

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ:

Εισαγωγή στη Βαρηκοΐα-Κώφωση

1^ο εξάμηνο

Μάγδα Νικολαραϊζή
Επίκουρη Καθηγήτρια

Βόλος
2008-09

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	1
Ορισμοί	3
Κεφάλαιο 1:	
Η ακουολογική προσέγγιση της βαρηκοΐας-κώφωσης.....	5
Κεφάλαιο 2:	
Ο ερχομός ενός βαρήκοου-κωφού παιδιού στην οικογένεια.....	22
Κεφάλαιο 3:	
Η γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του βαρήκοου-κωφού παιδιού.....	30
Κεφάλαιο 4:	
Μέθοδοι επικοινωνίας.....	38
Κεφάλαιο 5:	
Η εκπαίδευση του βαρήκοου-κωφού παιδιού.....	45
Κεφάλαιο 6	
Κωφό παιδί και ανάγνωση.....	54
Παράρτημα.....	61

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το βαρήκοα και κωφά παιδιά αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα με ποικίλα χαρακτηριστικά. Για τη σε βάθος κατανόηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν το κωφό/βαρήκοο παιδί, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξής του. Τα ακόλουθα κεφάλαια αναφέρονται σε θεματικές ενότητες, οι οποίες περιγράφουν ποικίλες φάσεις και πτυχές της ζωής του κωφού/βαρήκοου παιδιού, με στόχο να παρουσιάσουν και να αναλύσουν διαφορετικές διαστάσεις της εξέλιξής του. Η πολύπλευρη ενημέρωση θα εφοδιάσει τον/την εκπαιδευτικό με ένα εισαγωγικό θεωρητικό υπόβαθρο και θα τον/την, βοηθήσει να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός βαρήκοου/κωφού παιδιού σε ένα ειδικό ή συνηθισμένο σχολείο, σε μία ειδική ή συνηθισμένη τάξη.

Στο *πρώτο κεφάλαιο*, γίνεται μία ακουολογική προσέγγιση της βαρηκοΐας/κώφωσης, με στόχο την παροχή γενικών πληροφοριών που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη φύση της βαρηκοΐας/κώφωσης, να γνωρίσει τις εξετάσεις που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ακοής και το ρόλο τους στην εκπαίδευση. Επίσης, γίνεται μία παρουσίαση των συστημάτων ενίσχυσης της ακοής, περιγράφεται ο ρόλος τους και δίνονται αναλυτικές οδηγίες για τη καθημερινή φροντίδα και τη σωστή λειτουργία τους μέσα στην τάξη.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, παρουσιάζεται η εικόνα της οικογένειας μέσα στην οποία υπάρχει ένα βαρήκοο-κωφό παιδί. Αναλύονται οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει η διάγνωση ενός κωφού παιδιού για μία οικογένεια με ακούοντα μέλη. Περιγράφεται η συναισθηματική κατάσταση της οικογένειας και οι αντιδράσεις των ακουόντων γονέων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται συχνά η δυναμική ολόκληρης της οικογένειας. Τέλος, αναφέρονται μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις των γονέων και το βαθμό προσαρμογής τους στην κώφωση.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη του κωφού παιδιού και αναλύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν και μπορούν να δράσουν ανασταλτικά στην εξέλιξη του κωφού παιδιού.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της επικοινωνίας για το κωφό παιδί και αναλύονται οι τρεις βασικές μέθοδοι επικοινωνίας: η προφορικο-ακουστική μέθοδος, η ολική επικοινωνία και η διγλωσσία. Επίσης, επισημαίνεται πως η επιλογή μίας μεθόδου επικοινωνίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη στάση ενός ατόμου απέναντι στην κώφωση, αν δηλαδή αντιμετωπίζει την κώφωση παθολογικά, ως μία έλλειψη ή πολιτισμικά, ως μία πολιτισμική διαφορά.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο*, περιγράφονται οι διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης για το βαρήκοο/κωφό παιδί και υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του κωφού παιδιού. Τέλος, γίνεται μία αναφορά στις γενικές συνθήκες που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία μίας τάξης στην οποία υπάρχει ένα βαρήκοο ή κωφό παιδί.

Στο *έκτο κεφάλαιο*, αναλύονται οι δυσκολίες που εμφανίζει το κωφό παιδί στην ανάγνωση. Οι περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες και το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο εμποδίζουν το κωφό παιδί να κατακτήσει την ανάγνωση. Επισημαίνεται, πως οι δυσκολίες εντοπίζονται αρχικά στην αποκωδικοποίηση, ωστόσο στην πορεία επικεντρώνονται στην κατανόηση και στην κατάκτηση σύνθετων αναγνωστικών δεξιοτήτων

ΟΡΙΣΜΟΙ

Οι όροι 'Κωφός', 'κωφός', και 'βαρήκοος', χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν διαφορετικές περιπτώσεις ατόμων. Η βασική διαφορά ανάμεσα στους όρους 'Κωφός' και 'κωφός/βαρήκοος' είναι ότι ο όρος 'Κωφός' αναφέρεται σε όσους αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μία γλωσσική και πολιτισμική διαφορά. Αντίθετα, οι όροι 'κωφός' και 'βαρήκοος' αναφέρονται σε όσους θεωρούν ότι η κώφωση είναι μία μειονεξία, μία παθολογική κατάσταση. Πρόκειται για δύο ακουομετρικούς όρους, ανάλογα, δηλαδή, με το βαθμό απώλειας της ακοής κάποιος αποκαλείται ως 'κωφός' ή 'βαρήκοος' (Λαμπροπούλου, 1997-99). Ειδικότερα:

Ο *κωφός* είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του και χρησιμοποιεί το οπτικό κανάλι για να αντιληφτεί τους συνομιλητές του. Η ακουστική του απώλεια είναι πάνω από 70dB.

Ο *βαρήκοος* είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του και αντιλαμβάνεται ένα μεγάλο μέρος των γλωσσικών ερεθισμάτων με την ακοή του. Η απώλεια της ακοής είναι κάτω από 70dB.

Ο *Κωφός* με κεφαλαίο 'Κ' εκφράζει όποιον προσεγγίζει την κώφωση ως μία πολιτισμική διαφορά, όχι ως μία παθολογική κατάσταση, μία μειονεξία. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, το Κωφό άτομο είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών, όπου οι άνθρωποι μοιράζονται κοινές αντιλήψεις, έχουν κοινή ταυτότητα και επικοινωνούν σε μία γλώσσα στην οποία έχουν ολοκληρωμένη πρόσβαση, τη νοηματική γλώσσα¹ (Baker & Padden, 1978). Βέβαια, ένα κωφό άτομο μπορεί να αποκτήσει την ταυτότητα του Κωφού αν του δοθεί η δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με κωφά παιδιά, να έχει πρόσβαση στην Κοινότητα των Κωφών, να γνωρίσει τη νοηματική γλώσσα και να εξοικειωθεί με την κουλτούρα του. Αν, όμως ένα παιδί μεγαλώσει με ακούοντες, παρακολουθήσει ένα σχολείο ακούοντων, και δώσει έμφαση στην καλλιέργεια και βελτίωση του προφορικού λόγου δε θα εξελιχθεί σε Κωφό, αλλά σε κωφό ή βαρήκοο. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του, λοιπόν, το παιδί διαμορφώνεται και δε θεωρείται Κωφό, αλλά κωφό ή βαρήκοο. Όταν μεγαλώσει, θα έχει αποκτήσει κάποιες εμπειρίες, διαμορφώσει τις αντιλήψεις του,

¹ Για μία ολοκληρωμένη και αναλυτική παρουσίαση του ρόλου της νοηματικής γλώσσας μπορείτε να ανατρέξετε στα εκπαιδευτικά πακέτα της κ.Λαμπροπούλου.

επιλέξει μία γλώσσα επικοινωνίας και τελικά θα διαμορφώσει μία στάση απέναντι στην κώφωση, θα έχει μία ταυτότητα και θα έχει εξελιχθεί σε Κωφό, κωφό ή βαρήκοο άτομο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, C. & Padden, C. (1978). Focusing on the nonmanual components of American Sign Language. In P. Siple (ed.), *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press.

Λαμπροπούλου, Β. (Επ.Υπεύθυνη) (1997-1999). *1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ και Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πατρών.*

Κεφάλαιο 1

Η ακουολογική προσέγγιση της βαρηκοΐας-κώφωσης

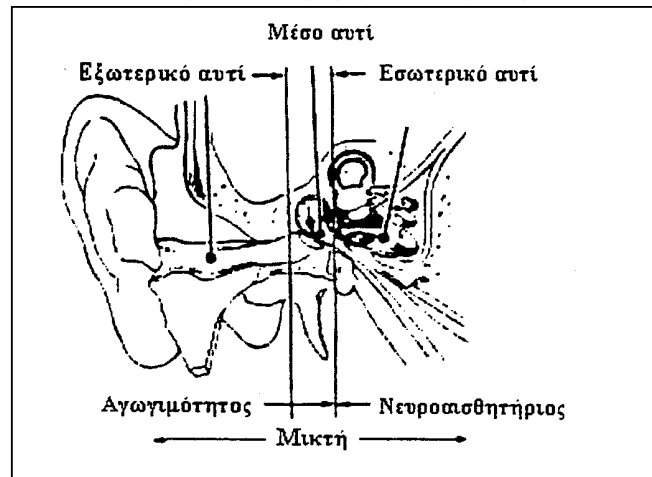
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΑΚΟΥΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΒΑΡΗΚΟΪΑΣ- ΚΩΦΩΣΗΣ

Περιγραφή Βαρηκοΐας-Κώφωσης

Η βαρηκοΐα/κώφωση είναι το αποτέλεσμα μίας βλάβης σε κάποιο τμήμα του αυτιού. Ανάλογα με το τμήμα του αυτιού που έχει υποστεί τη βλάβη μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στη *βαρηκοΐα αγωγιμότητας* που εντοπίζεται στο σύστημα μεταφοράς του ήχου (εξωτερικό και μεσαίο αυτί) και στη *νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα* που αφορά στο σύστημα αντίληψης του ήχου (εσωτερικό αυτί). Επίσης, η βαρηκοΐα μπορεί να χαρακτηριστεί ως *μικτή* όταν πρόκειται για τη συνύπαρξη της βαρηκοΐας αγωγιμότητας και της νευροαισθητηριακής βαρηκοΐας (Tucker & Nolan, 1984· Ηλιάδης & Κεκές, 1986) (Εικόνα, 1).

Εικόνα 1: Οι τρεις τύποι βαρηκοΐας/κώφωσης



Πηγή: Λαμπροπούλου, 1997-99, σ.12

Βαρηκοΐα Αγωγιμότητας

Η βαρηκοΐα αγωγιμότητας προκαλείται εξαιτίας κάποιας παρεμπόδισης της διόδου των ηχητικών μηνυμάτων προς το εσωτερικό αυτί, και εστιάζεται στο εξωτερικό ή μεσαίο αυτί. Όσον αφορά στο εξωτερικό αυτί, μπορεί να υπάρχουν κατασκευαστικές δυσμορφίες που οφείλονται σε προγεννητικά αίτια. Στις περισσότερες περιπτώσεις, βέβαια, η βαρηκοΐα αγωγιμότητας εμφανίζεται μεταγεννητικά. Για παράδειγμα, μερικές φορές τα παιδιά τοποθετούν ξένα αντικείμενα μέσα στο αυτί τους και θέτουν σε κίνδυνο την τυμπανική μεμβράνη. Μία άλλη κατάσταση, που συνδέεται με τη βαρηκοΐα αγωγιμότητας στο εξωτερικό αυτί είναι η συγκέντρωση κεριού, το οποίο σε μερικές περιπτώσεις φράζει τη δίοδο του ήχου. Για να ελευθερωθεί το αυτί χρειάζεται ιατρική παρέμβαση. Άλλες φορές, η βαρηκοΐα αγωγιμότητας εντοπίζεται στο μεσαίο αυτί, όπως σε μία ωτίτιδα, στην οποία η τυμπανική μεμβράνη και τα οστάρια του μεσαίου αυτιού δεν πάλλονται, με αποτέλεσμα να μη μεταδίδεται ο ήχος στο εσωτερικό αυτί.

Αν και η βαρηκοΐα αγωγιμότητας είναι ιατρικά αναστρέψιμη και επίσης, είναι μικρού ή μεσαίου βαθμού έχει επιπτώσεις στη σχολική επίδοση του παιδιού. Για όσο διάστημα διαρκεί προκαλεί δυσκολίες στην επικοινωνία. Επίσης, αν δεν γίνει έγκαιρα η διάγνωση και η παρέμβαση μπορεί να υπάρχουν επιπτώσεις στη γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού και να προκληθούν σοβαρότερα προβλήματα ακοής. Οι γονείς και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης είναι αυτοί που θα ανιχνεύσουν τη βαρηκοΐα στα πρώτα στάδια της εμφάνισής της, ώστε να παραπέμψουν το παιδί στο γιατρό (Ηλιάδης & Κεκές, 1986· Tucker & Nolan, 1984).

Νευροαισθητηριακή Βαρηκοΐα

Η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα αναφέρεται σε μία βλάβη, η οποία εστιάζεται στο εσωτερικό μέρος του αυτιού. Πρόκειται για μία μόνιμη, μη αναστρέψιμη κατάσταση. Ανάλογα με τη φύση, το χρόνο δράσης του αιτιολογικού παράγοντα, καθώς και εμφάνιση της βαρηκοΐας/κώφωσης, μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στη συγγενή, κληρονομική και επίκτητη βαρηκοΐα/κώφωση. Βέβαια, δεν είναι εύκολο να εντοπισθεί η ακριβής αιτία και ο χρόνος δράσης. Γι αυτό, συχνά μία βαρηκοΐα/κώφωση αποδίδεται σε άγνωστα αίτια. Επίσης, τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να βρεθεί η συγκεκριμένη ηλικία και εκτιμάται η πιθανή ηλικία εμφάνισης της

βαρηκοΐας/κώφωσης (Davis, 1993· Gibbin, 1993· Ηλιάδης & Κεκές, 1986· Λαμπροπούλου 1997-99· Tucker & Nolan, 1984).

- Συγγενής

Εμφανίζεται με τη γέννηση του παιδιού και η βλάβη της ακοής οφείλεται σε προγεννητικά (λοιμώξεις, φάρμακα, ερυθρά) ή περιγεννητικά αίτια (ανοξία).

- Κληρονομική

Εμφανίζεται με τη γέννηση του παιδιού και η βλάβη της ακοής προκαλείται προγεννητικά εξαιτίας κληρονομικών παραγόντων (κληρονομείται από ακούοντες ή κωφούς γονείς, και οφείλεται στα γονίδια, σε μεταλλάξεις γονιδίων, ή σε συνδυασμό γονιδίων και περιβαλλοντικών παραγόντων). Επίσης, σε συνδυασμό με την κώφωση μπορεί να κληρονομηθούν και άλλα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει συνοδά προβλήματα ή να υπάρχει κάποιο σύνδρομο (σύνδρομο Waardenburg, σύνδρομο Usher κ.α.).

- Επίκτητη

Εμφανίζεται μετά τη γέννηση, δεν προκαλείται από κληρονομικούς παράγοντες και οφείλεται σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς αλλά κυρίως μεταγεννητικούς παράγοντες (ίκτερος, μηνιγγίτιδα, διάφοροι ιοί που προσβάλλουν το παιδί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του, χρήση φαρμάκων).

Βαθμός απώλειας της ακοής

Ανάλογα με το βαθμό απώλειας της ακοής μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες διαβαθμίσεις (Marshark, 1997).

-10 - 26 dB HL

27-40 dB HL ήπια

41-55 dB HL μέτρια

56-70 dB HL μέτρια προς σοβαρή

71-90 dB HL σοβαρή

91 dB HL+= πολύ σοβαρή

Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί κάποια ηλικιακά στάδια, και καθώς το παιδί αναπτύσσεται υπάρχει συνήθως μία ανάλογη γλωσσική εξέλιξη. Ανάλογα με την

ηλικία και το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί όταν θα γίνει η διάγνωση της κώφωσης, μπορεί να γίνει διάκριση σε προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση:

- *Προγλωσσικά κωφό παιδί* θεωρείται το παιδί που εμφάνισε τη βαρηκοΐα μέχρι την ηλικία των 2-3 ετών.
- *Μεταγλωσσικά κωφό παιδί* θεωρείται το παιδί που εμφάνισε τη βαρηκοΐα μετά την ηλικία των 2-3 ετών, όταν ήδη έχει αναπτύξει γλώσσα.

Διάγνωση Βαρηκοΐας/Κώφωσης

Ανάλογα με την ηλικία και την ψυχοκινητική ανάπτυξη του βρέφους υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για την εξέταση της ακοής. Η αξιοπιστία όλων των μεθόδων δεν είναι η ίδια. Υπάρχουν οι *υποκειμενικές* και οι *αντικειμενικές μέθοδοι εξέτασης της ακοής*. Η διεξαγωγή και η επιτυχία των υποκειμενικών μεθόδων απαιτεί και εξαρτάται από τη συνεργασία του παιδιού. Αντίθετα, η διεξαγωγή των αντικειμενικών μεθόδων δεν απαιτούν τη συνεργασία του παιδιού (Davis, 1993· Ηλιάδης, Ψηφίδης, Μεταξάς, 1988· Λαμπροπούλου 1997-99· Tucker & Nolan, 1984).

Υποκειμενική ακουομετρία

Ανιχνευτική ακουομετρία

6-18 μηνών: Στην ηλικία αυτή τα παιδιά μπορούν να κάτσουν, να στηρίζουν και να γυρίσουν το κεφάλι τους προς την πηγή προέλευσης ενός ήχου. Η εξέταση απαιτεί τη συμμετοχή δύο ειδικών και ενός οικείου για το παιδί προσώπου (μητέρα, παπούς, θεία). Ενώ το παιδί κάθεται στην αγκαλιά της μητέρας του, ο ένας ειδικός βρίσκεται μπροστά στο παιδί και το απασχολεί με κάποιο παιχνίδι. Ο άλλος ειδικός βρίσκεται έξω από το οπτικό πεδίο του παιδιού και παράγει ένα ήχο. Διερευνάται αν το παιδί στρέφει το κεφάλι του προς την κατεύθυνση του ήχου για να τον αναζητήσει.

Εικόνα 2: Ανιχνευτική ακουομετρία για παιδί 18-30 μηνών



Πηγή: McCormick, 1993, σ.110

18-30 μηνών: Σε αυτή την ηλικία το παιδί καταλαβαίνει απλές λεκτικές οδηγίες και μπορεί να συνεργαστεί σε μεγαλύτερο βαθμό. Η εξέταση απαιτεί τη συμμετοχή του γονέα και ενός ειδικού. Το παιδί κάθεται στην αγκαλιά της μητέρας του. Μπροστά στο παιδί βρίσκονται διάφορα αντικείμενα, τα ονόματα των οποίων είναι γνωστά στο παιδί. Η ειδικός έχει βλεμματική επαφή με το παιδί, ονομάζει ένα αντικείμενο και ζητάει από το παιδί να του να δείξει ("Πού είναι η γάτα;") (εικόνα 2).

Παιγνιοακουομετρία

Εικόνα 3: Παιγνιοακουομετρία για παιδί 2,6 - 3,6 ετών



Πηγή: McCormick, 1993, σ.114

2,6 - 3,6 ετών: Σε αυτή την ηλικία το παιδί μαθαίνει να αναμένει την παραγωγή ενός ήχου και στη συνέχεια να ανταποκρίνεται μέσα από το παιχνίδι. Για παράδειγμα, κάθε φορά που ακούει έναν ήχο βάζει ένα κρίκο σε μία στήλη. Η ειδικός προσπαθεί να διατηρήσει το ενδιαφέρον του παιδιού και να καλλιεργήσει τη δεξιότητα συντονισμού, να μάθει, δηλαδή, στο παιδί να ανταποκρίνεται στο ηχητικό ερέθισμα τη στιγμή που

παράγεται ο ήχος. Σταδιακά, το παιδί μαθαίνει να ακούει και να ανταποκρίνεται σε ήχους διαφορετικών συχνοτήτων, ώστε τελικά να μπορεί να συνεργαστεί για τη διεξαγωγή του τονικού ακουογράμματος (εικόνα 3) (McCormick, 1993).

Τονικό Ακουόγραμμα

3,5 ετών - : Στην ηλικία των 3,5 ετών (σε μερικές περιπτώσεις από την ηλικία των 2,5) ένα παιδί μπορεί να συνεργαστεί για τη διεξαγωγή ενός τονικού ακουογράμματος. Αυτή η μέθοδος εξέτασης δίνει σημαντικές πληροφορίες για το *κατώφλι ακουστότητας*, δηλαδή το κατώτερο όριο έντασης που γίνεται αντιληπτός ο ήχος σε διαφορετικές συχνότητες. Επίσης, το τονικό ακουόγραμμα δίνει πληροφορίες για το βαθμό και το είδος της βαρηκοΐας/κώφωσης. Ουσιαστικά, εξετάζεται η ευαισθησία του αυτιού σε διάφορους ημιτονικούς ήχους οι οποίοι εκπέμπονται σε συγκεκριμένη συχνότητα (125-8000Hz) και ένταση (-10-120dB) (διάγραμμα 2).

Η εξέταση γίνεται με ένα ειδικό όργανο τον *ακουομετρητή*. Οι ήχοι μεταδίδονται με ακουστικά μέσω της αέρινης οδού (αέρινη αγωγή), στην οποία ο ήχος διανύει το εξωτερικό, το μεσαίο αυτί και φτάνει στον κοχλία και στο ακουστικό νεύρο. Επίσης, οι ήχοι μπορούν να μεταδοθούν με οστέινους δονητές μέσω της οστέινης οδού (οστέινη αγωγή), δηλαδή ο ήχος μεταδίδεται μέσω των οστών και φτάνει απευθείας στο εσωτερικό αυτί.

Για να αντιμετωπισθεί ο πιθανός κίνδυνος μετάδοσης του ήχου στο διαμετρικά αντίθετο αυτί από αυτό που εξετάζεται, χρησιμοποιείται η *τεχνική της εκκωφάνσεως*. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια εξέτασης του δεξιού αυτιού, εκπέμπεται ένας τόνος στο δεξί αυτί, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός απώλειας της ακοής. Αυτός ο ήχος, όμως, μπορεί να γίνει αντιληπτός από το αριστερό αυτί, το οποίο δεν παρουσιάζει κάποια απώλεια της ακοής ή εμφανίζει ένα μικρό βαθμό απώλειας. Σε αυτή την περίπτωση, το τελικό αποτέλεσμα θα αποτελέσει ένδειξη της ακοής του αριστερού και όχι του δεξιού αυτιού που αρχικά εξεταζόταν. Σε μία τέτοια περίπτωση επικαλύπτεται ηχητικά το μη εξεταζόμενο αυτί (δίνεται ένας σταθερός ήχος), ώστε τα αποτελέσματα για το εξεταζόμενο αυτί να είναι πιο αξιόπιστα και να παρουσιάζουν την πραγματική του εικόνα (Wood, 1993) (διαγράμματα 1,2 &3).

Διάγραμμα 1: Ερμηνεία συμβόλων ακουογράμματος

	Δεξί αυτί	Αριστερό αυτί
Αέρινη αγωγή	ο	χ
Αέρινη+τεχνική εκκώφανση	Δ	□
Οστέινη αγωγή	<	>
Οστέινη+τεχνική εκκώφανση του μαστοειδούς οστού	[]
Οστέινη αγωγή +μετωπιαία τεχνική εκκώφανση	⌋	⌈
Οστέινη+μετωπική εστία Δεξί και αριστερό αυτί	∨	
Ελεύθερο πεδίο	s	
Εξέταση με ακουστικά (ελεύθερο πεδίο)	A	
Έλλειψη απόκρισης	↙	↘

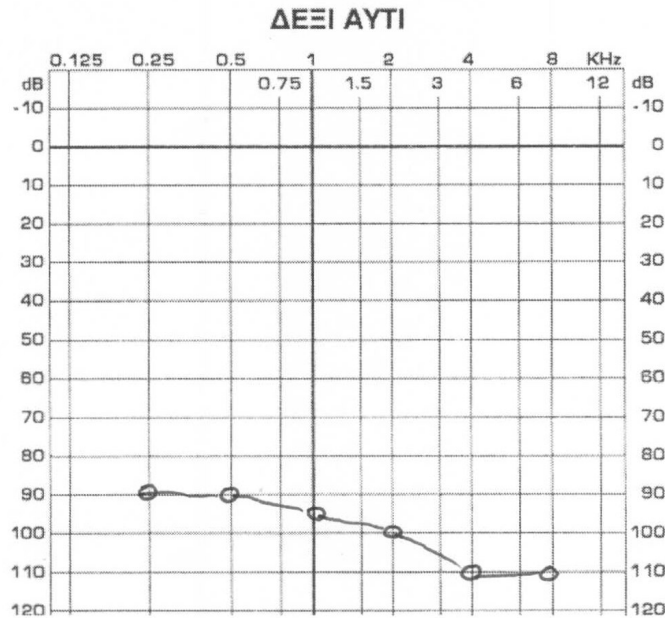
Πηγή: Λαμπροπούλου, 1997-99, σ.31

Ερμηνεία τονικού ακουογράμματος

Το ακουόγραμμα αποτελεί ένα διάγραμμα, το οποίο αναπαριστά την ελάχιστη ένταση στην οποία γίνεται αντιληπτός ο ήχος για κάθε εξεταζόμενη συχνότητα. Όσο πιο ψηλά βρίσκεται το διάγραμμα, τόσο πιο μικρός είναι ο βαθμός απώλειας της ακοής. Αντίθετα, όσο πιο χαμηλά βρίσκεται το διάγραμμα, τόσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός απώλειας της ακοής. Ειδικότερα:

- ⇒ Όταν πρόκειται για νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα (διάγραμμα 2):
- Είναι μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα/κώφωση, δηλαδή υπάρχει ανταπόκριση σε ήχους άνω των 50-60dB.
- Υπάρχουν καλύτερα ακουστικά υπολείμματα στις χαμηλές και χειρότερα στις υψηλές συχνότητες.
- Το κατώφλι ακουστότητας στην αέρινη και στην οστέινη αγωγή είναι το ίδιο.

