

Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής (ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α.)

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας (Ε.Ε.Π.Ε.)

ΤΕΥΧΟΣ 2 - ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2009

Τιμή τεύχους: 12,00 €
ISSN 1791-4973

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ
Εμμανουήλ Κολιάδης

Πρόεδρος Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας

ΕΠΙΜΕΛΗΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ
Σούλης Σπύρος, Αναστασίου Δημήτρης

ΕΚΔΟΤΗΣ

Εκδόσεις Γρηγόρη

Ίπποκράτους 43, 106 80 Αθήνα, τηλ. 210 36.37.016, fax: 210 36.26.646
<http://www.grigorisbooks.gr>, e-mail: grbooks@otenet.gr

Hellenic Review of Special Education (HRSE)

EDITED TWICE YEARLY BY THE
Hellenic Society for Special Education (H.S.S.E.)

ISSUE 2 - DECEMBER 2009

Price item: 12,00 €
ISSN 1791-4973

EDITOR

Emm. Koliades

President of the Hellenic Society of Special Education (H.S.S.E)

EDITION SUPERVISORS

Soulis Spiros, Anastasiou Dimitris

PUBLISHER

Grigoris Publications

43 Ipokratous str., 106 80 Athens, Greece, tel. 210 36.37.016, fax: 210 36.26.646
<http://www.grigorisbooks.gr>, e-mail: grbooks@otenet.gr

χλιακό εμφύτευμα στις παραπάνω υποκλίμακες είναι ίσως ή λίγο υψηλότερες από τα τυπικά δεδομένα που βρέθηκαν στην ελληνική προσαρμογή του ΠΑΤΕΜ (Μαζορή-Μπότσαρη, 2001), τα οποία ήταν για τη Σχολική ικανότητα Μ.Ο. = 3,23 και για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους Μ.Ο. = 3,11. Σε κάθε υποκλίμακα, τρεις μόνο μαθητές βρέθηκαν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους ακούοντες μαθητές. Τα ευρήματα αναφορικά με αυτά τα παιδιά αυτά θα συζητηθούν σε επόμενη ενότητα.

Πίνακας 2

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τη Σχολική τους ικανότητα και τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους στη φάση πριν (1) και μετά (2) την παρέμβαση

Αριθ.	Σχολική τάξη	Φύλο	Ηλικία	(1) Αυτοεκτ. για τη Σχολική Ικανότητα	(2) Αυτοεκτ. για τη Σχολική Ικανότητα	(1) Αυτοεκτ. Σχέσεις με συνομηλ.	(2) Αυτοεκτ. Σχέσεις με συνομηλ.	Αυτοεκτ. για τις Σχέσεις με συνομηλ.
1	Νηπιαγωγείο	κορίτσι	6,4	3,5	4	3,25	4	4
2	Νηπιαγωγείο	κορίτσι	6,8	3,4	4	4	4	3,4
3	Α' Δημοτ.	κορίτσι	7,7	3,6	4	3,8	4	4
4	Α' Δημοτ.	αγόρι	7,6	3,8	4	3,8	4	4
5	Α' Δημοτ.	αγόρι	8,4	4	-	4	-	-
6	Α' Δημοτ.	αγόρι	8,6	3,4	3,6	4	4	3,4
7	Α' Δημοτ.	αγόρι	8,5	2,8	4	4	4	4
8	Α' Δημοτ.	αγόρι	9,2	2,8	4	2,2	3,6	3,6
9	Α' Δημοτ.	κορίτσι	7,7	4	4	3,8	2,4	2,4
10	Γ' Δημοτ.	αγόρι	9,6	3,8	2,6	3,6	2,6	2,6
11	Δ' Δημοτ.	αγόρι	10,9	3,2	3,2	4	4	4
12	Δ' Δημοτ.	αγόρι	13,3	3,8	4	4	3,8	4
13	Δ' Δημοτ.	κορίτσι	10,4	3,8	4	3,8	4	4
14	Ε' Δημοτ.	αγόρι	13,1	4	3	4	3,2	3,2
15	Ε' Δημοτ.	κορίτσι	11	3	3,6	3	3,8	3,8
16	Β' Γυμν.	αγόρι	14,6	2,4	1,8	2,4	2	2
Σύνολο				3,46	3,59	3,60	3,48	
Τυπικά δεδομένα				3,23		3,11		

Σημείωση: Τα τυπικά δεδομένα (νόρμες) που παρουσιάζονται στον Πίνακα είναι ο μέσος όρος από αυτά που βρέθηκαν στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κατά τη στάθμιση του ΠΑΤΕΜ σε ελληνικό δείγμα (Μαζορή-Μπότσαρη, 2001).

