

# Κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με κώφωση με ακούντες συνομηλίκους τους κατά τη σχολική φοίτηση

*Ιφιγένεια Κοτσάνη, Μάρω Δόικου-Αυλίδου*

## Εισαγωγή

Οι κοινωνικές σχέσεις των κωφών παιδιών με ακούντα και κωφά άτομα συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη συναισθηματικής ασφάλειας και επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων (Piché & Hubert, 2007· Suárez, 2000· Wauters & Knoors, 2008). Επιπλέον, η αποδοχή των κωφών παιδιών και εφήβων από τους ακούντες συνομηλίκους τους συσχετίζεται με την ψυχική τους ευημερία (Wolters, Knoors, Gillissen & Verhoeven, 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι κωφοί μαθητές αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό με κωφούς απ' ό,τι με ακούντες συνομηλίκους τους (Kluwin, Stinson & Colarossi, 2002) καθώς η χρήση της νοηματικής εξασφαλίζει ευχέρεια στην επικοινωνία. Σε αυτές τις σχέσεις αισθάνονται πιο οικεία, νιώθουν πιο ασφαλείς και καλύπτουν την ανάγκη τους για μια «πραγματική» επικοινωνία με στόχο τη μακρόχρονη φιλία. Υπό το πρίσμα αυτό, η αποκλειστική χρήση της νοηματικής γλώσσας επιδρά αρνητικά στις κοινωνικές σχέσεις με τους ακούντες (Kluwin et al., 2002).

Η επαφή και οι σχέσεις του κωφού παιδιού με τους ακούντες συνομηλίκους τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές των γονέων σχετικά με τους τρόπους κοινωνικοποίησής του και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα φοιτήσει (Schick et al., 2012). Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς των κωφών παιδιών είναι ακούντες (Keating & Mirus, 2008) και επιδιώκουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου προτρέποντας τα παιδιά τους σε σύναψη κοινωνικών και φιλικών σχέσεων με ακούντες συνομηλίκους (McIlroy & Storbeck, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότερα παιδιά με κώφωση φοιτούν στο γενικό σχολείο, στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης ή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Angelides & Aravi, 2006/2007· Keating & Mirus, 2008· Stinson & Antia, 1999). Από τις ερευνητικές μαρτυρίες, όμως, προκύπτει πως, σε σύγκριση με τους ακούντες συμμαθητές τους, οι κωφοί μαθητές απορρίπτονται περισσότερο ή είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους και στις περισσότερες περιπτώσεις είναι απομονωμένοι κατά τη φοίτησή τους

σε γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου, 1997· Nikolaraizi & Hadjidakou, 2006· Stinson & Antia, 1999· Wolters et al., 2012).

Παρά το γεγονός ότι τα κωφά άτομα δημιουργούν σχέσεις με τους ακούοντες συνομηλίκους τους (Nunes, Pretzlik & Olsoon, 2001), οι δυσκολίες που συναντούν κατά την επικοινωνία δυσχεραίνουν την καλλιέργεια αυτών των σχέσεων (Al-shammari et al., 2014) και την εξέλιξή τους σε φιλίες (Stinson & Antia, 1999). Οι δυσκολίες στις σχέσεις των κωφών με τους ακούοντες συνδέονται και με άλλους παράγοντες όπως η απουσία υποστηρικτικών υπηρεσιών (Piché & Hubert, 2007), το φύλο (τα κωφά αγόρια είναι λιγότερο αποδεκτά από τα κορίτσια) (Wolters et al., 2012), οι προκαταλήψεις και η αρνητική συμπεριφορά των ακουόντων μαθητών (Λαμπροπούλου, 1997) και η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, η οποία επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των ακουόντων συνομηλίκων (Israelite, Ower & Goldstein, 2002). Οι τελευταίοι, συχνά, δεν έχουν την προθυμία ή την υπομονή ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που υπάρχουν στην επικοινωνία με τους κωφούς συμμαθητές τους (Foster, 1998· Keating & Mirus, 2008· Nunes et al., 2001). Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι σε σύγκριση με τις περιπτώσεις ομαδικής ένταξης (όπου μία ομάδα κωφών μαθητών φοιτούν στη γενική τάξη), κατά την ατομική ένταξη (ένας κωφός μαθητής στη γενική τάξη), οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής επάρκειας κατά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους ακούοντες συμμαθητές τους (Most, Ingber & Heled-Ariam, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η φοίτηση σε σχολεία κωφών παρέχει τη δυνατότητα πραγματικής επικοινωνίας και ουσιαστικών φιλικών σχέσεων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης της ταυτότητας των κωφών μαθητών (Foster, 1998· Λαμπροπούλου, 1997· Nikolaraizi & Hadjidakou, 2006). Ωστόσο, οι Musselman, Mootilal και MacKay (1996) διαπίστωσαν ότι οι κωφοί μαθητές που φοιτούσαν σε ξεχωριστά σχολεία παρουσίαζαν, κατά την εκτίμησή τους, χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικής προσαρμογής με ακούοντες αλλά και με κωφούς συνομηλίκους τους, σε σύγκριση με τους κωφούς μαθητές που παρακολουθούσαν ορισμένα ή τα περισσότερα μαθήματα στη γενική τάξη.

Η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με ακούοντες σχετίζεται και με το είδος της ταυτότητας που διαμορφώνει το κωφό άτομο. Στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφονται τα ακόλουθα είδη ταυτότητας που μπορεί να αναπτύξουν τα κωφά άτομα: α) ταυτότητα Κωφών, την οποία αναπτύσσουν τα άτομα που έχουν επαφές κυρίως με άλλα κωφά άτομα, αποδίδουν μεγάλη σημασία στη χρήση της νοηματικής γλώσσας, επικοινωνούν με αυτήν – εκτός από τις περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητη η χρήση της ομιλίας – και είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα των κωφών β) ταυτότητα ακουόντων: όσοι διαμορφώνουν αυτήν την ταυτότητα βασίζονται, κατά την επικοινωνία, κυρίως στην ομιλία

και προτιμούν τις κοινωνικές σχέσεις με ακούοντες γ) δι-πολιτισμική ταυτότητα: στην περίπτωση αυτή, γίνεται χρήση και των δύο τρόπων επικοινωνίας και συνάπτονται κοινωνικές και φιλικές σχέσεις τόσο με κωφά όσο και με ακούοντα άτομα δ) περιθωριοποιημένη ταυτότητα: τα άτομα αυτά δεν ανήκουν ούτε στον κόσμο των ακούοντων ούτε σε εκείνον των κωφών (Bat-Chava, 2000· McIlroy & Storbeck, 2011· Nikolaraizi & Hadjidakou, 2006· Nikolaraizi, 2007).

