

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Η εσωτερίκευση των στάσεων του σχολικού περιβάλλοντος
προς τους/τις μη ακούοντες/ουσες μαθητές/τριες και η
κοινωνική τους προσαρμογή

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Λαζαρίζου Γεωργία

2021

Τριμελής Επιτροπή

(Επιβλέπων)	Κορδούτης Π.	Καθηγητής	Πάντειο Πανεπιστήμιο
(Μέλος)	Καζή Σ.	Αν.Καθηγήτρια	Πάντειο Πανεπιστήμιο
(Μέλος)	Σαμαρτζή Σ.	Καθηγήτρια	Πάντειο Πανεπιστήμιο

Copyright © Λαζαρίδου , 2021 All rights reserved.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Περίληψη

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής αποτελούν έναν πολύ ετερογενή πληθυσμό. Οι διαφορές αυτού του πληθυσμού ενδέχεται να επηρεάσουν τη γλώσσα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την κοινωνική λειτουργία κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών και μετά. Η γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών σε κάθε περιβάλλον θα βοηθήσει τους μελετητές και τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να κατατάξουν τους πόρους, τις γνώσεις και τις υποστηρικτικές ικανότητες για να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν ανάγκη από την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επάρκειας, στο πλαίσιο της ψυχολογικής τους προσαρμογής, που σχετίζεται με την ψυχολογική ευημερία και τη συναισθηματική προσαρμογή. Επίσης στο πλαίσιο της κοινωνικής σύγκρισης, οι μαθητές με προβλήματα ακοής ενδέχεται να έχουν δυσκολία συμμετοχής σε κοινωνικά προσανατολισμένες ευκαιρίες μάθησης εντός της συνεκπαίδευσης. ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με προβλήματα ακοής, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η γλωσσική τους ανάπτυξη και η επικοινωνία με τους φροντιστές / γονείς τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, απώτερος στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή προσδιορίζει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας, την ανθεκτικότητα και της ψυχολογικής προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής που φοιτούν σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται η ανάγκη να δοθεί περισσότερη προσοχή στις ανάγκες, εκπαιδευτικές και μη, των ατόμων με προβλήματα ακοής, όπως σε επίπεδο εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών, εκπροσώπησης στα ΜΜΕ, και συνολικά κοινωνικού στιγματισμού και διευκόλυνσης της ανεξάρτητης και ποιοτικής διαβίωσής τους.

Λέξεις κλειδιά: Άτομα με προβλήματα ακοής, ψυχολογική προσαρμογή, εκπαιδευτικές ανάγκες, επαγγελματικές ευκαιρίες ατόμων με προβλήματα ακοής.

Abstract

Students with hearing problems are a very heterogeneous population. Differences in this population may affect language, academic achievement, and social functioning during and after school years. Recognizing the characteristics of students in each environment will help researchers and teachers to identify and classify resources, knowledge and support skills to respond more effectively to the needs of these students. Moreover, students with hearing problems need to develop social skills and social competence in the context of their psychological adjustment, which is related to psychological well-being and emotional adjustment. Furthermore, in the context of social comparison, students with hearing problems may have difficulty participating in socially oriented learning opportunities within inclusive education. There are several factors that affect the characteristics of students with hearing problems, such as their personality traits, support from teachers, but also their language development and communication with their caregivers / parents. In this context, the ultimate goal of this research is to investigate teachers' attitudes towards children with hearing problems. More specifically, this thesis identifies those factors that contribute to the development of social competence, resilience and psychological adjustment of hearing-impaired students attending general primary and secondary schools, based on teachers' views. Based on the conclusions drawn from the present study, there is a need to pay more attention to the needs, educational and not, of people with hearing problems, such as in terms of educational and professional opportunities, representation in the media, and overall social stigma and facilitation of independent and their quality of life.

Keywords: People with hearing problems, psychological adjustment, educational needs, professional opportunities for people with hearing problems.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΚΟΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
1.1 Κατηγορίες ατόμων με προβλήματα ακοής.....	15
1.2 Ορισμός της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης.....	21
1.3 Χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με προβλήματα ακοής....	23
1.5 Συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση .	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΚΟΗΣ.....	47
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας.....	47
2.2 Η σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων.....	56
2.3 Η σημασία της κοινωνικής επάρκειας στη εφηβική ηλικία	61
2.4 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη εφήβων με προβλήματα ακοής	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ	85
3.1 Σχέσεις με ομοτίμους	86
3.2 Σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.....	92
3.3 Στίγμα, αντιλήψεις περιβάλλοντος και συναισθηματική κατάσταση	94
3.4 Οικογενειακό περιβάλλον	95
3.5 Δημογραφικά στοιχεία	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	100
4.1 Μέθοδος της έρευνας.....	100
4.2 Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	101
4.3 Δείγμα της έρευνας	101
4.4 Διαδικασία της έρευνας	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	103
5.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συμμαθητών.....	103
5.1.1 Περιγραφική στατιστική	103
5.1.2 Περιγραφική στατιστική	110
5.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κωφών/βαρήκοων μαθητών.....	116
5.2.1 Περιγραφική στατιστική	116
5.2.2 Περιγραφική στατιστική	123
5.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου άλλων μαθητών.....	126
5.3.1 Περιγραφική στατιστική	126

5.3.2 Περιγραφική στατιστική	133
5.4 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου γονέων	137
5.4.1 Περιγραφική στατιστική	137
5.4.2 Περιγραφική στατιστική	147
5.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	157
5.5.1 Περιγραφική στατιστική	157
5.5.2 Περιγραφική στατιστική	167
5.5 Συσχετίσεις απαντήσεων ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών-γονέων.....	181
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	189
6.1 Αποτελέσματα ανά ερωτηματολόγιο	189
6.1.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κωφών/βαρήκοων μαθητών	189
6.1.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συμμαθητών	190
6.1.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου άλλων μαθητών	190
6.1.4 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου γονέων	191
6.1.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	193
6.2 Συνολικά αποτελέσματα και συζήτηση	195
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	200
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	203
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	211

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1 Διαφορετικές εκδοχές του μοντέλου των πέντε παραγόντων	32
Πίνακας 2.1 Θεωρίες συναισθηματικής κοινωνικής επάρκειας	52
Πίνακας 2.2 Στοιχεία κοινωνικής επάρκειας σύμφωνα με τους Anderson και Messick	54
Πίνακας 2.3 Το μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων	57
Πίνακας 5.1 Ποσοστό ερωτηθέντων με συγγενή με πρόβλημα ακοής	105
Πίνακας 5.2 Ποσοστό ερωτηθέντων με φίλο με πρόβλημα ακοής	105
Πίνακας 5.3 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το πώς αισθάνονται απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής	106
Πίνακας 5.4 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι πιστεύουν για τα παιδιά με προβλήματα ακοής	109
Πίνακας 5.5 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και του πώς αισθάνονται οι ερωτηθέντες απέναντι στα κωφά / βαρήκοα παιδιά	111
Πίνακας 5.6 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και του τι πιστεύουν οι ερωτηθέντες για τα κωφά / βαρήκοα παιδιά	114
Πίνακας 5.7 Κατάταξη προβλήματος ακοής ερωτηθέντων	119
Πίνακας 5.8 Κατάταξη προβλήματος ακοής φίλων ερωτηθέντων	119
Πίνακας 5.9 Αισθήματα και συναισθήματα των ερωτηθέντων	120
Πίνακας 5.10 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων για τη ζωή τους	121
Πίνακας 5.11 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων για παιδιά με προβλήματα ακοής	122
Πίνακας 5.12 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων για τον εαυτό τους	123
Πίνακας 5.13 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων για τα παιδιά με προβλήματα ακοής	124
Πίνακας 5.14 Ταξινόμηση ερωτηθέντων με βάση το πρόβλημα ακοής	128
Πίνακας 5.15 Ταξινόμηση ερωτηθέντων με βάση το πρόβλημα ακοής	129
Πίνακας 5.16 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκοο άτομο	129
Πίνακας 5.17 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι νομίζουν ότι αισθάνονται τα μη κωφά/βαρήκοα άτομα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής	131

Πίνακας 5.18 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκοο άτομο	133
Πίνακας 5.19 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το πώς νομίζουν ότι αισθάνονται τα μη κωφό/βαρήκοα άτομα για τα κωφό/βαρήκοα άτομα	134
Πίνακας 5.20 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων όσον αφορά στα άτομα με προβλήματα ακοής	142
Πίνακας 5.21 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής	146
Πίνακας 5.22 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής	148
Πίνακας 5.23 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής	155
Πίνακας 5.24 Περιγραφικά μέτρα ετών προϋπηρεσίας ερωτηθέντων	157
Πίνακας 5.25 Ταξινόμηση απώλειας ακοής συγγενούς των ερωτηθέντων	158
Πίνακας 5.26 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής	162
Πίνακας 5.27 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής	166
Πίνακας 5.28 Συσχετίσεις απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής με δημογραφικών στοιχείων	168
Πίνακας 5.29 Συσχετίσεις απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής και δημογραφικών στοιχείων ...	177
Πίνακας 5.30 Συσχετίσεις απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τα άτομα με προβλήματα ακοής	181
Πίνακας 5.31 Συσχετίσεις απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής	185
Πίνακας 5.32 Συσχετίσεις απόψεων μαθητών, συμμαθητών και άλλων μαθητών για τα παιδιά με προβλήματα ακοής	187

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 2.1 Βιώσιμη παρακίνηση	76
Γράφημα 5.1 Φύλο ερωτηθέντων	103
Γράφημα 5.2 Τάξη φοίτησης ερωτηθέντων	104
Γράφημα 5.3 Τόπος διαμονής ερωτηθέντων	104
Γράφημα 5.4 Φύλο ερωτηθέντων	117
Γράφημα 5.5 Τάξη φοίτησης ερωτηθέντων	117
Γράφημα 5.6 Τόπος διαμονής ερωτηθέντων	118
Γράφημα 5.7 Φύλο ερωτηθέντων	126
Γράφημα 5.8 Τάξη φοίτησης ερωτηθέντων	126
Γράφημα 5.9 Τόπος διαμονής ερωτηθέντων	127
Γράφημα 5.10 Φύλο ερωτηθέντων	138
Γράφημα 5.11 Βαθμίδα εκπαίδευσης φοίτησης παιδιού	138
Γράφημα 5.12 Απώλεια ακοής παιδιών των ερωτηθέντων	139
Γράφημα 5.13 Ποσοστό γονέων με κωφό/βαρήκοο συγγενή	140
Γράφημα 5.14 Ποσοστό γονέων με κωφό/βαρήκοο φίλο	140
Γράφημα 5.15 Ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής.....	141
Γράφημα 5.16 Ποσοστό ερωτηθέντων που έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής.....	141
Γράφημα 5.17 Φύλο ερωτηθέντων	157
Γράφημα 5.18 Βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι ερωτηθέντες	158
Γράφημα 5.19 Ποσοστό ερωτηθέντων με φίλο με προβλήματα ακοής.....	159
Γράφημα 5.20 Ποσοστό ερωτηθέντων με ενημέρωση / εκπαίδευση από επίσημους φορείς σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων	160
Γράφημα 5.21 Ποσοστό ερωτηθέντων με σπουδές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων	160
Γράφημα 5.22 Ποσοστό ερωτηθέντων που έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων	161

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ / ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1.1 Σχηματική απεικόνιση ανθρώπινου αυτιού	16
Σχήμα 2.1 Εννοιολογικό μοντέλο για την αποσαφήνιση των κοινωνικών δεξιοτήτων	47

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής συνιστούν μία κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Αρκετές έρευνες (π.χ. Markey et al., 2003; Pagliaro και Kritzer, 2005; Chen, 2006; Ogundiran και Olaosun, 2013) καταδεικνύουν πως συνολικά, οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους χωρίς προβλήματα ακοής. Παράλληλα, οι μαθητές με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζονται και από ανεπάρκειες στον τομέα των κοινωνικών τους δεξιοτήτων που επηρεάζει τόσο την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους (Stinson και Whitmore, 2000; Lesar και Vitulić, 2013), όσο και την επικοινωνία εντός της οικογένειας (Barker et al., 2009). Προβλήματα συμπεριφοράς επίσης χαρακτηρίζουν αυτήν την κατηγορία μαθητών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η σχέση με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς (Howard, 2008; Barker et al., 2009; Shaver et al., 2011).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν ανάγκη από την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επάρκειας, στο πλαίσιο της ψυχολογικής τους προσαρμογής, που σχετίζεται με την ψυχολογική ευημερία και τη συναισθηματική προσαρμογή (Olofintoye, 2000; Dilshad et al., 2016). Αρκετοί παράγοντες μεσολαβούν σε αυτή τη διαδικασία, όπως είναι η υποκίνηση στη μαθησιακή διαδικασία (Stinson και Whitmore, 2000), οι σχέσεις με ομοτίμους και η δημιουργία φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους (Erikson, 1999; Stinson και Whitmore, 2000; Olofintoye, 2010; Razny, 2011; Mahvash-Vernosfaderani και Movallali, 2014), η ταυτότητα και ο αυτοπροσδιορισμός (Stinson και Whitmore, 2000) που βασίζεται και στη δημιουργία σχέσεων και στην αποδοχή από συνομηλίκους (Punch και Hyde, 2005), οι σχέσεις με την οικογένεια (Feher-Prout, 1996; Hadjidakou et al., 2010; Liu, 2013; Brice & Strauss, 2016), τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (Musselman et al., 1996), το στίγμα και οι αντιλήψεις του ευρύτερου περιβάλλοντος (Knutson και Lansing, 1990; Mohanraj και Selvaraj, 2013),

καθώς και οι σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Ridsdale και Thompson, 2002; Hadjikakou et al., 2005; Olofintoye, 2010; Dalton, 2011).

Ιδίως οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής (Frostad και Ahlberg, 2000; Mobaideen, 2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την συναισθηματική ανάπτυξη και κοινωνική επάρκεια των μαθητών, μετά τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο εκπαιδευτικό σύστημα (Calderon, & Greenberg, 2003), όπως επίσης και το γεγονός ότι η επιτυχία της ένταξης των κωφών ή βαρήκων παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται άμεσα από τους εκπαιδευτικούς (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010). Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής, ιδίως στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς προβλήματα ακοής, μπορεί να ενθαρρύνει ή αντίθετα να αποθαρρύνει τα παιδιά αυτά να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους, να συμμετέχουν ανεξαιρέτως του προβλήματός τους στη μαθησιακή διαδικασία, να αποβάλλουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που βασίζονται στο στιγματισμό αυτών των ατόμων, και συνολικά να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της ψυχολογικής τους προσαρμογής μέσα από την απόκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, απώτερος στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή στοχεύει στο να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και της ψυχολογικής προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής που φοιτούν σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Οι υποθέσεις που διαμορφώνονται έχουν ως εξής:

1. Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών με προβλήματα ακοής επηρεάζουν την ψυχολογική τους προσαρμογή μέσα από επίδραση που έχουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας

2. Οι σχέσεις των μαθητών με προβλήματα ακοής με την οικογένειά τους επηρεάζουν την ψυχολογική τους προσαρμογή μέσα από επίδραση που έχουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας
3. Οι σχέσεις και οι φιλίες που διαμορφώνονται από τους μαθητές με προβλήματα ακοής με συμμαθητές και συνομηλίκους επηρεάζουν την ψυχολογική τους προσαρμογή μέσα από επίδραση που έχουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας

Εκτιμάται ότι μέσα από την παρούσα έρευνα θα αναδειχθεί η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της ενίσχυσης της κοινωνικής επάρκειας στο πλαίσιο της ψυχολογικής προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής και ως εκ τούτου η συμπερίληψη της ενίσχυσης της κοινωνικής επάρκειας στο σχεδιασμό παρεμβάσεων ένταξης των συγκεκριμένων μαθητών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της γενικής αγωγής. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αναμένεται ότι θα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσαν αφενός να διευκολύνουν την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση και αφετέρου να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό ειδικών στρατηγικών και μεθόδων αντιμετώπισης των ψυχολογικών και συναισθηματικών προβλημάτων που τυχόν ανακύπτουν κατά τη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση.

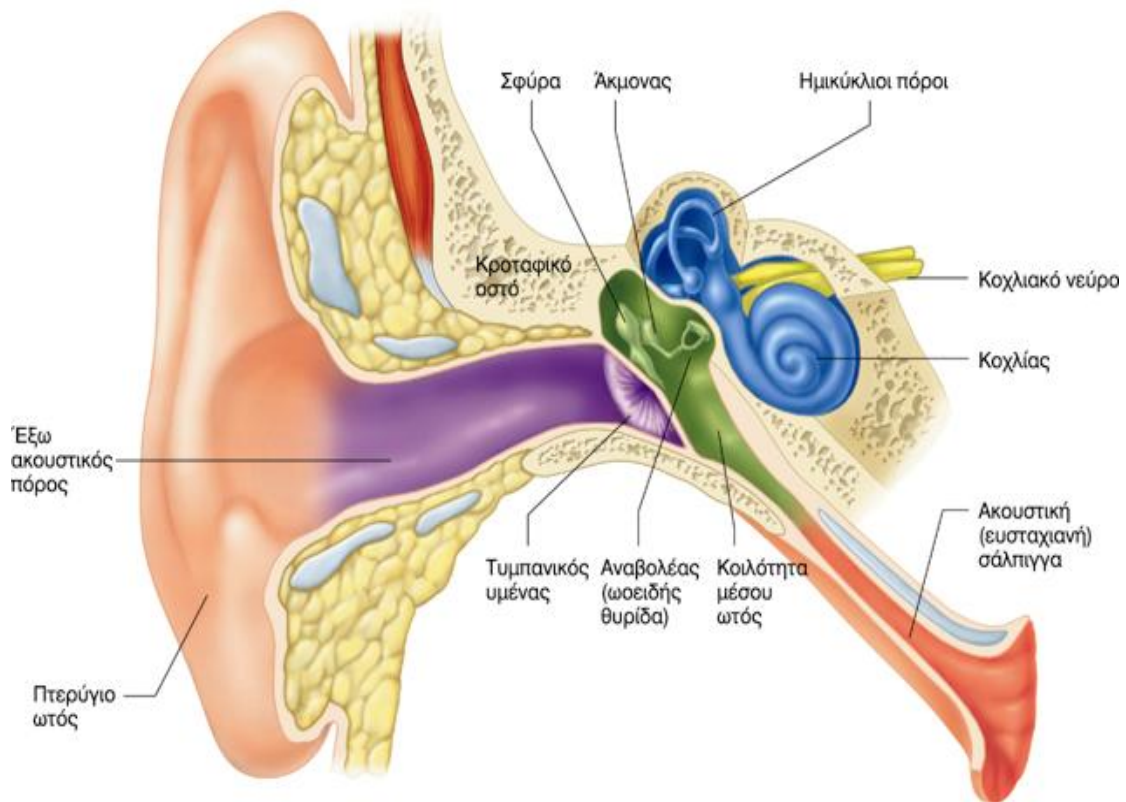
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΚΟΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Κατηγορίες ατόμων με προβλήματα ακοής

Η απώλεια ακοής, η πιο κοινή μορφή ανθρώπινου αισθητηριακού ελλείμματος, είναι η μερική ή ολική αδυναμία ακρόασης ήχου σε ένα ή και στα δύο αυτιά. Μπορεί να είναι ξαφνική ή προοδευτική βλάβη που σταδιακά επιδεινώνεται με την πάροδο του χρόνου. Ανάλογα με την αιτία, μπορεί να είναι ήπια ή σοβαρή, προσωρινή ή μόνιμη. Μπορεί να είναι μια διμερής απώλεια που συμβαίνει και στα δύο αυτιά ή μονομερής. Η απώλεια ακοής μπορεί να παρουσιάζει διακυμάνσεις, δηλαδή να ποικίλλει με την πάροδο του χρόνου και να βελτιώνεται κατά καιρούς και να χειροτερεύει άλλες φορές. Σε άλλες περιπτώσεις, η απώλεια ακοής είναι σταθερή και δεν αλλάζει καθόλου με το χρόνο. Η απώλεια ακοής προκαλείται από πολλούς παράγοντες, όπως η γενετική, η ηλικία, η έκθεση στο θόρυβο, οι ασθένειες, τα χημικά και το φυσικό τραύμα (Alshuaib et al., 2015).

Στη βάση της φύσης της παθολογίας του αυτιού, το ανθρώπινο αυτί μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες, το αγωγιμο τμήμα, το οποίο σχετίζεται με τις περιοχές που είναι υπεύθυνες για την αγωγιμότητα του αέρα (το εξωτερικό αυτί και το μέσο αυτί) και το αισθητηριακό τμήμα που σχετίζεται με το εσωτερικό αυτί (Εικόνα 1). Συνεπώς, οι τρεις κύριοι τύποι απώλειας ακοής είναι η βαρηκοΐα αγωγιμότητας, η νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα / κώφωση και η βαρηκοΐα / κώφωση μικτού τύπου (Λαμπροπούλου και συν., 2003; Alshuaib et al., 2015).

Εικόνα 1.1 Σχηματική απεικόνιση ανθρώπινου αυτιού



Η πρώτη κατηγορία, η βαρηκοΐα αγωγιμότητας, είναι ένας τύπος απώλειας ακοής που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη καλύτερων επιπέδων ακρόασης, ιδίως για σήματα που εκτελούνται με τον αέρα. Ο τύπος αυτός συσχετίζεται συνήθως με δυσλειτουργία που βρίσκεται στο εξωτερικό και / ή μέσο αυτί, ενώ έχει κανονική λειτουργία εσωτερικού αυτιού. Το ακουογράφημα εμφανίζει συνήθως φυσιολογική αγωγιμότητα των οστών (0-25 dB) και ανώμαλα επίπεδα επιπέδου αγωγιμότητας αέρα (υψηλότερα από 25 dB). Σύμφωνα με την American Speech-Language-Hearing Association, μια διαφορά μεγαλύτερη από 10 dB θεωρείται σημαντικό κενό αέρος-οστού. Αυτός ο τύπος μπορεί να επηρεάσει όλες τις περιοχές συχνοτήτων. Ωστόσο, συχνότερα επηρεάζονται οι χαμηλές συχνότητες (250-500 Hz) ή χαμηλής και μέσης συχνότητας (250 Hz-2 kHz). Το χειρότερο σενάριο του τύπου αυτού είναι απώλεια 60 dB ή περισσότερο. Στην περίπτωση ολικής απουσίας της αγωγίμης λειτουργίας του αυτιού, τα ηχητικά κύματα μπορούν να φτάσουν στον κοχλία μέσω των κραδασμών του κρανίου και της κίνησης του υγρού. Οι περισσότερες από τις

περιπτώσεις αυτού του τύπου είναι θεραπευτικές με φαρμακευτική αγωγή, χειρουργική επέμβαση, ενίσχυση, βοηθητικές συσκευές ή συνδυασμό αυτών. Μια κοινή αιτία εμφάνισης αυτής της κατηγορίας βαρηκοΐας είναι η απουσία ή δυσπλασία του εξωτερικού αυτιού, του καναλιού του αυτιού ή των μέσων δομών του. Οι παθολογικές συμπεριφορές συμπεριλαμβάνουν την ωτοσκλήρυνση και το χοληστερόωμα. Το τελευταίο είναι μια κυστική μάζα επιθηλιακών κυττάρων και χοληστερόλης που αποκλείουν το μεσαίο αυτί και παράγουν ένζυμα που μπορούν να καταστρέψουν παρακείμενα οστά. Η τυμπανοσκλήρυνση, συνέπεια χρόνιας μέσης ωτίτιδας, είναι μια κατάσταση της σχισμής του μεσαίου αυτιού στην οποία υπάρχουν ασβεστολιθικές αποθέσεις στην τυμπανική μεμβράνη και η οσικυλική αλυσίδα που οδηγεί σε αυτού του είδους τη βαρηκοΐα λόγω της ακαμψίας και της μειωμένης κινητικότητας. Άλλες κοινές αιτίες περιλαμβάνουν την απόφραξη του αυτιού λόγω της συσσώρευσης κηρού ή από ένα ξένο αντικείμενο, διάτρητο ή ουλώδες τύμπανο, φλεγμονή εξωτερικού αυτιού (εξωτερική ωτίτιδα) ή φλεγμονή του μέσου ωτός (μέση ωτίτιδα), τραύμα που προκαλεί τραυματισμό της τυμπανικής μεμβράνης και / ή οστεοειδή, συσσώρευση ρευστού, αλλεργίες, δυσλειτουργία του ευσταχιακού σωλήνα, που συνήθως αποθηκεύει υγρό από το αυτί στο πίσω μέρος του λαιμού και καλοήθεις όγκους (Alshuaib et al., 2015).

Η νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα / κώφωση είναι μια απώλεια ακοής που συμβαίνει ως αποτέλεσμα βλάβης στον κοχλία ή πέραν αυτού, δηλαδή είτε κατά μήκος του 8ου κρανιακού νεύρου είτε στον εγκέφαλο. Αυτός ο τύπος μπορεί να προκαλέσει πλήρη απώλεια ακοής, παρά το γεγονός ότι το εξωτερικό αυτί και το μέσο αυτί είναι φυσιολογικό. Τα άτομα με νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα / κώφωση επιδεικνύουν παρόμοια όρια αγωγιμότητας αέρα και οστού. Το αισθητικό συστατικό οφείλεται συνήθως στη βλάβη στο όργανο του Corti ή στην αδυναμία των κυττάρων τρίχας να διεγείρουν το ακουστικό νεύρο. Το νευρικό συστατικό αναφέρεται όταν η βλάβη είναι εγγύς του κοχλία και του ακουστικού νεύρου. Χρησιμοποιείται επίσης ο όρος αναδρομική βλάβη. Η νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα / κώφωση μπορεί να είναι το αποτέλεσμα περιγεννητικών λοιμώξεων όπως η ερυθρά, ο έρπης, η τοξοπλάσμωση, η σύφιλη και ο κυτταρομεγαλοϊός. Οι γενετικές επιπλοκές που σχετίζονται με τη νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα /

κώφωση περιλαμβάνουν ασφυξία και χαμηλό βάρος γέννησης. Τα μεταγενέστερα αίτια εμφάνισης περιλαμβάνουν λοιμώξεις όπως μηνιγγίτιδα, λαβυρινθίτιδα, παρωτίτιδα, οστρακιά και ιλαρά. Η μακρά έκθεση σε δυνατό θόρυβο προκαλεί νευροαισθητήρια βαρηκοΐα / κώφωση με άμεση μηχανική βλάβη των δομών του εσωτερικού αυτιού. Η σοβαρή νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα / κώφωση μπορεί επίσης να συμβεί μετά από ξαφνική έκθεση σε δυνατό θόρυβο στα 120-155 dB, για παράδειγμα από εκρήξεις, πυροτεχνήματα, πυροβολισμούς και μουσικές συναυλίες. Άλλες αιτίες περιλαμβάνουν δυσπλασία του εσωτερικού αυτιού, γήρανση, νόσο του Meniere, ωτοτοξικότητα που προκαλείται από φάρμακα και όγκοι όπως ακουστικό νεύρωμα. Η νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα / κώφωση συχνά δεν μπορεί να αντιστραφεί (Alshuaib et al., 2015).

Τέλος, η μικτή απώλεια ακοής είναι ένας τύπος απώλειας ακοής που έχει ένα συνδυασμό αγωγίμης και αισθητηριακής βλάβης στο ίδιο αυτί. Περιπτώσεις όπου παρατηρείται τόσο κενό αέρος-οστού μεγαλύτερο από 10 dB όσο και αυξημένο όριο αγωγιμότητας οστού υποδηλώνουν μικτή απώλεια ακοής. Ενώ το αγωγίμο συστατικό μπορεί να υποβληθεί σε επεξεργασία, το αισθητηριακό εξάρτημα συνιστά μεγαλύτερη πρόκληση (Alshuaib et al., 2015).

Εκτός της παθολογίας του αυτιού, η απώλεια ακοής μπορεί να ταξινομηθεί ανάλογα με τη σοβαρότητα ή τον βαθμό απώλειας αυτής. Οι απώλειες ακοής μεταξύ 26 και 40 dB θεωρούνται ήπιες, μεταξύ 41 και 55 dB μέτριες, μεταξύ 56 και 70 dB μετρίως σοβαρές, μεταξύ 71 και 90 dB σοβαρές και μεγαλύτερες από 91 dB βαθιές. Η σοβαρότητα της απώλειας ακοής βασίζεται σε κατώτατα όρια σε μεμονωμένες συχνότητες (Alshuaib et al., 2015).

Στη βάση του βαθμού απώλειας ακοής, ο WHO (2017) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες:

- α) 26-40 dB ήπια: το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου
- β) 41-60 dB μέτρια: το άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση

γ) 61-80 dB σοβαρή: το άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί

δ) Πάνω από 81 dB σοβαρή: το άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται τους πολύ δυνατούς θορύβους ως δόνηση

Μία άλλη κατηγοριοποίηση δίνεται από τους Λαμπροπουλου και συν. (2003, σελ. 24), η οποία έχει ως εξής:

α) Μέχρι 19 dB - Φυσιολογική ακοή

β) 20-39 dB - Ελαφρά ακουστική απώλεια: το άτομο μπορεί να ακούσει την ομιλία, όταν η απόσταση από τον ομιλητή είναι μικρή. Δυσκολεύεται, όμως, να ακούσει όταν υπάρχει θόρυβος

γ) 40-69 dB - Μέτρια ακουστική απώλεια: το άτομο δυσκολεύεται να κατανοήσει τη φυσιολογική ομιλία. Μπορεί να ακούσει όμως τη δυνατή φωνή

δ) 70-94 dB - Σοβαρή ακουστική απώλεια: το άτομο αναγνωρίζει θορύβους στο περιβάλλον. Γνωρίζει όταν κάποιος μιλάει, αλλά δεν καταλαβαίνει τι λέει

ε) Πάνω από 95 dB - Πολύ σοβαρή ακουστική απώλεια: περιορισμένη και συνήθως παραμορφωμένη αντίληψη της ομιλίας ακόμα και με ακουστικά

Με βάση το IC-10, η απώλεια ακοής τύπου αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακού τύπου αναφέρεται με τον κωδικό H90 και περιλαμβάνει τις κάτωθι κατηγορίες (WHO, 2003):

H90.0: Αμφοτερόπλευρη απώλεια της ακοής, τύπου αγωγιμότητας

H90.1: Ετερόπλευρη απώλεια της ακοής, τύπου αγωγιμότητας με ανέπαφη ακοή στο άλλο αυτί

H90.2: Διάφορες περιπτώσεις απώλειας ακοής τύπου αγωγιμότητας

H90.3: Αμφοτερόπλευρη απώλεια της ακοής, νευροαισθητηριακού τύπου

H90.4: Αμφοτερόπλευρη απώλεια της ακοής, νευροαισθητηριακού τύπου, με ανέπαφη ακοή στο άλλο αυτί

H90.5: Διάφορες περιπτώσεις απώλειας ακοής, νευροαισθητηριακού τύπου

H90.6: Μικτή αμφοτερόπλευρη απώλεια ακοής, τύπου αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακού τύπου

H90.7: Μικτή ετερόπλευρη απώλεια ακοής, τύπου αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακού τύπου με ανέπαφη ακοή στο άλλο αυτί

H90.8: Διάφορες περιπτώσεις μικτής απώλειας της ακοής (τύπου αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακού τύπου)

Αντίθετα, δεν περιλαμβάνονται τα εξής (WHO, 2003):

- Κωφαλαλία NEC (H91.3)
- Μη άλλως καθοριζόμενη κώφωση (H91.9)
- Μη άλλως καθοριζόμενη απώλεια της ακοής NOS (H91.9)
- Απώλεια της ακοής που οφείλεται στο θόρυβο (H83.3)
- Απώλεια της ακοής που οφείλεται σε ωτοτοξικούς παράγοντες (H91.0)
- Αιφνίδια (ιδιοπαθής) απώλεια της ακοής

Τέλος, ορισμένοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των όρων που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτήν την εργασία περιλαμβάνουν τα εξής:

1. «Βαρήκοος είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Πάντως το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 74 dB» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003)
2. Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό, βαρήκοος «είναι αυτός που έχει ελαφρά, σοβαρή ή καθολική απώλεια ακοής στο ένα ή και στα δύο αυτιά και επικοινωνεί μέσω του ακουστικού καναλιού συχνά με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας. Έχει συνήθως ευδιάκριτη ομιλία» (Λαμπροπούλου και συν., 2003, σελ. 9)
3. Κωφός «είναι αυτός που έχει σοβαρή ή καθολική απώλεια ακοής και στα δύο αυτιά και επικοινωνεί κυρίως μέσω της νοηματικής γλώσσας» (Λαμπροπούλου και συν., 2003, σελ. 9)

1.2 Ορισμός της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2008, σελ. 23) «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη υπάρχει όταν κάποια δυσκολία (φυσική, αισθητική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική ή συνδυασμός αυτών) εμποδίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι αναγκαία η μερική ή πλήρης διαφοροποίηση ή εξειδίκευση του προγράμματος ή τροποποίηση των συνθηκών μάθησης για να εκπαιδευτεί το παιδί κατάλληλα και αποτελεσματικά. Η ανάγκη αυτή μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική και σ' ότι αφορά τον βαθμό μπορεί να είναι από μέση μέχρι βαριά».

Στο άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008¹ της Ελλάδας διευκρινίζεται ότι:

«1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκα-

¹http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf

τάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου».

Στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 1 του Ν. 2817/2000² αποσαφηνίζεται ότι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται όσοι: «α) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, στ) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης».

Επίσης, στην παράγραφο 6 του ιδίου άρθρου αποσαφηνίζεται ότι, «στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη».

²<http://afroditi.uom.gr/rc/chapter1/20000100078.pdf>

1.3 Χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με προβλήματα ακοής

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2004):

- α) Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές των ειδικών σχολείων κωφών-βαρηκόνων,
- β) Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές τμημάτων ένταξης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης,
- γ) Κωφοί βαρήκοοι μαθητές ενταγμένοι ατομικά ή σε ολιγομελείς ομάδες σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης,
- δ) Ενήλικες κωφοί βαρήκοοι σε νυχτερινά σχολεία ή σε ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν ορισμένες συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω³:

1. Διανοητική κατάσταση: Το φάσμα της διανοητικής λειτουργίας ακολουθεί εκείνο του κανονικού πληθυσμού. Η πιθανότητα εξασθένησης της ακοής πρέπει να εξεταστεί σε περίπτωση σημαντικής εξασθένησης της λεκτικής βαθμολογίας IQ στις περισσότερες τυπικές διανοητικές αξιολογήσεις
2. Ακαδημαϊκή κατάσταση: ο μαθητής έχει κακές δεξιότητες κατανόησης κατά την ανάγνωση, έχει μειωμένες ικανότητες χρήσης επιθετικών λέξεων, έχει δυσκολία με αφηρημένες έννοιες (μπορεί να είναι σε θέση να σκέφτεται με αφηρημένους όρους, αλλά δεν μπορεί να εκφράσει την έννοια)
3. Συμπεριφορά: ο μαθητής συχνά χρησιμοποιεί "ουδέτερες απαπαντήσεις", χαμογελά λέγοντας "ναι" και περιοδικά κουνά καταφατικά το κεφάλι του σε καταστάσεις στις οποίες δεν έχει καταλάβει. Επίσης, έχει δυσκολία μετά από λεκτικές οδηγίες ή δεν ανταποκρίνεται σε αυτές, συχνά ζητά να

3

https://arksped.k12.ar.us/rules_regs_08/3.%20SPED%20ELIGIBILITY%20CRITERIA%20AND%20PROGRAM%20GUIDELINES%20FOR%20CHILDREN/PART%20I%20ELIGIBILITY%20CRITERIA%20AGES%205-21/C.%20HEARING%20IMPAIRMENT%20INCLUDING%20DEAFNESS.pdf

επαναληφθούν οι δηλώσεις, είναι απρόσεκτος σε δραστηριότητες ομάδας, φαίνεται να συγχέεται, ειδικά σε θορυβώδεις καταστάσεις, δίνει ακατάλληλες απαντήσεις σε απλές ερωτήσεις, μπορεί να απομονωθεί από τους συνομηλίκους του, έχει πλήρη ή μερική παρεξήγηση της συνομιλίας του με άλλο άτομο, εξαρτάται υπερβολικά από οπτικές ενδείξεις, μπορεί να έχει χαμηλό επίπεδο ανοχής στην απογοήτευση και συχνά μιλά πολύ δυνατά ή πολύ σιγά.

4. Ικανότητες επικοινωνίας: αφορούν τις ικανότητες γλώσσας, άρθρωσης / φωνής και τις ακουστικές
 - Ικανότητες γλώσσας: χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των συνομηλίκων χωρίς προβλήματα ακοής, έχει δυσκολία να εκφράζει ιδέες. Οι ομιλούμενες ή / και γραπτές λέξεις που παραλείπονται από προτάσεις ή λέξεις μπορεί απλά να μην είναι κατανοητές, δηλαδή "Τελειωμένο σπίτι" αντί για "Όταν τελείωσε, πήγε σπίτι". Εικονιστικά και αφηρημένα πρότυπα ομιλούμενης ή / και γραπτής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων των ιδιωματισμών, των μεταφορών, των προσομοιώσεων και των προσωποποιήσεων ούτε κατανοούνται, ούτε χρησιμοποιούνται συχνά. Περιορισμένο λεξιλόγιο. Εσφαλμένη δομή πρότασης. Δυσκολία μετά από προφορικές και γραπτές οδηγίες
 - Ικανότητες άρθρωσης / φωνής: Η φωνητική ποιότητα μπορεί να είναι σκληρή, αναπνευστική, ρινική ή / και μονότονη. Οι ήχοι μπορεί να παραμορφωθούν ή / και να παραληφθούν από τις λέξεις. Ενδέχεται να μη χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό ή την κτητική / γενική. Η κλίση, ο ρυθμός, το άγχος, η καμπυλότητα και / ή ο όγκος της φωνής είναι ακατάλληλα
 - Ακουστικές ικανότητες: Στρέφει το κεφάλι προς τη μία πλευρά για να ακούσει καλύτερα. Έχει δυσκολία στον εντοπισμό πηγής ήχου ή ομιλίας. Αντιδρά καλύτερα στους περιβαλλοντικούς θορύβους παρά στη φωνή. Κακή ικανότητα να ακούει ή να διακρίνει μεταξύ περιβαλλοντικών ή / και ομιλιών ήχου. Έχει δυσκολία στην ακοή / κατανόηση σε θορυβώδεις καταστάσεις

5. Ιατρική / Φαρμακευτική κατάσταση: Ιστορικό συχνών εκκρίσεων από τα αυτιά ή ρινική απόφραξη με σχετική αναπνοή από το στόμα ή άλλα ρινικά συμπτώματα. Συχνά κρυολογήματα, αλλεργίες, ιστορικό ακουστικών λοιμώξεων, υψηλός πυρετός κ.λπ. Οικογενειακό ιστορικό απώλειας ακοής και / ή ασθένειας των αυτιών. Ιστορικό προβλημάτων ζάλης και ισορροπίας. Παραμόρφωση του εξωτερικού αυτιού. Η παραμόρφωση των δομών του προσώπου.

Αρκετές έρευνες (π.χ. Markey et al., 2003; Pagliaro και Kritzer, 2005; Chen, 2006; Ogundiran και Olaosun, 2013) καταδεικνύουν πως συνολικά, οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους χωρίς προβλήματα ακοής, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση, κάτι που επηρεάζει πρωτίστως τα φιλολογικά μαθήματα. Οι αντιληπτές ικανότητες των παιδιών με προβλήματα ακοής και οι απαιτήσεις προφορικού και γραπτού λόγου φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση των παιδιών αυτών (Hyde et al., 2003; Ogundiran και Olaosun, 2013). Έτσι, η δυσκολία συσχέτισης μεταξύ της γλώσσας και της γραπτής έκφρασής της, σε συνδυασμό με τη μειωμένη εξοικείωση αυτών των παιδιών με τη γλώσσα, αποτελούν τους κύριους παράγοντες που καθιστούν αυτούς τους μαθητές ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Goldin-Meadow και Mayberry, 2001; Standley, 2005). Ο Cawthon (2001) αναφέρει και αυτός πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής συχνά εμφανίζουν σημαντικές καθυστερήσεις στην παραγωγή φωνημάτων, στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη.

Η μελέτη των Ogundiran και Olaosun (2013) βρήκε ότι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, αλλά και τα μαθηματικά. Παρομοίως, οι Pagliaro και Kritzer (2005) βρήκαν και εκείνοι με τη σειρά τους πως τα προβλήματα ακοής επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών, εξαιτίας της μειωμένης ικανότητά τους να επιλύουν δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λογική. Στην έρευνα των Shaver et al. (2011) διαπιστώθηκε ένα ακαδημαϊκό χάσμα μεταξύ των μαθητών με προβλήματα ακοής και των συνομηλίκων τους χωρίς προβλήματα ακοής στα μαθήματα της ανάγνωσης, των

μαθηματικών, των επιστημών και των κοινωνικών σπουδών, με τους μαθητές με προβλήματα ακοής να έχουν μικρότερη βαθμολογία.

Σε μία άλλη έρευνα, αυτή των Reed et al. (2008), βρέθηκε χαμηλή επίδοση των μαθητών με προβλήματα ακοής, αλλά παράλληλα βρέθηκε και πως η επίδοση αυτή εξαρτάται από ένα πλήθος άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα η κοινωνική και οικονομική τάξη από την οποία προέρχονται τα παιδιά, η εθνικότητα, καθώς η παρεχόμενη υποστήριξη από το σχολείο και τους γονείς. Η μειωμένη προσοχή και υποστήριξη που δίνεται στα παιδιά με προβλήματα ακοής αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της χαμηλής τους επίδοσης, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας των OgunDIRan και Olaosun (2013), ενώ το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο βρέθηκε στην έρευνα των Dede (2013).

Ωστόσο, ο Cawthon (2001) επισημαίνει πως, παρ' όλο που καθυστερούν σε άλλους τομείς της γλώσσας, οι κωφοί μαθητές έχουν συχνά επικοινωνιακές δεξιότητες που ταιριάζουν με εκείνες των συνομηλίκων τους. Οι κωφοί σπουδαστές βασίζονται περισσότερο στις μη λεκτικές τεχνικές επικοινωνίας σε σύγκριση με τα παιδιά με φυσιολογική ακοή, αλλά εξακολουθούν να εκφράζουν ένα πλήρες φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτές οι δεξιότητες είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται αργότερα η ομιλούμενη γλώσσα. Η παροχή μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας στην τάξη μπορεί ως εκ τούτου να αποτελέσει ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επομένως, το προφίλ των μαθητών με προβλήματα ακοής διαφοροποιείται.

Οι Blackorby και Knokey (2006) διεξήγαγαν μία έρευνα σε περισσότερους από 11.000 μαθητές στην Αμερική με αναπηρίες, προκειμένου να προσδιορίσουν το προφίλ των μαθητών με προβλήματα ακοής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής που λαμβάνουν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες είναι μια συγκεκριμένη και διαφορετική ομάδα του πληθυσμού των μαθητών με αναπηρίες. Η ομάδα αυτή διαφέρει όσον αφορά στο επίπεδο της απώλειας ακοής, των οικογενειακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών, των σχολικών εμπειριών και των αποτελεσμάτων. Οι

περισσότεροι μαθητές έχουν μεσαίες ή υψηλές κοινωνικές και πνευματικές δεξιότητες, ζουν σε νοικοκυριά με δύο γονείς, των οποίων το εισόδημα είναι πάνω από το επίπεδο φτώχειας. Οι περισσότεροι παρακολουθούν μαθήματα σε κανονικά σχολεία. Ορισμένοι λαμβάνουν οδηγίες είτε σε μικρές ομάδες είτε ατομικά σε τακτική βάση, αλλά οι οδηγίες στο πλαίσιο της ομάδας είναι πιο συνηθισμένες. Οι περισσότεροι έχουν καλή βαθμολογία στο σχολείο. Το επίπεδο της απώλειας ακοής είναι ένα σημαντικό ζήτημα για αυτόν τον πληθυσμό. Περίπου οι μισοί μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν απώλεια ακοής που περιγράφεται από τους γονείς τους ως «σοβαρή ή βαθιά». Οι μαθητές αυτοί έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην επικοινωνία με τους άλλους, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα, είναι πιο πιθανό να παρακολουθούν μαθήματα σε ειδικά σχολεία και να βαθμολογούνται χαμηλότερα σε τυποποιημένες δοκιμές ανάγνωσης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που έχουν ήπια ή μέτρια απώλεια ακοής. Μεταξύ των επιπέδων απώλειας ακοής, οι μαθητές δε διαφέρουν στις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες ή στους βαθμούς τους. Ωστόσο, αυτοί οι μαθητές, οι οποίοι, σε μεγάλο βαθμό, δεν έχουν αναγνωριστεί με κάποια γνωστική δυσλειτουργία, γενικά βαθμολογούνται αρκετά χαμηλά σε τυποποιημένες δοκιμές ανάγνωσης, ανεξάρτητα από το βαθμό απώλειας ακοής. Αυτό το πρότυπο είναι ιδιαίτερα εμφανές μεταξύ των μαθητών των οποίων η απώλεια ακοής χαρακτηρίζεται ως σοβαρή ή βαθιά: πάνω από το 80% αυτών των μαθητών έχουν βαθμολογίες κάτω από το 30%. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των μαθητών βαθμολογείται χαμηλότερα από τους μαθητές με ήπια ή μέτρια απώλεια ακοής.

Η έρευνα των Blackorby και Knokey (2006) υπογραμμίζει την ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών, των εμπειριών και των αποτελεσμάτων για τους μαθητές που λαμβάνουν υπηρεσίες για προβλήματα ακοής, στο πλαίσιο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η ανάλυση δείχνει έναν πληθυσμό που αντικατοπτρίζει ή υπερβαίνει το σύνολο του πληθυσμού ή τους μαθητές με αναπηρίες στο σύνολό τους σε διάφορα μέτρα. Καταδεικνύει επίσης και τις προκλήσεις στην επικοινωνία που παρουσιάζονται από τα προβλήματα ακοής, και παράλληλα υπογραμμίζει την πρόκληση για την ανάπτυξη παρεμβάσεων υψηλής ποιότητας που βασίζονται στην

έρευνα για την επιτυχή υπέρβαση του εμποδίων στην επικοινωνία και την παροχή βοήθειας σε αυτούς τους μαθητές να φτάσουν το ακαδημαϊκό τους δυναμικό.

Παρόμοια έρευνα, δηλαδή διερεύνηση των χαρακτηριστικών των μαθητών με απώλεια ακοής, στην Αυστραλία, διεξήχθη από τους Power και Hyde (2002). Τα οικογενειακά και εθνικά τους χαρακτηριστικά δε διαφέρουν σημαντικά από των υπολοίπων συμμαθητών τους χωρίς προβλήματα ακοής. Μέσα από την έρευνα αυτή βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών παρακολουθεί μαθήματα σε σχολεία γενικής αγωγής και με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών έχουν σχεδόν την ίδια επιτυχή κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία όπως οι συνομήλικοί τους χωρίς προβλήματα ακοής. Μάλιστα, τα 2/3 των μαθητών θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως ότι βρίσκονται σωστά στη γενική αγωγή, ενώ επίσης τα 2/3 χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο σε σύγκριση με τους ακούοντες μαθητές. Η υποστήριξη που παρέχεται σε αυτούς τους μαθητές προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς έναντι της ομαδικής διδασκαλίας. Όσον αφορά στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, το 1/3 θεωρείται ότι έχει ενσωματωθεί καλά στη γενική τάξη με τους μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής, ενώ το 30% τα 'πηγαίνει καλά' με τις δραστηριότητες της γενικής τάξης, χωρίς να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την εκτέλεση αυτών. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό αυτό δε φάνηκε στη μελέτη να διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από το ποσοστό των αντίστοιχων ακουόντων μαθητών. Το 1/3 των μαθητών αναφέρεται ως απόλυτα ανεξάρτητο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική του ζωή στην τάξη, ενώ το 46% χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ανεξάρτητο της υποστήριξης. Εκτός των παραπάνω, η έρευνα των Power και Hyde (2002) βρήκε ότι 17% των μαθητών πληρούν μόνο τα ελάχιστα ακαδημαϊκή κριτήρια, 23% έχει ανάγκη υποστήριξης στην τάξη, ενώ μόνο το 4% αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ότι δε συμμετέχει καθόλου κοινωνικά με τους συνομηλικούς του.