Το γενικό λολιόν συμπεράσμα είναι ότι τα παιδιά με ΚΕ που εξετάστηκαν δεν φάνηκε να υπολείπονται στην αυτοεκτίμηση από τους ακούοντες συνομηλίκους τους, αντίθετα είχαν σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση. Προς το παρόν, δεν μπορούμε να υποθέσουμε αν αυτό αντανακλά την πραγματική

εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ή την προστάθειά τους να προβάλουν τον ιδανικό τους εαυτό. Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων, θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τις περιπτώσεις των παιδιών με την πιο χαμηλή και την πιο υψηλή αυτοεκτίμηση με αναφορά στα ποιοτικά δεδομένα που έχουμε σχετικά με το είδος και το επίπεδο της επικοινωνίας τους, το είδος του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο φοιτούν, κτλ.

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους

Για να διερευνηθεί αν η αυτοεκτίμηση των μαθητών στις υποκλίμακες της Σχολικής ικανότητας και των Σχέσεων με τους συνομηλίκους επηρεάζεται από το φύλο τους εφαρμόστηκε μια σειρά μη παραμετρικών ελέγχων με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι το φύλο των μαθητών δε διαφοροποιεί με στατιστικώς σημαντικό τρόπο την αυτοεκτίμηση τους στις δύο υποκλίμακες. Τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν κάπως υψηλότερη αυτοεκτίμηση για τη Σχολική τους ικανότητα (Μ.Ο. κοριτσιών = 3,55 και Μ.Ο. αγοριών = 3,4), χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική. Ως προς τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν την ίδια αυτοεκτίμηση (Μ.Ο. κοριτσιών = 3,61 και Μ.Ο. αγοριών = 3,6).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με την ηλικία τους με μια ανάλυση μη παραμετρικής συσχέτισης που έγινε με το κριτήριο Spearman. Οι συνάφειες της ηλικίας με την αυτοεκτίμηση ως προς τη Σχολική τους ικανότητα και ως προς τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους ήταν χαμηλές ($r = -0,17$ και $r = -0,05$, αντίστοιχα) και, σε κάθε περίπτωση, μη σημαντικές. Αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχουν μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με το πέρασμα της ηλικίας, τουλάχιστον στο εύρος μεταξύ 6 και 13 ετών που εξετάστηκε στην παρούσα φάση. Βέβαια, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν μας επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με προβλήματα ακοής. Για το λόγο αυτό, σημειώνουμε με επιφύλαξη τα στατιστικά ευρήματα τα οποία, όμως, δείχνουν ορισμένες τάσεις. Αναφορικά δε με το είδος του εκπαιδευτικού πλαισίου που φοιτούσαν τα παιδιά, δεν ήταν δυνατόν να γίνει κάποια στατιστική σύγκριση διότι τα δείγματα ήταν άνιασα

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί ο τρίτος στόχος της έρευνας, σχετικά με την επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με

προβλήματα ακοής, διενεργήθηκε ένας μη παραμετρικός έλεγχος για σχετιζόμενα δείγματα με το τεστ Wilcoxon. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών στις φάσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Μία μικρή μεταβολή σημειώθηκε και στις δύο κλίμακες της αυτοεκτίμησης, χωρίς ωστόσο να αγγίζει το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας: στη Σχολική ικανότητα η μεταβολή ήταν θετική (Μ.Ο. πριν = 3,46 και Μ.Ο. μετά = 3,59), ενώ στις Σχέσεις με τους συνομηλίκους ήταν αρνητική (Μ.Ο. = 3,6 πριν και Μ.Ο. = 3,48 μετά).

