

NO: 15490  
MOE: 15359.

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

Πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης  
για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων  
σε Τυφλοκωπά παιδιά σχολικής ηλικίας

Πέτρου Ορφανού

Διδακτορική Διατριβή

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Νεοκλής Σαρρής, Καθηγητής Παντείου  
Γεώργιος Δράκος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.  
Αννα Λυδάκη, Επ.Καθηγήτρια Παντείου

Αθήνα 2006



**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**Πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης  
για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων  
σε Τυφλοκωφά παιδιά σχολικής ηλικίας**

**Πέτρου Ορφανού**



**Διδακτορική Διατριβή**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

**Νεοκλής Σαρρής,  
Γεώργιος Δράκος,  
Ανα Λυδάκη,**

**Καθηγητής Παντείου  
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.  
Επ. Καθηγήτρια Παντείου**

**Αθήνα 2006**



## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	ix
Ευχαριστίες .....	xi
Εννοιολογικές διασαφηνίσεις .....	xiv
Γλωσσάρι .....	xvi
Συνοπτομογραφίες .....	xvii
Εισαγωγή.....	1

## ΜΕΡΟΣ Α' (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ)

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγικά. Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής .....	5
1.1. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες .....	7
1.2. Η κατανόηση των δυσκολιών ενός τυφλοκωφού μωρού. Ο ρόλος των χεριών.....	9
1.2.1. Το κωφό παιδί.....	9
1.2.2. Το τυφλό παιδί.....	11
1.2.3. Το τυφλοκωφό παιδί .....	13
1.3. Ποιοι είναι οι τυφλοκωφοί;.....	15
1.3.1. Η μοναδικότητα της τυφλοκώφωσης .....	15
1.3.2. Ορισμός της Τυφλοκώφωσης.....	16
1.3.3. Συχνότητα εμφάνισης.....	18
1.4. Οι τέσσερις κατηγορίες των Τυφλοκωφών ατόμων.....	21
1.4.1. Άτομα εκ γενετής τυφλοκωφά.....	22
1.4.2. Άτομα εκ γενετής κωφά τα οποία έχασαν την όραση τους αργότερα .....	24
1.4.3. Άτομα εκ γενετής τυφλά τα οποία έχασαν την ακοή τους μετά την ενηλικίωση. ....	26
1.4.4. Άτομα τα οποία έχασαν την όραση και ακοή μετά την ενηλικίωση. ....	26
1.5. Χαρακτηριστικά και ανάγκες του τυφλοκωφού .....	27
1.5.1. Χαρακτηριστικά του εκ γενετής τυφλοκωφού .....	27
1.5.2. Χαρακτηριστικά του εκ γενετής κωφού ο οποίος έχασε την όραση του αργότερα.....	29
1.5.3. Επιπρόσθετες ανικανότητες των Τυφλοκωφών ατόμων .....	30
1.5.3.1. Κινητικές ανικανότητες .....	30
1.5.3.2. Διανοητικές ανικανότητες .....	31
1.5.3.3. Νευρολογικές ανικανότητες .....	32
1.6. Ιστορική αναδρομή της τυφλοκώφωσης.....	32
1.6.1. Η τυφλοκώφωση ανά τον κόσμο .....	32
1.6.2. Η τυφλοκώφωση στην Ελλάδα .....	34
1.7. Αίτια – σύνδρομα .....	36
1.7.1. Η ερυθρά.....	36
1.7.2. Το σύνδρομο Usher .....	38
1.7.2.1. Μελαγχρωστική αμφιβλυστροειδοπάθεια και συνέπειες στην όραση.....	40
1.7.2.2. Έγκαιρη διάγνωση του Usher – διαγνωστικά τεστ.....	41

1.7.3. Άλλα αίτια – σύνδρομα.....	42
-----------------------------------	----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **Οικογένεια και τυφλοκωφό παιδί**

2.1. Εισαγωγή.....	44
2.2. Οικογένεια και τυφλοκωφό παιδί.....	46
2.3. Οικογενειακό περιβάλλον και μάθηση.....	47
2.3.1. Η χρήση των αντικειμένων στο σπίτι.....	47
2.3.2. Η φιλία στο οικογενειακό περιβάλλον.....	48
2.3.3. Βοηθώντας στη συμπλήρωση του βιβλίου υπενθύμισης.....	48
2.3.4. Ανάγκη για φυσικές συζητήσεις στην οικογένεια.....	49
2.3.5. Ανεξαρτησία στο σπίτι.....	50
2.3.6. Οι αλληλουχίες πρόβλεψης.....	51
2.3.7. Η οικογένεια και η σχέση της με την εκπαιδευτική ομάδα.....	52
2.4. Προκαταλήψεις και κοινωνική απομόνωση.....	52
2.5. Η θέση των γονέων.....	54
2.5.1. Τα επικοινωνιακά δικαιώματα των τυφλοκωφών.....	54
2.5.2. Κοινωνία και άτομα με αναπηρία.....	55
2.5.3. Η επαφή με τους γονείς – συγγενείς.....	56
2.5.4. Σωστή συνεργασία για την «ανακάλυψη».....	57
2.5.5. Ένα μοντέλο συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτών στο σχολείο του Larnay.....	57
2.5.6. Τα συναισθήματα των γονέων.....	58
2.5.7. Ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς.....	60
2.5.8. Έγκαιρη παρέμβαση.....	60
2.5.9. Σχέσεις της οικογένειας με τους ειδικούς.....	61
2.5.10. Οι ανάγκες των γονέων.....	62
2.5.11. Επιρροή στην οικογένεια.....	64
2.6. Η εκτίμηση της οικογένειας για τα τυφλοκωφά παιδιά.....	66
2.6.1. Ο σκοπός της συμμετοχής της οικογένειας στην οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.....	66
2.6.2. Ο ρόλος των γονέων στην ψυχολογική εκτίμηση των τυφλοκωφών παιδιών τους.....	66
2.6.3. Το μεγαλύτερο πρόβλημα της οικογένειας.....	67
2.6.4. Πώς είναι να έχεις στην οικογένειά σου ένα τυφλοκωφό παιδί.....	67
2.6.5. Ζητήματα που θέτουν οι γονείς.....	69
2.6.6. Ο σεβασμός των άλλων και της κοινότητας προς τα παιδιά με Τυφλοκώφωση.....	69
2.6.7. Αισιόδοξες σκέψεις από μια μητέρα.....	70
2.6.8. Η ένταξη του τυφλοκωφού παιδιού στην οικογένεια.....	71
2.7. Τα αδέρφια των τυφλοκωφών παιδιών.....	72
2.8. Ο ρόλος των γονέων, διαζύγια.....	73
2.8.1. Οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη.....	74
2.8.2. Σύλλογοι – ομάδες οικογενειακής υποστήριξης.....	75
2.8.2.1. Το DbI (DeafBlind International).....	75
2.8.2.2. Το προτεινόμενο «σπίτι οικογενειακής υποστήριξης».....	77
2.8.2.3. Εθνική κοινότητα οικογένειας για τυφλοκωφά.....	77
2.8.2.4. Σύλλογος «Αμυμώνη» και «επικοινωνία».....	78
2.8.2.5. «Το ηλιοτρόπιο».....	79

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών

3.1. Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα .....	80
3.1.1. Η Laura Bridgman και η Helen Keller στο Σχολείο Perkins.....	81
3.1.2. Η Marie Heurtin στο Ινστιτούτο του Larnay.....	83
3.1.3. Η γλώσσα ως το μοναδικό μέσο επικοινωνίας.....	83
3.2. Οι μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών .....	84
3.2.1. Η σχολή κωφών Sint-Michiëlgestel.....	85
3.2.2. Αξιοσημείωτα βήματα στις Ηνωμένες Πολιτείες μετά το 1962.....	87
3.2.3. Νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές για τα Τυφλοκωφά άτομα .....	90
3.3. Η εκπαίδευση τυφλοκωφών στην Ελλάδα.....	91
3.3.1. Αξιοσημείωτα βήματα στην Ελλάδα μετά το 1992.....	92
3.4. Θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης των τυφλοκωφών ατόμων.....	93
3.4.1. Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών και τα εξατομικευμένα προγράμματα.....	93
3.4.2. Η ανάπτυξη της διάνοησης στο παιδί σύμφωνα με τον Piaget.....	94
3.4.2.1. Συσχέτιση των θεωριών Piaget και Van Dijk.....	96
3.4.2.2. Σχέση της θεωρίας του Piaget με τη διανοητική υστέρηση του εκ γενετούς τυφλοκωφού παιδιού .....	98
3.4.3. Η θεωρία της Angela Wilson.....	99
3.4.4. Η θεωρία του Alexei Leontiev .....	100
3.4.5. Η θεωρία του Warren .....	103
3.4.6. Οι θεωρίες Bowlby και Ainsworth .....	104
3.5. Σύνδεση θεωριών και εκπαιδευτικών αναγκών με στόχο την επικοινωνία .....	105
3.5.1. Συμπερασματικά .....	110
3.6. Ο μιμητισμός και η ανάπτυξη επικοινωνίας .....	111
3.6.1. Συνεργική κίνηση, εκμάθηση και επικοινωνία .....	113
3.7. Γλώσσα και επικοινωνία .....	114
3.8. Το παιχνίδι ως βάση της εκπαίδευσης .....	117
3.8.1. Η συμβολή του παιχνιδιού.....	120
3.8.2. Κοινωνικά παιχνίδια συναναστροφής .....	121
3.8.3. Η περιπλοκότητα και τα είδη κοινωνικών παιχνιδιών.....	122

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

<b>Επικοινωνία και τυφλοκωφός μαθητής.....</b>	<b>124</b>
4.1. Τι είναι επικοινωνία; .....	125
4.1.1. Η εκφραστική επικοινωνία .....	126
4.1.2. Λαμβάνουσα επικοινωνία.....	128
4.2. Οι τύποι της επικοινωνίας.....	129
4.3. Η γλώσσα του σώματος .....	131
4.4. Σύμβολα αντικείμενα – υφές - εικόνες για επικοινωνία .....	132
4.4.1. Αντικείμενα αναφοράς .....	135
4.4.2. Τα αντικείμενα αναφοράς από την Keith Park .....	136
4.4.3. Ημερολόγια και πίνακες επιλογής.....	137
4.4.3.1. Τα πικτογράμματα .....	139
4.4.3.2. Τα βασικά πικτογράμματα .....	140

4.4.4. Τα «ράφια πρόβλεψης», το «καλάθι τελειώματος» και το «βιβλίο αναφοράς».....	140
4.5. Οι χειρονομίες.....	142
4.6. Η απτική νοηματική.....	143
4.6.1. Διδάσκοντας απτική νοηματική.....	144
4.7. Η έννοια επικοινωνία ως σύνδεσμος.....	146
4.8. Εμπόδια στην επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά.....	149
4.8.1. Εμπόδια για τους εκπαιδευτές.....	151
4.9. Οδοί επικοινωνίας.....	153
4.10. Ανάπτυξη αρχικής επικοινωνίας.....	156
4.10.1. Οδηγίες για επικοινωνία.....	158
4.11. Η λειτουργία είναι ο σκοπός της επικοινωνίας.....	159
4.11.1. Σύμβολο και επικοινωνιακός σκοπός.....	160
4.12. Ανάπτυξη αναπαραστάσεων.....	161
4.13. Η επικοινωνία και η ανάπτυξη της φιλίας.....	162
4.14. Επικοινωνία και πειθαρχία.....	163
4.15. Διανόηση και επικοινωνία.....	164
4.16. Αναγκαίες αλληλεπιδράσεις για αμοιβαία επικοινωνία.....	164
4.17. Η ροή και η διαπραγμάτευση στην επικοινωνία.....	166
4.18. Η «συζήτηση».....	167
4.18.1. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας.....	168
4.18.2. Τα συμφραζόμενα – Context.....	169
4.18.2.1. Το φυσικό περιβάλλον.....	170
4.18.2.2. Τα εξετομικευμένα χαρακτηριστικά.....	170

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

5.1. Επικοινωνιακά μοντέλα τυφλοκώφωσης.....	171
5.1.1. Ανασκόπηση ερευνών για ανάπτυξη και εφαρμογή επικοινωνιακών μοντέλων.....	171
5.2. Υπάρχοντα επικοινωνιακά μοντέλα τυφλοκώφωσης.....	173
5.2.1. Το μοντέλο της Kathleen Stremel.....	173
5.2.2. Η μέθοδος του van Dijk.....	174
5.2.3. Επικοινωνιακό μοντέλο της Linda Hagoood.....	175
5.2.4. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Perkins.....	177
5.2.5. Το μοντέλο των McInnes & Treffry βασισμένο στους Chris Doney & Michelle Mace.....	178
5.2.6. Επικοινωνιακό μοντέλο του The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind. (N.T.A.C.).....	180
5.2.7. Επικοινωνιακό μοντέλο των Rowland και Schweigert.....	181
5.2.8. Επικοινωνιακό μοντέλο των McLetchie και Riggio.....	182
5.2.9. Τα βασικά στοιχεία του επικοινωνιακού μοντέλου της Inger Roedbroe.....	182
5.3. Ένα προτεινόμενο συνδυαστικό μοντέλο.....	184

## **ΜΕΡΟΣ Β (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

6.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	189
6.2. Το προτεινόμενο μοντέλο για τις ανάγκες των τυφλοκωφών ατόμων.....	191



6.2.1. Πρώτος επιμέρους άξονας. Οι ανάγκες .....	191
6.2.2. Δεύτερος επιμέρους άξονας. Τα ενδιαφέροντα ως πηγή συναισθήματος .....	193
6.2.3. Τρίτος επιμέρους άξονας. Βοήθεια για ανάπτυξη ενδιαφερόντων.....	203
6.2.4. Τέταρτος επιμέρους άξονας. Ανάπτυξη επικοινωνίας.....	206
6.2.5. Πέμπτος επιμέρους άξονας. Εκπαίδευση των κοινωνικών αναπαραστάσεων .....	208
6.2.6. Έκτος επιμέρους άξονας. Η πρωτοτυπία του μοντέλου. «Το χέρι κάτω από το χέρι» .....	212
6.3. Η επιτυχία της καινοτομίας.....	218
6.4. Μεθοδολογικά ζητήματα .....	220
6.5. Υπόθεση της έρευνας.....	220
6.6. Διερευνητικά ερωτήματα .....	221
6.7. Εργαλεία της έρευνας.....	221
6.8. Η συνέντευξη και η διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	222
6.8.1.Εισαγωγικά .....	222
6.8.2.Πώς διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις .....	224
6.9. Η Ανάλυση περιεχομένου (Action Research) ως μέθοδος έρευνας.....	225
6.9.1. Εφαρμογή της μεθόδου στην ανάλυση συνεντεύξεως .....	226
6.9.2. Η επιλογή της Action Research ως μεθόδου έρευνας .....	228
6.9.3. Τα γενικά χαρακτηριστικά της Action Research .....	229
6.9.4. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Διεξαγωγή της Action Research .....	231

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

7.1. Περιγραφή του δείγματος .....	236
7.2. Τα τυφλοκωφά άτομα – υποκείμενα της έρευνας.....	237
7.2.1 Συμπεράσματα.....	247
7.3. Ερευνώντας τις απαιτήσεις των γονέων από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	249
7.3.1. Συμπέρασμα.....	258
7.4. Ερευνώντας τις απαιτήσεις των εκπαιδευτών από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	260
7.4.1. Συμπέρασμα.....	271
7.5. Έρευνα στο περιβάλλον των τυφλοκωφών παιδιών .....	273
7.6. Ερευνώντας τις ανάγκες τους, μέσα από συνεντεύξεις ενηλίκων τυφλοκωφών.....	277
7.7. Γενικά συμπεράσματα.....	283

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8**

8.1. Εισαγωγή.....	288
8.2. Σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή .....	289
8.3. Οργάνωση του χώρου .....	289
8.4. Το δωμάτιο δραστηριοτήτων .....	290
8.5. Οργανώνοντας το δωμάτιο εργασίας .....	291
8.6. Διαμόρφωση περιβάλλοντος – ανάγλυφα ερεθίσματα- φωτισμός – ήχοι.....	292
8.7. Δώστε έμφαση στην ασφάλεια.....	294
8.8. Οργάνωση της σχολικής ζωής .....	294
8.8.1. Επικοινωνία : πως να αρχίσεις.....	294
8.8.2. Το ημερολόγιο – φορητοί επικοινωνιακοί πίνακες.....	296
8.9. Το Παιχνίδι ως μέσο επικοινωνίας και η αμοιβαία ευχαρίστηση .....	298
8.9.1. Το δομημένο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....	300
8.9.2. Το μουσικό παιχνίδι.....	300

8.10. Ανάλυση συμπεριφοράς.....	301
8.10.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές «πειθαρχίας».....	302
8.10.2. Αναστατωμένες συμπεριφορές.....	303
8.10.3. Όταν οι προβληματικές συμπεριφορές επιμένουν.....	304
8.11. Μέθοδος ενθάρρυνσης για ανάπτυξη επικοινωνίας.....	307
8.12. Η οικογένεια και η σχέση της με την εκπαιδευτική ομάδα.....	308
8.12.1. Το περιβάλλον του σπιτιού.....	309
8.12.2. Χρόνος καλοκαιριού – ρουτίνες σπιτιού.....	309
8.12.3. Βοήθεια προς τους γονείς.....	310
8.12.4. Η συνεργασία με τους γονείς.....	312
8.13. Προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνιακής παρέμβασης.....	313
8.13.1. Ο σκοπός και προσδιορισμός των στόχων της επικοινωνιακής παρέμβασης.....	313
8.13.2. Βασικές λειτουργικές επικοινωνιακές δεξιότητες.....	314
8.13.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης.....	316
8.14. Αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνίας.....	316
8.15. Αντί Συμπερασμάτων, περιγραφή τεσσάρων παραδειγμάτων πρακτικής μεθοδολογίας.....	328
Επίλογος.....	340
Βιβλιογραφία.....	346
Παραρτήματα.....	363

- Παράρτημα 1 :
- Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης σε τυφλοκωφούς ενήλικες
  - Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης σε γονείς τυφλοκωφών μαθητών
  - Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης σε εκπαιδευτικούς τυφλοκωφών μαθητών
  - Σχολιασμός των συνεντεύξεων από τον πρόεδρο του DbI William Green
  - Κώδικας δεοντολογίας από γονείς τυφλοκωφών παιδιών
  - Ερευνώντας τις ανάγκες των γονέων και τις απαιτήσεις τους από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε Ελλάδα και εξωτερικό
  - Συνέντευξη από μια Ελληνίδα μητέρα
  - Σκέψεις μητέρων τυφλοκωφών παιδιών
  - Έρευνα στο περιβάλλον τυφλοκωφών παιδιών
  - Έρευνα – παρατήρηση της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών μαθητών
  - Στοιχεία του καλού συνομιλητή με τυφλοκωφά άτομα
  - Τι ζητούν οι τυφλοκωφοί ενήλικες
  - Πρόταση δημιουργίας κέντρου τυφλοκώφωσης
  - Χρήσιμες διευθύνσεις

Παράρτημα 2 : Απεικόνιση βασικών εννοιών νοηματικής Γλώσσας τυφλοκωφών ατόμων

Παράρτημα 3: Απόφαση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου για τα δικαιώματα των τυφλοκωφών ατόμων

## Πρόλογος

Η τυφλοκώφωση είναι μια αναπηρία σχεδόν άγνωστη στην Ελλάδα, η οποία δεν αποτελείται από τις δύο αναπηρίες- την κώφωση και την τυφλότητα. Είναι μια τελειώς διακρινόμενη αναπηρία με σοβαρές επιπτώσεις στη συμπεριφορά του πάσχοντα και ιδιαίτερα στη μάθηση. Το όνομα της Helen Keller, παγκοσμίως γνωστό, μας θυμίζει το πάθος των τυφλοκωφών για ζωή. Η Helen κτυπήθηκε από τυφλοκώφωση στον 19ο μήνα της ζωής της, κατόρθωσε όμως στη συνέχεια να αποφοιτήσει από το Harvard, με βοηθό τη δασκάλά της Ann Sullivan.

Η επικοινωνία με τα τυφλοκωφά άτομα σε καθημερινές δραστηριότητες έχει περιγραφεί ως «συζήτηση μέσω του σώματος». Σε μια τέτοια διαδικασία, οι άνθρωποι καταλαβαίνουν τον κόσμο, επικοινωνούν δηλαδή, βασισμένοι σε άλλες επικοινωνιακές κινήσεις όπως τη γλώσσα του σώματος, τα απτά σύμβολα, τη στάση του σώματος, την ένταση των μυών, τις φυσικές χειρονομίες, κ.ά. Η συμμετοχή σε αυτόν τον κόσμο της αμεσότητας και της αφής, απαιτεί υψηλά επίπεδα ευαισθησίας και ιδιαίτερη διαίσθηση από τους ακούντες και βλέποντες συντρόφους και εκπαιδευτικούς.

Η έγκαιρη διάγνωση, η σωστή εκπαίδευση του παιδιού από μικρή ηλικία, καθώς και η υποστήριξη της οικογένειας του συμβάλλουν στον περιορισμό των σοβαρών επιπτώσεων της τυφλοκώφωσης. Η εκπαίδευση με κύριο στόχο τις επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού, είναι πολύ σημαντική σε οποιοδήποτε επίπεδο αυτή μπορεί να αναπτυχθεί. Το να μεγιστοποιούμε την επικοινωνιακή ικανότητα του, επιβεβαιώνουμε την ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον. Του παρέχουμε τη δυνατότητα να ελέγχει τη δική του ζωή και να επηρεάζει το τι συμβαίνει σε αυτό και στους άλλους.

Η σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή αποτυπώνεται στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών με τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές και τα περιεχόμενα, αποτέλεσε κύρια πηγή προβληματισμού και μας τροφοδότησε με κρίσιμα κι επιτακτικά ερωτήματα, σχετικά με τη δυνατότητα βελτίωσής της. Σε συναντήσεις με εξειδικευμένους επιστήμονες στο χώρο της τυφλοκώφωσης (ταξίδια σε Αμερική, Σκοτία, Σλοβακία, Τσεχία), αλλά και μέσω αλληλογραφίας - email με καθηγητές ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, κοινή ήταν η πίστη ότι υπήρχε προοπτική για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη επικοινωνίας του τυφλοκωφού πληθυσμού. Διαπιστώναμε, λοιπόν, ότι είχαμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στην πρόθεσή μας να παρέμβουμε και ότι η κοινή μας προσπάθεια απέβλεπε στο σχεδιασμό ενός παρεμβατικού μοντέλου που θα οδηγεί τους τυφλοκωφούς μαθητές στην αυτονομία, σε ένα υψηλότερο επίπεδο ποιότητας ζωής.

Η σύγχρονη κοινωνία χρειάζεται μια εκπαίδευση για όλους, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Έτσι, όλοι θα αισθάνονται ότι βρίσκονται «εντός» και όχι «εκτός» κοινωνίας. Κι αυτή η αίσθηση του «ανήκειν» και «συμμετέχειν» είναι προϋπόθεση για ατομική και κοινωνική πρόοδο. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια, επιχειρεί με απλό και μεθοδικό τρόπο να προσεγγίσει το θέμα της τυφλοκώφωσης και να προτείνει ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη των

επικοινωνιακών δεξιοτήτων των τυφλοκωφών μαθητών σχολικής ηλικίας. Ο λιτός λόγος και η έγκυρη επιστημονική ενημέρωση, αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες της συγγραφής των επιμέρους κεφαλαίων του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους.

Ελπίζουμε να βοηθήσαμε σε ικανοποιητικό επίπεδο, έτσι ώστε να διευκολυνθεί το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών και των γονέων, και να βελτιωθεί η εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών στη χώρα μας, και όχι μόνο.

Το μέλλον μας δεν προδιαγράφεται από τη μοίρα, αλλά διαμορφώνεται από τις δικές μας αξίες, σκέψεις και πράξεις. Η διαπίστωση της ύπαρξης κατάλληλων προγραμμάτων για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών, μπορεί να συμβάλλει σε μια ουσιαστική παρέμβαση η οποία να:

- α) στοχεύει στην κριτική της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας,
- β) καθορίζει τα πλαίσια βελτίωσης αυτής της πραγματικότητας, και
- γ) δημιουργεί προοπτικές διεκδίκησης από τους αρμόδιους φορείς, αλλά και από τους ίδιους τους τυφλοκωφούς για ένα καλύτερο αύριο.

Πέτρος Ορφανός

## Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής αρκετοί ήταν εκείνοι που με βοήθησαν τους οποίους και από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για την αμέριστη συμπαράσταση και επιστημονική καθοδήγηση, την οποία μου προσέφεραν σ' όλη τη διάρκεια της πραγματοποίησης της εργασίας αυτής.

Πρώτα απ' όλα θέλω να ευχαριστήσω, ιδιαίτερα, τον καθηγητή του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Σαρρή Νεοκλή, αρχικά γιατί δέχθηκε να επιβλέψει τη διατριβή αυτή, και στη συνέχεια για την ουσιαστική συμπαράσταση και βοήθεια που μου παρείχε. Τον ευχαριστώ θερμά για την αγάπη, την υπομονή, την ενθάρρυνση, την εμπιστοσύνη και κυρίως για τη συναισθηματική υποστήριξη που γενναιόδωρα μου χάρισε στις καλές, αλλά και στις δύσκολες στιγμές. Στάθηκε πάντα δίπλα μου κάθε φορά που χρειαζόμουν βοήθεια, ηθική ενίσχυση και πνευματική καθοδήγηση. Νιώθω πραγματικά τυχερός και βαθιά κερδισμένος γνωρίζοντας από κοντά το «Δάσκαλο Σαρρή». Το επιστημονικό του έργο αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για μένα.

Τον κ. Δράκο Γεώργιο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος είχε την ευγένεια να μου παραχωρήσει αρκετό υλικό από το προσωπικό του αρχείο, και ακούραστα και με προθυμία παρακολούθησε όλη την πορεία της μελέτης. Η συνεχής υποστήριξή του και οι επιστημονικές συμβουλές του έπαιξαν καθοριστικό ρόλο. Με την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σηματοδότησε την αρχή της επιστημονικής μου πορείας. Οι απαιτήσεις του για πρόνοια και αποτελεσματικότητα των ερευνητικών βημάτων, αποτέλεσαν γόνιμη μαθητεία κοντά του.

Την κ. Λυδάκη Άννα, εκ.καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, για την ουσιαστική συμβολή της στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση, σε καίριες και καθοριστικής σημασίας φάσεις της εργασίας αυτής. Πάντα με αγάπη μου αφιέρωνε πολύτιμο χρόνο για να με ακούσει και να με βγάλει από αδιέξοδα ενθαρρύνοντάς με, ακόμα και όταν δεχόμουν την αυστηρή κριτική της.

