



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ  
ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΘΕ)**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ  
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**Όνοματεπώνυμο: Φώτης Αθανασάκης**

**Αριθμός μητρώου: 9980201300199**

**Ειδικότητα: Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κουτσούκη Δήμητρα**

**Φεβρουάριος 2019**

© Copyright  
Φώτης Αθανασάκης  
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37, Δάφνη, Αθήνα

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την εκπόνηση και το σχεδιασμό της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου κα. Κουτσούκη Δήμητρα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την υποστήριξή της.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω πολύ την κα Φωτεινή Σκαφίδα, για την υπομονή της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Το ενδιαφέρον, η βοήθεια, οι λεπτομερείς υποδείξεις και η καθοδήγησή της ήταν πραγματικά πολύτιμες για μένα.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου και τα αδέρφια μου, οι οποίοι με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωσή μου. Ευχαριστώ πολύ επίσης τους φίλους και τα κοντινά μου πρόσωπα για την συμπαράσταση που μου παρείχαν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ τον διερμηνέα μου Παναγιώτη Τσιόλη ο οποίος ήταν συνοδοιπόρος μου σε όλη την διάρκεια της φοίτησης μου. Η συμβολή και η στήριξη του ήταν τεράστιας αξίας για εμένα τόσο σε πρακτικό επίπεδο όσο και σε ηθικό.

**«νοῦς ὀρᾷ καὶ νοῦς ἀκούει; τᾶλλα κωφὰ καὶ τυφλά.»**

**Επίχαρμος, 530-440 π.Χ.**

## ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

### Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου και όχι μόνο έχει υιοθετηθεί ως επίσημη πολιτική και πρακτική η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία εκπαίδευσης (Borders, Barnett, & Bauer, 2010). Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι η καταγραφή και η παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών με προβλήματα ακοής, δίνοντας έμφαση σε αυτά που αφορούν την φυσική τους κατάσταση. Η συλλογή αυτών των στοιχείων είναι πολύ σημαντική καθώς όσο καλύτερα μπορέσουμε να κατανοήσουμε την φύση αυτής της αναπηρίας, συνυπολογίζοντας όλες τις σημαντικές παραμέτρους, τόσο καλύτερα μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης για τους μαθητές. Επιπλέον, στην εργασία εξετάζεται το ζήτημα της ένταξης των μαθητών σε τυπικά σχολεία εκπαίδευσης. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς και τα αποτελέσματά τους. Ακόμα παρουσιάζονται οι δομές και οι συνθήκες που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή ένταξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του τυπικού σχολείου γενικότερα.

**Λέξεις κλειδιά:** κωφός/βαρήκοος, μαθητής, ένταξη, αναπηρία, νοηματική γλώσσα, φυσική αγωγή, κοινωνική ένταξη, ταυτότητα κωφού, σχολείο, νομοθεσία, Ελλάδα

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι</b>	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Πρόλογος	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	11
2. ΚΩΦΩΣΗ-ΒΑΡΗΚΟΪΑ	11
2.1 Ορισμός	11
2.2 Επιπτώσεις κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο	12
2.3 Η Νοηματική Γλώσσα	14
2.4 Συστήματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών	16
2.5 Σχολική ένταξη των κωφών-βαρήκοων μαθητών	18
2.5.1 Ορισμός	19
2.5.2 Η σχολική ένταξη των κωφών μαθητών διεθνώς	20
2.5.3 Νομοθετική εφαρμογή στην Ελλάδα	21
2.5.4 Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης	22
2.5.5 Η ταυτότητα των κωφών στο πλαίσιο της ένταξης	24
2.5.6 Σχολική ένταξη και ψυχολογικές επιδράσεις	26
2.6 Φυσική Αγωγή	29
2.7 Φυσική αγωγή και κώφωση	30
2.7.1 Φυσική δραστηριότητα και αναπηρία	30
2.7.2 Δεδομένα από διεθνείς πρακτικές/έρευνες ως προς τις φυσικές ικανότητες κωφών/βαρήκοων μαθητών	31
2.7.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των κωφών / βαρήκοων μαθητών	34
2.7.4 Σχεδιασμός ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε κοινά σχολεία	36

2.7.5 Ειδική Φυσική Αγωγή σε κωφούς-βαρήκοους μαθητές	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: Συζήτηση</b>	43
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	46

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε με σκοπό να εισάγει τον αναγνώστη σε θέματα που συνδέονται με την ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όσο και στο γενικότερο σχολικό πλαίσιο. Στόχος της ερευνητικής διεργασίας ήταν να διερευνηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με προβλήματα ακοής ώστε να γίνουν κατανοητές και οι ανάγκες τους στο πλαίσιο της ένταξης, εστιάζοντας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα ιατρικά χαρακτηριστικά που ορίζουν τα άτομα με προβλήματα ακοής και πως αυτά διαφοροποιούνται μέσα στο φάσμα της κώφωσης ώστε τα άτομα να ορίζονται ως κωφά ή βαρήκοα. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο όροι (κώφωση και βαρηκοΐα) ισάξια συμπεριλαμβάνοντας όλα τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής. Ο λόγος είναι ότι σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετασθούν τα θέματα που αφορούν στην ένταξη ενός ευρέως φάσματος μαθητών με απώλεια ακοής.

Έπειτα, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων με προβλήματα ακοής, καθώς πρόκειται για ένα από τα μείζονα προβλήματα που αφορούν στην κώφωση, τόσο για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη όσο και για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη (Kluwin & Stinson, 1993). Ως συνακόλουθο της γλωσσικής ανάπτυξης θεωρήθηκε απαραίτητο να αναφερθούμε στην νοηματική γλώσσα, η οποία αναγνωρίζεται επίσημα ως η γλώσσα της κοινότητας των κωφών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο και αποτελεί βασικό στοιχείο της επικοινωνίας αλλά και της διδασκαλίας τους (Λαμπροπούλου, 2003). Ωστόσο, η διδασκαλία των παιδιών με προβλήματα ακοής δεν ήταν ανέκαθεν συνδεδεμένη με την χρήση της νοηματικής γλώσσας (Λαμπροπούλου, 1999). Για τον λόγο αυτό γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή των συστημάτων επικοινωνίας που έχουν χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση των κωφών, καταλήγοντας στην παρουσίαση των συστημάτων επικοινωνίας που έχουν κυριαρχήσει, αναφέροντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα έκαστης καθώς και την αποτελεσματικότητά τους σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Μια τέτοια αναφορά στα συστήματα επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντική για την έρευνα, καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικά εργαλεία που αφορούν άμεσα στην διδασκαλία

των ατόμων με προβλήματα ακοής και θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν κατά την ένταξη των κωφών μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Στην συνέχεια, εστιάζουμε στο αμιγώς θέμα της έρευνας παρουσιάζοντας αρχικά την αποσαφήνιση του όρου της ένταξης ως εκπαιδευτική πρακτική για τους μαθητές με αναπηρίες. Έπειτα, επικεντρωνόμαστε στην ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής στην διεθνή κοινότητα. Ακολούθως παρατίθεται η νομοθετική εφαρμογή που έχει ληφθεί από την Ελλάδα για του κωφούς/βαρήκοους μαθητές. Επιπλέον, στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης, όπως έχει καταγραφεί από ερευνητές. Στην συνέχεια θεωρήθηκε σημαντικό να αναφερθούμε στο θέμα της ταυτότητας των κωφών στο πλαίσιο της ένταξης, καθώς πρόκειται για ένα ζήτημα που επηρεάζει σημαντικά την επιτυχή ή μη σχολική ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Στην πορεία παρουσιάζονται ειδικότερα τα αποτελέσματα της ένταξης σχετικά με τις ψυχολογικές επιδράσεις αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής για τους μαθητές με προβλήματα ακοής.

Ολοκληρώνοντας το θέμα της ένταξης, ακολουθεί παράθεση του ορισμού της Φυσικής Αγωγής, όπου παρουσιάζονται οι στόχοι της και η επιρροή της στο σχολικό πλαίσιο. Εν συνεχεία, εστιάζουμε στο θέμα της φυσικής δραστηριότητας σε μαθητές με αναπηρία και στην συνέχεια σε κωφούς/βαρήκοους παραθέτοντας δεδομένα από διεθνείς πρακτικές και έρευνες ως προς τις φυσικές ικανότητες κωφών/βαρήκοων μαθητών. Ακολούθως, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των κωφών / βαρήκοων μαθητών. Ολοκληρώνοντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζεται η ενότητα που αφορά στον κατάλληλο σχεδιασμό του σχολικού πλαισίου ώστε η ένταξη των κωφών-βαρήκοων μαθητών να επιτευχθεί ομαλά σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης εστιάζοντας σε προγράμματα προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με συζήτηση πάνω στο θέμα που έχει αναλυθεί και με την παράθεση προτάσεων βελτίωσης και γενικών παρατηρήσεων που προέκυψαν από την διερευνητική διαδικασία αυτής της μελέτης.

Για την εκπόνηση της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν επιστημονικά άρθρα σχετικά με το θέμα, βιβλία και έρευνες από την διεθνή βιβλιογραφία με σκοπό την παραγωγή μιας σφαιρικής θεώρησης επί του θέματος καθώς και για την καλύτερη τεκμηρίωση των προτάσεων βάση επιστημονικών ερευνών.



## Πρόλογος

Η φυσική αγωγή είναι μια κατάσταση ευεξίας που επιτρέπει στους ανθρώπους να εκτελούν τις καθημερινές δραστηριότητές τους με σθένος, να μειώνουν τα κινητικά τους προβλήματα και να δημιουργούν μια φυσική βάση για τη συμμετοχή τους σε μια ποικιλία φυσικών δραστηριοτήτων (Δουλκερίδου, Ευαγγελινού, Κοΐδου, Μουρατίδου, & Παναγιώτου, 2010).

Η υγιής κατάσταση είναι σημαντική για όλα τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και πρέπει να αναπτύσσεται σε όλους τους πληθυσμούς. Η γυμναστική είναι, επίσης, ένα κοινωνικο-πολιτιστικό φαινόμενο (Sherrill, 2004). Οι κοινωνικές προσδοκίες μερικές φορές καθορίζουν τη σωματική κατάσταση διαφόρων ανθρώπων.

Άτομα με αναπηρίες ή με προβλήματα υγείας πρέπει να εργάζονται σκληρότερα για τη φυσική τους κατάσταση από άλλους συνομηλίκους που δεν αντιμετωπίζουν αντιστοίχα προβλήματα. Τα άτομα με αναπηρίες, σύμφωνα με τον Lieberman (2007) χρειάζονται την καλύτερη δυνατή διατήρηση και υποδειγματική φυσική κατάσταση για την υπέρβαση των διακρίσεων και την κοινωνική αποδοχή.

Η έλλειψη ακοής κάνει τα άτομα να αποσύρονται και να αδρανοποιούνται (Sherrill, 2004). Προσπάθειες για επικοινωνία με άλλους μπορεί πολλές φορές να είναι απογοητευτικές και τα άτομα με ακουστικές αναπηρίες δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, ο ρόλος της φυσικής αγωγής είναι πολύ σημαντικός στις κοινωνικές, ψυχολογικές και κινητικές πτυχές της ανάπτυξης στα τυπικά παιδιά. Η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την ένταξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής μπορεί να έχει μεγάλη επιτυχία και κοινωνική αποδοχή η οποία είναι πλέον απαραίτητη και αναγκαία για την κοινωνική του αλληλεπίδραση (Δουλκερίδου, Ευαγγελινού, Κοΐδου, Μουρατίδου, & Παναγιώτου, 2010).

Η σύγχρονη διαβίωση παρουσιάζει αύξηση στην καθιστική ζωή και παραπέμπει σε επιδιώξεις που οδηγούν σε μια συνεχώς αυξανόμενη υποκινητικότητα σε άτομα με αναπηρία. Οι δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής είναι βασικές για την ανάπτυξη και τη συντήρηση του σώματος (Sherrill, 2004) και έτσι, θα πρέπει να είναι διαθέσιμες προς όλους. Τα μαθήματα και προγράμματα Φυσικής Αγωγής και αθλητισμού στα σχολεία έχουν ως στόχο να επιτρέψουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες να εντάσσονται στις φυσικές δραστηριότητες ώστε να καταστεί δυνατή η

προσαρμογή τους στην κοινωνική ζωή και την αναψυχή τους (Ellery & Rauschenbach, 2000). Υπάρχει, συνεπώς, μια ανάγκη για καθιέρωση της αποτελεσματικότητας της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στους κωφούς - βαρήκοους μαθητές με σκοπό την βελτίωση του επιπέδου της φυσικής τους κατάστασης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 2. ΚΩΦΩΣΗ-ΒΑΡΗΚΟΪΑ

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζεται το θέμα της κώφωσης αρχικά με την παράθεση των ορισμών του κωφού ατόμου και του βαρήκοου ατόμου. Έπειτα, αναλύονται οι επιπτώσεις της κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο ανάλογα με το ποσοστό απώλεια ακοής των μαθητών. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην Νοηματική Γλώσσα που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κώφωση και εν συνεχεία παρατίθενται τα συστήματα επικοινωνίας που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών.

#### 2.1 Ορισμός

Ως κωφός ορίζεται το άτομο το οποίο έχει τέτοιου βαθμού απώλεια ακοής ώστε να μην αντιλαμβάνεται την ομιλία μόνο μέσω του ακουστικού καναλιού, είτε χρησιμοποιεί τεχνητά βοηθήματα όπως ακουστικά βαρηκοΐας ή κοχλιακά εμφυτεύματα, είτε όχι. Η αντίληψη της γλώσσας για τους κωφούς επιτυγχάνεται μέσω του οπτικού καναλιού και ειδικότερα μέσω της χειλεανάγνωσης, την χρήση νοηματικής γλώσσας ή μέσω του γραπτού λόγου. Ο βαθμός απώλειας της ακοής στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB (decibel).

Αντίστοιχα, ως βαρήκοος ορίζεται το άτομο το οποίο είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, αντιμετωπίζει δυσκολία στην αντίληψη της ομιλίας αλλά όχι πλήρη παρεμπόδιση αυτής, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας γίνεται αντιληπτό μέσω του οπτικού καναλιού. Η ακουστική βλάβη για τους βαρήκοους κυμαίνεται συνήθως στα 25-69 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες. Οι παραπάνω ορισμοί έχουν αποδοθεί από το συμβούλιο διευθυντών των σχολείων κωφών της Αμερικής το 1973 και είναι οι πιο αποδεκτοί έως και σήμερα στον χώρο της εκπαίδευσης (Κρουσταλάκης, 2005). Στον πίνακα που παρατίθεται παρουσιάζονται οι βαθμίδες κατηγοριοποίησης της ακοής σύμφωνα με το Winnick (1995).