Ποιοτική ανάλυση της χαμηλής και της υψηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών – διερεύνηση παραγόντων και τάσεων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που έχουμε για κάθε μαθητή μπορεί να δώσει ορισμένα επιπλέον στοιχεία για να κατανοήσουμε, ίσως, τι επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Συγκεκριμένα, ως προς τη Σχολική ικανότητα και τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους, τρεις από τους 16 μαθητές εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα τυπικά δεδομένα των αντίστοιχων υποκλίμακων (βλ. Πίνακα 2) στη μέτρηση που έγινε πριν από την παρέμβαση. Οι δύο μαθητές σημείωσαν, στην αρχική μέτρηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και στις δύο υποκλίμακες, ενώ ο τρίτος μαθητής σημείωσε χαμηλή αυτοεκτίμηση μόνο στη Σχολική ικανότητα. Μετά την παρέμβαση, δύο από αυτούς βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς την αυτοεκτίμηση ενώ ο τρίτος χειροτέρευσε. Παρακάτω θα συζητήσουμε πιο διεξοδικά τα ευρήματα που αφορούν στους μαθητές που σημείωσαν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ο πρώτος (με αριθμό 7 στον Πίνακα 2) ήταν μαθητής της Α΄ Δημοτικού, ηλικίας 8:5 ετών, με γονείς κατώτερου μορφωτικού επιπέδου (απόφοιτοι Δημοτικού). Η οικογένειά του χρησιμοποιούσε τη διάλεκτο Roma της ελληνικής γλώσσας. Ο μαθητής φοιτούσε σε ειδικό σχολείο βαρνηκίων-κωφών και η επικοινωνία του γινόταν κυρίως με την ΕΝΓ. Η ικανότητά του στην ομιλία και τον προφορικό λόγο γενικότερα ήταν εξαιρετικά περιορισμένη, ωστόσο έδειχνε ενδιαφέρον και κατέβαλε προσπάθεια για τα μαθήματα. Ήταν φιλικός και κοινωνικός στο χώρο του σχολείου. Η αυτοεκτίμησή του για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους ήταν πολύ υψηλή και στις δύο μετρήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση. Η αυτοεκτίμησή για τη Σχολική του ικανότητα ήταν χαμηλή (= 2,8) στην πρώτη μέτρηση ενώ στη μέτρηση μετά την παρέμβαση ανέβηκε στον υψηλότερο βαθμό.

Τα άλλα δύο παιδιά σημείωσαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και στις δύο υποκλίμακες κατά την πρώτη μέτρηση. Το ένα (αρ. 8) ήταν μαθητής της Α΄ Δημοτικού σε ειδικό σχολείο βαρνηκίων-κωφών, ηλικίας 9:2 ετών. Επι-

κοινωνούσε με την ΕΝΓ και χρησιμοποιούσε πολύ καλά τον προφορικό λόγο. Οι ακουστικές του ικανότητες ήταν καλές, αλλά παρουσιάζε μικρά κινητικά προβλήματα, γεγονός που ίσως εξηγεί τη χαμηλή του αυτοεκτίμηση ιδιαίτερα ως προς τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους (= 2,2). Ως προς τη Σχολική ικανότητα, η αυτοεκτίμησή του ήταν 2,8 στην πρώτη μέτρηση. Μετά την παρέμβαση, η αυτοεκτίμησή του ανέβηκε πολύ: ως προς τη Σχολική ικανότητα σημείωσε υψηλή αυτοεκτίμηση (= 4) και ως προς τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους σχεδόν υψηλή (= 3,6).