Πολλές ευχαριστίες στο Δρ. Jan Van Dijk, κλινικό ψυχολόγο. Από πολλούς θεωρείται πατέρας της Τυφλοκώφωσης στην Ευρώπη. Ασχολείται πάνω από 35 χρόνια με τα τυφλοκωφά παιδιά και οι δημοσιεύσεις του έχουν διακριθεί με το βραβείο «Anne Sullivan». Σε συνεργασία με την Inger Roedbroe, καθηγήτρια εκπαίδευσης ειδικών παιδαγωγών με ειδικευση στην ανάπτυξη του λόγου και επιστημονική διευθύντρια του σχολείου τυφλοκωφών στο Aalborg της Δανίας, με βοήθησαν σημαντικά στην τέχνη της παρατήρησης και της βίντεοανάλυσης. Η συμβολή και των δύο ήταν καθοριστική σε όλα τα στάδια ανίχνευσης θεωρητικών και ερευνητικών προβληματισμών, τόσο μέσα από τις επιστημονικές τους εργασίες, όσο και από τις δύο προσωπικές

συναντήσεις που είχαμε σε Αθήνα και Preson Σλοβακίας, καθώς και από τη συχνή αλληλογραφία μέσω email.

Τον Jacques Souriau, κλινικό ψυχολόγο ειδικευμένο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, για τις πληροφορίες και το φωτογραφικό υλικό που μας παρείχε από το Κέντρο Πειραματικών Ερευνών για παιδιά και ενήλικες τυφλοκωφούς του Lagpay της Γαλλίας.

Τον Roger William Green πρόεδρο της DbI (Διεθνής Ένωση Τυφλοκωφών) για τους χρήσιμους σχολιασμούς του και για τις πολύτιμες ανταλλαγές απόψεων σε εκπαιδευτικά προγράμματα που πρόκειται να εφαρμοστούν στο κέντρο εκπαίδευσης τυφλοκωφών «Lega del Filo d' Oro» της Ιταλίας. Μέσω της συνεργασίας μας (εισηγήσεις στο Ευρωπαϊκό συνέδριο τυφλοκωφών στη Σλοβακία και στα επιμορφωτικά ενδοσχολικά σεμινάρια στην Αθήνα), συνέβαλε στην απελευθέρωση της σκέψης μου και κυρίως στη δημιουργία αισιόδοξης διάθεσης, στοιχεία απαραίτητα κάθε πνευματικής δραστηριότητας.

Σημαντική και πολύτιμη ήταν η συμβολή των αγαπημένων φίλων της ομάδας Sense από τη Γλασκόβη της Σκωτίας και των συναδέλφων των σχολείων Preson της Σλοβακίας και Perkins της Βοστώνης για την επιμόρφωση που μου προσέφεραν, τις εποικοδομητικές συζητήσεις που είχα μαζί τους, αλλά και για τη συμβολή τους στην ενημέρωσή μου ως προς την βιβλιογραφία.

Η βαθιά μου εκτίμηση ανήκει στον Michael Collins διευθυντή του προγράμματος Hilton/Perkins, ο οποίος από την πρώτη κιόλας επικοινωνία μας μου έδειξε ότι θα γινόμασταν πραγματικοί φίλοι, όπως και γίναμε. Θαυμάζω την απλότητα, την καλοσύνη και το πάθος του για προσφορά μετά από τόσες δεκαετίες που είναι στο χώρο της τυφλοκώφωσης. Πολλές ευχαριστίες στον Dennis Lolli σύμβουλο του προγράμματος Hilton/Perkins για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όλα αυτά τα χρόνια της συνεργασίας μας. Για τη βοήθειά του, του είμαι βαθύτατα υποχρεωμένος και για το χιούμορ του τον ευγνωμονώ, αφού επέδρασε πάνω μου χαλαρωτικά.

Ευχαριστώ θερμά τον Αθανάσιο Τριλιανό, Καθηγητή της Διδακτικής Μεθοδολογίας, για το αμέριστο ενδιαφέρον και τη συμπαράστασή του κατά την πορεία της εκπόνησης της διατριβής.

Τον κ. Παπαπέτρου Σάββα, Κοινωνικό ψυχολόγο – Ερευνητή, ο οποίος συνέδραμε αποφασιστικά στην πορεία και στην ολοκλήρωση της έρευνας, αναλαμβάνοντας την επιμέλεια των κειμένων καθώς και το ερευνητικό μέρος.

Την Αργυρώ Ράπτου επιστημονική υπεύθυνη του Κ.Ε.Α.Τ. που με ώθησε να ασχοληθώ με τα τυφλοκωφά παιδιά, την ψυχολόγο – μουσικοθεραπεύτρια Φρόσω Ζαφειρή και την εργοθεραπεύτρια Γεωργία Παππά για τις πληροφορίες που μου προσέφεραν. Την πρόεδρο του συλλόγου τυφλοκωφών Διαμάντω Μάτσα, αλλά και όλους τους γονείς των τυφλοκωφών μαθητών που μου παρείχαν την άδεια να εργαστώ

με τα παιδιά τους, να μελετήσω τα ιστορικά τους, και να γνωρίσω από κοντά προσωπικές οικογενειακές τους στιγμές και καταστάσεις.

Ευχαριστώ όλους τους εκπροσώπους υπηρεσιών, ιδρυμάτων, φορέων, σωματείων, που συνέβαλαν αποφασιστικά στην έρευνα, παρέχοντας μου την άδεια να χρησιμοποιήσω τα αρχεία τους και να συλλέξω στοιχεία άκρως απαραίτητα. Τους συναδέλφους μου εκπαιδευτές ειδικής αγωγής για τη συνεργασία τους, ιδιαίτερα το σχολείο τυφλοκωφών Καλλιθέας και κυρίως τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Τους ευχαριστώ θερμά που με φιλοξένησαν και ανέχθηκαν την «εισβολή» της κάμερας, για τις ανάγκες της παρατήρησης μέσω βίντεοανάλυσης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που μου δίδαξαν την αγάπη για το συνάνθρωπο, την οικογένεια μου που με στήριξε σε όλες τις δυσκολίες που συνάντησα, και να ζητήσω ένα μεγάλο συγνώμη από τα διδυμάκια μου τον Σπύρο και τη Δέσποινα, για το χρόνο που τους στέρησα στην προσπάθειά μου να εργαστώ με αφοσίωση και υπευθυνότητα.

Όλους αυτούς, αλλά και όσους που από παράλειψη μου και μόνο δεν αναφέρω στο σημείο αυτό, τους ευχαριστώ θερμά.

## Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

- **Εκ γενετής τυφλοκώφωση** = να γεννηθεί με συνδυασμό απώλειας ακοής και όρασης. Αυτό δεν αποκλείει τη συνολική απουσία της ακοής ή της όρασης.
- **Εσωτερική υπηρεσία** = μια επίσημη παρουσίαση που παρέχεται σε επαγγελματίες που ασκούν σχετική πρακτική.
- **Επικοινωνία** = «ανταλλαγή ενός μηνύματος ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους» (Goodall & Everson, 1995, σελ.1)
- **Σύμβολο** = κάτι το υπαρκτό ή αναπαριστά κάτι άλλο (Huebner, et al., 1995).
- **Αναφερόμενο** = το άτομο, μέρος ή αντικείμενο το οποίο αναπαριστάται από το σύμβολο.
- **Πριν το σκοπό επικοινωνία** = επικοινωνία που είναι χωρίς σκοπό. Οι άνθρωποι που επικοινωνούν σε ένα επίπεδο χωρίς σκοπό, δεν καταλαβαίνουν ότι η επικοινωνία τους μπορεί να έχει επίδραση πάνω σε άλλους ( Huebner, et al., 1995).
- **Με σκοπό επικοινωνία** = « η συμπεριφορά που χρειάζεται για να μεταφέρει ένα γεμάτο σκοπό μήνυμα σε ένα άλλο άτομο» (Downing,1990,σελ.11).
- **Μη συμβολική επικοινωνία** = «αυτό που ξεχωρίζει τη μη συμβολική από την αληθινά συμβολική επικοινωνία είναι η εξάρτηση πάνω σε αναφορικά που υπάρχουν στον ίδιο χρόνο και χώρο με το άτομο» (Downing & Siegel – Causey,1988, σελ.339) Τύποι μη συμβολικής επικοινωνίας είναι συνήθως λιγότερο επίσημοι και υψηλά εξατομικευμένοι (Goodall & Everson,1995).
- **Προ συμβολική επικοινωνία** = το νόημα είναι όμοιο με το μη συμβολικό. Ο όρος συχνά χρησιμοποιείται εναλλασσόμενος, δηλαδή δεν αποκλείει ότι οι άνθρωποι που επικοινωνούν σε ένα προσυμβολικό επίπεδο, θα κατορθώσουν τελικά να επιτύχουν ένα συμβολικό επίπεδο επικοινωνίας.
- **Αρχικά συμβολική επικοινωνία**= μια κατάσταση ή ένα επίπεδο επικοινωνίας στο οποίο το παιδί ξεκινάει να χρησιμοποιήσει σύμβολα, που ξεχωρίζουν στο χρόνο και στο χώρο από το αναφερόμενο.
- **Συμβολική επικοινωνία** = «η συμβολική επικοινωνία αναφέρεται σε κάθε επίσημα οργανωμένο σύστημα κανόνων από λέξεις, σύμβολα ή αντικείμενα.» (Goodall & Everson,1995, σελ.204).
- **Το ημερολόγιο** = ένας επικοινωνιακός πίνακας με τη βοήθεια του οποίου ο μαθητής κατανοεί τη σειρά των δραστηριοτήτων μέσα στη μέρα – εβδομάδα, αποκτώντας έτσι ευελιξία, άνεση και προσδοκία γι αυτό που ακολουθεί. Αποτελείται από 7 κάθετες στήλες κουτιών (αναπαριστούν τις μέρες της βδομάδας) και από (χ) οριζόντιες σειρές κουτιών (αναπαριστούν τις δραστηριότητες της κάθε μέρας). Κάθε κουτί περιέχει ένα «αντικείμενο αναφοράς» που είναι εύκολα αναγνωρίσιμο από το παιδί, και αναπαριστά μια δραστηριότητα που πρέπει να γίνει.
- **Τα τέσσερα συστατικά της επικοινωνίας** = Είναι ο σχηματισμός, η λειτουργία, το περιεχόμενο και τα συμφραζόμενα.
- **Ο τύπος της επικοινωνίας** = ο τύπος είναι η μέθοδος ή ο τρόπος της επικοινωνίας. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν τη νοηματική γλώσσα, τις χειρονομίες, ολόκληρα αντικείμενα, τη γλώσσα του σώματος, και τις εκφράσεις του προσώπου.
- **Η λειτουργία της επικοινωνίας** = η λειτουργία είναι ο σκοπός του επικοινωνιακού μηνύματος.
- **Το περιεχόμενο της επικοινωνίας** = το περιεχόμενο είναι το πραγματικό μήνυμα της επικοινωνίας.



- **Τα συμφραζόμενα της επικοινωνίας** = τα συμφραζόμενα θέτουν το βάθρο για επικοινωνία και περιλαμβάνουν τα επακόλουθα πέντε στοιχεία:
  1. το φυσικό περιβάλλον
  2. τις εξατομικευμένα ανάγκες και προσαρμογές του κάθε ατόμου.
  3. δραστηριότητες και ρουτίνες
  4. τους επικοινωνιακούς συντρόφους, και
  5. τη διαδικασία της επικοινωνίας.

## **Γλωσσάρι**

**Anticipation shelves  
Colour Vision**

Ράφια πρόβλεψης  
Ψυχοσωματικό τεστ ελέγχει την ικανότητα διαχωρισμού χρωμάτων.

**Curriculum  
Deafblind International  
Electroculogram – EOG**

Αναλυτικό Πρόγραμμα  
Διεθνής Ένωση Τυφλοκωφών  
Ειδικό Ηλεκτροφθαλμόγραμμα μετράει τα ηλεκτρικά ερεθίσματα.

**Electroretinography–ERG  
Focused observation  
Goldman Perimeter**

Ειδικό ηλεκτροαμφιβληστροειδογράφημα  
Εστιασμένη παρατήρηση  
Τεστ Οπτικού Πεδίου δείχνει τα υπολείμματα περιφερειακής όρασης.

**Meaningful - Motivating – Frequent**

Νόημα – κίνητρο - συχνότητα. Μέθοδος επιλογής αντικειμένων αναφοράς.

**Mental images  
Open observation  
Systematic observation  
ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ**

Πνευματικά είδωλα  
Ανοιχτή παρατήρηση  
Συστηματική παρατήρηση  
Πανελλήνιος Σύλλογος Τυφλοκωφών, Γονέων  
Κηδεμόνων Τυφλοκωφών Παιδιών και Φίλων  
αυτών

**Σκοτεινή Προσαρμογή**

Ειδικό τεστ, ελέγχει πόσο καλά το κωφό παιδί ή ο ενήλικας βλέπει στο σκοτάδι.

**Σύνδρομο Usher**

Σύνδρομο Άσερ (εκ γενετής κώφωση συνδεόμενη με μια σταδιακή απώλεια όρασης)

## **Συντομογραφίες**

<b>Ε.Κ.Τ.</b>	Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης
<b>Κ.Ε.Α.Τ.</b>	Κέντρο Ένταξης και Αποκατάστασης Τυφλών
<b>Π.Τ.Δ.Ε.</b>	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>Ε.Κ.Κ.Ε.</b>	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
<b>DbI</b>	Διεθνής Ένωση Τυφλοκωφών
<b>M.A.</b>	Μελαγχρωστική Αμφιβληστροειδοπάθεια
<b>Π.Ε.Α</b>	Πανελλήνια Ένωση Αμφιβληστροειδοπαθών
<b>Μ.Δ.Δ.Ε.</b>	Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>NTAC</b>	The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who are Deaf-Blind.
<b>NFADB</b>	The National Family Association for Deaf-Blind.
<b>Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.Μ.Ε.Α.</b>	Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Κηδεμόνων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
<b>EdbN</b>	Ευρωπαϊκό Δίκτυο Τυφλοκωφών
<b>MMF</b>	Meaningful - Motivating - Frequent
<b>ACE</b>	Analyzing the Communication Environment
<b>H/Y</b>	Ηλεκτρονικός υπολογιστής



## Εισαγωγή

Μια επιστημονική εργασία που θα έχει ως στόχο τη δημιουργία εμπειριών, καταστάσεων, νοημάτων και σχέσεων ικανών να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των τυφλοκωφών μαθητών σχολικής ηλικίας, δεν μπορεί να χρησιμοποιεί σκληρές και ανελαστικές θεωρίες, απόλυτες απόψεις, ούτε μπορεί να απαιτεί να διαγράψει προηγούμενες «θετικές πορείες». Μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω μίας μεγάλης πολύπλοκης εργασίας, ιδιαίτερα κουραστικής και όχι χωρίς εμπόδια, αφού «οριοθετείται» και «χτίζεται» πάνω στα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες ανάγκες και στις αξιόπαινες ικανότητές ατόμων με προβλήματα στην όραση και την ακοή.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο. Οι συνήθειες, και οι αξίες με τις οποίες έρχεται σε επαφή ένα τυφλοκωφό άτομο, παρόλο που είναι διαφορετικές, δε θεωρούνται ιεραρχικά κατώτερες. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση παρέχει τη δυνατότητα της αναγνώρισης του δικαιώματος του άλλου να εξελιχθεί, ξεκινώντας από ένα σημείο ορισμένο και ανάλογο με τις ανάγκες, τις αξίες, τις προσδοκίες και τα σχέδια που ο ίδιος ο τυφλοκωφός, κάνει για το μέλλον. Βασίζεται και καλλιεργεί τις θετικές δυνατότητες των ατόμων. Δείχνει εμπιστοσύνη σ' αυτές και πιστεύοντας στη βοήθεια του ανθρώπου προς το συνάνθρωπο, στοχεύει στην ανάπτυξη και στην ποιότητα ζωής όλων των ανθρώπων και του καθενός ξεχωριστά. Λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό:

- οι εκπαιδευτές και οι γονείς τυφλοκωφών παιδιών δεν είναι «αγιάτρευτα» αισιόδοξοι, αλλά άτομα με ελπίδα στην αποστολή τους, και
- η εκπαιδευτική πράξη σε συνδυασμό με τις «συζητήσεις σωμάτων» δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας νέων νοημάτων, νέων προοπτικών, νέων επιπέδων προσωπικής συνείδησης και επιτυχημένων ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων.

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης, είναι η συστηματική δόμηση, εφαρμογή και παρουσίαση ενός νέου παρεμβατικού μοντέλου για το οποίο δανειζόμαστε στοιχεία από τα ήδη υπάρχοντα, αλλά και προσθέτουμε νέα στοιχεία τα οποία κατά τη γνώμη μας φαίνεται να απουσιάζουν. Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε δύο χρόνια σε οκτώ (8) τυφλοκωφά παιδιά, με αποτέλεσμα την παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτό περιγράφεται στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων πριν από την παρέμβαση, εμφανίζονται πολύ χαμηλές επιδόσεις στις επικοινωνιακές ικανότητες των τυφλοκωφών μαθητών. Μετά την παρέμβαση με το προτεινόμενο μοντέλο, εμφανίστηκε σημαντική βελτίωση του επιπέδου της επικοινωνιακής τους ικανότητας.

Τα κύρια ερωτήματα της μελέτης ήταν τα εξής:

- Ποιο είναι το επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας τυφλοκωφού μαθητή και γονέα, μαθητή και εκπαιδευτή.
- Ποιο είναι το προσωπικό και σχολικό περιβάλλον του τυφλοκωφού μαθητή και πόσο αυτό ανταποκρίνεται στην ποιότητα επικοινωνίας;
- Τι τελικά χρειάζονται οι ίδιοι οι τυφλοκωφοί για να επικοινωνήσουν;
- Μπορεί το προτεινόμενο Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Παρέμβασης να καλύψει ενδεχόμενα κενά στην επικοινωνία;

Έγινε προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, με το σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας που στηρίχθηκε στην:

- α) καταγραφή των αναγκών τυφλοκωφών μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτών, και
- β) παρέμβαση με προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας:

- α) φάνηκε υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ του επιπέδου επικοινωνιακής ικανότητας των τυφλοκωφών μαθητών και του χαρακτήρα του εφαρμοζόμενου εκπαιδευτικού προγράμματός, και
- β) προέκυψε η ανάγκη το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να «οριοθετείται» και να «χτίζεται» πάνω στα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες ανάγκες και στις αξιέπαινες ικανότητές των ατόμων αυτών.

Η εργασία αυτή αποτελείται από πέντε κεφάλαια θεωρητικού μέρους, το ερευνητικό και τα παραρτήματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται μια αναλυτική παρουσίαση όλων εκείνων των στοιχείων (ορισμός, ιστορική αναδρομή, πληθυσμός, συμπτώματα, κ.α.) που είναι απαραίτητα για μια ουσιαστική γνωριμία με το χώρο της τυφλοκώφωσης. Αναλύονται οι δυσκολίες ενός τυφλοκωφού παιδιού λόγω της διπλής αναπηρίας και ο ρόλος των χεριών. Δίδεται ιδιαίτερη αναφορά στο σύνδρομο Usher, το οποίο προσβάλει το 4,5% των εκ γενετής κωφών παιδιών με αποτέλεσμα τη σταδιακή απώλεια της όρασης τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο θίγονται και αναλύονται θέματα που έχουν σχέση με την οικογένεια του τυφλοκωφού παιδιού. Ο ρόλος των γονέων, δικαιώματα,

προκαταλήψεις και κοινωνική απομόνωση, σχέσεις της οικογένειας με τους ειδικούς, ανάγκες και συναισθήματα γονέων, τα αδέρφια των τυφλοκωφών παιδιών, διαζύγια, σύλλογοι υποστήριξης γονέων, κ.ά.

Το τρίτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών, την αναγκαιότητα της αλλαγής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και τις σχετικές παιδαγωγικές θεωρίες των Bowlby & Ainsworth, Angela Wilson, Alexei Leontiev, Warren και Van Dijk. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια σύνδεση των θεωριών και των εκπαιδευτικών αναγκών, με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της επικοινωνίας σε τυφλοκωφά άτομα και αναφέρονται όλα τα επιμέρους στοιχεία που χρειάζονται για την επίτευξη της. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γλώσσα του σώματος, στα αντικείμενα αναφοράς, στα ημερολόγια, στην απτή νοηματική και τις χειρονομίες, στις αναπαραστάσεις και τις αναγκαίες αλληλεπιδράσεις για αμοιβαία επικοινωνία γεμάτη ροή, διαπραγμάτευση και «συζητήσεις σχολίων».

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συστηματική ανασκόπηση και παρουσίαση των μέχρι τώρα επικοινωνιακών μοντέλων τυφλοκώφωσης. Περιγράφονται τα μοντέλα των Van Dijk, Roedbroe, Hagood, Stremel, κ.α., ενώ παράλληλα διαπιστώνεται πως μόνο λίγες παρεμβατικές μελέτες έχουν εκτιμηθεί, παρ' ότι πολλά μοντέλα ή σχεδιαγράμματα έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης που αποτελείται από τρία κεφάλαια. Η αναγκαιότητα της έρευνας, το προτεινόμενο μοντέλο για τις ανάγκες των τυφλοκωφών με πλήρη ανάλυση των έξι κύριων αξόνων του, η επιτυχία της καινοτομίας και όλη η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε, περιγράφεται στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο δίνεται η περιγραφή του δείγματος και ερευνώνται οι ανάγκες των τυφλοκωφών, καθώς και οι απαιτήσεις γονέων και εκπαιδευτών από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η όλη εργασία ολοκληρώνεται με το όγδοο κεφάλαιο και την παρουσίαση του προτεινόμενου αναλυτικού προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τυφλοκωφά παιδιά σχολικής ηλικίας. Διευκρινίζεται ότι, το αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνίας είναι μια εφαρμογή του μοντέλου. Είναι αποτέλεσμα επιτυχών λειτουργιών κατά τη διετή παρέμβασή μας, και πολύ λιγότερο σύνθεση προηγούμενων θεωριών. Δείχνει πρακτικά, με ποιον τρόπο εφαρμόστηκε, καλύπτοντας ελλείψεις και κενά, και σημειώνοντας ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών της έρευνας μας.

**ΜΕΡΟΣ Α΄**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Εισαγωγικά. Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής

Η ιστορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες χάνεται στα βάθη της ανθρώπινης ιστορίας. Από την αρχή της ανθρωπότητας εμφανίζονται άτομα τα οποία αποκλίνουν από το «φυσιολογικό», παρουσιάζοντας κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας. Η απόκλιση μπορεί να οφείλεται σε προγεννητικές, γεννητικές και μεταγεννητικές, κληρονομικές ή περιβαλλοντικές αιτίες. *«Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική χαρακτηρίζει τα παιδιά ως «αποκλίνοντα από το κανονικό» ή ως «ειδικά παιδιά» ή τέλος ως «άτομα με ειδικές ανάγκες», όπως αυτά ονομάζονται στην πατρίδα μας σήμερα. Ερευνώντας τη βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως τις προηγούμενες δεκαετίες χρησιμοποιήθηκαν για τα παιδιά ονομασίες, όπως: ανώμαλα παιδιά, ψυχανώμαλα, απροσάρμοστα, δυσπροσάρμοστα, δύσκολα, προβληματικά, παιδιά με διαταραχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς κ.ά.»<sup>1</sup>*

Από πληθώρα ιστορικών πηγών της αρχαιότητας, είναι γνωστός ο τρόπος αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η θεά Ήρα πέταξε από τον Όλυμπο το γιο της τον Ήφαιστο, επειδή ήταν κουτσός. Φανταζόμαστε πώς αντιμετωπίζονταν οι κοινοί θνητοί που ήταν ανάπηροι! Στη Σπάρτη είναι γνωστό σε όλους πως όσα παιδιά γεννιόνταν ανάπηρα τα πετούσαν στον Καιάδα. Μόνο στην Αθήνα είχαν δικαίωμα ύπαρξης όλοι, ακόμα και οι «αδύνατοι». Οι «αδύνατοι» ήταν οι φτωχοί που είχαν περιουσία λιγότερο από τρεις μνες και όλοι όσοι ήταν ανίκανοι να εργαστούν και να κερδίσουν τα προς το ζην, λόγω μιας σωματικής αναπηρίας. Ο νομοθέτης ήταν ευεργετικός για τους «αδυνάτους» αφού τους πρόσφερε και επίδομα, γιατί όλοι έπρεπε να είχαν μερίδιο και στα αγαθά και στα κακά<sup>2</sup>. Στην «Πολιτεία» ο Πλάτωνας περιγράφοντας το διάλογο του Σωκράτη με τον Γλαύκωνα: «... όσα τύχει και γεννηθούν ανάπηρα θα τα κρύψουν σ' απόμακρο και μυστικό μέρος, γιατί έτσι πρέπει να κάνουν»<sup>3</sup>. Αντίθετα με τον Πλάωνα, που συμβουλεύει τους οικείους να προστατέψουν την κοινωνία από τα ανάπηρα άτομα, ο Αριστοτέλης απαγορεύει να περιγελούν τους ανάπηρους, προτρέπει τους πολίτες να τους βοηθούν, διδάσκει τη διαφορετικότητα του ανθρώπινου είδους και τονίζει πως η ψυχή είναι στενά δεμένη με το σώμα έτσι ώστε, όταν βλάπτεται το ένα, υποφέρει και το άλλο<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Κρουσταλλάκης, Γ. (1995): Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες», Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ.11.

<sup>2</sup> Σκανδάλης, Ι. (1981) στο Πολυχρονοπούλου, Σ. «Άτομα με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα, 1995, σελ. 35.

<sup>3</sup> Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995): «Άτομα με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα, σελ. 38.

<sup>4</sup> Δράκος, Γ. (2003): «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Ο Χριστιανισμός ως διαχρονική θρησκεία, διδάσκει το σεβασμό απέναντι στη ζωή των ανάπηρων ανθρώπων. Ο ίδιος ο Ιησούς μιλάει για τους ανάπηρους και καταρρίπτει την παράλογη δεισιδαιμονία ότι η αναπηρία οφείλεται σε φταιξίμο προσωπικό ή των γονέων. Στο κατά Ματθαίον στέλνει μήνυμα απάντησης στον Ιωάννη «Τυφλοί αναβλέπουσι και χωλοί περιπατούσι, λεπροί καθαρίζονται και κωφοί ακούουσι, νεκροί εγειρόνται και πτωχοί ευαγγελίζονται»<sup>5</sup>. Επίσης ο Ιωάννης αναφέρει στο (θ', 1-3): «και παράγων είδεν άνθρωπον τυφλόν εκ γενετής. Και ηρώτησαν αυτόν οι μαθητές αυτού λέγοντες: ραββί, τις ήμαρτεν, ούτος ή οι γονείς αυτού, ίνα τυφλός γεννηθή; Απεκρίθη Ιησούς: Ούτε ούτος ήμαρτεν ούτε οι γονείς αυτού, αλλά ίνα φανερωθή τα έργα του Θεού εν αυτώ»<sup>6</sup>. Η Ορθοδοξία παραμένει πιστή στα μηνύματα αυτά, διδάσκει την αγάπη προς τον πλησίον, και εντυπωσιάζει με τις προσπάθειές της για φιλανθρωπική βοήθεια.