Συνεπώς, παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών. Η έρευνα των Power και Hyde (2002) κατέδειξε ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής ήταν πιο καλά ενσωματωμένοι στη γενική

εκπαίδευση από ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Blackorby και Knokey (2006), ενώ είχαν και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτό ενδεχομένως να αιτιολογεί τη διαπίστωση των Power και Hyde (2002) πως τα προβλήματα ακοής ενδεχομένως να μην είναι ο μοναδικός παράγοντας προσαρμογής των μαθητών σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης, αλλά να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό. Ενδεχομένως ο τρόπος υποστήριξης των μαθητών να επηρεάζει την επιτυχή ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ενσωμάτωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Power και Hyde (2002) προτιμούσαν λιγότερο την ομαδική υποστήριξη και διδασκαλία από ότι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Blackorby και Knokey (2006). Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως να πρέπει να εξεταστεί είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η έρευνα των Lesar και Vitulic (2013), αφού επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών των μαθητών. Η έμφαση που δίνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας απορρέει από το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας ενός ατόμου, βάσει των όσων υποστηρίζονται από τους Wrosch και Scheier (2003). Αυτό ισχύει διότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με τις διαστάσεις των διαφορών μεταξύ των ατόμων όσον αφορά στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους (McCrae, 2002). Συνολικά, η προσωπικότητα μπορεί να περιγραφεί με δύο τρόπους, σύμφωνα με τον Allport: με τον νομοθετικό και με τον ιδιογραφικό. Σύμφωνα με τον πρώτο, «η νομοθετική ψυχολογία αναζητά γενικούς νόμους που μπορούν να εφαρμοσθούν σε πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους, όπως για παράδειγμα το αξίωμα της αυτοπραγμάτωσης ή το χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας», ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο, «η ιδιογραφική ψυχολογία εστιάζει στην προσπάθεια να κατανοήσει τις μοναδικές πτυχές ενός συγκεκριμένου ατόμου» (Μανώλας, 2011, σελ. 31).

Η λεκτική αλληλεπίδραση είναι ένα πολύ σημαντικό συστατικό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η γλωσσική εστίαση της έρευνας στις επιπτώσεις της απώλειας ακοής αντανακλά την υπόθεση ότι, η πρόωρη απώλεια ακοής μπορεί να επηρεάσει

κυρίως την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών. Συνεπώς, θεωρείται ότι το αποτέλεσμα ενός παραμορφωμένου ακουστικού σήματος στην απόκτηση γλωσσικής ικανότητας θα είναι ο παράγοντας εκείνος βάσει του οποίου απώλεια ακοής δημιουργεί μειονεκτήματα στον τομέα της ανάπτυξης της γλώσσας (Howard, 2008). Όπως και με τη γλώσσα, οι περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ απώλειας ακοής και συμπεριφοράς έχουν διερευνήσει τις συσχετίσεις μεταξύ της απώλειας ακοής στην πρώιμη παιδική ηλικία και της μεταγενέστερης αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με προβλήματα ακοής. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ποικίλλουν. Μερικοί ερευνητές δεν κατάφεραν να βρουν καμία σχέση μεταξύ απώλειας ακοής και επακόλουθων προβλημάτων συμπεριφοράς, μερικοί έχουν εντοπίσει μια περιορισμένη σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων, ενώ άλλοι έχουν βρει σαφείς σχέσεις μεταξύ των δύο (Howard, 2008).

Η μελέτη των Lesar και Vitulić (2013) στηρίχθηκε στο μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγραφεί μία προσωπικότητα ενός ατόμου (Costa και McCrae, 1992). Μάλιστα, το μοντέλο αυτό αναφέρεται ως το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο θεωριών της προσωπικότητας (Asai et al., 2011). Σύμφωνα με αυτό, η ανθρώπινη προσωπικότητα εξηγείται στη βάση πέντε παραγόντων (Costa και McCrae, 1992; Asai et al., 2011): νευρωτισμός (Neuroticism), εξωστρέφεια (Extraversion), δεκτικότητα στην εμπειρία (Openness), προσήνεια (Agreeableness), και ευσυνειδησία (Conscientiousness). Τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά αναλύονται παρακάτω συνοπτικά, ούτως ώστε να είναι περισσότερο εύκολη η κατανόηση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Lesar και Vitulić (2013) που στηρίζεται σε αυτά.

- Νευρωτισμός: σχετίζεται με ισχυρή συναισθηματική αστάθεια και υπερδραστηριότητα (McCrae, 2002). Ο νευρωτισμός σχετίζεται με την «τάση του ανθρώπου να νιώθει ασφαλής, ήρεμος και να διακρίνεται από αυταρέσκεια, αντίθετα με αυτόν που είναι αγχώδης, ανασφαλής και λυπάται τον εαυτό του» (Μανώλας, 2011, σελ. 34). Συμπεριλαμβάνει το άγχος, την ευερεθιστότητα και την συχνή εμπειρία ανασφάλειας (Lesar και Vitulić, 2013).

- Εξωστρέφεια: ορίζεται ως «η τάση του ανθρώπου να είναι κοινωνικός, να αρέσκεται στη διασκέδαση και να είναι στοργικός, αντίθετα με εκείνον που απομακρύνεται από τους γύρω του, είναι μελαγχολικός και επιφυλακτικός» (Μανώλας, 2011, σελ. 34). Σχετίζεται με την κοινωνική προσαρμοστικότητα ενός ατόμου, καθώς εξωστρεφή άτομα έχουν αρκετές κοινωνικές επαφές και χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο κοινωνικοποίησης (Wrosch και Scheier, 2003). Επίσης, τα εξωστρεφή άτομα είναι ενθουσιώδη, αρκετά δραστήρια, θετικά προς το ρίσκο και παρορμητικά (McCrae, 2002). Περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η κοινωνικότητα, η δραστηριότητα, η βεβαιότητα και συχνά η θετική συναισθηματικότητα (Lesar και Vitulić, 2013).
- Δεκτικότητα στην εμπειρία: Η διάθεση για νέες εμπειρίες είναι «η τάση του ανθρώπου να είναι εφευρετικός, ανεξάρτητος και με ποικίλα ενδιαφέροντα. Στην αντίθεση θέση βρίσκεται εκείνος που είναι πρακτικός, σύμφωνος και αρέσκεται στη ρουτίνα» (Μανώλας, 2011, σελ. 34). Τα άτομα αυτά βρίσκουν αρκετά δύσκολο να συμμορφωθούν με τους κοινωνικούς κανόνες, ενώ παράλληλα έχουν υψηλό επίπεδο ερεθισμάτων, διερεύνησης, περιέργειας και φαντασίας (McCrae και Costa, 1991). Αναφέρεται στην περιέργεια, στην τάση του ατόμου να εξερευνήσει νέα πράγματα, στη φαντασία και συχνά στην αντιληπτή νοημοσύνη (Lesar και Vitulić, 2013).
- Προσήνεια: Η προσήνεια είναι «η τάση του να είναι κανείς πονόψυχος, εύπιστος και χρήσιμος, σε αντίθεση με κάποιον που είναι αδίστακτος, καχύποπτος και μη συνεργάσιμος» (Μανώλας, 2011, σελ. 34). Τα άτομα αυτά συνήθως εργάζονται αρκετά, δεν είναι εχθρικά και είναι γενναιόδωρα (McCrae & Costa, 1991), ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από ευγένεια, φιλικότητα, συνεργασία και προ-κοινωνικότητα (Lesar και Vitulić, 2013).
- Ευσυνειδησία: Η ευσυνειδησία είναι «η τάση του να είναι κανείς οργανωτικός, προσεκτικός και πειθαρχημένος, σε αντίθεση με κάποιον που είναι ανοργάνωτος, απρόσεκτος και παρορμητικός» (Μανώλας, 2011, σελ. 34). Σχετίζεται με την υπευθυνότητα από μέρους του ατόμου

και την επιθυμία του να είναι επιτυχημένος (Wrosch και Scheier, 2003). Αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικά όπως η ύπαρξη της υποχρέωσης, η αυτοπειθαρχία, η οργάνωση, η ακριβής, η ακρίβεια, η υπευθυνότητα και η επίτευξη στόχων (Lesar και Vitulic, 2013).

Με βάση αυτό το μοντέλο έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικές εκδοχές για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που απεικονίζονται στον πιο κάτω πίνακα. Η πρώτη εκδοχή αφορά το μοντέλο NEO-PR-R που δημιουργήθηκε από τους Costa και McCrae, ενώ το δεύτερο βασίζεται σε επιθετικούς προσδιορισμούς και για το λόγο αυτό ονομάζεται και λεξικολογικό (Τσαούσης, 1999). Σύμφωνα με το λεξικολογικό μοντέλο, «οι ατομικές διαφορές που είναι πιο σημαντικές στη ζωή των ανθρώπων, τελικά θα κωδικοποιηθούν στη γλώσσα τους. Όσο πιο εξέχουσα είναι μία τέτοια διαφορά, τόσο πιθανότερο είναι να εκφραστεί μέσα από μία λέξη» (Παυλόπουλος και Μπεζεβέγκης, 1999, σελ. 174). Ωστόσο, τα δύο αυτά μοντέλα δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις και θεωρούνται σχεδόν ταυτόσημα.

Πίνακας 1.1 Διαφορετικές εκδοχές του μοντέλου των πέντε παραγόντων

Παράγοντας	Εκδοχή των Costa και McCrae	Λεξικολογικό μοντέλο
Παράγοντας 1	Εξωστρέφεια	Ορμητικότητα
Παράγοντας 2	Προσήνεια	Προσήνεια
Παράγοντας 3	Συνέπεια	Συνέπεια
Παράγοντας 4	Νευρωτισμός	Συναισθηματική σταθερότητα
Παράγοντας 5	Δεκτικότητα στην εμπειρία	Κουλτούρα ή Διανόηση

Πηγή: Τσαούσης, 1999, σελ. 92

Έπειτα από τη συνοπτική αναφορά στην προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας βάσει του πιο ευρέως γνωστού και χρησιμοποιούμενου μοντέλου, σειρά έχει η αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας των Lesar και Vitulic (2013) που εξέτασαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων με προβλήματα ακοής και πιο συγκεκριμένα 344 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης στη Σλοβενία, άνω των 11 ετών, ώστε να εντάσσονται στην αναπτυξιακή ομάδα της εφηβείας. Η ομάδα με μέτρια απώλεια ακοής εκτιμήθηκε με χαμηλότερο επίπεδο αρνητικών συναισθημάτων από την ομάδα με σοβαρή απώλεια ακοής. Οι ερευνητές στη βάση προηγούμενων μελετών επισημαίνουν πως η απώλεια ακοής θα μπορούσε να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, εξαιτίας κυρίως των γλωσσικών εμποδίων και της δυσκολίας την επικοινωνία. Σε αντίθεση με αυτά τα αποτελέσματα, οι Lesar και Vitulić (2013) βρήκαν πως τα άτομα με προβλήματα ακοής μπορούσαν να εμπλακούν σε αρκετά υψηλό επίπεδο καλής επικοινωνίας με τους φροντιστές τους κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι οι έφηβοι με προβλήματα ακοής δε διέφεραν από τους ακούοντες συνομηλίκους τους όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, σε αντίθεση με όσα ανέμεναν οι ερευνητές, ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής θα είχαν χαμηλότερη αυτό-αξιολόγηση σε αυτά τα χαρακτηριστικά. Το γεγονός ότι ίσως οι μαθητές του δείγματος της έρευνας των Lesar και Vitulić (2013) να υπερεκτίμησαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και το γεγονός ότι οι ερευνητές εξέτασαν ένα πιο ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, μπορεί να είναι η εξήγηση για τη διαφορά αυτή, σε σύγκριση με άλλες έρευνες. Περαιτέρω ανάλυση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών με προβλήματα ακοής σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους κατέδειξε ότι οι διαφορές στο φύλο και το σχολικό περιβάλλον (γενικά ή ειδικά σχολεία) δεν έχουν καμία επίδραση στα μεμονωμένα πέντε χαρακτηριστικά ούτε στην πλειοψηφία των υπο-χαρακτηριστικών των μαθητών. Η μόνη διαφορά που προέκυψε ήταν ότι οι μαθητές από τα γενικά σχολεία εκτιμούσαν τους εαυτούς τους ως πιο σοβαρούς από τους μαθητές από σχολεία ειδικής αγωγής, δηλαδή είναι πιο προσεκτικοί απέναντι σε άλλους ανθρώπους και πιο έτοιμοι να βοηθήσουν. Μία πιθανή εξήγηση της διαφοράς αυτής θα μπορούσε να είναι ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής από τα σχολεία γενικής αγωγής πρέπει να προσαρμοστούν περισσότερο, πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί και προετοιμασμένοι σε σύγκριση με μαθητές από σχολεία ειδικής αγωγής, των οποίων οι συνομηλικοί έχουν επίσης προβλήματα ακοής. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι μαθητές (ηλικίας από 11 έως 14 ετών) είχαν χαμηλότερο σκορ στο νευρωτισμό από ότι μεγαλύτεροι σε

ηλικία μαθητές (19-24 ετών), όπως και στον φόβο / ανασφάλεια που είναι υπο-καταρκτικό του νευρωτισμού. Ίσως οι νεότεροι σε ηλικία μαθητές με προβλήματα ακοής να εκτιμούν τους εαυτούς τους ως λιγότερο φοβισμένους / επισφαλείς λόγω της ανάπτυξης του εγωκεντρικού εφήβου, γεγονός που διευκολύνει την αντίληψη ότι είναι λιγότερο ευάλωτοι από τους μεγαλύτερους εφήβους και έχουν περισσότερο τον έλεγχο των εξωτερικών καταστάσεων. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε χαμηλό σκορ στην εξωστρέφεια και την ευσυνειδησία, κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ενθάρρυνση στο να αναπτύξουν περισσότερο τις κοινωνικές τους επαφές και την ανάληψη νέων ενδιαφερόντων, και ως εκ τούτου χρειάζεται ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, του δυναμισμού και των πρωτοβουλιών τους.

Συνολικά, η έρευνα των Lesar και Vitulic (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, στο σχολείο θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με προβλήματα ακοής που θα πρέπει να αναπτυχθούν διεξοδικότερα. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η κατοχή επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της κοινωνικής, ψυχολογικής και επαγγελματικής ευεξίας. Οι μαθητές με υπερβολική έκφραση νευρωτισμού πρέπει να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση των φόβων στις διαπροσωπικές σχέσεις και σε άλλες καταστάσεις ζωής, καθώς η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συναισθημάτων είναι απαραίτητη για την ψυχοκοινωνική υγεία του ατόμου και για τις υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις. Στις περιπτώσεις της κάτω του μέσου όρου έκφρασης της εξωστρέφειας και της ευσυνειδησίας, η προσοχή θα μπορούσε να επικεντρωθεί κυρίως στην ανάπτυξη της επιμονής, της αυτοπειθαρχίας, της οργάνωσης και της ακρίβειας, καθώς και στην ενθάρρυνση του προσανατολισμού προς την επίτευξη στόχων. Αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν ουσιαστικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στα άτομα των οποίων τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σημαντική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο σε περισσότερα από ένα από τα πέντε χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Η μελέτη των Barker et al. (2009) εξέτασε τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με προβλήματα ακοής σε σχέση και με την επίδραση της γλώσσας, της προσοχής και της επικοινωνίας των παιδιών αυτών με τους γονείς τους. Η έμφαση στα προβλήματα συμπεριφοράς απορρέει από τη διαπίστωση των συγγραφέων ότι αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν αρνητικά μια σειρά αναπτυξιακών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Προηγούμενες μελέτες ανέφεραν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ προβλημάτων γλώσσας και συμπεριφοράς, ενώ τα παιδιά που διαγνώστηκαν με γλωσσικές διαταραχές παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς και, αντιθέτως, παιδιά διαγνωσμένα με προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης γλωσσικών διαταραχών. Ωστόσο, δεν είναι σαφές εάν τα ελλείμματα στη γλώσσα οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν από αυτά ή αν τα δύο είναι ανεξάρτητες εκδηλώσεις γενικότερης αναπτυξιακής διαδικασίας. Αυτή η έλλειψη σαφήνειας οφείλεται, εν μέρει, στη δυσκολία απομόνωσης της γλώσσας από τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα πρώτα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένας προσδιοριστικός παράγοντας κινδύνου για μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς, κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις και απόρριψη από συνομηλίκους. Τα παιδιά που εκδηλώνουν εξωτερικά προβλήματα (π.χ. αντιθετική συμπεριφορά, επιθετικότητα, παραβίαση των κοινωνικών κανόνων) στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι πιθανό να συνεχίσουν να έχουν δυσκολίες συμπεριφοράς στην εφηβεία και κατά την ενήλικη ζωή τους. Σε αντίθεση με τις εξωτερικές συμπεριφορές, η σταθερότητα και η προγνωστική δύναμη των εσωτερικών προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. άγχος, κοινωνική απόσυρση, κατάθλιψη) για ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες είναι λιγότερο σαφής. Αυτή η ασάφεια μπορεί να οφείλεται, εν μέρει, στις μεθοδολογικές δυσκολίες μέτρησης των εσωτερικών συμπεριφορών. Τα εσωτερικά προβλήματα έχουν συνδεθεί με τα μελλοντικά προβλήματα διάθεσης, μάθησης, ακαδημαϊκής και συμπεριφοράς των ατόμων.

Οι Barker et al. (2009) αναφέρουν πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εξωτερικών και εσωτερικών προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε μία προσπάθεια συσχετισμού αυτών των προβλημάτων με την προσοχή, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν πως, τα παιδιά με

προβλήματα ακοής έχουν σταθερά ελλείμματα στη συνεχή προσοχή κατά τη διάρκεια δομημένων εργασιών, όπως έλλειψη οπτικής διαρκούς προσοχής και ελλείμματα σε επιλεκτική προσοχή. Επίσης, εξετάστηκε εάν τα ελλείμματα στη γλώσσα εξηγούν τα αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά με προβλήματα ακοής, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν την επίδραση της προφορικής γλώσσας στα εξωτερικά και εσωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι καθυστερήσεις στη γλώσσα οδηγούν σε περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά με προβλήματα ακοής. Η γλώσσα επηρεάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς περιορίζοντας την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους, ενώ παράλληλα ενδέχεται να επηρεάζει τη συναισθηματική και συμπεριφοριστική ρύθμιση. Επιπλέον, η γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της προσοχής, η οποία με τη σειρά της, συνδέεται τόσο με τα εσωτερικά όσο και με τα εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, η έμμεση επίδραση της γλώσσας στα προβλήματα συμπεριφοράς μέσω της διαρκούς προσοχής ήταν σημαντική, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εσωτερική ρύθμιση είναι ένας σημαντικός μηχανισμός μέσω του οποίου η γλώσσα επηρεάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, δεν υπήρχαν σχέσεις μεταξύ του χρόνου που αφιερώθηκε στην επικοινωνία με τον φροντιστή / γονέα και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Αυτή η έλλειψη σχέσης μπορεί να σχετίζεται με τις διαφορές μεταξύ του χρόνου που αφιερώνεται στην επικοινωνία και της ποιότητας αυτής της επικοινωνίας. Είναι πιθανό η ποιότητα της επικοινωνίας να συμβάλλει σημαντικά στα προβλήματα παιδικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τα παιδιά που δεν μπορούν να γνωστοποιήσουν τις ανάγκες τους στους γονείς τους ή δεν μπορούν να κατανοήσουν τις οδηγίες από τους γονείς τους είναι πιθανό να παρουσιάσουν απογοήτευση και οι γονείς είναι πιθανό να αντιληφθούν το παιδί ως μη συμβατό με τους κοινωνικούς κανόνες, δηλαδή με προβλήματα συμπεριφοράς.

Ένα βασικό ερώτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές αφορά την αντικοινωνική συμπεριφορά των ατόμων με προβλήματα ακοής. Οι παλαιότερες έρευνες που ασχολούνταν με την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις σχετικά με την υγεία των παιδιών αφορούσαν έρευνες σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πρόωρη

απώλεια ακοής επηρεάζει τα μελλοντικά γλωσσικά, εκπαιδευτικά ή γνωστικά αποτελέσματα των παιδιών. Οι μελέτες αυτές υποδηλώνουν ότι ποικίλοι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να αυξήσουν ή να μετριάσουν τον κίνδυνο δυσμενών συνεπειών ως αποτέλεσμα της πρώιμης απώλειας ακοής. Μια σημαντική μεταβλητή που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όταν γίνεται προσπάθεια κατανόησης των μειονεκτημάτων των ατόμων που σχετίζονται με την αγωγήμη απώλεια ακοής είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και γονέων, αδελφών και φίλων, καθώς και με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του παιδιού στο σχολείο. Μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης πραγματοποιείται η γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Η απώλεια ακοής συνδέεται με μειωμένη ποσότητα και ποιότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ένα παιδί με απώλεια ακοής μπορεί να έχει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις λιγότερο συχνά και να ανταποκρίνεται λιγότερο σε άλλους, με αποτέλεσμα να υπάρχει μειωμένη ποσότητα και ποιότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και των φροντιστών αυτών / γονέων. Η γλωσσική και νοητική εξέλιξη επηρεάζεται και από την ποιότητα και την ποσότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εκτός του σπιτιού, όπως η αναλογία φροντιστών (ο αριθμός των παιδιών ανά φροντιστή) που έχουν αντίκτυπο στα παιδιά με απώλεια ακοής. Διαφορετικά πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχουν επίσης βρεθεί σε σχέση με το φύλο και το αναπτυξιακό στάδιο. Τα συγγονιδιώματα μπορεί επίσης να αλληλεπιδράσουν με την απώλεια ακοής για να επηρεάσουν την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη (Howard, 2008).

Στο πλαίσιο της κοινωνικής σύγκρισης (social comparison), οι μαθητές με προβλήματα ακοής ενδέχεται να έχουν δυσκολία συμμετοχής σε κοινωνικά προσανατολισμένες ευκαιρίες μάθησης εντός της συνεκπαίδευσης (Dalton, 2011). Η συνεκπαίδευση έχει βρεθεί πως προσφέρει πλεονεκτήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ τα ξεχωριστά προγράμματα έχουν κοινωνικά προβλήματα, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως η αυτό-εκτίμηση των παιδιών με προβλήματα ακοής επηρεάζεται από τη σύγκριση και τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και μέσω των πολιτιστικών αξιών. Η φυσική εμφάνιση και η κοινωνική αποδοχή αποτελούν δύο κρίσιμες περιοχές της κοινωνικής σύγκρισης των μαθητών με προβλήματα ακοής

και εν συνεχεία οι ακαδημαϊκές και αθλητικές ικανότητες. Για το λόγο αυτό, η κοινωνική σύγκριση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία των σχολικών εμπειριών των παιδιών με προβλήματα ακοής (Dalton, 2011).

Ωστόσο, υπάρχει και ένα ακόμη ενδιαφέρον ερώτημα στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με προβλήματα ακοής και της συμπεριφοράς τους: η διαφορά στην αναφερόμενη συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και στο σπίτι. Οι γονείς παρατηρούν περισσότερο νευρωτικές, αδέξιες και υπερκινητικές συμπεριφορές στο σπίτι, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν μεγαλύτερη αντικοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο. Αυτές οι διαφορές μπορεί να σχετίζονται με διαφορές στη φύση των σχέσεων του παιδιού με τους γονείς και τους δασκάλους του και / ή διαφορές στις ευκαιρίες παρατήρησης που διατίθενται στους ενήλικες σε αυτούς τους ρόλους. Ωστόσο, μπορεί επίσης αυτές οι διαφορές να υπάρχουν επειδή το παιδί συμπεριφέρεται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές καταστάσεις.

Μια εξήγηση για αυτό είναι ότι υπάρχουν πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος που αλληλεπιδρούν με την απώλεια ακοής και δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Το επίπεδο θορύβου στο σχολικό περιβάλλον είναι πιθανός παράγοντας. Τα σχολεία είναι συχνά θορυβώδεις χώροι, κυρίως επειδή συγκεντρώνονται μεγάλοι αριθμοί παιδιών: η ταυτόχρονη φλυαρία των παιδιών δημιουργεί υψηλό επίπεδο θορύβου περιβάλλοντος σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειρίζονται τα επίπεδα θορύβου που παράγουν οι μαθητές για να διδάξουν στα παιδιά με προφορικό τρόπο. Ωστόσο, τα επίπεδα θορύβου ποικίλλουν, καθώς μπορούν να είναι σχετικά χαμηλά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ή μπορούν να είναι πολύ υψηλά όταν δοθεί στα παιδιά η άδεια να μιλήσουν με τους συνομηλίκους τους. Ο θόρυβος της τάξης στην τάξη και άλλοι παράγοντες σχετικοί με το θόρυβο που επηρεάζουν την αντίληψη της ομιλίας στο σχολείο εμπίπτουν στον τομέα της σχολικής ακουστικής (Howard, 2008).

Η σχολική ακουστική είναι μια επιστήμη που ασχολείται με το πώς η μετάδοση και η λήψη του ήχου στα σχολικά περιβάλλοντα επιτρέπει ή παρεμποδίζει τη λεκτική αλληλεπίδραση. Ο ήχος μετράται σε ντεσιμπέλ (dB) και η ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας που είναι διαθέσιμη σε έναν ακροατή μετριέται με τον λόγο σήματος προς θόρυβο. Αυτό περιγράφει τη διαφορά μεταξύ του επιπέδου του ήχου που κάποιος ακούει (του σήματος) και του επιπέδου του θορύβου του περιβάλλοντος (θόρυβος). Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ του σήματος και του θορύβου υποβάθρου, τόσο ευκολότερο είναι να «ακούει» το σήμα. Για τις αίθουσες διδασκαλίας συνιστάται λόγος σήματος προς θόρυβο τουλάχιστον 15 dB. Δηλαδή, το ακουστικό σήμα είναι 15 dB μεγαλύτερο από το θόρυβο του περιβάλλοντος. Ωστόσο, αυτό το ιδανικό σπάνια επιτυγχάνεται. Το μέσο επίπεδο της φωνής ενός δασκάλου στην τάξη είναι 65 έως 70 dB. Σε μια τυπική αίθουσα διδασκαλίας, τα επίπεδα θορύβου υποβάθρου κυμαίνονται από 55 έως 75 dB, αν και ορισμένα μέρη είναι πολύ πιο θορυβώδη, όπως αίθουσες υπολογιστών (73 έως 79 dB), καφετέριες (75 έως 80 dB) και γυμναστήρια (80 έως 85 dB). Στην Αυστραλία, μελέτες που διεξήχθησαν από τα Εθνικά Ακουστικά Εργαστήρια διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα θορύβου της τάξης στα απομακρυσμένα σχολεία της Βόρειας Επικράτειας κυμαίνονταν από 58,1 dB έως 81,2 dB. Οι ανεμιστήρες οροφής ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε στα επίπεδα θορύβου του περιβάλλοντος στο τροπικό κλίμα (Howard, 2008).

Υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στο επίπεδο του θορύβου του περιβάλλοντος στις αίθουσες διδασκαλίας. Πρώτον, υπάρχει το ποσό θορύβου που παράγεται από τη συζήτηση των παιδιών και του δασκάλου. Αυτό είναι συνήθως η κύρια επίδραση στον θόρυβο του περιβάλλοντος. Δεύτερον, υπάρχει ο ήχος που παράγεται από τον εξοπλισμό στο δωμάτιο και ο θόρυβος έξω από την αίθουσα. Τρίτον, υπάρχουν οι ακουστικές ιδιότητες της τάξης. Στη βιβλιογραφία για την ακουστική του σχολείου, λίγα αναφέρονται για την επίδραση των μεγεθών των τάξεων ή για τους τρόπους με τους οποίους η οργάνωση των διδασκόντων από τη δική τους τάξη και από την τάξη των μαθητών συμβάλλει στην αναλογία σήματος προς θόρυβο. Ο κύριος συντελεστής του θορύβου του περιβάλλοντος στην αίθουσα διδασκαλίας, ωστόσο, είναι η συζήτηση για παιδιά και δάσκαλο. Επίσης, ο θόρυβος

περιβάλλοντος με τη μορφή ομιλίας μπορεί να έχει μεγαλύτερη επίπτωση από τις άλλες πηγές θορύβου υποβάθρου. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι τα θορυβώδη περιβάλλοντα στο σπίτι μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση στο σχολείο (Howard, 2008).

Ο θόρυβος έχει βρεθεί ότι έχει ποικίλες επιδράσεις, συμπεριλαμβανομένων των φυσιολογικών και κοινωνικών. Ο θόρυβος μπορεί να θεωρηθεί ως επιβλαβές ερέθισμα που παράγει τα ίδια βιολογικά και ψυχολογικά αποτελέσματα με άλλους στρεσογόνους παράγοντες. Για παράδειγμα, τα παιδιά που εκτίθενται σε θόρυβο αεροσκαφών, όταν το σχολείο τους βρίσκεται σε κοντική απόσταση από το αεροδρόμιο, παρουσίασαν μέτρια αλλά σημαντική αύξηση της αρτηριακής πίεσης και σημαντικές αυξήσεις των ορμονών του στρες (επινεφρίνη, νορεπινεφρίνη και κορτιζόλη). Αντίθετα, τα παιδιά που ζουν σε ήσυχες περιοχές δεν παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές. Δεκαοκτώ μήνες μετά το άνοιγμα ενός νέου αεροδρομίου, τα παιδιά που εκτέθηκαν στο θόρυβο των αεροσκαφών ανέφεραν επίσης σημαντική μείωση της ποιότητας ζωής τους. Ο θόρυβος έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική κρίση. Σε πειραματικές μελέτες, οι άνθρωποι βρέθηκαν λιγότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν τους άλλους όταν τα επίπεδα θορύβου ήταν υψηλότερα. Επίσης, μια πρόσφατη μελέτη στα σχολεία διαπίστωσε ότι τα θορυβώδη σχολεία ενδέχεται να οδηγήσουν σε ευερεθιστότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ενώ υπάρχουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές επιπτώσεις του θορύβου στις αίθουσες διδασκαλίας, υπάρχουν πληροφορίες για τις επιπτώσεις του θορύβου στην αντίληψη της ομιλίας στο σχολείο. Οι μαθητές με φυσιολογική ακοή μπορεί να λειτουργούν επαρκώς σε μια οριακά ακουστική τάξη, όπου υπάρχουν υψηλά επίπεδα θορύβου ή αλλιώς φτωχή ακουστική. Η απαλοιφή λέξεων που δεν είναι απαραίτητες και η ικανότητα των ατόμων χωρίς προβλήματα ακοής να επεξεργάζονται τον ήχο, σημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να ακούν κάτω από αντίξοες συνθήκες. Ωστόσο, ο θόρυβος του περιβάλλοντος τείνει να έχει μεγαλύτερη επίδραση όταν το εκτεθειμένο άτομο έχει λιγότερη εμπειρία στη γλώσσα, όπως είναι τα άτομα με προβλήματα ακοής (Howard, 2008).

Με βάση τις προαναφερθείσες μελέτες, καταδεικνύεται ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με προβλήματα ακοής, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η γλωσσική τους ανάπτυξη και η επικοινωνία με τους φροντιστές / γονείς τους. Ένας ακόμη παράγοντας που ενδέχεται να επηρεάζει τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της κοινωνικής τους επάρκειας είναι η συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ορισμένων μελετητών, όπως αυτά αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

1.5 Συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση

Συνολικά, υπάρχουν τρεις τύποι σχολείων για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, όπως αυτοί περιγράφονται στη μελέτη των Shaver et al. (2014):

1. Σχολεία γενικής αγωγής, συμπεριλαμβανομένων των κανονικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εξυπηρετούν μεγάλη ποικιλία μαθητών.
2. Σχολεία ειδικής αγωγής, που αναφέρονται στα σχολεία που εξυπηρετούν μόνο μαθητές με αναπηρίες. Αυτά περιλαμβάνουν τα σχολεία για τους κωφούς, καθώς και άλλα που εξυπηρετούν μαθητές με άλλου είδους ειδικές ανάγκες (π.χ. σχολεία για τους τυφλούς και εκείνους που εξυπηρετούν μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες).
3. Σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής, όπου οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα και στα δύο πλαίσια.

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής αποτελούν έναν πολύ ετερογενή πληθυσμό. Οι διαφορές αυτού του πληθυσμού ενδέχεται να επηρεάσουν τη γλώσσα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την κοινωνική λειτουργία κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών και μετά. Η γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών σε κάθε περιβάλλον θα βοηθήσει τους μελετητές και τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να κατατάξουν τους πόρους, τις γνώσεις και τις υποστηρικτικές ικανότητες για

να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Η μελέτη των Shaver et al. (2014) κατέδειξε ότι μαθητές που παρακολουθούσαν σε δευτεροβάθμια σχολεία ειδικής αγωγής ήταν πιθανότερο να αναφερθούν από τους γονείς τους ως έχοντες βαθιές απώλειες ακοής και ως εκ τούτου αναφέρθηκε ότι έχουν περισσότερες δυσκολίες ακρόασης ακόμη και με βοηθητική συσκευή ακρόασης από τους συνομηλίκους τους που παρακολούθησαν μαθήματα στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι γονείς τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν ότι η ταξινόμηση αναπηρίας τους ήταν κώφωση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους σε κανονικά δευτεροβάθμια σχολεία. Επίσης, μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής ήταν λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν ομιλούμενη γλώσσα και περισσότερο πιθανό να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα από όσους φοιτούσαν σε κανονικά σχολεία. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, οι μαθητές σε κανονικά δευτεροβάθμια σχολεία ήταν λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν ρητορική ομιλία, υποδεικνύοντας ότι οι γονείς των μαθητών αυτών μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με κάποια από την ορολογία και τις μεθοδολογίες επικοινωνίας των κωφών παιδιών. Έτσι, μαθητές σε σχολεία ειδικής αγωγής ήταν πιο πιθανό να έχουν πρόβλημα να μιλήσουν ή να συνεχίσουν μια συζήτηση, ευρήματα τα οποία πιθανότατα αντανακλούν την αναγνώριση των γονέων ότι οι ικανότητες των νοηματικών γλωσσών των παιδιών τους ξεπερνούν τις προφορικές ικανότητες τους. Εναλλακτικά, μπορεί να υποδεικνύουν ότι οι γονείς υπερεκτιμούν τις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών τους ή ότι οι γονείς δεν έχουν επαρκείς δεξιότητες για τη νοηματική γλώσσα για να κρίνουν τις ικανότητες των παιδιών τους. Οι μαθητές σε ειδικά σχολεία αναφέρθηκαν ότι είχαν κάποια αναπηρία ή πρόβλημα που εντοπίστηκε και άρχισαν να λαμβάνουν υπηρεσίες σε νεαρότερη ηλικία, είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλή βαθμολογία ως προς τη διανοητική τους ικανότητα, να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες γονέων για ενδεχόμενη απασχόληση και να παρακολουθούν λιγότερο το σχολείο σε σύγκριση με τους μαθητές σε κανονικά σχολεία. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών που παρακολουθούσαν μαθήματα σε σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την παρουσία δευτερογενών αναπηριών / προβλημάτων υγείας ή τη χρήση κοχλιακών εμφυτευμάτων. Τέλος, τα

παιδιά με μικτά σχολεία είχαν επίδοση και χαρακτηριστικά παρόμοια με τους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής.

Οι Antia et al. (2009) στην έρευνά τους σε παιδιά που φοιτούσαν στα σχολεία γενικής αγωγής δε διαπίστωσαν διαφοροποιήσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής, σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών, αλλά παρατήρησαν, ωστόσο, ότι τα αποτελέσματα αυτά δεν εμπεριέχουν μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Επομένως, το πλαίσιο φοίτησης ενδεχομένως να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τα χαρακτηριστικά και τις αποδόσεις μαθητών με προβλήματα ακοής.

Σε μία παλαιότερη έρευνα, η Pflaster (1980, όπως παρατίθεται στους Shaver et al., 2014) προσπάθησε να «προσδιορίσει τους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν αποφασίζεται η καταλληλότερη εκπαιδευτική τοποθέτηση για ένα άτομο με προβλήματα ακοής. Η μελέτη αυτή προσδιόρισε τρία βασικά στοιχεία: επικοινωνία της ομιλούμενης γλώσσας (παραγωγή και υποδοχή), προσωπικότητα (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών και αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ακαδημαϊκό δυναμικό αυτών) και συνολική γλωσσική ικανότητα (γλωσσικές δεξιότητες). Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά επικοινωνίας / γλώσσας και προσωπικότητας έχουν κεντρική σημασία για τον προσδιορισμό της "καταλληλότητας" ενός εκπαιδευτικού πλαισίου για μαθητές με προβλήματα ακοής.

Μία παλαιά μελέτη των Most et al. (1999) εξέτασε την επίδραση της επαφής μαθητών γυμνασίου με και χωρίς προβλήματα ακοής αναφορικά με τις εκτιμήσεις των μαθητών με προβλήματα ακοής σε τρία διαφορετικά επίπεδα ευκρίνειας ομιλίας και στη στάση των παιδιών χωρίς προβλήματα ακοής έναντι κωφών παιδιών. Σε εβδομήντα μαθητές γυμνασίου που φοίτησαν με συμμαθητές με προβλήματα ακοής (ομάδα με επαφή) και 70 φοιτητές που δεν είχαν επαφή με συνομηλίκους τους με προβλήματα ακοής (ομάδα χωρίς επαφή) δόθηκαν ηχογραφήσεις τριών ομιλητών με καλή, μέτρια και φτωχή ευκρίνεια ομιλίας, ούτως ώστε οι μαθητές να αξιολογήσουν τις προσωπικές ιδιότητες των ομιλητών

χρησιμοποιώντας μια σημασιολογική διαφορική κλίμακα που περιελάμβανε συναισθηματικούς-συμπεριφορικούς και γνωστικούς παράγοντες. Γενικά, η καλύτερη ευκρίνεια ομιλίας συσχετίστηκε με την απόδοση πιο θετικών προσωπικών ιδιοτήτων. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν επαφή με συνομηλίκους με προβλήματα ακοής εξέφρασαν περισσότερες θετικές αξιολογήσεις (από τους φοιτητές χωρίς επαφή) του ομιλητή με περισσότερο φτωχή ευκρίνεια ομιλίας τόσο στους συναισθηματικούς-συμπεριφορικούς, όσο και στους γνωστικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου για τις προσωπικές ιδιότητες. Αυτές οι αξιολογήσεις ήταν παρόμοιες με τις αξιολογήσεις του ομιλητή με μέτρια ευκρίνεια ομιλίας. Οι μαθητές χωρίς επαφή με συνομηλίκους με προβλήματα ακοής εξέφρασαν περισσότερες θετικές αξιολογήσεις του ομιλητή με μέτρια ευκρίνεια ομιλίας στον γνωστικό παράγοντα. Τέλος, βρέθηκε μια θετική σχέση μεταξύ της στάσης των παιδιών χωρίς προβλήματα ακοής απέναντι στους συνομηλίκους τους με προβλήματα ακοής και της αξιολόγησης των προσωπικών ποιοτήτων του ομιλητή με φτωχή ευκρίνεια ομιλίας σχετικά με τους γνωστικούς και συναισθηματικούς συμπεριφορικούς παράγοντες. Συνεπώς, εξάγεται το συμπέρασμα πως η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής είναι σημαντική και σε όρους στάσεων των μαθητών χωρίς προβλήματα ακοής έναντι των συνομηλίκων τους με προβλήματα.

Στην έρευνα των Shaver et al. (2011), οι εμπειρίες των μαθητών με προβλήματα ακοής στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης, όπως η συμμετοχή τους σε διαφορετικούς τύπους διδακτικών ομάδων και οι αλληλεπιδράσεις τους στην τάξη, γενικά δεν διέφεραν από εκείνες της όλης τάξης. Ωστόσο, υπήρχαν δύο εξαιρέσεις. Σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους στα ακαδημαϊκά μαθήματα γενικής εκπαίδευσης, οι μαθητές με προβλήματα ακοής ήταν πιο πιθανό να λάβουν ατομικές οδηγίες συχνά από έναν ενήλικα που δεν ήταν δάσκαλος και δεν ήταν τόσο πιθανό να απαντούν συχνά σε ερωτήσεις. Από την άποψη της συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης γενικής εκπαίδευσης, οι μαθητές με προβλήματα ακοής ήταν λιγότερο πιθανό να κάνουν παρουσιάσεις στην τάξη από ότι να συμμετέχουν σε άλλους τύπους δραστηριοτήτων

Συνολικά, οι Shaver et al. (2014) τονίζουν πως οι μαθητές με προβλήματα ακοής που έχουν ενσωματωθεί στη γενική εκπαίδευση έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Εδώ και δεκαετίες υπάρχει μία συζήτηση σχετικά με το κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης των μαθητών με προβλήματα ακοής και μία τάση ένταξης αυτών των παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση αφορά τους μαθητές με αναπηρίες που γίνονται μέρος της τάξης της γενικής εκπαίδευσης, που λαμβάνουν ένα ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών με την απαραίτητη υποστήριξη και διδάσκονται με αποτελεσματικές στρατηγικές (Cawthon, 2001; Prakash, 2012). Η συζήτηση αυτή αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960 μετά τον Β 'Παγκόσμιο Πόλεμο. Ήταν ένας τρόπος απελευθέρωσης της κοινωνίας, ειδικά των ατόμων με αναπηρίες. Υπήρξε αυξανόμενη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων με αναπηρίες και διαπιστώθηκε ότι η ακεραιότητα και η αξιοπρέπεια των ατόμων με αναπηρίες μπορούσε να παρασχεθεί μέσα στις υπάρχουσες δομές της κοινωνίας, της υγείας, της εκπαίδευσης και της εργασίας (Marolisa και Tshabalala, 2013).

Η βασική προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης είναι ότι οι αρχές της καταπολέμησης των διακρίσεων, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθιστούν επιτακτική την ανάγκη οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι μαθητές με προβλήματα ακοής, να έχουν την ίδια πρόσβαση με όλους τους άλλους μαθητές σε ένα κανονικό σχολικό περιβάλλον, καθώς και σε ένα ευρύ, ισορροπημένο και σχετικό πρόγραμμα σπουδών (Prakash, 2012; Marolisa και Tshabalala, 2013).

Η συνεκπαίδευση έχει ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρίες, όπως αυξημένες δυνατότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατάλληλα για την ηλικία μοντέλα δεξιοτήτων συμπεριφοράς, πιο ενεργή συμμετοχή στη σχολική κοινότητα, εξατομικευμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά και πλούσιο βασικό πρόγραμμα σπουδών. Υποστηρίζεται ότι η συνεκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές με αναπηρίες να επωφεληθούν από την τόνωση της ανάμειξης με σχετικά πιο ικανούς μαθητές και να έχουν την ευκαιρία να

παρατηρήσουν υψηλότερα μοντέλα κοινωνικής και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς. Εκείνοι που αντιτίθενται στην υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου εκφράζουν ανησυχίες για την έλλειψη κατάρτισης, προσωπικού και διοικητικής υποστήριξης και είναι αβέβαιοι για τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη. Αν και αυτά τα ζητήματα είναι σημαντικά, ίσως μια καλύτερη μέθοδος θα ήταν να αξιολογηθεί η στάση εκείνων που αποτελούν σημαντικό μέρος αυτού του δυναμικού συστήματος, δηλαδή των εκπαιδευτικών, να καθορίσουν την επιτυχία του εγκλεισμού προγράμματος. Πράγματι, οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της συνεκπαίδευσης (Prakash, 2012; Mapolisa και Tshabalala, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΚΟΗΣ

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας

Σύμφωνα με τους Merrell και Gimpel (1998, όπως αναφέρεται στους Hupp et al., 2009) οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες μαθαίνονται, αποτελούνται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, περιλαμβάνουν μήσεις και απαντήσεις, μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση, ενώ τέλος μπορούν να οριστούν ως στόχοι παρέμβασης στην περίπτωση των μαθητών. Με βάση αυτόν τον ορισμό, οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ως προσαρμοστικές συμπεριφορές και για αυτό το λόγο υποστηρίζεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αντανακλούν τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Hupp et al., 2009). Σύμφωνα με τον Macfall (1982, όπως αναφέρεται στον Nourani, 1998), οι ορισμοί των κοινωνικών δεξιοτήτων εμπίπτουν σε δύο βασικά εννοιολογικά μοντέλα, το μοντέλο των χαρακτηριστικών (trait model) και το μοριακό μοντέλο (molecular model), όπως απεικονίζεται στο ακόλουθο σχήμα.

Σχήμα 2.1 Εννοιολογικό μοντέλο για την αποσαφήνιση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Μοντέλο χαρακτηριστικών

- Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ως υποθετικές κατασκευές που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας απόκρισης προδιάθεσης που είναι σταθερά με την πάροδο του χρόνου και σταθερά σε διάφορες καταστάσεις

Μοριακό μοντέλο

- Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως διακριτές, συγκεκριμένες για μία κατάσταση και παρατηρούμενες, μονάδες συμπεριφοράς που δεν σχετίζονται με κάποιο χαρακτηριστικό προσωπικότητας

Πηγή: Nourani, 1998, σελ. 8

Επιπλέον, ο Kazdin (1983, όπως αναφέρεται στον Nourani, 1998) πρότεινε επτά συνιστώσες κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι οι εξής:

1. Οι κοινωνικές δεξιότητες πρωτίστως αποκτώνται μέσα από τη μάθηση (π.χ. παρατήρηση, ανατροφοδότηση)
2. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και διακριτές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές
3. Οι κοινωνικές δεξιότητες συνεπάγονται αποτελεσματικές και κατάλληλες εκδηλώσεις και απαντήσεις
4. Οι κοινωνικές δεξιότητες μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση (π.χ. θετικές απαντήσεις από το περιβάλλον ενός ατόμου)
5. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι διαδραστικές από τη φύση τους και περιλαμβάνουν αποτελεσματική και κατάλληλη αποκρικτικότητα (π.χ. αμοιβαιότητα και κατάλληλη εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών)
6. Οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, δηλαδή συγκεκριμένες καταστάσεις. Έτσι, παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και το κύρος του έτερου ατόμου επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται
7. Ελλείμματα και υπερβολές στη χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν και να αποτελέσουν στόχο για παρεμβάσεις

Οι κοινωνικές δεξιότητες διαφέρουν από την κοινωνική επάρκεια. Ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που απαιτούνται για την επιτυχή απόδοση σε μια κοινωνική αποστολή, η κοινωνική επάρκεια είναι ένας αξιολογικός όρος που αναφέρεται στην κοινωνική σημασία της συμπεριφοράς (Macfall, 1982, όπως αναφέρεται στον Nourani, 1998). Παρομοίως, υποστηρίζεται από τους Hupp et al. (2009) πως, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ειδικές συμπεριφορές που απαιτούνται για την ικανοποιητική εκπλήρωση ενός έργου, ενώ η κοινωνική ικανότητα / επάρκεια είναι ένας γενικότερος και αξιολογικός όρος. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της κοινωνικής ικανότητας: η ικανότητα ενός ατόμου να αλληλοεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, η αποτελεσματικότητα ή επάρκεια με την οποία ένα άτομο είναι ικανό να ανταποκριθεί σε διάφορες προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει, η καθημερινή αποτελεσματικότητα

των ατόμων στην αντιμετώπιση του περιβάλλοντός τους, μια κρίση κάποιου ότι ένα άτομο έχει συμπεριφερθεί αποτελεσματικά, η επίτευξη σχετικών κοινωνικών στόχων σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα και οδηγώντας σε θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, η ικανότητα χρήσης περιβαλλοντικών και προσωπικών πόρων ώστε να επιτευχθεί ένα καλό αναπτυξιακό αποτέλεσμα και τέλος, η ικανότητα ενός ατόμου να εμπλέκεται αποτελεσματικά σε πολύπλοκες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και να χρησιμοποιεί και να κατανοεί αποτελεσματικά τους ανθρώπους (Rubin και Rose-Krasnor, 1992). Επιπλέον, η κοινωνική επάρκεια περιγράφεται ως η εμπλοκή προσωπικών γνώσεων και δεξιοτήτων που αναπτύσσουν τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πολλές επιλογές, προκλήσεις και ευκαιρίες της ζωής τους (Han και Kemple, 2006).