Τέλος, ο άλλος μαθητής (αρ. 16), ηλικίας 14:6 ετών, σημείωσε χαμηλή αυτοεκτίμηση και στις δύο υποκλίμακες στη φάση πριν την παρέμβαση (για τη Σχολική ικανότητα = 2,4 και για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους = 2,4), ενώ στη φάση μετά την παρέμβαση η αυτοεκτίμησή του έπεσε ακόμη περισσότερο (για τη Σχολική ικανότητα = 1,8 και για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους = 2). Πρόκειται για ένα αγόρι που φοιτούσε στην Β΄ Γυμνασίου σε γενικό σχολείο. Ο μαθητής χρησιμοποιούσε αποκλειστικά τον προφορικό λόγο και κατείχε ένα υψηλό επίπεδο επικοινωνίας, όμως είχε ορισμένες γλωσσικές ελλείψεις για την ηλικία του. Η ομιλία του ήταν αργή και περιορισμένης έντασης. Παρά ταύτα, διέθετε καλές ακουστικές ικανότητες οι οποίες βελτιώθηκαν περισσότερο μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που παρέθεσαν οι καθηγητές του στο ανοιχτό ερωτηματολόγιο, ο μαθητής δυσκολευόταν στο να παρακολουθεί συζητήσεις ή αναλύσεις θεμάτων μέσα στην τάξη, δυσκολευόταν επίσης στην κατανόηση κειμένων (είτε παρουσιάζονταν γραπτά είτε προφορικά) καθώς και στην απόδοση του νοήματός τους. Ως προς τη συμπεριφορά του ήταν επιμελής και εργατικός, αλλά αγχώμενος να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εργασίες. Στο κοινωνικό επίπεδο ήταν μάλλον μοναχικός, χωρίς στενές φιλίες και δε ξητούσε βοήθεια όταν δεν κατανοούσε κάτι. Είναι πιθανό ότι τόσο οι αυξημένες γλωσσικές/μαθησιακές απαιτήσεις του γενικού Γυμνασίου όσο και ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ευθύνονται για τη χαμηλή αυτοεκτίμηση αυτού του παιδιού. Συμπεραίνεται ότι η φοίτηση στο γενικό Γυμνάσιο είναι ίσως ένας επιβαρυντικός παράγοντας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση ενός μαθητή (αρ. 10), ηλικίας 9:6 ετών, ο οποίος είχε αρκετά υψηλή αυτοεκτίμηση στη φάση πριν την παρέμβαση (για τη Σχολική ικανότητα = 3,8 και για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους = 3,6), αλλά στη φάση μετά η αυτοεκτίμησή του μειώθηκε και στις δύο υποκλίμακες (για τη Σχολική ικανότητα = 2,6 και για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους = 2,6). Ήταν ένας μαθητής της Γ΄ Δημοτικού, ενταγμένος στο γενικό σχολείο με στήριξη υπό τη μορφή εξομοιωμένου προγράμματος στη γλώσσα. Ο μαθητής υποστηρίζονταν από δύο ειδικούς παι-

δαγωγούς που επιτελούσαν προγράμματα ενίσχυσης στα μαθήματα της γλώσσας και της γενικής γλωσσικής ανάπτυξης, αντίστοιχα. Ο προφορικός λόγος του ήταν καλός και οι δεξιότητές του στην ακουστική κατανόηση λόγου (δηλ. ακρόαση λόγου) ήταν αρκετά καλές και βελτιώθηκαν περισσότερο μετά την παρέμβαση. Μαθησιακά ακολουθούσε το επίπεδο της τάξης του αλλά σύμφωνα με τον δάσκαλό του χρειαζόνταν εκπαιδευτική υποστήριξη. Ήταν ευχάριστος, κοινωνικός με τους συνομηλίκους του και ιδιαίτερα συνεργατικός, αλλά είχε μεγάλο άγχος να τα καταφέρει και απαντούσε μόνο όταν ήταν απόλυτα σίγουρος για την ορθότητα της απάντησής του. Οι προσδοκίες της οικογένειάς του ήταν η πλήρης ενσωμάτωσή του. Είναι λοιπόν πιθανόν ότι το πρόγραμμα ακρόασης λόγου, το οποίο ακολουθήθηκε και από τους δύο ειδικούς παιδαγωγούς που τον παρακολουθούσαν, ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό και εντατικό και είχε ως αποτέλεσμα την επιβάρυνση του μαθητή.

Στη συνέχεια, ως εξετάσαμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των τριών παιδιών που σημείωσαν υψηλή αυτοεκτίμηση ως προς τη Σχολική τους ικανότητα (= 4). Το πρώτο (αφ. 5) ήταν ένα αγόρι της Α΄ Δημοτικού ενός ειδικού σχολείου βαρηκόων-κωφών, ηλικίας 8:4 ετών, για τον οποίο έχουμε την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησής του μόνο κατά την πρώτη φάση, εξαιτίας αλλαγής σχολείου. Ο μαθητής αυτός δεν επικοινωνούσε κανονικά ούτε με ολική επικοινωνία ούτε με τον προφορικό λόγο καθώς παρουσίαζε δυσκολίες κυρίως στην κατανόηση λόγου και στον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας. Γι' αυτό δυσκολευόταν στη μαθησιακή διαδικασία. Στην ομάδα του είχε πολύ καλή άθρωση και η ικανότητα ακρόασης λόγου ήταν πολύ καλή. Ήταν κοινωνικός, του άρεσε να είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και η αυτοεκτίμηση του για τις Σχέσεις του με τους συνομηλίκους ήταν επίσης υψηλή (= 4).