Στο Μεσαίωνα, οι αναπηρίες πέρασαν από τα βασανιστήρια της ιεράς εξέτασης του Λούθηρου και του Καλβίνου και από εξορκισμούς. Στα χρόνια της Αναγέννησης εμφανίζονται οι πρώτες ιατρικές και κοινωνικές μελέτες σχετικές με το πρόβλημα της αναπηρίας, λόγω της ανάπτυξης της ιατρικής επιστήμης. Προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι παιδαγωγοί Friedrich Froebel, Οβίδιος Decroly, και Maria Montessori ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με παιδιά με αναπηρίες. Παρείχαν ιατρική φροντίδα και έθεσαν τα παιδαγωγικά θεμέλια για την αρχή της ειδικής αγωγής.

Στη σύγχρονη Ελλάδα τα πρώτα θετικά και ουσιαστικά βήματα ευαισθητοποίησης και αναγνώρισης των ιδιαίτερων αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, γίνονται στην Αθήνα με την ίδρυση του πρώτου ιδρύματος για τυφλά παιδιά, το 1906. Ονομάστηκε Οίκος τυφλών και είναι το σημερινό (Κ.Ε.Α.Τ.), Κέντρο Ένταξης και Αποκατάστασης Τυφλών. Βασικός σκοπός του είναι η άρτια εκπαίδευση και επιμόρφωση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των τυφλών παιδιών. Το 1923 ιδρύεται το Εθνικό Σχολείο Κωφών και το Ίδρυμα Κωφών στην Αθήνα. Το 1937 ιδρύεται και λειτουργεί το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο στην Καισαριανή. Την ίδια χρονιά ψηφίζεται νόμος που προβλέπει την ίδρυση την ίδρυση σχολικών μονάδων για νοητικά υστερούντα και συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά. Το 1946 ιδρύεται ο Φάρος Τυφλών μη κερδοσκοπικό σωματείο που επιχορηγείται μερικώς από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Κύριος σκοπός του είναι η επανένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης και η επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η μεσολάβηση του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και ο εθνικός διχασμός έχουν σαν αποτέλεσμα να εμφανιστούν στα παιδιά φοβίες, επιθετικότητα και έντονες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η κατάσταση αυτή, οδηγεί το 1953 στην ίδρυση της

<sup>5</sup> Κατά Ματθαίον ια', 2-6. & Δράκος, Γ. (2003): «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

<sup>6</sup> Κατά Ματθαίον θ', 1-3. & Δράκος, Γ. (2003): «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

πρώτης ψυχοδιαγνωστικής κλινικής και τέσσερα χρόνια αργότερα του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής<sup>7</sup>. Το 1969 ιδρύεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γραφείο Ειδικής Αγωγής και την ίδια χρονιά στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης λειτουργεί τμήμα μετεκπαίδευσης δασκάλων στην ειδική αγωγή που από το 1996 εντάχθηκε στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειώσουμε την περίοδο 1976 – 1981 και την ψήφιση του νόμου 1143 που αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό βήμα από την πολιτεία για την ειδική αγωγή, το 1985 με το νόμο 1566 έχουμε ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το 2000 ψηφίστηκε νέο νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή, και το 2003 με την ίδρυση του σχολείου Τυφλοκωφών.

Τέλος, στα πλαίσια του υπ' αριθμού 47/88 ψηφίσματος της 89<sup>ης</sup> ολομέλειας της 16<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1992, ο ΟΗΕ καλεί τα κράτη μέλη να καθιερώσουν την 3<sup>η</sup> Δεκεμβρίου κάθε έτους ως Διεθνή Ημέρα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με στόχο τη λήψη των αναγκαίων κοινωνικο-εκπαιδευτικών μέτρων για την προώθηση της επικοινωνίας, αλληλογνωριμίας, κοινωνικής αλληλεγγύης και αλληλοαποδοχής μεταξύ των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες.<sup>8</sup> Η βουλή των Ελλήνων ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα αυτό 4 χρόνια αργότερα, και με νόμο τον 2430/1996 καθιέρωσε την 3<sup>η</sup> Δεκεμβρίου ως Εθνική Ημέρα των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

### 1.1. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Η ειδική αγωγή απευθύνεται σε μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας. Δέχεται το παιδί όπως είναι και του παρέχει τις ευκαιρίες να αναπτύξει τις δυνατότητές και ικανότητές του, με βάση τις δικές του εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Οι ορισμοί για τα ανάπηρα παιδιά ποικίλουν. Ο Γ. Ποντίκης αναφέρει: «... ανάπηρος είναι ο άνθρωπος από τον οποίο λείπει μια αίσθηση ή ένα μέλος του σώματός του. Έχει επικρατήσει όμως η αντίληψη σε διεθνή κλίμακα ότι η αναπηρία αναφέρεται στην έλλειψη συγκεκριμένων εμφανών αισθήσεων ή μελών του σώματος. ... η αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη αναφέρεται στην ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο συνήθως κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος. Ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο μειονεξία ή μειονεκτικότητα.»<sup>9</sup>

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 (άρθρο 32), ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όσοι: «...πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι δύσκολο γι' αυτούς

<sup>7</sup> Δράκος, Γ. (2003): «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

<sup>8</sup> Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, Αρ. πρωτ. Γ6/286, με θέμα: «Οργάνωση εκδηλώσεων με την ευκαιρία της Διεθνούς Ημέρας των ατόμων με ειδικές ανάγκες», Αθήνα 10-11-1998.

<sup>9</sup> Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995): «Άτομα με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα, σελ. 17.

να συμμετάσχουν στη γενική κι επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Τέτοια άτομα νοούνται:

- Οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση.
- Οι κωφοί και βαρήκοοι.
- Άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές.
- Άτομα με νοητική καθυστέρηση.
- Άτομα με ειδικές μαθησιακές και άλλες δυσκολίες.
- Άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές.
- Τα επιληπτικά άτομα.
- Άτομα που πάσχουν από την ασθένεια του Χάνσεν.
- Άτομα με διαταραχές της προσωπικότητας.
- Κάθε άτομο που δεν ανήκει σε καμιά από τις προηγούμενες περιπτώσεις και παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.»<sup>10</sup>

Ο πληθυσμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες φθάνει το 9% στο ευρωπαϊκό πεδίο (στοιχεία της Ε.Ο.Κ. το 1981). Η παγκόσμια οργάνωση υγείας ανεβάζει τον αριθμό σε 34.000.000. Η στατιστική υπηρεσία Euro stat (1991) δίνει στη δημοσιότητα στοιχεία για τις χώρες της Ένωσης:

- Ισπανία 14,9%
- Μ. Βρετανία 11,6%
- Ολλανδία 11,5%
- Γερμανία 10,4%
- Δανία 7,6%
- Πορτογαλία 6,4%
- Ιρλανδία 2,6%
- Ιταλία 2,5%
- Βέλγιο 2,4%

Στην Ελλάδα δεν έχει γίνει επίσημη καταγραφή του πληθυσμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Υπολογίζεται ότι υπάρχουν 175.000 μαθητές σχολικής ηλικίας που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση.<sup>11</sup> Από αυτά, οι 15.000 παρακολουθούν προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται σε ιδρύματα του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, σε συνθήκη σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ακόμα στο σπίτι τους χωρίς τυπική μορφή εκπαίδευσης.

<sup>10</sup> Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.) (1996): «Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα», Αθήνα, Εκδόσεις Ε.Κ.Κ.Ε., σελ. 452.

<sup>11</sup> Μιχαηλίδης, Κ. (2000): «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν – εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Αθήνα. Διδακτορική διατριβή.

## **1.2. Η κατανόηση των δυσκολιών ενός τυφλοκωφού μωρού.**

### **Ο ρόλος των χεριών**

Αν φανταστούμε ένα μωρό χωρίς αναπηρίες θα δούμε ότι είναι ικανό να δέχεται και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσω των αισθήσεων του. Για όλους τους ανθρώπους η ανάπτυξη των χεριών στη βρεφική ηλικία ισοδυναμεί με την ανάπτυξη του ίδιου του εαυτού τους μέσα στον κόσμο. Η χρήση των χεριών εφοδιάζει το βρέφος με αυτοπεποίθηση και του δίνει δύναμη να δράσει πάνω σε αντικείμενα και ανθρώπους εξερευνώντας τον κόσμο γύρω του.

Στην ηλικία των 6 – 12 μηνών παρατηρώντας κάτι ενδιαφέρον, κινείται προς αυτό, στην προσπάθειά του να το αρπάξει. Τα χέρια με τη βοήθεια των ματιών και των ακουστικών ερεθισμάτων, ωθούν το βρέφος να εξερευνήσει μέρη εκτός του σώματός του. Τα χέρια επίσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας, γιατί αποτελούν σημαντικό μέσο έκφρασης. Είναι γνωστή σε όλους η εικόνα, όπου οι γονείς περηφανεύονται για το μωρό τους όταν αυτό μάθει να κάνει «bye – bye» και στέλνει ένα φιλί στον αέρα. Χειρονομίες που προηγούνται των λέξεων.

Η πιο σημαντική χειρονομία είναι το να δείχνεις. Όταν ο πατέρας δείχνει τα κλειδιά του αυτοκινήτου λέγοντας «βόλτα», πατέρας και μωρό έχουν εστιάσει την προσοχή τους στο ίδιο θέμα. Η λέξη «βόλτα» παίρνει μια μορφή νοήματος για το μωρό. Όταν το μωρό δείχνει κάτι, περιμένει την επιβράβευση από τον πατέρα, δείχνοντας ενθουσιασμένο από την ικανότητά συγχρονισμού χεριού και ματιών. Για όλα τα παιδιά η ανάπτυξη των δυνατοτήτων των χεριών αποτελεί τη κύρια βάση κατανόησης της γλώσσας.

#### **1.2.1. Το κωφό παιδί**

Αρκετοί ερευνητές ονομάζουν την κώφωση «αόρατη αναπηρία»<sup>12</sup>. Η εντύπωση που δίνει ένας κωφός στους άλλους είναι αυτή, του αφηρημένου ή του αργού στην κατανόηση και την αντίληψη. Από τη βρεφική ηλικία παρουσιάζει έλλειψη έκφρασης και σχεδόν απάθεια για όσα συμβαίνουν γύρω του. Μεγαλώνοντας το κωφό παιδί μπορεί να παρουσιάσει διαταραχές συμπεριφοράς, άγχος, συναισθηματική ανωριμότητα, εγωκεντρισμό έχοντας ως κύριο σημείο αναφοράς τον εαυτό του. Συχνές

<sup>12</sup> Herbst, K. (1983): "Psychological consequences of disorders of hearing in elderly." In R.Hinchcliffe(Ed.), *Hearing and balance in the elderly* (pp. 22-34). Edinburgh, UK: Churchill, Livingstone. & Kampfe, C.,(1990): "Communicating with persons who are deaf: Some practical suggestions for rehabilitation specialists.", *Journal of Rehabilitation*, pp.41-45. & McLeod, R. and Bentley, P. (1996): "Understanding deafness as a culture with a unique language and not a disability." *Advanced Practice Nursing Quarterly*, pp.50-58. & Radcliffe, D. (1996): "The psychology of hearing loss and rehabilitation: it's more than mind games". *Hearing Journal*, pp.13-20.

είναι οι επιθετικές συμπεριφορές.<sup>13</sup> Για να εκφραστεί στριγκλίζει και το ευχαριστεί ό,τι του προκαλεί αίσθηση δόνησης. Ενοχλείται που δεν το καταλαβαίνουν και γίνεται δυσάγαγο και απρόσεκτο. Στο τέλος κλείνεται στον εαυτό του, προτιμά τη μοναξιά και το ατομικό παιχνίδι.<sup>14</sup>

Η γλωσσική ιδιαιτερότητα των κωφών δημιουργεί σοβαρούς φραγμούς στην επικοινωνία. Οι συναισθηματικές επιπτώσεις της κώφωσης είναι πολλαπλές και εξαρτώνται από τη στάση των γονέων και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην αντιμετώπιση της όλης κατάστασης. Τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και επιτυγχάνουν καλύτερα στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα<sup>15</sup>. Οι ακούοντες γονείς παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα με αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Ακόμη και σε περιπτώσεις με μητέρες χωρίς συναισθηματικά προβλήματα, εμφανίζεται ψηλότερο ποσοστό προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας<sup>16</sup>.

Σημαντικές δυσκολίες αντιμετωπίζει στην απόκτηση των εννοιών του χρόνου και του χρόνου. Παρ' όλες τις δυσχέρειες της αναπηρίας της ακοής, το κωφό παιδί φθάνει αρκετά εύκολα σε μια κανονική αναπαράσταση του κόσμου. Βέβαια το σύστημα επικοινωνίας είναι αρκετά διαταραγμένο, αλλά οι δυνατότητες της σχέσης του κωφού παιδιού με το περιβάλλον του βρίσκονται σε φυσιολογικά επίπεδα λόγω των ικανοτήτων των χεριών του. Στη βρεφική ηλικία φθάνει αντικείμενα, τα αρπάζει και μαθαίνει να συντονίζει μάτια και κινήσεις χεριών. Τα κωφά παιδιά που έχουν σα μητρική γλώσσα τη νοηματική, κάνουν το «babble» τον ίδιο χρόνο που το πραγματοποιούν και τα ακούοντα παιδιά. Αρχίζουν δηλαδή να δείχνουν τα πρώτα νοήματα («μιλώντας» τις πρώτες τους λέξεις), ακριβώς τον ίδιο χρόνο με τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιούν ήχους για να πουν τις πρώτες τους λεξούλες<sup>17</sup>. Είναι προφανές ότι, όταν τα χέρια ενός κωφού παιδιού χρησιμοποιούνται και ενθαρρύνονται ως κύρια μέθοδος για έκφραση, το αποτέλεσμα είναι ακριβώς το ίδιο στα αντίστοιχα ηλικιακά στάδια με το παιδί που έχει ακοή.

<sup>13</sup> Τσίκουλας, Ι.(1981): «Η επίδραση της ακοής στη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού», Ωτορινολαρυγγολογική Κλινική, Α.Π.Θ., σελ. 18-28. & Χιτόγλου – Αντωνιάδου, Μ. (1985) : «Έρευνα διαταραχών γραφής τύπου δυσλεξίας σε κωφά παιδιά», Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

<sup>14</sup> Μανωλίδης, Α. (1974): Εγχειρίδιο Ωτορινολαρυγγολογίας, Θεσσαλονίκη. & McCormick, B. (1978): "A parent's guide to developmental sequences and suitable play activities for hearing impaired children between the ages of 6 months and 5 years.", The Signal Press Ltd, London.

<sup>15</sup> Altschuler, K. (1974): "The social and psychological development of the deaf child: Problems their treatment and prevention". American Annals of the Deaf, 119, 365-379.

<sup>16</sup> Galenson, E., Miller, R., Kaplan, E., & Rothstein, A. (1979): «Assessment of development in the deaf child». Journal of American Academy of Child Psychiatry, 18, 128-142.

<sup>17</sup> Quigley, S.P., & Paul, P.V.(1984): "Language and deafness", San Diego, CA: College – Hill Press, pp. 95.

### 1.2.2. Το τυφλό παιδί

Η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική για ένα βρέφος που δεν μπορεί να δει. Η τύφλωση επηρεάζει όλη την ανάπτυξη του παιδιού. Η έλλειψη οπτικών εμπειριών προκαλεί σημαντικά προβλήματα κινητικότητας και προσανατολισμού και δυσχέρειες στην επικοινωνία του με τους άλλους. Παρ' όλο που η αφή χρησιμοποιείται εκτενώς από τους τυφλούς, υπάρχουν άπειρα αντικείμενα που δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά. Το αεροπλάνο, τα βουνά, ο ουρανοξύστης, το απέραντο της θάλασσας, ένα αστέρι, το ψηλό δένδρο στην αυλή του σχολείου, το σύννεφο κ.λ.π., είναι αντικείμενα απρόσιτα στην αίσθηση της αφής που σε συνδυασμό με την υπερπροστασία και το φόβο τραυματισμού εκ μέρους των γονέων και των δασκάλων, δημιουργούν δυσκολίες αναπαράστασης της πραγματικότητας. Η φαντασία του τυφλού παιδιού αναπτύσσεται αρκετά κατά την ενηλικίωση.

Στη βρεφική ηλικία, η αναπηρία της όρασης διαταράσσει τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης και της διατήρησης των αντικειμένων (στασιμότητα αντικειμένων): αντιλαμβάνεται βίαια αντικείμενα και άτομα που είναι δίπλα του, έχει την εντύπωση ότι έρχονται από το πουθενά, δημιουργούνται στιγμιαία, υπάρχουν για λίγο και μετά εξαφανίζονται. Αυτό καλλιεργεί ένα κλίμα ανασφάλειας, φόβου και απομόνωσης. Έχει την τάση να «κλείνεται» στον εαυτό του, νιώθοντας την ανάγκη να προστατευθεί από τους γύρω του. Σε σημαντικό αριθμό τυφλών παιδιών έχουν περιγραφεί αυτιστικές αντιδράσεις.

Χωρίς όραση το παιδί δυσκολεύεται αρκετά να μάθει να χρησιμοποιεί τα χέρια του. Η Selma Fraiberg αναφέρει ότι σε πολλά νέα τυφλά παιδιά παρατηρήθηκε τα χέρια τους να παραμένουν για πολύ καιρό στην τυπική θέση (στο ύψος των μπράτσων), χωρίς να έχουν συνειδητοποιήσει τη δύναμή τους. Αργότερα, τα χέρια των τυφλών συμπεριφέρονταν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ως στόμα. Με το χέρι τους έגעαν «μπουκιά», έτσι όπως κάνουν τα βλέποντα παιδιά όταν θέλουν να φάνε. Τα χέρια μετατρέπονται σε εργαλεία, αλλά απαιτούνται μεγάλα χρονικά διαστήματα πρακτικής μέχρι να ανακαλύψουν «την ευχαρίστηση της εξερεύνησης αντικειμένων»<sup>18</sup>

Η τύφλωση επιφέρει μεγάλη δυσχέρεια στα χέρια ενός εκ γενετής τυφλού παιδιού. Έχει αναφερθεί ήδη, η στασιμότητα των αντικειμένων, όπου το παιδί πρέπει να μάθει χωρίς τη βοήθεια της όρασης. Πρέπει να γνωρίσει ότι τα αντικείμενα υπάρχουν ακόμα και τις στιγμές που δεν τα αγγίζει. Τα χέρια και τα αυτιά αποτελούν τα εργαλεία στα οποία πρέπει να βασιστεί. Σε ένα βρέφος χωρίς αναπηρίες, η κατανόηση της στασιμότητας των αντικειμένων επιτυγχάνεται μέχρι τον 9<sup>ο</sup> μήνα με συντονισμό όλων των αισθήσεων. Μπορεί να δει το αντικείμενο, να το αγγίξει, να το μυρίσει, να το

<sup>18</sup> Fraiberg, S. (1977): "Insights from the blind; comparative studies of blind and sighted infants", New York: Basic Books, pag.33.

εντοπίσει μόνο με τη βοήθεια του ήχου του χωρίς να το βλέπει, να το παρακολουθεί με τα μάτια του καθώς εξαφανίζεται. Η επίτευξη της κατανόησης αυτής συνοδεύεται από την ικανότητα αναγνώρισης του εαυτού του. Αισθάνεται ότι υπάρχει, ξεχωριστά από τα άλλα άτομα και τα αντικείμενα, μέσα στον κόσμο!

Το τυφλό παιδί κατανοεί τη στασιμότητα των αντικειμένων πολύ αργότερα ηλικιακά. Μαθαίνει ότι το αγαπημένο του παιχνίδι υπάρχει από τον ήχο που βγάζει. Σταδιακά, μαθαίνει να ψάχνει για την εύρεση ενός αντικειμένου, εξαρτώμενο πάντα από την ανάπτυξη της κινητικότητάς του. Η Selma Fraiberg αναφέρει ότι σε τυφλά βρέφη σε ηλικία 11 μηνών, παρατηρήθηκε να δείχνουν αντικείμενα με το δάχτυλό τους με ένα παραστατικό τρόπο. Πηγαίνουν πάνω από το αντικείμενο, το αρπάζουν και το πετούν σε κάποιον άλλον. Το τυφλό βρέφος «δείχνοντας» ένα αντικείμενο, έχει κατανοήσει πλήρως ότι το αντικείμενο είναι «κάτι», έχει συγκεκριμένες ιδιότητες και μπορεί να υπάρξει μόνο του ανεξάρτητα από τις δικές του δραστηριότητες. Μετά από πολλή εκπαίδευση κατακτά το συντονισμό χεριών και αυτιών, λαμβάνοντας χρήσιμες πληροφορίες για τον κόσμο που το περιβάλλει. Ακούγοντας το όνομα του αντικειμένου καθώς το εξερευνά, το αγγίζει, ή ακούει τον ήχο του, δημιουργείται αυτόματα η ταύτιση του ονόματος και του αντικειμένου. Για το λόγο αυτό, οι πρώτες λεξιούλες του παιδιού, ονομάζουν αντικείμενα που κάνουν ξεχωριστούς ήχους και αντικείμενα που μπορεί να τα πιάσει.

Συνεχίζοντας τις παρατηρήσεις της η Fraiberg, ανακάλυψε ότι τα χέρια του τυφλού παιδιού είναι πολύ εκφραστικά. Μπορεί με τη βοήθειά τους να γελάσει, να κοιτάξει κάποιον επίμονα, να δηλώσει ευχαρίστηση, πόνο, λύπη, θαυμασμό, ενδιαφέρον, απορία. Μητέρες οι οποίες απέτυχαν να «διαβάσουν» τα χέρια των παιδιών τους, ένωσαν αρκετά κενά στη σχέση τους με το βρέφος, ίσως επειδή και των δύο η ματιά και η ανταλλαγή γέλιου, ήταν αδύνατο να γίνουν, αφού υπήρχε η τύφλωση. Εκπαιδεύοντας τις μητέρες να βλέπουν τα σημάδια ενδιαφέροντος και τη χαρά στα χέρια των παιδιών τους, δημιουργείται η διατήρηση θετικών στάσεων προς το παιδί και στην ενθάρρυνση του αρχικού δεσμού, που είναι απαραίτητος για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού.<sup>19</sup>

Τέλος, η αμοιβαία αφή είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης και ισοδυναμεί με το να δείχνεις και να κάνεις χειρονομίες σε ένα τυφλό παιδί. Σε συνδυασμό με επεξηγηματική ομιλία, το τυφλό παιδί γίνεται ικανό να ανακαλύψει μόνο του αντικείμενα, να τα αναγνωρίσει, να τα ονομάσει, πλουτίζοντας έτσι το λεξιλόγιό του πολύ πιο γρήγορα από τα άλλα παιδιά<sup>20</sup>.



<sup>19</sup> Ο.π.

<sup>20</sup> Lane, H. (1997): "Modality – appropriate stimulation and deaf-blind children and adults." Address to the Hilton – Perkins Conference on Deaf blindness, Washington, DC.



### 1.2.3. Το τυφλοκωφό παιδί

Η τύφλωση παίρνει ένα άτομο μακριά από τα πράγματα, ενώ η κώφωση μακριά από τους ανθρώπους. Για τους περισσότερους κωφούς η τύφλωση είναι το χειρότερο και για τους τυφλούς η κώφωση είναι εξίσου τρομαχτική<sup>21</sup>. Για τους τυφλοκωφούς η έλλειψη και των δύο αισθήσεων δημιουργεί μοναδικά προβλήματα επικοινωνίας, προσανατολισμού και κινητικότητας. Η διπλή αισθητηριακή αναπηρία είναι μεγάλη και οι οδοί με τις οποίες το παιδί μπορεί να λάβει πληροφορίες είναι πολύ περιορισμένες. Η Τυφλοκώφωση αποτελεί μια μοναδική αναπηρία η οποία δεν μπορεί να μελετηθεί σαν άθροισμα δύο αναπηριών της τύφλωσης και της κώφωσης.

Στη βρεφική ηλικία εμφανίζονται διατροφικές δυσκολίες, ο ύπνος είναι διαταραγμένος, το χαμόγελο είναι σχεδόν ανύπαρκτο και το μωρό παραμένει αρκετές ώρες παθητικό στην κούνια του. Σκεπτόμενοι τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν για το κωφό και το τυφλό παιδί, φανταστείτε τη δυσκολία ενός εκ γενετής τυφλοκωφού βρέφους. Όλες οι πληροφορίες που μπορεί να λάβει, εντοπίζονται επάνω στο σώμα του με ένα απρόβλεπτο και βίαιο τρόπο τις περισσότερες φορές, χωρίς να μπορεί να τις δει και να τις ακούσει! Δημιουργείται ένα αίσθημα άγχους και ανασφάλειας όπως και στο τυφλό παιδί, αλλά στην περίπτωση του τυφλοκωφού η κατάσταση είναι πολύ πιο δύσκολη. Η έλλειψη ακοής δεν παρέχει καμία δυνατότητα να προβλέψει και να αντιπαραθέσει τις αντιλαμβανόμενες πληροφορίες. Χωρίς παρέμβαση το τυφλοκωφό παιδί είναι ανίκανο να ξεπεράσει το ίδιο του το σώμα για να φθάσει στον κόσμο που το περιτριγυρίζει, διπλώνεται στον εαυτό του και απομονώνεται σε μια αυτιστική στάση.

Η οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να έχει ως στόχο τη σωστή χρήση των χεριών. Τα χέρια πρέπει να γίνουν τα μάτια, τα αυτιά και η φωνή του τυφλοκωφού παιδιού! Ευτυχώς υπάρχουν αρκετά τυφλοκωφά παιδιά που έχουν υπολειμματα όρασης και ακοής. Μια παρέμβαση «εκμετάλλευσης» των υπολειμμάτων αυτών, θα οδηγήσει το παιδί στη(v):

- δημιουργία ενός αρχικού δεσμού μητέρας – παιδιού
- κατανόηση της στασιμότητας των αντικειμένων
- αυτονομία των χεριών του, και
- εκφραστικότητα των χεριών του.

Συνεπώς, θα αποκτήσει μια καλή εικόνα για τον εαυτό του έχοντας κατακτήσει ανεξαρτησία στην κινητικότητα και ανάπτυξη στη γλώσσα<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Ντούμου, Α. & Τσακίρη, Μ.(1995): «Προσεγγίζοντας την τυφλοκώφωση», Αθήνα, ΜΔΔΕ.

