

Η υποστήριξη των παιδιών με δυσκολίες ακοής στην κανονική τάξη

Βαρβάρα Νίκα

Σήμερα γνωρίζουμε ότι οι δυνατότητες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να ζήσουν μια καλή ζωή δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από το είδος και τον βαθμό της «αναπηρίας» τους. Το να ζουν και να αναπτύσσονται σύμφωνα με τις επιλογές τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίον οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν τη ζωή – με έναν τέτοιο άνθρωπο – αφ' ενός και αφ' ετέρου από τον τρόπο με τον οποίον η κοινωνία θέτει προτεραιότητες και αντιμετωπίζει τις ευθύνες της όσον αφορά στην ζωή αυτών των ίδιων των ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά και στη ζωή των οικογενειών τους. Το Διεθνές Έτος των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες του 1981 επηρέασε την Ευρωπαϊκή Κοινότητα να σκεφτεί νέους τρόπους με τους οποίους τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες θα είχαν καλύτερη και ισότιμη πρόσβαση σε όλες τις μορφές της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου. Η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών (1981) αναφερόταν – μεταξύ άλλων – στο δικαίωμα αυτών των ατόμων να λαμβάνουν μία τέτοια εκπαίδευση η οποία θα τους επιτρέπει να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και να καλλιεργούν τις δεξιότητές τους στον ανώτερο βαθμό. Εξ' άλλου η ήδη εξαπλωθείσα κίνηση της «Ομαλοποίησης» (Normalization) υποστήριζε ότι η χρήση μέσων τα οποία είναι κοινωνικά / πολιτιστικά αποδεκτά, από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δημιουργούν ή διατηρούν προσωπικές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά στα άτομα που τα χρησιμοποιούν, τα οποία θεωρούνται πολιτιστικά και κοινωνικά αποδεκτά (Wolfensberg, 1972). Όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες η αρχή της ομαλοποίησης υπονοεί την μέγιστη πρόσβαση στο κοινό για όλα τα παιδιά εκπαιδευτικό σύστημα (Jekinson, 1997) και επηρέασε την Ευρώπη και την Αμερική.

Το δικαίωμα των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στην Σχολική Ενσωμάτωση υπονοεί την προσπάθεια που καταβάλλεται από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της Αμερικής τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια για μία ισότιμη συνεκπαίδευση μέσα στον χώρο του «κανονικού» σχολείου μαθητών της ίδιας ή περίπου της ίδιας χρονολογικής ηλικίας με και χωρίς σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Το θέμα της Συνεκπαίδευσης, τελική πρόταση του Παγκόσμιου Συνεδρίου για την Ειδική Αγωγή που έλαβε χώρα στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994, είναι μια νέα πρόκληση στην Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα που οργανωμένα πλέον και συστηματικά στοχεύει να υλοποιήσει το νέο πρόσωπο της Ειδικής Εκπαίδευσης με την ψήφιση του Ν. 2817 / 2000 και μέσα από τις αποτελεσματικές ενέργειες των λειτουργιών της.

Το ερώτημα που ανακύπτει αλλά και η πρόκληση την οποίαν οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» σχολείων καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι πως θα επιτύχουν να «συμφιλιώσουν τις ειδικές / ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που εντάσσεται με την ανάγκη του να διατηρήσει επαφή με τα «κανονικά» παιδιά της ηλικίας» (Mittler, 1979, p.81). Διότι σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – με την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών – που ένας μαθητής εμφανίζει είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που υφίσταται ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του μαθητή και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του (Norwich, 1980). Έτσι οι «σημαντικές δυσκολίες μάθησης» (Ν. 2817 / 2000) δεν είναι άσχετες με το μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτές εμφανίζονται και θα πρέπει να αξιολογούνται μέσα σε αυτό και μαζί με αυτό.

Η κίνηση της Συνεκπαίδευσης αναγνωρίζει το δικαίωμα των ανθρώπων στην «διαφοροποίηση» και υποστηρίζει την εκπαίδευση κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του – με την προϋπόθεση ότι κάθε σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις ειδικές του εκπαιδευτικές ανάγκες – μόνιμες ή προσωρινές – μ' ένα τρόπο συστηματικό και αποτελεσματικό. Η Συνεκπαίδευση δεν αρνείται την Ειδική Εκπαίδευση με τις υποστηρικτικές της υπηρεσίες. Αντίθετα την δέχεται σαν προέκταση της Γενικής Εκπαίδευσης και την θέλει για όλα τα παιδιά του σχολείου – συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Stainback & Stainback, 1990).

Παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες ακοής που εμφανίζει ένα παιδί ανιχνεύονται / προσδιορίζονται συνήθως πριν την είσοδο του στο σχολείο υπήρξαν και υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με μία ελαφρά μορφής βαρηκοΐα – στην καλύτερη των περιπτώσεων – οι οποίοι βρέθηκαν και βρίσκονται στις κανονικές τάξεις σχολείων. Εκεί εμφάνισαν δυσκολίες μαθησιακές, συναισθηματικές και πιθανότατα συμπεριφορές είτε γιατί αυτή τους η βαρηκοΐα δεν έγινε έγκαιρα αντιληπτή, είτε γιατί ο δάσκαλος της τάξης δεν γνώριζε πώς να μην αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα.