Το δεύτερο παιδί με υψηλή αυτοεκτίμηση (αφ. 9) ήταν μια μαθήτρια της Α΄ Δημοτικού ειδικού σχολείου βαρηκόων-κωφών, ηλικίας 7:7 ετών, η οποία επικοινωνούσε με ολική επικοινωνία αλλά και με τον προφορικό λόγο και σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούσε ακόμη και εικόνες ή εδειχνε στα αντικείμενα. Στον προφορικό λόγο είχε πολύ καλή κατανόηση και οι ικανότητές της στην ομιλία και την ακρόαση ήταν αρκετά καλές και βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση. Ήταν ένα παιδί ιδιαίτερα συνεργατικό και προθυμο, με οργάνωση και αυτοπεποίθηση. Είναι ενδιαφέρον ότι, μετά την παρέμβαση, η αυτοεκτίμηση της διατηρήθηκε υψηλή στη Σχολική ικανότητα (= 4) αλλά έπεσε αρκετά ως προς τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους (= 2,4). Πρέπει να σημειωθεί ότι η μαθητρία φοιτούσε σε ειδικό σχολείο βαρηκόων-κωφών και κατά τη διάρκεια του προγράμματος

της εκπαίδευσής της διαφοροποιήθηκε αρκετά από τους συμμαθητές της διότι η πλειοψηφία τους δε φορούσε ΚΕ και δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα αυτό. Αναρωτιόμαστε αν τα αποτελέσματά της θα ήταν ίδια σε ένα άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η ακρόαση λόγου είναι αναπόσπαστο μέρος της συνολικής διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας και τελείται από όλους τους μαθητές.

Ο τρίτος με υψηλή αυτοεκτίμηση (αφ. 14) ήταν ένας κωφός μαθητής αλβανικής καταγωγής, 13 ετών, ο οποίος φοιτούσε στην Ε΄ Δημοτικού ειδικού σχολείου βαρηκόων-κωφών. Ο μαθητής επικοινωνούσε πολύ καλά με την ΕΝΓ αλλά οι ικανότητές του στον προφορικό λόγο και συνελώς και στην ακρόαση λόγου ήταν εξαιρετικά περιορισμένες. Ο ίδιος νιώθει κωφός, ενώ η οικογένειά του προσδοκά βελτίωση στην ακοή και την ομιλία προκαλώντας αντιδράσεις από τη μεριά του. Τέλος, είναι ώριμο και συνεργάσιμο παιδί. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ στην πρώτη μέτρηση η αυτοεκτίμηση του ήταν πολύ υψηλή και στις δύο υποκλίμακες (= 4), μετά την παρέμβαση έπεσε και στις δύο υποκλίμακες (για τη Σχολική ικανότητα = 3 και για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους = 3,2). Συμπεραίνεται ότι η ακρόαση λόγου ήταν μία εξαιρετικά δύσκολη λειτουργία για τον μαθητή αυτό, ο οποίος λόγω της καθυστερημένης εμφύτευσής του (11 ετών και 3 μηνών) δεν είχε αποκομίσει κάποια ωφέλεια από το ΚΕ ως προς τα ακούσιμα και τον προφορικό λόγο.

