

Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με κώφωση και βαρηκοΐα

Χαρούπιας Αριστείδης, Διδάκτωρ Νέων Τεχνολογιών Ειδικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Μ.Δ.Δ.Ε.

1. Εισαγωγή

Σε μια περίοδο καθοριστικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία παρατηρούνται φαινόμενα που προ-καλούν ερωτήματα και ένα κλίμα απαισιόδοξο στους εκπαιδευτικούς της μαχόμενης εκπαίδευσης. Η κατάσταση μπορεί να περιγραφεί με τα λόγια του πρωτοπόρου ειδικού παιδαγωγού Κώστα Καλαντζή, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά σε μια εισήγησή του το Νοέμβριο του 1984:

“Το χτες σκοτεινό, το σήμερα αμφιλεγόμενο. Το μεγάλο και εναγώνιο ερώτημα είναι: Γιατί οι μεγάλες επιτυχίες των Ειδικών Επιστημόνων παρέμειναν σχεδόν “επιτυχίες κλειστού εργαστηρίου” και, παρόλη τη βαθιά πίστη και αγάπη των πρωτοπόρων, δεν έλυσαν ακόμα το πρόβλημα των ειδικών ατόμων μέσα στην πλατιά ζωή και πράξη; Μήπως ακολουθάμε ένα μονόδρομο και αυτόν αδιέξοδο; Μήπως κυλάμε τη Σισύφεια πέτρα; Η απάντηση είναι [...] πως το πρόβλημα των ειδικών ατόμων είναι “κοινωνικοπολιτικό” πρώτα και κατά δεύτερο λόγο “ειδικό εκπαιδευτικό πρόβλημα”. Η εικόνα του χτες και του σήμερα με άλλα λόγια είναι ίδια...” (Καλαντζής, Κ., 1984).

Δεκαέξι χρόνια μετά την εισήγηση του πρωτοπόρου παιδαγωγού πολλά έχουν αλλάξει στην επιστήμη και την τεχνολογία, τα προβλήματα, ωστόσο, για την ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση παραμένουν άλυτα και πολλά από αυτά επιδεινώνονται. Αν επιχειρήσουμε να βρούμε το γιατί, η απάντηση στο πρόβλημα παραμένει η ίδια, όπως εύστοχα διατυπώθηκε από τον Κώστα Καλαντζή το 1984. Οι νόμοι δεν ολοκληρώνονται και αφήνουν τη δημόσια ειδική αγωγή και εκπαίδευση ανοχύρωτη στις ορέξεις της ιδιωτικής κερδοσκοπίας και της κρατικής αδιαφορίας. Καινοτόμα νομοθετικά διατάγματα ακυρώνονται με τροποποιήσεις της τελευταίας στιγμής, με στελεχώσεις των θεσμών αναξιοκρατικές που διαιωνίζουν ένα καθεστώς εξάρτησης από παράκεντρα αποφάσεων. Οι αποφάσεις, αφού οι θεσμοί δεν λειτουργούν, λαμβάνονται εξωθεσμικά. Και ενώ συμβαίνουν όλα αυτά, το αναπηρικό και το γονεϊκό κίνημα παρακολουθούν τα τεκταινόμενα αδιαμαρτύρητα! Ο “χορός” των εκατομμυρίων από τα διάφορα ΕΠΕΑΕΚ και οι προσδοκίες συμμετοχής στο 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης φορέων και προσώπων έχουν λειτουργήσει ως “ινδική κίναβις” και όλοι (πλην ελαχίστων προσώπων που δε διαθέτουν, ωστόσο, καμία εξουσία ούτε και πρόσβαση στα μέσα μαζικής επικοινωνίας) πλέουν σε πελάγη μακαριότητας και παραμένουν απαθείς στα όσα αντιδεοντολογικά και οπισθοδρομικά συμβαίνουν στην περιοχή της ειδικής αγωγής στη χώρα μας.

Τα ερωτήματα, ωστόσο, των μεμονωμένων γονέων, όπως διατυπώνονται στην καθημερινή σχεδόν επαφή μας στα πλαίσια των υπηρεσιακών μας καθηκόντων, αλλά και στις κοινωνικές μας επαφές, όσων δεν έχουν τα οικονομικά μέσα, την πληροφόρηση και τη γνώση, και ιδιαίτερα των γονέων παιδιών με κώφωση και βαρηκοΐα, παραμένουν ή γίνονται πιο πιεστικά. Μια σταχυολόγηση ερωτημάτων που συχνά μας έχουν απευθύνει έχουμε καταλογογραφήσει εδώ:

Ποια μέθοδο επικοινωνίας να επιλέξω για το παιδί μου; Ποιος θα με ενημερώσει για τις εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις που προσφέρουν; Υπάρχουν νέα προγράμματα και πού θα πρέπει να αποταθώ για να μάθω γι' αυτά; Τι θα μου κοστίσει; Υπάρχει πιθανότητα το παιδί μου, με σοβαρή έως βαθιά κώφωση να επωφεληθεί από μια φοίτηση στο κοινό σχολείο, θα μάθει γλώσσα και επικοινωνία; Υπάρχει πιθανότητα να ακούει και να μιλάει;

Η παιδαγωγική επιστήμη, η επιστήμη της πληροφορικής και η τεχνολογία έχουν κάνει άλματα.

Υπάρχουν σοβαρές αποδείξεις ότι το κωφό παιδί μπορεί να προχωρήσει στη μάθηση και τη ζωή ισότιμα με όλα τα άλλα παιδιά, στο σχολείο της γειτονιάς, μαζί με τους φίλους του, με τα παιδιά της διπλανής πόρτας. Αν αυτό δεν αποτελεί την καλύτερη λύση, μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα σε μια σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ειδικά σχεδιασμένη για κωφά παιδιά και νέους, με ένα πρόγραμμα που θα ταιριάζει στις ανάγκες του. Μπορεί να δοκιμάσει και άλλες προσεγγίσεις μέσα σε ένα σύστημα που εγγυάται την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους και να επωφεληθεί και από τον εκφωνούμενο λόγο (ανάγνωση ομιλίας – speech reading, κ.τ.ό.), να έχει στη διάθεσή του ειδικούς που να του επιτρέψουν να μάθει να χρησιμοποιεί την υπολειπόμενη ακοή του. Να μπορεί να επιλέξει και να ζήσει αρμονικά σε δύο κόσμους, να επωφεληθεί από δύο πολιτισμούς, να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες, και να μπορεί να επικοινωνεί και να μαθαίνει και από τις δύο, να χρησιμοποιεί και να αλλάζει το γλωσσικό του κώδικα χωρίς δυσκολίες, ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται. Να μπορεί δηλαδή να επωφεληθεί από τη λεγόμενη “δίγλωσση εκπαίδευση”.

Η Πολιτεία πρέπει να εγγυάται ότι θα προσφέρει όλα τα διαθέσιμα από την επιστήμη και την τεχνολογία μέσα στο παιδί με κώφωση και τους γονείς του, ώστε να μπορούν να δοκιμάσουν, να πειραματισθούν και ανάλογα με τα αποτελέσματα να αποφασίσουν. Η δημοκρατία επιβάλλει οι πολίτες να έχουν το δικαίωμα της επιλογής και το κράτος δικαίου που διακηρύσσεται ότι έχει εξασφαλιστεί από την Ελληνική Πολιτεία, φροντίζει ώστε να υπάρχουν διαθέσιμες:

- Ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, από πραγματικά ειδικούς.
- Ποιοτικά προγράμματα σπουδών που να εκσυγχρονίζονται διαρκώς και να σέβονται το δικαίωμα στη διαφορά.
- Εκμετάλλευση των κατακτήσεων της επιστήμης και της τεχνολογίας και εγγύηση για ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας (κτιριακές, τεχνολογικού εξοπλισμού και καινοτομιών).

2. Δίγλωσση εκπαίδευση κωφών και βαρήκων

2.1. Έννοιες και ορισμοί

2.1.1. Κώφωση και βαρηκοΐα

Οι Stephen Quigley & Peter Paul (1989) κάνουν διάκριση στους όρους ως εξής:

“Ο όρος “ακουστική μειονεξία – hearing impairment” αναφέρεται σε όλους τους βαθμούς ακουστικής απώλειας σε decibels (dB) σε όλο το εύρος των συχνοτήτων από τα 125 έως τα 8000 hertz (Hz). Η ακουστική απώλεια ενός ατόμου τυπικά αναφέρεται ως το επίπεδο της μέσης ακουστικής οδού (threshold-σκαλοπατιού) των καθαρών ακοομετρικών τόνων στο αυτί με την καλύτερη χωρίς βοήθημα ακοή για τις τρεις συχνότητες που θεωρούνται ότι είναι βασικές για την ακουστική αντίληψη: 500, 1000 και 2000 Hz. Η διάγνωση/ετικέτα κωφός θα πρέπει να επιφυλάσσεται για εκείνα τα πρόσωπα των οποίων η μειονεξία είναι στην ακραία ή βαθιά κλίμακα, δηλαδή, με απώλεια 90 dB ή μεγαλύτερη...”¹.

Η διάκριση θεωρείται απαραίτητη, διότι με αυτή προσδιορίζεται το πρωταρχικό κανάλι, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από το άτομο για την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας. Στην περίπτωση του ατόμου με κώφωση, πρωταρχικό κανάλι θεωρείται το οπτικό, ενώ η χρήση της υπολειμματικής ακοής θεωρείται δευτερεύον και συμπληρωματικό στοιχείο.