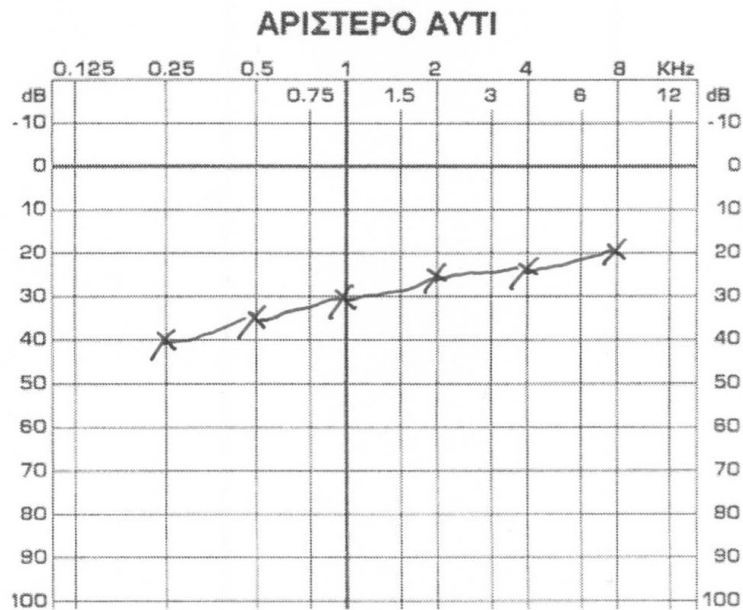
Διάγραμμα 2: Νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα



Όταν πρόκειται για βαρηκοΐα αγωγιμότητας (διάγραμμα 3):

- Είναι ελαφριά ή μέτρια βαρηκοΐα δηλαδή υπάρχει ανταπόκριση σε ήχους κάτω των 50-60dB.
- Υπάρχει παρόμοια ακοή σε όλες τις συχνότητες ή υπάρχουν καλύτερα υπολείμματα ακοής στις υψηλές συχνότητες.
- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο κατώφλι ακουστότητας στην αέρια και στην οστέινη αγωγή. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν υπάρχει κάποια βλάβη στο εξωτερικό ή μέσο αυτί, ο ήχος που εκπέμπεται μέσα από την αέρια οδό δε φτάνει στο εσωτερικό αυτί, γιατί συναντάει εμπόδια στο εξωτερικό ή μέσο αυτί. Αντίθετα, ο ήχος που εκπέμπεται μέσα από την οστέινη οδό φτάνει απευθείας στο εσωτερικό αυτί, το οποίο δεν εμφανίζει κάποια βλάβη - καθώς πρόκειται για βαρηκοΐα αγωγιμότητας - με αποτέλεσμα το κατώφλι ακουστότητας να είναι καλύτερο μέσα από την οστέινη οδό.

Διάγραμμα 3: Βαρηκοΐα αγωγιμότητας



Ομιλητική Ακουομετρία

Η ομιλητική ακουομετρία εξετάζει την ακουστική ικανότητα ενός ατόμου να προσλαμβάνει και να διακρίνει γλωσσικές πληροφορίες. Σε συνδυασμό με το τονικό ακουόγραμμα δίνει πολύ σημαντικές πληροφορίες για την ακουστική πρόσληψη γλωσσικών πληροφοριών. Δεν πρόκειται για μία δοκιμασία που αξιολογεί το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού, αλλά για μία μέθοδο εξέτασης της ακοής σε γλωσσικά ερεθίσματα (φωνήματα, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις), τα οποία είναι ειδικά κατασκευασμένα για τη συγκεκριμένη εξέταση και μεταδίδονται στο παιδί ηλεκτροακουστικά (με ακουστικά ή σε ελεύθερο πεδίο) (Nolan & Tucker, 1988). Το ομιλητικό ακουόγραμμα δίνει ποικίλες πληροφορίες, μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες :

- Το κατώφλι πρόσληψης: το ελάχιστο επίπεδο ομιλίας στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί.
- Το κατώφλι αναγνώρισης της ομιλίας: το ελάχιστο επίπεδο ομιλίας στο οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται το 50% των γλωσσικών πληροφοριών.
- Το κατώφλι άνετης και δυσάρεστης ακουστότητας: σε πιο επίπεδο ο ήχος είναι κατάλληλος ή μη ανεκτός για την πρόσληψη γλωσσικών ερεθισμάτων.

- *Το δυναμικό εύρος ομιλίας:* το εύρος των ακουστικών υπολειμμάτων όσον αφορά στην πρόσληψη γλωσσικών ερεθισμάτων.
- *Το κατώφλι διακριτικής ικανότητας:* ικανότητα διάκρισης παρόμοιων ηχητικά γλωσσικών ερεθισμάτων.

Αντικειμενική Ακουομετρία

Τυμpanομετρική εξέταση

Η τυμpanομετρική εξέταση είναι μία μέθοδος που δίνει αρκετές πληροφορίες για την κατάσταση του μέσου αυτιού. Συγκεκριμένα, μετράει την ποσότητα της ενέργειας που αντανακλάται από την τυμpanική μεμβράνη όταν εκπέμπεται ένας ήχος. Σε μία φυσιολογική κατάσταση, όταν η τυμpanική μεμβράνη λαμβάνει ένα ήχο δέχεται μία πίεση και πάλλεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η πίεση του αέρα στο εξωτερικό και μεσαίο αυτί να είναι ίση με την ατμοσφαιρική πίεση. Εξαιτίας διαφόρων παραγόντων η τυμpanική μεμβράνη μπορεί να μην πάλλεται κανονικά, με συνέπεια η πίεση του αέρα στο εξωτερικό και μέσο αυτί να μην είναι ίση με την ατμοσφαιρική πίεση. Η τιμή της πίεσης στο μέσο αυτί δίνει αρκετές πληροφορίες για τη λειτουργία του μέσου αυτιού και σε συνδυασμό με άλλες εξετάσεις διαμορφώνεται μία ολοκληρωμένη εικόνα για τον τύπο της βαρηκοΐας. Για παράδειγμα, μία βλάβη στο μέσο αυτί (ωτίτιδα) αποτελεί ένδειξη βαρηκοΐας αγωγιμότητας ή μικτής βαρηκοΐας, αν συνυπάρχει και νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα.

Προκλητά Δυναμικά

Η ηλεκτροακουομετρία αποτελεί μία μέθοδο εξέτασης, η οποία ασχολείται με τη μέτρηση των ηλεκτρικών δυναμικών του περιφερειακού και κεντρικού οργάνου της ακοής, όταν προσλαμβάνεται ένας ήχος. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις περιπτώσεις παιδιών μικρής ηλικίας, ή παιδιών με συνοδά προβλήματα, στα οποία η συνεργασία είναι αρκετά δύσκολη και οι υποκειμενικοί μέθοδοι εξέτασης δεν δίνουν πάντα αξιόπιστες και ολοκληρωμένες πληροφορίες. Η πιο γνωστή μέθοδος ακουομετρίας είναι τα ακουστικά προκλητά δυναμικά, δηλαδή τα ηλεκτρικά σήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος σε ηχητικά ερεθίσματα. Η λήψη και καταγραφή των ακουστικών προκλητών δυναμικών γίνονται από ειδικό μηχάνημα και το αποτέλεσμα

απεικονίζεται με τη μορφή μίας γραφικής παράστασης, η αξιολόγηση και ερμηνεία της οποίας γίνεται από ειδικό ακουολόγο.

Συστήματα ενίσχυσης του ήχου

Τύποι συστημάτων ενίσχυσης του ήχου

Οι βασικότεροι τύποι ακουστικών είναι τα οπισθοωτιαία, τα ενδοωτιαία και τα ακουστικά σωματικού τύπου. Επίσης, υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα, δηλαδή συστήματα ενίσχυσης της ακοής που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του κάθε συστήματος περιγράφονται ακόλουθα:

- ⇒ *Οπισθοωτιαία* (εικόνα 4).
- Μεγάλη ενίσχυση.
- Εύκολη αλλαγή εκμαγείων.
- Εύχρηστα.

Εικόνα 4: Οπισθοωτιαία ακουστικά

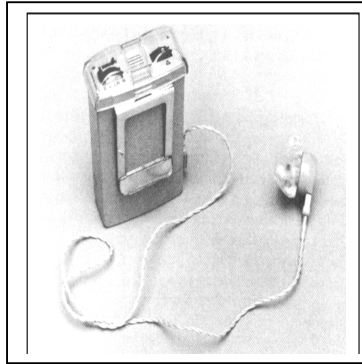
- ⇒ *Ενδοωτιαία* (εικόνα 5)
- Μικρή ενίσχυση.
- Δυσκολία τοποθέτησης ηλεκτροακουστικών χαρακτηριστικών μέγεθος του ακουστικού.
- Μεγάλο κόστος.
- Δεν υπάρχει δυνατότητα αντικατάστασης αν χαλάσει το ακουστικό.
- Ωραία εμφάνιση.



Εικόνα 5: Ενδοωτιαίο ακουστικό



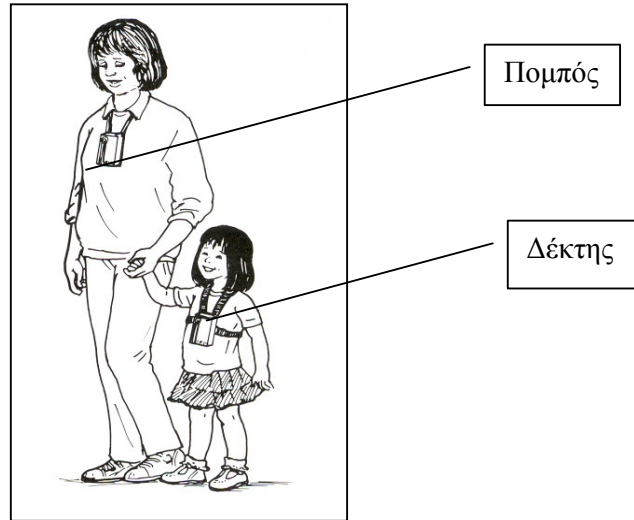
- ⇒ *Ακουστικά σωματικού τύπου* (εικόνα 6)
- Για παιδιά με μεγάλο βαθμό απώλειας ακοής ή με ακουστικά υπολείμματα μόνο στις χαμηλές συχνότητες.
- Για μωρά.

Εικόνα 6: Ακουστικό σωματικού τύπου

⇒ *Εκπαιδευτικά συστήματα (εικόνα 7)*

Η χρήση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική μέσα στην τάξη, γιατί επιτρέπει στο παιδί να διακρίνει καλύτερα τη φωνή του/της εκπαιδευτικού. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, υπάρχουν πολλοί θόρυβοι και το ατομικό ακουστικό ενισχύει πολλούς από τους θορύβους. Αυτή η ενίσχυση ενοχλεί το παιδί, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διακρίνει την ομιλία που προέρχεται από τον εκπαιδευτικό. Η χρήση του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλει στην καταπολέμηση αυτού του φαινομένου, καθώς η φωνή του/της εκπαιδευτικού ενισχύεται περισσότερο από άλλους θορύβους. Τα πιο συνηθισμένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι τα συστήματα FM. Αποτελούνται από δύο μέρη, τον πομπό, τον οποίο φοράει η εκπαιδευτικός και το δέκτη, τον οποίο φοράει το παιδί. Ο πομπός προσλαμβάνει μέσα από ένα μικρόφωνο όλα τα ακουστικά σήματα, τα ενισχύει και τα στέλνει στο δέκτη μέσω ραδιοφωνικών κυμάτων. Ο/Η εκπαιδευτικός φοράει τον πομπό, το μικρόφωνο του οποίου βρίσκεται πιο κοντά στην εκπαιδευτικό. Καθώς το μικρόφωνο βρίσκεται πιο κοντά στη φωνή του/της εκπαιδευτικού, η φωνή του/της προσλαμβάνεται πολύ καθαρά, και στη συνέχεια ενισχύεται και φτάνει στο παιδί πιο δυνατή και ευδιάκριτη, συγκριτικά με τα υπόλοιπα ηχητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Evans, 1993).

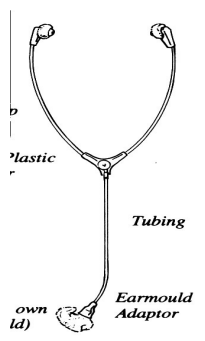
Εικόνα 3: Ραδιοφωνικό εκπαιδευτικό σύστημα



Φροντίδα συστημάτων ενίσχυσης του ήχου

Ένα ακουστικό χρειάζεται συνεχή παρακολούθηση για τη σωστή λειτουργία του, ώστε το παιδί να αποκομίζει το απαραίτητο όφελος, δηλαδή να αξιοποιεί τα ακουστικά του υπολείμματα.. Ο έλεγχος του ακουστικού μπορεί να γίνεται από το ίδιο το παιδί. Ωστόσο, αν αυτό δεν είναι δυνατό ο έλεγχος γίνεται από τους γονείς, όταν το παιδί βρίσκεται στο σπίτι και από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, όταν το παιδί βρίσκεται στο σχολείο. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος/η για τον καθημερινό έλεγχο των ακουστικών, ο οποίος γίνεται στην αρχή της ημέρας και αν είναι δυνατό στην αρχή κάθε σχολικής ώρας, ώστε να είναι βέβαιο πως το παιδί έχει ενισχυμένη ακοή για όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (πίνακας 1).

Εικόνα 4: Το ακουοσκόπιο



Ο έλεγχος διαρκεί 1 με 2 λεπτά και διακρίνεται στον ακουστικό έλεγχο, ο οποίος γίνεται με τη βοήθεια ενός ακουοσκόπιου (stetoclip) (Εικόνα 4) και στον οπτικό. Μέσα σε αυτό το σύντομο χρονικό διάστημα ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη σωστή λειτουργία όλων των εξαρτημάτων, δίνει λύσεις αν μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις για να επαναφέρει τη σωστή λειτουργία του ακουστικού (αλλαγή μπαταρίας, σωληνάκι) και αν υπάρχει κάποια βλάβη ενημερώνει τους γονείς.

Η εφαρμογή και φροντίδα του ακουστικού είναι θέματα που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και παρακολούθηση, όταν πρόκειται για ένα παιδί που επωφελείται από τη χρήση του ακουστικού και αξιοποιεί τα ακουστικά του υπολείμματα. Αν, ωστόσο, το ακουστικό δεν είναι το κατάλληλο, αν δεν είναι σωστά ρυθμισμένο, αν δεν γίνεται ο καθημερινός έλεγχος, μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα. Το παιδί θα ενοχλείται ή δε θα λαμβάνει καμία βοήθεια και σταδιακά θα διαμορφώσει μία αρνητική στάση απέναντι στο ακουστικό και δε θα θέλει να το φοράει.

Πίνακας 1: Καθημερινός έλεγχος οπισθοωτιαίων ακουστικών

<p><i>Στον οπτικό έλεγχο ελέγχεται αν το:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • εκμαγείο εφαρμόζει καλά, σφυρίζει όταν βρίσκεται στην κανονική ένταση, είναι βουλωμένο, είναι καταστραμμένο. • σωληνάκι είναι καθαρό, είναι σπασμένο, έχει αποσυνδεθεί από το ακουστικό. • ακουστικό είναι σπασμένο, υπάρχει κάποιο ξένο αντικείμενο πάνω στο μικρόφωνο. <p><i>Στον ακουστικό έλεγχο ελέγχεται αν:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ο ήχος ενισχύεται, • υπάρχουν ενδιάμεσοι θόρυβοι, • ο ήχος παραμορφώνεται. 	<p>Ναι/Όχι</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------

Κοχλιακά Εμφυτεύματα

Τα κοχλιακά εμφυτεύματα δεν αποτελούν σύστημα ενίσχυσης του ήχου. Ουσιαστικά με το κοχλιακό εμφύτευμα ενεργοποιούνται κάποιες νευρικές ίνες του ακουστικού νεύρου με ηλεκτροακουστικά ερεθίσματα, τα οποία στη συνέχεια μεταδίδονται στον

εγκέφαλο και γίνονται αντιληπτά ως ακουστικά ερεθίσματα. Το κοχλιακό εμφύτευμα απαιτεί χειρουργική επέμβαση για να τοποθετηθεί. Θα πρέπει να τονισθεί ότι όλα τα κωφά παιδιά δεν είναι κατάλληλα για την εφαρμογή ενός κοχλιακού εμφυτεύματος. Μερικοί παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να γίνει η εφαρμογή ενός κοχλιακού εμφυτεύματος είναι οι ακόλουθοι: Το παιδί:

- ⇒ δεν επωφελείται από τα ακουστικά,
- ⇒ έχει καλή φυσική κατάσταση,
- ⇒ λαμβάνει υποστήριξη από τους γονείς,
- ⇒ δεν έχει συνοδά προβλήματα,
- ⇒ έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτική παρέμβαση, ακουολογική, ιατρική και τεχνική υποστήριξη (Sheppard, 1993).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ηλιάδης, Θ. & Κεκές, Γ. (1986). *Κλινική ακουολογία*. Θεσσαλονίκη.
- Ηλιάδης, Θ., Μεταξάς, Ψ. & Ψηφίδης, Α. (1988). *Διαταραχές ακοής και ομιλίας στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Davis, A. (1993). "A public health perspective on childhood hearing Impairment." In Barry McCormick (Ed.), *Paediatric audiology 0-5 years*. London: Whurr.
- Evans, P. (1993). Hearing aid systems. In Barry McCormick (Ed.), *Paediatric audiology 0-5 years*. London: Whurr.
- Gibbin, K. (1993). Otological considerations in the first five years of life. In Barry McCormick (Ed.), *Paediatric audiology 0-5 years*. London: Whurr.
- Λαμπροπούλου, Β. (Επ.Υπεύθυνη) (1997-1999). *2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας-Συμβουλευτική Γονέων και έγκαιρη παρέμβαση*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ και Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πατρών.
- Ling, D. (1974). *Speech and the hearing-impaired child: Theory and practice*. Washington, D.C.: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Nolan, M. and Tucker, I. (1988). *The hearing impaired child and the family*. London: Sounenir.
- Sheppard, S. (1993). Cochlear implants. In Barry McCormick (Ed.), *Paediatric audiology 0-5 years*. London: Whurr.

Tucker, I. and Nolan, M. (1984). *Educational audiology*. London: Croom Helm.

Wood, S. (1993). Pure tone audiometry. In Barry McCormick (Ed.), *Paediatric audiology 0-5 years*. London: Whurr.

Κεφάλαιο 2

Ο ερχομός ενός βαρήκοου-κωφού παιδιού στην οικογένεια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΕΡΧΟΜΟΣ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τα συναισθηματικά στάδια των γονέων

Το διάστημα της εγκυμοσύνης αποτελεί μία χρονική περίοδο κατά την οποία υιοθετείται βαθμιαία ο ρόλος του μελλοντικού γονέα. Μέσα από σκέψεις και συζητήσεις οι γονείς αρχίζουν να κάνουν όνειρα και σχέδια για την εξέλιξη του παιδιού τους. Οι σκέψεις τους δεν περιλαμβάνουν την πιθανότητα της γέννησης ενός κωφού παιδιού και η διάγνωση της κώφωσης είναι κάτι μη αναμενόμενο, που έρχεται σε αντίθεση με τις προσδοκίες τους (Darling & Darling, 1982).

Από τη στιγμή που οι γονείς θα μάθουν για την κατάσταση του παιδιού τους θα περάσουν από ποικίλα συναισθηματικά στάδια. Αν και δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος και ομοιόμορφος τρόπος συμπεριφοράς για κάθε οικογένεια και οι αντιδράσεις των γονέων διαφοροποιούνται, υπάρχουν κάποια συναισθηματικά στάδια από τα οποία περνούν πολλοί γονείς όταν ενημερώνονται για την βαρηκοΐα ή την κώφωση του παιδιού τους.

Μία από τις πρώτες αντιδράσεις των γονέων είναι το σοκ, μπροστά σε κάτι μη αναμενόμενο, μη προσδοκώμενο, μόνιμο και πιθανά άγνωστο. Σε διάφορες στιγμές μετά τη διάγνωση οι γονείς μπορεί να νιώσουν θυμό και θλίψη, συναισθήματα που πηγάζουν από τη κατάρρευση των προσδοκιών τους. Αναρωτιούνται γιατί αυτό συνέβη σε αυτούς, μερικές φορές νιώθουν υπεύθυνοι και κατηγορούν τον εαυτό τους, ενώ άλλες φορές απευθύνουν κατηγορίες και ευθύνες σε άλλους. Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η προσπάθεια των γονέων να αποκρύψουν τα συναισθήματα τους, να απομονωθούν, πιθανά να πέσουν σε κατάθλιψη και να χάσουν κάθε διάθεση για ενέργεια και δραστηριότητα (Luterman 1987· Nolan & Tucker, 1988).

Άλλοι γονείς δεν αποδέχονται τη διάγνωση και αρνούνται την κώφωση. Η αποδοχή είναι ιδιαίτερα δύσκολη, ειδικά, όταν πρόκειται για ένα βρέφος, στο οποίο δεν υπάρχουν εμφανείς και σαφείς ενδείξεις που θα πείσουν το γονέα για την κώφωση. Εξάλλου, η εξέλιξη ενός βαρήκοου ή κωφού βρέφους τους πρώτους μήνες παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με την εξέλιξη ενός ακούοντος βρέφους (Ross, 1990).

Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς θα απευθυνθούν σε ειδικούς και θα προσπαθήσουν να ενημερωθούν και να συλλέξουν πληροφορίες για την βαρηκοΐα/κώφωση. Αυτή η διαδικασία είναι θετική και εκφράζει τη διάθεση των γονέων να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Ωστόσο, μέσα από τον βομβαρδισμό με καινούργιες πληροφορίες, πολλές από τις οποίες είναι γεμάτες με επιστημονικούς όρους, οι γονείς μπορεί να αγχωθούν, να πανικοβληθούν, και τελικά να αναρωτιούνται με ποιον τρόπο θα καταφέρουν να μεγαλώσουν το παιδί τους (Nolan & Tucker, 1988).

Παρόλη τη σύνθετη συναισθηματική κατάσταση και τα στάδια μέσα από τα οποία θα περνούν οι γονείς από τη στιγμή της διάγνωσης τις περισσότερες φορές καταφέρνουν να προσαρμοστούν, να δράσουν και να αναζητήσουν τρόπους παρέμβασης (Furnaux, 1988).

Βέβαια, πρέπει να τονισθεί πως τα συναισθηματικά στάδια από τα οποία περνούν οι γονείς δεν εμφανίζονται σε κάποιες συγκεκριμένες χρονικές στιγμές μετά τη διάγνωση, αντίθετα υπάρχουν κρίσιμες περίοδοι, στις οποίες πολλά συναισθήματα επανεμφανίζονται και οι γονείς βιώνουν προηγούμενες καταστάσεις. Για παράδειγμα, μία κρίσιμη περίοδος είναι η είσοδος του παιδιού στο σχολείο, όταν οι γονείς διερωτώνται για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών χώρων, και διερευνούν αν το παιδί τους πρέπει να πάει σε ένα συνηθισμένο σχολείο, αν πρέπει να παρακολουθήσει μία ειδική τάξη ή ένα ειδικό σχολείο (Meyer, 1986).

Οι επιπτώσεις για τη δυναμική ολόκληρης της οικογένειας

Εκτός από την έντονη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν οι γονείς, η ύπαρξη ενός κωφού παιδιού έχει επιπρόσθετες επιπτώσεις για τη δυναμική ολόκληρης της οικογένειας. Επηρεάζει τη σχέση:

- α) των γονέων με το παιδί,
- β) του ζευγαριού,
- γ) των ακουόντων αδερφών με το κωφό παιδί,
- δ) των γονέων με το συγγενικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Nikolaraizi, 1997).

α) Μία από τις σοβαρότερες επιπτώσεις αφορά στη σχέση ανάμεσα στο κωφό παιδί και στους γονείς. Ο δεσμός και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και στους γονείς στηρίζεται στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα τους (Hadadian & Rose, 1991). Η κώφωση μπορεί να διαταράξει αυτή την επικοινωνία και

την αλληλεπίδραση και να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα της σχέσης. Αν η μητέρα δεν γνωρίζει για την κώφωση του παιδιού της είναι λογικό να προσπαθήσει να επικοινωνήσει με τον προφορικό λόγο. Ωστόσο, το κωφό βρέφος δε θα λαμβάνει τα ερεθίσματα της μητέρας του και δε θα ανταποκρίνεται. Η μητέρα μέσα στην άγνοια της μπορεί να παρερμηνεύσει τη συμπεριφορά του παιδιού, να τη χαρακτηρίσει ως αδιαφορία, και πιθανά να περιορίσει ή να μην καταβάλει προσπάθειες επικοινωνίας (Fewel, 1986). Άλλες φορές, όταν οι γονείς γνωρίζουν ότι το παιδί τους είναι βαρήκοο/κωφό, διατηρούν χαμηλές προσδοκίες, θεωρούν, δηλαδή, ότι υπάρχουν λίγες δυνατότητες επικοινωνίας με το παιδί τους και άθελά τους περιορίζουν τη γλωσσική επικοινωνία (Nienhuys & Tikotin, 1988). Στην μία ή στην άλλη περίπτωση το κωφό/βαρήκοο παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες, μία κατάσταση που θα έχει αρνητικές συνέπειες για την εξέλιξη του παιδιού καθώς και για τη σχέση που αναπτύσσεται με τους γονείς του (Hadadian & Rose, 1991).

β) Οι εμπειρίες των γονέων με κωφά παιδιά δείχνουν πως η ανάπτυξη ενός κωφού παιδιού απαιτεί από την οικογένεια να αφιερώσει χρόνο και προσπάθεια. Το ζευγάρι συχνά επικεντρώνεται στο παιδί και παραμελεί τις ανάγκες του, χωρίς να του μένουν περιθώρια και ενέργεια για να ενασχοληθεί με τη σχέση του. Μία τέτοια κατάσταση μπορεί να διαταράξει τη λειτουργικότητα και τις ισορροπίες στη σχέση του ζευγαριού και της οικογένειας (Luterman, 1987).

