



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Κατεύθυνση: «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση»

Ειδίκευση: «Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις»

Διπλωματική εργασία με θέμα:

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ:

**Αντιλήψεις και διαδικασίες ευαισθητοποίησης τυπικών μαθητών/τριών
9 ετών και άρση των στερεοτύπων τους γύρω από την κώφωση μέσα από
τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών δραστηριοτήτων**



Επόπτες / Επιβλέποντες Καθηγητές: Μάριος Α. Πουρκός & Ανδρέας Φουντουλάκης

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ιωάννα Λεμπιδάκη
Α.Μ. 106**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2017

Σε όσους έγιναν η δύναμή μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	14
ABSTRACT OF MASTER THESIS.....	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16

ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έννοια της αναπηρίας: θεωρητικές προσεγγίσεις, επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

1.1. Εισαγωγή.....	21
1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας.....	21
1.2.1. Ιατρικό-ατομικό μοντέλο της αναπηρίας.....	24
1.2.1.1. Κριτική ιατρικού μοντέλου.....	24
1.2.2. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.....	25
1.2.2.1 Κριτική κοινωνικού μοντέλου.....	27
1.2.3. Σύγκριση κυρίαρχων μοντέλων αναπηρίας.....	28
1.3. Επίλογος.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο κόσμος των κωφών ατόμων: τι σημαίνει να είσαι ανάπηρος ως προς την ακοή

2.1. Εισαγωγή.....	30
2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης.....	30
2.3. Κώδικες επικοινωνίας κωφών ατόμων.....	30
2.3.1. Νοηματική γλώσσα.....	31
2.3.2. Προφορική γλώσσα (ελληνικά με χειλανάγνωση)	33
2.3.3. Σύστημα ολικής επικοινωνίας.....	34
2.4. Εκπαίδευση των κωφών μαθητών.....	35
2.4.1. Οι απαρχές της εκπαίδευσης των κωφών.....	35
2.4.2. Μέθοδοι διδασκαλίας κωφών μαθητών.....	37
2.4.3. Η ιστορία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα.....	37
2.4.4. Εκπαιδευτικά πλαίσια για τους κωφούς στην Ελλάδα.....	36
2.4.5. Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και εννοιολογικός προσδιορισμός.....	38
2.4.6. Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές στα γενικά σχολεία.....	41
2.4.7. Μέτρα βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης των κωφών στις ειδικές δομές.....	42
2.5. Η ιδιαίτερη ταυτότητα και κουλτούρα των κωφών.....	43
2.6. Μελέτες για κωφά παιδιά.....	45
2.7. Μελέτες σε τυπικούς μαθητές για τη στάση τους απέναντι στην αναπηρία/κώφωση....	46
2.8. Επίλογος.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Στερεότυπα, προκαταλήψεις και αναπηρία: θεωρητικές προσεγγίσεις, επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις	
3.1. Εισαγωγή.....	48
3.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός: στερεότυπα και προκαταλήψεις.....	48
3.3. Στάσεις τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.....	49
3.4. Στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τα κωφά άτομα.....	50
3.5. Στρατηγικές διαμόρφωσης στάσεων/ προκαταλήψεων.....	51
3.6. Επίλογος.....	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Το θέατρο στην εκπαίδευση και ο ρόλος του στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για την αναπηρία και ιδιαίτερα την κώφωση	
4.1. Εισαγωγή.....	53
4.2. Θέατρο στην εκπαίδευση.....	53
4.3. Βασικές αρχές δραματοποίησης.....	56
4.4. Βασικές αρχές θεατρικού παιχνιδιού.....	60
4.5. Το θέατρο και άλλα είδη τέχνης ως μέσα ευαισθητοποίησης για λεπτά κοινωνικά ζητήματα.....	65
4.6. Επίλογος.....	67

ΜΕΡΟΣ II ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Οι ποιοτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα	
5.1. Εισαγωγή.....	70
5.2. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας.....	70
5.2.1. Το ιχνογράφημα ως ερευνητικό εργαλείο.....	71
5.2.2. Η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα.....	72
5.2.2.1. Εθνογραφική παρατήρηση	72
5.2.2.2. Συνέντευξη.....	73
5.2.3. Έρευνα δράση.....	75
5.3. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	76
5.4. Επίλογος.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ερευνητικός σχεδιασμός	
6.1. Εισαγωγή.....	79
6.2. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....	79
6.3. Δείγμα της έρευνας.....	80
6.4. Χώρος-χρόνος της έρευνας.....	83
6.5. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας.....	83
6.5.1. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.....	84
6.5.2. Πρώτο στάδιο: παρατήρηση - γνωριμία με τους μαθητές	85
6.5.2.1. Πρώτη φάση της έρευνας: παρατήρηση και πιλοτικά δεδομένα.....	85
6.5.2.2. Δεύτερη φάση της έρευνας: ατομικές συνεντεύξεις και ιχνογραφικά έργα.....	85
6.5.2.3. Ιχνογραφικό έργο.....	86
6.5.3. Δεύτερο στάδιο της έρευνας: εργαλεία και διαδικασία έρευνας κατά τη φάση της υλοποίησης των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.....	86
6.5.3.1. Πρώτη φάση: εισαγωγή στον κόσμο των κωφών.....	87
6.5.3.2. Δεύτερη φάση: τρόποι επικοινωνίας κωφών.....	89

6.5.3.3. Τρίτη φάση: δραματοποίηση «Ο αυλητής του Χαμελίν».....	97
6.5.4. Τρίτο στάδιο της έρευνας: εργαλεία και διαδικασία της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις.....	97
6.6. Επίλογος.....	99

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Πιλοτική έρευνα: προσπάθεια ευαισθητοποίησης της ερευνήτριας και εκλέπτυνσης του θέματος

7.1. Εισαγωγή.....	101
7.2. 1η φάση: αρχική καταγραφή των ερωτήσεων.....	104
7.3. 2η φάση: συνέντευξη με άτομα με προβλήματα ακοής.....	105
7.4. 3η φάση: βελτίωση του οδηγού της συνέντευξης βάσει της συνέντευξης με τα άτομα με προβλήματα ακοής.....	115
7.5. 4η φάση: πιλοτική εφαρμογή του οδηγού της συνέντευξης σε 2 υποκείμενα	117
7.6. Επίλογος.....	118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τον κόσμο των κωφών ατόμων μέσα από τη χρήση ιχνογραφικών έργων και συνεντεύξεων

8.1. Εισαγωγή.....	119
8.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης.....	119
8.2.1. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε.....	120
8.2.2. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και επικοινωνούν με τη νοηματική.....	120
8.2.3. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και χρειάζονται τη βοήθεια των ακουόντων....	121
8.2.4. Αδυναμία προσδιορισμού της έννοιας κωφός.....	121
8.3. Επαφή των υποκειμένων με κωφά άτομα.....	122
8.3.1. Επαφή με κωφά άτομα στο παρελθόν.....	122
8.3.1.1. Επαφή με κωφό συγγενή.....	122
8.3.1.2. Τυχαία επαφή με κάποιον κωφό σε εξωτερικό χώρο.....	123
8.3.2. Δεν έχουν συναντήσει ποτέ κάποιο κωφό άτομο από κοντά.....	123
8.4. Τρόποι επικοινωνίας ακουόντων με κωφούς.....	124
8.4.1. Η νοηματική γλώσσα.....	125
8.4.1.1. Η νοηματική ως βασικός τρόπος επικοινωνίας των κωφών ατόμων.....	125
8.4.1.2. Η νοηματική γλώσσα έχει ειδικά σύμβολα για τα γράμματα της αλφαβήτου.....	127
8.4.1.3. Γνώση ορισμένων βασικών νοημάτων.....	127
8.4.1.4. Χρήση χειριών κατά την επικοινωνία.....	127
8.4.1.5. Η νοηματική ως παντομίμα.....	128
8.4.1.6. Η νοηματική είναι η γλώσσα των κωφών.....	128
8.4.1.7. Η γλώσσα των κωφών ονομάζεται «νοηματική».....	128
8.4.1.8. Η νοηματική γλώσσα δε συνοδεύεται από ομιλία.....	129
8.4.2. Η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων	129
8.4.3. Μηχανήματα μετάφρασης.....	129
8.4.4. Δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας για τα κωφά άτομα.....	130
8.4.5. Ακούοντες που γνωρίζουν νοηματική ως διαμεσολαβητές για την επικοινωνία των κωφών παιδιών με τους ακούοντες.....	130
8.4.6. Δείχνουν με τα χέρια ως τρόπος επικοινωνίας.....	130
8.5. Αίτια κώφωσης.....	132
8.5.1. Κώφωση: κληρονομικοί παράγοντες και επίκτητες αιτίες	132
8.5.1.1. Ένας γονέας κωφός ως κληρονομική αιτία κώφωσης.....	133
8.5.2. Η κώφωση είναι πάντα επίκτητο χαρακτηριστικό.....	133
8.5.2.1. Ατύχημα ως αιτία κώφωσης.....	134
8.5.2.1.1. Δυνατοί ήχοι ως αιτία κώφωσης.....	134
8.5.2.1.2. Διάρτηση τυμπάνου ως αιτία κώφωσης.....	134
8.5.2.1.3. Χτύπημα στα αυτιά ως αιτία κώφωσης.....	135

8.5.2.2. Ασθένεια ως αιτία κώφωσης.....	135
8.6. Ικανότητα κωφών ατόμων να αναπτύξουν λόγο.....	137
8.6.1. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μιλήσουν.....	137
8.6.1.1. Η έλλειψη ακοής ως αιτία για την αδυναμία κατάκτησης της ομιλίας.....	138
8.6.1.2. Παραγωγή μόνο άναρθρων ήχων.....	138
8.6.2. Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν.....	138
8.6.3. Ορισμένοι αναπτύσσουν λόγο, ενώ άλλοι όχι.....	139
8.7. Τρόποι βελτίωσης ακοής.....	140
8.7.1. Η ακοή των κωφών δε μπορεί να βελτιωθεί.....	140
8.7.2. Το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής.....	140
8.7.3. Η φαρμακευτική αγωγή ως μέσο βελτίωσης της ακοής.....	141
8.7.4. Εμβόλιο ως τρόπος βελτίωσης της ακοής	141
8.7.5. Η μεταμόσχευση τυμπάνου ως τρόπος βελτίωσης της ακοής.....	141
8.7.6. Χειρουργική επέμβαση ως τρόπος βελτίωσης της ακοής.....	141
8.8. Άτομα με ακουστική μειονεξία στην καθημερινή τους ζωή.....	142
8.8.1. Δυσκολίες στην επικοινωνία.....	143
8.8.2. Δυσκολίες στο σχολείο κατά την παιδική ηλικία.....	145
8.8.2.1. Αδυναμία κατανόησης λόγω έλλειψης ακοής.....	145
8.8.2.2. Δε μπορεί να κάνει τεστ.....	145
8.8.2.3. Δυσκολία στην επικοινωνία με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση.....	146
8.8.2.4. Σχολικός εκφοβισμός προς τους κωφούς μαθητές.....	146
8.8.2.5. Εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες μαθητές για την αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας.....	147
8.8.2.6. Οι ακούοντες μαθητές δε μπορούν να κάνουν τίποτα για να βοηθήσουν τον κωφό μαθητή.....	147
8.8.3. Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή στο σπίτι/οικογένεια.....	147
8.8.3.1. Δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς και τα αδέρφια.....	148
8.8.3.2. Η κώφωση ως εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια.....	149
8.8.3.3. Η κώφωση αιτία περιθωριοποίησης των κωφών παιδιών από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους.....	149
8.8.3.4. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια.....	149
8.8.4. Τα κωφά άτομα μπορεί να πέσουν θύματα απάτης	150
8.8.5. Τα κωφά άτομα μπορούν να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες.....	151
8.8.6. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μαγειρέψουν.....	152
8.8.7. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να ψωνίσουν από το σούπερ μάρκετ.....	153
8.9. Δυνατότητες κωφών ατόμων.....	153
8.9.1. Εργασία.....	156
8.9.1.1. Η έλλειψη ακοής ως εμπόδιο για την εύρεση εργασίας.....	157
8.9.1.2. Η χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (γραφή) για την εύρεση εργασίας..	158
8.9.2. Γάμος.....	160
8.9.2.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια.....	160
8.9.2.2. Τα κωφά άτομα παντρεύονται μόνο κωφά άτομα	161
8.9.2.3. Η κώφωση ως εμπόδιο στη δημιουργία οικογένειας.....	161
8.9.3. Αυτόνομη διαβίωση.....	162
8.9.3.1. Ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση.....	162
8.9.3.2. Αδυναμία αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση και ανάγκη συνεχούς φροντίδας από ένα τρίτο άτομο.....	163
8.9.4. Σχέση κωφών με μουσική.....	164
8.9.4.1. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να καταλάβουν τη μουσική.....	165
8.9.5. Σχέση κωφών με χορό.....	166
8.9.5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν αντιγράφοντας τις κινήσεις των άλλων...	166
8.9.5.2. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν κάνοντας όποιον βηματισμό θέλουν.....	167
8.9.5.3. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να χορέψουν.....	167
8.9.6. Σχέση κωφών ατόμων με το παιχνίδι.....	168

8.9.6.1. Τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παίξουν.....	168
8.9.6.2. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν τα πάντα.....	169
8.9.6.3. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν ορισμένα παιχνίδια και υπό προϋποθέσεις.....	169
8.9.7. Κώφωση ως εμπόδιο για την έκδοση διπλώματος οδήγησης.....	171
8.9.7.1. Τα κωφά άτομα ικανά να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης.....	171
8.10. Επίλογος - συμπεράσματα.....	176

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τα συναισθήματα των κωφών, των ακουόντων προς τους κωφούς και των ακουόντων στη θέση των κωφών μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

9.1. Εισαγωγή.....	179
9.2. Συναισθήματα κωφών ατόμων από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας	179
9.2.1. Αρνητικά συναισθήματα.....	179
9.2.1.1. Η διαφορετικότητα ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	180
9.2.1.2. Η κοροϊδία ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	180
9.2.1.3. Η στέρηση μια φυσιολογικής ζωής ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	181
9.2.1.4. Η περιθωριοποίηση ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	182
9.2.2. Θετικά συναισθήματα.....	182
9.2.2.1. Η διακριτική συμπεριφορά των ακουόντων ως πηγή θετικών συναισθημάτων.....	182
9.2.2.2. Η έλλειψη ακοής ως πηγή θετικών συναισθημάτων εξαιτίας της αποφυγής δυσάρεστων καταστάσεων.....	183
9.2.2.3. Η αποδοχή ως πηγή θετικών συναισθημάτων.....	183
9.3. Συναισθήματα υποκειμένων της έρευνας προς κωφά άτομα.....	185
9.3.1. Αρνητικά συναισθήματα.....	185
9.3.1.1. Η κώφωση ως αιτία συναισθημάτων λύπης.....	186
9.3.1.2. Η έλλειψη επικοινωνίας ως πηγή συναισθημάτων θλίψης	186
9.3.1.3. Η στέρηση φυσιολογικής ζωής ως πηγή συναισθημάτων λύπης.....	187
9.3.2. Θετικά συναισθήματα.....	187
9.3.2.1. Η προσφορά βοήθειας ως πηγή θετικών συναισθημάτων.....	187
9.4. Συναισθήματα που θα είχαν τα υποκείμενα της έρευνας αν βρίσκονταν στη θέση των κωφών ατόμων.....	189
9.4.1. Συναισθήματα λύπης.....	189
9.4.1.1. Συναίσθημα λύπης για τις στέρσεις που θα προκαλέσει η κώφωση.....	189
9.4.1.2. Συναίσθημα λύπης για την έλλειψη ακοής.....	190
9.4.1.3. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της περιθωριοποίησης και της μοναξιάς.....	191
9.4.1.4. Συναίσθημα λύπης για τις δυσκολίες που θα προέκυπταν.....	191
9.4.1.5. Συναίσθημα λύπης για την αναγκαστική εκμάθηση νέων τρόπων επικοινωνίας... ..	192
9.4.1.6. Συναίσθημα λύπης για την αδυναμία επικοινωνίας με τους υπολοίπους.....	192
9.4.1.7. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της κοροϊδίας.....	193
9.4.1.8. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της διαφορετικότητας.....	193
9.4.2. Θετικά συναισθήματα.....	193
9.4.2.1. Αισιόδοξα συναισθήματα.....	193
9.4.2.2. Συναίσθημα χαράς αν έχουν την υποστήριξη των φίλων τους.....	193
9.4.2.3. Θετικά συναισθήματα για τη φυσιολογική ζωή και μετά την κώφωση.....	194
9.5. Επιδιωκόμενη συμπεριφορά ακουόντων προς τους κωφούς.....	196
9.5.1.1. Αποδοχή διαφορετικότητας.....	196
9.5.1.2. Προσφορά βοήθειας.....	196
9.5.1.3. Απουσία κοροϊδίας.....	197
9.5.1.4. Αποδοχή στην παρέα.....	198
9.5.1.5. Ισότιμη αντιμετώπιση με τους ακουόντες.....	198
9.6. Επιχειρήματα υπεράσπισης υπέρ των κωφών ατόμων.....	200
9.6.1.1. Αδυναμία των κωφών να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.....	200
9.6.1.2. Δεν είναι σωστό να κάνουμε ότι δε θέλουμε να μας κάνουν.....	200
9.6.1.3. Η βία ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων.....	201
9.6.1.4. Ίδιες δυνατότητες κωφών με ακουόντες.....	201

9.6.1.5. Η κώφωση δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας.....	202
9.6.1.6. Οι κωφοί είναι θετικά διακείμενοι προς τους ακούοντες.....	202
9.7. Επίλογος - συμπεράσματα.....	204

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

10.1. Εισαγωγή	207
10.2. Δομές εκπαίδευσης κωφών μαθητών.....	208
10.2.1. Ύπαρξη ειδικών σχολείων.....	208
10.2.2. Δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία.....	209
10.2.3. Άγνοια ύπαρξης ειδικών παιδαγωγών και ειδικών σχολείων.....	210
10.3. Τόπος φοίτησης κωφών μαθητών.....	211
10.3.1. Τα γενικά σχολεία ως χώρος φοίτησης των κωφών μαθητών.....	211
10.3.2. Τα ειδικά σχολεία ως η πιο κατάλληλη δομή για τους κωφούς μαθητές.....	211
10.3.3. Τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτούν τόσο στο ειδικό όσο και στο γενικό σχολείο.....	213
10.4. Η κώφωση ως εμπόδιο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	216
10.4.1. Η κώφωση ως εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο.....	216
10.4.2. Η κώφωση ως εμπόδιο για υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.....	218
10.4.3. Η κώφωση ως εμπόδιο για ορισμένες κοινές δραστηριότητες κωφών και ακουόντων μαθητών.....	221
10.5. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	223
10.5.1. Οι ακούοντες δε θεωρούν την κώφωση εμπόδιο για να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους κωφούς συμμαθητες.....	223
10.5.1.1. Παρέα με τα κωφά άτομα για να μην αισθάνονται μοναξιά.....	223
10.5.1.2. Παρέα με κωφά άτομα για παιχνίδι.....	224
10.5.1.3. Παρέα με κωφά άτομα για να τα βοηθήσουν.....	225
10.5.1.4. Παρέα με κωφά άτομα μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας.....	225
10.5.2. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών.....	226
10.6. Κωφοί μαθητές και θέση ευθύνης.....	228
10.6.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης.....	228
10.6.2. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης.....	229
10.6.3. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ακούοντες.....	229
10.7. Ενέργειες υποστήριξης κωφών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	231
10.7.1. Εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες.....	231
10.7.2. Η αποδοχή στην παρέα ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες.....	232
10.7.3. Άγνοια των μεθόδων υποστήριξης των κωφών μαθητών.....	232
10.8. Αλλαγές κατά την ένταξη του κωφού μαθητή στο γενικό σχολείο.....	233
10.8.1. Αλλαγές στη ροή της σχολικής πραγματικότητας κατά τη συνεκπαίδευση κωφών και ακουόντων	233
10.8.2. Δε θα άλλαζε κάτι στη ροή του μαθήματος.....	234
10.9. Αποδοχή ένταξης.....	235
10.9.1. Αποδοχή κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία.....	235
10.9.2. Αποδοχή κωφού παιδιού στο ίδιο θρανίο/τάξη.....	236
10.10. Επίλογος - συμπεράσματα.....	239

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Προσεγγίζοντας εναλλακτικά το ζήτημα της κώφωσης: αναλυτική καταγραφή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων μέσα από τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων

11.1. Εισαγωγή	242
11.2. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 1: εισαγωγή στον κόσμο των κωφών.....	243
11.3. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 2: τρόποι επικοινωνίας των κωφών: Εισαγωγή στη νοηματική γλώσσα.....	250
11.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 3: τρόποι επικοινωνίας κωφών: χειλανάγωση.....	256
11.5. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 4: η νοηματική γλώσσα στην καθημερινή ζωή.....	269
11.6. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 5: δραματοποίηση «Ανατολή στο Χαμελίν».....	276
11.7. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 6: η τελική παράσταση και ο αυτοσχεδιασμός.....	291
11.8. Επίλογος - κριτικός αναστοχασμός	300

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Ανάλυση των βασικών αξόνων του δραματικού έργου «Ανατολή στο Χαμελίν»

12.1. Εισαγωγή	303
12.2. Εφαρμογή του δραματικού μοντέλου του Greimas.....	308
12.3. Σκηνικά-φωτισμός.....	309
12.4. Σκηνική παρουσία ηθοποιών – αντικείμενα.....	310
12.5. Κινησιακοί συντελεστές της παράστασης.....	310
12.6. Παραγωγιστικά στοιχεία.....	312
12.7. Μουσική.....	313
12.8. Θεατρικές τεχνικές.....	313
12.9. Οι χαρακτήρες του έργου.....	313
12.10. Η σκιαγράφηση των ηρώων.....	316
12.11. Δραματικές συγκρούσεις.....	319
12.12. Επίλογος.....	318

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τον κόσμο των κωφών ατόμων, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση ιχνογραφικών έργων και συνεντεύξεων

13.1. Εισαγωγή.....	321
13.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης.....	321
13.2.1. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε.....	321
13.2.2. Οι κωφοί επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα.....	322
13.2.3. Οι κωφοί για να επικοινωνήσουν χρησιμοποιούν τα μάτια, τις εκφράσεις του προσώπου και χέρια τους.....	322
13.2.4. Οι ακούοντες πρέπει να συμπεριφέρονται με όμορφο τρόπο στους κωφούς.....	323
13.2.5. Οι κωφοί διαβάζουν τα χείλια για να επικοινωνήσουν.....	323
13.2.6. Οι κωφοί μπορούν να αρθρώσουν λόγο.....	323
13.2.7. Οι κωφοί είναι ισότιμοι με τους ακούοντες.....	323
13.2.8. Οι κωφοί μπορούν να προσφέρουν βοήθεια στους υπολοίπους.....	324
13.2.9. Οι κωφοί έχουν ανάγκη τη βοήθεια των ακούοντων.....	324
13.2.10. Ορισμένοι κωφοί είναι χαρούμενοι, ενώ άλλοι στενοχωρημένοι με την κώφωσή τους.....	324
13.2.11. Οι κωφοί και οι δυνατότητές τους.....	325
13.2.12. Οι κωφοί αναπτύσσουν φιλία με τους ακούοντες.....	325
13.2.13. Αναφορά στους βαρήκοους.....	325
13.3. Τρόποι επικοινωνίας ακούοντων με κωφούς.....	327
13.3.1 Η νοηματική ως τρόπος επικοινωνίας των κωφών ατόμων.....	327
13.3.1.1. Δακτυλικό αλφάβητο.....	328
13.3.1.2. Χρήση χειρών, ματιών και έκφρασης προσώπου κατά την επικοινωνία.....	329
13.3.1.3. Είναι μια κανονική γλώσσα, ισότιμη με όλες τις άλλες.....	330
13.3.1.4. Οι ειδικοί δάσκαλοι μαθαίνουν στα κωφά παιδιά τη νοηματική.....	331

13.3.1.5. Γνώση ορισμένων βασικών νοημάτων.....	331
13.3.1.6. Η νοηματική διαφέρει από χώρα σε χώρα.....	331
13.3.1.7. Η νοηματική γλώσσα δεν είναι εύκολη στην εκμάθησή της.....	332
13.3.2. Η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων.....	332
13.3.3. Η Χειλανάγνωση ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων.....	333
13.3.3.1. Καθαρή ομιλία και κανονικός ρυθμός άρθρωσης.....	334
13.3.3.2. Βλεμματική επαφή κατά τη συνομιλία με τους κωφούς.....	334
13.3.4. Δείχνουν με τα χέρια ως τρόπος επικοινωνίας.....	335
13.3.5. Διερμηνείς.....	335
13.4. Αίτια κώφωσης.....	338
13.4.1. Κώφωση: κληρονομικοί παράγοντες (γέννηση).....	338
13.4.2. Η κώφωση μπορεί να είναι επίκτητο χαρακτηριστικό.....	339
13.4.2.1. Ατύχημα ως αιτία κώφωσης.....	339
13.4.2.2. Δυνατοί ήχοι ως αιτία κώφωσης.....	340
13.4.2.3. Διάτρηση τυμπάνου.....	340
13.4.2.4. Ασθένεια ως αιτία κώφωσης.....	340
13.5. Ικανότητα κωφών ατόμων να αναπτύξουν λόγο.....	342
13.5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναπτύξουν λόγο.....	342
13.5.2. Η φωνή των κωφών έχει περίεργη άρθρωση, επειδή δε μπορούν να ακούσουν τη φωνή τους.....	343
13.6. Τρόποι βελτίωσης ακοής.....	345
13.6.1. Το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής.....	345
13.7. Δυνατότητες κωφών ατόμων.....	346
13.7.1. Εργασία.....	347
13.7.1.1. Οι κωφοί μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας στην αγορά εργασίας....	347
13.7.2. Γάμος.....	350
13.7.2.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια.....	351
13.7.2.2. Οι κωφοί γονείς είναι ισότιμοι με τους ακούοντες.....	352
13.7.3. Αυτόνομη διαβίωση.....	353
13.7.3.1. Ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση.....	353
13.7.3.2. Αδυναμία αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση και ανάγκη συνεχούς φροντίδας από ένα τρίτο άτομο.....	354
13.7.4. Σχέση κωφών με μουσική.....	355
13.7.4.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να καταλάβουν τον ήχο με τις άλλες τους αισθήσεις..	355
13.7.5. Σχέση κωφών με χορό.....	356
13.7.5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν ακολουθώντας τον ρυθμό του ήχου.....	356
13.7.6. Σχέση κωφών ατόμων με το παιχνίδι.....	357
13.7.6.1. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν τα πάντα.....	357
13.7.6.2. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν ορισμένα παιχνίδια και υπό προϋποθέσεις.....	359
13.7.7. Δίπλωμα οδήγησης.....	360
13.7.7.1. Τα κωφά άτομα ικανά να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης.....	360
13.8. Δυσκολίες κωφών στην καθημερινή τους ζωή.....	362
13.8.1. Δυσκολίες στην επικοινωνία.....	363
13.8.2. Δυσκολίες στο σχολείο.....	363
13.8.3. Δυσκολίες στη σύναψη υγιών σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους.....	364
13.8.4. Δυσκολίες στο παιχνίδι.....	364
13.8.5. Δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γιατί μπορούν να τα κάνουν όλα.....	364
13.9. Επίλογος-Συμπεράσματα.....	366

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τα συναισθήματα των κωφών, των ακουόντων προς τους κωφούς και των ακουόντων στη θέση των κωφών, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

14.1. Εισαγωγή.....	369
---------------------	-----

14.2. Συναισθήματα κωφών ατόμων από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας.....	369
14.2.1. Αρνητικά συναισθήματα.....	370
14.2.1.1. Η διαφορετικότητα ως πηγή συναισθημάτων μοναξιάς και αδικίας.....	370
14.2.1.2. Η κοροϊδία ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	370
14.2.1.3. Η περιθωριοποίηση ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	371
14.2.2. Θετικά συναισθήματα.....	372
14.2.2.1. Η αυτόνομη διαβίωση ως πηγή θετικών συναισθημάτων.....	372
14.2.2.2. Η αποδοχή/η φιλία ως πηγή θετικών συναισθημάτων.....	373
14.2.2.3. Τα κωφά παιδιά νιώθουν χαρούμενα στο ειδικό σχολείο.....	374
14.3. Συναισθήματα υποκειμένων της έρευνας προς κωφά άτομα.....	376
14.3.1. Αρνητικά συναισθήματα.....	376
14.3.1.1. Συμπόνια ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων.....	376
14.3.2. Θετικά συναισθήματα.....	377
14.3.2.1. Θετικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα.....	377
14.3.2.2. Θετικά συναισθήματα για τις ικανότητες των κωφών.....	377
14.3.2.3. Θετικά συναισθήματα, γιατί τα κωφά είναι χαρούμενα.....	378
14.3.2.4. Η προσφορά βοήθειας ως πηγή θετικών συναισθημάτων.....	378
14.3.2.5. Αίσθημα αποδοχής.....	378
14.3.2.6. Ενδιαφέρον για τη ζωή των κωφών.....	379
14.3.2.7. Συνεργασία με τα κωφά άτομα.....	379
14.3.2.8. Θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να θέλουν να δουλέψουν μαζί τους στο μέλλον.....	379
14.4. Συναισθήματα που θα είχαν τα υποκείμενα της έρευνας αν βρίσκονταν στη θέση των κωφών ατόμων.....	382
14.4.1. Συναισθήματα λύπης.....	382
14.4.1.1. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της περιθωριοποίησης.....	382
14.4.1.2. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της κοροϊδίας.....	382
14.4.2. Θετικά συναισθήματα.....	384
14.4.2.1. Θετικά συναισθήματα, επειδή δέχονται τη βοήθεια των ακούοντων.....	384
14.4.2.2. Θετικά συναισθήματα, επειδή θα μπορούσε να επικοινωνήσει.....	384
14.4.2.3. Θετικά συναισθήματα, επειδή θα μπορούσε να κάνει όσα κάνουν και οι ακούοντες.....	384
14.5. Επιδιωκόμενη συμπεριφορά ακούοντων προς τους κωφούς.....	385
14.5.1. Να μιλάμε στη γλώσσα τους για να μπορούμε να επικοινωνήσουμε.....	386
14.5.2. Προσφορά βοήθειας.....	386
14.5.3. Απουσία κοροϊδίας.....	387
14.5.4. Αποδοχή στην παρέα/φιλία.....	388
14.5.5. Να τα κάνουμε χαρούμενα.....	388
14.5.6. Ισότιμη αντιμετώπιση με τους ακούοντες.....	388
14.6. Επιχειρήματα υπεράσπισης υπέρ των κωφών ατόμων.....	390
14.6.1. Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας.....	390
14.6.2. Δεν είναι σωστό να κάνουμε ότι δε θέλουμε να μας κάνουν.....	390
14.6.3. Ίδιες δυνατότητες κωφών με ακούοντες.....	391
14.6.4. Πλήθος δυσκολιών των κωφών ατόμων.....	392
14.7. Επίλογος - συμπεράσματα.....	393

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

15.1. Εισαγωγή.....	396
15.2. Δομές εκπαίδευσης κωφών μαθητών.....	396
15.2.1. Φοίτηση κωφών μαθητών στο ειδικό σχολείο.....	396
15.2.2. Φοίτηση στο γενικό σχολείο με τη βοήθεια ειδικών παιδαγωγών.....	397
15.3. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	399
15.3.1. Οι ακούοντες δε θεωρούν την κώφωση εμπόδιο για να συνάψουν φιλικές	399

σχέσεις με τους κωφούς συμμαθητές.....	
15.3.1.1. Παρέα με κωφά άτομα για να περνάνε καλά.....	400
15.3.1.2. Παρέα με κωφά άτομα για παιχνίδι.....	400
15.3.1.3. Παρέα με κωφά άτομα για να τα βοηθήσουν.....	400
15.3.1.4. Παρέα με κωφά άτομα για να μοιράζονται τα πράγματά τους.....	401
15.3.1.5. Παρέα με κωφά άτομα, αφού είναι ισότιμα με τους ακούοντες.....	401
15.3.1.6. Παρέα με κωφά άτομα για να μην αισθάνονται μοναξιά.....	401
15.3.1.7. Παρέα με κωφά άτομα για να κάνουν μαζί δραστηριότητες.....	402
15.3.1.8. Παρέα με κωφά άτομα γιατί είναι ενδιαφέρουσα η διαφορετικότητα.....	402
15.3.2. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο.....	403
15.4. Ενέργειες υποστήριξης κωφών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	405
15.4.1. Η αποδοχή στην παρέα ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες.....	405
15.4.2. Παροχή βοήθειας ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες.....	405
15.5. Αλλαγές κατά την ένταξη του κωφού μαθητή στο γενικό σχολείο.....	406
15.5.1. Αλλαγές στη ροή της σχολικής πραγματικότητας κατά τη συνεκπαίδευση κωφών και ακουόντων.....	406
15.5.2. Δε θα άλλαζε κάτι στη ροή του μαθήματος.....	407
15.6. Κωφοί μαθητές και θέση ευθύνης.....	407
15.6.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης.....	408
15.7. Αποδοχή ένταξης.....	410
15.7.1. Αποδοχή κωφών μαθητών στα τυπικά σχολεία, στην ίδια τάξη και στο ίδιο θρανίο.....	410
15.8. Δυσκολίες κωφών στο σχολείο.....	414
15.8.1. Ορισμένοι μαθητές δεν αποδέχονται τα κωφά παιδιά.....	414
15.8.2. Οι κωφοί μαθητές ως θύματα κοροϊδίας.....	415
15.8.3. Δε μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα δίχως τη βοήθεια ειδικού παιδαγωγού και των συμμαθητών του.....	417
15.9. Επίλογος - συμπεράσματα.....	419

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16: Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση και συμπεράσματα

16.1. Εισαγωγή.....	421
16.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	421
16.2.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την άποψη μαθητών/μαθητριών ηλικίας 9 ετών σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «κωφός» και «κώφωση».....	421
16.2.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την άποψη των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας κωφών και ακουόντων.....	422
16.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τα αίτια που προκαλούν την κώφωση.....	424
16.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αναπτύξουν λόγο και τους πιθανούς τρόπους βελτίωσης της ακοής.....	425
16.2.5. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων στην καθημερινή ζωή.....	425
16.2.6. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τις δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι κωφοί στην καθημερινότητά τους.....	427
16.2.7. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν τα κωφά άτομα.....	428
16.2.8. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά συναισθήματά τους προς τα κωφά άτομα.....	429
16.2.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών.....	430

αναφορικά με τα συναισθήματα που θα βίωναν στη θέση των κωφών.....	
16.2.10. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των ακουόντων προς τα κωφά άτομα.....	431
16.2.11. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με επιχειρήματα που θα χρησιμοποιούσαν τα υποκείμενα της έρευνας για να υπερασπιστούν τα κωφά άτομα	431
16.2.12. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών.....	432
16.2.13. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τα εμπόδια που ενδεχομένως να προκαλέσει η κώφωση κατά τη φοίτηση των κωφών μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	433
16.2.14. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τις ενέργειες που θα έκαναν προκειμένου να υποστηρίξουν τους κωφούς μαθητές.....	435
16.2.15. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με την αποδοχή της ένταξης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία.....	435
16.3. Συζήτηση - συμπεράσματα.....	437
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	441
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	446
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	447
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	457
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Αίτηση άδειας εισόδου προς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	458
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ενδεικτικό παράδειγμα έγγραφης συγκατάθεσης γονέων	459
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Ενδεικτικά παραδείγματα ημιδομημένων κλινικών συνεντεύξεων με τα υποκείμενα της έρευνας.....	460
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφικών έργων κατά τη φάση πριν την παρέμβαση.....	474

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η καταπίεση και ο αποκλεισμός των κωφών από τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, που συνέβαινε πολύ συχνά κατά το παρελθόν, είναι το αποτέλεσμα άγνοιας και απόρριψης ορισμένων στα ζητήματα που αφορούν την κώφωση (Swan et al., 1993: 31).

Ο βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η προσπάθεια υλοποίησης ενός εναλλακτικού παρεμβατικού προγράμματος μέσα από τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών δραστηριοτήτων με σκοπό να διερευνηθεί μέσα από τη συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων η δυνατότητα ευαισθητοποίησης των μαθητών που φοιτούν σε γενικό ελληνικό σχολείο σχετικά με τις διαστάσεις της κώφωσης, τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών ατόμων. Βασικό ερευνητικό μας ερώτημα ήταν αν οι ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη Τρίτης Δημοτικού σε σχολείο της επαρχίας του Νομού Ρεθύμνης κατά το σχολικό έτος 2015-2016 που αποτελείτο από 12 μαθητές (8 κορίτσια και 4 αγόρια). Πρόκειται για μια έρευνα που βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας-δράσης με τη χρήση εθνογραφικής παρατήρησης, συνεντεύξεων, ιχνογραφικών έργων και ηχογραφημένων-βιντεοσκοπημένων συναντήσεων. Για την πραγματοποίηση της έρευνας υπήρξαν οι παρακάτω φάσεις: (α) η φάση της αρχικής παρατήρησης προκειμένου να εισαχθούμε ομαλά στη σχολική τάξη, (β) η φάση των αρχικών συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων για να καταγράψουμε τις απόψεις των υποκειμένων απέναντι στα κωφά άτομα και τη γνώση τους για το θέμα αυτό, (γ) η φάση της εφαρμογής του εναλλακτικού παρεμβατικού προγράμματος μέσα από τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών δραστηριοτήτων (συνολικά 6 συναντήσεις με τα υποκείμενα διάρκειας 1,5 ώρας) και (δ) η φάση των τελικών, αντίστοιχων με των αρχικών, συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων με τα υποκείμενα προκειμένου να διαπιστώσουμε το βαθμό στον οποίο η παρέμβασή μας εμπλούτισε τις γνώσεις των μαθητών απέναντι στα κωφά άτομα και μείωσε τα στερεότυπά τους.

Ακολουθώντας την επιστημονική πορεία της ανάλυσης περιεχομένου των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε πως οι ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν λειτούργησαν ενισχυτικά στην κατανόηση του φαινομένου της κώφωσης. Ειδικότερα, μέσα από τις αρχικές συνεντεύξεις διαπιστώσαμε πως τα υποκείμενα πίστευαν σε ορισμένα στερεότυπα σχετικά με τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών ατόμων. Στην επόμενη φάση, όμως, μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται ότι είχαν αποκομίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου των κωφών (καθημερινή ζωή/αυτονομία, τρόποι επικοινωνίας, αιτίες κώφωσης, κοχλιακό εμφύτευμα, γάμος, εργασία, σχέση με μουσική/χορό, άδεια οδήγησης, παιχνίδι). Επιπλέον, ακολουθώντας τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου ανάλυσης της αναπηρίας θεωρούν πλέον ότι τα αρνητικά συναισθήματα των κωφών ατόμων οφείλονται στη συμπεριφορά των ακουόντων, ενώ τα ίδια τα υποκείμενα νιώθουν θετικά συναισθήματα προς τα άτομα αυτά. Τέλος, οι μαθητές είναι δεκτικοί στην προοπτική της ένταξης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία, ενώ γνωρίζουν πλέον τον τρόπο που πρέπει να λειτουργεί η ένταξη, ώστε να γίνει ομαλά η ενσωμάτωση και η αποδοχή ενός κωφού παιδιού στα γενικά σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: Θεατρικές δραστηριότητες, Ειδική Αγωγή, Ένταξη, Ιχνογράφημα, Κώφωση, Μαθητές Δημοτικού, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, Στερεότυπα, Συνεκπαίδευση, Συνέντευξη, Ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις.

ABSTRACT OF THE MASTER THESIS

The oppression and the exclusion of deaf people from participation in social life, which occurred very often in the past, is the result of ignorance and rejection of some of the deafness issues (Swan et al., 1993: 31).

The main goal of the present study is to attempt the implantation of an alternative intervention program through the use of psychopedagogical and dramatic activities, aiming the investigation, through proper collection, progress and interpretation of research data, the capability of awareness typical greek primary school pupils about deafness and the life and the capacities of deaf people. The basic research question is whether the implementation of such an alternative investigation enhances the knowledge and understanding about deafness.

The survey was carried out in a third grade classroom in a typical primary school in the Prefecture of Rethymnon during school year 2015-2016. Participants were 12 pupils 9 years old (8 girls and 4 boys). This study is based on qualitative methodology of action research using ethnographic observation, interviews, videotaped meetings and drawing tasks. In order to carry out the research we followed the next 4 steps: (a) the phase of observation with the intention to be introduced normally in the classroom climate, (b) the interviews and drawing tasks phase with participants aiming to see the knowledge and stereotypes of children about deaf people, (c) the implementation phase of the alternative intervention program through the use of psychopedagogical and dramatic activities (6 one and a half hour meetings) and (d) the phase where were equivalent interviews and drawing tasks with children took place, aimed to ascertain if the intervention helped children understand the word of deaf people and reduce the stereotypes.

Following the scientific content analysis process of our data, we came to documented conclusions that psycho-pedagogical interventions functioned reinforcing to understand the dimensions of deafness. Specifically, according to the interviews of the first part we concluded that participants understood deaf people through stereotypes. Although, at the part after the intervention we noticed that participants had a certain and valid knowledge about the word of deaf people (everyday life/ autonomy, communication manners, causes of deafness, cochlear implant, marriage, work, music/dance, drive license, play). Moreover, according to social model of disability's analysis, participants claim that the negative emotions of deaf people due to hearing people's bad behavior against them. Also, participants notice that they feel positive emotions for deaf people. Finally, pupils are open-minded about integration of deaf pupils in typical schools, keeping in mind the rules and details for a normal integration of deaf pupils in the typical school.

Key words: Special Education, Deafness, Integration, Students with special needs, Qualitative research methods, Inclusive education, Interview, Drawing, Pupil's stereotypes, Dramatic activities, Psychopedagogical intervention.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η καταπίεση και ο αποκλεισμός των κωφών από τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, που συνέβαινε πολύ συχνά κατά το παρελθόν, είναι το αποτέλεσμα άγνοιας και απόρριψης ορισμένων στα ζητήματα που αφορούν την κώφωση (Swan et al., 1993: 31). Για το λόγο αυτό κατά καιρούς διαβάζουμε στον τύπο, σε δημοσιεύματα δίχως βαρύτητα επιστημονικής έρευνας ή ακούμε σε συζητήσεις απόψεις που στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε προκαταλήψεις και χαρακτηρίζουν τους κωφούς ως άτομα με νοητική στέρηση, ανίκανους να ζήσουν μόνοι τους, με σεξουαλική παρέκκλιση, με αντικοινωνική συμπεριφορά, επιθετικότητα και χωρίς αναστολές (Στασινός, 1991: 136).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανίχνευση των απόψεων των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου σχετικά με το ζήτημα της κώφωσης και τον κόσμο των κωφών ατόμων και στη συνέχεια η εφαρμογή μιας κατάλληλης παρέμβασης βασισμένης σε ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες προκειμένου να εφοδιάσουμε τους μαθητές με έγκυρη και ολοκληρωμένη γνώση.

Γενικότερα, η εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και δημιουργικών δραματουργικών τεχνικών στη σχολική τάξη προωθούν την αλλαγή των προκαταλήψεων σε ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα (Crisp & Turner, 2009· Somers, 2008· Triliva, Anagnostopoulou & Vleioras, 2014), την βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Erbay & Dogru, 2010· Shiosawa, 2012), την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Morris, Urbanski & Fuller, 2005), την επεξεργασία ψυχολογικών διεργασιών (Drew, 1990). Αυτοί ήταν και οι βασικοί λόγοι που μας οδήγησαν να επιλέξουμε τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες ως βασικά εργαλεία για την επίτευξη του στόχου μας.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από 3 διακριτά μέρη: το θεωρητικό (4 κεφάλαια), το μεθοδολογικό-ερευνητικό (2 κεφάλαια) και το μέρος με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά δεδομένα, ενώ στη συνέχεια περνάμε στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, στους περιορισμούς της έρευνας και στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα (11 κεφάλαια).

Για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος που πραγματευόμαστε από τον αναγνώστη, θεωρήθηκε αναγκαία η ανάπτυξη 4 κεφαλαίων στο θεωρητικό μέρος, τα οποία αναλύουν εις βάθος βασικές έννοιες της παρούσας εργασίας, όπως την αναπηρία και τα μοντέλα ανάλυσής της, την κώφωση, τα στερεότυπα και το θέατρο ως ψυχοπαιδαγωγικό εργαλείο.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο *Η Έννοια της Αναπηρίας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Επιστημονικές Έρευνες και Διαπιστώσεις* γίνεται προσπάθεια του εννοιολογικού προσδιορισμού της αναπηρίας μέσα από το πλήθος των ορισμών που έχουν προταθεί κατά καιρούς. Στη συνέχεια, αναλύονται τα δύο κυρίαρχα μοντέλα θεώρησης της αναπηρίας, το ιατρικό-ατομικό μοντέλο και το κοινωνικό. Στα δύο αυτά μοντέλα παρουσιάζονται τόσο οι αρχές τους όσο και η κριτική που τους έχει ασκηθεί. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση των δύο μοντέλων με το κοινωνικό να υπερτερεί έναντι του ιατρικού σε αρκετά σημεία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο *Ο Κόσμος των Κωφών Ατόμων: Τι Σημαίνει να Είσαι Ανάπηρος ως προς το Ζήτημα της Κώφωσης* ασχολούμαστε με τις διαστάσεις και τα βασικά ζητήματα που αφορούν τα κωφά άτομα. Αρχικά, δίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης. Έπειτα, αναφέρονται οι κώδικες επικοινωνίας των κωφών ατόμων και οι κυρίαρχες σύγχρονες τάσεις του θέματος αυτού. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά τα κωφά άτομα και πραγματευτήκαμε και εμείς στην παρούσα εργασία είναι η εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Αφού γίνεται μια ιστορική αναδρομή τόσο

γενικότερα όσο και ειδικότερα για την περίπτωση της Ελλάδας, παρουσιάζονται οι σύγχρονες τάσεις που προτείνουν ένταξη των κωφών ατόμων στα γενικά σχολεία. Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την ταυτότητα των κωφών και αναφέρονται μελέτες που ερευνούν τόσο τα ίδια τα κωφά άτομα όσο και την άποψη των τυπικών μαθητών απέναντι στην αναπηρία/κώφωση.

Το τρίτο κεφάλαιο με τίτλο *Στερεότυπα, Προκαταλήψεις και Αναπηρία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Επιστημονικές Έρευνες και Διαπιστώσεις* πραγματεύεται το ζήτημα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων τόσο γενικότερα ως κοινωνικά φαινόμενα όσο και ειδικότερα απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Αφού προσδιορίζονται εννοιολογικά οι βασικές έννοιες παρατίθενται οι στρατηγικές διαμόρφωσης των στάσεων/προκαταλήψεων και μελετώνται οι πιο συνήθεις αντιλήψεις που κυριαρχούν απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους τιτλοφορείται ως *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και ο Ρόλος στην Ευαισθητοποίηση των Μαθητών για την Αναπηρία/Κώφωση*. Κατά τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων της παρέμβασης για το συγκεκριμένο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βάση το θέατρο και ειδικότερα το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση. Έτσι, στο παρόν κεφάλαιο αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια παρουσιάζουμε έρευνες που έχουν γίνει χρησιμοποιώντας το θέατρο ως μέσο ευαισθητοποίησης για λεπτά κοινωνικά ζητήματα.

Προχωρώντας στο μεθοδολογικό και ερευνητικό μέρος, ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζουμε τις ποιοτικές μεθόδους που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ο τίτλος είναι *Οι Ποιοτικές Μέθοδοι που Χρησιμοποιήθηκαν στην Έρευνα* και αναφερόμαστε στα γενικά οφέλη των ποιοτικών μεθόδων, εστιάζοντας ωστόσο στην έρευνα-δράσης βάσει της οποίας στηρίξαμε την έρευνά μας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται αναλυτικά ο *Ερευνητικός Σχεδιασμός*. Ειδικότερα, δίνονται αναλυτικές πληροφορίες ως προς τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας, τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, το δείγμα που συμμετείχε, τον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο υλοποιήθηκε, καθώς και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωσή της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενδελεχή περιγραφή των δραστηριοτήτων για τις έξι συναντήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας.

Περνώντας στο τρίτο μέρος, το οποίο αναφέρεται στην ανάλυση των δεδομένων και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συναντάμε 11 κεφάλαια. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η *Πιλοτική Έρευνα* που διεξήχθη με κωφά άτομα μετά τη βιβλιογραφική αναδίφηση προκειμένου να οριστούν οι σημαντικότεροι τομείς του κόσμου των κωφών ατόμων που θα ήταν καλό να πραγματευτούμε κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Μετά τη δημιουργία ενός ενδεικτικού οδηγού για τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις πήραμε συνέντευξη από δύο μαθητές δημοτικού που δεν αποτελούσαν μέλη των υποκειμένων της έρευνας, ώστε να διαπιστώσουμε αν οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στην ηλικία των μαθητών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προέκυψε ο τελικός οδηγός των συνεντεύξεων.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια, το 8, 9 και 10 αποτελούν τα κεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση των δεδομένων από τις αρχικές συνεντεύξεις και τα ιχνογραφικά έργα που υλοποιήθηκαν πριν την παρέμβαση. Σκοπός μας ήταν η ανίχνευση των στάσεων των υποκειμένων της έρευνας απέναντι στα κωφά άτομα και ο εντοπισμός ενδεχόμενων στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ειδικότερα, στο όγδοο κεφάλαιο με τίτλο *Οι Απόψεις των Μαθητών/Μαθητριών 9 Ετών για τον Κόσμο των Κωφών Ατόμων μέσα από τη Χρήση Ιχνογραφικών Έργων και Συνεντεύξεων* αναλύουμε τις κατηγορίες που προέκυψαν

σχετικά με την καθημερινότητα και τις δυνατότητες των κωφών. Στη συνέχεια, το ένατο κεφάλαιο τιτλοφορείται ως *Οι Απόψεις των Μαθητών/Μαθητριών 9 Ετών για τα Συναισθήματα των Κωφών, των Ακουόντων προς τους Κωφούς και των Ακουόντων στη Θέση των Κωφών μέσα από τη Χρήση Συνεντεύξεων και Ιχνογραφικών Έργων* και πραγματευόμαστε τα συναισθήματα που προκύπτουν μέσα από τη συναναστροφή κωφών και ακουόντων και από τις δύο πλευρές, καθώς και οι αιτίες που τα προκαλούν. Τέλος, στο δέκατο κεφάλαιο με τίτλο *Οι Απόψεις των Μαθητών/Μαθητριών 9 Ετών για την Εκπαίδευση των Κωφών Μαθητών μέσα από τη Χρήση Συνεντεύξεων και Ιχνογραφικών Έργων* συζητάμε την προοπτική της ένταξης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο αυτό τα υποκείμενα της έρευνας.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο με τίτλο *Προσεγγίζοντας Εναλλακτικά το Ζήτημα της Κώφωσης: Αναλυτική Καταγραφή των Ψυχοπαιδαγωγικών και Θεατρικών Παρεμβάσεων* παρουσιάζεται η αναλυτική περιγραφή όλων όσων διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια των 6 συναντήσεων της παρέμβασης προκειμένου ο αναγνώστης της εργασίας να έχει μια πλήρη εικόνα της διαδικασίας.

Στη συνέχεια, στο δωδέκατο κεφάλαιο με τίτλο *Ανάλυση των Βασικών Αξόνων του Δραματικού Έργου «Ανατολή στο Χαμελί»* επιλέξαμε να αναλύσουμε μέσα από διάφορους άξονες μια θεατρική δραστηριότητα. Η επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας έγινε, διότι είναι η πιο ολοκληρωμένη και οργανωμένη, καθώς περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις πτυχές του κόσμου των κωφών ατόμων.

Τα τρία επόμενα κεφάλαια (13, 14 και 15) περιλαμβάνουν την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων και των ιχνογραφικών έργων που υλοποιήθηκαν μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο δεκατρία με τίτλο *Οι Απόψεις των Μαθητών/Μαθητριών 9 Ετών για τον Κόσμο των Κωφών Ατόμων, μετά τις Ψυχοπαιδαγωγικές και Θεατρικές Παρεμβάσεις, μέσα από τη Χρήση Ιχνογραφικών Έργων και Συνεντεύξεων* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των ιχνογραφικών έργων μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων σχετικά με τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών ατόμων. Έπειτα το κεφάλαιο δεκατέσσερα που τιτλοφορείται *Οι Απόψεις των Μαθητών/Μαθητριών 9 Ετών για τα Συναισθήματα των Κωφών, των Ακουόντων προς τους Κωφούς και των Ακουόντων στη Θέση των Κωφών, μετά τις Ψυχοπαιδαγωγικές και Θεατρικές Παρεμβάσεις, μέσα από τη Χρήση Συνεντεύξεων και Ιχνογραφικών Έργων* περιγράφονται τα συναισθήματα που προκαλεί η συναναστροφή κωφών και ακουόντων, ενώ στο κεφάλαιο δεκαπέντε με τίτλο *Οι Απόψεις των Μαθητών/Μαθητριών 9 Ετών για την Εκπαίδευση των Κωφών Μαθητών, μετά τις Ψυχοπαιδαγωγικές και Θεατρικές Παρεμβάσεις, μέσα από τη Χρήση Συνεντεύξεων και Ιχνογραφικών Έργων* παρατίθενται οι νέες διαμορφωμένες απόψεις των μαθητών σχετικά με την προοπτική της ένταξης των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο.

Στο δέκατο έκτο κεφάλαιο με τίτλο *Σύνοψη Αποτελεσμάτων, Συζήτηση και Συμπεράσματα*, παρουσιάζεται μια συγκεντρωτική εικόνα των επιμέρους αποτελεσμάτων που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια (8-15) και γίνεται μια συνοπτική περιγραφή των συμπερασμάτων, στα οποία καταλήξαμε σχετικά με την τελική διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών όσον αφορά τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών, την προοπτική της ένταξης, καθώς και τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη συναναστροφή τους με κωφά άτομα. Τα συμπεράσματα αυτά είναι αποτέλεσμα τόσο της αναλυτικής περιγραφής της διαδικασίας των συναντήσεων με τα υποκείμενα της έρευνας όσο και της ανάλυσης περιεχομένου του υλικού που προέκυψε μέσα από αυτές υπό το πρίσμα αναστοχαστικής συζήτησης και κριτικής διάθεσης.

Τέλος, στο δέκατο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο *Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα*, εκτίθενται οι παράμετροι εκείνες, οι

οποίες λειτούργησαν περιοριστικά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και προτείνονται ορισμένα καινούρια στοιχεία, νέες προοπτικές και ιδέες που μπορούν να ενσωματωθούν στον ερευνητικό σχεδιασμό των επόμενων ερευνητών, έτσι ώστε ο τομέας της έρευνας των επιστημών αγωγής να οδηγηθεί ένα βήμα παραπέρα, εμπλουτίζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία με νέα, έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα και διαπιστώσεις.

Μετά τη σύντομη παρουσία των δεκαεπτά κεφαλαίων, από τα οποία απαρτίζεται η παρούσα έρευνα, η εργασία ολοκληρώνεται με έναν *Επίλογο*, στον οποίο σταχυολογείται ο κριτικός αναστοχασμός της ερευνήτριας σχετικά με την εμπλοκή της στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση της *βιβλιογραφίας*, που αξιοποιήθηκε και η παράθεση των *παραρτημάτων*, στα οποία έχει προστεθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Ειδικότερα, παρατίθενται τα έγγραφα για την έγκυρη και νόμιμη εισαγωγή μας στο χώρο του σχολείου, η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων, ένα παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφικού έργου μαζί με την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη του μαθητή-δημιουργού και παραδείγματα από τις αρχικές συνεντεύξεις, τις συνεντεύξεις μετά την παρέμβαση, καθώς και τη συνέντευξη της πιλοτικής έρευνας με ένα κωφό άτομο.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η έννοια της αναπηρίας: θεωρητικές προσεγγίσεις, επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

1.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα ασχοληθούμε με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αναπηρίας, όπως προκύπτει μέσα από τα μοντέλα μελέτης της αναπηρίας. Ειδικότερα, θα αναλυθούν διεξοδικά τα δύο κυρίαρχα μοντέλα αναπηρίας, το ιατρικό/βιολογικό και το κοινωνικό. Επιχειρείται η παράθεση των βασικών αρχών και πεποιθήσεων των εκπροσώπων κάθε μοντέλου, η παράθεση της κριτικής που δέχθηκε το εκάστοτε μοντέλο και μια τελική σύγκριση των δύο αυτών κυρίαρχων μοντέλων. Βασικός σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να επισημάνουμε ποιες είναι οι κυρίαρχες τάσεις της έρευνας στο πεδίο της αναπηρίας και βάσει αυτών να δομήσουμε την παρέμβαση.

1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας

Ο προσδιορισμός της αναπηρίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία αντιπαράθεσης στο χώρο των μελετών για την ειδική αγωγή. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί η αποσαφήνιση της έννοιας της αναπηρίας παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, καθώς αποτελεί μια κατάσταση που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά του ατόμου που τη φέρει. Επομένως, σε κάθε εποχή τα άτομα με αναπηρία έχουν διαφορετική αντιμετώπιση, ενώ συχνά η ίδια μορφή αναπηρίας έχει διαφορετικές επιπτώσεις στο εκάστοτε άτομο με αναπηρία.

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε πληθώρα διατυπώσεων και ορισμών, οι οποίοι υποδηλώνουν την πολυπλοκότητα κατανόησης της έννοιας της αναπηρίας. Οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί κατά την πάροδο του χρόνου για το περιεχόμενο του όρου οφείλονται σε αλλαγή προοπτικών όσον αφορά την εκπαίδευση, αλλά και την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία εν γένει (Σούλης, 2008: 29). Ειδικότερα, σε κάποιους ορισμούς η αναπηρία ταυτίζεται με την αδυναμία εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται ως «φυσιολογικές», ενώ άλλοι τη συσχετίζουν με δυσκολίες στη σωματική, διανοητική ή ψυχική λειτουργία του ατόμου (Σούλης, 2008: 91-93).

Ένας άλλος λόγος που προκαλεί δυσκολία στη σύνθεση ενός καθολικού ορισμού έγκειται στο γεγονός ότι την έννοια «αναπηρία» τη συναντάμε σε πολλά επίπεδα στην καθημερινότητά μας, όπως στον εκπαιδευτικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό, τον επαγγελματικό κ.α. τομέα. Σε όλα αυτά τα επίπεδα χρησιμοποιούνται διαφορετικά κριτήρια για να ορίσουν την έννοια της αναπηρίας. Επιπλέον, η έλλειψη ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για την αναπηρία υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας οφείλεται στις διάφορες ιδεολογικές πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν τη φύση της αναπηρίας. Η πολυπλοκότητα, λοιπόν, η γενικότητα και η αοριστία στον ορισμό της έννοιας της αναπηρίας δυσχεραίνουν την αποσαφήνιση του όρου. Την ίδια δυσκολία ορισμού της αναπηρίας τη βρίσκουμε και στα νομοθετικά κείμενα, στα οποία δεν υπάρχει καμία ξεκάθαρη και κατανοητή διατύπωση (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011:15-16).

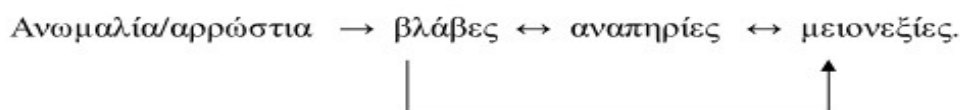
Ωστόσο, κατά καιρούς έχουν γίνει αξιολογες προσπάθειες οριοθέτησης της εν λόγω έννοιας που πηγάζουν από διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές αντιλήψεις αλλά και από διαφορετικές οπτικές θεώρησης του προβλήματος. Επειδή όμως στην παρούσα εργασία πρέπει να οριοθετήσουμε και να κατανοήσουμε την έννοια της αναπηρίας παρακάτω παρατίθενται οι βασικότεροι πιο αντιπροσωπευτικοί ορισμοί της.

Για τη μελέτη της αναπηρίας έχουν αναπτυχθεί δύο μοντέλα μελέτης του φαινομένου, το ιατρικό/ατομικό και το κοινωνικό. Ειδικότερα, βάσει του ιατρικού-βιολογικού μοντέλου, η αναπηρία ερμηνεύεται μέσα από τον τομέα της βιολογίας και επομένως το άτομο με αναπηρία θεωρείται ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση. Η επιστήμη της ιατρικής θα βοηθήσει στην αποκατάσταση του “προβλήματος” με τη συμβολή των ειδικών. Στο πλαίσιο αυτό το άτομο αντιμετωπίζεται ως άρρωστο ή ως “βεβαρημένο” με μια συγκεκριμένη κατάσταση, την αναπηρία, και μετατρέπεται σε έναν παθητικό δέκτη, που πρέπει να αντιμετωπίσει το προσωπικό του πρόβλημα προσαρμόζοντας τη ζωή του σε αυτό. Οι ορισμοί που αναφέρονται παρακάτω στηρίζονται κυρίως στο ιατρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), «η αναπηρία χαρακτηρίζεται ως ένα σύνθετο και ταυτόχρονα μεταβαλλόμενο φαινόμενο. Θεωρείται, λοιπόν, πως το παραπάνω γεγονός που έχει τις ρίζες του στην αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος στο οποίο διαβιεί» (ΕΣΑμεΑ, 2005:11).

Ειδικότερα, άτομο με αναπηρία είναι κάθε άτομο που εμφανίζει μειονεξία λόγω φυσικής ή διανοητικής βλάβης. Για την αποδοτικότερη μελέτη της αναπηρίας έγινε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η ακόλουθη ταξινόμηση: Η βλάβη/μειονέκτημα (impairment) ορίζεται ως αλλοίωση μιας δομής ή μιας ψυχολογικής/ ατομικής/ φυσιολογικής λειτουργίας ή ως απώλεια μιας ουσίας. Η ανικανότητα (inability) είναι η μερική ή ολική απώλεια της ικανότητας εκτέλεσης μιας δραστηριότητας με συγκεκριμένο τρόπο που θεωρείται ως φυσιολογικός για τον άνθρωπο. Από την άλλη, αναπηρία/ελάττωμα (disability) ορίζεται ως το αποτέλεσμα ανεπάρκειας που οδηγεί στον περιορισμό ή την απαγόρευση εκπλήρωσης ενός φυσιολογικού ρόλου από το άτομο (εικόνα 1) (Barnes & Mercer, 1996: 2).

Σχήμα 1: Σχέση μεταξύ βλάβης, ανικανότητας και αναπηρίας.



(Οι μορφές αναπηρίας σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του ICDH).

Πηγή: Π.Ο.Υ., 2008:1

Εικόνα1: Σχέση μεταξύ βλάβης, ανικανότητας και αναπηρίας

Με ένα πιο πρόσφατο ορισμό της ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προσδιορίζει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (Μακρή & Μιχαήλ, 2007: 8).

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (European Disability Forum, 2008) (Άρθρο 1) σημειώνει ότι «Άτομα με αναπηρία είναι αυτά με μακροχρόνια σωματική, ψυχική, διανοητική ή αισθητηριακή αναπηρία, που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορεί να παρεμποδίσει την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους» (ΕΣΑμεΑ, 2010-2011: 4).

Στη συνέχεια, το Συμβούλιο των Υπουργών της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας έχει δώσει σχετικά πρόσφατα ένα ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο *«Άτομα με Αναπηρία θεωρούνται όλοι όσοι εμφανίζουν σοβαρή ανεπάρκεια λόγω σωματικής, αισθητηριακής, ψυχικής ή διανοητικής βλάβης με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό του ατόμου από την επιτέλεση δραστηριοτήτων που θεωρούνται κοινά φυσιολογικές»* (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 18).

Από τους παραπάνω ορισμούς θεωρούμε ότι ο πιο ολοκληρωμένος είναι αυτός του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Σε αυτόν τον ορισμό περιλαμβάνονται μόνο οι οργανικές αιτίες, αλλά δίνεται έμφαση και στις περιβαλλοντικές αιτίες που προκαλούν την ιδιαιτερότητα της αναπηρίας. Για το λόγο αυτό τον θεωρούμε τον πιο αντιπροσωπευτικό.

Πολλοί επιστήμονες, ωστόσο, επικεντρώνονται στους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό της έννοιας της αναπηρίας. Ο Δημητρόπουλος (1995) συσχετίζει το άτομο με αναπηρία με το περιβάλλον στο οποίο ζει και επιχειρεί ένα διαφοροποιημένο ορισμό. Ειδικότερα, *«το άτομο με αναπηρία λόγω της κατάστασης των σωματικών ή ψυχικών του χαρακτηριστικών, δεν είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες, όπως τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, ούτε και να απολαμβάνει τα προσφερόμενα κοινωνικά αγαθά»* (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 17).

Σε παρόμοια οπτική κινείται και ο Chancerel (1987), ο οποίος σημειώνει ότι *«η αναπηρία περικλείει τους κανόνες της κοινωνίας στους τομείς της παραγωγής, κατανάλωσης και εκμάθησης, τους κανόνες του κάθε ατόμου, όπως διαμορφώνονται από την προσωπικότητα, την ευφυΐα κ.α. και την αλληλεπίδραση των δύο παραπάνω»* (Ζωνίου-Σιδέρη, 1998: 18).

Ο Jantzen (1974) πιστεύει ότι η αναπηρία δε μπορεί να θεωρηθεί φυσικό φαινόμενο και γι' αυτό της προσέδωσε ένα κοινωνικό-κριτικό χαρακτήρα. Αρχίζει, λοιπόν, να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Η αδυναμία ανταπόκρισης στις παραπάνω αντιλήψεις κάνει φανερή την ύπαρξη αναπηρίας και υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο από εκείνη τη στιγμή και μόνο (Jantzen, 1974: 21).

Ο Χαρτοκόλλης προσδίδει, επίσης, μια κοινωνική διάσταση στην αναπηρία και σημειώνει ότι *«αναπηρία είναι μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, εγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που εμποδίζει κατά κάποιο τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία»* (Χαρτοκόλλης, 1981: 119-16).

Επομένως, βάσει των παραπάνω ορισμών διαπιστώνουμε ότι αναπηρία υπάρχει όταν ένα άτομο εξαιτίας ενός μειονεκτημάτος του δε δύναται να ενταχθεί πλήρως στο πολυσύνθετο πεδίο του κοινωνικού συστήματος (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 22). Όπως διαπιστώνουμε, το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Η αναπηρία εξετάζεται μέσα στο γενικότερο κοινωνικό και περιβαλλοντικό της πλαίσιο και προσδιορίζεται με όρους κοινωνικούς. Επομένως, η αναπηρία δε θεωρείται ως ένα ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως περιορισμός που επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία είναι ουσιαστικά εκείνη που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους, αποκλείοντας τους από το δικαίωμα της πλήρους συμμετοχής τους σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως πολύ άρτια μας το προσδιορίζει στον ορισμό του ο Jantzen. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα αναλυθεί διεξοδικότερα το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, ώστε να αποκτήσουμε μια πληρέστερη άποψη για το μοντέλο αυτό και τις βασικές αρχές του.

1.2.1. Ιατρικό-ατομικό μοντέλο της αναπηρίας

Η αναπηρία είναι ένα φαινόμενο, για το οποίο έχουν διαμορφωθεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα. Το κάθε ένα από αυτά στηρίζεται στη δικιά του ιδεολογία και στις ιδιαίτερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις των δημιουργών τους. Τα δύο βασικά μοντέλα που θα αναλυθούν στο κεφάλαιο αυτό είναι το ιατρικό-ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο (Ζωνίου-Σιδέρη, 1998).

Σύμφωνα με το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, η αναπηρία οφείλεται σε βιολογικές δομές και διεργασίες. Δεν εξετάζονται κοινωνικοπολιτιστικές και βιογραφικές ερμηνείες της αναπηρίας. Έτσι, κάθε τύπος αναπηρίας εμφανίζει συγκεκριμένα συμπτώματα και ενδείξεις που εξετάζονται μέσα από διαγνωστικές διαδικασίες. Το άτομο με αναπηρία παραμένει ως παθητικός δέκτης αυτής της κατάστασης και καλείται να προσαρμόσει τη ζωή του στα δεδομένα αυτά, καθώς θεωρείται ως προσωπικό πρόβλημα (Σούλης, 2008: 32).

Σύμφωνα με τον Oliver (1996), το συγκεκριμένο μοντέλο αναπηρίας αναφέρεται στην ιατροποίηση της αναπηρίας, στην αντιμετώπιση, δηλαδή, της αναπηρίας ως συνώνυμο της ασθένειας. Έτσι, η αναπηρία θεωρείται ταυτόσημη με έννοιες όπως βλάβη ή διαταραχή και εκλαμβάνεται ως μια κλινική κατάσταση που το εμποδίζει στην ανάληψη ενός καταξιωμένου κοινωνικού ρόλου (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 64).

Σε αυτό το μοντέλο η αναπηρία σχετίζεται με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» ψυχικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου. Έτσι, οι περιορισμένες ικανότητες αποτελούν εμπόδιο στο σύνολο των δραστηριοτήτων του ανθρώπου. Το άτομο, επομένως, δεν έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει σε κοινωνικές διεργασίες και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως ανάπηρο (Σούλης, 2008: 32-33).

Βάσει του ιατρικού μοντέλου, το άτομο με αναπηρία χρήζει ιατρικής παρακολούθησης από ειδικούς και η ιατρική θεωρείται ο μόνος επιστημονικός κλάδος που μπορεί να διαχειριστεί την αναπηρία. Σημαντική θέση στο μοντέλο αυτό κατέχει η διαδικασία της διάγνωσης. Γενικότερα, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως απώλεια, ελάττωμα ή έλλειμμα σε σχέση με το αποδεκτό και το «φυσιολογικό» (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 65-66).

Το άτομο εξαιτίας της παθολογίας του είναι ανίκανο να ανταπεξέλθει στους όρους της ελευθερίας και της άσκησης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών του και γι' αυτό γίνεται βάρος για την κοινωνία, την οικογένεια και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν. Η ευθύνη για τη διαταραχή και για την ομαλοποίησή της βαραίνει αποκλειστικά το άτομο. Η μοναδική συμβολή της κοινωνίας περιορίζεται στην προσφορά των κατάλληλων υπηρεσιών που θα το βοηθήσουν να ομαλοποιηθεί προκειμένου να ενταχθεί ισότιμα στην κοινωνία (Rioux, 1997: 68). Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των βασικών σημείων του ιατρικού-ατομικού μοντέλου θα περάσουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο, όπου θα παρουσιαστούν τα κυριότερα επιχειρήματα για την κριτική που δέχθηκε το μοντέλο αυτό.

1.2.1.1. Κριτική ιατρικού μοντέλου

Η αξιολογία του ατομικού μοντέλου αναπηρίας αμφισβητήθηκε αρχικά από ανάπηρους ακτιβιστές στο πλαίσιο των κοινωνικών κινημάτων στις δεκαετίες 1960-1970 (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 69). Ακόμα, ο Barnes ασκεί κριτική στο ιατρικό μοντέλο σημειώνοντας ότι αυτός ο ορισμός της αναπηρίας βασίζεται αποκλειστικά σε ιατρικούς ορισμούς, η ατομική βλάβη εκλαμβάνεται ως η κεντρική αιτία για τη μείωση των ικανοτήτων και την αναπηρία, τοποθετεί το άτομο με αναπηρία σε θέση εξάρτησης και θεωρεί ότι το άτομο με αναπηρία πρέπει να βρει τρόπο να προσαρμοστεί στην αναπηρία του (Barnes, 1999: 24-26).

Επίσης, ο προσδιορισμός της αναπηρίας ως ατομικής παθολογίας κατηγοριοποιεί τα άτομα και ισοπεδώνει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, δημιουργώντας μια ενιαία ταυτότητα για τα άτομα με παρεμφερή ιατρική διάγνωση. Αυτή η εκδοχή της αναπηρίας συμβάλει στην ανάπτυξη στερεότυπων αντιλήψεων (π.χ. ότι τα παιδιά με τύφλωση έχουν κλίση στη μουσική) που διαδίδονται στους χώρους τόσο των ειδικών όσο και των μη ειδικών (Oliver, 2009).

Επιπλέον, το μοντέλο αυτό δε λαμβάνει υπόψη του ότι ορισμένες φορές οι βλάβες ή οι δυσλειτουργίες προκαλούνται από κοινωνικές παραμέτρους, όπως εργατικά ατυχήματα, ανθυγιεινές συνθήκες εργασίας, φτώχεια, κακή διατροφή, αδυναμία πρόσβασης σε δομές υγειονομικής περίθαλψης κ.α. ή ακόμα και σε ιατρικά λάθη.

Δεν αναφέρονται καθόλου οι εμπειρίες και τα βιώματα των ίδιων των αναπήρων και δε λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη η άποψή τους. Όσα όμως, θεωρούνται ότι ωφελούν τη βλάβη δεν είναι σίγουρο ότι ωφελούν και τον εκάστοτε ανάπηρο. Οι ανάπηροι δέχονται πιέσεις για αναγκαστική συμμόρφωση στα δεδομένα αυτού που θεωρείται «φυσιολογικό». Το άτομο πρέπει να προσαρμοστεί ψυχολογικά στα δεδομένα της αναπηρίας. Έτσι, αναμένεται με στερεοτυπικό τρόπο να περάσει συγκεκριμένα στάδια προσαρμογής, προκειμένου να αποδεχθεί την ταυτότητα που του αποδίδεται. Ωστόσο, σε αυτή τη διαδικασία δε λαμβάνονται καθόλου υπόψη οι αντιρρήσεις που ενδέχεται να έχει το άτομο με αναπηρία σε σχέση με τις επιλογές που γίνονται για αυτόν (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011: 67-68).

Συνεπώς, «το ιατρικό μοντέλο βλέπει τον ανάπηρο σαν πρόσωπο που χρειάζεται διόρθωση για βελτιωθεί» (Lindroos & Onregard, 2005: 8). Ωστόσο, οι επιστήμονες διαπιστώνουν ότι το περιβάλλον είναι αυτό που έχει σημαντική επίδραση στο άτομο με αναπηρία και γι αυτό σταδιακά απομακρύνθηκαν από το ιατρικό μοντέλο και υιοθέτησαν το κοινωνικό-οικολογικό (Πολυχρονοπούλου, 2012: 35). Οι αρχές και οι πεποιθήσεις του μοντέλου αυτού αναλύονται διεξοδικότερα στο επόμενο υποκεφάλαιο.

1.2.2. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας

Η αναπηρία, όπως διαπιστώσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους ως ασθένεια και τα άτομα με αναπηρία ως ασθενείς. Η προοπτική αυτή δημιουργεί την αντίληψη ότι η ζωή του ατόμου με αναπηρία δε μπορεί να ειπωθεί δίχως το στιγματισμό της ανικανότητας και του περιορισμού (Hughes, 2002).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, το κυρίαρχο ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία άρχισε όλο και περισσότερο να παραγκωνίζεται και τη θέση του κατέλαβε μια ριζοσπαστική κοινωνικοπολιτική προοπτική που στηρίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Οι απαρχές του κοινωνικού μοντέλου εντοπίζονται στις δεκαετίες του '60 - '70. Ως αφετηρία του εν λόγω μοντέλου θεωρείται η συγκρότηση της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού, γνωστή και ως UPIAS. Μέσα από αυτή την ένωση αμφισβητήθηκε το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, αλλά και σχετικές απόψεις που είχαν εδραιωθεί μέχρι τότε (Barnes & Mercer, 1996: 6).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει διάκριση ανάμεσα στους όρους βλάβη και αναπηρία, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τα επιχειρήματα του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, βλάβη είναι η στέρηση μέρους ή του συνόλου ενός μέλους ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή ανατομίας του σώματος. Από την άλλη αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός δραστηριότητας που προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δε λογαριάζει καθόλου ή λογαριάζει ελάχιστα τους ανθρώπους που έχουν φυσικές βλάβες, περιορίζοντάς τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Βασικός στόχος της UPIAS, ήταν να παραγκωνίσει τα εμπόδια και τα εχθρικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Ζητούμενο ήταν να εκλαμβάνεται πλέον η αναπηρία ως ένα σύνθετο σύστημα κοινωνικής καταπίεσης και θεσμικών διακρίσεων. Άλλωστε, τα άτομα με αναπηρία είναι μια καταπιεσμένη ομάδα στην κοινωνία, αφού υφίστανται απομόνωση και διαχωρισμό σε πολλούς τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η κινητικότητα, η κατοικία κ.α. (Barnes & Mercer, 1996: 7).

Ειδικότερα, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου σημειώνουν ότι η αναπηρία δεν αποτελεί αποκλειστικά μια «φυσική» έννοια, αλλά είναι κυρίως προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας. Πρόκειται για μια προβληματική κατάσταση που κατά κανόνα δημιουργεί η κοινωνία. Σύμφωνα με αυτό το νέο μοντέλο αναπηρίας, η αναπηρία εκλαμβάνεται ως ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Είναι, συνεπώς, ένα συνονθύλευμα οργανικών και περιβαλλοντικών αιτιών, που ευθύνονται για εμπόδια και περιορισμούς σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και γενικότερα η κοινωνική συμμετοχή (Who, 2001: 33-34). Το περιβάλλον είναι αυτό που θα καθορίσει τον τρόπο που θα βιώσει το άτομο την αναπηρία του.

Για παράδειγμα ένα άτομο με παραπληγία βιώνει την κινητική του αναπηρία εάν το περιβάλλον στο οποίο ζει δεν είναι προσβάσιμο ή ακόμα και αν είναι προσβάσιμο αυτό δε διαθέτει το κατάλληλο αμαξίδιο. Εφόσον όμως οι συνθήκες είναι κατάλληλες, δεν προκύπτουν περιορισμοί στην κίνησή και έτσι δε βιώνει την κινητική αναπηρία. Και στις δύο περιπτώσεις το άτομο παραμένει το ίδιο, αυτό που διαφοροποιείται είναι οι συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον και η ευρύτερη οργάνωση της κοινωνίας (Σούλης, 2008: 34).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και σε περιπτώσεις σχετικές με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Το παιδί με αναπηρία που φοιτά σε ένα ειδικό σχολείο συναναστρέφεται αποκλειστικά με άτομα με αναπηρία και αισθάνεται απόρριψη και περιθωριοποίηση από το κοινωνικό σύνολο. Εάν όμως έχει την ευκαιρία να φοιτήσει σε ένα τυπικό σχολείο όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, βιώνει αναγνώριση ανάμεσα στους τυπικούς μαθητές. Η αναπηρία και στις δύο περιπτώσεις είναι η ίδια, αυτό που διαφοροποιείται είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο της κοινωνίας (Σούλης, 2008: 35).

Το κοινωνικό μοντέλο, επομένως, δεν αρνείται το πρόβλημα, αλλά το τοποθετεί απευθείας μέσα στην κοινωνία (Oliver, 1996). Στηρίζεται στην άποψη ότι τα προβλήματα που προκύπτουν μπορούν να επιλυθούν από ομάδες ατόμων ή από κοινότητες στις οποίες τα μέλη έχουν κοινή δράση. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό οι ανάπηροι και οι εκάστοτε ειδικοί να αναπτύξουν μια ουσιαστική σχέση που να βασίζεται στη συνεργασία και στον σεβασμό (Oliver, 1990: 71).

Αν και αρχικά το κοινωνικό μοντέλο ασχολήθηκε με άτομα που εμφάνιζαν σωματικές βλάβες, στη συνέχεια επεκτάθηκε συμπεριλαμβάνοντας και άτομα με αισθητηριακές και διανοητικές δυσλειτουργίες. Βασικό ζητούμενο ήταν να κερδίζουν τα άτομα με αναπηρία όσο περισσότερα θετικά αποτελέσματα και «χώρο» μέσα στην κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση η θεώρηση της αναπηρίας ως ατομικό πρόβλημα αποδομείται και επανεμφανίζεται ως κοινωνικοπολιτικό ζήτημα (Barnes & Mercer, 1996:7).

Συμπερασματικά, η προσοχή του κοινωνικού μοντέλου δεν εστιάζεται τόσο στην κατάσταση υγείας του εκάστοτε ατόμου, αλλά περισσότερο δίνεται έμφαση στο πώς λειτουργούν τα άτομα αυτά μέσα σε κοινωνικά ή άλλου είδους όρια. Επίσης, μελετάται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ιατρική κατάσταση, τους περιβαλλοντικούς και τους προσωπικούς παράγοντες και πώς αυτά επηρεάζουν τις σωματικές λειτουργίες και

διεργασίες και τελικά τις δραστηριότητες και τη συμμετοχή του ατόμου σε αυτές (Εύτεχνος, 2007).

Επιπλέον, το κοινωνικό μοντέλο υιοθετεί ένα πολιτικό προσανατολισμό, προσπαθώντας να διαφοροποιηθεί από τις προηγούμενες προσεγγίσεις και επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση των αναπήρων για τη διεκδίκηση αλλαγών στην κοινωνική πολιτική και τη βελτίωση των υλικών συνθηκών διαβίωσής τους (Oliver, 2009a: 73).

Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό χώρο, η δράση και τα κείμενα των οργανώσεων των αναπήρων δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της έννοιας της αναπηρίας και της κοινωνικής διαδικασίας της αναπηρίας στον χώρο αυτό (Barnes & Thomas, 2006). Έτσι, μια σημαντική μερίδα ακαδημαϊκών αμφισβητούν τα κυρίαρχα ως τότε μοντέλα, όπως το θετικιστικό, το ατομικό ή το ιατρικό. Οι νέες προσεγγίσεις που έχουν προκύψει στηρίζονται σε διάφορες προσεγγίσεις, όπως την υλιστική μαρξιστική, νεομαρξιστική, φεμινιστική και μεταστρουκτουραλιστική (Barnes & Mercer, 2010).

Μια κοινωνιολογική θεώρηση της αναπηρίας, η οποία έχει στοιχεία από τη μαρξιστική θεωρία υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν προκαλείται από λειτουργικούς, φυσικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες των ατόμων με αναπηρία, αλλά στο γεγονός ότι η ίδια η κοινωνία δεν έχει καταφέρει να απομακρύνει τα κοινωνικά εμπόδια (Κουτάντος, 2000: 70).

Για να μπορέσουν, επομένως, τα άτομα με αναπηρία να ενταχθούν στην κοινωνία, πρέπει το κράτος να προβεί στη λήψη δραστικών μέτρων και αλλαγών. Οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να σχετίζονται με την άρση κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμποδίων με τα οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι οι ανάπηροι. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων μέτρων είναι ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός προσβάσιμων κτιρίων για άτομα με αναπηρία, η εξασφάλιση τρόπων μετακίνησης κάνοντας χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς και η άρση των θεσμοθετημένων πρακτικών που αποκλείουν τα άτομα αυτά από τον τομέα της εργασίας (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999).

Συνεπώς, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο: *«Αναπηρία έχει εκείνο το άτομο που βιώνει παθητικά την απόρριψη της κοινωνίας, αποδέχεται την εικόνα του ανίκανου που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για το άτομό του και θέτει τον εαυτό του στο κοινωνικό περιθώριο ή μένει δια βίου εξαρτώμενο από την οικογένεια ή το οποιοδήποτε σύστημα κοινωνικών υπηρεσιών. Με την έννοια αυτή, ένας άνθρωπος με ένα οποιοδήποτε πρόβλημα που περιορίζει τις ευκαιρίες του για κοινωνική ένταξη και δημιουργεί προκαταλήψεις στους άλλους, άγχος και απαισιοδοξία στον ίδιο, μπορεί να θεωρηθεί ως άτομο με αναπηρία»* (Πολυχρονπούλου, 2012: 37).

1.2.2.1 Κριτική κοινωνικού μοντέλου

Ωστόσο, και το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί κατά καιρούς κριτικές, καθώς το θεωρητικό υπόβαθρο και οι τάσεις του έχουν αμφισβητηθεί τόσο από επιστήμονες όσο και από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία. Η βασική κριτική που έχει δεχθεί το κοινωνικό μοντέλο από τους αναπήρους αφορά τους τρόπους με τους οποίους συνδέεται ή όχι με την εμπειρία της βλάβης. Η προσωπική εμπειρία του να ζει κανείς με τη βλάβη δε λαμβάνεται υπόψη από τους στόχους του κοινωνικού μοντέλου. Γι' αυτό ο επιστημονικός κλάδος και η πολιτική πρέπει να στρέψουν την προσοχή τους στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των γενικών αιτιών της αναπηρίας.

Πιο συγκεκριμένα, όπως έχουμε αναφέρει αναλυτικά παραπάνω, το κοινωνικό μοντέλο δε θεωρεί τη βλάβη ως αιτία της αναπηρίας, αλλά ούτε τη σχετίζει με αυτή. Υποστηρίζει, ωστόσο, ότι οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες. Αντίθετη άποψη έχει ο French (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να παραβλέπεται η σημασία του ατομικού προβλήματος. Για να ενισχύσει την

άποψη του φέρνει δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα. Αρχικά, αναφέρεται στα άτομα με οπτική μειονεξία και επισημαίνει ότι η τύφλωση επιβάλλει ορισμένους κοινωνικούς περιορισμούς, που δε μπορούν οι αρχές του κοινωνικού μοντέλου να τις επιλύσουν. Για παράδειγμα αδυνατούν να αναγνωρίσουν τους ανθρώπους και να διαβάσουν ή να εκπέμπουν μη λεκτικά συνθήματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Έπειτα, ένα άλλο παράδειγμα είναι από το χώρο των ατόμων με κινητικά προβλήματα. Υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά είναι περιορισμένα, καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε όλους τους χώρους (Barnes & Mercer, 1996).

Τέλος, μια άλλη ερευνήτρια που άσκησε κριτική είναι η Morris (1991) επισημαίνοντας είναι ότι υπάρχει μια τάση στο κοινωνικό μοντέλο να αρνείται την εμπειρία των οργανισμών, επιμένοντας ότι οι διαφορές και οι περιορισμοί των ατόμων με αναπηρία προέρχονται εξ ολοκλήρου από το κοινωνικό περιβάλλον. Αρνείται, ωστόσο, την εμπειρία των φυσικών ή διανοητικών περιορισμών, την ασθένεια και τον φόβο του θανάτου.

Αυτό που τονίζουν οι παραπάνω ερευνητές είναι ότι το κοινωνικό μοντέλο αποκλείει εντελώς το ιατρικό πρόβλημα και επικεντρώνεται αποκλειστικά στην κοινωνία και τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει στα άτομα με αναπηρία. Αυτή η μονολιθικότητα κάνει το μοντέλο άκαμπτο βλέποντας τα πράγματα μονόπλευρα.

1.2.3. Σύγκριση κυρίαρχων μοντέλων αναπηρίας

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα υποκεφάλαια, τα δύο κυρίαρχα μοντέλα που εξετάζουν πολύπλευρα το ζήτημα της αναπηρίας και τις επιπτώσεις της στα άτομα με αναπηρίες είναι το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο. Το κάθε ένα από αυτά στηρίζεται σε διαφορετική ιδεολογία και αναλύεται από διαφορετική σκοπιά, ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των δημιουργών τους. Έτσι, βάσει των ιδιαίτερων φιλοσοφιών και ιδεών του εκάστοτε μοντέλου αναπτύσσονται και οι αντίστοιχες συμπεριφορές (Ζωνίου-Σιδέρη, 1998).

Το ατομικό μοντέλο εστιάζει στην αναπηρία ως ασθένεια και θεωρεί ότι τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας των δικών τους ατομικών δυσλειτουργιών. Στο πρόσωπο του αναπήρου αποδίδεται η υπαιτιότητα για την ύπαρξη της αναπηρίας, όποια μορφή αναπηρίας και αν έχει. Η κοινωνία δε μπορεί να τους προσφέρει τίποτε άλλο παρά οίκτο και ελεημοσύνη. Έτσι, τα άτομα με αναπηρία ελπίζουν ότι θα αφηθούν στα χέρια των ειδικών, οι οποίοι θα τους κάνουν όσο το δυνατόν πιο κανονικούς, σαν να μην είναι ανάπηροι, για να μη διαφέρουν από το σύνολο. Ωστόσο, εστιάζει στη βλάβη ως μοναδικό αίτιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία αποφεύγοντας να διερευνήσει τους κοινωνικούς παράγοντες που επικρατούν.

Αντίθετα, αυτό που διαφοροποιεί τα δύο μοντέλα είναι ότι η στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με βλάβη, οδηγεί στο στιγματισμό και στη δημιουργία στερεοτύπων. Το κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους μη ανάπηρους αρκεί να τηρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις από τη μεριά της κοινωνίας.

Κλείνοντας, μπορούμε να πούμε ότι το ιατρικό μοντέλο ασχολείται με την «ελαττωματική φύση» του ατόμου με αναπηρία, η οποία οφείλεται αποκλειστικά σε ιατρικό θέμα, ενώ το κοινωνικό μοντέλο ασχολείται με την κοινωνική αλλαγή ως όργανο για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία έχοντας ως σκοπό την ισότιμη και αξιοπρεπή διαβίωση των ατόμων με διαφορετικότητα μέσα στην κοινωνία. Το κοινωνικό μοντέλο είναι αυτό που κυριαρχεί στη σύγχρονη έρευνα και υπό την προοπτική αυτή δομείται η σημερινή πολιτική απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

1.3. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό δόθηκαν οι βασικές απόψεις και αρχές βάσει των οποίων δομούνται τα δύο κυρίαρχα μοντέλα για την αναπηρία, το ιατρικό και το κοινωνικό. Μετά την παράθεση των αρχών τους, επισημάνθηκε η κριτική που δέχθηκε το εκάστοτε μοντέλο, ενώ στο τέλος ακολούθησε η συγκριτική περιγραφή τους αποσκοπώντας στην καταγραφή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του εκάστοτε μοντέλου. Αυτό το κεφάλαιο είναι πολύ σημαντικό, διότι βάσει των αρχών του κοινωνικού μοντέλου έχει δομηθεί η σύγχρονη πολιτική για την αναπηρία, ενώ ακολουθώντας τις αρχές της θα επιχειρήσουμε να οργανώσουμε τη δομή της παρέμβασης που θα πραγματοποιηθεί στην παρούσα έρευνα.

Στη συνέχεια, επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο η παράθεση των βασικών σημείων του κόσμου των κωφών, ώστε να γνωρίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά και ζητήματα της ομάδας με την οποία θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο κόσμος των κωφών ατόμων: τι σημαίνει να είσαι ανάπηρος ως προς την ακοή

2.1.Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, συζητήσαμε εκτενώς για τα κυρίαρχα μοντέλα θεώρησης της αναπηρίας και δώσαμε έμφαση στο κοινωνικό μοντέλο, το οποίο αποτελεί την κυρίαρχη τάση στις μέρες μας. Στο παρόν κεφάλαιο, ασχολούμαστε με τον κόσμο των κωφών και γίνεται προσπάθεια να σταχυολογηθούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά που τους αντιπροσωπεύουν, ώστε να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για αυτούς. Ειδικότερα, μετά τον εννοιολογικό προσδιορισμό ακολουθούν οι τρόποι επικοινωνίας, τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους, η πολιτική της εκπαίδευσής τους και βασικά σημεία της ψυχολογίας των κωφών ατόμων.

2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης

Οι ερευνητές προσπαθώντας να προσδιορίσουν την αναπηρία από ιατρική άποψη, κατέληξαν στον ορισμό, ότι κωφό είναι το άτομο το οποίο, εξαιτίας της απώλειας της ακοής του- ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες-, παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, χρησιμοποιώντας ή όχι ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Ωστόσο, μια κατηγορία των ατόμων με ακουστική μειονεξία είναι οι βαρήκοοι. Βαρήκοο είναι το άτομο το οποίο, εξαιτίας της απώλειας της ακοής του- ο βαθμός απώλειας της ακοής του κυμαίνεται συνήθως στα 25-69 dB σε όλες τις συχνότητες-, δυσκολεύεται αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, χρησιμοποιώντας ή όχι ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Βασική διαφορά αυτών των δύο κατηγοριών είναι ότι οι κωφοί έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες μόνο μέσω της όρασης, ενώ αντίθετα οι βαρήκοοι έχουν πρόσβαση και μέσω της ακοής τους. Κύριο χαρακτηριστικό των κωφών είναι ότι σε όλους τους τομείς της ζωής τους λειτουργούν οπτικά. Δεν αισθάνονται ότι υστερούν ως προς τους ακούοντες, καθώς μέσω της όρασης αντιλαμβάνονται τον κόσμο και δομούν τη σκέψη και τη γλώσσα τους (Κουμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 28-29).

2.3. Κώδικες επικοινωνίας κωφών ατόμων

Η έννοια της επικοινωνίας περιλαμβάνει την ανταλλαγή «εννοιών» μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων μέσα από τη χρήση ενός κοινού συστήματος «συμβόλων» (Taylor, 2005: 429). Καθώς οι ανθρώπινες σχέσεις περιλαμβάνουν ανταλλαγή «εννοιών», συνεπάγεται ότι οι ανθρώπινες σχέσεις προϋποθέτουν «επικοινωνία» (Miller, 2005: 364). Για να επιτευχθεί, ωστόσο, η επικοινωνία πρέπει να χρησιμοποιείται ένα κοινό σύστημα συμβόλων (λεκτικά, αριθμητικά μουσικά κ.α.). Η έλλειψη κοινού συστήματος συμβόλων

είναι που καθιστά την επικοινωνία μεταξύ κωφών και ακουόντων μια δύσκολη διαδικασία.

Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν όσοι ασχολούνται με το κωφό παιδί είναι η επικοινωνία. Το εκάστοτε κωφό παιδί δεν έχει πλήρη πρόσβαση στον λεκτικό κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολύπλοκα προβλήματα (Higgins, 1990). Η αποτελεσματική επικοινωνία εξασφαλίζει τη μεταφορά των κοινωνικών πληροφοριών και διευκολύνει τη διεύρυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του παιδιού. Η επικοινωνία με τον εξωτερικό κόσμο γίνεται με τις αισθήσεις, την όραση, την ακοή, την όσφρηση, τη γεύση και την αφή. «Σημασία, ωστόσο, δεν έχει το μέσο με το οποίο διενεργείται η επικοινωνία, αλλά κυρίως η αποτελεσματικότητα του συστήματος επικοινωνίας που χρησιμοποιείται» (Λαμπροπούλου, 1999: 1).

Ωστόσο, υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας, εκτός από τον προφορικό λόγο, που βοηθούν στην επίτευξη της επικοινωνίας για τους κωφούς, όπως είναι η νοηματική γλώσσα που θα αναλυθεί παρακάτω.

2.3.1. Νοηματική γλώσσα

Η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός. Αυτή τη θέση διατύπωσε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα ο διάσημος γλωσσολόγος Noam Chomsky μέσα από τη θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία ο ομιλητής μιας γλώσσας κατέχει ένα πεπερασμένο κλειστό μηχανισμό, ταυτόσημο με τη γραμματική της γλώσσας (Μήτσης, 1996). Ο λεγόμενος Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας είναι η εγγενής γνώση κάθε παιδιού (που ξεκινά να μάθει μια δεδομένη γλώσσα) για τη μορφή των ανθρωπίνων γλωσσών γενικά (Κατή, 1989). Ο μηχανισμός αποτελείται από στοιχεία (βασικές συντακτικές λειτουργίες-λεξιλόγιο) και κανόνες (συντακτικούς-λεξιλογικούς) που καθορίζουν το συνδυασμό αυτών των στοιχείων, προκειμένου ο ομιλητής να παράγει άπειρες γραμματικές προτάσεις (Μήτσης, 1996). Με τα παραπάνω συστατικά στοιχεία σχηματίζονται τα γενικά συντακτικά σχήματα της γλώσσας, που ονομάζονται βαθιές δομές. Οι βαθιές δομές όμως υπόκεινται σε τροποποιήσεις/μετασχηματισμούς, παίρνουν μια διαφορετική μορφή κατά περίπτωση και μετατρέπονται πλέον σε επιφανειακές δομές, με τις οποίες ασχολείται μονομερώς ο δομισμός. Τα σχήματα βαθιάς δομής, όπως προαναφέρθηκε προηγούνται των σχημάτων επιφανειακής δομής και διακρίνονται για τη σταθερότητα, τη σαφήνεια και την απλότητα σε αντίθεση με τις επιφανειακές δομές που διακρίνονται για τη σύγχυση και την ποικιλία τους (Μήτσης, 1996).

Επίσης, υποστηρίζει δε ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες επιφανειακά διαφέρουν μεταξύ τους, καθώς συνιστούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν. Αυτή η ανακάλυψη επιτυγχάνεται με ένα έμφυτο μηχανισμό, τον οποίο ονόμασε «Μηχανισμό Γλωσσικής Ανακάλυψης» (Language Acquisition Device – LAD). Η δομή του μηχανισμού αυτού περιλαμβάνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες. Σύμφωνα με αυτό το μηχανισμό, το παιδί καθίσταται ικανό να αποκτήσει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον του. Ο οικείος μηχανισμός εξελίσσει τις πληροφορίες του περιβάλλοντος και τις γενικεύει διαμορφώνοντας υποθέσεις για τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Βογινδρούκας 2002).

Έτσι, αφού η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός, τα κωφά παιδιά έχουν την ικανότητα και την τάση να αναπτύξουν γλώσσα. Ωστόσο, για να είναι λειτουργική μια γλώσσα θα πρέπει να πληροί τρεις προϋποθέσεις, να είναι προσβάσιμη, προβλέψιμη και αποτελεσματική. Για τα κωφά παιδιά η γλώσσα που εκπληρώνει αυτά τα τρία

χαρακτηριστικά είναι η νοηματική. Η νοηματική γλώσσα είναι η μόνη γλώσσα που επιτρέπει στους κωφούς να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά.

Η νοηματική γλώσσα είναι απολύτως προσβάσιμη στο κωφό παιδί, διότι ταιριάζει απόλυτα με την ανεπτυγμένη οπτική του φύση, την οποία η γλώσσα αυτή χρησιμοποιεί στο μέγιστο βαθμό. Τα κωφά άτομα που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα μπορούν να λαμβάνουν πληροφορίες, να τις αποκωδικοποιούν και στη συνέχεια είναι σε θέση να τις συνθέτουν και να τις επεκτείνουν μέσα από τη δικιά τους υποκειμενική έκφραση.

Σύμφωνα με τον τομέα της γλωσσολογίας η νοηματική γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί πλήρης, φυσική γλώσσα. Συγκεκριμένα, έχει αυστηρούς γραμματικούς κανόνες και οι γλωσσολογικές της ιδιότητες είναι ίδιες με αυτές των ομιλούμενων γλωσσών, όσον αφορά την αλλαγή, τη γλωσσική ποικιλία, την κοινωνική και πολιτισμική χρήση της.

Η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα είναι η Ελληνική νοηματική γλώσσα. Οι κωφοί στην Ελλάδα αποτελούν μια γλωσσική μειονότητα και μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους. Οι κωφοί δε μιλούν καθαρά, επειδή δε μπορούν να ακούσουν την ομιλούμενη γλώσσα. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η νοηματική γλώσσα, η οποία βέβαια στην Ελλάδα δε χαιρεί ιδιαίτερης εκτίμησης από τους ακούοντες (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 55-58).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ορισμένα βασικά γνωρίσματα της νοηματικής γλώσσας. Ειδικότερα, η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής. Σχεδόν κάθε χώρα έχει τη δικιά της νοηματική γλώσσα. Δεν πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι η γλώσσα δημιουργείται για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών κάθε κοινότητας. Επειδή όμως κάθε κοινότητα έχει τη δικιά της ταυτότητα και ιστορία, προσαρμόζει τη γλώσσα στα δεδομένα αυτά. Για το λόγο αυτό έχουν προκύψει πολλές νοηματικές γλώσσες. Δεν υπάρχει, λοιπόν, μια διεθνής-καθολική νοηματική γλώσσα παρόλο που κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και τα κωφά παιδιά δε μαθαίνουν όλα την ίδια γλώσσα.

Έπειτα, η Ελληνική νοηματική γλώσσα είναι μια οπτικο-κινητική γλώσσα. Το λεξιλόγιό της αποτελείται από πολλά δεικτικά και εικονιστικά νοήματα, των οποίων η μορφή δεν είναι εντελώς αυθαίρετη, αλλά προκύπτουν από την εικόνα των οντοτήτων που συμβολίζουν. Η σημασία τους, λοιπόν, είναι συμβατική, αλλά συχνά πολλά νοήματα χάνουν την εικονιστική ρίζα τους με την πάροδο του χρόνου και γίνονται τελειώς αφηρημένα. Τα δεικτικά νοήματα δείχνουν την οντότητα στην οποία αναφέρονται, ενώ τα νοήματα που θεωρούνται εικονιστικά παρουσιάζουν μια εμφανή ομοιότητα ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία τους.

Η χρήση των οπτικών εικόνων των αντικειμένων για την παραγωγή νέων νοημάτων στις νοηματικές γλώσσες μπορεί να θεωρηθεί ένας φυσικός μηχανισμός, ο σημαντικότερος ίσως, εμπλουτισμού των γλωσσών αυτών. Ωστόσο, τα εικονιστικά στοιχεία δε φαίνεται να επιταχύνουν τον ρυθμό κατάκτησης της γλώσσας από τα παιδιά, όπως θα περιμέναμε. Τέλος, αν η νοηματική γλώσσα δεν ήταν λεκτική, τότε θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια καθολική γλώσσα που θα ήταν ίδια σε όλο τον κόσμο, θα μαθαίνονταν εύκολα και η επικοινωνία με αυτή θα ήταν απλή και μη αφηρημένη, πράγμα το οποίο δεν ισχύει.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η Ελληνική νοηματική γλώσσα δεν είναι αναπαράσταση της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα είναι η γραπτή γλώσσα. Σίγουρα οι δύο αυτές γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται και έχουν κάποια κοινά σημεία, όμως αποτελούν ξεχωριστές γλώσσες. Συγκεκριμένα, η Ελληνική νοηματική γλώσσα είναι ισάξια της Ελληνικής, διότι διαθέτει αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο, ενώ έχει επίσης και γραμματική και συντακτικό.

Η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας δεν είναι πιο εύκολη σε σχέση με την εκμάθηση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας. Επισημαίνεται ότι τα στάδια εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας είναι ίδια με εκείνα των φυσικών γλωσσών, είτε ως πρώτων είτε ως δευτέρων. Ωστόσο, σήμερα στην Ελλάδα υπάρχουν πρακτικοί λόγοι που δυσκολεύουν την εκμάθηση της ΕΝΓ. Συγκεκριμένα, υπάρχει έλλειψη αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, υπάρχει περιορισμένος αριθμός σχολών διδασκαλίας και χρησιμοποιείται από μικρό αριθμό ατόμων.

Δεν είναι εύκολο να καταλάβει κάποιος την ΕΝΓ αν δεν την γνωρίζει. Επίσης, δε μπορεί ο οποιοσδήποτε να τη διδάξει. Στην Ελλάδα επιτρέπεται κυρίως σε κωφούς να διδάξουν τη νοηματική γλώσσα. Βέβαια, δε γνωρίζουν όλοι οι Έλληνες κωφοί τη ΕΝΓ, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τα μικρά παιδιά δε διδάσκονται τη νοηματική ακόμα κι αν έχει διαγνωστεί η κώφωσή τους από μικρή ηλικία. Γενικότερα, η νοηματική γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των κωφών ως πρώτη προτεραιότητα και ως βάση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 59-78).

Από τα παραπάνω σημεία συμπεραίνουμε ότι η νοηματική γλώσσα είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του κόσμου των κωφών ατόμων. Είναι η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν και έρχονται σε επαφή με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Συνεπώς, κρίνουμε ως σημαντικό στην φάση της παρέμβασης της παρούσας έρευνας να δώσουμε έμφαση σε αυτό το σημείο της ζωής των κωφών.

2.3.2. Προφορική γλώσσα (ελληνικά με χειλανάγνωση)

Ορισμένα κωφά άτομα διδάσκονται την προφορική γλώσσα και τη χρησιμοποιούν ως μοναδικό τρόπο επικοινωνίας. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας στοχεύει στο να αντιληφθούν, να κατανοήσουν και να εκφράσουν την προφορική γλώσσα με απώτερο σκοπό τα κωφά άτομα να μπορέσουν να ενσωματωθούν στην κοινωνία των ακουόντων (Stone, 1997). Με την κατάκτηση της προφορικής γλώσσας είναι σε θέση να επικοινωνούν με τα ακούοντα άτομα που συναναστρέφονται και να εντάσσονται ομαλά στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που ανήκουν.

Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί η προφορική μέθοδος: η ακουστική και η προφορική εξάσκηση. Μέσα από αυτές επιχειρείται η ενίσχυση της ακοής, η χειλανάγνωση, η άρθρωση και η εντατική ομιλία. Για να επιτευχθεί η επικοινωνία σύμφωνα με τους προφοριστές αρκεί να προσλάβουν ορισμένες ενδείξεις από τα συμφραζόμενα, είτε μέσω της ακοής είτε μέσω της χειλανάγνωσης. Ωστόσο, η χειλανάγνωση είναι μια απαιτητική δεξιότητα, καθώς «μόνο το 30% περίπου των ήχων είναι ορατά στα χείλη και 50% είναι ομόηχα, δηλαδή μοιάζουν με κάποιο άλλο ήχο» (Gallaudet University, 1984: 3).

Όπως όλες οι προσεγγίσεις, έτσι και η προφορική προσέγγιση έχει πολλές απαιτήσεις και χρειάζεται σκληρή και επίπονη δουλειά εκ μέρους του παιδιού, των γονιών και των δασκάλων για την εκμάθηση της προφορικής γλώσσας (Freeman et al., 1981: 113). Για την αποτελεσματική κατάκτηση της προφορικής γλώσσας έχουν αναπτυχθεί οι παρακάτω αρχές, τις οποίες ανέπτυξε το 1991 ο Διεθνής Οργανισμός που ασχολείται με την ακουστική και την προφορική πρακτική (Auditory-Verbal International Organization) για κωφά παιδιά και βασίστηκε στις εργασίες του Pollack (1970):

- Έγκαιρη διάγνωση της απώλειας ακοής.
- Αναζήτηση των καλύτερων ιατρικών πηγών.
- Ενίσχυση της ακοής με σκοπό το παιδί να ακούσει ομιλία όσο το δυνατόν νωρίτερα.

- Βοήθεια του παιδιού ώστε να μάθει να αποκρίνεται και να χρησιμοποιεί τον ήχο με τον ίδιο τρόπο που το χρησιμοποιούν τα ακούοντα παιδιά, με στόχο να κατακτήσει δεξιότητες γλώσσας.
- Βοήθεια για να αναπτύξει το παιδί ακουστικές ικανότητες, έτσι ώστε να είναι ενήμερο για τη φωνή του και να είναι σε θέση να ταιριάζει αυτά που λέει με αυτά που ακούει.
- Οι γονείς να λειτουργούν ως σημαντικότερα πρότυπα για τη μάθηση της ομιλίας και της προφορικής επικοινωνίας.
- Ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με ακούοντα παιδιά για να παρέχονται οι ευκαιρίες κατάκτησης της προφορικής γλώσσας.

Ο τρόπος, όμως, που κατακτιέται η προφορική γλώσσα διαφέρει από κωφό σε κωφό ανάλογα με τα ακουστικά υπολείμματα του. Το κωφό παιδί το οποίο δεν έχει ικανοποιητικά ακουστικά υπολείμματα δεν είναι σε θέση να κατακτήσει την προφορική γλώσσα φυσικά και αβίαστα μέσα από τη διδασκαλία. Η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας γίνεται μέσα από καθημερινή εξάσκηση, επανάληψη, ανατροφοδότηση, διόρθωση και εξήγηση. Έτσι, εάν η ακουστική απώλεια του παιδιού είναι αρκετά σοβαρή, η προφορική ομιλία πρέπει να αποκτηθεί συνειδητά μέσω της εκπαίδευσης και της πρακτικής, μια διαδικασία εντελώς διαφορετική από άλλες διαδικασίες γλωσσικών κατακτήσεων στα παιδιά (Risberg, 1968). Η διαδικασία αυτή εκλαμβάνεται περισσότερο ως αποστήθιση παρά ως εκμάθηση γλώσσας.

Υπάρχουν γονείς που επιλέγουν να διδαχθούν τα παιδιά τους αποκλειστικά την προφορική γλώσσα. Ωστόσο, δεν πρέπει να λανθάνει της προσοχής τους ότι η ομιλία που θα παράγουν τα κωφά παιδιά θα διαφέρει σε αρκετά σημεία από την προφορική ομιλία των ακούοντων, καθώς στα κωφά παιδιά δεν υπάρχει ανατροφοδότηση του ήχου. Εμείς θεωρούμε σημαντικό τα κωφά άτομα να διδάσκονται τόσο την προφορική γλώσσα, όσο και τη νοηματική γλώσσα για να επιτυγχάνεται η επικοινωνία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, όπως προτείνουν οι υποστηρικτές της ολικής επικοινωνίας, οι αρχές των οποίων θα αναλυθούν στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

2.3.3. Σύστημα ολικής επικοινωνίας

Η ολική επικοινωνία έχει ως στόχο να δώσει στους γονείς τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο επικοινωνίας του κωφού παιδιού τους, έτσι ώστε τα κωφά παιδιά να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να επιτυγχάνεται επιτυχώς η επικοινωνία (Bodner-Johnson, 1986). Επομένως, θεωρείται περισσότερο ως φιλοσοφία παρά ως τρόπος επικοινωνίας.

Η ολική επικοινωνία επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των υποστηρικτών της νοηματικής γλώσσας και των προφοριστών. Η φιλοσοφία της είναι να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες του κωφού στην εκάστοτε περίπτωση. Έτσι, μπορεί να περιλαμβάνει ομιλία, νοηματική, προφορική ομιλία, χειλανάγνωση, κίνηση κ.α. ή συνδυασμό των παρααναφερθέντων (Hawkins & Brawner, 1997).

Σύμφωνα με έρευνες, ένα σημαντικό μειονέκτημα της ολικής επικοινωνίας είναι ότι τείνει να περιορίσει τη γλωσσική εμπειρία του παιδιού. Τα κωφά παιδιά κατακτούν από κάθε μορφή επικοινωνίας ένα βασικό επίπεδο και δεν εμβαθύνουν ποτέ στο σύνθετο προφορικό λόγο ή στη σύνθετη νοηματική γλώσσα (Liddell & Johnson, 1992). Ωστόσο, παρόλες τις δυσκολίες του μοντέλου αυτού θεωρούμε ότι είναι το πιο ολοκληρωμένο, διότι δεν αποκλείει τους κωφούς από καμία ομάδα και τους επιτρέπει να εντάσσονται ομαλά στο εκάστοτε περιβάλλον.

2.4. Εκπαίδευση των κωφών μαθητών

Σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών υπάρχει μια μακροχρόνια πορεία και εξέλιξη. Έχει περάσει από διάφορα στάδια και σε κάθε περίοδο έπρεπε να αντιμετωπιστούν τα διάφορα θέματα που προέκυπταν ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε εποχής. Καθώς όμως ο πληθυσμός των κωφών παιδιών είναι σε μεγάλο βαθμό ετερογενής, δεν μπορούμε να ορίσουμε μια καθολική εκπαιδευτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό μοντέλο που βοηθάει τον ένα μαθητή μπορεί να μην είναι κατάλληλο για έναν άλλο (Marschark et al., 2002: 167-168).

Ωστόσο, η εκπαίδευση των κωφών ανέκαθεν είχε ως βάση τρία θεμελιώδη ερωτήματα: που πρέπει να γίνεται η εκπαίδευση των παιδιών, πώς και τι πρέπει να τους διδάξουμε. Η πρώτη παράμετρος αφορά τον προσδιορισμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου και τον καθορισμό του αν τα κωφά άτομα πρέπει να φοιτούν στο ειδικό ή στο γενικό σχολείο. Ο δεύτερος τομέας έχει να κάνει με την επιλογή του κώδικα επικοινωνίας κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, κατά πόσον δηλαδή πρέπει να κάνουμε χρήση της νοηματικής γλώσσας ή να στηριζόμαστε μόνο στην ομιλία. Η τρίτη παράμετρος σχετίζεται με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, το οποίο σχεδιάζεται σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και τίθεται το ερώτημα για το κατά πόσο αυτό πρέπει να διαφοροποιείται από το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου (Mooges, 2007).

2.4.1. Οι απαρχές της εκπαίδευσης των κωφών

Κατά τον 16^ο αιώνα συναντάμε τις πρώτες αναφορές σε κείμενα για την εκπαίδευση των κωφών. Ο Βενεδικτίνος καλόγερος Pedro Ponce de Leon έχει αναγνωριστεί ως ο πρώτος δάσκαλος των κωφών. Ίδρυσε σχολείο σε ένα μοναστήρι της Valladolid, όπου δίδασκε τα κωφά παιδιά των Ισπανών ευγενών. Ωστόσο, έχουμε πολύ λίγες αναφορές σχετικά με τις τεχνικές που εφαρμόζε. Ορισμένοι αναφέρουν ότι ξεκινούσε με την ανάγνωση και τη γραφή και μετά προχωρούσε στον προφορικό λόγο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούσε μια αλφάβητο των χειρών στη διδασκαλία (Τζουριάδου, 1995: 18).

Αυτός που άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή στα κωφά παιδιά και ίδρυσε σχολείο για κωφά άτομα στο Εδιμβούργο το 1767 ήταν ο Thomas Braidwood (Λαμπροπούλου, 1999: 6-7). Στη Γαλλία, τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα για τα κωφά άτομα ήταν αποτέλεσμα του γαλλικού Διαφωτισμού. Ο Jacob Rodriguez Pereire (1715-1790) ήταν ο πρώτος γνωστός δάσκαλος στη Γαλλία. Χρησιμοποίησε ένα αλφάβητο του ενός χεριού για τη διδασκαλία του λόγου, βασισμένο στη «φυσική» προσέγγιση της ανάπτυξης της γλώσσας. Ανέπτυξε, επίσης, διαδικασίες ακουστικής εκπαίδευσης για άτομα με προβλήματα στην ακοή και έκανε χρήση ειδικών ασκήσεων που περιλάμβαναν την όραση και την αφή στην αισθητηριακή εκπαίδευση. Ο Abbe Charles-Michel de l' Epee ήταν αυτός που ίδρυσε το πρώτο παγκοσμίως δημόσιο σχολείο για κωφά άτομα στο Παρίσι το 1755 (Mooges, 2007: 93-97). Έμαθε τη νοηματική γλώσσα στο Παρίσι και την προσάρμοσε στη διδασκαλία του και στη δομή της γαλλικής γλώσσας. Τη διέδωσε και τη δίδαξε σε πολλούς δασκάλους κωφών σε όλο τον κόσμο.

Στην περιοχή της Γερμανίας, ο πιο γνωστός εκπαιδευτικός των κωφών ήταν ο Samuel Heinicke (1729-1784). Υποστήριξε την προφορική μέθοδο και ανέπτυξε μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία πρωταρχικό ρόλο για την εκπαίδευση των κωφών παίζει η γεύση (Λαμπροπούλου, 1999: 7). Σημαντικές προσωπικότητες συναντάμε επίσης στις Η.Π.Α. κατά τον 19ο αι.

2.4.2. Μέθοδοι διδασκαλίας κωφών μαθητών

Υπάρχουν τρεις μέθοδοι διδασκαλίας η προφορική, η ολική επικοινωνία και η δίγλωσση-διπολιτισμική μέθοδος. Πιο αναλυτικά, στην προφορική μέθοδο τα παιδιά εκφράζονται με το λόγο, ενώ δέχονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες μέσα από την οπτική-ακουστική οδό. Δε γίνεται χρήση χειρονομιών ή νοημάτων. Η έμφαση δίνεται στη χρήση και την καλλιέργεια της υπολειμματικής ακοής και στην ανάπτυξη κατανοητής ομιλίας. Υπάρχουν δύο μοντέλα προσέγγισης αυτής της μεθόδου, το μοντέλο της μονο-αισθητηριακής προσέγγισης, στο οποίο η διαδικασία της διδασκαλίας γίνεται μόνο μέσω της υπολειμματικής ακοής. Έπειτα, υπάρχει το μοντέλο της πολύ-αισθητηριακής προσέγγισης, στο οποίο επιτρέπεται η χειλανάγνωση και η χρήση γραφής. Ωστόσο, παρόλο που η προφορική είναι ιστορικά η πιο παλιά μέθοδος, δεν έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές που εκπαιδεύονται με αυτή τη μέθοδο έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και μικρή πρόοδο ως προς την ανάπτυξη κατανοητής ομιλίας.

Από την άλλη, η ολική μέθοδος αναπτύχθηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ώστε να αντιμετωπιστεί η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών που χρησιμοποιούσαν την προφορική μέθοδο. Είναι ένας συνδυασμός προφορικής μεθόδου, χρήσης νοημάτων και δακτυλικού αλφάβητου. Οι μαθητές προσλαμβάνουν τις πληροφορίες μέσω της ομιλίας, των νοημάτων και του δακτυλικού αλφάβητου. Έτσι, γίνεται μια συνδυασμένη χρήση οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία (Hodapp, 2005: 133).

Η φιλοσοφία της ολικής μεθόδου είναι να δίνει στο παιδί το δικαίωμα να επικοινωνεί με οποιοδήποτε τρόπο θεωρεί καλύτερο, ώστε να μεταφερθούν στο παιδί όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να τροποποιείται με τέτοιο τρόπο η κοινωνία και το περιβάλλον, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες των κωφών ατόμων. Έτσι, η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μέσω του προφορικού λόγου, των νοημάτων, των χειρονομιών, του γραπτού λόγου ή κάποιου άλλου μέσου ανάλογα με τις συνθήκες. Η δυνατότητα επιλογής αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου, ενώ το μειονέκτημα είναι ότι γίνεται ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με αποτέλεσμα την ανάμειξη των δύο γλωσσών. Το πιο σημαντικό σημείο της μεθόδου αυτής είναι ότι η χρήση νοημάτων της νοηματικής γλώσσας δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα των ακουόντων, αλλά αντίθετα συμβάλλει στην επίτευξη καλύτερων αποδόσεων στην εκμάθηση της γλώσσας (Hodapp, 2005: 134-135).

Τέλος, η δίγλωσση-διπολιτισμική μέθοδος είναι μια σχετικά νέα προσέγγιση που χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα και τον γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή), ώστε να καλυφθούν οι επικοινωνιακές και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών μαθητών. Θα πρέπει όμως να καθοριστεί το είδος της διγλωσσίας που θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστεί (παράλληλη ή διαδοχική μορφή διγλωσσίας) και στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας προσδιορισμός του κατάλληλου χρόνου εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας (Mooges, 2007: 46-47).

Γενικότερα, το ποιο σύστημα πρέπει να επιλεγεί και να επικρατήσει αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο συζητήσεων στις κοινότητες των κωφών. Η συζήτηση αυτή είχε ξεκινήσει από τα τέλη του 19^{ου} αι, όταν ο Alexander Graham Bell, ο εφευρέτης του τηλεφώνου, ήταν ένθερμος υποστηρικτής της προφορικής μεθόδου και ήρθε σε ρήξη με τον Edward Miner Gallaudet, ο οποίος ήταν υποστηρικτής της ολικής επικοινωνίας. Ως τις μέρες μας όμως υπάρχουν υποστηρικτές και για τις δύο απόψεις, ενώ δεν έχουν καταλήξει σε ένα γενικό συμπέρασμα (Hodapp, 2005). Ωστόσο, ο τρόπος διδασκαλίας που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται τόσο από το σχολικό πλαίσιο που έχει τοποθετηθεί το παιδί, όσο και από το επίπεδο της ακοής του.

2.4.3. Η ιστορία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα άργησε να αναπτυχθεί σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή η αμερικανική οργάνωση Near East Relief ανέλαβε την προστασία των ορφανών παιδιών. Μέσα σε αυτά ήταν και 10 κωφά και για να μπορέσουν να τα μορφώσουν έστειλαν μια δασκάλα, την Ελένη Παλατίδου να εκπαιδευτεί κατάλληλα στην Αμερική. Η εκπαίδευσή τους ξεκίνησε στη Σύρο και αργότερα μεταφέρθηκαν στην Αθήνα. Σταδιακά ο αριθμός των παιδιών και των εκπαιδευτικών αυξήθηκε. Η μέθοδος που χρησιμοποιούνταν ήταν η προφορική και επικρατούσε σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας μέχρι το 1984 (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 166).

Το 1937 δημιουργήθηκε το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων (Ε.Ι.Π.Κ.) και τα επόμενα χρόνια αναπτύχθηκε σημαντικά, δημιουργώντας παραρτήματα σε όλη την Ελλάδα και παρέχοντας εκπαίδευση σε ένα σημαντικό αριθμό κωφών παιδιών ηλικίας έως 15 ετών. Το 1956 ιδρύεται το πρώτο ιδιωτικό σχολείο κωφών στην Ελλάδα, το οποίο αναγνωρίστηκε ως ισότιμο με τα δημόσια σχολεία. Ονομάστηκε Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο της Αμαλίας Μαρτίνου και είχε νηπιαγωγείο, δημοτικό και αργότερα γυμνάσιο. Στο σχολείο αυτό μέχρι πρόσφατα ακολουθήθηκε η αυστηρή προφορική μέθοδος διδασκαλίας. Το 1973 ιδρύεται το Ίδρυμα Πρόνοιας Κωφών και Βαρήκων Ελλάδας. Το πλαίσιο αυτό διέθετε νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο και οικοτροφείο. Αργότερα, το 1984 τα σχολεία αυτά πέρασαν στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας και μετονομάστηκαν σε Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 167).

2.4.4. Εκπαιδευτικά πλαίσια για τους κωφούς στην Ελλάδα

Τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα μπορεί να φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία κωφών, είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές. Η επιλογή του σχολείου προκύπτει από την συν-αξιολόγηση των εξής παραγόντων, της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, των μέσων, δυνατοτήτων και συνθηκών που διαθέτει η οικογένειά του και των εκάστοτε συνθηκών που επικρατούν στο επίπεδο της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 167).

Όταν το κωφό παιδί φοιτά στο γενικό σχολείο, μπορεί να υποστηρίζεται απλά από τον εκπαιδευτικό της τάξης, δίχως ειδική βοήθεια, να υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής εξειδικευμένο ή μη στην κώφωση στο πλαίσιο του προγράμματος «παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης» ή να συμμετέχει στο τμήμα ένταξης που ενδεχομένως να διαθέτει το εκάστοτε σχολείο. Σε καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις δε γίνεται χρήση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Γενικά, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα επικοινωνίας με αποτέλεσμα την εκδήλωση κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 168).

Από την άλλη, στο ειδικό σχολείο κωφών και βαρήκων υπάρχουν τάξεις που φοιτούν μόνο κωφοί και βαρήκοοι μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο η έμφαση της διδασκαλίας δίνεται κυρίως στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, ο αριθμός των μαθητών σε αυτά τα σχολεία έχει μειωθεί σημαντικά τόσο εξαιτίας της πολιτικής της ένταξης, όσο και εξαιτίας της ευρείας διάδοσης των κοχλιακών εμφυτευμάτων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 169).

Για να γίνει η επιλογή του κατάλληλου σχολικού πλαισίου για κάθε μαθητή πρέπει να ληφθούν υπόψη παράμετροι που αφορούν τόσο κάθε παιδί και την οικογένειά του όσο και τις επιλογές που υπάρχουν τη δεδομένη χρονική στιγμή που θα γίνει η μετάβαση. Οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να πουν την άποψή τους σχετικά με το πλαίσιο φοίτησης,

θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις εξής παραμέτρους: το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού στην Ελληνική νοηματική γλώσσα και στην ελληνική ομιλούμενη γλώσσα, το βαθμό χρήσης της υπολειμματικής ακοής του, τη χειλεαναγνωστική του ικανότητα, το επίπεδο των δεξιοτήτων και των γνώσεων που έχει αναπτύξει για να προσεγγίζει τη σχολική μάθηση, την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 173-174).

Όλες αυτές οι παράμετροι θα πρέπει να συνεκτιμηθούν από όλους τους ειδικούς που παρακολουθούν το κωφό παιδί, όπως εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, ακουολόγοι, γιατροί, οι οποίοι λειτουργούν ως διεπιστημονική ομάδα. Με τη βοήθεια αυτών οι γονείς θα καταλήξουν στην πιο σωστή απόφαση για το παιδί τους. Οι ειδικοί, ωστόσο, πρέπει να συνεχίσουν να υποστηρίζουν την οικογένεια μετά τη λήψη της τελικής της απόφασης ακόμα κι αν δεν είναι σύμφωνοι με αυτή και να διευκολύνουν το παιδί να ενταχθεί στο νέο πλαίσιο (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 174-175).

2.4.5. Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και εννοιολογικός προσδιορισμός

Το σχολείο, εκτός των άλλων, είναι ένας τόπος που προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια στο παιδί, ώστε να ενηλικιωθεί ομαλά και να μεταβεί στον ανοιχτό χώρο εργασίας. Είναι υπεύθυνο για την καλλιέργεια της κοινωνικής προσαρμογής, της πολιτικής υπευθυνότητας και της ένταξης στην παραγωγική διαδικασία. Ωστόσο, τις ευκαιρίες αυτές τις στερούνταν τα άτομα με αναπηρία, καθώς μέχρι πρόσφατα βρίσκονταν μεμονωμένα στα ειδικά σχολεία (Πολυχρονοπούλου, 2012: 302).

Ειδικότερα, μέχρι περίπου το 2000 στην Ελλάδα οι μαθητές με αναπηρία δεν είχαν άλλη επιλογή από το να μείνουν σπίτι ή να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο ή να φοιτήσουν στο τυπικό σχολείο δίχως ειδική υποστήριξη ή με βοήθεια από ειδικό δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης στο Δημοτικό (Πολυχρονοπούλου, 2012: 302-303).

Στις μέρες μας οι περισσότεροι επιστήμονες είναι της άποψης τα παιδιά με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε ένα κοινό περιβάλλον με τα τυπικά παιδιά με την παροχή ίσων ευκαιριών. Έτσι, γίνονται προσπάθειες να εξασφαλιστεί το δικαίωμα κάθε παιδιού να γίνει αποδεκτό μέσα στο τυπικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2012: 302).

Ειδικότερα, η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία μέσα στις δομές γενικής εκπαίδευσης αποτελεί επίσημη πολιτική και πρακτική πολλών κυβερνήσεων σε αρκετές χώρες τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ως απόρροια αυτής της τακτικής, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων και των κωφών, φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ το πλήθος των ειδικών σχολείων και των σχολείων-οικοτροφείων (ιδρυμάτων) μειώνεται σημαντικά (Schildroth & Hotto, 1991: 155-165).

Η διεθνής έρευνα επισημαίνει ότι η σχολική, κοινωνική και οικονομική ένταξη δίνει τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο μια κοινωνία που δεν χαρακτηρίζεται από στεγανά, διακρίσεις και διαχωριστικές γραμμές. Έτσι, όλοι αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι πολίτες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Πολυχρονοπούλου, 2012: 306).

Βέβαια, αναφερόμενοι στην ενσωμάτωση δεν επιδιώκεται απλώς χωροταξική ενσωμάτωση, δηλαδή απλή παρουσία των παιδιών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο, αλλά κοινωνική και διδακτική. Επιδιώκεται με άλλα λόγια η επικοινωνία και η επαφή ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, η κοινωνική αποδοχή τους και η εκπαίδευση μέσα στην τυπική τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 2012: 314-315).

Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλοι με τη συγκεκριμένη στρατηγική. Ειδικότερα, η φοίτηση των κωφών μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δημιουργεί συχνά έντονες και μεγάλες αντιπαράθεσεις ανάμεσα στους ειδικούς, στους γονείς και στους ίδιους τους κωφούς. Από τη μια υπάρχουν οι υποστηρικτές της ένταξης, οι οποίοι θεωρούν ότι οι κωφοί μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές με τους ακούοντες μαθητές και τους δασκάλους τους και αποχτούν με αυτόν τον τρόπο τις απαραίτητες δεξιότητες για την μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνία (Lynas, 1986).

Ακόμα, το γλωσσικό περιβάλλον στο γενικό σχολείο, το οποίο είναι φυσικό, βοηθάει το κωφό παιδί να αναπτύξει καλύτερα τον προφορικό λόγο και να μορφωθεί περισσότερο. Αυτό συμβαίνει, καθώς το γενικό σχολείο έχει υψηλότερους στόχους και απαιτήσεις και πλουσιότερο αναλυτικό πρόγραμμα σε σύγκριση με αυτό του ειδικού σχολείου, παρέχοντας στον κωφό μαθητή περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Harrison, 1988).

Από την άλλη, όσοι είναι αντίθετοι με την πολιτική της ένταξης ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση των κωφών παιδιών πρέπει να γίνεται στα ειδικά σχολεία, καθώς η κώφωση αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία των κωφών με τους ακούοντες μέσα στην ίδια αίθουσα. Άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η απομόνωση των κωφών μαθητών από το σχολικό περιβάλλον και η δημιουργία έντονων προβλημάτων στον τομέα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Martens, 1989: 15-19).

Μια άλλη αρνητική συνέπεια της ένταξης, σύμφωνα με τους ειδικούς και τους κωφούς, είναι η αρνητική επίδραση που ασκείται στην ταυτότητα και στην αυτοεκτίμηση των κωφών μαθητών. Αυτό συμβαίνει, καθώς στα γενικά σχολεία οι κωφοί απομονώνονται από την κοινότητα και την κουλτούρα τους (Glickman, 1986: 1-10). Τέλος, πολλοί ειδικοί εκφράζουν τους ενδοιασμούς τους για την ένταξη, αφού στα γενικά σχολεία οι κωφοί δεν έχουν τις απαραίτητες παροχές που χρειάζονται για να εκπαιδευτούν σωστά. Βέβαια, όλα τα παραπάνω μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη παρέμβαση, όπως θα δούμε στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, γι' αυτό τα επιχειρήματα όσων εναντιώνονται με την πολιτική της συνεκπαίδευσης αντιμετωπίζονται ως σαθρά.

Όπως διαπιστώνεται από την πιο πάνω συζήτηση, για το ζήτημα που πραγματευόμαστε γίνεται χρήση διάφορων όρων στη βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να δοθούν ορισμένες διευκρινιστικές πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των όρων ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση, αφού συχνά θεωρούνται ως ταυτόσημοι και συγχέονται. Ουσιαστικά ο κάθε όρος δημιουργήθηκε για να εκφράσει πρακτικές, φιλοσοφικά ρεύματα και ιδεολογικά κινήματα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Συνεπώς, παρόλο που και οι τρεις έννοιες τάχθηκαν ενάντια στην τακτική της «ιδρυματοποίησης» και της κοινωνικής περιθωριοποίησης, παρολαυτά η καθεμία αντιπροσωπεύει διαφορετικές προσεγγίσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα, ο όρος ένταξη (integration) σύμφωνα με την ερμηνεία του στο αντίστοιχο λήμμα από το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδης: 1998) στερείται την παράμετρο της αφομοίωσης, αφού αναφέρει ότι είναι «η τοποθέτηση κάποιου (κατά μία ορισμένη σειρά, τάξη, κατηγορία) μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο, σε πραγματικό ή νοητό χώρο.» Επομένως, όταν τα άτομα με αναπηρία εντάσσονται σε δομές με τυπικούς μαθητές, διατηρούν τα μοναδικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, τα οποία συχνά χρησιμοποιούνται κατά την είσοδό τους στη νέα ομάδα με σκοπό την προσωπική βελτίωση και τη διατήρηση της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, η ένταξη ορίζεται ως συμβίωση αφού μέσα από αυτή τη διαδικασία συνδιαμορφώνεται μια καινούρια πραγματικότητα, ένας κοινός πολιτισμός μέσα στο σχολικό χώρο για τους μαθητές με αναπηρία και μη μέσω της αλληλεπίδρασης και της σύνθεσης μιας νέας κουλτούρας, στην οποία τα άτομα και των δύο ομάδων διατηρούν τα ξεχωριστά τους

χαρακτηριστικά. Μιλάμε λοιπόν για συνδημιουργία και όχι για απλή συνύπαρξη, αφού ο ένας συνυπάρχει «μαζί με τον άλλο» και όχι «με τον άλλο» (Σούλης, 2002: 46-47).

Ωστόσο, βασικός στόχος της ένταξης είναι το κάθε νεοεισερχόμενο μέλος να βρει την κατάλληλη θέση και να αναλάβει ένα ρόλο μέσα στη νέα ομάδα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 129), αφού μέσω αυτής της παιδαγωγικής αρχής οδηγούμαστε σε μια καλύτερη κοινωνία με αλληλεγγύη και λιγότερες διακρίσεις. Τα μέλη της ομάδας σέβονται την ταυτότητα του νέου ατόμου, ενώ ταυτόχρονα το βοηθούν να αποκτήσει όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα διευκολύνουν την ισότιμη συμμετοχή του σε όλες τις κοινωνικές δράσεις (Σούλης, 2002: 113, 130).

Στη συνέχεια, ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation) αναφέρεται στη διαδικασία κατάργησης των συνόρων ανάμεσα στο ειδικό και το γενικό σχολείο και στην παρακολούθηση των μαθητών με αναπηρία μέσα στις δομές της γενικής αγωγής. Ιστορικά η πρακτική αυτή φαίνεται ότι άρχισε να εφαρμόζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και εγκρίθηκε επίσημα από την Εκπαιδευτική Πράξη για όλα τα Ανάπηρα Παιδιά, η οποία υπογράφηκε στις ΗΠΑ. το 1975 (P.L. 94-142), έπειτα από πιέσεις των ειδικών του χώρου για νομοθετική κατοχύρωση του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία για «εκπαίδευση σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (Scruggs & Mastropieri, 2004: 379).

Ενώ όμως στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος ενσωμάτωση, ερμηνεύεται ως την εκχώρηση του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρία να εισέλθουν στα γενικά σχολεία, στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται η ανάλυσή του υπό το πρίσμα μιας διαφορετικής οπτικής, αφού με τη συγκεκριμένη έννοια νοείται η διαδικασία εκείνη που εμπερικλείει όλες τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την εκπαιδευτική διαδικασία του γενικού σχολείου (Τζουριάδου, 1995: 33) και εν γένει μια φιλοσοφημένη θεώρηση της αναπηρίας ως ένα χώρο που θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με στόχο την επιστροφή των ατόμων αυτών στο φυσικό τους περιβάλλον (Καββαδία-Γώγου, 1987: 35).

Μέσω της ενσωμάτωσης επιδιώκεται η αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία κατά ισότιμο τρόπο με τα τυπικά παιδιά, μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες αντίστοιχες με αυτές των συνομήλικων τους (Γενά, 1997: 231), μέσω μιας σύνθετης διαδικασίας που απαιτεί τη συνέργια πολλών φορέων και φέρει τις καταβολές της στην οικογένεια, εξελίσσεται μέσα στο σχολικό χώρο και ολοκληρώνεται μέσα από τις κοινωνικές ζυμώσεις (Κυπριωτάκης, 2001: 17-22).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι λόγω των λεπτών σημασιολογικών διαφορών, η χρήση των εννοιών ένταξη και ενσωμάτωση πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, καθώς με την πρώτη νοείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, που οδηγεί σε μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση, ενώ με τη δεύτερη μια μονόδρομη διαδικασία προσαρμογής στο κατεστημένο πρότυπο των «υγιών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 126).

Έπειτα, ο όρος συνεκπαίδευση αποτελεί την ελληνική απόδοση του αγγλικού inclusion, ο οποίος προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere (συμπεριλαμβάνω), και απαντάται επίσης, λιγότερο όμως συχνά και ως «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου-Αυλίδου, 2006).

Η συνεκπαίδευση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την απλή είσοδο των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, διαδικασία στην οποία εστίασαν οι δύο προαναφερθέντες όροι, και επικεντρώνεται στη φιλοσοφία και την ποιότητα των σχέσεων, που αναπτύσσονται ανάμεσα στο έμπυχο δυναμικό της εκπαίδευσης, δηλαδή των μαθητών με αναπηρία και μη και των εκπαιδευτικών τους (Anderson et al., 2007: 132).

Ο όρος συνεκπαίδευση έχει τις καταβολές του στην άποψη ότι αν το σχολείο διαμορφωθεί κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά, τότε όλοι ο μαθητές με αναπηρία, θα μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτησή τους στο σχολείο της γειτονιάς τους (Ainscow, 1997b: 5-6).

Πρόκειται λοιπόν για τον προσδιορισμό εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου αποδοχής, εντός του οποίου θα δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν στο μέγιστο βαθμό σε όλες τις δραστηριότητες που εκτελούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να αισθάνεται αλλά και να αποτελεί επί της ουσίας, ενεργό μέλος της τυπικής τάξης, του κανονικού σχολείου και της κοινότητας, στην οποία ανήκει (Strully & Strully, 1996:149).

Μιλάμε επομένως για μια φιλοσοφία άνευ όρων αποδοχής όλων των μαθητών, για έναν τρόπο σκέψης και δράσης, ο οποίος δε λαμβάνει ούτε στο ελάχιστο υπόψη τη φύση και το βαθμό δυσκολίας του καθενός αλλά αντιμετωπίζει όλα τα άτομα με αναπηρία ισότιμα, ως ικανά και αξιόλογα μέλη της κοινότητας, που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην κανονική ζωή (Brown & Shearer, 2004: 140-141).

Όπως διαπιστώνουμε από τον εννοιολογικό προσδιορισμό των παραπάνω όρων, οι πιο ολοκληρωμένοι σαν ορισμοί είναι αυτός της συνεκπαίδευσης και της ένταξης. Στο μεν πρώτο δίνεται έμφαση στην ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία και των τυπικών μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ στον δεύτερο όρο δίνεται έμφαση στη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κάθε ομάδας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία θα γίνεται χρήση αυτών των δύο όρων, κάθε φορά που θα χρειάζεται να αναφερόμαστε στο συγκεκριμένο ζήτημα.

2.4.6. Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές στα γενικά σχολεία

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο η πολιτική που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών είναι αυτή της ένταξης. Ωστόσο, για να επιτευχθεί με το σωστό τρόπο η ένταξη και να μη γίνει η αιτία για να προκληθούν αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες στους μαθητές πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις πριν από την είσοδο του κωφού μαθητή στο γενικό σχολείο.

Πώς οικοδομείται, λοιπόν, ένα ενταξιακό σχολείο; Βασική προϋπόθεση είναι η κτιριακή προσβασιμότητα και η υλικοτεχνική υποδομή. Έπειτα, απαιτείται να καλλιεργηθεί σε όλους η ενταξιακή κουλτούρα, ώστε οι μαθητές με αναπηρία να γίνουν αποδεκτοί και να εισπράττουν θετικές στάσεις και αντιμετώπιση από τους υπολοίπους. Στη συνέχεια, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να τροποποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να πραγματοποιείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, όποτε αυτό απαιτείται. Τέλος, χρειάζεται συνεργασία μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινότητας, ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Πολυχρονοπούλου, 2012: 327-343).

Πιο αναλυτικά, κρίνεται απαραίτητο να προετοιμαστούν κατάλληλα οι τυπικοί μαθητές, αλλά και το προσωπικό του σχολείου, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να γίνει μέσα από παρουσιάσεις και συζητήσεις αναφορικά με τις ατομικές διαφορές και τα ίσα δικαιώματα. Επιπλέον, μια ενημερωτική καμπάνια σχετικά με τις δυνατότητες και τον κόσμο των κωφών-βαρήκοων μαθητών και για τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών μαθητών (μέσα από ταινίες, παραστάσεις, παιχνίδια ρόλων, συνάντηση μαθητών με άλλους κωφούς μαθητές, παροχή διερμηνείας σε διάφορες δραστηριότητες κ.α.) (Λαμπροπούλου et al., 2003: 13-14).

Στη συνέχεια, καλό θα ήταν να δώσουμε πληροφορίες στους τυπικούς μαθητές σχετικά με τις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών μαθητών και να τους χορηγηθούν οι κατάλληλες πληροφορίες για να επιτευχθούν οι κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν το περιβάλλον της τάξης, ώστε να διευκολύνουν τον κωφό μαθητή (π.χ. διάταξη των θρανίων σε ημικύκλιο για να διευκολύνεται η οπτική επαφή του κωφού με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, ο κωφός μαθητής να κάθετα σε σημείο που να έχει το φως πίσω του για να διευκολύνεται στη

χειλανάγνωση, ο εκπαιδευτικός όταν μιλάει να στέκεται κοντά στον κωφό μαθητή κ.α.) (Λαμπροπούλου et al., 2003: 17-18).

Έπειτα, ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας που βοηθούν τον κωφό μαθητή είναι η χρήση οπτικών βοηθημάτων (διαγράμματα, χάρτες, εικόνες, βίντεο) ή η χρήση διαφανειών. Επίσης, το κωφό παιδί καλό θα ήταν να ενημερώνεται αναλυτικά για το θέμα του μαθήματος της κάθε μέρας και ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί λογική δομή στο μάθημά του πραγματοποιώντας τις κατάλληλες παύσεις. Φυλλάδια και φωτοτυπίες βοηθούν πολύ το κωφό παιδί να κατανοήσει καλύτερα όσα έχει διδαχθεί, καθώς εκεί υπάρχουν γραμμένα όλα όσα ενδεχομένως να μην κατάφερε να συγκρατήσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Λαμπροπούλου et al., 2003: 20-21).

Συνοψίζοντας, οι παροχές που χρειάζεται να προσφέρουμε στους κωφούς μαθητές προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στις γενικές εκπαιδευτικές δομές σύμφωνα με τον McCartney (1994: 161-162) περιλαμβάνει τα παρακάτω σημεία: α) Ειδικευμένους δασκάλους και άλλους ειδικούς όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, διερμηνείς Νοηματικής Γλώσσας κ.τ.λ., β) Πρόσβαση στην επικοινωνία του σχολείου που σημαίνει τη γνώση και τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας από τους δασκάλους και τους μαθητές του σχολείου, ή τη χρήση διερμηνέων Νοηματικής Γλώσσας γ) Τεχνολογικά βοηθήματα όπως ακουστικά, ειδικά τηλέφωνα για κωφούς, οπτικά συστήματα ήχων, ηχομονώσεις αιθουσών, κομπιούτερ και ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα κ.τ.λ., δ) Πρόσβαση των κωφών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, αθλητικές, θεατρικές κ.τ.λ. ε) Παροχή κωφών δασκάλων και ειδικών, οι οποίοι αποτελούν μοντέλα για μίμηση για τους κωφούς μαθητές και στ) Επαφή και σχέσεις με κωφούς μαθητές και πρόσβαση στη κοινότητα των Κωφών και τη κουλτούρα τους κ.τ.λ.

Συνεπώς, ένα πρώτο βήμα για την επιτυχημένη ένταξη είναι η ευαισθητοποίηση των τυπικών μαθητών. Για να επέλθει η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή θα πρέπει οι μαθητές να περάσουν από την κατάλληλη προετοιμασία μέσα από διάφορα στάδια που θα περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες. Κάτι ανάλογο επιχειρείται να γίνει στην παρούσα εργασία προκειμένου οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν για το θέμα της κώφωσης και να αποδεχθούν τα κωφά άτομα. Έτσι, για να επιτευχθεί αυτό υλοποιήθηκαν διάφορες δραστηριότητες εστιασμένες στην τέχνη του θεάτρου.

2.4.7. Μέτρα βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης των κωφών στις ειδικές δομές

Όπως είδαμε παραπάνω, οι γονείς του κωφού παιδιού έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την εκπαιδευτική δομή που θεωρούν πιο κατάλληλη για το παιδί τους. Έτσι, ένα κωφό παιδί μπορεί να φοιτήσει είτε σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές, είτε στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα των ειδικών εκπαιδευτικών δομών μπορούν να γίνουν ορισμένες αλλαγές προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο εκπαίδευσης των κωφών μαθητών. Έτσι, προκειμένου να διαδοθεί η ελληνική νοηματική γλώσσα, η οποία σύμφωνα με ορισμένους μελετητές πρέπει να διδάσκεται, καθώς θεωρείται η φυσική γλώσσα των κωφών, θα πρέπει να ιδρυθούν περισσότερα γυμνάσια κωφών στις πόλεις όπου υπάρχουν ήδη αντίστοιχα δημοτικά σχολεία (Κοριλάκη, 2009: 53-54).

Ένα άλλο ζήτημα που θα αύξανε το βαθμό επιτυχίας των κωφών μαθητών είναι η έγκαιρη διάγνωση της κώφωσης και η συχνή ενημέρωση των γονέων. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αν υπήρχε ικανός αριθμός βρεφοσυμβουλευτικών σταθμών, οι οποίοι θα συνέβαλαν στην έγκαιρη διάγνωση και παραπομπή του προβλήματος σε ειδικούς. Επιπλέον, αυτοί οι σταθμοί θα μπορούσαν να δίνουν έγκαιρα κατάλληλες οδηγίες και συμβουλές, ώστε από πολύ νωρίς να γνωρίζουν τι τακτική πρέπει να ακολουθήσουν στο θέμα της λογοθεραπείας, της επιλογής κατάλληλων ακουστικών, κατάλληλης αγωγής και ειδικών. Επίσης, θα φρόντιζαν άμεσα να διδαχθούν τη Νοηματική γλώσσα και γενικότερα

θα ήταν ενημερωμένοι για τα απαραίτητα βήματα και τις αντίστοιχες ενέργειες (Κοριλάκη, 2009: 54-56).

Η φοίτηση των κωφών παιδιών σε προσχολικές δομές βοηθά σημαντικά στην πρόωμη κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου τόσο στην Ε.Ν.Γ. όσο και στην ελληνική. Τα μαθήματα λογοθεραπείας αποτελούν βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης των κωφών και θα έπρεπε να παρέχονται δωρεάν στο σχολικό πλαίσιο, διότι διαφορετικά έχουν μεγάλο οικονομικό κόστος για την οικογένεια. Μέσα από τη λογοθεραπεία, οι μαθητές εξοικειώνονται με τον προφορικό λόγο και την Ε.Ν.Γ. και καθίστανται μαθησιακά ώριμοι να φοιτήσουν πλέον στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Κοριλάκη, 2009: 56-59).

Επιπλέον, η λειτουργία ολοήμερου σχολείου στα σχολεία κωφών θα βοηθούσε στην πιο σωστή προετοιμασία των παιδιών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, καθώς συχνά οι γονείς δεν έχουν το χρόνο ή τη γνώση να τα βοηθήσουν. Ακόμα, υπάρχει η δυνατότητα να απασχολούνται σε αυτό το πλαίσιο λογοθεραπευτές και ψυχολόγοι, οι οποίοι θα φροντίζουν για τη διόρθωση της ομιλίας των κωφών μαθητών και την ψυχολογική στήριξη μαθητών και γονέων (Κοριλάκη, 2009: 59-61).

Η καλή γλωσσική βάση είναι εξέχουσας σημασίας στη μαθησιακή διαδικασία. Οι κωφοί μαθητές, όμως, δεν έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν βιβλία, όπως οι ακούοντες, διότι τα αντίστοιχα βιβλία είναι συχνά δυσνόητα για αυτούς. Έτσι, θα πρέπει να δημιουργηθούν βιβλία για κωφούς, τα οποία θα περιλαμβάνουν συγκεκριμένες έννοιες, ελάχιστους ιδιωτισμούς και αλληγορικές εκφράσεις. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα, εμπειριστατώμενα και να είναι εμπλουτισμένα με πλήθος εικόνων (Κοριλάκη, 2009: 86).

Τέλος, ενώ σε άλλες χώρες του εξωτερικού έχουν εντάξει τρόπους ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων των κωφών μαθητών, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιος αντίστοιχος μηχανισμός, ο οποίος να έχει αναλάβει να εξετάζει τις σχετικές επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η διαδικασία της ένταξης να μην είναι τόσο αποτελεσματική (Κοριλάκη, 2009: 61-63). Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος λειτουργίας των ειδικών εκπαιδευτικών δομών έχει αρκετά σημεία στα οποία χωλαίνει και χρειάζεται βελτίωση. Αρκεί, λοιπόν, οι αρμόδιοι να παραδεχθούν αυτές τις αδυναμίες και να χαράξουν μια πολιτική βελτίωσης και αναβάθμισης του συστήματος με μοναδικό γνώμονα το καλό των κωφών παιδιών.

2.5. Η ιδιαίτερη ταυτότητα και κουλτούρα των κωφών

Ο άνθρωπος από τη γέννησή του αποκτά την εμπειρία του ήχου. Έτσι, η απώλεια της ακοής έχει σημαντικές συνέπειες στη ζωή του ατόμου, καθώς δε θα μπορεί να ακούσει τον ανθρώπινο λόγο και να αποκτήσει την άρτια φωνητική του εκφορά (Aimard, 1990: 19). Το κωφό βρέφος, ωστόσο, θα περάσει και αυτό, όπως όλα τα ακούοντα βρέφη, από τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης (Κατή, 1992: 109-110).

Πράγματι, σύμφωνα με έρευνες το κωφό βρέφος, μη μπορώντας να έχει μια ικανοποιητική ποιότητα επικοινωνίας με το περιβάλλον του, σιγά σιγά εγκαταλείπει την προσπάθεια μίμησης των χειλών των οικείων του, αφού δεν νιώθει κάποιο αποτέλεσμα αυτής της ενέργειάς του, και το αντικαθιστά με το λεγόμενο κινητικό "βάβισμα". Αναπτύσσεται έτσι η παρουσία ενός ιδιαίτερου τρόπου επικοινωνίας μέσω του οποίου με οπτικό τρόπο εκφράζονται εμπειρίες, επιθυμίες, συναισθήματα και ιδέες. Με βασικό σύμμαχο, λοιπόν, την αίσθηση της όρασης οι κωφοί προσπαθούν να επιτύχουν την κατά το δυνατόν πληρέστερη αντίληψη του περιβάλλοντός τους. Ανώτερος στόχος, όπως και κάθε γλώσσας, είναι η άνετη επικοινωνία, η δημιουργική σκέψη, η πνευματική ανάπτυξη και γενικά η καλύτερη ποιότητα ζωής (Sacks, 2009: 29-30).

Η γλωσσική επικοινωνία αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα ψυχοπνευματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, καθώς δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στο παιδί. Το κωφό παιδί ζει μέσα σε ένα συνεχές αίσθημα ανασφάλειας, που πολλές φορές γίνεται εντονότερο, λόγω της άγνοιας των γονιών να αντιμετωπίσουν την νέα κατάσταση. Τις συνέπειες τις εισπράττει το κωφό παιδί. Η στέρηση της ακοής, η μη ανάπτυξη άλλης γλώσσας, η ψυχολογική επιβάρυνση από την απομόνωσή του λόγω της μειωμένης επικοινωνιακής ικανότητας, που συμβαίνουν κατά την περίοδο των τόσο σημαντικών πρώτων ετών της ζωής του ανθρώπου, κάνει το κωφό παιδί να βιώνει αρνητικές εμπειρίες από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του (Τριανταφυλλίδης, 1994: 72-73).

Η ανάγκη των κωφών για μια γλώσσα που είναι προσαρμοσμένη στις δικές τους οπτικές ανάγκες είναι αυτή που τους καθιστά μια ξεχωριστή πολιτισμική ομάδα. Η νοηματική γλώσσα διαφοροποιεί τους κωφούς από τις υπόλοιπες ομάδες αναπήρων, καθώς οι υπόλοιποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας και έχουν την κουλτούρα της κοινωνίας αυτής.

Από την άλλη οι κωφοί είναι μέλη της δικής τους κοινότητας και έχουν τη δική τους κουλτούρα παρόλο που ανήκουν και επηρεάζονται από την ευρύτερη κοινωνία. Για να μπορέσουν όμως να συμμετέχουν στην ευρύτερη κοινωνία θα πρέπει οι ακούντες να δείξουν ευαισθητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητας των κωφών. Οι κωφοί όταν βρεθούν σε περιβάλλον με ακούντες αισθάνονται μειονεκτικά, διότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη φτωχή άρθρωση των κωφών. Καθώς οι ακούντες κατά κανόνα δε γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους κωφούς με αποτέλεσμα να δημιουργείται έντονο πρόβλημα και αμοιβαία απομάκρυνση μεταξύ κωφών και ακούντων. Για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους δυσκολίες οργανώνονται και συμμετέχουν ενεργά σε κοινότητες. Μέσα σε αυτή την κοινότητα δεν αισθάνονται ότι είναι ανάπηροι, αλλά δημιουργούν υγιείς σχέσεις και απολαμβάνουν μια ευχάριστη κοινωνική ζωή.

Έτσι, η κοινότητα των κωφών αποτελεί μια ομάδα ατόμων που χαρακτηρίζονται από κοινούς στόχους που καθορίζονται από τα μέλη της και αγωνίζονται για να τους πετύχουν. Ωστόσο, η κοινότητα αυτή μπορεί να περιλαμβάνει και άτομα που δεν είναι κωφά, αλλά που υποστηρίζουν τους σκοπούς της κοινότητας των κωφών.

Ειδικότερα, μελετώντας το προφίλ και τον κόσμο των κωφών ατόμων, διαπιστώσαμε ότι όσοι ανήκουν στον πολιτισμό των κωφών παρουσιάζουν ορισμένα βασικά κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτον, είναι κωφοί και η απώλεια ακοής τους δεν τους επιτρέπει, ακόμα και με βοηθήματα, να κατανοήσουν απόλυτα την ομιλία, δεύτερον χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ως βασικό μέσο επικοινωνίας και τρίτον οι ίδιοι αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη του πολιτισμού των κωφών. Εκτός από τη νοηματική γλώσσα, ο πολιτισμός των κωφών έχει τη δική του ιστορία, το δικό του θέατρο, δικά του πολιτισμικά κέντρα, αθλητική παράδοση και πανεπιστήμια.

Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, καθώς οι κωφοί ζουν μέσα στην ευρύτερη κοινωνία των ακούντων, υιοθετούν στάσεις και πεποιθήσεις παρόμοιες με εκείνες των ακούντων και επικοινωνούν μαζί τους με ικανοποιητικό τρόπο. Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα της πολιτισμικής μετάδοσης. Συγκεκριμένα, στους περισσότερους πολιτισμούς, οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες είναι αυτοί που μεταδίδουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό στα παιδιά τους. Όμως, ένα μικρό ποσοστό κωφών παιδιών προέρχονται από κωφούς γονείς. Οι γονείς των περισσότερων κωφών παιδιών είναι ακούντες. Έτσι, τα κωφά παιδιά συχνά εισάγονται στην κουλτούρα των κωφών μέσω του σχολείου (Hodapp, 2005: 129-130).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί πολλές αλλαγές σε διάφορους τομείς που αφορούν τους κωφούς. Οι αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον πολιτισμό των κωφών. Συγκεκριμένα, η πολιτική της ένταξης των

κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία έχει σαν αποτέλεσμα να μειωθεί σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία των κωφών. Επίσης, ενώ παλαιότερα τα σχολεία κωφών ήταν οικοτροφεία και έμεναν εκεί τα παιδιά μεταδίδοντας το ένα στο άλλο τον πολιτισμό των κωφών, κάτι τέτοιο δεν ισχύει σήμερα, καθώς τα παιδιά επιστρέφουν στα σπίτια τους μετά το μάθημα (Hodapp, 2005: 131).

Δραστικά έχουν αλλάξει και οι συνθήκες εργασίας πολλών κωφών. Μέχρι το 1960 οι περισσότεροι κωφοί ασκούσαν κατά κύριο λόγο μοναχικά επαγγέλματα, όπως μηχανικοί αυτοκινήτων, υποδηματοποιοί, ξυλουργοί, δάσκαλοι ή οικονομοί. Στις μέρες μας έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των κωφών που ανήκει πλέον στη μεσαία τάξη (Hodapp, 2005: 132).

Κλείνοντας, σε αυτό το σημείο οφείλουμε να κάνουμε μια αναφορά στις δυσκολίες και στην αντιμετώπιση που έχει η οικογένεια που ένα από τα μέλη της είναι κωφό. Οι περισσότεροι γονείς, αφού γίνει η διάγνωση για το παιδί τους, εισέρχονται σε μια κατάσταση σοκ. Αισθάνονται ότι τα όνειρά τους και οι προσδοκίες τους καταστρέφονται και ενδεχομένως να βιώσουν ένα συμβολικό «θάνατο» του παιδιού που ήλπιζαν ότι θα αποκτήσουν. Στη φάση αυτή επικρατούν συναισθήματα άρνησης και δυσπιστίας. Αρνούνται να δεχθούν τη νέα πραγματικότητα και ακολουθούν αισθήματα ενοχής, θλίψης, θυμού, οργής άγχους και ματαιώσης, καθώς νιώθουν πως δε δύνανται να αντιμετωπίσουν την κώφωση.

Ολόκληρη η οικογένεια καλείται να αναλάβει νέους ρόλους και να κατανοήσει τις διαφοροποιημένες ανάγκες του κωφού μέλους. Οι πιο δύσκολες περιόδους είναι η φάση της διάγνωσης της κώφωσης, η είσοδος του παιδιού στο σχολείο, η έναρξη της εφηβείας και η φάση της ενηλικίωσης.

Ο τρόπος, όμως, που θα αντιδράσει η οικογένεια σε αυτό το αναπάντεχο γεγονός παίζει σημαντικό ρόλο για τη θετική αυτοεικόνα και την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Αν και οι ίδιοι οι γονείς είναι κωφοί, τότε είναι υψηλότερη η ανάπτυξη της προσωπικής εικόνας των παιδιών. Στη συνέχεια, η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Γι' αυτό είναι εξέχουσας σημασίας να βρεθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το κάθε παιδί. Γενικότερα, όταν τα κωφά παιδιά έχουν καλή επικοινωνία στην οικογένεια, κυρίως με τις μητέρες, τότε έχουν καλύτερη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 123-129).

2.6. Μελέτες για κωφά παιδιά

Ο Hans Furth στις αρχές της δεκαετίας του 1960 μελέτησε μια ομάδα κωφών παιδιών προκειμένου να εξετάσει ένα ζήτημα πολύ σημαντικό στη θεωρία του Piaget: αν μπορεί να υπάρξει σκέψη δίχως τη γλώσσα. Οι Piaget και Inhelder είχαν υποστηρίξει ότι η γνωστική ανάπτυξη δεν εξαρτάται ιδιαίτερα από τη γλώσσα. Για να κατακτήσει το κάθε παιδί τα διάφορα στάδια της θεωρίας του Piaget αρκεί η αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο. Η γλώσσα δεν αποτελεί προϋπόθεση της σκέψης, αλλά βοηθάει τα παιδιά να εμπεδώσουν τις δομές της λογικής. Ωστόσο, η υποτιμητική άποψη του Piaget για τη γλώσσα ερχόταν σε αντίθεση με τις απόψεις του Vygotsky, ο οποίος πίστευε ότι η γλώσσα είναι ο διαμεσολαβητής για κάθε μορφής σκέψη.

Ο Furth για να μπορέσει να καταλήξει σε ένα λογικό συμπέρασμα αναφορικά με τη σχέση γλώσσας και σκέψης, μελέτησε αριθμό κωφών παιδιών που δε μιλούσαν ούτε είχαν διδαχθεί τη Νοηματική γλώσσα. Οι έρευνές του έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά μπορούσαν να εκτελέσουν έργα στο αισθησιοκινητικό (βρεφικό) και το προσυλλογιστικό (προσχολικό) επίπεδο, δυσκολεύονταν όμως στην εκτέλεση έργων συγκεκριμένης σκέψης (π.χ. μήκος, βάρος, όγκος) και έργων αφαιρετικής σκέψης (χρήση δηλαδή υποθετικών ή αφηρημένων

συλλογισμών). Τη δυσκολία αυτή των παιδιών ο Furth την απέδωσε στο ότι τα παιδιά δεν είχαν εμπειρία του πραγματικού κόσμου ή στο ότι οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας ήταν σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένες από τη γλώσσα.

Οι Greenberg και Kushe (1989) διαφώνησαν με το συμπέρασμα της έρευνας του Furth και υποστήριξαν ότι η γλώσσα επηρεάζει τη σκέψη, ιδίως τη συγκεκριμένη και αφαιρετική σκέψη ανώτερου επιπέδου. Μέσα από μια έρευνα που διεξήγαγαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κωφά παιδιά με κωφούς γονείς είχαν πολύ καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τα κωφά παιδιά με ακούοντες γονείς. Σύμφωνα με αυτό υποστηρίζεται ότι η γλώσσα ως ένα βαθμό επηρεάζει ορισμένες γνωστικές επιδόσεις

2.7. Μελέτες σε τυπικούς μαθητές για τη στάση τους απέναντι στην αναπηρία/κώφωση

Οι Nikolaraizi και Reybekiel (2001) πραγματοποίησαν μια συγκριτική έρευνα μεταξύ Μεγάλης Βρετανίας και Ελλάδας ανιχνεύοντας τις στάσεις των παιδιών 10-12 χρονών απέναντι σε παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο, σε τυφλά καθώς και κωφά παιδιά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα κορίτσια σε αντίθεση με τα αγόρια είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Επίσης, τα παιδιά στην Ελλάδα είχαν πιο θετικές στάσεις από αυτά στη Μεγάλη Βρετανία. Ωστόσο, οι θετικές στάσεις των παιδιών περιορίζονταν σε ένα επιφανειακό επίπεδο συναισθηματικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος και όχι σε ουσιαστική πρόθεση αλληλεπίδρασης με τα παιδιά με αναπηρίες.

Οι Magiati, Dockrell και Logotheti (2002) πραγματοποίησαν έρευνα σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών με σκοπό να διερευνήσουν την άποψη των παιδιών για την αναπηρία με κριτήριο τις διάφορες περιοχές διαμονής τους. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τα παιδιά δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους όσον αφορά τις περιοχές διαμονής τους.

Στην έρευνα των Κατσαβού κ.α. (2003) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η στάση των μη ανάπηρων παιδιών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία είναι αρνητική. Πιο συγκεκριμένα, τα τυπικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους ή να επισκεφθούν ειδικά σχολεία για να τα γνωρίσουν καλύτερα, αλλά δε θα τα προτιμούσαν ως φίλους ούτε και θα ήθελαν να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους. Τέλος, σημειώνεται ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής από ότι τα αγόρια. Η εν λόγω μελέτη στηρίζεται στο ιατρικό-ατομικό μοντέλο της αναπηρίας και χρησιμοποιεί ορισμούς και διατυπώσεις που κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις των παιδιών (π.χ. «παιδί που δυσκολεύεται να μάθει» ή «δεν καταλαβαίνει τι του λένε οι άλλοι» κ.α.).

Στο ίδιο πλαίσιο με τις προηγούμενες κινείται και η έρευνα της Βοζίκη, η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου απέναντι στα άτομα με αναπηρία διάφορων μορφών. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές Δημοτικών σχολείων της Αθήνας και της Βιέννης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αυτόνομα σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις γνώσεως και κρίσεως. Τα αποτελέσματα ήταν αφενός η συλλογή απόψεων και η καταγραφή της στάσης των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δύο χώρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αγόρια και στις δύο χώρες υστερούν στο να δώσουν απαντήσεις ή να εκφράσουν τη γνώμη τους. Στις ερωτήσεις γνώσεως οι αυστριακοί μαθητές είναι πιο καταρτισμένοι και κατατοπισμένοι, ενώ οι Έλληνες γνωρίζουν λιγότερα. Ωστόσο, και στις δύο χώρες κυριαρχούν οι προκαταλήψεις, αλλά ο τρόπος που περιγράφουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες δείχνουν την εικόνα ανοιχτόμυαλων αυριανών ενεργών πολιτών.

Όπως διαπιστώνουμε στις παραπάνω μελέτες γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν οι απόψεις των τυπικών μαθητών απέναντι στην αναπηρία. Ωστόσο, οι ερευνητές ενδιαφέρονται κυρίως να μετρήσουν ποσοτικά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την αναπηρία. Οι περισσότερες μελέτες δεν περιορίζονται σε μια μορφή αναπηρίας, αλλά αντιμετωπίζουν το ζήτημα ολιστικά και ασχολούνται με την αναπηρία εν γένει. Αυτό που προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα είναι ότι δε μένει στο στάδιο της ανίχνευσης των απόψεων των μαθητών, αλλά περνάει στην παρέμβαση, με σκοπό τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και απόψεων βασισμένες σε τεκμηριωμένη και έγκυρη γνώση. Για να επιτευχθεί αυτό επιλέξαμε να ασχοληθούμε με μια μόνο κατηγορία αναπηρίας, την κώφωση. Τέλος, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι οι ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο θέατρο.

2.8. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε η έννοια και τα βασικά χαρακτηριστικά της κώφωσης μέσα από την αναδίφηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Έτσι, μέσα από την ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου καταφέραμε να οριοθετήσουμε τις πραγματικές διαστάσεις και τον κόσμο των κωφών. Αφού αναφέραμε τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης, επισημάναμε τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών και σημειώσαμε τα βασικά σημεία της εκπαίδευσης των κωφών με έμφαση στην προοπτική της ένταξης. Τέλος, αναφέραμε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας και της κουλτούρας των κωφών, καθώς και μελέτες που έχουν υλοποιηθεί γύρω από αυτό το θέμα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα μελετήσουμε το ζήτημα της προκατάληψης και των στερεοτύπων τόσο γενικά όσο και ειδικότερα απέναντι στην αναπηρία και πιο συγκεκριμένα στην κώφωση. Τα στερεότυπα ήταν ένας τομέας που μας απασχόλησε στην παρούσα εργασία, καθώς έπρεπε να τα εντοπίσουμε και στη συνέχεια με τα κατάλληλα εργαλεία να τα ανασκευάσουμε και να εφοδιάσουμε τα υποκείμενα με ορθή και εμπειριστατωμένη γνώση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Σtereότυπα, προκαταλήψεις και αναπηρία: θεωρητικές προσεγγίσεις, επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

3.1. Εισαγωγή

Βασικό σημείο της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως να έχουν διαμορφώσει τα υποκείμενα της έρευνας απέναντι στα κωφά άτομα και μέσα από τις κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις βασισμένες στο θέατρο να τις ανασκευάσουμε και να εφοδιάσουμε τους μαθητές με ορθή γνώση. Για να το πετύχουμε αυτό πρέπει αρχικά να ορίσουμε τις έννοιες αυτές και να παραθέσουμε τις βασικές τάσεις των φαινομένων αυτών. Έτσι, στις υποενότητες που ακολουθούν αναλύουμε το φαινόμενο αυτό από διάφορες οπτικές.

3.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός: στερεότυπα και προκαταλήψεις

Το στερεότυπο είναι ένας άκαμπτος τρόπος αντίληψης ενός ατόμου που δε βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αλλά στηρίζεται στα χαρακτηριστικά που έχει η ομάδα στην οποία αυτό ανήκει (Hafner, 1986: 451). Η κοινότητα αυτή διαμορφώνει συγκεκριμένες προσδοκίες από μη αξιόπιστες συνήθως πληροφορίες που προσλαμβάνει και είναι ασαφείς ή ατελείς. Έτσι, τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν στερεότυπα βασισμένα στη φυλετική, εθνική ή σεξουαλική ταυτότητα των άλλων ή ακόμα και στις πολιτικές ή θρησκευτικές επιλογές τους. Επιπλέον, τα στερεότυπα βοηθούν τον άνθρωπο να προβλέπει και να σχεδιάζει πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης ενός ατόμου που ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή κατηγορία (Ζωνίου-Σιδέρη, 2012: 451).