2.1.2. Κωφοί και κωφοί

Οι συγγραφείς στο πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων κωφών και βαρηκόνων αναφέρονται στον ορισμό του

Woodward (1972) τον οποίο και υιοθετούν, σύμφωνα με τον οποίο:

Κωφοί είναι όσοι *ταυτίζονται με την κώφωση και ανήκουν στην κοινότητα των κωφών*. Όσοι, σύμφωνα με τον J. Woodward (1989) εκφράζουν με θρησκευτικό ζήλο απόψεις για το πώς θα “σωθούν” οι κωφοί από τους ακούοντες, όσοι εισάγουν διακρίσεις σχετικά με την πρόσληψη Κωφών δασκάλων ειδικά για τα κωφά παιδιά για να αποφευχθεί η απολυταρχική γλωσσική καταπίεση και η τάση των σχολείων να υποβαθμίζουν τη νοηματική. Όσοι αποδέχονται ότι η απόφαση του συνεδρίου του Μιλάνου του 1880 αποτελεί μια κοινή πρακτική και σήμερα!2

Ακοομετρικά κωφοί είναι όλοι οι υπόλοιποι, δηλ. οι βαρήκοοι, όσοι κωφοί δεν ταυτίζονται με άλλους Κωφούς (δεν γνωρίζουν ούτε να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα και δεν ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών) και όσοι έχουν χάσει την ακοή τους σε μεγάλη ηλικία3.

Οι όροι “κωφός” και “ακοομετρικά κωφός” είναι εξαιρετικά χρήσιμοι για τους ειδικούς, ώστε να είναι σε θέση να εξειδικεύσουν την υποστηρικτική τους παρέμβαση στην αγωγή και την εκπαίδευσή τους, αλλά θεωρούμε ότι εισάγουν νέους διαχωρισμούς, όταν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή.

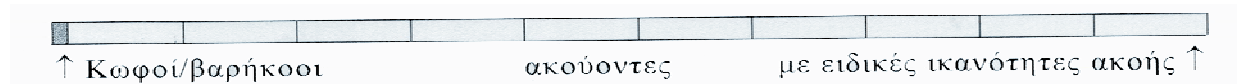
Στο σημείο αυτό θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε ότι μια σημαντική μερίδα των προσώπων (παιδιών) με δυσκολίες επικοινωνίας, εξαιτίας διαφορών στην ακουστική ικανότητα, είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναγνωριστούν ή δεν αναγνωρίζονται ποτέ. Η μερίδα αυτή φτάνει - με τον Donald Moores του Πανεπιστημίου της Minnesota - στο 1% του πληθυσμού σχολικής ηλικίας, ενώ οι κωφοί ανέρχονται μόλις στο ποσοστό του 7-10 στις 10.000 του ίδιου πληθυσμού4.

Στα πλαίσια της εργασίας μας αυτής, και για να μην εισάγουμε άλλους διαχωρισμούς, δεν αναφερόμαστε μόνο στη μικρή μερίδα των κωφών παιδιών κωφών γονέων (το 10% περί-που της συνολικής γλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινό-τητας)5, αλλά σε όλα τα πρόσωπα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας εξαιτίας δυσκολιών και μειονεξιών στην ακουστική ικανότητα. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε πρόσωπα και αυτό είναι το σημαντικό. Σε πρόσωπα, τα οποία τυχαίνει να είναι κωφοί ή βαρήκοοι εξαιτίας διαφορετικών αιτιών και πρέπει να μπορούν να ζήσουν ισότιμα σε μια δίγλωσση ή πολυγλωσσική κοινωνία, η οποία σέβεται τη διαφορά.

Η προσέγγιση της ακουστικής διαφοράς θα μπορούσε να παρασταθεί με ένα συνεχές που ξεκινά από την απουσία ακοής (στην πραγματικότητα αυτό δεν είναι δυνατό επειδή σχεδόν όλοι οι κωφοί έχουν υπολείμματα ακοής) και φτάνει ως την κατάσταση (που αντιπροσωπεύει και το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού), όπου η ακουστική ικανότητα είναι ανέπαφη και πλήρης (σχήμα 1). Μια μικρή ομάδα προσώπων είναι δυνατό να βρίσκονται, σύμφωνα με την ταξινόμηση αυτή, στο ένα άκρο του συνεχούς εξαιτίας ιδιαίτερων ικανοτήτων ακουστικής διάκρισης, τις οποίες απέκτησαν βελτιώνοντας με σπουδή και άσκηση, όπως για παράδειγμα οι ορνιθολόγοι (οι οποίοι μπορούν στο δάσος εκεί που ο άπειρος και ανεκπαίδευτος ακροατής διακρίνει κελαιδισμούς πουλιών, να ξεχωρίζουν δεκάδες διαφορετικά είδη πουλιών και τα ονομάζουν) ή οι μουσικοί (οι οποίοι είναι σε θέση να ανασυνθέσουν ένα μουσικό έργο μετά από μια ή περισσότερες - ανάλογα με τη συνθετότητά του - ακροάσεις).

Σχήμα 1

Το συνεχές της ακουστικής ικανότητας



2.1.3. Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση

Η Ellen Perelman αναφέρεται στον Collison (1974), ο οποίος σε μια μελέτη του αναφέρει ότι ο δίγλωσσος πληθυσμός ορίζεται από:

“... την παράλληλη χρήση δύο γλωσσών, που κυμαίνεται από την ικανότητα να χρησιμοποιούν μερικές λειτουργικές λέξεις της ξένης γλώσσας ως το να έχουν την ίδια ευχέρεια και στις δύο γλώσσες”, ορισμό τον οποίο η Peregman θεωρεί ως “ένα ορισμό χωρίς χρησιμότητα εξαιτίας της ευρύτητάς του”, και συνεχίζει:

“Συνηθέστερα, ο ορισμός χρησιμοποιείται με τη σημασία που δίνεται από το Weinreich (1967), ως η πρακτική της εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών· εδώ ο ορισμός είναι κάπως περισσότερο περιοριστικός, αλλά ακόμα ασαφής”⁶.

Η Τριάρχη-Hermann συστηματοποιεί τους ορισμούς της διγλωσσίας σε εκείνους που αναφέρονται σε γλωσσολογικά στοιχεία και σε όσους αναφέρονται σε κοινωνικά στοιχεία. Θεωρεί ότι ένας ενδιάμεσος ορισμός θα ήταν αποδεκτός από όλους και παραθέτει το ορισμό του Haugen (1956) σύμφωνα με τον οποίο: *δίγλωσσο είναι ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα*. Στη συνέχεια επισημαίνει τη δυσκολία ύπαρξης ενός ορισμού της διγλωσσίας που να είναι γενικά αποδεκτός και στα πλαίσια της εργασίας της προτείνει ένα συνθετικό ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο:

“...ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον” (Triarchi, 1983).

Για την περίπτωση των κωφών η ακούουσα σύζυγος του κωφού Ken κ. L. Clayton αποδέχεται ότι διγλωσσία είναι: “η κανονική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών”, ορισμό που παραθέτει ο Francois Grosjean (1982) στο βιβλίο του “Ζωή με δύο γλώσσες: Εισαγωγή στη διγλωσσία”. Προσθέτει όμως κατά τη γνώμη μας, χωρίς ωστόσο να το έχει συνειδητοποιήσει, αυτό που ολοκληρώνει τον ορισμό του μελετητή:

“... με αποδοχή και σεβασμό στις διαφορές που οφείλονται στη διαφορετική κουλτούρα”.

2.1.4. Η υποστήριξη της διγλωσσης εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκων

Σύμφωνα με την Quigley και συνεργάτες (1989) η αξιολόγηση της ανάπτυξης της γλώσσας σε αρκετές τροπικότητες έχει δείξει ως τώρα ότι τα παιδιά στα τρία από τα επτά προγράμματα έχουν σχετικά καλή επίδοση σε όλες τις περιοχές της γλωσσικής ικανότητας. Αυτά τα τρία περισσότερο επιτυχή προγράμματα είχαν πέντε στοιχεία κοινά: (1) όλα είχαν ένα εκφρασμένο δυνατό γνωστικό ή ακαδημαϊκό προσανατολισμό, (2) όλα χρησιμοποιούσαν κάποιο τύπο νοηματικής, όπως και προφορική επικοινωνία στην τάξη, (3) οι δραστηριότητες της τάξης έτειναν να είναι δομημένες και οργανωμένες, (4) οι δραστηριότητες ακουστικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονταν στα συνεχιζόμενα γεγονότα της τάξης, (5) οι γονείς θεωρούσαν τα προγράμματα ως ένα συνδυασμό της προφορικής και της νοηματικής και αισθάνονταν άνετα με τον τρόπο επικοινωνίας των δασκάλων.

Στα συμπεράσματα της Quigley και των συνεργατών της και σε κάτι που είναι και διεθνώς αποδεκτό δηλ. πως:

...Στα δίγλωσσα διαπολιτισμικά μοντέλα δεν αγνοούνται οι ιδιαίτερες ακοολογικές ανάγκες και οι παροχές σε τεχνικά βοηθήματα για την πρόσβαση των κωφών παιδιών στην προφορική επικοινωνία⁷. Φαίνεται ότι συμφωνεί η ελληνική επιστημονική κοινότητα. Παρά το γεγονός αυτό, ωστόσο, λαμβάνονται ελάχιστες πρωτοβουλίες για μια σφαιρική αναβάθμιση των προγραμμάτων των κωφών, με τρόπο που να επιτρέπουν στα πρόσωπα πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου παιδεία (δίγλωσση διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση).

Είναι προφανές ότι η διγλωσσία μπορεί να υπάρξει σε μια κοινότητα που επικρατεί μία από τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της ειδικής αγωγής, η αρχή της αλληλοαποδοχής. Ωστόσο, σε άλλο σημείο του ίδιου εκπαιδευτικού πακέτου εισάγεται και άλλο ένα διχαστικό, αλλά θεωρούμε

ανεδαφικό και αντιεπιστημονικό δίλημμα, που έρχεται σε αντίθεση με την πρόταση για δίγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση:

“Δεν είναι όλοι οι κωφοί μέλη της κοινότητας των Κωφών”.