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται μία σχετική έλλειψη των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με διάφορες παραμέτρους που αφορούν την κοινωνική ένταξη των κωφών παιδιών και εφήβων (Kluwin et al., 2002· Wauters & Knoors, 2008· Wolters et al., 2012). Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η διερεύνηση του θέματος των κοινωνικών σχέσεων των κωφών μαθητών με τους ακούοντες συνομηλίκους τους είναι αρκετά περιορισμένη. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο την κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών.

### **Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της οπτικής των κωφών ατόμων αναφορικά με τις σχέσεις τους με ακούοντες συνομηλίκους κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής: α) κατά τη σχολική φοίτηση τα κωφά άτομα συνάπτουν κοινωνικές ή και ερωτικές σχέσεις με ακούοντες συνομηλίκους; β) τι μορφή έχουν αυτές οι σχέσεις; γ) κατά πόσο η οικογένεια, ο τρόπος επικοινωνίας, το σχολικό περιβάλλον και η συμμετοχή στην κοινότητα των Κωφών συντελούν στη δημιουργία τους;

### **Μέθοδος**

#### ***Συμμετέχοντες***

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα προγλωσσικώς κωφά άτομα ηλικίας 30 έως 35 ετών, που διέμεναν στο νομό Θεσσαλονίκης. Ο εντοπισμός των συμμετεχόντων έγινε μέσω του Σωματείου των Κωφών αλλά και μέσω γνωριμιών.

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ακούοντες γονείς καθώς και ακούοντα αδέρφια – με εξαίρεση μία περίπτωση. Προέρχονταν από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Όλοι ήταν απόφοιτοι λυκείου ενώ επτά είχαν φοιτήσει σε ανώτερα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλ. και πίνακα 1).

**Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων**

<b>Όνομα (ψευδώνυμο)</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Επικοινωνία</b>	<b>Σχολικό περιβάλλον</b>	<b>Συμμετοχή στην κοινότητα Κωφών</b>
<b>Αχιλλέας</b>	30	ΕΝΓ* και προφορικός λόγος	Γενικό σχολείο / σχολείο κωφών (στην Γ΄ Λυκείου)	όχι
<b>Νικολέτα</b>	32	Προφορικός λόγος	Γενικό σχολείο	όχι
<b>Θανάσης</b>	35	ΕΝΓ και προφορικός λόγος	Γενικό σχολείο / σχολείο κωφών (στο λύκειο)	ναι
<b>Ραφαήλ</b>	32	ΕΝΓ	Σχολείο κωφών	ναι
<b>Ηλιάνα</b>	33	ΕΝΓ	Σχολείο κωφών	ναι
<b>Δημήτρης</b>	33	ΕΝΓ	Σχολείο κωφών (δημοτικό, λύκειο) /γενικό σχολείο (γυμνάσιο)	ναι
<b>Σοφία</b>	35	Προφορικός λόγος	Γενικό σχολείο	όχι
<b>Ναυσικά</b>	30	Προφορικός λόγος	Γενικό σχολείο	όχι
<b>Λέσποινα</b>	30	ΕΝΓ	Σχολείο κωφών	ναι
<b>Ορέστης</b>	33	ΕΝΓ και προφορικός λόγος	Γενικό σχολείο / σχολείο κωφών (από Γ΄ γυμνασίου)	ναι

### *Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης προσδιορίστηκαν με βάση τα ερωτήματα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις βιντεοσκοπήθηκαν – με τη συναίνεση των συμμετεχόντων – καθώς διενεργήθηκαν στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) από την πρώτη συγγραφέα χωρίς την παρουσία διερμηνέα. Στη συνέχεια, μεταφέρθηκαν στην ελληνική γλώσσα από την πρώτη συγγραφέα η οποία είναι ακούουσα και γνωρίζει καλά την ΕΝΓ. Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων (Σωματείο των Κωφών, στο Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και σε δύο περιπτώσεις τα σπίτια των συμμετεχόντων) επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες ώστε να νιώθουν άνετα.

### *Ανάλυση δεδομένων*

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Δεδομένου ότι η βιβλιογραφία για το υπό εξέταση θέμα είναι περιορισμένη, υιοθετήθηκε η επαγωγική προσέγγιση (Hsieh & Shannon, 2005). Συνεπώς, οι κατηγορίες δεν ήταν προκαθορισμένες αλλά διαμορφώθηκαν από την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, έγινε αρκετές φορές ανάγνωση του υλικού και σημειώθηκαν κώδικες δίπλα στο κείμενο. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση μεταξύ των κωδικών και ομαδοποιήθηκαν οι κώδικες που παρουσίαζαν ομοιότητες ως προς το περιεχόμενό τους. Με τη διαδικασία αυτή διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες έχοντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα. Ακολούθησε εξέταση των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών και αναμόρφωση των τελευταίων, όπου κρίθηκε απαραίτητο (Graneheim & Lundman, 2004· Hsieh & Shannon, 2005). Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του συστήματος κατηγοριών, το υλικό αναλύθηκε και από τις δύο ερευνητριες. Η συμφωνία μεταξύ των δύο ερευνητριών ήταν ικανοποιητική (75%).

## **Ευρήματα**

### *Αυτοπροσδιορισμός σε σχέση με την κώφωση*

Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι γεννήθηκαν κωφοί εξαιτίας προγεννητικών ή περιγεννητικών παραγόντων, ενώ κάποιοι άλλοι επισήμαναν πως έχασαν την ακοή τους εξαιτίας κάποιας ασθένειας ή ακατάλληλης χορήγησης φαρμάκων κατά τη διάρκεια της βρεφικής ή των πρώτων χρόνων της παιδικής τους ηλικίας.

«Γεννήθηκα κωφός. Δεν υπάρχει γιατί και πώς. Απλώς γεννήθηκα. Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ήμουν κωφός» (Ραφαήλ).