Όταν όμως τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε μια ομάδα ανταποκρίνονται ελάχιστα στην πραγματικότητα, τότε η έννοια του στερεότυπου εμφανίζει αρνητική χροιά. Αυτή η κατάσταση οδηγεί σε ασταθείς γενικεύσεις όπως «οι αλβανοί είναι κλέφτες» και υποδηλώνουν ότι ένα άτομο έχει αυτόματα αυτά τα χαρακτηριστικά απλώς και μόνο επειδή ανήκει σε αυτή την ομάδα. Η τάση αυτή συντελείται μέσω δύο μηχανισμών, της προκατάληψης και της διάκρισης (Ζωνίου-Σιδέρη, 2012: 452).

Πιο συγκεκριμένα, η προκατάληψη αναφέρεται σε αρνητικές στάσεις των ατόμων όταν τα χαρακτηριστικά ενός στερεοτύπου έχει αρνητική χροιά. Από την άλλη, η διάκριση είναι ταυτόσημη με τις αρνητικές ενέργειες προς την ομάδα που είναι το αντικείμενο της προκατάληψης. Έτσι, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες οι προκαταλήψεις μπορεί να πάρουν τη μορφή διακρίσεων. Όσον αφορά τα ατομικά στερεότυπα, προκύπτουν όταν ένα άτομο αποδίδει στους γύρω του χαρακτηριστικά κατά τον ίδιο τρόπο που θα τα απέδιδε στον εαυτό του, συμπεραίνοντας ότι οι άλλοι είναι όμοιοι με αυτόν. Κατ' επέκταση, όμως, από τα ατομικά προκύπτουν και τα κοινωνικά στερεότυπα (Ζωνίου-Σιδέρη, 2012: 452).

Στη συνέχεια, η προκατάληψη από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες ορίζεται ως «μια αδικαιολόγητη αρνητική συμπεριφορά, ανεπιθύμητη και άδικη στάση απέναντι σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1991). Σύμφωνα με τον Allport (1979), ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο, όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής, αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω. Έτσι, η προκατάληψη είναι μια αντιπάθεια, η οποία βασίζεται σε λανθασμένες

γενικεύσεις. Όλα τα μέλη μιας ομάδας αξιολογούνται το ίδιο, παραβλέποντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Η προκατάληψη οδηγεί σε διακρίσεις και απόρριψη των ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες. Συνήθως, μας ωθούν να δίνουμε έμφαση στις διαφορές και στις υπάρχουσες ανεπάρκειες μιας ομάδας και βάσει αυτών των στοιχείων δομούμε τη συμπεριφορά μας (Allport, 1979).

Για να μπορέσει να ανασκευαστεί μια τέτοια συμπεριφορά και στάση βασική προϋπόθεση είναι να γνωρίζουμε τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί η συγκεκριμένη αντίληψη. Γενικότερα, οι στάσεις είναι προϊόντα κοινωνικής μάθησης και σχετίζονται είτε με άμεσες είτε με έμμεσες εμπειρίες, αλληλεπίδραση και γνωστικές διαδικασίες. Η άμεση εμπειρία μας δίνει όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε για να διαμορφώσουμε μια άποψη, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση αντικειμένου, και η άποψη αυτή θα μας οδηγήσει στην εκδήλωση αντίστοιχης συμπεριφοράς (Fishbein & Ajzen, 1975). Επίσης, μέσω παρατήρησης και της μίμησης ενός προτύπου, αντιγράφουμε ή αναπαράγουμε τις ενέργειες, τις στάσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις που αυτό προβάλλει (Hogg & Vaughan, 2010). Η γνωστική ανάπτυξη μάς επιτρέπει την απόκτηση εκείνων των πληροφοριών που θα αποτελέσουν τη βάση δόμησης των στάσεων. Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί θα αναλύσουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συχνά κυριαρχούν για τα κωφά άτομα.

3.3. Στάσεις τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία

Ήδη από τη δεκαετία του '90 οι ερευνητές άρχισαν να διερευνούν τις στάσεις των τυπικών παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία. Οι τυπικοί μαθητές από πολύ νωρίς σχηματίζουν απόψεις και στάσεις για την αναπηρία και τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις (Bunch & Valeo, 2004). Η στάση των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κατανόηση, τις γνώσεις και τις νόρμες που διαμορφώνουν οι ενήλικες (Ajzen & Fishbein, 1980). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι δεν είναι οι ενήλικοι αυτοί που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεών τους, αλλά αντιθέτως ο κύκλος των συνομηλίκων τους (Diamond & Hasteness, 1996).

Αυτό που διαπιστώνουμε από τις παραπάνω απόψεις είναι ότι σε κάθε περίπτωση η κατανόηση της αναπηρίας επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες κατά κύριο λόγο. Έτσι, παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν την εκδήλωση αρνητικών ή θετικών στάσεων είναι η ηλικία, το φύλο των μαθητών, καθώς επίσης και παράγοντες που αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον όπως η στάση των γονέων, των δασκάλων και των συμμαθητών.

Αναλυτικότερα, η ηλικία συμβάλει στην εκδήλωση θετικής ή αρνητικής στάσης, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι κατά την προσχολική ηλικία οι μαθητές επιδεικνύουν αρνητική στάση προς εκείνους τους συμμαθητές τους που είναι διαφορετικοί, καθώς θέτουν ως κριτήριο επιλογής των φίλων την ομοιότητα (Sigalman, Miller & Whitworth 1986). Κατά τη διάρκεια του δημοτικού οι μαθητές εμφανίζονται πιο ανεκτικοί, ενώ όσο περνούν στην εφηβεία εκδηλώνουν ξανά σκληρή συμπεριφορά, αφού έχουν πια διαφορετικά πρότυπα και ο ρόλος των συνομηλίκων είναι εξαιρετικά καθοριστικός (Dyson, 2005). Ωστόσο, η στάση που διαμορφώνουν οι έφηβοι είναι βαρύνουσας σημασίας για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία, καθώς οι έφηβοι είναι οι μελλοντικοί πολίτες που με τη στάση τους και τις αντιλήψεις τους μπορούν να ασκήσουν επιρροή στη ζωή των ατόμων με αναπηρία (Krajewski & Hyde, 2000).

Στη συνέχεια, καθώς τα παιδιά περνάνε στο λύκειο και αργότερα στο πανεπιστήμιο επιδεικνύουν όλο και πιο θετική στάση απέναντι στα συνομήλικα τους άτομα με αναπηρία (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Αυτό συμβαίνει, διότι οι νέοι σε αυτή την ηλικία

μετά την παραγμένη περίοδο της εφηβείας έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά τους και εμφανίζονται πιο ανεκτικοί στη διαφορετικότητα.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν πως πρέπει να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο συνομήλικοί τους με αναπηρία, καθώς αυτή είναι η συμπεριφορά που πιστεύουν ότι θα ήθελαν οι γονείς οι καθηγητές ή οι άλλοι συνομήλικοί τους (Verderber, Rizzo & Sherrill, 2003).

Έχει διαπιστωθεί ότι η μορφή της αναπηρίας είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας που διαμορφώνει τις στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000).

3.4. Στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τα κωφά άτομα

Η καταπίεση και ο αποκλεισμός των κωφών από τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, που συνέβαινε πολύ συχνά κατά το παρελθόν, είναι το αποτέλεσμα άγνοιας και απόρριψης ορισμένων στα ζητήματα που αφορούν την κώφωση (Swan et al., 1993: 31). Για το λόγο αυτό κατά καιρούς διαβάζουμε στον τύπο, σε δημοσιεύματα δίχως βαρύτητα επιστημονικής έρευνας ή ακούμε σε συζητήσεις απόψεις που στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε προκαταλήψεις και χαρακτηρίζουν τους κωφούς ως άτομα με νοητική στέρηση, ανίκανους να ζήσουν μόνοι τους, με σεξουαλική παρέκκλιση, με αντικοινωνική συμπεριφορά, επιθετικότητα και χωρίς αναστολές (Στασινός, 1991: 136).

Ωστόσο, η καταθλιπτική αυτή εικόνα που κυριαρχούσε κατά το παρελθόν για τους κωφούς αρχίζει σταδιακά να αλλάζει και τη θέση τους παίρνουν νεότερα κείμενα, στα οποία οι συγγραφείς προσπαθούν να προσεγγίσουν με σεβασμό τα κωφά άτομα και να καταστήσουν γνωστό στους υπόλοιπους τον θαυμάσιο ψυχικό τους κόσμο (Λαζανάς, 1972: 8-9). Βέβαια, η θετική στάση προς τα κωφά άτομα δεν είναι απόρροια οίκτου, αλλά αντανακλά γνώση των διαστάσεων του προβλήματος της κώφωσης, των σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων και των ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών τους (Λαζανάς, 1992: 254-255).

Για να επιτευχθεί κάποιου είδους αλλαγή και άρση των στερεοτύπων, πρέπει αρχικά να υιοθετήσουμε τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου ερμηνείας της αναπηρίας, το οποίο επιδιώκει την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Oliver & Sapey, 1999: 71).

Στη συνέχεια, ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης και ανασκευής των προκαταλήψεων είναι η έμμεση επαφή με την ομάδα των κωφών. Μέσα από αυτή δίνεται η δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να ενημερωθούν για τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που βιώνουν οι κωφοί, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να εκφράσουν συναισθήματα. Αφού θα δομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μπορούμε στη συνέχεια να προχωρήσουμε στην άμεση επαφή και να έρθουν τα υποκείμενα σε επαφή με ένα κωφό άτομο, ώστε να επιβεβαιωθούν όλα όσα άκουγαν (Pettigrew & Tropp, 2006).

Ειδικότερα, στο σχολικό περιβάλλον, ο Thomas Pettigrew υποστηρίζει ότι η απλή συνύπαρξη και εκπαίδευση των παιδιών στον ίδιο χώρο δε θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων (Johnson, 2006). Η εκπαίδευση από μόνη της δε μπορεί να αλλάξει τους ανθρώπους. Πρέπει να γίνουν κοινωνικές αλλαγές, αλλαγές των ιδρυμάτων, οι οποίες τυπικά προηγούνται της αλλαγής των στάσεων (Johnson, 2006: 8). Πραγματικά, για να αλλάξει ο τρόπος σκέψης και η συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού πρέπει πρώτα να γίνουν θεσμικές αλλαγές, ώστε από πολύ νωρίς να καλλιεργηθεί στα άτομα η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Βασισμένοι στα παραπάνω προσπαθήσαμε στην παρούσα έρευνα να προσεγγίσουμε το θέμα της κώφωσης μέσω της έμμεσης επαφής. Έτσι, μέσα από μια σειρά ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στο θέατρο επιχειρήσαμε να αλλάξουμε

τις προκαταλήψεις και τις εσφαλμένες αντιλήψεις/στάσεις που είχαν ήδη διαμορφώσει τα υποκείμενα της έρευνας και να τα ευαισθητοποιήσουμε απέναντι στην ομάδα των κωφών.

3.5. Στρατηγικές διαμόρφωσης στάσεων/ προκαταλήψεων

Όταν τα παιδιά βρίσκονται ακόμα στην πρώτη παιδική ηλικία πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων παίζει η οικογένεια. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αρχικά μεταδίδουν τις στάσεις της κοινωνίας. Στη συνέχεια, κατά τα εφηβικά χρόνια του παιδιού, οι συνομήλικοι παίρνουν τη σκυτάλη και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων, χωρίς να παραβλέπεται ο ρόλος που παίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Γεώργας, 1995).

Σε αυτό το υποκεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η αλλαγή των στάσεων. Καθώς, όμως, αναφερόμαστε στην αλλαγή στάσεων, εννοούμε την αντικατάσταση μιας ήδη διαμορφωμένης και συνήθως μη αποδεκτής στάσης από μια άλλη, στοχεύοντας στην αλλαγή και της αντίστοιχης συμπεριφοράς. Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή έχουν διαμορφωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες και μοντέλα. Σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο, για τη διαμόρφωση νέων στάσεων παίζουν ρόλο τρεις βασικές μεταβλητές: η πηγή της επικοινωνίας, η οποία πρέπει να είναι αξιόπιστη, να την εμπιστεύεται ο δέκτης και να έχει κύρος, έπειτα το μήνυμα, το οποίο πρέπει να στηρίζεται σε κατάλληλα δομημένη επιχειρηματολογία και τέλος ο δέκτης, αφού η νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων. Άτομα μέσου επιπέδου νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης είναι πολύ πιο πιθανό να αλλάξουν στάση ενδίδοντας στο μήνυμα από ότι άτομα χαμηλού ή υψηλού δείκτη νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης. Σε αυτή την άποψη στηρίζεται το επικοινωνιακό μοντέλο (Βοσνιάδου, 2000).

Στη συνέχεια, η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η επιχειρηματολογία είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των προκαταλήψεων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Petty & Cacioppo (1986) που ανέπτυξαν το Μοντέλο Πιθανότητας Λεπτομερούς Επεξεργασίας (ELM), η πειθώ είναι αυτή η διεργασία που θα κάνει το άτομο να αρχίσει να σκέφτεται και στη συνέχεια βάσει των κατάλληλων επιχειρημάτων θα δοθεί η απαραίτητη προσοχή στο μήνυμα. Το άτομο μπαίνει στη διαδικασία να εξετάσει την ορθότητα των επιχειρημάτων και των νέων αντιλήψεων και ενδέχεται να οδηγηθεί σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και γενικότερα συμπεριφοράς.

Για τη νοητική επεξεργασία των νέων επιχειρημάτων ακολουθούνται δυο διαφορετικές διαδρομές. Από τη μία η κεντρική διαδρομή της πειθούς ασχολείται με την ενδελεχή διερεύνηση των επιχειρημάτων του μηνύματος και των άλλων σχετικών πληροφοριών. Από την άλλη η περιφερική διαδρομή σχετίζεται με ιδιαίτερους μηχανισμούς, όπως εξαρτημένη μάθηση και κοινωνική ταύτιση. Παρόλο που η δεύτερη διαδρομή είναι πιο εύκολη και συναντάται πιο συχνά, τα άτομα που ακολουθούν την κεντρική διαδρομή σχηματίζουν ισχυρότερες στάσεις, αντιστέκονται στις επιθέσεις και οδηγούνται στην ακριβέστερη γνώση. Ωστόσο, με τη χρήση της περιφερικής διαδρομής συνήθως χρησιμοποιείται η ελκυστικότητα της πηγής (π.χ. διαφήμιση), με αποτέλεσμα το άτομο να έλκεται από την εικόνα και να μην προχωράει σε πιο σύνθετες νοητικές διεργασίες, ακολουθώντας τις προσταγές του μηνύματος (Petty & Cacioppo, 1986).

Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει η δομή των επιχειρημάτων, καθώς καλά τεκμηριωμένη και ισχυρή επιχειρηματολογία παράγει θετικές νοητικές διεργασίες και μέσω της κεντρικής διαδρομής επιτυγχάνεται διαμόρφωση θετικών στάσεων. Αντιθέτως, επιχειρήματα ασαφή, μη επαρκώς τεκμηριωμένα προκαλούν αμφισβήτηση και παράγουν δυσμενείς και ταλαντευόμενες σκέψεις, οι οποίες οδηγούν στην εκδήλωση αρνητικών στάσεων (Petty & Cacioppo, 1986).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να ανασκευαστούν οι εσφαλμένες αντιλήψεις και στάσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών. Η ηλικία του δείγματος μας επιτρέπει να επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο, καθώς πρόκειται για μαθητές Γ' Δημοτικού ηλικίας 9 ετών. Πιο συγκεκριμένα, βασιστήκαμε στο Μοντέλο Πιθανότητας Λεπτομερούς Επεξεργασίας Αλλαγής Στάσεων (Elaboration Likelihood Model of Attitude Change) των Petty & Cacioppo (1986), το οποίο αναλύθηκε παραπάνω, γιατί μέσω αυτής της διεργασίας η διαμόρφωση των στάσεων είναι πιο διαρκής και σταθερή στο χρόνο και σε κάθε είδους επιρροές. Η σαφήνεια των μηνυμάτων, αλλά και ο απαραίτητος χρόνος επεξεργασίας τους, λήφθηκαν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης και διερευνήθηκαν οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, ώστε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων να συνάδει με το γνωστικό τους υπόβαθρο.

3.6. Επίλογος

Όπως διαπιστώνουμε από όσα αναλύθηκαν στο παραπάνω υποκεφάλαιο, οι άνθρωποι έχουν την τάση να δημιουργούν μύθους και να διαδίδουν εσφαλμένες αντιλήψεις γύρω από κάθετί που φαντάζει διαφορετικό από αυτούς. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση της αναπηρίας και συγκεκριμένα της κώφωσης. Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τις ενδεχόμενες εσφαλμένες αυτές αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας και θα προχωρήσουμε στην άρση των στερεοτύπων αυτών.

Για να το πετύχουμε αυτό θα χρησιμοποιήσουμε ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο θέατρο. Έτσι, οι βασικές διαστάσεις και αρχές των θεατρικών δραστηριοτήτων αναλύονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Το θέατρο στην εκπαίδευση και ο ρόλος του στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για την αναπηρία και ιδιαίτερα την κώφωση

4.1. Εισαγωγή

Αναφορικά με τη διδακτική λειτουργία του θεάτρου δεν είναι λίγα τα οφέλη που αποκομίζει τόσο ο θεατής όσο και ο ηθοποιός από το μαγικό κόσμο του θεάτρου. Ορισμένα χαρακτηριστικά οφέλη είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, των κοινωνικών σχέσεων, η «αυτομόρφωση» και η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων. Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα ώθησαν ορισμένους επιστήμονες να επιμείνουν στην άποψη ότι το θέατρο πρέπει να κατέχει σημαντικό μέρος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν οι δύο τεχνικές του θεάτρου που χρησιμοποιήθηκαν στη δημιουργία των δραστηριοτήτων παρέμβασης, που είναι το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση.

Ειδικότερα, το θεατρικό παιχνίδι έχει καταλυτική σημασία στον κόσμο των παιδιών, καθώς τους μαθαίνει την ουσία της τέχνης και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Χαρακτηρίζεται ως μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική/θεατρική μέθοδος, μια παιγνιώδης και βιωματική συνάμα διαδικασία. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να παίξουν και να επικοινωνήσουν στην ομάδα, κινητοποιεί την έμπνευση και τη φαντασία των παιδιών και μαθαίνουν να εκφράζονται και μέσα από το σώμα τους. Επίσης, ενθαρρύνει την πηγαία και ελεύθερη έκφραση και βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Ευαισθητοποιούνται πάνω σε σημαντικά θέματα και συνδυάζει την ευχαρίστηση με τη γνώση, αναπτύσσοντας τον κριτικό στοχασμό (Παπαδόπουλος, 2010: 91-93).

Η δραματοποίηση, από την άλλη, είναι η μεταγραφή ενός κειμένου σε ένα νέο κείμενο βασισμένο στους κώδικες του δράματος με απώτερο στόχο την αναπαράσταση του υπό τη μορφή θεατρικού δράματος στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό που κάνει τη Δραματοποίηση ξεχωριστή και σημαντική είναι το γεγονός ότι συμβάλλει στην παραστατικότητα της δράσης, στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, στη βιωματική συμμετοχή των παιδιών και έχει διδακτικό χαρακτήρα (Γραμματάς, 2001: 46-47).

4.2. Θέατρο στην εκπαίδευση

Από τη δεκαετία του 1990 εισάγεται ο όρος «Εφαρμοσμένο Θέατρο» και αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων και εφαρμογών. Καλύπτει ποικίλες δραματικές τεχνικές, με κοινό άξονα – στόχο την ευρύτερη «κοινωνική αλλαγή» των συμμετεχόντων. Σε καμία περίπτωση δεν στοχεύει στην εκπαίδευση μελλοντικών ηθοποιών (αν και αυτό δεν αποκλείεται να συμβεί). Μία γενική, πρώτη κατηγοριοποίηση του «εφαρμοσμένου θεάτρου», περιλαμβάνει τις εξής μορφές: δραματοθεραπεία, θέατρο στην εκπαίδευση, θέατρο για - και από - ιδιαίτερες ομάδες του κοινωνικού ιστού (πχ στις φυλακές ή για

ανθρώπους με νοητικά προβλήματα), δια-δραστικό θέατρο σε μουσεία για την πολιτισμική κληρονομιά και θέατρο για την ανάπτυξη (Balm, 2012: 219-221).

Σύμφωνα με τη Nicholson:

[οι όροι Εφαρμοσμένο Δράμα και Εφαρμοσμένο Θέατρο άρχισαν να χρησιμοποιούνται] για να περιγράψουν κάθε είδους θεατρική δραστηριότητα που επιτελούνταν εκτός των παραδοσιακών θεατρικών οικοδομημάτων και που προορίζονταν να ωφελήσει άτομα, κοινότητες και κοινωνίες. Στις αποσκευές του Εφαρμοσμένου Δράματος/Θεάτρου υπάρχουν πρακτικές τόσο διαφορετικές όσο, για παράδειγμα, το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση, το Θέατρο στην Εκπαίδευση της Υγείας, το Θέατρο για την Ανάπτυξη, το Θέατρο στις Φυλακές, το Θέατρο της Κοινότητας, το Θέατρο της Κληρονομιάς, το Θέατρο της Ανάμνησης. (...) Το Εφαρμοσμένο Δράμα και το Εφαρμοσμένο Θέατρο είναι τα πιο πρόσφατα ονόματα που έχουν δοθεί σε προσεγγίσεις εκπαιδευτικού και παρεμβατικού χαρακτήρα που βασίζονται στην κοινότητα· παρόλ' αυτά ανήκουν σε μια πολύ μεγαλύτερη πολιτιστική παράδοση (Nicholson, 2005: 19).

Με τον όρο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» δεν νοείται μόνο το θεατρικό παιχνίδι ή οι σχολικές παραστάσεις μιας ομάδας παιδιών (Γκόβας, 2007: 118). Βασικός του στόχος είναι να γίνεται χρήση των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση και να συμμετέχουν οι μαθητές στις θεατρικές δραστηριότητες (Τσιάρας, 2007: 27).

Η παιδαγωγική αξία του θεάτρου και η άμεση συσχέτισή του με το χώρο της Παιδείας και ειδικότερα του σχολείου έγινε αντιληπτή για πρώτη φορά από τους Ιησουίτες (Γραμματάς, 2005: 120). Έτσι, ήδη από τον 16^ο αιώνα σε περισσότερες από πεντακόσιες ευρωπαϊκές πόλεις, στα θρησκευτικά σχολεία των Καθολικών και των Προτεσταντών, εισήχθη το μαθητικό θέατρο (Τσιάρας, 2007: 25, 27). Οργάνωναν θεατρικές παραστάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς και ο στόχος ήταν να προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί την πρόοδο των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας και το επίπεδο αγωγής και παιδείας που είχαν κατακτήσει. Ωστόσο, τα έργα αυτά διαπνεόταν από έντονο ηθικο-παιδαγωγικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα εξυπηρετούσαν δογματικές και θεολογικές σκοπιμότητες (Γραμματάς, 2005: 120-121).

Κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα έχουμε την εμφάνιση νέων παιδαγωγικών και καλλιτεχνικών ρευμάτων. Αυτά τα νέα ρεύματα θέτουν τις βάσεις για την επιστημονική και καλλιτεχνική θεώρηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η νέα αντίληψη προωθείται από τους φορείς της Νέας Αγωγής, οι οποίοι αρχίζουν να διαχωρίζουν πλέον την ταύτιση του θεάτρου στην εκπαίδευση με τη θεατρική παράσταση (Παπαδόπουλος, 2010: 29).

Η Winifred Ward το 1920 διαμορφώνει τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο “creative dramatics” για την αναπαράσταση λαϊκών ιστοριών από τα παιδιά βασισμένη στον αυτοσχεδιασμό. Στην Αγγλία οι πιο σημαντικοί αντιπρόσωποι είναι η Harret Finlay-Johnson, ο Henry Caldwell Cook και ο J.J.Findlay. Εισάγεται η μέθοδος της δραματοποίησης (dramatization). Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επινοούν και να οργανώνουν, να ερευνούν και να νοηματοδοτούν την καλλιτεχνική δουλειά. Συγκεκριμένα, ο Cook εφαρμόζει το δραματικό παιχνίδι ως διδακτική μέθοδο για αυτοέκφραση, δράση, απελευθέρωση της φαντασίας και αυτοπραγμάτωση (Παπαδόπουλος, 2010: 29-30).

Ένας άλλος σημαντικός εκπρόσωπος, ο Jacob Moreno ανέπτυξε στη Βιέννη το ψυχόγραμμα Διερευνούσε καταστάσεις της προσωπικής ζωής των συμμετεχόντων δίνοντας έμφαση στον αυθορμητισμό, στο παιχνίδι και στην αυτοσχέδια δράση. Έπειτα ο Konstantin Stanislavski στη Μόσχα εξειδικεύεται στην άσκηση και στην ανάπτυξη του συναισθήματος και του αυθορμητισμού των ηθοποιών. Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου το θέατρο αποκτά έντονη πολιτική διάθεση με σκοπό την ιδεολογική αφύπνιση. Πιο συγκεκριμένα, ο Μπρέχτ αντιλαμβάνεται το θέατρο ως διαλεκτικό μέσο

για την αλλαγή του κόσμου (Παπαδόπουλος, 2010:30-31). Έπειτα, ο Kurt Weill διαμόρφωσε ένα είδος μουσικού δράματος που στόχευε στην αφύπνιση των θεατών. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκαν τα «διδασκτικά έργα» που δίδασκαν στους νέους τη διαλεκτική και πολιτική σκέψη (Παπαδόπουλος, 2010: 31-32).

Μετά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα έχουμε σταδιακή καθιέρωση της παιδαγωγικής θεώρησης του θεάτρου σε Ευρώπη και Αμερική και τονίζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη για την ένταξη του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σημαντικοί εκπρόσωποι αυτής της περιόδου είναι οι σκηνοθέτες J. Grotowski, P. Brook, A. Boal κ.α., αλλά και θεατρικοί συγγραφείς, όπως ο E. Bond. Μέσα από το έργο τους τονίζουν την ανθρωπολογική και κοινωνική/πολιτική διάσταση του θεάτρου. Την ίδια περίοδο αρκετοί καλλιτέχνες εφαρμόζουν σε θεατρικά εργαστήρια και σκηνές τις αντιλήψεις του παιδαγωγικού θεάτρου για παιδιά και νέους (Παπαδόπουλος, 2010: 32-33).

Από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα αρκετές χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, ο Καναδάς και η Αυστραλία έχουν εισάγει το δράμα στα αναλυτικά τους προγράμματα με την ευρέως διαδεδομένη σε διεθνές επίπεδο ονομασία «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education). Το Εκπαιδευτικό Δράμα αναφέρεται στην δραματική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες επιχειρούν να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν τόσο με τους θεατές όσο και μεταξύ τους (Τσιάρας, 2007: 28).

Πιο οργανωμένο εντοπίζεται στην Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Θεωρείται ένα θέατρο με «κοινωνικό» (εναλλακτικό) περιεχόμενο, διότι συνδέθηκε στενά με τους αγώνες για ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη κτλ. Δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες των σχολείων στην Αγγλία για Δράμα και αποτελεί ευκαιρία για ανανέωση στην εκπαίδευση και το θέατρο. Σκοπός του ήταν η παιδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, η ενδυνάμωση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες και να ανακαλύπτουν νέες προσεγγίσεις για τα κοινωνικά θέματα (Σέξτου, 2005: 21).

Στην περίπτωση της Ελλάδας το Θέατρο στην Εκπαίδευση ακολούθησε τους δικούς του ρυθμούς προσαρμοζόμενο κάθε φορά στις εκάστοτε καταστάσεις που προέκυπταν. Αρχικά έχουμε κάποια δείγματα του «θεάτρου μπαρόκ» επηρεασμένα από έργα ιησουιτών μοναχών. Στη συνέχεια, κατά την περίοδο του νεοελληνικού Διαφωτισμού σημειώνεται σημαντική στροφή προς το Σχολικό Θέατρο, το οποίο όμως εξυπηρετεί κυρίως εθνικές-πατριωτικές σκοπιμότητες κατά το τέλος του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αι (Γραμματάς, 2005:121-122).

Στα κέντρα του απόδημου ελληνισμού το θέατρο έχει πολύ σημαντική θέση και αρκετές φορές υποκαθιστά την απουσία ολοκληρωμένης σχολικής παιδείας. Η σημαντική αυτή στροφή γίνεται, διότι έχουν συνειδητοποιήσει ότι μέσω του θεάτρου υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την αρχαιοελληνική γραμματεία, να βοηθηθούν στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και να αποκτήσουν εθνική συνείδηση και ταυτότητα. Ωστόσο, παράλληλα την άνθηση του θεάτρου κατά την περίοδο του Διαφωτισμού, μετά την επανάσταση και την απελευθέρωση παρατηρείται στασιμότητα και υποβάθμιση. Αυτό ίσως να οφείλεται στο φόβο επιβολής νέων αξιών και προτύπων μέσω του θεάτρου (Γραμματάς, 2005: 122).

Τα επόμενα χρόνια έχουμε έντονη την παρουσία του ρομαντισμού στο θέατρο. Οι εκπαιδευτικοί δίχως την κατάλληλη επιμόρφωση και γνώση δημιουργούν εμπειρικά θεατρικές παραστάσεις. Οι παραστάσεις αυτές όμως είναι πάντα προσανατολισμένες στην εξυπηρέτηση παιδαγωγικών σκοπιμοτήτων, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που αντιλαμβάνονταν το θέατρο ως συμπλήρωμα της αγωγής και της παιδείας των μαθητών (Γραμματάς, 2005: 122-123).

Τα τελευταία χρόνια το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζει σημαντική ανάπτυξη και εξέλιξη. Στη μεταπολεμική εκπαίδευση μέχρι τη δεκαετία του '70, το θέατρο εμφανιζόταν

μόνο ως παράσταση από τα παιδιά με αφορμή τις θρησκευτικές γιορτές και τις εθνικές επετείους. Οι εκπαιδευτικοί, εμφανώς πιο ευαισθητοποιημένοι ως προς τις νέες μεθόδους της παιδαγωγικής, άρχισαν να εφαρμόζουν καθημερινά τις παιδαγωγικές αρχές του θεάτρου, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο ξεκίνησε η εμφάνιση θεατρικών ομάδων και παιδικών σκηνών όπου επαγγελματίες ηθοποιοί έπαιζαν θεατρικά έργα προσαρμοσμένα στην αντίληψη των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010: 40).

Με την πάροδο του χρόνου το ενδιαφέρον για το θέατρο στην εκπαίδευση μεγιστοποιήθηκε και έτσι επιτεύχθηκε η εισαγωγή του θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα το χρονικό διάστημα 1997-2000. Πλέον, στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενσωματωμένη η «Αισθητική Αγωγή», η οποία εκτός των άλλων (εικαστική αγωγή, μουσική αγωγή) περιλαμβάνει και τη θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τη σύγχρονη Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση μπορούμε να διακρίνουμε έξι διαφορετικές κατηγορίες του θεάτρου στο σχολείο: το παραδοσιακό-ερασιτεχνικό θέατρο, το κουκλοθέατρο και τις μαριονέτες, το θέατρο σκιών/χάρτινο θέατρο, το αυτοσχέδιο παιχνίδι των κοινωνικών ρόλων, το δραματοποιημένο παιχνίδι με δοσμένη θεματογραφία και τις διάφορες εκφάνσεις του ψυχοδράματος (Πούχνερ, 1996).

Το Θέατρο στην εκπαίδευση, επίσης, εμφανίζεται με διάφορες μορφές, ανάλογα με τον τρόπο εμπλοκής του παιδιού σε αυτό. Μια μορφή είναι το παιδικό θέατρο, όπου επαγγελματίες ηθοποιοί εκτελούν παραστάσεις με περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των παιδιών. Μια άλλη μορφή είναι το σχολικό θέατρο, που σε αυτή την περίπτωση τα ίδια τα παιδιά είναι οι ηθοποιοί. Υπάρχει ακόμα και το θέατρο επετείων, το οποίο σχετίζεται αποκλειστικά με παραστάσεις στο πλαίσιο των σχολικών εορτών (Τσιάρας, 2007: 25-26).

Τέλος, ως θεατρικές δραστηριότητες μπορούν σύμφωνα με την ευρύτερη έννοια του όρου να θεωρηθούν οι δραστηριότητες εκείνες που εισάγουν τη δραματική έκφραση στο σχολικό πλαίσιο. Τέτοιες θεωρούνται το Θεατρικό παιχνίδι και η Δραματοποίηση. Είναι μέθοδοι που απασχολούν πλήθος εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τέτοιου είδους δράσεις, καθώς έχουν μεγάλη αξία και σημασία στον παιδαγωγικό τομέα. Εκτενέστερη περιγραφή των μεθόδων αυτών θα γίνει στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

4.3. Βασικές αρχές δραματοποίησης

Η δραματοποίηση είναι η αλλαγή της μορφής ενός κειμένου βάσει ορισμένων κριτηρίων και η άνοδος του στην εκάστοτε αυτοσχέδια σκηνή της τάξης. Προϋποθέτει το Θεατρικό παιχνίδι και τις αρχές του, αλλά και όλες τις κατηγορίες των μορφών της δραματικής έκφρασης. Η δραματοποίηση έχει σημαντική παιδευτική αξία, καθώς δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να πάρει πρωτοβουλίες, μέσα από τη χρήση αυτού του εναλλακτικού μοντέλου διδασκαλίας. Επιπλέον, συνδυάζει τη μόρφωση με την εξοικείωση με τις καλές τέχνες, τις οποίες εκπροσωπεί το θέατρο (Μουδατσάκης, 1994: 27-29).

Συγκεκριμένα, η μέθοδος της δραματοποίησης αναπτύσσεται μέσα από δύο τεχνικές. Η πρώτη αφορά τη μεταγραφή ενός κειμένου σε θεατρικό και αναπαράστασή του στην τάξη, ενώ η δεύτερη είναι η διερευνητική μέθοδος που εκλαμβάνει ως βασικότερο σημείο τη θεατρική εμπειρία. Καλεί τα παιδιά να εξερευνήσουν όσα διαδραματίζονται στην κοινωνία μέσα από τις θεατρικές τεχνικές. Ένα άλλο πλεονέκτημα της δραματοποίησης είναι ότι τα παιδιά προσεγγίζουν δημιουργικά τα λογοτεχνικά κείμενα, σκέφτονται, συνδιαλέγονται με αυτά και αναδημιουργούν τον κόσμο της ιστορίας μέσα από κριτικό στοχασμό με απώτερο στόχο τη μάθηση (Παπαδόπουλος, 2004, 154-155).

Η δραματοποίηση συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών και στη βελτίωση της επικοινωνίας του δασκάλου (πομπού) με το μαθητή (δέκτη). Βοηθάει στο καλύτερο δέσιμο της ομάδας και λειτουργεί ως άσκηση κοινωνικοποίησης. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανιχνεύσουν μόνοι τους την ιστορία και την εξέλιξη των γεγονότων και έτσι να «αυτοπαιδευτούν» με τη σημαντική ωστόσο συμβολή του εμπνευστή-δασκάλου (Μουδατσάκης, 1994: 31).

Σε πρακτικό επίπεδο δεν μπορεί οποιοδήποτε κείμενο να χαρακτηριστεί ως δραματικό. Το δραματικό κείμενο αποτελεί ένα λογοτεχνικό είδος που ήδη από την αρχαιότητα εμφανίζει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν ως προς τα υπόλοιπα είδη. Αποτελείται από συγκεκριμένα ειδολογικά γνωρίσματα, όπως είναι η δράση, από την οποία και προκύπτει και ο ορισμός της (Γραμματάς, 2005: 18). Οι γενικότερες αρετές της "λογοτεχνικότητας" όπως μεταφορές, μετωνυμίες, εφέ, συνδηλωτικός λόγος κ.α. εντοπίζονται σε αυτό το κείμενο. Υπάρχουν όμως κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία συνιστούν τη «θεατρικότητα» του. Επομένως, ένα κείμενο πρέπει να πληρεί ορισμένες προϋποθέσεις και κριτήρια για να μπορέσει να καταταγεί στο είδος του δραματικού κειμένου (Γραμματάς, 2005: 23).

Ο πρώτος άξονας συνίσταται από τα μορφολογικά γνωρίσματα που οφείλει να έχει ένα τέτοιο κείμενο. Πρέπει να υπάρχει διάκριση σε πράξεις, σκηνές, μέρη και εικόνες. Όταν, λοιπόν, διαπιστώσουμε ότι το κείμενο χωρίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο, συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για θεατρικό έργο. Έπειτα υπάρχουν πρόσωπα. Ήδη από την αρχή ο συγγραφέας παραθέτει τα πρόσωπα του έργου και προσδιορίζει σαφώς τα βασικά μορφολογικά και ψυχο-πνευματικά χαρακτηριστικά, την κοινωνική θέση, καθώς και άλλες πληροφορίες σχετικά με την παρουσία κάθε προσώπου μέσα στο έργο (Γραμματάς, 2005: 23).

Απαραίτητες είναι, επίσης, οι δομές του χώρου και του χρόνου, διότι πρέπει να περιγράφονται με σαφήνεια οι συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η υπόθεση του έργου. Κάθε φορά που απαιτείται αλλαγή, δηλώνεται ευκρινώς. Στη συνέχεια, με τη σημείωση σκηνικών οδηγιών, οι οποίες είναι υποδείξεις που κάνει ο ίδιος ο συγγραφέας δίνεται η εντύπωση ότι το κείμενο είναι δραματικό. Οι οδηγίες αυτές είναι ενδεικτικές για το πώς εκείνος αντιλαμβάνεται την παρουσία των ηρώων του στο έργο και την εξέλιξη της υπόθεσης. Τις συναντάμε συνήθως μέσα σε παρένθεση και γράφονται με πλάγια. Τέλος, η ύπαρξη διαλόγου στο έργο δεν είναι απαραίτητη, καθώς υπάρχουν και δραματικά κείμενα χωρίς διάλογο. Ωστόσο, συνιστά βασικό γνώρισμα του είδους, αφού μόνο κατά αυτόν τον τρόπο θα προκληθεί στη συνέχεια η δράση και η πλοκή (Γραμματάς, 2005: 24).

Η επόμενη ομάδα κριτηρίων είναι τα δομικά γνωρίσματα του κειμένου. Συγκεκριμένα, ο διάλογος είναι το βασικό χαρακτηριστικό, αφού στην ύπαρξή του οφείλεται η μετάβαση από τα πρωτόγονα δρώμενα και τις προθεατρικές μορφές (διθύραμβος) στο δράμα (θέατρο). Συμβάλλει, επίσης, στην κατάργηση της στατικότητας και στην προώθηση της δράσης. Έπειτα, προϋποθέτει δράση, μια υπόθεση δηλαδή που θα περιέχει το στοιχείο του απροόπτου και του αιφνιδίου. Η πλοκή είναι οι έντονες και ποικιλότητες διαφοροποιήσεις που υφίσταται η δράση. Οι αλλαγές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη μεταβολή στην πορεία του έργου. Το στοιχείο της έκπληξης, του απροόπτου, της περιπέτειας είναι αυτό ακριβώς που αυξάνει το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση της υπόθεσης και δημιουργεί απρόβλεπτες καταστάσεις (Γραμματάς, 2005: 25).

Εάν το κείμενο δεν έχει συγκρούσεις, τότε είναι πεζό, δεν ελκύει καθόλου το θεατή και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως θεατρικό. Μέσα σε ένα τέτοιο κείμενο πρέπει να συναντάμε συγκρούσεις ως προς τα επίπεδα και τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνονται και ως προς την ένταση και τα αποτελέσματά τους. Οι λόγοι μπορεί να είναι ιδεολογικοί, ψυχολογικοί, συναισθηματικοί, υλικοί ή μεταφυσικοί με αποτέλεσμα

την νίκη, την ήττα ή τη συντριβή του ήρωα, το συμβιβασμό ή την υποχώρησή του. Σε επόμενο επίπεδο, το αποτέλεσμα των συγκρούσεων είναι οι θεατρικές καταστάσεις. Μέσα από αυτές αναπτύσσονται κυρίως το ιδεολογικό και εννοιολογικό περιεχόμενο. Τέλος, ένα δραματικό κείμενο θα πρέπει να έχει αληθοφανείς και γνήσιους χαρακτήρες (Γραμματάς, 2005: 25-26).

Ένα μοντέλο που εμφανίζεται πολύ συχνά στα δραματικά κείμενα και αφορά τις θεατρικές συγκρούσεις είναι αυτό του Γρεϊμας. Είναι ένα πρότυπο δράσης, που αποτελείται από έξι δρώσες δυνάμεις, οι οποίες είναι οι ακόλουθες και αντιστοιχούν στους ήρωες κάθε έργου ως εξής:

1. Υποκείμενο: Ένα πρόσωπο που κινείται επιδιώκοντας την εκπλήρωση κάποιας επιθυμίας του.
2. Αντικείμενο: Είναι εκείνο προς το οποίο είναι στραμμένη όλη η ενέργεια του υποκειμένου.
3. Υποκινητής (Πομπός): Ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση, η οποία ωθεί το Υποκείμενο.
4. Αποδέκτης (Δέκτης): Ένα σύνολο το οποίο υφίσταται τις συνέπειες των πράξεων του υποκειμένου.
5. Βοηθός: Οποιοσδήποτε ή ο,τιδήποτε συνδράμει το υποκείμενο να επιτεύξει τον στόχο του.
6. Αντίμαχος: Η δύναμη που αντιμάχεται την προσπάθεια του υποκειμένου.

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους είναι ότι δεν πρόκειται μόνο για πρόσωπα, αλλά και για απρόσωπες δυνάμεις, καταστάσεις ή αντικείμενα (πάθος-έρωτας-φιλοδοξία-φόβος). Επίσης, η παρουσία των συγκεκριμένων στοιχείων καθορίζει την εξέλιξη του έργου ανεξάρτητα από το βαθμό συμμετοχής των ηρώων στις θεατρικές καταστάσεις (το ενδιαφέρον δηλαδή από τα πρόσωπα επικεντρώνεται στις έννοιες και τις καταστάσεις). Το υποκείμενο είναι πάντα πρόσωπο (ενώ δε συμβαίνει το ίδιο για τα υπόλοιπα) και τέλος ο βοηθός και ο αντίμαχος δεν υπάρχουν υποχρεωτικά στο κείμενο (Γραμματάς, 2005: 34).

Η τρίτη κατηγορία κριτηρίων βάσει των οποίων χαρακτηρίζεται ένα κείμενο δραματικό είναι τα υφολογικά γνωρίσματα. Εξέχουσας σημασίας είναι να μην υπάρχουν μακροσκελείς περιγραφές και αφηγήσεις. Απαιτείται συμπίκνωση στις δομές του χώρου και του χρόνου και ανάπτυξη μιας άμεσα κατανοητής εικονοποιίας από τους θεατές (σκηνογραφία, σκηνικός διάκοσμος). Επίσης, απαιτείται δραματική συμπίκνωση. Τα γεγονότα παρουσιάζονται συμπυκνωμένα σε μικρή χρονική διάρκεια και με μεγάλη ένταση. Ο λόγος σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να είναι εξαιρετικά περιεκτικός, σαφής και συγκεκριμένος. Τέλος, το κείμενο θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στον θεατή να κάνει πολλαπλές και διαφορετικές αναγνώσεις και να ολοκληρώνεται μόνο κατά τη στιγμή της σκηνικής απόδοσης του, δηλαδή με τη μεσολάβηση του σκηνοθέτη και των υπολοίπων συντελεστών της παράστασης. Άρα συμπερασματικά το Θέατρο είναι περισσότερο παράσταση παρά κείμενο (Γραμματάς, 2005: 27-28).

Πολύ σημαντικό για το δραματικό κείμενο είναι η ανάλυσή του. Μέσα στο κάθε κείμενο υπάρχει ένα σύνολο κωδικοποιημένων εννοιών που οδηγούν στη δημιουργία ενός συστήματος γνώσεων, το οποίο βοηθάει τον αναλυτή να ερμηνεύσει εις βάθος το κείμενο. Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει βαθύτερη ανάλυση του δραματικού κειμένου έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες και μέθοδοι, από τις οποίες οι πιο διαδεδομένες θα αναλυθούν παρακάτω (Γραμματάς, 2005: 32).

Σύμφωνα με την ιστορικοφιλολογική ανάλυση, μελετάται ενδελεχώς η μορφολογία και η τυπολογία του κειμένου. Δίνεται έμφαση στις λεπτομέρειες και στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μορφής και του περιεχομένου του εκάστοτε έργου. Επιπλέον, εξετάζεται ο χώρος και ο χρόνος της συγγραφής του (που και πότε γράφτηκε, ποιος ο συγγραφέας, πότε και που δημοσιεύτηκε, ποια τα επιμέρους γνωρίσματά του). Η Κοινωνική-

Μαρξιστική θεωρία στηρίζεται σε ιδέες και αξίες που απορρέουν από την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Εστιάζει στην απόλυτη γνώση των συνθηκών, οι οποίες δημιούργησαν το έργο τέχνης και κατ' επέκταση εκφράζονται από αυτό (Γραμματάς, 2005: 32).

Η ψυχαναλυτική-ψυχοκριτική προσέγγιση υποστηρίζει ότι το έργο είναι προϊόν ανθρώπου με συμπλεγματική προσωπικότητα. Μέσα στο έργο μπορούμε να ανιχνεύσουμε τα αίτια της κατάστασης. Χρειάζεται όμως προσοχή στην εφαρμογή της, διότι απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις (Γραμματάς, 2005: 33).

Αναφορικά με τη σημειωτική μέθοδο, μέσα στο κείμενο συναντάμε λεκτικά, φωνητικά, οπτικά, ακουστικά ή μεικτά σημεία. Η κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου προϋποθέτει τη δόμησή του με βάση δύο άξονες. Ο πρώτος είναι ο άξονας επιφάνειας, ο οριζόντιος άξονας της μορφής του κειμένου (πράξη, σκηνές, πρόσωπα, συγκρούσεις κ.λ.π.). Ο άλλος ονομάζεται κάθετος άξονας δομών βάθους του περιεχομένου του έργου (αίτια, αποτελέσματα των συγκρούσεων, χαρακτήρες και γενικότερα η ιδεολογική ανάγνωση του κειμένου (Γραμματάς, 2005: 33).

Βάσει της κοινωνιοσημειωτικής ανάλυσης, το δραματικό κείμενο περιέχει στοιχεία που προκύπτουν και από τη σημειωτική και από την κοινωνιολογική ανάλυση. Δηλαδή, με την πρώτη αναλύονται οι δομές του κειμένου, ενώ με τη δεύτερη, αυτή η μικροανάλυση προβάλλεται στο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς του. Προσπαθώντας να αναλύσουμε τα δύο σκέλη της μεθόδου αυτής παίρνουμε αρχικά το πρώτο, τη σημειωτική ανάλυση, όπου επιχειρεί να αναλύσει πώς η χρήση και η λειτουργία των συγκεκριμένων μονάδων (σημεία) και ο φωτισμός των αιτίων και αποτελεσμάτων των συγκρούσεων οδηγούν τελικά στην κατανόηση του έργου μέσα από δύο αντίστοιχους άξονες, τον οριζόντιο (επιφάνειας) και τον κάθετο (βάθους) (Γραμματάς, 2005: 35).

Ως προς τον οριζόντιο άξονα ανάλυσης, τα σημεία έχουν λεκτικό, φωνητικό, οπτικό, ακουστικό ή μεικτό χαρακτήρα. Αυτά μπορεί να είναι η σκηνική παρουσία των ηθοποιών, η μουσική, τα σκηνικά-Φωτισμός, τα παραγλωσσικά στοιχεία (τρεμάμενη φωνή, γέλιο κ.α.), οι κινησιακοί συντελεστές της παράστασης και τα διάφορα αντικείμενα. Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος, την κοινωνιολογική ανάλυση, το δραματικό κείμενο στοχεύει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των λαών που αναφέρονται και πώς αυτά νοηματοδοτούνται μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Γραμματάς, 2005: 35).

Για να μπορέσει ένα δραματικό κείμενο να χρησιμοποιηθεί μέσα σε μια σχολική αίθουσα ως παιδαγωγικό εργαλείο, θα πρέπει να είναι δομημένο βάσει συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, οι οποίοι με κάποιο τρόπο θα ωφελήσουν τον μαθητή. Κάποιοι από τους πιο σημαντικούς γενικούς διδακτικούς στόχους ενός δραματικού κειμένου είναι οι εξής:

- Να κατακτούν την εμπειρία του θεάτρου τόσο ιστορικά όσο και βιωματικά.
- Να αναπτύσσουν τα εκφραστικά τους μέσα ώστε να επικοινωνούν ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες.
- Να εξερευνούν το σώμα και τις αισθήσεις τους.
- Να αναπτύσσουν τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και την κριτική σκέψη.
- Να δημιουργούν και να αναπτύσσουν ρόλους που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις και να θίγουν κοινωνικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα.
- Να κατανοούν και να ερμηνεύουν το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία θεατρικών καταστάσεων, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους.
- Να συλλαμβάνουν τις ποικίλες θεατρικές και δραματουργικές εκφάνσεις άλλων πολιτισμών.

- Να κατανοούν τη θέση του θεάτρου σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με την πολιτισμική ιστορία των λαών, καθώς και τη συνέχειά της.
- Να έρχονται σε επαφή βιωματικά με θεατρικούς συγγραφείς και κείμενα, να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν στο δράμα βασικά χαρακτηριστικά της δραματουργίας τους.
- Να έρχονται σε επαφή και να εφαρμόζουν τις τεχνικές και τις διαδικασίες παράστασης θεάτρου και να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους που συντελούν στην ολοκλήρωση της.
- Να αναπτύσσουν τις υποκριτικές τους ικανότητες -λόγο, κίνηση, συναίσθημα- για να επικοινωνούν ξεκάθαρα και με σαφήνεια κατά τη θεατρική πράξη.
- Να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του θεάτρου κατά τη δημιουργία και παράσταση του θεάτρου.
- Να αξιολογούν τόσο ως θεατές όσο και ως συντελεστές δημιουργίας θεάτρου το αποτέλεσμα της δραματουργίας σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν κάθε φορά.
- Να κατανοήσουν το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της κάθε εποχής, όπως διαφαίνεται μέσα από τα θεατρικά κείμενα.
- Να καλλιεργήσουν αξίες και να υιοθετήσουν στάσεις και πρότυπα συμπεριφορών.

Κάνοντας χρήση όλων αυτών των θεωρητικών στοιχείων στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η εφαρμογή και η ενσωμάτωσή τους σε μια πρωτότυπη θεατρική παράσταση/δραματοποίηση που απευθύνεται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Πριν προχωρήσουμε όμως σε αυτή πρέπει να δούμε πρώτα ορισμένες θεωρητικές αρχές για το άλλο σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το θεατρικό παιχνίδι.

4.4. Βασικές αρχές θεατρικού παιχνιδιού

Ετυμολογικά η λέξη Θέατρο ορίζεται από το αρχαίο ρήμα θέωμαι (= βλέπω, παρακολουθώ γεγονός, παράσταση, θαυμάζω) και από το ουσιαστικό δράμα που προέρχεται από το αρχαίο ρήμα δράω- δρω (= κάνω κάτι, ενεργώ). Ο όρος θεατρικό σχετίζεται άμεσα με το θέατρο και την έννοια της θέασης και ο όρος παιχνίδι σχετίζεται με τα ρήματα δράω (δράση) (Κουρετζής, 1991).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μια «παράσταση» που να βασίζεται στη μίμηση-αναπαράσταση, στην τυπική διεκπεραίωση κάποιου έργου με υπόθεση και στην καλή απόδοση των ρόλων. Δεν απευθύνεται σε «χαρισματικούς» ηθοποιούς. Είναι μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας επιδιώκεται το να νιώσει κανείς και όχι να μοιάσει, επιδιώκεται η αυθεντικότητα και ο αυθορμητισμός. Μία βασική διαφορά με το θέατρο είναι ότι το θεατρικό παιχνίδι δε στοχεύει στην παράσταση του γεγονότος, αλλά αρκείται στη βίωση του από τους συμμετέχοντες (Κατσαβού, 2003).

Ωστόσο δεν πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας και η σημαντική παιδαγωγική αξία του Θ.Π. Μέσα από το Θ.Π. προωθείται η αποδέσμευση του παιδιού από τον καθιερωμένο κώδικα συμπεριφοράς, ενισχύεται η ατομική του έκφραση, καταργούνται τα στεγανά στην επικοινωνία, δίνεται προβάδισμα στη φαντασία, οξύνεται η δημιουργικότητα, ενεργοποιείται το καλλιτεχνικό ένστικτο των παιδιών, ανιχνεύει μια νέα διάσταση εμπειριών, καλλιεργεί τα συναίσθημα, δεν αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός και καταργείται η ατομικότητα, εγκαταλείπει τη στασιμότητα, χρησιμοποιεί τη δράση και συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Μουδατσάκης, 1994: 67-71).

Μέσα από το Θ.Π. υλοποιούνται κάποιοι γενικοί διδακτικοί στόχοι, όπως η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, της προσοχής, της ευρηματικότητας, της πρωτοβουλίας, της ετοιμότητας και της συναισθηματικής ευεξίας (Μουδατσάκης, 1994: 80). Επίσης, το Θ.Π. είναι σημαντικό σαν μέθοδος στη σχολική τάξη, διότι αναπτύσσει την ικανότητα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, αλλά ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μιμηθούν/ερμηνεύσουν την πραγματικότητα (Μουδατσάκης, 1994: 23).

Ο Κουρετζής είναι ο πρώτος που δημιούργησε και καθιέρωσε μια ολοκληρωμένη μέθοδο στην Ελλάδα σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι και την εξέθεσε για πρώτη φορά το 1976. Σύμφωνα με τον Κουρετζή, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να έρθει σε επαφή με το θεατρικό φαινόμενο, να μυηθεί σε αυτό με τη βοήθεια του παιχνιδιού και να αναπτύξει συνάμα την έκφραση, τη δημιουργικότητα, τη θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 2008: 81-82). Η μέθοδος αυτή είναι ένα μέσο επικοινωνίας, για εμβάθυνση των ανθρωπίνων σχέσεων και αυτογνωσίας των ατόμων της ομάδας, μέσα στην οποία λειτουργούν. Είναι μία βιωματική μέθοδος.

Η οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού, είναι μια διαδικασία που διεξάγεται σε 3 ή 4 φάσεις οι οποίες αναπτύσσονται ως εξής:

Α' φάση: η φάση της «απελευθέρωσης».

Το στάδιο αυτό στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και στη συγκρότηση της ομάδας. Κέντρο ευαισθητοποίησης, έκφρασης συναισθημάτων και απελευθέρωσης είναι το ίδιο το σώμα. Το παιδί κινείται και εκφράζεται ελεύθερα στον χώρο. Με τις ασκήσεις και τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και αισθησιοκινητικής δράσης οξύνει την παρατηρητικότητα του, χαλαρώνει, αυτοσυγκεντρώνεται, αποκτά πιο έντονη την αίσθηση του χώρου και του χρόνου, βελτιώνει τον ψυχοκινητικό του συντονισμό, μεταβάλλει την αίσθηση του σε κίνηση.

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα και συγκινήσεις. Τα παιχνίδια αυτά προωθούν την επικοινωνία και την συγκρότηση της ομάδας. Συμβάλλουν στη σωματική και ψυχοκινητική έκφραση, ασκούν τις πνευματικές λειτουργίες και πλουτίζουν τις εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτή τη φάση συμβάλλει ώστε τα παιδιά, να αποδεσμευτούν από δισταγμούς και αναστολές, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να παίξουν το ένα με το άλλο. Έτσι, αποβάλλουν την επιθετικότητα τους, αποκτούν ψυχική ηρεμία και γαλήνη και εξωτερικεύουν τις βαθύτερες τάσεις τους σε συγκεκριμένες πράξεις, δίχως να αισθάνονται ότι αξιολογεί κάποιος το αποτέλεσμα. Επίσης, απελευθερώνουν την φαντασία, με αποτέλεσμα την αύξηση της εμπειρίας τους και την ανάπτυξη του αισθήματος της συλλογικής συνείδησης, διότι δεν αναπτύσσεται κλίμα ανταγωνισμού.

Β' φάση: η φάση της «αναπαραγωγής».

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει το παιχνίδι των ρόλων, το οποίο συνδέεται άμεσα με τις πρωτόγονες και αρχέγονες μορφές θεατρικής έκφρασης. Τα άτομα ανακαλύπτουν ρόλους, αναπαράγουν και συνθέτουν σύντομους διάλογους και «μύθους». Βρίσκουν λύσεις, οδηγούνται σε συγκρούσεις και προβαίνουν σε διάφορες συνθέσεις. Μεταμφιέζονται και αλλάζουν τα «σημεία όψης», ανάλογα με τον ρόλο που επέλεξαν. Διαμορφώνουν ένα περιβάλλον δράσης με διάφορους τρόπους και υλικά. Ακόμα, παίζουν διάφορους ρόλους ανάλογα με το πώς αισθάνονται. Σχηματίζουν ομάδες ρόλων και αναπαράγουν διάφορα θέματα που αναπτύσσονται παράλληλα.

Το παιδί μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες συμμετέχει στην δημιουργία μιας δράσης. Φορτίζει το ρόλο με τα προσωπικά του βιώματα, την φαντασία του και τις ανάγκες του. Σε αυτή τη φάση προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά ευκαιρίες να

γνωρίσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούνε και συμπεριφέρονται οι άλλοι. Δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή σχέση, εκεί όπου δεν υπάρχει γνώση των αναγκών και των ιδιαίτερων προβλημάτων που έχουν αυτοί οι «άλλοι».

Το θεατρικό παιχνίδι στην φάση αυτή βοηθάει τα παιδιά να θέσουν σε λειτουργία μηχανισμούς αίσθησης, έκφρασης, σκέψης και συμπεριφοράς που να αποδεσμεύουν την φαντασία του, να την φέρνουν αντιμέτωπη με την πραγματικότητα, ώστε στην επόμενη φάση να φτάσει σε μια σύνθεση. Μέσα από την ανάπτυξη αυτών των ρόλων και των θεμάτων πετυχαίνουμε τη σύνθεση του φανταστικού με το πραγματικό και διευρύνονται, αλλάζουν και πλουτίζουν τα όρια του εφικτού και της γνώσης. Μπαίνουμε έτσι σε μια διαδικασία αυτό- αποκάλυψης, μια μορφή αυτογνωσίας.

Η λογική των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι γίνεται αισθησιοκινητική, δηλαδή απλώνεται σε χώρους πέραν του «υπαρκτού», του άμεσου, του χρήσιμου, του πρακτικά ωφέλιμου. Κάθε αντικείμενο που χρησιμοποιείται στο θεατρικό παιχνίδι αποτελεί και ένα ερέθισμα για το παιδί. *«Φτάνοντας στο τέλος της δεύτερης φάσης, τα παιδιά που θέλουν να παίξουν σχηματίζουν «ομάδες ρόλων» και δίνουν μια σκηνική διάσταση. Καταλήγουν σε ένα γενικό διάγραμμα του θέματος και της «υπόθεσης», και ο εμψυχωτής αποσύρεται. Η μεταμπίεση δέχεται τις τελευταίες βελτιώσεις και ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα. Η «παράσταση», αφού πέρασε από την διαδικασία απελευθέρωσης, ευαισθητοποίησης και αναπαραγωγής, φτάνει τώρα στην σύνθεση και στην εκτέλεση.»*

Γ' φάση: η φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού.

Στην τρίτη φάση τα παιδιά παρουσιάζουν τα θέματα που έχουν επιλέξει κάνοντας χρήση κυρίως της φαντασίας τους. Όσα διαδραματίστηκαν στα προηγούμενα στάδια σχηματοποιούνται τώρα σε «Θεατρικά δρώμενα» με τη μορφή σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τη σχέση του με τα άλλα πρόσωπα. (Κουρετζής, 1991: 87)

Το παιδί μέσα από το θέατρο εκφράζει πράγματα που θέλει να «πει», να δείξει. Όταν το θεατρικό παιχνίδι φτάσει στην τρίτη φάση, το παιδί παίζει γιατί το θέλει. Σε αυτή τη φάση διαφοροποιείται και τροποποιείται η συμπεριφορά του παιδιού, ανάλογα με το ρόλο και τις συνθήκες. Το παιδί μεταφέρει αυθόρμητα στον εικονικό κόσμο των δρώμενων, τα καθημερινά του βιώματα, τον συναισθηματικό του κόσμο, το λεξιλόγιο του, τις θελήσεις του. Συνειδητοποιεί έννοιες και καταστάσεις και βοηθείται να καταλάβει την διαφορετικότητα του κάθε ρόλου και μαζί και του δικού του. Σε ένα ελεύθερο και χαλαρό κλίμα, το παιδί αφήνεται και απορροφάται από την ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Δ' φάση: ανάλυση-συζήτηση.

Το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένο μετά το τέλος της τρίτης φάσης. Μετά την λήξη αυτής, τα παιδιά αποβάλλουν την θεατρική τους «σκεύη». Η τέταρτη φάση είναι το στάδιο πολλαπλής επεξεργασίας. Η συζήτηση-ανάλυση αφορά τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, τον τρόπο που παίχτηκαν οι διάφοροι ρόλοι και τα θέματα. Τα παιδιά εκθέτουν τις απόψεις τους, συζητούν, προτείνουν άλλες λύσεις, προβάλλουν ιδέες. Αυτό μπορεί να ακολουθήσει την ίδια μέρα ή και κάποια άλλη φορά γεγονός που εξαρτάται από την κρίση του εμψυχωτή.

Στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα, να εκφράσουν εσωτερικές εντάσεις που έζησαν στην διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και να αξιολογήσουν τις εμπειρίες τους. Σε αυτό το σημείο μπορεί να ενταχθεί και οποιας μορφής ερευνητική προσπάθεια, για την δημιουργική έκφραση του παιδιού, την σωματική ψυχανάλυση, καθώς και η χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σαν μέσου ψυχοπαιδαγωγικής ανίχνευσης και ανάλυσης (Κουρετζής, 2008:102-110).

Μια άλλη εξίσου αξιόλογη θεωρία για το θεατρικό παιχνίδι έχει διατυπωθεί από την Beauchamp H., η οποία το ορίζει ως δραματικό παιχνίδι. Το δραματικό παιχνίδι είναι δράση που βρίσκεται πολύ κοντά στη φύση των παιδιών, καθώς πρόκειται για παιχνίδι. Εμπλέκει όσους ασχολούνται με αυτό και αξιολογεί την ποιότητα της έκφρασης τους. Γενικά το δραματικό παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «σφαιρική εμπειρία» δεδομένου ότι δεν διασπάται σε τμηματικές δραστηριότητες, αλλά η σύνθεση των επιμέρους τμημάτων είναι αυτή που το ορίζει (Beauchamp, 1998: 75).

Το δραματικό παιχνίδι έχει χαρακτηριστεί ως παιδαγωγική του θεάτρου, ως μια δράση που έχει βασικό σημείο τον σεβασμό προς τον κάθε συμμετέχοντα. Άλλωστε οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες και στηρίζεται στην παρουσία τους, στην προσφορά και τη δημιουργικότητά τους. Βασικός στόχος του είναι η διέγερση της έκφρασης των παιδιών και η παρότρυνση για ανάληψη λόγου. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι για τη συμμετοχή σε αυτό δεν προαπαιτείται ταλέντο ή προετοιμασία, καθώς ο καθένας παρουσιάζεται όπως είναι και προάγει την προσωπική του έκφραση (Beauchamp, 1998: 76-77).

Ο εμπυχωτής από τη μεριά του οφείλει να έχει ευελιξία στο πρόγραμμα που έχει εξαρχής σχεδιάσει, δημιουργικότητα, προσεκτική παρακολούθηση των κινήσεων των παιδιών και αλληλοσυνεννόηση, καθώς και παιδαγωγική κατεύθυνση σε όσα οργανώνει. Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει το δραματικό παιχνίδι να έχει επιτυχία είναι η ελευθερία, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός. Ο εμπυχωτής δεν είναι αυθεντία, αλλά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του προσπαθεί να αναπτύξει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τη διαίσθηση καθώς και τη γλωσσική ευχέρεια των παιδιών στη χρήση μιας γλώσσας.

Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού ο εμπυχωτής γνωρίζει καλύτερα τόσο τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς αποδέχεται τα όρια και τις δυνάμεις του, όσο και τα παιδιά με τα οποία δουλεύει. Για τη σύνθεση του δραματικού παιχνιδιού χρησιμοποιεί διάφορα παιχνίδια-ασκήσεις που σκοπό έχουν να ενεργοποιήσουν το σώμα, το νου, να αναπτύξουν τη μνήμη και τη φαντασία, να προκαλέσουν τη γέννηση εικόνων και να βελτιώσουν την έκφραση (Beauchamp, 1998: 88-91).

Η Beauchamp προτείνει μια σειρά από παιχνίδια ασκήσεις όπου οφείλει να ακολουθήσει ο εμπυχωτής προκειμένου να ολοκληρώσει το δραματικό παιχνίδι. Η τυπολογία είναι η εξής:

α) Ενεργοποίηση: Είναι μια προκαταρτική άσκηση, όπου βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν το στόχο του εργαστηρίου. Συχνά γίνεται χρήση του σώματος και λειτουργεί ως προθέρμανση (π.χ. βηματισμός πάνω σε καυτή άμμο, σε γλιστερό πάγο κ.α.). Επίσης σε αυτό το σημείο ενδείκνυται να γίνονται και ασκήσεις εμπιστοσύνης (π.χ. τυφλός-συνοδός) με σκοπό να βελτιωθεί η συνοχή της ομάδας.

β) Χαλάρωση: Αφορά ασκήσεις του μυϊκού συστήματος, του σώματος και της αναπνοής. Είναι μια προκαταρτική δραστηριότητα που βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από τη συγκέντρωση της προσοχής σε διάφορα μέλη του σώματός τους, ενώ ταυτόχρονα μετριάζεται η φυσική τους υπερδιέγερση

γ) Παιχνίδια-ασκήσεις εσωτερίκευσης: Πρόκειται για παιχνίδια αισθητηριακής και συναισθηματικής μνήμης. Επιχειρούν να συνδυάσουν το παρελθόν με το παρόν και τη σφαίρα του φανταστικού χρησιμοποιώντας απλές καταστάσεις ή γεγονότα (π.χ. ήχους). Με αφορμή αυτές τις καταστάσεις τους ζητάνε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους αντίστοιχες αναμνήσεις βάσει των συναισθημάτων που κάθε φορά τους δημιουργούνται. Σκοπό έχουν τη χαλάρωση.

δ) Παιχνίδια-ασκήσεις εξερεύνησης: Αφορούν την εξερεύνηση του σώματος, της φωνής, των αντικειμένων και το χώρο.

ε) Παιχνίδια-ασκήσεις δραματοποίησης και θεατροποίησης: Τα παιχνίδια δραματοποίησης είναι φανταστικά παιχνίδια, τα οποία αρχικά εκτελούνται με αυθόρμητο τρόπο μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και μετά θεμελιώνονται. Τα παιδιά μέσα από αυτές τις δραστηριότητες αποκτούν γνώσεις γύρω από τα δομικά μέρη μιας δραματοποίησης (θέμα, διαμάχες, πρόσωπα κ.α.). Στη συνέχεια, οι δραστηριότητες της θεατροποίησης σχετίζονται περισσότερο με την παράσταση.

στ) Επαναφορά: Πρόκειται κυρίως για συζήτηση παρά για παιχνίδι. Αφορά τις δραστηριότητες και το ενδιαφέρον τους. Εκεί τα παιδιά καλούνται να κρίνουν και να αξιολογήσουν όσα διαδραματίστηκαν στα προηγούμενα στάδια (Beauchamp, 1998: 122-131).

Βάσει αυτών των αρχών δομεί η Beauchamp τη θεωρία της για το θεατρικό παιχνίδι. Είναι πιο εκτενής σε σύγκριση με τη μέθοδο του Κουρατζή, ωστόσο εμφανίζουν αρκετά σημεία σύγκλισης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η προσέγγιση ενός άλλου, ερευνητή, που έχει ασχοληθεί με το θεατρικό παιχνίδι και έχει προτείνει μια εξίσου αξιόλογη προσέγγιση, αυτή του Τηλέμαχου Μουδατσάκι.

Σύμφωνα με τον Μουδατσάκι, για να ονομάσουμε ένα παιχνίδι θεατρικό, θα πρέπει να διαθέτει ένα σενάριο, μια ιστορία δηλαδή, απλή ή σύνθετη που δημιουργεί και υλοποιεί η ομάδα με τη χρήση του αυτοσχεδιασμού. Το Θ.Π. συνήθως πραγματεύεται καταστάσεις παρμένες από την καθημερινή ζωή, οι οποίες γίνονται δραματικότερες μέσα από τις συγκρούσεις μεταξύ των ηρώων. Επίσης, γίνεται χρήση ποικίλων μέσων έκφρασης, όταν τα σκηνικά έχουν αισθητικό χαρακτήρα και όταν η έκβαση είναι σύμφωνη με τις αρχές της κοινωνικής ηθικής (Μουδατσάκι, 1994: 50). Στο Θ.Π η δραματική έκφραση τίθεται ως αυτοσκοπός. Ως είδος έχει τους δικούς του κανόνες και στηρίζεται στην υλοποίηση μιας ιστορίας, ενός σεναρίου που συνθέτει η ομάδα με τον εμπυχωτή. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Μουδατσάκις «*παίζω σημαίνει αισθάνομαι, «αναπαριστώ», μιμούμαι, εναρεστούμαι*» (Μουδατσάκις, 1994: 27).

Το Θ.Π. προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια όργανα, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Χρησιμοποιεί κυρίως τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργία, δηλαδή, με βάση την έμπνευση της στιγμής. Το παιχνίδι με τα αισθητήρια όργανα, τα ενεργοποιεί για να εκφράσουν ένα συναίσθημα ή να εικονίσουν μια ιδέα. Αυτό βοηθάει το παιδί να ανακαλύψει το σώμα του και να χρησιμοποιήσει τις αισθήσεις του για να μπορέσει να επικοινωνήσει. Επίσης στο Θ.Π, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό η παντομίμα, που αφορά τη δράση που δεν συνοδεύεται από λόγο (Μουδατσάκις, 1994: 39-48).

Ο αυτοσχεδιασμός συχνά θεωρείται συνώνυμο του Θ.Π. Δεν προϋποθέτει γραπτό κείμενο, γι' αυτό και ενδείκνυται για παιδιά κάθε ηλικίας, αφού δεν είναι υποχρεωμένα να μάθουν και να θυμούνται λόγια για να παίζουν. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ο μαθητής αντλεί το σενάριο μέσα από προσωπικές εμπειρίες, δίχως να απαιτείται η ερμηνεία των απόψεων του εκάστοτε συγγραφέα. Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός είναι πολύ σημαντικός, διότι το θέμα, οι χαρακτήρες, το πλήθος και η ποιότητα του έργου προσαρμόζονται στις ανάγκες της ομάδας (Μουδατσάκις, 1994: 49).

Μέσα από το Θ.Π. το παιδί αποσυμβολίζει την πραγματικότητα. Έτσι τίθενται τα θεμέλια για να δομήσει ξανά μια νέα σχέση με τον κόσμο και να καταπιαστεί μόνο με πράγματα που όντως το ικανοποιούν. Άλλωστε το θέατρο είναι η αποδέσμευση των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον, όπως το επιβάλλουν οι εκάστοτε κώδικες συμπεριφοράς (Μουδατσάκις, 1994: 20).

Ο Μουδατσάκις προτείνει κάποια συγκεκριμένα στάδια που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εμπυχωτής για να οργανώσει ένα Θ.Π., τα οποία είναι ως εξής:

1) Προθέρμανση της ομάδας-τάξης

Ο εμπυχωτής αρχίζει το παιχνίδι με τα αισθητήρια ή τα μέλη του σώματος πριν προχωρήσει στο Θ.Π.

2) Η σύνθεση του σεναρίου

Είναι ένας μύθος που θα αποτελέσει τη βάση για το Θ.Π. Το σενάριο πρέπει να έχει μια λογική, να είναι ειδυλλιακό, να διεγείρει τη φαντασία και να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα.

3) Η εξερεύνηση των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση

Τα παιδιά θα πάρουν τα υλικά που βρίσκονται στο χώρο και θα τα διαμορφώσουν σε αντικείμενα (π.χ. φτιάχνουν ένα σαρίκι από το πανί). Το αντικείμενο εδώ λειτουργεί ως μεταφορά ενός πράγματος ή μια τάξης πραγμάτων.

4) Η εκτέλεση-δράση

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά δρουν, συνθέτουν τις επιμέρους εμπειρίες, δείχνουν τις επινοήσεις τους, δοκιμάζουν τα εκφραστικά τους μέσα, απολαμβάνουν τις κατακτήσεις τους. Ωστόσο, το ύφος και η τεχνική εξαρτώνται από την παρουσία και την καίρια παρέμβαση του εμπυχωτή.

5) Η αξιολόγηση των πεπραγμένων

Δομείται η παιδαγωγική πράξη με την προώθηση του κριτικού λόγου. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν για το παιχνίδι και τον τρόπο εκτέλεσής του. Κρίνουν όσα έχουν βιώσει χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα (Μουδατσάκης, 1994: 53-54).

Για τον Μουδατσάκη, ο εμπυχωτής είναι πρόσωπο-κλειδί στη διαδικασία, καθώς οφείλει να δημιουργεί κλίμα ευφορίας, να εξάπτει τη φαντασία των παιδιών και να τηρεί τη συνέχεια στην ανάπτυξη του σεναρίου (αρχή προσθαφαίρεσης-προκρίνει και συμπληρώνει τις καίριες ιδέες- και ερωταποκρίσεων –επινοεί κατάλληλες ερωτήσεις για να περάσουν στο επόμενο στάδιο-). Πρέπει ακόμα να ενισχύει τις πρωτοβουλίες των παιδιών, να γονιμοποιεί τα ευρήματά τους και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης για το ίδιο θέμα..

Η μέθοδος που εισάγει ο Μουδατσάκης είναι πολύ σημαντική, καθώς δίνει μεγάλη έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος όπως αναφέραμε στην αρχή του κεφαλαίου είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα του Θ.Π. Επίσης, χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό την εμπειρία των παιδιών και τα αφήνει ελεύθερα να δράσουν κατά βούληση μέσα σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο.

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των τριών πιο σημαντικών εκπροσώπων του Θεατρικού Παιχνιδιού στο επόμενο κεφάλαιο θα περάσουμε στην έμπρακτη εφαρμογή της θεωρίας για τη Δραματοποίηση και το Θεατρικό Παιχνίδι στη σχεδίαση και οργάνωση ενός πρωτότυπου θεατρικού έργου και ενός συναφούς θεατρικού παιχνιδιού.

4.5. Το θέατρο και άλλα είδη τέχνης ως μέσα ευαισθητοποίησης για λεπτά κοινωνικά ζητήματα

Βασικός σκοπός του υποκεφαλαίου αυτού είναι να αναδείξουμε την αξία του θεάτρου ως μέσο ευαισθητοποίησης και αλλαγής στάσεων για λεπτά κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι και η αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο όπως και η δραματουργική παρέμβαση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό τρόπο προώθησης της κοινωνικής αλλαγής και της ευαισθητοποίησης, μέσα από την δυνατότητά του για κάθαρση και αναπαράσταση, παρότι υπόκειται σε περιορισμούς σε σχέση με την αξιολόγηση των επιρροών που έχει στους συμμετέχοντες (Costa κ.ά., 2014).

Για τον Inyang (2016), το θέατρο, και ειδικότερα το κοινοτικό θέατρο αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση ευαίσθητων ζητημάτων. Επίσης, θεωρείται ως ένα ισχυρό μέσο για την συναισθηματική εμπλοκή μελών μιας κοινότητας. Αυτό περιγράφεται καλύτερα ως «ενσυναίσθηση», όπου είναι η συναισθηματική σχέση που δημιουργείται μεταξύ του χαρακτήρα και του θεατή, μπαίνοντας ο δεύτερος στη θέση του

πρώτου. Στη συνέχεια, αντιμετωπίζεται ως ένα ισχυρό εργαλείο για την κινητοποίηση κοινοτικής δράσης. Για παράδειγμα, σε ορισμένες κοινότητες χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές δραστηριότητες προκειμένου κινητοποιήσουν τους αγρότες να μην καίνε τα δέντρα αδιακρίτως. Ακόμα, είναι ένας τρόπος για να δίνεται φωνή στους αφανείς, καθώς εκφράζει τις απόψεις (δηλαδή τους φόβους και τις προσδοκίες) της κοινότητας. Τέλος, θεωρείται ένα βιώσιμο εργαλείο για την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση. Για να επιτευχθούν, ωστόσο, αυτά το έργο πρέπει να είναι ρεαλιστικό, ώστε να αντανακλά τις επικρατούσες συνθήκες

Γενικότερα, η εφαρμογή των δημιουργικών δραματουργικών τεχνικών στη σχολική τάξη προωθούν την αλλαγή των προκαταλήψεων σε ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα (Crisp & Turner, 2009· Somers, 2008· Triliva, Anagnostopoulou & Vleioras, 2014), την βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Erbay & Dogru, 2010· Shiosawa, 2012), την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Morris, Urbanski, & Fuller, 2005), την επεξεργασία ψυχολογικών διεργασιών (Drew, 1990).

Σημαντικό παράδειγμα εφαρμογής των θεατρικών-δραματουργικών πρακτικών σε ελληνικά σχολεία με σκοπό την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα διακρίσεων και ρατσισμού αποτελεί εκείνο των Triliva, Anagnostopoulou & Vleioras (2014). Στην δική τους μελέτη παρέμβασης συμμετείχαν συνολικά 202 μαθητές από 10 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης με προ-και μετά-τεστ αξιολόγησης των δυνατοτήτων αναγνώρισης συναισθημάτων σχετικά με την προκατάληψη, τις διακρίσεις, την στερεοτυπική σκέψη αλλά και την αντίληψη της διαφορετικότητας. Στα αποτελέσματα, οι ερευνητές τονίζουν την σπουδαιότητα των δραματουργικών πρακτικών όπως τα παιχνίδια ρόλων, των προσποιήσεων και των φαντασιακών διαδράσεων για την προώθηση θετικών στάσεων σε ζητήματα προκαταλήψεων και ρατσισμού.

Επίσης, με τον τίτλο «Κι αν ήσουν εσύ;» δημιουργήθηκε ένα ειδικό παρεμβατικό πρόγραμμα για την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με την αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων και τεχνικών θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Το εν λόγω πρόγραμμα άρχισε να υλοποιείται τον Φεβρουάριο 2015 από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Παρομοίως, το πρόγραμμα «Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας την Διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο» αποτέλεσε θεατρική παρέμβαση σε σχολεία της Ελλάδας για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα σεβασμού της διαφορετικότητας. Υπάρχουν επίσης πολυάριθμες έρευνες και άρθρα που υποστηρίζουν ότι η χρήση του θεάτρου είναι πολύ σημαντική σε παρεμβάσεις σχετικές με το bullying (Jordan, 2011). Άλλο παράδειγμα αποτελεί επίσης το πρόγραμμα της Προτογαλίας από την οργάνωση Social and Parochial Centre of Vera Cruz, για την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα που αφορούν τους πρόσφυγες κατά το έτος 2011 και 2012 και τίτλο IMI' ART Workshop on sensitization in social context. Επιπρόσθετα, εντοπίσαμε το πρόγραμμα Kids like you, Kids like me των Mickel & Griffin (2007) το οποίο υιοθετήθηκε με την μορφή workshop από τους παιδαγωγούς - συμμετέχοντες και είχε ως στόχο να ενσαρκώσουν σε ζευγάρια το βίωμα παιδιών με αναπηρία.

Το θέατρο ως μέσο ευαισθητοποίησης χρησιμοποιείται για μια ευρεία γκάμα θεματικών, ακόμα και σε επίπεδο περιβαλλοντικής αγωγής. Για παράδειγμα, στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Τρόποι παρέμβασης μαθητών στη Διατήρηση και Ανάδειξη του Φυσικού Περιβάλλοντος στις Πηγές κάτω Βρύσης Αστριτισίου», η Περιβαλλοντική ομάδα του Λυκείου Μελεσών οργάνωσε θεατρικό δρώμενο με σκοπό την αναβίωση σχετικών με την περιοχή τους μύθων και την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα τοπικής ιστορίας.

Σημαντική θεωρείται η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην ανάπτυξη των δραματουργικών αυτών πρακτικών, μέσα από ένα είδος διάδρασης (Boggs, Mickel & Holtom, 2007). Η αναγκαιότητα της ενεργής εμπλοκής των παιδιών στις δραματουργικές διαδικασίες ήδη από την διοργάνωσή τους, γίνεται σαφής μέσα από την μελέτη των Baker-Sennet, Matuson και Rogoff (2008). Βασισμένοι στο έργο του Vygotsky σχετικά με την σπουδαιότητα του φαντασιακού παιχνιδιού στην ανάπτυξη στόχων και πλάνων στην παιδική ηλικία, οι ερευνητές μελέτησαν την υπεροχή στην ποικιλομορφία και την ποιότητα των παιγνιακών και κοινωνικό-θεατρικών δραστηριοτήτων, σε παιδιά πρώτων σχολικών ηλικιών, όταν αυτές ήταν καθοδηγούμενες από τα ίδια σε σχέση με αυτές που ήταν καθοδηγούμενες από ενήλικους.

Δεν αποτελεί όμως μόνο το θέατρο ισχυρό μέσο ευαισθητοποίησης. Για παράδειγμα, ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα ισότητας φύλου πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση κομικς, όπου συστάθηκε ειδικό πιλοτικό εργαστήριο για την αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από το εργαλείο της εικονογράφησης. Το πρόγραμμα αυτό είναι γνωστό με τον τίτλο: «Πιλοτικό εργαστήριο χρήσης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς σε μαθητές δευτεροβάθμιας με θέμα την ισότητα των δυο φύλων». Ένα άλλο πρόγραμμα από το National Institute of Health Research (NIHR, 2014) ανέπτυξε ένα παρεμβατικό πλαίσιο όπου χρησιμοποιούνταν διάφορα είδη τέχνης, αφηγήσεων και ομαδικών αλληλεπιδράσεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης. Επίσης, η TV σειρά Realabilities, με πέντε πρωταγωνιστές με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση της ευαισθητοποίησης παιδιών απέναντι σε συμμαθητές με αναπηρίες (Silton, 2016).

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων στο σχολείο σε σχέση με ζητήματα αναπηρίας είναι έντονη στην σχετική βιβλιογραφία (Triliva κ.ά, 2009· Triliva, Anagnostopoulou & Hatzinikolaou, 2008), απευθύνονται όμως κυρίως στα παιδιά που διακρίνονται από ένα είδος αναπηρίας και λιγότερα σε παιδιά που πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε αυτές τις θεματικές.

Ειδικότερα, όσο αφορά την επίγνωση των ακούοντων ατόμων για την εμπειρία των κωφών αναφέρεται η Lane στην εισαγωγή του βιβλίου “For Hearing People Only” των Moore και Levitan (2003) και τονίζει ότι οι ακούοντες συνήθως προσπαθούν να φανταστούν τον εαυτό τους ανήμποροι να ακούσουν και έτσι η κατανόηση της κώφωσης γίνεται μόνο με την «δέξα της αναπηρίας ως οδηγός τους» (2003: 8). Για παράδειγμα, στο φυλλάδιο που έχουν εκδώσει οι Adcock & Remus (2006) σχετικά με δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν τους τυπικούς μαθητές να κατανοήσουν την εμπειρία των κωφών, προτείνουν να χρησιμοποιηθούν ωτοασπίδες καθώς και «λευκός θόρυβος» από διάφορες οικιακές συσκευές, ενώ προτείνεται επίσης το διάβασμα των χειλιών.

4.6. Επίλογος

Διαπιστώνουμε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες έχουν πολλαπλά οφέλη στους συμμετέχοντες και κυρίως είναι ένα ισχυρό μέσο ευαισθητοποίησης και αλλαγής στάσεων. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη οργανώσαμε την παρούσα έρευνα βασισμένοι σε θεατρικές δραστηριότητες από μια ψυχοπαιδαγωγική οπτική. Οι δραστηριότητες αυτές δομήθηκαν αντλώντας στοιχεία τόσο από το θεατρικό παιχνίδι, όσο και από τη δραματοποίηση, τα βασικά χαρακτηριστικά των οποίων αναλύθηκαν στα παραπάνω υποκεφάλαια.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το θεωρητική θεμελίωση των βασικών αξόνων της παρούσας εργασίας και περνάμε στο επόμενο μέρος που αποτελείται από τη μεθοδολογία

της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και τον αναλυτικό ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε στην υλοποίηση της παρέμβασης.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Οι ποιοτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

5.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο μέρος της παρούσας εργασίας, προσπαθήσαμε να θεμελιώσουμε θεωρητικά το βασικό μας θέμα που είναι η κώφωση, καθώς και να δώσουμε κάποιες κατευθύνσεις σχετικά με το πώς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή το θέατρο σε όλες του τις μορφές. Σε αυτό το κεφάλαιο και πριν αναλύσουμε τον ερευνητικό σχεδιασμό θεωρήσαμε αναγκαίο να συζητήσουμε σχετικά με τις ποιοτικές μεθόδους που επιλέξαμε να εφαρμόσουμε. Επιχειρούμε να θεμελιώσουμε επιστημολογικά, λοιπόν, τις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε και να δικαιολογήσουμε τις επιλογές μας αυτές.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ελέγξουμε αν η χρήση συγκεκριμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, που είναι βασισμένες στο θέατρο, είναι πιθανό να έχουν θετική επίδραση στην κατανόηση και στη συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών απέναντι στην κώφωση. Αρχικά, προκειμένου να συλλέξουμε κάποια βασικά δεδομένα και να εξοικειωθούν οι μαθητές με την παρουσία μας στο χώρο επιλέξαμε να κάνουμε χρήση της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Έτσι, αν και βρισκόμασταν στη σχολική αίθουσα, καταγράφαμε και συλλέγαμε πληροφορίες δίχως να παρεμβαίνουμε σε κανένα σημείο.

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήσαμε με τους μαθητές ημιδομημένες συνεντεύξεις, ώστε να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των παιδιών για τα κωφά άτομα, υλικό το οποίο παρατίθεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Στην τρίτη φάση, υλοποιήθηκαν οι ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις και στην τέταρτη επαναλάβαμε αντίστοιχες ημιδομημένες συνεντεύξεις προκειμένου να εντοπίσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των παιδιών για τα κωφά άτομα. Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά τις φάσεις των συνεντεύξεων ζητήσαμε από τους μαθητές και τη δημιουργία ιχνογραφικών έργων, προκειμένου να αποτυπώσουν έννοιες και διαδικασίες που πιθανόν να μην ήταν σε θέση να μας τις εκφράσουν λεκτικά.

Στα επόμενα υποκεφάλαια γίνεται αναφορά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Τέλος, σημειώνονται κάποια ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, που είναι εξέχουσας σημασίας για κάθε είδους έρευνας, αλλά πολύ περισσότερο για αυτές που συμμετέχουν παιδιά.

5.2. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στην ψυχοπαιδαγωγική πράξη και έρευνα, καθώς περιέχουν τη δυνατότητα για ενδελεχή διερεύνηση και εις βάθος ανάλυση. Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2000: 3) «η ποιοτική έρευνα τοποθετείται ως μια δραστηριότητα που θέτει τον παρατηρητή στον κόσμο. Απαρτίζεται από ένα σύνολο ερμηνειών και πρακτικών που κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο και τον μετατρέπουν σε μια σειρά από αναπαραστάσεις περιέχοντας σημειώσεις από το πεδίο, συνεντεύξεις, συζητήσεις, φωτογραφίες, μαγνητοφωνήσεις. Σε αυτό το επίπεδο η ποιοτική έρευνα συνεπάγεται ως μια ερμηνευτική

και νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου». Γι' αυτό η μελέτη των υποκειμένων γίνεται στο φυσικό τους περιβάλλον και οι μελετητές προσπαθούν να τα κατανοήσουν ή να τα ερμηνεύσουν σχετικά με τις “σημασίες” που τους αποδίδουν οι άνθρωποι.

Βασικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι ότι οι ερευνητές κάνουν προσπάθεια να κατανοήσουν το περιεχόμενο των λόγων των υποκειμένων σε σχέση με τον κόσμο και τις εμπειρίες τους. Επίσης, η ευθύνη για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων βαραίνει αποκλειστικά τον ερευνητή. Ακόμα, η εξαγωγή συμπερασμάτων έχει επαγωγικό χαρακτήρα. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές συλλέγουν έναν ικανό όγκο πληροφοριών και μέσα από την ανάλυσή τους καταλήγουν στη δόμηση εννοιών και θεωριών. Τέλος, το προϊόν μιας ποσοτικής έρευνας είναι περιγραφικό. Για να αποδώσουν οι ερευνητές ότι έχουν αποκομίσει σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο χρησιμοποιούν λέξεις και εικόνες, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα που βασικό εργαλείο είναι οι αριθμοί (Merriam, 2002).

Κυριότερο πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες είναι ότι μπορούμε να σχηματίσουμε ρεαλιστική εικόνα για τον πραγματικό κόσμο σε αντίθεση με τους αριθμούς. Ακόμα, προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή, ώστε να κινηθεί ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν και τις εκάστοτε καταστάσεις (Matveev, 2002).

5.2.1. Το ιχνογράφημα ως ερευνητικό εργαλείο

Η χρήση του παιδικού και εφηβικού ιχνογραφήματος στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα άρχισε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, το ιχνογράφημα με τον όρο «προβολικό σχέδιο», εμφανίστηκε το 1950 και άρχισε να αποκτά ισχύ η άποψη ότι η ζωγραφική των παιδιών μπορεί να αναπαριστά την εσωτερική ψυχολογική πραγματικότητά τους και τον υποκειμενικό κόσμο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους (Γιώτσα, 2005: 74). Έτσι, στην ποιοτική έρευνα το ιχνογράφημα χρησιμοποιείται για να τη μελέτη της ψυχικής ανάπτυξης των υποκειμένων, καθώς και την εξέταση ζητημάτων ψυχοπαθολογίας, τόσο παιδιών όσο και ενηλίκων σε διάφορα ζητήματα.

Ως μέσο ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας αποτελεί μία από τις πολλές «γλώσσες», μέσω των οποίων τα παιδιά και οι νέοι αφηγούνται ιστορίες που διαφορετικά θα μας έμεναν άγνωστες ή αποσπασματικές (Kress, 1997· Pahl, 1999). Στο πλαίσιο αυτό το ιχνογράφημα δίνει την αφορμή για ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους (Brooks, 2005), οι οποίοι μας ανοίγουν δρόμους για τη διερεύνηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων, των γνώσεων, αλλά και των ενδιαφερόντων, των εμπειριών και των βιωμάτων των παιδιών και εφήβων.

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για το ιχνογράφημα ως αντικείμενο και ως εργαλείο έρευνας μετατοπίστηκε σταδιακά από το ίδιο, ως τελικό προϊόν, στο παιδί/έφηβο δημιουργό, στη διαδικασία της ιχνογράφησης και στις διεπαφές που συντελούνται την ώρα της ιχνογράφησης καθώς και στην εξέταση των πλαισίων επικοινωνίας και των σχέσεων τους (Τρούλη, Κοντοπόδης, & Graeser, 2011: 1).

Υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής ποιοτικής έρευνας, διαπιστώνεται η ύπαρξη πέντε τουλάχιστο βασικών προσεγγίσεων στην ανάλυση των ιχνογραφημάτων. Πρόκειται για την αναπτυξιακή/ψυχολογική, την ψυχαναλυτική, την αισθητική, τη γνωστική, και συνδυαστικές/ σημειωτικές προσεγγίσεις (με κυριότερες την πολυτροπική και τη στοιχειοθετημένη). Αυτές οι προσεγγίσεις απορρέουν από το θεωρητικό πλαίσιο και το επιστημολογικό παράδειγμα που ακολούθησαν οι ερευνητές, αλλά και από τις απόψεις τους σχετικά με τη διάκριση ή όχι αντίληψης και νόησης, οπτικού και νοητικού ρεαλισμού, και τις προτιμήσεις τους αναφορικά με την ανάλυση του ιχνογραφήματος με

κέντρο τον θεατή ή τον δημιουργό ή τη διαδικασία ιχνογράφησης (Τρούλη, Κοντοπόδης, & Graeser, 2011: 1).

Όσον αφορά τη διαδικασία της ανάλυσης, στο προεικονογραφικό επίπεδο ερμηνείας του ιχνογραφήματος καταγράφεται μόνο αυτό που μπορεί να δει κανείς στο ιχνογράφημα, με όσο γίνεται πιο απλό, απτό και συγκεκριμένο τρόπο. Έπειτα για να μπορέσει ο ερευνητής να κατανοήσει τους συμβολισμούς κάνει διάφορες υποθέσεις για την ερμηνεία που μπορεί να έχουν τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, συζητά με το υποκείμενο και επιχειρεί να μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις να κατανοήσει το σκεπτικό του και τους συμβολισμούς που κρύβουν τα όσα αποτύπωσε στο χαρτί (Τρούλη, Κοντοπόδης, & Graeser, 2011: 7-13).

Συνεπώς, η ερμηνεία και ανάλυση των ιχνογραφικών έργων, μπορεί να εμπλουτίσει την έρευνα με πολλά και χρήσιμα στοιχεία. Ωστόσο, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι αποτελεί απλά ένα εργαλείο και ένα μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο από μόνο του δε διαθέτει την αυτοτέλεια της αποκλειστικής χρήσης για τη διεξαγωγή αξιόπιστης έρευνας (Μεταξάς, 2010: 325). Με την παραπάνω διατύπωση εννοούμε ότι το ιχνογράφημα πρέπει αφενός να εφαρμόζεται πάντοτε συνδυαστικά με άλλες μεθόδους και εργαλεία και ποτέ μόνο του και αφετέρου ότι η προσέγγιση στα δεδομένα, που αποδίδει πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη διάκριση και επιφύλαξη, καθώς τα στοιχεία που αποδίδει αποτελούν απλές ενδείξεις, οι οποίες χρειάζονται τεκμηρίωση.

5.2.2. Η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα

5.2.2.1. Εθνογραφική παρατήρηση

Στην εθνογραφική έρευνα υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει δεδομένα: η παρατήρηση, η συνέντευξη και η αρχαιακή έρευνα. Η παρατήρηση είναι μοναδική, καθώς συνδυάζει την συμμετοχή του ερευνητή στη ζωή των υπό μελέτη ανθρώπων, ενώ την ίδια στιγμή οφείλει να διατηρεί μια επαγγελματική απόσταση (Fetterman, 1998). Η παρατήρηση είναι η πράξη του να αντιλαμβάνεσαι τις δραστηριότητες και τις αλληλεξαρτήσεις των ανθρώπων (Angrosino, 2007).

Συμμετοχική παρατήρηση, πιο συγκεκριμένα, ονομάζεται η οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, αλληλεπιδράσεων και διαντιδράσεων (Ιωσηφίδης, 2003). Πλεονέκτημα της μεθόδου θεωρείται η άμεση άντληση πληροφορίας για άτομα και κοινωνικές συμπεριφορές και η κατανόηση του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα, ενώ μειονέκτημα θεωρείται το γεγονός ότι είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία και συνήθως χρειάζεται εμπειρους παρατηρητές (Ιωσηφίδης, 2003· Καχριμάνης et al., 2007: 18).

Ορισμένες φορές, ο όρος «συμμετοχική παρατήρηση» χρησιμοποιείται λανθασμένα σαν μια ομπρέλα, κάτω από την οποία τοποθετούνται όλες οι εργασίες που πραγματοποιεί ο εθνογράφος μέσα στο πεδίο: παρατήρηση, ανοιχτές συζητήσεις, δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις κτλ. Η στάση αυτή πρέπει να εγκαταλειφθεί, έτσι ώστε η χρήση του κάθε όρου να μην προκαλεί σύγχυση σχετικά με το περιεχόμενό του αλλά να αντιπροσωπεύει την πραγματική του λειτουργία (Wolcott, 1999: 44).

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα μηχανισμό έρευνας που χαρακτηρίζεται από έντονες κοινωνικές διαδράσεις ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας πεδίου ο παρατηρητής συμμετέχει παίρνοντας μέρος στη συλλογική ζωή αυτών που παρατηρεί, ακούει, κοιτάζει, συζητά με ανθρώπους, συλλέγει πληροφορίες και εν ολίγοις αφήνεται να παρασυρθεί από την κατάσταση την οποία βιώνει (Πανταζή et al., 2011: 733).

Στη συμμετοχική παρατήρηση εντοπίζονται διάφορες κατηγοριοποιήσεις ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του ερευνητή στη ζωή των συμμετεχόντων. Οι κατηγορίες τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε σύμφωνα με τους PeterPatricia Adler (1987) είναι οι κάτωθι:

- Η περιφερειακή συμμετοχική παρατήρηση: Οι ερευνητές θεωρούν ότι η κάποιου βαθμού εμπλοκή είναι απαραίτητη για αυτόν που θέλει να «συλλάβει» εκ των έσω τις ενέργειες των ανθρώπων και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Δεν αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην προς μελέτη κατάσταση και μένουν έτσι στη «περιφέρεια». Αυτός ο τύπος έρευνας υιοθετείται από τους ερευνητές που θεωρούν ότι η υπερβολική εμπλοκή θα μπορούσε να μπλοκάρει κάθε δυνατότητα ανάλυσης από τη μεριά τους.
- Η ενεργή συμμετοχική παρατήρηση: ο ερευνητής προσπαθεί να παίξει ένα ρόλο και να αποκτήσει ένα status στο εσωτερικό της ομάδας ή του οργανισμού που μελετά. Αυτό το status θα του επιτρέψει να πάρει μέρος σε όλες τις δραστηριότητες της υπό μελέτη ομάδας σαν μέλος, διατηρώντας όμως μια κάποια απόσταση.
- Η ολοκληρωμένη συμμετοχική παρατήρηση: ο ερευνητής μπορεί να ολοκληρώσει με ευκολία την έρευνά του λόγω της θέσης που κατέχει μέσα στην ομάδα.

Από τις παραπάνω κατηγορίες προκύπτει ότι στον ερευνητή ανήκουν δύο ρόλοι: αυτός του εσωτερικού παρατηρητή και αυτός του εξωτερικού παρατηρητή που συμμετέχει.

Ο εξωτερικός παρατηρητής που συμμετέχει είναι η συνηθισμένη περίπτωση ερευνητή. Έρχεται από έξω και ζητά την άδεια για να εισέλθει στο χώρο έρευνας από τον οποίο θα φύγει όταν την ολοκληρώσει και θα αρχίσει τη διαδικασία της συγγραφής ενός βιβλίου, μιας διπλωματικής εργασίας, μιας διδακτορικής διατριβής κ.α. (Πανταζή et al., 2011: 734).

Ο εσωτερικός παρατηρητής που συμμετέχει είναι αυτός που παίζει ένα ενεργό ρόλο έχοντας ένα συγκεκριμένο status μέσα στο χώρο που θέλει να μελετήσει πολύ πριν ξεκινήσει η έρευνα του. Αυτός ο ρόλος, στη συνέχεια, για κάποιο χρονικό διάστημα θα μετατραπεί σε ρόλο ερευνητή. Τέτοια είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών ή των κοινωνικών λειτουργών που επιχειρούν να κάνουν έρευνες στους εργασιακούς τους χώρους. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής πρέπει να επιδιώξει μια αποστασιοποίηση από τα υπό μελέτη άτομα ή ομάδες ατόμων αν θέλει να αποφύγει οποιαδήποτε συναισθηματική εμπλοκή που είναι πιθανό να αλλοιώσει τα αποτελέσματα ανάλυσής του (Πανταζή et al., 2011: 734).

Εμείς στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την παρατήρηση, χωρίς να συμμετέχουμε και να παρεμβαίνουμε ενεργά, ώστε να μην αλλοιωθούν τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγουμε. Μέσα από την παρατήρηση στοχεύουμε στη συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την έρευνα, αλλά και στην αποδοχή της παρουσίας μας από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας, ώστε στις επόμενες φάσεις να νιώσουν όσο το δυνατόν πιο οικεία και να μας εμπιστευθούν.

5.2.2.2. Συνέντευξη

Ένας άλλος τρόπος για να συλλέξει ο εθνογραφικός ερευνητής το κατάλληλο υλικό είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι η διαδικασία κατά την οποία δημιουργείται μια συζήτηση με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών (Angrosino, 2007).

Η αξία της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο είναι μεγάλη αν ενστερνιστούμε την πεποίθηση ότι η γνώση, οι αντιλήψεις, οι απόψεις, οι ερμηνείες, οι εμπειρίες και οι αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση της κοινωνικής

πραγματικότητας (Mason, 1996). Με τη συνέντευξη μπορεί ο ερευνητής να βγάλει πολύτιμα συμπεράσματα για τη φύση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και για παράγοντες που επηρεάζουν την έκβασή της όπως τα κίνητρα των μαθητών ή η κοινωνική δυναμική των μεταξύ τους σχέσεων (Καχριμάνης et al., 2007: 19).

Οι συνεντεύξεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με το βαθμό τυποποίησής τους από τον ερευνητή. Η δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιεί ένα αυστηρά καθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες τίθενται με την ίδια σειρά σε όλα τα μέλη μιας ομάδας συνεντευξιαζόμενων. Ο τύπος συνέντευξης που βασίζεται μεν σε έναν πυρήνα προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά δίνει την ελευθερία στον ερευνητή να αλλάζει τις ερωτήσεις ανάλογα με το προφίλ του ερωτώμενου ή ανάλογα με την έκβαση της αλληλεπίδρασης, ονομάζεται ημιδομημένη συνέντευξη. Τέλος, η μη δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων και δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα θέσεις, απόψεις και εμπειρίες οι οποίες διαπραγματεύονται μια ή περισσότερες θεματικές περιοχές (Καχριμάνης et al., 2007: 20).

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να αναδείξει θέματα που δεν είχαν προβλεφθεί εξ αρχής αλλά και να αλλάξει την ερευνητική ατζέντα για τη συνέχεια. Προβλήματα επικοινωνίας, ποιοτικές κρίσεις για τη συνεργατική δραστηριότητα ή την καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων εργαλείων αναφέρονται συχνά στις συνεντεύξεις των μαθητών. Από τη άλλη, η αξιοπιστία των ευρημάτων μιας συνέντευξης είναι συχνά υπό αμφισβήτηση, γιατί το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο τόσο από την πλευρά του ερωτώμενου, όσο και από την πλευρά του ερευνητή (Καχριμάνης et al., 2007: 20).

Περνώντας στο δεύτερο σκέλος του ζητήματος που είναι η ανάλυση των δεδομένων, να αναφέρουμε ότι η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια κυκλική αναδραστική λειτουργία και δεν θα πρέπει να λαμβάνεται ως ένα ξεχωριστό στάδιο σε σχέση με τις άλλες ερευνητικές διαδικασίες και δραστηριότητες, αλλά ως μια συστηματική προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων, η οποία διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική προσπάθεια (Ιωσηφίδης, 2003).

Ο εθνογράφος όσο βρίσκεται μέσα στο πεδίο κρατάει σημειώσεις (fieldnotes), προσπαθώντας να απεικονίσει περιγραφικά την πραγματικότητα όσο πιο πιστά και άμεσα γίνεται, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις του απευθείας και αποφεύγοντας τις αναβολές, ενώ όταν αυτό δεν είναι εφικτό, θα πρέπει να έχει πάντοτε μαζί του ένα μικρό σημειωματάριο, στο οποίο θα σημειώνει χαρακτηριστικές λέξεις, οι οποίες στη συνέχεια θα του θυμίσουν το περιστατικό για το αποτυπώσει λεπτομερώς.

Η επόμενη δουλειά του εθνογράφου όσον αφορά στην ανάλυση του υλικού του είναι η σύνταξη αναλυτικών υπομνημάτων. Δηλαδή, στο κλείσιμο κάθε μέρας ο ερευνητής κάνει την αυτοκριτική του και διαλεγόμενος με το υλικό του, διεισδύει εις βάθος στις σημειώσεις του ελέγχοντας τα σημεία που λειτούργησαν και ορθά και εκείνα που χρειάζονται αναθεώρηση, κάνοντας τις πρώτες αναλυτικές υποθέσεις.

Επειτα, προχωράει σε κωδικοποίηση των δεδομένων, ιεραρχώντας τα με βάση τον τόπο, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τις δραστηριότητες, τα αποτελέσματα, και τους σκοπούς αρχικά για να συνεχίσει με την ανακάλυψη της λογικής των γεγονότων, των δραστηριοτήτων, των σκοπών, των αποτελεσμάτων και των αισθημάτων, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους, δημιουργώντας έτσι λειτουργικές θεματικές κατηγορίες με γνώμονα τις θεωρητικές δυνατότητες του υλικού του και του εαυτού του (Πηγιάκη, 1988: 127-135).

Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής ταξινομεί τις κατηγορίες αυτές σε χωριστό φάκελο προσπαθώντας να εξασφαλίσει θεματική πληρότητα και τηρώντας κατάλογο αλφαβητικής σειράς των κατηγοριών που έχει επεξεργαστεί.

Εμείς στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου να αντλήσουμε τα απαραίτητα ποιοτικά δεδομένα από τα ερευνητικά μας υποκείμενα δεδομένου ότι θέλαμε να υπάρχει μια δομή σε όσα θα ρωτήσουμε, αλλά παράλληλα δεν ξεχνάμε ότι οι συμμετέχοντες είναι παιδιά.

5.2.3. Έρευνα δράση

Ο όρος «έρευνα δράση» χρησιμοποιείται ευρύτατα στο πεδίο της έρευνας, όμως δε φαίνεται να έχει δημιουργηθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αφορούν διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και έρευνας, αλλά και διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες. Προκειμένου, όμως να αποσαφηνίσουμε τελικά τι ακριβώς είναι, παραθέτουμε μερικούς από τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές.

Έρευνα δράση είναι η μελέτη μια κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν (Elliott, 1991).

Η έρευνα δράση είναι μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, την κατανόηση τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές και τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται οι πρακτικές αυτές (Kemmis στο Hopkins, 1985: 32).

Η έρευνα δράση είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής, οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η έρευνα δράση ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μια αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου (Lomax, 1990).

Η έρευνα δράση ανήκει στις συμμετοχικές μεθοδολογίες έρευνας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κριτική διάθεση, πραγματιστικό πνεύμα, αποσκοπούν στην άμεση λύση προβλημάτων και στοχεύουν στην περιορισμένη ή ευρύτερη αλλαγή. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η σχετικοποίηση της διάκρισης ερευνητή και ερευνοούμενων. Δεν υπάρχει καμιά αυστηρή διαδοχική διαδικασία στην Έρευνα δράση. Όλοι οι θεωρητικοί της Έρευνας Δράσης προτείνουν μοντέλα σπειροειδή ή κυκλικά, στα οποία ο σχεδιασμός, η δράση και ο αναστοχασμός επαναλαμβάνονται σε όλη την ερευνητική δραστηριότητα (Hart & Bond, 1995).

Ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης είναι ότι στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων και στην πρόκληση αλλαγών που είναι επωφελείς για τους συμμετέχοντες σε αυτή. Ακόμα, είναι μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας ή οποία συνδυάζει δράση και έρευνα και προϋποθέτει μια συνεχή διαδικασία ανάδρασης από την πλευρά του ερευνητή σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζει τον κοινωνικό κόσμο, με τις αξίες και τις ιδέες του. Επιπλέον, η Έρευνα δράση οδηγεί σε βελτίωση της κατανόησης από την πλευρά του ερευνητή κοινωνικών καταστάσεων, δομών και συμπεριφορών και προσανατολίζει την δράση τόσο του ιδίου όσο και των συμμετεχόντων. Τέλος, είναι

δυνατόν να οδηγήσει σε αποτελέσματα που να έχουν ευρύτερη επίδραση (Grady, 1998: 44, 48-51).

Η έρευνα δράση εφαρμόζεται σε πραγματικές καταστάσεις δεδομένου ότι η αρχική εστίασή της είναι στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων. Μπορεί, εντούτοις, να χρησιμοποιηθεί από τους κοινωνικούς επιστήμονες για την προκαταρκτική ή πειραματική έρευνα, ειδικά όταν η κατάσταση είναι πάρα πολύ διαφορετική για να πλαισιώσει μια ακριβή ερευνητική ερώτηση. Συνήθως, επιλέγεται όταν οι περιστάσεις απαιτούν ευελιξία, συμμετοχή των ανθρώπων στην έρευνα, ή όταν μια αλλαγή πρέπει να πραγματοποιηθεί γρήγορα (O'Brien, 2001).

Σε μια σύντομη ανασκόπηση που έγινε από την Christenson και τους συνεργάτες της (Christenson et al., 2001) προκύπτει ότι η έρευνα δράση προτείνεται ή χρησιμοποιείται:

- για να επιτευχθεί αλλαγή των πρακτικών της διδασκαλίας (Burnaford, Fischer & Hobson, 1996),
- για να επιτευχθεί η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων (Clift, Veal & Holland, 1990),
- για να προαχθεί η μεταρρύθμιση του σχολείου (Hursh, 1995),
- για να προωθηθεί η κοινωνική αλλαγή (Carr & Kemmis, 1986. Kemmis & McTaggart, 1988),
- για να συγκροτηθεί ένα σώμα γνώσης για τη διδασκαλία (CochranSmith & Lytle, 1993),
- για να προαχθεί ο εκδημοκρατισμός του σχολείου και της κοινωνίας (Noffke & Stevenson, 1995),
- για να θεωρηθεί η ίδια η διδασκαλία ως ένας τύπος έρευνας (Elliot, 1985),
- για να προαχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Oja & Pine, 1987).

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο, διότι αφενός θέλαμε να μελετήσουμε το κοινωνικό φαινόμενο της αναπηρίας και πιο συγκεκριμένα της κώφωσης και αφετέρου μελετήσαμε και ερευνήσαμε τις απόψεις των μαθητών χρησιμοποιώντας προγραμματισμένες δράσεις με σκοπό την αλλαγή της στάσης τους.

5.3. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η ενασχόληση με το ερευνητικό αντικείμενο από τον ψυχοπαιδαγωγικό χώρο προκαλεί πλήθος ηθικών προβλημάτων, που προκύπτουν από τη χρήση των προσωπικών δεδομένων και από την ενασχόληση με τα άτομα που ερευνούν. Η είσοδος στους ιδιωτικούς χώρους των ερευνώμενων, η μελέτη της ιδιωτικής τους ζωής και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων εγείρει αντιδράσεις και προβλήματα εχεμύθειας και σεβασμού των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Bresler, 1996: 133-134).

Σύμφωνα με την Jane Zavisca υπάρχουν τρεις βασικές ηθικές αρχές, οι οποίες πρέπει να τηρούνται και να κατευθύνουν την έρευνα. Η πρώτη και πιο βασική είναι ο σεβασμός προς τα ερευνώμενα πρόσωπα. Αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν πότε επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι ερευνώμενοι πρέπει να κατανοήσουν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και να τους δοθεί εξαρχής εξήγηση για το τι πρόκειται να κάνουν σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Όλοι οι ερευνώμενοι έχουν το δικαίωμα να εξασφαλίσουν ότι τα προσωπικά τους δεδομένα θα προστατευθούν, καθώς τα προς έρευνα υποκείμενα ενδέχεται να είναι από μικρά παιδιά μέχρι και εγκληματίες. Η δεύτερη αρχή είναι ότι ο ερευνητής πρέπει να υπερτονίσει τα οφέλη που θα αποκομίσουν τόσο οι συμμετέχοντες όσο και η ίδια η κοινωνία από την εκάστοτε έρευνα και να ελαχιστοποιήσει τους πιθανούς κινδύνους. Τέλος εξέχουσας σημασίας είναι η αρχή της

δικαιοσύνης, που αναφέρεται στο γεγονός ότι το θέμα της έρευνας οφείλει να προσφέρει τα ίδια οφέλη και να προκαλεί ίσους κινδύνους σε όλα τα μέλη. Κανείς δεν είναι σωστό να ωφελείται ή να βλάπτεται περισσότερο από κάποιον άλλο (Zavisca, 2007: 130).

Συγκεκριμένα, οι ερευνητές οφείλουν να κινούνται στον άξονα μιας «ηθικής συμμετρίας» (ethical symmetry) που αναφέρεται στην υποχρέωση του ερευνητή να μην παραγκωνίζει τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση της μεθοδολογίας που χρησιμοποιούν. Αρχικά ο ερευνητής πρέπει να παραμείνει πιστός στις τυπικές αρχές του κώδικα ηθικής δεοντολογίας, όπως: ειλικρίνεια, ξεκάθαροι στόχοι, ανωνυμία, εμπιστοσύνη και συγκατάθεση των εμπλεκόμενων στην έρευνα (Christensen & Prout, 2002: 448).

Βέβαια δεοντολογικά ζητήματα δεν προκύπτουν μόνο στη σχέση ερευνητή και ερευνώμενου, αλλά η δέουσα προσοχή θα πρέπει να δίνεται και στα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν στα διαφορετικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, στην επεξεργασία των δεδομένων και κατά τη διάρκεια της συγγραφής των ευρημάτων (Alderson, 2000).

Δεν πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας το γεγονός ότι στην παιδαγωγική έρευνα τα ερευνητικά υποκείμενα είναι κατά κύριο λόγο παιδιά. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, ελλοχεύει ο κίνδυνος χειραγώγησης τους από τον παρατηρητή, που πηγάζει από την επιθυμία παροχής προστασίας σε ομάδες ανίσχυρες να αγωνιστούν για τα συμφέροντά τους (Λάζος, 1998: 228-229· Τσίγκρα, 2010: 454).

Όσον αφορά πιο πρακτικά ζητήματα, για να είναι ηθικά αποδεκτές οι κινήσεις του μελετητή πρωταρχικό του καθήκον θα πρέπει να είναι η διασφάλιση άδειας εισόδου στο χώρο του κοινωνικού οργανισμού ή ιδρύματος που πρόκειται να ερευνηθεί. Οφείλει βέβαια να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι όσο πιο κεντρική είναι η αρχή στην οποία απευθύνεται, με τόσο πιο υψηλόβαθμα στελέχη θα πρέπει να έρθει σε επαφή και τόσο περισσότερες γραφειοκρατικές διαπραγματεύσεις και χρονικές καθυστερήσεις θα προκύψουν μέχρι οι υπεύθυνοι να πειστούν να του χορηγήσουν την εκάστοτε άδεια.

Ο ερευνητής σε αυτό το σημείο θα πρέπει να δράσει έξυπνα επιστρατεύοντας όλη την ευαισθησία, την ευφυΐα, την επινοητικότητα του, τις κοινωνικές του δεξιότητες και την πειθώ του έτσι ώστε να εξηγήσει και να δικαιολογήσει την παρουσία του και την ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, να εξασφαλίσει την αποδοχή, την εμπιστοσύνη τους και τη συνεργασία τους και να εγγυηθεί κάθε διασφάλιση της κοινωνικής τους προσωπικότητας (Πηγιάκη, 1988: 87-89).

Αφού ολοκληρωθεί επιτυχώς η παραπάνω διαδικασία και ο ερευνητής αποκτήσει εξουσιοδοτημένη πρόσβαση στο πεδίο, οφείλει στη συνέχεια να εργαστεί για τη διευθέτηση και άλλων ζητημάτων ηθικής φύσεως. Με την είσοδό του δηλαδή στην κοινωνική σκηνή, θα πρέπει αφενός να εφησυχάσει τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργεί με τη παρουσία του και αφετέρου να διασφαλίσει την υπόληψη, την ηρεμία και τη θέση των ανθρώπων που γίνονται αντικείμενα της μελέτης του.

Θα πρέπει, λοιπόν, ο ερευνητής να ακολουθεί μια απόλυτα ανθρωπιστική προσέγγιση και συμπεριφορά σεβόμενος την αξιοπρέπεια και την ιδιωτική ζωή των ατόμων που μελετά, διασφαλίζοντας τα δικαιώματά τους, εξηγώντας τους σκοπούς της έρευνας και παρέχοντας όλα τα εχέγγυα που θα εξασφαλίσουν την ανωνυμία τους (Πηγιάκη, 1988: 85-86).

5.4. Επίλογος

Μετά την αναλυτική περιγραφή των βασικών ζητημάτων που αφορούν τις μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιήσαμε, είναι πλέον σαφές ότι μέσα από την τήρηση των περιορισμών που κάθε ποιοτική μέθοδος θέτει θα καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα που δύνανται να συμβάλουν στην προαγωγή της γνώσης στο πεδίο των

ανθρωπιστικών επιστημών και της ψυχοπαιδαγωγικής πράξης και έρευνας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός, όπως υλοποιήθηκε κατά τις φάσεις διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ερευνητικός σχεδιασμός

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρουμε αναλυτικά όλα τα στάδια που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας. Ο βασικός σκοπός είναι να διερευνήσουμε αν με την εφαρμογή των συγκεκριμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων βασισμένων στο θέατρο, θα μπορούσαν οι μαθητές να διαφοροποιήσουν τις αναπαραστάσεις τους (απόψεις και αντιλήψεις) σχετικά με το ζήτημα της κώφωσης. Αρχικά, παραθέτουμε τους στόχους της έρευνας, δηλαδή τα ερευνητικά μας ερωτήματα/ζητήματα. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στο δείγμα της έρευνας, καθώς και στον τόπο και τον χρόνο που αυτή υλοποιήθηκε. Τέλος, αναφερόμαστε στις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, όπως ακριβώς αυτές πραγματοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι συναντήσεις που είχαμε προγραμματίσει να κάνουμε με τα υποκείμενα της έρευνας είναι 6 στο σύνολό τους και σημειώνονται αναλυτικά όλες οι δραστηριότητες με τη σειρά υλοποίησής τους. Συνεπώς, στην παρακάτω ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά όλο το περιεχόμενο, η διαδικασία και το σκεπτικό της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελείται από τα εξής μέρη: (α) Φάση πριν την παρέμβαση, (β) Φάση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και (γ) Φάση μετά την παρέμβαση.

6.2. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων/γνώσεων των τυπικών παιδιών Δημοτικού για το ζήτημα της κώφωσης. Γίνεται προσπάθεια να ελεγχθεί σε ποιο βαθμό μπορούμε μέσω εναλλακτικού ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένο στο θέατρο να επιτύχουμε τη συναισθηματική κινητοποίηση και την ευαισθητοποίηση των τυπικών μαθητών προς τα άτομα αυτά και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντί τους. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η άμβλυνση των αρνητικών στερεοτύπων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη που φοιτούν στην Γ' τάξη Δημοτικού σχολείου της επαρχίας Ρεθύμνου με σκοπό την άρση της φοβίας και των προκαταλήψεων και την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης και του σεβασμού τους απέναντι στα παιδιά αυτά.

Ζητούμενο είναι η παροχή των κατάλληλων γνώσεων, γεγονός που αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και την απόρριψη των προκαταλήψεων (Petty & Cacioppo, 1986). Δεδομένου ότι η άμεση επαφή με άτομα που δεν γνωρίζουμε μπορεί να προκαλέσει άγχος, φόβο και ανησυχία, επιλέξαμε την έμμεση επαφή ως μια πρώτη προσέγγιση της αναπηρίας, γιατί όπως η βιβλιογραφία αποδεικνύει, έχει καλύτερα αποτελέσματα από την άμεση επαφή (Cameron et al., 2006: 1208-1210).

Ιδιαίτερα, όσον αφορά την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη είναι προτιμότερη η έμμεση επαφή, διότι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προετοιμαστούν γνωστικά και συναισθηματικά, μπορούμε πιο εύκολα να διερευνήσουμε προηγούμενες εμπειρίες τους ή τυχόν προκαταλήψεις και να αποσαφηνιστούν με μεγαλύτερη επιτυχία οι παρανοήσεις. Αντιθέτως, αν η ένταξη γίνει δίχως την απαραίτητη προετοιμασία μπορεί να παραμείνει απλώς σε θεωρητικό επίπεδο, δίχως την ουσιαστική

αλληλεπίδραση μεταξύ των τυπικών μαθητών και εκείνου του μαθητή με αναπηρία (Skar, 2010: 177-189).

Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων να διερευνήσουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ταξινομούνται στις παρακάτω θεματικές:

1. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τα άτομα με κώφωση και οι γνώσεις τους γύρω από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινής ζωής:

Στην ενότητα αυτή διερευνώνται τα εξής ζητήματα: (α) Πώς επικοινωνούν τα κωφά άτομα και τι γνωρίζουν οι μαθητές για τη νοηματική γλώσσα, (β) Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή [σπίτι, υπηρεσίες, εύρεση εργασίας στο μέλλον], (γ) Δυνατότητα βελτίωσης της ιατρικής τους εικόνας μέσω της χρήσης κατάλληλων ακουστικών/επεμβάσεων και (δ) Ανεξάρτητη διαβίωση κατά την ενηλικίωση και συμμετοχή σε καθημερινές ασχολίες (χορός, μουσική, οδήγηση)

2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία:

Ζητούμενο της κατηγορίας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη φοίτηση στα γενικά σχολεία κωφών μαθητών. Εξετάζεται αν διάκεινται θετικά προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης και ποια προβλήματα πιστεύουν ότι ενδέχεται να προκαλέσει το εγχείρημα αυτό, αλλά και ποιες δυσκολίες μπορεί να συναντήσει το κωφό άτομο κατά την προσπάθεια ένταξής του σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

3. Συναισθήματα των μαθητών απέναντι στα άτομα με ακουστική μειονεξία: Στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα συναισθήματα που προκύπτουν από την επαφή κωφών και ακουόντων ατόμων και στις δύο ομάδες. Στη συνέχεια, επιχειρείται μέσω των δραστηριοτήτων η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και στάσεων.

6.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, είναι ένα τμήμα της Γ' Δημοτικού με 12 μαθητές ενός σχολείου στην επαρχία του νομού Ρεθύμνης. Όλα τα παιδιά είναι από 8-9 ετών και τα 8 κατάγονται από την Ελλάδα, 2 από Ινδία, 1 από Αλβανία και 1 από Ρουμανία.

Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα προσφέρεται για ανάλογες έρευνες, διότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίζουν συχνά πιο θετική στάση προς τα άτομα με αναπηρία, ενώ καθώς οι μαθητές προχωρούν προς την εφηβεία η στάση τους τρέπεται προς αρνητική και δύσκολα αλλάζει προς θετικότερη. Για το λόγο αυτό, οι πιο μικρές ηλικίες αποτελούν την πιο κατάλληλη ομάδα, αφού οι στάσεις δεν είναι ακόμη στέρα διαμορφωμένες και υπάρχει περιθώριο για αποσαφήνιση παρανοήσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών εμπειριών. Επιχειρούν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με σκέψη, χωρίς δοκιμές και σφάλματα και η σκέψη τους κινείται στο συγκεκριμένο, επομένως κάθε ιδέα και έννοια για να γίνει αντιληπτή πρέπει να αναφέρεται σε κάτι συγκεκριμένο (Cole & Cole, 2002).

Ειδικότερα, οι μαθητές που συμμετείχαν είναι οι εξής:

1. ο Γιάννης, μαθητής της Γ' Δημοτικού (ΓΑ)
2. η Ειρήνη, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΕΚ)
3. η Κλαούντια, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΚΚ)
4. ο Μάρκος, μαθητής της Γ' Δημοτικού (ΜΑ)

5. ο Μανώλης, μαθητής της Γ' Δημοτικού (ΜαΑ)
6. η Μανπριτ, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΜαΚ)
7. η Μελίνα, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΜΚ)
8. η Νικολέτα, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΝΚ)
9. η Ρένα, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΡΚ)
10. η Σοφία, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΣΚ)
11. η Στέλλα, μαθήτρια της Γ' Δημοτικού (ΣτΚ)
12. ο Χαρπίντερ, μαθητής της Γ' Δημοτικού (ΧΑ)

Τα παραπάνω ονόματα δεν είναι τα πραγματικά ονόματα των παιδιών, αλλά ψευδώνυμα, προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των υποκειμένων. Παρακάτω παραθέτουμε βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας:

Ο **Χαρπίντερ** είναι ένα αγόρι από την Ινδία που φοιτά στη Γ' Δημοτικού. Γεννήθηκε στην Ελλάδα και έχει μια μεγαλύτερη αδερφή στη Στ' Δημοτικού. Έχουν πολύ καλές σχέσεις και είναι αρκετά καλός μαθητής. Η μητέρα του δουλεύει σαν καθαρίστρια στο ξενοδοχείο και ο πατέρας του είναι εργάτης στην Creta Farm. Κάνει παρέα με παιδιά τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Ινδία. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει μάστορας σαν τον μπαμπά του. Μιλάει καλά ελληνικά και γενικά είναι σε αρκετά καλό μαθησιακό επίπεδο. Είναι ευγενικός, φιλήσυχος και φιλότιμος. Προσπαθεί όσο μπορεί να τα καταφέρει με τα μαθήματα, αν και τον δυσκολεύει αρκετά η ελληνική γλώσσα.

Η **Μανπρίτ** είναι ένα κορίτσι από την Ινδία. Γεννήθηκε στην Ελλάδα και έχει μια μεγαλύτερη αδερφή. Η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά και ο μπαμπάς της ασχολείται με τα λεωφορεία. Της αρέσει στην Ελλάδα, αλλά δυσκολεύεται με τη γλώσσα. Είναι αδύναμη μαθήτρια και δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τα μαθήματα. Ωστόσο, οι συμμαθητές της φαίνεται να την έχουν αποδεχθεί και τα κορίτσια της τάξης την θέλουν στην παρέα τους. Δε χειρίζεται καλά την ελληνική γλώσσα και δεν έχει πλούσιο λεξιλόγιο. Ωστόσο, είναι πολύ ευγενική, πρόσχαρη και χαμογελαστή. Δε δημιουργεί προβλήματα και πάντα τη συναντάς με ένα χαμόγελο στα χείλη.

Η **Κλαούντια** κατάγεται από την Αλβανία. Έχει 2 μικρότερα αδέρφια αγόρια. Τα βοηθάει στα μαθήματα. Της αρέσει το σχολείο και θα ήθελε να γίνει κομμώτρια όταν μεγαλώσει. Η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά και ο πατέρας της είναι εργάτης. Οι συμμαθητές της δεν την έχουν αποδεχθεί πλήρως, καθώς αρκετές φορές ακούσαμε στο διάλειμμα ή στις ώρες που παρακολουθήσαμε να της μιλάνε υποτιμητικά και περιφρονητικά. Εκείνη αμύνεται και υπερασπίζεται τον εαυτό της, αλλά σχεδόν ποτέ δεν αρχίζει αυτή τη διαμάχη. Το μαθησιακό της επίπεδο είναι μέτριο, αλλά προσπαθεί όσο μπορεί. Θα μπορούσε, βέβαια, να χαρακτηριστεί αμελής, ξεχασιάρα και ανοργάνωτη.

Η **Ειρήνη** έχει ένα αδερφό που πηγαίνει νήπιο. Ο πατέρας της δουλεύει σε ένα ξενοδοχείο ως κηπουρός και η μητέρα είναι κοινωνική λειτουργός, αλλά τώρα είναι άνεργη. Είναι καλή μαθήτρια και όταν μεγαλώσει θα ήθελε να γίνει δασκάλα, κομμώτρια ή συνοδός λεωφορείων. Είναι πολύ πρόσχαρη και καλοσυνάτη. Γενικά συνεσταλμένη και ντροπαλή και αρκετά συναισθηματική, έχει όμως φίλες και είναι αποδεκτή από τους συμμαθητές της. Είναι καλή μαθήτρια και ενδιαφέρεται για τους άλλους.

Η **Μελίνα** έχει ένα μικρότερο αδερφό που πηγαίνει στο νήπιο. Η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και ο πατέρας ασχολείται με την κατασκευή διάφορων αντικειμένων. Κάνει παρέα με τα περισσότερα παιδιά της τάξης της και παίζουν διάφορα παιχνίδια. Σαν χαρακτήρας είναι πολύ συνεσταλμένη και ντροπαλή, αλλά συνεργάσιμη. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δε συμμετέχει πολύ μέσα στην τάξη και έχει αρκετά κενά σε μαθησιακό επίπεδο. Είναι πολύ αργή και έχει τους δικούς της ρυθμούς. Μιλάει πολύ σιγά και με δυσκολία ακούει κάποιος όσα λέει.

Ο **Γιάννης** είναι μοναχοπαίδι και του αρέσει πολύ αυτό. Ζει με τους γονείς του σε ένα χωριό κοντά στο σχολείο που φοιτά. Η μητέρα του δουλεύει στα ξενοδοχεία και ο πατέρας του επισκευάζει αγροτικά μηχανήματα. Δεν του αρέσει καθόλου το σχολείο και θα προτιμούσε να δουλεύει παρά να πηγαίνει σχολείο. Επίσης, αρνείται να γράφει και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και στο σπίτι τις εργασίες του. Του αρέσει να φτιάχνει πράγματα με τα χέρια (π.χ. αλέθει σε χειρόμυλο ρύζι και το δίνει σε όσους έχουν πουλερικά) και κάνει συλλογή παλιών αντικειμένων, όπως ρολόγια. Τα απογεύματα παρακολουθεί μαθήματα καράτε. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει παπάς. Ωστόσο, είναι ένα χαριτωμένο παιδί που είναι όμως ανώριμο συναισθηματικά. Είναι πολύ οξύθυμος και πιστεύει ότι η λύση για όλα είναι το ξύλο.

Η **Στέλλα** έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό που πηγαίνει Στ' Δημοτικού. Με τον αδερφό της έχει πολύ καλή σχέση. Της αρέσει το σχολείο και ιδιαίτερα η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Είναι καλή μαθήτρια. Η μητέρα της εργάζεται σε κέντρο παραγωγής αυτών και ο πατέρας της σε ένα φανοποιείο. Τα απογεύματα παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και καράτε.

Η **Νικολέτα** μένει με την οικογένειά της σε ένα χωριό κοντά στο σχολείο. Έχει δύο μικρότερα αδέρφια, αγόρια. Έχουν καλή σχέση, αλλά δεν περνούν πολύ χρόνο μαζί, γιατί είναι αγόρια και μικρότερα από αυτήν. Η μητέρα της είναι καθαρίστρια σε ένα σχολείο και ο πατέρας της δουλεύει σε ένα εργοστάσιο παραγωγής αλλαντικών. Είναι καλή μαθήτρια και της αρέσει το σχολείο. Το αγαπημένο της μάθημα είναι η γυμναστική. Όταν μεγαλώσει, θα ήθελε να γίνει κομμώτρια. Τα απογεύματα παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και καράτε.

Η **Ρούλα** θέλει να γίνει φυσικοθεραπεύτρια, όταν μεγαλώσει, γιατί όπως της λένε οι γύρω της έχει χάρισμα. Έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό που φοιτά στη Στ' Δημοτικού. Είναι και οι δύο καλοί μαθητές. Οι γονείς της δουλεύουν σε ξενοδοχείο, ο πατέρας καθαρίζει τις πισίνες και η μητέρα είναι καθαρίστρια. Τα απογεύματα παρακολουθούσε μαθήματα παραδοσιακών χορών, αλλά τώρα σταμάτησε και θέλει να αρχίσει το στίβο. Επίσης, είναι ένα πολύ ώριμο κορίτσι, συνεπής μαθήτρια που δείχνει κατανόηση και προσπαθεί να συντονίσει τις φίλες της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι δεκτική προς το διαφορετικό και έχει πολύ καλή μνήμη.

Ο **Μανώλης** έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό που φοιτά στη Στ' Δημοτικού. Οι σχέσεις τους είναι καλές. Οι γονείς του έχουν μάντρα με οικοδομικά υλικά και εργάζονται και οι δύο εκεί. Δεν του αρέσει πολύ το σχολείο, αλλά αγαπάει τα μαθηματικά. Είναι μέτριος μαθητής. Ωστόσο, είναι ένας πολύ εκρηκτικός χαρακτήρας. Συνέχεια αντιδράει σε ότι κι αν κάνουν στο πλαίσιο της τάξης, είναι ανεύθυνος, ανώριμος και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Συχνά προκαλεί προβλήματα στην ομάδα και είναι αυτός που συνήθως θα αρχίσει τη φασαρία και θα παρασύρει και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο **Μάρκος** έχει μια μεγάλη αδερφή 14 χρονών και οι σχέσεις τους είναι καλές, αν και δεν κάνουν πολύ παρέα λόγω της διαφοράς ηλικίας. Η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και ο πατέρας δουλεύει σε ξενοδοχείο. Γεννήθηκε στην Ελλάδα, αλλά η μητέρα του είναι από τη Ρουμανία και ο πατέρας του από την Αλβανία. Είναι ένας από τους καλύτερους μαθητές της τάξης, τουλάχιστον όσον αφορά τα αγόρια. Είναι πολύ συγκροτημένος και ώριμος, υπάκουος, υπομονετικός, αλλά και συναισθηματικός. Επιπλέον, είναι εύστροφος και αποδέχεται το διαφορετικό, καθώς έχει πολύ καλή σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές του. Ωστόσο, συχνά παρασύρεται από τους υπόλοιπους συμμαθητές και συμμετέχει στις φασαρίες.

Η **Σοφία** έχει 2 μικρότερα αδέρφια, κορίτσια, τα οποία φροντίζει και αγαπάει. Η μητέρα της δουλεύει στο κυλικείο του σχολείου και ο πατέρας της ασχολείται με αγροτικές εργασίες. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, είναι σε πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο και είναι πολύ ευγενική σαν χαρακτήρας. Είναι το καμάρι της δασκάλας. Πάντα

συνεπής και μετρημένη, δε δημιουργεί ποτέ πρόβλημα, έχει κατανόηση και είναι πολύ χαρισματική. Βοηθάει τους άλλους και είναι άριστη μαθήτρια.

6.4. Χώρος-χρόνος της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Απριλίου - Μαΐου - Ιουνίου του σχολικού έτους 2015-2016 στο Ρέθυμνο. Επισκεπτόμασταν το χώρο της έρευνας ορισμένες φορές κάθε εβδομάδα, κατόπιν συνεννόησης με την εκπαιδευτικό του τμήματος. Οι ομαδικές συναντήσεις με τους μαθητές γινόταν στην αίθουσά τους, ενώ κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων πηγαίναμε με κάθε μαθητή ξεχωριστά στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.

6.5. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε για τη πραγματοποίηση της έρευνάς είναι ίδια για όλους τους μαθητές. Ειδικότερα, η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από 3 βασικές φάσεις: το 1^ο στάδιο αφορά τη φάση της έρευνας πριν την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, το 2^ο στάδιο περιλαμβάνει την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και το 3^ο στάδιο αναφέρεται στη φάση μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Η 1η φάση του 1ου σταδίου είναι αυτή της παρατήρησης, όπου μετά από συνεννόηση με την εκπαιδευτικό της τάξης παρακολουθήσαμε κάποιες διδακτικές ώρες, ώστε να έχουμε μια αντιπροσωπευτική εικόνα του τμήματος, αλλά και για να εξοικειωθούν οι μαθητές με την παρουσία μας. Σε αυτή τη φάση, αντλήσαμε δεδομένα σχετικά με την έρευνά μας από το αναλυτικό ημερολόγιο του ερευνητή που καταγράψαμε σε καθημερινή βάση.

Η 2η φάση του 1ου σταδίου, περιλαμβάνει τις ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών. Ειδικότερα, σε κάθε παιδί ξεχωριστά, θέσαμε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με το ζήτημα που μελετάμε και οι απαντήσεις τους ηχογραφήθηκαν, μετά από την νόμιμη συναίνεση των γονέων. Επίσης, σε αυτό το στάδιο ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα ιχνογραφικό έργο σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα ακοής στην καθημερινή ζωή.

Στο 2ο στάδιο, πραγματοποιήθηκαν οι προγραμματισμένες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, τις οποίες παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που σχεδιάσαμε αποτελούνται από τρεις φάσεις. Αρχικά έγινε παρουσίαση δύο σύντομων βίντεο για να εισάγουμε τα παιδιά στον κόσμο της αναπηρίας και τους ζητήσαμε να δραματοποιήσουν 2 σενάρια, αλλά και να συμμετέχουν σε ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Στη δεύτερη φάση προχωρήσαμε στην προσπάθεια να γνωρίσουν τα υποκείμενα της έρευνας τους τρόπους που επικοινωνούν οι κωφοί και κυρίως τη νοηματική γλώσσα. Για να γίνει αυτό χρειάστηκαν τρεις συναντήσεις με τα παιδιά. Τέλος, στην τρίτη φάση έγινε η προετοιμασία και η υλοποίηση της θεατρικής παράστασης που έθιγε ζητήματα κώφωσης, καθώς και η αναδόμηση του έργου από την προοπτική των παιδιών.

Στο 3ο και τελευταίο στάδιο, υλοποιήθηκαν και πάλι εξατομικευμένες συνεντεύξεις με τα υποκείμενα της έρευνας και το αντίστοιχο ιχνογραφικό έργο. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε τις εντυπώσεις τους για τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε, αλλά και να εντοπίσουμε τυχόν αλλαγές στις αναπαραστάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις των παιδιών, σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα.

Ως μέσο για την προσέγγιση ενός τόσο λεπτού και ευαίσθητου ζητήματος επιλέχθηκαν θεατρικές δραστηριότητες, καθώς είναι πολύ αποτελεσματικές σε θέματα που δύσκολα προσεγγίζονται ή θεωρούνται ταμπού.¹ Μέσω της παρουσίας της πλοκής της δραματοποίησης κατά τη διάρκεια των προβών και της παράστασης δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν και να εκφράσουν απορίες πιο άνετα από ότι αν είχαν απέναντί τους ένα συγκεκριμένο άτομο και ήθελαν να μάθουν για εκείνο (Forgan, 2002: 75-82).

Στόχος των θεατρικών δραστηριοτήτων (δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι) είναι σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η πνευματική ανάπτυξη, η αισθητική καλλιέργεια, η δημιουργική έκφραση των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον τους (Γ2/4867/2881992 ΦΕΚ 629 τ.Β/23101992).

Πιο συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει τους συμμετέχοντες να δομήσουν και να αναδομήσουν την εμπειρία τους μέσω της ψυχοκινητικότητας, της σωματικής έκφρασης και της μίμησης (Κουρετζής, 1987). Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα κατάλληλο μέσο κοινωνικοποίησης μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του παιδιού με τον "Άλλο"(συμπαίκτης, οικογένεια, σχολείο). Αποτελεί ένα κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό μέσο, τόσο ως γνωστική όσο και ως μεταγνωστική διαδικασία και στρατηγική με την έννοια της διαμεσολαβημένης εμπειρίας (Σαρρής, 2002: 10-25).

Ένα άλλο μέσο που χρησιμοποιήθηκε είναι το βίντεο. Με τη χρήση του βίντεο επιχειρείται να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από την κινούμενη εικόνα και η ενεργός συμμετοχή τους για την αναζήτηση και την αναγνώριση του πραγματικού μηνύματος που λανθάνει. Έτσι, μέσα από την προβολή βίντεο αναπτύσσεται ως ένα βαθμό η κριτική στάση απέναντι σε όσα προβάλλονται, καθώς επιχειρείται η συνεχής αμφισβήτηση, η αξιολόγηση και ο σχολιασμός τους. Επομένως, θα αποτελέσει ένα καλό μέσο εισαγωγής στο ζήτημα της αναπηρίας, καθώς οι μαθητές θα κληθούν να σχολιάσουν και να κρίνουν όσα θα προβληθούν. Συγκεκριμένα, τα βίντεο που επιλέχθηκαν είναι ολιγόλεπτα για να μπορέσουν να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο καθόλη τη διάρκεια και αποτελούν έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από όλες τις δραστηριότητες επιδιώκουμε την προσωπική εμπλοκή των μαθητών, γιατί η προσωπική εμπλοκή αποτελεί ισχυρό κίνητρο στην επεξεργασία του μηνύματος και επιφέρει σημαντικά και πιο άμεσα αποτελέσματα στη διαμόρφωση των στάσεων (Petty & Cacioppo, 1986).

6.5.1. Εργαλεία και διαδικασία της έρευνας πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις

Αφού επιλέχθηκε το σχολείο, στο οποίο θα γινόταν η παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του διευθυντή και της εκπαιδευτικού. Στην εκπαιδευτικό και στους γονείς χορηγήθηκαν φυλλάδια ενημέρωσης και οι δεύτεροι, υπέγραψαν το σχετικό έγγραφο για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Αφού πήραμε την Άδεια Εισόδου από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ρεθύμνης, άρχισε η παρέμβαση, η οποία αποτελείται από τα εξής στάδια:

¹ «Κάποιοι από τους στόχους των θεατρικών δραστηριοτήτων είναι ότι τα παιδιά μέσω αυτού μπορούν να αναπτύξουν την αίσθηση εμπιστοσύνης στον άλλο, μπορούν να προάγουν τη συνεργασία μέσα στην ομάδα, βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν την ανάγκη ύπαρξης κανόνων και ενός κώδικα συμπεριφοράς, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη σωματικών και νοητικών δεξιοτήτων, μπορούν να προάγουν τη διανοητική και συναισθηματική προσαρμοστικότητα των παιδιών στις καταστάσεις κ.α.» (Kempfe, 2005).

6.5.2. Πρώτο στάδιο: παρατήρηση - γνωριμία με τους μαθητές

6.5.2.1. Πρώτη φάση της έρευνας: παρατήρηση και πιλοτικά δεδομένα

Στην πρώτη φάση του 1^{ου} σταδίου εισερχόμαστε στη σχολική αίθουσα ως απλοί παρατηρητές, ώστε να συνηθίσουν τα παιδιά την παρουσία μας και αφετέρου για να καταγράψουμε τυχόν αντιδράσεις και συμπεριφορές των παιδιών γενικά προς «το διαφορετικό», δεδομένου ότι ένας αριθμός των μαθητών είναι από άλλη χώρα.

Στη φάση αυτή για τη βελτίωση και εμπάθυνση των ερωτήσεων της συνέντευξης, αλλά και για να γνωρίσουμε καλύτερα τον κόσμο των κωφών και να ευαισθητοποιηθούμε γύρω από ζητήματα που τους απασχολούν, πραγματοποιήσαμε ημιδομημένη συνέντευξη με μια κωφή κυρία και με μια βαρήκοη κοπέλα. Μέσα από τις συνεντεύξεις αυτές καταλήξαμε στους τελικούς άξονες βάσει των οποίων δομήθηκαν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων με τα υποκείμενα της έρευνας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των ερωτήσεων αυτών σε ένα μαθητή Γ' Δημοτικού και μια μαθήτρια Ε' Δημοτικού στη βάση των οποίων διαμορφώθηκε ο τελικός οδηγός της συνέντευξης.

6.5.2.2. Δεύτερη φάση της έρευνας: ατομικές συνεντεύξεις - ιχνογραφικά έργα

Στην δεύτερη φάση του 1ου σταδίου ακολουθούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με κάθε παιδί ξεχωριστά σε χώρο που είναι ήσυχος και δεν επηρεάζεται η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων από άλλους παράγοντες. Η κάθε συνέντευξη διαρκεί περίπου 30 λεπτά και αποτελείται από 31 ημιδομημένες ερωτήσεις που πραγματεύονται γενικές γνώσεις και στερεότυπα για την κώφωση. Οι ερωτήσεις αυτές παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω:

1. Μπορείς να μου πεις τι γνωρίζεις για την κώφωση και τι είναι η κώφωση; Τι καταλαβαίνεις με τη λέξη κώφωση;
2. Έχει τύχει ποτέ να δεις κάποιο άτομο ή παιδί, που είχε κώφωση; Αν ναι περίγραψέ μου τι είχες τότε παρατηρήσει.
3. 2α. Πού το συνάντησες; Τι διαφορετικό είχε από εσένα;
4. Τι είδους προβλήματα νομίζεις ότι μπορεί να έχει ένα άτομο με κώφωση, που είναι κωφό;
5. Μπορείς να μου πεις με ποιο τρόπο επικοινωνούν και συνεννοούνται τα κωφά παιδιά;
6. Τι γνωρίζεις για τη γλώσσα των κωφών;
7. Πώς καταλαβαίνουν όσα τους λένε οι άλλοι που δε γνωρίζουν νοηματική;
8. Πιστεύεις ότι μπορούν να καταλάβουν ότι ακούγεται ένας ήχος δίπλα τους π.χ. μουσική;
9. Τι είδους δυσκολίες πιστεύεις ότι έχουν στη ζωή τους τα κωφά άτομα ή παιδιά;
10. Δώσε μου μερικά παραδείγματα δυσκολιών που μπορούν να έχουν τα κωφά άτομα με τα άτομα που δεν είναι κωφά (α) στην οικογένεια, (β) στο σχολείο, (γ) στο παιχνίδι, (δ) στην εργασία.
11. Που νομίζεις ότι οφείλεται η δυσκολία των κωφών ατόμων να ακούν όπως οι άλλοι που δεν είναι κωφοί;
12. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει ώστε τα κωφά άτομα να έχουν μια καλύτερη ζωή;
13. Όταν μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά, μπορούν να τα καταφέρουν να ζήσουν μόνα τους ή θα χρειάζονται πάντα τη φροντίδα κάποιου;
14. Υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή του κωφού ατόμου;

15. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται τα παιδιά που είναι κωφά;
16. Εσύ τι αισθάνεσαι, τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;
17. Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου κάποιος μαθητής με κώφωση ή νομίζεις ότι πρέπει να πηγαίνει μόνο στο ειδικό σχολείο;
18. Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με σένα ή θα δυσκολευόταν κάπου; Τι δυσκολίες θεωρείς ότι θα είχε; Ανάφερέ μου μερικά παραδείγματα δυσκολιών.
19. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές;
20. Θα είχες πρόβλημα αν η κυρία σε έβαζε να κάτσεις με ένα κωφό συμμαθητή σου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
21. Μπορούν τα κωφά παιδιά να κάνουν παρέα με τα παιδιά που ακούνε;
22. Τι μπορούν να κάνουν μαζί;
23. Υπάρχει κάτι που δεν μπορούν να κάνουν μαζί;
24. Τι είδους παιχνίδια μπορούν να παίξουν μαζί και τι δεν μπορούν να παίξουν;
25. Θα σου άρεσε να έχεις φίλο/φίλη έναν κωφό ή μια κωφή;
26. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
27. Αν ο κωφός συμμαθητής σου ή η κωφή συμμαθήτριά σου δεν σε καταλάβαινε εσύ τι θα έκανες;
28. Θα ψήφιζες ένα κωφό συμμαθητή ή μια κωφή συμμαθήτριά σου για πρόεδρο της τάξης σου;
29. Γιατί ναι ή γιατί όχι;
30. Τι θα έλεγες σε κάποιον που κορόιδευε ένα κωφό παιδί για το γεγονός ότι είναι διαφορετικό από τα άτομα που ακούν;
31. Αν ήσουν στη θέση του κωφού παιδιού κάποια στιγμή πώς θα ένιωθες; Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

6.5.2.3. Ιχνογραφικό έργο

Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης από τον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά έγινε πάλι ατομικά ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική εκφράση) με την εξής γραπτή οδηγία (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους Α4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να δείχνει τον κόσμο και τις δυσκολίες ενός κωφού παιδιού της ηλικίας σου στη ζωή του». Εξηγούμε ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δίνεται και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει. Αφού το υποκείμενο ολοκλήρωσε την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειάζεται, του δίνεται η επόμενη οδηγία γραμμένη στο πίσω μέρος της κόλλας που έχει ζωγραφίσει: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και κάνε αν κρίνεις ότι είναι απαραίτητο κάποια σχόλια». Ακολουθεί συνέντευξη με το υποκείμενο με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά της ερευνήτριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμηνεύει ή κατανοεί την ζωγραφιά του.

6.5.3. Δεύτερο στάδιο της έρευνας: εργαλεία και διαδικασία έρευνας κατά τη φάση της υλοποίησης των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων

Σε αυτή τη φάση εφαρμόζουμε τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποτελούνται από δραματικά παιχνίδια, αναπαραγωγή βίντεο, τη δραματοποίηση, αλλά και παιχνίδια βασισμένα στις αρχές του θεατρικού παιχνιδιού. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βασίζονται σε τρεις θεματικές ενότητες που αφορούν την αναπηρία. Αρχικά, τα βίντεο εισάγουν τα παιδιά στο ζήτημα της κώφωσης. Στη συνέχεια, μέσα από

τα δραματικά παιχνίδια αλλά και τη δραματοποίηση πραγματευόμαστε παραμέτρους της ζωής και των συναισθημάτων των κωφών ατόμων, καθώς και την παράμετρο της συνεκπαίδευσης.

Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στην παρέμβαση δεν προέκυψαν ύστερα από τυχαία επιλογή. Οι θεματικές αυτές συνδέονται άμεσα με το ζήτημα της κώφωσης. Τα κωφά άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα μη αποδοχής και κατανόησης λόγω της διαφορετικότητάς τους. Επιπλέον, η παράμετρος της συνεκπαίδευσης είναι ένα θέμα που ταλανίζει σε μεγάλο βαθμό στις μέρες μας τον τομέα της ειδικής αγωγής.

6.5.3.1. Πρώτη φάση: εισαγωγή στον κόσμο των κωφών

1^η Συνάντηση

1.1. Προβολή βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=5S26uJVWZxo>

Το βίντεο αυτό είναι διάρκειας 6'. Αρχικά παρουσιάζει άτομα από διάφορες χώρες και πολιτισμούς, όπου γίνεται αντιληπτή η καταγωγή τους μέσα από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους (χρώμα δέρματος, σχιστά μάτια κ.α.), τις παραδοσιακές φορεσιές ή κάποιο χαρακτηριστικό μνημείο της χώρας προέλευσής τους. Όλα τα άτομα αυτά είναι κωφά και λένε στη νοηματική γλώσσα της χώρας τους τη φράση «Είμαι κωφός». Στο κάτω μέρος της οθόνης παρατίθεται η μετάφραση αυτής της φράσης στη γλώσσα του κάθε ατόμου και στην ελληνική γλώσσα.

Στη συνέχεια, παραθέτει τις ευκαιρίες απασχόλησης των κωφών ατόμων ως εξής: γεωργία, κτηνοτροφία, κατασκευαστής αεροπλάνων, φύλακες, ανθοπώλες, καλλιτέχνες (ζωγράφοι, γλύπτες, χορευτές κ.α.), μάγειροι, ράφτες, πλανόδιοι μικροπωλητές, ιδιοκτήτες επιχειρήσεων, αθλητές κ.α.

Στο τελευταίο μέρος τα ίδια κωφά άτομα από όλο τον κόσμο λένε στη νοηματική γλώσσα τη φράση «Όχι εμπόδια», δίνοντας μια θετική προοπτική για το μέλλον και τις κατακτήσεις των κωφών ατόμων. Τέλος, καθ' όλη τη διάρκεια του βίντεο δεν ακούγονται ήχοι και η νοηματική γλώσσα μεταφράζεται με ελληνικούς υπότιτλους στο κάτω μέρος της οθόνης.

Μέσα από την προβολή αυτού του βίντεο οι μαθητές ήρθαν πρώτη φορά σε επαφή με τη νοηματική γλώσσα και κατάλαβαν ότι διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα, διαπίστωσαν ότι η κώφωση είναι μια κατάσταση που μπορεί να τη συναντήσουμε σε κάθε γωνιά της Γης, ενώ ταυτόχρονα τονίστηκε ότι τα κωφά άτομα είναι πολύ ικανά και έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται και να είναι αυτόνομα.

Μετά την προβολή του βίντεο ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές βασισμένη στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι είδαμε στο βίντεο;
2. Που μπορούμε να συναντήσουμε κωφά άτομα;
3. Τι οικονομική κατάσταση πιστεύετε ότι έχουν;
4. Πιστεύετε ότι σε όλα τα μέρη του πλανήτη οι κωφοί έχουν την ίδια αντιμετώπιση; Γιατί ναι, γιατί όχι; Πείτε μου παραδείγματα
5. Πιστεύετε ότι σε όλα τα μέρη του πλανήτη οι κωφοί έχουν τις ίδιες ευκαιρίες; Γιατί ναι, γιατί όχι; Πείτε μου παραδείγματα
6. Πιστεύετε ότι σε όλα τα μέρη του πλανήτη οι κωφοί έχουν τις ίδιες δυσκολίες; Γιατί ναι, γιατί όχι; Πείτε μου παραδείγματα
7. Πιστεύετε ότι σε όλα τα μέρη του πλανήτη οι κωφοί έχουν τα ίδια συναισθήματα;
8. Τι μπορεί να κάνει ένα κωφό πιο χαρούμε ή πιο λυπημένο;

9. Μπορούν να δουλέψουν οι κωφοί;
10. Ποια επαγγέλματα μπορούν να κάνουν σύμφωνα με όσα είδαμε;
11. Μπορείτε να σκεφτείτε άλλα επαγγέλματα;
12. Ποια γλώσσα μιλούσαν;
13. Ποια φράση είπαν όλοι οι κωφοί στο βίντεο; Τη φράση αυτή την είπαν με το ίδιο νόημα;
14. Νομίζετε ότι η νοηματική γλώσσα είναι ίδια σε όλες τις γλώσσες του κόσμου;

1.2. Προβολή βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=ZBOQfMNkxGo>

Το συγκεκριμένο βίντεο αποτελεί απόσπασμα από δελτίο ειδήσεων και διαρκεί 2'. Μέσα σε αυτό παρουσιάζεται μια οικογένεια, όπου ο πατέρας και τα δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, είναι κωφά. Ο πατέρας έχει χωρίσει με τη σύζυγό του και μεγαλώνει μόνος του τα δύο του παιδιά. Δουλεύει ως δάσκαλος και μπορεί να αναθρέψει με φυσιολογικό τρόπο τα παιδιά του. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η δημοσιογράφος κάνει ερωτήσεις και η διερμηνέας διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των κωφών ατόμων και της δημοσιογράφου. Ο πατέρας και τα παιδιά μιλούν στη νοηματική γλώσσα και δε χρησιμοποιούν καθόλου την ομιλία, με εξαίρεση τον πατέρα όπου ορισμένες φορές αρθρώνει κάποιες λέξεις.

Μέσα από την προβολή αυτού του βίντεο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη νοηματική γλώσσα, με το θεσμό του διερμηνέα και επισημαίνεται ότι οι κωφοί μπορούν να εργαστούν, να δημιουργήσουν οικογένεια, να μεγαλώσουν τα παιδιά τους, αλλά και να σταθούν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βίντεο, διότι απεικονίζει με ρεαλιστικό τρόπο την καθημερινή ζωή τους και αποτελεί μια καλή εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της κώφωσης.

Μετά την προβολή του βίντεο ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές βασισμένη στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Περιγράψτε μου τι είδαμε στο συγκεκριμένο βίντεο.
2. Τα κωφά άτομα μπορούν να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά;
3. Αν ένα κωφό άτομο παντρευτεί σημαίνει ότι τα παιδιά του θα είναι σίγουρα κωφά;
4. Σύμφωνα με όσα είδαμε, μπορούν τα κωφά άτομα να ζήσουν μόνα τους χωρίς να χρειάζονται πάντα τη βοήθεια κάποιου μεγαλύτερου;
5. Ποια είναι η σχέση των μελών της οικογένειας αυτής;
6. Η οικογένεια που είδαμε στο βίντεο είναι διαφορετική από τη δικιά σας οικογένεια;
7. Σε τι διαφέρει; Μήπως είναι καλύτερη σε κάτι άλλο;
8. Παρατηρήσατε κάτι που σας έκανε εντύπωση;
9. Τι συμβουλές θα έδινες στον μπαμπά αυτό;
10. Τι συμβουλές θα έδινες στα παιδιά;
11. Πώς θα αισθανόσασταν αν οι γονείς σας ήταν κωφοί;
12. Ποια γλώσσα χρησιμοποιούσε ο πατέρας και τα παιδιά για να μιλήσουν;
13. Πως επικοινωνούσε ο μπαμπάς και τα παιδιά με τη δημοσιογράφο που δε γνώριζε τη νοηματική;
14. Γνωρίζετε πώς ονομάζεται αυτό το άτομο και ποια ακριβώς είναι η δουλειά του;
15. Ο πατέρας μπορούσε να μιλήσει; Οι κωφοί μιλάνε;
16. Περιγράψτε μου πώς φαντάζεστε ότι θα είναι μια μέρα μέσα σε αυτό το σπίτι.

17. Αν ήσασταν στη θέση του δημοσιογράφου τι θα θέλατε να ρωτήσετε τον μπαμπά ή τα παιδιά;

1.3. Η άδεια καρέκλα

Τοποθετούμε στον χώρο μια άδεια καρέκλα και κάνουμε μια δήλωση σχετική με το θέμα που πραγματευόμαστε: π.χ. ο Δημήτρης είναι ένα κωφό παιδί που μετακόμισε πρόσφατα στη γειτονιά σας. Τα παιδιά πάνε κοντά ή μακριά στην καρέκλα ανάλογα με το πώς αισθάνονται ή τι άποψη έχουν σχετικά με αυτή τη δήλωση. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να μας δικαιολογήσουν την άποψή τους. Με τη σειρά, ένα ένα μας εξηγεί γιατί κράτησε αυτή την απόσταση από το κωφό παιδί.

1.4. Δραματοποίηση

Χωρίζομαστε σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα θα παραστήσει μια σκηνή από ένα απόγευμα στο σπίτι της κωφής οικογένειας (ρόλοι: Μπαμπάς, Μαμά, Παιδί 1, Παιδί 2, Παιδί 3, κατοικίδιο)

Η δεύτερη ομάδα θα παραστήσει τη σκηνή από τη συνέντευξη που δίνουν τα μέλη της κωφής οικογένειας σε δύο δημοσιογράφους (ρόλοι: Μπαμπάς, Μαμά, Παιδί 1, Παιδί 2, Δημοσιογράφος 1, Δημοσιογράφος 2)

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση του σεναρίου από τα υποκείμενα της έρευνας ακολούθησε συζήτηση βασισμένη στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς ήταν η εμπειρία του να είσαι κωφός;
2. Πώς νιώσατε;
3. Τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε;
4. Πώς αισθανθήκατε;
5. Τι θα θέλατε να αλλάξει, ώστε να είναι πιο εύκολη η ζωή και η καθημερινότητά σας ως κωφά άτομα;

6.5.3.2. Δεύτερη φάση: τρόποι επικοινωνίας κωφών

1^η συνάντηση: γνωριμία με τη νοηματική γλώσσα και το ελληνικό δακτυλικό αλφάβητο

Οι διδακτικοί στόχοι αυτής της συνάντησης είναι να γνωρίσουν τα υποκείμενα της έρευνας τα βασικά στοιχεία του ελληνικού δακτυλικού αλφάβητου. Επίσης, στοχεύουμε να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία του σώματος, του κεφαλιού και των χεριών στην καθημερινή επικοινωνία, αλλά και να ανακαλύψουν την ύπαρξη μιας εντελώς ιδιαίτερης κοινότητας, αυτής των κωφών. Στη συνέχεια, επιχειρούμε να ενισχύσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες στην ελληνική νοηματική γλώσσα, να ασκηθούν σ' αυτή, να ευαισθητοποιηθούν και να είναι πιο ανοιχτοί σε θέματα ισότητας των ευκαιριών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, προσπαθούμε να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με ιδιαιτερότητες, να έρθουν σε επαφή με τα ίδια τα συναισθήματά τους, να νιώσουν χαρά επικοινωνώντας με κάποιο άτομο με κώφωση, αλλά και να καταλάβουν τη σημασία της κάθε αίσθησης και της ισορροπίας.

Δραστηριότητες:

1.1 Οι πεταλούδες

Πρόκειται για μια δραστηριότητα προθέρμανσης. Ακούγεται μια χαλαρωτική μουσική (<https://www.youtube.com/watch?v=tL9KWB0M4UU>) και ζητάμε από τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ είναι καθισμένα στις καρέκλες τους, σιγά σιγά να σηκωθούν και να κινηθούν αργά στο χώρο. Τους λέμε ότι τα μισά παιδιά είναι ακούοντα, ενώ τα υπόλοιπα είναι κωφά. Τους ζητάμε να αλληλεπιδράσουν λίγο μεταξύ τους και μετά να μετατραπούν όλα σε λουλούδια και να μαζευτούν στο κέντρο του χώρου δημιουργώντας μια μεγάλη ανθοδέσμη.

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να χαλαρώσουν οι μαθητές και να μπουν ομαλά στη διαδικασία συμμετοχής των δραστηριοτήτων. Επίσης, είναι μια αφορμή για να αρχίσουν να προβληματίζονται αναφορικά με τη σχέση των κωφών ατόμων με τη μουσική και το χορό. Τέλος, το ότι καταλήγουν όλοι μαζί στο κέντρο, ενώ γίνονται μια ανθοδέσμη ενισχύει τη συνοχή της ομάδας, ενώ δε φαίνεται να υπάρχει πλέον διαχωρισμός μεταξύ κωφών και ακουόντων. Όλοι είναι απαραίτητοι και ισάξιοι στο σχηματισμό της ανθοδέσμης.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το πώς ένιωσαν, αλλά και για το αν τα κωφά άτομα μπορούσαν να ακούσουν το ρυθμό της μουσικής. Για να κατανοήσουν το γεγονός ότι οι κωφοί αισθάνονται τον ήχο μέσω της δόνησης των αντικειμένων που τους περιβάλλουν, ζητήσαμε από κάθε ένα παιδί να ακουμπήσει το θρανίο του και ένα άλλο θα χτυπάει το χέρι του στο θρανίο τότε πιο χαλαρά και τότε πιο έντονα. Με τον τρόπο αυτό βίωσαν τη δόνηση που προκαλούν στα αντικείμενα τα ηχητικά κύματα, τα οποία νιώθουν οι κωφοί και έτσι αντιλαμβάνονται τον ήχο γύρω τους.

1.2. «Ξαναβαπτίζομαστε»

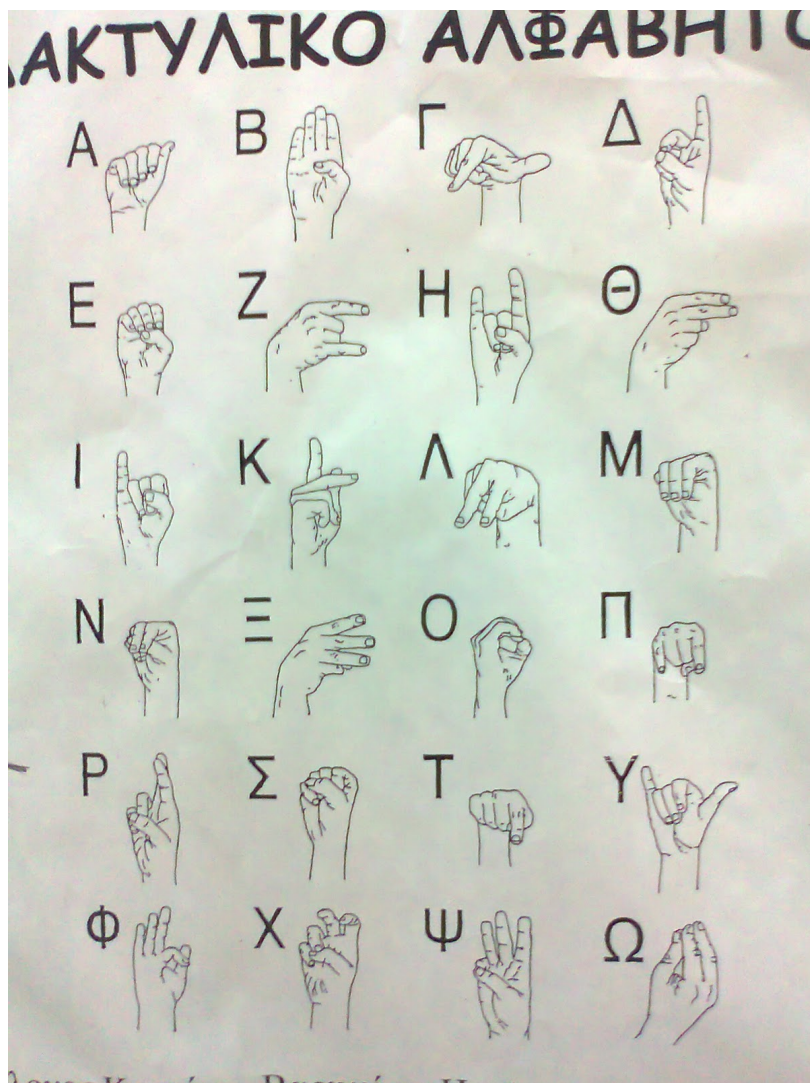
Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της προθέρμανσης τα παιδιά έκαψαν κάτω σε σχήμα κύκλου. Για να μπορέσουν σιγά σιγά να αντιληφθούν την κοινωνία των κωφών τους εξηγήσαμε ότι οι κωφοί για να μπορέσουν πιο εύκολα να επικοινωνήσουν «ξαναβαπτίζονται». Επιλέγουν δηλαδή ένα «νόημα» που τους ταιριάζει είτε στο χαρακτήρα είτε στην εξωτερική εμφάνιση και οι υπόλοιποι στο εξής τον προσφωνούν με το νόημα αυτό αντί να λένε ή να σχηματίζουν με τα γράμματα της νοηματικής γλώσσας ολόκληρο το όνομά του. Μέσα σε μια παρέα το όνομα αυτό είναι μοναδικό για τον καθένα και έτσι στη συζήτηση κάνοντας αυτό το νόημα αμέσως καταλαβαίνουν σε ποιόν αναφέρονται. Αυτή η διαδικασία επομένως διευκολύνει πολύ την καθημερινή τους επικοινωνία.

Μετά την εισαγωγή αυτή και αφού θα τους δείξαμε κάποια παραδείγματα, ζητήσαμε από τα παιδιά να σκεφτούν ποιο θα ήθελαν να είναι το καινούργιο τους όνομα στη νοηματική. Εάν σκέφτονταν κάποια λέξη που δεν μπορούσαν να την αποδώσουν στη νοηματική, μπορούσαν να με ρωτάνε και εγώ τους καθοδηγούσα αναλόγως. Αφού έγινε η διαδικασία της ονοματοδότησης, άρχισαν να παρουσιάζονται με τη σειρά ξεκινώντας από το παιδί που κάθεται δεξιά από εμάς. Το κάθε παιδί επαναλάμβανε το όνομα όλων των παιδιών που βρίσκονταν αριστερά από αυτό.

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να γνωρίσουν άλλη μια πλευρά της καθημερινής ζωής των κωφών και να έρθουν πιο κοντά στην κουλτούρα τους.

1.3. Ξανασυστηνόμαστε

Μοιράσαμε στους μαθητές μια φωτοτυπία με το Ελληνικό Δακτυλικό αλφάβητο.



Αφού τους εξηγήσαμε ότι οι κωφοί το χρησιμοποιούν για να σχηματίσουν λέξεις για τις οποίες δεν υπάρχει αντίστοιχο νόημα, όπως είναι το όνομα του καθενός, κάναμε εξάσκηση μαθαίνοντας αρχικά να σχηματίζουμε τα γράμματα και στη συνέχεια λέξεις αντικειμένων που υπάρχουν μέσα στην αίθουσα (π.χ. θρανίο, πίνακας, καρέκλα, αίθουσα, βιβλιοθήκη κ.α.).

