

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΤΕΤΕ ΜΑΡΙΑ

Θεωρία του νου, αναφορική επικοινωνία και κατανόηση
συναισθημάτων παιδιών με απώλεια ακοής

ΑΘΗΝΑ, 2012

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αικ. Μαριδάκη – Κασσωτάκη (επιβλέπουσα)

Καθηγήτρια

Αικ. Αντωνοπούλου

Λέκτορας

Δ. Ζμπάινος

Λέκτορας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Εν πρώτοις, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κα Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, για την επίβλεψη της εργασίας και τις επιστημονικά άρτιες και αξιόλογες επισημάνσεις. Το ακαδημαϊκό της έργο αποτελεί πρότυπο για τους επόμενους ερευνητές στους τομείς της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Επιπρόσθετα, η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας δε θα ήταν εφικτή χωρίς την ουσιαστική καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές από μέρους της καθηγήτριάς μου κας Αντωνοπούλου Αικατερίνης. Με υπομονή, καλή συνεργασία και με το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο κατάφερε να με μυήσει στον τόσο άγνωστο για μένα μέχρι πρώτινως, αλλά ελκυστικό τελικά, χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω ολόψυχα όλο το προσωπικό των ειδικών και γενικών σχολείων που επισκέφθηκα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές Πλιακοπάνο Σοφοκλή (διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού & Νηπιαγωγείου Κωφών & Βαρηκώων Αργυρούπολης), Χατζοπούλου Μαριάννα (διευθύντρια του Ειδικού Δημοτικού & Νηπιαγωγείου Κωφών & Βαρηκώων Πεύκης), Σιμενή Περσεφόνη (διευθύντρια του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης) και Σπυράτου Ειρήνη (διευθύντρια του Ολοήμερου Δημοτικού Φιλοθέης), καθώς και τις καθηγήτριες του Ειδικού Δημοτικού & Νηπιαγωγείου Κωφών & Βαρηκώων Χαλκίδας Γεροκώστα Θεοδώρα, Καραθανάση Ζαχαρένια και Μαρσέλου Βασιλική. Επίσης, ευχαριστώ τις νηπιαγωγούς του 11^{ου} Νηπιαγωγείου Αργυρούπολης, αλλά και την κα Καρύδη - Γατσούλη Ελένη, υπεύθυνη της Αστικής Μη Κερδοσκοπικής Εταιρείας για Άτομα με Κώφωση και Συνοδές Αναπηρίες, "ΒΡΕΦΟΚΡΑΤΟΥΣΑ".

Επιπλέον, πολύτιμη ήταν η διερμηνεία και η ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών κατά τη διάρκεια του πειράματος από την ψυχολόγο Ολυμπία Βουτσά του Ειδικού Δημοτικού & Νηπιαγωγείου Κωφών & Βαρηκώων Πεύκης, καθώς και της κοινωνικής λειτουργού Αγγελικής Λαγουδάκη (του Ειδικού Δημοτικού & Νηπιαγωγείου Κωφών & Βαρηκώων Αργυρούπολης). Βεβαίως, και η βοήθεια και η υπομονή που έδειξαν οι δάσκαλοι των παιδιών ήταν μέγιστης σημασίας για μένα, ιδίως όταν κάποιοι διδάσκοντες έκαναν τη διερμηνεία στα κωφά παιδιά, που επικοινωνούσαν κυρίως με τη νοηματική γλώσσα. Σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας ήταν και η υποστήριξη της έρευνας από τους γονείς των ακουόντων και με απώλεια ακοής παιδιών, με σκοπό τη συλλογή ενός όσο γίνεται πιο μεγάλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και την υποστήριξη, ψυχική κατά τη συγγραφή της διπλωματικής και οικονομική κυρίως κατά τις μετακινήσεις μου για τη συλλογή των δεδομένων από τα σχολεία. Επιπλέον, ευχαριστώ το Γρηγόρη Αλιβιζάτο για τις πολύτιμες πληροφορίες σε θέματα που αφορούν τα κωφά άτομα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία συγκρίνεται η επίδοση παιδιών με απώλεια ακοής σε τρεις βασικές παράμετρους για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, τη θεωρία του νου, την αναφορική επικοινωνία και την κατανόηση συναισθημάτων με εκείνη ακουόντων παιδιών. Τα παιδιά του δείγματος, ηλικίας 4 έως 12 ετών, φοιτούν σε Ειδικά Σχολεία Κωφών και Βαρηκόων στην Αττική, έχουν γονείς ακούοντες (ή τουλάχιστον κάποια κωφά μέλη στην οικογένεια που δε γνωρίζουν νοηματική γλώσσα) και δε φέρουν άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Για την αξιολόγηση της θεωρίας του νου παρουσιάστηκαν τα τρία κλασσικά έργα λανθασμένης πεποίθησης, “Η Απροσδόκητη μετατόπιση”, “Το Κουτί που εξαπατά” και “Το Αντικείμενο που εξαπατά” σε 37 παιδιά με απώλεια ακοής και 35 ακούοντα. Κατόπιν, συγκρίθηκε η επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ενώ διερευνήθηκε και η επίδραση της ηλικίας στην επίδοση στα τρία έργα με τη δημιουργία τριών ηλικιακών ομάδων (μία με παιδιά 4-6 ετών, μία με παιδιά 7-9 ετών και μία με παιδιά 10-12 ετών).

Η επίδοση στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας εκτιμήθηκε σε 8 παιδιά με απώλεια ακοής και 5 ακούοντα 4 έως 6 ετών με το τεστ δεξιοτήτων ακρόασης “The Listening Skills Test” - LIST (Lloyd, Peers & Foster, 2001) και σε 28 παιδιά με απώλεια ακοής και 30 ακούοντα 7 έως 12 ετών με το τεστ αναφορικής επικοινωνίας “Test of Referential Communication” - TREC (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995).

Για την αξιολόγηση της κατανόησης συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε το τεστ κατανόησης συναισθημάτων “Test of Emotional Comprehension” - TEC (Pons & Harris, 2000) σε 36 παιδιά με απώλεια ακοής και 35 ακούοντα. Για τη μελέτη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων τα παιδιά δε χωρίστηκαν σε ηλικιακές ομάδες.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η θεωρία του νου στα παιδιά με απώλεια ακοής δεν αναπτύσσεται στην ίδια ηλικία με τα ακούοντα παιδιά, αλλά περίπου στην ηλικία των εννέα, ενώ δε βρέθηκε ηλικιακή εξάρτηση της επίδοσης στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Επιπλέον, η επίδοση των παιδιών με απώλεια ακοής σε δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας δεν είναι καλύτερη από εκείνη των ακουόντων, όμως ως ακροατές επαρκών μηνυμάτων ανταποκρίνονται επιτυχώς. Τέλος, τα παιδιά με απώλεια ακοής δύσκολα κατανοούν συναισθήματα, εκτός από το κομμάτι των ανάμεικτων συναισθημάτων και των ηθικών αρχών, τα οποία και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αδυνατούν να κατανοήσουν.

ABSTRACT

This study aimed to investigate differences between children with hearing loss and hearing children in theory of mind, referential communication and understanding of emotions, three essential parameters for social and emotional development of the individual. The children of the sample, aged 4 to 12 years, are attending Special Schools for the Deaf and Hard of Hearing in Attica, have hearing parents (or at least some deaf members in the family who do not sign) and do not carry other learning difficulties.

The three false belief tasks, "The Unexpected transfer", "The Deceptive box" and "The Deceptive object" were performed to 37 children with hearing loss and 35 hearing children, in order to assess theory of mind. Consequently, we compared the performance of experimental group and control group in these false belief tasks. Moreover, we investigated the effect of age on performance in the false belief tasks by creating three age groups (one with children 4-6 years old, second with children from 7 through 9 years and third with children aging from 10 to 12 years).

Referential communication was assessed in 8 children with hearing loss and 5 hearing ones aged 4 to 6 with "The Listening Skills Test"- LIST (Lloyd, Peers & Foster, 2001) and in 28 children with hearing loss and 30 hearing ones from 7 through 12 years old with Referential Communication Test "Test of Referential Communication"- TREC (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995).

Furthermore, in order to assess the understanding of emotions, the "Test of Emotional Comprehension"- TEC (Pons & Harris, 2000) was performed to 36 deaf/hard of hearing and 35 without loss of hearing children. To study the capacity of understanding emotions, children were not divided into age groups.

The results indicate that the theory of mind in children with hearing loss does not develop the same age as in hearing children, but around the age of nine, while performance in false belief tasks is not age dependent. Moreover, the performance of children with hearing loss in referential communication skills is better than that of hearing ones, but as listeners meet adequate message successfully. Finally, children with hearing loss find it difficult to understand emotions, except for the case of mixed feelings and moral principles, which the children in the control group are as well unable to understand.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Κεφάλαιο 1: Παθολογία και κοινωνική διάσταση της κώφωσης	11
1.1 Η αιτιολογία της κώφωσης και συστήματα ενίσχυσης της ακοής	11
1.1.α Η ανατομία του αυτιού και η λειτουργία της ακοής	11
1.1.β Η αιτιολογία της κώφωσης	12
1.1.γ Συστήματα ενίσχυσης της ακοής	14
1.2 Η κοινωνική διάσταση της κώφωσης	16
1.3 Τρόποι επικοινωνίας κωφών-βαρήκοων ατόμων	18
1.4 Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας	19
Κεφάλαιο 2: Θεωρία του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής	21
2.1 Η έννοια της θεωρίας του νου	21
2.2 Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου	22
2.3 Η θεωρία του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής	23
2.4 Έρευνες για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής	24
2.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της θεωρίας του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής	30
Κεφάλαιο 3: Αναφορική επικοινωνία σε παιδιά με απώλεια ακοής	34
3.1 Η έννοια της αναφορικής επικοινωνίας	34
3.2 Έρευνες που σχετίζονται με την αναφορική επικοινωνία	36
3.3 Έρευνες για την ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής	37
3.4 Εργαλεία αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας	40
3.5 Παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής.....	41

Κεφάλαιο 4	Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής	43
4.1	Η έννοια του συναισθήματος	43
4.2	Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων – ιστορική αναδρομή	44
4.3	Ηλικιακά εξαρτώμενη η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων	45
4.4	Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής	47
4.5	Εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της ικανότητας συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής	48
4.6	Η σχέση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων με τη θεωρία του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής	49
Κεφάλαιο 5	Μέθοδος	51
5.1	Συμμετέχοντες	51
5.2	Ερευνητικά εργαλεία	53
	5.2.α Τα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης (Ε.Λ.Π.) (False belief tasks)	53
	5.2.β Αξιολόγηση της Αναφορικής Επικοινωνίας σε παιδιά 4 έως 6 ετών	58
	5.2.γ Αξιολόγηση της Αναφορικής Επικοινωνίας σε παιδιά 7 έως 12 ετών	61
	5.2.δ Αξιολόγηση ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων	66
5.3	Διαδικασία.....	79
Κεφάλαιο 6	Αποτελέσματα	86
Κεφάλαιο 7	Σχολιασμός αποτελεσμάτων	99
7.1	Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης	99
7.2	Επισημάνσεις για τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' – ΦΥΛΛΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ		124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' - ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΙΚΑ		148

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η καθυστέρηση στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, μπορεί να συνεπάγεται και καθυστέρηση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Greenberg & Kusché, 1993; Meerum Terwogt & Rieffe, 2004). Οι έρευνες, όμως, που εξετάζουν τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με απώλεια ακοής είναι παγκοσμίως περιορισμένες. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η συμβολή στη γνώση των παραπάνω τομέων, μέσα από την αξιολόγηση της θεωρίας του νου, της αναφορικής επικοινωνίας και της κατανόησης συναισθημάτων.

Στην εποχή μας, είναι ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην παροχή ίσων ευκαιριών σε άτομα με ειδικές ανάγκες, ακόμα και στα άτομα με απώλεια ακοής. Για το λόγο αυτό, κάθε έρευνα γύρω από τα άτομα αυτά μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες τους και τους τρόπους ένταξής τους στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Σημαντικό ρόλο για τα άτομα με απώλεια ακοής διαδραματίζει σαφώς η εκπαίδευση, η οποία ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων.

Η κατάλληλη εκπαίδευση όμως, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα και να στηρίζεται σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις με βάση τις δυνατότητες ή ελλείψεις κάθε μαθητή. Στην κατεύθυνση αυτή, δηλαδή στην αναζήτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά, συμβάλλει και η εν λόγω εργασία. Η θεωρία του νου, η αναφορική επικοινωνία και η συναισθηματική κατανόηση, φαίνεται να είναι απαραίτητες παράμετροι στην αξιολόγηση του γνωστικού και κοινωνικού υπόβαθρου ενός μαθητή με απώλεια ακοής.

Εν πρώτοις, η θεωρία του νου είναι ένα ισχυρό κοινωνικογνωστικό εργαλείο. Τα έργα της θεωρίας του νου αποτελούν δοκιμασίες κοινωνικής κατανόησης. Έτσι, η ανάπτυξη της θεωρίας του νου έχει συνέπειες στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους, δηλαδή καθορίζει την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου (Astington & Barriault, 2001).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας, που είναι ουσιαστικές για τις διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις, δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί σε παιδιά με απώλεια ακοής καθώς παραμένει ασαφής και η ικανότητά τους να θέτουν διερευνητικές ερωτήσεις ή ακόμα να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης σε περίπτωση κακής επικοινωνίας ή ασαφειών (Brinton, Fujiki Loeb & Winkler, 1986; Dimitrakopoulou, 1990; Jeanes, Nienhuys & Rickards, 2000).

Τέλος, όσο πιο πολλές έρευνες διεξάγονται σχετικά με την κατανόηση συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής, τόσο καλύτερα κατανοητές μπορεί να γίνουν οι σχέσεις μεταξύ

συναισθηματικής κατανόησης και θεωρίας του νου, γλώσσας και θεωρίας του νου και να δειχθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της νοητικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης στα κωφά ή βαρήκοα παιδιά, δηλαδή αν η θεωρία του νου αποκτάται στα παιδιά με απώλεια ακοής κατά την ίδια ηλικία που αποκτάται και η ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης και ποιες άλλες παράμετροι (οικογενειακό περιβάλλον, γλωσσικό επίπεδο, κ.α.) επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου και την κατανόηση συναισθημάτων στη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων.

Στην παρούσα εργασία μελετάται πρώτα η ανάπτυξη της θεωρίας του νου, κατόπιν επιχειρείται η μελέτη της ανάπτυξης της αναφορικής επικοινωνίας και τέλος η συναισθηματική ανάπτυξη. Το υπό μελέτη δείγμα είναι παιδιά προνηπίου, νηπίου και δημοτικού με κώφωση ή βαρηκοΐα, το οποίο συγκρίνεται με δείγμα από ακούοντα παιδιά αντίστοιχων ηλικιών και φύλου.

Η εργασία διαρθρώνεται σε επτά κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 γίνεται μία συνοπτική αναφορά στη λειτουργία της ακοής, στην αιτιολογία της κώφωσης, τα ακουστικά βοηθήματα, τις διάφορες κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα άτομα με απώλεια ακοής, καθώς και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Στα Κεφάλαια 2, 3 και 4 γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη θεωρία του νου, την αναφορική επικοινωνία και την κατανόηση συναισθημάτων αντίστοιχα, αρχικά σε ακούοντα άτομα ακοή και δεύτερον που αφορά σε κωφά-βαρήκοα άτομα.

Στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας με έμφαση στους συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία και τη διαδικασία. Η πειραματική ομάδα αποτελούταν από 37 άτομα (Μέσος όρος M.O.= 8 έτη και 5 μήνες και τυπική απόκλιση $\sigma = 2,48$). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα τρία κλασσικά έργα λανθασμένης πεποίθησης για τη θεωρία του νου, το “The Listening Skills Test” -LIST (Lloyd, Peers & Foster, 2001) και το “Test of Referential Communication” - TREC (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995) για την αξιολόγηση της αναφορικής επικοινωνίας παιδιών 4-6 ετών και 7-12 ετών αντίστοιχα, και το “Test of Emotional Comprehension” - TEC (Pons & Harris, 2000) για την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων.

Τέλος, στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία κωδικοποιούνται και επεξεργάζονται με το λογισμικό SPSS 18 με διπλή μη συσχετισμένη ANOVA για τη θεωρία του νου, Mann-Whitney και t-test για την αναφορική επικοινωνία και t-test για την κατανόηση συναισθημάτων. Επίπρόσθετα, γίνεται συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις παραμέτρους με ανάλυση Spearman's rho. Στο Κεφάλαιο 7 γίνεται γενική επισκόπηση επί των αποτελεσμάτων και συζήτηση σχετικά με τα δεδομένα στα οποία οδηγηθήκαμε.

Ακολουθούν η βιβλιογραφία και τα φύλλα απαντήσεων των εργαλείων συλλογής δεδομένων, καθώς και όποια δικαιολογητικά χρειάστηκαν για να πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά με απώλεια ακοής ηλικίας 4-6 ετών είχαν αρκετά χαμηλή επίδοση στη θεωρία του νου, ενώ βάσει των αποτελεσμάτων στην ηλικία των εννέα ετών φαίνεται να αναπτύσσουν τη θεωρία του νου. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με απώλεια ακοής δύσκολα θέτουν επεξηγηματικές ερωτήσεις και διαχειρίζονται αδιέξοδα επικοινωνιακά. Μπορούν σχετικά καλά να ανταπεξέλθουν στο ρόλο του ομιλητή, η επίδοσή τους όμως είναι πολύ χαμηλότερη εκείνης των ακούοντων παιδιών. Επιπλέον, φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα επαρκή μηνύματα. Τέλος, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων στα παιδιά με απώλεια ακοής δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη όσο στα ακούοντα παιδιά και παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, εκτός από την περίπτωση των ανάμεικτων συναισθημάτων και των ηθικών αρχών όπου επίσης δεν κατανοούν τα συναισθήματα από σχετικές καταστάσεις, όμως ούτε τα ακούοντα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τα συγκεκριμένα.

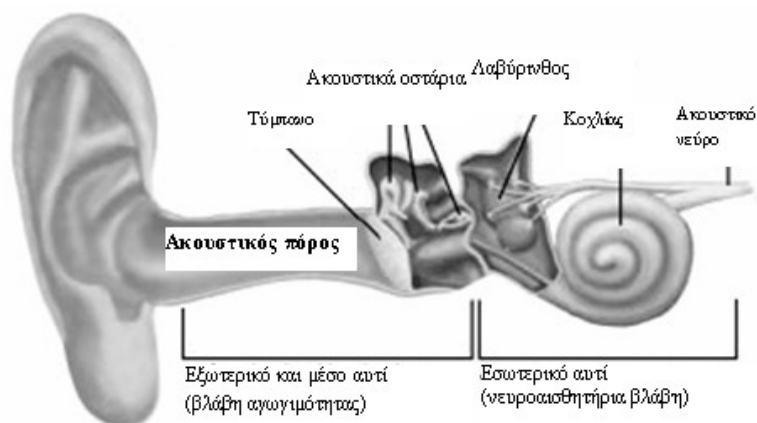
Κεφάλαιο 1: Παθολογία και κοινωνική διάσταση της κώφωσης

1.1 Η αιτιολογία της κώφωσης και συστήματα ενίσχυσης της ακοής

Η κώφωση είναι η ιατρική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αποτυχημένη λειτουργία του μηχανισμού ακοής (Rehm, Williamson, Kenna, Corey, Korf, 2003) και απαιτεί ιατρική θεραπεία, είτε μέσω επιδιόρθωσης ή μέσω ενίσχυσης. Πριν την ανάπτυξη της αιτιολογίας της κώφωσης θα ήταν καλό να γίνει μία σύντομη περιγραφή της φυσιολογικής λειτουργίας του αυτιού.

1.1.α Η ανατομία του αυτιού και η λειτουργία της ακοής

Η ανατομία του αυτιού και η λειτουργία του έχει ως εξής. Το αισθητήριο όργανο της ακοής (ο κοχλίας) παίρνει την τελική του μορφή μέχρι την 20^η εβδομάδα της κύησης. Το αυτί χωρίζεται σε τρία μέρη, το εξωτερικό αυτί, το μέσο (ή μεσαίο) αυτί και το εσωτερικό αυτί (Εικόνα 1.1).



Εικόνα 1.1
σελ.2)

(Rehm & al., 2003,

Το αυτί ως σύνολο μπορεί και συγκεντρώνει τους ήχους από τον αέρα, τους οποίους μεταδίδει ως πληροφορίες στον εγκέφαλο με σκοπό την ερμηνεία και την απόκριση. Στο εξωτερικό αυτί φτάνουν τα ηχητικά μηνύματα από το περιβάλλον στον ακουστικό πόρο και η τυμπανική μεμβράνη τίθεται σε παλμική κίνηση. Στη συνέχεια, ενεργοποιείται το μεσαίο αυτί

και τέλος το εσωτερικό αυτί. Το εξωτερικό και το μεσαίο αυτί είναι γεμάτα αέρα, όμως το εσωτερικό αυτί αποτελείται από δύο σωλήνες, τον τυμπανικό και τον αιθουσαίο, που είναι γεμάτοι με υγρά διαφορετικής χημικής σύστασης και που καταλήγουν στον κοχλία. Στην αρχή των δύο σωλήνων (στον κοχλία) υπάρχουν ειδικά τριχωτά κύτταρα που δέχονται τα μηνύματα υψηλών συχνοτήτων, ενώ στο τέλος αυτών βρίσκονται ειδικά τριχωτά κύτταρα που δέχονται μηνύματα χαμηλών συχνοτήτων. Οι δύο αυτές ομάδες κυττάρων ενεργοποιούν το ακουστικό νεύρο και έτσι μεταφέρονται τα ακουστικά μηνύματα στον εγκέφαλο. Αν κάποιο από τα μέρη του ακουστικού μηχανισμού, που εν συντομία περιγράφηκε, έχει υποστεί βλάβη τότε οι ακουστικές δυνατότητες του ατόμου περιορίζονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό (Berne & Lewy, 2002).

1.1.β Η αιτιολογία της κώφωσης

Η βλάβη στον ακουστικό μηχανισμό μπορεί να είναι μονόπλευρη (βλάβη στο ένα αυτί) ή αμφίπλευρη (βλάβη και στα δύο αυτιά) και διακρίνεται σε τρεις τύπους, ανάλογα με τη βλάβη που έχει υποστεί το ακουστικό σύστημα: την νευροαισθητήρια, που οφείλεται σε βλάβη ή κακή λειτουργία του εσωτερικού ωτός ή τμημάτων του εγκεφάλου που ελέγχουν την ακουστική λειτουργία, την τύπου αγωγιμότητας που προκαλείται από βλάβη ή κακή λειτουργία του μέσου ή εξωτερικού ωτός (πχ. τύμπανο αυτιού, ακουστικό πόρο) και τη μεικτή απώλεια ακοής που οφείλεται και από νευροαισθητήρια και από αγωγήμη βλάβη (www.deafchildren.org, www.nad.org).

Επιπλέον, η απώλεια ακοής μπορεί να είναι μικρού βαθμού, μεσαίου βαθμού, μεγάλου βαθμού ή πολύ μεγάλου βαθμού. Γενικά ένα άτομο με φυσιολογική ακοή μπορεί και ακούει ήχους που έχουν ένταση από 0–19 ή 20 decibels (dB). Τα άτομα που χρειάζονται μεγαλύτερη ένταση για να μπορούν να ακούν διάφορους ήχους χαρακτηρίζονται από ακουστική απώλεια. Όσο πιο πολλά τα απαιτούμενα decibels, τόσο πιο μεγάλη είναι και η απώλεια ακοής (Πίνακας 1) (Woodward & Allen, 1993; Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003).

Πίνακας 1

Βαθμοί ακουστικής απώλειας

Ακουστική ικανότητα	Ένταση Ήχου
<i>Φυσιολογική ακοή</i>	0-19 DB HL
<i>Ελαφριά ακουστική απώλεια</i>	
Ακούει την ομιλία σε μικρές αποστάσεις και όταν δεν υπάρχει θόρυβος στο χώρο	20-39 dB HL
<i>Μέτρια ακουστική απώλεια</i>	
Δυσκολεύεται να κατανοήσει τη φυσιολογική ομιλία και ακούει τη δυνατή φωνή	40-69 dB HL
<i>Σοβαρή ακουστική απώλεια</i>	
Αναγνωρίζει ήχους στο περιβάλλον. Γνωρίζει ότι κάποιος μιλά, αλλά δεν καταλαβαίνει τι λέει	70- 94 dB HL
<i>Πολύ Σοβαρή ακουστική απώλεια</i>	
Περιορισμένη και συνήθως παραμορφωμένη αντίληψη της ομιλίας ακόμα και με ακουστικά	95+ dB HL

(Λαμπροπούλου & συν., 2003, σελ. 24)

Η ακοή αποτελεί μία πολύπλοκη λειτουργία, οπότε τα αίτια της απώλειας ακοής μπορεί να είναι ποικίλα. Η κώφωση μπορεί να εκδηλωθεί εκ γενετής, λόγω κάποιας μετάλλαξης στα γονίδια που είναι υπεύθυνα για την παραγωγή της κονεξίνης, μίας απαραίτητης χημικής ουσίας για την ολοκλήρωση της ακουστικής λειτουργίας (Martini, Mazzoli, & Kimberling, 1997; Corina & Singleton, 2009). Επιπλέον, μπορεί να οφείλεται σε κάποιο σύνδρομο, όπως τα σύνδρομα Down, Charge, Pendred, Stickler, Waardenburg καθώς και το Treacher Collins ή ακόμα και σε άγνωστες αιτίες (Petit, 1996; Corina & Singleton, 2009). Επίσης, διάφορα μικρόβια που μπορεί να φέρει μητέρα, όπως τον ιό του AIDS, χλαμύδια ή το βακτήριο της σύφιλης μπορεί να μεταδοθούν στο έμβρυο και το νεογνό να έχει κώφωση. Ακόμα και μηνιγγίτιδα, αυτοάνοσα νοσήματα που επιτίθενται στον κοχλία, ιλαρά που καταστρέφει κομμάτι του νευρικού συστήματος, πρόωρη γέννηση και Fetal Alcohol Syndrome (λόγω αλκοολικής μητέρας) και ωτοσκλήρυνση (Rehm & al., 2003) μπορεί να οδηγήσουν σε κώφωση.

Επιπρόσθετα, φαρμακευτικές αγωγές, με διουρητικά, ασπιρίνες ή αντιβιοτικά, χρήση παυσίπονων, ναρκωτικών και αμινογλυκοζίδια μπορούν να καταστρέψουν το αυτί. Τέλος, η έκθεση σε δυνατούς περιβαλλοντικούς ήχους για μεγάλο χρονικό διάστημα, η διαβίωση κοντά σε αεροδρόμια καθώς και η υπερβολική χρήση ηλεκτρονικών ακουστικών συσκευών μπορούν να οδηγήσουν σε απώλεια ακοής κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (κυρίως σε ενήλικα άτομα) (http://www.gallaudet.edu/library/research_help.html).

1.1.γ Συστήματα ενίσχυσης της ακοής

Η διαβίωση αλλά και η εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων ατόμων διευκολύνεται σημαντικά με τη χρήση ενισχυτικών ακουστικών συσκευών, όπως τα ακουστικά βαρηκοΐας, τα κοχλιακά εμφυτεύματα και τα υποστηρικτικά FM συστήματα.

Τα ακουστικά βαρηκοΐας μπορεί να είναι ενδονωτιαία, οπισθονωτιαία προσαρμοζόμενα σε γυαλιά κ.α. (Εικόνα 1.2). Στην περίπτωση των παιδιών, τα πιο κοινά είναι τα οπισθονωτιαία, γιατί είναι ευέλικτα, πρακτικά για όλους τους τύπους βαρηκοΐας και μπορούν να συνδεθούν με άλλα ακουστικά βοηθήματα, όπως τα FM συστήματα. Τα ακουστικά βαρηκοΐας δεν αποκαθιστούν τη βλάβη στο αυτί, ενισχύουν όμως τη λειτουργία του. Είναι αποτελεσματικά όταν στο χώρο όπου βρίσκεται ο βαρήκοος δεν υπάρχουν ήχοι μεγάλης έντασης στον περιβάλλοντα χώρο, αλλά και όταν ο ομιλητής δε μιλάει δυνατά, καθώς τότε προκαλείται παραμόρφωση του ήχου οπότε το άτομο δεν μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει την ομιλία. Επιπλέον, η μεγάλη ή πολύ μικρή απόσταση του ομιλητή από το άτομο με απώλεια ακοής επηρεάζει αρνητικά την απόδοση του ακουστικού (Λαμπροπούλου & συν., 2003).

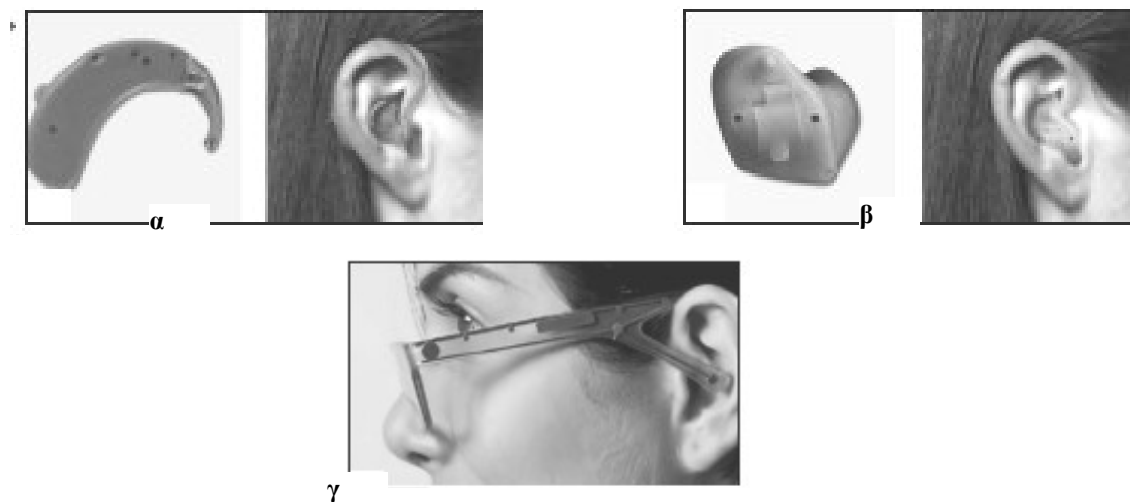
Το κοχλιακό εμφύτευμα (Εικόνα 1.3) είναι ένα ηλεκτρονικό σύστημα που παρακάμπτει το εξωτερικό, το μεσαίο αλλά και το εσωτερικό αυτί (δηλαδή τα ειδικά τριχωτά κύτταρα) και ερεθίζει κατευθείαν τα κύτταρα του ακουστικού νεύρου με 1 έως 22 ηλεκτρόδια. Αυτά τα ηλεκτρόδια εισάγονται στον κοχλία μετά από μαστοειδεκτομή ή οπίσθια τυμπανοτομή (Power, 2005). Οι βασικές λειτουργίες του κοχλιακού εμφυτεύματος είναι οι εξής. Εξωτερικά ένα μικρόφωνο συλλέγει τις ακουστικές πληροφορίες και τις μεταδίδει με καλώδιο στον επεξεργαστή που βρίσκεται μέσα στα ρούχα και έχει το μέγεθος ενός μικρού μικροφώνου. Στη συνέχεια, ο επεξεργαστής κωδικοποιεί τις ακουστικές πληροφορίες και στέλνει τους ηλεκτρονικούς κώδικες με το καλώδιο στο διαβιβαστή. Ο διαβιβαστής στέλνει τους ηλεκτρονικούς κώδικες με ραδιοκύματα στο δέκτη, που τους μετατρέπει σε ειδικά ηλεκτρονικά σήματα και τα στέλνει στα ηλεκτρόδια. Τέλος, τα ηλεκτρόδια ερεθίζουν τα γαγγλιακά κύτταρα του ακουστικού νεύρου και το μήνυμα αρχίζει το ταξίδι για το φλοιό του εγκεφάλου, όπου θα δώσει μια εμπειρία ακουστικής αίσθησης (Λαμπροπούλου & συν., 2003).

Η αντίληψη των ήχων δε γίνεται όπως ένα φυσιολογικό αυτί, αλλά σαν σήματα μορς, τα οποία πρέπει τα παιδιά να μάθουν να αποκωδικοποιούν για να αντιλαμβάνονται τα μηνύματα.

Γι' αυτό είναι απαραίτητο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την εγχείρηση να ακολουθήσει η κατάλληλη εκπαίδευση από ειδικούς ώστε να μάθει ο μαθητής να αναγνωρίζει και να διακρίνει τους ήχους (Power, 2005). Είναι δύσκολο να γνωρίζει κανείς τα ακριβή αποτελέσματα που θα έχει ο χρήστης του κοχλιακού εμφυτεύματος, καθότι πολλοί παράγοντες φαίνεται ότι συμβάλλουν στην επιτυχία της μεθόδου (Wheeler, Archbold, Gregory & Skipp, 2007). Τα υπολλείματα ακοής, η στήριξη από το σπίτι, η εκπαίδευση μετά την εγχείρηση είναι μερικοί τέτοιοι παράγοντες. Πάντως, τα άτομα με ακουστική μνήμη με μνήμη γλώσσας και ομιλίας πριν την εμφύτευση φαίνεται ότι ωφελούνται ιδιαίτερα από την κοχλιακή εμφύτευση.

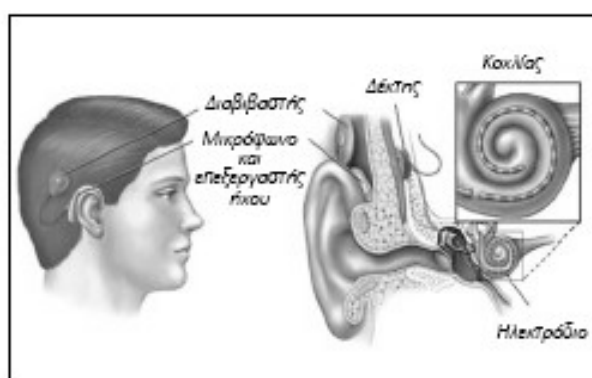
Τέλος, τα συστήματα FM ενισχύουν τον ήχο στην τάξη, έτσι ώστε να μην επηρεάζεται το μήνυμα από το θόρυβο της τάξης και την απόσταση από τον ομιλητή. Αποτελούνται από δύο συσκευές, έναν πομπό και ένα δέκτη. Ο πομπός μετατρέπει τα ακουστικά σήματα σε FM σήματα και τα στέλνει στο δέκτη (χωρίς καλώδιο). Συνήθως ο πομπός φοριέται από το δάσκαλο και ο δέκτης από τον μαθητή (Λαμπροπούλου & συν., 2003).

Η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία του με τους συνανθρώπους, αρκεί να παρέχεται και η σωστή εκπαίδευση από μικρή ηλικία, καθώς και η απαραίτητη συμβουλευτική της οικογένειας στο παιδί. Μπορούν, με τον τρόπο αυτό, να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την επιτυχή εξέλιξη και πρόοδο του κωφού ή βαρήκοου μαθητή και ενήλικα αργότερα (Power, 2005). Σε μελέτη με κωφά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα φάνηκε ότι χαρακτηρίζονται από γραμματικές ελλείψεις, οι οποίες για να αποκατασταθούν είναι απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευση (Ramirez Inscoe, Odell, Archbold & Nikolopoulos, 2009). Ενδεχομένως, εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης ή εκμάθησης της γλώσσας μπορούν να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες που μπορεί να έχει κάθε παιδί με απώλεια ακοής. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι ερευνητές έδειξαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, καθώς παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα μπορούν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά στον ίδιο βαθμό με τα ακούοντα (Rieffe & Meerum Terwogt, 2006).



Εικόνα 1.2.α. Οπισθοωτιαίο ακουστικό, β. Ενδοωτιαίο ακουστικό, γ. Ακουστικό ενσωματωμένα στο βραχίονα σκελετού γυαλιών

(Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007)



Εικόνα 1.3 κοχλιακό εμφύτευμα

(Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2007)

1.2 Η κοινωνική διάσταση της κώφωσης

Η πρώτη πτυχή της κώφωσης είναι αυτή που αφορά στην παθολογία της, όπως συζητήθηκε παραπάνω. Η δεύτερη πτυχή της κώφωσης είναι η κοινωνική και σχετίζεται με την συνύπαρξη των κωφών με τους ακούοντες. Πολλοί κωφοί δε θεωρούν τους εαυτούς τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες ή χωρίς ικανότητες (Kravitz & Selekman, 1992), αλλά

υποστηρίζουν ότι είναι μία ομάδα ατόμων με διαφορετική κουλτούρα, κοινές πεποιθήσεις, ανάγκες, απόψεις, έθιμα και γλώσσα. Τότε τα κωφά άτομα χαρακτηρίζονται “Κωφά” με “Κ” κεφαλαίο (Woodward, 1972; Wareham, Clark & Laugesen, 2001). Οι Κωφοί αποτελούν μία κοινότητα. Τα μέλη της κοινότητας των Κωφών ορίζουν την κώφωση ως έναν πολιτιστικό όρο παρά έναν ακουστικού – ιατρικού περιεχομένου.

Υπάρχουν, λοιπόν, άτομα που βλέπουν την κώφωση ως παθολογικό πρόβλημα και άλλα που τη θεωρούν την αφορμή για τη δημιουργία μίας ξεχωριστής κοινωνικής ομάδας. Τα άτομα των δύο αυτών ομάδων συγκρούονται συχνά, και αυτό γίνεται πιο φανερό στα σχολεία, όπου οι κωφοί γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να εξασκούνται στη νοηματική γλώσσα, ενώ οι ακούντες καθηγητές εμμένουν στην χρηστικότητα της προφορικής γλώσσας για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών (Erting, 1985; Munoz-Baell & Ruiz, 2000; Nash, 1976).

