



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ STEM ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΡΟΜΠΟΤΙΚΩΝ
ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΤΥΠΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΡΟΜΠΟΤΙΚΟΥ ΧΕΡΙΟΥ »

«ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΒΕΝΕΤΑ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: « ΛΑΡΙΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ »

ΑΘΗΝΑ, 2024

© ΕΚΠΑ, 2024

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΤΥΠΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΡΟΜΠΟΤΙΚΟΥ ΧΕΡΙΟΥ»

«ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ»

Επιβλέπων Καθηγητής:
Λάριος Νικόλαος
«Ε.ΔΙ.Π Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικού και Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου
Αθηνών »

Συν-Επιβλέπουσα:	Συν-Επιβλέπων:
«Ιωάννα Κατσιαμπούρα Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών »	Σκορδούλης Κωνσταντίνος «Καθηγητής Επιστημολογίας και Διδακτικής Φυσικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, , Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Αθήνα, « ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ » «2024»

Τίτλος	
Περιεχόμενα.....	i
Κατάλογος πινάκων.....	ii
Περίληψη.....	iv
Abstract.....	vi
Πρόλογος.....	vii
ΕΝΟΤΗΤΑ 1 Εισαγωγή.....	1
ΕΝΟΤΗΤΑ 2 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	5
2.1 Ειδική αγωγή και αναπηρία.....	9
2.2 Κωφοί.....	10
2.3 Νοηματική Γλώσσα και η σημαντικότητά της.....	13
2.4 Ανάπτυξη ενσυναίσθησης μέσω της Νοηματικής Γλώσσας.....	17
2.5 Ο ρόλος ανάπτυξης ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία.....	21
2.6 Η τεχνολογία ως εργαλείο ανάπτυξης της Νοηματικής Γλώσσας.....	23
ΕΝΟΤΗΤΑ 3 Μεθοδολογία.....	28
ΕΝΟΤΗΤΑ 4 Αποτελέσματα.....	38
ΕΝΟΤΗΤΑ 5 Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	48
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	64

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο

Πίνακας 2. Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει

Πίνακας 3. Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί

Πίνακας 4. Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα

Πίνακας 5. Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα σου

Πίνακας 6. Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει

Πίνακας 7. Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει

Πίνακας 8. Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός

Πίνακας 9. Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία

Πίνακας 10. Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία

Πίνακας 11. Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί

Πίνακας 12. Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί

Πίνακας 13. Θα περνούσες το διάλειμμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό

Πίνακας 14. Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό

Πίνακας 15. Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος

Πίνακας 16. Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει

Πίνακας 17. Θα έπαιζες με κάποιον που έχει αναπηρία

Πίνακας 18. Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία

Πίνακας 19: Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει (μετά)

Πίνακας 20: Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί (μετά)

Πίνακας 21: Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα (μετά)

Πίνακας 22: Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει (μετά)

Πίνακας 23: Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει (μετά)

Πίνακας 24: Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός (μετά)

Πίνακας 25: Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία (μετά)

Πίνακας 26: Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία (μετά)

Πίνακας 27: Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί (μετά)

Πίνακας 28: Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί (μετά)

Πίνακας 29: Θα περνούσες το διάλειμμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό (μετά)

Πίνακας 30: Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό (μετά)

Πίνακας 31: Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος (μετά)

Πίνακας 32: Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει (μετά)

Πίνακας 33: Θα έπαιζες με κάποιον που έχει αναπηρία (μετά)

Πίνακας 34: Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία (μετά)

Πίνακας 35: Paired Samples Test πριν και μετά την παρέμβαση

Πίνακας 36: Έλεγχοι Mann-Whitney

Πίνακας 37 : Επίπεδο αποδοχής ως προς το φύλο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την αποδοχή μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι σε παιδιά με αναπηρίες, εστιάζοντας στους παράγοντες που βοηθούν την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες αποτελούν σημαντικό σημείο της σχολικής ενσωμάτωσης, ενώ η κατανόηση των στάσεων αυτών είναι ουσιώδης για την ενίσχυση ενός θετικού κλίματος αποδοχής και ενσωμάτωσης στο σχολείο. Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι σταθμισμένο και ελεγμένο για εγκυρότητα και αξιοπιστία. Βασίζεται σε ένα ερωτηματολόγιο με προκαθορισμένες κλίμακες απαντήσεων που επιτρέπουν τη συλλογή και ανάλυση αριθμητικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα αξιολογούνται με στατιστικές μεθόδους για να μετρηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρίες. Το δείγμα αφορά μαθητές 4 και 5 ετών από το 8^ο νηπιαγωγείο Πειραιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών επηρεάζονται από την εμπλοκή με μέσα που αφορούν τα άτομα αυτά, όπως είναι η νοηματική γλώσσα. Η έρευνα περιλάμβανε ποσοτική συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου, πριν και μετά την παρέμβαση. Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 19 παιδιά νηπιαγωγείου, των οποίων οι στάσεις εξετάστηκαν χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Αποδοχής για Νηπιαγωγεία (ASK-R). Όσον αφορά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν από την παρέμβαση ήταν σχετικά θετικές προς τα άτομα με αναπηρία παρά το μικρό δείγμα. Πολλοί μαθητές συμφώνησαν πως κάποιες φορές έχουν άσχημη συμπεριφορά προς άλλα παιδιά και πως έχουν κοροϊδέψει ένα παιδί που είναι διαφορετικό. Συνολικά τα μεγαλύτερα ποσοστά τείνουν να έχουν θετική στάση πριν την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις με θετικό πρόσημο έχουν αυξηθεί αλλά και ότι το φύλο των παιδιών δηλαδή τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο αίσθημα αποδοχής προς τα άτομα με αναπηρίες συγκριτικά με τα αγόρια. Η παρέμβαση αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών και παρήγαγε πιο ενεργή συμμετοχή στην γνωριμία με την νοηματική γλώσσα, χάριν της τεχνολογίας. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε και διατήρηση αρνητικών στάσεων, από κάποιους μαθητές. Η μελέτη καταλήγει στη σημασία της συνεχούς ενημέρωσης των μαθητών και της προώθησης ευκαιριών συνεργασίας για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και αποδοχής. Προτείνεται να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα

δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τη γνώση γύρω από την αναπηρία και θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών προάγοντας την ενσυναίσθηση.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, ρομποτικό χέρι, νοηματική γλώσσα, αναπηρία, νηπιαγωγείο

ABSTRACT

This research examines the attitudes of students in formal education towards children with disabilities, focusing on the factors such as empathy and awareness. Social interactions between students with and without disabilities are an important point of school integration, while the understanding of these attitudes is essential to strengthen a positive climate of acceptance and integration at school. The research used quantitative methodology, with the collection of data through questionnaires on a sample of kindergarten students. It is based on a questionnaire with predetermined response scales that allow the collection and analysis of numerical data. A total of 19 kindergarten children participated in the study, and their attitudes were assessed using the Acceptance Scale for Kindergarten (ASK-R). More specifically, the results showed that preschool children's pre-intervention attitudes were relatively positive towards people with disabilities despite the small sample size. Many students agreed that sometimes they behave badly towards other children and that they have made fun of a child who is different. Overall higher percentages tend to have a positive attitude before the intervention. After the intervention, we notice that the answers with a positive sign have increased, but also that the gender of the children, i.e. girls, show a higher feeling of acceptance towards people with disabilities compared to boys. Outcomes are usually evaluated using statistical methods to measure students' attitudes and opinions toward their peers with disabilities. The results showed that the students' attitudes are influenced by the involvement with means that concern these people, such as sign language. The students who had through the intervention more interest because of the technology to participate more actively in

getting to know sign language. However, some students maintained negative attitudes. The research concludes on the importance of systematically informing students and promoting collaborative opportunities to cultivate empathy and acceptance. In addition to the curriculum, activities are proposed that will enhance knowledge around disability and encourage the participation of all students and promote empathy.

Key words: empathy, kindergarten, robotic hand, disabled, sign language

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο της μελέτης μας είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης παιδιών τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης προς συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εστιάζοντας κυρίως στα κωφά παιδιά. Στόχος της είναι να εξετάσει εάν και πώς η αποδοχή και οι αντιλήψεις των παιδιών μετασχηματίζονται μέσω της επαφής τους με τη νοηματική γλώσσα, με τη βοήθεια ενός ρομποτικού χεριού ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Η έρευνα επικεντρώνεται στις στάσεις παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση προς άτομα με αναπηρία διερευνώντας την αλλαγή που μπορεί να επέλθει με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Η μελέτη αυτή συνεισφέρει ουσιαστικά στην κατανόηση του ρόλου των παρεμβάσεων στην προσχολική ηλικία για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ένταξης, ενώ ταυτόχρονα παρέχει πρακτικές κατευθύνσεις για εκπαιδευτικούς και ερευνητές που στοχεύουν στη βελτίωση της αποδοχής της διαφορετικότητας στην καθημερινότητα των παιδιών.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι να εξετάσει την αποδοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας προς συνομηλικούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εστιάζοντας κυρίως στα κωφά παιδιά. Πρώτος στόχος της είναι να καταδείξει το αν μετασηματίστηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις των νηπίων της τυπικής εκπαίδευσης μέσα από τη διδασκαλία νοηματικής γλώσσας με τη χρήση ρομποτικού χεριού ως εργαλείο μάθησης. Δεύτερος στόχος είναι να μελετηθεί εάν το φύλο επηρεάζει την αποδοχή των παιδιών ως προς τους συνομηλικούς με αναπηρία.

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στους εξής δύο λόγους: Πρώτον, στη χώρα μας έχει δοθεί ελάχιστη ερευνητική προσοχή σχετικά με τις απόψεις των παιδιών τυπικής εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μόνο λίγες μελέτες έχουν εξετάσει στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, τη στάση των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η πραγματοποίηση παρέμβασης που εστιάζει στο να παρέχει πληροφορίες για συγκεκριμένη ομάδα παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα μη ακούοντα παιδιά, είναι ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί αρκετά στην ελληνική βιβλιογραφία. Η ανάγκη για τέτοιες έρευνες είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η έλλειψη ενημέρωσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική ένταξη και την κοινωνική τους αποδοχή. Επιπλέον στις περισσότερες μελέτες τα δεδομένα συλλέγονται μέσω συνεντεύξεων ή από τους νηπιαγωγούς, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών", συνεπώς η συμπλήρωση των ερωτήσεων ερωτηματολογίου από παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης δεν συναντάται εύκολα.. Αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που αυτή η έρευνα ακόμα και με μικρό δείγμα αλλά συμπληρωμένο από τα ίδια, αποκτά άλλη διάσταση στον κόσμο της έρευνας, αποτελεί καινοτομία για την έρευνα στην προσχολική ηλικία. Η παρούσα μελέτη αποτελεί επιστημονική συνεισφορά, καθώς παρουσιάζει τη σημασία που έχει η αλλαγή στάσης έστω και μιας μικρής ομάδας μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Επίσης, ενισχύει την υπάρχουσα γνώση για τις απόψεις των μικρών μαθητών απέναντι στα άτομα ειδικές ανάγκες και συμβάλλει στη χαρτογράφηση της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία. Ακόμη, παρέχει πληροφορίες για το εάν οι παρεμβάσεις βελτιώνουν τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών μικρής ηλικίας και συγκεκριμένα παρεμβάσεις που προάγουν την

ενσυναίσθηση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη, να ενημερωθούν και να πραγματοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές και παρεμβάσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ακόμα και από την προσχολική ηλικία όπου διαμορφώνεται κατά κόρον ο χαρακτήρας και οι συμπεριφορές των μικρών παιδιών .

Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικά ερωτήματα μιας έρευνας είναι αυτά που την κατευθύνουν και αποσκοπούν στο να δώσουν απάντηση στο ζήτημα που μελετάται. Καθοδηγούν τη μεθοδολογία, το σχεδιασμό και την ανάλυση της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Η διδακτική παρέμβαση επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών 4 και 5 ετών ως προς τα άτομα με αναπηρίες;
- Το φύλο επηρεάζει την αποδοχή των παιδιών 4 και 5 ετών ως προς τα άτομα με αναπηρίες;

Ταυτόχρονα, οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ήρθαν σε επαφή με ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο τεχνολογίας, ένα ρομποτικό χέρι. Επιπλέον, η μεγάλη προσδοκία πέραν των αποτελεσμάτων ήταν κατά πόσο το εργαλείο αυτό δημιούργησε ερεθίσματα στους μαθητές. ώστε να είναι πρόθυμοι για συζήτηση μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου ώστε να ενισχυθεί η προθυμία τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με παιδιά με αναπηρίες, και ακόμα και αν δεν επιτεύχθηκε πλήρης αποδοχή. Η κύρια υπόθεση της μελέτης ήταν ότι στα παιδιά χωρίς αναπηρία θα αναπτυσσόταν περισσότερη ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση για τα παιδιά με αναπηρία εν συγκρίσει με τις στάσεις τους πριν την παρέμβαση. Η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας μέσω ενός ρομποτικού χεριού μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση των παιδιών νηπιαγωγείου προς τα παιδιά με αναπηρίες με διάφορους τρόπους:

Το ρομποτικό χέρι προσφέρει στα παιδιά μια οπτική και απτή αναπαράσταση της νοηματικής γλώσσας, μπορούν να δουν πώς εκτελούνται οι κινήσεις και να τις αντιγράψουν. Έτσι, η βιωματική μάθηση τα βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα πώς επικοινωνούν τα παιδιά που χρησιμοποιούν τη νοηματική.

Η χρήση ενός ρομποτικού χεριού καθιστά τη μάθηση διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Με την τεχνολογία, τα παιδιά αναπτύσσουν μια θετική στάση απέναντι στη

διαφορετικότητα και κατανοούν ότι τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να επικοινωνούν με έναν διαφορετικό αλλά εξίσου σημαντικό τρόπο.

Επίσης, μαθαίνοντας τη νοηματική γλώσσα, τα παιδιά αποκτούν ένα εργαλείο επικοινωνίας που τους επιτρέπει να συνδεθούν άμεσα με παιδιά που επικοινωνούν με αυτή τη γλώσσα. Αυτός ο τρόπος ενισχύει την αίσθηση της ενσωμάτωσης και της κοινότητας, καθώς νιώθουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν και να παίξουν με όλους, ανεξαρτήτως αναπηριών.

Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία του να προσπαθείς να κατανοήσεις τις ανάγκες των άλλων. Όταν μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν με παιδιά με αναπηρίες, συνειδητοποιούν ότι όλοι έχουν αξία και ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά έναν διαφορετικό τρόπο αντίληψης και επικοινωνίας.

Αρχικά η έρευνα αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό, στη συνέχεια χωρίζεται σε 5 ενότητες.

- Στην πρώτη ενότητα αναλύονται οι βασικές έννοιες του θέματος που θα μελετηθεί, συγκεκριμένα η ειδική αγωγή και αναπηρία, η νοηματική γλώσσα στην χώρα μας και στο τέλος η ενσυναίσθηση.
- Στη δεύτερη ενότητα γίνεται παράθεση των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων στις πιο σημαντικές έννοιες της έρευνας, με σκοπό να υπάρξει μια πρώτη εικόνα για την σημασία τους αλλά ότι έχει προηγηθεί επιστημονικά. Σε αυτό το σημείο παρατίθεται βιβλιογραφία για έρευνες με βάση την ανάλογη θεωρία.
- Έπειτα στην ενότητα 3 έχουμε τη μεθοδολογία έρευνας η οποία περιλαμβάνει το ερευνητικό σχέδιο, την απόφαση για το είδος της έρευνας (ποιοτική, ποσοτική, ή μικτή) και το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί, το δείγμα καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η ανάλυση δεδομένων και η επεξεργασία τους μέσω του προγράμματος SPSS
- Στην ενότητα 4, ερμηνεύονται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων και μετά διατυπώνονται συμπεράσματα και ακολουθεί συζήτηση στο επόμενο κεφάλαιο
- Η ενότητα 5, αναφέρεται στην σημαντικότητα των ερευνών σε τέτοια ζητήματα. Αναδεικνύεται η αξία της έρευνας στο πεδίο και ταυτόχρονα, έρχονται στο φως τυχόν περιορισμοί στη μεθοδολογία ή στα δεδομένα που μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα.

- Τέλος, σε αυτή την ενότητα προτείνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω μελέτες με βάση τα ευρήματα, δυσκολίες και τα κενά που πιθανόν εντοπίστηκαν.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

2.1 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Αρχικά, η ειδική αγωγή και η αναπηρία είναι δύο έννοιες που συχνά συγχέονται λανθασμένα, ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση τους. Από τη μια, η αναπηρία είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται σε φυσικούς, νοητικούς, αισθητηριακούς ή συναισθηματικούς περιορισμούς που επηρεάζουν τη λειτουργία ενός ατόμου, από την άλλη η ειδική αγωγή αναφέρεται στην προσαρμοσμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται σε μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες για να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αφορούν άτομα τα οποία χρειάζονται υποστήριξη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, ώστε να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, ισότιμη συμμετοχή στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς η αναπηρία μπορεί να αφορά διάφορους τομείς της ζωής ενός ατόμου (π.χ. εργασία, κοινωνική ζωή), ενώ η ειδική αγωγή επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση και τις μαθησιακές ανάγκες του ατόμου. Συνοπτικά, η ειδική αγωγή είναι το μέσο που επιτρέπει στα άτομα με αναπηρίες να μάθουν και να αναπτυχθούν ισότιμα. Η Ειδική Αγωγή στην χώρα μας ξεκινάει από τον 20ο αιώνα, κατά τον οποίο ιδρύονται αποσπασματικά σχολεία και ιδρύματα με σκοπό τα άτομα που είναι κοινωνικά ευάλωτα. Μέχρι τα μέσα του 18ου αιώνα δε φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Οι περισσότεροι άνθρωποι με αναπηρία, απομακρύνονταν από το οικογενειακό πλαίσιο και τοποθετούνταν σε ιδρύματα, με σκοπό την βελτίωση της κατάστασης του, ώστε μελλοντικά να μπορέσουν να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τα περισσότερα ιδρύματα ωστόσο, δεχόντουσαν ανθρώπους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναπηρίας, ενώ απέκλειαν εντελώς περιπτώσεις παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες (Ευθυμίου, 2021). Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ανθρωπότητας ανακαλύπτουμε ότι άτομα με ειδικές ανάγκες υπήρχαν από την πρώτη στιγμή που το ανθρώπινο είδος έκανε την εμφάνιση του στην Γη όμως σε κάθε εποχή υπήρχε διαφορετική ερμηνεία και αντιμετώπιση. Ενδεικτικά στην Αρχαία Ελλάδα το να γεννηθεί ένα παιδί υγιές, ήταν ένας καλός οϊωνός που βασιζόταν στην θέληση των θεών. Αντιθέτως ένα ανάπηρο ή δύσμορφο παιδί ήταν τιμωρία για τους γονείς και δυσάρεστο σημάδι. Η πρώτη σημαντική αλλαγή γύρω από αυτή την φιλοσοφία εμφανίζεται δειλά κατά την Αναγέννηση. Στην περίοδο της Αναγέννησης η κοινωνία αρχίζει να αντιμετωπίζει πιο ανθρώπινα τα άτομα με αναπηρίες. Λίγους αιώνες αργότερα, το 1939 με την έναρξη του Β Παγκοσμίου Πολέμου, ο

Αδόλφος Χίτλερ διατάσσει την στειρώση ασθενών και αναπήρων ως μέρος του ναζιστικού προγράμματος «T-4». Η στειρώση ήταν αναπόσπαστο μέρος της ναζιστικής φυλετικής πολιτικής. Δημιουργούνται φιλανθρωπικές οργανώσεις και ιδρύματα για την περίθαλψη και φροντίδα των αναπήρων. Η κοινωνία μέχρι και πρόσφατα, λίγες δεκαετίες πριν, αδιαφορεί και απομονώνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα γενικά σχολεία. Η προσοχή στην Ειδική αγωγή δίνεται μεταξύ της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές του 1970.

Το Υπουργείο Παιδείας το 1976 προωθεί για πρώτη φορά την έννοια της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία (Χρηστάκης, 2006). Τότε λοιπόν παρατηρείται μια στροφή στην φιλοσοφία γύρω από τα άτομα με αναπηρία. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3699/2008, προσδιορίζονται με τον όρο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών διαταραχών οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της προσαρμογής και μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, σε παγκόσμιο επίπεδο, με τη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του Ο.Η.Ε αποτελεί το πρώτο νομικά δεσμευτικό διεθνές μέσο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στόχος της σύμβασης τίθεται η διασφάλιση ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να απολαύουν των δικαιωμάτων τους σε ισότιμη βάση με τους άλλους πολίτες.

Τα πρώτα βήματα στην εκπαίδευση του παιδιού λαμβάνουν χώρα από νωρίς στο νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο ως τυπικός εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί μια σημαντική περίοδο στη ζωή των παιδιών και ένα σημαντικό πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2008). Ταυτόχρονα οι μικροί μαθητές απομακρύνονται από την ασφάλεια της οικογένειας και βιώνουν πρωτόγνωρα συναισθήματα και καταστάσεις. Το Νηπιαγωγείο κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή, αφού τους δίνει τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να καθορίζουν το είδος των σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Shonkoff & Philips, 2000). Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή γενικότερα με αναπηρία, το νηπιαγωγείο παίζει ακόμη πιο σημαντικό ρόλο ως προς την ενσωμάτωση, απορρόφηση, συνεκπαίδευση στις γενικές τάξεις, καθώς και για την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015 Σούλης, 2010). Πλέον στον 21 αιώνα η ελληνική νομοθεσία θεωρεί αναγκαία την ενσωμάτωση από το νηπιαγωγείο, (νόμος 2817/2000). Επιπροσθέτως, ο νόμος

3699/2008 προσφέρει την παροχή ίσων ευκαιριών (άρθρο 1, παράγραφος 1), ενώ κάθε σχολείο πρέπει να αναπτύσσει κατάλληλες δομές, να σχεδιάζει εξατομικευμένα προγράμματα προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, να βασίζεται στις αρχές «Σχεδιασμού για Όλους» (άρθρο 2, παράγραφος 5). Ακόμα ένα σημείο που υποστηρίζει το παραπάνω, είναι το άρθρο 6 του ίδιου νόμου (νόμος 3699/2008), “οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να φοιτούν ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου (με ή χωρίς παράλληλη στήριξη) ή σε τμήματα ένταξης που λειτουργεί μέσα στα γενικά σχολεία, σε αυτοτελείς σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σε σχολεία ή τάξεις που λειτουργούν σε νοσοκομεία ή κέντρα αποκατάστασης και τέλος, στο σπίτι όταν θεωρείται αναγκαίο». Στον αντίποδα, παρά την αλλαγή αυτή και θεσμοθέτηση κανόνων και νόμων, υπάρχουν παράγοντες που δυσκολεύουν αυτό το έργο και συναντά προκλήσεις που σχετίζονται με ποικίλους παράγοντες. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν επαρκείς δάσκαλοι και ειδικοί εκπαιδευτικοί που να έχουν την κατάρτιση να υποστηρίξουν μαθητές με αναπηρίες. Επίσης, μπορεί να λείπουν υλικά και τεχνολογίες που είναι απαραίτητες για το μάθημα. Πολλά σχολεία δεν είναι πλήρως εξοπλισμένα με προσβάσιμες υποδομές, όπως: ράμπες, ανελκυστήρες ή εξειδικευμένο εξοπλισμό κτλ. Οι μαθητές με αναπηρίες συχνά χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως βιβλία σε braille μορφή, ακουστικά βοηθήματα, τα οποία, αν και είναι αυτονόητο, πολλές φορές δεν είναι διαθέσιμο. Επιπλέον η έλλειψη ευαισθητοποίησης από διάφορα μέλη της κοινωνίας μπορεί να σταθεί εμπόδιο, σχετικά με τα ζητήματα και τις ανάγκες των ΑΜΕΑ, κάτι που δημιουργεί εμπόδια στην ομαλή ένταξη. Ακόμα, συχνά απαιτεί συνεργασία μεταξύ σχολείων, ειδικών υπηρεσιών, και γονέων, η οποία μπορεί να είναι περιορισμένη ή αποσπασματική. Τέλος, μαθητές με αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίζουν στιγματισμό από τους συμμαθητές ή τους εκπαιδευτικούς, κάτι που δυσκολεύει την ένταξή τους και τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανεξαρτήτως βαθμίδας με τη στάση τους μπορούν είτε να δυσχεραίνουν είτε να προωθούν την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, & Grandjean et al., 2009), οπότε οι αντιλήψεις τους είναι καθοριστικές για να πετύχει η οποιαδήποτε προσπάθεια ένταξης (Clunies ross & O’meara, 1989). Η πρόσβαση σε ένα συνηθισμένο σχολείο δεν εγγυάται απαραίτητα την πλήρη συμμετοχή και οι ενταγμένοι μαθητές με αναπηρίες έχουν συχνά περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις. Αυτός ο περιορισμός της κοινωνικής συμμετοχής προκαλείται τόσο από προσωπικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των αρνητικών στάσεων των

συνομηλίκων, που παίζουν σημαντικό ρόλο.(World Health Organization,2001). Προηγούμενες μελέτες έχουν βρει ότι η στάση των παιδιών είναι γενικά πιο αρνητική απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρίες από ό,τι απέναντι σε συνομηλίκους χωρίς αναπηρία (Eagly , Chaiken, 1993.) Επιπλέον, τα παιδιά με τις απόψεις και τις στάσεις τους επηρεάζουν την ένταξη (Vignes et al., 2009). Στον αντίποδα, σύμφωνα με πληθώρα ερευνών, ο παραπάνω προβληματισμός ίσως αποκτήσει θετικό πρόσημο καθότι σύμφωνα με τους Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou, & Riall, 2005 , υπάρχουν πολλοί τρόποι, ώστε οι μαθητές χωρίς αναπηρίες να γνωρίσουν τη διαφορετικότητα και να μάθουν να ζουν αρμονικά με αυτήν. Εν προκειμένω, μπορούν να γνωρίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω ποικίλων τρόπων, για παράδειγμα, μέσα από την ανάγνωση βιβλίων, παιχνίδια, οπτική απεικόνιση , τεχνολογία, καθώς και από διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες .

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών που εμποδίζουν τη συμμετοχή του ατόμου σε θεμελιώδεις πτυχές της καθημερινής ζωής. Στο Ν.1566/1985 στο άρθρο 32 αναφέρεται ότι τα άτομα με Αναπηρίες: «θεωρούνται τα πρόσωπα που από οργανικά, ψυχικά, σωματικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστέρηση, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική τους κατάσταση ή στις επί μέρους ψυχικές, οργανικές ή σωματικές τους λειτουργίες, σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο». Είναι αδήριτο ότι η αναπηρία μπορεί να έχει ποικιλία ορισμών και χαρακτηρισμών που δεν είναι εύκολο να αποτυπωθούν όλοι σε έναν ορισμό. Η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών έχουν παρελθόν, παρόν και μέλλον στο εκπαιδευτικό σύστημα (Antonak & Larrivee, 1995). Σήμερα το κράτος και η κοινωνία είναι περισσότερο από ποτέ υποστηρικτικοί στα άτομα με αναπηρία. Οι κρατικές αρχές αντιμετωπίζουν με πιο ευγενική στάση και συμπεριφορά τους ανθρώπους με αναπηρία. Μέσα από την ανάπτυξη μηχανισμών και μέσω των επιδιώκεται η ισότιμη ένταξη και συμμετοχή των ανθρώπων στις διάφορες δραστηριότητες της σύγχρονης κοινωνίας. Κάθε κοινωνικό σύστημα παρέχει ένα θεσμικό πλαίσιο διαφορετικό για την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι αναμφίβολα από καταβολής κόσμου υπήρχαν άτομα οπού για διάφορους λόγους (προγεννητικούς, μεταγεννητικούς, κληρονομικούς ή περιβαλλοντικούς), παρουσίαζαν κάποιας μορφής αναπηρία, η οποία ευθυνόταν για σωματικές, ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές. Είναι ευρέως γνωστό

ότι πολύ πρόσφατα αναγνωρίστηκε η ανάγκη κατανόησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, και συνεπώς η ανάγκη παροχής βοήθειας, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο. Στο παρελθόν, τα άτομα αυτά ήταν απομονωμένα από τους άλλους ανθρώπους ζούσαν στο περιθώριο, αποκομμένα από τον κοινωνικό ιστό και φυσικά δεν μπορούσαν να διανοηθούν την ισότιμη μεταχείριση από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Ακόμα και η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην μαθησιακή εξέλιξη ήταν ουτοπία. Συμπερασματικά, στο μεγαλύτερο βαθμό του πληθυσμού αυτά τα άτομα αντιμετωπίζονταν ως επικίνδυνα, άλλοτε ως άρρωστα ή απροσάρμοστα, ενώ ορισμένες φορές με συμπόνια, οίκτο και φιλανθρωπικές τάσεις (Antonak & Larrivee, 1995). Οι αντιλήψεις παιδιών τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο τρόπος που τις κατανοούν και τις αντιλαμβάνονται αλλάζουν όσο αυτά μεγαλώνουν (Smith & Williams, 2001). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την αναπηρία με γνώμονα την εξωτερική εμφάνιση. Συγκεκριμένα, γι' αυτά η λέξη αναπηρία σημαίνει οτιδήποτε είναι διαφορετικό από τον εαυτό τους όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες ή τις ικανότητες στο παιχνίδι. Συνήθως την συνδέουν με κάποιο βοηθητικό εξοπλισμό όπως το αναπηρικό αμαξίδιο ή μαστούνι. Επιπλέον αυτή την ηλικία ακόμα και ο ορισμός μιας τέτοιας λέξης όπως αναπηρία, δεν μπορεί να οριστεί από τους μικρούς μαθητές (Dyson, 2005). Ορόσημα στην ειδική αγωγή τον 1900 και μετά ήταν: Η ίδρυση το 1906 στην Καλλιθέα η Φιλανθρωπική Εταιρεία με την επωνυμία «Οίκος τυφλών» με στόχο την προστασία, εκπαίδευση και περίθαλψη των τυφλών παιδιών, ηλικίας 7-18 ετών, και με Διευθύντρια τη μεγάλη Ελληνίδα παιδαγωγό Ειρήνη Λασκαρίδου. Άξιο αναφοράς είναι ότι, για να στεγαστεί το ίδρυμα αυτό χρησιμοποίησε το σπίτι της. Η ίδια εισήγαγε και εφάρμοσε στην πράξη το σύστημα γραφής των τυφλών Μπράϊλ (Braille) στην Ελλάδα (Τσαβαλιά, 2015). Τέλος, οι αναπηρίες ταξινομούνται επιστημονικά σε πέντε κατηγορίες σύμφωνα με την «Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας Δέκατη Αναθεώρηση» (ICD – 10: International Statistical Classification)

- Αισθητηριακές αναπηρίες (τύφλωση, κώφωση)
- Νοητικές αναπηρίες (π.χ. Νοητική αναπηρία, αυτισμός, σύνδρομο Down κ.α.)
- Κινητικές/σωματικές αναπηρίες (τετραπληγία, εγκεφαλική παράλυση)
- Ψυχικές διαταραχές (σχιζοφρένεια, μανιοκατάθλιψη κ.α.)
- Πολλαπλές Αναπηρίες (περισσότερες από μια ή συνδυασμούς)

2.2 ΚΩΦΟΙ

Στις αισθητηριακές αναπηρίες υπάγονται τα κωφά άτομα τα οποία αποτελούν μια ξεχωριστή κοινωνική ομάδα. Περίπου 430 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως έχουν απώλεια ακοής (το 5% του παγκόσμιου πληθυσμού) ως αναπηρία και υπολογίζεται ότι μέχρι το 2050 ,700 εκατομμύρια άνθρωποι θα έχουν απώλεια ακοής ως αναπηρία. (World Health Organization, 2021). Η κώφωση ως αναπηρία αναφέρεται στο άτομο το οποίο, ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB (decibel) στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες, έτσι, παρεμποδίζεται η κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010. Ο όρος «κώφωση» αναφέρεται στην πλήρη έλλειψη αισθητηριακής λειτουργίας της ακοής, που μπορεί να σχετίζονται είτε γενετικοί παράγοντες είτε σε επίκτητοι (Παπαφράγκου, 1996). Το εξάρτημα που λειτουργεί βοηθητικά είναι το ακουστικό. Ανεξαρτήτως βέβαια εάν φορούν ακουστικά ή όχι, δεν μπορούν να αντιληφθούν την ομιλία μέσω της ακοής τους (Λαμπροπούλου, 1999α), συνήθως, βασίζονται στο οπτικό κανάλι για να αντιληφθούν τους συνομιλητές τους (Λαμπροπούλου, 1999α), ενώ συχνά χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Υπάρχει και η τεχνική της χειλεανάγνωσης, ή και η γραπτή γλώσσα . Επίσης η μια πολύ συνηθισμένη πάθηση, η ακουστική απώλεια είναι μια βλάβη σε κάποιο οποιοδήποτε τμήμα του ακουστικού μηχανισμού, που έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μην μπορεί να αντιληφθεί τους ήχους που υπάρχουν στο περιβάλλον του, είτε εν μέρει είτε πλήρως. Αυτό σημαίνει ότι στα άτομα με ακουστική απώλεια, οι ήχοι δεν μεταφέρονται ως ερεθίσματα στα αντίστοιχα κέντρα του εγκεφάλου, έτσι το άτομο δεν έχει την ικανότητα να επεξεργαστεί τις ανάλογες πληροφορίες (Τσιναρέλλης, 2011). Η φοίτηση των κωφών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης χρονολογείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και η γενική εκπαίδευση ασκεί μια μεγάλη επιρροή στην εκπαίδευση των κωφών (Mooges, 2010). Για τις περιπτώσεις στις οποίες ο κωφός μαθητής πρόκειται να ενταχθεί σε τάξη με ακούοντες μαθητές υπάρχει ξεχωριστή μέριμνα και οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Οι κωφοί και 4 φοιτητές στα δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, δικαιούνται δωρεάν διερμηνέα, εφόσον το επιτρέψει ο/η εκάστοτε καθηγητής/τρια (Ζωρογιαννίδη, 2019). Η παρουσία διερμηνέα, είναι πολύ σημαντική καθώς διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων, διευκολύνοντας τόσο αυτούς σε θέματα παρακολούθησης. Δυστυχώς, οι δυσκολίες στην εύρεση διαθέσιμου διερμηνέα για όλα τα μαθήματα, το χαμηλό επίπεδο στην ομιλούμενη γλώσσα αλλά και η έλλειψη ενισχυτικής διδασκαλίας συντελούν συχνά στην παραίτηση και εγκατάλειψη των σπουδών των φοιτητών με ακουστική απώλεια (Ζωρογιαννίδη, 2019). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση σε χώρες όπως : το Ηνωμένο Βασίλειο, τις Η.Π.Α, τον Καναδά, την Ινδία κτλ , διαπιστώθηκε ότι η οικονομική στήριξη του κράτους δαπανάται στην αγορά εξοπλισμού, στο κόστος προσωπικού και δεν μεριμνάται η κάλυψη των αναγκών των κωφών και βαρήκοων φοιτητών με την παροχή διερμηνέα (Chiwandire & Vincent, 2019). Στο γενικό σχολείο η αναλογία των κωφών και βαρήκοων παιδιών είναι κυρίως μικρή έως ελάχιστη καθώς, όπως αναφέρει ο Κουρμπέτης & Χατζοπούλου είναι συνήθως 1 προς 20-25 ακούοντες μαθητές και η διαδικασία μπορεί να υποστηρίζεται ως ένα βαθμό ή μπορεί να μην υποστηρίζεται και καθόλου (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Εντούτοις, υπάρχουν προβλήματα υποδομής στη γενική εκπαίδευση για να ανταποκριθεί σωστά στις ανάγκες των κωφών και βαρήκοων παιδιών, ενώ οι ίδιοι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές φαίνεται να έχουν αρνητικές εμπειρίες από την φοίτηση τους σε σχολεία ακουόντων. (Μαντζίκος, 2015). Ο κάθε ένας έχει τη δυνατότητα να μπορεί να ενταχθεί στην κοινότητα των Κωφών αρκεί να είναι σε θέση να επικοινωνεί μαζί τους, να σέβεται τις αρχές της κοινότητας των Κωφών, συνεπώς και να γίνει αποδεκτός από τα μέλη των Κωφών (Λαμπροπούλου, 1999α).). Η νοηματική γλώσσα είναι η μοναδική γλώσσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν προσφέροντάς τους έναν φυσικό, αβίαστο τρόπο επικοινωνίας (Papatsimouli, Lazaridis, Kollias, Skordas, & Fragulis, 2021).

2.3 ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ

Η νοηματική γλώσσα αποτελεί ένα είδος μη λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από ορισμένα άτομα με κώφωση για να εκφράσουν με χειρονομίες οτιδήποτε βιώνουν. Σε κάθε νοηματική Γλώσσα ενσωματώνονται τόσο χειρονομικά στοιχεία που αυτά αφορούν το σχήμα του χεριού και τη θέση της παλάμης σε σχέση τόσο με το σώμα όσο και με την κίνηση (Stokoe, 2005) αλλά και μη χειρονομικά στοιχεία όπως είναι οι εκφράσεις προσώπου, κίνηση ματιών, κεφαλιού και γενικότερη στάση σώματος (Baker & Padden, 1978). Γλώσσα θεωρείται οποιοδήποτε σύστημα κινήσεων, εκφράσεων, συμβόλων, σημείων και ήχων τα οποία αποτελούν κωδικές επικοινωνίας και χρησιμοποιούνται για την ανταλλαγή γλωσσικών μηνυμάτων, όπως και η γλώσσα των κωφών (Ανδρέου, 2012). Η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής, όπως και στην ομιλούμενη γλώσσα, το κάθε κράτος έχει την δική του επίσημη γλώσσα, έτσι και τα περισσότερα κράτη έχουν την δική τους επίσημη νοηματική γλώσσα. Συγκεκριμένα, η κάθε διαφορετική ΝΓ της κάθε χώρας, έχει την δική της ιδιαίτερη ιστορική διαδρομή. (Κουρμπέτης και Χατζοπούλου,

2010). Είναι σημαντικό να σκεφτούμε πως από τα αρχικά στάδια της ζωής οι κινήσεις των χεριών παίζουν πολύ βασικό ρόλο στην έκφρασή τους. Αν αναλογιστούμε τα βρέφη, είτε κωφά είτε ακούοντα δημιουργούν χειρονομίες από το πρώτο ακόμα έτος της ζωής τους με σκοπό να επικοινωνήσουν. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν χειρονομίες για απαίτηση (απλωμένα χέρια και άνοιγμα/κλείσιμο χεριών) και για να δείξουν αντικείμενα (κρατώντας τα στο οπτικό πεδίο του αποδέκτη). Αν και τόσο τα κωφά όσο και τα ακούοντα βρέφη παράγουν επικοινωνιακές χειρονομίες και η χρήση χειρονομιών για τα ακούοντα βρέφη μειώνεται με την πάροδο του χρόνου (Rowley, 2020). Το τελευταίο διάστημα όλο και περισσότεροι γονείς επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στα βρέφη κινήσεις χεριών ή και νοηματική γλώσσα πριν ακόμη αυτά χρησιμοποιήσουν τον λόγο (Monney, 2017). Αυτό γιατί η νοηματική γλώσσα βελτιώνει την έκφραση τόσο των βρεφών όσο και των νηπίων και σημαντικά αυξάνει την αλληλεπίδρασή και τη βλεμματική επαφή. Η οπτική κίνηση της νοηματικής γλώσσας προωθεί την κίνηση των ματιών, την εστίαση, την παρακολούθηση και τη συγκέντρωση ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη του εγκεφάλου (Daniels, 2001). Στην χώρα μας η νοηματική γλώσσα δεν αποτελεί αναπαράσταση της ελληνικής γλώσσας διότι έχει διαφορετική δομή, γραμματική, σύνταξη και δεν είναι μία απλή γλώσσα επικοινωνίας. Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιοδήποτε τομέα διότι έχει αναπτυχθεί και σε μεγάλο βαθμό την τελευταία χρονική περίοδο και αποτελείται από όλα τα “μέρη του λόγου” που είναι αναγκαία για πολύμορφη και αποτελεσματική επικοινωνία (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Αξίζει να αναφέρουμε πως η ταυτότητα του γονέα (κωφός ή ακούων) επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική ανάπτυξη, την επικοινωνιακή επαφή και την κάλυψη των αναγκών του παιδιού. Όταν τα κωφά παιδιά έχουν καλή επικοινωνία με την οικογένεια, τότε έχουν καλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Calderon, 2000). Η έλλειψη επικοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να βιώνουν την απομόνωση και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση ακόμη και των συναισθημάτων. Η πλειονότητα των ακούοντων γονέων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αμφίδρομα και αποτελεσματικά με τα παιδιά τους, και τείνουν να περιορίζουν τις συζητήσεις μαζί τους (Lane et al., 1996). Συνεπώς τα κωφά και βαρήκοα άτομα που έχουν πλήρη πρόσβαση στην επικοινωνία και τη γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία παρουσιάζουν πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες σε σχέση με κωφούς που μεγάλωσαν σε οικογένειες ακούοντων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010. Ολοκληρώνοντας, ένα κωφό άτομο δεν διαφέρει σε τίποτα από τους υπόλοιπους ανθρώπους καθώς, η ανθρώπινη σκέψη και τα

συναισθήματα μπορούν να εκδηλωθούν είτε με τα λόγια είτε με τις κινήσεις και επίσης, οι κωφοί έχουν την ικανότητα όπως και οι υπόλοιποι, να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν (Murtagh, 2019).

2.4 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, καθώς και αντίστοιχα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η κινητοποίηση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Η ενσυναίσθηση συνεπώς είναι ένα συγκεκριμένο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης, απαιτεί από το άτομο να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, κάτι που αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων και την αποτελεσματική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση είναι ένας βασικός πυλώνας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Χωρίς ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη θα ήταν ελλιπής, καθώς η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων και την επιτυχή διαχείριση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Εκτός από την γνώση που μπορεί κάποιος να λάβει μαθαίνοντας τη νοηματική Γλώσσα, μπορεί να επωφεληθεί και συναισθηματικά, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους όσους δεν μπορούν να μιλήσουν ή να ακούσουν αλλά μπορούν έτσι να εκφραστούν. Με την εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας μπορεί κάποιος τόσο να εκφράσει οποιοδήποτε συναίσθημα όσο και να αναφερθεί σε οτιδήποτε θέμα, το ίδιο αποτελεσματικά όπως θα έκανε και με την ομιλία (Heller, Manning, Paur, & Wagner, 1998). Οι ακούοντες από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας μπορούν και έχουν διπλή θέαση του κόσμου. Σύμφωνα με τον Grosjean (2010), όταν κανείς μαθαίνει να επικοινωνεί σε δύο γλώσσες, μπορεί να προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το ίδιο ισχύει και για έναν ακούοντα που θα μάθει τη νοηματική γλώσσα, μόνο που σε αυτή την περίπτωση το άτομο θα μπορεί να προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από δύο διαφορετικά είδη γλωσσών, μία ακουστική (την απλή προφορική γλώσσα) και μία οπτικοκινητική γλώσσα (τη νοηματική γλώσσα). Μέσω της Νοηματικής Γλώσσας και με τη μη

λεκτική επικοινωνία που αυτή προσφέρει, δίνεται η δυνατότητα σε κάποιον να δείξει τα συναισθήματά του με ασφάλεια. Όταν ένα άτομο νοηματίζει τότε χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σώματος για να επικοινωνεί με τους άλλους ή μεταξύ τους. Έτσι η νοηματική γλώσσα λειτουργεί ως η φωνή και αυτό αφήνει μια αίσθηση ενδυνάμωσης στους ανθρώπους (Zhang, 2020). Μια μελέτη των Ellis, K. & Blashki, K. (2007), πάνω σε ένα κοριτσάκι προσχολικής εκπαίδευσης με το όνομα ALANA δίνει μια πρώτη γεύση σε πρακτικό επίπεδο των πλεονεκτημάτων στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Η συμπεριφορά της Alana αποδόθηκε από τους δασκάλους ως « Ένα εξωστρεφές παιδί και μια πρόθυμη να συμμετέχει σε όλες τις πτυχές της ζωής στην τάξη. Καθώς παρατηρούσα την Αλάνα πιο προσεκτικά τις εβδομάδες που ακολούθησαν, άρχισα να καταλαβαίνω γιατί τα άλλα παιδιά δίσταζαν να αλληλοεπιδράσουν μαζί της. Η Αλάνα ήταν συχνά επιθετική προς τους συνομηλίκους της, χρησιμοποιώντας σωματική βία για να πάρει αυτό που ήθελε. Όταν η Αλάνα θύμωνε, χτυπούσε, κλωτσούσε ή τραβούσε τα μαλλιά. Οι απογοητεύσεις της μεταδίδονταν σχεδόν πάντα μέσω σωματικής επιθετικότητας. Ήταν επίσης συχνά βίαιη απέναντι στα υλικά/εργαλεία της τάξης» Το κορίτσι έπειτα από παρατήρηση, φάνηκε να έχει είχε πολύ καλές κινητικές δεξιότητες . Μέσα από παιχνίδια έγινε αντιληπτό μπορεί να αποδώσει σχηματικά με τα χέρια της διάφορα στοιχεία, αντικείμενα κτλ. Οι κινήσεις των χεριών της προς τους συνομηλίκους της λειτούργησε με θετικό, ευγενικό και εξυπηρετικό τρόπο. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής διδασκαλίας, η χρήση της νοηματικής με τη βοήθεια των χεριών ήταν ένας τρόπος για να κινηθεί χωρίς να δεχτεί επίπληξη, σε περίπτωση που δεν καθόταν ακίνητη. Αντιθέτως, αν αναλογιστούμε για μια στιγμή τι θα μπορούσε να είχε συμβεί αν οι δάσκαλοι της Αλάνα δεν ήταν ευαίσθητοι στις ανάγκες της; Είναι πιθανό ότι θα είχε χαρακτηριστεί ως ταραχοποιός και ότι αυτή η ετικέτα θα την ακολουθούσε καθώς προχωρούσε στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αντίθετα, η Αλάνα προχώρησε στο νηπιαγωγείο χωρίς τέτοια βάρη. Η ίδια, οι συμμαθητές της και οι καθηγητές της εστίασαν στις ικανότητές της και την έβλεπαν ως ικανή και γεμάτη δυνατότητες. Ακόμα ένα δεδομένο που συμβάλλει στην σημαντικότητα της νοηματικής είναι το άρθρο «The moral case for sign language education» ,αναφέρεται στη σημασία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας στα σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Όπως τονίζουν οι συγγραφείς του άρθρου (Bowman-Smart et al, 2019) η εισαγωγή της νοηματικής γλώσσας ως ένα μάθημα υποχρεωτικής παρακολούθησης στην εκπαίδευση, εκτός από την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, βοηθάει ιδιαίτερα και στην εξέλιξη του κάθε ανθρώπου μέσα στον κοινωνικό του περίγυρο. Συγκεκριμένα, η νοηματική γλώσσα δεν ωφελεί μεμονωμένα κάποιους μαθητές, βελτιώνει τις συνολικές

επικοινωνιακές δεξιότητες κάθε μαθητή και παρέχει επιπλέον γνωστικά πλεονεκτήματα που προέρχονται από τη την κουλτούρα των κωφών στα πλαίσια μιας πιο ολιστικής αντιμετώπισης» Στην χώρα μας στο νομό Χανίων, στο Δημοτικό σχολείο Εμπρόσνερου όλο το σχολείο συμβάλει ώστε η μικρή Ευαγγελία, η οποία αντιμετωπίζει προβλήματα ακοής, να μπορεί να επικοινωνεί επαρκώς με τους μαθητές της και να συμμετέχει στα μαθήματα. Στην τάξη της Ευαγγελίας υπάρχουν δύο δασκάλες: Η μία κάνει κανονικά το μάθημα και η άλλη μιλά στη νοηματική γλώσσα και βοηθά την Ευαγγελία να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους μαθητές και να κατανοήσει τις ίδιες πληροφορίες με τους συμμαθητές της. Η δασκάλα αναφέρει χαρακτηριστικά “Οι μαθητές του σχολείου διδάσκονται λεξιλόγιο στην ελληνική νοηματική γλώσσα, γραμματική και συντακτικό, μία ώρα την εβδομάδα. (Εναλλακτική δράση, 2019 διγλωσσία).

Στη συνέχεια, αναφέρονται παρακάτω κάποιες έρευνες που καταλήγουν στο ότι η εμπλοκή με τη νοηματική γλώσσα έχει γενικότερα πολλές θετικές επιδράσεις. Αρχικά, σύμφωνα τη Maartje De Meulder, 2020, η οποία αναλύει σε γενικό πλαίσιο τα κίνητρα των ατόμων που μαθαίνουν νοηματική γλώσσα, καθώς και τις πολιτικές για την αναβίωση των νοηματικών γλωσσών. Τα δεδομένα σε αυτό το άρθρο προέρχονται από δύο κύριες πηγές. Πρώτα, συνεντεύξεις με 15 κωφούς και ακούοντες νέους ηλικιών 18 - 62 στη Φλάνδρα του Βελγίου, που πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα. Η δεύτερη πηγή είναι η παρατήρηση των συμμετεχόντων σε μια μακρά περίοδο 20 ετών, συνεπώς, τα αποτελέσματα βασίζονται στη βιοματική εμπειρία και έχουν τις ρίζες τους κυρίως στο ευρωπαϊκό, και πιο συγκεκριμένα στο βελγικό χώρο. Οι λόγοι για τους οποίους οι ακούοντες ενδιαφέρονται να μάθουν τη νοηματική γλώσσα, τεκμηριώνονται από έρευνες και μελέτες για τη γλωσσική αναβίωση και την κοινωνική ενσωμάτωση. Στο άρθρο της Maartje De Meulder αναφέρει ότι οι ακούοντες συνήθως ενεργούν μέσα από κίνητρα όπως επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα ή την κουλτούρα των κωφών, και κοινωνική ευαισθησία για την προώθηση της ισότητας και της επικοινωνίας με τα κωφά άτομα. Επίσης, η μελέτη της, επισημαίνει ότι οι οικογενειακοί λόγοι είναι σημαντικός αιτία για τους ακούοντες που έχουν κωφά μέλη στην οικογένεια. Στο Mysuru της Νότιας Ινδίας ξεκίνησε η εκπαίδευση στην ISL μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία με μαθητές κωφούς ή με διάφορα προβλήματα ακοής. Οι μαθητές προχωρούν στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας με σκοπό να επικοινωνήσουν καλύτερα και πιο ουσιαστικά μαζί τους. Η εκπαίδευση στο ISL έγινε σε 140 τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε δημοτικές τάξεις,

πραγματοποιήθηκαν 24 συνεδρίες 40 λεπτών σε διάστημα ενός μήνα. Τα αποτελέσματα ήταν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές να αποκτήσουν οφέλη ως προς την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης, γνώση βασικών δεξιοτήτων στο ISL και θετική στάση απέναντι στις νοηματικές γλώσσες γενικότερα. Αυτό επετεύχθη με τη διεξαγωγή πολύπλευρης συλλογής δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση σε σημαντικό αριθμό μαθητών, η έρευνα έδωσε θετικές ενδείξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη νοηματική γλώσσα σε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και την αξία της άσκησης για την ανάπτυξη ευαισθητοποίησης, τη διαμόρφωση ευνοϊκών στάσεων και τη δημιουργία ευρηματικές δεξιότητες μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (Goswami et al, 2019). Άλλη μια σημαντική έρευνα που έλαβε χώρα στην περιοχή Maine στο Wisconsin των ΗΠΑ, μελέτησε αν η χρήση της αμερικανικής νοηματικής γλώσσας μπορεί να μειώσει τον θόρυβο στη σχολική τάξη, άρα και την ψυχική ηρεμία των μαθητών. Ο αριθμός συμμετεχόντων μαθητών 62 (34 μαθητές στη μία τάξη, 28 μαθητές στην άλλη τάξη) Διάρκεια 2 μαθήματα διάρκειας 20 λεπτών το καθένα την εβδομάδα για 5 εβδομάδες. Δεν υπήρξε συμμετοχή κωφών μαθητών ή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν το δημοτικό σχολείο (1η-3η τάξη του Δημοτικού) Η Αξιολόγηση έγινε πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

- Μέτρηση των επιπέδων θορύβου της τάξης με εφαρμογή σε smartphone
- Φόρμα παρατήρησης για καταγραφή των δεδομένων των επιπέδων ήχου,
- Φύλλο καταγραφής της συχνότητας της χρήσης της Αμερικανικής νοηματικής γλώσσας από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές κάθε τμήματος
- Δομημένη ομαδική συζήτηση με τους μαθητές με στόχο τις αντιλήψεις των παιδιών για τον θόρυβο στην τάξη και για τα αποτελέσματα από τη χρήση της νοηματικής. Το αποτέλεσμα ήταν το αυξημένο ενδιαφέρον των παιδιών για τη νοηματική γλώσσα, σεβασμός στη διαφορετικότητα και ενσυναίσθηση, αποθάρρυνση της διαταραχής, στρατηγικές για μείωση θορύβου. Τέλος, αξίζει να επισημανθούν κάποια κοινωνικά οφέλη της νοηματικής γλώσσας. Για παράδειγμα, επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν σε περιβάλλοντα με πολύ θόρυβο (όπως ένα γεμάτο μπαρ ή εργοστάσιο ή νυχτερινό κέντρο) ή με έναν διακριτικό τρόπο όπου ο θόρυβος μπορεί να μην επιτρέπεται ή να αποσπά την προσοχή (όπως η τάξη). Βελτιώνει την επικοινωνία με μέλη της

κοινότητας των Κωφών, χωρίς την ανάγκη διερμηνέα, βοηθητικής συσκευής ή εργαλείου. Αυτό μπορεί να έχει πλεονεκτήματα τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματικό τομέα, για παράδειγμα, καθιστώντας μια επιχείρηση πιο προσβάσιμη σε κωφά και βαρήκοα άτομα, αυξάνεται έτσι ενδεχομένως το κέρδος (Bowman-Smart et al, 2019)

2.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η ενσυναίσθηση λοιπόν σημαίνει κυριολεκτικά την «ικανότητα να αισθάνεσαι μέσα από τους άλλους», δηλαδή να κατανοείς και να μοιράζεσαι τα συναισθήματα των άλλων. Αποτελείται λοιπόν από:

- την πρόθεση "εν-": που σημαίνει «μέσα».
- "συναίσθηση": από τη λέξη "αίσθηση" (αντίληψη μέσω των αισθήσεων) και το πρόθεμα "συν-" που δηλώνει την κοινή, μαζί με άλλους αντίληψη. Η ενσυναίσθηση λοιπόν σημαίνει κυριολεκτικά την «ικανότητα να αισθάνεσαι μέσα από τους άλλους», δηλαδή να κατανοείς και να μοιράζεσαι τα συναισθήματα των άλλων. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μια γνωστική και συναισθηματική απάντηση στην αντιληπτή συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου, με την οποία το ένα άτομο προτείνεται να βιώσει μια παρόμοια συναισθηματική αντίδραση με ένα άλλο άτομο ή στην κατάσταση αυτού του ατόμου (Hoffman et al, 2000). Σε μια πιο απλή προσέγγιση η ενσυναίσθηση είναι μια θεμελιώδης κοινωνική και συναισθηματική δεξιότητα που επιτρέπει στα άτομα να κατανοούν και να μοιράζονται τα συναισθήματα των άλλων.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης από πολύ μικρή ηλικία είναι ζωτικής σημασίας, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση των θετικών σχέσεων, στη μείωση των συγκρούσεων και στην οικοδόμηση μιας αρμονικής κοινωνίας (Hoffman et al, 2000). Στην παρακάτω μελέτη οι ερευνητές πειραματίστηκαν με παιδιά 4-6 ετών, εκθέτοντάς τα σε βίντεο που προκαλούσαν συναισθήματα λύπης, χαράς ή ουδετερότητας και μετά έπρεπε να μοιραστούν διάφορα παιχνίδια με άλλα παιδιά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης ήταν πιο πιθανό να μοιραστούν περισσότερο μετά από χαρούμενα ερεθίσματα, ενώ η ενσυναίσθηση μετρίαζε τις αρνητικές επιπτώσεις της λύπης, Στα παιδιά με χαμηλότερη ενσυναίσθηση, η λύπη οδήγησε σε

λιγότερη διάθεση για μοίρασμα. Η μελέτη αναφέρει τη σημαντικότητα της ενσυναίσθησης στην ηθική συμπεριφορά προς τους άλλους και τονίζει πώς οι συναισθηματικές αντιδράσεις διαφέρουν ανάλογα με την ατομική ενσυναίσθηση των παιδιών (Guo, R., & Wu, Z. 2021). Η περίοδος που καταλαμβάνει το νηπιαγωγείο στη ζωή ενός παιδιού παρέχει ένα γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της κοινωνικής τους ταυτότητας και της ηθικής. Τα τελευταία χρόνια, εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν αναγνωρίσει την αξία της ενσωμάτωσης παιχνιδιών και στρατηγικών στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου για την προώθηση της ενσυναίσθησης. Η αυξημένη ικανότητα ενσυναίσθησης έχει συνδεθεί με τη θετική κοινωνική προσαρμογή όπως είναι η κοινωνική ικανότητα και προκοινωνική συμπεριφορά, (Denham et al., 2002·Eisenberg, 2000). Ακόμα, η ενσυναίσθηση βοηθά στην ανάπτυξη της καλοσύνης, της συμπόνιας, ευγένειας τα οποία είναι υψίστης σημασίας για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και θεμελιώδη χαρακτηριστικά για τη δημιουργία θετικών σχέσεων και τη συμβολή σε μια αρμονική κοινωνία (Eisenberg et al., 2010).