Η απώλεια της ακοής βέβαια είναι θέμα πρωτίστως ιατρικό και η διάγνωσή της είναι υπόθεση ειδικών επιστημόνων. Όμως ο δάσκαλος της τάξης είναι ο βασικός παράγοντας σε πλείστες των περιπτώσεων να παρατηρήσει πιθανά σημάδια απώλειας ακοής, τα οποία εμφανίζονται για αρκετό χρονικό διάστημα και να παραπέμψει το παιδί για περαιτέρω αξιολόγηση. Οι Webster & McConnell (1987) παρουσίασαν σε μία λίστα κάποια προειδοποιητικά σημάδια για πιθανή απώλεια ακοής, τα οποία ίσως φανούν χρήσιμα στον δάσκαλο. Αυτά είναι:

- Ιατρικό ιστορικό που δείχνει προβλήματα με τα αυτιά του παιδιού κατά καιρούς, ιδιαίτερα κατά την περίοδο του χειμώνα
- Το παιδί
 - ♦ Έχει συχνά βήχα, κρυολογήματα και απουσίες από το σχολείο.
 - ♦ Παραπονιέται για πόνο στο αυτί/ά, καταρροή, ή έχει εμφανή έκκριση κάποιου υγρού από το ένα ή και τα δύο αυτιά.
 - ♦ Έχει ανεπαρκή έναρθρο λόγο, παραλείπει κάποιες καταλήξεις, και μπερδεύει λέξεις που ηχούν παρόμοια εάν βρεθούν έξω από το εννοιολογικό τους πλαίσιο.
 - ♦ Η ένταση της φωνής του εμφανίζεται μεγαλύτερη ή μικρότερη από ό,τι συνήθως, αναπνέει με το στόμα, αναπνέει κάνοντας θόρυβο όταν κοιμάται.
 - ♦ Εμφανίζει περιορισμένο λεξιλόγιο και «ανώριμη» σύνταξη προτάσεων.
 - ♦ Καθυστερεί ή διστάζει να απαντήσει σε ερωτήσεις ή να εκτελέσει οδηγίες που δίνονται προφορικά.
 - ♦ Φαίνεται να αντιδρά καλύτερα όταν βλέπει το πρόσωπο του ομιλούντος, ή όταν βοηθείται από οπτικές νύξεις.
 - ♦ Συχνά ζητά να επαναληφθούν οι οδηγίες που του δίνονται ή κοιτάζει να δει τι κάνουν τα άλλα παιδιά της τάξης για να κάνει και αυτός/ή το ίδιο.
 - ♦ Παρερμηνεύει σύνθετες οδηγίες.
 - ♦ Συχνά φαίνεται αφηρημένος, αποσύρεται από το μάθημα, παίρνει λίγο μέρος σε συζητήσεις της τάξης.
 - ♦ Ζητά να καθίσει πιο κοντά στην τηλεόραση ή στο βίντεο – όταν είναι σε λειτουργία – ή ζητά η ένταση της φωνής να γίνει πιο μεγάλη.

- ♦ Γυρίζει το κεφάλι του για να προσεγγίσει έναν ήχο, ή τον προσεγγίζει γυρνώντας πάντοτε το κεφάλι του από μία συγκεκριμένη πλευρά.
- ♦ Συχνά εμφανίζεται απρόσεχτος, διασπά την προσοχή των άλλων, είναι πιο συγκεντρωμένος σε ήσυχες συζητήσεις μικρών ομάδων.
- ♦ Εμφανίζεται πολλές φορές ευέξαπτος, με ξεσπάσματα επιθετικότητας, φαίνεται πολλές φορές αδικαιολόγητα στενοχωρημένος σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της τάξης.
- ♦ Έχει δυσκολία να παρακολουθήσει μία ιστορία ιδιαίτερα σε θορυβώδεις καταστάσεις ακρόασης.
- ♦ Μπορεί να μην γυρίσει αμέσως όταν τον/την καλέσουμε με το όνομά του/της εκτός αν συμπληρωματικές οπτικές νύξεις του/της παρουσιάζονται.
- ♦ Δείχνει ή παραπονιέται ότι εύκολα κουράζεται, να μην έχει ιδιαίτερα κίνητρα, χαμηλό επίπεδο ενεργητικότητας, εμφανίζει σημάδια άγχους – όπως ονυχοφαγία.
- ♦ Ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες σε μαθήματα γλωσσικά όπως στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, σε ασκήσεις ορθοφωνίας, πολύ καλύτερη επίδοση σε «πρακτικές» δραστηριότητες.
- ♦ Συχνά ζητά εξατομικευμένη βοήθεια – ιδιαίτερα σε ασκήσεις κατανόησης όταν το κείμενο δίνεται προφορικά.