Οι ακούντες χαρακτηρίζουν τα κωφά άτομα ως άτομα με ειδικές ενάγκες ή τα θεωρούν παρείσακτα. Είναι σύνηθες το φαινόμενο τα κωφά παιδιά να περιθωριοποιούνται με εξαίρεση σε κάποιες λίγες χώρες, καθώς και να απορρίπτονται και να ξεχνιόνται, γιατί δεν έχουν τους συνηθισμένους κώδικες επικοινωνίας. Παρόλα αυτά, τα άτομα με απώλεια ακοής μειονεκτούν πιο πολύ στις κοινωνικές συναναστροφές παρά στην ακουστική λειτουργία (Hetu, 1996; Van den Brink & al., 1996). Δυστυχώς, η κοινωνική εικόνα των κωφών ατόμων ακόμα και σήμερα παραμένει σταματισμένη σε πολλές χώρες, λόγω αρνητικών στερεοτύπων (Cambra, 1996; Cumming & Rodda, 1989; Kiger, 1997) και των προκατελημένων συμπεριφορών.

Οι κοινότητες ακούντων και κωφών μοιράζονται μία κοινή γλωσσική πρόκληση. Και οι δύο αντιμετωπίζουν εμπόδια όταν πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, που φαίνεται ότι δύσκολα προσπερνώνται. Έτσι, τα κωφά άτομα τείνουν να επιμορφώνονται λιγότερο, να ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού γοήτρου και να έχουν χαμηλά εισοδήματα. Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αποξένωση από την ευρύτερη ακούσα κοινότητα ενισχύει την άποψή τους ότι αποτελούν πολιτιστική και γλωσσική μειονότητα (Foster, 1989; Konstantareas & Lampropoulou, 1995; Munoz-Baell & Ruiz, 2000). Εξαίρεση αποτελούν οι πολιτιστικά Κωφοί, που όπως προαναφέρθηκε αποτελούν μία δυναμική κοινότητα με υψηλή αυτοεκτίμηση (Olsholt & Falkenberg, 1991).

Ιδιαίτερη δυσκολία στην προσαρμογή στην κοινωνία των ακούντων αντιμετωπίζουν τα άτομα με απώλεια ακοής σε ενήλικη φάση, όπου δεν μπορούν να αλλάξουν τους κώδικες επικοινωνίας τους και να προσαρμοστούν σε μία νέα κατάσταση. Συνήθως ντρέπονται, χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, νιώθουν θυμό και προσβολή στην καθημερινότητά τους. Οι θορυβώδεις παρέες και οι άγνωστοι αποφεύγονται και προτιμούν να μένουν στο σπίτι, γίνονται, λοιπόν, εσωστρεφείς, απομονωμένοι και καταλήγουν σε κατάθλιψη (Andersson &

Green, 1995). Μία διαρκής άρνηση (Hallberg & Barrenas, 1995) για τη νέα κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία χρήσης βοηθητικών ακουστικών συσκευών, επομένως η επικοινωνία με τους γύρω παραμένει δυσχερής. Τέλος, αν και τα άτομα που χάνουν την ακοή τους σε ενήλικη φάση είναι περισσότερα από εκείνα που χάνουν την ακοή στην εμβρυική, νεογνική ή πρώιμη παιδική ηλικία, η δεύτερη ομάδα ατόμων φαίνεται να είναι πιο οργανωμένη και δραστήρια.

1.3 Τρόποι επικοινωνίας κωφών και βαρηκόων ατόμων

Όσον αφορά στον τρόπο επικοινωνίας, διακρίνουμε πέντε κατηγορίες για τα κωφά ή βαρήκοα άτομα. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται παιδιά που χαρακτηρίζονται από βαριά έως πολύ βαριά κώφωση και είναι εκ γενετής κωφά ή έχασαν την ακοή τους στα πρώτα χρόνια ζωής πριν να μπορέσουν να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες, επικοινωνούν με νοηματική γλώσσα. Τα άτομα αυτά χρειάζονται διερμηνείς για να επικοινωνήσουν με ακούοντα άτομα. Ενδέχεται να φέρουν βοηθήματα ακουστικά, αλλά για τη διάκριση γενικότερων ήχων όχι όμως προφορικού λόγου. Τα άτομα αυτά με καθώς αναπτύσσονται έχουν συγκεκριμένα πιστεύω και ιδεώδη και νιώθουν ότι ανήκουν σε πολιτιστική και γλωσσική μειονότητα και χαρακτηρίζονται “πολιτιστικά κωφά άτομα” (culturally deaf) (Munoz-Baell & Ruiz, 2000). Αποτελούν την κοινότητα των Κωφών όπως αναφέρθηκε στο 1.2.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει κωφά άτομα με βαριά έως πολύ βαριά απώλεια ακοής, που προτιμούν να επικοινωνούν με χειλανάγωση και ομιλία, χαρακτηρίζονται και ως “προφορικά κωφά” (oral deaf). Πιθανότατα τα άτομα αυτά, χωρίς ακοή εκ γενετής ή κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, επικοινωνούν προφορικά, χρησιμοποιούν άτυπα νοήματα ή διερμηνείς και ακούν με τη βοήθεια ακουστικών συσκευών.

Τρίτον, άτομα με μέτρια έως βαριά κώφωση χρησιμοποιούν ακουστικά, επικοινωνούν με νοηματική ή απλά νοήματα και δυσκολεύονται λιγότερο στον προφορικό λόγο. Τέταρτον, βαρήκοα άτομα με ήπια ή μέτρια απώλεια ακοής επωφελούνται από ακουστικά και έχουν λιγότερη δυσκολία σε προφορικές συζητήσεις. Τέλος, άτομα που έχασαν την ακοή τους ως ενήλικες και που έχουν μεγαλώσει ως ακούοντα άτομα, έχουν ιδιαίτερη δυσκολία κατά την προφορική επικοινωνία και χρησιμοποιούν ακουστικά ή επικοινωνούν με άτυπα νοήματα (Wareham, & al., 2001).

Η εκ γενετής κώφωση έχει μελετηθεί πιο πολύ από άλλους τύπους κώφωσης, λόγω των σοβαρών συνεπειών που χαρακτηρίζουν τα εκ γενετής κωφά παιδιά σε γνωστικό, ψυχολογικό

και κοινωνικό επίπεδο. Στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών περιέχονται τρεις υποκατηγορίες, πρώτον τα κωφά παιδιά με κωφούς γονείς, τα οποία αποκτούν τη νοηματική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα, δεύτερον τα κωφά παιδιά με ακούντες γονείς, οι οποίοι αγνοούν την ύπαρξη της νοηματικής γλώσσας ή συνειδητά την απορρίπτουν (Sloman & al., 1993) και τρίτον κωφά παιδιά από οικογένειες όπου υπάρχει ένα μέλος κωφό (Munoz-Baell & Ruiz, 2000).

Η εκ γενετής κώφωση δε διαφέρει από την επίκτητη, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, κώφωση, υπό την προϋπόθεση ότι το παιδί δεν έχει ξεκινήσει ακόμα την επικοινωνία με οποιαδήποτε γλώσσα. Σημαντικές είναι οι συνέπειες της κώφωσης κατά την ώριμη παιδική ηλικία (Vaccari & Marschark, 1997). Για το λόγο αυτό γίνεται αναφορά σε προγλωσσική κώφωση και μεταγλωσσική (Strassman, 1992; Zwolan & al., 1996). Η ακουστική απώλεια στην παιδική ηλικία πολλές φορές υποτιμάται ή περνάει απαρατήρητη, ειδικά όταν είναι ελαφριά, μονόπλευρη (στο ένα αυτί), προοδευτική, παροδική ή παρουσιάζει αυξομειώσεις λόγω κάποιου κοινού κρυολογήματος ή φλεγμονής στο μεσσαίο αυτί (πχ. ωτίτιδα). Παρόλα αυτά, ακόμα και η ελάχιστη ακουστική απώλεια στην παιδική ηλικία μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στο παιδί και να επηρεάσει αρνητικά την όλη ανάπτυξή του και ειδικότερα την κατάκτηση της γλώσσας, την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και τη σχολική τους πρόοδο (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Λαμπροπούλου & συν., 2003).

Επιπρόσθετα, κώφωση κατά την ενηλικίωση αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από τα εκ γενετής κωφά άτομα. Η κώφωση διακρίνεται σε επαγγελματική και λόγω ηλικίας κώφωση (Munoz-Baell & Ruiz, 2000).

1.4 Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) μέχρι το 1960 είχε χρησιμοποιηθεί ελάχιστα στην εκπαίδευση των Κωφών παιδιών στην Ελλάδα, καθώς δινόταν έμφαση στην παθολογική κατάσταση του κωφού ατόμου και όχι στην κοινωνική του ανάπτυξη. Στη σχετικά μικρή ιστορία της εκπαίδευσης των Κωφών στην Ελλάδα (λιγότερο από 70 χρόνια), η ΕΝΓ ήταν είτε απαγορευμένη είτε περιθωριοποιημένη και μόνο τα τελευταία χρόνια σταδιακά αυξάνεται η αποδοχή και χρήση της στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κουρμπέτης, 1997, Κουρμπέτης, Μαρκάκης & Σταϊνχάουερ, 1999).

Με το νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής αναγνωρίστηκε ως επίσημη γλώσσα των Κωφών η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Λαμπροπούλου & συν., 2003). Έτσι, ενώ παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί ήταν ελάχιστα καταρτισμένοι στην ΕΝΓ και συνήθως κατά

παράδοξο τρόπο «μάθαιναν» τη γλώσσα από παιδιά που τη χρησιμοποιούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον (Kourbetis, 1982, 1987, Κουρμπέτης, 1997), με το νέο νόμο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία κωφών παιδιών ανεξάρτητα από τη μέθοδο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν στην τάξη είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν επαρκώς την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Επιπλέον, η ίδρυση των ΚΕΔΔΥ - Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, και Υποστήριξης (πρώην ΚΔΑΥ - Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) δίνουν τη δυνατότητα αξιολόγησης και υποστήριξης παιδιών που φοιτούν στα σχολεία κωφών (Λαμπροπούλου & συν., 2003).

Η ΕΝΓ ταιριάζει ιδιαίτερα με την οπτική φύση των Κωφών, που έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση της όρασης. Αυτό καθιστά την ΕΝΓ απόλυτα προσβάσιμη για κάθε Κωφό παιδί. Η ΕΝΓ είναι αποτελεσματική, γιατί είναι δομημένη με τρόπο που μπορεί να αξιοποιεί την οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα ελαστικός και τα οπτικά ερεθίσματα που προσλαμβάνουν, τα οποία βασίζονται σε δομές και έννοιες, τα ομαλοποιεί και τα εσωτερικεύει ως γλώσσα. Αυτές οι δομές και αυτές οι έννοιες κάνουν τη γλώσσα προβλέψιμη, άρα οι νέες πληροφορίες μπορούν να προσληφθούν και να γίνουν κατανοητές (Kourbetis, 1982, 1987; Κουρμπέτης, 1997). Τα Κωφά άτομα, που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ΕΝΓ μπορούν να προσλάβουν πληροφόρηση και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία της. Και μετά μπορούν να συνενώσουν σε ολοκληρωμένο σύνολο όλη την πληροφόρηση και να την επεκτείνουν με την έκφραση της δικής τους υποκειμενικότητας (Cummins, 1984).

Για να συντελεσθεί η μάθηση μιας γλώσσας, πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ανθρώπων που χειρίζονται καλά την προς μάθηση γλώσσα (Κουρμπέτης, 1997). Έτσι, λοιπόν, για την καλύτερη ενίσχυση των κωφών και βαρηκόων ατόμων θα πρέπει η διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στα σχολεία των Κωφών να είναι πιο καλά οργανωμένη και εντατική, ενώ στα σχολεία ακούοντων, όπου φοιτούν παιδιά με δυσκολίες ακοής να διδάσκεται η ΕΝΓ ως δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, μεγαλύτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στους διδάσκοντες, οι οποίοι θα πρέπει να είναι είτε κατάλληλα εκπαιδευμένοι κωφοί εκπαιδευτές ή πολύ καλά καταρτισμένοι ακούοντες, οι οποίοι θα πρέπει να αξιολογούνται. Τέλος, η ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων των παιδιών στην ΕΝΓ είναι αναγκαία, αφού στην πλειονότητά τους τα Κωφά παιδιά (90-95%) έχουν ακούοντες γονείς, οι οποίοι δε γνωρίζουν την ΕΝΓ. Παράλληλα, η συμμετοχή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι απαραίτητη για τη στήριξη του κωφού-βαρηκόου παιδιού (Κουρμπέτης, Μαρκάκης & Σταϊνχάουερ, 1999).

Κεφάλαιο 2: Θεωρία του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής

2.1 Η έννοια της θεωρίας του νου

Ο εγωκεντρισμός της σκέψης του παιδιού στην προσχολική ηλικία έχει σε σημαντικό βαθμό απασχολήσει τους ερευνητές της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Πρωτοπόρος στις σχετικές μελέτες ήταν ο Ελβετός ψυχολόγος Piaget, κατά τον οποίο η σκέψη του νηπίου είναι επικεντρωμένη στη δική του άποψη και έχει την τάση να συμπεραίνει ότι όλοι οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα όπως αυτό (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004). Επόμενες μελέτες (Costall & Leudar, 1994; Flavell, 2004; Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004; Ontai & Thomson, 2008), με αναδομημένες τις απόψεις του Piaget, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το παιδί στην ηλικία των τεσσάρων ετών μπορεί να προσδιορίζει πια τη σκέψη του εαυτού του ή και των άλλων μέσα από νοητικές καταστάσεις (mental states), όπως πεποιθήσεις, συναισθήματα, προθέσεις ή επιθυμίες.

Με αφετηρία τις απόψεις του Piaget (1929, 1952) και σε συνάρτηση με τις σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας δημιουργήθηκε στον τομέα της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας μία νέα θεμελιώδης έννοια (Flavell, 2004), η έννοια της θεωρίας του νου. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι η σκέψη του εαυτού του ή και των άλλων προσδιορίζεται από νοητικές καταστάσεις (πεποιθήσεις, συναισθήματα, προθέσεις ή επιθυμίες) ορίζεται ως “θεωρία του νου” ή στη διεθνή ορολογία ως “theory of mind” (Astington, 1993; Lundy, 2002; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004; Ontai & Thomson, 2008).

Μάλιστα, οι Premack και Woodruff (1978, όπως αναφέρεται στο Siegal & Varley, 2002), με αφορμή τα πειράματά τους, που αφορούσαν τη μελέτη των γνωστικών δυνατοτήτων των χιμπατζήδων, επινόησαν τον όρο “θεωρία του νου”. Κατόπιν, το ενδιαφέρον αρκετών ψυχολόγων στράφηκε στη μελέτη των γνωστικών δυνατοτήτων του ανθρώπου. Κυρίως οι Wimmer και Perner (1983) ασχολήθηκαν επισταμένα με τη θεωρία του νου, επινοώντας και πραγματοποιώντας πειράματα-έργα που αξιολογούσαν την ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων (false belief tasks). Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης σε παιδιά αποτελούν ένα σταθμισμένο τεστ για την έρευνα της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Σε αυτά, κάθε παιδί “δοκιμάζεται” στον ψεύτικο στόχο μιας πεποίθησης και όχι στον αληθινό, καθώς μπορεί πιο εύκολα να επιτύχει στη δοκιμασία του αληθινού στόχου της ίδιας πεποίθησης, εκτιμώντας ότι οι άλλοι άνθρωποι ξέρουν αυτό που εκείνα γνωρίζουν (Flavell, 2004).

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τον κόσμο των σκέψεων και των συναισθημάτων, των δικών του ή και των γύρω του, δηλαδή το νοητό κόσμο (Denham & Couchoud, 1990; Wellman, Cross & Watson, 2001). Κατ' επέκταση, το παιδί είναι ικανό να κατανοήσει ότι ο νοητός κόσμος είναι διαφορετικός από τον φυσικό, αλλά ότι υπάρχει παράλληλα συνεχής αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του νου, τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών είναι ικανά να διακρίνουν το φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει από το νοητό και να αναπαραστήσουν τον φυσικό κόσμο στο νου τους, ερμηνεύοντας τις σχέσεις που τον διέπουν (Astington & Jenkins, 1995; Gopnik & Astington, 1988; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

2.2 Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ανάπτυξη της θεωρίας του νου ενός παιδιού φαίνεται να σχετίζεται με την ηλικία του. Από τη στιγμή της γέννησής του, ένα παιδί χαρακτηρίζεται από στοιχεία που υποδηλώνουν την τάση να αναπτύξει τη θεωρία του νου. Επί παραδείγματι, τα νεογνά ανταποκρίνονται στους άλλους και προσπαθούν να τους προσελκύσουν, ενώ παράλληλα ξεκινούν να μιμούνται τις κινήσεις της γλώσσας και του στόματος που παράγονται από έναν άνθρωπο.

Επιπλέον, από 1 έως 2 ετών τα παιδιά μπορούν να αντιλαμβάνονται συναισθήματα και χειρονομίες, ακόμη και την έννοια της πρόθεσης-σκοπιμότητας που υποβόσκει μίας κίνησης. Μετά τα τρία έτη διακρίνουν το ιδεατό από το πραγματικό, καθώς και τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων. Μεταξύ 3–5 ετών το παιδί αντιλαμβάνεται πιο γρήγορα τη νόηση και το συναίσθημα, στοιχεία που συντελούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Flavell, 2004).

Πέρα, όμως, και από την ηλικιακή συσχέτιση σημαντική φαίνεται να είναι και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης (τα οποία αναλύονται στο Κεφάλαιο 5, στα εργαλεία συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας) σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης από τα παιδιά τόσο των συντακτικών όσο και των πραγματολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010). Παιδιά που μπορούν και περιγράφουν αναλυτικά μια εικόνα, που απαντούν σε απλές γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις, που κατανοούν ρήματα που δηλώνουν νοητικές ενέργειες, όπως νομίζω, σκέπτομαι, πιστεύω, είναι προχωρημένα στις επιδόσεις τους στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης που αξιολογούν τη θεωρία του νου (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004). Μάλιστα, το 2007 οι Reschers και Pereira σε μελέτη που αφορούσε τα έργα λανθασμένης πεποιθήσης και την αναφορική επικοινωνία, έδειξαν

σημαντική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο παραμέτρους. Παιδιά που είχαν καλύτερη επικοινωνία με τους ερευνητές και που μπορούσαν εύκολα να αποκαταστήσουν παρερμηνείες είχαν υψηλή επίδοση στη θεωρία του νου.

Επίσης, το οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως οι συνομιλίες των γονέων και ιδίως της μάνας με το παιδί, το βοηθούν να ανακαλύψουν τις πεποιθήσεις των άλλων και μπορούν να συγκρίνουν τις δικές τους αντιλήψεις με των άλλων έτσι, ώστε να κατανοούν καλύτερα τις νοητικές καταστάσεις (Ontai & Thomson, 2008). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι γονείς δίνουν την ευκαιρία για συζήτηση και διάλογο αναπτύσσουν πιο γρήγορα της θεωρία του νου. Αντίθετα, παιδιά που ζουν σε καταπιεστικό περιβάλλον καθυστερούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Vinden, 2001).

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της οικογένειας και κυρίως κατά τη συναναστροφή των αδελφών αποκτάται μεγαλύτερη εμπειρία σε αστεία, πειράγματα και τεχνάσματα (Astington & Barriault, 2001). Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με περισσότερα αδέρφια είναι πιο προχωρημένα στην επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Perner, Baker & Hutton, 1994; Ruffman & al., 1998). Άξιο λόγου είναι και το γεγονός ότι η γέννηση ενός παιδιού στην οικογένεια οδηγεί το πρώτο σε επιτάχυνση της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς προσπαθεί να αντιληφθεί τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις προθέσεις του μικρού παιδιού (Arranz & al., 2002).

2.3 Η θεωρία του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής

Η σημασία της θεωρίας του νου για την κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία του ατόμου είναι προφανής και υποστηρίζεται από δεδομένα αρκετών ερευνών (Astington & Jenkins, 1995; Butterworth, Harris, Leslie & Wellman, 1991; Denham & Couchoud, 1990; Flavell, 2004; Gopnik & Astington, 1988; Leslie, 1987; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004; Perner, 1991; Peterson, 1995; Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 1990; Wellman, Cross & Watson, 2001).

Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχει μελετηθεί η ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε παιδιά με δυσκολίες νοητικές, στην όραση ή στην ακοή, τα οποία παρουσιάζουν μία αργοπορία στο να αποδίδουν λανθασμένες πεποιθήσεις στους άλλους ή στους εαυτούς τους. Επί παραδείγματι, τυφλά παιδιά αδυνατούν να επιτύχουν στα έργα λανθασμένης πεποίθησης σε σχέση με παιδιά με φυσιολογική όραση (McAlpine & Moore, 1995; Minter, Hobson & Bishop, 1998; Peterson, Peterson, & Webb, 2000; Peterson, 2004). Έρευνες που εξετάζουν τη θεωρία του νου σε παιδιά με αυτισμό κάνουν λόγο για καθυστέρηση στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Butterworth & al., 1991; Happé, 1995;

Leekam & Perner, 1991; Leslie & Frith, 1985; Leslie, 1987; Leslie & Thaiss, 1992; Yirmiya, Erel, Shaked, & Solomonica-Levi, 1998).

Στην περίπτωση των κωφών παιδιών, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι θα έχουν καθυστέρηση γλωσσική και γνωστική, καθώς και στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα (Greenberg & Kusché, 1993). Τα κωφά παιδιά μπορεί να χαρακτηρίζονται από πνευματική και ψυχική υγεία που απέχει από το ιδανικό, ενώ αισθάνονται λιγότερο αποδεκτά από τα ακούοντα της ηλικίας τους (Obrzut, Maddox & Lee, 1999) και παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές περιστάσεις (Desselle, 1994; Yachnik, 1986). Επιπλέον, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες της φιλίας (Rachford & Furth, 1986), καθώς εύκολα γίνονται επιθετικά (Murdock & Lybarger, 1997), ενώ εκφράζουν λιγότερο εύκολα τα συναισθήματά τους σε κοινωνικές διαμάχες (Rieffe & Meerum Terwogt, 2003; Rieffe, Meerum Terwogt & Smit, 2004).

Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί ότι διαφαίνεται μία δυσκολία και στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Peterson & Siegal, 2000), η οποία σχετίζεται με την κατανόηση ότι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν στις καταστάσεις όπως φαίνεται, αλλά σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους και τις επιθυμίες (Wellman, 1990). Η κατανόηση ότι δύο άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, όπως προαναφέρθηκε (Meerum Terwogt & Rieffe, 2004).

2.4 Έρευνες για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής

Οι πρώτες έρευνες που εξετάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής επικεντρώνονται κυρίως στην αξιολόγηση της ικανότητας των κωφών και βαρήκοων παιδιών με ακούοντες γονείς να αποδίδουν λανθασμένες πεποιθήσεις στον εαυτό τους ή στους γύρω τους με τη βοήθεια των έργων λανθασμένης πεποίθησης και στη σύγκριση της επίδοσης στα ίδια έργα των παιδιών με απώλεια ακοής με την επίδοση ακουόντων παιδιών (Gale, de Villiers, de Villiers & Pyers, 1996; Lundy, 2002; Marscark, Green, Hindmarsh & Walker, 2000; Peterson & Siegal, 1995, 1997, 1998, 1999). Οι έρευνες έχουν διεξαχθεί κυρίως σε Αυστραλία, Καναδά, Αγγλία και Γαλλία, μα και λίγες σε Αμερική (Courtin & Melot, 1998; Courtin, 2000; Gale & al., 1996; Frey, 1997; Lundy, 2002; Marschark, & al., 2000).

Οι πρώτες έρευνες για την θεωρία του νου στα κωφά παιδιά βασίστηκαν σε μελέτες για αυτιστικά παιδιά ή παιδιά με νοητική υστέρηση. Επί παραδείγματι, οι Baron-Cohen, Leslie και Frith (1985) μελέτησαν την επίδοση αυτιστικών παιδιών, αλλά και την απόδοση παιδιών

με σύνδρομο Down στα έργα της θεωρίας του νου. Οι ίδιοι παρατήρησαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down είχαν καλύτερη επίδοση από τα αντιστικά, γεγονός που υποδήλωνε ότι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της θεωρίας του δεν είναι νευρολογικής φύσης, αλλά πιθανώς θέμα έλλειψης επικοινωνίας, καθώς και του κοινωνικού πλαισίου ανάπτυξης του παιδιού. Αντίστοιχες ήταν οι παρατηρήσεις και σε άλλες μελέτες, όπου παιδιά με δυσκολίες στη νόηση, παιδιά με συναισθηματική διαταραχή και με γλωσσικές δυσκολίες τέτοιες που χρειάστηκε η φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία (Baron-Cohen, 1989; Happé & Siddons, 1994; Prior & al., 1990) είχαν κανονική ή σχεδόν κανονική επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης.

Ακολουθώντας τα ευρήματα των παραπάνω μελετών, οι Peterson και Siegal (1995) μελέτησαν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε 26 προγλωσσικά επικοινωνούντα με νοηματική κωφή παιδιά από την Αυστραλία ηλικίας 8 έως 13 ετών, όπου το 35% πέτυχε. Παράλληλα, ακούοντα παιδιά της ηλικίας 4 με 5 ετών είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τα κωφά στο τεστ. Στη θεμελιώδη αυτή μελέτη για την έρευνα σε κωφά άτομα, οι γονείς των παιδιών ήταν ακούντες κυρίως, χωρίς καλή γνώση νοηματικής γλώσσας. Η επικοινωνία στο σχολείο βασιζόταν σε χρήση αγγλικής νοηματικής, χειλανάγνωση και δακτυλοσυλλαβισμό. Στην εν λόγω έρευνα μελετήθηκε το αν η καθυστερημένη ανάπτυξη της θεωρίας του νου στα παιδιά με απώλεια ακοής οφείλεται σε νευρολογικές, γλωσσικές ή επικοινωνιακές δυσκολίες.

Η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του κάθε παιδιού έγινε με το Goodenough-Harris Drawing Test (Harris, 1963) μία μη λεκτική μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών, έτσι ώστε να μη συμμετάσχουν στο πείραμα παιδιά με νοητική υστέρηση. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το κλασσικό έργο “Sally-Anne”, “Της Απροσδόκητης μετατόπισης” ενός αντικειμένου, που χρησιμοποιείται κατά κόρον στη μελέτη της θεωρίας του νου και θα περιγραφεί στο Κεφάλαιο 5. Το συγκεκριμένο έργο παρουσιάζονταν σε κάθε παιδί δύο φορές με τη δεύτερη παρουσίαση του έργου να αποτελεί μία μικρή παραλλαγή της πρώτης παρουσίασης. Το αποτέλεσμα ήταν 35% επιτυχίας στο έργο λανθασμένης πεποίθησης. Αξιόλογο είναι ότι στο πείραμά τους υπήρχαν δύο ομάδες παιδιών. Η μία ομάδα απάντησε στην κλασσική ερώτηση της πεποίθησης: “Που θα ψάξει η Σάλλυ την μπάλα της;”, ενώ η δεύτερη ομάδα σε μία παραλλαγμένη: “Που θα ψάξει πρώτα η Σάλλυ την μπάλα της;”.

Τελικά, δεν φάνηκε κάποια σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα λόγω της διαφορετικής φράσης που χρησιμοποιήθηκε. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρήθηκε ηλικιακή συσχέτιση με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές συνέκριναν τα κωφά παιδιά του δείγματος με τα παιδιά με σύνδρομο Down της μελέτης του Baron-Cohen και συνεργατών (1985) και κατέληξαν στο ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν καλύτερη επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης από τα παιδιά με απώλεια ακοής. Μάλιστα, τα κωφά είχαν παρεμφερή επίδοση με τα αντιστικά παιδιά.

Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι η χαμηλή επίδοση των παιδιών με προβλήματα ακοής στα έργα λανθασμένης πεποίθησης δεν βασίζεται σε νευρολογικά προβλήματα, ούτε η ηλικία ή ο βαθμός δυσκολίας είναι παράμετροι βασικοί για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

Οι Peterson και Siegal (1995) υπέθεσαν ότι η έλλειψη επικοινωνίας στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης των κωφών παιδιών με τη μητέρα τους οδηγεί στην έλλειψη νοητικών παραστάσεων, που είναι η βάση της θεωρίας του νου. Σε άλλη έρευνα (Tager-Flusberg, 1992) παρατηρήθηκε ότι παιδιά με σύνδρομο Down είχαν πιο πολλές αυθόρμητες συζητήσεις με τη μητέρα τους στο σπίτι από ό,τι τα αυτιστικά με τις δικές τους, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει ότι και στα κωφά η έλλειψη επικοινωνίας στο σπίτι είναι η βάση της αργοπορημένης ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Επιπρόσθετα, η Meadaw (1975, p.489) βρήκε ότι το 95% ακούοντων γονέων με κωφά παιδιά έχουν ελάχιστη επικοινωνία με τα παιδιά τους παρά μόνο έχουν οπτική επαφή. Και στον Collins (1969) το 81% είχε παρατηρηθεί κάτι αντίστοιχο, ότι δηλαδή το παιδί με απώλεια ακοής δεν μπορεί να αντιληφθεί τις σκέψεις των άλλων ή να αποκτήσει λεξιλόγιο σχετικό με της νοητικές παραστάσεις. Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές ενισχύουν την άποψη ότι η έλλειψη διαλόγου οδηγεί σε έλλειψη νοητικών παραστάσεων (Deleau, 1996; Harris, 1996, 1999; Peterson & Siegal, 1995, 1998, 1999).

Μετά την εργασία των Peterson και Siegal (1995), επιχειρήθηκε από άλλους ερευνητές να διευκρινιστεί αν η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου εξαρτάται από την ηλικία, το γλωσσικό υπόβαθρο ή το οικογενειακό περιβάλλον του κωφού/βαρήκοου παιδιού. Υπάρχουν μεταγενέστερες έρευνες που υποστηρίζουν τη θέση των Peterson και Siegal (1995), ότι δηλαδή η έλλειψη επικοινωνίας στα πρώτα χρόνια ζωής οδηγεί σε καθυστερημένη ανάπτυξη της θεωρίας του νου στο κωφό παιδί. Μάλιστα, φαίνεται ότι τα κωφά παιδιά με γονείς κωφούς αποκτούν γρηγορότερα τη θεωρία του νου (Courtin & Melot, 1998; Courtin, 2000; Peterson & Siegal, 1999) από τα παιδιά με γονείς ακούοντες.

Οι Courtin και Melot (1998) συνέκριναν 13 κωφά παιδιά 5 ετών με κωφούς γονείς που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική με 66 επτάχρονα κωφά παιδιά με γονείς ακούοντες. Αν και τα παιδιά με γονείς κωφούς ήταν 2 χρόνια μικρότερα έδειξαν σημαντική επίδοση σε σχέση με τα παιδιά με ακούουσες οικογένειες. Παρομοίως, στη μελέτη Courtin (2000) φάνηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση της θεωρίας του νου ανάμεσα σε 37 κωφά παιδιά με γονείς κωφούς που χρησιμοποιούσαν νοηματική και 99 κωφά με ακούντες γονείς (Courtin & Melot, 1998; Courtin, 2000; Peterson & Siegal, 1999).

Το 1999 οι Peterson και Siegal διεξήγαγαν έρευνα με 3 ομάδες κωφών, μια με κωφά παιδιά που επικοινωνούσαν από μικρά με νοηματική και είχαν κωφά μέλη στην οικογένεια, μία δεύτερη με κωφά που επικοινωνούσαν με νοηματική και είχαν γονείς ακούοντες και μία

τρίτη με κωφά με προφορική επικοινωνία. Σε έργα λανθασμένων πεποιθήσεων η πρώτη και η τρίτη ομάδα είχαν παρόμοια επίδοση με τα ακούοντα παιδιά, ενώ η δεύτερη με γονείς ακούοντες είχαν σημαντικές αποκλίσεις. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα επόμενων ερευνών (Peterson, 2004).

Σε επόμενη έρευνα (Peterson, 2005), φάνηκε ότι τα μεταγλωσσικά κωφά παιδιά που επικοινωνούν με νοηματική και τα προφορικά κωφά παιδιά με ακουστικά βαρηκοΐας ή κοχλιακά εμφυτεύματα έχουν χειρότερη επίδοση από τα προγλωσσικά κωφά παιδιά που επικοινωνούν με νοηματική και τα ακούοντα. Έτσι, τα προβλήματα στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου στο πλαίσιο της κώφωσης δεν μπορεί να αποδοθούν μόνο στη χρήση της νοηματικής γλώσσας, αλλά και στο πλαίσιο ανάπτυξης του κωφού παιδιού, δηλαδή το οικογενειακό περιβάλλον και την επικοινωνία στο σπίτι.

Άλλες έρευνες (Russell, Hosie, Gray, Scott & Hunter, 1998) υποστηρίζουν ότι η καθυστέρηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου είναι ηλικιακά σχετιζόμενη σε συμφωνία με την εργασία των Gray και Hosie (1996). Οι Russell και συνεργάτες (1998) τόνισαν τη σημασία της ηλικίας για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου στα παιδιά με απώλεια ακοής. Έτσι, μελετήθηκε σε προγλωσσικά κωφά παιδιά με ακούοντες γονείς, που επικοινωνούσαν με νοηματική, χειλανάγνωση και δακτυλοσυλλαβισμό, μία παραλλαγή του “Sally-Anne”, και παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι ηλικιακά σχετιζόμενη, και μία καλή επίδοση των κωφών παιδιών μετά τα 13 έτη, χωρίς να είναι το οικογενειακό περιβάλλον και η επικοινωνία λιγότερο σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

Σε επόμενη έρευνα (Lundy, 2002), χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα έργα λανθασμένης πεποίθησης αντί για τρία, και αναφέρεται ότι η καθυστέρηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου σε κωφά παιδιά είναι γεγονός, και αναζητείται το πόσο μεγάλη είναι αυτή η καθυστέρηση. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε 34 παιδιά ηλικίας 5 -10 ετών εκ γενετής κωφά που ζούσαν με ακούοντες γονείς στο Κολοράντο. Χρησιμοποιήθηκε το λεξιλόγιο της νοηματικής για τους γονείς των παιδιών για συγκεκριμένες λέξεις και αναζητήθηκε το επίπεδο γλωσσικής έκφρασης με το “Language Proficiency Profile” (LLP) (Bebko & McKinnon, 1998), όπως αυτό καθορίστηκε από τους δασκάλους, το οποίο έχει σταθμιστεί σε κωφά παιδιά. Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για να συγκριθούν οι γλωσσικές και ηλικιακές ικανότητες των παιδιών που πέτυχαν σε εννέα ερωτήσεις του τεστ (5 έως 9 σωστές απαντήσεις, δηλαδή 5- 9 βαθμοί) με αυτές των παιδιών που απέτυχαν στο τεστ (1-4 βαθμοί). Εντέλλει, η έρευνα υποστηρίζει τα ευρήματα ερευνών που τονίζουν μία σημαντική καθυστέρηση ανάπτυξης της θεωρίας του νου σε μικρά κωφά παιδιά (Courtin & Melot, 1998; Courtin, 2000; Lundy, 2002; Marschark, & al., 2000; Peterson & Siegal, 1995, 1997, 1998, 1999; Rhys-Jones & Ellis, 2000). Φαίνεται ότι η αύξηση της ηλικίας

σχετίζεται και με την τάση για επιτυχία στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων (Gale & al, 1996; Figueras & Harris, 2001; Frey, 1997; Rhys-Jones & Ellis, 2000).

Βάσει των δεδομένων, τα κωφά παιδιά βρίσκονται 3 έτη πίσω από τα ακούοντα όσον αφορά την αντίληψη του νου. Έτσι, αν και τα ακούοντα παιδιά περνάνε το τεστ στην ηλικία 4 και 5 ετών, τα κωφά το περνάνε ματά την ηλικία 7 με 8 ετών (Lundy, 2002; Oullett & al., 2001). Σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, η παρούσα μελέτη (Lundy, 2002) διαπίστωσε ότι η επίδοση στη θεωρία του νου κωφών παιδιών με ακούοντες γονείς ήταν μειωμένη σε σχέση με το αναμενόμενο επίπεδο επίτευξης ακούντων παιδιών. Πράγματι, η μέση ηλικία από τα παιδιά που πέρασαν όλα τα έργα της θεωρίας του νου ήταν 9 ετών, που αντιπροσωπεύει αναπτυξιακή καθυστέρηση στην εμφάνιση της ανάθεσης ψευδούς πεποίθησης 4 περίπου χρόνια (Figueras & Harris, 2001; Lundy, 2002).

Κάποιοι ερευνητές λαμβάνοντας υπόψιν ότι στα ακούοντα παιδιά φαίνεται ότι πρέπει να υπάρχει ένα γλωσσικό επίπεδο για να αποκτήσουν τη θεωρία του νου (Astington & Barriault, 2001; Jenkins & Astington, 1996) θέλησαν να ξεκαθαρίσουν το αν υπάρχει συσχέτιση της γλώσσας με τη θεωρία του νου παιδιών με απώλεια ακοής. Λόγω των γλωσσικών δυσκολιών και καθυστερήσεων, που συνοδεύουν την κώφωση, οι ερευνητές πρέπει να είναι προσεκτικοί με τη γλωσσικό επίπεδο των έργων λανθασμένης πεποίθησης. Για το λόγο αυτό οι Gale και συνεργάτες (1996), Frey (1997), και Figueras και Harris (2001) ανέπτυξαν μη λεκτικές μετρήσεις για την ολοκλήρωση των τεστ για τη θεωρία του νου από κωφά παιδιά (Lundy, 2002).