**Πινάκας 1:** Κατηγοριοποίηση ακοής

<b>ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΚΟΗΣ</b>	<b>ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ</b>	<b>ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ</b>
<b>27-40 dB</b>	Ελαφρά εξασθένηση ακοής	Εξασθενημένη ομιλία
<b>41-55 dB</b>	Μέτρια εξασθένηση ακοής	Κανονική ομιλία
<b>56-70 dB</b>	Χαρακτηριστική εξασθένηση ακοής	Δυνατή ομιλία
<b>71-90 dB</b>	Σοβαρή εξασθένηση ακοής	Έντονη ομιλία
<b>&gt;90 dB</b>	Πολύ βαριά εξασθένηση ακοής	Οποιαδήποτε ομιλία, ακόμα και ενισχυμένη ομιλία

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των κωφών και των βαρηκόων είναι ότι οι πρώτοι έχουν πρόσβαση στην γλώσσα μόνο μέσω της όρασης, ενώ οι δεύτεροι έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και στην γλώσσα μέσω της όρασης αλλά και της ακοής. Το ποσοστό της αντίληψης της ομιλίας μέσω της ακοής για του βαρήκοους κυμαίνεται ανάλογα με τον βαθμό της ακουστικής βλάβης. Κατά συνέπεια, η βαρηκοΐα αποτελεί ένα ευρύ φάσμα όπου ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο χρήζει και διαφορετικής εκπαιδευτικής υποστήριξης (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

## **2.2 Επιπτώσεις κώφωσης στο σχολικό πλαίσιο**

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο που αρμόζει σε έναν κωφό ή βαρήκοο μαθητή με βάση την ακουστική βλάβη που έχει υποστεί, κατηγοριοποιεί τους μαθητές με προβλήματα ακοής σε τρεις κατηγορίες. Στην 1 η κατηγορία ανήκουν οι μαθητές των οποίων η υπολειμματική τους ακοή κυμαίνεται στα 35-54 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται καθημερινή βοήθεια από ειδικούς, όπως λογοθεραπευτές, για την βελτίωση του λόγου και εξάσκηση της χρήσης της υπολειμματικής τους ακοής. Ωστόσο, δεν χρειάζονται υποστήριξη από κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην 2 η κατηγορία εντάσσονται οι μαθητές που η ακουστική τους απώλεια κυμαίνεται στα 54-69 dB σε όλες τις συχνότητες. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη, κατά περίπτωση. Ωστόσο, η καθημερινή

υποστήριξη από ειδικούς για την βελτίωση του λόγου είναι απαραίτητη. Τέλος στην 3 η κατηγορία ανήκουν οι μαθητές των οποίων η υπολειμματική ακοή κυμαίνεται στα 70 dB και άνω σε όλες τις συχνότητες. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και καθημερινή ειδική βοήθεια από λογοθεραπευτές για την βελτίωση του προφορικού λόγου και της άρθρωσης, ειδικούς παιδαγωγούς και κατάλληλα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Mooges, 1996).

Ωστόσο, θα ήταν άτοπο να προσδιορίσουμε το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για έναν μαθητή με προβλήματα ακοής έχοντας ως κριτήριο μόνο τον βαθμό της ακουστικής του απώλειας. Η γλωσσική ανάπτυξη ενός κωφού ή βαρήκου ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή του εξέλιξη και κατά συνέπεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες σχετικά με την επιλογή του καταλληλότερου εκπαιδευτικού πλαισίου (Kluwin & Stinson, 1993; Reich, Hambelon, Houldin, 1977). Παρ' όλο που σύμφωνα με έρευνες υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία μεταξύ της ακουστικής βλάβης του ατόμου και την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας (Smith, 1975), η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός κωφού ή βαρήκου μαθητή επηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων που μπορούν να διαφοροποιήσουν άρδην την εξέλιξη και τη ανάπτυξη των ικανοτήτων του σε γλωσσικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, 2010).

Αρχικά, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου με προβλήματα ακοής είναι η ηλικία εμφάνισης της ακουστικής βλάβης. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις των μεταγλωσσικών κωφών (postlingual or adventitious), όπου η απώλεια ακοής εμφανίστηκε μετά το τρίτο έτος της ζωής τους, δηλαδή μετά την κρίσιμη περίοδο για την κατάκτηση της γλώσσας, η διατήρηση της γλωσσικής ικανότητας είναι μια σχετικά εύκολη διαδικασία που απαιτεί ωστόσο συνεχή εξάσκηση ώστε να μην υπάρξουν αλλοιώσεις στην άρθρωση. Αντιθέτως, στους προγλωσσικούς κωφούς (prelingual), δηλαδή στα εκ γενετής κωφά άτομα ή σε αυτούς όπου η ακουστική βλάβη επήλθε πριν την ολοκλήρωση της περιόδου της κατάκτησης της γλώσσας, η ανάπτυξης της ομιλίας επηρεάζεται από την εξειδικευμένη υποστήριξη που έχει λάβει το άτομο ή όχι (Λαμπροπούλου, 1999).

Έπειτα, ένας ακόμα παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την γλωσσική ανάπτυξη ενός κωφού παιδιού είναι η αιτία που έχει προκαλέσει την ακουστική βλάβη, καθώς αυτή μπορεί να σχετίζεται με νευρολογικές βλάβες που έχουν επιφέρει περαιτέρω δυσκολίες και δυσλειτουργίες στο άτομο. Η συννοσηρότητα (comorbidity)

είναι μια πιθανή αιτία εμφάνισης μεγαλύτερων εμποδίων στην γλωσσική ανάπτυξη του κωφού ατόμου. Εν συνεχεία, ο χρόνος διάγνωση της κώφωσης είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού που έχει κάποια ακουστική βλάβη. Όσο πιο έγκαιρη είναι η διάγνωση και η λήψη αποφάσεων των γονιών ώστε να δημιουργηθεί ένα γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο θα μπορεί το παιδί να έχει πρόσβαση, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες εκμάθησης της προφορικής γλώσσας αλλά και της νοηματικής.

Η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας που έχει με τους γονείς. Στις περιπτώσεις όπου τα κωφά παιδιά προέρχονται από κωφούς γονείς η επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματική καθώς οι γονείς χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας την νοηματική γλώσσα, η οποία κατακτάται από το κωφό βρέφος με τους ίδιους μηχανισμούς που κατακτάται και οποιαδήποτε προφορική γλώσσα από ένα ακούον βρέφος (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Σύμφωνα με έρευνες όμως οι κωφοί που προέρχονται από κωφούς γονείς αποτελούν μόλις το 5 - 10% (Shein, 1989), του πληθυσμού των κωφών παγκοσμίως. Στις περιπτώσεις των κωφών παιδιών από ακούντες γονείς ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού είναι η αποδοχή της κώφωσης από τους γονείς και η συνειδητοποίηση της ανάγκης παροχής οπτικών πληροφοριών ως μέσο επικοινωνίας. (Kourbetis, 1987; Schick, Marschark, Spencer, 2006).

Τέλος, η γλωσσική ανάπτυξη ενός κωφού ή βαρήκοου παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από το βαθμό ενασχόλησης των γονέων με το παιδί, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας, καθώς και από την ευφυΐα και την προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού. Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν ώστε να επιλεγθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα κωφό ή βαρήκοο παιδί ώστε οι ικανότητες του να αξιοποιούνται στο έπακρο και οι ανάγκες του να καλύπτονται με τον αποδοτικότερο δυνατό τρόπο (Λαμπροπούλου, 1999).

### **2.3 Η Νοηματική Γλώσσα**

Σύμφωνα με τον Chomsky (1968) η γλωσσική ανάπτυξη επιτυγχάνεται εξαιτίας ενός έμφυτου μηχανισμού στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο μηχανισμός αυτός ενυπάρχει τόσο στους ακούντες όσο και στους κωφούς (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Ωστόσο, στην περίπτωση των κωφών η ανάπτυξη του

προφορικού λόγου και της ομιλίας δεν μπορεί να επιτευχθεί με την τυπική διαδικασία εξαιτίας της ακουστικής τους βλάβης (Woodward, 1990). Το γεγονός αυτό όμως δεν τους στερεί την ικανότητα να μπορούν να κατακτήσουν μια γλώσσα η οποία είναι λειτουργική σύμφωνα με τις ικανότητές τους. Ως λειτουργική γλώσσα ορίζεται αυτή που είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και προβλέψιμη για τα άτομα που την χρησιμοποιούν (Pinker, 1984). Η ικανότητα των κωφών να μπορούν να λάβουν πληροφορίες κυρίως μέσω του οπτικού καναλιού θέτει τις νοηματικές γλώσσες ως τις μόνες γλώσσες που δίνουν την δυνατότητα στους κωφούς να επικοινωνούν εύκολα και αβίαστα, με φυσικό τρόπο, αμφίδρομα και με αποτελεσματικότητα (Kourbetis, 1987; Woodward, 1990).

Οι νοηματικές γλώσσες είναι οπτικο-κινητικές και σχηματίζονται από συγκεκριμένες χειρομορφές, κινήσεις των χεριών, των ματιών, του κεφαλιού, εκφράσεις του προσώπου και στάσεις του σώματος. Πρώτος, ο γλωσσολόγος Stokoe (1960) στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και έπειτα οι Klima και Bellugi (1979) ερεύνησαν την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα και απέδειξαν ότι πρόκειται για μια ολοκληρωμένη και πλούσια γλώσσα που διέπεται από αφαιρετική και εκφραστική δυνατότητα και έχει γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, όπως ακριβώς και οι ομιλούμενες γλώσσες.

Οι νοηματικές γλώσσες δημιουργήθηκαν αυθόρμητα από τους ίδιους τους κωφούς για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και υπάρχουν από τότε που υπάρχουν και οι κωφοί. Σε όλο τον κόσμο υπάρχουν πολλές εθνικές νοηματικές γλώσσες οι οποίες διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν σύμφωνα με την κουλτούρα και την ταυτότητα των κοινοτήτων που τις χρησιμοποιούν (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Η πρώτη γραπτή μαρτυρία για την ύπαρξη της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας απαντάται στους Πλατωνικούς διαλόγους και ειδικότερα στον «Κρατύλο» όπου ο Σωκράτης εκφράζει την πεποίθηση του ότι η νοηματική γλώσσα αποτελεί απαραίτητο μέσο επικοινωνίας για τους κωφούς (Λαμπροπούλου, 1999). Ενώ, ο πρώτος δάσκαλος νοηματικής γλώσσας ήταν ο ακούοντας Γάλλος δικηγόρος και ιερέας Abbé Charles Michel de l'Épée, ο οποίος ίδρυσε το πρώτο δημόσιο σχολείο κωφών στον κόσμο, στο Παρίσι το 1755 (Moore, 1996).

Το 1988 οι νοηματικές γλώσσες των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίστηκαν ως επίσημες γλώσσες των κοινοτήτων των κωφών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Ελληνικό κράτος προέβη στην αντίστοιχη αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως επίσημη γλώσσα της κοινότητας των κωφών, με

όλα τα πλεονεκτήματα που αυτό συνεπάγεται στη διδασκαλία, τις σπουδές και τη διερμηνεία, τον Μάρτη του 2000. Ο σχετικός νόμος περί της Ειδικής Αγωγής 2817/2000 αναφέρει ρητά στο άρθρο 1 παράγραφος 4α ότι «η γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική» και ότι «απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας» (Λαμπροπούλου; Χατζηκάκου; Βλάχου, 2003).

#### **2.4 Συστήματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών**

Ένα μείζον ζήτημα που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα μέσα τους αιώνες σε σχέση με την εκπαίδευση των κωφών είναι η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας. Τόσο η προφορική μέθοδος όσο και η χρήση νοηματικής για την εκπαίδευση των κωφών υπερασπίστηκαν σθεναρά από τους υπέρμαχους τους. Σημαντική ήταν η διαμάχη του Γερμανού Samuel Heinicke, ιδρυτή σχολείου κωφών το 1778, ο οποίος υπήρξε φανατικός υπερασπιστής της προφορικής μεθόδου εναντίον του Γάλλου Abbé Charles Michel de l'Épée, ο οποίος υπήρξε ο πρώτος δάσκαλος και κοινωνός της νοηματικής γλώσσας. Η διαμάχη μεταξύ γαλλικής και γερμανικής μεθόδου διήρκησε για δύο αιώνες. Σημαντικοί υποστηρικτές της προφορικής μεθόδου υπήρξαν και οι John Baptist Graser (1766-1841) και ο Frederick Martiz Hill (1805-1874) (Λαμπροπούλου, 1999).

Στην Αμερική το πρώτο σχολείο κωφών ιδρύθηκε το 1817 στο Hartford του Connecticut από τον Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) οποίος ακολούθησε την μέθοδο του Abbé Charles Michel de l'Épée. Στην συνέχεια ιδρύθηκαν και άλλα σχολεία κάποια εκ των οποίων υποστήριζαν την προφορική μέθοδο, με αποτέλεσμα η διαμάχη της Ευρώπης να μεταφερθεί και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.). Σημαντικότερες προσωπικότητες αυτής της διαμάχης ήταν ο Edward Miner Gallaudet (1837-1917) και ο Alexander Graham Bell (1847-1922). Ο Gallaudet υπήρξε πρόεδρος του πρώτου κολεγίου κωφών στον κόσμο, όπου ιδρύθηκε το 1864 στην Ουάσιγκτον και ήταν υπέρμαχος της διδασκαλίας μέσω της χρήσης της νοηματικής γλώσσας. Αντίθετα ο Alexander Graham Bell, γνωστός ως εφευρέτης του τηλεφώνου και του ακουομετρητή, ήταν πολέμιος της νοηματικής γλώσσας (Moore, 1996).

Σημείο ορόσημο για την εκπαίδευση των κωφών σχετικά με την μέθοδο επικοινωνία, υπήρξε το συνέδριο εκπαιδευτικών για κωφούς μαθητές στο Μιλάνο το



1880, όπου η προφορική μέθοδος θεωρήθηκε η καταλληλότερη και η χρήση της νοηματικής απαγορεύτηκε. Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> τα περισσότερα σχολεία κωφών ακολούθησαν ως σύστημα επικοινωνίας τον προφορικό λόγο. Αλλαγή επήλθε μετά το 1960 εξαιτίας της γλωσσολογικής έρευνας της νοηματικής γλώσσας του Stokoe (1960). Αποτέλεσμα όλων αυτών των ζυμώσεων και των αλλαγών αν τους αιώνες ήταν η δημιουργία τριών συστημάτων επικοινωνίας κατά την διδασκαλία κωφών μαθητών, οι οποίες έχουν ονομαστεί ως: η προφορική μέθοδος διδασκαλίας, η ολική μέθοδος και η δίγλωσση – διπολιτισμική μέθοδος (Mooges, 1996).

Αναλυτικότερα, η **Προφορική Μέθοδος (Oral Method)**, η οποία αποκαλείται και **Προφορικοακουστική** είναι σύστημα επικοινωνίας κατά το οποίο η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά και μόνο μέσω της προφορικής και της γραπτής γλώσσας, χωρίς καθόλου χρήση της νοηματικής γλώσσας. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για να εκφραστούν και για την αντίληψη της γλώσσας καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες χειλεανάγνωσης ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην ενίσχυση της υπολειμματικής τους ακοής (Beattie, 2006). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ακόμα και με τα σημερινά μέσα που διαθέτει η σύγχρονη τεχνολογία, η ενίσχυση της υπολειμματικής ακοής επιτυγχάνεται σε πολύ μικρό ποσοστό (Κουρμπέτης, & Χατζοπούλου, 2010). Στην ιστορία της εκπαίδευσης των κωφών η προφορική μέθοδος υπήρξε η μακροβιότερη. Παρόλα αυτά, εμφανίζει πολύ χαμηλά επιτεύγματα τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και στην ανάπτυξη του καταληπτού λόγου, ενώ σύμφωνα με τον Grosjean (Aquiline, 2000: 2-3) η χρήση της προφορικής μεθόδου *«εγκυμονεί τον κίνδυνο οι μαθητές να μείνουν πίσω στην ανάπτυξη τους, είτε είναι γλωσσολογική, είτε κοινωνική ή προσωπική»*.

Εν συνεχεία, η **Μέθοδος της Ολικής Επικοινωνίας (Total Communication)** αποτελεί έναν συνδυασμό της προφορικής μεθόδου με παράλληλη χρήση δακτυλογραφής και νοημάτων που αντιστοιχούν σε λέξεις. Ως μέθοδος διδασκαλίας εμφανίζεται το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα εξαιτίας της ανάγκης που είχε προκύψει λόγω των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των κωφών μαθητών στους οποίους εφαρμόζονταν προγράμματα προφορικής μεθόδου (Conrad, 1979). Και σε αυτήν την μέθοδο οι μαθητές προσλαμβάνουν τις πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης και της υπολειμματικής ακοής, αλλά και μέσω νοημάτων και δακτυλογραφής. Οι μαθητές μπορούν να εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή.