γ) Αν το κωφό παιδί είναι το πρώτο παιδί μέσα στην οικογένεια, οι γονείς γίνονται διστακτικοί στη γέννηση ενός δεύτερου παιδιού, νιώθουν κουρασμένοι και αναρωτιούνται αν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια για την ανατροφή ενός δεύτερου παιδιού (Nikolarazi, 1997). Άλλες φορές, ειδικά αν ξέρουν την αιτία που προκάλεσε την κώφωση στο πρώτο τους παιδί και είναι βέβαιοι ότι δε θα προκληθεί η ίδια κατάσταση (π.χ. ερυθρά) προχωρούν στη γέννηση ενός δεύτερου παιδιού. Αυτή η απόφαση είναι ιδιαίτερα θετική, γιατί η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κωφά και ακούοντα αδέρφια συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του κωφού παιδιού (Marschark, 1997).

Βέβαια, άλλες φορές η ύπαρξη ενός κωφού παιδιού σε μία οικογένεια με ακούοντα αδέρφια μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες. Μερικές φορές τα ακούοντα αδέρφια υιοθετούν μία αρνητική συμπεριφορά απέναντι στα κωφά αδέρφια τους, εκφράζουν θυμό και ζήλια. Δυσφορούν γιατί δεν γνωρίζουν πώς μπορούν να επικοινωνήσουν με τον/την αδερφό/ή τους ή ζηλεύουν, γιατί νιώθουν παραμελημένοι

και παρατηρούν πως η προσοχή των γονέων τους είναι επικεντρωμένη στο κωφό παιδί.

δ) Η ύπαρξη ενός κωφού παιδιού στην οικογένεια και η στάση της οικογένειας απέναντι στο κωφό παιδί επηρεάζει συχνά τις σχέσεις των μελών της οικογένειας με τους συγγενείς και τους φίλους τους (Fewell, 1986). Αν οι φίλοι και οι συγγενείς έχουν μία λανθασμένη εικόνα για την κώφωση, είναι πιθανό να προσπαθήσουν να αποστασιοποιηθούν από την οικογένεια, και να εκδηλώσουν μία αρνητική στάση γεμάτη από προκαταλήψεις και στερεότυπα (Beazley and Moore, 1995· Nikolaraizi, 1997). Ειδικά, όταν πρόκειται για ανθρώπους μεγάλης ηλικίας δεν είναι εύκολο να συμφιλιωθούν με την ιδέα ενός κωφού παιδιού, καθώς αφενός δεν γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το κωφό παιδί και αφετέρου έχουν μεγαλώσει σε μία εποχή που η κώφωση αποτελούσε μία αναπηρία και αντιμετωπιζόνταν μέσα από μία διαφορετική προσέγγιση (Gascoigne, 1995).

Τέλος, η ύπαρξη ενός κωφού παιδιού μπορεί να προκαλέσει αρκετά οικονομικά προβλήματα στην οικογένεια. Ένας από τους γονείς ίσως αναγκαστεί να παρατήσει τη δουλειά του, γιατί με αυτό τον τρόπο θα νιώσει πως μπορεί να αφοσιωθεί και να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες του κωφού παιδιού. Μία τέτοια πράξη επιβαρύνει την οικογένεια με περισσότερες οικονομικές ευθύνες. Επίσης, επιπρόσθετα έξοδα που απαιτούνται για ένα κωφό παιδί και τα οποία συχνά δεν καλύπτονται μέσα από κρατικές δαπάνες, όπως η έγκαιρη παρέμβαση, η αγορά ακουστικών, η παροχή ειδικών υπηρεσιών ανάλογα με τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού προκαλούν επιπρόσθετες δυσκολίες για την οικογένεια (Fewell, 1986· Somers, 1987).

Ο ρόλος των ειδικών

Ο ερχομός ενός κωφού παιδιού στην οικογένεια έχει ποικίλες επιπτώσεις για την οικογένεια, ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τις αντιδράσεις των γονέων. Η στήριξη που θα δεχτεί η οικογένεια από το περιβάλλον της θα παίζει σημαντικό ρόλο και θα επηρεάσει το βαθμό προσαρμογής των γονέων και τον τρόπο αντιμετώπισης της νέας κατάστασης (Calderon & Greenberg, 1993). Όλοι όσοι μπορούν να στηρίξουν και να πληροφορήσουν την οικογένεια, όπως οι γονείς άλλων κωφών παιδιών, οι σύλλογοι και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες, θα επηρεάσουν τη συναισθηματική κατάσταση των γονέων (Marshark, 1997).

Ένας από τους παράγοντες που θα ασκήσει ιδιαίτερη επιρροή στον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια θα αντιδράσει στην κώφωση είναι η προσέγγιση των ειδικών προς τους γονείς και το επίπεδο της σχέσης τους. Οι γονείς θα έρθουν σε επαφή με ένα πλήθος ειδικών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, όπως εκπαιδευτικούς, ακουολόγους, λογοπεδικούς, γιατρούς, ψυχολόγους. Μέσα στη συναισθηματική ένταση, την επαφή τους με ένα πλήθος καινούργιων και άγνωστων πληροφοριών, την αναζήτηση επιλογών και την ανάγκη λήψης αποφάσεων, η στάση και η συμπεριφορά των ειδικών θα παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική κατάσταση των γονέων (Meadow-Orlans & Sass-Lehrer, 1995· Nikolaraizi, 1997).

Ανάλογα με τις ανάγκες των γονέων και το ρόλο που υιοθετούν οι ειδικοί η σχέση ανάμεσα σε ένα ειδικό και σε ένα γονέα μπορεί να ακολουθήσει κάποιο από τα ακόλουθα μοντέλα:

- α) του *ειδήμονα* (expert model),
- β) του *μεταβιβαστή γνώσεων* (transplant model),
- γ) του *καταναλωτή γνώσεων* (consumer model) (Cunningham & Davis, 1991), και
- δ) της *ενδυνάμωσης* (empowerment model) (Dale, 1996· Hall & Hill, 1996).

α) Ο ειδικός έχει τις γνώσεις, επιλέγει τις πληροφορίες που θα δώσει στους γονείς και λαμβάνει τις αποφάσεις. Οι γονείς παίζουν περιορισμένο και παθητικό ρόλο, κατευθύνονται και εξαρτώνται από την ειδικό. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο ειδικός δεν προσεγγίζει το παιδί με βάση τις ανάγκες και απόψεις των γονέων, αλλά με βάση την επαγγελματική του εμπειρία, μέσα από τη δική του οπτική γωνία.

β) Ο ειδικός δίνει στους γονείς γνώσεις και οδηγίες. Ο ρόλος των γονέων εμφανίζεται πιο ενεργητικός συγκριτικά με το προηγούμενο μοντέλο, δηλαδή οι γονείς ακολουθούν τις οδηγίες των ειδικών, αλλά έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν με δικά τους σχόλια και να δώσουν ανατροφοδότηση στον ειδικό.

γ) Ο ειδικός αξιολογεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων, και τους παρέχει πληροφορίες, οδηγίες και διάφορες εναλλακτικές λύσεις, για να τους βοηθήσει να πάρουν αποφάσεις. Ο ειδικός δεν μεταδίδει οδηγίες για να εφαρμοστούν, αλλά μέσα από τη συζήτηση με τους γονείς λαμβάνονται οι αποφάσεις. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο γονέας θεωρείται ως ο *καταναλωτής γνώσεων* (consumer model) (Cunningham & Davis, 1991).

δ) Η *ενδυνάμωση* βοηθάει τους γονείς αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, με στόχο να έχουν ένα ενεργητικό ρόλο στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων που

αφορούν στο παιδί τους. Μετά από μία αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας, στόχος των ειδικών είναι η παροχή των κατάλληλων εφοδίων που θα επιτρέψει στους γονείς να γίνουν σταδιακά αυτοδύναμοι και να ελαχιστοποιήσουν την εξάρτησή τους από τους ειδικούς (Dale, 1996· Hall & Hill, 1996).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Calderon, R. & Greenberg, M. (1993). Considerations in the adaptation of families with school-aged deaf children. In M. Marschark and D. Clark (ed.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, C. & Davis, H. (1991). *Working with parents: framework for collaboration*. Milton Keynes: Open University Press
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. London: Routledge.
- Darling, R. & Darling, J. (1982). *Children who are different: meeting the challenges of birth defects in society*. London: Mosby.
- Fewell, R.R. (1986). A handicapped child in the family. In R. Fewell and F. Vadacy (eds.), *Families of handicapped children*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Furnaux, B. (1988). *Special parents*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hadadian, A. & Rose, S. (1991). An investigation of parents' attitudes and the communication skills of their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 136, 273-77.
- Hall, D & Hill, P. (1996). *The child with a disability*. Oxford: Blackwell Science
- Luterman, D. (1987). *Deafness in the family*. Boston: Little, Brown.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Oxford University Press.
- Meyer, J.D. (1986) Fathers of handicapped children. In R. Fewell & P. Vadacy. (eds.), *Families of handicapped children*. Pro-Ed Inc.
- Meadow-Orlans, K. & Sass-Lehrer, M. (1995). Support services for families who are deaf: Challenges for professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 314-334.
- Nikolarazi, M. (1997). *Exploring parents' and teachers' perceptions of deaf children in Greece*. Unpublished PhD thesis, School of Education, University of Birmingham, Birmingham.

- Nienhuys, T. & Ticotin, J. (1988). Mother-infant interaction: prespeech communication in hearing and deaf babies. In I. G. Taylor (ed.), *The education of the deaf: Current perspectives*. London: Croom Helm.
- Somers, M. (1987). Parenting in the 1980s: programming perspectives and issues. *The Volta Review*, 89, 68-77.

Κεφάλαιο 3

*Η γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του
βαρήκοου-κωφού παιδιού*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η πρόσβαση στη γλώσσα

Η κατάκτηση μίας γλώσσας και η γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού προϋποθέτει την πρόσβαση του σε ένα περιβάλλον με γλωσσικά ερεθίσματα (LeSasso & Metzger, 1998· Woll, 1998). Ένα ακούον παιδί με ακούοντες γονείς εκτίθεται σε ένα γλωσσικό περιβάλλον, όπου η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από μία ομιλούμενη γλώσσα, η πρόσληψη και η παραγωγή της οποίας γίνεται με ένα φυσικό και αβίαστο τρόπο, χωρίς καμία δυσκολία πρόσβασης, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Snow, 1994). Επίσης, η κατάκτηση της γλώσσας ενισχύεται μέσα από τα ιδιαίτερα γλωσσικά (μικρές προτάσεις, απλή σύνταξη) και προσωδιακά χαρακτηριστικά (διαφορετική χροιά φωνής) που υιοθετεί το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού στην επικοινωνία μαζί του, καθώς και μέσα από διάφορες στρατηγικές προσέλευσης της προσοχής, στοιχεία που συνολικά διευκολύνουν την επικοινωνία και ευνοούν τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού (Gallaway, 1998).

Η κατάκτηση, λοιπόν, της γλώσσας αποτελεί μία απλή και φυσική διαδικασία για το ακούον παιδί. Η κατάσταση, ωστόσο, είναι διαφορετική για το προγλωσσικά κωφό παιδί το οποίο αν και έχει την ικανότητα να αναπτύξει γλώσσα, βιώνει καταστάσεις οι οποίες αναστέλλουν τη γλωσσική του ανάπτυξη (Ramsey, 1997). Η κώφωση από μόνη της, βέβαια, δεν είναι υπαίτια για την εμφάνιση των γλωσσικών δυσκολιών. Μερικά από τα πιθανά αίτια που προκαλούν τις δυσκολίες στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού είναι η καθυστέρηση της διάγνωσης, της αποδοχής της κώφωσης και της εύρεσης μίας γλώσσας και ενός τρόπου επικοινωνίας στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού (Mohay, 2000).

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη γλωσσική εξέλιξη του κωφού παιδιού είναι το χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας του κωφού παιδιού με το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του. Οι ακούοντες γονείς αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων κωφών παιδιών (90-92%) (Mooges, 1996). Η κώφωση του παιδιού τους αποτελεί ένα μη αναμενόμενο γεγονός,

που θα τους προκαλέσει άγχος, πανικό, θλίψη και συνολικά θα τους υποβάλλει σε μία σύνθετη συναισθηματική κατάσταση, η οποία επηρεάζει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με το παιδί τους (Meadow-Orlans & Steinberg, 1993). Η αναζήτηση μίας γλώσσας και η επίτευξη της επικοινωνίας είναι θέματα που θα τους απασχολήσουν. Είναι πολύ πιθανό να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν σε μία ομιλούμενη γλώσσα, η οποία, ωστόσο, είναι μία ακουστικο-φωνητική γλώσσα, προϋποθέτει, δηλαδή, τη λειτουργία της φωνής και της ακοής. Ενώ, λοιπόν, οι ακούοντες γονείς θα έχουν πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα, το προγλωσσικά κωφό παιδί θα βρίσκεται σε μειονεκτική θέση, καθώς θα έχει περιορισμένη πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα και θα αντιμετωπίζει δυσκολίες επικοινωνίας.

Σε άλλες περιπτώσεις, το κωφό παιδί μπορεί να μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο η επικοινωνία στηρίζεται στη νοηματική γλώσσα. Ωστόσο, οι ακούοντες γονείς, συχνά, δε γνωρίζουν καλά τη νοηματική γλώσσα. Αν τα καταφέρουν παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής νοηματικής γλώσσας, αλλά το επίπεδο τους, τουλάχιστον στην αρχή, είναι χαμηλό με αποτέλεσμα να περιορίζουν τη χρήση της νοηματικής γλώσσας σε απλά και συγκεκριμένα θέματα (Meadow-Orlans, & Steinberg, 1993). Βέβαια, σε μία τέτοια περίπτωση, αν το κωφό παιδί παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης και στη συνέχεια ένα σχολείο κωφών, όπου έχει πρόσβαση σε πολλά γλωσσικά ερεθίσματα και δυνατότητες επικοινωνίας στη νοηματική γλώσσα, θα καταφέρει να κατακτήσει ένα υψηλό γλωσσικό επίπεδο (Marschark, 1997).

Ωστόσο, παρόλο που στο πλαίσιο της εκπαίδευσης δίνονται ευκαιρίες γλωσσικής ανάπτυξης, ο ρόλος της οικογένειας ειδικά στα πρώτα βασικά χρόνια της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού είναι ουσιαστικός. Αυτό επιβεβαιώνεται, εξάλλου, αν λάβουμε υπόψη ότι τα κωφά παιδιά που παρουσιάζουν θετική εξέλιξη και έχουν υψηλό γλωσσικό επίπεδο, είναι τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων ή τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπου έχουν πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση από πολύ μικρή ηλικία. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση το κωφό παιδί προσλαμβάνει ερεθίσματα και αποκτά εμπειρίες που δε βοηθούν μόνο στη γλωσσική του εξέλιξη, ενισχύουν τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και συμβάλλουν στην υψηλή ακαδημαϊκή του επίδοση (Lederberg, 1991· Lloyd, 1999· Marshark, 1993).

Η γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού

Αν και τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γλωσσική τους εξέλιξη δεν ισχύει το ίδιο για τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων, τα οποία παρουσιάζουν στα πρώτα χρόνια της ζωής τους κοινή γλωσσική εξέλιξη με τα ακούοντα παιδιά.

Στους πρώτους μήνες της γλωσσικής ανάπτυξης, όλα τα βρέφη εμφανίζουν κοινά γλωσσικά χαρακτηριστικά, παίζουν, δηλαδή, με τη φωνή τους και παρουσιάζουν μία συμπεριφορά ψελλισμάτων. Στη πορεία η γλωσσική εξέλιξη διαφοροποιείται. Στην ηλικία των 10 μηνών τα ψελλίσματα ενός ακούοντος παιδιού γίνονται σύνθετα, περιλαμβάνουν περισσότερους συνδυασμούς φωνηέντων-συμφώνων και αρχίζουν να μοιάζουν με κάποιες λέξεις, αντίθετα τα ψελλίσματα ενός κωφού βρέφους ακουόντων γονέων περιορίζονται ακόμη και αν πρόκειται για ένα παιδί που έχει διαγνωστεί νωρίς, έχει φορέσει ακουστικό και παρακολουθεί ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης. Αυτό όμως δεν ισχύει για το κωφό παιδί κωφών γονέων. Σε αυτή την περίπτωση, το ψέλλισμα γίνεται πιο σύνθετο, με τη χρήση νοημάτων ή την παραγωγή κάποιου συστατικού ενός νοήματος, όπως μίας χειρομορφής. Μέσα στον 1^ο χρόνο τα κωφά βρέφη Κωφών γονέων και τα ακούοντα βρέφη χρησιμοποιούν χειρονομίες προκειμένου να επικοινωνήσουν και στην ηλικία του 1 έτους δείχνουν όταν αναφέρονται σε πρόσωπα, πράγματα και τοποθεσίες (Marschark, 1997). Οι χειρονομίες αποτελούν ένα βασικό τρόπο επικοινωνίας και στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για να εμπλουτίσουν τη γλώσσα όταν εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις και τα πρώτα νοήματα (Acredolo & Goodwyn, 1988).

Αν και η εμφάνιση των πρώτων νοημάτων-λέξεων δεν γίνεται πάντα την ίδια χρονική περίοδο, οι απόψεις συγκλίνουν, ότι τα πρώτα νοήματα για ένα κωφό ή ακούον παιδί Κωφών γονέων παράγονται στην ηλικία των 9 μηνών. Η εμφάνιση των πρώτων λέξεων για ένα ακούον παιδί ακουόντων γονέων γίνεται λίγο αργότερα στην ηλικία του 1 έτους (Bonvillian & Folven, 1992). Μέχρι την ηλικία των 2,5 ετών, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται από τα ακούοντα παιδιά και τα νοήματα που χρησιμοποιούνται από τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων έχουν περίπου το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι το λεξιλόγιο των κωφών παιδιών συχνά είναι πιο πλούσιο συγκριτικά με το λεξιλόγιο των ακουόντων παιδιών, αν και αυτό αφορά κυρίως στα ακούοντα παιδιά των Κωφών γονέων, που έχουν πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες. Από την ηλικία των 2 ετών μέχρι την ηλικία των 5

ετών, το κωφό παιδί εμπλουτίζει τη γλώσσα του με καινούργια νοήματα και τροποποιεί παλιότερα νοήματα, ώστε να μεταδώσει ένα μήνυμα με πιο ολοκληρωμένο τρόπο, όπως ακριβώς κάνει και το ακούον παιδί με την ομιλούμενη γλώσσα. Τελικά, στην ηλικία των 5 ετών, το κωφό παιδί χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα και υιοθετεί τους κανόνες της (Marshark, 1993).

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού

Η περιγραφή της κοινωνικο-συναισθηματικής εξέλιξης του κωφού παιδιού έχει προκαλέσει αρκετά ερωτηματικά και αντιμετωπίζεται με κάποια επιφυλακτικότητα, γιατί α) αναφέρεται συνήθως σε κωφά παιδιά ακουόντων γονέων και β) αποδίδονται στο κωφό παιδί χαρακτηριστικά που αποτελούν δευτερογενείς επιδράσεις της κώφωσης, στο βαθμό που υποκινούνται από το περιβάλλον του παιδιού και την αλληλεπίδραση του με αυτό (Marshark, 1993). Αναγνωρίζοντας λοιπόν ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά της κοινωνικο-συναισθηματικής εξέλιξης του κωφού παιδιού δεν απορρέουν άμεσα από την κώφωση, θα περιγραφούν οι συνθήκες και οι παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη του κωφού παιδιού.

Από τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση του βρέφους η λειτουργία της ακοής παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη του κωφού παιδιού. Συγκεκριμένα, στους πρώτους μήνες αναπτύσσεται ο δεσμός ανάμεσα στο βρέφος και στη μητέρα, που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Αυτός ο δεσμός βασίζεται σε μεγάλο ποσοστό στη λειτουργία της ακοής, στην έκθεση του βρέφους στη φωνή της μητέρας του και στην αλληλεπίδραση μαζί της. Η διακοπή ή ο περιορισμός της ακουστικής πρόσβασης του βρέφους στη φωνή της μητέρας μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην ανάπτυξη αυτού του δεσμού και να επηρεάσει τη συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Βέβαια, η ακοή δεν είναι η μοναδική αίσθηση που επιτρέπει την ανάπτυξη αυτού του δεσμού. Αν και η πρόσβαση του βρέφους στη φωνή της μητέρας είναι πολύ σημαντική, δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο επαφής καθώς η αλληλεπίδραση στηρίζεται σε μεγάλο ποσοστό και σε άλλες αισθήσεις, όπως στην όραση στην αφή και στην όσφρηση (Snitzer, Reilly, McIntire & Bellugi, 1990). Για παράδειγμα, τα ακούοντα βρέφη σε ηλικία 2 μηνών κατανοούν τη διάθεση της μητέρας τους μέσα από την έκφραση του προσώπου της (Marschark, 1993).

Όταν πρόκειται, λοιπόν, για ένα κωφό βρέφος είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν όλες οι αισθήσεις που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτού του δεσμού. Μία τέτοια κατάσταση προϋποθέτει, ωστόσο, πως οι γονείς γνωρίζουν ότι το παιδί τους είναι κωφό. Δυστυχώς, οι περιπτώσεις της διάγνωσης κωφών παιδιών σε ηλικίες μικρότερες των 6 μηνών είναι εξαιρετικά σπάνιες. Ωστόσο, ακόμη και αν οι γονείς γνωρίζουν ότι το παιδί τους είναι κωφό, θα βρίσκονται στα πρώτα στάδια της διάγνωσης, θα βιώνουν μία έντονη συναισθηματική κατάσταση και θα τους είναι πολύ δύσκολο να προσαρμοστούν στις επικοινωνιακές ανάγκες ενός κωφού παιδιού. Οι προσπάθειες τους για επικοινωνία συχνά αποτυγχάνουν με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να βιώνουν συναισθήματα άγχους και απόρριψης, καθώς το παιδί τους δε αντιδράει όπως αναμένουν και δεν επικοινωνεί όπως θέλουν (Luterman, 1987).

Στη συνέχεια, καθώς οι γονείς σταδιακά προσαρμόζονται και αρχίζουν να αλληλεπιδρούν με το παιδί τους, υιοθετούν μία συμπεριφορά η οποία συχνά παίζει ανασταλτικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι ακούοντες γονείς είναι συχνά υπερπροστατευτικοί, φέρονται πειστικά και μερικές φορές υποτιμούν τις δυνατότητες του παιδιού τους (Darling & Darling, 1982; Luterman, 1987). Οι γονείς επικεντρώνουν την προσοχή τους στο κωφό παιδί, το κατευθύνουν συνεχώς, του αφήνουν περιορισμένες δυνατότητες αυτονομίας, και τελικά ενισχύουν την προσκόλληση του σε αυτούς (Harris, 1978). Άλλες φορές σε μία προσπάθεια να μη δυσαρεστήσουν το παιδί τους, οι γονείς γίνονται ιδιαίτερα ανεκτικοί και ικανοποιούν κάθε επιθυμία και απαίτηση των παιδιού. Αυτή η συμπεριφορά επηρεάζει αρνητικά την κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού, καθώς επίσης την αλληλεπίδραση του με τους γονείς του, τα αδέρφια του, τους συνομήλικους και άλλους ενήλικες. Συχνά, λοιπόν, το κωφό παιδί μπαίνει στο σχολείο με ένα κοινωνικο-συναισθηματικό υπόβαθρο, όπως αυτό που περιγράφηκε παραπάνω και εμφανίζει μία συμπεριφορά του, με χαρακτηριστικά, όπως τα ακόλουθα:

- Παρορμητικότητα και εγωκεντρισμός.
- Προσκόλληση στο επιφανειακό.
- Νευρική και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Stokoe & Battison, 1981).
- Γρήγορη απογοήτευση, συναισθηματική ανωριμότητα (Lederberg, 1993).

Αυτά τα χαρακτηριστικά, ωστόσο, στο βαθμό που υφίστανται, αποτελούν απόρροια του τρόπου με τον οποίο το κωφό παιδί έχει μεγαλώσει και των εμπειριών

που έχει αποκτήσει όλα τα προηγούμενα χρόνια. Για αυτό, δεν πρέπει να υπεργενικεύονται για όλο το πληθυσμό των κωφών παιδιών ή να θεωρούνται ως επιπτώσεις της κώφωσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59, 450-466.
- Bonvillian, J. & Folven, R. (1993). Sign language acquisition: Developmental aspects. In M. Marschark and M. Clark (eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling, R. B. and Darling, J. (1982). *Children who are different: meeting the challenges of birth defects in society*. London: Mosby.
- Gallaway, C. (1998). Early Interaction. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (eds.), *Issues in deaf education*. London: David Fulton.
- Harris, R. (1978). Impulse control in deaf children: research and clinical issues. In L. Lieben (ed.), *Deaf children: Developmental perspectives*. New York: Academic Press.
- LeSasso, C. & Metzger, M. (1998). An alternative route for preparing deaf children for BiBi programs: The home language as L1 and Cued Speech for conveying traditionally spoken languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- Lederberg, A. (1991). Social interaction among deaf preschoolers. The effects of language ability and age. *American Annals of the Deaf*, 136, 53-59.
- Lloyd, J. (1999). Interaction between hearing-impaired children and their normally hearing peers. *Deafness and Education International*, 1, 25-33.
- Luterman, D. (1987). *Deafness in the family*. Boston, MA: Little Brown.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Oxford University Press.
- Meadow-Orlans, K. & Steinberg, A. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother infant interactions at 18 months. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 407-426.
- Mohay, H. (2000). Language in sight: Mothers' strategies for making language visually accessible to deaf children. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark,

The deaf child in the family and at school. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moore, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, Principles and practices.* Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

Ramsey, C. (1997). *Deaf children in public schools: placement, context, and consequences.* Washington, D.C. : Gallaudet University Press.