Αφού εξοικειώθηκαν με το Ε.Δ.Α. τους μάθαμε τις εξής φράσεις στη νοηματική: «Ονομάζομαι...»/ «Πώς ονομάζεσαι...;» και «Είμαι η/ο...»/ «Εσύ ποιος/ά είσαι;». Λέγοντας την πρώτη φράση έπρεπε να συμπληρώσουν το όνομά τους στην Ε.Δ.Α., ενώ στη δεύτερη να

σχηματίσουν το νόημα του νέου ονόματός τους, που απέκτησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Για να το πετύχουμε αυτό τους χωρίσαμε σε ομάδες των δύο, στέκονταν στο κέντρο του κύκλου και συστήνονταν ρωτώντας ο ένας τον άλλο τις παραπάνω ερωτήσεις. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές μπήκαν ουσιαστικά μέσα στον κόσμο της νοηματικής γλώσσας με σκοπό να διαπιστώσουν μόνοι τους την πληρότητα και τη διαφορετικότητα αυτής της γλώσσας, αλλά και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα άτομα που την ομιλούν. Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές, η οποία περιελάμβανε τους εξής άξονες:

1. Ποια από όλες τις δραστηριότητες σας άρεσε και γιατί;
2. Πώς νιώσατε όταν μιλούσατε στη νοηματική;
3. Που δυσκολευτήκατε;
4. Φανταστείτε ότι είναι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας. Πώς θα αισθανόσασταν για αυτό;

5. Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονται οι κωφοί όταν την χρησιμοποιούν;
6. Θα ντρεπόσασταν να μιλήσετε στη νοηματική μπροστά σε άλλον κόσμο;
7. Τι θα λέγατε σε ένα παιδί που θα σας κοροΐδευε που μιλάτε στη νοηματική;

1.4. Προβολή τραγουδιού

Προβάλαμε ένα τραγουδιού που συνοδεύεται από ταυτόχρονη μετάφραση στη νοηματική γλώσσα <https://www.youtube.com/watch?v=w7xEcv9cw2c> στοχεύοντας στην εξοικείωση με τη νοηματική. Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε η πρώτη συνάντηση της δεύτερης φάσης. Ο χρόνος υλοποίησης ήταν 2 διδακτικές ώρες.

2^η συνάντηση: τρόποι επικοινωνίας κωφών

1.1. Παίζουμε με τα συναισθήματα

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια και στέκονται το ένα απέναντι στο άλλο. Σε ένα κουτί έχουμε τοποθετήσει χαρτάκια με διάφορα συναισθήματα (χαρά, θλίψη, φόβος, ντροπή, θυμός, υπερηφάνεια, προβληματισμός, κατάπληξη, μοναξιά, βαρεμάρα, αηδία, ανυπομονησία, ανακούφιση). Το κάθε παιδί από την μια σειρά διαλέγει ένα χαρτάκι με ένα συναίσθημα και προσπαθεί με το πρόσωπο και το σώμα του να το αναπαραστήσει στο ζευγάρι του. Το άλλο παιδί προσπαθεί να μαντέψει το συναίσθημα. Στη συνέχεια οι ρόλοι στα ζευγάρια αλλάζουν.

Αφού όλα τα παιδιά έπαιξαν τουλάχιστον δύο φορές, σχηματίσαμε τη φιγούρα ενός ανθρώπου στον πίνακα. Στη συνέχεια, ζητήσαμε να σηκώνεται έναένα παιδί και να γράφει έξω από τη φιγούρα ένα συναίσθημα που νιώθει για το κωφό άτομο και να μας αιτιολογήσει την απάντησή του. Έπειτα, τους ζητήσαμε να γράψουν μέσα στη φιγούρα ένα συναίσθημα που θεωρούν ότι νιώθει ένα κωφό άτομο.

Βασικός στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η νοηματική γλώσσα δεν είναι κάτι «άπιαστο» και «ανέφικτο» να τη μάθει κανείς. Επομένως, καταλαβαίνουν ότι ακόμα και αν δεν ξέρουν τη νοηματική δεν είναι δύσκολο να επικοινωνήσουν με τους άλλους ανθρώπους. Επίσης, ακφράζουν τα συναισθήματά τους για τα κωφά άτομα οπτικοποιώντας τα, αλλά μπαίνουν και στη θέση του κωφού παιδιού σκεπτόμενοι τι μπορεί να νιώθει. Τέλος, έγινε αναφορά στο πόσο σημαντική είναι η έκφραση του προσώπου για την αποδοτικότητα της νοηματικής γλώσσας και την σωστή επίτευξη της επικοινωνίας.

1.2. Μιλάμε χωρίς φωνή

Τα παιδιά στέκονται στην έδρα, παίρνουν ένα χαρτάκι, όπου γράφει μια φράση και την λένε στους υπόλοιπους χωρίς φωνή. Οι άλλοι προσπαθούν να καταλάβουν.

1. Πόσο κάνει αυτό;
2. Θέλω να πληρώσω το λογαριασμό
3. Σε αγαπώ πολύ
4. Θέλω μακαρόνια με κιμά
5. Μιλάτε πιο αργά παρακαλώ
6. Μπορώ να καθίσω εδώ;
7. Καλημέρα! Τι κάνεις;
8. Μαμά θέλω παγωτό
9. Δεν κατάλαβα την άσκηση

10. Μπορώ να παίξω μαζί σας;
11. Πάμε βόλτα;
12. Πώς σε λένε;

Οι φράσεις αυτές είναι παρμένες από την καθημερινή ζωή, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με τους κωφούς, για τα απλά πράγματα. Επίσης, μέσα από αυτή τη δραστηριότητα μαθαίνουν για ένα πολύ σημαντικό τρόπο επικοινωνίας, αυτόν της χειλανάγνωσης.

1.3. Προβολή βίντεο

Προβάλαμε ένα μικρό απόσπασμα 1'2' από το παρακάτω βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=Vh5ZCiCFmfQ> στο οποίο μιλάει μια κωφή για τους μεταγλωσσικά κωφούς. Σκοπός της προβολής είναι να ακούσουν τα παιδιά στη φωνή της ομιλήτριας πως ακούγεται η ιδιαίτερη φωνή των κωφών και μέσα από τη συζήτηση να κατανοήσουν το λόγο που ακούγεται έτσι. Αυτό θα βοηθήσει στο να μην βρίσκουν αστεία τη φωνή των κωφών και να μη θεωρούν τα άτομα αυτά νοητικά αδύναμα εξαιτίας της φωνής τους. Η συζήτηση περιελάμβανε τους παρακάτω τομείς:

1. Πώς αισθάνεστε όταν ακούτε ένα κωφό να μιλάει; Γιατί;
2. Γιατί πιστεύετε ότι μιλάει έτσι;
3. Πως νομίζετε ότι μαθαίνει ένα κωφό άτομο να μιλάει;
4. Υπάρχουν ειδικοί που μπορούν να το βοηθήσουν;
5. Είναι εύκολο να μάθουν να μιλάνε αφού δεν ακούνε;
6. Πώς θα αντιδρούσατε αν ακούγατε ένα κωφό άτομο να μιλάει;
7. Πώς πιστεύετε ότι θα αισθανόταν το κωφό άτομο για αυτή σας την αντίδραση;

1.4. Ο κόσμος της σιωπής

Βασικός σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ποιοι τρόποι υπάρχουν, ώστε να επικοινωνούν με τους κωφούς. Επίσης, θα κατανοήσουν ότι απαιτείται μεγάλη προσπάθεια από τη μεριά του κωφού να καταφέρει να επικοινωνήσει με τους ακούοντες, ενώ υπάρχουν αντίστοιχες δυσκολίες και από τη μεριά των ακούντων.

Έτσι, χωρίσαμε τους μαθητές σε ομάδες των 2 ατόμων και τους ζητήσαμε να μας παρουσιάσουν τα εξής σενάρια:

1. Ο ένας θα είναι κωφός και ο άλλος ακούων. Αυτός που ακούει είναι υπάλληλος στο σουπερμαρκετ. Την ώρα που τακτοποιεί τα ράφια ο κωφός πηγαίνει και τον ρωτάει κάτι. Φανταστείτε τη συνέχεια.... (Ο κωφός θα προσπαθήσει να καταλάβει τον άλλο από τη χειλανάγνωση)
2. Ο ένας θα είναι κωφός και ο άλλος ακούων. Είστε φίλοι και πηγαίνετε βόλτα το απόγευμα. Συζητάτε για κάτι που σας ενδιαφέρει. Τι είπατε στη συνέχεια; (Ο κωφός θα προσπαθήσει να καταλάβει τον άλλο από τη χειλανάγνωση)
3. Η μαμά και το παιδί κάθονται να φάνε το μεσημέρι. Αρέσει όμως στο παιδί το φαγητό άραγε; (Και οι δύο θα μιλάτε στη νοηματική.)
4. Ο ένας είναι κωφός και ο άλλος ακούων. Ο κωφός είναι σερβιτόρος και παίρνει παραγγελία από τον ακούοντα πελάτη.. Τι παρήγγειλε άραγε; (Ο κωφός θα μιλάει με την κάπως παράξενη φωνή και θα προσπαθεί να διαβάσει τα χείλη του πελάτη)

5. Ο ένας είναι κωφός και ο άλλος ακούων. Ο ακούων είναι σερβιτόρος και ο πελάτης κωφός.. Θα καταφέρει ο κωφός να παραγγείλει;; (Ο κωφός θα μιλάει με νοηματική και με την κάπως ιδιαίτερη φωνή)
6. Ο ένας είναι κωφός και ο άλλος ακούων. Είστε μαθητές και είναι ώρα διαλείμματος. Ο κωφός συμμαθητής σου κάθεται θλιμμένος, διότι κανείς δεν τον ζητάει στην παρέα του. Ο ακούων μαθητής πηγαίνει κοντά του και προσπαθεί να γνωριστεί μαζί του. Πως θα καταφέρει να επικοινωνήσει; Ποιον τρόπο επικοινωνίας θα χρησιμοποιήσει;

Μετά την ολοκλήρωση αυτών των μικρών σεναρίων συζητήσαμε πάνω στις εξής θεματικές:

1. Πώς ένιωσαν τα παιδιά που έπαιξαν το ρόλο του ακούοντα;
2. Πώς ένιωσαν τα παιδιά στο ρόλο του κωφού;
3. Συναντήσατε δυσκολίες; Ποιες;
4. Τι διαπιστώνουμε για τις δυνατότητες των κωφών;
5. Ποιοι τρόποι επικοινωνίας υπάρχουν τελικά μεταξύ κωφών και ακουόντων;
6. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο πιο εύκολος;
7. Ποιος ο πιο δύσκολος;
8. Τι πρέπει να προσέξουμε όταν ο κωφός προσπαθεί να διαβάσει τα χείλη μας;

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για να ολοκληρωθούν οι παραπάνω δραστηριότητες ήταν 2 διδακτικές ώρες.

4^η συνάντηση

1.1. Τραγούδι όλο νόημα

Μοιράσαμε στους μαθητές τους στίχους από το τραγούδι παρακάτω τραγούδι: <https://www.youtube.com/watch?v=9UcpgtA7BpY> Επιλέχθηκε αυτό το τραγούδι ανάμεσα σε πολλά άλλα, διότι οι στίχοι του έχουν νόημα, δίνουν αισιόδοξα μηνύματα για τα παιδιά με κώφωση και μάλιστα έχει γραφτεί από ένα δάσκαλο ειδικής αγωγής για τα παιδιά ενός σχολείου κωφών στην Πάτρα. Επίσης, τη διερμηνεία την έχουν κάνει οι ίδιοι οι κωφοί μαθητές στη νοηματική και είναι πολύ καλή. Σίγουρα θα βοηθήσει τους μαθητές να το μάθουν τα λόγια και τα αντίστοιχα νοήματα.

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να μάθουν οι μαθητές ολόκληρες φράσεις στη νοηματική γλώσσα. Επίσης, παίρνοντας ως αφορμή ένα στίχο του τραγουδιού που λέει «ότι πονάει η αγάπη το γιατρεύει» συζητήσαμε τα εξής θέματα:

1. Τι σας άρεσε σε αυτή τη δραστηριότητα;
2. Τι σας έκανε εντύπωση;
3. Βλέποντάς μας ένας κωφός πιστεύετε θα μπορέσει να καταλάβει το περιεχόμενο και το ρυθμό του τραγουδιού;
4. Τι καταλαβαίνετε με τη φράση του τραγουδιού «ότι πονάει η αγάπη το γιατρεύει»;
5. Τι μπορεί να κάνει τα κωφά άτομα να πονάνε;
6. Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για να «γιατρέψουμε» τον πόνο τους;
7. Το τραγούδι μας λέγεται «Μήνυμα Ζωής». Ποιο μήνυμα θα θέλατε να στείλετε στα κωφά άτομα;

8. Ποιο μήνυμα θα στέλναμε σε όσους είναι αρνητικοί απέναντι στα κωφά άτομα;
9. Σε ένα χαρτί ο καθένας να γράψει αυτό το μήνυμα και μου το δώσει.

1.2. Δραματοποιήσεις

Στη φάση αυτή της παρέμβασης ζητήθηκε από τους μαθητές να παραστήσουν μια δραματοποίηση. Σκοπός αυτών των δραματοποιήσεων είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ορισμένα από τα προβλήματα που βιώνουν τα κωφά άτομα και τα άτομα του στενού περιβάλλοντός τους εξαιτίας της ιδιαίτερης αυτής κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την πρώτη δραματοποίηση βλέπουμε την αντίδραση και τα ανάμεικτα συναισθήματα των γονέων όταν πληροφορούνται για το πρόβλημα του παιδιού τους. Επίσης, προβάλλονται οι δυσκολίες που προκύπτουν από την ύπαρξη ενός κωφού παιδιού και πληροφορούνται οι μαθητές για τους τρόπους βελτίωσης της ακοής ενός κωφού ατόμου. Στη δεύτερη δραματοποίηση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αρνητική αντιμετώπιση των ακουόντων και στα καθημερινά προβλήματα των κωφών. Επιπλέον, εστιάζουμε στην ιδιαίτερη κατάσταση που επικρατεί για την εκπαίδευση των κωφών ατόμων.

Έτσι, χωρίσαμε τους μαθητές σε δύο ομάδες των 6 ατόμων και δώσαμε στην κάθε ομάδα από ένα σενάριο. Τα σενάρια αυτά έδιναν το πλαίσιο και στη συνέχεια οι μαθητές σε συνεργασία μεταξύ τους έδωσαν τη συνέχεια και το τέλος της πλοκής. Τα σενάρια των δραματοποιήσεων παρατίθενται παρακάτω:

Σενάριο 1

Ο Τάσος και η Νεφέλη είναι ένα πολύ αγαπημένο ζευγάρι που πριν 2 χρόνια παντρεύτηκαν. Ο Τάσος δουλεύει σε μια τράπεζα και η Νεφέλη είναι δασκάλα. Πριν από 3 μήνες απέκτησαν το πρώτο τους παιδί. Όμως, μετά τον πρώτο μήνα διαπίστωσαν ότι όταν μιλάνε στο μωρό τους αυτό δε γυρνάει το κεφαλάκι του να τους κοιτάξει. Προβληματίστηκαν αρκετά, προσπάθησαν πολλές φορές να του μιλήσουν μέχρι που βεβαιώθηκαν ότι κάτι περίεργο συνέβαινε.

Την επόμενη κιόλας μέρα επισκέφτηκαν το γιατρό, ο οποίος αφού εξέτασε πολύ προσεκτικά το μωρό, διαπίστωσε ότι είχε ολική απώλεια ακοής. Συζήτησε μαζί με τους γονείς και τους είπε ότι έχουν δύο επιλογές, είτε να μην κάνουν τίποτα και το παιδί να μεγαλώσει ως κωφό είτε να κάνει εγχείρηση και να του βάλουν κοχλιακό εμφύτευμα, το οποίο θα το βοηθήσει να ακούει το μεγαλύτερο ποσοστό των ήχων.

Οι γονείς επέστρεψαν σπίτι προβληματισμένοι. Συζητούσαν ότι νιώθουν μεγάλο άγχος για το μέλλον του παιδιού τους. Πώς θα επικοινωνούν μαζί του; Θα μπορέσει να πάει σχολείο και να σπουδάσει; Θα έχει την ευκαιρία να βρει δουλειά; Η Νεφέλη θυμήθηκε ότι στο σχολείο οι γονείς ενός μαθητή της είναι κωφοί και ίσως θα μπορούσαν να τους δώσουν κάποια χρήσιμη συμβουλή. Την επόμενη κιόλας μέρα ήρθε σε επαφή μαζί τους και τους κάλεσε το απόγευμα να έρθουν επίσκεψη στο σπίτι τους.

Η ώρα πέρασε και το κουδούνι του σπιτιού χτυπά. Οι καλεσμένοι, ο Χρήστος και η Βάλια, μπαίνουν στο σπίτι και η Νεφέλη με τον Τάσο τους υποδέχονται. Αμέσως αρχίζουν τη συζήτηση.

Τι συζήτησαν; Οι καλεσμένοι ήταν υπέρ του ακουστικού ή όχι; Ποια απόφαση πήραν τελικά οι γονείς μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης;

(ρόλοι: Τάσος, Νεφέλη, Χρήστος, Βάλια, παιδί, γιατρός)

Σενάριο 2

Ο Στέλιος και η Όλγα είναι κωφοί και έχουν δύο παιδιά, την Κυριακή και τη Νάνσυ. Η Νάνσυ 5 ετών είναι κωφή, όμως η Κυριακή 8 ετών ακούει κανονικά. Ο Στέλιος δουλεύει στην οικοδομή ως κτίστης και η Αναστασία είναι καθαρίστρια στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Ρεθύμνου. Δεν έχουν πάρα πολλά χρήματα, όμως ζουν με αξιοπρέπεια. Στο σπίτι μπορούν και επικοινωνούν μια χαρά, καθώς όλοι γνωρίζουν τη νοηματική. Ζουν ήρεμα και αγαπημένοι σε ένα χωριό λίγο πιο έξω από το Ρέθυμνο.

Δυστυχώς, όμως, στο σπίτι που είναι δίπλα από το δικό τους μένει ένα ηλικιωμένο ανδρόγυνο, που δεν τους συμπαθεί καθόλου. Συχνά τους μιλούν άσχημα, τους αδικούν και τους περιφρονούν, όταν τους συναντήσουν. Όλοι στην οικογένεια στενοχωριούνται πολύ γι αυτό.

Η Νάνσυ φέτος θα πάει σχολείο. Θα πάει στο γενικό σχολείο του χωριού και θα έχει βοήθεια από μια δασκάλα ειδικής αγωγής. Όμως, η Νάνσυ αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Παρόλο που έχει μάθει πολύ καλά από τους γονείς της τη νοηματική ντρέπεται να μιλάει στη νοηματική μπροστά στους άλλους. Οι γονείς της για να την πείσουν ότι η νοηματική είναι μια κανονική γλώσσα, η γλώσσα τους και δεν πρέπει να ντρέπεται για αυτή αποφασίζουν να της μιλήσουν.

Τι είπαν σε εκείνη την κουβέντα; Τι έγινε μετά από αυτό; Πώς τα πήγε η Νάνσυ τελικά στο σχολείο; Μπόρεσε να συμβαδίσει με τα υπόλοιπα παιδιά; Πώς;

(ρόλοι: Νάνσυ, Κυριακή, Στέλιος, Όλγα, 2 γειτόνισσες)

1.3. Ταξίδι στο χρόνο

Αφού ολοκληρώθηκε η δραματοποίηση, ζητήθηκε από τα παιδιά να φανταστούν ότι έχουν περάσει 20 χρόνια. Σε ποια κατάσταση βρίσκονται οι ήρωες μας; Ας φανταστούμε...

Κατά την ολοκλήρωση της συνάντησης έγινε συζήτηση βάσει των παρακάτω αξόνων:

1. Πως αισθάνθηκαν τα παιδιά στο ρόλο του κωφού;
2. Πως ένιωσαν τα υπόλοιπα παιδιά;
3. Με ποιες καταστάσεις έρχεται αντιμέτωπο ένα ζευγάρι που το παιδί τους είναι κωφό;
4. Πώς μπορεί να βελτιωθεί η ακοή των κωφών ατόμων;
5. Εσείς τι θα κάνατε στη θέση των γονέων της πρώτης ιστορίας;
6. Πως αισθάνεται κάποιος που του λένε ότι το παιδί του είναι κωφό;
7. Στη δεύτερη ιστορία τι θα λέγατε στους ιδιότροπους γείτονες;
8. Πώς θα συμπεριφερόσασταν εσείς στη θέση τους;
9. Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η Νάνσυ όταν μιλάει νοηματική;
10. Εσείς πως θα νιώθατε στη θέση της;
11. Τι θα τη συμβουλευάτε;

Ο χρόνος που διήρκεσαν οι παραπάνω δραστηριότητες ήταν 2 διδακτικές ώρες.

6.5.3.3. Τρίτη φάση: δραματοποίηση «Ο αυλητής του Χαμελίν»

1η συνάντηση

Συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο της δραματοποίησης. Τους αφηγούμαστε το παραμύθι, το οποίο αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τη δραματοποίηση («Ο αυλητής του Χαμελίν») με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο της.

Διαβάζουμε το κείμενο της δραματοποίησης και γίνεται η διανομή των ρόλων (βλ. Παράρτημα). Για τη διανομή των ρόλων ζητήθηκε η βοήθεια της εκπαιδευτικού, ώστε να αποδοθεί στο κάθε παιδί ο ρόλος που θα του προσφέρει θετικά αποτελέσματα. Επίσης, έγινε μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου μαζί με τα παιδιά. Τέλος, έγινε η κατασκευή κοστούμιών και σκηνικών και πραγματοποιήθηκε 2 φορές πρόβα.

2^η συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση πραγματοποιήσαμε ξανά πρόβα του θεατρικού κειμένου και στη συνέχεια το έπαιξαν οι μαθητές για μια τελευταία επίσημη φορά. Έπειτα, ζητήθηκε από τους μαθητές να το τροποποιήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αλλάξουν την πλοκή και τα λόγια της ιστορίας, αλλά και να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν ήρωες.

Αφού διαμόρφωσαν το σκηνικό, σκέφτηκαν την πλοκή και έκαναν τη διανομή των ρόλων προχώρησαν στην δραματοποίηση του νέου θεατρικού. Μετά την ολοκλήρωση ακολούθησε συζήτηση βάσει των εξής:

1. Πώς σας φάνηκε η διαδικασία;
2. Τι σας άρεσε περισσότερο;
3. Γιατί κάνατε αυτές τις αλλαγές στο κείμενο;
4. Πως αντιμετωπίσατε στο νέο θεατρικό το κωφό άτομο; Γιατί;

Τέλος, κλείνοντας όλες τις συναντήσεις μας κάναμε ένα νοερό ταξίδι σε όλες τις μέρες που συναντηθήκαμε και για να κλείσουμε τη διαδικασία τους διαβάσαμε ένα απόσπασμα από ένα παραμύθι που αναφέρεται στην κώφωση και περικλείει όλους τους τομείς που συζητήσαμε στις συναντήσεις μας (Σταματοπούλου, 2005: 13-29).

6.5.4. Τρίτο στάδιο της έρευνας: εργαλεία και διαδικασία της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις

Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται ξανά ημιδομημένη συνέντευξη με κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να διαπιστωθούν οι αλλαγές που έχουν επιτευχθεί στις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και ειδικότερα με κώφωση. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πώς σου φάνηκαν οι δραστηριότητες που κάναμε όλο αυτό το διάστημα; Περίγραφέ μου.
2. Τί σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; Γιατί;
3. Τί δεν σου άρεσε καθόλου από αυτά που κάναμε; Γιατί;
4. Θα ήθελες να κάνουμε κάτι διαφορετικό στις συναντήσεις μας; Περίγραφέ μου.
5. Πες μου τη γνώμη σου για την ενασχόλησή σου με τον θέατρο; Σου άρεσε ή θα προτιμούσες κάποια άλλα μορφή τέχνης;

6. Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν οι δραστηριότητες να κατανοήσεις περισσότερο το ζήτημα της κώφωσης;
7. Άλλαξε κάτι από αυτά που πίστευες αρχικά για τα κωφά άτομα;
8. Τελικά ποια νομίζεις ότι είναι τα χαρακτηριστικά των κωφών ατόμων;
9. Τι γνωρίζεις για τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών τόσο με τους άλλους κωφούς όσο και με τους ακούοντες;
10. Τι γνωρίζεις για τη γλώσσα των κωφών;
11. Πιστεύεις ότι μπορούν να καταλάβουν ότι ακούγεται ένας ήχος δίπλα τους π.χ. μουσική; Μπορούν να χορέψουν ή να οδηγήσουν;
12. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ζωή τους τα κωφά άτομα; Αν ναι, ποιες και πώς τις αντιμετωπίζουν;
13. Όταν μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά, μπορούν να τα καταφέρουν να ζήσουν μόνα τους, να παντρευτούν, να κάνουν οικογένεια ή θα χρειάζονται πάντα τη φροντίδα κάποιου;
14. Για ποιους λόγους μπορεί να προκληθεί κώφωση; Μπορεί με κάποιο τρόπο να βελτιωθεί η ακοή τους;
15. Είσαι σε ένα εστιατόριο με την οικογένειά σου και στο διπλανό τραπέζι έρχεται και κάθεται μια οικογένεια που το ένα από τα παιδιά είναι κωφό. Επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα. Όλοι στο εστιατόριο έχουν γυρίσει και τους κοιτάνε και κάποιοι γελάνε κοροϊδευτικά. Όταν έρχεται η στιγμή να παραγγείλουν το κωφό παιδί παρήγγειλε κοτόπουλο με πατάτες, αλλά τότε όλο και περισσότεροι άρχισαν να γελάνε με την «παράξενη φωνή» του. (α) Πώς νιώθεις για αυτό που συμβαίνει; (β) Πώς θα ένιωθες στη θέση του παιδιού; (γ) Τι θα έλεγες σε όσους κοροϊδεύαν το κωφό παιδί για τη νοηματική γλώσσα και για τον τρόπο άρθρωσης του λόγου των κωφών; (δ) Τι θα έκανες στη θέση του παιδιού;
16. Θα δεχόσουν ένα κωφό παιδί στην τάξη σου; Θα καθόσουν μαζί του; Γιατί;
17. Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με σένα ή θα δυσκολευόταν κάπου; Τι δυσκολίες να είχε ενδεχομένως; (παραδείγματα) Μπορούν να αντιμετωπιστούν;
18. Θα δεχόσουν ένα κωφό παιδί στην παρέα σου; Γιατί;
19. Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;
20. Υπάρχει κάτι που δεν μπορούν να κάνουν μαζί;
21. Τι είδους παιχνίδια μπορούν να παίξουν μαζί και τι δεν μπορούν να παίξουν;
22. Θα ψήφιζες ένα κωφό συμμαθητή ή μια κωφή συμμαθήτριά σου για πρόεδρο της τάξης σου; Θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει;

Στην τελική αυτή φάση έγινε ακόμα ένα ιχνογραφικό έργο (εικαστική έκφραση) προς τα υποκείμενα με τις γραπτές οδηγίες (σε μία λευκή κόλλα μεγέθους Α4): «Κάνε μια ζωγραφιά που να δείχνει ένα κωφό παιδί στην αυλή του σχολείου το διάλειμμα». Οι προφορικές οδηγίες αφορούσαν την δυνατότητα της χρήσης μολυβιού και χρωμάτων (τα οποία δίνονταν) και περιείχαν την εξήγηση ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς, αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Για αυτό δινόταν, όπως περιγράψαμε πιο πάνω και η δυνατότητα στο υποκείμενο αν δεν μπορεί να ζωγραφίσει κάτι να το γράψει ή να το πει. Αφού το υποκείμενο ολοκλήρωσε την ζωγραφιά στον χρόνο που αυτό χρειαζόταν του δινόταν η επόμενη οδηγία γραμμένη στο πίσω μέρος της κόλλας που είχε ζωγραφίσει: «Τώρα δώσε τίτλο στην ζωγραφιά και κάνε αν κρίνεις ότι είναι απαραίτητο κάποια σχόλια». Ακολουθούσε συνομιλία με το υποκείμενο με διευκρινιστικές ερωτήσεις από την πλευρά της ερευνήτριας, με στόχο την ανάδειξη του πώς το ίδιο το υποκείμενο ερμήνευε ή κατανοούσε την ζωγραφιά του.

6.6. Επίλογος

Αφού έγινε αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της έρευνας, παραθέτουμε τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε. Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται αναλυτική καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούν στις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών ατόμων, αλλά και αναλυτική καταγραφή των ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ:

Προσπάθεια ευαισθητοποίησης της ερευνήτριας και εκλέπτυνσης του θέματος

7.1. Εισαγωγή

Σε αυτή τη φάση της εργασίας είχε ολοκληρωθεί η βιβλιογραφική αναδίφηση. Αφού είχαμε αποκτήσει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και γνωρίζαμε πλέον ικανοποιητικά στοιχεία τόσο για την αναπηρία και την κώφωση, όσο και για τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε κατά τη διαδικασία της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, περάσαμε στη φάση διαμόρφωσης των ερωτήσεων που θα περιλάμβανε η συνέντευξη με τα υποκείμενα της έρευνας. Βασικός μας στόχος ήταν οι ερωτήσεις να είναι στοχευμένες, εκλεπτυσμένες και να καλύπτουν όλες τις παραμέτρους που θέλαμε να εξετάσουμε κατά την παρέμβασή μας σε βάθος. Οι παράμετροι αυτοί είχαν προκύψει κυρίως μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και ήταν οι εξής: (α) ο κόσμος και τα συναισθήματα των κωφών και (β) η εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό σημείο ήταν ότι οι ερωτήσεις έπρεπε να έχουν ουδέτερο ύφος, να μην κατευθύνουν και να μην προκαταβάλουν τα υποκείμενα θετικά ή αρνητικά. Ακόμα, ο αριθμός τους έπρεπε να είναι περιορισμένος, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας είναι μαθητές της Γ' Δημοτικού (8-9 χρονών) και δε μπορούν να μείνουν συγκεντρωμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Λαμβάνοντας όλα αυτά τα δεδομένα υπόψη μας προχωρήσαμε σε μια πρώτη απόπειρα καταγραφής των ερωτήσεων της συνέντευξης. Αρχικά, οι ερωτήσεις που προέκυψαν ήταν 17. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε γενικές διερευνητικές ερωτήσεις για την επαφή των μαθητών με «διαφορετικά άτομα», αναφερόμασταν, λοιπόν, γενικά στην αναπηρία. Στη συνέχεια, περνούσαμε σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις που αφορούσαν πάλι διάφορες μορφές αναπηρίας, όπως τύφλωση, κινητικά προβλήματα, αυτισμός και κώφωση. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε πρακτικά ζητήματα της καθημερινότητας των ατόμων αυτών, όπως την κίνηση των τυφλών και των κινητικά ανάπηρων ή την επικοινωνία των κωφών. Το τελευταίο μέρος αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικά με διάφορους τομείς στη ζωή των κωφών, όπως τα συναισθήματα, τη φιλία, την εκπαίδευση και τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους στην καθημερινή ζωή.

Μετά από τη συνάντηση που πραγματοποιήσαμε με τους επόπτες της εργασίας μας, διαπιστώσαμε μέσα από τις καίριες επισημάνσεις τους ότι οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν πολύ μεγάλες και σε κάθε ερώτηση διερευνούσαμε πολλούς παράγοντες. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα να προκληθεί ενδεχομένως σύγχυση στα υποκείμενα της έρευνας. Επιπλέον, αφιερώναμε μεγάλο αριθμό ερωτήσεων σε ερωτήσεις γενικού περιεχομένου για την αναπηρία και για άλλα είδη αναπηρίας ξεφεύγοντας από το στόχο μας, που ήταν να μελετήσουμε πολύπλευρα τον κόσμο των κωφών ατόμων. Τέλος, ορισμένες από τις ερωτήσεις του τελευταίου μέρους μελετούσαν την ίδια πτυχή της ζωής των κωφών, με αποτέλεσμα να επαναλαμβανόμαστε και να πλατειάζουμε κουράζοντας τα υποκείμενα της έρευνας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει ο ερευνητής στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, για να εξηγήσουμε τα στάδια

που ακολουθήσαμε στη συνέχεια. Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας ο ερευνητής θεωρείται ως το πιο βασικό εργαλείο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, ο οποίος μέσα από μία διερευνητική στρατηγική καταλήγει σε ένα πλούσιο περιγραφικό προϊόν. Έτσι, ο ερευνητής δημιουργεί μία σύνθετη εικόνα, αναλύει λέξεις, περιγράφει τις λεπτομερείς θέσεις των πηγών της πληροφορίας και πραγματοποιεί τη μελέτη στο φυσικό της χώρο. Το νόημα που περιέχεται, κατά τα λεγόμενά του, σε μία ποιοτική πληροφορία, τεκμηριώνεται κοινωνικά, καθώς μεμονωμένα άτομα αλληλεπιδρούν με την πραγματικότητά τους, η οποία δεν αποτελεί σταθερό φαινόμενο καθώς υπάρχουν πολλαπλές δομές και ερμηνείες γι' αυτήν, οι οποίες αλλάζουν συνεχώς (Patton, 1985: 1).

Συνεπώς, ο ερευνητής είναι και το «ερευνητικό εργαλείο» μέσω του οποίου συλλέγονται τα δεδομένα. Ο ερευνητής είναι αυτός που θα αποφασίσει τι είδους ερωτήσεις θα κάνει και με ποια σειρά, τι θα παρατηρήσει και θα καταγράψει ακριβώς. Έχει, λοιπόν, πολύ μεγάλη σημασία ποιός είναι ο ερευνητής, αλλά και ποιες αξίες, πεποιθήσεις και αρχές πρεσβεύει, καθώς όλα αυτά ενδέχεται να έχουν επίπτωση τόσο στα δεδομένα της έρευνας όσο και στις διάφορες ερμηνείες που θα δοθούν στο υλικό. Επίσης, ανάλογα με τα υποκείμενα της έρευνας πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το φύλο του ερευνητή, αφού ενδέχεται να προκύψουν εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα κάθε φορά (Mertens, 2009: 295-296).

Επομένως, όσο περισσότερο ο ερευνητής γνωρίζει και εξελίσσει τον εαυτό του, τόσο λιγότερο τον προβάλλει ανεξέλεγκτα στα υποκείμενα της έρευνας και παράλληλα αποκτά μεγαλύτερη συναίσθηση των ορίων του. Επίσης, ο ερευνητής που έχει εξελιχθεί ως άνθρωπος μπορεί να διακρίνει πιο εύκολα τα ουσιαστικά από τα επουσιώδη θέματα και να δώσει έμφαση σε θέματα που πραγματικά θα βοηθήσουν τον ερευνώμενο (Μπαφίτη, 2009: 85).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του ερευνητή είναι ότι πρέπει να επιδεικνύει προσαρμοστικότητα και δημιουργική φαντασία σε κάθε αλληλεπίδραση που είναι μοναδική και ανεπανάληπτη. Γι' αυτό στην πορεία αναζήτησης εναλλακτικής θέασης της κατάστασης, ο ερευνητής παραβάλλεται με το ντετέκτιβ. *«Ο καλός ντετέκτιβ, όπως και ο αποτελεσματικός ερευνητής, έχει επίσης την ευελιξία, όταν διαπιστώνει ότι η αρχική του ερμηνεία δεν βελτιώνει τα πράγματα, να τη μετατρέπει στο βαθμό που χρειάζεται και να υιοθετεί μίαν άλλη, περισσότερο εύλογη και λειτουργική»* (Γαλανάκη, 1997: 71).

Ο ερευνητής οφείλει να εξοικειωθεί με τους κώδικες που έχει αναπτύξει η εκάστοτε κοινωνία αλλά και να ενσωματωθεί πλήρως με τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να αποκτήσει μια πλήρη γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους (Κανελλόπουλος, 2010: 514-515).

Θεωρείται, επίσης, δεδομένο ότι ο ερευνητής χαρακτηρίζεται από κάποια ιδιαίτερη συμπάθεια και ευαισθησία προς τη συγκεκριμένη ομάδα που πλησιάζει και συνεπώς διαθέτει και την απαιτούμενη κοινωνική και ψυχική καλλιέργεια, έτσι ώστε να δέχεται τους ερευνώμενους όπως αυτοί είναι, χωρίς ηθικές κρίσεις, επικρίσεις, διαφωνίες και συμβουλές. Σκοπός του είναι να δέχεται τις πράξεις τους σαν κοινωνικά φαινόμενα και σε καμία περίπτωση να μην προσπαθεί να αλλάξει τη συμπεριφορά τους, όσο κι αν διαφωνεί μ' αυτή, ούτε να έρθει σε ρήξη μαζί τους.

Άλλες αρετές του ερευνητή είναι η ενσυναίσθηση, η αγάπη, η διευρυμένη σκέψη, η βαθιά κατανόηση και η συμπάθεια (με την έννοια του συμπάσχειν) προς τα υποκείμενα της έρευνάς του, έτσι ώστε γινόμενος συμπαθής να δημιουργήσει ένα ζεστό και ανθρώπινο κλίμα, εντός του οποίου θα έχει το ρόλο ενός ατόμου πρόθυμου να αφουγκραστεί και να κατανοήσει τον ψυχισμό τους αφενός και αφετέρου ενός επιστήμονα που θα έχει διαμορφώσει έτσι τις ερωτήσεις και την προσέγγισή του, ώστε να αντανakλά τα δικά τους αισθήματα και σκέψεις και να τους βοηθάει να εκφράσουν και να βγάλουν στην επιφάνεια περισσότερα στοιχεία (Πηγιάκη, 1988: 122-123).

Καθώς, λοιπόν, διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι ο ερευνητής είναι το βασικό εργαλείο στις ποιοτικές έρευνες, πρέπει να είναι ευαιθητοποιημένος, πλήρως καταρτισμένος και απαλλαγμένος από εσφαλμένες αντιλήψεις επί του θέματος διερεύνησης. Για τους παραπάνω λόγους, οι επόπτες μας επεσήμαναν ότι θα ήταν πολύ σημαντικό για τη δικιά μας ευαισθητοποίηση να μιλήσουμε με κάποιο κωφό άτομο, το οποίο θα μας παρουσιάσει τον κόσμο του, από τη δικιά του πλέον οπτική γωνία. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρναμε να κατανοήσουμε τα σημαντικά σημεία της ζωής των κωφών, στα οποία θα εστιάζαμε στη συνέχεια μέσα από τις ερωτήσεις της συνέντευξης και την αντίστοιχη παρέμβαση. Θεωρήθηκε, λοιπόν, σημαντικό να περάσουμε από τη θεωρία της βιβλιογραφίας σε ένα πραγματικό παράδειγμα κωφού ατόμου, το οποίο θα μας διαφώτιζε για τις πραγματικές δυνατότητες και τα προβλήματα των ατόμων αυτών. Η επαφή με κωφά άτομα, επομένως, θα βοηθούσε όχι μόνο να στρέψουμε την έρευνά μας προς τις σωστές κατευθύνσεις, αλλά και να βελτιωθούμε εμείς ως ερευνητές, καθώς θα ήμασταν πλέον πιο ευαισθητοποιημένοι και σωστά καταρτισμένοι για το θέμα μας.

Για τους παραπάνω λόγους πραγματοποιήσαμε ημιδομημένη συνέντευξη με δύο υποκείμενα, μια κωφή και μια βαρήκοη κοπέλα. Μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που λάβαμε από τα υποκείμενα οδηγηθήκαμε σε κάποιες σημαντικές κατηγορίες που εκφράζουν παραμέτρους της ζωής τους, που έδωσαν έμφαση μέσα από τα λόγια τους. Αρχικά, πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία και στην εξέλιξη των κωφών ατόμων διαδραματίζει η πατρική οικογένεια. Έπειτα, επεσήμαναν ότι θεωρούν πως η κώφωση δεν είναι πρόβλημα ή μειονέκτημα, καθώς μπορούν να ζήσουν μια απολύτως φυσιολογική ζωή. Σχετικά με την εκπαίδευση σημείωσαν ότι το ειδικό σχολείο υπερτερεί έναντι του γενικού. Σημαντικό, επίσης, πρόβλημα που συχνά αντιμετωπίζουν είναι η ρατσιστική αντιμετώπιση που δέχονται από τους ακούοντες. Ωστόσο, μπορούν να παντρευτούν και να αναπτύξουν φιλία τόσο με κωφούς όσο και με ακούοντες καταφέρνοντας τα το ίδιο καλά και στις δύο περιπτώσεις. Τέλος, εξέχουσας σημασίας είναι η εύρεση εργασίας. Θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν όλες τις δουλειές και τονίζουν ως σημαντικό αυτόν τον τομέα, καθώς μέσα από την εργασία εξασφαλίζουν χρήματα και δε νιώθουν ανασφάλεια για το μέλλον.

Βασισμένοι στις κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν η κωφή και η βαρήκοη κοπέλα, τροποποιήσαμε τις ερωτήσεις της συνέντευξης προς την κατεύθυνση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, για να εξετάσουμε την άποψη των μαθητών για τις δυνατότητες και για κάποια πρακτικά ζητήματα της κώφωσης δημιουργήσαμε ερωτήσεις που περιελάμβαναν τις παρακάτω θεματικές: (α) *Πώς επικοινωνούν τα κωφά άτομα και τι γνωρίζουν οι μαθητές για τη νοηματική γλώσσα*, (β) *Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή [σπίτι, υπηρεσίες, εύρεση εργασίας στο μέλλον]*, (γ) *Δυνατότητα βελτίωσης της ιατρικής τους εικόνας μέσω της χρήσης κατάλληλων ακουστικών/επεμβάσεων* και (δ) *Ανεξάρτητη διαβίωση κατά την ενηλικίωση και συμμετοχή σε καθημερινές ασχολίες (χορός, μουσική, οδήγηση)*.

Στη συνέχεια, τα υποκείμενα της συνέντευξης έθιξαν το ζήτημα της εκπαίδευσης. Μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις στοχεύαμε να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών δομών εκπαίδευσης, αλλά και να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμενο της κατηγορίας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη φοίτηση στα γενικά σχολεία κωφών μαθητών. Εξετάζεται αν διάκινται θετικά προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης και ποια προβλήματα πιστεύουν ότι ενδέχεται να προκαλέσει το εγχείρημα αυτό, αλλά και ποιες δυσκολίες μπορεί να συναντήσει το κωφό άτομο κατά την προσπάθεια ένταξής του σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Τέλος, ασχοληθήκαμε με τα συναισθήματα που προκαλεί η κώφωση στα υποκείμενα της έρευνας εν γένει σε διάφορα επίπεδα. Θέλαμε να εξετάσουμε την παράμετρο αυτή από πολλές πλευρές, γι' αυτό αφιερώσαμε αρκετές ερωτήσεις για την ανίχνευση των απόψεων των υποκειμένων. Η παράμετρος αυτή είναι ιδιαίτερης σημασίας, διότι θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό πως αντιμετωπίζονται τα κωφά άτομα και να ακολουθήσουμε την απαιτούμενη παρέμβαση στη συνέχεια, ώστε να ευαισθητοποιήσουμε τα υποκείμενα της έρευνάς μας.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία προέκυψε μια βελτιωμένη και πιο ολοκληρωμένη μορφή των ερωτήσεων της συνέντευξης που κάλυπτε όλες τις σημαντικές παραμέτρους της ζωής και του κόσμου των κωφών ατόμων. Οι ερωτήσεις έγιναν πιο στοχευμένες και ουσιαστικές. Ωστόσο, είχαν δημιουργηθεί σε θεωρητικό επίπεδο και δε γνωρίζαμε αν ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών και αν θα μπορέσουν να λειτουργήσουν πρακτικά ως οδηγός για τη συλλογή του υλικού μας. Για το λόγο αυτό, πριν μπούμε στο πεδίο της έρευνας και ξεκινήσουμε τη διαδικασία πήραμε συνέντευξη από δύο υποκείμενα, τα οποία δεν περιλαμβάνονταν στο δείγμα της έρευνάς μας. Η διαδικασία αυτή μας βοήθησε να βελτιώσουμε και να εκλεπτύνουμε τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να είναι πιο κατανοητές από τα υποκείμενα.

Συνεπώς, μέσα από τη διαδικασία που περιγράφηκε λεπτομερώς παραπάνω και με την ουσιαστική καθοδήγηση των δύο εποπτών καθηγητών μας, πήρε την τελική του μορφή ο οδηγός των ερωτήσεων (28 ερωτήσεις) που μας βοήθησε να υλοποιήσουμε τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα υποκείμενα της έρευνας, καλύπτοντας τις πιο κάτω κατηγορίες: (α) Οι αντιλήψεις των μαθητών για τα άτομα με κώφωση και οι γνώσεις τους γύρω από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινής ζωής, (β) Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία και (γ) Συναισθήματα των μαθητών απέναντι στα άτομα με ακουστική μειονεξία. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι φάσεις που ακολουθήθηκαν για την τελική μορφοποίηση των ερωτήσεων της συνέντευξης.

7.2. 1^η φάση: αρχική καταγραφή των ερωτήσεων

Αρχικά, αφού έγινε μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορούσε τη ζωή, τις ιδιαιτερότητες και γενικότερα τον κόσμο των κωφών ατόμων, προσπαθήσαμε να προχωρήσουμε στη σύνθεση των ερωτήσεων της συνέντευξης που θα παίρναμε από τα υποκείμενα της παρέμβασης. Η αρχική μορφή των συνεντεύξεων ήταν η εξής:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θα έχεις παρατηρήσει ότι κάποιοι άνθρωποι ανάμεσά μας είναι κάπως διαφορετικοί από εμάς. Ορισμένα παιδιά δεν βλέπουν, άλλα έχουν πρόβλημα με την ακοή τους, ενώ κάποια δυσκολεύονται να περπατήσουν.

- Έχει τύχει ποτέ να δεις κάποιο παιδί, που έμοιαζε διαφορετικό από σένα;
- Πού το συνάντησες;
- Πώς ήταν; Τι διαφορετικό είχε από εσένα;

Ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών για τις ειδικές κατηγορίες αναπηριών συνεχίζουμε:

- Πώς ήταν το τυφλό παιδί; Μπορούσε να περπατήσει και να κάνει τα μαθήματά του μόνο του;

- Πώς κινιόταν το σωματικά ανάπηρο παιδί; Μπορούσε να τρέξει και να παίξει σαν εσένα στην παιδική χαρά; Μπορούσε να ζωγραφίζει και να γράφει;
- Τι περίεργο έκανε ή δεν έκανε το «διαφορετικό παιδί» (εννοώντας το παιδί με νοητική υστέρηση και το παιδί με αυτισμό) που δεν κάνεις εσύ;
- Πώς επικοινωνούσε το κωφό παιδί με τους γονείς και τους φίλους του; Μπορούσε να τραγουδάει και να χορεύει;
- Μπορείς να σκεφτείς με ποιο τρόπο επικοινωνούν τα κωφά παιδιά; Πώς εκφράζουν αυτό που θέλουν να πουν; Πώς καταλαβαίνουν αυτό που τους λένε οι άλλοι; Πώς αντιλαμβάνονται τους ήχους του περιβάλλοντος, όπως είναι η μουσική;
- Αυτή τη διαφορετικότητα την ονομάζουμε αναπηρία. Οι μαθητές αυτοί πηγαίνουν συνήθως στο ειδικό σχολείο, ένα χώρο όπου φοιτούν μόνο ανάπηρα παιδιά. Εκεί έχουν ειδικούς δασκάλους, αλλά δεν μπορούν να κάνουν παρέα με άλλα παιδιά της ηλικίας τους χωρίς αναπηρία, όπως είσαι εσύ.
- Εσύ τι αισθάνεσαι, τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις παιδιά με αναπηρία;
- Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται τα παιδιά που είναι ανάπηρα;
- Τι είδους δυσκολίες πιστεύεις ότι ίσως έχουν στη ζωή τους τα παιδιά με αναπηρία; Μπορείς να μου δώσεις μερικά παραδείγματα;
- Τα παιδιά με αναπηρία έχουν φίλους;
- Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου κάποιος μαθητής με αναπηρία;
- Πιστεύεις ότι θα ήταν καλός στα μαθήματα; Θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με σένα ή θα δυσκολευόταν κάπου; Πού; Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα;
- Πιστεύεις ότι ίσως έκανε κάτι που θα εμπόδιζε να γίνει κανονικά το μάθημα στην τάξη; Τι μπορεί να ήταν αυτό; Μπορείς να μου δώσεις κάποια παραδείγματα; Θα μπορούσε να τον βοηθήσει κάποιος, ώστε να μπορεί να καταλαβαίνει καλύτερα όσα γίνονται στην τάξη;
- Εσύ θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο με τον μαθητή αυτό; Γιατί; Τι θα σκεφτόσουν;
- Θα έπαιζες μαζί του στο διάλειμμα; Γιατί; Τι θα σκεφτόσουν;
- Θα καλούσες κάποιον μαθητή με αναπηρία στο πάρτι των γενεθλίων σου; Γιατί; Τι θα σκεφτόσουν;

7.3. 2^η φάση: συνέντευξη με άτομα με προβλήματα ακοής

Ύστερα από συνάντηση με τους καθηγητές επόπτες της εργασίας, μας πρότειναν να πάρουμε συνέντευξη από κωφά άτομα, προκειμένου να γνωρίσουμε καλύτερα τον κόσμο τους. Σκοπός ήταν μέσα από τη συζήτηση να κατανοήσουμε τι σημαίνει να είναι κάποιος κωφός, να ευαισθητοποιηθούμε σε θέματα που τους ταλανίζουν και μέσα από αυτή τη συζήτηση να προχωρήσουμε στη βελτίωση και προσγείωση των ερωτήσεων της συνέντευξης και γενικά των δραστηριοτήτων της παρέμβασης. Η επαφή με τα άτομα με προβλήματα ακοής θα μας βοηθούσε να περάσουμε από τη θεωρία της βιβλιογραφικής αναδίφησης στην πραγματικότητα και την καθημερινότητα των ατόμων αυτών. Τα υποκείμενα που μπορέσαμε να έρθουμε σε επαφή και δέχθηκαν να συνεργαστούν μαζί μας ήταν μια κωφή και μια βαρήκοη. Αφού οργανώσαμε ορισμένες ερωτήσεις προχωρήσαμε σε ημιδομημένη συνέντευξη και με τα δύο υποκείμενα.

Υποκείμενο συνέντευξης 1 (ΛΚ)

Η Λίτσα είναι ένα εκ γενετής κωφό άτομο. Γεννήθηκε σε ένα επαρχιακό χωριό της Λάρισας, κατάφερε όμως να σπουδάσει και να πάρει τη ζωή στα χέρια της από μικρό παιδί. Έχει ένα ακούων μικρότερο αδερφό, με τον οποίο έχει πολύ καλές σχέσεις. Γενικά αγαπά πολύ την οικογένειά της και συχνά στηρίζεται σε αυτή τόσο ψυχολογικά όσο και οικονομικά. Σπούδασε δασκάλα και σήμερα είναι μόνιμα διορισμένη. Είναι 54 χρονών και ζει μόνη της και ανεξάρτητη. Είναι ένα πολύ δυναμικό και κοινωνικό άτομο που έχει αποδεχθεί την κώφωσή του και προσπαθεί να τη χρησιμοποιήσει ως πλεονέκτημα. Συχνά γίνεται εριστική για να υπερασπιστεί τον εαυτό της και τα δικαιώματά της.

Υποκείμενο συνέντευξης 2 (ΚΚ)

Η Κάτια είναι βαρήκοη και φοράει ακουστικό. Είναι 31 χρονών, ελεύθερη και έχει μια μικρότερη αδερφή. Έχει τελειώσει το γυμνάσιο σε γενικό σχολείο και μετά πήγε στο ΤΕΕ, όπου αποφοίτησε στην ειδικότητα της πληροφορικής. Σήμερα δουλεύει περιστασιακά σε διάφορες δουλειές, αν και θεωρεί το κομμάτι της εργασίας πάρα πολύ σημαντικό στη ζωή της, για βιοποριστικούς λόγους. Δεν είναι ιδιαίτερα δυναμική και συχνά θέλει να γίνονται τα πράγματα όπως τα έχει στο μυαλό της. Της αρέσει να πηγαίνει βόλτες και να συναναστρέφεται με άλλα άτομα, αλλά δεν είναι ευέλικτη και προσαρμόσιμη. Όσον αφορά το πρόβλημα που έχει στην ακοή, φαίνεται ότι το έχει αποδεχθεί, αλλά θα ήθελε να μην το έχει. Κατατάσσει τον εαυτό της στους ακούντες.

Αφού μελετήσαμε αναλυτικά τις συνεντεύξεις τους (βλ. Παράρτημα 3), καταλήξαμε σε κάποιες βασικές κατηγορίες στις οποίες αναφέρθηκαν και τα δύο υποκείμενα:

1. Πατρική οικογένεια: εξαιρετικά σημαντική η συμβολή των γονέων στην πορεία του ατόμου με προβλήματα ακοής

Μέσα από τη συνέντευξή τους τόνισαν αρχικά τον καταλυτικό ρόλο που διαδραμάτισε η οικογένειά τους. Από την πρώτη στιγμή οι γονείς αποδέχθηκαν το πρόβλημά τους και προσπάθησαν να τις βοηθήσουν και ψυχολογικά και πρακτικά. Έτσι, υποστήριζαν τις επιλογές τους και φρόντισαν, ώστε να γίνουν ανεξάρτητα και αυτόνομα άτομα. Εκείνες αναγνωρίζουν την προσφορά τους και αισθάνονται ότι σε αυτούς οφείλουν κατά ένα μεγάλο μέρος αυτό που είναι σήμερα. Μέχρι και σήμερα διατηρούν πολύ καλές σχέσεις.

ΛΚ: Οι γονείς μου αποδέχθηκαν κατευθείαν ότι είμαι κωφή. Προσπαθούσαν να με βοηθήσουν. Μιλούσαν καθαρά. Δεν ήξεραν νοηματική, ούτε τώρα έχουν μάθει. Εγώ καθώς μεγάλωνα, ήθελα να είμαι μόνη μου, να μένω στο σπίτι. Δεν ήθελα να βγαίνω έξω και η μαμά μου με πίεζε να βγαίνω έξω και να κάνω παρέα με άλλα παιδιά. Εγώ κρυβόμουν κάτω από το τραπέζι και αυτή με έσερνε.

ΛΚ: Οι γονείς μου ήταν πολύ ανοιχτόμυαλοι. Δεν ντράπηκαν ποτέ για μένα και ήθελαν να είμαι όπως τους άλλους. Πίστευαν ότι μπορώ να τα καταφέρω.

ΛΚ: Στους γονείς μου χρωστάω αυτό που είμαι σήμερα. Αυτοί με έκαναν όταν ήμουν μικρή να αποκτήσω θάρρος και να πιστέψω ότι μπορώ όλα να τα καταφέρω και μετά όταν μεγάλωσα με ρωτούσαν τι θέλω να κάνω και αυτοί με υποστήριζαν και μου λέγανε να κάνω αυτό που θέλω. Στην αρχή βέβαια που έψαξαν και με έστειλαν στο σχολείο των κωφών στο Βόλο εγώ έκλαιγα και δεν ήθελα να πάω και ήθελα να γυρίσω στο σπίτι μου. Όμως αυτοί επέμειναν και γι' αυτό συνέχισα και μετά κατάφερα να σπουδάσω. Όταν τελείωσα το

Δημοτικό μου λένε τι θέλεις να κάνεις τώρα; και εγώ τους λέω θέλω να πάω στο Γυμνάσιο και με άφησαν.

ΛΚ: Αυτοί τώρα μένουν ακόμα εκεί στη Λάρισα, στο χωριό. Εγώ πηγαίνω συχνά τα Χριστούγεννα, το Πάσχα και στις διακοπές και στη Λάρισα και στην Αθήνα. Την αγαπάω τη Λάρισα. Τώρα οι γονείς μου είναι μεγάλοι και μιλάμε με μηνύματα σχεδόν κάθε μέρα και με το skype με τον αδερφό μου. Με ρωτάνε είσαι καλά; και εγώ τους λέω ναι περνάω μια χαρά, είμαι θηρίο! Αυτό θέλουν μόνο, να είμαι καλά.. ξέρουν ότι όλα τα άλλα μπορώ να τα καταφέρω.

ΛΚ: Στην αρχή φοβόμουνα βέβαια και ντρεπόμουνα. Ήταν λίγο δύσκολο. Ήμουν μαζεμένη σαν παιδί. Αλλά η μαμά μου με πίεζε να το κάνω. Θυμάμαι μια φορά που μια θεία μου ρωτούσε αδιάκριτα τι κάνω και διάφορα και η μαμά μου της φώναζε και της έλεγε να κοιτάει τη δουλειά της.

ΛΚ: Εγώ ζήτησα από τη μαμά μου να συνεχίσω στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Αυτή μου λέει, αφού το θέλεις να πας.

ΛΚ: Πολλά κωφά άτομα δεν ξέρουν να μιλάνε καλά, δεν ξέρουν τι σημαίνουν οι λέξεις. Σε αυτό έχει μεγάλη σημασία η οικογένεια. Αν το έχουν κλεισμένο μέσα στο σπίτι, δε μαθαίνει τίποτα. Πώς θα πάει μετά στο σχολείο;

ΛΚ: Πολύ σημαντική είναι η οικογένεια. Αν οι γονείς δεν εξηγήσουν στα παιδιά τους τι είναι οι κωφοί και πώς ζουν, τα παιδιά δε θα ξέρουν τίποτα. Και στο σχολείο μπορούν να μιλήσουν. Όμως το πιο σημαντικό από όλα είναι οι ακούοντες να έρθουν σε επαφή με τους κωφούς. Να δουν πως μιλάνε και πως συμπεριφέρονται. Μόνο τότε θα πιστέψουν, αν το δουν με τα μάτια τους. Εμένα μου έχει δώσει άδεια η διευθύντριά μου κάποιες φορές και έχω πάει σε σχολεία και έχω μιλήσει με τα παιδιά. Στην αρχή δεν πιστεύουν ότι δεν ακούω, αλλά μετά τους εξηγώ. Και οι κωφοί δεν πρέπει να ντρέπονται, πρέπει να βγαίνουν από το σπίτι και να συναναστρέφονται με τους άλλους.

ΛΚ: Να τα αγαπάνε, να τα υποστηρίζουν στις επιλογές τους και να μη φοβούνται. Να έχουν θάρρος και να μην ντρέπονται για το παιδί τους. Να προσπαθήσουν να γίνει ανεξάρτητο. Να πάρει τη ζωή στα χέρια του. Να συμπεριφέρονται σαν να είναι όλα φυσιολογικά, όχι να του λένε να φοβάται και να μην το αφήνουν να βγαίνει από το σπίτι. Παλιά οι άνθρωποι ντρέπονταν. Μιας φίλης μου η μαμά όταν έβγαιναν έξω ή πήγαιναν επίσκεψη και αυτή πήγε να μιλήσει στη νοηματική της χτυπούσε τα χέρια και της έλεγε να μη μιλάει. Εμένα οι δικοί μου γονείς ποτέ δεν το έκαναν αυτό.

ΚΚ: Οι γονείς μου με βοηθήσανε πολύ και με τα χρήματα, αλλά και με υποστηρίζουνε ψυχολογικά.

2. Η κώφωση δεν είναι πρόβλημα: Οι κωφοί μπορούν να τα καταφέρουν φυσιολογικά σε όλους τους τομείς

Η Λίτσα έχει αποδεχθεί την ιδιαίτερη κατάστασή της και δεν έχει κόμπλεξ ή ταμπού γύρω από αυτό. Δεν προσπαθεί να το κρύψει, ούτε είναι κάτι που τη στενοχωρεί ή που θα ήθελε να μην το έχει. Ζει συμφιλιωμένη με την κώφωσή της και πιστεύει ότι η κοινωνία οφείλεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί. Θεωρεί τον εαυτό της ίσο με τους ακούοντες και δε θέλει σε καμία περίπτωση να την αντιμετωπίζουν ως υποδεέστερη. Μπορεί να κάνει τα πάντα και θέλει να έχει ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους.

ΛΚ: Δεν έχουν δυσκολίες. Είναι κανονικά όπως οι ακούοντες. Μπορούν να ζήσουν κανονικά στη ζωή τους σαν αυτούς, σε όλους τους τομείς.

ΛΚ: Κατά τα άλλα στην καθημερινή ζωή μπορούν να ζήσουν κανονικά, μαγειρεύουν, δουλεύουν, χρησιμοποιούν τα κομπιούτερ, κινητό. Υπάρχει το κουδούνι με φως για να καταλαβαίνουμε ότι χτυπάει, υπότιτλοι στην τηλεόραση, το ξυπνητήρι με τη δόνηση που το βάζω κάτω από το μαξιλάρι και άλλα τέτοια. Οι κωφοί μπορούν να επιβιώσουν. Δε θα ψοφήσουν.

ΛΚ: Εγώ είμαι κωφή, αλλά μπορώ να τα κάνω όλα φυσιολογικά, όπως τους ακούοντες. Η κώφωση δεν είναι πρόβλημα, δεν φαίνεται, όπως το ντάουν. Τα μάτια μου είναι τα αυτιά μου και μπορώ να κάνω τα πάντα. Τώρα πια δεν αντιμετωπίζω κανένα πρόβλημα και δε φοβάμαι τίποτα.

ΛΚ: Πολλοί νομίζουν ότι είναι πρόβλημα, όμως δεν είναι. Δεν υπάρχει κάτι που δε μπορούμε να κάνουμε. Πολλοί κωφοί έχουν σπουδάσει, είναι επιστήμονες, έχουν οικογένεια, μια κοπέλα είχε βγει μισ κόσμος νομίζω και ήταν κωφή. Εδώ στην Ελλάδα έχουν πιο παλιά μυαλά, στο εξωτερικό είναι καλύτερα. Εγώ όμως την αγαπάω την Ελλάδα, θέλω να μείνω εδώ και θα επιβιώσω.

ΛΚ: Πιστεύω ότι έχω τις ίδιες δυνατότητες και μπορώ να κάνω τα ίδια πράγματα με όλους τους άλλους.

ΛΚ: Μπορούν να ζήσουν φυσιολογικά όπως οι άλλοι. Το σημαντικό είναι να αγαπιούνται. Μετά όλα μπορούν να τα λύσουν και να επικοινωνούν και όλα, αν αγαπιούνται. Δεν υπάρχει κάποιο άλλο πρόβλημα.

ΛΚ: Δεν αντιμετωπίζω προβλήματα. Μπορώ να τα κάνω όλα φυσιολογικά.

ΛΚ: Και οι γονείς δε χρειάζεται να δίνουν τόσα χρήματα για να βάζουν στα παιδιά τους κοχλιακό. Δεν κάνει τίποτα, οι γιατροί τους κοροϊδεύουν και τους παίρνουν τα λεφτά. Τα παιδιά που το φοράνε είναι σαν ρομποτάκια.(γελάει) Αυξάνουν την ένταση σιγά σιγά και είναι σαν πειραματόζωα. Οι άλλοι βλέπουν το ακουστικό και τους κοροϊδεύουν. Δε μπορούν να κάνουν μπάνιο κανονικά, αν τελειώσει η μπαταρία δεν ακούν τίποτα, συνέχεια πρέπει να κάνουν εγχειρήσεις για να τους αλλάζουν τα εξαρτήματα.. Καλύτερα κωφός, δεν είναι πρόβλημα, πρέπει να το καταλάβουν.

Η Κάτια από τη μεριά της κατατάσσει τον εαυτό της στους ακούοντες. Όταν αναφέρεται όμως σε ζητήματα κώφωσης δε θεωρεί ότι η κώφωση είναι πρόβλημα, καθώς οι κωφοί μπορούν να ζήσουν κανονικά.

ΚΚ: Οχι, όλοι με αντιμετώπιζαν καλά. Εγώ καταλάβαινα αυτά που θέλανε να κάνω.

ΚΚ: Είχα μεγάλο πρόβλημα όταν ήμουν μικρή. Τώρα όμως τα ακούω όλα, τα πάντα. Τώρα που μιλάμε ακούω κανονικά. Έκανα και λογοθεραπεία. Για να λέω σωστά τις λέξεις.

3. Το ειδικό σχολείο υπερτερεί έναντι του γενικού σχολείου

Η Λίτσα φοίτησε σε σχολείο κωφών. Είναι πολύ ευχαριστημένη από την εκπαίδευση που έλαβε και θυμάται με πολύ αγάπη τα χρόνια που πέρασε εκεί. Ήταν οικοτροφείο, επομένως είχαν αναπτύξει πολύ δυνατούς δεσμούς με τα υπόλοιπα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Δε διστάζει, βέβαια, να παραδεχθεί ότι υπήρχαν αρκετά προβλήματα, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που ήθελε να τα παρατήσει και να πάει πίσω στους δικούς της, ειδικά τα πρώτα χρόνια. Θεωρεί ότι ένα κωφό παιδί πρέπει να φοιτά σε ειδικό σχολείο για να του παρέχονται όλα τα εφόδια που απαιτούνται για την πρόοδό του. Στο γενικό

σχολείο πιστεύει ότι τα κωφά παιδιά μπαίνουν στο περιθώριο, στιγματίζονται και γίνονται αντικείμενο γελοιοποίησης.

ΛΚ: Εκεί οι δάσκαλοι δε γνώριζαν νοηματική. Μας μιλούσαν κανονικά και εμείς διαβάζαμε τα χείλια τους. Θυμάμαι συγκεκριμένα ένα καθηγητή που είχε πλούσιο μουστάκι. Προσπαθούσαμε να καταλάβουμε τι έλεγε κάτω από το μουστάκι και σκύβαμε για να δούμε τα χείλια του, αλλά ήταν δύσκολο, μέχρι που νευριάσαμε και του είπαμε να το κόψει λίγο για να μπορούμε να διαβάζουμε τα χείλη του. Το έκοψε και μετά εντάξει. Τη νοηματική τη μάθαμε μεταξύ μας, με τα άλλα κωφά παιδιά.

ΛΚ: Θα πήγαινα ξανά στο ίδιο σχολείο. Δε θα το άλλαζα με τίποτα το σχολείο μου. Πέρασα πολύ ωραία και με τους συμμαθητές μου. Ακόμα κάνουμε παρέα. Τους έχω βρει και στο facebook και μιλάμε. Και τώρα έχει έρθει μια συμμαθήτριά μου για το καρναβάλι που ο γιος της σπουδάζει εδώ και κάνουμε παρέα. Χάρηκα πάρα πολύ που την είδα.

ΛΚ: Πιστεύω ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σε σχολεία των κωφών. Στο κανονικό σχολείο, δε μπορούν να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά, γιατί δεν ξέρουν τη νοηματική και τα κοροϊδεύουν και παθαίνουν ψυχολογικά. Και οι δάσκαλοι δε μπορούν να τα βοηθήσουν και δεν καταλαβαίνουν τα μαθήματα.

ΛΚ: Στο ειδικό σχολείο νιώθουν άνετα, γιατί όλοι είναι ίδιοι. Καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο, μπορούν να επικοινωνήσουν. Νιώθουν άνετα και δε φοβούνται. Και οι καθηγητές μπορούν να τα βοηθήσουν και ασχολούνται με αυτά. Ενώ στα κανονικά σχολεία, ακόμα και αν έχουν παράλληλη στήριξη δε μπορεί να του τα εξηγήσει όλα και χάνει κάποια πράγματα. Δε γίνεται σωστή δουλειά. Οι άλλοι κοιτάνε τα κωφά άτομα σαν ύφο όταν μιλάνε νοηματική.

ΛΚ: Πολλά κωφά άτομα δεν ξέρουν να μιλάνε καλά, δεν ξέρουν τι σημαίνουν οι λέξεις. Σε αυτό έχει μεγάλη σημασία η οικογένεια. Αν το έχουν κλεισμένο μέσα στο σπίτι, δε μαθαίνει τίποτα. Πώς θα πάει μετά στο σχολείο; Πρέπει να ξέρει κάποια πράγματα και στο κανονικό σχολείο θα τα κοροϊδεύουν. Γι' αυτό καλύτερα στο ειδικό.

Η Κάτια φοίτησε σε γενικό σχολείο. Εκεί αντιμετώπισε κάποια προβλήματα από ορισμένους συμμαθητές της, οι οποίοι την κακομεταχειρίζονταν. Επίσης, συναντούσε πολλές δυσκολίες στην κατανόηση ορισμένων μαθημάτων και για αρκετά χρόνια είχε βοήθεια από εκπαιδευτικό στο σπίτι το απόγευμα. Πιστεύει ότι για αυτή το γενικό σχολείο ήταν αυτό που της άξιζε. Ωστόσο, θα συμβούλευε μια νέα μαμά να στείλει το παιδί της σε ειδικό σχολείο, διότι εκεί υπάρχουν πιο εξειδικευμένοι επαγγελματίες, οι οποίοι θα το φροντίσουν πολύ καλύτερα.

ΚΚ: Πήγα στο Δημοτικό εδώ και μου έβαλαν πιο μικρά ακουστικά. Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο έκανα ιδιαίτερα μαθήματα για να με βοηθάνε στο σπίτι... δυσκολευόμουν. Δεν καταλάβαινα τα μαθήματα. Πιο πολύ δε μπορούσα τα μαθηματικά.

Ι: Είχαν πρόβλημα μαζί σου οι δάσκαλοι;

ΚΚ: Όχι, απλώς δεν καταλάβαινα αυτά που λέγανε.

Ι: Είχες παράπονα και από τη συμπεριφορά τους;

ΚΚ: Όχι, απλά με ρωτούσανε σε διάφορα μαθήματα και εγώ δεν ήξερα να τους απαντήσω, γιατί δεν καταλάβαινα τα μαθήματα.

Ι: Με τους συμμαθητές σου τι σχέση είχες;

ΚΚ: Έκανα παρέα με μια συμμαθήτριά μου. Είχα μια φίλη. Είμαστε πολλά χρόνια φίλες. Και τώρα ακόμα βρισκόμαστε.

Ι: Με τα υπόλοιπα παιδιά;

ΚΚ: Κανονικά, παίζαμε στα διαλείμματα..

I: Επικοινωνούσατε κανονικά;
 ΚΚ: Ναι, τους καταλάβαινα.
 I: Μετά στο γυμνάσιο γιατί ήταν πιο δύσκολα;
 ΚΚ: Στο γυμνάσιο ήταν δύσκολα τα μαθήματα. Ήταν και οι εξετάσεις. Δυσκολευόμουν πιο πολύ Μαθηματικά, Ιστορία, Αρχαία. Στα υπόλοιπα τα κατάφερα.
 I: Με τους συμμαθητές σου που μου είπες προηγουμένως;
 ΚΚ: Δεν τους έδινα σημασία ότι και να έλεγαν.
 I: Γιατί σε κοροΐδευαν;
 ΚΚ: Για τα ακουστικά.
 I: Και τι σου έλεγαν;
 ΚΚ: Μου λέγανε είσαι κουφή, δεν ακούς και κάποια στιγμή με χτυπήσανε.
 I: Γιατί;
 ΚΚ: Ένα παιδί μου πήρε το κεφάλι και μου το χτύπησε στον τοίχο, γιατί δεν άκουγα λέει. Δε χτύπησα πολύ, μόνο κοκκίνισε γύρω γύρω το αυτί μου...
 I: Τι έγινε μετά;
 ΚΚ: Μετά πήγα στο γιατρό, έφτιαξα και τα ακουστικά.
 I: Με το παιδί αυτό τι έκανες;
 ΚΚ: Το παιδί αυτό πήρε αποβολή 3 μέρες ή μια βδομάδα, δε θυμάμαι.. Εγώ δεν ήθελα να ξαναπάω στο σχολείο και μου λέει η μαμά μου να πας να πας. Λέω μαμά δεν πάω γιατί με κοροϊδεύουνε. Μου είπε να πας και να μη δίνεις σημασία στα παιδιά.

I: Γενικά πιστεύεις ότι όταν ένα παιδί έχει πρόβλημα στην ακοή, πρέπει να πηγαίνει στο κανονικό σχολείο ή στο ειδικό;
 ΚΚ: Εγώ πήγαινα στο κανονικό σχολείο, κάποια άλλα μπορεί να πηγαίνουν στο ειδικό.
 I: Εσύ ήσουν ευχαριστημένη από το γενικό σχολείο;
 ΚΚ: Ναι.
 I: Αν είχες την ευκαιρία να επιλέξεις, ποιο θα επέλεγες;
 ΚΚ: Πάλι το κανονικό.
 I: Γιατί;
 ΚΚ: Δεν είχα πρόβλημα, απλά δυσκολευόμουν λίγο στα μαθήματα.
 I: Τι θετικά μπορεί να έχει το ειδικό σχολείο;
 ΚΚ: Ότι έχει περισσότερους δασκάλους.
 I: Κάτι άλλο;
 ΚΚ: Όχι.
 I: Αν εγώ είχα ένα κωφό παιδί, που θα με συμβούλευες να το στείλω;
 ΚΚ: Στο ειδικό. Εκεί έχει περισσότερους δασκάλους.

4. Οι ακούοντες συχνά αντιμετωπίζουν ρατσιστικά τους κωφούς

Η Λίτσα πιστεύει ότι πολλοί ακούοντες είναι ρατσιστές και δε θέλουν τους κωφούς. Τους κοροϊδεύουν και τους συμπεριφέρονται πολύ άσχημα. Στην καθημερινή της ζωή έχει βιώσει συχνά το ρατσισμό σε διάφορες εκφάνσεις και περιστάσεις. Ακόμα και σωματική επίθεση είχε δεχθεί από κάποιον εξαιτίας της κώφωσής της. Πιστεύει ότι μια μεγάλη μερίδα των ακούοντων είναι καχύποπτοι απέναντι στους κωφούς και έχουν παντελή άγνοια των δυνατοτήτων τους. Δεν υπάρχει σωστή πληροφόρηση, αλλά συχνά ούτε διάθεση να βοηθήσουν όπως μπορούν.

ΛΚ: Κάποιοι ακούοντες είναι πολύ ρατσιστές. Εγώ μια φορά ήμουν στο λεωφορείο και ένας μαθητής, μάλλον πήγαινε λύκειο, μου έσυρε τα μαλλιά. Εγώ άρχισα να του φωνάζω και να τον βρίζω και οι άλλοι που ήταν μέσα στο λεωφορείο με υπερασπίστηκαν. Μια άλλη φορά πάλι στο λεωφορείο μιλούσα με μια φίλη μου και ήρθε μια γυναίκα σχετικά μεγάλη στην ηλικία που δεν την ήξερα, πρώτη φορά την έβλεπα και άρχισε να μας βρίζει χωρίς να την ξέρουμε και χωρίς να της έχουμε κάνει κάτι. Ήταν τρελή μάλλον.

ΛΚ: Γενικά στην αρχή που είχα έρθει στο Ρέθυμνο όλοι με κοιτούσαν περίεργα και αν ήμουν στην καφετέρια και μιλούσα στη νοηματική αυτοί με κοιτούσαν και κοροΐδευαν. Εγώ τους κοιτάζω άγρια και τους λέω τι κοιτάς; υπάρχει κάποιο πρόβλημα; Μ@λ@κ@ς είσαι; Αυτοί συνήθως δε μιλάνε και μαζεύονται. Θυμώνω γιατί κοιτάνε λες και είναι κάτι περίεργο η νοηματική και κοροΐδεύουν.

ΛΚ: Οι ακούοντες δεν ξέρουν πως ζει ένας κωφός άνθρωπος, ότι είναι φυσιολογικός και μπορεί να κάνει τα πάντα. Πολλές φορές επειδή μιλάω νομίζουν ότι τους λέω ψέματα ότι είμαι κωφή. Δεν το πιστεύουν. Με κοιτάνε με μισό μάτι. Κάποιοι βέβαια όπως εσύ ξέρουν. Και πάλι όμως χρειάζεται να έχουν επαφή με κωφούς για να καταλάβουν. Όχι μόνο λόγια.

ΛΚ: Θυμάμαι την πρώτη φορά που είχα πάει ήθελα να πάρω ένα πακέτο μακαρόνια. Πήγα και το ζήτησα στον κύριο και αυτός μου λέει Τι; Εγώ έφυγα κλαίγοντας και είπα στη μαμά μου ότι δε με κατάλαβε. Αυτή μου είπε να ξαναπάω και να το πω πιο καθαρά, να του το δείξω κιόλας. Πραγματικά πήγα και μπόρεσα να το αγοράσω.

ΛΚ: Τώρα αν με κοιτάει κάποιος ή αν με κοροΐδεύει του λέω Τι κοιτάς; και τον βρίζω.. Εκεί στη Λάρισα που έμενα ήταν ένα μικρό χωριό. Οι άνθρωποι είχαν παλιά μυαλά.

ΛΚ: Πολύ σημαντική είναι η οικογένεια. Αν οι γονείς δεν εξηγήσουν στα παιδιά τους τι είναι οι κωφοί και πώς ζουν, τα παιδιά δε θα ξέρουν τίποτα. Και στο σχολείο μπορούν να μιλήσουν. Όμως το πιο σημαντικό από όλα είναι οι ακούοντες να έρθουν σε επαφή με τους κωφούς. Να δουν πως μιλάνε και πως συμπεριφέρονται. Μόνο τότε θα πιστέψουν, αν το δουν με τα μάτια τους. Εμένα μου έχει δώσει άδεια η διευθύντριά μου κάποιες φορές και έχω πάει σε σχολεία και έχω μιλήσει με τα παιδιά. Στην αρχή δεν πιστεύουν ότι δεν ακούω, αλλά μετά τους εξηγώ. Και οι κωφοί δεν πρέπει να ντρέπονται, πρέπει να βγαίνουν από το σπίτι και να συναναστρέφονται με τους άλλους.

ΛΚ: Οι κωφοί με τους ακούοντες πρέπει να έρχονται σε επαφή, ώστε να καταλάβουν ότι δεν είναι πρόβλημα η κώφωση και ότι όλα μπορούμε να τα κάνουμε φυσιολογικά. Μόνο αν το δουν θα το πιστέψουν. Αν τους το λέμε μόνο δεν το πιστεύουν. Ακούμε με τα μάτια και μιλάμε με τα χέρια, μπορούμε να έχουμε σχέση, φίλους, να δουλέψουμε, να σπουδάσουμε, όλα κανονικά.

ΛΚ: Θυμάμαι μια φορά είχα πάρει κάρτα για το ΑΤΜ και ήθελα βοήθεια με τους κωδικούς. Πήγα σε ένα υπάλληλο και του λέω συγγνώμη μπορείτε να με βοηθήσετε με τους κωδικούς και μου λέει Όχι. Νευρίασα και του λέω αν δε μπορείς να εξυπηρετήσεις να πας σπίτι σου και άλλα. Αυτός μαζεύτηκε, δεν είπε τίποτα και από τότε με εξυπηρετούν μια χαρά.

Η Κάτια κατά την παιδική της ηλικία δε θυμάται να την κοροΐδευε κάποιος, ούτε αισθανόταν για κάποιο λόγο κάποιο αρνητικό συναίσθημα.

Ι: Είχες αισθανθεί ποτέ κάποιος να σε κοροΐδεύει;

ΚΚ: Όχι κανείς. Με ρωτούσανε οι συγγενείς «τι κάνεις; πώς περνάς;» Αυτό.

Ι: Δεν είχες αισθανθεί, λοιπόν, εσύ κάποιο αρνητικό συναίσθημα;

ΚΚ: Όχι.

Ωστόσο, κατά τη φοίτησή της στο Γυμνάσιο έχει πέσει και αυτή θύμα ρατσιστικής αντιμετώπισης. Πιο συγκεκριμένα, μας ανέφερε ένα περιστατικό κατά το οποίο ένας συμμαθητής της δίχως να υπάρχει συγκεκριμένος λόγος της επιτέθηκε χτυπώντας της το κεφάλι στον τοίχο. Ομολογουμένως είχε αισθανθεί πολύ άσχημα και όπως αναφέρει η ίδια το επόμενο διάστημα δεν ήθελε να πάει ξανά στο σχολείο.

I: Υπήρχε και κάποιος άλλος λόγος που δεν τα ήθελες;
 ΚΚ: Βασικά στο σχολείο, στο γυμνάσιο με κοροΐδευαν.
 I: Με τους συμμαθητές σου που μου είπες προηγουμένως;
 ΚΚ: Δεν τους έδινα σημασία ότι και να έλεγαν.
 I: Γιατί σε κοροΐδευαν;
 ΚΚ: Για τα ακουστικά.
 I: Και τι σου έλεγαν;
 ΚΚ: Μου λέγανε είσαι κουφή, δεν ακούς και κάποια στιγμή με χτυπήσανε.
 I: Γιατί;
 ΚΚ: Ένα παιδί μου πήρε το κεφάλι και μου το χτύπησε στον τοίχο, γιατί δεν άκουγα λέει.
 Δε χτύπησα πολύ, μόνο κοκκίνισε γύρω γύρω το αυτί μου...
 I: Τι έγινε μετά;
 ΚΚ: Μετά πήγα στο γιατρό, έφτιαξα και τα ακουστικά.
 I: Με το παιδί αυτό τι έκανες;
 ΚΚ: Το παιδί αυτό πήρε αποβολή 3 μέρες ή μια βδομάδα, δε θυμάμαι.. Εγώ δεν ήθελα να ξαναπάω στο σχολείο και μου λέει η μαμά μου να πας να πας. Λέω μαμά δεν πάω γιατί με κοροϊδεύουνε. Μου είπε να πας και να μη δίνεις σημασία στα παιδιά.
 I: Σε στηρίζανε οι γονείς σου τότε;
 ΚΚ: Ναι πολύ.
 I: Πως;
 ΚΚ: Μου δίνανε κουράγιο, θάρρος.
 I: Εσύ ξαναμιλησες με αυτό το παιδί;
 ΚΚ: Ναι, όταν ήρθε στο σχολείο μου ζήτησε συγνώμη.. Μου είπε ότι δε θα το ξανακάνει.
 I: Γιατί όμως στο έκανε αυτό;
 ΚΚ: Γιατί αυτός γενικά τους κοροΐδευε όλους.
 I: Α, ήταν άτακτος γενικά... Τα υπόλοιπα παιδιά πώς σου συμπεριφέρονταν;
 ΚΚ: Μια χαρά, ήμασταν φίλοι με τα υπόλοιπα παιδιά.

I: Μάλιστα. Στη ζωή σου γενικά έχεις βιώσει ρατσισμό;
 ΚΚ: Ναι και ρατσισμό και άγχος, φόβο.
 I: Γιατί;
 ΚΚ: Ε, στο σχολείο περισσότερο.
 I: Αυτό το αισθανόσουν επειδή φοράς το ακουστικό;
 ΚΚ: Ναι.

I: Οι ακούντες όταν δουν ένα άτομο με πρόβλημα στην ακοή, το δέχονται ή το κοροΐδεύουν;
 ΚΚ: Οι άνθρωποι δε δέχονται όσους είναι διαφορετικοί. Βέβαια, ο κάθε άνθρωπος αντιδρά διαφορετικά. Έχω μια φίλη που δε βλέπει καλά και κάποιοι την κοροΐδεύουν ενώ άλλοι όχι.

5. Οι κωφοί μπορούν να αναπτύξουν φυσιολογικές ερωτικές σχέσεις είτε με κωφούς είτε με ακούντες

Η Λίτσα πιστεύει ότι το να κάνεις μια σχέση ή να παντρευτείς ενδεχομένως ελλοχεύει πολλές δυσκολίες και προβλήματα. Ωστόσο, δε θεωρεί ότι αυτά τα προβλήματα προκαλούνται εξαιτίας της κώφωσης, όπως πιστεύουν ορισμένοι εξαιτίας των προκαταλήψεων που κυριαρχούν. Τα κωφά άτομα μπορούν να συνάψουν σχέσεις τόσο με ακούντες όσο και με κωφούς. Και στις δύο περιπτώσεις τα προβλήματα είναι τα ίδια. Έτσι, τα πιθανά προβλήματα που θα προκύψουν μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αγάπη και την καλή θέληση. Ακριβώς της ίδιας γνώμης είναι και η Κάτια.

ΛΚ: Έχω αντιμετωπίσει προβλήματα, αλλά όχι επειδή είμαι κωφή, αλλά επειδή σαν όλα τα ζευγάρια είχαμε προβλήματα.

«Μπορούν να ζήσουν φυσιολογικά όπως οι άλλοι. Το σημαντικό είναι να αγαπιούνται. Μετά όλα μπορούν να τα λύσουν και να επικοινωνούν και όλα, αν αγαπιούνται. Δεν υπάρχει κάποιο άλλο πρόβλημα.»

I: Έχεις κάνει ποτέ σχέση με κωφό άτομο ή γενικά με άτομο που να έχει κάποιο πρόβλημα στην ακοή;

ΚΚ: Όχι.

I: Δεν έτυχε ή δεν ήθελες;

ΚΚ: Δεν έτυχε.

I: Θα είχες πρόβλημα να κάνεις;

ΚΚ: Βασικά, δεν ξέρω.

I: Πιστεύεις ότι θα υπήρχαν πρακτικά προβλήματα;

ΚΚ: Ίσως, δεν έχω σκεφτεί.

I: Μπορείς να φανταστείς;

ΚΚ: Θα υπήρχε πρόβλημα στο πώς θα μιλάμε. Αλλά υπάρχει η νοηματική.

I: Άλλα προβλήματα θα υπήρχαν;

ΚΚ: Όχι.

I: Εσύ στις σχέσεις σου έχεις αντιμετωπίσει πρόβλημα εξαιτίας της βαρηκοΐας;

ΚΚ: Γενικά οι σχέσεις είναι δύσκολες. Είναι δύσκολο να συνεννοείσαι με τον άλλο. Μετά μπορεί μια κοπέλα να μείνει έγκυος και τότε μπορεί να την παρατήσει και να φύγει και να μείνει αυτή με το μωρό. Πολύ δύσκολο..

I: Έχει συμβεί σε κάποιο κοντινό σου πρόσωπο κάτι τέτοιο;

ΚΚ: Όχι, γενικά το λέω, το έχω ακούσει.

I: Το πρόβλημα στην ακοή σου έχει δημιουργήσει ποτέ πρόβλημα στη σχέση σου;

ΚΚ: Όχι, οι άντρες δεν έχουν πρόβλημα με αυτό. Τους το έχω πει και το δέχονται. Δεν τους νοιάζει.

I: Ούτε στις πιο προσωπικές στιγμές;

ΚΚ: Όχι.

6. Οι κωφοί συναναστρέφονται τόσο με κωφούς όσο και με ακούοντες

Η Λίτσα δεν είναι προκατειλημμένη απέναντι στους ακούοντες. Τους αποδέχεται και κατά κύριο λόγο ο κύκλος της απαρτίζεται από ακούοντες. Δεν επιλέγει, λοιπόν, τους φίλους της με κριτήριο την κώφωση και δε διαφοροποιούνται τα συναισθήματά της βάσει αυτού του κριτηρίου. Το ίδιο ισχύει και για την Κάτια.

ΛΚ: Δεν έχω πρόβλημα. Έχω πολλούς φίλους ακούοντες, αλλά και κωφούς. Όλοι με ξέρουν εδώ στο Ρέθυμνο και με χαιρετάνε. Το ίδιο είναι για μένα.

Βέβαια, στο σωματείο κωφών εδώ στο Ρέθυμνο δεν είναι οργανωμένοι. Πηγαίνουν μόνο κάτι γέροι. Συνήθως, οι νέοι μένουν σε χωριά ή ντρέπονται να βγαίνουν από τα σπίτια τους. Πολλές φορές δεν τους αφήνουν και οι γονείς.

Εγώ έχω πολλούς φίλους ακούοντες και κάνουμε παρέα, πηγαίνουμε για καφέ έρχονται στο σπίτι μου και πολλές μαθήτριάς μου έρχονται από τα Χανιά ή το Ηράκλειο για να με δουν και για να έχουμε επαφή. Θυσία.

ΛΚ: Δεν έχω πρόβλημα ούτε με τους κωφούς ούτε με τους ακούοντες.

I: Τι συναισθήματα έχεις προς τα ακούοντα άτομα;

ΚΚ: Βασικά, δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Κάποιους τους συμπαθώ και κάποιους άλλους όχι.

I: Είναι διαφορετικά από αυτά που νοιώθεις για τα κωφά άτομα;

ΚΚ: Δεν έχει τύχει να κάνω παρέα με κωφά άτομα. Αλλά δε νοιώθω διαφορετικά, όχι. Το ίδιο είναι.

I: Εσύ με ποιους προτιμάς να κάνεις περισσότερο παρέα, με ακούοντες ή κωφούς;

ΚΚ: Εμένα όλοι οι φίλοι μου είναι ακούοντες. Εδώ στο Ρέθυμνο δεν ξέρω πολλούς κωφούς. Αν θέλει να βρει κανείς βέβαια, υπάρχει το σωματείο αναπήρων που εκεί πηγαίνουν.

Ι: Γιατί δεν κάνεις παρέα με κωφά άτομα;

ΚΚ: Δεν έχει τύχει.

Ι: Θα είχες πρόβλημα αν έκανες;

ΚΚ: Όχι, δε θα είχα πρόβλημα.

Ι: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί μπορώ να κάνω κανονικά παρέα.

7. Νιώθουν ανασφάλεια για το μέλλον, θεωρούν πολύ σημαντικό να έχουν δουλειά/χρήματα

Η Λίτσα νιώθει συχνά ανασφάλεια για το μέλλον. Ζει μόνη της και πρέπει με κάθε τρόπο να εξασφαλίζει χρήματα, ώστε να καλύψει τις καθημερινές της ανάγκες. Η ανασφάλειά της προέρχεται τόσο από το γεγονός ότι είναι κωφή και ίσως δυσκολευτεί παραπάνω από ένα ακούοντα να βρει δουλειά, όσο και από τη γενικότερη δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρα. Η οικονομική κρίση, βέβαια, δεν είναι κάτι μόνιμο και καθολικό, καθώς έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη συγκυρία στη συγκεκριμένη χώρα αυτή τη χρονική περίοδο.

ΛΚ: Η κρίση μας έχει γ@@@ . Εγώ πρέπει να τα πληρώνω όλα μόνη μου, το ενοίκιο, τους λογαριασμούς, τη θέρμανση, το φαγητό, την εφορία. Ο μισθός συνέχεια μειώνεται. Τα επιδόματα το ίδιο. Εμένα ευτυχώς όταν δε με φτάνουν με ρωτάνε οι δικόι μου αν χρειάζομαι βοήθεια και μου στέλνουν χρήματα αν τους ζητήσω. Αλλά κάποιιο άλλοι δυσκολεύονται πολύ, γιατί δεν έχουν και δουλειά. Αν θέλουν βέβαια μπορούν να βρουν. Εγώ και την καθαρίστρια θα έκανα. Είναι όμως τα πράγματα γενικά πολύ δύσκολα. Φέτος δεν έχω πολλά παιδιά στα μαθήματα νοηματικής. Θυμάσαι όταν ήσουν εσύ είχαμε πολλά τμήματα, πηγαίναμε για καφέ, κάναμε και θεατρικό πολύ ωραίο.

ΛΚ: Αυτό που με αγχώνει είναι να μην πάθουν κάτι οι άνθρωποι που αγαπώ και να χάσω τη δουλειά μου.

Η Κάτια αισθάνεται κάποιες φορές αβεβαιότητα για το μέλλον κυρίως λόγω της δυσκολίας εύρεσης εργασίας. Αισθάνεται ότι συνέχεια οι δικόι της πρέπει να της δίνουν χρήματα και δε νιώθει καλά να τους γίνεται βάρος. Ωστόσο, η δυσκολία της να βρει εργασία δεν πιστεύει ότι οφείλεται στο πρόβλημα ακοής, αλλά στη γενικότερη οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα μας.

Ι: Κατάλαβα. Αισθάνεσαι αβεβαιότητα για το μέλλον;

ΚΚ: Κάποιες φορές ναι.

Ι: Τι σε κάνει να αισθάνεσαι έτσι;

ΚΚ: Ε, όταν δεν έχω δουλειά, αγχώνομαι για τα χρήματα.

Ι: Κάτι άλλο;

ΚΚ: Όχι.

Ι: Αυτό είναι και αυτό που σε κάνει να φοβάσαι περισσότερο;

ΚΚ: Ναι.

Ι: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί βασικά αν δεν έχω χρήματα πώς θα ζήσω; Πρέπει πάντα να με βοηθάνε οι γονείς μου. Ενώ αν δουλεύω μπορώ να παίρνω ότι θέλω, να πηγαίνω για καφέ.

Ι: Τι άλλο σε αγχώνει, σε φοβίζει;

ΚΚ: Το ότι δεν έχω δουλειά. Όλα τα άλλα δεν τα φοβάμαι. Όταν δουλεύω, είμαι χαρούμενη, γιατί έχω χρήματα. Αν δεν έχω, είμαι στενοχωρημένη.

7.4. 3^η φάση: βελτίωση του οδηγού της συνέντευξης βάσει της συνέντευξης με τα άτομα με προβλήματα ακοής

Μέσα από τη συνέντευξη με τα άτομα με προβλήματα ακοής καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει πολύς ρατσισμός και άγνοια από τη μεριά των ακουόντων, επομένως η παρέμβασή μας σίγουρα θα συνεισέφερε σημαντικά αποτελέσματα στην προοπτική της άρσης των στερεοτύπων.

Οι βασικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις παραπάνω συνεντεύξεις, στις οποίες πρέπει να βασίζονται οι ερωτήσεις μας είναι οι εξής: Αρχικά θα πρέπει να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών για τα άτομα με κώφωση και να καταλάβουμε τι γνωρίζουν γύρω από τον τρόπο που οι κωφοί αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινής τους ζωής. Πιο αναλυτικά, στις ερωτήσεις αυτές διερευνώνται τα εξής ζητήματα: (α) *Πώς επικοινωνούν τα κωφά άτομα και τι γνωρίζουν οι μαθητές για τη νοηματική γλώσσα*, (β) *Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή [σπίτι, υπηρεσίες, εύρεση εργασίας στο μέλλον]*, (γ) *Δυνατότητα βελτίωσης της ιατρικής τους εικόνας μέσω της χρήσης κατάλληλων ακουστικών/επεμβάσεων* και (δ) *Ανεξάρτητη διαβίωση κατά την ενηλικίωση και συμμετοχή σε καθημερινές ασχολίες (χορός, μουσική, οδήγηση)*. Οι θεματικές αυτές θα καλυφθούν από τις παρακάτω ερωτήσεις, όπως τροποποιήθηκαν μετά από πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις παραπάνω συνεντεύξεις:

1. Μπορείς να μου πεις με ποιο τρόπο επικοινωνούν και συνεννοούνται τα κωφά παιδιά;
2. Τι γνωρίζεις για τη γλώσσα των κωφών;
3. Πώς καταλαβαίνουν όσα τους λένε οι άλλοι που δε γνωρίζουν νοηματική; Τι είδους δυσκολίες πιστεύεις ότι έχουν στη ζωή τους τα κωφά άτομα ή παιδιά;
4. Δώσε μου μερικά παραδείγματα δυσκολιών που μπορούν να έχουν τα κωφά άτομα με τα άτομα που δεν είναι κωφά (α) στην οικογένεια, (β) στο σχολείο, (γ) στο παιχνίδι, (δ) στην εργασία.
5. Που νομίζεις ότι οφείλεται η δυσκολία των κωφών ατόμων να ακούν όπως οι άλλοι που δεν είναι κωφοί;
6. Όταν μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά, μπορούν να τα καταφέρουν να ζήσουν μόνα τους ή θα χρειάζονται πάντα τη φροντίδα κάποιου;
7. Πιστεύεις ότι μπορούν να καταλάβουν ότι ακούγεται ένας ήχος δίπλα τους π.χ. μουσική;
8. Υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή του κωφού ατόμου;
9. Μπορούν τα κωφά παιδιά να κάνουν παρέα με τα παιδιά που ακούνε;
10. Τι μπορούν να κάνουν μαζί;
11. Υπάρχει κάτι που δεν μπορούν να κάνουν μαζί;
12. Τι είδους παιχνίδια μπορούν να παίξουν μαζί και τι δεν μπορούν να παίξουν;

Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές ελέγχουμε τι γνωρίζουν τα παιδιά για την καθημερινή διαβίωση των κωφών ατόμων και πώς φαντάζονται ότι ανταπεξέρχονται στις καθημερινές απαιτήσεις. Ακόμα, τα βάζουμε στη διαδικασία να σκεφτούν με ποιους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνούν και να προβληματιστούν για τις δυνατότητες των κωφών ατόμων, όπως για παράδειγμα για το αν μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητα κατά την ενηλικίωσή τους ή αν μπορούν να καταλάβουν τον ήχο που πιθανόν να ακούγεται στο χώρο που βρίσκονται.

Στη συνέχεια, τα υποκείμενα της συνέντευξης έθιξαν το ζήτημα της εκπαίδευσης. Αρχικά, θα θέλαμε να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών

δομών εκπαίδευσης, αλλά και να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία: Πιο συγκεκριμένα, ζητούμενο της κατηγορίας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη φοίτηση κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία. Εξετάζεται αν διάκινεται θετικά προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης και ποια προβλήματα πιστεύουν ότι ενδέχεται να προκαλέσει το εγχείρημα αυτό, αλλά και ποιες δυσκολίες μπορεί να συναντήσει το κωφό άτομο κατά την προσπάθεια ένταξής του σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Οι παρακάτω ερωτήσεις καλύπτουν την προαναφερθείσα θεματική:

1. Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου κάποιος μαθητής με κώφωση ή νομίζεις ότι πρέπει να πηγαίνει μόνο στο ειδικό σχολείο;
2. Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με σένα ή θα δυσκολευόταν κάπου; Τι δυσκολίες θεωρείς ότι θα είχε; Ανάφερέ μου μερικά παραδείγματα δυσκολιών.
3. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές;
4. Θα είχες πρόβλημα αν η κυρία σε έβαζε να κάτσεις με ένα κωφό συμμαθητή σου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

Τέλος, για να προκαλέσουμε συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών απέναντι στα άτομα με κώφωση, το οποίο είναι και ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, θα πρέπει πρώτα να ανιχνεύσουμε τα συναισθήματα τους προς τα άτομα αυτά. Έτσι, στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα συναισθήματα των μαθητών προς τα κωφά άτομα και σε επόμενο στάδιο επιχειρείται μέσω των ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και στάσεων. Η ανίχνευση των στάσεων γίνεται μέσα από τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου κάποιος μαθητής με κώφωση ή νομίζεις ότι πρέπει να πηγαίνει μόνο στο ειδικό σχολείο;
2. Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με σένα ή θα δυσκολευόταν κάπου; Τι δυσκολίες θεωρείς ότι θα είχε; Ανάφερέ μου μερικά παραδείγματα δυσκολιών.
3. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές;
4. Θα είχες πρόβλημα αν η κυρία σε έβαζε να κάτσεις με ένα κωφό συμμαθητή σου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;
5. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται τα παιδιά που είναι κωφά;
6. Εσύ τι αισθάνεσαι, τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;
7. Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει ώστε τα κωφά άτομα να έχουν μια καλύτερη ζωή;

Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώθηκε ένας νέος πιο ολοκληρωμένος οδηγός ερωτήσεων, που περιελάμβανε σημαντικούς τομείς της ζωής των κωφών, όπως προέκυψε μέσα από τη συνέντευξη με τα άτομα με προβλήματα ακοής. Στην επόμενη φάση θα πάρουμε συνέντευξη από δύο μαθητές, προκειμένου να ελέγξουμε την εγκυρότητα του οδηγού των ερωτήσεων.

7.5. 4^η φάση: πιλοτική εφαρμογή του οδηγού της συνέντευξης σε 2 υποκείμενα

Αφού είχαμε καταλήξει σε μια νέα μορφή των αρχικών ερωτήσεων βασισμένοι στις παραπάνω συνεντεύξεις, αποφασίσαμε, πριν μπούμε στο πεδίο της έρευνας, να κάνουμε μια εφαρμογή των ερωτήσεων σε μαθητές Δημοτικού, ώστε να διαπιστώσουμε τυχόν

ελλείψεις ή παραλείψεις. Έτσι, βρήκαμε δύο Υποκείμενα, τα οποία δε σχετίζονταν με το σχολείο και δεν περιλαμβάνονται στα υποκείμενα της έρευνας, και πήραμε συνεντεύξεις εφαρμόζοντας τις νέες διαμορφωμένες ερωτήσεις. Θεωρήσαμε ότι το στάδιο αυτό θα μας βοηθούσε να εκλεπτύνουμε τις ερωτήσεις και να διορθώσουμε τη διατύπωση, σε περίπτωση που τα υποκείμενα δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το περιεχόμενο όσων ζητούσαμε. Επίσης, θέλαμε να διαπιστώσουμε αν μπορούν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στο πλήθος των ερωτήσεων ή θα έπρεπε να ελαττώσουμε τον αριθμό τους, ώστε να είναι πιο αποδοτική και ουσιαστική η διαδικασία. Παρακάτω παραθέτουμε το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας.

Υποκείμενα συνεντεύξεων

Στέλιος: Το αγόρι φοιτά στη Γ' Δημοτικού σε ένα σχολείο μέσα στην πόλη. Είναι καλός μαθητής, αν και εμφανίζει κάποιες δυσκολίες στην ανάγνωση. Ως προς τη συμπεριφορά του έχει αναπτυγμένο το αίσθημα του δικαίου και συχνά διαπληκτίζεται με την αδερφή του και τους γονείς του. Θέλει να γίνονται τα πράγματα όπως εκείνος τα έχει σκεφτεί και δεν έχει υπομονή να περιμένει κάτι. Του αρέσει να ασχολείται με δημιουργικά παιχνίδια, αλλά περνάει και μεγάλο μέρος της ημέρας παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Σύμφωνα με τη μητέρα του ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα με τον Στέλιο. Είναι συνεπής με τα μαθήματά του και έχει πολλούς φίλους.

Μαρία: Η Μαρία είναι αδερφή του Στέλιου. Φοιτά στη Στ' Δημοτικού του ίδιου σχολείου. Είναι μια μέτρια μαθήτρια, που ασχολείται όμως με τη μελέτη των μαθημάτων της, αν και έχει μαθησιακές δυσκολίες. Πρόσφατα άρχισε να παρακολουθεί και το τμήμα ένταξης για τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Της το είχαν προτείνει και πιο πριν, αλλά δεν ήθελε να συμμετέχει, διότι φοβόταν το στιγματισμό. Σχετικά με τη συμπεριφορά της έχει μπει στην προεφηβεία και συχνά έρχεται σε αντιπαράθεση με τους γονείς της. Έχει αρχίσει να δίνει μεγάλη σημασία στην εξωτερική της εμφάνιση και συχνά με την πρώτη δυσκολία που θα συναντήσει παραιτείται. Δεν έχει αυτοπεποίθηση, δεν πιστεύει καθόλου στον εαυτό της και στις δυνατότητές της. Δεν κάνει πολύ εύκολα φίλες και συχνά μαλώνει μαζί τους. Έχει πολύ θυμό, αλλά αν κερδίσεις την εμπιστοσύνη της καταφέρνεις να συνεργαστείς άψογα μαζί της.

Μέσα από τις απαντήσεις των παραπάνω υποκειμένων διαπιστώσαμε ότι το πλήθος των ερωτήσεων δεν είναι μεγάλο και οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σε όλες κάνοντας κανονική συζήτηση δίχως να κουραστούν. Επομένως, δε χρειαζόταν να μειώσουμε τον αριθμό τους. Έπειτα, κατανόησαν όλες τις ερωτήσεις και απάντησαν στοχευμένα. Αν κάποιο σημείο τους μπέρδευε, τους το εξηγούσαμε περεταίρω και μετά από αυτό μπορούσαν να απαντήσουν. Συνεπώς, εκτός από κάποιες μικρές αναδιατυπώσεις, ο οδηγός δε χρειάστηκε τροποποιήσεις. Έτσι, μέσα από τα παραπάνω στάδια καταλήξαμε στην τελική του μορφή.

7.6. Επίλογος

Η φάση των συνεντεύξεων ήταν πολύ σημαντική για την έρευνά μας. Μέσα από την ανάλυσή των δεδομένων της θα βγάzaμε τα αντίστοιχα συμπεράσματα, ώστε να διαμορφώσουμε στη συνέχεια τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις. Επομένως, έπρεπε να είναι στοχευμένες και να καλύπτουν όσο το δυνατόν πιο πολλούς και τους πιο σημαντικούς τομείς της ζωής των κωφών. Για να το πετύχουμε αυτό δε μπορούσαμε να στηριχθούμε αποκλειστικά στη βιβλιογραφία. Έτσι, ακολουθήθηκαν τα

στάδια που περιγράφηκαν παραπάνω μέσα από τα οποία οι ερωτήσεις αναπροσαρμόζονταν κάθε φορά σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που προέκυπταν. Μετά από 4 φάσεις επεξεργασίας προέκυψε τελικά ο ολοκληρωμένος οδηγός που περιελάμβανε 28 ερωτήσεις.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε ότι η φάση που μας βοήθησε περισσότερο από όλες ήταν η συνέντευξη με την κωφή και με τη βαρήκοη κοπέλα. Μέσα από τη συζήτηση που είχαμε μαζί τους καταφέραμε να προσγειώσουμε το θέμα μας, να εστιάσουμε στους σημαντικούς τομείς της ζωής τους και να ευαισθητοποιηθούμε και εμείς περισσότερο ως ερευνητές. Βέβαια, να σημειωθεί ότι δεν ήταν η πρώτη φορά που ήρθαμε σε επαφή με κωφά άτομα, καθώς για 4 συναπτά χρόνια παρακολουθούσαμε μαθήματα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Κατά τη διάρκεια αυτών των μαθημάτων είχαμε πολύ στενή επαφή με την εκπαιδευτριά μας, η οποία είναι κωφή, αλλά και με ένα συμμαθητή μας, ο οποίος είναι βαρήκοος. Η σχέση μας δεν περιοριζόταν στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά συχνά βρισκόμασταν σε εξωτερικούς χώρους για παρέα ή στο σπίτι της εκπαιδευτριάς. Έτσι, μέσα από την καθημερινή τριβή με αυτά τα άτομα και βλέποντάς πως βιώνουν την καθημερινότητά τους είχαμε σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη για τον κόσμο των κωφών. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, όλη αυτή τη γνώση, αλλά και τη βιβλιογραφία σχεδιάσαμε τον οδηγό των συνεντεύξεων, καθώς και τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις που ακολουθούν στο επόμενο στάδιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τον κόσμο των κωφών ατόμων μέσα από τη χρήση ιχνογραφικών έργων και συνεντεύξεων

8.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παραθέσουμε τις απόψεις των μαθητών/υποκειμένων της έρευνας, όπως προέκυψαν μετά την ανάλυση των ιχνογραφικών έργων και των συνεντεύξεων σχετικά με (1) την καθημερινή ζωή των κωφών ατόμων και τους τρόπους που αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινότητας, (2) τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία και (3) τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στα άτομα με ακουστική μειονεξία.

Στην παρούσα εργασία στόχος μας είναι η ανίχνευση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τα κωφά άτομα και εν συνεχεία η άρση των λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων μέσα από τη χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων βασισμένες στο θεατρικό παιχνίδι. Μια βασική αιτία των στερεοτύπων είναι η άγνοια. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Allport (1979), ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο, όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής, αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω. Έτσι, η προκατάληψη είναι μια αντιπάθεια, η οποία βασίζεται σε λανθασμένες γενικεύσεις. Συνεπώς, μέσα από τις συναντήσεις μας προσπαθήσαμε να άρουμε αυτές τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών και να τους διαφωτίσουμε αναφορικά με τις πραγματικές ικανότητες και τον κόσμο των κωφών ατόμων.

Για τους παραπάνω λόγους φροντίσαμε να ενσωματώσουμε μέσα στον οδηγό των συνεντεύξεων ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των μαθητών σε βασικά ζητήματα της ζωής και του κόσμου των κωφών ατόμων. Έτσι, στην επόμενη φάση κατά τη διαμόρφωση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, φροντίσαμε να συμπεριλάβουμε εκείνες τις πτυχές της ζωής των κωφών ατόμων που διαπιστώσαμε ότι τα υποκείμενα έχουν άγνοια ή λανθασμένη αντίληψη γύρω από αυτές. Παρακάτω αναλύουμε τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να καταλήξουμε σε μια πιο συγκεκριμένη εικόνα αναφορικά με την οπτική των παιδιών για τα κωφά άτομα.

8.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, «κωφό είναι το άτομο το οποίο, εξαιτίας της απώλειας της ακοής του, ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες, παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, χρησιμοποιώντας ή όχι ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα» (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 28).

Στο υποκεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι απαντήσεις των υποκειμένων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και πώς προσδιορίζουν την έννοια της κώφωσης. Τα υποκείμενα τείνουν να προσδιορίζουν κάποιον που είναι κωφός ως ένα άτομο που δεν ακούει. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε, οι κωφοί ως

άτομα που δεν ακούνε και επικοινωνούν με τη νοηματική, οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και χρειάζονται τη δικιά μας βοήθεια και δεν γνωρίζουν ποια είναι τα κωφά άτομα.

8.2.1. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι η κώφωση είναι η απουσία της αίσθησης της ακοής. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 υποκείμενα (83,3%) που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 7 κορίτσια (58,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΜΑ: Κωφός είναι κάποιος που δεν ακούει, γιατί έχει πρόβλημα στα αυτιά.

ΜαΑ: Κάποιος που δεν μπορεί ν' ακούσει.

ΝΚ: Ότι δεν ακούει.

ΜΚ: Νομίζω ότι δεν ακούνε. Εγώ μια μέρα είχα πάθει αυτό το πράγμα. Δηλαδή δεν άκουγα πολύ καλά.

ΚΚ: Όταν λέμε ένα πράγμα δεν ακούει.

ΧΑ: Ότι δεν ακούει, αλλά εγώ νιώθω πολύ λύπη, γιατί δεν ακούνε και δεν καταλαβαίνουνε τι λένε οι άλλοι.

ΣΚ: Ξέρω ότι αυτοί που δεν ακούνε επικοινωνούν με άλλους με κάποιες κινήσεις.

ΕΚ: Ότι κάποιος δεν ακούει πολύ καλά και ότι όταν του μιλάει κάποιος άλλος αυτός δεν ακούει και του μιλάει με νοήματα.

ΣτΚ: Τα κωφά παιδάκια δεν μπορούν να ακούσουν αυτά που τους λέμε και συνεννοούνται με νοήματα.

ΡΚ: Καταλαβαίνω ότι δεν ακούει και ότι πρέπει να προσέχουμε, να το βοηθάμε.

8.2.2. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και επικοινωνούν με τη νοηματική

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν την κώφωση ως απώλεια της αίσθησης της ακοής, αλλά τη συνδέουν άμεσα και με τη γλώσσα των κωφών τη νοηματική. Η νοηματική είναι το πρώτο χαρακτηριστικό γνώρισμα των κωφών ατόμων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), κορίτσια. Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΣΚ: Ξέρω ότι αυτοί που δεν ακούνε επικοινωνούν με άλλους με κάποιες κινήσεις.

ΕΚ: Ότι κάποιος δεν ακούει πολύ καλά και ότι όταν του μιλάει κάποιος άλλος αυτός δεν ακούει και του μιλάει με νοήματα.

ΣτΚ: Τα κωφά παιδάκια δεν μπορούν να ακούσουν αυτά που τους λέμε και συνεννοούνται με νοήματα.

8.2.3. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και χρειάζονται τη βοήθεια των ακουόντων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι η κώφωση είναι η απώλεια της αίσθησης της ακοής, αλλά πιστεύουν ότι οι ακουόντες πρέπει να τα προσέχουν, να τα φροντίζουν και να τα βοηθάνε. Συνδέουν, επομένως, την κώφωση με την αδυναμία τους σε ορισμένους τομείς. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

PK: Καταλαβαίνω ότι δεν ακούει και ότι πρέπει να προσέχουμε, να το βοηθάμε.

8.2.4. Αδυναμία προσδιορισμού της έννοιας κωφός

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που το υποκείμενο δε γνωρίζει τι σημαίνει ο όρος κωφός και γι αυτό δε μπορεί να αναφέρει τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Ξέρεις ποια είναι τα κωφά παιδιά;
MaK: Όχι.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης όπως την αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 1 πιο κάτω.

Πίνακας 1. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΩΦΩΣΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε	25%(3)	58,3%(7)	83,3%(10)
2. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και επικοινωνούν με τη νοηματική	0%(0)	25%(3)	25%(3)
3. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε και χρειάζονται τη βοήθεια των ακουόντων	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
4. Αδυναμία προσδιορισμού της έννοιας κωφός	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)

Στην ενότητα αυτή διερευνούμε αν οι μαθητές έχουν κάποια προγενέστερη γνώση σχετικά με τα άτομα με προβλήματα ακοής. Στοιχεία αντλήσαμε κυρίως μέσα από τις απαντήσεις στην ερώτηση «Μπορείς να μου πεις τι γνωρίζεις για την κώφωση και τι είναι η κώφωση; Τι καταλαβαίνεις με τη λέξη κώφωση;». Είναι μια πολύ σημαντική ενότητα, διότι βάσει αυτής θα πρέπει ως ένα βαθμό να διαμορφωθούν στην επόμενη φάση οι ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Τα 10 από τα 12 παιδιά (83,3%) μας είπαν ότι σύμφωνα με όσα γνωρίζουν κώφωση σημαίνει να μην ακούει κάποιος ή γενικότερα να έχει πρόβλημα με τα αυτιά του. Μόνο η MaK δεν ήξερε τι σημαίνει να είναι κάποιος κωφός. Όταν όμως της εξηγήσαμε, έδειξε να καταλαβαίνει και να μπορεί να περιγράψει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι μιλούν με νοήματα.

Συνεπώς, όπως βλέπουμε και από τον Πίνακα 1 πιο πάνω οι περισσότεροι μαθητές (83,3%) χαρακτηρίζουν τους κωφούς ως άτομα που δεν ακούνε, ενώ ένα μικρότερο

ποσοστό (25%) έχει συνδέσει την κώφωση με τη νοηματική γλώσσα. Τέλος, το 8,3% συμπληρώνουν ότι οι κωφοί έχουν ανάγκη τη βοήθεια των ακουόντων, ενώ ένα άλλο 8,3% δε γνωρίζει τι είναι οι κωφοί και γι αυτό δεν είναι σε θέση να προσδιορίσει κάποια χαρακτηριστικά τους. Θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό που οι μαθητές γνωρίζουν ένα γενικό ορισμό της έννοιας «κωφός», όμως για μια πληρέστερη εικόνα πρέπει να ελέγξουμε μέσα από τις επόμενες ερωτήσεις, αν ξέρουν περισσότερα βασικά γνωρίσματα των ατόμων αυτών.

8.3. Επαφή των υποκειμένων με κωφά άτομα

Αρχίζοντας τις συνεντεύξεις με τους μαθητές προσπαθήσαμε να μάθουμε τι γνωρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με τα κωφά άτομα. Έτσι, στην αρχή κάναμε μια διερευνητική ερώτηση για το αν έχουν συναντήσει ποτέ από κοντά κάποιο κωφό άτομο. Θεωρήσαμε ότι η προγενέστερη επαφή τους με κάποιο κωφό άτομο θα μπορεί να συμβάλει στο να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα άτομα αυτά. Άλλωστε, η προηγούμενη εμπειρία και επαφή επηρεάζει σημαντικά τη στάση των τυπικών μαθητών, καθώς η άγνοια τόσο για τους περιορισμούς που δημιουργεί η αναπηρία όσο και για τις δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία, μπορεί να τους ωθήσουν σε αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις (Kalyva & Agaliotis, 2009: 213-220).

8.3.1. Επαφή με κωφά άτομα στο παρελθόν

Έτσι, απευθύναμε στους μαθητές την εξής ερώτηση: «Έχει τύχει ποτέ να δεις κάποιο άτομο ή παιδί, που είχε κώφωση; Αν ναι περιγράψε μου τι είχες τότε παρατηρήσει. Πού το συνάντησες; Είχε κάτι διαφορετικό από εσένα;». Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές διαπιστώσαμε ότι ένας μικρός αριθμός μαθητών είχε συναντήσει κάποια στιγμή στη ζωή του από κοντά κωφό άτομο και είχε σχηματίσει μια πρώτη εντύπωση σχετικά με τις ικανότητες και τον τρόπο συμπεριφοράς τους.

Υπήρχαν δυο κατηγορίες μαθητών. Η πρώτη κατηγορία είχε δει ένα κωφό άτομο, άγνωστο προς αυτούς, στο δρόμο ή σε κάποιο μαγαζί. Η επαφή, λοιπόν, ήταν πολύ σύντομη και έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα στο μυαλό τους. Η δεύτερη κατηγορία μαθητών είχε κάποιο κοντινό ή μακρινό συγγενή με πρόβλημα ακοής. Οι μαθητές και των δυο περιπτώσεων σχολίαζαν κυρίως εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κωφών ατόμων, όπως ήταν ότι δεν άκουγαν και ότι έκαναν κινήσεις με τα χέρια τους προκειμένου να επικοινωνήσουν.

ΕΚ: Παράξενο μου φάνηκε. Μου έκανε εντύπωση πώς καταλαβαίνει τι θέλει ο άλλος με νοήματα μόνο. Μου φαίνεται δύσκολο.

8.3.1.1. Επαφή με κωφό συγγενή

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι είχαν επαφή με κάποιον κωφό στο παρελθόν και μάλιστα αυτός ο κωφός ήταν συγγενής τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΓΑ: Εγώ δεν έχω δει παιδιά που δεν ακούνε, αλλά έχω έναν ενήλικα συγγενή που δεν ακούει, αλλά μπορεί να μιλήσει. Τρύπησε το τύμπανο του όταν του καθάριζε η γυναίκα του τ' αυτιά με την μπατονέτα.

ΜΑ: Μόνο την ξαδέρφη μου. Δε μιλάει, δεν ακούει πάρα πολύ καλά και κάνει τέτοια, σύμβολα με τα χέρια [...]. Δεν πολυεπικοινωνούμε μπορώ να πω. Γιατί αυτή μένει στη Ρουμανία και μόνο το καλοκαίρι πάω στη Ρουμανία. Και εγώ μένω στη Χονεντουάρα ενώ αυτή μένει αρκετά μακριά. Έχουμε πάει 23 φορές και τους έχουμε δει. Έχει 2 αδερφές και 2 αδερφούς.

8.3.1.2. Τυχαία επαφή με κάποιον κωφό σε εξωτερικό χώρο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας είχαν έρθει σε επαφή με κάποιο κωφό άτομο κατά το παρελθόν, αλλά η συνάντηση αυτή ήταν τυχαία, έγινε μια φορά και το κωφό άτομο ήταν άγνωστο προς τα υποκείμενα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα, κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΣΚ: Όταν ήμασταν στο σπίτι μας είχε έρθει ένας και μας είχε δώσει μια εικόνα. Καθόμασταν στην αυλή και ήρθε. Καταλάβαμε ότι είναι κωφός, γιατί έκανε κινήσεις με τα χέρια του.

ΕΚ: Είχαμε πάει μια φορά με τον μπαμπά μου στο σούπερ μάρκετ και ήταν απέξω ένα αμάξι σταματημένο και είχε μέσα ένα κορίτσι. Βγήκε κάποιος από το σούπερ μάρκετ και πήγε στο αμάξι και δε μιλούσαν κανονικά με το παιδί, αλλά με νοήματα συνεννοούνταν.

ΡΚ: Δεν έχει τύχει να του μιλήσω, αλλά έχω δει έναν. Πηγαίναμε βόλτα εδώ στη γειτονιά και ήταν μια οικογένεια που είχε ένα κωφό παιδάκι και του μιλούσαν με νοήματα. Δε μπορούσα να τα καταλάβω. Ήταν παράξενο... Δεν ξέρω... Έκαναν διάφορα με τα χέρια.

8.3.2. Δεν έχουν συναντήσει ποτέ κάποιο κωφό άτομο από κοντά

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας δεν είχαν έρθει ποτέ κατά το παρελθόν σε επαφή με κωφά άτομα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) και 2 αγόρια (16,6%).

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την επαφή που τυχαίνει να είχαν τα υποκείμενα της έρευνας με κωφά άτομα κατά το παρελθόν, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 2 πιο κάτω.

Πίνακας 2. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν προγενέστερη επαφή των υποκειμένων της έρευνας με κωφούς σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

2. ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΚΩΦΑ ΑΤΟΜΑ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Επαφή με κωφό συγγενή	16,6%(2)	0%(0)	16,6%(2)
2. Τυχαία επαφή με άγνωστο κωφό	0%(0)	25%(3)	25%(3)
3. Καμία επαφή κατά το παρελθόν με κωφά άτομα	16,6%(2)	41,6%(5)	58,3%(7)

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 2 πιο πάνω, περίπου οι μισοί μαθητές (41,6%) είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν στο παρελθόν κάποιο κωφό άτομο, ενώ 7 υποκείμενα (58,3%) δεν είχαν κάποια αντίστοιχη εμπειρία.

Ειδικότερα, από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι δύο από τα υποκείμενα της έρευνας μοιράστηκαν μαζί μας την εμπειρία που είχαν με ένα κωφό συγγενή τους. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ είχε κάποιο μακρινό συγγενή με επίκτητο πρόβλημα ακοής, ενώ ο ΜΑ έχει μια κωφή ξαδέρφη που μένει στη Ρουμανία. Οι δύο μαθητές σημείωσαν ότι δεν είχαν συχνή επαφή με τους συγγενείς τους, ο ένας επειδή ήταν μακριά και την έβλεπε μόνο όταν πήγαινε στην Ρουμανία και ο άλλος διότι ο κωφός συγγενής δεν έχει στενή σχέση με την οικογένειά του. Ωστόσο, κάθε φορά που τους ρωτούσαμε κάτι για τις δυνατότητες των κωφών ατόμων τα παιδιά αυτά έφερναν στο μυαλό τους συνειρμικά τους συγγενείς.

Τρία από τα υποκείμενα της έρευνας (ΣΚ, ΕΚ και ΡΚ) είχαν δει κάποιο κωφό άτομο τυχαία στο δρόμο ή σε κάποιο μαγαζί. Αυτό που τους έκανε εντύπωση και αναφέρουν χαρακτηριστικά είναι οι κινήσεις των χεριών. Μέσα από αυτές τις κινήσεις τα παιδιά κατάλαβαν ότι επρόκειτο για κωφό, καθώς δεν είχαν κάποιο άλλο εμφανές εξωτερικό χαρακτηριστικό.

Αρκετά από τα υποκείμενα της έρευνας δεν είχαν συναντήσει ποτέ από κοντά κάποιο κωφό άτομο. Πιο συγκεκριμένα, από τα 12 παιδιά τα 7 (ΚΚ, ΜαΑ, ΜαΚ, ΜΚ, ΝΚ, ΣτΚ και ΧΑ) μας είπαν ότι δεν είχε τύχει να δουν ποτέ κωφό άτομο στην καθημερινή τους ζωή. Έτσι, η εικόνα που είχαν σχηματίσει για τα κωφά άτομα προερχόταν είτε από υποθέσεις είτε από κάτι αντίστοιχο που είχαν δει στην τηλεόραση. Συνεπώς, αυτό που θα προσπαθήσουμε εμείς να κάνουμε σε επόμενο επίπεδο είναι να τα πληροφορήσουμε και ως ένα βαθμό να τα αφήσουμε να ανακαλύψουν μόνα τους τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των κωφών ατόμων.

Στην επόμενη φάση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων καλούμαστε να καταστήσουμε γνωστό στα υποκείμενα που δεν έχουν έρθει ξανά σε επαφή με κωφό άτομο στοιχεία από τον κόσμο των κωφών, αλλά και να ανασκευάσουμε ενδεχόμενες λανθασμένες ή ανεπαρκείς αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει ορισμένα υποκείμενα.

8.4. Τρόποι επικοινωνίας ακουόντων με κωφούς

Το βασικό πρόβλημα που προκαλεί η κώφωση είναι ότι στερεί από τα άτομα τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους υπολοίπους μέσω της προφορικής επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό είναι η βασική αιτία που τους περιθωριοποιεί και τους δυσκολεύει να ενταχθούν ομαλά στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε πολύ σημαντικό να εντάξουμε στο πρόγραμμα της παρέμβασης τον τομέα της επικοινωνίας των κωφών τόσο με τους άλλους κωφούς όσο και με τους ακούοντες. Θέλουμε να καταστήσουμε ευκρινές στους μαθητές ότι υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας, οι οποίοι παρέχουν τη δυνατότητα στα κωφά άτομα να συμμετέχουν ισότιμα σε όλους τους τομείς της ζωής. Έτσι, κάναμε μια διερευνητική ερώτηση προς τους μαθητές «Μπορείς να μου πεις με ποιο τρόπο επικοινωνούν και συνεννοούνται τα κωφά παιδιά;» προκειμένου να καταλάβουμε αν γνωρίζουν κάτι για αυτούς τους τρόπους επικοινωνίας. Το μεγαλύτερο μέρος του υλικού αυτής της υποενότητας προέρχεται από αυτή την ερώτηση.

Τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν γενικά να προσδιορίζουν τον τρόπο επικοινωνίας των κωφών με τους ακούοντες ως τις κινήσεις/νοήματα με τα χέρια. Ειδικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: η νοηματική γλώσσα ως τρόπος επικοινωνίας, η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας, μηχανές μετάφρασης ως μέσο επικοινωνίας, ακούοντες ως διαμεσολαβητές για την επίτευξη της επικοινωνίας, δείχνω με το χέρι ως τρόπος επικοινωνίας και δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά:

8.4.1. Η νοηματική γλώσσα

Η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός. Έτσι, τα κωφά παιδιά έχουν την ικανότητα και την τάση να αναπτύξουν γλώσσα. Ωστόσο, για να είναι λειτουργική μια γλώσσα θα πρέπει να πληροί τρεις προϋποθέσεις, να είναι προσβάσιμη, προβλέψιμη και αποτελεσματική. Για τα κωφά παιδιά η γλώσσα που εκπληρώνει αυτά τα τρία χαρακτηριστικά είναι η νοηματική. Η νοηματική γλώσσα είναι η μόνη γλώσσα που επιτρέπει στους κωφούς να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά (Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ., 2010:55).

8.4.1.1. Η νοηματική ως βασικός τρόπος επικοινωνίας των κωφών ατόμων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν με τους ακούντες είναι οι κινήσεις των χεριών, δηλαδή η νοηματική γλώσσα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) και 4 αγόρια (33,3%) . Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Δεν υπάρχει κανένας τρόπος να επικοινωνήσει;

ΣΚ: Με αυτές τις κινήσεις.

I: Ξέρεις πώς λέγονται αυτές οι κινήσεις;

ΣΚ: Όχι. Τις έχω δει μόνο στις ειδήσεις.

I: Και πώς επικοινωνεί; Μιλάει με τους άλλους;

ΓΑ: Όχι, κάνει νοήματα με τα χέρια.

I: Και ξέρεις τι είναι αυτά τα νοήματα;

ΓΑ: Ξέρω, αλλά δεν θυμάμαι τα σύμβολα.

ΓΑ: Την αλφαβήτα την κάνουν με κάποια νοήματα με τα χέρια.

I: Και πώς επικοινωνεί με τους πελάτες;

ΓΑ: Με νοήματα.

EK: Παράξενο μου φάνηκε. Μου έκανε εντύπωση πώς καταλαβαίνει τι θέλει ο άλλος με νοήματα μόνο. Μου φαίνεται δύσκολο.

I: Γνωρίζεις κάτι για αυτά τα νοήματα;

EK: Όχι.

I: Πώς μπορούν να επικοινωνήσουν τα κωφά άτομα;

ΜΑ: Με τα σύμβολα με τα χέρια.

I: Γνωρίζεις άλλο τρόπο;

ΜΑ: ... Μια φορά η μεγάλη ξαδέρφη μου έγραφε στο χαρτί αυτό που ήθελε και η κωφή ξαδέρφη μου το διάβαζε, γιατί δε μπορούσε ούτε να ακούει καλά, ούτε να μιλάει.

...ΜΑ: Εγώ ξέρω μόνο 2 λέξεις που μας έχει μάθει η κυρία Εύη. Το καλημέρα είναι έτσι... και το καληνύχτα είναι έτσι...

I: Ποιόν τρόπο χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνούν;

ΜαΑ: Τα νοήματα.

I: Πώς τα κάνουν τα νοήματα;

ΜαΑ: Με τα χέρια τους.

I: Και τι ξέρεις γι' αυτά τα νοήματα;

ΜαΑ: Ξέρω νομίζω δύο, αλλά δεν είμαι σίγουρός. Έτσι κάνουν το καλημέρα και έτσι το καληνύχτα.

I: Μπράβο! Που τα έμαθες;
ΜαΑ: Τα ήξερε ο μπαμπάς μου και μου τα έδειξε.
I: Τα νοήματα δηλαδή είναι η γλώσσα των κωφών;
ΜαΑ: Ναι.
I: Ξέρεις πώς ονομάζεται;
ΜαΑ: Όχι.

I: Τι κάνουν για να μιλήσουν;
ΜαΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια και δείχνουν και κάνουν διάφορα πράγματα.
I: Τι ξέρεις για αυτά τα νοήματα;
ΜαΚ: Δεν ξέρω, δεν έχω δει ποτέ κάποιον να μιλάει.

I: Πώς θα μπορούσατε να επικοινωνήσετε;
ΜαΚ: Το κωφό παιδί θα μου έκανε νοήματα και εγώ μετά θα του έκανα νοήματα (12^ο ιχνογράφημα)

I: Τα κωφά άτομα με ποιο τρόπο επικοινωνούν με τους άλλους;
ΜΚ: Κάνουν παντομίμα.
I: Τι γνωρίζεις για αυτό;
ΜΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια τους, το πρόσωπό τους και τα πόδια τους.
I: Έχεις δει κάποιον να μιλάει έτσι;
ΜΚ: Έχω δει να κάνουν παντομίμα, αλλά δεν ήταν κωφός.
I: Υπάρχει άλλος τρόπος να επικοινωνήσουν με εμάς που ακούμε;
ΜΚ:..... Να τους γράφουμε.

I: Πώς θα επικοινωνεί με τους άλλους;
ΡΚ: Θα μπορεί να είναι με τους γονείς του και να τον βοηθάνε οι γονείς του ή να κάνει νοήματα ότι θέλει αυτό το γάλα και τέτοια.
I: Τι γνωρίζεις για αυτά τα νοήματα;
ΡΚ: Είναι η γλώσσα των κωφών. Επειδή δε μπορεί να ακούσει αυτό το παιδάκι, του μαθαίνουν τα νοήματα και καταφέρνει να μιλάει με ανθρώπους.

I: Πώς μπορούν να επικοινωνήσουν;
ΣτΚ: Με νοήματα.
I: Τι ξέρεις γι' αυτά τα νοήματα; Τι έχεις ακούσει; Τι έχεις διαβάσει;
ΣτΚ: Έχω δει ότι το «ευχαριστώ» το κάνουν έτσι...
I: Που το έχεις δει αυτό;
ΣτΚ: Στην τηλεόραση κάνουν το ευχαριστώ έτσι, ώστε να καταλαβαίνουν και τα κωφά άτομα.
I: Και τι άλλο γνωρίζεις γι' αυτά τα νοήματα;
ΣτΚ: Μόνο αυτό ξέρω.
I: Και ξέρεις πώς λέγεται;
ΣτΚ: Όχι.

I: Τι άλλο έχεις ακούσει για αυτή τη γλώσσα;
ΧΑ: Ότι μπορεί να πει ότι θέλει, αν είναι κάτι επικίνδυνο για παράδειγμα..
I: Πώς φαντάζεσαι ότι θα είναι κάποιος που δεν ακούει; Τι θα κάνει;
ΧΑ: Αυτά που θέλει θα τα γράφει.
I: Πώς αλλιώς μπορεί να μιλάει με τους άλλους;
ΧΑ: Με το να κάνει σήματα με τα χέρια του.
I: Το έχεις δει ποτέ αυτό;
ΧΑ: Στην τηλεόραση κάποιες φορές. Κάποιοι που δε μιλάνε κάνουνε μμμμμ μμμμμ μμμμ και δείχνουν με τα χέρια τους.
I: Τι γνωρίζεις για αυτή τη γλώσσα;

ΧΑ: Δεν ξέρω, αλλά στο τέλος πάνε στο γιατρό, βλέπουνε το αυτί τους και τους το φτιάχνουνε.

8.4.1.2. Η νοηματική γλώσσα έχει ειδικά σύμβολα για τα γράμματα της αλφαβήτου

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς μας μιλούν για τη νοηματική γλώσσα, αναφέρουν ότι για την αλφαβήτα υπάρχουν ξεχωριστά νοήματα για κάθε γράμμα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο της έρευνας, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Και ξέρεις τι είναι αυτά τα νοήματα;

ΓΑ: Ξέρω, αλλά δεν θυμάμαι τα σύμβολα.

ΓΑ: Την αλφαβήτα την κάνουν με κάποια νοήματα με τα χέρια.

8.4.1.3. Γνώση ορισμένων βασικών νοημάτων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι δε γνωρίζουν μόνο θεωρητικά πράγματα για τη νοηματική γλώσσα, αλλά είναι σε θέση να παραστήσουν ορισμένες βασικές λέξεις στη νοηματική. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Τι ξέρεις γι' αυτά τα νοήματα; Τι έχεις ακούσει; Τι έχεις διαβάσει;

ΣτΚ: Έχω δει ότι το «ευχαριστώ» το κάνουν έτσι...

I: Που το έχεις δει αυτό;

ΣτΚ: Στην τηλεόραση κάνουν το ευχαριστώ έτσι, ώστε να καταλαβαίνουν και τα κουφά άτομα.

I: Και τι άλλο γνωρίζεις γι' αυτά τα νοήματα;

ΣτΚ: Μόνο αυτό ξέρω.

ΜΑ: Εγώ ξέρω μόνο 2 λέξεις που μας έχει μάθει η κυρία Εύη. Το καλημέρα είναι έτσι... και το καληνύχτα είναι έτσι...

I: Και τι ξέρεις γι' αυτά τα νοήματα;

ΜαΑ: Ξέρω νομίζω δύο, αλλά δεν είμαι σίγουρός. Έτσι κάνουν το καλημέρα και έτσι το καληνύχτα.

8.4.1.4. Χρήση χεριών κατά την επικοινωνία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας σημειώνουν ότι για να μιλήσουν τα κωφά άτομα στη νοηματική χρησιμοποιούν τα χέρια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τι κάνουν για να μιλήσουν;

ΜαΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια και δείχνουν και κάνουν διάφορα πράγματα.

I: Και πώς επικοινωνεί; Μιλάει με τους άλλους;

ΓΑ: Όχι, κάνει νοήματα με τα χέρια.

I: Πώς τα κάνουν τα νοήματα;
ΜαΑ: Με τα χέρια τους.
I: Πώς μπορούν να επικοινωνήσουν τα κωφά άτομα;
ΜΑ: Με τα σύμβολα με τα χέρια.

I: Τα κωφά άτομα με ποιο τρόπο επικοινωνούν με τους άλλους;
ΜΚ: Κάνουν παντομίμα.
I: Τι γνωρίζεις για αυτό;
ΜΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια τους, το πρόσωπό τους και τα πόδια τους.

I: Πώς αλλιώς μπορεί να μιλάει με τους άλλους;
ΧΑ: Με το να κάνει σήματα με τα χέρια του.

8.4.1.5. Η νοηματική ως παντομίμα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ταύτισαν τη νοηματική γλώσσα με την παντομίμα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τα κωφά άτομα με ποιο τρόπο επικοινωνούν με τους άλλους;
ΜΚ: Κάνουν παντομίμα.
I: Τι γνωρίζεις για αυτό;
ΜΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια τους, το πρόσωπό τους και τα πόδια τους.
I: Έχεις δει κάποιον να μιλάει έτσι;
ΜΚ: Έχω δει να κάνουν παντομίμα, αλλά δεν ήταν κωφός.

ΜΚ: Θα του έγραφα ή θα του έδειχνα με παντομίμα ότι πρέπει 1,20 ευρώ να δώσει.(2^ο ιχνογράφημα)

8.4.1.6. Η νοηματική είναι η γλώσσα των κωφών

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι οι κινήσεις που κάνουν οι κωφοί δεν είναι τίποτε άλλο από τη γλώσσα τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τα νοήματα δηλαδή είναι η γλώσσα των κωφών;
ΜαΑ: Ναι.
I: Ξέρεις πώς ονομάζεται;
ΜαΑ: Όχι.

I: Τι γνωρίζεις για αυτά τα νοήματα;
ΡΚ: Είναι η γλώσσα των κωφών. Επειδή δε μπορεί να ακούσει αυτό το παιδάκι, του μαθαίνουν τα νοήματα και καταφέρνει να μιλάει με ανθρώπους.

8.4.1.7. Η γλώσσα των κωφών ονομάζεται «νοηματική»

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας γνωρίζουν ότι οι κινήσεις που κάνουν οι κωφοί με τα χέρια για να επικοινωνήσουν είναι η γλώσσα τους και ονομάζεται «νοηματική». Σε αυτή την κατηγορία το σύνολο των υποκειμένων απάντησε αρνητικά. Επομένως, το (0%) γνώριζε την ονομασία της γλώσσας των κωφών.

8.4.1.8. Η νοηματική γλώσσα δε συνοδεύεται από ομιλία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας γνωρίζουν ότι κατά τη συνομιλία δύο ατόμων στη νοηματική, δε χρησιμοποιείται η ομιλία. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

ΧΑ: Στην τηλεόραση κάποιες φορές. Κάποιοι που δε μιλάνε κάνουνε μμμμμ μμμμμ μμμμ και δείχνουν με τα χέρια τους.

8.4.2. Η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ως τρόπο επικοινωνίας κωφών και ακουόντων τη γραφή. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 3 κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Υπάρχει άλλος τρόπος να επικοινωνήσουν με εμάς που ακούμε;

ΜΚ:..... Να τους γράφουμε.

ΜΚ: Θα του έγραφα ή θα του έδειχνα με παντομίμα ότι πρέπει 1,20 ευρώ να δώσει.(2^ο ιχνογράφημα)

I: Πώς φαντάζεσαι ότι θα είναι κάποιος που δεν ακούει; Τι θα κάνει;

ΧΑ: Αυτά που θέλει θα τα γράφει.

ΜΑ:.... Μια φορά η μεγάλη ξαδέρφη μου έγραφε στο χαρτί αυτό που ήθελε και η κωφή ξαδέρφη μου το διάβαζε, γιατί δε μπορούσε ούτε να ακούει καλά, ούτε να μιλάει.

I: Εμείς αν δεν γνωρίζουμε τα νοήματα, πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε με ένα κωφό άτομο;

ΕΚ: Με κινήσεις, αλλά είναι πολύ δύσκολο γιατί δεν ξέρουμε πώς ή να του γράψουμε κάπου ή αν έχουμε ένα φίλο που ξέρει να του λέμε και αυτός να δείχνει στο άλλο παιδάκι.

ΕΚ: Μπορούν να γράψουν στο χαρτί και να το διαβάσει ο άλλος, να φωνάζει ένα παιδάκι που ξέρει τα νοήματα και να το βοηθήσει. Αυτά. (1^ο ιχνογράφημα)

ΡΚ:Να γράφουν, τη νοηματική και μπορούν και να δείχνουνε (κάνει διάφορα σύμβολα)

I: Αν ήθελες να επικοινωνήσεις με ένα κωφό άτομο, αλλά δεν ήξερες τη νοηματική, πώς θα συνεννοούσασταν;

ΡΚ: Θα έπαιρνα ένα χαρτί και θα του έγραφα «γεια σου», «τι κάνεις».

I: Αν κάποιος δεν ξέρει αυτά τα νοήματα, μπορεί να επικοινωνήσει με το κωφό άτομο;

ΓΑ: Ναι, γραπτά.

8.4.3. Μηχανήματα μετάφρασης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων προτείνεται μια μηχανή που θα μεταφράζει τη φωνή στη νοηματική και το αντίστροφο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Μπορείς να μου πεις με ποιόν τρόπο επικοινωνούν τα κωφά άτομα με τα άτομα που ακούνε και που δεν ακούνε;

ΓΑ: Μπορεί στο μέλλον να έχουμε μικρόφωνα και μια οθόνη δίπλα και όταν λέει κάποιος «ένα πακέτο τσιγάρα παρακαλώ» να εμφανίζεται στην οθόνη με γράμματα και να το βλέπουν τα κωφά άτομα, τα οποία θα απαντούν με νοήματα.

8.4.4. Δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας για τα κωφά άτομα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας των κωφών με τους ακούντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τα κωφά άτομα μπορούν με κάποιο τρόπο να μιλήσουν με τους άλλους;

ΚΚ: Όχι.

I: Τα κωφά άτομα πώς επικοινωνούν μεταξύ τους;

ΚΚ: Δεν ξέρω.

I: Μπορεί να επικοινωνήσει με τα άλλα άτομα;

NK: Όχι.

8.4.5. Ακούοντες που γνωρίζουν νοηματική ως διαμεσολαβητές για την επικοινωνία των κωφών παιδιών με τους ακούντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι για να επικοινωνήσει ένα κωφό άτομο με έναν ακούντα, θα χρησιμοποιηθεί ως ενδιάμεσος συνδετικός κρίκος είτε κάποιος ακούντας που γνωρίζει τη νοηματική και θα μεταφράζει είτε οι γονείς του κωφού παιδιού που μπορούν να καταλάβουν το παιδί τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Πώς θα επικοινωνεί με τους άλλους;

PK: Θα μπορεί να είναι με τους γονείς του και να τον βοηθάνε οι γονείς του.

I: Εμείς αν δεν γνωρίζουμε τα νοήματα, πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε με ένα κωφό άτομο;

EK: Με κινήσεις, αλλά είναι πολύ δύσκολο γιατί δεν ξέρουμε πώς ή να του γράψουμε κάπου ή αν έχουμε ένα φίλο που ξέρει να του λέμε και αυτός να δείχνει στο άλλο παιδάκι.

EK: Μπορούν να γράψουν στο χαρτί και να το διαβάσει ο άλλος, να φωνάζει ένα παιδάκι που ξέρει τα νοήματα και να το βοηθήσει. Αυτά. (1^ο ιχνογράφημα)

8.4.6. Δείχνουν με τα χέρια ως τρόπος επικοινωνίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας διαχωρίζουν τη νοηματική γλώσσα από τη διαδικασία που οι κωφοί απλώς δείχνουν με τα χέρια για να δηλώσουν ένα αντικείμενο της προτίμησής τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

PK: Να γράφουν, τη νοηματική και μπορούν και να δείχνουνε (κάνει διάφορα σύμβολα).

I: Τι κάνουν για να μιλήσουν;

ΜαΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια και δείχνουν και κάνουν διάφορα πράγματα.

I: Το έχεις δει ποτέ αυτό;

ΧΑ: Στην τηλεόραση κάποιες φορές. Κάποιοι που δε μιλάνε κάνουνε μμμμμ μμμμμ μμμμ και δείχνουν με τα χέρια τους.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών με τα ακούοντα άτομα, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 3 πιο κάτω.

Πίνακας 3. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών με τα ακούοντα άτομα σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Η νοηματική ως βασικός τρόπος επικοινωνίας των κωφών ατόμων	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
1.1 Η νοηματική γλώσσα έχει ειδικά σύμβολα για τα γράμματα της αλφαβήτου	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
1.2 Γνώση ορισμένων βασικών νοημάτων	16,6%(2)	8,3%(1)	25%(3)
1.3 Χρήση χεριών κατά την επικοινωνία	33,3%(4)	16,6%(2)	50%(6)
1.4 Η νοηματική ως παντομίμα	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
1.5 Η νοηματική είναι η γλώσσα των κωφών	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
1.7 Η γλώσσα των κωφών ονομάζεται «νοηματική»	0%(0)	0%(0)	0%(0)
1.8 Η νοηματική γλώσσα δε συνοδεύεται από ομιλία	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2. Η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων	25%(3)	25%(3)	50%(6)
3. Μηχανήματα μετάφρασης	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
4. Δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας για τα κωφά άτομα	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
5. Ακούοντες που γνωρίζουν νοηματική ως διαμεσολαβητές για την επικοινωνία των κωφών παιδιών με τους ακούοντες	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
6. Δείχνουν με τα χέρια ως τρόπος επικοινωνίας	8,3%(1)	16,6%(2)	25%(3)

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3 πιο πάνω, όλα τα υποκείμενα της έρευνας (100%) γνώριζαν ότι ένα βασικό εργαλείο που χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν είναι η νοηματική γλώσσα. Ωστόσο, από τις απαντήσεις που έδωσαν διαπιστώσαμε ότι δε γνωρίζουν αρκετά στοιχεία για αυτή τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, κανένα παιδί δε γνώριζε ότι αυτός ο τρόπος επικοινωνίας ονομάζεται νοηματική. Ο ΓΑ μας είπε ότι υπάρχουν ειδικά σύμβολα για το αλφάβητο και μόνο η ΡΚ από όλα τα παιδιά ανέφερε ότι αυτή είναι η γλώσσα των κωφών. Όλοι οι υπόλοιποι το μόνο που μας είπαν είναι ότι κάνουν κάποιες κινήσεις/νοήματα και έτσι επικοινωνούν. Επίσης, μόνο τρία παιδιά, ο ΜΑΑ, ο ΜΑ και η ΕΚ, ήξεραν ελάχιστα βασικά νοήματα, όπως «ευχαριστώ», «καλημέρα» και «καληνύχτα». Τα παιδιά γενικότερα δεν είχαν υπόψη τους πως λειτουργεί η νοηματική γλώσσα. Επίσης, ο ΓΑ, ο ΜΑ, ο ΜΑΑ, η ΜΑΚ η ΜΚ και ο ΧΑ είπαν ότι για να μιλήσουν στη νοηματική οι κωφοί χρησιμοποιούν τα χέρια. Τέλος, η ΚΚ έκανε ένα παραλληλισμό στο μυαλό της και ανέφερε ότι η νοηματική γλώσσα της θυμίζει πολύ την παντομίμα που παίζουν στο σχολείο.

Οι μαθητές εκτός από τη νοηματική γλώσσα ανέφεραν ως εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας τη γραφή (50%). Πιο αναλυτικά, μας είπαν ότι αν θέλουν να επικοινωνήσουν με ένα κωφό άτομο και δε γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, αυτό που

μπορούν να κάνουν είναι να γράφουν στο κωφό άτομο αυτό που θέλουν να πουν και να του το δείχνουν. Το ίδιο με τη σειρά του θα κάνει και το κωφό άτομο για να απαντήσει. Ωστόσο, αρκετοί από τους μαθητές σημείωσαν ότι αυτός ο τρόπος είναι χρονοβόρος και απαιτεί αρκετή προσπάθεια και υπομονή και από τις δυο πλευρές.

Ο ΓΑ πρότεινε ένα δικό του τρόπο επικοινωνίας των κωφών με τους ακούοντες, καθώς σκέφτηκε ότι στο μέλλον θα ανακαλυφθεί μια ειδική μηχανή, στην οποία θα μιλάει το κωφό άτομο και θα εμφανίζονται γραμμένα όσα λέει στην οθόνη. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν πολύ εύκολα και γρήγορα να επικοινωνούν και να μοιράζονται όσα θέλουν. Τέλος, δύο από τα παιδιά (16,6%) θεωρούν ότι οι κωφοί δε μπορούν με κανένα τρόπο να επικοινωνήσουν με τους ακούοντες. Έτσι, καταδικάζονται στην απομόνωση και δεν τους δίνεται καμία ευκαιρία να συμμετέχουν σε τομείς της καθημερινής ζωής σαν φυσιολογικά άτομα.

8.5. Αίτια κώφωσης

Η βαρηκοΐα και η κώφωση εμφανίζονται εξαιτίας οργανικών ή λειτουργικών διαταραχών του ακουστικού οργάνου, του ακουστικού νεύρου ή του ακουστικού κέντρου. Τα αίτια των διαταραχών αυτών μπορεί να είναι είτε κληρονομικά (εκ γενετής) είτε επίκτητα (Κυπριωτάκης, 2000). Αναφορικά με τις εκ γενετής αιτίες μπορεί να οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες/ανωμαλίες, όπως η ερυθρά όταν προσβάλλει την έγκυο μητέρα, η μόλυνση της μητέρας από κυτταρομεγαλοϊό και ο πρόωρος τοκετός. Από την άλλη, για την επίκτητη βαρηκοΐα αιτίες που ενδεχομένως να την προκαλέσουν είναι η μέση ωτίτιδα, η μηνιγγίτιδα, η νόσος Meniere, οι έντονοι θόρυβοι ή τα ατυχήματα (Heward, 2011: 366-368).

Θεωρούμε σημαντικό να ξέρουν ότι η κώφωση μπορεί να προκληθεί σε κάποιον είτε με τη γέννησή του είτε ως επίκτητο χαρακτηριστικό. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι σκοπός μας δεν είναι να παραθέσουμε αναλυτικά στους μαθητές όλες τις περιπτώσεις, τις ασθένειες και τους συναφείς ιατρικούς όρους που σχετίζονται με τα αίτια της κώφωσης, καθώς κάτι τέτοιο δεν ωφελεί σε κάτι και περισσότερο θα μπερδέψει τους μαθητές παρά θα τους διαφωτίσει. Αυτό που επιδιώκουμε είναι να συνειδητοποιήσουν ότι η κώφωση δεν είναι μια κατάσταση εντελώς ξένη και μακριά από αυτά, καθώς όλοι είμαστε «εν δυνάμει» κωφοί. Δεδομένου ότι υπάρχει η περίπτωση να είναι και επίκτητο χαρακτηριστικό θα μπορούσε να συμβεί στον καθένα από εμάς. Επομένως, καλό θα ήταν να εμφανίζουμε μια πιο φιλική και ανεκτική στάση προς αυτά τα άτομα.

Επομένως, στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με τα αίτια πρόκλησης της κώφωσης. Τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν να θεωρούν ότι τα αίτια μπορεί να είναι κληρονομικά, αλλά να προκληθεί και από επίκτητες αιτίες. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: κληρονομικοί παράγοντες και επίκτητες αιτίες, ένας γονέας κωφός ως αιτία κώφωσης, ατύχημα ως αιτία κώφωσης, διάτρηση τυμπάνου ως αιτία κώφωσης, χτύπημα στα αυτιά ως αιτία κώφωσης και ασθένεια ως αιτία κώφωσης.

8.5.1. Κώφωση: κληρονομικοί παράγοντες και επίκτητες αιτίες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι τα αίτια της κώφωσης δεν είναι μόνο κληρονομικά, αλλά μπορεί να οφείλονται και σε επίκτητους παράγοντες, όπως αρρώστια ή κάποιο ατύχημα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Κάποιος γεννιέται κωφός ή μπορεί να γίνει και στην πορεία της ζωής του λόγω κάποιου ατυχήματος;

ΣτΚ: Γεννιέται.

I: Αν ένα παιδί γεννηθεί και ακούει και οι δύο του γονείς ακούνε επίσης, μπορεί στη συνέχεια να γίνει κάτι και να μην ακούει πια;

ΣτΚ: Ναι, αν σπάσει το τύμπανο στα αυτιά του επειδή είχε κάποιο ατύχημα.

I: Και αφού γεννηθεί, δεν μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΣτΚ: Μόνο όταν παντρευτεί ένας κωφός με μια που ακούει, μπορούν να κάνουν ένα παιδί που όταν γεννηθεί ν' ακούει και στη συνέχεια να μην ακούει ή και το αντίθετο, στην αρχή να μην ακούει και μετά ν' ακούσει.

I: Κάποιος γεννιέται κωφός ή γίνεται στη διάρκεια της ζωής του;

ΓΑ: Είχα δει κωφάλαλους γονείς που το παιδάκι τους άκουγε και του είχαν μάθει και τα νοήματα για να μπορούν να επικοινωνούν.

I: Κάποιος μπορεί να γεννηθεί κωφός ή μπορεί να πάθει κάτι μετά και να κουραθεί;

ΓΑ: Και τα δύο.

ΕΚ: Και τα 2 πιστεύω. Δηλαδή και μπορεί να γεννηθεί κωφό και να μη μπορεί να μιλάει, αλλά να είναι ίδιο με τα άλλα παιδιά, αλλά και να το πάθει έτσι στα ξαφνικά.

I: Το κωφό παιδί γεννιέται κωφό ή παθαίνει κάτι και μετά χάνει την ακοή του;

ΚΚ: Και τα δύο.

I: Κάποιος γεννιέται κωφός ή γίνεται αφού γεννηθεί;

ΜαΑ: Και όταν γεννιέται και μετά.

I: Νομίζεις ότι τα κωφά παιδιά γεννήθηκαν έτσι ή έγιναν στην πορεία της ζωής τους κωφά;

ΜΚ: Νομίζω και τα δύο.

I: Πιστεύεις ότι κάποιος γεννιέται κωφός ή μπορεί να πάθει κάτι αφού μεγαλώσει και να χάσει την ακοή του;

ΝΚ: Και τα δύο.

8.5.1.1. Ένας γονέας κωφός ως κληρονομική αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα θεωρούν ότι αν ένας από τους γονείς είναι κωφός, τότε το παιδί τους θα αντιμετωπίζει προβλήματα ακοής. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

ΣτΚ: Μόνο όταν παντρευτεί ένας κωφός με μια που ακούει, μπορούν να κάνουν ένα παιδί που όταν γεννηθεί ν' ακούει και στη συνέχεια να μην ακούει ή και το αντίθετο, στην αρχή να μην ακούει και μετά ν' ακούσει.

8.5.2. Η κώφωση είναι πάντα επίκτητο χαρακτηριστικό

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα αίτια της κώφωσης προέρχονται αποκλειστικά από επίκτητες αιτίες και δε λαμβάνουν καθόλου υπόψη τους τον παράγοντα της κληρονομικότητας. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%) που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΣΚ: Δεν μπορεί κάποιος να γεννηθεί κωφός. Το παθαίνει μετά.

ΜΑ: Ναι, μπορεί όταν μεγαλώνει σιγά σιγά να χάνει την ακοή του.

ΡΚ: Δεν ξέρω αν γεννιέται κωφό, μπορεί να γίνει όταν μεγαλώσει.

ΧΑ: Δε γεννιέται ένα παιδί κωφό, γίνεται αφού μεγαλώσει.

8.5.2.1. Ατύχημα ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η μοναδική αιτία της κώφωσης είναι κάποιο ατύχημα που μπορεί να πάθει κάποιος. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 3 αγόρια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΡΚ: Μπορεί να χτυπήσει στο ένα του αυτί και να κουφαθεί και από το άλλο και να μην ακούει μετά.

ΓΑ: Να τρυπήσει το τύμπανο του ή να πάθει τέτανο, αν και ο τέτανος γιατρεύεται.

ΕΚ: Αν μιλούσαν πάρα πολύ, κάθε μέρα είχε μουσική πολύ δυνατά, τότε θα το πάθαινε...
Αν του σπάσει το τύμπανο.

ΝΚ: Κάποια αρρώστια ή κάποιο ατύχημα.

ΧΑ: Αν του μιλάμε πολύ δυνατά στο αυτί του τότε θα κουφαθεί, θα σπάσει το τύμπανό του.

ΜαΑ: Να χτυπήσει τ' αυτιά του.

8.5.2.1.1. Δυνατοί ήχοι ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ως αιτία ατυχήματος την έκθεση του ατόμου σε ήχους υψηλής συχνότητας. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΧΑ: Αν του μιλάμε πολύ δυνατά στο αυτί του τότε θα κουφαθεί, θα σπάσει το τύμπανό του.

ΕΚ: Αν μιλούσαν πάρα πολύ, κάθε μέρα είχε μουσική πολύ δυνατά, τότε θα το πάθαινε...
Αν του σπάσει το τύμπανο.

8.5.2.1.2. Διάρθρωση τυμπάνου ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν στη διάρθρωση του τυμπάνου ως βασική αιτία πρόκλησης της κώφωσης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΧΑ: Αν του μιλάμε πολύ δυνατά στο αυτί του τότε θα κουφαθεί, θα σπάσει το τύμπανό του.

ΕΚ: Αν μιλούσαν πάρα πολύ, κάθε μέρα είχε μουσική πολύ δυνατά, τότε θα το πάθαινε....
Αν του σπάσει το τύμπανο.

ΓΑ: Να τρυπήσει το τύμπανο του ή να πάθει τέτανο, αν και ο τέτανος γιατρεύεται.

8.5.2.1.3. Χτύπημα στα αυτιά ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι βασική αιτία της κώφωσης είναι κάποιο χτύπημα στα αυτιά. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΡΚ: Μπορεί να χτυπήσει στο ένα του αυτί και να κουφαθεί και από το άλλο και να μην ακούει μετά.

ΜαΑ: Να χτυπήσει τ' αυτιά του.

8.5.2.2. Ασθένεια ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ως αιτία της κώφωσης μια ασθένεια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΜαΚ: Ναι, μπορεί να πάθει κάποια αρρώστια

ΝΚ: Κάποια αρρώστια ή κάποιο ατύχημα.

ΓΑ: Να τρυπήσει το τύμπανο του ή να πάθει τέτανο, αν και ο τέτανος γιατρεύεται.

ΚΚ: Κάποια αρρώστια.

ΜΚ: Να κρυώσει.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα αίτια της κώφωσης, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 4 πιο κάτω.

Πίνακας 4. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα αίτια της κώφωσης σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

4. ΑΙΤΙΑ ΚΩΦΩΣΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1 Κώφωση: Κληρονομικοί παράγοντες και επίκτητες αιτίες	16,6%(2)	41,6%(5)	58,3%(7)
1.1 Ένας γονέας κωφός ως κληρονομική αιτία κώφωσης	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2. Η κώφωση είναι πάντα επίκτητο χαρακτηριστικό	16,6%(2)	16,6%(2)	33,3%(4)
2.1 Ατύχημα ως αιτία κώφωσης	25%(3)	25%(3)	50%(6)
2.1.1 Δυνατοί ήχοι ως αιτία κώφωσης	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2.1.2 Διάτρηση τυμπάνου ως αιτία κώφωσης	16,6%(2)	8,3%(1)	25%(3)
2.1.3 Χτύπημα στα αυτιά ως αιτία κώφωσης	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2.2 Ασθένεια ως αιτία κώφωσης	8,3%(1)	33,3%(4)	41,6%(5)

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 4 πιο πάνω, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας (58,3%) τείνουν να αποδίδουν τα αίτια της κώφωσης όχι μόνο σε κληρονομικούς παράγοντες, αλλά και σε επίκτητες αιτίες, όπως κάποιο ατύχημα (από δυνατό ήχο, διάτρηση τυμπάνου ή χτύπημα στα αυτιά) ή μια ασθένεια.

Ειδικότερα, στην ερώτησή μας προς τους μαθητές για το αν η κώφωση προέρχεται μόνο από κληρονομικούς παράγοντες ή μπορεί να είναι και επίκτητο χαρακτηριστικό οι περισσότεροι μαθητές μας απάντησαν ότι μπορεί να οφείλεται και στις δύο περιπτώσεις. Πιο αναλυτικά, 7 υποκείμενα (58,3%) (ΣτΚ, ΓΑ, ΕΚ, ΚΚ, ΜαΑ, ΜΚ και ΝΚ) θεωρούν πιθανές και τις δύο αιτίες. Ωστόσο, ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση του ΓΑ, ο οποίος αναφέρει ότι ναι μεν μπορεί κάποιο παιδί να γεννηθεί κωφό, αλλά δε σημαίνει ότι οι κωφοί γονείς θα γεννήσουν και κωφό παιδί. Λέει ότι έχει τύχει να δει κωφούς γονείς, οι οποίοι είχαν ένα ακούον παιδί και επικοινωνούσαν μεταξύ του μέσω της νοηματικής γλώσσας που του είχαν διδάξει. Επίσης, ενδιαφέρον έχει και η απάντηση της ΣτΚ, η οποία αναφέρει ότι για να έχει κάποιος πρόβλημα ακοής πρέπει ένας από τους δύο του γονείς να είναι κωφός. Αν έχουμε, λοιπόν, ένα από τους δύο μας γονείς κωφούς τότε είτε θα γεννηθούμε κωφοί και στην πορεία της ζωής μας μπορεί να βελτιωθεί η ακοή μας, είτε θα γεννηθούμε χωρίς κάποιο πρόβλημα στην ακοή και αυτό θα εκδηλωθεί στη συνέχεια. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι σε ορισμένα παιδιά επικρατεί σύγχυση σχετικά με τα αίτια της κώφωσης, την οποία άποψη θα φροντίσουμε να διορθώσουμε και να εμπλουτίσουμε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Έπειτα, τέσσερις από τους μαθητές (33,3%) θεωρούν ότι η κώφωση είναι αποκλειστικά και μόνο επίκτητο χαρακτηριστικό. Η ΣΚ, η ΡΚ, ο ΜΑ και ο ΧΑ μας είπαν, λοιπόν, ότι πιστεύουν πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με φυσιολογική ακοή και κάτι συμβαίνει στην πορεία της ζωής τους, το οποίο τους στερεί την αίσθηση της ακοής.

Όσοι μαθητές μας είπαν ότι θεωρούν πως η κώφωση μπορεί να είναι και επίκτητο χαρακτηριστικό, ανέφεραν διάφορες αιτίες που πίστευαν ότι μπορεί να την προκαλέσουν. Όπως ήταν φυσικό μια βασική αιτία ήταν πιθανά ατυχήματα της καθημερινής ζωής. Οι μαθητές είτε μας ανέφεραν γενικά την κατηγορία ατυχήματα (ΝΚ) είτε είπαν πιο συγκεκριμένα παραδείγματα, όπως να χτυπήσει κάποιος το αυτί του (ΡΚ, ΜαΑ), να τρυπήσει το τύμπανό του (ΓΑ, ΕΚ, ΧΑ) ή να εκτεθεί σε πολύ δυνατούς ήχους (ΕΚ).

Μια άλλη βασική κατηγορία που ανέφεραν οι μαθητές ως αιτία της κώφωσης είναι η εκδήλωση κάποιων ασθενειών, οι οποίες θα επηρεάσουν κάποιο βασικό όργανο της ακουστικής οδού. Πιο συγκεκριμένα, πέντε παιδιά έκαναν αναφορά σε ασθένειες. Η

ΜαΚ, η ΝΚ και η ΚΚ δεν ανέφεραν κάποια συγκεκριμένη ασθένεια, ενώ ο ΓΑ μας είπε για τον τέτανο, ενώ η ΜΚ το κρύωμα.

Συνεπώς, όπως διαπιστώνουμε μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, υπάρχει μια σύγχυση στο μυαλό τους αναφορικά με τις αιτίες της κώφωσης. Βασικός σκοπός μας στη φάση της παρέμβασης είναι όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η κώφωση μπορεί να προκύψει κατά τη γέννηση του ατόμου ή ως επίκτητο χαρακτηριστικό. Όσον αφορά τη γέννηση θα θέλαμε να τους διευκρινίσουμε ότι δε είναι δεδομένο ότι οι κωφοί γονείς θα γεννήσουν κωφό παιδί, χωρίς να μπούμε σε περισσότερες ιατρικές λεπτομέρειες. Τέλος, όσον αφορά την κώφωση ως επίκτητο χαρακτηριστικό θα θέλαμε όλοι να κατανοήσουν ότι οι αιτίες που την προκαλούν μπορεί να είναι κάποιο ατύχημα ή μια ασθένεια.

8.6. Ικανότητα κωφών ατόμων να αναπτύξουν λόγο

Μια από τις πιο διαδεδομένες εσφαλμένες αντιλήψεις όσον αφορά τα άτομα με ακουστική μειονεξία είναι ότι δε μπορούν να μιλήσουν. Για το λόγο αυτό κατά το παρελθόν κυριαρχούσε ο χαρακτηρισμός τους ως «κωφάλαλοι». Έτσι, μέσα στο σώμα των ερωτήσεων που απευθύναμε προς τα υποκείμενα της έρευνας ενσωματώσαμε και την ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;» (ερώτηση ν.7), από την οποία αντλήσαμε το μεγαλύτερο μέρος του υλικού για αυτή την υποενοότητα. Μέσα από την ερώτηση αυτή θέλαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό, ώστε αν είναι εσφαλμένες να φροντίσουμε στη συνέχεια να τους διαφωτίσουμε σχετικά για τις πραγματικές διαστάσεις της προοπτικής αυτής.

Η υποενοότητα αυτή, επομένως, αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με το αν οι κωφοί είναι σε θέση να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: τα κωφά άτομα δε μπορούν να μιλήσουν, η έλλειψη ακοής ως αιτία για την αδυναμία παραγωγής προφορικού λόγου, ικανότητα παραγωγής μόνο άναρθρων ήχων, τα κωφά άτομα μπορούν να παράγουν προφορικό λόγο και ορισμένοι κωφοί έχουν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου, ενώ άλλοι όχι.

8.6.1. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μιλήσουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δεν έχουν την ικανότητα να παράγουν προφορικό λόγο. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 3 αγόρια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Οι κωφοί έχουν τρόπο να μιλάνε;

ΜαΚ: Όχι.

ΜαΚ: Όχι, το κωφό παιδί δε μπορεί να μιλήσει και δεν ακούει.(1^ο ιχνογράφημα)

I: Και μπορεί να μιλάει;

ΓΑ: Όχι, οι κωφάλαλοι δεν μπορούν να μιλάνε.

I: Όταν κάποιο παιδάκι γεννιέται και έχει πρόβλημα στ' αυτιά του, μπορεί να μιλήσει;

ΓΑ: Όχι, γιατί αφού δεν ακούει δεν μπορεί να μάθει και να μιλάει.

I: Ξέρεις αν μπορούν να μιλήσουν;

ΕΚ: Αν μιλάνε δεν ξέρω.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;
ΚΚ: Όχι.

I: Η ξαδέρφη σου μπορεί να μιλήσει;
ΜΑ: Όχι δε μιλάει, αλλά βγάζει μερικούς ήχους μερικές φορές.

I: Τα κωφά άτομα πιστεύεις ότι μπορούν να μιλήσουν;
ΜαΑ: Δεν ξέρω, οι κωφάλαλοι μάλλον επειδή δεν ακούν τις λέξεις δεν μπορούν και να τις μάθουν.

I: Και αυτοί που έχουν πρόβλημα στ' αυτιά τους μπορούν να μιλήσουν;
ΜαΑ: Κάποιοι ναι. Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες.

8.6.1.1. Η έλλειψη ακοής ως αιτία για την αδυναμία κατάκτησης της ομιλίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι βασική αιτία της αδυναμίας παραγωγής προφορικού λόγου από τους κωφούς είναι ότι δεν ακούν τις λέξεις για να είναι σε θέση να τις παράγουν στη συνέχεια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Όταν κάποιο παιδάκι γεννιέται και έχει πρόβλημα στ' αυτιά του, μπορεί να μιλήσει;
ΓΑ: Όχι, γιατί αφού δεν ακούει δεν μπορεί να μάθει και να μιλάει.

I: Τα κωφά άτομα πιστεύεις ότι μπορούν να μιλήσουν;
ΜαΑ: Δεν ξέρω, οι κωφάλαλοι μάλλον επειδή δεν ακούν τις λέξεις δεν μπορούν και να τις μάθουν.

8.6.1.2. Παραγωγή μόνο άναρθρων ήχων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να αρθρώσουν λόγο, αλλά μπορούν μόνο να παράγουν άναρθρες κραυγές. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Η ξαδέρφη σου μπορεί να μιλήσει;
ΜΑ: Όχι δε μιλάει, αλλά βγάζει μερικούς ήχους μερικές φορές.

8.6.2. Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν κανονικά να αρθρώσουν προφορικό λόγο, όπως ακριβώς και οι ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τα κωφά άτομα μιλάνε;
ΣΚ: Όχι... Ναι μπορούν να πουν λέξεις, αλλά δε μπορούν να ακούσουν.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;
ΜΚ: Νομίζω ναι.

I: Και μπορεί να μιλήσει;
NK: Ναι.

I: Ένα κωφό άτομο που δεν ακούει μπορεί να μιλήσει;
PK: Ναι.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;
ΣτΚ: Ναι.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;
ΧΑ: Ναι.

I: Έχεις δει ποτέ κάποιον κωφό να μιλάει;
ΧΑ: Ναι, στην τηλεόραση.

8.6.3. Ορισμένοι αναπτύσσουν λόγο, ενώ άλλοι όχι

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κωφών και γι αυτό κάποιοι κωφοί υπό προϋποθέσεις έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν λόγο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε ένα υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Και αυτοί που έχουν πρόβλημα στ' αυτιά τους μπορούν να μιλήσουν;
ΜαΑ: Κάποιοι ναι. Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ικανότητα των κωφών για άρθρωση λόγου, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 5 πιο κάτω.