(Λαμπροπούλου, 1999). Η φιλοσοφία της μεθόδου βασίζεται στην πεποίθηση ότι η χρήση οποιουδήποτε μέσου ή τρόπου είναι αποδεκτός και αναγκαίος προκειμένου να μεταφερθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες στον κωφό μαθητή (Κουρμπέτης, & Χατζοπούλου, 2010). Γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία μίας πληθώρας από μοντέλα επικοινωνίας που διέφεραν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό χρήσης της ομιλίας, της νοηματικής γλώσσας ή οποιουδήποτε άλλου οπτικοακουστικού μέσου θεωρούνταν χρήσιμο. Εξαιτίας της πολυμορφίας της μεθόδου οι έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τα συμπεράσματα τους (Spencer & Tomblin, 2006).

Τέλος, η **Δίγλωσση – Διπολιτισμική προσέγγιση** αποτελεί μια σχετικά νέα μέθοδο στην εκπαίδευση των κωφών, σύμφωνα με την οποία η κάλυψη των επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών επιτυγχάνεται με την χρήση της νοηματικής γλώσσας αλλά και της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία όμως χρησιμοποιείται μόνο για γραφή και ανάγνωση (Λαμπροπούλου, 1999). Η ειδοποιός διαφορά της Δίγλωσσης προσέγγισης σε σχέση με την Ολική μέθοδο είναι ότι δεν χρησιμοποιούνται αποσπασματικά νοήματα με παράλληλη χρήση του προφορικού λόγου. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται ως πρώτη γλώσσα για την γλωσσική ανάπτυξη των κωφών μαθητών και αποτελεί την βάση για την ανάπτυξη και της δεύτερης γλώσσας, η οποία είναι η ομιλούμενη. Η εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας των κωφών μαθητών αλλά και στην συνολική τους σχολική επίδοση (Κουρμπέτης, & Χατζοπούλου, 2010).

## **2.5 Σχολική ένταξη των κωφών-βαρήκοων μαθητών**

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται το θέμα της ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Αρχικά παρατίθεται ο ορισμός της ένταξης, όπως έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Έπειτα, εστιάζουμε στην σχολική ένταξη των κωφών μαθητών όπως καταγράφεται μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εφαρμογή της ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών στην Ελλάδα. Ακολούθως, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης διεθνώς. Τέλος, αναπτύσσεται το θέμα της ταυτότητας των μαθητών με κώφωση στο πλαίσιο της ένταξης αλλά και οι ψυχολογικές επιδράσεις που προκύπτουν.

### 2.5.1 Ορισμός

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες είναι μια εκπαιδευτική πρακτική κατά την οποία τα παιδιά με αναπηρίες έχουν την δυνατότητα να αποτελέσουν μέρος ή το σύνολο της σχολικής τους φοίτησης σε γενικά σχολεία, σε τμήματα μαζί με συνομήλικους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Hutchinson, 2002). Αφορμή για την δημιουργία αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής ήταν η κατάλληλη προετοιμασία όλων των μαθητών, τυπικά αναπτυσσόμενων και μη, στην κοινωνία των ενηλίκων η οποία δεν διαχωρίζει τα μέλη της σε ειδικές κατηγορίες. Σύμφωνα με αυτή την πεποίθηση δεν θα πρέπει τα παιδιά να φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Hyde, Ohna, Hjulstadt, 2005/2006). Κύριος σκοπός της ένταξης είναι η ισότητα στη εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρίες, δίνοντας τους τη δυνατότητα πρόσβασης στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς τους εκπαιδευτικούς περιορισμούς που απαντώνται συνήθως στα ειδικά σχολεία (Blecker & Boakes, 2010; Harvey, Yssel, Bauserman, Merbler, 2010).

Η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε άλλαξε μέσα την ιστορία του χρόνου και από «συνεκπαίδευση», που ήταν ο αρχικός όρος, στη συνέχεια ονομάστηκε στην Ευρώπη «ένταξη» (integration), στην Αμερική «ενσωμάτωση» (mainstreaming), ενώ τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί ο όρος «συμμετοχή» (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013; Λαμπροπούλου, 1999). Ωστόσο, στην ερευνητική βιβλιογραφία συχνά απαντώνται και οι προγενέστεροι όροι ενσωμάτωση και ένταξη.

Σύμφωνα με τον Thomazet (2009) ο καθένας από τους παραπάνω όρους αντιστοιχεί και σε μια διαφορετική φιλοσοφική στάση. Κατά συνέπεια, η αλλαγή στην ορολογία έχει άμεσες επιπτώσεις στις διαρθρωτικές αλλαγές και τους μετασχηματισμούς που έχουν γίνει κατά καιρούς στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αφορούν κυρίως στις εκπαιδευτικές πρακτικές που μεταχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ικανοποίηση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αναγκών που έχει ο κάθε μαθητής ατομικά. Καθώς εξ' ορισμού η κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο όρος «συμμετοχή» θεωρείται ο πιο δόκιμος καθώς εμπεριέχει αξίες όπως η κοινωνική και η πολιτική ισότητα και δικαιοσύνη, ενώ παράλληλα σχετίζεται με την έννοια των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Blecker & Boakes, 2010; Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Lloyd, 2008). Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που δεν συμφωνούν με την χρήση του, όπως η Β. Λαμπροπούλου (1999), η οποία θεωρεί ότι ο πιο δόκιμος όρος είναι «συνεκπαίδευση».

### 2.5.2 Η σχολική ένταξη των κωφών μαθητών διεθνώς

Η ένταξη των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία επιχειρήθηκε για πρώτη φορά παγκοσμίως στην Γερμανία το 1821 από τους John Baptist Graser και Frederick Martiz Hill, οι οποίοι ήταν δάσκαλοι κωφών. Οι ίδιοι θεωρούσαν ότι το μεγαλύτερο μειονέκτημα σε σχέση με την εκπαίδευση των κωφών ήταν τόσο η χρήση της νοηματικής γλώσσας, όσο και η απομόνωση των μαθητών με προβλήματα ακοής στα ειδικά σχολεία και τα ιδρύματα. Με βάση αυτές τους τις απόψεις κατάφεραν να δημιουργήσουν προγράμματα ένταξης. Ωστόσο, η εφαρμογή των προγραμμάτων διήρκησε για λίγα χρόνια, καθώς οι κωφοί μαθητές αντιμετώπιζαν πολύ μεγάλες δυσκολίες στα γενικά σχολεία, κυρίως σε σχέση με την παρακολούθηση των μαθημάτων. Γεγονός που είχε ως συνέπεια την φτωχή ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Το εγχείρημα θεωρήθηκε αναποτελεσματικό και τα προγράμματα ένταξης σταμάτησαν να λειτουργούν (Λαμπροπούλου, 1999).

Λίγα χρόνια αργότερα, από το 1859 και έπειτα, άρχισαν να λειτουργούν και πάλι προγράμματα «συνεκπαίδευσης», σύμφωνα με την αρμόζουσα ορολογία της εποχής, σε Ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία και η Γερμανία (Moore & Kluwin, 1986). Παρόλα αυτά από το 1880 μέχρι και το 1960 οι κωφοί μαθητές εκπαιδεύονταν κατά κύριο λόγο ξεχωριστά από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Η εκπαιδευτική πρακτική της φοίτησης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία άρχισε να εφαρμόζεται και πάλι μετά το 1960 (Cole, 1989; Λαμπροπούλου, 1997). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα τελευταία 20 χρόνια στον δυτικό κόσμο αυξάνεται ραγδαία ο αριθμός των κωφών μαθητών που φοιτούν σε γενικά σχολεία (Kelman & Branco, 2009).

Βάσει καταγραφών που έχουν γίνει φαίνεται ότι το 1998 στις Η.Π.Α. το 62% των κωφών μαθητών εκπαιδεύονταν σε γενικά σχολεία, ενώ ένα χρόνο αργότερα το ποσοστό ανήλθε στο 83% (Antia & Kreimeyer, 2001). Αντιστοίχως αυξημένα ήταν τα ποσοστά και στην Βόρεια Αμερική (Borders, Barnett, & Bauer, 2010; Mitchell & Karchmer, 2011; Slobodzian, 2011; Tye-Murray, 2009) καθώς και στην Γερμανία (Beyer, 2002; Kelman & Branco, 2009), όπου η διδασκαλία των μαθητών γινόταν με την παρουσία του τακτικού εκπαιδευτικού και ενός ειδικού παιδαγωγού. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται σε ατομικό επίπεδο με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά σε σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους. Στην Βραζιλία ακολουθείται παρόμοια τακτική με τη μόνη διαφοροποίηση την

παροχή ολιγόωρης εξειδικευμένης διδασκαλίας σε τμήματα ένταξης (special classrooms). Επιπροσθέτως, υλοποιούνται προγράμματα διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα, τα οποία οι μαθητές παρακολουθούν δύο φορές την εβδομάδα. Στα κέντρα αυτά οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλειστικά και μόνο κωφοί ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με άλλους κωφούς. Επίσης, στην Ιταλία έχει υιοθετηθεί η πρακτική της ένταξης των κωφών μαθητών και μάλιστα εκεί τόσο οι κωφοί όσο και οι ακούοντες συμμαθητές τους μαθαίνουν την νοηματική γλώσσα. (Kelman & Branco , 2009).

### **2.5.3 Νομοθετική εφαρμογή στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα η συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση των κωφών μαθητών άρχισε πολύ αργότερα απ' ό τι στην υπόλοιπη Ευρώπη, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είχε ξεκινήσει ήδη από τον 16ο αιώνα στην Ισπανία, με πρώτο δάσκαλο κωφών τον Pedro Ponce de Leon (1520-1584) (Mooges, 1996). Η ιδιωτική εκπαίδευση των κωφών ξεκινά οργανωμένα στην Ελλάδα το 1956 (ΦΕΚ 185/6.9.1956) από τον Ανδρέα Κοκκέβη και την σύζυγο του Ηρώ, ενώ μόλις το 1982 ιδρύονται τα πρώτα δημόσια ειδικά σχολεία κωφών (ΦΕΚ Γ/287/20.1.1982 και 167/30.9.1985 Α.Τ) (Λαμπροπούλου, 1997-1999). Η εκπαιδευτική πρακτική της ένταξης ατόμων με αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση ξεκινά την ίδια δεκαετία με τον νόμο Ν. 1143/81 (Χριστοφοράκη, 2004).

Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα και την συλλογή στοιχείων σε σχέση με την ένταξη των κωφών μαθητών στην Ελλάδα ξεκινά το 1985 από το πανεπιστήμιο Πατρών (Lampropoulou, 1995). Οι ερευνητές πιο σύγχρονων ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα καταλήξαν στο συμπέρασμα ότι οι υποδομές των γενικών σχολείων δεν είναι κατάλληλες ώστε να μπορούν να φοιτούν κωφοί και ακούοντες μαθητές σε κοινές τάξεις (Λαμπροπούλου, 1997; Χριστοφοράκη, 2004). Ενώ ως βασική αιτία της αναποτελεσματικότητας της ένταξης έχει αναδειχθεί από έρευνες η αρνητική στάση των ακουόντων εκπαιδευτικών και μαθητών (Lampropoulou & Panteliadou, 1995).

Εξάιρεση αποτελεί ένα μικρό ποσοστό κωφών μαθητών που φαίνεται ότι έχουν επωφεληθεί από την φοίτηση τους σε γενικά σχολεία. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των μαθητών είχε λιγότερη απώλεια ακοής ή επρόκειτο για μεταγλωσσικούς κωφούς ενώ όλοι τους είχαν καλές επικοινωνιακές ικανότητες (Χατζηκακού, 2002). Επίσης, έχει φανεί από έρευνες ότι σημαντικό ρόλο έχει και το

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Όσο υψηλότερο είναι τόσο θετικότερα είναι τα αποτελέσματα για την πρόοδο των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία, εξαιτίας της εξωσχολικής ενίσχυσης των μαθητών από εξειδικευμένους παιδαγωγούς στο θέμα της κώφωσης (Holt & Allen, 1989; Moores & Kluwin, 1986).

Ωστόσο, ακόμα και οι μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στα γενικά σχολεία. Στην πλειοψηφία τους οι κωφοί μαθητές διδάσκονται μαθήματα όπως γλώσσα, λογοτεχνία, έκθεση, σε ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης), απομονωμένοι από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Τα μόνα μαθήματα που παρακολουθούν από κοινού κωφοί και ακούοντες μαθητές είναι τα μαθηματικά και τα λεγόμενα ως μη ακαδημαϊκά μαθήματα, όπως η Φυσική Αγωγή και η ζωγραφική (Λαμπροπουλου, 1997).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με την τρέχουσα νομοθεσία οι κωφοί μαθητές μπορούν να φοιτήσουν είτε σε σχολεία κωφών είτε σε γενικά σχολεία. Στις περιπτώσεις των κωφών μαθητών που φοιτούν σε τυπικά σχολεία παρέχεται από το σχολείο παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε κωφούς μαθητές είτε σε ειδικά σχολεία κωφών είτε σε τυπικά σχολεία έχουν υποχρεωτικά τα ανάλογα τυπικά προσόντα όπως αναφέρεται στο άρθρο 4 παράγραφος 5 του ΦΕΚ Τεύχος Β' 1282/11.04.2018. *“Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, οι οποίοι πιστοποιημένα έχουν επάρκεια στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) [...] προσλαμβάνονται και τοποθετούνται, κατά προτεραιότητα, σε σχολικές μονάδες κωφών [...] μαθητών [...] ή για κωφούς και βαρήκοους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ειδικά για την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα [...] κώφωσης προσλαμβάνονται και τοποθετούνται, κατά προτεραιότητα, εκπαιδευτικοί με επάρκεια στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα [...] .”*

#### **2.5.4 Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης**

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης αποτέλεσε σε διεθνές επίπεδο ένα μείζον θέμα διαμάχης τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και για τους γονείς των κωφών μαθητών αλλά και τους ίδιους τους μαθητές, και ήταν ανέκαθεν πολύ έντονη. Οι υποστηρικτές των προγραμμάτων ένταξης προέβαλαν ως επιχείρημα τα κοινωνικά οφέλη και την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών που μπορούν να προσφερθούν στους κωφούς μαθητές στα γενικά σχολεία (Andrews & Lupart, 2000 ; Moores & Kluwin, 1986; Winzer, 2002).

Μια μερίδα ερευνητών, εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και μαθητών θεωρούν ότι η ένταξη μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στους κωφούς μαθητές μέσω της κοινωνικοποίησης και της δυνατότητας που τους δίνεται να αναπτύξουν φιλίες με άτομα που δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Επίσης, υποστηρίζουν ότι μέσω των προγραμμάτων ένταξης οι μαθητές αναπτύσσουν περισσότερες δεξιότητες ενώ παράλληλα βελτιώνεται και η αυτοεκτίμηση τους (Blecker & Boakes, 2010; Hadjikakou, Petridou, Stylianou 2008; Odom, 2000). Ταυτόχρονα υπάρχουν ερευνητές που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα ένταξης μπορεί να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα και στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς ενισχύεται με αυτήν την εκπαιδευτική πρακτική η κοινωνική συνείδηση όλων των μαθητών και μειώνονται τα ρατσιστικά φαινόμενα απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013).

Ωστόσο, υπάρχει έντονος αντίλογος από τους υπέρμαχους των ειδικών σχολείων που αμφισβητούν σθεναρά την αποτελεσματικότητα της φοίτησης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι στην πραγματικότητα δεν επιτυγχάνεται η επιθυμητή πρόσβαση των κωφών μαθητών στην γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, θεωρούν ότι οι συνέπειες της ένταξης είναι αρνητικές τόσο σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό (Benjamin, 2002; Lloyd, 2008) αλλά και ψυχολογικό επίπεδο, αφού σύμφωνα με έρευνες επηρεάζεται αρνητικά η αυτοεκτίμηση τους και συχνά οι κωφοί μαθητές είναι απομονωμένοι από το σύνολο της τάξης (Λαμπροπούλου, 1997; Stinson & Antia, 1999; De Monchy, Pijil, & Zandberg, 2004; Yude, Goodman & McConachie, 1998). Ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο σε σχέση με τα κωφά άτομα είναι η κουλτούρα που έχουν αναπτύξει ως κοινότητα και ως επακόλουθο η ταυτότητα τους ως κωφοί (Padden & Humphries, 1988; Rutherford, 1992).