Snitzer Reilly J., McIntire, M. & Bellugi, U. (1990). Faces: The relationship between language and effect. In V. Volterra & C. Erting (eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children.* Berlin: Springer-Verlag.

Snow, C. (1994). Beginning from baby talk: twenty years of research on input in interaction. In C. Gallaway & B. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stokoe, W. & Battison, R. (1981). Sign language, mental health and satisfactory interaction. In L. Stein, E. Mindel & T. Jabaley (eds.), *Deafness and mental health (179-194).* Orlando, FL: Grune & Stratton.

Woll, B. (1998). Development of signed and spoken languages. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (eds.), *Issues in deaf education.* London: David Fulton.

Κεφάλαιο 4

Μέθοδοι επικοινωνίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ιδεολογικές προσεγγίσεις και μέθοδοι επικοινωνίας

Αν και υπάρχει γενική ομοφωνία για τον αδιαμφισβήτητο ρόλο της γλωσσικής ανάπτυξης, δεν υπάρχει μία ενιαία προσέγγιση ως προς το ποια γλώσσα και ποιο σύστημα επικοινωνίας θα διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού (Mooges, 1996). Η διαφορετικότητα των απόψεων πηγάζει από τις στάσεις και τις ιδεολογικές προσεγγίσεις απέναντι στην κώφωση, στη νοηματική γλώσσα και στην κουλτούρα των Κωφών καθώς επίσης και από τις επιστημονικές απόψεις των ειδικών σχετικά με το ρόλο της γλώσσας και της επικοινωνίας στη γλωσσική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του κωφού παιδιού. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο προσεγγίσεις, δύο θεωρητικά μοντέλα, που παρουσιάζουν την κώφωση με πολύ διαφορετικό τρόπο:

- το *παθολογικό* (pathological model), και
- το *πολιτισμικό* μοντέλο (cultural model).

Το παθολογικό μοντέλο αντιμετωπίζει την κώφωση ως μία ανικανότητα η οποία πηγάζει από μία βιολογική έλλειψη (έλλειψη ακοής). Αντίθετα, το *πολιτισμικό μοντέλο* προσεγγίζει την κώφωση ως μία πολιτισμική διαφορά και αναγνωρίζει την κοινότητα των Κωφών ως μία μειονότητα με τη δική της κουλτούρα.

Η κοινότητα των Κωφών δεν κατηγοριοποιεί τα μέλη της ανάλογα με το βαθμό απώλειας της ακοής. Στην κοινότητα των Κωφών μπορεί να γίνουν δεκτά βαρήκοα και κωφά άτομα, που δε διατηρούν μία παθολογική στάση απέναντι στην κώφωση, σέβονται την κουλτούρα των Κωφών, αναγνωρίζουν δηλαδή τις πολιτισμικές τους αξίες σε θέματα κοινωνικών σχέσεων, ιστορίας, γλώσσας και έχουν ταυτότητα Κωφού. Επίσης, αλληλεπιδρούν με άλλους Κωφούς και συμμετέχουν σε δραστηριότητες της κοινότητας (Baker & Cokely, 1980).

Ανάλογα με το μοντέλο θεώρησης της κώφωσης διαφοροποιούνται και οι στόχοι που τίθενται σε θέματα γλωσσικής εξέλιξης, επικοινωνίας, εκπαίδευσης και γενικότερης εξέλιξης του κωφού παιδιού. Στο πλαίσιο του *παθολογικού μοντέλου*, η ανάπτυξη της γλώσσας για το κωφό παιδί είναι επικεντρωμένη στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, στην αξιοποίηση των ακουστικών υπολειμμάτων και στη

δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Αντίθετα, στο πλαίσιο του *πολιτισμικού μοντέλου*, το κωφό παιδί θα κατακτήσει τη νοηματική γλώσσα, θα έρθει σε επαφή με άλλα κωφά παιδιά και θα έχει πρόσβαση στην κοινότητα των Κωφών, ώστε να αποκτήσει ταυτότητα και να γνωρίσει την κουλτούρα του.

Στο πλαίσιο των διαφορετικών ιδεολογικών προσεγγίσεων απέναντι στην κώφωση, δημιουργήθηκαν κάποιες μέθοδοι επικοινωνίας, οι οποίες μέσα από διαφορετικές οδούς επιδιώκουν να διευκολύνουν τη γλωσσική εξέλιξη του κωφού παιδιού και να δώσουν πρόσβαση στην επικοινωνία:

- η Προφορική ή Προφορικο-ακουστική μέθοδος,
- η Ολική Επικοινωνία, και
- η Δίγλωσση/ Διαπολιτισμική Προσέγγιση (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τα βασικά χαρακτηριστικά των κύριων μεθόδων επικοινωνίας

Προφορικο-ακουστική μέθοδος	Ολική Επικοινωνία	Δίγλωσση-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ακουστικά υπολείμματα.</i> • <i>Προφορικός λόγος.</i> • <i>Χειλεανάγνωση.</i> • <i>Γραπτός λόγος.</i> • <i>Έκφραση προσώπου και κινήσεων του σώματος.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ακουστικά υπολείμματα.</i> • <i>Προφορικός λόγος.</i> • <i>Χειλεανάγνωση.</i> • <i>Γραπτός λόγος.</i> • <i>Νοήματα και δακτυλικό αλφάβητο.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Αυτόνομη χρήση δύο γλωσσών.</i> • <i>Νοηματική ως πρώτη γλώσσα.</i> • <i>Ομιλούμενη ως δεύτερη γλώσσα.</i>

Προφορικο-ακουστική μέθοδος (Auditory-Oral): οι βασικές της αρχές είναι ότι κάθε παιδί δικαιούται να αξιοποιήσει τα ακουστικά του υπολείμματα και να χρησιμοποιήσει τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του (Estabrooks, 1996). Αναγνωρίζοντας πως σχεδόν όλα τα βαρήκοα/κωφά παιδιά έχουν κάποια ακουστικά υπολείμματα (Lynas, 1994), υποστηρίζεται πως είναι αναγκαία η χρήση όλων των τεχνολογικών μέσων και συστημάτων ενίσχυσης της ακοής, που θα βοηθήσουν το βαρήκοο/κωφό παιδί να αξιοποιήσει την ακοή του (Estabrooks, 1996). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου ακουστικού περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, καθώς και στην

εκμετάλλευση όλων των οπτικών ερεθισμάτων όπως της χειλεανάγνωσης, των εκφράσεων του προσώπου και των κινήσεων του σώματος (Watson, 1998).

Η προφορικο-ακουστική μέθοδος αποτέλεσε για πολλά χρόνια μία από τις κύριες μεθόδους επικοινωνίας στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Ωστόσο, εκφράστηκαν πολλές αντιθέσεις εξαιτίας της ακουοκεντρικής προσέγγισης αυτής της μεθόδου, η οποία δεν αναγνωρίζει το ρόλο της νοηματικής γλώσσας και της κουλτούρας των Κωφών (Bishop, Gregory, & Sheldon, 1991). Επίσης, υπάρχουν πολλές ανησυχίες για τις κοινωνικο-συναισθηματικές επιπτώσεις της προφορικο-ακουστικής μεθόδου στο κωφό παιδί. Καθώς η ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι αργή, περιορίζεται η επικοινωνία ανάμεσα στο κωφό παιδί και στο οικογενειακό του περιβάλλον, ειδικά στα πρώτα χρόνια, τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά για τη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού (Meadow, 1980). Τέλος, έχει υποστηριχτεί, ότι η προφορικο-ακουστική μέθοδος τοποθετεί το παιδί σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με το ακούον, και το αναγκάζει να καταβάλει πολύ σκληρή προσπάθεια στην καθημερινή του επικοινωνία (Reid, 1991).

Ολική Επικοινωνία (*Total Communication*): περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και εκμεταλλεύεται όλο το φάσμα της γλωσσικής επικοινωνίας ανάλογα με τις ανάγκες του κωφού παιδιού. Η επικοινωνία μπορεί να στηρίζεται στη χειλεανάγνωση, στη χρήση νοημάτων και του δακτυλικού αλφάβητου, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην αξιοποίηση των ακουστικών υπολειμμάτων και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Baker & Knight, 1998· Evans, 1992). Στην Ολική Επικοινωνία δε γίνεται αυτόνομη και ολοκληρωμένη χρήση της νοηματικής γλώσσας, αλλά χρησιμοποιείται ένα τεχνητό σύστημα νοημάτων, το οποίο αποτελεί ένα συγκερασμό νοημάτων που προέρχονται από τη νοηματική γλώσσα και κάποιων ‘νοημάτων’ που εφευρίσκονται ή παρουσιάζονται με τη βοήθεια του δακτυλικού αλφάβητου (Marshark, 1997). Τα νοήματα χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα με την ομιλούμενη γλώσσα και ακολουθούν τη δομή της ομιλούμενης γλώσσας (Lynas, 1995).

Η Ολική Επικοινωνία αποτελεί μία από τις κυρίαρχες μεθόδους επικοινωνίας στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού, ωστόσο, υπάρχουν αρκετά ερωτηματικά σχετικά με την εφαρμογή της και τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν πλήρη αντιστοίχιση λέξεων και νοημάτων, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν νοήματα μόνο για τις πιο σημαντικές λέξεις (Baker & Knight, 1998). Επίσης, η ταυτόχρονη χρήση νοημάτων

και της ομιλούμενης γλώσσας θέτει διάφορα ερωτηματικά για το αν τελικά το παιδί θα αποκτήσει μία άνεση σε μία γλώσσα, στη νοηματική ή στην ομιλούμενη γλώσσα (Marshark, 1997).

Δίγλωσση-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (*Bilingual-Bicultural Education*): Η φιλοσοφία της διγλωσσίας για το κωφό παιδί αντιτίθεται στο μοντέλο που υποστηρίζει ότι η κώφωση αποτελεί μία έλλειψη και αναγνωρίζει ότι οι Κωφοί αποτελούν μία πολιτισμική μειονότητα. Βασική της αρχή είναι ο σεβασμός της κουλτούρας των Κωφών και η αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας ως αυτόνομης γλώσσας, στην οποία το κωφό παιδί έχει ολοκληρωμένη πρόσβαση, γιατί πρόκειται για μία οπτικο-κινητική γλώσσα (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Η επικοινωνία στηρίζεται στη χρήση δύο γλωσσών, μίας νοηματικής και μίας ομιλούμενης γλώσσας (Pickersgill, 1997) και αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ένα παιδί κατακτάει αρχικά τη νοηματική ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει τη δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή (Baker, 1997).

Βέβαια, είναι αναγκαίο να τονιστεί πως η Διγλωσσία είναι μία καινούργια μέθοδος, η εφαρμογή της οποίας ακόμη διερευνάται και προσεγγίζεται με διαφορετικούς εναλλακτικούς τρόπους (LaSasso & Metzger, 1998· Νικολαραϊζή & Γαβριηλίδου, 2000). Γνωρίζουμε, ωστόσο, τα αισιόδοξα αποτελέσματα δίγλωσσων προγραμμάτων κωφών παιδιών σε χώρες της Σκανδιναβίας (Mahsie, 1995). Επίσης, βλέπουμε πως τα παιδιά των Κωφών γονέων ή γενικά τα κωφά παιδιά που έχουν κατακτήσει ως πρώτη γλώσσα, τη νοηματική γλώσσα, έχουν μία πολύ καλή ακαδημαϊκή επίδοση, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη (Baker, 1997· Marshark, 1997).

Επίσης, σε μία έρευνα (Νικολαραϊζή, 2000) όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους επικοινωνίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία θετική στάση απέναντι σε μεθόδους που χρησιμοποιούν νοήματα ή τη νοηματική γλώσσα, δηλαδή απέναντι στην Ολική Επικοινωνία και στη Δίγλωσση προσέγγιση. Αντίθετα, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την προφορικο-ακουστική μέθοδο ήταν ελάχιστες. Βέβαια, αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί έκριναν θετικά τη Δίγλωσση Προσέγγιση, επικράτησε η Ολική Επικοινωνία στις προτιμήσεις τους, η οποία είναι πιο εδραιωμένη και χρησιμοποιείται για αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Ένας άλλος πιθανός λόγος που δρα ευνοϊκά στην επιλογή της Ολικής Επικοινωνίας συνδέεται με τις ανάγκες των γονέων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη. Οι ακούοντες γονείς, που αποτελούν

την πλειοψηφία των γονέων βαρήκοων/κωφών παιδιών, είναι διστακτικοί απέναντι στη νοηματική γλώσσα και προτιμούν ένα κώδικα επικοινωνίας που ακολουθεί τις αρχές της Ολικής Επικοινωνίας, στην οποία γίνεται χρήση νοημάτων, που ακολουθούν τη δομή της ομιλούμενης γλώσσας. Τέλος, η Διγλωσσία είναι καινούργια μέθοδος, δεν εφαρμόστηκε ακόμη στην Ελλάδα, παρά μόνο σε ένα πιλοτικό στάδιο και υπάρχουν περιορισμένα ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά της.

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση οποιασδήποτε μεθόδου επικοινωνίας μπορεί να είναι θετική, στο μέτρο που αυτή επιλέγεται με βάση τις ανάγκες του παιδιού και εφαρμόζεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις που ευνοούν τη σωστή και ολοκληρωμένη λειτουργία της. Ανεξάρτητα από τη σχολική τοποθέτηση του κωφού παιδιού, σε σχολεία κωφών παιδιών ή σε σχολεία ακουόντων με ή χωρίς τμήματα ένταξης, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για γλωσσική στήριξη των κωφών παιδιών, ώστε να μπορέσει το κωφό παιδί να κατακτήσει ένα γλωσσικό επίπεδο που θα του δώσει τη δυνατότητα για επικοινωνία και θα του επιτρέψει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (1997). Deaf Children: Educating for Bilingualism. *Deafness and Education*, 21, 3-19.
- Baker, C. & Cokely, D. (1980). *American Sign language: A teacher's resource text on grammar and culture*. Silver Springs Md.: T.J. Publishers.
- Baker, R. & Knight, P. (1998). Total communication - current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers.
- Bishop, J., Gregory, S. & Sheldon, L. (1991). School and beyond. In G.Taylor, & J. Bishop (eds.) *Being Deaf: The experience of deafness*. London: Open University.
- Estabrooks, W. (1996). The auditory-verbal approach: A professional point of view. In S. Schwartz (ed.), *Choices in deafness: A parents guide to communication options*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Evans, L. (1982). *Total communication: structure and strategy*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, California: DawnSignPress
- Lynas W. (1994). *Communication options in the education of deaf children*. London: Whurr.
- Marschark, (1997). *Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. Oxford University Press.
- Mahsie, S. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. London: Edward Arnold.
- Moore, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, Principles and practices*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Νικολαράιζη, Μ. (2000). Μέθοδοι επικοινωνίας: ο ρόλος τους στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. *Πρακτικά Ημερίδας για τη Βαρηκοΐα και την Κώφωση*. Θεσσαλονίκη, 30 Σεπτεμβρίου. (δεκτό για δημοσίευση)
- Νικολαράιζη, Μ. & Γαβρηλίδου, Ζ. (2000). Η διγλωσσία για το κωφό παιδί: ο ρόλος της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης. *Η γλώσσα*, 51, 45-57.
- Pickersgill, M. (1997). Towards a Model of Bilingual Education. *Deafness and Education*, 21, 10-19.
- Reid, C. (1991). Education for life? In G.Taylor, & J. Bishop (eds.) *Being Deaf: The experience of deafness*. London: Open University.
- Watson, L. (1998). Oralism - current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S.Powers & L.Watson. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers.

Κεφάλαιο 5

Η εκπαίδευση του βαρήκοου-κωφού παιδιού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ-ΒΑΡΗΚΟΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Μέσα από τη συνεργασία των ειδικών με όλη την οικογένεια θα γίνει η αξιολόγηση του παιδιού σε διαφορετικούς τομείς, δηλαδή στον ακουσολογικό, γλωσσικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, με στόχο την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου για το κωφό παιδί και το σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Ε.Π.), μέσα στο οποίο:

- ⇒ θα παρουσιαστεί μία ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδί, το επίπεδο, τις ανάγκες και δυνατότητές του,
- ⇒ θα καθοριστούν γενικοί, μακροπρόθεσμοι και ειδικοί βραχυπρόθεσμοι στόχοι,
- ⇒ θα επιλεγθούν οι μέθοδοι και τα μέσα υλοποίησης και αξιολόγησης των στόχων,
- ⇒ θα κριθεί ποιος εκπαιδευτικός χώρος είναι πιο κατάλληλος,
- ⇒ θα αναφερθούν οι υπηρεσίες στις οποίες το παιδί θα μπορεί να λάβει επιπρόσθετη υποστήριξη (Brackett, 1990· Paul & Quigley, 1990):

Επίσης, ειδικά αν το παιδί παρακολουθεί κάποιο τμήμα ένταξης το Ε.Ε.Π θα περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν τη διαχείριση της συνηθισμένης τάξης (θέση του παιδιού, ρόλος ειδικού και γενικού εκπαιδευτικού, διαμόρφωση τάξης, τρόπος υποστήριξης). Μέσα στο Ε.Ε.Π. θα αναδειχτούν διαφορετικές και ποικίλες ανάγκες, ωστόσο, η βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού και πρωταρχική ανάγκη του κωφού παιδιού είναι η διαμόρφωση ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως η επιλογή ενός εκπαιδευτικού χώρου δεν είναι μία μόνιμη κατάσταση για το παιδί, αντίθετα, κάθε χρόνο αξιολογείται αν ο εκπαιδευτικός χώρος στον οποίο βρίσκεται το παιδί ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές του ανάγκες, κρίνεται, δηλαδή, η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού χώρου και διερευνάται αν υπάρχει κάποια άλλη μορφή εκπαίδευσης που θα ευνοήσει το παιδί.

Μορφές εκπαίδευσης

Σχολεία Κωφών

Τα σχολεία κωφών απευθύνονται σε κωφά παιδιά βαρήκοων, κωφών, ακουόντων και Κωφών γονέων. Περιλαμβάνουν, συνήθως, προγράμματα πρώιμης παρέμβασης καθώς και προγράμματα εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Τα περισσότερα σχολεία κωφών παρέχουν τη δυνατότητα διαμονής για τα παιδιά που προέρχονται από απομακρυσμένες περιοχές. Τα παιδιά παρακολουθούν το σχολείο τις πρωινές ώρες και τις υπόλοιπες ώρες διαμένουν σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, όπου διαβάζουν και συμμετέχουν σε εξωσχολικές εκδηλώσεις. Η λειτουργία των σχολείων κωφών παιδιών είναι πολυδιάστατη και αποτελεί για την κοινότητα των Κωφών τον πιο κατάλληλο χώρο για την εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού. Δεν πρόκειται απλά για ένα χώρο εκπαίδευσης, αλλά για ένα χώρο όπου διαμορφώνεται η ταυτότητα των παιδιών, δομείται και αναπτύσσεται η κουλτούρα τους. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν φιλίες με κωφά παιδιά, να γνωρίσουν Κωφούς ενήλικες, να νιώσουν ότι ανήκουν σε μία κοινότητα. Αυτό είναι σημαντικό ιδιαίτερα για τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, γιατί τους δίνονται πολλές ευκαιρίες να γνωρίσουν την κουλτούρα τους και να μάθουν να ζουν ως Κωφοί στην κοινωνία των ακουόντων (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Ωστόσο, οι ακούοντες γονείς, καθώς και οι ακούοντες γενικότερα δεν διατηρούν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στο σχολείο κωφών, είτε γιατί δεν είναι σύμφωνοι με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας, είτε γιατί είναι ενάντιοι στο ειδικό σχολείο και πιστεύουν πως το συνηθισμένο σχολείο, είναι ο κατάλληλος εκπαιδευτικός χώρος για το κωφό παιδί.

Στην πραγματικότητα ένας εκπαιδευτικός χώρος μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλος για ένα βαρήκοο/κωφό παιδί ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές του. Για κάποια κωφά και κυρίως βαρήκοα παιδιά, η παρακολούθηση ενός συνηθισμένου σχολείου μέσα στο οποίο παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να αποτελέσει τον κατάλληλο χώρο εκπαίδευσης. Ωστόσο, για άλλα παιδιά αυτός ο χώρος δεν είναι ο κατάλληλος και το σχολείο κωφών ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους (Marshark, 1993).

Συνηθισμένα σχολεία - Ένταξη

Το σχολείο κωφών αποτελούσε την κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων παιδιών μέχρι την περίοδο που η εκπαιδευτική πολιτική διαφόρων κρατών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των κωφών παιδιών, υποστήριξε την ένταξη και πρόσφατα το όραμα της 'συνεκπαίδευσης', της ύπαρξης ενός 'ενιαίου σχολείου'² (βλ. Παράρτημα). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης οδήγησε στην ίδρυση των ειδικών τάξεων και τη δημιουργία εναλλακτικών μορφών υποστήριξης των κωφών παιδιών μέσα στα συνηθισμένα σχολεία, με αποτέλεσμα τη μείωση των κωφών παιδιών στα σχολεία κωφών και την αύξηση του κωφού πληθυσμού στα συνηθισμένα σχολεία (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996· Marshark, 1997).

Μερικά από τα κύρια επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη και την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης όσον αφορά στο κωφό παιδί ήταν τα ακόλουθα (Marshark, 1993· Northcott, 1990):

- ⇒ η θετική στάση των ακουόντων γονέων απέναντι στην ένταξη,
- ⇒ οι ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές και αλληλεπίδραση με ακούοντα παιδιά, οι οποίες προετοιμάζουν το κωφό παιδί να προσαρμοστεί ως ενήλικας στην κοινωνία των ακουόντων (Reed, 1984),
- ⇒ το πλούσιο σε ερεθίσματα συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον,
- ⇒ η παροχή κινήτρων για μάθηση,
- ⇒ η αρχή των ίσων δικαιωμάτων,
- ⇒ η διαμόρφωση θετικής στάσης ακουόντων παιδιών και εκπαιδευτικών απέναντι στα κωφά παιδιά,
- ⇒ ο εμπλουτισμός των γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού.

Η ένταξη ενός κωφού παιδιού σε ένα συνηθισμένο σχολείο ακουόντων παιδιών μπορεί να έχει ποικίλες μορφές:

- *μερική παρακολούθηση σε τμήμα ένταξης-ειδική τάξη και μερική παρακολούθηση στη συνηθισμένη τάξη.*

² Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι όροι 'inclusion' και 'inclusive education' έχουν αποδοθεί κυρίως με τους όρους ως 'συνεκπαίδευση' (Τάφα, 1998, Λαμπροπούλου, 1997-1999) ή περιφραστικά 'ένα σχολείο για όλους' (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 1994)

Το τμήμα ένταξης αποτελεί μία τάξη, η οποία βρίσκεται στον ίδιο κτιριακό χώρο με τη συνηθισμένη τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι συνήθως εξειδικευμένος στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού, και ο ρόλος του επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης στα μαθήματα στα οποία το κωφό παιδί αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Ο μικρός αριθμός παιδιών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό και στο παιδί τη δυνατότητα μίας εξατομικευμένης προσέγγισης. Ο χρόνος παρακολούθησης στο τμήμα ένταξης και στη συνηθισμένη τάξη ποικίλει και διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες τους παιδιού. Επίσης, ανάλογα με τον αριθμό των κωφών παιδιών μπορεί να υπάρχουν πολλά τμήματα ένταξης, δηλαδή ένα τμήμα ένταξης (μία ειδική τάξη) για κάθε τάξη ακουόντων (Kluwin, Moores & Gonter-Gaustad, 1992), ή αν τα παιδιά είναι λίγα μπορεί να υπάρχει ένα τμήμα ένταξης για όλα τα κωφά παιδιά των διαφορετικών τάξεων. Ο μικρός αριθμός βαρήκοων και κωφών παιδιών δεν επιτρέπει την ίδρυση ειδικών τάξεων σε κάθε περιοχή. Αυτό σημαίνει πως το παιδί παρακολουθεί ένα σχολείο που δε βρίσκεται στη γειτονιά του και χρειάζεται να διανύει καθημερινά με το λεωφορείο μεγάλες αποστάσεις προκειμένου να φοιτήσει σε ένα σχολείο, όπου υπάρχει ειδική τάξη –τμήμα ένταξης.

- *παρακολούθηση του ημερήσιου προγράμματος της συνηθισμένης τάξης και επιπρόσθετη υποστήριξη σε ολιγάριθμα τμήματα.*

Αυτό το μοντέλο συνηθίζεται κυρίως στο Γυμνάσιο-Λύκειο.

- *παρακολούθηση του ημερήσιου προγράμματος της συνηθισμένης τάξης με μερική ή ολική υποστήριξη από ένα δεύτερο άτομο, εκπαιδευτικό ή διερμηνέα.*
 - Το βαρήκοο ή κωφό παιδί παρακολουθεί ολόκληρο το ημερήσιο πρόγραμμα και ανάλογα με τις ανάγκες του παρέχεται μερική ή ολική υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό κωφών παιδιών. Ο εκπαιδευτικός κωφών μπορεί να βρίσκεται μέσα στην τάξη ή σε κάποιες περιπτώσεις, και αν αυτό κριθεί απαραίτητο, να δουλέψει με το παιδί σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί απλά να επισκέπτεται την τάξη 2-3 φορές την εβδομάδα για να παρακολουθεί την πορεία του παιδιού και να υποστηρίζει την εκπαιδευτικό της τάξης.
 - Μία μορφή υποστήριξης που εφαρμόζεται σε πολλές χώρες είναι η διερμηνεία, η οποία είναι απαραίτητη όταν η πρόσβαση ενός κωφού παιδιού στην ομιλούμενη γλώσσα γίνεται δύσκολη. Όταν, δηλαδή, το

παιδί παρακολουθεί το πρόγραμμα της συνηθισμένης τάξης, υπάρχει ταυτόχρονη διερμηνεία από την ομιλούμενη στη νοηματική γλώσσα από έναν διερμηνέα που έχει μόνο πολύ καλή γνώση της νοηματικής γλώσσας και είναι ειδικευμένος σε θέματα διερμηνείας στην εκπαίδευση (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996).