Οι Gale και συνεργάτες (1996) αξιολόγησαν 23 προφορικά κωφούς μαθητές νηπίου και δημοτικού (6,3 ηλικία) σε 4 παραμέτρους, όπως, πρώτον, μία λεκτική δραστηριότητα για τη θεωρία του νου που οι ερευνητές ονομάζουν “το παιχνίδι με το χαμένο αυτοκόλλητο”, δεύτερον, τη δραστηριότητα “της απροσδόκητης μετατόπισης”, τρίτον, “το αντικείμενο που εξαπατά” και τέταρτον, μία δραστηριότητα που απαιτούσε την παρατήρηση βίντεο κλιπς με καρτουνς και απαντούσαν σε ερωτήσεις για τις νοητικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών. Η “απροσδόκητη μετατόπιση” και “το αντικείμενο που εξαπατά” αποτελούν κλασσικά έργα λανθασμένης πεποίθησης. Η δραστηριότητα με τα αυτοκόλλητα δημιουργήθηκε από τους Povinelli, Nelson και Boyson’s (1990). Η ίδια ερευνητική ομάδα (Gale & al., 1996) δημιούργησε την τέταρτη δραστηριότητα για να εκτιμήσει το γλωσσικό επίπεδο των κωφών παιδιών με το “Peabody Picture Vocabulary Test” (PPVT) (Dunn & Dunn, 1981). Οι γλωσσικές ικανότητες συσχετίζονται με τις μετρήσεις της θεωρίας του νου, αλλά όχι όλες. Σημαντικές ήταν οι συσχετίσεις της γλώσσας και της θεωρίας του νου για τα κωφά παιδιά στο πρώτο και τέταρτο παιχνίδι-τεστ που χρησιμοποίησε, αλλά όχι στα παραδοσιακά έργα της θεωρίας του νου.

Σε μια άλλη μελέτη (Frey, 1997) χρησιμοποιήθηκε ένα μη λεκτικό τεστ με αυτοκόλλητα που είχαν περιγράψει οι Povinelli, Landau και Perilloux (1996) και επίσης δημιουργήθηκε ένα δεύτερο μη λεκτικό παιχνίδι χρησιμοποιώντας σειρές από καρτούν. Και οι δύο μη λεκτικές δραστηριότητες παρουσιάστηκαν σε 12 παιδιά 3-5 ετών που γνώριζαν νοηματική, ενώ η δραστηριότητα με το καρτούν σε 20 παιδιά 6-10 ετών που επίσης γνώριζαν νοηματική. Η γλωσσική επάρκεια των παιδιών καθορίστηκε από τα σκορ σε μια κλίμακα μέτρησης για την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (ASL) που ο ίδιος ερευνητής ανέπτυξε. Ζητήθηκε, επιπλέον, από τον καθηγητή των παιδιών να απαντήσει για το επίπεδο των παιδιών στη σύνταξη, τη γραμματική και την ικανότητα κατηγοριοποίησης. Ο Frey βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των γλωσσικών ικανοτήτων στη νοηματική και την απόδοση των μη λεκτικών μετρήσεων της θεωρίας του νου. Όταν, όμως, ο Frey συμπεριέλαβε την ηλικία σε μια ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, η ηλικία ήταν ισοδύναμη με την γλώσσα όσον αφορά την ικανότητα να προβλέψει την καλή επίδοση των κωφών παιδιών στα έργα για τη θεωρία του νου.

Ομοίως, οι Figueras και Harris (2001) δεν αξιολόγησαν γλωσσικές ικανότητες, αλλά συνέκριναν ένα μη λεκτικό παιχνίδι με ένα λεκτικό σε παιδιά που όλα επικοινωνούσαν προφορικά και έδειξαν σημαντική επίδοση στα μη λεκτικά αλλά όχι στα κλασσικά έργα μετατόπισης της θεωρίας του νου. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα κωφά παιδιά με ακούοντες γονείς καθυστερούν να κατανοήσουν το νου και οι αντιληπτικές ικανότητες δεν καλύπτονται απλά από τις γλωσσικές καθυστερήσεις (Lundy, 2002). Οι Figueras και Costa (2001), βρήκαν σε δείγμα 24 κωφών παιδιών με ακούοντες γονείς καθυστέρηση τεσσάρων ετών, δηλαδή κατά μέσο όρο σε 8 έτη και 10 μήνες, στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εργασία τους τα παιδιά του δείγματος αναπτύσσουν πιο γρήγορα τη θεωρία του νου σε σχέση με τα παιδιά του δείγματος των Peterson και Siegal (1995), ίσως επειδή στην έρευνα των Figueras και Harris (2001) τα πιο πολλά παιδιά φέρουν ακουστικά βοηθήματα, ενώ μπορούν να επικοινωνούν και προφορικά.

Επίσης, οι de Villiers και de Villiers (2000) ανέφεραν ότι τα κωφά παιδιά που επικοινωνούν με νοηματική γλώσσα από μωρά, ηλικίας από 4 έως 7 έτη, έχουν σημαντικά καλύτερη επίδοση στο κοινωνικογνωστικό σκεπτικό σε σχέση με κωφά παιδιά που δε χρησιμοποιούν από μωρά τη νοηματική γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις παρατηρήσεις ότι κωφά παιδιά από κωφές οικογένειες επικοινωνούν με τους γονείς τους στη νοηματική γλώσσα για τις αναμνήσεις, σκέψεις και ιδέες, όπως κάνουν συχνά τα ακούοντα παιδιά συνομιλούν προφορικά με τους ακούοντες γονείς τους για τέτοια θέματα (Meadow & al., 1981). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η επαρκής πρόσβαση σε οποιαδήποτε μορφή της γλώσσας από τη γέννηση θα πρέπει να βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια κανονική θεωρία του νου, ανεξάρτητα από την ικανότητα ακοής (Jackson, 2001). Σε αντίθεση με τους Gray και

Hosie (1996) και Russell και συνεργάτες (1998), οι de Villiers και de Villiers (2000), όπως και οι Peterson και Siegal (1995) δε βρήκαν ηλικιακή εξάρτηση στην καθυστέρηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα, με τα κωφά παιδιά να έχουν καθυστερημένη ανάπτυξη στη θεωρία του νου σε σχέση πάντα με ακούοντα παιδιά κατέληξαν και οι Marschark και συνεργάτες (2000) και Rhys-Jones και Ellis (2000). Στο κείμενο των Rhys-Jones και Ellis (2000), επισημαίνεται και ότι στα εργαλεία που χρησιμοποίησαν, τα οποία δεν ήταν τα κλασσικά έργα λανθασμένης πεποίθησης, αλλά έργα μη λεκτικά με σκοπό την εύρεση της αλληλουχίας εικόνων σε τρεις ιστορίες, τα κωφά παιδιά είχαν καλύτερη παρατηρητικότητα από τα ακούοντα παιδιά, καθώς τα κωφά άτομα αναπτύσσουν ιδιαίτερα την υψηλή εξάρτηση από τους οπτικούς και χωροταξικούς βραχυπρόθεσμους κώδικες απομνημόνευσης (Belmont, Karchmer & Bourg, 1983; O'Connor & Hermelin, 1972, 1973a, 1973b; Whorf, 1956).

Σε άλλη έρευνα (Macaulay & Ford, 2006) παρατηρήθηκε ότι πιο σημαντική είναι η γλωσσική ικανότητα από την ηλικία των παιδιών με απώλεια ακοής που μελέτησε. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν το επιχείρημα των Remmel, Bettger και Weinberg (2001) ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας είναι σημαντικοί για την επίδοση στη θεωρία του νου, όχι μόνο λόγω της γενικής γνωστικής ωρίμανσης. Περαιτέρω, προτείνεται ότι η συμβολή της γλώσσας στη θεωρία του νου είναι μοναδική, ενώ η ηλικία είναι λιγότερο σημαντική.

2.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της θεωρίας του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής

Στην αξιολόγηση της θεωρίας του νου στα παιδιά με απώλεια ακοής χρησιμοποιείται κυρίως το λεγόμενο "Sally-Ann" έργο (Baron-Cohen & al., 1985). Στην πρώτη σκηνή η Άννα, ένα μικρό κορίτσι, τοποθετεί ένα βόλο σε ένα κουτί, μετά φεύγει. Η Σάλλυ αλλάζει τη θέση του βόλου από το κουτί στο καλάθι. Αργότερα, η Άννα εμφανίζεται ξανά και τότε ο ερευνητής ρωτάει: «Πού θα κοιτάξει η Άννα για τον βόλο της;». Τα παιδιά με ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου αντιλαμβάνονται ότι η Άννα θα συνεχίσει να πιστεύει ότι ο βόλος της είναι στο κουτί, αν και οι συμμετέχοντες - παρατηρητές γνωρίζουν ότι ο βόλος βρίσκεται στο καλάθι. Πριν την ερώτηση πεποίθησης γίνονται δύο ερωτήσεις ελέγχου "Πού είναι τώρα η μπάλα;" και "Πού είχε βάλει πριν τη μπάλα η Άννα;", στις οποίες αν δε δοθεί σωστή απάντηση τα παιδιά δε συμπεριλαμβάνονται στο πειραματικό δείγμα, καθώς οι λάθος απαντήσεις υποδεικνύουν είτε κακή κατανόηση ή την έλλειψη επαρκούς λεξιλογίου.

Αν και αυτή η δραστηριότητα φαίνεται να μη δημιουργεί προβλήματα σε ακούοντα παιδιά των ή στα κωφά παιδιά με κωφούς γονείς 5 ετών (Courtin & Melot, 1998; Peterson & Siegal, 2000; Woolfe, Want, & Siegal, 2002), ακόμα και δεκάχρονα κωφά παιδιά με ακούοντες γονείς αποτυγχάνουν να δώσουν τη σωστή απάντηση (Courtin & Melot, 1998; Peterson & Siegal, 2000; Steeds, Rowe, & Dowker, 1997). Παρόλα αυτά, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί κάποιος να αξιολογήσει τη θεωρία του νου μόνο με αυτήν τη δραστηριότητα (π.χ., Siegal & Beattie, 1991; Siegal & Peterson, 1994). Καταρχήν, η συγκεκριμένη δραστηριότητα βασίζεται σε προφορικούς άγραφους κανόνες (Grice, 1975). Για παράδειγμα, το «πού θα κοιτάζει η Άννα» παρερμηνεύεται με το «πού πρέπει να κοιτάζει η Άννα», πράγμα το οποίο θα οδηγούσε στην αντίθετη απάντηση, έτσι, λοιπόν, είναι δύσκολο να μην υπάρξουν παρανοήσεις για ένα κωφό παιδί (Woolfe & al., 2002).

Διάφορες παραλλαγές του παραπάνω τεστ έχουν χρησιμοποιηθεί, όπως στην εργασία Russell και συνεργατών (1998) όπου πρωταγωνιστούν ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ο Γιάννης και η Μαρία, με σκοπό τα αγόρια να μπαίνουν στη θέση του Γιάννη και τα κορίτσια στη θέση της Μαρίας. Ένα αεροπλανάκι παιχνίδι τοποθετείται σε τρεις διαφορετικές θέσεις, ένα κουτί, ένα καλάθι και στη θέση του ερευνητή. Επιπλέον, οι Figueras & Harris (2001), χρησιμοποίησαν μία παραλλαγή με ένα κρυμμένο αυτοκόλλητο σε ένα από δύο διαθέσιμα αδιαφανή κουτιά, όπου το παιδί έπρεπε να απαντήσει στην ερώτηση: «Πού είναι το αυτοκόλλητο;».

Σε επόμενες μελέτες (Lundy, 2002; Macaulay & al., 2006) χρησιμοποιήθηκαν τρία κλασσικά έργα των λανθασμένων πεποιθήσεων, την “απροσδόκητη μετατόπιση” (αντίστοιχο του “Sally-Anne”), “το κουτί που εξαπατά” και “το αντικείμενο που εξαπατά”. Σε μία από τις δύο έρευνες (Lundy, 2002) χρησιμοποιήθηκε μία παραλλαγή της απροσδόκητης μετατόπισης με τη χρήση ενός άντρα και μίας γυναίκας ως πρωταγωνιστές σε μία βιντεοσκοπημένη ιστορία. Επιπλέον, το αντικείμενο που εξαπατά συνοδεύεται και από μία ερώτηση που αφορούσε την άποψη ενός φίλου του ερωτούμενου παιδιού για ένα αληθοφανές αντικείμενο, ενώ στο κουτί που εξαπατά, πάλι ζητήθηκε από το παιδί να απαντήσει στο τι θα πίστευε ένας φίλος του ότι θα είχε το κουτί πριν το ανοίξει.

Χρησιμοποιήθηκε, όμως και μία τέταρτη δραστηριότητα, η λεγόμενη “εικόνα που εξαπατά”. Στην τελευταία, η οποία είχε παλαιότερα χρησιμοποιηθεί (Astington & Jenkins, 1995; Gopnik & Astington, 1988; Jenkins & Astington, 1996), παρουσιάζεται στο παιδί ένα εξασέλιδο βιβλίο με εικόνες. Στην πρώτη σελίδα, παρουσιάζονται δύο αυτιά και το παιδί πρέπει να σκεφτεί και να απαντήσει από τι ζώο προέρχονται τα αυτιά. Τα παιδιά απαντάνε από σκύλο. Η δεύτερη σελίδα επαληθεύει την απάντηση των παιδιών. Στην τρίτη σελίδα ένα ζευγάρι από αυτιά ανήκουν σε ένα κουνέλι και στην τέταρτη επαληθεύεται ότι τα αυτιά ανήκουν όντως σε κουνέλι. Στην πέμπτη σελίδα παρουσιάζονται αυτιά που μοιάζουν να

ανήκουν σε γάτα, όμως η έκτη σελίδα παρουσιάζει ότι τελικά στην πέμπτη σελίδα δεν παρουσιάζοταν αυτιά, αλλά τα πέταλα από ένα λουλούδι. Το παιδί απαντά ότι αυτό που βλέπει στην έκτη σελίδα είναι ένα λουλούδι. “Υστερα, ο ερευνητής γυρίζει στην πέμπτη σελίδα και ρωτάει το παιδί: “Τί πίστευες πρώτα ότι ήταν αυτό; και “Τί θα πίστευε ένας φίλος σου ότι ήταν αυτό, αν το έβλεπε;”.

Οι Meerum Terwogt και Rieffe (2004) χρησιμοποίησαν δύο σενάρια, όπου οι επιθυμίες ενός παιδιού μπλοκάρουν από τη λανθασμένη πεποίθηση που έχει η μητέρα του. Αφού παρουσιάστηκε στα παιδιά το σενάριο ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν τι θα έλεγαν στη μητέρα τους. Στην πρώτη ιστορία υποτίθεται ότι η μαμά λέει αρχικά στο παιδί (της συνέντευξης) ότι μπορεί να μείνει το βράδυ στη γιαγιά του και εκείνο χαίρεται πολύ, ύστερα από λίγο του αλλάζει τα σχέδια λέγοντας ότι η γιαγιά είναι πολύ κουρασμένη και δε θα έπρεπε να την επισκεφτεί. Το παιδί νευριάζει και στεναχωριέται και λέει στη μαμά του ότι αν η γιαγιά ήταν κουρασμένη, θα του το έλεγε η ίδια. Τηλεφωνεί σε ένα φίλο του για να του πει πως νιώθει αδικημένος, ο οποίος φίλος προτείνει στο στεναχωρημένο μικρό πρωταγωνιστή να τον φιλοξενήσει σπίτι του το βράδυ. Χαρούμενος ο μικρός πια μπαίνει στο δωμάτιό του και μαζεύει τα πράγματα που θα χρειαστεί για να μείνει στο σπίτι του φίλου του. Η μαμά του τον βλέπει που ετοιμάζει τα πράγματα και του λέει αγριεμένη: “Δε σου είπα ότι δεν μπορείς να μείνεις απόψε στη γιαγιά σου;

Στη δεύτερη ιστορία υποθέτανε ότι το παιδί ήταν έξω για ψώνια με τη μητέρα του. Το παιδί βλέπει ένα ποδήλατο σε ένα μαγαζί που του άρεσε και ζητάει από τη μητέρα του να το αγοράσει και εκείνη αρνείται. Γυρνώντας στο σπίτι το παιδί ζητά από τον πατέρα του να του δώσει χρήματα για να αγοράσει το ποδήλατο και εκείνος συμφωνεί με την προϋπόθεση το παιδί να πλύνει το αμάξι της οικογένειας. Αφότου το παιδί κάνει ό,τι συμφώνησε με τον πατέρα του, πηγαίνει με χαρά στα μαγαζιά και εκεί κατά τύχη συναντά τη μητέρα του. Εκείνη βλέπει το παιδί με το ποδήλατο και του λέει: «Τι είναι αυτό; Δε σου είπα ότι δεν έπρεπε να αγοράσεις το ποδήλατο;» Όλες οι συνεντεύξεις με τα κωφά παιδιά βιντεοσκοπήθηκαν, ενώ με τα ακούοντα μαγνητοφωνήθηκαν με σκοπό να καταγραφούν ορθά οι απαντήσεις (Meerum Terwogt & Rieffe (2004).

Οι Bartsch και Wellman (1995) πρότειναν μία άλλη προσέγγιση, αυτή της αφήγησης, κάτι που ενστερνίστηκαν και άλλες ερευνητικές ομάδες (Marschark & al., 2000; Meerum Rieffe & Terwogt, 2000; Rhys-Jones & Ellis, 2000). Για παράδειγμα, στην εργασία των Marschark και συνεργατών (2000) ζητόταν από τα παιδιά να μιλήσουν με απλές λέξεις για το πώς θα ήταν ένας φανταστικός κόσμος, για παράδειγμα, ένα κόσμος που θα υπήρχε στο βάθος ενός ωκεανού, μελετώντας, έτσι, την αυθόρμητη χρήση νοητικών καταστάσεων από τα παιδιά. Τελικά, οι έρευνες έδειξαν καλύτερη επίδοση των παιδιών με απώλεια ακοής στη θεωρία του νου σε σχέση με προγενέστερες έρευνες όπου είχε χρησιμοποιηθεί το κλασσικό

έργο λανθασμένης πεποίθησης “Sally-Anne” (Rieffe & Meerum Terwogt, 2000; Rhys-Jones & Ellis, 2000).

Οι Rhys-Jones και Ellis (2000) χρησιμοποίησαν μία δραστηριότητα, όπου τα παιδιά έπρεπε να βάλουν σε σειρά κάποιες εικόνες. Με τη μέθοδο αυτή συλλέγονται πληροφορίες μέσω αφήγησης, ενώ δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταλάβει την αντίληψη του παιδιού για τις εικόνες-ιστοριούλες εφόσον οι λέξεις/νοήματα δίνουν πιο άμεση εποπτία στα πιστεύω του παιδιού. Ο πρώτος τύπος εικόνων αφορούσε τρεις ιστορίες μηχανικές, πχ, ένα μπαλόνι που πετάει προς τα δέντρα και πιάνεται σε ένα αιχμηρό κλαδί και σκάει, ο δεύτερος τύπος αφορούσε τρόπους συμπεριφοράς, όπως ένα αγόρι που ντύνεται και ο τρίτος τύπος εικόνων έδειχνε προθέσεις μέσα από ιστορίες όπου άνθρωποι εμπλέκονται σε καθημερινές δραστηριότητες και κατά τις οποίες διαφαίνονται και οι νοητικές παραστάσεις του παιδιού.

Τέλος, κάποιοι επιστήμονες προτίμησαν ένα συνδυασμό μεθόδων, όπως οι (Schick, de Villiers, & de Villiers, 2007), που χρησιμοποίησαν τη σύνδεση εικόνων με σκοπό την ολοκλήρωση μιας ιστορίας, δραστηριότητες που απαιτούσαν τη χρήση περιορισμένου λεξιλογίου, καθώς και δύο δραστηριότητες με κουτιά που εξαπατούν, δηλαδή ένα μέρος των έργων λανθασμένης πεποίθησης.

Κεφάλαιο 3 Αναφορική Επικοινωνία σε παιδιά με απώλεια ακοής

3.1 Η έννοια της αναφορικής επικοινωνίας

Όπως συζητήθηκε στο Κεφάλαιο 2, η ανάπτυξη της θεωρίας του νου προϋποθέτει την ύπαρξη διαλόγου και επικοινωνίας στα πλαίσια της οικογένειας. Ως επικοινωνία μπορεί κανείς να ορίσει τη διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων, απόψεων ή πληροφοριών μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου, των νοημάτων ή της συμπεριφοράς, κατά την οποία εμπλέκονται ένας ομιλητής (πομπός), ένας ακροατής (δέκτης) και ένα μήνυμα (επικοινωνιακό μέσο ή κανάλι). Προϋπόθεση της επικοινωνίας είναι η ύπαρξη ή η δημιουργία οικείου σημασιολογικού, λεκτικού ή μη λεκτικού, συντακτικού, πραγματολογικού και θυμικού περιεχομένου ή υπόβαθρου (Flavell & al., 1981; Sperber & Wilson, 1990; Surian, 1995; Vygotsky, 1962; Whitehurst & Sonnenschein, 1978).

Μάλιστα, όπως προαναφέρθηκε, έχει βρεθεί σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου και στην αναφορική επικοινωνία στα παιδιά σχολικής ηλικίας (Antonopoulou, 2006, 159). Οι Glucksberg, Krauss & Weisberg (1966) πρώτοι περιέγραψαν την αναφορική ως μια ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί/χειρίζεται σύμβολα (μηνύματα) προκειμένου να εντοπίζει και να ερμηνεύει το θέμα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνία.

Αναφορική επικοινωνία είναι η επικοινωνία η οποία πραγματοποιείται όταν τα άτομα που επικοινωνούν (α) ακούν ένα μήνυμα, λεκτικό ή μη λεκτικό, το κωδικοποιούν (encode) και κατόπιν το αποκωδικοποιούν (decode), (β) εντοπίζουν και αξιολογούν πιθανά προβλήματα ή παραλείψεις σε πληροφορίες που ακούν και (γ) βρίσκουν τρόπους αποκατάστασης των δυσκολιών στην επικοινωνία (Antonopoulou, 2006; Lloyd, 1994, 2001). Η επικοινωνία αυτή έχει γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό χαρακτήρα (Bunce, 1991; Lloyd & Beveridge, 1981; Lloyd, 1994).

Για τον Dickson (1982) η αναφορική επικοινωνία αποτελεί το είδος της επικοινωνίας που απαιτείται κατά την παροχή πληροφοριών στο χάρτη, την παροχή οδηγιών στην κατασκευή αντικειμένων ή στην επιλογή αντικειμένων ή ιδεών από άλλες εναλλακτικές. Μάλιστα, η αναφορική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο χώρο της σχολικής τάξης, αφού ο μαθητής εκπαιδεύεται σε δεξιότητες όπως εξηγώ, περιγράφω αντικείμενα, γεγονότα, ιδέες, κάνω ερωτήσεις προκειμένου να διασαφηνίσω τη γνώση ή εντοπίζω και επιλύω προβλήματα στην κατανόηση (Bunce, 1991; Lloyd & al., 1995; Lloyd, 1997).

Στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας απαιτείται ένας ομιλητής, ένας ακροατής και ένα θέμα γύρω από το οποίο γίνεται η επικοινωνία. Ο ομιλητής στην αναφορική επικοινωνία πρέπει να ξεχωρίσει το θέμα στόχο της επικοινωνίας από άλλα πιθανά θέματα και κατόπιν να εντοπίσει και να διαχωρίσει τα διακριτά χαρακτηριστικά του θέματος από τα μη-διακριτά (πλεονάζοντα) χαρακτηριστικά. Ο ομιλητής, επιπλέον, θα πρέπει να ορίσει με σαφήνεια τα σημαντικά χαρακτηριστικά του θέματος – στόχου (Bonitatibus, 1985, 1988; Bowman, 1984). Στη συνέχεια, ο ομιλητής διατυπώνει ένα ακριβές μήνυμα το οποίο ανακοινώνει με επάρκεια τις πληροφορίες που διακρίνουν το θέμα – στόχο από τα υπόλοιπα παρόμοια θέματα.

Οι απαιτήσεις στην επεξεργασία των πληροφοριών του μηνύματος αυξάνονται ανάλογα με τον αριθμό των διακριτών χαρακτηριστικών του θέματος – στόχου (Lloyd, 1997). Σε αυτό το σημείο ο ομιλητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ακροατή και αναλόγως να προσαρμόσει το μήνυμά του. Τέλος, ο ομιλητής αξιολογεί την πληρότητα και σαφήνεια του μηνύματος του προκειμένου να αποδώσει την περιγραφή του θέματος – στόχου με αποτελεσματικό τρόπο. Αν το μήνυμα δεν αποδειχτεί επιτυχές ως προς την απόδοση της πληροφορίας και του νοήματος, ο ομιλητής αναδιατυπώνει το μήνυμα, το τροποποιεί, το ενισχύει ή το απλοποιεί και παρέχει επεξηγήσεις (Glucksberg, Krauss & Higgins, 1975; Lloyd, 1994, 1997). Σε γενικές γραμμές αποτελεσματικός είναι ο ομιλητής ο οποίος είναι ικανός να κατασκευάζει ένα σαφές μήνυμα και ταυτόχρονα να το προσαρμόζει στα χαρακτηριστικά (γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, γνωστικά) και τις ανάγκες του ακροατή (Lloyd, 1997).

Ο ακροατής, από τη μεριά του, δέχεται μηνύματα, τα οποία κωδικοποιεί και αξιολογεί (Bowman, 1984). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει πολυδιάστατη και σε βάθος γλωσσική επεξεργασία (Lloyd, 1994, 1997). Η εξωτερικευμένη αναπαράσταση (μήνυμα) του ομιλητή μετατρέπεται σε εσωτερική αναπαράσταση πληροφοριών από τον ακροατή και, ιδανικά, οι δύο αυτές αναπαραστάσεις ταυτίζονται (Bonitatibus, 1985, 1988). Ο ακροατής προσλαμβάνει το μήνυμα και το συσχετίζει με ένα συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς (π.χ. εικόνες, έννοιες, σχήματα κ.α.). Εξετάζει προσεχτικά τα στοιχεία του πεδίου αναφοράς και συγκρίνει τα χαρακτηριστικά/ιδιότητες τους με αυτά που αναφέρονται στο μήνυμα ώστε να επιτευχθεί ταύτιση.

Οι πληροφορίες γίνονται οικείες και το νόημά τους κατανοητό από τον ακροατή. Στην περίπτωση που οι νοητικές αναπαραστάσεις των πληροφοριών από τον ομιλητή και τον ακροατή δεν ταυτίζονται τότε δεν επέρχεται η από κοινού κατανόηση στην επικοινωνία. Ο ακροατής αξιολογεί το μήνυμα, αποφασίζει σχετικά με τη νοηματική του πληρότητα και ενδεχομένως επιλέγει να μην ανταποκριθεί στην επικοινωνία. Στην περίπτωση που επιλέγει να ανταποκριθεί στο σημασιολογικά ελλιπές ή διφορούμενο μήνυμα, διαμορφώνει και εκφράζει το δικό του μήνυμα (στο σημείο αυτό ο ακροατής μπαίνει στο ρόλο του ομιλητή),

το οποίο μπορεί να πάρει τη μορφή έκκλησης/αίτησης για επιπλέον πληροφόρηση ή σχολίου σχετικά με το πεδίο αναφοράς του μηνύματος. Όταν ο ακροατής ανταποκρίνεται στο μήνυμα του ομιλητή διενεργεί νοητικά την ίδια αναλυτική επεξεργασία πληροφοριών με αυτή του ομιλητή όταν εκείνος προσπαθεί να διαμορφώσει ένα σαφές και κατανοητό μήνυμα και να ξεκινήσει την επικοινωνία. Η ανατροφοδότηση στην επικοινωνία προκαλεί τροποποίηση του αρχικού μηνύματος και επαναδιατύπωσή του (Lloyd, Mann & Peers, 1998).

Πολλοί ειδικοί τονίζουν τον κοινωνικό και διαδραστικό χαρακτήρα της αναφορικής επικοινωνίας. Αυτός ο χαρακτήρας είναι έκδηλος όταν ο ομιλητής και ο ακροατής ελέγχουν διαρκώς τα επίπεδα κατανόησής τους, τροποποιούν και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με βάση τα χαρακτηριστικά του άλλου και συμφωνούν να διατηρήσουν κάποια αντικειμενικότητα στην μεταξύ τους αμοιβαιότητα (Lloyd & al., 1998; Whitehurst and Sonnenschein, 1985; Yule, 1997). Παρόλο που η Αναφορική Επικοινωνία αποτελεί μια κοινωνική αλληλεπίδραση, εντούτοις διαφέρει από την καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία (Lloyd, 1997) καθώς είναι δομημένη και επικεντρωμένη στην επίτευξη ενός προκαθορισμένου στόχου. Η καθημερινή ελεύθερη αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από την έλλειψη σαφούς στόχου και, ως εκδήλωση, είναι ιδιαίτερα αυθόρμητη (Yule, 1997).

3.2 Έρευνες που σχετίζονται με την αναφορική επικοινωνία

Η έρευνα στο χώρο της αναφορικής επικοινωνίας, με την πρωτοπόρο συμβολή της δουλειάς των Glucksberg και Krauss (1967), έχει προσφέρει ένα πλήθος δεδομένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμπεριφέρονται ως ακροατές και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Τα θέματα που απασχολούν τους ερευνητές σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών μπορεί να είναι πρώτον, ο περιορισμός του γνωστικού και γλωσσικού εγωκεντρισμού (Piaget, 1959), δεύτερον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών (Asher, 1976, 1978), τρίτον, η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων (Flavell & al., 1993), τέταρτον, η ικανότητα εφαρμογής πραγματολογικών κανόνων στην επικοινωνία (Surian, 1991), και τέλος, ο ρόλος της εκμάθησης του γραπτού λόγου στην προφορική επικοινωνία (Bonitatibus & Flavell, 1985).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά 4 έως 6 ετών έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν ανεπαρκή μηνύματα σαν να είναι απολύτως επεξηγηματικά (Flavell & al., 1981; Lloyd & al., 1995; Whitehurst & Sonnenschein, 1978). Για το λόγο αυτό, όταν δέχονται ανεπαρκή, μη επεξηγηματικά μηνύματα, δεν κάνουν καμία προσπάθεια να επιλύσουν το πρόβλημα

επικοινωνίας, το οποίο αντιμετωπίζουν (Cosgrove & Patterson, 1977; Ironsmith & Whitehurst, 1978). Ακόμα και όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι ένα μήνυμα είναι διαφορετικό ή ασαφές, δεν μπορούν να βρουν τρόπο να αντιμετωπίσουν την ασάφεια (Beal & Flavell, 1984).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά τείνουν να κατηγορούν τους εαυτούς τους στο ρόλο του ακροατή για αποτυχίες στην επικοινωνία, ενώ συχνά δεν κατανοούν ότι το ίδιο το μήνυμα προκαλεί προβλήματα στην επικοινωνία (Ackerman, 1991; Bonitatibus & Flavell, 1985). Παράλληλα, οι μικροί στην ηλικία ακροατές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στα λόγια του ομιλητή και τις προθέσεις πίσω από τα λόγια του (Ackerman, 1993; Beal & Flavell, 1984).

Τα παιδιά, επίσης, συχνά ρυθμίζουν το ρόλο τους στη θέση του ακροατή στηριζόμενα σε συγκεκριμένους πραγματολογικούς κανόνες (Reid, 1990) οι οποίοι τα βοηθούν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το νόημα του μηνύματος, τα χαρακτηριστικά του ομιλητή κ.α. (Surian, 1995).

3.3 Έρευνες για την ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής

Οι έρευνες γύρω από τη μελέτη της αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής είναι περιορισμένες (Arnold & al., 1999; Lloyd, 1999b, 2003; Lloyd, Lieven & Arnold, 2005). Γενικά, η αναφορική επικοινωνία αναπτύσσεται κατά την παιδική ηλικία (Hedelin & Hjelmquist, 1998; Lloyd & al., 1998), φτάνει σε ικανοποιητικά επίπεδα στα 6-7 έτη και φαίνεται να σταθεροποιείται στα 9-10 χρόνια ζωής (Falkman & Hjelmquist, 2006; Lloyd & al., 1998). Κατά μέσο όρο έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με απώλεια ακοής αποκτούν ικανοποιητικά τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας στα 8 έτη μέσα από ενεργές και ουσιαστικές διαλογικές αλληλεπιδράσεις (Jeanes, Nienhuys & Rickards, 2000; Owens, 1996; Romaine, 1984).

Οι Arnold και συνεργάτες (1999) βρήκαν ότι τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας σε σχέση με συνομήλικα ακούοντα παιδιά. Για τους ερευνητές η καθυστερημένη ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας μπορεί να οφείλεται σε αναπτυξιακή καθυστέρηση, διαφορετική κατανόηση της πειραματικής κατάστασης ή κατά μία έννοια στο ότι τα κωφά – βαρήκοα παιδιά είναι μαθημένα να έχουν μπερδέματα στην επικοινωνία κατά την καθημερινότητα. Ο Lloyd (1999b) με διάφορες δραστηριότητες αναφορικής επικοινωνίας προσπάθησε να αξιολογήσει τις στρατηγικές των

παιδιών σε περίπτωση επικοινωνιακών παρερμηνειών, όπως η ικανότητά τους να ζητούν επεξηγηματικές πληροφορίες και να επανορθώνουν τις συμπεριφορές (Lloyd & al., 2005).

Το 2000 σε εργασία των Jeanes, Nienhuys και Rickards στην Αυστραλία τονίζεται ότι στις πρώτες έρευνες για την αναφορική επικοινωνία στόχος ήταν να μελετηθεί η ανατροφοδότηση των παιδιών με απώλεια ακοής στους συνομιλητές τους, ενώ είχε παρατηρηθεί ότι τα παιδιά αυτά μπορούν πιο δύσκολα να ξεκινήσουν μία συνομιλία ή να απαντήσουν κατάλληλα σε ζητήματα (Day 1986; Greenberg, 1980; Mohay, 1990; Skarakis & Prutting, 1977). Επιπλέον, δεν έχει γίνει ιδιαίτερη διερεύνηση για το πώς τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά επιλύουν προβλήματα στην επικοινωνία και κάνουν επεξηγηματικές-διευκρινιστικές ερωτήσεις, δεξιότητες που ένας αποδοτικός ακροατής θα πρέπει να κατέχει (Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986; Dimitracopoulou, 1990).

Στην ίδια έρευνα μελετήθηκαν τρεις ομάδες παιδιών, 20 ακούοντα, 20 κωφά που επικοινωνούσαν με προφορικό λόγο και 20 κωφά που επικοινωνούσαν με νοηματική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κωφά με προφορικό λόγο μπορούν καλύτερα να ζητήσουν επεξηγηματικές πληροφορίες σε σχέση με τα κωφά με νοηματική, γενικά όμως τα κωφά παιδιά σε σχέση με τα ακούοντα δεν μπορούσαν να αντιδράσουν σε παρερμηνείες. Πιθανώς η έλλειψη ποιοτικής και ποσοτικής αλληλεπίδρασης στην καθημερινότητα των παιδιών οδηγεί σε έλλειψη των παραπάνω δεξιοτήτων (Clark, 1989; Gallaway & Wall, 1994; Jeanes & al., 2000; Ling 1989). Οι Lai & Lynas (1991) υποστήριζαν ότι μπορεί στην οικογένεια να υπάρχουν κωλύματα επικοινωνιακά, λόγω του ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν πώς ακριβώς να επικοινωνήσουν με το παιδί με απώλεια ακοής, ακόμα, όμως και στη σχολική τάξη η αλληλεπίδραση και η απόκτηση των δεξιοτήτων του ομιλητή και ακροατή δεν είναι δυνατή, γιατί συνήθως οι καθηγητές έχουν διδακτικό και ελεγκτικό ρόλο.

Σε άλλη εργασία (Lichtert, 2003) μελετήθηκε ο εμπρόθετος χαρακτήρας της μετάδοσης του μηνύματος (intentional communication) σε κωφά βρέφη που περπατάνε. Παρουσίασαν μία παραλλαγή του “Protocol for the Assessment of Prelinguistic Intentional Communication” (PAPIC) (Casby & Cumpatas, 1986) και κατέληξαν σε ένα γενικότερο συμπέρασμα για την επικοινωνία, θεωρώντας ότι το εργαλείο μελέτης και τα αποτελέσματά τους μπορούν να βοηθήσουν τους κλινικούς που συμβουλεύουν τους γονείς κωφών ή βαρήκοων παιδιών για την αποδοτική και ποιοτική αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους. Μάλιστα, τα παιδιά που έχουν αποκτήσει ένα καλό επίπεδο νοηματικής γλώσσας και οι γονείς τους είναι ακούντες, δεν μπορούν εύκολα να κάνουν μία σύνθετη και εξεζητημένη συνομιλία με τα παιδιά τους (Vacari & Marschark, 1997). Η Meadow (2005) με έρευνα που διεξήγαγε σε 59 κωφά παιδιά κατέληξε στο ότι η από νωρίς προφορική εξάσκηση οδηγεί σε καλύτερη απόδοση. Βέβαια, και η μετέπειτα εξάσκηση μπορεί να φανεί αρκετά οφέλιμη.

Αργότερα, οι Falkman και Hjelmquist (2006) σε κωφά που έμαθαν από νωρίς τη νοηματική, ηλικίας 7 έως 11 ετών, παρατήρησαν ότι οι δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας είναι αυξημένες όταν μεγαλώνουν η χρονολογική και η πνευματική ηλικία, ενώ φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση της ανάπτυξης της αναφορικής επικοινωνίας και με τη λειτουργική μνήμη. Επίσης, αναφέρεται ότι η έλλειψη διαλόγου οδηγεί σε αδυναμία των κωφών-βαρήκοων παιδιών-ακροατών να θέτουν ερωτήσεις διευκρινιστικές ως απόκριση σε ανεπαρκή μηνύματα, κάτι στο οποίο καταλήγουν και άλλες ερευνητικές ομάδες (Lichtert, 2003; Meins & al, 2002, 2003; Silvestre, Ramspott & Pareto, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους Falkman & Hjelmquist (2006) σημαντική είναι και η ενσυναίσθηση του ομιλητή (Lindblom, 1990).