Θεωρούμε ότι όσοι υποστηρίζουν παρόμοια διχαστικά διλήμματα κατορθώνουν να διαχωρίζουν την κοινότητα των κωφών και στη συνέχεια αυτή από την κοινότητα των ακουόντων ως ισότιμων πολιτών σε φράξεις φανατικών, ορίζουν τη διαφορά όχι με επιστημονικά τεκμηριωμένες (αισιόδοξες προσδοκίες μετά από τις καταπληκτικές προόδους της επιστήμης και της τεχνολογίας) και κοινωνικές παραμέτρους, αλλά με όρους “θρησκείας” και ιδεολογίας! Ο Donald Moores σε εργασία του χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα “ηγετικά μυαλά” της περιοχής συχνά σπαταλούνται με την εμπλοκή τους σε διαμάχες που κάνουν αδύνατη τη λύση των διαφωνιών για θέματα σημαντικά όπως είναι η “φυσική” έναντι της “δομημένης” γλωσσικής διδασκαλίας, η “ενσωμάτωση” έναντι του “διαχωρισμού” και η πρώιμη έναντι της ύστερης (της μεταχρονισμένης) ανάγνωσης, θέματα που έχουν τις ρίζες τους στον 19ο αιώνα και δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι θα λυθούν σύντομα.

Τα πρόσωπα με ή χωρίς ακουστικές διαφορές και όλοι οι πολίτες θεωρούμε - τροποποιώντας μια παραδοχή του ίδιου εκπαιδευτικού πακέτου - ότι:

...θα πρέπει να παλεύουν ως Κ (κ)ωφοί για να αποτελούν μέλη μιας κοινωνίας βαθιά δημοκρατικής και για το λόγο αυτό αποδεχόμενης τις έννοιες της ισότητας και της αλληλοαποδοχής και όχι για το όφελος των ιδίων που (θεωρούμε ότι είναι πολύ πιθανό πως) θα υπάρχει όσο οι Κ (κ)ωφοί είναι δια-χωρισμένοι σε αλληλοϊπποσκαπτόμενες και αλληλολοιδορούμενες ομάδες.

Μια ισότιμη στάση δεν προωθείται όταν η μία από τις κοινότητες στέκεται εξουσιαστικά απέναντι στην άλλη. Όπου καλλιεργείται ο ανορθολογισμός και συνειδητά απουσιάζουν τα αποδεκτά και από τις δύο κοινότητες κριτήρια, δεν είναι δυνατό να προαχθούν υγιείς κοινωνικές σχέσεις και να παραχθεί πολιτισμός που να μην είναι διαχωριστικά προσδιορισμένος. Η κοινότητα των ακουόντων έχει δείξει σε παλιούς καιρούς (αλλά και σε νεότερες εποχές) το πρόσωπο και το προσώπειο του εξουσιαστή (γλωσσικά και επικοινωνιακά), αλλά αυτό δεν νομιμοποιεί την κοινότητα των κωφών να μιμείται απαράδεκτες πρακτικές, σε μια λειτουργία “φερέφωνου” προσεγγίσεων που ωφελούν τους λίγους “ακούοντες μανιπουλάτορες” της υπόθεσής τους και τους Κ (κ)ωφούς “συνοδοιπόρους” τους.

Θα προσχωρούσαμε μετά από αυτά σε μια προσαρμογή του ερωτήματος που θέτει η Β. Τοκατλίδου για να διερωτηθούμε για την περίπτωση των κωφών και για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και την τροπικότητα της επικοινωνίας που θα επιλέξουμε για τη διδασκαλία/μάθηση του προσώπου με κώφωση, αλλά και αυτό που θεωρούμε και εμείς περισσότερο σημαντικό:

“με τι προγράμματα, με τι διδακτικό υλικό, με τι εκπαιδευτικούς θα εισαχθούν...”.

Με αφορμή την προβληματική της ίδιας επιστήμονος έχουμε να παρατηρήσουμε ότι στη διάρκεια της θητείας μας στη μαχόμενη ειδική παιδαγωγική (και στην περιοχή της διδασκαλίας των παιδιών με κώφωση) η επιχειρηματολογία για την πλήρη επικράτηση της νοηματικής γλώσσας διατυπώνεται από πρόσωπα που αν και λεκτικά υπέρμαχοι της νοηματικής (με έκπληξή μας) παρακολουθούσαμε ότι δεν χρησιμοποιούσαν σχεδόν ποτέ (!) τη νοηματική (με μεταφραστική απόδοση στην ομιλούμενη), αλλά πάντα το αντίθετο!

Για μας το ερώτημα που διατυπώνεται και παραμένει κύριο και ενεργό δεν αφορά αποκλεισμούς, αλλά επίπεδο επιστημονικής γνώσης και επίπεδο μεθοδολογικής και πρακτικής επάρκειας των αναλυτικών προγραμμάτων και της καθημερινής πρακτικής της σχολικής κοινότητας (και όχι μόνο των μεταφραστών νοηματικής γλώσσας, οι οποίοι ούτως ή άλλως είναι ελάχιστοι και με αμφισβητούμενη πιστοποίηση της “αξιοπρεπούς” γνώσης των δύο γλωσσών)¹⁰. Θεωρούμε και εμείς (όπως και στην περίπτωση της ομιλούμενης γλώσσας για τη δίγλωσση εκπαίδευση) αποπροσανατολιστικό το αίτημα για κυριαρχία της νοηματικής γλώσσας, ώστε να αποκατασταθούν οι ισορροπίες και στη συνέχεια να επέλθει αποκατάσταση του επιστημονικά και πρακτικά αποδεκτού δηλ. της ισότητας των διαφόρων γλωσσών. όπως

είναι πλέον αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα¹¹. Η γλώσσα καθιερώνεται μέσα από βελτίωση της μορφωτικής επάρκειας και κοινωνικής συμμετοχής των κωφών, την ισότιμη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι χωρίς αμφίδρομους (ή και μονόδρομους) αποκλεισμούς.

Ερευνητικές εργασίες έχουν καταδείξει την παγκοσμιότητα του προβλήματος του αλφαριθμητισμού των κωφών προσώπων¹². Το σχολείο αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, την οξύνει όλο και περισσότερο κατά την πορεία του μαθητή/-τριας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη βοήθεια μηχανισμών όπως: η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών, η ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας με όρους ατομικών διαφορών, η υποτίμηση της επίδρασης της σχολικής πολιτικής κ.τ.ό. Θα θέλαμε όμως να επισημάνουμε στο σημείο αυτό και μια άλλη διάσταση του αναλφαριθμητισμού που αναδύεται για το μαθητικό πληθυσμό. Οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογικής υποστήριξης της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας προσθέτουν μια νέα στρατιά αναλφάβητων, τους λειτουργικά και “τεχνολογικά” αναλφάβητους, όσους δηλ. δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία αυτοματισμού, που εισάγονται με ταχύ ρυθμό στην καθημερινή μας ζωή. Στους τεχνολογικά αναλφάβητους περιλαμβάνονται και οι κωφοί και οι βαρήκοοι, τη στιγμή που είναι γνωστό ότι η νέα επιστήμη της πληροφορικής και των επικοινωνιών μπορεί να αλλάξει τις ως τώρα δυσκολίες επικοινωνίας τους που προέκυπταν κυρίως από την ιδιομορφία της νοηματικής γλώσσας (δε διαθέτει, ως γνωστό, προσιτή στον μέσο κωφό γραπτή μορφή). Στην προσέγγισή μας αυτή θα αναφερθούμε και σε ένα άλλο μέτωπο που πρόκειται να γίνει ιδιαίτερα πειστικό στη μέση υποχρεωτική εκπαίδευση με την εφαρμογή των οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική ενσωμάτωση (integration) και την τελευταία τάση της ισότιμης συνεκπαίδευσης (inclusive education) των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και μάλιστα όσων από αυτούς δεν διαφοροποιούνται εξαιτίας των χαμηλών νοητικών δυνατοτήτων, αλλά εξαιτίας ιδιαίτερων επικοινωνιακών αναγκών (βαρήκοους κ.τ.ό.) μαθητές. Αν και οι μαθητές/-τριες με δυσκολίες στη μάθηση, που έχει διαπιστωθεί ότι έχουν και μια δεύτερη διάγνωση (dually diagnosed) (δυσλεξία, υπερλεξία κ.τ.ό.), όπως για παράδειγμα “βαρήκοοι και δυσλεξικοί” οι οποίοι βρίσκονται στη σχολική τάξη και προσπαθούν να “επιβιώσουν”, όμως στην ουσία παραμένουν αβοήθητοι.

Θεωρούμε ότι είναι προφανής η σοβαρή αδυναμία του σχολείου να αναταποκριθεί στις ανάγκες μιας σημαντικής μερίδας των μαθητών του. Η αδυναμία αυτή της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει ως συνέπεια τη δημιουργία μιας κατηγορίας μαθητικού πληθυσμού που δεν είναι σε θέση να επωφεληθεί από τη διδασκαλία στην τάξη στο υπαρκτό σχολείο εξαιτίας της αδυναμίας του συστήματος να προσφέρει ικανοποιητική υποστήριξη, με αποτέλεσμα:

- i. Ένα μεγάλο σχετικά ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού να εγκαταλείπει την εκπαίδευση με δυσάρεστες συνέπειες τόσο σε προσωπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο.
- ii. Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό να συνεχίζει και να ολοκληρώνει τη φοίτησή του στην υποχρεωτική εκπαίδευση με ουσιαστικά προβλήματα στη λειτουργική χρήση της γραπτής κυρίως (λειτουργικός αναλφαριθμητισμός), αλλά και της προφορικής γλώσσας. Από το ποσοστό αυτό ένα μικρό μέρος είναι και οι μαθητές με κώφωση και βαρηκοΐα, οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα εξαιτίας του γεγονότος της καθυστέρησης της μελέτης της νοηματικής γλώσσας και της ανυπαρξίας εκπαιδευτικής πολιτικής στη γνωστική περιοχή της κώφωσης και της βαρηκοΐας.
- iii. Οι απόψεις και οι θέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως διατυπώνονται στις σχετικές κυβερνητικές οδηγίες, καθορίζουν σαφώς την ενσωμάτωση (integration) και την ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusive education) ενός μεγάλου μέρους των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κωφοί, τυφλοί, μαθητές με σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας κ.τ.ό.), οι οποίοι αν και έχουν οριακή, κανονική ή και ανώτερη του Μ.Ο. νοημοσύνη, ωστόσο δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να επωφεληθούν από τον τρόπο που διεξάγεται η εκπαιδευτική παρέμβαση στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Στις ΗΠΑ παρατηρείται μια εντυπωσιακή αύξηση των τάξεων ενσωμάτωσης (148%) με επικρατούσα μεθοδολογία την προφορική/ακουστική (στο