<sup>22</sup> Lane, H. (1997): "Modality – appropriate stimulation and deaf-blind children and adults." Address to the Hilton – Perkins Conference on Deaf blindness, Washington, DC.

Στις πιο δύσκολες περιπτώσεις των εκ γενετής τυφλοκωφών όπου η όραση και η ακοή δε βοηθούν, τα χέρια είναι αυτά που πρέπει να σηκώσουν όλο το βάρος. Με ποιο τρόπο όμως τα χέρια ενός τυφλοκωφού βρέφους μπορούν να γίνουν «περίεργα» ώστε να ψάχνουν, να ερευνούν, να πιάνουν και να αρπάζουν, και ικανά να εκφράζουν συναισθήματα και ιδέες; Από πού πρέπει να ξεκινήσουμε;

Η απάντηση είναι πολύ εύκολη και δίνεται από την Harlan Lane το 1997. Παρατηρώντας, λέει η Harlan, τις πρώτες κινήσεις των χεριών ενός βρέφους διαπιστώνουμε ότι θέλει να εξερευνήσει το σώμα του, βάζοντας συχνά το χέρι στο στόμα και σε άλλα μέρη του κορμιού του. Οι πρώτες προσπάθειες για να φθάσει στον έξω κόσμο πραγματοποιούνται πάνω στο σώμα του ατόμου που παρέχει φροντίδα.

Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του τυφλοκωφού βρέφους. Όταν η αρχική εξερεύνηση του προσώπου της μητέρας ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου που παρέχει φροντίδα, συμβαίνει ξανά και ξανά με ταυτόχρονη επιβράβευση, σε κάποια στιγμή είναι βέβαιο ότι αναπτύσσεται παραπέρα εξερεύνηση. Αντίθετα, όταν η εξερεύνηση αυτή δεν επιβραβεύεται, τα χέρια του τυφλοκωφού παιδιού παραμένουν να εξερευνούν μόνο το σώμα του και δε μαθαίνουν να φθάνουν σε πληροφορίες. Το σημαντικότερο λοιπόν στάδιο στην αρχική επικοινωνία μας με το τυφλοκωφό παιδί, αποτελεί η ενθάρρυνση της απτής εξερεύνησης του σώματος του ατόμου που παρέχει φροντίδα και η συνεχόμενη παροχή βοήθειας, ώστε αυτή η εξερεύνηση να επεκταθεί στον «έξω κόσμο».

Μέχρι την ηλικία των 4-6 χρόνων, τα πάντα στηρίζονται στην καλή θέληση των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω του, οι οποίοι παίζουν το ρόλο του συνδεδεικμένου κρίκου του τυφλοκωφού παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον. Είναι πολύ σημαντικό για το τυφλοκωφό παιδί να προσανατολίζεται και να γνωρίζει τα πάντα για το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά. Απαιτούνται πάρα πολλές εμπειρίες από «αγγίγματα» προσώπων, αντικειμένων και περιβαλλόντων, προτού το τυφλοκωφό παιδί γίνει ικανό να χειρίζεται οποιοδήποτε είδος γλώσσας και προτού επαφεληθεί από τις ειδικές υπηρεσίες και τα εξατομικευμένα προγράμματα που θα του προσφερθούν στο ειδικό σχολείο.

### 1.3. Ποιοι είναι οι τυφλοκωφοί;

#### 1.3.1. Η μοναδικότητα της τυφλοκώφωσης

Η όραση και η ακοή είναι οι σημαντικότερες αισθήσεις μέσω των οποίων ο άνθρωπος συλλέγει πληροφορίες απαραίτητες για την επικοινωνία του με το γύρω περιβάλλον. Οι Smith και Cote, αναφέρουν ότι το 75% των πληροφοριών προσλαμβάνεται μέσω της όρασης.<sup>23</sup> Η όραση αποτελεί την πρωταρχική πηγή πληροφοριών για τους περισσότερους ανθρώπους, προσφέροντας τους τη δυνατότητα να ζήσουν σε ένα κόσμο με κίνηση, χρώμα, και σχήμα, ενώ η ακοή προσθέτει τις φωνές και τους ήχους. Όταν λοιπόν όραση και ακοή είναι απύσες ή παρουσιάζουν ελλείψεις, οι πληροφορίες που προσλαμβάνει το άτομο είναι πολύ περιορισμένες με αποτέλεσμα ο κόσμος του να συρρικνώνεται σε μέγεθος και όψη και όποια γνώση αποκτάται, πρέπει να περάσει μέσα από δευτερεύουσες αισθήσεις (γεύση, αφή, όσφρηση) με συνεχόμενη εξάσκηση της προσωπικής περιέργειας και πρωτοβουλίας.<sup>24</sup>

Η τυφλοκώφωση είναι μια αναπηρία (όχι αρκετά γνωστή στην Ελλάδα), η οποία δεν αποτελείται από τις δύο αναπηρίες- την κώφωση ενωμένη με την τυφλότητα. Είναι μια τελείως διακρινόμενη αναπηρία με σοβαρές επιπτώσεις στη συμπεριφορά του πάσχοντα και ιδιαίτερα στη μάθηση. Το όνομα της Helen Keller, παγκοσμίως γνωστό, μας θυμίζει το πάθος των τυφλοκωφών για ζωή. Η Helen έγινε τυφλοκωφή στον 19<sup>ο</sup> μήνα της ζωής της και ως άτομο υψηλής ευφυΐας κατόρθωσε να αποφοιτήσει από το Harvard.

Ο τυφλοκωφός δεν είναι ικανός από μόνος του να χτίσει γέφυρες μεταξύ των ορίων της αντίληψής του και του έξω κόσμου. Η επικοινωνία του σε καθημερινές καταστάσεις έχει περιγραφεί σα «συζητήσεις με σώματα». Σε μια τέτοια διαδικασία, οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον βασισμένοι σε άλλες επικοινωνιακές κινήσεις όπως, τη γλώσσα του σώματος, τα απτά σύμβολα, τη στάση του σώματος, την ένταση των μυών, τις φυσικές χειρονομίες, κ.ά. Η συμμετοχή σε αυτόν τον κόσμο της αμεσότητας και της αφής, απαιτεί υψηλά επίπεδα ευαισθησίας και ιδιαίτερη διαίσθηση από τους ακούοντες και βλέποντες συντρόφους και εκπαιδευτικούς.

Η έγκαιρη διάγνωση, η σωστή εκπαίδευση του παιδιού από μικρή ηλικία και η υποστήριξη της οικογένειας του, συμβάλλουν στον περιορισμό των σοβαρών επιπτώσεων της τυφλοκώφωσης. Η εκπαίδευση με κύριο στόχο τις επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού, είναι πολύ σημαντική σε οποιοδήποτε επίπεδο αυτή μπορεί να αναπτυχθεί. Η επικοινωνιακή ικανότητα επιβεβαιώνει την ομαλή ένταξη του ατόμου

<sup>23</sup> Smith, A.J., & Cote, K.S.(1982). Look at me: A resource manual for the development of residual vision in multiply impaired children. Philadelphia , PA: Pennsylvania College of Optometry Press.

<sup>24</sup> Ντούμου, Α. & Τσακίρη, Μ.(1995): «Προσεγγίζοντας την τυφλοκώφωση», Αθήνα, ΜΔΔΕ.

στο κοινωνικό του περιβάλλον. Του δίνει τη δυνατότητα να κοντρολάρει τη δική του ζωή και να επηρεάζει το τι συμβαίνει σε αυτόν και στους άλλους.

Παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη για ποιοτικές ειδικές υπηρεσίες με εξατομικευμένα προγράμματα που να στοχεύουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τυφλοκωφών παιδιών, στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους, καθώς επίσης και στην υποστήριξη των ατόμων που έγιναν τυφλοκωφοί σε προχωρημένη ηλικία ώστε να προσαρμοστούν στην καινούρια κατάσταση.

Το μέλλον μας δεν προδιαγράφεται από τη μοίρα, αλλά διαμορφώνεται από τις δικές μας αξίες, σκέψεις και πράξεις. Η διαπίστωση της ύπαρξης κατάλληλων προγραμμάτων για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών, μπορεί να συμβάλλει σε μια ουσιαστική παρέμβαση η οποία να : α) στοχεύει στην κριτική της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας, β) καθορίζει τα πλαίσια θετικής αλλοίωσης αυτής της πραγματικότητας και γ) δημιουργεί προοπτικές διεκδίκησης από τους αρμόδιους φορείς, αλλά και από τους ίδιους τους τυφλοκωφούς για ένα καλύτερο αύριο.

### **1.3.2. Ορισμός της Τυφλοκώφωσης**

Από τη δεκαετία του '50<sup>25</sup> μέχρι και σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες και αναλύσεις για τη σύνταξη ενός ορισμού που θα καθορίζει ποιο άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυφλοκωφό.

Ένα άτομο θεωρείται τυφλοκωφό όταν η ζωή του περιορίζεται από τη συνδυασμένη απώλεια της όρασης και της ακοής, και δεν μπορεί να επωφεληθεί από τις υπηρεσίες που έχουν σχεδιασθεί για την εξυπηρέτηση των ατόμων με οπτικές ή ακουστικές δυσχερείες. Ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί τυφλοκωφό ακόμα και εάν η απώλεια της όρασης και της ακοής δεν είναι καθολική.<sup>26</sup>

Τυφλοκωφό είναι το άτομο που πάσχει από οπτική και ακουστική δυσχέρεια, σε τέτοιο βαθμό, ώστε η διπλή αισθητηριακή απώλεια να του προκαλεί προβλήματα μάθησης, συμπεριφοράς και να του στερεί την πιθανότητα εργασίας.<sup>27</sup>

Στη Σουηδία ο σύνδεσμος των τυφλοκωφών ατόμων συμφώνησε πως οι τυφλοκωφοί χαρακτηρίζονται από μείωση της όρασης και της ακοής, σε τέτοιο βαθμό,

---

<sup>25</sup> Ο Dr. Peter Salmon τη δεκαετία του '50 έδινε έμφαση στη μοναδικότητα της τυφλοκώφωσης υποστηρίζοντας ότι η αναπηρία ενός τυφλοκωφού ατόμου δεν αποτελείται από τις δύο αναπηρίες – την κώφωση ενωμένη με την τυφλότητα – αλλά αντίθετα, είναι μια τρίτη εντελώς διακρινόμενη αναπηρία!

<sup>26</sup> Νορβηγικό Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας, ορισμός το 1976.

<sup>27</sup> Από τα πρακτικά του Παγκόσμιου Συνεδρίου Helen Keller το 1977.

ώστε να δυσχεραίνεται η καθημερινή ζωή, και η πρόσβαση σε πληροφορίες διαμέσου των γνωστών σε όλους τρόπων ενημέρωσης, κρίνεται αδύνατη<sup>28</sup>.

Αρκετοί ειδικοί στο χώρο της τυφλοκώφωσης προσπάθησαν να προσδιορίσουν το τυφλοκωφό άτομο με καθαρά ιατρικούς όρους. Σύντομα όμως, σταμάτησαν την προσπάθειά τους αυτή γιατί διαπίστωσαν πως ένας τέτοιος προσδιορισμός ήταν ανούσιος, αφού είναι προφανές σε όλους ότι δεν μπορεί να δώσει τις κατάλληλες συντεταγμένες για την αποκατάσταση και την εκπαίδευση των τυφλοκωφών ατόμων.

Παρ' όλα αυτά ο Jan Van Dijk,<sup>29</sup> υπογράμμισε ακριβώς την ανάγκη αυτή λέγοντας: *«Η ακοή και η όραση είναι τόσο συνδεδεμένες μεταξύ τους, που ακόμα και μικρές ελλείψεις των δύο αυτών αισθήσεων έχουν τεράστιες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του ατόμου και ειδικότερα στην ικανότητα αφομοίωσης γνώσεων. Στον τομέα της διαβίωσης και της αποκατάστασης, θα πρέπει να βρεθεί ένας προσδιορισμός που να έχει σα στόχο την περιγραφή του τυφλοκωφού και τις ειδικές υπηρεσίες που χρειάζεται, ώστε να είναι ικανός να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη διπλή αυτή ξεχωριστή αναπηρία. Κατά συνέπεια, η ακριβής οφθαλμολογική και ωτολογική εκτίμηση είναι στοιχεία δευτερεύουσας σημασίας.»*<sup>30</sup>

Από το 1980 και μετά δόθηκε στην Σκανδιναβία ένας ορισμός ο οποίος έγινε αποδεκτός από πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Ο ορισμός αυτός πάνω στον οποίο έχουν βασιστεί πολλές μελέτες την τελευταία εικοσαετία, χαρακτηρίζει τυφλοκωφό το άτομο εκείνο που πάσχει από οπτικές και ακουστικές δυσχέρειες σε μεγάλο βαθμό. *«Μερικά τυφλοκωφά άτομα είναι τελείως κωφά και τυφλά, ενώ υπάρχουν και άτομα που διαθέτουν περιορισμένη όραση ή ακοή. Όταν η βλάβη στην όραση και στην ακοή είναι εκτεταμένη, αυτό σημαίνει ότι ο τυφλοκωφός δεν μπορεί να επωφεληθεί αυτόματα από τις υπηρεσίες που παρέχονται στα άτομα με οπτική ή ακουστική αναπηρία. Η τυφλοκώφωση επιφέρει τεράστιες δυσκολίες στους τομείς της μάθησης, της εργασίας, των πολιτιστικών δραστηριοτήτων και της πληροφόρησης.*

*Για όσους είναι εκ γενετής τυφλοκωφοί ή έχασαν την όραση και την ακοή τους σε νεαρή ηλικία, η κατάσταση είναι πιο πολύπλοκη, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα, που επηρεάζουν την προσωπικότητά τους και τη συμπεριφορά τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις μειώνεται ακόμα περισσότερο η ελπίδα να αξιοποιήσουν τα ελάχιστα υπολείμματα όρασης ή ακοής που τους έχουν απομείνει. Κατά συνέπεια, ο*

<sup>28</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

<sup>29</sup> Dr. Jan Van Dijk, κλινικός ψυχολόγος με master στην ειδική αγωγή, θεωρείται σήμερα ο πατέρας της τυφλοκώφωσης στην Ευρώπη. Συνεργάζεται με τα πανεπιστήμια της Φλόριντα και της Γιούτα των Ηνωμένων Πολιτειών. Οι δημοσιεύσεις του για τα τυφλοκωφά παιδιά προσέλκυσαν το παγκόσμιο ενδιαφέρον και διακρίθηκαν με το βραβείο «Anne Sullivan». Συγγραφέας, αρθρογράφος σε επιστημονικά περιοδικά, οργανώνει και συμμετέχει σε πολλά σεμινάρια τυφλοκώφωσης σε όλο τον κόσμο.

<sup>30</sup> Dr. Jan Van Dijk & Roger William Green από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.4.

*τυφλοκωφός πάσχει από μια ξεχωριστή αναπηρία, και απαιτεί εκμάθηση ειδικών μεθόδων επικοινωνίας, για να γίνει ικανός να λειτουργήσει με ευχέρεια στην καθημερινή ζωή.»<sup>31</sup>*

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μελέτες και οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για τη σύνταξη του ορισμού που θα καθορίζει ποιο άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυφλοκωφό, αποτέλεσαν μια πολύτιμη πηγή πληροφόρησης για τις οικογένειες των παιδιών αυτών και για όλους εκείνους που προσφέρουν υπηρεσίες.

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι παρόλο που ο όρος «τυφλοκωφός» φαίνεται σαφής σα λέξη, στην ουσία υπάρχουν διαφορετικές απόψεις εφαρμογής του. Οι ειδικοί τονίζουν πως η τυφλοκώφωση πρέπει να θεωρηθεί ως μια ειδική ανεξάρτητη αναπηρία. Οι μη ειδικοί την περιλαμβάνουν στις πολυαναπηρίες. Έχει μεγάλη σημασία πως θα ορισθεί, γιατί η εκπαιδευτική προσέγγιση είναι διαφορετική, όπως και η σύσταση υπηρεσιών.

### **1.3.3. Συχνότητα εμφάνισης**

Μία από τις πρώτες καταγραφές είχε γίνει από το Υπουργείο Εμπορίου των ΗΠΑ το 1928 και συγκεκριμένα από την Υπηρεσία Απογραφής. Υπήρχαν 169 άτομα κωφά με οπτικές δυσχέρειες. Από αυτά τα 79 ήταν άνδρες και οι 90 γυναίκες. Αξίζει να σημειώσουμε ότι 33 άτομα ήταν εκ γενετής τυφλά ενώ 88 εκ γενετής κωφά. Οι περισσότερες περιπτώσεις ήταν κωφοί που με την πάροδο των χρόνων τυφλώθηκαν. Ο αριθμός των τυφλοκωφών ατόμων την εποχή εκείνη ήταν ακόμα μεγαλύτερος, δεδομένου ότι οι διαθέσιμες υπηρεσίες απογραφής δεν ήταν τόσο σύγχρονες όσο σήμερα.<sup>32</sup>

Πιο πρόσφατα αποτελέσματα για τον πληθυσμό των τυφλοκωφών δίνονται στον ακόλουθο πίνακα. Τα στοιχεία αυτά δόθηκαν από τον Roger William Green, σύμβουλο στη «Lega del Filo D’Oro» (Εθνική Οργάνωση των Τυφλοκωφών στην Ιταλία).

---

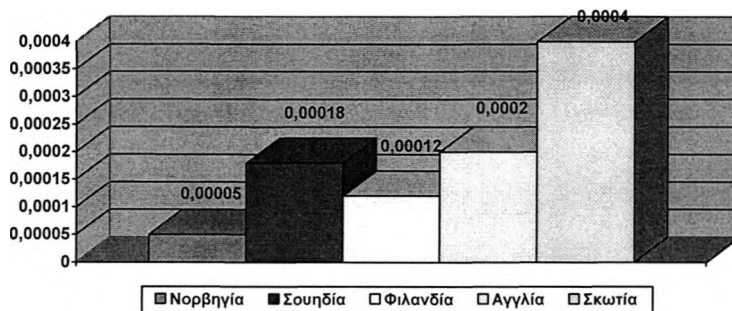
<sup>31</sup> Σκανδιναβική Επιτροπή για την Αναπηρία (1980), από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.3.

<sup>32</sup> Οι πληροφορίες αυτές πάρθηκαν από ένα άρθρο των Hicks & Glen, έπειτα από προσωπική έρευνα στο αρχείο της βιβλιοθήκης του σχολείου Perkins της Βοστώνης τον Ιούνιο του 2003, με τη βοήθεια του Michael Collins διευθυντή του προγράμματος HILTON/PERKINS και προέδρου της DbI (Διεθνής Ένωση Τυφλοκωφών).

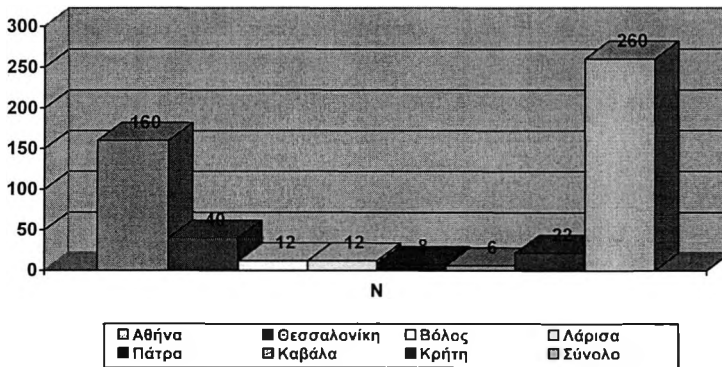
**Πίνακας 1**

Έτος	Χώρα	Πηγή	N
1973	Καναδάς	New Outlook	66
1975	Ολλανδία	J. Van Dijk	300
1976-77	Νορβηγία	Κοινωνική Πρόνοια	5/100.000
1978	Γαλλία	Comite de Liaison	211
1982	Η.Π.Α.	Wolf et. al.	20/100.000
1984	Σουηδία	Συμβούλιο Αναπήρων	18/100.000
1984	Ισραήλ	Gottesman	152
1988	Φιλανδία	Troyana et al.	12/100.000
1988	15 Ευρωπαϊκές	Medrun	5-8/100.000
1988	Αγγλία	Deafblind Liaison Grp.	20/100.000
1991	Σκωτία	Sense UK	40/100.000
1992	Ιταλία	Lega del Filo d'Oro	700

Τα στοιχεία από την Ιταλία είναι αποτέλεσμα ενός έτους εξονυχιστικής έρευνας. Στον πίνακα 1, παρατηρείται μια μεγάλη απόκλιση στο ποσοστό των καταγεγραμμένων. Αυτό οφείλεται στο διαφορετικό ορισμό για την τυφλοκώφωση και τις διαφορετικές μεθόδους που χρησιμοποιεί η κάθε χώρα. Στην γραφική παράσταση που ακολουθεί, φαίνεται έντονα η διαφοροποίηση αυτή, σε πέντε χώρες της Ευρώπης.



Στην Ελλάδα επίσημη καταγραφή τυφλοκωφών δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα. Σε πρόσφατο άρθρο<sup>33</sup> του Dennis Lolli συμβούλου του προγράμματος Hilton/ Perkins με θέμα «επισκόπηση του προγράμματος Hilton/ Perkins στην Ευρώπη και μερικές σκέψεις – προτάσεις για την Ελλάδα», αναφέρονται στοιχεία σχετικά με τον πληθυσμό των τυφλοκωφών στην Ελλάδα. Ο Dennis Lolli σημειώνει: Βάσει των πρόσφατων ερευνών σε ΗΠΑ και μέρους της Ευρώπης, συμπεραίνουμε ότι ο πληθυσμός των τυφλοκωφών παιδιών, κατά προσέγγιση, στην Ελλάδα είναι :



Και συνεχίζει: Τι σημαίνει αυτό για τη χώρα σας; Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να υπάρχουν τελικά 260 τυφλοκωφά παιδιά που μαζί με τα πολυανάπηρα τυφλά, πρέπει να περιληφθούν στην εκπαίδευση και να έχουν μια ομαλή ένταξη στην κοινωνική ζωή. Πρέπει να συσταθούν, βαθμιαία, υπηρεσίες. Δε χρειάζονται βιαστικές κινήσεις για την καταγραφή όλων των τυφλοκωφών παιδιών. Η εκπαίδευσή πρέπει να αρχίσει με όσα παιδιά είναι καταγεγραμμένα και όταν αυτό γίνει γνωστό σιγά σιγά θα βρεθούν και τα υπόλοιπα. Το σημαντικό λοιπόν είναι να αρχίσει η λειτουργία μιας υπηρεσίας και με ένα ταπεινό και απλό ξεκίνημα θα οδηγηθούμε στη δημιουργία ποιοτικών προγραμμάτων.

Στο ίδιο κλίμα ο Διευθυντής του προγράμματος Hilton/ Perkins και Πρόεδρος της Διεθνούς Οργάνωσης Τυφλοκωφών DBI Michael Collins, σε ευχαριστήριο μήνυμα προς τους καθηγητές του Παντείου Νεοκλή Σαρρή και του Παιδαγωγικού Αθανάσιο Τριλιανό, Δράκο Γεώργιο και Μαρία Τζάνη, για την προσφορά τους στο χώρο της τυφλοκώφωσης, επισημαίνει: «Βασισμένοι στις γνώσεις μας πάνω στις επιπτώσεις της τυφλοκώφωσης θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η Ελλάδα πρέπει σήμερα( Ιούνιος

<sup>33</sup> Dennis Lolli, άρθρο στο «Το δελτιάκι μας», Επιστημονικό και Ενημερωτικό Περιοδικό του Πανελληνίου Συλλόγου Τυφλοκωφών, Γονέων Κηδεμόνων Τυφλοκωφών Παιδιών και Φίλων αυτών «ΤΟ ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ», τεύχος 2<sup>ο</sup>, Αθήνα 2003.



2003), να έχει περισσότερα από 500 παιδιά ηλικίας μέχρι 21 ετών τα οποία είναι τυφλοκωφά, και τουλάχιστον 700 – 800 ενήλικες που έχουν ανάγκη από υπηρεσίες. Οι αποτελεσματικές υπηρεσίες σε αυτό τον αριθμό ανθρώπων στο μέλλον θα εξαρτηθούν πάρα πολύ από τη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού...»

Σήμερα η πιο σωστή μέτρηση θεωρείται μεταξύ του 5 – 16 / 100.000. Στην Ελλάδα δεχόμαστε το ποσοστό που δίνει η Νορβηγία και είναι το 5 / 100.000. Παρόλο που η νορβηγική μελέτη ολοκληρώθηκε το 1977 δίνοντας το συγκεκριμένο ποσοστό (πίνακας 1), δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στην καταγραφή των τυφλοκωφών από εκείνη την περίοδο και μετά.

#### **1.4. Οι τέσσερις κατηγορίες των Τυφλοκωφών ατόμων**

Η μοναδικότητα του ατόμου είναι ιδιαίτερα εμφανής στα τυφλοκωφά άτομα. Η οπτική και ακουστική έλλειψη κυμαίνεται από μέτρια μέχρι ολική. Η ξεχωριστή αυτή διπλή αναπηρία μπορεί να υπάρχει πριν από τη γέννηση ή να παρουσιαστεί σε οποιαδήποτε ηλικία. Όραση και ακοή μπορούν να προσβληθούν ανεξάρτητα η μια από την άλλη.

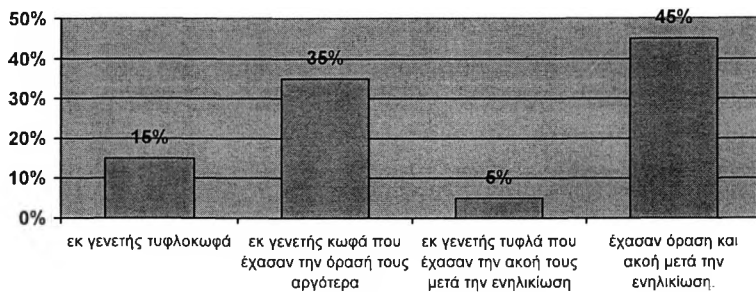
Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη με στόχο την καταγραφή των τυφλοκωφών ατόμων διαπίστωσαν την ύπαρξη μιας υπερβολικής ανομοιογένειας του πληθυσμού αυτού. Υπήρχε μεγάλη διαφοροποίηση ως προς την ηλικία, τη γλώσσα και τους τρόπους επικοινωνίας.

Παρόλο που, όλοι όσοι ασχολούνται με την τυφλοκώφωση έχουν δεχθεί πως οφείλουν να εξετάζουν την περίπτωση του κάθε ατόμου ξεχωριστά, αποφάσισαν πως με κριτήριο την ηλικία κατά την οποία εκδηλώθηκε η τυφλοκώφωση, μπορούν να διαιρέσουν τον τυφλοκωφό πληθυσμό σε 4 βασικές κατηγορίες<sup>34</sup>:

1. άτομα εκ γενετής τυφλοκωφά
2. άτομα εκ γενετής κωφά που έχασαν την όρασή τους αργότερα
3. άτομα εκ γενετής τυφλά που έχασαν την ακοή τους μετά την ενηλικίωση
4. άτομα που έχασαν όραση και ακοή μετά την ενηλικίωση.

