

Βαρβάρα Νίκα

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Η αρχή της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έχει στενά συνδεθεί με το σύγχρονο πρόσωπο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αντιμετωπίζεται κάτω από το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Σύμβαση Ηνωμένων Εθνών, 1992) και της αρχής της ομαλοποίησης /normalization (Jeknkinson, 1997)

Στην διεθνή βιβλιογραφία η χρήση του όρου ‘ integration’ ή –όπως μπορεί να μεταφραστεί στα Ελληνικά –‘ένταξη’ προκαλεί συχνά δυσaráεσκεια διότι συχνά ερμηνεύεται ως σημαίνουσα την είσοδο και φοίτηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο της γειτονιάς του. Τα παιδιά που μετακινούνται από ένα ειδικό σχολικό πλαίσιο στο γενικό σχολικό πλαίσιο φαίνεται ότι εντάσσονται σε αυτό χωρίς αυτή η ίδια η ενέργεια να μας λέει κάτι ή αρκετά για την ποιότητα της ένταξης. Οι επιστήμονες ανησυχούν ότι η ένταξη ως διαδικασία είναι απαραίτητη αλλά όχι αρκετή να διασφαλίσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν εκπαίδευση που τους διασφαλίζει το δικαίωμά τους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στον μέγιστο δυνατό βαθμό.

Ως αποτέλεσμα τέτοιων ανησυχιών ο όρος ένταξη αντικαθίσταται σταδιακά με τους διεθνείς όρους ‘ inclusion’ ή inclusive education’ που στην γλώσσα μας μπορεί να αποδοθεί με τον Ελληνικό όρο ‘συνεκπαίδευση’ (Τάφα, 1997). Οι όροι που προηγουμένως περιγράψαμε στοχεύουν να επιστήσουν την προσοχή στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο χώρο του σχολείου σε όλα τα παιδιά – συμπεριλαμβανομένων και αυτών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες. Ερμηνείες που έχουν δοθεί για την συγκεκριμένη έννοια υπογραμμίζουν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου, όπως την διαχείριση της διαφορετικότητας ως κοινωνικό φαινόμενο (Forest and Pearpoint, 1992) αλλά και την διαφορετικότητα ως αναγκαίο και αξιοποιήσιμο στοιχείο για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ramasut and Reynolds,1993).

Παρά το γεγονός ότι οι γλωσσικοί όροι ‘ένταξη’ και ‘συνεκπαίδευση’ φαίνονται να μεταφέρουν το ίδιο μήνυμα κάποιοι ερευνητές τονίζουν την διαφορά ανάμεσα στα δύο φαινόμενα που οι όροι υποδηλώνουν. Ο Hegarty (1991) διακρίνει την συνεκπαίδευση από την ένταξη και δηλώνει ότι η δεύτερη πάει ‘πιο πέρα ‘ από την πρώτη. Θεωρεί την έννοια της συνεκπαίδευσης ταυτόσημη με μια αλλαγή δομών στο γενικό σχολείο ώστε να δέχεται και να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών. Εδώ οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε σχολείου και υποστηρίζουν κάθε μαθητή του σχολείου όταν αυτός το χρειάζεται.

Οι στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς τους δεν λειτουργούν αυτούσια

αλλά συνδέονται και αναπαράγουν τις επικρατούσες στάσεις μιας κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Οι στάσεις αυτές τροφοδοτούνται από και αναπαράγουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της πλειονότητας των μελών της για την έννοια της ‘ομαλότητας’. Στερεότυπες αναπαραστάσεις της έννοιας του ‘normal’ και του ‘abnormal’ αποτελούν ‘κοινωνικές κατασκευές’ (Burr, 2003.) και ταυτόχρονα προσδιορίζουν την έννοια του ‘διαφορετικού’ ή του ‘αποκλίνοντος από το νορμάλ’. Την στενότητα μιας τέτοιας κοινωνικής στάσης καυτηριάζει η Jenny Corbett (1991) η οποία αρνείται η ίδια να χαρακτηριστεί ‘νορμάλ’ μία ταμπέλα τη οποία η ερευνήτρια βλέπει προσβλητική για το εύρος των δυνατοτήτων της. Η οπαδοί της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής (social constructionism) αντιστρατεύονται την ύπαρξη μιας και μόνης αντικειμενικής αλήθειας αλλά και την ύπαρξη αυτόνομης και ανεξάρτητης σκέψης στο κοινωνικό άτομο (Gergen, 1990). Έτσι θα μπορούσε να λεχθεί ότι κάθε αποδεκτή μορφή σκέψης και ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι στην βάση της πολιτισμική παρά αποκλειστικά αποτέλεσμα ιδιοσυγκρασίας του ίδιου του ατόμου (Bakhurst, D & Sypnowich, 1995).