Προφανώς θα υπάρχουν παιδιά σε τάξεις που θα έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά και δεν θα έχουν απώλεια ακοής. Όμως εάν υπάρχει ένας ικανός αριθμός αυτών τα χαρακτηριστικών ο δάσκαλος της τάξης κάτι πρέπει να κάνει.

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές με δυσκολίες ακοής αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα παιδιών που φοιτούν σε Σχολεία Ειδικής ή Γενικής Εκπαίδευσης και λαμβάνουν εξατομικευμένη ή/και ομαδική υποστήριξη μέσα και έξω από την τάξη. Αυτό είναι συνέπεια της διαφορετικής φύσης των δυσκολιών που αυτά αντιμετωπίζουν. Οι δυσκολίες αυτές εξαρτώνται κατά κανόνα από τον βαθμό αλλά και τη φύση της απώλειας της ακοής, από την ηλικία στην οποία η δυσκολία εμφανίστηκε ή έγινε αντιληπτή, από το περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει και βεβαίως από το ίδιο το παιδί που υφίσταται την δυσκολία – με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Ο βασικός σκοπός της Εκπαίδευσης του παιδιού με δυσκολίες ακοής –σοβαρές, μέτριες ή ελαφρές– είναι να βοηθηθεί να αποκτήσει γλωσσική ενημερότητα (γνώση για τη χρήση και τη δομή της γλώσσας) τέτοια ώστε να του επιφέρει μία αποτελεσματική επικοινωνιακή ισοτιμία με το περιβάλλον γύρω του. Να μπορεί δηλαδή να συμμετέχει επικοινωνιακά στην κοινωνία μέσα στην οποία ζει σαν ενεργό και ισότιμο μέλος. Η ερώτηση που τίθεται να απαντηθεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες είναι σε ποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί αυτός ο σκοπός να υλοποιηθεί με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα για το ίδιο το παιδί, στο Ειδικό σχολείο, στην Ειδική τάξη ή στην «Κανονική τάξη».

Εάν η «κανονική» τάξη είναι η απάντηση – για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση – η επόμενη ερώτηση που ανακύπτει είναι σε ποιο βαθμό ο δάσκαλος της κανονικής τάξης αλλά και οι συμμαθητές χωρίς δυσκολίες ακοής μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες – εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές – του κωφού/βαρήκοου παιδιού ή, αντίστροφα, σε ποιο βαθμό το παιδί με πρόβλημα ακοής αναμένεται να προσαρμοστεί/συμμορφωθεί στις/με τις «απαιτήσεις» της κανονικής τάξης. Διότι σύμφωνα με τον Mittler (1979) η διαδικασία της σχολικής Ένταξης «επιδιώκει να συμφιλώσκει τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού με την ανάγκη του να διατηρήσει την επαφή με τα παιδιά της γειτονιάς του». Για να εξασφαλισθεί όμως μία επιτυχημένη σχολική ένταξη υπάρχουν κάποιες βασικές

προϋποθέσεις που αφορούν τόσο στη λειτουργία του σχολείου σαν μονάδα με τους παράγοντές του (προσωπικό, υποστηρικτικό υλικό και παροχές, κλίμα αποδοχής ή προκατάληψης, διδακτικές μέθοδοι, συμβουλευτική παιδιών και γονέων, συνεργασία με τους γονείς και φορείς κ.τ.λ.) όσο και στα χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθητή ή των ίδιων των μαθητών με δυσκολία ακοής που φοιτούν ή πρόκειται να φοιτήσουν σε αυτό.

Οι δάσκαλοι της τάξης στην οποίαν το παιδί με δυσκολίες ακοής πρόκειται να ενταχθεί πρέπει να γνωρίζουν τουλάχιστον στις βασικές της γραμμές την φύση της δυσκολίας του παιδιού σε σχέση με τη μάθησή του. Θα πρέπει να γνωρίζουν, για παράδειγμα, ότι αυτή του η δυσκολία έχει σαν άμεση συνέπεια την καθυστέρηση του λόγου ή της ανάπτυξης της γλώσσας και σαν έμμεση και δευτερογενή συνέπεια τη δυσκολία σε άλλης μορφής επικοινωνιακές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Η καθυστέρηση αυτή είναι σε σχέση θετικής συνάφειας με τον βαθμό απώλειας της ακοής (Jensema, 1975; Jensema & Trybus, 1978) – κατά κανόνα.

Οι δάσκαλοι της κανονικής τάξης θα πρέπει α) να έχουν λάβει επίσης κάποιες πληροφορίες για τη χρήση και την καλή λειτουργία των ακουστικών βαρηκοΐας, β) να γνωρίζουν ότι τα ακουστικά ενισχύουν κάθε ήχο, ως εκ τούτου μια θορυβώδης τάξη μπορεί να εμποδίσει την πρόοδο του βαρήκοου μαθητή, γ) να κρατούν μία έξτρα μπαταρία ακουστικών στην τάξη.