Είναι σημαντικό λοιπόν καθότι στην προσχολική ηλικία δίνεται τελευταία μεγάλη έμφαση στον εντοπισμό μικρών παιδιών με καθυστερημένη /μειωμένη ενσυναίσθηση κάτι το οποίο θεωρείται σημαντικό για την μελλοντική επιτυχία. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες ενσυναίσθησης στα παιδιά αναπτύσσονται από πολύ μικρή ηλικία, ακόμη και στη βρεφική ηλικία. Μεταξύ 1 και 3 ετών, τα παιδιά βοηθούν όλο και περισσότερο τους άλλους (Persson, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του Hoffman για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τα παιδιά που είναι τουλάχιστον 3 ετών έχουν αναπτύξει την ικανότητα να συμπάσχουν μόνα άλλα και να με τους άλλους μέσω της στοιχειώδους προοπτικής (Hoffman, 1990) Επιπλέον, τα 3χρονα παιδιά είναι αρκετά ικανά να αναγνωρίσουν και να χαρακτηρίσουν το θετικό συναίσθημα (π.χ. Saarni, 1999). Στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, όπου οι μαθητές εκτίθενται σε διαφορετικούς πολιτισμούς, πεποιθήσεις και εμπειρίες, η ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης γίνεται ακόμη πιο κρίσιμη για την ενθάρρυνση της κατανόησης και της αποδοχής. Αυτή η συμπεριφορά συνεχίζει να αυξάνεται και εξελίσσεται μεταξύ 4 και 11 ετών, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν αλματωδώς την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε κοινωνικές ενέργειες, όπως η λεκτική, χειρονομιακή ή σωματική βοήθεια σε βρέφη που κλαίει (Peterson, 1983· Zahn-Waxler et al., 1983. Γενικότερα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το συναίσθημα του άλλου και να ανταποκρίνονται ανάλογα, μπορεί να θεωρηθεί ότι θα συμβάλει στη θετική ανάπτυξη της

προσωπικότητάς τους. Όταν οι δεξιότητες συνδυάζονται με προκοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι εθελοντικές πράξεις καλοσύνης, κοινωνικές κτλ , αναμένεται και καλύτερη συναισθηματική εξέλιξη. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να υποστηρίζεται ότι τα άτομα είναι ηθικά υποχρεωμένα να ωφελούν τους άλλους, με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν περισσότερο αλτρουιστική και λιγότερο εγωιστική συμπεριφορά καθώς μεγαλώνουν. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να αναπτύξουμε δεξιότητες ενσυναίσθησης και προκοινωνικές συμπεριφορές στα παιδιά, ώστε να δημιουργηθεί μια προσωπικότητα ολοκληρωμένη και συγκροτημένη χωρίς υπερβολές και αντίστροφα αποτελέσματα. Το 2020 οι Soliman D., Frydenberg E., Liang R, και Deans J. , εξετάζουν πώς μπορεί να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα συγκρίνει δύο προσεγγίσεις για να κατανοήσει ποια είναι πιο αποτελεσματική. Η πρώτη προσέγγιση επικεντρώνεται κυρίως στην κοινωνική μάθηση, ενώ η δεύτερη συνδυάζει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι προσεγγίσεις που συνδυάζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο αποτελεσματικές στη βελτίωση της ενσυναίσθησης στους μικρούς μαθητές. Μέσα από αυτές, τα παιδιά ανέπτυξαν καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και βελτιώθηκαν στην αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων. Συνολικά, η μελέτη υποστηρίζει ότι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα με ολοκληρωμένες SEL προσεγγίσεις που επικεντρώνονται τόσο στις κοινωνικές όσο και στις συναισθηματικές πτυχές της μάθησης.

Στην μακρινή Κίνα η έρευνα των Yan P., Wang Y., και Sun S. έδειξε ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης είναι πιο πιθανό να προβούν σε πράξεις αλτρουισμού, ακόμα και χωρίς να αναμένουν άμεση ανταπόδοση. Η ενσυναίσθηση μπορεί να παίζει αντισταθμιστικό ρόλο, ενισχύοντας τη διάθεση για αλτρουιστική συμπεριφορά ακόμα κι όταν δεν υπάρχει η άμεση αναγνώριση ή ανταμοιβή. Η ενσυναίσθηση, επομένως, λειτουργεί ως βασικός παράγοντας που ωθεί τα παιδιά προς την καλοσύνη και την αλληλεγγύη, ανεξάρτητα από προσωπικό όφελος ακόμα και σε τόσο μικρή ηλικία.

Η παρακάτω έρευνα (Solimana et al,2021) εξετάζει μεθόδους διδασκαλίας της ενσυναίσθησης στα χρόνια του νηπιαγωγείου. Συμμετείχαν 69 παιδιά προσχολικής ηλικίας σε διάστημα έξι εβδομάδων. Μέσω της καταγραφή συναισθημάτων, της τέχνης μέσα από υποτιθέμενα σενάρια, τα παιχνίδια ρόλων και με την άτυπη αξιολόγηση των ποιοτικών δεδομένων από τις ζωγραφιές των παιδιών «ζωγραφίστε έναν τρόπο που μπορείτε να δείξετε ενσυναίσθηση στους άλλους» ή «τι

σημαίνει ενσυναίσθηση για σένα», τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η σκόπιμη, βασισμένη σε στοιχεία διδασκαλία μπορεί να δημιουργήσει ουσιαστικές εμπειρίες που επηρεάζουν θετικά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα ενίσχυσαν επίσης τη σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και ορισμένων από τις σχετικές συνέπειές της, συμπεριλαμβανομένης της προκοινωνικής συμπεριφοράς και της θετικής αντιμετώπισης σε ένα δείγμα προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα που διεξήχθη στην Κίνα εξετάζει τον ρόλο της ενσυναίσθησης σε 218 παιδιά νηπιαγωγείου, 4-5 ετών. Πώς η ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει ως «προστατευτικός παράγοντας», μειώνοντας τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις που ίσως προκύπτουν κατά τη διάρκεια καταστάσεων που σχετίζονται με το να "μοιράζομαι". Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε πράξεις που σχετίζονται με το να μοιράζονται πράγματα, ακόμα κι όταν αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό ή ζήλια. Η ενσυναίσθηση φαίνεται να μειώνει την ένταση αυτών των συναισθημάτων, καθιστώντας τα παιδιά πιο δεκτικά σε κοινωνικά θετικές συμπεριφορές. Η έρευνα τονίζει τη σημασία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε νεαρή ηλικία, καθώς μπορεί να προάγει κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές και να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις συναισθηματικές τους προκλήσεις σε πολλαπλά πλαίσια. (Guo, R. , Wu, Z. 2021).

Στην έρευνα των Silva, B.M.S., Rieffe, C. , Veiga, G., 2022, διαπιστώνεται πως η ενσυναίσθηση μπορεί να μετρηθεί με το ανάλογο εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης εστιάζει στην αξιολόγηση και επικύρωση της ενσυναίσθησης (EmQue) για παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Πορτογαλία. Η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει αν το EmQue είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά στην Πορτογαλία. Τα κύρια ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται από νωρίς στη ζωή των παιδιών και ότι η μπορούμε να βοηθήσουμε μέσω εργαλείων στην παρακολούθηση της εξέλιξής της, επιτρέποντας την έγκαιρη παρέμβαση για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Η τεχνολογία, με την κατάλληλη χρήση, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η παρακάτω έρευνα συμβάλλει στην ενίσχυση της παραπάνω θεωρίας. Συγκεκριμένα, αναπτύσσει ένα νέο σύστημα αναγνώρισης της νοηματικής γλώσσας σε πραγματικό χρόνο, το οποίο βασίζεται σε μια φορητή συσκευή με αισθητήρες που είναι ενσωματωμένη σε ένα ανθρωποειδές ρομπότ που έχει κατασκευαστεί με 3d εκτύπωση. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα χρησιμοποιεί αισθητήρες που ανιχνεύουν τις κινήσεις και τη γλώσσα του σώματος ενός ατόμου που χρησιμοποιεί νοηματική γλώσσα. Αυτά τα δεδομένα στη συνέχεια λαμβάνονται, επεξεργάζονται και μεταφράζονται σε γραπτό ή προφορικό λόγο. Ο στόχος μιας τέτοιας τεχνολογίας είναι η διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων με προβλήματα ακοής και ατόμων που δεν γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το σύστημά μας είναι σε θέση να αναγνωρίσει χειρονομίες με ακρίβεια αναγνώρισης 99%, 96% και 93,4% για αριθμούς, γράμματα αλφαβήτου και λέξεις του MSL (Malaysian sign language), Αυτή η έρευνα συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου ζωής των ατόμων με αναπηρία και στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ ατόμων με προβλήματα ακοής και απλών ανθρώπων. Συνολικά, ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να έχει θετικό συναισθηματικό αντίκτυπο, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την ενσυναίσθηση, αλλά και κάποιες προκλήσεις αν δεν χρησιμοποιείται με ευαισθησία ή δεν λειτουργεί άψογα. (M.A. Ahmed a, 2021)

Υπάρχουν πολλές εφαρμογές και εργαλεία που εάν χρησιμοποιηθούν, δημιουργούν πολύ κάλο εκπαιδευτικό υλικό. Αξιοποιώντας τις ψηφιακές δεξιότητες των παιδιών, συμβάλλουμε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και κατ' επέκταση της γενικότερης συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Στην πράξη, τα παρακάτω τεχνολογικά μέσα είναι παραδείγματα που επικυρώνουν το παραπάνω. Αρχικά, υπάρχουν διάφορες εφαρμογές και τεχνολογίες που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για άτομα με αναπηρίες. Για παράδειγμα, η ClassVR αυτή η πλατφόρμα εικονικής πραγματικότητας που επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν καταστάσεις όπως το να είναι κάποιος τυφλός ή να έχει απώλεια ακοής, δίνει την δυνατότητα να κατανοήσουν πώς είναι η ζωή για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η εμπειρία μέσω της ευκαιρίας που δίνει η εφαρμογή βοηθά τα παιδιά να δημιουργήσουν ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω βιωματικής μάθησης. Ακόμα ένα παράδειγμα είναι το emotionary, αυτή η εφαρμογή χρησιμοποιεί ιστορίες και κινούμενα σχέδια για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν διαφορετικά συναισθήματα και εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων αυτών των ατόμων με αναπηρίες. Ενθαρρύνει την

ενσυναίσθηση μέσω της κατανόησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι άλλοι και θέτουν τους εαυτούς τους στην ίδια πρόκληση.

Mindful Powers: Αυτή η εφαρμογή βοηθά τα παιδιά να εξασκήσουν την ενσυναίσθηση, την συναισθηματική ευφύια γενικότερα, μέσω καθοδηγούμενων ασκήσεων, ενισχύοντας την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες Βασίζεται στη χρήση της ενσυνειδητότητας (mindfulness) για να διδάξει τα παιδιά πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να ηρεμούν σε αγχωτικές καταστάσεις. Η εφαρμογή προσφέρει καθοδηγούμενες ασκήσεις που βοηθούν τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους στην αναπνοή και το σώμα τους, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στην αποσυμπίεση σε στιγμές έντασης. Παρέχει διαδραστικότητα καθώς χρησιμοποιεί έναν διαδραστικό χαρακτήρα, τον Flibbert, ένα φανταστικό ον που συνοδεύει το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια των ασκήσεων και των μαθημάτων, δημιουργώντας μια προσωπική σύνδεση, μια παρεούλα και παρακινεί τα παιδιά να εμπλακούν στις δραστηριότητες. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, κάτι που είναι βασικό για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης προς τους άλλους. Αρκετά προγράμματα, όπως το BeAnotherLab, επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν το πως λειτουργούν τα άτομα με αναπηρίες, ενισχύοντας έτσι την ενσυναίσθηση μέσω της εμπειρίας σε ένα πάντα εικονικό πλαίσιο. Άλλη μια εφαρμογή είναι το Different Like Me το οποίο μεταφέρει στα παιδιά ότι γύρω μας υπάρχουν αρκετοί συνάνθρωποι με αναπηρίες, οι οποίοι είναι «διαφορετικοί σαν εμένα». Λειτουργεί χρησιμοποιώντας διαδραστικές ιστορίες και εκπαιδευτικά παιχνίδια για να δώσει έμφαση στην ενσυναίσθηση και την αποδοχή. Όλες αυτές οι εφαρμογές αλλά και πληθώρα άλλων δημιουργούν σημαντικά εργαλεία για μια πρώτη επίτευξη του στόχου ενός εκπαιδευτικού., που στο παρελθόν φάνταζε αδύνατο. Τέλος, βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω πρέπει το παιδί να είναι σε θέση να μπορεί να έχει ισορροπημένα συναισθήματα. Γι' αυτό υπάρχουν κάποιες εφαρμογές όπως το Headspace for Kids, είναι η παιδική έκδοση της δημοφιλούς εφαρμογής διαλογισμού Headspace. Περιλαμβάνει διαλογισμούς υπό καθοδήγηση για να βοηθήσει τα παιδιά να χαλαρώσουν, να ηρεμήσει το μυαλό τους και να βελτιώσουν την αυτοσυγκέντρωση τους. Παρόμοιας φιλοσοφίας είναι και το Calm Kids, 2012, το τμήμα αυτό για παιδιά περιέχει διαλογισμούς, ιστορίες ύπνου και χαλαρωτικές μουσικές που τα βοηθούν να ηρεμήσουν δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική ρύθμιση και την κατανόηση των συναισθημάτων τους. Αλλά και το Stop, Breathe & Think Kids, 2017, ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά η οποία διδάσκει διαχείριση συναισθημάτων μέσω διαλογισμού.

2.7 Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διανύοντας τον 21^{ος} αιώνα η πρόοδος της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη των μέσων που είναι κατάλληλα για τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας, όπως: βίντεο, υπολογιστικά προγράμματα και διαδραστικά πολυμέσα, ρομποτικές κατασκευές, εφαρμογές κτλ. Η οπτική και κινητική φύση της νοηματικής γλώσσας την καθιστά δύσκολη και αρκετά βαρετή να τη μάθει κανείς από ένα βιβλίο, καθώς το γραπτό κείμενο αποκλείει τη μεταφορά της κίνησης, της έμφασης και της έκφρασης του προσώπου. (Drasgow, 1998). Η παρακάτω έρευνα μελετά τις δυνατότητες ανάπτυξης ενός πολυμέσου για να βοηθήσει ακούοντα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να μάθουν τη νοηματική γλώσσα. Στόχος είναι μέσα από ένα λογισμικό στον υπολογιστή, να εμπλακούν τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία. Τα πολυμέσα είναι η τεχνολογία και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συνδυασμένη παρουσίαση διαφόρων μορφών περιεχομένου, όπως κείμενο, ήχος, εικόνα, βίντεο και διαδραστικότητα. Σκοπός των πολυμέσων είναι να ενισχύσουν την επικοινωνία και την εμπειρία του χρήστη, καθιστώντας την πληροφορία πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα. Η χρήση των πολυμέσων είναι διαδεδομένη σε πολλούς τομείς, όπως η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία, η διαφήμιση, και οι εφαρμογές λογισμικού. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό βίντεο που περιλαμβάνει κείμενο, αφήγηση, μουσική υπόκρουση, και διαδραστικά κουίζ είναι ένα κλασικό παράδειγμα πολυμεσικής εφαρμογής. Υπάρχουν διάφορες εφαρμογές πχ το SignSchool, αυτή η διαδικτυακή πλατφόρμα προσφέρεται για μαθήματα νοηματικής γλώσσας μέσω βίντεο και διαδραστικών ασκήσεων. Οι χρήστες μπορούν να μάθουν και να εξασκήσουν τη νοηματική γλώσσα με τη βοήθεια ειδικών βίντεο. Επίσης υπάρχει το Hand Talk που μετατρέπει προτάσεις ή κείμενα σε νοηματική γλώσσα μέσω ενός 3D χαρακτήρα. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για άτομα που θέλουν να επικοινωνήσουν με κωφά άτομα. Γενικότερα η τεχνολογία βρίθει από εφαρμογές που εξυπηρετούν το συγκεκριμένο σκοπό. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ορθή ενσωμάτωση εκπαιδευτικών μεθόδων σε διαδικτυακές πλατφόρμες μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην απόκτηση γνώσεων και να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Papatsimouli, Lazaridis, Kollias, Skordas, & Fragulis, 2021)

Στην παρακάτω έρευνα εισήχθη ένα πρόγραμμα λογισμικού για συγκεκριμένο σκοπό, το «Auslan Kids», προκειμένου να δοκιμαστεί και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των πολυμέσων

στην εκμάθηση της γλώσσας που εξειδικεύεται από την οπτική αναπαράσταση (Ellis, K. & Blashki, K. 2007). Εκτός από την προσπάθεια απόκτησης νέων γλωσσικών δεξιοτήτων, τα παιδιά αναγκάστηκαν επίσης να αντιμετωπίσουν έναν υπολογιστή και την τεχνολογία αυτό ήταν σχετικά νέο για αυτούς. Ο σκοπός του Auslan Kids είναι να παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν τη νοηματική γλώσσα Auslan (αυστραλιανή νοηματική γλώσσα) με τρόπο διασκεδαστικό και προσβάσιμο. Μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, παιχνιδιών και μαθημάτων, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να ενισχύσουν την κοινωνική τους ένταξη. Επιπλέον, προωθεί την αλλαγή στάσης και μηχανισμών επικοινωνίας, καθιστώντας τον κόσμο πιο προσβάσιμο για τα άτομα με αναπηρίες. Παιδιά που αλληλεπιδρούν με το λογισμικό είτε κάνοντας νοήματα είτε κάνοντας επιλογές με το ποντίκι έμαθαν περισσότερα από όσους ήταν παθητικοί και μόνο παρακολουθούσαν. Επιπλέον δόθηκε προσοχή στη χρήση χαρακτήρων για διευκόλυνση υψηλότερης επίπεδα δέσμευσης. Τα παιδιά μπορεί να απορροφηθούν και να έλκονται περισσότερο από ιδιαίτερους χαρακτήρες παρά από ένα φυσικό πρόσωπο (Ellis, Blashki, & Quigley, 2004; Kelly, 2003). Αυτή η μελέτη υποδηλώνει ότι τα πολυμέσα έχουν τη δυνατότητα να βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων νοηματικής γλώσσας σε παιδιά ακούοντα τεσσάρων και πέντε ετών καθώς μεταφέρει πολύ αποτελεσματικά την κινητική φύση της νοηματικής γλώσσας.

Στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο πανεπιστήμιο Πατρών, το 2016 ανέπτυξε μια διαδικτυακή εφαρμογή, με ελεύθερης πρόσβαση, με σκοπό την εκμάθηση ενός βασικού λεξιλογίου της Ελληνικής νοηματικής Γλώσσας (<https://www.ocean.upatras.gr/gsl/>). Απευθύνεται τόσο σε ακούοντες και μη είτε παιδιά είτε ενήλικες, οι οποίοι επιθυμούν να μάθουν την Ελληνική νοηματική γλώσσα. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, εκτός από την εκμάθηση ενός βασικού λεξιλογίου, κυρίως καθημερινής χρήσης αλλά και λεξιλογίου που συναντάται στα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων της βαθμίδας του Δημοτικού, δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης και του αντίστοιχου οπτικού πεδίου αλλά και του αντίστοιχου βίντεο. Επιπρόσθετα, ένα από τα θετικά σημεία της εφαρμογής είναι ότι ο χρήστης λαμβάνει άμεσα το αποτέλεσμα μέσα από ανατροφοδότηση σε κάθε του ενέργεια με μορφή ενός σκορ προσπαθειών (είτε θετικών είτε αρνητικών). Επιπλέον εμφανίζεται και ενημέρωση με την εκάστοτε απαιτούμενη πληροφορία. Η εφαρμογή αυτή περιέχει αλληλεπίδραση και δυνατότητα επανάληψης οποιουδήποτε σημείου κατά τη διάρκεια της εκμάθησης. Για την τελική αξιολόγηση της εφαρμογής αξιοποιήθηκε δείγμα 102 φοιτητών. Στους συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές προτάθηκε η ενασχόληση με την εφαρμογή

για μία ώρα, στη συνέχεια συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. (Παναγιωτακόπουλος, Καρατράντου, & Αντζακας, 2020). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (98 άτομα, ποσοστό 96,1%) απάντησε πως η εφαρμογή ανταποκρίνεται στους στόχους της.

Ακόμα μια έρευνα που συλλέγει δεδομένα από μια ολόκληρη δεκαετία 2010 μέχρι 2021, είναι η "Technological Solutions for Sign Language Recognition: A Scoping Review of Research Trends, Challenges, and Opportunities", παρουσιάζονται διάφορες τεχνολογίες που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας. Κάποιες από τις πιο συνηθισμένες τεχνολογίες που αναφέρονται συνήθως στις έρευνες για την αναγνώριση νοηματικής γλώσσας περιλαμβάνουν:

- ✓ Αισθητήρες Κίνησης: Τεχνολογίες όπως το Leap Motion ή το Microsoft Kinect, που χρησιμοποιούν κάμερες και αισθητήρες βάθους για την ανίχνευση της κίνησης των χεριών και των δακτύλων.
- ✓ Γάντια με Αισθητήρες : Αυτά τα γάντια είναι εξοπλισμένα με αισθητήρες που καταγράφουν τη θέση των δακτύλων και την κίνηση των χεριών σε πραγματικό χρόνο.
- ✓ Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) και Μηχανική Μάθηση : Χρησιμοποιούνται για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται από αισθητήρες και κάμερες για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση διαφορετικών χειρονομιών της νοηματικής γλώσσας.
- ✓ Κάμερες και Επεξεργασία Εικόνας: Χρησιμοποιούνται για την καταγραφή των κινήσεων και την ανάλυσή τους μέσω αλγορίθμων αναγνώρισης εικόνας.
- ✓ Αλγόριθμοι Υπολογιστικής Όρασης : Ειδικοί αλγόριθμοι χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση των χειρονομιών, της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου.

Αυτές οι τεχνολογίες, συνδυασμένες με προηγμένους αλγορίθμους μηχανικής μάθησης, βοηθούν στην ακριβή αναγνώριση των νοημάτων και επιδιώκουν να βελτιώσουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων που χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα και ατόμων που δεν τη γνωρίζουν. (B. Joksimoski et al ,2022).

Το 2019 δημιουργήθηκε το ASL stem Forum , μια πλατφόρμα σχεδιασμένη για την ανάπτυξη της Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας (ASL) σε τομείς STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά). Δημιουργήθηκε για να καλύψει το κενό στη νοηματική ορολογία που χρειάζεται η

κοινότητα των κωφών ώστε να παρακολουθήσουν ή να συμμετάσχουν σε μαθήματα και επαγγελματικές δραστηριότητες στους συγκεκριμένους τομείς. Οι συμμετέχοντες μπορούν να προσθέτουν νέες λέξεις, να προτείνουν έννοιες παρεμφερείς και να συζητούν τον πιο κατάλληλο τρόπο απόδοσης του νοήματος.

Επιπροσθέτως το 2019 δημιουργήθηκε το Live Transcribe και Sound Notifications της εταιρείας Google. Η εφαρμογή Live Transcribe, μετατρέπει την ομιλία σε κείμενο σε πραγματικό χρόνο και είναι διαθέσιμη σε περισσότερες από 70 γλώσσες. Επιπλέον, οι χρήστες μπορούν να λαμβάνουν ειδοποιήσεις για κρίσιμους ήχους, όπως συναγερμούς, μέσω του κινητού ή έξυπνου ρολογιού τους. Αυτή η τεχνολογία προσφέρει σημαντική υποστήριξη στην καθημερινή ζωή και την ασφάλεια των κωφών και ατόμων με δυσκολία στην ακοή.(L. Goldstein και T. Childress ,2020). Τέλος, ακουστικά βοηθήματα με bluetooth καθώς και συσκευές όπως τα ακουστικά βοηθήματα ReSound Linx μπορούν να συνδεθούν με smartphone, προσφέροντας την αυτόματη ρύθμιση του ήχου ανάλογα με το περιβάλλον, καθώς και την απευθείας αναπαραγωγή ήχου από εφαρμογές πολυμέσων. Η τεχνολογία αυτή διευκολύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που βασίζονται στον ήχο. Η έρευνα και η ανάπτυξη τέτοιας φιλοσοφίας τεχνολογιών έχει επικεντρωθεί όχι μόνο στην απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της διαδραστικότητας, δημιουργώντας καινοτόμα εργαλεία που είναι προσιτά και χρηστικά στην καθημερινότητα των κωφών.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Μεθοδολογία

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με αναπηρία πριν και μετά την πραγματοποίηση κάποιας παρέμβασης. Τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή μέσω ενός ρομποτικού χεριού με την νοηματική γλώσσα και όταν ολοκληρωθεί η παρέμβαση καταγράφονται πάλι οι απόψεις τους και ο αντίκτυπος που είχε σε αυτά η αντίστοιχη παρέμβαση, δηλαδή εάν διαπιστώθηκαν αλλαγές στις απόψεις τους. Όλο αυτό λαμβάνει χώρα σε μια τάξη στο 8 νηπιαγωγείο Πειραιά, τον μήνα Μάιο, ενδιάμεσα στις ώρες διδασκαλίας. Συγκεκριμένα την 2η και 3η ώρα του μαθήματος, τις ημέρες Τετάρτη και Πέμπτη. Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική με μεταβλητές που μπορούν να μετρηθούν και να συγκριθούν, με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα και μελλοντικά να γενικευθούν ευρήματα. Πρόκειται για μια καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική που το επίκεντρο αφορά μια περίπτωση μιας τάξης, ενώ παράλληλα λαμβάνεται υπόψιν και το πλαίσιο της. Οι Miles και Huberman (1994) υποστηρίζουν ότι προτιμάται να αναφέρεται ο χώρος διότι μας υπενθυμίζει ότι μια «περίπτωση» συμβαίνει πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, δεν μπορούμε να μελετάμε μια περίπτωση απαλλαγμένη από το πλαίσιο της. Αυτό που έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία είναι οι στόχοι, οι προθέσεις και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται.

Ερευνητικό πρόβλημα:

Πώς μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τους συνομήλικους με αναπηρίες; Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η διδασκαλία με τη χρήση διαδραστικών μέσων (π.χ. ρομποτική, παιχνίδια ρόλων, νοηματική γλώσσα) μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και την ενσυναίσθηση των παιδιών προς τους ανάπηρους συνομηλικούς τους. Θα μελετηθούν στάσεις αποδοχής ώστε να αναδειχθεί εάν η παρέμβαση λειτουργεί θετικά για την ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη ενσυναίσθησης των παιδιών προς άτομα με αναπηρία.

- Η διδακτική παρέμβαση επηρεάζει την αποδοχή των παιδιών 4 εως 5 ετών ως προς τα άτομα με αναπηρίες;

- Το φύλο αγόρι/κορίτσι ,επηρεάζει την αποδοχή των παιδιών 4 εως 5 ετών ως προς τα άτομα με αναπηρίες;

ΔΕΙΓΜΑ :

Το σχολείο επιλέχθηκε με δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) αφού το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο είναι ανοιχτό σε έρευνες, είναι στα μητρώα του Τμήματος Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών . Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανοιχτή κοινότητα, επιδιώκουν ενίσχυση και εξέλιξη. Επομένως μόνο θετική στάση υπάρχει προς τις ερευνητικές εργασίες φοιτητών που στοχεύουν στην γενικότερη βελτίωση της ομπρέλας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η τάξη, στην οποία έγινε η παρέμβαση έχει 22 παιδιά εκ των οποίων 12 κορίτσια και 10 αγόρια. Παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε έχει ήδη αξιολογηθεί στη βιβλιογραφία και θεωρείται αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για τη μέτρηση των στάσεων και απόψεων. Από προηγούμενες μελέτες που έχουν χρησιμοποιήσει το ίδιο εργαλείο, μπορείς να γίνει η χρήση του ακόμη και με μικρό δείγμα, εφόσον υπάρχει η αποδεδειγμένη αξιοπιστία του. Η επιλογή του μικρότερου δείγματος επίσης οφείλεται σε περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πρόσβαση στο ρομποτικό χέρι που απαιτούνταν για το πείραμα, τον περιορισμένο χρόνο που ήταν διαθέσιμος για τους συμμετέχοντες, καθώς και άλλους πρακτικούς περιορισμούς, Το μικρό μέγεθος δείγματος δεν θα χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, μπορεί να θεωρηθεί ως μελέτη που στοχεύει να παρέχει πρώιμα δεδομένα και να προσθέσει ένα λιθαράκι στα όσα μέχρι τώρα γνωρίζουμε ή για μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα.