60% των περιπτώσεων), ενώ στα σχολεία-οικοτροφεία επικρατεί η χρήση της νοηματικής γλώσσας (στο 96% των προσώπων που φοιτούν εκεί).

iv. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην πορεία της ζωής τους σπάνια σχετίζονται με την κώφωση, αλλά ούτε και έχουν ουσιαστική εξειδίκευση σε θέματα γενικότερης ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης προσώπων με ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση της γλώσσας, εξαιτίας της αδυναμίας του συστήματος να τους προσφέρει ειδική ενημέρωση τόσο στη διάρκεια των προ-πτυχιακών σπουδών όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο (σχετικά μαθήματα έχουν εισαχθεί πρόσφατα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών και στις καθηγητικές σχολές, αλλά περιορίζονται σε έναν κυρίως εισαγωγικό και ενημερωτικό χαρακτήρα, ενώ το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας εκπαιδεύει μικρό αριθμό εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό επίπεδο και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών λειτουργεί κάθε δεύτερο ακαδημαϊκό έτος με εξαιρετικά μικρό αριθμό σπουδαστών).

Έτσι, στην περίπτωση που θα χρειαστεί οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο να υποστηρίξουν στη γλώσσα και στην επικοινωνία ένα παιδί κωφό, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι απογοητευτικά για το ίδιο το παιδί και ιδιαίτερα πιεστικά για την ψυχολογική ισορροπία του ίδιου του εκπαιδευτικού.

2.2. Η προβληματική της ισότιμης δίγλωσσης εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκων

Βασική παραδοχή σε ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η άρση των προκαταλήψεων για το προβάδισμα της μίας ή της άλλης γλώσσας. Οι ΓΛ1 και ΓΛ2 είναι γλώσσες καταρχήν χωρίς περαιτέρω αμφισβητήσεις και μάλιστα ισότιμες σε κάθε επίπεδο, αμοιβαία μεταφράσιμες διατηρώντας ωστόσο και τις ιδιαιτερότητές τους ανάλογα με τις κοσμοθεωρίες που συγκροτούν (Stokoe, 1960 Klima & Bellugi, 1979, Joachim & Prillwitz, 1993). Το προβάδισμα απονέμεται κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που αφορούν:

1. Το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (γονείς, συγγενείς, σημαντικοί άλλοι με ΓΛ1 τη νοηματική, την ομιλούμενη ή δίγλωσσοι).
2. Το επίπεδο απόκτησης και γνώσης του περιεχομένου και της μορφής, την ικανότητα χρήσης της ΓΛ1 και τη δυνατότητα υποστήριξης της μάθησης της ΓΛ2.
3. Τους πολιτισμικούς, κοινωνικούς και άλλους παράγοντες (οικονομικά μέσα, σχολική υποδομή, καινοτομίες κ.λπ.) που είναι διαθέσιμοι.
4. Το ακαδημαϊκό επίπεδο μελέτης και έρευνας της ΓΛ1 και της ΓΛ2 και τη δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων στη διδασκαλία και την καθημερινή γλωσσική διδασκαλία και χρήση στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνική πραγματικότητα.
5. Την αποδοχή και διάδοση της ΓΛ1 και της ΓΛ2 στις δύο γλωσσικές και πολιτισμικές κοινότητες.

Η καλλιέργεια μιας χωρίς επιχειρήματα πολεμικής της ΓΛ1 ή της ΓΛ2 για το ποια είναι η “ευγενής” γλώσσα, αγνοώντας την υπαρκτή σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, δεν ευνοεί τον αλφαριθμητισμό και τη γλωσσική παιδεία σε καμία από τις δύο γλώσσες. Κάποιοι κωφοί δεν θα μάθουν ποτέ να μιλάνε, αλλά αυτοί αποτελούν μια ελάχιστη μειοψηφία, οι υπόλοιποι μπορούν να ζήσουν ειρηνικά και να συντελέσουν και αυτοί με τη συνεισφορά τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η νομοθετική κατοχύρωση της νοηματικής γλώσσας με τον τρόπο που έγινε (προσωπική παρέμβαση βουλευτή στη νομοπαρασκευαστική επιτροπή της Βουλής) αντί να επιλύει προβλήματα, δημιουργεί νέα. Οι ζωντανές γλώσσες δεν κατοχυρώνονται με νομοθετήματα, αναπτύσσονται και ολοκληρώνονται μέσα από την αναγκαιότητα που δημιουργεί η χρήση τους. Το παράδειγμα της Σουηδίας μοιάζει να μην έχει παραδειγματίσει τους “αρμόδιους” της ελληνικής κοινότητας των επιστημόνων και των “συνδικαλιστών”, οι οποίοι έχουν πείσει

σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός “εμφυλιοπολεμικού” κλίματος που παράγει αποκλεισμούς και “ιδιωτεύσεις” σημαντικών κωφών επιστημόνων και αφήνει το έδαφος της επιρροής στους ακούοντες, όχι απαραίτητα για το καλό των κωφών.

Τα συμπεράσματα από τη μελέτη των ομιλούμενων γλωσσών στη δίγλωσση εκπαίδευση είναι πολύτιμα, αλλά παραμένουν ενδεικτικά και για το λόγο αυτό θα πρέπει να επιβεβαιωθούν πριν χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση μιας εθνικής στρατηγικής για τη δίγλωσση εκπαίδευση νοηματικής και ομιλούμενης (ή και με αντίστροφη σειρά).

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι στη δίγλωσση (ή πολύγλωσση) εκμάθηση γλωσσών, αυτό που θεωρείται καθοριστικό είναι το γλωσσικό περιβάλλον χρήσης των διαφόρων γλωσσών, η πραγματική ανάγκη δίγλωσσης (ή πολύ-γλωσσης) επικοινωνίας και η σταθερότητα των προσώπων προς τα οποία απευθύνεται η ανάγκη για επικοινωνία σε διαφορετική γλώσσα.

Θεωρούμε ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για άνοιγμα της “κλειστής” κοινότητας των κωφών στην κοινωνία και της προβολής της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς με όρους αλληλοαποδοχής και όχι με τη σκόπιμη καλλιεργούμενη με ιδιοτελείς σκοπούς (κυρίως από ακούοντες) στάση του “περιούσιου λαού” ή (σε άλλες περιπτώσεις) του δικαιούχου της κρατικής επιδοματικής πολιτικής και του υποκειμένου της υποτιμητικής για την ανθρώπινη ύπαρξη (όπως δυστυχώς υλοποιείται) φιλανθρωπίας.

2.3. Παρούσα κατάσταση και μελλοντικές τάσεις στην εκ-παίδευση των κωφών και βαρήκων στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Η ιστορία της εκπαίδευσης των παιδιών με κώφωση και βαρηκοΐα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μελετητή των θεμάτων της ιστορίας της γλώσσας, αλλά και γενικότερα για την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

Από την ίδρυση του πρώτου σχολείου για κωφά παιδιά από την Ελένη Παλατίδου κοντά στους Στύλους του Ολυμπίου Διός στην Αθήνα, το 1923, διαφάνηκαν οι επιδράσεις αντιλήψεων και απόψεων που επικρατούσαν στο εξωτερικό, κυρίως για τον “εγκλιματισμό” στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι από την πρώτη εφαρμογή της ιδιαίτερης εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκων στη χώρα μας, έχει εγκαθιδρυθεί και συνεχίζεται μια “πολεμική” ανάμεσα στις προσεγγίσεις της εκπαίδευσης με τη νοηματική ή την προφορικά εκφερόμενη γλώσσα και τις ενδιάμεσες τοποθετήσεις, που κατά καιρούς διατυπώθηκαν από ειδικούς και υποστηρίχθηκαν ή πολεμήθηκαν από τους γονείς και τα πρόσωπα με ακουστικές διαφορές ή ιδιαιτερότητες. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο διάλογος ανάμεσα στις ομάδες και τη φιλοσοφία που υποστηρίζουν βρίσκεται σημαντικά μακριά από αυτό που θα ονομάζαμε “παραγωγικός διάλογος”. Στις περισσότερες των περιπτώσεων η διαμάχη έχει τη βάση της σε φιλοσοφικές και ψυχολογικές αιτίες και σε άλλες τεκμηριωμένες ή όχι απόψεις προσώπων και μικρών ομάδων. Συνήθως δεν βασίζονται σε επαρκή επιστημονικά/ερευνητικά δεδομένα και υποστηρίζονται από τους θιασώτες τους με θέρμη “φονταμενταλιστική” εκεί που θά ’πρεπε να πρυτανεύει ο ήρεμος τεκμηριωμένος επιστημονικός λόγος και ο καλόπιστος διάλογος. Αντίθετα παρατηρείται το φαινόμενο κάθε πρόσωπο ή ομάδα να επιδιώκει την πλήρη και άνευ υποχωρήσεων επικράτησή της. Τα συμπτώματα αυτά μαζί με την υποαντιπροσώπηση της επιστημονικής έρευνας των θεσμικών οργάνων της πολιτείας, αλλά και των λιγοστών επιστημόνων που ειδικεύονται στην περιοχή δίνουν την αίσθηση μιας “δογματικής ιντελιγκέντσας” που μοιάζει να υποβαθμίζει την ουσία των αναγκών της κοινότητας των κωφών και τη θέση της μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Σε μια ελάχιστη ενημερωμένη για την κώφωση και την κουλτούρα των κωφών κοινότητα ακούοντων, τα πρόσωπα αυτά μοιάζει να ενδιαφέρονται περισσότερο για την προσωπική προβολή και την “κατά κράτος” επικράτησή τους έναντι των “άλλων” που πρεσβεύουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πλέον σημαντικοί, αυτή την περίοδο, έλληνες επιστήμονες στην περιοχή της κώφωσης δεν