Η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ως ευρεία έννοια συγκεκριμενοποιείται σε κατηγορίες που έχουν σημασία για τον εκπαιδευτικό μόνο για να τον πληροφορήσουν για το είδος των παιδαγωγικών και διδακτικών αποφάσεων τις οποίες πρέπει να λάβει προκειμένου να ωφεληθούν οι μαθητές. Ο Norwich (1993) βλέπει το δύσκολο έργο της ισορροπίας ανάμεσα στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της ταυτόχρονης πρόσβασης τους σ’ ένα Πρόγραμμα Σπουδών που προορίζεται και σχεδιάζεται για όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η αρχή της παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε παιδί δεν σημαίνει ότι πρέπει ή μπορούν οι ευκαιρίες αυτές παιδαγωγικά και διδακτικά να είναι ‘ίδιες’. Αντίθετα όπως οι Barton & Smith (1989) υποστηρίζουν ότι ισότητα των δικαιωμάτων και των ευκαιριών στην εκπαίδευση υπάρχει όταν τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερη ανάγκη λαμβάνουν ιδιαίτερες ή και περισσότερες εκπαιδευτικές παροχές και επωφελούνται από τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τρόπους που ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες και δυνατότητες. Ο Rayner (1987) τονίζει την ανάγκη οι ενήλικες να ακούν τα ίδια τα παιδιά όταν πρόκειται ν’ αποφασίσουν για θέματα που έχουν σχέση με την ζωή τους έτσι ώστε ν’ αποφεύγονται συγκρούσεις ενδιαφερόντων και απόψεων ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά και σ’ αυτούς τους ενήλικες που θεωρούν ότι πάντα γνωρίζουν ‘τι είναι καλό’ για τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Bakhurst, D & Sypnowich, C. (1995). *The Social Self*. London: Sage

Barton, L., & Smith, N. (1989). Equality, Rights and Primary Education. In C. Roaf and H. Bines (Eds). *Needs, Rights and Opportunities*. London: Falmer Press

Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.

Corbett, J. (1991). So, who wants to be normal? *Disability, Handicap and Society*, 6(3):259-260.

Desent, T. (1991). *Making the Ordinary School Special*. London: Falmer Press
Forest, M and Pearpoint, J. (1992). Two roads: inclusion or exclusion? In J.Pearpoint and J. Snow (Eds).*The inclusion Paper*. Toronto: Inclusion Press.

Gergen, K. (1990). Toward a Postmodern Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 18: 23-34

Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or Special?* London: Routledge

Norwich, B. (1993). *Reappraising Special Needs Education*. London: Cassell

Ramasut, A and Reynolds, D. (1993).Developing whole school approaches to special educational needs: From school effectiveness theory to school development practice. In R. Slee (Ed). *Is There a Desk With My Name on it?*: London: Falmer

Rayner, M. (1987) Lessons from Cleveland: hear the child before the whistle blows. *Childright, November/December, 42* :8-9

United Nations (1992) *United Nations Convention on the Rights of the Child*.

Παντελιάδου, Σ. (1992). Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, 25-26 : 95-105.