Πίνακας 5. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ικανότητα των κωφών για άρθρωση λόγου σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

5. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΡΘΡΩΣΗΣ ΛΟΓΟΥ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1 Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μιλήσουν	25%(3)	25%(3)	50%(6)
1.1 Η έλλειψη ακοής ως αιτία για την αδυναμία κατάκτησης της ομιλίας	16,6%(2)	0%(0)	16,6%(2)
1.2 Παραγωγή μόνο αναρθρων ήχων	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2. Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν	8,3%(1)	41,6%(5)	50%(6)
3. Ορισμένοι αναπτύσσουν λόγο, ενώ άλλοι όχι	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 5, το 50% των υποκειμένων θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να μιλήσουν, ενώ το άλλο 50% πιστεύουν το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, οι έξι από τους δώδεκα μαθητές πιστεύουν ότι τα κωφά άτομα δεν έχουν τη δυνατότητα να αρθρώσουν λόγο, όπως οι ακούοντες. Ο ΓΑ και ο ΜαΑ τους αποκαλούν «κωφάλαλους» και θεωρούν ότι αφού δεν ακούνε δε μπορούν και να μιλήσουν. Ο ΜαΑ μάλιστα, σημειώνει ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι κωφών, κάποιοι από τους οποίους μπορούν να μιλήσουν, ενώ άλλοι όχι, χωρίς όμως να διευκρινίσει το λόγο που συμβαίνει αυτό. Έπειτα, ο ΜΑ αναφέρει ότι δε μπορούν να μιλήσουν κανονικά, αλλά βγάζουν κάποιους ήχους. Τέλος, η ΜαΚ, η ΕΚ και η ΚΚ απαντούν απλώς ότι οι κωφοί δε μπορούν να μιλήσουν.

Συνεπώς, μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες πρέπει να καταστεί κατανοητό σε όλους τους μαθητές ότι τα κωφά άτομα δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τις

φωνητικές τους χορδές και γι' αυτό δεν πρέπει να τους αποκαλούμε «κωφάλαλους», το οποίο σημαίνει όχι μόνο ότι δε μπορούν να ακούσουν, αλλά ούτε και να μιλήσουν. Επίσης, πρέπει να ξεκαθαρίσουν ότι όλοι οι κωφοί μετά από την κατάλληλη εκπαίδευση από ειδικούς (όπως λογοθεραπευτές) μπορούν να κατακτήσουν την ικανότητα της ομιλίας. Τέλος, θα γίνει αναφορά στον ιδιαίτερο τρόπο εκφοράς των λέξεων από τους κωφούς.

8.7. Τρόποι βελτίωσης ακοής

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία έχει βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να έχουν εξελιχθεί σημαντικά τα μηχανήματα ενίσχυσης του ήχου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τα ακουστικά βαρηκοΐας και τα κοχλιακά εμφυτεύματα με τη βοήθεια των οποίων μπορεί να βελτιωθεί η ακοή των κωφών ή βαρήκοων ατόμων (Heward, 2011:374-377).

Εμείς θέλοντας να εξετάσουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό το ζήτημα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα σε όποιο σημείο κάθε φορά ταίριαζε ζητούσαμε να μας πουν αν γνωρίζουν τρόπους, ώστε να βελτιωθεί η ακοή των κωφών ατόμων. Μέσα από αυτή την ερώτηση θέλαμε να διαπιστώσουμε αν γνώριζαν πληροφορίες σχετικά με την ύπαρξη ακουστικών ή του κοχλιακού εμφυτεύματος, τα οποία στοιχεία αποτελούν ένα βασικό μέρος του κόσμου των κωφών. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: η ακοή των κωφών δε μπορεί να βελτιωθεί, το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής, η φαρμακευτική αγωγή ως μέσο βελτίωσης της ακοής, εμβόλιο ως τρόπος βελτίωσης της ακοής, η μεταμόσχευση τυμπάνου ως τρόπος βελτίωσης της ακοής, χειρουργική επέμβαση ως τρόπος βελτίωσης της ακοής.

8.7.1. Η ακοή των κωφών δε μπορεί να βελτιωθεί

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι δεν υπάρχει κανένας τρόπος, ώστε να βελτιωθεί η ακοή των κωφών. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Υπάρχει τρόπος για να βελτιωθεί η ακοή του;
MA: Όχι. (9^ο ιχνογράφημα)

I: Αν κάποιος έχει πρόβλημα στην ακοή, υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή του;
ΓΑ: Όχι.

I: Μπορεί ο γιατρός να κάνει κάτι για να βελτιωθεί η ακοή του;
ΚΚ: Όχι.

8.7.2. Το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι το ποσοστό ακοής μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τη χρήση ειδικών ακουστικών. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε ένα υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

ΣΚ: Νομίζω ξέρω έναν τρόπο για να ακούσουν, το ακουστικό.

ΣΚ: Ότι το βάζουν αυτοί που δεν μπορούν ν' ακούνε για ν' ακούν. (6^ο ιχνογράφημα)

8.7.3. Η φαρμακευτική αγωγή ως μέσο βελτίωσης της ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας προτείνουν τη φαρμακευτική αγωγή ως τρόπο για να βελτιωθεί το ποσοστό ακοής των κωφών. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

ΜΚ: Να παίρνουν φάρμακα. Να πηγαίνουν σε ένα γιατρό, να τους κοιτάζει και να τους φτιάξει το αυτί.

ΡΚ: Θα έπειθα τους γιατρούς να προσπαθήσουν να βρουν ένα φάρμακο που να θεραπεύει τους κωφούς. Να έπιναν, δηλαδή, ένα χάπι που να πήγαινε στα δύο τους αυτιά και να άκουγαν.

ΡΚ: Οι γιατροί του λένε ότι θα του δώσουν ένα χάπι, όταν φτιαχτεί αυτό το χάπι, που θα καταφέρει να τον κάνει πάλι ν' ακούει. (3^ο ιχνογράφημα)

8.7.4. Εμβόλιο ως τρόπος βελτίωσης της ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι υπάρχει κάποιο ειδικό εμβόλιο, το οποίο μπορούν να κάνουν οι κωφοί και να βελτιωθεί το ποσοστό της ακοής τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

ΕΚ: Αν του κάνουν κάτι οι γιατροί. Δεν ξέρω τι, ίσως ένα εμβόλιο. Να του κάνουν κάτι από αυτά τα πράγματα για να μπορεί να μιλήσει.

8.7.5. Η μεταμόσχευση τυμπάνου ως τρόπος βελτίωσης της ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η μόνη λύση για να βελτιωθεί η ακοή των κωφών είναι να κάνουν μεταμόσχευση τυμπάνου, παίρνοντας το υγιές τύμπανο ενός νεκρού. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

ΓΑ: Βέβαια το να μην ακούνε μπορεί να γιατρευτεί. Ένας νεκρός έχει κάποια όργανα που δουλεύουν ακόμα, όπως τ' αυτιά, παίρνουν λοιπόν το τύμπανο ενός νεκρού που ακούει και το βάζουν σε αυτόν που δεν ακούει και έτσι γιατρεύεται. Το ίδιο γίνεται και με την καρδιά, αλλά πρέπει ν' ανήκουν στην ίδια ομάδα αίματος.

8.7.6. Χειρουργική επέμβαση ως τρόπος βελτίωσης της ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας προτείνουν σαν λύση για τη βελτίωση της ακοής, τη χειρουργική επέμβαση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν δύο υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

ΡΚ: Μόνο αν κάνουν χειρουργείο μπορούν να τους το φτιάξουν.

ΧΑ: Ναι, να πάνε στο γιατρό να τους δώσει φάρμακα και να γίνουν καλά.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ακοής, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 6 πιο κάτω.

Πίνακας 6. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ακοής σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

6.ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΟΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Η ακοή των κωφών δε μπορεί να βελτιωθεί	16,6%(2)	8,3%(1)	25%(3)
2. Το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
3. Η φαρμακευτική αγωγή ως μέσο βελτίωσης της ακοής	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
4. Εμβόλιο ως τρόπος βελτίωσης της ακοής	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
5. Η μεταμόσχευση τυμπάνου ως τρόπος βελτίωσης της ακοής	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
6. Χειρουργική επέμβαση ως τρόπος βελτίωσης της ακοής	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)

Όπως διαπιστώνουμε από τον παραπάνω Πίνακα 6, ένα μεγάλο μέρος των μαθητών θεωρεί ότι η ακοή των κωφών δε μπορεί να βελτιωθεί (25%), ενώ οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι η βελτίωση/ θεραπεία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επέμβαση της επιστήμης με διάφορα μέσα (εμβόλιο, φάρμακα, ακουστικό, χειρουργική επέμβαση, μεταμόσχευση).

Ειδικότερα, οι τρεις από τους δώδεκα μαθητές (25%), ο ΜΑ, ο ΓΑ και η ΚΚ, έδωσαν αρνητική απάντηση στην ερώτησή μας σχετικά με το αν υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης της ακοής των κωφών. Θεωρούν, λοιπόν, ότι αν κάποιος χάσει την ακοή του ή γεννηθεί κωφός δεν υπάρχει δυνατότητα να βελτιωθεί η ακοή του και να ακούει σε μεγαλύτερο ποσοστό. Επομένως, στο επόμενο στάδιο οφείλουμε να ενημερώσουμε τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ακοής.

Η ΣΚ, η ΜΚ, η ΡΚ, η ΕΚ, ο ΧΑ και ο ΓΑ απάντησαν θετικά (50%). Οι μαθητές αυτοί πιστεύουν ότι η ακοή των κωφών μπορεί με κάποιο ιατρικό τρόπο να βελτιωθεί. Ωστόσο, μόνο η ΣΚ ανέφερε κάτι σχετικό με ακουστικό, δίχως να γνωρίζει και εκείνη περισσότερες λεπτομέρειες. Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις που δίνουν τα υπόλοιπα παιδιά. Ειδικότερα, η ΜΚ, ο ΧΑ και η ΡΚ θεωρούν ότι μπορεί να βελτιωθεί η ακοή μέσα από φαρμακευτική αγωγή, όπως χάπι. Επίσης, η ΡΚ αναφέρει και την επιλογή του χειρουργείου. Η ΕΚ σημειώνει ότι ενδεχομένως να μπορεί να βοηθήσει ένα εμβόλιο για να μπορέσει να ακούσει και κατ' επέκταση να μιλήσει. Τέλος, ο ΓΑ επισημαίνει ότι η κώφωση είναι ιάσιμη, καθώς μπορεί να γίνει μεταμόσχευση αυτιού από κάποιον πεθαμένο και έτσι ο κωφός να αρχίσει να ακούει ξανά κανονικά.

Τέλος, από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε ότι δε γνωρίζουν για τα ακουστικά, το κοχλιακό εμφύτευμα και τη λειτουργία τους. Συνεπώς, στην επόμενη φάση της έρευνας σκοπός μας είναι να ενημερώσουμε τους μαθητές σχετικά με αυτά, καθώς αποτελούν βασικό κομμάτι του κόσμου των κωφών.

8.8. Άτομα με ακουστική μειονεξία στην καθημερινή τους ζωή

Ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του κάθε ανθρώπου είναι η καθημερινότητά του. Όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιες δυσκολίες προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν αξιοπρεπώς στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Στην υποεπινότητα αυτή θα γίνει προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των κωφών ατόμων. Θέλουμε να ελέγξουμε αν οι μαθητές

πιστεύουν ότι τα κωφά άτομα έχουν περισσότερες δυσκολίες από τους ακούοντες σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής και αν έχουν δυνατότητες να καταφέρουν τα ίδια πράγματα με τους ακούοντες.

Για το λόγο αυτό τους κάναμε μια σειρά από ερωτήσεις που σχετίζονταν με αυτό το ζήτημα και παρατίθενται παρακάτω: «Τι είδους προβλήματα νομίζεις ότι μπορεί να έχει ένα άτομο με κώφωση, που είναι κωφό;», «Τι είδους δυσκολίες πιστεύεις ότι έχουν στη ζωή τους τα κωφά άτομα ή παιδιά;», «Δώσε μου μερικά παραδείγματα δυσκολιών που μπορούν να έχουν τα κωφά άτομα με τα άτομα που δεν είναι κωφά (α) στην οικογένεια, (β) στο σχολείο, (γ) στο παιχνίδι, (δ) στην εργασία.» (ερωτήσεις ν.3 και 4). Κατά βάση μέσα από τις απαντήσεις που μας έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας σε αυτές τις ερωτήσεις προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες: Δυσκολίες στην επικοινωνία, Δυσκολίες στο σχολείο κατά την παιδική ηλικία (Αδυναμία κατανόησης λόγω έλλειψης ακοής, Δε μπορεί να κάνει τεστ, Δυσκολία στην επικοινωνία με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση, Σχολικός εκφοβισμός προς τους κωφούς μαθητές, Εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες μαθητές για την αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας, Οι ακούοντες μαθητές δε μπορούν να κάνουν τίποτα για να βοηθήσουν τον κωφό μαθητή), Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή στο σπίτι/οικογένεια (Δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς και τα αδέρφια, Η κώφωση ως εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια, Η κώφωση αιτία περιθωριοποίησης των κωφών παιδιών από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους, Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια), Τα κωφά άτομα μπορεί να πέσουν θύματα απάτης, Τα κωφά άτομα μπορούν να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες, Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μαγειρέψουν, Τα κωφά άτομα δε μπορούν να ψωνίσουν από το σούπερ μάρκετ. Οι ενότητες αυτές παρατίθενται αναλυτικά πιο κάτω.

8.8.1. Δυσκολίες στην επικοινωνία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μια βασική δυσκολία των κωφών ατόμων είναι η αδυναμία επικοινωνίας με τους υπόλοιπους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), 2 μέσα από τις συνεντεύξεις τους, που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%) και 2 υποκείμενα (16,6%), κορίτσια μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Τι δυσκολίες μπορεί να έχει;

ΣτΚ: Δεν θα μπορεί να καταλάβει τι του λέμε γιατί δεν θα ακούει, αλλά και εμείς αν δεν είμαστε κουφοί δεν θα καταλαβαίνουμε τι μας λέει.

I: Πιστεύεις ότι ένα άτομο που δεν ακούει έχει προβλήματα;

ΜΑ: Ναι.

I: Μπορείς να σκεφτείς και να μου πεις μερικά από αυτά;

ΜΑ:

I: Στην καθημερινή του ζωή;

ΜΑ: Δε μπορεί να ακούει τους άλλους και δε μπορεί να μιλάει.

I: Αυτό το γεγονός τι προβλήματα προκαλεί;

ΜΑ: Δε μπορεί να ακούει τους φίλους του, δε θα καταλαβαίνει αν θέλει να παίξουνε και τέτοια.. Αυτά.

Πέρα από τις συνεντεύξεις, οι μαθητές αναφέρθηκαν στη δυσκολία επικοινωνίας των κωφών και μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα, γεγονός που μας δείχνει ότι την

αντιμετωπίζουν σαν την επικρατέστερη δυσκολία. Ειδικότερα, τη συγκεκριμένη δυσκολία την απεικόνισαν δύο παιδιά στα ιχνογράφηματά τους, τα οποία παραθέτουμε παρακάτω:

Το πρώτο ιχνογράφημα (Ιχνογράφημα 1) ανήκει στην ΕΚ και απεικονίζει ένα κωφό αγόρι που προσπαθεί να επικοινωνήσει με το κορίτσι μέσα από τη νοηματική. Το κορίτσι ακούει, αλλά δε μπορεί να καταλάβει τι θέλει να πει το κωφό παιδί, δεν καταλαβαίνει τη νοηματική. Βρίσκονται έξω από ένα σπίτι και το κορίτσι, παρόλο που δεν καταλαβαίνει, σκέφτεται άλλους τρόπους, όπως το γράψιμο, που μπορεί να μεταχειριστεί, ώστε να μπορέσει να επικοινωνήσει. Ο τίτλος που έδωσε η μαθήτρια είναι: «Το κωφό παιδί δυσκολεύεται να μιλήσει».



Ιχνογράφημα 1: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης ως αιτία για την αδυναμία επικοινωνίας με τους ακούντες (υποκείμενο ΕΚ).

Το δεύτερο ιχνογράφημα (Ιχνογράφημα 2) ανήκει στη ΜΚ και απεικονίζει ένα κωφό παιδί που πηγαίνει στο σούπερ μάρκετ για να αγοράσει γάλα και επειδή δεν καταλαβαίνει όσα του λέει ο υπάλληλος μπερδεύεται και δίνει παραπάνω χρήματα. Η μαθήτρια, λοιπόν, διαπιστώνει ότι η δυσκολία στην επικοινωνία δυσχεραίνει τις απλές καθημερινές συνήθειες, όπως είναι η συναλλαγή στο σούπερ μάρκετ.



Ιχνογράφημα 2: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης ως αιτία για την αδυναμία επικοινωνίας κατά τις καθημερινές ασχολίες (υποκείμενο ΜΚ).

ΜΚ: Έχω ζωγραφίσει ένα παιδάκι που πηγαίνει στο σούπερ μάρκετ για να αγοράσει ένα γάλα που κάνει 1,20 ευρώ. Αλλά εκείνος νομίζει ότι κάνει 2 ευρώ. Εκεί γράφει 2 ευρώ, αλλά του έχουν κάνει ένα Χ. Αυτό όμως βλέπει το 2 ευρώ και δίνει 2 ευρώ. Ο υπάλληλος του λέει ότι κάνει 1,20. Εκείνο όμως δεν το κατάλαβε και του δίνει τα λεφτά και φεύγει.

Ι: Ο υπάλληλος τι έκανε τότε;

ΜΚ: Τον ρώτησε αν έχει πάθει κάποια αρρώστια και εκείνο απάντησε «ευχαριστώ». (2^ο Ιχνογράφημα)

8.8.2. Δυσκολίες στο σχολείο κατά την παιδική ηλικία

Πολλά υποκείμενα της έρευνας εντόπισαν δυσκολίες για τους κωφούς στο σχολικό πλαίσιο. Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι αρκετές και αφορούν κυρίως την επικοινωνία. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες αυτές όπως διαμορφώθηκαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των υποκειμένων.

8.8.2.1. Αδυναμία κατανόησης λόγω έλλειψης ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μαθητές δε μπορούν να μάθουν, επειδή δεν ακούνε. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

Ι: Πιστεύεις ότι τα παιδιά που δεν ακούνε έχουν δυσκολίες;

ΧΑ: Ναι, δε μπορούν να ακούνε και όταν πάνε σχολείο δε μπορούν να μάθουν τι λέει η κυρία.

Ι: Γιατί δε μπορούν να μάθουν;

ΧΑ: Γιατί η κυρία λέει και αυτοί δεν ακούνε.

Ι: Άρα όλα αυτά που μου λες σημαίνει ότι το κωφό άτομο δε μπορεί να επικοινωνεί.. Στο σχολείο;

ΜΚ: Δε θα ακούει τα μαθήματα και δε θα μαθαίνει τα σημαντικά πράγματα.

Ι: Και στο σχολείο τι δυσκολίες πιστεύεις ότι θα έχει ένα κωφό παιδί;

ΜαΑ: Δεν θα μπορεί ν' ακούει το μάθημα και γι' αυτό δεν θα το καταλαβαίνει.

Ι: Σαν παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες;

ΣΚ: Ναι. Όταν πηγαίνει στο σχολείο δε θα άκουγε τα πράγματα για να μάθει.

Ι: Τι θα τον δυσκόλευε;

ΣΚ: Να ακούσει για να μάθει

8.8.2.2. Δε μπορεί να κάνει τεστ

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ως βασική δυσκολία των κωφών μαθητών στο σχολικό χώρο το γεγονός ότι δε θα μπορούν να γράψουν τεστ. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

Ι: Τι δε μπορεί να κάνει;

ΜαΚ: Δε μπορεί να κάνει τεστ στο σχολείο.

Ι: Στο διάλειμμα μπορεί να παίζει με τα παιδιά;

ΜαΚ: Ναι.

8.8.2.3. Δυσκολία στην επικοινωνία με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα στο σχολικό χώρο είναι η αδυναμία επικοινωνίας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 8 υποκείμενα (66,6%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) και 3 αγόρια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό άτομο έχει δυσκολίες στη ζωή του;

EK: Ναι, το πιστεύω, γιατί ας πούμε αν είναι σχολείο θα πρέπει να γράφει πολλά πράγματα ενώ είναι πιο εύκολο να το λέμε.

I: Στο σχολείο τι άλλα προβλήματα θα έχει;

EK: Ότι τα παιδιά δε θα μπορούν να μιλάνε με αυτό, οι κυρίες θα πρέπει να το βοηθάνε σε κάποια πράγματα και ότι θα είναι δύσκολο για αυτό.

I: Με τα υπόλοιπα παιδιά;

EK: Τα υπόλοιπα παιδιά θα παίζουν, και αυτό θα παίζει απλά δε θα μιλάει, δε θα μπορεί να επικοινωνήσει.

I: Τι άλλα προβλήματα πιστεύεις ότι μπορεί να έχει ένα κωφό παιδί στο σχολείο, εκτός από την δυσκολία του στα μαθήματα;

ΣτΚ: Δεν θ' ακούει τα παιδιά που παίζουν κρυφτό και κυνηγητό, άρα δεν θα μπορεί να παίζει.

ΜαΑ: Στο διάλειμα δεν θα μπορεί να παίξει με τους συμμαθητές του γιατί δεν θα καταλαβαίνει τα παιχνίδια.

ΜΑ: Όταν πάει σχολείο δε θα μπορεί να ακούει τη δασκάλα της ή να μιλάει στη δασκάλα της.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες;

ΜΚ: Ναι, δεν ακούει στην τάξη στο μάθημα. Δεν ξέρω τι άλλο.

I: Τα άτομα που δεν ακούνε δυσκολεύονται στην καθημερινή τους ζωή;

ΓΑ: Ναι.

I: Που δυσκολεύονται;

ΓΑ: Στο σχολείο ας πούμε, δεν μπορούν ν' ακούσουν την δασκάλα.

I: Αν ένα κωφό παιδί πάει στο σχολείο, θα έχει εκεί προβλήματα;

ΝΚ: Ναι, δεν θα μπορεί ν' ακούει τι λέει η δασκάλα και οι φίλοι του.

I: Τι άλλα προβλήματα θα έχει;

ΝΚ: Δεν ξέρω.

I: Μέσα στην τάξη τι προβλήματα μπορεί να έχει;

ΝΚ: Δεν ξέρω.

I: Ωραία, για σκέψου τώρα τι δυσκολίες μπορεί να έχει ένα κωφό παιδί στο σχολείο;

ΡΚ: Δε θα μπορεί να ακούει τη δασκάλα του, δε θα ακούει αυτά που λένε, δε θα ακούει όταν διαβάζουν οι άλλοι, δε θα ακούει τι ασκήσεις θα έχει στο σπίτι...

8.8.2.4. Σχολικός εκφοβισμός προς τους κωφούς μαθητές

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας σημείωσαν ότι μια βασική δυσκολία των κωφών μαθητών στο σχολείο είναι η κοροϊδία που μπορεί να υποστούν από τους υπόλοιπους μαθητές εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους. Σε αυτή την

κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Με τους συμμαθητές του;

PK: Μπορεί να τον κοροϊδεύουν, να του λένε «είσαι κωφό, είσαι κωφό» και αυτό να λέει ευχαριστώ επειδή δεν ακούει.

8.8.2.5. Εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους ακούντες μαθητές για την αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι ακούντες μαθητές θα ήταν καλό να μάθουν τη νοηματική γλώσσα, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με τους κωφούς συμμαθητές τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Στο σχολείο του;

ΣτΚ: Δεν θ' ακούει τι λέει η δασκάλα του και γι' αυτό η κυρία του θα προσπαθήσει να μάθει στα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν νοήματα, ώστε να μπορέσουν να μιλήσουν μαζί του.

I: Πώς θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί αυτό;

ΣΚ: Θα μπορούσαμε εμείς να είχαμε μάθει αυτές τις κινήσεις και να επικοινωνούσαμε.

8.8.2.6. Οι ακούντες μαθητές δε μπορούν να κάνουν τίποτα για να βοηθήσουν τον κωφό μαθητή

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι δε μπορούν να κάνουν τίποτα για να βοηθήσουν τους κωφούς συμμαθητές τους, ώστε να ξεπεράσουν κάποιες δυσκολίες. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Μπορούμε να κάνουμε κάτι εμείς, ώστε να μπορεί να συνεννοηθεί και να συμμετέχει στα μαθήματα και το κωφό παιδί;

NK: Όχι.

8.8.3. Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή στο σπίτι/οικογένεια

Στο υποκεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι απαντήσεις των υποκειμένων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και πως προσδιορίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα μέσα στην οικογένειά τους. Τα υποκείμενα τείνουν να προσδιορίζουν ότι η βασικότερη δυσκολία είναι η αδυναμία επικοινωνίας των κωφών παιδιών με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς και τα αδέρφια, η κώφωση ως αιτία περιθωριοποίησης των κωφών παιδιών από τα αδέρφια τους, η κώφωση ως εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια, η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια.

Επομένως, τα περισσότερα παιδιά εντόπισαν ότι το πρόβλημα των κωφών παιδιών στο σπίτι είναι η αδυναμία επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειας. Ωστόσο, μόνο ο ΜΑ από όλα τα παιδιά ανέφερε και άλλες συγκεκριμένες δυσκολίες μέσα στο σπίτι, όπως είναι ότι

δε θα μπορεί να κάνουν τα μαθήματά τους, να δουν τηλεόραση, να ακούσουν μουσική ή να ακούσουν το κουδούνι.

ΜΑ: Δε θα μπορούσε να ακούει τότε η μαμά της λέει να κάνει τα μαθήματά της, δε θα ακούει το κουδούνι... Δε θα μπορούσε να δει τηλεόραση, να ακούσει μουσική.

8.8.3.1. Δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς και τα αδέρφια

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η βασική δυσκολία που αντιμετωπίζει το κωφό παιδί μέσα στην οικογένειά του είναι ότι δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα μέλη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 10 υποκείμενα (83,3%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 7 κορίτσια (58,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

Ι: Θέλω λίγο να σκεφτείς και να μου πεις τι προβλήματα μπορεί να έχει ένα κωφό παιδί μέσα στην οικογένειά του;

ΜΑ: Δε θα μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους.

Ι: Κάτι άλλο;

ΜΑ: Και δε θα μπορούσε ούτε να τους ακούει.

Ι: Και αυτό τι θα είχε ως αποτέλεσμα;

ΜΑ: Δε θα μπορούσε να ακούει τότε η μαμά της λέει να κάνει τα μαθήματά της, δε θα ακούει το κουδούνι... Δε θα μπορούσε να δει τηλεόραση, να ακούσει μουσική.

Ι: Αφού επέστρεφε από το σχολείο στο σπίτι, τι δυσκολίες θα είχε εκεί;

ΣΚ: Δε θα μπορεί να επικοινωνεί με τους γονείς του.

Ι: Και τι άλλο;

ΣΚ: Θα του φώναζαν και δε θα άκουγε για να πάει.

Ι: Τι άλλο;

ΣΚ: Αυτά.

Ι: Στο σπίτι τι δυσκολίες θα έχει;

ΜαΑ: Θα δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με τα μέλη της οικογένειάς του.

Ι: Τι άλλη δυσκολία μπορεί να έχει ένα κωφό παιδί;

ΧΑ: Ας πούμε η μαμά του να έχει φτιάξει φαΐ και να το φωνάζει να του φωνάζει και αυτός να μην ακούει ή ο μπαμπάς του να του φωνάζει για μια δουλειά και αυτός να μην ακούει.

Ι: Αφού δεν ακούει τι δυσκολίες θα έχει;

ΡΚ: Δε μπορεί να ακούσει τη μαμά του, το μπαμπά του πώς μιλάνε, τους συγγενείς του. Δε θα μπορεί να μιλάνε με τα αδέρφια του, μόνο να παίζουνε θα μπορούνε.

Ι: Τι άλλα προβλήματα μπορεί να έχει με την οικογένεια του;

ΝΚ: Δεν θα τους ακούει και δεν θα μπορεί επικοινωνήσει μαζί τους.

Ι: Ωραία. Ένα παιδάκι που δεν ακούει αντιμετωπίζει προβλήματα στο σπίτι του;

ΜαΚ: Ναι.

Ι: Τι προβλήματα έχει;

ΜαΚ: Δεν ακούει.

Ι: Ποιόν;

ΜαΚ: Τη μαμά, τον μπαμπά και την αδερφή του.

Ι: Όταν είναι μικρό στην οικογένειά του τι προβλήματα θα έχει;

ΚΚ: Όταν μιλάει κάποιος, αυτό δε θα ακούει. Με τα αδέρφια του δε θα μπορεί να παίξει, δε θα μπορεί να κάνει τίποτα, θα κάθεται μόνο του.

I: Στην οικογένειά του;

MK: Μπορεί ο μπαμπάς του να του ζητήσει κάτι και αυτό να φέρει άλλο πράγμα και να γίνει κάτι στραβά.

I: Με τα αδέρφια του;

MK: Μπορεί να έχει ένα ποδήλατο και ο αδερφός του να του ζητήσει να τον σπρώξει αργά και αυτό να τον σπρώξει γρήγορα.

ΣτΚ: Μπορεί να μην ακούει τι του λέει η οικογένεια του, όταν του φωνάζει η μαμά του για να φάει δεν θα μπορεί να ακούσει και όταν παίζει κάτι δεν θα μπορεί να ακούει τον ήχο.

8.8.3.2. Η κώφωση ως εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η κώφωση στέκεται ως εμπόδιο στην επικοινωνία των κωφών παιδιών με τα αδέρφια τους και κατ' επέκταση στο να περνάνε ποιοτικό χρόνο μαζί παίζοντας. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Όταν είναι μικρό στην οικογένειά του τι προβλήματα θα έχει;

ΚΚ: Όταν μιλάει κάποιος, αυτό δε θα ακούει. Με τα αδέρφια του δε θα μπορεί να παίξει, δε θα μπορεί να κάνει τίποτα, θα κάθεται μόνο του.

I: Σε σχέση με τ' αδέρφια του;

ΣτΚ: Δεν θα μπορεί να ακούσει το γέλιο τους όταν παίζουν, αλλά και γενικά δεν θα μπορούν να παίζουν.

8.8.3.3. Η κώφωση αιτία περιθωριοποίησης των κωφών παιδιών από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους περιθωριοποιούνται και δεν είναι σε θέση να συμμετέχουν ισάξια μέσα στην οικογένεια, με αποτέλεσμα την απομόνωση. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Ένα κωφό παιδί θα αντιμετωπίζει προβλήματα στο σπίτι;

EΚ: Δεν ξέρω, μπορεί να μπορεί και όχι.

I: Τι προβλήματα φαντάζεσαι;

EΚ: Με τα αδέρφια θα μπορούσε να παίξει, αλλά τα αδέρφια δε θα του δίνανε και τόση σημασία, θα προτιμούσαν να παίζουν αυτά μεταξύ τους, γιατί θα μπορούσαν να μιλάνε πιο άνετα, ενώ με το κωφό θα ήταν δύσκολο, θα βαριόντουσαν με αυτό γιατί δε θα μιλούσανε... Αυτά.

I: Και θα είναι μόνο του το κωφό παιδί;

ΣτΚ: Ναι.

8.8.3.4. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας δε θεωρούν ότι η κώφωση αποτελεί εμπόδιο μεταξύ των κωφών παιδιών και των αδερφών τους. Έτσι, πιστεύουν ότι μπορούν να επικοινωνούν και να παίζουν όπως όλα τα αδέρφια. Σε αυτή

την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Με τα αδέρφια του;

ΧΑ: Δε θα μπορεί να μιλάει, αλλά θα μπορεί να παίζει.

I: Με τ' αδέρφια του θα μπορεί να παίζει;

NK: Ναι.

I: Και πώς θα παίζουν κρυφτό ή κυνηγητό;

NK: Χωρίς να μιλάνε και ν' ακούνε, αν και αυτό δεν γίνεται.

I: Αφού δεν ακούει τι δυσκολίες θα έχει;

PK: Δε μπορεί να ακούσει τη μαμά του, το μπαμπά του πώς μιλάνε, τους συγγενείς του. Δε θα μπορεί να μιλάνε με τα αδέρφια του, μόνο να παίζουνε θα μπορούνε.

8.8.4. Τα κωφά άτομα μπορεί να πέσουν θύματα απάτης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που ορισμένοι ακούντες, όταν διαπιστώσουν ότι έχουν να κάνουν με ένα κωφό άτομο, ενδεχομένως θα προσπαθήσουν να το εκμεταλλευτούν και να το εξαπατήσουν. Πιο αναλυτικά, ένα παράδειγμα που αναφέρουν είναι ο υπάλληλος ενός μαγαζιού να κοστολογήσει περισσότερο ένα προϊόν, αποσκοπώντας στην αισχροκέρδεια σε βάρος του κωφού ατόμου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%) τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις της όσο και μέσα από το ιχνογραφικό της έργο. Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από την αντίστοιχη συνέντευξη και το ιχνογράφημα:

I: Δηλαδή να μην καταλάβει ότι του λένε ψέματα;

PK: Ε, ναι.

I: Πιστεύεις ότι γενικά στη ζωή του ένα κωφό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες;

PK: Ναι.

I: Μπορείς να σκεφτείς μερικές από αυτές;

PK: Μπορούν να τον κλέψουν σε μαγαζιά, για παράδειγμα να του λένε ότι το γάλα κάνει 2 ευρώ, ενώ κάνει 1 ευρώ και το παιδί να δώσει τελικά 2 ευρώ.



Ιχνογράφημα 3: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης ως αιτία για εξαπάτηση των κωφών ατόμων από ακούντες (υποκείμενο PK).

Εκτός από τις συνεντεύξεις, οι μαθητές αναφέρθηκαν στην πιθανότητα να πέσουν τα κωφά άτομα θύματα απάτης και μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Ειδικότερα, μια μαθήτρια, η ΡΚ, απεικόνισε (Εικόνα 3) έναν κωφό άντρα που ψωνίζει σε ένα σούπερ μάρκετ. Ο υπάλληλος καταλαβαίνει ότι πρόκειται για κωφό και αποφασίζει να τον εξαπατήσει ανεβάζοντας την τιμή του προϊόντος. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μαθήτρια πιστεύει ότι ορισμένοι άνθρωποι θεωρούν ότι οι κωφοί, επειδή δεν ακούνε, δεν καταλαβαίνουν και γι' αυτό είναι εύκολα θύματα απάτης.

8.8.5. Τα κωφά άτομα μπορούν να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα είναι ο εμπαιγμός από τους ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%) μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε και αναλύουμε τα αντίστοιχα ιχνογραφήματα:



Ιχνογράφημα 4: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης ως αιτία για να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες (υποκείμενο ΓΑ).

Σύμφωνα με τα ιχνογραφικά έργα δύο υποκειμένων, αγοριών (16,6%) τα κωφά άτομα συχνά λόγω της ιδιαιτερότητάς τους μπορούν να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ (Ιχνογράφημα 4) έχει απεικονίσει ένα μπαμπα με το παιδί του που τρώνε σε μια ταβέρνα. Σε αυτή την ταβέρνα τρώει και ένα ανδρόγυνο τουριστών που είναι κωφοί. Ο μαθητής σκέφτηκε ότι το παιδί από την Ελλάδα, βλέποντας τους ξένους να μιλάνε στη νοηματική τους κοροϊδεύει γελώντας περιπαιχτικά μαζί τους. Επομένως, ο συγκεκριμένος μαθητής πιστεύει ότι κάποιος μπορεί να χλευάσει ένα κωφό άτομο εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν ακούει.



Ιχνογράφημα 5: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης ως αιτία για να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες (υποκείμενο ΧΑ).

Από την άλλη ο δεύτερος μαθητής, ο ΧΑ απεικόνισε δύο παιδιά ένα κωφό και ένα ακούον και το ακούον δέρνει και κοροϊδεύει το κωφό. Τότε εμφανίζεται ο μπαμπάς του κωφού παιδιού, ο οποίος υπερασπίζεται το παιδί του και περιγράφει με λεπτομέρειες όλα όσα συνέβησαν στους γονείς του άλλου παιδιού με σκοπό να το τιμωρήσουν, όπως του αξίζει για την άδικη συμπεριφορά του. Ο μαθητής πιστεύει ότι το ακούον παιδί έδειρε το κωφό απλώς με τη δικαιολογία ότι είναι κωφό.

Συνεπώς διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με το συγκεκριμένο μαθητή το γεγονός της κώφωσης είναι αρκετό από μόνο του να απομονώσει το κωφό άτομο και να το στιγματίσει, ώστε οι άλλοι να του συμπεριφέρονται με ανάρμοστο τρόπο. Ωστόσο, εμείς οφείλουμε να καταδείξουμε ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι ανάρμοστες και ρατσιστικές.

8.8.6. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μαγειρέψουν

Μια από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου για την επιβίωσή του είναι η τροφή. Θέλοντας να ερευνήσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με τις ικανότητες των κωφών ατόμων στις καθημερινές καταστάσεις τους ρωτήσαμε αν πιστεύουν ότι τα κωφά άτομα έχουν την ικανότητα να μαγειρεύουν. Τα υποκείμενα τείνουν να πιστεύουν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να μαγειρέψουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Μπορεί να μαγειρέψει;
KK: Όχι.

I: Ένα κωφό άτομο μπορεί να μαγειρέψει, να πάει στο σούπερ μάρκετ, στις υπηρεσίες;
EK: Εγώ νομίζω όχι.

I: Όλα όμως τα υπόλοιπα της καθημερινής ζωής μπορούν να τα κάνουν κανονικά; Να μαγειρέψουν, να πάνε στο σουπερμάρκετ...;

MA: ...Δε μπορούν να μαγειρέψουν.

I: Γιατί; Τι θα σε δυσκόλευε;

MA: Θα με δυσκόλευε να ακούω τη συνταγή από κάπου και να τη γράφω.. επειδή δε θα άκουγα.

I: Γιατί; Τι βοήθεια θα χρειάζονται; Θα μπορούν να μαγειρέψουν, να πάνε στο σούπερ μάρκετ και να έχουν φίλους;
NK: Όχι δεν θα μπορούν.

8.8.7. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να ψωνίσουν από το σούπερ μάρκετ

Μια άλλη αδυναμία που θεωρούν οι μαθητές ότι χαρακτηρίζουν τα κωφά άτομα είναι η ανικανότητά τους να πάνε σε ένα σούπερ μάρκετ και να κάνουν τα απαραίτητα ψώνια για το σπίτι τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%) μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ιχνογραφικά τους έργα, που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 4 κορίτσια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις και τα ιχνογραφήματα:

I: Μπορούν να πάνε μόνο τους στο σούπερ μάρκετ ή στην τράπεζα;
XA: Όχι, γιατί αν θέλει να πάρει χαρτί και δεν ξέρει που είναι και πρέπει να ρωτήσει δε θα μπορεί να ακούσει τι του λένε.

I: Να πάει στο σουπερ μάρκετ
KK: Όχι.

I: Άλλη δυσκολία;
MA: Ότι αν πάνε στο σούπερμάρκετ δε θα ακούνε πόσο κάνει..
I: Που οφείλεται ότι έχουν τόσες δυσκολίες;
MA: Επειδή δεν ακούνε.

I: Γιατί; Τι βοήθεια θα χρειάζονται; Θα μπορούν να μαγειρέψουν, να πάνε στο σούπερ μάρκετ και να έχουν φίλους;
NK: Όχι δεν θα μπορούν.

Τέσσερα παιδιά, ο XA, η KK, ο MA και η NK, πιστεύουν ότι οι κωφοί, επειδή δεν ακούνε, δε μπορούν και να επικοινωνήσουν τόσο για να πληρώσουν (MA) όσο και για να ρωτήσουν αν χρειαστεί που βρίσκεται ένα προϊόν που ψάχνουν (XA). Συνεπώς, η αδυναμία τους αυτή οφείλεται για άλλη μια φορά στην έλλειψη τρόπων επικοινωνίας.

Εκτός όμως από τις συνεντεύξεις ορισμένα παιδιά εξέφρασαν την ίδια άποψη μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Πιο συγκεκριμένα, η PK (Ιχνογράφημα 3) και η MK (Ιχνογράφημα 2) ζωγράρισαν ένα κωφό άτομο να πηγαίνει στο σούπερ μάρκετ, αλλά τελικά να μην καταφέρνει να ψωνίσει.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυσκολίες των κωφών ατόμων σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 7 πιο κάτω.

Πίνακας 7. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυσκολίες των κωφών ατόμων σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

7. ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΜΕΙΟΝΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Δυσκολίες στην επικοινωνία	8,3%(1)	25%(3)	33,3%(4)
2. Δυσκολίες στο σχολείο κατά την παιδική ηλικία			
2.1 Αδυναμία κατανόησης λόγω έλλειψης ακοής	16,6%(2)	16,6%(2)	33,3%(4)
2.2 Δε μπορεί να κάνει τεστ	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.3 Δυσκολία στην επικοινωνία με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση	25%(3)	41,6%(5)	66,6%(8)
2.4 Σχολικός εκφοβισμός προς τους κωφούς μαθητές	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.5 Εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες μαθητές για την αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
2.6 Οι ακούοντες μαθητές δε μπορούν να κάνουν τίποτα για να βοηθήσουν τον κωφό μαθητή	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
3. Δυσκολίες στην καθημερινή ζωή στο σπίτι/οικογένεια			
3.1 Δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς και τα αδέρφια	25%(3)	58,3%(7)	83,3%(10)
3.2 Η κώφωση ως εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
3.3 Η κώφωση αιτία περιθωριοποίησης των κωφών παιδιών από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
3.4 Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιχνίδι ανάμεσα στα αδέρφια	8,3%(1)	16,6%(2)	25%(3)
4. Τα κωφά άτομα μπορεί να πέσουν θύματα απάτης	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
5. Τα κωφά άτομα μπορούν να πέσουν θύματα εμπαιγμού από τους ακούοντες,	16,6%(2)	0%(0)	16,6%(2)
6. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να μαγειρέψουν,	8,3%(1)	25%(3)	33,3%(4)
7. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να ψωνίσουν από το σούπερ μάρκετ.	16,6%(2)	33,3%(4)	50%(6)

Όπως διαπιστώνουμε από τον πιο πάνω πίνακα, ο μεγαλύτερος αριθμός των υποκειμένων τείνει να θεωρεί ότι στην καθημερινή ζωή τα κωφά άτομα δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους είτε πρόκειται για τα μέλη της οικογένειάς τους, είτε για το σχολικό περιβάλλον, είτε για άτομα που συναντούν στις καθημερινές πτυχές της ζωής, όπως σούπερ μάρκετ. Συνεπώς, η δυσκολία στην επικοινωνία είναι ένας άξονας που διαπερνά όλες τις φάσεις της ζωής των κωφών ατόμων.

Αναλύοντας ειδικότερα την κάθε κατηγορία, διαπιστώνουμε ότι όπως είναι φυσικό, μια από τις πρώτες δυσκολίες που ερχόταν στο μυαλό των μαθητών όταν τους ρωτήσαμε να μας πουν ποια προβλήματα πιστεύουν ότι αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα, ήταν η δυσκολία στην επικοινωνία με τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, δύο μαθητές (η ΣτΚ και ο ΜΑ) μας είπαν ότι βασικό πρόβλημα των κωφών ατόμων είναι ότι δε μπορούν να ακούσουν και δεν

καταλαβαίνουν όσα τους λένε οι άλλοι γύρω τους. Μάλιστα ο ΜΑ ανέφερε επιπλέον, ότι εκτός από το γεγονός ότι δεν ακούνε, δε μπορούν να μιλήσουν κιόλας.

Δυσκολίες για τα κωφά παιδιά εντοπίζονται και στην καθημερινότητά τους στο οικογενειακό πλαίσιο. Τα κωφά άτομα εξαιτίας του προβλήματός τους δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, γεγονός που τα καταδικάζει στη μοναξιά και στην απομόνωση. Ο ΧΑ, η ΜαΚ, η ΣτΚ, η ΝΚ, η ΡΚ, η ΣΚ, ο ΜαΑ και ο ΜΑ αναφέρουν ότι οι γονείς θα μιλάνε στο κωφό παιδί τους για τα καθημερινά ζητήματα, όπως είναι το φαγητό ή οι δουλειές και εκείνο δε θα ακούει. Το ίδιο θα συμβαίνει και με τα αδέρφια, αφού δε θα μπορεί να επικοινωνεί.

Σύμφωνα με την Βάρβογλη (2010: 12), η παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία μέσα στην οικογένεια επιφέρει μια σειρά αλλαγών στη σχέση των μελών της. Το πιο συχνό φαινόμενο είναι οι γονείς να αναλώνονται στη φροντίδα του παιδιού με αναπηρία, που απαιτεί αφοσίωση και μεγάλα αποθέματα ψυχικής και σωματικής δύναμης. Εξαιτίας αυτής της ιδιαίτερης κατάστασης τα τυπικά αδέρφια συχνά αφήνονται να μεγαλώσουν αυτοσυντήρητα, χωρίς να λαμβάνουν ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή από τους γονείς. Επίσης, τα γενικά παιδιά μιας τέτοιας οικογένειας ωριμάζουν πρόωρα, επιβαρύνονται με περισσότερες ευθύνες και έχουν συνεχώς την έννοια του αδερφού με την αναπηρία. Αυτή όμως η δύσκολη καθημερινότητα που βιώνουν τα υγιή αδέρφια έχει και θετικές επιπτώσεις στην μελλοντική διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, καθώς γίνονται αξιόπιστοι ενήλικες, στους οποίους μπορεί να βασιστεί κανείς. Επιπλέον, εμφανίζουν αυξημένη ανεκτικότητα στους άλλους, ανοχή στη διαφορετικότητα και ενσυναίσθηση.

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για τη σχέση των κωφών παιδιών με τα τυπικά αδέρφια τους, διαπιστώνουμε ότι επικρατεί μια σύγχυση στο μυαλό των μαθητών. Ο ΧΑ και η ΡΚ μας λένε ότι το κωφό παιδί παρόλο που δε θα μπορεί να μιλάει με τα αδέρφια του, θα μπορεί να παίζουν μαζί, ενώ η ΚΚ και η ΣτΚ έχουν αντίθετη άποψη, καθώς θεωρούν ότι δε μπορεί να παίξει τίποτα παρά μόνο να κάθεται μόνο του. Ωστόσο, η ΕΚ σημειώνει ότι παρόλο που υπάρχει η δυνατότητα τα κωφά παιδιά να παίζουν με τα αδέρφια τους, τα ακούοντα αδέρφια δε θα θέλουν να τα έχουν στην παρέα τους, διότι θα τους χαλάνε το παιχνίδι και θα βαριούνται, αφού δε θα μπορούν να επικοινωνούν άμεσα. Έπειτα, η ΜΚ για το ίδιο θέμα αναφέρει ότι ακόμα κι αν τα ακούοντα αδέρφια επιδείξουν προθυμία να παίζουν με τον κωφό/ή αδερφό/αδερφή, υπάρχει το εμπόδιο της επικοινωνίας και ενδεχομένως να προκληθεί μπέρδεμα ή ατύχημα (π.χ. ΜΚ: να του ζητάει να τον σπρώξει αργά με το ποδήλατο και αυτός να σπρώχνει γρήγορα). Τέλος, η ΝΚ αν και αρχικά είναι θετική ως προς την ικανότητα να παίζουν τα αδέρφια μεταξύ τους, στη συνέχεια το ξανασκεύεται και διαπιστώνει ότι αρκετά παιχνίδια δε γίνεται να τα παίζουν από κοινού, όπως το κρυφτό ή το κυνηγητό.

Οι απαντήσεις που λάβαμε αναφορικά με τις μαγειρικές ικανότητες των κωφών ποικίλουν. Τέσσερα παιδιά, η ΚΚ, η ΕΚ, ο ΜΑ και η ΝΚ, θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να φέρουν σε πέρας την εκτέλεση μιας συνταγής. Ο βασικός λόγος που μας λένε είναι ότι δε μπορεί να ακούσει τη συνταγή και στη συνέχεια να την εκτελέσει με επιτυχία. Αυτή η αντίληψη των μαθητών είναι αβάσιμη και εμείς οφείλουμε μέσα από την παρέμβαση να δείξουμε τις πραγματικές διαστάσεις του γεγονότος. Παρακάτω παραθέτουμε τις απόψεις των τεσσάρων μαθητών.

Μια άλλη βασική κατηγορία της καθημερινότητας που ανέφεραν τα υποκείμενα της έρευνας είναι το σχολείο. Το σχολείο είναι ένας τομέας που ενδιαφέρει άμεσα τους μαθητές, γι αυτό και τους έρχεται πρώτα στο μυαλό. Όλοι οι μαθητές θεώρησαν ότι τα κωφά παιδιά κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον θα έχουν αρκετές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες από τις δυσκολίες που σημείωσαν οι μαθητές (ο ΧΑ, η ΜΚ, ο ΓΑ, η ΝΚ, η ΡΚ, ο ΜαΑ, η ΣΚ και ο ΜΑ) είναι ότι δε θα ακούνε αυτά που λέει η δασκάλα και συνεπώς δε θα είναι σε θέση να μάθουν όσα απαιτούνται. Επίσης, η ΜαΚ

πιστεύει ότι δε μπορούν να γράφουν τα τεστ, όπως οι υπόλοιποι μαθητές. Η εικόνα που έχει σχηματίσει η ΕΚ για το κωφό παιδί ως μαθητή είναι ότι δε μπορεί να γράφει πολλά πράγματα, ενώ οι υπόλοιποι θα πρέπει να γράφουν όσα θέλουν να του πουν χρησιμοποιώντας τη γραφή ως μέσο επικοινωνίας. Επίσης, θεωρεί ότι δε θα μπορεί να μιλάει και θα χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια από την εκπαιδευτικό, καθώς οι δυσκολίες του θα είναι ποικίλες. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα παίζει μόνο του, αφού οι συμμαθητές του δε θα μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του.

Όσον αφορά το παιχνίδι, την ίδια γνώμη έχουν ο ΜαΑ και η ΣτΚ, αφού μας είπαν ότι επειδή δε θα ακούει δε θα μπορεί να καταλάβει τα παιχνίδια και να παίζει με τους άλλους. Ωστόσο, η ΣτΚ και η ΣΚ πρότειναν λύση για όλα αυτά λέγοντας ότι η δασκάλα μπορεί να διδάξει στους υπόλοιπους μαθητές τη νοηματική, ώστε να επικοινωνούν με τον κωφό συμμαθητή τους. Έπειτα, η ΡΚ θίγει και ένα άλλο ζήτημα, αυτό της κοροϊδίας. Σημειώνει ότι ένα από τα προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει το κωφό παιδί είναι να το κοροϊδεύουν οι συμμαθητές του και αυτό να μην καταλαβαίνει.

Βασικό σημείο που θα συζητηθεί εκτενώς στη φάση της παρέμβασης θα είναι τρόποι επικοινωνίας ακουόντων και κωφών, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ότι αυτή η δυσκολία μπορεί να ξεπεραστεί.

8.9. Δυνατότητες κωφών ατόμων

Βασικός στόχος της υποενότητας αυτής είναι να αντιληφθούμε αν υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα από την πλευρά των μαθητών σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων. Συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να δουλέψουν ή να παντρευτούν. Επομένως, θέλουμε να διαπιστώσουμε αν και οι μαθητές μας έχουν αντίστοιχες απόψεις, προκειμένου στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης να τους δια φωτίσουμε αναφορικά με τις πραγματικές διαστάσεις των δυνατοτήτων των κωφών. Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου που έγινε στις συνεντεύξεις των υποκειμένων προέκυψαν κατηγορίες που αφορούν την εργασία, το γάμο, την αυτόνομη διαβίωση, τη σχέση των κωφών με τη μουσική και το χορό και τη σχέση τους με το παιχνίδι. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι αντίστοιχες κατηγορίες:

8.9.1. Εργασία

Τα άτομα με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλα προβλήματα στον τομέα της απασχόλησης, καθώς άλλοτε η απουσία νομοθετικού πλαισίου και άλλοτε η έλλειψη ευελιξίας του ή η αδυναμία εφαρμογής του στέκονται εμπόδιο στην ομαλή τους ένταξη στον επαγγελματικό στίβο. Πάντως, τις τελευταίες δεκαετίες, διάφορες αλλαγές στη νομοθεσία για την προστασία των ατόμων με αναπηρία έχουν βοηθήσει ανθρώπους, ακόμα και με σοβαρές αναπηρίες, να εργαστούν, χωρίς το φόβο να χάσουν τις κοινωνικές τους παροχές (Webb, 2001).

Ειδικότερα, το θέμα της επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης των κωφών ατόμων είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο τα άτομα αυτά και το οικογενειακό τους περιβάλλον, όσο και η πολιτεία. Ένα πολύ βασικό πρόβλημα που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν λόγω της αναπηρίας τους στην εργασία τους είναι οι προκαταλήψεις των εργοδοτών και λιγότερο, οι κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ωστόσο, με το νόμο 1556/85 κυρώθηκε η Διεθνής Σύμβαση Εργασίας, η οποία ισχύει πλέον ως νόμος του Κράτους, που αφορά την επαγγελματική αναπροσαρμογή και απασχόληση των Α.Μ.Ε.Α. όλων των κατηγοριών.

Παρόλο που υπάρχει συνταγματική κατοχύρωση, πολλοί άνθρωποι θεωρούν ότι οι κωφοί δεν έχουν την ικανότητα να ενταχθούν κανονικά στην αγορά εργασίας. Σκοπός

αυτής της υποενότητας είναι να διερευνήσουμε την άποψη των μαθητών σχετικά με το αν τα κωφά άτομα έχουν την ικανότητα να δουλέψουν. Για το λόγο αυτό τους απευθύναμε την εξής ερώτηση: «Όταν μεγαλώσει ένα κωφό άτομο, μπορεί να δουλέψει;» (ερ. ν.15), από τις απαντήσεις της οποίας έχουμε αντλήσει το μεγαλύτερο μέρος του υλικού. Ειδικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων διακρίναμε δύο κατηγορίες: τα κωφά άτομα δε μπορούν να εργαστούν και τα κωφά άτομα μπορούν να εργαστούν μόνο σε ορισμένες δουλειές.

8.9.1.1. Η έλλειψη ακοής ως εμπόδιο για την εύρεση εργασίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα λόγω της ιδιαιτερότητάς τους δεν είναι σε θέση να εργαστούν, όπως ένα ακούον άτομο. Το βασικότερο πρόβλημα που ανέφεραν ήταν η αδυναμία επικοινωνίας τόσο με τους πελάτες όσο και με το ίδιο το αφεντικό. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 6 κορίτσια (50%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Αν μεγαλώσει το κωφό παιδί μπορεί να δουλέψει;

ΧΑ: Όχι, αφού δεν ακούει. Αν πρέπει να βοηθάει, δε θα ακούει τι του λένε.

I: Δε μπορεί να δουλέψει πουθενά;

ΧΑ: Μπορεί.

I: Που; Για σκέψου;

ΧΑ: Στο ποδόσφαιρό... αλλά δε θα ακούει τι του λένε οι άλλοι... Μάλλον δε μπορεί να δουλέψει πουθενά.

I: Όταν μεγαλώσει μπορεί να δουλέψει;

ΜαΚ: Όχι.

I: Πουθενά;

ΜαΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δε θα ακούει.

I: Αν μεγαλώσει το κωφό παιδί μπορεί να δουλέψει;

ΚΚ: Όχι, γιατί μιλάνε οι άλλοι, αυτό δε θα ακούει.

I: Υπάρχει ίσως κάποια δουλειά που θα μπορούσε να κάνει;

ΚΚ: Όχι.

I: Θα μπορούσες να γίνεις κομμώτρια που είναι το όνειρό σου;

ΚΚ: Όχι.

[...]I: Και τι θα έκανες;

ΚΚ: Θα έμενα στο σπίτι. (11^ο ιχνογράφημα)

I: Το κωφό παιδί αφού μεγαλώσει, μπορεί να δουλέψει;

ΜΚ: Όχι.

I: Δεν υπάρχει καμία δουλειά που να μπορεί να κάνει;

ΜΚ: Δε βρίσκω καμιά.

I: Γιατί δε θα μπορεί να δουλέψει;

ΜΚ: Γιατί δε μπορεί να ακούει. Για παράδειγμα αν είναι κομμωτής δε θα ξέρει πώς να το κάνει, να καταλάβει τι του ζητάνε.

I: Όταν μεγαλώσει το κωφό παιδί και τελειώσει το σχολείο, θα μπορεί να δουλέψει;

ΣτΚ: Όχι, γιατί δεν θ' ακούει τι λέει το αφεντικό του.

I: Μήπως έχεις σκεφτεί κάποια δουλειά που θα μπορούσε να κάνει;

ΣτΚ: Όχι.

I: Όταν μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά, μπορούν να δουλέψουν;

NK: Όχι.

I: Δεν υπάρχει καμία δουλειά που θα μπορούσαν να κάνουν;

NK: Όχι δεν υπάρχει.

[...]NK: Δεν μπορεί να γίνει αυτό που θέλει όταν μεγαλώσει, δεν μπορεί να κάνει διάφορες δραστηριότητες, δεν μπορεί να παντρευτεί και δεν μπορεί να δουλέψει. (8^ο ιχνογράφημα)

I: Ένα κωφό παιδί, όταν μεγαλώσει και γίνει πάνω από 18, θα μπορεί να δουλέψει;

ΜαΑ: Ναι, αλλά με δυσκολία.

I: Τι δουλειές θα μπορεί να κάνει;

ΜαΑ: Δεν ξέρω.

I: Υπάρχει τρόπος να επικοινωνεί με τους άλλους και να του εξηγούν τι πρέπει να κάνει;

ΜαΑ: Ναι, με τα νοήματα.

I: Άρα, αν επικοινωνεί με τους άλλους μπορεί να δουλέψει;

ΜαΑ: Ναι.

I: Και τι δουλειές μπορεί να κάνει; Στο μαγαζί του μπαμπά σου θα μπορούσε να δουλέψει;

ΜαΑ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜαΑ: Επειδή πρέπει ν' ακούσει τι θέλουν οι πελάτες.

I: Το πρόβλημα δηλαδή θα ήταν η επικοινωνία;

ΜαΑ: Και αυτό.

I: Και τι άλλο;

ΜαΑ: Δεν ξέρω.

I: Πιστεύεις ότι όταν μεγαλώσουν τα κωφά άτομα μπορούν να δουλέψουν;

ΣΚ: Όχι.

I: Δεν υπάρχει καμία δουλειά που θα μπορούσαν να κάνουν;

ΣΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΣΚ: Γιατί δε θα ακούνε αυτά που τους λένε.

I: Τα άτομα που έχουν πρόβλημα στην ακοή μπορούν να δουλέψουν όταν θα μεγαλώσουν;

ΜΑ: Όχι.

I: Δηλαδή αν είχες εσύ ένα μαγαζί και ερχόταν κάποιος που ήταν κωφός, θα τον προσλάμβανες;

ΜΑ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜΑ: Επειδή όταν του έλεγα ότι θέλω κάτι αυτός δε θα άκουγε.

I: Και δεν υπάρχει τρόπος να του το πεις και να το καταλάβει;

ΜΑ: Όχι.

I: Μπορείς να σκεφτείς κάποια δουλειά που μπορούν να κάνουν οι κωφοί χωρίς να υπάρχει πρόβλημα;

ΜΑ:Όχι.

I: Δηλαδή οι κωφοί δε θα δουλέψουν ποτέ; Πώς θα ζήσουν;

ΜΑ: Δεν το έχω σκεφτεί αυτό.

I: Δε σου έρχεται κάποια ιδέα τώρα;

ΜΑ: Όχι.

8.9.1.2. Η χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (γραφή) για την εύρεση εργασίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως είναι η γραφή

για να επικοινωνούν με τους πελάτες τους και έτσι να μπορούν να εργάζονται. Επίσης, αναφέρθηκαν παραδείγματα επαγγελματών που δεν απαιτείται επικοινωνία και θα μπορούσαν να τα κάνουν οι κωφοί. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα της έρευνας (25%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό παιδί αν μεγαλώσει μπορεί να δουλέψει;

EK: Ναι.

I: Που;

EK: Θα μπορείς ας πούμε να γίνει δασκάλα που θα χρειάζεται να γράφει και να μη μιλάει τόσο. Θα μπορούσε να γίνει κοινωνική λειτουργός που θα πρέπει να γράφει στον υπολογιστή κυρίως και να γράφει λίγο.

I: Αν εσένα οι γονείς σου είχαν ένα μαγαζί και έψαχναν υπάλληλο, θα επέλεγαν ένα κωφό άτομο;

EK: Θα τον παίρναμε, αλλά όταν ερχόταν ένας πελάτης εμείς θα μιλούσαμε και αυτός θα έπαιρνε τα λεφτά ή θα έδινε τις αποδείξεις ή θα έδειχνε τα ρούχα.

I: Άρα θα έκανε δουλειές που δε χρειάζεται να επικοινωνεί ε;

EK: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό παιδί, όταν μεγαλώσει, μπορεί να δουλέψει;

ΓΑ: Μπορεί, αλλά δεν θ' ακούει το αφεντικό.

I: Αν ερχόταν στο μαγαζί του μπαμπά σου ένα κωφό άτομο και ζητούσε δουλειά, θα μπορούσε να δουλέψει;

ΓΑ: Όχι.

I: Άρα, δεν υπάρχουν δουλειές στις οποίες μπορούν να δουλέψουν κωφά άτομα;

ΓΑ: Υπάρχει το περίπτερο.

I: Μπορούν να δουλέψουν σε περίπτερο;

ΓΑ: Ναι.

I: Πώς; Αφού μου είπες πριν ότι ο συγγενής σου που έχει πρόβλημα στην ακοή δεν δουλεύει στο περίπτερο.

ΓΑ: Όχι δεν δουλεύει.

I: Άρα ο ίδιος ο κωφός μπορεί να δουλέψει σε περίπτερο;

ΓΑ: Μπορεί να δουλέψει, αλλά τα τσιγάρα δεν πρέπει να τα έχει μέσα.

I: Και που να τα έχει;

ΓΑ: Πρέπει να τα έχει έξω.

I: Για να παίρνει ο καθένας ό,τι θέλει;

ΓΑ: Ναι.

I: Κατάλαβα. Άρα οι κωφοί μπορούν να δουλέψουν στο περίπτερο;

ΓΑ: Ναι.

I: Αν το κωφό παιδί αυτό μεγαλώσει και γίνει μεγάλος άντρας, μπορεί να δουλέψει;

PK: Μπορεί αλλά και δε μπορεί.

I: Εξήγησέ μου τι εννοείς;

PK: Αν δουλέψει σε ξενοδοχείο, δε θα μπορεί να συζητάει με τους ανθρώπους, αν δουλεύει σαν ταμίας δε θα μπορεί επειδή θα τους λέει φέρτε μου τόσα λεφτά και αυτοί θα του δίνουν παραπάνω και θα θέλουν ρέστα, αλλά αυτό δε θα ακούει και θα τα παίρνει να φεύγει.

I: Επομένως μπορεί να δουλέψει, αλλά δυσκολεύεται στην επικοινωνία;

PK: Ναι.

I: Μπορείς να σκεφτείς κάποια δουλειά που μπορεί να κάνει;

PK:..... μπορεί να γίνει και αυτός μασέρ, που δε χρειάζεται να μιλάς, απλά να κάνεις μασαζ, εύκολο είναι αυτό ή να βάφει νύχια..

I: Αν ο μπαμπάς σου είχε μαγαζί και χρειαζόταν ένα υπάλληλο, πιστεύεις ότι θα μπορούσε να προσλάβει ένα κωφό άτομο;

PK: Ναι.

I: Θα μπορούσε κανονικά;

PK: Θα τους έλεγε γράψτε μου εδώ τι θέλετε να πείτε και θα του έγραφαν ότι ήθελαν.

8.9.2. Γάμος

Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο ότι συνήθως οι κωφοί παντρεύονται μεταξύ τους και γι' αυτό η κοινότητά τους χαρακτηρίζεται ως ενδογαμική (Padden, 1980). Ωστόσο, αυτό συμβαίνει κυρίως με άτομα που έχασαν την ακοή τους σε μικρή ηλικία. Οι γάμοι αυτοί δείχνουν υγιή προσαρμογή στην κώφωση και συχνά είναι πετυχημένοι και σταθεροί. Οι κωφοί συνήθως αποκτούν ακούοντα παιδιά. Τα παιδιά τους σε μεγάλο ποσοστό σπουδάζουν και ακολουθούν επαγγέλματα καριέρας, ενώ πολλά εργάζονται σε τομείς εκπαίδευσης, ψυχολογίας, γλωσσολογίας και αποκατάστασης κωφών (Λαμπροπούλου, 2001). Επίσης, μεγαλώνουν μέσα στην κουλτούρα των κωφών και τις περισσότερες φορές μαθαίνουν πρώτα τη νοηματική ως μητρική γλώσσα και αργότερα την ομιλούμενη. Συχνά, ενσωματώνονται στην πολιτισμική ομάδα των κωφών και από μικρή ηλικία αναλαμβάνουν το ρόλο του διερμηνέα μεταξύ των γονέων τους και των υπόλοιπων ακουόντων (Buchino, 1993:40-45).

Σε αυτή την υποενότητα στοχεύουμε να ερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να δημιουργήσουν μια υγιή οικογένεια. Δε μας ενδιαφέρει να εστιάσουμε στο αν παντρεύονται ακούοντες ή κωφούς, αλλά γενικότερα στην προοπτική της δημιουργίας οικογένειας. Μέσα από αυτό θα κατανοήσουμε αν οι μαθητές θεωρούν τους κωφούς ικανούς να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και να υποστηρίξουν επάξια το ρόλο του συζύγου-γονέα. Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου που έγινε στις συνεντεύξεις των υποκειμένων διακρίναμε τις εξής κατηγορίες: τα κωφά άτομα μπορούν να παντρευτούν μόνο κωφά άτομα, τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια και τα κωφά άτομα δε μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια.

8.9.2.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να κάνουν φυσιολογική οικογένεια είτε με κάποιο κωφό είτε με κάποιον ακούοντα. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Μπορούν να παντρευτούν τα κωφά άτομα;

XA: Ναι, μπορούν, θα του γράφουν ή θα δείχνουν με τα χέρια.

I: Μπορεί δηλαδή να παντρευτεί;

ΓA: Ναι.

I: Μπορεί να κάνει δικιά του οικογένεια;

PK: Ναι μπορεί.

I: Μπορεί να παντρευτεί και κωφό αλλά και ακούον;

PK: Ναι.

I: Πώς θα επικοινωνεί με τον ακούοντα;

PK: Θα επικοινωνούν με τη νοηματική.

I: Μπορούν να κάνουν παιδιά;

PK: Ναι. Βέβαια, μπορεί να βγει κωφό το παιδάκι.

I: Ένα κωφό άτομο μπορεί να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια;
ΜαΑ: Ναι, μ' έναν άλλο κωφό.
I: Μόνο κωφό μπορεί να παντρευτεί;
ΜαΑ: Όχι, και κανονικό άνθρωπο.
I: Ας πούμε ένα κωφό κορίτσι μπορεί να παντρευτεί κάποιον που ακούει;
ΜαΑ: Ναι.
I: Θα είχαν κάποιο πρόβλημα;
ΜαΑ: Ναι. Θα δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν.
I: Τι άλλη δυσκολία πιστεύεις ότι θα έχουν;
ΜαΑ: Δεν ξέρω.
I: Θα μπορούν να κάνουν παιδιά;
ΜαΑ: Ναι.
I: Και τα παιδιά τους θα ακούνε;
ΜαΑ: Μάλλον ναι και μάλλον όχι.
I: Θα έχουν κάποια δυσκολία με τα παιδιά τους;
ΜαΑ: Μπορεί να μην ακούνε καλά ή να έχουν κάποιο πρόβλημα.
I: Γενικά πιστεύεις ότι μπορούν να κάνουν οικογένεια ε;
ΜαΑ: Ναι.

8.9.2.2. Τα κωφά άτομα παντρεύονται μόνο κωφά άτομα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν πως τα κωφά άτομα μπορούν να παντρεύονται μόνο με άλλα κωφά άτομα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα, κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Μπορούν να παντρευτούν κάποιον που δεν ακούει;
ΝΚ: Ναι.
I: Κάποιον που ακούει;
ΝΚ: Όχι. (8^ο ιχνογράφημα)

I: Αν παντρευτούν κάποιον που είναι κωφός;
ΜΚ: Μπορούν να παντρευτούν κάποιον που είναι κωφός.
I: Θα μπορούν να επικοινωνούν;
ΜΚ: Όχι.
I: Τα παιδιά τους;
ΜΚ: Τα παιδιά τους θα είναι κωφά.

I: Μπορεί ένα κωφό άτομο να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια;
ΣτΚ: Ναι.
I: Μπορεί να παντρευτεί κάποιον που ακούει και κάποιον που δεν ακούει;
ΣτΚ: Όχι, μόνο κωφό μπορεί να παντρευτεί.
I: Δεν γίνεται να παντρευτεί κάποιον που ακούει;
ΣτΚ: Δεν ξέρω.

8.9.2.3. Η κώφωση ως εμπόδιο στη δημιουργία οικογένειας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν οικογένεια, καθώς δε θα μπορούν να επικοινωνούν με τα μέλη της οικογένειάς τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 5 κορίτσια (41,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Όταν μεγαλώσουν τα κωφά άτομα, μπορούν να παντρευτούν;
ΜΑ: Όχι.
I: Γιατί;
ΜΑ: Γιατί ούτε θα μπορούσε να μιλάει, ούτε να ακούει, για να δώσει ας πούμε το γάλα στο μωρό ή κάτι τέτοιο. (9^ο ιχνογράφημα)

I: Μπορεί να παντρευτεί;
ΜαΚ:..... Δε θα μπορεί να μιλάει με τον άλλο.

I: Τα κωφά παιδιά όταν μεγαλώσουν μπορούν να παντρευτούν;
ΝΚ: Όχι.
I: Δεν μπορούν να κάνουν οικογένεια;
ΝΚ: Όχι.
I: Γιατί;
ΝΚ: Γιατί δεν θα μπορούν ν' ακούσουν. (8^ο ιχνογράφημα)
ΝΚ: Δεν μπορεί να γίνει αυτό που θέλει όταν μεγαλώσει, δεν μπορεί να κάνει διάφορες δραστηριότητες, δεν μπορεί να παντρευτεί και δεν μπορεί να δουλέψει. (8^ο ιχνογράφημα)

I: Ένα κωφό άτομο μπορεί να παντρευτεί;
ΚΚ: Όχι.

I: Αν μεγαλώσουν μπορούν να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά;
ΕΚ:Όχι.
I: Γιατί;
ΕΚ: Γιατί τα παιδιά τους..... Δεν ξέρω.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά;
ΣΚ: Όχι.
I: Γιατί;
ΣΚ: Τα παιδιά τους δε θα μπορούν να επικοινωνούν με τους γονείς τους.

8.9.3. Αυτόνομη διαβίωση

Ένα βασικό ζήτημα που έπρεπε να ελέγξουμε αν γνωρίζουν οι μαθητές είναι η ικανότητα των κωφών ατόμων να ζήσουν μόνα τους κατά την ενηλικίωση. Εάν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι κωφοί έχουν την ικανότητα να ανταπεξέλθουν αξιοπρεπώς σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, σημαίνει ότι τους αποδέχονται ως προσωπικότητες και ότι έχουν κατανοήσει τις ικανότητές τους. Για να το ελέγξουμε αυτό τους απευθύναμε την εξής ερώτηση: «Όταν μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά, μπορούν να τα καταφέρουν να ζήσουν μόνα τους ή θα χρειάζονται πάντα τη φροντίδα κάποιου;» (ερ. ν.14). Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η μια μικρή ομάδα παιδιών απάντησε ότι οι κωφοί μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητοι, ενώ οι περισσότεροι απάντησαν ότι πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου ακούοντα, ο οποίος θα αναλαμβάνει τις υποθέσεις που δε μπορούν να φέρουν αυτοί σε πέρας. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι απαντήσεις των μαθητών.

8.9.3.1. Ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να ζήσουν μόνα τους και ανεξάρτητα κατά την ενηλικίωσή τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Και όταν μεγαλώσει θα μπορέσει να ζήσει μόνο του;
ΣτΚ: Ναι, θα μπορεί να πηγαίνει στο σούπερ μάρκετ και να ψωνίζει για να τρώει.

8.9.3.2. Αδυναμία αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση και ανάγκη συνεχούς φροντίδας από ένα τρίτο άτομο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να ζήσουν μόνα τους και ανεξάρτητα, διότι πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου τρίτου προσώπου που θα τα φροντίζει και θα τα περιποιείται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 11 υποκείμενα (91,6%), που αναλύεται σε 4 αγόρια (33,3%) και 7 κορίτσια (58,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Όταν τα κωφά άτομα είναι μικρά τα φροντίζουν οι γονείς τους. Όταν όμως μεγαλώσουν μπορούν να ζήσουν μόνα τους;

ΜΑ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜΑ: Πρέπει να έχουν πάντα κάποιους να τους φροντίζουν, επειδή ούτε δε θα δουλεύουν, ούτε θα έχουν χρήματα, ούτε θα μιλάνε, ούτε θα ακούνε.

I: Όταν μεγαλώσουν τα κωφά άτομα μπορούν να ζήσουν μόνα τους;

ΜΚ: Πρέπει πάντα να το φροντίζουν οι δικόι του.

I: Γιατί;

ΜΚ: Γιατί αν θέλει να πάει κάπου για να φάει μπορεί να παραγγείλει κάτι, να του το φέρουν, αλλά δε θα ξέρει μετά να πληρώσει.

I: Όλα τα υπόλοιπα μπορεί να τα κάνει κανονικά;

ΜΚ: Όχι, δε θα ακούει τι του λέει ο άλλος. Για παράδειγμα αν πάει στην τράπεζα και χρωστάει 150 ευρώ και δεν το ξέρει ακόμα και να του το πει ο υπάλληλος δε θα το καταλάβει και θα του δώσει 50 ευρώ.

I: Άρα δε θα μπορεί να επικοινωνήσει ε;

ΜΚ: Ναι, και θα χρειάζεται πάντα κάποιον να τον βοηθάει.

[...]ΜΚ: Χρειάζονται πάντα κάποιον να τους βοηθάει

I: Δε μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι τους;

ΜΚ: Όχι. (2^ο ιχνογράφημα)

I: Ένα κωφό παιδάκι, όταν μεγαλώσει μπορεί να ζήσει μόνο του;

ΜαΚ: Όχι.

I: Θα χρειάζεται πάντα τη βοήθεια κάποιου;

ΜαΚ: Ναι.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δεν ακούει.

I: Και δε μπορεί να τα καταφέρει μόνο του;

ΜαΚ: Όχι.

I: Ένα κωφό άτομο μπορεί να ζήσει μόνο του όταν μεγαλώσει;

ΓΑ: Όχι.

I: Γιατί;

ΓΑ: Πρέπει να έχει πάντα ένα σύντροφο για να τον φροντίζει και να του μαγειρεύει.

I: Τα κωφά άτομα όταν μεγαλώσουν μπορούν να ζήσουν μόνα τους ή πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου;

ΝΚ: Πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου.

[...]JK: Δεν μπορεί να γίνει αυτό που θέλει όταν μεγαλώσει, δεν μπορεί να κάνει διάφορες δραστηριότητες, δεν μπορεί να παντρευτεί και δεν μπορεί να δουλέψει. (8^ο ιχνογράφημα)

I: Ωραία. Εμείς όταν είμαστε μικροί ζούμε με τους γονείς μας που μας φροντίζουν, αλλά όταν μεγαλώσουμε σπουδάζουμε, ζούμε μόνοι μας, κάνουμε οικογένεια... Σκέψου ένα κωφό παιδί, μπορεί να ζήσει μόνο του χωρίς τη βοήθεια κανενός;

PK: Χωρίς τη βοήθεια κανενός δε μπορεί να ζήσει.

I: Θα χρειάζεται πάντα τη βοήθεια κάποιου;

PK: Ναι. Θα χρειαστεί βοήθεια. Στο να μην το κλέψουνε, να ρωτάει πράγματα.

I: Και θα χρειάζεται πάντα να έχει βοηθό;

PK: Ναι έτσι πιστεύω. (3^ο ιχνογράφημα)

I: Όταν μεγαλώσουν τα κωφά άτομα μπορεί να ζήσουν μόνα τους στο σπίτι;

ΣΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΣΚ: Θα χρειάζονται πάντα τη βοήθεια κάποιου που θα τον βοηθάνε σε πολλά πράγματα

I: Θέλεις να μου δώσεις κάποια παραδείγματα;

ΣΚ:Δεν ξέρω.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να ζήσουν μόνα τους όταν μεγαλώσουν;

ΧΑ: Όχι, γιατί θα πεθάνουνε, δε θα έχουνε να φάνε, δε θα έχουνε να πιούνε γάλα, νερό, δε θα έχουνε λεφτά.

I: Όταν μεγαλώσει το κωφό άτομο, μπορεί να ζήσει μόνο του;

ΚΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί δε μπορεί να κάνει τίποτα και δε μπορεί να δουλέψει.

I: Ένα κωφό άτομο τι κάνει δηλαδή;

ΚΚ: Κάθεται όλη μέρα σπίτι του και δεν κάνει τίποτα, αλλά κάποιος το φροντίζει.

I: Όταν μεγαλώσουν μπορούν να ζήσουν μόνοι τους, ανεξάρτητοι;

ΕΚ: Ένα κωφό παιδί κάποιες φορές θα χρειάζεται βοήθεια, αλλά κάποια πράγματα θα μπορεί να τα κάνει και μόνο του. Αν είναι κορίτσι μπορεί να πλένει πιάτα, αλλά να μιλάει στο τηλέφωνο δε μπορεί να ακούσει τίποτα. Θα πρέπει να είναι κάποιος άλλος να του εξηγεί.

I: Θα έχει δυσκολίες;

ΕΚ: Ναι, σίγουρα θα έχει. Δε θα μπορεί να καταλαβαίνει τι του λένε οι άλλοι, δε θα ακούει, δε θα μπορεί να επικοινωνεί στο τηλέφωνο με κάποιο φίλο του. Δε θα μπορεί αυτό που θέλει να κάνει να το πει σε κάποιον. Αυτά.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν όταν μεγαλώσουν να ζήσουν μόνα τους, ανεξάρτητα, χωρίς τη βοήθεια κάποιου;

ΜαΑ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜαΑ: Επειδή δεν θα μπορούν ν' ακούνε τους άλλους και δεν θα μπορούν να βρουν εύκολα δουλειά.

8.9.4. Σχέση κωφών με μουσική

Όπως έχει προκύψει μέσα από διάφορες ιατρικές έρευνες, οι κωφοί αισθάνονται τις δονήσεις που προκαλεί ο ήχος στο σημείο του εγκεφάλου, στο οποίο οι ακούοντες αντιλαμβάνονται τον ήχο. Αυτή η λειτουργία δίνει την ευκαιρία στους κωφούς να αισθάνονται τον ήχο και να τον αντιλαμβάνονται με ένα μοναδικό τρόπο (Hash, 2003).

Μια από τις μεγαλύτερες παρανοήσεις σχετικά με τους κωφούς είναι η αδυναμία τους να αισθανθούν τη μουσική. Οι περισσότεροι συνδέουν τη μουσική με την ακοή και δε σκέφτονται ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι να κατανοήσουν τη μουσική, όπως είναι η δόνηση που αισθάνονται μέσα από το σώμα τους. Απευθύναμε την ερώτηση «Πιστεύεις ότι μπορούν να καταλάβουν ότι ακούγεται ένας ήχος δίπλα τους π.χ. μουσική; Μπορούν να χορέψουν;» (ερ. ν.9) στους μαθητές και παρακάτω καταγράφουμε τις απαντήσεις και τις απόψεις τους πάνω σε αυτό το θέμα. Η κατηγορία που προέκυψε μετά την ανάλυση περιεχομένου των αντίστοιχων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις είναι η εξής: τα κωφά άτομα δε μπορούν να καταλάβουν τη μουσική.

8.9.4.1. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να καταλάβουν τη μουσική

Όλες οι απαντήσεις των μαθητών (100%) σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αισθανθούν τη μουσική ήταν αρνητικές. Τα δώδεκα υποκείμενα της έρευνας πιστεύουν ότι οι κωφοί δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τη μουσική που ενδεχομένως να ηχεί δίπλα τους. Όλοι θεωρούν ότι η έλλειψη ακοής στερεί από τα κωφά άτομα την εμπειρία της μουσικής. Ωστόσο, η ΡΚ συμπληρώνει ότι υπάρχει η περίπτωση να καταλάβουν ότι ακούγεται μουσική δίπλα τους, αν δουν τους άλλους γύρω τους να αρχίσουν να χορεύουν. Σε διαφορετική περίπτωση είναι αδύνατο. Συνεπώς, υπάρχει η ανάγκη να διαφωτίσουμε τους μαθητές μέσα από την παρέμβαση για την ικανότητα των κωφών να αισθάνονται τη μουσική μέσα από τη δόνηση στο σώμα τους. Παρακάτω σημειώνουμε αναλυτικά τα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών:

I: Αν αρχίσει να χτυπάει στο κινητό του που είναι στην τσάντα θα το καταλάβει;
ΧΑ: Όχι, μόνο αν το βλέπει.

I: Το κωφό άτομο μπορεί να καταλάβει ότι ακούγεται μουσική;
ΜαΚ: Όχι.
I: Υπάρχει κάποιος τρόπος να το καταλάβει;
ΜαΚ: Όχι.

I: Μπορεί να καταλάβει ότι ακούγεται μουσική;
ΣΚ: Όχι, αφού δεν ακούει.

I: Πιστεύεις ότι καταλαβαίνουν όταν παίζει μουσική;
ΚΚ: Όχι, δε μπορούν να το καταλάβουν.

I: Τα κωφά άτομα καταλαβαίνουν αν άρχιζε να παίζει μουσική;
ΕΚ: Όχι, δε θα το άκουγε.
I: Υπάρχει κάποιος τρόπος να το καταλάβει;
ΕΚ: Όχι.

I: Αν αρχίζει να παίζει μουσική εκεί που είναι ένα κωφό παιδί αυτό θα το καταλάβει;
ΜΚ: Αν είναι πάρα πολύ δυνατά ναι..
I: Αν δεν ακούει τίποτα;
ΜΚ: Τότε όχι.

I: Αν ήμασταν σε αυτό το δωμάτιο και ένα ηχείο άρχιζε να παίζει μουσική, θα το καταλάβαινε ότι παίζει μουσική;
ΓΑ: Όχι.

I: Ωραία. Τα κωφά άτομα δεν ακούνε, αλλά αν αρχίσει να παίζει ένα ηχείο μουσική, πιστεύεις ότι θα το καταλάβει;
ΣτΚ: Όχι. Ούτε αν γίνει μια παράσταση θα καταλάβει τι λένε όταν μιλάνε.

I: Αν ήμασταν σε μια καφετέρια και άρχιζε να παίζει μουσική, θα υπήρχε τρόπος το κωφό άτομο να το καταλάβει;
NK: Όχι, γιατί δεν θα το άκουγε.

I: Αν ήταν εδώ μαζί μας ένα κωφό παιδί και άρχιζε να παίζει μουσική από τα ηχεία, θα το καταλάβαινε ότι παίζει μουσική από τα ηχεία;

PK: Ναι, αν χορεύανε όλοι θα καταλάβαινε ότι έπαιζε μουσική.

I: Αν δεν χόρευαν;

PK: Ε, θα προσπαθούσαν οι άνθρωποι που ήταν γύρω του να του εξηγήσουν ότι παίζει μουσική.

I: Αυτό από μόνο του θα μπορούσε να το καταλάβει;

PK: Όχι, δεν νομίζω.

I: Τι άλλο; Για παράδειγμα αν ακούγεται μουσική ή χτυπάει το τηλέφωνο, το κωφό άτομο μπορεί να το καταλάβει με κάποιο τρόπο;

MA: Όχι.

I: Δεν πειράζει. Αν εδώ που καθόμαστε ήταν και ένα κωφό παιδάκι και άρχιζε να παίζει αυτό το ηχείο μουσική, θα το καταλάβαινε;

MaA: Όχι.

8.9.5. Σχέση κωφών με χορό

Ο χορός αποτελεί μια από τις πλέον αγαπημένες δραστηριότητες των κωφών, καθώς συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη και την κοινωνικότητα, ενώ βοηθάει και στην εξωτερική συναισθημάτων και τη συναισθηματική εκτόνωση (Τσιμάρας, 2004). Οι κωφοί χρησιμοποιούν το σώμα τους, όπως ακριβώς και οι ακούντες χορευτές, για να επικοινωνήσουν και να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους, καθώς ο προφορικός λόγος δεν είναι εφικτός (Κυριαζής, 2008).

Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι οι κωφοί έχουν την ικανότητα να χορεύουν, παρόλο που δεν είναι σε θέση να ακούσουν τη μουσική. Στην υποενότητα αυτή αναφέρονται οι απαντήσεις των υποκειμένων αναφορικά με τη σχέση των κωφών με το χορό. Τα υποκείμενα τείνουν να θεωρούν ότι επειδή οι κωφοί δεν ακούνε δε μπορούν να χορέψουν κιόλας. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων διακρίναμε τις ακόλουθες κατηγορίες: Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν και τα κωφά άτομα δε μπορούν να χορέψουν.

8.9.5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν αντιγράφοντας τις κινήσεις των άλλων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να χορέψουν, αφού θα μιμούνται τις κινήσεις που κάνουν όσοι βρίσκονται γύρω τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να χορεύουν;
EK: Μπορούν, απλά δεν θα ακούν τη μουσική. Θα κάνουν ότι κάνουν οι άλλοι, αλλά δε θα ακούν.

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούν να χορέψουν;

ΓΑ: Μπορούν.

I: Και θα είναι εύκολο να συγχρονιστούν με τους άλλους, αφού δεν θ' ακούνε τη μουσική;

ΓΑ: Μπορούν να βλέπουν τα βήματα και να καταλαβαίνουν το ρυθμό.

I: Αν στο τέλος του χρόνου κάνατε γιορτή και χορεύατε κρητικά, θα μπορούσε να συμμετάσχει και αυτό;

PK: Θα μπορούσε, θα έβλεπε τι κάνουν τα παιδιά γύρω του και τα ίδια θα έκανε και αυτό.

8.9.5.2. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν κάνοντας όποιον βηματισμό θέλουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να χορέψουν ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό και το δικό τους στυλ. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Πιστεύεις ότι τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν, παρόλο που δεν ακούν τη μουσική;

NK: Ναι.

I: Δεν χρειάζεται να υπάρχει ρυθμός για να χορέψεις;

NK: Χρειάζεται.

I: Και οι κωφοί πώς θα καταλαβαίνουν το ρυθμό, αφού δεν ακούν;

NK: Θα χορεύουν όπως θέλουν.

8.9.5.3. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να χορέψουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας συνδέουν το χορό με τη μουσική και θεωρούν ότι οι κωφοί επειδή δεν ακούνε δε μπορούν και να χορέψουν. Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν 8 υποκείμενα (66,6%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 5 κορίτσια (41,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Ένα κωφό παιδί μπορεί να χορέψει;

ΧΑ: Όχι, αφού δε θα ακούει τα τραγούδια.

I: Ένα κωφό παιδάκι μπορεί να χορέψει;

ΜαΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δεν ακούει τη μουσική.

I: Μπορεί να χορέψει;

ΚΚ: Όχι, γιατί δεν ακούει τη μουσική.

I: Μπορούν τα κωφά άτομα να χορέψουν;

ΜΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΜΚ: Δεν ακούν τη μουσική, άρα δε θα μπορούν να βρουν τον ρυθμό.

I: Πιστεύεις ότι μπορεί να χορέψει;

ΣΚ: Δε μπορεί να χορέψει, γιατί δεν ακούει την μουσική και δε θα ξέρει τι να κάνει.

I: Μπορούν να χορέψουν;

ΜΑ: Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ αυτό, αλλά αφού δεν ακούν τη μουσική, όχι δε μπορούν.

I: Εμείς ακούμε τη μουσική και χορεύουμε. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν;

ΜαΑ: Ναι, αλλά δεν μπορούν ν' ακούσουν το ρυθμό της μουσικής.

I: Κρητικά θα μπορούν να χορέψουν;

ΜαΑ: Όχι γιατί θα μπορούν να βλέπουν τους άλλους και να κάνουν τα βήματα, αλλά δεν θα μπορούν να καταλάβουν το ρυθμό.

I: Άρα δεν μπορούν να χορέψουν;

ΜαΑ: Όχι.

I: Εσένα σ' αρέσει ο χορός;

ΣτΚ: Ναι, αλλά τα κωφά παιδιά δεν θα μπορούν ν' ακούσουν τον ρυθμό της μουσικής και δεν θα μπορούν να χορέψουν.

8.9.6. Σχέση κωφών ατόμων με το παιχνίδι

Το παιχνίδι, είναι ένα σημαντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μαθαίνει πώς να περιγράφει τα αντικείμενα και τις ενέργειές του. Επίσης, μαθαίνει να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά. Γενικότερα, είναι μια αυτόνομη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους. Η αλληλεπίδραση, λοιπόν, των κωφών παιδιών με τους ακούντες συνομηλίκους τους αποτελεί σημαντικό βήμα για την κοινωνικοποίησή τους. Το σχολείο είναι ένας χώρος που δίνει την ευκαιρία στο κωφό παιδί, μέσα από διάφορες δραστηριότητες παιχνιδιού να αναπτύξει φιλίες, αλλά και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον επικοινωνίας με τους ακούντες συμμαθητές του. Συνεπώς, το παιχνίδι είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή των παιδιών. Κανένα παιδί δεν πρέπει να στερείται την εμπειρία του παιχνιδιού.

Για το λόγο αυτό θέλουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών για την ικανότητα των κωφών παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του παιχνιδιού. Για να το πετύχουμε αυτό, απευθύναμε στους μαθητές την εξής ερώτηση: «Τα κωφά παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στο παιχνίδι;». Επίσης, για να εμβαθύνουμε περισσότερο σε αυτή την ερώτηση κάναμε και περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις όπως «Υπάρχει κάποιο παιχνίδι που δε μπορούν να παίξουν τα κωφά παιδιά;» ή «Ποια παιχνίδια μπορούν να παίξουν;». Τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν να θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν, αλλά ορισμένα παιχνίδια. Αναλυτικότερα, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες: τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παίξουν, τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν, τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν ορισμένα παιχνίδια.

8.9.6.1. Τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παίξουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παίξουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Υπάρχουν παιχνίδια που μπορεί να παίξει ένα κωφό παιδί;

ΚΚ: Όχι, κανένα.

I: Μπορούν να παίζουν τα κωφά παιδιά;

ΜΑ: Όχι.

I: Καθόλου; Κανένα παιχνίδι;

ΜΑ: Μόνο αν οι άλλοι ξέρουν τη γλώσσα τους και τους εξηγούν ή το γράφουν σε ένα χαρτί

I: Είναι εύκολο αυτό; Για παράδειγμα όταν παίζετε ποδόσφαιρο;

ΜΑ: Σίγουρα θα ήταν λίγο δύσκολο.

I: Υπάρχει όμως τρόπος για να γίνει;

ΜΑ: Όχι.

8.9.6.2. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν τα πάντα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν όλα τα παιχνίδια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν όλα τα παιχνίδια;

ΜαΑ: Ναι! Και μπάσκετ, και ποδόσφαιρο, και κουτσό. (1^ο ιχνογράφημα)

I: Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν;

ΝΚ: Ναι.

I: Και πώς μπορούν να παίζουν;

ΝΚ: Χωρίς να μιλάνε και ν' ακούνε.

I: Πιστεύεις ότι αυτό είναι εύκολο;

ΝΚ: Όχι.

I: Εσύ θα μπορούσες να παίζεις μ' ένα κωφό παιδί;

ΝΚ: Ναι, αλλά δεν θα ήταν εύκολο.

I: Τι δυσκολίες θα υπήρχαν;

ΝΚ: Δεν θα μπορούσε να καταλάβει το παιχνίδι.

8.9.6.3. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν ορισμένα παιχνίδια και υπό προϋποθέσεις.

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν ορισμένα παιχνίδια, ενώ κάποια άλλα δεν είναι σε θέση να τα παίζουν λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) και 3 αγόρια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Τι μπορεί να παίζει;

ΧΑ: Με τα αμαξάκια, μηχανάκια μικρά, ανθρωπάκια.

I: Με τα άλλα παιδιά μπορεί να παίζει;

ΧΑ: Ναι, κρυφτό όχι, αλλά κυνηγητό μπορεί. Μπορεί να ζωγραφίζει...

I: Υπάρχει κάποιο παιχνίδι που δε μπορεί να παίζει από αυτά που παίζετε με τις φίλες σου;

ΜαΚ: Δε μπορεί να παίζει μπάλα, κουτσό και κυνηγητό μπορεί.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δεν ακούει και δε θα μπορεί να καταλάβει τι του λένε.

[...]ΜαΚ: Ότι του αρέσει να κάνει ζωγραφιές, μπορεί να φτιάχνει πράγματα, μπορεί να σχηματίζει... πολλά πράγματα. (12^ο ιχνογράφημα)

I: Θα μπορεί να παίζει παιχνίδια;
EK: Θα μπορεί, αλλά σε αυτό για παράδειγμα που μιλάνε δε θα μπορεί να τα ακούει και θα πρέπει να κάνει νοήματα.
I: Δώσε μου ένα παράδειγμα
EK: Ας πούμε στην παντομίμα μπορεί να παίζει, στην κρεμάλα όχι τόσο πολύ.
I: Γιατί;
EK: Γιατί αυτό θα γράφει, θα λέει τα γράμματα και θα λέει με νοήματα και θα είναι δύσκολο.

[...]EK: θα ήταν ένα παιδί σαν και εμένα, δε θα μιλούσε, θα μπορούσαμε όμως να παίζουμε βόλει να κάνουμε ποδήλατο, πατίνια. (1^ο ιχνογράφημα)

I: Το κωφό παιδί μπορεί να παίζει;
MK: Νομίζω ναι.
I: Τι παιχνίδια μπορεί να παίζει;
MK: Κουτσό, μπανάνα ξεμπανάνα.
I: Θα αντιμετωπίζει πρόβλημα επειδή δεν ακούει;
MK: Ναι, μπορεί να του πει κάποιος «σταμάτα λίγο», αυτό δε θα το ακούσει.
I: Υπάρχουν παιχνίδια που δε μπορεί να παίζει;
MK: Ναι. Το κυνηγητό. Μπορεί να έχει πέσει κάποιος και να έχουν μαζευτεί όλοι και αυτό να νομίζει ότι έφυγαν και ότι έχει μείνει μόνος.
I: Άλλο;
MK: Νομίζω πριν έκανα λάθος. Δε μπορεί να παίζει ούτε μπανάνα ξεμπανάνα γιατί και αυτό κάτι σαν κυνηγητό είναι.

I: Με τους συμμαθητές τους μπορούν να παίζουν;
ΓΑ: Ναι.
I: Όλα τα παιχνίδια;
ΓΑ: Όχι όλα.
I: Ποια δεν μπορούν να παίζουν;
ΓΑ: Το “ Αλάτι ψιλό, αλάτι χοντρό “ δεν μπορούν να το παίζουν και το “ Κόκκαλο ξεκόκκαλο “ που δεν πρέπει να πεις κόκκαλο γιατί χάνεις, πρέπει να πεις ένα οποιοδήποτε όνομα.
I: Άρα τα κωφά παιδιά δεν μπορούν να παίζουν παιχνίδια στα οποία πρέπει να ακούνε και να μιλάνε;
ΓΑ: Ναι.
I: Ποια παιχνίδια μπορούν να παίζουν;
ΓΑ: Κυνηγητό και κρυφτό, αλλά να μην «φιλάνε».

I: Δεν υπάρχει κάποιο παιχνίδι που μπορεί να παίζει;
ΣτΚ: Υπάρχει το κυνηγητό που χρειάζεται μόνο να βλέπεις.

I: Μπορούν να παίζουν κανονικά;
PK: Ναι, αλλά δε θα μπορεί να ακούει.
I: Υπάρχουν παιχνίδια που δε μπορούν να παίζουν;
PK: Ναι, για παράδειγμα δε μπορεί να παίζει κρυφτό, γιατί ο άλλος θα του λέει «φτου σε βρήκα» και αυτό δε θα μπορεί να ακούσει και θα κάθεται εκεί.
I: Άλλο;
PK: Το «Βασιλιά, βασιλιά». Είναι ένα παιχνίδι που σου λένε π.χ. εσύ σκουπίζεις και τέτοια και τότε αυτό δε θα μπορεί να ακούσει τι του ζητάνε.
I: Επομένως, γενικά πιστεύεις ότι μπορούν να παίζουν;
PK: Ναι, μπορούν να παίζουν, αλλά υπάρχουν και κάποια παιχνίδια που δε μπορούν να παίζουν.

I: Ποια παιχνίδια πιστεύεις ότι θα μπορεί να παίζει;
ΜαΑ: Κυνηγητό και κρυφτό.
I: Και ποια δεν θα μπορεί να παίζει;
ΜαΑ: Το «Σπασμένο τηλέφωνο».
I: Μπορούμε να βρούμε κάποιον τρόπο, ώστε να μπορεί να παίζει αυτό το παιχνίδι και το κωφό παιδί;
ΜαΑ: Δεν ξέρω.

8.9.7. Κώφωση ως εμπόδιο για την έκδοση διπλώματος οδήγησης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να βγάλουν δίπλωμα οδήγησης, διότι δε μπορούν να ακούνε. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΧΑ: Αυτά που πρέπει να μιλάμε... Δε μπορεί να οδηγάει αμάξι όταν μεγαλώσει γιατί δε θα ακούει τα άλλα αμάξια και μπορεί να τρακάρει και μπορεί να του φωνάζει να του φωνάζει η αστυνομία και αυτός να μην ακούει και να τον φυλακίσουνε.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό άτομο, όταν μεγαλώσει και γίνει 18 χρονών, θα μπορεί να οδηγήσει;

ΜαΑ: Και ναι και όχι.

I: Δηλαδή; Εξήγησε μου τι εννοείς.

ΜαΑ: Όχι γιατί δεν θα μπορεί να πάει να δώσει για δίπλωμα και ναι γιατί αν είναι κάποιος μαζί του και του εξηγεί τι πρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις θα μπορέσει να περάσει.

I: Στο δρόμο, όμως, θα μπορεί να οδηγήσει;

ΜαΑ: Ναι.

I: Δεν θα δυσκολεύεται επειδή δεν θ' ακούει;

ΜαΑ: Θα δυσκολεύεται.

I: Άρα πιστεύεις ότι απαγορεύεται να οδηγήσουν οι κωφοί;

ΜαΑ: Δεν ξέρω, μάλλον ναι.

I: Όταν μεγαλώσει μπορεί να οδηγάει;

ΚΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί αυτός δεν ακούει τους άλλους, γι' αυτό δε μπορεί ούτε να οδηγάει. Δε θα ακούει τα άλλα αμάξια.

8.9.7.1. Τα κωφά άτομα ικανά να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να βγάλουν δίπλωμα οδήγησης, καθώς η κώφωση δε στέκεται εμπόδιο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), 1 αγόρι (8,3%) και 3 κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Πιστεύεις ότι όταν μεγαλώσουν τα κωφά άτομα, θα μπορούν να οδηγήσουν αυτό το λεωφορείο;

ΓΑ: Ναι.

I: Οδηγάνε δηλαδή τα κωφά άτομα, παρόλο που δεν ακούνε;

ΓΑ: Ναι στα κτελ.

I: Ναι, αλλά μπορούν να οδηγήσουν ένα αμάξι;

ΓΑ: Ναι.

I: Δεν έχουν πρόβλημα πιστεύεις;

ΓΑ: Όχι.

I: Μπορεί να οδηγήσει αυτοκίνητο;

ΜαΚ:Ναι.

I: Παρόλο που δεν ακούει;

ΜαΚ: Ναι.

I: Ωραία. Τα κωφά άτομα όταν μεγαλώσουν πιστεύεις μπορούν να οδηγούν;

ΡΚ: Μπορούν.

I: Δεν θα έχει πρόβλημα που δε θα ακούει τα άλλα αυτοκίνητα;

ΡΚ: Αν το σταματήσει η αστυνομία και του μιλήσει και αυτός θα πει ότι δεν ακούει, τότε ο αστυνόμος θα του γράψει και θα του εξηγήσει γιατί του κόβει κλήση, π.χ. επειδή έτρεχες και πήγαινες με 100 παίρνεις κλήση και πρέπει να πληρώσεις τόσα.

I: Καθώς οδηγεί πιστεύεις θα δυσκολεύεται αφού δε θα ακούει τις κόρνες;

ΡΚ: Ναι θα δυσκολεύεται, αλλά γενικά πιστεύω μπορεί να οδηγήσει.

I: Όταν μεγαλώσουν μπορούν να πάρουν δίπλωμα οδήγησης;

EΚ: Ναι μπορούν, θα πρέπει να είναι ένας φίλος του μαζί του και να του λέει.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 8 πιο κάτω.

Πίνακας 8. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

8. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΩΦΩΝ ΑΤΟΜΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Εργασία			
1.1 Η έλλειψη ακοής ως εμπόδιο για την εύρεση εργασίας	25%(3)	50%(6)	75%(9)
1.2 Η χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (γραφή) για την εύρεση εργασίας	8,3%(1)	16,6%(2)	25%(3)
2. Γάμος			
2.1 Τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια	25%(3)	8,3%(1)	33,3%(4)
2.2 Τα κωφά άτομα παντρεύονται μόνο κωφά άτομα	0%(0)	25%(3)	25%(3)
2.3 Η κώφωση ως εμπόδιο στη δημιουργία οικογένειας	8,3%(1)	41,6%(5)	50%(6)
3. Αυτόνομη διαβίωση			
3.1 Ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
3.2 Αδυναμία αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση και ανάγκη συνεχούς φροντίδας από ένα τρίτο άτομο	33,3%(4)	58,6%(7)	91,6%(11)
4. Σχέση κωφών με μουσική			
4.1 Τα κωφά άτομα δε μπορούν να καταλάβουν τη μουσική	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
5. Σχέση κωφών με χορό			
5.1 Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν αντιγράφοντας τις κινήσεις των άλλων	8,3%(1)	16,6%(2)	25%(3)
5.2 Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν κάνοντας όποιον βηματισμό θέλουν	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
5.3 Τα κωφά άτομα δε μπορούν να χορέψουν	25%(3)	41,6%(5)	66,6%(8)
6. Σχέση κωφών ατόμων με το παιχνίδι			
6.1 Τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παίξουν	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
6.2 Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν τα πάντα	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
6.3 Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν ορισμένα παιχνίδια και υπό προϋποθέσεις	25%(3)	33,3%(4)	58,6%(7)
7. Η κώφωση ως εμπόδιο για την έκδοση διπλώματος οδήγησης			
7.1 Τα κωφά άτομα είναι ικανά να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης	8,3%(1)	25%(3)	33,3%(4)

Όπως συμπεραίνουμε από τον πιο πάνω πίνακα, σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής (εργασία, γάμος, αυτόνομη διαβίωση, μουσική, χορός, παιχνίδι) το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων τείνει κάθε φορά να κλίνει προς την αδυναμία των κωφών να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις πτυχές. Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι κωφοί δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν επιτυχώς βασικά ζητήματα της ζωής τους και γι αυτό χρειάζονται πάντα τη βοήθεια τρίτων. Αυτό το βλέπουμε πιο ξεκάθαρα στην υποενότητα 9.3 που αφορά την αυτόνομη διαβίωση. Στην υποενότητα αυτή η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (93%) αναφέρουν ότι οι κωφοί δε μπορούν να φέρουν σε πέρας τις απαιτήσεις της καθημερινότητας, ακόμα και τις πιο απλές όπως είναι η αγορά προϊόντων από το σούπερ μάρκετ ή το μαγειρέμα. Συνεπώς, βασική μας προτεραιότητα στην επόμενη φάση της έρευνας θα είναι να ενημερώσουμε τους μαθητές σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων και να τους δια φωτίσουμε για τις πραγματική διάσταση της κατάστασης αυτής.

Ειδικότερα, μέσα από τις απαντήσεις που πήραμε από τα υποκείμενα της έρευνας συνειδητοποιήσαμε ότι υπάρχει μεγάλη προκατάληψη στον τομέα της εργασίας από την μεριά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, εννιά από τους δώδεκα μαθητές (ΧΑ, ΜαΚ, ΚΚ, ΜΚ, ΣτΚ, ΝΚ, ΜαΑ, ΣΚ, ΜΑ) πιστεύουν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να δουλέψουν. Ο ΧΑ εντοπίζει την ανικανότητα των κωφών ατόμων να δουλέψουν στην έλλειψη ακοής. Θεωρεί ότι αφού δεν ακούει δε μπορεί να καταλάβει τι του λένε και συνεπώς αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις οποιουδήποτε επαγγέλματος. Προσπάθησε προς στιγμή να σκεφτεί αν υπάρχει κάτι που θα μπορούσαν να κάνουν ως επάγγελμα οι κωφοί και σκέφτηκε το ποδόσφαιρο, όμως ξανά η αδυναμία επικοινωνίας θεώρησε ότι είναι βασικό εμπόδιο που δεν ξεπερνιέται.

Την έλλειψη ακοής ως βασικό εμπόδιο σημείωσαν και η ΜαΚ, η ΚΚ, η ΜΚ, η ΣτΚ, η ΣΚ και ο ΜΑ. Επίσης, η ΜΚ για να μας εξηγήσει καλύτερα το συλλογισμό της φέρνει ως παράδειγμα το επάγγελμα του κομμωτή, όπου αν ένα κωφό άτομο εξασκεί αυτό το επάγγελμα δε θα ακούει τι του ζητάνε και θα κόβει τα μαλλιά, όπως εκείνο θέλει. Το ίδιο πιστεύει και η ΚΚ, αφού μας είπε ότι αν ήταν κωφή δε θα μπορούσε να γίνει κομμώτρια, όπως είναι το όνειρό της, αλλά θα έπρεπε να κάθεται σπíti χωρίς να μπορεί να κάνει καμία ασχολία. Τέλος, ο ΜαΑ αρχικά μας είπε ότι υπάρχει η δυνατότητα τα κωφά άτομα να δουλέψουν, καθώς μπορούν να επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα, όμως καθώς το ξανασκεύτηκε στη συνέχεια, δε βρήκε κάποιο επάγγελμα που θα μπορούσαν να

εξασκήσουν και θεωρεί ότι αν ο μπαμπάς του είχε ένα μαγαζί δε θα επέλεγε ένα κωφό ως υπάλληλο. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι στο μυαλό των μαθητών η αδυναμία επικοινωνίας κωφών και ακούντων αποκλείει τα κωφά άτομα από την αγορά εργασίας. Η εικόνα αυτή θα φροντίσουμε να ανασκευαστεί μέσα από τις κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Σχετικά με την εισαγωγή των κωφών ατόμων στην αγορά εργασίας μόνο τρία από τα δώδεκα υποκείμενα της έρευνας έδωσαν θετική απάντηση. Αναλυτικότερα, η ΕΚ, ο ΓΑ και η ΡΚ, θεωρούν ότι οι κωφοί έχουν το δικαίωμα και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις του εργασιακού τομέα. Η ΕΚ θέλοντας να μας δώσει παραδείγματα επαγγελμάτων αναφέρει τα επαγγέλματα της δασκάλας και της κοινωνικής λειτουργού. Επιλέγει αυτά τα δύο επαγγέλματα, καθώς πιστεύει ότι σε αυτά δε χρειάζεται να μιλάνε παρά κυρίως να γράφουν. Επίσης, θεωρεί ότι θα μπορούσε να εργαστεί και ως υπάλληλος σε μια οικογενειακή τους επιχείρηση, αλλά μόνο σε πόστο που θα έπρεπε να εκτελεί εντολές και όχι να έρχεται σε επαφή με πελάτες. Στη συνέχεια, διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα αυτό δεν είναι τόσο ξεκάθαρο στο μυαλό του ΓΑ. Αρχικά θεωρεί ότι δε μπορούν να δουλέψουν πουθενά, αλλά στη συνέχεια μας αναφέρει ότι θα μπορούσαν να δουλέψουν σε περίπτερο αν αυτό ήταν καταλλήλως διαμορφωμένο, ώστε να μην απαιτείται ο υπάλληλος να μιλάει συνεχώς με τους πελάτες (π.χ. τα τσιγάρα να είναι έξω και να επιλέγουν οι πελάτες κατευθείαν αυτά που θέλουν). Τέλος, η ΡΚ αναφέρει ότι δε θα μπορεί ένας κωφός να δουλέψει σε επαγγέλματα που απαιτούν συνεχή επαφή με πελάτες, όπως σε ξενοδοχείο ή σουπερ μάρκετ, καθώς δε θα έχει τη δυνατότητα να συνεννοηθεί μαζί τους και θα προκύπτουν παρεξηγήσεις. Ωστόσο, ένα επάγγελμα όπως αυτό του μασέρ ή του αισθητικού θα μπορούσαν να το υποστηρίξουν αξιοπρεπώς.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι οι τρεις μαθητές που ήταν θετικοί στην είσοδο των κωφών στην αγορά εργασίας θέτουν πολλούς περιορισμούς και προϋποθέσεις. Δεν είναι σίγουροι για όσα υποστηρίζουν και πιστεύουν ότι υπάρχουν πολλές δυσκολίες, εντοπίζοντας ξανά το πρόβλημα στη επικοινωνία.

Αναφορικά με τη δημιουργία οικογένειας το 33,3% θεωρεί τι οι κωφοί δεν έχουν κάποια δυσκολία στη δημιουργία οικογένειας είτε με άλλους κωφούς είτε με ακούντες. Πιο αναλυτικά, ο ΧΑ και ο ΓΑ σημειώνουν ότι οι κωφοί μπορούν να παντρευτούν κανονικά. Ο ΧΑ και η ΡΚ εξηγούν ότι μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια και αν προκύψει πρόβλημα επικοινωνίας θα το αντιμετωπίσουν με τη χρήση της νοηματικής ή του γραπτού λόγου. Τέλος, ο ΜαΑ και η ΡΚ μιλούν και για τα παιδιά των κωφών λέγοντας εύστοχα ότι μπορεί είτε να είναι και αυτά κωφά είτε να γεννηθούν με φυσιολογική ακοή.

Στην ερώτηση που απευθύναμε στους μαθητές «Μπορούν τα κωφά άτομα να παντρευτούν και να δημιουργήσουν οικογένεια;» μια ομάδα τριών παιδιών, η ΜΚ, ΝΚ και η ΣτΚ, μας απάντησαν ότι οι κωφοί έχουν την ικανότητα να παντρευτούν και να δημιουργήσουν οικογένεια. Ωστόσο, θέτουν τον περιορισμό ότι είναι δεσμευτικό να παντρευτούν κάποιον κωφό, καθώς σε διαφορετική περίπτωση δε θα μπορούν να επικοινωνούν. Επίσης, η ΜΚ σημειώνει ότι αφού θα παντρευτούν δύο κωφοί μεταξύ τους, τότε και τα παιδιά τους θα γεννηθούν κωφά.

Αρκετά από τα υποκείμενα της έρευνας (50%) μας είπαν ότι θεωρούν πως τα κωφά άτομα αδυνατούν να δημιουργήσουν μια φυσιολογική οικογένεια όπως οι ακούντες. Αναλυτικότερα, ο ΜΑ, η ΜαΚ, η ΝΚ, η ΚΚ, η ΕΚ και η ΣΚ θεωρούν ότι οι κωφοί δε μπορούν να παντρευτούν. Η βασική αιτία αυτής τους της αδυναμίας πιστεύουν οι μαθητές ότι είναι η ανικανότητα των κωφών να επικοινωνήσουν με τους άλλους, είτε το σύντροφο είτε τα παιδιά τους.

Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται να παραδεχθούν ότι οι κωφοί μπορούν να δημιουργήσουν μια φυσιολογική οικογένεια ή φαντάζονται ότι αυτό

μπορεί να γίνει μόνο με κάποιο άλλο κωφό άτομο. Κατά τη διάρκεια των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων θα φροντίσουμε να καταστήσουμε ξεκάθαρο στους μαθητές ότι οι κωφοί δεν υστερούν σε τίποτα σε σχέση με τους ακούοντες σε αυτόν τον τομέα.

Σχετικά με το ζήτημα της αυτόνομης διαβίωσης από όλους τους μαθητές που ρωτήσαμε η μόνη που απάντησε θετικά στην ερώτησή μας ήταν η ΣτΚ. Η μαθήτριά αυτή θεωρεί ότι ένα κωφό άτομο έχει τη δυνατότητα να ζήσει αυτόνομο και ανεξάρτητο, καθώς θα μπορεί να διεκπεραιώνει όλες τις υποχρεώσεις του και φέρνει ως παράδειγμα τα ψώνια από το σούπερ μάρκετ.

Οι έντεκα μαθητές (91,3%) στο ερώτημα σχετικά με το αν μπορούν οι κωφοί να ζήσουν αυτόνομοι έδωσαν αρνητική απάντηση. Οι μαθητές έχουν στο μυαλό τους, ότι οι κωφοί δε μπορούν να φέρουν σε πέρας ορισμένες υποχρεώσεις της καθημερινότητας. Ειδικότερα, ο ΧΑ πιστεύει ότι αν αφήσουμε ένα κωφό να ζήσει μόνος του, θα πεθάνει, αφού δε θα μπορεί να μαγειρέψει, να ψωνίσει, να δουλέψει κ.α. Η ΚΚ θεωρεί ότι ένα κωφό άτομο δε μπορεί να κάνει τίποτα και έτσι αναγκαστικά θα κάθεται όλη μέρα στο σπίτι του, ενώ κάποιος άλλος θα έχει αναλάβει το χρέος της φροντίδας του. Για τη ΜαΚ ένα κωφό άτομο, επειδή δεν ακούει δε μπορεί να καταφέρει τίποτα μόνο του.

Στη συνέχεια, η ΜΚ μας ανέφερε ότι ένα κωφό άτομο δε μπορεί να επικοινωνήσει με τους γύρω του. Επομένως, πάντα θα χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου τρίτου, αφού δε μπορεί για παράδειγμα να πληρώσει ή να κάνει κάποια συναλλαγή σε δημόσια υπηρεσία. Της ίδιας άποψης είναι και η ΕΚ, η οποία συμπληρώνει ότι δε θα μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους στο τηλέφωνο, επομένως είναι αναγκαία η παρουσία κάποιου που θα του εξηγεί. Ο ΓΑ και η ΝΚ θεωρούν ότι οι κωφοί δε μπορούν να μαγειρέψουν, δε μπορούν να δουλέψουν, να κάνουν οποιαδήποτε δραστηριότητα, οπότε πάντα υπάρχει η ανάγκη για κάποιο σύντροφο που θα τους φροντίζει. Ο ΜαΑ, η ΣΚ και ο ΜΑ συμφωνούν με την άποψη ότι οι κωφοί δε μπορούν να βρουν δουλειά και επομένως δε θα έχουν χρήματα για να ζήσουν. Τέλος, η ΡΚ συμπληρώνει ότι οι κωφοί είναι εύκολα θύματα προς εξαπάτηση και γι' αυτό θα πρέπει πάντα κάποιος να τους προστατεύει και να είναι κοντά τους. Συμπερασματικά σχεδόν όλα τα υποκείμενα της έρευνας πιστεύουν ότι οι κωφοί χρειάζονται υποστήριξη στη ζωή τους από έναν ακούοντα.

Τέσσερις από τους δώδεκα μαθητές (33,3%) απάντησαν θετικά στην ερώτησή μας για το αν τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν. Η ΕΚ, ο ΓΑ, η ΡΚ και η ΝΚ, πιστεύουν ότι μπορούν να χορέψουν μιμούμενοι τα βήματα που κάνουν και οι υπόλοιποι γύρω τους. Έτσι, δε χρειάζεται οπωσδήποτε να ακούν τη μουσική για να πιάσουν το ρυθμό. Αν είναι παρατηρητικοί μπορούν να μάθουν τα βήματα και τις κινήσεις από τους άλλους.

Οχτώ από τα δώδεκα υποκείμενα της έρευνας (66,6%), ο ΧΑ, η ΜαΚ, η ΚΚ, η ΜΚ, η ΣΚ, η ΣτΚ, ο ΜΑ και ο ΜαΑ, πιστεύουν ότι είναι αδύνατο οι κωφοί να καταφέρουν να χορέψουν, δεδομένου ότι δεν ακούνε τη μουσική και συνεπώς δεν μπορούν να εναρμονιστούν με το ρυθμό. Συνεπώς, οι μαθητές συσχετίζουν άμεσα την ικανότητα χορού με το ρυθμό και τη μουσική και γι' αυτό αποκλείουν κάθε ενδεχόμενο να μπορούν τα κωφά άτομα να χορέψουν.

Αναφορικά με το ζήτημα του παιχνιδιού, από τα υποκείμενα της έρευνας η ΚΚ και ο ΜΑ απάντησαν ότι τα κωφά παιδιά δεν είναι σε θέση να παίξουν κανένα παιχνίδι με τους ακούοντες. Θεωρούν ότι έλλειψη ακοής τα αποκλείει από τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, ο ΜΑ πιστεύει ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν μόνο με άλλους κωφούς, καθώς μόνο με αυτούς μπορούν να συνεννοηθούν. Οι ακούοντες πρέπει να γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα ή να τους γράφουν όσα θέλουν να πουν, πράγμα το οποίο είναι ιδιαιτέρως δύσκολο και χρονοβόρο στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Επίσης, θεωρεί ότι σε ορισμένα παιχνίδια, όπως το ποδόσφαιρο, δεν υπάρχει ούτε αυτή η επιλογή.

Η ΝΚ και ο ΜαΑ πιστεύουν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να παίξουν κανονικά όλα τα παιχνίδια, αν και θα υπήρχαν κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία. Για παράδειγμα, ενδεχομένως να μη μπορούσαν να καταλάβουν τους κανόνες του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά η ΝΚ πιστεύει ότι υπάρχει τρόπος και δεν αποκλείει τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια διαδικασία. Από την άλλη ο ΜαΑ, αν και στην αρχή μας λέει ότι μπορούν να παίξουν όλα τα παιχνίδια, στη συνέχεια αναφέρει κάποια συγκεκριμένα παιχνίδια, τα οποία προφανώς εκείνος παίζει συχνότερα με τους φίλους του.

Οι περισσότεροι μαθητές (66,6%) θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά δεν αποκλείονται εντελώς από την ευχαρίστηση που προκαλεί η διαδικασία του παιχνιδιού. Ο ΧΑ, η ΜαΚ, η ΕΚ, η ΜΚ, ο ΓΑ, η ΣτΚ, η ΡΚ και ο ΜαΑ, ανέφεραν ότι υπάρχει η δυνατότητα και αυτά τα παιδιά να παίξουν, απλώς είναι περιορισμένος ο αριθμός των παιχνιδιών, στα οποία μπορούν να συμμετέχουν. Ο ΧΑ σημειώνει ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν με αμαξάκια, μηχανάκια, ανθρωπάκια, κυνηγητό και ζωγραφική, δηλαδή κυρίως μοναχικά παιχνίδια, αλλά δε μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικά, όπως είναι το κρυφτό. Γενικότερα, θεωρεί ότι μπορούν να παίξουν παιχνίδια στα οποία δε χρειάζεται να μιλάνε. Η ΜαΚ, η ΣτΚ, η ΡΚ και ο ΓΑ μας είπαν ότι μπορεί να παίξουν κουτσό και κυνηγητό, αφού δε χρειάζεται να μιλάνε, μπορούν να ζωγραφίζουν και να κάνουν κατασκευές, αλλά δε μπορούν να συμμετέχουν στη μπάλα ή στο κρυφτό.

Την ίδια άποψη έχουν και η ΕΚ, η οποία αποκλείει τα κωφά άτομα από παιχνίδια που απαιτείται επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες, ωστόσο αναφέρει ότι θα μπορούσαν να παίξουν βόλεϊ και να κάνουν ποδήλατο και πατίνια. Στη συνέχεια, στα παιχνίδια που δε μπορούν να παίξουν τα κωφά παιδιά η ΡΚ πρόσθεσε το «Βασιλιά Βασιλιά», ο ΜαΑ το «Σπασμένο Τηλέφωνο», ο ΓΑ το «Αλάτι ψιλό, αλάτι χοντρό» και το «Κόκαλο ξεκόκαλο, η ΜΚ το «Μπανάνα ξεμπανάνα» και η ΕΚ την κρεμάλα. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των παιχνιδιών είναι ότι οι συμμετέχοντες επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Συνεπώς, η δυσκολία των κωφών ατόμων και σε αυτόν τον τομέα έγκειται στην αδυναμία επικοινωνίας με τους ακούοντες.

Τέλος, από τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν στην απόκτηση διπλώματος οδήγησης το 25% θεωρεί ότι η κώφωση δεν τους επιτρέπει να οδηγούν, ενώ το 33,3% πιστεύει ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε αυτό τον τομέα.

8.10. Επίλογος - συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο, προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών, μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις, σχετικά με την καθημερινή ζωή των κωφών ατόμων, τους τρόπους που αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινότητας, καθώς και τις δυνατότητές τους μέσα από 12 ερωτήσεις. Αυτές οι παράμετροι είναι πολύ σημαντικοί για την εργασία μας, καθώς συμβάλουν στην ανίχνευση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων των υποκειμένων της έρευνας απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Η προκατάληψη από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες ορίζεται ως «μια αδικαιολόγητη αρνητική συμπεριφορά, μια ανεπιθύμητη και άδικη στάση απέναντι σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1991). Σύμφωνα με τον Allport (1979), ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο, όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής, αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω. Έτσι, η προκατάληψη είναι μια αντιπάθεια, η οποία βασίζεται σε λανθασμένες γενικεύσεις. Όλα τα μέλη μιας ομάδας αξιολογούνται το ίδιο, παραβλέποντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Η προκατάληψη οδηγεί σε διακρίσεις και απόρριψη των ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες. Συνήθως, μας ωθούν να δίνουμε έμφαση στις

διαφορές και στις υπάρχουσες ανεπάρκειες μιας ομάδας και βάσει αυτών των στοιχείων δομούμε τη συμπεριφορά μας.

Συμπερασματικά, όπως διαπιστώνουμε από τους πιο πάνω συγκεντρωτικούς πίνακες, σύμφωνα με την υποενότητα 8.2. οι περισσότεροι μαθητές (83%) χαρακτηρίζουν τους κωφούς ως άτομα που δεν ακούνε, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (25%) έχει συνδέσει την κώφωση με τη νοηματική γλώσσα. Τέλος, το 9% συμπληρώνουν ότι οι κωφοί έχουν ανάγκη τη βοήθεια των ακουόντων, ενώ ένα άλλο 9% δε γνωρίζει τι είναι οι κωφοί και γι' αυτό δεν είναι σε θέση να προσδιορίσει κάποια χαρακτηριστικά τους. Στην υποενότητα 8.3. περίπου οι μισοί μαθητές (42%) είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν στο παρελθόν κάποιο κωφό άτομο, ενώ το 58% δεν είχε καμία επαφή κατά το παρελθόν.

Όπως βλέπουμε στην υποενότητα 8.4. όλα τα υποκείμενα της έρευνας γνώριζαν ότι ένα βασικό εργαλείο που χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν είναι η νοηματική γλώσσα δίχως να γνωρίζουν παραπάνω στοιχεία γι' αυτή. Στη συνέχεια, το 50% ανέφερε τη γραφή ως εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας, ενώ ένα υποκείμενο σκέφτηκε ότι θα μπορούσαν να εφεύρουν μηχανές μετάφρασης για τη διευκόλυνση της συνομιλίας. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό ανέφερε ότι μπορεί να βοηθήσει ένα τρίτο άτομο με γνώση νοηματικής ή ο κωφός να δείχνει με το χέρι του και να επιλέγει. Όμως, δεν έλειψαν και οι απαντήσεις που έλεγαν ότι οι κωφοί δε μπορούν να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους με κανένα τρόπο.

Αναφορικά με τα αίτια της κώφωσης στην υποενότητα 8.5. το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας (58%) τείνουν να τα αποδίδουν όχι μόνο σε κληρονομικούς παράγοντες, αλλά και σε επίκτητες αιτίες, όπως κάποιο ατύχημα (από δυνατό ήχο, διάτρηση τυμπάνου ή χτύπημα στα αυτιά) ή μια ασθένεια.

Στην υποενότητα 8.6. το 50% των υποκειμένων θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να μιλήσουν, ενώ το άλλο 50% πιστεύουν το αντίθετο. Συνεπώς, μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες πρέπει να καταστεί κατανοητό σε όλους τους μαθητές ότι τα κωφά άτομα δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τις φωνητικές τους χορδές και γι' αυτό δεν πρέπει να τους αποκαλούμε «κωφάλαους», το οποίο σημαίνει όχι μόνο ότι δε μπορούν να ακούσουν, αλλά ούτε και να μιλήσουν. Επίσης, πρέπει να ξεκαθαρίσουν ότι όλοι οι κωφοί μετά από την κατάλληλη εκπαίδευση από ειδικούς (όπως λογοθεραπευτές) μπορούν να κατακτήσουν την ικανότητα της ομιλίας. Τέλος, θα γίνει αναφορά στον ιδιαίτερο τρόπο εκφοράς των λέξεων από τους κωφούς.

Όπως διαπιστώνουμε από την υποενότητα 8.7., ένα μεγάλο μέρος των μαθητών θεωρεί ότι η ακοή των κωφών δε μπορεί να βελτιωθεί (25%), ενώ οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι η βελτίωση/ θεραπεία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επέμβαση της επιστήμης με διάφορα μέσα (εμβόλιο, φάρμακα, ακουστικό, χειρουργική επέμβαση, μεταμόσχευση).

Στη συνέχεια, μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων στην καθημερινή ζωή στην υποενότητα 8.8. παρατηρούμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των υποκειμένων τείνει να θεωρεί ότι στην καθημερινή ζωή τα κωφά άτομα δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους είτε πρόκειται για τα μέλη της οικογένειάς τους, είτε για το σχολικό περιβάλλον, είτε για άτομα που συναντούν στις καθημερινές πτυχές της ζωής, όπως σούπερ μάρκετ. Συνεπώς, η δυσκολία στην επικοινωνία είναι ένας άξονας που διαπερνά όλες τις φάσεις της ζωής των κωφών ατόμων και στέκεται ως τοίχος, ανυπέρβλητο εμπόδιο για την επίτευξη των στόχων τους και μιας φυσιολογικής ζωής.

Τέλος, όπως συμπεραίνουμε από την υποενότητα 8.9., σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής (εργασία, γάμος, αυτόνομη διαβίωση, μουσική, χορός, παιχνίδι) το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων τείνει κάθε φορά να κλίνει προς την αδυναμία των κωφών να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις πτυχές. Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι κωφοί δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν επιτυχώς βασικά ζητήματα της ζωής τους και γι' αυτό χρειάζονται

πάντα τη βοήθεια τρίτων. Αυτό το βλέπουμε πιο ξεκάθαρα στην υποενότητα 8.9.3 που αφορά την αυτόνομη διαβίωση. Στην υποενότητα αυτή η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (93%) αναφέρουν ότι οι κωφοί δε μπορούν να φέρουν σε πέρας τις απαιτήσεις της καθημερινότητας, ακόμα και τις πιο απλές όπως είναι η αγορά προϊόντων από το σούπερ μάρκετ ή το μαγείρεμα. Επομένως, βασική μας προτεραιότητα στην επόμενη φάση της έρευνας θα είναι να πληροφορήσουμε τους μαθητές σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων και να τους διαφωτίσουμε για την πραγματική διάσταση της κατάστασης αυτής.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι στη φάση της υλοποίησης των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων θα πρέπει να δουλέψουμε με τα υποκείμενα της έρευνας θέματα που αφορούν τις δυνατότητες και τον κόσμο των κωφών ατόμων στους εξής τομείς: αυτόνομη διαβίωση, ομιλία, χορός, τρόποι επικοινωνίας, παιχνίδι, μουσική, εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τα συναισθήματα των κωφών, των ακουόντων προς τους κωφούς και των ακουόντων στη θέση των κωφών μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

9.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρούμε να μελετήσουμε αναλυτικά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκαλεί η κώφωση εν γένει σε διάφορα επίπεδα. Θέλουμε να εξετάσουμε την παράμετρο αυτή από πολλές πλευρές, γι' αυτό αφιερώσαμε αρκετές ερωτήσεις για την ανίχνευση των απόψεων των υποκειμένων. Η παράμετρος αυτή είναι ιδιαίτερης σημασίας, διότι θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό πως αντιμετωπίζονται τα κωφά άτομα και να ακολουθήσουμε την απαιτούμενη παρέμβαση στη συνέχεια, ώστε να ευαισθητοποιήσουμε τα υποκείμενα της έρευνάς μας.

Πιο αναλυτικά, σε αυτό το κεφάλαιο βασικός σκοπός μας είναι να ανιχνεύσουμε τα συναισθήματα που πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι νιώθουν τα κωφά άτομα, τα συναισθήματα που τρέφουν τα υποκείμενα της έρευνας προς τα κωφά άτομα και τα συναισθήματα που θεωρούν τα υποκείμενά μας ότι θα βίωναν αν βρίσκονταν στη θέση των ατόμων με προβλήματα ακοής. Από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέξαμε διακρίναμε τις πιο κάτω κατηγορίες.

9.2. Συναισθήματα κωφών ατόμων από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας

Η υποενότητα αυτή πραγματεύεται τα συναισθήματα που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι θα έχουν τα κωφά άτομα στην καθημερινή τους ζωή. Εξετάζοντας τα συναισθήματα αυτά θα πάρουμε πληροφορίες σχετικά με την αντίληψη που έχουν για την κώφωση. Πιο συγκεκριμένα, εάν θεωρούν ότι τα κωφά άτομα είναι κλεισμένα στο σπίτι τους και θλίβονται για την κατάσταση που βιώνουν, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι δεν έχουν κατανοήσει τις δυνατότητες και τον κόσμο των κωφών ατόμων. Παρακάτω κατηγοριοποιούνται οι απαντήσεις των μαθητών σε δυο κατηγορίες: θετικά και αρνητικά συναισθήματα.

9.2.1. Αρνητικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στα κωφά παιδιά. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

9.2.1.1. Η διαφορετικότητα ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η διαφορετικότητα που έχουν τα κωφά άτομα εξαιτίας της έλλειψης ακοής, τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα της έρευνας (33,3%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 3 κορίτσια (25%) (2 κορίτσια από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Προσπάθησε σε παρακαλώ να μπεις στη θέση ενός κωφού παιδιού και σκέψου τι αισθάνεται αυτό το παιδί;

MA: Αισθάνεται λυπημένο.

I: Τι άλλο;

MA: Μοναξιά.

I: Γιατί;

MA: Επειδή όλα τα άλλα παιδιά μπορούν να μιλάνε και να ακούνε, ενώ αυτό δε μπορεί.

I: Τι πιστεύεις ότι αισθάνονται τα κωφά άτομα;

MK: Είναι διαφορετικά από εμάς. Έχουν και θετικά και αρνητικά.

I: Ποια είναι τα θετικά;

MK: Βασικά δεν είναι και τόσο ευχαριστημένοι.

I: Γιατί;

MK: Γιατί δε θέλουν να είναι κωφοί και ζηλεύουν τους άλλους που ακούνε.

EK: Αυτή η κατάσταση δεν αρέσει στα κωφά παιδιά και θα προτιμούσαν να ακούνε όπως τα άλλα παιδιά. (1^ο ιχνογράφημα)

I: Είπαμε ότι τα κωφά άτομα έχουν ένα δικό τους κόσμο, ένα δικό τους τρόπο να επικοινωνούν.. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται;

PK: Αισθάνονται ότι δεν έχουν αυτία, ότι δεν ακούν τίποτα, ότι δεν υπάρχει τίποτα τριγύρω τους.

I: Και πώς τους κάνει αυτό να αισθάνονται;

PK: Ότι δεν ακούνε απολύτως τίποτα, ούτε τα βήματά τους, ούτε την καρέκλα, τίποτα... Απλώς προχωράνε.. Αυτό τους κάνει να αισθάνονται κάπως λυπηρά, κάπως παράξενα..

I: Γιατί;

PK: Επειδή όλοι ακούνε και αυτό δεν ακούει.

9.2.1.2. Η κοροϊδία ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η κοροϊδία που δέχονται τα κωφά άτομα από τους ακούοντες είναι η αιτία των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε ένα υποκείμενο, αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Και τα κωφά άτομα πώς αισθάνονται όταν βλέπουν κάποιον που τους μιλάει άσχημα και τα κοροϊδεύει;

MK: Χάλια.

I: Γιατί;

MK: Γιατί τα κοροϊδεύουνε. (2^ο ιχνογράφημα)

9.2.1.3. Η στέρηση μια φυσιολογικής ζωής ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η κώφωση στερεί από τα κωφά άτομα τη δυνατότητα να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή, όπως οι ακούοντες και αυτό τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,7%) και 4 κορίτσια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Εντάξει. Θέλω να σκεφτείς και να μου πεις πώς αισθάνεται ένα παιδί που δεν ακούει;
ΣΚ: Άσχημα, λυπημένο.

I: Γιατί;

ΣΚ: Γιατί δε μπορεί να ακούσει τους άλλους, δε μπορεί να παίξει και δε μπορεί να μάθει και πράγματα.

I: Τι άλλο θα αισθάνεται για τους άλλους;

ΣΚ: Θα ζηλεύει και θα είναι στενοχωρημένο, γιατί οι άλλοι μπορούν να μάθουν πράγματα ενώ αυτό δε μπορεί, ότι οι άλλοι μπορούν να παίξουν ενώ αυτό δε μπορεί.

I: Τα κωφά παιδιά πώς αισθάνονται εξαιτίας του προβλήματος τους;

NΚ: Λυπημένα.

I: Αισθάνονται ότι δεν είναι σαν τους υπόλοιπους;

NΚ: Δεν ξέρω.

I: Και γιατί αισθάνονται λυπημένα;

NΚ: Επειδή δεν μπορούν ν' ακούσουν και να κάνουν αυτό που θέλουν.

I: Πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται ένα κωφό παιδί;

EΚ: Νιώθει πολύ άσχημα, στενοχωριέται γιατί τα άλλα παιδιά μπορούν να μιλάνε, ενώ αυτό δε μπορεί να μιλήσει. Δε θα μπορεί να κάνει όσα κάνουν αυτοί που μιλάνε. Δε θα μπορεί να κάνει αστεία με τους φίλους του, να μιλάνε, ενώ οι άλλοι θα τα κάνουν όλα αυτά και αυτό θα στενοχωριέται πάρα πολύ.

I: Τι άλλα συναισθήματα θα νιώθει;

EΚ: Θα νιώθει ότι δεν πρέπει να στενοχωριέται και ότι θα πρέπει να έχει φίλους.

I: Μπες λίγο στη θέση του κωφού παιδιού και πες μου πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται;

ΧΑ: Πολύ λύπη, γιατί δεν ακούει.

I: Τι άλλο νιώθει;

ΧΑ: Ότι δε μπορεί να δουλέψει, δε μπορεί να παίξει με τους φίλους του κρυφτό, δε μπορεί να οδηγήσει, δε μπορεί να κάνει τις δουλειές που του λένε, δε μπορεί να παίξει ποδόσφαιρο, δε μπορεί να κάνει τραπέζι με τους φίλους του...

I: Τι άλλο μπορεί να αισθάνεται;

ΧΑ: Ότι δεν έχει σπίτι, δεν έχει φίλους.

I: Πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται ένα παιδί που είναι κωφό;

ΓΑ: χάλια.

I: Γιατί αισθάνεται χάλια;

ΓΑ: Γιατί δεν μπορεί να μιλήσει και το κοροϊδεύουν.

I: Και τι άλλο αισθάνεται;

ΓΑ: Λύπη.

I: Για τον ίδιο λόγο που είπαμε και πριν;

ΓΑ: Ναι.

I: Πώς αισθάνονται γι' αυτό τα κωφά άτομα;

ΣτΚ: Άσχημα, γιατί θέλουν να' ναι σαν εμάς και να μπορούν να κάνουν όλα αυτά που τώρα δεν μπορούν επειδή δεν ακούνε.

9.2.1.4. Η περιθωριοποίηση ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι τα κωφά άτομα εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους περιθωριοποιούνται και δεν εντάσσονται ομαλά στις ομάδες των ακουόντων. Αυτή η απομόνωση και η αποξένωση τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,7%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Πώς νιώθουν τα παιδιά που δεν ακούνε;
ΜαΚ: Δε μπορεί να νιώθει χαρούμενο, γιατί οι άλλοι το έχουν ξεχάσει.
I: Γιατί;
ΜαΚ: Γιατί δεν το κάνουν παρέα.

I: Πώς αισθάνεται ένα παιδί που είναι κωφό;
ΚΚ: Το κωφό παιδί δεν ακούει κανένα και οι άλλοι δεν το παίζουν.
I: Και πώς αισθάνεται για αυτό;
ΚΚ: Στενοχωρημένο, γιατί είναι μόνο του, δε μπορεί να κάνει τίποτα, δε μπορεί να παίζει και κάθεται μόνο του στο σπίτι. Έχει πάθει κάτι στο αυτί και δε μπορεί να ακούσει.

I: Ωραία. Οι κωφοί έχουν έναν δικό τους κόσμο και βλέπουν τα πράγματα λίγο διαφορετικά. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται τα κωφά άτομα;
ΜαΑ: Μερικές φορές αισθάνονται μόνα τους γιατί δεν τους δίνουμε σημασία.
I: Τι άλλο μπορεί να αισθάνονται; Θα αισθάνονται μόνο αρνητικά συναισθήματα;
ΜαΑ: Δεν ξέρω.

9.2.2. Θετικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι προκαλούν θετικά συναισθήματα στα κωφά παιδιά. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

9.2.2.1. Η διακριτική συμπεριφορά των ακουόντων ως πηγή θετικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η διακριτική συμπεριφορά και η αποδοχή της διαφορετικότητας των κωφών από την πλευρά των ακουόντων, κάνει τα κωφά άτομα να κατακλύζονται από θετικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο της έρευνας, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Μπορεί να αισθάνονται και θετικά συναισθήματα;
ΜαΑ: Ναι.
I: Ας πούμε γιατί μπορεί να αισθάνονται χαρούμενα;
ΜαΑ: Επειδή κάποιος μπορεί να τους σέβεται, να τους δίνει σημασία και ν' ασχολείται μαζί τους.

9.2.2.2. Η έλλειψη ακοής ως πηγή θετικών συναισθημάτων εξαιτίας της αποφυγής δυσάρεστων καταστάσεων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα που θεωρούν ότι η έλλειψη ακοής γλιτώνει τα κωφά άτομα από διάφορες δυσάρεστες καταστάσεις, όπως είναι η έντονη φασαρία. Αυτή η κατάσταση τους προκαλεί θετικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο της έρευνας, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

PK: Μπορεί να νιώθουν και λίγο χαρούμενα που δε θα ακούνε τις φωνές, τα φοβερά πράγματα που θα τους κάνουν.

9.2.2.3. Η αποδοχή ως πηγή θετικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι αν οι ακούντες αποδέχονται τη διαφορετικότητα των κωφών και τους θέλουν στην παρέα τους, τότε τα κωφά άτομα θα αισθάνονται όμορφα και θα έχουν θετικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα της έρευνας, κορίτσια (25%) μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

MK: Γιατί είναι καλά. Έχει φίλους, το παίζουν.

MK: Θα νιώθει πολύ χαρούμενο, θα αισθάνεται..... θα νιώθει ότι πρέπει και αυτό να κάνει κάτι για εκείνους. (1^ο ιχνογράφημα)

I: Και το κωφό παιδάκι πώς αισθάνεται;

ΣτΚ: Τέλεια νομίζουμε εμείς, αλλά προσπαθούμε να το κάνουμε ακόμα πιο χαρούμενο.

I: Γιατί αισθάνεται ωραία;

ΣτΚ: Γιατί χαίρεται που έχει καινούριους φίλους και προσπαθούν να του μάθουν. (7^ο ιχνογράφημα)

I: Το κωφό παιδί παίζει μόνο του;

ΜαΚ: Ναι.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί του αρέσει να παίζει μόνο του, να χτυπάει την μπάλα.

I: Είναι χαρούμενο;

ΜαΚ: Ναι, γιατί παίζει πολύ ωραία.

I: Γιατί δεν παίζει με τους άλλους;

ΜαΚ: Γιατί θέλει να χτυπάει τη μπάλα μόνο του.

I: Μπορεί όμως αν θέλει να παίζει με τους άλλους;

ΜαΚ: Ναι. (12^ο ιχνογράφημα)

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα συναισθήματα των κωφών ατόμων όπως τα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 9 πιο κάτω.

Πίνακας 9. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα συναισθήματα των κωφών ατόμων όπως τα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

9. ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΥΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Αρνητικά συναισθήματα			
1.1. Η διαφορετικότητα ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων	8,3%(1)	25%(3)	33,3%(4)
1.2. Η κοροϊδία ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
1.3. Η στέρηση μια φυσιολογικής ζωής ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων	16,7%(2)	33,3%(4)	50%(6)
1.4. Η περιθωριοποίηση ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων	16,7%(2)	8,3%(1)	25%(3)
2. Θετικά συναισθήματα			
2.1. Η διακριτική συμπεριφορά των ακουόντων ως πηγή θετικών συναισθημάτων	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.2. Η έλλειψη ακοής ως πηγή θετικών συναισθημάτων εξαιτίας της αποφυγής δυσάρεστων καταστάσεων	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.3. Η αποδοχή ως πηγή θετικών συναισθημάτων	0%(0)	25%(3)	25%(3)

Όπως προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι τα κωφά άτομα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Η ΕΚ σημειώνει ότι αυτή η κατάσταση σίγουρα δε θα αρέσει στα κωφά παιδιά και θα προτιμούσαν να ακούνε και να είναι όπως τους άλλους. Έπειτα, η ΜΚ αναφέρει ότι τα κωφά άτομα αισθάνονται άσχημα, όταν κάποιος τα κοροϊδεύει. Επομένως, τα αρνητικά συναισθήματα των κωφών ατόμων δεν πηγάζουν από την ιδιαιτερότητά τους, αλλά από την άσχημη συμπεριφορά των ακουόντων. Αυτό είναι ένα σημείο που πρέπει να το διευκρινίσουμε σε όλους τους μαθητές στην επόμενη φάση της έρευνας.

Ο ΧΑ θεωρεί ότι νιώθουν λύπη, καθώς δε μπορούν να δουλέψουν, να παίξουν, να έχουν φίλους και να κάνουν παρέα, να οδηγήσουν και να κάνουν δουλειές. Γενικότερα, λοιπόν, πιστεύει ότι το πρόβλημα ακοής τους στερεί κάθε δικαίωμα συμμετοχής σε μια φυσιολογική κοινωνική ζωή. Η ΜαΚ σημειώνει ότι οι ακούοντες θα παραμελούν το κωφό άτομο και δε θα το κάνουν παρέα εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του. Έτσι, αυτή η κατάσταση το μόνο που μπορεί να προκαλέσει είναι αρνητικά συναισθήματα και όχι χαρά. Της ίδιας άποψης είναι και η ΚΚ, η οποία σημειώνει ότι οι ακούοντες δε θα παίξουν το μικρό παιδί. Αυτό θα αισθάνεται στενοχωρημένο, γιατί δε θα μπορεί να κάνει τίποτα και θα κάθεται μόνο του στο σπίτι.

Η ΕΚ θεωρεί, επίσης, ότι ένα κωφό άτομο στενοχωριέται, επειδή δε μπορεί να κάνει όσα κάνουν οι ακούοντες. Ειδικότερα, νιώθει πολύ άσχημα, γιατί αυτό δε μπορεί να μιλάει και δε μπορεί να κάνει αστεία με τους φίλους του και να συζητάνε. Ωστόσο, θεωρεί η μαθήτρια ότι πρέπει να προσπαθήσει το κωφό παιδί να κάνει φίλους και να μη στενοχωριέται. Η ΜΚ απάντησε ότι τα κωφά άτομα είναι διαφορετικά από εμάς και δεν είναι τόσο ευχαριστημένα με τη ζωή τους, διότι ζηλεύουν τους ακούοντες. Στη συνέχεια, ο ΓΑ πιστεύει ότι ένα παιδί που είναι κωφό αισθάνεται χάλια και λύπη, διότι δε μπορεί να μιλήσει και συχνά πέφτει θύμα κοροϊδίας από τους άλλους. Έπειτα, η ΣτΚ υποθέτει ότι τα κωφά άτομα νιώθουν πολύ άσχημα που δε μπορούν να κάνουν όσα θέλουν εξαιτίας της

έλλειψης ακοής. Το ίδιο πιστεύει και η ΝΚ, η οποία σημειώνει ότι τα κωφά άτομα αισθάνονται λυπημένα, επειδή δε μπορούν να ακούσουν και να κάνουν όσα επιθυμούν.

Η ΡΚ σημειώνει ότι ένα κωφό άτομο αισθάνεται πολύ περίεργα που δε μπορεί να ακούσει τους καθημερινούς ήχους γύρω του, όπως είναι το τρίξιμο της καρέκλας, τα βήματά τους κ.α. Όλη αυτή η ιδιαίτερη κατάσταση θεωρεί ότι του προκαλεί λύπη. Στη συνέχεια, ο ΜΑ μας λέει ότι τα αισθήματα που κυριαρχούν στο κωφό παιδί είναι λύπη και μοναξιά, διότι αυτό δε μπορεί να μιλάει και να ακούει όπως τους υπόλοιπους. Επίσης, ο ΜΑ λέει ότι βιώνει μοναξιά, διότι δεν του δίνουμε σημασία και η ΣΚ ότι θα είναι λυπημένο, στενοχωρημένο και θα ζηλεύει, καθώς οι υπόλοιποι μπορούν να κάνουν ότι θέλουν, ενώ εκείνο αποκλείεται από πολλά πράγματα εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι τα συναισθήματα που κυριαρχούν στις ψυχές των κωφών είναι λύπη, στενοχώρια, μοναξιά και ζήλια. Οι αιτίες που προκαλούν τέτοιου είδους συναισθήματα είναι είτε η άσχημη συμπεριφορά των ακουόντων, οι οποίοι τους φέρονται περιφρονητικά και απαξιωτικά, είτε η ιδιαίτερη κατάστασή τους που τους αναγκάζει να μείνουν στο περιθώριο και να μη μπορούν να εκπληρώσουν όλα όσα ονειρεύονται. Στην επόμενη φάση της έρευνας θα τονιστεί πόσο μεγάλη επίδραση έχει η δικιά μας στάση στα συναισθήματα των κωφών, καθώς και το γεγονός ότι η κώφωση δε στέκεται εμπόδιο στην αυτόνομη και επιτυχημένη διαβίωση των κωφών ατόμων.

Ορισμένοι μαθητές στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τα συναισθήματα των κωφών ατόμων υπέθεσαν ότι δε θα έχουν μόνο αρνητικά συναισθήματα, αλλά πιθανώς θα βιώνουν και θετικά. Πιο συγκεκριμένα, ο ΜΑ μας λέει ότι θα μπορούσαν να είναι χαρούμενοι όταν κάποιος τους δίνει σημασία, ασχολείται μαζί τους και τους σέβεται. Η ΡΚ φαντάζεται ότι η χαρά των κωφών πηγάζει από το γεγονός ότι δεν ακούνε τις φωνές και τα φοβερά πράγματα που θα τους κάνουν οι ακούντες και έτσι εξαιτίας της άγνοιάς τους θα είναι χαρούμενα. Στη συνέχεια, η ΜΚ και η ΣτΚ πιστεύουν ότι ένα κωφό άτομο είναι χαρούμενο όταν έχει φίλους και του μαθαίνουν πράγματα ή εκείνο κάνει πράγματα για αυτούς. Τέλος, η ΜΑΚ δίνει την προοπτική του χαρούμενου κωφού παιδιού, το οποίο δεν έχει ανάγκη τους άλλους, αλλά παίζει μόνο του και είναι πολύ χαρούμενο γι' αυτό.

Συνεπώς, το θετικό συναίσθημα της χαράς προκαλείται κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τους μαθητές, όταν οι ακούντες είναι θετικοί απέναντί τους και τους αποδέχονται.

9.3. Συναισθήματα υποκειμένων της έρευνας προς κωφά άτομα

Κατά την εξέταση του κεφαλαίου των συναισθημάτων βασική παράμετρος είναι ο προσδιορισμός των συναισθημάτων που νιώθουν οι ίδιοι οι μαθητές προς τα κωφά άτομα. Μέσα από την παράθεση των συναισθημάτων των μαθητών θα καταλάβουμε αν οι μαθητές είναι θετικοί προς τα κωφά άτομα και τι πραγματικά πιστεύουν για τα άτομα αυτά. Είναι πολύ σημαντικό να το γνωρίζουμε αυτό, διότι έτσι θα προσδιορίσουμε ορθότερα τις ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες της επόμενης φάσης. Για το σκοπό αυτό απευθύναμε στους μαθητές την εξής ερώτηση: «Εσύ τι αισθάνεσαι, τι σκέφτεσαι όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;». Οι απαντήσεις που λάβαμε από τους μαθητές ποικίλουν και μέσα από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν οι πιο κάτω κατηγορίες.

9.3.1. Αρνητικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που οδηγούν τα υποκείμενα της έρευνας να αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα προς το πρόσωπο των κωφών ατόμων. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

9.3.1.1. Η κώφωση ως αιτία συναισθημάτων λύπης

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι βλέποντας ένα κωφό παιδί το πρώτο πράγμα που αισθάνονται είναι λύπη, διότι δε μπορεί να ακούσει. Έτσι, αυτό που τους προκαλεί λύπη είναι το ίδιο το γεγονός της κώφωσης και τίποτα άλλο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Αν δει κάποιο τέτοιο άτομο στο δρόμο τι σκέφτεσαι;

ΧΑ: Θα νιώθω πολύ λύπη και θα ζητήσω με τα χέρια μου λεφτά και θα του τα έδινά για να γίνει καλά.

I: Και τι άλλο αισθάνεσαι;

ΧΑ: Πολύ λύπη, γιατί δεν ακούνε, δεν έχουνε φίλους και δε μπορούνε να παίξουν κάποια πράγματα.

I: Κάτι άλλο που θα ένιωθες;

ΧΑ: Ε... όχι.

I: Εσύ τι νιώθεις όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;

ΜαΚ: Λυπημένη.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δεν ακούει.

I: Αν δεις εσύ ένα κωφό παιδί τι συναισθήματα σου προκαλεί;

ΜΚ: Μου προκαλεί λύπη, γιατί δεν είναι και τόσο ωραίο να ακούει ο ένας και ο άλλος να μην ακούει.

I: Τι άλλο σου προκαλεί;

ΜΚ: Στενοχώρια.

I: Για ποιο λόγο;

ΜΚ: Για τον ίδιο.

I: Πώς νιώθεις για τα κωφά άτομα;

ΣτΚ: Άσχημα. Θέλω να είναι σαν και εμάς, ν' ακούνε και να παίζουνε.

I: Κατάλαβα. Θα είναι αισιόδοξο. Τι αισθάνηκες όταν είδες εκείνη την οικογένεια στο σουπερ μάρκετ που μου είπες στην αρχή;

ΕΚ: Ότι είναι δύσκολο να κάνουνε νοήματα. Θα στενοχωριόμουν γιατί αυτοί οι άνθρωποι δε θα μπορούσαν να μιλήσουν ποτέ. Θα προσπαθούσε βέβαια να μην στενοχωριόμουν για αυτούς, γιατί τουλάχιστον μπορούν να μιλήσουν με νοήματα.

9.3.1.2. Η έλλειψη επικοινωνίας ως πηγή συναισθημάτων θλίψης

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η αδυναμία επικοινωνίας τους με τους κωφούς τους προκαλούν περίεργα συναισθήματα βλέποντας τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Εσύ τι αισθάνεσαι όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;

ΓΑ: Αισθάνομαι περίεργα, γιατί δεν καταλαβαίνω τα νοήματα και δεν μπορώ να επικοινωνήσω μαζί του.

I: Και τι άλλο σκέφτεσαι όταν το βλέπεις;

ΓΑ: Δεν ξέρω.

I: Και τι θα έλεγες στα κωφά παιδιά για να τα παρηγορήσεις που θα ήταν στεναχωρημένα;
ΓΑ: Με νοήματα θα τους έλεγα ότι αυτός κοροϊδεύει τα μούτρα του και δεν πρέπει να στενοχωριούνται. (4^ο ιχνογράφημα)

9.3.1.3. Η στέρηση φυσιολογικής ζωής ως πηγή συναισθημάτων λύπης

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι εξαιτίας της κώφωσης τα κωφά άτομα στερούνται πολλά πράγματα από μια φυσιολογική ζωή και γι' αυτό αισθάνονται λύπη βλέποντάς τα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Ωραία. Εσύ όταν βλέπεις ένα κωφό άτομο τι αισθάνεσαι;
NK: Λύπη.
I: Γιατί; Τι σκέφτεσαι και αισθάνεσαι λύπη;
NK: Ότι δεν μπορεί ν' ακούσει και να κάνει αυτά που θέλει.

I: Τι νιώθεις όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;
PK: Μου προκαλεί λίγο λύπη, επειδή αυτά είναι καημένα παιδιά που δεν ακούνε. Δεν ακούνε τη μαμά τους, τίποτα... Αλλά αισθάνομαι και λίγο παράξενα, επειδή δεν είναι πολύ φυσιολογικό να μην ακούει ένας άνθρωπος. Δηλαδή μπορεί να χτυπάει κάποιος το θρανίο δυνατά και αυτό να μην ακούει τίποτα και όλοι να καλύπτουν τα αυτιά τους και αυτό να παραξενεύεται.

I: Εσύ τι αισθάνεσαι όταν βλέπεις ένα κωφό παιδί;
MA: Το λυπάμαι.
I: Γιατί;
MA: Για πολλούς λόγους.
I: Θα ήθελες να μου πεις κάποιους από αυτούς;
MA: Εγώ μπορώ να μιλάω και να ακούω, ενώ αυτό δε μπορεί.
I: Εκτός από αυτό είναι και άλλα πράγματα που δε μπορεί να κάνει;
MA:.... Νομίζω ότι είναι και άλλα πράγματα που εγώ δεν τα ξέρω.

9.3.2. Θετικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που προκαλούν στα υποκείμενα της έρευνας θετικά συναισθήματα, όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

9.3.2.1. Η προσφορά βοήθειας ως πηγή θετικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά, καθώς αισθάνονται ότι μπορούν να το βοηθήσουν και να του μάθουν πράγματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

I: Εσύ αν δεις ένα τέτοιο παιδί στο δρόμο τι θα σκεφτείς;
KK: Θα σκεφτώ ότι θέλω να του μάθω να μιλάει.

I: Πώς θα νιώσεις;

ΚΚ: Θα νιώσω χαρά γιατί θα του μάθω να μιλάει.

I: Αν τύχει και δεις ένα αγοράκι στην ηλικία σου και καταλάβεις ότι είναι κωφό γιατί μιλάει με νοήματα, τι θα αισθανθείς;

ΜαΑ: Ότι δυσκολεύεται και ότι πρέπει να το βοηθήσω και να επικοινωνήσω μαζί του.

I: Ωραία. Και αυτό θα σου προκαλέσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα;

ΜαΑ: Θετικά.

I: Άρα δεν θα στεναχωρηθείς όταν το δεις;

ΜαΑ: Όχι.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας προς τα κωφά άτομα παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 10 πιο κάτω.

Πίνακας 10. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας προς τα κωφά άτομα σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

10.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΩΦΑ ΑΤΟΜΑ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Αρνητικά συναισθήματα			
1.1. Η κώφωση τους προκαλεί λύπη	8,3%(1)	25%(3)	33,3%(4)
1.2. Η έλλειψη επικοινωνίας ως πηγή συναισθημάτων θλίψης	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
1.3. Η στέρηση φυσιολογικής ζωής ως πηγή συναισθημάτων λύπης	8,3%(1)	16,7%(2)	25%(3)
2. Θετικά συναισθήματα			
2.1. Η προσφορά βοήθειας ως πηγή θετικών συναισθημάτων	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών η πλειοψηφία των μαθητών (66,6%) αισθάνεται αρνητικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα. Οι αιτίες που τους προκαλούν αυτού του είδους τα συναισθήματα ποικίλουν. Πιο συγκεκριμένα, ο ΓΑ μας είπε ότι αισθάνεται περίεργα συναισθήματα βλέποντας ένα κωφό άτομο, διότι δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα του και δε μπορεί να επικοινωνήσει μαζί του. Στη συνέχεια, 3 υποκείμενα (25%) αισθάνονται λύπη, διότι θεωρούν ότι η κώφωση στερεί από τα κωφά άτομα τη δυνατότητα να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή και να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Τέλος, σε ορισμένα υποκείμενα (4) (33,3%) η ίδια η κώφωση προκαλεί λύπη. Επομένως, θεωρούν την κώφωση ως κάτι πολύ άσχημο και λυπηρό που είναι αιτία να στερήσει από τους κωφούς την εκπλήρωση των ονείρων και των στόχων τους. Διαπιστώνουμε στο σημείο αυτό ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μια πολύ αρνητική κατάσταση που κόβει τα φτερά των κωφών και τους αναγκάζει να παραμείνουν στο περιθώριο.

Από την άλλη, υπάρχει και μια μερίδα υποκειμένων (16,6%) που είναι πιο αισιόδοξη και αισθάνεται θετικά συναισθήματα βλέποντας ένα κωφό άτομο. Ωστόσο, αυτό που τα κάνει χαρούμενα είναι ότι θεωρούν πως μπορούν να βοηθήσουν τα κωφά άτομα, είτε να τα μάθουν πώς να μιλάνε είτε γενικότερα να τους προσφέρουν τη βοήθειά τους σε όλους τους τομείς. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι δεν ανέφεραν καθόλου πως τα κωφά άτομα είναι ισότιμα με εμάς, έχουν τις ίδιες ικανότητες και δυνατότητες και γι' αυτό δεν υπάρχει λόγος να προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα. Στην επόμενη φάση της παρέμβασης βασικός μας στόχος θα είναι να αναδείξουμε τον κόσμο των κωφών, ώστε να

συνειδητοποιήσουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι δεν υπάρχει λόγος αρνητικών συναισθημάτων, καθώς πρόκειται για άτομα ισότιμα με εμάς.

9.4. Συναισθήματα που θα είχαν τα υποκείμενα της έρευνας αν βρίσκονταν στη θέση των κωφών ατόμων

Οι Θεοδωροπούλου και Ρέππα (2013: 53) σημειώνουν ότι σύμφωνα με τον Goleman (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Οι ίδιες ερευνήτριες συμπληρώνουν πως συναισθηματική νοημοσύνη είναι, επίσης, η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ατόμων γύρω του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Αυτό που επιχειρήθηκε σε αυτό το σημείο ήταν να ζητήσουμε από τους μαθητές να μπουν στη θέση των κωφών ατόμων και να σκεφτούν τι θα ένιωθαν αν ήταν αυτοί στη θέση τους. Είναι πολύ σημαντικό να βάλουν τον εαυτό τους για λίγο σε αυτή η θέση και να φανταστούν τι μπορεί να βιώνουν αυτοί οι άνθρωποι. Μέσα από την ενσυναίσθηση προσπαθούμε να καταστήσουμε τους μαθητές κοινωνούς των συναισθημάτων των κωφών παιδιών. Αυτή η νοητή αλληλεπίδραση ευελπιστούμε ότι θα φέρει τους μαθητές πιο κοντά στα άτομα με κώφωση και ενδεχομένως να συνειδητοποιήσουν τις πραγματικές διαστάσεις της κατάστασης, όταν μπουν για λίγο στη θέση τους.

Για το σκοπό αυτό τους απευθύναμε την εξής ερώτηση: «Αν ήσουν στη θέση του κωφού παιδιού κάποια στιγμή πώς θα ένιωθες; Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι; Τι θα αισθανόσουν για τους άλλους;». Επιδιώξαμε, δηλαδή, να μπει νοητά στη θέση του άλλου και να καταλάβει τις ανάγκες και τα προβλήματά του. Επομένως, για να επιτευχθεί αυτό ως ένα βαθμό στην παρούσα εργασία ζητήσαμε από τους μαθητές να φανταστούν ότι για κάποιο λόγο έχασαν την ακοή τους. Στη συνέχεια, ζητήσαμε να μας περιγράψουν τα συναισθήματα που θα ένιωθαν γι' αυτή την κατάσταση. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών θα καταφέρουμε να σχηματίσουμε μια πρώτη εικόνα σχετικά με την αντίληψή τους για την κώφωση. Μετά από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων προέκυψαν οι πιο κάτω κατηγορίες.

9.4.1. Συναισθήματα λύπης

Σε αυτή την υποενοότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που οδηγούν τα υποκείμενα της έρευνας να αισθάνονται συναισθήματα λύπης, όταν φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση των κωφών ατόμων. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

9.4.1.1. Συναίσθημα λύπης για τις στερήσεις που θα προκαλέσει η κώφωση

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η κώφωση είναι αιτία πολλών στερήσεων και δυσκολιών, γι' αυτό προκαλεί κατά κύριο λόγο αρνητικά συναισθήματα στα κωφά άτομα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα της έρευνας (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,7%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Φαντάσου ότι χάνεις την ακοή σου. Πώς θα νιώθεις;

ΧΑ: Λύπη, γιατί δε θα μπορούσα να παίξω με τους φίλους μου, δε θα μπορούσα να ακούω την κυρία αυτά που έλεγε.

I: Τι θα προσπαθούσες να κάνεις;

ΧΑ: Θα προσπαθούσα να καταλάβω αυτά που λένε. Θα ζητούσα από κάποιον να μου γράφει στο χαρτάκι όλα και μετά εγώ θα τα διάβαζα και θα τα ήξερα.

I: Φαντάσου τώρα τον εαυτό σου ότι έχεις πρόβλημα στην ακοή, πώς θα ένιωθες;

ΣΚ: Στενοχωρημένη.

I: Τι άλλο;

ΣΚ: Λυπημένη.

I: Γιατί;

ΣΚ: Γιατί δε μπορώ να κάνω τα πράγματα που κάνουν και οι άλλοι.

I: Τι πιστεύεις ότι θα άλλαζε στη ζωή σου; Θα άλλαζε κάτι στην καθημερινότητα σου;

NK: Όχι.

I: Θα μπορούσες να κάνεις αυτά που θέλεις όπως τα κάνεις και τώρα;

NK: Μερικά πράγματα δεν θα μπορούσα να τα κάνω.

I: Όπως; Θα μπορούσες να συνεχίσεις να πηγαίνεις καράτε;

NK: Όχι.

I: Και όταν μεγάλωνες θα μπορούσες να γίνεις κομμώτρια;

NK: Όχι.

I: Γιατί;

NK: Επειδή δεν θ' άκουγα τι μου λένε να τους κάνω.

I: Και δεν θα υπήρχε κάποιος τρόπος για να καταλάβεις;

NK: Όχι.

I: Και πώς θα αισθανόσουν που δεν θα μπορούσες να κάνεις αυτά που θέλεις και έχεις ονειρευτεί; Θα ήσουν χαρούμενη ή λυπημένη;

NK: Λυπημένη.

I: Και τι άλλο; Θα σου άρεσε αυτό;

NK: Όχι.

9.4.1.2. Συναίσθημα λύπης για την έλλειψη ακοής

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η ίδια η έλλειψη ακοής είναι πολύ σημαντική αιτία για να προκληθούν αρνητικά συναισθήματα στα κωφά άτομα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), κορίτσια (4 μέσα από τις συνεντεύξεις τους και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Αν εσύ πάθαινες κάτι και δεν άκουγες, πώς θα ένιωθες;

ΜαΚ: Θα ένιωθα λυπημένη.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δε θα άκουγα.

I: Τι σημαίνει αυτό για σένα;

ΜαΚ:.....

I: Θέλω τώρα να μου πεις πώς θα αισθανόσουν, αν γινόταν κάτι και έχανες την ακοή σου.

NK: Θα ένιωθα άσχημα γιατί δεν θα άκουγα.

I: Αν εσύ πάθαινες κάτι και δεν άκουγες πια, πώς θα ένιωθες;

ΚΚ: Θα ήμουν λυπημένη.

I: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί δε θα άκουγα. Αυτά.

I: Αν πάθαινες εσύ κάτι και έχανες την ακοή σου πώς θα ένιωθες;
MK: Δε θα ένιωθα τόσο ωραία, γιατί δε θα άκουγα. Δε θα άκουγα τα μαθήματα, τα μυστικά των φίλων μου..
I: Πώς θα ένιωθες για αυτό;
MK: Όχι και τόσο ωραία.

I: Και εσύ αν ήσουν στη θέση του, πώς θα αισθανόσουν γι' αυτό; Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται;
ΣΚ: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται καλά και θα 'θελα να μπορώ ν' ακούω. (1ο ιχνογράφημα)

9.4.1.3. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της περιθωριοποίησης και της μοναξιάς

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που πιστεύουν ότι η κώφωση είναι αιτία για να περιθωριοποιηθεί το κωφό άτομο και να απομείνει μόνο του. Γι' αυτό το λόγο, ένας κωφός δε μπορεί παρά να αισθάνεται λύπη για την άσχημη αυτή κατάσταση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), κορίτσια (2 μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα και 1 μέσα από τη συνέντευξη). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Πώς θα συζητούσατε;
KK: Εγώ δε θα μπορούσα να μιλήσω και δεν ξέρω... θα ήμουν μόνη μου.
I: Πώς θα αισθανόσουν για αυτό;
KK: Λυπημένη.
[...] I: Αν ήσουν εσύ στη θέση της κωφής τι θα ένιωθες;
KK: Αν ήμουν εγώ κουφή θα ένιωθα λυπημένη, γιατί δε θα με παίζουν.
I: Τι άλλο θα ένιωθες;
KK: Θα ένιωθα λυπημένη, γιατί θα ήθελα να παίξω μαζί τους, αλλά αυτοί δε θα με έπαιζαν. (1ο ιχνογράφημα)

I: Πώς θα αισθανόσουν για αυτή την αλλαγή;
PK: Θα αισθανόμουν πολύ λύπη γιατί πιο πριν όλα τα παιδιά ήταν φίλοι μου και μου έλεγαν «Α, γεια Ρ., τι κάνεις;» και τώρα ούτε ένα γεια δε θα μου έλεγαν. Θα λυπόμουν.

I: Αν συνέβαινε κάτι με το τύμπανο σου και δεν άκουγες πια, πώς θα αισθανόσουν γι' αυτό;
ΣτΚ: Λίγο χαρούμενη αν είχα φίλους, αλλά αν δεν είχα φίλους θα ήμουν λυπημένη.
I: Αν είχε γίνει, θα μπορούσες να είσαι σαν τους άλλους και να κάνεις ό, τι κάνουν και οι άλλοι;
ΣτΚ: Όχι.
I: Και πώς θα αισθανόσουν γι' αυτό;
ΣτΚ: Άσχημα γιατί δεν θα μπορούσα να παίξω με τους φίλους μου, αν όμως προσπαθούσαν να μου μάθουν θα ήμουν χαρούμενη και θα προσπαθούσα και εγώ να μάθω γρήγορα για να μην τους κουράσω. (1ο ιχνογράφημα)

9.4.1.4. Συναίσθημα λύπης για τις δυσκολίες που θα προέκυπταν

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που είναι της άποψης ότι η κώφωση είναι η αιτία για την πρόκληση πολλών δυσκολιών στα κωφά άτομα. Για το λόγο αυτό η δυσχερής αυτή κατάσταση τους προκαλεί συναισθήματα λύπης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τελειώνοντας, είπαμε ότι μπορεί και εμείς να πάθουμε κάτι και να χάσουμε την ακοή μας. Θέλω να φανταστείς ότι κάτι σου συμβαίνει και χάνεις την ακοή σου, πώς θα αισθανόσουν;

EK: Θα στενοχωριόμουν, θα έκλαιγα.