Συμφωνά με κάποιους ερευνητές οι κωφοί μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης απομονώνονται από την κοινότητα και την κουλτούρα των κωφών με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν κρίση ταυτότητας και προβλήματα αυτοπεποίθησης (Lloyd, 2008; Mardew & Hodson, 1991; Glickman, 1986). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που έδειξαν ότι η εκπαίδευση στα γενικά σχολεία δεν αποτελεί απαραίτητα απειλή για την διαμόρφωση της ταυτότητας των κωφών, εφ' όσον υπάρχουν οργανωμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες (Hadjikakou, Petridou & Stylianou, 2005; Χατζηκάκου & Νικολοραϊζή, 2006).

Η κριτική που γίνεται ενάντια στην ένταξη περιλαμβάνει ακόμα και εκπαιδευτικούς παράγοντες καθώς έχει υποστηριχθεί ότι οι παροχές που μπορεί να προσφέρει το γενικό σχολείο δεν μπορούν να είναι ικανοποιητικές ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των κωφών μαθητών, όπως ο ανεπαρκής χρόνος και η προσοχή που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν ατομικά στους μαθητές σύμφωνα με τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες (Andrews κ.α., 2000; Savich, 2008). Κατά τον McCartney (1994) για να λειτουργήσει επιτυχώς η ένταξη των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία θα πρέπει αυτά να είναι στελεχωμένα με ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές και ίσως και από διερμηνείς της Νοηματικής Γλώσσας (Hadjikakou, Petridou & Stylianiou, 2005; Fisher, Frey & Thousand, 2003; Lloyd, 2008).

Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητη η γνώση της Νοηματικής Γλώσσας τόσο από το προσωπικό του σχολείου όσο και από τους μαθητές. Τα σχολεία θα πρέπει να είναι εξοπλισμένα με κατάλληλα τεχνολογικά συστήματα και ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Fox & Ysseldyke, 1997; Savich, 2008). Επίσης, είναι σημαντική η παροχή κωφών εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα προς μίμηση για τους μαθητές με προβλήματα ακοής. Τέλος, επισημαίνεται η αναγκαιότητα επαφής των κωφών μαθητών με άλλους κωφούς συνομήλικους και μη, ώστε να έχουν επαφή με την κοινότητα και την κουλτούρα των κωφών.

### **2.5.5 Η ταυτότητα των κωφών στο πλαίσιο της ένταξης**

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που προκύπτει σε σχέση με τα άτομα με κώφωση και την ένταξη τους είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας κωφών, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα. Πρόκειται για ένα περίπλοκο ζήτημα που σχετίζεται με πολλούς παράγοντες όπως τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναθρέφεται και μεγαλώνει ένα άτομο με κώφωση καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Η ταυτότητα που έχει αναπτύξει κάθε άτομο με προβλήματα ακοής επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμησή του και την κοινωνική του ένταξη (Foster & Kinuthia, 2003).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα είδη ταυτοτήτων των κωφών ατόμων ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες. Πρώτη κατηγορία είναι αυτή των Κωφών με κεφαλαίο «Κ» οι οποίοι χρησιμοποιούν την νοηματική γλώσσα, έχουν την κουλτούρα των Κωφών και επιλέγουν κοινωνικές συναναστροφές με άλλους Κωφούς. Έπειτα, στην δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι κωφοί με ταυτότητα ακουόντων. Τα



άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αισθάνονται ότι ταυτίζονται περισσότερο με τους ακούοντες, αναπτύσσουν φιλίες με ακούοντες και επιλέγουν τον προφορικό λόγο ως βασικό τρόπο επικοινωνίας. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα άτομα με διπολιτισμική ταυτότητα οι οποίοι ταυτίζονται τόσο με τους ακούοντες όσο και με τους κωφούς. Ως μέσο επικοινωνίας χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο τον οποίο χειρίζονται με άνεση αλλά και την νοηματική γλώσσα την οποία επίσης γνωρίζουν πολύ καλά. Στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία ανήκουν οι κωφοί με περιθωριοποιημένη ταυτότητα. Τα άτομα αυτά δεν ταυτίζονται ούτε με τους ακούοντες αλλά ούτε και με τους Κωφούς και νιώθουν ότι δεν ανήκουν πουθενά. Σε αυτή την κατηγορία τα άτομα δεν χειρίζονται με άνεση ούτε την νοηματική γλώσσα ούτε τον προφορικό λόγο (Bat-Chava, 2000· Foster & Kinuthia, 2003). Σύμφωνα με έρευνες τα άτομα με προβλήματα ακοής που έχουν αναπτύξει ταυτότητα Κωφών ή διπολιτισμική ταυτότητα έχουν αντίστοιχα επίπεδα αυτοεκτίμησης και υπερτερούν σημαντικά σε αυτόν τον τομέα από τα άτομα με ταυτότητα ακουόντων και πολύ περισσότερο από τα άτομα με ταυτότητα περιθωριοποιημένη Bat-Chava 2000· Maxwell-McCaw, 2001).

Οι πιο καθοριστικοί παράγοντες για την διαμόρφωση της ταυτότητας των κωφών είναι τόσο το οικογενειακό περιβάλλον όσο και το σχολείο φοίτησης (Maxwell-McCaw, 2001). Σχετικά με το οικογενειακό πλαίσιο οι έρευνες δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων αναπτύσσουν ταυτότητα ακουόντων ή περιθωριοποιημένη ταυτότητα. Ενώ τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων συνήθως αναπτύσσουν ταυτότητα Κωφών (Bat-Chava, 2000· Maxwell-McCaw, 2001). Όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία μόνο το 5-10% των κωφών παιδιών έχουν κωφούς γονείς (Shein, 1989). Συνεπώς, το σχολικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές με προβλήματα ακοής αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα στην τελική διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Σύμφωνα με έρευνες τα κωφά παιδιά που φοιτούν σε σχολεία κωφών συνήθως αναπτύσσουν ταυτότητα Κωφών σε αντίθεση με τα παιδιά που φοιτούν σε τυπικά σχολεία, τα οποία αναπτύσσουν ταυτότητα ακουόντων (Bat-Chava, 2000· Maxwell-McCaw, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες η τάση στην εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα αλλά και στην υπόλοιπη Ευρώπη είναι η ένταξη των κωφών μαθητών στα τυπικά σχολεία (Hyde & Power, 2004· Θωμά κ.ά, 2004). Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με την ανάπτυξη της ταυτότητας των ατόμων με προβλήματα ακοής που έχουν φοιτήσει σε σχολεία ακουόντων και σε σχολεία κωφών, φάνηκε ότι η φοίτηση των κωφών

μαθητών σε τυπικά σχολεία δεν αποτελεί απειλή για την διαμόρφωση της ταυτότητας των κωφών (Χατζηκακου & Νικολοραϊζή, 2006), με την προϋπόθεση όμως ταυτόχρονης παροχής οργανωμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο (Hadjikakou, Petridou & Styliani, 2005). Αντίστοιχες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι καθοριστικός παράγοντας στην ομαλή ένταξη των κωφών μαθητών και της υγιούς ανάπτυξης της ταυτότητας τους είναι το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (Θωμά κ.ά., 2004· Leigh 1999).

### **2.5.6 Σχολική ένταξη και ψυχολογικές επιδράσεις**

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, αφορμή για την εκπαιδευτική πρακτική της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες ήταν η κατάλληλη προετοιμασία όλων των μαθητών, τυπικά αναπτυσσόμενων και μη, στην κοινωνία των ενηλίκων, η οποία δεν διαχωρίζει τα μέλη της σε ειδικές κατηγορίες (Hyde, Ohna, Hjulstadt, 2005/2006). Συνεπώς, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστούν οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τα αποτελέσματα της ένταξης των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία σχετικά με την κοινωνική τους ένταξη. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι η ποιότητα της επικοινωνίας και η πρόσβαση σε αυτήν αποτέλεσε το σημαντικότερο παράγοντα σχετικά με την κοινωνική ένταξη των κωφών/βαρήκοων μαθητών.

Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας η ένταξη παρουσιάστηκε επιτυχής στις περιπτώσεις όπου υπήρχε διερμηνέας ή ο κωφός μαθητής έχει χαμηλή απώλεια ακοής ή έχει αναπτύξει ικανότητες χειλιανάγνωσης και εφόσον οι συνθήκες ήταν τέτοιες που του το επέτρεπαν, όπως ο φωτισμός της αίθουσας και η θέση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η επικοινωνία με τους ακούντες συμμαθητές δεν φάνηκε να είναι ικανοποιητική σε περιστάσεις όπως κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων ή όταν οι μαθητές βρίσκονται στα σχολικά λεωφορεία. Σε αυτές τις περιστάσεις οι κωφοί μαθητές έτειναν να είναι απομονωμένοι και κλεισμένοι στον εαυτό τους (Foster, 1989; Ramsey, 1997; Stinson & Foster, 2000). Μελετητές αναφέρουν ότι η υποστήριξη που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης του γενικού τμήματος επηρέαζε σημαντικά την κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες των Luckner και Miller (1993) και Afzali-Nomani (1995) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων έτειναν να δείχνουν κατανόηση στις ανάγκες των κωφών μαθητών και να τους υποστηρίζουν ικανοποιητικά. Ωστόσο, σε αντίστοιχη έρευνα οι Stinson και Liu (1999) κατέληξαν σε αντίθετα συμπεράσματα. Μάλιστα στην ίδια έρευνα σημειώνεται ότι οι ακούντες μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά στην

επικοινωνία με τους κωφούς συμμαθητές τους. Οι συνηθέστερες αιτίες ήταν το αίσθημα φόβου και ανησυχίας ότι δεν θα κατόρθωναν να γίνουν κατανοητοί και ότι η επικοινωνία δεν θα ήταν αποτελεσματική (Schirmer, 2001).

Ωστόσο, σε άλλες μελέτες φάνηκε ότι με το πέρασμα του χρόνου οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ κωφών και ακουόντων μαθητών μπόρεσαν να αυξηθούν αρκετά (Ladd, Munson & Miller, 1984). Επιπροσθέτως, όταν οι ακούοντες μαθητές είχαν μεγαλύτερη υπομονή στην επικοινωνία τους με τους κωφούς, τότε η επίτευξη της κοινωνικής ένταξης ήταν αρκετά πιθανή. Επίσης, αναφέρεται σε έρευνες ότι η επικοινωνία ήταν αποτελεσματικότερη στις περιπτώσεις όπου οι κωφοί μαθητές είχαν χαμηλό βαθμό απώλειας ακοής ή όταν οι ακούοντες μαθητές επιδίωκαν να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν την νοηματική γλώσσα (Antia & Kreimeyer, 1997; Bat-Chava & Deignan, 2001).

Οι Stinson και Liu (1999) υποστήριζαν ότι η επιτυχής ένταξη των κωφών μαθητών σε κοινωνικό επίπεδο επηρεάστηκε από την στάση των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων, των διερμηνέων, εφόσον παρέχονταν, των ειδικών παιδαγωγών, των ακουόντων συμμαθητών αλλά και των ίδιων των κωφών μαθητών. Η υπομονή, η στήριξη και η κατανόηση που ήταν διατεθειμένοι να επιδείξουν όλοι οι παραπάνω ήταν στοιχεία που συνέβαλλαν σημαντικά στα θετικά αποτελέσματα της κοινωνικής ένταξης των κωφών μαθητών.

Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να σημειώσει ότι όταν οι κωφοί μαθητές βρίσκονται σε περιβάλλον ένταξης αλληλεπιδρούσαν με τους ακούοντες συμμαθητές τους και εφόσον οι συνθήκες ήταν κατάλληλες η κοινωνική ένταξη μπόρεσε να επιτευχθεί σε ικανοποιητικά επίπεδα. Παρόλα αυτά οι κωφοί μαθητές φαίνεται να αλληλεπιδρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό με άλλους κωφούς όταν αυτό ήταν εφικτό. Παράλληλα όμως φαίνεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι κωφοί μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια του γενικού σχολείου ήταν λιγότερο θετικές από αυτές που ανέπτυξαν οι μαθητές σε ειδικά σχολεία (Mooges, 1996; Musselman Mootilal & Mackay 1996).

Έκτος από την αποτελεσματικότητα της ένταξης σε κοινωνικό επίπεδο είναι εξίσου σημαντικό να εξετασθεί η αυτοεκτίμηση των κωφών μαθητών που εντάχθηκαν σε εκπαιδευτικά πλαίσια του γενικού σχολείου καθώς και η κοινωνική αποδοχή που έλαβαν στο σχολικό περιβάλλον. Παλαιότερες έρευνες παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι σύμφωνα με τις προσωπικές αναφορές των κωφών μαθητών, τα επίπεδα αυτοεκτίμησης όσων φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και όσων

είχαν ενταχθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια του γενικού σχολείου δεν σημείωναν ιδιαίτερες διαφορές (Larsen, 1984). Αντιθέτως, σε μια πιο σύγχρονη έρευνα, ο Van Gurp (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί μαθητές του ειδικού σχολείου είχαν πιο αυξημένα επίπεδα αυτοεκτίμησης τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά αφορούσαν στην σύγκριση των μαθητών αυτών με τους κωφούς μαθητές οι οποίοι μεταφέρθηκαν από ένα ειδικό σχολείο σε ένα νέα σχολικό περιβάλλον με ακούοντες μαθητές.

Ως παράγοντες επιρροής του βαθμού αυτοεκτίμησης των κωφών μαθητών που φοιτούσαν σε προγράμματα ένταξης έχουν εντοπιστεί δύο βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ο βαθμός της ακουστικής τους απώλειας και η ικανότητα τους στην χρήση του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια ακουστική βλάβη φαίνεται να είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους κωφούς μαθητές με μεγαλύτερό βαθμό ακουστικής απώλειας (Shaffer-Meyer, 1991). Ωστόσο, οι κωφοί μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ακουστικής απώλειας που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία δεν σημειώσαν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεκτίμησης τους. Εν συνεχεία, έχει διαπιστωθεί ότι οι κωφοί μαθητές που φοιτούσαν σε περιβάλλον ένταξης και είχαν αναπτυγμένη ικανότητα στην χρήση του προφορικού λόγου σημειώσαν πιο αυξημένη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους κωφούς μαθητές που δεν είχαν εξίσου αναπτυγμένη την ικανότητα της χρήσης της ομιλούμενης γλώσσας. Ενώ, το ίδιο χαρακτηριστικό δεν φαίνεται να επηρέασε τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των κωφών μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Gans, 1995).

Σχετικά με την κοινωνική αποδοχή των κωφών μαθητών το υψηλότερο ποσοστό σημειώνεται στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου, όπως θα ήταν ίσως αναμενόμενο. Αντιθέτως, στα γενικά σχολεία η κοινωνική αποδοχή των κωφών μαθητών ήταν πολύ χαμηλότερη συγκριτικά με την αποδοχή που έχουν οι ακούοντες συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά, με το πέρασμα του χρόνου φοίτησης το χάσμα αυτό φάνηκε να μειώνεται αρκετά και σταδιακά οι κωφοί μαθητές να γίνονται σταδιακά όλο και πιο αποδεκτοί από το σχολικό τους περιβάλλον (Ladd, Munson & Miller 1984). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κοινωνική ωριμότητα των κωφών μαθητών φάνηκε να είναι χαμηλότερη από αυτή των ακουόντων μαθητών ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης (Farrugia & Austin, 1980). Ωστόσο, το περιβάλλον ένταξης, συγκριτικά με το περιβάλλον του ειδικού σχολείου,

επέδρασε πιο θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ωριμότητας των κωφών μαθητών (Kluwin & Stinson, 1993).