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός

Τάφα, Ε. (1997). (Επ). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΚΟΗΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ 'ΚΑΝΟΝΙΚΗ' ΤΑΞΗ

Τι είναι αυτά τα πράγματα μέσα στα αυτιά σου;

Η Μαρία που είναι δύο ετών μαζί με τη μητέρα της και Ελένη βρίσκονται σ' ένα μανάβικο. Ενώ διαλέγουν και βάζουν μήλα σε μία χάρτινη σακούλα ένα μικρό αγόρι που περνά δίπλα τους μαζί με τον πατέρα του ρωτά την κ. Ελένη. Τι είναι αυτά που (η Μαρία) φορά στ' αυτιά της; Ο πατέρας του μικρού αγοριού φανερά αμήχανος γυρίζει προς την κα Ελένη και της ψιθυρίζει: 'Συγγνώμη'! Η κυρία Ελένη χαμογέλασε στο αγόρι και του απάντησε. 'Αυτά είναι ακουστικά'. 'Α..' ξαναείπε το αγόρι. 'Και γιατί (η Μαρία) τα έχει;' Η κυρία Ελένη απάντησε 'Είναι κάτι σαν τα γυαλιά. Εγώ φοράω αυτά τα γυαλιά για να με βοηθάνε να βλέπω καλύτερα, η Μαρία φοράει αυτά τα ακουστικά για να την βοηθάνε ν' ακούει καλύτερα'.

(μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στα ελληνικά από το site:

<http://www.handsandvoices.org/needs/socialization.htm> -13-6-2013)

Η φράση 'Μαθητές με δυσκολίες ακοής' αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και αντιμετωπίζουν διαφορετικού βαθμού και διαφορετικής φύσεως δυσκολίες στην κατανόηση της ανθρώπινης ομιλίας -εξ' αιτίας ακουστικής απώλειας. Ένας άλλος ορισμός για τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες ακοής σχετίζεται με την εκπαιδευτική υποστήριξη που χρειάζονται και τους χαρακτηρίζει έτσι διότι απλά χρειάζονται κάποιας μορφής ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Northern and Downs, 2002)

Ο διαφορετικός βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές σχετίζεται και συναρτάται με τον βαθμό αλλά και την φύση της απώλειας ακοής που το κάθε παιδί αντιμετωπίζει. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη διαβάθμισης του ελλείμματος της ακοής από ελαφρό σε μέτριο, σοβαρό και πολύ σοβαρό (mild, moderate, severe, profound hearing loss).

Παρά την επίδραση του βαθμού ελλείμματος της ακοής στην πρόοδο των μαθητών άλλοι παράγοντες που προσδιορίζουν και σε ένα βαθμό καθορίζουν τον βαθμό σχολικής και κοινωνικής προόδου των συγκεκριμένων μαθητών μέσα στο σχολείο είναι: η ηλικία του κάθε μαθητή/ τριας, ο χρόνος απώλειας της ακοής, οι γνωστικές τους ικανότητες, ο βαθμός πίστης και αφοσίωσης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, οι γλωσσικές-κοινωνικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες και εμπειρίες που τους παρέχονται.

Το ακουόγραμμα είναι μία γραφική παράσταση η οποία προσδιορίζει τον βαθμό ακουστικής απώλειας (dB) ενός ατόμου σε διάφορες συχνότητες (HZ). Το ακουόγραμμα που μας δείχνει τους ήχους που μπορεί να ακούσει το παιδί σε διάφορες συχνότητες. Έτσι ερευνά την ακουστική ικανότητα του παιδιού και στην συγκρίνει με αυτή την μέση 'ομαλή'. Το ακουστικό επίπεδο 'βάσης' (threshold of hearing) μετριέται και εκφράζεται σε DB (decibels) και δείχνει την διαφορά ανάμεσα στην ακουστική ικανότητα του παιδιού που εξετάζεται και στην 'μέση

φυσιολογική'. Για παράδειγμα εάν ένα παιδί έχει επίπεδο ακοής θεωρητικά 0 dB σημαίνει ότι η ακοή του ταιριάζει με αυτή που θεωρείται φυσιολογική. Στην πραγματικότητα φυσιολογική θεωρείται η ακοή που είναι σε όλες τις συχνότητες ήχων όχι μεγαλύτερη από 15 dB

Σύμφωνα με το ακουόγραμμα που παρουσιάζεται στο επισυναπτόμενο αρχείο (Ακουόγραμμα 1) το παιδί παρουσιάζει μία ελαφρά βαρηκοΐα σε ακουστικό επίπεδο 25 dB δηλαδή η ακουστική του ικανότητα είναι 25 dB λιγότερη από αυτή που θεωρείται 'νορμάλ' (0 dB). Επίσης το ακουόγραμμα δείχνει ότι το παιδί παρουσιάζει μία ελαφρά δυσκολία ακοής στους ήχους που παράγονται στη συχνότητα των 250 HZ (ήχοι χαμηλής συχνότητας) αλλά και στους ήχους που παράγονται στη συχνότητα των 4000 HZ (ήχοι υψηλής συχνότητας) ενώ η ακουστική του απώλεια είναι μέτρια στους ήχους μεσαίων συχνοτήτων (500-2000 HZ).