Συμπερασματικά, τρία από τα 16 παιδιά είχαν αρχικά χαμηλή αυτοεκτίμηση, εκ των οποίων τα δύο έδειξαν βελτίωση μετά την παρέμβαση. Επίσης, από τα τέσσερα παιδιά που έδειξαν υψηλή ή σχεδόν υψηλή αυτοεκτίμηση στην αρχική μέτρηση, τα τρία έδειξαν μια πτωτική τάση στην αυτοεκτίμησή τους στη μέτρηση μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, το ένα παιδί έδειξε πτώση μόνο στις Σχέσεις με τους συνομηλίκους μετά την παρέμβαση και τα άλλα δύο έδειξαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση τόσο στη Σχολική επίδοση όσο και στις Σχέσεις με τους συνομηλίκους. Συνολικά, αν και οι κατά μέσο όρο αλλαγές στην αυτοεκτίμηση δεν αποδείχθηκαν στατιστικώς σημαντικές, σύμφωνα με τον Πίνακα 2, έχουμε τις εξής αλλαγές στην ανάλυση περιπτώσεων: 7 παιδιά βελτιώθηκαν στην αυτοεκτίμηση, 3 παιδιά είχαν αύξηση της αυτοεκτίμησης ή διατήρηση της ήδη υψηλής αυτοεκτίμησης ως προς τη Σχολική επίδοση αλλά έδειξαν μείωση της ως προς τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους, 1 παιδί δεν είχε καθόλου μεταβολές και 4 παιδιά είχαν πτωτικές τάσεις στην αυτοεκτίμηση, είτε και στις δύο διαστάσεις είτε μόνο στις Σχέσεις με τους συνομηλίκους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την αυτοεκτίμηση σε έναν πληθυσμό παιδιών ΑμΕΑ που απαντάται μόνο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, σε μαθητές με κοχλιακό εμφύτευμα. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι παρόντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη και τη μαθησιακή επίδοση του κοφού παιδιού είναι πολλοί (Okalidou, 2001), όπως η ηλικία διάγνωσης, η ηλικία ενίσχυσης της ακοής, η ύπαρξη ή μη υπολειμματικής ακοής ή ηλικία έναρξης της παρέμβασης (πρώιμη παρέμβαση), το είδος του εκπαιδευτικού πλαισίου, η μέθοδος επικοινωνίας, το οικογενειακό περιβάλλον, το μαθησιακό στυλ και η προσωπικότητα του παιδιού. Επιπλέον, επιφέρονται και οι παράγοντες σχετικά με την ηλικία κοχλιακής εμφύτευσης, τη διάρκεια της κώφωσης και την ακουστική ηλικία με κοχλιακό εμφύτευμα (την οποία καθορίζει η διάρκεια χρήσης του KE) (Switsky, Robbins, Kirk, Pisoni, & Miyamoto, 2000. Tomblin, Spencer, Flock, Tyler & Gantz, 1999). Συνεπώς, σε μελέτες που εξετάζουν πτυχές της ανάπτυξης παιδιών με KE, παρατηρούνται αρκετές ατομικές διαφορές (Pisoni, 1999).

Το δείγμα της μελέτης αυτής ήταν σχετικά μικρό, καθώς η κοχλιακή εμφύτευση άρχισε να εφαρμόζεται μόλις πριν από λίγα χρόνια στην Ελλάδα και δεν υπάρχει μία συστηματική καταγραφή των εκπαιδευτικών πλαισίων όπου φοιτούν τα παιδιά με KE. Επίσης, το δείγμα περιελάμβανε μαθητές διαφόρων τάξεων. Επειδή η έρευνα αυτή έλαβε χώρα μέσα στα πλαίσια ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε ΣΜΕΑ, ένας άλλος περιορισμός του δείγματος ήταν ότι τα παιδιά με KE προέρχονταν μόνο από πλαίσια ειδικής αγωγής (δηλαδή ΣΜΕΑ που είναι είτε ειδικά σχολεία, είτε γενικά σχολεία με υπηρεσίες ειδικής αγωγής) και όχι από σχολεία γενικής αγωγής χωρίς υποστηρικτικές υπηρεσίες. Εφόσον είναι δυνατά τα παιδιά με KE να φοιτούν σε γενικά σχολεία χωρίς στήριξη, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το δείγμα μας δεν περιλαμβάνει τέτοια σχετικά δεδομένα και κάτι τέτοιο είναι καλό να αποτελέσει αντικείμενο μεταγενέστερης έρευνας.

Σύμφωνα με το μέσο όρο, η αυτοεκτίμηση του συνολικού δείγματος των παιδιών με KE, ηλικίας από 6:4 έως και 14:5 ετών, ήταν υψηλότερη από αυτή του φυσιολογικού πληθυσμού. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας του Bat-Chava (1994), σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση των παιδιών με προβλήματα ακοής ήταν χαμηλότερη του φυσιολογικού. Μία διαφορά της μελέτης αυτής ήταν ότι το δείγμα μας αποτελούνταν από μία ξεχωριστή κατηγορία παιδιών με προβλήματα ακοής, αυτών που έχουν κοχλιακό εμφύτευμα και έχουν ανακτήσει την ακοή με τη