«Γεννήθηκα πρόωρα, περίπου εφτά μηνών. Με έβαλαν σε θερμοκοιτίδα και εκεί μου έδιναν πολλά φάρμακα. Αυτά πείραζαν το ακουστικό μου σύστημα και έτσι από νεογέννητο, ούτε μία εβδομάδα δηλαδή, έχασα την ακοή μου» (Αχιλλέας).

Κάποιοι συμμετέχοντες τόνισαν ότι δεν αντιμετωπίζουν την κώφωση ως ένα πρόβλημα που μπορεί να τους απομονώσει από το κοινωνικό σύνολο υπογραμμίζοντας τη σημασία της κοινωνικής τους ένταξης αλλά και την αναγκαιότητα αποδοχής, από την πλευρά του κωφού ατόμου, των περιορισμών που συνεπάγεται η κώφωση.

«Θεωρώ πως πρέπει να αποδεχθείς το πρόβλημα ακοής σου και τις δυνατότητες σου και να προσπαθήσεις να αναπτύξεις τα άλλα προσόντα σου. Είναι δύσκολο να υστερείς σε κάτι και σίγουρα σου αφήνει κατάλοιπα και απωθημένα αλλά αν δεν προσπαθήσεις να αντιμετωπίσεις τα προβλήματα σου, θα απομονωθείς κοινωνικά...» (Αχιλλέας).

«Σε όλες τις σχέσεις μου αισθανόμουν όπως αισθάνονται όλοι. Δεν αλλάζει αυτό, δεν υστερώ σε κάτι... Έμπαινα συνειδητά στις σχέσεις γνωρίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά τους. Δεν είμαι μόνο η κώφωσή μου. Είμαι πολλά περισσότερα από αυτό!» (Σοφία).

Έξι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών και έδειξαν να θεωρούν τη συμμετοχή τους σε αυτήν ιδιαίτερα σημαντική. Οι υπόλοιποι δήλωσαν πως δεν ήταν και δεν επιθυμούσαν να είναι μέλη της κοινότητας των Κωφών δεδομένου ότι επικοινωνούν μέσω της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, ένας από αυτούς εξέφρασε τις επιφυλάξεις του ως προς τον ρόλο της κοινότητας στην κοινωνική ένταξη των κωφών ατόμων.

«Ναι παντού. Όπου και να βρισκόμουν ανήκα στην κοινότητα! Ακόμα και τώρα» (Θανάσης).

«Όχι. Πρόσφατα έμαθα ότι υπάρχει «κοινότητα των Κωφών» και ξαφνιαστήκα με την ύπαρξη αυτής της «κοινότητας». Δεν έχω ακούσει να υπάρχει αντίστοιχη κοινότητα των τυφλών ή των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα και θεωρώ ότι συμβάλλει αρνητικά η ύπαρξη τέτοιας κοινότητας στην ισορροπημένη ένταξη του ανθρώπου στο κοινωνικό σύνολο... όμως μπορούσα να

αντεπεξέλθω με τους ακούοντες, δεν υπήρχε η ανάγκη να ψαχτώ για κάτι» (Αχιλλέας).

### ***Η στάση της οικογένειας***

Τα περισσότερα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στην στάση αποδοχής, την αγάπη και την στήριξη που δέχθηκαν από τους γονείς τους. Ωστόσο, τρεις συμμετέχοντες έκαναν λόγο για τα δυσάρεστα συναισθήματα που αρχικά είχε προκαλέσει η ύπαρξη της κώφωσης στους γονείς τους.

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση στο γεγονός ότι οι γονείς τους επιδίωκαν την ενίσχυση της κοινωνικής τους ένταξης. Η παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, η ενθάρρυνση για δημιουργία σχέσεων με ακούοντες συνομηλίκους και η αποφυγή ιδιαίτερης μεταχείρισης του παιδιού λόγω της κώφωσης αποτελούσαν τις κυριότερες ενέργειες που υιοθέτησαν οι γονείς για τον σκοπό αυτό.

«Δεν την [τη μητέρα του] ένοιαζε [η ύπαρξη κώφωσης]. Μ' αγαπούσε! Γιος της είμαι!» (Ορέστης).

«Κοίτα, και οι δύο είναι ακούοντες. Γέννησαν δύο κωφά παιδιά. Σίγουρα στην αρχή στενοχώρια και απογοήτευση. Διάφορες σκέψεις για τις μελλοντικές ζωές μας. Δυσκολεύτηκαν αλλά έμαθαν!» (Ηλιάννα).

«Οι γονείς μου είναι γιατροί. Με ώθησαν να διαβάζω, να συμμετέχω ισότιμα με τα ακούοντα παιδιά στο σχολείο, γενικώς μου συμπεριφέρθηκαν μάλλον σαν να είμαι ακούον παιδί... και να με αντιμετωπίζουν ισότιμα οι ακούοντες σε κάθε κοινωνική μας συναναστροφή! Δε με ξεχώρισαν ποτέ από τον αδερφό μου που ακούει» (Σοφία).

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην αποδοχή που συνάντησαν από τους περισσότερους συγγενείς τους και στην αγάπη που τους έδειχναν. Ωστόσο, κάποιοι επισήμαναν τις δυσκολίες επικοινωνίας, τη στενοχώρια και την αμηχανία που ένιωθαν ορισμένοι συγγενείς τους. Σε δύο περιπτώσεις οι συμμετέχοντες δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν τη στάση των συγγενών τους ως προς την κώφωση είτε επειδή δεν είχαν επαφή μαζί τους είτε επειδή οι γονείς τους απέφευγαν συζητήσεις σχετικά με το θέμα αυτό με τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας.

«Δεν ένοιαξε την υπόλοιπη οικογένειά μου αν άκουγα ή όχι. Δεν είχε και κάποια σχέση αυτό για εμένα» (Ραφαήλ).  
 «[δεν έχω παράπονο] παρά μόνο από ορισμένους. Δεν ήξεραν να μου φερθούν. Τους πλησίαζα εγώ και αυτοί μόνο τότε μου μιλούσαν» (Ναυσικά).