Λαμβάνοντας υπ' όψη μία τέτοια εικόνα είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε ότι οι ήχοι τους οποίους καθημερινά το παιδί προσλαμβάνει καλύπτουν ένα εύρος συχνοτήτων και ενώ τα φωνήεντα ακούονται σε χαμηλές και μεσαίες συχνότητες τα σύμφωνα ακούονται στο χώρο των μεσαίων και υψηλών συχνοτήτων όπως φαίνονται στο επισυναπτόμενο αρχείο (ήχοι σε διάφορες συχνότητες)

Η ανάπτυξη της ομιλίας σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει ήχους μέσω της ακοής του. Δεδομένου του γεγονότος ότι η ομιλία δεν αποτελείται από ήχους μιας ορισμένης μόνο συχνότητας –όπως είναι οι καθαροί τόνοι (μέθοδος τονικής ακουομετρίας) αλλά είναι αποτέλεσμα ήχων όχι μόνο διαφορετικής συχνότητας αλλά και διαφορετικής έντασης και διάρκειας η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί μία συζήτηση αξιολογείται με την μέθοδο της τονικής ακουομετρίας με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσέγγιση (σ' αυτό που πραγματικά υπάρχει)

Κατά γενική παραδοχή ένας μαθητής με απώλεια ακοής από 15-25 dB έχει 'φυσιολογική' ακουστική ικανότητα και μπορεί να εμφανίσει μία ελαφρά δυσκολία στο να παρακολουθήσει μία οδηγία ή συζήτηση όταν αυτή 'δίνεται' ή διενεργείται με μορφή ψιθύρων. Σε απώλεια μεγαλύτερη από 25 dB και μέχρι 40 dB η δυσκολία που εμφανίζει στην κατανόηση της ομιλίας –όπως παραπάνω περιγράφεται- είναι μεγαλύτερη και αισθητή διότι συχνά μπερδεύεται και εμφανίζει σύγχυση στην εκτέλεση προφορικών οδηγιών. Συχνά περιγράφεται ως 'απρόσεχτο' ή/και 'αφηρημένο'. Μέτρια βαρηκοΐα εμφανίζει το παιδί που έχει βαθμό ακουστικής απώλειας από 40 έως 55 dB και από εκεί και επάνω αρχίζει η σοβαρή και η πολύ σοβαρή απώλεια ακοής (70-90 και 90-110 dB αντίστοιχα)

Adapted from: European Group on genetics of hearing impairment. Martini A (Ed.), European Commission Directorate, Biomedical and Health Research Programme (HEAR) Infoletter 2, November 1996, 8.

Επίδραση των δυσκολιών ακοής σε γενικούς τομείς που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον

Οι μαθητές με μέτρια και σοβαρή απώλεια ακοής που εμφανίστηκε πριν από την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο έρχονται στο σχολείο γνωρίζοντας πολύ λιγότερες λέξεις από αυτές που γνωρίζει το μεγαλύτερο μέρος των συμμαθητών τους. Γενικά

παρουσιάζουν ποιοτικές διαφορές στο λόγο τους –ως οργανωμένου συστήματος συμβόλων-όπως παρακάτω αναλυτικά θα περιγραφούν.

Οι μαθητές με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες ακοής τείνουν να διευκολύνονται στην μάθησή τους από την ‘οπτική οδό’. Είναι λοιπόν πολύ δύσκολο γι’ αυτούς να παρακολουθήσουν ένα διδακτικό περιβάλλον όπου η πιο σημαντική πληροφόρηση και οι διαδικασίες που διευκολύνουν την μάθηση υλοποιούνται και προσλαμβάνονται μέσα από τον προφορικό λόγο.