- Τέλος, μία εναλλακτική μορφή υποστήριξης για το κωφό παιδί που βρίσκεται σε μία τάξη ακουόντων είναι η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που κρατάει σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε το παιδί να διατηρεί συνεχώς την οπτική επαφή με την εκπαιδευτικό της τάξης. Αυτή η παροχή κρίνεται αναγκαία ιδιαίτερα σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης όπου είναι απαραίτητο για το παιδί να κρατάει σημειώσεις (Marshark, 1993).

Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος

Η εκπαίδευση του κωφού παιδιού συχνά είναι ακουοκεντρική και στηρίζεται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται σε ακούοντες. Αν και τα τελευταία χρόνια τα σχολεία κωφών διαδραμάτισαν ένα καθοριστικό ρόλο στη διάδοση και στο σχεδιασμό ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των κωφών παιδιών, τα αναλυτικά προγράμματα πολλών εκπαιδευτικών χώρων δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των κωφών μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαίδευσης και ειδικά, αν πρόκειται για ένα κωφό παιδί ακουόντων γονέων, το κωφό παιδί δε μαθαίνει για τη δική του κουλτούρα και μεγαλώνει πιστεύοντας ότι η κοινωνία απαρτίζεται από ακούοντες.

Ωστόσο, αν θέλουμε να αναφερόμαστε σε ένα σχολείο το οποίο σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός προγράμματος, το οποίο θα ενσωματώσει στοιχεία της κουλτούρας των Κωφών (ιστορία, λογοτεχνία κ.α.) (Stone, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, το κωφό παιδί θα διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τον Κωφό και τις δυνατότητες του, θα κατανοήσει καλύτερα τον ίδιο του τον εαυτό, θα αποκτήσει ταυτότητα και τέλος θα νιώθει ότι ανήκει σε δύο κοινότητες, των Κωφών και των ακουόντων (Moore, 1996).

Βασικές συνθήκες για την εκπαίδευση ενός βαρήκοου παιδιού σε ένα συνηθισμένο σχολείο

Ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο βρίσκεται το βαρήκοο/κωφό παιδί και τη μέθοδο επικοινωνίας που ακολουθείται, κρίνεται αναγκαία η λήψη κάποιων γενικών μέτρων που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του βαρήκοου/κωφού παιδιού (Conway, 1990):

Ακουστικές συνθήκες: Όταν η επικοινωνία του παιδιού είναι βασισμένη στην προφορικο-ακουστική επικοινωνία χρειάζεται ένα ειδικά διαμορφωμένο ακουστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί θα μπορέσει να αξιοποιήσει το μέγιστο των ακουστικών υπολειμμάτων του. Ακόμη και αν ακολουθείται η μέθοδος της Ολικής Επικοινωνίας ή της Διγλωσσίας, το κατάλληλο ακουστικό περιβάλλον εξακολουθεί να παίζει ουσιαστικό ρόλο, γιατί σε όλες τις μεθόδους επικοινωνίας γίνεται χρήση του προφορικού λόγου, η πρόσληψη του οποίου απαιτεί τις κατάλληλες ακουστικές συνθήκες. Με διάφορους τρόπους μία τάξη μπορεί να τροποποιηθεί για να είναι ακουστικά κατάλληλη, όπως μέσα από τη χρήση μοκέτας, μονωτικού υλικού ή άλλου υλικού που απορροφά το θόρυβο, επιλογής αίθουσας που βρίσκεται μακριά από θορύβους, όπως την αυλή και το δρόμο.

Φωτισμός: Η επικοινωνία, είτε πρόκειται για την πρόσληψη μίας ομιλούμενης είτε μίας νοηματικής γλώσσας, γίνεται εφικτή όταν το πρόσωπο του εκπαιδευτικού είναι φωτισμένο. Το φως πρέπει να είναι επικεντρωμένο πάνω στον εκπαιδευτικό και όχι πίσω από τον εκπαιδευτικό ή πάνω στο παιδί. Αν είναι αναγκαίο να γίνει η προβολή μίας ταινίας ή μία διαφάνειας και απαιτείται η συσκότιση της τάξης, τότε ο εκπαιδευτικός θα φροντίσει να μη μιλάει ή να υπάρχει κάποιο φως που θα πέφτει πάνω του, ώστε να μην διακοπεί η επικοινωνία.

Θέση: Η πιο κατάλληλη θέση για το κωφό παιδί είναι κοντά στον εκπαιδευτικό. Βέβαια, αν χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικά συστήματα, μπορεί το παιδί να κάτσει σε κάποια άλλη θέση, αρκεί να μην εμποδίζεται η οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την οπτική και ακουστική ικανότητα του παιδιού, τα ακουστικά συστήματα, τη μέθοδο επικοινωνίας, και τις δραστηριότητες της τάξης επιλέγεται η πιο κατάλληλη θέση για το παιδί.

Τρόπος ομιλίας: Όταν χρησιμοποιείται η ομιλούμενη γλώσσα, ο εκπαιδευτικός μιλάει με φυσικό τρόπο, χωρίς να επιβραδύνει την ομιλία της ή να κάνει υπερβολικές

κινήσεις, να αλλάζει τον τόνο και την ένταση της φωνής της. Επίσης, μία απαραίτητη προϋπόθεση της επικοινωνίας είναι η συνεχής διατήρηση της οπτικής επαφής ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Το βαρήκοο και το κωφό παιδί χρησιμοποιεί συχνά τη χειλεανάγνωση προκειμένου να προσλάβει γλωσσικές πληροφορίες. Αυτή είναι μία δύσκολη διαδικασία εξαιτίας ποικίλων παραγόντων, όπως της ομοιότητας των λέξεων στην άρθρωση τους, της πολυπλοκότητας του νοήματος, των εξωτερικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (μουστάκι, μούσι), των περιβαλλοντικών συνθηκών (απόσταση από τον εκπαιδευτικό, φωτισμός). Η συνεχής κίνηση της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ή η παράλληλη ομιλία της καθώς κινείται ή καθώς γράφει στον πίνακα δυσκολεύει ή αποτρέπει την επικοινωνία με το βαρήκοο ή κωφό παιδί.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brackett, D. (1990). Developing and individual educational program for the mainstreamed hearing-impaired student. In M. Ross (ed.), *Hearing-impaired children in the mainstream*. Parkton, Maryland: York Press.
- Conway, L. (1990). Issues relating to classroom management. In M. Ross (ed.), *Hearing-impaired children in the mainstream*. Parkton, Maryland: York Press.
- Kluwin, T., Moores, D. & Gonter-Gaustad, M. (1992). *Toward effective public school programs for deaf students: context, process and outcomes*. New York: Teachers College Press.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, California: DawnSignPress.
- LeSasso, C. & Metzger, M. (1998). An alternative route for preparing deaf children for BiBi programs: The home language as L1 and Cued Speech for conveying traditionally spoken languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, (1997). *Raising and educating a deaf child*. Oxford: Oxford University Press.
- Moores, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

- Northcott, W. (1990). Mainstreaming: Roots and wings. In M. Ross (ed.), *Hearing-impaired children in the mainstream*. Parkton, Maryland: York Press.
- Paul, P. & Quigley, S. (1990). *Education and deafness*. White Plains, NY: Longman.
- Reed, M. (1984). *Educating hearing impaired children*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stone, R. (2000). A bold step: Changing the curriculum for culturally deaf and hard of hearing students. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark, (eds.) *The deaf child in the family and at school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Κεφάλαιο 6

Κωφό παιδί και ανάγνωση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ

Ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης στην κατάκτηση της ανάγνωσης

Όταν το παιδί φτάνει στο σχολείο έχει ήδη ένα πλούσιο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, είναι σε θέση να κατανοήσει σύνθετα γλωσσικά μηνύματα, να διεξάγει μία συζήτηση και να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα σε ποικίλες καταστάσεις. Μέσα από την ανάγνωση περνάει σε ένα άλλο γλωσσικό επίπεδο, έρχεται σε συστηματική επαφή με τη γραπτή γλώσσα και μαθαίνει να κατανοεί τις γλωσσικές πληροφορίες ενός γραπτού κειμένου. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ανάγνωσης, ο αναγνώστης επιστρατεύει όλες τις δεξιότητες και γνώσεις του (Webster, 1986).

Το κωφό παιδί προσεγγίζει συχνά την ανάγνωση, χωρίς να έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να την κατακτήσει. Συγκεκριμένα, εξαιτίας διαφόρων καταστάσεων και κυρίως της ακατάλληλης γλωσσικής παρέμβασης, το κωφό παιδί στερείται πολλών δυνατοτήτων επικοινωνίας με το περιβάλλον του και φτάνει στο σχολείο με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, περιορισμένες γνώσεις και εμπειρίες. Ακόμη και μέσα στο σχολείο, η επικοινωνία και η απόκτηση νέων γλωσσικών εμπειριών είναι συχνά αρκετά δύσκολη. Το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, οι φτωχές γνώσεις και εμπειρίες έχουν αντίκτυπο στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Davey & King, 1990).

Όταν το ακούον παιδί έρχεται σε επαφή με τα πρώτα κείμενα της ανάγνωσης του ζητείται να κατακτήσει την ανάγνωση σε μία γλώσσα, που ήδη γνωρίζει. Η κύρια δυσκολία έγκειται στην αποκωδικοποίηση, ενώ στη συνέχεια το νόημα είναι συνήθως γνωστό. Για το κωφό παιδί η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική. Καταρχήν, το κωφό παιδί έχει συνήθως χαμηλό γλωσσικό επίπεδο ή μπορεί να έχει ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική γλώσσα, και να χρειαστεί να κατακτήσει την ανάγνωση σε μία δεύτερη γλώσσα (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Αντιμετωπίζει, λοιπόν, μία σειρά από προκλήσεις. Στην αρχή προσπαθεί να κατακτήσει το φωνητικό σύστημα μίας γλώσσας, το οποίο δεν γνωρίζει και δεν μπορεί να αντιληφθεί ή αντιλαμβάνεται ελάχιστα με ακουστικό τρόπο. Στη συνέχεια προσπαθεί να κατανοήσει κείμενα, το οποία συχνά περιλαμβάνουν γλωσσικές έννοιες, τις οποίες ένα ακούον παιδί κατανοεί πιο εύκολα συγκριτικά με ένα κωφό παιδί, γιατί έχει πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο,

ενώ ένα κωφό παιδί δεν έχει προηγούμενη γνώση, τις συναντά για πρώτη φορά και χρειάζεται να τις διδαχθεί για να τις κατανοήσει (Paul & Jackson, 1993).

Τελικά, και με τη χρήση διαφόρων τεχνικών (χειλεανάγνωση, δακτυλικό αλφάβητο) το κωφό παιδί κατορθώνει να κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γίνεται φωνολογικά ενήμερο και αποκωδικοποιεί, δυσκολεύεται, ωστόσο, να εξάγει το νόημα μεγάλων και σύνθετων κειμένων. Η αξιολόγηση των αναγνωστικού επιπέδου των κωφών παιδιών δείχνει επανειλημμένα ότι οι αναγνωστικές τους ικανότητες παραμένουν χαμηλές, και δεν ξεπερνούν το επίπεδα ενός αναγνώστη της έκτης δημοτικού (Webster, 1986).

Ο ρόλος της αποκωδικοποίησης

Για την ολοκληρωμένη κατανόηση ενός κειμένου, ο αναγνώστης χρειάζεται να αποκωδικοποιεί το γραπτό κείμενο. Η αποκωδικοποίηση δεν είναι μία απλή διαδικασία και απαιτεί τη σύνθεση πολλών δεξιοτήτων. Ωστόσο, ακόμη και αν ένα κωφό παιδί έχει περιορισμένη ή δεν έχει ακουστική πρόσβαση σε γλωσσικές πληροφορίες μπορεί να μάθει να αποκωδικοποιεί μέσα από την αξιοποίηση των ακόλουθων τεχνικών (Paul & Gaustad, 1998):

- Αντίληψη, διάκριση και αναγνώριση οπτικών ερεθισμάτων.
- Αναγνώριση και εξοικείωση με τα οπτικά χαρακτηριστικά των γραμμάτων.
- Χρήση προφορικού λόγου και αξιοποίηση ακουστικών υπολειμμάτων (π.χ. αναγνώριση, σύγκριση φωνημάτων).
- Εκμάθηση χειλεανάγνωσης και οπτικής κατανόησης του προφορικού λόγου (lipreading, speechreading), μέσα από το δακυλοσυλλαβισμό, τις ενδείξεις του κειμένου και χρήσεις συμβόλων.
- Μορφολογική και συντακτική ανάλυση.

Κατάκτηση σύνθετων δεξιοτήτων κατανόησης

Ο κωφός αναγνώστης καταφέρνει να κατακτήσει την ανάγνωση στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης, αλλά δυσκολεύεται να κατακτήσει πιο σύνθετες αναγνωστικές δεξιότητες και να φτάσει σε ένα υψηλότερο αναγνωστικό επίπεδο. Αν και η αποκωδικοποίηση είναι αναγκαία και απαραίτητη για την κατάκτηση της ανάγνωσης, δεν πρέπει να δίνεται υπερβολική έμφαση στην αποκωδικοποίηση και να αγνοείται ο βαθύτερος στόχος της ανάγνωσης, η κατανόηση. Η επικέντρωση στην

αποκωδικοποίηση μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις, δηλαδή το παιδί νιώθει πίεση, απογοήτευση, εκνευρισμό, αποκτάει αρνητικές αναγνωστικές εμπειρίες, στοιχεία που συνολικά αναστέλλουν τη διαδικασία της κατανόησης.

Για την κατανόηση, ειδικά όταν πρόκειται για σύνθετα και πολύπλοκα κείμενα, ο αναγνώστης πρέπει να προβαίνει στη χρήση στρατηγικών, μέσα από τις οποίες αξιοποιούνται και ερμηνεύονται οι συνολικές πληροφορίες που δίνονται σε ένα γραπτό κείμενο, ώστε να γίνεται εφικτή η ολοκληρωμένη κατανόησή του. Η κατάκτηση της κατανόησης μπορεί να υποβοηθηθεί αν η διδασκαλία της επικεντρωθεί στα ακόλουθα σημεία (Paul & Gaustad, 1998):

➤ *Χρήση κειμένων με προβλέψιμο λόγο*

- Επανάληψη γλωσσικών πληροφοριών,
- οικεία σύνταξη,
- εμπλουτισμός με εικόνες.

➤ *Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης*

- Είδος και εξώφυλλο βιβλίου,
- τίτλος ιστορίας,
- συγγραφέας,
- εικόνες.

➤ *Ανάλυση κειμένου*

- Τι προηγείται ή ακολουθεί.

➤ *Σημασιολογικός χάρτης*

- Οργάνωση των νοημάτων και ιδεών ενός κειμένου με τη βοήθεια σχημάτων.

➤ *Μεταφορική γλώσσα*

- Λογική εξήγηση,
- μνήμη,
- χρήση λεξικού.

➤ *Εξαγωγή του νοήματος μέσα από μία συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης*

Η ανάγνωση του κειμένου γίνεται με τη μορφή ερώτηση απάντησης με συνεχή αλλαγή ρόλων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί. Όταν διαβάζει η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις και το παιδί δίνει απαντήσεις, ενώ στη συνέχεια το παιδί κάνει ερωτήσεις και ο εκπαιδευτικός δίνει απαντήσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνονται πληροφορίες για τη σωστή διατύπωση και το ρόλο των ερωτήσεων, διασαφηνίζονται σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά μέσα στο κείμενο, διδάσκονται μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως ο έλεγχος της κατανόησης κ.α.

➤ *Εξαγωγή συμπερασμάτων*

Το παιδί

- έχει πρόσβαση σε πληροφορίες που διευκολύνουν την κατανόηση του κειμένου,
- περιγράφει και ερμηνεύει εικόνες,
- συνδέει γλωσσικές πληροφορίες με εικόνες,
- βρίσκει τη βασική ιδέα μίας παραγράφου,
- προσθέτει πληροφορίες σε ένα κείμενο.

Διδασκαλία της ανάγνωσης ως δεύτερη γλώσσα

Οι βασικές αρχές υλοποίησης ενός προγράμματος διδασκαλίας της ανάγνωσης μέσα από τη δίγλωσση προσέγγιση είναι οι ακόλουθες (Luetke-Stahlman & Luckner, 1991· Paul & Quigley, 1994α· Paul & Quigley, 1994β):

- Τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν ένα βασικό γλωσσικό επίπεδο για επικοινωνιακούς λόγους πριν ξεκινήσουν ανάγνωση.
- Η νοηματική και η ομιλούμενη γλώσσα θεωρούνται ίσες αλλά ξεχωριστές.
- Η διδασκαλία γίνεται στη Νοηματική Γλώσσα, εκτός και αν το παιδί γνωρίζει καλύτερα την ομιλούμενη γλώσσα.
- Αν το παιδί γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα, όλο το διδακτικό υλικό πρέπει να προσφέρεται στη νοηματική γλώσσα.
- Η διδασκαλία αξιοποιεί τη χρήση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (γλωσσική ανάλυση, σύγκριση και αναζήτηση διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στις δύο γλώσσες).

Γενικές οδηγίες για την κατάκτηση της ανάγνωσης

Τα κείμενα που επιλέγονται για την ανάγνωση είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδο του παιδιού και σταδιακά γίνονται πιο δύσκολα και πιο σύνθετα. Το κωφό παιδί έχει συχνά περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ξεκινήσει νωρίς η επαφή του με το γραπτό κείμενο. Σε ένα προ-αναγνωστικό στάδιο γίνεται η εξοικείωση του παιδιού με το γραπτό κείμενο και η παρακολούθηση (οπτική και ακουστική αν υπάρχουν ακουστικά υπολείμματα) της ανάγνωσης κειμένων. Μέσα από μία τέτοια διαδικασία το παιδί:

- προσλαμβάνει και κατανοεί ποικίλες συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές πληροφορίες,
- αντιλαμβάνεται τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη διεξαγωγή μίας συζήτησης (ομιλούμενη ή νοηματική) και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε ένα γραπτό κείμενο (γραπτή γλώσσα),
- μεταβαίνει σταδιακά από τη μία γλώσσα στην άλλη, αν πρόκειται για τη δίγλωσση προσέγγιση (Paul & Gaustad, 1998).

Μερικές οδηγίες για την ανάγνωση ενός βιβλίου σε ένα κωφό παιδί περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (Schleper, 1995):

- Διατηρείστε την οπτική επαφή του παιδιού με το γραπτό κείμενο και τη νοηματική γλώσσα.
- Μην περιορίζετε την ανάγνωση μίας ιστορίας στο γραπτό κείμενο, αξιοποιείστε και τις εικόνες.
- Αφήστε το παιδί να σας καθοδηγήσει για τον ρυθμό και την ταχύτητα της ανάγνωσης.
- Κάνετε συσχετίσεις ανάμεσα στις εμπειρίες του παιδιού και το περιεχόμενο του κειμένου.
- Δημιουργήστε ένα ευχάριστο περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί θα κάνει παρατηρήσεις και σχόλια, χωρίς να διορθώνεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Davey, B. & King, S. (1990). Acquisition of word meanings from context by deaf readers. *American Annals of the Deaf*, 135, 227-234.

Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf world*. SanDiego, CA: DawnSignPress

Luetke-Stahlman, B. & Luckner, J. (1991). *Effectively educating students with hearing impairments*. White Plains, NY: Longman.

Paul, P. & Gaustad, M. (1998). Instruction and second-language literacy. In P. Paul (ed.), *Literacy and Deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Paul, P. & Quigley, S. (1994α). American Sign Language/English bilingual children. In P. McAnnaly, S. Rose & S. Quigley (eds.) *Language learning practices with deaf children*. Austin, TX: Pro-ed.

Paul, P. & Quigley, S. (1994β). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Paul, P. and Jackson, D. (1993). *Towards a psychology of deafness*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Schleper, D. (1995). Reading to deaf children: Learning from deaf adults. *Perspectives in Education and Deafness*, 13, 4-8.

Webster, A. (1986). *Deafness, development and literacy*. London: Methuen & Co.

Παράρτημα

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΚΩΦΟ/ΒΑΡΗΚΟΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΚΟΥΟΝ ΠΑΙΔΙ

Μάγδα Νικολαραϊζή

Νικολαραϊζή Μ. (2000). Οι κοινωνικές διαστάσεις της συνεκπαίδευσης για το κωφό/βαρήκοο και το ακούον παιδί. *Τα εκπαιδευτικά*, 55/56, 119-128.

Κοινωνική συνεκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση (inclusion) περιλαμβάνει την παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών στο συνηθισμένο εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες ενός παιδιού είναι ειδικά διαμορφωμένος και προσαρμοσμένος (Kontos, Moore & Giorgetti, 1998). Ένα σημαντικό μέρος του θεωρητικού πλαισίου γύρω από τη συνεκπαίδευση αφορά στις κοινωνικές διαστάσεις της.

Η συνεκπαίδευση, όπως διαφαίνεται σε ένα έγγραφο του ΥΠ.Ε.Π.Θ (1998), δεν περιορίζεται απλά στη συνύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με άλλους συνομήλικους στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, συμπεριλαμβάνει κυρίως μία δυναμική σύνθεση, συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, ανάπτυξη συνεργασίας και κοινωνικών συναναστροφών, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι αποτελούν αναπόσπαστα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Μία από τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία μίας εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου επικρατεί σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα και διαμορφώνονται ευκαιρίες για την επαφή και την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα. Δεν υποστηρίζεται η ομοιογένεια των παιδιών, αλλά η ιδέα ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου επικρατεί η ανομοιογένεια, η αναγνώριση και προβολή των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin, 1994).

Αντίθετα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ομαδοποιεί τα παιδιά με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα τοποθετεί σε ειδικούς χώρους, και τα παροτρύνει να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την ομάδα και έχουν κοινά χαρακτηριστικά, ενισχύει το διαχωρισμό, τη δημιουργία κλειστών κοινωνικών ομάδων και κυρίως δε δίνει ευκαιρίες στα παιδιά και στην κοινωνία γενικότερα, να

γνωρίσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα (Lipsky & Gartner, 1989; Strully & Strully, 1985).

Με βάση τη λογική της συνεκπαίδευσης, ένας συνηθισμένος εκπαιδευτικός χώρος δίνει ευκαιρίες για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόλουθα, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών και φιλικών συναναστροφών βοηθάει το παιδί να νιώσει ότι είναι αποδεκτό μέσα στο περιβάλλον του σχολείου (Salisbury, Gallucci, Palombaro & Peck, 1995).

Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τους συνομήλικους τους χωρίς ειδικές ανάγκες. Προτιμούν να παίζουν μόνο τους, μερικές φορές κάνουν κάποιες προσπάθειες για κοινωνικές επαφές, οι οποίες, όμως, απορρίπτονται και σπάνια παίρνουν την πρωτοβουλία να προσεγγίσουν παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες (McEnoy & Odom, 1997). Σε ορισμένες περιπτώσεις αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά και έχουν κοινωνικές επαφές, ωστόσο για τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους τους είναι δύσκολη (Salisbury, Britzman & Kang, 1989). Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να υπάρχει μία επιφανειακή επαφή και αλληλεπίδραση, η οποία έχει μικρή διάρκεια και δεν εξελίσσεται σε μία πιο σταθερή κοινωνική σχέση (Romer & Haring, 1994). Ένα σύνολο τέτοιων καταστάσεων, όπου ένα παιδί βιώνει την απόρριψη από τους συνομήλικους του, αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη μελλοντική συναισθηματική και ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Parker & Asher, 1987).

Η συνεκπαίδευση κωφών/βαρήκοων και ακουόντων παιδιών

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των ανησυχιών για τις κοινωνικές διαστάσεις της συνεκπαίδευσης έχουν εκφραστεί αμφισβητήσεις σχετικά με το ρόλο και τις επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης ιδιαίτερα για τα κωφά παιδιά υποστηρίζοντας πως μέσα σε ένα συνηθισμένο νηπιαγωγείο:

- ☞ δε γίνεται σεβαστή η κοινότητα των κωφών,
- ☞ δεν αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους,
- ☞ οι δυσκολίες ενός κωφού παιδιού εντείνονται και,

- ☞ διαμορφώνονται συνθήκες που οδηγούν στο διαχωρισμό και στην απομόνωση και όχι στην κοινωνική αποδοχή και στην ανάδειξη της διαφορετικότητας (Afzali-Nomani, 1995).

Ευρήματα από διεθνείς και ελληνικές έρευνες γύρω από τις κοινωνικές πτυχές της ένταξης και της συνεκπαίδευσης κωφών/βαρήκοων παιδιών δείχνουν πως η απλή τοποθέτηση ενός κωφού/βαρήκοου παιδιού μέσα σε ένα συνηθισμένο εκπαιδευτικό χώρο δεν αρκεί για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ακούοντα και κωφά/βαρήκοα παιδιά.

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί πως υπάρχουν έντονα προβλήματα επικοινωνίας. Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά συχνά φτάνουν στο σχολείο με περιορισμένες κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, μία κατάσταση που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ακούοντες γονείς στη επικοινωνία με το κωφό/βαρήκοο παιδί τους (Luetke-Stahlman, 1995). Σε άλλες περιπτώσεις, οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων παιδιών είναι ικανοποιητικές, αλλά η επικοινωνία ανάμεσα στο κωφό/βαρήκοο και ακούον παιδί αναστέλλεται στο μέτρο που δεν ταυτίζεται ο κώδικας επικοινωνίας εφόσον τα ακούοντα παιδιά δε γνωρίζουν τη Νοηματική Γλώσσα³, και το κωφό/βαρήκοο παιδί δεν αντιλαμβάνεται εύκολα την ομιλία (Spencer, Koester-Stafford & Meadow-Orlans, 1994).

Οι κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων και ακουόντων παιδιών αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής συνεκπαίδευσης τους, καθώς μπορούν να ενισχύσουν η να περιορίσουν την κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση ανάμεσα τους σε ένα εκπαιδευτικό χώρο συνεκπαίδευσης (Lederberg, 1991).