---

<sup>34</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.



### 1.4.1. Άτομα εκ γενετής τυφλοκωφά

Εκ γενετής τυφλοκωφό θεωρείται το άτομο που είναι προσβεβλημένο σε ακουστικό πλάνο με μια κώφωση, επιπέδου βαριάς ή σοβαρής βαρηκοΐας (μεγαλύτερης των 70 db), σε οπτικό πλάνο με μια τύφλωση οπτικής οξύτητας 1/20 ή λιγότερο και σε νευροψυχιατρικό με μια αυτιστική συμπεριφορά δευτεροπαθή στην αισθητηριακή αναπηρία.<sup>35</sup> Δεν πρόκειται για αυτισμό, αλλά για μια αυτιστική συμπεριφορά (απομόνωση) που οφείλεται στην παντελή έλλειψη ακουστικών και οπτικών πληροφοριών.

Σύμφωνα με την έρευνα καταγραφής των τυφλοκωφών που έγινε στη Νορβηγία το 1976 – 1977, η πρώτη κατηγορία αντιπροσώπευε το 15% του συνόλου των τυφλοκωφών. Οι περισσότεροι απογραφέντες βρίσκονταν σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα για άτομα με νοητική υστέρηση. Οι εκπαιδευτές τους δήλωσαν άγνοια και παντελή έλλειψη γνώσεων και εμπειριών για την αντιμετώπιση των δυσχερειών της τυφλοκώφωσης. Κυρίαρχη αιτία της τυφλοκώφωσης σε αυτή την κατηγορία είναι η ερυθρά<sup>36</sup>. Οι περισσότεροι τυφλοκωφοί είχαν ηλικία 15 ετών (το 1976), και αυτό συνδυάζεται εύκολα με την επιδημία της Ερυθράς της δεκαετίας του '60. Ένα μεγάλο μέρος αυτού του πληθυσμού πάσχει από επιληψία, καρδιακές δυσλειτουργίες και κινητικά προβλήματα. Σήμερα, η μέση ηλικία αυτής της ομάδας είναι τα σαράντα χρόνια.

<sup>35</sup> Καλατζή Ελίζα & Κοντοριανού Ειρήνη (2000): «Το Τυφλοκωφό παιδί», Αθήνα.

<sup>36</sup> Περισσότερες πληροφορίες για τις επιπτώσεις της ερυθράς στην αύξηση του τυφλοκωφού πληθυσμού, στην ενότητα «αίτια – σύνδρομα τυφλοκώφωσης» στο ίδιο κεφάλαιο.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα<sup>37</sup> που πραγματοποιήθηκε από τον Roger William Green το 1996, συλλέχθηκαν σημαντικά δεδομένα από 100 εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά που εκείνη την εποχή εξυπηρετούνταν από το Οικογενειακό Κέντρο της SENSE στο Ealing. Δυστυχώς, οι συνοδευτικές ιατρικές εκθέσεις τους ήταν ελλιπείς. Οι περισσότερες πληροφορίες δόθηκαν από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών οι οποίοι βοήθησαν σημαντικά στην έρευνα.

Από τα 100 εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά τα 51 ήταν αγόρια και τα 49 κορίτσια, ηλικίας τεσσάρων μηνών έως εξήμισυ ετών. Σε 26 άτομα τα αίτια της τυφλοκώφωσης ήταν ασαφή, ενώ για τα υπόλοιπα 74 παρατηρήθηκαν 29 διαφορετικά αίτια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα πιο σημαντικά αίτια ήταν, σε:

- 12 παιδιά, η πρόωρη γέννηση
- 8 παιδιά, οι επιπλοκές κατά τη γέννηση ή η ασφυξία
- 7 παιδιά, το σύνδρομο Charge
- 7 παιδιά, σπάνιες ανωμαλίες στα χρωματοσώματα
- 5 παιδιά, η προσβολή από τον ιό της μηνιγγίτιδας
- 2 παιδιά, η προσβολή από τον ιό της ερυθράς

Αξίζει να αναφερθούν ως αιτίες τα σύνδρομα του Οφθαλμού της γάτας, του Chi du Chat, του Goldnhar, του Nooman's και του Pallister Killian.

Οι επιπτώσεις της τυφλοκώφωσης στο παραπάνω δείγμα της έρευνας εκτός από τις σοβαρές οπτικές και ακουστικές δυσχέρειες, ήταν:

- υπερτονία βαριάς μορφής σε 54 παιδιά
- επιληψία σε 45 παιδιά
- σοβαρά προβλήματα που εμπόδιζαν τη λήψη τροφής σε 43 παιδιά
- καρδιακές δυσλειτουργίες σε 18 παιδιά
- υδροκεφαλισμός σε 10 παιδιά
- κήλη σε 5 παιδιά
- στένωση της αναπνευστικής οδού 4 παιδιά, και
- διαχωρισμός της υπερώας σε 3 παιδιά.

Ένα από τα 7 παιδιά που έπασχαν από το σύνδρομο Charge, βρέθηκε να έχει 9 αναγνωρίσιμες ανωμαλίες. Το εντυπωσιακό στην περίπτωση αυτή είναι ότι το συγκεκριμένο παιδί αναπτυσσόταν και μάθαινε γρηγορότερα από τα υπόλοιπα παιδιά της έρευνας. Η πλειοψηφία των παιδιών έπασχαν από 3 ή 4 αναγνωρισμένες ανωμαλίες ταυτόχρονα (58 παιδιά), 35 παιδιά έπασχαν από 5 έως 9, ενώ μόνο 7 παιδιά

---

<sup>37</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

παρουσίαζαν οπτικές και ακουστικές δυσχέρειες χωρίς κανενός είδους άλλο πρόβλημα. Η πιο δύσκολη περίπτωση είναι αυτή της βαριάς μορφής υπερτονίας και της επιληψίας, που εμφανίζονται πιο συχνά από τα άλλα συμπτώματα και συνήθως αναχαιτίζουν την ανάπτυξη του παιδιού.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, φανερώνουν τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκ γενετής τυφλοκωφοί. Η πρόωμη παρέμβαση είναι αναγκαία με κύριους στόχους, την ανάπτυξη του συναισθηματικού επιπέδου και την αρχική επικοινωνία με τον έξω κόσμο. Αν η εκπαίδευση αργήσει, δύσκολα τα άτομα αυτά θα μπορέσουν να «βγουν» από την απομόνωσή τους.

#### **1.4.2. Άτομα εκ γενετής κωφά τα οποία έχασαν την όραση τους αργότερα**

Η δεύτερη κατηγορία,<sup>38</sup> αντιπροσώπευε το 35% του συνόλου των τυφλοκωφών. Η μέση ηλικία αυτής της ομάδας είναι τα πενήντα χρόνια. Κύρια αιτία της τυφλοκώφωσης είναι το σύνδρομο Usher<sup>39</sup>. Το σύνδρομο αυτό προσβάλει το 4,5% περίπου των εκ γενετής κωφών παιδιών με αποτέλεσμα την σταδιακή απώλεια της όρασής τους. Οι οπτικές δυσχέρειες προκαλούνται από τη Μελαγχρωστική Αμφιβληστροειδοπάθεια<sup>40</sup> (M.A) η οποία μπορεί να εμφανιστεί σε σχετικά νεαρή ηλικία.

Συχνά, ένα από τα συμπτώματα «προπομπός» των ατόμων που πάσχουν από Μελαγχρωστική Αμφιβληστροειδοπάθεια είναι η δυσκολία της όρασης κατά τη νυχτερινή κυκλοφορία του ασθενή ή σε ελλιπώς φωτισμένα μέρη (νυχτερινή έκπτωση όρασης). Αργότερα δυσκολεύεται και την ημέρα, λόγω της στένωσης των οπτικών πεδίων. Είναι πολύ δύσκολο να προσανατολιστεί και σκοντάφτει σε κάθε σκαλί και καρέκλα. Παρατηρείται λοιπόν, μια σταδιακή, αργή απώλεια της πλευρικής (περιφερειακής) όρασης, φθάνοντας στο αποτέλεσμα της «όρασης τούνελ» σε αρκετές

<sup>38</sup> Σύμφωνα πάντα με την έρευνα καταγραφής των τυφλοκωφών που έγινε στη Νορβηγία το 1976 – 1977.

<sup>39</sup> Περισσότερες πληροφορίες για το σύνδρομο Usher, στην ενότητα «αίτια – σύνδρομο τυφλοκώφωσης» στο ίδιο κεφάλαιο.

<sup>40</sup> (Π.Ε.Α.) Πανελλήνια Ένωση Αμφιβληστροειδοπαθών: Η Μελαγχρωστική Αμφιβληστροειδοπάθεια, καθώς και άλλες ομάδες παθήσεων, σχετικές με αυτήν, πήραν το όνομα τους από τις επιπλοκές που συμβαίνουν στον αμφ/δή. Ο αμφ/δής βρίσκεται στο πίσω μέρος του οφθαλμού και λειτουργεί όπως το φίλμ στην κάμερα. Συμπεριφέρεται σαν ένα είδος «μεταφορέα» που μαζεύει εικόνες από το περιβάλλον και τις μεταβιβάζει, με ανάλογα νευρικά ερεθίσματα στον εγκέφαλο, όπου γίνονται οι διεργασίες για την όραση. Ο αμφ/δής στην M.A. αρχίζει να εκφυλίζεται και αρχικά προκαλεί φθορά στην περιφέρεια της όρασης (οπτικού πεδίου) και έκπτωση της οφθαλμικής λειτουργίας κατά τις νυχτερινές ώρες, και εξαπλώνεται φθάνοντας συνήθως αργότερα μόνο στην «κεντρική όραση». Σήμερα, ο όρος που προτιμάται για τις παθήσεις της M.A. είναι η Αμφιβληστροειδής δυστροφία. Οι παρατηρήσεις που έγιναν από τους πρώτους ερευνητές τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι χαρακτηριστική χρωστική προκλήθηκε από μια φλεγμονή του αμφιβληστροειδή, αλλά στην πραγματικότητα η πάθηση δεν είναι φλεγμονώδης αλλά εκφυλιστική.

περιπτώσεις. Τα συμπτώματα της Μελαγχρωστικής Αμφιβληστροειδοπάθειας επιδεινώνονται με την πάροδο του χρόνου<sup>41</sup>.

Επειδή κάθε περίπτωση της Μ.Α. είναι διαφορετική, ορισμένες φορές είναι εύκολο να διαγνωσθεί και άλλες όχι. Καθώς η ασθένεια εξελίσσεται, μερικά χαρακτηριστικά του αμφ/δής αλλάζουν και αυτός αρχίζει να αλλοιώνεται. Το ηλεκτροαμφιβληστροειδογράφημα (Electroretinography – ERG) δίνει σήμερα τη δυνατότητα να ελεγχθεί η κλινικά εξελισσόμενη εικόνα του αμφ/δής<sup>42</sup>. Το άτομο με Μ.Α. πρέπει να παρακολουθείται τακτικά από οφθαλμίατρο, ο οποίος να είναι γνώστης και έμπειρος με τις εκφυλίσεις του αμφ/δής. Στην Ελλάδα, δεν έχει γίνει καμιά σχετική έρευνα στα σχολεία των κωφών μαθητών.

Παρόλο που μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική θεραπεία για την αναχαίτιση της εξέλιξης της νόσου, οι προσδοκίες για το μέλλον είναι ελπιδοφόρες. Τελευταία, έρευνες τείνοντας να προσδιορίσουν τις αιτιολογίες της Μ.Α. έχουν κάνει σημαντικά βήματα, και κυρίως στις ΗΠΑ και στον Καναδά όπου πραγματοποιούνται μελέτες για τις εκφυλίσεις του αμφ/δής.<sup>43</sup> Πολλοί ασθενείς φοβούνται ότι ξαφνικά θα τυφλωθούν, ενώ στην πραγματικότητα η πάθηση έχει χρόνια πορεία. *«Μια άλλη συχνά λανθασμένη συμβουλή, είναι η αποθάρρυνση να αποκτήσουν παιδιά, επειδή η πάθηση είναι κληρονομική. Στο μεγαλύτερο αριθμό των περιπτώσεων, δεν υπάρχει κίνδυνος μεταβίβασης της νόσου στους απογόνους, παρά μόνο της πιθανότητας να είναι φορείς. Το κλειδί για την καλύτερη παροχή βοήθειας είναι η ενημέρωση του ασθενή για τη φύση της πάθησής του και ο καθορισμός των τρόπων που ο ίδιος μπορεί να βοηθήσει τον εαυτό του. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η κατάλληλη διδασκαλία προσανατολισμού και κινητικότητας, είναι συχνά απαραίτητα σε προχωρημένες περιπτώσεις»<sup>44</sup>.*

Η κοινωνική απομόνωση, η συναισθηματική αντίδραση των γονέων και η αίσθηση ανασφάλειας όσο αφορά το μέλλον, δημιουργούν ένα σοβαρότατο πλέγμα εμποδίων στην προσαρμογή του εκ γενετής κωφού ατόμου με σύνδρομο Usher. Είναι επιτακτική ανάγκη η ύπαρξη ειδικών συμβούλων που να είναι ικανοί να προσφέρουν ουσιαστική συμπαράσταση για τους μήνες και τα χρόνια που θα ακολουθήσουν.

---

<sup>41</sup> (Π.Ε.Α.) Πανελλήνια Ένωση Αμφιβληστροειδοπαθών.

<sup>42</sup> Ο.π.

<sup>43</sup> Τσουπρά Κλεονίκη, μετάφραση από τα Γαλλικά της ΕΛΒΕΤΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ Μ.Α., στο «Το σύνδρομο Usher. Μια αναπηρία της ακοής και της όρασης», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», Αθήνα, 2003.

<sup>44</sup> Σμπόνιας Θεόδωρος, στο «Εκφυλιστικές Παθήσεις του Αμφιβληστροειδή Χιτώνα», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. (2003), «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», Αθήνα.

#### **1.4.3. Άτομα εκ γενετής τυφλά τα οποία έχασαν την ακοή τους μετά την ενηλικίωση**

Στην τρίτη κατηγορία παρατηρήθηκε ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5%. Η μέση ηλικία αυτής της ομάδας είναι τα εξήντα οκτώ (68) χρόνια και μπορούμε εύκολα να υποθέσουμε ότι η απώλεια της ακοής οφείλεται στο προχωρημένο της ηλικίας.

#### **1.4.4. Άτομα τα οποία έχασαν την όραση και ακοή μετά την ενηλικίωση**

Το υπόλοιπο 45% ανήκει στην τέταρτη κατηγορία. Η μέση ηλικία αυτής της ομάδας είναι τα εβδομήντα χρόνια και μπορούμε εύκολα και εδώ να υποθέσουμε ότι η ηλικία είναι ο καθοριστικός παράγοντας που οδηγεί στην τυφλοκώφωση. Όλα τα άτομα της ομάδας αυτής παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας με το περιβάλλον τους.

Όσο αφορά την τρίτη και την τέταρτη κατηγορία τυφλοκωφών με μέσο όρο ηλικίας πάνω από τα 68 χρόνια, κρίναμε απαραίτητο να σχολιάσουμε τις δημογραφικές αλλαγές που συντελούνται σε πολλές χώρες και είναι ιδιαίτερα μεγάλες όταν πρόκειται για την αύξηση που παρουσιάζει η τρίτη ηλικία, χωρίς ταυτόχρονα ο πληθυσμός τους να ανανεώνεται με νέο αίμα. Έρευνα<sup>45</sup> στη Μεγάλη Βρετανία, δείχνει το 1981 ότι υπήρχαν 8.500.000 άτομα με ηλικία άνω των 65 ετών, το 1991 ήταν 9.000.000, αναμένεται το 2021 να γίνουν 11.000.000 και το 2040 να φθάσουν τα 15.000.000. Η Ιταλία, η Γαλλία και η Γερμανία υπόκεινται σε παρόμοιες επικείμενες αλλαγές. Βέβαια, η επιμήκυνση της ζωής είναι κάτι επιθυμητό, με την προϋπόθεση όμως, ότι αυτή η δυνατότητα θα συνοδεύεται από καλή υγεία και ποιότητα ζωής.

Η τυφλοκώφωση σε άτομα ηλικίας 85 ετών και άνω, αποτελεί συνηθισμένη κατάσταση. Έρευνα του Ινστιτούτου Ερευνών για την Ακοή, το 1997 στη Μεγάλη Βρετανία καταγράφει 6.000.000 άτομα άνω των 60 ετών που παρουσιάζουν μικρές ή μεγάλες ακουστικές δυσχέρειες. Παράλληλη έρευνα<sup>46</sup> που διεξήχθη, με βάση τις ανάγκες των τυφλών ατόμων, έδειξε πάνω από 900.000 τυφλά άτομα πάνω των 60 ετών. Και γεννάται το ερώτημα πόσοι τελικά είναι οι τυφλοκωφοί; Στη μεγάλη Βρετανία είναι περίπου 40 τυφλοκωφοί στις 100.000, ενώ αξίζει να τονιστεί ότι τα 2/3 των τυφλοκωφών είναι ηλικιωμένοι.

---

<sup>45</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

<sup>46</sup> Ο.π.

Τέλος, ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι «ποιες είναι οι επιπτώσεις που προκαλεί η διπλή αυτή αισθητηριακή απώλεια στους ηλικιωμένους;». Η τυφλοκώφωση είναι προφανές ότι επηρεάζει άμεσα και σε πολύ μεγάλο βαθμό, τον τρόπο λειτουργίας τους και κυρίως τις ικανότητές τους να εκτελούν καθημερινές δραστηριότητες. Οι Burg & Holmes πραγματοποίησαν την πρώτη έρευνα το 1991 σε ανθρώπινο δείγμα άνω των 90 ετών. Το αξιοσημείωτο στην έρευνα αυτή είναι ότι οι ίδιοι οι ηλικιωμένοι ανέφεραν πως τα ταυτόχρονα προβλήματα όρασης και ακοής προκαλούν «καθολική ανικανότητα».

Είναι φανερό πως τα κράτη πρέπει να εφαρμόσουν στο μέλλον πολιτικές τέτοιες, που να εξασφαλίζουν στους τυφλοκωφούς ηλικιωμένους μια καλή ποιότητα ζωής.

### **1.5. Χαρακτηριστικά και ανάγκες του τυφλοκωφού**

Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια, ανάλογα με τη χρονική στιγμή, την ηλικία που συνέβη η τυφλοκώφωση. Για τα εκ γενετής τυφλοκωφά άτομα ή για όσους προσβλήθηκαν πολύ νωρίς, πριν δηλαδή την ανάπτυξη της γλώσσας, τα προβλήματα είναι σημαντικά μεγαλύτερα. Αντίθετα, όσοι αποκτούν την τυφλοκώφωση σε μεγαλύτερη ηλικία, έχοντας ήδη αποκτήσει οπτικές και ακουστικές εμπειρίες, έχουν επίγνωση της απώλειας που υπέστησαν και προσπαθούν με κάθε τρόπο να αντισταθμίσουν την έλλειψη της διπλής αυτής αισθητηριακής αναπηρίας.

#### **1.5.1. Χαρακτηριστικά του εκ γενετής τυφλοκωφού**

Η ανικανότητα του εκ γενετής τυφλοκωφού παιδιού να γνωρίζει αμέσως το τι συμβαίνει γύρω του προκαλεί μια ριζική αλλαγή σε όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του, νοητική, ψυχολογική, κοινωνική και πολιτισμική, επιδρώντας ακόμη και στη φυσιολογία του ατόμου.<sup>47</sup> Τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι η αργή εξέλιξη και οι ιδιαίτερες ανάγκες του. Αναλυτικότερα:

1. αργεί να μασήσει, να περπατήσει και γενικά έχει προβλήματα κινητικότητας και προσανατολισμού
2. κάνει στερεότυπες κινήσεις που θυμίζουν αυτιστική συμπεριφορά, αλλά δεν είναι. Βάζει τα χέρια στα μάτια του, σκύβει το κεφάλι του ή το κουνάει δεξιά-αριστερά, κουνάει το σώμα του μπρος – πίσω
3. αργεί να μιλήσει ή δεν αναπτύσσει καθόλου λόγο
4. έχει προβλήματα επικοινωνίας με αποτέλεσμα τη δημιουργία σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων

<sup>47</sup> Ντούμου, Α. & Τσακίρη, Μ.(1995): «Προσεγγίζοντας την τυφλοκώφωση», Αθήνα, ΜΔΔΕ.

5. αντίθετα με το αυτιστικό παιδί, το τυφλοκωφό άτομο «δέχεται» εκπαίδευση, επιδιώκει την επικοινωνία και κοινωνικοποιείται σχετικά πιο εύκολα
6. παρουσιάζει μια νοητική ψευδοκαθυστέρηση λόγω δυσκολιών:
  - μετακίνησης
  - προσλήψεως παραστάσεων
  - έκφρασης
  - επικοινωνίας
7. κλείνεται στον εαυτό του όταν δεν μπορεί να προβλέψει τι θα επακολουθήσει μετά από μια δραστηριότητα. Για το λόγο αυτό, ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουμε ώστε το παιδί να μαθαίνει με προσδοκία
8. αν αφηθεί σε ένα άγνωστο μέρος χωρίς να του δοθεί καμιά πληροφορία, αυτό προκαλεί παθητική στάση ή κατάσταση ανησυχίας.
9. παρουσιάζει απώλεια εκφραστικότητας. Μη γνωρίζοντας το τι λέγεται ή συμβαίνει γύρω του, δε γνωρίζει αν πρέπει να γελάσει, να μείνει σοβαρός ή ποια έκφραση να πάρει.

Αξίζει να τονιστεί πως οι επιπρόσθετες ασθένειες των παιδιών αυτών και η παρατεταμένη ή επαναλαμβανόμενη διαμονή σε νοσοκομεία, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες με αποτέλεσμα την καθολική απώλεια των ικανοτήτων τους. Οι πιο συνηθισμένες επιπρόσθετες ασθένειες είναι: υπέρταση βαριάς μορφής, επιληψία, υδροκεφαλισμός, στένωση της αναπνευστικής οδού, διαχωρισμός της υπερώας, καρδιακές δυσλειτουργίες, κήλη και σοβαρά προβλήματα στη λήψη τροφής.

Επίσης, οι ανεπιθύμητες παρενέργειες που προκαλούνται από τη χορήγηση των φαρμάκων (με αυξομείωση των δόσεων), η χρόνια δυσκοιλιότητα και οι εξακολουθητικές αϋπνίες, προκαλούν μια εξάντληση που μαζί με όλες τις υπόλοιπες επιπλοκές της τυφλοκώφωσης επιδρούν αρνητικά, όχι μόνο στην ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στην επιτυχία των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόζονται σε κάθε παιδί<sup>48</sup>.

Οι οικογένειες των τυφλοκωφών παιδιών που συμμετέχουν στη συνέχιση των σχολικών προγραμμάτων στο σπίτι και οι εκπαιδευτές τους, χρειάζεται να εξοικειωθούν με ποικίλες ιατρικές και παραϊατρικές τεχνικές (ένας σημαντικός αριθμός τυφλοκωφών παιδιών τρέφεται μέσω γαστροστομίας).

---

<sup>48</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.



### 1.5.2. Χαρακτηριστικά του εκ γενετής κωφού ο οποίος έχασε την όραση του αργότερα

Κάθε μία από τις κατηγορίες χαρακτηρίζεται από ξεχωριστές ιδιομορφίες. Στην κατηγορία αυτή κυριαρχεί το σύνδρομο Usher<sup>49</sup>, μια κληρονομική ασθένεια που εκδηλώνεται με εκ γενετής κώφωση συνδεδεμένη με μια σταδιακή απώλεια όρασης. Τα κύρια χαρακτηριστικά του ατόμου αυτού:

Σημάδια από την έλλειψη ακοής<sup>50</sup>

- δε δείχνει ανταπόκριση όταν κάποιος του μιλάει
- φαίνεται ανίκανος να ακολουθήσει προφορικές οδηγίες ώστε να διεξάγει μια δραστηριότητα
- συχνά χρησιμοποιεί και λέει «τι;» και απαιτεί επανάληψη
- δείχνει ότι δεν είναι ενήμερος όταν οι άλλοι μιλούν, και διακόπτει συζητήσεις
- δείχνει να έχει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς ή είναι ευέξαπτος
- η αίσθηση της ισορροπίας είναι σοβαρά διαταραγμένη<sup>51</sup>
- εκφράζει σύγχυση ή αβεβαιότητα όταν είναι ανίκανος να καταλάβει
- κρατάει το κεφάλι του σε μια ασυνήθιστη θέση για να «ακούει» καλύτερα και φαίνεται ανίκανος να προσδιορίσει την πηγή του ήχου
- παρακολουθεί το πρόσωπο του ομιλητή με όχι άνετο ύφος
- χρησιμοποιεί χειρονομίες για να λάβει προσοχή και αντικείμενα, περισσότερο από ότι θα περίμενε κανείς.

#### Σημάδια από την έλλειψη όρασης

Με το οπτικό πεδίο να μετατρέπεται σε σωληνοειδές (στενό), το τυφλοκωφό άτομο με Usher, υποφέρει επίσης από ημεραλωπία (νυχτερινή τύφλωση) με αποτέλεσμα να<sup>52</sup>:

- χτυπάει πάνω σε αντικείμενα
- κινείται διστακτικά ή περπατάει κοντά στον τοίχο
- ψηλαφίζει αντικείμενα ή τα αγγίζει με ασυνήθιστο τρόπο
- απαιτεί επιπρόσθετα ή διαφορετικά είδη φωτισμού

<sup>49</sup> Έχει γίνει αναφορά στην 1.3.2.

<sup>50</sup> Welch, T. & Prickett, J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

<sup>51</sup> Αυτό συμβαίνει μόνο στο σύνδρομο Usher Τύπου I, πληροφορία από την Ελβετική Ένωση Μελαγχρωστικής Αμφιβληστροειδοπάθειας, στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», σελ. 61, Αθήνα, 2003.

<sup>52</sup> Welch, T. & Prickett, J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

- δείχνει δυσκολία προσαρμογής σε απότομες αλλαγές του φωτισμού
- κρατάει τα βιβλία ή άλλο οπτικό υλικό κοντά στο πρόσωπο
- ρίχνει αντικείμενα κάτω και να θεωρείται απρόσεκτος
- δείχνει δυσκολία στο να ξεχωρίζει πρόσωπα

### **Χαρακτηριστικά Σημάδια<sup>53</sup> άξια προσοχής από δασκάλους και γονείς.**

- το παιδί παρουσιάζει φτωχή ισορροπία, κυρίως στο γυμναστήριο
- πονοκέφαλος και υγρό στο μάτι μετά από έκθεση στο φως του ήλιου
- όταν πέφτει το σκοτάδι, κρέμεται από πάνω σας ή ψάχνει κάτι για να πιαστεί
- φαίνεται να ξαφνιάζεται από ανθρώπους ή κινούμενα αντικείμενα τα οποία περνούν από κοντά του
- το παιδί παρουσιάζει δυσκολία να ακολουθήσει την κίνηση μιας μπάλας ή ενός κινούμενου αντικειμένου
- χτυπάει σε χαμηλά αντικείμενα.