Ως συνέπεια της παραπάνω δυσκολίας χρειάζονται περισσότερο χρόνο απ’ ότι οι συμμαθητές τους να επεξεργαστούν ένα μαθησιακό καθήκον που περιγράφεται προφορικά και ενέχει για τα συγκεκριμένα παιδιά την ανάγκη ‘από-κωδικοποίησης’

Η συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών στην ζωή της τάξης συχνά είναι μειωμένη και οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους – αναφορικά με την ποιότητα και τη διάρκεια τους -επηρεάζονται από την ικανότητά των παιδιών με δυσκολίες ακοής να συμμετέχουν σε συζητήσεις μαζί τους. Η δυσκολία τους να παρακολουθήσουν την ‘φυσική’ ροή συνομιλιών και συζητήσεων ιδιαίτερα όταν ο ρυθμός αυτών είναι γρήγορος ή και ‘μπερδεμένος’ τους αναγκάζει συχνά ν’ απομονώνονται δείχνοντας ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον για το ‘μαθησιακό’ γίνεσθαι.

Τα παιδιά με δυσκολίες ακοής βρίσκονται συχνά σ’ ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο αισθάνονται απογοήτευση για τον εαυτό τους είτε λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών σε σχέση με τους συμμαθητές του είτε λόγω των σχέσεών του με αυτούς.

Συχνά εξ’ αιτίας της υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς που συχνά οι γονείς τους δείχνουν προς αυτούς τείνουν να μην αναπτύσσουν προσωπική υπευθυνότητα για τις πράξεις τους και εύκολα να μεταφέρουν τις προσωπικές τους ευθύνες ‘στους άλλους’ εμφανίζοντας δυσκολίες συμπεριφοράς οι οποίες αποτελούν ένα επιπρόσθετο μειονέκτημα για την κοινωνική ένταξή τους στην τάξη (Kiff and Bond, 1997).

Ο δάσκαλος πριν εφαρμόσει οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση για το παιδί που έχει δυσκολία ακοής μέσα στην τάξη του είναι χρήσιμο να αναρωτηθεί πρωταρχικά για τα δικά του συναισθήματα για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Είναι παιδαγωγικά και διδακτικά χρήσιμο να θεωρήσει ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει ομοιότητες παρά διαφορές από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες ‘στρατηγικές’ που θα εφαρμόσει και μέσα που θα χρησιμοποιήσει είναι εποικοδομητικά για όλα τα παιδιά- και όχι μόνο για το συγκεκριμένο-. Έτσι όταν ο δάσκαλος επαναλαμβάνει συχνά ό,τι θεωρεί σημαντικό, το απεικονίζει με γραφικές παραστάσεις και διαγράμματα στον πίνακα ή κάνει περιλήψεις με λέξεις κλειδιά βοηθά όλους τους μαθητές της τάξης όχι μόνο αυτούς που έχουν δυσκολίες ακοής.

Η φοίτηση ενός παιδιού με δυσκολίες ακοής με παράλληλη υποστήριξη από ειδικό δάσκαλο –όπου χρειάζεται –στην ‘κανονική’ τάξη όπου φοιτούν και τα παιδιά της ίδιας ηλικίας που δεν εμφανίζουν δυσκολίες ακοής υποστηρίζεται από την επιστημονική θέση ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί βασική πηγή ενεργοποίησης γλωσσικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης μαζί με το δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται στον σχεδιασμό και υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον συγκεκριμένο μαθητή /τρία που μπορούν –όπου είναι εφικτό- να υλοποιούνται σε

επίπεδο τάξης (whole class teaching and learning approaches). Μία τέτοια συνεργασία στοχεύει στο να ωφεληθεί ο συγκεκριμένος μαθητής ή η μαθήτρια στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Η βασική παιδαγωγική και διδακτική αρχή εδώ είναι αυτή της θετικής διάκρισης (positive discrimination) που υλοποιείται με την διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated teaching).