Ποικίλες έρευνες που ασχολήθηκαν με θέματα αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά διαπίστωσαν πως οι προσπάθειες των κωφών/βαρήκοων να προσεγγίσουν τους ακούοντες συνομήλικους αγνοούνται, σε αντίθεση με τις προσπάθειες που γίνονται από ακούοντα παιδιά. Επίσης, οι πρωτοβουλίες των ακουόντων παιδιών να προσεγγίσουν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν έχουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα, γιατί στηρίζονται συνήθως στην ομιλία ή στη χρήση κάποιων νοημάτων έξω από το οπτικό πεδίο ενός κωφού/βαρήκοου παιδιού (Vandell & George, 1991). Παρόμοια, ήταν τα ευρήματα των Spencer, Koester-

Stafford & Meadow-Orlans (1994), όπου παρατηρήθηκε κάποια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά, αλλά σαφής προτίμηση των ακουόντων παιδιών να αλληλεπιδρούν με ακούοντες συνομήλικους τους και των κωφών/βαρήκοα παιδιών να αλληλεπιδρούν με κωφούς/βαρήκοους συνομήλικους. Επίσης, μέσα από μία άλλη έρευνα (Antia, 1982) διαπιστώθηκε πως δεν αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά, συνήθως τα κωφά/βαρήκοα παιδιά αλληλεπιδρούν περισσότερο με τον/την εκπαιδευτικό και διακατέχονται από συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης. Τέτοιες εμπειρίες, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα επικίνδυνες και έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην πνευματική υγεία και αυτό-αντίληψη ενός κωφού παιδιού (Reich, Hambleton & Houlden, 1977).

Βέβαια, στην προσχολική ηλικία παρατηρείται μεγαλύτερος βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοου και ακούοντα παιδιά, ίσως γιατί σε αυτήν την ηλικία, ακόμη και αν δεν υπάρχει μία κοινή γλώσσα επικοινωνίας, υπάρχει δυνατότητα κοινωνικής επαφής μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση και την κίνηση του σώματος (Cornelius & Hornett, 1990). Ωστόσο, η αλληλεπίδραση που είναι στηριγμένη σε εξωγλωσσικά στοιχεία είναι περιορισμένης μορφής και δεν εξελίσσεται. Σταδιακά, προκύπτει η αναγκαιότητα μίας γλώσσας ως απαραίτητο κομμάτι της επικοινωνίας για τη διατήρηση της αλληλεπίδρασης στην προσχολική και ακόμη πιο έντονα σε μεγαλύτερες ηλικίες (Lloyd, 1999).

Στην Ελλάδα τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής ένταξης είναι ελάχιστα. Μία έρευνα (Λαμπροπούλου, 1997) που διερεύνησε τις απόψεις και τις εμπειρίες ενήλικων κωφών, ηλικίας 18-26 ετών, σχετικά με τη φοίτηση τους σε σχολεία ακουόντων έδειξε, ότι τα κωφά παιδιά είχαν αρνητικές εμπειρίες από τις κοινωνικές συναναστροφές τους με ακούοντες. Ανακαλούσαν συναισθήματα ντροπής, γιατί οι συμμαθητές τους κοιτούσαν παράξενα και έκαναν διάφορα σχόλια, φοβόντουσαν να πλησιάσουν ακούοντες γιατί θεωρούσαν ότι δε θα γίνονταν κατανοητοί, και ένιωθαν πως υπήρχε προκατάληψη απέναντι τους, γιατί οι ακούοντες δεν τους πλησίαζαν. Τελικά, ένιωθαν κοινωνική απομόνωση από το σχολικό περιβάλλον και μόνο όταν υπήρχαν άλλοι κωφοί είχαν συντροφιά.

Επίσης, μία έρευνα η οποία επικεντρώθηκε στη Βόρεια Ελλάδα (Nikolaraizi, 1997) έδωσε μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και γονέων κωφών/βαρήκοων

³ Η ολοκληρωμένη έκφραση, ανάλογα με την εθνικότητα είναι Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Αγγλική

παιδιών 4-18 ετών πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές επαφές κωφών/βαρήκοων και ακουόντων παιδιών σε συνηθισμένους εκπαιδευτικούς χώρους, με και χωρίς ειδικές τάξεις. Σε μικρή ηλικία οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έκαναν πιο θετικά σχόλια για την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά. Στην προσχολική ηλικία, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά και ακούοντα παιδιά επιδίωκαν να είναι μαζί και να αλληλεπιδρούν. Στο Δημοτικό υπήρχε μία μεικτή εικόνα, καθώς άλλοι εκπαιδευτικοί και γονείς υποστήριζαν ότι υπήρχε κοινωνική επαφή ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα παιδιά, και σε άλλες περιπτώσεις υποστήριζαν ότι τα ακούοντα παιδιά είχαν ακούοντες φίλους και αλληλεπιδρούσαν με ακούοντες και τα κωφά/βαρήκοα παιδιά προτιμούσαν να μένουν μέσα στην τάξη τους στο διάλειμμα και εκδήλωναν μία έντονη προτίμηση να αλληλεπιδρούν με άλλα βαρήκοα/κωφά παιδιά. Τέλος, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε σε μεγάλο βαθμό η προτίμηση των ακουόντων να αλληλεπιδρούν με ακούοντες και η προτίμηση των βαρήκοων/κωφών να αλληλεπιδρούν με βαρήκοους/κωφούς.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά

Η υλοποίηση των κοινωνικών διαστάσεων της συνεκπαίδευσης για κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά προϋποθέτει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την προώθηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα τους. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά θα λάβει υπόψη τους κυρίαρχους ανασταλτικούς παράγοντες για την αλληλεπίδραση ανάμεσα τους

Η γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών με τη Νοηματική Γλώσσα, η ευαισθητοποίηση των ακουόντων παιδιών στην κώφωση και η εκμάθηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων θα διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου θα υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες για την επίτευξη κοινωνικών επαφών ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά (Kluwin & Gonsler, 1994).

Η εκμάθηση μίας κοινής γλώσσας θα διευκολύνει την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κωφά και ακούοντα παιδιά. Γρήγορα χρειάζεται να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τη χρήση ενός κώδικα που θα είναι προσιτός στα κωφά και ακούοντα παιδιά για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας

ανάμεσά τους. Η Νοηματική Γλώσσα είναι μία πλήρης γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται από την κοινότητα των Κωφών, ανήκει στις μη γραπτές γλώσσες και εμφανίζει όλα τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά μίας ομιλούμενης γλώσσας (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, πραγματολογικά, σημασιολογικά) (Λαμπροπούλου, 1997β).

Μέσα από την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε ένα νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί μεγαλύτερος βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ακούοντα και κωφά παιδιά (Spencer et al, 1994). Επίσης, η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας θα ενισχύσει την αυτό-εκτίμηση ενός κωφού παιδιού, γιατί θα του επιτρέψει να επικοινωνήσει με περισσότερα παιδιά και να λειτουργήσει μέσα σε δύο κοινότητες, των ακούοντων και των κωφών (Baker, 1997). Επίσης, τα ακούοντα παιδιά θα αποκομίσουν πολλά οφέλη, γιατί θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα και να αλληλεπιδράσουν με κωφά παιδιά. Μέσα από την αλληλεπίδραση θα γνωρίσουν με ένα φυσικό και αβίαστο τρόπο την κουλτούρα των Κωφών και θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα κώφωσης. Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ακούοντα και κωφά/βαρήκοα παιδιά συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στην κώφωση και ταυτόχρονα στην εκμάθηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Diamond & Herstens, 1994).

Επιπρόσθετα, ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης πάνω στην κώφωση και το σεβασμό της διαφορετικότητας του κωφού παιδιού μπορεί να συνοδευτεί και από άλλες δραστηριότητες, όπως μέσα από:

- ☞ διηγήσεις ιστοριών που παρουσιάζουν τους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας σε διάφορες γλώσσες,
- ☞ την ενσωμάτωση της Νοηματικής Γλώσσας σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες
- ☞ την προβολή βιντεοταινιών,
- ☞ το παιχνίδι ρόλων μέσα από το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τη Νοηματική Γλώσσα (Solit, Taylor & Bednarczyk, 1992).

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, γιατί μπορεί να προκαλέσει αρνητικά αποτελέσματα, δηλαδή να περιορίσει την κοινωνική αλληλεπίδραση αντί να την ενισχύσει. Για παράδειγμα, αν ένα πρόγραμμα ενημέρωσης δώσει πληροφορίες στα παιδιά σχετικά με θέματα επικοινωνίας ανάμεσα σε ακούοντα και κωφά/βαρήκοα παιδιά, πιθανόν να

δημιουργήσει φόβο και να αποθαρρύνει ένα ακούον παιδί να προσεγγίσει ένα κωφό παιδί. Αντίθετα, αν ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης επικεντρωθεί στην εκμάθηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση (Spencer et al, 1994).

Σε συνδυασμό με την εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας και την ευαισθητοποίηση των ακούοντων παιδιών στην κώφωση, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί, επίσης, σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους, όπως με την προβολή βιντεοταινιών, το κουκλοθέατρο, τη συζήτηση και την εξάσκηση των παιδιών σε δεξιότητες (Antia, 1994). Επίσης, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύεται μέσα από τη συμμετοχή κωφών/βαρήκοων και ακούοντων παιδιών σε κοινές δραστηριότητες στο πλαίσιο μίας μικρής ομάδας. Όσο μικρότερη είναι μία ομάδα, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για το κωφό/βαρήκοο και το ακούον παιδί να ανακαλύψουν τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας και να αλληλεπιδράσουν (Lederberg, Ryan, & Robbins, 1986). Μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες δίνονται ευκαιρίες για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν αρκετά προγράμματα, με πληροφορίες και δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών (Luetke-Stahlman, 1995).

Παράλληλα, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μέσα από την ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση και την επιβράβευση του παιδιού μετά από κάθε προσπάθεια για αλληλεπίδραση δίνονται περισσότερα ερεθίσματα για κοινωνικές επαφές. Επίσης, ένα παιδί ενθαρρύνεται να αλληλεπιδράσει με συνομήλικούς του όταν του δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες. Τέτοιες ευκαιρίες μπορούν να προσχεδιαστούν στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας, όπου η παρέμβαση της/του εκπαιδευτικού κρίνεται αρχικά απαραίτητη, καθώς θα θέσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργήσουν τα παιδιά. Σταδιακά, ωστόσο, τα παιδιά θα μάθουν να δρουν μόνα τους χωρίς να νιώθουν διαρκώς την παρουσία και τη συνεχή καθοδήγηση του ενήλικα (Schirmer, 1989· Burstein, 1986).

Συμπέρασμα

Εφόσον μία βασική αρχή της συνεκπαίδευσης είναι η υποστήριξη της διαφορετικότητας, ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης για κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά πιθανά να έχει κοινωνικά οφέλη, αν λάβει υπόψη και σεβαστεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των κωφών/βαρήκοων και ακουόντων παιδιών, αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητά τους. Σε ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης, όπου επικρατεί η ανομοιογένεια, η κουλτούρα και η γλώσσα των κωφών αποτελούν στοιχεία που θα εμπλουτίσουν τον εκπαιδευτικό χώρο. Η κοινωνική επαφή και η προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κωφά/βαρήκοα και ακούοντα παιδιά στο πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος θα προσφέρει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές, επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες, πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες, να ευαισθητοποιηθούν και να εξοικειωθούν με το διαφορετικό. Για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος είναι αναγκαία μία διεπιστημονική προσέγγιση, μέσα από τη συνεργασία πολλών ειδικών στο χώρο της κώφωσης. Κυρίως, ωστόσο, απαιτείται η συμβολή κατάλληλα εκπαιδευμένων και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, ακουόντων και κυρίως κωφών, γιατί μέσα από τη συμβολή των τελευταίων θα ευνοηθεί η εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των κωφών παιδιών, θα διευκολυνθεί η ευαισθητοποίηση των ακουόντων παιδιών στην κώφωση και θα προωθηθεί η αλληλεπίδραση των κωφών και ακουόντων παιδιών (Luetke-Stahlman, 1995· Solit et al, 1992).

Βιβλιογραφία

- Afzali-Nomani, E. (1995). Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140, 396-401.
- Antia, S. (1994). Strategies to develop peer interaction in young hearing-impaired Children. *Volta Review*, 96, 277-290.
- _____ (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 127, 18-25.
- Baker, C. (1997). Deaf children: Educating for Bilingualism. *Deafness and Education*, 21, 3-9.
- Burstein, N. (1986). The effects of classroom organization on mainstreamed preschool children. *Exceptional Children*, 52, 425-434.

- Cornelius, G. & Hornett, D. (1990). The play behaviour of hearing-impaired Kindergarten Children. *American Annals of the Deaf*, 135, 316-321.
- Diamond, K. & Herstens, L. (1994). Preschool children's understanding of disability. The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Kluwin, T. & Gonsler, W. (1994). A single school study of social integration of children with and without hearing losses in a team taught kindergarten. *The ACEHI Journal*, 20, 74-87.
- Kontos, S., Moore, D. & Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 38-48.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Η έρευνα της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης. *Γλώσσα*, 43, 50-72.
- _____. (Επιστημονική Υπεύθυνη). *1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η κοινωνία και οι κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα κωφών*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρηκώων. Πανεπιστήμιο Πατρών: Μονάδα Ειδικής Αγωγής, Πάτρα, 1997β.
- Lederberg, A. (1991). Social interaction among deaf preschoolers. The effects of language ability and age. *American Annals of the Deaf*, 136, 53-59.
- Lederberg, A., Ryan, H. & Robbins, B. (1986). Peer interaction in young deaf children: The effect of partner hearing status and familiarity. *Developmental Psychology*, 22, 691-700.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1989). *Beyond separate education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Loyd, J. (1999). Interaction between hearing-impaired children and their normally hearing peers. *Deafness and Education International*, 1, 25-33
- Luetke-Stahlman, B. (1995). Social Interaction: Assessment and intervention with regard to students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 140, 295-303.
- McEvoy, M. & Odom, S. (1997). Strategies for promoting social and emotional development of infants and young children with disabilities and their families. In S. Odom & M. McLean, *Early intervention/Early childhood special education*. Austin, TX: Pro-Ed
- Nikolarazi, M. (1997). *Exploring Parents' and Teachers' Perceptions of Deaf Children in Greece*. Unpublished PhD thesis, School of Education, University of Birmingham, Birmingham.

- Parker, J. and Asher, S. (1987). Peer acceptance and later interpersonal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Reich, C., Hambledon, D. & Houldin, B. (1977). The integration of hearing-impaired children in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 122, 534-543.
- Romer, L. & Haring, N. (1994). The social participation of children with deaf-blindness in educational settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 134-144.
- Salisbury, C., Britzman, D. & Kang, J. (1989). Using qualitative methods to assess the social-communicative competence of young handicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13, 153-165.
- Salisbury, C., Gallucci, C., Palombaro, M. & Peck, C. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive Schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.
- Schirmer, B. (1989). Relationship between imaginative play and language development in hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 134, 219-222.
- Solit, G., Taylor, M. & Bednarczyk, A. (1992). *Access for all: Integrating deaf/hard of hearing and hearing students*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Spencer, P., Koester Stafford, L. & Meadow-Orlans, K. (1994). Communicative Interactions of Deaf and Hearing Children in a Day Care Centre. *American Annals of the Deaf*, 139, 512-518.
- Stainback, S., Stainbask, W., East, K. & Saron-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 486-490.
- Strully, J. & Strully, C. (1985). Friendship and our children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1, 22-227.
- Vandell, D. & George, L. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: successes and failures in initiations. *Child Development*, 52, 627-635.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (1998). Έγγραφο με θέμα "Οργάνωση εκδηλώσεων με την ευκαιρία της διεθνούς ημέρας των ατόμων με ειδικές ανάγκες." Αριθμός Πρωτοκόλλου Γ6/286/10-11-98.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΡΑΜΑ ΕΝΟΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Μάγδα Νικολαραϊζή

Νικολαραϊζή, Μ. (2000). Συμπεριλαμβάνοντας το ειδικό σχολείο στο όραμα ενός ενιαίου σχολείου (σ. 59-71). Στο Μ. Λουμάκου και Λ. Μπεζέ (Επ.), *Το παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Περίληψη

Το όραμα της δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου αποβλέπει σε ένα σχολείο που θα συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά και θα είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα τους. Η κοινότητα των Κωφών, μία γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα, έχει εκφράσει ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ενιαίου σχολείου και τον επικείμενο ρόλο του ειδικού σχολείου, το οποίο έχει πολύπλευρη διάσταση και έχει αποτελέσει ένα ιδιαίτερα σημαντικό εκπαιδευτικό χώρο. Όμως, μέσα από την αναγνώριση και την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των δύο αυτών χώρων, διαβλέπονται αισιόδοξες προοπτικές που περιλαμβάνουν την αναδιαμόρφωση, τη διεύρυνση και την αλληλοστήριξη, με στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά

Για πολλά χρόνια τα ειδικά σχολεία αποτέλεσαν το επίκεντρο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και σε αρκετές χώρες καταβλήθηκαν επίμονες προσπάθειες για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και οργανωμένου συστήματος εκπαιδευτικής παροχής στα ειδικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες είχε ισχυροποιηθεί μέσα από την πεποίθηση ότι το ειδικό σχολείο αποτελούσε ένα χώρο με την κατάλληλη υποδομή και το καταρτισμένο προσωπικό, που συνολικά θα μπορούσε να προσφέρει καλύτερη φροντίδα και εκπαίδευση. Εύλογα, τα ειδικά σχολεία επικράτησαν σε μία περίοδο που τα συνηθισμένα σχολεία δεν ήταν προετοιμασμένα και αρνούσαν να δεχτούν τη διαφορετικότητα των παιδιών (Dessent, 1987). Σταδιακά, αυτή η αντίληψη διαφοροποιήθηκε, και ενώ συνεχίστηκε να υποστηρίζεται η αναγκαιότητα του καταρτισμένου προσωπικού και της κατάλληλης

υποδομής, εκφράστηκε, και βαθμιαία επικράτησε η άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται στο πλαίσιο της συνηθισμένης εκπαίδευσης (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 η στάση των περισσότερων κρατών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, απέναντι στη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ήταν ενάντια στο διαχωρισμό, ενώ υποστηρίχτηκε έντονα η ιδέα της ένταξης. Την τελευταία δεκαετία άρχισε να προβάλλεται και να συζητείται ο ρόλος της 'συνεκπαίδευσης', της ύπαρξης 'ενός σχολείου για όλα τα παιδιά', ενός 'ενιαίου σχολείου' εκφράσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί στα ελληνικά για να αποδώσουν τον αγγλικό όρο 'inclusion' και 'inclusive education'⁴.

Η συνεκπαίδευση εκφράζει την αναγκαιότητα της αναδιαμόρφωσης του συνηθισμένου σχολείου, της δημιουργίας ενός σχολείου που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των παιδιών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους (Kontos, Moore & Giorgetti, 1998· Tilstone, 1998· Lipsky & Gartner, 1996). Το όραμα της συνεκπαίδευσης, όπως παρουσιάζεται από τους ιδεολογικούς υποστηρικτές της, αποβλέπει στη βελτίωση του σημερινού σχολείου, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά που θα βρίσκονται στη γειτονιά και θα τα δέχεται ως ενεργά μέλη του, θα δημιουργεί ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, θα βοηθάει τα παιδιά να εξελίσσονται με πιο πολύπλευρο τρόπο, θα δίνει περισσότερες πρωτοβουλίες στους γονείς ενδυναμώνοντάς τους και θα κάνει πιο αποτελεσματικούς τους εκπαιδευτικούς (Hall, 1997).

Ο Ainscow (1991) αναφέρεται στη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού σχολείου (effective school), το οποίο θα απομακρυνθεί από το μοντέλο της μειονεξίας (deficit model), δηλαδή από τη διαρκή αναζήτηση των εσωτερικών αιτιών του 'προβλήματος' στο ίδιο το παιδί, και θα αναγνωρίσει ότι πολλές από τις δυσκολίες που συναντάει ένα παιδί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης προκαλούνται από εξωτερικά εμπόδια που θέτει το ίδιο το εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα. Το υπάρχον σύστημα εκπαίδευσης κατηγοριοποιεί και διαχωρίζει τα παιδιά, διαιώνίζοντας το ιατρικό-παθολογικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, όποιο παιδί δεν μπορεί να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συνηθισμένου

⁴ Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι όροι 'inclusion' και 'inclusive education' έχουν αποδοθεί κυρίως με τους όρους ως 'συνεκπαίδευση' (Τάφα, 1998, Λαμπροπούλου, 1997-1999) ή περιφραστικά 'ένα σχολείο για όλους' (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 1994)

σχολείου, χρειάζεται να απομακρυνθεί από αυτό και να δεχτεί την κατάλληλη αγωγή σε κάποιον άλλο χώρο (Ballard, 1999· Booth, 1998). Εφόσον, λοιπόν τα υπάρχοντα σχολεία αδυνατούν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα, στρέφονται στον περιορισμό της, δημιουργώντας όσο το δυνατόν πιο ομοιογενείς τάξεις και απομακρύνοντας τα παιδιά που διαφοροποιούνται σε "ειδικούς χώρους" (Ballard, 1999), μεταβιβάζοντας, με αυτό τον τρόπο την ευθύνη στο ίδιο το παιδί και όχι σε πιθανές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων

Η ιδεολογία της δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική του διαχωρισμού, αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών να συνεκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο και επιδιώκει να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και τις επιπτώσεις αυτών των χαρακτηριστικών στη μάθηση τους (Gerschel, 1998). Το ενιαίο σχολείο δεν αποτελεί, βέβαια, απλά μία υπεράσπιση του συνηθισμένου σχολείου, υπαγορεύεται από την αρχή των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της διαφορετικότητας, δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό χώρο (inclusive education), αλλά εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της δημιουργίας μίας κοινωνίας, μέσα στην οποία όλα τα μέλη της θα γίνονται δεκτά (inclusive society) (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997). Η αρχή των ίσων ευκαιριών, συνδεδεμένη αρχικά με θέματα κοινωνικών και φυλετικών διακρίσεων, αναφέρεται σε μία κοινωνία, η οποία αναγνωρίζει σε όλα τα μέλη της το δικαίωμα να εξελιχθούν και διαμορφώνει ευκαιρίες για μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους (Funk, 1987).

Ήδη, μέσα από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη το 1990, είχε αναγνωριστεί το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες για μία εκπαίδευση η οποία θα αξιοποιεί τις δυνατότητές τους. Αυτό το δικαίωμα, ερμηνεύτηκε με ποικίλους τρόπους. Για τους υποστηρικτές της ένταξης αποτέλεσε το δικαίωμα σε μία εκπαίδευση, η οποία θα προσέγγιζε όσο το δυνατόν περισσότερο την εκπαίδευση της πλειοψηφίας των παιδιών (Jenkinson, 1997). Για άλλους, ωστόσο, η υπεράσπιση των ίσων δικαιωμάτων και η εξασφάλιση εκπαιδευτικών ευκαιριών σήμαινε ότι το κάθε παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του

χρειάζεται διαφορετική μεταχείριση (Turnbull, 1990), που πιθανά περιλαμβάνει και την εκπαίδευση του μέσα σε ειδικούς εκπαιδευτικούς χώρους. Ακόμη και στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, όπου υποστηρίχτηκε με σαφήνεια η δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, σημειώθηκε ότι αν αυτό το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, καλούνται άλλες μορφές εκπαίδευσης να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, όπως τα υποστηρικτικά τμήματα, οι ειδικές τάξεις που εδρεύουν στο συνηθισμένο σχολείο και τα ειδικά σχολεία (Unesco, 1994).

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία είχε ως αποτέλεσμα την αναδιαμόρφωση του μαθητικού πληθυσμού, παρατηρώντας μία έντονη μετακίνηση των παιδιών από τα ειδικά σχολεία στα συνηθισμένα σχολεία στις ΗΠΑ και μία μικρότερη μετακίνηση σε χώρες όπως η Αγγλία και η Αυστραλία (Jenkison, 1997). Αυτή η αλλαγή αμφισβήτησε έντονα το θεσμό του ειδικού σχολείου και απείλησε τη λειτουργία του προκαλώντας αντιδράσεις και ανησυχίες. Οι γονείς, οι διάφοροι σύλλογοι και εκπρόσωποι ατόμων με ειδικές ανάγκες, χωρίς να απορρίπτουν την ένταξη και το όραμα ενός ενιαίου σχολείου υποστηρίζουν το δικαίωμα της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου και όχι την αναγκαστική και υποχρεωτική επιλογή του συνηθισμένου σχολείου, εξαιτίας της έλλειψης άλλων εναλλακτικών επιλογών. Είναι πιθανό για το μελλοντικό ενιαίο σχολείο να αποτελέσει τον κατάλληλο εκπαιδευτικό χώρο, αλλά το συνηθισμένο σχολείο, όπως είναι σήμερα διαμορφωμένο, δεν μπορεί να προσφέρει σε όλα τα παιδιά τις υπηρεσίες που απαιτούνται και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Αντίθετα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί χώροι, οι οποίοι είναι κατάλληλα οργανωμένοι και προσφέρουν πιο αποτελεσματικά κάποιες υπηρεσίες (Fuchs & Fuchs, 1995· Rimland, 1995).