3.4 Εργαλεία αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας

Οι μελέτες εκτίμησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με απώλεια ακοής βασίζονται στην πραγματοποίηση μεταξύ του ερευνητή και ενός παιδιού κωφού-βαρηκού ή μεταξύ δύο παιδιών κωφών-βαρκών μίας συζήτησης γύρω από ένα θέμα ή αντικείμενο κάθε φορά. Επί παραδείγματι, οι Jeanes και συνεργάτες (2000) χρησιμοποίησαν μία μέθοδο που χρησιμοποίησαν παλαιότερα άλλοι ερευνητές (Fishbein & Osborne, 1971; Glucksberg & Krauss, 1967; Robinson, 1981; Roberts & Paterson, 1983) καταγράφοντας τους διαλόγους από παιδιά με απώλεια ακοής που συζητούσαν κατά δυάδες γύρω από διαφορετικού τύπου θέματα.

Η διαδικασία είχε ως εξής. Τα παιδιά μιλούσαν για πέντε τύπους θεμάτων, πρώτον για διαφορετικά απλά σχέδια, δεύτερον για διαφορετικά σύνθετα και αφηρημένα σχέδια, τρίτον για αντικείμενα που μπορεί να σχετίζονταν μεταξύ τους, τέταρτον, για γεωμετρικά σχέδια με διαφορετικά χρώματα, σχήματα και θέση και τέλος, μιλούσαν για διαφορετικά αντικείμενα που κρατούσαν στα δύο χέρια τους τα άτομα μιας εικόνας. Τα παιδιά κάθονταν το ένα απέναντι από το άλλο και μεταξύ τους υπήρχε ένα τραπέζι και πάνω στο τραπέζι ένα πέτασμα 60cm. Μπροστά από κάθε παιδί ο ερευνητής έδινε κάρτες με τα διαφορετικά θέματα που προαναφέρθηκαν. Αρχικά, το ένα παιδί περιέγραφε ένα από τα αντικείμενα της κάθε κάρτας και το απέναντι παιδί έπρεπε να βρει το συγκεκριμένο. Στη συνέχεια, το πρώτο παιδί (ομιλητής) περιέγραφε τα αντικείμενα των υπόλοιπων καρτών με σκοπό το δεύτερο παιδί (ακροατής) να βρει τα περιγραφόμενα αντικείμενα. Κατόπιν, το δεύτερο παιδί έπαιρνε το ρόλο του ομιλητή και περιέγραφε στο πρώτο παιδί αντικείμενα από τις κάρτες των πέντε θεμάτων που είχε μπροστά του.

Οι Woolfe, Want και Siegal (2002) και Falkman και Hjelmquist (2006) έκαναν ένα παρόμοιο πείραμα βασισμένο στο παράδειγμα των Glucksberg και Krauss (1967) μεταξύ του ερευνητή και ενός κωφού-βαρήκοου παιδί. Πιο συγκεκριμένα, οι Falkman και Hjelmquist (2006) παρουσίαζαν μπροστά και στους δύο ένα σετ από 16 ίδιες κάρτες με εικόνες, οι οποίες διέφεραν σε δύο τομείς, όπως αγόρι-κορίτσι, χαρούμενος-λυπημένος, μύτη-όχι μύτη, μεγάλο κεφάλι-μικρό κεφάλι. Ανάμεσα στους δύο υπήρχε ένα πέτασμα-εμπόδιο με σκοπό να μην βλέπει ο ένας τις κάρτες του άλλου. Το παιδί διάλεγε μία κάρτα και την περιέγραφε στο ερευνητή προφορικά, έτσι που ο ερευνητής (ακροατής σε αυτή τη φάση) να βρει τη σωστή κάρτα. Μία δοκιμαστική επιλογή και περιγραφή προηγούταν πριν από τη διαδικασία αξιολόγησης της αναφορικής επικοινωνίας για να ελεγχθεί η κατανόηση της από μέρους του παιδιού. Αφού το παιδί επέλεγε και περιέγραφε την κάρτα που ήθελε ο ερευνητής ρωτούσε: “Πιστεύεις ότι έδωσες επαρκείς πληροφορίες;” Αν το παιδί απαντούσε θετικά, ο ερευνητής επέλεγε την κάρτα, αν απαντούσε αρνητικά έδινε παραπάνω πληροφορίες. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβανόταν τρεις φορές.

Σε άλλη έρευνα (Lloyd & al., 2005) το τεστ για την αξιολόγηση της αναφορικής επικοινωνίας ήταν βασισμένο στο πείραμα των Leinonen & Letts (1997), όμως με περισσότερα αντικείμενα και πιο πολλές ασαφείς οδηγίες προς διευκρίνιση από μέρους των παιδιών. Εικοσιένα αντικείμενα με κάποια να μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους, αλλά διέφεραν ως προς το χρώμα και το μέγεθος παρουσιάστηκαν σε 20 παιδιά μεγάλου και πολύ μεγάλου βαθμού κώφωση. Πριν από το βασικό τεστ υπήρχε μία δοκιμαστική διαδικασία για να ελεγχθεί η πλήρης κατανόηση του παιχνιδιού από το παιδί. Χρησιμοποιήθηκε ένα σετ από 42 φωτογραφίες, με κάθε μία να αναπαριστά μία σειρά από αντικείμενα τοποθετημένα σε διαφορετική σειρά (πχ. το πιρούνι και το μικρό κόκκινο μολύβι πάνω στο πιάτο). Οι έξι φωτογραφίες είχαν σκοπό τον έλεγχο της κατανόησης και οι 36 ήταν μέρος της αξιολόγησης.

Στη φάση ελέγχου ερευνητής και παιδί είχαν μπροστά τους 3 φωτογραφίες τοποθετημένες η μία κάτω από την άλλη και έτσι, που να μην μπορεί να βλέπει ο ένας τις φωτογραφίες του άλλου. Ο ερευνητής αναποδογυρίζει την πάνω φωτογραφία. Χωρίς να αφήσει το παιδί να τη δει και δίνει στο παιδί μία οδηγία (πχ. «βάλε το κουτάλι στο μωλ»). Το παιδί πραγματοποιεί την οδηγία του ερευνητή με το να επιλέγει την εικόνα που έχει το κουτάλι μέσα στο μωλ. Αφού το παιδί επιλέγει την εικόνα με τη σωστή τοποθέτηση των αντικειμένων, ο ερευνητής του δείχνει τη φωτογραφία και ρωτάει αν έχουν ίδια φωτογραφία. Αν το παιδί είχε επιλέξει λάθος φωτογραφία, ζητόταν από το παιδί να πεί ποιες διαφορές παρατηρούσε. Ύστερα, ο ερευνητής παρουσίαζε την οδηγία με τη σωστή σειρά. Μετά έδινε μία οδηγία στον ερευνητή και αυτή η εναλλαγή σε ρόλο ακροατή – ομιλητή συνεχιζόταν μέχρι και στο κύριο μέρος του τεστ. Στο κύριο μέρος του τεστ ο ερευνητής και το παιδί είχαν ένα σετ από 18 φωτογραφίες. Η επίδοση στο κομμάτι του ελέγχου δεν καταμετρούταν και

δινόταν βοήθεια στο παιδί. Κατά τη διάρκεια του βασικού τεστ δε δινόταν καμία βοήθεια. Το τεστ πραγματοποιήθηκε προφορικά χωρίς τη χρήση νοηματικής. Σπάνια τα παιδιά επικοινωνούσαν με χειρονομίες (π.χ. δείχνοντας τη σωστή απάντηση). Στο τεστ αξιολογήθηκε και η επίδοση του παιδιού σε 8 ασαφείς οδηγίες, για παράδειγμα με την παράλειψη του χρώματος ή του μεγέθους ενός αντικειμένου. Μόνο το σετ φωτογραφιών του ερευνητή είχε τις παραπληρητικές φωτογραφίες. Δέκα φωτογραφίες ακολουθούνταν από σαφείς οδηγίες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η μέθοδος που χρησιμοποίησε η ερευνητική ομάδα των Marshark, Covertino, Macias, Monikowski, Sapere και Seewagen (2007). Σε τρεις υπό πληρωμή ομάδες ατόμων μεταλυκειακής εκπαίδευσης με απώλεια, μία που επικοινωνούσε με την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα, μία που ομιλούσε την Αγγλική γλώσσα και μία με άτομα που χρησιμοποιούσαν και τις δύο γλώσσες, χρησιμοποίησαν το επιτραπέζιο “Trivial Pursuit Junior” τροποποιημένο με 30 ερωτήσεις με θέματα οικία και με απλές απαντήσεις που δίνονταν ακόμα και με δακτυλοσυλλαβισμό. Τα ευρήματα της έρευνας διέφεραν από εκείνα των Jeanes και συνεργατών (2000) όσον αφορά τις διευκρινιστικές ερωτήσεις από μέρος των συμμετεχόντων, τονίζεται όμως ότι οι διαφορές μπορεί να έγκεινται στη διαφορά του μέσου όρου ηλικίας των συμμετεχόντων. Πάντως, η μέθοδος είναι αρκετά καινοτόμος.

3.5 Παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής

Καταρχήν, στις λίγες έρευνες για την αναφορική επικοινωνία σε κωφά-βαρήκοα παιδιά δίνεται βαρύτητα στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου, στην ανάπτυξη της λειτουργικής μνήμης καθώς και στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων (Falkman & Hjelmquist, 2006) ως παράμετροι για την απόκτηση αυτής.

Οι μελέτες με θέμα την αναφορική επικοινωνία και την επίδοση των παιδιών στα κλασικά έργα που αξιολογούν τη θεωρία του νου είναι περιορισμένες (Maridaki – Kassotaki & Antonopoulou, 2010; Reschers & Pereira, 2007), εντούτοις στα ακούοντα παιδιά τα ευρήματά τους δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στα έργα της θεωρίας του νου μπορούν να κατανοούν πιο γρήγορα παρερμηνείες στην αναφορική επικοινωνία και να τις αποκαθιστούν απ’ ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση στα έργα της θεωρίας του νου.

Παρόλα αυτά, δεν έχει παρατηρηθεί μεγάλη σχέση μεταξύ θεωρίας του νου και αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με δυσκολίες ακοής (Falkman & Hjelmquist, 2006; Woolfe, Want, & Siegal, 2003). Σε αντίθεση με τα κλασικά έργα λανθασμένης πεποίθησης που χρησιμοποιούνται στη μελέτη της θεωρίας του νου, οι δραστηριότητες για την

αξιολόγηση της αναφορικής επικοινωνίας προϋποθέτουν την εκδήλωση των προθέσεων των υπό συνέντευξη παιδιών. Στη θεωρία του νου ζητώνται από το παιδί ακριβείς πληροφορίες και το παιδί για να απαντήσει αρκεί να δείξει σε ένα αντικείμενο, ενώ στην αναφορική επικοινωνία ζητείται από το παιδί να κατανοήσει και να διακρίνει ποιες πληροφορίες είναι σχετικές και ποιες όχι γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή αντικείμενο.

Επιπλέον, οι Falkman και Hjelmquist (2006) υποστηρίζουν μέσα από την έρευνά τους ότι και η λειτουργική μνήμη είναι σημαντική για την επίδοση στην αναφορική επικοινωνία, καθώς αποκτώνται οι δεξιότητες για την επεξεργασία των πληροφοριών. Με το εργαλείο μελέτης της λειτουργικής μνήμης “Verbal Wechsler Intelligence Scale for Children” (Wechsler, 1977; Rapala & Brady, 1990) βρήκαν ότι η αυξημένη λειτουργική μνήμη οδηγεί σε καλύτερη επίδοση στην αναφορική επικοινωνία. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η επίδοση των πολιτιστικά Κωφών (κωφά παιδιά από κωφούς γονείς) σε δραστηριότητα για τη λειτουργική μνήμη (Wechsler, 1977) είναι καλύτερη από την επίδοση των κωφών από ακούοντες γονείς (Wilson, Bettger, Niculae, & Klima, 1997).

Τέλος, όσον αφορά στο γλωσσικό επίπεδο, οι Falkman και Hjelmquist (2006) πραγματοποίησαν ένα πείραμα για την SSL, δηλαδή την Σουηδική Νοηματική Γλώσσα (Swedish Sign Language). Κάθε παιδί έβλεπε βίντεο με μια ιστορία με βάση την SSL και μετά απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία. Επίσης, πήραν συνεντεύξεις από τους καθηγητές και το προσωπικό των σχολείων που φοιτούσαν τα παιδιά με απώλεια ακοής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γλώσσα για την επίδοση σε τεστ αναφορικής επικοινωνίας είναι σημαντική, αλλά όχι προϋπόθεση για την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι αν και το τεστ αναφορικής επικοινωνίας σε πολύ εύκολες λέξεις και ελάχιστες γλωσσικές απαιτήσεις, παρόλα αυτά η επίδοση των κωφών-βαρήκοων παιδιών δεν ήταν τόσο καλή όσο των παιδιών με φυσιολογική ακοή.

Περαιτέρω μελέτη είναι απαραίτητη με σκοπό να εξετασθεί πόσο σημαντικοί παράγοντες είναι για την ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά με απώλεια ακοής η χρονολογική ηλικία, η πνευματική ηλικία, η γλωσσική επάρκεια, η λειτουργική μνήμη και η επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης.

Κεφάλαιο 4 Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής

4.1 Η έννοια του συναισθήματος

Η έκφραση των συναισθημάτων είναι κρίσιμη για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επιβίωση (Buck, 1984). Σύμφωνα με μελέτη των Keltner και Kring (1998), με την έκφραση των συναισθημάτων μπορούμε να ανταλλάσσουμε σημαντικές πληροφορίες με τους άλλους, επηρεάζοντας έτσι, τις συμπεριφορές τους. Επίσης, η αναγνώριση της έκφρασης των συναισθημάτων των άλλων μας επιτρέπει να κάνουμε γρήγορες προβλέψεις για τις πιθανές συμπεριφορές (Darwin, 1872, 1998; Laukka, 2004; Plutchik, 1993, 1994). Η εκδήλωση των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς προκαλώντας συναισθηματικές αποκρίσεις στον δέκτη (Laukka, 2004; Russell, Bachorowski & Fernandez-Dols, 2003).

Το συναίσθημα είναι μία έννοια που δύσκολα ορίζεται, ενώ δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια, με τα οποία κάτι μπορεί να θεωρηθεί ως συναίσθημα. Διάφοροι ερευνητές συμφωνούν ότι το συναίσθημα συνίσταται από γνωστική αξιολόγηση, υποκειμενικό αίσθημα, φυσιολογική διέγερση, έκφραση, ανάλογη δράση και ρύθμιση (Laukka, 2004; Oatley & Jenkins, 1996; Scherer, 2000). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίνεται στον ψυχολογικό παράγοντα του συναισθήματος, εφόσον είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ψυχολογικές διακυμάνσεις έχουν σημαντική επιρροή στα ακουστικά χαρακτηριστικά των φωνητικών εκφράσεων (Laukka, 2004).

Αν και η έννοια του συναισθήματος είχε επισημανθεί από τους αρχαίους Έλληνες (Σωκράτης, Εμπεδοκλή, Δημόκριτο, κ.α.), μόλις το 18^ο αιώνα οι ψυχολόγοι ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν τον όρο συναίσθημα με πρώτο τον Hume, ο οποίος προσπάθησε με το συναίσθημα να ερμηνεύσει τον έρωτα και τα πάθη (Δασκαλάκη, 2010). Η λέξη συναίσθημα στα αγγλικά, δηλαδή το «emotion», προέρχεται από το ρήμα “motere” της λατινικής που σημαίνει κινώ, δραστηριοποιώ. Είναι τα συναισθήματα, επομένως, οι κινήσεις-δράσεις του ατόμου σε κάθε κατάσταση που βιώνει στη ζωή του (Goleman, 1998).

Τέλος, φαίνεται να υπάρχουν κάποια βασικά συναισθήματα τα οποία οδηγούν σε δευτερεύοντα που αποτελούν προβλήματα της κοινωνίας, όπως ο θυμός (δίνει τον ανταγωνισμό), ο κίνδυνος που προέρχεται από το φόβο, η συνεργασία που προέρχεται από την ευτυχία και η απώλεια που προέρχεται από τη θλίψη (Power & Dalgleish, 1997, pp.86-

99). Μέχρι στιγμής ο φόβος είναι το πιο εύκολα κατανοητό συναίσθημα σε σχέση με τους νευρολογικούς μηχανισμούς (Laukka, 2004; LeDoux, 2000; Öhman & Mineka, 2001). Ο πιο δυνατός ισχυρισμός ότι τα διακριτά συναισθήματα έχουν παραδοσιακά προέλθει από έρευνες για την επικοινωνία των συναισθημάτων, η οποία προτείνει ότι οι εκφράσεις προσώπου εκφράζονται και αναγνωρίζονται παγκοσμίως (Ekman 1992, 1994; Laukka, 2004).

4.2 Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων – ιστορική αναδρομή

Η έκφραση και η κατανόηση των συναισθημάτων αποτελούν βασικά συστατικά της καθημερινότητας. Η αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων στα κοινωνικά σύνολα μπορεί να οδηγήσει σε διαπροσωπικές παρεξηγήσεις. Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων ορίζεται ως η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική εμπειρία, να καταλαβαίνουν τις αιτίες και τις συνέπειες των συναισθημάτων και να κατανοούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων (Edwards & al., 2005; Pons & Harris, 2005).

Το συναίσθημα κάποιου ατόμου, είτε εκφράζει θλίψη, θυμό, αγάπη, έκπληξη, κ.τ.λ. όταν γίνει κατανοητό στο καθένα, τότε μπορεί να καθοδηγεί τις σκέψεις μας, τα λόγια μας και τις πράξεις μας. Γενικότερα, η συναισθηματική κατανόηση είναι σημαντική για την κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργικότητα του παιδιού (Cook & al., 1994). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων είναι η ηλικία και η οικογένεια.

Η αντίληψη του συναισθήματος του ομιλητή βασίζεται σε ακουστικά και οπτικά στοιχεία. Επίσης, οι Banse και Scherer (1996) ανέφεραν ότι ακούοντες ενήλικες μπορούσαν να διακρίνουν το συναίσθημα του ομιλητή σύμφωνα με ακουστικά δεδομένα. Για παράδειγμα, ο θυμός χαρακτηρίζεται από ομιλία με υψηλή συχνότητα, μεγάλη ένταση και γρήγορο ρυθμό. Η λύπη, όμως χαρακτηρίζεται από ομιλία χαμηλής συχνότητας, χαμηλής έντασης, μεγάλης διάρκειας και αργού ρυθμού (Banse & Scherer, 1996; Murray & Arnott, 1993; Williams & Stevens, 1972). Στην περίπτωση των οπτικών στοιχείων, ο Ekman (1999) έδειξε ότι εκφράσεις προσώπου που συνοδεύουν κάθε διαφορετικό συναίσθημα είναι παγκόσμιας εμβέλειας, και κυρίως ο φόβος, η λύπη, η χαρά, ο θυμός, η απέχθεια και η έκπληξη. Τα οπτικά στοιχεία αφορούν κινήσεις των ματιών και του στόματος. Ο φόβος, ο θυμός και η λύπη γίνονται αντιληπτά από τα μάτια, ενώ η χαρά και η απέχθεια από το στόμα. Η έκπληξη είναι συνδυασμός κινήσεων των ματιών και του στόματος (Calder, Young, Keane, & Dean, 2000; Most & Aviner, 2009; Sullivan, Ruffman, & Hutton, 2007).

Γενικά, στις περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τα συναισθήματα μεταδίδονται μέσω ακουστικών – οπτικών τρόπων (Scherer & Ellgring, 2007). Τα οπτικά συναισθήματα γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά (Hess, Kappas, & Scherer, 1988; Most & al., 1993; Rigo & Liberman, 1989; Wallbott & Scherer, 1986). Παρόλα αυτά, και τα ακουστικά στοιχεία είναι σημαντικά για την αντίληψη των συναισθημάτων (Shackman & Pollak, 2005), επομένως ο συνδυασμός τους είναι περισσότερο αποδοτικός (Most & al., 1993; Most & Aviner, 2009; Rigo & Liberman, 1989; Wallbott & Scherer, 1986).

4.3 Ηλικιακά εξαρτώμενη η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων

Η ικανότητα των συναισθημάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά διακρίνουν συναισθήματα. Τα βρέφη των τεσσάρων μηνών ανταποκρίνονται στο χαμόγελο του ενήλικα και τα παιδιά του ενός έτους χρησιμοποιούν τη συναισθηματική έκφραση του ατόμου που τα φροντίζει ως οδηγό για τη δική τους συμπεριφορά (Rieffe & al, 2005). Η Dunn (1988) παρατήρησε ότι τα τρίχρονα παιδιά ενδιαφέρονται για τις αιτίες που προκαλούν τα συναισθήματα των άλλων.

Οι Pons, Harris & Rosnay (2004) αναφέρουν ότι στα τελευταία 20 χρόνια έχει καθοριστεί ότι η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία. Υπάρχουν τουλάχιστον εννέα ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος τα οποία έχουν μελετηθεί. Αυτά είναι τα παρακάτω:

Συστατικό 1° Αναγνώριση

Στην ηλικία των 3-4 ετών τα νήπια έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν συναισθήματα βάσει των εκφραστικών ενδείξεων π.χ. τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονοματίζουν στις εκφράσεις του προσώπου τα 4 βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού, όταν τους παρουσιάζουν ανάλογες εικόνες.

Συστατικό 2° Εξωτερικές αιτίες

Στην ηλικία 3-4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως οι εξωτερικές αιτίες επιδρούν στα συναισθήματα των άλλων παιδιών π.χ. μπορούν να προβλέψουν τη χαρά του άλλου παιδιού όταν θα πάρει το δώρο.

Συστατικό 3° Επιθυμίες

Στην ηλικία 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες τους π.χ. μπορούν να κατανοήσουν ότι οι δύο

άνθρωποι μπορεί να νιώθουν διαφορετικά την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες.

Συστατικό 4° Πεποιθήσεις

Στην ηλικία των 4-6 ετών τα παιδιά κατανοούν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι λάθος ή σωστές, καθορίζουν τη συναισθηματική αντίδραση στη κατάσταση.

Συστατικό 5° Ενθύμια

Μεταξύ 3-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματος π.χ. όλο και περισσότερο κατανοούν ότι η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με τον καιρό και κάποια στοιχεία της παρούσας κατάστασης μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως υπενθυμητές και να ενεργοποιήσουν περασμένα συναισθήματα.

Συστατικό 6°

Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων). Τα παιδιά επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές για τον έλεγχο του συναισθήματος καθώς μεγαλώνουν. Παιδιά μετά τα 8 χρόνια κατανοούν ότι ψυχολογικές στρατηγικές όπως η άρνηση, η απόσπαση προσοχής κα. μπορεί να είναι αποτελεσματικές.

Συστατικό 7° Προσχήματα και Πραγματικότητες

Ενδεχομένως μπορεί να υπάρξει αναντιστοιχία μεταξύ της έκφρασης του συναισθήματος και της πραγματικής αίσθησης. Μεταξύ 4-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν αυτή την πιθανή αντιστοιχία.

Συστατικό 8° Ανάμεικτα Συναισθήματα

Από τα 8 χρόνια αρχίζουν να κατανοούν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει να έχει πολλαπλές ή και αντιφατικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε μία κατάσταση.

Συστατικό 9° Ηθικές Αρχές

Από τα 8 χρόνια κατανοούν ότι τα αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται από ηθικά κατακριτέες πράξεις π.χ. ψέμα, κλοπή ενώ τα θετικά με μια ηθικά αξιέπαινη πράξη π.χ. να κάνεις μια θυσία, να ομολογείς ένα παράπτωμα (Pons & al., 2004).

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές έδειξαν ότι το γενικό επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων αναπτύσσεται πολύ καθαρά και κανονικά μεταξύ των ηλικιών 3-11 ετών. Η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι η ανάπτυξη των εννέα συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών χωρίζεται σε τρεις αναπτυξιακές περιόδους, κάθε μια χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση μιας ομάδας τριών συστατικών. Η

πρώτη περίοδος (γύρω στα 5 έτη) χαρακτηρίζεται από τις σημαντικές δημόσιες πλευρές των συναισθημάτων, δηλαδή εξωτερικές αιτίες, εκφράσεις του προσώπου και από εκείνα τα γεγονότα ή τα αντικείμενα τα οποία δρουν ως εξωτερικοί υποβολείς ή προειδοποιητές του επανεργοποιημένου συναισθήματος. Η δεύτερη περίοδος (γύρω στα 7 χρόνια) χαρακτηρίζεται από την κατανόηση της νοητικής φύσης του συναισθήματος: τη σύνδεση μεταξύ επιθυμιών και πεποιθήσεων και τη διαφορά μεταξύ του συναισθήματος που εκφράζεται και που νιώθεται. Η τρίτη περίοδος (γύρω στα 9-11) χρόνια χαρακτηρίζεται από τη γνωστική ρύθμιση του συναισθήματος και από μια κατανόηση πως ένα άτομο αντιδρώντας σε μια κατάσταση βιώνει διαφορετικά συναισθήματα, ταυτόχρονα ή επιτυχώς συγκρουόμενα συναισθήματα.

4.4 Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής

Όσον αφορά στην κατανόηση συναισθημάτων από τα παιδιά με προβλήματα ακοής πρώτος ο Levine (1956) εξέφρασε την άποψη ότι τα κωφά παιδιά είναι λιγότερο ώριμα σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά στην ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά του, έδειξε ότι τα παιδιά με απώλεια ακοής δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά συναισθήματα όπως ο θυμός, η λύπη και η χαρά (Levine, 1956; Neyhus, 1964). Μάλιστα, από κάποιους ερευνητές προτείνεται ότι τα κωφά παιδιά εξαιτίας των δυσκολιών τους σε γλωσσικές εμπειρίες παρουσιάζουν δυσκολίες στην ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Altshuler, 1964; Meadow, 1968).

Άλλες σχετικές έρευνες έδειξαν ότι κωφά παιδιά ηλικίας 3-7 ετών φαίνεται να δυσκολεύονται στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων που διέπουν τη φιλία (Rachford & Furth, 1986; Meerum Terwogt & Rieffe, 2004), συχνά να έχουν εχθρικές διαθέσεις (Murdock & Lybarger, 1997) και να είναι λιγότερο ικανά στην έκφραση συναισθημάτων και στις κοινωνικές συγκρούσεις (Rieffe & Meerum Terwogt, 2003; Rieffe, Meerum Terwogt, & Smit, 2003; Meerum Terwogt & Rieffe, 2004). Αντίθετα, έρευνες που εξετάζουν τη θεωρία του νου και τη συναισθηματική ωριμότητα παιδιών με και χωρίς προβλήματα ακοής δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κωφά και τα ακούοντα παιδιά (Alzahrani, 2006; Reyes, 2006). Κάποιες διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα στις ομάδες των κωφών μαθητών (Alzahrani, 2006).

Επιπλέον, χωρίς την πρόσβαση σε ήχους τα κωφά παιδιά ενδέχεται να απομονωθούν από το σύνολο και τους ακούντες συνανθρώπους τους (Marschark & Clark, 1993, Rieffe & Meerum Terwort, 2000). Συγκεντρωτικά, μπορεί κάποιος να πει ότι καθυστερεί η ανάπτυξη της γλώσσας και της νόησης, καθώς όμως και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

(Greenberg & Kusché, 1993, Rieffe & Terwort, 2000), γεγονός που επιδρά αρνητικά στην καθημερινότητα. Τα κωφά παιδιά νιώθουν λιγότερο αποδεκτά από τους ακούντες συνομήλικους (Obrzut, Maddox & Lee, 1999) και το βρίσκουν δύσκολο να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες της φιλίας (Rachford & Furth, 1986) και είναι λιγότερο ικανά στην έκφραση των συναισθημάτων (Rieffe & Meerum Terwogt, 2003; Rieffe & al., 2004).

4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της ικανότητας συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής

Δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων. Κυρίως οι έρευνες εστιάζουν στην κοινωνική ένταξη των κωφών στα σχολεία με ακούντες συμμαθητές (Hadjikakou, Petridou & Stylianos, 2005; Hadjikakou & Hartas, 2008; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) καθώς και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους ή τους γονείς (Kushalnagar, Krull, Hannay, Mehta, Caudle & Oghalai, 2007) και τη δημιουργία φιλίας (Rieffe, C. & Meerum Terwogt, M. 2006; Wauters & Knoors, 2007).

Σε μία από τις ελάχιστες έρευνες για τα συναισθήματα των παιδιών με απώλεια ακοής (Wauters & Knoors, 2007) μελετάται η κοινωνική ένταξη 18 κωφών παιδιών με κώφωση μεγάλου και πολύ μεγάλου βαθμού με γονείς ακούντες και 344 ακούντων παιδιών με φυσιολογική νοημοσύνη και ηλικίας 9,5 ετών κατά μέσο όρο. Χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο μελέτης (Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001) που αποτελεί οπτική μέτρηση. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής ρωτούσε κάθε παιδί πόσο θα του άρεσε να παίζει με ένα συμμαθητή. Εκείνο έχοντας μπροστά του ένα βιβλίο με πρόσωπα που έφεραν διάφορα συναισθήματα επέλεγε το χαρούμενο πρόσωπο ή το λυπημένο ή το ουδέτερο, αν δεν ένιωθε τίποτα. Μετά ζητόταν από κάθε παιδί να χρωματίσει τα πρόσωπα, με τα οποία θα ήθελε να παίζει, δείχνοντας έτσι με ποιον συμμαθητή ήθελε να παίζει. Σύμφωνα με το αν θα τους άρεσε ή όχι να παίξουν με ένα συμμαθητή εκτιμήθηκε η κοινωνική επιρροή και η κοινωνική προτίμηση. Η κοινωνική επιρροή αναφέρεται στο πόσο “ορατό” είναι ένα παιδί στην τάξη, ενώ η κοινωνική προτίμηση αναφέρεται στο πόσο ένα παιδί είναι επιθυμητό από τους συμμαθητές του. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα κωφά παιδιά ανέπτυσαν πιο δύσκολα φιλίες (Wauters & Knoors, 2007).

Σε επόμενη έρευνα (Most & Aviner, 2009) σε 40 άτομα 10-17 ετών από τα οποία ήταν 30 κωφά και 10 ακούντα μελετήθηκαν τα συναισθήματα με το IET (Identification of Emotion Test, Most & al., 1993). Οι κωφοί είχαν μοιραστεί σε τρεις ομάδες, μία με κοχλιακά

εμφυτεύματα που τοποθετήθηκαν πριν τα 6, μία με κοχλιακά εμφυτεύματα που τοποθετήθηκαν μετά τα 6, και μία με χρήση ακουστικών και μία με όπου παρουσίασαν 36 βιντεοσκοπημένα θέματα 6 από κάθε βασικό συναίσθημα, θυμός, φόβος λύπη, χαρά, απέχθεια και έκπληξη. Τα συναισθήματα παρουσιάζονταν από ηθοποιό με κανονική φωνή και προφορά. Κάθε θέμα κρατούσε 2-3 δευτερόλεπτα και ανάμεσα υπήρχε διάλειμμα 10 δευτερολέπτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα βίντεο παρουσιάστηκαν με τρεις τρόπους, πρώτα με ακουστικό, δεύτερον με οπτικό και τρίτον με οπτικοακουστικό τρόπο. Στο οπτικό κομμάτι παρατηρήθηκε καλύτερη επίδοση σε όλες τις ομάδες δείχνοντας πόσο σημαντική είναι η οπτική επαφή για την αναγνώριση του συναισθήματος (Dyck, Farrugia, Shochet, & Holmes-Brown, 2004). Οι συγκεκριμένοι βρήκαν ότι τα ακούοντα είχαν καλύτερη επίδοση από όλες τις ομάδες κωφών (Most & al, 1993; Oster & Risberg, 1986; Rigo & Liberman, 1989; Shinall, 2005) ακόμα και από χρήστες κοχλιακών (Luo, Fu, & Galvin, 2007; Pereira, 2000; Peters, 2006).

4.6 Η σχέση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων με τη θεωρία του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής

Η θεωρία του νου μαζί με την κατανόηση συναισθημάτων αποτελούν σημαντικές πλευρές της πρώιμης γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004). Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σχετίζεται με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (Cole & Cole, 2010; Δασκαλάκη, 2010; Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004). Μάλιστα, γύρω στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά δείχνουν να κατανοούν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές επιθυμίες και πεποιθήσεις και αρχίζουν να προβλέπουν τα συναισθήματα άλλων, ακόμα και αν οι επιθυμίες και οι πεποιθήσεις τους είναι διαφορετικές από τις δικές τους (Rieffe & al., 2005).

Σε έρευνα των Steeds και συνεργατών (1997) επιχειρήθηκε η συσχέτιση επιθυμιών και συναισθημάτων, όχι οι πεποιθήσεις με τα συναισθήματα, όπου τα κωφά παιδιά δεν φάνηκε να έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην απόδοση επιθυμιών και στην κατανόηση συναισθημάτων. Αντίστοιχα, σε επόμενη έρευνα (Rieffe & Terwort, 2000) συγκρίθηκε η επίδοση 23 κωφών με εκείνη 85 ακούοντων. Η νοημοσύνη των παιδιών ήταν φυσιολογική. Παρουσιάζονταν στα παιδιά έξι ιστορίες με καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα. Δύο από τις ιστορίες προκαλούσαν θυμό ή λύπη, δύο χαρά και δύο φόβο. Κατόπιν ο μαθητής ερωτούταν πώς αισθάνεται ο πρωταγωνιστής; Αν δεν ήξερε το παιδί, ο ερευνητής ξαναρώταγε αν ο

πρωταγωνιστής των ιστοριών νιώθει χαρά, λύπη, θυμό ή φόβο. Σε περιπτώσεις τρόμου απέφυγε να χρησιμοποιήσει πρωταγωνιστές άντρες όταν ρωτούσε τα αγόρια. Η συνέντευξη βιντεοσκοπήθηκε στα κωφά και στα ακούοντα μαγνητοφωνήθηκε. Τα αποτελέσματα δείχνουν σωστά τα τυπικά συναισθήματα. Τα δεκάχρονα κωφά είχαν καλύτερη επίδοση από τα εξάχρονα. Με τη θεωρία του νου φάνηκε ότι δεν μπορεί να υπάρχει πρόβλεψη της κατανόησης συναισθημάτων, αλλά μπορούσε κανείς να τα εξηγήσει καλύτερα. Επίσης, ενώ ήταν αναμενόμενο τα κωφά να έχουν χαμηλή κατανόηση σε καθημερινές σχέσεις μεταξύ πνευματικής κατάστασης και συναισθημάτων από τα ακούοντα (Steeds & al., 1997), παρόλα αυτά τα κωφά παιδιά στις επιθυμίες ξεπέρασαν τα ακούοντα παιδιά.

Η υπόθεση ότι η επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης μπορεί να προβλέψει την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων δεν έχει επαληθευθεί, τόσο στα ακούοντα όσο και στα παιδιά με απώλεια ακοής, λόγω του ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι ελάχιστες. Επομένως, είναι απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση στο κομμάτι αυτό της κοινωνικογνωστικής πτυχής του παιδιού.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθεί:

1. Σε ποια ηλικία αναπτύσσουν τα παιδιά με απώλεια ακοής τη θεωρία του νου;
2. Ποιες είναι οι επιδόσεις των παιδιών με απώλεια ακοής στα τεστ αναφορικής επικοινωνίας και διαφοροποιούνται από αυτές των ακούντων συνομηλίκων;
3. Ποιες είναι οι επιδόσεις των παιδιών με απώλεια ακοής στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και διαφοροποιούνται από αυτές των ακούντων συνομηλίκων;
4. Σχετίζεται η ικανότητα κατανόησης λανθασμένης πεποίθησης με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας ή/και με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στα παιδιά με απώλεια ακοής;

Κεφάλαιο 5 Μέθοδος

5.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 37 κωφά-βαρήκοα παιδιά, από τα οποία 24 αγόρια και 13 κορίτσια (65 % αγόρια και 35 % κορίτσια) ηλικίας 4-12 ετών (Μέσος όρος Μ.Ο.= 8 έτη και 5 μήνες και τυπική απόκλιση $\tau.α= 2,48$) από το Ειδικό Σχολείο Κωφών & Βαρηκόων Αργυρούπολης (14 αγόρια, 9 κορίτσια) και το Ειδικό Σχολείο Κωφών & Βαρηκόων Πεύκης (10 αγόρια, 4 κορίτσια). Επίσκεψη έγινε και στο Ειδικό Σχολείο Κωφών & Βαρηκόων της Χαλκίδας, όπου τα παιδιά δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να συμπεριληφθούν στο δείγμα.

Ο μέσος όρος ακουστικής απώλειας σύμφωνα με δεδομένα από τις κοινωνικές λειτουργούς των ειδικών σχολείων ήταν 103 dB HL (με ελάχιστο 60 και μέγιστο 130 dB HL). Αναλυτικότερα, 1 κορίτσι είχε απώλεια ακοής μέτριου βαθμού, 14 παιδιά μεγάλου βαθμού ακουστική απώλεια (8 αγόρια, 6 κορίτσια) και 22 παιδιά πολύ μεγάλου βαθμού ακουστική απώλεια (16 αγόρια, 6 κορίτσια). 12 παιδιά έφεραν κοχλιακό εμφύτευμα (9 αγόρια, 3 κορίτσια), ενώ τα υπόλοιπα παιδιά χρησιμοποιούσαν ακουστικό (14 αγόρια, 8 κορίτσια) και 2 κορίτσια και 1 αγόρι δεν έφεραν κανένα ακουστικό βοήθημα. Για τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα η μέση ηλικία της εμφύτευσης ήταν 3 έτη και 6 μήνες (με ελάχιστο 6 μήνες και μέγιστο 6 έτη). Επομένως, το μέσο χρονικό διάστημα που τα παιδιά έφεραν τα κοχλιακά εμφυτεύματα ήταν 4 έτη και 9 μήνες (με ελάχιστο 5 μήνες και μέγιστο 10,5 έτη).