Οι παραπάνω θεωρητικές και επιστημονικές θέσεις δηλώνουν ότι ενώ δεν πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία ανάμεσα στις χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων για τα συγκεκριμένα παιδιά και στις υψηλές απαιτήσεις όσον αφορά στην μαθησιακή τους πρόοδο. Αυτή όμως η ισορροπία βασίζεται στην ακριβή και λεπτομερή παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς (κοινωνικής και ακαδημαϊκής) προκειμένου να αναλυθούν τα στοιχεία των καταγραφών και να εντοπισθούν οι δυσκολίες οι ανάγκες αλλά και τα θετικά σημεία των παρεμβάσεων. Έτσι η ερώτηση των δασκάλων σχετικά με την πρόοδο του παιδιού που εμφανίζει δυσκολίες ακοής δεν θα πρέπει να είναι αν προοδεύει όσο και οι περισσότεροι συμμαθητές του αλλά αν ο μαθητής επιτυγχάνει όσα μπορεί πραγματικά να επιτύχει. Η απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση πρέπει να βασίζεται σε γεγονότα και όχι σε απόψεις.

Δυσκολίες στην ανάπτυξη του λεξιλογίου

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν δυσκολίες ακοής εκφράζουν την επιθυμία να επικοινωνήσουν πριν ακόμα αναπτυχθεί ο λόγος τους όπως ακριβώς και τα παιδιά χωρίς τις συγκεκριμένες δυσκολίες (χειρονομίες, φωνούλες, κλπ) έρχονται στο σχολείο έχοντας ένα κενό στην ανάπτυξη του λεξιλογίου που γνωρίζουν και που χρησιμοποιούν. Ο Dale (1974) υποστηρίζει ότι ο αριθμός των λέξεων που γνωρίζει ένα παιδί που έχει σοβαρή απώλεια ακοής εκτιμάται γύρω στο ένα όγδοο αυτών που γνωρίζει το ένα παιδί χωρίς πρόβλημα ακοής της ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί μία καθημερινή βασική επιδίωξη του Προγράμματος εκπαίδευσης για τα παιδιά με προβλήματα ακοής και βοηθά αποτελεσματικά την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου-πέρα από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Δραστηριότητες που διευκολύνουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου περιέχουν

1. Παρουσίαση ονομάτων /εννοιών που παρουσιάζονται σε ενότητες /ολότητες (π. χ μέρη /χαρακτηριστικά προσώπου, είδη ενδυμασίας, είδη τροφών κλπ)
2. Ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση εννοιών (π. χ είδη υποδημάτων με γνώμονα την χρήση, την εποχή, το χρώμα, το υλικό κλπ, είδη οικιακών σκευών και κατηγοριοποίηση αυτών με βάση διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, είδη ζώων κλπ)
3. Αντιστοίχιση και διδασκαλία συνωνύμων ή /και αντιθέτων
4. κατηγοριοποίηση ρημάτων με βάση τη χρήση τους (αυτά που εκφράζουν δράση, αυτά που εκφράζουν συναίσθημα, αυτά που εκφράζουν κατάσταση)
5. Βιωματική διδασκαλία με λέξεις που παίρνουν διαφορετικές έννοιες σε διαφορετικά πλαίσια (π. χ κάνω κέικ, κάνω φίλους, κάνω πλάκα)

Μία πολύ καλή στρατηγική για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της επέκτασης του λεξιλογίου αλλά και της ανάπτυξης των εννοιών είναι η μέθοδος της Πυραμίδας (Montgomery, 1993) η οποία βασίζεται στην σταδιακή επέκταση εννοιών και όρων με συναφείς έννοιες (π. χ ΚΕΦΑΛΙ: Μαλλιά, μάτια, αυτιά, μύτη. Το κεφάλι μου έχει μαλλιά, μάτια, αυτιά, μύτη. κλπ)

Ανάγνωση

Ο Goodman (1970) υποστηρίζει ότι η διαδικασία της Ανάγνωσης αποτελεί μία ανακατασκευή του μηνύματος που παρέχεται μέσω γραπτών συμβόλων και είναι μία γνωστική περίπλοκη διαδικασία που εμπεριέχει πολύ περισσότερα από την απλή γραφο-φωνημική αντιστοιχία. Έτσι το νόημα του γραπτού κειμένου στηρίζεται στην αντίληψη και ερμηνεία από τον αναγνώστη των γραφημικών, συντακτικών και σημασιολογικών νύξεων που εμπεριέχονται στο γραπτό κείμενο.