Συμπερασματικά, οι έρευνες έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των κωφών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις του γενικού σχολείου επηρεάστηκε σημαντικά από την αποδοχή ή μη που λαμβάνουν από τους ακούοντες συμμαθητές τους. Επιπλέον, το επίπεδο ακοής αλλά και οι γλωσσικές ικανότητες των κωφών μαθητών αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες σχετικά με την επιτυχή κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών σε τάξεις του γενικού σχολείου.

## **2.6 Φυσική Αγωγή**

Η Φυσική Αγωγή περιλαμβάνει ως έννοια όλες τις μορφές και τα είδη άσκησης του σώματος με στόχο την ισόρροπη ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου. Ο όρος αυτός είναι σχετικά νέος και είναι αναγνωρισμένος με τη διεθνή ορολογία Physical Education (Διγγελίδης, 2003). Αντίθετα ο όρος Γυμναστική είναι πολύ παλιός και ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα. Στην αρχαία Ελλάδα σήμαινε το σύνολο των ανθρώπινων κινητικών δραστηριοτήτων, σωματικές ασκήσεις, αθλήματα ως μέσων γενικής παιδευτικής αγωγής (Αλμπανίδης, 2004).

Σήμερα, με τον όρο Φυσική Αγωγή εννοούμε το βασικότερο συστατικό της δομής της παιδείας του ανθρώπου και κάθε άνθρωπος πρέπει να έχει τη δυνατότητα καλής φυσικής αγωγής με σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική του λειτουργική κατάσταση (Διγγελίδης, 2003).

Η φυσική αγωγή ως μάθημα έχει ποικίλους στόχους οι οποίοι κατατάσσονται ως κινητικός, βιολογικός, κοινωνικός – ηθικός, πνευματικός και βιωματικός στόχος. Αρχικά, ο κινητικός στόχος αναφέρεται στην προαγωγή των σωματικών ικανοτήτων του ανθρώπου όπως τη δύναμη, την αντοχή, την ταχύτητα και γενικότερα την επιδεξιότητα, καθώς επίσης και στην πρόληψη και διόρθωση διαφόρων μορφολογικών και λειτουργικών προβλημάτων. Έπειτα, ο βιολογικός στόχος αναφέρεται στην ανάπτυξη της κινητικής συμπεριφοράς του ανθρώπου μέσω της εκμάθησης της τεχνικής των διαφόρων αθλημάτων καθώς και των παραδοσιακών χορών του κάθε τόπου. Ο κοινωνικός-ηθικός στόχος αναφέρεται στην καλλιέργεια αρετών όπως τη θέληση, την υπομονή, την επιμονή, την αλληλεγγύη και το ομαδικό πνεύμα. Έπειτα, ο πνευματικός στόχος αναφέρεται στις γνώσεις που θα πρέπει να αποκτήσουν οι άνθρωποι όπως οι κανονισμοί, τα λαογραφικά στοιχεία και οι εκλαϊκευμένες γνώσεις προπονητικής και υγιεινής. Τέλος, ο βιωματικός στόχος

αναφέρεται στην ενασχόληση με τα αθλήματα και γενικά την άσκηση στον ελεύθερο χρόνο (Διγγελίδης, 2003).

Εντάσσοντας τη φυσική αγωγή στο σχολικό πλαίσιο επιδιώκεται η συμμετοχή των μαθητών στην άσκηση οποιασδήποτε μορφής, κατά τη διάρκεια του σχολείου αλλά κυρίως μετά την αποφοίτησή τους και για όλη τους τη ζωή, έτσι ώστε να επηρεαστεί θετικά η ψυχική και σωματική τους υγεία. Βέβαια, για να μπορέσει η σχολική φυσική αγωγή να επηρεάσει κάπως τη συμπεριφορά των μαθητών μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο θα πρέπει να σχετιστεί άμεσα με την προαγωγή της υγείας μέσω της άσκησης και με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μέσω της άσκησης. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει οι μαθητές να καταλάβουν τη σημαντικότητα της Φυσικής Αγωγής καθώς και το πώς μπορεί η άσκηση να συμβάλλει στην προαγωγή της υγείας τους. Επιπλέον θα πρέπει να μάθουν πώς να ασκούνται με τον σωστό τρόπο και πώς να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να ασκηθούν εκτός του σχολείου (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας 1999).

Όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία το σύστημα φυσικής αγωγής που ακολουθείται επικεντρώνεται στα αθλήματα. Αυτό έχει ως στόχο στην κινητική εκπαίδευση των μαθητών και την εξοικείωσή τους με κάποιο συγκεκριμένο άθλημα της αρεσκείας τους (Διγγελίδης, 2003).

## **2.7 Φυσική αγωγή και κώφωση**

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται το θέμα της φυσικής αγωγής σε μαθητές με κώφωση. Αρχικά, διερευνώνται οι φυσικές ικανότητες των κωφών/βαρήκοων μαθητών μέσα από διεθνείς μελέτες άλλα και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη τους στο τυπικό σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, παρατίθενται κατάλληλες πρακτικές ως προς τον σχεδιασμό ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε κοινά σχολεία και στην συνέχεια εξετάζεται το θέμα της ειδικής φυσικής αγωγής.

### **2.7.1 Φυσική δραστηριότητα και αναπηρία**

Η κίνηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ίδια την ζωή. Τα βρέφη στους πρώτους μήνες της ζωής τους δηλώνουν την ύπαρξη τους μέσα από αντανακλαστικές κινήσεις, οι οποίες βοηθούν στην δόμηση και ανάπτυξη των συστημάτων επικοινωνίας, στην συλλογή ερεθισμάτων και στην κωδικοποίηση μηνυμάτων. Ήδη από τον πρώτο χρόνο ζωής οι ακούσιες αυτές κινήσεις μετατρέπονται σε εκούσιες

εξυπηρετώντας ανάγκες επικοινωνίας, χειρισμού αντικειμένων, μετακίνησης στο χώρο αλλά και ισορροπίας. Η κίνηση κατέχει θεμελιώδη ρόλο στην εξέλιξη του ατόμου όχι μόνο σε επίπεδο κινητικό αλλά και γνωστικό και συναισθηματικό. Οι κινητικές δραστηριότητες αποτελούν τη βάση για την γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου οι οποίες καθώς εξελίσσονται συνεισφέρουν στην απόκτηση νέων και πιο σύνθετων δεξιοτήτων (Κουτσούκη, 2004-2006).

Η κινητική δραστηριότητα είναι μείζονος σημασίας για κάθε άτομο ωστόσο στα άτομα με αναπηρίες και ειδικότερα στα άτομα με προβλήματα ακοής εξυπηρετεί πάρα πολλούς σκοπούς που σχετίζονται με την ανάπτυξη του. Κάποια από τα άμεσα οφέλη που έχει το άτομο μέσω της φυσικής δραστηριότητας είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η ανεξάρτητη διαβίωση, η ανάπτυξη κινητικών και φυσικών ικανοτήτων και η εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων (Κουτσούκη, 2004-2006). Ωστόσο, καταγράφονται από έρευνες πολλά ακόμα έμμεσα οφέλη όπως το αίσθημα ισότιμης συμμετοχής, η κοινωνικοποίηση, η βελτίωση και η δόμηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, η ενδυνάμωση δεξιοτήτων ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η διαχείριση άγχους (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη 2004).

Συνεπώς, η συμμετοχή των ατόμων με προβλήματα ακοής σε προγράμματα εκγύμνασης ή και φυσικής δραστηριότητας, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη του ατόμου σε πολλά επίπεδα

### **2.7.2 Δεδομένα από διεθνείς πρακτικές/έρευνες ως προς τις φυσικές ικανότητες κωφών/βαρήκοων μαθητών**

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα φυσικές ικανότητες μαθητών με προβλήματα ακοής, προκύπτουν αντικρουόμενα συμπεράσματα. Ο λόγος είναι ότι συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη κριτήρια όπως η αιτιολογία της κώφωσης, αν πρόκειται για προγλωσσικούς ή μεταγλωσσικούς κωφούς, η αποτελεσματικότητα του τρόπου επικοινωνίας που επιλέγεται κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής και τέλος η έλλειψη καταγραφής προηγούμενων εμπειριών των μαθητών με απώλεια ακοής σε σχέση με την άσκηση.

Παρά το ότι οι μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τις φυσικές ικανότητες μαθητών με απώλεια ακοής είναι λίγες, έχουν γίνει κάποιες αξιολογικές έρευνες οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον. Αξιολογική θεωρείται η ποσοτική έρευνα των Winnick και Short (1986) , οι οποίοι

είχαν ως δείγμα 1045 κωφούς και βαρήκοους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής είχαν αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες με ακούοντες μαθητές αντίστοιχων ηλικιών σε μυϊκή δύναμη, ευλυγισία, ταχύτητα και αντοχή. Η μόνη διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν σχετική με την δύναμη των κοιλιακών μυών, όπου υπερτερούσαν οι ακούοντες μαθητές. Το αποτέλεσμα όμως αυτό δεν μπορούσε να αιτιολογηθεί σύμφωνα με τους ερευνητές.

Σε αντιδιαστολή με την προαναφερθείσα έρευνα έρχονται τα αποτελέσματα άλλων ερευνών με μικρότερο δείγμα μαθητών. Σύμφωνα με τον Campbell (1983) και Shephard, Ward R, και Lee (1987) οι φυσικές ικανότητες που είχαν αναπτύξει οι μαθητές με προβλήματα ακοής ήταν κατώτερες από αυτές των ακουόντων μαθητών. Επιπλέον, αντίστοιχες έρευνες έδειξαν ότι οι ακούοντες μαθητές ήταν στατιστικά ανώτεροι από τους κωφούς/βαρήκοους στην εκρηκτική δύναμη, την ταχύτητα και την ισορροπία (Arupovic, 1997). Ως προς την ταχύτητα αλλά και την αντοχή, την καρδιοαναπνευστική ικανότητα, την μυϊκή δύναμη και την ευλυγισία άλλοι ερευνητές υποστήριζαν ότι δεν παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ ακουόντων και μη μαθητών (Winnick 1986). Αντικρουόμενα είναι τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν και στην ισορροπία. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές οι δεξιότητες ισορροπίας ατόμων με προβλήματα ακοής βελτιώνονται με την αύξηση της ηλικίας. Ενώ οι Sigel, Marchetti και Tecklin (1991) απέρριψαν αυτή την θεωρία.

Μελετητές που έκαναν συγκριτικές μελέτες ακουόντων και μη μαθητών για την αντιληπτική τους ικανότητα ως προς τον ρυθμό, το μέτρο, την επανάληψη και τη διατήρηση ρυθμικού προτύπου συμφώνησαν ότι οι μαθητές με απώλεια ακοής σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις (Φωτιάδου, 2002). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Darrow (1993) η πλειοψηφία των κωφών/βαρήκοων μαθητών ένιωθαν ευχαρίστηση και ικανοποίηση όταν συμμετείχαν σε δραστηριότητες που περιελάμβανε μουσική και χορό.

Παρά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα που προκύπτουν από έρευνες, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι οι μαθητές με απώλεια ακοής μπορούν να ασκηθούν σε οποιοδήποτε άθλημα όταν τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες. Οι επιδόσεις τους σε αυτή την περίπτωση είναι αντίστοιχες με αυτές των ακουόντων μαθητών (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997). Την ιδέα αυτή υποστηρίζει και ο Nkatha (2003) στην ερευνά του για την επίδραση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού σε κωφούς/βαρκοους μαθητές σχετικά με την φυσική τους κατάσταση.



Ο ερευνητής διαπίστωσε βελτιωμένες επιδόσεις των κωφών παιδιών σχετικά με το επίπεδο της υγείας τους μετά από μια περίοδο οκτώ εβδομάδων φυσικής αγωγής και αθλητισμού.

Η έρευνα αυτή έγινε στο σχολείο κωφών Kaaga στην Κένυα. Συγκεκριμένα, σε αυτή τη μελέτη, το δείγμα περιελάμβανε κωφούς/βαρήκοους μαθητές των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούσε στα επίπεδα φυσικής κατάστασης των μαθητών, που συμμετείχαν σε ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα φυσικής αγωγής και αθλητισμού. Μετρήθηκαν σχετικά με την υγεία τους, τη φυσική τους κατάσταση, τον χορό και τα αντανακλαστικά. Η έρευνα έχει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς εξετάζει εάν οι μαθητές είχαν πρόοδο και σε τι ποσοστό μέσα σε ένα χρονικό διάστημα της τάξεως των 8 εβδομάδων, εφαρμόζοντας δύο test, ένα στην αρχή του προγράμματος και ένα κατά την ολοκλήρωσή του. Στα test περιλαμβάνονταν μεταβλητές όπως καρδιοαναπνευστική αντοχή, ποσοστό σωματικού λίπους και δύναμη-αντοχή του άνω μέρους του σώματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες είχαν χαμηλότερο επίπεδο φυσικής κατάστασης στο πρώτο test σε σύγκριση με το δεύτερο. Στην μελέτη επίσης παρουσιάζεται ότι στην καρδιοαναπνευστική αντοχή και κοιλιακή δύναμη-αντοχή, τα αγόρια τα πήγαν καλύτερα από τα κορίτσια. Στην ευελιξία της μέσης, κορίτσια και αγόρια επέδειξαν βελτίωση σε όλες τις ηλικίες. Σχετικά με την υγεία των κωφών παιδιών φάνηκε ότι υπήρξε βελτίωση και ότι το πρόγραμμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της φυσικής κατάστασης των κωφών παιδιών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην έρευνα αναφέρεται ότι σύμφωνα με τους Nolan και Tucker (1984) τα παιδιά που είναι κωφά έχουν μειωμένες κοινωνικές επαφές, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε μειωμένες ευκαιρίες να συμμετάσχουν στον αθλητισμό. Σύμφωνα με τον Nkatha (2003) προτείνεται στους γονείς των παιδιών με προβλήματα ακοής να αφιερώνουν χρόνο κάθε μέρα για να παίξουν με το παιδί. Επίσης, το παιδί πρέπει να έχει πρόσβαση σε μια πλούσια ποικιλία παιχνιδιών με τα οποία θα μπορεί να απασχολείται με ατομικό είτε με ομαδικό παιχνίδι στο σπίτι.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, σε συγκριτικές μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τις φυσικές ικανότητες μαθητών με προβλήματα ακοής που φοιτούν σε ειδικά σχολεία κωφών και βαρήκοων και σε τυπικά σχολεία, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία είχαν σημαντικά ανώτερες φυσικές δεξιότητες (Winnick 1986). Σύμφωνα με τον Sherrill (1998) πιθανή αιτία

είναι ότι συχνά οι μαθητές με προβλήματα ακοής που φοιτούν σε τυπικό σχολείο απαλλάσσονται από το μάθημα της φυσικής αγωγής, με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένες ευκαιρίες εκγύμνασης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής των τυπικών σχολείων δεν είναι εξειδικευμένοι για την εκπαίδευση μαθητών με απώλεια ακοής, όπως ισχύει στα ειδικά σχολεία.

### **2.7.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των κωφών/ βαρήκοων μαθητών**

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν διαφορετικές ανάγκες σε μια τάξη φυσικής αγωγής, ανάλογα με το επίπεδο της απώλειας ακοής τους καθώς και τις προτιμώμενες μεθόδους επικοινωνίας τους (νοηματική ή ομιλία και χειλεανάγνωση). Κάποια παιδιά μπορεί να έχουν μερική ακοή, η οποία συμπληρώνεται με ακουστικά, ενώ άλλα μπορεί να μην έχουν καθόλου λειτουργική ακοή. Οι σπουδαστές μπορούν να βασίζονται στην νοηματική ή τη χειλεανάγνωση. Κάποιοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό αμφίδρομης νοηματικής και ομιλίας (“Teaching Strategies for Hearing Impaired Students”, 2019). Το σημαντικό είναι πως η ανεπαρκής επικοινωνία δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση και στην εκτέλεση των ασκήσεων. Για την καλύτερη επικοινωνία απαιτούνται ειδικές προσαρμογές σε κάθε παιδί ξεχωριστά ανάλογα με τη μέθοδο επικοινωνίας που έχει υιοθετήσει το παιδί. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο να υπάρχει συντονισμός με το σύστημα που ακολουθείται στο σχολείο και να δίνεται έμφαση στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας του σχολείου, μεριμνώντας παράλληλα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή (Φωτιάδης, Φωτιάδου & Σιδηροπούλου, 2005).