παραπέμπουν βιβλιογραφικά στις εργασίες των “άλλων”, ούτε και ασχολούνται με τα επιχειρήσμάτα τους. Με μια πλοήγηση στην ελληνική αρθρογραφία και βιβλιογραφία μέσα από το Βιβλιογραφικό Δελτίο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τους ενημερωτικούς καταλόγους των κυριότερων εκδοτών διαπιστώνουμε ότι τα δημοσιεύματα για την περιοχή της εκπαίδευσης των κωφών είναι ελάχιστα! Η ανάγνωση μιας ευρείας γκάμας εργασιών στην ελληνική γλώσσα που είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε (δες: Βιβλιογραφία) μας έδωσε την εντύπωση ότι γίνονται προσπάθειες για την οικειοποίηση των συνδικαλιστικών οργάνων των κωφών (Ένωση Κωφών Ελλάδος - ΕΚΕ) και σε ακόμα πιο δυσάρεστες -επειδή φαντάζουν “ιδιοτελείς”- προσεγγίσεις προσώπων κατά τις περιόδους που βρίσκονται στο διοικητικό συμβούλιο της ΕΚΕ. Σε άλλη εργασία μας (Χαρούπιας, 1997), επισημαίνουμε για μια ακόμη φορά το πρόβλημα και καλούμε τους ειδικούς να συνενώσουν τις δυνάμεις τους για το καλό της επιστήμης και των προσώπων, αλλά μοιάζει μια παρόμοια παρότρυνση να απευθύνεται σε.. “ώτα μη ακουόντων” αν και όσοι προάγουν παρόμοιες θέσεις είναι ακούοντες!

2.3.1. Ο νέος νόμος 2817/2000 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Θετικές θεωρούμε τις προτάσεις που γίνονται από το νέο νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση 2817/2000 για την επέκταση της ειδικής αγωγής με τρίχρονη προσχολική εκπαίδευση και υπηρεσίες εκπαίδευσης των γονέων από την πρώτη διαπίστωση της διαφοράς. Για να γίνει, ωστόσο, πραγματικότητα ο νέος νόμος θα πρέπει:

(α) να σχεδιαστούν, να υλοποιηθούν και να αξιολογηθούν πιλοτικά προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών στο σπίτι με τους γονείς να παρακολουθούν και να μαθαίνουν,

(β) να υλοποιηθούν προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης και επιστημονικής και πρακτικής ενημέρωσης των γονέων και των σημαντικών άλλων του περιβάλλοντος των κωφών παιδιών (ακόμα και αν οι γονείς αυτοί είναι κωφοί),

(γ) να υπάρξει επίσης αποδοχή από την πολιτεία της ευθύνης της ιδιαίτερης εκπαίδευσης των παιδιών με διπλή διάγνωση (dually diagnosed), όπως για παράδειγμα τα τυφλοκωφά και τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (multiply handicapped), όπως τα τυφλοκωφά με σπαστικότητα,

(δ) να υπάρξει αποδοχή από την πολιτεία του δικαιώματος των παιδιών με βαρηκοΐα, να τους προσφέρεται κατάλληλη βοήθεια στο γενικό σχολείο, τη συνέχιση της έρευνας και την ενίσχυση των σχετικών πιλοτικών προγραμμάτων (Α.Π. Χαρούπιας, 2000α),

(στ) τέλος να υπάρξει προώθηση πιλοτικών εφαρμογών της προσέγγισης του παράλληλου τμήματος επιλεκτικής ενσμάτωσης ομάδας κωφών ή/και βαρήκων μαθητών στα γενικά σχολεία ή άλλες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν από ειδικούς. Ιδανική, κατά τη γνώμη μας, θα ήταν η κατάσταση στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών, αν η Πολιτεία εξασφάλιζε εναλλακτικά προγράμματα που θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στις προσωπικές ανάγκες και στις τοπικές συνθήκες, τα οποία θα ξεκινούσαν ενωρίς (με τη διαπίστωση της ακουστικής διαφοράς) και θα έδιναν το δικαίωμα στο πρόσωπο και την οικογένειά του να γνωρίσει και να δοκιμάσει εναλλακτικές λύσεις και προσεγγίσεις πριν αποφασίσει, ό-πως έχει δημοκρατικό δικαίωμα, ποια λύση ταιριάζει για το παιδί της. Η οικογένεια σε κάθε παρόμοια προσπάθεια θεωρούμε ότι θα ήταν απαραίτητο να έχει στη διάθεσή της “διά ζώσης” και γραπτή (προσεκτικά εκλαϊκευμένη όπου είναι ανάγκη) πληροφόρηση από ειδικούς.

2.3.2. Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης - ΣΕΠ στην Ελληνική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Εμπειρίες και πρώτα συμπεράσματα από μια πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας στην ενσωμάτωση παιδιού με βαρηκοΐα σε γενικό σχολείο

Ο νέος νόμος για την ανωνή και την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές

ανάγκες 2817/2000, ο οποίος ψηφίστηκε στις 14 Μαρτίου από τη Βουλή των Ελλήνων προσφέρει νέες δυνατότητες αναβάθμισης της ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών στο παιδί μέσα στο χώρο που ανήκει, στο γενικό σχολείο της γειτονιάς. Οι νέες, ωστόσο, ευκαιρίες και η δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων για τα ελληνικά δεδομένα προσεγγίσεων είναι δυνατό να απαξιωθούν ή και να ακυρωθούν από βεβιασμένες αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης, την ελλιπή έως και ανύπαρκτη τεκμηρίωση ανάλογων πιλοτικών προγραμμάτων, την έλλειψη προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης που να διασυνδέουν με επάρκεια τη θεωρία με την πράξη καθώς και την έλλειψη πρόσβασης σε μεθοδολογικές και άλλες οδηγίες και κατευθύνσεις ως προς τις ορθές πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθούνται κατά την υιοθέτηση των προσεγγίσεων αυτών από νέους και άπειρους εκπαιδευτικούς.

Τα πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα ένταξης και ενσωμάτωσης, εξαιτίας κυρίως των δυσκολιών που διαπιστώνονται κατά τη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δύσκολα επιλέγουν μεθοδολογίες προσέγγισης του υπαρκτού σχολείου με στόχο τη διαπίστωση και αντιμετώπιση των αδυναμιών του. Αποτέλεσμα: η διατύπωση προτάσεων για λύσεις που δεν υλοποιούνται με εφικτές παρεμβάσεις βελτίωσης της υπάρχουσας διοικητικής δομής και υποστήριξης της εκπαίδευσης, με εφικτή βελτίωση των οικονομικών δεδομένων και μέσων, με εφικτές βελτιώσεις της διαθέσιμης επιστημονικής γνώσης των ειδικών. Συνήθως υιοθετούν διερευνητικές προσεγγίσεις επιθυμητές, αλλά εξωπραγματικές, που προσομοιάζουν περισσότερο σε προσεγγίσεις in vitro, αφού δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν στο υπαρκτό σχολείο.

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 1999-2000 σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε ερευνητική μελέτη με θέμα τις δυνατότητες προσφοράς στο ελληνικό σύστημα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του “Συντονιστή Παιδαγωγού Ενσωμάτωσης-ΣΠΕ”. Από τα πρώτα συμπεράσματα της έρευνας δράσης στο 142ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών προέκυψαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, τα οποία και ανακοινώσαμε στο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής που έγινε στο Ρέθυμνο από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Για το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα ενημερώθηκαν με επιτόπια επίσκεψή τους στο 142ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, όπου λειτουργεί η καινοτόμος ομάδα Ισπανών και Βρετανών ειδικών, οι οποίοι διατύπωσαν ευμενή σχόλια για την περίπτωση και δήλωσαν ότι θα την αναφέρουν ως παράδειγμα “ορθής πρακτικής” στις αρχές της χώρας τους.

Ο ΣΠΕ θα μπορούσε να λύσει ένα σημαντικό αριθμό προβλημάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την προϋπόθεση ότι δεν θα υπάρξει σπουδή για γενίκευση του θεσμού σε κάθε σχολείο χωρίς την πρόνοια για τη δημιουργία και του ανάλογου συστήματος υποστήριξης (πληροφόρηση των θεσμών, ενημέρωση ή και μετεκπαίδευση - κατά περίπτωση - σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολείων, εξειδίκευση έμπειρων και μετεκπαιδευμένων στην ειδική αγωγή εκπαιδευτικών) για να εφαρμόσουν πιλοτικά την προτεινόμενη καινοτομία.

Η λειτουργία του ΣΠΕ θεωρούμε ότι έχει ανάγκη από τη λειτουργία ενός ηλεκτρονικού τόπου (site) στο διαδίκτυο που θα ειδικεύεται στην προσφορά ιδεών και συμβουλευτικής τόσο για τη μεθοδολογία όσο και για το διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό που απαιτείται. Η σημαντική αυτή πρόταση αντιμετώπισης αποτελεί μια απάντηση στις νέες ευθύνες που προκύπτουν για το εκπαιδευτικό μας σύστημα μετά και την ψήφιση του Ν. 2817/2000, στον οποίο προβλέπεται η ένταξη της πλειοψηφίας των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα ισότιμης συν-εκπαίδευσης υποστηρίζεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ με την εξασφάλιση πρόσθετου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης, μια νέα πρόταση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που επιλέξαμε να μελετήσουμε, ως ιδέα και πρακτική προέρχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της Μ. Βρετανίας. Είναι, ωστόσο, αποδεκτό ότι ακόμα και οι πλέον πρωτοποριακές ιδέες, ακόμα και οι πλέον αποδοτικές καινοτομίες δεν είναι δυνατό να “μεταφυτευθούν” αυτούσιες. Απαιτείται μελέτη και προσαρμογή στις τοπικές συνθήκες της χώρας μας γενικότερα, αλλά και στις τοπικές συνθήκες και τους περιορισμούς της περιφέρειας. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι η καινοτομία του ΣΠΕ θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο

μελέτης εκ μέρους των Ελληνικών Πανεπιστημίων, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα να είμαστε σε θέση να προτείνουμε μια πλήρως “εγκλιματισμένη” στην ελληνική εκπαιδευτική ιδιομορφία εκδοχή του θεσμού. Στην προσπάθεια αυτή θα χρειαστεί η συμπαράσταση της Πολιτείας, μέσα από εξειδικευμένη προσέγγιση και περιγραφή του θεσμού, νομοθετική κατοχύρωση, εξασφάλιση μεταπτυχιακών σπουδών ειδίκευσης στην καινοτομία και εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (των παιδαγωγικών/διδασκικών υλικών) και ικανοποιητικής οικονομικής επιχορήγησης κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού στα κατά τόπους σχολεία καθώς και εξασφάλιση συμβουλευτικής και ουσιαστικής επιστημονικής και ηθικής βοήθειας και συμπαράστασης για την υιοθέτηση της καινοτομίας. Οι λεπτομέρειες της μελέτης περιγράφονται σε άλλη μας εργασία.