## **1.5.3. Επιπρόσθετες ανικανότητες των Τυφλοκωφών ατόμων**

### **1.5.3.1. Κινητικές ανικανότητες**

Τα τυφλοκωφά παιδιά<sup>54</sup> δεν έχουν φυσιολογική κινητική ανάπτυξη. Επομένως, λόγω έλλειψης κινητικών εμπειριών μειώνεται η ικανότητά τους να αρπάξουν και να χειρίζονται αντικείμενα, ώστε να λάβουν απτή πληροφόρηση. Είναι πολύ δύσκολο να λάβουν πληροφορίες, και δεν μπορούν από μόνα τους να εξερευνήσουν και να συναναστραφούν με ανθρώπους και αντικείμενα στο περιβάλλον.

«Η με σκοπό κίνηση είναι επικοινωνία με το περιβάλλον, και η ανάπτυξη της κίνησης είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένη με τις επικοινωνιακές ικανότητες»<sup>55</sup>. Γονείς και δάσκαλοι για το λόγο αυτό, χρειάζεται να προσαρμόσουν περιβάλλοντα και ρουτίνες στο σπίτι και στο σχολείο, έτσι ώστε οι μαθητές αυτοί να έχουν πρόσβαση στην πληροφόρηση<sup>56</sup>.

<sup>53</sup> Πηγή: Guest M., Διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας- Σύνδρομο Usher, στο Sence. Από τα πρακτικά των σεμιναρίων: «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης», παρουσίαση με θέμα: Σύνδρομο Usher μια βασική αιτία της επίκτητης τυφλοκώφωσης, KEAT, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, σελ.136.

<sup>54</sup> Αναφερόμαστε κυρίως στα εκ γενετής τυφλοκωφά.

<sup>55</sup> Langley, M. B., & Thomas, C. (1991). Introduction to the neurodevelopmental approach. Austin, TX: Pro-Ed.

<sup>56</sup> Dunn, W. (1991). The sensorimotor systems : A framework for assessment and intervention. In F. P. Orellove & D. Sobsey (Eds.), *Educating children with multiple disabilities*. Baltimore : Paul H. Brookes.

Μερικές πρακτικές λύσεις<sup>57</sup>, είναι:

1. κρατήστε το μαθησιακό περιβάλλον ασφαλές και αδιάσπαστο, για να προωθήσετε την κίνηση
2. δείξτε στα παιδιά πώς να εξερευνούν
3. ξεκινήστε καθοδηγητικές και παιχνιδιάρικες δραστηριότητες σε χαμηλά τραπέζια ή στο πάτωμα
4. βοηθήστε τους μαθητές να στέκονται σε θέσεις τέτοιες, έτσι ώστε να δραστηριοποιούνται με άνεση. Συμβουλευτείτε γι' αυτό το φυσιοθεραπευτή και τον υπεύθυνο συνοδό από την εκπαιδευτική ομάδα
5. ενθαρρύνετε τα παιδιά να κινούνται πολύ κοντά στα αντικείμενα, σε ανθρώπους και περιοχές, έτσι ώστε να αλληλεπιδρούν με αυτά και να αποκτούν χρήσιμες πληροφορίες.

### 1.5.3.2. Διανοητικές ανικανότητες

Όταν ένα παιδί έχει έλλειψη της πληροφόρησης από το περιβάλλον, το να κατανοήσει τη διαθέσιμη πληροφορία γίνεται ακόμα πιο δύσκολο. Οι αναπηρίες διανοητικών λειτουργιών μπλοκάρουν το μυαλό και το καθιστούν ανήμπορο να θέτει πληροφορίες σε μια διαδικασία και να ανταποκρίνεται σε αυτές.

Μερικές από τις αιτίες της τυφλοκώφωσης, όπως η ερυθρά και η προωρότητα, μπορούν να προκαλέσουν διανοητικές ανικανότητες<sup>58</sup>. Παιδιά που είναι τυφλοκωφά είναι πιθανό να<sup>59</sup>:

1. μη θέτουν σε διαδικασία τις ακουστικές και οπτικές πληροφορίες που λαμβάνουν γρήγορα ή με νόημα, ακόμα και με καθοδήγηση
2. έχουν δυσκολίες στο να μάθουν στρατηγικές ή εργαλεία, επειδή αυτά δε συνδέουν πάντα τις προηγούμενες εμπειρίες με τις παρούσες<sup>60</sup>
3. έχουν δυσκολία στο να μάθουν αφηρημένες ιδέες, αλλά μπορεί να μάθουν συγκεκριμένες και άμεσες ιδέες, με επαναλαμβανόμενη εμπειρία και αλληλεπίδραση
4. ευεργετηθούν από λειτουργικές επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες (ντύσιμο, φαγητό), οι οποίες αναπτύσσουν βασικές ικανότητες στη ζωή.

<sup>57</sup> Prickett, J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

<sup>58</sup> Batshaw, M. L., & Perret, Y. M. (1986). *Children with Handicaps : A medical primer*. Baltimore : Paul H. Brookes.

<sup>59</sup> Prickett, J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

<sup>60</sup> McCormick, L. (1984). *Intervention planning*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

### 1.5.3.3. Νευρολογικές ανικανότητες

Μερικοί τύποι τυφλοκώφωσης συνοδεύονται ή προκαλούνται από νευρολογικές δυσλειτουργίες. Οι νευρολογικές δυσλειτουργίες επηρεάζουν το κεντρικό νευρικό σύστημα, μπορούν να επηρεάσουν την επεξεργασία της πληροφορίας και να προκαλέσουν επιπρόσθετη μείωση της όρασης, της ακοής και της διανοητικής και κινητικής λειτουργίας<sup>61</sup>.

Ένα παιδί με ένα τραυματισμό στο κεφάλι ή με μια παρόμοια νευρολογική δυσλειτουργία, μαθαίνει διαφορετικά από ένα παιδί με πιο παραδοσιακούς τύπους τυφλοκώφωσης. Παιδιά που είναι τυφλοκωφά και έχουν νευρολογικές αναπηρίες μπορεί να<sup>62</sup>:

1. έχουν ποικίλους βαθμούς όρασης, ακοής, διανοητικών και κινητικών αναπηριών
2. επεξεργάζονται και να καταλαβαίνουν οπτική και ακουστική πληροφόρηση
3. αντιστέκονται στο άγγιγμα ή σε άλλο είδος απτικού ερεθισμού
4. ευεργετηθούν από δομημένα, εξατομικευμένα και πολυαισθητήρια καθοδηγητικά προγράμματα.

## 1.6. Ιστορική αναδρομή της τυφλοκώφωσης

### 1.6.1. Η τυφλοκώφωση ανά τον κόσμο

Ο Jacques Souriau, Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας αναφέρει ότι η εκπαίδευση των τυφλοκωφών εμφανίζεται κατά το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και είναι το αποτέλεσμα των μεγάλων κοινωνικοπαιδαγωγικών κινημάτων του αιώνα αυτού. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση της Victorine Morisseau που σπούδασε στην Παρισινή Σχολή Κωφών στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα<sup>63</sup> (Collins, M.T., Zambone, A.M. χωρίς ημερομηνία). Εκείνη την εποχή τα τυφλοκωφά παιδιά θεωρούνταν κατά κάποιον τρόπο ξεχωριστές προσωπικότητες, και το όνομά τους ήταν στενά συνδεδεμένο με το όνομα των δασκάλων τους:

- Marie Heurtin – Soeur Margerite, (Γαλλία)

<sup>61</sup> Batshaw, M. L., & Perret, Y. M. (1986). *Children with Handicaps : A medical primer*. Baltimore : Paul H. Brookes.

<sup>62</sup> Prickett, J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R. Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

<sup>63</sup> Collins, M.T., Zambone, A.M., (undated): Education of children and youth who are deaf-blind. Unpublished paper, Perkins school for the blind, Watertown, Massachusetts. USA.

- Helen Keller – Ann Sullivan<sup>64</sup> (ΗΠΑ).

Διακρίθηκαν ακόμη η Germaine Cambon<sup>65</sup> στη Γαλλία, η Ragnild Kaata στη Νορβηγία και η Olga Skhorokodova στην πρώην Σοβιετική Ένωση.

Τα πρώτα βήματα στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών πραγματοποιούνταν συνήθως σε ειδικά σχολεία για κωφούς ή για τυφλούς και ακολουθούσαν ως επί το πλείστον το φιλοσοφικό και μεθοδολογικό πρότυπο αυτών. Εξ' άλλου, μονάχα τα «εκπαιδευσιμα» παιδιά είχαν το δικαίωμα να επωφεληθούν από αυτές τις πρώτες επιτυχημένες απόπειρες εκπαίδευσης<sup>66</sup>.

Κυρίως στις επαρχίες της Γαλλίας, συνεχίζει ο Souriau, τα ίδια σχολεία δέχονταν και τυφλούς και κωφούς, παρ' ότι τίποτα δεν είναι πιο δύσκολο από την επικοινωνία μεταξύ των τυφλών και των κωφών. Μόλις το 1960 έγινε ο διαχωρισμός των σχολείων αυτών. Η κοινή εκπαίδευση όμως είχε ένα πλεονέκτημα. Έβαλε σε λειτουργία τα προγράμματα για τους τυφλοκωφούς.

Το σχολείο για τυφλούς PERKINS στη Βοστώνη και το κέντρο LARNAY στη Γαλλία, είναι τα πιο γνωστά για τις παιδαγωγικές εμπειρίες τους. Η πιο γνωστή περίπτωση τυφλοκωφού ατόμου είναι αυτή της Helen Keller. Η Η. Keller γεννήθηκε το 1880 στις Η.Π.Α. και έγινε τυφλοκωφή στον 19<sup>ο</sup> μήνα της ζωής της. Δασκάλα της ήταν η Ann Sullivan η οποία ανέλαβε την εκπαίδευσή της όταν η Keller ήταν 7 ετών. Η τυφλοκωφή Helen κατόρθωσε ως άτομο υψηλής ευφυΐας να φθάσει σε ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης και να αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο του Harvard.

Από το 19<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> η παιδαγωγική αντίληψη συμφωνούσε με τις παιδαγωγικές αρχές που είχε εφαρμόσει η Ann Sullivan. Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο έχουμε ριζικές αλλαγές στην πορεία της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών. Δύο είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν ουσιαστικά στις αλλαγές αυτές:

- η ανάπτυξη κινημάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα – ίσα δικαιώματα των αναπήρων στην εκπαίδευση και στη ζωή, και
- η καταστροφική επιδημία της ερυθράς κατά τη δεκαετία του '60 που είχε ως αποτέλεσμα τη γέννηση παιδιών με συνδυασμένα προβλήματα όρασης και ακοής. Ο πληθυσμός των τυφλοκωφών αυξήθηκε κατά 400% παγκοσμίως. Ο Hummer (1987) αναφέρει πως τα άτομα αυτά συχνά παρουσίαζαν ψυχοκινητική καθυστέρηση και καρδιοπάθειες.

<sup>64</sup> Ζαφεΐρη Φρόσω, Ψυχολόγος – Μουσικοθεραπεύτρια, από άρθρο στο περιοδικό «Το Δελτάκι μας». Αθήνα, Αύγουστος 2003.

<sup>65</sup> Arnoult, L. (1948). Ames en prison. BOIVIN & Cie. Paris.

<sup>66</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, Διευθυντής του Κέντρου Πειραματικών Ερευνών για παιδιά και ενήλικες τυφλοκωφούς του LARNAY της Γαλλίας μέχρι το 1998. Διετέλεσε πρόεδρος της Εθνικής Οργάνωσης τυφλοκωφών Γαλλίας και πρόεδρος της Διεθνούς Οργάνωσης για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών (IAEDB). Οργανώνει και συμμετέχει σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η συγκυρία αυτή καθόρισε τη δημιουργία εξειδικευμένων κέντρων για τα τυφλοκωφά άτομα σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες. Ένα τέτοιο κέντρο είναι το σχολείο τυφλοκωφών Sint Michielgestel στην Ολλανδία. Με τη βοήθεια του καθηγητή Jan Van Dijk αναπτύχθηκε μια παιδαγωγική προσέγγιση επηρεάζοντας τις άλλες χώρες στην εφαρμογή εκπαίδευσης των τυφλοκωφών ατόμων από ερυθρά, με κύριο στόχο την υποστήριξη και την ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Ιδιαίτερα, αξίζει να σημειωθεί η προσφορά του σχολείου Perkins της Βοστώνης. Το Perkins έχει φτιάξει δική του ιστορία έχοντας στην πλάτη του πάνω από 170 χρόνια ζωής. Έτος ίδρυσης το 1829 και το 1837 η Laura Bridgman γράφεται στο σχολείο και γίνεται η πρώτη τυφλοκωφή σε παγκόσμιο επίπεδο που έλαβε εκπαίδευση. Επόμενη σημαντική ημερομηνία είναι το 1887 όπου ο Έλληνας διευθυντής του Perkins Μιχαήλ Ανάγνος στέλνει την απόφοιτο Ann Sullivan να κάνει μαθήματα στην Helen Keller. Τον επόμενο χρόνο μαθήτρια και δασκάλα μετακομίζουν από την Alabama στο Perkins και παραμένουν εκεί μέχρι το 1893.

Το 1982 δημιουργείται κατάλληλη υποδομή και το σχολείο αρχίζει να δέχεται τυφλούς μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες. Το 1989 δημιουργείται το πρόγραμμα Hilton/ Perkins. Το πρόγραμμα *Hilton Perkins* ασχολείται με την εκπαίδευση των τυφλοκωφών στην Ανατολική Ευρώπη τα τελευταία 11 χρόνια. Σε αυτή την εκπαίδευση εμπλέκονται συνεργάτες όπως: εκπαιδευτές, γονείς, διοικητικοί και εκπρόσωποι κυβερνήσεων. Χώρες που έχουν αναπτύξει παρόμοια προγράμματα είναι οι: Εσθονία, Λιθουανία, Ρωσία, Πολωνία, Τσεχία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Κροατία, Βουλγαρία και Ρουμανία. Η Ελλάδα συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα το 2003 και το 2005.

### **1.6.2. Η τυφλοκώφωση στην Ελλάδα**

Το 1953 δημιουργήθηκε και λειτούργησε τμήμα εκπαίδευσης τυφλοκωφών στον ΟΙΚΟ ΤΥΦΛΩΝ που σήμερα ονομάζεται Κ.Ε.Α.Τ. (Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών), στην Καλλιθέα. Η πρώτη δασκάλα<sup>67</sup> που ανέλαβε το τμήμα ονομαζόταν Μίνα Δημητριάδου και ήταν τυφλή. Το 1950 η Κα Μίνα πήρε υποτροφία και πήγε στη σχολή Ρομανιόλι στη Ρώμη όπου εξειδικεύτηκε στο Σουηδικό Δακτυλικό Αλφάβητο. Γυρίζοντας στην Ελλάδα επινόησε και πραγματοποίησε προσαρμογή της μεθόδου στα Ελληνικά.

Με πολύ μεγάλη θέληση και υπομονή κατόρθωσε να το διδάξει στους τρεις πρώτους μαθητές: την Αγγελική, τον Νικάκη και την Έλλη. Το 1956 το τμήμα

---

<sup>67</sup> Πληροφορίες από την Μάτσα Δ., προέδρου Δ.Σ. του συλλόγου ΤΟ ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ, σε άρθρο στο περιοδικό ΤΟ ΔΕΛΤΙΑΚΙ ΜΑΣ, με τίτλο Η ΠΡΩΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΝ, Αθήνα, Αύγουστος 2003.

διαλύθηκε και μαζί με αυτό σταμάτησε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης τυφλοκωφών στην Ελλάδα.

Το 1992 ιδρύεται ο «Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Τυφλοκωφών Παιδιών» στην Αθήνα με την ονομασία « ΤΟ ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ». Είναι μη κερδοσκοπικό σωματείο και αυτή τη στιγμή αποτελεί τη μοναδική οργάνωση στη χώρα μας που έχει στόχο:

- την αναγνώριση της τυφλοκώφωσης, δηλαδή της συνδυασμένης αναπηρίας σε όραση και ακοή, ως μία ξεχωριστή αναπηρία<sup>68</sup>, και
- τη δημιουργία κατάλληλης υποδομής για την εκπαίδευση και αποκατάσταση τυφλοκωφών παιδιών και ενηλίκων. Τα τυφλοκωφά άτομα έχουν δυσκολίες στην μάθηση, στην επικοινωνία και γενικότερα στην αυτονομία τους, με επακόλουθο να βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας.

«Το ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ» έχει αναπτύξει σειρά δραστηριοτήτων σύμφωνα με τους στόχους του καταστατικού του όπως, έρευνα για τυφλοκωφά άτομα, πληροφόρηση του κοινού, εκπαίδευση ειδικών σε κέντρα εξωτερικού, συμμετοχή παιδιών σε κατασκηνώσεις κ.λ.π. Στηρίζεται οικονομικά από συνδρομές μελών και δωρεές. Ο Σύλλογος συνεργάζεται με οργανώσεις εσωτερικού και εξωτερικού.

Σεμινάρια: από το Νοέμβριο του 2001 μέχρι το Νοέμβριο του 2002 πραγματοποιείται ένας κύκλος σεμιναρίων με στόχο την επιμόρφωση επαγγελματιών, διαφόρων ειδικοτήτων Ειδικής Αγωγής, στον τομέα της συνδυασμένης αισθητηριακής αναπηρίας, την τυφλοκώφωση. Τα σεμινάρια πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα σε έξι Σαββατοκύριακα και τα παρακολούθησαν εκατό, περίπου, επαγγελματίες από την Ελλάδα και την Κύπρο. Επίσης, αξίζει να θυμηθούμε το πρώτο σεμινάριο για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών, που έγινε στην Αθήνα, με τη βοήθεια του ΚΕΑΤ, στις 3, 4 & 5 Μαρτίου 1993, από ομάδα ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτών του Κέντρου Ειδικής Αγωγής Τυφλοκωφών στο Πουατιέ της Γαλλίας, όπου ήταν τότε διευθυντής ο Jacques Sourgiau, ο οποίος αποτελεί ένα πολύτιμο συνεργάτη και υποστηρικτή, στην προσπάθεια για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών στην Ελλάδα.

Στο Μ.Δ.Δ.Ε. (Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης), στο πλαίσιο ανάπτυξης και εφαρμογής προγραμμάτων διάρκειας (5) διωρων συναντήσεων, έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα δύο σεμινάρια με θέμα : «Τυφλοκώφωση – Πώς γίνεται η εκπαίδευση ενός τυφλοκωφού παιδιού». Τα ακαδημαϊκά έτη 2004–2005 και 2005–2006 υπάρχει σχετικό μάθημα στον 8<sup>ο</sup> κύκλο σπουδών του Μ.Δ.Δ.Ε. με τίτλο «Τυφλοκώφωση: θεωρία και Αναλυτικά Προγράμματα Εκπαίδευσης(ΨΕ22)».<sup>69</sup> Για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 ενσωματώνεται η παιδαγωγική και

<sup>68</sup> Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε στο τέλος του 2004, αφού το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο καλεί τα κράτη μέλη του να αναγνωρίζουν την τυφλοκώφωση ως ξεχωριστή αναπηρία.

<sup>69</sup> Οδηγός Σπουδών του Μ.Δ.Δ.Ε. , Αθήνα 2004, σελ. 143.

διδασκτική των τυφλοκωφών στην παιδαγωγική και διδασκτική των τυφλών κ' αμβλυώπων<sup>70</sup>, και των κωφών κ' βαρηκόνων.<sup>71</sup>

Τέλος, δύο ιστορικές ημερομηνίες για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών στην Ελλάδα είναι: α) η Δευτέρα 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2003. Μετά από 47 ολόκληρα χρόνια δημιουργείται Δημοτικό Ειδικό Σχολείο Τυφλοκωφών που συστεγάζεται στο Κ.Ε.Α.Τ. της Καλλιθέας, και β) Ιανουάριος του 2005. Δημιουργείται και λειτουργεί το πρώτο Νηπιαγωγείο Τυφλοκωφών. Πρόκειται για δυο προσπάθειες που για να πετύχουν χρειάζεται δουλειά και μελέτη από το εργαζόμενο προσωπικό, αλλά και η βοήθεια όλων των φορέων και των ατόμων που αγωνίστηκαν για τη δημιουργία των σχολείων αυτών.

## **1.7. Αίτια – σύνδρομα**

### **1.7.1. Η ερυθρά**

Η ερυθρά αρχικά περιγράφηκε από τον Άγγλο φυσικό, Dr George Maton. Το 1815 ο Maton περιέγραψε την ερυθρά σα μια αρρώστια που μοιάζει με τον Ερυθρό πυρετό. Επιδημία ερυθράς είχαμε στη Γερμανία το πρώτο μισό του δέκατου ένατου αιώνα, ονομαζόμενη ως «*rotheln*». Ο Άγγλος πρότεινε το όνομα «*tubella*» που σημαίνει κόκκινο και ωραίο, σε αντίθεση με το άσχημο γερμανικό όνομα «*rotheln*»<sup>72</sup>.

Μέχρι το 1941 δεν είχε δοθεί η απαιτούμενη προσοχή για την αρρώστια της Ερυθράς. Το 1941 υπήρχε μεγάλη επιδημία ερυθράς στην Αυστραλία. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ένας Αυστραλός οφθαλμίατρος ο κύριος Norman Gregg, παρατήρησε μεγάλο ποσοστό εκ γενετής καταρράκτη σε πολλά βρέφη που εξετάστηκαν. Ο γιατρός ανακοίνωσε τις παρατηρήσεις του στην κοινότητα και τόνισε ότι ο εκ γενετής καταρράκτης πρέπει να έχει κάποια σχέση με την επιδημία της ερυθράς. Από τους 78 ασθενείς που εξετάσε με καταρράκτη, οι 68 μητέρες θυμήθηκαν ότι είχαν ερυθρά στα αρχικά στάδια της εγκυμοσύνης τους. Ο Gregg επίσης ανέφερε ότι σε ένα μικρό πληθυσμό βρεφών είχε εντοπίσει:

- ένα υψηλό ποσοστό παιδιών με πολύ μικρό βάρος
- δυσκολίες στη διατροφή τους
- εκ γενετής καρδιακά προβλήματα
- κώφωση και μεγάλη θνησιμότητα

Οι παρατηρήσεις του Gregg επιβεβαιώθηκαν και βοήθησαν να ανακαλυφθεί η άσχημη πλευρά της *tubella*. Είχε διατυπωθεί ότι, εάν η μητέρα είχε ερυθρά κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου της εγκυμοσύνης, αυτό επηρέαζε την όλη ανάπτυξη του

<sup>70</sup> Πρόκειται για τα μαθήματα εξειδίκευσης ΕΠ06 και ΕΠ23.

<sup>71</sup> Πρόκειται για τα μαθήματα εξειδίκευσης ΕΠ05 και ΕΠ22.

<sup>72</sup> Cooper, L.Z. (1966). German Measles. Scientific American 215 (1) :30-37.



βρέφους. Το παραπάνω έγινε ευρέως γνωστό κατά τη δεκαετία του 1960 με την παγκόσμια επιθυμία της ερυθράς μεταξύ του 1962 και 1965. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η επιδημία της Ερυθράς επηρέασε το 10% των γυναικών που εγκυμονούσαν, και το 30% από όσες επηρεάστηκαν είχαν βρέφη που προσβλήθηκαν και αυτά και γεννήθηκαν με εκ γενετής ερυθρά.

Ο ιός της ερυθράς απομονώθηκε μόλις το 1962, ενώ η δημιουργία εμβολίου και η εισαγωγή προγραμμάτων εμβολιασμού σε παγκόσμιο επίπεδο, άρχισε από το 1969. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η επιδημία αυτή, το 1964 - 1965 υπολογίζεται ότι επηρέασε πάνω από δωδεκάμισι χιλιάδες άτομα, και είχαμε και 11.000 θανάτους βρεφών στις 20.000 γεννήσεις βρεφών με εκ γενετής ερυθρά<sup>73</sup>.

Σήμερα στον Καναδά δεν έχει γίνει επίσημη καταγραφή των ατόμων με εκ γενετής ερυθρά. Εφόσον όμως είμαστε βέβαιοι ότι η επιδημία μετακινήθηκε μέσω του Καναδά, δε θα ήταν περίεργο να βρούμε ένα αριθμό 3000 παιδιών που γεννήθηκαν με εκ γενετής ερυθρά<sup>74</sup>.

Σε έρευνα<sup>75</sup> του «The Canadian Deafblind and Rubella Association» που πραγματοποιήθηκε το 1997 – 1998, συμμετείχαν 100 άτομα (5 – 62 ετών), με εκ γενετής ερυθρά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι:

- τα 2/3 ήταν ηλικίας 20-39 ετών
- Το 1/6 ήταν ηλικίας 5-19 ετών
- Το 1/6 ήταν ηλικίας 40-62 ετών
- Τα 3/4 έχουν εκ γενετής ερυθρά λόγω της επιδημίας
- 8 άτομα προσβλήθηκαν από ερυθρά μετά το 1980
- 20 άτομα προσβλήθηκαν πριν το 1960
- 70 άτομα χαρακτήρισαν τη λειτουργική αναπηρία ως τυφλοκώφωση, 21 ως κώφωση, 7 ως τύφλωση και μόνο 2 δεν έβλεπαν τον εαυτό τους σαν τυφλό, κωφό ή τυφλοκωφό

Ο ιός της ερυθράς συνήθως μεταδίδεται στο έμβρυο από τη μητέρα. Εάν προσβληθεί κατά τις 12 πρώτες βδομάδες και επιζήσει, τότε είναι πιθανό να αναπτύξει συγγενή καταρράκτη και μικροφθalmία. Όταν γεννιέται παρουσιάζεται μια λευκάουσα αντανάκλαση στην κόρη, ο κερατοειδής μπορεί να είναι θολός και η ίριδα ατροφική. Εμφανίζουν κάποιο βαθμό αμφιβληστροειδαπάθειας, υψηλό βαθμό

<sup>73</sup> Cochi, S.L., Edmonds, L.E., & Dyer, K. (1989). Congenital rubella syndrome in the United States, 1970-1985. *American Journal of Epidemiology*, 129, 349-361.

<sup>74</sup> Όλες οι παραπάνω πληροφορίες έχουν συλλεχθεί από « A Survey of Late Emerging Manifestations of Congenital Rubella in Canada» το 1999, από the Canadian Deafblind and Rubella Association.