Στα σχολεία που επισκεφτήκαμε ένα παιδί είχε βαρηκοΐα. Έτσι, λοιπόν, από το σημείο αυτό και έπειτα θα γίνεται αναφορά σε κωφά παιδιά (συμπεριλαμβανομένου και του βαρήκοου ατόμου).

Όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής είχαν φυσιολογική νοημοσύνη, η οποία είχε αξιολογηθεί από τις ψυχολόγους των σχολείων στην αρχή της φοίτησής τους στα σχολεία με εργαλεία, όπως το ελληνικό WISC-III (Wechsler, 1997). Ο βαθμός νοημοσύνης των παιδιών, το οποίο δόθηκε ανώνυμα και εμπιστευτικά, κυμαίνονταν από 70 έως 114 και ο μέσος όρος ήταν 87.

Επιπλέον, κανένα παιδί δεν είχε συνοδό μαθησιακό πρόβλημα, όπως αυτισμό, Asperger, κ.α. ή ψυχοκινητικά προβλήματα. Μάλιστα, στη Χαλκίδα τα παιδιά δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, γιατί από τα 6 παιδιά που φοιτούσαν στο Ειδικό Δημοτικό & Νηπιαγωγείο Κωφών & Βαρηκόων το ένα νήπιο είχε ψυχοκινητική διαταραχή, το δεύτερο νήπιο νοητική υστέρηση, το ένα αγόρι οκτώ ετών είχε αυτισμό και διάσπαση προσοχής, δύο κορίτσια ήταν 13 ετών και ένα κορίτσι δωδεκάχρονο είχε σημαντικά μαθησιακά κενά.

Τα κωφά παιδιά του δείγματος είχαν όλα ακούοντες γονείς ή τουλάχιστον κωφά μέλη στην οικογένεια, τα οποία δε γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα και δεν είχαν, έτσι, περισσότερα εφόδια από τους συμμαθητές τους κατά την ανάπτυξή τους (“late signers”). Μάλιστα, οι ακούοντες γονείς και αδέρφια των παιδιών του δείγματος επικοινωνούσαν προφορικά, με αυτοσχέδια νοήματα, με χειλανάγνωση ή με ένα συνδυασμό από αυτά.

Από τα 37 παιδιά, στην σχολική τάξη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, 15 παιδιά (νήπια και πρώτης τάξης δημοτικού) επικοινωνούσαν με νοηματική, 20 παιδιά προφορικά και με νοηματική γλώσσα (μεγαλύτερων τάξεων δημοτικού), ενώ δύο αγόρια (9 και δέκα ετών) επικοινωνούσαν μόνο με νοηματική γλώσσα. Οι καθηγητές των παιδιών είχαν όλοι γνώσεις νοηματικής και στην τάξη χρησιμοποιούνταν και ο προφορικός λόγος και η νοηματική γλώσσα.

Κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με τη διδασκόμενη ύλη καταγράφηκαν από τους καθηγητές, κυρίως για το αν διδάσκονται στην τάξη χρονικά και τοπικά επιρρήματα (πριν, χθες, σήμερα, πού, πάνω, κάτω, κ.α.), τα οποία διατυπώνονται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ρήματα πεποιθήσεων (νομίζω, πιστεύω, έχω την άποψη, κ.α.), τα διάφορα συναισθήματα και η διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών από ένα σύνολο αντικειμένων (Τα έντυπα που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β’).

Οι απαντήσεις των κωφών παιδιών συγκρίθηκαν με εκείνες 35 ακούοντων παιδιών (22 αγόρια 13, κορίτσια), των οποίων η ηλικία κυμαινόταν από 4 έως 12 έτη (Μέσος όρος Μ.Ο.= 8 και 3 μήνες και τυπική απόκλιση τ.α.= 2,39). Ας σημειωθεί εδώ ότι οι ενυπόγραφες δηλώσεις από γονείς στα γενικά σχολεία ήταν περιορισμένες, λόγω ολιγορίας ή μη συγκατάθεση για την έρευνα από μέρους των γονέων. Τέλος, υπήρχε σχετική δυσκολία στη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων για τα ακούοντα παιδιά, διότι ήταν μία σχετικά χρονοβόρα για τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά φοιτούσαν στο 11^ο Νηπιαγωγείο Αργυρούπολης, το 11^ο Δημοτικό Αργυρούπολης και το Ολοήμερο Δημοτικό Φιλοθέης.

5.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

5.2.α Τα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης (Ε.Λ.Π.) (False belief tasks)

Για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, δηλαδή “Η Απροσδόκητη μετατόπιση” αντίστοιχο του “Sally-Anne” που έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές (Courtin & Melot, 1998; Figueras & Harris, 2001; Lundy, 2002; Macaulay & al., 2006; Peterson & Siegal, 1995, 2000; Russell & al., 1998; Steeds & al., 1997), “Το Κουτί που εξαπατά” και “Το Αντικείμενο που εξαπατά”, δίνονται στα παιδιά τα τρία έργα της λανθασμένης πεποίθησης τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

Έργο 1^ο: “Η Απροσδόκητη μετατόπιση” (The unexpected transfer)

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer και Perner (1983) σε έρευνα, όπου παιδιά 3-4 ετών δεν μπορούσαν να εντοπίσουν σωστά πού θα ψάξει το παιδί να βρει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Παρόμοιες έρευνες, οι οποίες είχαν σκοπό να εξετάσουν την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία, έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών 3-4 ετών δεν μπορούν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση σε άλλο άτομο (Flavell, 1999; Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004).

Σύμφωνα με το έργο αυτό, κάθε παιδί παρακολουθεί μία παράσταση που εκτυλίσσεται στην κουζίνα ενός σπιτιού με πρωταγωνιστές δύο κούκλες, που υποδύονται ένα αγόρι, τον Μαχί και τη μητέρα του. Το αγόρι μπαίνει στην κουζίνα του σπιτιού και τοποθετεί μια σοκολάτα μέσα στο κόκκινο ντουλάπι (θέση Α) και απομακρύνεται. Κατόπιν, εισέρχεται στην κουζίνα η μητέρα του παιδιού και παίρνει τη σοκολάτα από το κόκκινο ντουλάπι, την τοποθετεί στο άσπρο ντουλάπι (θέση Β) της κουζίνας και φεύγει. Τέλος, ξαναμπαίνει ο Μαχί στην κουζίνα και ζητείται από το παιδί να απαντήσει στο πού θα ψάξει το αγόρι να βρει τη σοκολάτα του.

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται μία παραλλαγή της παραπάνω διαδικασίας. Κάθε παιδί παρακολουθεί μια παράσταση, η οποία εκτυλίσσεται στο δωμάτιο ενός κοριτσιού, της Ελένης, ενώ πρωταγωνίστριες είναι η Ελένη και η μητέρα της. Η Ελένη μπαίνει στο δωμάτιό της κρατώντας στα χέρια της μία μπάλα, την οποία την αφήνει στο καλάθι που βρίσκεται στο δωμάτιό της (θέση Α) και φεύγει, πάει σχολείο. Στη συνέχεια, και ενώ το παιδί απουσιάζει, έρχεται στο δωμάτιο της Ελένης η μητέρα της και τοποθετεί τη μπάλα σε ένα κουτί (θέση Β). Η Ελένη το βράδυ επιστρέφει στο δωμάτιό της και θέλει να παίξει με τη

μπάλα της. Η Ελένη δε γνωρίζει τίποτα για την αλλαγή που έγινε στη θέση της μπάλας, γιατί έγινε ενώ αυτή απουσίαζε. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής κάνει τρεις ερωτήσεις στο υπό συνέντευξη παιδί.

Ερώτηση 1. «Πού θα ψάξει η Ελένη να βρει την μπάλα της;» (ερώτηση απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλο άτομο)

Ερώτηση 2. «Πού είχε βάλει η Ελένη την μπάλα της;» (μνήμη)

Ερώτηση 3. «Πού είναι τώρα η μπάλα;» (πραγματικότητα)

Έργο 2°: “Το Κουτί που εξαπατά” (The deceptive box)

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Perner, Leekman και Wimmer, το 1987. Με την ιστορία που χρησιμοποιείται στο έργο αυτό ερευνάται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Τα νήπια κάτω των τεσσάρων ετών δεν μπορούν να πετύχουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004).

Αρχικά ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο ένα κουτάκι που στην επιφάνειά του έχει ζωγραφισμένες καραμέλες και ρωτά το παιδί να του πει τι έχει μέσα το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση είναι καραμέλες, όμως ο ερευνητής ανοίγει το κουτί και το κουτί περιέχει στυλό. Στη συνέχεια το ρωτά τι θα πίστευε κάποιος φίλος του ότι θα περιείχε το κουτί και σε μία δεύτερη επανάληψη του ίδιου έργου το ρωτά τι νομίζει τελικά το ίδιο το παιδί ότι περιέχει το κουτί. Αν το παιδί απαντήσει λάθος, τότε διαπράττουν το λεγόμενο «λάθος πραγματικότητας».

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα κουτί από μπισκότα, ενώ το κουτί περιείχε μολύβια. Επίσης δεν διατυπώθηκε η ερώτηση για το τι θα πίστευε ένας φίλος του παιδιού ότι θα είχε το κουτί. Οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν οι ακόλουθες τρεις:

Ερώτηση 1. «Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα σε από το κουτί;»

Ερώτηση 2. «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω;» (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον ίδιο του τον εαυτό)

Ερώτηση 3. «Τί έχει μέσα το κουτί;» (πραγματικότητα)

Έργο 3^ο: “Το Αντικείμενο που εξαπατά” (The deceptive object)

Το έργο αυτό αποτελεί μια παραλλαγή του προηγούμενου και χρησιμοποιείται επίσης στον έλεγχο της απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό (Gopnik & Astington, 1988).

Ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου το οποίο είναι κατασκευασμένο από τέτοιο υλικό το οποίο φαίνεται πραγματικό. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί να του απαντήσει τι είναι αυτό. Μετά την απάντηση δίνει το αντικείμενο στο παιδί, το οποίο καλείται να το κρατήσει και να το επεξεργαστεί. Παιδιά ηλικίας 3-4 ετών υποστηρίζουν ότι γνώριζαν εξ’ αρχής ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν ψεύτικο. Στα παιδιά παρουσιάστηκε από μακριά ένα ομοίωμα μπανάνας, το οποίο έμοιαζε πολύ με πραγματική μπανάνα.

Ερώτηση 1. «Τι νομίζεις ότι είναι αυτό που κρατάω;»

Ερώτηση 2. «Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;» (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον ίδιο του τον εαυτό)

Ερώτηση 3. «Τί είναι αυτό στα αλήθεια;» (πραγματικότητα)

Τα στοιχεία και οι απαντήσεις του παιδιού σημειώνονται στο Φύλλο Απαντήσεων (Παράρτημα Α’) και αξιολογούνται ως εξής :

Σε κάθε σωστή απάντηση το παιδί κερδίζει 2 βαθμούς ενώ σε κάθε λανθασμένη απάντηση 1 βαθμό.

5.2.β Αξιολόγηση Αναφορικής Επικοινωνίας σε παιδιά 4 έως 6 ετών

“The Listening Skills Test” (LIST)

(Lloyd, Pyers & Foster, 2001)

Η ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται σε μηνύματα στο ρόλο του ακροατή μετρήθηκε με το τεστ δεξιοτήτων ακρόασης “The Listening Skills Test” (LIST) (Lloyd, Peers & Foster, 2001), το οποίο επικεντρώνεται στις δεξιότητες ακρόασης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει τέσσερα μέρη.

1. Εντοπισμός εικόνας στόχου: σε κάθε παιδί παρουσιάστηκαν κάποιες ομάδες εικόνων. Η κάθε ομάδα περιείχε παρόμοια μεταξύ τους αντικείμενα ή ανθρώπους, που διέφεραν ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια διαβάστηκαν προτάσεις στο παιδί που το κατηύθυναν να επιλέξει ένα από τα αντικείμενα της κάθε ομάδας. Εάν το παιδί επέλεγε το σωστό τότε βαθμολογούνταν με ένα πόντο. Αν όχι τότε έπαιρνε μηδέν. Πριν από τις κύριες δοκιμασίες πραγματοποιούνταν τρεις δοκιμασίες ελέγχου της κατανόησης.

2. Κατανόηση προφορικού μηνύματος που αναφέρεται σε μια εικόνα-ερέθισμα. Σε αυτό το σημείο παρουσιάστηκε στο παιδί μια εικόνα που περιείχε διάφορα αντικείμενα και πολλούς ανθρώπους να εκτελούν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στη συνέχεια, διαβάστηκαν στο παιδί ορισμένες προτάσεις ενώ συνέχιζε να κοιτάζει την εικόνα και του ζητήθηκε να απαντήσει αν ισχύουν οι προτάσεις αυτές ή όχι. Αν η απάντηση ήταν σωστή βαθμολογούνταν με ένα ενώ αν η απάντηση ήταν λάθος με μηδέν. Και σε αυτό το τμήμα του τεστ πριν από τις κύριες δοκιμασίες πραγματοποιούνταν τρεις δοκιμασίες ελέγχου της κατανόησης.

3. Κατανόηση οδηγιών σε χάρτη: Παρουσιάστηκε στο παιδί ένας χάρτης που περιείχε μια αφετηρία και ομάδες σταθμών και μια ομάδα τελικού προορισμού. Η κάθε ομάδα περιείχε παρόμοια αντικείμενα που διέφεραν όμως ως προς κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους (για παράδειγμα διαφορετικό χρώμα ταμπέλας κτιρίων). Διαβάστηκαν στο παιδί προτάσεις που το οδηγούσαν να επιλέξει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο από κάθε ομάδα, μέχρι να φτάσει στον τελικό προορισμό. Αν απαντούσε σωστά έπαιρνε ένα βαθμό, αν όχι τότε μηδέν.

4. Κατανόηση προφορικών μηνυμάτων τα οποία δεν αναφέρονται σε κάποιο εικονικό ερέθισμα: Στο σημείο αυτό διαβάστηκαν προτάσεις στα παιδιά, οι οποίες δεν αναφέρονταν σε κάποια εικόνα. Τους ζητήθηκε κάθε φορά να πουν αν αυτό που

ακούνε είναι σωστό ή κουτό. Κι εδώ αν η απάντηση του παιδιού είναι σωστή έπειρνε 1 βαθμό, αν όχι μηδέν. Για παράδειγμα, διατυπώνεται η πρόταση «Το μπλε κουτί είναι μεγάλο», η οποία είναι ορθή. Αντίθετα, η πρόταση «Το κουτί είναι τετράγωνο και ολοστρόγγυλο» είναι κουτή.

5.2.γ Αξιολόγηση Αναφορικής Επικοινωνίας σε παιδιά δημοτικού

“Test of Referential Communication” (TREC)

(Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995)

Το τεστ αναφορικής επικοινωνίας “TREC” εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να διαμορφώνει κατανοητά και επαρκή προφορικά μηνύματα που αναφέρονται σε συγκεκριμένες εικόνες (ομιλητής) καθώς και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε επαρκή και ανεπαρκή μηνύματα που περιγράφουν συγκεκριμένες εικόνες (ακροατής). Το συγκεκριμένο τεστ έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Στο τεστ αυτό συμμετέχουν δύο άτομα: το παιδί και ο εξεταστής. Το παιδί στο πλαίσιο διεξαγωγής του τεστ ανταποκρίνεται ως ομιλητής και ως ακροατής, ρόλοι που εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια του τεστ. Το παιδί και ο εξεταστής έχουν μπροστά τους από ένα πανομοιότυπο βιβλίο (το παιδί δεν γνωρίζει ότι τα βιβλία είναι πανομοιότυπα) με εικόνες. Ανάμεσα στο παιδί και τον εξεταστή υπάρχει κάποιο χώρισμα (π.χ. βιβλίο) έτσι ώστε το βιβλίο του εξεταστή να μην είναι ορατό από το παιδί. Ο εξεταστής έχει μπροστά του το βιβλίο και το φύλλο απαντήσεων του τεστ. Πριν αρχίσει η διεξαγωγή του τεστ ο εξεταστής ανοίγει το ένα από τα δύο βιβλία και παρουσιάζει στον εξεταζόμενο κάποιες εικόνες του βιβλίου προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση από το παιδί των γνωρισμάτων των εικόνων και η εξοικείωση του παιδιού με τις λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν. Για παράδειγμα, ο ερευνητής εξηγεί ότι: «Οι εικόνες παρουσιάζουν κλόουν που φοράνε καπέλο ή σκούφο, ψαράκια στρογγυλά, μακρόστενα, κίτρινα ή κόκκινα, παιδιά με χρωματιστά σορτσάκια και μικρές ή μεγάλες μπάλες, κοριτσάκια με φιογκάκια στα μαλλιά, σπιτάκια, χριστουγεννιάτικα δέντρα με πολύχρωμες μπάλες και δώρα και κυρίες που πάνε βόλτα τους σκύλους τους, κτλ.».

Μετά την παρουσίαση ο εξεταστής εξηγεί το τεστ με τις εικόνες στο παιδί χρησιμοποιώντας την πρώτη εικόνα. Κατά τη διεξαγωγή του τεστ είναι αδύνατη άλλη διευκρίνιση. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί το φύλλο απαντήσεων του τεστ και καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών στις 29 προσπάθειες που αξιολογούν δεξιότητες ομιλητή (13 δοκιμασίες), ακροατή επαρκών-σαφών (3 δοκιμασίες) και ανεπαρκών-ασαφών μηνυμάτων (13 δοκιμασίες).

Ο ομιλητής για κάθε σωστό χαρακτηριστικό που λέει βαθμολογείται με μία μονάδα. Τα σωστά επαρκή-σαφή μηνύματα του ακροατή βαθμολογούνται και αυτά από μία μονάδα. Στα ανεπαρκή-ασαφή μηνύματα η βαθμολογία εξαρτάται και από τον τρόπο που ο εξεταζόμενος

έκανε την ερώτηση για να μάθει τα χαρακτηριστικά που δεν του είπε ο εξεταστής. Για παράδειγμα, το παιδί για την προσπάθεια 14:

Αν ρωτήσει:

- 2 Αυτός με τα δύο κουμπιά ή με τα τρία κουμπιά → θα πάρει 1 βαθμό
- 3 Αυτός με το καπέλο μπροστά του ή στο πλάι → θα πάρει 1 βαθμό

Αν ρωτήσει:

- 4 Που είναι το καπέλο → θα πάρει 2 βαθμούς
- 5 Πόσα κουμπιά έχει → θα πάρει 2 βαθμούς

Και αν ρωτήσει:

- 6 Πού είναι το καπέλο και πόσα κουμπιά έχει → θα πάρει 5 βαθμούς.

Για κάθε σωστό χαρακτηριστικό στις δοκιμασίες του ομιλητή και στις δοκιμασίες του ακροατή των επαρκών-σαφών μηνυμάτων η βαθμολογία αντιστοιχεί σε μία μονάδα. Στα ανεπαρκή-ασαφή μηνύματα η βαθμολογία εξαρτάται και από τον τρόπο που ο εξεταζόμενος έκανε την ερώτηση.

5.2.δ Αξιολόγηση ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων

“Test of Emotional Comprehension” (TEC)

(Pons & Harris, 2000)

Για την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με και χωρίς απώλεια ακοής ηλικίας 4 έως 12 ετών δόθηκε το τεστ κατανόησης συναισθημάτων “Test of Emotional Comprehension” (TEC) των Pons και Harris (2000), το οποίο αναλυτικά περιγράφεται παρακάτω.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία. Υπάρχουν τουλάχιστον εννέα ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος τα οποία έχουν μελετηθεί (Pons & al, 2004).

Για να αξιολογηθούν τα παραπάνω συστατικά σχεδιάστηκε ένα βιβλίο με παιδικές φιγούρες το οποίο συνοδεύεται από συγκεκριμένες ιστορίες. Τα εννέα συστατικά παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά. Κατασκευάστηκαν δύο εκδόσεις του βιβλίου, μια για τα αγόρια, η οποία περιλαμβάνει αγορίστικες φιγούρες και μια για τα κορίτσια, η οποία περιλαμβάνει κοριτσίστικες φιγούρες. Οι ιστορίες που διηγείται ο ερευνητής παραμένουν ίδιες, το ίδιο και οι ερωτήσεις απλά αλλάζουν τα ονόματα των πρωταγωνιστών ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Ο τόνος της φωνής του ερευνητή που διηγείται τις ιστορίες είναι συναισθηματικά ουδέτερος. Στην αρχή της δοκιμασίας, ο ερευνητής εξηγεί στο παιδί ότι θα παίξουν μαζί ένα παιχνίδι με εικόνες. Του εξηγεί ότι θα δει μερικές εικόνες, θα ακούσει ιστορίες και ύστερα θα απαντήσει, χωρίς να βιάζεται, σε ορισμένες ερωτήσεις. Ενθαρρύνει το παιδί να τον ρωτήσει ότι δεν κατάλαβε και όταν αισθάνεται αυτό έτοιμο αρχίζει η διαδικασία.

Μέρος Ι : Αναγνώριση

Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί 4 παιδικές φιγούρες, η κάθε μια απ' αυτές παρουσιάζει διαφορετική συναισθηματική έκφραση. Το παιδί παρατηρεί προσεκτικά τις 4 εικόνες της σελίδας και ο ερευνητής του ζητά να διαλέξει το πρόσωπο που φαίνεται λυπημένο. Στη συνέχεια ακολουθεί η επόμενη σελίδα, η οποία παρουσιάζει επίσης 4 φιγούρες με διαφορετικές εκφράσεις και ο ερευνητής ζητά από το παιδί να διαλέξει το πρόσωπο που φαίνεται χαρούμενο. Η διαδικασία συνεχίζεται με την ίδια λογική και το παιδί επιλέγει στη συνέχεια το πρόσωπο που φαίνεται θυμωμένο, το πρόσωπο που φαίνεται ανέκφραστο και τέλος το πρόσωπο που φαίνεται φοβισμένο.

Μέρος ΙΙ Εξωτερικές αιτίες

Στο δεύτερο μέρος ο ερευνητής ενημερώνει το παιδί ότι θα του διηγηθεί μερικές ιστορίες τις οποίες θα ακούσει προσεκτικά και στη συνέχεια θα του υποβάλλει κάποιες ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν πως οι εξωτερικές αιτίες επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.

Μέρος ΙΙΙ Επιθυμίες

Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες. Έτσι καταλαβαίνουν ότι δύο άνθρωποι μπορεί να νιώσουν διαφορετικά για την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες.

Μέρος IV Πεποιθήσεις

Τα παιδιά στην ηλικία των 4-6 ετών καταλαβαίνουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι σωστές ή λανθασμένες καθορίζουν τη συναισθηματική τους αντίδραση σε μια δεδομένη κατάσταση. Στο έργο αυτό, ο πειραματιστής ζητά από το παιδί να κάνει μια απόδοση συναισθήματος σε ένα πρωταγωνιστή. Ο ερευνητής διηγείται μια ιστορία για το κουνελάκι ενός παιδιού, το οποίο εμφανίζεται να τρώει ένα καρότο, φαγητό το οποίο του αρέσει ιδιαίτερα, μπροστά από ένα θάμνο. Το κουνέλι δεν γνωρίζει τι υπάρχει πίσω από το θάμνο. Το παιδί παροτρύνεται από τον ερευνητή να ξεσκεπάσει τον κρυμμένο θάμνο και να ανακαλύψει ότι κρύβεται ένας λύκος. Στη συνέχεια αφού υποβάλλει στο παιδί μια ερώτηση ελέγχου, με την οποία ο ερευνητής διαπιστώνει ότι το παιδί έχει καταλάβει ότι το κουνελάκι δεν γνωρίζει ποιος είναι κρυμμένος πίσω από τους θάμνους, το ρωτά πώς νιώθει το κουνελάκι που τρώει το καρότο του (χαρούμενο, ανέκφραστο, θυμωμένο ή φοβισμένο).

Μέρος V Ενθύμιο

Στην ηλικία των 3-6 ετών τα παιδιά κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματος αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι καθώς περνά ο χρόνος, ή ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται αλλά κάποια στοιχεία της περασμένης κατάστασης μπορεί να ενεργοποιήσουν τα περασμένα συναισθήματα.

Μέρος VI Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων)

Το στοιχείο που εξετάζεται στο συγκεκριμένο έργο είναι ο τρόπος με τον οποίο το αγόρι θα ρυθμίσει και θα ελέγξει τα συναισθήματά του έτσι ώστε να διώξει από τον εαυτό του το συναίσθημα της λύπης που του προξένησε η απώλεια του κουνελιού.

Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες

Το συστατικό αυτό αξιολογεί αν τα παιδιά κατανοούν ότι το αληθινό συναίσθημα μπορεί να κρυφτεί και ότι η έκφραση του συναισθήματος δεν είναι πάντα αληθινή.

Μέρος VIII Ανάμεικτα συναισθήματα

Τα παιδιά κατανοούν από την ηλικία των 8 ετών ότι μια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει στο άτομο πολλαπλά και αντιφατικά συναισθήματα. Η κατανόηση των μικτών συναισθημάτων αξιολογείται με ένα σενάριο κατά το οποίο απαιτείται από το παιδί να κατονομάσει πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, ο οποίος κοιτάζει το καινούργιο του

ποδήλατο, το οποίο πήρε ως δώρο γενεθλίων αλλά σκέφτεται συγχρόνως ότι θα πέσει κάτω και θα χτυπήσει γιατί δεν ξέρει καλό ποδήλατο (χαρούμενος, λυπημένος και φοβισμένος, χαρούμενος και φοβισμένος, φοβισμένος)

Μέρος IX Ηθικές Αρχές

Τα παιδιά από την ηλικία των 8 ετών κατανοούν ότι οι ηθικά κατακριτέες πράξεις συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα ενώ οι ηθικά καλές πράξεις από θετικά. Στην συγκεκριμένη ιστορία ο πρωταγωνιστής ο οποίος βρίσκεται στην κουζίνα του σπιτιού του φίλου του ενώ αρχικά συγκρατείται και δεν τρώει ένα σοκολατένιο μπισκότο χωρίς να ρωτήσει στη συνέχεια δεν μπορεί να κρατηθεί άλλο και το τρώει. Αργότερα, όταν το αγόρι επιστρέφει στο σπίτι του και βλέπει τη μητέρα του, θυμάται το παράπτωμά του (ότι έφαγε το μπισκότο χωρίς να ρωτήσει) και σκέφτεται ότι πρέπει να το πει στη μητέρα του. Τελικά όμως αποφασίζει να μην πει τίποτα στη μητέρα του. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ρωτά το παιδί πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής (χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή ανέκφραστος)

Για κάθε σωστή απάντηση σε κάθε κατηγορία το παιδί λαμβάνει ένα (1) βαθμό. Για λανθασμένη απάντηση δεν λαμβάνει κανένα βαθμό. Οι ερωτήσεις ελέγχου δεν αξιολογούνται.

5.3 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από την έντυπη έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το τμήμα Ε.Τ.Ε.Τ., η οποία χορηγήθηκε για τη μεν γενική αγωγή την 12-7-2011 και για τη δε ειδική αγωγή την 21-7-2011. Μέχρι την έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας πιλοτικά αξιολογήθηκαν τρία παιδιά (ένα κωφό αγόρι 11 ετών με ακουστικό, ένα βαρήκοο κορίτσι 8 ετών και ένα ακούον αγόρι 6 ετών) από το σύλλογο “ΒΡΕΦΟΚΡΑΤΟΥΣΑ” μετά από άδεια που δόθηκε από την υπεύθυνη, των οποίων η επίδοση δεν συμπεριλαμβάνεται στην έρευνα. Η επίσκεψη στη “ΒΡΕΦΟΚΡΑΤΟΥΣΑ” έγινε 23 Μαρτίου και 3 Απριλίου 2011.

Κατόπιν, το τυπικό κομμάτι της έρευνας ξεκίνησε στις 5 και 6 Οκτώβρη με δύο επισκέψεις στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών & Βαρηκόων Αργυρούπολης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο εξεταστής διατύπωνε την ερώτηση-προσπάθεια στη δασκάλα του νηπίου και η δασκάλα μετέδιδε το μήνυμα στο κωφό παιδί μέσω της νοηματικής γλώσσας. Η

παρουσία της δασκάλας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν καταλυτική για την κατανόηση των ερωτήσεων, ενώ τα παιδιά ένιωθαν άνετα. Κατά την πρώτη συνέντευξη παρουσιάστηκαν στα παιδιά τα έργα λανθασμένης πεποίθησης για την αξιολόγηση της θεωρίας του νου και το μισό τεστ “List”. Δεν ήταν εφικτό να ολοκληρωθεί αυτό το τεστ σε μία επίσκεψη, λόγω έλλειψης χρόνου. Τα διαλείμματα στο νήπιο ήταν αρκετά μεγάλα και η συνολική διάρκεια που μπορούσαμε να επισκεφτούμε το σχολείο μικρή, καθώς δεν έπρεπε να διαταράξουμε την ισορροπία του νηπίου. Παράλληλα, τα παιδιά κουράζονταν εύκολα λόγω της ιδιαίτερης προσοχής που έπρεπε να δείξουν για να κατανοήσουν τα νοήματα της δασκάλας. Κατά τη δεύτερη επίσκεψη συνεχίστηκε η αξιολόγηση της αναφορικής επικοινωνίας με το “List”, καθώς και η αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων με το “TEC”, το οποίο φάνηκε ιδιαίτερα εύκολο και ευχάριστο στα παιδιά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το τέταρτο μέρος του “List”, με τις ορθές και κουτές προτάσεις, ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί. Στα 6 κωφά παιδιά που συμμετείχαν οι 16 προτάσεις ήταν αδύνατο να γίνουν κατανοητές, λόγω έλλειψης επαρκούς λεξιλογίου, επομένως κανένα παιδί δεν απάντησε στις συγκεκριμένες, παρόλες τις προσπάθειες της νηπιαγωγού. Επομένως, το τέταρτο μέρος του τεστ δε λαμβάνεται υπόψη στα αποτελέσματα.

Λόγω της διερμηνείας όλα τα τεστ απαιτούσαν αρκετό χρόνο για να πραγματοποιηθούν. Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης στα κωφά νήπια διήρκεσε έως και 10 λεπτά, το τεστ αναφορικής επικοινωνίας, λόγω της χρήσης νοηματικής διήρκεσε 30 λεπτά, ενώ το “TEC” για την κατανόηση συναισθημάτων διήρκεσε 20 λεπτά. Επιπλέον, στις περισσότερες ερωτήσεις τα παιδιά απαντούσαν απλά δείχνοντας τη σωστή απάντηση (π.χ. το καλάθι της απροσδόκητης μετατόπισης ή το κόκκινο αυτοκίνητο, κ.α.).

Από τις παραπάνω συνεντεύξεις με τα νήπια κωφά παιδιά φάνηκε ότι ήταν καλύτερο κατά τη διερμηνεία να χρησιμοποιούνται κάποιες συγκεκριμένες λέξεις που βοηθούσαν τα παιδιά στην κατανόηση, καθώς δεν γνώριζαν πολλές λέξεις (για τα 4 από τα 6 παιδιά ήταν η πρώτη τους χρονιά σε σχολική τάξη). Έτσι, στη θεωρία του νου η ερώτηση 1 της “απροσδόκητης μετατόπισης” μπορεί να διατυπωθεί διαφορετικά: «Πού θα κοιτάξει η Ελένη να βρει την μπάλα της;» και η ερώτηση 2 «Πού είχε βάλει η Ελένη την μπάλα της στην αρχή;» Ιδιαίτερα για την ερώτηση 2 τα νήπια δε γνωρίζουν τον παρακείμενο χρόνο, οπότε κατά τη νοηματική η ερώτηση παρουσιαζόταν ως εξής “στην αρχή, η Ελένη, μπάλα πού βάζει;”. Η ερώτηση 3, δηλαδή το παρόν, ήταν πλήρως κατανοητή από τα παιδιά.

Η ερώτηση 2 “του κουτιού που εξαπατά”, καθώς και η ερώτηση 2 “του αντικειμένου που εξαπατά” ήταν από τις πιο δυσνόητες του τεστ για τα παιδιά. Το ρήμα νομίζω δεν μπορούσε εύκολα να αποκωδικοποιηθεί από τη νηπιαγωγό και για το λόγο αυτό

χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις «Στην αρχή, όταν το κουτί ήταν κλειστό τι σκέφτηκες ότι υπάρχει μέσα;» και «Στην αρχή, τι σκέφτηκες ότι είναι αυτό, πριν το αγγίξεις;» αντίστοιχα. Με τον τρόπο αυτό τονίζαμε το παρελθόν με τη φράση “στην αρχή” και αντικαθιστούσαμε το ρήμα νομίζω με το ρήμα σκέφτομαι, το οποίο ήταν πιο οικείο σαν έννοια στα παιδιά. Οι αλλαγές φάνηκε ότι ήταν απαραίτητες να γίνουν, εφόσον τα παιδιά δεν ανταποκρίνονταν καθόλου στις ερωτήσεις τις κλασσικές και αναζητήσαμε με τη δασκάλα τις καλύτερες δυνατές τροποποιήσεις.

Όμως, και στην ερώτηση 3 “του αντικειμένου που εξαπατά” χρησιμοποιήθηκε μία πιο απλοποιημένη και παραστατική ερώτηση «Είναι αληθινή μπανάνα;» ή «Τρώγεται;» (απλούστευση μόνο για τα παιδιά του νηπίου). Ένας κωφός μαθητής 12 ετών αντιλήφθηκε εξ'αρχής ότι το αντικείμενο που του παρουσιαζόταν ήταν ψεύτικη μπανάνα.

Αντίστοιχα, πραγματοποιήθηκαν δύο επισκέψεις στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών & Βαρηκών στην Πεύκη (15,16 Νοεμβρίου 2011). Τα παιδιά, λόγω έλλειψης επαρκούς λεξιλογίου, αντιμετώπισαν τα ίδια προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Διερμηνέας ήταν η νηπιαγωγός των παιδιών. Οι ερωτήσεις για τη θεωρία του νου τέθηκαν τροποποιημένες, όπως προαναφέρθηκαν. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι “Η Απροσδόκητη μετατόπιση” με τις κούκλες προσέλκυε το ενδιαφέρον στα νήπια.

Επίσης, το “List” ήταν μεγάλο και κουραστικό για τα παιδιά, ενώ οι προτάσεις του τέταρτου μέρους δεν διατυπώθηκαν. Σύμφωνα και με την άποψη της νηπιαγωγού το λεξιλόγιο ήταν αρκετά δυσνόητο για τα νήπια με απώλεια ακοής. Αξίζει να τονιστεί ότι στο τρίτο μέρος με τις διαδρομές τα κωφά είχαν καλύτερη επίδοση από το αναμενόμενο και σε σχέση με τα άλλα τρία μέρη του τεστ. Για να γίνει πιο παραστατική η άσκηση χρησιμοποιήθηκε ένα ανθρωπάκι playmobil, το οποίο κρατούσε το υπό συνέντευξη παιδί και ανάλογα με τις οδηγίες το μετακινούσε από το σχολείο στο σωστό μαγαζί, στη σωστή εκκλησία, παιδική χαρά, στο σωστό βενζινάδικο ή σπίτι. Η αξιολόγηση των συναισθημάτων έγινε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και ήταν ευχάριστο παιχνίδι για τα παιδιά.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν άλλες 5 επισκέψεις στο Ειδικό Δημοτικό Κωφών & Βαρηκών στην Αργυρούπολη (17, 24 Οκτώβρη και 1, 2, 9 Νοέμβρη 2011) και 4 επισκέψεις στο Ειδικό Δημοτικό Κωφών & Βαρηκών Πεύκης (22, 23 Νοέμβρη και 1, 7 Δεκεμβρίου 2011). Όπως αναφέρθηκε και στο 5.2.α οι συμμετέχοντες στην πλειονότητα φορούσαν ακουστικό, κάποιοι κοχλιακό εμφύτευμα και τρία παιδιά τίποτα. Στην πρώτη τάξη του δημοτικού υπήρχαν δυσκολίες στην επικοινωνία, γι' αυτό ήταν απαραίτητη η διερμηνεία από τη δασκάλα. Στα παιδιά της πρώτης η διάρκεια του τεστ παρέμεινε η ίδια, γιατί και εκείνα είχαν μαθησιακά κενά. Οι ερωτήσεις των έργων λανθασμένης πεποίθησης διατυπώθηκαν όπως και στα νήπια.

Στην Αργυρούπολη μετά την πρώτη τάξη υπήρχε η τρίτη, κατόπιν η τετάρτη, η πέμπτη και η έκτη, ενώ τυπική δευτέρα τάξη δεν υπήρχε. Στις τάξεις των ειδικών δημοτικών παιδιά ήταν ένα με δύο έτη μεγαλύτερα ηλικιακά σε σχέση με τις τάξεις των γενικών σημοτικών. Στην έκτη τάξη, για παράδειγμα, φοιτούσαν άτομα ηλικίας 13 ή και 16 ετών, τα οποία δεν επιλέχθηκαν γιατί ξεπερνούσαν το επιθυμητό όριο ηλικίας. Κάτι αντίστοιχο συνέβαινε και με τις τάξεις της Πεύκης.