I: Γιατί;

EK: Γιατί δε θα ήταν πολύ ωραίο αυτό το πράγμα, να είσαι εσύ κωφό, να μιλάς με νοήματα, θα ήταν πολύ δύσκολο για τη ζωή σου.

I: Τι πράγματα πιστεύεις ότι θα έπρεπε να στερηθείς;

EK: Να μιλάω με τη μαμά μου, να κουβεντιάζουμε, να κάνουμε αστεία, να παίζω με τις φίλες μου. Αυτά.

[...] I: Αν ήσουν κωφή τι θα σε στενοχωρούσε περισσότερο;

EK: Θα μου έλειπε να μιλάω με την κυρία, να ξέρω πώς είναι, να ακούω τις φωνές των παιδιών, τη μουσική. Αυτά. (1ο ιχνογράφημα)

9.4.1.5. Συναίσθημα λύπης για την αναγκαστική εκμάθηση νέων τρόπων επικοινωνίας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που πιστεύουν ότι όταν κάποιος άνθρωπος χάσει την ακοή του, αισθάνεται πολύ αρνητικά συναισθήματα, διότι αναγκάζεται να μάθει άλλον τρόπο επικοινωνίας. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τελειώνοντας, θέλω να μου πεις τι θα αισθανόσουν, αν σου συνέβαινε κάτι και έχανε την ακοή σου.

ΓΑ: Θα αισθανόμουν χάλια, γιατί θα έπρεπε να μάθω τα νοήματα.

I: Θα άλλαζε κάτι στη ζωή σου;

ΓΑ: Ναι, δεν θα άκουγα.

9.4.1.6. Συναίσθημα λύπης για την αδυναμία επικοινωνίας με τους υπολοίπους

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που θεωρούν ότι η κώφωση προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, διότι στερεί από τα άτομα τη δυνατότητα επικοινωνίας και τα απομονώνει. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Εντάξει. Κάποιες φορές μπορεί κάποιος να γεννηθεί με την ακοή του, αλλά μετά να πάθει κάποιο ατύχημα και να την χάσει. Αν εμείς παθαίναμε κάτι και χάναμε την ακοή μας, πώς θα αισθανόσουν;

ΜαΑ: Δεν θα ένοιωθα και πολύ ωραία.

I: Γιατί;

ΜαΑ: Επειδή δεν θα μπορώ να συνεννοηθώ εύκολα.

I: Τι άλλο θα άλλαζε στη ζωή σου; Η σχέση σου με τους φίλους σου θα άλλαζε;

ΜαΑ: Μπορεί.

I: Γιατί; Τι θα άλλαζε;

ΜαΑ: Δεν ξέρω.

[...] ΜαΑ: Θα ήμουν νευριασμένος, γιατί δεν μ' αφήνουν να παίζω μαζί τους. (1ο ιχνογράφημα)

9.4.1.7. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της κοροϊδίας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι στη θέση των κωφών ατόμων θα ένιωθαν λύπη, διότι θα γίνονταν αντικείμενα χλευασμού και

κοροϊδίας από τους ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Και τι άλλο;

MA: Στενοχώρια.

I: Γιατί θα τα ένιωθες αυτά;

MA: Θα τα ένιωθα, γιατί δε θα μου άρεσε που με κοροϊδεύουν. Σε κανένα παιδί δεν αρέσει.

9.4.1.8. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της διαφορετικότητας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι στη θέση των κωφών ατόμων θα αισθάνονταν μοναξιά και λύπη, γιατί είναι διαφορετικοί και θα ήθελαν να είναι όπως οι ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Και πώς πιστεύεις ότι θα ένιωθες;

MA: Μοναξιά, λύπη.

I: Τι άλλο;

MA: Άσχημα.

I: Γιατί;

MA: Γιατί θα ήθελα να είμαι σαν αυτούς.

9.4.2. Θετικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενοότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που οδηγούν τα υποκείμενα της έρευνας να αισθάνονται θετικά συναισθήματα, όταν φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση των κωφών ατόμων. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

9.4.2.1. Αισιόδοξα συναισθήματα

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που αντιμετωπίζουν την ιδιαίτερη κατάσταση της κώφωσης με αισιόδοξια και θετικά συναισθήματα, καθώς θεωρούν ότι πρέπει να είναι αισιόδοξα ό,τι κι αν έγινε. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τι άλλο αισθανόσουν;

EK: Ότι εντάξει, δεν πειράζει που την έχασα την ακοή μου, αλλά πρέπει να μην στενοχωριέμαι.

9.4.2.2. Συναίσθημα χαράς αν έχουν την υποστήριξη των φίλων τους

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι στη θέση των κωφών ατόμων θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν με αισιόδοξια την ιδιαίτερη αυτή κατάσταση και να έχουν θετικά συναισθήματα, αν οι φίλοι τους δεν άλλαζαν συμπεριφορά και τα στήριζαν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι, μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Αν συνέβαινε κάτι με το τύμπανο σου και δεν άκουγες πια, πώς θα αισθανόσουν γι' αυτό;

ΣτΚ: Λίγο χαρούμενη αν είχα φίλους, αλλά αν δεν είχα φίλους θα ήμουν λυπημένη.

Ι: Αν είχε γίνει, θα μπορούσες να είσαι σαν τους άλλους και να κάνεις ό, τι κάνουν και οι άλλοι;

ΣτΚ: Όχι.

Ι: Και πώς θα αισθανόσουν γι' αυτό;

ΣτΚ: Άσχημα γιατί δεν θα μπορούσα να παίζω με τους φίλους μου, αν όμως προσπαθούσαν να μου μάθουν θα ήμουν χαρούμενη και θα προσπαθούσα και εγώ να μάθω γρήγορα για να μην τους κουράσω. (1ο ιχνογράφημα)

9.4.2.3. Θετικά συναισθήματα για τη φυσιολογική ζωή και μετά την κώφωση

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι αν πάθαιναν κάτι και έχαναν την ακοή τους, θα μπορούσαν να συνεχίσουν κανονικά τη ζωή τους, επομένως δε θα ένιωθαν κάποιο αρνητικό συναίσθημα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

Ι: Θα άλλαζε κάτι στη ζωή σου;

ΚΚ: Όχι.

Ι: Οι φίλες σου θα συνέχιζαν να σε κάνουν παρέα;

ΚΚ: Ναι.

Ι: Με τα αδέρφια σου θα άλλαζε κάτι;

ΚΚ: Θα με έπαιζαν και αυτά.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα συναισθήματα που θα είχαν τα υποκείμενα της έρευνας αν βρισκόταν για κάποιο λόγο στη θέση των κωφών ατόμων, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 11 πιο κάτω.

Πίνακας 11. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας στη θέση των κωφών ατόμων σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

11. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Συναισθήματα λύπης			
1.1. Συναίσθημα λύπης για τις στερήσεις που θα προκαλέσει η κώφωση	8,3%(1)	16,7%(2)	25%(3)
1.2. Συναίσθημα λύπης για την έλλειψη ακοής	0%(0)	41,6%(5)	41,6%(5)
1.3. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της περιθωριοποίησης και της μοναξιάς	0%(0)	25%(3)	25%(3)
1.4. Συναίσθημα λύπης για τις δυσκολίες που θα προέκυπταν	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
1.5. Συναίσθημα λύπης για την αναγκαστική εκμάθηση νέων τρόπων επικοινωνίας	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
1.6. Συναίσθημα λύπης για την αδυναμία επικοινωνίας με τους υπολοίπους	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1.7. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της κοροϊδίας	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
1.8. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της διαφορετικότητας	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)

2. Θετικά συναισθήματα			
2.1. Αισιόδοξα συναισθήματα	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.2. Συναισθήματα χαράς αν στήριζαν οι φίλοι	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.3. Θετικά συναισθήματα για τη φυσιολογική ζωή και μετά την κώφωση	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών η πλειοψηφία των μαθητών (75%) υπέθεσε ότι τα κωφά άτομα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, ο ΧΑ θεωρεί ότι σε αντίστοιχη περίπτωση θα ένιωθε λύπη, καθώς η κώφωση θα του στερούσε ουσιαστικά πράγματα, όπως είναι το παιχνίδι με τους φίλους του ή η συμμετοχή του στη σχολική τάξη, καθώς δε θα μπορούσε να επικοινωνήσει. Ωστόσο, για να αντιμετωπίσει αυτή την ιδιαίτερη κατάσταση θα έκανε προσπάθειες, ώστε να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα παιδιά με εναλλακτικούς τρόπους, όπως τη γραφή. Λύπη θα ένιωθαν επίσης η ΜαΚ και η ΚΚ. Για τη ΜαΚ και μόνο το γεγονός ότι δε θα άκουγε θα της προκαλούσε πολύ μεγάλη θλίψη, χωρίς καν να σκεφτεί τις συνέπειες της ιδιαίτερης αυτής κατάστασης. Η ΚΚ αν και θα ήταν λυπημένη θα χαιρόταν αν έβλεπε κάποιον που ακούει και το γεγονός αυτό δε θα της προκαλούσε ζήλια ή άλλα αρνητικά συναισθήματα. Ωστόσο, η θλίψη της θα πήγαζε κυρίως από το γεγονός ότι οι άλλοι δε θα την έπαιζαν και θα ήταν μόνη της, παρόλο που εκείνη θα προσπαθούσε να συνεχίσει τη ζωή της κανονικά.

Η ΕΚ θεωρεί ότι θα στενοχωριόταν πάρα πολύ αν έχανε την ακοή της και θα έκλαιγε συνεχώς. Μια τέτοια κατάσταση είναι άδικη και δεν είναι καθόλου ωραίο εκείνη να μην ακούει, ενώ οι άλλοι να επικοινωνούν κανονικά. Επίσης, μια ανάλογη κατάσταση θα της στερούσε πάρα πολλά από όσα απολαμβάνει τώρα, όπως είναι η επικοινωνία με αγαπημένα πρόσωπα (μαμά, φίλες και δασκάλα), να ακούει μουσική κ.α. Ωστόσο, στο τέλος δίνει μια αισιόδοξη νότα λέγοντας ότι θα προσπαθούσε να αποδεχθεί την κώφωση και να μην της δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, αλλά θα ήθελε και οι άλλοι να της φέρονται όμορφα και να μην την κοροϊδεύουν.

Η ΜΚ και ο ΓΑ δε θα ένιωθαν και τόσο ωραία με την κώφωσή τους. Στη ΜΚ αυτό που θα της κόστιζε περισσότερο θα ήταν ότι δε θα άκουγε τα μυστικά των φίλων της και τη δασκάλα. Ο ΓΑ θα αισθανόταν χάλια, διότι θα έπρεπε να μάθει πλέον να επικοινωνεί με τα νοήματα, αλλά πιστεύει ότι η κώφωση δε θα τον εμπόδιζε να συνεχίσει τις δραστηριότητές του, όπως το καράτε. Από την άλλη, η ΣτΚ θα σκεφτόταν ότι είναι πολύ τυχερά τα παιδιά που ακούνε. Ωστόσο, θα αισθανόταν λύπη μόνο εάν δεν είχε φίλους και δεν την έπαιζαν. Επίσης, σημειώνει ότι εάν οι φίλοι της προσπαθούσαν να την εντάξουν στην παρέα τους και να της μάθουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού, εκείνη θα προσπαθούσε να βάλει τα δυνατά της, ώστε να μην τους απογοητεύσει και θα συνεργαζόταν άψογα, για να μην τους κουράσει.

Η ΝΚ θεωρεί ότι αν για κάποιο λόγο έχανε την ακοή της δε θα μπορούσε να συνεχίσει τη ζωή της φυσιολογικά, αλλά θα έπρεπε να στερηθεί πολλά πράγματα, όπως είναι τα χόμπι της και τα όνειρά της. Αυτό θα την έκανε πολύ λυπημένη. Ωστόσο, οι άλλοι θα ήθελε να της συμπεριφέρονται φυσιολογικά και να μην την κοροϊδεύουν. Στη συνέχεια, η ΡΚ πιστεύει ότι αυτό που θα άλλαζε στη ζωή της θα ήταν η συμπεριφορά των άλλων προς το πρόσωπό της. Θεωρεί ότι αρκετοί από αυτούς που της συμπεριφέρονταν καλά πριν τώρα θα αλλάξουν συμπεριφορά και ενδεχομένως να την παραγκωνίσουν και να μην την υπολογίζουν. Βέβαια, σημειώνει ότι τα άτομα που την αγαπούν πραγματικά, όπως είναι οι φίλοι της, δε θα άλλαζαν συμπεριφορά και θα συνέχιζαν να την αγαπούν το ίδιο. Επιπλέον, εκείνη θα δυσκολευόταν να κάνει αρκετά από τα πράγματα που έκανε πριν, όπως να πηγαίνει στο σούπερ μάρκετ ή να παρακολουθεί κανονικά στο σχολείο.

Ο ΜαΑ απάντησε ότι δε θα ένιωθε καλά αν έχανε την ακοή του και ενδεχομένως να νευρίαζε πολύ αν οι άλλοι δεν τον υπολόγιζαν και δεν τον έπαιζαν μαζί τους. Ο ΜΑ θα ένιωθε μοναξιά και λύπη, καθώς θα ήθελε να είναι σαν τους ακούοντες και επειδή

ενδεχομένως θα τον κορόιδευαν. Τέλος, η ΣΚ θα ένιωθε βαθιά θλίψη, διότι θα ήθελε να είναι φυσιολογική, να κάνει τα πράγματα που κάνουν και οι άλλοι και η συμπεριφορά των υπολοίπων να παραμείνει φιλική.

Συνεπώς, μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών καταλαβαίνουμε ότι η πλειοψηφία αντιλαμβάνεται την κώφωση σαν μια δύσκολη και λυπηρή κατάσταση που θα τους προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, θα τους στερούσε πολλά πράγματα και σε αρκετές εκφάνσεις της ζωής δε θα μπορούσαν να ζήσουν φυσιολογικά. Στην επόμενη φάση της έρευνάς μας θα προσπαθήσουμε να καταστήσουμε κατανοητό στους μαθητές ότι ένα άτομο με κώφωση μπορεί να σταθεί αυτόνομο και ανεξάρτητο στην κοινωνία και να συμμετέχει ενεργά στους διάφορους τομείς της ζωής με τους οποίους επιλέγει να ασχοληθεί. Επομένως, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως μια κατάσταση που προκαλεί απελπισία και απόγνωση.

Τέλος, παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν σε θετικά συναισθήματα σημείωσαν ότι πήγαζαν κυρίως από την θετική αντιμετώπιση που είχαν από τους ακούοντες. Επομένως, οφείλουμε να επισημάνουμε στα υποκείμενα της έρευνας ότι η δικιά μας συμπεριφορά επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ένα κωφό άτομο και μπορεί να του προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να είμαστε προσεκτικοί και ανοιχτοί στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

9.5. Επιδιωκόμενη συμπεριφορά ακούοντων προς τους κωφούς

Μέσα από τη συνέντευξη των συμμετεχόντων αναλύθηκε και η παράμετρος της συμπεριφοράς που θα ήταν ιδανικά σωστή να εμφανίζουν οι ακούοντες προς τα κωφά άτομα. Εντάξαμε αυτή την κατηγορία στις ερωτήσεις των μαθητών, διότι μέσα από τις απαντήσεις τους θα μπορούσαμε να αντλήσουμε στοιχεία για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα κωφά άτομα. Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών προέκυψαν οι πιο κάτω κατηγορίες, που αποτελούν προτάσεις για μια ανθρώπινη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία.

9.5.1.1. Αποδοχή διαφορετικότητας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η συμπεριφορά μας προς τα κωφά άτομα οφείλει να διέπεται από την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους και από την ισότιμη αντιμετώπιση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Αλλά για να γίνει πραγματικότητα, πώς πρέπει εμείς να συμπεριφερόμαστε; ΣτΚ: Τέλεια. Ακόμα και αν μην μας αρέσει κάτι σε έναν φίλο μας, πρέπει να τον αποδεχόμαστε όπως είναι. (7^ο ιχνογράφημα)

9.5.1.2. Προσφορά βοήθειας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που θεωρούν ότι μια σωστή συμπεριφορά προς τα κωφά άτομα πρέπει να περιλαμβάνει την προσφορά βοήθειας προς το πρόσωπό τους, όποτε το έχουν ανάγκη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) (2 αγόρια από συνεντεύξεις και 1 αγόρι μέσα από το ιχνογραφικό του έργο) και 3 κορίτσια (25%) μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

ΧΑ: Ότι πρέπει να τα βοηθάμε. Και αν δεν έχουμε λεφτά, δεν πειράζει, μπορούμε να τα βοηθήσουμε με το να τους εξηγήσουμε με τα χέρια ή να τους γράφουμε. (5^ο ιχνογράφημα)

Ι: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

ΧΑ: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται ωραία. Να μη με κοροϊδεύουν, να με βοηθάνε, άμα δυσκολεύομαι στα μαθήματα να με βοηθάνε και εκεί, να παίζουνε μαζί μου...

ΚΚ: «Τα παιδιά δεν παίζουν την κωφή»

Ι: Είναι σωστή αυτή η συμπεριφορά;

ΚΚ: Όχι, πρέπει να τους βοηθάμε για να μπορούν και αυτοί να μιλάνε και να ακούνε. (11^ο ιχνογράφημα)

ΝΚ: Να τους εξηγήσουμε, να παίζουμε μαζί τους και να μην τα κοροϊδεύουμε. (8^ο ιχνογράφημα)

ΡΚ: Πρέπει να τα βοηθάμε ώστε να μην τα κλέβουν, να τα βοηθάμε στο διάβασμα, να τους εξηγήσουμε τα πράγματα και να τα προστατεύουμε ώστε να μην τα κοροϊδεύουνε. (3^ο ιχνογράφημα)

Ι: Δηλαδή τι πρέπει να κάνουμε;

ΓΑ: Πρέπει να τα βοηθάμε.

Ι: Και με ποιόν τρόπο μπορούμε να τα βοηθάμε;

ΓΑ: Με το να μην τα κοροϊδεύουμε. (4^ο ιχνογράφημα)

Ι: Τι άλλο; Πώς πρέπει ας πούμε να τους συμπεριφερόμαστε;

ΜαΑ: Πρέπει να προσπαθούμε να τους βοηθάμε.

Ι: Με ποιόν τρόπο;

ΜαΑ: Πρέπει ν' ασχολούμαστε μαζί τους και να προσπαθούμε να επικοινωνούμε.

9.5.1.3. Απουσία κοροϊδίας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που θεωρούν ότι μια σωστή συμπεριφορά προς το πρόσωπο των κωφών σίγουρα δεν πρέπει να περιλαμβάνει κοροϊδία και ειρωνεία. Αυτή είναι μια συμπεριφορά που στενοχωρεί πολύ τους κωφούς και τους αποθαρρύνει. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα της έρευνας (58,3%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) (3 μέσα από συνεντεύξεις και 3 μέσα από το ιχνογραφικό τους έργο) και 3 αγόρια (25%) (2 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Ι: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

ΜΚ: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται όπως θέλουν εκείνοι, αλλά να μη με κοροϊδεύουν.

Ι: Πώς θα ήθελες οι άλλοι να σου συμπεριφέρονται;

ΜαΚ: Θα ήθελα να με κάνουν παρέα και να μη με κοροϊδεύουν.

Ι: Δηλαδή τι πρέπει να κάνουμε;

ΓΑ: Πρέπει να τα βοηθάμε.

Ι: Και με ποιόν τρόπο μπορούμε να τα βοηθάμε;

ΓΑ: Με το να μην τα κοροϊδεύουμε. (4^ο ιχνογράφημα)

ΡΚ: Πρέπει να τα βοηθάμε ώστε να μην τα κλέβουν, να τα βοηθάμε στο διάβασμα, να τους εξηγήσουμε τα πράγματα και να τα προστατεύουμε ώστε να μην τα κοροϊδεύουνε. (3^ο ιχνογράφημα)

I: Άρα εμείς τι μπορούμε να κάνουμε για να αισθάνονται καλά τα κωφά παιδιά;
NK: Να τους εξηγήσουμε, να παίζουμε μαζί τους και να μην τα κοροϊδεύουμε. (8^ο ιχνογράφημα)

I: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

EK: Δε θα ήθελα να με κοροϊδεύουν, θέλω να μου φέρονται όμορφα, να μην λένε κακά πράγματα για μένα.

I: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

XA: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται ωραία. Να μη με κοροϊδεύουν, να με βοηθάνε, άμα δυσκολεύομαι στα μαθήματα να με βοηθάνε και εκεί, να παίζουνε μαζί μου...

9.5.1.4. Αποδοχή στην παρέα

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι για να συμπεριφέρονται σωστά στα άτομα με κώφωση θα πρέπει να τα αποδέχονται στην παρέα τους και να μην τα περιθωριοποιούν εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) (3 μέσα από τη συνέντευξη και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

XA: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται ωραία. Να μη με κοροϊδεύουν, να με βοηθάνε, άμα δυσκολεύομαι στα μαθήματα να με βοηθάνε και εκεί, να παίζουνε μαζί μου...

I: Άρα εμείς τι μπορούμε να κάνουμε για να αισθάνονται καλά τα κωφά παιδιά;
NK: Να τους εξηγήσουμε, να παίζουμε μαζί τους και να μην τα κοροϊδεύουμε. (8^ο ιχνογράφημα)

I: Πώς θα ήθελες οι άλλοι να σου συμπεριφέρονται;

MaK: Θα ήθελα να με κάνουν παρέα και να μη με κοροϊδεύουν.

I: Πώς θα ήθελες οι άλλοι να σου συμπεριφέρονται;

KK: Θα ήθελα να με παίζουν, να κάτσω μαζί τους στο θρανίο και να ακούω. Αυτά.

MK: Να μη με αφήνουν μόνη μου, αλλά να παίζω και εγώ μαζί τους.

9.5.1.5. Ισότιμη αντιμετώπιση με τους ακούοντες

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι για να είναι η συμπεριφορά τους σωστή δεν πρέπει να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους προς τα κωφά άτομα, αλλά να τους συμπεριφέρονται ισότιμα, όπως και στους ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται;

PK: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται όπως μου συμπεριφέρονταν παλιά. Να μου λένε «Γεια, τι κάνεις;».

I: Και πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

ΣΚ: Όπως και εγώ στους άλλους... δηλαδή καλά, σαν να είμαι σαν αυτούς.

I: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται;

ΜΑ: Όμορφα, όπως και στους άλλους.

I: Αν κάτι γινόταν και ήμασταν εμείς κωφοί, πώς θα ήθελες να μας συμπεριφέρονται;

ΣτΚ: Καλά για να τους συμπεριφερόμαστε και εμείς καλά.

I: Δηλαδή τι θα ήθελες να κάνουν οι άλλοι;

ΣτΚ: Να νοιώθουν καλά αισθήματα για μας, για να έχουμε και εμείς καλά αισθήματα γι' αυτούς.

I: Και πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

ΓΑ: Καλά, αλλιώς θα τρώνε φάπες.

I: Τι θα σκεφτόσουν εσύ για τους άλλους που ακούνε;

ΓΑ: Τίποτα. Δεν θα με ενδιέφεραν.

I: Δεν θα ήθελες να επικοινωνείς μαζί τους και να κάνετε παρέα;

ΓΑ: Όχι, γιατί έχω συνηθίσει να παίζω μόνος μου.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των ακουόντων προς τα κωφά άτομα, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 12 πιο κάτω.

Πίνακας 12. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των ακουόντων προς τα κωφά άτομα όπως τα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1.1. Αποδοχή διαφορετικότητας	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
1.2. Προσφορά βοήθειας	25%(3)	25%(3)	50%(6)
1.3. Απουσία κοροϊδίας	25%(3)	41,6%(5)	58,3%(7)
1.4. Αποδοχή στην παρέα	8,3%(1)	33,3%(4)	41,6%(5)
1.5. Ισότιμη αντιμετώπιση με τους ακούοντες	16,6%(2)	25%(3)	41,6%(5)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (58,3%) τείνει να πιστεύει ότι ο πιο σωστός τρόπος για να συμπεριφερόμαστε σε έναν κωφό είναι να μην τον κοροϊδεύουμε. Η κοροϊδία είναι μια πολύ άσχημη συμπεριφορά που είναι υποτιμητική προς το πρόσωπό τους και είναι αιτία αρνητικών καταστάσεων. Στη συνέχεια, πολύ βασικό θεωρούν (6 υποκείμενα-50%) να είμαστε δεκτικοί στο να τους προσφέρουμε βοήθεια σε όλες τις φάσεις της καθημερινής τους ζωής, όπως είναι το σχολείο ή η επικοινωνία. Επίσης, ένα άλλο υποκείμενο σημείωσε ότι η βοήθεια που μπορούμε να τους προσφέρουμε είναι να μην τα κοροϊδεύουμε.

Ορισμένα άλλα υποκείμενα (41,6%) ανέφεραν ότι μια πολύ σημαντική παράμετρος της ζωής μας είναι οι φίλοι μας και το παιχνίδι μαζί τους. Έτσι, μια σωστή συμπεριφορά προς το πρόσωπο των κωφών είναι να τα αποδεχόμαστε στην παρέα μας και να παίζουμε μαζί τους. Επιπλέον, βασικό είναι να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητά τους, όπως ανέφερε 1 υποκείμενο και να τα δεχόμαστε όπως είναι ακόμα κι αν δε μας αρέσει κάτι που έχουν. Τέλος, εξέχουσας σημασίας είναι το γεγονός ότι το ιδανικό θα ήταν να αντιμετωπίζουμε τα κωφά άτομα με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζουμε και όλους τους άλλους, όπως ανέφεραν 5 υποκείμενα της έρευνας (41,6%).

9.6. Επιχειρήματα υπεράσπισης υπέρ των κωφών ατόμων

Μια κατηγορία που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις της συνέντευξης είναι τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιούσαν τα υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να υπερασπιστούν τα κωφά άτομα. Για να κατανοήσουν καλύτερα τι ζητούσαμε τους είπαμε να φανταστούν μια υποθετική κατάσταση, στην οποία ένα κωφό άτομο θα έπεφτε θύμα χλευασμού και το κάθε υποκείμενο θα έπρεπε να φέρει κάποια επιχειρήματα, ώστε να το υπερασπιστεί. Οι κατηγορίες που προέκυψαν παρατίθενται αναλυτικά πιο κάτω.

9.6.1.1. Αδυναμία των κωφών να υπερασπιστούν τον εαυτό τους

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να κοροϊδεύουμε τα κωφά άτομα, διότι εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους δε μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα της έρευνας (16,6%), κορίτσια (1 μέσα από τη συνέντευξη και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Αν ένα παιδάκι στο σχολείο κοροΐδευε την κουφή, τι θα του έλεγες;

ΚΚ: Μην την κοροΐδεύετε, γιατί αυτή είναι κουφή και δεν καταλαβαίνει και δεν την παίζουν και μην την κοροΐδεύετε.

I: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί αυτή δε μπορεί να μιλάει αφού είναι κουφή. (11ο ιχνογράφημα)

I: Αν κάποιο παιδί κοροΐδευε το κωφό παιδί, εσύ τι θα του έλεγες;

ΜαΚ: Μην κοροΐδεύεις.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Γιατί δεν ακούει.

9.6.1.2. Δεν είναι σωστό να κάνουμε ότι δε θέλουμε να μας κάνουν

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να εκδηλώνουμε μια επιθετική συμπεριφορά και να είμαστε αγενείς από τη στιγμή που αν ήμασταν στη θέση των κωφών ατόμων δε θα μας άρεσε καθόλου μια ανάλογη συμπεριφορά προς το πρόσωπό μας. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) (2 μέσα από τις συνεντεύξεις και το ιχνογραφικό έργο και 1 μέσα από τη συνέντευξη) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

ΧΑ: Τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παίζουν κάποια παιχνίδια. Θα του έλεγα ακόμα ότι αυτός μπορεί μια μέρα να γίνει καλά και να κουφαθεί εσύ. Τότε θα σου αρέσει να σε κοροΐδεύει;

ΧΑ: Θα του έλεγα ότι και αυτό είναι παιδί όπως εμάς απλά δεν ακούει. Και δεν πρέπει να το δέρνεις, γιατί μπορεί να πάθει πολύ μεγαλύτερο πρόβλημα και μπορεί να πέθαινε. Εσένα αν σε δείρουν οι γονείς σου θα σου αρέσει; (5ο ιχνογράφημα).

ΜαΑ: Επειδή αν ήταν στη θέση του δεν θα ένοιωθε καλά αν το κοροΐδευαν.

I: Αν σε ένα εστιατόριο κοροΐδεύουν ένα κωφό παιδί που μιλάει νοηματική τι θα έλεγες για να τον πείσεις να μην κοροΐδεύει;

EK: Θα του έλεγα πως αν ήταν αυτό κωφό θα του άρεσε να το κοροϊδεύουν; Και ότι δεν κάνει, γιατί δεν είναι ωραίο.

I: Αν κάποια στιγμή ήσουν σε ένα μαγαζί και κάποιος κοροϊδεύε ένα κωφό παιδί που μιλάει με την οικογένειά του, τι θα του έλεγες για τον πείσεις ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύει;

MK: Θα του έλεγα αν ήσουν εσύ στην θέση του θα έβλεπες πόσο άσχημα νιώθει, γι' αυτό μην κοροϊδεύετε, γιατί αυτό είναι πολύ κακό..

MA: Θα του έλεγα ότι αν ήσουν στη θέση του δε θα σου άρεσε να σε κοροϊδεύουν.

I: Τι θα έλεγες εσύ σε αυτό το παιδί που κοροϊδεύει;

MA: Θα του έλεγα ότι δεν είναι ωραίο να κοροϊδεύει, επειδή αν το έκαναν σε αυτόν ούτε αυτού θα του άρεσε. (9ο ιχνογράφημα)

9.6.1.3. Η βία ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι δε χρειάζεται να επικαλεστούν κανένα επιχείρημα, αλλά απλώς να χειροδικήσουν απέναντι σε αυτόν που κοροϊδεύει, ώστε να τον βάλουν «στη θέση του». Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8.3%), αγόρι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα:

I: Ωραία. Σκέψου τώρα ότι είστε σε μία ταβέρνα και έρχεται μια οικογένεια που έχει ένα κωφό παιδί και μιλάνε με νοήματα για να επικοινωνήσουν. Δίπλα σου κάθεται και ένα παιδί που τους κοροϊδεύει επειδή μιλάνε με νοήματα. Τι θα του έλεγες αυτού του παιδιού;

ΓΑ: Σκάσε γιατί θα σου παίξω φάπα.

I: Γιατί δεν πρέπει να κοροϊδεύει το κωφό παιδί;

ΓΑ: Γιατί κοροϊδεύει τα μούτρα του.

I: Τι θα του έλεγες για να του εξηγήσεις ότι δεν πρέπει να το κοροϊδεύει;

ΓΑ: Θα του έριχνα μια φάπα.

9.6.1.4. Ίδιες δυνατότητες κωφών με ακούοντες

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι το βασικό επιχείρημα υπεράσπισης των κωφών ατόμων είναι πως και εκείνα έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τα ακούοντα άτομα και γι' αυτό δεν υπάρχει λόγος κοροϊδίας και περιθωριοποίησης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) και 3 αγόρια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

MK: Να μην κοροϊδεύουν γιατί είναι κακό και δεν φταίει αυτό που δεν ακούει και μπορεί να κάνει και αυτό κάποια πράγματα όπως και εμείς.

I: Όπως;

MK: Να παίξουν κουτσό, να φτιάξουν το κρεβάτι τους... πολλά πράγματα.

EK: Θα έλεγα ότι είναι σαν και εμάς αλλά δεν μιλάει. Δεν κάνει να το κοροϊδεύουμε, γιατί αυτό μιλάει με νοήματα και δε μπορεί να μιλήσει σαν και εμάς.

MA: Ότι μπορεί να κάνει πολλά πράγματα όπως και εμείς.

I: Και τι άλλο θα του έλεγες για να το πείσεις ότι το κωφό παιδί είναι σαν εμάς;

MaA: Θα του έλεγα ότι είναι σαν εμάς, αλλά έχει ένα πρόβλημα στην ακοή του.

I: Αν σου έλεγε ότι το κοροϊδεύει επειδή δεν ξέρει τι είναι και σε ρωτούσε: «Τι είναι ένα κωφό παιδί; Τι διαφορετικό έχει από εμάς;», τι θα του απαντούσες;

ΓΑ: Είναι ένα παιδί που δεν ακούει και δεν μιλάει, αλλά μπορεί να κάνει ό, τι κάνεις και εσύ και δεν πρέπει να το κοροϊδεύεις.

NK: Επειδή το κωφό παιδί δεν μπορεί ν' ακούσει και πρέπει να του κάνουν νοήματα για να καταλάβει.

I: Τι θα του έλεγες για να το πείσεις ότι δεν είναι χαζό ένα κωφό παιδί; Τι μπορεί να κάνει ένα κωφό παιδί; Ποιες είναι οι δυνατότητες του;

NK: Μπορεί να παίζει και άλλα πολλά πράγματα, εκτός από το ν' ακούσει.

I: Ωραία! Σε τι διαφέρει δηλαδή ένα κωφό παιδί από εμάς;

NK: Μόνο στο ότι δεν μπορεί ν' ακούει.

I: Σχεδόν όλα όμως τα υπόλοιπα μπορεί να τα κάνει ε;

NK: Ναι.

ΣΚ: Θα τους έλεγα ότι δεν πρέπει να το κοροϊδεύουν, γιατί είναι και αυτό ένα παιδί όπως και εκείνοι και ότι μπορεί να κάνει τα πάντα απλά έχει ένα πρόβλημα, ότι δε μπορεί να ακούει.

I: Θα τους έλεγες κάτι άλλο;

ΣΚ: Να μην το κοροϊδεύουν γιατί δεν είναι ωραίο και μπορεί να νιώσει άσχημα.

9.6.1.5. Η κώφωση δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η κώφωση δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας, αφού απλώς υπάρχει έλλειψη ακοής και τίποτε άλλο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα της έρευνας (33,3%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 1 αγόρι (8,3%), μέσα από το ιχνογραφικό του έργου. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

ΣτΚ: Θα έλεγα σε αυτόν που το κοροϊδεύει να μην γελάει γιατί και αυτό είναι παιδάκι, απλώς το τύμπανο στο αυτί του έχει σπάσει.

I: Τι άλλο θα του έλεγες για να τον πείσεις να μην το κοροϊδεύει;

PK: Απλώς ότι αυτό το παιδί είναι κωφό, δεν ακούει και δε χρειάζεται να το κοροϊδεύεις, επειδή και αυτό παιδί είναι, έχει τα δικαιώματά του.

ΜαΑ: Ότι είναι και αυτό ένα απλό παιδί, απλώς έχει ένα μικρό πρόβλημα, δεν μπορεί να ακούσει. (10ο ιχνογράφημα)

I: Τι θα έλεγες σε ένα παιδί που το κοροϊδεύει;

ΚΚ: Θα του έλεγα μην τον κοροϊδεύετε, γιατί αυτός δε μπορεί να μιλήσει και είναι κουφός.

I: Τι άλλο θα τους έλεγες;

ΚΚ: Θα έλεγα ότι δεν πειράζει που είναι κουφός, εσείς να τον παίζετε.

9.6.1.6. Οι κωφοί είναι θετικά διακείμενοι προς τους ακούντες

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι οι κωφοί είναι φιλικόι προς τους ακούντες και τους συμπαθούν, γι' αυτό οι ακούντες δεν πρέπει να τους κοροϊδεύουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Και τι άλλο θα του έλεγες;

ΣτΚ: Να παίζει μαζί του και να μην το αφήνει απ' έξω.

I: Τι άλλο θα του έλεγες γι' αυτά που μπορεί να κάνει;

ΣτΚ: Ότι είναι ένα παιδάκι που μας συμπαθεί και θέλει να το συμπαθήσουμε και εμείς.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα επιχειρήματα που επικαλούνται τα υποκείμενα της έρευνας προς υπεράσπιση των κωφών, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 13 πιο κάτω.

Πίνακας 13. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα επιχειρήματα που επικαλούνται τα υποκείμενα της έρευνας προς υπεράσπιση των κωφών σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

13.ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗΣ ΚΩΦΩΝ ΑΤΟΜΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1.1. Αδυναμία των κωφών να υπερασπιστούν τον εαυτό τους	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
1.2. Δεν είναι σωστό να κάνουμε ότι δε θέλουμε να μας κάνουν	25%(3)	16,6%(2)	41,6%(5)
1.3. Η βία ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
1.4. Ίδιες δυνατότητες κωφών με ακούοντες	25%(3)	33,3%(4)	58,3%(7)
1.5. Η κώφωση δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας	25%(3)	8,3%(1)	33,3%(4)
1.6. Οι κωφοί είναι θετικά διακείμενοι προς τους ακούοντες	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών, το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων της έρευνας (58,3%) τείνουν να πιστεύουν ότι ένα ισχυρό επιχείρημα που μπορούμε να προβάλλουμε σε όσους αμφισβητούν τις ικανότητες των κωφών και τους κοροϊδεύουν είναι ότι οι κωφοί έχουν τις ίδιες δυνατότητες με εμάς. Ειδικότερα, η ΜΚ αναφέρει ότι και οι κωφοί μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα, όπως εμείς, ενώ η ΕΚ, ο ΓΑ, η ΣΚ, η ΝΚ και ο ΜαΑ λένε ότι είναι όπως εμάς με τη μόνη διαφορά ότι δε μιλάνε και δεν ακούνε. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι πολύ σημαντικό τα υποκείμενα της έρευνας να κατανοήσουν αυτή την άποψη και να την ενστερνιστούν, καθώς είναι το βασικότερο βήμα προς την αποδοχή. Για το λόγο αυτό στη φάση της παρέμβασης θα δοθεί μεγάλη έμφαση σ' αυτό το σημείο.

Έπειτα, ορισμένα υποκείμενα (41,6%) αντιμετωπίζουν το ζήτημα πιο ανθρωπιστικά και σημειώνουν ότι δεν πρέπει να κάνουμε ότι δε μας αρέσει να μας κάνουν σε εμάς τους ίδιους οι άλλοι. Στη συνέχεια, 2 υποκείμενα (16,6%) θεωρούν ότι είναι μικροπρεπές να κοροϊδεύουμε τους κωφούς, καθώς εκείνοι δε μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η μερίδα αυτή των υποκειμένων πιστεύει είτε ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να μιλήσουν για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους είτε ότι δεν ακούνε καθόλου όσα τους λένε οι άλλοι. Ένα άλλο σημαντικό επιχείρημα που προβάλλουν (4 υποκείμενα – 33,3%) είναι ότι δεν πρέπει να τα κοροϊδεύουμε, επειδή η κώφωση δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας. Θεωρούν ότι το γεγονός πως είναι κωφά δεν τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα παιδιά. Βασικός μας στόχος στη φάση της παρέμβασης θα είναι όλα τα υποκείμενα να αποκτήσουν την ίδια άποψη.

Τέλος, η ΣτΚ ανέφερε ότι οι κωφοί έχουν θετικά αισθήματα προς εμάς και το ίδιο πρέπει να έχουμε και εμείς γι' αυτούς, ενώ ο ΓΑ μας είπε ότι το μόνο που θα έκανε είναι να δείρει όσους κοροϊδεύαν το κωφό παιδί. Βέβαια, εμείς οφείλουμε να καταστήσουμε ευκρινές ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές δε φέρνουν ποτέ το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

9.7. Επίλογος – συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, μελετήσαμε τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τα κωφά άτομα, όπως αυτά είναι διαμορφωμένα πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές

και θεατρικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν. Ειδικότερα, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τα συναισθήματα που πιστεύουν τα νιώθουν τόσο οι κωφοί όσο και οι ακούντες μέσα από τη συναναστροφή τους. Επιπλέον, αναφερθήκαμε στη συμπεριφορά που πρέπει ιδανικά να έχουμε απέναντι στα κωφά άτομα και στα επιχειρήματα που θα προέβιαν τα υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να υπερασπιστούν τα κωφά άτομα. Όπως γίνεται φανερό από τις κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των υποκείμενων, η πλειοψηφία των μαθητών σε όλες τις υποενότητες αναφέρθηκαν σε αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται κυρίως εξαιτίας της ίδιας της κώφωσης. Αυτό σημαίνει ότι έχουν την κώφωση στο μυαλό τους ως κάτι πολύ αρνητικό που κάνει τα άτομα δυστυχημένα και άξια λύπησης και οίκτου, πράγμα το οποίο θα επιχειρήσουμε να ανασκευάσουμε στην επόμενη φάση της έρευνας μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τα συναισθήματα των κωφών διαπιστώνουμε ότι όλοι οι μαθητές (100%) πιστεύουν ότι τα συναισθήματα που κυριαρχούν στις ψυχές των κωφών είναι λύπη, στενοχώρια, μοναξιά και ζήλια. Οι αιτίες που προκαλούν τέτοιου είδους συναισθήματα είναι είτε η άσχημη συμπεριφορά των ακουόντων, οι οποίοι τους φέρονται περιφρονητικά και απαξιωτικά, είτε η ιδιαίτερη κατάστασή τους που τους αναγκάζει να μείνουν στο περιθώριο και να μη μπορούν να εκπληρώσουν όλα όσα ονειρεύονται. Στην επόμενη φάση της έρευνας θα τονιστεί πόσο μεγάλη επίδραση έχει η δικιά μας στάση στα συναισθήματα των κωφών, καθώς και το γεγονός ότι η κώφωση δε στέκεται εμπόδιο στην αυτόνομη και επιτυχημένη διαβίωση των κωφών ατόμων. Ωστόσο, ένα μέρος των υποκειμένων (41,6%) αναφέρθηκαν και σε θετικά συναισθήματα που πηγάζουν από τη διακριτική συμπεριφορά και την αποδοχή από τους ακούντες (33,3%) και από την αποφυγή αρνητικών καταστάσεων εξαιτίας της κώφωσης. Συνεπώς, το θετικό συναίσθημα της χαράς προκαλείται κατά κύριο λόγο όταν οι ακούντες είναι θετικοί απέναντί τους και τους αποδέχονται.

Σε ότι αφορά τα συναισθήματα που αναπτύσσουν τα υποκείμενα της έρευνας βλέποντας ένα κωφό άτομο, όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση, η πλειοψηφία των μαθητών (66,6%) αισθάνεται αρνητικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα. Οι αιτίες που τους προκαλούν αυτού του είδους τα συναισθήματα ποικίλουν. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα τους και δε μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους, θεωρούν ότι η κώφωση στερεί από τα κωφά άτομα τη δυνατότητα να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή και να εκπληρώσουν τους στόχους τους, ενώ σε ορισμένα υποκείμενα θλίψη προκαλεί το ίδιο το γεγονός της κώφωσης. Διαπιστώνουμε στο σημείο αυτό ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μια πολύ αρνητική κατάσταση που κόβει τα φτερά των κωφών και τους αναγκάζει να παραμείνουν στο περιθώριο.

Από την άλλη, υπάρχει και μια μερίδα υποκειμένων (16,6%) που είναι πιο αισιόδοξη και αισθάνεται θετικά συναισθήματα βλέποντας ένα κωφό άτομο. Αυτό που τα κάνει χαρούμενα είναι ότι θεωρούν πως μπορούν να βοηθήσουν τα κωφά άτομα και είτε να τα μάθουν πώς να μιλάνε είτε γενικότερα να τους προσφέρουν τη βοήθειά τους σε όλους τους τομείς. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι δεν ανέφεραν καθόλου πως τα κωφά άτομα είναι ισότιμα με εμάς, έχουν τις ίδιες ικανότητες και δυνατότητες και γι αυτό δεν υπάρχει λόγος να προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα. Στην επόμενη φάση της παρέμβασης βασικός μας στόχος θα είναι να αναδείξουμε τον κόσμο των κωφών, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι δεν υπάρχει λόγος αρνητικών συναισθημάτων, καθώς πρόκειται για άτομα ισότιμα με εμάς.

Στη συνέχεια, σχετικά με τα συναισθήματα που θα βίωναν τα υποκείμενα της έρευνας στη θέση των κωφών ατόμων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία (75%) αντιλαμβάνεται την κώφωση σαν μια δύσκολη και λυπηρή κατάσταση που θα τους

προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, θα τους στερούσε πολλά πράγματα και σε αρκετές εκφάνσεις της ζωής δε θα μπορούσαν να ζήσουν φυσιολογικά. Στην επόμενη φάση της έρευνάς μας θα προσπαθήσουμε να καταστήσουμε κατανοητό στους μαθητές ότι ένα άτομο με κώφωση μπορεί να σταθεί αυτόνομο και ανεξάρτητο στην κοινωνία και να συμμετέχει ενεργά στους διάφορους τομείς της ζωής με τους οποίους επιλέγει να ασχοληθεί. Επομένως, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως μια κατάσταση που προκαλεί απελπισία και απόγνωση.

Από την άλλη, μια μερίδα υποκειμένων (25%) αναφέρθηκε σε θετικά συναισθήματα και σημείωσαν ότι πήγαζαν κυρίως από την θετική αντιμετώπιση που είχαν από τους ακούοντες. Επομένως, οφείλουμε να επισημάνουμε στα υποκείμενα της έρευνας ότι η δικιά μας συμπεριφορά επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ένα κωφό άτομο και μπορεί να του προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να είμαστε προσεκτικοί και ανοιχτοί στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Αναφορικά με την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των ακούοντων προς τα κωφά άτομα, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (58,3%) τείνουν να πιστεύουν ότι ο πιο σωστός τρόπος για να συμπεριφερόμαστε σε έναν κωφό είναι να μην τον κοροϊδεύουμε. Η κοροϊδία είναι μια πολύ άσχημη συμπεριφορά που είναι υποτιμητική προς το πρόσωπό τους και είναι αιτία αρνητικών καταστάσεων. Στη συνέχεια, πολύ βασικό θεωρούν (50%) να είμαστε δεκτικοί στο να τους προσφέρουμε βοήθεια σε όλες τις φάσεις της καθημερινής τους ζωής, όπως είναι το σχολείο ή η επικοινωνία και να μην τα κοροϊδεύουμε.

Ορισμένα άλλα υποκείμενα (41,6%) ανέφεραν ότι μια πολύ σημαντική παράμετρος της ζωής μας είναι οι φίλοι μας και το παιχνίδι μαζί τους. Έτσι, μια σωστή συμπεριφορά προς το πρόσωπο των κωφών είναι να τα αποδεχόμαστε στην παρέα μας και να παίζουμε μαζί τους. Επιπλέον, βασικό είναι να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητά τους και να τα δεχόμαστε όπως είναι ακόμα κι αν δε μας αρέσει κάτι που έχουν, αλλά και να αντιμετωπίζουμε τα κωφά άτομα με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζουμε και όλους τους άλλους (41,6%).

Η τελευταία κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση περιλαμβάνει τα επιχειρήματα που θα επικαλούνταν τα υποκείμενα για να υπερασπιστούν τα κωφά άτομα. Το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων της έρευνας (58,3%) τείνουν να πιστεύουν ότι ένα ισχυρό επιχείρημα που μπορούμε να προβάλουμε σε όσους αμφισβητούν τις ικανότητες των κωφών και τους κοροϊδεύουν είναι ότι οι κωφοί έχουν τις ίδιες δυνατότητες με εμάς. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι και οι κωφοί μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα, όπως εμείς, ενώ άλλοι λένε ότι είναι όπως εμάς με τη μόνη διαφορά ότι δε μιλάνε και δεν ακούνε. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι πολύ σημαντικό τα υποκείμενα της έρευνας να κατανοήσουν αυτή την άποψη και να την ενστερνιστούν, καθώς είναι το βασικότερο βήμα προς την αποδοχή. Για το λόγο αυτό στη φάση της παρέμβασης θα δοθεί μεγάλη έμφαση στο σημείο αυτό.

Έπειτα, ορισμένα υποκείμενα (41,6%) αντιμετωπίζουν το ζήτημα πιο ανθρωπιστικά και σημειώνουν ότι δεν πρέπει να κάνουμε ότι δε μας αρέσει να μας κάνουν σε εμάς τους ίδιους οι άλλοι. Στη συνέχεια, θεωρούν (16,6%) ότι είναι μικροπρεπές να κοροϊδεύουμε τους κωφούς, καθώς εκείνοι δε μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η μερίδα αυτή των υποκειμένων πιστεύει είτε ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να μιλήσουν για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους είτε ότι δεν ακούνε καθόλου όσα τους λένε οι άλλοι. Ένα άλλο σημαντικό επιχείρημα που προβάλλουν (33,3%) είναι ότι δεν πρέπει να τα κοροϊδεύουμε, επειδή η κώφωση δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας. Θεωρούν ότι το γεγονός πως είναι κωφά δεν τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα παιδιά. Βασικός μας στόχος στη φάση της παρέμβασης θα είναι όλα τα υποκείμενα να αποκτήσουν την ίδια άποψη. Τέλος,

αναφέρουν ότι οι κωφοί έχουν θετικά αισθήματα προς εμάς και το ίδιο πρέπει να έχουμε και εμείς για αυτούς.

Αφού ολοκληρώσαμε το κεφάλαιο που πραγματεύεται τα συναισθήματα, θα προχωρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο ασχολούμαστε με το ζήτημα της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

10.1. Εισαγωγή

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες στον τομέα της παιδείας είναι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Βασικός σκοπός των σύγχρονων κοινωνιών είναι η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Πάνω σε αυτό το ζήτημα έχει αναπτυχθεί μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με τους τρόπους που τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να προωθήσουν ενταξιακές πρακτικές και τεχνικές (Αγγελίδης, 2012: 193-194). Έτσι, η ένταξη έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας και έχουν δημιουργηθεί μέσα από αυτό μια ποικιλία θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο σχολική ενσωμάτωση εννοούμε την «εγκαθίδρυση μιας ευρύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, δηλαδή η αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ ενός προσώπου και μιας ομάδας, καθένα από τα στοιχεία της οποίας μεταμορφώνεται και εμπλουτίζεται δια της επαφής με το άλλο» (Δελλασούδας, 2003).

Σε αυτό το κεφάλαιο, προσπαθούμε να αναλύσουμε τις απόψεις των μαθητών για την εκπαίδευση των κωφών ατόμων. Ειδικότερα, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων εξετάζουμε τι γνωρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με: (1) Τη δομή φοίτησης των κωφών παιδιών, (2) Τις δυνατότητες του κωφού παιδιού ως μαθητή, (3) Τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα της ένταξης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σκοπός μας ήταν να αντιληφθούμε τι γνώριζαν οι μαθητές σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών και εάν θα ήταν θετικά διακείμενοι στην προοπτική της ένταξης. Για το λόγο αυτό τους απευθύναμε μια σειρά ερωτήσεων (v. 18-28) αφιερώνοντας ένα μεγάλο μέρος της συνέντευξης σε αυτή τη θεματική. Αρχικά θέλοντας να τους εισάγουμε στο κλίμα τους ζητήσαμε να φανταστούν μια υποθετική κατάσταση και τους είπαμε να σκεφτούν ότι στη γειτονιά τους μετακόμισε ένα κωφό παιδί στην ηλικία τους. Απευθείας θα δημιουργούνταν το ζήτημα για την εκπαίδευση του παιδιού αυτού. Με αφορμή αυτό το περιστατικό τους ρωτήσαμε εάν γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων για τα κωφά παιδιά και αν ναι τι γνωρίζουν για αυτά τα σχολεία. («Αν ένα παιδί στην ηλικία σου μετακόμιζε στη γειτονιά σου, πιστεύεις ότι θα μπορούσε να έρθει στο σχολείο σου ή πρέπει να πάει στο ειδικό σχολείο;»).

Στη συνέχεια ρωτήσαμε εάν πιστεύουν ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να φοιτούν αποκλειστικά στα ειδικά σχολεία ή εάν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στα γενικά σχολεία με την κατάλληλη βοήθεια («Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου κάποιος μαθητής με κώφωση ή νομίζεις ότι πρέπει να πηγαίνει μόνο στο ειδικό σχολείο;»). Στις επόμενες υποενοτήτες παρατίθενται οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών.

10.2. Δομές εκπαίδευσης κωφών μαθητών

Σε αυτή την υποενότητα σκοπός μας είναι μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα απευθύνουμε στα υποκείμενα της έρευνας να διερευνήσουμε αν γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών δομών που έχουν δημιουργηθεί για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών. Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των υποκειμένων προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες:

10.2.1. Ύπαρξη ειδικών σχολείων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας γνωρίζουν ότι υπάρχουν ειδικά σχολεία και θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά θα ήταν καλύτερο να φοιτούν σε τέτοιες δομές. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 8 υποκείμενα (66,7%), που αναλύεται σε 4 αγόρια (33,3%) και 4 κορίτσια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων

ΜαΑ: Μάλλον υπάρχουν ειδικά σχολεία.

Ι: Έχεις ακούσει κάτι γι' αυτά τα σχολεία;

ΜαΑ: Όχι.

Ι: Ποια παιδιά φαντάζεσαι ότι πηγαίνουν εκεί;

ΜαΑ: Τα κωφά παιδιά.

Ι: Και εκεί οι δάσκαλοι τι κάνουν;

ΜαΑ: Τα βοηθάνε και τους εξηγούνε στη δικιά τους γλώσσα τα μαθήματα.

ΡΚ: Υπάρχουν. Εκεί είναι δασκάλοι που ξέρουν πολύ καλή νοηματική και όλο το σχολείο ξέρει τη νοηματική, όλα τα παιδιά είναι κωφά και η δασκάλα τους τους κάνει τη νοηματική π.χ. τα μαθηματικά.

Ι: Πιστεύεις ότι υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα κωφά παιδιά;

ΓΑ: Ναι.

Ι: Και εκεί πηγαίνουν μόνο τα κωφά παιδιά;

ΓΑ: Γενικά αυτά που έχουν προβλήματα στην ακοή και την ομιλία.

Ι: Οι δάσκαλοι εκεί πώς μιλάνε;

ΓΑ: Με νοήματα ή τα κάνουνε γραπτά.

Ι: Μπορούν να πάνε μόνο κωφά παιδιά σε αυτό το σχολείο;

ΧΑ: Όχι, πάνε και παιδιά κανονικά σαν εμάς.

Ι: Αν ένα κωφό αγόρι μετακόμιζε εδώ σε ποιο σχολείο έπρεπε να πάει; Υπάρχει ειδικό σχολείο;

ΧΑ: Ναι, υπάρχουν στην Ινδία.

Ι: Στην Ελλάδα;

ΧΑ: Ναι υπάρχουν και οι δάσκαλοι ξέρουν να μιλάνε με νοήματα.

Ι: Πώς φαντάζεσαι το ειδικό σχολείο;

ΕΚ: Θα ήταν πάρα πολλά παιδιά που δε θα μιλούσαν. Η κυρία τους θα τους μιλούσε με νοήματα, θα παίζανε και ο ένας δε θα στενοχωριόταν, γιατί όλοι εκεί θα ήταν κωφοί. Αν όμως πήγαινε σε ένα κανονικό σχολείο όπως εδώ θα στενοχωριόταν, γιατί οι άλλοι θα μιλούσαν.

Ι: Για φαντάσου τώρα ότι στη γειτονιά σου μετακομίζει ένα κωφό παιδί. Υπάρχει ειδικό σχολείο για να πάει ή πηγαίνουν στα κανονικά σχολεία;

ΜΚ: Νομίζω υπάρχουν ειδικά.

Ι: Τι γνωρίζεις για αυτά;

ΜΚ: Δεν έχω δει ποτέ.
 Ι: Πώς τα φαντάζεσαι όμως;
 ΜΚ: Νομίζω ότι έχουν θρανία, τάξεις.
 Ι: Οι δάσκαλοι;
 ΜΚ: Είναι σαν τους δικούς μας.
 Ι: Εκεί πηγαίνουν μόνο τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία;
 ΜΚ: Ναι, πηγαίνουν μόνο τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα.
 Ι: Πιστεύεις ότι μπορεί να έρθει να παρακολουθήσει το κωφό παιδί και στο δικό σου σχολείο;
 ΜΚ: Νομίζω πως δε μπορεί.

Ι: Εσύ πιστεύεις ότι είναι καλύτερα να πάει στο ειδικό ή στο κανονικό;
 ΣτΚ: Στο ειδικό.
 Ι: Γιατί;
 ΣτΚ: Για να μάθει.
 Ι: Τι μπορεί να μάθουν καλύτερα εκεί;
 ΣτΚ: Μπορεί να μάθει καλύτερα νοήματα, όπως εμείς μαθαίνουμε γλώσσα, μαθηματικά και πράξεις.

ΜΑ: Υπάρχουν ειδικά σχολεία.
 Ι: Τι γνωρίζεις για αυτά;
 ΜΑ: Ότι βοηθάνε τα παιδιά που δεν ακούνε και δε μιλάνε.
 Ι: Τι άλλο καλό θα είχα;
 ΜΑ: Θα μπορούσε να επικοινωνήσει με τα νοήματα με τα άλλα παιδιά που και αυτά είναι κωφά.

10.2.2. Δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι δεν υπάρχουν ειδικές δομές που μπορούν να φοιτήσουν οι κωφοί μαθητές. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα της έρευνας, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Ι: Ξέρεις αν υπάρχουν σχολεία μόνο για κωφά παιδιά;
 ΜαΚ: Όχι.
 Ι: Μπορεί να έρθει στο δικό σου;
 ΜαΚ: Όχι.
 Ι: Δε θα πάει καθόλου σχολείο;
 ΜαΚ: Θα πάει στην Ινδία.
 Ι: Ναι, αλλά αν πρέπει να πάει στην Ελλάδα;
 ΜαΚ: Τότε μπορεί να έρθει εδώ.

Ι: Αν μετακόμιζε στη γειτονιά σου ένα κωφό παιδί και έπρεπε να πάει σχολείο υπάρχει ειδικό σχολείο για τα κωφά παιδιά;
 ΚΚ: Δεν υπάρχουν. Έρχονται στο δικό μας σχολείο.

Ορισμένοι από τους μαθητές και συγκεκριμένα δύο (ΜαΚ και ΚΚ) από τους δώδεκα δεν γνώριζαν την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για άτομα με προβλήματα ακοής ή αναπηρία γενικότερα. Έτσι, απάντησαν αρνητικά στην ερώτησή μας σχετικά με το αν υπάρχουν ειδικά σχολεία για κωφά παιδιά.

10.2.3. Άγνοια ύπαρξης ειδικών παιδαγωγών και ειδικών σχολείων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας δε γνωρίζουν αν υπάρχουν ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια στους κωφούς μαθητές. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), κορίτσια. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Υπάρχουν δάσκαλοι που θα μπορούσαν να το βοηθήσουν;
EK: Δεν ξέρω.

I: Αν στη γειτονιά σου μετακόμιζε ένα κωφό παιδάκι και έπρεπε να πάει σχολείο. Υπάρχουν ειδικά σχολεία;
EK: Δεν ξέρω αν υπάρχουν ειδικά σχολεία. Αν υπήρχαν, θα μπορούσε να πάει εκεί.

I: Αν φανταστούμε τώρα ότι ένα κωφό παιδί μετακόμιζε με την οικογένεια του στην περιοχή μας και έπρεπε να πάει σχολείο, θα μπορούσε να έρθει στο δικό σας σχολείο ή υπάρχουν ειδικά σχολεία γι' αυτά τα παιδιά;
NK: Δεν ξέρω αν υπάρχουν ειδικά σχολεία.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τη δομή φοίτησης των κωφών μαθητών, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών στον Πίνακα 14 πιο κάτω.

Πίνακας 14. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τη γνώση των υποκειμένων αναφορικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Ύπαρξη ειδικών σχολείων	33,3%(4)	33,3%(4)	66,6%(8)
2. Δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
3. Άγνοια ύπαρξης ειδικών παιδαγωγών και ειδικών σχολείων	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)

Βασικός στόχος αυτής της υποενοτήτας ήταν να διερευνήσουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τις δομές που υπάρχουν για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών. Οι απαντήσεις που λάβαμε χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα υποκείμενα (8) που γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων και θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά είναι καλύτερο να φοιτούν σε αυτά τα σχολεία. Το βασικό τους επιχείρημα είναι ότι σε αυτά τα σχολεία οι δάσκαλοι γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα πολύ καλά και μπορούν να τους εξηγήσουν τα μαθήματα με πολύ καλύτερο τρόπο. Επίσης, οι υπόλοιποι συμμαθητές τους θα είναι και αυτοί κωφοί και έτσι δε θα αισθάνονται μειονεκτικά, όπως ενδεχομένως να συμβεί στο γενικό σχολείο.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στα υποκείμενα της έρευνας (2) που μας είπαν ότι δεν υπάρχουν ειδικές εκπαιδευτικές δομές για τα κωφά παιδιά, καθώς και αυτά φοιτούν στα γενικά σχολεία μαζί με τους γενικούς μαθητές. Τέλος, μια τρίτη κατηγορία (2 υποκείμενα) είπαν ότι δε γνωρίζουν αν υπάρχουν ειδικά σχολεία ή ειδικοί παιδαγωγοί για τους κωφούς μαθητές. Συνεπώς, κατά τη φάση της παρέμβασης θα πρέπει να καταστήσουμε γνωστή στα υποκείμενα της έρευνας την ύπαρξη των ειδικών

εκπαιδευτικών δομών, αλλά να παραθέσουμε παράλληλα τα θετικά και τα αρνητικά σημεία τους.

10.3. Τόπος φοίτησης κωφών μαθητών

Αφού διερευνήσαμε τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με τα ειδικά σχολεία, έπρεπε να ανιχνεύσουμε την άποψή τους σχετικά με το σχολείο που είναι προτιμότερο να φοιτούν οι κωφοί μαθητές. Έτσι, τους απευθύναμε την ερώτηση «Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου κάποιος μαθητής με κώφωση ή νομίζεις ότι πρέπει να πηγαίνει μόνο στο ειδικό σχολείο;» (ερ. ν. 18). Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής: Ορισμένοι μαθητές πιστεύουν ότι οι κωφοί μαθητές μπορούν να φοιτούν είτε στο γενικό είτε στο ειδικό σχολείο. Μια άλλη κατηγορία θεωρεί ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να πηγαίνουν μόνο στο ειδικό, ενώ μια άλλη μόνο στο γενικό.

10.3.1. Τα γενικά σχολεία ως χώρος φοίτησης των κωφών μαθητών

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μαθητές πρέπει να φοιτούν στα γενικά σχολεία, καθώς δε γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα της έρευνας, κορίτσια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Ξέρεις αν υπάρχουν σχολεία μόνο για κωφά παιδιά;

ΜαΚ: Όχι.

I: Μπορεί να έρθει στο δικό σου;

ΜαΚ: Όχι.

I: Δε θα πάει καθόλου σχολείο;

ΜαΚ: Θα πάει στην Ινδία.

I: Ναι, αλλά αν πρέπει να πάει στην Ελλάδα;

ΜαΚ: Τότε μπορεί να έρθει εδώ.

I: Αν μετακόμιζε στη γειτονιά σου ένα κωφό παιδί και έπρεπε να πάει σχολείο υπάρχει ειδικό σχολείο για τα κωφά παιδιά;

ΚΚ: Δεν υπάρχουν. Έρχονται στο δικό μας σχολείο.

I: Θα μπορούσε να έρθει στο δικό σου σχολείο και να παρακολουθήσει τα μαθήματα;

ΝΚ: Ναι.

I: Αν ένα κωφό παιδί μετακόμιζε στη γειτονιά σου και έπρεπε να πάει σχολείο, πιστεύεις ότι πρέπει να πάει στο ειδικό ή στο κανονικό, στο δικό σου σχολείο;

ΣΚ: Στο κανονικό.

I: Θα μπορούσε να τα καταφέρει όπως και εσείς;

ΣΚ: Όχι.

10.3.2. Τα ειδικά σχολεία ως η πιο κατάλληλη δομή για τους κωφούς μαθητές

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η καταλληλότερη εκπαιδευτική δομή για τους κωφούς μαθητές είναι το ειδικό σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Τι καλά πράγματα πιστεύεις ότι μπορεί να του προσφέρει το ειδικό σχολείο που θα το βοηθήσουν περισσότερο;

ΣτΚ: Εκεί μπορεί να μάθει τα νοήματα.

I: Αν πηγαίνει στο ειδικό σχολείο, θα μπορεί να κάνει παρέα μ' εσάς;

ΣτΚ: Όχι, γιατί εμείς δεν θα πηγαίνουμε στο ειδικό σχολείο.

I: Και γι' αυτό θα αισθάνεται απομονωμένο από τους υπόλοιπους;

ΣτΚ: Ναι, αλλά και εμείς δεν θα αισθανόμαστε ωραία που θα έχει φύγει ένας φίλος μας.

I: Άρα, θα μπορούσε να μείνει στο κανονικό σχολείο και να μην πάει στο ειδικό;

ΣτΚ: Όχι, γιατί πρέπει να πάει να μάθει.

I: Στο κανονικό σχολείο δεν θα μπορούσε να μάθει;

ΣτΚ: Θα μάθει και στο κανονικό, αλλά θα μάθει πιο πολλά πράγματα αν πάει στο ειδικό. (1^ο ιχνογράφημα)

I: Και πηγαίνει σχολείο;

PK: Ναι.

I: Σε κανονικό ή σε ειδικό;

PK: Αυτό το παιδάκι έχει πάθει ένα μεγάλο ατύχημα στα αυτιά και πάει σε ειδικό. (1^ο ιχνογράφημα)

I: Για φαντάσου τώρα ότι στη γειτονιά σου μετακομίζει ένα κωφό παιδί. Υπάρχει ειδικό σχολείο για να πάει ή πηγαίνουν στα κανονικά σχολεία;

MK: Νομίζω υπάρχουν ειδικά.

I: Τι γνωρίζεις για αυτά;

MK: Δεν έχω δει ποτέ.

I: Πώς τα φαντάζεσαι όμως;

MK: Νομίζω ότι έχουν θρανία, τάξεις.

I: Οι δάσκαλοι;

MK: Είναι σαν τους δικούς μας.

I: Εκεί πηγαίνουν μόνο τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία;

MK: Ναι, πηγαίνουν μόνο τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα.

I: Πιστεύεις ότι μπορεί να έρθει να παρακολουθήσει το κωφό παιδί και στο δικό σου σχολείο;

MK: Νομίζω πως δε μπορεί.

I: Εντάξει. Φαντάσου τώρα ότι μετακομίζει στη γειτονιά σου μια οικογένεια που ένα από τα παιδιά της δεν άκουγε, ήταν κωφό στη δικιά σου ηλικία. Υπάρχουν ειδικά σχολεία που θα μπορούσε να πάει ή θα ερχόταν στο δικό σου;

MA: Υπάρχουν ειδικά σχολεία.

I: Τι γνωρίζεις για αυτά;

MA: Ότι βοηθάνε τα παιδιά που δεν ακούνε και δε μιλάνε.

I: Τι άλλο καλό θα είχε;

MA: Θα μπορούσε να επικοινωνήσει με τα νοήματα με τα άλλα παιδιά που και αυτά δε μιλάνε.

I: Και μέσα στην τάξη πώς πιστεύεις ότι θα ένιωθαν τα άλλα παιδιά;

ΣΚ: Θα το κοροΐδευαν.

I: Και τι άλλο θα έκαναν;

ΣΚ: Κάποια παιδιά μπορεί να προσπαθούσαν να το βοηθήσουν.

I: Είπαμε πριν ότι αν μετακόμιζε ένα παιδί στη γειτονιά σου, εσύ θα είχες πρόβλημα να έρθει στο σχολείο σου;

ΣΚ: Εγώ δε θα είχα πρόβλημα, αυτό όμως θα είχε πρόβλημα.

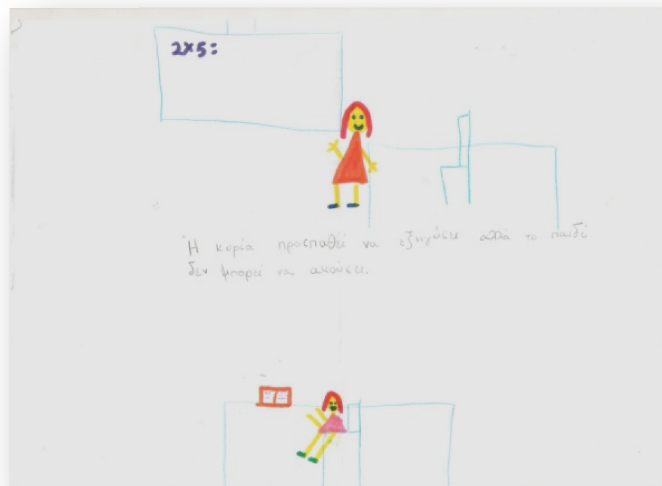
[...]ΣΚ: Θα πήγαινα σε ειδικό σχολείο και θα μάθαινα πώς να το κάνω και έτσι θα ήξερα.

I: Δηλαδή εσύ στη θέση του θα επέλεγες να πας στο ειδικό σχολείο και όχι στο κανονικό;

ΣΚ: Ναι. (6^ο ιχνογράφημα)

10.3.3. Τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτούν τόσο στο ειδικό όσο και στο γενικό σχολείο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτούν τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα της έρευνας (50%). Από αυτά, τα 4 υποκείμενα αναφέρθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 1 κορίτσι (8,3%), και τα 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,7%), μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, καθώς και τα ιχνογραφικά έργα:



Ιχνογράφημα 6: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο (υποκείμενο ΣΚ).

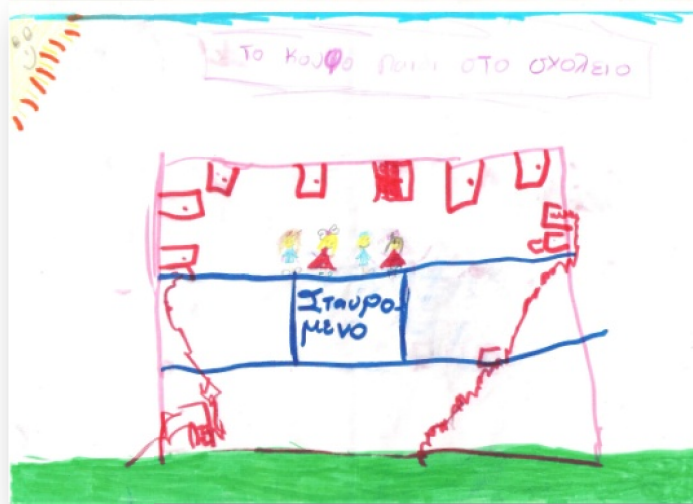
I: Και αυτό είναι μία δυσκολία που έχει ένα κωφό παιδί ε; Σε τι σχολείο είναι; Σε κανονικό ή σε ειδικό;

ΣΚ: Σε κανονικό.

ΣΚ: Θα πήγαινα σε ειδικό σχολείο και θα μάθαινα πώς να το κάνω και έτσι θα ήξερα.

I: Δηλαδή εσύ στη θέση του θα επέλεγες να πας στο ειδικό σχολείο και όχι στο κανονικό;

ΣΚ: Ναι. (6^ο ιχνογράφημα)



Ιχνογράφημα 7: Ιχνογραφική μεταφορά της κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο (υποκείμενο ΣτΚ).

I: Αν έπρεπε να πάει στο σχολείο, όπως είπαμε, υπάρχει και ειδικό σχολείο ή έπρεπε να έρθει στο κανονικό;

ΣτΚ: Υπάρχει και ειδικό, αλλά θα μπορούσε να έρθει και στο κανονικό.

I: Εσύ πιστεύεις ότι είναι καλύτερα να πάει στο ειδικό ή στο κανονικό;

ΣτΚ: Στο ειδικό.

I: Γιατί;

ΣτΚ: Για να μάθει.

I: Τι μπορεί να μάθουν καλύτερα εκεί;

ΣτΚ: Μπορεί να μάθει καλύτερα νοήματα, όπως εμείς μαθαίνουμε γλώσσα, μαθηματικά και πράξεις.

I: Κατάλαβα. Στο ειδικό σχολείο είναι όλα τα παιδιά κωφά;

ΣτΚ: Όχι. Μπορεί να είναι και κάτι άλλο.

I: Υπάρχει όμως η δυνατότητα να έρθει και στο δικό σου σχολείο;

ΣτΚ: Ναι. (7^ο ιχνογράφημα)

I: Αν ένα κωφό αγόρι μετακόμιζε εδώ σε ποιο σχολείο έπρεπε να πάει; Υπάρχει ειδικό σχολείο;

ΧΑ: Ναι, υπάρχουν στην Ινδία.

I: Στην Ελλάδα;

ΧΑ: Ναι υπάρχουν και οι δάσκαλοι ξέρουν να μιλάνε με νοήματα.

I: Μπορούν να πάνε μόνο κωφά παιδιά σε αυτό το σχολείο;

ΧΑ: Όχι, πάνε και παιδιά κανονικά σαν εμάς.

I: Μπορεί να έρθει το κωφό παιδί και στο δικό σου σχολείο;

ΧΑ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα κωφά παιδιά;

ΓΑ: Ναι.

I: Και εκεί πηγαίνουν μόνο τα κωφά παιδιά;

ΓΑ: Γενικά αυτά που έχουν προβλήματα στην ακοή και την ομιλία.

I: Οι δάσκαλοι εκεί πώς μιλάνε;

ΓΑ: Με νοήματα ή τα κάνουν γραπτά.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό παιδί, αν το βοηθάει κάποιος δάσκαλος, μπορεί να έρθει και στο δικό σου σχολείο;

ΓΑ: Ναι, αν έρθει και κάποιος δάσκαλος που ξέρει νοήματα, ώστε να το βοηθάει.

Ι: Εντάξει. Για φαντάσου ότι στη γειτονιά μας μετακομίζει ένα κορίτσι στην ηλικία σου που είναι κωφό και πρέπει να πάει σχολείο. Ξέρεις αν υπάρχουν ειδικά σχολεία για αυτό;

ΡΚ: Υπάρχουν. Εκεί είναι δασκάλοι που ξέρουν πολύ καλή νοηματική και όλο το σχολείο ξέρει τη νοηματική, όλα τα παιδιά είναι κωφά και η δασκάλα τους τους κάνει τη νοηματική π.χ. τα μαθηματικά. Μπορεί όμως να έρθει και στο κανονικό σχολείο, επειδή η κυρία θα μπορούσε να του γράφει στον πίνακα τι έχουν, τι κάνουν.

Ι: Ξέρεις αν υπάρχουν δάσκαλοι που μπορούν να το βοηθήσουν ιδιαίτερα;

ΡΚ: Ναι, ξέρουν τη νοηματική κάθονται δίπλα τους και τους εξηγούν αυτά που λέει η δασκάλα.

Ι: Και αν το παιδάκι αυτό μετακομίσει με την οικογένεια του στην γειτονιά σου και θέλει να πάει σχολείο, υπάρχουν ειδικά σχολεία που πάνε αυτά τα παιδιά ή έρχονται στο κανονικό σχολείο;

ΜαΑ: Μάλλον υπάρχουν ειδικά σχολεία.

Ι: Έχεις ακούσει κάτι γι' αυτά τα σχολεία;

ΜαΑ: Όχι.

Ι: Ποια παιδιά φαντάζεσαι ότι πηγαίνουν εκεί;

ΜαΑ: Τα κωφά παιδιά.

Ι: Και εκεί οι δάσκαλοι τι κάνουν;

ΜαΑ: Τα βοηθάνε και τους εξηγούνε στη δικιά τους γλώσσα τα μαθήματα.

Ι: Ωραία. Μπορεί, όμως, ένα κωφό παιδάκι να έρθει και στο δικό σου σχολείο;

ΜαΑ: Ναι.

Ι: Υπάρχουν δάσκαλοι στο κανονικό σχολείο που μπορούν να το βοηθήσουν;

ΜαΑ: Δεν ξέρω.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν αναφορικά με τη δομή φοίτησης των κωφών μαθητών, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών στον Πίνακα 15 πιο κάτω.

Πίνακας 15. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την εκπαιδευτική δομή που θεωρείται πιο κατάλληλη για τη φοίτηση των κωφών μαθητών σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

15. ΔΟΜΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Τα γενικά σχολεία ως χώρος φοίτησης των κωφών μαθητών	0%(0)	33,3% (4)	33,3% (4)
2. Τα ειδικά σχολεία ως η πιο κατάλληλη δομή για τους κωφούς μαθητές	8,3%(1)	33,3% (4)	41,6%(5)
3. Τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτούν τόσο στο ειδικό όσο και στο γενικό σχολείο	25%(3)	25%(3)	50%(6)

Όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των υποκειμένων, τέσσερα κορίτσια από τα δώδεκα υποκείμενα πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία για τους κωφούς μαθητές, επομένως και αυτοί φοιτούν στα γενικά σχολεία, όπως και οι υπόλοιποι τυπικοί μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η ΜαΚ αρχικά μας είπε ότι ένα κωφό άτομο δε μπορεί να φοιτήσει σε κανένα σχολείο. Στη συνέχεια, όμως, το σκέφτηκε ξανά και είπε ότι αν πρέπει να πάει σχολείο, θα ερχόταν στο δικό της. Έπειτα, η ΚΚ, η ΝΚ και η ΣΚ ανέφεραν ότι τα κωφά άτομα φοιτούν στο γενικό σχολείο, ενώ η ΣΚ πρόσθεσε ότι παρόλο

που θα βρίσκονται στο σχολείο τους δε θα μπορούν να τα καταφέρουν, όπως οι τυπικοί μαθητές.

Έπειτα, στη δεύτερη κατηγορία διαπιστώνουμε ότι 5 υποκείμενα υποστηρίζουν ότι είναι καλύτερο οι κωφοί μαθητές να φοιτούν μόνο στα ειδικά σχολεία, διότι στα γενικά είτε δε θα τα καταφέρουν είτε θα νιώθουν περιέργα, αφού θα διαφέρουν από το μέσο όρο. Επίσης, στο γενικό σχολείο δε θα μπορούν να μάθουν τόσα, όσα θα τους προσφέρει το ειδικό σχολείο.

Τέλος, ορισμένα υποκείμενα της έρευνας (6) θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτήσουν στο ειδικό σχολείο, αλλά δεν είναι αρνητικοί και σε μια προοπτική ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολείο τους. Αναλυτικότερα γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων, όπου οι μαθητές μπορούν να φοιτούν και να επικοινωνούν μέσω της νοηματικής γλώσσας μεταξύ τους. Θεωρούν ότι εκεί πρέπει να φοιτούν οι κωφοί μαθητές για να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους. Όμως, στην ερώτησή μας για το αν υπάρχει η δυνατότητα εκτός από το ειδικό να πάνε και στο γενικό σχολείο οι μαθητές δεν απάντησαν αρνητικά. Θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Μάλιστα, δύο από τους μαθητές, η ΡΚ και ο ΓΑ έθεσαν ένα περιορισμό λέγοντας ότι μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο αρκεί να έχουν την κατάλληλη υποστήριξη είτε από τον εκπαιδευτικό της τάξης είτε από κάποιον άλλο εξειδικευμένο δάσκαλο.

Συνεπώς, εμείς στην επόμενη φάση της έρευνας οφείλουμε να διαφωτίσουμε τους μαθητές για τη φιλοσοφία της ένταξης και τον τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη δίχως να ζημιώνονται ούτε οι τυπικοί μαθητές ούτε τα παιδιά με αναπηρία, αλλά να αποκομίζουν και οι δύο πλευρές μόνο οφέλη. Τέλος, καλό θα ήταν να οδηγήσουμε τα υποκείμενα της έρευνας να ανακαλύψουν τις δυνατότητες των κωφών ατόμων και τον τρόπο που λειτουργεί η ένταξη.

10.4. Η κώφωση ως εμπόδιο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Σε αυτή την υποενότητα εντάσσονται οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα εμπόδια που προκαλεί η κώφωση στους κωφούς μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι κατηγορίες που προέκυψαν παρατίθενται αναλυτικά στις παρακάτω υποενότητες.

10.4.1. Η κώφωση ως εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά θα έχουν δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%). Από αυτά, 8 υποκείμενα (66,6%) αναφέρθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 5 κορίτσια (41,6%). Επίσης, 1 κορίτσι (8,3%) το αποτύπωσε στο ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, καθώς και τα ιχνογραφικά έργα:

I: Αν έρθει στο κανονικό σχολείο, τι δυσκολίες πιστεύεις ότι θα έχει;
ΜαΑ: Δεν θα μπορεί να καταλάβει τα πράγματα και δεν θα μπορεί να γράψει στην αρχή.

I: Τι άλλες δυσκολίες μπορείς να φανταστείς ότι θα είχε το κωφό παιδί στο σχολείο;
ΣτΚ: Θα είχε δυσκολίες στα μαθήματα, δεν θα άκουγε τη δασκάλα και το διάλλεμα δεν θ' άκουγε τους φίλους του σε κάποια παιχνίδια.

I: Θα μπορεί να τα καταφέρει όπως και εσύ;
ΣτΚ: Όχι.
I: Γιατί;
ΣτΚ: Θα μπορεί να μιλάει, αλλά δεν θ' ακούει ό, τι του λέει ο άλλος.
I: Και τι θα έπρεπε να γίνει, ώστε να τα καταφέρει;
ΣτΚ: Να φτιάξει το τύμπανο του.

I: Ωραία, θα δυσκολεύεται κάπου;
ΜαΚ: Θα δυσκολεύεται στα μαθήματα για να τα καταλάβει.

I: Πιστεύεις θα είχε δυσκολίες;
ΧΑ: Λίγες. Αν έλειπε ο δάσκαλος που θα τον βοηθούσε, αν ήταν άρρωστος, τότε θα έπρεπε η κυρία να του εξηγήσει και αυτό θα ήταν δύσκολο γιατί η κυρία δεν ξέρει.

I: Θα έχει δυσκολίες στο σχολείο σας;
ΚΚ: Όχι.
I: Θα μπορεί να παρακολουθεί τα μαθήματα;
ΚΚ: Όχι. Δε θα μπορεί να διαβάσει, γιατί είναι κουφός. Ούτε από μέσα του. Και όταν διαβάζουν οι άλλοι, αυτός δε θα μπορεί να διαβάσει, γιατί είναι κουφός.



Ιχνογράφημα 8: Ιχνογραφική αναπαράσταση των δυσκολιών των κωφών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (υποκείμενο ΝΚ).

ΝΚ: Αυτή είναι η δασκάλα, που δείχνει κάτι στον πίνακα και το κουφό παιδί δεν καταλαβαίνει.

I: Είναι το δικό σας σχολείο;

ΝΚ: Ναι. (ιχνογράφημα 8^ο)

I: Πιστεύεις ότι θα τα κατάφερνε το ίδιο με εσένα καλά στο σχολείο;

ΡΚ: Όχι. Και ας του τα εξηγούσαν μπορεί κάποιες φορές να μην καταλάβαινε τι του έλεγε ο άλλος και αυτό θα έλεγε «ναι ναι το κατάλαβα» και να έλεγε ψέματα.

I: Αυτό που οφείλεται;

ΡΚ: Θα μπορούσε και κάποιο άλλο παιδάκι να του έλεγε «τι μου είπες» και να του έκανε καλύτερα τη νοηματική και να καταλάβαινε.

I: Πώς νομίζεις ότι θα ένιωθε για αυτά;
MK: Δε θα ένιωθε καλά, γιατί μπορεί να τον χτυπούσαν.
I: Εσύ αν το έβλεπες αυτό πώς θα ένιωθες;
MK: Δε θα ένιωθα καλά και θα πήγαινα σε αυτούς και θα τους έλεγα μην το ξανακάνετε, αλλιώς θα το πω στο διευθυντή.

I: Το παιδάκι αυτό θα είχε δυσκολίες;
ΓΑ: Ναι.
I: Τι δυσκολίες θα είχε;
ΓΑ: Δεν θα μπορούσε να επικοινωνήσει με τη δασκάλα.

I: Τι άλλες δυσκολίες μπορείς να φανταστείς ότι θα είχε το κωφό παιδί στο σχολείο;
ΣτΚ: Θα είχε δυσκολίες στα μαθήματα, δεν θα άκουγε τη δασκάλα και το διάλλειμα δεν θ' άκουγε τους φίλους του σε κάποια παιχνίδια.

I: Πολύ καλά. Τι άλλες δυσκολίες θα μπορούσε να είχε.
PK: Θα δυσκολευόταν στο διάλειμμα. Σκέφτηκα και άλλο παιχνίδι που θα μπορούσε να δυσκολευόταν. Στο κουτσό για παράδειγμα, θα πετούσε την πέτρα, θα έχανε και θα του έλεγαν όλοι «έχασες, έχασες» και αυτό να συνέχιζε να παίζει επειδή δε θα το καταλάβαινε.

I: Τέλεια! Και θα σου άρεσε να είχες μία φίλη κωφή;
NK: Όχι.
I: Θέλεις να μου πεις γιατί;
NK: Επειδή δεν θα μπορούσαμε να παίζουμε και δεν θ' άκουγε αυτά που της λέω.
I: Θα ντρεπόσουν να κάνετε παρέα;
NK: Όχι, απλά δεν θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε.
I: Και δεν θα μπορούσατε να βρείτε κάποιον τρόπο για να επικοινωνείτε;
NK: Όχι.

I: Θα έχει φίλες;
ΜαΚ: Όχι.
I: Δε θα παίζει κανείς μαζί του;
ΜαΚ: Ίσως κάποιοι θα παίζουν.

10.4.3. Η κώφωση ως εμπόδιο για ορισμένες κοινές δραστηριότητες κωφών και ακουόντων μαθητών

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι ορισμένες δραστηριότητες δε θα μπορούν να τις κάνουν με ένα κωφό συμμαθητή τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Τι δε θα μπορούσατε να κάνετε;
ΣΚ:..... να πάμε σινεμα.... Αυτό.
I: Θα μπορούσατε εσείς να κάνετε κάτι για αυτό, ώστε να μπορέσει να έρθει;
ΣΚ: Όχι.

I: Και υπάρχουν και κάποια πράγματα που δεν θα μπορούσατε να κάνετε μαζί, επειδή αυτό έχει πρόβλημα στην ακοή του;
ΜαΑ: Ναι.
I: Πες μου τι δεν θα μπορούσατε να κάνετε μαζί. Θα μπορούσατε να πάτε σινεμά;
ΜαΑ: Ίσως.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα εμπόδια που εμφανίζονται εξαιτίας της κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 16 πιο κάτω.

Πίνακας 16. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές εξαιτίας της κώφωσης σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

του και δεν παίζει με κανένα, διότι δε μπορεί να επικοινωνήσει. Ως τίτλο για το έργο του έδωσε «Το κωφό παιδί δε μπορεί να παίζει». Ο μαθητής θεωρεί ότι το κωφό παιδί πρέπει να κάνει παρέα μόνο με κωφά παιδιά, καθώς θα μπορούν να επικοινωνούν και να συνεννοούνται καλύτερα. Ο μόνος τρόπος για να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ κωφών και ακουόντων είναι η νοηματική γλώσσα.

Την αυλή του σχολείου επέλεξε και η ΚΚ να αναπαραστήσει μέσα από το ιχνογραφικό της έργο (ιχνογράφημα 11). Πιο συγκεκριμένα, το κωφό παιδί κάθεται μόνο του την ώρα του διαλείμματος και δεν παίζει με κανένα συμμαθητή του, διότι δε μπορούν να επικοινωνήσουν. Το πιο αξιοσημείωτο από αυτά που μας είπε η ΚΚ είναι ότι ούτε εκείνη θα επέλεγε να παίζει με το κωφό παιδί, καθώς θεωρεί ότι δε θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν και να συζητήσουν τίποτα.

Τέλος, τα υπόλοιπα υποκείμενα αναφέρουν ως βασική δυσκολία το γεγονός ότι δε θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν οι κωφοί μαθητές με τον εκπαιδευτικό, με τους συμμαθητές για να παίξουν και να κάνουν παρέα ή ακόμα και με τον υπάλληλο στο κυλικείο για να αγοράσουν το κολατσιό τους.

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία που προκύπτει αφορά τις κοινές δραστηριότητες κωφών και ακουόντων παιδιών. Ειδικότερα, 2 υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι λόγω της έλλειψης ακοής, τα κωφά παιδιά δε θα μπορούν να κάνουν κάποιες κοινές δραστηριότητες, όπως είναι το να πάνε σινεμά.

Συνεπώς, μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες της παρέμβασης οφείλουμε να κάνουμε τα υποκείμενα της έρευνας να καταλάβουν ότι τα κωφά άτομα είναι ισάξια με τους ακούοντες και να τους οδηγήσουμε στην ανακάλυψη τρόπων γεφύρωσης των διαφορών και των προβλημάτων που θεωρούν ότι υπάρχουν.

10.5. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Αυτή η υποενότητα αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν να πιστεύουν ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν εξαιτίας αυτής. Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν παρατίθενται αναλυτικά πιο κάτω.

10.5.1. Οι ακούοντες δε θεωρούν την κώφωση εμπόδιο για να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους κωφούς συμμαθητές

Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι τείνουν να θεωρούν πως η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τα κωφά παιδιά που τυχαίνει να φοιτούν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο με αυτά. Παρακάτω παραθέτουμε τις κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων:

10.5.1.1. Παρέα με τα κωφά άτομα για να μην αισθάνονται μοναξιά

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι θέλουν να κάνουν παρέα με τους κωφούς συμμαθητές τους για να μην αισθάνονται θλίψη και μοναξιά. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Θα ήθελες να είναι στην παρέα σου;

MK: Ναι, γιατί κάποιος μπορεί να μην την ήθελε για φίλη και να μην την έχει κανείς φίλη.

ΣτΚ: Ναι.

I: Και τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

ΣτΚ: Θα μπορούσαμε να παίζαμε κάποια παιχνίδια.

I: Αυτό πώς θα αισθανόταν για σένα;

ΣτΚ: Ωραία.

I: Πολύ ενδιαφέρον. Θα ήθελες λοιπόν να την έχεις φίλη σου;

EΚ: Ναι θα ήθελα

I: Στο διάλειμμα θα παίζατε όλοι μαζί;

EΚ: Θα μπορούσαμε, αλλά κάποιος θα έπρεπε να της εξηγήσει τι θα παίζαμε, τι θα κάναμε.

I: Τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

EΚ: Να παίζαμε κάποια παιχνίδια, ας πούμε κυνηγητό, κρυφτό, κρεμάλα και να γράφουμε στο θρανίο τα γράμματα που θέλει.

I: Θα σου άρεσε να έχεις ένα κωφό φίλο;

ΜαΑ: Ναι.

I: Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

ΜαΑ: Να παίζουμε διάφορα παιχνίδια.

I: Ποια παιχνίδια;

ΜαΑ: Το κουτσό και το κυνηγητό.

I: Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

ΜΚ: Να παίζουμε κουτσό, να κάνουμε μαζί τα μαθήματα και να τη βοηθάω.

I: Θα της εμπιστευόσουν ένα μυστικό σου;

ΜΚ: Ναι, γιατί δε θα το έλεγε πουθενά και θα ήμασταν πραγματικές φίλες.

I: Παίζει με τις φίλες του δηλαδή;

ΝΚ: Ναι.

I: Και τι παιχνίδια μπορούν να παίζουν;

ΝΚ: Κυνηγητό, κρυφτό...

I: Μπορούν να τα παίζουν όλα αυτά;

ΝΚ: Ναι. (8^ο ιχνογράφημα)

10.5.1.3. Παρέα με κωφά άτομα για να τα βοηθήσουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι θα κάνουν παρέα με τους κωφούς συμμαθητές τους με σκοπό να τους βοηθούν και να τους υποστηρίζουν, όποτε το έχουν ανάγκη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Εσύ θα ήθελες να τον έχεις φίλο σου;

ΧΑ: Ναι, θα τον βοηθούσα, θα του έγραφα στο θρανίο να τα διάβαζε από εκεί ή θα του έδειχνα τη φωτοτυπία μου για να τα κάνει ή θα έπαιρνα τη φωτοτυπία του να του την κάνω εγώ.

I: Στο διάλειμμα πώς θα το βοηθούσες;

ΧΑ: Θα έπαιζα μαζί του και αν κάποιος το πείραζε θα το έλεγα στην κυρία και η κυρία θα το έλεγε στο διευθυντή.

10.5.1.4. Παρέα με κωφά άτομα μέσω εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο στο να κάνουν παρέα με τους κωφούς συμμαθητές τους, αφού θα χρησιμοποιούν άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως είναι η γραφή και η νοηματική. Σε

αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Εσένα θα σου άρεσε να είχες μια φίλη που είναι κωφή;

ΣΚ: Θα μου άρεσε, αλλά δε θα μπορούσαμε να επικοινωνούμε.

I: Τι θα έκανες για να σε καταλάβει;

ΣΚ: Θα προσπαθούσα να μάθω τρόπους για να επικοινωνώ.

I: Είπαμε ότι δεν θα είχες πρόβλημα να έχεις φίλη ένα κωφό παιδί ε;

ΣτΚ: Όχι.

I: Και αν η κωφή φίλη σου δεν καταλάβαινε αυτό που της έλεγες;

ΣτΚ: Θα προσπαθούσα να της εξηγήσω τι εννοώ.

I: Με ποιους τρόπους;

ΣτΚ: Με νοήματα.

I: Πιστεύεις ότι θα ήταν εύκολο;

ΣτΚ: Όχι, γιατί θα έπρεπε να μάθω και εγώ νοήματα.

I: Και θα ήθελες να το κάνεις αυτό; Θα μάθαινες δηλαδή νοήματα για να μιλάς με τη φίλη σου;

ΣτΚ: Ναι, γιατί έτσι θα μπορούσα να μιλάω με όλους τους κουφούς.

I: Εσύ θα ήθελες να το είχες φίλο σου;

ΓΑ: Ναι θα ήθελα.

I: Γιατί θέλεις;

ΓΑ: Επειδή θέλω να μάθω τα νοήματα.

I: Αν δεν σε καταλάβαινε, εσύ τι θα έκανες;

ΓΑ: Νοήματα.

I: Εσύ θα ήθελες να έρθει στην παρέα σου;

ΡΚ: Και βέβαια.

I: Πιστεύεις θα άλλαζε κάτι;

ΡΚ: Ναι, θα είχαμε μια παράξενη παρέα. Για παράδειγμα έχουμε τη Σ. που είναι Ινδή, θα είχαμε ελληνάκια, θα είχαμε κωφά παιδάκια, θα ήταν μια παράξενη παρέα., θα είχαμε αλβανάκια.

I: Πιστεύεις θα είχατε δυσκολίες;

ΡΚ: Ε, ναι.

I: Όπως;

ΡΚ: Δε θα μπορούσαμε να συζητάμε μαζί του. Για παράδειγμα αν λέγαμε ένα ανέκδοτο, αυτή δε θα άκουγε και εμείς θα χασκογελούσαμε και αυτό θα μας κοιτούσε απλά.

I: Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να το αντιμετωπίζατε;

ΡΚ: Θα μπορούσαμε να αγοράζαμε ένα μικρό πινακάκι μέσα στην τάξη για αυτό το παιδάκι και να του γράφαμε τι λέγαμε και αυτό να μας απαντούσε.

10.5.2. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η κώφωση δε στέκεται εμπόδιο στους κωφούς μαθητές, ώστε να έχουν και αυτοί μια αξιοπρεπή ακαδημαϊκή πρόοδο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,7%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

Ι: Θέλω να μου πεις τώρα, αν ερχότανε εδώ στο σχολείο, θα ήταν το ίδιο καλός μαθητής με εσένα;

ΧΑ: Όχι, γιατί δε θα μπορούσε να ακούει την κυρία. Θα έπρεπε να του γράφουμε στο χαρτάκι και να του λέμε.

όπως η γραφή και η νοηματική γλώσσα. Έτσι, με τη βοήθεια αυτών των μέσων επικοινωνίας επιτυγχάνεται η σύναψη φιλικών σχέσεων. Τέλος, ένα άλλο σημείο στο οποίο αναφέρονται τα υποκείμενα τη έρευνας είναι ότι θεωρούν πως η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο προκειμένου οι κωφοί μαθητές να έχουν μια φυσιολογική ακαδημαϊκή πρόοδο.

Επομένως, βασικός μας στόχος στη φάση της παρέμβασης είναι να κάνουμε και τα υπόλοιπα υποκείμενα να καταλάβουν ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά πάντα υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του κάθε ζητήματος.

10.6. Κωφοί μαθητές και θέση ευθύνης

Για να ελέγξουμε αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν με ισότιμο τρόπο τα κωφά άτομα και αν τα αποδέχονται τους απευθύναμε την εξής ερώτηση: «Θα ψήφιζες ένα κωφό συμμαθητή ή μια κωφή συμμαθήτριά σου για πρόεδρο της τάξης σου; και «Θα της έδειχνες εμπιστοσύνη να σας εκπροσωπεί; Γιατί ναι ή γιατί όχι;» (ερ. ν. 27&28). Οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων παρατίθενται αναλυτικά πιο κάτω.

10.6.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης

Αναφέρεται στην περίπτωση που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν ηγετικές θέσεις ευθύνης, όπως το να γίνουν πρόεδροι της σχολικής τάξης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα, κορίτσια (41,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Στις εκλογές θα την ψήφιζες για πρόεδρο;

EK: Θα την ψήφιζα.

I: Γιατί;

EK: Για να γίνει και αυτή πρόεδρος ή γραμματέας, για να έχει την ευκαιρία επειδή οι άλλοι δε θα ήθελαν να την ψηφίσουν.

I: Πιστεύεις θα είχε κάποια δυσκολία σε αυτό;

EK: Όχι, θα μπορούσε να τα κάνει όλα κανονικά.

I: Στις εκλογές του σχολείου θα ψήφιζες το κωφό παιδί για πρόεδρο;

MK: Ναι.

I: Θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει;

MK: Ναι.

I: Αν ήταν περίοδος εκλογών και το κωφό παιδί ήθελε να βάλει και αυτό υποψηφιότητα για πρόεδρος, εσύ θα το ψήφιζες;

ΣτΚ: Ναι θα ψήφιζα και τους φίλους μου, δεν θα τους άφηνα απ' έξω.

I: Πιστεύεις ότι το κωφό παιδί θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει σωστά; Θα μπορούσε να πηγαίνει στον διευθυντή για να διοργανώσει μια εκδρομή;

ΣτΚ: Ναι.

I: Φαντάσου τώρα ότι είναι περίοδος εκλογών και έχει βάλει υποψηφιότητα και η κωφή συμμαθήτριά σου, θα την ψήφιζες;

NK: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει; Θα την εμπιστευόσουν να πάει στον διευθυντή να ζητήσει μια εκδρομή;

NK: Ναι.

I: Στις εκλογές θα ψήφιζες το κωφό παιδί;

PK: Ναι.

I: Θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει;

PK: Ναι, θα μπορούσε να τα έγραφε στο διευθυντή. Θα μπορούσε να του έγραφε και γράμματα. Για παράδειγμα, να έλεγε «κ. Β χρειαζόμαστε μια κρεμάστρα στην τάξη, μπορείτε να μας δώσετε μια;».

10.6.2. Τα κωφά άτομα δε μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης, καθώς η έλλειψη ακοής στέκεται εμπόδιο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 2 αγόρια (16,7%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Αν ήταν εκλογές θα τον ψήφιζες για πρόεδρο;

KK: Όχι.

I: Γιατί;

KK: Γιατί αυτός είναι κωφός και δε μπορεί να λέει τίποτα.

I: Αν κάνατε τώρα εκλογές και ήθελε να βάλει υποψηφιότητα και το κωφό παιδί, θα το ψήφιζες για πρόεδρο;

ΓΑ: Εγώ θα ψήφιζα τον εαυτό μου.

I: Και το κωφό παιδί θα το εμπιστευόσουν να γίνει πρόεδρος και να σας εκπροσωπήσει;

ΓΑ: Δεν θα μπορούσε να γίνει πρόεδρος, γιατί δεν θα μπορούσε να επικοινωνήσει με τον ταμεία και τον γραμματέα.

I: Αν ήταν τώρα περίοδος εκλογών και έβαζε και το κωφό παιδί υποψηφιότητα για πρόεδρος, εσύ θα επέλεγες να το ψηφίσεις;

ΜαΑ: Ναι.

I: Θα το εμπιστευόσουν;

ΜαΑ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει και να πάει στον διευθυντή να ζητήσει κάτι;

ΜαΑ: Ναι, αλλά δύσκολα.

I: Με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να το ζητήσει;

ΜαΑ: Αν ήξερε τη γλώσσα θα μπορούσε να το ζητήσει, αλλά μετά δε θα μπορούσε ν' ακούσει την απάντηση.

I: Άρα πιστεύεις ότι δεν μπορεί να γίνει πρόεδρος;

ΜαΑ: Όχι.

10.6.3. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να αναλάβουν μόνα τους μια ηγετική θέση και πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου ακούοντα, ο οποίος θα διαδραματίζει το ρόλο του διερμηνέα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Στις εκλογές της τάξης θα ψήφιζες το κωφό παιδί;

ΧΑ: Ναι.

I: Θα το εμπιστευόσουν;

ΧΑ: Ναι, αν δε μπορούσε να μιλήσει θα μου το έγραφε στο χαρτί και εγώ θα το έλεγα στην κυρία.

I: Ωραία. Σκέψου τώρα ότι είναι περίοδος που βγάξετε πρόεδρο της τάξης, θα ψήφιζες για πρόεδρο το κωφό παιδί;

ΣΚ: Ναι.

I: Θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει;

ΣΚ: Σίγουρα θα μπορούσε, αλλά μπορεί και όχι.

I: Γιατί;

ΣΚ: Γιατί θα έπρεπε και να ακούει.

I: Αν ήταν τώρα περίοδος εκλογών και το κωφό παιδί έβαζε και αυτό υποψηφιότητα για πρόεδρος, εσύ θα το ψήφιζες;

ΜΑ: Ναι.

δυσκολευόταν στην επικοινωνία θα μπορούσε να στέλνει γράμματα στο διευθυντή και να του εκφράζει μέσα από αυτά τα αιτήματα της τάξης.

Ο ΓΑ, η ΚΚ και ο ΜαΑ (3) θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να αναλάβουν μια θέση ευθύνης και να την υποστηρίξουν επάξια. Η ΚΚ σημειώνει ότι το κωφό άτομο δε μπορεί να μιλήσει και επομένως δε μπορεί να υπερασπιστεί τα δικαιώματά της ομάδας και να ζητήσει ό,τι επιθυμούν οι συμμαθητές του. Έπειτα, ο ΓΑ εντοπίζει και αυτός ότι αυτό που εμποδίζει το κωφό άτομο να αναλάβει μια τέτοια θέση είναι η αδυναμία του να επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη του συμβουλίου (γραμματέα, ταμεία). Τέλος, ο ΜαΑ παρόλο που στην αρχή θεώρησε ότι υπάρχει η δυνατότητα να τους εκπροσωπήσει ένα κωφό άτομο, μετά σκέφτηκε ότι δε θα μπορεί να επικοινωνεί με το διευθυντή και επομένως δε μπορεί να πάρει μια τέτοια θέση.

Ο ΜαΑ θα ψήφισε τον κωφό συμμαθητή του, αλλά επειδή δεν είναι σίγουρος ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει σε όλους τους τομείς θα προθυμοποιούνταν να τον βοηθήσει. Ο ΧΑ σημειώνει ότι αν το κωφό παιδί δυσκολεύεται να μιλήσει θα μπορούσε να γράψει σε ένα χαρτί όσα ήθελε και μάλιστα ο ΧΑ προθυμοποιήθηκε να αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο κωφό μαθητή και τη δασκάλα, προκειμένου να διευκολύνει την επικοινωνία. Τέλος, η ΣΚ αναφέρει το πρόβλημα της επικοινωνίας και σημειώνει ότι ενδεχομένως να προκαλούσε πρόβλημα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ακόμα και τα υποκείμενα που έδωσαν θετική απάντηση όσον αφορά την εκλογή ενός κωφού παιδιού στη θέση του προέδρου της τάξης, δεν το έκαναν επειδή πιστεύουν στις δυνατότητές του, αλλά για να το στηρίξουν και να μην αισθάνεται μοναξιά και απογοήτευση. Συνεπώς, στη φάση της παρέμβασης θα οδηγήσουμε τα υποκείμενα της έρευνας να ανακαλύψουν τις δυνατότητες και την αξία των κωφών ατόμων.

10.7. Ενέργειες υποστήριξης κωφών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Προκειμένου να διαπιστώσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με τις ανάγκες που έχει ένας κωφός μαθητής, τους ρωτήσαμε τι ενέργειες θα έκαναν, ώστε να τους βοηθήσουν. Οι κατηγορίες που προέκυψαν παρατίθενται αναλυτικά πιο κάτω.

10.7.1. Εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι αν θέλουν να βοηθήσουν πραγματικά ένα κωφό παιδί πρέπει να του βρουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα είναι το πλέον υποστηρικτικό για τα παιδιά αυτά. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,7%), κορίτσια μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

ΣτΚ: Μπορούμε να τα βοηθήσουμε να μάθουν ή να τους βρούμε ειδικό σχολείο για να μάθουν περισσότερα πράγματα εκεί και μετά αν θέλουν μπορούν να γυρίσουν στο κανονικό σχολείο. (7^ο ιχνογράφημα)

ΕΚ: Να τους πηγαίνουμε σε σχολείο που είναι και άλλοι κωφοί για να μην αισθάνονται ότι είναι μόνο αυτοί που δεν ακούνε. Να παίζουνε, να μιλάνε, να κάνουν αστεία και να μην αισθάνεται ότι είναι μόνο αυτό κωφό, αλλά ότι είναι και άλλα παιδιά. (1^ο ιχνογράφημα)

10.7.2. Η αποδοχή στην παρέα ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι για να βοηθήσουν ένα κωφό συμμαθητή τους μπορούν να κάνουν παρέα μαζί του, ώστε να μην αισθάνεται παραγκωνισμένος και περιθωριοποιημένος. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 3 κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Εσείς τι θα μπορούσατε να κάνετε;
EK: Να του μιλάμε.

I: Αν ήσουν στη θέση των παιδιών που παίζουν, πώς θα αισθανόσουν;
ΜαΑ: Θα προσπαθούσα να παίξει και το κουφό παιδί μαζί μας.
I: Και με ποιο τρόπο θα το έκανες αυτό;
ΜαΑ: Θα το έπαιρνα και θα προσπαθούσα να του εξηγήσω το παιχνίδι. (10^ο ιχνογράφημα)

I: Τι θα μπορούσες να κάνεις εσύ για να μην είναι λυπημένο;
ΜΑ: Να το κάνω παρέα. (9^ο ιχνογράφημα)

I: Οι δυσκολίες αυτές πώς είπαμε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν;
ΣΚ: Να μάθουμε τρόπο να επικοινωνούμε με αυτούς.

I: Αν δεν γίνεται αυτό, τι άλλο θα μπορούσαμε να κάνουμε για να συμμετέχει και αυτό όπως εμείς;
ΣτΚ: Να του μάθουμε πράγματα.

10.7.3. Άγνοια των μεθόδων υποστήριξης των κωφών μαθητών

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι δε γνωρίζουν κάποιο τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν ουσιαστικά τους κωφούς συμμαθητές τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργο και 1 κορίτσι (8,3%) μέσα από συνέντευξη. Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Άρα εμείς πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τα κωφά άτομα;
ΚΚ: Δεν ξέρω. (11^ο ιχνογράφημα)

I: Πώς πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που είπαμε ότι θα αντιμετώπιζε στο μάθημα;
EK: Δεν ξέρω.. Εάν ...

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τις ενέργειες των υποκειμένων της έρευνας, ώστε να βοηθήσουν τους κωφούς συμμαθητές τους να ενταχθούν ομαλότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 19 πιο κάτω.

Πίνακας 19. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για τις ενέργειες που μπορούν να κάνουν, ώστε να ενταχθούν οι κωφοί μαθητές ομαλότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

19. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο

I: Εσένα θα σε πείραζε αυτό;
PK: Καθόλου, χρειάζεται βοήθεια αυτό το παιδάκι.
I: Θα το βοηθούσες και εσύ αν χρειαζόταν;
PK: Φυσικά.

I: Αν ερχόταν στην τάξη σου θα άλλαζε κάτι;
ΣΚ: Ναι, θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να επικοινωνήσουμε με αυτό το παιδί και να καταλάβουμε τι εννοεί για να του μάθουμε πράγματα.

I: Θα μπορούσε το μάθημα να γίνεται κανονικά, όπως τώρα;
ΣτΚ: Κάποιες φορές, όταν του βοηθάει η δασκάλα για να καταλαβαίνει.
I: Άρα, θα έπρεπε κάτι να αλλάξει στον τρόπο, με τον οποίο γίνεται το μάθημα τώρα;
ΣτΚ: Ναι, θα έπρεπε η κυρία να ασχολείται και με αυτό το παιδί.

10.8.2. Δε θα άλλαζε κάτι στη ροή του μαθήματος

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι δε θα άλλαζε κάτι ουσιαστικά αν ερχόταν στην τάξη τους ένας κωφός μαθητής. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα (33,3%), που αναλύεται σε 3 κορίτσια (25%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Θα άλλαζε κάτι στο μάθημα;
EK: Όχι.

I: Θα άλλαζε κάτι;
ΜαΚ: Όχι, όλα θα ήταν το ίδιο.

I: Θα άλλαζε πιστεύεις κάτι στον τρόπο που γίνεται το μάθημα;
ΚΚ: Όχι.
I: Και το παιδάκι που δεν ακούει;
ΚΚ: Δε θα καταλάβαινε τίποτα.

I: Πιστεύεις ότι αν ερχόταν θα άλλαζε κάτι στην τάξη;
ΜαΑ: Μάλλον όχι.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές, εάν κωφοί μαθητές ενταχθούν στο γενικό σχολείο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 20 πιο κάτω.

Πίνακας 20. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν να γίνουν κάποιες αλλαγές, εάν κωφοί μαθητές ενταχθούν στο γενικό σχολείο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας.

20. ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Αλλαγές στη ροή της σχολικής πραγματικότητας κατά τη συνεκπαίδευση κωφών και ακουόντων	0%(0)	25%(3)	25%(3)
2. Δε θα άλλαζε κάτι στη ροή του μαθήματος	8,3%(1)	25%(3)	33,3%(4)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το αν θα άλλαζε κάτι κατά την είσοδο του κωφού παιδιού στο γενικό σχολείο, οι περισσότεροι μαθητές (4) τείνουν να πιστεύουν ότι δε θα χρειαζόταν να γίνει κάποια αλλαγή. Πιο

συγκεκριμένα, 3 υποκείμενα θεωρούν ότι όλα θα κυλούσαν φυσιολογικά, ενώ η ΚΚ επισημαίνει ότι αυτό θα συνέβαινε, γιατί το κωφό παιδί δε θα άκουγε και έτσι θα καθόταν αμέτοχο. Αναφορικά με τις αλλαγές που θα απαιτούνταν, τα 3 υποκείμενα σημείωσαν ότι θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός της τάξης να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο κωφό παιδί και να του τα εξηγεί περισσότερο, ώστε να τα καταλαβαίνει. Τέλος, αναφέρθηκε ότι είναι απαραίτητο να βρεθεί κάποιος τρόπος επικοινωνίας με το παιδί αυτό, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε όσα διαδραματίζονται.

10.9. Αποδοχή ένταξης

Ένα βασικό ζήτημα που θέλαμε να εξετάσουμε είναι το πώς αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της έρευνας την πιθανότητα ένταξης των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο. Οι μαθητές τείνουν να απαντούν ότι δεν έχουν πρόβλημα να έρθει κάποιο κωφό παιδί στο γενικό σχολείο. Οι κατηγορίες που προέκυψαν αναλύονται παρακάτω.

10.9.1. Αποδοχή κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας είπαν ότι δεν έχουν πρόβλημα να έρθει ένας κωφός μαθητής στην τάξη τους και να φοιτά στο ίδιο σχολείο με αυτούς. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 10 υποκείμενα (83.3%), που αναλύεται σε 6 κορίτσια (50%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Αν μετακόμιζε στη γειτονιά σου μια οικογένεια με ένα κωφό παιδάκι στην ηλικία σου, που έπρεπε να πάει στο σχολείο, εσύ θα είχες πρόβλημα να έρθει στο σχολείο σου;

ΣτΚ: Όχι.

I: Πώς θα ένιωθες όταν το έβλεπες;

ΣτΚ: Ωραία. Θα έπαιζα μαζί του και θα του μάθαινα καινούρια παιχνίδια.

I: Θα είχες πρόβλημα να έρθει στην τάξη σου;

ΣτΚ: Όχι.

I: Αν τελικά ερχόταν στο σχολείο σου, θα σε πείραζε να έρθει στην τάξη σου;

ΜΚ: Όχι, δε με νοιάζει. Θα ερχόταν κανονικά.

I: Θα άλλαζε κάτι στην τάξη;

ΜΚ: Η κυρία θα έπρεπε να το βοηθάει λίγο πιο πολύ.

I: Εσένα θα σε πείραζε αυτό;

ΜΚ: Όχι, γιατί πρέπει να βοηθάει ο ένας τον άλλο, όταν έχει πρόβλημα.

I: Αν η κυρία το έβαζε να κάτσει δίπλα σου, πώς θα ένιωθες;

ΜΚ: Θα ένιωθα χαρούμενη, γιατί θα ήθελα να το βοηθούσα.

I: Πώς θα το βοηθούσες;

ΜΚ: Θα του έγραφα και θα το είχα συνέχεια κοντά μου.

I: Θα είχες πρόβλημα να έρθει στην τάξη σου;

ΕΚ: Δε θα είχα νομίζω.

I: Γιατί;

ΕΚ: Γιατί είναι ένα παιδάκι σαν και εμάς και δε θα μιλούσε, θα στενοχωριόταν. Εμείς δε θα μπορούσαμε να του κάνουμε κάτι, αλλά θα το παίζαμε, δε θα το διώχναμε.

I: Πώς θα σου φαινόταν αν ερχόταν στην τάξη σου;

ΧΑ: Δε θα είχα πρόβλημα. Θα ήθελα να έρθει να μάθει πράγματα, αλλά θα ήθελα να γίνει και καλά.

I: Θα σε ένοιαζε να έρθει στην τάξη σου;

ΜαΚ: Όχι.

I: Αν ερχόταν στην τάξη σου θα είχες πρόβλημα;

ΚΚ: Όχι.

I: Γιατί;

ΚΚ: Γιατί είναι κουφός και δε μπορεί να ακούει και θα καθόταν ήσυχος στο θρανίο του.

I: Και θα ήθελες το κωφό παιδί να έρθει στην τάξη σου;

ΓΑ: Ναι, και δίπλα μου κιόλας.

I: Γενικά θα είχες πρόβλημα αν ερχόταν στην τάξη σου;

ΡΚ: Κανένα πρόβλημα. Δε θα με ένοιαζε και να κάτσει δίπλα μου.

I: Και αν ερχόταν στην δικιά σου τάξη, επειδή είναι στην ίδια ηλικία με σένα, θα σε πείραζε;

ΜαΑ: Όχι.

I: Γιατί δεν θα είχες πρόβλημα;

ΜαΑ: Δεν ξέρω.

I: Αν τελικά αποφάσιζαν να έρθουν στο δικό σου σχολείο, θα είχες πρόβλημα να έρθει στην τάξη σου;

ΜΑ: Όχι, καθόλου.

I: Γιατί;

ΜΑ: Επειδή αν ήμουν εγώ στη θέση του και πείραζε τους άλλους δε θα μου άρεσε.

10.9.2. Αποδοχή κωφού παιδιού στο ίδιο θρανίο-τάξη

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας είπαν ότι αποδέχονται να έρθει στην τάξη τους ένα κωφό παιδί και μάλιστα δεν έχουν πρόβλημα να κάτσει και στο ίδιο θρανίο με αυτούς. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 11 υποκείμενα (91,6%), που αναλύεται σε 4 αγόρια (33,3%) και 7 κορίτσια (58,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Θα ήθελες να κάτσει δίπλα σου;

ΧΑ: Ναι, γιατί και αυτός είναι παιδί και αυτός πρέπει να μαθαίνει πράγματα, παρόλο που δεν ακούει.

I: Θα ήθελες να κάτσει δίπλα σου;

ΜαΚ: Ναι.

I: Γιατί;

ΜαΚ: Θα μου άρεσε.

I: Αν η κυρία σου ζητούσε να κάτσει δίπλα σου θα είχες πρόβλημα;

ΚΚ: Όχι, δε θα με ένοιαζε γιατί αυτός είναι κουφός και δε μπορεί να κάνει τίποτα.

I: Αν η κυρία σε έβαζε να κάτσεις με το κωφό κορίτσι θα είχες πρόβλημα;

ΕΚ: Δε θα είχα, αλλά δε θα μπορούσα να μιλάω όσο θα ήθελα, όπως μιλάω τώρα με τις φίλες μου. Αν μια άσκηση έλεγε να μιλήσουμε με το διπλανό μας, να συνεργαστούμε εγώ δε θα μπορούσα τόσο πολύ να το κάνω. Δε θα ήξερα τα νοήματα και αυτό δε θα με άκουγε, δε θα καταλάβαινε..

I: Θα μπορούσατε όμως να βρείτε κάποιο τρόπο να επικοινωνήσετε;

ΕΚ: Μόνο αν γράφαμε, να του γράψω εγώ κάτι και αυτό να γράψει την απάντηση. Ας πούμε να μιλούσαμε και όπως κάναμε το στόμα μας να μπορούσε να καταλάβει κάποιες λέξεις. Για παράδειγμα να πούμε «Ναι» και το στόμα μας να κάνει μια συλλαβή και αυτό να καταλάβει.

I: Τι θα σκεφτόσουν και δεν θα είχες πρόβλημα;

ΓΑ: Θα προσπαθούσα να μάθω και εγώ τα νοήματα για να επικοινωνούμε.

I: Σου φαίνεται δηλαδή ενδιαφέρον να μάθεις τα νοήματα;

ΓΑ: Ναι.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων (11) απαντούν ότι αποδέχονται την προοπτική της ένταξης. Η ΣτΚ λέει μάλιστα ότι θα έπαιζε μαζί του και θα ήταν πρόθυμη να του μάθει καινούρια παιχνίδια. Η ΜΚ θα ήθελε να έρθει το κωφό παιδί στο σχολείο της και μάλιστα θα ήταν δεκτική στο να το βοηθάει όπου χρειαζόταν, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε φιλικό επίπεδο. Στη συνέχεια, η ΕΚ πιστεύει ότι το κωφό παιδάκι είναι και αυτό ένα παιδί που έχει δικαίωμα στη μάθηση, επομένως συμφωνεί με την προοπτική να φοιτήσει στο σχολείο της. Εκείνη από τη μεριά της θα προσπαθούσε να κάνει ότι περνάει από το χέρι της για να βοηθήσει το παιδί με αναπηρία στην ομαλή ένταξή του. Ο ΧΑ αντιμετωπίζει την κώφωση ως μειονέκτημα, ως πρόβλημα, οπότε δέχεται να έρθει στο σχολείο του για να μάθει πράγματα, αλλά αυτό που εύχεται πραγματικά είναι να θεραπευτεί και να είναι «φυσιολογικό».

Η ΚΚ παρουσιάζεται ελαφρώς κυνική και λέει ότι δε θα είχε πρόβλημα να έρθει στο σχολείο της ένας κωφός μαθητής, γιατί λόγω της αδυναμίας του στην επικοινωνία θα καθόταν ήσυχος και δε θα ενοχλούσε κανένα. Τέλος, η ΜαΚ, ο ΜαΑ και η ΡΚ δίνουν θετική απάντηση στην ερώτησή μας σχετικά με την ένταξη και μάλιστα η ΡΚ σημειώνει ότι θα επεδίωκε να κάτσει και στο ίδιο θρανίο με το κωφό παιδί.

Στη συνέχεια, προκειμένου να εξετάσουμε αν πραγματικά αποδέχονται την ένταξη και δε μένει σε θεωρητικό επίπεδο η άποψή τους, ζητήσαμε από τα υποκείμενα να φανταστούν μια υποθετική κατάσταση και να μας απαντήσουν πως θα αντιδρούσαν σε αυτή. Πιο αναλυτικά, τους είπαμε να σκεφτούν τι θα έκαναν αν η εκπαιδευτικός της τάξης τους ζητούσε να φύγουν από το θρανίο που κάθονται με το φίλο ή τη φίλη τους και να κάτσουν με τον κωφό μαθητή. Στην ερώτηση αυτή η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (11) έδωσε θετική απάντηση, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας.

Ειδικότερα, η ΜαΚ σημειώνει ότι θα της άρεσε μια τέτοια ιδέα. Ο ΧΑ αναφέρει ξανά ότι αν και κωφός, ο νέος μαθητής έχει δικαίωμα στη μάθηση, γι' αυτό θα μπορούσε να κάτσει και μαζί του. Η ΚΚ από τη μεριά της λέει ότι δε θα την ενδιέφερε να κάτσει με ένα κωφό άτομο, διότι λόγω της ιδιαιτερότητάς του δε θα της αποσπούσε την προσοχή, ούτε θα μπορούσε να κάνει κάτι που θα την ενοχλούσε. Έπειτα, η ΕΚ θα καθόταν ευχαρίστως με το κωφό παιδί, όμως επισημαίνει ότι θα ήταν πολύ δύσκολη η μεταξύ τους επικοινωνία. Δε θα μπορούσε να μιλάει μαζί του, όπως μιλάει με τις φίλες της και δε θα μπορούσε να συνεργαστεί μαζί του, εάν κάποια από τις ασκήσεις το απαιτούσαν. Ο ΓΑ για την αντιμετώπιση ανάλογου προβλήματος προτείνει την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας από την πλευρά του, ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία.

Η ΝΚ, επίσης, δε θα είχε πρόβλημα να κάτσει με ένα κωφό παιδί στο ίδιο θρανίο. Ουσιαστικά, όμως, αυτό θα γινόταν σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, αφού θεωρεί ότι επειδή δε θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν, απλώς δε θα μιλούσαν. Η ΣτΚ βλέπει το ζήτημα στην ηθική του διάσταση και λέει ότι θα καθόταν με το κωφό παιδί, γιατί πρέπει να αγαπάμε και τα κωφά παιδιά. Ακόμα, η ΡΚ, η ΣΚ και ο ΜαΑ αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά ως ισάξια με τα ακούοντα, επομένως δε μπορούν να καταλάβουν ποιος λόγος θα μπορούσε να τους εμποδίσει από το να κάτσουν μαζί τους. Μάλιστα, ο ΜαΑ θα το επεδίωκε, ώστε να μπορέσει να του προσφέρει και βοήθεια, όταν αυτό απαιτούνταν.

10.10. Επίλογος - συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης των κωφών μαθητών και τις ιδιαίτερες καταστάσεις που ενδεχομένως βιώνουν στην καθημερινή σχολική ζωή τους. Ειδικότερα, μέσα από μια σειρά ερωτήσεων αντλήσαμε πληροφορίες για την καταλληλότερη δομή φοίτησης των κωφών μαθητών, τα εμπόδια που ενδεχομένως προκαλεί η κώφωση στο

εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη δυνατότητα των κωφών μαθητών στην ανάληψη μιας θέσης ευθύνης, τις ενέργειες που θα έκαναν τα υποκείμενα της έρευνας για να βοηθήσουν τους κωφούς μαθητές, την άποψή τους για την ένταξη και τις αλλαγές που θα απαιτούνταν να υλοποιηθούν για την ομαλότερη ένταξη των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο.

Η σχολική ζωή για ένα άτομο είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής του και

δυνατότητα εκτός από το ειδικό να πάνε και στο γενικό σχολείο οι μαθητές δεν απάντησαν αρνητικά. Θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό.

Σε ότι αφορά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα εμπόδια που ενδεχομένως προκαλεί η κώφωση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο μεγαλύτερος αριθμός των υποκειμένων θεωρεί ότι η κώφωση δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, ώστε να κάνουν παρέα οι ακούοντες με τα κωφά άτομα.

Θεωρήσαμε επίσης πολύ σημαντικό να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το αν θα ψήφιζαν ένα κωφό μαθητή για πρόεδρο της τάξης. Συνήθως τα άτομα που ψηφίζονται είναι αποδεκτά από την πλειοψηφία των μαθητών του σχολείου και είναι δημοφιλή. Μέσα από αυτή την ερώτηση αντιλαμβανόμαστε το βαθμό που έχουν αποδεχθεί τα κωφά άτομα. Ειδικότερα, το 41,6% των υποκειμένων, πιστεύουν ότι ένας κωφός συμμαθητής τους θα μπορούσε να εκλεγεί ως πρόεδρος της τάξης τους, ενώ το 25% θεωρεί ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να αναλάβουν μια θέση ευθύνης και να την υποστηρίξουν επάξια. Τέλος, ένα άλλο 25% των υποκειμένων όρισαν κάποιες προϋποθέσεις, θεωρώντας ότι τα κωφά άτομα θα χρειάζονται κάποια βοήθεια για να τα καταφέρουν.

Στο πλαίσιο ξανά της διερεύνησης της αποδοχής των υποκειμένων της έρευνας προς τους κωφούς μαθητές τους ρωτήσαμε αν θα έκαναν κάτι για να βοηθήσουν και να διευκολύνουν τα κωφά παιδιά. Το 41,6% των υποκειμένων τείνει να πιστεύει ότι μια βασική ενέργεια που θα μπορούσαν να κάνουν για να βοηθήσουν τους κωφούς μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι να τους αποδεχθούν στην παρέα τους. Έπειτα, δύο από τα υποκείμενα (16,6%) θεωρούν ότι δε γνωρίζουν κάποιο τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους κωφούς συμμαθητές τους. Τέλος, δυο άλλα υποκείμενα (16,6%), πιστεύουν ότι αυτό που θα βοηθούσε πραγματικά τους κωφούς μαθητές είναι να τους βρουν το κατάλληλο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορέσουν να προοδεύσουν και να μορφωθούν δίχως πολλά εμπόδια.

Μια άλλη παράμετρος που θίξαμε ήταν οι αλλαγές που ενδεχομένως θα έπρεπε να γίνουν στο σχολικό πλαίσιο για την ομαλότερη ένταξη των κωφών μαθητών. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι μαθητές (33,3%) τείνουν να πιστεύουν ότι δε θα χρειαζόταν να γίνει κάποια αλλαγή. Αναφορικά με τις αλλαγές που θα απαιτούνταν, τα 3 υποκείμενα (25%) σημείωσαν ότι θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός της τάξης να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο κωφό παιδί και να του τα εξηγεί περισσότερο, ώστε να τα καταλαβαίνει. Τέλος, αναφέρθηκε ότι είναι απαραίτητο να βρεθεί κάποιος τρόπος επικοινωνίας με το παιδί αυτό, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε όσα διαδραματίζονται.

Στο τελευταίο υποκεφάλαιο διερευνήσαμε το αν θα αποδέχονταν ένα κωφό παιδί στην τάξη τους και ως διπλανό τους στο θρανίο. Ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων (91,6%) απαντούν ότι αποδέχονται την προοπτική της ένταξης. Στη συνέχεια, προκειμένου να εξετάσουμε αν πραγματικά αποδέχονται την ένταξη και δε μένει σε θεωρητικό επίπεδο η άποψή τους, ζητήσαμε από τα υποκείμενα να φανταστούν μια υποθετική κατάσταση και να μας απαντήσουν πως θα αντιδρούσαν σε αυτή. Πιο αναλυτικά, τους είπαμε να σκεφτούν τι θα έκαναν αν η εκπαιδευτικός της τάξης τους ζητούσε να φύγουν από το θρανίο που κάθονται με το φίλο ή τη φίλη τους και να κάτσουν με τον κωφό μαθητή. Στην ερώτηση αυτή η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (91,6%) έδωσε θετική απάντηση, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας.

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε ότι κατά τη φάση της παρέμβασης θα πρέπει να καταστήσουμε γνωστή στα υποκείμενα της έρευνας την ύπαρξη των ειδικών εκπαιδευτικών δομών, αλλά να παραθέσουμε παράλληλα τα θετικά και τα αρνητικά σημεία τους. Να τους ενημερώσουμε για τη φιλοσοφία της ένταξης και τον τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη δίχως να ζημιώνονται ούτε οι τυπικοί μαθητές ούτε τα παιδιά με αναπηρία, αλλά να αποκομίζουν και οι δύο πλευρές μόνο οφέλη. Τέλος, καλό

θα ήταν να οδηγήσουμε τα υποκείμενα της έρευνας να ανακαλύψουν τις δυνατότητες των κωφών ατόμων και τον τρόπο που λειτουργεί η ένταξη.

Ένα άλλο σημείο που καλό θα ήταν να τονιστεί είναι ότι τα κωφά άτομα είναι ισάξια με τους ακούοντες και να οδηγήσουμε τα υποκείμενα της έρευνας στην ανακάλυψη τρόπων γεφύρωσης των διαφορών και των προβλημάτων που θεωρούν ότι υπάρχουν. Ακόμα, να σημειωθεί ότι κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά πάντα υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του κάθε ζητήματος. Τέλος, θα γίνει προσπάθεια να οδηγήσουμε τα υποκείμενα της έρευνας να ανακαλύψουν τις δυνατότητες και την αξία των κωφών ατόμων, ώστε να τους ψήφιζαν για την αξία τους και όχι από οίκτο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Προσεγγίζοντας εναλλακτικά το ζήτημα της κώφωσης: αναλυτική καταγραφή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων μέσα από τη χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων

11.1. Εισαγωγή

Οι εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις στη βάση θεατρικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της παρέμβασης αποτελούν το βασικό κορμό όλου του εγχειρήματος. Πιο αναλυτικά, μέσα από τις παρεμβάσεις αυτές έγινε προσπάθεια να αναλυθεί και να τύχει επεξεργασίας βιωματικά και ενσώματα με τους μαθητές η έννοια της κώφωσης. Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο στον ερευνητικό σχεδιασμό, οι άξονες πάνω στους οποίους κινηθήκαμε ήταν: (1) Η καθημερινή ζωή των κωφών ατόμων και οι τρόποι που αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινότητας, (2) Η συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία και (3) Τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στα άτομα με ακουστική μειονεξία.

Οι θεματικές αυτές ενότητες ήταν αποτέλεσμα τόσο της απαιτούμενης βιβλιογραφικής αναδίφησης όσο και των κατηγοριών που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις μας με τα άτομα με προβλήματα ακοής που πραγματοποιήθηκαν στο πιλοτικό στάδιο της έρευνας. Αναφορικά με τη δομή των παρεμβάσεών μας το όλο εγχείρημα αποτελείται από έξι συναντήσεις βασισμένες σε ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, οι πρώτες τέσσερις παρεμβάσεις έχουν δομηθεί έτσι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο των κωφών.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από ενδιαφέρουσες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες επιχειρείται να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία της καθημερινής ζωής των κωφών, τα όρια και τις δυνατότητές τους. Έτσι, δίνεται μεγάλο βάρος στους τρόπους επικοινωνίας των κωφών ατόμων και ειδικότερα στη νοηματική γλώσσα και τη χειλανάγωση. Θεωρούμε ότι η νοηματική γλώσσα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό των κωφών, με το οποίο οι μαθητές πρέπει να έρθουν σε επαφή για να μπορέσουν να κατανοήσουν τον κόσμο των κωφών. Μέσα από τις πρώτες παρεμβάσεις επιδιώκεται σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τη νοηματική γλώσσα μέχρι που στην τέταρτη συνάντηση κατάφεραν να τη χρησιμοποιούν δίχως να απαιτείται σε μεγάλο βαθμό η δικιά μας παρέμβαση. Οι δύο τελευταίες συναντήσεις αφιερώθηκαν στην προετοιμασία και την υλοποίηση μιας θεατρικής παράστασης που είχε ως σκοπό τη συναισθητική κινητοποίηση των μαθητών απέναντι στην κώφωση και την τροποποίηση του θεατρικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές προκειμένου να διαπιστώσουμε τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις πάνω στο θέμα αυτό.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τη ροή των ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε, τις αντιδράσεις και τις παρατηρήσεις των μαθητών καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας και θα αναφέρουμε τυχόν αλλαγές ή τροποποιήσεις που ενδεχομένως να βελτίωναν το πρόγραμμα. Το υλικό που παραθέτουμε αποτελεί συνδυασμό των σημειώσεων πεδίου που κρατούσαμε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

μας με τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά και απομαγνητοφώνησης των αρχείων ηχογράφησης που είχαμε για κάθε συνάντηση.

11.2. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 1: εισαγωγή στον κόσμο των κωφών

Για την πρώτη μας συνάντηση είχα συνεννοηθεί με την εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσουμε την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, καθώς είχε προτζέκτορα και μπορούσαμε να προβάλλουμε μέσα από καλύτερη ποιότητα τα βίντεο που είχαμε

Στη συνέχεια, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί σε όλο τον κόσμο δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες, γιατί μπορεί στη χώρα που μένουν η πολιτεία και οι άλλοι ακούοντες να είναι πολύ υποστηρικτικοί και να τους διευκολύνουν στην καθημερινότητά τους. Σε αυτό το σημείο ο ΜΑ, ο οποίος στη Ρουμανία έχει μια ξαδέρφη που είναι κωφή, είπε ότι δεν έχει ρωτήσει την ξαδέρφη του για να ξέρει ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί εκεί. Τότε ο ΜαΑ πετάγεται και λέει « Δε μπορείς να τη ρωτήσεις, γιατί δεν ακούει... χαχα». Παίρνοντας ως αφορμή αυτό το περιστατικό τους εξηγήσαμε, ότι το γεγονός πως κάποιος δεν ακούει δε σημαίνει ότι δε μπορεί να επικοινωνήσει μαζί μας και ότι εμείς κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας θα μάθουμε περισσότερα πράγματα για αυτούς τους τρόπους επικοινωνίας.

Αναφερόμενοι στα συναισθήματα που μπορεί να έχουν οι κωφοί ανάλογα με το που μένουν, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι κάποιος για να είναι χαρούμενος πρέπει να έχει φίλους, να παίζει, να μην τον κοροϊδεύουν, να τον θέλουν για παρέα, να πηγαίνει εκδρομές και να τον βοηθάνε. Τα ίδια πράγματα πιστεύουν τα παιδιά ότι κάνουν χαρούμενα και τα κωφά άτομα. Έτσι, ανάλογα με το αν έχουν τα παραπάνω, οι κωφοί έχουν περισσότερο ή λιγότερο θετικά συναισθήματα. Σε αυτό το σημείο τονίστηκε ότι η δικιά μας αντιμετώπιση και στάση μπορεί να κάνει ένα κωφό χαρούμενο ή λυπημένο. Αυτή η αναφορά αποτελεί μια εισαγωγή των υποκειμένων της έρευνας στις αρχές του κοινωνικού μοντέλου ανάλυσης της αναπηρίας, οι αρχές του οποίου αναλύθηκαν διεξοδικά στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας.

Τέλος, συνοψίζοντας όσα μάθαμε από αυτό το βίντεο είπαμε ότι υπάρχουν κωφοί σε όλες τις γωνιές του κόσμου, η γλώσσα τους είναι η νοηματική αλλά διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα, μάθαμε κάποιες φράσεις στη νοηματική, επισημάναμε ξανά πως οι κωφοί έχουν τη δυνατότητα να δουλέψουν σε πολλές και διαφορετικές θέσεις εργασίας και ότι η δικιά μας συμπεριφορά μπορεί να κάνει τους κωφούς πιο χαρούμενους.

Κάνοντας μια μικρή εισαγωγή για το δεύτερο βίντεο τους θυμίσαμε ότι στις συνεντεύξεις είχαμε συζητήσει για το αν έχουν οι κωφοί τη δυνατότητα να κάνουν οικογένεια και ότι τώρα θα βλέπαμε ένα απόσπασμα από τις ειδήσεις που μας δείχνει πως ζει μια οικογένεια που τα άτομα που την απαρτίζουν είναι κωφά. Κατά την προβολή αυτού του βίντεο τα παιδιά ήταν πιο ήσυχα και δεν σχολίαζαν ούτε συζητούσαν μεταξύ τους. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το βίντεο είχε ήχο, αλλά και ότι ήταν πιο σύντομο από το πρώτο.

Συζητήσαμε για το τι είδαν και μας είπαν ότι είδαν μια κωφή οικογένεια. Τους θυμίσαμε το άτομο που ήταν εκεί, τη διερμηνέα, η οποία βοηθούσε στην επικοινωνία του κωφού πατέρα και της δημοσιογράφου. Όταν ρωτήσαμε τα παιδιά αν γνωρίζουν ποιο είναι αυτό το άτομο η ΣτΚ είπε ότι είναι μεταφράστρια και ο ΜαΑ απάντησε ότι πρέπει να λέγεται «Νοηματομεταφραστής». Εμείς τους εξηγήσαμε ότι λέγεται διερμηνέας, αλλά και ποια ακριβώς ήταν η δουλειά της. Ο ΜαΑ σχολίασε «Για να κάνουν μια ερώτηση ο κωφός και ο ακούοντας γίνεται ολόκληρο θέμα», ενώ η ΡΚ είπε ότι απλά μπορεί και να μιλήσει και έτσι να συνεννοηθούν. Παίρνοντας αυτό το σχόλιο ως αφορμή κάναμε μια αναφορά στην ικανότητα των κωφών ατόμων να εκφέρουν λόγο, αλλά ότι η φωνή τους ίσως να μας ακούγεται κάπως περίεργη, όπως ήταν η φωνή του κωφού πατέρα στο βίντεο.

Στη συνέχεια, διαπιστώσαμε ότι αφού ο κωφός πατέρας έχει την επιμέλεια των παιδιών θα πρέπει να κάνει όλα όσα κάνουν και οι δικοί μας γονείς και συγκεκριμένα να μαγειρεύει για να φάνε, να οδηγάει για να τα πηγαίνει στις δραστηριότητές τους, να πηγαίνει στο σούπερ μάρκετ και στις υπηρεσίες, να καθαρίζει το σπίτι, να τα πηγαίνει βόλτα και να τα διαβάζει. Τονίστηκε ότι το απόσπασμα του βίντεο μας έδειχνε ένα παράδειγμα από την καθημερινή ζωή, ένα πραγματικό γεγονός. Τότε ο ΜΑ πετάχτηκε και είπε ότι μια φορά στις ειδήσεις είχε δει ένα κωφό παιδί που τα Χριστούγεννα ζητούσε το δώρο του στον Άγιο Βασιλή, αλλά αυτός δεν το καταλάβαινε. Μετά κάποια στιγμή ένας

Άγιος Βασίλης που ήξερε τη νοηματική το κατάλαβε και του έφερε το δώρο του κάνοντάς το ιδιαίτερος χαρούμενο. Μέσα από αυτή την ιστορία καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι αν κάνουμε προσπάθειες να καταλάβουμε όσα μας λένε τα κωφά άτομα, τα κάνουμε πολύ χαρούμενα.

Όταν ρωτήθηκαν αν τελικά τα κωφά άτομα μπορούν να ζήσουν αυτόνομα δίχως την ανάγκη βοήθειας από κάποιον τρίτο η ΝΚ απάντησε ότι δεν μπορούν. Τότε της φέραμε ως παράδειγμα τον κωφό κύριο, ο οποίος μπορεί και διαχειρίζεται όλες τις καταστάσεις της καθημερινότητας και μέσα από αυτή την αναφορά φάνηκε ότι όλα τα παιδιά συμφώνησαν για τις ικανότητες των κωφών ατόμων.

Το επόμενο θέμα που συζητήθηκε ήταν για το αν τα παιδιά κωφών γονέων είναι πάντα κωφά. Τα παιδιά είπαν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που τα παιδιά τους ακούν κανονικά και η δασκάλα της τάξης ανέφερε ένα γνωστό ηθοποιό που οι γονείς του είναι κωφοί. Επίσης, ο ΓΑ επεσήμανε ότι έχει δει μια τέτοια οικογένεια ξένων, όπου οι γονείς ήταν κωφοί, ενώ το παιδί τους άκουγε κανονικά.

Έπειτα, κλήθηκαν τα παιδιά να σκεφτούν σε τι μπορεί να διαφέρει η οικογένειά τους από την κωφή οικογένεια. Η ΜΚ λέει ότι στην κωφή οικογένεια δε μπορούν να μιλήσουν και πετάχτηκε ο ΓΑ, ο οποίος διορθώνοντάς την λέει «Να μιλήσουν!». Άλλα παιδιά ανέφεραν ότι μιλούν στη νοηματική γλώσσα, ενώ ο ΓΑ πάλι πετάχτηκε και είπε ότι ένας συγγενής του κουφάθηκε και τώρα όταν του μιλάει η γυναίκα του βάζει τα χέρια του στα αυτιά του και ρωτάει «Τι;». Μέσα από αυτό το σχόλιο πήραμε την ευκαιρία να μιλήσουμε για τα άτομα που έχουν μερική απώλεια ακοής, τα βαρήκοα.

Στη συνέχεια, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι και τα μέλη της κωφής οικογένειας έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν μια φυσιολογική καθημερινή ζωή, όπως όλοι εμείς με την οικογένειά μας. Σχολιάζοντας για το αν μπορούν να παρακολουθήσουν τηλεόραση είπαμε ότι είτε υπάρχει σε μια γωνιά της οθόνης ο διερμηνέας που μεταφέρει στη νοηματική γλώσσα όσα λέγονται είτε υπάρχει ένα πρόγραμμα που βάζει υπότιτλους σε όλα όσα προβάλλονται. Τότε ο ΜαΑ ανέφερε ότι στο tablet του υπάρχει ένα πρόγραμμα που μπορείς να βάλεις διάφορες κινήσεις νοηματικής και καθώς έβλεπε το βίντεο αναγνώρισε κάποιες από αυτές τις κινήσεις.

Σχετικά με τις συμβουλές που θα έδιναν στα κωφά παιδιά ο ΜαΑ είπε να μη μαλώνουν με τα άλλα παιδιά, ο ΜΑ να μη βρίζουν στη νοηματική. Τότε ο ΜαΑ άρχισε να κάνει κάποιες άσεμνες χειρονομίες με τα χέρια του και οι υπόλοιποι άρχισαν να γελάνε. Ορμώμενοι από αυτό το περιστατικό τους εξηγήσαμε ότι στη νοηματική γλώσσα ίσως συναντήσουν και κάποια νοήματα που τους φαίνονται αστεία ή τους παραπέμπουν σε άσεμνες δικές μας χειρονομίες, όμως αυτό γίνεται διότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός κινήσεων που μπορούν να κάνουν με τα χέρια τους και ότι για να καλύψουν όλες τις λέξεις και τις έννοιες πρέπει αναγκαστικά να χρησιμοποιήσουν και τα 10 δάχτυλα των χεριών τους. Ο ΜαΑ ανέφερε ένα περιστατικό λέγοντας ότι μια φίλη του είχε πάει σε ένα σχολείο με άτομα με αναπηρία και αυτά για να χαιρετίσουν έκαναν μια άσεμνη χειρονομία (κουνώντας τη γροθιά του πάνω κάτω).

Σε αυτό το σημείο τους ζητήσαμε να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν τι θα γινόταν, τι θα άλλαζε αν οι δικοί τους γονείς ήταν κωφοί. Η ΡΚ είπε ότι δε θα άκουγαν ποτέ τη φωνή των παιδιών τους, η ΚΚ ότι θα ήταν όλα διαφορετικά, ο ΓΑ ότι θα τους έστελνε ότι ήθελε γραπτώς. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν στο ότι σίγουρα δε θα τους αγαπούσαν λιγότερο και ότι δε θα ντρέπονταν για αυτούς. Θα μάθαιναν τη νοηματική για να επικοινωνήσουν. Ο ΓΑ είπε ότι η μαμά του δε θα μπορούσε να πάρει τηλέφωνο το διανομέα για να παραγγείλει φαγητό στο σπίτι.

Στη θέση της δημοσιογράφου η ΡΚ θα ρωτούσε αν είναι εύκολο να μάθει νοηματική, ο ΓΑ θα τους ρωτούσε πώς παραγγέλνουν στην ταβέρνα, ο ΜαΑ πώς θα αγόραζε κάτι που

ΣτΚ είπε ότι της έκανε εντύπωση πώς τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν, αφού δε μπορούν να ακούσουν τη μουσική. Η ΝΚ της είπε ότι βλέπουν τους άλλους τι κάνουν και το κάνουν και αυτοί.

Με αφορμή την παρατήρηση της ΣτΚ, αλλά και στηριζόμενοι στη δραστηριότητα προθέρμανσης που κάναμε στην αρχή, προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε καλύτερα στους μαθητές πώς αντιλαμβάνονται οι κωφοί τη μουσική. Έτσι, τονίσαμε τη λέξη «αισθάνονται». Σημειώσαμε ότι η μουσική παράγει δόνηση και οι κωφοί αισθάνονται τη δόνηση της μουσικής στο σώμα τους. Για να το κατανοήσουν καλύτερα κάναμε μια σύντομη δραστηριότητα. Ζητήσαμε από τα παιδιά να κλείσουν τα αυτιά τους και περνούσαμε πίσω από την καρτέκλα κάθε παιδιού και χτυπούσαμε την πλάτη της καρτέκλας τότε με έντονο και τότε με πιο χαλαρό ρυθμό. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά κατανόησαν ότι οι κωφοί μπορούν να αισθανθούν τότε ο ήχος είναι πιο έντονος και τότε πιο ήπιος μέσα από τη δόνηση που προκαλεί στα αντικείμενα και έτσι να χορέψουν μέσα στο ρυθμό.

Όταν τους ρωτήσαμε πώς αισθάνθηκαν που ένιωσαν τον ήχο χωρίς να τον ακούν ο ΜαΑ απάντησε ότι κατάφερε να τον ακούσει «δονηστικά». Ο ΜΑ είπε ότι ένιωσε παράξενα, επειδή είναι περίεργο να ακούς τη μουσική χωρίς να ακούς! Τότε τονίσαμε στα παιδιά το γεγονός ότι οι κωφοί αντί για αυτιά χρησιμοποιούν το σώμα και τα μάτια τους. Ο ΜαΑ συμπλήρωσε ότι χρησιμοποιούν πολύ και το στόμα, γιατί μέσα από αυτό καταλαβαίνουν όσα τους λένε οι άλλοι. Η ΣτΚ εξέφρασε την απορία για το πώς τα κωφά άτομα θα καταλάβουν ότι τους παρακολουθεί κάποιος. Εξηγήσαμε στη μαθήτριά ότι όπως θα το καταλάβει εκείνη με τον ίδιο τρόπο θα το καταλάβει και το κωφό άτομο. Άλλωστε, όταν κάποιος μας παρακολουθεί προσπαθεί να κάνει όσο το δυνατόν λιγότερο θόρυβο για να μην τον ακούσουμε. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση η ακοή δε θα είναι η αίσθηση με την οποία θα αντιληφθούμε τον κατάσκοπο. Τότε ο ΜαΑ πετάχτηκε και είπε ότι αν ήταν κουφός θα άρχιζε να βρίζει τον κατάσκοπο στη νοηματική. Έκανε διάφορες κινήσεις στην προσπάθειά του να εκφραστεί, όπως φανταζόταν ο ίδιος ότι θα ήταν στη νοηματική οι βρισιές. Όλοι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για να μάθουν πώς είναι οι διάφορες βρισιές στη νοηματική. Επειδή, όμως είχαμε αρχίσει να ξεφεύγουμε από τη θεματική μας κάναμε μια ανακεφαλαίωση εξηγώντας στους μαθητές ότι η νοηματική δεν είναι κάτι ξένο προς εμάς και ότι πολύ σημαντική είναι η έκφραση με την οποία λέμε το καθετί. Αν είμαστε εκφραστικοί, τότε και ο άλλος είναι πιο εύκολο να μας κατανοήσει.

Αφού κάναμε αυτή την εισαγωγή για τη νοηματική γλώσσα, αρχίσαμε να τους δίνουμε περισσότερες λεπτομέρειες. Είπαμε ότι το κάθε άτομο στη νοηματική έχει το δικό του νόημα που χρησιμοποιείται αντί για το όνομά του. Τους αφηγηθήκαμε τη δικιά μας ιστορία για το πώς πήραμε το όνομά μας; στη νοηματική και πώς ακριβώς σχηματίζεται (μια γροθιά στο πίσω μέρος του κεφαλιού που συμβολίζει τον κότσο με τα μαλλιά).

Στη συνέχεια, προτείναμε στα παιδιά να βρούμε για το καθένα ένα όνομα. Η ΣτΚ φορούσε ένα στεφανάκι για κορδέλα, οπότε το νοηματικό της όνομα ήταν ο σχηματισμός ενός στεφάνου γύρω από το κεφάλι. Η ΝΚ φορούσε ένα καπέλο και το νοηματικό της έγινε η λέξη καπέλο στη νοηματική. Η ΣΚ έχει καρέ μαλλιά, οπότε αυτό ήταν το νέο της όνομα. Ο ΜαΑ επέλεξε για όνομα την κίνηση που βγάζει το καπέλο και μετά φτιάχνει τα μαλλιά του που έχουν ανακατευτεί. Η ΜΚ έκανε την κίνηση ότι πιάνει τα μαλλιά της πίσω. Ο ΧΑ είπε ότι θέλει να κάνει ότι χαϊδεύει τα μαλλιά του. Η ΜαΚ έχει όμορφο χαμόγελο, οπότε κάναμε για νοηματικό το χαμόγελο. Η ΕΚ επέλεξε να κάνει ότι φτιάχνει τα μαλλιά της κοτσίδα στο πλάι, η ΚΚ χτένιζε τα μαλλιά της, η ΡΚ είχε για όνομα το σχήμα των ματιών της που ήταν μεγάλα και εκφραστικά, ο ΓΑ έπιανε τα μαλλιά του με κοτσινάκι και μετά έκανε ότι έχει γένια και ο ΜΑ έκανε το νοηματικό ότι σκέφτεται, χτυπώντας το δάκτυλο στο πηγούνι του.

Κατά τη διάρκεια της προσπάθειας μας να δώσουμε τα νέα ονόματα στα παιδιά, οι μαθητές συνεργάζονταν, πρότεινε ο ένας στον άλλο νοήματα και έβρισκαν τη διαδικασία αρκετά ενδιαφέρουσα. Ακόμα και κάποιοι μαθητές, οι οποίοι συνήθως αντιδρούν και κουράζονται εύκολα όπως ο ΜΑΑ, ο ΓΑ και η ΝΚ, ήταν συνεργάσιμοι και υπάκουοι. Μετά την ολοκλήρωση της «βάφτισης», ζητήσαμε από τα παιδιά έτσι όπως κάθονταν σε κύκλο να επαναλάβει το καθένα το νέο όνομα όλων όσων κάθονταν αριστερά του. Οι μαθητές κατάλαβαν τι έπρεπε να κάνουν και η διαδικασία κύλησε ομαλά. Ο ΓΑ πετάγονταν και έλεγε διάφορες ιστορίες που θυμότανε και συνεχώς έπρεπε να τον επαναφέρουμε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όταν ήρθε η σειρά του ήταν ο μόνος που δεν μπόρεσε να επαναλάβει τα νέα ονόματα των συμμαθητών του. Ωστόσο, με τη δικιά μας βοήθεια κατάφερε να τα θυμηθεί.

Στην ερώτησή μας για το ποια δραστηριότητα τους άρεσε περισσότερο η ΣτΚ είπε ότι της άρεσε εκεί που βγάλαμε καινούρια ονόματα στον καθένα, γιατί είχε πλάκα που όλοι βοήθησαν και πρότειναν ονόματα για τον καθένα. Η ΡΚ συμπλήρωσε ότι αυτή η δραστηριότητα ήταν ωραία, γιατί πρώτη φορά άκουγε κάτι τέτοιο για ονόματα στη νοηματική. Έπειτα, ο ΜΑ είπε ότι του φάνηκε παράξενο το αλφάβητο στη νοηματική και ότι ήταν περίεργο που μίλησε έστω και ένα μικρό διάλογο στη νοηματική. Η ΝΚ συμπλήρωσε ότι της άρεσε πολύ που έμαθε να μιλάει στη νοηματική και ότι ήταν πολύ χαρούμενη που τώρα θα μπορούσε να μιλήσει με ένα κωφό άτομο, αν το συναντούσε στο δρόμο.

Όσον αφορά στη νοηματική γλώσσα η ΣΚ μας είπε ότι δυσκολεύτηκε να μάθει πως σχηματίζονται κάποια γράμματα στο ΕΔΑ, όπως το «Κ» και το «Ρ» και ότι της φαίνεται περίεργο πώς οι κωφοί τα θυμούνται όλα τα νοήματα. Τότε της εξηγήσαμε ότι για να το κατανοήσει, αρκεί να σκεφτεί πως εκείνη θυμάται όλες τις λέξεις στα ελληνικά και δεν τις ξεχνάει. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και οι κωφοί με τη νοηματική. Έπειτα, ρωτήσαμε τα παιδιά πώς θα τους φαινόταν αν η νοηματική ήταν ο μόνος τρόπος επικοινωνίας που θα είχαν. Τότε ο ΜΑ μας απάντησε ότι θα του άρεσε, γιατί δε θα χρειαζόταν να μιλάει και οι άλλοι άνθρωποι δε θα τον καταλαβαίνανε, αφού δε θα ξέρανε τη νοηματική. Η ΚΚ είπε ότι θα ένιωθε ωραία, γιατί θα μπορούσε να μιλάει με τους κωφούς και να τους βοηθάει.

Επιπλέον, η ΡΚ μας είπε ότι οι κωφοί, όταν μιλάνε τη νοηματική, σίγουρα αισθάνονται πολύ καλά, γιατί μπορούν και επικοινωνούν και δεν υπάρχει λόγος να ντρέπονται, διότι αυτή είναι η γλώσσα τους, η οποία είναι μια κανονική γλώσσα, όπως όλες τις άλλες. Τέλος, η ΕΚ είπε ότι θα ντρεπόταν να μιλήσει στη νοηματική μπροστά σε άλλο κόσμο, γιατί όλοι θα την κοιτούσαν και μπορεί να την κοροΐδευαν, αφού δε θα είχαν ξαναδεί κάτι τέτοιο. Σε αυτό συμφώνησαν η ΝΚ και ο ΜΑ. Τότε πετάχτηκε ο ΓΑ και είπε ότι αυτόν δεν τον νοιάζει να μιλήσει στη νοηματική μπροστά σε άλλους, αφού τώρα έχει μάθει μέσα από τις συναντήσεις μας κάποιες φράσεις και λέξεις και αν κάποιος τον κοροΐδευε θα χειροδικούσε πάνω του. Το ίδιο είπε και ο ΜαΑ. Εμείς τους εξηγήσαμε ότι κάτι τέτοιο δε χρειάζεται να συμβεί και ζητήσαμε από τα άλλα παιδιά να τους πουν ιδέες για το τι μπορεί να πουν σε αυτούς που ενδεχομένως να τους κοροΐδεύουν για να τους πείσουν ότι δεν πρέπει να συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο. Ο ΧΑ σήκωσε το χέρι του και είπε ότι δεν πρέπει να κοροΐδεύουμε τα κωφά παιδιά, γιατί και αυτά είναι κανονικά παιδιά σαν εμάς και η γλώσσα τους η νοηματική είναι και αυτή κανονική γλώσσα. Τέλος, η ΣΚ σημείωσε ότι θα μπορούσαν να τους πουν ότι πρέπει να δίνουν κουράγιο στα κωφά παιδιά και όχι να τα κοροΐδεύουν, γιατί τώρα που έμαθε λίγο νοηματική κατάλαβε ότι είναι πολύ δύσκολο να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν με τη ΣΚ και κρατώντας αυτό σαν δίδαγμα κλείσαμε τη δεύτερη συνάντηση.

11.4. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 3: τρόποι επικοινωνίας κωφών: χειλανάγνωση

Η τρίτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση αφορούσε ξανά τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών και αυτή τη φορά θα δινόταν έμφαση σε ένα άλλο τρόπο επικοινωνίας των κωφών με τους ακούοντες, την χειλανάγνωση.

Οι μαθητές μαζεύτηκαν στη σχολική αίθουσα μετά το διάλειμμα και έβαλαν γρήγορα τις καρτέλες τους σε σχήμα κύκλου, ώστε να αρχίσουμε τις δραστηριότητες. Έκατσαν στις θέσεις που είχαν επιλέξει και την προηγούμενη φορά και έδειξαν μεγάλη προθυμία για να δουν τι θα κάναμε σε αυτή τη συνάντηση.

Για να υπάρξει μια ομαλή σύνδεση με τα προηγούμενα πριν προχωρήσουμε στις νέες δραστηριότητες, ζητήσαμε από τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους όσα είχαμε μάθει στην προηγούμενη συνάντησή μας. Τότε ο ΓΑ είπε ότι είχε μάθει κάποιες λέξεις στη νοηματική, όπως ήταν η «μαμά», ο «μπαμπάς», η «δασκάλα», το «γεια σας». Τα

παιδιά επαναλάμβαναν και αυτά με τη σειρά τους τα νοήματα των λέξεων και τότε ο ΜαΑ πετάχτηκε και είπε ότι το «γεια σας» μοιάζει με το χαιρετισμό του στρατού.

Ο ΧΑ θυμήθηκε ότι είχαμε μάθει να λέμε τα ονόματά μας στο ΕΔΑ και είπε ότι έκατσε μόνος του στο σπίτι και έμαθε να σχηματίζει όλα τα γράμματα. Ο ΓΑ είπε ότι έχασε τη φωτοτυπία που τους είχαμε δώσει, αλλά τα έχει στο βιβλίο της Μελέτης και τα είδε από εκεί. Τα υπόλοιπα παιδιά μας είπαν ότι είτε είχαν μάθει όλα τα γράμματα απέξω είτε ότι θυμόντουσαν ορισμένα. Στη συνέχεια, η ΣΚ μας θύμισε ότι είχαμε δώσει ένα νόημα στον καθένα ως καινούριο όνομα και της άρεσε πολύ που έμαθε τόσα νέα πράγματα, όπως αυτό. Τέλος, ο ΜΑ μας είπε ότι στο διάλειμμα δώσανε ένα νοηματικό όνομα και στο συμμαθητή τους που έλειπε και γενικά δε συμμετέχει στις δραστηριότητες. Όλα αυτά μας έκανα να καταλάβουμε ότι η νοηματική ήταν ένα θέμα που τους έλκυε το ενδιαφέρον, αφού επέλεξαν να ασχοληθούν με όσα κάναμε και μετά την αποχώρησή μας από το χώρο του σχολείου.

Πριν αρχίσουμε να μιλάμε στους μαθητές για τη χειλανάγνωση, θελήσαμε πρώτα να ολοκληρώσουμε κάποιες λεπτομέρειες που θέλαμε να προσθέσουμε για τη νοηματική γλώσσα. Έτσι, ρωτήσαμε τους μαθητές αν πιστεύουν ότι η νοηματική είναι κάτι εντελώς ξένο και άπιαστο για όσους δεν την γνωρίζουν. Η ΣτΚ απάντησε ότι πιστεύει πως δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε ορισμένα πράγματα από κάποιον που μιλάει νοηματική, ακόμα και αν εμείς δεν ξέρουμε καθόλου. Τότε θυμίσαμε στους υπόλοιπους μαθητές ότι σε μια από τις προηγούμενες συναντήσεις μας είχαμε δει κάποιες λέξεις όπως το «τρώω», το «τρέχω», το «γράφω» κ.α. που ξέραμε τα νοήματά τους δίχως να γνωρίζουμε νοηματική. Ο ΓΑ συμφώνησε και είπε μάλιστα ότι εκείνος είχε βρει τότε το νόημα για το ρήμα «τρώω», ενώ ο ΜΑ είχε βρει το «πεινάω». Συνεπώς, συμπεράναμε ότι όλοι γνωρίζουμε λίγο νοηματική, παρόλο που δεν έχουμε διδαχθεί ποτέ.

Σε αυτό το σημείο τονίσαμε στους μαθητές ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της νοηματικής γλώσσας είναι ο ομιλητής να είναι πολύ εκφραστικός και να βγάζει το αντίστοιχο συναίσθημα κάθε φορά. Για παράδειγμα, όταν μιλούν για ένα συναίσθημα, όσο πιο έντονη είναι η έκφρασή τους, τόσο πιο έντονο καταλαβαίνουν ότι είναι το συναίσθημα. Είναι κάτι αντίστοιχο, όπως συμβαίνει σε εμάς με την ένταση της φωνής. Στην ερώτηση κάποιου για το αν είμαστε καλά, έχει σημασία η ένταση της φωνής για να καταλάβουμε πόσο καλά είναι αυτός που απαντάει. Το ίδιο συμβαίνει και στη νοηματική γλώσσα, μόνο που την ένταση της φωνής την αντικαθιστά η έντονη έκφραση του προσώπου και της κίνησης των χεριών.

Το επόμενο βήμα για να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα όσα τους αναλύσαμε ήταν να παίζουν με τα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα αυτή αποσκοπούσε στο να συνειδητοποιήσουν ότι η νοηματική γλώσσα δεν είναι κάτι «άπιαστο» και «ανέφικτο» να τη μάθει κανείς. Επομένως, καταλαβαίνουν ότι ακόμα και αν δεν ξέρουν τη νοηματική δεν είναι δύσκολο να επικοινωνήσουν με όσους μιλούν τη γλώσσα αυτή.

Πριν αρχίσουμε τη δραστηριότητα κάναμε ένα παράδειγμα στα παιδιά για να κατανοήσουν τι ακριβώς τους ζητούσαμε. Είχαμε ένα κουτί μέσα στο οποίο υπήρχαν διπλωμένα χαρτάκια που είχαν γραμμένα θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Πήραμε ένα από μέσα, το οποίο έγραφε «στενοχώρια» και προσπαθήσαμε να εκφράσουμε με το πρόσωπό μας το συναίσθημα αυτό σμίγοντας τα φρύδια και κάνοντας το στόμα σε σχήμα ανάποδου «u». Όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι ήμασταν στενοχωρημένοι.

Τότε σηκώθηκε η ΝΚ και πήρε ένα χαρτάκι από το κουτί. Κάποια παιδιά προσπάθησαν να δουν τι γράφει και ο ΜαΑ φώναξε δυνατά ότι είδε το πρώτο γράμμα και νομίζει ότι είναι «ι». Τους εξηγήσαμε ότι η ουσία του παιχνιδιού είναι να προσπαθήσουν να «διαβάσουν» το πρόσωπο του κάθε παιδιού και όχι να κλέβουν κοιτάζοντας αυτό που είναι γραμμένο. Η ΝΚ, όταν είδε το συναίσθημα που της είχε τύχει, το οποίο ήταν η μοναξιά, διαμαρτυρήθηκε ότι δεν ήξερε πώς να το εκφράσει. Κάναμε μια σύντομη

Στη ΜΚ έτυχε το συναίσθημα της υπερηφάνειας. Δυσκολευόταν να σκεφτεί πώς να το αποδώσει. Τελικά σήκωσε το κεφάλι της προς τα πάνω και πήρε μια απαξιωτική έκφραση προς τους άλλους. Η ΝΚ είπε ότι η ΜΚ νομίζει ότι είναι όμορφη, κυρία. Η ΕΚ είπε ότι κάνει την μαντάμ, την έξυπνη. Ο ΓΑ είπε ότι είναι ψώνιο και σκέφτεται «εγώ είμαι η καλύτερη». Τότε η ΕΚ το βρήκε λέγοντας ότι είναι υπερήφανη.

Η ΕΚ έκατσε στην καρέκλα, έπιασε με τα χέρια τους ώμους της σταυρωτά και γούρλωσε τα μάτια της. Η ΣτΚ υπέθεσε ότι κρυώνει, ενώ εμείς τους θυμίσαμε για άλλη μια φορά ότι αναζητάμε συναισθήματα. Η ΣΚ το βρήκε αμέσως λέγοντας ότι νιώθει φόβο.

Στη συνέχεια, ήταν η σειρά του ΜαΑ. Του έτυχε η λέξη «ανακούφιση». Προκειμένου να την αναπαραστήσει έκατσε στην καρέκλα χαλαρός, αφήνοντας τα χέρια και τα πόδια του να πέσουν χαλαρά προς τα κάτω. Τα παιδιά νόμιζαν πως ήταν κουρασμένος. Κάποια άλλα ότι ήταν χαλαρός ή κοιμάται. Για να γίνει πιο συγκεκριμένος έβγαλε και ένα αναστεναγμό ανακούφισης και εμείς είπαμε στα παιδιά να προσέξουν αυτό το σημείο. Τότε ο ΜΑ το κατάλαβε και είπε ότι νιώθει ανακουφισμένος.

Η ΕΚ είχε να μας αναπαραστήσει τη λέξη «βαρεμάρα». Άφησε απλώς χαλαρό το πρόσωπό της και τα χέρια της. Τα παιδιά νόμιζαν ότι είναι κουρασμένη ή εξαντλημένη. Ο ΓΑ όμως το βρήκε λέγοντας ότι νιώθει βαρεμένη, ενώ εμείς τον διορθώσαμε λέγοντάς του ότι η σωστή λέξη είναι «βαρεμάρα». Τότε ο ΜΑ είπε ότι έτσι νιώθει σχεδόν πάντα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η ΣΚ για να μας δείξει ότι νιώθει ντροπή ανασήκωσε τους ώμους, σταύρωσε τα χέρια και έκανε και την αντίστοιχη έκφραση με το πρόσωπο. Η ΡΚ αμέσως το βρήκε και είπε ότι είναι ντροπαλή, άρα νιώθει ντροπή.

Τελευταίος ήταν ο ΧΑ, ο οποίος μας έκανε το συναίσθημα του θυμού. Έτσι, σούφρωσε τα φρύδια και μισόκλεισε τα μάτια. Κάποιοι στην αρχή νόμιζαν ότι είναι λυπημένος, όμως ο ΓΑ βρήκε σχεδόν αμέσως ότι είναι θυμωμένος, επομένως το συναίσθημα που ψάχνουμε είναι ο θυμός. Με αυτό το συναίσθημα ολοκληρώθηκε αυτή η δραστηριότητα. Η ΝΚ πρότεινε να κάνουμε άλλο ένα γύρο, γιατί της άρεσε πολύ και εμείς της είπαμε ότι θα περάσουμε σε επόμενες δραστηριότητες που είναι εξίσου ενδιαφέρουσες. Κλείνοντας τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν πως, όταν αυτός που παρίστανε το συναίσθημα ήταν πιο εκφραστικός, τότε ήταν πιο εύκολο για τους υπόλοιπους να μαντέψουν αυτό που ένιωθε. Επίσης, σημείωσαν ότι βοηθούσε πολύ και η κίνηση του σώματος, ενώ συμπέραναν ότι ήταν πολύ ωραίο που μπόρεσαν να εκφραστούν δίχως να μιλάνε. Επομένως, ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας επιτεύχθηκε, καθώς οι μαθητές κατανόησαν τη σπουδαιότητα της εκφραστικότητας, ενώ κατάφεραν να καταλάβουν τι αναπαριστούν οι άλλοι δίχως να ξέρουν νοηματική.

Στο επόμενο βήμα σχεδιάσαμε ένα περίγραμμα ατόμου στον πίνακα (εικόνα 15) και ζητήσαμε από τα παιδιά, καθώς τόση ώρα μιλούσαμε για συναισθήματα, να αναλογιστούν τα δικά τους συναισθήματα προς τα κωφά άτομα. Για να πουν όλα τα παιδιά ζητήσαμε να αρχίσουν με τη σειρά να λένε και εμείς τα σημειώναμε στον πίνακα. Η ΝΚ είπε νιώθει λύπη, όταν βλέπει ένα κωφό άτομο. Δεν ήξερε όμως να μας το αιτιολογήσει και εμείς ρωτήσαμε μήπως και κάποιο άλλο παιδί αισθάνεται λύπη, ώστε να τη βοηθήσει στην αιτιολόγηση. Σήκωσε το χέρι της η ΕΚ και μοιράστηκε μαζί μας ότι και αυτή νιώθει λύπη, διότι το κωφό παιδί δε μπορεί να ακούσει και χρειάζεται τη βοήθειά μας.