Για την ανάγνωση του μαθητή με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες ακοής είναι καλό να ενισχύεται κυρίως το κανάλι της γραφημικής κωδικοποίησης των πληροφοριών σύμφωνα με το οποίο η γραφημική αναπαράσταση της λέξης- η οποία στηρίζεται στη εγγραφή οπτικο-χωρικών πληροφοριών- επισύρει την σημασιολογική της αναπαράσταση – και όπου είναι δυνατόν και την φωνολογική της αναπαράσταση. Έτσι είναι σημαντικό να μπορεί το παιδί με μέτριο ή σοβαρό βαθμό ακουστικής απώλειας να επεξεργάζεται το ‘λεξικο-σημασιολογικό σύστημα επεξεργασίας’ του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 1992, σ.149). Έτσι η αναγνώριση λέξεων- ως οπτικά σύνολα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι πολύ σημαντική βοήθεια στην ανάγνωση των μαθητών με δυσκολίες ακοής.

Ασκήσεις οπτικής διάκρισης χαρακτηριστικών (μέγεθος, σχήμα, προσανατολισμός κλπ) και ασκήσεις φωνητικής διάκρισης με φωνήματα που θα αντιπροσωπεύουν αρχικούς ή τελικούς ήχους και αργότερα ενδιάμεσους σε λέξεις θα βοηθήσουν.

Ενώ η γνώση της γλώσσας –μέσω της ομιλίας- είναι ο σημαντικότερος δείκτης για την επιτυχή ανάγνωση των μαθητών σε μαθητές με δυσκολίες ακοής είναι πολύ βοηθητικό να μπορούν ν’ αναγνωρίσουν λέξεις οπτικά. Σε μία τέτοια διαδικασία η αναγνώριση λέξεων θ’ αρχίσει από αυτές που συνδέονται με τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών και θ’ αποτελέσουν -κατά ένα τρόπο -ένα βασικό λεξιλόγιο για τους συγκεκριμένους μαθητές. Αυτές οι λέξεις μπορούν ν’ αναρτηθούν στον φανελόπινακα της τάξης και ν’ αποτελέσουν πηγή βοήθειας για ορθογραφημένη γραφή για όλους τους μαθητές της τάξης οι οποίοι θα έχουν άμεση οπτική πρόσβαση σ’ αυτές. Οι λέξεις περιεχομένου είναι πολύ βασικές και πρέπει να διδάσκονται πρώτες. Αργότερα με τις λειτουργικές λέξεις θα συνδέσουν τις λέξεις περιεχομένου με διάφορους τρόπους και θα σχηματίσουν προτάσεις που μεταφέρουν διαφορετικά μηνύματα.

Σε πρόγραμμα εξατομικευμένης ειδικής υποστήριξης τα παιδιά με δυσκολίες ακοής είναι καλό να ξεκινήσουν με την αναγνώριση λέξεων που εξυπηρετούν τις άμεσες ανάγκες τους. Αυτές θα παρουσιάζονται μέσα σε ενότητες όπως για παράδειγμα. (ονόματα φίλων, προσωπικά αντικείμενα που χρησιμοποιώ στο σχολείο, μέλη οικογένειας, διεύθυνση οικίας, κλπ). Οι λέξεις που διδάσκονται αναγνωρίζονται σε διαφορετικά πλαίσια (βιβλία, ταμπέλες, μέσα σε φράσεις και προτάσεις κλπ). Ασκήσεις συσχέτισης συνώνυμων και αντίθετων λέξεων, ασκήσεις συμπλήρωσης

γραμμάτων μέσα σε γνωστές λέξεις αλλά και συμπλήρωσης προτάσεων με γνωστές λέξεις, ασκήσεις συσχέτισης γραπτών λέξεων με αντίστοιχες εικόνες αποτελούν χρήσιμες δραστηριότητες για τους μαθητές με δυσκολίες ακοής αλλά και για όλα τα παιδιά της τάξης.