### **Φοίτηση στο σχολείο**

Τρεις συμμετέχοντες είχαν φοιτήσει σε σχολείο κωφών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης ενώ άλλοι τρεις είχαν φοιτήσει μόνο σε σχολείο ακουόντων. Οι τελευταίοι τόνισαν τις δυσκολίες που αρχικά συνάντησαν κατά τη σχολική φοίτηση καθώς και την ανησυχία και τις ενέργειες των γονέων τους προκειμένου να ενημερωθεί το προσωπικό του σχολείου για την ιδιαιτερότητά τους και να διασφαλιστεί η παροχή στήριξης προς αυτούς.

«Μόνο σε σχολείο κωφών. Δεν άλλαξα. Δεν υπήρχε κανένας λόγος να πάω σε άλλο» (Δέσποινα)  
 «Όταν πήγα στην Α' τάξη, πρώτη φορά σχολείο, με πήγε η μητέρα μου, ενημέρωσε το σχολείο και επέμενε ότι δεν θα με έστελνε σε ειδικό σχολείο. Η δασκάλα με βοήθουσε πολύ. Όλοι οι δάσκαλοι που είχα δηλαδή» (Νικολέτα).

Κάποια από τα υπόλοιπα άτομα, ενώ στην αρχή φοιτούσαν σε σχολείο κωφών, στη συνέχεια φοίτησαν σε γενικό σχολείο καθώς οι γονείς τους έκριναν πως αυτό θα τους βοηθούσε στη μάθηση. Αντιθέτως, άλλοι συμμετέχοντες, που αρχικά φοιτούσαν σε σχολείο ακουόντων προκειμένου να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο, αργότερα φοίτησαν σε σχολείο κωφών ώστε να εξασφαλίσουν καλύτερη βαθμολογία. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αναφορές τους, στο γενικό σχολείο συνάντησαν πολλές δυσκολίες και οι επιδόσεις τους ήταν αρκετά χαμηλές.

«Σε δημοτικό πήγα σε ακουόντων. Μετά σε σχολείο κωφών γιατί η μαμά ήθελε στην αρχή να μάθω να μιλάω... Ναι, άλλαξα» (Ορέστης).  
 «...Στα σχολεία των κωφών είχα άριστους βαθμούς ενώ στο σχολείο ακουόντων ...έτσι κι έτσι...Αν δεν πήγαινα, μυαλό μηδέν. Στο σχολείο για τους ακουόντες... ήταν δύσκολα πολύ... πολλά μαθήματα... δυσκολεύτηκα» (Θανάσης).



### **Σχέσεις με κωφούς συνομηλίκους**

Οι συμμετέχοντες γνώρισαν και έκαναν παρέα με άλλους συνομηλίκους με κώφωση στο σχολείο κωφών όπου είχαν φοιτήσει είτε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης είτε σε κάποιες τάξεις. Ωστόσο, στο γενικό σχολείο, κάποιοι συμμετέχοντες δεν δημιούργησαν κοινωνικές σχέσεις με άλλα κωφά άτομα που φοιτούσαν σε αυτό.

«Πήγαινα σε σχολείο κωφών. Έκανα λοιπόν παρέα με κωφούς από την τάξη μου αλλά και μεγαλύτερους σε ηλικία. Ήταν πιο άνετα» (Ηλιάνα).

«Στο γυμνάσιο [ακούοντων] ήταν ακόμα ένα κωφό κορίτσι αλλά δεν είχαμε επαφή. Δεν μιλούσε καλά και κρατούσε όλους σε απόσταση. Έτσι, δεν είχαμε επαφή» (Νικολέτα).

Τα περισσότερα άτομα μίλησαν πολύ θετικά για τις σχέσεις τους με τους κωφούς συνομηλίκους τους. Τόνισαν τη στενή συναισθηματική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και την ευχέρεια που υπήρχε στην επικοινωνία. Μόνο ένα άτομο που φοίτησε στο σχολείο κωφών στην Γ' Λυκείου ανέφερε πως δεν αισθανόταν οικειότητα με τους κωφούς συμμαθητές του.

«Όταν ήρθα στο χωριό, στο Λύκειο, μου έλειπαν οι φίλοι μου στη Θεσσαλονίκη, από το σχολείο κωφών αλλά και από το σχολείο στην Αθήνα. Πήγαινα κάθε Σαββατοκύριακο να τους δω και να πούμε τα νέα μας. Ήταν καλύτερα μαζί τους. Τις ήθελα αυτές τις σχέσεις. Ένιωθα πιο άνετα και με καταλάβαιναν χωρίς να χρειάζεται να εξηγώ» (Θανάσης).

«Νιώθω ότι δεθήκαμε. Έκανα και νέες γνωριμίες στα άλλα σχολεία με τους κωφούς. Εγώ το ήθελα και το κυνήγησα. Τώρα είμαστε φίλοι με όλους» (Δημήτρης).

«Πήγα και σε κωφών. Όταν πήγα εκεί, ξαφνιάστηκα. Γιατί όλα ήταν διαφορετικά, συμπεριφορά, κουλτούρα. Ήταν σαν να πηγαίνω σε άλλη χώρα... Αλλά με ζήλευαν επειδή και ήξερα νοηματική και καταλάβαινα την καθηγήτρια πιο γρήγορα και πιο εύκολα...» (Αχιλλέας).

### **Σχέσεις με ακούοντες συνομηλίκους**

Όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν παρέα με ακούοντες συνομηλίκους τους κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, επρόκειτο για απλές γνωριμίες ή για συναναστροφή κατά τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Κάποια άτομα τόνισαν πως είχαν ελάχιστες επαφές με ακούοντες συνομηλίκους τους.

Συνήθως ήταν οι ακούοντες που έπαιρναν την πρωτοβουλία για τη δημιουργία της σχέσης, κυρίως κατά την παιδική ηλικία, καθώς τα κωφά άτομα ήταν συχνά διστακτικά. Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, αναφέρθηκε πως οι σχέσεις αυτές δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία και από τις δύο πλευρές. Σε μία μόνο περίπτωση το κωφό άτομο πλησίαζε πρώτο τους ακούοντες συνομηλίκους του.

Στις επαφές τους με τους ακούοντες, οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ότι ήταν διαφορετικοί. Ορισμένοι βίωναν τη διαφορετικότητά τους με θετικό τρόπο επειδή είχαν καταφέρει να αποκτήσουν την εκτίμηση των συμμαθητών τους λόγω των καλών τους επιδόσεων ενώ άλλοι αισθάνονταν μειονεκτικά.