Σύμφωνα με τον VanVoorhis & Morgan (2007), σε ποσοτικές έρευνες μπορεί να χρησιμοποιηθεί μικρότερο δείγμα όταν το εργαλείο έχει προηγουμένως αποδειχθεί αξιόπιστο. Στην πρώτη διανομή ερωτηματολογίων τα παιδιά ήταν 19 . Κατά την δεύτερη διανομή του ερωτηματολογίου ένα παιδί δεν έλαβε μέρος, επομένως το αρχικό δείγμα απαρτίζεται από 19 παιδιά και το τελικό από 18 παιδιά. Παράλληλα, 11 είναι κορίτσια και 8 αγόρια Οι μαθητές είναι ηλικίας 4 έως 5 ετών με ετερογένεια και καταγωγή παιδιών από διαφορετικά μέρη. Οι περισσότεροι άντρες γονείς

εργάζονται σε τεχνικά επαγγέλματα ως ελεύθεροι επαγγελματίες, σε εργοστάσια της περιοχής, ή σε τοπικά μαγαζιά. Οι μητέρες εργάζονται ως επι το πλείστον σε ειδικότητες αισθητικής ομορφιάς, δημόσιοι υπάλληλοι ή πωλήτριες. Οι οικογένειες φαίνεται να βρίσκονται σε επαρκή οικονομική κατάσταση και τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με θρεπτικό φαγητό, καθαρά ρούχα και καλή υγιεινή καθημερινά. Από πληροφορίες ξέρουμε ότι βοηθά πολύ το διευρυμένο ωράριο του σχολείου, καθώς τα περισσότερα παιδιά μένουν ως τις 5 και μισή και κάνουν δραστηριότητες στο σχολείο. Υπάρχουν 7 παιδιά από την Αίγυπτο, 2 από την Αλβανία και 13 από Ελλάδα. Μάλιστα, κανένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ήταν παιδί με ειδικές αναπηρία, ούτε υπήρχε στην οικογένεια του κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες.

ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Η συγκέντρωση των δεδομένων πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό για τα άτομα και τους χώρους και να στηρίζεται στην ηθική (Creswell, 2011). Έτσι, προκειμένου να εξασφαλιστεί ο σεβασμός στην ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων ζητήθηκε άδεια διεξαγωγής της παρέμβασης και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους διευθυντές των σχολείων. Για την συλλογή των δεδομένων αρχικά δόθηκαν οι κατάλληλες άδειες από τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών για την συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Σε όλους τους ενδιαφερόμενους, καθώς και στα παιδιά, επεξηγήθηκε ο σκοπός και ο λόγος διεξαγωγής της παρέμβασης, καθώς και ο τρόπος υλοποίησης.

Το ερευνητικό εργαλείο συμπληρώθηκε δύο φορές, μια πριν και μια μετά την παρέμβαση με την βοήθεια τόσο και των δύο νηπιαγωγών. Η ώρα και η ημερομηνία της παρέμβασης ήταν προκαθορισμένη για να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα που μπορούσαν να προκύψουν, όπως διακοπή μαθήματος και εκνευρισμός των εκπαιδευτικών και των μικρών μαθητών. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τη βοήθεια των παιδιών σε στην ίδια τάξη, την ίδια στιγμή της απάντησης. Τέλος, τα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, ενώ εξασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, χωρίς να ανακοινωθούν σε άλλα άτομα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ- ASK

Για να ερευνηθεί η επίδραση της παρέμβασης στα επίπεδα αποδοχής των παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στα παιδιά με αναπηρία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ASK-R των Favazza και Odom (1996). Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε με βάση το εργαλείο Acceptance Scale (Voeltz, 1980) για την αξιολόγηση της στάσης απέναντι στην αναπηρία παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας και αργότερα αναθεωρήθηκε (ASK-R). Η Acceptance Scale (Κλίμακα Αποδοχής) είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της αποδοχής ή των στάσεων που έχουν τα άτομα απέναντι σε άλλα άτομα ή ομάδες που μπορεί να ανήκουν σε κοινωνικά μειονοτικές, περιθωριοποιημένες ή ειδικές κατηγορίες (όπως άτομα με αναπηρίες, πολιτισμικό πλαίσιο κτλ). Υπήρχαν διάφορα εργαλεία μέτρησης στάσεων, όμως, σύμφωνα με τους συγγραφείς Paddy C. Favazza και Samuel L. Odom (1996), σε μελέτη που εξετάστηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας ASK, όπως η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της, εξετάστηκε επίσης, αν η κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της κοινωνικής αποδοχής και της συμπάθειας των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρίες. Η κλίμακα αποδείχθηκε αξιόπιστη και κατάλληλη για τη μέτρηση των στάσεων των παιδιών. Αυτό το άρθρο είναι σημαντικό για τις έρευνες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και την κοινωνική αποδοχή στην προσχολική ηλικία, καθώς παρέχει ένα αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση των στάσεων των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρίες, γι' αυτό και επιλέχθηκε.

Το εργαλείο αυτό επικεντρώνεται στη διερεύνηση των στάσεων και της αποδοχής σε θέματα διαφορετικότητας: Πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται και αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων σε χαρακτηριστικά όπως αναπηρίες, θρησκεία, εθνικότητα; κ.λπ.

Στάσεις συμπερίληψης: Πώς τα άτομα αντιδρούν σε περιπτώσεις κοινωνικής συμπερίληψης, όπως η συμμετοχή ατόμων με ειδικές ανάγκες ή από άλλες πολιτισμικές ομάδες σε κοινωνικές δραστηριότητες. Κοινωνική αποδοχή: Το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι είναι ανοιχτοί να έχουν φιλικές ή επαγγελματικές σχέσεις με άτομα που διαφέρουν σε κοινωνικά, πολιτισμικά, ή φυσικά χαρακτηριστικά. Απόψεις στερεοτύπων: Ερευνά πόσο επηρεάζονται οι στάσεις των ατόμων από κοινωνικά στερεότυπα. Επιπροσθέτως είναι σημαντικό να δούμε και αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου.

Αρχικά, οι δυο αυτές έννοιες είναι βασικές παράμετροι για την αξιολόγηση της ποιότητας ενός ψυχομετρικού εργαλείου. Πρώτον, η αξιοπιστία αναφέρεται στην ικανότητα του εργαλείου να

παρέχει συνεπή και σταθερά αποτελέσματα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή κοινωνικές ομάδες, θεωρείται αξιόπιστο όταν οι μετρήσεις του δεν αλλάζουν δραματικά από την επανάληψη της μέτρησης. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές Cohen, Manion, και Morrison (2018) αναλύουν τη σημασία της αξιοπιστίας τονίζοντας ότι ένα καλό ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι αξιόπιστο (να δίνει σταθερά αποτελέσματα). Η Acceptance Scale, στις περισσότερες περιπτώσεις, εμφανίζει υψηλά επίπεδα εσωτερικής συνοχής (δηλαδή, οι ερωτήσεις συσχετίζονται καλά μεταξύ τους) και επαναληψιμότητας (σταθερά αποτελέσματα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις), εφόσον έχει εφαρμοστεί με τον σωστό τρόπο. Δεύτερον, η έννοια της εγκυρότητας αφορά το κατά πόσο το εργαλείο μετράει όντως αυτό που υποτίθεται ότι μετράει (να μετρά αυτό που προορίζεται να μετρήσει).

Υπάρχουν διαφορετικά είδη εγκυρότητας που αξιολογούνται για κάθε ψυχομετρικό εργαλείο:

- Εγκυρότητα περιεχομένου: Το αν οι ερωτήσεις καλύπτουν επαρκώς το εύρος των στάσεων αποδοχής που προσπαθούν να μετρήσουν.
- Κριτηριακή εγκυρότητα: Το αν τα αποτελέσματα του εργαλείου συσχετίζονται με άλλα κριτήρια που θεωρούνται σημαντικά για τη μέτρηση της αποδοχής. Η ASK έχει δείξει υψηλή εγκυρότητα όσον αφορά την αξιολόγηση της αποδοχής και των σχετικών στάσεων, καθιστώντας τη κατάλληλη για έρευνες σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.
- Τρίτον, αντικειμενικότητα, σύμφωνα με τον Oppenheim (1992), ένα αντικειμενικό ερωτηματολόγιο πρέπει να δομηθεί με τρόπο που να μειώνει την επίδραση των προκαταλήψεων του ερευνητή. Η μείωση της μεροληψίας συμβαίνει όταν οι ερωτήσεις είναι ουδέτερες και δεν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες απαντούν. Έτσι, οι απόψεις και γνώσεις των ερωτηθέντων αντανακλούν πραγματικά αποτελέσματα. Μέσα στο κομμάτι της αντικειμενικότητας βρίσκεται και η ηθική, να νιώθει ο συμμετέχων την ελευθερία και εμπιστοσύνη όταν συμπληρώνει τις απαντήσεις του.
- Τέταρτον, ο Groves et al. (2009) αναφέρει την σημασία της ευελιξίας, δηλαδή δυνατότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα, πλαίσια ερευνητικές ανάγκες κτλ.
- Πέμπτον, ουσιώδης είναι και η σωστή διατύπωση ερωτήσεων, Ο Fowler (2014) εξηγεί τη σημασία των σαφών και κατανοητών ερωτήσεων, καθώς και τη χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων.

Συμπερασματικά, ASK-R θεωρείται τόσο αξιόπιστη όσο και έγκυρη, ειδικά όταν χρησιμοποιείται σε σωστά επιλεγμένες ομάδες πληθυσμού και σε έρευνες που αποσκοπούν στη μέτρηση των

στάσεων αποδοχής προς μειονοτικές ομάδες ή άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση στάσεων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την κοινωνική συμπερίληψη.

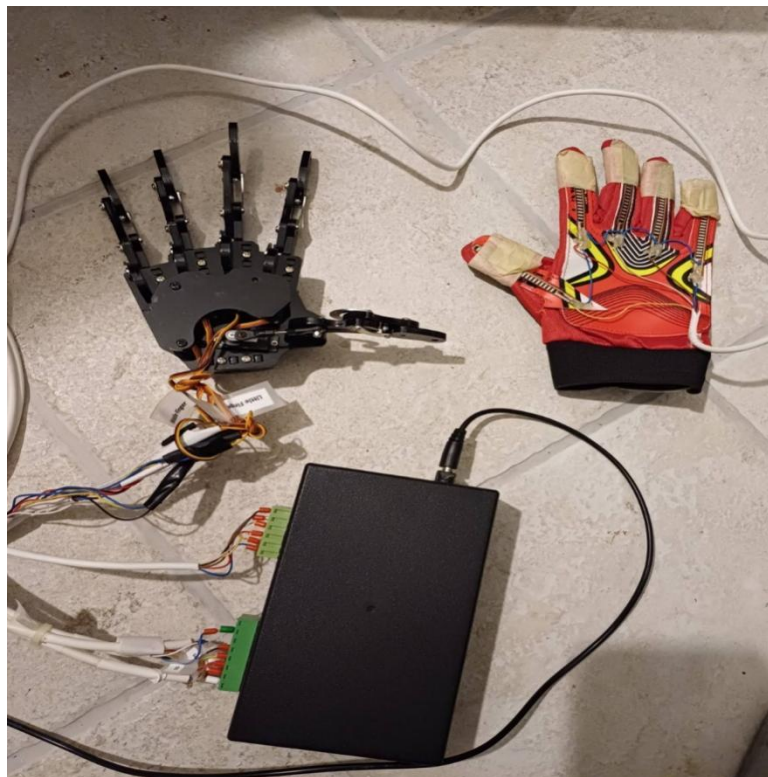
ΔΟΜΗ

Το παραπάνω εργαλείο μέτρησης είναι ένα ψυχομετρικά έγκυρο εργαλείο με split-half συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με .82 και συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach ίσο με .77. Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις σχεδιασμένο για τη μέτρηση του συναισθηματικού και του συμπεριφορικού παράγοντα της στάσης παιδιών με τυπική ανάπτυξη, προσχολικής ηλικίας, απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα δίνονται με «ΝΑΙ», «ΙΣΩΣ» , «ΟΧΙ» όπου η θετική απάντηση αντιστοιχεί σε δύο πόντους, η αρνητική σε κανένα και η ουδέτερη σε έναν πόντο. Υπάρχουν ερωτήσεις με αρνητική έννοια π.χ. «Πειράζεις ή κοροϊδεύεις κάποια παιδιά που μοιάζουν διαφορετικά από εσένα;» σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί η αντίστροφη βαθμολόγηση.

(Favazza & Odom, 1997; Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000; Nikolarazi et al., 2005; Sulla, 2011; Boer et al., 2014).

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το εργαλείο της παρέμβασης μας είναι ένα ρομποτικό χέρι που μιμείται κινήσεις ενός κανονικού



χεριού. Είναι μια μηχανική συσκευή που μιμείται την κίνηση και τη λειτουργία του ανθρώπινου χεριού. Επιλέχθηκε διότι ήταν διαθέσιμο εκείνη την περίοδο. Συνήθως αποτελείται από αρθρώσεις και τμήματα που αντιστοιχούν στα δάχτυλα, την παλάμη και τον καρπό. Το ρομποτικό χέρι διαθέτει μοτέρ ή ενεργοποιητές που επιτρέπουν την κίνηση των αρθρώσεων, επιτυγχάνοντας την κάμψη. Συγκεκριμένα οι μαθητές έχουν να αλληλοεπιδράσουν με μια παλάμη

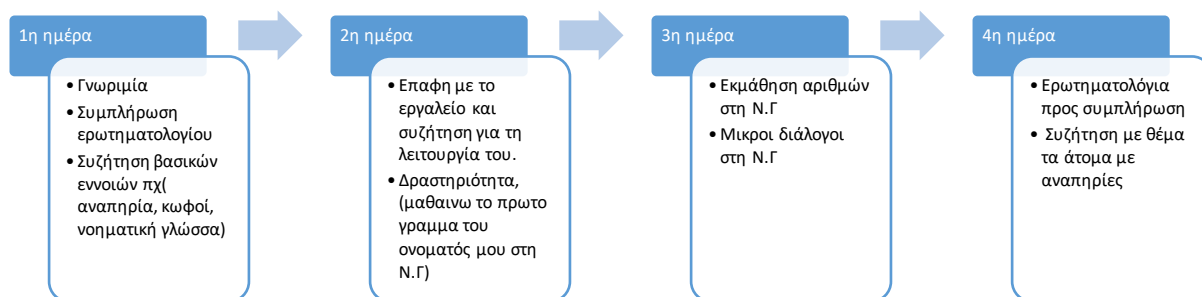
με δάχτυλα . Δημιουργήθηκε ένα σύστημα που επιτρέπει σε κάθε άνθρωπο να ελέγχει ένα χέρι ρομποτικό μέσω ενός γαντιού, απλά επιδεικνύοντας κινήσεις με το δικό του χέρι. Το γάντι έχει κολλημένους αισθητήρες και καλώδια που μεταφέρουν μηνύματα στο hub του ρομπότ , το οποίο με τη σειρά του στέλνει τα μηνύματα (δηλαδή τις κινήσεις) μέσω πάλι των καλωδίων πίσω στο χέρι . Το μειονέκτημα είναι πως δεν μπορεί να κάνει περιστροφικές κινήσεις καθώς και άνοιγμα δαχτύλων. Οι σύνδεσμοι και οι αρθρώσεις λειτουργούν όπως οι ανθρώπινες. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι μέταλλο, πλαστικό ή ελαφριά κράματα, ώστε να διασφαλιστεί αντοχή και ευελιξία. Αξίζει να αναφέρουμε οτι πολλά ρομποτικά χέρια έχουν αισθητήρες οπτικούς, που επιτρέπουν την ακριβή αίσθηση αφής και τον έλεγχο της δύναμης, ώστε να μπορούν να χειρίζονται αντικείμενα με διαφορετικά επίπεδα ευαισθησίας που βλέπουν μέσω RGB κάμερας. Το ρομποτικό χέρι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες εφαρμογές, όπως βιομηχανία, ιατρική, ακόμα και καθημερινές εργασίες, όταν συνδυάζεται με προηγμένα συστήματα ελέγχου ή τεχνητή νοημοσύνη.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Πριν τη συλλογή δεδομένων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθύντρια και την νηπιαγωγό. Σκοπός ήταν να δοθούν πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και να εξασφαλιστεί η άδεια εισόδου στο χώρο των σχολείων, ώστε να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια και να γίνει η ανάλογη παρέμβαση. Έτσι, σε συνεργασία ορίστηκε η μέρα και η ώρα, που ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί η αρχική χορήγηση των πρώτων ερωτηματολογίων(pre-test), έπειτα οι παρεμβάσεις και στη συνέχεια η τελική συμπλήρωση(post test)

Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε δύο συνιστώσες: α) την γνωριμία με την νοηματική γλώσσα και κατανόηση της φιλοσοφίας της β) Εμπλοκή με χρήση του ρομποτικού χεριού ως εκπαιδευτικό εργαλείο για ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε μια περίοδο δυο εβδομάδων και πιο συγκεκριμένα έγιναν 2 μαθήματα τη φορά, 2 φορές την κάθε εβδομάδα σύνολο 8 μαθήματα.

ΣΧΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ



1 ΜΕΡΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

- Πρώτη διδακτική ώρα: Γνωριμία με τους μικρούς μαθητές ,κατόπιν δίνονται τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση.
- Δεύτερη διδακτική ώρα: Συζήτηση με παιδιά για τις βασικές έννοιες που θα συναντήσουμε και τι γνωρίζουν γύρω από αυτές Ενδεικτικά, οι απαντήσεις στην ερώτηση « Ποιος ξέρει τι σημαίνει όταν ένας άνθρωπος είναι ανάπηρος;» Κάποιες από τις απαντήσεις είναι οι εξής: -«Κάποιος που δεν περπατάει»-« Αυτός που δεν τρέχει» -«Ξέρω, έχω δει πολλές φορές » κτλ. Ρωτήθηκαν εάν γνωρίζουν εξαρτήματα που χρησιμοποιούν τα άτομα με αναπηρία , αν έχουν δει τυχαία και έχουν εικόνα των εξαρτημάτων που συνήθως χρησιμοποιούν (μαστούνι, αναπηρικό καρότσι κτλ.), Πώς θα επικοινωνήσει με κάποιο παιδί που έχει δυσκολία ακοής κτλ.

Δραστηριότητα 1

Οι μαθητές θα πρέπει μέσα από το αλφάβητο της νοηματικής να βρουν το πρώτο γράμμα από το όνομά τους και να το αποτυπώσουν με την βοήθεια των δαχτύλων τους.

2 ΜΕΡΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

- Πρώτη διδακτική ώρα :Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το ρομποτικό χέρι, μαθαίνουν για τις κινήσεις του και πειραματίζονται με τη χρήση του. Κάθε μαθητής φοράει το γάντι και προσπαθεί να κουνήσει τα δάχτυλα για να δει πώς το ρομποτικό χέρι ανταποκρίνεται.

Ενδιαφέροντα σχόλια μαθητών:

«Αυτό είναι πιο δυνατό από το δικό μου χέρι».

«Με τα δικά του δάχτυλα ξύνομαι καλύτερα».

Συζήτηση: Ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν με λόγια το εργαλείο που βλέπουν μπροστά τους. « - Πως πιστεύουν ότι λειτουργεί; », « - Από τι αποτελείται; », « - Ποιες οι διαφορές και οι ομοιότητες με το δικό τους χέρι; »

- «Κάποιες από τις απαντήσεις:
- «Έχει καλώδια και βίδες»
- «Εγώ βλέπω δάχτυλα μαύρα »
- «Ένα ρεύμα είναι εκεί στην πρίζα.

- ο Δεύτερη διδακτική ώρα:

Δραστηριότητα 1 Εκμάθηση περισσότερων γραμμάτων μέσω νοηματικής

Ομαδοσυνεργατική διαδικασία: Τα παιδιά κάθονται σε καμπύλη γραμμή και επικοινωνούν οπτικά μεταξύ τους, σηκώνονται τυχαία και πειραματίζονται με το ρομποτικό χέρι και το γάντι. Οι μαθητές μαθαίνουν γράμματα της νοηματικής τυχαία σειρά, ανάλογα με το χαρτί που θα τραβήξουν από το δοχείο ανάλογα με το χαρτί που θα τραβήξουν από το δοχείο Σκοπός να αποδώσουν το γράμμα μέσω του ρομποτικού χεριού.

3 ΜΕΡΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

- ο Πρώτη διδακτική ώρα:

Ο ένας μαθητής φοράει το γάντι και δείχνει αριθμούς, ενώ το άλλο παιδί σηκώνει το ρομποτικό χέρι, και οι υπόλοιποι προσπαθούν να αναγνωρίσουν τον αριθμό. Επανάληψη των οδηγιών για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά κατανοούν τον τρόπο λειτουργίας του ρομποτικού χεριού. Αξίζει να αναφερθεί, ως σύνηθες πως υπήρξε μαθητής που ενώ κινούσε τα δάχτυλα του δεν κοιτούσε το ρομποτικό χέρι αλλά συνέχιζε να παρατηρεί το γάντι χωρίς να γίνεται κάτι διαφορετικό.

- ο Δεύτερη διδακτική ώρα: Χαιρετισμοί στη νοηματική γλώσσα

Τα παιδιά μαθαίνουν να λένε απλές φράσεις στη νοηματική (π.χ., «Καλημέρα», «Γεια»). Συζήτηση: Τα παιδιά συζητούν αν θα επικοινωνούσαν με ένα κωφό παιδί σε διάφορα πλαίσια (τάξη, πάρκο, παιδικό πάρτι).

Δραστηριότητα 1

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια, κάθε ζευγάρι παιδιών αναλαμβάνει έναν ρόλο . Το ένα παιδί υποδύεται το κωφό και λέει καλημέρα στη νοηματική και το άλλο απαντά.

4 ΜΕΡΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

- Πρώτη διδακτική ώρα

Την τελευταία ημέρα της παρέμβασης, τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια με τις ίδιες ερωτήσεις όπως και στην αρχή.

- Δεύτερη διδακτική ώρα

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα παιδιά μπορούσαν να αναφερθούν ελεύθερα σε πράγματα και ιδέες, καθώς γνώριζαν όλα όσα επιδιώκαμε να μάθουν και δεν θα επηρεάζονταν ή θα επηρέαζαν άλλους συμμαθητές. Οι μικροί μαθητές δεν σταμάτησαν να σχολιάζουν και να λένε τις ιδέες τους, να δίνουν λύση με μεγαλύτερη προθυμία, ακόμα και αν δεν ταίριαζαν με την αντίστοιχη ερώτηση.

Ερώτηση 5: "Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει;"

Τα παιδιά είπαν:

« Θα του έφερνα παιχνίδι να παίζει » « Θα παίζαμε LEGO »

« Θα του μάθαινα γράμματα κτλ »

Στην ερώτηση 8 “Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία;”

Τα παιδιά ανέφεραν:

« Θα του έδειχνα που να πάει »

« Θα του ζωγράφιζα αυτό που θέλει »

Τέλος , τα παιδιά ρωτήθηκαν αν τους άρεσε το ρομποτικό χέρι, καθώς και αν θα ήθελαν να ξαναπαιξουν με αυτό. Οι απαντήσεις ήταν όλες θετικές και με έντονο ενθουσιασμό

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν σε αρχείο excel και η ανάλυση του έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS IBM SPSS Statistics 29.0.1.0. Μέσα από αυτό υπολογίσθηκαν συχνότητες και ποσοστά για όλες τις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου για την καλύτερη κατανόηση των τάσεων και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν χρησιμοποιήθηκαν ο έλεγχος paired-sample t-test και Mann-Whitney. Ο έλεγχος paired-sample t-test χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των εξαρτημένων δειγμάτων. Ο Mann-Whitney επιλέχθηκε αντί του independence t-test, καθώς είχαμε δείγμα κάτω των 30 ατόμων και επομένως δεν μπορούσε να εφαρμοστεί παραμετρικός έλεγχος. Συνεπώς με βάση το κεντρικό θεώρημα το μη παραμετρικό ανάλογο του independence t-test είναι το Mann-Whitney.

Το σύνολο των παραπάνω αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται σε πίνακες και αντίστοιχα γραφήματα που δημιουργήθηκαν στα προγράμματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Οι ερωτήσεις που είχαν ίδιες απαντήσεις και δεν παρουσίαζαν στατιστική διαφορά δεν παρουσιάστηκαν σε πίνακα λόγω της αδυναμίας του SPSS να δημιουργήσει πίνακα αλλά αναφέρθηκε απλά το αποτέλεσμα τους. Μέχρι τον πίνακα 35, παρουσιάζονται όλες οι πληροφορίες των ερωτήσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Στον πίνακα 36 διερευνώνται εάν υπάρχουν στατιστικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση, όταν η τιμή είναι κάτω από 0.05 τότε υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά όπου αναδεικνύονται 6 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι μαθητές πιο συχνά θα άλλαζαν θέση εάν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα τους πριν την παρέμβαση, σε σχέση με μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, λιγότερο συχνά συμφωνούν μετά την παρέμβαση πως αποκάλεσαν ένα παιδί «χαζό», πως θα έπαιζαν με ένα κωφό παιδί, πως θα περνούσαν το διάλλειμα τους με ένα κωφό παιδί, ότι έχουν κοροϊδέψει παιδιά που είναι διαφορετικά και πως θα μπορούσε ένα κωφό παιδί να είναι ο καλύτερος τους φίλος.

Στον πίνακα 37 και 38 παρουσιάζεται η αποδοχή των κοριτσιών για τα άτομα με αναπηρία να είναι υψηλότερη από αυτή των αγοριών και πριν αλλά και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 36. Paired Samples Test *πριν και μετά* την παρέμβαση

Πριν την παρέμβαση – Μετά την παρέμβαση	Paired Differences						Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		t	
				Lower	Upper		
Pair 1 Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει - Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει	-,11111	,47140	,11111	-,34554	,12331	17,331	1,000
Pair 2 Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί - Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί	0,00000	,68599	,16169	-,34114	,34114	0,000	17 1,000
Pair 3 Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα - Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα	-,11111	,32338	,07622	-,27192	,04970	17,163	1,458
Pair 4 Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα σου - Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα σου	,55556	,92178	,21726	,09717	1,013942,55717	,020	

Pair 5	Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει - Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει	,11111	,47140	,11111	-,12331	,34554	1,00017	,331
Pair 6	Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει - Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει	-,27778	,66911	,15771	-,61052	,05496	-	17,096 1,761
Pair 7	Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός - Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός	-,05556	,72536	,17097	-,41627	,30516	-,325	17,749
Pair 8	Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία - Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία	,11111	,58298	,13741	-,17880	,40102	,809	17,430
Pair 9	Έχεις κάποιον φίλο/η που έχει κάποια αναπηρία - Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία	να,00000	,68599	,16169	-,34114	,34114	,000	17 1,000
Pair 10	Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί - Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί	-,11111	1,02262	,24103	-1,61965	-,60257	-	17,000 4,610
Pair 11	Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί - Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί	--,66667	1,02899	,24254	-1,17837	-,15496	-	17,014 2,749
Pair 13	Θα περνούσες το διάλειμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό - Θα περνούσες το διάλειμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό	-,38889	,77754	,18327	-,77555	-,00223	-	17,049 2,122

Pair 14	Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό - Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό	-,66667	1,18818	,28006	-1,25753	-,07580	-	17, 029 2,380
Pair 15	Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος - Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος	-,44444	,78382	,18475	-,83423	-,05466	-	17, 028 2,406
Pair 16	Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει - Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει	,11111	,32338	,07622	-,04970	,27192	1,45817	,163
Pair 18	Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία - Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία	,22222	,64676	,15244	-,09940	,54385	1,45817	,163

Για την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, δημιουργήθηκαν 2 καινούργιες μεταβλητές-scores οι οποίες δέχονται τιμές από το 1 έως και το 3 και αύξηση του μέσου όρου οδηγεί σε αύξηση του επιπέδου αποδοχής των ατόμων με αναπηρία. Οι μεταβλητές-scores υπολογίστηκαν από τον μέσο όρο 18 δηλώσεων η κάθε μια. Στην συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 37 και αναδεικνύουν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 37. Έλεγχοι Mann-Whitney

	Επίπεδο αποδοχής ατόμων με αναπηρία πριν την παρέμβαση	Επίπεδο αποδοχής ατόμων με αναπηρία μετά την παρέμβαση
Mann-Whitney U	6,000	15,500
Wilcoxon W	42,000	43,500
Z	-3,147	-2,097
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,036

a. Grouping Variable: Φύλο

b. Not corrected for ties.

- Οι τιμές του U υποδεικνύουν τις διαφορές στις κατατάξεις μεταξύ των ομάδων (αγόρια και κορίτσια). Το Wilcoxon W αντιπροσωπεύει το άθροισμα των κατατάξεων για τη μικρότερη ομάδα.
- Οι αρνητικές τιμές του Z δείχνουν την κατεύθυνση της διαφοράς, δηλαδή ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες κατατάξεις αποδοχής συγκριτικά με τα αγόρια.
- Τα p-values μας δείχνουν τη στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς. Πριν την παρέμβαση, το p-value είναι 0,002, το οποίο είναι μικρότερο από το σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας 0,05, άρα η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντική. Μετά την παρέμβαση, το p-value είναι 0,036, που επίσης είναι μικρότερο από το 0,05, πράγμα που σημαίνει ότι η διαφορά παραμένει σημαντική, αλλά μειωμένη συγκριτικά με πριν.

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται οι παραπάνω στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Όπως φαίνεται και να αναφέραμε, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αποδοχής ατόμων με αναπηρία τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, συγκριτικά με τα αγόρια.