Ο θεσμός του ΣΠΕ και μια σειρά άλλων καινοτόμων προσεγγίσεων θεωρούμε ότι μπορεί να βοηθήσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εγκαταλείψει τη γνωστή “προκρούστεια” λογική της προσαρμογής των αναγκών των μαθητών στις διαθέσιμες λύσεις και να προσφέρει αντισταθμιστική και ουσιαστικά δημοκρατική αγωγή και εκπαίδευση σε κάθε πρόσωπο με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Παραγωγή και χρήση διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

3.1 Η μέριμνα για τη δημιουργία του άριστου γλωσσολογικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας

Η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας που προτείνουμε είναι δεδομένο ότι αποτελεί μέρος της συνολικής γλωσσικής διδασκαλίας. Η συμπληρωματική σχέση της προς το υπόλοιπο πρόγραμμα καθρεφτίζεται στο γλωσσικό περιβάλλον που υιοθετεί. Τα γλωσσικά αντικείμενα διδάσκονται σε καταστάσεις που έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή του μαθητή (natural approach) με μια προσέγγιση με τη μορφή της δια-θεματικής διδασκαλίας (Χαρούπιας, 1995). Η σύνδεση με την καθημερινή ζωή (κοινωνική και σχολική) αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της παρέμβασης. Προκειμένου να ανταποκριθεί στο στόχο αυτό η προσέγγιση που προτείνουμε συνενώνει στοιχεία από το αναλυτικό πρόγραμμα (όπως συγκεκριμενοποιείται με τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ και τα σχολικά εγχειρίδια) και συμπληρωματικές προτάσεις άσκησης στα γλωσσικά φαινόμενα και προτάσεις γενίκευσης που να είναι περισσότερο προσιτές σε μαθητές με γλωσσικές αδυναμίες (που είναι και ο κύριος στόχος της πρότασής μας).

Σχετικά με η σημασία του γλωσσικού περιβάλλοντος, η Kathryn Meadow (1975) μέσα από τη στενή συνεργασία της με μια μικρή ομάδα κωφών παιδιών και τους γονείς τους, προκειμένου να μελετήσει την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και γλωσσολογική ανάπτυξή τους και την ανταπόκριση των γονέων τους στην αναπηρία της κώφωσης και με την εξασφάλιση εκπαιδευτικών και θεραπευτικών, επίσης, υπηρεσιών παρακολουθούσαν τη μικρή ομάδα και εξέλιξαν μια φιλοσοφία για τα αναγκαία συστατικά που αφορούν τη μέγιστη εξέλιξη των κωφών παιδιών. Η ομάδα θεωρεί ότι η θετική ανάπτυξη αυτών των παιδιών μπορεί να αποδοθεί στους ακόλουθους παράγοντες:

(i) Έκθεση σε διτροπική (bimodal) γλώσσα κατά τη διάρκεια των πρώιμων ετών, περίπου την ίδια χρονική περίοδο που τα ακούοντα παιδιά αποκτούν γλώσσα και στην περίοδο που πολλοί ψυχολογολόγοι και εξελικτικοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι είναι ο κρίσιμος χρόνος για τη μάθηση της γλώσσας.

(ii) Έκθεση στη νοηματική γλώσσα σε μια θετική ατμόσφαιρα που η διάθεση του γλωσσολογικού περιβάλλοντος ήταν η ελπίδα μάλλον παρά ο φόβος, η επιτυχία παρά η αποτυχία.

(iii) Συνεπής έκθεση σε ειλικρινά ταυτόχρονη διτροπική επικοινωνία. η οποία απορρέει από το

γεγονός ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι τους πρέπει να είναι οι ίδιοι καλοί γνώστες και ά-νετοι στη χρήση της διτροπικής επικοινωνίας.

(iv) Εξασφάλιση των καλύτερων ακοολογικών υπηρεσιών που είναι διαθέσιμες.

(v) Έκθεση στη γλωσσική μάθηση που υπάρχει ένα ελάχιστο αντίθεσης συγκριτικά με τον επικοινωνιακό τρόπο που χρησιμοποιείται. Αυτό σημαίνει ίδια επικοινωνία στο σπίτι και στο σχολείο, με τους γονείς, τα αδέρφια, τους δασκάλους, τους συντρόφους στα παιχνίδια και τους ξένους και ότι τα παιδιά τα ίδια μαθαίνουν να προσαρμόζουν τον τρόπο τους, ώστε να ταιριάζει στη συγκεκριμένη κατάσταση με τον καλύτερο τρόπο.

(vi) Συναισθηματική υποστήριξη των γονέων από ειδικούς του συστήματος υγείας και πρόνοιας και από εκπαιδευτικούς με ειδική εκπαίδευση και εμπειρία στην ανακούφιση μερικών από τα συναισθηματικά τραύματα που σχετίζονται με τις φυσικές αναπηρίες και τις διαγνώσεις τους γενικά και ειδικότερα της κώφωσης.

(vii) Απόκτηση γλώσσας με ένα φυσικό επικοινωνιακό, χαρούμενο τρόπο. Τα περισσότερα προσχολικά προγράμματα για κωφά παιδιά τονίζουν τη σημαντικότητά του να περιβάλλεται το παιδί από φυσικές καταστάσεις γλώσσας και να χρησιμοποιεί κάθε γεγονός και κατάσταση για τις εν δυνάμει ευκαιρίες μάθησης της γλώσσας.

4. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με κώφωση - Η χρήση του λογισμικού

4.1. Γραπτή γλώσσα και δίγλωσση εκπαίδευση

Η ακουστική διαφορά των κωφών προσδιορίζει την τροπικότητα της επικοινωνίας τους και τους προσανατολίζει προς τη νοηματική γλώσσα, μια γλώσσα με βάση οπτικοκινητική, με διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες και διαφορετικό συντακτικό. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι παρά την διαφορετικότητά τους οι δύο γλώσσες (η νοηματική και η φθογογλώσσα) είναι αμοιβαία μεταφράσιμες. Είναι ακόμη δια-πιστωμένο πως το πρόσωπο με κώφωση είναι σε θέση να κατακτήσει τη φθογογλώσσα και μάλιστα με αξιοθαύμαστη επάρκεια. Η σχετική δυσκολία στην εκμάθηση της φθογογλώσσας από τους κωφούς μπορεί να ανιμετωπιστεί με τη βοήθεια της νοηματικής γλώσσας και με συστηματική και ενσυνείδητη εκπαίδευση από ειδικούς σε ένα γλωσσικό περιβάλλον που και οι δύο γλώσσες να απολαμβάνουν τα αγαθά της ισότιμης αντιμετώπισης και της αλληλοαποδοχής στις γλώσσες και τα πρόσωπα. Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή θεωρούμε ότι μπορεί να διαδραματίσει ο μεταφραστής νοηματικής γλώσσας σε συνεργασία με το δάσκαλο της ελληνικής γλώσσα ως ΓΛ2.

Η φθογογλώσσα είναι μια γλώσσα ακουόμενη/εκφωνούμενη και μεταγράφεται σε γραπτά σημεία ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη γραπτή έκφραση και επικοινωνία. Η γραπτή μορφή της φθογογλώσσας διδάσκεται στους μαθητές με την είσοδό τους στην τυπική σχολική εκπαίδευση (γύρω στα 6 έτη), ενώ η προετοιμασία ξεκινά ενωρίτερα στην προσχολική αγωγή. Το κωφό παιδί εισάγεται στη γραπτή γλώσσα σχετικά αργά, δεν τη διδάσκεται με ένα τρόπο επικοινωνιακό, αλλά μέσα από γραπτές γλωσσικές ασκήσεις, μαθήματα λεξιλογίου και μέσα από ρητούς κανόνες. Εξαιτίας της παρεμβολής της νοηματικής γλώσσας, που έχει διαφορετική γραμματική και δομές, παρατηρούνται σημαντικά λάθη στην φθογογλώσσα (στην γραπτή της μορφή) και η επίδοσή τους μετριέται από τα ειδικά τεστ ιδιαίτερα χαμηλά από εκείνη των ακουόντων¹³. Η οπτική φύση της γραπτής γλώσσας είναι ένα από τα θετικά σημεία για το παιδί με κώφωση, υποβαθμίζεται όμως εξαιτίας της αδυναμίας του προσώπου να επωφεληθεί από τη χρήση της σε κοινωνικό πλαίσιο. Η γραπτή γλώσσα για το παιδί με κώφωση ακολουθεί τη νοηματική και προηγείται της προφορικής (Conrad, 1979, Quigley & Kretchmer, 1982).