Σύμφωνα με ερευνητές στην Αμερική, διαφορές μεταξύ ατόμων με απώλεια ακοής και ατόμων με άρτια ακοή έχουν σημειωθεί και στην ισορροπία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν στην εξέλιξη αυτής της ικανότητας ανάλογα με διάφορους παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και το είδος ακουστικής βλάβης. Ωστόσο, μια ακόμα δυσκολία που εντοπίζεται σε μαθητές με προβλήματα ακοής αφορά στην προσβολή του λαβύρινθου, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές συχνά να παρουσιάζουν προβλήματα ισορροπίας. Η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων επηρεάζεται σοβαρά όταν το άτομο αντιμετωπίζει τέτοιες δυσκολίες και συχνά συνεπάγονται συμπτώματα όπως ίλιγγος, ζάλη και νυσταγμός (Rine, Robinson, Rice & O’Hare, 1999). Εντούτοις, ερευνητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η επαναλαμβανόμενη και σταθερή διδασκαλία ασκήσεων ισορροπίας μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τη σημαντική βελτίωση των

παραπάνω συμπτωμάτων (Αμπατζίδης & Τσαλιγόπουλος 1995). Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι η καθυστέρηση των δεξιοτήτων οι οποίες επηρεάζονται από την ισορροπία σχετίζονται και με την ηλικία του ατόμου και τέτοιου είδους δυσκολίες ελαττώνονται με την αύξηση της ηλικίας (Winnick 1986).

Εν συνεχεία, τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την αντίληψη της χρονικής διάρκειας, του μέτρου, της επανάληψης και διατήρησης ενός ρυθμικού προτύπου δείχνουν ότι τα κωφά/βαρήκοα άτομα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις από ότι οι ακούοντες. Η ελλειμματική ακοή ή και η πλήρης απώλειά της φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την αίσθηση του ρυθμού που έχει το άτομο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα των χορευτικών δεξιοτήτων (Darrow, 1993).

Πέρα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα ακοής σε σχέση με την κινητική τους ανάπτυξη είναι σημαντικό να αναφερθεί ένας ακόμα παράγοντας που αν και δεν σχετίζεται άμεσα με τα βιολογικά χαρακτηριστικά της κώφωσης επηρεάζει σημαντικά το μεγαλύτερο ποσοστό των κωφών μαθητών. Ο παράγοντας αυτός είναι η συμπεριφορά των ακουόντων γονέων απέναντι στα παιδιά τους με προβλήματα ακοής. Έχει παρατηρηθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό ακουόντων γονέων βιώνουν το αίσθημα της υπερπροστασίας, της αδυναμίας ή της έλλειψη αποδοχής της αναπηρίας των κωφών παιδιών τους με αποτέλεσμα να μην δίνεται η απαραίτητη σημασία στην ενασχόληση με την γυμναστική. Αυτή η συμπεριφορά φαίνεται να έχει αρνητική επιρροή στην ψυχολογική αλλά και κινητική ανάπτυξη των παιδιών απώλεια ακοής (Hopper, 1988). Η έλλειψη ενθάρρυνσης στη συμμετοχή κινητικών δραστηριοτήτων οδηγούν τα παιδιά με προβλήματα ακοής σε καθιστικό τρόπο ζωής (Hattin, Frasser, Ward & Shepard, 1986).

Τέλος, ένα από τα προβλήματα που προκύπτει από κοινωνικούς παράγοντες εξαιτίας της απώλειας ακοής είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εμποδίζονται να βιώσουν κινητικές και κοινωνικές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει κινητικές και αισθητηριακές δεξιότητες. Έτσι, τα κωφά και βαρήκοα παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς όπως άγχος, συναισθηματική ανωριμότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και υπερκινητικότητα. Στα παραπάνω αποτελέσματα ωστόσο πρέπει να επισημανθεί η παράμετρος του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποία αναπτύσσονται τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Συνήθως πρόκειται για περιπτώσεις ατόμων που μεγαλώνουν σε περιβάλλον ακουόντων, όπου η επικοινωνία που έχει αναπτυχθεί είναι ελλιπείς με αποτέλεσμα το

κωφό παιδί να βιώνει έντονα το αίσθημα της διαφορετικότητας και της αποξένωσης (Garrison, 1978).

#### **2.7.4 Σχεδιασμός ένταξης των κωφών-βαρήκοων μαθητών σε κοινά σχολεία**

Η ένταξη των κωφών και βαρήκοων μαθητών προϋποθέτει μια σειρά ενεργειών από τους εκπαιδευτικούς του σχολικού πλαισίου ώστε να είναι επιτυχής και αποδοτική για τους μαθητές. Αρχικά, απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών της τάξης υποδοχής καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε η ένταξη του μαθητή με προβλήματα ακοής να είναι ομαλή. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού προτείνεται να υλοποιηθούν δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης όπως ομιλίες από ειδήμονες, προβολή ταινιών με θέμα την κώφωση ή και θεατρικό παιχνίδι όπου οι ακούοντες μαθητές θα μπαίνουν στον ρόλο των κωφών (Βάρκου & Δημάκος, 2016).

Εν συνεχεία, είναι απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με προβλήματα ακοής ώστε να παρέχεται η κατάλληλη κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη του κωφού/ βαρήκοου μαθητή. Βιωματικές δραστηριότητες όπως συναντήσεις και κοινές δράσεις με κωφούς από άλλα σχολεία, διοργάνωση μαθημάτων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για όλο το σχολικό πλαίσιο (εκπαιδευτικοί, ακούοντες και κωφοί μαθητές), παρακολούθηση παραστάσεων του Θεάτρου Κωφών Ελλάδος, θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των ακούοντων μαθητών, και την ενίσχυση αυτοεκτίμησης του κωφού/βαρήκοου μαθητή (Λαμπροπούλου, Χατζηκάκου & Βλάχου, 2003).

Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ακούοντες μαθητές να γνωρίζουν και να σέβονται τις επικοινωνιακές ανάγκες και δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής με απώλεια ακοής, χωρίς όμως να γίνονται υπερπροστατευτικοί και να μειώνουν την αξιοπρέπεια του μαθητή (Βάρκου, Δημάκος, 2016).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να κατευθύνει τους ακούοντες μαθητές για το πώς μπορούν να επικοινωνούν με τον συμμαθητή τους που έχει ελλειμματική ακοή με συγκεκριμένες οδηγίες που να είναι απλές και κατανοητές για τους μαθητές. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τροποποιήσει το περιβάλλον της τάξης ώστε ο μαθητής να διευκολύνεται κατά την διδασκαλία και να διασφαλίζεται η καλή οπτική επαφή του κωφού/βαρήκοου μαθητή τουλάχιστον με τον καθηγητή αλλά και με τους

συμμαθητές του αν αυτό είναι εφικτό (Λαμπροπούλου, Χατζηκάκου & Βλάχου, 2003).

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που παρεμποδίζει κατά την διδασκαλία τους μαθητές με απώλεια ακοής που φορούν ακουστικά βαρηκοΐας είναι ο θόρυβος. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να γίνουν στην τάξη οι κατάλληλες προσαρμογές ώστε να μειωθούν οι θόρυβοι και να βελτιωθεί η ακουστική της τάξης. Η θέση του μαθητή με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι μακριά από οποιαδήποτε πηγή θορύβου. Τα παράθυρα και η πόρτα θα πρέπει να είναι κλειστά κατά την διδασκαλία του μαθήματος και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει να μην υπάρχει πολύ θόρυβος μέσα στην τάξη από ομιλίες μαθητών ή μετακινήσεις των θρανίων και των καρεκλών. Γενικά συνίσταται η τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής με απώλεια ακοής να βρίσκεται στο πιο ήσυχο μέρος του σχολείου (Βάρκου & Δημάκος, 2016).

Το πιο σημαντικό στοιχείο κατά την διδασκαλία σε τμήμα όπου εντάσσεται μαθητής με απώλεια ακοής είναι η επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιους κανόνες ώστε να διασφαλιστεί το ότι ο κωφός μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει και να κατανοήσει το μάθημα (Χατζηκάκου, 2002). Αρχικά, θα πρέπει ο διδάσκων να τραβήξει την προσοχή του μαθητή πριν αρχίσει να μιλάει με ένα νεύμα ή με ένα απαλό άγγιγμα. Η οπτική επαφή δεν θα πρέπει να χάνεται κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να βλέπει το στόμα του εκπαιδευτικού ώστε να μπορεί να κάνει χειλεανάγνωση. Για τον ίδιο λόγο ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει ποτέ να κρύβει το στόμα του ή να μιλάει στους μαθητές ενώ είναι γυρισμένος προς τον πίνακα ή ενώ περιφέρεται στην τάξη (Λαμπροπούλου, 1999). Οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου είναι απαραίτητες ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου να διαπιστώνει αν ο μαθητής με προβλήματα ακοής έχει κατανοήσει το περιεχόμενο διδασκαλίας. Η χρήση γραπτού λόγου είναι πολύ αποδοτική κατά την διδασκαλία είτε με φυλλάδια είτε με σχεδιαγράμματα στον πίνακα. Τέλος, είναι πολύ χρήσιμο σε αυτή την διαδικασία να εμπλακούν και οι ακούοντες συμμαθητές εμφυσώντας έτσι το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Λαμπροπούλου, Χατζηκάκου & Βλάχου, 2003).

Κλείνοντας είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός για την υλοποίηση ενός επιτυχημένου προγράμματος ένταξης ενός μαθητή με προβλήματα ακοής. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τους εκπαιδευτικούς στόχους και θα

πρέπει να τους ακολουθούν και να τους ενισχύουν κατά τις ώρες που μαθητής δεν βρίσκεται στο σχολείο (Βάρκου & Δημάκος, 2016; Λαμπροπούλου, Χατζηκάκου & Βλάχου, 2003).

### **2.7.5 Ειδική Φυσική Αγωγή σε κωφούς-βαρήκοους μαθητές**

Η ειδική φυσική αγωγή ή η προσαρμοσμένη φυσική αγωγή είναι όροι αρκετά σύνθετοι που αναφέρονται στην ενσωμάτωση γνώσης από τον τομέα της φυσικής αγωγής και της ειδικής αγωγής για την δημιουργία ενός ξεχωριστού τομέα γνώσης. Οι επιμέρους στόχοι της φυσικής αγωγής ταυτίζονται με αυτούς της ειδικής φυσικής αγωγής. Ειδικότερα, ο στόχος και στους δυο τομείς είναι η ψυχοκινητική ανάπτυξη ενός ατόμου μέσω κινητικών εμπειριών και συμμετοχής στην άσκηση. Σκοπός είναι το άτομο να εμπνευστεί ώστε να επιθυμεί και να υιοθετεί έναν υγιή και ενεργό τρόπο ζωής, καθώς και να αναπτύξει τις δυνατότητες του προσφέροντας τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και στην κοινωνία. Η διαφορά μεταξύ των δυο τομέων της φυσικής αγωγής έγκειται στο ότι η ειδική φυσική αγωγή έχει ως στόχο μια ευρύτερη παροχή υπηρεσιών στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ η φυσική αγωγή περιορίζεται στην διδασκαλία δραστηριοτήτων του ετήσιου σχολικού προγραμματισμού (Κοκαρίδας, 2010).

Σύμφωνα με την καταγραφή των παραπάνω δεδομένων σε προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές με προβλήματα ακοής παρουσιάζουν μία σειρά από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Για τον λόγο αυτό απαιτείται κατά την διδασκαλία της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής να ακολουθούνται ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, μέθοδοι διδασκαλίας και εξατομικευμένα προγράμματα φυσικής αγωγής που θα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση δεξιοτήτων στις οποίες συνήθως υπολείπονται οι μαθητές με προβλήματα ακοής. Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό κατά το σχέδιο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και κατά την υλοποίησή του, να περιλαμβάνονται στόχοι που σχετίζονται με την ισορροπία, τον προσανατολισμό στο χώρο, την κιναισθητική ικανότητα καθώς και τις δεξιότητες αντίληψης του ρυθμού. Φυσικά, κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή με προβλήματα ακοής (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997).

Κατά τον σχεδιασμό προσαρμοσμένων προγραμμάτων φυσικής αγωγής για μαθητές με απώλεια ακοής είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση και προσοχή σε όλους τους τομείς στους οποίους υπολείπονται οι μαθητές και να ενισχυθούν οι τομείς στους οποίους έχουν περισσότερες ικανότητες.

Αρχικά, ένα μείζον ζήτημα είναι αυτό της επικοινωνίας. Συμφώνα με έρευνες προτείνεται ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει την διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή με κώφωση που βρίσκεται σε πρόγραμμα σχολικής ένταξης. Προτιμότερος είναι ο ολιστικός τρόπος επικοινωνίας, δηλαδή ο συνδυασμός και η χρήση διαφόρων μεθόδων επικοινωνίας (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997) όπως έχει αναφερθεί λεπτομερώς σε προηγούμενη ενότητα.

Οι οδηγίες που δίνονται από τον διδάσκοντα καθηγητή πρέπει να είναι απλές και σαφείς. Πριν από την εκτέλεση κάθε άσκησης θα πρέπει να γίνεται παρουσίαση της, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις κινήσεις και στις ενέργειες παρά στον προφορικό λόγο. Κατά την διάρκεια των ασκήσεων δεν θα πρέπει να δίνονται εξηγήσεις καθώς ο μαθητής με πρόβλημα ακοής δεν θα έχει την απαραίτητη οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό ώστε να τις κατανοήσει. Με την ολοκλήρωση των οδηγιών πρέπει να γίνεται επαλήθευση των ασκήσεων ώστε να επιβεβαιωθεί ότι ο κωφός/βαρήκοος μαθητής (Auxter, Pyfer & Huettig, 1997), αλλά και το σύνολο των ακουόντων μαθητών της τάξης την έχουν κατανοήσει. Επιπλέον, οι μαθητές που φορούν ακουστικό βαρηκοΐας ή κοχλιακό εμφύτευμα (εξωτερικό εξάρτημα κοχλιακού) θα πρέπει να τα αφαιρούν κατά την διάρκεια ασκήσεων που απαιτούν έντονη δραστηριότητα για την αποφυγή τραυματισμών ή και καταστροφής των ηλεκτρονικών συσκευών (Φωτιάδου, 2002; Αγγελοπούλου – Σακαντάμη 2004).

Είναι σημαντικό κατά την διδασκαλία να αξιοποιείται η ικανότητα αντίληψης των κωφών μαθητών μέσω της οπτικής οδού. Για αυτό τον λόγο προτείνεται η χρήση φωτεινών αντικειμένων ή και χρήση αντικειμένων με έντονα χρώματα όπως μαντήλια, κορύνες, σημαίες και οτιδήποτε άλλο είναι αποδοτικό προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς και γραπτό πλάνο του μαθήματος εάν θεωρείται χρήσιμο (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997)

Για τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές με δυσκολία στην αίσθηση του προσανατολισμού προτείνεται από μελετητές η ενίσχυση της οπτικής καθοδήγησης των κινήσεων. Κατάλληλες πρακτικές είναι ο σχεδιασμός σχημάτων στο έδαφος τα οποία υποδεικνύουν τις κατάλληλες κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές. Ακόμα, με διαφορετικά χρώματα στα σχέδια ο εκπαιδευτικός μπορεί να

δείχνει στους μαθητές αν θα πρέπει να πατήσουνε με το αριστερό ή το δεξί πόδι ή με ζωγραφισμένες νότες μπορεί αν υποδείξει την χρονική διάρκεια της κάθε κίνησης ή άσκησης. Τέτοια εκπαιδευτικά εργαλεία μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών ή το αντικείμενο διδασκαλίας (Φωτιάδου, 2002; Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997).