«Εγώ βέβαια κοιτούσα ντροπαλά τους ακούοντες. Δεν ήξερα τι ήθελαν. Δίσταζα πάντα γιατί νόμιζα ότι φαινόμουν κωφός... Πρώτα οι ακούοντες με πλησίαζαν. Δηλαδή μου έλεγαν ‘γεια σου’, εγώ τους κοιτούσα ντροπαλός ήμουν. Παιδάκι. Δίσταζα τόσο πολύ και διστακτικά έλεγα ‘γεια’» (Θανάσης).

«Όμως, επειδή προσπαθούσα πολύ και ήμουν η καλύτερη μαθήτρια, απουσιολόγος, σημαιοφόρος, αισθανόμουν ξεχωριστή αλλά με θετικό τρόπο. Είχα την εκτίμηση και το σεβασμό όλων λόγω των γνώσεών μου και αυτό μου έδινε θάρρος για μάθηση» (Σοφία).  
«Άλλες φορές φυσιολογικά και άλλες μειονεκτικά. Αναλόγως τη διάθεσή τους αλλά και τη δική μου. Επέλεγα τις παρέες αλλά κάποιες φορές αισθανόμουν και έξω από τα νερά μου» (Ναυσικά).

Η δυνατότητα συναναστροφής με ακούοντες συνομηλίκους στο οικογενειακό, κοινωνικό ή σχολικό περιβάλλον και η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, κυρίως αθλητικές, καθώς και το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο και η στάση της οικογένειας αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες που συνετέλεσαν στη δημιουργία σχέσεων με ακούοντες συνομηλίκους. Επιπλέον, σε μία περίπτωση ως παράγοντας που συνέβαλε στη σύναψη σχέσεων με ακούοντες αναφέρθηκε το γεγονός ότι οι ακούοντες που έκαναν παρέα με τη συνεντευξιζόμενη ένιωθαν και οι ίδιοι περιθωριοποιημένοι.

«... Στη γειτονιά. Το ένα σπίτι ήταν δίπλα στο άλλο. Κάναμε παρέα από μικρή ηλικία, βόλτες και πάρτι. Από μικρά μεγαλώναμε μαζί και συνεχίζαμε έτσι... Η γειτονιά βοήθησε να έχω εγώ σχέσεις με ακούοντες. Σου είπα, μεγαλώναμε μαζί!» (Ηλιάνα).

«Το επάγγελμα των γονέων μου και το μορφωτικό τους επίπεδο, επηρέασε σε γενικές γραμμές πολύ θετικά τη σχέση μου με το περιβάλλον μου. Δεν απομονώθηκα ποτέ από τον περίγυρο μου λόγω της κώφωσής μου» (Αχιλλέας).

«Έκανα παρέα με ακούοντες. Όμως τον παράγοντα που οδήγησε σ' αυτές τις σχέσεις τον κατάλαβα αργότερα. Μεγαλώνοντας συνειδητοποίησα ότι τα περισσότερα παιδιά που μου έδειξαν ενδιαφέρον είχαν δικά τους θέματα κοινωνικού αποκλεισμού που δεν μπορούσα να δω τότε, είτε λόγω επιλογών είτε όχι. Δηλαδή όποιος για όποιο λόγο ένιωθε περιθωριοποιημένος είναι πιο φυσικό να τείνει το χέρι σε κάποιον διαφορετικό» (Σοφία).

Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από τις κοινωνικές σχέσεις με τους ακούοντες ήταν γενικά θετικές καθώς ήταν αγαπητοί από τους ακούοντες συνομηλίκους τους, οι οποίοι τους βοηθούσαν και τους συμπεριφέρονταν καλά και μοιράζονταν μαζί τους ευχάριστες στιγμές. Ωστόσο, κάποιες αναφορές ανέδειξαν τις προκαταλήψεις και την αρνητική στάση ορισμένων ακουόντων μαθητών.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η επικοινωνία γινόταν στην ελληνική γλώσσα με τη χρήση της χειλεανάγνωσης και του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου. Αρκετοί από τους συνεντευξιζόμενους, όμως, επισήμαναν ότι συχνά δεν προλάβαιναν να παρακολουθήσουν τα λεγόμενα του άλλου με τη χειλεανάγνωση, κουράζονταν κατά τη συζήτηση και αισθάνονταν απομονωμένοι. Επιπλέον, όταν επιχειρούσαν να μιλήσουν, οι ακούοντες δεν κατανοούσαν την ομιλία τους ή έχαναν την υπομονή τους.

«Παίζαμε, γελούσαμε και από μικρή τους μάθαινα νοηματική. Μου άρεζε! Και συνέχεια μου ζητούσαν να τους μάθω βρισιές. Εκεί γελούσαμε πολύ. Πρόβλημα δεν είχα. Με ρωτούσαν, τους έδειχνα. Με βοηθούσαν, τους βοηθούσα. Συνηθίσαμε όλοι μαζί. Ήμουν ένα μαζί τους» (Ηλιάνα).

«Κάποια στιγμή όμως, στην αρχή του γυμνασίου, για λίγο, νόμιζαν ότι ήμουν χαμηλού δείκτη νοημοσύνης και με κουτσομπολεύαν αλλά και με κορόιδευαν. Ήταν στα διαλείμματα όλοι μαζί, στην αρχή του σχολείου και με κοιτούσαν και γελούσαν. Όταν με κορόιδευαν, τους κορόιδευα και εγώ και τους κατηγορούσα

μπροστά τους για την άσχημη συμπεριφορά τους» (Νικολέτα).  
 «Πολλές δυσκολίες. Αρχικά ρατσισμός. Ήμουν ο κωφός συμμαθητής και έτσι έπρεπε να τους δείξω ότι δεν διέφερα και πολύ. Τα κατάφερα» (Ορέστης).  
 «Μεγάλο πρόβλημα στην επικοινωνία όταν ο άλλος δεν ξέρει νοηματική. Έγραφαν σε χαρτάκι, μου το έδιναν και τους απαντούσα. Δεν ήθελα να κάνω παρέα με ακούντες. Δεν με γέμιζε, ένιωθα μόνος και ότι δεν με καταλάβαιναν. Η επικοινωνία ουσιαστικά με δυσκόλευε και γι' αυτό δεν ήθελα να έχω ακούντες φίλους» (Ραφαήλ).