Ο Bierman (2004) όρισε την κοινωνική επάρκεια ως την ικανότητα ενός ατόμου να συντονίζει τις προσαρμοστικές αντιδράσεις με ευελιξία σε διάφορες διαπροσωπικές απαιτήσεις και να οργανώνει την κοινωνική συμπεριφορά του σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια με τρόπο ευεργετικό για τον εαυτό του και σύμφωνα με τις κοινωνικές συμβάσεις και με την ηθική. Οι Broderick και Blewitt (2010) εντόπισαν τέσσερις κατηγορίες θεμελιωδών κοινωνικών ικανοτήτων: (1) συναισθηματικές διεργασίες (συμπεριλαμβανομένης της ενσυναίσθησης, της αξιολόγησης σχέσεων και της αίσθησης ανικανότητας), 2) γνωστικές διαδικασίες (συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής ικανότητας) , (3) κοινωνικές δεξιότητες (συμπεριλαμβανομένης της επαφής με τα μάτια, της χρήσης της κατάλληλης γλώσσας και των κατάλληλων ερωτήσεων), και (4) της υψηλής κοινωνικής ιδέας.

Η Junttila (2010) δίνει επίσης διάφορους ορισμούς της κοινωνικής επάρκειας. Η κοινωνική επάρκεια περιγράφεται γενικά ως η ικανότητα αποτελεσματικής πραγματοποίησης και διατήρησης θετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων με την οργάνωση των προσωπικών και περιβαλλοντικών πόρων του ατόμου. Οι Sheridan και Walker (1999, όπως παρατίθενται στην Junttila, 2010) εντόπισαν δύο πτυχές της κοινωνικής επάρκειας. Μια πτυχή είναι η εκμάθηση μιας ποικιλίας σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων κατάλληλων σε διαφορετικά πλαίσια και μία δεύτερη είναι

η εκμάθηση των ατόμων να συσχετίζονται και να συμπεριφέρονται με τρόπο αποδεκτό από άλλους ανθρώπους. Αυτές οι πτυχές μπορούν να χωριστούν περαιτέρω σε πιο συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως: 1) θετικές σχέσεις με άλλους, 2) ακριβή κοινωνική γνώση, 3) απουσία κακής προσαρμογής συμπεριφορών και 4) αποτελεσματικές κοινωνικές συμπεριφορές.

Ο McFall (1982, όπως παρατίθεται στην Junttila, 2010) όρισε την κοινωνική επάρκεια απλώς ως κρίση κάποιου ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου σε μια δεδομένη κατάσταση ήταν αποτελεσματική. Παρά την έλλειψη επικέντρωσης σε κοινωνικές καταστάσεις και την κοινωνική συμπεριφορά, ο ορισμός αυτός καταγράφει τις συνεισφορές των παραγόντων επιπέδου παιδικής, συμπεριφορικής, κατάστασης και κρίσης, οι οποίοι αργότερα παρουσιάστηκαν ως πρωταρχικοί παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική ικανότητα των παιδιών και των εφήβων. Γνωρίζοντας πληροφορίες σχετικά με ένα άτομο, την κατάσταση στην οποία διεξάγεται μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, τη συμπεριφορά που επιλέχθηκε και το πρόσωπο που αξιολογεί τη συμπεριφορά, θα μπορούσε να εξηγηθεί μια μεγάλη μεταβλητότητα στην κοινωνική λειτουργία των ατόμων.

Από τους παραπάνω ορισμούς μπορεί κανείς να εξάγει το συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας. Οι Gresham και Elliott (1987) υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, μαζί με τις προσαρμοστικές συμπεριφορές, περιλαμβάνονται στον ευρύ όρο των κοινωνικών ικανοτήτων. Οι Vaughn και Hogan (1990) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τέσσερις συνιστώσες της κοινωνικής επάρκειας: α) αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες, β) απουσία κακής προσαρμογής συμπεριφοράς, γ) θετικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, δ) ακριβής κοινωνική γνώση.

Ένα πρότυπο κοινωνικής επάρκειας προτάθηκε από τον Cavell (1990). Ο συγγραφέας ισχυρίζεται ότι η κοινωνική ικανότητα αποτελείται από τρία στοιχεία: α) κοινωνική προσαρμογή, η οποία σχετίζεται με την εκπλήρωση σημαντικών αναπτυξιακών στόχων (π.χ. οικογενειακή συνοχή)

β) κοινωνική απόδοση, η οποία αναφέρεται στην περίπτωση που οι κοινωνικές αντιδράσεις ενός ατόμου πληρούν τα κοινωνικά καθορισμένα κριτήρια και στην περίπτωση που οι απαντήσεις αυτές είναι σύμφωνες με τις κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται ένα άτομο

γ) κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι οι ικανότητες του ατόμου να έχει αυξημένη ικανή συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, όπως ο έλεγχος των συναισθημάτων του

Σύμφωνα με ένα άλλο μοντέλο, υπάρχουν τρεις ικανότητες για την επίτευξη κοινωνικής επάρκειας, όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα (U.S. Department of Education, 1996):

α) ευγένεια: όχι εχθρική και προκλητική συμπεριφορά

β) κατάλληλη εξωστρέφεια: ενδιαφέρον που εκδηλώνεται σε άτομα και πράγματα και ενεργός κοινωνικοποίηση, αντί για συνεσταλμένες αλληλοεπιδράσεις

γ) ρεαλιστικές γλωσσικές ικανότητες: κατανόηση και χρήση χιούμορ, κατάλληλες απαντήσεις

Οι Halberstadt et al. (2001) διακρίνουν την ευρεία έννοια της κοινωνικής επάρκειας από τη συναισθηματική επάρκεια. Σε γενικές γραμμές, η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίθετα, η συναισθηματική επάρκεια είναι διαφορετική, αφού αποτελεί την αποτελεσματική επικοινωνία του ιδίου του ατόμου, την επιτυχημένη ερμηνεία και ανταπόκριση των ατόμων στις συναισθηματικές επικοινωνίες των άλλων και τη συνειδητοποίηση, την αποδοχή και τη διαχείριση των δικών του επιρροών. Η συναισθηματική ικανότητα είναι σημαντική, καθώς σχετίζεται με τη συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου σε ένα άλλο, την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, την έκφραση των συναισθημάτων που βασίζονται σε άλλους και την ερμηνεία αυτών των συναισθημάτων. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τρεις θεωρίες σχετικά με την συναισθηματική επάρκεια και τις συνιστώσες της. Όπως μπορούμε να δούμε, υπάρχουν μερικά κοινά στοιχεία στις τρεις αυτές θεωρίες: η λήψη συναισθηματικών μηνυμάτων, η κατανόηση, η αναγνώριση και ερμηνεία αυτών των μηνυμάτων και η ανταπόκριση στα συναισθήματα άλλων ανθρώπων.

Πίνακας 2.1 Θεωρίες συναισθηματικής κοινωνικής επάρκειας

	Έννοια	Συνιστώσες
<p>Saari (1990, 1997, 1999)</p>	<p>Η συναισθηματική ικανότητα αναφέρεται στην επίδειξη της αυτο-αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο των κοινωνικών συναλλαγών που προκαλούν συναίσθημα</p>	<p>Υπάρχουν οκτώ δεξιότητες:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ευαισθητοποίηση της συναισθηματικής κατάστασης 2. Αναγνώριση του συναισθήματος του άλλου 3. Χρήση συναισθημάτων και γλωσσικής έκφρασης 4. Δυνατότητα να είναι ένα άτομο εμπαθές 5. Η συνειδητοποίηση ότι η εσωτερική κατάσταση και η εξωτερική έκφραση στον εαυτό ή στους άλλους δεν αντιστοιχεί / δεν πρέπει πάντα να αντιστοιχεί 6. Προσαρμοστικότητα στην αντιμετώπιση αποσπασματικών ή ενοχλητικών συναισθημάτων χρησιμοποιώντας στρατηγικές αυτορρύθμισης 7. Η συνειδητοποίηση ότι οι σχέσεις καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη

		<p>συναισθηματική επικοινωνία, τη συναισθηματική αμεσότητα και την αμοιβαιότητα</p> <p>8. Συναισθηματική αποτελεσματικότητα: συναίσθημα ελέγχου και αποδοχή των συναισθηματικών εμπειριών κάποιου</p>
Mayer and Salovey, 1997	<p>Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται ένα άτομο τα συναισθήματα, να έχει πρόσβαση και να δημιουργεί συναισθήματα ώστε να βοηθούν στη σκέψη, να κατανοεί τα συναισθήματα και να έχει συναισθηματικές γνώσεις, αλλά και να ρυθμίζει τα συναισθήματα ώστε να προωθείται η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη</p>	<p>Υπάρχουν τέσσερις ικανότητες:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Να αντιληφθεί και να εκτιμήσει το άτομο τα συναισθήματα των άλλων και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα 2. Να αποκτήσει το άτομο πρόσβαση και να δημιουργήσει συναισθήματα ώστε να βοηθήσει τη σκέψη 3. Αναγνώριση και ανάλυση συναισθημάτων σε άλλους 4. Ρύθμιση του συναισθήματος, έτσι ώστε να προωθηθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη
Halberstadt et al. (2001)	<p>Η συναισθηματική κοινωνική επάρκεια είναι η αποτελεσματική επικοινωνία των δικών μας επιρροών, η</p>	<p>Υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αποστολή συναισθηματικών μηνυμάτων 2. Λήψη συναισθηματικών

	επιτυχημένη ερμηνεία και η ανταπόκρισή μας στις συναισθηματικές επικοινωνίες των άλλων και η συνειδητοποίηση, η αποδοχή και η διαχείριση των δικών τους επιπτώσεων	μηνυμάτων 3. Επίδραση της εμπειρίας Υπάρχουν τέσσερις δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης: 1. Ευαισθητοποίηση 2. Ταυτοποίηση 3. Εργασία μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο 4. Διαχείριση και ρύθμιση
--	--	---

Πηγή: Halberstadt et al., 2001, σελ. 82

Οι κοινωνικές δεξιότητες, μαζί με την προσαρμοστική συμπεριφορά, είναι δύο διαστάσεις κοινωνικής επάρκειας. Οι Gresham και Elliott (1987) υποστηρίζουν ότι οι προσαρμοστικές συμπεριφορές εμπίπτουν στις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου και σχετίζονται με πολλά χαρακτηριστικά, όπως η ανεξάρτητη λειτουργία, η σωματική ανάπτυξη, η προσωπική ευθύνη, η αυτό-κατεύθυνση, καθώς και λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν συμπεριφορές που σε συγκεκριμένες καταστάσεις προβλέπουν σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα για τα άτομα, η προσαρμοστική συμπεριφορά θεωρείται ως η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο ικανοποιεί τα κοινωνικά / πολιτισμικά πρότυπα της προσωπικής ανεξαρτησίας και της κοινωνικής ευθύνης (Gresham και Elliott, 1987).

Τέλος, οι Anderson και Messick (1976, όπως αναφέρονται στο U.S. Department of Education, 1996), κατέληξαν σε 29 στοιχεία κοινωνικής επάρκειας, όπως αυτά απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2.2 Στοιχεία κοινωνικής επάρκειας σύμφωνα με τους Anderson και Messick

1	Διαφοροποιημένη ιδέα για τον εαυτό και εδραίωση της ταυτότητας
2	Έννοια του εαυτού ως παράγοντα έναρξης και ελέγχου

3	Συνήθειες προσωπικής συντήρησης και φροντίδας
4	Ρεαλιστική εκτίμηση του εαυτού, συνοδευόμενη από συναισθήματα προσωπικής αξίας
5	Διαφοροποίηση των συναισθημάτων και εκτίμηση των εκδηλώσεών τους και των συνεπειών τους
6	Ευαισθησία και κατανόηση στις κοινωνικές σχέσεις
7	Θετικές και στοργικές προσωπικές σχέσεις
8	Αντίληψη και εκτίμηση ρόλων
9	Κατάλληλη ρύθμιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς
10	Ηθική και προ-κοινωνικές τάσεις
11	Περιέργεια και εξερευνητική συμπεριφορά
12	Έλεγχος της προσοχής
13	Δεξιότητες αντίληψης
14	Δεξιότητες λεπτής κίνησης
15	Δεξιότητες αδρής κίνησης
16	Αντιληπτές κινητικές δεξιότητες
17	Γλωσσικές ικανότητες
18	Ικανότητες κατηγοριοποίησης
19	Ικανότητες μνήμης
20	Ικανότητες κριτικής σκέψης
21	Ικανότητες δημιουργικής σκέψης
22	Ικανότητες επίλυσης προβλημάτων
23	Ευελιξία στην εφαρμογή στρατηγικών επεξεργασίας πληροφοριών
24	Ποσοτικές και σχεσιακές έννοιες, κατανοήσεις και δεξιότητες
25	Γενική γνώση
26	Ικανότητα υποκίνησης
27	Διευκόλυνση στη χρήση πόρων για μάθηση και επίλυση προβλημάτων
28	Κάποιες θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και τις σχολικές εμπειρίες
29	Απόλαυση του χιούμορ, του παιχνιδιού και της φαντασίας

Πηγή: U.S. Department of Education, 1996, σελ. 2

Η κοινωνική επάρκεια είναι υψηλότερη στα παιδιά που είναι πιο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, δηλαδή στα παιδιά με υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες (Nourani, 1998). Για το λόγο αυτό, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η κοινωνική ικανότητα είναι μικρότερη στα παιδιά με προβλήματα ακοής, καθώς αυτά τα παιδιά τείνουν να έχουν χαμηλότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Επιπλέον, η μεγαλύτερη κοινωνική ικανότητα σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής μοναξιάς. Η κοινωνική μοναξιά απορρέει από την απουσία κοινωνικών δικτύων / κοινωνικών σχέσεων. Δεδομένου ότι η κοινωνική ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται και τη διατήρηση των θετικών σχέσεων, η αυξημένη κοινωνική μοναξιά θα επηρεάσει αρνητικά την κοινωνική του ικανότητα και αντίστροφα (Vauras και Junntila, 2007). Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικών ικανοτήτων και έτσι αυξημένη κοινωνική μοναξιά. Από την άλλη πλευρά, λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά αυτά συχνά περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, τείνουν να αισθάνονται μοναξιά και αυτό μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική τους ικανότητα, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο.

2.2 Η σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων

Η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη αποτελείται από τις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά για να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και η οποία περιγράφηκε κυρίως από τον ψυχολόγο Erik Erikson. Ο Erikson (1964) πίστευε ότι η προσωπικότητα αναπτύσσεται σε μια σειρά οκτώ σταδίων κατά τη διάρκεια μιας ζωής. Σε κάθε στάδιο, το άτομο πρέπει να ξεπεράσει μια ψυχολογική σύγκρουση που βοηθά στη διαμόρφωση της δικής του ταυτότητας (Erikson, 1964). Εάν τα άτομα αποτύχουν να επιτύχουν ισορροπία σε κάθε στάδιο, η αυτο-ιδέα τους μπορεί να επηρεαστεί αργότερα στη ζωή. Για παράδειγμα, στο στάδιο 1, τα βρέφη αναπτύσσουν μια αίσθηση εξάρτησης απέναντι στους γονείς ή τους φροντιστές

μέσω της τακτικής διατροφής, της καλλιέργειας και της αναπαραγωγής εμπειριών. Χωρίς συνεχή φροντίδα και αλληλεπίδραση, τα βρέφη μπορεί να αποτύχουν να επιτύχουν μια αξιόπιστη αίσθηση εμπιστοσύνης που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις μεταγενέστερες κοινωνικές σχέσεις. Επομένως, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αποκτώνται καθ' όλη την παιδική ηλικία συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού. Αυτό είναι σημαντικό επειδή μια ικανή αίσθηση του εαυτού είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση για τη συμπεριφορά ενός ατόμου καθώς και για τα επιτεύγματά του (Erikson, 1964).

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου περιγράφεται και από τον Horne (1999). Βάσει αυτής της θεωρίας, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η αυτογνωσία του σώματος, ενώ τα συναισθήματα μεταβάλλονται καθ' όλη την πορεία ζωής των ατόμων. Αυτό αποτυπώνεται και στον πιο κάτω πίνακα, ο οποίος απεικονίζει την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Η ανάπτυξη αυτή κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μελλοντική τους ανάπτυξη κατά την εφηβική ηλικία.

Πίνακας 2.3 Το μοντέλο της κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων

Φάση	Δίλημμα και κύρια διαδικασία	Αρετή και θετική αυτοπεριγραφή	Παθολογία και αρνητική αυτοπεριγραφή
Βρεφική ηλικία 0-2	Εμπιστοσύνη και έλλειψή της <ul style="list-style-type: none"> Αμοιβαιότητα με το άτομο που του παρέχει φροντίδα 	Ελπίδα <ul style="list-style-type: none"> Μπορώ να εκπληρώσω τις επιθυμίες μου 	Αποστασιοποίηση <ul style="list-style-type: none"> Δεν θα εμπιστευτώ τους άλλους
Πρώιμη παιδική ηλικία 2-4	Αυτονομία και ντροπή-αμφιβολία <ul style="list-style-type: none"> Μίμηση 	Πρόθεση <ul style="list-style-type: none"> Μπορώ να ελέγξω τα τις καταστάσεις 	Εξαναγκασμός <ul style="list-style-type: none"> Θα επαναλάβω αυτήν την πράξη για να αναιρέσω το χάος που έχω προκαλέσει και αμφιβάλλω ότι μπορώ

			να ελέγξω τις καταστάσεις και ντρέπομαι γι' αυτό
Μέση παιδική ηλικία 4-6	Πρωτοβουλία και ενοχή <ul style="list-style-type: none"> • Ταύτιση 	Σκοπός <ul style="list-style-type: none"> • Μπορώ να σχεδιάσω και να πετύχω στόχους 	Αναστολή <ul style="list-style-type: none"> • Δεν μπορώ να σχεδιάσω ή να πετύχω στόχους, οπότε δεν μπορώ να δράσω
Όψιμη παιδική ηλικία 7-11	Επιτηδειότητα και κατωτερότητα <ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση 	Ικανότητα <ul style="list-style-type: none"> • Μπορώ να χρησιμοποιήσω δεξιότητες για να πετύχω στόχους 	Αδράνεια <ul style="list-style-type: none"> • Δεν διαθέτω δεξιότητες, οπότε δεν θα προσπαθήσω
Πρώιμη εφηβεία 12-18	Ταύτιση με ομάδα και αποξένωση <ul style="list-style-type: none"> • Πίεση συνομηλίκων 	Δεσμός <ul style="list-style-type: none"> • Μπορώ να είμαι πιστός στην ομάδα 	Απομόνωση <ul style="list-style-type: none"> • Δεν μπορώ να γίνω δεκτός σε μία ομάδα
Εφηβεία 19-22	Ταυτότητα και σύγχυση ρόλων <ul style="list-style-type: none"> • Πειραματισμός ρόλων 	Πιστότητα <ul style="list-style-type: none"> • Μπορώ να είμαι ειλικρινής ως προς τις αξίες μου 	Σύγχυση <ul style="list-style-type: none"> • Δεν γνωρίζω ποιός είναι ο ρόλος μου ή οι αξίες μου
Πρώιμη φάση ενηλικίωσης 23-24	Οικειότητα και απομόνωση <ul style="list-style-type: none"> • Αμοιβαιότητα με συνομηλίκους 	Αγάπη <ul style="list-style-type: none"> • Μπορώ να έχω στενή σχέση με κάποιο άλλο άτομο 	Αποκλειστικότητα <ul style="list-style-type: none"> • Δεν διαθέτω χρόνο για τους άλλους, οπότε θα τους αποκλείσω
Μέση ηλικία 34-60	Παραγωγικότητα και στασιμότητα <ul style="list-style-type: none"> • Εναρμόνιση ατόμου-περιβάλλοντος και δημιουργικότητα 	Ενδιαφέρον <ul style="list-style-type: none"> • Δεσμεύομαι να κάνω τον κόσμο καλύτερο μέρος 	Απορριπτικότητα <ul style="list-style-type: none"> • Δεν ενδιαφέρομαι για το μέλλον των άλλων, μόνο για το δικό μου μέλλον
Γήρας 60-75	Ακεραιότητα και απελπισία <ul style="list-style-type: none"> • Ενδοσκόπηση 	Σοφία <ul style="list-style-type: none"> • Είμαι δεμένος με τη ζωή αλλά 	Απελπισία <ul style="list-style-type: none"> • Η ευπάθεια και οι αδυναμίες μου, μου

		γνωρίζω ότι θα πεθάνω σύντομα	προκαλούν απέχθεια
Όψιμο γήρας 75-θάνατος	Αθανασία και εξαφάνιση <ul style="list-style-type: none"> Κοινωνική υποστήριξη 	Βεβαιότητα <ul style="list-style-type: none"> Γνωρίζω ότι η ζωή μου έχει νόημα 	Επιφυλακτικότητα <ul style="list-style-type: none"> Δεν μπορώ να βρω νόημα στη ζωή μου, οπότε αμφιβάλλω αν μπορώ να δράσω

Πηγή: Carr, 1999

Η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη έχει αποδειχθεί ευρέως ότι προβλέπει μια ευρεία ποικιλία θεμάτων, όπως η ψυχική υγεία, η κατάχρηση ουσιών, η επιθετικότητα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ακόμη και η απόδοση της εργασίας. Για παράδειγμα, η επαρκής κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη έχει συνδεθεί με την πρόωρη ακαδημαϊκή επιτυχία για τα μικρά παιδιά. Αντίθετα, τα παιδιά που παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας. Επιπλέον, η γνώση της κοινωνικής ικανότητας των συμμαθητών συνεχίζεται και διευκολύνει την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των νέων μαθητών καθώς προχωρούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολείου. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που λαμβάνουν αποδοχή από ομοτίμους στο σχολείο έμμεσα αντιμετωπίζουν άλλα θετικά οφέλη, όπως αυξημένη πιθανότητα θετικής αυτο-αντίληψης και αυξημένη ακαδημαϊκή απόδοση. Εν ολίγοις, φαίνεται ότι η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία ενός ατόμου και τη μελλοντική ψυχική του υγεία (Harris, 2014).

Διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά με απώλεια ακοής μπορεί να αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες με την κοινωνική τους ανάπτυξη, που μπορεί να φτάνει μέχρι και το 8% (Harris, 2014). Οι υποκείμενες αιτίες αυτών των δυσκολιών μπορεί να συνδέονται με τις προκλήσεις της επικοινωνίας και τις πιθανές γλωσσικές καθυστερήσεις που συχνά συμβαίνουν σε παιδιά με απώλεια ακοής. Συγκεκριμένα, η απώλεια ακοής μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί με άλλους, επηρεάζοντας έτσι την ποιότητα

των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι προκλήσεις της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης μπορεί να εμφανιστούν σε παιδιά με απώλεια ακοής, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό εργαλείο που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επικοινωνούν με άλλους. Επιπλέον, αν το περιβάλλον ακρόασης είναι κακό ή αν τα παιδιά αδυνατούν να αναγνωρίσουν επαρκώς ένα ακουστικό σήμα, τότε είναι πιθανή η ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με απώλεια ακοής και των κανονικών συνομιλητών ακοής. Επιπλέον, ακόμη και αν οι μαθητές ακούσουν το ακουστικό μήνυμα, εξακολουθούν να μην κατανοούν τη γλωσσική φύση του σήματος, περιορίζοντας έτσι περαιτέρω την ευκαιρία για κατάλληλες αλληλεπιδράσεις. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να διατηρήσουν την προσοχή και έτσι δεν μπορούν να διατηρήσουν αλληλεπιδράσεις αρκετά καιρό για να πραγματοποιηθεί ακόμη μια κοινωνική ανταλλαγή (Harris, 2014).

Αυτή η μειωμένη αλληλεπίδραση μπορεί επίσης να οφείλεται σε μειωμένη αντίληψη συναισθημάτων, ανεπαρκείς στρατηγικές για να αποκτήσουν πρόσβαση σε μια ομάδα ή πολλαπλές αποτυχημένες επικοινωνιακές εκδηλώσεις. Ανεξάρτητα από την ακριβή υποκείμενη αιτία των μειωμένων αλληλεπιδράσεων, τα παιδιά με απώλεια ακοής θα φαίνεται να κινδυνεύουν από προβλήματα κοινωνικής και συναισθηματικής. Εξίσου σημαντικό είναι ότι το αυξημένο άγχος των γονέων που έχει αναφερθεί από τους γονείς των παιδιών που είναι κωφά και δυσκολεύονται και παρουσιάζουν κοινωνικά συναισθηματικά προβλήματα. Αυτό μπορεί να συμβεί επειδή οι γονείς αντιμετωπίζουν αυξημένες καθημερινές προκλήσεις που σχετίζονται με θέματα συμπεριφοράς αυτών των παιδιών. Το αυξημένο άγχος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα ζωής των οικογενειών με παιδί με προβλήματα ακοής. Επομένως, η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πεδίο να εξετάσει κάποιος την επίδραση της ύπαρξης προβλημάτων ακοής στην κοινωνική τους ικανότητα και επάρκεια, ιδίως λαμβάνοντας υπόψη και τις επιδράσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους, που συνιστούν τα διάφορα μεταβατικά στάδια (από την οικογένεια στο σχολικό περιβάλλον και μετά στην εφηβική ηλικία). Κατά τη διάρκεια τέτοιων μεταβάσεων μπορεί να εμφανιστούν πολλές αλλαγές όπως ο δάσκαλος, οι μαθητές, οι ρουτίνες,

τα περιβάλλοντα και το υλικό που διδάσκεται, το οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητα των παιδιών με απώλεια ακοής να συνεχίσουν να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, δεδομένου ότι η τάση στην εκπαίδευση των παιδιών που έχουν προβλήματα ακοής είναι να τοποθετούνται σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης, η μεγαλύτερη κατανόηση του ρόλου της κοινωνικής τους ανάπτυξης, παράλληλα με τις γλωσσικές και γλωσσικές ικανότητες, φαίνεται να είναι ένας σημαντικός τομέας έρευνας (Harris, 2014).

2.3 Η σημασία της κοινωνικής επάρκειας στη εφηβική ηλικία

Η ανάλυση του κάθε επιπέδου αλληλεπιδράσεων, σχέσεων και ομάδων βασίζεται σε επιστημονικά στοιχεία. Η πρόοδος που σημειώθηκε στις τεχνικές πολυεπίπεδης μοντελοποίησης και στη διαθεσιμότητα λογισμικών, παρέσχε στους ερευνητές τα εργαλεία για να διερευνήσουν ταυτόχρονα τις επιδράσεις τόσο της ομάδας, όσο και των δυαδικών και ατομικών μεταβλητών. Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκτιμηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι επιπτώσεις των μεταβλητών που περιγράφουν τις μεμονωμένες τάσεις (π.χ. επιθετικότητα, κοινωνικότητα ή αναστολή) σε ένα αποτέλεσμα (π.χ. επακόλουθη επιθετικότητα, κοινωνικότητα ή συρρίκνωση, ποικίλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της δυαδικής σχέσης. Οι ερευνητές μπορούν να αξιολογήσουν τις παραλλαγές των δυαδικών επιδράσεων λόγω των χαρακτηριστικών των ομάδων στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα (Rubin et al., 1999).

Η έρευνα των Ferreira et al. (2012) εστίασε στη σχέση μεταξύ της κοινωνικής επάρκειας κατά την εφηβική ηλικία και την κατάχρηση ουσιών. Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς αναφέρουν πως η εφηβεία είναι μια περίοδος ψυχολογικών, σωματικών και συναισθηματικών αλλαγών και μεταβάσεων. Είναι επίσης περίοδος αυξημένης ανάληψης κινδύνου. Η χρήση ουσιών, συμπεριλαμβανομένου του καπνού, του οινοπνεύματος και των παράνομων ναρκωτικών, είναι μία από τις πιο επικίνδυνες συμπεριφορές κινδύνου. Η συνειδητοποίηση της ασφάλειας και της ανεκτικότητας στη χρήση ουσιών και άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τη

χρήση ουσιών μπορεί να συνδέεται με την έλλειψη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ή κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα, η συνεργασία και η επικοινωνία έχουν αποδειχθεί ότι συνδέονται με την ευελιξία στις σχέσεις, τις ικανότητες ομαδικής εργασίας και την αφοσίωση, ειδικά όσον αφορά την έκφραση συναισθημάτων, ιδεών και αναγκών. Αυτές οι δεξιότητες προωθούν τη διαπροσωπική σύνδεση και την οικοδόμηση σχέσεων, οι οποίες αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την ευημερία, καθώς μπορούν, μεταξύ άλλων, να διαδραματίσουν ένα ρόλο στην επιτυχή επικοινωνία των δεξιοτήτων αντοχής στην χρήση ισχυρών ουσιών. Η ενσυναίσθηση θεωρείται επίσης μια κρίσιμη κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα που όχι μόνο συμβάλλει στη διευκόλυνση της ανάπτυξης των σχέσεων, αλλά αποτελεί επίσης τη βάση της ηθικής, της συγχώρεσης και της συμπόνιας και της φροντίδας των άλλων, με αποτέλεσμα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό δικτύων κοινωνικών σχέσεων συνομηλίκων που κάνουν ή όχι χρήση ουσιών.

Η επίλυση προβλημάτων είναι επίσης παράγοντας της κοινωνικής-συναισθηματικής επάρκειας, καθώς συνεπάγεται σημαντικές ικανότητες όπως ο σχεδιασμός, η κριτική σκέψη και η αξιολόγηση πιθανών λύσεων. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων φαίνεται να διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στην αξιολόγηση κινδύνων και πόρων στην αναζήτηση υγιών περιβαλλόντων ή σχέσεων (π.χ. αξιολόγηση κινδύνων και περιβάλλοντος που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών), καθώς και στην ανάπτυξη ρεαλιστικών σχεδίων επίλυσης προβλημάτων. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια παράμετρος της κοινωνικής-συναισθηματικής επάρκειας που σχετίζεται με την ικανότητά κάποιου να κρίνει σε ποιο βαθμό θα πετύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης. Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την προσαρμογή όχι μόνο μέσω της άμεσης επίδρασής τους στα αποτελέσματα (π.χ. χρήση ουσιών), αλλά και μέσω της επιρροής τους στους καθοριστικούς παράγοντες των αποτελεσμάτων (π.χ., δεξιότητες αντίστασης, στρατηγικές αντιμετώπισης). Εκτός των παραπάνω, η αυτογνωσία περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων, των αξιών, των δυνάμεων και των αδυναμιών ενός ατόμου και αποτελεί και αυτή παράμετρο της κοινωνικής επάρκειας. Στην εφηβεία, αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα να αναλύει και να

αντιμετωπίζει ένα άτομο εσωτερικά παράγοντες που προκαλούν τις αντιδράσεις στρες. Οι έφηβοι που είναι ειδικευμένοι στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και στην εσωτερική διαχείριση του στρες μπορεί να είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν εξωτερικές πηγές (π.χ. ουσιές). Τέλος, οι θετικοί στόχοι και φιλοδοξίες εντάσσονται και αυτοί στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια και συνδέονται με τα θετικά αποτελέσματα των εφήβων στην υγεία και το σχολικό πλαίσιο. Οι στόχοι βοηθούν στην καθυστέρηση της άμεσης (γρήγορης) ικανοποίησης, η οποία ενδεχομένως να επιδιώκεται μέσα από τη χρήση ουσιών, ενώ η επιδίωξη αυτορρυθμιζόμενων στόχων συνδέεται με την καλύτερη διάθεση και ευημερία, η οποία μπορεί με τη σειρά της να συσχετιστεί με μειωμένη χρήση ουσιών.

Η αξία της κοινωνικής ικανότητας φαίνεται σαφής, καθώς η ανάπτυξή της και οι συνέπειές της συμβάλλουν στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και στην κοινωνική ευημερία, καθώς και στον μειωμένο κοινωνικό αποκλεισμό, την παραβατικότητα και άλλα ψυχοκοινωνικά και ψυχικά προβλήματα υγείας. Η κοινωνική ικανότητα θεωρείται πρωταρχική συνιστώσα της υγιούς λειτουργίας και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και αποδοχής από τους συνομηλίκους. Η κοινωνική επάρκεια σημαίνει την απουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς, για παράδειγμα την παρεμπόδιση της παρορμητικής και καταστροφικής συμπεριφοράς. Η αντικοινωνική συμπεριφορά έχει αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να είναι είτε εσκεμμένα είτε ακούσια, και τα οποία μπορούν να κατευθύνονται προς τους άλλους ή προς τον εαυτό. Άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά τείνουν να είναι μέλη παραβατικών ομάδων και έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής απόρριψης και συμπεριφοράς. Οι εμπειρίες κοινωνικής απόρριψης μπορούν να παράγουν μια ποικιλία από συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις που με τη σειρά τους επηρεάζουν την πορεία της ψυχοπαθολογίας του ατόμου (Juntilla, 2010).

Η σημασία της κοινωνικής επάρκειας κατά την εφηβική ηλικία μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητή μέσα από τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές που συντελούνται σε αυτήν την περίοδο. Η εφηβεία ως αναπτυξιακή

περίοδος συνδέεται με την εμφάνιση της ήβης, που στα αγόρια εκδηλώνεται περίπου στα 13 έτη, και στα κορίτσια στα 11 έτη (Γραβάνη, 2010). Σε κάποια παιδιά σημάδια των εφηβικών αλλαγών παρατηρούνται ακόμα και από την ηλικία των 8-9 ετών (Rosado, 2000). Σε τρεις μικρότερες περιόδους μπορεί να υποδιαιρεθεί η εφηβεία: α) στην προεφηβεία (11- 13 ετών), β) την κυρίως εφηβεία (14- 18 ετών), γ) στην μετεφηβεία (18- 21 ετών). Ωστόσο και στα δύο φύλα, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά κατά την εφηβική ηλικία, τα οποία είναι τα εξής (Γουδήρα, 2009): α) «η εφηβεία είναι μετάβαση από την παιδικότητα στην ωριμότητα και την ενηλικίωση», β) «η εφηβεία είναι πορεία προς την ψυχοσωματική ωρίμανση, τη βιολογική / αισθησιοκινητική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη και ωρίμανση» και τέλος γ) «οι έφηβοι εγκαταλείπουν τα γονικά πρότυπα και τις ταυτίσεις με συμπεριφορές του οικογενειακού περιβάλλοντος και αναζητούν νέα πρότυπα προς μίμηση».

Πιο αναλυτικά, δύο σημαντικές αλλαγές συντελούνται σε κοινωνικό επίπεδο, σύμφωνα με τη Γραβάνη (2010) και τον Rosado (2000). Η πρώτη είναι η τάση για ανεξαρτητοποίηση που έχουν οι έφηβοι από τα ενήλικα άτομα και ιδίως τους γονείς τους. Η δεύτερη, που εν μέρει αποτελεί απόρροια της πρώτης και εν μέρει αιτία αυτής, είναι η τάση για προσκόλληση σε ομάδες με τα ίδια χαρακτηριστικά και την ίδια ηλικία. Οι έφηβοι προσπαθούν να δημιουργήσουν μία νέα ταυτότητα, τη δική τους ταυτότητα, αλλά και να αυτονομηθούν ως οντότητα. Όπως υποστηρίζεται από τον Παπάνη (2009), «οι έφηβοι εγκαθιδρύουν τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους μέσα από την ανάληψη ρόλων, για παράδειγμα είμαι παιδί, μαθητής, καλή κόρη, αδελφός κ.λπ.. Οι ταυτότητες του εγώ, που ορίζονται ως στάσεις και αντιλήψεις, παρεισφρέουν στην κοινωνική δομή, αναπαρίστανται στις σχέσεις ρόλων με τους άλλους και διαμορφώνουν την προσωπικότητα του εφήβου, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι προσπαθούν να αυτονομηθούν ως οντότητες και δημιουργούν τη νέα τους ταυτότητα κατά την είσοδό τους στον κόσμο των ενηλίκων». Κατά την διαδικασία της μετάβασης αυτής, ο έφηβος νοιώθει μία εσωτερική ανάγκη να αμφισβητήσει και να ασκήσει κριτική πάνω στις ηθικές αξίες και στους κανόνες και κυρίως σε αυτούς που υφίστανται στα πλαίσια του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Το συγκρουσιακό κλίμα μεταξύ των γονέων και

αυτού είναι λογικό και αναμενόμενο, κυρίως κατά τα αρχικά στάδια της εφηβείας. Ο έφηβος αντιλαμβάνεται ότι πέραν των αξιών και του τρόπου ζωής του οικογενειακού του περιβάλλοντος, υπάρχουν και άλλες αξίες που πιθανά μπορούν να του διευρύνουν τους πνευματικούς του ορίζοντες (Conger, 1981).

Κατά την διάρκεια των έντονων συγκρούσεων και αμφισβητήσεων με το οικογενειακό του περιβάλλον, ο νέος επιδιώκει να κάνει φιλίες ή να ενταχθεί σε ομάδες που έχουν όμοια ενδιαφέροντα με αυτόν, κάτι που αργότερα τον βοηθά να ανταπεξέλθει σε διάφορους κοινωνικούς κανόνες. Παρατηρείται λοιπόν, πως η παρέα για τον έφηβο αποτελεί πρώτιστο λόγο την περίοδο αυτή, καθώς μέσα από αυτήν την επαφή με συνομήλικους του, αποκτά την αίσθηση ότι ανήκει κάπου. Έτσι, τα κοινά ενδιαφέροντα, οι κοινές απόψεις και η ταυτόχρονη αίσθηση της αποδοχής από αυτούς, συμβάλουν ώστε ο έφηβος να αισθάνεται ένα κλίμα υποστήριξης. Συνεπακόλουθο αυτού, είναι να παύει να βιώνει την μοναξιά που νοιώθει ανάμεσα στον κόσμο των ενηλίκων. Άλλωστε, οι έφηβοι έχουν την ανάγκη να ανήκουν κάπου, ενώ παράλληλα οι στενές σχέσεις που δημιουργούνται με συνομηλίκους είναι καθοριστικός παράγοντας στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Rosado, 2000).

Σε γνωστικό επίπεδο, οι αλλαγές που συντελούνται κατά την εφηβική ηλικία αφορούν πέντε τομείς (Rosado, 2000). Ο πρώτος αφορά τον *τομέα των δυνατοτήτων*. Οι έφηβοι αποκτούν τη δυνατότητα να σκεφτούν τι είναι δυνατόν, αντί του περιορισμού της σκέψης σε ότι είναι πραγματικό, όπως κατά την παιδική ηλικία. Η σκέψη των παιδιών είναι προσανατολισμένη στο παρόν, καθώς και στα πράγματα και τα γεγονότα που μπορούν να παρατηρήσουν άμεσα. Συνολικά, οι έφηβοι αναπτύσσουν την ικανότητα να δημιουργήσουν εναλλακτικές δυνατότητες και εξηγήσεις με συστηματικό τρόπο, να συγκρίνουν αυτό που πραγματικά παρατηρούν με αυτό που πιστεύουν ότι είναι δυνατόν, και να σκέφτονται υποθετικά. Ο δεύτερος είναι ο *αφαιρετικός τομέας*. Οι έφηβοι μπορούν ποιο αποτελεσματικά να προβούν σε αφαιρετικές σκέψεις. Η σκέψη των παιδιών είναι περισσότερο συνδεδεμένη με παρατηρήσιμα γεγονότα και συγκεκριμένα αντικείμενα που μπορούν να δουν και να αγγίξουν. Αντίθετα, οι έφηβοι αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι ορισμένες έννοιες είναι άυλες και δεν μπορούν να

ποσοτικοποιηθούν ή να μετρηθούν. Ο τρίτος τομέας αφορά το γεγονός ότι, οι έφηβοι αρχίζουν να σκέφτονται περισσότερο σχετικά με τη *διαδικασία της σκέψης* και κατά συνέπεια γίνονται πιο στοχαστικοί. Οι έφηβοι είναι σε θέση να παρακολουθούν τη δική τους σκέψη και να εξηγούν τις διαδικασίες που έχουν χρησιμοποιηθεί για να φτάσουν σε μία συγκεκριμένη απόφαση ή πράξη.

Επιπρόσθετα, οι έφηβοι εμφανίζουν αυξημένη εσωστρέφεια και *αυτοσυνειδησία*. Εκτός των παραπάνω, οι έφηβοι μπορούν να κατευθύνουν τη σκέψη τους σε πολλαπλές διαστάσεις. Οι έφηβοι αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται για τα πράγματα με πολλούς τρόπους την ίδια στιγμή, σε αντίθεση με τα παιδιά που συνήθως εξετάζουν τα πράγματα από μία οπτική σε μια χρονική στιγμή. Οι έφηβοι αναπτύσσουν την ικανότητα να προσεγγίζουν τα προβλήματα με πιο εξελιγμένους τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη πολλαπλές διαστάσεις και να ζυγίζουν αυτές τις διαστάσεις πριν από τη λήψη μιας απόφασης και πορείας δράσης. Ο τελευταίος τομέας αναφέρεται στη *σχετικότητα*, όπου οι έφηβοι αναπτύσσουν την ικανότητα να βλέπει τα πράγματα σε σχετικούς όρους. Είναι πιο πιθανό να αμφισβητούν τους ισχυρισμούς των άλλων και λιγότερο πιθανό να δεχτούν τα γεγονότα ως απόλυτες αλήθειες. Η πεποίθηση των εφήβων ότι τα πάντα είναι σχετικά μπορεί να γίνει τόσο μεγάλη, ώστε να γίνουν εξαιρετικά επιφυλακτικοί (Rosado, 2000).

Σε σωματικό και συναισθηματικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο, οι έφηβοι ξεκινούν να διερευνούν τη σεξουαλικότητά τους, αλλά και να απολαμβάνουν τη σωματική επαφή με άλλα άτομα (Rosado, 2000). Ωστόσο, κατά την περίοδο αυτή, οι έφηβοι αισθάνονται υπεραισθησία, παθητικότητα, ή ακόμα και μελαγχολία, ως μία «αμυντική προσπάθεια απώθησης και καταπίεσης των επιθετικών και σεξουαλικών φαντασιώσεων» (Τζαβέλα, 2009). Επίσης σε σωματικό επίπεδο υπάρχουν αλλαγές στο κυκλοφορικό και αναπνευστικό σύστημα, καθώς και αλλαγές στην ποσότητα και την κατανομή του λίπους και των μυών. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί είναι ότι, οι σωματικές αλλαγές της εφηβείας επηρεάζουν την αυτο-εικόνα, τη διάθεση και τις σχέσεις των εφήβων. Οι ραγδαίες αυξήσεις στα επίπεδα των ορμονών στην πρόωρη εφηβεία σχετίζεται με αυξημένη ευερεθιστότητα,

παρορμητικότητα και επιθετικότητα (στα αγόρια), καθώς και με κατάθλιψη (στα κορίτσια) (Rosado, 2000).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2001), οι έφηβοι μέσα από τις συναναστροφές τους και σε συνδυασμό με τα κοινά ενδιαφέροντα τους, αποκτούν μια κοινή συλλογική ταυτότητα, μέσα από την οποία διασφαλίζεται η ατομικότητα και η ιδιαιτερότητα τους (Κουρκούτας. 2001). Επιπρόσθετα, η συμμετοχή του εφήβου σε μία ομάδα, του δίνει την αίσθηση ότι ανήκει σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου τα μέλη που την περιβάλλουν δρουν ελεύθερα μπορούν και υποστηρίζουν τις απόψεις τους και μάλιστα χωρίς να επικρίνονται γι αυτό. Συνεπακόλουθο της συμμετοχής αυτής, είναι ο έφηβος να αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τους κανόνες που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις και συνάμα να μαθαίνει να αντιμετωπίζει συγκρούσεις ή διαφωνίες.

Ο Κουράκης (2004), αναφέρει ότι μέσα από τις ομάδες που συναναστρέφεται ο κάθε έφηβος, αντλεί πρότυπα που επηρεάζουν σημαντικά, την διάθεση, το ντύσιμο, τον τρόπο ψυχαγωγίας του, αλλά και τον τρόπο έκφρασης του, σε επίπεδο λεξιλογίου ή φρασεολογίας (Κουράκης, 2004). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Κορώση (1997), όταν ο έφηβος υιοθετεί, μέσα από τις ομάδες που εντάσσεται, ένα ιδιόμορφο λεξιλόγιο, κατά αυτό τον τρόπο, διαμορφώνει μία νέα γλωσσική εφηβική κουλτούρα. Αυτός ο διαφορετικός τρόπος έκφρασης μεταξύ αυτών, συντάσσει πολλές φορές ένα τρόπο επικοινωνίας μη κατανοητό από τους μεγαλύτερους. Μέσα από τις παρέες που κάνει ο έφηβος και ιδιαίτερα αυτές που είναι του ίδιου φύλου, εντοπίζει και αφομοιώνει χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του φύλου του, που τον οδηγούν να αντιληφτεί και να διαμορφώσει την δική του σεξουαλική ταυτότητα (Pervin & John, 2001).

Σύμφωνα με τον Κορώση (1997), η αναζήτηση της ταυτότητας από την πλευρά του εφήβου οδηγεί συχνά σε αντιφατικές εκφάνσεις της συμπεριφοράς και σε αντιφατικές θέσεις. Ο Κουρκούτας (2001) αναφέρει ότι οι αλλαγές που εμφανίζονται την περίοδο της εφηβείας των νέων προκαλούν τις παρακάτω ψυχολογικές αντιδράσεις:

1. Νοιώθει την ανάγκη να απομονώνεται (Με τον τρόπο του αυτό, επιδιώκει να προσαρμοστεί στις υπάρχουσες συνθήκες που επικρατούν, προσπαθώντας να τις αποδεχτεί.)
2. Αποφεύγει την εργασία (Το σχολείο, οι εργασίες, καθώς και οι δραστηριότητες μέσα από αυτό, δεν αποτελούν προτεραιότητα του, με συνέπεια οι μαθητικές του επιδόσεις να χειροτερεύουν)
3. Είναι έντονο το αίσθημα της ανίας (Οι μεταπτώσεις της ψυχολογίας, λόγω των αλλαγών που βιώνει, συναρτήσκει των πρωτόγνωρων σεξουαλικών ορμών, συχνά τον οδηγούν στην πλήξη και την ανία)
4. Είναι εμφανής η νευρικότητα και η ανησυχία (Ιδιαίτερα απέναντι στους γονείς του)
5. Είναι ιδιαίτερα ευσυγκίνητος (Είναι ιδιαίτερα ευάλωτος σε συμπεριφορές άλλων, ο μηχανισμός άμυνας του τον προδίδει)
6. Είναι αντιδραστικός (Η συμπεριφορά αυτή προκύπτει από συνήθεις απαγορεύσεις των γονέων)
7. Κρατάει εχθρική στάση για το άλλο φύλο (Πολλές φορές ο φόβος της απόρριψης επιφέρει απρόσμενες και εχθρικές συμπεριφορές απέναντι στο άλλο φύλο)
8. Συχνά ονειροπολεί (Στόχος του είναι να αποφύγει έμμεσα, την δυσάρεστη για αυτόν πραγματικότητα που βιώνει)

Με βάση τα παραπάνω, οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τους εφήβους είναι οι εξής (Κουρκούτας, 2001; Μακρή-Μπότσαρη, 2011; Rosado, 2000): αμηχανία για το σώμα τους και τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα, ευερεθιστότητα, ανία, μελαγχολία, νευρικότητα, ονειροπόληση, τάση για απομόνωση, επιθυμία σωματικής επαφής, επιθυμία να του συμπεριφέρονται ως ενήλικας και να του ανατίθενται ευθύνες, τάση αμφισβήτησης και έντονης κριτικής, επιθυμία κοινωνικής αναγνώρισης, καθώς και επιθυμία ανεξαρτητοποίησης.

Συνολικά, τα άτομα κατά την εφηβική τους ηλικία διέρχονται από σημαντικές αλλαγές σε συναισθηματικό, κυρίως, επίπεδο, σε μία προσπάθεια να αναζητήσουν και να διαμορφώσουν μία δική τους, προσωπική ταυτότητα (Τζαβέλα, 2009;

Γουδήρα, 2009; Παπάνης, 2009; Γραβάνη, 2010; Rosado, 2000). Σε αυτή τη διαδικασία, ομάδες συνομηλίκων με τα ίδια χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς πλέον οι έφηβοι σταματούν να είναι προσκολλημένοι στους ενήλικες και κυρίως στους γονείς τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι έφηβοι διαμορφώνουν μία ταυτότητα που θα τους οδηγήσει στην ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων ως ενήλικες.

2.4 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη εφήβων με προβλήματα ακοής

Οι Stinson και Whitmore (2000) απαριθμούν τρεις τομείς που είναι κρίσιμοι για την κοινωνική ανάπτυξη ενός εφήβου: κίνητρα, σχέσεις ομοτίμων και ταυτότητα. Αυτοί οι τομείς μπορούν να συνδεθούν με τρία στάδια ανάπτυξης του Erikson (1994) στον κύκλο ζωής. Οι τομείς αυτοί είναι απαραίτητο να συζητηθούν στο πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται αυτοί οι τομείς, με το εκπαιδευτικό περιβάλλον να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Άλλωστε, οι τομείς αυτοί επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και συνδέονται στενά με ικανές ικανότητες επικοινωνίας.