Για την βελτίωση της ισορροπίας μελετητές προτείνουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας όπως απλές κινητικές δραστηριότητες (Auxter, Pyfer & Huettig, 1997), ασκήσεις με τραμπολίνο, ασκήσεις με ρυθμικά κινητικά πρότυπα, χρήση χαμηλών δοκών ισορροπίας (Kerhart, 1971) ή και ενόργανη γυμναστική. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών το άθλημα της ρυθμικής γυμναστικής πέρα από το ότι ενισχύει τις δεξιότητες ισορροπίας των μαθητών είναι πολύ ωφέλιμο για τους μαθητές με κώφωση σε πολλούς ακόμα τομείς όπως η οπτική αντίληψη, ο συντονισμός κινήσεων χεριού-ματιού αλλά και ο γενικότερος συντονισμός της αδρής κινητικότητας. Συνολικά, οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της ενόργανης γυμναστικής ενισχύουν την φυσιολογική λειτουργία του νευρομυϊκού συστήματος (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997).

Επιπλέον, για την ενίσχυση της ισορροπίας φαίνεται από μελέτες ότι είναι πολύ αποδοτική η τεχνική προσήλωσης του βλέμματος κατά την εκτέλεση των ασκήσεων σε ένα συγκεκριμένο σημείο, καθώς επίσης και ασκήσεις με ήπια περιστροφή ή στιγμιαία απώλεια ισορροπίας (Sherrill, 1998). Είναι απαραίτητο αυτό το ασκησιολόγιο να γίνεται με αργή ή μεσαία ταχύτητα και να δίνεται προσοχή στην θέση του κορμού η οποία θα πρέπει να είναι κατακόρυφη. Κατά την διάρκεια εκτέλεσης των ασκήσεων ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε κοντινή απόσταση και πάντα να λαμβάνονται όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας για την αποφυγή τραυματισμών των μαθητών (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997). Ασκήσεις που μπορεί να ενέχουν τον κίνδυνο απώλειας του προσανατολισμού ή πρόκλησης παρενεργειών από τον ερεθισμό του λαβυρίνθου (ναυτία, ίλιγος ή ζάλη) θα πρέπει να αποφεύγονται ή εάν διαπιστωθεί κάτι τέτοιο κατά την διάρκεια της άσκησης θα πρέπει να διακόπτονται αμέσως. Επίσης, θα πρέπει να αποφεύγονται ασκήσεις με απότομες ή γρήγορες στροφές και κάμψεις του κορμού με το κεφάλι προς τα κάτω (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997).

Η βελτίωση της αίσθησης του ρυθμού στους μαθητές με προβλήματα ακοής μπορεί να ενισχυθεί με την χρήση μπαλονιών και κρουστών οργάνων. Τα μπαλόνια έχουν την ιδιότητα να εγκλωβίζουν τα ηχητικά κύματά δυνατών ήχων, τα οποία



γίνονται αισθητά στους μαθητές μέσω της αφής. Επιπροσθέτως, τα μουσικά όργανα δίνουν στους μαθητές ερεθίσματα ακουστικά αλλά και οπτικά και απτικά, με αποτέλεσμα να βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση του μέτρου και του ρυθμού (Φωτιάδου & Αγγελουπούλου, 2002). Συνήθως οι μαθητές με απώλεια ακοής νιώθουν ευχαρίστηση όταν έρχονται σε επαφή με τον ήχο και συχνά παρατηρείται ότι προσπαθούν να πλησιάσουν την πηγή του ήχου και να την ακουμπήσουν με τα χέρια τους, ώστε να αισθανθούν καλύτερα τον παλμό. Αυτός είναι ένας ακόμα λόγος που κάνει τα κρούστα όργανα εξαιρετικό εργαλείο στην εκπαίδευση των μαθητών με απώλεια ακοής. Ακόμα, το ξύλινο πάτωμα είναι ένας πολύ καλός αγωγός του ήχου. Οι μαθητές ακουμπώντας τα πέλματα τους ή τα χέρια τους πάνω σε ξύλινο πάτωμα μπορούν να αισθανθούν τον ρυθμό και τις δονήσεις (Auxter, Pyfer & Huettig, 1997; Φωτιάδου, 2002; Φωτιάδου & Αγγελουπούλου, 2002).

Η διδασκαλία χορού είναι ένας επιπλέον κλάδος του μαθήματος της φυσικής αγωγής που μπορεί να φανεί εξαιρετικά ωφέλιμος στους μαθητές με προβλήματα ακοής. Ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι μέσω του χορού οι κωφοί μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην οπτικοχωρική αντίληψη, την βελτίωση της αίσθησης του ρυθμού μέσω του απλού μετρήματος, τη σωστή τοποθέτηση του σώματος, της ισορροπίας αλλά και της αίσθησης του όγκου του σώματός τους στον χώρο.

Είναι πολύ ενδιαφέροντα τα αποτελέσματα ερευνών των Reber και Sherrill (1981) που υποστηρίζαν ότι η ενίσχυση και βελτίωση του εσωτερικού και εξωτερικού ρυθμού της κίνησης, έχει θετικό αντίκτυπο στον ρυθμό του προφορικού λόγου. Μάλιστα οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η διδασκαλία προσαρμοσμένων προγραμμάτων χορού σε μαθητές με απώλεια ακοής. Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι και ο Hottendorf (1989) ο οποίος προσθέτει ότι ο χορός βοηθά τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοδημιουργικότητα τους. Άλλοι ερευνητές ενισχύοντας την ίδια πεποίθηση τονίζουν ότι ο χορός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ρυθμικής γυμναστικής και απαραίτητο εκπαιδευτικό εργαλείο κατά την διδασκαλία σε μαθητές με προβλήματα ακοής (Fotiadou, Tsimaras, Giagazoglou, Sidiropoulou, Karamouzi & Angelopoulou, 2006).

Ένας πολύ σημαντικός τομέας της Φυσικής Αγωγής είναι η διδασκαλία ομαδικών αθλημάτων. Η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η ομαδικότητα που απαιτούνται στα ομαδικά αθλήματα είναι αξίες που καλλιεργούνται μέσα σε αυτό το πλαίσιο και τα οφέλη τους είναι απαραίτητα για την κοινωνικοποίηση των μαθητών,

τόσο των ακουόντων όσο και των κωφών/βαρήκοων. Στην κοινότητα των Κωφών είναι ιδιαίτερος δημοφιλής το ποδόσφαιρο και η ενασχόληση με αυτό το άθλημα φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση τους. Ένα ακόμα πολύ δημοφιλές άθλημα είναι η κολύμβηση, η οποία θεωρείται κατάλληλη για τις περισσότερες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες. Μέσω της κολύμβησης ο αθλούμενος έχει την δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα το σώμα του και να εκτιμήσει τις ικανότητες του, αλλά και να βελτιώσει το καρδιοαναπνευστικό του σύστημα (Doniger, 1979).

Τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που εφαρμόζονται σε μαθητές με προβλήματα ακοής είναι κοινά με αυτά που εφαρμόζονται σε ακούοντες μαθητές, ως προς το περιεχόμενό τους. Για τον λόγο αυτό το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ενδείκνυται για προγράμματα ένταξης κωφών μαθητών σε τυπικό σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με μελέτες, κατά την διάρκεια της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης των μαθητών πρέπει να δίνεται έμφαση στην ενίσχυση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων μέσω παιχνιδιών και δραστηριοτήτων ρυθμού (Sherrill, 1998; Auxter, Pyfer & Huettig, 1997). Ενώ κατά την διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να δίνεται έμφαση σε ομαδικά αθλήματα και δράσεις που απαιτούν συνεργασία. Τα εξατομικευμένα/ προσαρμοσμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, μπορούν να εφαρμοστούν και σε ακούοντες μαθητές (Sherrill, 1998).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Συζήτηση

Αφορμή για την διεξαγωγή αυτή της έρευνας στάθηκε η διαμάχη δεκαετιών που λαμβάνει χώρα σχετικά με την ένταξη των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία (Kelman & Branco , 2009) και την τάση προς την εκπαιδευτική πρακτική της ένταξης, που τα τελευταία χρόνια φαίνεται να εδραιώνεται ολοένα και περισσότερο στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου (Χριστοφοράκη, 2004). Στην παρούσα εργασία αφού παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των κωφών μαθητών σε σχέση με την κώφωση, διερευνήθηκαν οι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των κωφών μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα τυπικά σχολεία εκπαίδευσης. Ενώ παράλληλα επισημαίνονται οι δομές και οι συνθήκες που θεωρούνται κατάλληλες, όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, για την πρόοδο των κωφών μαθητών στην Φυσική Αγωγή, με απόλυτο σεβασμό στην καλή τους ψυχολογία και στο δικαίωμα τους για κοινωνικοποίηση.

Ως συμπέρασμα από την εκπόνηση αυτής της εργασίας προκύπτει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές αποτελούν ένα σύνολο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο οποίο η ένταξη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα μπορούσε να είναι πολύ ωφέλιμη για τους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο, απαραίτητη είναι η προϋπόθεση οργανωμένων δομών ένταξης που θα περιλαμβάνουν ειδικευμένους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, ικανούς να σχεδιάσουν προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κωφού/βαρήκοου μαθητή που εντάσσεται στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Με την ολοκλήρωση αυτού του πονήματος παρατίθενται προτάσεις βελτίωσης για την ένταξη των μαθητών με προβλήματα ακοής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και του σχολικού πλαισίου συνολικά. Οι προτάσεις αυτές προκύπτουν από την μελέτη πάνω στο θέμα αυτό σε συνδυασμό με την προσωπική μου άποψη ως κωφός φοιτητής του Τμήματος της Φυσικής Αγωγής.

Αρχικά, η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός θα πρέπει να ενθαρρύνεται μέσα στα σχολεία κωφών για λόγους ενίσχυσης της υγείας και της φυσικής κατάσταση των μαθητών όλων των τάξεων και επιπέδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, θεωρητικά μαθήματα σχετικά με την διδασκαλία της φυσικής αγωγής θα πρέπει να εισαχθούν στα αναλυτικά προγράμματα προκειμένου να διδαχθεί πλήρως το επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρο της φυσικής αγωγής και της σωματικής

κατάστασης. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν και να συμμετέχουν στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό και θα τους δώσει την κατάλληλη γνώση. Θα αποτελέσει έτσι η φυσική αγωγή κίνητρο ως προς τους μαθητές για καλύτερη απόδοση.

Οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το λεξιλόγιο ειδικά όταν αυτό είναι πολύ εξειδικευμένο. Για αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγούν και να αποσαφηνίζουν όλους τους όρους που χρησιμοποιούνται στη φυσική αγωγή όσον αφορά τόσο τις διάφορες ασκήσεις όσο και τους διάφορους μύες και τα διάφορα όργανα του σώματος, έτσι ώστε να γίνεται το μάθημα της φυσικής αγωγής αντιληπτό και κατανοητό τόσο από τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές όσο και στους ακούοντες. Εφόσον η διαλεκτική διδασκαλία δεν επιφέρει μεγάλα αποτελέσματα όταν πρόκειται για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, η διδασκαλία της φυσικής αγωγής στο θεωρητικό της πλαίσιο θα μπορούσε να αποτελείται από πλήρως εικονογραφημένες διαλέξεις οι οποίες θα εμπεριέχουν όλη την απαραίτητη θεωρία και διδακτέα ύλη που αρμόζει στο μάθημα αυτό. Μια σειρά από εικόνες οι οποίες απεικονίζουν ασκήσεις και προγράμματα εκγύμνασης θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματική από ότι ένα κείμενο ή απόσπασμα το οποίο θα περιέγραφε τον τύπο των ασκήσεων και τον τρόπο διεξαγωγής τους.

Παρόλα αυτά, είναι δεδομένο πως κάποιες σημαντικές έννοιες πρέπει να μαθαίνονται και να αποστηθίζονται από όλους του μαθητές, για αυτό τον λόγο οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να ξεχωρίζουν και να εξηγούν διάφορες άγνωστες λέξεις το οποίο είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί καθώς στους περισσότερους κωφούς και βαρήκοους η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός καλείται να παροτρύνει τους μαθητές με προβλήματα ακοής να χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους λεξικά όταν γράφουν κάποιο νέο κείμενο ή όταν συναντούν άγνωστες λέξεις έτσι ώστε να είναι σε θέση να εξηγούν και να αναπτύσσουν έναν ορισμό τόσο πρακτικά όσο και γραπτώς. Αυτό θα τους διευκόλυνε στην κατανόηση των καινούργιων εννοιών που θα συναντήσουν. Επειδή μερικές φορές το υλικό που παρέχεται στο σχολικό βιβλίο ίσως να μην είναι επαρκές για την πλήρη κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές και ιδιαίτερα από τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλουτίζουν το υλικό αυτό και τις πηγές διαβάσματος των μαθητών τους με παραπομπές σε επιπλέον συγγράμματα, σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις, εγκυκλοπαίδειες, διαδικτυακές έρευνες κτλ.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παροτρύνουν τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και να δρουν υπ' ευθύνη τους έτσι ώστε να τους βοηθήσουν να χειραφετηθούν και να βγουν από την κουλτούρα του εξαρτημένου ατόμου η οποία σε ένα βαθμό χαρακτηρίζει έως και στις μέρες μας τα άτομα με αναπηρία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει καθοδήγηση στους μαθητές του και όχι υποδείγματα προς αντιγραφή. Έτσι και στη φυσική αγωγή ο γυμναστής προτείνεται να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τον μαθητή έτσι ώστε να γίνουν σωστά οι ασκήσεις και να μην υπάρχουν τραυματισμοί και παρανοήσεις.

Ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να βελτιωθεί είναι η συμπεριφορά των ακουόντων παιδιών απέναντι στα κωφά - βαρήκοα άτομα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των δύο αυτών κόσμων και να γεφυρώνει τις διαφορές τους. Πρέπει να ενισχύει την κατανόηση απέναντι στα κωφά και βαρήκοα άτομα έτσι ώστε να καταλαβαίνουν οι ακούοντες μαθητές τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές ανάγκες των κωφών και βαρήκων μαθητών. Ένας ακόμα τρόπος ευαισθητοποίησης των ακουόντων μαθητών με σκοπό την κοινωνική ένταξη των κωφών/βαρήκων μαθητών είναι η προβολή διαφόρων ταινιών σχετικά με άτομα με αναπηρία. Οι ταινίες έχουν την ικανότητα αυτή να βάζουν τον θεατή μέσα στην ψυχολογία του πρωταγωνιστή με αποτέλεσμα να δουν και να κατανοήσουν οι ακούοντες μαθητές τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα με προβλήματα ακοής και με γενικότερες αναπηρίες, βοηθώντας έτσι να τους συναισθανθούν και να έχουν μεγαλύτερη υπομονή όταν χρειάζεται. Παράλληλα αποτελούν έναν πολύ ευχάριστο τρόπο ενημέρωσης για οποιαδήποτε αναπηρία υπάρχει.