Πίνακας 38. Επίπεδο αποδοχής ως προς το φύλο

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επίπεδο αποδοχής ατόμων με αναπηρία πριν την παρέμβαση	Αγόρι	8	5,25	42,00
	Κορίτσι	11	13,45	148,00
	Total	19		
Επίπεδο αποδοχής ατόμων με αναπηρία μετά την παρέμβαση	Αγόρι	7	6,21	43,50
	Κορίτσι	11	11,59	127,50
	Total	18		

Παρουσιάζεται μια διαφορά στην αποδοχή ατόμων με αναπηρία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Τα κορίτσια να δείχνουν σταθερά σχετικά μεγαλύτερη αποδοχή σε κάθε περίπτωση. Η αλλαγή στους μέσους όρους κατάταξης μπορεί να υποδηλώνει την επίδραση της παρέμβασης στα επίπεδα αποδοχής, ειδικά για τα αγόρια. Προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών με μεγαλύτερα δείγματα, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο γενικεύσιμα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παραπάνω έρευνα μελετήθηκε η αποδοχή παιδιών 4 έως 5 ετών προς παιδιά και γενικότερα άτομα με αναπηρίες και η επιρροή μιας διδακτικής παρέμβασης με την χρήση ρομποτικού χεριού. Οι περιορισμοί της έρευνας οφείλονται στο γεγονός ότι διεξήχθη σε μία μόνο τάξη νηπιαγωγείου, με συνέπεια το δείγμα να είναι περιορισμένο. Μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να λάβει χώρα σε περισσότερες τάξεις διαφόρων σχολείων, προκειμένου το δείγμα μας να είναι πιο αντιπροσωπευτικό. Οι συμμετέχοντες λόγω του νεαρού της ηλικίας δεν μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν μέσα τους τα αληθινά τους συναισθήματα προς διάφορες καταστάσεις και επίσης ίσως να εκφράζουν απόψεις που “αναμένονται ή είναι επιθυμητές” από τους μεγάλους. Επιπλέον, υπήρξε περιορισμός στις ώρες παρέμβασης λόγω της προετοιμασίας για την καθιερωμένη σχολική γιορτή και όλες τις αναγκαίες προετοιμασίες. Αξίζει να αναφέρουμε πως σε μελλοντική μελέτη η προσθήκη της συζήτησης και ατομικής συνέντευξης ίσως ήταν χρήσιμη για διασταύρωση των αποτελεσμάτων παρόλη τη χρονοβόρο διαδικασία η οποία θα πρέπει να γίνει εντός των διδακτικών ωρών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 19 παιδιά κατά την πρώτη μέτρηση πριν την διδακτική παρέμβαση και 18 παιδιά μετά την διδακτική παρέμβαση. Η ανάλυση των δεδομένων από τα γραφήματα και τους πίνακες δείχνει πώς η παρέμβαση επηρέασε τις αντιλήψεις των μαθητών για τα άτομα με αναπηρία.

Συγκεκριμένα:

1. Το 72,2% των μαθητών είναι θετικά διακείμενοι να έχουν ως καλύτερο φίλο ένα κωφό παιδί μετά την παρέμβαση, ενώ πριν το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλότερο.
2. Το 83,3% των μαθητών θα έπαιζαν με κάποιον που έχει αναπηρία μετά την παρέμβαση, δείχνοντας μια βελτίωση στις στάσεις τους.
3. Οι μαθητές έδειξαν πιο ανοιχτές συμπεριφορές μετά την παρέμβαση σε σχέση με την επαφή με άτομα που έχουν αναπηρία.

4. Σημαντικές στατιστικές διαφορές αναδείχθηκαν στις απόψεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 36, κυρίως σε θέματα όπως η προθυμία να παίζουν με ένα κωφό παιδί καθώς και η επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων. Το πρόγραμμα παρέμβασης φαίνεται να είχε θετική επίδραση στις στάσεις των μαθητών, όπως καταδεικνύεται από την αύξηση της αποδοχής και την αλλαγή στις προθέσεις τους προς τα παιδιά με αναπηρία

Πριν την διδακτική παρέμβαση όλα τα παιδιά συμφώνησαν πως κάποιες φορές έχουν άσχημη συμπεριφορά προς άλλα παιδιά και πως θα έσπρωχναν το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί. Σε μικρότερο βαθμό όμως συμφωνούν πως έχουν κάποιον φίλο ή γνωρίζουν κάποιον με αναπηρία. Μετά την παρέμβαση φαίνεται πως πάλι όλοι οι μαθητές συμφωνούν ότι κάποιες φορές έχουν άσχημη συμπεριφορά προς άλλα παιδιά, αλλά και πως θα μιλούσαν σε ένα παιδί που δεν ακούει, πως έχουν αποκαλέσει «χαζό» κάποιο παιδί και πως θα περνούσαν το διάλλειμα τους με ένα παιδί που είναι κωφό.

Η χρήση της τεχνολογίας, όπως το ρομποτικό χέρι, προσέφερε ένα διαδραστικό εργαλείο μάθησης, ενισχύοντας την κατανόηση της νοηματικής γλώσσας και την αποδοχή της διαφορετικότητας. "Υπήρξε και μια ερώτηση που αφορούσε το ρομποτικό χέρι και όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως θα τους άρεσε να το ξαναπαίζουν μαζί του, ή μελλοντικά θα ήθελαν να γίνει μέρος του μαθήματός τους ίσως και κάποιο άλλο εξίσου ενδιαφέρον τεχνούργημα.

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκε πως μετά την παρέμβαση οι μαθητές λιγότερο συμφωνούν πως θα άλλαζαν θέση εάν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα τους σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Ταυτόχρονα, μετά την παρέμβαση περισσότερα παιδιά συμφωνούν πως αποκάλεσαν ένα παιδί «χαζό», πως θα έπαιζαν με ένα κωφό παιδί, πως θα περνούσαν το διάλλειμα τους με ένα κωφό παιδί, ότι έχουν κοροϊδέψει παιδιά που είναι διαφορετικά και πως θα μπορούσε ένα κωφό παιδί να είναι ο καλύτερος τους φίλος. Το φύλο των παιδιών δείχνει να έχει μια διαφοροποίηση ως προς την αποδοχή και την ευαισθητοποίησή τους.

Οι μικροί μαθητές είναι φανερό από την πρώτη στιγμή ότι ήταν ενήμεροι με την έννοια της αναπηρίας και κυρίως με την γλώσσα επικοινωνίας των κωφών. Αιτία δεν είναι το εύκολο περιεχόμενο της Ν.Γ (ως προς την κατανόηση των γραμμάτων και λέξεων, μέσα σε τόσο σύντομο διάστημα), όσο η προθυμία και η οικειότητα που ένιωσαν , διότι λίγους μήνες πριν είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την Ν.Γ. Όπως αναφέρθηκε είναι κομμάτι της θεματολογίας στο

νηπιαγωγείο. Το γεγονός αυτό μετά το πέρας της παρέμβασης βοήθησε αρκετά όχι μόνο να εμπεδώσουν τις κινήσεις αλλά να εστιάσουν και να κατανοήσουν λίγο περισσότερο στις ομάδες που τη χρησιμοποιούν ως μητρική γλώσσα (κωφοί). Το ενδιαφέρον τους μετακινήθηκε από τις κινήσεις των χεριών , στους ανθρώπους με δυσκολίες .

Οι έρευνες που περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια συμπληρωμένα απευθείας από μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερες σημαντικές γιατί προσφέρουν μια αυθεντική εικόνα των απόψεων των παιδιών ανεπηρέαστη από τα πιστεύω του εκάστοτε ερευνητή. Συμπερασματικά μπορούμε να καταλήξουμε στο πόσο κομβικές είναι τέτοιου είδους έρευνες .Πρώτον, διότι η ελληνική βιβλιογραφία χωλαίνει όσο αφορά τις απόψεις των παιδιών προσχολικής τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που οι απόψεις παιδιών δύσκολα αποτυπώνονται άμεσα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών) βρίσκονται ακόμα στη διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας και του λεξιλογίου τους. Συχνά δεν έχουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσουν σύνθετες σκέψεις ή συναισθήματα, γεγονός που καθιστά δύσκολο να διατυπώσουν σαφώς τα πιστεύω τους. Επιπλέον δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα, αυτό καθιστά δύσκολο το να συμμετάσχουν σε συζητήσεις μεγάλης διάρκειας. Επίσης μπορεί εσκεμμένα απόψεις που θεωρούν ότι "αναμένονται" ή επιθυμούνται από τους μεγάλους, παρά τις δικές τους γνήσιες σκέψεις. Δεύτερον, η μέθοδος συλλογής δεδομένων βασίζεται σε ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από τα ίδια τα παιδιά, κάτι που σπάνια συναντάται σε μελέτες με τόσο νεαρούς συμμετέχοντες. Στις περισσότερες έρευνες τα δεδομένα συλλέγονται από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Παρά το μικρό δείγμα, τα ευρήματα αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα για την κατανόηση των στάσεων των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Η άμεση έκφραση από τα παιδιά μπορεί να αποκαλύψει τις δικές τους απόψεις, συναισθήματα και αντιλήψεις, χωρίς την επίδραση ή την ερμηνεία ενός ενήλικα, όπως είναι η νηπιαγωγό. Όταν οι νηπιαγωγοί συμπληρώνουν ερωτηματολόγια για τα παιδιά, μπορεί να επηρεαστούν από τις δικές τους αντιλήψεις ή να ερμηνεύσουν τις αντιδράσεις των παιδιών με βάση τις προσδοκίες τους, οδηγώντας σε πιθανές παραμορφώσεις στα δεδομένα. Γενικά, οι έρευνες που λαμβάνουν απευθείας τις απαντήσεις των νηπίων μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τις στάσεις τους και να σχεδιάσουμε πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην προσχολική εκπαίδευση, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Από την άλλη το ρομποτικό χέρι φαίνεται πως κέρδισε την προσοχή τους. Αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους στην δεύτερη μέρα της παρέμβασης , συγκριτικά με την πρώτη μέρα, λόγω της εισόδου στην

τάξη του ρομποτικού χεριού. Υπήρξε και μια ερώτηση που αφορούσε το ρομποτικό χέρι και όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως θα τους άρεσε να το ξαναπαίξουν μαζί του, ή μελλοντικά θα ήθελαν να γίνει μέρος του μαθήματός τους ίσως και κάποιο άλλο εξίσου ενδιαφέρον τεχνούργημα. Αξίζει να δοθεί περισσότερη προσοχή σε έρευνες που αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας διότι έχει μεγάλη αξία, από την μείωση της ανισότητας μέχρι και στην κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης και βελτίωση της εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ahmed, M. A. (2021). *Based on wearable sensory device in 3D-printed humanoid: A new real-time*. Elsevier.
2. Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
3. Antonak, R., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139–149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
4. Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children’s contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879–888. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>
5. Baker, C., & Padden, C. (1978). *American Sign Language: A Look at Its History, Structure, and Community*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
6. Bowman-Smart, H., Gyngell, C., Morgan, D., & Savulescu, J. (2019). The moral case for sign language education. *Monash Bioethics Review*, 37(1–2), 94–110. <https://doi.org/10.1007/s40592-019-00101-0>
7. Bischof-Kohler, D. (1991). The development of empathy in infants. In M. E. Lamb & H. Keller (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (pp. 245–273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
8. Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
9. Brereton, A. (2009). Alana: How one hearing child used sign language to move from ‘disruptive’ student to a classroom expert. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 461–465. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0297-5>
10. Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child’s language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 140–154
11. Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers’ perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321–339. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.03.001>

11. Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., & Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 14–22.
DOI:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014343
12. Chiwandire, D., & Vincent, L. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African Journal of Disability*, 8, 1–12.
<https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/336/965>
13. Clunies-Ross, G., & O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273–284.
14. Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
15. Daniels, M. (2001). *Dancing with words: Signing for hearing children's literacy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
17. Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194–201
<https://doi.org/10.2307/1130272>
18. Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504–514.
19. Drasgow, E. (1998). American sign language as a pathway to linguistic competence. *Exceptional Children*, 64(3), 329–342.
<https://doi.org/10.1177/001440299806400303>
20. Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95–105.
<https://doi.org/10.1177/02711214050250020301>
21. Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 74–146). W. H. Freeman.
22. Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
23. Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 74–146). W. H. Freeman.

24. Ellis, K., & Blashki, K. (2004, July). Children, Australian sign language and the web: The possibilities. Paper presented at the *Ausweb04: The Tenth Australian World Wide Web Conference*, Queensland, Australia.
25. Ellis, K., & Blashki, K. (2007). The digital playground: Kindergarten children learning sign language through multimedia. *AACE Journal*, 15(3), 225–253. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2007.4481836>
26. Εναλλακτική δράση. (2019). Μαθητές στην Κρήτη μαθαίνουν νοηματική γλώσσα για να επικοινωνούν με τη συμμαθήτριά τους. Ανακτήθηκε από <https://enallaktikidrasi.com/2019/12/mathites-kriti-mathainoun-noimatiki-glwsa-epikoinwnoun-simmathitria/>
27. Ευθυμίου, Κ. Α. (2021). *Αναπηρία και οικοτροφείο: Οι απόψεις των οικοτρόφων αναπήρων και του προσωπικού* (Αρ. GRI-2021-30205). Aristotle University of Thessaloniki.
28. Ζωρογιαννίδη, Ε. (2019). *Η πρόσβαση των Κ/κωφών στην πληροφόρηση και ο κοινωνικός τους αποκλεισμός στην Ελλάδα* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). ΕΚΤ.
29. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα.
30. Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405–417. <https://doi.org/10.1177/001440299706300305>
31. Furnham, A., & Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of Adolescence*, 7, 99–117. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(84\)80021-0](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(84)80021-0)
32. World Health Organization. (2021). *World report on hearing* (p. 252). <https://doi.org/10.1002/9781119423322.ch13>
33. Goldstein, I.A., & Childress, T. (2020). *Apps for People with Hearing Loss*. Published by [Lisa A. Goldstein](#) at June 1, 2020
34. Goleman, D. (2005). Introduction to the tenth anniversary edition. In *Emotional intelligence* (pp. 1–10). Bantam.
35. Grosjean, F. (2010). *Το δικαίωμα του κωφού παιδιού να μεγαλώσει δίγλωσσο*. Πανεπιστήμιο Neuchatel. Ελβετία.
36. Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology*. Wiley.

37. Guo, R., & Wu, Z. (2021). Empathy as a buffer: How empathy moderates the emotional effects on preschoolers' sharing. *British Journal of Psychology*, 112(3), 412–432. <https://doi.org/10.1111/bjop.12466>
38. Heller, I., Manning, D., Pavur, D., & Wagner, K. (1998). Let's all sign!: Enhancing language development in an inclusive preschool. *Teaching Exceptional Children*, 30(3), 50-53. <https://doi.org/10.1177/004005999803000309>
39. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
40. Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14, 151–172. <https://doi.org/10.1007/BF00992201>
41. Holmes, K. M., & Holmes, D. W. (1980). Signed and spoken language development in a hearing child of hearing parents. *Sign Language Studies*, 29(3), 239–254. <https://doi.org/10.1353/sls.1980.0019>
42. Joksimoski, B., et al. (2022). Technological solutions for sign language recognition. *Journal Name, Volume(Issue)*, doi:[10.1109/access.2022.3161440](https://doi.org/10.1109/access.2022.3161440)
43. Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Καστανιώτης.
44. Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69. <https://doi.org/10.1002/casp.857>
45. Ladner, R., & Solomon, C. (2023). The ASL-STEM Forum: Collaborative language development for STEM. *Journal Name*
46. Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey in the deaf-world*. Dawn-Sign Press.
47. Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). doi: [10.3102/0034654315617832](https://doi.org/10.3102/0034654315617832).
48. 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.

49. Λαμπροπούλου, Β. (1999α). *Η κοινωνία και οι Κωφοί: Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*. 1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ - ΙΥΠ.Ε.Π.Θ., Μονάδα Αγωγής Κωφών. Πανεπιστήμιο Πατρών.
50. Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>
51. Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623–646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
52. Μαντζίκος, Κ. (2015). *Η κώφωση ως ετερότητα στην εκπαίδευση* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
53. Meulder, M. (2019). “So, why do you sign?” Deaf and hearing new signers, their motivation, and revitalisation policies for sign languages. *Language Policy*, 18(3), 355–372. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9488-5>
54. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
55. Moores, D. F. (2010). *Εκπαίδευση και κώφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
56. Monney, M. (2017). “Hearing” the signs: Influence of sign language in an inclusive classroom. [Master's thesis, University of Oulu]. Department of Educational Sciences and Teacher Education: Intercultural Teacher Education.
57. Murnane, L., & Wolfe, A. (2019). You don't need to speak to be heard: The effects of using American Sign Language with hearing lower elementary Montessori children. *Montessori Life*, 31(1), 24–29.
58. Murtagh, I. (2019). *Sign: A computational framework for the representation of sign languages*. [Doctoral dissertation, University of Oxford]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
59. Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children with wheelchairs, and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>

60. Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086280>
61. Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Pinter Publishers.
62. Παναγιωτακόπουλος, Χ., Καρατράντου, Α., & Αντζακας, Κ. (2020). Η διαδικτυακή εφαρμογή «Ελληνική Νοηματική Γλώσσα-1»: Θέματα σχεδίασης, κατασκευής και αξιολόγησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 33–48.
63. Παπαφράγκου, Κ. (1996). *Ακοολογία*. Αθήνα: Μαυρομάτης.
64. Paratsimouli, M., Lazaridis, L., Kollias, K.-F., Skordas, I., & Fragulis, G. F. (2021, May 3). Speak with signs: Active learning platform for Greek Sign Language, English Sign Language, and their translation. *SHS Web of Conferences*. DOI: [10.1051/shsconf/202110201008](https://doi.org/10.1051/shsconf/202110201008)
65. Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 80–91. <https://doi.org/10.1080/01650250444000423>
66. Peterson, L. (1983). Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. *Developmental Psychology*, 19(2), 141–148. doi: [10.1037/0012-1649.19.1.141](https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.1.141)
65. Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximal bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-72. doi: [10.1017/s0140525x02000018](https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018)
66. Rieffe, C., Silva, B. M. S., & Veiga, G. (2022). Empathy in preschool Portuguese children: Validation of the Empathy Questionnaire (EmQue). <https://doi.org/10.1111/sode.12588>
67. Rowley, K. (2020). Sign language acquisition. *Cognition in Childhood Language*. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad130>
68. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
69. Sakellariou, M. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου: Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
70. Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., & Strati, P. (2015, May). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό

Σταθμό. Στο Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία». Ιωάννινα.

71. Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.

72. Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2020). *Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches*.

73. Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 64-76.

<https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1839883>

74. Souli, S. G. (2010). Το νηπιαγωγείο για όλους: Διαστάσεις, προϋποθέσεις, και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. In A. N. Kornilaki, M. A. Kyriotaki, & G. Manolitsi (Eds.), *Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική θεώρηση* (pp. 187–204). Αθήνα: Πεδίο.

75. Goswami, S. P., Ravindra, A. G. G. R., & Sharma, K. (2019). Introduction of Indian sign language in inclusive education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 30(4). DOI:[10.5463/DCID.v30i4.796](https://doi.org/10.5463/DCID.v30i4.796)

76. Stokoe, W. C. (2005). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3–37. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni005>

77. Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195–205. <https://doi.org/10.1023/A:1010749403719>

78. Τσαβαλιά, Π. (2015). *Η ιστορία του Οίκου Τυφλών της Ελλάδος* [The history of the House of the Blind in Greece]. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

79. Τσιναρέλλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση Ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής* [A proposal for the inclusion of children with hearing problems]. Πατάκης.

80. World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. World Health Organization.

81. Zhang, H. (2020). Can integrating the theory of multiple intelligences and the use of sign language assist ELL students academically and emotionally in the classroom? Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12648/1516>

82. Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* [The education of children with difficulties: Introduction to special education] Άτροπος.

83. Yan, P., Wang, Y., & Sun, S. (2023). Indirect reciprocity and the compensatory role of empathy in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 193(1), 121–138. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2071265>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ :

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ASK

Acceptance Scale for Kindergarten (ASK) *Adapted from Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarten – Age Children, 1996. *Modified*

ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: 8 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

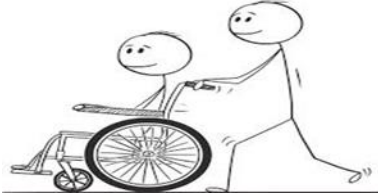
ΗΛΙΚΙΑ : 4 -5



1.ΘΑ ΗΣΟΥΝ ΦΙΛΟΣ ΜΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙ;



2.ΘΑ ΕΣΠΡΩΧΝΕΣ ΤΟ ΑΝΑΠΗΡΙΚΟ ΚΑΡΟΤΣΙ ΕΝΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΜΕΤΑΚΙΝΗΘΕΙ;



3.ΘΑ ΕΠΑΙΖΕΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΑΚΟΜΑ ΚΑΙ ΑΝ ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ;



4. ΘΑ ΑΛΛΑΖΕΣ ΘΕΣΗ ΑΝ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΘΟΤΑΝ ΔΙΠΛΑ ΣΟΥ;



5. ΘΑ ΕΠΑΙΖΕΣ ΜΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΕΡΠΑΤΗΣΕΙ;



6. ΘΑ ΜΙΛΟΥΣΕΣ ΜΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΚΟΥΕΙ;;



7. ΘΑ ΕΠΑΙΖΕΣ ΜΕ ΕΝΑΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΚΩΦΟΣ;



8. ΕΧΕΙΣ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ;



9 ΕΧΕΙΣ ΚΑΠΟΙΟΝ ΦΙΛΟ/Η ΠΟΥ ΝΑ ΕΧΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑ;



10 ΕΧΕΙΣ ΑΠΟΚΑΛΕΣΕΙ ΠΟΤΕ << ΧΑΖΟ>> ΚΑΠΟΙΟ ΠΑΙΔΙ;



11 ΘΑ ΕΠΑΙΖΕΣ ΜΕ ΕΝΑ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ;



12 ΕΙΣΑΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ ΚΑΚΟΣ/ Η ΕΧΕΙΣ ΑΣΧΗΜΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΡΟΣ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ;



13 ΘΑ ΠΕΡΝΟΥΣΕΣ ΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΣΟΥ ΜΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΚΩΦΟ;



14 ΕΧΕΙΣ ΠΟΤΕ ΚΟΡΟΙΔΕΨΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ;



15 ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΣΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΚΩΦΟ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΣΟΥ ΦΙΛΟΣ;



16 ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΒΛΕΠΕΙ;



17 ΘΑ ΕΠΑΙΖΕΣ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ;



18 ΓΝΩΡΙΖΕΙΣ ΚΑΠΟΙΟ ΑΤΟΜΟ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑ;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΟΥ ΧΕΡΙΟΥ

Απεικόνιση του γράμματος Σ



Εξερεύνηση λειτουργίας χεριού



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Πριν την περιγραφή της συνολικής παρέμβασης πρέπει να επισημανθεί ότι μέσω του Α.Π έχουν αναφερθεί για την παγκόσμια μέρα νοηματικής γλώσσας στις αρχές της σχολικής χρονιάς , που λαμβάνει χώρα 23 Σεπτεμβρίου και γιορτάζεται με τη διεθνή εβδομάδα των κωφών. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτή η αλληλουχία ίσως κατά συνέπεια να επηρέασε την στάση των παιδιών, παρά το μεγάλο διάστημα που μεσολάβησε. Επίσης και η νηπιαγωγός που είναι προϊσταμένη αλλά και η παράλληλη δασκάλα του τμήματος έχουν εξειδίκευση στην αναπηρία. Η νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης έχει πτυχίο νοηματικής γλώσσας κάτι το οποίο ήταν σημαντικό για να νιώσουν οι μικροί μαθητές και ο ερευνητής οικειότητα και άμεση εμπλοκή σε περίπτωση πολλών αποριών, μέσω της αλληλεπίδρασης την ώρα της παρέμβασης. Την πρώτη μέρα της παρέμβασης ξεκίνησε με γνωριμία με τους μικρούς μαθητές και συμπλήρωση ερωτηματολογίων χωρίς να προηγηθεί καμία ενημέρωση ή συζήτηση για το θέμα της παρέμβασης και όλων όσων ακολουθήσουν. Μια τάξη νηπίων γεμάτη ενέργεια και ζωντάνια, με μικρά τραπεζάκια διατεταγμένα σε κύκλο και κάθε παιδί να κρατά ένα απλό ερωτηματολόγιο. Τα φύλλα χαρτιού παντού , χωρίς έντονα χρώματα για να μην αποσπάσουμε την προσοχή, ώστε να είναι εύκολα κατανοητά για τα νήπια. Βρίσκεται και η δασκάλα των παιδιών στη μέση της τάξης, περπατά από τραπέζι σε τραπέζι, προσπαθώντας να καθοδηγήσει τους μικρούς μαθητές Τα παιδιά κοιτούν τα ερωτηματολόγια με απορία. Μερικά παίζουν με τα μολύβια τους, ενώ άλλα προσπαθούν να καταλάβουν τις ερωτήσεις , χωρίς να ξέρουν να διαβάζουν σε αρχικό στάδιο. Σε κάποιες ερωτήσεις έχει τοποθετηθεί μια εικόνα ώστε να βοηθήσει τα παιδιά στην κατανόηση. Για παράδειγμα στην ερώτηση 2 “ Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί;” Δίπλα στην ερώτηση υπάρχει ζωγραφιά με ένα άτομο πάνω σε αναπηρικό καρότσι. Ένας απο τους πιο σημαντικούς σκοπούς ήταν να λάβουμε αποτελέσματα χωρίς να επηρεαστούν οι μαθητές συναισθηματικά και γνωσιακά. Δόθηκαν τα ερωτηματολόγια που μετράνε τις προϋπάρχουσες γνώσεις/στάσεις των παιδιών απέναντι στην διαφορετικότητα/ αναπηρία.. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 30 λεπτά. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το τι πρέπει να κάνουν. Το κάθε παιδί είχε μπροστά του τρεις φατσούλες πάνω από την κάθε ερώτηση. Εάν ο μαθητής ήταν σίγουρος οτι θα έκανε αυτό που γραφόταν στη ερώτηση θα σήμαινε ΝΑΙ και θα έπρεπε να κυκλώσει ή δείξει με το χέρι του τη γελαστή φατσούλα, αν δεν θα το έκανε, θα σήμαινε

ΟΧΙ και θα έπρεπε να δείξει τη λυπημένη φατσούλα, ενώ εάν δεν ήταν σίγουρος ότι θα έκανε αυτό που ρωτούσε, θα σήμαινε ΙΣΩΣ και θα έπρεπε να δείξει τη μεσαία φατσούλα με το ερωτηματικό. Έπειτα αφού τους έκανα μια γενική ερώτηση για να δω ότι οι μικροί μαθητές κατανόησαν τη διαδικασία προχωρήσαμε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στόχος ήταν να μάθουμε τι σκέφτονται τα παιδιά της ηλικίας τους για τις διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναπηρία. Ήταν αρκετά δύσκολο το εγχείρημα οι μικροί μαθητές να μην χάσουν το ενδιαφέρον τους και να κυκλώσουν την σωστή σύμφωνα με αυτούς επιλογή. Την δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τις έννοιες “αναπηρία”, “κωφοί”, “νοηματική γλώσσα” κτλ. Αυτό έγινε για να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά εισήχθησαν σταδιακά στο θέμα και ότι οι απαντήσεις τους δεν διέπονταν από τις προτεραιότητες της παρέμβασης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι για το συγκεκριμένο τμήμα οι παραπάνω έννοιες καθώς και πολλές παρεμφερείς έχουν προαναφερθεί στην τάξη λόγω του αναλυτικού προγράμματος, συνεπώς έχουν μια εικόνα των εννοιών και τι ορίζετε με αυτές, όπως αναφέρθηκε στην αρχή. Οι απαντήσεις τους λοιπόν στην ερώτηση που έθεσα « Ποιος ξέρει τι σημαίνει όταν ένας άνθρωπος είναι ανάπηρος;» Η απαντήσεις που έλαβα ήταν από λίγα παιδιά αλλά πολύ εύστοχες.