Υποκίνηση στη μαθησιακή διαδικασία

Το κίνητρο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες κοινωνικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Η επιτυχία οδηγεί σε μια αίσθηση ικανότητας, ενώ η αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα κατωτερότητας. Η επιμονή και η προσπάθεια μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες διευκόλυνσης της επιτυχίας των εφήβων, ενώ το άγχος και η έλλειψη σταθερής προσπάθειας μπορεί να την εμποδίσουν. Οι έφηβοι αντιμετωπίζουν αυξημένη ευθύνη για το δικό τους επίτευγμα και ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνονται σε αυτή τη ζήτηση θα επηρεάσει τη μελλοντική τους επιτυχία. Για τους εαυτούς που έχουν προβλήματα ακοής, η αυξημένη πολυπλοκότητα των δεξιοτήτων επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του σχολείου και η

ανάγκη να ανταποκριθούν οι προσδοκίες τους ώστε να «ταιριάζουν» με τις κοινωνικές απαιτήσεις μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των ατόμων με ανεπαρκή γλωσσικά προσόντα επιτυχία τους. Οι Stinson και Whitmore (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πρόσβαση στην επικοινωνία, η ευκολία επικοινωνίας μεταξύ εφήβων που έχουν προβλήματα ακοής και ο αντιληπτός έλεγχος είναι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τα κίνητρα. Η μη επαρκή πρόσβαση στην επικοινωνία που προκύπτει από την έλλειψη επαρκών γλωσσικών δεξιοτήτων επηρεάζει αρνητικά τα κίνητρα των εφήβων με προβλήματα ακοής. Η ευκολία επικοινωνίας σχετίζεται με την αυτο-αντίληψη του ελέγχου, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών για ακαδημαϊκή επίδοση. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν λίγες δυσκολίες στην επικοινωνία θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στη μάθησή τους και, ως εκ τούτου, έχουν μεγαλύτερη κίνητρα να συμμετάσχουν στη μάθηση. Μπορεί κανείς να συμπεράνει με βάση τα ευρήματα αυτά ότι τα προβλήματα ακοής μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά κίνητρά τους και συνεπώς να έχουν αντίκτυπο στην εκμάθηση αυτών των παιδιών.

Σχέσεις με ομοτίμους και φιλία

Ένας άλλος τομέας της κοινωνικής ανάπτυξης κατά την εφηβεία είναι οι σχέσεις των συνομηθικών. Ο τομέας αυτός σχετίζεται με το στάδιο του Erikson (1994) της οικειότητας έναντι της απομόνωσης. Σύμφωνα με τον Erikson (1994), οι έφηβοι πρέπει να σχηματίσουν υποστηρικτικές, στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Προτείνει ότι η επιτυχία οδηγεί σε ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς, ενώ η αποτυχία οδηγεί σε απομόνωση και μοναξιά. Σε αυτό το στάδιο της ανθρώπινης ανάπτυξης, οι φιλίες και οι ομάδες ομοτίμων διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Μέσω ομάδων ομοτίμων, οι έφηβοι μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν σε μια ομάδα, πώς να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και πώς να ανταποκρίνονται στην απόρριψη ή αποδοχή (Stinson και Whitmore, 2000). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομοτίμων, όπως η συνεργατική μάθηση σε περιβάλλοντα τάξης, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για την κοινωνική ανάπτυξη ενός εφήβου. Οι επικοινωνίες μεταξύ των ομοτίμων είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχείς όταν αμφότερα τα επικοινωνούντα μέρη μοιράζονται άπταιστα ή σχεδόν άπταιστα επικοινωνιακά προσόντα. Οι Stinson και Whitmore (2000) αναφέρουν ότι οι έφηβοι

που έχουν προβλήματα ακοής θεωρούν ότι αλληλεπιδρούν συχνότερα με συνομηλικούς οι οποίοι έχουν τα ίδια προβλήματα. Τα συναισθήματα των φοιτητών για κοινωνική απομόνωση και μοναξιά είναι αποτέλεσμα επικοινωνιακών δυσκολιών που καθιστούν την κοινωνική συμμετοχή μη διαθέσιμη σε εφήβους που έχουν προβλήματα ακοής.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Mahvash-Vernosfaderani και Movallali (2014) εξετάζουν στην έρευνά τους στην κοινωνική φοβία των ατόμων με προβλήματα ακοής και πιο συγκεκριμένα την αποτελεσματικότητα της εξάσκησης των κοινωνικών ικανοτήτων σε μαθητές με προβλήματα ακοής. Η κοινωνική φοβία είναι μια διαδεδομένη και επιβλαβής διαταραχή. Το DSM-IV-TR περιγράφει την κοινωνική φοβία ως επίμονο φόβο για ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις ή καταστάσεις απόδοσης, όπου το άτομο φοβάται ότι θα ενεργήσει με συγκεκριμένο τρόπο (ή θα παρουσιάσει συμπτώματα άγχους) που θα είναι ενοχλητικός ή ταπεινωτικός. Όταν αισθάνονται ότι απειλούνται σε κοινωνικές καταστάσεις, τα άτομα με κοινωνική φοβία επεξεργάζονται τον εαυτό τους ως κοινωνικό αντικείμενο με την προσοχή τους να στρέφεται σε εσωτερικά και όχι εξωτερικά ερεθίσματα. Η κοινωνική φοβία χαρακτηρίζεται από έντονο φόβο αμηχανίας, ταπεινότητας ή ελέγχου από άλλους σε κοινωνικές καταστάσεις ή καταστάσεις απόδοσης. Κάποιες καταστάσεις που συχνά φοβούνται τα άτομα με κοινωνική φοβία περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε ομαδικά γεγονότα, τη συνάντηση με ξένους, την ομιλία σε συναντήσεις ή την αλληλεπίδραση με τα στοιχεία της αρχής. Ο αριθμός των καταστάσεων που φοβούνται τα άτομα με κοινωνική φοβία ποικίλλει μεταξύ των ατόμων. Διάφορες επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν το εύρος αυτού του προβλήματος σε ένα γενικό πληθυσμό 3-13%. Αυτά τα ποσοστά επικράτησης την καθιστούν τη συχνότερη διαταραχή άγχους και την τρίτη πιο διαγνωσμένη ψυχολογική διαταραχή, πίσω από την κατάθλιψη και την εξάρτηση από το αλκοόλ. Το παιδί με προβλήματα ακοής κινδυνεύει από τη μοναξιά και από την απώλεια της κοινωνικής συζήτησης, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική φοβία. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική φοβία σε παιδιά και ενήλικες με προβλήματα ακοής σε σύγκριση με τους ακοής τους είναι πολύ περισσότερα, καθώς σε αυτά τα άτομα κυριαρχεί η μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και εν τέλει ο περιορισμός

των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα των Mahvash-Vernosfaderani και Movallali (2014) σχετικά με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μείωση της κοινωνικής φοβίας σε μαθητές με προβλήματα ακοής κατέδειξε ότι η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αποτελεσματική στη μείωση της κοινωνικής φοβίας σε μαθητές με προβλήματα ακοής.

Ταυτότητα και αυτοπροσδιορισμός

Ο τρίτος τομέας που σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων είναι η ταυτότητα (Stinson και Whitmore, 2000). Οι έφηβοι πρέπει να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτονομίας και προσωπικής ταυτότητας. Η επιτυχία οδηγεί σε μια ισχυρή αίσθηση του εαυτού, ενώ η αποτυχία οδηγεί σε σύγχυση ρόλων και αδύναμη αίσθηση εαυτού. Η εφηβεία περιλαμβάνει μια αναζήτηση για έναν ορισμό του εαυτού, προσπαθώντας να αξιολογήσει τα δικά του χαρακτηριστικά. Η συνιστώσα της κοινωνικής ταυτότητας περιλαμβάνει το ζήτημα του "Πού ανήκω;" και το πολιτιστικό ή εθνοτικό υπόβαθρο του ατόμου διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Για τους εφήβους με προβλήματα ακοής, ο βαθμός στον οποίο ταυτίζονται με τους συνομηλίκους που είναι κωφοί ή έχουν δυσκολία στην ακοή, με τους συνομηλίκους χωρίς προβλήματα ακοής ή και με τους δύο, καθορίζει την αναπηρία τους. Οι έφηβοι με προβλήματα ακοής έρχονται αντιμέτωποι με κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις που συνδέονται έμμεσα με την πρόωπη αισθητική τους στέρηση, καθυστέρηση λόγου και γλώσσας και οι οποίες είναι συχνά δύσκολο να ξεπεραστούν. Αυτές οι κοινωνικές προκλήσεις μπορούν να εκδηλωθούν με λιγότερη κοινωνική αποδοχή, καθώς και μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία φίλων. Ο βαθμός στον οποίο οι έφηβοι αισθάνονται κοινωνικά αποδεκτοί ή ότι συμπεριλαμβάνονται στον κοινωνικό τους περίγυρο μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους (Punch και Hyde, 2005)

Εξίσου σημαντική είναι η προσωπική ταυτότητα, η οποία περιλαμβάνει την απάντηση στην ερώτηση "Ποιος είμαι εγώ;" και επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις, ιδέες και κατεύθυνση στη ζωή από μέρους του εφήβου (Stinson και Whitmore, 2000).. Για έναν έφηβο με πρόβλημα ακοής, η εφηβεία δημιουργεί έναν αυξημένο

αγώνα και πρόσθετο άγχος που συνδέεται με τις προσπάθειες να καθιερωθούν στενές φιλίες και να προσδιοριστεί η αυτοεκτίμηση. Οι έφηβοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από προβλήματα ακοής θα πρέπει να ασχοληθούν μεταξύ άλλων και με τα εμπόδια που τους τίθενται.

Σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές

Ο Dalton (2011) υποστηρίζει πως, η εκπαιδευτική έρευνα σε παιδιά και εφήβους με απώλεια ακοής δεν παρέχει ούτε συνεπή, ούτε ουσιαστική προσοχή στις κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών με προβλήματα ακοής. Τόσο η ακαδημαϊκή επίδοση όσο και η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (π.χ. αυτο-ταυτότητα, εκπλήρωση ψυχολογικών αναγκών) επηρεάζεται από το επίπεδο κώφωσης, ενώ παράλληλα είναι πιθανό οι μαθητές με διαφορετικούς βαθμούς ή τύπους απώλειας ακοής να έχουν παρόμοιες κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες στις αίθουσες διδασκαλίας της γενικής εκπαίδευσης (Dalton, 2011). Ωστόσο, η κατανοητή ομιλία αυτών των μαθητών ενδέχεται να παραπλανήσει τους εκπαιδευτικούς και να τους οδηγήσει να αγνοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές κατά τη συμμετοχή τους στην τάξη, ή ακόμα και να δοθεί λίγη προσοχή στην άμβλυνση της επίδρασης της απώλειας της ακοής στην επίδοση των μαθητών στην τάξη. Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται από τον Dalton (2011) ότι δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με μέση και ήπια κώφωση και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το γεγονός ότι η απώλεια ακοής, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα, μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα των Dalton (2011) εξετάζει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών με μέτρια και ήπια προβλήματα ακοής, χρησιμοποιώντας τη θεωρία του αυτό-προσδιορισμού. Στη θεωρία του αυτό-προσδιορισμού διακρίνονται δύο τύποι παρακίνησης: της αυτόνομης και της ρυθμιζόμενης, ή αλλιώς ελεγχόμενης. Η αυτόνομη παρακίνηση περιλαμβάνει τόσο εσωτερικά κίνητρα όσο και τους τύπους των εξωγενών κινήτρων κατά τα οποία τα άτομα έχουν ταυτιστεί με την αξία μιας δραστηριότητας και ιδανικά έχουν

ενσωματωθεί στην αίσθηση του εαυτού. Όταν τα άτομα είναι αυτόνομα υποκινούμενα, τότε βιώνουν τη βούληση ή την αυτό-υποστήριξη των ενεργειών τους. Αντίθετα, η ελεγχόμενη παρακίνηση αποτελείται αφενός από την εξωτερική ρύθμιση, στην οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι συνάρτηση διαφόρων εξωτερικών παραγόντων, όπως ανταμοιβή ή τιμωρία, και αφετέρου της εσωτερικής ρύθμισης (ενδοβολή), στην οποία η ρύθμιση της δράσης έχει μερικώς εσωτερικοποιηθεί και ενεργοποιείται από παράγοντες όπως η αποφυγή της ντροπής, αλλά και συμμετοχή του Εγώ. Όταν οι άνθρωποι ελέγχονται, βιώνουν πίεση για να σκέφτονται, ενώ παράλληλα αισθάνονται ή συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους. Τόσο η αυτόνομη όσο και η ελεγχόμενη παρακίνηση, βρίσκεται σε αντίθεση με την έλλειψη παρακίνησης (Deci και Ryan, 2008).

Επιπρόσθετα, στη θεωρία του αυτό-προσδιορισμού διακρίνονται δύο τύποι παρακίνησης, στη βάση των διαφορετικών αιτιών ή στόχων που συνεπάγονται μία ενέργεια: την εσωτερική και την εξωτερική παρακίνηση. Η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην ενασχόληση ενός ατόμου με μία δραστηριότητα, εξαιτίας της ευχαρίστησης και του ενδιαφέροντος που αποκομίζει από αυτήν, ενώ αντίθετα η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην ενασχόληση ενός ατόμου με μία ενέργεια, επειδή οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Ryan και Deci, 2000).

Στην περίπτωση, επομένως, της εσωτερικής παρακίνησης, το άτομο ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο εξαιτίας όχι των εξωτερικών επιδράσεων και πιέσεων, αλλά της διασκέδασης που προκαλεί αυτή η ενέργεια. Αυτές οι αυθόρμητες συμπεριφορές, αν και έχουν οφέλη για το άτομο, δεν φαίνεται να βασίζονται σε κάποια συγκεκριμένη λογική (π.χ. αποκόμιση μίας απτής ανταμοιβής), αλλά συνδέονται με θετικές εμπειρίες από την ενασχόληση με σωματικές ασκήσεις και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των ατόμων. Έτσι, η σωματική δραστηριότητα είναι κατ' ουσία η ανταμοιβή αυτών των ατόμων που εμπλέκονται σε αθλητικές δραστηριότητες (Ryan και Deci, 2000).

Η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να χαρακτηριστεί και να μετρηθεί στη βάση τριών κατηγοριών, ή αλλιώς τριών μοντέλων (Oudeyer και Kaplan, 2008). Τα πρώτα είναι

τα μοντέλα που βασίζονται στη γνώση, στα οποία το ενδιαφέρον ενός ατόμου για μία δραστηριότητα σχετίζεται με συγκρίσεις μεταξύ της προβλεπόμενης ροής των αισθητικοκινητικών αξιών και της πραγματικής ροής αυτών. Αυτό συνήθως οδηγεί στην προσαρμοστική παρακίνηση. Αυτό το είδος παρακίνησης αναφέρεται σε μηχανισμούς εκχώρησης διαφορετικών επιπέδων ενδιαφέροντος για την ίδια κατάσταση / δραστηριότητα, ανάλογα με την εκάστοτε συγκεκριμένη στιγμή στην οποία βρίσκεται το άτομο.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα μοντέλα με βάση τις ικανότητες, στις οποίες το ενδιαφέρον ενός ατόμου για μία δραστηριότητα έχει σχέση με συγκρίσεις μεταξύ των αυτο-δημιουργούμενων στόχων, οι οποίοι διαμορφώνονται στη βάση του αισθητικοκινητικού χώρου, και του βαθμού στον οποίον το άτομο εν τέλει ενήργησε. Έτσι, αυτές οι συγκρίσεις χαρακτηρίζουν το βαθμό απόδοσης / ικανότητας ενός ατόμου και επίσης μπορούν να οδηγήσουν σε προσαρμοστική υποκίνηση.

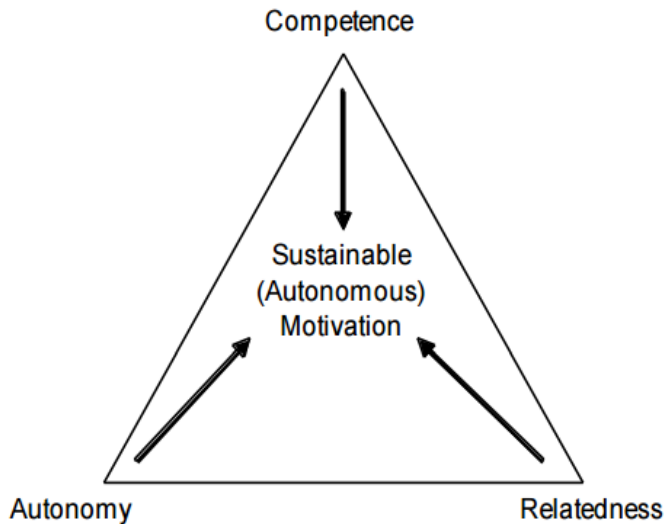
Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τα μορφολογικά μοντέλα, στα οποία το ενδιαφέρον ενός ατόμου για μία δραστηριότητα σχετίζεται με τα μέτρα των άμεσων διαρθρωτικών σχέσεων μεταξύ πολλαπλών αισθητικοκινητικών καναλιών, οι οποίες δεν βασίζονται σε μακροπρόθεσμες γνώσεις και ικανότητες που έχουν αποκτηθεί προηγουμένως από το άτομο. Αυτό συνήθως οδηγεί στην ύπαρξη σταθερών κινήτρων.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-προσδιορισμού, τα ανθρώπινα κίνητρα μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσα από την ικανοποίηση των εξής ανθρώπινων ψυχολογικών αναγκών: α) της ικανότητας, δηλαδή της ανάγκης του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικό και να έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τις ικανότητές τους, β) της αυτονομίας, δηλαδή της ανάγκης του ατόμου να αισθάνεται ότι οι συμπεριφορές του είναι απόρροια του ιδίου του ατόμου και γ) των σχέσεων με τα άλλα άτομα, δηλαδή την ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται μέρος μίας ομάδας ως απόρροια της ανάγκης για συναναστροφή (Παπαδόπουλος και συν., 2010; Βλαχόπουλος, 2012). Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών οδηγεί σε αυξημένα

επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, η οποία με την σειρά της οδηγεί σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας και προσωπικής ανάπτυξης, καθώς και σε αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα (Γοροζίδης και Παπαϊωάννου, 2010).

Πιο αναλυτικά, αρκετοί ερευνητές αναφέρουν πως, σύμφωνα με τη θεωρία αυτό-προσδιορισμού, τα άτομα έχουν τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: ικανότητα, ανάγκη για συναναστροφή, και την αυτονομία, οι οποίες είναι βασικές και καθολικές (Deci και Ryan, 2008; Stone et al., 2008). Η ικανότητα αναφέρεται στην πεποίθηση που έχει κάποιος σχετικά με τη δυνατότητά του να επηρεάσει σημαντικά αποτελέσματα. Οι κοινωνικοί δεσμοί αναφέρονται στην εμπειρία του ατόμου να έχει ικανοποιητικές και υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, η αυτονομία αφορά την εμπειρία των ατόμων να ενεργούν με μια αίσθηση της επιλογής, της βούλησης και της αυτοδιάθεσης. Η αυτονομία δεν αναφέρεται στην ανεξαρτησία, καθώς ενδέχεται ορισμένα άτομα να εξαρτώνται από άλλους, αλλά στην αυτόνομη δράση των ατόμων. Όταν ενεργούν στη βάση εσωτερικών κινήτρων, τότε τα άτομα έχουν μία εμπειρία που βασίζεται στην επιλογή και στην πλήρη έγκριση του πώς ενεργούν. Αντίθετα, δεν αισθάνονται να ελέγχονται ή να υποχρεώνονται να δράσουν από δυνάμεις έξω από τον εαυτό τους ή ακόμη και υπό τον έλεγχο εσωτερικών δυνάμεων που απαιτούν και εξαναγκάζουν. Η ικανοποίηση των τριών προαναφερθέντων ανθρώπινων αναγκών δημιουργεί τα λεγόμενα βιώσιμα κίνητρα. Τα βιώσιμα κίνητρα ονομάζονται αυτόνομα (autonomous), επειδή αναδύονται από την αίσθηση του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του και συνοδεύονται από αισθήματα βούλησης και δέσμευσης (Stone et al., 2008). Τα όσα προαναφέρθηκαν απεικονίζονται στο σχήμα παρακάτω.

Γράφημα 2.1 Βιώσιμη παρακίνηση



Πηγή: Stone et al., 2008, σελ. 27

Επίσης, στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτό-προσδιορισμού έχουν αναπτυχθεί και διάφορες άλλες υποθεωρίες, οι οποίες αναφέρονται αμέσως παρακάτω (Ryan, 2009):

1. Θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory): η θεωρία αυτή αφορά το πώς τα κοινωνικά πλαίσια και διαπροσωπική αλληλεπίδραση είτε διευκολύνει είτε υπονομεύει την εσωτερική παρακίνηση. Η θεωρία αυτή τονίζει τη σημασία της αυτονομίας και της ικανότητας για την εγγενή κίνηση, και υποστηρίζει ότι οι ενέργειες που γίνονται αντιληπτές με στόχο τη μείωση της βούλησης μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης αναφέρεται στο πώς παράγοντες όπως τα οφέλη, οι προθεσμίες, η ανατροφοδότηση και η πίεση μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα της αυτονομίας και της ικανότητας ενός ατόμου και ως εκ τούτου να ενισχύσει ή να υπονομεύσει τα εσωτερικά κίνητρα.
2. Θεωρία αιτιότητας του προσανατολισμού (Causality Orientations Theory): η θεωρία αυτή περιγράφει πώς ατομικές διαφορές στο πώς οι άνθρωποι προσανατολίζονται σε διαφορετικές πτυχές του περιβάλλοντος στη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Όταν ένα άτομο είναι προσανατολισμένο προς την αυτονομία, τότε προσανατολίζεται σε ότι το ενδιαφέρει. Όταν είναι προσανατολισμένο στον έλεγχο, τότε το

πρόσωπο κυρίως ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με προσανατολισμό στον κοινωνικό έλεγχο (π.χ. κοινωνικά στερεότυπα) και ενδεχόμενες ανταμοιβές. Τέλος, όταν δεν είναι κάπου προσανατολισμένο, τότε το άτομο επικεντρώνεται στην έλλειψη προσωπικού ελέγχου ή επάρκειας. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό για να εξηγήσει πώς προηγούμενα ερεθίσματα ενεργοποιούν ορισμένες κατευθύνσεις στους ανθρώπους, επηρεάζοντας τα μετέπειτα κίνητρά τους.

3. Θεωρία βασικών ψυχολογικών αναγκών (Basic Psychological Needs Theory): η θεωρία αυτή αναλύει την έννοια των βασικών αναγκών μέσα από την απευθείας σύνδεσή τους με την ευεξία. Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην ύπαρξη τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, δηλαδή την αυτονομία, τη συναναστροφή και την ικανότητα. Η ικανοποίηση αυτών των ψυχολογικών αναγκών είναι απαραίτητη για την ανθρωπότητα. Αντίθετα, όταν οι ανάγκες αυτές δεν ικανοποιούνται, υποστηρίζεται ότι υπάρχει κακή προσαρμογή και ακόμη και ψυχοπαθολογία. Η θεωρία αυτή αναφέρει πως, κάθε ανάγκη ασκεί ανεξάρτητες επιπτώσεις στην ευεξία, και επιπλέον ότι ο αντίκτυπος οποιασδήποτε συμπεριφοράς ή ενέργειας ενός ατόμου για την ευημερία είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση των σχέσεών της με την ικανοποίηση της ανάγκης. Η ικανοποίηση της συνολικής ανάγκης προβλέπει τις ατομικές διαφορές στον τομέα της υγείας και της ευεξίας, καθώς και τις διακυμάνσεις στο επίπεδο ευεξίας ανάμεσα στα άτομα κατά το πέρασμα του χρόνου. Ωστόσο, πολλοί ψυχολόγοι, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που υιοθετούν μια κοινωνικά εποικοδομητική προοπτική, δε συμφωνούν με την ύπαρξη καθολικών ψυχολογικών αναγκών. Αντίθετα, υποστηρίζουν πως οι ψυχολογικές ανάγκες είναι πολιτιστικές κατασκευές που αντικατοπτρίζουν τις παραλλαγές των κοινωνικοπολιτιστικών αξιών. Λαμβάνοντας υπόψη μια τέτοια σχετικιστική προοπτική, υποθέτουν ότι τα άτομα επωφελούνται πρωτίστως από την ικανοποίηση των αναγκών που εκτιμούν ή επιθυμούν.

4. Θεωρία περιεχομένου των στόχων (Goal Contents Theory): ο υλισμός και άλλοι εξωγενείς στόχοι, όπως η φήμη ή η εικόνα, δεν τείνουν να αυξάνουν την ικανοποίηση αναγκών, και ως εκ τούτου δεν προάγουν την ευημερία, ακόμη και όταν κάποιος είναι επιτυχής στην επίτευξη αυτών των στόχων. Σε αντίθεση, στόχοι όπως στενές σχέσεις, προσωπική ανάπτυξη, ή στόχοι που συμβάλλουν θετικά στην κοινότητα του ατόμου, είναι ευνοϊκοί για την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, και ως εκ τούτου διευκολύνει την υγεία και την ευεξία του. Η θεωρία αυτή μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει το πώς πλαισιώνονται οι διάφοροι στόχοι. Για παράδειγμα, όταν οι στόχοι πλαισιώνονται από εγγενείς στόχους, τότε τηρούνται καλύτερα από εκείνους που επικεντρώνεται στα εξωτερικά αποτελέσματα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επηρεάζουν θετικά τα περιβάλλοντα μάθησης για να βοηθήσουν τους μαθητές: α) να αποκτήσουν μια αίσθηση συγγένειας με άλλους ενήλικες και με τους συνομηλίκους τους, β) να αυξήσουν την αίσθηση ικανότητάς τους κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών και κοινωνικών συνιστωσών της μάθησης και γ) να αποκτήσουν ευκαιρίες για την ενίσχυση των συναισθημάτων αυτονομίας, θέλησης και ανεξαρτησίας κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους προσπαθειών (Dalton, 2011). Οι Ryan και Deci (2000) εξήγησαν ότι η αίσθηση της συγγένειας συνδέεται θετικά με τη θετική συμπεριφορά που σχετίζεται με το σχολείο, ενώ η μειωμένη κινητοποίηση για μάθηση είναι εμφανής όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν να βιώσουν μια ασφάλεια στη βάση των ανθρωπίνων σχέσεων. Μια αίσθηση ικανότητας βιώνεται όταν ένας μαθητής αισθάνεται ικανός να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού του περιβάλλοντος (π.χ. ακαδημαϊκά καθήκοντα και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις). Τα ενισχυμένα κίνητρα και η αίσθηση της αυτονομίας είναι εμφανή όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να ενεργούν σε αρμονία με τον ενσωματωμένο εαυτό τους και πιστεύουν ότι είναι αιτιακός παράγοντας στη ζωή τους. Επιπρόσθετα, οι Ryan και Deci (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τάση για υποκίνηση απαιτεί υποστηρικτικές συνθήκες για την πρόκληση και τη διατήρηση της ανάπτυξης και ότι οι μαθητές αρχίζουν να εσωτερικοποιούν τις αξίες και τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες

για την επιτυχή μάθηση όταν ικανοποιείται η ανάγκη για τις σχέσεις με τα άλλα άτομα. Σε αυτό το πλαίσιο ο Dalton (2011) υπογράμμισε την αξία της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν τα βιώσιμα κίνητρα και την αυτοδιάθεση μέσω της υποστήριξης των τριών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών με μέτρια και ήπια προβλήματα ακοής.

Ο Dalton (2011) στην έρευνά του αναφέρει ορισμένα πορίσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την αίσθηση οικειότητας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Βάσει αυτών, υπάρχουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Σε μία έρευνα αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, τις στάσεις των μαθητών, τη στήριξη των εκπαιδευτικών και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, προκειμένου να εκτιμηθεί η ανάγκη των μαθητών για ανθρώπινες σχέσεις και ενσωμάτωση των ομάδων, βρέθηκε ότι οι μαθητές λαμβάνουν διαφορετική μεταχείριση από τους δασκάλους με βάση χαρακτηριστικά όπως φυλή, φύλο, τάξη, ικανότητα και εμφάνιση και ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών επηρεάζουν επίσης το επίπεδο υποστήριξης που λαμβάνουν οι τελευταίοι. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση του πλαισίου της τάξης είναι σημαντικός παράγοντας για την εξέταση των κοινωνικο-συναισθηματικών εμπειριών των μαθητών με μέτρια και ήπια προβλήματα ακοής
2. Μια επιτυχημένη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή πρέπει να κατευθύνεται και να υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό. Σε μία έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους φοιτητές μετριάστηκαν από τα αδύνατα σημεία της ανάπτυξης των μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα και άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά παιδιών. Συνολικά, καταδείχθηκε πως μια θετική σχέση εκπαιδευτή και μαθητών προσέφερε στους τελευταίους τη συναισθηματική ασφάλεια που ήταν απαραίτητη προκειμένου να συμμετάσχουν πλήρως στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά αυτό γινόταν μόνο στην περίπτωση που οι μαθητές είχαν στενή σχέση με τον δάσκαλό τους. Η έρευνα με μαθητές με προβλήματα ακοής είναι σύμφωνη με αυτά τα συμπεράσματα σχετικά με τους αναπτυξιακά ευάλωτους μαθητές

3. Σε μία άλλη έρευνα, οι μαθητές βρέθηκε ότι δημιούργησαν την ταυτότητά τους ως προς το τι σήμαινε η δυσκολία στην ακρόαση αντί για το τι σήμαινε να είναι κωφός. Οι συμμετέχοντες μαθητές σε αυτήν την έρευνα παρείχαν επίσης εκτεταμένες λεπτομέρειες για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες τους. Οι συναισθηματικά φορτισμένες δηλώσεις των μαθητών υποδηλώνουν ότι: α) οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διέπονται από στερεότυπα και να παρανοούν τις ενέργειες και τα συναισθήματα ενός ατόμου με προβλήματα ακοής, β) η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις των συμμαθητών τους στο σχολείο, γ) ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της ανάπτυξής τους και την ενίσχυση της αυτό-εκτίμησής τους. Για τους μαθητές με προβλήματα ακοής, μια ισχυρή σχέση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών είναι επίσης κρίσιμη, στην περίπτωση που εξετάζονται οι παράγοντες που προκαλούν αυτή τη σχέση, όπως για παράδειγμα ευπάθειες ανάπτυξης, καθώς και ελλειπείς επικοινωνιακές ικανότητες. Ως εκ τούτου, συνίσταται στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει την ουσιαστική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών και να προωθεί τον αυθεντικό διάλογο μεταξύ αυτών και μεταξύ αυτών και των μαθητών

Εκτός από την αίσθηση οικειότητας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ο Dalton (2011) αναφέρεται στην αίσθηση οικειότητας μεταξύ των μαθητών, στη βάση αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών. Μέσα από τις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε καταρχήν πως ακόμη και ο πιο ήπιος βαθμός απώλειας ακοής είχε ως αποτέλεσμα καθυστερήσεις από ένα έως τέσσερα χρόνια στο λεξιλόγιο των μαθητών, ενώ οι γονείς αντιλαμβάνονταν τα παιδιά τους ως έχοντες περισσότερα προβλήματα στην αλληλεπίδρασή τους με άλλα άτομα και στη δημιουργία φιλίας με άλλα άτομα. Επίσης, βρέθηκε και ένα σχετικά υψηλό επίπεδο επιθετικότητας, υψηλότερο από ότι σε παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής. Τα παιδιά που έχουν προβλήματα ακοής ανέφεραν ότι έχουν μεγάλη ανησυχία για την κοινωνική αποδοχή, τη διατήρηση φιλίας και την πειθαρχία. Τα κοινωνικά προβλήματα αυτών των παιδιών μπορεί να αποτελούν σημαντική αντανάκλαση των επιπτώσεων της ακοής και της στάσης της κοινωνίας απέναντι στην ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Ως εκ τούτου, οι ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών για μια αίσθηση συγγένειας και για μια αίσθηση ικανότητας στον κοινωνικό κόσμο του σχολείου μπορεί να μην ικανοποιηθούν. Σε μια άλλη μελέτη που εξετάζει την ευαισθησία της αυτοσυνείδησης στα παιδιά με προβλήματα ακοής, αναφέρθηκε λύπη από μέρους αυτών των παιδιών, καθώς και δυσκολία εξαιτίας της μη δημοφιλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι μητέρες αυτών των παιδιών τόνισαν τη δυσκολία τους να σχετιστούν με συνομηλίκους και με ενήλικες. Συνολικά, δεν υπήρξε πολύ μεγάλη συγγένεια μεταξύ συνομηλίκων και πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν προτιμούσαν τις σχέσεις με άλλους μαθητές.

Εκτός από τη συγγένεια, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού υπάρχει και η ψυχολογική ανάγκη για ικανότητα. Το παιδί δημιουργεί το περιβάλλον του σε συνδυασμό με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους. Αυτές οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να εμποδίσουν ή αντίθετα να διευκολύνουν την αυτο-αντίληψη που είναι ενδεικτική της προσαρμογής στα άτομα με προβλήματα ακοής. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα ακοής, όταν σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε δυσκολίες στην επίτευξη της αίσθησης ικανότητας στο περιβάλλον κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (π.χ. διαδραστικά μαθήματα, ομαδική εργασία και μεγάλα μεγέθη τάξεων). Η κοινωνική αυτό-αντίληψη των παιδιών με προβλήματα ακοής απορρέει εν μέρει από τις δυσκολίες τους στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής (Dalton, 2011).

Υπό το πρίσμα αυτό, οι μαθητές με προβλήματα ακοής ενδεχομένως να παρουσιάζουν και χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στο σχολείο και υψηλότερα επίπεδα συστολής, σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς προβλήματα ακοής. Οι μειωμένες τους ικανότητες συνδέθηκαν με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των προβλημάτων ακοής, ενώ παράλληλα έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις όπου αυτοί οι μαθητές πίστευαν πως είναι ασήμαντοι, πως αποτελούν μία απογοήτευση για τις οικογένειές τους, αλλά και άτομα που δημιουργούν προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, βρίσκονται σε δίλημμα σχετικά με τη θέλησή τους να λάβουν μέρος σε κοινωνικές εκδηλώσεις (κοινωνική απομόνωση), ενώ παράλληλα

αισθάνονται άγχος και δυσπιστία κατά τη συναναστροφή τους με συνομηλίκους, τα οποία οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης. Συνολικά, επομένως, τα άτομα με προβλήματα ακοής διέπονται από κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Dalton, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι ευαίσθητοι στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και τις επιπτώσεις της στους μαθητές, των οποίων η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο και τις αλληλεπιδράσεις τους. Αναφορικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας των αναπηριών, ενδεχομένως να υπάρχει ένα εμπόδιο που δεν προέρχεται από την ίδια την αναπηρία, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της οικογένειας, οι επαγγελματίες και άλλα σημαντικά κοινωνικά πρόσωπα πλαισιώνουν τον αντίκτυπο της αναπηρίας για το άτομο με ειδικές ανάγκες. Οι Ryan και Deci (2000) υποστήριξαν ότι οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών όταν έχουν μια ρεαλιστική αντίληψη για τον «σχεδιασμό κοινωνικών περιβαλλόντων» που συμβάλλουν στην ανάπτυξη, την απόδοση και την ευημερία των μαθητών. Ωστόσο, η διεκδίκηση ταυτότητας ως ατόμου με αναπηρία είναι πολύπλοκη. Η αυτο-ταυτότητα είναι η ρεαλιστική εκτίμηση και ενσωμάτωση εσωτερικών και εξωτερικών εμπειριών και είναι ένα βασικό καθήκον για την αυτοδιάθεση. Υπάρχουν συγκρουόμενες κοινωνικο-πολιτιστικές δυνάμεις που αποθαρρύνουν τη θετική ανάπτυξη της ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία. Τα συνεπαγόμενα πολιτιστικά μηνύματα καταδεικνύουν πως τα νεαρά σε ηλικία άτομα ενσωματώνουν το φόβο του κοινού απέναντι στην αναπηρία και την υποτίμηση της ίδιας της αναπηρίας, αφήνοντάς τους ευάλωτους στην απογοήτευση και την καταπίεση. Ακόμη και αν η αναπηρία ενός παιδιού είναι ελάχιστη ή μέτρια, η συμμετοχή σε μια διαδικασία θετικής ενσωμάτωσης της ταυτότητας των αναπηριών - που μπορεί να οριστεί ως η ενσωμάτωση όλων των συνιστωσών του εαυτού, συμπεριλαμβανομένου του ατόμου με ειδικές ανάγκες, σε ένα σύνολο - ασκεί βαθιά επίδραση στην αίσθηση της ικανότητάς του στο σχολείο. Πολλοί μαθητές με αναπηρία, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της καταστάσεώς τους, καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια για να αποδείξουν την εγκυρότητά τους με κόστος την εξουθένωσή τους, το φόβο της αποτυχίας και, εν τέλει, την έλλειψη μίας

ταυτότητας. Αυτοί οι μαθητές απορρίπτουν μια ταυτότητα που περιλαμβάνει μια ρεαλιστική εκτίμηση της αναπηρίας τους. Συνήθως αυτά τα άτομα επιθυμούν να δώσουν έμφαση στην κανονικότητα και να αποκτήσουν μια αίσθηση ικανότητας στο κοινωνικό περιβάλλον της γενικής τάξης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Dalton, 2011).

Τέλος, η θεωρία του αυτό-προσδιορισμού αναφέρει και την ανάγκη για αυτονομία, ως έναν σημαντικό παράγοντα για την αυτορρύθμιση της μάθησης (Ryan και Deci, 2000). Εντούτοις, για τους σπουδαστές με ειδικές ικανότητες, όπως οι μαθητές με προβλήματα ακοής, η απόκτηση του ελέγχου κατά τη διάρκεια της μάθησης απαιτεί τη διδασκαλία από μέρους των ενηλίκων, προκειμένου να τους διδάξουν πώς να θέτουν ρεαλιστικούς βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, πώς να λύσουν προβλήματα και πώς να κάνουν σοφές επιλογές, παρέχοντας εύλογες ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων. Δυστυχώς, οι μαθητές με προβλήματα ακοής αποφεύγουν να αυτοπροσδιορίζονται ως άτομα με δυσκολία στην ακρόαση, παραμελούν να χρησιμοποιήσουν τις βοηθητικές συσκευές τους και δε ζητούν εύκολα βοήθεια από τους δασκάλους τους, ακόμη και όταν αυτό είναι απαραίτητο. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν την αίσθηση της αυτονομίας αυτών των μαθητών (Dalton, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ

Ένα ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο μετά από την προηγηθείσα ανάλυση είναι πώς οι έφηβοι που έχουν προβλήματα ακοής συγκρίνονται κοινωνικά με τους εφήβους χωρίς προβλήματα ακοής. Σύμφωνα με τον Olofintoye (2010), η προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου απορρέει από την εκτίμηση του για τον εαυτό του σε σχέση με τους ανθρώπους γύρω του. Συνεπώς, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με αναπηρία και ατόμων χωρίς αναπηρία στο ολοκληρωμένο σχολείο αναμένεται να τους επηρεάσει ψυχολογικά και κοινωνικά. Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση έχει βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο περιβάλλον τους μετά τη σχολική φοίτηση, να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Η προσαρμογή είναι η κύρια ένδειξη της ψυχολογικής ευημερίας. Η προσαρμογή θεωρείται αποτελεσματική για όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τομέων. Από ψυχολογική άποψη, η προσαρμογή είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει ένα επίπεδο ψυχολογικής και φυσιολογικής σταθερότητας. Η προσαρμογή είναι το κλειδί για τη διατήρηση της ψυχολογικής ευεξίας. Η κοινωνική προσαρμογή είναι η ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται στην κοινωνική του ζωή, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την τροποποίηση του εαυτού ή του περιβάλλοντος. Η κοινωνική προσαρμογή συνδέεται με τη συναισθηματική προσαρμογή. Η συναισθηματική προσαρμογή είναι η εναρμόνιση ανάμεσα στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές και με τον τρόπο αυτό το άτομο εκτελεί υγιέστερα σε κάθε τομέα της ζωής. Η συναισθηματική προσαρμογή επικεντρώνεται στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους με τρόπο κατανόησης και ελέγχου. Η κοινωνική προσαρμογή, η αποτελεσματική επικοινωνία και η συναισθηματική αντιμετώπιση είναι δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν. Η κοινωνική προσαρμογή είναι ο βασικός παράγοντας

που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με προβλήματα ακοής. Είναι πιο σημαντικό στο πλαίσιο των παιδιών με προβλήματα ακοής που έχουν λιγότερες επικοινωνιακές δεξιότητες, χαμηλές γλωσσικές ικανότητες και περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα. Η διαδικασία ανάπτυξης γλωσσών σε παιδιά με προβλήματα ακοής ή δυσκολίας ακοής συχνά καθυστερεί, αλλά η έγκαιρη αναγνώριση και η έγκαιρη παρέμβαση βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση (Dilshad et al., 2016).

Σύμφωνα με τον Olofintoye (2010), ενώ η ψυχολογική προσαρμογή αναφέρεται στη συνέπεια στις εσωτερικές λειτουργίες που έχουν να κάνουν με τη διαδικασία σκέψης, τα συναισθήματα, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, την αίσθηση της ηθικής και τα παρόμοια, η κοινωνική προσαρμογή έχει να κάνει με το ύφος αλληλεπίδρασης ή σχέσης με άλλους ανθρώπους. Ωστόσο, οι ψυχολογικές και κοινωνικές προσαρμογές είναι τόσο σχετικές που μπορεί κανείς να περιμένει ότι θα συνδέονται. Η αλληλεξάρτηση αυτών των δύο διαδικασιών προσαρμογής είχε οδηγήσει ορισμένους ψυχολόγους να εξηγήσουν την ψυχολογική διαδικασία ως κοινωνική διαδικασία και κοινωνική διαδικασία ως ψυχολογική διαδικασία. Επομένως, τα ζητήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι θέματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα, τα οποία προκύπτουν από το πρότυπο της λειτουργίας του νου και σε σχέση με τη συμπεριφορά τους μέσα σε μια ομάδα ανθρώπων (Olofintoye, 2010).

3.1 Σχέσεις με ομοτίμους

Τα αποτελέσματα από μελέτες που ασχολούνται με αυτό το ζήτημα είναι μικτά, όμως, στη βάση των όσων αναφέρει ο Razny (2011). Υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τη γλώσσα και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που έχουν προβλήματα ακοής, αλλά μόνο ένας μικρός αριθμός μελετών επικεντρώθηκε στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με αυτά τα προβλήματα. Ένας ακόμα μικρότερος αριθμός διερεύνησε τις κοινωνικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της εφηβείας και τον αντίκτυπο των φιλικών σχέσεων μεταξύ εφήβων με προβλήματα ακοής. Τα

αποτελέσματα αυτών των μελετών, όπως αναφέρονται από τον Razny (2011) είναι τα ακόλουθα:

1. Σε μία έρευνα διερευνήθηκε ο αντίκτυπος των κοινωνικών εμπειριών στην τάξη σχετικά με τις αντιλήψεις για την κοινωνική επάρκεια εφήβων με μειωμένη ακοή στην τάξη σε δημόσια σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των μαθητών για τρεις τομείς κοινωνικής επαφής: συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, συναισθηματική ασφάλεια με συνομηλίκους και κωφούς και κοινωνικές δεξιότητες και με τις δύο ομάδες. Διαπίστωσαν ότι οι κωφοί εφήβοι που είχαν ενσωματωθεί σε περισσότερα μαθήματα με συμμαθητές που δεν είχαν προβλήματα ακοής (περισσότερη επαφή στο σχολείο) επέλεξαν να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες λιγότερο με τους συνομηλίκους από ότι οι ίδιοι κωφοί έφηβοι που είχαν ενσωματωθεί λιγότερο συχνά. Οι μαθητές που ενσωματώθηκαν στο μέγιστο βαθμό ανέφεραν μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια και συναισθήματα κοινωνικής ικανότητας ενώ αλληλεπιδράζαν με συνομηλίκους που ήταν κωφοί ή με προβλήματα ακοής. Αυτά τα ευρήματα μπορεί να υποδηλώνουν ότι η μεγαλύτερη επαφή με τους ακούοντα άτομα δεν οδηγεί απαραίτητα σε ανάπτυξη βαθύτερων σχέσεων με τους ακούντες συνομηλίκους και κατά συνέπεια δεν μπορεί να αυξήσει τα αισθήματα συναισθηματικής ασφάλειας με αυτήν την ομάδα..
2. Σε άλλη έρευνα εξετάστηκε η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μαθητών με διαφορετικό βαθμό απώλειας ακοής. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με απώλεια ακοής απορρίφθηκαν από τους συμμαθητές τους περισσότερο από ότι οι ακούντες μαθητές. Επιπλέον, η μελέτη έδειξε ότι το 39% των μαθητών με προβλήματα ακοής βαθμολογούνταν από τους συμμαθητές τους στην τάξη ως άτομα με χαμηλή κοινωνική θέση σε αντίθεση με μόνο το 13% των ακούντων συνομηλίκων. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής αντιλαμβάνονται ότι είναι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ομάδων σχετικά με την αυτο-αντίληψη της ικανότητας, της κοινωνικής γνώσης ή της

αυτοεκτίμησης. Ο βαθμός απώλειας ακοής δεν σχετίζεται με την κοινωνική κατάσταση. Επιπλέον, σημειώθηκαν σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές στην ομάδα των ατόμων με προβλήματα ακοής. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές ανέφεραν περισσότερα συναισθήματα κοινωνικού άγχους. Δεν υπήρξαν αναπτυξιακές διαφορές όσον αφορά την κοινωνική κατάσταση ή τη συναισθηματική λειτουργία που παρατηρήθηκε για τα ακούοντα άτομα.

3. Σε άλλη έρευνα εξετάστηκε η αυτό-ιδέα και η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με προβλήματα ακοής από τα ακούοντα άτομα στο σχολικό πλαίσιο. Οι κωφοί μαθητές ή μαθητές με δυσκολία στην ακρόαση έλαβαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους τους από ότι από τους συνομηλίκους που είχαν τα ίδια προβλήματα. Το αποτέλεσμα αυτό έδειξε ότι οι κωφοί έφηβοι ως ομάδα δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στους κοινωνικούς κύκλους των ακουόντων μαθητών. Επίσης, οι κωφοί και οι μαθητές με δυσκολία στην ακρόαση συμμετείχαν σε μια καλά εδραιωμένη ομάδα άλλων κωφών και μη ακουόντων μαθητών, αλλά δεν απολάμβαναν την ίδια κοινωνική σχέση με τους ακούοντες συνομηλίκους.
4. Μία άλλη σειρά ερευνών καταδεικνύει τη διαφοροποίηση των κοινωνικών εμπειριών των κωφών και των βαριά ακουόντων μαθητών και παρουσιάζει μικτά αποτελέσματα στην ανάλυση της κοινωνικής λειτουργίας των εφήβων με απώλεια ακοής. Σε μερικές δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των κωφών παιδιών και των συνομηλίκων τους στην αποδοχή από ομοτίμους και την κοινωνική τους κατάσταση. Ωστόσο, τα παιδιά με δυσκολία στην ακρόαση διέφεραν σε ορισμένα μέτρα κοινωνικής ικανότητας, καθώς βαθμολογούνταν χαμηλότερα από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς προβλήματα ακοής στην προ-κοινωνική συμπεριφορά. Σε άλλες έρευνες που αφορούσαν παιδιά με ακουστικά εμφυτεύματα (κοχλιακό εμφύτευμα), οι γονείς ανέφεραν ότι οι σχέσεις των παιδιών τους με τους ακούοντες συνομηλίκους βελτιώθηκαν ως αποτέλεσμα κοχλιακής εμφύτευσης και τα παιδιά τους έδειξαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και εμφάνισαν περισσότερη

αυτοπεποίθηση και 'ανοικτή' συμπεριφορά. Ωστόσο, αυτά τα παιδιά, ενώ ήταν άνετα επικοινωνώντας με τους συνομηλίκους τους σε περιστάσεις ενός-ενός ή μικρής ομάδας, βίωσαν ακόμη εμπόδια επικοινωνίας σε μεγάλες ομάδες.