Οι μαθητές κατασκευάζουν κάρτες με τις γνωστές λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούν προκειμένου να σχηματίσουν προτάσεις (αρχικά των δύο λέξεων, στη συνέχεια του τύπου Y-P-A, κ.ο.κ) και έτσι σταδιακά προχωρούν και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Για τα πολύ αρχικά στάδια είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η πρόταση των δύο λέξεων αποτελεί προσωπικό μήνυμα για το ίδιο το παιδί- όπως και για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας -. Είναι επομένως χρήσιμο να κατανοήσουμε τις νύξεις που μεταφέρουν οι 'λέξεις κλειδιά', οι λέξεις περιεχομένου επεκτείνοντας διεξοδικά τον λόγο των μαθητών. Σ' αυτή την περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρέπει να δίνουμε στους μαθητές τον χρόνο να 'παίρνουν' σειρά στη συνομιλία είτε επαναλαμβάνοντας το δικό μας ηχητικό μήνυμα είτε αντιδρώντας με το δικό τους τρόπο.

Προκειμένου ο μαθητής να βοηθηθεί στην κατανόηση γραπτού κειμένου ξεκινώντας από τα κείμενα μιας πρότασης με ανάλογη εικόνα είναι βοηθητικό να μπορεί να δραματοποιήσει τις ενέργειες -όπου δίνεται η δυνατότητα - τις οποίες περιγράφουν οι προτάσεις.

Γενικές αρχές που πρέπει να διέπουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι όπως παρακάτω συνοπτικά αναφέρονται:

Η αρχή της 'ομαλοποίησης' /normalisation

Η αρχή της ισότιμης συμμετοχής /παροχής ίσων ευκαιριών στην Εκπαίδευση

Η αρχή της διαφοροποίησης των διδακτικών ενεργειών

Η αρχή της ανάλυσης στόχων/task analysis

Η αρχή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης

Η αρχή της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης

Οι μαθητές με δυσκολίες ακοής έχουν το δικαίωμα να έχουν -και θα πρέπει να έχουν- θετικές προσδοκίες για τους εαυτούς τους. Επίσης έχουν το δικαίωμα να έχουν δασκάλους επαρκώς πληροφορημένους, επαρκώς εκπαιδευμένους που θα έχουν την επιθυμία να εργαστούν μαζί τους και δίπλα τους ώστε να τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στον μέγιστο δυνατό βαθμό.

Προτεινόμενη Βιβλιογραφία

Cootes, C. & Simpson, S. ,1996.. Teaching spelling to children with Specific Learning Difficulties. In M. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (pp. 171-191). London: Whurr.

Dale, D. M. C., 1971. *language Development in Deaf and partially Hearing Children*. Springfield: Thomas.

Kiff, P. and Bond, D., 1997. The Inner Life of Deaf Childen. In V. Verma (Ed). *The Inner Life of Children with Special Needs*. London:Whurr Publishers Ltd.

Lewis, A., 1995. *Children's Understanding of Disability*.London: Routledge.

McAnally, P. L, Rose, S & Quigley, S. P., 1987. *Language Learning Practices with Deaf Children*. Boston: College-Hill Publication.

Meyer, H. M., 1990. Hearing Impairment. In E. Meyen (Ed). *Exceptional Children in Today's Schools*. U.S.A. Love Publishing Company

Montgomery, D., 1993. *Special Needs in Ordinary Schools. Children with Learning Difficulties*. London: Cassell

Montgomery, D et al., 1993. *Professional Pathways. Sensory and Physical Difficulties*. London: A Middlesex University Publication

Nolan, M. And Tucker, I. 1981. *The Hearing Impaired Child and the Family*. London: Souvenir Press

Northern, L.J. and Downs, M. L., 2002. *Hearing in Children*. USA: Lippnott William and Wilkins.

Πόρποδας, Κ., 1992. *Εισαγωγή στη Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Παν/μίου Πατρών

Wood, J. W., 1993. *Mainstreaming. A Practical Approach for Teachers*. New York: Mackmillan.

www.teachingexpertise.com/articles/activities-to-develop-visual-memory-1104)

<http://everythingspeech.com/treatment/articulation-treatment/articulation-games/>