<sup>75</sup> Από το Web Site: [www.cdbra.ca](http://www.cdbra.ca) με copyright February, 1999 & ISBN 0-921434-14-6

στραβισμού και διαθλαστικές ανωμαλίες. Ειδικότερα , τα έμβρυα που προσβλήθηκαν μεταξύ 12<sup>ης</sup> και 20<sup>ης</sup> βδομάδας κύησης, εμφανίζουν επιπλέον και προβλήματα ακοής<sup>76</sup>.

### 1.7.2. Το σύνδρομο Usher

Το σύνδρομο Usher είναι μια αναπηρία της όρασης και της ακοής και πήρε όνομά του Σκωτσέζου οφθαλμίατρου και γενετιστή H.C.H. Usher. Όπως έχει αναφερθεί, προσβάλει το 4,5% περίπου των εκ γενετής κωφών παιδιών. Είναι μια κληρονομική ασθένεια που εκδηλώνεται με κώφωση συνδεδεμένη με μια σταδιακή απώλεια όρασης, εξ αιτίας της Μελαγχρωστικής Αμφιβληστροειδοπάθειας (Μ.Α.).

Από το 1860 οι Graefe & Liedreich, είχαν θεμελιώσει τη σχέση μεταξύ της συγγενούς κώφωσης και της Μ.Α.<sup>77</sup> Η ανακάλυψη του οφθαλμοσκοπίου επέτρεψε να εξεταστεί λεπτομερώς ο αμφιβληστροειδής. Αργότερα, το 1914 η ασθένεια έγινε γνωστή όταν ο C. H. Usher, δημοσίευσε μελέτες περιπτώσεων<sup>78</sup> στις οποίες περιέγραψε όχι μόνο τη σύνδεση μεταξύ της πρώιμης κώφωσης και της Μ.Α., αλλά κυρίως την οικογενειακή σύνδεση. Το 1950 έχουμε τη δημοσίευση μιας εργασίας<sup>79</sup> του Σουηδού ψυχολόγου Bertil Hallgren. Ήταν μια δημογραφική μελέτη των περιπτώσεων Usher για όλη τη Σουηδία και έδειξε υψηλά επίπεδα ψύχωσης και δυσκολιών μάθησης στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Τη δεκαετία του 1970 ο McKay Vernon σε εργασίες του<sup>80</sup> αναφέρθηκε στις ανάγκες των ανθρώπων με Usher περιγράφοντας τις ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνέπειες του συνδρόμου, καθώς και τρόπους αντιμετώπισής τους. Δυστυχώς όμως, ελάχιστη προσοχή δόθηκε από τους ειδικούς.

*«Τα τελευταία 30 χρόνια η ενημέρωση για το σύνδρομο Usher έχει αυξηθεί σημαντικά ιδιαίτερα στη Βόρεια Αμερική και στη Βόρεια Ευρώπη. Οι Σκανδιναβικές χώρες συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση και στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών, συνεχίζουν να καταδεικνύουν τη συνειδητοποίησή τους σχετικά με τις ανάγκες αυτού του συγκεκριμένου πληθυσμού των τυφλοκωφών ανθρώπων. Το 1984 το Sense ξεκίνησε ένα*

<sup>76</sup> Κοζιές Ν., στο «Σύνδρομα και παθήσεις που οδηγούν σε σοβαρά προβλήματα όρασης και άλλες αναπηρίες», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ (2003). «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», Αθήνα , σελ. 76.

<sup>77</sup> Τσουπρά Κλεονίκη, μετάφραση από τα Γαλλικά της ΕΛΒΕΤΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ Μ.Α., στο «Το σύνδρομο Usher. Μια αναπηρία της ακοής και της όρασης», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», Αθήνα, 2003.

<sup>78</sup> Usher, C.H., 1914. Για την κληρονομικότητα της Μ.Α. με σημειώσεις περιπτώσεων. Roy. Lond. Ophthalmological Hospital. Rep.

<sup>79</sup> Hallgren B., 1959. «Μελαγχρωστική Αμφιβληστροειδοπάθεια συνδυασμένη με εκ γενετής κώφωση με λαβυρινθοπαρεγκεφαλιδική αταξία και νοητική ανωμαλία σε μια αναλογία περιπτώσεων.» Acta. Psy and Neurologica Scandinavia Supp. 138 Vol 34. (αξίζει να σημειωθεί ότι η εργασία δημοσιεύτηκε μετά το θάνατο του Hallgren).

<sup>80</sup> Vernon M., 1976. «Σύνδρομο Usher. Μια γενετική ασθένεια που σχετίζεται με εκ γενετής κώφωση και σταδιακή απώλεια της όρασης ως τη Μ.Α.» Πρακτικά του σεμιναρίου για το σύνδρομο Usher: N.Y. Rochester School for the Blind.

τριετές εθνικό Πρόγραμμα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης για το σύνδρομο Usher, το οποίο έκτοτε παρακίνησε πολλές επιπλέον εξελίξεις στον τομέα του συνδρόμου. Αυτή τη στιγμή, το Sense είναι σε επαφή με 900 περίπου οικογένειες στο Ηνωμένο Βασίλειο»<sup>81</sup>.

Σύμφωνα πάντα με τη Mary Guest υπάρχουν 3 είδη του συνδρόμου.

**Usher Τύπος I.** Τα άτομα Τύπου I γεννιούνται κωφά ή με σοβαρή αναπηρία ακοής (μέσο όρο απώλειας ακοής μεγαλύτερη των 95db), τα οπτικά τους πεδία είναι σωληνοειδή, υποφέρουν από την παιδική ηλικία από νυχτερινή τύφλωση και η αίσθηση της ισορροπίας είναι σοβαρά διαταραγμένη. Δεν είναι σε θέση να ακούσουν λόγο ακόμη και με τη βοήθεια ακουστικού. Είναι προφανές ότι η κατάκτηση γλώσσας και λόγου είναι σχεδόν αδύνατη και γι' αυτό, πολλά παιδιά και ενήλικες προτιμούν να επικοινωνούν με νοήματα. Η Μ.Α. φαίνεται να «συμβαίνει» μεταξύ των 8 και 12 ετών.

**Usher Τύπος II.** Τα άτομα Τύπου II γεννώνται με μερική κωφότητα, έχουν φυσική αίσθηση της ισορροπίας και τα πρώτα συμπτώματα της Μελαγχρωστικής Αμφιβληστροειδοπάθειας εμφανίζονται στην αρχή της εφηβείας. Η κινητική ανάπτυξη των ατόμων αυτών δεν παρουσιάζει καθυστέρηση και επειδή η απώλεια της ακοής είναι μερική, συνήθως η διάγνωση της είναι δύσκολη μέχρι την ηλικία των 5 ετών. «*Η έγκαιρη χρησιμοποίηση ακουστικού βοηθήματος είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για αυτά τα παιδιά ώστε να βοηθηθούν στην κατάκτηση της γλώσσας και του λόγου*»<sup>82</sup>.

**Usher Τύπος III.** Αυτός ο τύπος του συνδρόμου είναι εξαιρετικά σπάνιος. «*Φαίνεται να χαρακτηρίζεται από σταδιακή απώλεια ακοής, με τη Μ.Α. να εμφανίζεται τη δεύτερη ή την τρίτη δεκαετία της ζωής. Σταδιακές ανωμαλίες στην ισορροπία αναφέρονται συχνά*»<sup>83</sup>. Πληροφορίες από τον Kimberling<sup>84</sup> αναφέρουν μια ομάδα ανθρώπων με τον τύπο III στη Φιλανδία. Στα αρχεία των Kilsby & Bowden<sup>85</sup>, στο τμήμα πηγών Usher στο Sense, είναι γνωστά αρκετά άτομα που παρουσιάζουν με καθυστέρηση το σημείο έναρξης της απώλειας ακοής, η οποία επιδεινώθηκε μέσα σε μια δεκαετία, και τα οποία έχασαν την όρασή τους περίπου στο ίδιο χρονικό διάστημα.

---

<sup>81</sup> Guest M., Διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας- Σύνδρομο Usher, στο Sense. Από τα πρακτικά των σεμιναρίων: «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης», παρουσίαση με θέμα: Σύνδρομο Usher μια βασική αιτία της επίκτητης τυφλοκώφωσης, ΚΕΑΤ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, σελ.134.

<sup>82</sup> Ο.π., σελ.135.

<sup>83</sup> Ο.π.

<sup>84</sup> Kimberling W.J., 1998. Κλινικοί και γενετικοί τύποι του συνδρόμου Usher.

<sup>85</sup> Kilsby M, & Bowden J., 1999. Τάσεις Usher, Αναφορά: 1984-1998, Sense U.K.

### 1.7.2.1. Μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια και συνέπειες στην όραση

Αξίζει να τονιστεί πως ο όρος Μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια δεν περιγράφει μια μόνο πάθηση, αλλά μια ομάδα κληρονομικών ασθενειών του αμφιβληστροειδή<sup>86</sup>. Με τη Μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια ο αμφιβληστροειδής χάνει με αργό ρυθμό την ικανότητά του να μεταδίδει τις εικόνες στον εγκέφαλο.

Ο αμφιβληστροειδής αποτελείται από ραβδία και κονία. Η ωχρά κηλίδα βρίσκεται πίσω από την κόρη, περιέχει μόνο κονία που είναι υπεύθυνα για τον έλεγχο της όρασης την ημέρα, και παίζουν σημαντικό ρόλο στο να βλέπουμε λεπτομέρειες και χρώματα. Τα ραβδία βρίσκονται παντού στον αμφιβληστροειδή (εκτός από την ωχρά κηλίδα), είναι υπεύθυνα για τον έλεγχο της νυκτερινής όρασης και βοηθούν σημαντικά την όραση σε αμυδρό φωτισμό.

Με τη Μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια εκφυλίζονται πρώτα τα ραβδία. Το άτομο οδηγείται σε απώλεια της νυκτερινής όρασης και στην ικανότητα να βλέπει στο μισοσκοτάδο. Σε παιδιά με Usher σε ηλικία κάτω των 5 ετών, είναι πιθανό να συναντήσουμε συμπτώματα νυκτερινής τύφλωσης, αλλά την ημέρα δείχνουν ότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα. Τα προβλήματα δημιουργούνται όταν αρχίζουν να καταστρέφονται τα κονία. Τότε αρχίζουν να αναπτύσσονται τυφλά σημεία ή «σκοτόματα» στην περιφέρεια του οπτικού νεύρου.

*«Στο παιδί τα τυφλά σημεία μπορεί να είναι μικρά. Ψάχνοντας με το μάτι είναι σε θέση να φέρει την εικόνα στο υγιές μέρος του ματιού και να αντισταθμίσει την κατάσταση. Όσο τα τυφλά σημεία μεγαλώνουν το παιδί ή το νεαρό άτομο χάνει αντικείμενα έξω από το οπτικό του πεδίο με αποτέλεσμα να σκοντάφτει, να χάνει την ισορροπία του, να πέφτει πάνω σε αντικείμενα και να έχει μια σειρά από αντικείμενα που το κάνει να αισθάνεται ανασφαλές για τον εαυτό του. Σε προχωρημένα στάδια το έντονο φως και η αντανάκλαση αποτελούν πρόβλημα καθώς ο αμφιβληστροειδής χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστεί στις αλλαγές στα επίπεδα φωτός»<sup>87</sup>*

---

<sup>86</sup> Ο αμφιβληστροειδής είναι ο ιστός στο πίσω μέρος του ματιού στο οποίο λαμβάνουν χώρα τα πρώτα στάδια της εικόνας.

<sup>87</sup> Guest M., Διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας- Σύνδρομο Usher, στο Sense. Από τα πρακτικά των σεμιναρίων: «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκόφωσης», παρουσίαση με θέμα: Σύνδρομο Usher μια βασική αιτία της επίκτητης τυφλοκόφωσης, KEAT, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, σελ.136.

### 1.7.2.2. Έγκαιρη διάγνωση του Usher – διαγνωστικά τεστ

**Διάγνωση με Usher:** Στις ΗΠΑ 3 άτομα στις 100.000 έχουν διαγνωστεί με το σύνδρομο Usher. Μεταξύ των 70.000 έως 100.000 ατόμων βεβαρημένων με Μ.Α. (ΗΠΑ), ένας στους τέσσερις παρουσιάζει το σύνδρομο Usher. Με βάση αυτούς τους υπολογισμούς, ο Vernon εκτιμά ότι το σύνδρομο Usher είναι η αιτία των 17.500 έως 25.000 των περιπτώσεων τυφλοκώφωσης<sup>88</sup>. Ο Σμπόνιας αναφέρει<sup>89</sup> ότι 8 – 10 % των ασθενών με μελαγχρωστική αμφ/θεια έχουν σοβαρή μείωση της ακοής, ενώ σε σχολεία κωφών υπολογίζεται σύμφωνα με τις στατιστικές ότι το 5% έχουν μελαγχρωστική αμφ/θεια.

**Διαγνωστικά τεστ:** εκτός από το Ηλεκτροαμφιβληστροειδογράφημα (Electroretinography – ERG) που αναφέρθηκε στην υποενότητα 1.3.2. και ελέγχει τη λειτουργία του αμφιβληστροειδή, η Mary Guest μας προτείνει<sup>90</sup> άλλα τέσσερα τα οποία χρησιμοποιούνται σήμερα:

1. το τεστ Οπτικού Πεδίου (Goldman Perimeter), το οποίο δείχνει τα υπολειμματα περιφερειακής όρασης.
2. το Ηλεκτροφθαλμόγραμμα (Electroculogram – EOG), μετράει τα ηλεκτρικά ερεθίσματα από το πίσω μέρος του ματιού στο μπροστινό.
3. το Ψυχοσωματικό τεστ (Colour Vision), ελέγχει την ικανότητα διαχωρισμού χρωμάτων.
4. Η Σκοτεινή Προσαρμογή, ελέγχει πόσο καλά το κωφό παιδί ή ο ενήλικας βλέπει στο σκοτάδι.

**Η έγκαιρη διάγνωση του Usher** είναι πολύ σημαντική γιατί :

1. το άτομο, οι γονείς και οι καθηγητές μπορούν να σχεδιάσουν πλάνα για την εκπαίδευσή του, λαμβάνοντας υπόψη τους τις δυσκολίες στην όραση
2. η σταδιακή υποχώρηση της όρασης αν δεν έχει παρατηρηθεί από το ίδιο το άτομο μπορεί να επιφέρει προβλήματα ασφάλειας. Το άτομο μπορεί να

<sup>88</sup> Τσουπρά Κλεονίκη, μετάφραση από τα Γαλλικά της ΕΛΒΕΤΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ Μ.Α., στο «Το σύνδρομο Usher. Μια αναπηρία της ακοής και της όρασης», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», Αθήνα, 2003.

<sup>89</sup> Σμπόνιας Θεόδωρος, χειρουργός οφθαλμίατρος στο «Εκφυλιστικές Παθήσεις του Αμφιβληστροειδή Χιτώνα», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», Αθήνα, 2003.

<sup>90</sup> Guest M., Διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας- Σύνδρομο Usher, στο Sense. Από τα πρακτικά των σεμιναρίων: «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης.», παρουσίαση με θέμα: Σύνδρομο Usher μια βασική αιτία της επίκτητης τυφλοκώφωσης, ΚΕΑΤ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, σελ.137.

συνεχίζει τις ίδιες δραστηριότητες, όπως να οδηγεί ή να εργάζεται σε επικίνδυνες καταστάσεις

3. η διάγνωση του συνδρόμου Usher, επιτρέπει σε γονείς και αδέρφια να σκεφτούν την κληρονομικότητα και να εξεταστούν όλα τα μέλη της οικογένειας
4. παραχωρείται στο άτομο βοήθεια, συμβουλές και κατάλληλη υποστήριξη για το μέλλον.

Είναι φανερό πως παιδιά που γεννήθηκαν κωφά ή μερικώς ακούντα<sup>91</sup> και έχουν Usher σύνδρομο, θα υποστούν σοβαρούς περιορισμούς στην όρασή τους αργά στην παιδική ηλικία ή νωρίς στην εφηβεία. Αυτό που χρειάζονται για να πραγματοποιήσουν τις δυνατότητές τους, είναι η έγκαιρη διάγνωση και η κατάλληλη πληροφόρηση. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να βοηθηθούν οι ίδιοι και οι οικογένειές τους και θα γίνουν ικανοί να χειριστούν την κατάσταση, υποστηριζόμενοι πάντα από καλά ενημερωμένους επαγγελματίες στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και της αποκατάστασης<sup>92</sup>.

### 1.7.3. Άλλα αίτια – σύνδρομα

Εκτός από τον ιό της Ερυθράς, το σύνδρομο Usher και την προχωρημένη ηλικία, υπάρχουν ακόμα αρκετές αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν σε τυφλοκώφωση. Μερικές από αυτές είναι οι εξής:

- Η πρόωρη γέννηση. Το πρόωρο μωρό διατρέχει πολλούς κινδύνους εμφάνισης προβλημάτων όρασης και άλλων διαταραχών, κύρια λόγω ανωριμότητας του νευρικού του συστήματος, το οποίο είναι ευάλωτο στην επίδραση ποικίλων βλαπτικών παραγόντων του περιβάλλοντος.
- Το σύνδρομο Charge. Συνήθως εμφανίζεται σποραδικά. Σε μερικές περιπτώσεις εντοπίστηκε πρόβλημα στο χρωμόσωμα 22, ενώ σε άλλες θεωρήθηκε αποτέλεσμα τερατογένεσης. Άτομα που πάσχουν από σύνδρομο Charge έχουν πρόβλημα στο οπτικό νεύρο(κολόβωμα), με συνυπάρχουσα μικροφθαλμία, καρδιακά προβλήματα, ατρησία χροανών, καθυστέρηση στην ανάπτυξη και άλλες σωματικές ατέλειες.
- Η προσβολή από Μεγαλοκυτταρικό ιό. Η μητέρα μεταδίδει τον ιό στο έμβρυο προκαλώντας σοβαρές νευρολογικές βλάβες. Ο ιός προκαλεί χοριοαμφιβληστροειδοπάθεια με ποικίλες συνέπειες στην όραση, ενώ ένα ποσοστό 15% προκαλεί και βαρηκοΐα<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> με Usher III

<sup>92</sup> Guest, M. (1985). Σύνδρομο Usher. Μια κατάσταση που επηρεάζει την ακοή και την όραση. Εκδόσεις Sense.

<sup>93</sup> Κοζιές Ν., (2003) στο «Σύνδρομα και παθήσεις που οδηγούν σε σοβαρά προβλήματα όρασης και άλλες αναπηρίες», στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», σελ. 76, Αθήνα.

- Οι επιπλοκές κατά τη γέννηση.
- Η προσβολή από μηνιγγίτιδα.
- το σύνδρομο Goldnhar
- το σύνδρομο Noonan
- το σύνδρομο Cri du Chat
- το σύνδρομο Pallister Killian
- το σύνδρομο του Οφθαλμού της Γάτας
- Επιπρόσθετα, οι Ziring & Cooper και ο Efron αναφέρουν<sup>94</sup> ως αιτίες οπτικών και ακουστικών αναπηριών τις παρακάτω:
  1. Μογακιο σύνδρομο (mucopolysaccharidosis IV)
  2. Σύνδρομο Ring chromosome 18
  3. Σύνδρομο Trisomy 13 (Trisomy D)
  4. Σύνδρομο Fanconi
  5. Σύνδρομο Hallerman-Streiff (mandibulo-oculofacial dyscephaly)
  6. Σύνδρομο Mobius (congenital facial diplegia)
  7. Σύνδρομο Oculocerebrorenal (σύνδρομο του Lowe)
  8. Σύνδρομο Refsum (σύνδρομο Pierre Robin)
  9. Σύνδρομο Scheie (mucopolysaccharidosis V)
  10. Severe osteopetrosis (Alders-Schonberg disease)
  11. Σύνδρομο Weill-Marchesani
  12. Σύνδρομο XO (σύνδρομο Turner).

---

Οι πληροφορίες της πρόωρης γέννησης, του συνδρόμου Charge και του μεγαλοκυτταρικού ιού, πάρθηκαν από τον Κοζεή Ν.

<sup>94</sup> Robbins, N. (1991). Orientation to Deaf-Blindness and Crucial Concepts from Related Fields. In *Deaf-Blind education: Developing Individually appropriate communication and language environments*. Boston: Perkins School.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Οικογένεια και τυφλοκωφό παιδί

#### 2.1. Εισαγωγή

“Θα αναφερθώ στο φορτίο που κουβαλάνε οι οικογένειες όταν τύχει να αποκτήσουν ένα τυφλοκωφό παιδί, στις αλλαγές που έρχονται στη ζωή τους, στις σχέσεις των οικογενειών με τους ειδικούς, στις απαιτήσεις του ενός από τον άλλον και στις επιθυμίες τους. Όλα αυτά όμως, ιδωμένα από την πλευρά του γονέα χωρίς επαγγελματισμό και με πολλά και αντικρουόμενα συναισθήματα<sup>1, 2</sup>.

Τα τυφλοκωφά παιδιά που γνωρίζω στην Αθήνα είναι λίγα. Υπάρχουν και κάποια που τα έχω ακουστά, αλλά δεν έχω έρθει σε επαφή μαζί τους. Κάθε φορά που ακούω για κάποιο νέο περιστατικό, αρχίζουν οι συγκρούσεις: χαρά, γιατί βρέθηκε κι άλλο ένα παιδί απ’ αυτά τα γνωστά που έχουν βγάλει οι στατιστικές – και έτσι θα γίνουμε περισσότερες φωνές - και λύπη, γιατί αυτό το πρόβλημα εμφανίζεται πάλι. Οι στατιστικές μιλάνε για δεκάδες. Πώς να δεχθεί κανείς τόσο απλά ότι κρατάει στα χέρια του ένα τόσο σπάνιο λαχείο, όπως μας έχουν τονίσει κατά κόρον οι γιατροί, που όμως δε θα μας λύσει τα προβλήματα, αλλά θα μας προσθέσει κι άλλα, που ούτε τα είχαμε υποψιαστεί!

Στην αρχή υπάρχει ένα ζευγάρι που φέρνει στον κόσμο ένα παιδί με προβλήματα. Ίσως έχει κι άλλα παιδιά πριν απ αυτό, ίσως όχι. Σε κάθε περίπτωση όλα γκρεμίζονται ζαφνικά: η δουλειά, οι φίλοι, η οικογένεια, η γειτονιά, η ζωή δηλαδή! Όλα αλλάζουν!

Εδώ η κρατική μέριμνα παίζει τον πρώτο ρόλο. Αν τύχει και είσαι υποψιασμένος θα αντέξεις. Διαφορετικά θα κολυμπήσεις στα βαθιά! Οι κοινωνικές υπηρεσίες που θα αναλάβουν να βοηθήσουν την οικογένεια είναι ανύπαρκτες. Από πού να βρεις κουράγιο; Απ’ τους γονείς σου, που σε κοιτάζουν με τρόμο, ή από τις υπηρεσίες που σε αντιμετωπίζουν με λύπηση; Αμέσως κρύβεις το πρόβλημα και παριστάνεις τον αδιάφορο ή αρχίζεις και το διατυμπανίζεις, μήπως και σωθείς από κάποιον «από μηχανής Θεό».

Ποτέ δεν ξέρεις τι σε περιμένει, τι πρέπει να κάνεις και τι θα είχε συμβεί αν είχες πράξει διαφορετικά. Κάποιοι μιλάνε για εκμετάλλευση των γονέων από τους «ειδικούς». Αυτοί οι «ειδικοί», λένε, έχουν σηκώσει ψηλά τον οικονομικό πήχη! Πώς να αντεπεξέλθουν σε όλα αυτά; Έχουμε και άλλα παιδιά! Γιατί να τα παραμελήσουμε; Άσε που κουβαλούν και αυτά το βάρος του αδερφού, το φόβο μήπως τους πει κάποιος ξένος κάτι και τους πληγώσει. «Και πώς θα φέρουμε τους φίλους μας στο σπίτι;», θα σου πουν. Άντε να τους εξηγήσεις, ότι θα είναι παρόν και το αδερφάκι σου που θα τους πειράζει και δε θα τους αφήνει να ακούσουν μουσική. Αλλά μπορεί και να το αγαπήσουν, και να αρχίσουν να παίζουν μαζί του. Ίσως έτσι ενυασιωποιηθούν και μπορέσουν να κατανοήσουν το άγχος σου. Μήπως και εσύ ήξερες πριν να το αντιμετωπίσεις; Όλα ανακατεμένα στο κεφάλι σου και πώς να τα ξεμπερδέψεις! Καμιά φορά νομίζεις πως προτιμάς να πλάσεις ένα παραμύθι, όπως το θες και να ζεις μέσα σε αυτό. Μπορεί να περνάς καλύτερα, αλλά

<sup>1</sup> Ομιλία της προέδρου του συλλόγου ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ, κ. Δ. Μάτσα, μητέρας τυφλοκωφού παιδιού, στο ξενοδοχείο Athens Acropolis το Σεπτέμβριο του 2002 στην Αθήνα.

<sup>2</sup> Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Τυφλοκωφών.



εάν σε σκουντήσει κάποιος, θα προσγειωθείς ανόμαλα. Τότε θα πρέπει να αντιμετωπίσεις απότομα την αλήθεια και θα τονέσεις πιο πολύ.

Η ημέρα συνήθως τραβάει μπροστά. Αυτή θα πρέπει να πείσει πρώτα τον εαυτό της και μετά όλους τους άλλους γι αυτό που κάνει. Αυτή θα είναι υπεύθυνη για ό,τι συμβαίνει και αυτή θα πρέπει να κρατήσει τις ισορροπίες εντός και εκτός της οικογένειας.

Ο πατέρας καμιά φορά δεν αποδέχεται το πρόβλημα ή απλά δεν είναι δικό του το πρόβλημα. Πολλές φορές πονάει περισσότερο και το δείχνει και λίγες είναι οι φορές που αναλαμβάνει τις ευθύνες για όλα, μαζί με τη δουλειά του, που δεν πρέπει να παραμελήσει. Όταν χρειαστεί να ρυθμίσει τα οικονομικά, θα διαπιστώσει, πως «τα ιδιαίτερα» του παιδιού του, θα τον αφανίσουν. Αρχίζει η δυσπιστία: μήπως δεν πρέπει να κάνουμε «αυτό» ή δεν πρέπει να κάνουμε το άλλο; Και τι θα του προσφέρει; Θα ωφελήσει; Και τι θα μάθει να τρώει το παιδί και να ντύνεται μόνο του; Αφού δεν μπορεί να ζήσει μόνο του έτσι κι αλλιώς; Μήπως όλα αυτά τα κάνω για να έχω ήσυχη τη συνειδήσή μου; Και ποιος θα με κατηγορήσει; Ποιος μπορεί να έρθει στη θέση μου και να τα καταφέρει καλύτερα;

Εδώ έρχεται η επαφή και η επικοινωνία με τους άλλους γονείς. Παρηγορείσαι για είναι ομοιοπαθείς, αλλά πώς να βγάλεις άκρη, που το πρόβλημα του καθενός είναι τόσο διαφορετικό, είτε γιατί έχει διαφορετικές δυνατότητες το παιδί, είτε γιατί οι κοινωνικές συνθήκες της κάθε οικογένειας διαφοροποιούν το πρόβλημα.