Το ειδικό σχολείο, εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών του, μπορεί θεωρητικά να δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες. Συγκριτικά με το συνηθισμένο σχολείο έχει μικρό αριθμό παιδιών, πιο εξειδικευμένο προσωπικό, κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, εξατομικευμένη προσέγγιση, διευκολύνει την πρόσβαση ενός παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα, και την επίτευξη κοινωνικών επαφών και φιλικών σχέσεων με βάση την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά με όμοια χαρακτηριστικά. Βέβαια, εξαιτίας του τελευταίου χαρακτηριστικού το ειδικό σχολείο έχει παρουσιαστεί ως ένας τεχνητός χώρος, ο οποίος δε βοηθάει την κοινωνική ένταξη, γιατί συγκεντρώνει άτομα με κοινά χαρακτηριστικά και με

αυτό τον τρόπο αναγκάζει τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό το χώρο να συναναστρέφονται μεταξύ τους (Wiltshire, 1998). Έτσι, το ειδικό σχολείο περιορίζει το παιδί νοητικά και κοινωνικά, επιτείνει την κοινωνική απομόνωση, την ετικετοποίηση και το διαχωρισμό (Tomlison, 1982). Επίσης, το ειδικό σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως μία μορφή κοινωνικής ισορροπίας που προστατεύει το συνηθισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δέχεται όλα τα παιδιά που αποτελούν μία πρόκληση για το γενικό σχολείο ή απειλούν την ισορροπία του. (Skrtic, 1991· Tomlison, 1982).

Αν και το ειδικό σχολείο έχει επανειλημμένα συνδεθεί με το διαχωρισμό, την απομόνωση και τον αποκλεισμό, το συνηθισμένο σχολείο μπορεί επίσης να οδηγήσει στο λεγόμενο "λειτουργικό αποκλεισμό" (functional exclusion), στο βαθμό που ένα παιδί βρίσκεται στο συνηθισμένο εκπαιδευτικό χώρο ως μία φυσική οντότητα, αλλά εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν δεν του επιτρέπεται να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του και να αποκομίσει κάποια οφέλη από την εκπαίδευση στο συνηθισμένο σχολείο (Rutherford Turnbull III, 1990).

Επίσης, πολλές φορές υποτιμάται η αξία της συναναστροφής των παιδιών σε ένα ειδικό σχολείο, χωρίς να αξιολογείται ο ρόλος αυτής της αλληλεπίδρασης και οι επιδράσεις της στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ενός ατόμου, όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά στη γενικότερη ζωή του παιδιού έξω από το σχολείο, στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινωνία, στη μελλοντική κοινωνική, συναισθηματική και επαγγελματική του εξέλιξη ως ενήλικας (Söder, 1997). Για κάποιες ομάδες αυτή η συναναστροφή με άλλα πρόσωπα με τα οποία μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως για τα κωφά παιδιά, μέσα στα δικαιώματα των οποίων συγκαταλέγεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης τους στο σχολείο κωφών και το δικαίωμα τους στη Νοηματική Γλώσσα⁵.

Τα δικαιώματα των κωφών παιδιών

Αν και ένα κυρίαρχο συστατικό της ιδεολογίας ενός ενιαίου σχολείου είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας, έχουν εκφραστεί κάποιες ανησυχίες από την

⁵ Η ολοκληρωμένη έκφραση είναι Βρετανική Νοηματική Γλώσσα, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ανάλογα με την εθνικότητα

κοινότητα των Κωφών⁶ σχετικά με το αν το ενιαίο σχολείο ενισχύει ή υποθάλλει τη διαφορετικότητα, και αν αποτελεί πηγή κοινωνικών και επικοινωνιακών περιορισμών για το κωφό παιδί (Lane, 1995· OECD, 1994). Συγκεκριμένα, υπάρχουν φόβοι ότι μέσα στο ενιαίο σχολείο δε γίνεται σεβαστή η κοινότητα των Κωφών, δεν αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, οι δυσκολίες ενός κωφού παιδιού εντείνονται, και διαμορφώνονται συνθήκες που οδηγούν στο διαχωρισμό και στην απομόνωση και όχι στην κοινωνική αποδοχή και ανάδειξη της διαφορετικότητας (Afzali-Nomani, 1995).

Οι Κωφοί αποτελούν μία γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα, με συγκεκριμένη θέση απέναντι στο θέμα της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών. Οι απόψεις της κάθε μειονότητας είναι σεβαστές (Kyle & Allsop, 1997) και οι αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με την εκπαίδευση του κωφού παιδιού, δεν μπορεί παρά να λαμβάνουν υπόψη, ή καλύτερα, να λαμβάνονται σε συνεργασία με Κωφούς ενήλικες. Η κώφωση αντιμετωπίζεται ως μία κουλτούρα και όχι ως ανικανότητα, για αυτό και οι Κωφοί γονείς επιθυμούν να έχουν κωφά παιδιά και επιδιώκουν να αλληλεπιδρούν με άλλους Κωφούς (Padden & Humphries, 1988).

Στο διεθνές συνέδριο της UNESCO για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 1994 αναγνωρίστηκε ότι το κωφό παιδί πρέπει να έχει πρόσβαση στη Νοηματική Γλώσσα, υπογραμμίζοντας ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί κυρίως σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό χώρο. Επίσης, μέσα στις βασικές αρχές των ίσων ευκαιριών που υιοθετήθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη το 1993, επισημάνθηκε ότι οι επικοινωνιακές ιδιαιτερότητες των Κωφών ατόμων αναδεικνύουν τον ειδικό εκπαιδευτικό χώρο ως πιο κατάλληλο για την εκπαίδευση του κωφού παιδιού (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Σε κάποιες χώρες, όπως στη Δανία αυτό το δικαίωμα έγινε σεβαστό και παρόλο που επικρατεί η γενικότερη φιλοσοφία της δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου, υπάρχει διαφορετική πολιτική ειδικά για την εκπαίδευση του κωφού παιδιού, αναγνωρίζοντας τη σημασία του σχολείου κωφών (Gläser, 1997· Ainscow, 1994).

Οι Κωφοί δεν εκφράζουν την αντίθεση τους απέναντι στην ποικιλότητα των εκπαιδευτικών χώρων για τα κωφά παιδιά, αντίθετα αναγνωρίζουν ότι πρέπει να υπάρχουν εναλλακτικοί εκπαιδευτικοί χώροι, αλλά με την προϋπόθεση ότι το

⁶ Κωφός με κεφαλαίο "Κ" θεωρείται αυτός που έχει ταυτότητα Κωφού και ανήκει στην κοινότητα των Κωφών. Για περισσότερες διευκρινήσεις και πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της κοινότητας των Κωφών βλ. Λαμπροπούλου, 1997-1999α

σχολείο κωφών θα αποτελεί οπωσδήποτε μία από αυτές τις επιλογές. Επίσης, αναγνωρίζουν πως αν δεν είναι δυνατόν για όλα τα κωφά παιδιά να βρίσκονται σε σχολεία Κωφών, μπορούν να γίνονται οι κατάλληλες ενέργειες, ώστε να συγκεντρώνονται τα κωφά παιδιά σε ένα εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος θα έχει τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του σχολείου Κωφών (πρόσβαση στη Νοηματική γλώσσα και στην κουλτούρα των Κωφών, επαφή με άλλα κωφά παιδιά, Κωφοί εκπαιδευτικοί). Τέλος, αποδέχονται πως για κάποιες περιπτώσεις παιδιών ο κατάλληλος εκπαιδευτικός χώρος μπορεί να είναι οι συνηθισμένες τάξεις με την παράλληλη υποστήριξη, βέβαια, των παιδιών από διερμηνείς (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996).

Οι Κωφοί που έχουν περάσει από την εκπαίδευση, έχουν βιώσει την ένταξη και έχουν γίνει ενήλικες είναι, ίσως, οι πιο κατάλληλοι άνθρωποι να μας μιλήσουν για τα δικαιώματά τους, και έχουν επανειλημμένα υποστηρίξει το δικαίωμα τους να μάθουν τη γλώσσα τους, να γνωρίσουν την κουλτούρα των Κωφών και να έχουν Κωφούς εκπαιδευτικούς (Lane, 1995). Αυτές οι προϋποθέσεις δεν τηρούνται σε ένα σχολείο ακούοντων, για αυτό το σχολείο Κωφών θεωρείται ένας χώρος όπου το κωφό παιδί θα κατακτήσει τη γλώσσα του, θα έρθει σε επαφή με άλλα κωφά παιδιά, καθώς και με Κωφούς ενήλικες, θα γνωρίσει την κουλτούρα του και την κοινότητα στην οποία ανήκει. Η ύπαρξη του παιδιού σε ένα συνηθισμένο σχολείο ακόμη και με παράλληλη στήριξη από διερμηνείς δεν επιτρέπει στο κωφό παιδί να έχει μία ολοκληρωμένη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου. Οι κοινωνικοί στόχοι της ένταξης, όπως η επίτευξη των κοινωνικών επαφών και η αύξηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κωφά και ακούοντα παιδιά, δεν μπορούν να επιτευχθούν, εξαιτίας επικοινωνιακών παραγόντων, δεν υπάρχει, δηλαδή, ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα σε ακούοντα και κωφά παιδιά μέσα σε ένα συνηθισμένο σχολείο και δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη για την εκμάθηση της Νοηματικής γλώσσας από τα ακούοντα παιδιά (Ramsey, 1997). Γι αυτό οι Κωφοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου και υπερασπίζονται τα δικαιώματά του κωφού παιδιού σε μία εκπαίδευση που του παρέχει περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες.

Σε συνδυασμό με τις απόψεις των Κωφών, κάποιες ομάδες γονέων έχουν εκφράσει παρόμοιες απόψεις. Ο σύλλογος των γονέων κωφών παιδιών της Δανίας

"Bonaventura" (Λαμπροπούλου, 1997-99β) μέσα από μία προσπάθεια υπεράσπισης των δικαιωμάτων των κωφών παιδιών, αναφέρθηκε στις βασικές αρχές που θα πρέπει να ισχύουν για κάθε κωφό παιδί, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- Τα κωφά άτομα αποτελούν μία μειονότητα και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν μία παθολογική κατάσταση
- Η Νοηματική γλώσσα θεωρείται σημαντική στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της ταυτότητας του κωφού παιδιού, καθιστά αμφίδρομη την επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς του, παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών και φιλικών σχέσεων, υποβοηθάει την εκμάθηση της γραπτής και προφορικής γλώσσας, καθιστά δυνατή τη χρήση διερμηνέων και την πρόσβαση σε ποικίλες πληροφορίες
- Τα κωφά παιδιά εξελίσσονται σε Κωφούς ενήλικες: γι αυτό οι γονείς διατηρούν στενές σχέσεις με την ομοσπονδία Κωφών και κατανοούν τις μελλοντικές ανάγκες των παιδιών τους
- Τα σχολεία κωφών υποστηρίζονται ως κέντρα ενέργειας και δύναμης. Παράλληλα τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ζουν στην ευρύτερη κοινωνία και να συναναστρέφονται και με ακούοντες, και οι ακούοντες να κάνουν προσπάθειες να προσεγγίσουν τους κωφούς.

Για τους Κωφούς γονείς, βέβαια, δεν τίθεται θέμα επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου και της κατάλληλης γλώσσας, γιατί το κωφό παιδί μεγαλώνει μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου ο βασικός κώδικας επικοινωνίας είναι η Νοηματική γλώσσα, και όπου το παιδί έρχεται σε επαφή από πολύ μικρό με άλλους Κωφούς. Για τους ακούοντες γονείς κωφών παιδιών, ωστόσο, δεν πρόκειται για μία απλή απόφαση. Οι ακούοντες γονείς έρχονται σε επαφή με μία κουλτούρα και μία γλώσσα που δε γνωρίζουν και καλούνται να βοηθήσουν το παιδί τους να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτή τη γλώσσα και σε αυτή την κουλτούρα. Εκφράζουν πολλές φορές φόβους, ότι αν το παιδί τους κατακτήσει τη Νοηματική γλώσσα θα αποκοπεί από την οικογένεια και δε θα έχει καμία επικοινωνία με τους ακούοντες (Erting, 1994). Αυτοί οι φόβοι, αν και είναι απολύτως σεβαστοί, δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα.

Οι Κωφοί ενήλικες που έχουν εκτεθεί από μικροί σε ένα δίγλωσσο-διαπολιτισμικό περιβάλλον μέσα από την εκμάθηση της Νοηματικής γλώσσας και

της ομιλούμενης γλώσσας έχουν περισσότερες δυνατότητες να επικοινωνήσουν με πλήθος ανθρώπων, έχουν πρόσβαση σε περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες, καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη και μπορούν να λειτουργούν μέσα σε δύο κοινότητες, των ακουόντων και των Κωφών (Baker, 1997). Αντίθετα, τα κωφά παιδιά που θα μάθουν μόνο την ομιλούμενη γλώσσα, δε θα μπορούν ίσως να επικοινωνήσουν με Κωφούς. Η κατάκτηση της Νοηματικής γλώσσας αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για να αποκτήσει το κωφό παιδί ταυτότητα, για τη συναισθηματική του ισορροπία και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του (Marschark, 1997· Gregory, Smiths & Wells, 1997).

Η διεύρυνση του συνηθισμένου και του ειδικού σχολείου

Η υποστήριξη του ενιαίου σχολείου αποτελεί κυρίως απόρροια ιδεολογικών, φιλοσοφικών και κοινωνιολογικών πεποιθήσεων που εστιάζονται στην εξασφάλιση των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών. Ωστόσο, υπάρχει μία έλλειψη εμπειρικών και ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τη λειτουργικότητα του ενιαίου σχολείου και τα οφέλη που μπορεί να αποφέρει, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα αποτελέσουν ένα σημαντικό κομμάτι του ενιαίου σχολείου, αλλά και άλλες ομάδες όπως είναι οι γονείς να μην έχουν πεισθεί για την καταλληλότητά του και να είναι πολύ επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητά του. Φυσικά, μέσα από την απουσία ερευνητικών δεδομένων, θα ήταν επιπόλαιη μία απόλυτα θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο ενιαίο σχολείο. Επίσης, είναι λογικό και αναγκαίο να δοθεί προσοχή στις απόψεις εκείνων των ομάδων, που έχουν εκφράσει ανησυχίες απέναντι στη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου, όπως οι Κωφοί, οι οποίοι σε διεθνές επίπεδο και σταθερά στη διάρκεια πολλών ετών, υποστηρίζουν και αναδεικνύουν το σχολείο Κωφών.

Το 1984, όταν η πολιτική της ένταξης βρίσκονταν στα αρχικά της στάδια σε αρκετές χώρες, ο Fish παρατήρησε πως το μέλλον των ειδικών σχολείων εξαρτάται από την ετοιμότητα του συνηθισμένου σχολείου να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των παιδιών. Μετά από πολλά χρόνια διαπιστώθηκε πως το συνηθισμένο σχολείο δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σε ένα τέτοιο ρόλο και ο ρόλος των ειδικών σχολείων δεν μπορεί να αποσιωπηθεί (Jenkinson, 1997). Το όραμα ενός ενιαίου σχολείου αποτελεί ένα μακροχρόνιο σχεδιασμό και αρχικά χρειάζεται μία εκπαιδευτική πολιτική, που θα αντιμετωπίσει τη διαρκή διαμάχη ανάμεσα στο ειδικό

και στο συνηθισμένο σχολείο, προβάλλοντας τις προοπτικές διαφοροποίησης, αναδιαμόρφωσης και διεύρυνσης του ρόλου και των δύο εκπαιδευτικών χώρων, που θα αναδείξουν τη λειτουργία τους και θα τους φέρουν πιο κοντά.

Το συνηθισμένο σχολείο μπορεί να προσεγγίσει το ειδικό σχολείο μέσα από:

- την οργάνωση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων μέσα και έξω από το σχολείο, όπου θα συμμετέχουν παιδιά από όλους τους εκπαιδευτικούς χώρους,
- τη δημιουργία ευκαιριών για τη χρήση των εκπαιδευτικών χώρων του συνηθισμένου και του ειδικού σχολείου από όλα τα παιδιά και από όλο το προσωπικό, και
- τις ανταλλαγές διδακτικού προσωπικού και τη διδασκαλία και στους δύο χώρους (Wiltshire, 1998).

Επίσης, το ειδικό σχολείο μπορεί να αναδιαμορφωθεί και να αποτελέσει ένα κέντρο πληροφόρησης, στήριξης και συμβουλευτικής για γονείς, εκπαιδευτικούς και νέους. Ο ρόλος του μπορεί να αφορά:

- σε θέματα που αφορούν το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και την πρόσβαση σε αυτό,
- στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού,
- στη διεξαγωγή έρευνας,
- στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του προσωπικού, και
- στην οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης (Hegarty (1994).
- Ειδικότερα, το σχολείο κωφών μπορεί να αποκτήσει ένα πιο ευρύ ρόλο (Volpe, 1989), αν
 - προετοιμαστεί να δεχτεί κωφά και ακούοντα παιδιά,
 - ευαισθητοποιήσει το ευρύτερο κοινό μέσα από διοργανώσεις που έχουν ως στόχο να προβάλλουν την κουλτούρα των κωφών,
 - λειτουργήσει ως κέντρο πληροφόρησης για γονείς, εκπαιδευτικούς από γενικά σχολεία και άλλους,
 - συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς φορείς της περιοχής του, σε θέματα που αφορούν την πρόσβαση του κωφού παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων, στη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, και
 - διακηρύσσει τα δικαιώματα του κωφού παιδιού.

Με βάση τις παραπάνω λειτουργίες, το σχολείο κωφών δε έχει ως στόχο να πείσει απλά για την καταλληλότητα ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού χώρου, αλλά να διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκπληρώνονται οι ανάγκες του κωφού παιδιού και θα υπερασπίζονται τα δικαιώματά του (Volpe, 1989). Όπως, εύστοχα, έχουν παρατηρήσει ερευνητές στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού, δεν πρόκειται για την ονομαστική επιλογή κάποιου εκπαιδευτικού χώρου, αλλά για την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα ενισχύει τη μάθηση (Ramsey, 1997).

Η δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά αποτελεί ένα όραμα, ένα φιλόδοξο στόχο. Μερικές φορές, το ενιαίο σχολείο παρουσιάζεται σαν κάτι που έχει επιτευχθεί, ένα θεσμό που υφίσταται και έχει δοκιμαστεί και απειλεί τη λειτουργία και ύπαρξη του ειδικού σχολείου. Πρόκειται για μία εσφαλμένη εικόνα, γιατί η δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου και η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης αποτελεί μία μακρόχρονη διαρκή διαδικασία, μία προοπτική, που θα συνδυάσει την ειδική με τη συνηθισμένη εκπαίδευση. Αν ποτέ ένα τέτοιο όραμα δει την πραγμάτωση του θα οφείλεται στο ότι θα έχει καταφέρει να αναγνωρίσει τη σημαντικότητα του κάθε εκπαιδευτικού χώρου, θα έχει εντοπίσει τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν και κάνουν κάθε χώρο ξεχωριστό, και θα έχει συνθέσει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά σε ένα ενιαίο πολυδιάστατο σύνολο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Afzali-Nomani, E. (1995). Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140, 396-401.
- Ainscow, M. (1991). Towards effective schools for all: Some problems and possibilities. In M. Ainscow, *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. Paris: Unesco.
- Baker, C. (1997). Deaf Children: Educating for Bilingualism. *Deafness and Education*, 21, 3-19.
- Ballard, K. (1999). Concluding thoughts. In K. Ballard, *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer

- Booth, T. (1998). From 'special education' to 'inclusion and exclusion in education': Can we redefine the field? In P. Haug, & J. Tøssebro, *Theoretical perspectives on special education*. Høyskoleforlaget: Norwegian Academic.
- Dessent, T. (1987). *Making the ordinary school special*. London: Falmer
- Ertling, C. (1994). *Deafness, communication, social identity: ethnography in a preschool for deaf children*. Burtonsville, MD: Linstock.
- Fish, J. (1984). The future of the special school. In T. Bowers (ed.), *Management and the special school*. London: Croom Helm.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1995). Inclusive schools movement and the daricalization of special educational reform. In J. Kayfmann & D. Hallahan (eds.), *The illusion of full inclusion*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Funk, R. (1987). Disability rights: from caste to class in the context of civil rights. In A. Gartner and T. Joe (eds.), *Images of the disabled, disabling images*. New York, Praeger.
- Gerschel, L. (1998). Equal opportunities and special educational needs: equity and inclusion. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (eds.), *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.
- Glaeser, B. (1997). Integration: a question of attitude and planning. In S. Pijl, C. Meijer & S.Hegarty (eds.), *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge
- Gregory, S., Smith, S. & Wells, A. (1997). Language and Identity in Sign Bilingual Deaf Children. *Deafness and Education*, 21, 31-38.
- Hall, J. (1997). *Social devaluation and special education: The rights to full inclusion and an honest statement*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or special? Educating children with disabilities*. London: Routledge.
- Kontos, S., Moore, D. & Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 38-48.
- Kyle, J.(1995). Deaf people and the community : final report to the Nuffield Foundation .Bristol: University of Bristol, Centre for Deaf Studies.
- Λαμπροπούλου, Β. (Επ.Υπεύθυνη). *1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρηκώων. Πανεπιστήμιο Πατρών: Μονάδα Ειδικής Αγωγής, Πάτρα, 1997-1999α.

- _____ (Επ.Υπεύθυνη). 2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας-Συμβουλευτική Γονέων και έγκαιρη παρέμβαση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρηκόων. Πανεπιστήμιο Πατρών: Μονάδα Ειδικής Αγωγής, Πάτρα, 1997-1999β.
- Lane, H. (1995). The education of deaf children: Drowning in the mainstream and the sidestream. In J. Kayfmann & D. Hallahan (eds.), *The illusion of full inclusion*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, CA:DawnSignPress.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future of all students with disabilities. In C. Christensen and F. Rizvi, *Disability and the dilemmas of education and justice*. Buckingham: Open University Press.
- Marschark, (1997). *Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Meijer, C., Pijl, C. & Hegarty, S. (1997). Introduction. In S. Pijl, C. Meijer, & S. Hegarty (eds.), *Inclusive Education. A global agenda*. London Routledge.
- OECD (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris, OECD.
- Padden, C. & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from culture*. MA: Harvard University Press.
- Ramsey (1997). *Deaf children in public schools: placement, context and consequences*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Rimland, B. (1995). Inclusive education: Right for some. In J. Kayfmann & D. Hallahan (eds.), *The illusion of full inclusion*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Rutherford Turnbull, H. III (1990). *Free appropriate public education: the law and children with disabilities*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love
- Söder, M. (1997). A research perspective in integration. In S. Pijl, C. Meijer, & S. Hegarty (eds.), *Inclusive Education. A global agenda*. London Routledge.
- Tilstone, C. (1998). *Moving towards the mainstream: Vision and reality*. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (eds.), *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.

- Tomlison, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την Unesco.
- Volpe, M. (1989). The special school option. In H. Prickett (ed.), *Advocacy for deaf children*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher
- Wiltshire, A. (1998). A wider role for special schools? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (eds.), *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Haug, P. & Tøssebro, J. (eds.) (1998). *Theoretical perspectives on special education*. Høyskoleforlaget: Norwegian Academic.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, CA: DawnSignPress.
- Pijl, S., Meijer, C. & Hegarty, S. (eds.) (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London Routledge.
- Ramsey (1997). *Deaf children in public schools: placement, context and consequences*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Tilstone, C., Florian L. & Rose R. (eds.) (1998). *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.

Η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας στις ανάγκες των κωφών παιδιών

Νικολαραϊζή Μάγδα

Νικολαραϊζή Μ. (2007). Η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας στις ανάγκες των κωφών παιδιών (σ. 278-286). *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου συνέδριου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή συμμετοχή: Η ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρήγορης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατάκτηση μία γλώσσας και η επίτευξη της επικοινωνίας αποτελεί για το κωφό παιδί μία μεγάλη πρόκληση. Το κωφό παιδί στερείται πολύτιμων γλωσσικών ερεθισμάτων σε μία πολύ κρίσιμη περίοδο της ζωής του, με αποτέλεσμα να φτάνει στο σχολείο με φτωχές γλωσσικές εμπειρίες. Επίσης, οι μαθησιακές συνθήκες θέτουν επιπρόσθετα εμπόδια που δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την πρόσβασή του κωφού παιδιού στην εκπαίδευση και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου περιγράφονται αρχικά οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών και οι δυσκολίες πρόσβασης τους στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια γίνεται μία παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών που χρειάζεται να διέπουν την οργάνωση ή προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη και έχει ως στόχο να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *εκπαίδευση, κωφό, πρόσβαση, προσαρμογή*

ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η κατάκτηση μίας γλώσσας και η πρόσβαση στην επικοινωνία είναι βασική ανάγκη κάθε ανθρώπου και απαραίτητη συνθήκη για την εξέλιξη της κοινωνίας. Ωστόσο, η βασική αυτή ανάγκη αποτελεί για το κωφό παιδί μία μεγάλη πρόκληση και συχνά ένα ανέφικτο στόχο. Σε αντίθεση με τα ακούοντα παιδιά, που από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν πρόσβαση σε μία γλώσσα, τα κωφά παιδιά δεν έχουν παρόμοιες γλωσσικές εμπειρίες.

Ειδικότερα, η πλειοψηφία των κωφών παιδιών έχει ακούοντες γονείς (Moore, 1996), για τους οποίους ο ερχομός ενός κωφού παιδιού είναι κάτι άγνωστο. Η κατανόηση των αναγκών του παιδιού τους και η προσαρμογή στις ανάγκες του αποτελεί μία δύσκολη και μακροχρόνια διαδικασία για τους γονείς, κατά τη διάρκεια της οποίας το κωφό παιδί δεν επικοινωνεί

ολοκληρωμένα με το περιβάλλον του (Gregory, 1995· Marschark, 1993). Παρόλο που οι γονείς καταβάλλουν προσπάθειες επικοινωνίας, δεν γνωρίζουν πώς να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και συχνά το κωφό παιδί μεγαλώνει με φτωχά γλωσσικά ερεθίσματα και χωρίς να έχει τη δυνατότητα κατάκτησης μίας γλώσσας (Νικολαραϊζή & Γαβριηλίδου, 2000). Επιπλέον, σε αυτή την πορεία της αναζήτησης ενός αποτελεσματικού τρόπου επικοινωνίας οι γονείς είναι συχνά μόνοι τους, χωρίς καμία υποστήριξη, καθώς ο θεσμός της έγκαιρης οικογενειοκεντρικής παρέμβασης σε κρατικό και πανελλαδικό επίπεδο απουσιάζει.