Αν και σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν παρέα με ακούντες συνομηλικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν στη δυσκολία δημιουργίας ή στην απουσία φιλικών σχέσεων με αυτούς στο γενικό σχολείο. Αντιθέτως, μερικοί δήλωσαν πως οι σχέσεις με τους ακούντες έγιναν φιλικές αλλά σε ελάχιστες περιπτώσεις διατηρήθηκαν.

«Φυσικά και έκανα παρέα αλλά δυσκολευόμουν να βρω πιο στενές σχέσεις. Ήμουν το μόνο κωφό άτομο στο σχολείο, σε όλο το σχολείο... Δυσκολευόμουν όμως να βρω πιο στενούς φίλους» (Σοφία).  
 «Υπήρχαν κάποιες σχέσεις που εξελίχθηκαν σε φιλίες. Αλλά επειδή ήρθα εδώ, λογικά χαθήκαμε» (Νικολέτα).

### ***Ερωτικές σχέσεις με ακούντες***

Κατά τη συνέντευξη οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν είχαν συνάψει ερωτικές σχέσεις με ακούντες συνομηλικούς τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Με εξαίρεση δύο περιπτώσεις, η απάντηση ήταν καταφατική.

«Βέβαια και είχα ερωτική σχέση! Στο λύκειο, στην τελευταία τάξη. Όσο να' ναι βγαίναμε έξω. Είχα δύο-τρία φλερτ. Λίγο χεράκι-χεράκι και βγαίναμε!» (Νικολέτα).

Γενικά, η εμπειρία των συμμετεχόντων από αυτές τις σχέσεις ήταν θετική. Ανακάλεσαν όμορφες αναμνήσεις και τα συναισθήματα ηρεμίας και ασφάλειας που είχαν νιώσει. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξαν προβλήματα στη σχέση που οφείλονταν στις επιφυλάξεις των κωφών ατόμων ότι οι ακούντες θα τους εκμεταλλευτούν. Σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε η επιπολαιότητα ή η έλλειψη ετοιμότητας από την πλευρά των ίδιων των κωφών ατόμων να δεσμευτούν στη σχέση.

«Αισθανόμουν υπέροχα, είχα ασφάλεια, συντροφικότητα. Υπήρχε αμοιβαία αγάπη, επιθυμία αλλά και καυγάδες και διαφωνίες. Ήταν μια κλασική σχέση χωρίς κάποιες ιδιαιτερότητες. Βέβαια, έφυγε και δεν κρατήσαμε» (Αχιλλέας).

«Εγώ ήμουν επιφυλακτική γιατί όσο να' ναι πονηρεύσει λίγο, μήπως σε εκμεταλλευτούν. Εντάξει και μικροί ήμασταν περιορισμένοι αλλά νομίζω ότι ήταν λογικό» (Νικολέτα).

Κατά την άποψη των περισσότερων συμμετεχόντων, η ύπαρξη της κώφωσης επέδρασε με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στις ερωτικές τους σχέσεις με τους ακούοντες. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία επηρέασαν τόσο την αρχική προσέγγιση όσο και την εξέλιξη της σχέσης. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες ήταν η αρνητική στάση των άλλων ατόμων του κοινωνικού περιγύρου καθώς και η έλλειψη αποδοχής και κατανόησης από την πλευρά του συντρόφου. Ωστόσο, κάποιοι συμμετέχοντες έκριναν πως η ύπαρξη της κώφωσης δεν επηρέασε τις ερωτικές τους σχέσεις και τόνισαν πως η κώφωση μπορεί να ασκεί και γοητεία στο άλλο φύλο και δεν προσδιορίζει το σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου.

«Δύσκολη η επικοινωνία. Ένιωθα ότι δεν θα προχωρούσε. Στην αρχή γράφαμε σε χαρτάκια, μετά της μάθαινα λίγο-λίγο νοηματική με άλφα-βήτα και μετά κανονική νοηματική αλλά πολύ αργά. Δεν μπορείς να επικοινωνείς έτσι. Αυτά συμβαίνουν. Επηρεάζεσαι γενικά! Πιο πολύ εγώ δηλαδή» (Δημήτρης).

«Δύσκολα ήταν. Η επικοινωνία δηλαδή. Δύσκολα. Δεν ήθελε να μάθει... αν το ήθελε, εγώ θα της έδειχνα. Αυτή δεν ήθελε. Άρα επηρέασε σίγουρα. Προς το αρνητικό...» (Ορέστης).

«Οι άντρες που επέλεξαν να είναι μαζί μου το έκαναν για την προσωπικότητά μου και όχι για το αν ακούω ή όχι» (Δέσποινα).

## Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν παρέα, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, με ακούοντες συνομηλίκους τους, τους οποίους γνώρισαν στο σχολείο, στη γειτονιά ή/και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Γενικά, οι σχέσεις τους με τους ακούοντες συνομηλίκους τους ήταν αρμονικές και η συμπεριφορά των τελευταίων προς αυτούς θετική. Στις περισσότερες περιπτώσεις, μάλιστα, οι κοινωνικές επαφές δημιουργούνταν με πρωτοβουλία των ακούοντων, κάτι που υποδηλώνει μία στάση ευαισθητοποίησης ή αποδοχής. Ανάλογα είναι τα ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες κα-

τέδειξαν ότι τα κωφά άτομα είχαν θετικές εμπειρίες στις σχέσεις τους με τους ακούοντες συνομηλίκους τους (Wauters & Knoors, 2008).

Η επιδίωξη των γονέων για την ένταξη των κωφών ατόμων στην κοινωνία των ακούοντων αποτέλεσε βασικό παράγοντα για τη δημιουργία σχέσεων με ακούοντες συνομηλίκους. Στις μισές περιπτώσεις, η ένταξη των κωφών παιδιών επιχειρήθηκε με την εκμάθηση προφορικού λόγου και τη φοίτηση σε γενικό σχολείο. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με εκείνα άλλων σχετικών ερευνών (McIlroy & Storbeck, 2011· Schick et al., 2012).