Αντίθετα, ο ΜΑ νιώθει χαρά αντικρίζοντας ένα κωφό άτομο, καθώς μέσα από τη συναναστροφή μαζί του θα έχει την ευκαιρία να προσφέρει τη βοήθειά του. Ο ΧΑ νιώθει, επίσης, λύπη, ενώ όταν ρωτήσαμε τον ΜαΑ μας είπε ότι δε νιώθει τίποτα. Προσπαθήσαμε να τον βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσει τα συναισθήματά του και τελικά μας είπε ότι αισθάνεται απορία για το πώς τα καταφέρνουν στην καθημερινότητά τους. Η ΡΚ νιώθει παράξενα, διότι είναι κάτι καινούριο προς αυτήν, κάτι που έρχεται πρώτη φορά σε επαφή

μαζί του. Ο ΓΑ αισθάνεται απορία για το πώς μπορούν να συνεννοούνται, η ΚΚ νιώθει χαρά, αλλά και η ΣΚ, διότι μπορούν και τα καταφέρνουν όπως εμάς σε όλους τους τομείς. Όλα αυτά τα συναισθήματα που ένιωθαν τα παιδιά για τα κωφά άτομα τα γράψαμε έξω

ακούγοντας τη φωνή. Συνέχισαν τις άστοχες υποθέσεις, όπως «μαμά», «παππού» και από ένα σημείο και μετά έλεγαν ασυνάρτητες λέξεις, δίχως να κοιτούν καθόλου το στόμα, όπως «κόρη», «πόλη». Τους ζητήσαμε να μην το βλέπουν μόνο σαν παιχνίδι, αλλά να το αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα.

Για να τους διευκολύνουμε τους είπαμε ότι η ΣτΚ προσπαθεί να τους κάνει μια ερώτηση. Το είπε πιο αργά και καθαρά και πρόφερε ξεχωριστά την κάθε λέξη. Ο ΜΑ κατάφερε να βρει ότι η πρώτη λέξη ήταν «πάμε» και στη συνέχεια σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα η ΝΚ βρήκε και την επόμενη που ήταν «βόλτα». Η επόμενη που σηκώθηκε ήταν η ΣΚ, η οποία είχε τη φράση «Πώς σε λένε;». Μια φορά χρειάστηκε να την πει και οι συμμαθητές της αμέσως την κατάλαβαν. Ήταν πολύ ξεκάθαρος ο τρόπος που το είπε και γι αυτό εμείς την επικροτήσαμε.

Ο ΧΑ ανέλαβε να πει τη φράση «Μπορώ να παίξω μαζί σας;». Επειδή την έλεγε χωρίς να ξεχωρίζει μια μια τις λέξεις και γρήγορα, οι συμμαθητές του δεν τον καταλάβαιναν. Όταν όμως μετά από δικιά μας παρότρυνση του είπαμε να πει πρώτα την πρώτη λέξη, αμέσως ο ΜΑ βρήκε ότι είναι η λέξη «μπορώ» και μετά η ΡΚ κατάλαβε ολόκληρη τη φράση.

Η ΣτΚ είχε τη φράση «Δεν καταλαβαίνω την άσκηση». Τις δυο πρώτες λέξεις τις βρήκαν εύκολα τα παιδιά, δυσκολεύτηκαν όμως στη λέξη «την άσκηση». Έτσι άρχισαν να υποθέτουν από το μυαλό τους, δίχως να προσέχουν τι έλεγε η ΣτΚ. Έλεγαν φράσεις όπως «τι είπες», «την ερώτηση», «την πρόταση». Τελικά η ΝΚ το βρήκε και είπε ολοκληρωμένα τη φράση «Δεν κατάλαβα την άσκηση».

Τη φράση «Μαμά θέλω παγωτό» που είπε η ΜΚ τη βρήκαν αμέσως και όλοι μαζί. Η ΜΚ πρόφερε τις λέξεις μια μια και πολύ καθαρά. Το επισημάναμε αυτό στα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να καταλάβουν από μόνα τους ότι το κωφό άτομο μας καταλαβαίνει καλύτερα όταν έχουμε καθαρή άρθρωση. Στη συνέχεια, η ΕΚ είπε τη φράση «Πόσο κάνει αυτό;» και η ΣΚ το βρήκε αμέσως. Από το σημείο αυτό και μετά η διαδικασία κύλησε πολύ ομαλά και τα παιδιά μάντευαν πολύ σωστά όσα έλεγε κάθε φορά αυτός που σηκωνόταν. Πιο συγκεκριμένα, η ΣΚ είπε «Σε αγαπώ πολύ», ο ΜΑ «Θέλω να πληρώσω το λογαριασμό» και η ΜαΚ «Μιλάτε πιο αργά παρακαλώ».

Αφού ολοκληρώσαμε τη δραστηριότητα αυτή, συζητήσαμε με τα παιδιά για το αν βρίσκουν ενδιαφέρον αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας. Είπαν ότι είναι πολύ ωραίος και πιο εύκολος από τη νοηματική. Πιο συγκεκριμένα, ο ΜΑΑ είπε ότι είναι «κούλ», ενώ η ΣΚ τον χαρακτήρισε «τέλειο!». Η ΣτΚ είπε ότι θα ήθελε πολύ να κάνουμε ξανά από την αρχή αυτή τη δραστηριότητα, καθώς ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Κλείνοντας επισημάναμε ξανά ότι κατά την επικοινωνία μέσω της χειλανάγνωσης πρέπει να είμαστε απέναντι από τον άλλο κοιτάζοντάς τον και να μιλάμε όσο πιο αργά και καθαρά μπορούμε, ώστε να τον διευκολύνουμε. Η δραστηριότητα αυτή είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα και οι μαθητές όσο περνούσε η ώρα γινόταν όλο και καλύτεροι στο μάντεμα των φράσεων, απολαμβάνοντας τη διαδικασία.

Ένα άλλο ζήτημα που θέλαμε να συζητήσουμε με τους μαθητές ήταν η ομιλία των κωφών ατόμων. Διευκρινίσαμε για άλλη μια φορά ότι οι κωφοί έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν και γι αυτό πιο δόκιμο είναι να τους λέμε κωφούς και όχι κωφάλαους. Τότε η ΝΚ διατύπωσε την απορία «αφού μπορούν να μιλήσουν, γιατί δε μιλάνε;». Της είπαμε ότι μιλάνε και ότι εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία για αυτό με ειδικούς λογοθεραπευτές. Ο ΓΑ πετάχτηκε και είπε ότι ξέρει τι είναι οι λογοθεραπευτές, γιατί ένας φίλος του πήγαινε εκεί. Του ζητήσαμε να μας εξηγήσει τι είναι και μας είπε ότι είναι κάποιος σαν δάσκαλοι που βοηθάνε τα παιδιά να μιλήσουν καθαρά και να μην μπερδεύουν τα γράμματα. Εμείς απλώς συμπληρώσαμε ότι με διάφορες ασκήσεις εξηγούν στα παιδιά πως μπορούν να προφέρουν με το σωστό τρόπο τα γράμματα.

Επισημάναμε, επίσης, ότι γενικά κάποιος μαθαίνει να μιλάει μόνο αν ακούει ήχους

κάποιος να διαβάσει το στόμα του (χειλανάγνωση) και έκανε κινήσεις με τα χέρια του, όπως φανταζόταν ότι θα είναι στη νοηματική. Τον επικροτήσαμε που είχε κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τους κωφούς, όμως του είπαμε ότι η ερώτησή του είναι δίχως σημασία, αφού εμείς ξέρουμε ότι οι κωφοί μπορούν να μιλήσουν. Τότε ο ΓΑ του λέει «Ρε ΜαΑ θα καταλάβεις ποτέ ότι οι κωφοί μιλούνε;». Ο ΜαΑ απάντησε ότι αν μιλάνε όλοι όπως το βίντεο δεν πρόκειται να καταλάβει τι λένε. Εμείς απαντήσαμε ότι αν ακούσει μια δυο φορές το βίντεο και συγκεντρωθεί σίγουρα θα αρχίσει να καταλαβαίνει όλο και περισσότερες λέξεις. Η ΝΚ και ο ΜΑ του είπαν «εμείς που ήμασταν πιο κοντά και ακούγαμε καλύτερα καταλάβαμε περισσότερα». Ο ΜαΑ είπε ότι και εκείνος κατάλαβε μια λέξη, τη λέξη «κωφός». Η ΕΚ είπε ότι μπόρεσε να διακρίνει 3 λέξεις.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση αυτή μιλήσαμε για τα συναισθήματα που θα είχε ένα

Τέλος, στη ΡΚ με τη ΜΚ δόθηκε το παρακάτω σενάριο: «Ο ένας θα είναι κωφός και ο άλλος ακούων. Είστε φίλοι και πηγαίνετε βόλτα το απόγευμα. Συζητάτε για κάτι που σας ενδιαφέρει. Τι είπατε στη συνέχεια; (Ο κωφός θα προσπαθήσει να καταλάβει τον άλλο από τη χειλανάγνωση)». Τα παιδιά αποφάσισαν ότι το ρόλο της κωφής φίλης θα τον έχει η ΡΚ. Πιάστηκαν χέρι χέρι και άρχισαν να προχωρούν χαρούμενες γύρω από εμάς παριστάνοντας ότι πηγαίνουν βόλτα. Άρχισαν να συζητούν, αλλά μιλούσαν πολύ χαμηλόφωνα με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι μαθητές να αντιδράσουν και να τους ζητήσουν να μιλάνε πιο δυνατά. Τα παιδιά έκαναν τον εξής διάλογο:

ΜΚ: Τι κάνεις;

ΡΚ: Καλά είμαι. Εσύ είσαι καλά;

ΜΚ: Ναι. Είσαι καλή στα μαθήματα;

ΡΚ: Μια χαρά.

ΜΚ: Πάμε βόλτα;

ΡΚ: Ναι αμέ πάμε!

Καθώς μιλούσαν η ΣτΚ ρώτησε «Μα, αφού η ΡΚ δεν ακούει πως απαντάει στη ΜΚ;». Τότε για άλλη μια φορά τους θυμίσαμε έναν από τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών με τους ακούοντες, που είναι η χειλανάγνωση. Η ΜΚ μιλούσε αργά και καθαρά και η ΡΚ καταλάβαινε όσα έλεγε και απαντούσε. Οι μαθήτριες μας είπαν ότι είχαν ολοκληρώσει το σενάριό τους και εμείς ζητήσαμε από τα παιδιά να κάτσουν στις θέσεις τους για να συζητήσουμε πριν φτάσει η συνάντησή μας αυτή στο τέλος της.

Αρχικά απευθυνθήκαμε στους μαθητές που είχαν το ρόλο του κωφού σε κάθε σενάριο. Η ΝΚ μας είπε ότι ένιωθε καλά και ότι δε δυσκολεύτηκε κάπου. Καταλάβαινε όσα της έλεγε η μητέρα της και εκείνη απαντούσε στη νοηματική. Η ΡΚ αισθάνθηκε λύπη, επειδή έπρεπε να προσπαθεί πολύ για να καταλάβει ακριβώς τι της έλεγε η ΜΚ. Στη συνέχεια, τα παιδιά που είχαν το ρόλο του ακούοντα ένιωσαν τέλεια, όπως είτε χαρακτηριστικά η ΣτΚ, γιατί μπορούσαν να επικοινωνήσουν κανονικά με τους κωφούς. Δε συνάντησε κάποιος μαθητής ιδιαίτερη δυσκολία με το ρόλο του και όλοι μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν στις εκάστοτε απαιτήσεις. Κλείνοντας, συνοψίσαμε ότι ο ρόλος των κωφών ήταν πιο εύκολος όταν οι ακούοντες ήταν συνεργάσιμοι και είχαν όρεξη να μιλήσουν καθαρά ή προσπαθούσαν να καταλάβουν τι έλεγαν οι κωφοί. Και οι δυο πλευρές πάντως δήλωσαν ότι τους άρεσε πολύ αυτή η δραστηριότητα και ότι κατανόησαν πολλά πράγματα για την επικοινωνία κωφών και ακουόντων.

Τέλος, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν κανονικά στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Οι υποθέσεις των σεναρίων που δόθηκαν στους μαθητές είχαν γραφτεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτουν διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής. Έτσι, οι κωφοί είχαν οικογένεια και φίλους, μπορούσαν να δουλεύουν, αλλά και να αγοράσουν κάτι ή να παραγγείλουν. Ο ΜαΑ τότε σημείωσε ότι μπορούν να κάνουν τα πάντα εκτός από live εκπομπή σε ραδιοφωνικό σταθμό. Ωστόσο, σημειώσαμε ότι και πάλι υπάρχουν τρόποι, όπως για παράδειγμα οι ακροατές να στέλνουν μηνύματα αντί να τηλεφωνούν και έτσι να επιτυγχάνεται η επικοινωνία.

Συνοψίζοντας, επαναλάβουμε για άλλη μια φορά τους τρόπους επικοινωνίας κωφών και ακουόντων και διαπιστώσαμε ότι η χειλανάγνωση είναι πιο εύκολος τρόπος, διότι η νοηματική είναι κανονική γλώσσα και είναι πιο απαιτητική για να τη μάθει κανείς. Θυμίσαμε στους μαθητές ότι πολλές φορές ζητούσαν από τους συμμαθητές τους να στραφούν προς το μέρος τους για να τους βλέπουν και να καταλαβαίνουν τι λένε. Επομένως, είναι πολύ σημαντικό κατά την επικοινωνία μας με τους κωφούς να έχουμε βλεμματική επαφή. Σε εκείνο το σημείο ο ΜαΑ έκανε τη διαπίστωση ότι αν θες να πεις ένα μυστικό και να μη σε ακούσει ο κωφός μπορείς να γυρίσεις την πλάτη σου και να το πεις.

πολύ σημαντικό να γίνει φανερή αυτή η αλλαγή και να καταφέρει με αυτόν τον τρόπο να ευαισθητοποιήσει και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο ΜαΑ είναι ένας πολύ εκρηκτικός χαρακτήρας. Συνέχεια αντιδράει σε ότι κι αν κάνουν στο πλαίσιο της τάξης, είναι ανεύθυνος, ανώριμος και δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Συχνά προκαλεί προβλήματα στην ομάδα και είναι αυτός που συνήθως θα αρχίσει τη φασαρία και θα παρασύρει και τα υπόλοιπα παιδιά. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να του δώσουμε ένα εντελώς διαφορετικό ρόλο, αυτόν του πατέρα. Ο πατέρας στο έργο είναι υπεύθυνος, προστατευτικός προς την κόρη του, ώριμος οικογενειάρχης που προσπαθεί να κάνει το καλύτερο για την οικογένειά του. Πιστεύουμε ότι αυτός ο ρόλος θα τον κάνει, έστω και στο πλαίσιο του θεάτρου, να αναλάβει τις ευθύνες του και να φερθεί με ωριμότητα και συνέπεια με απώτερο σκοπό να αποτελέσει ερέθισμα για να υιοθετήσει

να τους αναθέσουμε εκτενή ρόλο. Γι αυτό το λόγο θεωρήσαμε ότι οι κατάλληλοι ρόλοι για αυτούς ήταν για το ΧΑ ο ρόλος του κατοίκου και για τη ΜαΚ αυτός της απεσταλμένης του βασιλιά. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο συμμετείχαν στη δραστηριότητα, αλλά σε ένα ρόλο που ανταποκρινόταν στις δυνατότητές τους και τους έκανε να αισθάνονται χρήσιμοι και αναγκαίοι για την συνέχιση της πλοκής του έργου.

Η ΚΚ κατάγεται από την Αλβανία. Οι συμμαθητές της δεν την έχουν αποδεχθεί πλήρως, καθώς αρκετές φορές ακούσαμε στο διάλειμμα ή στις ώρες που παρακολούθησαμε να της μιλάνε υποτιμητικά και περιφρονητικά. Εκείνη αμύνεται και υπερασπίζεται τον εαυτό της, αλλά σχεδόν ποτέ δεν αρχίζει αυτή τη διαμάχη. Το μαθησιακό της επίπεδο είναι μέτριο, αλλά προσπαθεί όσο μπορεί. Θα μπορούσε, βέβαια, να χαρακτηριστεί αμελής, ξεχασιάρα και ανοργάνωτη. Δεδομένου ότι δεν έχει υψηλό μαθησιακό επίπεδο, επιλέξαμε ένα ρόλο, ο οποίος να της επιτρέπει τη συμμετοχή της στην παράσταση λόγω έκτασης κειμένου. Έτσι, η συνεργασία της με τους άλλους συμμαθητές για να βγει σωστά η σκηνή θα τη βοηθήσει να βελτιώσει τις σχέσεις της μαζί τους, καθώς θα μπορέσει να ανταποκριθεί. Ο ρόλος της είναι αυτός της 2^{ης} κατοίκου της πόλης.

Η ΣτΚ είναι πολύ συνεργάσιμη και υπάκουη. Είναι δεκτική στο καινούριο, δεν κουράζεται και δε βαριέται εύκολα. Επίσης είναι φιλότιμη και καλή μαθήτρια. Επιλέξαμε το ρόλο της κόρης του βασιλιά, η οποία συγκινείται από τη γενναία πράξη της Ανατολής και αποφασίζει ότι αξίζει την αποδοχή της. Έτσι, πηγαίνει κόντρα στις διαταγές του πατέρα της και αποδέχεται την Ανατολή ως φίλη της.

Τέλος, η ΝΚ είναι σχεδόν πάντα αντιδραστική. Δεν ικανοποιείται εύκολα και θέλει να είναι το επίκεντρο της τάξης. Θυμώνει εύκολα, αλλά συνεργάζεται καλά με τις φίλες της. Είναι αρκετά καλή μαθήτρια και επιμελής. Στη ΝΚ δώσαμε του δεύτερου παιδιού, της άλλης κόρης του βασιλιά. Η ηρωίδα αυτή ενώ στην αρχή είναι αντιδραστική και εριστική προς την Ανατολή, στη συνέχεια την αποδέχεται και μαλακώνει. Ο ρόλος αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει έμπνευση για τη ΝΚ, ώστε να είναι πιο ανεκτική προς τους άλλους και να μην προδικάζει κάτι πριν το ελέγξει.

Αφού ολοκληρώσαμε τη διανομή των ρόλων και εξηγήσαμε στους μαθητές ότι ο ρόλος του καθενός είναι ο πιο κατάλληλος για αυτόν, συμβουλευσαμε τους μαθητές να διαβάσουν στο σπίτι την υπόθεση του έργου, να βρουν και να μάθουν τους στίχους του κάθε ρόλου. Την επόμενη φορά θα λύναμε τυχόν απορίες ή κενά στην υπόθεση του έργου και θα κάναμε την πρώτη πρόβα και τη δημιουργία των σκηνικώνκουστουμιών.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην υλοποίηση της πρώτης δραστηριότητας. Δώσαμε τους μαθητές να μοιράσουν τα λόγια του τραγουδιού και βάλουμε το βίντεο να παίζει για να δουν τα παιδιά πως αποδίδονται οι συγκεκριμένοι στίχοι στη νοηματική. Το βίντεο το βάλουμε να παίζει χωρίς ήχο στην αρχή για να επικεντρωθούν οι μαθητές στα νοήματα, αλλά και για να καταλάβουν πως το αντιλαμβάνεται ένας κωφός που το βλέπει δίχως να ακούει τη μουσική. Μετά από αυτό το βάλουμε ξανά από την αρχή, αλλά αυτή τη φορά με τη μουσική σε δυνατή ένταση. Οι μαθητές παρακολούθησαν το βίντεο με ιδιαίτερη προσοχή και σοβαρότητα και ήταν απόλυτα συγκεντρωμένοι.

Αφού παρακολούθησαμε μια φορά όλο το τραγούδι για να εξοικειωθούν οι μαθητές με το ρυθμό, αρχίσαμε να διαβάζουμε τους στίχους έναν έναν και να δείχνουμε τις αντίστοιχες κινήσεις στη νοηματική. Πιο συγκεκριμένα, δείξαμε στην αρχή τον πρώτο στίχο:

*Μέσα στα μάτια σας τον ήλιο αντικρίζω
και ένα απέραντο γαλάζιο ουρανό
με ένα χαμόγελό σας χάνεται το γκρίζο
και ότι αδύνατο γίνεται δυνατό*

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές συνεργάζονταν κατά τη διάρκεια που προβάλαμε το τραγούδι και κανείς δεν παραπονέθηκε ή δεν άρχισε να ασχολείται με άλλα πράγματα. Για να εμπεδώσουν καλύτερα τις λέξεις στη νοηματική είπαμε ξανά πώς αποδίδονται οι στίχοι στη νοηματική διαβάζοντας τους στίχους χωρίς να ακούγεται η μουσική. Καθώς βεβαιωθήκαμε ότι όλοι οι μαθητές ήξεραν τα λόγια, βάλαμε για μια τελευταία φορά το τραγούδι και όλοι μαζί τραγουδήσαμε και κάναμε ταυτόχρονη μετάφραση στη νοηματική. Οι μαθητές για να νιώθουν ασφάλεια κοιτούσαν είτε εμάς είτε το βίντεο, ώστε να επιβεβαιώνουν ότι όσα κάνουν είναι σωστά.

Μας έκανε εντύπωση πόσο γρήγορα έμαθαν τα παιδιά τα νοήματα και τα έκαναν όχι μόνο σωστά αλλά και με την κατάλληλη έκφραση. Εμείς τους διδάξαμε μόνο το πρώτο μέρος του τραγουδιού λόγω έλλειψης χρόνου. Ωστόσο, μας ζήτησαν να δουν ολόκληρο το τραγούδι και εμείς το προβάλαμε στο κλείσιμο αυτής της δραστηριότητας για να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Στο τέλος του τραγουδιού ο δάσκαλος πηγαίνει σε κάθε παιδί έτσι όπως κάθονται το ένα πίσω από το άλλο στο έδαφος και απλώνει το χέρι του ενώνοντας το με τα δικά τους. Στους μαθητές άρεσε πολύ αυτό και μας ζήτησαν να το κάνουμε και εμείς. Εμείς από τη μεριά μας θεωρήσαμε ότι ήταν μια κίνηση που θα αύξανε το δέσιμο της ομάδας, καθώς με την κίνηση αυτή θα συνδεόμασταν εμείς με όλους τους μαθητές και ήταν και ένας τρόπος επιβράβευσης για την προσπάθεια που κατέβαλαν. Για τους παραπάνω λόγους δεχθήκαμε να υλοποιήσουμε την επιθυμία των μαθητών.

Πριν προχωρήσουμε στην επόμενη δραστηριότητα ζητήσαμε από τα παιδιά να μας αξιολογήσουν αυτή τη δραστηριότητα. Η ΣτΚ μας είπε ότι της άρεσε πολύ που τραγουδούσαν και έκαναν νοήματα και ότι ένιωσε σαν να ήταν και αυτή κωφή. Η ΡΚ μας είπε ότι θα ήθελε να το ξανακάνει και ότι κατάλαβε ότι η νοηματική δεν είναι πολύ δύσκολη, αφού δε δυσκολεύτηκε να μάθει τους στίχους του τραγουδιού στη νοηματική. Ο ΓΑ είπε ότι του άρεσε το νόημα της λέξης «ζωή», γιατί έμοιαζε με σπρέι και εμείς τους επισημάναμε ότι το να κάνουμε συνειρμούς και να συνδέουμε τα νοήματα με γνωστές κινήσεις της καθημερινότητάς μας βοηθάει συχνά να τα θυμόμαστε καλύτερα. Τέλος, η ΣΚ ένιωσε περήφανη που μπόρεσε να πει ολόκληρο το τραγούδι στη νοηματική και που πλέον ξέρει τόσες πολλές λέξεις που ίσως τη βοηθήσουν να επικοινωνήσει με κάποιον κωφό αν τον συναντήσει κάπου. Επίσης, είπε ότι αν μας έβλεπε τώρα ένας κωφός να λέμε το τραγούδι στη νοηματική σίγουρα θα χαιρόταν και θα καταλάβαινε όσα κάναμε.

Έπειτα, συζητήσαμε το νόημα του στίχου «ό,τι πονάει η αγάπη το γιατρεύει», τον οποίο είχαμε εκτυπώσει με πιο σκούρα γράμματα στη φωτοτυπία προκειμένου να εντυπωθεί καλύτερα στο μυαλό των μαθητών. Θεωρούμε ότι είναι στίχος με σημαντικό νόημα. Ωστόσο, ο ΜαΑ είπε ότι δε γίνεται αυτό και ότι η αγάπη δε μπορεί να γιατρέψει τα πάντα. Εμείς του εξηγήσαμε ότι ο στίχος μιλάει για τον πόνο της ψυχής και ότι πάντα όταν βρεθεί κάποιος να μας αγαπάει μας βοηθάει να αντιμετωπίσουμε πιο εύκολα τη δυσκολία που μας έχει προκύψει, διότι η αγάπη του μας δίνει δύναμη και κουράγιο. Ο ΜαΑ συμφώνησε και εμείς είπαμε επιπλέον, ότι το ίδιο συμβαίνει και με τα κωφά άτομα. Η αγάπη μας συχνά τους δίνει δύναμη και κουράγιο να μην απελίζονται, αλλά να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν.

Η ΕΚ πιστεύει ότι τα κωφά παιδιά πονάνε όταν κάποιος τα κοροϊδεύει και δεν τα θέλει στην παρέα του. Τότε η ΡΚ απάντησε ότι όπως είπαμε προηγουμένως εμείς μπορούμε να «γιατρέψουμε» τον πόνο τους με την αγάπη. Στη συνέχεια, εμείς τους ζητήσαμε αν μπορούν να μας δώσουν συγκεκριμένα παραδείγματα και η ΡΚ είπε ότι μπορούμε όταν ένα κωφό παιδί δεν έχει φίλους εμείς να πάμε και να του πούμε «Γεια σου, καλώς ήρθες στο σχολείο μας. Μήπως θα ήθελες να γίνουμε φίλες;». Επίσης, η ΕΚ είπε ότι μπορούμε να μην τα κοροϊδεύουμε όταν βλέπουμε να μιλάνε νοηματική ή να μιλάνε με την κάπως παράξενη φωνή τους.

Φτάνοντας τη συζήτησή μας στο τέλος κάναμε μια αναφορά στον τίτλο του τραγουδιού, ο οποίος είναι «Μήνυμα ζωής». Μοιράσαμε, λοιπόν, ένα μικρό λευκό χαρτί σε κάθε παιδί και τους ζητήσαμε να γράψουν ένα μήνυμα που θα ήθελαν να στείλουν σε ένα κωφό παιδί. Στην αρχή τα παιδιά δεν κατάλαβαν ακριβώς τι τους ζητήσαμε και μας ρωτούσαν τι πρέπει να γράψουν. Τους εξηγήσαμε ξανά ότι θέλαμε να γράψουν μια ευχή ή ένα μυστικό ή μια διαπίστωση που θα ήθελαν να πουν σε ένα κωφό παιδί. Τους δώσαμε ένα παράδειγμα λέγοντάς τους «Αγαπημένη μου Μαρία, ήθελα να σου πω ότι σε θαυμάζω που ξέρεις νοηματική». Οι μαθητές κατανόησαν σε γενικές γραμμές τι έπρεπε να κάνουν και πήρε ο καθένας το χρόνο του μέχρι να σκεφτεί και να γράψει αυτό που ήθελε. Ο ΓΑ

την άλλη ορισμένοι κωφοί αποδέχονται τις ευκαιρίες που προσφέρει η ιατρική επιστήμη και επιθυμούν να αξιοποιήσουν όσα τους προσφέρονται για να βελτιώσουν τόσο τη δική τους ζωή όσο και των παιδιών τους. Για να δείξουμε αυτές τις δύο οπτικές βάλουμε στη δραματοποίηση να μπαίνουν οι γονείς σε δίλλημα για το αν θα βάλουν στο παιδί τους ακουστικό ή όχι.

Έπειτα οι γονείς μιας μαθήτριας στο σχολείο είναι κωφοί, γεγονός που δείχνει την άλλη οπτική. Τώρα οι γονείς είναι κωφοί, ενώ το παιδί ακούει. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν ότι υπάρχει και αυτό το ενδεχόμενο. Ωστόσο, διαπιστώνουν ότι παρόλο που είναι κωφοί, έχουν ενταχθεί κανονικά στην κοινωνία, έχουν κάνει οικογένεια και μπορούν να έχουν κοινωνική ζωή, καθώς πηγαίνουν επίσκεψη στο σπίτι της δασκάλας. Ακόμα, βάζει τους μαθητές σε υποψίες να σκεφτούν ότι όταν ένα παιδί δεν αντιδρά στα ακουστικά ερεθίσματα, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να έχει πρόβλημα με την ακοή του και καλό θα ήταν άμεσα να ζητήσουν τη γνώμη κάποιου ειδικού. Τέλος, γίνεται αναφορά στα διλήμματα και τις ανησυχίες που έχουν οι γονείς των παιδιών με αναπηρία σχετικά με το μέλλον τους και τις ευκαιρίες που θα τους δοθούν για να μπορέσουν να ενσωματωθούν πλήρως στην κοινωνία.

Δώσαμε, λοιπόν, το σενάριο στην πρώτη ομάδα και αφού η ΣΚ τους διάβασε την υπόθεση, τους είπε ποιος θα είναι ο ρόλος του καθενός. Τους ρόλους τους είχαμε ορίσει εμείς βάσει των δυνατοτήτων των μαθητών. Επιλέξαμε να τους έχουμε μοιράσει εξ αρχής, διότι οι μαθητές είναι μικρής ηλικίας και δεν είναι σε θέση να κάνουν τη διανομή των ρόλων βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάναμε εξοικονόμηση χρόνου, τον οποίο θεωρήσαμε καλύτερο να τον αφιερώσουμε σε άλλες δραστηριότητες.

Μετά την πρώτη επαφή με το σενάριο μας κάλεσαν οι μαθητές για να τους διευκρινίσουμε διάφορες απορίες που τους είχαν δημιουργηθεί τόσο σε αυτά που έπρεπε να πουν όσο και στον τρόπο που έπρεπε να στηθούν και να κινηθούν. Αφού τους δώσαμε τις κατάλληλες οδηγίες, ήρθαν στο κέντρο του κύκλου και άρχισαν να υλοποιούν το σενάριο. Η ΣΚ δυσκολεύτηκε στην αρχή, διότι δεν ήξερε πώς να παραστήσει ότι μιλάει στο μικρό μωρό της. Της προτείναμε να σκεφτεί πως μιλάνε οι μαμάδες στα παιδάκια τους και είπαμε ότι σίγουρα πρέπει να είναι πολύ γλυκιά και να της μιλάει χαριτωμένα. Ο ΓΑ παρόλο που ήταν ο πατέρας, δε συμμετείχε ενεργά, αλλά το μόνο που έκανε ήταν να παριστάνει ότι καπνίζει τσιγάρο. Εμείς τον προτρέψαμε να έχει πιο ενεργητικό ρόλο.

Η ΜαΚ είχε το ρόλο του μωρού. Η ΣΚ της εξήγησε ότι δεν πρέπει να μιλάει, ούτε να γυρνάει το κεφάλι της, όταν της απευθύνουν το λόγο και επειδή εκείνη έδειξε να μην κατάλαβε τι της είπαν, ο ΧΑ που είναι από την ίδια χώρα και μιλούν την ίδια γλώσσα της το εξήγησε στα ινδικά. Τώρα ήταν όλοι έτοιμοι για να αρχίσει η δραματοποίηση. Η ΜαΚ καθόταν σε μια άκρη και πήγαν από πάνω της οι γονείς της ο ΓΑ και η ΣΚ. Ο ΓΑ προσποιούνταν ότι κάπνιζε και πλησιάζοντάς την της είπε «Ακούεις;». Η ΣΚ της είπε με γλυκιά φωνή «Μωράκι μας, αγάπη μου τι κάνεις; πως είσαι σήμερα;». Η ΜαΚ γελούσε, αλλά δεν απαντούσε ούτε γυρνούσε το κεφάλι της. Τότε η ΣΚ λέει:

ΣΚ: Τάσε, νομίζω ότι το παιδί μας είναι κωφό; Τι θα κάνουμε;

ΓΑ: Εεε... κατέω εγώ;

ΣΚ: Νομίζω πρέπει να το πάμε στο γιατρό να μας πει.

ΓΑ: Άντε, πάμε.

Η ΣΚ παίρνει από το χέρι τη ΜαΚ και μαζί με τον ΓΑ πηγαίνουν προς ένα θρανίο που καθόταν ο ΧΑ, ο οποίος είχε το ρόλο του γιατρού.

ΣΚ: Γεια σας!

ΓΑ: Γεια..

ΧΑ: Γεια σας.

Ανατολή στο Χάμελιν

ΠΡΟΣΩΠΑ

1. Ανατολή = Ευαγγελία
2. Μολυβένιος Στρατιώτης = Βενιαμιν
3. Μαμά = Κατερίνα
4. Μπαμπάς = Γιώργος
5. Αυλητής = Άννα
6. Δασκάλα = Κων/να
7. Άρχοντας = Σταύρος
8. Απεσταλμένη = Σούμαν
9. 1^η κάτοικος = Ντορινέλα
10. 2^{ος} κάτοικος = Σουκτζότ
11. Παιδί 1 = Νατάσα
12. Παιδί 2 = Μαρία

ΣΚΗΝΗ 1^η (Μια γυναίκα και ένας άνδρας περπατάνε από τη μια άκρη της σκηνής στην άλλη και συζητούν.)

1^η κάτοικος: Πω πω πω τι συμφορά είναι αυτή!
Όλοι μας έχουμε απελπιστεί!
Αμέτρητα ποντίκια έχουν κατακλείσει τη γειτονιά
και έχουν φάει όλες τις προμήθειες και τα σπαρτά!

2^{ος} κάτοικος: Δεν είναι κατάσταση αυτή!
Εμένα παραλίγο χθες βράδυ να μου φάνε το δεξί μου αυτί...
Ο κυβερνήτης πρέπει να το φροντίσει στη στιγμή!
Διαφορετικά η ζωή όλων μας θα καταστραφεί!

Απεσταλμένη: (κρατά στο χέρι του το βασιλικό ένταλμα)
Σας φέρνω μήνυμα από το Βασιλιά,
που νύχτα μέρα προσπαθεί να μας απαλλάξει από τη συμφορά.
Όποιος καταφέρει τα ποντίκια να εξοντώσει,
ένα τεράστιο χρηματικό ποσό για αντάλλαγμα θα του δώσει!

ΣΚΗΝΗ 2^η (Οι κάτοικοι φεύγουν από τη σκηνή και στο βάθος φαίνεται ένα κορίτσι να κοιμάται ήρεμα. Μια συσκευή που έχει δίπλα στο κεφάλι της αρχίζει να δονείται, αντιλαμβάνεται τη δόνηση και ξυπνά. Στρώνει το κρεβάτι της και ενώ συμβαίνει αυτό βλέπει ένα φωτάκι που είναι τοποθετημένο στον τοίχο να ανάβει. Καταλαβαίνει ότι χτυπάει το κουδούνι, κοιτάζει από το παράθυρο να δει ποιος είναι και τελικά ανοίγει την πόρτα.)

Δασκάλα: Καλημέρα καλή μου Ανατολή.
Ήρθα και σήμερα για την καθημερινή μας μελέτη.
Θα μάθουμε κι άλλες λέξεις στη νοηματική,
ώστε να μπορείς εύκολα με τους άλλους κωφούς να επικοινωνείς.
Το «σε παρακαλώ» είναι έτσι.....
Ο «κύριος» έτσι.....

(Η Ανατολή αρνείται να προσπαθήσει και κάθεται με τα χέρια σταυρωμένα.)

Προσπάθησε σε παρακαλώ Ανατολή,
και θέλω να ξέρεις ότι εμείς οι κωφοί
έχουμε πια τα μάτια για αυτιά

και τα χέρια για γλώσσα και λαλιά..

(Η Ανατολή συνεχίζει να αρνείται.)

Δάσκαλος: Εντάξει ας κάνουμε εξάσκηση στον τρόπο αυτό,
που με τους ακούοντες θα επικοινωνείς στο λεπτό
Θα λέω μια λέξη προφορικά
κι εσύ θα προσπαθείς να τη διαβάσεις στα δικά μου χείλια.
Βα-σι-λιάς
τρα-γού-δι
αύ-λος

(Στην Ανατολή φαίνεται να της αρέσει περισσότερο αυτό και αρχίζει δειλά-δειλά να επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις και να χαμογελάει.)

Δάσκαλος: Είδες... δεν είναι κάτι φοβερό,
αλλά σίγουρα θα σου φανεί εξαιρετικά χρήσιμο!
Θα σε βοηθήσει στο μέλλον να μπορείς να εργαστείς
και να καταφέρεις ότι τυχόν ονειρευτείς

Εγώ θα φύγω τώρα για το δικό μου χωριό,
γιατί με περιμένει ο άντρας μου και το μωρό
κι αν νυχτώσει στην οδήγηση θα δυσκολευτώ
Θα τα πούμε πάλι αύριο..

Ανατολή: Ευχαριστώ!

(Εκείνη τη στιγμή μπαίνουν οι γονείς της Ανατολής και μιλάνε με τη δασκάλα.)

Μπαμπάς: Γεια σας, δασκάλα και Ανατολή!
Έχω πολύ ευχάριστα νέα από το πρωί.

Θυμάστε τον Ξένο τον μουσικό,
που είχε φτάσει εδώ από τόπο μακρινό;
Η χώρα του ήταν ανάμεσα στην Ιταλία και τη Γερμανία,
να δεις θαρρώ ήταν από την Ελβετία.

Αυτός μας απάλλαξε από τα ποντίκια στο λεπτό,
μόνο με τον αυλό του και έναν μαγικό σκοπό!

Μαμά: Τα ποντίκια ήταν αμέτρητα θαρρώ.
Φανταστείτε μόνο αυτά που μπόρεσα να δω,
ήταν από τη μια έξι και από την άλλη οχτώ,
όλα μαζί ήταν νομίζω σαράντα οχτώ!

Όλοι τώρα στην πόλη έχουν στήσει χορό!
Βέβαια το μόνο αρνητικό,
είναι ότι ο άρχοντας αθέτησε τη συμφωνία αυτή,
και τώρα αρνείται να δώσει στο μουσικό
την προβλεπόμενη ανταμοιβή!
Πω, πω... κι εκείνος απειλεί ότι γι' αυτό θα πάρει εκδίκηση τρανή!

Μπαμπάς: Μα, δασκάλα πάμε έξω για αυτά να μιλήσουμε
και για την πρόοδο της Ανατολής μου να συζητήσουμε..

ΣΚΗΝΗ 3^η (Στη σκηνή μένει η Ανατολή, στενοχωρημένη και σκεφτική. Περιπατάει αργά. Παίρνει από το τραπέζακι την κούκλα του Μολυβένιου Στρατιώτη, από το ομώνυμο παραμύθι. Κάθεται, τον χαϊδεύει και ο Στρατιώτης παίρνει ανθρώπινη μορφή και συζητάει μαζί της.)

Στρατιώτης: Μη θλίβεσαι καλή μου Ανατολή
για όλα υπάρχει πάντα λύση!
Τι κι αν είσαι λιγάκι διαφορετική;
Σημασία έχει η αξία στην ψυχή!

Ανατολή: Κανείς δε με θέλει από τα παιδιά
και οι μεγάλοι με κοιτάνε με αηδία,
πρέπει όλη η ζωή μου να αλλάξει
και τίποτα πια με το παρελθόν να μη μοιάζει.

Μου λένε ότι η φωνή μου είναι αλλόκοτη και τρομακτική
και ότι τη βρίσκουν άσχημη και φρικτή.
Δε μου δίνουν την ευκαιρία όμως να τους εξηγήσω
και ότι επειδή δεν ακούω τη φωνή μου αυτό συμβαίνει να τους ξεκαθαρίσω

Στρατιώτης: Έχεις δίκιο για αυτά που λες
θα δεις πως όλα θα γίνουν όπως ήτανε κι εχθές.
Εγώ θα μιλάω λίγο πιο αργά και καθαρά
και έτσι δε θα σου ξεφεύγει ούτε ένα γράμμα από αυτά!

Για κοίτα και μένα λιγάκι εδώ
Εγώ δεν είμαι διαφορετικός;
Κι όμως αν και είμαι κουτσός,
μπόρεσα τον κόσμο όλο να γυρίσω μοναχός!

Θα μάθεις γρήγορα τη νοηματική
και θα εξασκηθείς στη χειλανάγνωση.
Θα πας και στο γιατρό
να σου βάλει το εμφύτευμα το κοχλιακό.

Ανατολή: Έχεις δίκιο στο σημείο αυτό.
Μου είπαν πως με αυτό το ακουστικό
θα μπορώ με τον καιρό
να ακούω ορισμένους ήχους στο λεπτό!

Θα πάω και στο λογοθεραπευτή,
ώστε η ποιότητα της φωνής μου να βελτιωθεί

Στρατιώτης: Πρέπει όμως τώρα να κοιμηθείς
γιατί αύριο πρέπει από νωρίς να σηκωθείς

Ανατολή: Έχεις δίκιο... Καληνύχτα!

ΣΚΗΝΗ 4^η (Η Ανατολή ξαπλώνει και κοιμάται ήρεμα. Αφού περάσουν μερικά λεπτά ξαφνικά αρχίζει να στριφογυρίζει στο κρεβάτι της και σηκώνεται απότομα. Στο πρόσωπό της είναι αποτυπωμένη μια έκφραση απορίας. Πηγαίνει στο δωμάτιο των γονιών της και προσπαθεί να τους ξυπνήσει, αλλά αυτοί δεν ακούν τίποτα. Βάζει τις παντόφλες της και δειλά-δειλά ανοίγει την πόρτα για να εντοπίσει από πού προέρχεται αυτός ο θόρυβος που αισθάνεται. Βλέπει τον αυλητή να παίζει τον αυλό και από πίσω όλα τα παιδιά του χωριού να τον ακολουθούν. Παραξευεμένη ακολουθεί στο τέλος της σειράς που έχει δημιουργηθεί από τα παιδιά. Φτάνουν σε ένα βράχο και

ένα-ένα τα παιδιά μπαίνουν μέσα όπως τα προστάζει ο αυλητής. Μόνο η Ανατολή μένει έξω. Ο αυλητής συνεχίζει να παίζει τον αυλό πιο δυνατά και έντονα, αλλά η Ανατολή και πάλι δεν μπαίνει μέσα. Η μουσική του αυλού κάποιες στιγμές θα ακούγεται, ενώ άλλες δε θα ακούγεται η μουσική ενώ ο αυλητής θα συνεχίζει να παίζει.)

Αυλητής: Μα τι συμβαίνει τέλος πάντων εδώ
κι αυτό το κορίτσι δεν υπακούει στον παντοδύναμο, μαγικό μου αυλό;
Κανείς ποτέ δεν μπορεί να του αντισταθεί
και τους πάντες μαγεύει στη στιγμή!

[Χτυπά λίγο τον αυλό του και τον ελέγχει ξανά για να διαπιστώσει αν έχει χαλάσει. Κάνει πώς παίζει ξανά με όλη του τη δύναμη κοντά στο αυτί της Ανατολής, κοκκινίζει από την πίεση που βάζει, αλλά και πάλι το κορίτσι δεν αντιδρά καθόλου (δεν ακούγεται καθόλου ήχος). Η Ανατολή έχει καταλάβει τις προθέσεις του αυλητή και προσπαθεί με αγωνία να τον πείσει κουνώντας έντονα τα χέρια της και αρθρώνοντας λέξεις που δεν καταλαβαίνει ο αυλητής]

Αυλητής: Μα τι γίνεται με το κορίτσι αυτό;
Μου φαίνεται δεν είναι φυσιολογικό.
Στο μαγικό μου αυλό δεν υπακούει,
αλλά και όσα λέω νομίζω δεν ακούει.

Ας μη χάνω καιρό όμως άδικα
και ας κλείσω στο βράχο για πάντα τα υπόλοιπα παιδιά.
Έτσι εκδίκηση για την κοροϊδία του άρχοντα θα πάρω οριστικά
και όσους με εξαπάτησαν θα τιμωρήσω σκληρά!

(Η Ανατολή θυμάται τα μαθήματα του δασκάλου και προσπαθεί με πιο ήρεμη και καθαρή φωνή να μιλήσει, κάνει τις κατάλληλες κινήσεις με τα χέρια της και καταφέρνει να την καταλάβει ο αυλητής. Τον κοιτάει στα μάτια και λέει)

Ανατολή: Σε παρακαλώ κύριε, μη μας σκοτώσεις....

(Η Ανατολή κλαίει, τον αγκαλιάζει και ο αυλητής συγκινείται.)

Αυλητής: Πρώτη φορά βλέπω το φαινόμενο αυτό.
Αν και το κορίτσι αυτό δεν αρθρώνει λόγο καθαρό,
αυτή τη φορά κατάλαβα τι ήθελε να πει
και τέτοιο συναίσθημα δεν έχω ποτέ ξανά αισθανθεί!

(Εκείνη τη στιγμή αρχίζουν να συνέρχονται τα παιδιά από την επίδραση της μουσικής του μαγικού αυλού και ένα-ένα βγαίνουν έξω από τον βράχο.)

Παιδί 1: Έχω ένα πονοκέφαλο τόσο δυνατό!
Νομίζω το κεφάλι μου έχει γίνει παγωτό!

Παιδί 2: Μμμ... Αν είχα τώρα ένα θα το καταβρόχθιζα στο λεπτό! (τρίβει το στομάχι του)

Παιδί 1: Ουφ, σταμάτα πια συνέχεια να σκέφτεσαι το φαγητό!
Εμένα μπορεί κάποιος να μου πει πώς βρεθήκαμε εδώ
και γιατί παραλίγο να παγιδευτούμε μέσα στο βράχο αυτό;

Παιδί 2: Καλέ, είδατε ποια είναι εκεί με τον αυλητή;
Αυτή που έπευσε έπαθε ιλαρά,
ανέβασε υψηλό πυρετό
κι έμεινε κωφάλαλη θαρρώ.

Παιδί 1: Μα αφού με τον αυλητή συνομιλεί
νομίζω δεν πρέπει να την αποκαλούμε κωφάλαλη,
αλλά απλώς κωφή...

Παιδιά εγώ τη θαυμάζω
και θα ζητήσω από το δάσκαλο να την αφήσει
να έρθει στο σχολείο μας το κανονικό.

Παιδί 2: Μα γίνεται αυτό;

Παιδί 1: Θα τη δεχθούμε όλα τα παιδιά
και θα παίζουμε μαζί της τα διαλείμματα
αν χρειαστεί και κάποιον βοηθό
θα έχει τον δάσκαλο τον ειδικό

(Τα παιδιά ένα-ένα αρχίζουν να λένε «κι εγώ» ... «κι εγώ τη συμπαθώ»...πηγαίνουν κοντά στον
αυλητή και την Ανατολή και την αγκαλιάζουν.)

ΣΚΗΝΗ 5^Η (Ωστόσο ξημερώνει και οι μεγάλοι ξύπνησαν και βγήκαν για να αναζητήσουν τα
παιδιά που είχαν χαθεί.)

Άρχοντας: Μα τι συμβαίνει τελοσπάντων εδώ!
Απαιτώ εξηγήσεις στο λεπτό.
Ισμήνη, κόρη μου, τι κάνεις εκεί;
Δε σου έχω απαγορεύσει να παίζεις με την κουφή;!!!

Παιδί 2: Μπαμπά αυτή εδώ η κουφή, όπως λες
μας έσωσε όλους από βέβαιο θάνατο χωρίς υπερβολές.
Ο Ξένος θέλοντας να σε εκδικηθεί
τρανό σκοπό έπαιξε με τη φλογέρα αυτή.

Παιδί 1: Τότε όλα τα παιδιά ξυπνήσαμε
και σαν υπνωτισμένα τον ακολουθήσαμε.
Ήθελε να μας πάρει μακριά από εδώ
και να μας αφανίσει μέσα στο βράχο αυτό.

1^η κάτοικος: Δεν γίνονται αυτά που λέτε,
εμείς δεν ακούσαμε καμία μουσική, όπως λέτε.
Κοιμόμασταν του καλού καιρού
και είμαι σίγουρος ότι όλα είναι στη φαντασία αυτουνού.

Παιδί 2: Ο Ξένος το είχε σκεφτεί κι αυτό
κι έτσι σας αποκοίμισε με ένα γλυκό σκοπό.
Δε θα μπορούσατε, λέει, να σηκωθείτε,
αν δεν το αποφάσιζε αυτός!

Αυλητής: Και όντως θα είχα κάνει τη μεγάλη καταστροφή,
αν δεν εμφανιζόταν την κατάλληλη στιγμή η Ανατολή.
Με κοίταξε στα μάτια με βλέμμα παρακλητικό
και μου ράγισε την ψυχή με ένα δάκρυ αληθινό!

Άρχοντας: Έχω συγκλονιστεί αυτή τη στιγμή
και απόφαση πήρα τρανή
Στο Αυλητή θα δώσω την προβλεπόμενη ανταμοιβή

αλλά και την Ανατολή θα αντιμετωπίζω πλέον σαν ισότιμη

2^{ος} κάτοικος: Ήμασταν τόσο στενόμυαλοι και αφελείς
που κρίναμε τους άλλους μόνο από την εμφάνιση την εξωτερική.
Ήμασταν σαν σοκολάτα, δηλαδή, λαχταριστή
δίχως ζάχαρη, όμως, και εντελώς άγευστη και πικρή...

Αυλητής: Η μαγεία του κόσμου μας είναι αυτή
ότι είμαστε όλοι διαφορετικοί.
Σκεφτείτε, το ουράνιο τόξο θα ήταν τόσο ξεχωριστό,
αν τα ποικίλα χρώματα δεν το έκαναν τόσο εντυπωσιακό;

Αγαπήστε, λοιπόν, κάτοικοι του Χάμελιν το διαφορετικό
και θα δείτε πως η ζωή σας θα αποκτήσει αμέσως νόημα και σκοπό!!
Την επόμενη φορά που θα σας επισκεφθώ θέλω τη διαφορά αυτή με χαρά να αντιληφθώ!

Α, και μην λησμονείτε, είμαστε τόσο διαφορετικοί μα όλοι ΞΟΙ...
Γεια και χαρά σας!!!

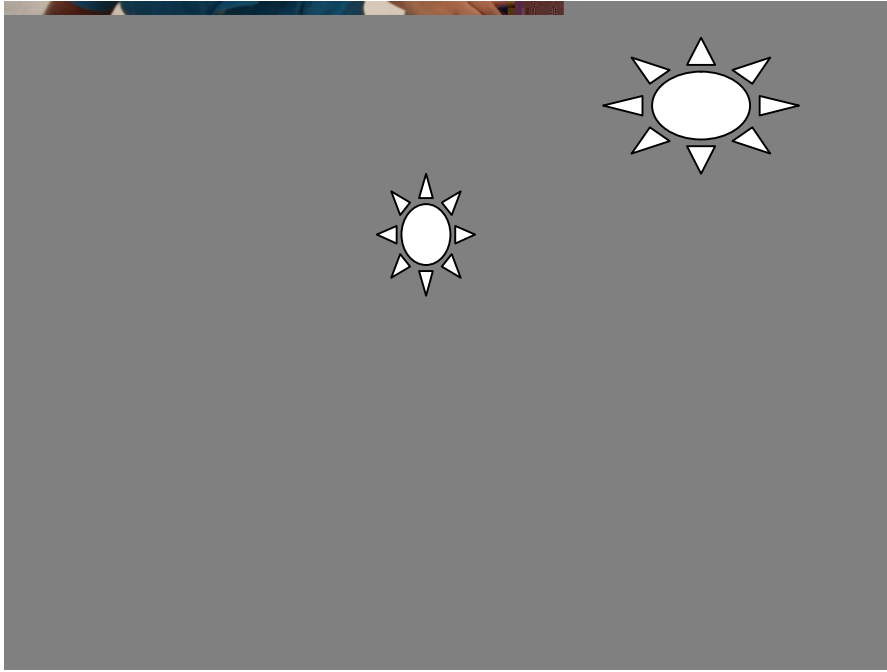
(ο Ξένος φεύγει από τη σκηνή παίζοντας με το ένα χέρι στη φλογέρα του ένα χαρούμενο σκοπό και με το άλλο κάνει το σήμα της αγάπης στη νοηματική γλώσσα. Όλοι οι κάτοικοι αγκαλιάζουν ο ένας τον άλλο, δείχνουν ιδιαιτέρως χαρούμενοι και τον αποχαιρετούν κάνοντας και αυτοί το ίδιο σήμα)

(Μόλις ολοκληρωθεί η παράσταση θα εκτελέσουν όλα μαζί τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το τραγούδι «Όμορφη Μέρα» (εκτέλεση Διονύσης Σαββόπουλος) στη νοηματική γλώσσα)

Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση, η ΣΚ σήκωσε πρώτη το χέρι της και μας αφηγήθηκε εν συντομία την πλοκή, όπως την είχε αντιληφθεί από την ανάγνωση που πραγματοποίησε στο θεατρικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, είπε ότι ήταν ένα κωφό κορίτσι, η Ανατολή, που έκανε μαθήματα με μια δασκάλα και κανείς δεν την ήθελε στην πόλη. Η πόλη που έμενε είχε γεμίσει ποντίκια και ένας Αυλητής τα εξολόθρευσε. Επειδή όμως ο Άρχοντας δεν του έδωσε τα χρήματα που του είχε υποσχεθεί εκείνος πήρε όλα τα παιδιά της πόλης και τα έκλεισε σε ένα βράχο. Τότε η Ανατολή είδε όσα είχαν συμβεί και ζήτησε από τον Αυλητή να συγχωρέσει τον Άρχοντα και να ελευθερώσει τα παιδιά. Ο Αυλητής συγκινήθηκε και τα ελευθέρωσε και τότε όλοι οι κάτοικοι τίμησαν την Ανατολή σαν ήρωα. Ο ΓΑ συμπλήρωσε ότι ο Άρχοντας ήταν πολύ σκληρός και αυστηρός και ότι μπορούσε να τον κάνει πολύ ωραία.

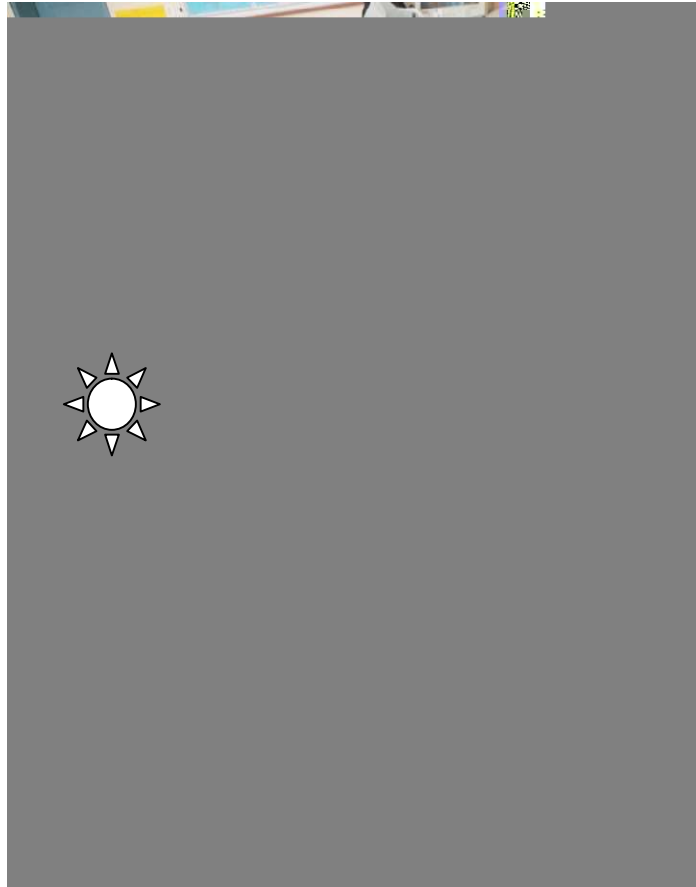
Έπειτα, ρωτήσαμε τα παιδιά αν τους θυμίζει κάποιο γνωστό παραμύθι. Ο ΜαΑ είπε ότι παλιά είχε μια κασέτα που έλεγε ένα παρόμοιο παραμύθι, αλλά δε θυμόταν τον τίτλο, η ΣΚ το είχε σε τραγούδι και η ΣτΚ το είχε δει σε παιδικό. Εμείς τους διηγηθήκαμε εν συντομία την υπόθεση του παραμυθιού από το οποίο εμπνευστήκαμε την πλοκή του δραματικού κειμένου. Αφού οι μαθητές είχαν κατανοήσει πλέον την υπόθεση του έργου και το ρόλο που θα ενσάρκωνε ο καθένας εξηγήσαμε στους μαθητές ότι στη συνάντησή μας αυτή θα κατασκευάζαμε τα σκηνικά και θα κάναμε πρόβες τα λόγια του καθενός.

Είχαμε αγοράσει ένα λευκό χαρτί του μέτρου και είχαμε φέρει μαζί μας επίσης πολλούς μαρκαδόρους, κυρομπογιές και ξυλομπογιές. Απλώσαμε στο πάτωμα το χαρτί και ζητήσαμε από τους μαθητές να γονατίσουν γύρω από το χαρτί και να συνεργαστούν, ώστε να αποτυπώσουν πώς φαντάζονται ότι θα είναι η πολιτεία του Χαμελίν, στην οποία θα διαδραματίζονται όλα τα γεγονότα. Οι μαθητές φαντάστηκαν ότι η πολιτεία του Χαμελιν περιστοιχιζόταν από βουνά και στο βάθος ήταν χτισμένο το παλάτι του Άρχοντα. Στους πρόποδες των βουνών ήταν χτισμένα τα σπίτια και άνθρωποι περπατούσαν

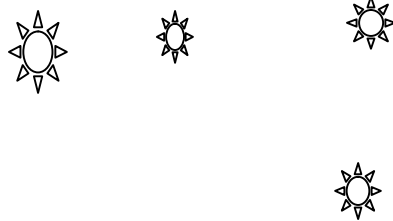


Εικόνα 22: Μια μαθήτρια αναλαμβάνει να χρωματίσει το σπίτι της πολιτείας.

Εικόνα 23: Χρωματίζοντας το παλάτι.



Εικόνα 24: Σταδιακά ολοκληρώνεται στο σκηνικό.



Εικόνα 25: Ολοκλήρωση του σκηνικού.

υπόλοιπους κατοίκους. Κόψαμε, λοιπόν, ένα χαρτί και μέσα έγραψε η ΜαΚ τα λόγια του Άρχοντα. Έπειτα, το διπλώσαμε σε κυλινδρικό σχήμα για να παραπέμπει σε σχήμα παπύρου. Τέλος, η δασκάλα, όταν πήγε στο σπίτι της Ανατολής για το μάθημα κρατούσε μια τσάντα, η οποία παρέπεμπε στην ιδιότητά της ως εκπαιδευτικό.

Διαπιστώσαμε ότι στην κατασκευή των σκηνικών συμμετείχαν όλα τα παιδιά με μεγάλη προθυμία. Βρήκαν τη διαδικασία πολύ ενδιαφέρουσα και ακόμα και τα πιο δραστήρια παιδιά ήθελαν να ζωΚ□ ο

η κατασκευή του σκηνικού. Κλείνοντας τη συνάντηση αυτή ενημερώσαμε τους μαθητές ότι την επόμενη φορά θα ήταν η τελευταία μας συνάντηση. Σε εκείνη τη συνάντηση θα κάναμε ξανά πρόβα, θα παίζαμε για μια τελευταία, επίσημη φορά το θεατρικό έργο και στη συνέχεια θα τροποποιούσαμε το σενάριο και θα παίζαμε το νέο κείμενο που θα προέκυπτε. Γι' αυτό τους ζητήσαμε μέχρι την επόμενη φορά να σκεφτούν τι αλλαγές θα μπορούσαμε να κάνουμε στο σενάριο και τι ρόλο θα ήθελε να έχει ο καθένας στην καινούρια ιστορία. Ευχαριστήσαμε τους μαθητές και τους επιτρέψαμε να αποχωρήσουν.

11.7. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 6: η τελική παράσταση και ο αυτοσχεδιασμός.

Μπήκαμε στην αίθουσα από το διάλειμμα και τα παιδιά ήταν κάπως ανήσυχα και κουρασμένα. Την προηγούμενη μέρα είχαν πάει εκδρομή σε ένα κοντινό εκκλησάκι και δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν ξανά στους ρυθμούς των μαθημάτων. Επίσης, εκεί είχαν δημιουργηθεί διάφορα σκηνικά που τα απασχολούσαν ακόμα και τα συζητούσαν ακόμα. Ωστόσο, με μεγάλη μας χαρά ακούσαμε κάποια κορίτσια να μας λένε ότι στο εκκλησάκι είδαν ένα ζευγάρι που ήταν κωφοί και μιλούσαν στη νοηματική. Τα κορίτσια πήγαν κοντά τους και τους χαιρέτησαν στη νοηματική, αλλά μετά ντρέπονταν να συνεχίσουν να μιλάνε, επειδή ήταν ξένοι και φύγανε. Μέσα από αυτή την πράξη διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί πλέον με τα κωφά άτομα και δε διστάζουν να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν ένα τέτοιο άτομο.

Από την προηγούμενη φορά τα είχαμε ειδοποιήσει ότι σήμερα θα ήταν η τελευταία μας συνάντηση και ότι θα υλοποιούσαμε την τελική εκδοχή της παράστασης. Καθώς οι μαθητές ήταν ανήσυχοι, διαπληκτίζονταν για το ποια θέση θα πάρει ο καθένας στον κύκλο προκειμένου να παρακολουθεί καλύτερα όσα θα διαδραματιστούν πάνω στη σκηνή. Εμείς τους καθησυχάσαμε λέγοντάς τους ότι τώρα θα σηκωθούμε για την πρόβα, επομένως δεν είχε σημασία η θέση που θα επέλεγαν αυτή τη στιγμή. Αφού ηρέμησαν και τους αφήσαμε να μας πουν τα νέα τους από το χθεσινό τους περίπατο, ζητήσαμε από τους μαθητές να ετοιμαστούν και να σηκωθούν τα παιδιά που μιλούσαν πρώτα στο θεατρικό. Ζητήσαμε, επίσης, από τους υπόλοιπους μαθητές να κάνουν απόλυτη ησυχία και να συνεργαστούν για να μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε επιτυχώς όσα είχαμε να κάνουμε σε εκείνη μας τη συνάντηση. Τότε η ΣτΚ πρότεινε στους συμμαθητές της να φανταστούν ότι οι ίδιοι είναι οι γονείς των παιδιών που παίζουν και ότι παρακολουθούν ήρεμα όσα διαδραματίζονται.

Η ΚΚ και ο ΧΑ ανέβηκαν στη σκηνή για τη Σκηνή 1 και άρχισαν να λένε τα λόγια τους, ενώ λίγο πιο μετά μπήκε και η ΜαΚ. Τα τρία αυτά παιδιά, καθώς κατάγονται από άλλη χώρα δυσκολεύονται να εκφέρουν με στόμφο και νόημα τα λόγια τους. Ωστόσο, γίνονται κατανοητοί από τα υπόλοιπα παιδιά. Εμείς φροντίζαμε να κάνουμε παρεμβάσεις που αφορούσαν την ένταση της φωνής τους, ώστε να τους ακούνε και οι θεατές. Επίσης, παρεμβαίναμε σε ζητήματα σκηνοθεσίας που αφορούσαν το στήσιμο των μαθητών πάνω στη σκηνή. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν την τάση να γυρίζουν την πλάτη προς το κοινό και να συνομιλούν με τα άλλα άτομα που βρίσκονταν στη σκηνή χαμηλόφωνα. Τους επισημάναμε, λοιπόν, πολλές φορές τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν και πώς να στήνονται.

Ακόμα, χρειάστηκε να οργανώσουμε τα παιδιάθητικούς σχετικά με την υλοποίηση των σκηνοθετικών οδηγιών που δίνονταν στην αρχή κάθε σκηνής. Για παράδειγμα υποδείξαμε στη ΡΚ πώς θα σταθεί στη σκηνή, ώστε να παραπέμπει σε κάποιον που κοιμάται ή για το πώς θα χρησιμοποιήσει τις ειδικές συσκευές για κωφούς που αναφέρονται στο κείμενο, όπως είναι το ξυπνητήρι με τη δόνηση ή το κουδούνιφως. Επιπλέον, καθώς η ΡΚ είχε αναλάβει ένα αρκετά απαιτητικό και κομβικό ρόλο, αυτόν της κωφής πρωταγωνίστριας, έπρεπε να της εξηγήσουμε λίγο περισσότερο πώς θα έκανε τις

κινήσεις στη νοηματική ή πως θα μιλούσε. Πιο συγκεκριμένα, της υποδείξαμε ότι έπρεπε να κοιτάει στο στόμα τους άλλους, όταν της μιλούσαν, για να δηλώνεται έτσι ότι διαβάζει τα χείλη τους. Επίσης, της μάθαμε κάποιες λέξεις στη νοηματική, όπως είναι «ο κύριος», το «σε παρακαλώ» και το «ευχαριστώ», λέξεις που έπρεπε να πει στη νοηματική βάσει σεναρίου.

Η ΕΚ στο ρόλο της δασκάλας ήταν πολύ καλή. Ήξερε καλά τα λόγια της και μιλούσε αργά και καθαρά, όπως ακριβώς έπρεπε δηλαδή για να μπορεί η κωφή της μαθήτριά να την κατανοεί. Αν και η ίδια είναι κωφή, έχει εξασκήσει καλά το λόγο της και μπορεί να δείξει στην Ανατολή το σωστό τρόπο εκφοράς των λέξεων. Επίσης, στα σημεία που μιλούσε στην μαθήτριά της περισσότερο σαν φίλη παρά σαν εκπαιδευτικός, χρησιμοποιούσε παραινετικό τόνο και πιο γλυκιά χροιά στη φωνή της (*«Προσπάθησε σε παρακαλώ Ανατολή, και θέλω να ξέρεις ότι εμείς οι κωφοί έχουμε πια τα μάτια για αυτιά και τα χέρια για γλώσσα και λαλιά»*)). Σε γενικές γραμμές έφερε σε πέρας το ρόλο της, όπως ακριβώς είχαμε φανταστεί ότι θα μπορούσε να ανταπεξέλθει. Κατά τη διάρκεια της τελικής πρόβας δε χρειάστηκε σε κανένα σημείο να της κάνουμε παρατήρηση.

Πριν το τέλος της 2^{ης} Σκηνής ανέβηκαν στη σκηνή ο ΜαΑ στο ρόλο του πατέρα και η ΜΚ στο ρόλο της μητέρας. Όταν πήρε το λόγο ο ΜαΑ, άρχισε να μιλάει περίεργα αλλοιώνοντας τη φωνή του και προκαλώντας έτσι τα γέλια των συμμαθητών του. Εμείς στο σημείο αυτό κρίναμε ότι δεν έπρεπε να επέμβουμε διορθώνοντάς τον και υποδεικνύοντας του ένα πιο ορθό τρόπο προφοράς των λόγων του. Ο ΜαΑ συχνά αντιδρούσε και επέλεγε να κάνει τα πράγματα με το δικό του τρόπο. Έτσι, αρκεστήκαμε απλώς στο να επικροτήσουμε την προσπάθειά του ΜαΑ και να σημειώσουμε ότι έδωσε μια δικιά του οπτική και ερμηνεία στο ρόλο. Μετά από το σχόλιό μας τα υπόλοιπα παιδιά σταμάτησαν να γελάνε και συνεχίσαμε την πρόβα κανονικά.

Ο ΜαΑ είχε μάθει τα λόγια του, όμως όπως μας είχε πει σε κάποιο διάλειμμα θα προτιμούσε να έχει κάποιον άλλο ρόλο. Γενικότερα, εκδήλωνε μια άρνηση σε όλα και όπως μας ενημέρωσε η εκπαιδευτικός του τμήματος εμφάνιζε ανάλογη συμπεριφορά σχεδόν σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος με οποιαδήποτε αφορμή. Εμείς από τη μεριά μας του εξηγήσαμε ότι του δώσαμε τον συγκεκριμένο ρόλο, διότι θεωρήσαμε ότι είναι ο πιο ώριμος από όλα τα αγόρια της τάξης για να κάνει τον πατέρα και ότι είμαστε σίγουροι ότι θα τον αποδώσει με τον καλύτερο τρόπο. Έδειξε ότι το αποδέχτηκε και μας εξήγησε ότι κάνει τη φωνή του πιο βραχνή για να δείξει ότι είναι ένας άντρας μεγαλύτερης ηλικίας.

Η ΜΚ είναι ένα κορίτσι πολύ συνεσταλμένο και ήσυχο, οπότε δυσκολευόταν «να ντύσει» τα λόγια της με το ανάλογο συναίσθημα και την κατάλληλη ένταση. Στο λόγο της είχε συνεχώς τον ίδιο ρυθμό και σε κάποια σημεία μιλούσε τόσο σιγά που δε μπορούσαμε να την καταλάβουμε. Επομένως, της ζητήσαμε να ανεβάσει την ένταση της φωνής της και της προτείναμε σε κάποια σημεία, όπως εκεί που έλεγε *«Όλοι τώρα στην πόλη έχουν στήσει χορό!»* να το πει με πιο χαρούμενο τόνο, ενώ όταν έλεγε *«Βέβαια το μόνο αρνητικό, είναι ότι ο άρχοντας αθέτησε τη συμφωνία αυτή, και τώρα αρνείται να δώσει στο μουσικό την προβλεπόμενη ανταμοιβή! Πω, πω... κι εκείνος απειλεί ότι γι' αυτό θα πάρει εκδίκηση τρανή!»* να ντύσει με λίγη αγωνία τα λεγόμενά της. Εκτός από τη συμβουλή που της δώσαμε για να το κάνουμε πιο συγκεκριμένο δώσαμε ένα παράδειγμα για το πώς λέω κάτι δείχνοντας ότι είμαι χαρούμενη ή ότι έχω ανησυχίσει. Εκείνη το αντιλήφθηκε καλύτερα και το απέδωσε πολύ καλύτερα στη συνέχεια.

Ο ΜαΑ και η ΜΚ φεύγουν και αρχίζει η 3^η Σκηνή. Ο ΜαΑ στο ρόλο του Μολυβένιου Στρατιώτη ήταν ιδιαίτερα καλός. Μιλούσε αργά και καθαρά για να τον καταλαβαίνει η φίλη του και ήξερε καλά τα λόγια του. Επίσης, χρωμάτιζε τη φωνή του και έδειχνε συμπόνια και κατανόηση προς τη φίλη του προσδίδοντας τον κατάλληλο τόνο στη φωνή του (*«Έχεις δίκιο για αυτά που λες θα δεις πως όλα θα γίνουν όπως ήτανε κι εχθές. Εγώ θα*

μιλάω λίγο πιο αργά και καθαρά και έτσι δε θα σου ξεφεύγει ούτε ένα γράμμα από αυτά!»).
Ο ένας καθόταν απέναντι στον άλλο σε αυτή τη σκηνή και η Ανατολή ήταν πολύ καλή,

εμείς. Επίσης, αντί να χτυπήσουμε παλαμάκια κάναμε την αντίστοιχη χειρονομία στη νοηματική, όπως είχαμε μάθει σε προηγούμενη μας συνάντηση.

Αφού συγχαρήκαμε τους μαθητές για την αξιόλογή τους προσπάθεια, τους είπαμε να κάτσουν στις θέσεις τους στον κύκλο. Καθώς πήγαν να κάτσουν, άρχισαν ξανά να μαλώνουν για τη θέση του καθενός, αφού κάποιои είχαν κάτσει σε διαφορετικές θέσεις από αυτές που είχαν επιλέξει εξαρχής. Εμείς προσθέσαμε κάποιες καρέκλες και ανοίξαμε λίγο το σχηματισμό του κύκλου, ώστε όλοι να έχουν καλή οπτική επαφή με εμάς. Οι μαθητές έκατσαν πλέον ευχαριστημένοι και ήρεμοι, έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να τροποποιήσουμε το σενάριο της δραματοποίησης.

Πριν αρχίσουμε όμως την τροποποίηση του σεναρίου συζητήσαμε με τα παιδιά τις

Νέο Δραματικό κείμενο

Σκηνή 1 (Στη σκηνή κάθεται η Ανατολή, ένα κωφό κορίτσι, στο σπίτι της και έρχεται ο δάσκαλος για να κάνει μαζί της μάθημα)

Δάσκαλος: Καλημέρα Ανατολή.

Ανατολή: Καλημέρα Κύριε.

Δάσκαλος: Σήμερα θα μάθουμε κάποιες λέξεις. Πες τη λέξη «αγάπη».

Ανατολή: Αγάπη. (κάνει και το αντίστοιχο νόημα στη νοηματική γλώσσα)

Δάσκαλος: Τώρα πες τη λέξη «περιστέρι».

Ανατολή: Περιστέρι (κάνει και το αντίστοιχο νόημα στη νοηματική γλώσσα)

Δάσκαλος: Τώρα πες τη λέξη «Ζωή».

Ανατολή: Ζωη. (κάνει και το αντίστοιχο νόημα στη νοηματική γλώσσα)

Δάσκαλος: Πες τη λέξη «λουλούδι».

Ανατολή: Τώρα πες τη λέξη «Γη».

Ανατολή: Γη. (κάνει και το αντίστοιχο νόημα στη νοηματική γλώσσα)

Δάσκαλος: Θα σου πω άλλη μια λέξη και τελειώσαμε. Αυτή θα είναι η λέξη «πετώ».

Ανατολή: Πετώ. (κάνει και το αντίστοιχο νόημα στη νοηματική γλώσσα)

Δάσκαλος: Ωραία. Λειτουργεί καλά το ακουστικό σου;

Ανατολή: Ναι, καλά.

(Εκείνη τη στιγμή μπαίνουν οι γονείς της Ανατολής)

Μπαμπάς: Γεια σας! Τι μάθατε σήμερα;

Δάσκαλος: Σήμερα μάθαμε τις λέξεις, αγάπη, περιστέρι, ζωή, γη, πετώ. Αυτές.

Μπαμπάς: Διαβάζει καλά;

Δάσκαλος: Έτσι κι έτσι.

Μπαμπάς: Πώς πάει στα μαθήματα;

Δάσκαλος: Ε, προσπαθεί. Γύρω στο 70%.

Μπαμπάς: Κάνει φασαρία;

Δάσκαλος: Ναι, μερικές φορές κάνει φασαρία να πω την αλήθεια.

Μπαμπάς: Μπορεί να πάει τώρα στο κανονικό σχολείο;

Δάσκαλος: Σε κανένα δύο μήνες θα είναι έτοιμη να πάει.

Μαμά: Ευχαριστούμε. Γεια σας.

Δύο μήνες μετά.....

Σκηνή 2^η (Η Ανατολή πηγαίνει πια στο κανονικό σχολείο, διότι έχει μάθει τρόπους επικοινωνίας. Στη σκηνή βρισκόμαστε στην αυλή του σχολείου, όπου η Ανατολή παίζει με τις 4 πριγκιποπούλες)

Ανατολή: Κορίτσια, θέλω να σας πω ένα μυστικό. Μια μέρα είχα πάει στο δάσος και βρήκα ένα θησαυρό.

Παιδί 1: Α! Πάμε!

Παιδί 2: Που ακριβώς είναι ο θησαυρός;

Παιδί 3: Τέλεια!

Παιδί 4: Να πάμε μια μέρα!

[Τα κορίτσια και η Ανατολή φεύγουν από τη σκηνή. Τα κορίτσια κατευθύνονται προς το σπίτι τους. Εκεί συναντούν τους γονείς τους.]

Βασίλισσα: Κορίτσια πάμε βόλτα στο πάρκο;

Παιδί 1: Να πάμε βόλτα στο δάσος καλύτερα;

Άρχοντας: Εντάξει πάμε στο δάσος.

Παιδί 2: Μήπως μπορούμε να πάμε μόνοι μας;

Άρχοντας: Όχι.

Παιδί 3: Μα μαμά σε παρακαλούμε! (Γονατίζει μπροστά στη μαμά της)

Άρχοντας: Άσε τις μωρέ άσε τις.

Παιδιά: Τέλεια! Πάμε!

Άρχοντας: Να είστε πίσω σε μια ώρα!

(Τα κορίτσια φεύγουν από τη σκηνή χοροπηδώντας χαρούμενες. Ο Άρχοντας και η γυναίκα του κατεβαίνουν και αυτοί από τη σκηνή και ανεβαίνει ο Αυλητής.)

Σκηνή 3^η (Στη σκηνή βρίσκεται ο Αυλητής μπροστά από μια καλύβα. Μόλις βλέπει τα κορίτσια να έρχονται από μακριά, θυμώνει και αρχίζει να παίζει ένα σκοπό με τη φλογέρα του. Τα κορίτσια ακούνε τη μουσική και κατευθύνονται προς τα εκεί. Χωρίς να φέρουν καμία αντίσταση μπαίνουν μέσα στην καλύβα, όπως τους υποδεικνύει ο Αυλητής. Ωστόσο, η Ανατολή είχε ακολουθήσει τα κορίτσια και είδε όλα όσα συνέβησαν. Εκείνη, όμως, έβγαλε το ακουστικό της και έτσι δεν άκουγε για να υπνωτιστεί από τον Αυλητή)

Αυλητής: Περάσατε τα όρια του δάσους μου! Γι' αυτό σας υπνώτισα! Χαχαχαχα! (Ο αυλητής συνεχίζει να παίζει τον ίδιο σκοπό με τον αυλό του.)

[Στη σκηνή ανεβαίνουν οι γονείς των κοριτσιών που τα ψάχνουν με αγωνία]

Άρχοντας: Κορίτσια που είστε;

Βασίλισσα: Μα που είστε παιδιά;

Ανατολή: Ελάτε! Εδώ είναι τα κορίτσια!

[Τα κορίτσια είχαν αρχίσει να συνέρχονται και μόλις άκουσαν τη φωνή των γονιών τους φώναζαν δυνατά για να τις ακούσουν]

Παιδιά: Μαμά, μπαμπά, βοήθεια!

[Ο Άρχοντας αμέσως σπάει την πόρτα της καλύβας και τα κορίτσια βγαίνουν. Αγκαλιάζουν τη μαμά και τον μπαμπά τους φωνάζοντας χαρούμενες]

Παιδιά: Ανατολή, μας κορόιδεψες! Μας είπες ότι υπάρχει θησαυρός, ενώ το μόνο που υπήρχε ήταν ένας κακός αυλητής που μας παγίδεψε!

Άρχοντας: Ναι, αλλά μετά μετάνιωσε και μας βοήθησε να σας βρούμε

Βασίλισσα: Ευχαριστούμε Ανατολή!

Παιδιά: Ευχαριστούμε!

Παιδί 1: Όμως τώρα πρέπει να τιμωρήσουμε τον Αυλητή.

[Τα παιδιά τρέχουν κατά πάνω στον Αυλητή, τον σπρώχνουν και τον κλείνουν για πάντα στην καλύβα]

Παιδιά: Ωραία! Ανατολή, πάμε να παίξουμε τώρα;

Ανατολή: Πάμε!

(Οι μαθητές κάνουν υπόκλιση και αποχωρούν από τη σκηνή)

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αυτής οι μαθητές έκαψαν πάλι στον κύκλο πολύ χαρούμενοι και ενθουσιασμένοι για όσα είχαν επιτύχει. Μας παρακαλούσαν να το ξαναπαίξουμε και έλεγαν ότι το δεύτερο θεατρικό ήταν πολύ πιο ωραίο από το πρώτο. Εμείς μέσα από αυτή τη διαδικασία διαπιστώσαμε ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν με όρεξη και πρότειναν ιδέες για το σχηματισμό της νέας δραματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι ο ΓΑ ενώ γενικά είναι ιδιαίτερος χαρακτήρας, διασπάται πολύ εύκολα η προσοχή του και συχνά βαριόταν ή αντιδρούσε σε όσα κάναμε, κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του δραματικού κειμένου πρότεινε ιδέες για τη δημιουργία της πλοκής και προσπαθούσε να πείσει και τους υπόλοιπους συμμαθητές του να συνεργαστούν. Είχε πολλή όρεξη να οργανώσει τα λόγια του και κατά την εκτέλεση του έργου ήταν πολύ εκφραστικός. Κάτι ανάλογο συνέβη και με τον ΜαΑ, ο οποίος συμμετείχε και αυτός ενεργά στη σύνθεση της πλοκής και υποστήριξε πολύ σωστά το ρόλο του κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.

Κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της πλοκής του νέου δραματικού κειμένου διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές ενσωμάτωσαν πολλά από τα στοιχεία που είχαν μάθει στις

11.8. Επίλογος - κριτικός αναστοχασμός - μεταδραματική αξιολόγηση

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε αναλυτικά την εξέλιξη και τη δομή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, καθώς και να καταγράψουμε όλες τις αντιδράσεις και τα σχόλια των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησής τους. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή οι παρεμβάσεις δομήθηκαν βάσει τριών θεματικών ενοτήτων, τις οποίες επεξεργαζόμασταν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σε κάθε μας συνάντηση. Αυτέ ήταν (1) Η καθημερινή ζωή των κωφών ατόμων και οι τρόποι που αντιμετωπίζουν διάφορες παραμέτρους της καθημερινότητας, (2) Η συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ακουστική μειονεξία και (3) Τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στα άτομα με ακουστική μειονεξία. Για να το επιτύχουμε αυτό έγινε προβολή video, δραματοποιήσεις και δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού. Πάνω, λοιπόν, σε αυτές τις δραστηριότητες βασίσαμε τις προγραμματισμένες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις. Φυσικά, τα παραπάνω, δεν είναι τα μοναδικά θέματα που αφορούν το φαινόμενο της κώφωσης, αλλά δεδομένου του περιορισμένου χρόνου που είχαμε, επιλέξαμε τα πιο σημαντικά και ουσιώδη.

Ο βασικός στόχος όλων των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων που περιγράψαμε παραπάνω ήταν όλα τα παιδιά να μπουν στη θέση του κωφού ατόμου, ώστε μέσω της ενσυναίσθησης να αντιληφθούν ως ένα βαθμό το πώς μπορεί να αισθάνεται ο κωφός. Φροντίσαμε, λοιπόν, όσο μας δινόταν η δυνατότητα, όλοι οι μαθητές να μπουν σε όλους τους ρόλους (κωφό άτομο, μέλος οικογένειας, άτομο που δεν αποδέχεται τους κωφούς), ώστε να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη της κατάστασης. Αυτός ήταν ένας βασικός λόγος για τον οποίο επιλέξαμε το θέατρο ως εργαλείο ενσάρκωσης των ιδεών μας, καθώς μπορούσαν τα υποκείμενα της έρευνας να κατανοήσουν όσα συζητούσαμε με βιωματικό και άμεσο τρόπο.

Γενικότερα, μέσα από τη φάση της παρατήρησης στο αρχικό στάδιο της έρευνας είχαμε διαπιστώσει ότι αρκετοί μαθητές δεν ήταν δεκτικοί προς το διαφορετικό. Ειδικότερα, σε μια μαθήτρια που ήταν από την Αλβανία δεν της συμπεριφέρονταν με όμορφο και ευγενικό τρόπο, αλλά συχνά την κατηγορούσαν και της μιλούσαν υποτιμητικά. Επομένως, διαπιστώσαμε ότι μέσα από τη διαδικασία της παρέμβασής μας απώτερος στόχος μας θα ήταν να γίνουν τα υποκείμενα πιο ανεκτικά εν γένει σε καθετί διαφορετικό.

Για να πετύχουμε την ευαισθητοποίηση αυτή στην πρώτη μας συνάντηση προβάλαμε δύο βίντεο και κάναμε μια σύντομη δραματοποίηση βασισμένη σε όσα συζητήσαμε. Βασικός μας στόχος ήταν να εισαχθούν οι μαθητές στον κόσμο των κωφών. Η δεύτερη συνάντηση περιελάμβανε εισαγωγή στους τρόπους επικοινωνίας των κωφών, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα της αποξένωσης, το οποίο είχαν σημειώσει ως μεγάλο πρόβλημα τα περισσότερα υποκείμενα στη φάση των πρώτων συνεντεύξεων. Έτσι, αφού κάναμε ορισμένες δραστηριότητες προθέρμανσης βασισμένες στο θεατρικό παιχνίδι, μιλήσαμε για το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο, κάναμε τις αντίστοιχες δραστηριότητες και παρακολούθησαμε ένα τραγούδι μεταφρασμένο στη Νοηματική γλώσσα.

Στην τρίτη συνάντηση κάναμε δραστηριότητες για τη χειλανάγνωση, για την έκφραση του προσώπου και για τον τρόπο άρθρωσης του λόγου των κωφών. Τέλος, υλοποιήσαμε κάποια σύντομα σενάρια δραματοποίησης χωρισμένοι σε δυάδες, που αφορούσαν στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή των κωφών. Για να εμβαθύνουμε περισσότερο στην Ελληνική νοηματική γλώσσα κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνάντησης μάθαμε μαζί με τους μαθητές τα λόγια ενός τραγουδιού στην Ελληνική νοηματική γλώσσα και στη συνέχεια προχωρήσαμε σε δύο μεγάλες δραματοποιήσεις που πραγματεύονταν σημαντικά διλήματα και προβλήματα της ζωής των κωφών, όπως είναι το μέλλον των κωφών παιδιών. Σκοπός αυτών των δραματοποιήσεων ήταν να νιώσουν οι μαθητές ορισμένα από

όσα αναφέραμε στις συναντήσεις μας σε θεωρητικό επίπεδο δίνοντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερα αποτελέσματα στην έρευνά μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Ανάλυση των βασικών αξόνων του δραματικού έργου «Ανατολή στο Χαμελίν»

12.1. Εισαγωγή

Το θέμα, το οποίο πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η αναπηρία και πιο συγκεκριμένα η ζωή και ο κόσμος των ατόμων με προβλήματα ακοής. Βασική ιδέα ήταν

Σύμφωνα με τον μύθο το 1284 εμφανίστηκε στην πόλη Hameln ένας περίεργος άνθρωπος που υποσχέθηκε να την απελευθερώσει έναντι αμοιβής, από τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι ποντικοί και οι αρουραίοι. Πράγματι ο άνθρωπος αυτός, παίζοντας την φλογέρα του, κατάφερε να οδηγήσει και τελικά να πνίξει τα τρωκτικά σε κοντινό ποτάμι. Ωστόσο μετά την άρνηση των χωρικών να τον αποπληρώσουν για τις υπηρεσίες του, ο ξένος απήγαγε για πάντα τα παιδιά τους, οδηγώντας τα με την φλογέρα του σε παρακείμενο βουνό και από εκεί υπογείως στην Τρανσυλβανία αν και στο τέλος τα παιδιά επιστρέφουν στην πόλη.

Το παραπάνω κείμενο αποτέλεσε έμπνευση για τη σύνθεση του δικού μας δραματικού κειμένου. Οι αλλαγές που πραγματοποιήσαμε ήταν ότι ενσωματώσαμε στην υπόθεση ένα κωφό κορίτσι, που είναι περιθωριοποιημένο και μη αποδεκτό από την κοινωνία. Στην πορεία της δράσης, όταν ο Αυλητής παίζει το σαγηνευτικό ήχο και υπνωτίζει τα παιδιά, το κωφό κορίτσι εξαιτίας του προβλήματός του δε μαγεύεται από το μουσική του μαγικού αυλού και καταφέρνει να πείσει τον Αυλητή να μην προχωρήσει στην απονενομημένη πράξη που σκέφτεται να κάνει.

Το συγκεκριμένο δραματικό κείμενο συντέθηκε έχοντας ως στόχο να μεταδώσει κάποια σημαντικά μηνύματα στους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τον καθορισμό ορισμένων γενικών διδακτικών στόχων βάσει των οποίων έχει διαρθρωθεί όλη η πλοκή και η δράση του έργου.

Οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με το δραματικό κείμενο και μέσα από τη δική μας καθοδήγηση θα κατακτήσουν την εμπειρία του θεάτρου με βιωματικό τρόπο. Θα κληθούν να υποστηρίξουν ένα ρόλο και αυτό θα συμβάλει στην ανάπτυξη της εκφραστικότητάς τους, καθώς θα μάθουν να επικοινωνούν ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, θα τους ζητηθεί να προτείνουν τρόπους έκφρασης του ρόλου τους βοηθώντας έτσι στην ανάπτυξη της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της μνήμης και της κριτικής σκέψης, καθώς θα χρειαστεί να εξερευνήσουν το σώμα και τις αισθήσεις τους. Ακόμα, θα αναπτύξουν τις υποκριτικές τους ικανότητες λόγο, κίνηση, συναίσθημα για να επικοινωνούν ξεκάθαρα και με σαφήνεια κατά τη θεατρική πράξη, ενώ παράλληλα γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του θεάτρου κατά την διαδικασία της παράστασης.

Επιπροσθέτως, θα μάθουν να κατανοούν και να ερμηνεύουν το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία θεατρικών καταστάσεων, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη δραματική διαδικασία θα έρθουν σε επαφή και θα εφαρμόσουν τις τεχνικές και τις διαδικασίες δραματοποίησης του θεάτρου και θα αναλάβουν διάφορους ρόλους που συντελούν στην ολοκλήρωση της. Η συμμετοχή όλων των μαθητών στη θεατρική παράσταση θα βοηθήσει τους μαθητές να έρθουν πιο κοντά και να ενταχθούν ομαλότερα στην ομάδα της τάξης, καθώς θα λειτουργούν ως ομάδα, αλλά θα συμβάλει και στην κοινωνικοποίησή τους. Τέλος θα έρθουν σε επαφή με αξιόλογα μουσικά κομμάτια.

Όσον αφορά τους ειδικούς διδακτικούς στόχους του συγκεκριμένου δραματικού κειμένου σχετίζονται με τη συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών απέναντι στα άτομα με προβλήματα ακοής. Αρχικά επιδιώκουμε να έρθουν σε επαφή με ζητήματα αναπηρίας γενικότερα και να εξοικειωθούν με την ιδέα ότι υπάρχουν διαφορετικοί πλην ικανοί άνθρωποι γύρω μας. Για το λόγο αυτό εκτός από την πρωταγωνίστρια που είναι κωφή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο Μολυβένιος Στρατιώτης, ο οποίος έχει κινητικά προβλήματα. Παρόλα αυτά όμως παρουσιάζεται να έχει ξεπεράσει τα εμπόδια που του έχει προκαλέσει η αναπηρία και όπως αναφέρει στη συζήτησή του με την ηρωίδα «Για κοίτα και μένα λιγάκι εδώ, Εγώ δεν είμαι διαφορετικός; Κι όμως αν και είμαι κουτσός, μπόρεσα τον κόσμο όλο να γυρίσω μοναχός!». Θέλουμε να τονίσουμε ότι τα άτομα με αναπηρία μπορεί να μειονεκτούν σε κάποιον τομέα, αναπληρώνουν ωστόσο αυτή την

αίσθηση με κάποια άλλη. Για το λόγο αυτό η Ανατολή στο έργο μπορεί να είναι κωφή, έχει όμως πολύ καλή όραση και χρησιμοποιεί το σώμα της για να εκφραστεί.

αποδέχονταν και αντλώντας θάρρος από την αγάπη που είχε στην καρδιά της πείθει τον Αυλητή να δείξει έλεος και να μην τιμωρήσει τόσο σκληρά τους κατοίκους της πολιτείας για την επιπόλαιη συμπεριφορά τους. Για να το πετύχει αυτό κάνει χρήση της νοηματικής γλώσσας, την οποία στην αρχή του έργου αρνούσαν να μάθει και την αντιμετώπιζε ως κάτι το αρνητικό.

Ο τρόπος που παρουσιάζεται η ηρωίδα στον θεατή αλλά και το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να ενσαρκώσουν οι ίδιοι ρόλους που σχετίζονται με τον κόσμο του κωφού

Τα παιδιά παρουσιάζονται να αποδέχονται την ένταξη του κωφού παιδιού στο γενικό σχολείο και αναφέρουν μάλιστα ότι αν δεν μπορεί να τα καταφέρει υπάρχει η προοπτική του να έχει ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος θα τη βοηθά να συμβαδίζει με τους υπόλοιπους μαθητές.

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής των κωφών ατόμων είναι η νοηματική γλώσσα. Είναι ένα ιδιαίτερο γνώρισμα των κωφών που τους βοηθάει να επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά και με όσους ακούοντες γνωρίζουν το γλωσσικό αυτό κώδικα. Βοηθά έτσι στην κοινωνικοποίησή τους και στο να μην αισθάνονται περιθωριοποιημένοι. Για το λόγο αυτό γίνεται εκτενής αναφορά μέσα στο έργο. Αρχικά, η δασκάλα προσπαθεί να μάθει στην Ανατολή τη νοηματική: «*Θα μάθουμε κι άλλες λέξεις στη νοηματική, ώστε να μπορείς εύκολα με τους άλλους κωφούς να επικοινωνείς. Το «σε παρακαλώ» είναι έτσι..... Ο «κύριος» έτσι.....*» και παρακάτω όταν η Ανατολή αρνείται να μάθει της λέει η δασκάλα: «*Προσπάθησε σε παρακαλώ Ανατολή, και θέλω να ξέρεις ότι εμείς οι κωφοί έχουμε πια τα μάτια για αυτιά και τα χέρια για γλώσσα και λαλιά*». Στη συνέχεια, στην 4^η Σκηνή η Ανατολή χρησιμοποιεί και τη νοηματική γλώσσα για να μπορέσει να πείσει τον Αυλητή να δείξει έλεος και να μην κάνει κακό στα παιδιά που δεν έχουν καμία ευθύνη για την αλόγιστη πράξη των γονέων τους.

Κατά τη σύνθεση του δραματικού κειμένου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο να μάθουν οι μαθητές έννοιες και καταστάσεις που σχετίζονται γενικότερα με τα άτομα με προβλήματα ακοής. Έτσι, όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας αναφέρονται η νοηματική γλώσσα, αλλά και η χειλανάγνωση («*Θα λέω μια λέξη προφορικά κι εσύ θα προσπαθείς να τη διαβάσεις στα δικά μου χείλια*.» και «*Εγώ θα μιλάω λίγο πιο αργά και καθαρά και έτσι δε θα σου ξεφεύγει ούτε ένα γράμμα από αυτά!*»). Στη συνέχεια, εισάγεται το ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης και ότι υπάρχει ειδικός παιδαγωγός που μπορεί να βοηθήσει τα άτομα με κώφωση. Ένα από τα παιδιά κάποια στιγμή αναφέρει: «*μα αφού με τον Αυλητή συνομιλεί δεν πρέπει να τη λέμε κωφάλαλη, αλλά κωφή*». Από αυτή τη φράση καταλαβαίνουμε ότι τα κωφά άτομα έχουν τη δυνατότητα να αρθρώσουν λόγο, παρόλο που έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο εκφοράς των λέξεων, αφού δε μπορούν να ακούσουν τη φωνή τους. («*Μου λένε ότι η φωνή μου είναι αλλόκοτη και τρομακτική και ότι τη βρίσκουν άσχημη και φρικτή. Δε μου δίνουν την ευκαιρία όμως να τους εξηγήσω και ότι επειδή δεν ακούω τη φωνή μου αυτό συμβαίνει να τους ξεκαθαρίσω*» και σε ένα άλλο σημείο λέει ο Αυλητής: «*Πρώτη φορά βλέπω το φαινόμενο αυτό. Αν και το κορίτσι αυτό δεν αρθρώνει λόγο καθαρό, αυτή τη φορά κατάλαβα τι ήθελε να πει και τέτοιο συναίσθημα δεν έχω ποτέ ξανά αισθανθεί!*»).

Πληροφορούνται, επίσης, οι μαθητές σχετικά με το κοχλιακό εμφύτευμα αλλά και για τους ειδικούς επιστήμονες (λογοθεραπευτές) που μπορούν να βελτιώσουν τη φωνή των κωφών μέσα από τη συνομιλία της ίδιας της ηρωίδας με το φίλο της το Μολυβένιο Στρατιώτη:

*Στρατιώτης: Θα πας και στο γιατρό
να σου βάλει το εμφύτευμα το κοχλιακό.*

*Ανατολή: Έχεις δίκιο στο σημείο αυτό.
Μου είπαν πως με αυτό το ακουστικό
θα μπορώ με τον καιρό
να ακούω ορισμένους ήχους στο λεπτό!*

*Θα πάω και στο λογοθεραπευτή,
ώστε η ποιότητα της φωνής μου να βελτιωθεί*

Ακόμα μέσα από την εξέλιξη της πλοκής διαπιστώνουμε ότι οι κωφοί μπορούν να αισθανθούν τη μουσική στο σώμα τους μέσα από τη δόνηση που προκαλεί στα γύρω

βοηθός μπορεί να θεωρηθεί, ακόμα, η δασκάλα, που έρχεται από μακριά να διδάξει την ηρωίδα, για να μπορεί να σταθεί στο μέλλον επάξια στην κοινωνία. Πολύ σημαντικό ρόλο ως βοηθοί διαδραματίζουν οι γονείς της Ανατολής, οι οποίοι προσπαθούν να στηρίξουν το παιδί τους και να του προσφέρουν τα κατάλληλα εφόδια. Στο τέλος, ως βοηθός μπορεί να θεωρηθεί και ο Αυλητής, ο οποίος προσπαθεί να πείσει τους κατοίκους για τις ικανότητες και την αξία της Ανατολής.

6) Αντίμαχος: Η δύναμη που αντιμάχεται την προσπάθεια του υποκειμένου. Εδώ είναι η κοινωνία, η γειτονιά, τα παιδιά στο σχολείο, ο Άρχοντας, οι οποίοι δεν αποδέχονται την ηρωίδα λόγω της διαφορετικότητάς της, την κρίνουν αυστηρά και τη στιγματίζουν δίχως να μουν στη διαδικασία να καταλάβουν τι ακριβώς συμβαίνει.

Οι μαθητές μέσα από την ανάλυση του δραματικού κειμένου αντιλήφθηκαν τις δρώσες αυτές δυνάμεις και καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως κάτι ανάλογο ισχύει και στην πραγματική ζωή, αλλά και στην καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία.

12.3. Σκηνικά-φωτισμός

Όλη η δράση λαμβάνει χώρα στην πολιτεία του Χαμελίν και δεν έχουμε αλλαγή σκηνικού. Ο βασικός τοίχος στην πίσω μεριά της σκηνής είναι καλυμμένος με ένα χαρτόνι πάνω στο οποίο οι μαθητές ζωγράρισαν οι ίδιοι όπως φαντάζονταν την πολιτεία του Χαμελίν (Εικόνα 27).

Οι μαθητές φαντάστηκαν ότι η πολιτεία του Χαμελίν περιτοιχιζόταν από βουνά και στο βάθος ήταν χτισμένο το παλάτι του Άρχοντα. Στους πρόποδες των βουνών ήταν χτισμένα τα σπίτια και άνθρωποι περπατούσαν αμέριμνοι μέσα στη φύση, ενώ υπήρχαν και αυτοκίνητα. Βάσει του σεναρίου κάποιοι μαθητές επέλεξαν να ζωγραφίσουν ποντίκια να περπατούν στους δρόμους της πόλης, παραπέμποντας έτσι στη μαστίγα που ταλάνιζε όλους τους κατοίκους. Τέλος, οι μαθητές επέλεξαν να ζωγραφίσουν ένα λαμπερό ήλιο και ένα καταγάλανο ουρανό, αφήνοντας με αυτόν τον τρόπο μια αισιόδοξη προοπτική για την εξέλιξη της πλοκής στα μάτια του θεατή. Γενικότερα, τα χρώματα που επέλεξαν ήταν ζωνρά και έντονα και δεν θύμιζε σε τίποτα ένα μέρος με προβλήματα και εντάσεις. Με αυτό τον τρόπο προοικονομούνταν το αίσιο τέλος.

Επιπλέον, στον πίνακα που βρισκόταν στο πίσω μέρος της σκηνής ζωγραφίσαμε ένα λαμπάκι για να παραπέμπει στο κουδούνι του σπιτιού, το οποίο όταν χτυπάει ανάβει εκείνο το λαμπάκι για να το καταλαβαίνει η Ανατολή που δε μπορεί να ακούσει τον ήχο, σύμφωνα με τις οδηγίες του σεναρίου στην αρχή της 2^{ης} Σκηνής. Τέλος για να δείξουμε ότι τα παιδιά υπό την επήρεια της μουσικής του αυλού κλείστηκαν στο βράχο είχαμε μια καφέ λεπτή κουβέρτα με την οποία σκεπάστηκαν τα παιδιά.

Πάνω στη σκηνή βρίσκονται δύο καρέκλες, οι οποίες είτε χρησίμευαν ως κρεβάτι για την Ανατολή (σκηνή 4^η), είτε ως μέρος για να κάτσει η Ανατολή με τη δασκάλα της για το μάθημα, αλλά και η Ανατολή με το Μολυβένιο Στρατιώτη και να συζητήσουν (σκηνή 2^η και 3^η). Οι καρέκλες αυτές επιλέχθηκαν να είναι κάπως ταλαιπωρημένες για να παραπέμπει στη δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας που ζούσε σε μια απομακρυσμένη πολιτεία. Όσον αφορά το φωτισμό βρισκόμασταν στη σχολική αίθουσα με τα φώτα σβησμένα και τραβηγμένες τις κουρτίνες, ώστε να εξασφαλίσουμε ένα μέτριο φωτισμό που παραπέμπει στο εσωτερικό του σπιτιού, αλλά και σε απογευματινή ώρα που διαδραματίζονταν όσα λάμβαναν χώρα σε εξωτερικό χώρο. Επίσης, εναρμονιζόταν με την άσχημη ψυχολογική κατάσταση της ηρωίδας που κυριαρχούσε στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου.

12.4. Σκηνική παρουσία ηθοποιών – αντικείμενα

Οι βασικοί ήρωες είναι οι κάτοικοι της πολιτείας του Χαμελίν. Συνεπώς δε χρειάζεται να φορέσουν ιδιαίτερα κουστούμια, αφού είναι απλοί και καθημερινοί άνθρωποι. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά-ηθοποιοί φορούν τα ρούχα που επιλέγουν να φορέσουν καθημερινά στο σχολείο, τα οποία παραπέμπουν σε απλούς καθημερινούς ανθρώπους της υπαίθρου. Ορισμένα από αυτά όμως για να ξεχωρίζουν κρατούν ή φορούν ένα διακριτικό αντικείμενο, που τα διαχωρίζει από τους υπόλοιπους.

Πιο συγκεκριμένα, ο Άρχοντας και οι δύο κόρες του φορούσαν μια κορώνα στο κεφάλι τους, η οποία παρέπεμπε στην ευγενική καταγωγή τους και τους διαχώριζε από τα άλλα άτομα της σκηνης. Έπειτα, ο Αυλητής κρατούσε μια φλογέρα, με την οποία έπαιζε ένα χαρούμενο σκοπό και μάγευε τα παιδιά, που τον ακολουθούσαν υπνωτισμένα. Ακόμα, ο απεσταλμένος του Άρχοντα κρατούσε ένα πάπυρο στο χέρι του, ο οποίος παρέπεμπε στη διαταγή που είχε εκδώσει ο βασιλιάς και την οποία διάβαζε στους υπόλοιπους κατοίκους. Τέλος, η δασκάλα, όταν πήγε στο σπίτι της Ανατολής για το μάθημα κρατούσε μια τσάντα, η οποία παρέπεμπε στην ιδιότητά της ως εκπαιδευτικό. Όλα αυτά τα αντικείμενα εξυπηρετούν καθαρά πρακτικό σκοπό, καθώς χρησιμοποιούνται ως διακριτικά για να μας δείξουν την ταυτότητα του κάθε ήρωα και ο θεατής να μπορεί να τους αναγνωρίζει με ευκολία.

12.5. Κινησιακοί συντελεστές της παράστασης

Η κίνηση των ηθοποιών μας δίνει στοιχεία για τα συναισθήματά τους και μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα πως νιώθουν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, όταν ανοίγει η αυλαία στην πρώτη σκηνή εμφανίζονται οι δύο κάτοικοι, οι οποίοι συζητούν για τη συμφορά που έχει χτυπήσει την πόλη τους και είναι εμφανώς ταραγμένοι κάνοντας έντονες κινήσεις. Στέκεται ο ένας απέναντι από τον άλλο και δεν έχουν σωματική επαφή, αφού είναι απλώς κάτοικοι της ίδιας πολιτείας. Στη συνέχεια, μπαίνει η απεσταλμένη, που κάθεται απέναντί τους και διαβάσει το ένταλμα του Άρχοντα στους κατοίκους. Δεν κάνει κάποια ιδιαίτερη κίνηση, απλώς τους ανακοινώνει την απόφαση του άρχοντα, κρατώντας στα χέρια της το χαρτί που γράφει όσα πρέπει να τους μεταφέρει. Μέσα από τις έντονες κινήσεις των χεριών τους υπονοείται η ένταση που έχουν, ενώ οι περιορισμένες κινήσεις τους στη σκηνή δείχνουν ότι έχουν σαστίσει από το γεγονός και δεν ξέρουν τι να κάνουν.

Η Ανατολή, γενικά, κάνει αργές κινήσεις, γιατί είναι σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση. Θλίβεται, καθώς κανείς δεν την αποδέχεται και επειδή εξαιτίας αυτού που της προέκυψε έχει μπει στο περιθώριο, δίχως να έχει την ευκαιρία να εξηγήσει τι είναι ακριβώς αυτό που έχει πάθει. Στη 2^η Σκηνή εμφανίζεται να κοιμάται, καθώς έχει γύρει πάνω σε μια καρέκλα συμβολίζοντας έτσι το κρεβάτι της και να ξυπνάει χάρη στο ειδικό ξυπνητήρι που παράγει δόνηση. Υποδέχεται τη δασκάλα της με ευγενικές χειρονομίες δείχνοντας ότι την αποδέχεται, όμως στη συνέχεια σταυρώνει τα χέρια και χαμηλώνει το κεφάλι, καθώς αρνείται να συμμετάσχει στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας που τη δυσκολεύει. Έπειτα, όμως όταν η δασκάλα της προτείνει να εξασκηθούν στη χειλανάγνωση, φωτίζεται το πρόσωπό της και λύνει τα χέρια, καθώς αυτός ο τρόπος επικοινωνίας της αρέσει περισσότερο. Μέσα από αυτό δίνεται το ελπιδοφόρο έμμεσο μήνυμα ότι αν προσπαθείς μπορείς να τα καταφέρεις και να βελτιώσεις τη ζωή σου.

Στην 3^η και την 4^η Σκηνή τη βλέπουμε να κάνει εντονότερες κινήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην 3^η Σκηνή συνομιλεί με το φίλο της, το Μολυβένιο Στρατιώτη, κάνει πιο έντονες κινήσεις και πιάνει το κεφάλι της, δηλώνοντας έτσι την άσχημη ψυχολογική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει εξαιτίας της περιθωριοποίησης που βιώνει. Επίσης, έντονες είναι οι κινήσεις της και στην 4^η Σκηνή, όταν προσπαθεί να πείσει τον Αυλητή να

δείξει έλεος και να μην τιμωρήσει τόσο σκληρά τους κατοίκους. Άλλωστε, ως κωφή είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα του σώματος, ώστε να γίνεται κατανοητή από τους γύρω της.

Οι γονείς μπαίνουν στη σκηνή με χαρούμενο βήμα, διότι έχουν να αναγγείλουν ένα ευχάριστο για όλους γεγονός, ότι βρέθηκε λύση στο πρόβλημα που τους ταλάνιζε και

Τέλος, ο Αυλητής κάνει έντονες και χαρούμενες κινήσεις με σκοπό να μαγέψει και να υπνωτίσει τα παιδιά. Κινείται δεξιά και αριστερά και στο τέλος καταλήγει στο βράχο. Στη συνέχεια, όμως, οι κινήσεις του εκφράζουν απορία και έκπληξη, αφού δε μπορεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά του κωφού κοριτσιού. Στην τελευταία σκηνή είναι πολύ ενθουσιώδης και χαρούμενος και προσπαθεί να μεταδώσει αισιόδοξα μηνύματα στους στενόμυαλους κατοίκους του Χαμελίν. Κινεί τα χέρια του παραινετικά και μια έκφραση χαράς είναι αποτυπωμένη στο πρόσωπό του.

12.6. Παραγλωσσικά στοιχεία

Στην παράσταση επιδιώκεται μέσω της χρήσης παραγλωσσικών στοιχείων, όπως είναι ο τόνος της φωνής, να φωτιστεί και να αναδειχθεί η ψυχοσύνθεση των ηθοποιών. Πιο συγκεκριμένα, οι δυο κάτοικοι που συζητούν στην 1^η Σκηνή μιλούν με ένταση και αγωνία για να δείξουν την απελπισία τους. Στη συνέχεια, ο απεσταλμένος μιλά δυνατά και

ίδιο συμβαίνει και με τους κατοίκους, ενώ ο λόγος του Αυλητή είναι παραινετικός και συμβουλευτικός προς όλους τους κατοίκους της πολιτείας με φωνή γεμάτη ενθουσιασμό και ένταση.

12.7. Μουσική

Για αρκετά χρόνια οι μελετητές του θεάτρου δεν έδιναν την πρέπουσα σημασία στην λειτουργική χρήση της μουσικής στη θεατρική πράξη. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες για την ανάδειξη της σχέσης της μουσικής με τη θεατρική παράσταση (Πανόπουλος, 2010: 12).

Στο θεατρικό μας έργο θα υπάρχει μουσική επένδυση σε δύο σημεία. Το πρώτο σημείο είναι μέσα στη ροή της πλοκής και πιο συγκεκριμένα στην 4^η Σκηνή, όταν ο Αυλητής παίζει με το μαγικό του αυλό ένα εύθυμο και σαγηνευτικό ρυθμό στοχεύοντας να υπνωτίσει τα παιδιά και να τα κλείσει μέσα στο φονικό βράχο. Κάνοντας μια αναζήτηση στο διαδίκτυο βρήκαμε το παρακάτω μουσικό κομμάτι <https://www.youtube.com/watch?v=T2CQDbc2FO4>, το οποίο τιτλοφορείται «φρυγικός αυλός» και περιέχει μια εξωτική μουσική που αρμόζει ιδανικά σε αυτό που θέλουμε να εκφράσουμε. Η μουσική αυτή είναι πολύ μελωδική και εύρυθμη και επιλέχθηκε για να αιτιολογηθεί η συμπεριφορά των παιδιών, που μαγεύτηκαν από αυτή.

Το δεύτερο σημείο στο οποίο υπάρχει μουσική επένδυση είναι το τέλος του έργου, όπου μόλις πέσει η αυλαία ακούγεται το τραγούδι «Όμορφη Μέρα» (εκτέλεση Διονύσης Σαββόπουλος <https://www.youtube.com/watch?v=FIf2m8r6GLA>). Αυτό που μας οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου μουσικού κομματιού είναι ο εύθυμος ρυθμός του και τα αισιόδοξα μηνύματα που μεταδίδουν τα λόγια του. Επιθυμούμε κατά την ολοκλήρωση της παράστασης οι μαθητές να αισθάνονται δικαιωμένοι και χαρούμενοι και θεωρούμε ότι αυτό το κομμάτι θα επισφραγίσει με μια αισιόδοξη νότα όλο το θεατρικό κείμενο.

12.8. Θεατρικές τεχνικές

Οι θεατρικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν σε αυτή τη δραματοποίηση είναι οι φωναχτές σκέψεις και συγκεκριμένα η επιβράδυνση με σκοπό να φανερωθούν οι εσωτερικές σκέψεις των ηρώων (συζήτηση Ανατολής με Μολυβένιο Στρατιώτη). Ο σκοπός της τεχνικής αυτής να βιώσουν και οι θεατές τους προβληματισμούς και τα διλήμματα της ηρωίδας, αλλά και να ενταθεί η αγωνία τους για την εξέλιξη των γεγονότων μέσα από την τεχνική της επιβράδυνσης.

12.9. Οι χαρακτήρες του έργου

Η κατανομή των ρόλων θα γίνει κατ' αντιστοιχία με το φύλο των παιδιών, δηλαδή την Ανατολή, τη μαμά, τη Δασκάλα, την Απεσταλμένη, την 1^η κάτοικο και τα 2 παιδιά θα τα ενσαρκώσουν κορίτσια, ενώ τους υπόλοιπους χαρακτήρες (μπαμπάς, μολυβένιος στρατιώτης, άρχοντας, κάτοικος) αγόρια. Ο μόνος ρόλος για τον οποίο δεν κρατήσαμε αυτή τη γραμμή ήταν ο Αυλητής. Αν και είναι ανδρικός ρόλος, τον ενσάρκωσε μια μαθήτρια, καθώς ο αριθμός των αγοριών ήταν περιορισμένος. Ωστόσο, δε θέλαμε να αλλάξουμε το φύλο του αυλητή στην υπόθεση του έργου, καθώς είναι χαρακτηριστική φυσιογνωμία και αυτό διαπιστώνεται ήδη από τον τίτλο του παραμυθιού που δεσπόζει το όνομά του. Η διάκριση σε «ανδρικούς» και «γυναικείους» ρόλους γίνεται, διότι σ' αυτή την ηλικία οι μαθητές δεν μπορούν να διαχωρίσουν τα όρια της αλήθειας και της αληθοφάνειας και ελλοχεύει ο κίνδυνος να προκληθεί σύγχυση της γενετικής ταυτότητας

των παιδιών ή να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπαικτικής αντιμετώπισης από τους συμμαθητές.

Οι ρόλοι είναι 12, όσα είναι και τα παιδιά που φοιτούν στην τάξη που υλοποιείται η παρέμβαση. Επομένως, κάθε ρόλος ενσαρκώνεται από ένα και μόνο μαθητή. Η διανομή των ρόλων έγινε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης, η οποία μας έδωσε πληροφορίες για το χαρακτήρα και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Πιο αναλυτικά, η

είναι εύστροφος και αποδέχεται το διαφορετικό, καθώς έχει πολύ καλή σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές του. Συνεπώς, στο προφίλ του ταίριαζε ιδιαίτερα ο ρόλος του συμπονετικού και σοφού Μολυβένιου Στρατιώτη, ο οποίος έχει δοκιμαστεί από τη ζωή και συμβουλεύει τη μικρή Ανατολή, που είναι απελπισμένη. Πιστεύουμε ότι θα αποδώσει με μεγάλη επιτυχία το νόημα των στίχων και θα μπορέσει να περάσει το μήνυμα στους υπόλοιπους.

Η ΕΚ είναι πολύ πρόσχαρη και καλοσυνάτη. Γενικά συνεσταλμένη και ντροπαλή και αρκετά συναισθηματική, έχει όμως φίλες και είναι αποδεκτή από τους συμμαθητές της. Είναι καλή μαθήτρια και ενδιαφέρεται για τους άλλους. Θεωρήσαμε ότι ο ρόλος που της ταιριάζει περισσότερο και που θα μπορούσε να υποστηρίξει καλύτερα είναι αυτός της δασκάλας ειδικής αγωγής που έρχεται από μακριά για να διδάξει το κωφό κορίτσι. Επιπλέον, καθώς είναι ντροπαλή θεωρήσαμε ότι ο ρόλος αυτός θα τη βοηθήσει να «ξεκλειδωθεί» μπροστά στους άλλους, αλλά και να είναι αρκετά εκφραστική, αφού μαθαίνει τη νοηματική γλώσσα στην Ανατολή.

Ο ΧΑ και η ΜαΚ είναι μαθητές από την Ινδία. Ο ΧΑ μιλάει καλά ελληνικά και γενικά είναι σε αρκετά καλό μαθησιακό επίπεδο. Είναι ευγενικός, φιλήσυχος και φιλότιμος. Προσπαθεί όσο μπορεί να τα καταφέρει με τα μαθήματα, αν και τον δυσκολεύει αρκετά η ελληνική γλώσσα. Από την άλλη, η ΜαΚ είναι αρκετά πίσω στο μαθησιακό κομμάτι. Δε χειρίζεται καλά την ελληνική γλώσσα και δεν έχει πλούσιο λεξιλόγιο. Ωστόσο, είναι πολύ ευγενική, πρόσχαρη και χαμογελαστή. Δε δημιουργεί προβλήματα και πάντα τη συναντάς με ένα χαμόγελο στα χείλη. Ωστόσο, καθώς δυσκολεύονται με τα ελληνικά δε μπορούμε να τους αναθέσουμε εκτενή ρόλο. Γι αυτό το λόγο θεωρήσαμε ότι οι κατάλληλοι ρόλοι για αυτούς ήταν για το ΧΑ ο ρόλος του κατοίκου και για τη ΜαΚ αυτός της απεσταλμένης του βασιλιά. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο συμμετείχαν στη δραστηριότητα, αλλά σε ένα ρόλο που ανταποκρινόταν στις δυνατότητές τους και τους έκανε να αισθάνονται χρήσιμοι και αναγκαίοι για την συνέχιση της πλοκής του έργου.

Η ΚΚ κατάγεται από την Αλβανία. Οι συμμαθητές της δεν την έχουν αποδεχθεί πλήρως, καθώς αρκετές φορές ακούσαμε στο διάλειμμα ή στις ώρες που παρακολουθήσαμε να της μιλάνε υποτιμητικά και περιφρονητικά. Εκείνη αμύνεται και υπερασπίζεται τον εαυτό της, αλλά σχεδόν ποτέ δεν αρχίζει αυτή τη διαμάχη. Το μαθησιακό της επίπεδο είναι μέτριο, αλλά προσπαθεί όσο μπορεί. Θα μπορούσε, βέβαια, να χαρακτηριστεί αμελής, ξεχασιάρα και ανοργάνωτη. Δεδομένου ότι δεν έχει υψηλό μαθησιακό επίπεδο, επιλέξαμε ένα ρόλο, ο οποίος να της επιτρέπει τη συμμετοχή της στην παράσταση λόγω έκτασης κειμένου. Έτσι, η συνεργασία της με τους άλλους συμμαθητές για να βγει σωστά η σκηνή θα τη βοηθήσει να βελτιώσει τις σχέσεις της μαζί τους, καθώς θα μπορέσει να ανταποκριθεί. Ο ρόλος της είναι αυτός της 2^{ης} κατοίκου της πόλης.

Η ΣτΚ είναι πολύ συνεργάσιμη και υπάκουη. Είναι δεκτική στο καινούριο, δεν κουράζεται και δε βαριέται εύκολα. Επίσης είναι φιλότιμη και καλή μαθήτρια. Επιλέξαμε το ρόλο της κόρης του βασιλιά, η οποία συγκινείται από τη γενναία πράξη της Ανατολής και αποφασίζει ότι αξίζει την αποδοχή της. Έτσι, πηγαίνει κόντρα στις διαταγές του πατέρα της και αποδέχεται την Ανατολή ως φίλη της.

Τέλος, η ΝΚ είναι σχεδόν πάντα αντιδραστική. Δεν ικανοποιείται εύκολα και θέλει να είναι το επίκεντρο της τάξης. Θυμώνει εύκολα, αλλά συνεργάζεται καλά με τις φίλες της. Είναι αρκετά καλή μαθήτρια και επιμελής. Στη ΝΚ δώσαμε του δεύτερου παιδιού, της άλλης κόρης του βασιλιά. Η ηρωίδα αυτή ενώ στην αρχή είναι αντιδραστική και εριστική προς την Ανατολή, στη συνέχεια την αποδέχεται και μαλακώνει. Ο ρόλος αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει έμπνευση για τη ΝΚ, ώστε να είναι πιο ανεκτική προς τους άλλους και να μην προδικάζει κάτι πριν το ελέγξει.

12.10. Η σκιαγράφηση των ηρώων

Ανατολή: Η Ανα

Εξιστορεί τις περιπέτειές του στην ηρωίδα προσπαθώντας να την εμψυχώσει και να την πείσει να μην παραιτηθεί, αλλά να αγωνιστεί για να διεκδικήσει όλο όσα της ανήκουν. Παραμένει ψύχραιμος και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ήρεμη δύναμη». Η Ανατολή μέσα από την κουβέντα που κάνει μαζί του αναθεωρεί και αποφασίζει να αγωνιστεί και να μην τα παρατήσει.

Ο Μολυβένιος Στρατιώτης συμβολίζει τις αόρατες δυνάμεις (π.χ. Θεός) μέσα από τις οποίες συχνά οι άνθρωποι στις δυσκολίες τους παίρνουν δύναμη και κουράγιο για να συνεχίσουν και να αγωνιστούν μέχρι τέλους. Με ένα μοναδικό τρόπο καταφέρνει να διαλύσει τα μαύρα σύννεφα που είχαν μαζευτεί στο μυαλό της Ανατολής κάνοντάς την να ενεργοποιηθεί ξανά. Μιλάει αποφθεγματικά (*«σημασία έχει η αξία στην ψυχή»*), αλλά δείχνει να συμμερίζεται και να κατανοεί τον πόνο της. Δηλώνει σύμμαχος της και

Εκδηλώνει μεγάλο ενδιαφέρον για τον τρόπο που μιλάει το αλλόκοτο, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, παιδί και του δίνει μια ευκαιρία να του εξηγήσει όσα θέλει να του πει. Εμφανώς συγκινημένος αλλάζει στάση και αποφασίζει να μην ολοκληρώσει την αδίστακτη τιμωρία του. Δε μένει όμως μόνο σε αυτό, αλλά φροντίζει να καταστήσει γνωστό και στους υπόλοιπους κατοίκους της πόλης ότι η Ανατολή έχει δυνατότητες και ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ισάξιο μέλος που θα έχει τα ίδια δικαιώματα με τους υπολοίπους.

Συνεπώς, ενώ στην αρχή εμφανίζεται ως αρνητικός χαρακτήρας, στην συνέχεια αποκαθίσταται στα μάτια του θεατή. Συγκαταλέγεται στους βοηθούς και τους συμπαραστάτες της Ανατολής. Είναι κάτι σαν «από μηχανής θεός» που αλλάζει τα πράγματα και βοηθάει την ηρωίδα να βγει από το αδιέξοδο.

Δασκάλα: Είναι εξειδικευμένη εκπαιδευτικός που έρχεται από μακριά προκειμένου να διδάξει την Ανατολή. Είναι και εκείνη κωφή και την έχουν καλέσει οι γονείς προκειμένου να εξοπλίσει την Ανατολή με τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσει να σταθεί ανεξάρτητη όταν μεγαλώσει. Έτσι, προσπαθεί να μάθει στην Ανατολή τρόπους για να μπορεί να επικοινωνεί με τους υπόλοιπους. Καλύπτει το κενό που θα έπρεπε να προσφέρει το δημόσιο σχολείο.

Ωστόσο, εκτός από στυγνή γνώση προσπαθεί να προσφέρει στην Ανατολή και ηθική υποστήριξη, ώστε να της αναπτρώσει το ηθικό. Η ίδια αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για την Ανατολή, αφού παρόλο που είναι και η ίδια κωφή έχει καταφέρει πολλά πράγματα στη ζωή της. Δεν έχει κλειστεί σε ένα σπίτι βυθισμένη στην κατάθλιψη, αλλά έχει δουλειά, οικογένεια και μια φυσιολογική κοινωνική ζωή. Είναι οπλισμένη με πολλή υπομονή και δείχνει κατανόηση στη συμπεριφορά της μαθήτριάς της. Ίσως θυμάται ανάλογες καταστάσεις που είχε βιώσει και εκείνη στο παρελθόν και γι αυτό είναι συγκαταβατική και ανεκτική σε ορισμένες ανώριμες συμπεριφορές του κοριτσιού. Γενικότερα, συγκαταλέγεται στους θετικούς χαρακτήρες μέσα στο έργο και συμβάλει στην εξέλιξη της ηρωίδας, καθώς χωρίς τη γνώση της νοηματικής γλώσσας δε θα μπορούσε να επικοινωνήσει με τον Αυλητή στη συνέχεια και να πάρουν αυτή την τροπή τα πράγματα.

Άρχοντας-Κάτοικοι-Απεσταλμένος: Ο Άρχοντας και οι κάτοικοι αντιπροσωπεύουν όλη εκείνη την κατηγορία των ρηχών ανθρώπων που βιάζονται να καταδικάσουν κάποιον βασισμένοι μόνο σε κάποιο διαφορετικό εξωτερικό χαρακτηριστικό του άλλου. Πιο συγκεκριμένα, ο Άρχοντας απαγορεύει στους υπηκόους του και ειδικότερα στις κόρες του να έχουν συναναστροφές με την Ανατολή. Είναι παρορμητικός και δεν εξετάζει το ζήτημα πολύπλευρα, αλλά κάνει σπασμωδικές κινήσεις και στηρίζεται στο φαίνεσθαι και όχι στην ουσία των πραγμάτων. Σαν Άρχοντας του τόπου θα έπρεπε να είναι πιο σοφός και δικαιότερος. Όμως, η ανάρμοστη συμπεριφορά του φάνηκε ήδη από την αρχή, όταν αρνήθηκε να καταβάλει στον Αυλητή την προβλεπόμενη ανταμοιβή.

Παρασύρει όλη την πολιτεία να στραφεί εναντίον της Ανατολής και είναι ένας από τους βασικούς υπαίτιους των δυσκολιών που περνάει. Ωστόσο, έστω και καθυστερημένα συνειδητοποιεί το λάθος του και φροντίζει να διορθώσει το λάθος του, αποκαθιστώντας τη φήμη της Ανατολής και παρέχοντάς της ισάξια προνόμια.

Από την άλλη, οι κάτοικοι βολεύονται πίσω από τη διαταγή του Άρχοντα και δεν επιχειρούν να βγάλουν οι ίδιοι τα δικά τους συμπεράσματα. Παραμένουν φερέφωνα σκορπίζοντας πόνο γύρω τους. Βέβαια, στο τέλος συνειδητοποιούν το λάθος τους και προτίθενται να αποκαταστήσουν την αδικία.

Παιδιά: Παρόλο το νεαρό της ηλικίας τους φέρονται σκληρά την Ανατολή. Την βάζουν στο περιθώριο και δεν επιδιώκουν συναναστροφές μαζί της. Ωστόσο, στη συνέχεια είναι τα πρώτα που συνειδητοποιούν το λάθος τους και προσπαθούν να αλλάξουν την κατάσταση.

12.11. Θεατρικές συγκρούσεις

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2005: 25-26), ένα από τα βασικά δομικά γνωρίσματα του

12.12. Επίλογος - μεταδραματική αξιολόγηση

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το συγκεκριμένο δραματικό κείμενο, το οποίο δημιουργήθηκε από εμάς για να υποστηρίξει και να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές που πραγματεύονταν οι υπόλοιπες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις. Για τη σύνθεση του έργου εργαστήκαμε αρκετό καιρό διορθώνοντας και βελτιώνοντας το περιεχόμενό του, ώστε να περνάει με έμεσο τρόπο όλα τα μηνύματα που θέλαμε και να είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 9 ετών. Επίσης, για τη σύνθεσή του λάβαμε υπόψη και όλους τους παράγοντες που παραθέσαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο αυτό.

Εφαρμόστηκε από τα υποκείμενα της έρευνας με ιδιαίτερη επιτυχία. Έδειξαν ενθουσιασμό και συνεργάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό για την υλοποίησή του. Αφού κατασκευάσαμε μαζί τα σκηνικά και ότι άλλο χρειαζόταν, κάναμε πρόβες και τέλος ανεβάσαμε την παράσταση. Η επιτυχία της συγκεκριμένης δραστηριότητας προκύπτει από το γεγονός ότι πολλές ήταν οι φορές που οι μαθητές έκαναν αναφορά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα κατά τη φάση των δεύτερων συνεντεύξεων, κάνοντάς μας να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι διαδραμάτισε ένα ιδιαίτερος ενισχυτικό ρόλο προς την κατεύθυνση που επιθυμούσαμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τον κόσμο των κωφών ατόμων, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση ιχνογραφικών έργων και συνεντεύξεων

13.1.Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τα κωφά άτομα, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε. Ειδικότερα, αναλύουμε τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την παρέμβαση, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που αναλύσαμε και τις προηγούμενες συνεντεύξεις των υποκειμένων. Ο βασικός μας στόχος είναι να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, μετά τις συναντήσεις μας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερωτήματα που θέσαμε στα υποκείμενα ήταν ακριβώς τα ίδια με τα ερωτήματα των συνεντεύξεων πριν τις παρεμβάσεις. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις τελικές συνεντεύξεις.

13.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της κώφωσης

Το υποκεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τον τρόπο που ορίζουν πλέον την έννοια της κώφωσης και των κωφών ατόμων μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων. Παρακάτω παρατίθενται όλες οι υποκατηγορίες που προέκυψαν μετά από την αντίστοιχη ανάλυση περιεχομένου όσων μας είπαν.

13.2.1. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι η κώφωση είναι η απουσία της αίσθησης της ακοής. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 5 κορίτσια (41,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΣΚ: Ότι δεν μπορεί να ακούσει.

ΜαΚ: Θα του απαντήσω ότι είναι κάποια παιδιά που έχουν πρόβλημα στο αυτί, δεν ακούν.

ΜΑ: Ότι δεν ακούει και ότι δεν μπορεί να μιλήσει πολύ καθαρά.

Ι: Αλλά μπορεί να μιλήσει, ε;

ΜΑ: Μπορεί.

ΕΚ: Είναι ένα παιδί που δεν μπορεί ν' ακούσει, αλλά μιλάει και καταλαβαίνει από το στόμα μας τι λέμε.

NK: Ότι είναι κάτι άτομα που δεν ακούνε και μιλάνε στη νοηματική.

ΣτΚ: Θα του έλεγα ότι είναι ένα παιδί σαν και αυτό, απλώς δεν ακούει αλλά έχει μάτια και αυτιά όπως και αυτό.

13.2.2. Οι κωφοί επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν την κώφωση ως απώλεια της αίσθησης της ακοής, αλλά τη συνδέουν άμεσα και με τη γλώσσα των κωφών τη νοηματική. Η νοηματική είναι το πρώτο χαρακτηριστικό γνώρισμα των κωφών ατόμων. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) και δύο αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΧΑ: Ότι δεν ακούει όπως οι άλλοι, ότι μπορεί να συνεννοηθεί εύκολα με τους άλλους μόνο αν και οι άλλοι ξέρουν νοηματική, ότι πρέπει να είμαστε αγαπημένοι, να το παίζουμε και να το βοηθάμε και δεν πρέπει να το ενοχλούμε και να το χτυπάμε.

NK: Ότι είναι κάτι άτομα που δεν ακούνε και μιλάνε στη νοηματική.

ΣΚ: Ότι μπορούν να μιλήσουν και ότι για να ακούσουν και να μπορέσουν να καταλάβουν τι τους λέει ο άλλος χρησιμοποιούν τη νοηματική.

ΡΚ: Θα έλεγα ότι μπορούν να κάνουν οικογένεια, αλλά τα παιδιά τους να ακούν και να μην έχουν πρόβλημα. Έτσι, πρέπει οι γονείς να μάθουν τη νοηματική στα παιδιά για να μπορούν να συζητούν ή αλλιώς πρέπει να πάνε τα παιδιά σε ειδικό σχολείο για να μάθουν τη νοηματική.

ΓΑ: Έμαθα για τη νοηματική, για το αλφάβητο, για τα χείλια που μπορούν να διαβάζουν, για το ακουστικό και για το ότι μπορούν να μιλάνε, να δουλεύουν, να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια.

ΣτΚ: Ότι μπορούμε να παίζουμε μαζί τους, ότι χρησιμοποιούν τα μάτια αντί για τα αυτιά τους και ότι μιλάνε με νοήματα.

13.2.3. Οι κωφοί για να επικοινωνήσουν χρησιμοποιούν τα μάτια, τις εκφράσεις του προσώπου και χέρια τους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα θεωρούν ότι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των κωφών είναι ότι για να αντισταθμίσουν την έλλειψη ακοής χρησιμοποιούν τα χέρια, τα μάτια και τις εκφράσεις του προσώπου προκειμένου να επικοινωνήσουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

Ι: Είπαμε ότι δεν χρησιμοποιούν τα αυτιά τους γιατί δεν ακούν, αλλά τι χρησιμοποιούν;

ΣΚ: Τα χέρια τους και τι εκφράσεις.

Ι: Και αντί για τα αυτιά τους τι είπαμε ότι χρησιμοποιούν;

ΣΚ: Τα μάτια τους.

ΣτΚ: Ότι μπορούμε να παίζουμε μαζί τους, ότι χρησιμοποιούν τα μάτια αντί για τα αυτιά τους και ότι μιλάνε με νοήματα.

13.2.4. Οι ακούοντες πρέπει να συμπεριφέρονται με όμορφο τρόπο στους κωφούς

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν στη συμπεριφορά των ακούοντων και αναφέρουν ότι το κωφό παιδί είναι καλό να του συμπεριφερόμαστε με όμορφο και ευγενικό τρόπο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Αν σε ρωτούσε τώρα ο μπαμπάς σου τι είναι ένα κωφό άτομο και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, τι θα του έλεγες;

ΧΑ: Ότι δεν ακούει όπως οι άλλοι, ότι μπορεί να συνεννοηθεί εύκολα με τους άλλους μόνο αν και οι άλλοι ξέρουν νοηματική, ότι πρέπει να είμαστε αγαπημένοι, να το παίζουμε και να το βοηθάμε και δεν πρέπει να το ενοχλούμε και να το χτυπάμε.

13.2.5. Οι κωφοί διαβάζουν τα χείλια για να επικοινωνήσουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι ένας βασικός τρόπος για να επικοινωνήσουν οι κωφοί με τους ακούοντες είναι η χειλανάγνωση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

EK: Είναι ένα παιδί που δεν μπορεί ν' ακούσει, αλλά μιλάει και καταλαβαίνει από το στόμα μας τι λέμε.

13.2.6. Οι κωφοί μπορούν να αρθρώσουν λόγο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των κωφών είναι ότι μπορούν να αρθρώσουν λόγο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΣΚ: Μπορεί κάποιος να ακούει λιγότερο και κάποιος άλλος περισσότερο.

ΣΚ: Ότι μπορούν να μιλήσουν και ότι για να ακούσουν και να μπορέσουν να καταλάβουν τι τους λέει ο άλλος χρησιμοποιούν τη νοηματική.

ΜΑ: Ότι δεν ακούει και ότι δεν μπορεί να μιλήσει πολύ καθαρά.

I: Αλλά μπορεί να μιλήσει, ε;

ΜΑ: Μπορεί.

13.2.7. Οι κωφοί είναι ισότιμοι με τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν στο γεγονός ότι οι κωφοί είναι ισότιμοι με τους ακούοντες. Θεωρούν ότι αυτό είναι ένα βασικό σημείο, το οποίο πρέπει να αναφερθεί κατά την απόπειρα προσδιορισμού του περιεχομένου της έννοιας «κωφός». Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 4 υποκείμενα, κορίτσια (33,3%) (3 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Άρα, τι μπορούμε να βγάλουμε σαν συμπέρασμα για τα κωφά άτομα;

ΣτΚ: Ότι είναι ίδια με εμάς, απλά δεν ακούν. (17^ο ιχνογράφημα)

I: Τι άλλο θα του έλεγες;

EK: Ότι πρέπει να το βοηθάμε και ότι κι αυτό μπορεί να κάνει ό, τι κάνουμε κι εμείς.

NK: Πρέπει να τα βοηθάμε, να παίζουμε μαζί τους και να μην τα κοροϊδεύουμε, γιατί είναι όπως εμάς.

ΣτΚ: Θα του έλεγα ότι είναι ένα παιδί σαν και αυτό, απλώς δεν ακούει αλλά έχει μάτια και αυτιά όπως και αυτό.

13.2.8. Οι κωφοί μπορούν να προσφέρουν βοήθεια στους υπολοίπους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν στη συμπεριφορά των κωφών και επισημαίνουν ότι και αυτοί είναι ικανοί να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε κάποιον που τη χρειάζεται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

EK: Ότι και τα παιδιά αυτά που είναι κωφά μπορούν να βοηθήσουν και δεν χρειάζεται μόνο εμείς να τα βοηθάμε.

13.2.9. Οι κωφοί έχουν ανάγκη τη βοήθεια των ακουόντων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν στο γεγονός ότι οι κωφοί έχουν ανάγκη από την υποστήριξη και τη βοήθεια των ακουόντων, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις διάφορων τομέων της καθημερινότητας. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα, κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τι άλλο θα του έλεγες;

EK: Ότι πρέπει να το βοηθάμε και ότι κι αυτό μπορεί να κάνει ό, τι κάνουμε κι εμείς.

I: Και για τα κωφά άτομα τι καινούριο έμαθες, που δεν ήξερες πριν;

MK: Έμαθα να τα καταλαβαίνω.

I: Τι άλλο έμαθες;

MK: Ότι πρέπει να τα βοηθάω στα μαθήματα τους και να γινόμαστε φίλοι.

NK: Πρέπει να τα βοηθάμε, να παίζουμε μαζί τους και να μην τα κοροϊδεύουμε, γιατί είναι όπως εμάς.

13.2.10. Ορισμένοι κωφοί είναι χαρούμενοι, ενώ άλλοι στενοχωρημένοι με την κώφωσή τους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν στα συναισθήματα των κωφών ατόμων και σημειώνουν ότι άλλοι βιώνουν την κώφωση με θετικό τρόπο, ενώ άλλοι με αρνητικό. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

PK: Ότι κάποια κωφά άτομα δεν χαιρόνται, δεν νιώθουν καλά και είναι στενοχωρημένα επειδή είναι κωφά, αλλά κάποια άλλα δεν έχουν πρόβλημα και νιώθουν καλά.

13.2.11. Οι κωφοί και οι δυνατότητές τους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν να εστιάσουν στις δυνατότητες των κωφών κατά την προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τι άλλο θα ήθελες να σχολιάσεις γι' αυτά τα άτομα;

PK: Θα έλεγα ότι μπορούν να κάνουν οικογένεια, αλλά τα παιδιά τους να ακούν και να μην έχουν πρόβλημα. Έτσι, πρέπει οι γονείς να μάθουν τη νοηματική στα παιδιά για να μπορούν να συζητούν ή αλλιώς πρέπει να πάνε τα παιδιά σε ειδικό σχολείο για να μάθουν τη νοηματική.

I: Τελειώνοντας, αν πήγαινες στο σπίτι και σε ρωτούσε η μαμά τι καινούριο έμαθες για τα κωφά άτομα από τις δραστηριότητες που κάναμε, τι θα της έλεγες;

ΓΑ: Έμαθα για τη νοηματική, για το αλφάβητο, για τα χείλια που μπορούν να διαβάζουν, για το ακουστικό και για το ότι μπορούν να μιλάνε, να δουλεύουν, να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια.

13.2.12. Οι κωφοί αναπτύσσουν φιλία με τους ακούντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν στο γεγονός ότι οι κωφοί μπορούν να κάνουν παρέα και να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς φιλίας με τους ακούντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

NK: Πρέπει να τα βοηθάμε, να παίζουμε μαζί τους και να μην τα κοροϊδεύουμε, γιατί είναι όπως εμάς.

NK: Ότι είναι διαφορετικό, αλλά θέλω και δεν με πειράζει να το έχω φίλο.

ΣτΚ: Ότι μπορούμε να παίζουμε μαζί τους, ότι χρησιμοποιούν τα μάτια αντί για τα αυτιά τους και ότι μιλάνε με νοήματα.

13.2.13. Αναφορά στους βαρήκοους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι υπάρχει μια κατηγορία ατόμων που έχουν μειωμένη ακουστική ικανότητα και όχι ολική απώλεια ακοής και ονομάζονται βαρήκοοι. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Τα άτομα που έχουν πρόβλημα στην ακοή τους αλλά ακούνε λίγο, θυμάσαι πώς τα λένε;

MA: Βαρήκοα.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης όπως τα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 22 πιο κάτω.

Πίνακας 22. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις.

22. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΩΦΩΣΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2.1. Οι κωφοί ως άτομα που δεν ακούνε	8,3%(1)	41,6%(5)	50%(6)
2.2. Οι κωφοί επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα	16,6%(2)	33,3%(4)	50%(6)

13.3. Τρόποι επικοινωνίας ακουόντων με κωφούς

Στο υποκεφάλαιο αυτό αναλύονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τους τρόπους επίτευξης της επικοινωνίας κωφών και ακουόντων. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.3.1. Η νοηματική ως τρόπος επικοινωνίας των κωφών ατόμων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν με τους ακούοντες είναι οι κινήσεις των χεριών, δηλαδή η νοηματική γλώσσα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) (6 μέσα από τις συνεντεύξεις και 2 μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Γενικά η γλώσσα τους πώς λέγεται;

ΣτΚ: Νοηματική.

I: Τι μάθαμε εμείς γι' αυτή τη γλώσσα;

ΣτΚ: Μάθαμε κάποια νοήματα, πώς λένε τον μπαμπά, τη μαμά...

I: Σ' αυτήν τη γλώσσα κάθε λέξη τι έχει;

ΣτΚ: Ένα δικό της νόημα.

I: Είπαμε ότι για να μπορέσουμε να ζήσουμε σε μια κοινωνία πρέπει να επικοινωνούμε με τους άλλους. Ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν είτε με κωφούς είτε με άτομα που ακούνε;

ΣΚ: Τη νοηματική.

I: Τι είναι η νοηματική;

ΣΚ: Είναι μια γλώσσα για τους κωφούς που την κάνουν με τα χέρια για να μπορέσουν να καταλάβουν.

I: Μπράβο. Αν ερχόταν τώρα κάποιος σπίτι σου και σε ρωτούσε τι έμαθες για τα κωφά άτομα τι θα του έλεγες; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;

ΓΑ: Επικοινωνούν με τη νοηματική, διαβάζουν τα χείλια ή βάζουν ακουστικό.

I: Τι ξέρεις για την νοηματική γλώσσα;

ΓΑ: Ότι είναι παράξενη.

I: Από αυτά που κάναμε και μάθαμε σου φαίνεται ενδιαφέρουσα γλώσσα;

ΓΑ: Ναι.

I: Θα ήθελες όταν μεγαλώσεις να μάθεις να τη μιλάς;

ΓΑ: Ναι θέλω να μάθω.

I: Με ποιους τρόπους επικοινωνεί;

ΧΑ: Με τη νοηματική.

I: Με ποιόν τρόπο επικοινωνούν τα κωφά παιδιά; Ποια είναι η γλώσσα τους;

ΜαΚ: Η νοηματική.

I: Σου άρεσε που κάναμε κάποια πράγματα γι' αυτή τη γλώσσα;

ΜαΚ: Ναι.

I: Θα ήθελες να τη μάθεις;

ΜαΚ: Ναι.

I: Γιατί θα ήθελες να τη μάθεις; Σε τι θα σε βοηθούσε; Άμα τη μάθαινες τι θα μπορούσες να κάνεις;

ΜαΚ: Θα μπορούσα να μιλάω με τα κωφά παιδιά.

I: Και με ποιόν άλλο τρόπο μπορούν να επικοινωνήσουν οι κωφοί; Ποια είναι η γλώσσα τους;

ΚΚ: Η νοηματική.

I: Και πώς επικοινωνείς με αυτά τα άτομα;

ΣτΚ: Με τα νοήματα που μου έχετε μάθει εσείς όταν ήμουν μικρή, όπως τώρα. (17^ο ιχνογράφημα)

I: Πώς μιλάνε και επικοινωνούν τα κωφά άτομα;

ΝΚ: Με νοήματα.

I: Θυμάσαι πώς λέγεται η γλώσσα τους με τα νοήματα;

ΝΚ: Νοηματική.

I: Τι έμαθες εσύ γι' αυτή τη γλώσσα; Αν σε ρωτήσει κάποιος τι είναι η νοηματική, τι μπορείς να πεις;

ΝΚ: Είναι η γλώσσα, που μιλάνε αυτοί που δεν ακούνε.

I: Και με ποιους τρόπους μπορούν να επικοινωνούν τα κωφά άτομα με εμάς που ακούμε και με τους άλλους κωφούς;

ΕΚ: Μπορούν να διαβάσουν τα χείλι μας, να γράψουν αυτό που θέλουν και να επικοινωνήσουν με τη νοηματική.

I: Αν ένα κωφό άτομο θέλει να επικοινωνήσει με ένα άλλο κωφό, πώς θα μιλήσουν;

ΜΚ: Με τη νοηματική.

I: Και ποιόν τρόπο επικοινωνίας χρησιμοποιούν;

ΜΑ: Τη νοηματική.

I: Θυμάσαι ποιοί τρόποι είχαμε πει ότι υπάρχουν;

ΜαΑ: Η γλώσσα τους, η νοηματική.

I: Σου φαίνεται ωραία σαν γλώσσα;

ΜαΑ: Ε, λίγο.

I: Στο μέλλον αν σου δινόταν η ευκαιρία, θα έκανες τον κόπο να τη μάθεις;

ΜαΑ: Μπορεί.

I: Θυμάσαι με ποιους τρόπους είχαμε πει ότι μπορούν οι κωφοί να επικοινωνήσουν;

ΡΚ: Μπορεί ο άλλος με τους οποίους μιλάνε να ξέρουν τη νοηματική, μπορεί να γράφουν αυτοί που ακούν ό, τι θέλουν να τους πουν και εκείνοι να τα διαβάζουν και να τους απαντάνε και μπορεί να διαβάζουν τα χείλια αυτών που ακούν.

I: Ωραία. Τι γνωρίζεις εσύ γι' αυτή τη γλώσσα; Αν σε ρωτήσει κάποιος τι είναι η νοηματική γλώσσα, τι θα του απαντήσεις;

ΡΚ: Ότι είναι μια γλώσσα που τη μαθαίνουν τα κωφά παιδιά για να μπορούν να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. (19^ο ιχνογράφημα)

13.3.1.1. Δακτυλικό αλφάβητο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν οι κωφοί όταν δε μπορούν να αποδώσουν μια λέξη με νόημα, χρησιμοποιούν το δακτυλικό αλφάβητο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 4

κορίτσια (33,3%) και 2 αγόρια (16,6%) . Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Είναι μια ιδιαίτερη γλώσσα επικοινωνίας λοιπόν. Εκτός από τα νοήματα, τι μάθαμε; Αν για μια λέξη δεν υπάρχει αντίστοιχο νόημα, τι χρησιμοποιούν;
ΜΑ: Την αλφαβήτα.

I: Κάθε λέξη έχει και ένα νόημα. Αν δεν υπάρχει νόημα, πώς σχηματίζουν τη λέξη; Αν θέλουν να πουν ένα όνομα, πώς το σχηματίζουν;
ΝΚ: Με τα χέρια, με το αλφάβητο της νοηματικής.

I: Εκτός από νοήματα τι άλλο έχει αυτή η γλώσσα;
ΧΑ: Το αλφάβητο της.
I: Που τη χρησιμοποιούν την αλφαβήτα;
ΧΑ: Όταν θέλουν να πουν μια λέξη, για την οποία δεν υπάρχει νόημα.

I: Τι άλλο γνωρίζεις γι' αυτή τη γλώσσα;
ΣΚ: Ότι κάνουν όλες τις κινήσεις τους με όλα τα δάχτυλα.
I: Για τις λέξεις που δεν υπάρχει νόημα, τι κάνουν;
ΣΚ: Την αλφαβήτα, όπως και εμείς είχαμε κάνει το όνομα μας στην νοηματική.

I: Τι άλλο έμαθες γι' αυτή τη γλώσσα; Όταν δεν υπάρχει νόημα για κάποια λέξη, τι χρησιμοποιούν;
ΡΚ: Το αλφάβητο της νοηματικής.

I: Θυμάσαι τι άλλο μάθαμε στη νοηματική;
ΜαΚ: Ναι, μάθαμε να γράφουμε το όνομα μας με την αλφαβήτα. Θυμάμαι και τώρα να το κάνω.

13.3.1.2. Χρήση χεριών, ματιών και έκφρασης προσώπου κατά την επικοινωνία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι οι κωφοί όταν μιλούν στη νοηματική γλώσσα, χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα χέρια, την έκφραση των ματιών, αλλά και όλου του προσώπου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) (7 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της;
ΡΚ: Ότι χρησιμοποιούν τα χέρια για να τη μιλήσουν και κάθε λέξη έχει το δικό της νόημα. (19^ο ιχνογράφημα)

I: Ποια είναι η δομή της; Πώς τη μιλάνε;
ΜαΑ: Με τα χέρια. Και κάθε λέξη είναι ένα σύμβολο, ένα νόημα.

ΜΑ: Στη νοηματική χρησιμοποιούν τα χέρια και την έκφραση του προσώπου τους.

I: Τι χρησιμοποιούν για να μιλήσουν;
ΝΚ: Τα χέρια τους.
I: Και τι άλλο;
ΝΚ: Τα μάτια και την έκφραση του προσώπου τους.

I: Ωραία. Γενικά τι χρησιμοποιούν για να μιλήσουν αυτή τη γλώσσα;
ΚΚ: Τα χέρια και το πρόσωπο.

I: Τι ξέρεις γι' αυτή τη γλώσσα; Πώς τη μιλάνε;
ΜαΚ: Με τα χέρια.

I: Τι άλλο ξέρεις γι' αυτή τη γλώσσα; Τι χρησιμοποιούν για να την κάνουν;
ΧΑ: Τα χέρια και το πρόσωπο.

I: Και πώς την μιλάνε;
ΓΑ: Με τα χέρια.
I: Και τι άλλο πρέπει να χρησιμοποιήσουν;
ΓΑ: Τα χείλια και τις εκφράσεις του προσώπου τους.

I: Τι χρησιμοποιούν για να κάνουν αυτή τη γλώσσα;
ΣτΚ: Τα χέρια και την έκφραση.

I: Και χρησιμοποιούν μόνο τα χέρια; Τι άλλο είπαμε ότι είναι σημαντικό να κάνουν για να καταλαβαίνουν οι άλλοι τι λένε;
ΣΚ: Τις εκφράσεις του προσώπου τους.

ΡΚ: Ότι δεν τη λέμε με το στόμα μας, αλλά με τα χέρια μας, τα χείλια μας και τις εκφράσεις του προσώπου μας.

I: Τι ξέρεις για τη νοηματική;
ΕΚ: Ότι είναι μια γλώσσα που μιλάνε οι κωφοί και χρησιμοποιούν τα χέρια, το στόμα και την έκφραση του προσώπου.
I: Και πώς ακριβώς μιλάνε τη νοηματική;
ΕΚ: Με τα χέρια. Κάθε λέξη είναι ένα νόημα.
I: Και αν θέλουν να πουν μια λέξη για την οποία δεν υπάρχει κάποιο νόημα, τι χρησιμοποιούν;
ΕΚ: Την αλφαβήτα.

13.3.1.3. Είναι μια κανονική γλώσσα, ισότιμη με όλες τις άλλες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι η νοηματική είναι μια ολοκληρωμένη, ισότιμη γλώσσα με όλες τις άλλες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 4 κορίτσια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Κατά τ' άλλα είναι μια κανονική γλώσσα; Μπορούν να επικοινωνήσουν μέσα από αυτήν;
ΜΑ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι η νοηματική γλώσσα είναι μια κανονική γλώσσα;
ΝΚ: Ναι, απλά την κάνεις με τα χέρια.

I: Είναι λιγότερο σημαντική από τη δική μας γλώσσα ή είναι και αυτή μια κανονική γλώσσα;
ΧΑ: Είναι μια κανονική γλώσσα.

I: Πιστεύεις ότι είναι μια κανονική γλώσσα, όπως η δικιά μας;
ΣτΚ: Ναι.

I: Τι πιστεύεις για τη νοηματική; Είναι μια κανονική γλώσσα;

ΣΚ: Ναι.

I: Είναι λιγότερο σημαντική από άλλες γλώσσες, όπως τα αγγλικά;

ΣΚ: Όχι.

I: Ωραία. Εσύ θα ήθελες να τη μάθεις;

ΣΚ: Ναι.

I: Γιατί;

ΣΚ: Για να μπορώ να μιλήσω σε κάποιον κωφό που μπορεί να συναντήσω στο δρόμο μου και αυτός να με καταλάβει.

PK: Νομίζω ότι είναι ολοκληρωμένη γλώσσα.

PK: Θα τους έλεγα ότι αυτή είναι η γλώσσα τους, όπως εμείς έχουμε τη γλώσσα «ελληνικά», έτσι και αυτοί έχουν τη γλώσσα τους, τη νοηματική.

13.3.1.4. Οι ειδικοί δάσκαλοι μαθαίνουν στα κωφά παιδιά τη νοηματική

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι οι κωφοί μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα με τη βοήθεια ειδικού δασκάλου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Τι ξέρεις γι' αυτή τη γλώσσα;

ΧΑ: Ότι υπάρχουν ειδικές δασκάλες που μαθαίνουν στα παιδιά νοηματική επειδή δεν ακούν, μετά μαθαίνουν και οι γονείς τους και έτσι μπορούν να συνεννοούνται μεταξύ τους.

13.3.1.5. Γνώση ορισμένων βασικών νοημάτων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι έχουν μάθει ορισμένα βασικά νοήματα στη νοηματική γλώσσα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Σου άρεσε που μάθαμε κάποια πράγματα γι' αυτή τη γλώσσα;

NK: Ναι.

I: Τι ξέρεις γι' αυτή τη γλώσσα;

ΚΚ: Ξέρω κάποιες κινήσεις.

I: Πες μου τι έμαθες γι' αυτή τη γλώσσα.

ΜΑ: Έμαθα πολλές λέξεις.

13.3.1.6. Η νοηματική διαφέρει από χώρα σε χώρα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι η νοηματική δεν είναι ίδια σε όλες τις χώρες του κόσμου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Τι άλλο έμαθες; Είναι ίδια σε όλο τον κόσμο;

ΜαΑ: Όχι, διαφέρει από χώρα σε χώρα.

13.3.1.7. Η νοηματική γλώσσα δεν είναι εύκολη στην εκμάθησή της

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι η νοηματική είναι μια δύσκολη γλώσσα στην εκμάθησή της. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Τι ξέρεις γι' αυτή τη γλώσσα; Τι έμαθες;
ΜαΑ: Ότι δεν είναι και τόσο εύκολη να τη μάθουμε.

13.3.2. Η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν με τους ακούοντες είναι να γράφουν όσα θέλουν να πουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%), που αναλύεται σε 7 κορίτσια (58,3%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Εκτός από τη νοηματική, ποιούς άλλους τρόπους χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν;
ΧΑ: Γράφουν ή διαβάζουν τα χείλια μας όταν τους μιλάμε.

I: Τι άλλο μπορούμε να κάνουμε για να επικοινωνήσουμε μαζί τους;
ΜαΚ: Μπορούμε να τους γράψουμε αυτό που θέλουμε να τους πούμε για να το διαβάσουν.

I: Υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος για να επικοινωνήσουμε με τους κωφούς; Τι άλλο μπορούμε να κάνουμε;
ΚΚ: Να τους γράφουμε αυτά που θέλουμε.

ΝΚ: Τα γράμματα, να τους γράψουμε και καθώς μιλάμε μπορούν να διαβάσουν τα χείλια μας.

ΣτΚ: Μπορεί να τους γράψει τι θέλει να πει ή να του γράψουν αυτά, αλλιώς μπορεί να διαβάσει και τα χείλια τους.

I: Και με ποιους τρόπους μπορούν να επικοινωνούν τα κωφά άτομα με εμάς που ακούμε και με τους άλλους κωφούς;
ΕΚ: Μπορούν να διαβάσουν τα χείλι μας, να γράψουν αυτό που θέλουν και να επικοινωνήσουν με τη νοηματική.

I: Θυμάσαι με ποιους τρόπους είχαμε πει ότι μπορούν οι κωφοί να επικοινωνήσουν;
ΡΚ: Μπορεί ο άλλοι με τους οποίους μιλάνε να ξέρουν τη νοηματική, μπορεί να γράφουν αυτοί που ακούν ό, τι θέλουν να τους πουν και εκείνοι να τα διαβάζουν και να τους απαντάνε και μπορεί να διαβάζουν τα χείλια αυτών που ακούν.

I: Διαφορετικά τι μπορούμε να κάνουμε;
ΣΚ: Να τους γράψουμε κάτι.

I: Άλλος τρόπος για να επικοινωνήσουμε μαζί τους;
ΜΑ: Μπορούμε να τους γράψουμε σε ένα χαρτί αυτό που θέλουμε να τους πούμε.
I: Άλλος τρόπος;
ΜαΑ: Να τους γράψουμε αυτό που θέλουμε.

13.3.3. Η χειλιανάγνωση ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι κωφοί για να επικοινωνήσουν με τους ακούοντες είναι η χειλιανάγνωση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 11 υποκείμενα (91,6%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) (6 μέσα από τις συνεντεύξεις και 2 μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα) και 3 αγόρια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Μπράβο. Αν ερχόταν τώρα κάποιος σπίτι σου και σε ρωτούσε τι έμαθες για τα κωφά άτομα τι θα του έλεγες; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;
ΓΑ: Επικοινωνούν με τη νοηματική, διαβάζουν τα χείλια ή βάζουν ακουστικό.

I: Εκτός από τη νοηματική, ποιούς άλλους τρόπους χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν;
ΧΑ: Γράφουν ή διαβάζουν τα χείλια μας όταν τους μιλάμε.

I: Όταν μιλάμε και μας βλέπουν τι μπορούν να κάνουν για να καταλάβουν τι λέμε;
ΜαΚ: Μπορούν να διαβάσουν στα χείλια μας αυτά που λέμε. (16^ο ιχνογράφημα)

I: Και πώς μπορούν να καταλάβουν τι τους λέμε εμείς;
ΚΚ: Διαβάζουν το στόμα μας.

ΣτΚ: Μπορεί να τους γράψει τι θέλει να πει ή να του γράψουν αυτά, αλλιώς μπορεί να διαβάσει και τα χείλια τους.

ΝΚ: Τα γράμματα, να τους γράψουμε και καθώς μιλάμε μπορούν να διαβάσουν τα χείλια μας.

I: Και με ποιους τρόπους μπορούν να επικοινωνούν τα κωφά άτομα με εμάς που ακούμε και με τους άλλους κωφούς;
ΕΚ: Μπορούν να διαβάσουν τα χείλι μας, να γράψουν αυτό που θέλουν και να επικοινωνήσουν με τη νοηματική.

I: Και αν θέλει να επικοινωνήσει με μας που δεν ξέρουμε τη νοηματική, τι μπορεί να κάνει;
ΜΚ: Να μιλήσει.
I: Πολύ ωραία. Και μετά αυτό που θα του απαντήσουμε εμείς πώς θα το καταλάβει, αφού δεν ακούει;
ΜΚ: Θα το διαβάσει απ' τα χείλια μας.

I: Είπαμε ότι οι κωφοί χρησιμοποιούν τη νοηματική για να επικοινωνήσουν με τους άλλους κωφούς. Ποιους άλλους τρόπους επικοινωνίας έχουν;
ΣΚ: Μπορούν να διαβάσουν τα χείλια μας.
I: Πώς λέγεται αυτό;
ΣΚ: Χειλιανάγνωση.

I: Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο συνήθως συνεννοούνται οι κωφοί μεταξύ τους είναι η νοηματική. Με μας πώς επικοινωνούν οι κωφοί, αν δεν ξέρουμε νοηματική;
ΜαΑ: Με την χειλιανάγνωση.
I: Που τι κάνουν δηλαδή;
ΜαΑ: Μιλάμε και διαβάζουν τα χείλια μας.

I: Θυμάσαι με ποιους τρόπους είχαμε πει ότι μπορούν οι κωφοί να επικοινωνήσουν;
ΡΚ: Μπορεί ο άλλος με τους οποίους μιλάνε να ξέρουν τη νοηματική, μπορεί να γράφουν

αυτοί που ακούν ό, τι θέλουν να τους πουν και εκείνοι να τα διαβάζουν και να τους απαντάνε και μπορεί να διαβάζουν τα χείλια αυτών που ακούν.

I: Και πως επικοινωνούν;

PK: Μπορεί τα άλλα παιδιά να ξέρουν νοηματική και έτσι να μιλάνε ή αλλιώς με την χειλιανάγνωση. (19^ο ιχνογράφημα)

13.3.3.1. Καθαρή ομιλία και κανονικός ρυθμός άρθρωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς μας μιλούν για τη χειλιανάγνωση, αναφέρουν ότι για να επιτευχθεί η επικοινωνία καλό θα ήταν να μιλάνε οι ακούοντες καθαρά και σε κανονικό ρυθμό. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα της έρευνας (58,3%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 5 κορίτσια (41,6%) (4 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

PK: Πρέπει να μιλάμε αργά και καθαρά και να είμαστε ο ένας απέναντι από τον άλλο για να βλέπουμε τα χείλια.

PK: Θα τους έλεγα ότι μπορούν να τους μιλήσουν αργά και καθαρά για να διαβάσουν τα χείλι τους και να τους απαντήσουν.

I: Εμείς πώς πρέπει να μιλάμε στα κωφά άτομα;

MA: Πρέπει να τους μιλάμε αργά και καθαρά. Πρέπει να είμαστε πάντα μπροστά τους και να μιλάμε αργά και καθαρά.

I: Πολύ ωραία. Θυμάσαι πώς είπαμε ότι πρέπει να μιλάμε στους κωφούς για να μας καταλαβαίνουν;

ΓΑ: Πρέπει να μιλάμε αργά και καθαρά.

I: Και αν δεν ξέρεις τη νοηματική;

ΜαΚ: Θα του πω σιγά σιγά αυτό που θέλω και θα το καταλάβει, γιατί θα κοιτάξει το στόμα μου. (16^ο ιχνογράφημα)

I: Μου είπες πριν ότι ένας τρόπος επικοινωνίας είναι η χειλιανάγνωση. Τι είχαμε πει για την χειλιανανάγνωση; Τι πρέπει να κάνουμε εμείς για να βοηθήσουμε τους κωφούς;

ΣΚ: Πρέπει να μιλάμε αργά και καθαρά και πάντα να είμαστε απέναντι τους.

I: Τα παιδιά που ακούν τι μπορούν να κάνουν για να επικοινωνήσουν μαζί του;

ΣΚ: Μπορούν να μιλάνε αργά και καθαρά για να τα καταλαβαίνει το κωφό παιδί.

I: Θυμάσαι τι λέγαμε ότι πρέπει να κάνουμε, για να βοηθήσουμε τα κωφά άτομα να διαβάζουν το στόμα μας;

ΣτΚ: Πρέπει να μιλάμε αργά και καθαρά, και πάντα να είμαστε απέναντι τους για να μας βλέπουν και να μπορούν να διαβάσουν τα χείλια μας.

I: Επομένως εμείς πώς πρέπει να μιλάμε, όταν επικοινωνούμε με άτομα που είναι κωφά;

ΜΚ: Πρέπει να μιλάμε αργά και καθαρά και να είμαστε πάντα μπροστά τους, για να μπορούν να διαβάσουν τα χείλια μας.

13.3.3.2. Βλεμματική επαφή κατά τη συνομιλία με τους κωφούς

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς μας μιλούν για τη χειλιανάγνωση, αναφέρουν ότι χρειάζεται να έχουμε συνεχή βλεμματική επαφή με τους κωφούς που συνομιλούμε. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, αγόρια

(16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Και τι άλλο είναι σημαντικό; Μπορεί να μας καταλάβει αν πούμε αν του μιλάμε και είμαστε από πίσω του;

ΓΑ: Όχι γιατί πρέπει να διαβάξει τα χείλια μας, άρα πρέπει πάντα να είμαστε από μπροστά.

ΜΑ: Όταν του μιλάμε κοιτάει το στόμα μας για να καταλάβει τι λέμε.

13.3.4. Δείχνουν με τα χέρια ως τρόπος επικοινωνίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας διαχωρίζουν τη νοηματική γλώσσα από τη διαδικασία που οι κωφοί απλώς δείχνουν με τα χέρια για να δηλώσουν ένα αντικείμενο της προτίμησής τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Δεν θα μπορούσε να επικοινωνήσει;

ΧΑ: Θα μπορούσε.

I: Με ποιους τρόπους;

ΧΑ: Θα τους έδειχνε ή θα τους έπαιρνε και θα τους πήγανε εκεί για να δουν κάτι. (22° ιχνογράφημα)

13.3.5. Διερμηνείς

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι οι διερμηνείς είναι ακούοντα άτομα που διαμεσολαβούν για την επίτευξη της επικοινωνίας κωφών και ακούοντων. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 11 υποκείμενα της έρευνας (91,6%), που αναλύεται σε 7 κορίτσια (58,3%) (6 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Είναι διερμηνείς. Και τι δουλειά κάνουν;

ΓΑ: Ξέρουν την νοηματική για να καταλαβαίνουν τι λέει ο κωφός και τα μεταφέρουν με λόγια στην δημοσιογράφο. Και το αντίθετο, δηλαδή μεταφέρουν στον κωφό με τη νοηματική αυτά που λέει η δημοσιογράφος .

I: Θυμάσαι πώς λέγονται αυτά τα άτομα; Είχαμε δει και ένα βίντεο που ήταν μια κυρία, η οποία βοήθουσε τη δημοσιογράφο να επικοινωνήσει με τον κωφό πατέρα.

ΧΑ: Διερμηνείς.

I: Και τι κάνουν αυτά τα άτομα;

ΧΑ: Μεταφράζουν με λόγια σε εκείνους που ακούν αυτά που λένε οι κωφοί με τη νοηματική, και μετά μεταφράζουν με τη νοηματική στους κωφούς αυτά που απάντησαν εκείνοι που ακούν.

ΜαΚ: Αυτά που έλεγε ο μπαμπάς στη νοηματική, αυτή τα καταλάβαινε και τα έλεγε στη δημοσιογράφο.

ΚΚ: Ξέρουν νοηματική και μεταφράζουν με λόγια αυτά που λένε οι κωφοί σε αυτούς που ακούνε και μετά μεταφράζουν ξανά με τη νοηματική στους κωφούς αυτά που λένε αυτοί που ακούνε.

I: Και τι έκανε;

EK: Μετέφραζε στη δημοσιογράφο αυτά που έλεγε ο κωφός στη νοηματική και μετά αυτό που έλεγε η δημοσιογράφος το έκανε πάλι στη νοηματική.

I: Τι κάνουν αυτοί;

MK: Βοηθάνε τα κωφά παιδιά.

I: Δηλαδή τι ξέρουν; Τι πρέπει να ξέρουν για να γίνουν διερμηνείς;

MK: Τη νοηματική.

I: Και τι κάνουν;

MK: Βλέπουν τη νοηματική και τη μεταφράζουν με λόγια στον άλλο και μετά το αντίθετο, λέει ο άλλος και τα μεταφράζουν στη νοηματική.

ΣΚ: Μετάφραζε στη δημοσιογράφο για να μπορεί να καταλάβει.

I: Ήταν, δηλαδή, η δουλειά της αυτή. Ήταν διερμηνέας. Τι ξέρεις γι' αυτά τα άτομα;

ΣΚ: Ότι αυτά μεταφράζουν στα κωφά άτομα και ότι τα βοηθάνε να καταλάβουν οι άλλοι τι λένε.

I: Και είναι κωφοί;

ΣΚ: Όχι.

I: Σου φαίνεται ενδιαφέρον αυτό σαν επάγγελμα;

ΣΚ: Ναι.

I: Θα μπορούσες να το κάνεις εσύ; Θα σου άρεσε;

ΣΚ: Ναι.

I: Τι θα σου φαινόταν ενδιαφέρον; Γιατί θα ήθελες να το κάνεις;

ΣΚ: Γιατί θα μπορούσα να βοηθήσω κάποια άτομα που δεν ακούν και αυτά θα χαιρόταν.

ΜΑ: Ναι. Όταν είναι ένας κωφός που δεν ξέρει την κανονική γλώσσα και ένας κανονικός άνθρωπος που δεν ξέρει τη νοηματική, εκείνος ό, τι πει ο κανονικός το μεταφέρει στον κωφό με νοηματική και ό, τι πει ο κωφός το μεταφέρει στον κανονικό με λόγια.

ΜαΑ: Επικοινωνούν και με τη νοηματική και με τα λόγια και μεταφράζουν.

ΡΚ: Αν είναι ένας κωφός και μιλάει με τη δημοσιογράφο που δεν ξέρει τη νοηματική, η διερμηνέας μεταφράζει με λόγια στη δημοσιογράφο αυτά που λέει ο κωφός.