Με δεδομένη την προϋπάρχουσα κατάσταση δεν είναι έκπληξη που το κωφό παιδί φτάνει στο σχολείο με φτωχές γλωσσικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να γίνεται δύσκολη η πρόσβασή του στην εκπαίδευση και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Marshark, Lang & Albertini, 2002· Power & Leigh, 2003). Επίσης, οι γλωσσικές ανάγκες των κωφών παιδιών είναι έντονα ανομοιογενείς, καθώς κάποια κωφά παιδιά φτάνουν στο σχολείο με ελάχιστες γλωσσικές εμπειρίες, ενώ άλλα παιδιά μπορεί να έχουν ήδη ένα υψηλό επίπεδο είτε σε μία ομιλούμενη, είτε στη νοηματική γλώσσα. Αυτό είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων, όπως του βαθμού απώλειας της ακοής, της ηλικίας διάγνωσης και εφαρμογής του ακουστικού ή του κοχλιακού εμφυτεύματος, της συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης, της γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, της ύπαρξης κωφών ή ακουόντων γονέων (Marshark, Lang & Albertini, 2002).

Επίσης, η συμμετοχή του κωφού παιδιού στην εκπαίδευση δυσχεραίνεται από τις υπάρχουσες συνθήκες στα γενικά σχολεία, καθώς ένας μεγάλος αριθμός των κωφών παιδιών παρακολουθεί το γενικό σχολείο (Hyde & Power, 2004· Lampropoulou & Padeliadu, 1995· Moores, 2001· Nikolarazi & Hadjikakou, 2006). Το περιβάλλον στα γενικά σχολεία είναι ακουοκεντρικό και δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των κωφών παιδιών. Επικρατεί μία γρήγορη ροή ομιλίας και συζήτησης με συνεχή αλλαγή θεμάτων και ομιλητών και γενικά υπάρχει ένα πλήθος γλωσσικών πληροφοριών σε μία ομιλούμενη γλώσσα (Stinson & Antia, 1999· Stinson & Liu, 1999). Επίσης, τα κωφά παιδιά που παρακολουθούν το γενικό σχολείο στην Ελλάδα σπάνια δέχονται υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς με ολοκληρωμένη και βαθειά γνώση και κατάρτιση που αφορά στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Τέλος, απουσιάζουν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας και υποστήριξης των κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο, όπως η συνδιδασκαλία κωφών και ακουόντων παιδιών, η διερμηνεία στην ΕΝΓ ή η μετατροπή των ακουστικών πληροφοριών σε γραπτές, δεδομένες εκπαιδευτικές παροχές για τα κωφά παιδιά άλλων χωρών.

Τέλος, οι δυσκολίες πρόσβασης του κωφού παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα συνδέονται με το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες των ακουόντων παιδιών. Με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών έχουν γίνει προσπάθειες

προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών (Power & Leigh, 2003), και αφορούν κυρίως στη δημιουργία ή τροποποίηση διδακτικών στόχων και μαθησιακών εμπειριών που σχετίζονται με θέματα γλώσσας και επικοινωνίας (Luetke-Stahlman & Luckner, 1991· Marshark, 1997· Marshark et al., 2002· Νικολαραϊζή, Παπανικολάου & Μπαρμπαργύρη, 2006· Moores, 2001· Power & Leigh, 2003· Stewart & Kluwin, 2001). Στην Ελλάδα, τέτοιου είδους προσαρμογές περιλαμβάνονται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα παιδιά με προβλήματα ακοής (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2004), τα οποία, ωστόσο, δεν έχουν τεθεί ακόμη σε εφαρμογή.

Με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών και τις δυσκολίες πρόσβασης τους στο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται κατανοητή και παράλληλα αναγκαία η δημιουργία ενός μαθησιακού και διδακτικού περιβάλλοντος το οποίο είναι σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των κωφών μαθητών, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική δομή στην οποία βρίσκονται, είτε πρόκειται για ειδικό είτε για γενικό σχολείο. Στο ακόλουθο μέρος του άρθρου, επισημαίνεται αρχικά ο κρίσιμος ρόλος της υιοθέτησης και σωστής εφαρμογής της κατάλληλης μεθόδου επικοινωνίας ως απαραίτητη προϋπόθεση της πρόσβασης του κωφού παιδιού στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια περιγράφονται μερικές από τις βασικές αρχές που χρειάζεται να διέπουν την οργάνωση μίας τάξης και τη διδασκαλία που έχει ως στόχο την πρόσβαση του κωφού παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στο πλαίσιο των διαφορετικών ιδεολογικών προσεγγίσεων σχετικά με γλωσσική ανάπτυξη και την εκπαίδευση του κωφού παιδιού, δημιουργήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας, η βασική ομοιότητα των οποίων είναι ότι όλες έχουν ως στόχο την επίτευξη της επικοινωνίας, αλλά η κύρια τους διαφορά έγκειται στο ότι η επικοινωνία υλοποιείται μέσα από διαφορετικές οδούς επικοινωνίας και γλώσσες, είτε μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια μίας ομιλούμενης γλώσσας ή μέσα από την κατάκτηση μίας νοηματικής γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου δε θα γίνει ανάλυση των διαφορετικών μεθόδων επικοινωνίας (Δες Λαμπροπούλου 1997-99· http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-01.pdf· Marshark, 1997·), αλλά είναι σημαντικό να τονιστεί πως η υιοθέτηση οποιασδήποτε μεθόδου επικοινωνίας μπορεί να είναι θετική, στο μέτρο που αυτή επιλέγεται με βάση τις ανάγκες του παιδιού και εφαρμόζεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις που ευνοούν τη σωστή και ολοκληρωμένη λειτουργία της.

Στην Ελλάδα τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα βαρήκοα και κωφά παιδιά ακολουθούν τις αρχές της Δίγλωσσης εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2004), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά κατακτούν την ελληνική νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ) ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια και την ελληνική μέσα από τη γραπτή της μορφή (http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-01.pdf). Ο τελικός στόχος είναι η κατάκτηση δύο γλωσσών και η επαφή με δύο κουλτούρες μέσα από την επαφή με ακούοντες και Κωφούς εκπαιδευτικούς. Η επαφή με δύο γλώσσες και δύο κουλτούρες παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική, μαθησική και κοινωνική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους (Nikolarazi & Hadikakou, 2006· Mahshie, 1995· Easterbrooks, & Baker 2002· Marshark et al., 2002).

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η διαμόρφωση της σχολικής τάξης, η οποία αφορά στη μορφή και στη διάταξη των θρανίων, στην ακουστικότητα του χώρου και στο φωτισμό, αποτελούν παράγοντες που είναι σημαντικοί στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των κωφών μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό (Antia, 1999· Conway, 1990· Stinson & Liu, 1999).

Όσον αφορά στη **διάταξη των θρανίων**, η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων (το ένα θρανίο πίσω από το άλλο), δυσκολεύει τον κωφό μαθητή να επικοινωνεί με τους υπόλοιπους και να παρακολουθεί τη ροή του μαθήματος. Ο κωφός μαθητής χρειάζεται να κάθεται σε μια θέση που του επιτρέπει να έχει οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, είτε αυτοί νοηματίζουν είτε μιλούν. Η ημικυκλική τους διάταξη, η διάταξη σε σχήμα Π, ή η διάταξη σε ομάδες διευκολύνει την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους (Stewart & Kluwin, 2001). Επίσης, ο κατάλληλος **φωτισμός** είναι σημαντικός για την ολοκληρωμένη πρόσβαση στις πληροφορίες. Πιο αναλυτικά, το φως θα πρέπει να είναι αρκετό και να εστιάζεται πάνω στον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση που υπάρχει ανάγκη συσκότισης, όπως για την προβολή βίντεο ή διαφανειών, είναι επίσης αναγκαίος ο σωστός φωτισμός, ώστε ο κωφός μαθητής να βλέπει τον εκπαιδευτικό, ή τον διερμηνέα ή τα άλλα παιδιά. Παράλληλα, αν ο εκπαιδευτικός θέλει να σχολιάζει κατά τη διάρκεια της συσκότισης είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη πως ο κωφός μαθητή δεν μπορεί να προσέχει παράλληλα διαφορετικές οπτικές πληροφορίες (Wood, Wood, Griffiths & Howarth, 1986). Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει τον μαθητή για την ταινία πριν την προβολή της μέσα από την παροχή γραπτών πληροφοριών που αφορούν την ταινία ή την παροχή ενός αντίγραφου της ταινίας, την ύπαρξη υπότιτλων στην ταινία ή εκπαιδευτικών σχόλιων που θα δοθούν γραπτά στο τέλος της ταινίας (Easterbrooks, & Baker 2002). Σχετικά με την **ακουστικότητα**, η σχολική

τάξη χρειάζεται να είναι όσο το δυνατόν μακριά από θορύβους και να έχει υλικά που απορροφούν τους θορύβους του περιβάλλοντος, όπως χοντρές κουρτίνες, μοκέτα ή πλαστικό δάπεδο, κάλυψη σκληρών επιφανειών με μαλακό υλικό, μονωτικό υλικό στους τοίχους, ώστε οι κωφοί μαθητές να αξιοποιούν τα ακουστικά τους υπολείμματα και να μην ενοχλούνται (Conway, 1990· Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003· RNID, 2001).

ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Οπτική επαφή

Η όραση είναι πολύ σημαντική για την πρόσληψη των γλωσσικών πληροφοριών από το κωφό παιδί. Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός, είτε χρησιμοποιεί την ομιλούμενη, είτε τη νοηματική γλώσσα, πρέπει να φροντίζει να διατηρεί οπτική επαφή με το κωφό παιδί, δηλαδή να βρίσκεται πάντα σε σημείο που τον βλέπει το κωφό παιδί, και επίσης να μην κινείται συνεχώς μέσα στην τάξη. Επίσης, εάν η γλώσσα επικοινωνίας είναι η ομιλούμενη, ο ρυθμός της ομιλίας του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι κανονικός, ώστε ο μαθητής να μπορεί να διαβάσει τα χείλη του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν να γράφουν στον πίνακα και παράλληλα να μιλούν. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να φροντίζει να διατηρεί την οπτική επαφή με τον μαθητή και να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να έλκει την προσοχή του. Βέβαια, ακόμη και σε ιδανικές συνθήκες χειλεανάγνωσης, οι κωφοί μαθητές δεν μπορούν να λάβουν το συνολικό προφορικό μήνυμα και αξιοποιούν άλλες οπτικές πληροφορίες, όπως εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος, και επίσης μαντεύουν πληροφορίες με βάση προηγούμενες γνώσεις τους προκειμένου να κατανοήσουν συνολικά ένα μήνυμα (Conway, 1990· RNID, 2001· Stewart & Kluwin, 2001).

Οπτικό περιβάλλον

Η δημιουργία ενός οπτικού περιβάλλοντος είναι σημαντική για τα κωφά παιδιά, καθώς προσλαμβάνουν τις πληροφορίες κυρίως μέσα από την όρασή τους, όπως ήδη προαναφέρθηκε (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996· Luckner, Bowen & Carter, 2001). Η πλειοψηφία των κωφών παιδιών, ακόμη και όσα έχουν ακουστικά υπολείμματα ή παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, αξιοποιούν τις οπτικές πληροφορίες για να επικοινωνήσουν. Μέσα από τη χρήση οπτικού υλικού το κωφό παιδί μπορεί να εστιάσει στις σημαντικές πληροφορίες, να κατανοήσει πληροφορίες μεταξύ τους καθώς και να συνδέει την προηγούμενη γνώση με την καινούργια. Ένα πλούσιο οπτικό περιβάλλον μπορεί να περιλαμβάνει γραπτές λέξεις, ζωγραφιές, εικόνες, φωτογραφίες, πραγματικά αντικείμενα καθώς και τη χρήση της τεχνολογίας, όπως του επιδιασκόπιου, του

βίντεο, των υπολογιστών και γενικά των πολυμέσων. Επίσης, ο συνδυασμός γραπτών λέξεων και εικόνων, διαγραμμάτων ή υπότιτλων και νοημάτων όταν πρόκειται για μία εκπαιδευτική ταινία ή για ένα βίντεο αποτελούν συνήθως ένα καλό οπτικό υλικό. Για παράδειγμα, οι κανόνες της τάξης ή τα απαραίτητα βήματα για την υλοποίηση μίας δραστηριότητας μπορεί να οπτικοποιηθούν με ένα πίνακα που θα περιλαμβάνει φωτογραφίες ή εικόνες και γραπτές πληροφορίες ή επίσης με ένα βίντεο που θα περιλαμβάνει εικόνες, γραπτές λέξεις και πληροφορίες στην ΕΝΓ. Επίσης, μία χρήσιμη στρατηγική για την οπτικοποίηση των πληροφοριών αποτελούν οι σημασιολογικοί ή νοητικοί χάρτες (semantic maps, concept maps), καθώς βοηθούν τα παιδιά να επικεντρωθούν στις σημαντικές πληροφορίες, να δουν τις νέες πληροφορίες με ένα οργανωμένο τρόπο, να συνδέσουν τις πληροφορίες μεταξύ τους και με προηγούμενες γνώσεις, να τις κατανοήσουν και να τις θυμούνται (Broomley, Irwin-De Vitis & Modlo, 1995). Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου, για την κατανόηση της δομής ενός κειμένου αλλά και στη δημιουργική γραφή για την οργάνωση της δομής ενός γραπτού κειμένου (Stewart & Kluwin, 2001).

Εμπλουτισμός εμπειριών – Σύνδεση προηγούμενης και νέας γνώσης –Κατάκτηση νέας γνώσης

Σύμφωνα με τη θεωρία των σχημάτων όλες οι γνώσεις και οι εμπειρίες οργανώνονται στη μνήμη μας με τη μορφή νοητικών σχημάτων. Κάθε καινούργια πληροφορία ερμηνεύεται και δομείται ανάλογα με τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, τα οποία διαρκώς αλλάζουν μέσα από την αποκόμιση νέων πληροφοριών και εμπειριών. Άρα ο ρόλος των νοητικών σχημάτων είναι σημαντικός για τη σύνδεση παλιών και νέων εμπειριών και γνώσεων και γενικά για την κατανόηση και την ερμηνεία νέων πληροφοριών (Schirmer, 2000). Τα κωφά παιδιά έρχονται στο σχολείο με φτωχές προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες, οι οποίες περιορίζουν τη δημιουργία των νοητικών σχημάτων και συνεπώς τη σύνδεση νέας και προϋπάρχουσας γνώσης και γενικά την κατανόηση νέων πληροφοριών (Marschark et al., 2002; Stewart & Kluwin, 2001). Μία σημαντική διδακτική στρατηγική, λοιπόν, στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού αφορά στον εμπλουτισμό των εμπειριών του και στη συνέχεια στη σύνδεση παλιών και νέων γνώσεων (Yoshinago-Itano & Downey, 1986; Otis-Wilborn, 1995).

Μέσα από αυθεντικές εμπειρίες και την ενεργητική μάθηση, την ενασχόληση με δραστηριότητες που συνδέονται ή μοιάζουν με την πραγματικότητα, όπως οι εκδρομές και οι επισκέψεις, τα πειράματα, η χρήση φωτογραφιών, βίντεο, βιβλίων, περιοδικών, το παιχνίδι ρόλων και την αξιοποίηση των ίδιων των βιωμάτων των παιδιών εμπλουτίζονται οι εμπειρίες

τους, ενισχύεται η σύνδεση παλιών και νέων εμπειριών και τελικά η κατανόηση των νέων εμπειριών (Conway, 1990· RNID, 2001). Επίσης, η σύνδεση νέων και παλιών πληροφοριών μπορεί να γίνει μέσα από την προετοιμασία του κωφού μαθητή πριν τη διδασκαλία καινούργιων εννοιών με τη χρήση διαφόρων οπτικών πληροφοριών, όπως ήδη προαναφέρθηκε. Για παράδειγμα, οι νοητικοί χάρτες παρουσιάζουν με ένα οργανωμένο και οπτικό τρόπο τις νέες πληροφορίες και τη σχέση τους με παλιότερες πληροφορίες, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την κατανόηση κάθε νέας γνώσης (Schirmer, 2000).

Ενσωμάτωση της διδασκαλίας δεξιοτήτων και στρατηγικών σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα – Διαθεματική προσέγγιση

Καθώς τα κωφά παιδιά έρχονται στο σχολείο με φτωχές γλωσσικές εμπειρίες η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού (Marshark, Lang & Albertini, 2002). Συχνά, ο ειδικός εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μία γέφυρα ανάμεσα στο υπάρχον γλωσσικό επίπεδο του κωφού παιδιού και στις υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να βρει μία ισορροπία ανάμεσα στον τεράστιο όγκο των πληροφοριών και γνώσεων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τις πληροφορίες που μπορεί να κατανοήσει το κωφό παιδί (Easterbrookes & Baker, 2002).

Στο παρελθόν, δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στη μεμονωμένη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων η οποία γινόταν αποκλειστικά σε μαθήματα γλώσσας, με αποτέλεσμα να παραβλέπονται άλλες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος (Kretchmer & Kretchmer, 1995· Meadow-Orlans, 2002· Wood et al., 1986). Επίσης, η διδασκαλία επικεντρωνόταν στη μετάδοση αποσπασματικών γνώσεων, μεμονωμένων δεξιοτήτων και την εξάσκηση μέσα από τη μίμηση (Marschark et al., 2002· Otis-Wilborn, 1995· Paul, 1998).

Σήμερα έχει πλέον αναγνωριστεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με τη διδασκαλία άλλων περιοχών του αναλυτικού προγράμματος (Kretchmer & Kretchmer, 1995). Με αυτό τον τρόπο, αποφεύγεται η τεχνητή διδασκαλία της γλώσσας, αλλά δίνονται ευκαιρίες για δημιουργικές γλωσσικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες το παιδί κατακτάει στρατηγικές μάθησης που αφορούν στην κατάκτηση γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων και γνώσεων, που ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού και παράλληλα συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων όλου του αναλυτικού προγράμματος (Kretchmer & Kretchmer, 1995· Marshark et al., 2002· Paul, 1998).

Για παράδειγμα, οι φυσικές επιστήμες αποτελούν ένα περίφημο μάθημα για τη διδασκαλία της γλώσσας, γιατί δίνει πολλές δυνατότητες για οπτική και ενεργητική μάθηση (π.χ. πειράματα), που βοηθάει τα παιδιά να οπτικοποιήσουν το νόημα καινούργιων λέξεων ή εννοιών (Stewart &

Kluwin, 2001). Παράλληλα, η διδασκαλία φυσικών ή μαθηματικών εννοιών μπορεί να γίνεται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Ουσιαστικά, πρόκειται για το σχεδιασμό διαθεματικών μαθημάτων που συνδυάζουν γνώσεις πολλών ειδικοτήτων για την εξέταση ενός θέματος ή μίας ενότητας. Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ωφέλιμη για το κωφό παιδί, γιατί οι έννοιες που διερευνούνται αξιοποιούν ένα φάσμα λεξιλογίου, η γνώση του οποίου διευρύνεται και εφαρμόζεται στο πλαίσιο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, η διαθεματική προσέγγιση αποφεύγει τον διαχωρισμό και την έλλειψη της συνοχής και δίνει τη δυνατότητα στα κωφά παιδιά να αποκτήσουν καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες και να συνδέσουν διαφορετικές και περισσότερες εφαρμογές της γνώσης ενισχύοντας την εμπέδωσή τους (Schirmer, 2000).

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές, είτε πρόκειται για ένα ειδικό, είτε για ένα γενικό σχολείο. Μέσα από τη συνεργασία τα παιδιά μαθαίνουν με ένα αυθεντικό τρόπο κανόνες συμπεριφοράς, γλωσσικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ειδικά όταν πρόκειται για ομάδες ακουόντων και κωφών παιδιών. Επίσης, οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και εμπλέκονται πιο ενεργά στη μάθηση. Σε αντίθεση με παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα, όπου ο εκπαιδευτικός παίζει ένα κεντρικό ρόλο, στη συνεργατική μάθηση ο εκπαιδευτικός είναι ο βοηθός και συντονιστής ώστε να εξασφαλίσει πως όλα τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν πώς να συνεργαστούν, και τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα πιο κεντρικό και ουσιαστικό ρόλο (Stewart & Kluwin, 2001). Η απόδοση ενός πιο ενεργητικού ρόλου στο μαθητή στηρίζεται, επίσης, σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός που παροτρύνουν την κατάκτηση της γνώσης από το ίδιο το παιδί μέσα από τη διερεύνηση, τη συζήτηση και την συνεργασία, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως βοηθητικός, δηλαδή ενισχύει τους μαθητές ώστε να αξιοποιούν κατάλληλα τις μαθησιακές εμπειρίες τους (Antia et al., 2002 · Μαυροπούλου & Νικολααΐζη, 2006).

Ο ρόλος της τεχνολογίας

Η εκπαιδευτική τεχνολογία δίνει δυνατότητες οπτικής ή οπτικοκινητικής παρουσίασης πληροφοριών και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού ειδικά προσαρμοσμένου στις οπτικές ανάγκες των κωφών παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές για το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη δημιουργία σχεδίων μαθημάτων και διαθεματικών εννοιών, την αναζήτηση πληροφοριών και την παρουσίαση διαφόρων οπτικών πληροφοριών. Για παράδειγμα με τη βοήθεια των υπολογιστών και διαφόρων

προβολικών μέσων ο εκπαιδευτικός μπορεί να ετοιμάσει και να παρουσιάσει ένα πλούσιο οπτικό υλικό, το οποίο μπορεί να αποθηκεύει και στη συνέχεια να εμπλουτίζει ή να αλλάζει, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του.

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας έχει πολλαπλά οφέλη για το κωφό παιδί στην κατάκτηση γνώσεων και στην ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου, επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, αποτελεί ένα μέσο που δημιουργεί ευκαιρίες για ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Μέσα από τους επεξεργαστές κειμένων, το κωφό παιδί μπορεί να βελτιώσει το γλωσσικό του επίπεδο. Επίσης, η ηλεκτρονική επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων του κωφού παιδιού και επίσης ένα περίφημο τρόπο προκειμένου το κωφό παιδί να έρθει σε επαφή με άλλους μαθητές. Τέλος, το διαδίκτυο είναι μία τεράστια πηγή πληροφοριών για όλα τα κωφά παιδιά. Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο προκαλεί το ενδιαφέρον καθώς δίνει πρόσβαση σε χιλιάδες πληροφορίες και παράλληλα μπορεί να βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει πολλές δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την επιλογή των σημαντικών πληροφοριών και τη σύνθεση πληροφοριών. Επίσης, η χρήση συγκεκριμένων λογισμικών μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία διαφόρων περιοχών του αναλυτικού προγράμματος, όπως της γλώσσας, των μαθηματικών ή φυσικών εννοιών. Δυστυχώς, τα προγράμματα σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των κωφών παιδιών, με αποτέλεσμα πολλά προγράμματα να είναι μη προσβάσιμα για τον κωφό μαθητή. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν προγράμματα τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως οπτικές και γραπτές πληροφορίες. Στην περίπτωση που υπάρχουν πολλές ακουστικές πληροφορίες το πρόγραμμα είναι ακατάλληλο και απαιτούνται υπότιτλοι ή παράλληλη διερμηνεία, κάτι πρέπει να λάβουν υπόψη οι εταιρίες που σχεδιάζουν και κατασκευάζουν λογισμικά, καθώς ένας βασικό στοιχείο της τεχνολογίας είναι να ενισχύει και όχι να δυσχεραίνει την πρόσβαση (Easterbrooks, & Baker 2002· Marschark et al., 2002· Stewart & Kluwin, 2001).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών είναι σύνθετες και η κάλυψή των αποτελεί ένα δύσκολο στόχο (Stewart & Kluwin, 2001), ειδικά αν ληφθεί υπόψη πως παρόλες τις εξελίξεις σε μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην τεχνολογία οι κωφοί μαθητές συνεχίζουν να έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Marshark, 1997· Texler, 2000).

Η διαμόρφωση ενός προσβάσιμου και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των κωφών παιδιών είναι αναμφισβήτητα μία απαραίτητη διαδικασία. Βέβαια, δεδομένης της ανομοιογένειας των κωφών παιδιών κρίνεται απαραίτητη η εκπαιδευτική αξιολόγηση του κάθε κωφού παιδιού που θα αναδείξει τις ανάγκες και τις δυνατότητες του, με βάση τις οποίες θα γίνει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, η εφαρμογή της μεθόδου επικοινωνίας, η χρήση των διδακτικών στρατηγικών και του εκπαιδευτικού υλικού (ΕΕΠ) (Antia, Stinson & Gaustad, 2002· Luetke-Stahlman & Luckner, 1991· Stinson & Liu, 1999). Όλες αυτές οι διαδικασίες, ωστόσο, απαιτούν τη συμβολή του ειδικού εκπαιδευτικού κωφών παιδιών, ο οποίος χρειάζεται να έχει μία πολύ καλή κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση που θα έχει ως στόχο, τη βαθιά γνώση και κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών παιδιών και των διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που θα έχουν ως στόχο την κάλυψη αυτών των αναγκών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Antia, S. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 203-214.

Antia, S., Stinson, M. & Gaustad M. (2002). Developing membership in the education of Deaf and Hard-of-Hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 214-226.

Broomley, K. Irwin-DeVitis, L. & Modlo, M. (1995). *Graphic organizers. Visual strategies for active learning*. New York: Scholastic Professional Books.

Conway, L. (1990). Issues relating to classroom management. In M. Ross, *Hearing-impaired children in the mainstream*. Parkton, Maryland: York Press.

Easterbrooks, S., & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read?. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 222-229.

Gregory, S. (1995). *Deaf children and their families*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International*, 6, 82-99.

Jimenez-Sanchez, C. & Antia, S. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 215-224.