Τα παιδιά από 9 ετών και πάνω και στα δύο ειδικά σχολεία είχαν τη δυνατότητα επικοινωνίας και με προφορικό λόγο. Από την ηλικία των 9 ετών, λοιπόν, η επικοινωνία έγινε κυρίως με προφορικό λόγο, ο οποίος υποβοηθήθηκε με τη χρήση νοηματικής γλώσσας. Παρόλα αυτά, σε κάποιες περιπτώσεις η παρουσία της δασκάλας ή της ψυχολόγου ήταν ενισχυτική για την επίδοση των παιδιών, γιατί ένιωθαν οικεία, αλλά και στην περίπτωση δύο ατόμων που επικοινωνούσαν αποκλειστικά με νοηματική γλώσσα, η παρουσία τους ήταν απαραίτητη για τη διερμηνεία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε προγενέστερες έρευνες (Peterson & Siegal, 1995, 1998, 2000; Peterson, 2004) στο έργο λανθασμένης πεποίθησης “Sally-Anne”, δηλαδή το αντίστοιχο έργο “Η Απροσδόκητη μετατόπιση”, διατυπώνονται δύο ερωτήσεις ελέγχου κατανόησης στα παιδιά, στις οποίες αν ένα παιδί απαντήσει λανθασμένα δεν προχωράει στην ερώτηση της λανθασμένης πεποίθησης. Αυτό έχει στόχο να αποκλείσουν τα παιδιά που μπορεί να μην κατανόησαν πλήρως, αλλά να απάντησαν τυχαία. Στην παρούσα εργασία δεν γίνεται κάτι τέτοιο. Η δεύτερη ερώτηση αξιολογεί τη μνήμη του παιδιού και η τρίτη την αντίληψη που έχει το παιδί για την πραγματικότητα. Εξ’ άλλου σε περιπτώσεις που το παιδί δεν μπορούσε να απαντήσει καθόλου, ξαναπαρουσιαζόταν το έργο και κατόπιν καταγράφονταν οι απαντήσεις, πάντα υπό την επίβλεψη και τις επισημάνσεις της δασκάλας ή της ψυχολόγου.

Όσον αφορά το τεστ αναφορικής επικοινωνίας “TREC” για παιδιά του δημοτικού, ενώ στην πρώτη τάξη των κωφών ήταν ιδιαίτερο δύσκολο στην περιγραφή του σκοπού της άσκησης και κατά τη διεξαγωγή του, από την τρίτη τάξη και έπειτα (τυπική δευτέρα τάξη δεν λειτουργούσε στα ειδικά σχολεία) ήταν πιο βατό και ευχάριστο. Στο ρόλο του ομιλητή τα κωφά παιδιά είχαν αρκετά καλή επίδοση, στο ρόλο του ακροατή σε επαρκή μηνύματα ήταν όλα πολύ καλά, ενώ στο ρόλο του ακροατή ανεπαρκών μηνυμάτων είχαν καλύτερη επίδοση παιδιά που ήταν υπομονετικά και παρατηρητικά. Κάποια αγόρια κυρίως της πέμπτης και έκτης έχασαν βαθμούς λόγω επιπολαιότητας και βιασύνης. Τα κορίτσια έδειχναν μεγαλύτερη προσείλωση στην άσκηση.

Η αξιολόγηση της θεωρίας του νου στα παιδιά από 9 έως 12 έτη διήρκεσε πέντε λεπτά, του τεστ αναφορικής επικοινωνίας “TREC” (Lloyd & al., 1995) δεκαπέντε λεπτά και δέκα

λεπτά το τεστ κατανόησης συναισθημάτων. Η χρήση του προφορικού λόγου διευκόλυνε την επικοινωνία και ο απαιτούμενος χρόνος διεξαγωγής του πειράματος για κάθε παιδί ήταν 35 λεπτά, πολύ λιγότερος από το χρόνο που απαιτήθηκε για τη συνέντευξη στα παιδιά 4 έως 8 ετών.

Τον Ιανουάριο πραγματοποιήθηκαν 2 επισκέψεις στο Ολοήμερο Δημοτικό Φιλοθέης και 3 επισκέψεις στο 11^ο Δημοτικό Αργυρούπολης. Επιχειρήθηκε η συμμετοχή ακούοντων παιδιών ίδιου αριθμού, αντίστοιχων ηλικιών και φύλου. Σημαντική ήταν η δράση των διευθυντριών και ατόμων από το σύλλογο γονέων για την έγκαιρη προσκόμιση των ενυπόγραφων δηλώσεων των γονέων με σκοπό τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Όσον αφορά τα ακούοντα παιδιά 4 έως 6 ετών, χρειάστηκαν 40 λεπτά για να ολοκληρωθούν τα τρία τεστ. Στις μεγαλύτερες τάξεις όλα τα τεστ διήρκησαν κατά μέσο όρο 25 λεπτά σε κάθε παιδί. Στο “Αντικείμενο που εξαπατά” ένα αγόρι 6 ετών και ένα κορίτσι 10 ετών αντιλήφθηκαν εξ' αρχής ότι το αντικείμενο ήταν μία πλαστική μπανάνα.

Το τεστ για την αξιολόγηση δεξιοτήτων ακρόασης “List”, στα ακούοντα φάνηκε κουραστικό μετά από ένα σημείο, όμως οι απαντήσεις δίνονταν πιο εύκολα από ό,τι στα παιδιά με απώλεια ακοής.

Όσον αφορά το τεστ αναφορικής επικοινωνίας “TREC” στα ακούοντα παιδιά του δημοτικού, η επίδοση στο ρόλο του ομιλητή σε ανεπαρκή μηνύματα ήταν καλύτερη από εκείνη παιδιών με απώλεια ακοής, και συνήθως επικεντρώνονταν σε ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά για το οποίο θα μπορούσαν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Τα περισσότερα παιδιά μόλις τους εξηγήσαμε το σκοπό της άσκησης ρωτούσαν χαρακτηριστικά “Να βρούμε διαφορές;”, με απώλεια ακοής και χωρίς. Ενώ στις πρώτες προσπάθειες μπορεί να μην είχαν πολύ καλή επίδοση, μετά από την παρατήρηση παρόμοιων εικόνων (πχ. κλόουν με καπέλο ή σκούφο ή κουμπιά) και περίπου το μισό μέρος του τεστ είχαν αυξανόμενη επίδοση.

Στην αξιολόγηση της ικανότητας της κατανόησης των συναισθημάτων τονίζεται ότι σχεδόν όλα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου κατανοούσαν το συναίσθημα της χαράς, της λύπης και του φόβου. Αντίθετα, για τα παιδιά με απώλεια ακοής το συναίσθημα “ανέκφραστος” ήταν κατά κύριο λόγο άγνωστο, γι' αυτό διατυπώθηκε στα κωφά και κατόπιν στα ακούοντα ως “εκείνος που δε νιώθει τίποτα”. Στην περίπτωση που περιμένει κάποιος στη στάση του λεωφορείου οι απαντήσεις των παιδιών με απώλεια ακοής ήταν ποικίλες και συνήθως λανθασμένες. Για τα σχεδόν όλα ακούοντα η λεκτική απάντηση ήταν “κανονικά” και έδειχναν σωστά το πρόσωπο “ανέκφραστο”. Εξαίρεση αποτελούν περιπτώσεις, όπου κωφά και ακούοντα παιδιά επέλεξαν το θυμωμένο πρόσωπο, με την αιτιολογία ότι περιμένουν πολύ ώρα το λεωφορείο και έχουν νεύρα. Συχνή απάντηση από μέρους των μαθητών με απώλεια

ακοής ήταν και το χαρούμενο πρόσωπο, πιθανότατα περιγράφοντας την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονταν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Στις επιθυμίες η διερμηνεία έγινε με ευκολία, όμως επίσης οι απαντήσεις ήταν ποικίλες στην περίπτωση που σε κάποιον δεν αρέσει το αναψυκτικό ή τα λαχανικά. Εκεί κάποια παιδιά επέλεξαν το ανέκφραστο πρόσωπο με το σκεπτικό ότι θα βρουν κάτι άλλο να πιούν ή να φάνε. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ερώτημα για τη σαλάτα ενδεχομένως η εικόνα να μην ήταν τόσο ξεκάθαρη και κάποια παιδιά που δεν επικεντρώνονταν στην ερώτηση απάντησαν με το συναίσθημα του φόβου, ίσως γιατί νόμιζαν ότι μέσα στο κουτί υπήρχε κάτι τρομακτικό.

Στην ερώτηση για το πώς νιώθει το κουνέλι ελάχιστα παιδιά με απώλεια ακοής απάντησαν σωστά, ενδεχομένως γιατί δε γνωρίζουν την έννοια του “πίσω υπάρχει” ή γιατί επηρεάζονται πιο πολύ από την εικόνα του λύκο. Τα ακούοντα παιδιά έδωσαν σχεδόν όλα τη σωστή απάντηση. Στην ερώτηση σχετικά με το τι να κάνει το παιδί για να μη στεναχωριέται για την απώλεια του κουνελιού επίσης οι απαντήσεις ήταν ποικίλες, οι οποίες είχαν θα λέγαμε ομοιομορφία ανάλογα με το σχολείο που φοιτούσαν τα παιδιά. Στο γενικό δημοτικό της Φιλοθέης η κύρια απάντηση με ελάχιστες εξαιρέσεις ήταν το λυπημένο παιδί να σκεφτεί κάτι άλλο, ενώ στο γενικό δημοτικό ότι να πάει μια βόλτα. Στο ειδικό νήπιο και δημοτικό της Πεύκης, στο νήπιο, στην πρώτη και τρίτη τάξη κωφών η κύρια απάντηση ήταν ότι το παιδί δεν μπορεί να ξεπεράσει τη στεναχώρια του καθώς και η κύρια απάντηση. Στο γενικό νήπιο και στην τετάρτη και πέμπτη των κωφών Αργυρούπολης, οι απαντήσεις ήταν ισομοιρασμένες, δηλαδή το παιδί μπορεί να πάει μια βόλτα ή να σκεφτεί κάτι άλλο.

Το θυμό σχεδόν όλα τα παιδιά, με απώλεια και όχι, το διέκριναν στην ερώτηση με τα προσχήματα. Στα ανάμεικτα συναισθήματα, όμως οι απαντήσεις ήταν ποικίλες, μα στα ακούοντα παιδιά η πλειονότητα ήταν σωστές. Τέλος, στο κομμάτι των ηθικών αρχών ούτε τα κωφά παιδιά ή τα ακούοντα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν με βεβαιότητα. Ιδιαίτερα η ερώτηση με το πώς νιώθει το παιδί που συγκρατείται και δεν παίρνει μπισκότο προκαλούσε διάφορες αντιδράσεις σε όλα και μάλλον η ίδια η άσκηση δεν είναι καλά επεξεργασμένη, γιατί παγιδεύει τα παιδιά, τα οποία σκέφτονται πρωτίστως πώς νιώθουν που δεν μπορούν να πάρουν μπισκότο από το βάζο. Τα παιδιά που δεν μπορούσαν να εκφέρουν σίγουρη άποψη έδειχναν το ανέκφραστο πρόσωπο, εκείνα που ήθελαν πολύ ένα μπισκότο και έπρεπε να μουν σε καλούπια, το θυμωμένο, κάποια που αντιλαμβάνονταν το σκεπτικό της ερώτησης το χαρούμενο πρόσωπο και κάποια άλλα λύπη που δεν μπορούσαν να πάρουν ένα μπισκότο. Στην τελευταία ερώτηση τα περισσότερα παιδιά θα ένιωθαν λύπη αν δεν έλεγαν την αλήθεια στη μητέρα τους. Μόνο ένα κωφό παιδί δεν κατανόησε πλήρως την ερώτηση, αφού επέλεξε το θυμωμένο πρόσωπο, με το σκεπτικό ότι το παιδί της ιστορίας μαλώνει με τη μητέρα του επηρεασμένο από τη συνοδευτική εικόνα.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ο ζήλος με τον οποίο τα παιδιά ήθελαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Όλα τα παιδιά, είτε ανήκαν στην πειραματική ή στην ομάδα ελέγχου, ήταν ευδιάθετα και συνεργάσιμα. Τα νήπια ήταν πιο επιφυλακτικά, γι' αυτό και ήταν απαραίτητη η παρουσία της δασκάλας. Στο τέλος κάθε συνέντευξης το κάθε παιδί έπαιρνε αυτοκόλλητα ως ανταμοιβή για τη συνεργασία τους.

Εντύπωση μας έκανε ένα αγόρι του ειδικού νηπίου Αργυρούπολης, το οποίο την πρώτη μέρα της συνέντευξης δε φορούσε τα γυαλιά της μυωπίας και στις προσπάθειες του “List” με τις πολλές εικόνες δεν μπορούσε να εντοπίσει εύκολα τις διαφορές, οπότε το τεστ δε συνεχίστηκε από ένα σημείο και έπειτα. Την επόμενη μέρα, το ίδιο παιδί φορώντας τα γυαλιά του πριν ακόμα ξεκινήσει η πρώτη σχολική ώρα ήρθε αυτοβούλως και ζήτησε να συνεχίσει το τεστ που δεν είχε ολοκληρώσει την προηγούμενη ημέρα, δείχνοντας την επιμονή του παιδιού να επιτύχει το μέγιστο δυνατό, αλλά και αρκετά πρόθυμο να μας βοηθήσει στην έρευνα.

Συνολικά στα έργα λανθασμένης πεποίθησης συμμετείχαν 37 κωφά και 35 μη κωφά παιδιά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες, μία με παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών (10 κωφά–10 ακούοντα), μία με παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών (14 κωφά 14 ακούοντα) και μία με παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών (13 κωφά–11 ακούοντα). Στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας πήραν μέρος 37 κωφά και 35 ακούοντα, ενώ στην κατανόηση συναισθημάτων 36 κωφά και 35 ακούοντα. Επισημαίνεται ότι για την αναφορική επικοινωνία δημιουργήθηκαν δύο ηλικιακές ομάδες, μία 4-6 ετών και μία 7-12 ετών. Στην πειραματική ομάδα των 4-6 ετών αξιολογήθηκαν 8 νήπια στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας με το “The Listening Skills Test” (LIST) (Lloyd, Peers & Foster, 2001), τα τρία από αυτά ήταν πάνω από 6 έτη, όμως είχαν γνώσεις νηπίου, οπότε συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Αντίστοιχα, αξιολογήθηκαν στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας 5 νήπια 4-6 ετών. Για τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα χρησιμοποιήθηκε το “Test of Referential Communication” (TREC) (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995), σε 28 κωφά και 30 παιδιά με φυσιολογική ακοή.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτα παρουσιάζονται οι επιδόσεις των συμμετεχόντων παιδιών στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων. Συγκρίνονται οι επιδόσεις των παιδιών με απώλεια ακοής με εκείνες των παιδιών της ομάδας ελέγχου και επιπλέον εξετάζονται διαφορές ως αποτέλεσμα της ηλικίας των μαθητών με την εφαρμογή διπλής μη συσχετισμένης ANOVA. Ακολουθεί η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακούντων παιδιών στα τεστ αναφορικής επικοινωνίας. Για τη σύγκριση των δεξιοτήτων ακρόασης των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακούντων συμμαθητών τους ηλικίας 4 έως 6 ετών χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρική ανάλυση (έλεγχος *U* Mann-Whitney), ενώ για τη σύγκριση των επιδόσεων στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών (7 έως 12 ετών) με απώλεια ακοής και των ακούντων συμμαθητών τους πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το κριτήριο *t*-test. Ακολουθεί η σύγκριση της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου με τη βοήθεια του κριτηρίου *t*-test. Τέλος, ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στη θεωρία του νου, την αναφορική επικοινωνία και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων με το κριτήριο μη παραμετρικής συσχέτισης Spearman's rho. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS έκδοση 18.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Σε ποια ηλικία αναπτύσσουν τα παιδιά με απώλεια ακοής τη θεωρία του νου;

Ο πίνακας 6.1 παρουσιάζει τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις των τριών έργων της θεωρίας του νου. Τα αποτελέσματα διακρίνονται με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών και την ομάδα στην οποία ανήκουν (πειραματική ή ελέγχου).

Σε ό, τι αφορά τα παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών τα αποτελέσματα έδειξαν τα παρακάτω:

Στο έργο “Απροσδόκητη μετατόπιση”, στην κύρια ερώτηση για το πού θα ψάξει να βρει ο «πρωταγωνιστής» της ιστορίας την μπάλα του (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στους άλλους), 1 παιδί με απώλεια ακοής (10%) και 5 ακούντα (50%) απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση που αξιολογούσε το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θυμόνταν τη θέση στην οποία

αρχικά είχε τοποθετήσει ο «πρωταγωνιστής» την μπάλα του (ερώτηση μνήμης), 1 στα 10 παιδιά με απώλεια ακοής (10%) και 10 ακούοντα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση για την πραγματικότητα, δηλαδή την ερώτηση «πού είναι η μπάλα τώρα», όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής και όλα τα ακούοντα παιδιά απάντησαν σωστά (100% και για τις δύο ομάδες παιδιών).

Στο έργο “Το κουτί που εξαπατά”, στην κύρια ερώτηση σχετικά με το τί νόμιζε ο μαθητής ότι υπήρχε μέσα στο κουτί στην αρχή (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον εαυτό του), 7 παιδιά με απώλεια ακοής (70%) και 9 ακούοντα (90%) απάντησαν σωστά. Στην αρχική ερώτηση «Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί;» και στην ερώτηση πραγματικότητας που αφορούσε στο τί υπήρχε μέσα στο κουτί, 10 μαθητές με απώλεια ακοής και 10 ακούντες απάντησαν σωστά (100% επιτυχία στις δύο ερωτήσεις για τις δύο ομάδες).

Στο έργο “Αντικείμενο που εξαπατά”, στην κύρια ερώτηση αναφορικά με το τι νόμιζε ο μαθητής ότι ήταν το αντικείμενο προτού το αγγίξει (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον εαυτό του), 7 παιδιά με απώλεια ακοής (70%) και 7 ακούοντα (70%) απάντησαν σωστά. Στην αρχική ερώτηση σχετικά με το τι αντικείμενο ήταν αυτό που παρουσίαζε ο ερευνητής, όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής και όλα τα ακούοντα απάντησαν σωστά (100% και για τις δύο ομάδες παιδιών). Στην ερώτηση πραγματικότητας «Τί είναι αυτό στα αλήθεια;» 5 παιδιά με απώλεια ακοής (50%) και 8 ακούοντα παιδιά (80%) απάντησαν σωστά.

Σε ό, τι αφορά τους μαθητές ηλικίας 7 έως 9 ετών τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής:

Στο έργο “Απροσδόκητη μετατόπιση”, στην κύρια ερώτηση για το πού θα ψάξει να βρει ο «πρωταγωνιστής» της ιστορίας την μπάλα του (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στους άλλους), δόθηκε σωστή απάντηση από 6 παιδιά με απώλεια ακοής (43%) και 11 ακούοντα (76%). Στην ερώτηση που αξιολογούσε το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θυμόνταν τη θέση στην οποία αρχικά είχε τοποθετήσει ο «πρωταγωνιστής» την μπάλα του (ερώτηση μνήμης), 11 παιδιά με απώλεια ακοής (79%) και 14 ακούοντα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση πραγματικότητας (“πού είναι η μπάλα τώρα”) 14 παιδιά με απώλεια ακοής και 14 ακούοντα απάντησαν σωστά (100% και για τις δύο ομάδες παιδιών).

Στο έργο “Το κουτί που εξαπατά”, στην κύρια ερώτηση για το τί νόμιζε ο μαθητής ότι υπήρχε μέσα στο κουτί στην αρχή (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον εαυτό του), 12 παιδιά με απώλεια ακοής (86%) και 13 ακούοντα (90%) απάντησαν σωστά. Στην αρχική ερώτηση «Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί;» και στην ερώτηση πραγματικότητας για το τί υπήρχε μέσα στο κουτί, 14 στους 14 μαθητές με απώλεια ακοής και 14 στους 14 ακούντες απάντησαν σωστά (100% επιτυχία στις δύο ερωτήσεις για τις δύο ομάδες).

Στο έργο “Αντικείμενο που εξαπατά”, στην κύρια ερώτηση αναφορικά με το τι νόμιζε ο μαθητής ότι ήταν το αντικείμενο προτού το αγγίξει (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον εαυτό του), 9 παιδιά με απώλεια ακοής (64%) και 11 ακούοντα (79%) απάντησαν σωστά.

Στην αρχική ερώτηση σχετικά με το τι αντικείμενο ήταν αυτό που παρουσίαζε ο ερευνητής, όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής και όλα τα ακούοντα απάντησαν σωστά (100% και για τις δύο ομάδες παιδιών). Στην ερώτηση πραγματικότητας «Τί είναι αυτό στα αλήθεια;» 11 παιδιά με απώλεια ακοής (76%) και 14 ακούοντα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά.

Σε ό, τι αφορά τους μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής

Στο έργο “Απροσδόκητη μετατόπιση”, στην κύρια ερώτηση για το πού θα ψάξει να βρει ο «πρωταγωνιστής» της ιστορίας την μπάλα του (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στους άλλους), 9 στα 13 παιδιά με απώλεια ακοής (69%) και 8 στα 11 ακούοντα (72%) απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση που αξιολογούσε το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θυμόνταν τη θέση στην οποία αρχικά είχε τοποθετήσει ο «πρωταγωνιστής» την μπάλα του (ερώτηση μνήμης), 11 παιδιά με απώλεια ακοής (85%) και 11 ακούοντα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση για την πραγματικότητα, δηλαδή το “πού είναι η μπάλα τώρα”, όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής και όλα τα ακούοντα απάντησαν σωστά (100% και για τις δύο ομάδες παιδιών).

Στο έργο “Το κουτί που εξαπατά”, στην κύρια ερώτηση για το τί νόμιζε ο μαθητής ότι υπήρχε μέσα στο κουτί στην αρχή (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον εαυτό του), 10 παιδιά με απώλεια ακοής (77%) και 11 ακούοντα (100%) απάντησαν σωστά. Στην αρχική ερώτηση «Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί;» 13 μαθητές με απώλεια ακοής (100%) και 11 ακούοντες απάντησαν σωστά (100%). Τέλος, και στην ερώτηση πραγματικότητας για το τί υπήρχε μέσα στο κουτί, όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής όλα τα ακούοντα απάντησαν σωστά (100% επιτυχία στις δύο ερωτήσεις για τις δύο ομάδες).

Τέλος, στο έργο “Αντικείμενο που εξαπατά”, στην κύρια ερώτηση αναφορικά με το τι νόμιζε ο μαθητής ότι ήταν το αντικείμενο προτού το αγγίξει (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον εαυτό του), 7 παιδιά με απώλεια ακοής (54%) και 6 ακούοντα (54%) απάντησαν σωστά. Στην αρχική ερώτηση σχετικά με το τι αντικείμενο ήταν αυτό που παρουσίαζε ο ερευνητής, όλα τα παιδιά με απώλεια ακοής και όλα τα ακούοντα απάντησαν σωστά (100% και για τις δύο ομάδες παιδιών). Στην ερώτηση πραγματικότητας «Τί είναι αυτό στα αλήθεια;», 11 από τα 13 παιδιά με απώλεια ακοής (85%) και 11 από τα 11 ακούοντα παιδιά (100%) απάντησαν σωστά.

Ποσοστά σωστών απαντήσεων των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακουόντων παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης ανά ομάδα ηλικίας.

	4 έως 6 ετών		7 έως 9 ετών		10 έως 12 ετών	
	Απώλεια ακοής (n=10)	Ακούοντες (n=10)	Απώλεια ακοής (n=14)	Ακούοντες (n=14)	Απώλεια ακοής (n=13)	Ακούοντες (n=11)
Έργο 1° “Απροσδόκητη μετατόπιση”						
«Πού θα ψάξει η Ελένη να βρει την μπάλα της;» (κύρια ερώτηση)	10%	50%	43%	76%	69%	72%
«Πού είχε βάλει η Ελένη την μπάλα της στην αρχή;» (μνήμη)	10%	100%	79%	100%	85%	100%
«Πού είναι τώρα η μπάλα;» (πραγματικότητα).	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Έργο 2° “Κουτί που εξαπατά”						
«Τί νομίζεις ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί;» (αρχική ερώτηση)	100%	100%	100%	100%	100,00%	100%
«Όταν είδες το κουτί τί νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξεις;»(κύρια ερώτηση)	70%	90%	86%	90%	69%	72%
«Τί έχει μέσα το κουτί;» (πραγματικότητα)	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Έργο 3° “Αντικείμενο που εξαπατά”						
«Τί νομίζεις ότι είναι αυτό που κρατάω;» (αρχική ερώτηση)	100%	100%	100%	100%	100%	100%
«Τί νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;»(κύρια ερώτηση)	70%	70%	64%	79%	54%	54%
«Τί είναι αυτό στα αλήθεια;» (πραγματικότητα)	50%	80%	76%	100%	85%	100%

Ο πίνακας 6.2 παρουσιάζει τις μέσες τιμές των επιδόσεων στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης των παιδιών με απώλεια ακοής (πειραματική ομάδα) και των ακουόντων παιδιών (ομάδα ελέγχου) ανά ηλικιακή ομάδα (4 έως 6, 7 έως 9 και 10 έως 12 ετών).

Στο σύνολο του τεστ η μέση τιμή της επίδοσης των παιδιών με απώλεια ακοής ήταν για τις ηλικίες 4 έως 6 έτη 4,50 (τυπική απόκλιση, τ.α.=0,85), για τις ηλικίες 7 έως 9 ετών ήταν 4,93 (τ.α.=0,92) και για τις ηλικίες 10 έως 12 ετών η μέση τιμή της επίδοσης σε όλες τις ερωτήσεις των έργων λανθασμένης πεποίθησης ήταν 5,00 (τ.α.=0,82). Αντίστοιχα, η μέση επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης για τα ακούοντα παιδιά ήταν 5,10 (τ.α.=0,74), 5,50 (τ.α.=0,65) και 5,27 (τ.α.=0,65) για τις αντίστοιχες ηλικίες (πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2

Σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με απώλεια ακοής με εκείνη των ακούοντων παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης ανά ηλικιακή ομάδα.

Ηλικιακή ομάδα	Μαθητές με απώλεια ακοής (n=37)		Ακούοντες μαθητές (n=35)	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
4 έως 6 έτη	4,5	0,85	5,10	0,74
7 έως 9 έτη	4,93	0,92	5,50	0,65
10 έως 12 έτη	5,00	0,82	5,27	0,65

(μ.ο.=μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών στις ερωτήσεις των έργων λανθασμένης πεποίθησης, τ.α.= τυπική απόκλιση)

Κατόπιν, διερευνήθηκε η σχέση της επίδοσης στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων της θεωρίας του νου, πρώτον, μόνο με την ακουστική απώλεια, δεύτερον, με την ηλικία των παιδιών και τρίτον, με την αλληλεπίδραση της ακουστικής απώλειας και της ηλικίας.

Ακολουθεί ο πίνακας 6.3, στον οποίο απεικονίζονται τα αποτελέσματα από τη διπλή μη συσχετισμένη ANOVA, που πραγματοποιήθηκε, επισημαίνοντας ότι η πιθανότητα του ελέγχου Levene δεν βρέθηκε σημαντική ($p=0,831$) επομένως, δε χρειάστηκε μετασχηματισμός των δεδομένων για την περαιτέρω στατιστική διερεύνηση

Στην ανάλυση του πίνακα ανάλυσης διακύμανσης (Πίνακας 6.3) παρουσιάζεται ο λόγος F για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές: απώλεια ακοής και ηλικία. Για το λόγο F της επίδρασης της απώλειας ακοής στην επίδοση των έργων της θεωρίας του νου ($F=6,74$) βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, για επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$. Επίσης, για το λόγο F της επίδρασης της ηλικίας ($F=1,77$, $p=0,178$) στην επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά για το ίδιο επίπεδο σημαντικότητας. Τέλος, η αλληλεπίδραση της απώλειας ακοής με την ηλικία δεν επηρεάζει την επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων ($F=0,32$, $p=0,728$).

Πίνακας 6.3

Συνοπτικός πίνακας ανάλυσης διακύμανσης για την επίδοση των παιδιών στα τρία έργα λανθασμένης πεποιθήσεως σε σχέση με την απώλεια ακοής, την ηλικία και την αλληλεπίδραση της απώλειας ακοής με την ηλικία.

	Λόγος F	P
Η επίδοση στη θεωρία του νου σε σχέση με την απώλεια ακοής	6,74	0,012
Η επίδοση στη θεωρία του νου σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα	1,77	0,178
Η επίδοση στη θεωρία του νου σε σχέση με την απώλεια ακοής και την ηλικιακή ομάδα	0,32	0,728
Σφάλμα 40,01, για 66 β.ελευθερίας		

Η διπλή μη συσχετισμένη ANOVA έδειξε ότι υπάρχει σημαντική επίδραση της ακουστικής απώλειας ($F=6,74$, $p=0,012$) στην επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων, αλλά όχι της ηλικίας ή της αλληλεπίδρασης της ακουστικής απώλειας με την ηλικία.

Η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο ομάδων (παιδιών με απώλεια ακοής και ακούοντων) μπορεί να διερευνηθεί με μη συσχετισμένο έλεγχο t (Πίνακας 6.4). Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό του αν οι μέσοι όροι δύο συνόλων τιμών διαφέρουν σημαντικά ο ένας από τον άλλο. Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t χρησιμοποιείται όταν τα δύο σύνολα τιμών προέρχονται από δύο διαφορετικά δείγματα ατόμων.

Πίνακας 6.4

Περιγραφικά στοιχεία για το μη συσχετισμένο έλεγχο t , με σκοπό να διαπιστωθεί πόσο σημαντική είναι η απώλεια ακοής για την επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων.

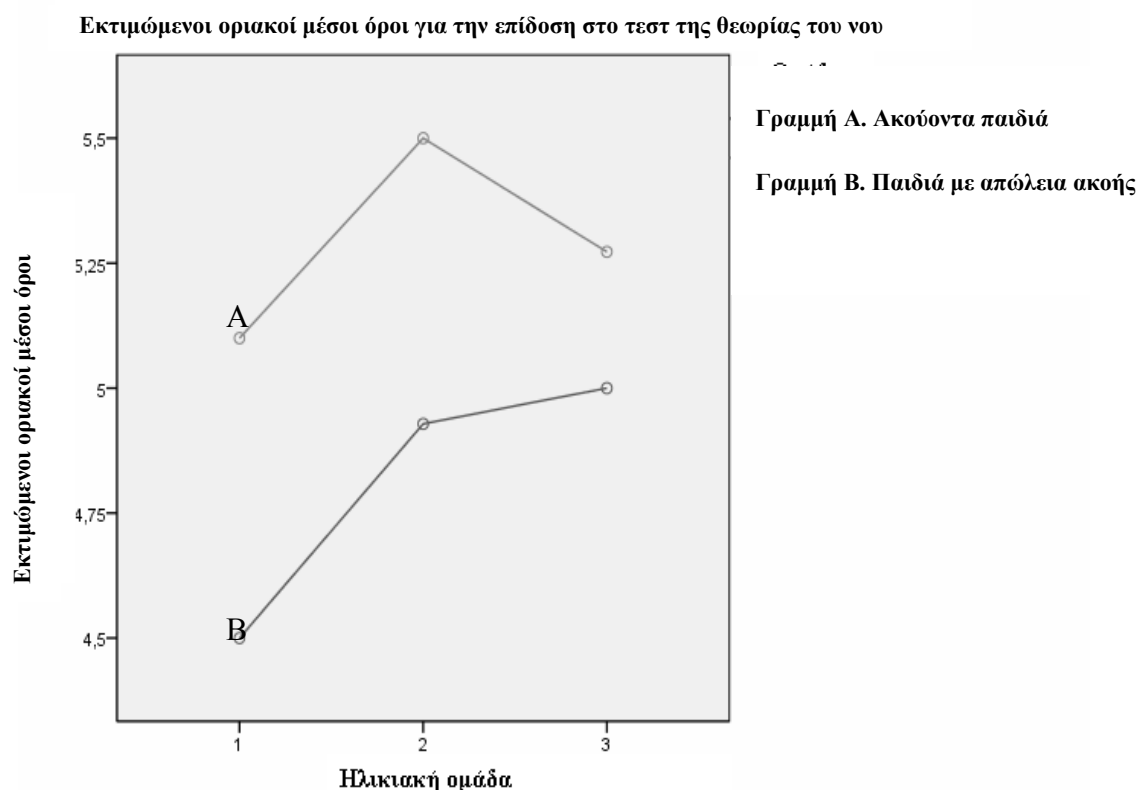
Ηλικία παιδιών	Μαθητές με απώλεια ακοής ($n=37$)		Ακούοντες μαθητές ($n=35$)		t-test	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{70}	P
4 έως 12 ετών	4,84	0,87	5,31	0,68	-2,59	0,01

Επομένως, ο μέσος όρος των τιμών επίδοσης στη θεωρία του νου των ακούοντων παιδιών ($\mu.ο.=5,31$, $\tau.α.=0,68$) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των παιδιών με απώλεια ακοής ($\mu.ο.=4,84$, $\tau.α.=0,87$). Επισημαίνεται ότι το διάστημα εμπιστοσύνης είναι 95% και το επίπεδο σημαντικότητας διπλής ουράς 5%.

Παρακάτω παρουσιάζεται το γράφημα από τη διπλή ανάλυση διακύμανσης για μη συσχετισμένες τιμές ANOVA (Γράφημα 6.1). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποιθήσεως σε συνάστηση με τις ηλικιακές ομάδες (4-6, 7-9 και 10-12

ετών) του άξονα των Χ και την απώλεια ακοής ή όχι του άξονα των Ψ. Επίσης, διαφαίνεται και αν υπάρχει σχέση μεταξύ ηλικίας και ακουστικής απώλειας στην επίδοση της θεωρίας του νου.

Αναλυτικότερα, η γραμμή Β, που αντιστοιχεί στα παιδιά με απώλεια ακοής, ξεκινά από χαμηλό μέσο όρο επίδοσης στη θεωρία του νου ($\mu.o.=4,5$, $\tau.a.=0,85$) στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (παιδιά ηλικίας 4-6 ετών), ενώ στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (7-9 ετών) παρατηρείται καλύτερη επίδοση ($\mu.o.=4,93$, $\tau.a.=0,92$) και στην τρίτη ηλικιακή ομάδα (10-12 ετών) μικρή αύξηση στη μέση τιμή της επίδοσης στη θεωρία του νου ($\mu.o.=5,00$, $\tau.a.=0,82$).



Ηλικιακή ομάδα 1= παιδιά 4 έως 6 ετών, Ηλικιακή ομάδα 2= παιδιά 7 έως 9 ετών, Ηλικιακή ομάδα 3= παιδιά 10 έως 12 ετών.

Γράφημα 6.1. Η επίδοση στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης (“Η Απροσδόκητη μετατόπιση”, “Το Κουτί που εξαπατά” και “Το Αντικείμενο που εξαπατά”) της θεωρίας του νου παιδιών με απώλεια ακοής ή ακουόντων ανά ηλικιακή ομάδα.

Παράλληλα, οι ακούοντες μαθητές (γραμμή Α) της πρώτης ηλικιακής ομάδας (4-6 ετών) έχουν κατά μέσο όρο καλύτερη επίδοση από τα παιδιά με απώλεια ακοής ($M.O.=5,10$, $\tau.a.=0,74$), της δεύτερης ηλικιακής ομάδας (7-9 ετών) πολύ καλύτερη επίδοση ($M.O.=5,50$, $\tau.a.=0,65$) τόσο από τα ακούοντα παιδιά των 4-6 ετών όσο και από τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η γραμμή των ακούοντων μετά την ηλικία των 9 και προς την τρίτη ηλικιακή ομάδα (ακούοντα παιδιά 10-12 ετών) έχει μία πτωτική τάση, ενώ η μέση επίδοση στη θεωρία του νου είναι 5,27 ($\tau.a.=0,65$).

2° Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι επιδόσεις των παιδιών με απώλεια ακοής στα τεστ αναφορικής επικοινωνίας και διαφοροποιούνται από αυτές των ακούντων συνομηλίκων;

Επιδόσεις παιδιών 4 έως 6 ετών στο τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων ακρόασης (Listening Skills Test-LIST, Lloyd, Peers & Foster, 2001)

Ο πίνακας 6.5 παρουσιάζει τις απαντήσεις των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακούντων συνομηλίκων στις δοκιμασίες του τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων ακρόασης. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου με τη βοήθεια μη παραμετρικής ανάλυσης (έλεγχος *U* Mann-Whitney) που εφαρμόστηκε λόγω του μικρού αριθμού παιδιών στις ομάδες αυτές.

Πίνακας 6.5

Σύγκριση επιδόσεων των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακούντων συνομηλίκων στις δοκιμασίες του τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων ακρόασης (LIST)

	Μαθητές με απώλεια ακοής (n=8)		Ακούοντες μαθητές (n=5)		P
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	
Εντοπισμός εικόνας στόχου	3,88	2,99	5,80	3,63	0,28
Κατανόηση προφορικού μηνύματος	11,38	3,29	10,80	1,30	0,62
Κατανόηση οδηγιών στο χάρτη	7,38	1,69	8,00	1,41	0,68

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακούντων συνομηλίκων τους.

Επιδόσεις παιδιών 7 έως 12 ετών στο τεστ αναφορικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication-TREC, Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995)

Ο πίνακας 6.6 παρουσιάζει τις διαφορές στις επιδόσεις των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά με απώλεια ακοής και στα ακούντα παιδιά 7-12 ετών. Η επίδοση των παιδιών με απώλεια ακοής στο ρόλο του ακροατή σε επαρκή μηνύματα δεν έχει στατιστικώς σημαντική διαφορά από εκείνη των ακούντων, ενώ στις δεξιότητες ομιλητή και ακροατή σε ανεπαρκή μηνύματα η διαφορά των επιδόσεων είναι στατιστικώς σημαντική.

Πίνακας 6.6

Σύγκριση επιδόσεων των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακούοντων συνομηλίκων τους στις δοκιμασίες του τεστ αξιολόγησης αναφορικής επικοινωνίας (TREC).