I: Πολύ ωραία. Οι διερμηνείς ακούν;

ΡΚ: Ναι. (19^ο ιχνογράφημα)

ΣτΚ: Ήταν μια κωφή οικογένεια και είχαν έρθει δύο δημοσιογράφοι και της έκαναν ερωτήσεις, αλλά αυτή δεν καταλάβαινε και μετά ήρθε αυτή η κοπέλα που ήξερε νοηματική και άκουγε τι έλεγαν οι δημοσιογράφοι και τα μετέφραζε με τη νοηματική στους κωφούς και μετά ό, τι απαντούσαν οι κωφοί με τη νοηματική εκείνη τα μετέφραζε με λόγια στους δημοσιογράφους.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών με τα ακούοντα άτομα, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 23 πιο κάτω.

Πίνακας 23. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών με τα ακούοντα άτομα σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

23. ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΩΦΩΝ-ΑΚΟΥΟΝΤΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
2.1 Η νοηματική ως τρόπος επικοινωνίας των κωφών ατόμων	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
2.1.1. Δακτυλικό Αλφάβητο	16,6%(2)	33,3%(4)	50%(6)
2.1.2. Χρήση χεριών, ματιών και έκφρασης προσώπου κατά την επικοινωνία	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
2.1.3. Είναι μια κανονική γλώσσα, ισότιμη με όλες τις άλλες	16,6%(2)	33,3%(4)	50%(6)
2.1.4. Οι ειδικοί δάσκαλοι μαθαίνουν στα κωφά παιδιά τη νοηματική	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.1.5. Γνώση ορισμένων βασικών νοημάτων	8,3%(1)	16,6%(2)	25%(3)
2.1.6. Η νοηματική διαφέρει από χώρα σε χώρα	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.1.7. Η νοηματική γλώσσα δεν είναι εύκολη στην εκμάθησή της	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.2. Η γραφή ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων	16,6%(2)	58,3%(7)	75%(9)
2.3. Η Χειλανάγνωση ως τρόπος επικοινωνίας κωφών και ακουόντων	25%(3)	66,6%(8)	91,6%(11)
2.3.1.Καθαρή ομιλία και κανονικός ρυθμός άρθρωσης	16,6%(2)	41,6%(5)	58,3%(7)
2.3.2. Βλεμματική επαφή κατά τη συνομιλία με τους κωφούς	16,6%(2)	0%(0)	16,6%(2)
2.4. Δείχνουν με τα χέρια ως τρόπος επικοινωνίας	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.5. Διερμηνείς	33,3%(4)	58,3%(7)	91,6%(11)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων του παραπάνω πίνακα και τα 12 υποκείμενα της έρευνας (100%) θεωρούν ότι ο βασικός τρόπος επικοινωνίας των κωφών είναι η νοηματική γλώσσα. Μάλιστα δεν περιορίζονται στην απλή αναφορά της γλώσσας, αλλά το 50% των υποκειμένων (6) πρόσθετει ότι χρησιμοποιούν το δακτυλικό αλφάβητο για να αποδώσουν λέξεις, για τις οποίες δεν υπάρχει αντίστοιχο νόημα. Επίσης, όλα (100%) τα υποκείμενα (12) τόνισαν ότι κατά τη διάρκεια της ομιλίας των κωφών στη νοηματική γλώσσα μεγάλη σημασία παίζει η χρήση των χεριών, των ματιών και οι εκφράσεις του προσώπου. Ένα άλλο πολύ σημαντικό σημείο, στο οποίο αναφέρονται 6 υποκείμενα (50%) είναι ότι η νοηματική γλώσσα είναι μια ολοκληρωμένη γλώσσα που δεν υπολείπεται σε τίποτα σε σχέση με τις υπόλοιπες γλώσσες του κόσμου.

Στη συνέχεια, 3 άλλοι μαθητές (25%) θεώρησαν σημαντικό να αναφέρουν ότι γνωρίζουν ορισμένα νοήματα από τη νοηματική γλώσσα, ενώ 1 άλλος μαθητής (8,3%) σημείωσε ότι πιστεύει πως η νοηματική γλώσσα δεν είναι δύσκολη στην εκμάθησή της. Επομένως, δεν είναι ακατόρθωτο να προσπαθήσουμε να επικοινωνήσουμε με τους κωφούς. Ακόμα, 1 υποκείμενο (8,3%) θεώρησε αξιοσημείωτο το γεγονός ότι υπάρχουν ειδικοί δάσκαλοι, οι οποίοι διδάσκουν τη νοηματική γλώσσα στα κωφά παιδιά. Τέλος, από 1 υποκείμενο (8,3%) αναφέρθηκε ότι η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής και ότι παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν μάθει αρκετά σημαντικά πράγματα για τη νοηματική γλώσσα, που αποτελεί ένα πολύ βασικό κομμάτι της ζωής των κωφών.

Ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας των κωφών με τους ακούοντες είναι η χειλανάγνωση. Σε αυτόν τον τρόπο αναφέρθηκαν 11 υποκείμενα (91,6%) και σημείωσαν ότι οι κωφοί

ΜαΚ: Μπορεί να αρρωστήσει ή να χτυπήσει, να πάθει κάποιο ατύχημα.

I: Τι νομίζεις ότι μπορεί να πάθει κάποιος και να χάσει την ακοή του;

ΚΚ: Μπορεί να γεννηθεί κάποιος κωφός ή μπορεί να πάθει κάποιο ατύχημα ή να αρρωστήσει.

I: Πολύ ωραία. Από ποια αίτια πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΣτΚ: Μπορεί να σπάσει το τύμπανο του από κάποιο χτύπημα ή μπορεί να γεννηθεί κωφός.

I: Πώς μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΝΚ: Μπορεί να γεννηθεί κωφός ή όταν μεγαλώσει μπορεί να αρρωστήσει ή να έχει κάποιο ατύχημα.

I: Από τι μπορεί να πάθει κάποιος πρόβλημα στην ακοή του;

ΜΚ: Μπορεί να έχει γεννηθεί έτσι, μπορεί να πάθει μια αρρώστια ή κάποιο ατύχημα.

I: Σε ένα κωφό παιδί από ποιους λόγους μπορεί να έχει προκληθεί η κώφωση του;

ΡΚ: Μπορεί να γεννήθηκε κωφό, από κάποιο ατύχημα ή από κάποια αρρώστια όπως η ιλαρά που είχε πάθει και η Ανατολή στο θεατρικό.

I: Πώς πιστεύεις ότι μπορεί ένα άτομο να γίνει κωφό;

ΜΑ: Μπορεί να γεννηθεί έτσι.

I: Για ποιους λόγους μπορεί κάποιος να είναι κωφός; Τι μπορεί να πάθει;

ΜαΑ: Μπορεί να πάθει κάτι και στην πορεία της ζωής του, αλλά μπορεί και να γεννηθεί κωφός.

I: Στην πορεία της ζωής του τι μπορεί να πάθει κάποιος;

ΜαΑ: Μπορεί να χτυπήσει ή να αρρωστήσει όπως και η Ανατολή στο θεατρικό.

13.4.2. Η κώφωση μπορεί να είναι επίκτητο χαρακτηριστικό

13.4.2.1. Ατύχημα ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μια αιτία της κώφωσης είναι κάποιο ατύχημα που ενδεχομένως να τους συμβεί. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 6 κορίτσια (50%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τι μπορεί να πάθει;

ΜΑ: Μπορεί να χτυπήσει ή να πάθει κάποια αρρώστια.

I: Για ποιους λόγους μπορεί κάποιος να είναι κωφός; Τι μπορεί να πάθει;

ΜαΑ: Μπορεί να πάθει κάτι και στην πορεία της ζωής του, αλλά μπορεί και να γεννηθεί κωφός.

I: Στην πορεία της ζωής του τι μπορεί να πάθει κάποιος;

ΜαΑ: Μπορεί να χτυπήσει ή να αρρωστήσει όπως και η Ανατολή στο θεατρικό.

I: Πολύ ωραία. Από ποια αίτια πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΣτΚ: Μπορεί να σπάσει το τύμπανο του από κάποιο χτύπημα ή μπορεί να γεννηθεί κωφός.

I: Και από τι μπορεί ένα παιδί να είναι κωφό;

ΓΑ: Από κάποιο ατύχημα, όπως με την μπατονέτα και τον πυρετό, ή μπορεί να γεννηθεί κωφό.

I: Και μετά μπορεί να γίνει κάτι και να χάσει την ακοή του;
ΜαΚ: Ναι.

I: Τι μπορεί να πάθει και να μην ακούει πια;

ΜαΚ: Μπορεί να αρρωστήσει ή να χτυπήσει, να πάθει κάποιο ατύχημα.

I: Τι νομίζεις ότι μπορεί να πάθει κάποιος και να χάσει την ακοή του;

ΚΚ: Μπορεί να γεννηθεί κάποιος κωφός ή μπορεί να πάθει κάποιο ατύχημα ή να αρρωστήσει.

I: Από τι μπορεί να πάθει κάποιος πρόβλημα στην ακοή του;

ΜΚ: Μπορεί να έχει γεννηθεί έτσι, μπορεί να πάθει μια αρρώστια ή κάποιο ατύχημα.

I: Σε ένα κωφό παιδί από ποιους λόγους μπορεί να έχει προκληθεί η κώφωση του;

ΡΚ: Μπορεί να γεννήθηκε κωφό, από κάποιο ατύχημα ή από κάποια αρρώστια όπως η ιλαρά που είχε πάθει και η Ανατολή στο θεατρικό.

I: Πώς μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΝΚ: Μπορεί να γεννηθεί κωφός ή όταν μεγαλώσει μπορεί να αρρωστήσει ή να έχει κάποιο ατύχημα.

13.4.2.2. Δυνατοί ήχοι ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μια αιτία της κώφωσης είναι οι δυνατοί ήχοι στους οποίους ενδεχομένως να εκτεθούν ορισμένα άτομα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης του υποκειμένου:

I: Πώς πιστεύεις ότι κάποιος μπορεί να πάθει πρόβλημα στην ακοή του;

ΣΚ: Μπορεί να ακούσει κάποιον θόρυβο πολύ δυνατό, να γεννηθεί κωφός ή όσο μεγαλώνει να κουφαθεί.

I: Από τι αίτια; Ας πούμε στο θεατρικό από τι είχε κουφαθεί η ηρωίδα;

ΣΚ: Είχε πάθει ιλαρά, μια αρρώστια.

13.4.2.3. Διάτρηση τυμπάνου

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μια αιτία της κώφωσης είναι η διάτρηση του τυμπάνου ενός ατόμου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης του υποκειμένου:

I: Πολύ ωραία. Από ποια αίτια πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΣτΚ: Μπορεί να σπάσει το τύμπανο του από κάποιο χτύπημα ή μπορεί να γεννηθεί κωφός.

13.4.2.4. Ασθένεια ως αιτία κώφωσης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μια αιτία της κώφωσης είναι μια ασθένεια που ενδεχομένως να επηρεάσει το ακουστικό νεύρο των ασθενών. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 6 κορίτσια (50%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Και από τι άλλο; Θυμάσαι στο θεατρικό που κάναμε, γιατί η Ανατολή είχε χάσει την ακοή της;

ΓΑ: Ναι, είχε αρρωστήσει από τέτανο ή ιλαρά.

I: Τι μπορεί να πάθει και να μην ακούει πια;

ΜαΚ: Μπορεί να αρρωστήσει ή να χτυπήσει, να πάθει κάποιο ατύχημα.

I: Τι νομίζεις ότι μπορεί να πάθει κάποιος και να χάσει την ακοή του;

ΚΚ: Μπορεί να γεννηθεί κάποιος κωφός ή μπορεί να πάθει κάποιο ατύχημα ή να αρρωστήσει.

I: Πώς μπορεί να γίνει κάποιος κωφός;

ΝΚ: Μπορεί να γεννηθεί κωφός ή όταν μεγαλώσει μπορεί να αρρωστήσει ή να έχει κάποιο ατύχημα.

I: Από τι μπορεί να πάθει κάποιος πρόβλημα στην ακοή του;

ΜΚ: Μπορεί να έχει γεννηθεί έτσι, μπορεί να πάθει μια αρρώστια ή κάποιο ατύχημα.

I: Σε ένα κωφό παιδί από ποιους λόγους μπορεί να έχει προκληθεί η κώφωση του;

ΡΚ: Μπορεί να γεννήθηκε κωφό, από κάποιο ατύχημα ή από κάποια αρρώστια όπως η ιλαρά που είχε πάθει και η Ανατολή στο θεατρικό.

I: Από τι αίτια; Ας πούμε στο θεατρικό από τι είχε κουφαθεί η ηρωίδα;

ΣΚ: Είχε πάθει ιλαρά, μια αρρώστια.

I: Τι μπορεί να πάθει;

ΜΑ: Μπορεί να χτυπήσει ή να πάθει κάποια αρρώστια.

I: Στην πορεία της ζωής του τι μπορεί να πάθει κάποιος;

ΜαΑ: Μπορεί να χτυπήσει ή να αρρωστήσει όπως και η Ανατολή στο θεατρικό.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα αίτια της κώφωσης, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 24 πιο κάτω.

Πίνακας 24. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα αίτια της κώφωσης σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

24. ΑΙΤΙΑ ΚΩΦΩΣΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Κώφωση: Κληρονομικοί παράγοντες (Γέννηση)	25%(3)	50%(6)	75%(9)
2. Η κώφωση μπορεί να είναι επίκτητο χαρακτηριστικό			
2.1. Ατύχημα ως αιτία κώφωσης	25%(3)	50%(6)	75%(9)
2.2. Δυνατοί ήχοι ως αιτία κώφωσης	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.3. Διάτρηση τυμπάνου	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.4. Ασθένεια ως αιτία κώφωσης	25%(3)	50%(6)	75%(9)

Όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των αντίστοιχων απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τα αίτια που προκαλούν την κώφωση παρατηρούμε ότι το 75% των μαθητών (9) την αποδίδει σε κληρονομικά αίτια. Τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι ενδεχομένως να προκύψουν επιπλοκές κατά την κύηση του εμβρύου και να γεννηθεί ένα μωρό δίχως την αίσθηση της ακοής.

Στη συνέχεια, ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων ανέφερε ότι η κώφωση ενδέχεται να προκύψει ως επίκτητο χαρακτηριστικό. Ειδικότερα, 9 υποκείμενα (75%) αναφέρουν ότι ένα ατύχημα γενικά μπορεί να είναι η αιτία για την απώλεια της ακοής, ενώ μόνο ο ΓΑ αναφέρει συγκεκριμένο παράδειγμα ατυχήματος με την μπατονέτα. Ακόμα, 1 υποκείμενο αναφέρει πιο συγκεκριμένα ότι ενδεχομένως να χτυπήσει ένα άτομο και το χτύπημα αυτό να του προκαλέσει διάτρηση τυμπάνου με αποτέλεσμα την κώφωση. Το υποκείμενο αυτό συνδέει τη διάτρηση τυμπάνου με την κώφωση. Έπειτα, μια άλλη αιτία ενδεχομένως να οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι οι πολύ δυνατοί ήχου σύμφωνα με την άποψη 1 υποκειμένου (8,3%).

Τέλος, μια άλλη σημαντική αιτία που ανέφεραν 9 υποκείμενα (75%) είναι η ασθένεια. Ειδικότερα, τα περισσότερα υποκείμενα αναφέρουν γενικά τις ασθένειες, ενώ 4 υποκείμενα αντλώντας στοιχεία από τη δραματοποίηση αναφέρουν συγκεκριμένη ασθένεια, την ιλαρά, από την οποία είχε νοσήσει η πρωταγωνίστρια και είχε χάσει την ακοή της. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι η μεγαλύτερη μερίδα μαθητών έχει διαφωτιστεί σχετικά με τα πιθανά αίτια της κώφωσης και αναφέρει ότι μπορεί να είναι κληρονομικά ή επίκτητα (ασθένεια ή ατύχημα).

13.5. Ικανότητα κωφών ατόμων να αναπτύξουν λόγο

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αρθρώσουν λόγο, προκειμένου να καταρριφθεί το στερεότυπο της αντιμετώπισης των κωφών ως κωφαλάλων. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναπτύξουν λόγο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι οι κωφοί μπορούν να αρθρώσουν λόγο κανονικά. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Οι κωφοί μπορούν να μιλήσουν; Έχουν φωνή;
ΜαΑ: Ναι.

I: Και τα άτομα που είναι κωφά μπορούν να μιλήσουν;
ΓΑ: Ναι, αλλά αυτός που είχα δει εγώ δεν μιλούσε και έκανε νοηματική στο παιδί του. Ήταν αυτός και η γυναίκα του κωφοί και το παιδάκι τους άκουγε.

I: Μπορεί να μιλήσει;
ΧΑ: Ναι.

I: Τα κωφά παιδιά μπορούν να μιλήσουν;
ΜαΚ: Ναι.
I: Η φωνή τους είναι κάπως διαφορετική από εμάς;
ΜαΚ: Ναι.

I: Τι άλλο έμαθες;
ΚΚ: Ότι ένας κωφός με λίγη βοήθεια μπορεί να μάθει να μιλάει σχετικά καλά.

I: Αν σου έλεγα εγώ ότι δεν μπορεί να μιλήσει, ισχύει αυτό;
ΣτΚ: Όχι, μπορεί να μιλήσει.

I: Μπορούν οι κωφοί να μιλήσουν;
ΝΚ: Ναι, αλλά η φωνή τους είναι λίγο περίεργη.

I: Τι άλλο έμαθες που δεν το ήξερες;
ΕΚ: Ότι και οι κωφοί μπορούν να μιλάνε.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;
ΜΚ: Ναι.

I: Αν σου έλεγα ότι δεν μπορεί μιλήσει;
ΣΚ: Μπορεί να μιλήσει.

I: Αλλά μπορεί να μιλήσει, ε;
ΜΑ: Μπορεί.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;
ΡΚ: Ναι, αλλά η φωνή τους είναι λίγο περίεργη.

13.5.2. Η φωνή των κωφών έχει περίεργη άρθρωση, επειδή δε μπορούν να ακούσουν τη φωνή τους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι οι κωφοί μπορούν να αρθρώσουν λόγο κανονικά, απλώς η φωνή τους ακούγεται κάπως ιδιαίτερη, καθώς δε μπορούν να την ακούσουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Και γιατί είναι έτσι περίεργη η φωνή τους;
ΡΚ: Γιατί δεν μπορούν να την ακούσουν.

I: Και γιατί δεν μπορεί να μιλήσει πολύ καθαρά;
ΜΑ: Επειδή δεν ακούει τη φωνή του.

I: Αν σου έλεγα ότι είναι χαζό γιατί μιλάει παράξενα;
ΣΚ: Δεν ξέρει να μιλάει καλά ακόμα, αλλά θα μάθει.
I: Γιατί μιλάει έτσι; Εξήγησε μου.
ΣΚ: Γιατί δεν μπορεί να μιλήσει καλά και πρέπει να μάθει πρώτα, αλλά και γιατί δεν μπορεί να ακούσει τη φωνή του.

I: Αλλά τι διαφορετικό έχει η φωνή τους;
ΜαΑ: Ότι μιλάνε λίγο περίεργα.
I: Θυμάσαι που οφείλεται αυτό;
ΜαΑ: Στο ότι δεν έχουν ακούσει ποτέ την προφορά και δυσκολεύονται.

ΓΑ: Έχουν παράξενη φωνή, όπως και η κωφή κυρία που είχαμε δει στο βίντεο.
I: Και θυμάσαι γιατί είχαμε πει ότι είναι παράξενη η φωνή τους;
ΓΑ: Γιατί δεν την ακούνε.

I: Πώς είναι η φωνή του;
ΧΑ: Είναι λίγο περίεργη, επειδή δεν μπορεί να την ακούσει.

I: Γιατί είναι διαφορετική από εμάς;
ΜαΚ: Γιατί δεν μπορούν να την ακούσουν.

I: Τι έμαθες για τους κωφούς;
ΚΚ: Έμαθα ότι μπορούν να μιλήσουν, αλλά όχι καλά.
I: Γιατί δεν μιλάνε καλά;
ΚΚ: Γιατί δεν ακούνε τη φωνή τους.

I: Αλλά τι διαφορετικό έχει από εμάς;
ΣτΚ: Ότι επειδή δεν ακούει, έχει τα μάτια αντί για αυτιά.
I: Η φωνή του πώς είναι;
ΣτΚ: Είναι λίγο περίεργη.
I: Για ποιό μιλάει περίεργα; Τι το κάνει να μιλάει περίεργα;
ΣτΚ: Επειδή δεν μπορεί να ακούσει τη φωνή του, δεν μπορεί να καταλάβει αν μιλάει με τον σωστό τρόπο και γι' αυτό εμάς μας φαίνεται περίεργο.

I: Και γιατί μιλάνε έτσι περίεργα;
ΝΚ: Επειδή δεν μπορούν ν' ακούσουν και να καταλάβουν τη φωνή τους.

I: Και πώς μιλάνε;
ΕΚ: Λίγο παράξενα.
I: Γιατί;
ΕΚ: Γιατί είναι κωφοί και δεν μπορούν ν' ακούσουν τη φωνή τους.

I: Και πώς είναι η φωνή τους; Είναι ακριβώς όπως η δικιά μας; Θυμάσαι ένα βίντεο που είχαμε δει με μια κυρία που μιλούσε;
ΜΚ: Ναι.
I: Πώς ήταν η φωνή της;
ΜΚ: Ήταν λίγο περίεργη.
I: Θυμάσαι γιατί ήταν έτσι περίεργη;
ΜΚ: Αν και μπορούν να μιλήσουν, δεν ακούν τη φωνή τους για να δουν πώς πρέπει να το πουν σωστά.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ικανότητα των κωφών για άρθρωση λόγου, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 25 πιο κάτω.

Πίνακας 25. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ικανότητα των κωφών για άρθρωση λόγου σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

25. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΡΘΡΩΣΗΣ ΛΟΓΟΥ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναπτύξουν λόγο	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
2. Η φωνή των κωφών έχει περίεργη άρθρωση, επειδή δε μπορούν να ακούσουν τη φωνή τους	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)

Αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα αυτής της κατηγορίας, καθώς και τα 12 υποκείμενα (100%) απαντούν ότι οι κωφοί μπορούν να μιλήσουν και να αρθρώσουν κανονικά λόγο. Επίσης, και τα 12 υποκείμενα (100%) προσθέτουν ότι η φωνή των κωφών

ενδεχομένως να μην έχει πολύ καθαρή άρθρωση και αυτό συμβαίνει διότι δεν ακούν τη φωνή τους για να καταλαβαίνουν ακριβώς πως αρθρώνουν το κάθε φώνημα. Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι μια μεγάλη προκατάληψη γύρω από το πρόσωπο των κωφών έχει καταρριφθεί.

13.6. Τρόποι βελτίωσης ακοής

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με τους πιθανούς τρόπους που μπορεί να βελτιωθεί η ακοή των κωφών. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.6.1. Το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς τρόπους για να βελτιωθεί η ακοή των κωφών είναι να βάλουν ακουστικό. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) (7 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου) και 4 αγόρια (33,3%) (3 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Και τι γνωρίζεις γι' αυτό το ακουστικό;

ΓΑ: Ότι κοστίζει 600 ευρώ.

I: Ότι είναι ακριβό. Και τι προσφέρει στα παιδιά που το φοράνε;

ΓΑ: Τα βοηθάει να ακούνε καλύτερα.

I: Ακούν;

ΧΑ: Όχι, αλλά μπορούν να βάλουν ένα μηχανάκι για να ακούν καλύτερα.

I: Τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε τα κωφά άτομα στη ζωή τους;

ΧΑ: Να τους δώσουμε χρήματα, για να πάνε στο γιατρό και να τους βάλει αυτό το μηχανάκι στο τύμπανο και να ακούσουν.

[..]I: Το κωφό παιδί όταν μεγάλωνε, τι φαντάζεσαι ότι θα έκανε;

ΧΑ: Θα πήγαινε στη δουλειά, θα μάζευε λεφτά και θα πήγαινε στο γιατρό να βάλει ένα μηχανάκι για να ακούει. (22^ο ιχνογράφημα)

I: Μπορούμε να τους βάλουμε κάτι και να ακούν καλύτερα;

ΜαΚ: Ναι.

I: Τι; Πώς το λένε αυτό;

ΜαΚ: Ακουστικό και το βάζουν στο αυτί.

I: Πολύ ωραία. Αν δεν ακούει τίποτα, υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή του;

ΚΚ: Ναι, μπορεί να βάλει ακουστικό.

I: Αν χάσει την ακοή του, υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή του;

ΣτΚ: Ναι, μπορεί να του βάλουν ένα σύστημα που υπάρχει, σαν ακουστικό και έτσι θα ακούει καλύτερα.

I: Υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή τους;

ΝΚ: Ναι, να βάλουν το ακουστικό.

I: Στα κωφά άτομα υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή τους;
EK: Ναι, αν τους βάλουν στο αυτί ένα μηχανήμα με το οποίο θα μπορούν ν' ακούσουν λίγο.

I: Μπορεί να βελτιωθεί η ακοή των κωφών παιδιών;

PK: Ναι μπορεί, αν βάλουν ακουστικό.

I: Με το ακουστικό θα αποκατασταθεί πλήρως η ακοή τους ή απλά θα βελτιωθεί;

PK: Θα ακούν κάποια πράγματα, αλλά όχι και πάρα πολύ καλά. (19^ο ιχνογράφημα)

I: Αν οι γονείς ενός παιδιού καταλάβουν ότι το παιδί τους έχει πρόβλημα στην ακοή του, μπορούν να κάνουν κάτι από ιατρικής άποψης για να βελτιωθεί η ακοή του παιδιού;

MK: Ναι, μπορεί να βάλει το κοχλιακό που είναι σαν ακουστικό και βελτιώνει την ακοή.

ΣΚ: Ναι, μπορούν να τους βάλουν το ακουστικό για να ακούνε.

I: Υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή ενός κωφού ατόμου;

MA: Ναι, μπορούν να βάλουν το κοχλιακό στο αυτί τους και ν' ακούσουν καλύτερα. Είναι σαν ακουστικό.

I: Υπάρχουν τρόποι να βελτιωθεί η ακοή τους;

ΜαΑ: Ναι. Κάνουμε εγχείρηση και βάζουμε ένα μηχανήμα, που λέγεται κοχλιακό εμφύτευμα.

I: Μπράβο. Και αυτό τι κάνει;

ΜαΑ: Βελτιώνει την ακοή.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ακοής, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 26 πιο κάτω.

Πίνακας 26. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ακοής σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων

26. ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΟΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Το ακουστικό ως μέσο βελτίωσης της ακοής	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)

Σε αυτή την υποενότητα όλα τα υποκείμενα (12) της έρευνας (100%) αναφέρουν ότι ο βασικότερος τρόπος για να μπορέσει να αυξηθεί το ποσοστό ακοής των κωφών είναι το ακουστικό. Μάλιστα, 2 υποκείμενα σημειώνουν ότι το ακουστικό αυτό ονομάζεται κοχλιακό. Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι όλα τα υποκείμενα έχουν κατανοήσει το συγκεκριμένο θέμα και έχουν εμπεδώσει πώς λειτουργεί το κοχλιακό εμφύτευμα.

13.7. Δυνατότητες κωφών ατόμων

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών σε διάφορους τομείς της ζωής, όπως είναι η εργασία, η οικογένεια, η αυτόνομη διαβίωση, η μουσική, ο χορός και η οδήγηση. Εξετάζουμε, λοιπόν, τον τρόπο που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι βιώνουν τις διάφορες φάσεις της καθημερινότητας τους τα κωφά άτομα. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.1. Εργασία

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.1.1. Οι κωφοί μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας στην αγορά εργασίας

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και έτσι να μπορούν να εργάζονται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) (2 μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα και 6 μέσα από τις συνεντεύξεις) και 4 αγόρια (33,3%) (1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργο και 3 μέσα από τις συνεντεύξεις). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Ωραία. Για να κερδίσει χρήματα μπορεί να δουλέψει;

ΧΑ: Ναι.

I: Τι δουλειές μπορεί να κάνει ένα κωφό άτομο;

ΧΑ: Μπορεί να φτιάχνει ρούχα, μαντίλα, σκηνάκια, τραπέζια, καρέκλες, σπίτια και άλλα πολλά πράγματα.

I: Εσύ αν πήγαινες σε ένα εστιατόριο και ήταν ο σερβιτόρος κωφός, πώς θα σου φαινόταν;

ΧΑ: Θα λυπόμουν.

I: Θα σε πείραζε; Θα είχες πρόβλημα με το ότι είναι κωφός;

ΧΑ: Όχι.

I: Θα μπορούσες να συνεννοηθείς μαζί του;

ΧΑ: Ναι.

I: Πώς θα παράγγελλες;

ΧΑ: Αν ήξερα νοηματική θα του το έκανα με νοήματα, αλλιώς θα του το έγγραφα ή θα του το έλεγα και αυτός θα διάβαζε τα χείλια μου.

I: Μπορεί να βρει δουλειά και να δουλέψει;

ΜαΚ: Ναι.

I: Τι δουλειές μπορεί να κάνει; Θυμάσαι που είχαμε δει ένα βίντεο;

ΜαΚ: Ναι. Μπορεί να κάνει δουλειές στο σπίτι, να δουλέψει σε ένα μαγαζί, να γίνει μάγειρας και να δουλέψει σαν εργάτης σε ένα χωράφι.

I: Σκέφτεσαι κάποιο άλλο επάγγελμα που μπορούν να κάνουν τα κωφά άτομα;

ΚΚ: Μπορούν να φυτέψουν καρπούζια και φρούτα, όπως ο μπαμπάς μου.

I: Επομένως μπορούν να δουλέψουν;

ΚΚ: Ναι, γιατί μπορούν να διαβάζουν το στόμα.

I: Μπορούν να δουλέψουν;

ΣτΚ: Ναι.

I: Πες μου μια δουλειά που θα μπορούσαν να κάνουν.

ΣτΚ: Θα μπορούσαν να δουλεύουν σαν παπάδες, πωλητές, αγρότες στα χωράφια, φανοποιοί, ποδοσφαιριστές...

I: Μπορούν, λοιπόν, να κάνουν πολλές δουλειές ε;
ΣτΚ: Ναι.

I: Τι δουλειές θα μπορούσαν να κάνουν;
ΣτΚ: Θα μπορούσαν να είναι δημοσιογράφοι, δάσκαλοι, και να πάνε κάπου να βοηθήνε κάποια παιδιά που δεν έχουν μαμά και μπαμπά. (17^ο ιχνογράφημα)

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να δουλέψει ένα κωφό άτομο;
ΝΚ: Ναι.

I: Θα αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα που δεν μπορεί να ξεπεραστεί;
ΝΚ: Όχι. Κυρίως θα είχε πρόβλημα στην επικοινωνία, αλλά είπαμε ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να επικοινωνήσει.

I: Ποιες δουλειές μπορεί να κάνει ένα κωφό άτομο;
ΝΚ: Κομμώτρια, ζωγράφος και καθαρίστρια.

I: Οι κωφοί αν θέλουν να κερδίσουν χρήματα, έχουν τη δυνατότητα να δουλέψουν;
ΕΚ: Ναι.

I: Σε τι επαγγέλματα;
ΕΚ: Μπορούν να δουλέψουν στο σούπερ μάρκετ, να γίνουν κομμώτριες και δάσκαλοι για κωφά παιδιά και άλλα πολλά.

I: Καθώς θα φτιάξει οικογένεια πρέπει να έχει και χρήματα. Μπορεί να δουλέψει για να κερδίσει χρήματα;

ΜΚ: Ναι.

I: Πες μου δουλειές που σκέφτεσαι ότι θα μπορούσε να κάνει ένα κωφό άτομο.

ΜΚ: Μπορεί να γίνει κομμωτής, πωλητής στο σούπερ μάρκετ και εργάτης να φτιάχνει σπίτια.

I: Μιας και αναφερθήκαμε σε επαγγέλματα, πιστεύεις ότι τα κωφά άτομα μπορούν να δουλέψουν και να κερδίσουν χρήματα;

ΡΚ: Ναι.

I: Πες μου κάποια παραδείγματα εργασιών που μπορούν να κάνουν.

ΡΚ: Μπορούν να γίνουν ζωγράφοι, καλλιτέχνες που να φτιάχνουν μικρά αγαλματάκια, μάγειρες και εργάτες.

I: Αν είχες εσύ μια επιχείρηση, θα προσλάμβανες κάποιο κωφό άτομο;

ΡΚ: Ναι, χωρίς κανένα πρόβλημα.

I: Ωραία, αφού είπαμε ότι μπορούν να επικοινωνούν με πολλούς τρόπους.

ΡΚ: Αν τον έβαζα να δουλεύει ως ταμίας, θα έβαζα και κάποιον άλλο που να ακούει δίπλα του, ο οποίος θα έγραφε τις παραγγελίες και θα του τις έδινε για να πάει να τις κάνει.

I: Ωραία. Γενικά τι μπορούν να κάνουν που το κάνουμε και εμείς;

ΣΚ: Μπορούν να κάνουν όλα τα επαγγέλματα όπως και εμείς.

I: Άρα μπορούν να δουλέψουν, έτσι; Θα έχουν κάποιο πρόβλημα ως προς τη δουλειά;

ΣΚ: Δεν θα μπορούν να ακούν τους άλλους.

I: Αλλά θα μπορούν να βρουν τρόπους επικοινωνίας με τους πελάτες;

ΣΚ: Ναι.

ΣΚ: Μπορούν να γίνουν δάσκαλοι και να διδάσκουν σε παιδιά που είναι και αυτά κωφά, και γενικά μπορούν να δουλέψουν παντού.

I: Τα κωφά άτομα αν και έχουν προβλήματα στην επικοινωνία και δυσκολεύονται να μας καταλάβουν και να τα καταλάβουμε, έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και να κερδίσουν χρήματα;

ΜΑ: Ναι.

I: Μπορείς να σκεφτείς κάποια παραδείγματα επαγγελμάτων που μπορούν να κάνουν;

ΜΑ: Μάγειρας, φαρμακοποιός, μανάβης...

Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.2.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να κάνουν φυσιολογική οικογένεια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Πολύ ωραία. Και αν ένα κωφό παιδί μεγαλώσει και θέλει να κάνει οικογένεια, μπορεί να κάνει οικογένεια και να παντρευτεί;

ΓΑ: Ναι, απλά δεν θ' ακούει.

I: Μπορεί να παντρευτεί, να κάνει οικογένεια και παιδιά;

ΧΑ: Ναι.

I: Μπορούν να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια;

ΜαΚ: Ναι.

I: Όταν μεγαλώσει ένα κωφό άτομο, πιστεύεις ότι μπορεί να κάνει οικογένεια; Μπορεί να παντρευτεί και να κάνει παιδάκια;

ΚΚ: Όχι, γιατί δεν θα θέλει κανείς να τον παντρευτεί επειδή είναι κωφός.

I: Αλλά αν βρεθεί κάποιος που θέλει να το παντρευτεί;

ΚΚ: Θα μπορεί να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια.

I: Μπορούν τα κωφά άτομα να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια και παιδιά;

ΣτΚ: Ναι.

I: Μπορεί να δημιουργήσει οικογένεια;

ΝΚ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι οι κωφοί έχουν τη δυνατότητα να κάνουν οικογένεια και παιδιά;

ΕΚ: Ναι.

I: Οικογένεια θα μπορούσε να κάνει ένα κωφό άτομο;

ΜΚ: Ναι.

I: Θα μπορούσε να παντρευτεί και να κάνει παιδιά;

ΜΚ: Ναι.

I: Οικογένεια μπορούν να δημιουργήσουν οι κωφοί;

ΡΚ: Ναι.

I: Τι άλλο μπορούν να κάνουν που το κάνουμε και εμείς;

ΣΚ: Μπορούν να κάνουν οικογένεια, να πάνε σχολείο με ειδικό δάσκαλο και γενικά μπορούν να κάνουν ό, τι κάνουμε και εμείς.

I: Είναι σε θέση να δημιουργήσουν οικογένεια;

ΜΑ: Ναι.

I: Οικογένεια μπορεί να κάνει;

ΜαΑ: Ναι.

13.7.2.2. Οι κωφοί γονείς είναι ισότιμοι με τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί γονείς είναι ισότιμοι με τους ακούοντες και μπορούν να κάνουν τα ίδια πράγματα για την οικογένειά τους. Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 υποκείμενα (83,3%), που αναλύεται σε 4 αγόρια (33,3%) και 6 κορίτσια (50%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Θα μπορεί να κάνει οικογένεια και παιδιά και όλα να είναι κανονικά; Θα έχει κάποια δυσκολία; Ίσως δεν θα μπορεί να κάνει κάτι;
ΓΑ: Όχι, θα μπορεί να κάνει τα πάντα.

I: Μπορεί να κάνει τα πάντα; Πιστεύεις ότι ένας κωφός μπαμπάς είναι κατώτερος από έναν που ακούει;
ΧΑ: Όχι, μπορεί να κάνει ό, τι κάνει και ο μπαμπάς που ακούει.

I: Και θα έχουν δυσκολίες;
ΜαΚ: Όχι.
I: Θα μπορούν να τα κάνουν όλα;
ΜαΚ: Ναι.

I: Και θα μπορεί να κάνει τα πάντα; Ό, τι κάνουν οι δικοί σου γονείς, θα μπορεί να κάνει και ένα κωφό άτομο;
ΝΚ: Ναι.

I: Ένας γονιός που είναι κωφός είναι διαφορετικός από έναν που ακούει;
ΕΚ: Όχι.
I: Πιστεύεις ότι μπορεί να κάνει τα ίδια πράγματα που κάνει και ένας που ακούει;
ΕΚ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι ένας κωφός γονέας είναι το ίδιο καλός με ένα γονέα που ακούει ή είναι κατώτερος;
ΜΚ: Όχι, είναι το ίδιο καλός.
I: Και μπορεί να κάνει τα πάντα, όπως και ένα γονέας που ακούει; Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά του κλπ.;
ΜΚ: Ναι, τα πάντα.

I: Πιστεύεις ότι ένας κωφός γονέας είναι λιγότερο καλός και υστερεί σε κάτι από έναν που ακούει;
ΡΚ: Όχι, είναι ίσοι και μπορούν να κάνουν τα πάντα.

ΣΚ: Μπορούν να κάνουν όλες τις δουλειές, να κάνουν οικογένεια και γενικά να κάνουν τα πάντα.

I: Θα μπορούν να ανταπεξέρχονται κανονικά στις υποχρεώσεις τους και στα παιδιά;
ΜΑ: Ναι.

I: Και θα μπορεί να τα κάνει όλα φυσιολογικά, όπως εμείς;
ΜαΑ: Θα μπορεί.
I: Ωραία. Ένας μπαμπάς που είναι κωφός πιστεύεις ότι είναι διαφορετικός από έναν μπαμπά που ακούει; Είναι δηλαδή χειρότερος ή καλύτερος;
ΜαΑ: Όχι, το ίδιο είναι και οι δύο.

13.7.3. Αυτόνομη διαβίωση

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να ζήσουν αυτόνομοι και ανεξάρτητοι μετά την ενηλικίωσή τους. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.3.1. Ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να ζήσουν μόνα τους και ανεξάρτητα κατά την ενηλικίωσή τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 7 κορίτσια (58,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Πώς είπαμε ότι καταλαβαίνουν τα κωφά άτομα τι τους λέμε;

ΜαΚ: Διαβάζουν το χείλια μας ή τους κάνουμε νοηματική.

I: Μπορούν να ζήσουν μόνα τους;

ΜαΚ: Μπορούν.

I: Μπορεί και συντηρείται μόνος του ή χρειάζεται κάποιον να τον βοηθάει;

ΚΚ: Δεν χρειάζεται κάποιον να τον βοηθάει, γιατί μπορεί να μαγειρεύει και να ψωνίζει μόνος του. (14° Ιχνογράφημα)

I: Αν όμως ξέρουν τη νοηματική και μπορούν να διαβάζουν τα χείλη, πάλι θα χρειάζονται κάποιον να τους βοηθάει;

ΚΚ: Όχι, τότε θα μπορούν να ζήσουν και μόνοι τους.

I: Όταν μεγαλώσει ένα κωφό παιδί, μπορεί να ζήσει μόνο του ή πάντα χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου;

ΣτΚ: Μπορεί να ζήσει και μόνο του.

I: Μπορεί κάποιο κωφό άτομο, όταν μεγαλώσει, να ζήσει μόνο του ή πάντα θα χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου;

ΝΚ: Μπορεί να ζήσει μόνο του.

I: Τι δυσκολίες μπορεί να έχουν τα κωφά άτομα στην καθημερινή τους ζωή;

ΝΚ: Δεν έχουν δυσκολίες. Μπορούν όλα να τα αντιμετωπίσουν.

I: Όταν τα κωφά παιδιά μεγαλώσουν, πιστεύεις ότι μπορούν να ζήσουν μόνα τους και να κάνουν όλες τις δουλειές που χρειάζεται ή πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου;

ΜΚ: Θα μπορούν να ζήσουν και μόνα τους.

I: Θα μπορούν να κάνουν τα πάντα;

ΜΚ: Ναι.

I: Παρόλο που δεν ακούν, μπορούν όταν μεγαλώσουν να ζήσουν μόνοι τους και χωρίς τη βοήθεια κάποιου ή πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου;

ΡΚ: Μπορούν να ζήσουν και χωρίς βοήθεια.

I: Τι άλλο μπορούν να κάνουν που το κάνουμε και εμείς;

ΣΚ: Μπορούν να κάνουν οικογένεια, να πάνε σχολείο με ειδικό δάσκαλο και γενικά μπορούν να κάνουν ό, τι κάνουμε και εμείς.

ΣΚ: Μπορούν να ζήσουν μόνα τους.

I: Τα κωφά άτομα όταν μεγαλώσουν έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν μόνα τους ή χρειάζονται πάντα τη βοήθεια κάποιου;

ΜΑ: Μπορούν να ζήσουν και μόνα τους.

I: Πιστεύεις ότι μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν; Να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού, να πάνε σε υπηρεσίες, στο σούπερ μάρκετ κλπ.;

ΜΑ: Ναι, γιατί μπορούν να επικοινωνήσουν.

I: Από όλα αυτά που είπαμε, πιστεύεις ότι ένα κωφό άτομο όταν μεγαλώσει μπορεί να ζήσει ανεξάρτητο ή πάντα χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου να το φροντίζει;

ΜαΑ: Μπορεί να ζήσει και μόνο του.

I: Θεωρείς ότι μπορεί να κάνει όλες τις δουλειές της καθημερινής ζωής;

ΜαΑ: Ναι.

I: Τι πιστεύεις ότι δεν θα μπορούσε να κάνει; Τις καθημερινές δουλειές, δηλαδή μαγείρεμα, καθάρισμα, ψώνια κ.ά., θα μπορεί να τις κάνει;

ΜαΑ: Ναι, θα μπορεί να τις κάνει.

13.7.3.2. Αδυναμία αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση και ανάγκη συνεχούς φροντίδας από ένα τρίτο άτομο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δε μπορούν να ζήσουν μόνα τους και ανεξάρτητα, διότι πάντα θα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου τρίτου προσώπου που θα τα φροντίζει και θα τα περιποιείται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Γενικά μπορούν να ζήσουν μόνοι τους και να αυτοεξυπηρετηθούν ή πάντα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου;

ΕΚ: Πάντα χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου, γιατί θα τους είναι δύσκολο να είναι κωφοί.

I: Άμα μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά, μπορούν να ζήσουν μόνα τους χωρίς τη βοήθεια κάποιου;

ΧΑ: Όχι.

I: Πρέπει πάντα να τα βοηθάει κάποιος;

ΧΑ: Όχι πάντα. Μπορεί κάποια στιγμή να γίνουν καλά και να μην χρειάζονται βοήθεια ή μπορεί να μάθουν όλοι νοηματική και να μπορούν να μιλάνε έτσι.

I: Ένα άτομο που είναι κωφό μπορεί να κάνει τα πάντα μόνο του; Μπορεί να ζήσει μόνο του;

ΧΑ: Όχι, δεν μπορεί.

I: Γιατί;

ΧΑ: Επειδή αν δεν ξέρει να μαγειρεύει, δεν θα τρώει.

I: Γιατί να μην ξέρει να μαγειρεύει;

ΧΑ: Γιατί μπορεί να μην έχει μάθει.

I: Δεν μπορεί, όμως, να μάθει;

ΧΑ: Μπορεί.

I: Άρα, υπάρχει τρόπος να το αντιμετωπίσει ε;

ΧΑ: Ναι.

13.7.4. Σχέση κωφών με μουσική

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αντιληφθούν ότι ακούγεται μουσική γύρω τους. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.4.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να καταλάβουν τον ήχο με τις άλλες τους αισθήσεις

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να αισθανθούν την αναπαραγωγή του ήχου μέσα από τη δόνηση που προκαλεί. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Ένα κωφό άτομο μπορεί να καταλάβει τη μουσική;

ΧΑ: Ναι.

I: Πώς μπορεί να την καταλάβει, αφού δεν ακούει;

ΧΑ: Αν οι άλλοι χορεύουν, θα καταλάβει ότι έχουν βάλει μουσική.

I: Μπορεί να τη νιώσει με κάποιον τρόπο;

ΧΑ: Ναι, με τη δόνηση αν είναι δυνατή η μουσική.

I: Όταν ένα παιδάκι είναι κωφό και δεν ακούει τίποτα, αν ακουστεί μουσική δίπλα του το καταλαβαίνει;

ΜαΚ: Ναι.

I: Πώς; Την ακούει;

ΜαΚ: Όχι, αλλά την νιώθει και την καταλαβαίνει μέσα από το σώμα του.

I: Ένα κωφό παιδί μπορεί να καταλάβει τον ήχο;

ΚΚ: Ναι.

I: Πώς μπορεί να τον καταλάβει;

ΚΚ: Τον καταλαβαίνει, επειδή νιώθει την δόνηση του ήχου.

I: Ποια είναι η σχέση των κωφών με τη μουσική; Μπορούν να καταλάβουν ότι ακούγεται μουσική; Την ακούν;

ΣτΚ: Όχι, αλλά νιώθουν τον ήχο.

I: Αν δεν ακούν τίποτα, μπορούν να καταλάβουν ότι υπάρχει ήχος γύρω τους;

ΝΚ: Ναι.

I: Πώς;

ΝΚ: Το ξυπνητήρι τους δεν μπορούν να το ακούσουν, αλλά καταλαβαίνουν ότι χτυπάει γιατί το έχουν δίπλα στο κρεβάτι τους και ακούν τη δόνηση. Και στο κουδούνι βλέπουν το φως που ανάβει και πάνε ν' ανοίξουν την πόρτα.

I: Πολύ ωραία. Θυμάσαι αν οι κωφοί μπορούν να καταλάβουν τη μουσική;

ΓΑ: Μπορούν, από το πάτωμα.

I: Τα άτομα που δεν ακούνε μπορούν να καταλάβουν τη μουσική;

ΕΚ: Ναι, απλά δεν την ακούνε.

I: Πώς την καταλαβαίνουν;

EΚ: Βλέπουν τους άλλους που χορεύουν και νιώθουν τη δόνηση στο πάτωμα.

I: Μπορούν τα κωφά άτομα να καταλάβουν ότι ακούγεται μουσική δίπλα τους; Μπορούν να την ακούσουν;

ΜΚ: Όχι, αλλά μπορούν να την καταλάβουν και να την αισθανθούν από τη δόνηση, όπως και στο παράδειγμα που είχαμε κάνει με την καρέκλα.

I: Ποια είναι η σχέση των κωφών με τον ήχο; Μπορούν να τον αντιληφθούν;

ΡΚ: Ναι.

I: Πώς;

ΡΚ: Αν παίζει μουσική τρίζει το πάτωμα και οι καρέκλες και έτσι καταλαβαίνουν ότι παίζει μουσική από τη δόνηση.

I: Πολύ ωραία. Σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων, ποια είναι η σχέση τους με τον ήχο και τη μουσική;

ΣΚ: Αισθάνονται τον ήχο μέσα από τη δόνηση.

I: Πολύ καλά. Άρα, μπορούν να καταλάβουν ότι ακούγεται μουσική. Έχουν τη δυνατότητα να χορέψουν;

ΣΚ: Ναι.

I: Με ποιόν τρόπο θα καταλάβουν τον ρυθμό πάλι;

ΣΚ: Με τον ήχο της δόνησης.

I: Και αυτοί που δεν ακούν καθόλου, υπάρχει τρόπος να καταλάβουν τη μουσική;

ΜαΑ: Ναι.

I: Ποιός τρόπος;

ΜαΑ: Με τη δόνηση που αισθάνονται στο σώμα τους.

I: Τα κωφά άτομα τι σχέση έχουν με τη μουσική; Μπορούν να καταλάβουν ότι παίζει μουσική δίπλα τους;

ΜΑ: Ναι, γιατί νιώθουν τη δόνηση.

13.7.5. Σχέση κωφών με χορό

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αναπτύξουν χορευτικές δεξιότητες. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν ακολουθώντας τον ρυθμό του ήχου

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να χορέψουν ακολουθώντας το ρυθμό της δόνησης του ήχου. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν όλοι οι μαθητές 12 (100%), που αναλύεται σε 8 κορίτσια (66,6%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Δεν την ακούν λοιπόν, αλλά την νιώθουν μέσα από τη δόνηση, το πάτωμα. Άρα μπορούν να χορέψουν;

ΓΑ: Ναι.

I: Αυτό τους βοηθάει να χορέψουν;

ΜαΑ: Ναι.

I: Μπορούν, δηλαδή, να χορέψουν;
ΜαΑ: Ναι.

I: Μπορούν να χορέψουν;
ΧΑ: Ναι, μπορεί να δουν τους άλλους που χορεύουν και να κάνουν και αυτοί το ίδιο ή μπορεί να νιώσουν τη μουσική μέσα από τη δόνηση.

I: Μπορεί να χορέψει; Μπορεί να καταλάβει τον ρυθμό μέσα από τη μουσική;
ΚΚ: Ναι μπορεί να χορέψει, γιατί καταλαβαίνει τον ρυθμό μέσα από τη δόνηση.

I: Χορεύουν τα κωφά παιδιά;
ΜαΚ: Ναι.

I: Αυτό τους βοηθάει στο να χορέψουν;
ΣτΚ: Ναι, μπορούν να χορέψουν γιατί αισθάνονται τον ρυθμό και τη μουσική.

I: Πολύ ωραία. Μπορούν να χορέψουν τα κωφά άτομα;
ΝΚ: Ναι.

I: Με ποιόν τρόπο; Παρόλο που δεν ακούν τη μουσική, τι κάνουν; Πώς μπορούν να καταλάβουν το ρυθμό;
ΝΚ: Δεν τον ακούν, αλλά τον νιώθουν. Αν είναι πιο δυνατός κάνουν πιο έντονη κίνηση, ενώ αν είναι πιο αργός θα κάνουν πιο αργή κίνηση.

I: Πολύ σωστά. Επομένως μπορούν να χορέψουν στο ρυθμό της μουσικής, άμα αισθάνονται τον ήχο;
ΜΚ: Ναι, αν είναι δυνατός ο ήχος κάνουν έντονες κινήσεις και αν δεν είναι δυνατός πιο αργές.

I: Μπορούν να χορέψουν;
ΡΚ: Ναι μπορούν, γιατί νιώθουν τον ήχο και τη δόνηση.

I: Μπορούν να χορέψουν;
ΜΑ: Ναι, όταν καταλαβαίνουν ότι η μουσική είναι δυνατά κάνουν πιο έντονες κινήσεις και όταν είναι σιγά κάνουν πιο αργές.

13.7.6. Σχέση κωφών ατόμων με το παιχνίδι

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.6.1. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν τα πάντα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν όλα τα παιχνίδια. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 6 κορίτσια (50%) και 1 αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργου. Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Θα μπορούσε να παίξει και το κωφό παιδί μαζί σας;
ΣτΚ: Ναι, θα παίξαμε όλα τα παιχνίδια.
I: Και τι θα μπορούσατε να κάνετε, για να του εξηγήσετε τι πρέπει να κάνει;
ΣτΚ: Θα του δείχναμε πώς παίζεται το παιχνίδι με τις φίλες μου και μετά θα του λέγαμε να προσπαθήσει να το μάθει.

I: Και πώς του συμπεριφέρονται τα υπόλοιπα παιδιά;
ΜαΑ: Δεν παίζουν μαζί του.
I: Γιατί; Τι πιστεύουν;
ΜαΑ: Επειδή το κοροϊδεύουν και πιστεύουν ότι δεν μπορεί να παίξει.
I: Ενώ εσείς; Πιστεύετε το ίδιο;
ΜαΑ: Εμείς ξέρουμε ότι μπορεί να παίξει.
I: Θα έκανες κάτι για να το βοηθήσεις;
ΜαΑ: Ναι.
I: Έχεις σκεφτεί τι θα έκανες;
ΜαΑ: Ναι. Θα έπαιζα μαζί του όταν δεν το έπαιζαν οι άλλοι.
I: Και πώς του συμπεριφέρονται τα υπόλοιπα παιδιά;
ΜαΑ: Δεν παίζουν μαζί του.
I: Γιατί; Τι πιστεύουν;
ΜαΑ: Επειδή το κοροϊδεύουν και πιστεύουν ότι δεν μπορεί να παίξει.
I: Ενώ εσείς; Πιστεύετε το ίδιο;
ΜαΑ: Εμείς ξέρουμε ότι μπορεί να παίξει.
I: Θα έκανες κάτι για να το βοηθήσεις;
ΜαΑ: Ναι.
I: Έχεις σκεφτεί τι θα έκανες;
ΜαΑ: Ναι. Θα έπαιζα μαζί του όταν δεν το έπαιζαν οι άλλοι. (15^ο ιχνογράφημα)

I: Τα παιδιά αυτά παίζουν μετά στο διάλλειμα μεταξύ τους;
ΡΚ: Ναι.
I: Τι παιχνίδια φαντάζεσαι ότι μπορεί να παίζουν;
ΡΚ: Μπορεί να παίζουν κουτσό, κρυφό, κυνηγητό...

I: Μετά στο διάλλειμα τι θα κάνατε;
ΜαΚ: Θα παίξαμε κουτσό.
I: Τι άλλο θα παίζατε;
ΜαΚ: Κρυφό.
I: Είναι κάτι που δεν θα μπορούς να παίζεις με το κωφό κορίτσι;
ΜαΚ: Όχι.
I: Όλα θα μπορούτε να τα παίζετε;
ΜαΚ: Ναι.

I: Θα μπορούσε να παίξει όλα τα παιχνίδια;
ΚΚ: Όχι, αλλά θα του μάθαινα εγώ να τα παίξει όλα.

I: Πολύ ωραία. Υπάρχει κάποιο παιχνίδι που δεν μπορεί να παίξει;
ΝΚ: Όχι. Όλα μπορεί να τα παίξει.

I: Πιστεύεις ότι θα αντιμετώπιζε δυσκολίες στο παιχνίδι;
ΣΚ: Λίγες.
I: Όπως; Σε ποιο παιχνίδι;
ΣΚ: Στο κρυφό.
I: Θα υπήρχε τρόπος να το βοηθήσετε να παίξει και αυτό κρυφό;
ΣΚ: Ναι.
I: Πώς για παράδειγμα;
ΣΚ: Θα του εξηγουσαμε πώς παίζεται το παιχνίδι, ώστε αυτό να το καταλάβαινε και να

μπορούσαμε να το παίξουμε.

I: Πολύ καλά. Τι δυσκολία πιστεύεις δηλαδή ότι θα είχε;

ΣΚ: Ότι δεν θα μπορούσε να ακούσει τους άλλους που κρύβονται.

I: Ναι, αλλά αν ήταν σε ένα σημείο που μπορούσε να βλέπει που πάνε θα είχε πρόβλημα;

ΣΚ: Όχι.

13.7.6.2. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν ορισμένα παιχνίδια και υπό προϋποθέσεις

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν ορισμένα παιχνίδια, ενώ κάποια άλλα δεν είναι σε θέση να τα παίξουν λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Και τι θα μπορούσατε να παίξετε μαζί; Θα μπορούσατε να παίξετε όλα τα παιχνίδια που παίζεις και εσύ;

ΓΑ: Αυτοκινητάκια θα μπορούμε.

I: Είναι κάποια παιχνίδια που δεν θα μπορούσατε να παίξετε;

ΓΑ: Ναι, δεν θα μπορούσαμε να παίξουμε με τα παλιά τηλέφωνα.

I: Και θα μπορούσατε να παίξετε όλα τα παιχνίδια;

ΧΑ: Ναι, εκτός το ποδόσφαιρο και άλλα παιχνίδια που χρειάζεται να ακούμε για να τα παίξουμε.

I: Γιατί δεν μπορεί να παίξει ποδόσφαιρο;

ΧΑ: Γιατί αν κάποιος του πει να πάει σε ένα συγκεκριμένο σημείο, το κωφό παιδί δεν θα καταλάβει τι του είπτε.

I: Αν του κάνει νόημα να πάει εκεί;

ΧΑ: Μπορεί να καταλάβει.

I: Θα μπορούσε, λοιπόν, να παίξει;

ΧΑ: Ναι.

I: Είναι κάτι που πιστεύεις ότι δεν μπορεί να το κάνει;

ΣτΚ: Κάποια παιχνίδια δεν μπορεί να τα παίξει.

I: Ποια παιχνίδια;

ΣτΚ: Το «γύρω γύρω όλοι».

I: Γιατί δεν μπορεί να το παίξει αυτό;

ΣτΚ: Επειδή δεν ακούει και μπορεί να μην ξέρει πώς παίζεται.

I: Δεν μπορούμε να του εξηγήσουμε;

ΣτΚ: Μπορούμε.

I: Άρα, μπορεί να το παίξει ε;

ΣτΚ: Ναι.

I: Όλα τα παιχνίδια θα μπορούσε να τα παίξει;

ΜΑ: Όχι όλα. Αλλά θα μπορούσε να παίξει κνημητό και κρυφτό.

I: Το διάλλειμα τι θα έκανε;

ΜΑΑ: Θα έπαιζα μαζί του.

I: Σου έρχεται στο μυαλό κάποιο παιχνίδι που θα ήταν πολύ δύσκολο να παίξετε;

ΜΑΑ: Σπασμένο τηλέφωνο, γιατί χρειάζεται η επικοινωνία και η γλώσσα.

I: Ενώ κάποιο παιχνίδι που μπορείτε να παίξετε;

ΜΑΑ: Κνημητό, κρυφτό και κουτσό.

13.7.7. Δίπλωμα οδήγησης

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.7.7.1. Τα κωφά άτομα ικανά να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να βγάλουν δίπλωμα οδήγησης, καθώς η κώφωση δε στέκεται εμπόδιο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), 3 αγόρια (25%) και 3 κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Να οδηγήσουν;

ΓΑ: Οι τυφλοί δεν μπορούν να οδηγήσουν, οι κωφοί μπορούνε.

I: Και οι κωφοί τι είπαμε ότι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό; Αντί για τα αυτιά τους τι χρησιμοποιούν;

ΓΑ: Τα μάτια τους.

I: Αν είναι μεγάλοι μπορούν να οδηγήσουν αυτοκίνητο;

ΜαΚ: Ναι.

I: Και τι θα χρησιμοποιούν πάρα πολύ για να μπορούν να οδηγήσουν; Αφού δεν ακούνε, τι θα χρησιμοποιούν για να μπορούν να ελέγχουν που πηγαίνουν;

ΜαΚ: Το σώμα τους και τα μάτια τους.

I: Ωραία. Να οδηγήσουν μπορούν;

ΚΚ: Ναι.

I: Και αντί για τ' αυτιά τους τι χρησιμοποιούν;

ΚΚ: Τα μάτια τους.

I: Πολύ ωραία. Ένα κωφό άτομο έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει ένα αυτοκίνητο;

ΜΑ: Ναι.

I: Και αφού δεν έχει την ακοή του, τι πρέπει να χρησιμοποιεί περισσότερο;

ΜΑ: Τα μάτια του.

I: Οι κωφοί μπορούν να οδηγήσουν;

ΜαΑ: Ναι.

I: Σκέφτεσαι ότι ίσως έχουν κάποια δυσκολία που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί; Για παράδειγμα, μπορούν να οδηγήσουν;

ΜΚ: Ναι.

I: Και αντί για τ' αυτιά τους τι χρησιμοποιούν;

ΜΚ: Τα μάτια τους.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 27 πιο κάτω.

Πίνακας 27. Ποσοστά που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες των κωφών ατόμων σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

27. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΩΦΩΝ ΑΤΟΜΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Εργασία			
1.1. Οι κωφοί μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας στην αγορά εργασίας	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
2. Γάμος			
2.1 Τα κωφά άτομα μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
2.2 Οι κωφοί γονείς είναι ισότιμοι με τους ακούοντες	33,3%(4)	50%(6)	83,3%(10)
3. Αυτόνομη διαβίωση			
3.1 Ικανότητα αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση	16,6%(2)	58,3%(7)	75%(9)
3.2 Αδυναμία αυτόνομης διαβίωσης κατά την ενηλικίωση και ανάγκη συνεχούς φροντίδας από ένα τρίτο άτομο	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
4. Σχέση κωφών με μουσική			
4.1 Τα κωφά άτομα μπορούν να καταλάβουν τον ήχο με τις άλλες τους αισθήσεις	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
5. Σχέση κωφών με χορό			
5.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να χορέψουν ακολουθώντας τον ρυθμό του ήχου	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
6. Σχέση κωφών ατόμων με το παιχνίδι			
6.1. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν τα πάντα	8,3%(1)	50%(6)	58,3%(7)
6.2. Τα κωφά παιδιά μπορούν να παίζουν ορισμένα παιχνίδια και υπό προϋποθέσεις	3,33%(4)	8,3%(1)	41,6%(5)
7. Δίπλωμα οδήγησης			
7.1. Τα κωφά άτομα ικανά να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης	25%(3)	25%(3)	50%(6)

Όπως συμπεραίνουμε από τον πιο πάνω πίνακα, σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής (εργασία, γάμος, αυτόνομη διαβίωση, μουσική, χορός, παιχνίδι, οδήγηση) το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων τείνει κάθε φορά να κλίνει προς την ικανότητα των κωφών να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις πτυχές. Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι κωφοί είναι ισότιμοι με τους ακούοντες και επομένως μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά με αυτούς σε όλους τους τομείς. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό για τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Η ισότιμη αντιμετώπιση των κωφών και των ακούντων ήταν ένας από τους βασικότερους στόχους που είχαμε θέσει και διαπιστώνουμε ότι έχει επιτευχθεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

Ειδικότερα, το 100% των υποκειμένων (12) αναφέρει ότι οι κωφοί μπορούν να εργαστούν κανονικά και να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας, όπως και οι ακούοντες. Ορισμένες από τις δουλειές που αναφέρουν ενδεικτικά τα υποκείμενα της έρευνας ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι κωφοί είναι σερβιτόροι, υπάλληλοι σε μαγαζί, αγρότες, φανοποιί, παπάδες, ποδοσφαιριστές, δημοσιογράφοι, δάσκαλοι, κομμωτές, ζωγράφοι, καθαριστές, καλλιτέχνες, μάγειρες κ.α. Ωστόσο, όλοι συναινούν ότι μπορεί να βρεθεί τρόπος να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της επικοινωνίας και έτσι να διεκδικήσουν όποια θέση εργασίας επιθυμούν.

Στη συνέχεια, συζητήθηκε το ζήτημα του γάμου. Το 100% των υποκειμένων της έρευνας (12) πιστεύουν ότι οι κωφοί μπορούν να δημιουργήσουν οικογένεια. Μάλιστα οι μαθητές δεν περιορίζουν τις επιλογές των κωφών μόνο σε γάμο με άλλους κωφούς, αλλά αφήνουν ελεύθερο το ενδεχόμενο να παντρευτούν κωφοί με ακούοντες. Επίσης, 10 υποκείμενα (83,3%) επισημαίνουν ότι οι κωφοί ως γονείς έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους ακούοντες και μπορούν να προσφέρουν τα πάντα στα παιδιά τους, καθώς δεν υστερούν σε κάποιο τομέα σε σχέση με τους υπολοίπους.

Αναφορικά με την αυτόνομη διαβίωση κατά την ενηλικίωση, 9 υποκείμενα (75%) θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να αντιμετωπίσουν το γεγονός της κώφωσης και να ζήσουν μόνοι τους και αυτόνομοι, δίχως να έχουν πάντα την ανάγκη βοήθειας από κάποιον ενήλικα. Αυτή η διαπίστωση μας δείχνει ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας δεν αντιμετωπίζει την κώφωση ως πρόβλημα, αλλά ως μια κατάσταση για την οποία μπορεί να βρεθεί λύση, ώστε να προσαρμοστούν οι κωφοί ομαλά σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, 2 υποκείμενα στο άκουσμα της αυτόνομης διαβίωσης φέρνουν στο μυαλό τους τη δυσκολία στην επικοινωνία και αρχικά θεωρούν ότι είναι αδύνατο να αυτοεξυπηρετούνται οι κωφοί σε όλους τους τομείς. Όταν όμως σκεφτούν ξανά όλους τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας συνειδητοποιούν ότι κάτι τέτοιο δεν είναι πρακτικά αδύνατο.

Αξιοσημείωτες είναι και οι αναφορές που έγιναν από τα υποκείμενα σχετικά με τη συναίσθηση της μουσικής και τη σχέση των κωφών με το χορό. Ειδικότερα, και τα 12 υποκείμενα μας είπαν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να αισθανθούν τη μουσική μέσα από τις δονήσεις που αυτή προκαλεί, μέσα δηλαδή από τις άλλες αισθήσεις τους. Επίσης, όλα τα υποκείμενα θεωρούν ότι οι κωφοί μπορούν να χορέψουν, καθώς αισθάνονται το ρυθμό μέσα από τις δονήσεις του ήχου.

Σχετικά με την ικανότητα των κωφών για παιχνίδι, 7 υποκείμενα (58,3%) αναφέρουν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν όλα τα παιχνίδια. Μάλιστα, σημειώνουν ότι σε περίπτωση που δε γνωρίζουν κάποιο παιχνίδι τα υποκείμενα είναι πρόθυμα να εξηγήσουν τους κανόνες και να δείξουν πώς ακριβώς παίζεται προσφέροντας τη βοήθειά τους κάθε φορά που θα το έχουν ανάγκη. Ωστόσο, 5 υποκείμενα (41,6%) θεωρούν ότι υπάρχουν ορισμένα παιχνίδια που δυσκολεύουν τα κωφά παιδιά να συμμετέχουν, όπως είναι το χαλασμένο τηλέφωνο, το ποδόσφαιρο, το «γύρω γύρω όλοι» κ.α. Παρόλαυτα δεν αποκλείουν τα κωφά παιδιά από τη συμμετοχή σε άλλα παιχνίδια ή έχουν την πρόθεση να μεταχειριστούν τρόπους που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν την επικοινωνία με τα κωφά άτομα.

Τέλος, το 50% των υποκειμένων (6) αναφέρει ότι τα κωφά άτομα μπορούν να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης και τονίζουν ότι αντί για τα αυτιά θα χρησιμοποιούν τα μάτια τους για να μπορούν να αντιλαμβάνονται όσα συμβαίνουν γύρω τους. Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν κατανοήσει ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο και αιτία για απομόνωση και περιορισμό των κωφών ατόμων, αλλά ότι υπάρχουν τρόποι που τους βοηθούν να συμμετέχουν ισάξια με τους ακούοντες στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής, ανατρέποντας έτσι τα στερεότυπα που επικρατούν για τις περιορισμένες δυνατότητες των κωφών ατόμων.

13.8. Δυσκολίες κωφών στην καθημερινή τους ζωή

Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι κωφοί σε διάφορους τομείς της καθημερινής τους ζωής. Καταγράφουμε τις απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών

παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

13.8.1. Δυσκολίες στην επικοινωνία

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή όσον αφορά την επικοινωνία τους με τους υπολοίπους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 2 αγόρια (16,6%) και 3 κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Πιστεύεις ότι τα κωφά άτομα έχουν περισσότερες δυσκολίες από εμάς;

ΧΑ: Ναι.

I: Τι δυσκολίες έχουν;

ΧΑ: Δεν μπορούν να ακούν, δεν μπορούν να κάνουν δουλειές στις οποίες χρειάζεται να ακούν, δεν μπορούν να παίξουν με τους φίλους τους...

I: Γιατί δεν μπορούν να παίξουν με τους φίλους τους;

ΧΑ: Μπορούν να παίξουν, αλλά μόνο αν ξέρουν και αυτοί τη νοηματική.

I: Ωραία. Τα κωφά άτομα έχουν δυσκολίες;

ΚΚ: Ναι, δεν μπορούν ν' ακούσουν τι λένε οι άλλοι και να κάνουν διάφορα πράγματα.

I: Υπάρχει τρόπος να το αντιμετωπίσουν αυτό;

ΚΚ: Ναι, μπορούν να διαβάσουν το στόμα μας και να τα καταλάβουν όλα.

I: Σκέψου να μου πεις τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν και πώς μπορούν να τις ξεπεράσουν.

ΣΚ: Μπορεί στη δουλειά τους το αφεντικό τους να τους πει κάτι γρήγορα και αυτοί να μην ακούσουν και να μην κάνουν αυτό που τους είπε.

I: Σκέφτεσαι κάποια δυσκολία που μπορεί να έχουν τα κωφά άτομα στη ζωή τους;

ΜΑ: Ναι, δεν μπορούν ν' ακούσουν και να επικοινωνήσουν.

I: Και μπορούν να το αντιμετωπίσουν αυτό;

ΜΑ: Ναι, με τους τρόπους επικοινωνίας που είπαμε.

I: Από όλα αυτά που έχουμε πει για τα κωφά άτομα, ποιες δυσκολίες έχεις καταλάβει ότι αντιμετωπίζουν στη ζωή τους;

ΕΚ: Ότι τους είναι δύσκολο να μιλάνε μεταξύ τους.

I: Πώς μιλάνε μεταξύ τους οι κωφοί;

ΕΚ: Με τη νοηματική.

I: Και γιατί σου φαίνεται δύσκολο;

ΕΚ: Γιατί πώς θα θυμούνται όλες τι λέξεις;

13.8.2. Δυσκολίες στο σχολείο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή όσον αφορά την φοίτησή τους στο σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα, κορίτσια (25%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Πιστεύεις ότι θα μπορεί να κάνει όλα τα πράγματα που κάνουμε και εμείς;

ΝΚ: Όχι.

I: Σε τι μπορεί να δυσκολευτεί;

NK: Δεν θα μπορεί ν' ακούει στο σχολείο τη δασκάλα.

I: Γενικά πιστεύεις ότι τα κωφά άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ζωή τους;

PK: Ναι.

I: Τι δυσκολίες; Δώσε μου μερικά παραδείγματα. Σε ποια μέρη αντιμετωπίζουν δυσκολίες; Στο σπίτι, στη δουλειά, στο σχολείο, στην καθημερινότητα...;

PK: Στο σχολείο μπορεί να τα κοροϊδεύουν, επειδή είναι κωφά.

I: Πιστεύεις γενικά ότι τα παιδιά που ακούν δεν είναι ανεκτικά προς τα παιδιά που είναι κωφά; Δηλαδή, δεν τα αποδέχονται;

PK: Κάποια τα αποδέχονται, αλλά κάποια άλλα λένε: «Α, είναι κωφά δεν μ' αρέσουν και δεν τα θέλω για φίλους μου».

ΣΚ: Στο σχολείο αν δεν υπάρχει ένας ειδικός δάσκαλος, το κωφό παιδί θα δυσκολεύεται να παρακολουθήσει και να καταλάβει τα μαθήματα.

13.8.3. Δυσκολίες στη σύναψη υγιών σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή όσον αφορά τη σύναψη υγιών σχέσεων με τους υπολοίπους εξαιτίας της κώφωσης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους;

ΣτΚ: Οι άλλοι άνθρωποι μπορεί να μην τους θέλουν για παρέα, να τους λένε διάφορα πράγματα και αυτοί να μην τα ακούνε και να μην τους αρέσει αυτό.

13.8.4. Δυσκολίες στο παιχνίδι

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή όσον αφορά το παιχνίδι με τους φίλους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το απόσπασμα από την αντίστοιχη συνέντευξη:

I: Τι δυσκολίες πιστεύεις ότι έχει και δεν μπορεί να τις αντιμετωπίσει;

ΣτΚ: Δεν ξέρω.

I: Είναι κάτι που πιστεύεις ότι δεν μπορεί να το κάνει;

ΣτΚ: Κάποια παιχνίδια δεν μπορεί να τα παίζει.

I: Ποια παιχνίδια;

ΣτΚ: Το «γύρω γύρω όλου».

I: Γιατί δεν μπορεί να το παίζει αυτό;

ΣτΚ: Επειδή δεν ακούει και μπορεί να μην ξέρει πώς παίζεται.

I: Δεν μπορούμε να του εξηγήσουμε;

ΣτΚ: Μπορούμε.

I: Άρα, μπορεί να το παίζει ε;

ΣτΚ: Ναι.

13.8.5. Δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γιατί μπορούν να τα κάνουν όλα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή και ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε όλους τους τομείς, όπως και οι ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2

υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και σε 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις:

I: Και θα έχουν δυσκολίες;

ΜαΚ: Όχι

I: Θα μπορούν να τα κάνουν όλα;

ΜαΚ: Ναι.

I: Τι πιστεύεις ότι δεν μπορεί να κάνει ένα κωφό άτομο; Υπάρχει κάτι που δεν μπορεί να κάνει;

ΜαΚ: Όχι, όλα μπορεί να τα κάνει.

I: Ωραία. Και σκέφτεσαι κάποιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα στη ζωή τους;

καταφέρουν, όπως τους ακούοντες. Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι δυσκολίες που αναφέρουν είναι πολύ λίγες και περιορίζονται κυρίως στη δυσκολία επίτευξης της επικοινωνίας. Ωστόσο, ανακαλώντας όλους τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας διαπιστώνουν ότι όλες αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν.

13.9. Επίλογος - συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο μελετήσαμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον κόσμο των κωφών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Όπως και στο κεφάλαιο πριν την παρέμβαση, το ίδιο και σε αυτό το κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης, τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών, τα αίτια πρόκλησης της κώφωσης, τις ικανότητες των κωφών ατόμων, τους τρόπους βελτίωσης της ακοής, τις δυνατότητες των κωφών ατόμων και τις δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή. Η συζήτηση ξανά γύρω από αυτές τις θεματικές μας βοηθούν να καταλάβουμε αν έχουν καταπολεμηθεί τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις γύρω από το πρόσωπο των κωφών.

Αρχικά, σε ότι αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της κώφωσης το 50% των υποκειμένων θεωρεί ότι βασικό χαρακτηριστικό των κωφών είναι το γεγονός ότι δεν ακούνε και ότι για την επικοινωνία τους με τους υπολοίπους χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα. Δεν περιορίστηκαν, όμως στην απλή αναφορά στη νοηματική, αλλά πρόσθεσαν ότι κατά την επικοινωνία των κωφών μέσω της νοηματικής γλώσσας σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκφράσεις των ματιών, του προσώπου, αλλά και οι κινήσεις των χεριών. Έπειτα, αναφέρθηκαν σε ένα άλλο τρόπο επικοινωνίας, που είναι η χειλανάγνωση, θεωρώντας ότι αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των κωφών.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο στάθηκαν οι μαθητές (16,6%) προκειμένου να προσδιορίσουν την κώφωση είναι οι δυνατότητες των κωφών, τονίζοντας τα πράγματα που μπορούν να κάνουν, όπως είναι η ομιλία, η οικογένεια, η επικοινωνία με τους άλλους, η εκπαίδευση, η εργασία κ.α. Έπειτα, το 16,6% ανέφερε ότι οι κωφοί μπορούν να αρθρώσουν λόγο, ενώ το 33,3% τόνισε ότι οι κωφοί είναι ισότιμοι με τους ακούντες. Το 8,3% πρόσθεσε ότι τα κωφά άτομα μπορούν και εκείνα να προσφέρουν βοήθεια σε κάποιον που το έχει ανάγκη, ενώ το 16,6% σημείωσε ότι μπορούν να αναπτύξουν φιλία με τους ακούοντες.

Έπειτα, το 25% αναφέρθηκε στο γεγονός ότι οι ακούοντες καλό θα ήταν να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους κωφούς, όποτε εκείνοι το έχουν ανάγκη. Τέλος, το 8,3% θεώρησε σημαντικό να σχολιάσει τα συναισθήματα των κωφών ατόμων, τα οποία μπορεί να είναι είτε θετικά είτε αρνητικά. Από τις κατηγορίες που προέκυψαν διαπιστώνουμε πως, όταν τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να προσδιορίσουν την έννοια κωφός, κανένα από αυτά δεν αναφέρει δυσκολίες ή αρνητικά σημεία για αυτούς που να παραπέμπουν σε άτομα κατώτερα από τους ακούοντες. Όλα όσα αναφέρουν είναι πολύ σημαντικά και μας δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν καταλάβει πολύ καλά τι σημαίνει «κωφός».

Αναφορικά με την άλλη παράμετρο που μελετήθηκε, η οποία είναι οι βασικοί τρόποι επικοινωνίας κωφών και ακουόντων, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές γνώριζαν όλους τους πιθανούς τρόπους επικοινωνίας. Ειδικότερα, έχουν μάθει αρκετά σημαντικά πράγματα για τη νοηματική γλώσσα, την αναγνωρίζουν ως κανονική γλώσσα και γνωρίζουν ότι αποτελεί ένα πολύ βασικό κομμάτι της ζωής των κωφών. Ακόμα, γνωρίζουν την χειλανάγνωση, τη γραφή και το ρόλο των διερμηνέων. Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν όλους τους δυνατούς τρόπους επικοινωνίας κωφών και ακουόντων, προσθέτοντας τις κατάλληλες επισημάνσεις για τον

κάθε τρόπο. Ωστόσο, πολύ σημαντική είναι και η αναφορά στη χειλανάγνωση και στους διερμηνείς, για τα οποία τα υποκείμενα της έρευνας δεν είχαν κάνει καμία αναφορά πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις.

Προχωρώντας στο επόμενο θέμα που μελετήθηκε, συμπεραίνουμε ότι το 75% των

ορισμένα παιχνίδια που δυσκολεύουν τα κωφά παιδιά να συμμετέχουν, όπως είναι το χαλασμένο τηλέφωνο, ποδόσφαιρο, το «γύρω γύρω όλοι» κ.α. Παρόλαυτα δεν αποκλείουν τα κωφά παιδιά από τη συμμετοχή σε άλλα παιχνίδια ή έχουν την πρόθεση να μεταχειριστούν τρόπους που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν την επικοινωνία με τα κωφά άτομα. Τέλος, το 50% των υποκειμένων αναφέρει ότι τα κωφά άτομα μπορούν να αποκτήσουν δίπλωμα οδήγησης και τονίζουν ότι αντί για τα αυτιά θα χρησιμοποιούν τα μάτια τους για να μπορούν να αντιλαμβάνονται όσα συμβαίνουν γύρω τους.

Συνοψίζοντας, από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν κατανοήσει ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο και αιτία για απομόνωση και περιορισμό των κωφών ατόμων, αλλά ότι υπάρχουν τρόποι που τους βοηθούν να συμμετέχουν ισάξια με τους ακούοντες στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής, ανατρέποντας έτσι τα στερεότυπα που επικρατούν για τις περιορισμένες δυνατότητες των κωφών ατόμων.

Το τελευταίο θέμα που μελετήθηκε σε αυτό το κεφάλαιο ήταν οι δυσκολίες που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι ενδεχομένως θα αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα. Οι δυσκολίες αυτές δεν έχουν να κάνουν με τις περιορισμένες ικανότητες των κωφών ατόμων, αλλά με τη δυσκολία εξεύρεσης τρόπου επικοινωνίας με τους ακούοντες. Ειδικότερα, το 41,6% αναφέρθηκε στη δυσκολία επικοινωνίας, το 25% ανέφερε ότι τα κωφά παιδιά θα αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο σχολείο, καθώς θα δυσκολεύονται να κάνουν παρέα με τα άλλα παιδιά, αλλά και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Επίσης, το 8,3% επισημαίνει ότι η κώφωση δυσχεραίνει τη σύναψη υγιών σχέσεων, καθώς οι άλλοι μπορεί να τους αντιμετωπίζουν ρατσιστικά και να μην τους θέλουν για παρέα. Ακόμα, η κώφωση προκαλεί δυσκολίες στα κωφά άτομα και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς θεωρεί ότι τους στερεί το δικαίωμα να παίξουν κάποια συγκεκριμένα παιχνίδια. Τέλος, το 16,6% απάντησε ότι θεωρεί πως τα κωφά άτομα δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή ζωή τους και όλα μπορούν να τα καταφέρουν όπως τους ακούοντες.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι δυσκολίες που αναφέρουν είναι πολύ λίγες και περιορίζονται κυρίως στη δυσκολία επίτευξης της επικοινωνίας. Ωστόσο, ανακαλώντας όλους τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας διαπιστώνουν τα υποκείμενα στη συνέχεια ότι όλες αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν και να μη στέκονται εμπόδιο στη ομαλή διαβίωση των κωφών. Είναι φανερό ότι οι μαθητές μέσα από τις απαντήσεις τους έθιξαν σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με τους κωφούς, δείχνοντας να έχουν δομήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους κωφούς απαλλαγμένη από στερεότυπα και λανθασμένες αντιλήψεις. Ανέδειξαν τις βασικές δυνατότητες των κωφών και σε γενικές γραμμές μείναμε ικανοποιημένοι από τις απαντήσεις των υποκειμένων και από τις απόψεις που εξέφρασαν σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για τα συναισθήματα των κωφών, των ακουόντων προς τους κωφούς και των ακουόντων στη θέση των κωφών, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

14.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκαλεί η κώφωση εν γένει σε διάφορα επίπεδα. Θέλουμε να εξετάσουμε την παράμετρο αυτή πολύπλευρα, διότι θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό πως αντιμετωπίζονται πλέον τα κωφά άτομα μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων που σκοπό είχαν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, σε αυτό το κεφάλαιο βασικός σκοπός μας είναι να ανιχνεύσουμε τα συναισθήματα που πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι νιώθουν τα κωφά άτομα, τα συναισθήματα που τρέφουν τα υποκείμενα της έρευνας προς τα κωφά άτομα και τα συναισθήματα που θεωρούν τα υποκείμενά μας ότι θα βίωναν αν βρίσκονταν στη θέση των ατόμων με προβλήματα ακοής. Ειδικότερα, για να αντλήσουμε πληροφορίες αναλύουμε τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την παρέμβαση, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που αναλύσαμε και τις προηγούμενες συνεντεύξεις των υποκειμένων. Ο βασικός μας στόχος είναι να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, μετά τις συναντήσεις μας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερωτήματα που θέσαμε στα υποκείμενα ήταν ακριβώς τα ίδια με τα ερωτήματα των συνεντεύξεων πριν τις παρεμβάσεις. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις τελικές συνεντεύξεις.

14.2. Συναισθήματα κωφών ατόμων από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας

Η υποενότητα αυτή πραγματεύεται τα συναισθήματα που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι θα έχουν τα κωφά άτομα στην καθημερινή τους ζωή. Εξετάζοντας τα συναισθήματα αυτά θα πάρουμε πληροφορίες σχετικά με την αντίληψη που έχουν για την κώφωση. Πιο συγκεκριμένα, εάν θεωρούν ότι τα κωφά άτομα είναι κλεισμένα στο σπίτι τους και θλίβονται για την κατάσταση που βιώνουν, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι δεν έχουν κατανοήσει τις δυνατότητες και τον κόσμο των κωφών ατόμων. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών

14.2.1. Αρνητικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στα κωφά παιδιά. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

14.2.1.1. Η διαφορετικότητα ως πηγή συναισθημάτων μοναξιάς και αδικίας

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η διαφορετικότητα που έχουν τα κωφά άτομα εξαιτίας της έλλειψης ακοής, τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα της έρευνας (25%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται γενικά τα κωφά άτομα; Τι συναισθήματα έχουν;
ΕΚ: Μπορεί να είναι χαρούμενα, γιατί μπορεί οι άλλοι να τα έχουν φίλους, μπορεί να είναι λυπημένα, γιατί μπορεί οι άλλοι να τα κοροϊδεύουν ή μπορεί να νιώθουν αδικημένα γιατί είναι αυτά κωφά και όχι κάποια άλλα παιδιά.

I: Τα κωφά άτομα τι συναισθήματα πιστεύεις ότι έχουν γενικά για την κατάσταση τους;
ΜΑ: Νιώθουν μοναξιά.

I: Γιατί;

ΜΑ: Γιατί είναι διαφορετικά από τα άλλα παιδιά και δεν μπορούν να κάνουν τα ίδια πράγματα που κάνουν και τα άλλα παιδιά γιατί δεν μιλάνε καθαρά.

ΜΑ: Γιατί είναι διαφορετικά στον χαρακτήρα και είναι κωφά.

I: Τι πιστεύεις ότι κάνει κάποια κωφά άτομα να είναι στενοχωρημένα;

ΡΚ: Το γεγονός ότι δεν ακούνε. Για παράδειγμα, όταν κάποιος λέει ένα αστείο ανέκδοτο οι υπόλοιποι γελάνε αλλά τα κωφά άτομα δεν μπορούν να το ακούσουν και δεν κάνουν τίποτα.

14.2.1.2. Η κοροϊδία ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η κοροϊδία που δέχονται τα κωφά άτομα από τους ακούοντες είναι η αιτία των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 4 κορίτσια (33,3%) (1 κορίτσι μέσα από το ιχνογραφικό του έργου). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Πώς πιστεύεις ότι νιώθει το κωφό παιδί που το κοροϊδεύουν;

ΓΑ: Χάλια.

I: Και τι άλλο νιώθει;

ΓΑ: Λύπη.

I: Ωραία. Και τι άλλο πιστεύεις ότι αισθάνονται τα κωφά άτομα;

ΧΑ: Λύπη, γιατί δεν μπορούν να ακούν και τα κοροϊδεύουν.

I: Πώς πιστεύεις ότι νιώθει ένα κωφό παιδί;

ΜαΚ: Δεν νιώθει καλά.

I: Γιατί;
ΜαΚ: Επειδή το κοροϊδεύουν.

I: Τι αισθάνεται το κωφό παιδί;
ΕΚ: Αισθάνεται άσχημα, γιατί το κοροϊδεύουν. (20^ο ιχνογράφημα)
[...]I: Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται γενικά τα κωφά άτομα; Τι συναισθήματα έχουν;
ΕΚ: Μπορεί να είναι χαρούμενα γιατί μπορεί οι άλλοι να τα έχουν φίλους, μπορεί να είναι λυπημένα γιατί μπορεί οι άλλοι να τα κοροϊδεύουν ή μπορεί να νιώθουν αδικημένα γιατί είναι αυτά κωφά και όχι κάποια άλλα παιδιά.

I: Πώς πιστεύεις ότι θα νιώθουν τα κωφά άτομα όταν τα κοροϊδεύουν;
ΡΚ: Θα νιώθουν λυπημένα.
ΡΚ: Απλώς τα κάνουμε να είναι λυπημένα κοροϊδεύοντάς τα.

ΣΚ: Δεν του αρέσει που είναι κωφό, γιατί όλα τα άλλα παιδιά το κοροϊδεύουν και δεν είναι ωραίο.

I: Γενικά πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται τα κωφά άτομα;
ΣΚ: Λυπημένα.

I: Γιατί;
ΣΚ: Γιατί δεν μπορούν να ακούσουν όπως τα άλλα παιδιά και τα άλλα παιδιά τα κοροϊδεύουν και δεν είναι ωραίο αυτό.

I: Τι σε κάνει να νιώθεις άσχημα;
ΜΑ: Γιατί αν και οι κωφοί δεν ακούν σαν εμάς, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να τους κοροϊδεύουμε.

I: Ένα παιδί που έχει πρόβλημα στην ακοή, πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται;
ΜαΑ: Λίγο άσχημα.
I: Και ποιος είναι ο λόγος που το κάνει να αισθάνεται έτσι;
ΜαΑ: Επειδή μπορεί να το κοροϊδεύουν.
I: Άλλος λόγος που μπορείς να σκεφτείς;
ΜαΑ: Δεν ξέρω.

14.2.1.3. Η περιθωριοποίηση ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι τα κωφά άτομα εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους περιθωριοποιούνται και δεν εντάσσονται ομαλά στις ομάδες των ακουόντων. Αυτή η απομόνωση και η αποξένωση τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%), μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Τι τίτλο θα έδινες στη ζωγραφιά σου;

ΚΚ: «Ο κωφός περνάει τέλεια»

I: Γιατί περνάει τέλεια;

ΚΚ: Επειδή φυτεύει, ψωνίζει, δουλεύει ... γενικά νιώθει πολύ καλά. (14^ο ιχνογράφημα)

14.2.2.2. Η αποδοχή/η φιλία ως πηγή θετικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι αν οι ακούοντες αποδέχονται τη διαφορετικότητα των κωφών και τους θέλουν στην παρέα τους, τότε τα κωφά άτομα θα αισθάνονται όμορφα και θα έχουν θετικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα της έρευνας (41,6%), κορίτσια (4 μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Πώς πιστεύεις ότι αισθάνονται γενικά τα κωφά άτομα; Τι συναισθήματα έχουν;

ΕΚ: Μπορεί να είναι χαρούμενα γιατί μπορεί οι άλλοι να τα έχουν φίλους, μπορεί να είναι λυπημένα γιατί μπορεί οι άλλοι να τα κοροϊδεύουν ή μπορεί να νιώθουν αδικημένα γιατί είναι αυτά κωφά και όχι κάποια άλλα παιδιά.

I: Ωραία. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνεται το κωφό παιδί εκείνη τη στιγμή;

ΜΚ: Χαρούμενο.

I: Γιατί;

ΜΚ: Επειδή έχει φίλους που το βοηθάνε και το παίζουνε.

I: Και είναι χαρούμενο;

ΜΚ: Ναι, γιατί έχει καινούριους φίλους.

I: Πώς αισθάνεται;

Μ: Χαρούμενο.

I: Και τι άλλο;

ΜΚ: Υπέροχα

[..]I: Είναι στεναχωρημένο που δεν ακούει;

ΜΚ: Όχι, γιατί τώρα έχει και τα άλλα παιδιά που μαθαίνουν νοηματική και το βοηθάνε.

[..]I: Πολύ ωραία. Τι άλλο θα ήθελες να μου πεις;

ΜΚ: Ότι σ' αυτό το σχολείο υπάρχουν κι άλλα κωφά παιδιά και έχει πολλούς φίλους το κωφό παιδί, γι' αυτό είναι πάρα πολύ χαρούμενο. (21^ο ιχνογράφημα)

I: Και πώς πιστεύεις ότι θα αισθάνονται;

ΣτΚ: Ωραία, γιατί θα μπορούν να το δείξουν σε πολύ κόσμο. (17^ο ιχνογράφημα)

I: Το κωφό άτομο το έχεις ζωγραφίσει να είναι χαρούμενο ή λυπημένο;

ΝΚ: Χαρούμενο.

I: Εξήγησε μου γιατί.

ΝΚ: Δεν το πειράζει που το κοροϊδεύουν, γιατί έχει άλλους φίλους. (23^ο ιχνογράφημα)

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα συναισθήματα των κωφών ατόμων όπως τα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 29 πιο κάτω.

Πίνακας 29. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα συναισθήματα των κωφών ατόμων

εκπαιδευτικό πλαίσιο και να τονίσει ότι όταν έχει βρεθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική δομή για τα κωφά άτομα, τότε και αυτά αισθάνονται ήρεμα και χαρούμενα.

Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών δε θεωρεί ότι η κώφωση είναι κάτι προβληματικό, το οποίο προκαλεί θλίψη στους κωφούς, αλλά η συμπεριφορά των υπολοίπων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματά τους. Αυτή είναι και η άποψη που υποστηρίζει το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία και είναι το κυρίαρχο στις μέρες μας.

14.3. Συναισθήματα υποκειμένων της έρευνας προς κωφά άτομα

Κατά την εξέταση του κεφαλαίου των συναισθημάτων βασική παράμετρος είναι ο προσδιορισμός των συναισθημάτων που νιώθουν οι ίδιοι οι μαθητές προς τα κωφά άτομα. Μέσα από την παράθεση των συναισθημάτων των μαθητών θα καταλάβουμε αν οι μαθητές είναι θετικοί προς τα κωφά άτομα και τι πραγματικά πιστεύουν για τα άτομα αυτά. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων.

14.3.1. Αρνητικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που οδηγούν τα υποκείμενα της έρευνας να αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα προς το πρόσωπο των κωφών ατόμων. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

14.3.1.1. Συμπόνια ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που αισθάνονται λύπη βλέποντας ένα κωφό άτομο, διότι θεωρούν ότι τα κωφά άτομα δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στην καθημερινή τους ζωή ή συχνά πέφτουν θύματα κοροϊδίας. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα, αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Με βάση όλα αυτά που έχουμε κάνει, πει και παίζει, αν δεις ένα κωφό παιδί στο δρόμο, τι θα νιώσεις;

ΧΑ: Λύπη.

I: Γιατί;

ΧΑ: Επειδή είναι κωφό και αν κάποιος του κορνάρει, δεν θα το ακούσει και μπορεί να το χτυπήσει.

I: Εντάξει, προσέχουν όμως. Τι είπαμε ότι χρησιμοποιούν αντί για τα αυτιά τους;

ΧΑ: Τα μάτια τους.

I: Πολύ ωραία. Τι άλλο θα ένιωθες, τώρα που ξέρεις τι δυνατότητες έχουν τα κωφά παιδιά;

ΧΑ: Θα ένιωθα λυπημένος πάλι.

I: Ποιες σκέψεις θα σου έρθουν στο μυαλό σου αν δεις ένα κωφό άνθρωπο στον δρόμο; Τι θα σκεφτείς;

ΜαΑ: Ότι μπορεί να είναι στενοχωρημένος, επειδή μπορεί να τον κοροϊδεύουν.

14.3.2. Θετικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που προκαλούν στα υποκείμενα της έρευνας θετικά συναισθήματα, όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

14.3.2.1. Θετικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά και γενικότερα θετικά συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 6 υποκείμενα (50%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργο και 5 κορίτσια (41,6%) (3 μέσα από το ιχνογραφικό τους έργο). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

I: Τέλεια. Είναι κάτι άλλο που αισθάνεσαι και θέλεις να μου πεις για τα κωφά άτομα; Τώρα με όλα αυτά που έχουμε μάθει αν δεις ένα κωφό άτομο στο δρόμο, τι θα νιώσεις;
ΓΑ: Θα νιώσω διαφορετικά από πριν. Ωραία. (13^ο ιχνογράφημα)

ΜαΚ: Θα νιώσω καλά.

I: Τα άλλα παιδάκια στο πάρτι την παίζανε;

ΜαΚ: Ναι.

I: Την είχανε φίλη;

ΜαΚ: Ναι. Και τα παιδιά που μου είπατε πριν ότι κορόιδευαν το κωφό κορίτσι στο μαγαζί, τώρα την έχουν φίλη. (16^ο ιχνογράφημα)

I: Με βάση όλα αυτά που έχουμε μάθει και έχουμε δει όλες αυτές τις μέρες, αν δεις ένα κωφό παιδί στο δρόμο, τι θα νιώσεις;

ΚΚ: Θα νιώσω καλά.

I: Ωραία. Με βάση όλα αυτά που έχουμε κάνει, τι αισθάνεσαι εσύ για τα κωφά άτομα;

ΣτΚ: Νιώθω ωραία και είναι ωραίο και αστείο αυτό που κάνουν. (17^ο ιχνογράφημα)

[...]I: Ωραία. Με βάση όλα αυτά που έχουμε πει, συζητήσει και μάθει για τα κωφά άτομα, αν δεις τώρα ένα κωφό άτομο στο δρόμο, τι θα νιώσεις και τι θα σκεφτείς;

ΣτΚ: Θα θέλω να το γνωρίσω και να παίξω μαζί του, αλλά θα ντραπώ.

I: Θα ντραπείς όπως και με οποιοδήποτε άλλο άτομο που βλέπεις πρώτη φορά, αλλά αν σου μιλούσε το κωφό άτομο πρώτο;

ΣτΚ: Θα του έλεγα να γίνουμε φίλες και θα χαιρόμουν.

I: Ωραία. Γενικά βλέπεις τώρα πια τα κωφά άτομα με πιο θετικά συναισθήματα;

ΡΚ: Ναι.

I: Σε φοβίζει ή σε παραξενεύει κάτι σε αυτά;

ΡΚ: Όχι.

I: Ξέρεις πια τις δυνατότητες τους και πώς ζουν;

ΡΚ: Ναι.

I: Εσύ όταν βλέπεις τα παιδιά αυτά να παίζουν, τι σκέφτεσαι; Τι νιώθεις;

ΜΚ: Νιώθω πολύ όμορφα. (21^ο ιχνογράφημα)

14.3.2.2. Θετικά συναισθήματα για τις ικανότητες των κωφών

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά, καθώς χαιρόνται για τις ικανότητές του. Σε αυτή

την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Είπαμε ότι μιλάνε τα κωφά άτομα, αλλά δεν μπορούν να ακούσουν. Άρα, για ποιο πράγμα θα ήσουν χαρούμενος;

ΧΑ: Γιατί μπορεί να μιλάει, να ακούει λίγο και γενικά να κάνει τα πάντα.

14.3.2.3. Θετικά συναισθήματα, γιατί τα κωφά είναι χαρούμενα

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά, καθώς και εκείνα είναι χαρούμενα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Ωραία. Κλείνοντας, θέλω να μου πεις ποιες θα ήταν οι σκέψεις σου αν έβλεπες τώρα ένα κωφό άτομο στο δρόμο, με βάσει όλα αυτά που μάθαμε για τα κωφά άτομα.

EK: Θα αισθανόμουν χαρούμενα γιατί θα το έβλεπα χαρούμενο να περπατάει και να χαμογελάει.

14.3.2.4. Η προσφορά βοήθειας ως πηγή θετικών συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά και γενικότερα θετικά συναισθήματα, καθώς αισθάνονται ότι μπορούν να του προσφέρουν τη βοήθειά τους και να το υποστηρίξουν, όπου αυτό το χρειάζεται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 4 αγόρια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

I: Εσύ τι αισθάνεσαι γι' αυτόν τον άνθρωπο;

ΚΚ: Αισθάνομαι καλά, γιατί θα του μάθαινα να μιλάει τέλεια και μετά θα τον έπαιζαν και οι άλλοι.

ΜΚ: Θα νιώσω ότι θέλω να γίνω φίλη του, να το βοηθήσω και να του δώσω χρήματα αν χρειάζεται.

ΣΚ: Ότι είναι κάποια άτομα σαν εμάς και πρέπει να τα βοηθήσουμε, για να μπορέσουν να βελτιωθούν στο να μιλάνε και να επιβιώσουν.

ΣΚ: Ότι μπορώ να επικοινωνήσω μαζί τους κανονικά.

I: Εσύ τι θα σκεφτείς γι' αυτό το άτομο; Τι θα αισθανθείς;

ΜαΑ: Κάτι θετικό.

I: Και τι θα ήθελες να κάνεις;

ΜαΑ: Να τον βοηθήσω.

I: Πολύ ωραία. Κλείνοντας, με βάση όλα αυτά που έχουμε πει, έχουμε μάθει και πληροφορηθεί, αν δεις τώρα ένα κωφό άτομο στο δρόμο, τι θα αισθανθείς;

ΡΚ: Θα νιώσω ότι χρειάζεται βοήθεια και πρέπει να το βοηθήσω, και θα το κάνω φίλο μου.

14.3.2.5. Αίσθημα αποδοχής

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά και γενικότερα θετικά συναισθήματα, καθώς

αισθάνονται ότι το αποδέχονται και θέλουν να κάνουν παρέα μαζί του. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

MA: Έμαθα να μην είμαι κακός με τα κωφά παιδιά και αν έρθει ένα κωφό παιδί στο σχολείο να το παίζω.

I: Πολύ ωραία. Κλείνοντας, με βάση όλα αυτά που έχουμε πει, έχουμε μάθει και πληροφορηθεί, αν δεις τώρα ένα κωφό άτομο στο δρόμο, τι θα αισθανθείς;

PK: Θα νιώσω ότι χρειάζεται βοήθεια και πρέπει να το βοηθήσω, και αν μπορώ θα πάω να το κάνω φίλο μου.

ΣτΚ: Θέλω να είμαστε φίλοι, να παίζουμε έξω στην αυλή και πολλά άλλα.

14.3.2.6. Ενδιαφέρον για τη ζωή των κωφών

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά και γενικότερα θετικά συναισθήματα, καθώς τους κινείται η περιέργεια και θέλουν να συναστραφούν μαζί του, ώστε να μάθουν περισσότερα γι' αυτό και τη ζωή του. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

MA: Το πρώτο πράγμα που θα μου ερχόταν στο μυαλό θα ήταν κάτι θετικό.

MA: Περιέργεια.

I: Θα ήθελες δηλαδή να γνωρίσεις τον κόσμο του και τα άτομα αυτά;

MA: Ναι.

I: Αν δεις κάποιον να μιλάει στη νοηματική, πώς θα αισθανθείς; Τι θα σκεφτείς; Θα σου φανεί περίεργο ή ενδιαφέρον;

NK: Θα μου φανεί περίεργο και ενδιαφέρον.

14.3.2.7. Συνεργασία με τα κωφά άτομα

Σε αυτή την ενότητα αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι όταν βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν χαρά και γενικότερα θετικά συναισθήματα, καθώς θέλουν να κάνουν παρέα με τα κωφά άτομα και να συνεργάζονται. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%), μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τι πιστεύεις τώρα;

MA: Ότι πρέπει να συνεργάζομαι με τα κωφά άτομα. (18^ο ιχνογράφημα)

Πίνακας 30. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας προς τα κωφά άτομα σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

30. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΩΦΑ ΑΤΟΜΑ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Αρνητικά συναισθήματα			
1.1. Συμπόνια ως πηγή αρνητικών συναισθημάτων	16,6%(2)	0%(0)	16,6%(2)
2. Θετικά συναισθήματα			
2.1. Θετικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα	8,3%(1)	41,6%(5)	50%(6)
2.2. Θετικά συναισθήματα για τις ικανότητες των κωφών	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.3. Θετικά συναισθήματα, γιατί τα κωφά είναι χαρούμενα	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
2.4. Η προσφορά βοήθειας ως πηγή θετικών συναισθημάτων	33,3%(4)	8,3%(1)	41,6%(5)
2.5. Αίσθημα αποδοχής	16,6%(2)	8,3%(1)	25%(3)
2.6. Ενδιαφέρον για τη ζωή των κωφών	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2.7. Συνεργασία με τα κωφά άτομα	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2.8. Θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να θέλουν να δουλέψουν μαζί τους στο μέλλον	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)

Αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με τα συναισθήματα που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας προς τα κωφά άτομα μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων. Η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρθηκε σε θετικά συναισθήματα και μόνο 2 υποκείμενα (16,6%) αναφέρθηκαν σε αρνητικά συναισθήματα. Ειδικότερα, σημείωσαν ότι λυπούνται όταν βλέπουν ένα κωφό παιδί να το κοροϊδεύουν οι άλλοι ή όταν δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής.

Από την άλλη, 6 υποκείμενα (50%) επεσήμαναν ότι βλέποντας ένα κωφό άτομο νιώθουν καλά και αισθάνονται θετικά συναισθήματα. Επίσης, 1 υποκείμενο (8,3%) αιτιολογώντας την απάντησή του λέει ότι είναι χαρούμενο, διότι το κωφό παιδί μπορεί να μιλάει, να ακούει λίγο και γενικά να κάνει τα πάντα. Ακόμα, 1 υποκείμενο (8,3%) επισημαίνει ότι η χαρά των κωφών παιδιών το κάνει και αυτό να είναι χαρούμενο. Ορισμένα άλλα υποκείμενα (5) (41,6%) αισθάνονται χαρούμενα, καθώς μπορούν να προσφέρουν τη βοήθειά τους ανά πάσα στιγμή και να διευκολύνουν τα κωφά άτομα έστω και λίγο.

Στη συνέχεια, τα θετικά συναισθήματα που νιώθουν προς τα κωφά άτομα τα οδηγούν να θέλουν να κάνουν παρέα μαζί τους και να αποτελούν μέλος της παρέας τους, σύμφωνα με την άποψη 3 υποκειμένων (25%). Έπειτα, 2 άλλα υποκείμενα (16,6%) σημειώνουν ότι καθώς βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν θετικά συναισθήματα και θέλουν να συναναστραφούν μαζί του προκειμένου να μάθουν πράγματα για τη ζωή και τις ιδιαίτερες ικανότητές του, ενώ σε 1 άλλο (8,3%) του δημιουργείται η επιθυμία να συνεργαστεί μαζί του. Τέλος, 1 υποκείμενο αισθάνεται τόσο θετικά με τα κωφά άτομα και τα συμπαθεί τόσο πολύ, ώστε αποφάσισε πως στο μέλλον θέλει αν ασχοληθεί με τα κωφά άτομα σαν επάγγελμα.

Συμπερασματικά, τα υποκείμενα της έρευνας μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων έχουν συνειδητοποιήσει τον κόσμο των κωφών ατόμων και αυτή η επαφή τους έχει κάνει να είναι θετικοί απέναντί τους και να μην κυριαρχούν οι προκαταλήψεις.

14.4. Συναισθήματα που θα είχαν τα υποκείμενα της έρευνας αν βρίσκονταν στη θέση των κωφών ατόμων

Σε αυτή την υποενότητα επιδιώξαμε να μπου οι μαθητές νοητά στη θέση του κωφού ατόμου, προκειμένου να καταλάβουν τις ανάγκες και τα προβλήματά τους. Επομένως, για να επιτευχθεί αυτό ως ένα βαθμό στην παρούσα εργασία, ζητήσαμε από τους μαθητές να φανταστούν ότι για κάποιο λόγο έχασαν την ακοή τους. Στη συνέχεια, ζητήσαμε να μας περιγράψουν τα συναισθήματα που θα ένιωθαν για αυτή την κατάσταση. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

14.4.1. Συναισθήματα λύπης

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που οδηγούν τα υποκείμενα της έρευνας να αισθάνονται συναισθήματα λύπης, όταν φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση των κωφών ατόμων. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι η κώφωση είναι αιτία πηγής αρνητικών συναισθημάτων γενικότερα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα της έρευνας (25%), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,7%) και 1 αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Εσύ αν ήσουν στη θέση ενός κωφού παιδιού, τι συναισθήματα θα είχες;
ΣΚ: Αδικία, λύπη και χαρά γιατί κάποια παιδιά θα μπορούσαν να με βοηθήσουν.

I: Εσύ αν ήσουν στη θέση του, τι θα ένιωθες;
NK: Λύπη και παράξενα.

I: Εσύ αν ήσουν στη θέση τους, τι θα αισθανόσουν;
ΜαΑ: Θα στενοχωριόμουν. (15^ο ιχνογράφημα)

14.4.1.1. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της περιθωριοποίησης

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που πιστεύουν ότι η κώφωση είναι αιτία για να περιθωριοποιηθεί το κωφό άτομο και να απομείνει μόνο του. Γι' αυτό το λόγο, ένας κωφός δε μπορεί παρά να αισθάνεται λύπη για την άσχημη αυτή κατάσταση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Αν ήσουν εσύ στην θέση του κωφού παιδιού, τι θα ένιωθες γι' αυτό το πράγμα που συμβαίνει;
ΣτΚ: Αν δεν με έπαιζαν, θα ήμουν λυπημένη γιατί θα ήθελα να με παίζουν και αν ήμουν εγώ κωφή θα τους έπαιζα.

14.4.1.2. Συναίσθημα λύπης εξαιτίας της κοροϊδίας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι στη θέση των κωφών ατόμων θα ένιωθαν λύπη, διότι θα γίνονταν αντικείμενα χλευασμού και

14.4.2. Θετικά συναισθήματα

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται διάφορες αιτίες που οδηγούν τα υποκείμενα της έρευνας να αισθάνονται θετικά συναισθήματα, όταν φανταστούν ότι βρίσκονται στη θέση των κωφών ατόμων. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

14.4.2.1. Θετικά συναισθήματα, επειδή δέχονται τη βοήθεια των ακουόντων

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που αντιμετωπίζουν την ιδιαίτερη κατάσταση της κώφωσης με αισιοδοξία και θετικά συναισθήματα, καθώς νιώθουν την ασφάλεια ότι αν χρειαστούν κάτι θα τους βοηθήσουν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Εσύ αν ήσουν στη θέση ενός κωφού παιδιού, τι συναισθήματα θα είχες;
ΣΚ: Αδικία, λύπη και χαρά γιατί κάποια παιδιά θα μπορούσαν να με βοηθήσουν.

14.4.2.2. Θετικά συναισθήματα, επειδή θα μπορούσε να επικοινωνήσει

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που αντιμετωπίζουν την ιδιαίτερη κατάσταση της κώφωσης με αισιοδοξία και θετικά συναισθήματα, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να βρεθεί τρόπος να επικοινωνήσουν με τους υπολοίπους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Και εσύ αν ήσουν στη θέση του κωφού παιδιού, τι θα ένιωθες;
ΚΚ: Θα ένιωθα καλά και δεν θα με πείραζε που δεν ακούω, γιατί στο τέλος θα μου μάθαιναν να μιλάω καλά.

14.4.2.3. Θετικά συναισθήματα, επειδή θα μπορούσε να κάνει όσα κάνουν και οι ακούοντες

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που αντιμετωπίζουν την ιδιαίτερη κατάσταση της κώφωσης με αισιοδοξία και θετικά συναισθήματα, καθώς θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν όσα κάνουν και οι ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Για το ότι δεν ακούς, πώς θα αισθανόσουν;
ΣτΚ: Θα ένιωθα καλά, δεν θα είχα πρόβλημα.
I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να κάνεις ό, τι κάνεις και τώρα ή θα έπρεπε να στερηθείς κάτι από αυτά που κάνεις τώρα και σ' αρέσει;
ΣτΚ: Θα μπορούσα να τα κάνω όλα.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα συναισθήματα που θα είχαν τα υποκείμενα της έρευνας αν βρισκόταν για κάποιο λόγο στη θέση των κωφών ατόμων, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 31 πιο κάτω.

Πίνακας 31. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας στη θέση των κωφών ατόμων σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

14.5.1. Να μιλάμε στη γλώσσα τους για να μπορούμε να επικοινωνήσουμε

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που θεωρούν ότι μια σωστή συμπεριφορά προς τα κωφά άτομα είναι να μάθουμε νοηματική, ώστε να μπορούμε να επικοινωνούμε καλύτερα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%) μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Με τη συμπεριφορά μας πώς μπορούμε να τα βοηθήσουμε;

ΧΑ: Να χρησιμοποιούμε τη νοηματική για να μας καταλαβαίνουν και να τους εξηγήσουμε, να γράφουμε αυτά που θέλουμε να τους πούμε και να ακούμε τι μας λένε.

I: Εσύ έχεις σκεφτεί τι θα μπορούσες να κάνεις για να γίνει η ζωή κάποιου κωφού πιο εύκολη;

ΣΚ: Να τον βοηθήσω, να μάθω τη νοηματική για να μπορούμε να επικοινωνούμε και να πω σ' αυτούς που τον κοροϊδεύουν γιατί δεν είναι ωραίο να το κάνουν αυτό.

14.5.2. Προσφορά βοήθειας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που θεωρούν ότι μια σωστή συμπεριφορά προς τα κωφά άτομα πρέπει να περιλαμβάνει την προσφορά βοήθειας προς το πρόσωπό τους, όποτε το έχουν ανάγκη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 8 υποκείμενα (66,6%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) (2 αγόρια από συνεντεύξεις και 1 αγόρι μέσα από το ιχνογραφικό του έργου) και 5 κορίτσια (41,6%) (4 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Και στη συμπεριφορά μας πώς πρέπει να είμαστε;

ΜαΚ: Πρέπει να τα βοηθάμε.

I: Πώς μπορούμε να τα βοηθήσουμε;

ΜαΚ: Αν είναι άρρωστα μπορούμε να τα βοηθήσουμε στο σπίτι τους και στο μαγαζί τους.

I: Ωραία. Αν ήσουν σε ένα εστιατόριο και έβλεπες κάποια παιδιά να κοροϊδεύουν ένα κωφό παιδί που μιλάει στη νοηματική, τι θα σκεφτόσουν;

ΚΚ: Θα τους έλεγα να το έχουν φίλο, να παίζουν μαζί του, να το βοηθάνε και να μην το ξανά κοροϊδέψουν.

I: Και τι μπορούμε να πούμε σ' αυτά τα παιδιά;

ΜΚ: Να γίνουν φίλοι μας, για να γίνουμε μαζί μια ομάδα και να βοηθήσουμε τα κωφά παιδιά. (21^ο ιχνογράφημα)

[...]: Τα κωφά άτομα έχουν κάποιες δυσκολίες στη ζωή τους επειδή δεν μπορούν ν' ακούν, αλλά είπαμε ότι αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν. Εσύ τι πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις για να τα βοηθήσεις να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες; Τι στάση πρέπει να κρατήσεις απέναντι τους;

ΜΚ: Φιλική στάση.

I: Δηλαδή, τι να κάνεις; Δώσε μου ένα παράδειγμα.

ΜΚ: Να τους δώσω χρήματα να αγοράσουν σπίτι και να τους βοηθήσω να βρουν δουλειά.

ΜΑ: Ότι υπάρχουν τρόποι να επικοινωνήσουν με τους άλλους και ότι δεν πρέπει να είμαστε κακοί μαζί τους.

ΜΑ: Θα μπορούσα να τα βοηθήσω. (18^ο ιχνογράφημα)

ΜαΑ: Να τους βοηθάμε.

Ι: Με ποιόν τρόπο; Πώς φαντάζεσαι ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις ένα κωφό παιδί;

ΜαΑ: Να παίζω μαζί του, να το βοηθάω στα μαθήματα όταν δυσκολεύεται, να του λέω τι θέλουν οι ασκήσεις.

ΡΚ: Μπορούμε να ζητήσουμε από τους ανθρώπους ή αν είναι ένα μικρό παιδί να ζητήσει από τους φίλους του να μην τα κοροϊδεύουν γιατί αυτά τα άτομα χρειάζονται βοήθεια.

Ι: Πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν όλα αυτά;

ΣΚ: Αν οι άλλοι άνθρωποι θέλουν να τους βοηθήσουν.

Ι: Ποιά πιστεύεις ότι θα ήταν πιο σωστή συμπεριφορά;

ΧΑ: Να μην το κοροϊδεύουν, να είναι φίλοι του, να παίζουν, να το βοηθάνε στα μαθήματα, να κάθονται μαζί του και διάφορα τέτοια.

14.5.3. Απουσία κοροϊδίας

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα που θεωρούν ότι μια σωστή συμπεριφορά προς το πρόσωπο των κωφών σίγουρα δεν πρέπει να περιλαμβάνει κοροϊδία και ειρωνεία. Αυτή είναι μια συμπεριφορά που στενοχωρεί πολύ τους κωφούς και τους αποθαρρύνει. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα της έρευνας (58,3%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) και 2 αγόρια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Ι: Πώς θα ήταν σωστό να είναι η συμπεριφορά μας;

ΜΚ: Ευγενική, καλή και να μην κοροϊδεύουμε τους άλλους, γιατί μπορεί να μην μας καταλάβουν επειδή είναι κωφοί και δεν μας ακούνε, αλλά αν είναι μπροστά μας μπορεί να μας καταλάβουν.

Ι: Γιατί; Γιατί δεν πρέπει να τον κοροϊδεύουν;

ΓΑ: Γιατί είναι ίδιος μ' αυτούς, απλά δεν ακούει.

ΕΚ: Μάθαμε ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να τα έχουμε φίλους, να μην τα κοροϊδεύουμε και να τους συμπεριφερόμαστε σωστά και όπως συμπεριφερόμαστε και στους άλλους.

Ι: Και τι πιστεύεις ότι θα ήταν το σωστό να γίνει;

ΝΚ: Να μην το κοροϊδεύεις και να το κάνεις παρέα.

Ι: Ωραία. Αν ήσουν σε ένα εστιατόριο και έβλεπες κάποια παιδιά να κοροϊδεύουν ένα κωφό παιδί που μιλάει στη νοηματική, τι θα σκεφτόσουν;

ΚΚ: Θα τους έλεγα να το έχουν φίλο, να παίζουν μαζί του, να το βοηθάνε και να μην το ξανά κοροϊδέψουν.

Ι: Πώς πρέπει να τους συμπεριφερόμαστε; Πρέπει να τα κοροϊδεύουμε;

ΧΑ: Όχι, γιατί αν ήμασταν εμείς στη θέση τους και μας κοροϊδεύαν δεν θα μας άρεσε. Γι' αυτό, πρέπει να τους συμπεριφερόμαστε καλά.

Ι: Εσύ έχεις σκεφτεί τι θα μπορούσες να κάνεις για να γίνει η ζωή κάποιου κωφού πιο εύκολη;

ΣΚ: Να τον βοηθήσω, να μάθω τη νοηματική για να μπορούμε να επικοινωνούμε και να πω σ' αυτούς που τον κοροϊδεύουν γιατί δεν είναι ωραίο να το κάνουν αυτό.

14.5.4. Αποδοχή στην παρέα/φιλία

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι για να συμπεριφέρονται σωστά στα άτομα με κώφωση θα πρέπει να τα αποδέχονται στην παρέα τους και να μην τα περιθωριοποιούν εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 4 κορίτσια (33,3%) (3 μέσα από τη συνέντευξη και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου) και 1 αγόρι (8,3%) μέσα από το ιχνογραφικό του έργου. Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

ΣτΚ: Θα ήθελα να πω στο κωφό παιδί να γίνουμε φίλοι, για να πηγαίνουμε μαζί βόλτες, να τρώμε και να κάνουμε πράγματα μαζί.

I: Εσύ, όμως, τι πιστεύεις;

ΜαΑ: Ότι πρέπει να παίζουμε μαζί τους. (15^ο ιχνογράφημα)

ΕΚ: Μάθαμε ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να τα έχουμε φίλους, να μην τα κοροϊδεύουμε και να τους συμπεριφερόμαστε σωστά και όπως συμπεριφερόμαστε και στους άλλους.

I: Και τι πιστεύεις ότι θα ήταν το σωστό να γίνει;

ΝΚ: Να μην το κοροϊδεύεις και να το κάνεις παρέα.

I: Ποια πιστεύεις ότι είναι η σωστή; Τι πρέπει να γίνεται;

ΝΚ: Να μην τα κοροϊδεύουμε, να τα παίζουμε και να τα δεχόμαστε όπως είναι. (23^ο ιχνογράφημα)

I: Ωραία. Αν ήσουν σε ένα εστιατόριο και έβλεπες κάποια παιδιά να κοροϊδεύουν ένα κωφό παιδί που μιλάει στη νοηματική, τι θα σκεφτόσουν;

ΚΚ: Θα τους έλεγα να το έχουν φίλο, να παίζουν μαζί του, να το βοηθάνε και να μην το ξανά κοροϊδέψουν.

14.5.5. Να τα κάνουμε χαρούμενα

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι για να είναι η συμπεριφορά τους σωστή πρέπει όσα κάνουν να προκαλούν θετικά συναισθήματα στα κωφά άτομα και να τα κάνουν χαρούμενα.. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Ποια είναι η συμπεριφορά που θεωρείς ότι πρέπει να έχουμε απέναντι στα κωφά άτομα;

ΕΚ: Ότι δεν πρέπει να τα κοροϊδεύουμε, αλλά πρέπει να τα παίζουμε, να τα κάνουμε να γελάνε, να τα βοηθάμε και να τα έχουμε φίλους.

14.5.6. Ισότιμη αντιμετώπιση με τους ακούοντες

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι για να είναι η συμπεριφορά τους σωστή δεν πρέπει να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους προς τα κωφά άτομα, αλλά να τους συμπεριφέρονται ισότιμα, όπως και στους ακούοντες. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25 %), που αναλύεται σε 2 κορίτσια (16,6%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Ποια είναι η σωστή συμπεριφορά που πρέπει να έχουμε απέναντι στα κωφά άτομα;
ΓΑ: Να είμαστε μια χαρά.

I: Και στο παιδί αυτό τι θα μπορούσες να πεις;
NK: Να μην το κοροϊδεύει, γιατί είναι το ίδιο με μας.

EK: Μάθαμε ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να τα έχουμε φίλους, να μην τα κοροϊδεύουμε και να τους συμπεριφερόμαστε σωστά και όπως συμπεριφερόμαστε και στους άλλους.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των ακουόντων προς τα κωφά άτομα, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 32 πιο κάτω.

Πίνακας 32. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την επιδιωκόμενη συμπεριφορά των ακουόντων προς τα κωφά άτομα όπως τα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Να μιλάμε στη γλώσσα τους για να μπορούμε να επικοινωνήσουμε	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2. Προσφορά βοήθειας	25%(3)	41,6%(5)	66,6%(8)
3. Απουσία κοροϊδίας	16,6%(2)	41,6%(5)	58,3%(7)
4. Αποδοχή στην παρέα/φιλία	8,3%(1)	33,3%(4)	41,6%(5)
5. Να τα κάνουμε χαρούμενα	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)
6. Ισότιμη αντιμετώπιση με τους ακούντες	8,3%(1)	16,6%(2)	25%(3)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω απαντήσεων, η πλειοψηφία των υποκειμένων τονίζει ότι η επιδιωκόμενη συμπεριφορά είναι να μην κοροϊδεύουμε τα κωφά άτομα. Η συμπεριφορά που επεσήμαναν στις προηγούμενες υποενότητες ότι προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους κωφούς, τώρα αναφέρθηκε από τους περισσότερους ως ανεπιθύμητη. Έτσι, συνειδητοποιούμε πως 7 υποκείμενα (58,3%) σημειώνουν πως πρέπει να είμαστε ευγενικοί απέναντί τους, να μην τους κοροϊδεύουμε, αφού είναι ίδιοι με εμάς και να έχουμε στο μυαλό μας ότι πρέπει να τους συμπεριφερόμαστε, όπως συμπεριφερόμαστε και σε όλους τους άλλους ανθρώπους, καθώς δεν υστερούν σε τίποτα σε σχέση με εμάς.

Στη συνέχεια, 8 υποκείμενα (66,6%) απαντούν ότι η σωστή συμπεριφορά που πρέπει να έχουμε απέναντι στους κωφούς είναι να τους παρέχουμε τη βοήθειά μας, όποτε το έχουν ανάγκη. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να διευκρινίσουμε πως η παροχή βοήθειας δεν προτείνεται από τους μαθητές, επειδή θεωρούν ότι οι κωφοί είναι ανίκανοι, αλλά σχετίζεται περισσότερο με την προοπτική της υποστήριξης και της διευκόλυνσης. Έπειτα, 2 υποκείμενα (16,6%) πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό να προσπαθούμε να χρησιμοποιούμε τη νοηματική, ώστε οι κωφοί να μη νιώθουν απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι.

Επιπλέον, η αποδοχή των κωφών στην παρέα και η ανάπτυξη φιλίας με αυτά τα άτομα θεωρήθηκε ύψιστης σημασίας για 5 υποκείμενα (41,6%). Οι κωφοί με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται αποδεκτοί από την κοινωνία και αυτό τους κάνει να νιώθουν σημαντικοί και ισότιμοι με τους υπολοίπους. Ωστόσο, η ισότιμη αντιμετώπιση αναφέρθηκε ρητά από 3 υποκείμενα, τα οποία σημειώνουν ότι οι κωφοί δε διαφέρουν από εμάς και κατά συνέπεια δεν πρέπει να διαφέρει και η δική μας συμπεριφορά προς αυτούς. Τέλος, 1 υποκείμενο

ανέφερε ότι πρέπει η συμπεριφορά μας να είναι διακριτική, ώστε να τους κάνουμε να γελάνε και να έχουν θετικά συναισθήματα.

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε πως όλες οι συμπεριφορές που αναφέρουν τα υποκείμενα της έρμπ έρ

ΣτΚ: Θα σου έλεγα ότι και εσύ αν είχες ένα τέτοιο ατύχημα και σε κοροΐδευαν επειδή είσαι κωφό, δεν θα σου άρεσε.

ΕΚ: Θα ήταν πολύ άσχημο γι' αυτό το παιδί και θα πήγαινα να τους έλεγα ότι δεν πρέπει να το κοροΐδεύουν γιατί αν ήμασταν εμείς στη θέση του δεν θα μας άρεσε.

Ι: Αν ήμουν εγώ το παιδί που κοροΐδεύει, τι θα μου έλεγες για να με πείσεις ότι δεν πρέπει να το κάνω αυτό; Γιατί δεν πρέπει να το κάνω;

ΜΚ: Θα σου έλεγα ότι αν ήσουν εσύ στη θέση του και σε κοροΐδευε αυτό δεν θα σου άρεσε καθόλου και να μην το ξανά κάνεις γιατί δεν είναι καθόλου καλό.

Ι: Εσύ τι θα έλεγες στα παιδιά που το κοροΐδεύουν και το κοιτάνε περίεργα;

ΜΑ: Θα τους έλεγα ότι αν ήταν αυτοί στη θέση του, δεν θα τους άρεσε να τους κοροΐδεύουν.

ΜαΑ: Θα τους έλεγα να μην το κοροΐδεύουν, γιατί αν ήτανε στη θέση του θα τους κοροΐδευαν και αυτούς.

14.6.3. Ίδιες δυνατότητες κωφών με ακούντες

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι το βασικό επιχείρημα υπεράσπισης των κωφών ατόμων είναι πως και εκείνα έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τα ακούντα άτομα και γι αυτό δεν υπάρχει λόγος κοροΐδίας και περιθωριοποίησης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 9 υποκείμενα (75%), που αναλύεται σε 5 κορίτσια (41,6%) (4 μέσα από συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου) και 4 αγόρια (33,3%) (2 μέσα από συνεντεύξεις και 2 μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Ι: Θα σου άρεσε όλοι στο σχολείο σου να το θέλουν το κωφό παιδί;

ΜαΑ: Ναι.

Ι: Και πώς πιστεύεις ότι θα μπορούσες να το καταφέρεις αυτό;

ΜαΑ: Αν τους έλεγα τις δυνατότητες που έχει. (15^ο ιχνογράφημα)

Ι: Και τι θα έλεγες στα άλλα παιδιά για να μην κοροΐδεύουν το κωφό παιδί; Γιατί δεν πρέπει να το κοροΐδεύουν;

ΓΑ: Γιατί είναι το ίδιο με αυτούς, απλά δεν ακούει. (13^ο ιχνογράφημα)

ΧΑ: Θα σου έλεγα ότι είναι ένα παιδί σαν και εμάς, απλά δεν ακούει.

Ι: Πολύ ωραία. Στα παιδιά που κοροΐδευαν τι θα ήθελες να πεις για να τα πείσεις να μην το κάνουν αυτό;

ΚΚ: Θα ήθελα να τους πω να παίζουν όμορφα μαζί του, αλλιώς θα του μάθω εγώ να μιλάει καλά και όταν θα μιλάει καλά θα παίζετε μαζί του.

Ι: Τι άλλο θα τους έλεγες για να τους πείσεις ότι δεν έχει κάποιο άλλο πρόβλημα; Τι μπορεί να κάνει ένα κωφό άτομο;

ΚΚ: Μπορεί να δουλέψει γιατί διαβάζει το στόμα, δηλαδή μπορεί να γίνει δάσκαλος και γιατρός.

Ι: Τι θα ήθελες να τους πεις; Τι διαφορετικό έχει αυτό το κωφό παιδί;

ΕΚ: Τίποτα, απλά δεν ακούει. (20^ο ιχνογράφημα)

[...]: Και τι άλλο θα τους έλεγες για να τους πείσεις ότι δεν πρέπει να κοροΐδεύουν αυτό το παιδί;

EΚ: Ότι δεν είναι σωστό να το κοροϊδεύουν και ότι είναι ένα παιδί όπως εμάς.

ΡΚ: Ότι είναι κάποιοι άνθρωποι σαν και εμάς, αλλά με περισσότερες δυσκολίες από εμάς γιατί δεν ακούν και δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα στη ζωή τους όπως εμείς. Γι' αυτό το λόγο, δεν πρέπει να τα κοροϊδεύουμε, αλλά να τα βοηθήσουμε.

ΡΚ: Δεν θα ένιωθα και πολύ χαρούμενη. Δεν θα καταλάβαινα γιατί τους κοροϊδεύουν, αφού ίδιοι με εμάς είναι και αυτοί.

ΝΚ: Μπορεί να κάνει τα πάντα, αλλά με ένα λίγο πιο διαφορετικό τρόπο.

ΣΚ: Δεν τους αρέσει αυτό που βλέπουν και τους φαίνεται παράξενο, επειδή δεν είναι ένα παιδί που ακούει. Θα τους έλεγα να μην τους φαίνεται καθόλου παράξενο, γιατί είναι και αυτό ένα παιδί όπως όλα τα παιδιά.

ΣΚ: Θα του έλεγα ότι είναι ίδιοι με εμάς, απλά δεν μπορούν να ακούσουν.

ΣΚ: Θα τους έλεγα ότι μπορεί να κάνει τα πάντα με λίγη βοήθεια και ότι θα τα κατάφερνε.

ΜαΑ: Θα τους έλεγα να παίζουν μαζί του, γιατί όλοι είμαστε ίδιοι.

14.6.4. Πλήθος δυσκολιών των κωφών ατόμων

Σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται τα υποκείμενα της έρευνας που θεωρούν ότι το βασικό επιχείρημα υπεράσπισης των κωφών ατόμων είναι πως πρέπει να τους φερόμαστε με όμορφο τρόπο, διότι ήδη έχουν πολλές δυσκολίες λόγω της ιδιαίτερης κατάστασής τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

ΡΚ: Ότι είναι κάποιοι άνθρωποι σαν και εμάς, αλλά με περισσότερες δυσκολίες από εμάς γιατί δεν ακούν και δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα στη ζωή τους όπως εμείς. Γι' αυτό το λόγο, δεν πρέπει να τα κοροϊδεύουμε, αλλά να τα βοηθήσουμε.

ΡΚ: Ότι δεν είναι σωστό να τα κοροϊδεύουν, γιατί αυτά τα άτομα έχουν περισσότερες δυσκολίες από εμάς και μιλάνε έτσι περιέργα γιατί δεν ακούν τη φωνή τους.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τα επιχειρήματα που επικαλούνται τα υποκείμενα της έρευνας προς υπεράσπιση των κωφών, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 33 πιο κάτω.

Πίνακας 33. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τα επιχειρήματα που επικαλούνται τα υποκείμενα της έρευνας προς υπεράσπιση των κωφών σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

33.ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗΣ ΚΩΦΩΝ ΑΤΟΜΩΝ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2. Δεν είναι σωστό να κάνουμε ότι δε θέλουμε να μας κάνουν	25%(3)	25%(3)	50%(6)
3. Ίδιες δυνατότητες κωφών με ακούοντες	33,3%(4)	41,6%(5)	75%(9)
4. Πλήθος δυσκολιών των κωφών ατόμων	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να σταχυολογήσουν ορισμένα επιχειρήματα που θα προέβιαν στους ακούοντες προκειμένου να υπερασπιστούν τα κωφά άτομα. Το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων (75%) τόνισε ότι δεν πρέπει να διαφοροποιείται η

παιδί να το κοροϊδεύουν οι άλλοι ή όταν δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής.

Από την άλλη, επεσήμαναν (50%) ότι βλέποντας ένα κωφό άτομο τους νιώθουν καλά και αισθάνονται θετικά συναισθήματα. Επίσης, 1 υποκείμενο (8,3%) αιτιολογώντας την απάντησή του λέει ότι είναι χαρούμενο, διότι το κωφό παιδί μπορεί να μιλάει, να ακούει λίγο και γενικά να κάνει τα πάντα. Ακόμα, 1 υποκείμενο (8,3%) επισημαίνει ότι η χαρά των κωφών παιδιών το κάνει και αυτό να είναι χαρούμενο. Ορισμένα άλλα υποκείμενα (41,6%) αισθάνονται χαρούμενα, καθώς μπορούν να προσφέρουν τη βοήθειά τους ανά πάσα στιγμή και να διευκολύνουν τα κωφά άτομα έστω και λίγο.

Στη συνέχεια, τα θετικά συναισθήματα που νιώθουν προς τα κωφά άτομα τα οδηγούν να θέλουν να κάνουν παρέα μαζί τους και να αποτελούν μέλος της παρέας τους (25%). Έπειτα, σημειώνουν (16,6%) ότι καθώς βλέπουν ένα κωφό άτομο νιώθουν θετικά συναισθήματα και θέλουν να συναναστραφούν μαζί του προκειμένου να μάθουν πράγματα για τη ζωή και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, ενώ σε 1 άλλο (8,3%) του δημιουργείται η επιθυμία να συνεργαστεί μαζί του. Τέλος, 1 υποκείμενο αισθάνεται τόσο θετικά με τα κωφά άτομα και τα συμπαθεί τόσο πολύ, ώστε αποφάσισε πως στο μέλλον θέλει να ασχοληθεί με τα κωφά άτομα σαν επάγγελμα.

Συμπερασματικά, τα υποκείμενα της έρευνας μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων έχουν συνειδητοποιήσει τον κόσμο των κωφών ατόμων και αυτή η επαφή τους έχει κάνει να είναι θετικοί απέναντί τους και να μην κυριαρχούν οι προκαταλήψεις.

Μια άλλη παράμετρος που μελετήθηκε είναι η επιδιωκόμενη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν οι ακούοντες προς τους κωφούς. Η πλειοψηφία των υποκειμένων τονίζει ότι η επιδιωκόμενη συμπεριφορά είναι να μην κοροϊδεύουμε τα κωφά άτομα. Η συμπεριφορά που επεσήμαναν στις προηγούμενες υποενότητες ότι προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους κωφούς τώρα αναφέρθηκε από τους περισσότερους ως ανεπιθύμητη. Έτσι, συνειδητοποιούμε πως σημειώνουν (58,3%) ότι πρέπει να είμαστε ευγενικοί απέναντί τους, να μην τους κοροϊδεύουμε, αφού είναι ίδιοι με εμάς και να έχουμε στο μυαλό μας ότι πρέπει να τους συμπεριφερόμαστε, όπως συμπεριφερόμαστε και σε όλους τους άλλους ανθρώπους, καθώς δεν υστερούν σε τίποτα σε σχέση με εμάς.

Στη συνέχεια, απαντούν (66,6%) ότι η σωστή συμπεριφορά που πρέπει να έχουμε απέναντι στους κωφούς είναι να τους παρέχουμε τη βοήθειά μας, όποτε το έχουν ανάγκη. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να διευκρινίσουμε πως η παροχή βοήθειας δεν προτείνεται από τους μαθητές, επειδή θεωρούν ότι οι κωφοί είναι ανίκανοι, αλλά σχετίζεται περισσότερο με την προοπτική της υποστήριξης και της διευκόλυνσης. Έπειτα, πιστεύουν (16,6%) ότι είναι πολύ σημαντικό να προσπαθούμε να χρησιμοποιούμε τη νοηματική, ώστε οι κωφοί να μη νιώθουν απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι.

Επιπλέον, θεωρούν ότι η αποδοχή των κωφών στην παρέα και η ανάπτυξη φιλίας με αυτά τα άτομα θεωρήθηκε ύψιστης σημασίας (41,6%). Οι κωφοί με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται αποδεκτοί από την κοινωνία και αυτό τους κάνει να νιώθουν σημαντικοί και ισότιμοι με τους υπολοίπους. Ωστόσο, η ισότιμη αντιμετώπιση αναφέρθηκε ρητά και σημειώνουν (25%) ότι οι κωφοί δε διαφέρουν από εμάς και κατά συνέπεια δεν πρέπει να διαφέρει και η δική μας συμπεριφορά προς αυτούς. Τέλος, 1 υποκείμενο ανέφερε ότι πρέπει η συμπεριφορά μας να είναι διακριτική, ώστε να τους κάνουμε να γελάνε και να έχουν θετικά συναισθήματα.

Επομένως, διαπιστώνουμε πως όλες οι συμπεριφορές που αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνας σχετίζονται με την προοπτική της αποδοχής των κωφών ατόμων στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής των ακουόντων. Επίσης, προτείνουν μια τακτική διευκόλυνσης και υποστήριξης των ακουόντων απαλλαγμένη από πικρόχολα σχόλια και στιγματισμό.

Τέλος, τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να σταχυολογήσουν ορισμένα επιχειρήματα που θα προέβαλαν στους ακούοντες προκειμένου να υπερασπιστούν τα κωφά άτομα. Το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων (75%) τόνισαν ότι δεν πρέπει να διαφοροποιείται η συμπεριφορά μας προς τα κωφά άτομα, καθώς και αυτά έχουν τις ίδιες δυνατότητες με εμάς και είμαστε ισότιμοι. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτός ήταν ένας βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας. Ο στόχος μας ήταν να έρθουν τα υποκείμενα της έρευνας σε επαφή με τον κόσμο των κωφών ατόμων και απορρίπτοντας τις προκαταλήψεις να συνειδητοποιήσουν ότι είμαστε όλοι ίσοι.

Στη συνέχεια, ένα άλλο σχετικό επιχείρημα που προέβαλαν (16,6%) είναι ότι η διαφορετικότητα που έχουν τα κωφά άτομα σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αιτία κοροϊδίας. Ακόμα, 1 υποκείμενο (8,3%) σημείωσε ότι τα κωφά άτομα έχουν αρκετές δυσκολίες προσαρμογής και εμείς δε θα έπρεπε να τους κάνουμε τη ζωή ακόμα πιο δύσκολη με την άσχημη συμπεριφορά μας. Τέλος, αναφέρουν (50%) ότι κανείς δε θέλει να τον κοροϊδεύουν και ότι τα άτομα που κάνουν κάτι τέτοιο πρέπει να σκεφτούν πως δε θα τους άρεσε καθόλου να ήταν οι ίδιοι θύματα κοροϊδίας. Επομένως, καλό θα ήταν να το σκεφτούν ξανά στην περίπτωση που αποφασίσουν να φερθούν με ανάλογο τρόπο στους κωφούς.

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε πως τα υποκείμενα της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις δεν αντιμετωπίζουν την κώφωση ως προβληματική κατάσταση, αλλά είναι σαφώς πιο δεκτικοί προς τα κωφά άτομα σε σχέση με όσα μας είχαν πει στην αρχική φάση πριν την παρέμβαση. Η σύγκριση των δύο φάσεων θα πραγματοποιηθεί πιο αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο, προκειμένου να επιτοπιστούν με πιο εναργή τρόπο οι διαφοροποιήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών, μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων και ιχνογραφικών έργων

15.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις που υλοποιήσαμε. Ειδικότερα, αναλύουμε τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την παρέμβαση, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που αναλύσαμε και τις προηγούμενες συνεντεύξεις των υποκειμένων. Ο βασικός μας στόχος είναι να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, μετά τις συναντήσεις μας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερωτήματα που θέσαμε στα υποκείμενα ήταν ακριβώς τα ίδια με τα ερωτήματα των συνεντεύξεων πριν τις παρεμβάσεις. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά όλες τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις τελικές συνεντεύξεις σχετικά με τις δομές φοίτησης των κωφών μαθητών και την προοπτική της ένταξης.

15.2. Δομές εκπαίδευσης κωφών μαθητών

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών και ειδικότερα για την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών δομών που έχουν δημιουργηθεί για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών και των ειδικών παιδαγωγών. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

15.2.1. Φοίτηση κωφών μαθητών στο ειδικό σχολείο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τι ξέρεις γι' αυτούς;

ΧΑ: Είχαμε δει στο βίντεο που ήταν δύο κυρίες και μάθαιναν νοηματική σε αυτούς που δεν ακούν, και τους πήγανε στο γιατρό για να κάνουν εγχείρηση και να βάλουν ένα μηχανάκι, και αυτό το είχαμε παίξει και στο θέατρο.

I: Το παιδί αυτό για να μπορέσει να παρακολουθήσει το μάθημα θα χρειαζόταν τη βοήθεια κάποιου;

ΣτΚ: Ναι, κάποιος ειδικός δάσκαλος θα μπορούσε να το βοηθήσει στη νοηματική, αλλά υπάρχουν και ειδικά σχολεία για τα κωφά παιδιά που μπορούν να τα βοηθήσουν.

I: Υπάρχει κάποιος που μπορεί να βοηθήσει αυτό το παιδί, αν δεν ακούει τη δασκάλα;

ΝΚ: Ναι, ένας ειδικός δάσκαλος που ξέρει τη νοηματική και μπορεί να του εξηγήσει.

I: Θα μπορούσε όλα να τα κάνει κανονικά; Δεν θα είχε κάποια δυσκολία;

ΝΚ: Δεν θα άκουγε τη δασκάλα, αλλά θα το βοηθούσε ο ειδικός δάσκαλος.

I: Τι κάνει ο ειδικός δάσκαλος; Πώς το βοηθάει;

ΝΚ: Του μαθαίνει νοηματική. (23^ο ιχνογράφημα)

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει καλά στα μαθήματα ή πάντα θα δυσκολευόταν και δεν θα ήταν ποτέ καλός μαθητής;

ΕΚ: Δεν θα δυσκολευόταν και θα μπορούσε να τα καταφέρει αν είχε τη βοήθεια του ειδικού δασκάλου.

I: Ωραία. Αν στο σχολείο σου ερχόταν ένα παιδί στην ηλικία σου και το έβαζαν στη δικιά σου τάξη, πιστεύεις ότι θα άλλαζε κάτι στον τρόπο που γίνεται το μάθημα;

ΜΚ: Ναι, θα το βοηθούσαμε πιο πολύ.

I: Θα υπήρχε κάποιος που θα το βοηθάει;

ΜΚ: Ναι.

I: Υπάρχουν δάσκαλοι που μπορούν να το βοηθήσουν;

ΜΚ: Ναι.

I: Τι χαρακτηριστικά θα έχουν αυτοί οι δάσκαλοι; Τι θα πρέπει να ξέρουν;

ΜΚ: Πρέπει να ξέρουν τη νοηματική για να το βοηθάνε.

I: Μήπως θα μπορούσε να έχει έναν ειδικό δάσκαλο, που θα είναι δίπλα του και θα του τα εξηγεί;

ΡΚ: Ναι, θα μπορούσε.

I: Αν είχε, λοιπόν, ειδικό δάσκαλο που θα του τα εξηγούσε και έτσι θα συμμετείχε στην τάξη, πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με εσένα ή δεν θα ήταν και πολύ καλός μαθητής;

ΡΚ: Πιστεύω ότι θα μπορούσε να είναι καλός μαθητής.

I: Δηλαδή τι θα μπορούσατε να κάνετε;

ΜαΑ: Να προσπαθούσαμε να επικοινωνήσουμε. Αλλά και οι άλλοι θα μπορούσαν να το βοηθήσουν.

I: Ποιοι δηλαδή;

ΜαΑ: Κάποιος δάσκαλος.

I: Τι θα έπρεπε να ξέρει αυτός ο δάσκαλος, για να το μάθει και στο παιδί;

ΜαΑ: Θα έπρεπε να ξέρει τη νοηματική, για να του εξηγεί το μάθημα.

I: Και ως προς το δάσκαλο, θα είχε βοήθεια;

ΜΑ: Ναι, θα μπορούσε να έχει έναν ειδικό δάσκαλο που θα το βοηθάει.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τη δομή φοίτησης των κωφών μαθητών, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών στον Πίνακα 34 πιο κάτω.

Πίνακας 34. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν τη γνώση των υποκειμένων αναφορικά

15.3.1.1. Παρέα με κωφό άτομα για να περνάνε καλά

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό μαθητή για να περνάνε ποιοτικό χρόνο μαζί. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Ωραία. Και ως προς τη συμπεριφορά σου;

EK: Θα του φερόμουν αωραία, θα τον είχα φίλο, θα του έλεγα αστεία για να γελάει και δεν θα τον κοροΐδεα.

15.3.1.2. Παρέα με κωφό άτομα για παιχνίδι

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο και να παίζουν μαζί. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 υποκείμενα (41,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 4 κορίτσια (33,3%) (3 μέσα από τις συνεντεύξεις και 1 μέσα από το ιχνογραφικό του έργου). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Στο διάλλειμα τι πιστεύεις ότι θα έκανε ένα κωφό παιδί;

XA: Θα ήμουνα μαζί του, θα παίζαμε και όποιον το κοροΐδεα θα τον μάλωνα.

I: Τι άλλο θα μπορούσατε να κάνετε μαζί με το κωφό παιδί;

XA: Να διαβάζουμε, να παίζουμε, να τρώμε, να κάνουμε όλα τα μαθήματα του σχολείου, να ζωγραφίζουμε, να παίζουμε μαζί στο σπίτι αν μέναμε κοντά...

I: Ωραία. Σκέφτεσαι ότι ίσως υπάρχει κάτι που δεν θα μπορείτε να κάνετε μαζί;

XA: Όχι, όλα μπορούμε να τα κάνουμε.

I: Τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί, τα οποία κάνεις τώρα και με τις φίλες σου;

ΣτΚ: Θα μπορούσαμε να παίζουμε.

I: Και στο διάλλειμα τι φαντάζεσαι ότι θα έκανε;

EK: Θα έτρωγε κανονικά το φαγητό του όπως εμάς και θα έπαιζε μαζί μας.

I: Θα μπορούσε να παίξει όλα τα παιχνίδια;

EK: Ναι.

I: Σκέφτεσαι κάτι που δεν θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

EK: Όχι, όλα θα μπορούσαμε να τα κάνουμε.

I: Θα μπορούσες να το δεχτείς στην παρέα σου;

ΣΚ: Ναι.

I: Τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

ΣΚ: Ναι παίζουμε.

I: Τα παιδιά που ακούν πώς θα του συμπεριφέρονται στο διάλλειμα;

ΣΚ: Θα το παίζουν, θα του μιλάνε και θα το καταλαβαίνουν. (24^ο ιχνογράφημα)

I: Τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

PK: Θα μπορούσαμε να παίζουμε μαζί και να πηγαίνουμε βόλτες.

15.3.1.3. Παρέα με κωφό άτομα για να τα βοηθήσουν

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο για να τους παρέχουν τη βοήθειά τους κάθε φορά που θα το έχουν ανάγκη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που

αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Θα μπορούσε να παίζει το κωφό παιδί με την παρέα σου;
ΜΑ: Ναι.

I: Θα ήθελες να είναι και το κωφό κορίτσι μέλος της παρέας σου;
ΜΚ: Ναι, γιατί δεν θα είχε φίλους. Αν για παράδειγμα ήμουν με τις φίλες μου και έρθει το κωφό κορίτσι μαζί μας, αλλά η παρέα μου δεν θέλει να παίζει μαζί της, εγώ θα την πάρω να παίζουμε μαζί και οι άλλες αν δεν θέλουν να έρθουν, να μην έρθουν.
I: Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;
ΜΚ: Θα μπορούσαμε να βοηθάει η μία την άλλη στα μαθήματα και να παίζουμε στο διάλλειμα.
I: Το απόγευμα θα μπορούσατε να παίζεται μαζί;
ΜΚ: Ναι.

I: Γιατί θα ήθελες να είναι φίλη σου;
ΚΚ: Γιατί στο τέλος θα της μάθαινα να μιλάει πολύ καλά και θα μου άρεσε που την έχω βοηθήσει.
I: Και τι άλλο θα κάνατε μαζί;
ΚΚ: Θα παίζαμε και θα διασκεδάζαμε.

15.3.1.4. Παρέα με κωφά άτομα για να μοιράζονται τα πράγματά τους

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο και να μοιράζονται μαζί τα πράγματά τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Θα ήθελες να είναι φίλη σου;
ΜαΚ: Ναι.
I: Τι άλλο θα ήθελες;
ΜαΚ: Θα ήθελα να του δίνω τα δικά μου πράγματα, τα μολύβια μου...

15.3.1.5. Παρέα με κωφά άτομα, αφού είναι ισότιμα με τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο, καθώς είναι ισότιμο με τους ακούοντες και μπορούν να κάνουν τα πάντα μαζί. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), κορίτσι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Τι σε κάνει να θέλεις να έχεις φίλη ένα κωφό κορίτσι;
ΕΚ: Το ότι είναι και αυτό ένα παιδί όπως εμάς και δεν πρέπει να το κοροϊδεύουμε και να το αφήνουμε, αλλά να το έχουμε κι αυτό μαζί μας.

15.3.1.6. Παρέα με κωφά άτομα για να μην αισθάνονται μοναξιά

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο για να μην αισθάνεται μοναξιά και απομόνωση. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι μέσα από το ιχνογραφικό

του έργου. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Εσύ θα το ήθελες στην δικιά σου παρέα;

ΧΑ: Ναι.

I: Γιατί θα το ήθελες;

ΧΑ: Γιατί αν δεν το ήθελε κανένας άλλος, θα καθόταν όλη μέρα να διαβάζει, δεν θα έπαιζε με κανένα και θα ήταν λυπημένο.

I: Εσύ θα ήθελες να το βοηθήσεις να μην είναι λυπημένο, αλλά να είναι χαρούμενο;

ΧΑ: Ναι. (22° ιχνογράφημα)

15.3.1.7. Παρέα με κωφό άτομα για να κάνουν μαζί δραστηριότητες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο και να κάνουν μαζί διάφορες δραστηριότητες για να περνάνε καλά. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 3 υποκείμενα (25%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 2 κορίτσια (16,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Θα μπορούσες να το έχεις και φίλο σου, εκτός από το να παίζεται μαζί;

ΜαΑ: Ναι.

I: Και εκτός σχολείου δηλαδή θα ήθελες να βρίσκεστε, αν μένατε κοντά και δινόταν ευκαιρία;

ΜαΑ: Ναι.

I: Τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

ΜαΑ: Να κάνουμε βόλτες με ποδήλατα και να παίζουμε το αγαπημένο μου παιχνίδι στον υπολογιστή.

I: Θα ήθελες να έρθει στην παρέα σου;

ΝΚ: Ναι.

I: Θα ήθελες να κάνετε πράγματα μαζί; Θα μπορούσατε να κάνετε ό, τι κάνεις και με τα άλλα παιδιά;

ΝΚ: Ναι.

I: Δεν θα είχες πρόβλημα να είναι στην παρέα σου;

ΣΚ: Όχι.

I: Τι πράγματα φαντάζεσαι ότι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

ΣΚ: Τα πάντα.

I: Είναι κάτι που κάνετε τώρα με τις φίλες σου στο σχολείο ή στην γειτονιά, το οποίο δεν θα μπορούσατε να κάνετε μαζί με το κωφό παιδί;

ΣΚ: Όχι, τα πάντα μπορούμε να κάνουμε.

15.3.1.8. Παρέα με κωφό άτομα γιατί είναι ενδιαφέρουσα η διαφορετικότητα

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας ισχυρίζονται ότι θέλουν να κάνουν παρέα με ένα κωφό άτομο, γιατί τους ελκύει η διαφορετικότητα. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο (8,3%), αγόρι. Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη του υποκειμένου:

I: Θα ήθελες να είναι φίλος σου το κωφό παιδί;

ΜΑ: Ναι.

I: Γιατί θα ήθελες να είναι φίλος σου;

ΜΑ: Γιατί έχει κάτι το διαφορετικό και θα ήταν ενδιαφέρον.

I: Και τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;
ΜΑ: Να παίζουμε και να μιλάμε με λίγη προσπάθεια.
I: Υπάρχει κάτι που δεν θα μπορούσατε να κάνετε;
ΜΑ: Όχι, όλα θα μπορούσαμε να τα κάνουμε.

15.3.2. Η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι κωφοί μαθητές δεν έχουν κάποια δυσκολία, επομένως τα καταφέρουν το ίδιο καλά με τους ακούοντες μαθητές. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 7 υποκείμενα (58,3%), που αναλύεται σε 3 αγόρια (25%) και 4 κορίτσια (33,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Θα είχε δυσκολίες στο σχολείο;
ΚΚ: Όχι.
I: Δεν θα είχε δυσκολίες; Θα μπορούσε να τα κάνει όλα όπως και εσείς;
ΚΚ: Ναι, με τον ίδιο τρόπο.

I: Θα μπορούσε να συμμετέχει στο μάθημα;
ΜΚ: Ναι.
I: Θα είχε τη δυνατότητα να είναι καλός μαθητής ή δεν θα μπορούσε να τα καταφέρει όπως εσύ;
ΜΚ: Θα μπορούσε να τα καταφέρει.

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να είναι καλός στα μαθήματα, να είναι καλός μαθητής σαν και εσένα;
ΜαΑ: Ναι, θα μπορούσε.

I: Στο σχολείο πιστεύεις ότι το κωφό παιδί θα τα κατάφερνε καλά;
ΓΑ: Μια χαρά.

I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να είναι καλή μαθήτρια;
ΜαΚ: Ναι.
I: Θα μπορούσε να τα καταφέρει όπως εσύ;
ΜαΚ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι θα τα κατάφερνε καλά στο σχολείο; Θα ήταν καλός μαθητής;
ΧΑ: Ναι.

ΣΚ: Στο σχολείο αν δεν υπάρχει ένας ειδικός δάσκαλος, το κωφό παιδί θα δυσκολεύεται να παρακολουθήσει και να καταλάβει τα μαθήματα.
I: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει όπως και εσύ στα μαθήματα;
ΣΚ: Ναι, θα μπορούσε.
I: Γιατί; Τι θα το έκανε να τα καταφέρει;
ΣΚ: Αν διάβαζε και αν καταλάβαινε τι κάνουμε στην τάξη θα μπορούσε.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την αντιμετώπιση των εμποδίων που ενδεχομένως εμφανίζονται εξαιτίας της κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 35 πιο κάτω.

Πίνακας 35. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την κώφωση, η οποία δε στέκεται εμπόδιο για τους κωφούς μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

35. Η ΚΩΦΩΣΗ ΔΕΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΕΜΠΟΔΙΟ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Οι ακούοντες δε θεωρούν την κώφωση εμπόδιο για να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους κωφούς συμμαθητές	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)
1.1. Παρέα με κωφά άτομα για να περνάνε καλά	0%(0)	8,3%(1)	8,3%(1)

απαιτούμενη υποστήριξη. Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αποδέχονται την προοπτική της ένταξης και μάλιστα σημειώνουν ότι η κώφωση δε θα σταθεί εμπόδιο ούτε στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, αλλά ούτε και στην ανάπτυξη φυσιολογικών κοινωνικών σχέσεων.

15.4. Ενέργειες υποστήριξης κωφών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με τις ανάγκες που έχει ένας κωφός μαθητής. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

15.4.1. Η αποδοχή στην παρέα ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι για να βοηθήσουν ένα κωφό συμμαθητή τους μπορούν να κάνουν παρέα μαζί του, ώστε να μην αισθάνεται παραγκωνισμένος και περιθωριοποιημένος. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη:

I: Τι μπορεί να είναι αυτό; Στο σχολείο για παράδειγμα;
ΜΑ: Να το παίζω, να μην το αφήνω μόνο και να το βοηθάω.

15.4.2. Παροχή βοήθειας ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι για να υποστηρίξουν πραγματικά ένα κωφό άτομο πρέπει να του παρέχουν απλόχερα τη βοήθειά τους, όποτε εκείνο την έχει ανάγκη. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 αγόρι (8,3%) και 1 κορίτσι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

I: Εσείς θα μπορούσατε να κάνετε κάτι γι' αυτό;
ΣΚ: Ναι, θα μπορούσαμε να το βοηθάμε και να του εξηγούμε.

I: Τι μπορεί να είναι αυτό; Στο σχολείο για παράδειγμα;
ΜΑ: Να το παίζω, να μην το αφήνω μόνο και να το βοηθάω.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τις ενέργειες των υποκειμένων της έρευνας, ώστε να βοηθήσουν τους κωφούς συμμαθητές τους να ενταχθούν ομαλότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 36 πιο κάτω.

Πίνακας 36. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για τις ενέργειες που μπορούν να κάνουν, ώστε να ενταχθούν οι κωφοί μαθητές ομαλότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

36. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Η αποδοχή στην παρέα ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)
2. Παροχή βοήθειας ως ενέργεια υποστήριξης κωφών μαθητών από τους ακούοντες	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα δε θεωρούν ότι πρέπει να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν τους κωφούς. Οι κωφοί είναι άτομα ικανά, που μπορούν να υπερασπιστούν μόνα τους τον εαυτό τους και να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλους τους τομείς. Ωστόσο, 1 μαθητής (8,3%) δηλώνει πρόθυμος να κάνει παρέα με ένα κωφό παιδί προκειμένου να το βοηθάει και να το στηρίζει. Στην προοπτική της βοήθειας αναφέρθηκαν και 2 άλλα υποκείμενα (16,6%), τα οποία θέλουν να παρέχουν τη βοήθειά τους, όποτε τη χρειαστούν τα κωφά άτομα.

15.5. Αλλαγές κατά την ένταξη του κωφού μαθητή στο γενικό σχολείο

Αυτή η υποενοότητα εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις αλλαγές που θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνουν στο πλαίσιο της τάξης προκειμένου να μπορέσουν οι κωφοί μαθητές να παρακολουθήσουν όσα διαδραματίζονται στο σχολικό περιβάλλον και να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους ακούοντες μαθητές. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

15.5.1. Αλλαγές στη ροή της σχολικής πραγματικότητας κατά τη συνεκπαίδευση κωφών και ακούοντων

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι κατά την έλευση ενός κωφού μαθητή στη σχολική αίθουσα, πρέπει κάποια πράγματα να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

ΜΑ: Θα ήταν διαφορετική. Θα άλλαζαν λίγο τα πράγματα στην τάξη και θα έπρεπε να βοηθάμε το κωφό παιδί, γιατί θα ήταν λίγο διαφορετικό από εμάς.

Ι: Όσον αφορά την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, τι θα άλλαζε αν ερχόταν στην τάξη σου ένα κωφό παιδί στην ηλικία σου; Θα γινόταν το μάθημα όπως γίνεται και τώρα; Δεν θα έπρεπε ν' αλλάξει κάτι;

ΕΚ: Θα έπρεπε η δασκάλα να του εξηγούσε κάποια πράγματα ή αλλιώς θα μπορούσε να έχει ένα ειδικό δάσκαλο που ξέρει τη νοηματική για να του εξηγεί το μάθημα.

15.5.2. Δε θα άλλαζε κάτι στη ροή του μαθήματος

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι δε θα άλλαζε κάτι ουσιαστικά αν ερχόταν στην τάξη τους ένας κωφός μαθητής. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκε 1 υποκείμενο, αγόρι (8,3%). Παρακάτω παραθέτουμε το αντίστοιχο απόσπασμα της συνέντευξης:

I: Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, φαντάσου ότι του χρόνου γράφεται στο σχολείο σου ένα αγόρι που έχει πρόβλημα ακοής και έρχεται στην τάξη σου. Πώς πιστεύεις ότι θα είναι τότε η τάξη σου; Θα είναι ίδια;

ΜαΑ: Ναι, ίδια.

I: Πώς θα γινόταν δηλαδή το μάθημα;

ΜαΑ: Κανονικά και όσα δεν καταλάβαινε αυτό το παιδί θα του τα εξηγούσε ο ειδικός δάσκαλος.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές, εάν κωφοί μαθητές ενταχθούν στο γενικό σχολείο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 37 πιο κάτω.

Πίνακας 37. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για τις πιθανές αλλαγές που θα συμβούν, εάν οι κωφοί μαθητές ενταχθούν στο γενικό σχολείο, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

37. ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Αλλαγές στη ροή της σχολικής πραγματικότητας κατά τη συνεκπαίδευση κωφών και ακουόντων	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2. Δε θα άλλαζε κάτι στη ροή του μαθήματος	8,3%(1)	0%(0)	8,3%(1)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων των υποκειμένων της έρευνας, δεν επέλεξαν όλοι οι μαθητές να αναφερθούν στην ενδεχόμενη αλλαγή στη σχολική πραγματικότητα. Αυτό μας δείχνει ότι δε θεωρούν την ένταξη των κωφών μαθητών κάτι αρνητικό που θα τους άλλαζε τη σχολική τους πραγματικότητα. Ειδικότερα, 2 υποκείμενα (16,6%) ανέφεραν ότι αυτό που θα άλλαζε στη σχολική τάξη είναι ότι ο κωφός μαθητής θα χρειαζόταν λίγη περισσότερη υποστήριξη τόσο από τους συμμαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, σημειώνουν ότι κάτι τέτοιο δε θα τους πείραζε αν συνέβαινε. Έπειτα, 1 υποκείμενο (8,3%) τόνισε ότι η έλευση ενός κωφού μαθητή στην τάξη του δε θα έφερνε κάποια αλλαγή και όλα θα συνέχιζαν με τον ίδιο ρυθμό.

15.6. Κωφοί μαθητές και θέση ευθύνης

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τι πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με την ικανότητα των κωφών μαθητών να αναλάβουν θέσεις ευθύνης στο σχολικό πλαίσιο. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών για αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

15.6.1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης

Αναφέρεται στην περίπτωση που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν ηγετικές θέσεις ευθύνης, όπως το να γίνουν πρόεδροι της σχολικής τάξης. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 12 υποκείμενα (100%), που αναλύεται σε 4 αγόρια (33,3%) και 6 κορίτσια (66,6%). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Θα μπορούσε να ψηφίσεις τον κωφό συμμαθητή σου για πρόεδρο της τάξης; Θα μπορούσε να πάει στον διευθυντή και να ζητήσει αυτά που θέλετε;
ΓΑ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό άτομο μπορεί να αναλάβει ρόλους, όπως να γίνει ο πρόεδρος ή ο γραμματέας της τάξης;
ΧΑ: Ναι, μπορεί.
I: Εσύ θα το εμπιστευόσουν; Θα το ψήφιζες για να γίνει πρόεδρος;
ΧΑ: Ναι.
I: Πώς θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει; Τι θα μπορούσε να κάνει;
ΧΑ: Θα διάβαζε τα χείλια των άλλων και θα τους απαντούσε με λόγια και με τη νοηματική.

I: Πιστεύεις ότι αυτό το κωφό κορίτσι θα μπορούσε να γίνει πρόεδρος ή γραμματέας της τάξης σας;
ΜαΚ: Ναι.
I: Εσύ θα την ψηφίζεις;
ΜαΚ: Ναι.
I: Θα μπορούσε να πάει στον διευθυντή και να ζητήσει ό, τι θέλετε;
ΜαΚ: Ναι.

I: Αυτό το κωφό παιδί θα μπορούσε να γίνει πρόεδρος ή γραμματέας της τάξης σου;
ΚΚ: Ναι θα μπορούσε, γιατί μπορεί να διαβάζει το στόμα μας.

I: Ένα παιδί που έχει πρόβλημα στην ακοή του πιστεύεις ότι μπορεί να αναλάβει αρμοδιότητες, όπως το να γίνει πρόεδρος ή γραμματέας της τάξης;
ΣτΚ: Ναι, μπορεί. Δεν θα έχει κανένα πρόβλημα.
I: Και θα μπορεί να σας εκπροσωπήσει, να ζητήσει αυτά που θέλετε και να σας οργανώσει;
ΣτΚ: Ναι.
I: Εσύ δηλαδή θα το ψηφίζεις το παιδί αυτό, αν έβαζε υποψηφιότητα;
ΣτΚ: Ναι.

I: Ένα άτομο που δεν μπορεί ν' ακούσει πιστεύεις ότι μπορεί να αναλάβει καθήκοντα, όπως το να γίνει πρόεδρος ή γραμματέας της τάξης;
ΝΚ: Ναι.
I: Και πώς φαντάζεσαι ότι θα διεκδικεί τα δικαιώματά σας και θα πηγαίνει στον διευθυντή;
Θα μπορούσε να τα κάνει όλα αυτά;
ΝΚ: Ναι.
I: Εσύ δηλαδή θα ψηφίζεις ένα κωφό παιδί για πρόεδρο της τάξης;
ΝΚ: Ναι.

I: Φαντάζεσαι ότι έχει τη δυνατότητα να αναλάβει ρόλους, όπως να γίνει πρόεδρος ή γραμματέας της τάξης;
ΕΚ: Ναι.
I: Εσύ θα το εμπιστευόσουν και θα το ψηφίζεις για πρόεδρο;
ΕΚ: Ναι.
I: Και πώς θα τα κατάφερνε να σας εκπροσωπήσει;

EK: Θα προσπαθούσε να μας κάνει να τον έχουμε φίλο και να τον εμπιστευόμαστε.

I: Πολύ ωραία. Θεωρείς ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να είναι ο πρόεδρος ή ο γραμματέας της τάξης;

MK: Ναι, μπορεί.

I: Εσύ θα το ψήφιζες;

MK: Ναι.

I: Γιατί; Με ποια λογική; Πιστεύεις ότι μπορεί να σας εκπροσωπήσει και να διεκδικήσει τα δικαιώματά σας, όπως και εσείς;

MK: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι τα κωφά άτομα μπορούν να πάρουν ρόλους, όπως να γίνουν ο πρόεδρος ή ο γραμματέας της τάξης; Εσύ θα τα εμπιστευόσουν; Θα τα ψήφιζες;

PK: Ναι.

I: Γιατί θα τα εμπιστευόσουν; Με ποια λογική θα το έκανες αυτό; Μπορούν να σας εκπροσωπήσουν;

PK: Ναι, μπορούν.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό παιδί μπορεί να αναλάβει καθήκοντα, για παράδειγμα να γίνει ο πρόεδρος ή ο γραμματέας της τάξης;

ΣΚ: Ναι.

I: Κανονικά θα μπορούσε να ανταπεξέλθει και να σας αντιπροσωπεύσει;

ΣΚ: Ναι.

I: Πώς θα τα κατάφερνε;

ΣΚ: Θα του εξηγήσαμε εμείς τι θέση έχει και αν το καταλάβαινε αυτό θα μπορούσε να κάνει και τα υπόλοιπα.

I: Στο σχολείο θα μπορούσε να αναλάβει ρόλους, όπως να γίνει ο πρόεδρος της τάξης ή ο γραμματέας;

ΜαΑ: Ναι.

I: Πώς θα σας εκπροσωπούσε; Πώς θα έκανε όλα αυτά που ήθελε;

ΜαΑ: Θα μας τα έλεγε με νοήματα.

I: Θα εμπιστευόσουν ένα κωφό παιδί να σας εκπροσωπήσει σαν πρόεδρος της τάξης ή σαν γραμματέας; Θα το ψήφιζες;

ΜΑ: Ναι.

I: Γιατί; Τι πιστεύεις για τις δυνατότητες του; Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να διεκδικήσει τα δικαιώματά σας;

ΜΑ: Ναι, κανονικά όπως και οι άλλοι.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν οι κωφοί μαθητές είναι ικανοί να αναλάβουν κάποια θέση ευθύνης στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 38 πιο κάτω.

Πίνακας 38. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν μπορούν οι κωφοί μαθητές να αναλάβουν κάποια θέση ευθύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Τα κωφά άτομα μπορούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, συμπεραίνουμε ότι όλα τα υποκείμενα (100%) αναγνωρίζουν τις ικανότητες των κωφών ατόμων και για το

EK: Το έχουν καταλάβει, αλλά λένε ότι όλη η τάξη είναι μια ομάδα και μόνο αυτοί οι δύο δεν θέλουν να το έχουν στην ομάδα τους και θέλουν να φύγει από το σχολείο.

I: Ωραία. Κλείνοντας, τι θα ήθελες να πεις για τα άτομα αυτά;

EK: Θα ήθελα να πω ότι πρέπει όλοι μας να τα έχουμε φίλους, να τα αγαπάμε, να παίζουμε μαζί τους και πρέπει να είμαστε όλοι ίσοι.

I: Ωραία. Εσένα θα σε πείραζε αν ερχόταν το κωφό παιδί στην τάξη σου;

EK: Όχι.