5. Αναφορικά με την κοινωνική μοναξιά και την κοινωνική επάρκεια, σε έρευνα καταδείχθηκε πως, οι έφηβοι με προβλήματα ακοής με πλήρη ενσωμάτωση (πλαίσιο συνεκπαίδευσης) ανέφεραν κατά μέσο όρο ότι δεν αισθάνονταν περισσότερη κοινωνική απομόνωση ή λιγότερη κοινωνική συμμετοχή από ότι οι ακούοντες συνομηλικοί τους. Ωστόσο, αντιμετωπίστηκαν δυσκολίες που περιελάμβαναν συναισθήματα αμηχανίας, αν και κάποιοι ανέπτυξαν στρατηγικές για τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεών τους. Όλοι οι έφηβοι ανέφεραν ότι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται κανονικά, να μην θεωρούνται διαφορετικοί και να μην εφιστούν την προσοχή άλλων στα προβλήματα ακοής τους. Πολλοί κωφοί έφηβοι σχολίασαν ότι αισθάνονταν πιο κοινωνικά απομονωμένοι στα πρώτα χρόνια του σχολείου.

Ο Razny (2011) εξέτασε επίσης τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κοινωνική αποδοχή των μη ακουόντων μαθητών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, στη βάση άλλων ερευνών. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών καταδεικνύουν τα ακόλουθα:

1. Η γλώσσα και η δυνατότητα λόγου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι γλωσσικές ικανότητες είναι απαραίτητες για την κοινωνική αποδοχή. Πολλοί έφηβοι αναφέρουν ότι οι καλές προφορικές δεξιότητες τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες και τους επιτρέπουν να μιλούν τηλεφωνικά. Οι βελτιώσεις στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες και στην ομιλία έχουν έμμεση επίδραση στην κοινωνικοποίηση. Οι καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας οδηγούν σε καλύτερη κοινωνικοποίηση των κωφών παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Αυτό το εύρημα είναι συμβατό με την έρευνα σχετικά με τη θεωρία του νου. Δεδομένου ότι οι προφορικές δεξιότητες των παιδιών

με κώφωση βελτιώνονται, είναι περισσότερο εκτεθειμένοι σε συνομιλίες με τους ακούοντες συνομηλίκους, επιτρέποντάς τους να κατανοήσουν τι πιστεύουν και νιώθουν οι άλλοι. Η ικανότητα κατανόησης της προοπτικής των άλλων μπορεί να αυξήσει την ικανότητα του παιδιού να είναι πιο επιτυχημένο κοινωνικά.

2. Έχει επισημανθεί πως, η γλώσσα των συναισθημάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική-συναισθηματική λειτουργία των βαριά ακούοντων / κωφών παιδιών. Οι κωφοί έφηβοι έχουν περιορισμένο συναισθηματικό λεξιλόγιο και μπορεί αυτό να έχει αντίκτυπο στην ικανότητά τους να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους και να κατανοούν αυτά των άλλων. Και πάλι, αυτό σχετίζεται με τη σημασία της θεωρίας του νου σε επιτυχημένες κοινωνικές εμπειρίες. Επιπλέον, οι έφηβοι με προβλήματα ακοής τείνουν να εκφράζουν συναισθήματα που βασίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες, ενώ οι ακούοντες μαθητές αναφέρουν μια ευρύτερη κοινωνική προοπτική, καθώς ασχολούνται με προβλήματα που επηρεάζουν την κοινωνία ως σύνολο, όπως η δικαιοσύνη, και η αλληλεγγύη. Αυτό το εύρημα μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη συναισθηματικού λεξιλογίου και στην περιορισμένη πρόσβαση σε πληροφορίες.
3. Ομοίως, οι βελτιώσεις στην παραγωγή ομιλίας λόγω της χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων συνδέονται με βελτιώσεις στις δεξιότητες κοινωνικοποίησης. Η καθαρή παραγωγή ομιλίας βοηθά στην άρση του στίγματος που σχετίζεται με την ατελής ομιλία και μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση επιτυχημένων σχέσεων με τους συνομιλήκους. Αντίθετα, τα κωφά παιδιά χωρίς σαφή ομιλία μπορούν να αγνοηθούν ή να απορριφθούν από τους συνομιλήκους τους, επηρεάζοντας την ικανότητά τους να κοινωνικοποιηθούν. Επίσης, σε αυτά τα παιδιά διαπιστώθηκε χαμηλή αντίληψη λόγου, χαμηλή ικανότητα επικοινωνίας και επικοινωνίας και χαμηλή ευκρίνεια ομιλίας μεταξύ των παραγόντων που αποτελούσαν εμπόδια στην επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ακούοντων και μη μαθητών.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την επικοινωνία και το πώς οι επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές επηρεάζουν την ψυχολογική κοινωνική προσαρμογή των ατόμων με προβλήματα ακοής είναι επίσης μικτά. Στην έρευνα των Musselman et al. (1996), οι σχέσεις μεταξύ της επικοινωνιακής ικανότητας και της κοινωνικής προσαρμογής δεν καταδείχθηκαν ως σταθερές, ούτε συσχετίζονταν σταθερά με μεγάλα ποσοστά διακύμανσης. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει τη φύση των μέτρων επικοινωνίας της μελέτης, τα οποία αξιολόγησαν την ικανότητα των παιδιών με προβλήματα ακοής να συνομιλούν με έναν ενήλικα και όχι να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους, κάτι το οποίο μπορεί να απαιτεί διαφορετικά μοτίβα γλωσσικών, γνωστικών και ρεαλιστικών δεξιοτήτων.

Ένας ακόμη παράγοντας που εξετάστηκε αναφορικά με την ψυχολογική κοινωνική προσαρμογή ατόμων με προβλήματα ακοής ήταν η κοινωνική δικτύωση. Η έρευνα των Oyewumi et al. (2015) βρήκε μία ότι η κοινωνική δικτύωση έχει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση, αλλά καμία σχέση με τη μοναξιά μεταξύ των εφήβων με προβλήματα ακοής. Επίσης, η μελέτη δεν διαπίστωσε σημαντική διαφορά στη χρήση της κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ ανδρών και γυναικών εφήβων με προβλήματα ακοής. Συνολικά, η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της κοινωνικής δικτύωσης έχει μεγάλη επίδραση στην ψυχολογική ευημερία, την πρόσβαση στην πληροφορία, τη διατήρηση σχέσεων και την έκφραση του εαυτού σε εφήβους με προβλήματα ακοής. Με βάση τα συμπεράσματα αυτά, συνιστάται στους εφήβους με προβλήματα ακοής να συμμετέχουν ενεργά σε σωματικές και κοινωνικές δραστηριότητες με τους συνομιλήσουν τους, προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, κάτι που θα έχει θετικά αποτελέσματα στην ψυχολογική κοινωνική τους προσαρμογή.

Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, να κερδίσουν την αποδοχή από ομοτίμους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες, καθώς και να τερματίσουν τις αρνητικές ή δυσάρεστες διαπροσωπικές σχέσεις καθορίζουν την κοινωνική ικανότητα και προβλέπουν επαρκή μακροχρόνια ψυχολογική και

κοινωνική προσαρμογή. Ο κύκλος φίλων του ατόμου μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητάς του μέσω των εξής: α) να μάθει πώς να αλληλοεπιδρά με τους ανθρώπους με τρόπο που να μπορεί να δεχτεί και να ανταποκριθεί θετικά, β) να τον διδάξει κοινωνικές δεξιότητες και γ) με το να γνωρίζει ότι άλλοι αναγνωρίζουν ότι είναι φίλοι του ατόμου και έχουν αναπτύξει πολλές θετικές ιδιότητες (Bashir et al., 2014).

3.2 Σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς

Η ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντική παράμετρο της κοινωνικής τους προσαρμογής και στη μελέτη των Ridsdale και Thompson (2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής δεν ήταν ιδιαίτερα καλά ενσωματωμένοι κοινωνικά με τους ακούοντες συμμαθητές τους, κάτι που σχετίζεται πρωτίστως με τις φίλιες που δημιουργούν με τα ακούοντα άτομα. Η κοινωνική εμπειρία των ατόμων με προβλήματα ακοής ήταν εντελώς αντίθετη με την αντίστοιχη των «δημοφιλών» μαθητών. Ο ρόλος της φιλίας και ο ρόλος της επικοινωνίας στη δημιουργία και τη διατήρηση της φιλίας είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την προσαρμογή τους στο σχολείο. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί, καθώς βρέθηκε ότι δεν είχαν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις προσωπικές έννοιες και τις κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Η έρευνα των Hadjidakou et al. (2005) κατέδειξε ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής που λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους στα κανονικά σχολεία φαίνεται να έχουν αναπτύξει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και δεν αντιμετωπίζουν τη μοναξιά ή την απόρριψη ομοτίμων, δηλώνοντας θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική τους προσαρμογή. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φαίνεται να συμφωνούν ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή τους στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνα με

προηγούμενες έρευνες που αναφέρονται από τους συγγραφείς, που υποδηλώνουν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση σε γενικά σχολεία και όχι σε ειδικά σχολεία.

Παρομοίως, στη μελέτη του ο Olofintoye (2010) βρήκε ότι η πρακτική της ενσωμάτωσης οδηγεί σε ενθαρρυντικά αποτελέσματα στο πεδίο της ψυχολογικής κοινωνικής προσαρμογής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί σύμβουλοι θα χρειαστεί να εντείνουν τις προσπάθειές τους για τη δημιουργία υψηλότερης ισορροπίας μεταξύ των ψυχολογικών και κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών. Αυτό πρέπει να γίνει με επίκεντρο τις ανάγκες αυτής της προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στην τάξη με θετική στάση απέναντι στην ένταξη είναι επίσης σε θέση να αναπτύξουν προσαρμοσμένες στρατηγικές διδασκαλίας για να αντιμετωπίσουν μεμονωμένες διαφορές στους μαθητές τους και για το λόγο αυτό η θετική στάση από μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ψυχολογικής κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Ο Mobaideen (2014) στη μελέτη του εξέτασε τα εμπόδια που υπάρχουν στη διαδικασία ψυχολογικής κοινωνικής προσαρμογής σε μαθητές με προβλήματα ακοής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η προσαρμογή αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την ύπαρξη άλλων μαθητών με παρόμοιο πρόβλημα στο σχολείο, την αποτελεσματική μεταχείριση και κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των σύγχρονων τεχνικών στη διδασκαλία, αλλά και τον τόπο διαμονής, με όσους διαμένουν σε αστικές περιοχές να έχουν λιγότερα εμπόδια.

Οι Frostad και Ahlberg (2000) προσδιόρισαν τις μεταβλητές που επηρεάζουν την ψυχολογική κοινωνική προσαρμογή μαθητών με προβλήματα ακοής. Οι σημαντικότερες μεταβλητές που αναφέρθηκαν είναι το υπόβαθρο του μαθητή, παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, τους δασκάλους και το σχολείο. Η βαθμίδα εκπαίδευσης επίσης επηρεάζει, καθώς μαθητές με προβλήματα ακοής και κωφά παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφάνιζαν υγιέστερη ψυχοκοινωνική

προσαρμογή από τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μαζί με τις διαφορές που σχετίζονται με την τάξη, η χρήση ακουστικών βοηθημάτων, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς και οι τρόποι επικοινωνίας συμβάλλουν επίσης στον προσδιορισμό της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυτών των μαθητών.

3.3 Στίγμα, αντιλήψεις περιβάλλοντος και συναισθηματική κατάσταση

Εξετάζοντας τη μεταβλητή της επικοινωνίας στην ψυχολογική προσαρμογή ατόμων με προβλήματα ακοής, οι Knutson και Lansing (1990) βρήκαν ότι, ορισμένα από τα συγκεκριμένα μοντέλα επικοινωνίας στην περίπτωση της απώλειας ακοής μπορεί να σχετίζονται με τις αναφορές τους για συναισθηματικές δυσκολίες και μερικά ψυχολογικά προβλήματα που προκύπτουν στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, εξαιτίας του στίγματος αυτών των ατόμων λόγω των αρνητικών αντιλήψεων ατόμων του στενού και ευρύτερου περιβάλλοντος για άτομα με προβλήματα ακοής. Στην έρευνα δε βρέθηκαν στοιχεία σχετικά με κάποια αιτιώδη συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών επικοινωνίας και των ψυχολογικών δυσκολιών. Η προσωπική προσαρμογή μπορεί να σχετίζεται ευρέως με τα συμπτώματα της κατάθλιψης, του κοινωνικού άγχους, της εσωστρέφειας, της έλλειψης βεβαιότητας και της μοναξιάς. Παρομοίως, οι αναποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας σχετίζονται με την κατάθλιψη, το κοινωνικό άγχος και την απομόνωση, καθώς και την ακραία μοναξιά. Αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι προσπάθειες για τη βελτίωση των επικοινωνιακών στρατηγικών σε κοινωνικά και διαπροσωπικά περιβάλλοντα καθώς και η προσαρμογή στην κώφωση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών συμπτωμάτων των ατόμων με απώλεια ακοής.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Mohanraj και Selvaraj (2013). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση μεταξύ της προσαρμογής (κοινωνικής και προσωπικής), άγχους, απογοήτευσης, επιθετικότητας μεταξύ των ατόμων με προβλήματα ακοής. Το επίπεδο προσαρμογής είναι ανάλογο με το επίπεδο άγχους, απογοήτευσης και επιθετικότητας. Η χαμηλή απογοήτευση,

το άγχος ή η επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών οδήγησε σε χαμηλές βαθμολογίες προσαρμογής (δηλαδή υψηλό επίπεδο προσαρμογής). Θα μπορούσε να συναχθεί ότι οι περισσότεροι από τους εφήβους με προβλήματα ακοής κάνουν κατάλληλες κοινωνικές και προσωπικές προσαρμογές με βάση το επίπεδο απογοήτευσης τους. Σε γενικές γραμμές, όταν υπάρχει αυξημένο επίπεδο απογοήτευσης (κατάθλιψη), παρατηρείται αύξηση στην κακή προσαρμογή ή στην κακή προσαρμογή. Ο ρυθμός προσαρμογής (προσωπικός και κοινωνικός) ποικίλλει ανάλογα με τον ρυθμό επιθετικότητας.

Η σχετική απουσία συσχετίσεων μεταξύ των στάσεων και συμπεριφορών των άλλων και των δεικτών ψυχολογικής δυσκολίας στην έρευνα των Knutson και Lansing (1990) είναι ίσως αξιοσημείωτη. Η μέτρια συμβολή των συμπεριφορών και των συμπεριφορών των άλλων στη διακύμανση των ψυχολογικών προβλημάτων υποδηλώνει ότι οι προσωπικές στρατηγικές μπορεί να είναι πιο σημαντικές στην αποκατάσταση και βελτίωση των συναισθηματικών δυσκολιών καθώς και στην παροχή βοήθειας ώστε τα άτομα να προσαρμοστούν σε ένα περιορισμένο ακουστικό περιβάλλον. Οι συσχετισμοί μεταξύ των επιδόσεων της επικοινωνίας και της κοινωνικής εσωστρέφειας και της μέτρησης μοναξιάς είναι επίσης ενδιαφέρουσες. Αυτά τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι για τα άτομα που βιώνουν μια βαθιά αποκτηθείσα απώλεια ακοής οι αναφορές περιορισμένης επικοινωνιακής απόδοσης με την οικογένεια και τους φίλους δεν σχετίζονται με την εμφάνιση συμπτωμάτων της ψυχοπαθολογίας, αλλά σχετίζονται με την αντίληψη της απομόνωσης και της μοναξιάς. Έτσι, οι δυσκολίες απόδοσης στην επικοινωνία σε πιο οικεία περιβάλλοντα μπορεί να συνδέονται με τη μοναξιά που χαρακτηρίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής. Αν και η επικοινωνία στο σπίτι μπορεί να μην είναι ένας κατάλληλος στόχος για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης, του κοινωνικού άγχους ή της μοναξιάς, μπορεί να είναι ένας ιδιαίτερα κατάλληλος στόχος για την ανακούφιση των συναισθημάτων της μοναξιάς.

3.4 Οικογενειακό περιβάλλον

Μία ομάδα μελετών έχει εστιάσει στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και στην υποστήριξη από μέρους της οικογένειας, ως παράγοντες που επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των ατόμων με προβλήματα ακοής. Οι οικογένειες των κωφών παιδιών / παιδιών με προβλήματα ακοής καλούνται να λάβουν ιδιαίτερες αποφάσεις που οι οικογένειες με ένα τυπικά παιδί δεν έχουν. Για παράδειγμα, οι γονείς των κωφών παιδιών / παιδιών με προβλήματα ακοής πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την υποστηρικτική τεχνολογία και τον τρόπο επικοινωνίας που πρέπει να χρησιμοποιείται με το παιδί τους. Οι γονείς πρέπει επίσης να καθορίσουν εάν θα στείλουν τα παιδιά τους σε κανονικά σχολεία ή σε σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες και εάν θέλουν να εισαγάγουν το παιδί τους στην κοινότητα κωφών / βαρήκων. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται νωρίς στη ζωή ενός παιδιού θα το επηρεάσουν αναπόφευκτα καθώς μεταβαίνουν στην εφηβεία και σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει αντιληπτός ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας. Η πρόοδος της βοηθητικής τεχνολογίας οδηγεί τους γονείς αυτών των παιδιών κωφών να λάβουν την κρίσιμη απόφαση αν θα χρησιμοποιήσουν βοηθητική τεχνολογία και εάν ναι, ποια. Παρόλο που η επιτυχία αυτών των συσκευών δεν είναι εγγυημένη, πολλοί γονείς ενδιαφέρονται πρωτίστως αν το παιδί τους μπορεί να πετύχει σε έναν κόσμο που είναι πλασμένος για ακούοντες (Brice & Strauss, 2016).

Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών με προβλήματα ακοής στη βάση του αν οι γονείς επίσης έχουν προβλήματα ακοής, καθώς αυτό με τη σειρά του συνδέεται με την έννοια της επικοινωνίας. Για παράδειγμα, τα κωφά παιδιά των κωφών γονέων, που είχαν μια έγκαιρη πρόσβαση στη γλώσσα, συνήθως παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ένα κοινό σύστημα επικοινωνίας είναι απαραίτητο για να αποφευχθεί μια γενική αίσθηση απομόνωσης μεταξύ των μελών της οικογένειας. Επιπλέον, ορισμένοι γονείς που προσπάθησαν να μάθουν τη νοηματική γλώσσα εξακολουθούν να μην αισθάνονται άνετα να επικοινωνούν πλήρως. Το αν το κωφό παιδί χρησιμοποιεί κάποια επικοινωνιακή στρατηγική έχει επίπτωση στην προσαρμογή τους (Brice & Strauss, 2016).

Η μελέτη των Hadjidakou et al. (2010) διερευνά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή καθώς και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ακουόντων και μη ακουόντων αδελφών και μεταξύ ακουόντων αδελφών και μητέρων στην Κύπρο. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι τα ακούοντα αδέλφια ακοής βιώνουν ένα φάσμα θετικών συναισθημάτων μέσα στις οικογένειές τους και ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητική. Επίσης, βρέθηκε πως θετικές αδελφικές σχέσεις συνεπάγονται λιγότερα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Τα περισσότερα από τα ακούοντα αδέλφια ακοής δεν αναλάμβαναν ευθύνες στο σπίτι και ανέπτυξαν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους. Τέλος, η σειρά γεννήσεων και το μέγεθος της οικογένειας ήταν βασικοί παράγοντες στις αδελφικές σχέσεις.

Η έρευνα σχετικά με τον παράγοντα 'οικογένεια' έχει ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 1970, όπως αναφέρει ο Feher-Prout (1996), ο οποίος στη βιβλιογραφική του επισκόπηση αναφέρει πορίσματα προηγούμενων μελετών σχετικά με αυτόν τον παράγοντα. Στη βάση αυτής της ανασκόπησης, παρατηρείται πως υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς και της στάσης των γονέων παιδιών με προβλήματα ακοής, πως δεν ισχύουν στερεότυπα όπως ότι οι μητέρες παιδιών με προβλήματα ακοής είναι περισσότερο προστατευτικές και περιορίζουν την κοινωνική ζωή των παιδιών, αλλά και πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα παιδιά με προβλήματα ακοής δημιουργούσαν προβλήματα. Ένα επίσης σημαντικό αποτέλεσμα μίας παλαιότερης μελέτης που αναφέρεται από τον Feher-Prout (1996) είναι πως η ποιότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού με προβλήματα ακοής και της οικογένειάς του αποτελεί ένα διαμεσολαβητικό παράγοντα που μπορεί να μετριάσει τον αντίκτυπο αυτών των προβλημάτων στο παιδί. Η ποιότητα τόσο στην επικοινωνία όσο και στην αλληλεπίδραση βρέθηκε σε μία άλλη έρευνα ότι μπορεί να οδηγήσει είτε σε μεγαλύτερη συνοχή την οικογένεια, είτε σε στρες. Πάντως, το στρες αυτό έχει βρεθεί πως μπορεί να μην είναι αποκλειστικά αρνητικός παράγοντας, καθώς ενδέχεται να μετριάσει τον αντίκτυπο της ύπαρξης προβλημάτων ακοής σε μία οικογένεια από μέρους του παιδιού.

Το κύριο εύρημα της μελέτης της Liu (2013) έδειξε ότι οι οικογενειακές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών με προβλήματα ακοής. Από την άλλη πλευρά, η υπερβολική πίεση και οι προσδοκίες από τους γονείς μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, αναφέρθηκε πως είναι δύσκολο να διατηρηθούν καλές σχέσεις με τα ακούοντα μέλη της οικογένειας λόγω έλλειψης ευκολίας στην επικοινωνία. Ένα ακόμα εύρημα αυτής της μελέτης ήταν ότι, τα εμπόδια επικοινωνίας και η εσφαλμένη αντίληψη της δυνατότητας των ατόμων με προβλήματα ακοής μπορούν να προκαλέσουν κακές οικογενειακές σχέσεις. Μακροπρόθεσμα, η έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με προβλήματα ακοής. Τέλος, η μελέτη αυτή κατέδειξε ότι οι οικογενειακές σχέσεις ήταν ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της κοινωνικής προσαρμογής των ατόμων με προβλήματα ακοής, παρά οποιουδήποτε δημογραφικού στοιχείου, ή δυνατότητα επικοινωνίας με ακούοντες συνομηλίκους.

Οι Quittner et al. (2010) κατέδειξαν στην έρευνά τους πως οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής δεν αναφέρουν αυξημένα επίπεδα γενικού γονικού άγχους σε σύγκριση με τους γονείς των ακουόντων παιδιών. Επίσης, βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης σε γονείς παιδιών με προβλήματα ακοής στο γονικό άγχος. Επιπλέον, στρεσογόνοι παράγοντες που βρέθηκαν για τους γονείς είναι οι εξής με την ακόλουθη σειρά: δυσκολίες επικοινωνίας, ανησυχία για την ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών, διατήρηση των βοηθημάτων ακοής και εκπαίδευση στον τομέα της γλώσσας. Ο προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους κλινικούς γιατρούς που εργάζονται με γονείς κωφών παιδιών. Η επικοινωνία γονέα-παιδιού συμβάλλει στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και στο άγχος των γονέων, υποδεικνύοντας ότι είναι ένας σημαντικός στόχος για παρέμβαση. Επιπλέον, η απόκτηση ακουστικής και ιατρικής φροντίδας μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγχωτική για αυτούς τους γονείς.

3.5 Δημογραφικά στοιχεία

Επιπρόσθετα, μία παράμετρος της ψυχολογικής κοινωνικής προσαρμογής είναι και το φύλο των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Musselman et al. (1996), η κοινωνική προσαρμογή των κοριτσιών με προβλήματα ακοής επηρεάζεται περισσότερο από το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε σύγκριση με την προσαρμογή των αγοριών με προβλήματα ακοής. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι επιπτώσεις του φύλου αξίζουν περαιτέρω διερεύνηση και μπορεί να αντιπροσωπεύουν μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει το επίπεδο ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής. Για παράδειγμα, η μεγαλύτερη ένταση και αποκλειστικότητα των σχέσεων μεταξύ των κοριτσιών μπορεί να αυξήσει την ανάγκη για ένα κοινό σύστημα επικοινωνίας. Αντίθετα, το φύλο δε βρέθηκε να διαδραματίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη εμποδίων στην ψυχολογική κοινωνική προσαρμογή, στη μελέτη του Mobaideen (2014), όπως και το είδος βοηθημάτων ακοής που χρησιμοποιούν οι μαθητές, αλλά και το αν το πρόβλημα ακοής είναι επίκτητο ή όχι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Μέθοδος της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί η ποσοτική έρευνα (Creswell, 2015; Osborne, 2008). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιήθηκε διότι συμβάλει στην επεξήγηση συγκεκριμένων φαινομένων με τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που αναλύονται χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους. Η ποσοτική έρευνα είναι κατάλληλη για την παροχή πληροφοριών από ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων, αλλά και για την εξέταση της αιτίας και του αποτελέσματος (αιτιότητας όπως είναι γνωστό) (Muijs, 2004).

Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η δημοσκοπική και συσχετιστική μέθοδος (Creswell, 2015; Muijs, 2004). Η δημοσκοπική μέθοδος είναι αρκετά ευέλικτη και χαρακτηρίζεται από τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να αφορούν ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών, όπως τις απόψεις των ερωτηθέντων, τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, τις απόψεις διαφόρων ομάδων ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα, εξαιτίας του ότι η δημοσκοπική μέθοδος χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο, προσφέρει το πλεονέκτημα του χαμηλού κόστους. Είναι επίσης εύκολο να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε πιο ειλικρινείς απαντήσεις από μέρους των ερωτηθέντων. Η χρήση τυποποιημένων ερωτήσεων επιτρέπει την εύκολη συγκρισιμότητα μεταξύ των ερωτώμενων και των ομάδων των ερωτηθέντων (για παράδειγμα, διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών), στο πλαίσιο της διεξαγωγής συσχετίσεων.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί και ο βασικός περιορισμός αυτής της μεθόδου, που είναι ότι δε δίνεται η δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των πεποιθήσεων και του τρόπου σκέψης και δράσης των ερωτηθέντων. Τέλος, ενώ τα ερωτηματολόγια είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με μια κατάσταση, αλλά

ενδεχομένως να μην είναι αξιόπιστη η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις συμπεριφορές των ερωτώμενων, καθώς οι αυτοαναφορές δεν είναι πάντοτε αξιόπιστες (Muijs, 2004).

4.2 Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της δημοσκοπικής μεθόδου, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δεδομένων (Creswell, 2015; Muijs, 2004; Osborne, 2008). Το κύριο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο αρκετοί χρήστες είναι εξοικειωμένοι, ότι μπορεί να συμπληρωθεί από τους ίδιους τους ερωτηθέντες, αλλά και ότι μπορεί να διανεμηθεί ταυτόχρονα σε ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων, χωρίς να απαιτείται η παρουσία της ερευνήτριας. Παρ' όλα αυτά, ενδέχεται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων να μην είναι αληθείς, ενώ ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι και η χρονοβόρα διαδικασία διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο διευκολύνει τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ ομάδων ερωτηθέντων, όπως είναι οι ιατροί και οι νοσηλεύτές.

4.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 93 γονείς, 93 εκπαιδευτικούς, 91 κωφούς / βαρήκοους μαθητές, 91 συμμαθητές αυτών, καθώς και 92 μαθητές.

4.4 Διαδικασία της έρευνας

Η ερευνήτρια έστειλε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια στις προαναφερομένες 5 ομάδες δηλαδή γονείς, εκπαιδευτικούς, κωφούς / βαρήκοους μαθητές, συμμαθητές αυτών, καθώς και μαθητές, μαζί με μια επιστολή με την οποία τους εξηγούσε το θέμα της μελέτης και τον σκοπό της και με την οποία διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία της έρευνας. Ο πληθυσμός που απευθύνθηκε προερχόταν από σχολεία στα οποία η ερευνήτρια είχε πρόσβαση ή σε άτομα που ανήκαν στον πληθυσμό στόχο της καθώς ανήκει και η ίδια στην ομάδα των

βαρήκοων και τα οποία βρίσκονται στην Β. Ελλάδα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Ιανουάριος 2019 μέχρι τον Ιούνιο 2019.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

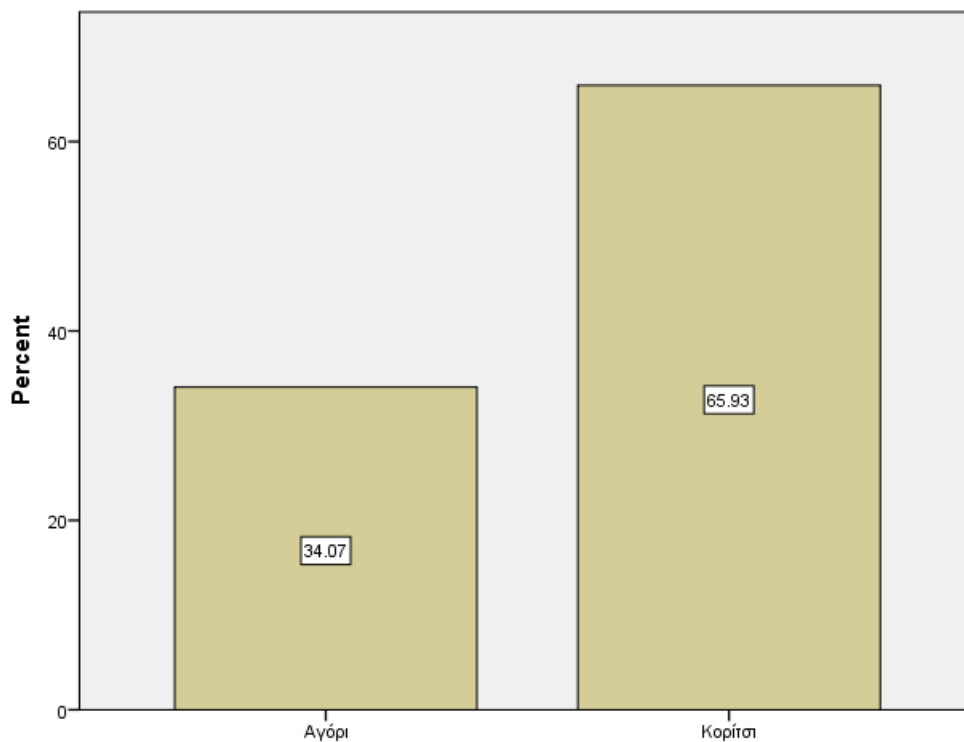
5.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συμμαθητών

5.1.1 Περιγραφική στατιστική

Δημογραφικά στοιχεία

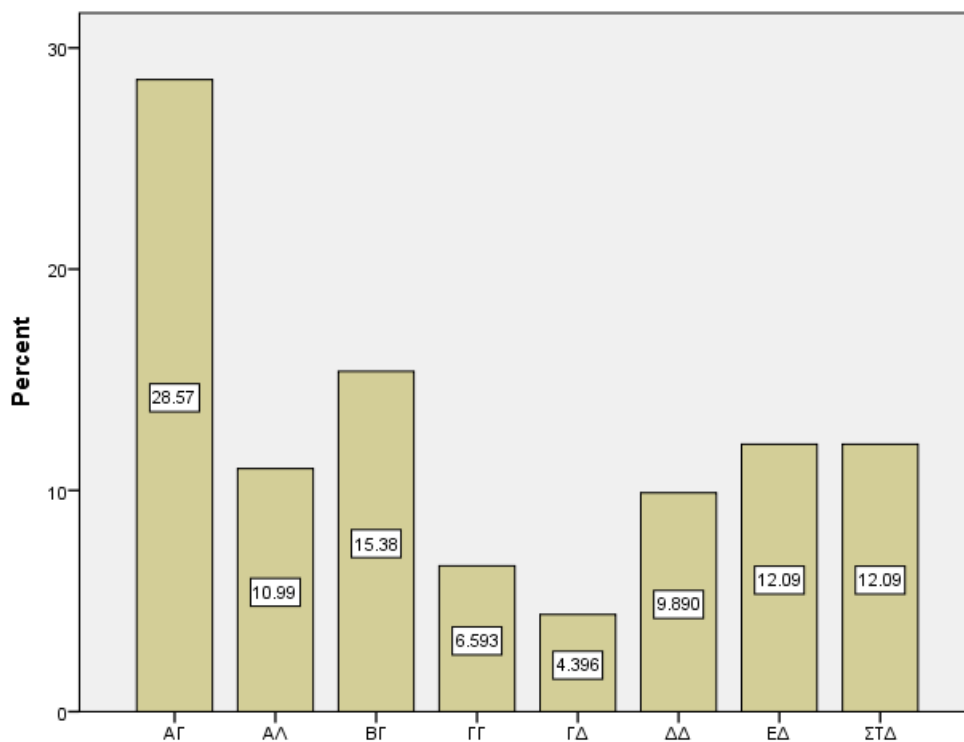
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κορίτσια σε ποσοστό 65,9%, με τα αγόρια να συνιστούν το 34,1% του δείγματος.

Γράφημα 5.1 Φύλο ερωτηθέντων



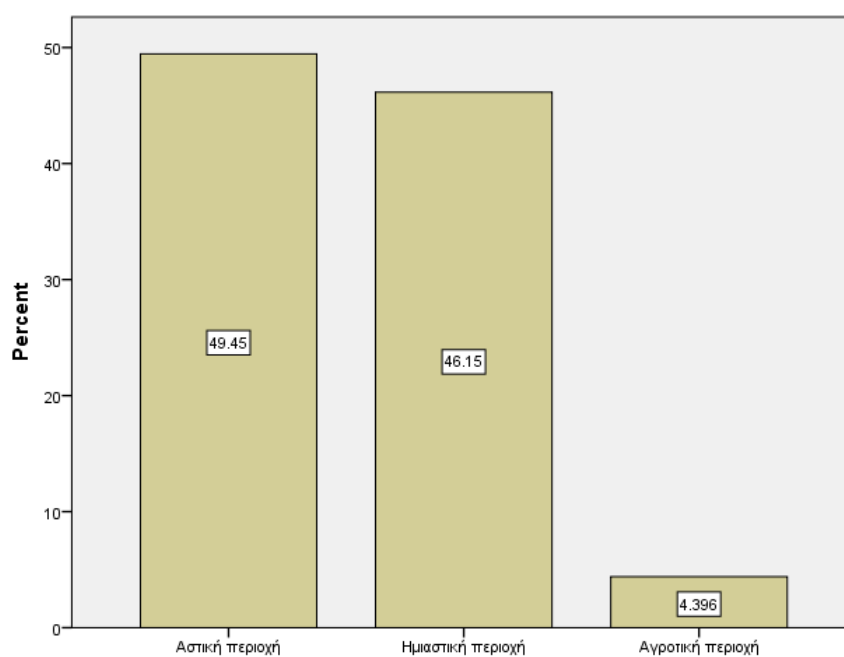
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φοιτούν στην Α Γυμνασίου (28,6%), ενώ ακολουθούν όσοι φοιτούν στη Β Γυμνασίου (15,4%), στην Ε και Στ Δημοτικού (12,1%) και στην Α Λυκείου (11%).

Γράφημα 5.2 Τάξη φοίτησης ερωτηθέντων



Οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε ποσοστό 49,5% είναι κάτοικοι αστικής περιοχής, ενώ ακολουθούν όσοι είναι κάτοικοι ημιαστικής περιοχής (46,2%). Μόνο ένα μικρό ποσοστό (4,4%) είναι κάτοικοι αγροτικών περιοχών.

Γράφημα 5.3 Τόπος διαμονής ερωτηθέντων



Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των ερωτηθέντων όσον αφορά στο αν έχουν κάποιον συγγενή με πρόβλημα ακοής. Συνολικά το 67% απάντησε θετικά. Το 31,9% εξ αυτών δήλωσε ότι έχει συγγενείς με ήπιο πρόβλημα ακοής, ενώ το 20.9% δήλωσε ότι έχει συγγενή με σοβαρό / πολύ σοβαρό πρόβλημα ακοής.

Πίνακας 5.1 Ποσοστό ερωτηθέντων με συγγενή με πρόβλημα ακοής

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ήπια	29	31.9	47.5	47.5
Μέτρια	13	14.3	21.3	68.9
Σοβαρή	9	9.9	14.8	83.6
Πολύ σοβαρή	10	11.0	16.4	100.0
Σύνολο	61	67.0	100.0	
ΔΑ	30	33.0		
Σύνολο	91	100.0		

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των ερωτηθέντων όσον αφορά στο αν έχουν κάποιον φίλο με πρόβλημα ακοής. Συνολικά το 67% απάντησε θετικά. Το 84,1% εξ αυτών δήλωσε ότι έχει φίλο με σοβαρό / πολύ σοβαρό πρόβλημα ακοής.

Πίνακας 5.2 Ποσοστό ερωτηθέντων με φίλο με πρόβλημα ακοής

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ήπια	5	5.5	5.5	5.5
Μέτρια	12	13.2	13.2	18.7
Σοβαρή	34	37.4	37.4	56.0
Πολύ σοβαρή	40	44.0	44.0	100.0
Σύνολο	91	100.0	100.0	

Απόψεις μαθητών σχετικά με παιδιά με προβλήματα ακοής

Στον αμέσως παρακάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) που αφορούν το πώς αισθάνονται οι ερωτηθέντες απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν περισσότερο με τις εξής δηλώσεις: «Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά» (M=3,45, TA=0,500), «Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι τόσο ευτυχισμένα όσο και εγώ» (M=3,40, TA=0,594), «Θα ήμουν ευχαριστημένος εάν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με καλούσε στο σπίτι του» (M=3,07, TA=1,031), «Στα κωφά/βαρήκοα παιδιά αρέσει να παίζουν» (M=3,01, TA=0,888). Αντίθετα, δε συμφωνούν με τις εξής δηλώσεις: «Θα φοβόμουν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί» (M=0,89, TA=0,809), «Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν επιθυμούν να κάνουν φίλους» (M=0,78, TA=0,786), «Θα ντρεπόμουν αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με προσκαλούσε στα γενέθλιά του» (M=0,93, TA=0,859). Συνολικά, επομένως, διαπιστώνεται μία θετική στάση απέναντι στα κωφά/βαρήκοα παιδιά. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διαφωνούν με τη δήλωση «Θα έχανα τις διακοπές για να κρατήσω συντροφιά σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί» (M=0,81, TA=1,053).

Πίνακας 5.3 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το πώς αισθάνονται απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν θα με πειράξει αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί κάθεται δίπλα μου	91	2.96	1.316
Δεν θα σύστηνα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί στον φίλο μου/στην φίλη μου	91	1.32	1.460
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους	91	2.73	.804
Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	90	1.71	1.376
Στα κωφά/βαρήκοα παιδιά αρέσει να παίζουν	91	3.01	.888
Αισθάνομαι λύπη για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά	91	1.22	.786

Θα προστάτευα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί το οποίο το ενοχλούν/πειράζουν άλλα παιδιά	91	2.73	1.044
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά θέλουν πολύ προσοχή από τους ενήλικες	91	2.67	.943
Θα καλούσα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων μου	91	2.89	.875
Θα φοβόμουν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	0.89	.809
Θα μιλούσα με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν ήξερα	91	2.45	1.014
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν επιθυμούν να κάνουν φίλους	91	0.78	.786
Θα ήθελα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου	91	2.40	1.063
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	91	1.45	.834
Θα ήμουν χαρούμενος να είχα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο	91	2.38	1.062
Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	1.43	1.469
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι τόσο ευτυχισμένα όσο και εγώ	91	3.40	.594
Δεν θα ήθελα έναν κωφό/βαρήκοο φίλο όσο και οι άλλοι φίλοι μου	91	1.21	1.442
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά	91	3.45	.500
Στην τάξη δεν θα καθόμουν δίπλα σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	1.27	1.557
Θα ήμουν ευχαριστημένος εάν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με καλούσε στο σπίτι του	91	3.07	1.031
Προσπαθώ να μην κοιτάζω κάποιον που είναι κωφός/βαρήκοος	91	1.32	1.460

Θα αισθανόμουν καλά κάνοντας ένα σχολικό πρόγραμμα με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	2.35	1.259
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν έχουν μεγάλη πλάκα	91	1.89	.657
Θα καλούσα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθεί στο σπίτι μου	91	2.29	1.108
Το να είμαι κοντά σε κάποιον που είναι κωφός/βαρήκοος με τρομάζει	91	1.10	.943
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ενδιαφέρονται για πολλά πράγματα	91	2.95	.705
Θα ντρεπόμουν αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με προσκαλούσε στα γενέθλιά του	90	0.93	.859
Θα έλεγα το μυστικό μου σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	2.09	1.050
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι συχνά λυπηρά	90	1.18	.967
Θα χαιρόμουν να ήμουν με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	2.22	1.052
Δεν θα πήγαινα σε σπίτι κωφού/βαρήκοου παιδιού για να παίξω	91	1.16	1.310
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μπορούν να κάνουν νέους φίλους	91	2.56	.600
Νιώθω αναστάτωση όταν βλέπω ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	0.98	.816
Θα έχανα τις διακοπές για να κρατήσω συντροφιά σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	91	0.81	1.053
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά χρειάζονται πολύ βοήθεια για να κάνουν πράγματα	91	2.62	1.152

Στον αμέσως παρακάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) που αφορούν το τι πιστεύουν οι ερωτηθέντες για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν με τις εξής δηλώσεις: «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=3,63, TA=0,590), «Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές» (M=3,36,

TA=0,591), «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=3,26, TA=0,628), «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=3,23, TA=0,798), «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=3,13, TA=0,476), «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=3,10, TA=0,732), «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=3,07, TA=0,786). Ωστόσο, διαφωνούν με την άποψη ότι «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής» (M=0,89, TA=1,059). Συνολικά, όμως, διαπιστώνεται πως οι ερωτηθέντες δεν έχουν αρνητικά πιστεύω για τις ικανότητες των κωφών/βαρήκων παιδιών.

Πίνακας 5.4 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι πιστεύουν για τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.63	.590
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.07	.786
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	0.89	1.059
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.13	.476
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	90	3.26	.628
Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές	88	3.36	.591

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	88	1.99	.823
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	88	3.23	.798
Παιδιά με μεγάλη απώλεια ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά με μικρότερη απώλεια ακοής	88	2.66	.585
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	87	3.10	.732
Δεν μου αρέσει να μιλάω σε παιδιά με προβλήματα ακοής γιατί ακούγονται διαφορετικά	88	1.26	1.482
Οι φίλοι μου χωρίς προβλήματα ακοής θα γελούσαν μαζί μου αν ήμουν φίλος/φίλη με κάποιον/κάποια με προβλήματα ακοής	88	2.26	1.208
Θα ήθελα να φορώ μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής αν είχα πρόβλημα	88	2.68	.878
Θα φορούσα μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής μόνο αν δεν φαινόταν	88	1.58	1.257
Θα αισθανόμουν άνετα να φοράω μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής αν είχα πρόβλημα, ακόμα και σε τάξη που δεν υπήρχαν άλλα παιδιά με πρόβλημα ακοής	88	2.77	.893

5.1.2 Περιγραφική στατιστική

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία, καθώς και με το αν έχουν συγγενή / φίλο με προβλήματα ακοής. Διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη τεστ. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$). Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Για τις συσχετίσεις με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney, καθώς η

ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα. Για τις συσχετίσεις με την τάξη, τον τόπο διαμονής και με το αν οι ερωτηθέντες έχουν συγγενή / φίλο με προβλήματα ακοής χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis, καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν περισσότερα από δύο επίπεδα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων τέθηκε ίσο με $\alpha=0.05$. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους δύο πιο κάτω πίνακες και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.5 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και του πώς αισθάνονται οι ερωτηθέντες απέναντι στα κωφά / βαρήκοα παιδιά

	Φύλο	Τάξη	Διαμονή	Συγγενής με πρόβλημα ακοής	Φίλος με πρόβλημα ακοής
Δεν θα με πειράξει αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί κάθεται δίπλα μου	0,122	0,000	0,087	0,650	0,283
Δεν θα σύστηνα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί στον φίλο μου/στην φίλη μου	0,041	0,000	0,047	0,032	0,002
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους	0,058	0,000	0,619	0,116	0,457
Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,029	0,000	0,243	0,985	0,001
Στα κωφά/βαρήκοα παιδιά αρέσει να παίζουν	0,965	0,000	0,950	0,033	0,153
Αισθάνομαι λύπη για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά	0,964	0,000	0,009	0,019	0,053
Θα προστάτευα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί το οποίο	0,059	0,000	0,248	0,137	0,006

το ενοχλούν/πειράζουν άλλα παιδιά					
Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά θέλουν πολύ προσοχή από τους ενήλικες	0,001	0,000	0,003	0,000	0,000
Θα καλούσα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων μου	0,044	0,000	0,013	0,030	0,136
Θα φοβόμουν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,016	0,012	0,020	0,002	0,000
Θα μιλούσα με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν ήξερα	0,981	0,000	0,010	0,232	0,349
Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν επιθυμούν να κάνουν φίλους	0,059	0,000	0,103	0,760	0,047
Θα ήθελα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου	0,120	0,000	0,191	0,502	0,092
Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	0,001	0,000	0,062	0,527	0,013
Θα ήμουν χαρούμενος να είχα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο	0,079	0,000	0,409	0,031	0,029
Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,042	0,000	0,924	0,046	0,389
Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά είναι τόσο ευτυχισμένα όσο και εγώ	0,048	0,000	0,004	0,081	0,060
Δεν θα ήθελα έναν κωφό/βαρήκοο φίλο όσο και οι άλλοι φίλοι μου	0,336	0,000	0,737	0,004	0,141
Τα κωφό/βαρήκοα παιδιά	0,190	0,000	0,089	0,000	0,000

γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά					
Στην τάξη δεν θα καθόμουν δίπλα σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,210	0,000	0,161	0,011	0,001
Θα ήμουν ευχαριστημένος εάν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με καλούσε στο σπίτι του	0,201	0,000	0,987	0,021	0,082
Προσπαθώ να μην κοιτάξω κάποιον που είναι κωφός/βαρήκοος	0,009	0,000	0,066	0,010	0,000
Θα αισθανόμουν καλά κάνοντας ένα σχολικό πρόγραμμα με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,002	0,000	0,607	0,079	0,095
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν έχουν μεγάλη πλάκα	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002
Θα καλούσα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθεί στο σπίτι μου	0,000	0,000	0,313	0,276	0,001
Το να είμαι κοντά σε κάποιον που είναι κωφός/βαρήκοος με τρομάζει	0,004	0,000	0,413	0,078	0,034
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ενδιαφέρονται για πολλά πράγματα	0,008	0,000	0,036	0,2950	0,031
Θα ντρεπόμουν αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με προσκαλούσε στα γενέθλιά του	0,011	0,000	0,047	0,397	0,577
Θα έλεγα το μυστικό μου σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,302	0,000	0,003	0,000	0,000
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι συχνά λυπηρά	0,145	0,000	0,447	0,003	0,007

Θα χαιρόμουν να ήμουν με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,317	0,000	0,199	0,057	0,063
Δεν θα πήγαινα σε σπίτι κωφού/βαρήκοου παιδιού για να παίξω	0,001	0,000	0,748	0,000	0,007
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μπορούν να κάνουν νέους φίλους	0,024	0,000	0,034	0,000	0,000
Νιώθω αναστάτωση όταν βλέπω ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,929	0,000	0,864	0,000	0,000
Θα έχανα τις διακοπές για να κρατήσω συντροφιά σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί	0,048	0,000	0,044	0,000	0,000
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά χρειάζονται πολύ βοήθεια για να κάνουν πράγματα	0,000	0,000	0,002	0,000	0,001

Πίνακας 5.6 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και του τι πιστεύουν οι ερωτηθέντες για τα κωφά / βαρήκοα παιδιά

	Φύλο	Τάξη	Διαμονή	Συγγενής με πρόβλημα ακοής	Φίλος με πρόβλημα ακοής
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,521	0,000	0,009	0,000	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,226	0,000	0,202	0,000	0,000

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,342	0,000	0,003	0,000	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,197	0,000	0,824	0,000	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,075	0,000	0,542	0,000	0,005
Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές	0,039	0,000	0,086	0,000	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,076	0,000	0,018	0,000	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,452	0,000	0,267	0,000	0,004
Παιδιά με μεγάλη απώλεια ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά με μικρότερη απώλεια ακοής	0,804	0,000	0,386	0,038	0,021
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,068	0,000	0,233	0,000	0,000

ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Δεν μου αρέσει να μιλάω σε παιδιά με προβλήματα ακοής γιατί ακούγονται διαφορετικά	0,397	0,000	0,087	0,000	0,001
Οι φίλοι μου χωρίς προβλήματα ακοής θα γελούσαν μαζί μου αν ήμουν φίλος/φίλη με κάποιον/κάποια με προβλήματα ακοής	0,327	0,000	0,027	0,230	0,017
Θα ήθελα να φορώ μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής αν είχα πρόβλημα	0,813	0,000	0,045	0,076	0,021
Θα φορούσα μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής μόνο αν δεν φαινόταν	0,247	0,000	0,198	0,811	0,387
Θα αισθανόμουν άνετα να φοράω μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής αν είχα πρόβλημα, ακόμα και σε τάξη που δεν υπήρχαν άλλα παιδιά με πρόβλημα ακοής	0,001	0,000	0,458	0,410	0,080

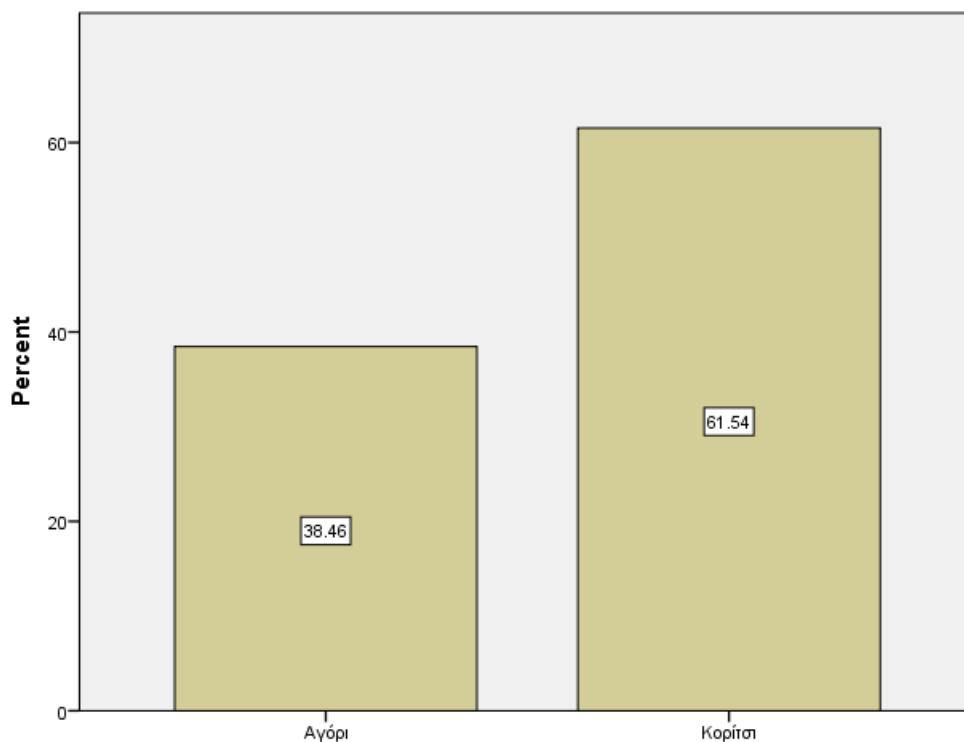
5.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κωφών/βαρήκων μαθητών

5.2.1 Περιγραφική στατιστική

Δημογραφικά στοιχεία

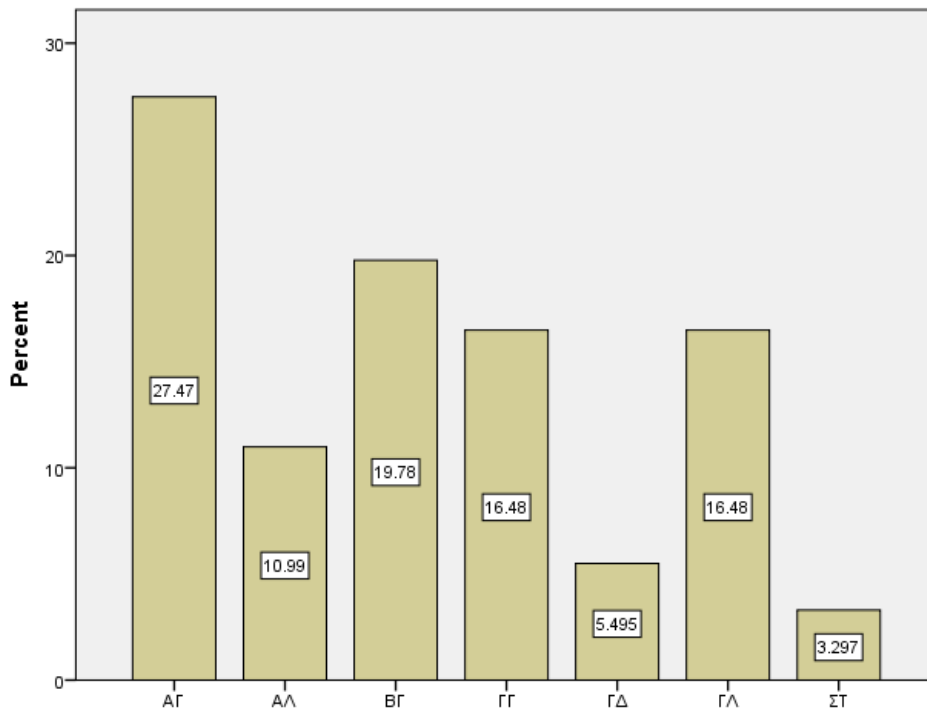
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κορίτσια σε ποσοστό 61,5%, ενώ τα αγόρια συνιστούν το 38,5% του δείγματος.