	Μαθητές με απώλεια ακοής (n=37)		Ακούοντες μαθητές (n=35)		t-test	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₅₆	P
Δεξιότητες ομιλητή	21,11	7,23	31,9 7	2,56 6	-7,72	0,000
Δεξιότητες ακροατή (επαρκή μηνύματα)	2,96	0,19	2,9	0,31	0,96	0,34
Δεξιότητες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα)	12,21	14,8 9	30,5 3	8,67	-5,78	0

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι επιδόσεις των παιδιών με απώλεια ακοής στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και διαφοροποιούνται από αυτές των ακούοντων συνομηλίκων;

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 6.7, η επίδοση των παιδιών με απώλεια ακοής διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από των ακούοντων για τα επτά από τα εννέα απαραίτητα συστατικά για την κατανόηση των συναισθημάτων. Εξαιρέση αποτελούν τα δύο τελευταία συστατικά (ανάμεικτα συναισθήματα και ηθικές αξίες), όπου οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Στον πίνακα 6.7 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των επιδόσεων και οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και οι διαφορές των μέσων επιδόσεων των δύο ομάδων (t-test).

Πίνακας 6.7

Σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με απώλεια ακοής και των ακουόντων μαθητών στις ενότητες του τεστ κατανόησης συναισθημάτων.

	Μαθητές με απώλεια ακοής (n=37)		Ακούοντες μαθητές (n=35)		t-test	
	μ.ο.	τ.α.	M.O	τ.α	t_{69}	p
Αναγνώριση Συναισθημάτων	4,11	1,41	5	0	-3,73	0,000
Εξωτερικές Αιτίες	3,64	1,62	4,77	0,43	-3,99	0,000
Επιθυμίες	2,31	1,31	3,86	0,43	-6,69	0,000
Πεποιθήσεις	0,31	0,53	0,74	0,44	-3,79	0,000
Ενθύμια	1,19	0,82	1,8	0,47	-3,79	0,004
Κανονισμοί	0,19	0,4	0,51	0,51	-2,95	0,001
Προσχήματα -Πραγματικότητες	0,58	0,5	0,91	0,28	-3,42	0,000
Ανάμεικτα Συναισθήματα	0,33	0,48	0,63	0,49	-2,57	0,12
Ηθικές Αξίες	0,92	0,73	1,23	0,59	-1,96	0,54

4ο Ερευνητικό ερώτημα

Σχετίζεται η ικανότητα κατανόησης λανθασμένης πεποίθησης με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας ή/και με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στα παιδιά με απώλεια ακοής;

Στον πίνακα 6.8 απεικονίζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση Spearman's rho, όπου διερευνάται αν σχετίζεται η συνολική επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων με την επίδοση στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας καθώς και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας στα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 6.8

Συσχέτιση της ικανότητας κατανόησης λανθασμένης πεποιθήσης με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας ή/και με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στα παιδιά με απώλεια ακοής.

	List, Εντοπισμός εικόνας στόχου	List, Κατανόηση προφορικού μηνύματος	List, Κατανόηση οδηγιών	TREC, Ομιλητής	TREC, Ακροατής επαρκών μηνυμάτων	TREC, Ακροατής ανεπαρκών μηνυμάτων
Θεωρία του νου	0,29	-0,38	0,12	0,35	0,27	0,36
Αναγνώριση Συναισθημάτων	0,81*	0,194	0,24	0,70**	0,28	0,39*
Εξωτερικές Αιτίες	0,46	-0,23	0,56	0,56**	0,15	0,26
Επιθυμίες	0,29	0,33	0,17	0,04	-0,26	-0,09
Πεποιθήσεις	0,19	0,26	0,39	0,48**	0,11	0,67**
Ενθύμια	0,42	-0,13	0,32	0,22	-0,19	0,27
Κανονισμοί	-	-	-	0,16	0,11	0,05
Προσχήματα -Προσυναστικότητα-	0,52	-0,19	-0,13	0,16	0,28	0,15
Ανάμεικτα Συναισθήματα	-0,76*	0,06	0,29	0,07	0,13	0,04
Ηθικές Αξίες	-0,76*	0,06	0,29	0,34	0,03	0,20

**** $p < 0,01$, * $p < 0,05$**

Στα παιδιά με απώλεια ακοής 4-6 ετών βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης εικόνας στόχου στις δεξιότητες ακρόασης (List), την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων, των ανάμεικτων συναισθημάτων και των ηθικών αξιών. Επιπλέον, η επίδοση στο ρόλο του ομιλητή στο τεστ της αναφορικής επικοινωνίας “TREC” φάνηκε να σχετίζεται με την αναγνώριση των συναισθημάτων γενικά, αλλά και των συναισθημάτων που προέρχονται από την επίδραση εξωτερικών αιτιών, καθώς επίσης σχετίζεται με τις πεποιθήσεις. Τέλος, η επίδοση στις δεξιότητες ακροατή ανεπαρκών μηνυμάτων του TREC σχετίζονται με την αναγνώριση συναισθημάτων και τις πεποιθήσεις.

Παράλληλα, διερευνήθηκε αν σχετίζεται η συνολική επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων με την επίδοση στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας καθώς και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας στα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Στον πίνακα 6.9 απεικονίζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση Spearman's rho στα ακούοντα παιδιά. Τελικά, βρέθηκε σχέση μεταξύ της κατανόησης οδηγιών του “List” στα

παιδιά 4 έως 6 ετών και των συναισθημάτων από εξωτερικά αίτια, του ρόλου του ομιλητή του “TREC” στα ακούοντα παιδιά 7 έως 12 ετών επίσης με την κατανόηση συναισθημάτων από εξωτερικά αίτια και τέλος, σχέση στις δεξιότητες ακροατή επαρκών μηνυμάτων με τους κανονισμούς και τα προσχήματα.

Πίνακας 6.9

Συσχέτιση της ικανότητας κατανόησης λανθασμένης πεποιθήσης με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας ή/και με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στα ακούοντα παιδιά..

	List, Εντοπισμός εικόνας στόχου	List, Κατανόηση προφορικού μηνύματος	List, Κατανόηση οδηγιών	TREC, Ομιλητής	TREC, Ακροατής επαρκών μηνυμάτων	TREC, Ακροατής ανεπαρκών μηνυμάτων
Θεωρία του νου	0,73	0,00	0,79	0,25	0,06	-0,07
Αναγνώριση Συναισθημάτων	-	-	-	-	-	-
Εξωτερικές Αιτίες	-0,74	-0,29	-0,97**	-0,42*	-0,15	-0,10
Επιθυμίες	0,09	-0,15	0,65	-0,06	-0,06	-0,02
Πεποιθήσεις	0,36	-0,73	0,39	-0,12	-0,15	0,18
Ενθύμια	0,18	-0,54	0,39	,305	0,14	-0,01
Κανονισμοί	0,36	-0,73	0,39	0,14	0,38*	0,11
Προσχήματα -Πραγματικότητες	0,29	0,59	0,32	-0,06	0,56**	0,07
Ανάμεικτα Συναισθήματα	0,00	0,44	-0,32	0,29	0,236	0,24
Ηθικές Αξίες	0,70	-0,65	0,41	-0,04	-0,01	-0,02

****** $p < 0,01$, ***** $p < 0,05$

Στον πίνακα 6.10 απεικονίζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση Spearman's rho, όπου διερευνάται αν σχετίζεται η συνολική επίδοση στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων με την επίδοση στα εννέα διακριτά συστατικά για την κατανόηση συναισθήματος στα παιδιά με απώλεια ακοής και τα ακούοντα.

Πίνακας 6.10

Συσχέτιση της ικανότητας κατανόησης λανθασμένης πεποιθήσης με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής και ακούοντα.

	Θεωρία το νου	
	Μαθητές με απώλεια ακοής	Ακούοντες Μαθητές
Αναγνώριση Συναισθημάτων	0,29	-
Εξωτερικές Αιτίες	0,329	0,09
Επιθυμίες	0,12	0,15
Πεποιθήσεις	0,08	0,09
Ενθύμια	-0,03	-0,25
Κανονισμοί	0,06	0,45**
Προσχήματα -Πραγματικότητες	0,09	0,12
Ανάμεικτα Συναισθήματα	0,07	0,03
Ηθικές Αξίες	0,10	0,29

**** $p < 0,01$**

Τελικά, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων στα παιδιά με απώλεια ακοής. Μόνο στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων, και μάλιστα με τους κανονισμούς.

Κεφάλαιο 7 Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

7.1 Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη τριών παραμέτρων, της θεωρίας του νου, της αναφορικής επικοινωνίας και της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά με απώλεια ακοής ηλικίας 4-12 ετών και γονείς ακούοντες (ή γονείς κωφούς που δεν έχουν γνώσεις νοηματικής). Συγκρίνεται η επίδοσή τους με εκείνη ακούοντων παιδιών και τέλος μελετάται αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στα παιδιά με απώλεια ακοής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νήπια με απώλεια ακοής δεν έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου. Δεν μπορούν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στους άλλους, αν και μπορούν καλύτερα να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό τους. Αντιλαμβάνονται όσα συμβαίνουν στον πραγματικό χρόνο, όμως δυσκολεύονται να θυμηθούν πράγματα που έγιναν στο παρελθόν, καθώς στις ερωτήσεις μνήμης του τεστ δίνονται αρκετές λάθος απαντήσεις.

Τα ακούοντα νήπια επίσης δυσκολεύονται να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στους άλλους, όμως η επίδοσή τους στις υπόλοιπες ερωτήσεις για τη θεωρία του νου ήταν πολύ καλή και φαίνεται να έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου. Τα ευρήματά μας για την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου των κωφών ή βαρηκόων νηπίων συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Gale & al., 1996; Lundy, 2002; Marscark & al., 2000; Peterson & Siegal, 1995, 1997, 1998, 1999; Peterson, 2005; Rhys-Jones & Ellis, 2000).

Η θεωρία του νου στα παιδιά με απώλεια ακοής φαίνεται να αναπτύσσεται μετά τα εννέα έτη, αποτέλεσμα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Figueras & Harris, 2001; Lundy, 2002; Macaulay & Ford, 2006; Oullett & al., 2001). Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2 της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχει παρατηρηθεί μία καθυστέρηση 4 με 5 ετών στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε παιδιά με απώλεια ακοής σε σχέση με την ηλικία που αναπτύσσεται η θεωρία του νου σε ακούοντα παιδιά.

Αξιόλογο είναι το γεγονός ότι τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά έχουν μία συνεχόμενη τάση για αυξημένη επίδοση στη θεωρία του νου όσο αυξάνει και η ηλικία, όμως δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η θεωρία του νου είναι ηλικιακά εξαρτώμενη. Πρώτα απ' όλα οι γενικεύσεις στον τομέα των κοινωνικών επιστημών είναι επίφοβες, καθώς η κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των ατόμων υπόκεινται στη δράση πολλών παραγόντων. Αυτό διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα που πήραμε από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου 10-12 ετών. Από το γράφημα 6. 1 του Κεφάλαιου 6, στην επίδοση των ακούοντων παιδιών στην

ηλικιακή ομάδα των 10-12 παρατηρείται μία σχετική μείωσή της, η οποία φαίνεται να είναι παράδοξη. Ενώ τα παιδιά 4-9 ετών παρουσιάζουν αυξημένη επίδοση, στα παιδιά 10-12 παρατηρείται μία κάμψη, αν και με γνώμονα την ηλικία θα περίμενε κανείς αυξανόμενη τάση στην επίδοση.

Έτσι, λοιπόν, δε θα μπορούσε κανείς να πει ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι ηλικιακά εξαρτώμενη, ή τουλάχιστον ότι μόνο η ηλικία επηρεάζει την επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Επόμενο στόχο θα μπορούσε να αποτελεί η μελέτη των απαντήσεων των ακουόντων παιδιών 10-12 ετών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το γλωσσικό ή και γνωστικό υπόβαθρο και άλλους παράγοντες που μπορεί να συνέβαλαν στην μειωμένη επίδοση της συγκεκριμένης ομάδας ελέγχου για να γίνει πιο ξεκάθαρη η ανάπτυξη της θεωρίας του νου ακόμα και στα ακούοντα παιδιά. Κατόπιν, κρίνεται σημαντική και η πραγματοποίηση νέων ερευνών στο χώρο των ατόμων με απώλεια ακοής.

Σχετικά με τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας, τα νήπια με απώλεια ακοής έχουν παρόμοια επίδοση με τα ακούοντα. Στα ανεπαρκή μηνύματα δεν μπορούν να ζητήσουν επεξηγήσεις, ενώ ως ακροατές οδηγιών, δηλαδή επαρκών μηνυμάτων έχουν καλύτερη επίδοση. Παρόμοια επίδοση έχουν και τα παιδιά με απώλεια ακοής 7-12 ετών, τα οποία ενώ σε επαρκή μηνύματα είναι καλοί ακροατές, σε ανεπαρκή δεν μπορούν να ζητήσουν επεξηγηματικές πληροφορίες τόσο εύκολα ή να διαχειριστούν δυσκολίες της επικοινωνίας (Arnold & al., 1999; Lichtert, 2003; Lloyd, 1999b; Lloyd & al., 2005; Meins & al, 2002, 2003; Silvestre & al., 2006). Ως ομιλητές έχουν ικανοποιητική επίδοση.

Τα ακούοντα παιδιά ηλικίας 7-12 ετών έχουν αρκετά καλύτερη επίδοση από εκείνη των κωφών ή βαρηκόων, με στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών, εκτός από την επίδοση στο ρόλο του ακροατή σε επαρκή μηνύματα που η επίδοση είναι σχεδόν ίδια. Γενικότερα, τα παιδιά με απώλεια ακοής παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας από τα συνομήλικα ακούοντα παιδιά. Επιπρόσθετη διερεύνηση θα μπορούσε να γίνει με σκοπό να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει αυτή η καθυστέρηση. Αξίζει να γίνει και περαιτέρω έρευνα σχετικά με το αν η λειτουργική μνήμη επηρεάζει την επίδοση στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας, όπως είχαν βρει οι Falkman και Hjelmquist (2006).

Όσον αφορά στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων, στην περίπτωση των παιδιών με απώλεια ακοής δεν παρατηρείται επιβεβαίωση των ευρημάτων των Pons και συνεργατών (2004). Η ανάπτυξη των εννέα συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών δε γίνεται όπως στα ακούοντα παιδιά. Ενώ τα παιδιά χωρίς απώλεια ακοής αναγνωρίζουν τα συναισθήματα με σχετική ευκολία και γνωρίζουν ότι διαφορετικά εξωτερικά αίτια οδηγούν σε διαφορετικό συναίσθημα, τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά υστερούν αρκετά σε αυτούς τους συναισθηματικούς τομείς (Levine, 1956; Neyhus, 1964). Και στα

επόμενα συστατικά για την συναισθηματική ανάπτυξη παρατηρείται χάσμα μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Επομένως, τα κωφά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα μπορεί να επηρεάζονται από επιθυμίες, πεποιθήσεις και αναμνήσεις. Επιπλέον, δυσκολεύονται να διαχειριστούν το συναισθήμα της λύπης, αλλά και να κατανοήσουν ότι κάποιες φορές το συναισθήμα κρύβεται πίσω από μία όχι ειλικρινή έκφραση προσώπου.

Σημαντική είναι η επίδοση των ακουόντων παιδιών στο κομμάτι των ανάμεικτων συναισθημάτων και των ηθικών αρχών, η οποία δεν ξεπερνάει εκείνη των παιδιών του δείγματος. Σύμφωνα με τους Pons και συνεργάτες (2004), εκτιμάται ότι τα ανάμεικτα συναισθήματα και οι ηθικές αρχές γίνονται κατανοητά από την ηλικία των 8 ετών και έπειτα. Στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου της παρούσας μελέτης, παιδιά 10-12 ετών δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα κατανόησης αυτών των συναισθημάτων. Αντίστοιχα, στα παιδιά με απώλεια ακοής δεν παρατηρείται η ανάπτυξη αυτών. Φαίνεται ότι περαιτέρω έρευνα απαιτείται στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών με ή χωρίς απώλεια ακοής.

Τέλος, δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία του νου και τη συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών (όπως και στους Alzahrani, 2006; Reyes, 2006) ή τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας στα παιδιά με απώλεια ακοής παρά μόνο μεταξύ της ικανότητας κατανόησης κάποιων συναισθηματικών συστατικών και της αναφορικής επικοινωνίας (Πίνακας 6.12).

Στα παιδιά με απώλεια ακοής συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης εικόνας στόχου της αναφορικής επικοινωνίας στα παιδιά 4-6 ετών με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων, των ανάμεικτων συναισθημάτων και των ηθικών αξιών. Επιπλέον, ο ρόλος του ομιλητή της αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 7-12 ετών φάνηκε να σχετίζεται με την αναγνώριση συναισθημάτων γενικά, αλλά και συναισθημάτων από την επίδραση εξωτερικών αιτίων, καθώς και με τις πεποιθήσεις. Οι δεξιότητες ακροατή ανεπαρκών μηνυμάτων του “TREC”, τέλος, σχετίζονται με την αναγνώριση συναισθημάτων και τις πεποιθήσεις.

Αντίστοιχα, στα ακούοντα παιδιά παρατηρήθηκε σχέση μεταξύ της κατανόησης οδηγιών (4-6 ετών) και των συναισθημάτων από εξωτερικά αίτια. Επίσης ο ρόλος του ρόλου του ομιλητή (7-12 ετών) αλληλεπιδρά με την κατανόηση συναισθημάτων από εξωτερικά αίτια και τέλος, σχέση παρατηρήθηκε στις δεξιότητες ακροατή επαρκών μηνυμάτων με τους κανονισμούς και τα προσχήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα ακούοντα παιδιά παρατηρήθηκε σχέση μόνο μεταξύ της θεωρίας του νου και της ικανότητας κατανόησης των κανονισμών των συναισθημάτων, κάτι που δε συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, που συσχετίζουν τη θεωρία του νου με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (Cole & Cole, 2010; Δασκαλάκη, 2010; Μαριδάκη-Κασσωτάκη &

Μαλικιώση-Λοϊζου, 2004) ή με την αναφορική επικοινωνία (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010; Reschers & Pereira, 2007). Προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση στο αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία του νου, την αναφορική επικοινωνία και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων.

Συγκεντρωτικά, τα παιδιά με απώλεια ακοής δεν αναπτύσσουν στην ίδια ηλικία τη θεωρία του νου, ενώ φαίνεται να γίνεται αυτό στην ηλικία των εννέα. Οι δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας δεν είναι τόσο καλές στα παιδιά με απώλεια ακοής, όπου μόνο ως ακροατές επαρκών μηνυμάτων ανταποκρίνονται επιτυχώς. Τέλος, στην κατανόηση των συναισθημάτων παρουσιάζουν έντονη δυσκολία, εκτός από το κομμάτι των ανάμεικτων συναισθημάτων και των ηθικών αρχών όπου και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αδυνατούν να τα κατανοήσουν.

7.2 Επισημάνσεις για τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά για το χώρο της ειδικής αγωγής και τη μελέτη της κοινωνικοσυναισθηματικής και της ικανότητας επικοινωνίας των παιδιών με απώλεια ακοής. Παρόλα αυτά τα παιδιά του δείγματος προέρχονταν από την περιοχή της Αττικής μόνο και καλό θα ήταν να αξιολογηθούν παιδιά με απώλεια ακοής περισσότερων περιοχών της Ελλάδας στις ίδιες παραμέτρους. Με τον τρόπο αυτό, το δείγμα θα είναι πιο μεγάλο και αξιόπιστο, ενώ θα μπορούν να γίνουν συσχετίσεις και με τον τόπο διαμονής και τις συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης.

Επιπλέον, στην παραπάνω μελέτη δε λήφθηκε υπ' όψιν η χρήση ή όχι ακουστικών βοηθημάτων από τα παιδιά του δείγματος. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί η επίδοση των παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα, με ακουστικά ή με κανένα ακουστικό βοήθημα. Εξ' ίσου σημαντική θα ήταν και η μελέτη της επίδοσης των κωφών-βαρηκόων παιδιών στις τρεις παραμέτρους σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τον τρόπο επικοινωνίας (νοηματική γλώσσα, προφορικός λόγος, κ.α.).

Σημαντική θα ήταν και η χρήση ενός εργαλείου για τη μέτρηση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με απώλεια ακοής, με σκοπό να μελετηθεί αν η ανάπτυξη της θεωρίας του νου καθορίζεται από το γλωσσικό επίπεδο, την ηλικία ή την επικοινωνία στο σπίτι.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η αξιολόγηση της θεωρίας του νου με κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο με λιγότερες γλωσσικές απαιτήσεις, ίσως κάποιο από όσα έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί (Marschark & al., 2000; Rhys-Jones & Ellis, 2000; Schick & al., 2007) ή η δημιουργία ενός νέου ερευνητικού εργαλείου που θα μπορούσε να είναι ακόμα πιο ελκυστικό για τα παιδιά. Προτείνεται στο σημείο αυτό η παρουσίαση τεστ-παιχνιδιών στα παιδιά με

χρήση βίντοσκοπημένων θεμάτων όπου θα εστίαζαν καλύτερα τα παιδιά με ή χωρίς απώλεια ακοής και όλων των ηλικιών.

Παρόλους τους περιορισμούς αυτής της έρευνας, η συμβολή της στη μελέτη των παραμέτρων για την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ατόμων με απώλεια ακοής είναι αρκετά σημαντική, καθώς ελάχιστες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι συμφωνούν τα περισσότερα πορίσματα με εκείνα προηγούμενων ερευνών, απαιτείται, όμως να δοθεί γενικότερα βαρύτητα στην έρευνα γύρω από τις δεξιότητες ατόμων που χρειάζονται ειδική μεταχείριση και εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, J. (1991). Reading, writing, and knowing: The role of disciplinary knowledge in comprehension and composing. *Research in the Teaching of English*, 25: 133-178.
- Ackerman, J. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10: 334-370.
- Altshuler, K. Z. (1964). Personality traits and depressive symptoms in the Deaf. In J. Wortis (Ed.), *Recent advances in biological psychiatry* (Vol. VI). New York: Plenum Press.
- Alzahrani, A.li H. (2006). An investigation of the social development of students with hearing impairment in the special schools for the deaf and public schools in Riyadh City in the Kingdom of Saudi Arabia by *Alzahrani*, Ph.D. DAI-A 66/09, p. 3263, Mar 2006.
- Andersson G, Green M (1995) Anxiety in elderly hearing impaired persons. *Percept Mot Skills* 81:552–554.
- Antonopoulou, K. (2006). Comprehension monitoring in referential communication. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 159-171.
- Arnold, P., Palmer, C., & Lloyd, J. (1999). Hearing- impaired children's listening skills in a referential communication task: An exploratory study. *Deafness and Education International*, 1, 47-55.
- Arranz, E., Artamendi, F., Olabarrieta, F. Martin, J. (2002). Family Context and Theory of Mind Development. *Early Child Development and Care*, 172, 9-22.
- Asher, S. R. (1976). Children's ability to appraise their own and another person's communication performance. *Developmental Psychology*, 12, 24-32.
- Asher, S. R. (1978). Referential communication. In G. Whitehurst & B. J. Zimmerman (eds), *The functions of language and cognition*. New York: Academic Press.
- Astington, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Astington, J., & Jenkins, J., (1995) Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Astington, J. & Barriault, T. (2001). Children's Theory of Mind: How Young Children Come to Understand that People Have Thoughts and Feelings. *Infants and Young Children*, 13 (3), 1-12.

- Banase, R., & Scherer, K. (1996). Acoustic profiles in emotion expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 614–636.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37 – 46.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-298.
- Beal, C., & Flavell, J. (1984). Development of the ability to distinguish communicative intention and literal message meaning. *Child Development*, 55, 920-928.
- Bebko, J., & McKinnon, E. (1998). Assessing pragmatic language skills in deaf children: The Language Proficiency Profile. In M. Marschark & M. Clark (Eds), *Psychology perspectives on deafness* (vol. 2, pp.243-263). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Berne R. M., Lewy M.N. (2002). *Αρχές Φυσιολογίας*. Μετάφραση: Αγγελάτου Φ., Βουκελάτου Γ., Γιομπρές Π., Μητσάκου Α., Κούβελας Η, Κωστόπουλος Γ., ΤΟΜΟΣ Ι. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (Έκδοση Β).
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bonitatibus, G. (1985). *Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning*. Stanford University: Unpublished doctoral dissertation.
- Bonitatibus, G., & Flavell, J. H. (1985). Effect of presenting a message in written form on young children's ability to evaluate its communication adequacy. *Developmental Psychology*, 21(3), 455-461.
- Bonitatibus, G. (1988). Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.
- Bowman, S. (1984) Clinical forum: A review of referential communication skills. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 12, 93-112.
- Brinton, B., Fujiki, M., Loeb, D., & Winkler, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75-81.
- Bunce, B. (1991). Referential communication skills: Guidelines for therapy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 296-301.
- Butterworth, G. E., Harris, P. L., Leslie, A. M. & Wellman, H. M. (Eds), (1991). *Perspectives on the child's theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Calder, A. J., Young, A. W., Keane, J., & Dean, M. (2000). Configural information in facial expression perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26, 527–551.
- Clark, M. (1989). *Language through living for hearing impaired children*. London: Hodder and Stoughton.
- Cole, K. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cambra C (1996). A comparative study of personality descriptors attributed to the deaf, the blind, and individuals with no sensory disability. *Am Ann Deaf* 141:24–28.
- Casby, M., & Cumpata, J. (1986). A protocol for the assessment of preverbal, intentional communication. *Journal of Communication Disorders*, 19, 251–260.
- Cook., E., Greenberg, M., & Kusche, C. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behaviour problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 205-219.
- Corina D.& Singleton, J. (2009). Developmental Social Cognitive Neuroscience: Insights From Deafness. *Child Development*, July/August 2009, Volume 80, Number 4, Pages 952–967.
- Cosgrove, J. M., & Patterson, C. J. Plans and the development of listener skills. *Developmental Psychology*, 1977, 13, 557-564.
- Costall, A. & Leudar, I. (eds) (1994). Situating action (Special issue). *Ecological psychology*, 8(2), 101-187.
- Courtin, C., & Melot, A, A.M. (1998). Development of theories of mind in deaf children. In M.Marschard & M.Marschark & Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (vol. 2, pp. 79-102). Mahwah, NH: Lawrence Erlbaum.
- Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: the case of theories of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5: 266–276.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego, CA: College Hill Press.

Cumming, CE, Rodda M (1989). Advocacy, prejudice, and role modeling in the deaf community. *J Soc Psychol* 129:5–12.

Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. New York: Philosophical Library.

Darwin, C. (1998). *The expression of the emotions in man and animals (with introduction, afterword, and commentaries by P.Ekmans)*. New York: Oxford University Press. (Origin work published 1872).

Δασκαλάκη, Α. (2010). *Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διπλωματική Εργασία.

Day, P. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19, 367-385.

De Villiers PA, de Villiers JG. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In: Mitchell P, Riggs K (eds) *Children's Reasoning and the Mind*, pp.191–228. Hove UK: Psychology Press.

Deleau, M. (1996). L'attribution d'états mentaux chez des enfants sourds et entendants : Une approche du rôle de l'expérience langagière sur une théorie de l'esprit. *Bulletin de Psychologie*, 50 (427), 48-56.

Denham, S.A., & Couchoud, E.A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.

Desselle, D. D. (1994). Self-esteem, family climate, and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf*, 139, 322–328.

Dickson, W. P. (1982). Two decades of referential communication research: a review and metaanalysis. In C. J. Braine and J. Pressley (eds.), *Verbal Processes in Children* (pp. 1-33). New York: Academic Press.

Dimitracopoulou, I., (1990). *Conversational competence and social development*. Cambridge MA: Cambridge University Press.

Dunn, J. (1998). *The Beginnings of Social Understanding*. Blackwell:Oxford.

Dunn, L., & Dunn, L. (1981). *Peabody picture vocabulary test revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dyck, M., Farrugia, C., Shochet, I., & Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: Do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 789–800.

- Edwards, A., Shipman, K. & Brown, A. (2005). The Socialization of Emotional Understanding: A Comparison of Neglectful and Nonneglectful Mothers and Their Children. *Child Maltreatment*, Vol. 10, No3: 293-304.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: An old controversy and new findings. *Philosophical transactions of the Royal Society of London: Series B. Biological Sciences*, 335 (1273), 63–69.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.
- Erting, C.J. (1985). Cultural conflict in a school for deaf children. *Anthropology and Education Quarterly* 16:225–243.
- Falkman, K., W., & Hjelmquist, E. (2006). Do You See What I Mean? Shared Reference in Non-native, Early Signing Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11:4.
- Figueras-Costa, B. & Harris, P. (2001). Theory of mind development in deaf children: a nonverbal test of false-belief understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6: 92–102.
- Fishbein, H., & Osborne, M. (1971). The effect of feedback variations on referential communication of children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 17, 234-250.
- Flavell, J., Speer, J., Green, F. and August, D. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 5, Serial No. 192.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. (1999). Children's knowledge about mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. (2004). Theory of Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*. Wayne State University Press, 274-290.
- Foster, S. (1989). Social alienation and peer identification: a study of the social construction of deafness. *Human Organization* 48:226–235.
- Frey, R. (1997). *General linguistic competency in the deaf: Aprerequisite for developing a theory of mind?* Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Gale, E., P. de Villiers, J., de Villiers & Pyers J. (1996). *Language and the Theory of Mind in Oral Deaf Children.*, Proceedings BU Conference 1996, 213-224.

- Gallaway, C., & Wall, B., (1994). Interaction and childhood deafness. In C. Gallaway & B. Richards (Eds), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 197-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glucksberg, S., Krauss, R. and Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Glucksberg, S., & Krauss, R. (1967). What do people say after they have learned to talk? Studies of development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 309–316.
- Glucksberg, S., Krauss, R. & Higgins, E. (1975). The development of referential communication skills. In E. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research*, (Vol. 4, pp. 305-346). Chicago: University of Chicago Press.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gopnik, A., & Astington, J.W., (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 57, 567-582.
- Gray, C. D. & Hosie, J. A. (1996). Deafness, story understanding, and theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 217-233
- Greenberg, M. (1980). Social interactions between deaf preschoolers and their mothers: The effects of communication method and communicative competence. *Developmental Psychology*, 16, 465-477.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The paths project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp.41–58). New York: Academic Press.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. & Stylianou, C. (2005). Evaluation of the Support Services Provided to Deaf Children Attending Secondary General Schools in Cyprus. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10:2.
- Hadjikakou, K. & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *High Educ* (2008) 55:103–119.

- Hallberg LR, & Barrenas ML (1995). Coping with noise-induced hearing loss: experiences from the perspective of middle-aged male victims. *Br J Audiol* 29:219–230.
- Happé, F.G. (1995) The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Happé, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3, 109 – 125.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Harris, P.L. (1996). Desires, beliefs and language. In P.Cartruthers & P.K. Smith (Eds), *Theories of theories of mind* (pp.344-354). Cambridge; Cambridge University Press.
- Harris, P.L. (1999). Acquiring the art of conversation: Children's developing conception of their conversation partner. In M.Bennett (Ed.) *Developmental psychology: Achievements and prospects* (pp. 89-105). London: Psychology Press.
- Hedelin L, Hjelmquist E. (1998). Preschool children's mastery of the form/content distinction in communicative tasks. *Journal of Psycholinguistic Research* 27:421–452.
- Hess, U., Kappas, A., & Scherer, K. R. (1988). Multichannel communication of emotion: Synthetic signal processing. In K. R. Scherer (Ed.), *Facets of emotion: Recent research* (pp. 161–182). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hetu, R. (1996). *The stigma attached to hearing impairment*. *Scand Audiol Suppl* 43:12–24.
- Ironsmith, M., & Whitehurst, G. J. (1978). The development of listener abilities in communication: How children deal with ambiguous information. *Child Development*, 49, 348-352.
- Jackson, AL. (2001). Language facility and theory of mind development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6: 161–176.
- Jeanes RC, Nienhuys TGWM, Rickards FW. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5: 237–247.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70–78.
- Keltner, D., & Kring, A.M. (1998). *Emotion, Social Function, and Psychopathology*. Review of General Psychology, Vol. 2, No. 3, 320-342.
- Kiger, G. (1997). The structure of attitudes toward persons who are deaf: emotions, values, and stereotypes. *J Psychol* 131:554–560.

- Konstantareas, M.M., Lampropoulou, V. (1995). Stress in Greek mothers with deaf children. Effects of child characteristics, family resources and cognitive set. *Am Ann Deaf* 140:264–270.
- Kourbetis, V. (1982). Education of the Deaf in Greece. First International Conference on Education of the Deaf, Athens, Greece.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). *Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών-Κοινωνική Εργασία*, 45, 27-35.
- Κουρμπέτης, Β., Μαρκάκης, Ε. & Σταϊνχάουερ, Γ. (1999). *Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κωφών Μαθητών: Πειραματικά Αποτελέσματα, Πρακτικές και Προοπτική*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kravitz, L., Selekmán, J. (1992). Understanding hearing loss in children. *Pediatr Nurs* 18:591–594.
- Kushalnagar, P., Krull, K., Hannay, J., Mehta, P., Caudle, S., & Oghalai, J. (2007). Intelligence, Parental Depression, and Behavior Adaptability in Deaf Children Being Considered for Cochlear Implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12:3.
- Lai, M., & Lynas, W. (1991). Communication mode and interaction style. *Child language: Teaching and therapy*, 7, 239-253.
- Λαμπροπούλου Β., Χατζηκακού Κ., Βλάχου Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΥΠ.ΕΠ.Θ.-ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ-Π.Τ.Δ.Ε-MONΑΔΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΩΦΩΝ για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο. ISBN 960-87091-1-3.
- Laukka, P. (2004). Vocal Expression of Emotion. Discrete-emotions and Dimensional Accounts. *Acta Universitatis Upsaliensis. Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences* 141. 80 pp. Uppsala. ISBN 91-554-6091-7.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotions circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Leekam, S. & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a "metarepresentational" deficit? *CogTition*, 40, 203-218.

- Leinonen E, Letts C. (1997). Referential communication tasks: performance by normal and pragmatically impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*; 32: 53–65.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- Leslie, A. M. & Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development: neuropsychological evidence fi-om autism. *Cognition*, 43, 225-251.
- Levine, E. S. (1956). *Youth in a soundless world, a search for personality*. Washington Square, NY: New York University Press.
- Lichtert, G. F. (2003). Assessing Intentional Communication in Deaf Toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8:1.
- Lindblom, B. (1990). On the communication process: Speakerlistener interaction and the development of speech. *Augmentative and Alternative Communication*, 6, 220–230.
- Lloyd, J. (1999b). Hearing-impaired children's strategies for managing communication breakdowns. *Deafness and Education* 1: 188–199.
- Lloyd, J. (2003). Spoken communication between deaf and hearing pupils. In A Young and C Gallaway (eds), *Deafness and Education in the UK: Research Perspectives*. London: Whurr Publishers.
- Lloyd, P. and Beveridge, M. (1981). *Information and meaning in child communication*. London: Academic Press.
- Lloyd, P. (1994). Referential communication: Assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14, 55-69.
- Lloyd, P., Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
- Lloyd, P., Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995). *Test of Referential Communication: (TREC) Skills*. London: The Psychological Corporation.
- Lloyd, P. (1997). Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication*

strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives (pp. 131-145). London: Longman.

Lloyd, P, Mann, S, Peers, I. (1998). The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *First Language*, 18: 81–103.

Lloyd, P. (2001). Thinking about language: the development of the ability to appraise verbal information. Paper presented at the 1st Conference of Psychopedagogical Research, Harokopio University, Greece.

Lloyd, J., Lieven, E., & Arnold, P. (2005). The oral referential communication skills of hearingimpaired children. *Deafness and Education International*, 7, 22–42.

Lloyd, P., Peers, I., & Foster, C. (2001). *The Listening Skills Test*. London: The Psychological Corporation.

Lundy, J. E.B. (2002). Age and Language Skills of Deaf Children in Relation to Theory of Mind Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7:1, Oxford University Press.

Luo, X., Fu, Q., & Galvin, J. J. (2007). Vocal emotion recognition by normal hearing listeners and cochlear implant users. *Trends in Amplification*, 11, 301–315.

Macaulay, C. E., & Ford, R. M. (2006). Language and theory of mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: A preliminary investigation. *Cochlear Implants International*, 7, 1–14.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Κ. (2004). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαριδάκη–Κασσωτάκη, Αικ. & Μαλικιώση–Λοΐζου, Μ. (2004). Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και ο ρόλος της στη θεωρία του νου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 20-29.

Maridaki – Kassotaki, K. & Antonopoulou, K. (2010). Examination of the Relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology of Education*, D01: 10.1007/S10212-010-0037-2.

Marschark, M. & Clark, M.D. (1993). *Psychological Perspectives on Deafness*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Marschark, M., Green, V., Hindwash, G., & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1067-1074.

- Marschark, M., Convertino, C. M., Monikowski, Macias, G, Christine, M., Sapere, P., & Seewagen R., (2007). *Understanding communication among deaf students who sign and speak: a trivial pursuit? American Annals of the Deaf*, VOLUME 152, NO. 4.
- Martini, A., Mazzoli, M., & Kimberling, W. (1997). An introduction to the genetics of normal and defective hearing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 830, 361–374.
- McAlpine, L.M. & Moore, C.L. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 349–358.
- Meadow, K.P. (1968). Early manual communications in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *American Annals of deaf*, 113, 29-41.
- Meadow, K., P. (1975). The development of deaf children. In: Hetherington EM (ed.) *Review of Child Development Research* 5 pp. 441–508. Oxford, UK: University of Chicago Press.
- Meadow, K., P. (2005). Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social, and Communicative Functioning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10:4.
- Meadow, K. P., Greenberg, M.T., Erting, C., Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deafpre-school children – comparisons with 3 other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf* 126: 454–468.
- Meerum Terwogt, M. (2002). Emotional states in self and others as motives for helping in 10-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 131–147.
- Meerum Terwogt, M. & Rieffe, C. (2004). Deaf Children's Use of Beliefs and Desires Negotiation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 9 no. 1 Oxford University Press.
- Meerum Terwogt, M., & Olthof, T. (1989). Awareness and selfregulation of emotion in young children. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 209–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meerum Terwogt, M., Rieffe, C., Tuijn, A. H., Harris, P. L., & Mant, I. (1999). Children's spontaneous correction of false beliefs in a conversation partner. *International Journal of Behavioural Development*, 23, 113–124.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mindmindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715–1726.

- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, 73, 1194–1211.
- Minter, M., Hobson, R.P., & Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 183–196.
- Mohay, H., (1990). The interaction of gesture and speech in the development of two profoundly deaf children. In V. Voltera and C.J. Erting (Eds), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp.187-204). Berlin: Springer-Verlag.
- Most, T., Weisel, A., & Zaychik, A. (1993). Auditory, visual and auditory-visual identification of emotions by hearing and hearing-impaired adolescents. *British Journal of Audiology*, 27, 247–253.
- Most T., & Aviner C. (2009) Auditory, Visual, and Auditory–Visual Perception of Emotions by Individuals With Cochlear Implants, Hearing Aids, and Normal Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14:4.
- Munoz-Baell I.M., Ruiz M. T. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *J Epidemiol Community Health* 54:40-44.
- Murdock, T. B., & Lybarger, R. L. (1997). An attributional analysis of aggression among children who are deaf. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 31, 10–22.
- Murray, I. R., & Arnott, J. L. (1993). Toward the simulation of emotion in synthetic speech: A review on the literature on human vocal emotion. *Journal of the Acoustical Society of America*, 93, 1097–1108.
- Nash, J.E. (1976). Some sociolinguistic aspects of deaf educational policy. *Sociological Focus* 9: 349–360.
- Neyhus, A. I. (1964). The social and emotional adjustment of deaf adults. *The Volta Review*, 66, 319–325.
- Nikolarazi, M. & Hadjikakou, K. (2006). The Role of Educational Experiences in the Development of Deaf Identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11:4.
- Νικολόπουλος, Θ. Π. & Παπαδημητρίου, Ν. Δ. (2007). Ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα στην αποκατάσταση των κωφών παιδιών. *Ωτορινολαρυγγολογία - Χειρουργική Κεφαλής & Τραχήλου*: τεύχος 27, Ιανουάριος - Φεβρουάριος - Μάρτιος σελίδες 22-29.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3, 123–136.

- Oatley, K., & Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Oxford, England: Blackwell.
- Obrzut, J. E., Maddock, G. J., & Lee, C. P. (1999). Determinants of self-concept in deaf and hard of hearing children. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 11, 237–251.
- Öhman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychology Review*, 108, 483-522.
- Olsholt R, Falkenberg, ES. (1991). Dovhet i et sosiologisk perspektiv. *Nord Med* 106:56–58.
- Oster, A. M., & Risberg, A. (1986). The identification of the mood of a speaker by hearing-impaired listeners. SLT-Quarterly Progress Status Report, 4, 79–90.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent-child discourse, and theory of mind development. *Social Development*, 17, 47-60.
- Oullet, C., Le Normand, M.T., Cohen, H. (2001). Language evolution in children with cochlear implants. *Brain and Cognition* 46: 231–235.
- Owens, D. (1996). A Lockean Theory of Memory Experience, *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. LVI, No2.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Perner, J., Leekam, S., Wimmer, H. (1987). Three year olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology* 5: 125–137.
- Perner, J., Baker, S. & Hutton, D. (1994). Prelief: The conceptual origins of belief and pretence. In C.Lewis and P.Mitchell (Eds) *Children's Early Understanding of Mind* (pp457-480). Hove: Lawrence Edition.
- Peterson, R., Rudelius, W. & Wood, G. (1972). Spread of marketing innovations in a service industry, *Journal of Business*, Vol. 45 No. 4, pp. 485-96.
- Peterson, C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36: 459–474.
- Peterson, C., & Siegal, M. (1997). Domain specificity and everyday biological, physical, and psychological thinking in normal, autistic and deaf children. In: Wellman HM, Inagaki K (eds) *The Emergence of Core Domains of Thought*, pp.55–70. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, C., & Siegal, M. (1998). Changing focus on the representational mind; Deaf, autistic and normal children's concepts of false photos, false drawings and false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 301-320.

- Peterson, C., & Siegal, M. (1999). Representing inner worlds: theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children. *Psychological Science* 10: 126–129.
- Peterson, C.C., Peterson, J.L., & Webb, J., (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 431–447.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into a theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15, 123 – 145.
- Peterson, C. C. (2004). Theory-of-mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1096 – 1106.
- Peterson, C., C., Wellman, H., M. & Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-Mind Development for Children With Deafness or Autism. *Child Development*, Volume 76, Number 2, Pages 502 – 517.
- Pereira, C. (2000). The perception of vocal affect by cochlear implants. In S. B. Waltzman & N. L. Cohen (Eds.), *Cochlear Implants* (pp. 343–345). New York, NY: Thieme.
- Peters, K. P. (2006). Emotion recognition in speech: Discrimination, identification, and the effects of talker and sentence variability. Unpublished doctoral dissertation, Washington University.
- Petit, C. (1996). Genes responsible for human hereditary deafness: Symphony of a thousand. *Nature Genetics*, 14(4), 385–391.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Kegan Paul, Trench, & Trubner.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Plutchik, R. (1993). Emotions and their vicissitudes: Emotions and psychopathology. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.53-66). New York: Guilford Press.
- Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. New York: Harper-Collins.
- Pons, F., Harris, P & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*. 1(2), 127-152.
- Pons, F. & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford University.

- Pons, F., Harris, P & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*. 1(2), 127-152.
- Pons, F., & Harris, P.I. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.
- Povinelli, D., Landau, K., & Perilloux, H. (1996). Self-recognition in young children using delayed versus live feedback: Evidence of a developmental asynchrony. *Child Development*, 67, 1540-1554.
- Povinelli, D., Nelson, K., & Boyson, S. (1990). Inferences about guessing and knowing by chimpanzees (pan troglodytes). *Journal of Comparative Psychology*, 104, 203-210.
- Power D., 2005. Models of Deafness: Cochlear Implants in the Australian Daily Press. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education Published by Oxford University Press*. 10:4
- Power, M., & Dalgleish, T. (1997). *Cognition and emotion: From order to disorder*. Hove, England: Psychology Press, pp.86-99.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1: 515–526.
- Prior, M., Dahlstrom, B. & Squires, T. L. (1990). Autistic children's knowledge of thinking and feeling states in other people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 587-601.
- Rachford, D., & Furth, H. G. (1986). Understanding friendship and social rules in deaf and hearing adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 391–402.
- Ramirez Inscoe, J., Odell, A., Archbold, S., Nikolopoulos, T., (2009). Expressive Spoken Language Development in Deaf Children with Cochlear Implants who are Beginning Formal Education Deafness and Education International *Deafness Educ. Int.* 11(1): 39–55.
- Rapala, M. M., & Brady, S. (1990). Reading ability and shortterm memory: The role of phonological processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 1–25.
- Rehm, H. L., Williamson, R. E., Kenna, M. A., Corey, D. P., Korf, B. R., (2003). *Understanding The Genetics of Deafness, A Guide for Patients and Families*. Harvard Medical School Center for Hereditary Deafness p.1-3.
- Reid, L. (1990). Young children's difficulty with ambiguous messages: Guessing strategy or comprehension monitoring deficiency. *The Journal of Genetic Psychology*, 15(3), 317-328.
- Rommel, E., Bettger, J. G., & Weinberg, A. M. (2001). Theory of mind development in deaf children. In M. D. Clark, M. Marschark, & M. Karchmer (Eds.), *Context, cognition, and deafness* (pp. 113-134). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Reschers, M. & Perez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and Theory of Mind Development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21-52.

Reyes, D. (2006). *Hearing-impaired children's social/emotional understanding skills*, DAI-B 66/08, p. 4498.

Rhys-Jones, S., & Ellis, H. (2000). Theory of mind: Deaf and hearing children's comprehension of picture stories and judgments of social situations. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 248-265.

Rieffe, C., & Terwogt, M. M. (2000). Deaf children's understanding of emotions: Desires take precedence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 601 – 608.

Rieffe, C., & Meerum Terwogt, M. (2003). Deaf children's understanding of emotions: Desires take precedence. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and allied disciplines*, 41, 601–608.

Rieffe, C. & Meerum Terwogt, M. (2006). Anger communication in deaf children. *Cognition and Emotion*, 20, 1261-1273.

Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Smit, C. (2003). Deaf children on the causes of emotions. *Educational Psychology*, 23, 159–168.

Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. & Cowan, R. (2005) Children's Understanding of Mental States as Causes of Emotions. *Infant and Child development*, 14, 259-272.

Rigo, T. G., & Liberman, D. A. (1989). Nonverbal sensitivity of normal hearing and hearing-impaired older adults. *Ear and Hearing*, 10, 184–189.

Roberts, R.J., & Patterson, C.J. (1981). Perspective taking and referential communication: The question of correspondence reconsidered. *Child Development*, 54, 1005-1014.

g of inadequate messages and communication failure: A problem of ignorance or Robinson, E. J. (1981). The child's understanding of inadequate message and communication failure: A problem of ignorance or egocentrism? In Dickson, & W. Patrick (Eds.), *Children's Oral Communication Skills* (pp. 167-187). California: Academic Press, Inc.

Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents—the acquisition of communicative competence*. New York: Blackwell.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology* 34: 161–174.

- Russell, P., Hoise, J., Gray, C., Scott, C., Hunter, N., Banks, J., & Macaulay, M. (1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 903-910.
- Russell, J.A., Bachorowski, J.-A., & Fernández-Dols, J.-M. (2003). Facial and vocal expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 54, 329-349.
- Scarakis, E., & Prutting, C. (1977). Early communication: Semantic functions and communicative intents in the communication of the preschool child with impaired hearing. *American Annals of the Deaf*, 122, 382-391.
- Shackman, J. A., & Pollak, S. D. (2005). Experiential influences on multimodal perception of emotion. *Child Development*, 76(5), 1116–1126.
- Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. In Borod (Ed.), *The neuropsychology of emotion* (pp.137-162). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R., & Ellgring, H. (2007). Multimodal expression of emotion: Affect programs or componential appraisal patterns? *Emotion*, 7, 158–171.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376–396.
- Shinall, A. R. (2005). Emotion perception in pre-kindergarten school children at central institute for the deaf. Unpublished master's thesis, Washington University.
- Siegal M, Beattie K (1991) Where to look first for children's understanding of false beliefs. *Cognition* 38: 1–12.
- Siegal M, Peterson CC (1994) Children's theory of mind and the conversational territory of cognitive development. In: Lewis C, Mitchell P (eds) *Children's Early Understanding of Mind: origins and development*, pp.427–455. Hove: Erlbaum Associates.
- Siegal, M. & Varley, R. (2002) Neural systems involved in theory of mind. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 463-471.
- Silvestre, N., Ramspott, A., & Pareto, I. D. (2006) Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12:1
- Sloman L, Springer S, Vachon ML (1993) Disordered communication and grieving in deaf member families. *Fam Process* 32:171–183.
- Sperber, D. and Wilson, D (1990). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

- Steeds, L., Rowe, K., & Dowker, A. (1997). Deaf children's understanding of beliefs and desires. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 185 – 195.
- Strassman BK (1992) Deaf adolescents' metacognitive knowledge about school-related reading. *Am Ann Deaf* 137:326–330.
- Sullivan, S., Ruffman, T., & Hutton, S. B. (2007). Age differences in emotion recognition skills and the visual scanning of emotion faces. *Journal of Gerontology*, 62, 53–60.
- Surian, L. (1991). Do children exploit the maxim of antecedent in order to interpret ambiguous descriptions ? *Journal of Child Language*, 18, 451-457.
- Surian, L. (1995). Children's ambiguous utterances: A re-examination of processing limitations on production. *Journal of Child Language*, 22, 151-160.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161-17.
- Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 793–801.
- Van den Brink, R.H., Wit, H.P., Kempen, G.I., et al. (1996). Attitude and help-seeking for hearing impaired. *Br J Audiol*: 30:313–24.
- Vinden, P.G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American & Angloamerican families. *Cognitive Development* 16, 793-809.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallbott, H. G., & Scherer, K. R. (1986). Cues and channels in emotion recognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 690–699.
- Wareham T., Clark G. & Laugesen C. (2001). Providing Learning Support for Deaf and Hearing Impaired Students Undertaking Fieldwork and Related Activities. *Geography Discipline Network (GDN)* ISBN: 1 86174 116 2, P.2-3
- Wauters, L. N & Knoors, H. (2007). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford University Press.
- Wechsler, D (1977). *Wechsler Adult Intelligence Scale*, Third Edition. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

- Wechsler, D. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά*. Δ. Γεώργας, Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης & Ν. Γιαννίτσας (υπευθ. Ελληνικής εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245 – 275.
- Wellman, H.M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wheeler A., Archbold S., Gregory S., Skipp A., (2007). Cochlear Implants: The Young People's Perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Oxford University Press. 12:3
- Whitehurst, G. and Sonnenschein, S. (1978). The development of communication: Attribute variation leads to contrast failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 490-50
- Wilson, M., Bettger, J. G., Niculae, I., & Klima, E. S. (1997). Modality of language shapes working memory: Evidence from digit span and spatial span in ASL signers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 150–160.
- Williams, C., & Stevens, K. (1972). Emotions and speech: Some acoustical correlates. *Journal of the Acoustical Society of America*, 52, 1238–1250.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13: 103–128.
- Woodward, J. (1972). Implications for sociolinguistics research among the deaf, *Sign Language Studies*, 1, pp.1-7.
- Woodward, J.S., Allen, T. (1993). Models of deafness compared: A sociolinguistic study of deaf and hard of hearing teachers. *Sign Language Studies* 79:113–126.
- Woolfe, T., Want, S.C., Siegal, M. (2002). Signposts to development: theory of mind in deaf children. *Child Development* 73: 768–778.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2003). Siblings and theory of mind in deaf native signing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 340-347.
- Yachnik, M. (1986). Self-esteem in deaf adolescents. *American Annals of the Deaf*, 13, 305–310.

Yitmiya, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analysis comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation and normally developing individuals, *Psychological Bulletin*, 124, 284-307.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zwolan, T.A., Kileny, P.R., Telian, S.A. (1996). Self-report of cochlear implant use and satisfaction by prelingually deafened adults. *Ear Hear* 17:198–210.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

www.deafchildren.org,

www.nad.org

<http://gri.gallaudet.edu/Demographics/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Φύλλα απαντήσεων

Ι) ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

(Έργα Θεωρίας του Νου)

Κωδικός:

Ημ.γέννησης:

Σχολείο/ Τάξη :

Ημ.εξέτασης:

Επάγγελμα / Γραμματικές γνώσεις πατέρα :

Επάγγελμα / Γραμματικές γνώσεις μητέρας :

Αδέλφια :

Σειρά γέννησης :

1. Απροσδόκητη μετατόπιση

«Πού θα κοιτάξει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του;»

«Πού είχε βάλει ο Νίκος τη μπάλα του;»(μνήμη)

«Πού είναι η μπάλα του τώρα;»(πραγματικότητα)

2. Το κουτί που εξαπατά

«Τι έχει μέσα το κουτί;»

«Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα,
προτού το ανοίξω;»

«Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;»(πραγματικότητα)

3. Το αντικείμενο που εξαπατά

«Τι είναι αυτό;»

«Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;»

«Τι είναι αυτό στα αλήθεια;»(πραγματικότητα)

ΠΑΡΑΤΗΜΑ Β΄

Τα σχολεία που θα γίνει το πείραμα είναι τα ακόλουθα:

Ειδικά Νηπιαγωγεία

- **9051560** 3-0 ΓΡ. Π.Ε Α΄ ΑΘΗΝ **ΕΙΔΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ** (16/θ Ειδικό Σχολείο του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών (ΕΙΠΚ) (ΝΠΔΔ), Ζαχάρωφ 1, 16231, Αμπελόκηποι), τηλ.: 2106411940
- **9520496** 3-Ο ΓΡ. Π.Ε Δ΄ ΑΘΗΝ **Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ** (Πατριάρχου Γρηγορίου 1-3), τηλ.: 210-9932814
- **9051615** 1-Ο ΓΡ. Π.Ε Β΄ ΑΘΗΝ **ΚΩΦΩΝ ΒΑΡΥΚΟΩΝ ΦΙΛΟΘΕΗΣ** (6/θ Ειδικό Σχολείο Κωφών Βαρήκοων Αθηνών, Ευνάρδου 16, Πλατεία Δροσοπούλου, Φιλοθέη), τηλ.: 210 6810579
- **9120468** Δ/ΝΣΗ Π.Ε ΕΥΒΟΙΑΣ **ΕΙΔΙΚΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ ΚΩΦΩΝ** (1/θ Ειδικό Σχολείο Κωφών-βαρηκόων Χαλκίδας, Νεοφύτου 29, Ευβοίας), τηλ.: 2221083296

Γενικά Νηπιαγωγεία

- **9050692** 3-0 17^ο **ΑΘΗΝΩΝ**, Αμπελόκηποι, Α΄ Αθήνας (ΠΑΝΟΡΜΟΥ 7), τηλ.: 2106462115
- **9520365** 3-0 11^ο **ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ**, Αργυρούπολη, Δ΄ Αθήνας (Ηλεκτρονυόλεως 6), τηλ.: 2109937774
- **9050049** 1-0 **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΦΙΛΟΘΕΗΣ**, Β΄ Αθήνας (Ζωσιμά 3), τηλ.: 2106818646
- **9120296** Δ.Ε. Π-Ε 8^ο **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ**, Χαλκίδα, Εύβοια (Μ. Κακαρά 48), τηλ.: 2221027664

Ειδικά Δημοτικά

- **9050001** 5-Ο ΓΡ. Π.Ε Γ΄ ΑΘΗΝ **ΕΙΔΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ** (Ζαχάρωφ 1, 16231, Αμπελόκηποι), τηλ.: 2106411940
- **9520490** 3-Ο ΓΡ. Π.Ε Δ΄ ΑΘΗΝ **ΕΙΔΙΚΟ ΚΩΦΩΝ ΒΑΡΥΚΟΩΝ ΑΡΓ**, Αργυρούπολη (12/θ, Ηλεκτρουπόλεως 44), τηλ.: 210-9932814,9920999
- **9051614** 1-Ο ΓΡ. Π.Ε Β΄ ΑΘΗΝ **ΕΙΔΙΚΟ ΚΩΦΩΝ ΒΑΡΥΚΟΩΝ** Φιλοθέη (6/Θ ειδικό σχολείο κωφών - βαρήκοων Αθηνών (για κωφά - βαρήκοα παιδιά), Εϋνάρδου 16 - Πλατεία Δροσοπούλου), τηλ.: 210 6810579
- **9120413** Δ/ΝΣΗ Π.Ε ΕΥΒΟΙΑΣ **ΕΙΔΙΚΟ ΚΩΦΩΝ ΒΑΡΥΚΟΩΝ ΧΑΛ**, Χαλκίδα (Νεοφύτου 29), τηλ.: 2221083933

Γενικά Δημοτικά

- **9050010** 3-0 17^ο **Δ.Σ. ΑΘΗ Α΄** Αθήνας, Αμπελόκηποι (Πανόρμου & Αμπελακίων 24), τηλ.: 2106465914
- **9051279** 3-0 11^ο **Δημοτικό ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ**, Αργυρούπολη Δ΄ Αθήνας (Ηλεκτρουπόλεως 44), τηλ.: 210-9919563
- **9050058** 1-0 **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΙΛΟΘΕΗΣ**, Φιλοθέη, Β΄ Αθήνας (Ζωσιμά & Κεχαγιά), τηλ.: 2106812906
- **9120224** Δ/ΝΣΗ Π.Ε ΕΥΒΟΙΑΣ 4^ο **ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ**, Χαλκίδα, Εύβοια, (Νεοφύτου 29), τηλ.: 2221024133

	Σχολείο	Κωδικός	Περιοχή	Τάξη	Αρ. Συμμ/χόντων
Νηπιαγωγεία Ειδικά	16/θ Ειδικό Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών (ΕΙΠΚ) (ΝΠΔΔ)	9051560	Αμπελόκηποι Α΄ Αθηνών.	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	12/θ Ειδικό Σχολείο Κωφών-Βαρήκοων Αργυρούπολης	9520496	Αργυρούπολη Δ΄ Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	6/θ Ειδικό Σχολείο Κωφών Βαρήκοων Αθηνών	9051615	Φιλοθέη Β΄ Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	1/θ Ειδικό Σχολείο Κωφών-βαρηκόων Χαλκίδας		Χαλκίδα	Προν/	Προνήπιο: 5

		9120468	Ευβοίας	νήπιο	Νήπιο: 5
					Σύνολο προνήπιων: 20 / Σύνολο νήπιων: 20, δλδ, 40 παιδιά 1^η πειραματική ομάδα
Νηπιαγωγεία Γενικά	17 Νηπιαγωγείο Αθηνών	9050692	Αμπελόκηποι Α' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	11 ^ο Νηπιαγωγείο Αργυρούπολης	9520365	Αργυρούπολη Δ' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Φιλοθέης	9050049	Φιλοθέη Β' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	8ο Νηπιαγωγείο Χαλκίδας	9120296	Χαλκίδα Ευβοίας	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
					Σύνολο προνήπιων: 20 / Σύνολο νήπιων: 20, δλδ, 40 παιδιά 1^η ομάδα ελέγχου
	Σχολείο	Κωδικός	Περιοχή	Τάξη	Αρ. Συμμ/χόντων
Δημοτικά Ειδικά	Ειδικό Εθνικού Ιδρύματος	9050001	Αμπελόκηποι Α' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	Ειδικό Κωφών Βαρυκόων	9520490	Αργυρούπολη Δ' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	Ειδικό Κωφών Βαρυκόων,	9051614	Φιλοθέη Β' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	Ειδικό Κωφών Βαρυκόων	9120413	Χαλκίδα Ευβοίας	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
					Σύνολο προνήπιων: 20 / Σύνολο νήπιων: 20, δλδ, 40 παιδιά 2^η πειραματική ομάδα

Δημοτικά Γενικά	17° Δ.Σ. Αθηνών	9050010	Αμπελόκηποι Α' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	11° Δημοτικό Αργυρούπολης	9051279	Αργυρούπολη Δ' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Φιλοθέης	9050058	Φιλοθέη Β' Αθηνών	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
	4ο Δημοτικό Χαλκίδας	9120224	Χαλκίδα Ευβοίας	Προν/ νήπιο	Προνήπιο: 5 Νήπιο: 5
					Σύνολο προνήπιων: 20 / Σύνολο νήπιων: 20, δηλ, 40 παιδιά 2^η ομάδα ελέγχου

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γ1.

- Η έρευνα εκπονείται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση του μεταπτυχιακού με τίτλο 'ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός; Κατεύθυνση: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη' και φορέας είναι το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και μάλιστα το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας
- Δεν υπάρχει φορέας που να χρηματοδοτεί τη συγκεκριμένη έρευνα.

Χροδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας
Έναρξη έρευνας: Φλεβάρης 2011
Λήξη έρευνας: Ιανουάριος 2012

Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας

Τίτλος έρευνας: Θεωρία του Νου, αναφορική επικοινωνία και κατανόηση συναισθημάτων παιδιών με και χωρίς δυσκολίες ακοής στην περιοχή της Αττικής και στη Χαλκίδα. (στη βεβαίωση δεν αναγράφονται οι περιοχές, καθώς δεν είχαν καθοριστεί ακόμα)															
Περίληψη Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθούν σε παιδιά με προβλήματα ακοής (κωφή ή βαρήκοα) και σε παιδιά ακούοντα, η ανάπτυξη α) της Θεωρίας του Νου, β) των Δεξιοτήτων Αναφορικής Επικοινωνίας και γ) της ικανότητας Κατανόησης Συναισθημάτων, παραμέτρων που οδηγούν σε γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Στο πείραμα τα παιδιά, ηλικίας 4-9 ετών, θα αξιολογηθούν σε κάποια ανώνυμα τεστ - εργαλεία με εικόνες και θα ερωτηθούν σχετικά με το τι παρατηρούν. Κάθε παιδί θα απασχολείται περίπου 40' χωρίς επαναξιολόγηση. Από μέσα Φλεβάρη έως τέλος Οκτώβρη 2011 υπολογίζεται ότι θα διεξαχθεί η έρευνα σε ειδικά/ γενικά νηπιαγωγεία/ δημοτικά σε Αττική και Χαλκίδα.															
Σημειώστε τον κύριο θεματικό άξονα της έρευνας με αναφορά στον παρακάτω κατάλογο :															
Ιστορία της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτική Πολιτική κ Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικό Σύστημα: Βαθμίδες, Τύποι Εκπαίδευσης, Οργανισμοί 4.1 Προσχολική Αγωγή 4.2 4.3 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 4.4 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 4.5 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 4.6 Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση 4.7 Εκπαίδευση Ενηλίκων 4.8 Ειδική Αγωγή Ιδιωτική Εκπαίδευση Θεωρία και Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών Διδακτική Θεωρία και Πράξη 6.1 Γλώσσα 6.2 Ανθρωπιστικές Επιστήμες 6.3 Μαθηματικά 6.4 Φυσικές Επιστήμες 6.5 Τεχνολογία - Πληροφορική 6.6 Κοινωνικές Επιστήμες 6.7 Φυσική Αγωγή 6.8 Ξένες Γλώσσες 6.9 Αισθητική Αγωγή 7.0 Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα 7.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση 7.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση 7.3 Συμβουλευτική & Επ/κος Προσανατολισμός 8.0 Εκπαιδευτικό Υλικό κ Εκπαιδευτική Τεχνολογία 9.0 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση 10.0 Εκπαιδευτικός 11.0 Μάθηση 12.0 Ψυχολογία	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> Ονοματεπώνυμο Υπεύθυνου Έρευνας: Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Μέλη Ερευνητικής Ομάδας: Κοτετέ Μαρία </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> Επιστημονικός Φορέας : Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση & Πολιτισμός» Διεύθυνση Φορέα : Ελ. Βενιζέλου 70, 176 71 Αθήνα Τηλέφωνο : 2109549100 </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> Διεύθυνση ερευνητή : Μαρία Κοτετέ, </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> Φορέας/Πρόγραμμα Χρηματοδότησης : Δεν υπάρχει χρηματοδότηση Διεύθυνση Φορέα Χρηματοδότησης «» Τηλέφωνο : «» </td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> Έτος/Ετη διεξαγωγής έρευνας 2011 έως 2011 </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> Προγραμματισμένος χρόνος ολοκλήρωσης/δημοσίευσης 11^{ος} / 2011 μήνας έτος </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Ιδιότητα ερευνητή 1. Πανεπιστημιακός ή ερευνητής δημόσιου φορέα 2. Υποψήφιος διδάκτορας 3. Μεταπτυχιακός φοιτητής 4. Εκπαιδευτικός 5. Σχολικός σύμβουλος 6. Άλλη ιδιότητα </td> <td style="padding: 5px;"> Σημειώστε ως έξι λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας • Πεπιοθήσεις • Επικοινωνία • Συναισθημα • Κώφωση • Αναπτυξιακή Ψυχολογία • Ανάπτυξη Ατόμου </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Δείγμα έρευνας: 1. Διευθυντές σχολείων 2. Εκπαιδευτικοί 3. Μαθητές 4. Γονείς 5. Άλλοι </td> <td style="padding: 5px;"> Σχολική βαθμίδα δείγματος: 1. Νηπιαγωγείο 4. Ενιαίο Λύκειο 2. Δημοτικό 5. ΤΕΕ 3. Γυμνάσιο 6. Ειδική αγωγή νηπ/δημοτ για κωφά/ βαρήκοα παιδιά </td> </tr> </table>	Ονοματεπώνυμο Υπεύθυνου Έρευνας: Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Μέλη Ερευνητικής Ομάδας: Κοτετέ Μαρία		Επιστημονικός Φορέας : Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση & Πολιτισμός» Διεύθυνση Φορέα : Ελ. Βενιζέλου 70, 176 71 Αθήνα Τηλέφωνο : 2109549100		Διεύθυνση ερευνητή : Μαρία Κοτετέ,		Φορέας/Πρόγραμμα Χρηματοδότησης : Δεν υπάρχει χρηματοδότηση Διεύθυνση Φορέα Χρηματοδότησης «» Τηλέφωνο : «»		Έτος/Ετη διεξαγωγής έρευνας 2011 έως 2011	Προγραμματισμένος χρόνος ολοκλήρωσης/δημοσίευσης 11 ^{ος} / 2011 μήνας έτος	Ιδιότητα ερευνητή 1. Πανεπιστημιακός ή ερευνητής δημόσιου φορέα 2. Υποψήφιος διδάκτορας 3. Μεταπτυχιακός φοιτητής 4. Εκπαιδευτικός 5. Σχολικός σύμβουλος 6. Άλλη ιδιότητα	Σημειώστε ως έξι λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας • Πεπιοθήσεις • Επικοινωνία • Συναισθημα • Κώφωση • Αναπτυξιακή Ψυχολογία • Ανάπτυξη Ατόμου	Δείγμα έρευνας: 1. Διευθυντές σχολείων 2. Εκπαιδευτικοί 3. Μαθητές 4. Γονείς 5. Άλλοι	Σχολική βαθμίδα δείγματος: 1. Νηπιαγωγείο 4. Ενιαίο Λύκειο 2. Δημοτικό 5. ΤΕΕ 3. Γυμνάσιο 6. Ειδική αγωγή νηπ/δημοτ για κωφά/ βαρήκοα παιδιά
Ονοματεπώνυμο Υπεύθυνου Έρευνας: Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Μέλη Ερευνητικής Ομάδας: Κοτετέ Μαρία															
Επιστημονικός Φορέας : Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση & Πολιτισμός» Διεύθυνση Φορέα : Ελ. Βενιζέλου 70, 176 71 Αθήνα Τηλέφωνο : 2109549100															
Διεύθυνση ερευνητή : Μαρία Κοτετέ,															
Φορέας/Πρόγραμμα Χρηματοδότησης : Δεν υπάρχει χρηματοδότηση Διεύθυνση Φορέα Χρηματοδότησης «» Τηλέφωνο : «»															
Έτος/Ετη διεξαγωγής έρευνας 2011 έως 2011	Προγραμματισμένος χρόνος ολοκλήρωσης/δημοσίευσης 11 ^{ος} / 2011 μήνας έτος														
Ιδιότητα ερευνητή 1. Πανεπιστημιακός ή ερευνητής δημόσιου φορέα 2. Υποψήφιος διδάκτορας 3. Μεταπτυχιακός φοιτητής 4. Εκπαιδευτικός 5. Σχολικός σύμβουλος 6. Άλλη ιδιότητα	Σημειώστε ως έξι λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας • Πεπιοθήσεις • Επικοινωνία • Συναισθημα • Κώφωση • Αναπτυξιακή Ψυχολογία • Ανάπτυξη Ατόμου														
Δείγμα έρευνας: 1. Διευθυντές σχολείων 2. Εκπαιδευτικοί 3. Μαθητές 4. Γονείς 5. Άλλοι	Σχολική βαθμίδα δείγματος: 1. Νηπιαγωγείο 4. Ενιαίο Λύκειο 2. Δημοτικό 5. ΤΕΕ 3. Γυμνάσιο 6. Ειδική αγωγή νηπ/δημοτ για κωφά/ βαρήκοα παιδιά														

12.1 Ψυχολογικές Ιδιότητες Ατόμου και Ανάπτυξη Ατόμου 13.0 Επιστήμες της Αγωγής 14.0 Εκπαίδευση και Κοινωνία 14.1 Ισότητα και Μεροληψία 14.1.1 Ισότητα των Δύο Φύλων 14.2 Κοινωνικά Προβλήματα 14.2.1 Βία στα Σχολεία 14.2.2 Ναρκωτικά στα Σχολεία 15.0 Οικονομία και Εκπαίδευση 16.0 Συγκριτική Εκπαίδευση 17.0 Έρευνα και Μεθοδολογία 18.0 Γενικά Θέματα 19.0 Υγεία 19.1 Αγωγή υγείας	Πεδίο Έρευνας (Νομός/οί): Αττική και Ευβοίας (Χαλκίδα)
Αναλαμβάνω την υποχρέωση να καταθέσω στο Τμήμα Ερευνών του Π.Ι. ένα αντίγραφο της ολοκληρωμένης ή της δημοσιευμένης έρευνάς μου, για να καταχωριστεί στη Βιβλιοθήκη και μια περίληψη 100 λέξεων για να δημοσιευθεί στο Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας του Π.Ι._____ Υπογραφή:	

*Κωδικός 1 έως 5.

Επιστολή προς τους γονείς του 11ου Δημοτικού Αργυρούπολης

Αγαπητοί γονείς,

ονομάζομαι Μαρία Κοτετέ, είμαι εκπαιδευτικός και στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου σπουδών (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία & Εκπαιδευτική Πράξη», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο) εκπονώ διπλωματική εργασία σχετικά με το συναισθηματικό και επικοινωνιακό προφίλ παιδιών με και χωρίς δυσκολίες ακοής στην περιοχή της Αττικής και στη Χαλκίδα. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αξιολόγηση επικοινωνιακών χαρακτηριστικών (ανταπόκριση σε προφορικά μηνύματα που περιγράφουν εικόνες, αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από παρατήρηση εικόνων κλπ) σε μαθητές προ-νηπιακής, νηπιακής και δημοτικής βαθμίδας, σχολείων ειδικής και γενικής αγωγής με τη χρήση δοκιμασιών-παιχνιδιών. Τα παιδιά απαντούν προφορικά σε απλές ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε εικόνες στα πλαίσια παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα βοηθήσουν στην κατανόηση των επικοινωνιακών αναγκών μαθητών με και χωρίς δυσκολίες ακοής και στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Ελάχιστοι ερευνητές στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, έχουν ασχοληθεί με παρόμοια ζητήματα και πραγματικά πιστεύω ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι σημαντικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς. Για το λόγο αυτό, σας παρακαλώ να εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στη παρούσα εργασία προκειμένου να ολοκληρώσω τη συλλογή των στοιχείων που μου είναι απαραίτητα. Σας διαβεβαιώνω ότι οι δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές έχουν ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των πρότερων για τη συνεργασία.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί για την ερευνητική μελέτη που θα πραγματοποιηθεί στο 11ο Δημοτικό Αργυρούπολης, με ερευνήτρια την μεταπτυχιακή φοιτήτρια κα. Μαρία Κοτετέ, και επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου στις δραστηριότητες της συγκεκριμένης εργασίας.

Ονοματεπώνυμο και Υπογραφή γονέα

.....

Επιστολή προς τους γονείς του Ολοήμερου Δημοτικού Φιλοθέης

Αγαπητοί γονείς,

ονομάζομαι Μαρία Κοτετέ, είμαι εκπαιδευτικός και στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου σπουδών (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία & Εκπαιδευτική Πράξη», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο) εκπονώ διπλωματική εργασία σχετικά με το συναισθηματικό και επικοινωνιακό προφίλ παιδιών με και χωρίς δυσκολίες ακοής στην περιοχή της Αττικής και στη Χαλκίδα. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αξιολόγηση επικοινωνιακών χαρακτηριστικών (ανταπόκριση σε προφορικά μηνύματα που περιγράφουν εικόνες, αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από παρατήρηση εικόνων κλπ) σε μαθητές προ-νηπιακής, νηπιακής και δημοτικής βαθμίδας, σχολείων ειδικής και γενικής αγωγής με τη χρήση δοκιμασιών-παιχνιδιών. Τα παιδιά απαντούν προφορικά σε απλές ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε εικόνες στα πλαίσια παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα βοηθήσουν στην κατανόηση των επικοινωνιακών αναγκών μαθητών με και χωρίς δυσκολίες ακοής και στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Ελάχιστοι ερευνητές στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, έχουν ασχοληθεί με παρόμοια ζητήματα και πραγματικά πιστεύω ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι σημαντικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς. Για το λόγο αυτό, σας παρακαλώ να εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στη παρούσα εργασία προκειμένου να ολοκληρώσω τη συλλογή των στοιχείων που μου είναι απαραίτητα. Σας διαβεβαιώνω ότι οι δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές έχουν ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των πρότερων για τη συνεργασία.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί για την ερευνητική μελέτη που θα πραγματοποιηθεί στο Ολοήμερο Δημοτικό Φιλοθέης, με ερευνήτρια την μεταπτυχιακή φοιτήτρια κα. Μαρία Κοτετέ, και επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου στις δραστηριότητες της συγκεκριμένης εργασίας.

Ονοματεπώνυμο και Υπογραφή γονέα

Στοιχεία Γλωσσικά Σχολική Τάξη	Χρονικά Επιρρήματα	Τοπικά επιρρήματα	Ρήματα πεποιθήσεων (πχ. πιστεύω, νομίζω, κ.α.)	Αναγνώριση Συναισθημάτων	Διάκριση ομοιοτήτων/ διαφορών
Α' Τάξη					
Β' Τάξη					
Γ' Τάξη					
Δ' Τάξη					
Ε' Τάξη					
ΣΤ' Τάξη					
<i>*Τα παραπάνω στοιχεία συμπληρώνονται από τους δασκάλους του σχολείου</i>					

11° ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ, ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ _____

Στοιχεία Γλωσσικά Σχολική Τάξη	Χρονικά Επιρρήματα	Τοπικά επιρρήματα	Ρήματα πεποιθήσεων (πχ. πιστεύω, νομίζω, κ.α.)	Αναγνώριση Συναισθημάτων	Διάκριση ομοιοτήτων/ διαφορών
Προνήπιο					
Νήπιο					
<i>*Τα παραπάνω στοιχεία συμπληρώνονται από τους δασκάλους του σχολείου</i>					

11° ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ _____