βοήθεια της τεχνολογίας. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό τα παιδιά με KE να διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά με προβλήματα ακοής στον τομέα αυτό, έχοντας υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Το αποτέλεσμα αυτό αν και θετικό δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα αξιόπιστο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο περιορισμένο δείγμα, τόσο σε αριθμό όσο και ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Απαιτείται λοιπόν επαναληπτική έρευνα, προκειμένου να επαληθευτούν τα πορίσματα της παρούσας μελέτης. Ίσως, μία διπλή χορήγηση του ερωτηματολογίου μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να μας επέτρεπε να βγάλουμε πιο έγκυρα συμπεράσματα για την ορθότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αφορούν στο μέσο όρο της αυτοεκτίμησης των παιδιών, δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές στις μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι απαιτείται η εφαρμογή του προγράμματος για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να διαφανούν κάποια θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα για το σύνολο των κοχλιοεμφυτευμένων μαθητών του δείγματος. Παρά ταύτα, η ανάλυση περιπτώσεων έδειξε κάποιες αλλαγές στο επίπεδο αυτοεκτίμησης, άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Περισοτέρες θετικές αλλαγές παρατηρήθηκαν στην αυτοεκτίμηση ως προς τη Σχολική επίδοση παρά ως τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ οι περιπτώσεις παιδιών που εμφάνισαν αρνητικές αλλαγές στην αυτοεκτίμηση αφορούσαν λίγο συχνότερα τη Σχέση με τους συνομηλίκους. Είναι δεδομένο ότι η βελτίωση της ικανότητας ακρόασης λόγω επιφέρει βελτίωση στη γλωσσική ανάπτυξη, τουλάχιστον αρχικά στην κατανόηση λόγου. Συνεπώς, οι θετικές αλλαγές στον τομέα της Σχολικής επίδοσης μπορεί να αποδοθούν στην καλύτερη επαφή που έχει ο μαθητής με KE με την προφορική διδασκαλία του δασκάλου. Από την άλλη μεριά, η πτώση της αυτοεκτίμησης στις Σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι πολύ δύσκολο να εξηγηθεί. Ίσως η ιδιαίτερη προσοχή που δόθηκε σε ορισμένους μαθητές με KE με τη διενέργεια του ΕΕΠ, να προσέδωσαν μία πίεση στην ανταπόκρισή τους. Μία πιθανή υπόθεση για εκείνα τα παιδιά με KE που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο βαρήκων-κωφών είναι ότι μέσω αυτού του προγράμματος αντιλήφθηκαν τη διαφορετικότητα τους από τους υπόλοιπους βαρήκους και κωφούς μαθητές, δηλαδή, ότι μπορούν να επικοινωνούν και με ακουστικό τρόπο, κάτι που δεν κάνουν οι άλλοι συμμαθητές τους. Αυτή η διαπίστωση ίσως λειτούργησε αρνητικά στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Όσο για τα παιδιά που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο σε ΣΜΕΑ, είναι πιθανό κάποια να κατάλαβαν ότι υστερούν στο τομέα της ακρόασης λόγω σε σχέση με τους ακούοντες συμμαθητές τους.

Αν και οι περισσότερες περιπτώσεις παιδιών είτε ωφελήθηκαν ως την αυτοεκτίμησή τους είτε τη διατήρησαν σε φυσιολογικά και άνω επίπεδα μετά το πέρας του προγράμματος, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τα συμπεράσματα από τις λίγες περιπτώσεις παιδιών που είχαν αρνητικό αποτέλεσμα στη διενέργεια τέτοιου είδους προγραμμάτων στο μέλλον. Κάποιες βελτιωτικές προτάσεις θα ήταν (α) να ενημερώνουμε συστηματικά τα παιδιά για το είδος και τη χρησιμότητα του προγράμματος και (β) να χρησιμοποιούμε συστήματα επιβράβευσης με συστηματικό τρόπο. Στη μελέτη αυτή, από την ανάλυση περιπτώσεων αναδύθηκαν κρίσιμα ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με τις εφαρμογές παρεμβατικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή, καθώς διαπιστώθηκε ότι σε ατομικές περιπτώσεις ήταν ευμετάβλητη η αυτοεκτίμησή των παιδιών με ΚΕ μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής προγράμματος. Ένα κρίσιμο ερώτημα είναι να προσδιοριστούν οι παράμετροι που επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή σε συνάρτηση με την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Οι αλλαγές αυτές, όταν είναι θετικές, θα πρέπει να θεωρούνται ως ένας ενισχυτικός παράγοντας για την επιτυχία του εκάστοτε προγράμματος και κάτι τέτοιο συνέβη και στην περίπτωση αυτή. Όμως, όταν οι αλλαγές είναι αρνητικές, θα πρέπει να «κρούουν τον κώδωνα» στους ειδικούς για τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις που θα πρέπει να εισαχθούν σε τέτοιου είδους προγράμματα (ατομικές και μη), για μία ενδεχόμενη διακοπή ή τουλάχιστον για τη στενότερη παρακολούθηση ορισμένων μαθητών.