Τέλος, όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω η ανάπτυξη και η υλοποίηση ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τη στήριξη των κωφών και βαρήκων μαθητών απαιτεί τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόοδο του μαθητή, την αυτοεκτίμησή του και στην ικανότητα του κωφού/βαρήκοου μαθητή για κοινωνική ένταξη. Για αυτό το λόγο οι γονείς πρέπει να είναι ενήμεροι για τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός και να εμπλέκονται υποστηρικτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι διαμορφώνεται μια άτυπη υποστηρικτική ομάδα, που αποτελείται συνήθως από τους γονείς, τον δάσκαλο, τον γυμναστή και όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η οποία με συλλογική προσπάθεια εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης του μαθητή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλου-Σακαντάμη Ν. (2004). *Ειδική αγωγή. Αναπτυξιακές διαταραχές και χρονίες μειονέξεις.* (σσ.261-267). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίου Μακεδόνιας
- Αλμπανίδης, Ε. (2004). *Ιστορία της άθλησης.* Salto, Θεσσαλονίκη
- Αμπατζίδης, Γ., Τσαλιγόπουλος, Μ. (1995). *Η αιθουσαία λειτουργία και η συμβολή της στην ισορροπία του σώματος.* Γαληνός
- Βάρκου, Α., Δημάκος, Ι. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών σε ειδικά σχολεία και σχολεία γενικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός λόγος.*
- Διγγελίδης Ν. (2003). *Σχεδιασμός, εφαρμογή κι αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής.* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Δουλκερίδου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Κοΐδου, Ε., Μουρατίδου, Α., & Παναγιώτου, Α. (2010). Στάσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής και ολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 48, 29-44.
- Θωμά, Ν., Χατζηκακού, Κ., Πετρίδου, Λ. & Στυλιανού, Χ. (2004). *Αξιολόγηση του προγράμματος ένταξης παιδιών με πρόβλημα ακοής στη Μέση και Τεχνική Εκπαίδευση.* Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Κοκαρίδας, Δ. (2010). *Άσκηση και αναπηρία: εξατομίκευση, προσαρμογές και προοπτικές ένταξης.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2010) *Μπορώ και με τα μάτια μου: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο.* Αθήνα: Όφσετ.

- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. 3ο εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., Βλάχου, Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές – Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Μονάδα Αγωγής Κωφών. Πάτρα
- Παπαϊωάννου, Γ., Θεοδωράκης, Ε., Γούδας, Δ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις Σάλτο, Θεσσαλονίκη
- Φωτιάδου, Ε. (2002). *Διδασκαλία ρυθμικής και χρόνου σε κωφά παιδιά. Επίδραση στην κίνηση και την συμπεριφορά*. (σσ.33-49). Διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ, ΑΠΘ.
- Φωτιάδου, Ε., Αγγελοπούλου, Ν. (2002). *Ρυθμός και Βαρηκοΐα*. Παιδιατρική Β. Ελλάδος, 14, 31-38.
- Χατζηκακού, Κ. (2002). Η κοινωνική προσαρμογή και η συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο. Στο Α. Γαγάτσης, Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, Μ. Κουτσούλης (Επ.). Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.101-107). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χατζηκακού, Κ., Νικολαραϊζή, Μ. (2006). Η ενιαία εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ταυτότητας των κωφών παιδιών *Ενιαία Εκπαίδευση και Κωφά Παιδιά 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*
- Χριστοφοράκη Κ. (2004). *Η Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία*. Αθήνα: Πρόσβαση.

- Afzali-Nomani (1995). Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140, 396-401.
- Andrews, J., Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom*. Scarborough, Canada: Nelson Thomson Learning.
- Andrews, J., Carnine, D., Coutinho, M., Edgar, E., Forness, S., Fuchs, L., et al. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258-260, 267.
- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (1997). The generalization and maintenance of the peer and social behaviors of young children who are deaf or hard of hearing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 59-69
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), 355-365
- Aquiline, C. (2000). *World Federation of the Deaf: Towards a Policy on Deaf Education*. Paper Presented to the International Congress of Educators of the Deaf, Sydney, Australia.
- Arunovic C, Pantelic Z. (1997). *Comparative analysis of the physical development and abilities of pupils with damaged and pupils with normal sense of hearing*. *Perc Mot Proc Dis*, 1(4): 29-36.
- Auxter D, Pyfer J, Huettig C.,(1997). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. (420-431). Toronto: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145, 420-428.
- Bat-Chava & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 6, 186-199.
- Beattie, R. G. (2006). The Oral Methods and Spoken Language Acquisition. In P. E. Spencer & M. Marschark (eds), *Advantages in Spoken Language*



- Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*, New York: Oxford University Press, 103 – 135.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham, England: Open University Press.
- Bennett, T, DeLuca, D., Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115-131
- Beyer, H. O. (2002). Integração e inclusão escolar. As reflexões em torno da experiência alemã [School integration and inclusion: Reflections on the German experience]. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 8(Z), 157-167.
- Borders, C, Barnett, D. W, Bauer, A. (2010). How are they really doing; Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 334-347.
- Blecker, N., Boakes, J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing; *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 445-477.
- Bunch, G., Lupart, J., Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. Unpublished manuscript, York University, Toronto, Canada.
- Campbell ME. (1983). *Motor fitness characteristics of hearing impaired and normal hearing children*. Boston: Northeastern University, Unpublished Master's Thesis.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Cole, T. (1989). *Apart or A Part: Integration and the Growth of British Special Education*. Great Britain: Open University Press.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child* London: Harper Row edition. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Darrow AA. (1993). The role of music in deaf culture: *Implications for music educators*. *Jou Res Mus Edu*, 41: 93-110.

- Daunt W. (1991). *Bilingual Education for Deaf Children: From Policy to Practice. Proceedings of a Conference held at Nottingham*. UK: U.S. Government Printing Office.
- Dee A, Rapin I, Ruben R. (1982). Speech and language development in a parent-infant communication program. *The Annals of otology, rhinology & laryngology*. 9, 62-66.
- DeMonchy, M., Pijil, S., Zandberg, T (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3),311-330.
- Doniger, M., Evans J. (1979). *Ballet for deaf children*. *Deaf Am.*31(7), 3-7.
- Ellery, J.P., Rauschenbach, J. (2000). Impact of disability awareness activities on nondisabled student attitudes toward integrated physical education with students who use wheelchairs. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement, Abstracts of Completed Research*, 71(1), March; A-106
- Eriks-Brophy, A., Wliittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97.
- Farrugia, D. & Austin, G. F. (1980). A study of social emotional adjustment patterns of hearing-impaired students in different educational settings. *American Annals of the Deaf*, 25, 535-541.
- Fisher, D., Frey N., Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50.
- Ford T.A., (1975). Development of rhythmic concepts and skills. In Darrow AA (ed), *Proceedings Korduba OM*. Duplicated rhythm patterns between deaf and normal hearing children. *J Mus Ther*, 12: 136-46.
- Foster, S. (1988). Life in the mainstream: Reflections of deaf college freshmen on their experiences in the mainstreamed high school. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 22, 37-56.

- Foster, S., & Kinuthia, W. (2003). Deaf persons of Asian American, Hispanic American, and African American backgrounds: A study of intraindividual diversity and identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 271-290
- Fotiadou, E.G, Tsimaras, V.K, Giagazoglou, P.F., Sidiropoulou, M.P., Karamouzi A.M., Angelopoulou, N.A. (2006) Effect of rhythmic gymnastics on the rhythm perception of children with deafness. *Journal of strength & Conditioning research*, 20 (2), 298- 303.
- Fox, N., Ysseldyke, J. (1997). Implementing inclusion at the middle school level. *Exceptional Children*, 64, 81-98.
- Gal, E., Schreur, N., Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gans, J. (1995). The relation of self-image to academic placement and achievement in hearing impaired students. Paper presented at the Eighteenth International Congress on Education of the Deaf. Israel:Tel Aviv.
- Garrison WM, Teach SC., (1978). Self-concept and deafness: *A review of research literature.*, 80, 457-466.
- Glickman, N. (1986). Cultural Identity, Deafness and Mental Health. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 29, 1-10.
- Gordon, J. (1985a). Deaf-mutes and the public schools from 1815 to the present day. *American Annals of the Deaf*, 30, 121-143.
- Green, R. (1990). Parents and students speak. In M. Ross (Ed.), *Hearing-impaired children in the mainstream* (pp. 299-313). Parkton, MD: York Press.
- Guralnick, M. (1986). The application of child developmental principles and research to preschool mainstreaming. In C. Meisel (Ed.), *Mainstreamed handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions* (pp. 21^1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Guralnick, M., Groom, J. (1986). Peer interaction in mainstreamed and specialized classrooms: *A comparative analysis. American Sociological Review*, 24, 318-328.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C. (2005). Evaluation of the support services provided to hearing-impaired children attending secondary general schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 203-211.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard of hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
- Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A., Merbler, J. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33
- Holt , J.A., Allen, T.E. (1989). The effects of schools and their curricula on the reading and mathematics achievement of hearing impaired students. *International Journal of Educational Research*, 13, 547-562.
- Hopper C., (1988). Self-concept and motor performance of hearingimpaired boys and girls. *APAQ*, 5, 293-304.
- Hottendorf E., (1989). Mainstreaming deaf and hearing children in dance classes. *J phys Ed Recr Dance*, 60:54-55.
- Hutchinson, N. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools*. Toronto, Canada: Prentice Hall.
- Hyde, M., Ohna, S. E., Hjulstadt, O. (2005/2006). Education of the Deaf in Australia and Norway: A Comparative Study of the Interpretations and Applications of Inclusion, *American Annals of the Deaf* (5), 415–426.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International*, 6, 82-99.

- Kelman C.A, Branco, A.U. (2009). (Meta)cognitive strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf* 154, 371-381.
- Kephart NC., (1971). *The slow learner in the classroom*. Columbus. OH: Charles E. Merrill.
- Klajman S, Koldeg E, Kowalska A., (1982). Investigation of musical abilities in hearing- impaired and normal-hearing children. *Fol Phoniatr* 1982, 34, 229-33.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Sign of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kluwin, T. N. & Stinson, M. S. (1993). *Deaf students in local public high schools: Backgrounds, experiences and outcomes*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Korduba, OM. (1975). Duplicated rhythm patterns between deaf and normal hearing children. *J Mus Ther*,12, 136-146.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf Children of Deaf Parents and Deaf Children of Hearing Parents in Greece: A Comparative Study*. Doctoral Dissertation, Boston University, Ann Arbor: UMI.
- Ladd, G., Munson, H. & Miller, J. (1984). Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50, 420-428.
- Lampropoulou, V. (1995). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*. Tel-Aviv, Israel, July, 16-20.
- Lampropoulou , V., Panteliadou , S. (1995). Teachers of the Deaf Compared to Other Groups of Teachers on Attitudes Towards Disability and Mainstreaming. *American Annals of the Deaf*.
- Larsen, D. S. (1984). *An investigation of the relationship between self-concept of hearing impaired students and other selected variables*. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Brigham Young University, Provo, UT
- Leigh, I. (1999). Inclusive education and personal development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 236-245.

- Lieberman, L. J. (2007). *Paraeducators in Physical Education: A Training Guide to Roles and Responsibilities*, AAPAR Association
- Lipsky, D., Gartner, A. (1989). *Beyond separate education: Quality education for alt.* Baltimore, MD: Brookes.
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236.
- Luckner, J. & Miller, K. (1993). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, preparation and students served. *American Annals of the Deaf*, 139, 111-118.
- Lynas, W. (1986). *Integrating the Handicapped into Ordinary Schools*. London: Groom Helm.
- Mardew, M., Hodson, J. (1991). Children with learning difficulties in an integrated setting and in a special school: Comparisons of behavior, teasing, and teacher's attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- Maxwell-McCaw, D. L. (2001). Acculturation and psychological well-being in deaf and hard-of-hearing people. (*Doctoral dissertation*, George Washington University). Dissertation Abstracts International, 61(11-B), 6141.
- McCartney, B. D. (1984). Education in the mainstream. *Volta Review*, 86, 41-52.
- McCartney, B. D. (1994). Inclusion As a Practical Matter. *American Annals of the Deaf*, 139, 2,161-162
- Mastropieri, M., Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Columbus, OH: Merrill.
- Mitchell, R., Karchmer, M. (2011). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students. In M. Marschark & P Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 18 31). New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, D. F., Kluwin, T. N. (1986). Issues in School Placement, in A.N Schildroth and M.A. Karchmer (eds). *Deaf Children in America*. San Diego, C.A: College - Nill Press.

- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Musselman, C., Mootilal, A. & Mackay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Students and Deaf Education, 1*, 52-63.
- Nkatha, R. H. (2003). *Effects of physical education and sports program on deaf pupils health-related fitness: a case of Kaaga school for the deaf*. Nairobi: Kenyatta University & KAahper-SD
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20(1)*, 20-27.
- Padden, C., Humphries, T. (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1984), *Language Learnability and Language Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ramsey, C. L. (1997). *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington: Gallaudet University Press
- Reich, C., Hambelton, D. & Houldin, B. K. (1977). The integration of hearing impaired children in regular classrooms. *American Annals of the deaf, 122*, 534-543.
- Reber, R, Sherrill, C., (1981) Creative thinking and dance/movement skills of hearing-impaired youth: An experimental study. *Am Ann Deaf, 126*, 1004-1009.
- Rine, R. M., Robinson, E., Rice, M., O'Hare, T. (1999). *Longitudinal examination reveals progressive delay of motor skill acquisition in children with sensorineural hearing impairment*. *Phys Ther, 79*
- Rutherford, S.D. (1992). The culture of American deaf people. In S. Wilcox (ed.), *Academic Acceptance of American Sign Language*. Burtonville, MD: Linstock Press.

- Savich, C. (2008). *Inclusion: The pros and cons. A critical review*. Oakland: Oakland University.
- Schick, B., M. Marschark & P.E. Spencer (2006). *Advances in Sign Language Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- Schirmer, B., R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*, 322
- Shaffer-Meyer, D. (1991). *The self-concept of mainstreamed hearing impaired students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Greeley.
- Shein, J. (1989). *At Home Among Strangers*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Shephard R, Ward R, Lee M. (1993). Physical ability of deaf and blind children. In M. E. Berridge GR, Ward (eds.), *International perspectives on adapted physical activity* Champaign,355-362.
- Sherrill C. (1993). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan. (6thed)*. New York, NY: McGraw- Hill Companies.
- Siegel JC, Marchetti M, Tecklin JS. (1991). Age-related balance changes in hearing impaired children. *Phys Ther*,71: 183-189
- Smith, C. R. (1975). Residual hearing and speech production of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 795-811.
- Stokoe, W. C., Jr. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the Deaf*, =SIL, OP 8.
- Stinson, M. S., Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175.
- Stinson, M. & Foster, S. (2000). Socialization of deaf children in youths in school. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds), *The deaf child in the family and at school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Stinson, M. & Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 4, 191-202.
- Strong, M. (1988). *A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English*. In M. Strong (Ed.), *Language, Learning and Deafness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Slobodzian, J. (2011). A cross-cultural study: Deaf students in a public mainstream school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 649-666.
- Spencer, P. E. & Tomblin J. B. (2006). Speech Production and Spoken Language Development of Children Using Total Communication. In P. E. Spencer & Marschark M. (eds), *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press, 166 – 192.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Tucker, I., Nolan, M. (1984). *Educational Audiology*, Croom Helm, Beckenham.
- Tye-Murray, N. (2009). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members* (3rd ed.). Stamford, CT: Delmar Cengage Learning.
- Van Gorp, S. (2001). Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 6, 54-69.
- Warren C, Hasenstab S. (1986). *Self-concept of severely to profoundly hearing impaired children*. 88, 289-295.
- Winnick J, Short F. (1986). Physical fitness of adolescents with auditory impairments. *APAQ*, 3, 58-66.
- Winzer, M. (2002). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms*. Toronto, Canada: Prentice Hall.

Woodward, J. (1990). Sign English in the education of deaf students, *Manual communication Implication of Education (67-80)*. Washington DC: Gallaudet University Press

Yude, C., Goodman, R., McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegic in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 533-554.

## **WEB**

Κουτσούκη, Δ. (2004-2006) *Αναπηρία και φυσική δραστηριότητα*. Ανακτήθηκε Γενάρη 21, 2019 από [http://www.fa3.gr/eidiki\\_agogi/index-intro.htm](http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/index-intro.htm)

## **Νόμοι**

Νόμος 2817/2000, «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*», ΦΕΚ 78, τόμος Α', 14 Μαρτίου 2000

## **ΦΕΚ**

ΦΕΚ 185/6.9.1956

ΦΕΚ Γ/287/20.1.1982

ΦΕΚ 167/30.9.1985 Α.Τ

ΦΕΚ Τεύχος Β' 1282/11.04.2018