-«Κάποιος που δεν περπατάει»

-« Αυτός που δεν τρέχει»

-«Οουουουου έχω δει πολλές φορές »

- Τα παιδιά που μιλάνε με τα χέρια»

Εν συνεχεία, τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να είναι διαφορετικά μεταξύ τους. Όσα παιδιά δεν το έκαναν τους ζητήθηκε να αναφέρουν αυθόρμητα τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν και τις αναπηρίες ως διαφορά. Τους ζητήθηκε να μιλήσουν για όλες τις διαφορετικές ειδικές ανάγκες που μπορούσαν να σκεφτούν. Κάποιοι ανέφεραν συγκεκριμένα “ Έχω δει ένα κύριο σε ένα αναπηρικό καρότσι ” όταν περπατούσε με τη μητέρα του στο δρόμο. Άλλο παιδί , είπε ότι έχει ένα άτομο στο περιβάλλον της. Δεν γνωρίζει τι είδους αναπηρία έχει, όμως ανέφερε χαρακτηριστικά ότι “ Δεν έχει ένα χέρι” . Οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν κάποιο άτομο με αναπηρία στο κοντινό -συγγενικό τους περιβάλλον , είχαν όμως δει τυχαία και είχαν εικόνα των εξαρτημάτων που συνήθως χρησιμοποιούν (μπαστούνι, αναπηρικό καρότσι κτλ), έτσι κατανοούσαν οτι το συγκεκριμένο άτομο που βλέπουν με αυτά τα εξαρτήματα

είναι άτομο με ειδικές ανάγκες. Μετά την αποσαφήνιση των πολύ σημαντικών εννοιών , επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον στους κωφούς ανθρώπους και συγκεκριμένα στα κωφά παιδιά. Ξεκίνησε μια συζήτηση γύρω από τον τρόπο επικοινωνίας τους και όταν ρωτήθηκαν “πως επικοινωνούν οι μη ακούοντας μεταξύ τους”; τα παιδιά απάντησαν “με τα χέρια- με νοήματα”! Συνεπώς ανέσυραν από τη μνήμη τους τον τρόπο αλλά όχι την ονομασία της γλώσσας επικοινωνίας. Μετά τα πρώτα 20 λεπτά συζήτησης ξεκίνησε η πρώτη δραστηριότητα. Οι μαθητές σηκώθηκαν από τα τραπέζια και συγκεντρώθηκαν στην άκρη της αίθουσας σε κύκλο. Στόχος της 1ης δραστηριότητας θα πρέπει μέσα από το αλφάβητο της νοηματικής να βρουν το πρώτο γράμμα από το όνομά τους και να το αποτυπώσουν με την βοήθεια των δαχτύλων τους. Το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο δεν ήταν πολύ αρκετά μεγάλο, τα περισσότερα μιλούσαν μεταξύ τους και δεν έδειχναν ιδιαίτερη προσοχή. Κάποιοι μαθητές μπερδευαν τα δάχτυλα τους διότι κοιτούσαν βιαστικά το φυλλάδιο με την αποτύπωση των γραμμάτων στην νοηματική και δεν έδιναν βάση σε αυτό λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος . Το γράμμα Μ, το Ν και το Σ μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να τα μπερδεύουν. Την επόμενη ώρα παρέμβασης στόχος ήταν να μάθουν συγκεντρωθούν και να μπορέσουν να αποτυπώσουν με τα δάχτυλά τους περισσότερα γράμματα και χειρονομίες με τη βοήθεια ενός ρομποτικού χεριού. Το ενδιαφέρον τους ήταν αμείωτο και η προσοχή τους ανεπηρέαστη από άλλους παράγοντες, εξαιτίας του εργαλείου που εμφανίστηκε. Ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν με λόγια το εργαλείο που βλέπουν μπροστά τους. Τι φαντάζονται ότι είναι; Ποια η χρησιμότητά του; “Από ποια μέρη αποτελείται” “ πως πιστεύουν ότι λειτουργεί” κτλ. Ακούστηκαν πολύ ενδιαφέρουσες οι απόψεις τους για την ηλικία στην οποία βρίσκονται διότι αναφέρθηκαν λέξεις που ήταν “κλειδιά” στην συνολική ροή της παρέμβασης. Για παράδειγμα ένα κοριτσάκι ανέφερε τη λέξη αντίχειρας, επίσης ονομάτισαν όλα τα εμφανή στοιχεία του ρομποτικού χεριού όπως “καλώδια”, “μπαταρία”, “βίδες”. Τα κρυφά εξαρτήματα όπως ήταν φυσικό ειπώθηκαν συμπληρωματικά από τον ερευνητή. Οι μικροί μαθητές κατανόησαν αμέσως το πως δουλεύει καθώς και την μιμητική του λειτουργία. Επίσης πριν τη χρήση του ρομπότ από τους μικρούς μαθητές αναφερθήκαμε στη δομή του χεριού μας.

- Από τι αποτελείται;

-Κάθε δάχτυλο έχει δικό του όνομα! Πως ονομάζονται τα δάχτυλα μας;

-Ποιοι είναι οι σύνδεσμοι και ποιες οι αρθρώσεις;

-Μοιάζει με το χέρι σας;

Μόνο ένα κοριτσάκι απάντησε γνώριζε την ονομασία των δαχτύλων του χεριού. Επαναλάβαμε συλλαβιστά και χτυπώντας παλαμάκια την κάθε συλλαβή κάθε δαχτύλου ξεχωριστά.

Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να δουν μια εικόνα με ένα ρομποτικό χέρι και ένα κανονικό ανθρώπινο. Έπεται συζήτηση γύρω από το τι είναι τεχνητό και ποιες οι διαφορές παρατηρούν σε σύγκριση με το ανθρώπινο. Έπειτα συγκρίναμε να δάχτυλα του ρομποτικού χεριού με τα δικά τους. Τα παιδιά βρήκαν μεν λίγες αλλά σημαντικές διαφορές συμμετείχαν δε, με περισσότερο ενδιαφέρον. Ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά « αυτό είναι πιο δυνατό από το δικό μου χέρι». Άλλο παιδί ανέφερε ότι «με τα δικά του δάχτυλα ζύνεται καλύτερα»

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά την εκμάθηση γραμμάτων της νοηματικής γλώσσας. Παρόλο που ο κάθε μαθητής ήταν υπεύθυνος να μάθει το δικό του γράμμα, σύμφωνα με το όνομά του, η δραστηριότητα έγινε ομαδοσυνεργατικά. Αρχικά, τα παιδιά κάθονταν με τις καρτέλες πλάτη στην πόρτα σε μια καμπύλη γραμμή. Ως αποτέλεσμα όλοι επικοινωνούσαν οπτικά με όλους. Κάθε δυο νήπια με τυχαία σειρά σηκώνονταν και πήγαιναν στο μεγάλο τραπέζι όταν άκουγαν το όνομά τους. Το ένα παιδί κρατούσε το ρομποτικό χέρι από την παλάμη ενώ το άλλο δοκίμαζε να φορέσει το γάντι με σκοπό να κουνήσει τα δάχτυλα ώστε να δει αν την κίνηση αυτή τη μιμείται το ρομποτικό χέρι. Άξιο αναφοράς είναι πως τα μάτια των μικρών μαθητών ήταν στραμμένα στο σωστό σημείο τη σωστή στιγμή. Πρώτα στο γάντι και έπειτα στο χέρι. Από την πρώτη στιγμή οι περισσότεροι μαθητές αντιλήφθηκαν πως λειτουργεί και ποια η σειρά των κινήσεων. Παράλληλα υπήρξε μαθητής που ενώ κινούσε τα δάχτυλα του δεν κοιτούσε το ρομποτικό χέρι αλλά συνέχιζε να παρατηρεί το γάντι χωρίς να γίνεται κάτι διαφορετικό. Μόλις έγινε αντιληπτό, σταμάτησε η δραστηριότητα και ξεκίνησε επανάληψη των οδηγιών λειτουργίας για να είναι ξεκάθαρο σε όλους τους μαθητές, ώστε να αποφευχθεί η όποια παρανόηση. Στη συνέχεια ο επόμενος στόχος ήταν να μάθουν αριθμούς με τον αντίστροφο όμως τρόπο. Όποιος μαθητής φοράει το γάντι δείχνει έναν αριθμό στη νοηματική και αυτός που κρατάει το χέρι, το σηκώνει ψηλά, έτσι, οι υπόλοιποι ψάχνουν να βρουν ποιος είναι αυτός ο αριθμός.

Η τρίτη μέρα παρέμβασης ξεκινάει με το να μάθουν πως μπορούν να πουν κάποιες απλές λεξούλες όπως Καλημέρα- Γεια κτλ σε ένα παιδί κωφό που ίσως μελλοντικά γνωρίσουν, με σκοπό να επικοινωνήσουν μαζί του. Η συζήτηση κινείται γύρω από εάν θα το έκαναν αυτό, εάν θα μιλούσαν

ή έστω να πλησίαζαν σε ένα κωφό παιδί τώρα που γνωρίζουν τον τρόπο επικοινωνίας, είτε μέσα με μια τάξη είτε στο πάρκο, ακόμα και σένα παιδικό πάρτι.

Κάθε ζευγάρι παιδιών αναλαμβάνει έναν ρόλο . Το ένα παιδί υποδύεται το κωφό και λέει καλημέρα στη νοηματική και το άλλο απαντά . Την τελευταία μέρα στο σχολείο , τα παιδιά συμπληρώνουν το ίδιο ερωτηματολόγιο με την πρώτη μέρα. Εκτός από τις 18 ερωτήσεις , οι μικροί μαθητές απάντησαν και σε άλλες 3 που αφορούσαν το ρομποτικό εργαλείο.

Την τελευταία μέρα της παρέμβασης , δόθηκαν προς συμπλήρωση, τα ίδια ερωτηματολόγια με τις ίδιες ερωτήσεις ακριβώς, ο χρόνος που δόθηκε ήταν περίπου ίδιος με τον αρχικό 30 λεπτά. Αυτό στο οποίο διέφερε η συμπλήρωση είναι ότι σε κάποιες ερωτήσεις , μπορούσαμε να αναφέρουμε πράγματα, ιδέες, να σχολιάσουν τα παιδιά πιο ελεύθερα , διότι οι μικροί μαθητές γνώριζαν όλα όσα θέλαμε να μάθουν και δεν θα είναι επηρεασμένα ή δεν θα επηρεάσουν άλλους συμμαθητές. Στην ερώτηση 5 “ θα έπαιζες με ένα παιδι που δεν μπορεί να περπατήσει ;” Τα παιδιά ανέφεραν:

- θα του έφερνα παιχνίδι να παίζει

- Θα παίζαμε lego

Το ίδιο ενδιαφέρον παρουσιάζεται και στην ερώτηση 8 “ Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία;”

Τα παιδιά χωρίς να ερωτηθούν σχολίασαν

-Θα του έδειχνα που να πάει

-Θα του έκανα νοήματα

-Θα του έγραφα με αλφαβήτα αυτό που θέλει

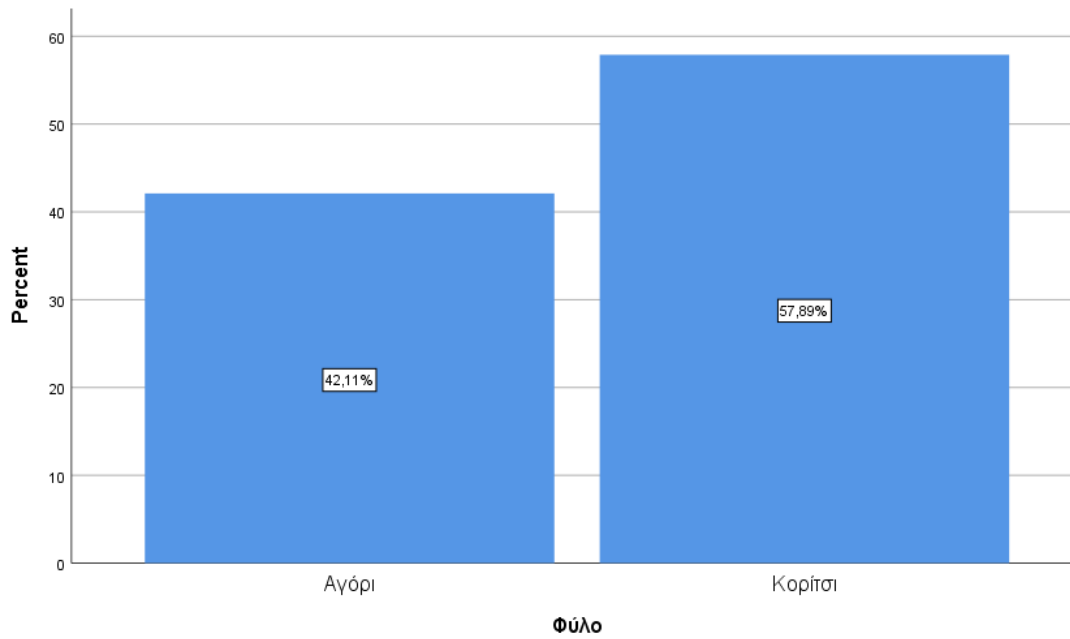
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	8	42,1	42,1	42,1
	Κορίτσι	11	57,9	57,9	100,0
Total		19	100,0	100,0	

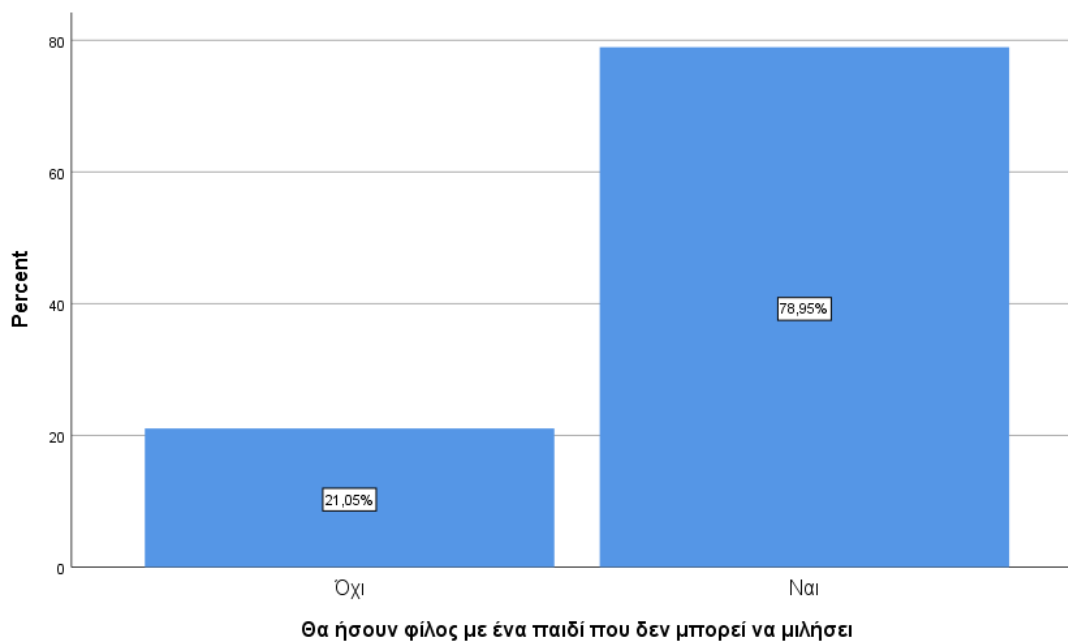
Γράφημα 1. Φύλο



Πίνακας 2. Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	21,1	21,1
	Ναι	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

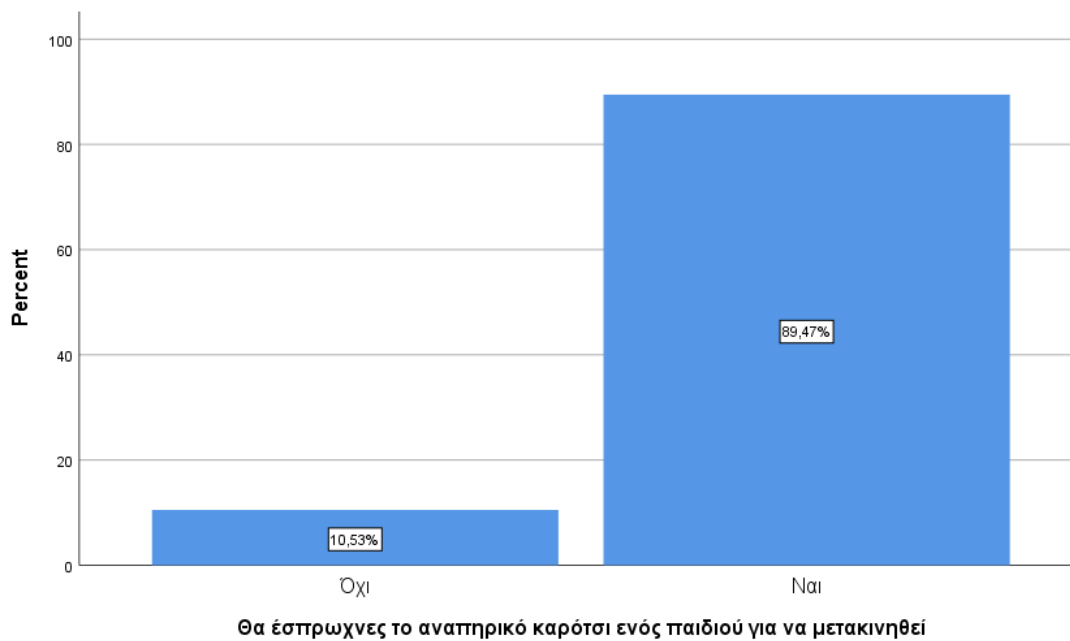
Γράφημα 2. Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει



Πίνακας 3. Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	2	10,5	10,5	10,5
	Ναι	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

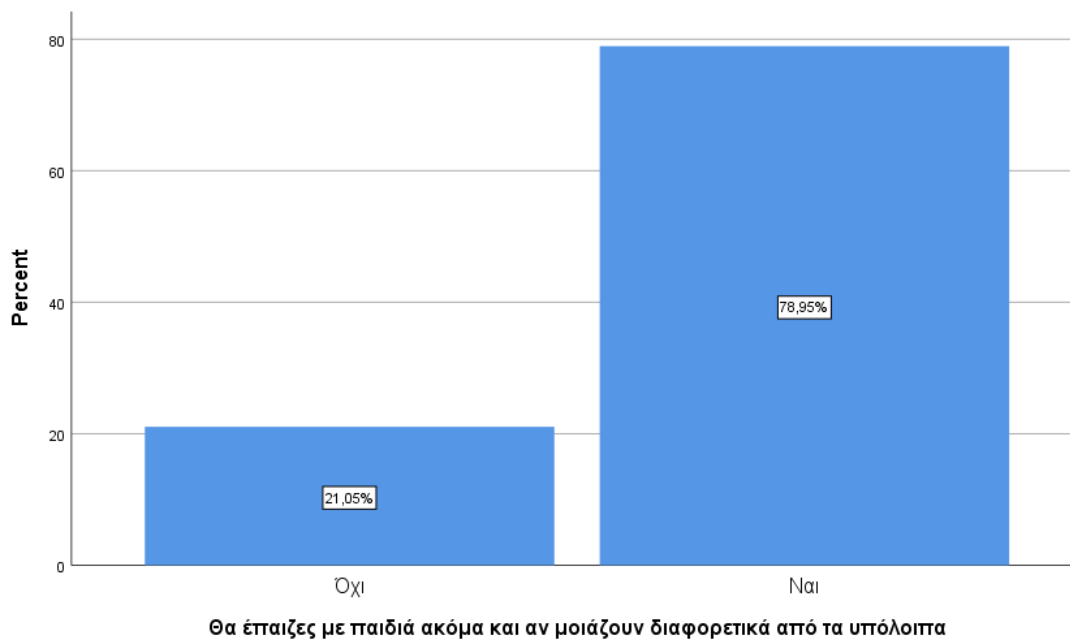
Γράφημα 3. Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί



Πίνακας 4. Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	21,1	21,1
	Ναι	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

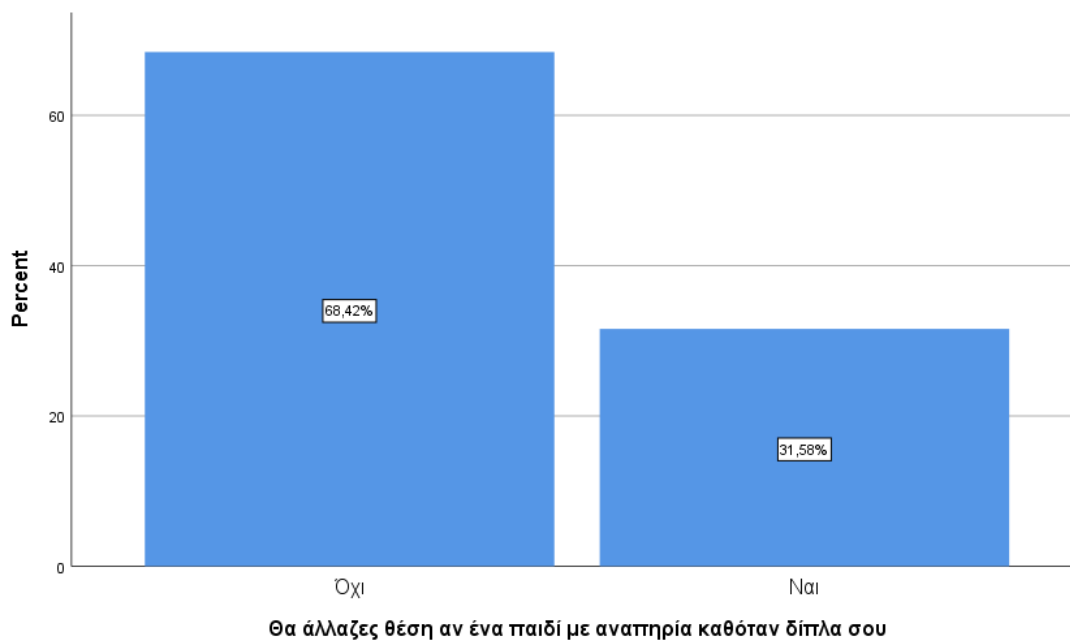
Γράφημα 4. Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα



Πίνακας 5. Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα σου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	13	68,4	68,4	68,4
	Ναι	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

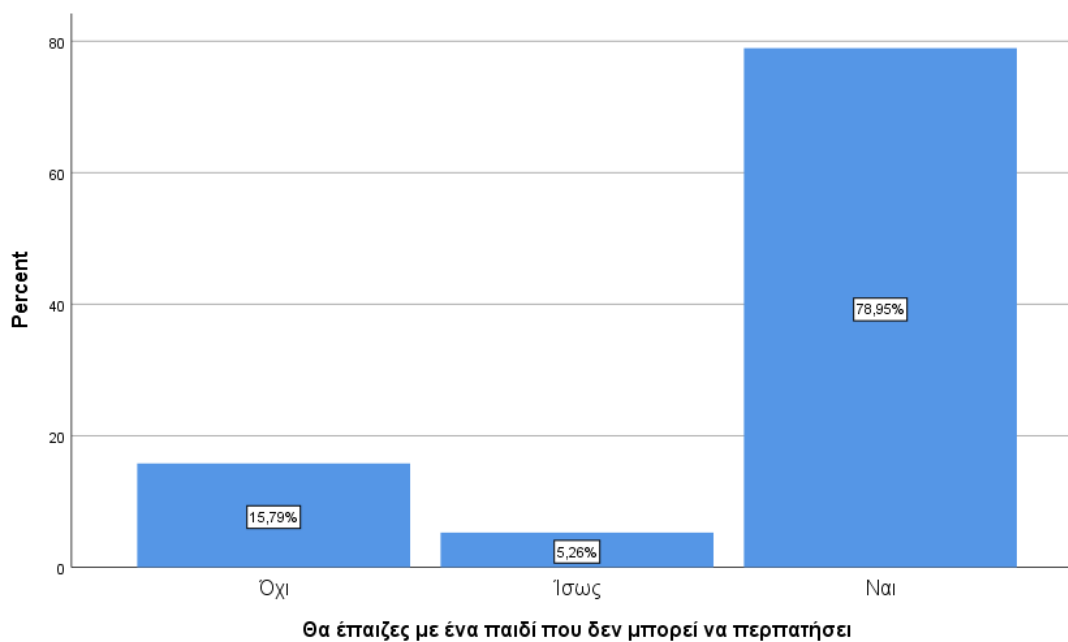
Γράφημα 5. Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα σου



Πίνακας 6. Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	3	15,8	15,8	15,8
	Ίσως	1	5,3	5,3	21,1
	Ναι	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

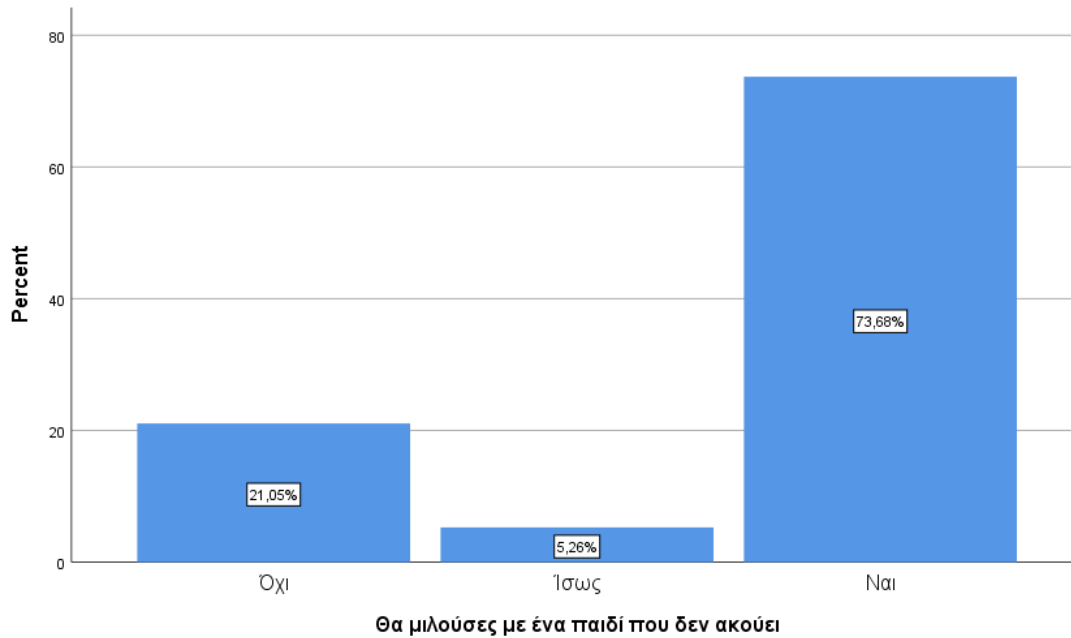
Γράφημα 6. Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει



Πίνακας 7. Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	21,1	21,1
	Ίσως	1	5,3	5,3	26,3
	Ναι	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

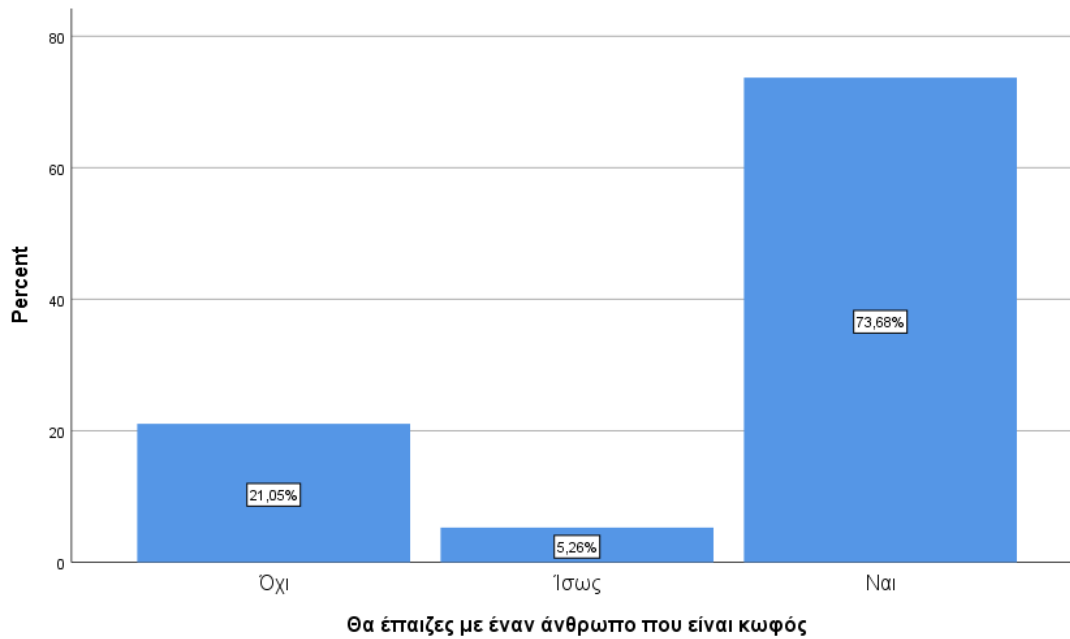
Γράφημα 7. Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει



Πίνακας 8. Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	21,1	21,1
	Ίσως	1	5,3	5,3	26,3
	Ναι	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Γράφημα 8. Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός

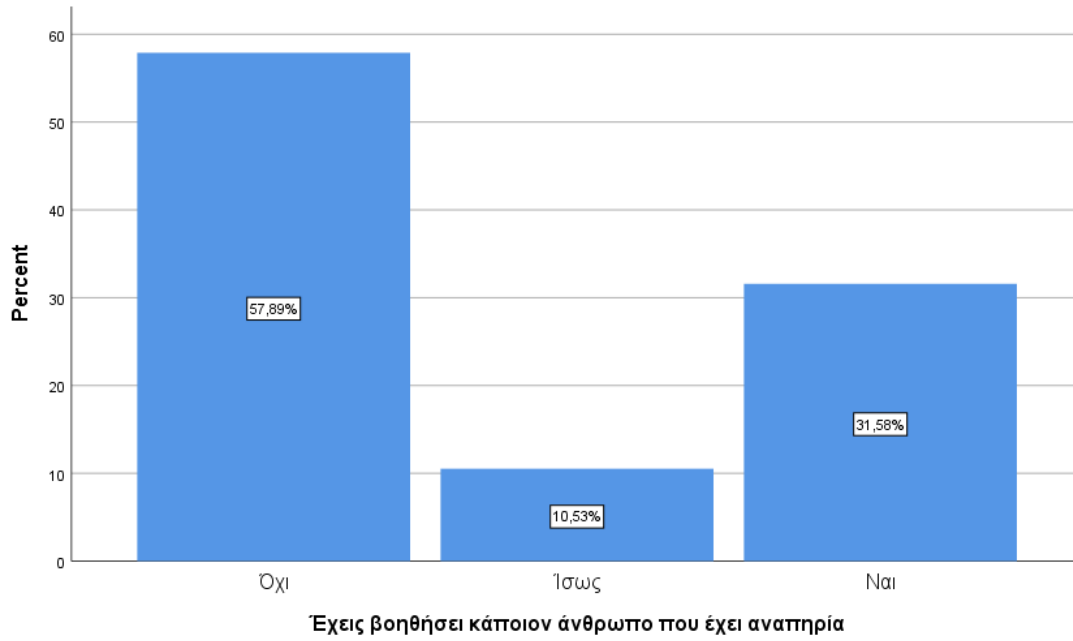


Πίνακας 9. Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	11	57,9	57,9	57,9
	Ίσως	2	10,5	10,5	68,4
	Ναι	6	31,6	31,6	100,0