Ενδιαφέρουσα ήταν η διαπίστωση ότι, εκ των δύο παραμέτρων της αυτοεκτίμησης των παιδιών με ΚΕ, πιο ευμετάβλητη ήταν η κοινωνική συναναστροφή με τους συνομηλίκους. Τα αποτελέσματα της μελέτης, εφόσον επαληθευτούν μελλοντικά, τείνουν να συμφωνήσουν με αυτή του van Gurp (2001). Κι αυτό διότι, στο δείγμα της παρούσας έρευνας, καθοριστικό ρόλο στην αυτοεκτίμησή των παιδιών με ΚΕ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν φαίνεται να έπαιξε το είδος του εκπαιδευτικού πλαισίου και η μέθοδος επικοινωνίας τους (ΕΝΓ, ολική επικοινωνία, προφορικός λόγος) αλλά η ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους άλλους στο σχολείο, τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξίου, Χ., Παπάνης, Ε. & Βίση, Α. (2007). *Αυτοεκτίμηση ατόμων με προβλήματα ακοής*. Ανακτήθηκε από <http://eparanis.blogspot.com> στις 14/6/2008.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. Pervin (Ed.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bat-Chava, Y. (1993). *Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review*. *Rehabilitation Psychology*, 38, 221-234.
- Bat-chava, Y. (1994). *Group Identification and Self-Esteem of Deaf Adults*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 494-502.
- Baumeister, R.F., Cambell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Burns, R. (1986). *The self Concept: Theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G.R. Adams & T.P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Kluwin, T. & Stinson, M.S. (1999). Deaf students in public high schools: Backgrounds, experiences and outcomes. Springfield: Charles C. Thomas.
- Kifer, E. (1973). *The Effects of School Achievement on the Affective Traits of the Learner*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Chicago.
- Lamy, M.W. (1965). Relationship of self-perceptions of early primary school children to achievement in reading. In I.J. Gordon (Ed.) *Human Development: Reading in Research*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lukner, J.L. (1999). An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-34.
- Μακροη-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, W.H. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 34-52.
- Okalidou, A. (2001). Cochlear implantation in children and its effect on the development of speech and language. In E. Heidonis (Ed.) *Proceedings of the*

2nd World Congress of Otorhinolaryngologic Allergy Endoscopy and Laser Surgery, 11th Panhellenic Congress of Otorhinolaryngology Head and Neck Surgery, Joint Meeting of the American Academy of Otolaryngology-Head and Neck Surgery and the Panhellenic Society of Otolaryngology-Head and Neck Surgery (Athens, June 20-23). Italy: Monduzzi Editore - International Proceedings Division.

Παπάνης, Ε. (2004). Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της: Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Pisoni, D.B. (1999). Individual differences in effectiveness of cochlear implants in children who are prelingually deaf. *The Volta Review*, 101(3), 111-134.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: It's current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.

Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-7.

Svirsky, M.A., Robbins, A.M., Kirk, K.I., Pisoni, D.B. & Miyamoto, R.T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological Science*, 11, 153-158.

Tomblin, J.B., Spencer, L., Flock, S., Tyler, R. & Gantz, B. (1999). A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 42(2), 497-512.

Van Gorp, F. (2001). Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 54-69.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ABSTRACT

The current research investigates the self-esteem of a group of prelingually-deafened children who have been fitted with cochlear implants. This study was part of a pilot educational intervention program, geared to enhance the speech listening skills of these children. In particular, we have examined the self-esteem level of children with cochlear implants aged from 6 to 14 years old, who attended either inclusive settings or special schools for the deaf. Their self-esteem was examined in reference to two dimensions: School performance and Relations with peers (using PATEM I). Results revealed that children with cochlear implants did not lag behind their hearing peers with respect to self-esteem in the above dimensions. Contrary, they had relatively high self-esteem. Furthermore, self-esteem did not vary in relation to age and sex. Also, there were no statistically significant differences in self-esteem scores as a function of the pre-and post-intervention condition. Finally, a qualitative analysis is being made for those children who had low and high self-esteem scores, in order to illuminate some interesting trends.

Key words: *Self-esteem, children with hearing-impairment, cochlear intervention*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Α. Οκαλίδου, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 54 006, τηλ. 2310 891358, email: okalidou@uom.gr