Θα πρέπει να βοηθηθούν να μην προ-κρίνουν την πρόοδο ενός βαρήκοου μαθητή, διότι παρά το γεγονός ότι η μερική απώλεια της ακοής είναι μία πολύ σοβαρή δυσκολία δεν μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτικός παράγοντας για την αποτυχία ενός προγράμματος ένταξης. Κάθε πρόγραμμα ένταξης έχει σχέση με το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο αυτό διενεργείται και με τους παράγοντες που ανήκουν αποκλειστικά σε αυτό όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά του (Jenkinson, 1997).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν κάποιες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι επιθυμητές από το βαρήκοο παιδί να τις κατέχει ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η ένταξή του στην κανονική τάξη.

- Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αποδέχεται τα ακουστικά βαρηκοΐας και να επωφελείται από τη χρήση τους αξιοποιώντας κάθε υπόλειμμα ακοής τους.
- Η γλώσσα του παιδιού και η ομιλία του να μην είναι σημαντικά «κατώτερες» από αυτή των συμμαθητών του.
- Η ηλικία του βαρήκοου παιδιού να μην υπερβαίνει τα δύο χρόνια διαφοράς από αυτή των συμμαθητών του, διαφορετικά θα έχει προβλήματα συναισθηματικής προσαρμογής.
- Η κοινωνική και συναισθηματική του ωριμότητα να είναι ίδια ή σχεδόν ίδια με αυτή των συμμαθητών του.
- Ο μαθητής θα πρέπει να είναι επαρκώς αυτοεξυπηρετούμενος και να είναι αποφασισμένος να ενταχθεί σε κανονική τάξη.
- Η ικανότητα και συγκρότηση του μαθητή να είναι μέσα στα όρια της προτεινόμενης τάξης (Griffin, 1970, and Northcott, 1973).

Έχει αποδειχθεί ότι όσο λιγότερη είναι η απόσταση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή με απώλεια ακοής από αυτήν του μέσου όρου των συμμαθητών του τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες για επιτυχημένη πλήρη ένταξή του, ο δε βαθμός απώλειας της ακοής δεν είναι ένας αξιόπιστος δείκτης της επιτυχίας του προγράμματος (Gonzales, 1980). Ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης θα οδηγηθεί σε αποτυχία εάν οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε αυτό δεν έχουν ενστερνιστεί τη φιλοσοφία αυτής της διαδικασίας και δεν έχουν υποστεί την κατάλληλη εκπαίδευση για αυτήν (Roaf & Bines, 1989).

Ο Meadow (1980) υποστήριξε ότι η βασική αποστέρηση που υφίστανται τα παιδιά με απώλεια ακοής δεν είναι η του ήχου αλλά της γλώσσας που ομιλείται γύρω τους. Έχει εξ άλλου υποστηριχθεί ότι το γλωσσικό ερέθισμα που προσλαμβάνει το βαρήκοο παιδί μέσα από την επικοινωνιακή του αλληλεπίδραση με τον ώριμο χρήστη της γλώσσας παρά τη χρήση ακουστικών, τα γραπτά σύμβολα και την γλώσσα του σώματος παραμένει ατελές και φτωχό (Lieberman, 1974). Τα παιδιά που είχαν σοβαρές δυσκολίες ακοής πριν να μιλήσουν έδειχναν τάσεις επικοινωνιακές (χειρονομίες, επαφή με τα μάτια, δεικτικές χειρονομίες) όπως ακριβώς και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους χωρίς παρόμοιες δυσκολίες. Με το πέρασμα όμως του χρόνου τα βαρήκοα παιδιά εμφανίζουν περιορισμένο λεξιλόγιο, ατελή σύνταξη προτάσεων – ιδιαίτερα στην Παθητική φωνή που σπάνια χρησιμοποιούν ή στον Πλάγιο λόγο –, δυσκολία στην κατανόηση και χρήση προθέσεων και συνδέσμων, δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της μεταφορικής γλώσσας. Συχνά παραλείπουν συγκεκριμένους φθόγγους, καταλήξεις ή προθέματα ή τους αντικαθιστούν, παραλείπουν άρθρα ή προθέσεις, δυσκολεύονται να κατανοήσουν λέξεις συνώνυμες και συχνά δημιουργούν προτάσεις με φτωχή ή και λαθεμένη σύνταξη. Οι δυσκολίες ακοής που ένα παιδί εμφανίζει για τον καθημερινό παρατηρητή σημαίνουν απλά υποβάθμιση του ήχου του λεκτικού μηνύματος που μπορούν εύκολα να διορθώσουν τα ακουστικά βαρηκοΐας. Αυτή όμως η εκτίμηση απέχει από την πραγματικότητα. Ο προφορικός λόγος στον οποίον ακούντες καθημερινά εκτίθενται αποτελείται από ήχους που βρίσκονται σε ένα ευρύ φάσμα συχνοτήτων ανάμεσα σε 200 και 8000 HZ. Οποιαδήποτε βλάβη της ακοής μέσα σε αυτό το φάσμα συχνοτήτων θα οδηγήσει σε μία σύγχυση του ακουστικού ερεθίσματος που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε ανεπαρκή ερμηνεία του. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει ότι τα σύμφωνα περιλαμβάνουν στοιχεία υψηλών συχνοτήτων, ενώ τα φωνήεντα περιλαμβάνουν τα ισχυρότερα στοιχεία τους σε χαμηλές συχνότητες. Ένα παιδί με μέτρια βαρηκοΐα που βρίσκεται στην εξελικτική πορεία της απόκτησης της γλώσσας συχνά θα ακούει ένα «μπερδεμένο» λόγο. Έτσι συχνά συγχέει λέξεις που μοιάζουν ηχητικά. Σε μεγαλύτερες ηλικίες η κατανόηση συγκεκριμένων λέξεων βοηθιέται από το ευρύτερο σημασιολογικό περιεχόμενο και αυτό περικλείει σημαντικές διδακτικές νύξεις. Έτσι δύο βασικά προβλήματα εμφανίζονται από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η δυσκολία τους να επικοινωνήσουν με αποτελεσματικότητα μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της κοινωνικής τους ζωής και συνεπακόλουθα της επαγγελματικής τους ζωής και η συνήθως χαμηλή τους σχολική/ακαδημαϊκή επίδοση ελοχεύει τον κίνδυνο να τους επιφέρει συναισθήματα αναξιότητας ή χαμηλού αυτοσυναισθήματος. Χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία της διδασκαλίας σε όλες τις περιοχές μάθησης που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα η έμφαση πρέπει να δίνεται στο μάθημα της Γλώσσας με παράλληλη υποστήριξη και των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων. Της ακρόασης/προφορικής κατανόησης, προφορικής έκφρασης/ομιλίας, ανάγνωσης/γραφτής κατανόησης και γραπτής έκφρασης.

Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της εκλεκτικής ακρόασης που είναι βασική διδακτική αρχή διδασκαλίας στο παιδί με ελλειμματική ακοή η διδασκαλία της συγκέντρωσης της προσοχής μέσα από συγκεκριμένες ατομικές αλλά κυρίως ομαδικές δραστηριότητες είναι πολύ βασική. Παρά την αυξανόμενη τάση τα παιδιά με δυσκολίες ακοής να συνεκπαιδεύονται μέσα σε τάξεις κανονικού σχολείου εξακολουθεί να υπονοείται ότι χρειάζονται εξατομικευμένη προσοχή και γλωσσική αλληλεπίδραση με βάση την αρχή της Θετικής Διάκρισης (Snowden Report, 1976). Σύμφωνα με τον Putman (1993) η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας είναι το κλειδί για μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση. Άλλωστε η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης με τα διαφοροποιημένα επίπεδα μάθησης και διδασκαλίας μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες εκτιμά και προάγει την αλληλεξάρτηση των μελών της

ομάδας παρά την ατομική τους ανεξαρτησία (Stainback & Stainback, 1990). Εξ άλλου ο παραδοσιακός τρόπος διδακτικής παρέμβασης, που στηριζόταν στην «ατομική» και άμεση διδασκαλία του μαθητού με μαθησιακές δυσκολίες, σταδιακά, και όπου αυτό επιτρέπεται, παραχωρεί τη θέση του σε μία «συνεκπαιδευτική» μορφή μάθησης (inclusive learning: Tomlison Committee, 1996).

Παράγοντες που έχουν σχέση με το φυσικό περιβάλλον της αίθουσας μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάθε δραστηριότητα μάθησης φαίνεται να επηρεάζουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές συμπεριφορές τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους (Bulgren & Knackendoffel, 1986). Οι απαιτήσεις για αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον μιας τάξης συνεκπαίδευσης καθορίζονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών που συνεκπαιδεύονται. Ειδικότερα για τις συγκεκριμένες τάξεις βαρήκοων – μη βαρήκοων μαθητών προσοχή πρέπει να δίνεται στα ακόλουθα:

- Είναι αναγκαίο στην αίθουσα να υπάρχουν χαλιά / μοκέτες, κουρτίνες, οροφή και τοίχοι με καλή ηχητική μόνωση. Τα έπιπλα της αίθουσας πρέπει να είναι τοποθετημένα σε τέτοιες θέσεις ώστε να διευκολύνεται η διέλευση και η μετακίνηση των μαθητών για να μην προκαλείται θόρυβος.
- Η τεχνολογία θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη λύση πολλών από τα προβλήματα των συγκεκριμένων μαθητών. Η συσκευή FM θα μειώσει σημαντικά το πρόβλημα του θορύβου, της απόστασης από την ηχητική πηγή, και της αντήχησης τα οποία δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν επαρκώς μόνο με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας (Zelski & Zelski, 1985).
- Η διαίρεση του φυσικού χώρου της αίθουσας διδασκαλίας σε «περιοχές δραστηριοτήτων» έχει υποστηριχθεί από διάφορους ερευνητές (Berdine & Cegeika, 1980; Mercer & Mercer, 1981) ότι βοηθά την εργασία σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Εδώ η πολύ προσεκτική προετοιμασία του δασκάλου και η ικανότητά του στην οργάνωση του χρόνου και των εναλλαγών των δραστηριοτήτων είναι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας.
- Η χρήση Η/Υ με συγκεκριμένα προγράμματα Γλώσσας συνεισφέρει στην εξατομικευμένη – κατά δραστηριότητα – διδακτική υποστήριξη προς τον μαθητή με πρόβλημα ακοής και θεωρείται μεγάλο πλεονέκτημα (Propp, Nugent & Stone, 1980).
- Ο δάσκαλος θα διαλέξει το σημείο της αίθουσας στο οποίο το βαρήκοο παιδί θα κάθεται – αυτό μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την δραστηριότητα ή την όλη διάρθρωση της αίθουσας – «ώστε να μπορεί να ακούει καλύτερα, να κάνει χειλεανάγνωση και να εκμεταλλεύεται κάθε οπτικό υλικό και οπτική νύξη που θα του παρουσιάζεται. Όσον αφορά στη χειλεανάγνωση καλό είναι να γίνεται με διάφορους ομιλητές ώστε το παιδί να εξοικειώνεται με αυτήν δια μέσου συστηματοποιημένης και μη συστηματοποιημένης διδασκαλίας.
- Σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως είναι οι ομαδικές συζητήσεις της τάξης, ο βαρήκοος μαθητής βρίσκεται σε μειονεκτική θέση – αδύναμος να προβλέψει τον επόμενο ομιλητή χάνοντας σημαντικές οπτικές νύξεις στην προσπάθειά του να τον εντοπίσει. Είναι συχνά σε τέτοιες περιπτώσεις που ο μαθητής με την συγκεκριμένη δυσκολία «χάνεται» και μπορεί να αποσυρθεί πνευματικά από την όλη συζήτηση ή να γίνει υπερβολικά ανήσυχος με διασπαστική συμπεριφορά για να αντισταθμίσει αυτή του την αδυναμία. Τα παιδιά με δυσκολίες ακοής σε τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει να αφήνονται ελεύθερα να επιλέγουν κάθε φορά τη θέση από την οποία θα παρακολουθούν καλύτερα τους συμμαθητές τους. Παράλληλα ο δάσκαλος με συγκεκριμένες τεχνικές – όπως η καταγραφή των κυριοτέρων σημείων της συζήτησης στον πίνακα – θα παρέχει στους συγκεκριμένους μαθητές εναλλακτικές λύσεις.

- Ο δάσκαλος – και οι συμμαθητές στον βαθμό που μπορούν – θα πρέπει να αποφεύγουν τις υπερβολικές κινήσεις του στόματος, καθώς και τις ημιτελείς προτάσεις διότι τον έχοντα πρόβλημα ακοής μαθητή μπορεί να οδηγήσουν σε εσφαλμένες αντιλήψεις.
- Για να βοηθήσει την χειλεανάγνωση ο δάσκαλος και οι συμμαθητές που ομιλούν θα πρέπει να αποφεύγουν να στέκονται με την πλάτη τους γυρισμένη στο παράθυρο ή σε κάθε πηγή φωτός.
- Οι χειρονομίες, όταν χρησιμοποιούνται, πρέπει να είναι φυσικές, όχι υπερβολικές, καθώς η υπερβολική χρήση τους μπορεί να αποβεί διασπαστική διότι μπερδεύει τον συγκεκριμένο μαθητή.
- Ανάμεσα στα πολλά τεχνικά βοηθήματα κάποια μόνο μπορεί να είναι ωφέλιμα στον βαρήκοο μαθητή. Για παράδειγμα ο προβολέας τάξης είναι ένα μέσον που βοηθά όλους τους μαθητές – συμπεριλαμβανομένου και του συγκεκριμένου – διότι ο δάσκαλος είναι σε θέση να μιλά και να τον βλέπει όλη η τάξη, ενώ τα κύρια σημεία του μαθήματος παρουσιάζονται παράλληλα οπτικά σε διαφάνειες. Αντίθετα το μαγνητόφωνο είναι καλό να αποφεύγεται.
- Είναι πολύ βοηθητικό για τη διδασκαλία να χρησιμοποιούνται όσες οπτικές νύξεις είναι δυνατόν, όπως να δείχνει ο δάσκαλος τα αντικείμενα ή σημεία στα οποία αναφέρεται ή να σχηματίζει διαγράμματα για την παρουσίαση αλλά και τη σύνδεση αυτών των σημείων δημιουργώντας τους λεγόμενους γνωστικούς χάρτες ή χάρτες ιδεών.
- Η χρήση οπτικών βοηθημάτων, όπως είναι οι γραπτές οδηγίες και οι περιλήψεις διδακτικών ενοτήτων βοηθούν παρά πολύ, ιδιαίτερα όταν συνδυασθούν με καλή προφορική παρουσίαση. Συνήθως η ξαφνική έλλειψη ενδιαφέροντος ή η δύσκολη συμπεριφορά ενός βαρήκοου παιδιού μέσα στην τάξη είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κατανόησης αυτών που μέσα στην τάξη διαδραματίζονται.
- Είναι σχεδόν αδύνατον για ένα άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες ακοής να κοιτάζει σε έντυπο υλικό (π.χ. χάρτες, διαγράμματα, βιβλία κ.τ.λ.) και ταυτόχρονα να παρακολουθεί και τον δάσκαλο που εξηγεί προφορικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο δάσκαλος θα πρέπει να αλλάξει την τεχνική του. Μία έξυπνη λύση είναι να τοποθετήσει δίπλα στον μαθητή με τη συγκεκριμένη δυσκολία ένα «φίλο / συμμαθητή» που θα τον βοηθήσει όταν έχει δυσκολίες. Μία βοηθός – ή ειδικός δάσκαλος μπορεί επίσης να το κάνει την ώρα της διδασκαλίας.
- Ένας μαθητής με πρόβλημα ακοής βρίσκει δυσκολία στην προσέγγιση του ήχου. Έτσι όταν υπάρχει διδακτική διαδικασία ερωτήσεων – απαντήσεων ο συγκεκριμένος μαθητής δεν μπορεί να την παρακολουθήσει. Το καλύτερο για τον μαθητή είναι ο δάσκαλος να επαναλαμβάνει κάθε ερώτηση και κάθε απάντηση σε αυτήν.
- Ο δάσκαλος δεν πρέπει να υποθέτει ότι ο βαρήκοος μαθητής αντιλαμβάνεται κάθε σημείο του μαθήματος. Έτσι στο τέλος του μαθήματος θα πρέπει να γράφει στον πίνακα τα κύρια σημεία του μαθήματος και επίσης να τα δίνει γραπτά στον συγκεκριμένο μαθητή για μελέτη και στο σπίτι.
- Ο δάσκαλος της τάξης θα πρέπει να προσέχει για σημάδια κούρασης στο συγκεκριμένο μαθητή πάντοτε ενθυμούμενος ότι η χειλεανάγνωση είναι πολύ κοπιαστική. Είναι σημαντικό να προσδιορίσει την κύρια πηγή της κούρασης. Μπορεί τα ακουστικά του να μην λειτουργούν καλά ή ο θόρυβος της τάξης είναι πολύ μεγάλος. Ή απλά να είναι ένας μαθητής κουρασμένος. Είναι καλό τα γλωσσικά μαθήματα για την τάξη στην οποία είναι εντεταγμένος ο βαρήκοος μαθητής να γίνονται πάντοτε σχεδόν τις πρώτες ώρες για να είναι ο μαθητής ξεκούρατος.
- Η συνεργασία με τον Ειδικό δάσκαλο είναι απαραίτητη. Ο Ειδικός δάσκαλος μπορεί να τροποποιεί/εξατομικεύει το μαθησιακό πρόγραμμα που η τάξη υλοποιεί για το βαρήκοο παιδί, να προδιδάσκει κύριες έννοιες που στη συνέχεια θα διδαχθούν μέσα στην τάξη ή να δίνει υποστηρικτική