Γράφημα 5.4 Φύλο ερωτηθέντων



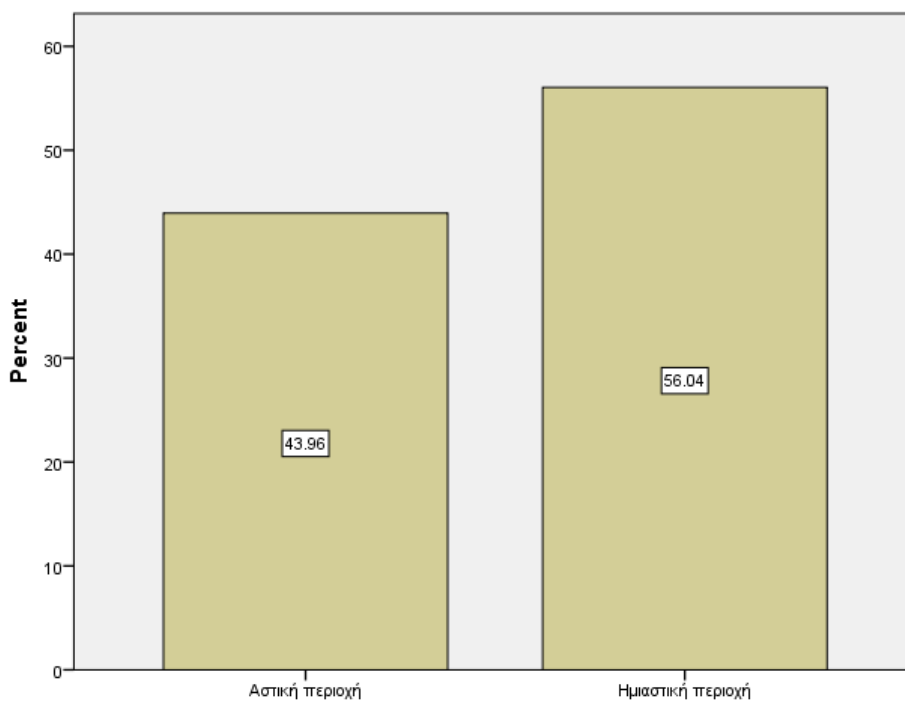
Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, οι περισσότεροι σε ποσοστό 27,5% φοιτούν στην Α Γυμνασίου, ενώ ακολουθούν όσοι φοιτούν στην Β Γυμνασίου (19,8%), στη Γ Γυμνασίου και Γ Λυκείου (16,5%), στην Α Λυκείου (11%) και έπειτα όσοι φοιτούν σε λοιπές τάξεις.

Γράφημα 5.5 Τάξη φοίτησης ερωτηθέντων



Επίσης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 56% είναι κάτοικοι ημιαστικών περιοχών, σε σύγκριση με το 44% που είναι κάτοικοι αστικών περιοχών.

Γράφημα 5.6 Τόπος διαμονής ερωτηθέντων



Στην ερώτηση σχετικά με το πού θα κατέτασσαν οι ερωτηθέντες τον εαυτό τους όσον αφορά στο πρόβλημα ακοής που έχουν, το 27,5% απάντησε 'πολύ σοβαρή', το 22% 'σοβαρή' και το ίδιο ποσοστό 'μέτρια'.

Πίνακας 5.7 Κατάταξη προβλήματος ακοής ερωτηθέντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέτρια	20	22.0	30.8	30.8
Σοβαρή	20	22.0	30.8	61.5
Πολύ σοβαρή	25	27.5	38.5	100.0
Σύνολο	65	71.4	100.0	
ΔΑ	26	28.6		
Σύνολο	91	100.0		

Τέλος, όσον αφορά στο αν έχουν κάποιον φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής, το 44% απάντησε πως έχει άτομα με σοβαρό πρόβλημα, το 23,1% με μέτριο, το 18,7% με ήπιο και το 11% με πολύ σοβαρό.

Πίνακας 5.8 Κατάταξη προβλήματος ακοής φίλων ερωτηθέντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ήπια	17	18.7	19.3	19.3
Μέτρια	21	23.1	23.9	43.2
Σοβαρή	40	44.0	45.5	88.6
Πολύ σοβαρή	10	11.0	11.4	100.0
Σύνολο	88	96.7	100.0	
ΔΑ	3	3.3		
Σύνολο	91	100.0		

Απόψεις κωφών/βαρήκων μαθητών για τον εαυτό τους

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των ερωτηθέντων όσον αφορά στο πώς αισθάνονται γενικά. Όπως παρατηρείται, οι ερωτηθέντες έχουν ενδιαφέρον (M=4,49, TA=0,603) και ενεργητικότητα (M=4,40, TA=0,665), είναι επιμελείς (M=4,23, TA=1,034), ενθουσιασμένοι (M=4,22, TA=0,712) και ενθουσιώδεις (M=4,00, TA=1,106).

Πίνακας 5.9 Αισθήματα και συναισθήματα των ερωτηθέντων

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ενδιαφέρον	91	4.49	.603
Θλιμμένος	91	2.44	.957
Ενθουσιασμένος	91	4.22	.712
Αναστατωμένος	91	2.11	1.149
Δυνατός	91	3.88	.814
Ενοχή	91	1.65	.751
Τρομαγμένος	91	1.54	.688
Εχθρικός	91	1.21	.409
Ενθουσιώδης	91	4.00	1.106
Υπερήφανος	90	3.98	.948
Ευερέθιστος	91	1.99	1.159
Σε επιφυλακή	91	2.71	1.594
Ντροπιασμένος	91	2.00	1.256
Εμπνευσμένος	91	3.88	.941
Ταραγμένος	91	1.65	.874
Αποφασιστικός	91	3.95	1.129
Επιμελής	91	4.23	1.034
Νευρικός	91	1.45	.703
Με ενεργητικότητα	91	4.40	.665
Φοβισμένος	91	1.84	1.014

Γενικά, οι ερωτηθέντες θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι είναι ευτυχισμένοι ($M=5,63$, $TA=0,953$), ούτε περισσότερο, ούτε λιγότερο ευτυχισμένοι σε σύγκριση με τους περισσότερους συμμαθητές τους ($M=5,46$, $TA=1,256$), ενώ είναι και σε μέτριο βαθμό χαρούμενοι και απολαμβάνουν σε μέτριο βαθμό τη ζωή τους ($M=5,87$, $TA=0,939$).

Πίνακας 5.10 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων για τη ζωή τους

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ευτυχισμένο άτομο	90	4	7	5.63	.953
Ευτυχισμένο άτομο σε σύγκριση με τους συμμαθητές	90	2	7	5.46	1.256
Θετική και χαρούμενη στάση ζωής	90	4	7	5.87	.939

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά σε παιδιά με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες διαφωνούν με το ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=0,95$, $TA=0,780$). Τείνουν να συμφωνούν με το ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,67$, $TA=0,578$), είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,51$, $TA=0,603$), παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές ($M=3,45$, $TA=0,834$), είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,40$, $TA=0,594$), είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,34$, $TA=0,749$), είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,07$, $TA=0,712$) και πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,29$, $TA=0,735$).

Πίνακας 5.11 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων για παιδιά με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.67	.578
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.07	.712
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	0.95	.780
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.34	.749
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.51	.603
Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές	91	3.45	.834
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	2.85	1.021
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.40	.594
Παιδιά με μεγάλη απώλεια ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά με μικρότερη απώλεια ακοής	91	2.96	.631
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.29	.735

5.2.2 Περιγραφική στατιστική

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία, καθώς και με το αν έχουν φίλο με προβλήματα ακοής. Διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη τεστ. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$). Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Για τις συσχετίσεις με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney, καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα. Για τις συσχετίσεις με την τάξη, τον τόπο διαμονής, με το πού κατατάσσουν τον εαυτό τους και τον φίλο τους με προβλήματα ακοής χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis, καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν περισσότερα από δύο επίπεδα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων τέθηκε ίσο με $\alpha = 0.05$. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους δύο πιο κάτω πίνακες και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.12 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων για τον εαυτό τους

	Φύλο	Τάξη	Διαμονή	Πρόβλημα ακοής	Φίλος με πρόβλημα ακοής
Ενδιαφέρον	0,284	0,000	0,716	0,020	0,003
Θλιμμένος	0,000	0,052	0,033	0,105	0,001
Ενθουσιασμένος	0,000	0,022	0,487	0,116	0,016
Αναστατωμένος	0,089	0,003	0,000	0,003	0,000
Δυνατός	0,152	0,001	0,815	0,076	0,616
Ενοχή	0,000	0,034	0,930	0,030	0,000
Τρομαγμένος	0,000	0,002	0,042	0,005	0,000
Εχθρικός	0,224	0,002	0,083	0,000	0,000
Ενθουσιώδης	0,000	0,327	0,765	0,002	0,000

Υπερήφανος	0,040	0,127	0,259	0,384	0,002
Ευερέθιστος	0,318	0,157	0,523	0,000	0,000
Σε επιφυλακή	0,000	0,502	0,591	0,022	0,000
Ντροπιασμένος	0,000	0,002	0,142	0,017	0,017
Εμπνευσμένος	0,004	0,068	0,718	0,005	0,170
Ταραγμένος	0,264	0,000	0,408	0,036	0,000
Αποφασιστικός	0,006	0,004	0,014	0,000	0,068
Επιμελής	0,000	0,041	0,000	0,000	0,000
Νευρικός	0,731	0,000	0,228	0,001	0,000
Με ενεργητικότητα	0,038	0,017	0,894	0,704	0,056
Φοβισμένος	0,016	0,000	0,166	0,002	0,681
Ευτυχισμένο άτομο	0,000	0,108	0,372	0,002	0,000
Ευτυχισμένο άτομο σε σύγκριση με τους συμμαθητές	0,001	0,001	0,613	0,000	0,000
Θετική και χαρούμενη στάση ζωής	0,016	0,055	0,305	0,015	0,000

Πίνακας 5.13 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων για τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	Φύλο	Τάξη	Διαμονή	Πρόβλημα ακοής	Φίλος με πρόβλημα ακοής
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,094	0,001	0,939	0,003	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,019	0,714	0,447	0,165	0,000

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,373	0,008	0,001	0,010	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,946	0,000	0,001	0,061	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,113	0,000	0,616	0,055	0,000
Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές	0,003	0,000	0,008	0,215	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,004	0,005	0,138	0,413	0,000
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,003	0,004	0,072	0,787	0,003
Παιδιά με μεγάλη απώλεια ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά με μικρότερη απώλεια ακοής	0,027	0,001	0,243	0,091	0,028
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,001	0,057	0,082	0,407	0,001

ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
---	--	--	--	--	--

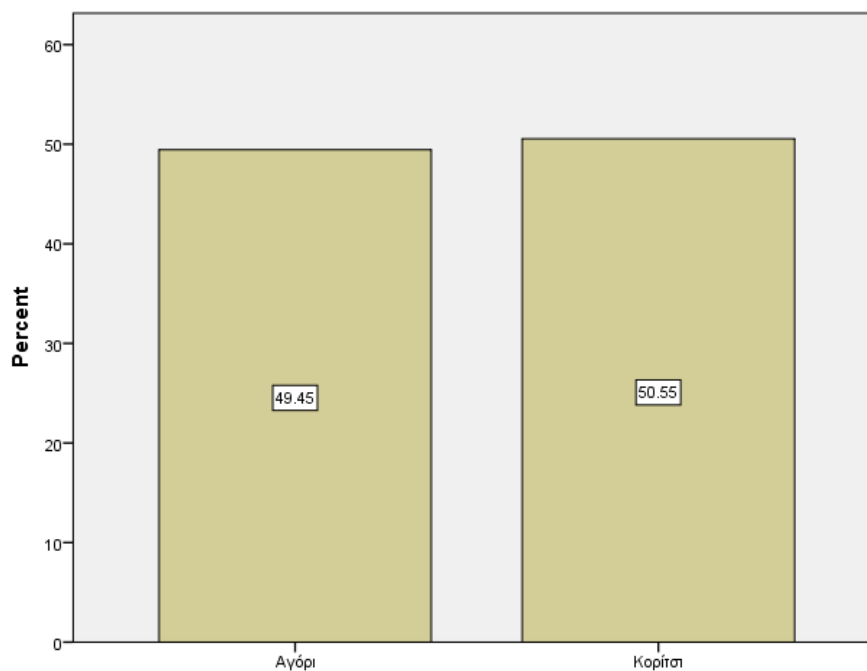
5.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου άλλων μαθητών

5.3.1 Περιγραφική στατιστική

Δημογραφικά στοιχεία

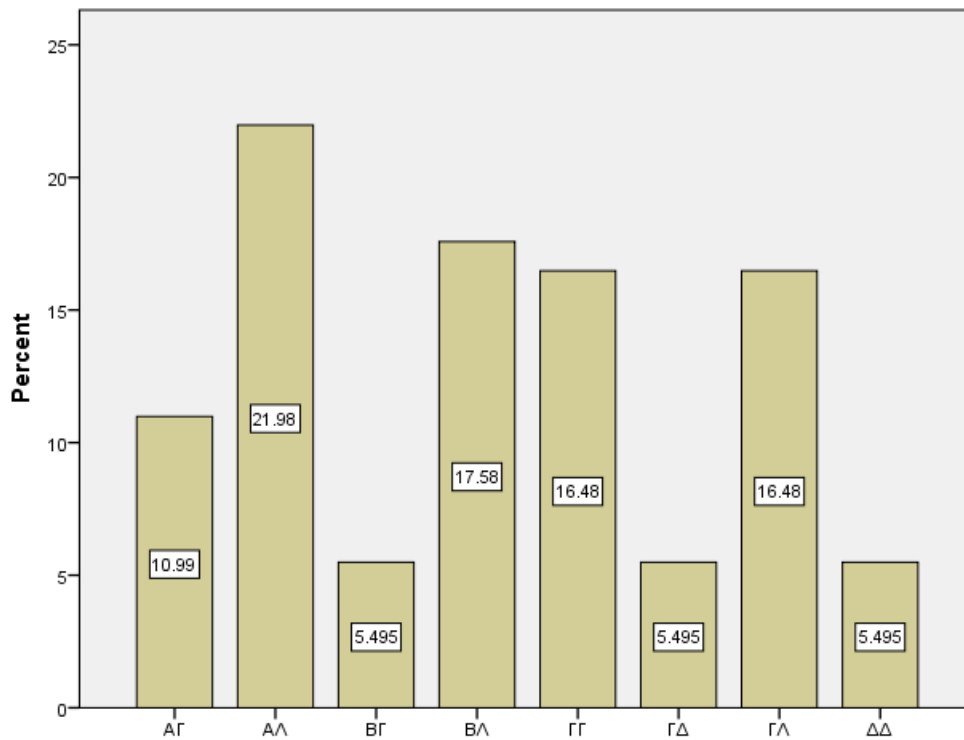
Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κορίτσια σε ποσοστό 50,5% με τα αγόρια να αντιπροσωπεύουν μόνο το 49,5% του δείγματος.

Γράφημα 5.7 Φύλο ερωτηθέντων



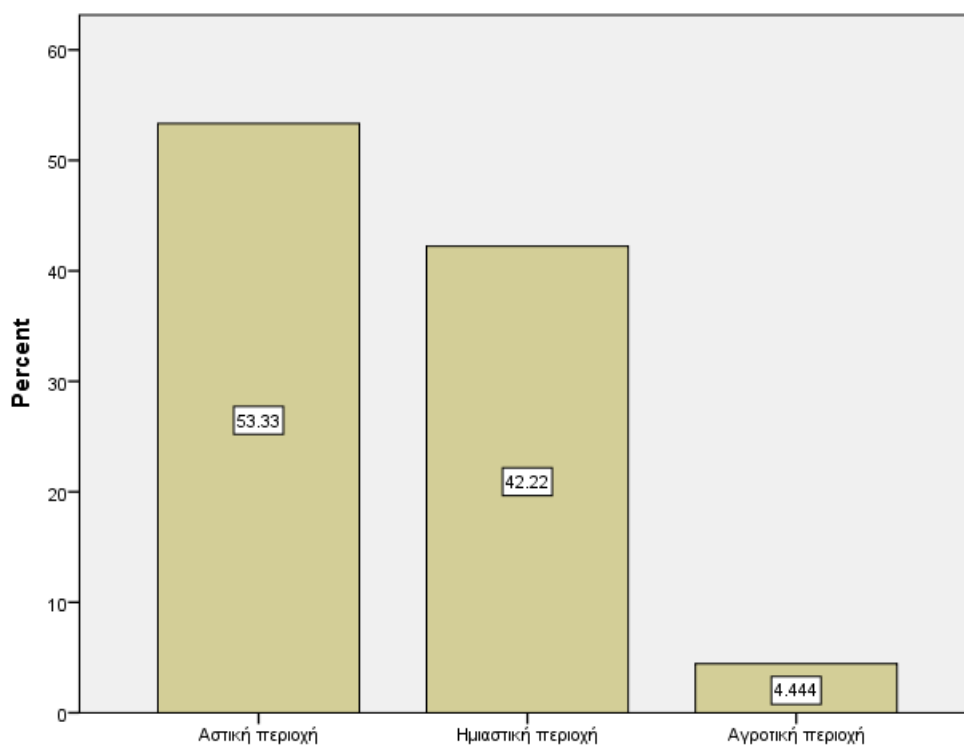
Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φοιτούν στην Α Λυκείου (22%) και στη Β Λυκείου (17,6%), ενώ ακολουθούν όσοι φοιτούν στη Γ Γυμνασίου (16,5%) και στη Γ Λυκείου (16,5%), στην Α Γυμνασίου (11%) και στις λοιπές τάξεις.

Γράφημα 5.8 Τάξη φοίτησης ερωτηθέντων



Αναφορικά με την τοποθεσία διαμονής, οι περισσότεροι σε ποσοστό 53,3% διαμένουν σε αστική περιοχή, ενώ ακολουθούν όσοι διαμένουν σε ημιαστική περιοχή σε ποσοστό 41,8%. Ένα πολύ μικρό ποσοστό ερωτηθέντων (4,4%) διαμένουν σε αγροτική περιοχή.

Γράφημα 5.9 Τόπος διαμονής ερωτηθέντων



Από το 48,4% των ερωτηθέντων που απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με το πού θα κατέτασσαν τον εαυτό τους όσον αφορά στο πρόβλημα ακοής, το 15,4% απάντησε 'σοβαρή', το 14,3% 'ήπια', το 11% 'μέτρια' και το 7,7% 'πολύ σοβαρή'.

Πίνακας 5.14 Ταξινόμηση ερωτηθέντων με βάση το πρόβλημα ακοής

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ήπια	13	14.3	29.5	29.5
Μέτρια	10	11.0	22.7	52.3
Σοβαρή	14	15.4	31.8	84.1
Πολύ σοβαρή	7	7.7	15.9	100.0
Σύνολο	44	48.4	100.0	
ΔΑ	47	51.6		
Σύνολο	91	100.0		

Από το 90,1% των ερωτηθέντων που απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με το πού θα κατέτασσαν τον φίλο τους όσον αφορά στο πρόβλημα ακοής, το 46,2% απάντησε 'σοβαρή', το 22% 'μέτρια', το 11% 'ήπια' και το ίδιο ποσοστό 'πολύ σοβαρή'.

Πίνακας 5.15 Ταξινόμηση ερωτηθέντων με βάση το πρόβλημα ακοής

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ήπια	10	11.0	12.2	12.2
Μέτρια	20	22.0	24.4	36.6
Σοβαρή	42	46.2	51.2	87.8
Πολύ σοβαρή	10	11.0	12.2	100.0
Σύνολο	82	90.1	100.0	
ΔΑ	9	9.9		
Σύνολο	91	100.0		

Απόψεις κωφών/βαρήκων μαθητών για το τι πιστεύουν άλλοι για εκείνους

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκο άτομο. Οι ερωτηθέντες διαφωνούν με την άποψη ότι οι άλλοι θεωρούν πως ένα κωφό/βαρήκο άτομο είναι το ίδιο καλό στο να παίζει μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=0,91$, $TA=1,050$). Συμφωνούν με το ότι οι άλλοι θεωρούν πως ένα κωφό/βαρήκο άτομο είναι ίδιο έξυπνο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,16$ $TA=0,958$), είναι το ίδιο υγιές με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,00$, $TA=1,106$) και είναι το ίδιο φιλικό με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής ($M=3,00$, $TA=1,000$).

Πίνακας 5.16 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκο άτομο

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Είμαι το ίδιο υγιής με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.00	1.106
Είμαι το ίδιο καλός στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	2.89	1.100
Είμαι το ίδιο καλός στο να παίζω μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	0.91	1.050
Είμαι το ίδιο καλός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	90	2.62	1.107
Είμαι το ίδιο φιλικός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.00	1.000
Είμαι το ίδιο όμορφος/ευπαρουσίαστος με τα παιδιά χωρίς βοηθητικές συσκευές	91	2.91	1.142
Μπορώ να έχω την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	1.66	1.157
Είμαι το ίδιο έξυπνος με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	3.16	.958
Είμαι το ίδιο καλός στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	91	2.96	1.134

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με πώς νομίζουν ότι αισθάνονται τα μη κωφά/βαρήκοα άτομα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Θα πρέπει να σημειωθεί πως οι ερωτηθέντες δε συμφωνούν με τις απόψεις που εκφράζονται, καθώς οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ του 'διαφωνώ' και του 'ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ'. Υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στις εξής δηλώσεις: «Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθούμε στο σπίτι του» (M=2,26, TA=1,020), «Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν έχω μεγάλη πλάκα» (M=2,20, TA=1,035) και «Θα αισθανόταν ντροπή ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με καλούσε στο σπίτι του (M=2,15, TA=0,954).

Πίνακας 5.17 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι νομίζουν ότι αισθάνονται τα μη κωφό/βαρήκοα άτομα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Θα πείραζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν καθόμουν δίπλα του	91	1.68	1.063
Δεν θα με σύστηνε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί σε έναν φίλο/φίλη του	91	2.01	1.252
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα για τον εαυτό μου	91	1.69	1.072
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν θα ήξεραν τι να μου πουν	89	2.00	1.077
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μου αρέσει να παίζω	91	1.62	.963
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά αισθάνομαι λύπη για εμένα	85	1.88	1.062
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν θα με προστάτευαν ένα με ενοχλούσαν/πείραζαν άλλα παιδιά	91	1.96	.988
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι θέλω πολύ προσοχή από τους ενήλικες	91	2.10	1.184
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων του	89	1.76	.954
Θα με φοβόταν ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί	91	1.43	.944
Θα μιλούσε μαζί μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν θα ήξερα	91	1.34	1.147
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν επιθυμώ να κάνω φίλους	91	1.46	.923

Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου	86	2.06	1.259
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι αισθάνομαι λύπη για τον εαυτό μου	91	1.85	.842
Δεν θα ήταν χαρούμενο ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να με είχε ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο	91	1.89	.875
Ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί θα προσπαθούσε να μείνει μακριά μου	91	2.12	.814
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν είμαι τόσο ευτυχισμένος όσο και εκείνα	91	1.85	.965
Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να με έχει φίλο του	91	2.15	.965
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν γνωρίζω πώς να συμπεριφέρομαι σωστά	91	1.56	.885
Στην τάξη δε θα καθόταν δίπλα μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί	91	1.63	.974
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν έχω μεγάλη πλάκα	91	2.20	1.035
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθούμε στο σπίτι του	91	2.26	1.020
Θα τρόμαζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν ήμουν κοντά του	91	1.43	.896
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν ενδιαφέρομαι για πολλά πράγματα	91	1.60	1.104
Θα αισθανόταν ντροπή ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με καλούσε στο σπίτι του	91	2.15	.954
Δε θα ερχόταν σπίτι μου να παίξουμε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί	91	1.97	.983
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω νέους φίλους	91	1.53	1.026

Θα αισθανόταν αναστάτωση ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με έβλεπε	91	1.58	.990
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι χρειάζομαι πολύ βοήθεια για να κάνω πράγματα	91	1.84	1.157

5.3.2 Περιγραφική στατιστική

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία, καθώς και με το αν έχουν φίλο με προβλήματα ακοής. Διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη τεστ. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$). Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Για τις συσχετίσεις με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney, καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα. Για τις συσχετίσεις με την τάξη, τον τόπο διαμονής, με το πού κατατάσσουν τον εαυτό τους και τον φίλο τους με προβλήματα ακοής χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis, καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν περισσότερα από δύο επίπεδα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων τέθηκε ίσο με $\alpha = 0.05$. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους δύο πιο κάτω πίνακες και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.18 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκοο άτομο

	Φύλο	Τάξη	Διαμονή	Πρόβλημα ακοής	Φίλος με πρόβλημα ακοής
Νομίζω ότι οι άλλοι θεωρούν για μένα ότι:					
Είμαι το ίδιο υγιής με τα παιδιά	0,002	0,000	0,253	0,000	0,000

χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,004	0,000	0,162	0,622	0,002
Είμαι το ίδιο καλός στο να παίζω μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,252	0,000	0,000	0,000	0,125
Είμαι το ίδιο καλός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,002	0,000	0,810	0,000	0,004
Είμαι το ίδιο φιλικός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,000	0,000	0,027	0,000	0,001
Είμαι το ίδιο όμορφος/ευπαρουσίαστος με τα παιδιά χωρίς βοηθητικές συσκευές	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
Μπορώ να έχω την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,662	0,000	0,001	0,000	0,000
Είμαι το ίδιο έξυπνος με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,254	0,000	0,022	0,000	0,000
Είμαι το ίδιο καλός στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	0,007	0,000	0,462	0,001	0,000

Πίνακας 5.19 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με το πώς νομίζουν ότι αισθάνονται τα μη κωφά/βαρήκοα άτομα για τα κωφά/βαρήκοα άτομα

	Φύλο	Τάξη	Διαμονή	Πρόβλημα	Φίλος με
--	------	------	---------	----------	----------

				ακοής	πρόβλημα ακοής
Θα πείραζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν καθόμουν δίπλα του	0,042	0,000	0,025	0,001	0,000
Δεν θα με σύστηνε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί σε έναν φίλο/φίλη του	0,444	0,000	0,000	0,014	0,000
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα για τον εαυτό μου	0,005	0,000	0,001	0,003	0,000
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν θα ήξεραν τι να μου πουν	0,040	0,000	0,023	0,000	0,000
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μου αρέσει να παίζω	0,182	0,000	0,250	0,005	0,000
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά αισθάνομαι λύπη για εμένα	0,527	0,000	0,066	0,000	0,002
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν θα με προστάτευαν ένα με ενοχλούσαν/πείραζαν άλλα παιδιά	0,693	0,019	0,085	0,102	0,001
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι θέλω πολύ προσοχή από τους ενήλικες	0,190	0,000	0,282	0,001	0,000
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων του	0,140	0,000	0,000	0,004	0,000
Θα με φοβόταν ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί	0,266	0,000	0,001	0,010	0,019

Θα μιλούσε μαζί μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν θα ήξερα	0,028	0,000	0,005	0,065	0,452
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν επιθυμώ να κάνω φίλους	0,280	0,000	0,002	0,009	0,000
Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου	0,005	0,006	0,214	0,020	0,046
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι αισθάνομαι λύπη για τον εαυτό μου	0,483	0,001	0,069	0,000	0,000
Δεν θα ήταν χαρούμενο ένα μηκωφό/βαρήκοο παιδί να με είχε ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο	0,065	0,000	0,010	0,283	0,002
Ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί θα προσπαθούσε να μείνει μακριά μου	0,592	0,000	0,349	0,011	0,005
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν είμαι τόσο ευτυχισμένος όσο και εκείνα	0,026	0,027	0,161	0,009	0,004
Δεν θα ήθελε ένα μηκωφό/βαρήκοο παιδί να με έχει φίλο του	0,022	0,000	0,119	0,007	0,096
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δε γνωρίζω πώς να συμπεριφέρομαι σωστά	0,002	0,000	0,019	0,004	0,000
Στην τάξη δε θα καθόταν δίπλα μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί	0,344	0,000	0,000	0,006	0,000
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά	0,370	0,000	0,640	0,077	0,091

Θεωρούν ότι δεν έχω μεγάλη πλάκα					
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθούμε στο σπίτι του	0,211	0,002	0,008	0,082	0,000
Θα τρόμαζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν ήμουν κοντά του	0,069	0,000	0,292	0,195	0,001
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν ενδιαφέρομαι για πολλά πράγματα	0,799	0,000	0,536	0,019	0,000
Θα αισθανόταν ντροπή ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με καλούσε στο σπίτι του	0,598	0,001	0,031	0,055	0,000
Δε θα ερχόταν σπίτι μου να παίξουμε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί	0,257	0,000	0,057	0,030	0,063
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω νέους φίλους	0,325	0,000	0,041	0,049	0,004
Θα αισθανόταν αναστάτωση ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με έβλεπε	0,366	0,000	0,371	0,652	0,000
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι χρειάζομαι πολύ βοήθεια για να κάνω πράγματα	0,001	0,000	0,044	0,019	0,000

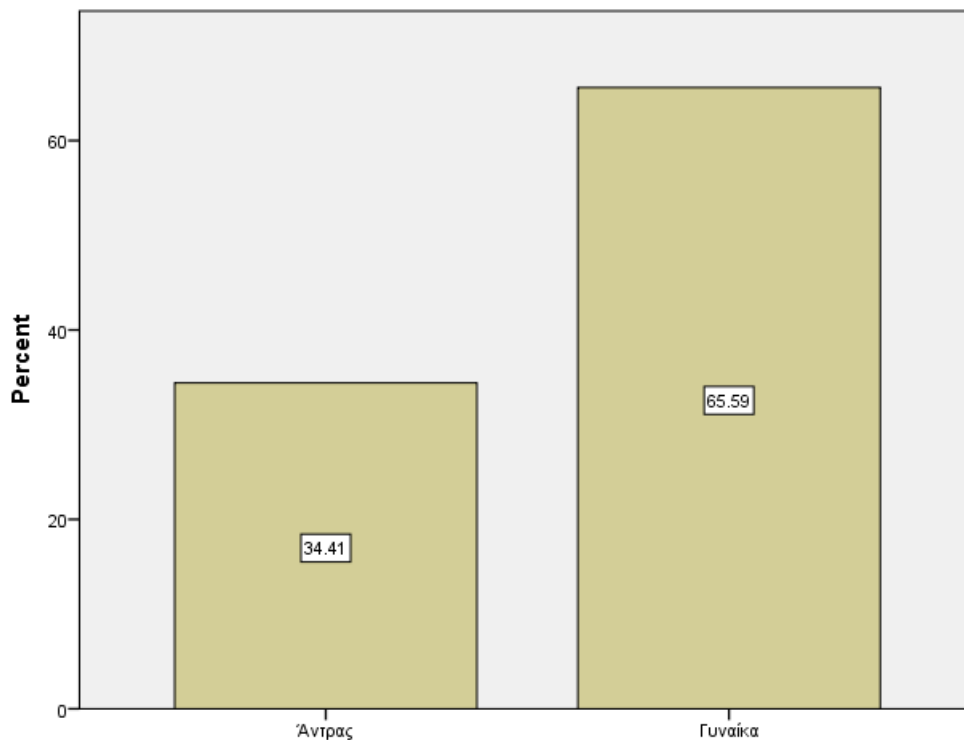
5.4 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου γονέων

5.4.1 Περιγραφική στατιστική

Δημογραφικά στοιχεία

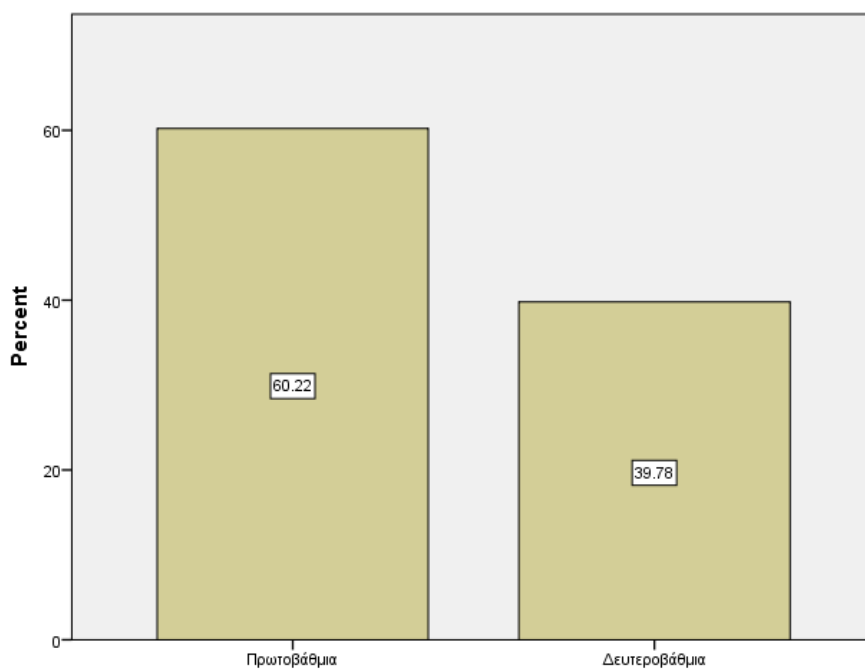
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες σε ποσοστό 65,6%, με τους άντρες να αντιπροσωπεύουν το 34,4%.

Γράφημα 5.10 Φύλο ερωτηθέντων



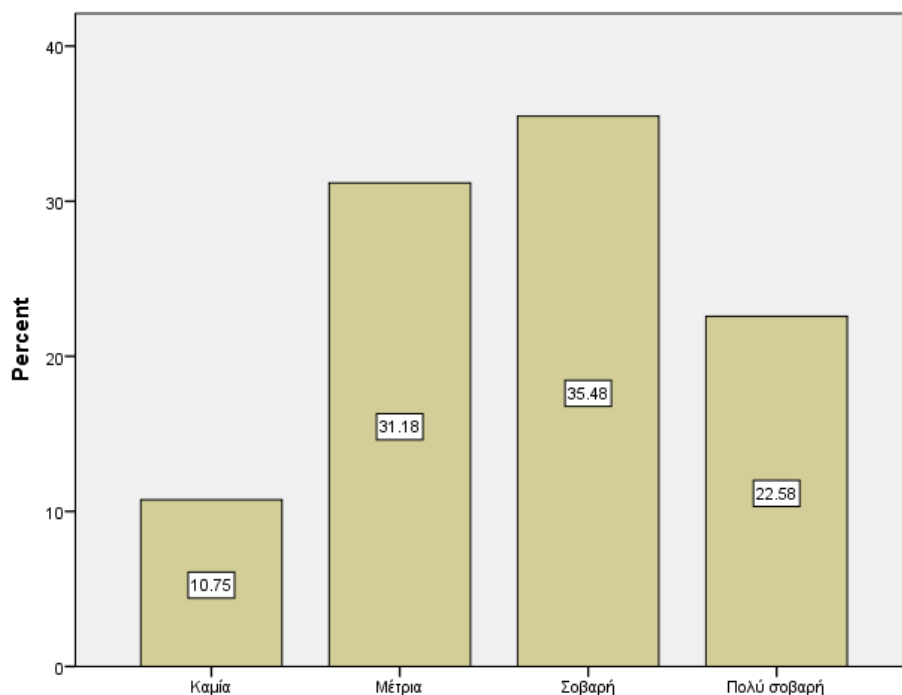
Το 60,2% των γονέων που συμμετείχε στην έρευνα έχει παιδί που φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 39,8% έχει παιδί που φοιτά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Γράφημα 5.11 Βαθμίδα εκπαίδευσης φοίτησης παιδιού



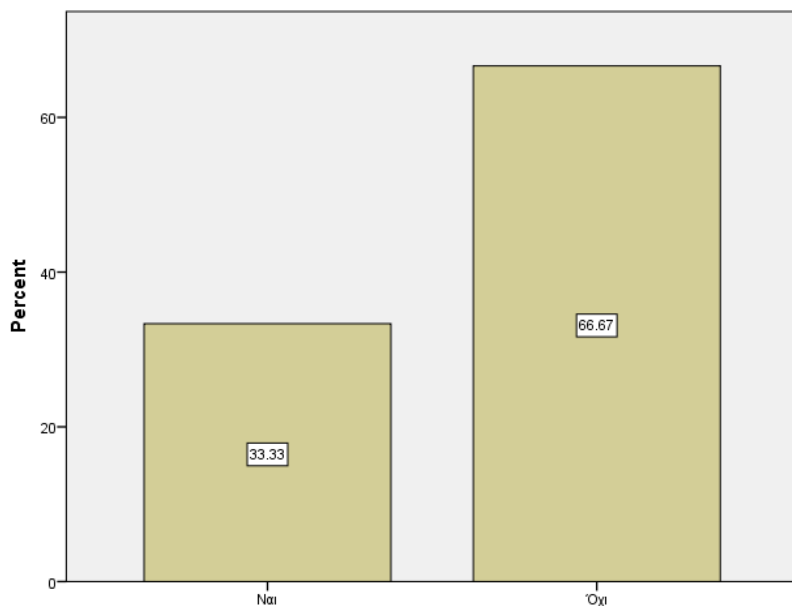
Το 35,5% των γονέων δηλώνουν ότι έχουν παιδιά με σοβαρή απώλεια ακοής, το 31,2% έχει παιδιά με μέτρια απώλεια ακοής, ενώ το 22,6% έχει παιδιά με πολύ σοβαρή απώλεια ακοής.

Γράφημα 5.12 Απώλεια ακοής παιδιών των ερωτηθέντων



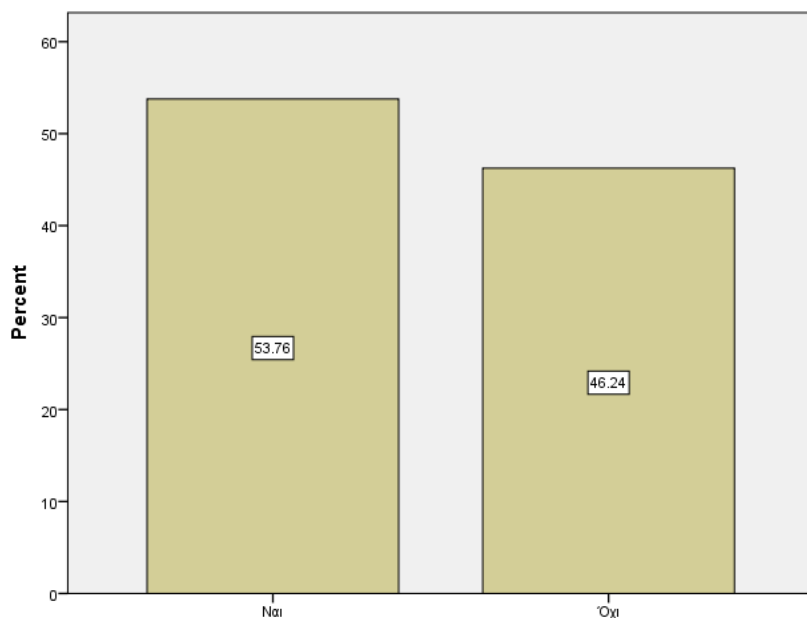
Το 66,7% των ερωτηθέντων δεν έχει κάποιον συγγενή κωφό/βαρήκοο, σε αντίθεση με το 33,3% που απάντησε θετικά σε αυτήν την ερώτηση.

Γράφημα 5.13 Ποσοστό γονέων με κωφό/βαρήκοο συγγενή



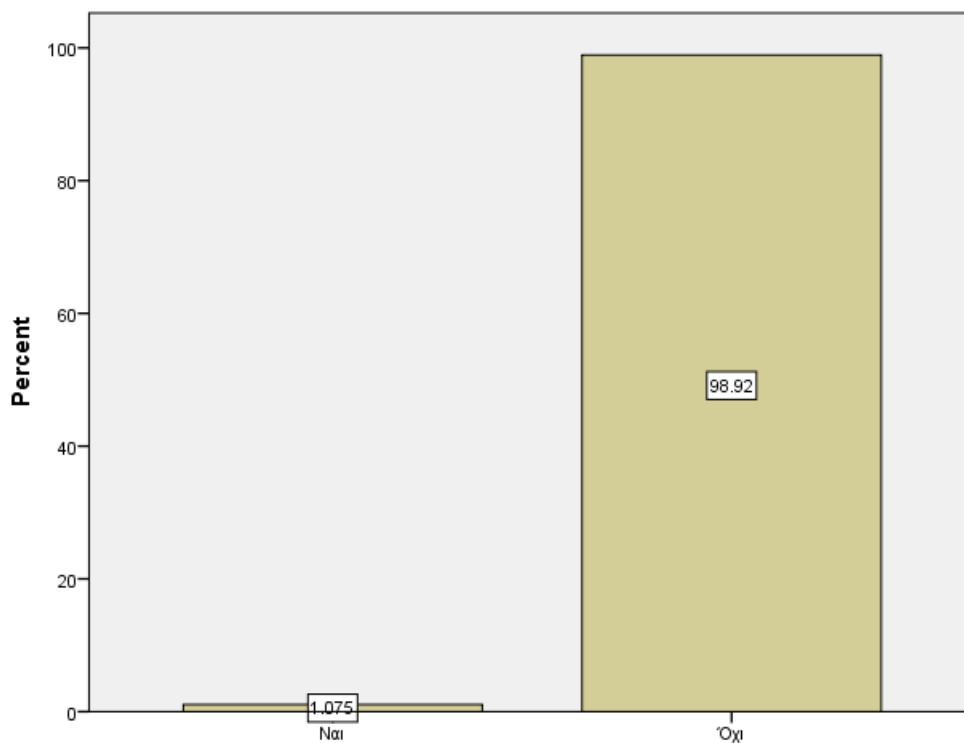
Το 53,8% των ερωτηθέντων έχει κάποιον φίλο κωφό/βαρήκοο, σε αντίθεση με το 46,2% που απάντησε αρνητικά σε αυτήν την ερώτηση.

Γράφημα 5.14 Ποσοστό γονέων με κωφό/βαρήκοο φίλο



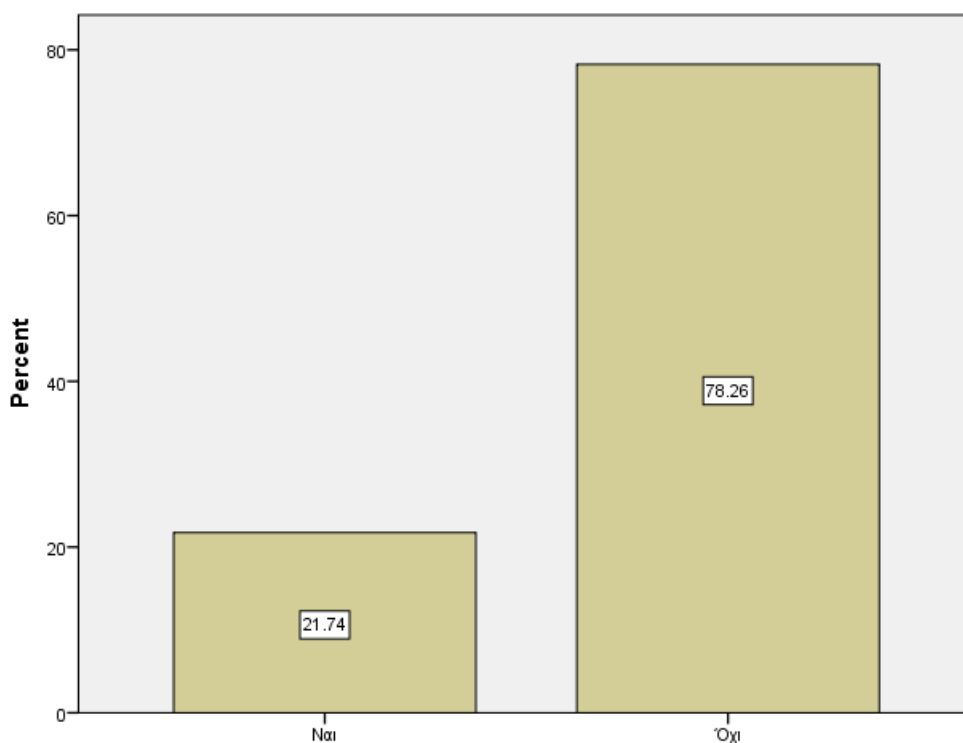
Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα (98,9%) δήλωσε πως δεν έχει ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής.