Η φοίτηση στο γενικό σχολείο, αν και παρείχε τη δυνατότητα συναναστροφής με ακούοντες συνομηλίκους, συνετέλεσε ώστε τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα να έρθουν αντιμέτωπα με τις δυσκολίες που συνεπάγεται η κοινωνική τους ένταξη σε περιβάλλοντα ακούοντων. Σε κάποιες – λίγες – περιπτώσεις οι συμμετέχοντες που φοίτησαν σε γενικό σχολείο έγιναν αποδέκτες χλευασμών και προσβολών από την πλευρά των ακούοντων συμμαθητών τους (Λαμπροπούλου, 1997). Επιπλέον, αν και αρκετοί δήλωσαν πως είχαν δημιουργήσει φιλίες με ακούοντες συνομηλίκους τους, ορισμένοι ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν ως προς τη σύναψη φιλικών σχέσεων με ακούοντες επισημαίνοντας πως αισθάνονταν «διαφορετικοί», «αποξενωμένοι» ή «έξω από τα νερά τους» μέσα στην ομάδα των ακούοντων συνομηλίκων τους. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι κωφοί μαθητές παραμένουν συχνά απομονωμένοι όταν φοιτούν σε γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου, 1997· Nikolaraizi & Hadjidakou, 2006· Wolters et al., 2012).

Βασικό εμπόδιο για την ανάπτυξη των σχέσεων των κωφών ατόμων με τους ακούοντες συνομηλίκους τους αποτελεί η δυσκολία στην επικοινωνία (Al-shammari et al., 2014) καθώς αποτρέπει τους τελευταίους να επιλέξουν τους κωφούς μαθητές ως φίλους (Foster, 1998· Most et al, 2012· Nunes et al., 2001· Stinson & Antia 1999). Αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τα λεγόμενα των ακούοντων με τη χειλεανάγνωση, με αποτέλεσμα να κουράζονται και να μη συμμετέχουν στη συζήτηση. Η απροθυμία των ακούοντων να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της επικοινωνίας τους με τους κωφούς και να αξιοποιούν τα διαθέσιμα οπτικά μέσα (π.χ. διατήρηση βλεμματικής επαφής) γι αυτόν τον σκοπό διαπιστώνεται συχνά σε σχετικές έρευνες (Keating & Migus, 2008).

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες που φοίτησαν αποκλειστικά ή για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχολείο κωφών ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις με κωφούς συνομηλίκους τους. Οι σχέσεις αυτές, χαρακτηρίστηκαν ως σχέσεις ζωής, καθώς υπήρχε αποδοχή, αλληλοκατανόηση και ισοτιμία. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την οικειότητα που αισθάνονταν στις σχέσεις αυτές, ενώ προσδιόρισαν τις φιλικές τους σχέσεις με ακούοντες κάνοντας αναφορά κυρί-

ως στους κοινωνικούς δεσμούς που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους (π.χ. βράφιση του παιδιού του ακούοντα φίλου τους) και όχι στα συναισθήματα που βίωναν. Όπως υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα, οι κωφοί μαθητές αισθάνονται συναισθηματικά πιο ασφαλείς στις φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους τους με ακουστική ανεπάρκεια (Stinson & Antia 1999). Σε ελάχιστες περιπτώσεις ατόμων που είχαν φοιτήσει αποκλειστικά ή για το μεγαλύτερο διάστημα της σχολικής φοίτησης σε γενικό σχολείο αναφέρθηκε απουσία σχέσεων με άλλους κωφούς, η οποία οφειλόταν στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες είχαν αναπτύξει την ομιλία και δεν επικοινωνούσαν πολύ με την ENΓ (Keating & Mirus, 2008· Nikolaraizi, 2007).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες που φοίτησαν στο γενικό σχολείο είτε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης είτε για κάποιο χρονικό διάστημα αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που συνάντησαν στον ακαδημαϊκό τομέα και τόνισαν τις προσπάθειές τους να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Nikolaraizi & Hatzikakou, 2006). Ωστόσο, έκριναν ότι το επίπεδο των γνώσεων στο γενικό σχολείο είναι υψηλότερο από εκείνο του σχολείου κωφών, κάτι που έχει διαπιστωθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες. (Angelides & Aravi 2006/2007· McIlroy & Storbeck, 2011· Nikolaraizi & Hatzikakou, 2006· van Gurp, 2001).

Ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε να σχετίζεται με την ανάπτυξη σχέσεων με ακούοντες συνομηλίκους ήταν η συμμετοχή στην κοινότητα των Κωφών. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτοπροσδιορίστηκαν ως κωφοί. Έξι συμμετέχοντες ήταν μέλη της κοινότητας των Κωφών. Τέσσερα από τα άτομα αυτά επικοινωνούσαν αποκλειστικά με την ENΓ και πέντε είχαν φοιτήσει αποκλειστικά ή κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής φοίτησης σε σχολείο κωφών. Τα άτομα αυτά, κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, είχαν κοινωνικές και φιλικές σχέσεις κυρίως με κωφούς συνομηλίκους. Αντιθέτως, οι υπόλοιποι δεν συμμετείχαν στην κοινότητα των Κωφών επειδή θεωρούσαν ότι αυτό δεν συμβάλλει στην προσωπική τους εξέλιξη τους και δεν τους παρέχει δυνατότητα για γνωριμίες με ακούοντες. Στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι ορισμένα κωφά άτομα με ταυτότητα ακουόντων θεωρούν ότι η συναναστροφή με κωφά άτομα στο πλαίσιο της Κοινότητας των Κωφών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την κοινωνική τους ένταξη (Israelite et al., 2002· Keating & Mirus, 2008· Nikolaraizi, 2007). Ο προσδιορισμός της ταυτότητας των συμμετεχόντων δεν αποτελούσε στόχο της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, τα εν λόγω άτομα φάνηκε να παρουσιάζουν στοιχεία που διαπιστώνονται συχνά σε άτομα με ταυτότητα ακουόντων, όπως είναι η χρήση του προφορικού λόγου και η φοίτηση αποκλειστικά ή για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε γενικό σχολείο (Nikolaraizi & Hatzikakou, 2006).