παρουσία μέσα στην τάξη ή, να εργάζεται με το παιδί για την εμπέδωση του διδαχθέντος μαθήματος κάποια ώρα εκτός τάξης.

- Είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος της τάξης να «εξασφαλίζει» την προσοχή του συγκεκριμένου παιδιού πριν μιλήσει. Ένας κοινωνικός ενισχυτής – όπως ένα χαμόγελο, ένα χτύπημα στον ώμο, ή το κάλεσμα του μαθητή με το όνομά του – θα βοηθήσουν.

Σύμφωνα με την άποψη της Wood (1980) ο προφορικός λόγος βοηθά τα περισσότερα παιδιά να σχηματοποιήσουν τις σκέψεις τους, να δημιουργήσουν εσωτερικό λόγο, και κώδικες ηθικής. Τα παιδιά με δυσκολίες ακοής συνήθως υπερπροστατεύονται και αναπτύσσουν μια συμπεριφορά εγωκεντρική, κτητική, εγωϊστική η οποία στερείται ευελιξίας και έχουν δυσκολία να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα και τις ανάγκες των άλλων (Bond, 1993). Αυτή η υπερπροστασία τους αφαιρεί πολλές φορές τη δυνατότητα να δέχονται την υπευθυνότητα για δικές τους ανεπιθύμητες συμπεριφορές και τις συνέπειές τους ψάχνοντας για κάποιον άλλο να του αποδώσουν τις ευθύνες (Kiff, P & Bond, D; 1997). Δέχονται αλλά και αποδίδουν μεγαλύτερα επίπεδα φυσικής επαφής για να προκαλέσουν από τους άλλους ή για να έχουν προς τους άλλους την προσοχή που χρειάζεται. Έτσι εμφανίζονται να έχουν διαφορές ως προς τον τρόπο που ερμηνεύουν τους αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ένα κλίμα αγάπης, εμπιστοσύνης και αποδοχής σε ένα περιβάλλον μάθησης είναι τόσο σημαντικό όσο και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές συνυπάρχουν και συνεκπαιδεύονται. Ενώ όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων έχει υποστηριχθεί ότι ένα τέτοιο διδακτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο σε μία τάξη όπου υπάρχουν μαθητές με «αναπηρίες» (Foss & Peterson, 1991) διότι η απλή φυσική συνεύρεση μαθητών με και χωρίς παρόμοιες δυσκολίες δεν εγγυάται την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Greshman, 1986; Marshall & Ellis, 1990). Ενσωματώνοντας ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για όλα τα παιδιά της τάξης μέσα σε διάφορες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος, ο δάσκαλος της τάξης θα βοηθήσει να αναπτυχθούν ισχυρότερες και θετικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές του, ιδιαίτερα αν το πρόγραμμα περιέχει και στοιχεία φιλοσοφικού στοχασμού (Thorkildsen, Fodor – Davis, and Morgan; 1989).