Γράφημα 5.15 Ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής



Η πλειοψηφία των γονέων σε ποσοστό 78,3% δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής, σε αντίθεση με το 21,7% των γονέων που απάντησαν θετικά.

Γράφημα 5.16 Ποσοστό ερωτηθέντων που έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής



Απόψεις γονέων σχετικά με παιδιά με προβλήματα ακοής

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των απόψεων των ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες διαφωνούν με τις εξής δηλώσεις: «Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής» (M=1,78, TA=1,020), «Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής» (M=1,72, TA=1,219), «Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή» (M=1,76, TA=1,255) και «Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή» (M=1,63, TA=1,008). Συμφωνούν επίσης με τις εξής δηλώσεις: «Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα» (M=4,23, TA=0,979) και «Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα ΜΜΕ» (M=4,02, TA=1,198).

Πίνακας 5.20 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων όσον αφορά στα άτομα με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής			
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα	92	3.59	1.018
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	93	3.45	.787
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους	93	3.56	.521
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα	93	2.90	1.001
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά πιο εσωστρεφείς από άλλους	93	3.56	.800
Τα άτομα με προβλήματα ακοής ανησυχούν πολύ	92	3.30	.886
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι	93	3.96	.908
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	93	3.72	.475
Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο άλλοι άνθρωποι	93	3.08	1.024
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	92	3.33	.866
Μεταχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής			
Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής	93	1.72	1.219
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή	93	1.76	1.255
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	93	3.39	1.475

Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή	93	1.63	1.008
Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς	93	2.06	.791
Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες	93	2.24	.877
Εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής	92	3.39	1.016
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους	93	3.58	.982
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής	93	2.94	.719
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι	93	2.16	.696
Επικοινωνία ατόμων με και χωρίς προβλήματα ακοής			
Τα άτομα με προβλήματα ακοής προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους	93	2.83	.829
Τα ακούοντα άτομα νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής	93	2.87	1.115
Τα ακούοντα άτομα συμπεριφέρονται με συμπάθεια και βοήθεια στα άτομα με προβλήματα ακοής	93	3.17	1.007
Τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους	93	3.57	.982
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη	93	3.47	.760

Μπορεί κάποιος πάντοτε να πει πότε θα μιλήσει με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	78	2.73	.733
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής	93	3.58	.959
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά	93	3.82	.642
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα	93	4.23	.979
MME και άτομα με προβλήματα ακοής			
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής	93	1.78	1.020
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα MME	93	4.02	1.198
Δικαιώματα και προοπτικές			
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	93	3.11	1.016
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	93	3.13	.935
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	93	3.48	.842
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	93	3.25	.952

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των απόψεων των ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν με

την άποψη ότι «Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής» (M=4,58, TA=0,756). Οι ερωτηθέντες διαφωνούν με τις εξής δηλώσεις: «Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική» (M=1,92, TA=1,345), «Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής» (M=1,85, TA=0,966) και «Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη» (M=1,34, TA=0,599).

Πίνακας 5.21 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής	93	2.27	1.105
Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική	93	1.92	1.345
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής	93	1.85	.966
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης	93	3.32	1.190
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη	93	1.34	.599
Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά	93	3.37	.964

Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις	93	3.58	.851
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη	93	2.49	.951
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής	93	4.58	.756

5.4.2 Περιγραφική στατιστική

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία, καθώς και με το αν έχουν φίλο με προβλήματα ακοής. Διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη τεστ. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$). Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Για τις συσχετίσεις με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ύπαρξη συγγενή/φίλου με απώλεια ακοής, την εκπαίδευση και την παρακολούθηση σεμιναρίων χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney, καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα. Για τις συσχετίσεις με τα υπόλοιπα δημογραφικά / ατομικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis, καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν περισσότερα από δύο επίπεδα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων τέθηκε ίσο με $\alpha = 0.05$. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους δύο πιο κάτω πίνακες και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.22 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής

	Φύλο	Βαθμίδα φοίτησης παιδιού	Ταξινόμηση απώλειας ακοής παιδιού	Συγγενής κωφός/ βαρήκοος	Φίλος κωφός/ βαρήκοος	Ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο	Σεμινάρια
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής							
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα	0,467	0,413	0,004	0,000	0,000	0,361	0,256
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	0,350	0,000	0,065	0,561	0,006	0,047	0,245
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους	0,000	0,381	0,062	0,198	0,002	0,092	0,002
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα	0,192	0,014	0,002	0,028	0,000	0,063	0,000
Τα άτομα με προβλήματα ακοής	0,788	0,389	0,000	0,001	0,294	0,493	0,008

είναι συχνά πιο εσωστρεφείς από άλλους							
Τα άτομα με προβλήματα ακοής ανησυχούν πολύ	0,061	0,595	0,002	0,594	0,812	0,903	0,301
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι	0,009	0,003	0,002	0,012	0,000	0,543	0,837
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	0,000	0,058	0,004	0,003	0,000	0,876	0,788
Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο άλλοι άνθρωποι	0,876	0,922	0,010	0,902	0,049	0,405	0,064
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	0,005	0,598	0,126	0,001	0,005	0,164	0,541
Μεταχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής							
Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά	0,146	0,211	0,013	0,013	0,053	0,189	0,795

από ένα άτομο με προβλήματα ακοής							
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή	0,335	0,534	0,000	0,416	0,001	0,600	0,031
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	0,263	0,001	0,000	0,502	0,213	0,142	0,115
Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή	0,063	0,169	0,036	0,464	0,232	0,163	0,303
Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς	0,069	0,039	0,366	0,000	0,082	0,082	0,002
Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες	0,539	0,092	0,079	0,014	0,373	0,545	0,034

Εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής	0,963	0,000	0,074	0,309	0,002	0,122	0,003
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους	0,006	0,009	0,013	0,122	0,024	0,183	0,235
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής	0,237	0,878	0,097	0,005	0,001	0,139	0,001
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι	0,175	0,830	0,079	0,463	0,073	0,293	0,271
Επικοινωνία ατόμων με και χωρίς προβλήματα ακοής							
Τα άτομα με προβλήματα ακοής προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους	0,564	0,057	0,280	0,125	0,261	0,815	0,341
Τα ακούοντα άτομα νιώθουν ντροπή	0,618	0,152	0,365	0,488	0,421	0,769	0,027

να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής							
Τα ακούοντα άτομα συμπεριφέρονται με συμπάθεια και βοήθεια στα άτομα με προβλήματα ακοής	0,178	0,827	0,001	0,034	0,665	0,354	0,193
Τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους	0,026	0,000	0,771	0,750	0,669	0,338	0,873
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη	0,374	0,000	0,007	0,901	0,109	0,117	0,003
Μπορεί κάποιος πάντοτε να πει πότε θα μιλήσει με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	0,000	0,234	0,066	0,313	0,154	0,214	0,630
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής	0,117	0,824	0,132	0,825	0,621	0,085	0,977

Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά	0,147	0,000	0,000	0,419	0,022	0,568	0,201
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα	0,117	0,000	0,004	0,789	0,002	0,528	0,049
MME και άτομα με προβλήματα ακοής							
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής	0,256	0,956	0,413	0,100	0,005	0,718	0,377
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα MME	0,563	0,478	0,893	0,183	0,012	0,262	0,135
Δικαιώματα και προοπτικές							
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς	0,215	0,015	0,063	0,024	0,001	0,262	0,732

προβλήματα ακοής							
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,143	0,002	0,072	0,000	0,001	0,229	0,244
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,000	0,461	0,149	0,120	0,281	0,410	0,022
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,003	0,448	0,086	0,000	0,005	0,707	0,080

Πίνακας 5.23 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	Φύλο	Βαθμίδα φοίτησης παιδιού	Ταξινόμηση απώλειας ακοής παιδιού	Συγγενής κωφός/ βαρήκοος	Φίλος κωφός/ βαρήκοος	Ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο	Σεμινάρια
Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής	0,648	0,144	0,001	0,207	0,002	0,139	0,000
Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική	0,023	0,003	0,117	0,792	0,848	0,272	0,238
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής	0,327	0,254	0,030	0,001	0,022	0,099	0,007
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης	0,033	0,040	0,056	0,043	0,074	0,551	0,120
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν	0,143	0,008	0,176	0,358	0,000	0,039	0,981

κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη							
Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά	0,000	0,500	0,657	0,275	0,000	0,436	0,155
Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις	0,000	0,303	0,541	0,193	0,037	0,189	0,000
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη	0,562	0,001	0,005	0,016	0,001	0,546	0,148
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής	0,264	0,174	0,004	0,000	0,001	0,175	0,736

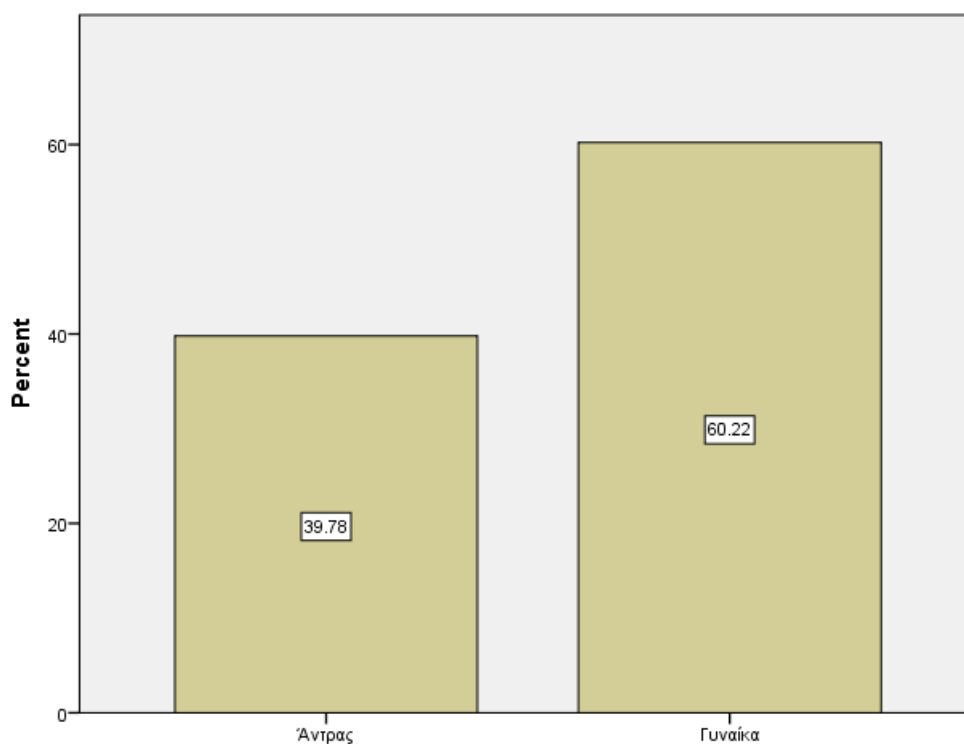
5.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

5.5.1 Περιγραφική στατιστική

Δημογραφικά στοιχεία

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες σε ποσοστό 60,2% με το 39,8% του δείγματος να είναι άντρες.

Γράφημα 5.17 Φύλο ερωτηθέντων



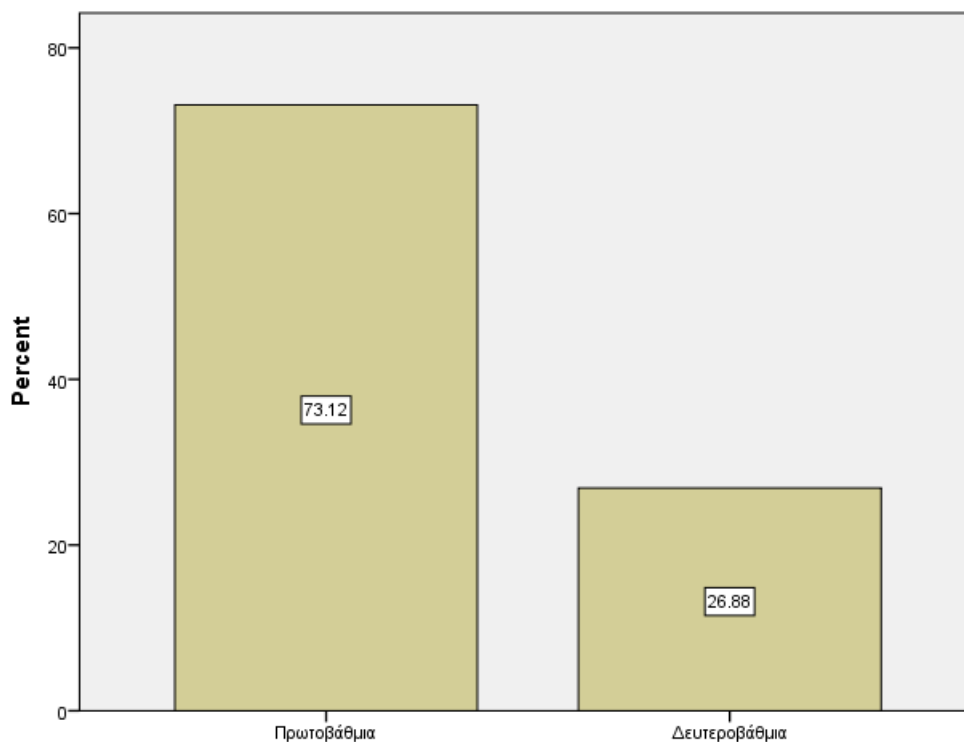
Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, ο μέσος όρος είναι τα 11 έτη (M=10,91, TA=7,458).

Πίνακας 5.24 Περιγραφικά μέτρα ετών προϋπηρεσίας ερωτηθέντων

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Έτη προϋπηρεσίας	93	2	35	10.91	7.458

Η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι ερωτηθέντες είναι ως επί το πλείστον η πρωτοβάθμια σε ποσοστό 73,1%, σε αντίθεση με το 26,9% που υπηρετεί στη δευτεροβάθμια.

Γράφημα 5.18 Βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι ερωτηθέντες



Το 31,2% των ερωτηθέντων έχει συγγενή με σοβαρή απώλεια ακοής, το 22,6% με μέτρια, το 12,9% με ήπια και το 10,8% με πολύ σοβαρή. Το 16,1% δεν έχει συγγενή με απώλεια ακοής.

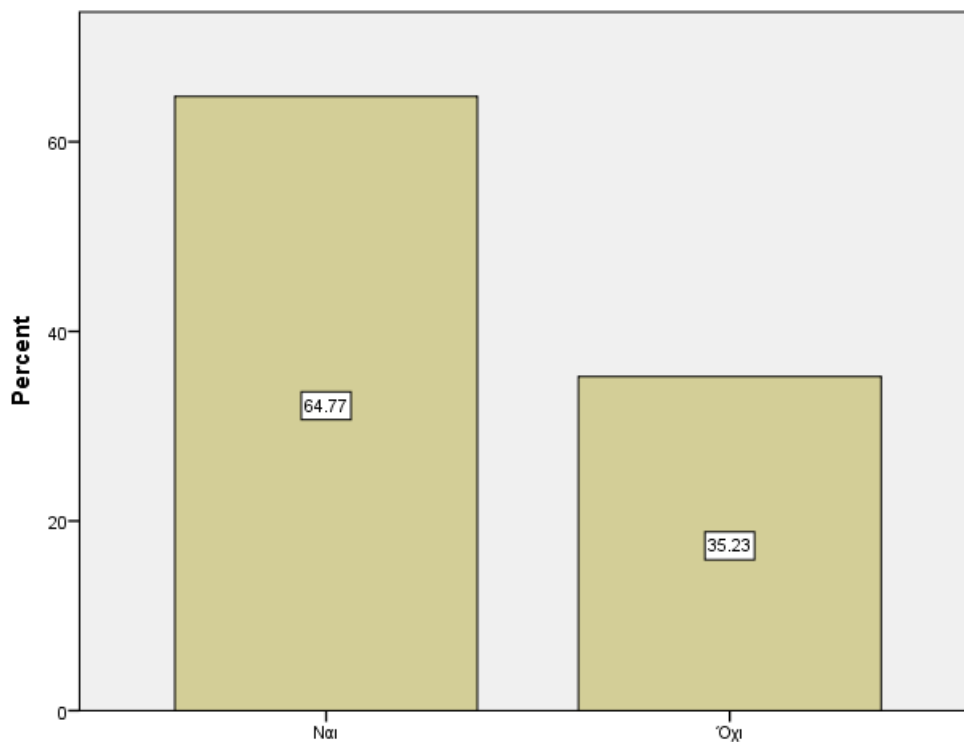
Πίνακας 5.25 Ταξινόμηση απώλειας ακοής συγγενούς των ερωτηθέντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καμία	15	16.1	17.2	17.2
Ήπια	12	12.9	13.8	31.0
Μέτρια	21	22.6	24.1	55.2
Σοβαρή	29	31.2	33.3	88.5
Πολύ σοβαρή	10	10.8	11.5	100.0
Σύνολο	87	93.5	100.0	

ΔΑ	6	6.5		
Σύνολο	93	100.0		

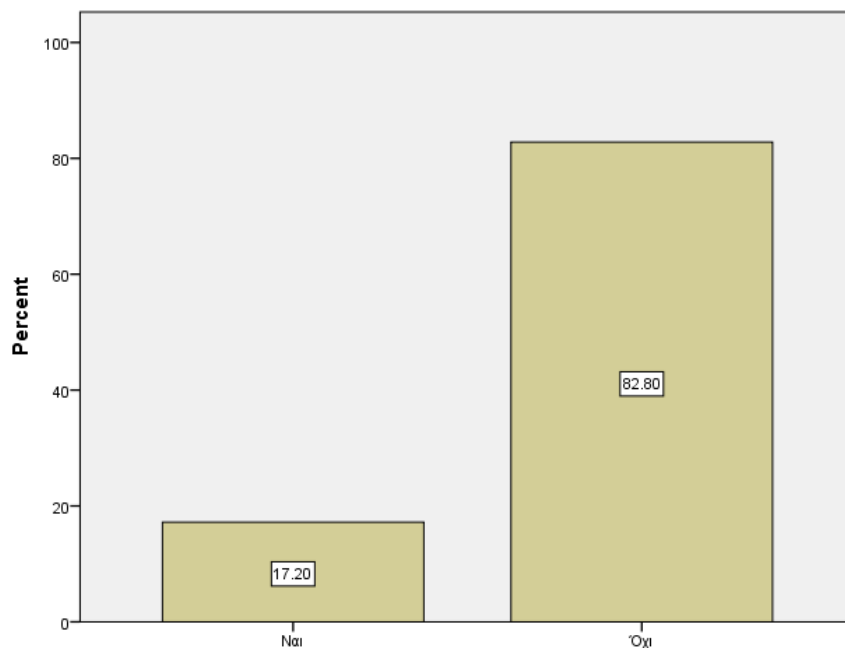
Το 64,8% των ερωτηθέντων έχει κάποιον φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής σε αντίθεση με το 35,2% που απάντησε αρνητικά.

Γράφημα 5.19 Ποσοστό ερωτηθέντων με φίλο με προβλήματα ακοής



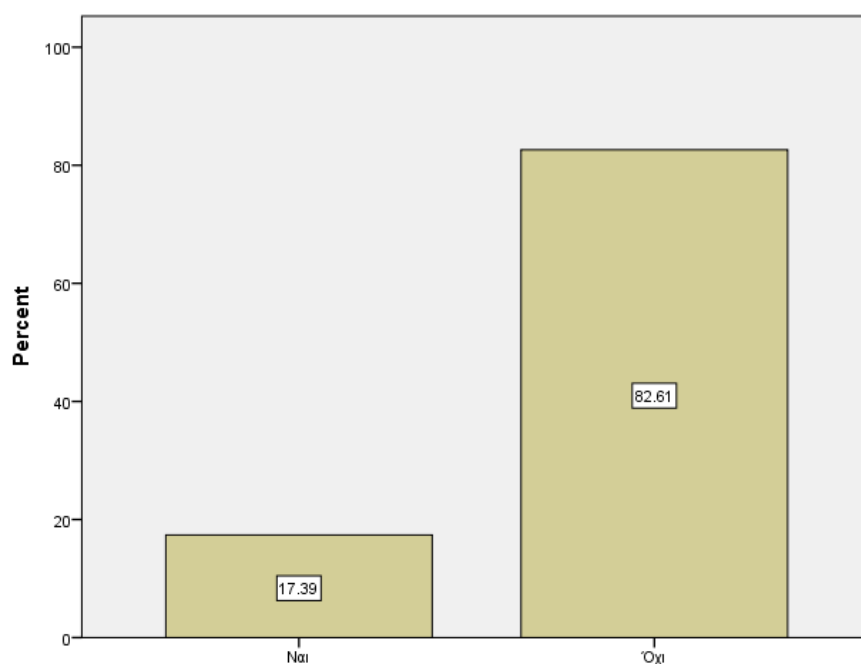
Το 82,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν έχει ενημέρωση / εκπαίδευση από επίσημους φορείς σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων, σε αντίθεση με το 17,2% που απάντησε θετικά.

Γράφημα 5.20 Ποσοστό ερωτηθέντων με ενημέρωση / εκπαίδευση από επίσημους φορείς σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων



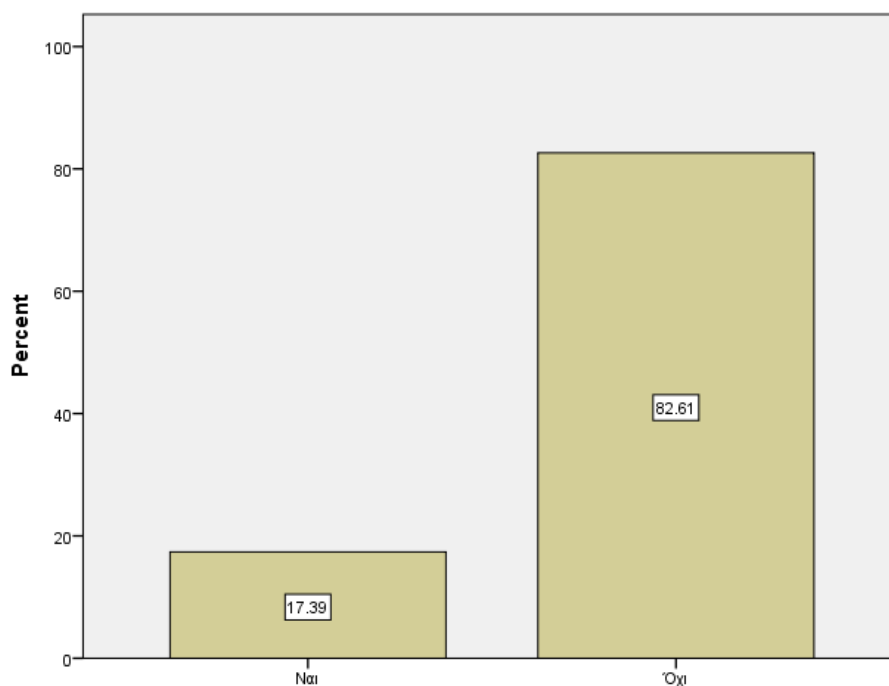
Το 82,6% των ερωτηθέντων δεν σπουδές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων, σε αντίθεση με το 17,4% που απάντησε θετικά στην ερώτηση αυτή.

Γράφημα 5.21 Ποσοστό ερωτηθέντων με σπουδές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων



Τέλος, το 82,6% των ερωτηθέντων δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων, σε αντίθεση με το 17,4% που απάντησε θετικά.

Γράφημα 5.22 Ποσοστό ερωτηθέντων που έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων



Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με παιδιά με προβλήματα ακοής

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στα άτομα με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες διαφωνούν με τις εξής δηλώσεις: ότι δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής ($M=0,56$, $TA=0,787$), ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή ($M=0,60$, $TA=0,823$), ότι είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή ($M=0,63$, $TA=0,953$), ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι ($M=0,81$, $TA=1,107$), αλλά και ότι η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής ($M=0,52$, $TA=1,088$). Αντίθετα, συμφωνούν με την άποψη ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα ΜΜΕ ($M=3,47$,

TA=0,906), ότι τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα (M=3,55, TA=0,917), ότι θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής (M=3,33, TA=1,087), ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι (M=3,19, TA=0,958), ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά (M=3,09, TA=0,633), αλλά και ότι εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής (M=3,00, TA=0,914).

Πίνακας 5.26 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής			
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα	93	2.88	1.092
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	93	1.82	1.122
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους	93	2.10	1.162
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα	93	1.33	1.354
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά πιο εσωστρεφείς από άλλους	93	2.53	1.221
Τα άτομα με προβλήματα ακοής ανησυχούν πολύ	93	2.11	1.165
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι	93	3.19	.958
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	93	2.45	1.006

Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο άλλοι άνθρωποι	93	2.02	1.207
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	93	2.19	.958
Μεταχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής			
Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής	93	0.56	.787
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή	93	0.60	.823
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	93	3.33	1.087
Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή	93	0.63	.953
Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς	93	1.18	.607
Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες	92	1.38	.959
Εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής	92	3.00	.914
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους	89	2.56	.965
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής	89	1.71	.726
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι	89	0.81	1.107
Επικοινωνία ατόμων με και χωρίς προβλήματα ακοής			

Τα άτομα με προβλήματα ακοής προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους	88	1.44	1.212
Τα ακούοντα άτομα νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής	89	2.13	1.160
Τα ακούοντα άτομα συμπεριφέρονται με συμπάθεια και βοήθεια στα άτομα με προβλήματα ακοής	89	2.51	.709
Τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους	89	2.64	1.058
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη	89	2.78	.974
Μπορεί κάποιος πάντοτε να πει πότε θα μιλήσει με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	80	1.80	.582
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής	89	2.76	.966
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά	89	3.09	.633
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα	89	3.55	.917
MME και άτομα με προβλήματα ακοής			
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής	89	0.52	1.088
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα MME	89	3.47	.906
Δικαιώματα και προοπτικές			
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	89	2.02	1.148

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	89	1.81	1.065
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	89	2.60	.862
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	89	2.13	1.160

Στον αμέσως παρακάτω πίνακα απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής ($M=4,66$, $TA=0,603$), αλλά και ότι είναι απαραίτητο για τους δασκάλους των τάξεων να παρακολουθήσουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σχετικά με το θέμα της ένταξης ($M=1,34$, $TA=0,837$). Επίσης, διαφωνούν με την άποψη ότι είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη ($M=1,84$, $TA=0,947$), καθώς και ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη ($M=1,40$, $TA=0,969$). Επίσης, διαφωνούν με την άποψη ότι έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής ($M=1,69$, $TA=0,843$), ότι έχουν γνώσεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα ακοής ($M=1,66$, $TA=0,926$), ότι έχουν την εκπαίδευση να διδάσκουν και να συμπεριλαμβάνουν παιδιά με προβλήματα ακοής στην κανονική τάξη ($M=1,69$, $TA=0,907$), αλλά και ότι η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική ($M=1,18$, $TA=0,510$).

Πίνακας 5.27 Περιγραφικά μέτρα απόψεων ερωτηθέντων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα ακοής	90	1.66	.926
Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική	90	1.18	.510
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής	90	1.69	.843
Δεν πιστεύω ότι είναι απαραίτητο για τους δασκάλους των τάξεων να παρακολουθήσουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σχετικά με το θέμα της ένταξης	90	1.34	.837
Η κατάρτιση που περιλαμβάνει τη θεωρία και την πρακτική είναι ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα ακοής	90	3.66	1.153
Έχω την εκπαίδευση να διδάσκω και να συμπεριλαμβάνω παιδιά με προβλήματα ακοής στην κανονική τάξη	90	1.69	.907
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης	90	3.19	1.090
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη	90	1.40	.969

Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά	90	3.73	.934
Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις	90	3.89	.507
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη	90	1.84	.947
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής	90	4.66	.603

5.5.2 Περιγραφική στατιστική

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων με τα δημογραφικά τους και άλλα ατομικά στοιχεία. Διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά ή μη τεστ. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$). Ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Για τις συσχετίσεις με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το αν έχουν φίλο με απώλεια ακοής, εκπαίδευση, σπουδές και αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney, καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα. Για τις συσχετίσεις με το αν οι ερωτηθέντες έχουν συγγενή / φίλο με προβλήματα ακοής χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis, καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν περισσότερα από δύο επίπεδα. Για τις συσχετίσεις με την προϋπηρεσία χρησιμοποιήθηκε το chi-square τεστ, καθώς η προϋπηρεσία είναι ποσοτική μεταβλητή. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων τέθηκε ίσο με $\alpha = 0.05$. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους δύο πιο κάτω πίνακες και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.28 Συσχετίσεις απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής με δημογραφικών στοιχείων

	Φύλο	Έτη πρ/σίας	Β/δα εκ/σης	Συγγενής με απώλεια ακοής	Φίλος με προβλήματα ακοής	Ενημέρωση / Εκπαίδευση	Σπουδές	Σεμινάρια
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής								
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα	0,000	0,000	0,644	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	0,005	0,000	0,000	0,000	0,001	0,012	0,322	0,322
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο	0,002	0,000	0,000	0,030	0,003	0,039	0,017	0,017

εύκολα από άλλους								
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα	0,000	0,000	0,036	0,000	0,864	0,117	0,660	0,660
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά πιο εσωστρεφείς από άλλους	0,002	0,000	0,003	0,000	0,509	0,318	0,012	0,012
Τα άτομα με προβλήματα ακοής ανησυχούν πολύ	0,000	0,000	0,001	0,000	0,016	0,949	0,262	0,262
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι	0,548	0,000	0,027	0,215	0,000	0,330	0,025	0,025
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση είναι εύκολο να	0,581	0,000	0,507	0,000	0,687	0,780	0,161	0,161

έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης									
Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο άλλοι άνθρωποι	0,026	0,000	0,000	0,000	0,067	0,000	0,658	0,658	
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης	0,325	0,000	0,011	0,001	0,437	0,017	0,005	0,005	
Μεταχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής									
Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής	0,456	0,000	0,535	0,442	0,000	0,157	0,000	0,000	
Τα άτομα με	0,856	0,000	0,341	0,782	0,000	0,602	0,000	0,000	

προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή								
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	0,272	0,000	0,027	0,000	0,000	0,004	0,004	0,004
Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή	0,441	0,000	0,075	0,269	0,000	0,269	0,000	0,000
Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς	0,080	0,000	0,237	0,000	0,638	0,000	0,765	0,765
Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα	0,006	0,000	0,612	0,135	0,048	0,000	0,784	0,784

ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες								
Εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής	0,461	0,000	0,672	0,000	0,008	0,968	0,986	0,986
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους	0,685	0,000	0,232	0,030	0,059	0,000	0,002	0,002
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής	0,577	0,000	0,264	0,585	0,996	0,010	0,008	0,008
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να	0,024	0,000	0,250	0,004	0,361	0,027	0,029	0,029

πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι								
Επικοινωνία ατόμων με και χωρίς προβλήματα ακοής								
Τα άτομα με προβλήματα ακοής προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους	0,000	0,000	0,000	0,000	0,940	0,043	0,630	0,630
Τα ακούοντα άτομα νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής	0,000	0,000	0,759	0,000	0,053	0,588	0,127	0,127
Τα ακούοντα άτομα συμπεριφέρονται με συμπάθεια και βοήθεια	0,001	0,000	0,010	0,815	0,411	0,758	0,049	0,049

στα άτομα με προβλήματα ακοής								
Τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους	0,000	0,000	0,023	0,000	0,372	0,348	0,374	0,374
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη	0,000	0,000	0,186	0,000	0,261	0,175	0,189	0,189
Μπορεί κάποιος πάντοτε να πει πότε θα μιλήσει με ένα άτομο με προβλήματα ακοής	0,003	0,000	1,000	0,000	0,625	0,002	0,342	0,342
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν	0,001	0,000	0,165	0,000	0,318	0,424	0,000	0,000

πρόβλημα ακοής								
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά	0,000	0,000	0,658	0,000	0,106	0,193	0,207	0,207
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα	0,000	0,000	0,007	0,000	0,732	0,000	0,000	0,000
ΜΜΕ και άτομα με προβλήματα ακοής								
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής	0,632	0,000	0,047	0,127	0,034	0,312	0,326	0,326
Τα άτομα με	0,718	0,000	0,147	0,120	0,101	0,023	0,000	0,000

προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα ΜΜΕ								
Δικαιώματα και προοπτικές								
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,731	0,000	0,000	0,158	0,000	0,765	0,000	0,000
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,267	0,000	0,775	0,000	0,188	0,100	0,000	0,000

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,689	0,000	0,009	0,091	0,004	0,472	0,000	0,000
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	0,177	0,000	0,267	0,000	0,180	0,898	0,000	0,000

Πίνακας 5.29 Συσχετίσεις απόψεων ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής και δημογραφικών στοιχείων

	Φύλο	Έτη πρ/σίας	Β/δα εκ/σης	Συγγενής με απώλεια ακοής	Φίλος με προβλήματα ακοής	Ενημέρωση / Εκπαίδευση	Σπουδές	Σεμινάρια
Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα ακοής	0,366	0,000	0,612	0,004	0,054	0,006	0,007	0,007
Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική	0,156	0,000	0,174	0,000	0,057	0,000	0,000	0,000
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής	0,249	0,000	0,052	0,007	0,007	0,000	0,000	0,000
Δεν πιστεύω ότι είναι απαραίτητο για τους δασκάλους των τάξεων να παρακολουθήσουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σχετικά με το θέμα της ένταξης	0,551	0,000	0,017	0,151	0,030	0,981	0,961	0,961
Η κατάρτιση που περιλαμβάνει τη θεωρία και την πρακτική είναι ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας	0,296	0,000	0,000	0,977	0,064	0,054	0,589	0,589

για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα ακοής								
Έχω την εκπαίδευση να διδάσκω και να συμπεριλαμβάνω παιδιά με προβλήματα ακοής στην κανονική τάξη	0,046	0,000	0,004	0,022	0,585	0,023	0,025	0,025
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης	0,023	0,000	0,688	0,000	0,000	0,929	0,224	0,224
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη	0,013	0,000	0,897	0,001	0,251	0,008	0,008	0,008
Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά	0,003	0,000	0,169	0,020	0,131	0,635	0,641	0,641
Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις	0,481	0,000	0,000	0,192	0,026	0,018	0,826	0,826
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής	0,972	0,000	0,277	0,000	0,375	0,000	0,001	0,001

παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη								
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής	0,016	0,000	0,491	0,000	0,065	0,000	0,000	0,000

5.5 Συσχετίσεις απαντήσεων ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών-γονέων

Στην παρούσα ενότητα συγκρίνονται αρχικά οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς όσον αφορά α) τα άτομα με προβλήματα ακοής, β) τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε το τεστ Mann-Whitney, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με $\alpha=0,05$. Στους δύο πίνακες παρακάτω απεικονίζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, με όσες είναι στατιστικά σημαντικές να απεικονίζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.30 Συσχετίσεις απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τα άτομα με προβλήματα ακοής

	Κατηγορία	N	Mean Rank	p-value
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής				
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	93 92 185	99.52 86.41	0.082
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	93 93 186	76.67 110.33	0.000
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	93 93 186	82.44 104.56	0.003
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	93 93 186	79.78 107.22	0.000
Τα άτομα με προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός	93	95.49	0.570

ακοής είναι συχνά πιο	Γονέας	93	91.51	
εσωστρεφείς από άλλους	Total	186		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	93	87.81	0.164
ακοής ανησυχούν πολύ	Γονέας	92	98.24	
	Total	185		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	93	101.70	0.025
ακοής είναι το ίδιο	Γονέας	93	85.30	
ευτυχισμένοι όσο άλλοι	Total	186		
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση	Εκπαιδευτικός	93	85.63	0.028
είναι εύκολο να έρθουν σε	Γονέας	93	101.37	
επαφή με άτομα με μικρό	Total	186		
επίπεδο κώφωσης				
Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν	Εκπαιδευτικός	93	93.58	0.983
είναι τόσο καλοί όσο άλλοι	Γονέας	93	93.42	
άνθρωποι	Total	186		
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση	Εκπαιδευτικός	93	88.22	0.194
δεν είναι πιο δύσκολο να	Γονέας	92	97.83	
έρθουν σε επαφή με άτομα με	Total	185		
μικρό επίπεδο κώφωσης				
Μεταχείριση παιδιών με				
προβλήματα ακοής				
Δεν μπορείς να περιμένεις	Εκπαιδευτικός	93	94.19	0.838
πολλά από ένα άτομο με	Γονέας	93	92.81	
προβλήματα ακοής	Total	186		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	93	94.99	0.666
ακοής δεν μπορούν να έχουν	Γονέας	93	92.01	
μια κανονική κοινωνική ζωή	Total	186		
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες	Εκπαιδευτικός	93	112.70	0.000
όταν είσαι με ένα άτομο με	Γονέας	93	74.30	
προβλήματα ακοής	Total	186		
Είναι σχεδόν αδύνατο ένα	Εκπαιδευτικός	93	94.19	0.838

άτομο με προβλήματα ακοής	Γονέας	93	92.81	
να έχει μια κανονική ζωή	Total	186		
Οι γονείς των παιδιών με	Εκπαιδευτικός	93	98.86	0.118
προβλήματα ακοής θα πρέπει	Γονέας	93	88.14	
να είναι λιγότερο αυστηροί	Total	186		
από τους άλλους γονείς				
Θα ήταν καλύτερο για τα	Εκπαιδευτικός	92	98.27	0.141
άτομα με προβλήματα ακοής	Γονέας	93	87.78	
να ζουν και να εργάζονται σε	Total	185		
ειδικές κοινότητες				
Εναπόκειται στην κυβέρνηση	Εκπαιδευτικός	92	107.73	0.000
να φροντίζει τα άτομα με	Γονέας	92	77.27	
προβλήματα ακοής	Total	184		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	89	88.27	0.395
ακοής είναι ίδια με όλους τους	Γονέας	93	94.59	
άλλους ανθρώπους	Total	182		
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά	Εκπαιδευτικός	89	84.08	0.044
σχολεία για παιδιά με	Γονέας	93	98.60	
προβλήματα ακοής	Total	182		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	89	75.90	0.000
ακοής δεν πρέπει να	Γονέας	93	106.43	
αναμένεται να πληρούν τα ίδια	Total	182		
πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι				
Επικοινωνία ατόμων με και				
χωρίς προβλήματα ακοής				
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	88	81.25	0.011
ακοής προσπαθούν να	Γονέας	93	100.23	
κρύψουν το πρόβλημά τους	Total	181		
Τα ακούοντα άτομα νιώθουν	Εκπαιδευτικός	89	98.60	0.066
ντροπή να μιλούν με άτομα	Γονέας	93	84.71	
που έχουν πρόβλημα ακοής	Total	182		

Τα ακούοντα άτομα	Εκπαιδευτικός	89	99.73	0.027
συμπεριφέρονται με	Γονέας	93	83.62	
συμπάθεια και βοήθεια στα		182		
άτομα με προβλήματα ακοής	Total			
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	89	93.61	0.566
ακοής έχουν μεγαλύτερη	Γονέας	93	89.48	
δυσκολία να κάνουν φίλους	Total	182		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	89	101.06	0.008
ακοής είναι πιο πιθανό να	Γονέας	93	82.35	
αισθάνονται κατάθλιψη	Total	182		
Μπορεί κάποιος πάντοτε να	Εκπαιδευτικός	80	83.17	0.249
πει τότε θα μιλήσει με ένα	Γονέας	78	75.74	
άτομο με προβλήματα ακοής	Total	158		
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να	Εκπαιδευτικός	89	95.43	0.271
αποφεύγουν άτομα που έχουν	Γονέας	93	87.74	
πρόβλημα ακοής	Total	182		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	89	100.02	0.010
ακοής είναι πιο πιθανό να	Γονέας	93	83.34	
αισθάνονται μοναξιά	Total	182		
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει	Εκπαιδευτικός	89	101.46	0.004
να έχουν περισσότερη	Γονέας	93	81.97	
πληροφόρηση σχετικά με τα		182		
προβλήματα ακοής από ότι τα	Total			
άτομα με αυτά τα προβλήματα				
ΜΜΕ και άτομα με				
προβλήματα ακοής				
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα	Εκπαιδευτικός	89	80.82	0.002
για τα άτομα με προβλήματα	Γονέας	93	101.72	
ακοής	Total	182		
Τα άτομα με προβλήματα	Εκπαιδευτικός	89	101.28	0.006
ακοής αγνοούνται από τα	Γονέας	93	82.15	

MME	Total	182		
Δικαιώματα και προοπτικές				
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός	89	89.02	0.513
	Γονέας	93	93.88	
	Total	182		
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός	89	83.14	0.028
	Γονέας	93	99.50	
	Total	182		
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός	89	95.18	0.303
	Γονέας	93	87.98	
	Total	182		
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός	89	90.06	0.704
	Γονέας	93	92.88	
	Total	182		

Πίνακας 5.31 Συσχετίσεις απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	Κατηγορία	N	Mean Rank	p-value
Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με την ένταξη / διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός	90	76.24	0.000
	Γονέας	93	107.25	
	Total	183		

Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	78.43 105.13	0.000
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	88.06 95.81	0.281
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτο-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	87.73 96.13	0.256
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	89.70 94.23	0.446
Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	102.69 81.65	0.002
Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	99.37 84.87	0.017
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	74.77 108.68	0.000
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής	Εκπαιδευτικός Γονέας Total	90 93 183	93.23 90.81	0.700

Στη συνέχεια συγκρίνονται αρχικά οι απόψεις που εξέφρασαν οι κωφοί / βαρήκοοι μαθητές, οι συμμαθητές και οι άλλοι μαθητές όσον αφορά τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με $\alpha=0,05$. Στον πίνακα παρακάτω απεικονίζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, με όσες είναι στατιστικά σημαντικές να απεικονίζονται με έντονη γραφή.

Πίνακας 5.32 Συσχετίσεις απόψεων μαθητών, συμμαθητών και άλλων μαθητών για τα παιδιά με προβλήματα ακοής

	Κατηγορία	N	Mean Rank	p-value
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	154.34	0.000
	Άλλοι μαθητές	91	107.56	
	Συμμαθητές	91	149.10	
	Total	273		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	137.47	0.815
	Άλλοι μαθητές	91	133.28	
	Συμμαθητές	91	140.25	
	Total	273		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	144.97	0.445
	Άλλοι μαθητές	91	134.18	
	Συμμαθητές	91	131.85	
	Total	273		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	162.51	0.000
	Άλλοι μαθητές	90	110.50	
	Συμμαθητές	91	136.20	
	Total	272		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	158.34	0.001
	Άλλοι μαθητές	91	119.88	

τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Συμμαθητές	90	131.22	
	Total	272		
Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	154.24	0.002
	Άλλοι μαθητές	91	116.25	
	Συμμαθητές	88	136.03	
	Total	270		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	180.05	0.000
	Άλλοι μαθητές	91	99.87	
	Συμμαθητές	88	126.27	
	Total	270		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	142.99	0.472
	Άλλοι μαθητές	91	131.90	
	Συμμαθητές	88	131.48	
	Total	270		
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής	Κωφ/Βαρ. μαθητές	91	146.16	0.198
	Άλλοι μαθητές	91	129.52	
	Συμμαθητές	87	129.06	
	Total	269		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Αποτελέσματα ανά ερωτηματολόγιο

6.1.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κωφών/βαρήκων μαθητών

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι κορίτσια, που φοιτούν στην Α Γυμνασίου, που είναι κάτοικοι ημιαστικών περιοχών, που έχουν πολύ σοβαρό πρόβλημα ακοής, ενώ έχουν κάποιον φίλο με σοβαρό πρόβλημα ακοής. Αναφορικά με το πώς αισθάνονται διαπιστώθηκε πως τα κωφά / βαρήκοα παιδιά διέπονται από θετικά συναισθήματα: έχουν ενδιαφέρον και ενεργητικότητα, είναι επιμελείς, ενθουσιασμένοι και ενθουσιώδεις. Δεν αισθάνονται ενοχή, εχθρικότητα, ταραχή, νευρικότητα, φόβο και τρόμο. Πάντως, βρέθηκε πως θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι είναι ευτυχισμένοι και χαρούμενοι και απολαμβάνουν σε μέτριο βαθμό τη ζωή τους, ενώ δεν αισθάνονται ούτε περισσότερο, ούτε λιγότερο ευτυχισμένοι σε σύγκριση με τους περισσότερους συμμαθητές τους. Αναφορικά με το τι θεωρούν για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, πιστεύουν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή, φιλικά, έξυπνα, καλά, όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές, καλά στα σπορ και με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως και τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής. Ωστόσο, πιστεύουν πως δεν είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων διαπιστώθηκε πως τα συναισθήματά τους δεν επηρεάζονται καθόλου από την τάξη στην οποία φοιτούν, ενώ σε μικρό βαθμό επηρεάζονται από τον τόπο διαμονής. Αντίθετα, το φύλο, ο βαθμός σοβαρότητας του προβλήματός τους, και ειδικότερα το αν έχουν φίλο με πρόβλημα ακοής επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το πώς αυτά τα παιδιά αισθάνονται. Ο βαθμός σοβαρότητας του προβλήματος ακοής που έχουν και ο τόπος διαμονής δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που εξέφρασαν για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει περισσότερες απόψεις, ενώ όλες οι απόψεις τους επηρεάζονται από το αν έχουν φίλο με πρόβλημα ακοής.

6.1.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συμμαθητών

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι κορίτσια, που φοιτούν στην Α Γυμνασίου, που διαμένουν σε αστική περιοχή, που έχουν κάποιον συγγενή με ήπιο πρόβλημα ακοής και έχουν και κάποιον φίλο με πολύ σοβαρό πρόβλημα ακοής. Αναφορικά με τις απόψεις τους για τα παιδιά με προβλήματα ακοής δε διαπιστώθηκε κάποια διαφορά σε σύγκριση με τις απαντήσεις που έδωσαν οι κωφοί/βαρήκοι μαθητές, καθώς γενικά διαπιστώθηκε μία θετική στάση. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν πως κωφά/βαρήκοα παιδιά γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά, είναι ευτυχισμένα, έξυπνα, με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και υγιή όσο και τα παιδιά χωρίς πρόβλημα ακοής, επιθυμούν να κάνουν φίλους και είναι φιλικά, και δεν θα ντρεπόντουσαν, ούτε θα φοβόντουσαν, αν έρχονταν σε επαφή / φιλική σχέση με ένα παιδί με προβλήματα ακοής. Ωστόσο, θεωρούν πως παιδιά με προβλήματα ακοής δεν είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων διαπιστώθηκε πως η ηλικία είναι εκείνος ο παράγοντας που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Ωστόσο, βρέθηκε επίσης πως το φύλο, ο τόπος διαμονής, καθώς η ύπαρξη φίλου / συγγενή με προβλήματα ακοής επηρεάζουν τις απόψεις των ερωτηθέντων, αν και λιγότερο από ότι η μεταβλητή 'ηλικία'.