Τέλος, όσον αφορά τη σύναψη ερωτικών σχέσεων, τα περισσότερα κωφά άτομα είχαν συνάψει ερωτικές σχέσεις με ακούοντες και είχαν θετικές εμπειρίες από αυτές. Ωστόσο, οι δυσκολίες στην επικοινωνία καθώς και άλλοι παράγοντες που σχετίζονταν με την ύπαρξη της κώφωσης επηρέασαν αρνητικά την εξέλιξη των σχέσεων αυτών. Στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται πως τα κωφά άτομα με ταυτότητα κωφών ή με διπολιτισμική ταυτότητα προτιμούν να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις και να παντρεύονται με κωφά άτομα προκειμένου να επικοινωνούν ουσιαστικά με τον/την σύντροφό τους και να μην αισθάνονται μειονεκτικά (Foster, 1998), ενώ εκείνα με ταυτότητα ακουόντων έχουν ερωτικές σχέσεις με ακούοντες (Nikolarazi & Hatzikakou, 2006· Nikolarazi, 2007).

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε πως οι σχέσεις των κωφών ατόμων με τους ακούοντες συνομηλίκους τους, αν και θετικές, δεν χαρακτηρίζονταν από ουσιαστική επικοινωνία ενώ οι φιλίες μεταξύ τους δεν φάνηκε να χαρακτηρίζονται από στενούς συναισθηματικούς δεσμούς. Η δημιουργία σχέσεων των συμμετεχόντων με τους συνομηλίκους τους είχε κυρίως ως αφετηρία τις προσπάθειες των γονέων των συμμετεχόντων αλλά και τη θετική στάση των ιδίων και των ακουόντων συμμαθητών τους. Σε καμία περίπτωση δεν έγινε αναφορά σε κάποιες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές πρακτικές που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των κωφών ατόμων και των ακουόντων συμμαθητών τους στο γενικό σχολείο. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η απουσία κατανόησης και στήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, γεγονός που εντείνει το αίσθημα μοναξιάς και τον αποκλεισμό που βιώνουν οι κωφοί μαθητές (McIlroy & Storbeck, 2011). Προκειμένου να αναπτυχθούν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των κωφών και ακουόντων μαθητών κρίνεται σκόπιμη η συστηματική εφαρμογή ενεργειών που αποσκοπούν στην αλλαγή των στάσεων των τελευταίων μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Nunes et al., 2001) και την ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας (Keating & Mirus, 2008). Επιπλέον, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου ώστε να διαμεσολαβούν για την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ κωφών και ακουόντων μαθητών (Most et al., 2012) και να υλοποιούν παρεμβάσεις και δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ τους.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων καθώς και το γεγονός ότι προέρχονταν από μία μόνο περιοχή. Επίσης, ένας περιορισμός της έρευνας ήταν η απουσία διερμηνέα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Αν και η παρουσία διερμηνέα μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Young & Hunt, 2011), η πρακτική αυτή



υιοθετείται σε πολλές έρευνες (Nikolaraizi, 2007· Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) και προτείνεται όταν ο ερευνητής δεν γνωρίζει καλά τη νοηματική γλώσσα (Young & Hunt, 2011). Παρόλο που η πρώτη ερευνήτρια γνωρίζει καλά την ΕΝΓ, η διαμεσολάβηση διερμηνέα κατά τις συνεντεύξεις ή κατά τη μεταφορά τους στην ελληνική γλώσσα θα μπορούσε να διασφαλίσει σε μεγαλύτερο βαθμό την κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες ή/και την ακριβή απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα.

## Βιβλιογραφία

- Al-shammari, M., Ashankyty, A., Al-Mowina, N., Al-Mutairy, N., Al-shammari, L., & Amin, S. (2014). Social-emotional perceptions of deaf students in Hail, Saudi Arabia. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 304-315.
- Angelides, P. & Aravi, C. (2006/2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 476-487.
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 420-428.
- Foster, S. B. (1998). Communication experiences of deaf people: an ethnographic account. In Parasnis, I. (Ed). *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 117- 135). New York: Cambridge University Press.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134-148.
- Keating, E. & Mirus, G. (2008). Examining interactions across language modalities: deaf children and hearing peers at school. *Anthropology and Education Quarterly*, 34(2), 115-135.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200-213.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- McIlroy, G. & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethno-

- graphic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511.
- Most, T., Ingber, S., & Heled-Ariam, E. (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.
- Musselman, C., Mootilal, A., & MacKay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 52-63.
- Nikolarazi, M. (2007). Analysing the concept of deaf identity. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(2), 185-204.
- 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), 477-492.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsoon, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3(3), 123-136.
- Piché, G. & Hubert, J. (2007). La construction sociale du handicap: regard sur la situation des jeunes sourds. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 20(1), 94-107.
- Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., & Patrick, D. (2013). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 47-61.
- Stinson, M. & Antia, S., D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Suárez, M. (2000). Promoting social competence in deaf students: The effect of an intervention program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 323-333.
- van Gurp, S. (2001). Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 54-69.
- Wauters, L. & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.

- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H., & Verhoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: Comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 463-482.
- Young, A. & Hunt, R. (2011). NSSCR methods Review: research with d/Deaf people. London: National School of Social Care Research [http://www2.lse.ac.uk/LSEHealthAndSocialCare/pdf/SSCR%20Methods%20Review\\_9\\_web.pdf](http://www2.lse.ac.uk/LSEHealthAndSocialCare/pdf/SSCR%20Methods%20Review_9_web.pdf)

## Abstract

The study aimed at exploring the formation and the nature of social relations of deaf individuals with hearing peers throughout school years. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with ten deaf young adults and were analysed with the use of qualitative content analysis. The findings revealed that the families' socio-economic status, the parents' attitudes and the attendance of general school had been the main factors that contributed to the development of social relations with hearing peers. These relations were mostly viewed as positive. However, difficulties in the development and/or maintenance of friendship relations with hearing peers were reported. Implications with respect to the social integration of deaf students are discussed.

**Ιφιγένεια Κοτσάνη**

Φιλολόγος

Βλ. Γαβριηλίδου 91

Τηλ.: 2310 424331

e-mail: [ifkotsani@hotmail.gr](mailto:ifkotsani@hotmail.gr)

**Μάρω Δούκου-Αυλίδου**

Επίκ. Καθηγήτρια

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Φιλοσοφική Σχολή-Α.Π.Θ.

54124 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 997312

e-mail: [maro@edlit.auth.gr](mailto:maro@edlit.auth.gr)