Οι Kyle & Davis (1991) υποστηρίζουν ότι οι ομαδικές συζητήσεις τάξης όπου όλοι οι μαθητές καθίστανται ενήμεροι για θέματα και γεγονότα σχετικά με την «αναπηρία» βοηθά πολύ στην γενικότερη ευαισθητοποίηση απέναντι σε αυτή και στην αλλαγή στάσεων.

Για να εξασφαλιστεί για το παιδί με δυσκολίες στην ακοή μια επιτυχημένη πλήρης ένταξη στο «κανονικό» σχολείο όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Βεβαίως το να αναμένεται ο κάθε ευσυνειδητος δάσκαλος να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός τέτοιου προγράμματος, χωρίς να έχει λάβει μία ανάλογη επιμόρφωση και εξάσκηση, θα μπορούσε να εμποδίσει την επιτυχία του προγράμματος ένταξης και την πρόοδο του μαθητή. Μία τέτοια «εξειδίκευση» θα έδινε στον δάσκαλο την απαραίτητη γνώση για τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών με δυσκολίες ακοής αλλά και την αυτοπεποίθηση ώστε να αρχίσει να ασχολείται με αυτά με σκοπό την επίλυσή τους. Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτυγχάνεται εκεί όπου το διδακτικό υλικό, αλλά κυρίως η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ικανά να ικανοποιήσουν την αρχή της παροχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Δεν είναι βέβαιο πώς μόνο ο χώρος που επιλέγεται για την εκπαίδευση ενός τέτοιου παιδιού κάνει τη διαφορά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου (1991). *Κώφωση Βαρηκοΐα στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bamford, J. M. & Saunders, E (1985). *Hearing Impairment, Auditing Perception and Language Disability*. London: Edward Arnold.
- Bond, D.E. (1993). Mental Health and Children who are Hearing Impaired. In Varma, V. (ed) *Coping with Unhappy Children*. London: Cassell.
- Berdine, W. H. & Cegelka, P.T. (1980). *Teaching the trainable retarded*. New York: Macmillan.
- Bulgren, J.A. & Knackerdoffel, A. (1986). Ecological Assessment. An overview. *The Pointer* 30(2), 23-29.
- Furth, H.G. (1966) *Thinking with Language*. New York: Free Press.
- Foss, G. & Peterson, S.L. (1981). Social interpersonal skills relevant to job tenure for mentally retarded adults. *Mental Retardation*, 19, 103 – 106.
- Jenkinson, J. (1997) *Mainstream or Special?* London: Routledge.
- Kiff, P. & Bond, D. (1997) The Inner Life of Deaf Children. In Varma v. (1997) *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr Publishers.
- Kyle, C. & Davis, D. (1991). Attitudes of mainstreamed pupils towards mental retardation. "Pilot study at a Leeds secondary school". *European Journal of Special Education*, 18, 103-106.
- Liberman, A.M. (1974). Language Processing: State of – the – art report. In R.E. Stark (Ed). *Sensory capabilities of hearing impaired children*. Baltimore: University Park Press.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Los Angeles: University of California Press.
- Mercer, C. D. & Merger, A. R. (1989). *Teaching students with learning problems*. New York: Mackmillan.
- Meyen, E.L. (1990). *Exceptional Children in Today's Schools*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Mittler, P. (1979). *People not Parents*. London: Methuen.
- Norwich, B. (1980). *Reappraising Special Needs Education*. London: Cassell.
- Putnam, J.W. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore, M.D.: Brookes.
- Roaf, B. & Bines, H. (1989). *Needs, Rights and Opportunities*. Bristol: The Falmer Press.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Independent Integrated Education*. Baltimore, M.D. Brookes, 71-87.
- Thorkildsen, R. Fodor – Davis, J. & Morgan, D. (1989). Evaluation of a video disc – based social skills training program. *Journal of Special Education Technology*, 10(2), 86-98.
- Tomlison, J. (1996). *Inclusive Learning. Responding to Tomlinson: the Report of the Further Education Finding Council Committee on Learning Difficulties and/or Disabilities*. Cambridge: Institute of Education.
- Varma, V. (1996). *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Webster, A. & McConnell, C. (1987). *Children with Speech and Language Difficulties*. London: Cassell.
- Wood, D. (1980). Models of Childhood. In Chapman A.J & Dillon M. (Eds) (1980). *Models of Man*. British Psychological Society. UK.
- Zelski, R. F. K. & Zelski, T. (1985). What are assistive devices? *Hearing Instruments*, 36, 12.