6.1.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου άλλων μαθητών

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι κορίτσια, που φοιτούν στην Α Λυκείου, που διαμένουν σε αστική περιοχή, που έχουν σοβαρό πρόβλημα ακοής, που έχουν κάποιον φίλο με σοβαρό πρόβλημα ακοής. Αναφορικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκοο άτομο, τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται με βάση τις απαντήσεις των συμμαθητών και των κωφών/βαρήκων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι οι άλλοι θεωρούν πως ένα κωφό/βαρήκοο άτομο είναι ίδιο έξυπνο, υγιές, φιλικό, έξυπνο, με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, καλό στα σπορ

με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής, όμορφος/ευπαρουσίαστος με τα παιδιά χωρίς βοηθητικές συσκευές. Επίσης, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, πιστεύουν ότι άλλοι θεωρούν πως ένα κωφό/βαρήκοο άτομο δεν είναι το ίδιο καλό στο να παίζει μουσικά όργανα όπως τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής. Διαφορά παρατηρείται ως προς το ότι, η συγκεκριμένη κατηγορία ερωτηθέντων δεν πιστεύουν σε τόσο μεγάλο βαθμό πως οι άλλοι θεωρούν ότι μπορεί να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής. Επίσης, η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών που συμμετείχε στην έρευνα εξέφρασε θετικές απόψεις ως προς το τι πιστεύουν μη κωφό/βαρήκοα άτομα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Πιο αναλυτικά, δεν θεωρούν ότι τα μη κωφό/βαρήκοα άτομα θα αισθανόντουσαν ντροπή αν τους καλούσαν σπίτι / σε πάρτι γενεθλίων, θα τους πείραζε αν καθόντουσαν δίπλα του, θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους, ότι αισθάνονται λύπη και αναστάτωση, ότι δεν επιθυμούν να συνάπτουν φιλικές σχέσεις, ότι δεν θα επιθυμούσαν κάποια φιλική σχέση / να καθίσουν δίπλα τους, ότι δεν ενδιαφέρονται για πράγματα.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων βρέθηκε ότι η τάξη και η σοβαρότητα του προβλήματος ακοής είναι οι δύο μεταβλητές που επηρεάζουν τις περισσότερες απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες, ενώ ακολουθεί το αν έχουν φίλο με πρόβλημα ακοής, το φύλο και τέλος ο τόπος διαμονής.

6.1.4 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου γονέων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες, που έχουν παιδί με σοβαρή απώλεια ακοής που φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να έχει κάποιον κωφό/βαρήκοο συγγενή ή φίλο. Επίσης, δεν έχει ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής, ενώ δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής.

Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται μία θετική στάση απέναντι στα άτομα με προβλήματα ακοής. Πιο συγκεκριμένα, τείνουν να συμφωνούν, αν και σε όχι

μεγάλο βαθμό, ότι τα άτομα αυτά μπορούν να έχουν μια κανονική ζωή, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής, ότι είναι εξίσου ευαίσθητα με άλλα άτομα, ότι δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης, ότι είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους, ότι δεν θα είναι καλύτερο να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες, ότι έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές, καθώς και προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης και ανεξάρτητης διαβίωσης όπως τα άτομα χωρίς προβλήματα ακοής, ότι δεν προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους και δεν νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής. Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκαν και ορισμένες ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα ακοής: είναι πιο εσωστρεφείς, έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη και μοναξιά, καθώς και ότι τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής. Επίσης, από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώθηκαν και ορισμένα ελλείμματα των ατόμων με προβλήματα ακοής: θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα, αγνοούνται από τα ΜΜΕ.

Θετική στάση εκφράστηκε από τους γονείς όσον αφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, οι γονείς αναφέρουν ότι η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής, ότι η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά, ότι το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις, αλλά και εν μέρει ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης. Αντίθετα, διαφωνούν με το ότι η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική, ότι έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής, ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη, αλλά και ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη.

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων βρέθηκε ότι η ύπαρξη ενημέρωσης / εκπαίδευσης από το σχολείο και η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που εξέφρασαν οι γονείς. Το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτά το παιδί, η ύπαρξη συγγενή / φίλου με προβλήματα ακοής επηρεάζουν ορισμένες από τις απόψεις που εξέφρασαν οι γονείς.

6.1.5 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, με 11 έτη προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο, που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που έχει συγγενή με σοβαρή απώλεια ακοής και φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής. Επίσης, οι περισσότεροι δεν έχουν ενημέρωση / εκπαίδευση από επίσημους φορείς σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων, δεν έχουν ολοκληρώσει σπουδές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων, ενώ δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων.

Από τις απαντήσεις τους επίσης διαπιστώνεται μία θετική στάση απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής. Πιο αναλυτικά, τείνουν να υποστηρίζουν ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι, δεν αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους, δεν αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους, δεν είναι σκυθρωπά/δύστροπα, δεν είναι πιο εσωστρεφείς από άλλους, δεν ανησυχούν πολύ, μπορούν να έχουν μια κανονική ζωή συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής, ότι δεν θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες, ότι θα πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι, ότι προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους, ότι νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής. Επίσης, από τις απαντήσεις τους διαπιστώνονται τα ελλείμματα και οι ανάγκες των ατόμων με προβλήματα ακοής, δεδομένου ότι τείνουν να υποστηρίζουν το γεγονός ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα ΜΜΕ, ότι τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα, ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά, αλλά και ότι εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα

άτομα με προβλήματα ακοής. Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με το ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής, αλλά αντίθετα δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης, ανεξάρτητης διαβίωσης και ειδικότερα τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής.

Όσον αφορά στις απόψεις που εξέφρασαν για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καταρχήν διαπιστώνεται η θετική τους στάση, καθώς δηλώνουν ότι η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά, ότι το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις, ότι η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής, το παιδί με προβλήματα ακοής δεν παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη. Πάντως, αναφέρθηκε και από τους εκπαιδευτικούς ότι παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης. Οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν ακόμα και σημαντικά προβλήματα και ελλείμματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί: η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική, είναι απαραίτητο για τους δασκάλους των τάξεων να παρακολουθήσουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σχετικά με το θέμα της ένταξης, δεν έχουν γνώσεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα ακοής, δεν έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής, δεν έχουν την εκπαίδευση να διδάσκουν και να συμπεριλαμβάνουν παιδιά με προβλήματα ακοής στην κανονική τάξη.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων διαπιστώθηκε ότι το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας είναι οι δύο εκείνες μεταβλητές που επηρεάζουν περισσότερες από τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, βρέθηκε πως και η βαθμίδα εκπαίδευσης, και η ύπαρξη συγγενή / φίλου με προβλήματα ακοής, αλλά και (αν και σε μικρότερο βαθμό) η ενημέρωση / εκπαίδευση, οι σπουδές και η παρακολούθηση σεμιναρίων

σχετικά με τα παιδιά με προβλήματα ακοής, επηρεάζουν ορισμένες από τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί πως οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται σε πάρα πολλά σημεία.

6.2 Συνολικά αποτελέσματα και συζήτηση

Συνολικά, από την προηγηθείσα έρευνα διαπιστώθηκε αρχικά πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής διέπονται από μάλλον θετικά συναισθήματα (π.χ. ενδιαφέρον και ενεργητικότητα και όχι ντροπή, φόβο και εχθρικότητα). Πάντως, αναφέρθηκε πως είναι σε μέτριο βαθμό χαρούμενα και ευτυχισμένα. Επίσης, αναφέρθηκε πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να είναι περισσότερο εσωστρεφή και να χαρακτηρίζονται από προβλήματα μοναξιάς. Τα ευρήματα αυτά εν μέρει επιβεβαιώνουν τα όσα έχουν υποστηριχθεί από προηγούμενους ερευνητές (Olofintoye, 2000; Stinson και Whitmore, 2000; Dilshad et al., 2016) σχετικά με την ανάγκη ενίσχυσης της ψυχολογικής ευημερίας των ατόμων με προβλήματα ακοής. Πάντως δεν διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής διέπονται από κοινωνική φοβία, όπως υποστηρίζουν οι Mahvash-Vernosfaderani και Movallali (2014), ούτε και από συναισθήματα εχθρικότητας, ανησυχίας, ντροπής, άγχος και δυσπιστίας, όπως υποστηρίζει ο Dalton (2011).

Ενδεχομένως αυτό το εύρημα να συνδέεται με τον ισχυρισμό του Olofintoye (2010), των Bashir et al. (2014) και των Dilshad et al. (2016), βάσει του οποίου η προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου απορρέει από την εκτίμηση του για τον εαυτό του σε σχέση με τους ανθρώπους γύρω του. Επομένως, η θετική αλληλεπίδραση των μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής στο σχολείο ενδεχομένως να επηρεάζει θετικά τους μαθητές με προβλήματα ακοής μέσω της κοινωνικής τους προσαρμογής (Knutson και Lansing, 1990; Dilshad et al., 2016) και / ή της κοινωνικής τους δικτύωσης (Ogewumi et al., 2015), που συνδέεται με την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Άλλωστε και οι Mohanraj και Selvaraj (2013) υποστηρίζουν πως θετικά συναισθήματα από μέρους των παιδιών με προβλήματα ακοής, όπως στην περίπτωση αυτής της έρευνας, συνδέονται με καλύτερη κοινωνική προσαρμογή αυτών των ατόμων.

Επίσης, διαπιστώθηκε πως θετική στάση για τα παιδιά αυτά έχουν και οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής (π.χ. έξυπνα, ικανά στο σχολείο, υγιή, επιθυμούν να κάνουν φίλους και είναι φιλικά, δεν θα ντρεπόντουσαν, ούτε θα φοβόντουσαν, αν έρχονταν σε επαφή / φιλική σχέση με ένα παιδί με προβλήματα ακοής), με εξαίρεση μόνο την ικανότητα των παιδιών με προβλήματα ακοής στην εκμάθηση μουσικών οργάνων. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζονται από ανεπάρκειες στον τομέα των κοινωνικών τους δεξιοτήτων που επηρεάζει τόσο την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους (Stinson και Whitmore, 2000; Razny, 2011; Lesar και Vitulić, 2013), αλλά και από χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους χωρίς προβλήματα ακοής (Markey et al., 2003; Hyde et al., 2003; Pagliaro και Kritzer, 2005; Chen, 2006; Reed et al., 2008; Shaver et al., 2011; Ogundiran και Olaosun, 2013). Πάντως, τα ευρήματα αυτής της έρευνας δεν έρχονται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό του Cawthon (2001), πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν παρόμοιες επικοινωνιακές ικανότητες με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής. Και στην έρευνα των Blackorby και Knokey (2006) βρέθηκε πως μαθητές με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζονται από μεσαίες ή υψηλές κοινωνικές και πνευματικές δεξιότητες, με καλή βαθμολογία στο σχολείο, ενώ στην έρευνα των Power και Hyde (2002) τα παιδιά με προβλήματα ακοής διαπιστώθηκε ότι είχαν την ίδια επιτυχή κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία όπως οι συνομηλικοί τους χωρίς προβλήματα ακοής. Παρομοίως, οι Antia et al. (2009) στην έρευνά τους σε παιδιά που φοιτούσαν στα σχολεία γενικής αγωγής δε διαπίστωσαν διαφοροποιήσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής.

Το γεγονός ότι τα ευρήματα μεταξύ των ερευνών διαφοροποιούνται ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την ύπαρξη δεξιοτήτων (επικοινωνιακών, πνευματικών, ακαδημαϊκών) των παιδιών με προβλήματα ακοής, όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή ο τρόπος και ο βαθμός υποστήριξης των μαθητών, που δεν εξετάστηκαν σε αυτήν την έρευνα, αλλά έχουν τονιστεί σε προηγούμενες μελέτες (Cawthon, 2001; Power και Hyde, 2002; Reed et al., 2008; Ogundiran και Olaosun, 2013; Dede, 2013). Τα προσωπικά

χαρακτηριστικά των μαθητών επίσης έχουν βρεθεί σε προηγούμενες έρευνες (McCrae, 2002; Wrosch και Scheier, 2003; Lesar και Vitulic, 2013) ότι ενδέχεται να επηρεάζουν το επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών με προβλήματα ακοής, ιδίως στη βάση του μοντέλου των πέντε παραγόντων (Costa και McCrae, 1992; Asai et al., 2011; Lesar και Vitulic, 2013) που δεν υπήρξε αντικείμενο αυτής της έρευνας. Τέλος, ο βαθμός παρακίνησης και αυτονομίας των μαθητών, όπως και η οικειότητα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελούν επιπρόσθετους παράγοντες που ενδεχομένως να διαφοροποιούν τα αποτελέσματα των ερευνών (Ryan και Deci, 2000; Stone et al., 2008; Oudeyer και Kaplan, 2008; Dalton, 2011), και που επίσης δεν αποτέλεσαν μεταβλητές προς διερεύνηση σε αυτήν την έρευνα.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά, ότι το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις, ότι η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής. Τα ευρήματα αυτά δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει βρεθεί από διάφορες έρευνες στο παρελθόν ότι επιφέρει θετικά οφέλη στα παιδιά με και χωρίς προβλήματα ακοής (Hadjikakou et al., 2005; Olofintoye, 2010; Dalton, 2011; Prakash, 2012; Mapolisa και Tshabalala, 2013; Shaver et al., 2014). Στην έρευνα των Blackorby και Knokey (2006) και των Power και Hyde (2002) βρέθηκε ότι παιδιά με προβλήματα ακοής παρακολουθούν μαθήματα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Στη μελέτη των Hadjikakou et al. (2005) τα παιδιά με προβλήματα ακοής επίσης φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να αντιμετωπίζουν τη μοναξιά ή την απόρριψη ομοτίμων και έχοντας αναπτύξει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, κάτι το οποίο βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα. Επομένως, η προηγούμενη ερευνητική εργασία τονίζει τη θετική επίδραση παιδιών με και χωρίς προβλήματα ακοής στην κοινωνική προσαρμογή των πρώτων.

Επιπρόσθετα, η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής είναι σημαντική και σε όρους στάσεων των μαθητών χωρίς προβλήματα ακοής έναντι των συνομηλίκων τους με προβλήματα, όπως τονίζεται από τους Shaver et al. (2014), κάτι το οποίο καταδείχθηκε και σε αυτήν την έρευνα, μέσα από το γεγονός ότι παιδιά που είχαν φίλους / συγγενείς με προβλήματα ακοής εξέφρασαν θετικές απόψεις για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί πως, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη. Το γεγονός ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής ενδέχεται να αναπτύξουν προβλήματα συμπεριφοράς έχει αναφερθεί σε προηγούμενες έρευνες, αλλά χωρίς να υπάρχει ένα σταθερό μοτίβο (Howard, 2008; Barker et al., 2009).

Σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες και επαρκείς γνώσεις ώστε να υποστηρίξουν μαθητές με προβλήματα ακοής στο σχολείο. Ο παράγοντας αυτός, όμως, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική προσαρμογή αυτών των μαθητών στο σχολείο (Frostad και Ahlberg, 200; Ridsdale και Thompson, 2002; Mobaideen, 2014), όπως και ο παράγοντας των γονέων και συνολικά της οικογένειας (Feher-Prout, 1996; Quittner et al., 2010; Hadjikakou et al., 2010; Liu, 2013; Brice και Strauss, 2016).

Αναφορικά με τα ευρήματα των συσχετίσεων, διαπιστώθηκε καταρχήν ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει ορισμένες από τις απόψεις τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τον ισχυρισμό του Howard (2008) ότι το φύλο σχετίζεται σε διαφορετικό βαθμό με τα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν με την απώλεια ακοής και επηρεάζουν την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής. Το φύλο έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Musselman et al., 1996) ότι ενδέχεται να επηρεάζει την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών με προβλήματα ακοής.

Ο βαθμός απώλειας ακοής των μαθητή επίσης βρέθηκε να επηρεάζει ορισμένες από τις απόψεις που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, κάτι το οποίο δεν έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Dalton (2011). Επίσης ο τόπος

διαμονής (Mobaideen, 2014) όπως και η βαθμίδα εκπαίδευσης (Frostad και Ahlberg, 2000) επηρεάζει ορισμένες από τις απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες. Επίσης, διαπιστώθηκαν ορισμένες μόνο διαφοροποιήσεις μεταξύ των απόψεων που εξέφρασαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι δύο αυτές ομάδες παρατηρούν διαφορετικές συμπεριφορές στο σπίτι και στην τάξη, όπως έχει αναφερθεί από τον Dalton (2011), στη βάση της διαφορετικής συμπεριφοράς του ίδιου του μαθητή σε αυτούς τους δύο κοινωνικούς χώρους, αλλά ενδεχομένως και στους διαφορετικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τα προβλήματα απώλειας ακοής (Howard, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την παρούσα έρευνα καταδείχθηκαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία έχουν ως εξής:

1. Τα παιδιά με προβλήματα ακοής διέπονται συνολικά από θετικά συναισθήματα, αλλά έχουν ανάγκη ενίσχυσης της ψυχολογικής τους ευημερίας
2. Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δε διαπιστώθηκε να χαρακτηρίζονται από ελλείμματα σε επίπεδο κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και ακαδημαϊκών επιδόσεων, βάσει των απόψεων των δικών τους και των παιδιών χωρίς προβλήματα ακοής
3. Τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής διέπονται από θετική στάση απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής
4. Οι γονείς εξέφρασαν θετική άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής
5. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική άποψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής
6. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση για την ένταξη των παιδιών με προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση
7. Οι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση για τη διαχείριση και υποστήριξη των παιδιών με προβλήματα ακοής
8. Τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τις απόψεις που εκφράστηκαν από μαθητές με και χωρίς προβλήματα ακοής, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς
9. Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα ΜΜΕ

Με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται η ανάγκη να δοθεί περισσότερη προσοχή στις ανάγκες (εκπαιδευτικές και μη) των ατόμων με προβλήματα ακοής, όπως σε επίπεδο εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών, εκπροσώπησης στα ΜΜΕ, και συνολικά κοινωνικού στιγματισμού και διευκόλυνσης της ανεξάρτητης και ποιοτικής

διαβίωσής τους. Τα ΜΜΕ μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της θετικής εικόνας αυτών των ατόμων στην κοινωνία, προκειμένου να αυξηθεί η θετική αποδοχή τους, να ευαισθητοποιηθούν οι κοινωνικές ομάδες και να συμβάλουν όλοι στην ανάπτυξη της ευημερίας και της ποιότητας ζωής των ατόμων με προβλήματα ακοής. Είναι σημαντικό τα άτομα αυτά να αισθάνονται και να αποτελούν πράγματι αναπόσπαστο και ισότιμο μέλος της κοινωνίας, με τις ίδιες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές προοπτικές και ευκαιρίες, αλλά και με τις ίδιες προοπτικές διαβίωσης μίας αξιοπρεπούς ζωής. Επίσης, είναι σημαντικό η κοινωνία να ευαισθητοποιηθεί και να αναγνωρίσει ότι τα άτομα αυτά δε διαφέρουν από τα ακούοντα άτομα σε πολλές πτυχές της ζωής τους, αλλά και πως χρειάζονται μερική υποστήριξη και κυρίως κατανόηση ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε μία κοινωνία που είναι δομημένη σχεδόν εξ ολοκλήρου για τα ακούοντα άτομα.

Συνολικά τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν καταδεικνύουν την ανάγκη παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με προβλήματα ακοής στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στο περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση των γνώσεων των γονέων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ένταξη και διαχείριση των μαθητών με προβλήματα ακοής στη γενική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση και η ενημέρωση των γονέων και κυρίως των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχολογική και πρωτίστως κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο. Επίσης, η καλύτερη διαχείριση και ένταξη αυτών των παιδιών μπορεί να μειώσει τυχόν αρνητικά συναισθήματα από μέρους τους, καθώς και να ενισχύσει τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και στις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (π.χ. υποκίνηση στη μαθησιακή διαδικασία, στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφορικών προβλημάτων). Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης των γονέων και των εκπαιδευτικών, στη βάση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Για τον λόγο αυτό αναγκαία είναι η διεξαγωγή μίας έρευνας σε γονείς και εκπαιδευτικούς όσον αφορά στα ελλείμματα που έχουν σε επίπεδο γνώσεων και

κατάρτισης, ούτως ώστε να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των ομάδων.

Επιπρόσθετα, όπως ήδη αναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν αρκετές παράμετροι που διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των προβλημάτων ακοής και ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με αυτά τα προβλήματα, όπως οι μέθοδοι εκπαίδευσης, υποκίνησης στη μαθησιακή διαδικασία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αλλά και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Κατά συνέπεια, μία μελλοντική έρευνα θα είναι χρήσιμο να εξετάσει και αυτούς τους παράγοντες, ώστε να καταδειχθεί η σχέση που υπάρχει και να κατατεθούν στοχευμένες προτάσεις προς την ενίσχυση της ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με προβλήματα ακοής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. Creswell, W.J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
2. Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., Βλάχου, Γ. (2003). Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρύκων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/odigos_kofon.pdf
3. Μανώλας, Β. (2011). *Ανάλυση μοντέλων προσωπικότητας, συναισθημάτων και κινήτρων για αναγνώριση συμπεριφοράς στο διαδίκτυο*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
4. Παυλόπουλος, Β., Μπεζεβέγκης, Η. (1999). Το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας για παιδιά: Μια διαπολιτισμική μελέτη. *Ψυχολογία*, 6(2), 174-182.
5. Τσαούσης, Ι. (1999). Αναζητώντας τη δομή της προσωπικότητας: το μοντέλο των πέντε παραγόντων. *Ψυχολογία*, 6(1), 88-103
6. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). Ανακτήθηκε από: <http://prosvasimo.gr/docs/pdf/Analytika-Programmata-Eidikhs-Agwghs-kai-Ekpaideushs/A.P.S.-gia-mathhtes-me-Provlihmata-Akohs-gia-thn-Prwtovathmia%20Ekpaidefsh.pdf>
7. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). Ανακτήθηκε από: <http://1kesyp-v.thess.sch.gr/neaamea/ameaa/yphresies/AMEAProblimataAkohs.pdf>
8. Χρηστάκης, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Σημειώσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

9. Alshuaib, W.B., Al-Kandari, J.M., Hasan, S.M. (2015). Classification of Hearing Loss. Στο: Bahmad, F. (Ed)., Update On Hearing Loss (σελ. 29-37). Rijeka: InTech.
10. Antia, S., Jones, P., Reed, S., Kreimeyer, K. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 293-311.
11. Asai, T., Sugimori, E., Bando, N., Tanno, Y. (2011). The hierarchic structure in schizotypy and the five-factor model of personality. *Psychiatry Research*, 185, 78-83.
12. Barker, D.H., Quittner, A.L., Fink, N.E. Eisenberg, L.S., Tobey, E.A., Niparko, J.K. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication. *Developmental Psychopathology*, 21(2), 373-392.
13. Bashir, S., Riaz, M.N., Shujaat, J.M., Saqib, T. (2014). School Social Behavior of Hearing-Impaired Adolescents from Public and Private Schools. *Bulletin of Education and Research*, 36(1), 37-54.
14. Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention*. New York: Guilford Press.
15. Blackorby, J., Knokey, A.M. (2006). A national profile of students with hearing impairments in elementary and middle school: A Special Topic Report from the Special Education Elementary Longitudinal Study. Ανακτήθηκε από: https://www.seels.net/designdocs/SEELS_HearingImpairmentReport.pdf
16. Brice, P.J., Strauss, G. (2016). Deaf adolescents in a hearing world: a review of factors affecting psychosocial adaptation. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 7, 67-76.
17. Broderick, P., & Blewitt, P. (2010). *The life span: Human development for helping professionals*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
18. Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.

19. Cawthon, S.W. (2001). Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225.
20. Chen, K. (2006). Math in Motion: Origami Math for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 262-266.
21. Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.
22. Dalton, C. (2011). Social-emotional Challenges Experienced by Students Who Function with Mild and Moderate Hearing Loss in Educational Settings. *Exceptionality Education International*, 21, 28-45.
23. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
24. Dede, Y. (2013). The effect of German and Turkish mathematics teachers' teaching experience on mathematics education values: a cross-comparative study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(2), 232-252.
25. Dilshad, M., Noreen, Z., Tanvir, N. (2016). Measuring Social Emotional Adjustment of Hearing Impaired Children. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36(1), 519-530.
26. Feher-Prout, T. (1996). Stress and Coping in Families with Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(3), 155-166.
27. Ferreira, M., Simões, C., Gaspar Matos, M., Ramiro, L., Alves Diniz, J., Social Adventure Team (2012). The role of social and emotional competence on risk behaviors in adolescence. *The International Journal of Emotional Education*, 4(1), 43-55.
28. Frostad, S., Alhberg, S. (2000). Communication as Social Engagement: implications for interaction between deaf and hearing person. *Scandinavian Audiologist*, 27, 116-124.
29. Goldin-Meadow, S., Mayberry, R.I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read?. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 222-229.

30. Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills. *Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
31. Hadjikakou, K., Nicolaou, N., Antonopoulou, K., Stampoltzis, A. (2010). Psychological Adjustment and Emotional Well-Being of Hearing Siblings of Children who are Deaf or Hard of Hearing in Cyprus. *Deafness & Education International*, 12(4), 180-203.
32. Hadjikakou, K., Antonopoulou, K., Christofi, Y. (2005). The social adaptation of deaf and hard of hearing adolescents attending secondary schools in Cyprus. Ανακτήθηκε από: <http://www.deaf.elemedu.upatras.gr/images/Proceedings/THE%20SOCIAL%20ADAPTATION%20OF%20DEAF%20AND%20HARD%20OF%20HEARING%20ADOLESCENTS%20ATTENDING%20SECONDARY%20SCHOOLS%20IN%20CYPRUS.pdf>
33. Han, H. S., Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
34. Harris, L.G. (2014). *Social-Emotional Development in Children with Hearing Loss*. University of Kentucky, Master Thesis.
35. Howard, D. (2008). *Conductive Hearing Loss and Behaviour Problems Amongst Urban Indigenous Students*. Charles Darwin University, PhD Thesis.
36. Hupp, S. D. A., LeBlanc, M., Jewell, J. D., Warnes, E. (2009). History and overview. Στο: Matson, J.L. (Ed.), *Social behavior and skills in children*. Baton Rouge: Springer.
37. Hyde, M., Zevenbergen, R., Power, D. (2003). Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 56-64.
38. Juntilla, M. (2010). *Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. University of Jyväskylä.
39. Knutson, J.F., Lansing, C.R. (1990). The relationship between communication problems and psychological difficulties in persons with profound acquired hearing loss. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 55, 656-664.

40. Lesar, I., Vitulić, S.H. (2013). Personality traits of deaf and hard of hearing students from regular and special schools in Slovenia. *Solsko Polje*, 24(5-6), 97-117.
41. Liu, C.F. (2013). *Academic and social adjustment among deaf and hard of hearing college students in Taiwan*. PhD Thesis, University of Kansas.
42. Mahvash-Vernosfaderani, A., Movallali, G. (2014). The Effectiveness of Social Skill Training on Hearing Impaired Students. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 16(9), 79-82.
43. Mapolisa, T., Tshabalala, T. (2013). The impact of inclusion of children with hearing impairment into regular schools: a case study of Dakamela primary school in Zimbabwe. *International Journal of Asian Social Science*, 3(7), 1500-1510.
44. Markey, C., Power, D., Booker, G. (2003). Using structured games to teach early fraction concepts to students who are deaf or heard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 148(3), 251-258.
45. McCrae, R.R. (2002). Cross-Cultural Research on the Five-Factor Model of Personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4). Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1038>
46. Mobaideen, M. (2014). Obstacles of Psychological and Social Adaptation for Students with Hearing Loss in the Higher Studying Stage in the Amman Governorate. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(1), 86-100.
47. Mohanraj, B., Selvaraj, I. (2013). Psychological issues among hearing impaired adolescents. *GESJ: Education Science and Psychology*, 2(24), 16-27.
48. Most, T., Weisel, A., Hana, T.K. (1999). Contact with Students with Hearing Impairments and the Evaluation of Speech Intelligibility and Personal Qualities. *The Journal of Special Education*, 33(2), 103-111.
49. Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage.
50. Musselman, C., Mootilal, A., MacKay, S. (1996). The Social Adjustment of Deaf Adolescents in Segregated, Partially Integrated, and Mainstreamed Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 52-63.

51. Nourani, K. (1998). *Social skills and adaptive behavior of Iranian preschoolers: Teachers' and parents' ratings*. PhD Thesis, University of Toronto.
52. Ogundiran, O., Olaosun, A.O. (2013). Comparison of Academic Achievement between Students with Congenital and Acquired Deafness in a Nigerian College. *Journal of Education and Practice*, 4(23), 42-48.
53. Olofintoye, T.T. (2010). Towards inclusion: the trends of psycho-social adjustment of students in Nigerian integrated junior secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1146-1150.
54. Osborne, J. W. (2008). *Best Practices in Quantitative Methods*. New York: Sage.
55. Oudeyer, P.Y., & Kaplan, F. (2008). How can we define intrinsic motivation?. Στο: Schlesinger, M., Berthouze, L., and Balkenius, C. (Ed.), Proceedings of the Eighth International Conference on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems. *Lund University Cognitive Studies*, 93-101.
56. Oyewumi, A., Isaiah, O., Adigun, O. (2015). Influence of social networking on the psychological adjustment of adolescents with hearing impairment in Ibadan, Oyo State, Nigeria. *Net Journal of Social Sciences*, 3(1), 17-24.
57. Pagliaro, C.M., Kritzer, K.L. (2005). Discrete mathematics in deaf education: A survey of teachers' knowledge and use. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 251-259.
58. Power, D., Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 302-311.
59. Prakash, S.S. (2012). Inclusion of Children with Hearing Impairment in Schools: A Survey on Teachers' Attitudes. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 23(3), 90-111.
60. Quittner, A.L., Barker, D.H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M.E., Botteri, M. (2010). Parenting Stress among Parents of Deaf and Hearing Children: Associations with Language Delays and Behavior Problems. *Parenting, Science and Practice*, 10(2), 136-155.
61. Reed, S., Antia, S.D., Kreimyer, K.H. (2008). Academic Status of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools: Student, Home, and Service

- Facilitators and Detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 485-502.
62. Ridsdale, J., Thompson, D. (2002). Perceptions of Social Adjustment of Hearing-Impaired Pupils in an Integrated Secondary School Unit. *Educational Psychology in Practice*, 18(1), 21-34.
63. Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. Στο: van Hasselt, V.B., Hersen, M. (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. New York: Plenum.
64. Ryan, R. (2009). Self-determination Theory and Wellbeing. WeD Research Review 1. Ανακτήθηκε από: http://www.wellddev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf
65. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
66. Shaver, D.M., Marschark, M., Newman, L., Marder, C. (2014). Who Is Where? Characteristics of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Regular and Special Schools. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 203-219.
67. Shaver, D., Newman, L., Huang, T., Yu, J., Knokey, A.M. (2011). The Secondary School Experiences and Academic Performance of Students With Hearing Impairments. Ανακτήθηκε από: <https://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113003/pdf/20113003.pdf>
68. Standley, L. (2005). Sociolinguistic Perspectives on the Education of Deaf Children in Inclusion Placements. Ανακτήθηκε από: <http://www.lingref.com/isb/4/170ISB4.PDF>
69. Stone, D.N., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.
70. Vaughn, S., Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. Στο: Swanson, H.L., Keogh, B.H. (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (σελ. 175-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

71. Vauras, M., Junntila, N. (2007). Children's loneliness, social competence and school success: The role of the family. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 1-16.
72. WHO (2003). Chapter VIII. Diseases of the ear and mastoid process (H60-H95). Ανακτήθηκε από:
<http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online2003/fr-icd.htm?gh90.htm>
73. WHO (2017). Grades of hearing impairment. Ανακτήθηκε από:
http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
74. Wrosch, C., Scheier, M.F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12(1), 59-72.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1. Ερωτηματολόγιο για μαθητές με προβλήματα ακοής

Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Αγόρι	
Κορίτσι	

2. Τάξη παρακολούθησης:.....

3. Τοποθεσία διαμονής

Αστική περιοχή	
Ημιαστική περιοχή	
Αγροτική περιοχή	

4. Θα κατέτασες τον εαυτό σου ως άτομο που έχει πρόβλημα ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

5. Έχεις κάποιον φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

Ενότητα II. Απόψεις κωφών/βαρήκων μαθητών για το τι πιστεύουν άλλοι για εκείνους

6. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκοο άτομο. Βάλε x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την άποψή σου, με βάση την εξής κλίμακα: 0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα

	0	1	2	3	4
Νομίζω ότι οι άλλοι θεωρούν για μένα ότι:					
Είμαι το ίδιο υγιής με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στο να παίζω μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο φιλικός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο όμορφος/ευπαρουσίαστος με τα παιδιά χωρίς βοηθητικές συσκευές					
Μπορώ να έχω την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο έξυπνος με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					

7. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις σχετικά με το πώς νομίζεις ότι αισθάνονται τα μη κωφά/βαρήκοα άτομα για εσένα. Βάλε x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την άποψή σου, με βάση την εξής κλίμακα: 0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα

	0	1	2	3	4
Θα πείραζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν καθόμουν δίπλα του					
Δεν θα με σύστηνε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί σε έναν φίλο/φίλη του					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να					

κάνω πολλά πράγματα για τον εαυτό μου					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν θα ήξεραν τι να μου πουν					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μου αρέσει να παίζω					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά αισθάνομαι λύπη για εμένα					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν θα με προστάτευαν ένα με ενοχλούσαν/πείραζαν άλλα παιδιά					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι θέλω πολύ προσοχή από τους ενήλικες					
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων του					
Θα με φοβόταν ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί					
Θα μιλούσε μαζί μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν θα ήξερα					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν επιθυμώ να κάνω φίλους					
Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι αισθάνομαι λύπη για τον εαυτό μου					
Δεν θα ήταν χαρούμενο ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να με είχε ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο					
Ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί θα προσπαθούσε να μείνει μακριά μου					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν είμαι τόσο ευτυχισμένος όσο και εκείνα					
Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να με έχει φίλο του					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δε γνωρίζω πώς να συμπεριφέρομαι σωστά					
Στην τάξη δε θα καθόταν δίπλα μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν έχω μεγάλη πλάκα					
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθούμε στο σπίτι του					
Θα τρώμαζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν ήμουν κοντά του					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν ενδιαφέρομαι για πολλά πράγματα					

Θα αισθανόταν ντροπή ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με καλούσε στο σπίτι του					
Δε θα ερχόταν σπίτι μου να παίξουμε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω νέους φίλους					
Θα αισθανόταν αναστάτωση ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με έβλεπε					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι χρειάζομαι πολύ βοήθεια για να κάνω πράγματα					

2. Ερωτηματολόγιο Συμμαθητών

Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Αγόρι	
Κορίτσι	

2. Τάξη παρακολούθησης:.....

3. Τοποθεσία διαμονής

Αστική περιοχή	
Ημιαστική περιοχή	
Αγροτική περιοχή	

4. Έχεις κάποιον συγγενή με πρόβλημα ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

5. Έχεις κάποιον φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

Ενότητα II. Απόψεις μαθητών σχετικά με παιδιά με προβλήματα ακοής

6. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις που αφορούν το πώς αισθάνεσαι απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ακοής. Βάλε x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την άποψή σου, με βάση την εξής κλίμακα: 0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα

	0	1	2	3	4
Δεν θα με πειράξει αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί κάθεται δίπλα μου					
Δεν θα σύστηνα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί στον φίλο μου/στην φίλη μου					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους					
Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Στα κωφά/βαρήκοα παιδιά αρέσει να παίζουν					
Αισθάνομαι λύπη για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά					
Θα προστάτευα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί το οποίο το ενοχλούν/πειράζουν άλλα παιδιά					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά θέλουν πολύ προσοχή από τους ενήλικες					
Θα καλούσα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων μου					
Θα φοβόμουν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Θα μιλούσα με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν ήξερα					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν επιθυμούν να κάνουν φίλους					
Θα ήθελα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό					

τους					
Θα ήμουν χαρούμενος να είχα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο					
Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι τόσο ευτυχισμένα όσο και εγώ					
Δεν θα ήθελα έναν κωφό/βαρήκοο φίλο όσο και οι άλλοι φίλοι μου					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά					
Στην τάξη δεν θα καθόμουν δίπλα σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Θα ήμουν ευχαριστημένος εάν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με καλούσε στο σπίτι του					
Προσπαθώ να μην κοιτάξω κάποιον που είναι κωφός/βαρήκοος					
Θα αισθανόμουν καλά κάνοντας ένα σχολικό πρόγραμμα με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν έχουν μεγάλη πλάκα					
Θα καλούσα ένα κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθεί στο σπίτι μου					
Το να είμαι κοντά σε κάποιον που είναι κωφός/βαρήκοος με τρομάζει					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ενδιαφέρονται για πολλά πράγματα					
Θα ντρεπόμουν αν ένα κωφό/βαρήκοο παιδί με προσκαλούσε στα γενέθλιά του					
Θα έλεγα το μυστικό μου σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά είναι συχνά λυπηρά					
Θα χαιρόμουν να ήμουν με ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Δεν θα πήγαινα σε σπίτι κωφού/βαρήκοου παιδιού για να παίξω					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά μπορούν να κάνουν νέους φίλους					
Νιώθω αναστάτωση όταν βλέπω ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Θα έχανα τις διακοπές για να κρατήσω συντροφιά σε ένα κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά χρειάζονται πολύ βοήθεια για να κάνουν πράγματα					

7. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις που αφορούν το τι πιστεύεις για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Βάλε x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την άποψή σου, με βάση την εξής κλίμακα: 0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο υγιή με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά στο να παίζουν μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο καλά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο φιλικά με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά που φορούν συσκευές βοήθειας ακοής είναι το ίδιο όμορφα/ευπαρουσίαστα με τα παιδιά χωρίς συσκευές					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορούν να έχουν την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Παιδιά με μεγάλη απώλεια ακοής είναι το ίδιο έξυπνα με τα παιδιά με μικρότερη απώλεια ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής πάνε το ίδιο καλά στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Δεν μου αρέσει να μιλάω σε παιδιά με προβλήματα ακοής γιατί ακούγονται διαφορετικά					
Οι φίλοι μου χωρίς προβλήματα ακοής θα γελούσαν μαζί μου αν ήμουν φίλος/φίλη με κάποιον/κάποια με προβλήματα ακοής					
Θα ήθελα να φορώ μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής αν είχα πρόβλημα					
Θα φορούσα μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής μόνο αν δεν φαινόταν					
Θα αισθανόμουν άνετα να φοράω μία συσκευή παροχής βοήθειας ακοής αν είχα πρόβλημα, ακόμα					

και σε τάξη που δεν υπήρχαν άλλα παιδιά με πρόβλημα ακοής					
---	--	--	--	--	--

3. Ερωτηματολόγιο μαθητών που δεν έχουν προβλήματα ακοής
Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Αγόρι	
Κορίτσι	

2. Τάξη παρακολούθησης:.....

3. Τοποθεσία διαμονής

Αστική περιοχή	
Ημιαστική περιοχή	
Αγροτική περιοχή	

4. Θα κατέτασες τον εαυτό σου ως άτομο που έχει πρόβλημα ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

5. Έχεις κάποιον φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το	

μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
--	--

Ενότητα II. Απόψεις κωφών/βαρήκων μαθητών για το τι πιστεύουν άλλοι για εκείνους

6. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις σχετικά με το τι μπορεί να πιστεύουν άλλοι για ένα κωφό/βαρήκοο άτομο. Βάλε x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την άποψή σου, με βάση την εξής κλίμακα: 0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα

	0	1	2	3	4
Νομίζω ότι οι άλλοι θεωρούν για μένα ότι:					
Είμαι το ίδιο υγιής με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στα σπορ με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στο να παίζω μουσικά όργανα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο φιλικός με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο όμορφος/ευπαρουσίαστος με τα παιδιά χωρίς βοηθητικές συσκευές					
Μπορώ να έχω την ίδια πλάκα με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο έξυπνος με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					
Είμαι το ίδιο καλός στο σχολείο με τα παιδιά χωρίς προβλήματα ακοής					

7. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις σχετικά με το πώς νομίζεις ότι αισθάνονται τα μη κωφά/βαρήκοα άτομα για εσένα. Βάλε x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την άποψή σου, με βάση την εξής κλίμακα: 0=διαφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ, 2=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 3=συμφωνώ, 4=συμφωνώ απόλυτα

	0	1	2	3	4
Θα πείραζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν καθόμουν δίπλα του					

Δεν θα με σύστηνε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί σε έναν φίλο/φίλη του					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα για τον εαυτό μου					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν θα ήξεραν τι να μου πουν					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μου αρέσει να παίζω					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά αισθάνομαι λύπη για εμένα					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά δεν θα με προστάτευαν ένα με ενοχλούσαν/πείραζαν άλλα παιδιά					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι θέλω πολύ προσοχή από τους ενήλικες					
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί στο πάρτι γενεθλίων του					
Θα με φοβόταν ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί					
Θα μιλούσε μαζί μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί που δεν θα ήξερα					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν επιθυμώ να κάνω φίλους					
Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να ζει δίπλα μου					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι αισθάνομαι λύπη για τον εαυτό μου					
Δεν θα ήταν χαρούμενο ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να με είχε ως ιδιαίτερο (κοντινό) φίλο					
Ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί θα προσπαθούσε να μείνει μακριά μου					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν είμαι τόσο ευτυχισμένος όσο και εκείνα					
Δεν θα ήθελε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να με έχει φίλο του					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δε γνωρίζω πώς να συμπεριφέρομαι σωστά					
Στην τάξη δε θα καθόταν δίπλα μου ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα μη κωφό/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν έχω μεγάλη πλάκα					
Δε θα με καλούσε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί να κοιμηθούμε στο σπίτι του					
Θα τρώμαζε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν ήμουν κοντά					

του					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν ενδιαφέρονται για πολλά πράγματα					
Θα αισθανόταν ντροπή ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με καλούσε στο σπίτι του					
Δε θα ερχόταν σπίτι μου να παίξουμε ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορώ να κάνω νέους φίλους					
Θα αισθανόταν αναστάτωση ένα μη κωφό/βαρήκοο παιδί αν με έβλεπε					
Τα μη κωφά/βαρήκοα παιδιά θεωρούν ότι χρειάζομαι πολύ βοήθεια για να κάνω πράγματα					

4. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άντρας	
Γυναίκα	

2. Προϋπηρεσία (σε έτη):

3. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Πρωτοβάθμια	
Δευτεροβάθμια	

4. Έχετε κάποιον συγγενή με απώλεια ακοής:

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

5. Έχετε κάποιον φίλο/φίλη με προβλήματα ακοής;

Ναι	
Όχι	

6. Έχετε ενημέρωση / εκπαίδευση από επίσημους φορείς σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων;

Ναι	
Όχι	

7. Έχετε σπουδές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων;

Ναι	
Όχι	

8. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών κωφών/βαρήκων;

Ναι	
Όχι	

Ενότητα II. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με παιδιά με προβλήματα ακοής

9. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις που αφορούν τις απόψεις σας αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής. Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με βάση την εξής κλίμακα: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα

	0	1	2	3	4
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά πιο εσωστρεφείς από άλλους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής ανησυχούν πολύ					

Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχημένοι όσο άλλοι					
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης					
Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο άλλοι άνθρωποι					
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης					
Μεταχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής					
Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή					
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής					
Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή					
Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς					
Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες					
Εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους					
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι					
Επικοινωνία ατόμων με και χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους					
Τα ακούοντα άτομα νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής					
Τα ακούοντα άτομα συμπεριφέρονται με συμπάθεια και βοήθεια στα άτομα με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη					

Μπορεί κάποιος πάντοτε να πει πότε θα μιλήσει με ένα άτομο με προβλήματα ακοής					
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά					
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα					
ΜΜΕ και άτομα με προβλήματα ακοής					
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα ΜΜΕ					
Δικαιώματα και προοπτικές					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					

10. Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής, με βάση την εξής κλίμακα: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα ακοής					
Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική					
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής					

Δεν πιστεύω ότι είναι απαραίτητο για τους δασκάλους των τάξεων να παρακολουθήσουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σχετικά με το θέμα της ένταξης					
Η κατάρτιση που περιλαμβάνει τη θεωρία και την πρακτική είναι ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα ακοής					
Έχω την εκπαίδευση να διδάσκω και να συμπεριλαμβάνω παιδιά με προβλήματα ακοής στην κανονική τάξη					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη					
Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά					
Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις					
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη					
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής					

5. Ερωτηματολόγιο γονέων

Ενότητα Ι. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άντρας	
Γυναίκα	

2. Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιού

Πρωτοβάθμια	
Δευτεροβάθμια	

3. Η απώλεια ακοής του παιδιού σας είναι: (ΑΝ ΕΧΕΤΕ)

Ήπια (το άτομο παρουσιάζει πρόβλημα στην ακοή και στην κατανόηση χαμηλής ομιλίας, ομιλίας από απόσταση ή ομιλία εν μέσω θορύβου)	
--	--

Μέτρια (άτομο παρουσιάζει δυσκολία ακρόασης σε κανονική ομιλία, ακόμα και από κοντινή απόσταση)	
Σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	
Πολύ σοβαρή (άτομο μπορεί να ακούει μόνο δυνατές ομιλίες και δυνατούς θορύβους, όπως κλείσιμο πόρτας ή σειρήνες συναγερμού, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος της κανονικής ομιλίας δεν μπορεί να ακουστεί)	

4. Έχετε κάποιον συγγενή κωφό/βαρήκοο; (Εκτός του παιδιού σας αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση)

Ναι	
Όχι	

5. Έχετε κάποιον φίλο/φίλη κωφό/βαρήκοο;

Ναι	
Όχι	

6. Έχετε ενημέρωση / εκπαίδευση από το σχολείο σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής;

Ναι	
Όχι	

7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής;

Ναι	
Όχι	

Ενότητα II. Απόψεις γονέων σχετικά με παιδιά με προβλήματα ακοής

8. Παρακάτω δίνονται ορισμένες προτάσεις που αφορούν τις απόψεις σας αναφορικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής. Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με βάση την εξής κλίμακα: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι εξίσου ευαίσθητα με τους άλλα					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής συχνά αισθάνονται λύπη					

για τον εαυτό τους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αναστατώνονται πιο εύκολα από άλλους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά σκυθρωπά/δύστροπα					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι συχνά πιο εσωστρεφείς από άλλους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής ανησυχούν πολύ					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι το ίδιο ευτυχισμένοι όσο άλλοι					
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης					
Οι κωφοί αισθάνονται ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο άλλοι άνθρωποι					
Τα άτομα με μεγάλη κώφωση δεν είναι πιο δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άτομα με μικρό επίπεδο κώφωσης					
Μεταχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής					
Δεν μπορείς να περιμένεις πολλά από ένα άτομο με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν μια κανονική κοινωνική ζωή					
Θα πρέπει να προσέχεις τι λες όταν είσαι με ένα άτομο με προβλήματα ακοής					
Είναι σχεδόν αδύνατο ένα άτομο με προβλήματα ακοής να έχει μια κανονική ζωή					
Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς					
Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με προβλήματα ακοής να ζουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες					
Εναπόκειται στην κυβέρνηση να φροντίζει τα άτομα με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι ίδια με όλους τους άλλους ανθρώπους					
Δεν πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να αναμένεται να πληρούν τα ίδια πρότυπα όπως όλοι οι άλλοι					
Επικοινωνία ατόμων με και χωρίς προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής προσπαθούν να κρύψουν το πρόβλημά τους					

Τα ακούοντα άτομα νιώθουν ντροπή να μιλούν με άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής					
Τα ακούοντα άτομα συμπεριφέρονται με συμπάθεια και βοήθεια στα άτομα με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να κάνουν φίλους					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται κατάθλιψη					
Μπορεί κάποιος πάντοτε να πει πότε θα μιλήσει με ένα άτομο με προβλήματα ακοής					
Τα ακούοντα άτομα τείνουν να αποφεύγουν άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μοναξιά					
Τα ακούοντα άτομα θα πρέπει να έχουν περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τα προβλήματα ακοής από ότι τα άτομα με αυτά τα προβλήματα					
MME και άτομα με προβλήματα ακοής					
Η τηλεόραση δείχνει φροντίδα για τα άτομα με προβλήματα ακοής					
Τα άτομα με προβλήματα ακοής αγνοούνται από τα MME					
Δικαιώματα και προοπτικές					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές αξιοπρεπούς διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τις ίδιες προοπτικές ανεξάρτητης διαβίωσης όπως οι μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής					

9. Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα παιδιά με προβλήματα ακοής, με βάση την εξής κλίμακα: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Πιστεύω ότι έχω γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση παιδιών με προβλήματα ακοής					
Γενικά, η διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι επαρκής και ικανοποιητική					
Πιστεύω ότι έχω επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με προβλήματα ακοής					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής μπορεί να αποκτήσουν αρνητική αυτό-εικόνα στην καθημερινή ατμόσφαιρα της τάξης					
Τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να λειτουργούν στη γενική τάξη					
Η παρουσία παιδιών με προβλήματα ακοής προωθεί την αποδοχή των διαφορών από τα άλλα παιδιά					
Το παιδί με προβλήματα ακοής πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες ταχύτερα σε γενικές τάξεις παρά σε ειδικές τάξεις					
Είναι πιθανό ότι το παιδί με προβλήματα ακοής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς σε μια γενική τάξη					
Η απομόνωση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα ακοής					