Total	19	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

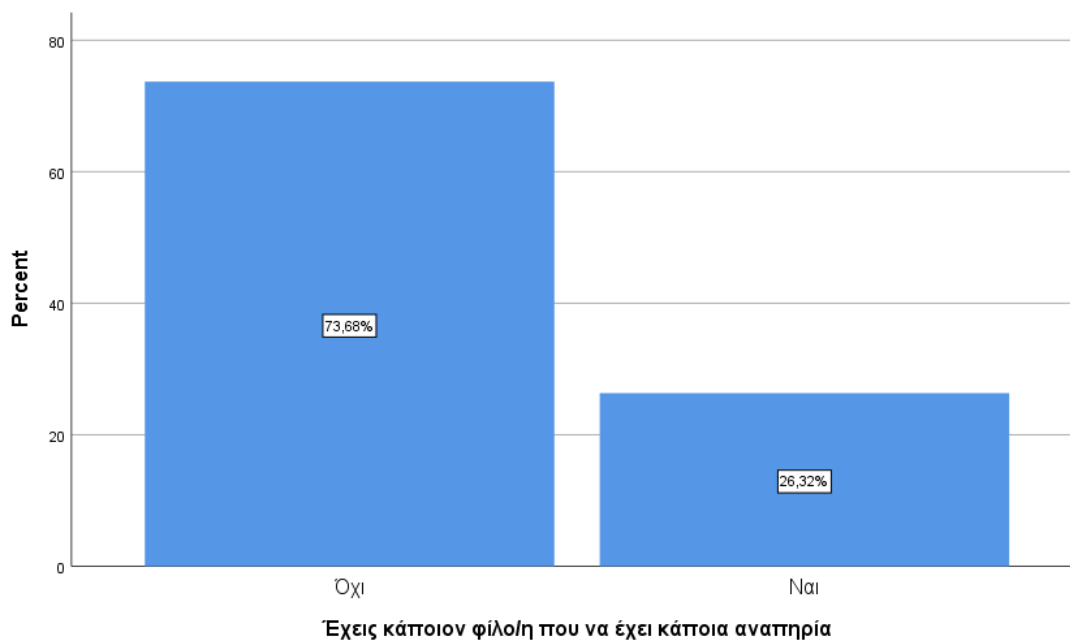
Γράφημα 9. Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία



Πίνακας 10. Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	14	73,7	73,7	73,7
	Ναι	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

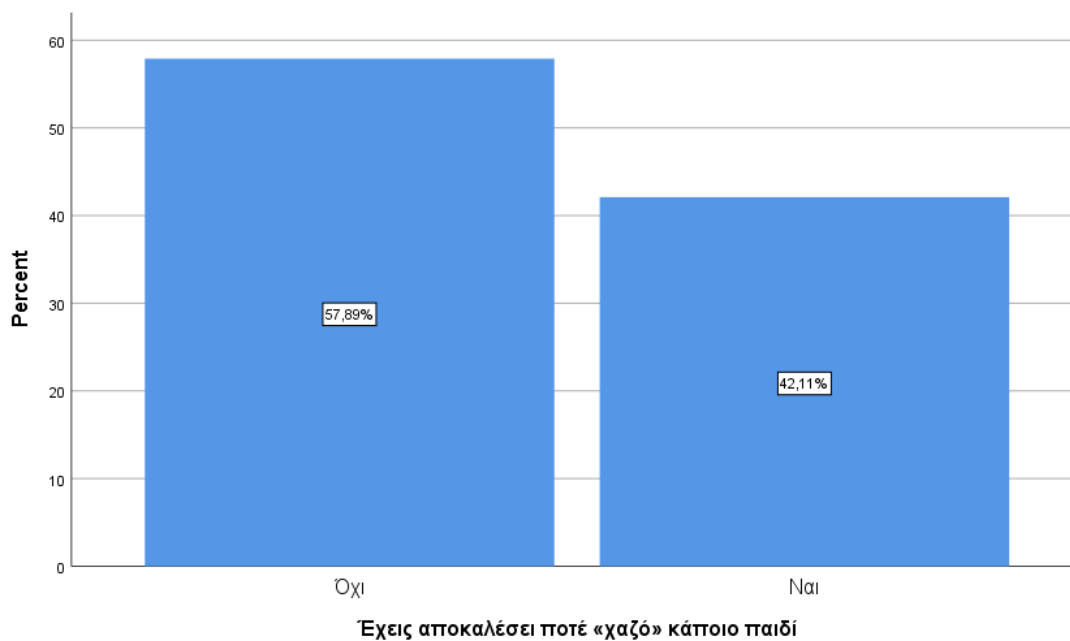
Γράφημα 10. Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία



Πίνακας 11. Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	11	57,9	57,9	57,9
	Ναι	8	42,1	42,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

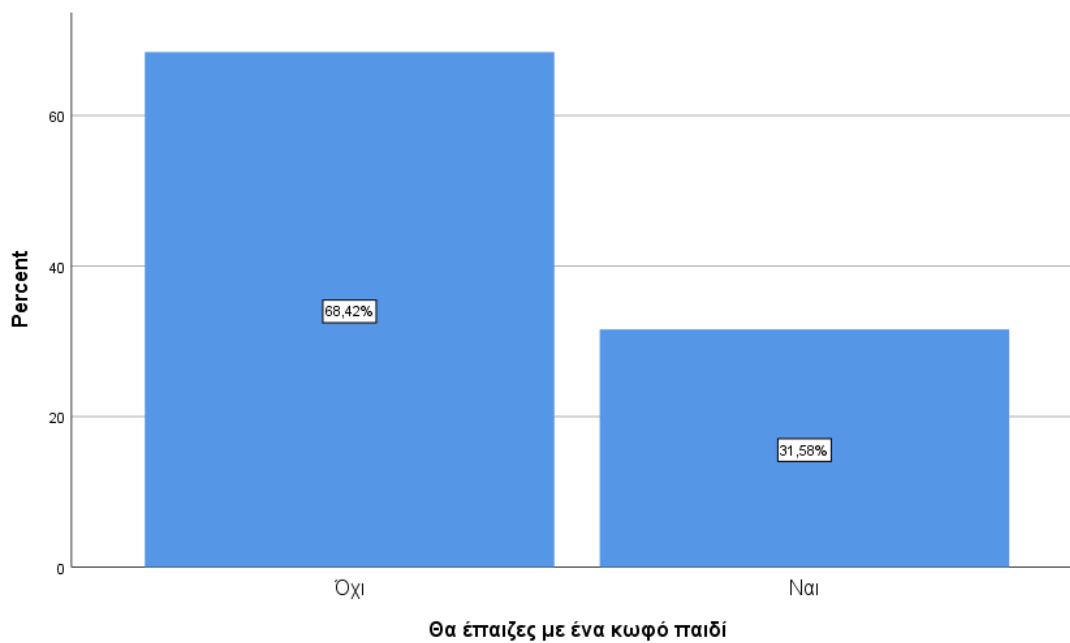
Γράφημα 11. Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί



Πίνακας 12. Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	13	68,4	68,4	68,4
	Ναι	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

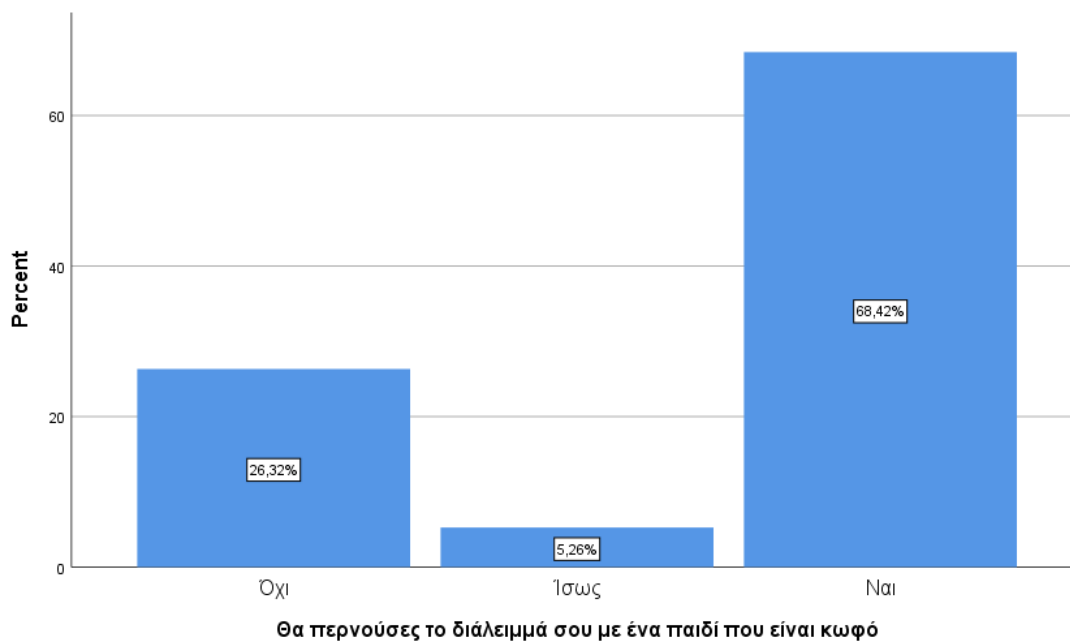
Γράφημα 12. Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί



Πίνακας 13. Θα περνούσες το διάλειμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	5	26,3	26,3	26,3
	Ίσως	1	5,3	5,3	31,6
	Ναι	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

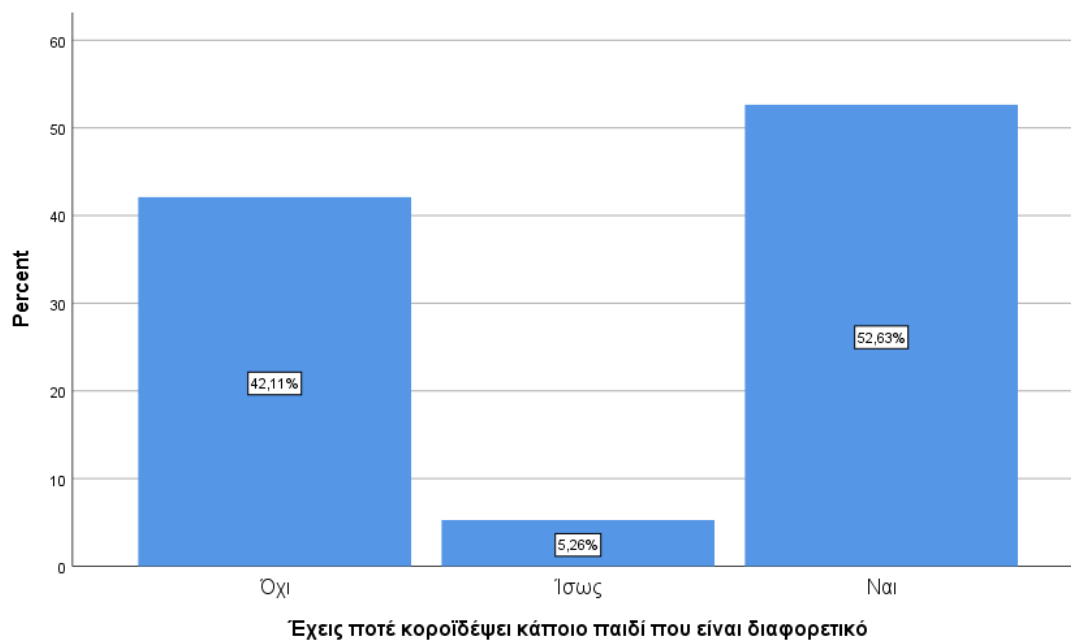
Γράφημα 13. Θα περνούσες το διάλειμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό



Πίνακας 14. Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	8	42,1	42,1	42,1
	Ίσως	1	5,3	5,3	47,4
	Ναι	10	52,6	52,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

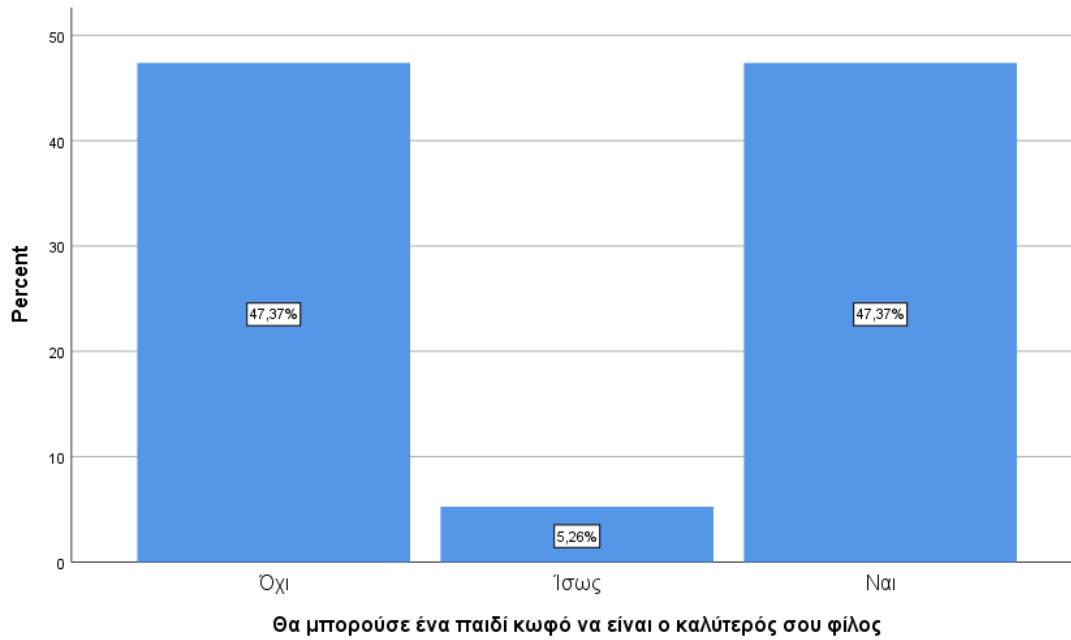
Γράφημα 14. Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό



Πίνακας 15. Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	9	47,4	47,4	47,4
	Ίσως	1	5,3	5,3	52,6
	Ναι	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Γράφημα 15. Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος

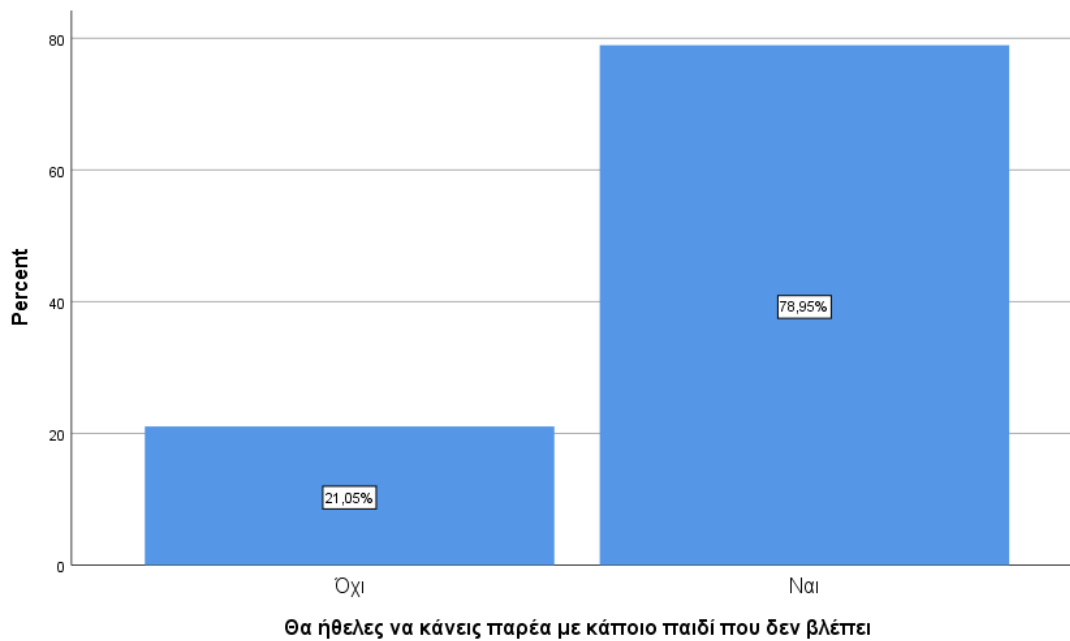


Πίνακας 16. Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	21,1	21,1
	Ναι	15	78,9	78,9	100,0

Total	19	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Γράφημα 16. Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει

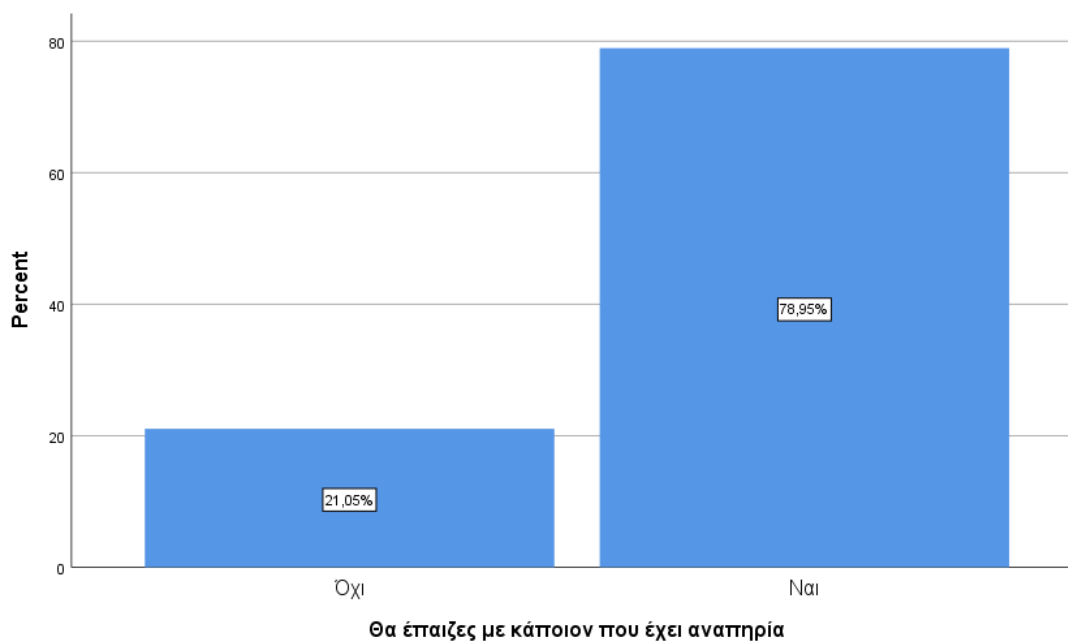


Πίνακας 17. Θα έπαιζες με κάποιον που έχει αναπηρία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Όχι	4	21,1	21,1	21,1
	Ναι	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

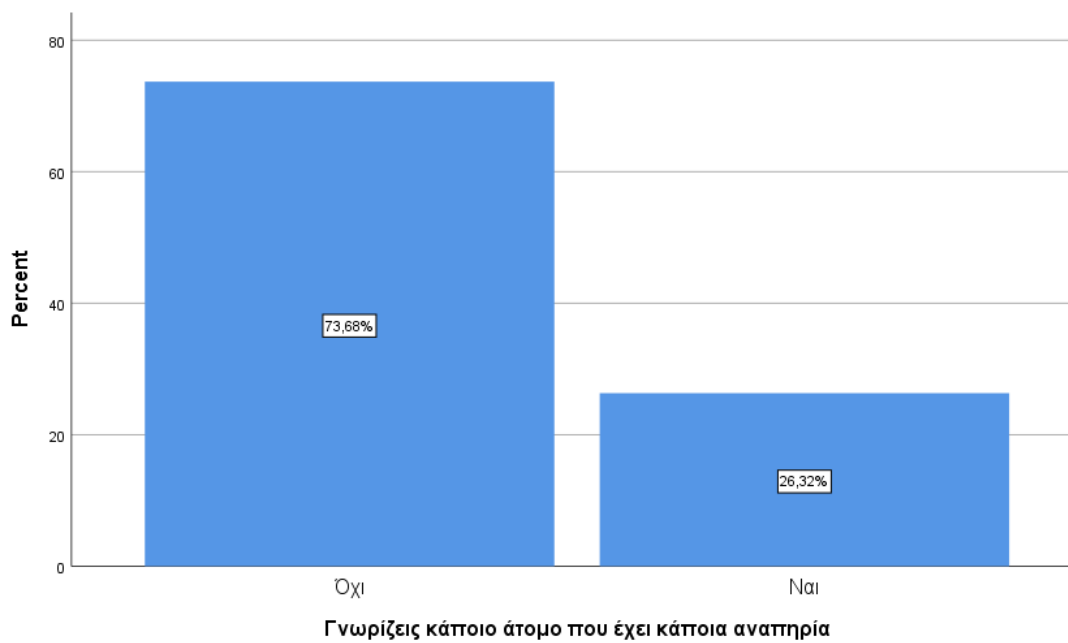
Γράφημα 17. Θα έπαιζες με κάποιον που έχει αναπηρία



Πίνακας 18. Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	14	73,7	73,7	73,7
	Ναι	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

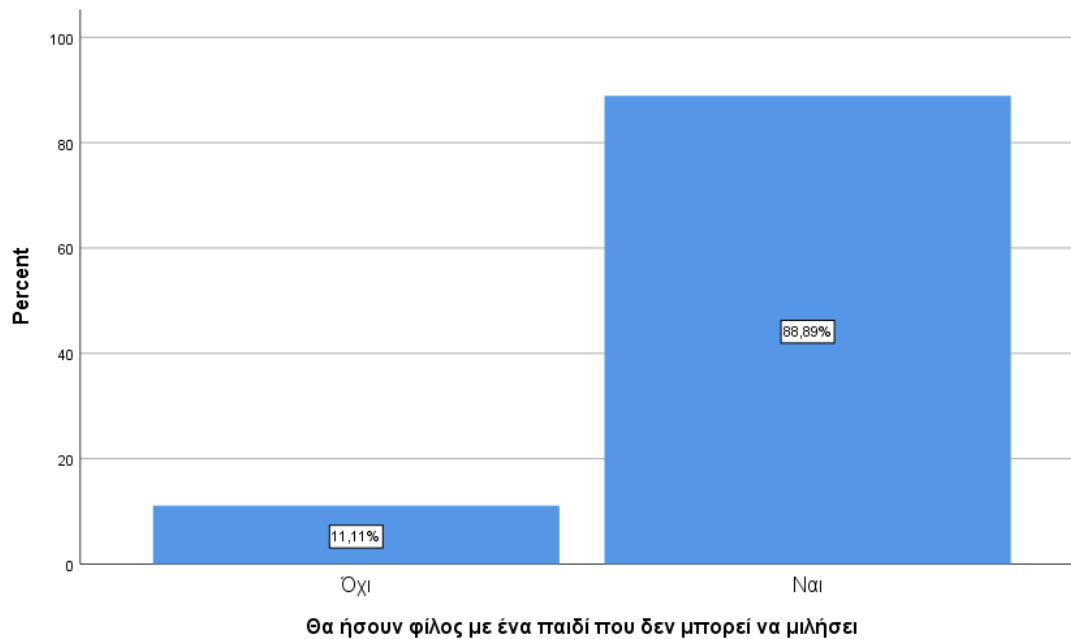
Γράφημα 18. Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία



Πίνακας 19. Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	2	10,5	11,1	11,1
	Ναι	16	84,2	88,9	100,0
Total		18	94,7	100,0	

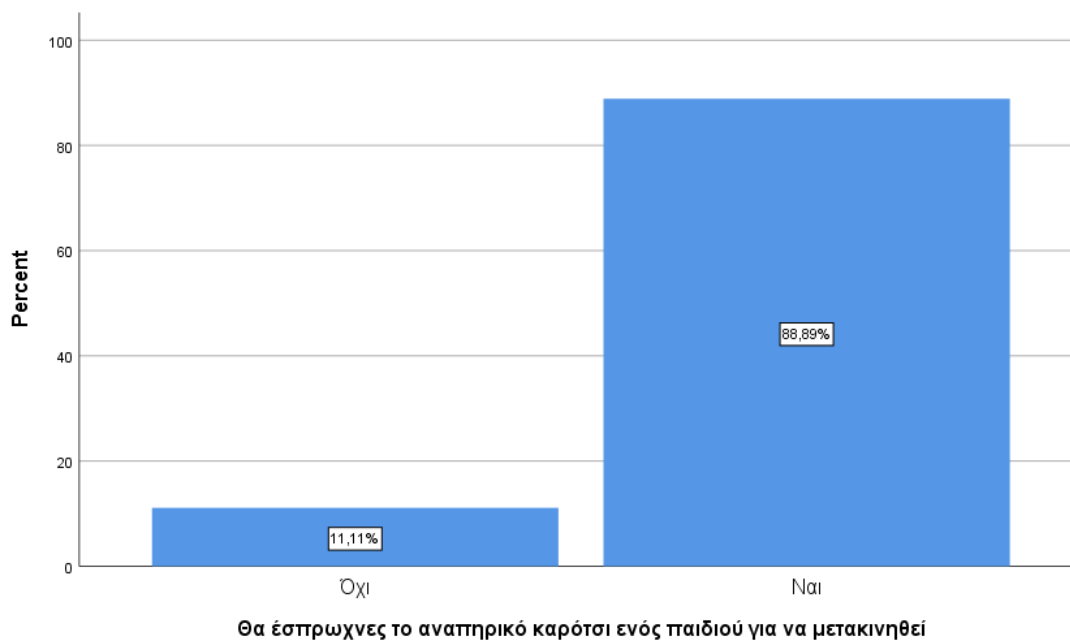
Γράφημα 19. Θα ήσουν φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει (μετά)



Πίνακας 20. Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	2	10,5	11,1	11,1
	Ναι	16	84,2	88,9	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

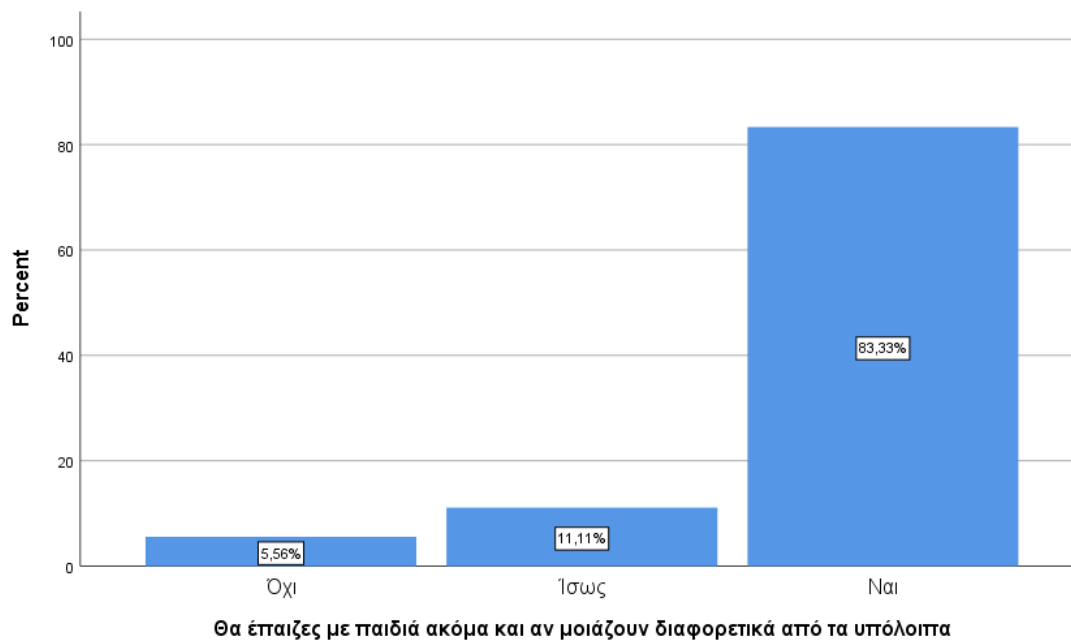
Γράφημα 20. Θα έσπρωχνες το αναπηρικό καρότσι ενός παιδιού για να μετακινηθεί (μετά)



Πίνακας 21. Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	5,3	5,6	5,6
	Ίσως	2	10,5	11,1	16,7
	Ναι	15	78,9	83,3	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