I: Γιατί; Τι θα σε κάνει να μην έχεις πρόβλημα;

EK: Γιατί είναι ένα παιδί κανονικό, όπως εμάς. (20^ο ιχνογράφημα)

Το ιχνογράφημα 20 ανήκει στην EK και απεικονίζει ένα κωφό μαθητή, ο οποίος φοιτά σε γενικό σχολείο. Μέσα στην τάξη βρίσκονται δύο συμμαθητές του που τον κοροϊδεύουν για τον τρόπο που μιλάει. Η μαθήτρια επιλέγει να τοποθετήσει το κωφό παιδί σε γενικό σχολείο, πράγμα το οποίο μας δείχνει ότι αποδέχεται την προοπτική της ένταξης και καταγγέλλει τα δύο παιδιά που κοροϊδεύουν τον κωφό. Σημειώνει ότι κάτι τέτοιο δεν τη βρίσκει σύμφωνη, γεγονός που μας δείχνει ότι η ίδια έχει αποδεχθεί το κωφό άτομο.

I: Αν ένα κωφό παιδί ερχόταν στο σχολείο σου και συγκεκριμένα στην τάξη σου και εσείς έπρεπε να προσαρμοστείτε, να το βοηθάτε ή ίσως έπρεπε να έχει βοήθεια από κάποιο δάσκαλο, πώς θα σου φαινόταν αυτή η ιδέα; Θα ήθελες να αλλάξει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα; Θα το δεχόσουν αυτό;

PK: Ναι.

PK: Θα το δεχόμουν στην τάξη μου, θα το έκανα φίλο μου, αν δεν ήθελε κανείς άλλος να το βοηθήσει θα μπορούσα να το βοηθήσω εγώ και θα το έκανα παρέα το διάλειμα για να μην μένει μόνο του.

I: Τα κωφά παιδιά αφού μάθουν τη νοηματική και να επικοινωνούν, μπορούν να έρθουν στο δικό σου σχολείο;

PK: Ναι, μπορούν.

[..]I: Τι βοηθό;

PK: Κάποιον δάσκαλο για να τους θυμίζει κάποια πράγματα. (19^ο ιχνογράφημα)

I: Αν ένα κωφό παιδί ερχόταν στην τάξη σου, θα σε πείραζε;

MA: Όχι.

I: Θα ήθελες να κάτσει δίπλα σου και να το βοηθάς;

MA: Ναι.

I: Και με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της επικοινωνίας;

MA: Με το κοχλιακό εμφύτευμα.

I: Θα ήθελες να έρθει στην τάξη σου ή θα είχες πρόβλημα;

MaA: Δεν θα είχα πρόβλημα.

I: Ακόμα κι αν καθόταν δίπλα σου;

MaA: Ναι.

I: Και τι σε κάνει να θέλεις να κάθεται δίπλα του.

MaA: Το ότι είναι ένα απλό παιδί κι αυτό.

I: Δεν θεωρείς ότι έχει κάτι το αρνητικό, ε;

MaA: Όχι.

Πίνακας 39. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν μπορούν οι κωφοί μαθητές να φοιτούν στο γενικό σχολείο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

39. ΑΠΟΔΟΧΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ			
Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Αποδοχή κωφών μαθητών στα τυπικά σχολεία, στην ίδια τάξη και στο ίδιο θρανίο	33,3%(4)	66,6%(8)	100%(12)

Εκτός από τις έμμεσες αναφορές που έγιναν στα προηγούμενα υποκεφάλαια και μας οδηγούσαν στο συμπέρασμα για την αποδοχή της ένταξης, σε αυτό το κεφάλαιο ρωτήσαμε ευθέως τους μαθητές αν είναι σύμφωνοι με μια τέτοια προοπτική. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, τα 12 υποκείμενα της έρευνας (100%) υποστηρίζουν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτήσουν κανονικά στο γενικό σχολείο. Θεωρούν ότι μπορούν να ξεπεραστούν όλα τα προβλήματα που ενδεχομένως να προκύψουν και ότι αν όλοι είναι δεκτικοί στην προοπτική της ένταξης, τότε αυτή θα γίνει πολύ ομαλά.

15.8. Δυσκολίες κωφών στο σχολείο

Μια άλλη διάσταση της εκπαίδευσης των κωφών που μελετήσαμε είναι οι δυσκολίες που ενδεχομένως να έχουν στο σχολικό πλαίσιο. Παρατηρούμε πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των μαθητών γι' αυτό το θέμα μετά από την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά τα υποκεφάλαια που προέκυψαν μετά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους.

15.8.1. Ορισμένοι μαθητές δεν αποδέχονται τα κωφά παιδιά

Αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι στο σχολικό πλαίσιο η κώφωση ορισμένες φορές αποτελεί αιτία για να μην αποδέχονται τα κωφά παιδιά ορισμένοι συμμαθητές τους. Σε αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 2 υποκείμενα (16,6%), που αναλύεται σε 1 κορίτσι (8,3%) και 1 αγόρι (8,3%), μέσα από το ιχνογραφικό του έργο. Παρακάτω παραθέτουμε τα αποσπάσματα από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις των υποκειμένων:

I: Τι δυσκολίες πιστεύεις ότι θα αντιμετώπιζε ένα κωφό παιδί στο σχολείο;

MK: Δεν θα είχε φίλους.

ΓΑ: Όχι.

I: Τι δυσκολίες θα μπορούσε να έχει ένα κωφό παιδί στο σχολείο;

ΣΚ: Αν δεν υπήρχε ένας ειδικός δάσκαλος να το βοηθάει, δεν θα μπορούσε να καταλάβει ποια βιβλία και μαθήματα κάνουμε.

I: Θα είχε πρόβλημα, δηλαδή, να συντονιστεί με την τάξη. Και αυτό πιστεύεις ότι θα αντιμετωπιστεί με το να είναι ένας ειδικός δάσκαλος να το βοηθάει;

ΣΚ: Ναι.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό παιδί έχει περισσότερες δυσκολίες από εσένα στο σχολείο;

ΧΑ: Ναι αν δεν το βοηθάμε, αλλά αν το βοηθάμε όχι.

I: Κατάλαβα. Με ποιόν τρόπο μπορούμε να το βοηθάμε;

ΧΑ: Να καθόμαστε δίπλα του και να το βοηθάμε στην επικοινωνία, δηλαδή να του μιλάμε στη νοηματική, να του γράφουμε ή να του μιλάμε με λόγια.

ΜΑ: Δύσκολα, γιατί τα πιο πολλά παιδιά θα το κοροΐδευαν.

I: Τι δυσκολίες θα μπορούσε να έχει;

ΜαΑ: Δεν θα μπορούσε να τα καταλάβει πολύ καλά.

I: Για ποιο λόγο;

ΜαΑ: Λόγω της γλώσσας, αλλά αν του τα εξηγούσαμε θα ήταν όλα καλά.

Αφού ολοκληρώσαμε την παράθεση των κατηγοριών που προέκυψαν όσον αφορά τις δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζουμε συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 40 πιο κάτω.

Πίνακας 40. Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν την άποψη των υποκειμένων της έρευνας όσον αφορά τις δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα στο σχολικό πλαίσιο σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων.

Κατηγορίες	Υποκείμενα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Ορισμένοι μαθητές δεν αποδέχονται τα κωφά παιδιά	8,3%(1)	8,3%(1)	16,6%(2)
2. Οι κωφοί μαθητές ως θύματα κοροϊδίας	0%(0)	16,6%(2)	16,6%(2)
3. Δε μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα δίχως τη βοήθεια ειδικού παιδαγωγού και των συμμαθητών του	33,3%(4)	8,3%(1)	41,6%(5)

Σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο του γενικού σχολείου. Βέβαια, αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι όλες οι δυσκολίες που αναφέρουν σχετίζονται με τη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας (κυρίως συμμαθητές) και ένα πολύ μικρό ποσοστό οφείλεται στην ίδια την κώφωση.

Ειδικότερα, 2 υποκείμενα (16,6%) πιστεύουν ότι οι κωφοί μαθητές θα αντιμετωπίσουν δυσκολία στη σύναψη υγιών κοινωνικών σχέσεων με ορισμένους συμμαθητές τους. Ορισμένοι από αυτούς ενδεχομένως να μην τους θέλουν και κατά συνέπεια να τους κακομεταχειρίζονται. Έπειτα, 2 υποκείμενα (16,6%) μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα σημειώνουν ότι τα κωφά παιδιά ενδεχομένως να πέσουν θύματα κοροϊδίας. Οι λόγοι που μπορεί να τα κοροΐδούν είναι η διαφορετική άρθρωση στη φωνή και γενικότερα η διαφορετικότητά τους. Τέλος, 5 υποκείμενα (41,6%) τονίζουν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι πως τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

Ωστόσο, προτείνουν τα ίδια τα υποκείμενα λύση σημειώνοντας ότι όλα αυτά μπορούν να ξεπεραστούν εάν έχουν την υποστήριξη τόσο του ειδικού δασκάλου όσο και των συμμαθητών τους.

15.9. Επίλογος - συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο μελετήσαμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών και την προοπτική της ένταξης στο γενικό σχολείο. Όπως και στο αντίστοιχο κεφάλαιο πριν την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, το ίδιο και σε αυτό το κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών, τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους στο γενικό σχολείο, με τις ενέργειες υποστήριξης των κωφών μαθητών, τις πιθανές αλλαγές κατά την ένταξή τους, την αποδοχή της ένταξης και την προοπτική να εμπιστευτούν μια θέση ευθύνης στα χέρια ενός κωφού μαθητή. Η συζήτηση γύρω από αυτές τις θεματικές μας βοηθούν να κατανοήσουμε αν τα υποκείμενα της έρευνας αποδέχονται τα κωφά άτομα, σε ποιο βαθμό αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους και αν είναι δεκτικοί στην προοπτική της ένταξής τους στα γενικά σχολεία, πράγμα το οποίο είναι στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια.

Αρχικά σε ότι αφορά τις δομές φοίτησης των κωφών μαθητών 1 υποκείμενο μόνο (8,3%) υποστήριξε ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να φοιτούν στο ειδικό σχολείο, προκειμένου να μάθουν τη νοηματική γλώσσα. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν (75%) στην ύπαρξη ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι βοηθούν τα κωφά παιδιά, ώστε να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο γενικό σχολείο. Τα υποστηρίζουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και έτσι μπορούν και αυτά να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του γενικού σχολείου. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρθηκε στους ειδικούς παιδαγωγούς και το ρόλο τους και είναι δεκτικοί στην προοπτική της ένταξης.

Ακόμα, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας πιστεύουν πως τα κωφά παιδιά μπορούν να έχουν μια φυσιολογική ακαδημαϊκή πρόοδο και αφετέρου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος να κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά και να κάνουν διάφορα πράγματα. Πιο συγκεκριμένα, και τα 12 υποκείμενα (100%) υποστήριξαν ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν φιλικές σχέσης με τα κωφά παιδιά στο σχολικό πλαίσιο, το καθένα για διαφορετικούς λόγους.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι αντιμετωπίζουν με μεγάλη οικειότητα τα κωφά άτομα και είναι πρόθυμα να τα εντάξουν στην παρέα τους και να συναναστρέφονται μαζί τους. Έπειτα, μια άλλη διάσταση που ανέφεραν τα υποκείμενα της έρευνας είναι οι δυνατότητες των κωφών μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Ειδικότερα, τόνισαν (58,3%) ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Επομένως, τα κωφά άτομα μπορούν να προοδεύσουν στο σχολικό πλαίσιο, αρκεί να τους παρέχεται η απαιτούμενη υποστήριξη. Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αποδέχονται την προοπτική της ένταξης και μάλιστα σημειώνουν ότι η κώφωση δε θα σταθεί εμπόδιο ούτε στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, αλλά ούτε και στην ανάπτυξη φυσιολογικών κοινωνικών σχέσεων.

Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το τι θα έκαναν προκειμένου να βοηθήσουν τα κωφά παιδιά, τα περισσότερα υποκείμενα απάντησαν ότι τα κωφά άτομα μπορούν να τα καταφέρουν μόνα τους και δεν απαιτείται η βοήθεια από κάποιον τρίτο. Οι κωφοί είναι άτομα ικανά, που μπορούν να υπερασπιστούν μόνα τους τον εαυτό τους και να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλους τους τομείς. Παρόλαυτα 1 μαθητής (8,3%) δηλώνει πρόθυμος να κάνει παρέα με ένα κωφό παιδί προκειμένου να το βοηθάει

και να το στηρίζει. Στην προοπτική της βοήθειας αναφέρθηκαν και άλλα υποκείμενα (16,6%), τα οποία θέλουν να παρέχουν τη βοήθειά τους, όποτε τη χρειαστούν τα κωφά άτομα.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τις ενδεχόμενες αλλαγές στη ροή της σχολικής πραγματικότητας ορισμένοι ανέφεραν (16,6%) ότι αυτό που θα άλλαζε στη σχολική τάξη είναι ότι ο κωφός μαθητής θα χρειαζόταν λίγη περισσότερη υποστήριξη τόσο από τους συμμαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, σημειώνουν ότι κάτι τέτοιο δε θα τους πείραζε αν συνέβαινε. Έπειτα, 1 υποκείμενο (8,3%) τόνισε ότι η έλευση ενός κωφού μαθητή στην τάξη του δε θα έφερνε κάποια αλλαγή και όλα θα συνέχιζαν με τον ίδιο ρυθμό.

Έπειτα, όλα τα υποκείμενα (100%) αναγνωρίζουν τις ικανότητες των κωφών ατόμων και για το λόγο αυτό δεν προβάλλουν καμία ένσταση σχετικά με την τοποθέτησή τους σε θέση ευθύνης. Θεωρούν ότι τα κωφά άτομα είναι πολύ ικανά και μπορούν να βρουν μόνα τους τρόπους, ώστε να υποστηρίξουν αξιοπρεπώς τη θέση αυτή. Η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα υποκείμενα προς τα κωφά άτομα είναι πολύ σημαντική και μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα ως ισότιμα, απαλλαγμένοι από τις προκαταλήψεις που τα θέλουν περιθωριοποιημένα και με περιορισμένες δυνατότητες.

Επιπλέον, και τα 12 υποκείμενα της έρευνας (100%) υποστηρίζουν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτήσουν κανονικά στο γενικό σχολείο. Θεωρούν ότι μπορούν να ξεπεραστούν όλα τα προβλήματα που ενδεχομένως να προκύψουν και ότι αν όλοι είναι δεκτικοί στην προοπτική της ένταξης, τότε αυτή θα γίνει πολύ ομαλά.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ειδικότερα, μερικοί (16,6%) πιστεύουν ότι οι κωφοί μαθητές θα αντιμετωπίσουν δυσκολία στη σύναψη υγιών κοινωνικών σχέσεων με ορισμένους συμμαθητές τους. Ορισμένοι από αυτούς ενδεχομένως να μην τους θέλουν και κατά συνέπεια να τους κακομεταχειρίζονται. Έπειτα, 2 υποκείμενα (16,6%) μέσα από τα ιχνογραφικά τους έργα σημειώνουν ότι τα κωφά παιδιά ενδεχομένως να πέσουν θύματα κοροϊδίας. Οι λόγοι που μπορεί να τα κοροϊδεύουν είναι η διαφορετική άρθρωση στη φωνή και γενικότερα η διαφορετικότητά τους. Τέλος, κάποια άλλα υποκείμενα (41,6%) τονίζουν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι πως τα κωφά παιδιά δε μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Ωστόσο, προτείνουν τα ίδια τα υποκείμενα λύση σημειώνοντας ότι όλα αυτά μπορούν να ξεπεραστούν εάν έχουν την υποστήριξη τόσο του ειδικού δασκάλου όσο και των συμμαθητών τους.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε πως το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων της έρευνας είναι πολύ θετικοί στην προοπτική της ένταξης. Θεωρούν ότι κάτι τέτοιο δεν είναι ανέφικτο και προτείνουν οι ίδιοι λύσεις και τρόπους ομαλής συνύπαρξης στο γενικό σχολείο. Κάτι τέτοιο είναι πολύ ελπιδοφόρο και συμβάλει στη γενικότερη τάση των τελευταίων ετών για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στα γενικά σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση και συμπεράσματα

16.1. Εισαγωγή

μίλησαν για τη νοηματική γλώσσα και εκτός από αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας 1 υποκείμενο (8,3%) πρόσθεσε τη χειλανάγνωση. Επίσης, 2 άλλα υποκείμενα (16,6%) αναφέρθηκαν στη χρήση των ματιών, των εκφράσεων του προσώπου και της κίνησης των χεριών για την επίτευξη της επικοινωνίας. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την έννοια «κωφός» δεν περιορίστηκαν στο προφανές, που είναι η έλλειψη της ακοής, αλλά τόνισαν δυνατούς τρόπους επικοινωνίας με τους υπολοίπους, πράγμα το οποίο μας δείχνει ότι υπάρχει πρόθεση ένταξης στην κοινωνία και όχι απομόνωσης, αλλά και ότι υπάρχει τρόπος να ξεπεραστεί το πρόβλημα της κώφωσης, που συχνά στέκεται εμπόδιο για την επικοινωνία των κωφών. Στο πλαίσιο αυτό της αποδοχής των κωφών 1 υποκείμενο (8,3%) ανέφερε ότι οι κωφοί είναι άτομα που οι ακούνοντες μπορούν να αναπτύξουν δεσμούς φιλίας μαζί τους.

Στη συνέχεια, στις αρχικές συνεντεύξεις 1 υποκείμενο (8,3%) είχε αναφέρει ότι οι κωφοί είναι άτομα που χρειάζονται τη βοήθεια των ακούνοντων. Στη δεύτερη φάση των συνεντεύξεων 3 υποκείμενα (25%) ανέφεραν ξανά ότι οι ακούνοντες μπορούν να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τους κωφούς να ενταχθούν στην κοινωνία. Ωστόσο, 1 υποκείμενο (8,3%) τόνισε ότι οι κωφοί όχι μόνο δεν είναι άτομα που χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη, αλλά μπορούν και οι ίδιοι να προσφέρουν με τη σειρά τους βοήθεια σε κάποιον τρίτο. Αυτή η παρατήρηση δείχνει ότι αναγνωρίζουν τις ικανότητες των κωφών και δεν τα αντιμετωπίζουν ως υποδεέστερα, ανίκανα άτομα.

Η σημαντικότερη αναφορά που έκαναν τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με τον προσδιορισμό των κωφών είναι ότι 4 υποκείμενα (33,3%) μας είπαν πως οι κωφοί είναι κάποια άτομα που είναι ισότιμα-ίδια με τους ακούνοντες. Έπειτα, 2 άλλα υποκείμενα (16,6%) επέλεξαν να απαριθμήσουν τις δυνατότητες των κωφών για να τους προσδιορίσουν και τόνισαν τα πράγματα που μπορούν να κάνουν, όπως είναι η ομιλία, η οικογένεια, η επικοινωνία με τους άλλους, η εκπαίδευση, η εργασία κ.α. Στο πλαίσιο της απαρίθμησης των δυνατοτήτων των κωφών 2 υποκείμενα (16,6%) ανέφεραν ότι οι κωφοί μπορούν να αρθρώσουν λόγο, δεν είναι δηλαδή μουγγοί. Τέλος, από 1 υποκείμενο (8,3%) έγινε αναφορά στα συναισθήματα των κωφών ατόμων λέγοντας ότι ορισμένα κωφά άτομα θλίβονται εξαιτίας της ιδιαίτερης κατάστασής τους, ενώ κάποια άλλα έχουν αποδεχθεί την κώφωση και πορεύονται με αυτή χαρούμενα.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι στις αρχικές συνεντεύξεις τα περισσότερα υποκείμενα εστίασαν στην απώλεια ακοής. Ωστόσο, μετά τη συμμετοχή των υποκειμένων στις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις παρατηρούμε ότι δεν εστιάζουν στην απώλεια της ακοής, αλλά τονίζουν κυρίως τις δυνατότητες των κωφών και αναφέρουν σημαντικό μέρος από τις νέες γνώσεις που πήραν μέσα από τις δραστηριότητες αυτές. Το σημαντικότερο συμπέρασμα που προκύπτει μέσα από αυτό είναι ότι βλέπουμε πως τα υποκείμενα έχουν πλέον μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα κωφά άτομα και μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι δεν αντιμετωπίζουν την κώφωση ως πρόβλημα. Συνεπώς, θεωρούμε ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε λειτούργησαν θετικά, τουλάχιστον σε ότι έχει να κάνει με τα γενικά χαρακτηριστικά των κωφών και τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους εν γένει.

16.2.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την άποψη των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας κωφών και ακούνοντων

Οι τρόποι επικοινωνίας κωφών και ακούνοντων είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής των κωφών ατόμων, διότι αν υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας, τότε οι κωφοί δεν περιθωριοποιούνται ούτε αποκλείονται από διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής. Στην πρώτη φάση τα 12 υποκείμενα της έρευνας (100%) ανέφεραν ως βασικό τρόπο επικοινωνίας «τα νοήματα» ή «τις κινήσεις με τα χέρια». Κανένας μαθητής δε γνώρισε ότι

η γλώσσα αυτή ονομάζεται νοηματική, ενώ 6 υποκείμενα (50%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν μόνο τα χέρια. Επίσης, μόνο 2 υποκείμενα (16,6%) αναγνώρισαν τη νοηματική ως τη γλώσσα των κωφών, ενώ 1 υποκείμενο (8,3%) ταύτισε τη νοηματική με την παντομίμα και ανέφερε ότι η νοηματική δε συνοδεύεται από ομιλία. Μέσα από τις

απόψεις τους για τη νοηματική γλώσσα ήταν πιο εμπειριστατωμένες και ολοκληρωμένες, καταρρίπτοντας τις λανθασμένες αντιλήψεις που είχαν κατά την πρώτη φάση και αφορούσαν την ταύτιση της νοηματικής με την παντομίμα και το γεγονός ότι η νοηματική δεν είναι μια ολοκληρωμένη γλώσσα. Ακόμα, ανέφεραν ως τρόπο επικοινωνίας τη χειλανάγνωση, ενώ αξιοσημείωτη μνεία έγινε και στους διερμηνείς. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι για τον κάθε τρόπο επικοινωνίας δεν έκαναν απλή αναφορά, αλλά πρόσθεταν και τις αντίστοιχες λεπτομέρειες, γεγονός το οποίο μας δείχνει ότι είχαν κατανοήσει τον τρόπο που λειτουργεί καθένα από τους παραπάνω τρόπους επικοινωνίας. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, αφενός εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας που ήδη γνώριζαν και αφετέρου έμαθαν νέους τρόπους επικοινωνίας. Έτσι, γεφυρώνεται το χάσμα που έχει δημιουργήσει ανάμεσα στους κωφούς και τους ακούοντες εξαιτίας της έλλειψης ακοής των κωφών.

16.2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τα αίτια που προκαλούν την κώφωση

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζουμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα αίτια που μπορούν να προκαλέσουν την κώφωση. Θεωρούμε πολύ σημαντικό αυτό το κομμάτι, καθώς πρέπει οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η κώφωση δεν είναι μια κατάσταση εντελώς ξένη και μακριά από αυτούς, καθώς όλοι είμαστε «εν δυνάμει» κωφοί. Δεδομένου ότι υπάρχει η περίπτωση να είναι και επίκτητο χαρακτηριστικό θα μπορούσε να συμβεί στον καθένα από εμάς.

Κατά την πρώτη φάση των συνεντεύξεων 7 υποκείμενα (58,3%) ανέφεραν ότι η κώφωση μπορεί να οφείλεται τόσο δε κληρονομικούς όσο και σε επίκτητους παράγοντες. Επίσης, 1 υποκείμενο (8,3%) ανέφερε ότι η κώφωση οφείλεται μόνο σε κληρονομικά αίτια, επισημαίνοντας ότι οι περισσότεροι κωφοί γεννιούνται με αυτή την ιδιαιτερότητα. Ακόμα, 4 υποκείμενα (33,3%) αποδίδουν την κώφωση μόνο σε επίκτητες αιτίες. Σχετικά με τις επίκτητες αιτίες 6 υποκείμενα (50%) αναφέρουν κάποιο ατύχημα (δυνατοί ήχοι, διάτρηση τυμπάνου ή χτύπημα στα αυτιά), ενώ 5 υποκείμενα (41,6%) μιλούν για κάποια ασθένεια ως αιτία κώφωσης.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων της πρώτης φάσης με αυτά της δεύτερης διαπιστώνουμε μια σημαντική διαφοροποίηση. Ενώ στην πρώτη φάση υπήρχαν μαθητές που αναφέρθηκαν είτε στη μια κατηγορία (κληρονομικά αίτια) είτε στην άλλη (επίκτητα αίτια), στη δεύτερη φάση και τα 9 υποκείμενα (75%) αναφέρθηκαν και στις δύο κατηγορίες. Αυτό μας δείχνει πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι ισχύουν και τα δύο ενδεχόμενα. Έτσι, μπορεί κάποιος να γεννηθεί κωφός, αλλά και όλοι είμαστε «εν δυνάμει» κωφοί. Επίσης, 4 υποκείμενα (33,3%) αντλώντας στοιχεία από τη δραματοποίηση αναφέρουν συγκεκριμένη ασθένεια, την ιλαρά, από την οποία είχε νοσήσει η πρωταγωνίστρια και είχε χάσει την ακοή της. Συμπερασματικά, αν και δεν παρατηρούνται θεαματικές διαφοροποιήσεις συγκριτικά με τις απαντήσεις των μαθητών στις δύο φάσεις των συνεντεύξεων, θεωρούμε ότι ο στόχος που θέσαμε για αυτή την ενότητα επιτεύχθηκε. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν όλες τις πιθανές αιτίες και κατανόησαν ότι στον καθένα θα μπορούσε να συμβεί ένα ατύχημα ή μια αρρώστια που θα τους στερήσει την ακοή τους.

16.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με την ικανότητα των κωφών ατόμων να αναπτύξουν λόγο και τους πιθανούς τρόπους βελτίωσης της ακοής

την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων τα υποκείμενα συνειδητοποίησαν ότι υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας μεταξύ κωφών και ακουόντων και το 100% των υποκειμένων (12) υποστηρίζει ότι οι κωφοί μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας. Για να τονίσουν περισσότερο τη θέση τους παραθέτουν και ενδεικτικά παραδείγματα δουλειών που φαντάζονται ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι κωφοί. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα συνειδητοποίησαν τις πραγματικές διαστάσεις των ικανοτήτων των κωφών και είναι δεκτικά στην ισότιμη αντιμετώπισή τους σε σχέση με τους ακούοντες.

Σχετικά με τη σύναψη ερωτικών σχέσεων που θα οδηγήσουν στη δημιουργία οικογένειας 7 μαθητές (58,3%) θεωρούσαν αρχικά ότι οι κωφοί μπορούν να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια. Βέβαια, 3 από αυτούς (25%) θέτουν περιορισμούς λέγοντας ότι μπορούν να παντρευτούν μόνο άλλα κωφά άτομα. Έπειτα, τα υπόλοιπα 6 υποκείμενα (50%) τονίζουν ότι οι κωφοί δε μπορούν να παντρευτούν, καθώς δε θα μπορούν να επικοινωνήσουν με το σύντροφο και τα παιδιά τους. Αξιοσημείωτη είναι η αλλαγή της άποψης των μαθητών σχετικά με αυτό το θέμα, όπως διαμορφώθηκε μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, και τα 12 υποκείμενα (100%) θεωρούν πλέον ότι οι κωφοί είναι ικανοί να δημιουργήσουν οικογένεια και μάλιστα 10 από αυτούς (83,3%) επισημαίνουν ότι ως γονείς είναι ισότιμοι με τους ακούοντες και μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους, ότι προσφέρουν και οι υπόλοιποι. Αυτός είναι άλλος ένας τομέας που τα υποκείμενα κατέρριψαν την προκατάληψη που είχαν και συνειδητοποίησαν τις πραγματικές διαστάσεις των ικανοτήτων των κωφών ατόμων.

Μεγάλες διαφοροποιήσεις διαπιστώνουμε στις απόψεις των μαθητών πριν και μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις όσον αφορά τη σχέση των κωφών με τη μουσική και το χορό. Ειδικότερα, στην πρώτη φάση και τα 12 υποκείμενα (100%) τόνισαν ότι δεν υπάρχει κανένας τρόπος, ώστε τα κωφά άτομα να αισθανθούν τη μουσική. Έπειτα, σχετικά με το θέμα του χορού 3 υποκείμενα (25%) σημείωσαν ότι οι κωφοί μπορούν να χορέψουν αντιγράφοντας τις κινήσεις των υπολοίπων, ενώ 1 υποκείμενο (8,3%) θεωρούσε ότι μπορούν να χορέψουν και να κάνουν όποιο βηματισμό θέλουν ανεξάρτητα από το ρυθμό της μουσικής. Ωστόσο, 8 υποκείμενα (66,6%) τόνισαν ότι είναι αδύνατο οι κωφοί να χορέψουν, αφού δε μπορούν να ακούσουν τη μουσική. Αυτές οι αποσπασματικές και λανθασμένες αντιλήψεις αναιρέθηκαν στη φάση μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, καθώς διαπιστώνουμε ότι και τα 12 υποκείμενα (100%) επεσήμαναν ότι οι κωφοί αισθάνονται τον ήχο μέσα από τις δονήσεις που προκαλεί στα αντικείμενα και στο χώρο, ενώ ακολουθώντας αυτές τις δονήσεις μπορούν να χορέψουν. Συνεπώς, τα υποκείμενα της έρευνας δεν έχουν πλέον καμία απορία σχετικά με αυτόν τον τομέα και η άποψή τους δεν είναι αποτέλεσμα προκαταλήψεων ή ελλιπούς πληροφόρησης.

Ένας άλλος τομέας που μελετήθηκε σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι το παιχνίδι. Καθώς το παιχνίδι είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή και στην καθημερινότητα των παιδιών, θεωρήσαμε σημαντικό να εξετάσουμε την άποψή τους πάνω στο θέμα αυτό. Συχνά το παιχνίδι αποτελεί κριτήριο για τα παιδιά, ώστε να αποδεχθούν κάποιον και να κάνουν παρέα μαζί του. Έτσι, είναι σημαντικό να διαπιστώσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές για τις ικανότητες των κωφών στον τομέα αυτό. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων της πρώτης φάσης προέκυψε ότι οι μαθητές (58,6%) έτειναν να πιστεύουν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να παίξουν, αλλά ορισμένα μόνο παιχνίδια και κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες. Επίσης, 2 υποκείμενα (16,6%) σημείωσαν ότι δεν υπάρχει περιορισμός στα παιχνίδια, ενώ 2 άλλα υποκείμενα (16,6%) θεώρησαν ότι τα κωφά παιδιά δε μπορούν να συμμετέχουν σε κανένα παιχνίδι, εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους.

ζωής και αν έχουν δυνατότητες να καταφέρουν τα ίδια πράγματα με τους ακούοντες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδεικνύονται οι τομείς στους οποίους ενδεχομένως οι μαθητές να έχουν λανθασμένες αντιλήψεις, βασισμένες σε προκαταλήψεις ή στη μη έγκυρη πληροφόρηση.

Στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν πολλούς τομείς, στους οποίους κατά τη γνώμη τους οι κωφοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους. Ειδικότερα, η σημαντικότερη δυσκολία τους είναι η επικοινωνία (33,3%). Επίσης, πολλές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο σχολείο (100%), στο σπίτι και στην οικογένειά τους (100%). Ακόμα, ενδεχομένως να πέσουν θύματα απάτης από επιτήδειους (8,3%), να υποστούν τον εμπαιγμό των ακουόντων (16,6%) ή να μην μπορούν να κάνουν απλές καθημερινές δουλειές, όπως είναι η αγορά προϊόντων στο σούπερ μάρκετ (50%) ή να μαγειρέψουν (33,3%) (βλ. ενότητα 8 κεφάλαιο 8).

Βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών αυτών δεν αναφέρθηκαν κατά τη δεύτερη φάση των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων πολύ μικρός αριθμός των υποκειμένων ανέφερε δυσκολίες στην επικοινωνία (41,6%), στο σχολείο (25%), στις φιλικές σχέσεις (8,3%) και στο παιχνίδι (8,3%). Τέλος, 2 υποκείμενα (16,6%) ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία διαφορετική από τους ακούοντες. Διαπιστώνουμε ότι πολλές δυσκολίες που είχαν αναφερθεί στην πρώτη φάση τώρα δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη φάση αυτή (π.χ. δυσκολία στο μαγείρεμα, θύματα εμπαιγμού κ.α.). Επίσης, ο αριθμός των μαθητών που αναφέρθηκαν σε κάποιους τομείς στη δεύτερη φάση ήταν εμφανώς μειωμένος σε σχέση με την αρχική.

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε ότι οι δυσκολίες που αναφέρουν είναι πολύ λίγες και περιορίζονται κυρίως στη δυσκολία επίτευξης της επικοινωνίας. Ωστόσο, ανακαλώντας όλους τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας διαπιστώνουν ότι όλες αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν. Η υποενότητα αυτή μας βοηθάει να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές έχουν αντιληφθεί πλέον τις δυνατότητες των κωφών ατόμων και δεν αντιμετωπίζουν πια το φαινόμενο της κώφωσης κάτω από το πρίσμα της προκατάληψης και των στερεοτύπων που συνήθως οδηγούν σε εσφαλμένα συμπεράσματα και γενικεύσεις.

16.2.7. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν τα κωφά άτομα

Ένας σημαντικός στόχος αυτής της έρευνας ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά τα συναισθήματα που πιθανολογούν ότι έχουν τα κωφά άτομα στη ζωή τους. Τα συναισθήματα είναι ένας βασικός τομέας που εξετάζεται στην παρούσα εργασία και δε θα μπορούσαν να λείψουν από αυτόν τα συναισθήματα των κωφών ατόμων.

Κατά την πρώτη φάση πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών μένει στα αρνητικά συναισθήματα. Οι πηγές για τα αρνητικά συναισθήματα χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Αρχικά, οφείλονται στην ίδια την αναπηρία, η οποία τους στερεί να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή και τους κάνει να διαφέρουν από τους υπολοίπους (83,3%). Από την άλλη, βασικός παράγοντας αρνητικών συναισθημάτων είναι η άκομψη συμπεριφορά των ακουόντων, οι οποίοι κοροϊδεύουν τους κωφούς και τους θέτουν στο περιθώριο (33,3%). Σχετικά με τα θετικά συναισθήματα που νιώθουν τα κωφά άτομα, αυτά ενδέχεται να οφείλονται είτε στη διακριτική συμπεριφορά των ακουόντων απέναντί τους και στην αποδοχή που

αισθάνονται από αυτούς (33,3%), είτε στο γεγονός ότι η έλλειψη ακοής τους απαλλάσσει από δυσάρεστες καταστάσεις και ήχους (8,3%).

Επιχειρώντας να εντοπίσουμε διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, συμπεραίνουμε ότι σε αυτή τη φάση τα υποκείμενα της έρευνας επικεντρώθηκαν ξανά στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν τα κωφά άτομα. Ωστόσο, η διαφοροποίηση έγκειται στις αιτίες που τα προκαλούν. Οι αιτίες σε αυτή τη φάση περιορίστηκαν στην αρνητική συμπεριφορά των ακουόντων, οι οποίοι εξαιτίας της διαφορετικότητας των κωφών τα περιθωριοποιούν και τα κοροϊδεύουν (100%). Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι τα υποκείμενα πλέον δε θεωρούσαν ότι η ίδια η κώφωση είναι κάτι αρνητικό, το οποίο προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους κωφούς, αλλά τα αρνητικά τους συναισθήματα οφείλονται στην αδιάκριτη και σκληρή στάση των ακουόντων. Αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα των κωφών το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων (41,6%) σημείωσαν ότι τους προκαλούνται θετικά συναισθήματα εξαιτίας της αποδοχής τους από τους ακούοντες. Επίσης, αναφέρθηκε η αυτόνομη διαβίωση ως πηγή θετικών συναισθημάτων (8,3%), ενώ ανάλογα συναισθήματα προκαλεί και η εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου (8,3%).

Συνοψίζοντας, το σημείο στο οποίο αξίζει να επιμείνουμε σε αυτή την υποενότητα είναι ότι τα υποκείμενα της έρευνας παρόλο που έδωσαν έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα των κωφών δεν τα απέδωσαν στην αναπηρία, αλλά στη συμπεριφορά των υπολοίπων εξαιτίας της αναπηρίας τους. Η άποψη αυτή μας παραπέμπει στο κοινωνικό μοντέλο ανάλυσης της αναπηρίας, το οποίο είναι το επικρατέστερο στο πεδίο της σύγχρονης έρευνας.

16.2.8. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά συναισθήματά τους προς τα κωφά άτομα

Στο πλαίσιο μελέτης των συναισθημάτων θεωρήσαμε ότι θα αντλούσαμε αρκετά στοιχεία για τις αντιλήψεις των υποκειμένων μας σχετικά με τους κωφούς, αν εξετάζαμε τα συναισθήματα που αισθάνονται προς τα κωφά άτομα. Μέσα από την παράθεση των συναισθημάτων των μαθητών μας δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούμε αν οι μαθητές είναι θετικοί ή προκατειλημμένοι προς τα κωφά άτομα και τι πραγματικά πιστεύουν για τα άτομα αυτά.

Στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας βλέποντας ένα κωφό άτομο αισθάνονται κατά κύριο λόγο αρνητικά συναισθήματα (66,6%). Πιο συγκεκριμένα, νιώθουν λύπη για την ιδιαίτερη κατάσταση των κωφών (33,3%), επειδή στερούνται μια φυσιολογική ζωή, όπως όλοι οι άλλοι (25%) και εξαιτίας της αδυναμίας τους να επικοινωνήσουν μαζί τους (8,3%). Από την άλλη, αισθάνονται θετικά συναισθήματα, καθώς νιώθουν ότι μπορούν να τους προσφέρουν τη βοήθειά τους (16,6%).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό με τα αρχικά. Σε αυτή την περίπτωση, μόνο το 16,6% ανέφερε ότι νιώθει συμπόνια βλέποντας ένα κωφό άτομο, το οποίο τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Η συντριπτική πλειοψηφία επικεντρώθηκε στα θετικά συναισθήματα και τόνισαν πως γενικά η συναναστροφή τους με κωφά άτομα είναι μια ευχάριστη και θετική κατάσταση (50%). Επίσης, νιώθουν θετικά συναισθήματα, διότι μπορούν να τους προσφέρουν τη βοήθειά τους (41,6%), για τις ικανότητες των κωφών (8,3%) και γενικότερα αυτά τα θετικά συναισθήματα τους οδηγούν να θέλουν να κάνουν παρέα μαζί τους, να συνεργάζονται, να μαθαίνουν πράγματα για τη ζωή τους, ακόμα και να δουλέψουν μαζί τους (75%).

Κλείνοντας, αυτό που πετύχαμε σε αυτόν τον τομέα μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις είναι να ευαισθητοποιηθούν τα υποκείμενα της έρευνας και να εξαλείψουν ορισμένες προκαταλήψεις. Ειδικότερα, γνωρίζουν πλέον ότι υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας και ότι οι κωφοί μπορούν να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή και γι' αυτό δεν αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας της αναπηρίας. Η συναναστροφή τους με κωφά άτομα θεωρούν ότι θα τους προκαλεί κατά βάση θετικά συναισθήματα, τα οποία τους ωθούν να κάνουν παρέα με τα κωφά άτομα και να θέλουν να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο τους και την καθημερινότητά τους.

16.2.9. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών αναφορικά με τα συναισθήματα που θα βίωναν στη θέση των κωφών

Μπαίνοντας κάποιος στη θέση του άλλου μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο του και να αισθανθεί έστω και για λίγο όσα βιώνει και νιώθει. Αυτή η συνειδητή μεταφορά κάνει τα άτομα πιο ευαισθητοποιημένα και εκλεπτύνει τις προσλαμβάνουσες τους. Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας, αφού κλήθηκαν να μουν στη θέση των κωφών, τους ζητήθηκε να μας εκθέσουν τα συναισθήματα που θα ένιωθαν σε αυτή την περίπτωση.

Κατά την πρώτη φάση πριν την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων τα περισσότερα υποκείμενα υποστήριξαν ότι θα ένιωθαν αρνητικά και άσχημα συναισθήματα. Θεωρούσαν την κώφωση ως μια πολύ δυσάρεστη κατάσταση (50%), που σε κάνει να στερηθείς πολλά πράγματα (25%). Επίσης, όντας κωφός έχεις πολύ περισσότερες δυσκολίες (8,3%), δε μπορείς να επικοινωνήσεις φυσιολογικά και πρέπει να μάθεις νέους τρόπους επικοινωνίας (16,6%). Τέλος, νιώθεις περιθωριοποιημένος και μόνος (8,3%), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που πέφτεις θύμα κοροϊδίας (8,3%). Όλες αυτές οι δυσάρεστες καταστάσεις και συνέπειες προκαλούν θλίψη και στενοχώρια. Ωστόσο, δεν έλειψαν οι περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας τόνισαν πως θα ένιωθαν και θετικά συναισθήματα, αν τους στήριζαν οι φίλοι τους (16,6%), αλλά και γιατί θεωρούν πως μπορούν να συνεχίσουν φυσιολογικά τη ζωή τους και μετά την κώφωση (8,3%).

Μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, τα υποκείμενα της έρευνας επεσήμαναν ξανά ότι στην περίπτωση που ήταν τα ίδια κωφά θα αισθάνονταν αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας του ίδιου του γεγονότος (25%). Ωστόσο, ορισμένα άλλα υποκείμενα τόνισαν πως τα αρνητικά συναισθήματα θα ήταν αιτία της περιθωριοποίησης και της κοροϊδίας που θα δέχονταν από τους ακούοντες (41,6%). Βέβαια, ορισμένα υποκείμενα αντιμετωπίζουν την κατάσταση πιο αισιόδοξα και θεωρούν πως θα έχουν θετικά συναισθήματα, γιατί θα μπορούσαν να συνεχίσουν φυσιολογικά τη ζωή τους (8,3%), καθώς θα υπήρχαν τρόποι επικοινωνίας (8,3%), αλλά και διότι οι ακούοντες θα τους στήριζαν και θα τους βοηθούσαν (8,3%).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε για άλλη μια φορά ότι μετά την παρέμβαση το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων θεωρεί ότι τα συναισθήματα που θα βίωνε εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά των ατόμων του περιβάλλοντός τους. Έτσι, μια θετική συμπεριφορά από τη μεριά τους θα προκαλούσε θετικά συναισθήματα στα υποκείμενα, ενώ η περιθωριοποίηση και ο εμπαιγμός είναι σίγουρα πηγή αρνητικών συναισθημάτων.

16.2.10. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών

κώφωσης. Όμως, 2 άλλα υποκείμενα είπαν ότι οι κωφοί δε μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (16,6%).

Μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων διαπιστώνουμε ότι αυξήθηκε ο αριθμός των υποκειμένων που θεωρούν ότι οι κωφοί έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους ακούοντες (75%) και επεσήμαναν ξανά ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί αιτία κοροϊδίας (16,6%). Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι εξαρχής ορισμένα υποκείμενα ήταν ευαισθητοποιημένα στο θέμα της ισότητας και των δυνατοτήτων των κωφών, όμως μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις ο αριθμός των μαθητών που είχαν την ίδια άποψη αυξήθηκε. Επίσης, κανένα υποκείμενο πλέον δεν πιστεύει ότι η κώφωση δεν επιτρέπει στα κωφά άτομα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

16.2.12. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών

Τα κωφά παιδιά στην Ελλάδα μπορεί να φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία κωφών, είτε σε γενικά σχολεία για ακούοντες μαθητές. Η επιλογή του σχολείου προκύπτει από την συν-αξιολόγηση των εξής παραγόντων: της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, των μέσων, δυνατοτήτων και συνθηκών που διαθέτει η οικογένειά του και των εκάστοτε συνθηκών που επικρατούν στο επίπεδο της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας. (Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ., 2010: 167)

Οι ερωτήσεις που απευθύνουμε στους μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τι γνώριζαν οι μαθητές σχετικά με τις δομές φοίτησης των κωφών μαθητών και την ύπαρξη ειδικών επιστημόνων. Επίσης, επιδιώξαμε να ανιχνεύσουμε την άποψή τους για την καταλληλότερη δομή εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι 8 υποκείμενα (66,6%) γνώριζαν την ύπαρξη ειδικών σχολείων, δίχως να έχουν παραπάνω πληροφόρηση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους ή με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, 4 υποκείμενα (33,3%) δε γνώριζαν καθόλου την ύπαρξη ειδικών σχολείων, ενώ 2 από αυτά (16,6%) ανέφεραν ότι δεν είχαν ακούσει ποτέ για τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Όταν κλήθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας να προτείνουν ποια εκπαιδευτική δομή κρίνουν ως καταλληλότερη για τα κωφά παιδιά, 4 υποκείμενα (33,3%) σημείωσαν ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να φοιτούν στα γενικά σχολεία. Δε γνώριζαν όμως για την ύπαρξη ειδικών παιδαγωγών και για το λόγο αυτό είχαν ενδοιασμούς για τον τρόπο που θα μπορέσει ένα κωφό παιδί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου. Στη συνέχεια, 5 υποκείμενα (41,6%) πρότειναν τα ειδικά σχολεία ως το ιδανικότερο μέρος για τα κωφά παιδιά διότι στα γενικά είτε δε θα τα καταφέρουν, είτε θα νιώθουν περίεργα, αφού θα διαφέρουν από το μέσο όρο. Επίσης, στο γενικό σχολείο δε θα μπορούν να μάθουν τόσα, όσα θα τους προσφέρει το ειδικό σχολείο. Τέλος, 6 υποκείμενα (50%) σημείωσαν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να φοιτήσουν στο ειδικό σχολείο, αλλά δεν είναι αρνητικοί και σε μια προοπτική ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολείο τους. Αναλυτικότερα, γνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων, όπου οι μαθητές μπορούν να φοιτούν και να επικοινωνούν μέσω της νοηματικής γλώσσας μεταξύ τους. Θεωρούν, ωστόσο, ότι εκεί πρέπει να φοιτούν οι κωφοί μαθητές για να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με τα δεδομένα που προέκυψαν μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων διαπιστώνουμε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Το σύνολο των υποκειμένων (100%) γνώριζε πλέον την ύπαρξη των ειδικών σχολείων. Ωστόσο, 9 υποκείμενα (75%) τόνισαν ότι η πιο κατάλληλη δομή εκπαίδευσης των κωφών μαθητών είναι το γενικό σχολείο, στο οποίο θα φοιτούν με

την υποστήριξη του ειδικού παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός αυτός θα διευκολύνει την επικοινωνία του κωφού παιδιού με τους υπολοίπους μαθαίνοντάς του τη νοηματική γλώσσα ή άλλους τρόπους επικοινωνίας. Τέλος, 1 υποκείμενο (8,3%) σημείωσε ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να φοιτούν στο ειδικό σχολείο, προκειμένου να μάθουν τη νοηματική γλώσσα, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να πάνε στο γενικό σχολείο.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων στη δεύτερη φάση οι μαθητές έχουν μια συνολική εικόνα για τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών. Επίσης, η πλειοψηφία θεωρεί ότι η καλύτερη δομή εκπαίδευσης είναι το γενικό σχολείο και έτσι διαπιστώνουμε ότι είναι δεκτικοί και ανοικτοί στην προοπτική της ένταξης και της συνεκπαίδευσης. Αυτός ο ισχυρισμός μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα της έρευνας τρέφουν θετικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα και έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τα όριά τους. Επίσης, μέσα από αυτή την υποενοότητα φαίνεται ότι επιτεύχθηκε ένας βασικός στόχος της παρούσας έρευνας, που ήταν η ευαισθητοποίηση των υποκειμένων σχετικά με θέματα ένταξης και συνεκπαίδευσης των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο.

16.2.13. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τα εμπόδια που ενδεχομένως να προκαλέσει η κώφωση κατά τη φοίτηση των κωφών μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές κατά τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο ήταν ένα από τα θέματα που συζητήθηκαν με τα υποκείμενα της έρευνας. Ειδικότερα, στόχος μας ήταν να μελετήσουμε σε ποιους τομείς πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες οι κωφοί μαθητές εξαιτίας της ιδιαιτερότητά τους.

Από τις απαντήσεις που λάβαμε κατά τη φάση των πρώτων συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι και τα 12 υποκείμενα (100%) θεωρούσαν ότι τα κωφά παιδιά θα έχουν ορισμένα προβλήματα κατά τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, 9 υποκείμενα (75%) εντόπισαν τη δυσκολία στην ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών. Θεωρούσαν ότι η κώφωση τα απομονώνει από το πλαίσιο της τάξης και δε μπορούν να καταλάβουν τη ροή της παράδοσης με αποτέλεσμα να έχει χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των μαθητών (91,6%) πίστευαν ότι η κώφωση στέκεται ως εμπόδιο προκειμένου οι κωφοί μαθητές να αναπτύξουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τους ακούοντες συμμαθητές τους, με τον εκπαιδευτικό ή ακόμα και με τον υπάλληλο στο κυλικείο για να αγοράσουν το κολατσιό τους. Η βασικότερη αιτία που δημιουργεί αυτό το εμπόδιο είναι η αδυναμία επικοινωνίας. Τέλος, 2 υποκείμενα (16,6%) τόνισαν ότι το πρόβλημα της αδυναμίας σύναψης υγιών σχέσεων θα συνεχιστεί και έξω από το σχολικό χώρο, αφού δε μπορούν να κάνουν παρέα με κωφά άτομα και να κάνουν δραστηριότητες μαζί (π.χ. σινεμά).

Βέβαια, υπάρχει και μια μερίδα μαθητών που θεωρούσε ότι η κώφωση δε θα σταθεί εμπόδιο σε διάφορους τομείς της σχολικής ζωής. Πιο αναλυτικά 3 υποκείμενα (25%) υποστηρίζουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθήματα και να έχουν μια φυσιολογική ακαδημαϊκή πρόοδο. Στη συνέχεια, ορισμένοι μαθητές παρουσιάστηκαν πρόθυμοι να κάνουν παρέα με τον κωφό συμμαθητή τους σημειώνοντας ότι η κώφωση δε θα σταθεί εμπόδιο ανάμεσά τους. Ειδικότερα, 2 υποκείμενα (16,6%) θα ήθελαν να κάνουν παρέα με τα κωφά άτομα προκειμένου να τα κάνουν να μην αισθάνονται μοναξιά, ενώ 6 υποκείμενα (50%) σημείωσαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν παρέα και να παίξουν μαζί τους. Ακόμα, 4 υποκείμενα (33,3%) είπαν ότι θα προσπαθούσαν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους για να μπορούν να επικοινωνούν και 1 υποκείμενο (8,3%) τόνισε ότι μέσα από

την παρέα με ένα κωφό παιδί θα του πρόσφερε απλόχερα τη βοήθειά του σε όποιο τομέα το χρειαζόταν.

Αφού είδαμε τις κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων της πρώτης φάσης, προχωράμε στην παράθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι οι δυσκολίες που αναφέρονται αφενός σημειώνονται από μικρό αριθμό υποκειμένων και αφετέρου δεν αφορούν την ίδια την κώφωση, αλλά το σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, 2 υποκείμενα (16,6%) τόνισαν ότι μια ουσιαστική δυσκολία που ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν τα κωφά άτομα είναι ότι δε θα τα αποδέχονται οι υπόλοιποι συμμαθητές τους, ενώ 2 άλλα υποκείμενα (16,6%) προσθέτουν ότι πολύ πιθανό είναι να πέσουν θύματα κοροϊδίας. Τέλος, 5 υποκείμενα (41,6%) σημειώνουν ότι η κώφωση θα στέκεται ως εμπόδιο για να παρακολουθήσουν το μάθημα. Ωστόσο, προτείνουν τη λύση του ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος θα έχει υποστηρικτικό ρόλο, πράγμα το οποίο δεν αναφέρθηκε κατά τη φάση των πρώτων συνεντεύξεων. Συνεπώς, όπως τονίσαμε προηγουμένως τα εμπόδια που αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνας μετά την υλοποίηση των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων αφορούν τη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία θέτει τα κωφά άτομα στο περιθώριο, παραπέμποντάς μας στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.

Βέβαια, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε ότι και τα 12 υποκείμενα (100%), καθώς αναφέρονταν στον εαυτό τους και στις δικές τους αντιδράσεις απέναντι στα κωφά άτομα μας είπαν ότι δε θεωρούν την κώφωση ως εμπόδιο για να συνάψουν μαζί με τα κωφά άτομα φιλικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο. Μάλιστα μερικά από τα υποκείμενα θα το επεδίωκαν προκειμένου είτε να βοηθήσουν τα κωφά παιδιά (25%), είτε για να τα κάνουν να μη νιώθουν μοναξιά (8,3%). Κάποιοι άλλοι λόγοι που οδηγούν τους μαθητές να κάνουν παρέα με τους κωφούς συμμαθητές τους είναι για να περνάνε καλά μαζί, να λένε αστεία και να γελάνε (8,3%), για να παίζουν (41,6%) και για να μοιράζονται τα πράγματά τους (8,3%). Επιπλέον, 1 άλλο υποκείμενο (8,3%) υποστήριξε ότι δε θα είχε πρόβλημα να κάνουν παρέα, αφού οι κωφοί είναι ίδιοι με τους ακούοντες, ενώ 3 υποκείμενα (25%) θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν μαζί πολλές δραστηριότητες και εκτός του σχολικού πλαισίου. Τέλος, 1 υποκείμενο (8,3%) μας είπε ότι θα επεδίωκε να κάνει παρέα με ένα κωφό συμμαθητή του, διότι του φαίνεται εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι το κωφό παιδί είναι διαφορετικό από αυτόν.

Από τις παραπάνω κατηγορίες διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν με μεγάλη οικειότητα τα κωφά άτομα και είναι πρόθυμα να τα εντάξουν στην παρέα τους και να συναναστρέφονται μαζί τους. Στη συνέχεια, μια άλλη διάσταση που ανέφεραν τα υποκείμενα της έρευνας μέσα στις απαντήσεις τους είναι οι δυνατότητες των κωφών μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Ειδικότερα, 7 υποκείμενα (58,3%) τόνισαν ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Επομένως, τα κωφά άτομα μπορούν να προοδεύσουν στο σχολικό πλαίσιο, αρκεί να τους παρέχεται η απαιτούμενη υποστήριξη. Αν και ο αριθμός που πρεσβεύει αυτή την άποψη έχει αυξηθεί ικανοποιητικά σε σχέση με τις αρχικές συνεντεύξεις, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ακόμα ένας σημαντικός αριθμός υποκειμένων που δεν είναι απόλυτα πεπεισμένος για την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών.

Κλείνοντας, μέσα από τη σύγκριση των απόψεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση διαπιστώνουμε σημαντικές αλλαγές και βελτιώσεις. Ειδικότερα, τα υποκείμενα δεν εστιάζουν στην κώφωση ως εμπόδιο, αλλά τονίζουν ότι δε θα σταθεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

16.2.14. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με τις ενέργειες που θα έκαναν προκειμένου να υποστηρίξουν τους κωφούς μαθητές

Προκειμένου να διαπιστώσουμε τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με τις ανάγκες που έχει ένας κωφός μαθητής, τους ρωτήσαμε τι ενέργειες θα έκαναν, ώστε να τους βοηθήσουν. Οι κατηγορίες που προκύπτουν σε κάθε περίπτωση μας οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με τους τομείς που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι έχουν αδυναμία τα κωφά άτομα και κατ' επέκταση χρειάζονται υποστήριξη.

Κατά την πρώτη φάση πριν την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων, 2 υποκείμενα (16,6%) ανέφεραν ότι ένας σημαντικός τομέας στη ζωή μας είναι η εκπαίδευση, επομένως αυτό που θα έκαναν θα ήταν να βρουν το κατάλληλο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για να φοιτήσουν τα κωφά άτομα. Στη συνέχεια, 5 υποκείμενα (41,6%) υποστήριζαν ότι μια αδυναμία των κωφών ατόμων έγκειται στη σύναψη υγιών σχέσεων με τους ακούοντες. Τα υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να τα βοηθήσουν σε αυτόν τον τομέα επισημαίνουν ότι θα επιδιώξουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Τέλος, 2 υποκείμενα (16,6%) μας είπαν ότι δεν γνωρίζουν κάτι που θα μπορούσαν να κάνουν για να βοηθήσουν τα κωφά άτομα.

Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία των υποκειμένων δεν αναφέρονται σε ενέργειες που πρέπει να κάνουν προκειμένου να υποστηρίξουν τα κωφά άτομα. Πολύ μικρή αναφορά έγινε από 1 υποκείμενο (8,3%), το οποίο σημείωσε πως για να υποστηρίξει ένα άτομο θα επεδίωκε να κάνει παρέα μαζί του. Επίσης, 2 άλλα υποκείμενα (16,6%) απάντησαν ότι η παροχή βοήθειας στα κωφά άτομα, όποτε το έχουν ανάγκη, είναι μια σημαντική πράξη υποστήριξης.

Κλείνοντας, συμπεραίνουμε πως αν και έχει μειωθεί σημαντικά ο αριθμός των υποκειμένων που θεωρούν ότι οι κωφοί χρειάζονται ειδική μεταχείριση και υποστήριξη, δε μπορούμε να διεξάγουμε κάποιο γενικό συμπέρασμα βασισμένοι σε αυτή την υποενοότητα.

16.2.15. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών 9 ετών σχετικά με την αποδοχή της ένταξης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία

Μια σημαντική διάσταση που μελετάται στη σύγχρονη έρευνα για την αναπηρία είναι η σημασία της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Η ένταξη ορίζεται ως συμβίωση, αφού μέσα από αυτή τη διαδικασία συνδιαμορφώνεται μια καινούρια πραγματικότητα, ένας κοινός πολιτισμός μέσα στο σχολικό χώρο για τους μαθητές με αναπηρία και μέσω της αλληλεπίδρασης και της σύνθεσης μιας νέας κουλτούρας, στην οποία τα άτομα και των δύο ομάδων διατηρούν τα ξεχωριστά τους χαρακτηριστικά. Μιλάμε λοιπόν για συνδημιουργία και όχι για απλή συνύπαρξη αφού ο ένας συνυπάρχει «μαζί με τον άλλο» και όχι «με τον άλλο» (Σούλης, 2002: 46-47).

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσουμε το βαθμό που τα υποκείμενα της έρευνας είναι δεκτικά σε μια τέτοια προοπτική και κατά πόσο θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων 10 υποκείμενα (83,3%) είναι θετικά να δεχτούν ένα κωφό μαθητή στο σχολείο τους και συγκεκριμένα στην τάξη τους. Τα επιχειρήματα που επικαλούνται για να υποστηρίξουν την άποψή τους σχετίζονται με την παροχή βοήθειας, την αποδοχή στην παρέα και στο δικαίωμα όλων στη μάθηση. Ορισμένοι μαθητές δεν αιτιολογούν την άποψή τους, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι επειδή ο καινούριος μαθητής δε θα ακούει, δε θα δημιουργεί και πρόβλημα. Αυτό που

μπορούμε να συμπεράνουμε από τις παραπάνω απόψεις είναι πως τα υποκείμενα της έρευνας αντιμετωπίζουν το ζήτημα της ένταξης ανθρωπιστικά, με οίκτο και αναφέρονται σε πολύ μικρό βαθμό στα ίσα δικαιώματα και στις ικανότητες των κωφών παιδιών.

Επιπλέον, ιδιαίτερος δεκτικός ήταν οι μαθητές στην προοπτική να κάτσουν στο ίδιο θρανίο με το νέο κωφό συμμαθητή τους. Από τα 12 υποκείμενα της έρευνας τα 11 (91,6%) έδωσαν θετική απάντηση. Οι λόγοι που προέβαλε ο καθένας για να υποστηρίξει την άποψή του ποικίλουν. Τα ίσα δικαιώματα στη μάθηση και η προσφορά βοήθειας ήταν ορισμένα από αυτά. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων τονίζει πως όση καλή πρόθεση και να έχουν θα αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρό πρόβλημα στην επικοινωνία.

ακούοντες. Τα υποκείμενα (25%) που είναι αρνητικά με μια τέτοια προοπτική επικαλούνται το ανυπέρβλητο πρόβλημα της επικοινωνίας.

Όταν τα υποκείμενα ρωτήθηκαν το ίδιο πράγμα μετά την εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων και τα 12 υποκείμενα (100%) ανέφεραν τις ικανότητες των κωφών ατόμων και για το λόγο αυτό δεν πρόβαλαν καμία ένσταση σχετικά με την τοποθέτησή τους σε θέση ευθύνης. Θεωρούν ότι τα κωφά άτομα είναι πολύ ικανά και μπορούν να βρουν μόνα τους τρόπους, ώστε να υποστηρίξουν αξιοπρεπώς τη θέση αυτή. Η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα υποκείμενα προς τα κωφά άτομα είναι πολύ σημαντική και μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα ως ισότιμα, απαλλαγμένοι από τις προκαταλήψεις που τα θέλουν περιθωριοποιημένα και με περιορισμένες δυνατότητες.

Κλείνοντας, όπως προκύπτει από αυτή την υποενότητα, αλλά και από την υποενότητα 2.12 του παρόντος κεφαλαίου, συμπεραίνουμε ότι για το θέμα της ένταξης τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολύ ενθαρρυντικά. Οι μαθητές είναι δεκτικοί για μια τέτοια προοπτική, αναγνωρίζουν τις ικανότητες των κωφών ατόμων και έχουν συνειδητοποιήσει ότι για να λειτουργήσει αυτή η τακτική θα πρέπει όλοι να είναι πρόθυμοι να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

16.3. Συζήτηση - συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κεντρικό στόχο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η μελέτη των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών ατόμων, ο εντοπισμός των εσφαλμένων αντιλήψεων και στη συνέχεια η προσπάθεια αποκατάστασης των πραγματικών διαστάσεων του φαινομένου. Προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα μας, εφαρμόσαμε μια σειρά από ερευνητικές μεθόδους, ώστε να διασφαλίσουμε όσο είναι δυνατόν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας.

Καθώς συχνά οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθοδολογίες κατηγορούνται ότι μεροληπτούν και δεν παρέχουν επαρκή τεκμηρίωση και αιτιολόγηση των μεθόδων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των ερευνών τους (Πηγιάκη, 1988: 60), χρησιμοποιήσαμε πολλά και ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων, τα οποία αναλύθηκαν μέσω της μεθόδου του τριγωνισμού, οδηγώντας σε έγκυρα αποτελέσματα.

Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, φάνηκε πράγματι ότι το ιχνογράφημα πρέπει να αξιοποιείται συνδυαστικά με άλλα μέσα και να μην αποτελεί αποκλειστικό μέσο συλλογής δεδομένων (Μεταξάς, 2010: 325). Η παρατήρηση μας δίνει πληροφορίες μόνο για το παρόν, μόνο για το εδώ και τώρα, οι οποίες ίσως να μην είναι τόσο χρήσιμες για την έρευνά μας, εάν δεν τις εξετάσουμε σε συνάρτηση με ορισμένα στοιχεία που προέρχονται από το παρελθόν και τα οποία μπορούν να αναζητηθούν μόνο μέσω της συνέντευξης, όπως είναι η προγενέστερη γνώση των υποκειμένων για τους τομείς που μελετήσαμε.

Ισχυρότερο από όλα φάνηκε ότι είναι τελικά το εργαλείο της συνέντευξης, παρόλο που εμπεριέχει την υποκειμενική οπτική γωνία απόδοσης της πραγματικότητας από τη σκοπιά του συνεντευξιαζόμενου, με κίνδυνο να ωραιοποιεί ή να αποκρύπτει στοιχεία της πραγματικότητας, κάτι που στην παρατήρηση δε συμβαίνει, αφού ο ερευνητής ανακαλύπτει μόνος του την αλήθεια, αντικειμενικά και αμερόληπτα. Ειδικότερα, το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι αυτό της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003). Δηλαδή προετοιμάσαμε έναν αριθμό ερωτήσεων, που κρίναμε ότι ανταποκρίνονται στα ερωτήματα του ερευνητικού μας σχεδιασμού, αλλά αφήσαμε τους συνεντευξιαζόμενους να εκφραστούν ελεύθερα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους άνετα, σε μια μορφή ελεύθερης συζήτησης.

Μια πρώτη διαπίστωση στην οποία καταλήξαμε είναι ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπεται οργανωμένη και δομημένη προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι στην αναπηρία. Επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού αν θα αξιοποιήσει τα ελάχιστα ερεθίσματα που προσφέρουν στα σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου να εξοικειώσει τους μαθητές με τη διαφορετικότητα που

(Crisp & Turner, 2009· Somers, 2008·Triliva, Anagnostopoulou & Vleioras, 2014), την βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Erbay & Dogru, 2010·Shiosawa, 2012), την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Morris, Urbanski, & Fuller, 2005), την επεξεργασία ψυχολογικών διεργασιών (Drew, 1990).

Προκειμένου να θεμελιώσουμε την έρευνά μας αναζητήσαμε παρόμοιες έρευνες, οι οποίες να αποτελέσουν οδηγό για την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, διαπιστώσαμε ότι παρόλο που έχουν γίνει έρευνες προς την κατεύθυνση της ανίχνευσης των απόψεων τυπικών μαθητών απέναντι στην αναπηρία γενικότερα, αλλά και στην κώφωση (Nikolarazi & Reybekiel, 2001·Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002· Κατσαβού et al., 2003), δεν ασχολήθηκαν, όσες βρήκαμε, με την ευαισθητοποίηση και την άρση των προκαταλήψεων μέσω των δραματουργικών δραστηριοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει ορισμένα προγράμματα που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση μέσω των θεατρικών πρακτικών, αλλά αφορούν γενικότερα το ζήτημα της αναπηρίας, σε ένα άλλο είδος αναπηρίας ή τη διαφορετικότητα εν γένει (Triliva, Anagnostopoulou & Vleioras, 2014).

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να συνδυάσουμε ένα πολύ επίκαιρο φαινόμενο, αυτό της κώφωσης, με τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες. Αφού καταλήξαμε στις θεματικές τις οποίες ασχοληθήκαμε μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τα κωφά άτομα στη φάση της πιλοτικής έρευνας, οργανώσαμε τις δραστηριότητες. Αναφορικά με τη διάρκεια της έρευνας συμβουλευτήκαμε άλλες αντίστοιχες έρευνες, αλλά τις προσαρμόσαμε και στα δεδομένα που είχαμε, καθώς η εκπαιδευτικός της τάξης μας επέτρεπε την είσοδο στη σχολική αίθουσα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δε μπορούν να διαφοροποιηθούν με κριτήριο το φύλο, καθώς δεν υπάρχει ισάριθμη κατανομή ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (8 κορίτσια και 4 αγόρια) και γι' αυτό θα αναφέρουμε όσα προέκυψαν συγκεντρωτικά. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων διαπιστώνουμε πως ο μεγαλύτερος αριθμός των υποκειμένων έχει πλέον μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα κωφά άτομα και δεν αντιμετωπίζει την κώφωση ως προβληματική κατάσταση. Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες, αφενός εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας των κωφών που ήδη γνώριζαν και αφετέρου έμαθαν νέους τρόπους επικοινωνίας (νοηματική γλώσσα, χειλανάγνωση, γραφή). Ακόμα, οι περισσότεροι μαθητές συνειδητοποίησαν όλες τις πιθανές αιτίες που προκαλούν την κώφωση και κατανόησαν ότι στον καθένα θα μπορούσε να συμβεί ένα ατύχημα ή μια αρρώστια που θα τους στερήσει την ακοή τους.

Οι μαθητές εμπλούτισαν, επίσης, τις γνώσεις τους σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της ακοής των κωφών. Γνωρίζουν πλέον για το κοχλιακό εμφύτευμα και καταρρίφθηκε η λανθασμένη αντίληψη ορισμένων μαθητών ότι δε βελτιώνεται η ακοή ή ότι πιθανοί τρόποι βελτίωσης μπορεί να είναι εμβόλια.

Σχετικά με τον κόσμο και την καθημερινή ζωή των κωφών, οι μαθητές σημειώνουν ότι η κώφωση δεν αποτελεί εμπόδιο και αιτία για απομόνωση και περιορισμό των κωφών ατόμων, αλλά ότι υπάρχουν τρόποι που τους βοηθούν να συμμετέχουν ισάξια με τους ακούοντες στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής, ανατρέποντας έτσι τα στερεότυπα που επικρατούν για τις περιορισμένες δυνατότητες των κωφών ατόμων. Επιπλέον, πρεσβεύουν πως οι δυσκολίες που θεωρούσαν στην αρχή της έρευνας ότι αντιμετώπιζαν οι κωφοί, μετά το πέρας της παρέμβασης διαπίστωσαν ότι όλες αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Επίσης, εξαρχής ορισμένα υποκείμενα ήταν ευαισθητοποιημένα στο θέμα της ισότητας και των δυνατοτήτων των κωφών, όμως μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες ο αριθμός των μαθητών που είχαν την ίδια άποψη αυξήθηκε. Επίσης,

κανένα υποκείμενο πλέον δεν πιστεύει ότι η κώφωση εμποδίζει τα κωφά άτομα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

Αναφορικά με τη μελέτη των συναισθημάτων που προκαλεί το φαινόμενο της κώφωσης στα κωφά άτομα, τα υποκείμενα της έρευνας παρόλο που έδωσαν έμφαση στα αρνητικά συναισθήματα των κωφών δεν τα απέδωσαν στην αναπηρία, αλλά στη συμπεριφορά των υπολοίπων εξαιτίας της αναπηρίας τους. Έπειτα, τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν πως η συναναστροφή τους με κωφά άτομα τους προκαλεί κατά βάση θετικά συναισθήματα, τα οποία τους ωθούν να κάνουν παρέα με τα κωφά άτομα και να θέλουν να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο τους και την καθημερινότητά τους. Έτσι, επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό ένας από τους βασικότερους στόχους της παρούσας έρευνας που είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα κωφά άτομα.

Σχετικά με την τρίτη παράμετρο που μελετήσαμε στην παρούσα έρευνα, που ήταν η ένταξη των κωφών στα γενικά σχολεία, η πλειοψηφία των μαθητών έχει μια συνολική εικόνα για τις δομές εκπαίδευσης των κωφών μαθητών. Επίσης, η πλειοψηφία θεωρεί ότι η καλύτερη δομή εκπαίδευσης είναι το γενικό σχολείο και έτσι διαπιστώνουμε ότι είναι δεκτικοί και ανοικτοί στην προοπτική της ένταξης και της συνεκπαίδευσης. Αυτός ο ισχυρισμός μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα της έρευνας τρέφουν θετικά συναισθήματα προς τα κωφά άτομα και έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τα όριά τους. Ακόμα, τα υποκείμενα δεν εστιάζουν στην κώφωση ως εμπόδιο, αλλά τονίζουν ότι δε θα σταθεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Τέλος, διαπιστώσαμε πως οι μαθητές είναι δεκτικοί στην προοπτική της ένταξης, αναγνωρίζουν τις ικανότητες των κωφών ατόμων και έχουν συνειδητοποιήσει ότι για να λειτουργήσει αυτή η τακτική θα πρέπει όλοι να είναι πρόθυμοι να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι όσα αναφέρθηκαν παραπάνω δεν επιτεύχθηκαν στο βέλτιστο βαθμό σε όλα τα υποκείμενα. Ορισμένα υποκείμενα σημείωσαν σημαντικές αλλαγές στις απόψεις τους, ενώ σε άλλα η αλλαγή ήταν λιγότερο αισθητή (βλ. ποσοστά στα παραπάνω υποκεφάλαια του παρόντος κεφαλαίου). Επιπλέον, η διαδικασία και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν σε καμία περίπτωση δε μπορούν να θεωρηθούν πρότυπα, αλλά μια προσπάθεια να προσεγγίσουμε με σεβασμό ένα τόσο λεπτό ζήτημα και να ευαισθητοποιήσουμε τα υποκείμενα για το θέμα αυτό.

Παρόλο που η έρευνα αυτή έδωσε χρήσιμες πληροφορίες για την αλλαγή στάσεων των μαθητών απέναντι στην κώφωση μέσα από τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών δραστηριοτήτων, η έρευνα δεν παύει να υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς και να στερείται γενίκευσης και έκδοσης καθολικών συμπερασμάτων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει εκτενής αναφορά και σχολιασμός αυτών των περιοριστικών παραμέτρων, καθώς και προτάσεις εναλλακτικών τρόπων διερεύνησης του θέματος από τους μελλοντικούς ερευνητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για τη συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής μας προσπάθειας, που παρουσιάσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας, βασιστήκαμε στις αρχές των ποιοτικών μεθοδολογιών/μεθόδων έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010α, 2010β). Όπως υποστηρίζει ο Πουρκός (2010α, 2010β, 2010γ, 2010δ, 2010ε, 2015), διαφορετικά είδη έρευνας και μεθοδολογίας αντικατοπτρίζουν και διαφορετικά φιλοσοφίες και πρακτικές και στηρίζονται σε συγκεκριμένες θεωρίες και επιστημολογικές παραδοχές. Ο βασικός στόχος χρήσης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η πλήρης και λεπτομερής περιγραφή του υπό εξέταση θέματος (ιδιογραφική προσέγγιση), όπως επιχειρήσαμε να κάνουμε και εμείς στην έρευνά μας, όπου σε καμία περίπτωση δεν έγινε προσπάθεια να ανακαλύψουμε καθολικούς νόμους (νομοθετική προσέγγιση).

Κάθε ερευνητική προσπάθεια σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συμβάλλει στον εμπλουτισμό του επιστημονικού χώρου με νέα στοιχεία, τα οποία προσφέρουν μια νέα διάσταση για τη θεώρηση της πραγματικότητας, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην εκπλήρωση της ανάγκης όλων των τομέων για αδιάκοπη εξέλιξη, ανάπτυξη και πρόοδο. Ωστόσο, κάθε έρευνα διακρίνεται από περιορισμούς, είτε εξαιτίας του μεθοδολογικού σχεδιασμού είτε λόγω της ανάλυσης των δεδομένων. Βέβαια, στον επιστημονικό χώρο δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι θεμελιώδεις έννοιες και γι' αυτό δε μπορούμε να υιοθετούμε άκριτα οποιαδήποτε ερευνητικά συμπεράσματα. Έτσι, θα πρέπει να εξετάζεται ενδελεχώς ο ερευνητικός σχεδιασμός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι εμποδίζουν την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων μας, αλλά και την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Ωστόσο, σε αυτό το κεφάλαιο παρατέθουμε τους τρόπους με τους οποίους προσπαθήσαμε σε κάποιο βαθμό να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα μελετήσαμε τις απόψεις 12 μαθητών ηλικίας 9 ετών για την κώφωση και συγκεκριμένα για τον κόσμο και τις δυνατότητες των κωφών. Όπως συμβαίνει σε κάθε μορφή έρευνας, στοχεύαμε στην αποκάλυψη της αλήθειας και στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Βασικός μας σκοπός ήταν μέσα από την χρήση ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών δραστηριοτήτων, τα υποκείμενα της έρευνας να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους αναφορικά με το υπό μελέτη φαινόμενο και να μετασχηματιστούν ή αλλάξουν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που είχαν ήδη διαμορφώσει ως αποτέλεσμα της άγνοιας και αποσπασματικής γνώσης σχετικά με τον κόσμο των κωφών.

Προκειμένου να ελέγξουμε αν επιτεύχθηκε ο παραπάνω στόχος χρησιμοποιήσαμε κάποια εργαλεία, όπως την ημιδομημένη συνέντευξη πριν και μετά τις δραστηριότητες της παρέμβασης, καθώς και ιχνογραφικά έργα. Παράλληλα, καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρούσαμε και καταγράφαμε αναλυτικά όλες τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των υποκειμένων. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην εξαγωγή των αντίστοιχων αποτελεσμάτων μέσα από τη σύγκριση των συνεντεύξεων και των ιχνογραφικών έργων των δύο φάσεων, αλλά λαμβάνοντας υπόψη μας και όλα όσα είχαμε καταγράψει στις παρατηρήσεις μας.

Για να επικυρώσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, έγινε χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Έτσι, τα δεδομένα που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των ιχνογραφικών έργων και των

παρατηρήσεων. Το κάθε εύρημα της έρευνας που προέκυπτε διασταυρωνόταν τουλάχιστον με μια ακόμα πηγή δεδομένων. Μέσα από τη διαδικασία της τριγωνοποίησης εξασφαλίσαμε ως ένα βαθμό την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την καταλληλότητα των αποτελεσμάτων μας. Η γενική αίσθηση που αποκομίσαμε μέσα από αυτή τη σύγκριση ήταν πως η συμμετοχή των υποκειμένων στις συγκεκριμένες ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις τα βοήθησε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα

αυτούσιο το απόσπασμα από το οποίο προέρχεται. Παρατίθενται, λοιπόν, σημεία από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, όλα τα ιχνογραφικά έργα, καθώς και από το ημερολόγιο καταγραφής όσων διαδραματίστηκαν στις συναντήσεις των ψυχοπαιδαγωγικών και θεατρικών παρεμβάσεων. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον αναγνώστη να ελέγξει σε κάποιο βαθμό μόνος του τη συνάφεια και την αντιστοιχία περιεχομένου και συμπεράσματος.

Επίσης, προσπαθώντας να αξιοποιήσουμε το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας των ποιοτικών ερευνών, προχωρήσαμε σε μια λεπτομερή περιγραφή της όλης διεργασίας, του περιβάλλοντος διεξαγωγής της μελέτης, καθώς και των πληροφοριών και των προϊόντων, που προέκυψαν, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Προκειμένου να επιτύχουμε μια όσο το δυνατόν εγκυρότερη μορφή έρευνας, κάναμε χρήση της τεχνικής της ανάλυσης της αρνητικής περίπτωσης (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Το σκεπτικό της τεχνικής αυτής είναι ότι με την ολοκλήρωση της έρευνας τα συμπεράσματα επανεξετάζονται με σκοπό να ανιχνευτούν στοιχεία ανάμεσα στα δεδομένα που πιθανόν να διέφυγαν της προσοχής μας κατά την πρώτη προσέγγιση του υλικού και που ενδεχομένως να μειώνουν την ισχύ των συμπερασμάτων.

Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος των εναλλακτικών (ασύμφωνων ή και αντίθετων) εννοιών, κατηγοριών και ερμηνειών (Μπελλάλη, 2006: 304), σύμφωνα με τον οποίο, για να διασφαλιστεί η πιστότητα της διαδικασίας ανάλυσης, μετά την ολοκλήρωση της εξαγωγής συμπερασμάτων, διερευνήσαμε την ύπαρξη πιθανών ασύμφωνων ή αντίθετων ερμηνειών.

Ως προς το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, δεν είναι δόκιμη η αναγωγή των συμπερασμάτων σε μεγαλύτερη κλίμακα, παρόλο που τηρήθηκαν όλες οι αρχές συνέπειας και αξιοπιστίας στην περιγραφή των ευρημάτων, η οποία έγινε λεπτομερώς και με τρόπο, που δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα επαλήθευσης, αφού τα αποσπάσματα παρατίθενται αυτούσια και περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων. Βασικό τροχοπέδι αυτής της προσπάθειας αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα που εξετάσαμε είναι μικρό.

Ακόμα, για να ενισχύσουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων συνεργαστήκαμε με τους επόπτες καθηγητές μας. Καθώς δεν κάναμε χρήση ενός δεύτερου ή τρίτου έμπειρου ερευνητή όπως συνήθως γίνεται στις ποιοτικές έρευνες (που να ξέρει δηλαδή τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου στη βάση ενός συγκεκριμένου θεωρητικού υποβάθρου) για να κάνει ανεξάρτητα από μας τις κατηγοριοποιήσεις για να δούμε το βαθμό αξιοπιστίας τους, το ρόλο αυτό ανέλαβε εν μέρη ο ένας από τους επόπτες μας (ο κ. Πουρκός Μ.), ο οποίος έβλεπε από κοντά τις κάθε φορά αναλύσεις μας και μας συμβούλευε για τα τυχόν λάθη που κάναμε ώστε να είναι αυτές όσο μπορούν πιο εύστοχες και προσγειωμένες (έγκυρες και αξιόπιστες). Ανεξάρτητα από αυτό ανά τακτά διαστήματα ενημερώναμε και τους δύο επόπτες μας για την πορεία της εργασίας μας και κανονίζαμε συχνά συναντήσεις μαζί τους στις οποίες μας έλεγαν τις παρατηρήσεις και τη γνώμη τους, ώστε να μας καθοδηγήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση, γεγονός που συνέβαλε στην αύξηση της ποιότητας της εργασίας μας όσον αφορά τα κριτήρια διυποκειμενικού ελέγχου της έρευνας.

Επιπλέον, αξιοποιήσαμε τα κριτήρια της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας, τα οποία προσδίδουν καλύτερη ποιότητα, ακρίβεια και αυστηρότητα στην ποιοτική έρευνα. Με τον όρο βασιμότητα εννοούμε την εναργή ανάδειξη όλης της διαδικασίας της έρευνας. Έτσι, μέσα στο σώμα της παρούσας εργασίας έγινε ενδελεχής και λεπτομερειακή παρουσίαση όλων των φάσεων της έρευνας, διαμορφώνοντας αρχικά έναν καλά

δομημένο, ρεαλιστικό και πραγματοποιήσιμο ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα.

Από την άλλη, με τον όρο επιβεβαιωσιμότητα εννοούμε την ικανότητα του ερευνητή

υποκειμένων έρευνας ίδιας ηλικίας, τα οποία μάλιστα θα προέρχονται από διαφορετικό σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα σε αυτή την περίπτωση θα ήταν πιο αξιόπιστα και έγκυρα και θα υπήρχε μεγαλύτερη πιθανότητα γενίκευσης των πορισμάτων. Αναφορικά με το ζήτημα αυτό να συμπληρώσουμε ακόμα ότι είναι προφανές πως όσο περισσότερο διευρύνεται ο αριθμός του δείγματος, με την προσθήκη σχολείων περισσότερων του ενός, σε τόσο πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα οδηγούμαστε. Εάν μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα δειγματοληψίας από διαφορετικές περιοχές, ιδανικά από κάθε γεωγραφική περιφέρεια, είναι κατανοητό ότι η διασπορά αυτή οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων που ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο στην υφιστάμενη ελληνική πραγματικότητα.

Επιπλέον, αναφορικά με το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε τα δεδομένα μας μέσα από τον έλεγχο των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέξαμε, όπως είναι οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, το ημερολόγιο καταγραφής των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, καθώς και η συζήτηση και η ερμηνεία των ιχνογραφικών έργων, θα μπορούσαν να επιστραφούν στα υποκείμενα της έρευνας και να ζητήσουμε από αυτούς να διατυπώσουν σχόλια, επισημάνσεις και ενδεχόμενες εισηγήσεις για τελικές αλλαγές (Συμεού, 2006: 1059).

Ωστόσο, ο έλεγχος αυτός θα μπορούσε να μην πραγματοποιηθεί μόνο στο τέλος, αλλά και κατά τη διάρκεια που συλλέγουμε τα δεδομένα στο πεδίο της έρευνας. Ειδικότερα, για τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, θα μπορούσε να γίνει μια σύνοψη των κύριων σημείων που αναφέρθηκαν ανά θέμα ή ερώτηση που εξετάστηκε και να ζητηθεί η γνώμη των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το αν έχουν ερμηνευτεί σωστά όσα ειπώθηκαν (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Γενικότερα, η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας ενισχύεται όταν μετά από την απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης, τα γραπτά κείμενα που προκύπτουν δίνονται ξανά στα υποκείμενα έχοντας μεσολαβήσει ένα διάστημα από πέντε έως επτά ημέρες, προκειμένου να τα ξαναδοούν και να επιβεβαιώσουν ότι πράγματι πρεσβεύουν όσα είπαν και συνεχίζουν να συμφωνούν με τα λεγόμενά τους. Στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχει αναντιστοιχία, θα πρέπει να επαναληφθούν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις και να εμπλουτιστούν με άλλες διευκρινιστικές (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Ένα άλλο σημείο, το οποίο ενδεχομένως θα είχε πολύ πιο άμεσα και μόνιμα αποτελέσματα στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών για τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι να τους φέρναμε σε επαφή με ένα κωφό άτομο μετά το πέρας της παρέμβασης. Θα μπορούσε να γίνει μια επίσκεψη σε κάποιο τυπικό σχολείο, όπου φοιτούν και κωφοί μαθητές. Εκεί τα υποκείμενα της έρευνας θα είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τόσο με τους τυπικούς μαθητές και να πληροφορηθούν για τους τρόπους που έχουν βρει να συνεργάζονται με τους κωφούς συμμαθητές τους, όσο και με τους ίδιους τους κωφούς μαθητές, οι οποίοι θα μοιράζονταν μαζί τους τη δική τους οπτική των πραγμάτων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα επαληθεύονταν στην πράξη όλα όσα είχαν ενστερνιστεί σε θεωρητικό επίπεδο και θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην πράξη όσα είχαν μάθει για τους τρόπους επικοινωνίας κωφών και ακουόντων. Εναλλακτικά, θα μπορούσαμε να καλέσουμε κάποιον κωφό στο χώρο του σχολείου, ώστε να συζητήσει με τους μαθητές, να μοιραστεί την αλήθεια του μαζί τους και να τους λύσει ενδεχόμενες απορίες που θα προέκυπταν.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί από περισσότερους του ενός ερευνητές, οι οποίοι μάλιστα καλό θα ήταν να έχουν σχετική εμπειρία στο χώρο της έρευνας στον τομέα της επιστήμης της αγωγής ή των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, ώστε να εξασφαλιστεί η πολυφωνία, η σύγκριση και ο εποικοδομητικός διάλογος κατά τη σύγκριση, αλλά και κατά τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί την πρώτη οργανωμένη απόπειρά μας να διεξάγουμε επιστημονική έρευνα στο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών. Βασικός μας στόχος ήταν η ενασχόληση με την κώφωση και συγκεκριμένα με τις απόψεις τυπικών μαθητών απέναντι στα κωφά άτομα και το βαθμό στον οποίο μπορούμε να αλλάξουμε τις εσφαλμένες απόψεις τους μέσα από ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές δραστηριότητες. Η αλήθεια είναι ότι δεν επρόκειτο για ένα απλό θέμα, καθώς η έρευνα περιελάμβανε πολλά στάδια και περάσαμε από διάφορες φάσεις και απογοητεύσεις μέχρι να καταλήξουμε στην τελική μορφή του ερευνητικού σχεδιασμού.

Σε όλη αυτήν την πορεία πολύτιμη στάθηκε η καίρια συμβολή των δύο εποπτών της εργασίας μας, του κ. Πουρκού Μ. και του κ. Φουντουλάκη Α. Πάντα μέσα από τις διευκρινιστικές τους παρατηρήσεις δίνανε την ώθηση, ώστε να προχωρήσει η έρευνα στο επόμενο στάδιο μέχρι την ολοκλήρωση του πρωτόλειου αυτού εγχειρήματός μας.

Ο τομέας της ειδικής αγωγής είναι ένας κλάδος που ελκύει το ερευνητικό μας ενδιαφέρον και συγκεκριμένα η ομάδα των ατόμων με προβλήματα ακοής. Στο παρελθόν ορμώμενοι από προσωπικό ενδιαφέρον είχαμε παρακολουθήσει ειδικά πολύωρα σεμινάρια και πλήθος ημερίδων για αυτή τη θεματική, ενώ ολοκληρώσαμε με επιτυχία τέσσερα έτη μαθημάτων εκμάθησης νοηματικής γλώσσας. Η προηγούμενη επαφή μας με κωφά άτομα ήταν ένας από τους βασικούς λόγους που μας οδήγησε στην επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής στην παρούσα εργασία.

Προσπαθήσαμε, ωστόσο, να προσεγγίσουμε με σεβασμό το ζήτημα αυτό και έτσι εκτός από τη βιβλιογραφική αναδίφηση ζητήσαμε τη συμβουλή και την προσωπική αλήθεια δύο ατόμων με προβλήματα ακοής κατά τη φάση της πιλοτικής έρευνας. Όλη αυτή η διαδικασία στάθηκε πολύτιμη προκειμένου να ευαισθητοποιηθούμε και να προσεγγίσουμε το λεπτό αυτό ζήτημα πολύπλευρα και μέσα από τα μάτια των ίδιων των κωφών, καθώς εμείς οι ίδιοι δεν ανήκουμε σε αυτή την κατηγορία.

Τα οφέλη που αποκομίσαμε από αυτό το εγχείρημα ήταν πολλαπλά. Συνεργαστήκαμε με αξιόλογα άτομα, όπως ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης και ο διευθυντής του σχολείου που υλοποιήθηκε η έρευνα, στους οποίους οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ, καθώς με όλη την καλή διάθεση μας δέχθηκαν στο χώρο τους και ήταν υποστηρικτικοί σε όλη τη διαδικασία εξαγωγής της έρευνας προσπαθώντας πάντα να μας διευκολύνουν και να μας υποστηρίξουν στο έργο μας. Ιδιαίτερα καλή σχέση αναπτύχθηκε και με τα υποκείμενα της έρευνας, τα οποία με υπομονή και κατανόηση, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, συμμετείχαν σε κάθε φάση και κατάφεραν με το δικό τους τρόπο να μοιραστούν μαζί μας την προσωπική τους αλήθεια, αλλά και να δεχθούν όλα όσα τα παροτρύναμε να κάνουν σύμφωνα με τα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού.

Μέσα, λοιπόν, από αυτή τη μοναχική κατά βάση πορεία της έρευνας καταφέραμε να οδηγηθούμε στην εξαγωγή σημαντικών ερευνητικών συμπερασμάτων. Το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα που ήταν ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι ψυχοπαιδαγωγικές και θεατρικές παρεμβάσεις να συμβάλουν στην άμβλυνση των στερεοτύπων επιβεβαιώθηκε θετικά. Όλα τα ερευνητικά υποκείμενα κατά τη φάση μετά την παρέμβαση έδειξαν βελτίωση, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε πιο περιορισμένο βαθμό, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους με πιο έγκυρες απόψεις γύρω από το ζήτημα της κώφωσης σε σύγκριση με το αρχικό στάδιο και καταρρίπτοντας ορισμένα από τα στερεότυπα που αρχικά είχαν.

Συνεπώς, ευελπιστούμε πως η παρούσα εργασία θα αποτελέσει ερέθισμα για τη διεξαγωγή πολλών παρόμοιων μελλοντικών ερευνών, καθώς το συγκεκριμένο θέμα είναι πρόσφορο να μελετηθεί υπό το πρίσμα άλλων παραμέτρων και κριτηρίων. Σε προσωπικό επίπεδο θεωρούμε ότι η ενασχόλησή μας με τον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών δεν

ολοκληρώνεται εδώ, αλλά η παρούσα εργασία θα αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για τη συνέχιση της παρακολούθησης των επιστημονικών εξελίξεων στον εκπαιδευτικό τομέα και ειδικότερα στον τομέα της ειδικής αγωγής, που αποτελεί τον τομέα του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

Adcock, B., & Remus, L.M. (2006). *Disability Awareness Activity Packet: Activities and*

- Christenson, M. et. al. (2002). The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 259-272.
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Iudici, A. (2014). Drama Experience in Educational Interventions. *Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4977-4982.
- Crisp, R.J., & Turner, R.N. (2009). Can Imagined Interaction Produce Positive Perceptions? Reducing Prejudice Through Simulated Social Contact. *American Psychologist*, 64(4), 231-240.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2η έκδ.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Diamond, K.E., & Hestenes, L.L. (1996). Preschool Children's Conception of Disabilities: The Salience of Disability in Children's Ideas about Others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475
- Drew, N. (1990). Psychodrama in Nursing Education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 43(2), 54-61.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Eastman, N. (1992). Psychiatric, Psychological and Legal Models of Man. *International Journal of Law and Psychiatry*, 15, 157-169.
- Erbay, F., & Dogru, S.S.Y. (2010). The Effectiveness of Creative Drama Education on the Teaching of Social Communication Skills in Mainstreamed Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4475-4479.
- Fetterman, D.M. (1998). *Ethnography: Step by Step* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Forgan, J.W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82.
- Freeman, R., Carbin, C., & Boese, R. (1981). *Can't Your Child Hear—A Guide for Those Who Care about Deaf Children*. Baltimore: University Park Press.
- Gallaudet College (1984). *Speechreading in Context*. Teacher Guide. Outreach.
- Glickman, N. (1986). Cultural Identity, Deafness and Mental Health. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 29, 1-10.
- Grady, M.P. (1998). *Qualitative and Action Research, A Practitioner Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Harrison, D. (1988). The Education of Hearing Impaired Children in Local Ordinary Schools. In I.G. Taylor (Ed.), *The Education of the Deaf: Current Perspectives*. London: Groom Helm.
- Hart, E., & Bond, M. (1995). *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practice*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Hash Ph., (2003). Teasing Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. *Research and Issues In Music Education (RIME)*, 1.
- Hawkins, L., & Brawner, J. (1997). Educating Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: Total Communication. *ERIC Digest* 559, ED 414-677.
- Higgins, P. (1990). *The Challenges of Educating Together Deaf and Hearing Youth Making Mainstreaming Work*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Hughes, B. (2002). Disability and the Body. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds.), *Disabilities Studies Today* (pp. 58-76). Cambridge, UK: Polity Press.
- Inyang, E. (2016). Community Theater as Instrument for Community Sensitization and Mobilization. *Tydskrif vir Letterkunde*, 53(1), 149-159.
- Jane R. (2007). Ethics in Ethnographical Fieldwork. *Forum for Anthropology and Culture*, 4, 12-746.

Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung*. Giessen.
Johnson, M. (2006). *Disability Awareness- Do It Right*. Louisville: The Advocado Press.
Jordan, M.K. (2011).

- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research Available: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> (Accessed Nov 5, 2005).
- Patton, M.Q. (1985). *Quality in Qualitative Research: Methodological Principles and Recent Developments*. Chicago: Invited address to Division (J) of the American Educational Research Association,.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R (2006). A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(50), 751- 783
- Petty, R.E., & Cacioppo, J. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- Pollack, D. (1970). *Educational Audiology for the Limited-Hearing Infant*. Springfield.
- Risberg, A. (1968). Visual Aids for Speech Correction. *The American Annals of the Deaf* 113(2), 178-194.
- Schildroth, A.N, & Hotto, S.A. (1991). Annual Survey of Hearing Impaired Children and Youth: 1989-90 School Year. *American Annals of the Deaf*, 136(2), 155-165.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2004). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958-1995. In D. Mitchell (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education* (Vol. II, pp. 379-400). New York: Routledge Falmer.
- Sharan, M. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Jossey Bass.
- Shiosawa, Y. (2012). Simple Drama Activities to Sensitize to Social Issues. *IAPL 4^o Συνέδριο*, University of Victoria.
- Silton, R.N. (2016). Enhancing Behavioral Intentions and Cognitive Attitudes of Typical Children towards Children with Disabilities. *Medical Research Archives*, 1-19.
- Skar, L. (2010). Children's Conceptions of the Word "Disabled": A Phenomenographic Study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Somers, W.J. (2008). Interactive Theater: Drama as Social Intervention. *Music and Arts in Action*, 1(1), 61-86.
- Stone, P. (1997). Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Auditory-Oral. *Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education* (No. ED414669).
- Strully, J.L., & Strully, C. (1996). Friendships as an Educational Goal: What We Have Learned and Where We Are Headed. In S.B. Stainback & W.C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A Guide for Educators* (pp. 141-154). Baltimore: P.H. Brookers Publications.
- Taylor, S. (2005). *Communication for Business*. 4th ed.. New York: Pearson Education Inc.
- Triliva, S., Anagnostopoulou, T., Hatzinikolaou, S., Chimienti, G., & Mastorakou, A. (2009). The Development and Evaluation of a Program to Sensitize Greek Grammar School Students to Issues Relating to Disability. *European Journal of Counselling Psychology*, 1(1), 3-17.
- Triliva, S., Anagnostopoulou, T., & Vleioras, G. (2014). Sensitizing Children to the Social and Emotional Mechanisms involved in Racism: A Program Evaluation. *The International Journal of Emotional Education*, 6(2), 3-20.
- Webb, S. (2001). Independent Living and Employment Services: Equal Paths to Community Integration. In E. Turner, G. Revell & V. Brooke (Eds.), *Personal Assistance in Workplace: A Customerdirected Guide* (pp. 83-92). Richmond: Supported Employment Consortium, Virginia Commonwealth University.
- Wolcott, H. (1999). *Ethnography, a Way of Seeing*. USA: Altamira Press.

Ελληνική

- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική Στήριξη των Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Αντιλήψεις Φοιτητών/Φοιτητριών για το Ρόλο του Εκπαιδευτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 89-118.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους. Μια Ψυχολογική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Θεοδωροπούλου, Κ., & Ρέππα, Ο. (2013). Στη Χώρα των Παραμυθιών «Βρέχει» Συναισθήματα. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 95(5), 53-58.
- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.
- Hodapp, R. (2005). *Αναπτυξιακές Θεωρίες και Αναπηρία: Νοητική Καθυστέρηση,*

- Διατριβή του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Λαζανάς, Β. (1972). *Τότε και Τώρα*. Αθήνα: Φίλοι των Κωφάλαων "Ο Προφήτης Ζαχαρίας".
- Λαζανάς, Β. (1992). *Οι Κωφάλαοι στην Ξένη και στη Νεοελληνική Πεζογραφία*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαμπροπούλου Β. (2001). Το Κωφό Παιδί και η Εκπαίδευση του. *Πολιτισμικά, Εκπαιδευτικά και Γλωσσικά Θέματα*.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί. 3^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, 6-7.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρηκόων. *Εκπαιδευτικά Πακέτα Επιμόρφωσης. Πανεπιστήμιο Πατρών*.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού Κ., & Βλάχου Γ. (2003). *Η Ένταξη και η Συμμετοχή των Κωφών/Βαρηκόων Μαθητών σε Σχολεία με Ακούοντες Μαθητές. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΠΤΔΕ Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (2), 176-187.
- Mason, J. (1996) (Επιμ. Ν. Κυριαζή). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μεταξάς, Μ. (2010). Η Ανάλυση Ιχνογραφημάτων ως Εργαλείο Ποιοτικής Έρευνας στην Ψυχολογία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 319-351). Αθήνα: Τόπος.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Mooges, D. (2007). *Εκπαίδευση και Κώφωση. Ψυχολογική Προσέγγιση, Αρχές και Πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι – Η Δραματοποίηση*. Αθήνα.
- Μπαφίτη, Τ. (2009). Το Συνθετικό Μοντέλο Συστημικής Διάγνωσης και η Αξιοποίηση του στην Ψυχοθεραπεία. Στο «*Συστημική Προσέγγιση: Θεωρήσεις και Εφαρμογές*» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπελλάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και Διαδικασία Αξιολόγησης των Ποιοτικών Ερευνών στο Χώρο της Υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 23(3), 298–307.
- Oliver, S. (2009). *Βλέποντας Φωνές. Περιήγηση στον Κόσμο των Κωφών*. Αθήνα: Άγρα.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πανόπουλος, Β. (2010). Η Μουσική στη Θεατρική Πράξη. Διαμεσολάβηση στην Επικοινωνία. *Θέατρο για Ανήλικους Θεατές*, 12.
- Πανταζή, Β., & Πανταζή Φ. (2011). Η Συμμετοχική Παρατήρηση, Εργαλείο Διαπολιτισμικής Έρευνας στη Σχολική και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με θέμα «Εναλλακτικές*

μορφές Εκπαίδευσης», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διεθνές Περιοδικό OPEN EDUCATION, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παντελιάδου, Σ., & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες και την Σχολική τους Ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.

Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η Δημιουργική και Στοχαστική Ματιά στα Λογοτεχνικά Κείμενα. *Πρακτικά της 4*

- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-Παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία. Για Εκπαιδευτικούς, Ηθοποιούς, Θεατρολόγους και Εκπαιδευτικούς-Εμψυχωτές*. Αθήνα.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε Ένα «Σχολείο για Όλους»* (Τόμος Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σούλης, Σ. (2008). Καθολικός Σχεδιασμός και Αναπηρία: Μια Εκπαιδευτική Πρόταση. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 1*, 91-108.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μόζα η Γάτα, Η Λευκή Μόλι*. Αθήνα, Κέδρος.
- Στασινός Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές, Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906- 1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το Παράδειγμα μιας Έρευνας για τη Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας. *9ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1055 -1064.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Εκπαιδευτικές Ειδικές Ανάγκες: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τριανταφυλλίδη, Γ. (1994). *Παιδαγωγική Προσέγγιση του Κωφάλαλου Παιδιού*. Θεσσαλονίκη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html [Ανάκτηση 12 Φεβρουαρίου 2015].
- Triliva, S., Anagnostopoulou, T., & Hatzinikolaou, S. (2008). *Ούτε Καλύτερος, Ούτε Χειρότερος Απλά Διαφορετικός [Neither Better, Nor Worse, Just Different]*. Athens: Gutenberg.
- Τρούλη, Σ., Κοντοπόδης, Μ. & Graeser, S. (2011). *Το Παιδικό και Εφηβικό Ιχνογράφημα στην Εκπαιδευτική και Ψυχολογική Έρευνα: Ιστορία, Μεθοδολογικά Ζητήματα και Παραδειγματική Ανάλυση* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://mkontopodis.files.wordpress.com/2011/03/troulikontopodisgraeser2012.pdf> [Ανάκτηση 10 Απριλίου 2017].
- Τσιάρας, Α. (2007). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη* (σσ. 25-70). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίγκρα, Μ. (2010). Δυνατότητες και Όρια της Εθνογραφίας στην Έρευνα της Παιδικής Ηλικίας. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 447-479). Αθήνα: Τόπος.
- Τσιμάρας, Β. (2004). Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα. *Διδακτικές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα εκδόσεων Α.Π.Θ.
- Χαρτοκόλλης, Π. (1981). Προβλήματα γύρω από την Κοινωνική Αποκατάσταση Ψυχικών Αναπηριών. *Εκλογή, 56*, 119-126.
- Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην Ποιοτική-Ερμηνευτική Έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2*, 31-48.
- Κατσαβού, Α. (2003). Θεατρικό Παιχνίδι. *Θεατρομάθεια, 7*. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: http://www.theatromathia.gr/pdf/7o-tefhos_Praktika-seminariou_Katsavou.pdf/ [Ανάκτηση 10 Απριλίου 2017].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

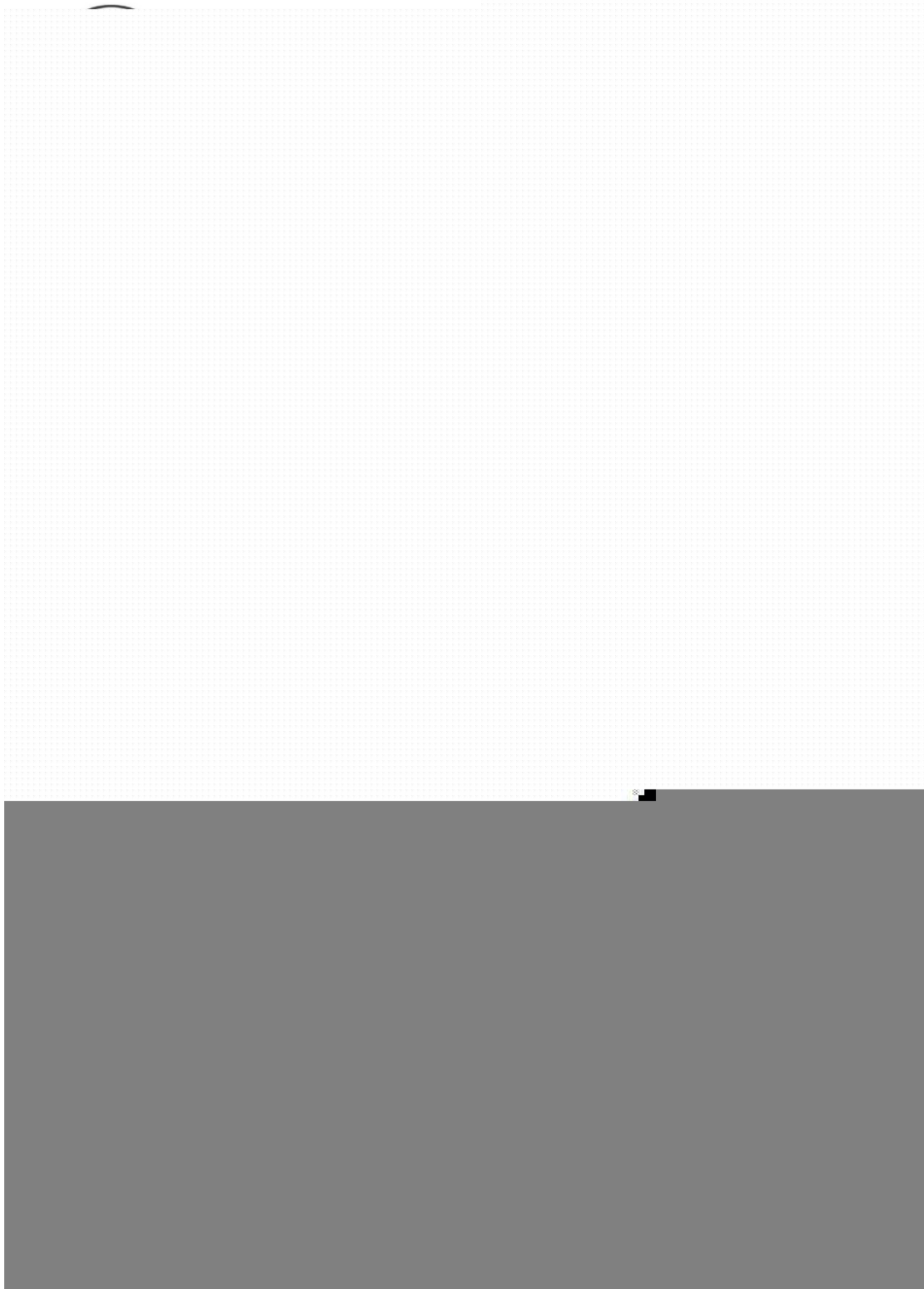
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Αίτηση Άδειας Εισόδου προς την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικό παράδειγμα έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων



ΠΑΡΑΤΗΜΑ 3

Ενδεικτικά παραδείγματα ημιδομημένων κλινικών συνεντεύξεων με τα υποκείμενα της έρευνας

1. Πρώτο παράδειγμα ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης 1^{ης} φάσης (συνέντευξη του υποκειμένου ΜΚ)

I: Συνεντευκτής

Μελίνα: Υποκείμενο συνέντευξης

I: Τι γνωρίζεις για τα κωφά άτομα;

ΜΚ: Νομίζω ότι δεν ακούνε. Εγώ μια μέρα είχα πάθει αυτό το πράγμα. Δηλαδή δεν άκουγα πολύ καλά.

I: Γιατί;

ΜΚ: Επειδή ήταν κακός καιρός μπορεί να το έπαθα από τον καιρό.

I: Δεν άκουγες τίποτα;

ΜΚ: Άκουγα λίγο. Μια μέρα ο μπαμπάς μου μου είχε πει να του φέρω κάτι και εγώ του έφερνα άλλα πράγματα.

I: Πώς ένιωθες τότε;

ΜΚ: Δε μου άρεσε τόσο πολύ.

I: Γιατί;

ΜΚ: Γιατί ήθελα να ακούω τα πράγματα, από την τάξη.

I: Τι δυσκολίες είχες τότε;

ΜΚ: Επειδή η κυρία μιλάει δυνατά την άκουγα. Τις φίλες μου όμως που μιλάνε σιγά δεν τις άκουγα.

I: Πώς ένιωθες γι' αυτό;

ΜΚ: Δε μου άρεσε.

I: Έχεις συναντήσει κάποιο κωφό άτομο από κοντά;

ΜΚ: Όχι, ποτέ.

I: Έχεις δει στην τηλεόραση;

ΜΚ: Είχα δει ένα μικρό παιδάκι που δε μιλούσε, αλλά σιγά σιγά άρχισε και μιλούσε.

I: Τα κωφά άτομα μπορούν να μιλήσουν;

ΜΚ: Νομίζω ναι.

I: Πιστεύεις ότι ένα κωφό άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες;

ΜΚ: Ναι, δεν ακούει στην τάξη στο μάθημα. Δεν ξέρω τι άλλο.

I: Στην οικογένειά του;

ΜΚ: Μπορεί ο μπαμπάς του να του ζητήσει κάτι και αυτό να φέρει άλλο πράγμα και να γίνει κάτι στραβά.

I: Με τα αδέρφια του;

ΜΚ: Μπορεί να έχει ένα ποδήλατο και ο αδερφός του να του ζητήσει να τον σπρώξει αργά και αυτό να τον σπρώξει γρήγορα.

I: Άρα όλα αυτά που μου λες σημαίνει ότι το κωφό άτομο δε μπορεί να επικοινωνεί... Στο σχολείο;

ΜΚ: Δε θα ακούει τα μαθήματα και δε θα μαθαίνει τα σημαντικά πράγματα.

I: Στο σχολείο κάνουμε μόνο μαθήματα;

ΜΚ: Όχι έχουμε και το διάλειμμα που παίζουμε.

I: Το κωφό παιδί μπορεί να παίζει;

ΜΚ: Νομίζω ναι.

I: Τι παιχνίδια μπορεί να παίζει;

ΜΚ: Κουτσό, μπανάνα ξεμπανάνα.

I: Θα αντιμετωπίζει πρόβλημα επειδή δεν ακούει;

ΜΚ: Ναι, μπορεί να του πει κάποιος «σταμάτα λίγο», αυτό δε θα το ακούσει.

I: Υπάρχουν παιχνίδια που δε μπορεί να παίζει;

ΜΚ: Ναι. Το κυνηγητό. Μπορεί να έχει πέσει κάποιος και να έχουν μαζευτεί όλοι και αυτό να νομίζει ότι έφυγαν και ότι έχει μείνει μόνος.

Ι: Άλλο;

ΜΚ: Νομίζω πριν έκανα λάθος. Δε μπορεί να παίξει ούτε μπανάνα ξαμπανάνα γιατί και αυτό κάτι σαν κυνηγητό είναι.

Ι: Το κωφό παιδί αφού μεγαλώσει, μπορεί να δουλέψει;

ΜΚ: Όχι.

Ι: Δεν υπάρχει καμία δουλειά που να μπορεί να κάνει;

ΜΚ: Δε βρίσκω καμιά.

Ι: Γιατί δε θα μπορεί να δουλέψει;

ΜΚ: Γιατί δε μπορεί να ακούει. Για παράδειγμα αν είναι κομμωτής δε θα ξέρει πώς να το κάνει, να καταλάβει τι του ζητάνε.

Ι: Τα κωφά άτομα με ποιο τρόπο επικοινωνούν με τους άλλους;

ΜΚ: Κάνουν παντομίμα.

Ι: Τι γνωρίζεις για αυτό;

ΜΚ: Χρησιμοποιούν τα χέρια τους, το πρόσωπό τους και τα πόδια τους.

Ι: Έχεις δει κάποιον να μιλάει έτσι;

ΜΚ: Έχω δει να κάνουν παντομίμα, αλλά να δεν ήταν κωφός.

Ι: Υπάρχει άλλος τρόπος να επικοινωνήσουν με εμάς που ακούμε;

ΜΚ:..... Να τους γράφουμε.

Ι: Είναι εύκολο αυτό;

ΜΚ: Όχι, γιατί μπορεί ο ένας να μην ξέρει να διαβάζει.

Ι: Ο κωφός;

ΜΚ: Όχι, ο κωφός ξέρει, αλλά αν είναι μικρό παιδάκι δε θα ξέρει.

Ι: Πώς μαθαίνει ένας κωφός να διαβάζει;

ΜΚ: Δεν ξέρω τον τρόπο.

Ι: Εκτός από το πρόβλημα στην ακοή έχουν κάτι άλλο που είναι διαφορετικά από εμάς;

ΜΚ: Όχι, όλα τα άλλα λειτουργούν κανονικά.

Ι: Υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή τους;

ΜΚ:Ναι.

Ι: Πώς;

ΜΚ: Να παίρνουν φάρμακα. ΝΑ πηγαίνουν σε ένα γιατρό, να τους κοιτάξει και τους φτιάξει το αυτί.

Ι: Αν αρχίζει να παίξει μουσική εκεί που είναι ένα κωφό παιδί αυτό θα το καταλάβει;

ΜΚ: Αν είναι πάρα πολύ δυνατά ναι..

Ι: Αν δεν ακούει τίποτα;

ΜΚ: Τότε όχι.

Ι: Μπορούν τα κωφά άτομα να χορέψουν;

ΜΚ: Όχι.

Ι: Γιατί;

ΜΚ: Δεν ακούν τη μουσική, άρα δε θα μπορούν να βρουν τον ρυθμό.

Ι: Νομίζεις ότι τα κωφά παιδιά γεννήθηκαν έτσι ή έγιναν στην πορεία της ζωής τους;

ΜΚ: Νομίζω και τα δύο.

Ι: Τι μπορεί να πάθει και να χάσει την ακοή του;

ΜΚ: Να κρυώσει..

Ι: Είπαμε ότι τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες. Πιστεύεις ότι η κοινωνία ή εμείς μπορούμε να κάνουμε κάτι για να τα βοηθήσουμε;

ΜΚ: Νομίζω ότι μπορούμε.

Ι: Τι μπορούμε να κάνουμε λοιπόν για να τους διευκολύνουμε τη ζωή;

ΜΚ:

Ι: Σκέφτεσαι κάτι για τη συμπεριφορά μας;

ΜΚ:

Ι: Εντάξει, θα μου πεις παρακάτω... Όταν μεγαλώσουν τα κωφά άτομα μπορούν να ζήσουν μόνα τους;

ΜΚ: Πρέπει πάντα να το φροντίζουν οι δικοί του.

I: Γιατί;
MK: Γιατί αν θέλει να πάει κάπου για να φάει μπορεί να παραγγείλει κάτι, να του το φέρουν, αλλά δε θα ξέρει μετά να πληρώσει.
I: Όλα τα υπόλοιπα μπορεί να τα κάνει κανονικά;
MK: Όχι, δε θα ακούει τι του λέει ο άλλος. Για παράδειγμα αν πάει στην τράπεζα και χρωστάει 150 ευρώ και δεν το ξέρει ακόμα και να του το πει ο υπάλληλος δε θα το καταλάβει και θα του δώσει 50 ευρώ.
I: Άρα δε θα μπορεί να επικοινωνήσει ε;
MK: Ναι, και θα χρειάζεται πάντα κάποιον να τον βοηθάει.
I: Γνωρίζεις αν γενικά υπάρχουν άνθρωποι που ξέρουν τη γλώσσα των κωφών και τους βοηθάνε;
MK: Όχι δεν ξέρω.
I: Αν ο μπαμπάς σου είχε μαγαζί και πήγαινε να ζητήσει δουλειά ένα κωφό άτομο πιστεύεις ότι θα μπορούσε να δουλέψει εκεί;
MK: Όχι. Γιατί οι πελάτες θα λένε θέλω αυτό και εκείνος θα τους φέρνει κάτι άλλο.
I: Αν μεγαλώσουν μπορούν να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά;
MK:Όχι.
I: Γιατί;
MK: Γιατί τα παιδιά τους..... Δεν ξέρω....
I: Δε θα μπορούν να επικοινωνούν;
MK: Ναι.
I: Αν παντρευτούν κάποιον που είναι κωφός;
MK: Μπορούν να παντρευτούν κάποιον που είναι κωφός.
I: Θα μπορούν να επικοινωνούν;
MK: Όχι.
I: Τα παιδιά τους;
MK: Τα παιδιά τους θα είναι κωφά.
I: Τι πιστεύεις ότι αισθάνονται τα κωφά άτομα;
MK: Είναι διαφορετικά από εμάς. Έχουν και θετικά και αρνητικά.
I: Ποια είναι τα θετικά;
MK: Βασικά δεν είναι και τόσο ευχαριστημένοι.
I: Γιατί;
MK: Γιατί δε θέλουν να είναι κωφοί και ζηλεύουν τους άλλους που ακούνε.
I: Άλλο;
MK: Όχι.
I: Αν δεις εσύ ένα κωφό παιδί τι συναισθήματα σου προκαλεί;
MK: Μου προκαλεί λύπη, γιατί δεν είναι και τόσο ωραίο να ακούει ο ένας και ο άλλος να μην ακούει.
I: Τι άλλο σου προκαλεί;
MK: Στενοχώρια.
I: Για ποιο λόγο;
MK: Για τον ίδιο.
I: Για φαντάσου τώρα ότι στη γειτονιά σου μετακομίζει ένα κωφό παιδί. Υπάρχει ειδικό σχολείο για να πάει ή πηγαίνουν στα κανονικά σχολεία;
MK: Νομίζω υπάρχουν ειδικά.
I: Τι γνωρίζεις για αυτά;
MK: Δεν έχω δει ποτέ.
I: Πώς τα φαντάζεσαι όμως;
MK: Νομίζω ότι έχουν θρανία, τάξεις.
I: Οι δάσκαλοι;
MK: Είναι σαν τους δικούς μας.
I: Εκεί πηγαίνουν μόνο τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία;
MK: Ναι, πηγαίνουν μόνο τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα.
I: Πιστεύεις ότι μπορεί να έρθει να παρακολουθήσει το κωφό παιδί και στο δικό σου σχολείο;
MK: Νομίζω πως δε μπορεί.
I: Ούτε αν έχει κάποια βοήθεια;

ΜΚ: Με βοήθεια μπορεί.
Ι: Ξέρεις αν υπάρχουν δάσκαλοι που βοηθάνε τα παιδιά αυτά;
ΜΚ: Ναι.
Ι: Αν τελικά ερχόταν στο σχολείο σου, θα σε πείραζε να έρθει στην τάξη σου;
ΜΚ: Όχι, δε με νοιάζει. Θα ερχόταν κανονικά.
Ι: Θα άλλαζε κάτι στην τάξη;
ΜΚ: Η κυρία θα έπρεπε να το βοηθάει λίγο πιο πολύ.
Ι: Εσένα θα σε πείραζε αυτό;
ΜΚ: Όχι, γιατί πρέπει να βοηθάει ο ένας τον άλλο, όταν έχει πρόβλημα.
Ι: Αν η κυρία το έβαζε να κάτσει δίπλα σου, πώς θα ένιωθες;
ΜΚ: Θα ένιωθα χαρούμενη, γιατί θα ήθελα να το βοηθούσα.
Ι: Πώς θα το βοηθούσες;
ΜΚ: Θα του έγραφα και θα το είχα συνέχεια κοντά μου.
Ι: Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο με εσένα στα μαθήματα;
ΜΚ: Αν προσπαθούσε ναι.
Ι: Θα είχες δυσκολίες;
ΜΚ: Ναι, στο κυλικείο, θα ήθελε ένα τóst και δε θα είχε. Η κυρία θα του έλεγε κάτι άλλο, αλλά εκείνος δε θα άκουγε και θα συνέχιζε να λειι θέλω τóst.
Ι: Στο διάλειμμα;
ΜΚ: Θα είχε πάλι πρόβλημα, γιατί κάποιοι θα έπαιζαν μπανάνα ξεμπανάνα και θα ζητούσε να παίξει και αυτός αλλά δε θα μπορούσε να παίξει.
Ι: Θα ήταν μόνο του δηλαδή στο διάλειμμα;
ΜΚ: Όχι αν ήταν και ένα άλλο παιδί κωφό θα έκαναν παρέα.
Ι: Τα παιδιά που ακούνε θα το έπαιζαν;
ΜΚ: Κάποια ναι..
Ι: Θα υπήρχαν και παιδιά που δε θα του συμπεριφέρονταν σωστά;
ΜΚ: Ναι.
Ι: Πώς νομίζεις ότι θα ένιωθε για αυτά;
ΜΚ: Δε θα ένιωθε καλά, γιατί μπορεί να τον χτυπούσαν.
Ι: Εσύ αν το έβλεπες αυτό πώς θα ένιωθες;
ΜΚ: Δε θα ένιωθα καλά και θα πήγαινα σε αυτούς και θα τους έλεγα μην το ξανακάνετε, αλλιώς θα το πω στο διευθυντή.
Ι: Στα μαθήματα θα είχε δυσκολίες;
ΜΚ: Αν τον βοηθούσαμε εμείς και η κυρία δε νομίζω ότι θα είχε πρόβλημα.
Ι: Μπορούν αυτές οι δυσκολίες που αναφέραμε να αντιμετωπιστούν;
ΜΚ: Να πάει σε ένα καλό γιατρό.
Ι: Εσύ θα μπορούσες να κάνεις κάτι για να το βοηθήσεις;
ΜΚ: Ναι, θα μπορούσα να βοηθήσω στα μαθήματα, στο κυλικείο..
Ι: Αν δε μπορούσε να σε καταλάβει καθόλου τι θα έκανες για να επικοινωνήσετε;
ΜΚ: Ή θα του έκανα παντομίμα ή θα του έγραφα.
Ι: Θα ήθελες να είναι στην παρέα σου;
ΜΚ: Ναι, γιατί κάποιοι μπορεί να μην την ήθελαν για φίλη και να μην την έχει κανείς φίλη.
Ι: Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;
ΜΚ: Να παίζουμε κουτσό, να κάνουμε μαζί τα μαθήματα και να τη βοηθάω.
Ι: Θα της εμπιστευόσουν ένα μυστικό σου;
ΜΚ: Ναι, γιατί δε θα το έλεγε πουθενά και θα ήμασταν πραγματικές φίλες.
Ι: Στις εκλογές του σχολείου θα ψήφιζες το κωφό παιδί για πρόεδρο;
ΜΚ: Ναι.
Ι: Θα μπορούσε να σας εκπροσωπήσει;
ΜΚ: Ναι.
Ι: Αν κάποια στιγμή ήσουν σε ένα μαγαζί και κάποιος κοροϊδευε ένα κωφό παιδί που μιλάει με την οικογένειά του, τι θα του έλεγες για τον πείσεις ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύει;
ΜΚ: Θα του έλεγα αν ήσουν εσύ στην θέση του θα έβλεπες πόσο άσχημα νιώθει, γι' αυτό μην κοροϊδεύετε, γιατί αυτό είναι πολύ κακό..
Ι: Τι άλλο θα έλεγες;

ΜΚ: Να μην κοροιδεύουν γιατί είναι κακό και δεν φταίει αυτό που δεν ακούει και μπορεί να κάνει και αυτό κάποια πράγματα όπως και εμείς.

Ι: Όπως;

ΜΚ: Να παίξουν κουτσό, να φτιάξουν το κρεβάτι τους... πολλά πράγματα.

Ι: Αν πάθαινες εσύ κάτι και έχανες την ακοή σου πώς θα ένιωθες;

ΜΚ: Δε θα ένιωθα τόσο ωραία, γιατί δε θα άκουγα. Δε θα άκουγα τα μαθήματα, τα μυστικά των φίλων μου..

Ι: Πώς θα ένιωθες για αυτό;

ΜΚ: Όχι και τόσο ωραία.

Ι: Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι άλλοι;

ΜΚ: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται όπως θέλουν εκείνοι, αλλά να μη με κοροιδεύουν.

Ι: Τι άλλο;

ΜΚ: Να μη με αφήνουν μόνη μου, αλλά να παίζω και εγώ μαζί τους.

Ι: Θέλεις να με ρωτήσεις κάτι άλλο;

ΜΚ: Όχι.

Ι: Ωραία. Σε ευχαριστώ.

2. Δεύτερο παράδειγμα ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης 2^{ης} φάσης (συνέντευξη υποκειμένου ΜΑ)

Ι: Συνεντευκτής

Μάρκος: Υποκείμενο Συνέντευξης

Ι: Πες μου τώρα, πώς σου φάνηκαν οι δραστηριότητες που κάναμε;

ΜΑ: Ωραίες!

Ι: Τι σου άρεσε περισσότερο;

ΜΑ: Αυτό που κάναμε με κάποια χαρτάκια που μας είχατε δώσει. Έγραφαν διάφορους ρόλους και εμείς τους κάναμε.

Ι: Εσύ τι είχες κάνει;

ΜΑ: Εγώ είχα κάνει τη μαμά και η Μαρία το παιδί μου.

Ι: Γιατί σου άρεσε αυτό;

ΜΑ: Μου άρεσε που μάλωνα την Μαρία, γιατί εκείνη δεν με άκουγε.

Ι: Σου άρεσε που είδες πώς ζουν καθημερινά οι κωφοί;

ΜΑ: Ναι.

Ι: Από αυτά που κάναμε θεωρείς ότι ήταν κάτι περιττό και δεν χρειαζόταν να το κάνουμε;

ΜΑ: Όχι, όλα μου άρεσαν.

Ι: Το θεατρικό;

ΜΑ: Μου άρεσε κι αυτό.

Ι: Τι σου άρεσε σ' αυτό; Έμαθες πράγματα μέσα απ' αυτό;

ΜΑ: Ναι.

Ι: Σου άρεσε η διαδικασία, που φτιάξαμε τα σκηνικά και τα κοστούμια;

ΜΑ: Ναι.

Ι: Τι έμαθες απ' αυτό το θεατρικό;

ΜΑ: Έμαθα να μην είμαι κακός με τα κωφά παιδιά και αν έρθει ένα κωφό παιδί στο σχολείο να το παίζω.

Ι: Να του δώσεις μια ευκαιρία, ε;

ΜΑ: Ναι.

Ι: Γενικά όλες οι δραστηριότητες που κάναμε σε βοήθησαν να δεις με άλλο τρόπο τα κωφά άτομα;

ΜΑ: Ναι.

Ι: Αν τώρα σε ρωτούσε κάποιος: «Τι είναι ένα κωφό άτομο; Περιγράψε μου τι γνωρίζεις για ένα κωφό άτομο», τι θα 'λεγες;

ΜΑ: Ότι δεν ακούει και ότι δεν μπορεί να μιλήσει πολύ καθαρά.

Ι: Αλλά μπορεί να μιλήσει, ε;

ΜΑ: Μπορεί.

I: Και γιατί δεν μπορεί να μιλήσει πολύ καθαρά;
MA: Επειδή δεν ακούει τη φωνή του.
I: Τι άλλο θα έλεγες; Τι άλλο είναι χαρακτηριστικό των κωφών; Πώς μιλάνε;
MA: Γράφουνε.
I: Και ποιόν τρόπο επικοινωνίας χρησιμοποιούν;
MA: Τη νοηματική.
I: Πες μου τι έμαθες γι' αυτή τη γλώσσα.
MA: Έμαθα πολλές λέξεις.
I: Τι είναι αυτή η γλώσσα; Είναι σαν τη δικιά μας;
MA: Όχι.
I: Τι διαφορές έχει;
MA: Στη νοηματική χρησιμοποιούν τα χέρια και την έκφραση του προσώπου τους.
I: Κατά τ' άλλα είναι μια κανονική γλώσσα; Μπορούν να επικοινωνήσουν μέσα από αυτήν;
MA: Ναι.
I: Είναι μια ιδιαίτερη γλώσσα επικοινωνίας λοιπόν. Εκτός από τα νοήματα, τι μάθαμε; Αν για μια λέξη δεν υπάρχει αντίστοιχο νόημα, τι χρησιμοποιούν;
MA: Την αλφαβήτα.
I: Πολύ ωραία. Εκτός από τη νοηματική που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν μεταξύ τους οι κωφοί, ποιος άλλος τρόπος επικοινωνίας υπάρχει; Πώς μπορεί ένας κωφός να επικοινωνήσει μαζί μας και εμείς μαζί του;
MA: Όταν του μιλάμε κοιτάει το στόμα μας για να καταλάβει τι λέμε.
I: Θυμάσαι πώς λέγεται αυτός ο τρόπος επικοινωνίας;
MA: Όχι.
I: Χειλανάγνωση λέγεται. Εμείς πώς πρέπει να μιλάμε στα κωφά άτομα; Μπορούμε να τους μιλάμε γρήγορα;
MA: Όχι. Πρέπει να τους μιλάμε αργά και καθαρά.
I: Και τι άλλο πρέπει να κάνουμε; Αν είμαστε από πίσω τους, μπορούν να μας καταλάβουν;
MA: Όχι. Πρέπει να είμαστε πάντα μπροστά τους και να μιλάμε αργά και καθαρά.
I: Άλλος τρόπος για να επικοινωνήσουμε μαζί τους;
MA: Μπορούμε να τους γράψουμε σε ένα χαρτί αυτό που θέλουμε να τους πούμε.
I: Πώς πιστεύεις ότι μπορεί ένα άτομο να γίνει κωφός;
MA: Μπορεί να γεννηθεί έτσι.
I: Μπορεί να το πάθει όμως και στην πορεία της ζωής του;
MA: Ναι.
I: Τι μπορεί να πάθει;
MA: Μπορεί να χτυπήσει ή να πάθει κάποια αρρώστια.
I: Υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί η ακοή ενός κωφού ατόμου;
MA: Ναι, μπορούν να βάλουν το κοχλιακό στο αυτί τους και ν' ακούσουν καλύτερα. Είναι σαν ακουστικό.
I: Τα άτομα που έχουν πρόβλημα στην ακοή τους αλλά ακούνε λίγο, θυμάσαι πώς τα λένε;
MA: Βαρήκοα.
I: Τα κωφά άτομα τι σχέση έχουν με τη μουσική; Μπορούν να καταλάβουν ότι παίζει μουσική δίπλα τους;
MA: Ναι, γιατί νιώθουν τη δόνηση.
I: Μπορούν να χορέψουν;
MA: Ναι, όταν καταλαβαίνουν ότι η μουσική είναι δυνατά κάνουν πιο έντονες κινήσεις και όταν είναι σιγά κάνουν πιο αργές.
I: Πολύ ωραία. Ένα κωφό άτομο έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει ένα αυτοκίνητο;
MA: Ναι.
I: Και αφού δεν έχει την ακοή του, τι πρέπει να χρησιμοποιεί περισσότερο;
MA: Τα μάτια του.
I: Τα κωφά άτομα όταν μεγαλώσουν έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν μόνα τους ή χρειάζονται πάντα τη βοήθεια κάποιου;
MA: Μπορούν να ζήσουν και μόνα τους.

I: Πιστεύεις ότι μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν; Να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού, να πάνε σε υπηρεσίες, στο σούπερ μάρκετ κλπ.;

MA: Ναι, γιατί μπορούν να επικοινωνήσουν.

I: Είναι σε θέση να δημιουργήσουν οικογένεια;

MA: Ναι.

I: Θα μπορούν να ανταπεξέρχονται κανονικά στις υποχρεώσεις τους και στα παιδιά;

MA: Ναι.

I: Σκέφτεσαι κάποια δυσκολία που μπορεί να έχουν τα κωφά άτομα στη ζωή τους;

MA: Ναι, δεν μπορούν ν' ακούσουν και να επικοινωνήσουν.

I: Και μπορούν να το αντιμετωπίσουν αυτό;

MA: Ναι, με τους τρόπους επικοινωνίας που είπαμε.

I: Θυμάσαι πώς λέγεται αυτός ο άνθρωπος που βοηθάει να επικοινωνούν οι κωφοί με αυτούς που ακούνε;

MA: Δεν θυμάμαι.

I: Θυμάσαι τι κάνει;

MA: Ναι. Όταν είναι ένας κωφός που δεν ξέρει την κανονική γλώσσα και ένας κανονικός άνθρωπος που δεν ξέρει τη νοηματική, εκείνος ό, τι πει ο κανονικός το μεταφέρει στον κωφό με νοηματική και ό, τι πει ο κωφός το μεταφέρει στον κανονικό με λόγια.

I: Σου θυμίζω ότι λέγεται διερμηνέας. Τα κωφά άτομα αν και έχουν προβλήματα στην επικοινωνία και δυσκολεύονται να μας καταλάβουν και να τα καταλάβουμε, έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και να κερδίσουν χρήματα;

MA: Ναι.

I: Μπορείς να σκεφτείς κάποια παραδείγματα επαγγελματιών που μπορούν να κάνουν;

MA: Μάγειρας, φαρμακοποιός, μανάβης...

I: Σκέφτεσαι ότι ίσως να έχουν και κάποια άλλη δυσκολία στη δουλειά τους, εκτός από την επικοινωνία;

MA: Όχι. Μόνο το πρόβλημα της επικοινωνίας έχουν, αλλά αυτό είπαμε ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί.

I: Ωραία. Εσύ τι μπορείς να κάνεις για να βοηθήσεις ένα κωφό άτομο; Μπορείς να κάνεις κάτι;

MA: Ναι.

I: Τι μπορεί να είναι αυτό; Στο σχολείο για παράδειγμα;

MA: Να το παίζω, να μην το αφήνω μόνο και να το βοηθάω.

I: Αν ένα κωφό παιδί ερχόταν στην τάξη σου, θα σε πείραζε;

MA: Όχι.

I: Θα ήθελες να κάτσει δίπλα σου και να το βοηθάς;

MA: Ναι.

I: Και με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της επικοινωνίας;

MA: Με το κοχλιακό εμφύτευμα.

I: Και ως προς το δάσκαλο, θα είχε βοήθεια;

MA: Ναι, θα μπορούσε να έχει έναν ειδικό δάσκαλο που θα το βοηθάει.

I: Πώς φαντάζεσαι ότι θα ήταν η τάξη σου με ένα κωφό άτομο μέσα;

MA: Θα ήταν διαφορετική. Θα άλλαζαν λίγο τα πράγματα στην τάξη και θα έπρεπε να βοηθάμε το κωφό παιδί, γιατί θα ήταν λίγο διαφορετικό από εμάς.

I: Και αυτό θα ήταν κακό;

MA: Όχι.

I: Απλά θα ήταν διαφορετικό. Δεν είναι κακό να είμαστε διαφορετικοί. Ο καθένας μας είναι διαφορετικός. Άλλος ακούει, άλλος δεν ακούει, άλλος είναι κοντός και άλλος πιο ψηλός. Πρέπει να προσαρμοζόμαστε στη διαφορετικότητα και να τη δεχόμαστε.

Πώς πιστεύεις ότι θα περνούσε το διάλειμμα του αυτό το παιδί;

MA: Δύσκολα, γιατί τα πιο πολλά παιδιά θα το κορόιδευαν.

I: Θα υπήρχαν όμως και κάποια παιδιά που θα το έπαιζαν;

MA: Ναι.

I: Θα μπορούσε να παίζει το κωφό παιδί με την παρέα σου;

MA: Ναι.

I: Όλα τα παιχνίδια θα μπορούσε να τα παίζει;

MA: Όχι όλα. Αλλά θα μπορούσε να παίξει κυνηγητό και κρυφό.
I: Θα ήθελες να είναι φίλος σου το κωφό παιδί;
MA: Ναι.
I: Γιατί θα ήθελες να είναι φίλος σου;
MA: Γιατί έχει κάτι το διαφορετικό και θα ήταν ενδιαφέρον.
I: Και τι πράγματα θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;
MA: Να παίζουμε και να μιλάμε με λίγη προσπάθεια.
I: Υπάρχει κάτι που δεν θα μπορούσατε να κάνετε;
MA: Όχι, όλα θα μπορούσαμε να τα κάνουμε.
I: Θα εμπιστευόσουν ένα κωφό παιδί να σας εκπροσωπήσει σαν πρόεδρος της τάξης ή σαν γραμματέας; Θα το ψήφιζες;
MA: Ναι.
I: Γιατί; Τι πιστεύεις για τις δυνατότητες του; Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να διεκδικήσει τα δικαιώματά σας;
MA: Ναι, κανονικά όπως και οι άλλοι.
I: Ωραία. Φαντάσου τώρα ότι είσαι σε ένα εστιατόριο και δίπλα κάθετα μια οικογένεια κωφών που μιλάνε στη νοηματική και κάποιους τους κοιτάνε παράξενα και τους κοροϊδεύουν. Πώς αισθάνεσαι εσύ γι' αυτό; Πώς νιώθεις;
MA: Άσχημα.
I: Τι σε κάνει να νιώθεις άσχημα;
MA: Γιατί αν και οι κωφοί δεν είναι σαν εμάς, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να τους κοροϊδεύουμε.
I: Αν ήσουν εσύ στη θέση του κωφού παιδιού, πώς θα ένιωθες;
MA: Άσχημα.
I: Και τι θα ήθελες;
MA: Να μου συμπεριφέρονται ωραία και να είναι ευγενικοί.
I: Εσύ τι θα έλεγες στα παιδιά που το κοροϊδεύουν και το κοιτάνε περίεργα;
MA: Θα τους έλεγα ότι αν ήταν αυτοί στη θέση του, δεν θα τους άρεσε να τους κοροϊδεύουν.
I: Και τι άλλο θα τους έλεγες για να τους πείσεις να μην το κάνουν; Αν έλεγαν: «Μα κοίτα πώς μιλάει, σαν χαζό», τι θα τους έλεγες; Τι θα τους εξηγούσες;
MA: Θα τους έλεγα ότι μπορεί να μιλάει λίγο περίεργα, αλλά είναι καλό.
I: Και γιατί μιλάει έτσι;
MA: Επειδή δεν ακούει τη φωνή του.
I: Κλείνοντας τη συζήτηση μας, θέλω να μου πεις με βάση αυτά που κάναμε, αν δεις ένα κωφό άνθρωπο στο δρόμο τι θα αισθανθείς; Τι θα σου ερχόταν πρώτο στο μυαλό; Τι θα σκεφτόσουν; Κάτι θετικό ή κάτι αρνητικό;
MA: Το πρώτο πράγμα που θα μου ερχόταν στο μυαλό θα ήταν κάτι θετικό.
I: Τι συναίσθημα θα σου ερχόταν; Φόβος, αηδία, περιέργεια, ενδιαφέρον;
MA: Περιέργεια.
I: Θα ήθελες δηλαδή να γνωρίσεις τον κόσμο του και τα άτομα αυτά;
MA: Ναι.
I: Όλα αυτά που κάναμε σε βοήθησαν να σκεφτείς κάτι καλό γι' αυτά τα άτομα; Σε βοήθησαν να μάθεις πράγματα γι' αυτά τα άτομα;
MA: Ναι.
I: Και τώρα τα κωφά άτομα σου φαίνονται τελειώς ξένα προς εσένα ή μπορείς να συνεργαστείς και να επικοινωνήσεις μαζί τους;
MA: Μπορούμε να συνεργαστούμε.
I: Πολύ ωραία! Είναι κάτι άλλο σε σχέση μ' αυτά που κάναμε, που θέλει να μου σχολιάσεις ή να με ρωτήσεις;
MA: Όχι.
I: Εντάξει.

3. Παράδειγμα ημιδομημένης συνέντευξης κατά τη φάση της πιλοτικής έρευνας με κωφό άτομο (Συνέντευξη Υποκειμένου Α)

I: Συνεντευκτής

A: υποκείμενο Συνέντευξης

I:Είσαι εκ γενετής κωφή ή προέκυψε η κώφωση μετά από κάποια ασθένεια/ατύχημα;

A:Όταν γεννήθηκα άκουγα κανονικά. Όμως, όταν ήμουν 2 χρονών αρρώστησα από ιλαρά, ανέβασα υψηλό πυρετό και από τότε έχασα την ακοή μου.

I:Πώς το κατάλαβαν;

A:Μάλλον ο γιατρός το είπε στη μαμά μου.. εγώ έκλαιγα συνέχεια.

I:Οι γονείς σου είναι ακούοντες;

A:Ναι και οι γονείς μου και ο αδερφός μου είναι ακούοντες. Μόνο εγώ είμαι κωφή στην οικογένεια.

I:Πώς ήταν η παιδική σου ηλικία ως κωφό άτομο; Περίγραψε μου αναλυτικά τα βιώματα και τις δυσκολίες που είχες.

Λ:Με αγαπάει πάρα πολύ. Είχε έρθει ένα καλοκαίρι εδώ με τους φίλους του και τους είχα γνωρίσει και εγώ και με αγκάλιαζε και μου έλεγε θειούλα μου σε αγαπώ. Δεν ντρέπεται να λέει πως είμαι κωφή και στους φίλους του άρεσε πολύ η νοηματική. Ήταν πολύ καλά παιδιά όλα. Περάσαμε πολύ ωραία. Κάθε φορά που πηγαίνω στη Λάρισα τον βλέπω και τους κρατάω και δώρα. Τον αγαπάω πολύ

Ι:Η ανιψιά σου;

Λ:Αυτή είναι πιο μικρή. Τώρα φέτος δίνει πανελλήνιες και θέλει λέει να σπουδάσει ψυχολογία. Για να δούμε...

Ι:Σαν χαρακτήρας;

Λ:Αυτή είναι πιο ρομαντική. Με αγαπάει πολύ, με αγκαλιάζει με φιλάει. Μου λείπουν

Ι:Με τον αδερφό σου πώς είναι η σχέση σας; Όταν ήσασταν πιο μικροί;

Λ:Είμαστε πολύ αγαπημένοι. Μιλάμε συνέχεια στο τηλέφωνο με μηνύματα. Όταν ήμασταν μικροί δεν είχε πρόβλημα. Παίζαμε και μαζί. Όμως, εγώ έφυγα από το σπίτι πολύ μικρή για να πάω στο σχολείο. Όταν ήμασταν στο σπίτι δεν είχε πρόβλημα. Όταν, όμως, βγαίναμε έξω κάποιες φορές ντρέπόταν. Η μαμά μου πάντα τον συμβούλευε, όπως και εμένα.

Ι:Πόσο εύκολα ή δύσκολα μπορούσες να επικοινωνήσεις και να συνεννοηθείς με τους ακούοντες του περιβάλλοντός σου; Περίγραψε μου αναλυτικά τα βιώματα και τις δυσκολίες που είχες.

Λ:Μπορούσα κανονικά να συνεννοηθώ, διάβαζα τα χείλη τους και έλεγα αυτό που ήθελα. Κανονικώς δυ τ γώ έφυγα α

Λ: Όπως σου είπα στην αρχή ήταν δύσκολο γιατί μου έλειπε η οικογένειά μου, αλλά μετά μου άρεσε. Εγώ ζήτησα από τη μαμά μου να συνεχίσω στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Αυτή μου λέει, αφού το θέλεις να πας. Έτσι συνέχισα και μετά πέρασα στο πανεπιστήμιο, στο παιδαγωγικό στη Λάρισα. Στο πανεπιστήμιο δεν είχα καμία βοήθεια, παρακολουθούσα, σημείωνα αυτά που καταλάβαινα, διάβαζα τα βιβλία και πήγαινα και έδινα εξετάσεις. Ήταν λίγο δύσκολα, αλλά τα κατάφερα.

Ι: Πώς σε αντιμετώπιζαν οι συμφοιτητές σου;

Λ: Με είχαν αποδεχθεί. Δεν ενοχλούσα κανένα. Καθόμουν πάντα μπροστά για να μπορώ να καταλαβαίνω τι λένε οι καθηγητές.

Ι: Αν είχες τώρα την ευκαιρία να διαλέξεις που θα επέλεγες να φοιτήσεις και γιατί;

Λ: Θα πήγαινα ξανά στο ίδιο σχολείο. Δε θα το άλλαζα με τίποτα το σχολείο μου. Πέρασα πολύ ωραία και με τους συμμαθητές μου. Ακόμα κάνουμε παρέα. Τους έχω βρει και στο facebook και μιλάμε. Και τώρα έχει έρθει μια συμμαθήτριά μου για το καρναβάλι που ο γιος της σπουδάζει εδώ και κάνουμε παρέα. Χάρηκα πάρα πολύ που την είδα.

Ποια θεωρείς ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του γενικού σχολείου για τη φοίτηση ατόμων με προβλήματα στην ακοή;

Λ: Πιστεύω ότι τα κωφά παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σε σχολεία των κωφών. Στο κανονικό σχολείο, δε μπορούν να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά, γιατί δεν ξέρουν τη νοηματική και τα κοροϊδεύουν και παθαίνουν ψυχολογικά. Και οι δάσκαλοι δε μπορούν να τα βοηθήσουν και δεν καταλαβαίνουν τα μαθήματα.

Ι: Ποια θεωρείς ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ειδικών δομών για τη φοίτηση ατόμων με προβλήματα στην ακοή;

φυλλάδια που θα εξηγούν πως μπορείς να παραγγείλεις στη νοηματική, πως είναι η κάθε λέξη. Πολύ ωραία θα ήταν.

I: Η κώφωση έχει σταθεί εμπόδιο για να χάσεις μια δουλειά που θα σου άρεσε; Περιγράψε μου τις εμπειρίες σου.

Λ: Όχι. Εγώ στην αρχή δούλεψα στην Αθήνα σε μια εφημερίδα και δακτυλογραφούσα. Ξέρω το τυφλό σύστημα και ήμουν πολύ γρήγορη. Μετά δούλεψα σε μια εταιρεία, πάλι δακτυλογραφούσα. Οι κωφοί είναι πιο καλοί στη δουλειά τους, γιατί δεν ακούνε και κάνουν τη δουλειά τους, είναι συγκεντρωμένοι, δεν τους ενοχλεί κάτι, ο ήχος.

Μετά δούλεψα σαν δασκάλα στην ειδική αγωγή. Μέχρι σήμερα εκεί δουλεύω. Ελπίζω να μη με απολύσουν.

I: Σε ποιο βαθμό η σημερινή κρίση έχει επηρεάσει τη ζωή των κωφών ατόμων; Περιγράψε μου αναλυτικά.

Λ: Η κρίση μας έχει γ@@@ . Εγώ πρέπει να τα πληρώνω όλα μόνη μου, το ενοίκιο, τους λογαριασμούς, τη θέρμανση, το φαγητό, την εφορία. Ο μισθός συνέχεια μειώνεται. Τα επιδόματα το ίδιο. Εμένα ευτυχώς όταν δε με φτάνουν με ρωτάνε οι δικοί μου αν χρειάζομαι βοήθεια μου στέλνουν χρήματα αν τους ζητήσω. Αλλά κάποιοι άλλοι δυσκολεύονται πολύ, γιατί δεν έχουν και δουλειά. Αν θέλουν βέβαια μπορούν να βρουν. Εγώ και την καθαρίστρια θα έκανα. Είναι όμως τα πράγματα γενικά πολύ δύσκολα. Φέτος δεν έχω πολλά παιδιά στα μαθήματα νοηματικής. Θυμάσαι όταν ήσουν εσύ είχαμε πολλά τμήματα, πηγαίναμε για καφέ, κάναμε και θεατρικό πολύ ωραίο..

I: Πώς ήταν και είναι η ζωή σου στον εργασιακό χώρο ως κωφό άτομο; Περιγράψε μου αναλυτικά τα βιώματα και τις δυσκολίες που είχες και έχεις.

Λ: Όταν ήμουν δακτυλογράφος με συμπαθούσαν, γιατί ήμουν πολύ καλή. Καθόμουν ήσυχη, έκανα αυτό που έπρεπε γρήγορα και καλά. Ήμουν σαν ρομποτ, δεν έπρεπε να μιλάω και να κοιτάω αλλού γιατί θα έχανα χρόνο και δε θα προλάβαινα αυτά που μου έδιναν. Μου άρεσε αυτό που έκανα όμως πολύ. Περνούσα καλά.

Και στο σχολείο τώρα είναι καλά. Η διευθύντρια και οι συνάδελφοι με αγαπάνε, κάνουμε παρέα, πηγαίνουμε για καφέ, μου λένε Λ. μου και με αγκαλιάζουν. Και τα παιδιά το ίδιο. Φέτος έχω ένα παιδί με σύνδρομο Ντάουν που με αγαπάει πάρα πολύ, θέλει να με παντρευτεί. Έλεγε σε μια συνάδελφο εγώ δε θέλω να μου κάνεις μάθημα εσύ, θέλω να παντρευτώ την Λ.

Κι αν είναι κάποιος που δε με συμπαθεί λεω αϊ στο καλό και δεν του μιλάω. Δε δίνω σημασία. Αδιαφορία.

I: Έχεις βιώσει ρατσισμό κάποια στιγμή στη ζωή σου; Περιγράψε μου αναλυτικά.

Λ: Κάποιοι ακούντες είναι πολύ ρατσιστές. Εγώ μια φορά ήμουν στο λεωφορείο και ένας μαθητής, μάλλον πήγαινε λύκειο, μου έσυρε τα μαλλιά. Εγώ άρχισα να του φωνάζω και να τον βρίζω και οι άλλοι που ήταν μέσα στο λεωφορείο με υπερασπίστηκαν. Μια άλλη φορά πάλι στο λεωφορείο μιλούσα με μια φίλη μου και ήρθε μια γυναίκα σχετικά μεγάλη στην ηλικία που δεν την ήξερα, πρώτη φορά την έβλεπα και άρχισε να μας βρίζει χωρίς να την ξέρουμε και χωρίς να της έχουμε κάνει κάτι. Ήταν τρελή μάλλον.

Γενικά στην αρχή που είχα έρθει στο Ρέθυμνο όλοι με κοιτούσαν περίεργα και αν ήμουν στην καφετέρια και μιλούσα στη νοηματική αυτοί με κοιτούσαν και κοροϊδεύαν. Εγώ τους κοιτάζω άγρια και τους λέω τι κοιτάς; υπάρχει κάποιο πρόβλημα; @@@@ είσαι; Αυτοί συνήθως δε μιλάνε και μαζεύονται. Θυμώνω γιατί κοιτάνε λες και είναι κάτι περίεργο η νοηματική και κοροϊδεύουν.

Μια άλλη φορά μια κυρία μου λέει είσαι κωφάλαλη; και της λέω αφού σου μιλάω πως είμαι κωφάλαλη; κωφάλαλη σημαίνει πως ούτε μιλάω ούτε ακούω, εγώ όμως σου μιλάω κανονικά! Είμαι απλά κωφή. Εκείνη μου λέει, εντάξει εντάξει κατάλαβα.

I: Πιστεύεις ότι ο κόσμος είναι ευαισθητοποιημένος στο ζήτημα της κώφωσης; Περιγράψε μου αναλυτικά.

Λ: Όχι. Οι ακούντες δεν ξέρουν πως ζει ένας κωφός άνθρωπος, ότι είναι φυσιολογικός και μπορεί να κάνει τα πάντα. Πολλές φορές επειδή μιλάω νομίζουν ότι τους λέω ψέματα ότι είμαι κωφή. Δεν το πιστεύουν. Με κοιτάνε με μισό μάτι.

Κάποιοι βέβαια όπως εσύ ξέρουν. Και πάλι όμως χρειάζεται να έχουν επαφή με κωφούς για να καταλάβουν. Όχι μόνο λόγια.

I:Τι θα χρειαζόταν να γίνει για να υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στο ζήτημα της κώφωσης; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Εκπαίδευση. Πολύ σημαντική είναι η οικογένεια. Αν οι γονείς δεν εξηγήσουν στα παιδιά τους τι είναι οι κωφοί και πώς ζουν τα παιδιά δε θα ξέρουν τίποτα. Και στο σχολείο μπορούν να μιλήσουν. Όμως το πιο σημαντικό από όλα είναι οι ακούντες να έρθουν σε επαφή με τους κωφούς. Να δουν πως μιλάνε και πως συμπεριφέρονται. Μόνο τότε θα πιστέψουν, αν το δουν με τα μάτια τους. Εμένα μου έχει δώσει άδεια η διευθύντριά μου κάποιες φορές και έχω πάει σε σχολεία και έχω μιλήσει με τα παιδιά. Στην αρχή δεν πιστεύουν ότι δεν ακούω, αλλά μετά τους εξηγώ. Και οι κωφοί δεν πρέπει να ντρέπονται, πρέπει να βγαίνουν από το σπίτι και να συναναστρέφονται με τους άλλους.

I:Εσύ πώς βιώνεις την κώφωσή σου; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Εγώ είμαι κωφή, αλλά μπορώ να τα κάνω όλα φυσιολογικά, όπως τους ακούντες. Η κώφωση δεν είναι πρόβλημα, δεν φαίνεται, όπως το ντάουν. Τα μάτια μου είναι τα αυτιά μου και μπορώ να κάνω τα πάντα. Τώρα πια δεν αντιμετωπίζω κανένα πρόβλημα και δε φοβάμαι τίποτα.

I:Πώς θεωρείς ότι η κοινωνία προσεγγίζει και αντιμετωπίζει τα άτομα με κώφωση; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Πολλοί νομίζουν ότι είναι πρόβλημα, όμως δεν είναι. Δεν υπάρχει κάτι που δε μπορούμε να κάνουμε. Πολλοί κωφοί έχουν σπουδάσει, είναι επιστήμονες, έχουν οικογένεια, μια κοπέλα είχε βγει μισ κόσμος νομίζω και ήταν κωφή. Εδώ στην Ελλάδα έχουν πιο παλιά μυαλά, στο εξωτερικό είναι καλύτερα. Εγώ όμως την αγαπάω την Ελλάδα, θέλω να μείνω εδώ και θα επιβιώσω.

I:Ποιος πιστεύεις ότι θα ήταν ο σωστός τρόπος αντιμετώπισης των κωφών ατόμων από την πλευρά της κοινωνίας; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Αυτό που σου είπα, να τους αντιμετωπίζουν φυσιολογικά, σαν όλους τους άλλους. Να έχουν τα ίδια δικαιώματα, τις ίδιες ευκαιρίες.

I:Αισθάνεσαι διαφορετική σε κάποια σημεία σε σχέση με τους ακούντες; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Όχι. Πιστεύω ότι έχω τις ίδιες δυνατότητες και μπορώ να κάνω τα ίδια πράγματα με όλους τους άλλους.

I:Τι είδους δυσκολίες και προβλήματα έχεις και αντιμετωπίζεις στις στενές προσωπικές σου σχέσεις λόγω του προβλήματος στην ακοή; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Έχω αντιμετωπίσει προβλήματα, αλλά όχι επειδή είμαι κωφή, αλλά επειδή σαν όλα τα ζευγάρια είχαμε προβλήματα.

I:Προτιμάς να συναναστρέφεσαι/να κάνεις παρέα με κωφά ή ακούντα άτομα; Γιατί; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Δεν έχω πρόβλημα. Έχω πολλούς φίλους ακούντες, αλλά και κωφούς. Όλοι με ξέρουν εδώ στο Ρέθυμνο και με χαιρετάνε. Το ίδιο είναι για μένα.

Βέβαια, στο σωματείο κωφών εδώ στο Ρέθυμνο δεν είναι οργανωμένοι. Πηγαίνουν μόνο κάτι γέροι. Συνήθως, οι νέοι μένουν σε χωριά ή ντρέπονται να βγαίνουν από τα σπίτια τους. Πολλές φορές δεν τους αφήνουν και οι γονείς.

Εγώ έχω πολλούς φίλους ακούντες και κάνουμε παρέα, πηγαίνουμε για καφέ έρχονται στο σπίτι μου και πολλές μαθήτριά μου έρχονται από τα Χανιά ή το Ηράκλειο για να με δουν και για να έχουμε επαφή. Θυσία.

I:Ας υποθέσουμε ότι ένα άτομο ακούντα είναι ερωτευμένο με ένα κωφό άτομο και σκέφτονται να ζήσουν μαζί και να κάνουν οικογένεια. Τι είδους προβλήματα θεωρείς ότι θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν για να είναι η ζωή τους πιο ευτυχισμένη;

Λ:Μπορούν να ζήσουν φυσιολογικά όπως οι άλλοι. Το σημαντικό είναι να αγαπιούνται. Μετά όλα μπορούν να τα λύσουν και να επικοινωνούν και όλα, αν αγαπιούνται. Δεν υπάρχει κάποιο άλλο πρόβλημα.

I:Τι πιστεύεις ότι αισθάνονται οι άλλοι για σένα;

Λ:Δεν ξέρω. Αυτοί ξέρουν. Από τη συμπεριφορά τους πιστεύω ότι με συμπαθούν και με εκτιμούν. Όσοι δε με θέλουν δε με ενδιαφέρει, αδιαφορώ.

I:Τι συναισθήματα έχεις προς τα ακούντα άτομα; Είναι διαφορετικά από αυτά που αισθάνεσαι για τα κωφά;

Λ:Όχι. Δεν έχω πρόβλημα ούτε με τους κωφούς ούτε με τους ακούντες.

I:Τι προσδοκίες έχεις για το μέλλον;

Λ:Θέλω να έχω υγεία και να περνάω καλά εγώ και οι αγαπημένοι μου φίλοι και η οικογένειά μου.

Ι:Ποιος είναι ο μεγαλύτερος φόβος σου;

Λ:Να πάθουν κάτι οι άνθρωποι που αγαπώ και να χάσω τη δουλειά μου.

Ι:Στην παρούσα φάση της ζωής σου τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζεις εξαιτίας της κώφωσης; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Δεν αντιμετωπίζω προβλήματα. Μπορώ να τα κάνω όλα φυσιολογικά.

Ι:Τι θα συμβούλευες τους γονείς των μικρών παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ακοή τους; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Να τα αγαπάνε, να τα υποστηρίζουν στις επιλογές τους και να μη φοβούνται. Να έχουν θάρρος και να μην ντρέπονται για το παιδί τους. Να προσπαθήσουν να γίνει ανεξάρτητο. Να πάρει τη ζωή στα χέρια του. Να συμπεριφέρονται σαν να είναι όλα φυσιολογικά, όχι να του λένε να φοβάται και να μην το αφήνουν να βγαίνει από το σπίτι.

Παλιά οι άνθρωποι ντρέπονταν. Μιας φίλης μου η μαμά όταν έβγαιναν έξω ή πήγαιναν επίσκεψη και αυτή πήγε να μιλήσει στη νοηματική της χτυπούσε τα χέρια και της έλεγε να μη μιλάει. Εμένα οι δικοί μου γονείς ποτέ δεν το έκαναν αυτό.

Και οι γονείς δε χρειάζεται να δίνουν τόσα χρήματα για να βάζουν στα παιδιά τους κοχλιακό. Δεν κάνει τίποτα, οι γιατροί τους κοροϊδεύουν και τους παίρνουν τα λεφτά. Τα παιδιά που το φοράνε είναι σαν ρομποτάκια.(γελάει) Αυξάνουν την ένταση σιγά σιγά και είναι σαν πειραματόζωα. Οι άλλοι βλέπουν το ακουστικό και τους κοροϊδεύουν. Δε μπορούν να κάνουν μπάνιο κανονικά, αν τελειώσει η μπαταρία δεν ακούν τίποτα, συνέχεια πρέπει να κάνουν εγχειρήσεις για να τους αλλάζουν τα εξαρτήματα.. Καλύτερα κωφός, δεν είναι πρόβλημα, πρέπει να το καταλάβουν.

Ι:Αν ήταν στο χέρι σου να αλλάξεις κάτι σε σχέση με τα ζητήματα της κώφωσης τι θα ήταν αυτό; Περίγραφέ μου αναλυτικά.

Λ:Οι κωφοί με τους ακούντες να έρχονται σε επαφή, ώστε να καταλάβουν ότι δεν είναι πρόβλημα η κώφωση και ότι όλα μπορούμε να τα κάνουμε φυσιολογικά. Μόνο αν το δουν θα το πιστέψουν. Αν τους το λέμε μόνο δεν το πιστεύουν. Ακούμε με τα μάτια και μιλάμε με τα χέρια, μπορούμε να έχουμε σχέση, φίλους, να δουλέψουμε, να σπουδάσουμε, όλα κανονικά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφικών έργων κατά τη φάση πριν την παρέμβαση

Ιχνογραφική αναπαράσταση στην οδηγία: «Κάνε μια ζωγραφιά που να δείχνει τον κόσμο και τις δυσκολίες ενός κωφού παιδιού της ηλικίας σου στη ζωή του».

I: Θέλεις να μου περιγράψεις τι έχεις ζωγραφίσει εδώ;

ΣΚ: Ναι. Είναι το κουφό παιδί, που δεν μπορεί να ακούσει και είναι στο σχολείο. Η κυρία προσπαθεί να του εξηγήσει πώς να κάνει τον πολλαπλασιασμό 2x5, αλλά αυτό δεν μπορεί ν' ακούσει και να το μάθει.

I: Και αυτό είναι μία δυσκολία που έχει ένα κωφό παιδί ε; Σε τι σχολείο είναι; Σε κανονικό ή σε ειδικό;

ΣΚ: Σε κανονικό.

I: Και γιατί έχεις φτιάξει μόνο ένα παιδί; Τα υπόλοιπα εννοείται ότι υπάρχουν, αλλά δεν τα έφτιαξες;

ΣΚ: Ναι.

I: Ωραία. Και πώς αισθάνεται; Το έχεις κάνει χαρούμενο;

ΣΚ: Όχι.

I: Είναι λίγο προβληματισμένο;

ΣΚ: Ναι.

I: Γιατί;

ΣΚ: Γιατί δεν μπορεί να καταλάβει και να μάθει τον πολλαπλασιασμό.

I: Και πώς αισθάνεται γι' αυτό;

ΣΚ: Είναι λυπημένο.

I: Εσύ στη θέση του το ίδιο θα αισθανόσουν;

ΣΚ: Ναι.
Ι: Και τι θα προσπαθούσες να κάνεις;
ΣΚ: Θα προσπαθούσα να καταλάβω πώς να το κάνω.
Ι: Πώς θα το 'κανες αυτό δηλαδή;
ΣΚ: Θα πήγαινα σε ειδικό σχολείο και θα μάθαινα πώς να το κάνω και έτσι θα ήξερα.
Ι: Δηλαδή εσύ στη θέση του θα επέλεγες να πας στο ειδικό σχολείο και όχι στο κανονικό;
ΣΚ: Ναι.
Ι: Κατάλαβα! Και η κυρία πώς αισθάνεται; Η κυρία ακούει;
ΣΚ: Ναι.
Ι: Είναι χαρούμενη;
ΣΚ: Ναι.
Ι: Γιατί είναι χαρούμενη;
ΣΚ: Γιατί νομίζει ότι αυτό το παιδί μπορεί να ακούσει και ότι το 'χει καταλάβει.
Ι: Δεν έχει καταλάβει ότι δυσκολεύεται ε;
ΣΚ: Όχι είναι καινούριο.
Ι: Και γιατί επέλεξες να βάλεις αυτά τα χρώματα;
ΣΚ: Γιατί είναι τ' αγαπημένα μου.
Ι: Άρα επειδή σε εκφράζουν ε;
ΣΚ: Ναι.
Ι: Και αν έβλεπες αυτό το παιδάκι θα καταλάβαινες ότι είναι κωφό;
ΣΚ: Όχι.
Ι: Άρα, όταν εμείς βλέπουμε ένα άνθρωπο στο δρόμο και δεν χρειαστεί να επικοινωνήσουμε μαζί του, θα καταλάβουμε ότι είναι κωφός;
ΣΚ: Όχι.
Ι: Άρα είναι όπως εμάς ε;
ΣΚ: Ναι.
Ι: Υπάρχει, Άννα, τρόπος να ακούσει το κωφό παιδί;
ΣΚ: Όχι.
Ι: Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιος τρόπος, ώστε ιατρικά να βελτιωθεί η ακοή του;
ΣΚ: Ιατρικά υπάρχει τρόπος.
Ι: Έχεις ακούσει κάτι γι' αυτόν τον τρόπο;
ΣΚ: Όχι.
Ι: Και μέσα στην τάξη πώς πιστεύεις ότι θα ένιωθαν τα άλλα παιδιά;
ΣΚ: Θα το κοροΐδευαν.
Ι: Και τι άλλο θα έκαναν;
ΣΚ: Κάποια παιδιά μπορεί να προσπαθούσαν να το βοηθήσουν.
Ι: Α, κάποια παιδιά θα το κοροΐδευαν και κάποια θα προσπαθούσαν να το βοηθήσουν ε;
ΣΚ: Ναι.
Ι: Και εσύ αν ήσουν στη θέση του, πώς θα αισθανόσουν γι' αυτό; Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται;
ΣΚ: Θα ήθελα να μου συμπεριφέρονται καλά και θα 'θελα να μπορώ ν' ακούω.
Ι: Κατάλαβα, Άννα. Και τι τίτλο θα έδινες σ' αυτή τη ζωγραφιά που έκανες;
ΣΚ: Αυτό.
Ι: Ο οποίος είναι;
ΣΚ: Η κυρία προσπαθεί να εξηγήσει, αλλά το παιδί δεν μπορεί ν' ακούσει.
Ι: Ωραία, Άννα! Και θα ήθελες να μου πεις κάτι άλλο γι' αυτό;
ΣΚ: Νομίζω ξέρω έναν τρόπο για ν' ακούσουν, το ακουστικό.
Ι: Α, μπράβο! Για πες μου τι ξέρεις γι' αυτό.
ΣΚ: Ότι το βάζουν αυτοί που δεν μπορούν ν' ακούνε για ν' ακούν.
Ι: Και γνωρίζεις κάτι άλλο γι' αυτό;
ΣΚ: Όχι.
Ι: Κλείνοντας θα ήθελα να μου πεις, πώς θεωρείς ότι είναι η ζωή ενός κωφού παιδιού.
ΣΚ: Δύσκολη.
Ι: Οπότε αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες, όπως αυτή που με έφτιαξες εδώ;
ΣΚ: Ναι.

I: Και μπορούν ν' αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες;

ΣΚ: Ναι.

I: Μπορεί ένα κωφό άτομο να ζήσει όπως εμείς;

ΣΚ: Ναι.

I: Πώς μπορεί ν' αντιμετωπίσει τις δυσκολίες;

ΣΚ: Με τ' ακουστικό και να μάθουμε τις κινήσεις. Αυτά.

I: Ωραία. Είναι κάτι άλλο που θα 'θελες να μου πεις;

ΣΚ: Όχι.

I: Σ' ευχαριστώ!

Ανάλυση ιχνογραφήματος

Φαινομενολογική ανάλυση: Το ιχνογράφημα απεικονίζει 2 άτομα που βρίσκονται σε μια σχολική αίθουσα. Το γεγονός ότι πρόκειται για σχολική τάξη το αντιλαμβανόμαστε από τη διάταξη, καθώς υπάρχει η έδρα, ο πίνακας πάνω στο οποίο είναι γραμμένες αριθμητικές πράξεις, βιβλία και θρανίο με καρέκλα. Το άτομο που είναι κοντά στον πίνακα πιθανώς είναι η δασκάλα, η οποία προσπαθεί να εξηγήσει στη μαθήτριά την αριθμητική πράξη του πολλαπλασιασμού. Η δασκάλα είναι χαμογελαστή, επομένως απολαμβάνει τη διαδικασία και προσπαθεί με όρεξη να μεταδώσει τη νέα γνώση στη μαθήτριά. Ωστόσο, η μαθήτριά είναι σοβαρή, συνεπώς δυσκολεύεται να αφομοιώσει τη γνώση, η οποία της προκαλεί δυσφορία. Γενικά, φαίνεται να είναι μια κλασική καθημερινή εικόνα από μια συνηθισμένη τάξη. Τα άτομα και τα αντικείμενα είναι αποτυπωμένα στις πραγματικές τους διαστάσεις.

Ερμηνευτική ανάλυση: Μέσα από αυτό το ιχνογράφημα, ο δημιουργός πιθανώς θα ήθελε να αποτυπώσει μια αρνητική του εμπειρία από τα μαθητικά του χρόνια ή μια κατάσταση που βιώνει αυτή την περίοδο και του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Ωστόσο, μπορεί το ιχνογράφημα να μην είναι αυτοαναφορικό, αλλά να αποδίδει πώς το άτομο αντιλαμβάνεται και φαντάζεται τον κόσμο ενός άλλου ατόμου. Τα χρώματα που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι χαρούμενα και φανταχτερά, επομένως πιθανώς το άτομο δε θέλει να απεικονίσει μια αρνητική κατάσταση.

Κατόπιν συνεντεύξεως που πήραμε με το άτομο που δημιούργησε το ιχνογράφημα καταφέραμε μέσα από τις κατάλληλες ερωταποκρίσεις να κατανοήσουμε πλήρως το σκεπτικό του και να νοηματοδοτήσουμε όσα έχουν αποτυπωθεί. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη δημιουργό τα εικονιζόμενα πρόσωπα είναι μια δασκάλα και μια μαθήτριά. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτριά έχει μια ιδιαιτερότητα, καθώς είναι κωφή. Επομένως, όπως εξηγεί το άτομο, η κωφή μαθήτριά είναι στενοχωρημένη, διότι δεν μπορεί να κατανοήσει όσα εξηγεί η δασκάλα.