Για την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας στα πρόσωπα με κώφωση θεωρούμε ότι είναι εξαιρετικά υποβοηθητική και προτείνεται η χρήση λογισμικού που να προσφέρει παρακίνηση (motivation). Θα επισημάνουμε ότι σε περίπτωση χρήσης ηλεκτρονικού δ/π υλικού δεν θα

πρέπει να μας απασχολεί μόνο το μέσο της μεταβίβασης της γνώσης αλλά και η έκταση της συμμετοχικής παρέμβασης του μαθητή/δασκάλου πάνω στο μέσο, η πολυπλοκότητα της διάδρασης (interaction), οι προϋποθέσεις αμφισβήτησης του μέσου ως παράγοντες παρακίνησης. Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί σοβαρό ηλεκτρονικό δ/π υλικό. Ιδιαίτερα κατάλληλο θεωρούμε το ηλεκτρονικό δ/π υλικό που αναπτύσσεται μέσα σε διδακτικά/μαθησιακά περιβάλλοντα της ισχυρής γλώσσας προγραμματισμού LOGO, μιας “γλώσσας” με ψυχοπαιδαγωγική προστιθέμενη αξία που συνεχώς βελτιώνεται [Georgadis et al. (eds), 1993].

Μια ακόμη σημαντική εξέλιξη, που θεωρούμε ότι θα είναι εξαιρετικά υποβοηθητική για την επικοινωνία κωφών με κωφούς και κωφών με ακούοντες, είναι και η επικοινωνία μέσω ιντερνετικών παροχών. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται μόνο στη γραπτή γλώσσα και κατά συνέπεια απελευθερώνει το πρόσωπο με κώφωση και του δίνει τη δυνατότητα να αναδείξει όλες τις ικανότητές του.

Σημαντική για τη γραπτή επικοινωνία των προσώπων με κώφωση είναι και η τεχνολογία της αποστολής και λήψης γραπτών μηνυμάτων που έχει εισαχθεί με την διάδοση της κινητής τηλεφωνίας.

4.2. Προμήθεια, παραγωγή και χρήση διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη γλωσσική κοινότητα των κωφών και βαρηκώων

Όσοι υπηρετούν τη μαχόμενη ειδική αγωγή και εκπαίδευση γνωρίζουν την ανυπαρξία διαθέσιμων ενεργών μηχανισμών εύρεσης, συγκέντρωσης, αξιολόγησης και παραγωγής διδακτικού και παιδαγωγικού (δ/π) υλικού που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί και το άλλο υποστηρικτικό προσωπικό τα τελευταία 60 χρόνια (από την ίδρυση δηλ. και λειτουργία του ΠΕΣΑ Καισαριανής) στη σχολική εκπαίδευση των προσώπων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί, από στοιχεία που συλλέξαμε με προσωπική επικοινωνία με ένα σημαντικό δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά τις επισκέψεις μας στα ειδικά σχολεία, τα τμήματα ένταξης και τα προγράμματα συνεκπαίδευσης που λειτουργούν στην περιφέρεια της 1ης Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής, όπου υπηρετώ ως σχολικός σύμβουλος Ε.Α., στην ουσία κάνουν περιορισμένη έρευνα αγοράς (και αυτό είναι προφανές ότι ισχύει για τα μεγάλα αστικά κέντρα όπου υπάρχει η δυνατότητα), κρίνουν, προμηθεύονται και χρησιμοποιούν το δ/π υλικό του με κριτήρια:

(α) Οικονομικά (πόσο κοστίζουν και αν είναι σε θέση να τα προμηθευτούν τα σχολεία που υπηρετούν οι ίδιοι).

(β) Πληροφόρησης (αν γνωρίζουν ή αν διαπιστώνουν από προσωπική εμπειρία ότι υπάρχουν στην αγορά).

(γ) Σχέσης με τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος που προγραμματίζουν να διδάξουν ή διδάσκουν.

Είναι γνωστό ότι δεν υπάρχει Κέντρο Έρευνας για τη σχεδίαση, παραγωγή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού, της υποστηρικτικής τεχνολογίας και των καινοτομιών. Σε άλλη εργασία μας προτείνουμε την ίδρυση “Κέντρου Τεκμηρίωσης Ειδικής Αγωγής” και “Ινστιτούτου Υποστηρικτικής Τεχνολογίας Βοηθημάτων Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης”, “Διαρκή Έκθεση Τεχνολογικών Βοηθημάτων” και επέκταση του επιτυχημένου θεσμού των “Παιγνιοθηκών για παιδιά και νέους με ειδικές ανάγκες” (Χαρούπιας, Α.Π., 1997). Οι προτάσεις αυτές, αν και αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων και των υποστηρικτικών θεσμών και υπηρεσιών, θεωρούμε ότι είναι δυνατό να αναβαθμίσουν σημαντικά και την επιστημονική προσφορά τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των υπηρεσιών αποκατάστασης.

Η προμήθεια ή παραγωγή δ/π υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ΓΛ2 σε κωφά παιδιά

αναπτύσσει ένα πρόσθετο ενδιαφέρον στη διαβάθμιση της γνώσης και την παρακίνηση του μαθητή ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο και τις δεξιότητές του.

Για την προμήθεια ή παραγωγή δ/π υλικού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τα γλωσσικά φαινόμενα τα οποία θα κληθούν να υποστηρίξουν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη:

Ο βαθμός δυσκολίας των γλωσσικών φαινομένων να αποτελεί ένα από τα κεντρικά θέματα της προσέγγισής μας. Η προσέγγιση που ακολουθείται να έχει τη μορφή δικτύωσης. Κάθε γλωσσικό φαινόμενο να εξετάζεται ανεξάρτητα και όταν προχωρήσει η κατανόησή του, διασυνδέεται με άλλα γλωσσικά φαινόμενα με κριτήριο την ατομική επίδοση του μαθητή, αλλά και την πιθανότητα χρήσης του στη ζωή με την μορφή στην ο-ποία θα διδαχθεί.

Η παρακίνηση του μαθητή είναι αντικείμενο μελέτης και μπορεί να συντελείται με τις εξής στρατηγικές:

α) Η γνώση ως παράγων παρακίνησης

Στο στάδιο της συνεργατικής προσέγγισης των γλωσσικών φαινομένων ο μαθητής (-τρια) κατανοεί ότι ο αποτελεσματικός έλεγχος των δυσκολιών στη γλώσσα διευκολύνει την γλωσσική επικοινωνία με τον/τους συνεργάτη/(-τες) του. Η μεταφορά - γενίκευση της γλωσσικής ικανότητας στη καθημερινή ζωή τον βοηθάει στην βελτίωση του αυτοσυνασθήματός του.

Σε όσες ασκήσεις είναι δυνατή η άμεση διόρθωση και υπόδειξη της σωστής άποψης με παράλληλη αιτιολόγησή της, παραδείγματα και σχετική επαναληπτική άσκηση σε ανάλογες ασκήσεις επιτυγχάνουμε θετική ενίσχυση του μαθητή.

β) Η κοινωνική επιβράβευση μέσα από το πρόγραμμα

Σε περίπτωση που το δ/π υλικό είναι ηλεκτρονικό, θα πρέπει να προβλέπει οπτικό (αλλά και ηχητικό) σήμα που σημαίνει επιτυχία του στόχου που τέθηκε στην έναρξη της εργασίας. Το ηχητικό και δευτερευόντως το οπτικό σήμα γίνεται αντιληπτό (σε περιπτώσεις συνεκπαίδευσης) και από την τάξη και αποτελεί παράγοντα κοινωνικής ενίσχυσης του μαθητή.

Μια σημαντική επιβράβευση μέσα από κοινωνική ενίσχυση μπορεί να αποτελέσει η παρουσίαση των τριών καλύτερων στην επίδοση μαθητών κάθε ομάδας (ή ανάλογα με τους στόχους της επιβράβευσης της ομάδας) σε ειδικό πλαίσιο σε έντονα προβεβλημένη οθόνη στην αρχή κάθε εργασίας. Με την κατάλληλη αλλαγή της σύνθεσης και των επιμέρους στόχων της κάθε ομάδας ο διδάσκων δίνει την ευκαιρία διάκρισης σε όλα τα παιδιά της τάξης.

γ) Η κοινωνική επιβράβευση από το διδάσκοντα

Η ηλεκτρονική εκδοχή του δ/π υλικού δίνει την ευχέρεια στο διδάσκοντα να αξιολογεί την εργασία του μαθητή και αφήνει σχόλια και προτροπικές/επαινετικές φράσεις που θα διαβάσει ο μαθητής με την έναρξη της εργασίας του την επόμενη μέρα. Η ομαδοποίηση των λαθών της ομάδας αποτελεί μια σημαντική και ιδιαίτερα παραγωγική εναλλακτική πρόταση.

Ακόμη μια διαδικασία τόσο απαιτητική δεν μπορεί να αγνοεί βασικές παιδαγωγικές αρχές και παιδαγωγικά αξιώματα, όπως:

α) Το παιγνίδι συντελεί στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας, θεωρείται και είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού όπως ακριβώς το φαγητό, η ένδυση, η προσφορά της γονικής φροντίδας, το αίσθημα της ασφάλειας.

β) Κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα και για το λόγο αυτό θα πρέπει να γνωρίζουμε τις ιδιαιτερότητές του. Το δ/π υλικό θα πρέπει να αντιστοιχίζεται με τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του μαθητή στα πλαίσια της ομάδας. Καλό θα ήταν αν το δ/π υλικό μπορούσε να προσωποποιηθεί και να συσχετισθεί άμεσα με το παιδί και την ομάδα.

Με βάση τις σκέψεις αυτές, θα μπορούσαμε να κωδικοποιήσουμε υπό μορφή δηλώσεων τους κυριότερους κανόνες χρήσης δ/π υλικού για παιδιά με κώφωση και βαρηκοΐα - όπως και για άλλα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία - ως εξής:

- Προσωποποίηση του υλικού.