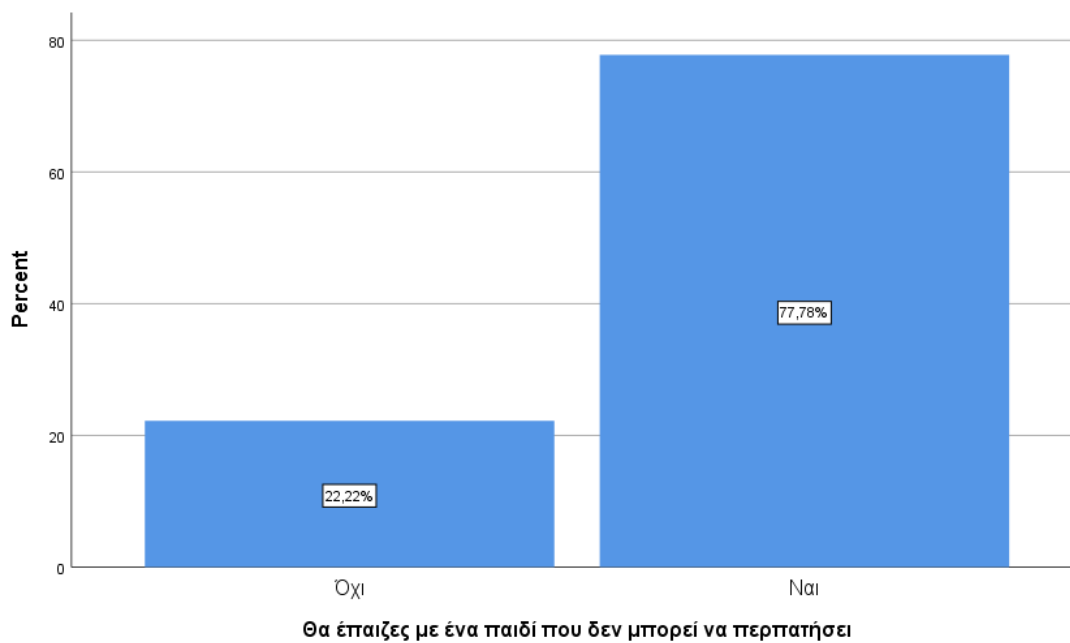
Γράφημα 21. Θα έπαιζες με παιδιά ακόμα και αν μοιάζουν διαφορετικά από τα υπόλοιπα (μετά)



Πίνακας 22. Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	22,2	22,2
	Ναι	14	73,7	77,8	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

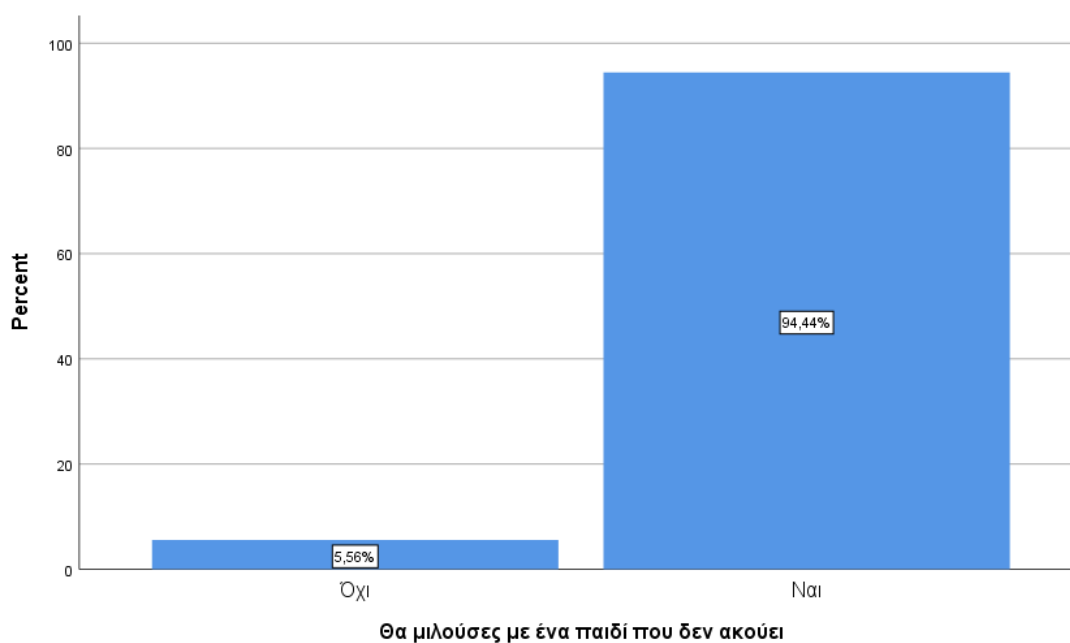
Γράφημα 22. Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει (μετά)



Πίνακας 23. Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	5,3	5,6	5,6
	Ναι	17	89,5	94,4	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

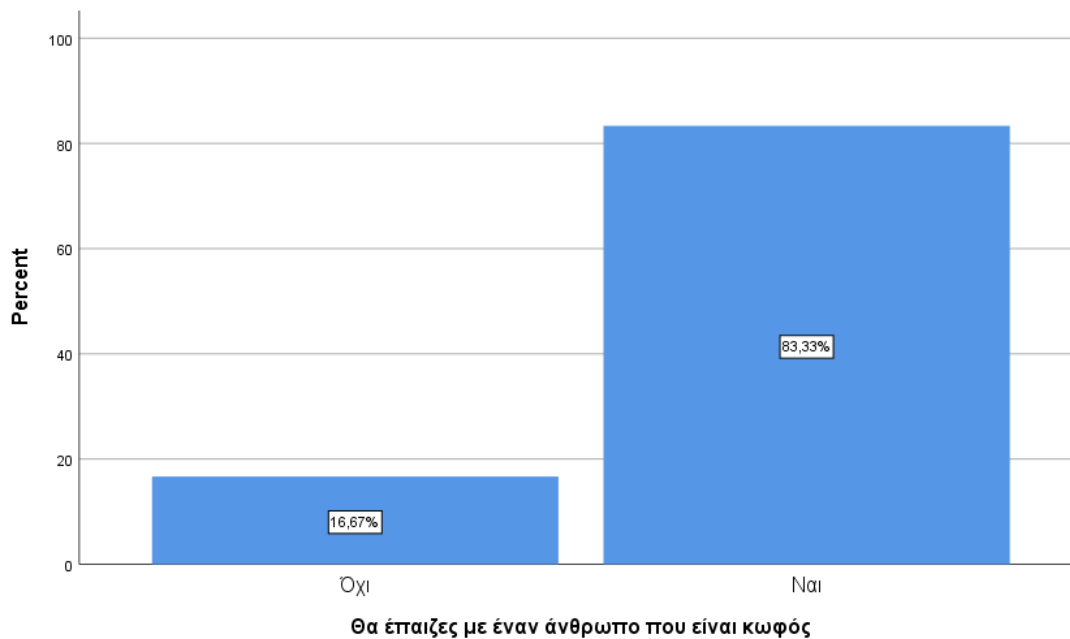
Γράφημα 23. Θα μιλούσες με ένα παιδί που δεν ακούει (μετά)



Πίνακας 24. Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	3	15,8	16,7	16,7
	Ναι	15	78,9	83,3	100,0
Total		18	94,7	100,0	

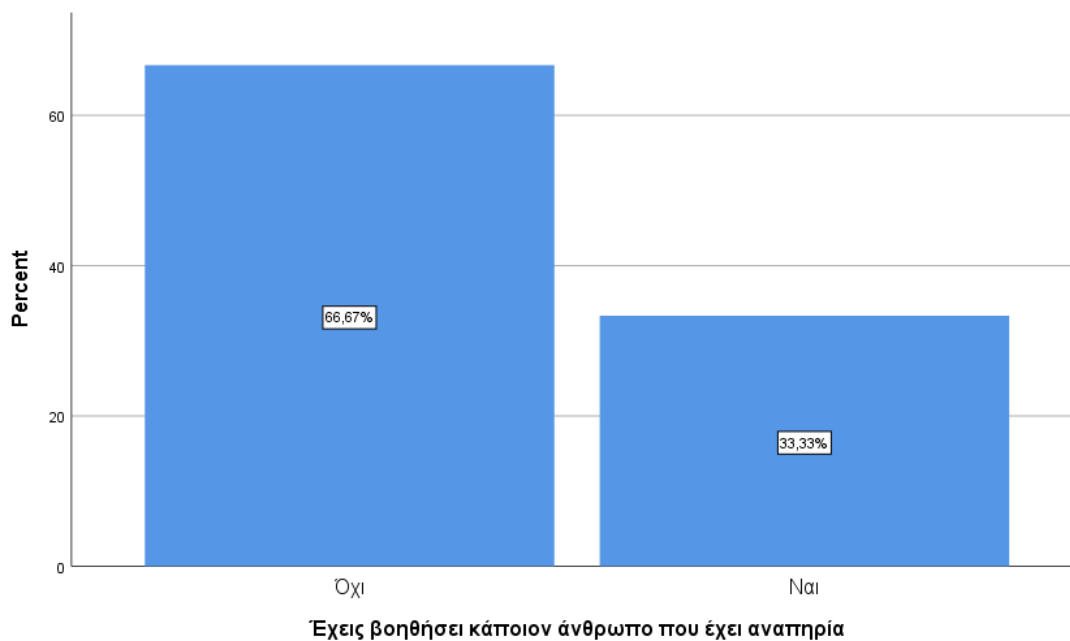
Γράφημα 24. Θα έπαιζες με έναν άνθρωπο που είναι κωφός (μετά)



Πίνακας 25. Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	12	63,2	66,7	66,7
	Ναι	6	31,6	33,3	100,0
Total		18	94,7	100,0	

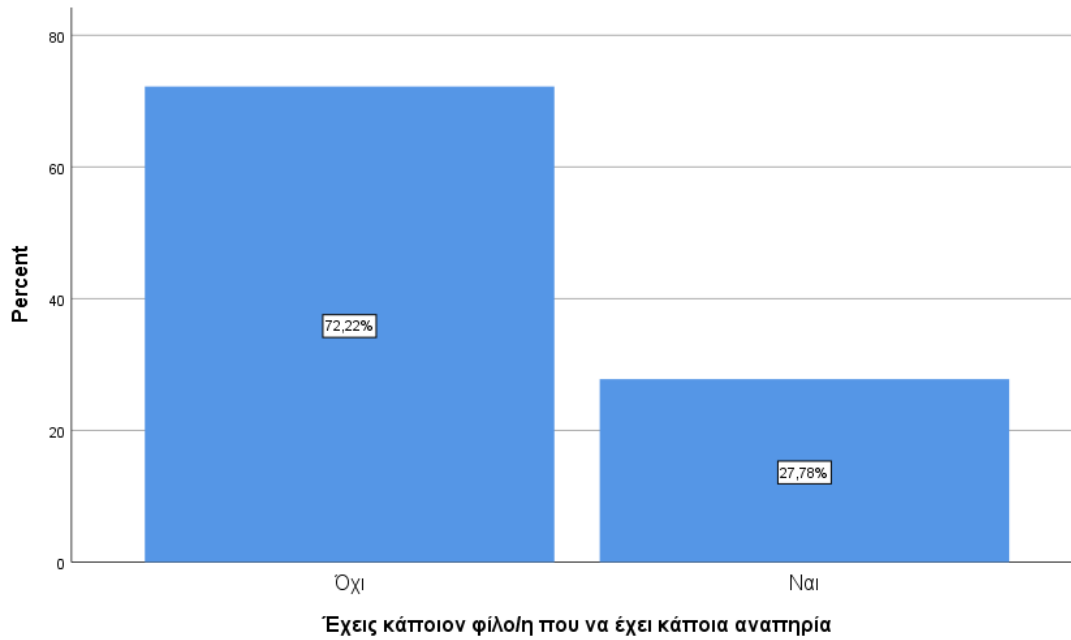
Γράφημα 25. Έχεις βοηθήσει κάποιον άνθρωπο που έχει αναπηρία (μετά)



Πίνακας 26. Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	13	68,4	72,2	72,2
	Ναι	5	26,3	27,8	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

Γράφημα 26. Έχεις κάποιον φίλο/η που να έχει κάποια αναπηρία (μετά)

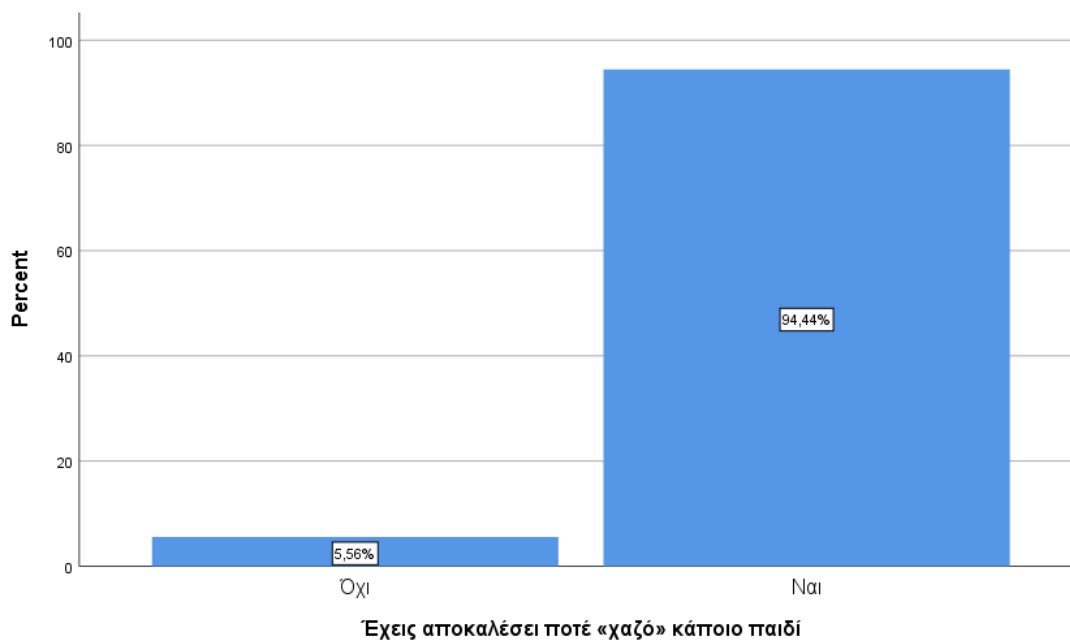


Πίνακας 27. Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	5,3	5,6	5,6
	Ναι	17	89,5	94,4	100,0

Total	18	94,7	100,0
-------	----	------	-------

Γράφημα 27. Έχεις αποκαλέσει ποτέ «χαζό» κάποιο παιδί (μετά)

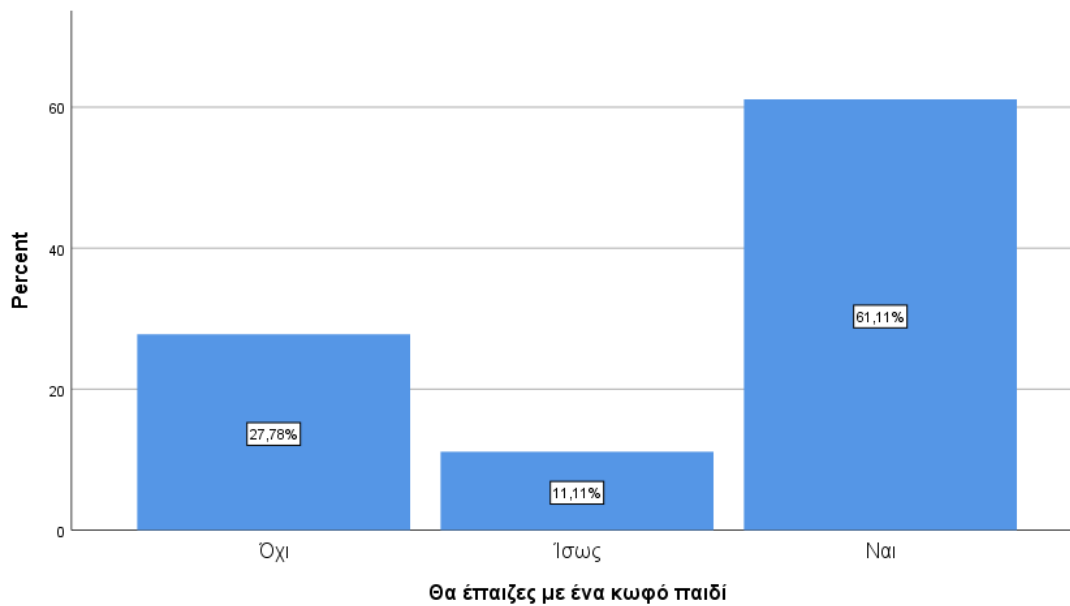


Πίνακας 28. Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	5	26,3	27,8	27,8

Ίσως	2	10,5	11,1	38,9
Ναι	11	57,9	61,1	100,0
Total	18	94,7	100,0	

Γράφημα 28. Θα έπαιζες με ένα κωφό παιδί (μετά)

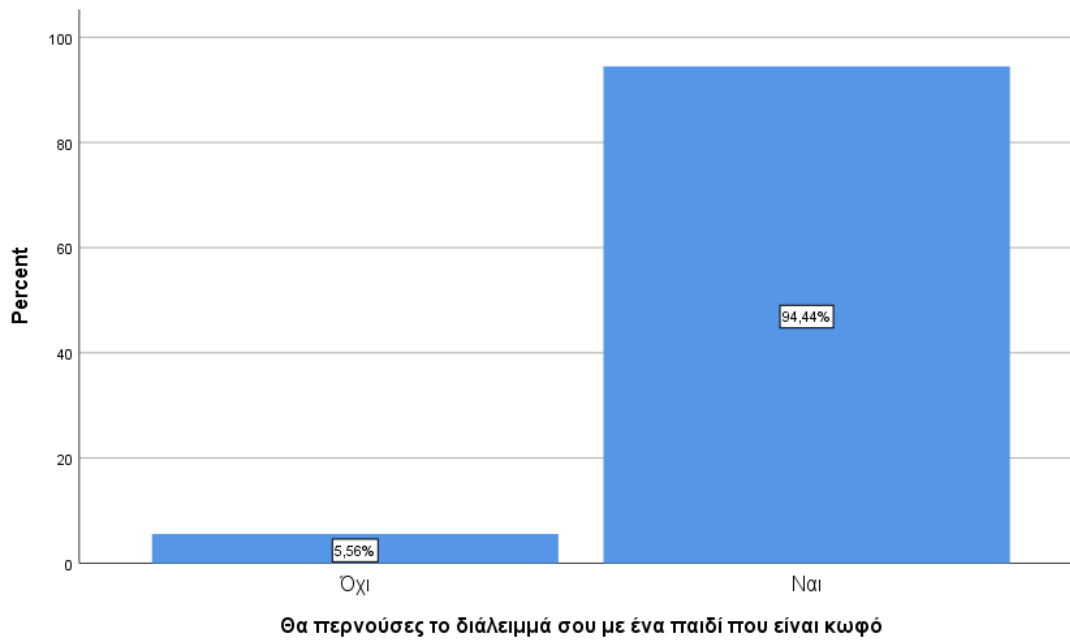


Πίνακας 29. Θα περνούσες το διάλειμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	5,3	5,6	5,6

Ναι	17	89,5	94,4	100,0
Total	18	94,7	100,0	

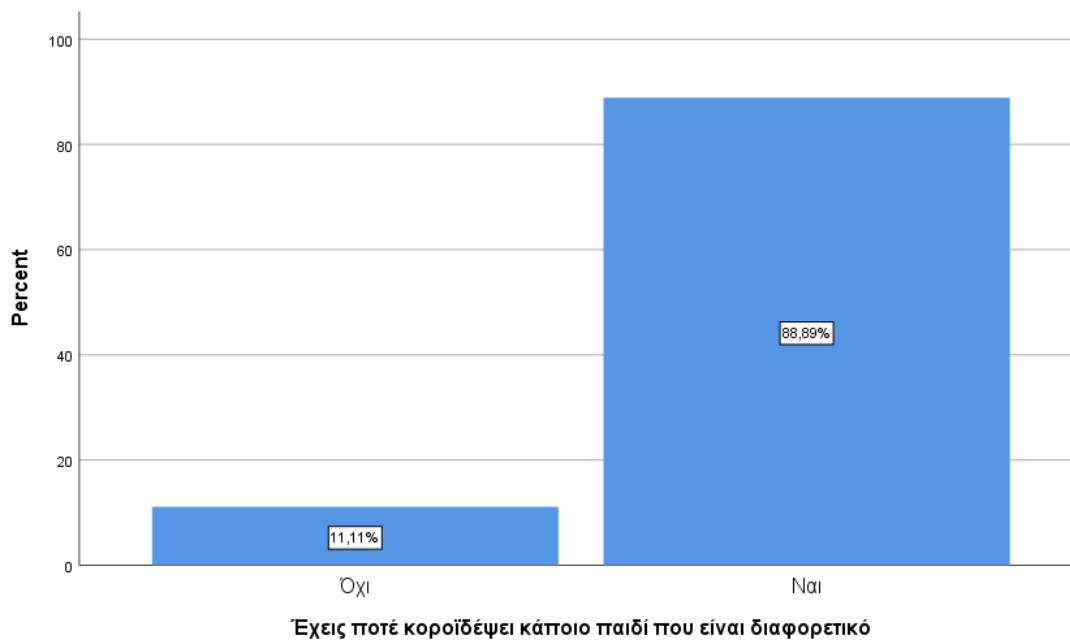
Γράφημα 29. Θα περνούσες το διάλειμά σου με ένα παιδί που είναι κωφό (μετά)



Πίνακας 30. Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	2	10,5	11,1	11,1
	Ναι	16	84,2	88,9	100,0
Total		18	94,7	100,0	

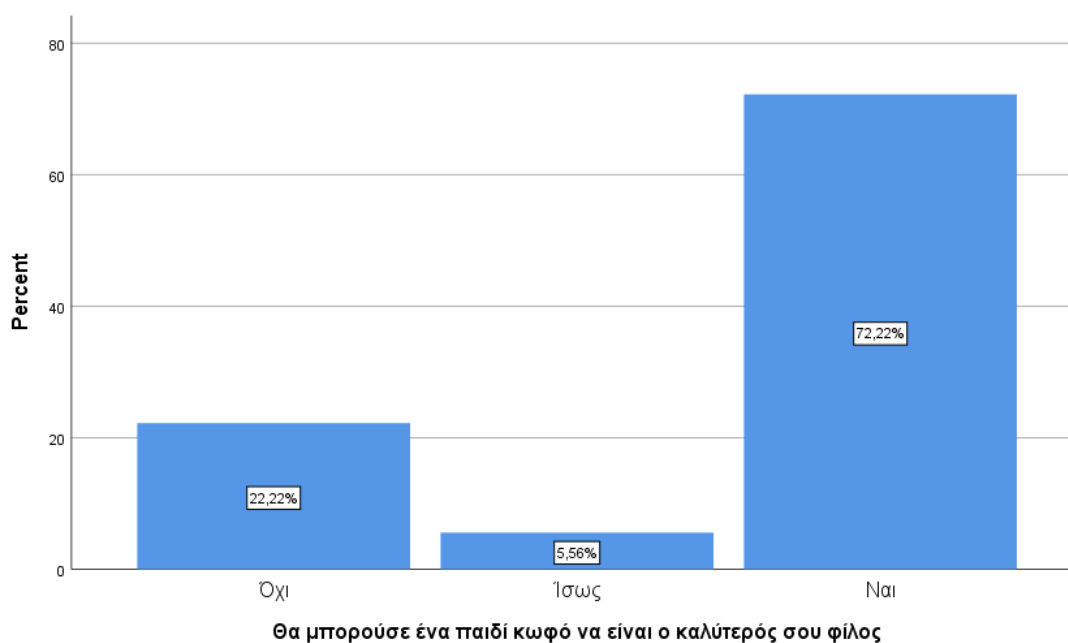
Γράφημα 30. Έχεις ποτέ κοροϊδέψει κάποιο παιδί που είναι διαφορετικό (μετά)



Πίνακας 31. Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	21,1	22,2	22,2
	Ίσως	1	5,3	5,6	27,8
	Ναι	13	68,4	72,2	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

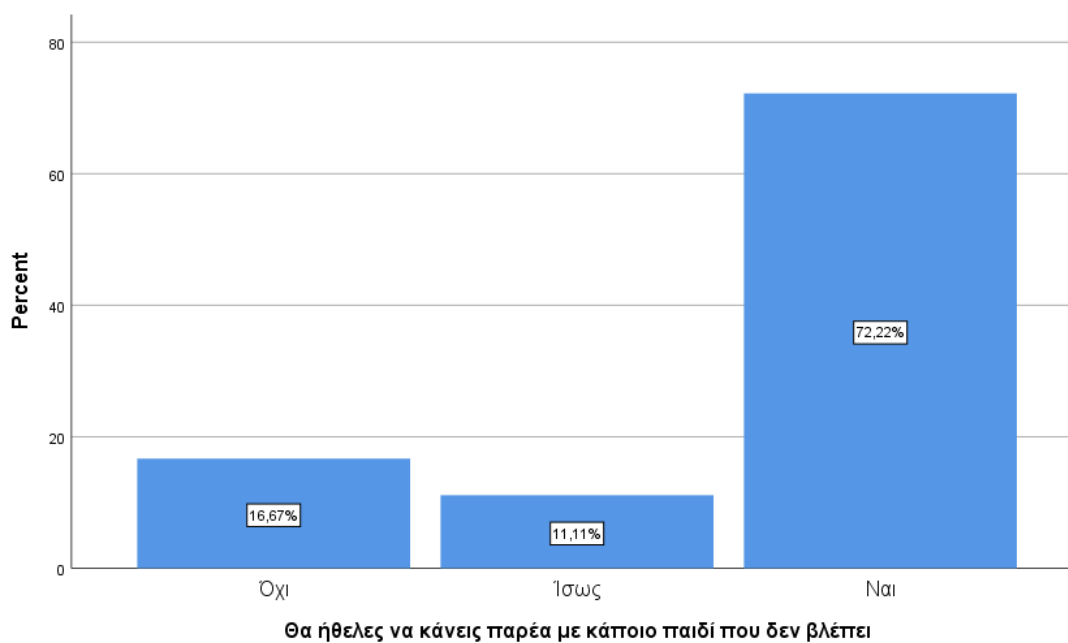
Γράφημα 31. Θα μπορούσε ένα παιδί κωφό να είναι ο καλύτερός σου φίλος (μετά)



Πίνακας 32. Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	3	15,8	16,7	16,7
	Ίσως	2	10,5	11,1	27,8
	Ναι	13	68,4	72,2	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

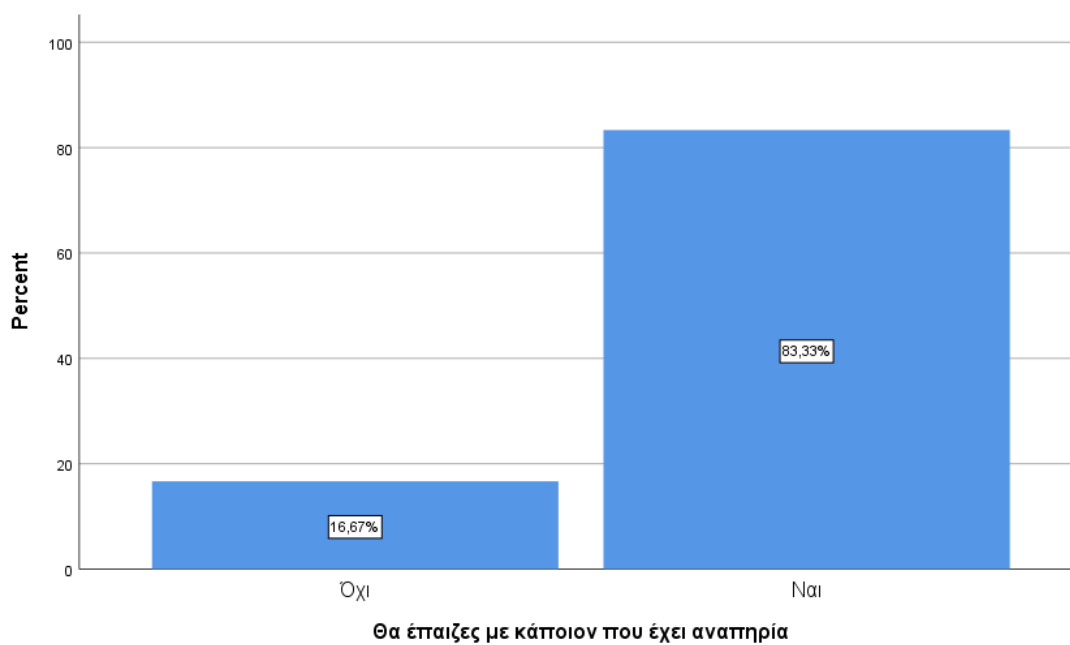
Γράφημα 32. Θα ήθελες να κάνεις παρέα με κάποιο παιδί που δεν βλέπει (μετά)



Πίνακας 33. Θα έπαιζες με κάποιον που έχει αναπηρία (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	3	15,8	16,7	16,7
	Ναι	15	78,9	83,3	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

Γράφημα 33. Θα έπαιζες με κάποιον που έχει αναπηρία (μετά)



Πίνακας 34. Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία (μετά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	15	78,9	83,3	83,3
	Ναι	3	15,8	16,7	100,0
	Total	18	94,7	100,0	

Γράφημα 34. Γνωρίζεις κάποιο άτομο που έχει κάποια αναπηρία (μετά)