- Έμφαση στην επικοινωνία.
- Έμφαση στη δίγλωσση εκπαίδευση.
- Εμφανείς δεσμοί με το curriculum.
- Εξελικτική διευθέτηση του δ/π υλικού.
- Ενσωμάτωση στο υλικό και της αξιολόγησής του στα πλαίσια της διδακτικής παιδαγωγικής διεργασίας.
- Διαφοροποίηση της χρονολογικής ηλικίας από τη γνωσιακή ωριμότητα και την εμπειρία.
- Το δ/π υλικό δεν αποτελεί πανάκεια. Αναγνωρίζεται η ανάγκη για επινοημένες δραστηριότητες και για την εκμετάλλευση των ευκαιριών ζωής σε πραγματικές καταστάσεις στο σχολείο (σε όποια έκταση αυτό είναι πιθανό να γίνει).
- Η κατανόηση προηγείται της έκφρασης, η ερώτηση της απάντησης.
- Οι ερωτήσεις μπορεί να γίνονται με τη νοηματική γλώσσα ή με μη λεκτικό εκφραστικό τύπο. Αποδεκτή θεωρείται ακόμη και η εξεικόνιση της απορίας στο βλέμμα του παιδιού.
- Οι εικόνες θα πρέπει να αφορούν εμπειρίες των παιδιών

Μαζί με τους κανόνες που αναφέρονται στη χρήση του δ/π υλικού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαχειρίζεται την παραγωγή αυτοσχέδιου δ/π υλικού. Σε άλλη μας εργασία περιγράφουμε τη διαδικασία παραγωγής του αυτοσχέδιου διδακτικού και παιδαγωγικού (δ/π) υλικού (Χαρούπιας, 2000, υπό δημοσίευση) ενώ σε παλαιότερη εργασία μας παραθέτουμε ένα μοντέλο σχεδιασμού και ανάπτυξης ηλεκτρονικού δ/π υλικού για παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες επικοινωνίας²⁴.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Quigley, St., Peter, P.V., (1989), "English language development", in: Wang, M. C., Reynolds, M., Walberg, H. (eds), *Handbook of special education research and practice, "Low incidence conditions"*, Oxford, Pergamon Press, σ. 3
2. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠ.Ε.Π.Θ, (1999), πακέτο 1, σ. 19.
3. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠ.Ε.Π.Θ, ό.π., σ.19.
4. Moores, D. (1976), "A review of education of the deaf", Lester, M., Sabatino, D. (eds), *The third review of special education*, New York, Crune & Stratton, σ. 21.
5. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠ.Ε.Π.Θ, ό.π., σ. 27.
6. Perecman, E. (1989), "Language processing in the bilingual: evidence from language mixing", in: Hyltenstam, K., Obler L. (eds), *Bilingualism across the lifespan*, Cambridge University Press, σσ. 241-242.
7. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠ.Ε.Π.Θ, ό.π., σ. 15.
8. Moores, D. (1976), "A review of education of the deaf", Mann, L., Sabatino, D. (eds), *The third review of special education*, New York, Crune & Stratton, σ. 19.
9. Τοκατλίδου, Β. (1999), *Εισαγωγή στη διδασκαλία των γλωσσών*, σ. 10.
10. Ο Ε. Πετρούνιας (1984, 1993, σ.27) αναφέρει χαρακτηριστικά: "Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να ζητάνε από έναν τυχαίο ομιλητή μιας γλώσσας να τη διδάξει σε ξένους, με το σκεπτικό ότι αφού πρόκειται για μητρική του γλώσσα, θα μπορεί να γίνει δάσκαλος σ' αυτή. Ένας τέτοιος συλλογισμός μοιάζει με την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να διδάξουν ψυχολογία, αφού όλοι έχουν συναισθήματα. Στην καλύτερη περίπτωση τα αποτελέσματα είναι φτωχικά, και ζημιωμένος βγαίνει ο σπουδαστής. Χωρίς εξάσκηση στη γραμματική ανάλυση, και γενικότερα στη μεθοδολογία της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, δεν είναι δυνατό να διδάξει κανείς μια γλώσσα με αποτελεσματικότητα, όσο καλά κι αν την ξέρει."
11. ΕΠΕΑΕΚ - ΥΠ.Ε.Π.Θ, ό.π., σ. 18.

12. Quigley, St., P. Peter V., ό.π., σ.18.

13. Charrow, V. (1981), "The written English of deaf adolescents", Marcia Farr Whiteman (ed.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication*, Hildale, USA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 184.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Charoupias, A. P. (1985), *Speech and deaf child*, Unpublished paper submitted to the New York University, School of Education, Health, Nursing and Arts Professions, Schedules in Edinburgh.

Charrow, V. (1981), "The written english of deaf adolescents" Marcia Farr Whiteman (ed.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication*, Hildale, USA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Georgiadis, P., Gyftodimos, G., Kotsanis, Y., Kynigos, C. (eds) (1993), "Logo-like learning environments: reflections & prospects", *Proceedings of the fourth european logo conference*, University of Athens, Department of Informatics, Athens, Greece, Doukas School.

Quigley, St., P. Peter V. (1989), "English Language Development", in: Wang, M. C., Reynolds, M., Walberg, H. (eds), *Handbook of special education research and practice, "Low incidence conditions"*, Oxford, Pergamon Press.

Ιακωβίδης, Α. (1989), "Πρόγραμμα ομιλίας - λογοθεραπείας της Σχολής Κωφών Κύπρου", *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, τ. 43-45, Θεσσαλονίκη.

Καλαντζής, Κ. (1984), "Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα: γενική κριτική θεώρηση – επισημάνσεις – νέοι προσανατολισμοί", στην: *Τριήμερη ενημερωτική συνάντηση για το νοητικά καθυστερημένο παιδί*, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου.

Lambropoulou, V., Pandeliadou, S. (1997), "Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers - attitudes towards people with disabilities and inclusion", *American Annals of the Deaf*, vol. 142, n.1.

Ling, D. (1976), *Speech and the hearing impaired child: theory and practice*, the Alexander Bell Association for the Deaf, Inc., Washington, D.C.

Meadow, K. P. (1975), "Μια εξελικτική προοπτική στη χρήση της επικοινωνίας με χρήση των χεριών για τα κωφά παιδιά", στο: *Methods of communication currently used in the education of the deaf children*, Papers given at the Garnett College, Roehampton, London, Royal National Institute for the Deaf.

Moore, D. (1976), "A review of education of the deaf", Mann, L., Sabatino, D. (eds), *The third review of special education*, New York, Crune & Straton.

Μαραβελιά, Α., Χαρουπιάς, Α. (2000), "Πρόγραμμα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης γλώσσας και επικοινωνίας κωφών παιδιών", στο: Πανερωπαϊκό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο, 12, 13 και 14 Μαΐου.

Meadow, K. P. (1980), *Deafness and child development*, Edward Arnold Ltd., Great Britain.

Moore, D. F. (1982, 1978), *Educating the Deaf*, Houghton, Boston, Mifflin Company.

Moore, D. F. (1984), "A review of education of the deaf", στο: Hall, D. M. B., *The child with a handicap*, London, Blackwell.

Myklebust, H. R. (1964), *The psychology of deafness*, New York, Crune & Straton.

Ξηρομεριτη, Α. (1997), *Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές- ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*, Διδακτικά Βιβλία εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.

Perecman, E. (1989), "Language processing in the bilingual: evidence from language mixing", in: Hyltenstam, K., Obler L. (eds), *Bilingualism across the lifespan* Cambridge University Press.

Παπασπύρου, Χ. (1998), *Κινηματική γλώσσα και καθολική γλωσσική θεωρία-συγκριτική γενετική - μετασχηματιστική ερμηνεία κινηματικής γλώσσας και φθογογλώσσας και δόμηση ενός συστήματος κινηματικής γραφής*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πετρονιάσ, Ε. (1984, 1993), *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση, Μέρος Α': Θεωρία*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1996), "Νομοθετικές τάσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα", στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: τάσεις και αλλαγές*, Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.

Σαββίδησ, Γ. (1989), "Αναλυτικό πρόγραμμα γλώσσας της Σχολής Κωφών της Κύπρου - Παρελθόν, παρόν και προοπτικές", *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, τ. 31-32, Θεσσαλονίκη.

Τριανταφυλλίδησ, Γ. (1984), "Η αγωγή για κωφάλαλους", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 19, Αθήνα.

Φραγκουλη, Α., Αξιώτησ, Σ. (επιμ.) (1994), *Βαρηκοΐα - κώφωση στην παιδική και εφηβική ηλικία*, Ελληνικά Γράμματα.

Χαρουπιάσ, Α. Π. (1993), *Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ομιλίας με τη χρήση του συστήματος Blissymbolics και την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και Τμήμα Πληροφορικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.

Χαρουπιάσ, Α. Π. (1995, 1997), "Προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης", Διδακτικές σημειώσεις στο μάθημα *Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε., Αθήνα.

Χαρουπιάσ, Α. Π. (1997), "Η παιδαγωγική χρήση των συλλογών αντικειμένων στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού", *Ανοικτό Σχολείο*, τ. Μαΐου-Ιουνίου.

Χαρουπιάσ, Α. Π. (1999), "Οι πινακίδες επίδειξης ως παράγοντας υποστηρικτικός της μάθησης των προσώπων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης", *Ανοικτό Σχολείο*, τ. 73.

Χαρουπιάσ, Α.Π. (2000), "Ο συντονιστής παιδαγωγός ενσωμάτωσης", στο: Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο, 12, 13 και 14 Μαΐου.

Χαρουπιάσ, Α.Π. (2000), *Παραγωγή διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού για πρόσωπα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες* (υπό δημοσίευση).

Χριστοφορου, Μ. Γ. (1989), "Γνωστική και ηθική σκέψη στα κωφά παιδιά", *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, τ. 31-32, Θεσσαλονίκη.

Wiles, J., Bondi, J. (1987), *Curriculum development. A guide to practice*, Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company, A Bell & Howel Information Company.

Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., Howarth, J. (1986), *Teaching and talking with deaf children*, John Wiley and Sons.

Whiteman, M. F., Frederiksen, C. H., Dominic, J. F. (eds) (1981), "Writing: the nature, development, and teaching of written communication", vol.1: *Variation in writing and linguistic - cultural differences*, vol.2: *Writing process, development and communication*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Ltd. Hillsdale.