Αυτό που είναι κοινό σε όλους, είναι το άγχος που κουβαλάνε για τη ζωή του παιδιού τους, όταν αυτοί θα έχουν φύγει. Και δεν είναι λίγοι αυτοί που φεύγουν: είτε οριστικά από τη ζωή, είτε προσωρινά από το σπίτι. Όταν τα προβλήματα συσσωρεύονται, ο καθένας αλλάζει χαρακτήρα. Εσείς, στο ακροατήριο, έχετε σκεφθεί ποια μέρα ή ποια στιγμή άλλαξε η ζωή σας; Εμείς ξέρουμε. Και τότε αλλάξαμε ζωή και τότε αλλάξαμε χαρακτήρα. Άλλοι έγιναν πιο ευαίσθητοι, άλλοι σκληρυναν, άλλοι απέκτησαν εμμονές, άλλοι κλείστηκαν στον εαυτό τους, άλλοι έπαψαν να μιλούν.

Υπάρχουν όμως και κάποιοι, που απόκτησαν νόημα στη ζωή τους και βελτίωσαν τη ζωή των τυφλοκωφών παιδιών μας. Αυτήν είναι οι ανάδοχοι γονείς, οι οποίοι αποφάσισαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα «εν ψυχρώ». Τους βγάζω το καπέλο. Αυτοί είναι δύο φορές γονείς!

Όλα αυτά που σας είπα, δεν γραμμένα πουθενά. Είναι η εμπειρία της μισής ζωής μου. Και οι πηγές μου δεν είναι σε βιβλία. Είναι στις ψυχές των ανθρώπων. Προσπάθησα μέσα από την επαφή μου μαζί τους, να πλάσω τη δική τους άποψη και σας την εκθέτω. Και όλοι με βοήθησαν!

Ευχαριστώ το γιο μου, που με έκανε να γνωρίζω όλους εσάς που επιθυμείτε να αφιερώσετε τη ζωή σας στις λεπτομέρειες που συνθέτουν τη ζωή των παιδιών μας. ”

## 2.2. Οικογένεια και τυφλοκωφό παιδί

Η γέννηση ενός τυφλοκωφού παιδιού αποτελεί ναρκισσιστική πληγή για την οικογένεια. Δημιουργεί άγχος στους γονείς και η αναστάτωση σε όλα τα μέλη της είναι πολύ μεγάλη, γιατί αυξάνονται οι ανάγκες και απαιτείται πληθώρα αλλαγών και προσαρμογών. Οι Kirk, Gallagher και Anastasiow υποστηρίζουν ότι όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα αποδοχής του παιδιού και προσαρμογής στη νέα αυτή πραγματικότητα<sup>3</sup>.

Είναι φυσικό, κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης οι γονείς να κάνουν όνειρα για το παιδί που θα γεννηθεί. Το φαντάζονται έξυπνο, υγιέστατο και πανέμορφο. Όταν μάθουν τα άσχημα νέα της διπλής αναπηρίας υποφέρουν και θρηνούν για την απώλεια όλων όσων είχαν ονειρευτεί. Η διάγνωση είναι ίσως η πιο δύσκολη περίοδος για τους γονείς. Αρνούνται να δεχθούν την πραγματικότητα. Προσπαθούν απεγνωσμένα να βρουν τρόπους θεραπείας με αποτέλεσμα πολλά τυφλοκωφά παιδιά να κάνουν περισσότερες από μια χειρουργικές επεμβάσεις για να βελτιώσουν την όραση ή την ακοή. Νιώθουν ενοχές, θλίψη, οργή, θυμό, έχουν κατάθλιψη και θρηνούν, όπως θα θρηνούσαν κάποιον δικό τους που πέθανε<sup>4</sup>.

Οι αυξημένες απαιτήσεις για την καθημερινή φροντίδα και ανατροφή του τυφλοκωφού παιδιού, η ειδική εκπαίδευση, οι επισκέψεις σε γιατρούς, η συχνή επαφή με υπηρεσίες, δημιουργούν μεγάλο άγχος και κούραση στους γονείς. Χωρίς ψυχολογική στήριξη και πραγματική βοήθεια από τους ειδικούς είναι αδύνατο για τα μέλη της οικογένειας να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση και να ανταποκριθούν στον ρόλο τους.

Αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών αναφέρουν ότι η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, επηρεάζει όλη την οικογένεια και δημιουργεί ρωγμές στους δεσμούς της.<sup>5</sup> Τα οικονομικά προβλήματα που δημιουργούνται, η έλλειψη ψυχικής ηρεμίας και ελεύθερου χρόνου, αλλά κυρίως οι ρωγμές στις οικογενειακές σχέσεις, οδηγούν στην αναγκαιότητα της έγκαιρης παρέμβασης.

---

<sup>3</sup> Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J. (1993). *Educating Exceptional Children*. 7<sup>th</sup> edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

<sup>4</sup> Peterson, N. (1987). Parenting the young handicapped and at-risk child. In N. Peterson (Ed.), *Early Intervention for Handicapped and At-Risk Children: An Introduction to early childhood special education*. *Elementary school Journal*, 82(5), 481-491.

Farber, B. (1986). Historical Context of Research on families with Mentally Retarded Members. In J. Gallagher & P. Vietze (Eds.), *Families of Handicapped Persons* (pp. 3.24). Baltimore: Paul H. Brookes.

<sup>5</sup> Moores, D. (1996). *Educating the Deaf. Psychology, Principles and Practices*, 4<sup>th</sup> edition. Boston. M.A: Houghton Mifflin Company.

Πολλά προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης τυφλοκωφών παιδιών έχουν υιοθετήσει την οικογενειοκεντρική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη γενική θεωρία των συστημάτων<sup>6</sup> όπως αυτή έχει υιοθετηθεί για την έρευνα και τη συμβουλευτική της οικογένειας (Family Systems Theory, Minuchin, 1974). Σύμφωνα με τη θεωρία, η οικογένεια αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο του οποίου τα μέλη βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Ό,τι συμβαίνει σε ένα μέλος της επηρεάζει όλα τα μέλη, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα και ταυτόχρονα ανάγκη προσαρμογής για την οικογένεια και για κάθε μέλος της ξεχωριστά.

### **2.3. Οικογενειακό περιβάλλον και μάθηση**

Τα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τον κόσμο του παιδιού και είναι σε θέση να κατανοήσουν τις χειρονομίες του. Οι χειρονομίες του παιδιού εκπροσωπούν τις εικόνες – εμπειρίες του, και πρέπει να αποτελούν την αρχή των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Είναι η βάση πάνω στην οποία «θα χτιστεί» η σχέση – «οι συζητήσεις» των γονέων με το παιδί. «Οι συζητήσεις» απαιτείται να είναι προσαρμοσμένες στο ίδιο το παιδί και να του παρέχεται άφθονος χρόνος για να αντιδράσει και να μοιραστεί μαζί τους θέματα, συναισθήματα και εκφράσεις. Εάν χρησιμοποιηθεί ο δικός του τρόπος έκφρασης, πολλές θα είναι οι φορές όπου θα υπάρξει συνάντηση και θα παίρνει πρωτοβουλία για επικοινωνία.

Στοχεύοντας στη γενίκευση των επικοινωνιακών ικανοτήτων ενός τυφλοκωφού παιδιού, απαιτείται η συνεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας και των μελών της οικογένειας. Η συνεργασία περιλαμβάνει την ανταλλαγή πληροφοριών για εκτίμηση των αναγκών και των επιθυμιών του τυφλοκωφού παιδιού καθώς και για την πρόοδο του σε καθημερινή βάση.

#### **2.3.1. Η χρήση των αντικειμένων στο σπίτι**

Η χρήση των αντικειμένων (σε αρχικό στάδιο) αποτελεί σημαντικό κομμάτι της συναναστροφής των τυφλοκωφών παιδιών με τους γονείς τους. Τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται ως σύμβολα επικοινωνίας και έχουν ένα προφανές πλεονέκτημα για τα τυφλοκωφά παιδιά. Είναι συμβατά με το άγγιγμα και την εξερεύνηση, και αποτελούν τις βάσεις των συναναστροφών και των εμπειριών που ο γονέας μπορεί να μοιραστεί με το παιδί του. Χρησιμοποιούνται σε προγράμματα καθημερινών

<sup>6</sup> Bertalanffy, L.V. (1968). General System Theory. New York: John Wiley and Sons Inc.

δραστηριοτήτων στο σπίτι, παρέχοντας τους την ευκαιρία να «διαβάσουν» μαζί τη σειρά των δραστηριοτήτων που θα έρθουν. Αποτελούν σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας και βοηθούν το παιδί να απαιτήσει αγαπημένες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Τα αντικείμενα αυτά ποικίλουν. Για παράδειγμα, για την κολύμβηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ίδιο το μαγιό του παιδιού, αλλά και μια συμβολική αναπαράσταση της δραστηριότητας, όπως είναι μια μικρή πετσέτα μπάνιου. Στις συμβολικές αναπαραστάσεις οι γονείς θα πρέπει να είναι πολύ προσεχτικοί και να μη χρησιμοποιούν αντικείμενα μινιατούρες. Και αυτό γιατί, οι μινιατούρες δεν έχουν τις ίδιες απτές ιδιότητες με τα πραγματικά αντικείμενα. Είναι προτιμότερο η βόλτα με το αυτοκίνητο να αναπαρίσταται συμβολικά με τα κλειδιά του αυτοκινήτου, παρά με μια μινιατούρα ενός μικρού πλαστικού αυτοκινήτου. Πιάνοντας το τυφλοκωφό παιδί τη μινιατούρα δεν μπορεί να αντιληφθεί το συμβολισμό αφού δεν έχει «δει» ποτέ πραγματικό αυτοκίνητο.

Τα αντικείμενα αυτά πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια συζητήσεων μαζί με άλλα μέσα επικοινωνιακά (χειρονομίες, διάλογος, γλώσσα του σώματος).

### **2.3.2. Η φιλία στο οικογενειακό περιβάλλον**

Το τυφλοκωφό παιδί διαθέτει μια ποικιλία επικοινωνιακών τρόπων ώστε να φτιάξει μια φιλία στο οικογενειακό του περιβάλλον; *«Το να είσαι τυφλοκωφός είναι σα να σου έχουν κλείσει τα μάτια σε μια ξένη χώρα, ενώ ταυτόχρονα δε γνωρίζεις ούτε τη γλώσσα»*<sup>7</sup> Άρα η επιλογή για το μέσο της επικοινωνίας θα εξαρτάται πάντα από την καλή θέληση των άλλων.

### **2.3.3. Βοηθώντας στη συμπλήρωση του βιβλίου υπενθύμισης**

Ο δάσκαλος ξοδεύει λίγα λεπτά στο τέλος της μέρας για να φτιάξει μια σελίδα στο βιβλίο υπενθύμισης. Μαζί με το μαθητή σχεδιάζουν μια εικόνα με θέμα κάτι που του έκανε φοβερή εντύπωση στο σχολείο. Γράφουν μερικές λέξεις κάτω από την εικόνα για να περιγράψουν το γεγονός και τις διαβάζουν χρησιμοποιώντας νοηματική. Το βιβλίο το παίρνει ο μαθητής μαζί του στο σπίτι. Ο μαθητής και οι γονείς του φτιάχνουν μια παρόμοια σελίδα για ένα γεγονός που έγινε στο σπίτι το απόγευμα. Το βιβλίο επιστρέφεται την άλλη μέρα στο σχολείο.

---

<sup>7</sup> Miles, B. & Riggio, M. (1999). Remarkable Conversations, a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind, chapter 5: Environments That Encourage Communication, Perkins School for the Blind, Watertown, page 84.

Ξεφυλλίζοντας τις σελίδες του βιβλίου το τυφλοκωφό παιδί «θυμάται» μαζί με τους δασκάλους και τους γονείς του γεγονότα που συνέβησαν στο σπίτι ή στο σχολείο, με απλές συζητήσεις. Συζητήσεις που περιλαμβάνουν την ένδειξη εικόνων και την επικοινωνία μέσω απλών φράσεων σε νοηματική. Για παράδειγμα, «θυμάσαι τη βόλτα στο διπλανό ποτάμι;» δείχνοντας ταυτόχρονα στην αντίστοιχη εικόνα.

*«Όσοι τυφλοκωφοί μαθητές έχουν δημιουργήσει βιβλία υπενθύμισης είναι πολύ περήφανοι για αυτά και ανυπομονούν να το μοιράζονται με τους άλλους»<sup>8</sup>.*

#### **2.3.4. Ανάγκη για φυσικές συζητήσεις στην οικογένεια**

Οι γονείς και κυρίως τα άλλα μέλη της οικογένειας συνηθίζουν στις συναναστροφές με το τυφλοκωφό παιδί να απορρίπτουν τις φυσικές συζητήσεις. Έχουν να μοιραστούν τους εαυτούς τους με τα παιδιά τους και αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί πιστεύουν ότι το τυφλοκωφό παιδί είναι πολύ «νεαρό» ή πολύ «ανάπηρο» για να εκτιμήσει τα σχόλια τους. Είναι προφανές, πως συμπεριφέρονται στο παιδί ως μη ισότιμο μέλος της οικογένειας. Από τις συνεντεύξεις της έρευνας καταθέτουμε δύο αποσπάσματα που τεκμηριώνουν την άποψη αυτή.

- Γονέας: *«Σε μια δύσκολη στιγμή, δεν κρίνω κατάλληλο να πω στο παιδί μου το πώς αισθάνομαι και δεν ξέρω αν θα το ένοιαζε».*
- Αδερφός: *«Πίστευα πως δε θα καταλάβαινε τίποτα αν του έλεγα ότι η καινούρια μηχανή με τρελαίνει γιατί είναι πολύ εντυπωσιακή».*

Λανθασμένες σκέψεις και επιλογές που οδηγούν σε περιορισμό των ευκαιριών για επικοινωνία. Αντίθετα, οι φυσικές συζητήσεις, ο σχολιασμός και η μοιρασμένη προσοχή σε αντικείμενα και δραστηριότητες δημιουργούν ευκαιρίες για διεύρυνση της χρήσης επικοινωνιακών λειτουργιών. Είναι απαραίτητο οι γονείς να ενθαρρύνουν με σχόλια όταν συζητούν για ένα:

- Παιχνίδι, *«Ω! αυτή είναι μια μεγάλη, μια μεγάλη πανέμορφη κούκλα και φοράει ένα πολύ μοντέρνο φόρεμα»*
- Αντικείμενο, *«Σου αρέσει το μαύρο παλτό μου; Είναι καινούριο, το αγόρασα σήμερα το πρωί»*
- Γεγονός, *«το παγωτό με φουντούκια είναι το αγαπημένο μου. Αν σου αρέσει και εσένα μπορούμε να αγοράσουμε υλικά και να το φτιάξουμε μαζί στο σπίτι».*

Σχολιάζοντας, η προσοχή όλων μοιράζεται σε θέματα που μπορεί να ενδιαφέρουν το τυφλοκωφό παιδί δείχνοντας του τον τρόπο να σχολιάζει και δίνοντας νόημα στο

---

<sup>8</sup> Ο. π., page 90.

λεξιλόγιό του.<sup>9</sup> Οι συζητήσεις αυτές συνδέουν τους γονείς με ένα διαφορετικό τρόπο με το τυφλοκωφό παιδί τους και ανοίγουν καινούριους κόσμους γι εξερεύνηση.

### 2.3.5. Ανεξαρτησία στο σπίτι

Η ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά μέσα στο σπίτι, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανεξαρτησία και αυτονομία του τυφλοκωφού παιδιού. Η εκμάθηση των δεξιοτήτων της λίστας που ακολουθεί στοχεύει ώστε το άτομο να είναι σε θέση να κινείται ελεύθερα, να κάνει επιλογές και να αναπτύξει στρατηγικές που θα του επιτρέψουν να διαχειρίζεται τη δική του ζωή, χωρίς να εξαρτάται διαρκώς από τους οικείους του.

Κατάλογος δεξιοτήτων:

- Οικιακές: προετοιμασία πρωινού – μεσημεριανού, καθάρισμα, τακτοποίηση ρούχων, κλείσιμο παραθύρων.
- Επιβίωσης: κατανόηση πρώτων βοθηθειών, τι κάνουμε όταν είμαστε άρρωστοι.
- Κοινωνικές: έκφραση απόψεων, κατανόηση συναισθημάτων, αίσθηση του χιούμορ, αγάπη και φροντίδα στο σκύλο της οικογένειας.
- Ψυχαγωγικές: εκμάθηση ενός παιχνιδιού, ακούσματα μουσικών κομματιών.
- Καλλιτεχνικές: ζωγραφική, χορός.
- Εργασιακές: αποδοχή των ευθυνών που μας αναλογούν.
- Πρακτικές: συνομιλώντας στο τηλέφωνο, συζητώντας με το γείτονα στον κήπο, επικοινωνία με όλα τα μέλη της οικογένειας.
- Προσανατολισμού: γνώση όλων των χώρων του σπιτιού.
- Κινητικότητα: άνετη μετακίνηση χωρίς τραυματισμούς.

Οι γονείς πρέπει να παρακινούν το τυφλοκωφό παιδί τους ώστε να μην υπολείπεται σε τίποτα από τα αδέρφια του, αν υπάρχουν βέβαια, ή από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Μόνο εάν του αναθέτουν μικροδουλειές, θα μάθει να αναγνωρίζει τη θέση και τη χρησιμότητα του κάθε αντικειμένου και, ανάλογα με τη δραστηριότητα, θα συνηθίσει να γεμίζει ένα ποτήρι με νερό, να στρώνει το τραπέζι, να ξεχωρίζει ποια είναι τα δικά του παιχνίδια. Τότε, τα χέρια του παιδιού θα επιτελούν τρεις σημαντικές λειτουργίες που με την πάροδο του χρόνου θα μάθει να συγχρονίζει. Θα δημιουργεί, θα γνωρίζει το κάθε τι και θα ελέγχει το δημιούργημά του.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ο. π., page 91.

<sup>10</sup> Storaní Emanuela, κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκώφωσης, Ανεξαρτησία στην καθημερινή ζωή, KEAT, Αθήνα, 2002, σελ.106.

### 2.3.6. Οι αλληλουχίες πρόβλεψης

Είναι προφανές ότι τα αλυσιδωτά στάδια μιας δραστηριότητας ενισχύουν την πρόβλεψη του τυφλοκωφού παιδιού και δημιουργούν θετικές συνθήκες για μάθηση. Μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν στο καθημερινό πρόγραμμα μιας οικογένειας. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η ετοιμασία του φαγητού, πηγαίνοντας για ψώνια στο μανάβικο της γειτονιάς, το μπάνιο, ένας περίπατος στο πάρκο της πόλης.

Οι αλληλουχίες των δραστηριοτήτων αυτών πρέπει να είναι καλά οργανωμένες και συνήθως παίρνουν αρκετό χρόνο προτού «χαραχθούν» στο μυαλό του παιδιού. Ακόμα κι όταν οι γονείς πιστέψουν πως έγιναν βαρετές, είναι σημαντική η συνέχισή τους με συχνές επαναλήψεις, με τη δυνατότητα να προστεθεί ή να αλλαχθεί μόνο ένα βήμα κάθε φορά.

Στη συνέχεια, δίδεται ως παράδειγμα η ανάπτυξη της δραστηριότητας «πηγαίνοντας για ψώνια στο μανάβικο της γειτονιάς». Τα αλυσιδωτά στάδια της δραστηριότητας είναι:

- δείχνουμε το πικτόγραμμα που συμβολίζει ψώνια στο μανάβικο
- το παιδί πηγαίνει και παίρνει το ειδικό καροτσάκι για τα ψώνια
- φοράει το μπουφάν του και κατευθύνεται προς την εξώπορτα
- δίνουμε στο παιδί τα κλειδιά της εξώπορτας
- το παιδί κλειδώνει την εξώπορτα και προχωρούμε προς το μανάβικο.

Τα πάντα γίνονται αυτόματα.

Γιατί είναι τόσο σημαντική η δημιουργία αυτών των αλληλουχιών; Έχει παρατηρηθεί ότι όταν συμβαίνουν κάποιες αλλαγές σε μια δραστηριότητα, το παιδί συγκεντρώνει την προσοχή του μονάχα στο στάδιο της αλλαγής με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Απαραίτητα πρέπει να ενημερώνεται το τυφλοκωφό παιδί για οποιαδήποτε αλλαγή πρόκειται να συμβεί σε μια δραστηριότητα. Η αλλαγή αυτή πρέπει να δουλευτεί αρκετά και να αιτιολογηθεί. Στο παράδειγμα αλλαγές μπορούν να γίνουν στο 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> στάδιο. Εάν ο καιρός είναι ζεστός το παιδί μπορεί να μη φορέσει το μπουφάν του. Επίσης, εάν τα ψώνια δεν είναι πολλά μπορούμε να αποφύγουμε τη μεταφορά του καροτσιού. Είναι αλλαγές που μπορεί να συμβούν και να κατανοηθούν εύκολα από ένα παιδί.

### **2.3.7. Η οικογένεια και η σχέση της με την εκπαιδευτική ομάδα**

Είναι σημαντικό οι γονείς να διδάσκουν τα τυφλοκωφά παιδιά τους σε φυσικά περιβάλλοντα και μέσα σε ρουτίνα καθημερινών δραστηριοτήτων. Δεν υπάρχει κανένα φυσικό περιβάλλον περισσότερο κατάλληλο από αυτό του σπιτιού. Μας παραχωρεί το πιο ασφαλές μέρος μέσα στο οποίο μπορούμε να μαθαίνουμε και να κάνουμε πρακτική νέων ικανοτήτων. Εάν οι οικογένειες λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη και ενθάρρυνση μπορούν να διδάξουν αξιολογες ιδέες απλά με το να βάζουν το παιδί τους να συμμετέχει στην προετοιμασία των γευμάτων, να βοηθά στις εργασίες του σπιτιού, και να παίρνει μέρος σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας.

Οι συζητήσεις και οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν μαζί με τους γονείς, βοηθούν τα παιδιά να μάθουν λέξεις και ιδέες, αλλά και δίνει μια ξεχωριστή ταυτότητα στο παιδί. Γίνεται μέλος της οικογένειας. Η ανταλλαγή σχολίων και συναισθημάτων σε μια κανονική ροή καθημερινότητας εμπλουτίζει τις σχέσεις της οικογένειας.

Συχνά το παιδί πρώτα θα δείξει μια μεγάλη ικανότητα ή ένα νέο επικοινωνιακό στυλ σε δραστηριότητα στο σπίτι, επειδή στο σπίτι του έχει άνεση. Κάποιες φορές ο εκπαιδευτής μπορεί να φοβάται όταν ο γονιός αναφέρει ότι το παιδί έχει καταφέρει μια νέα ικανότητα στο σπίτι, μια ικανότητα που αυτός δεν έχει παρατηρήσει ακόμα στο σχολείο. Η πρώτη σκέψη που περνάει από το μυαλό του είναι ότι ίσως ο γονέας υπερβάλλει. Εάν παρ' όλα αυτά, εκπαιδευτής και γονέας έχουν δουλέψει μαζί ως ομάδα και ο ένας βοηθάει τον άλλον, τότε θα πρέπει και οι δύο μαζί να συζητήσουν για την πρόοδο του παιδιού και να μην σκεφτούν ότι η δεδομένη ικανότητα είναι μια διαφορά μεταξύ τους<sup>11</sup>.

### **2.4. Προκαταλήψεις και κοινωνική απομόνωση**

Οι περισσότερες προκαταλήψεις που στιγματίζουν κάποιες κοινωνικές ομάδες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε λαθεμένες πληροφορίες που αναπαράγονται από γενιά σε γενιά ασυνείδητα. Οι πληροφορίες αυτές συνδυάζονται με στάσεις και στερεότυπα, και καλλιεργούν το φόβο και την προκατάληψη. Τα στοιχεία οποιουδήποτε προγράμματος ειδικής αγωγής απαραίτητα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να ανασκευάζουν τις λαθεμένες ιδέες και να δίνονται με βιωματικό τρόπο. Οι μαθητές τότε, ενθαρρύνονται σε αυτοεκτίμηση και αποκτούν εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους. Δε διστάζουν να ανοιχτούν στους κοντινούς τους, ακόμα και σε αυτούς που πριν μπορεί να τους θεωρούσαν διαφορετικούς.

---

<sup>11</sup>Miles, B. & Riggio, M. (1999). Remarkable Conversations, a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind, chapter 3: Developing Partnerships With Families, Perkins School for the Blind, Watertown, page 44.



Το συναίσθημα της διαφορετικότητας είναι διάχυτο στις περιχαρακωμένες κοινωνίες και βασανίζει και τις δύο ομάδες, και την προνομιούχο και την περιθωριοποιημένη με την ίδια ένταση. Συζητώντας για αυτό «το φόβο» με τους γονείς των τυφλοκωφών παιδιών συμφωνήσαμε, ότι στην περίπτωση μας ταιριάζει η παροιμία «φοβάται ο Γιάννης το θεριό και το θεριό το Γιάννη». Σε τέτοια θέματα δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές. Το να πλησιάσει ο ένας τον άλλον με σεβασμό και να μιλούν με αμεσότητα και ειλικρίνεια, είναι ένα πρώτο βήμα για να παραμεριστούν οι προκαταλήψεις.

Οι γονείς αναρωτιούνται εάν θα μπορέσει ο άνθρωπος να απαλλαγθεί από τη διάκριση και την προκατάληψη και να δει τα τυφλοκωφά παιδιά τους σαν ανθρώπινα όντα χωρίς επικέτες. Στο μελλοντικό κόσμο οι άνθρωποι θα γίνονται αποδεκτοί όπως αυτοί είναι πραγματικά;

Η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου ίσως θα έπρεπε να αρχίσει από τον εκπαιδευτή, το μανάβη της γειτονιάς, το συγκάτοικο της πολυκατοικίας. Πρέπει να αποδεχθούμε ότι η ύπαρξη ενός τυφλοκωφού παιδιού μέσα σε μια οικογένεια δε μειώνει κανέναν, ούτε και διαφοροποιεί την οικογένεια αυτή από τις άλλες. Η οικογένεια αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας. Συνεχίζει να υπάρχει. Το κλείσιμο στους τέσσερις τοίχους δεν εξυπηρετεί σε τίποτε. Η απομόνωση δε βοηθά κανέναν.<sup>12</sup>

Το μεγαλύτερο εμπόδιο βρίσκεται στην υπέρβαση της επικέτας του στίγματος. Όσο πιο εμφανής είναι η τυφλοκώφωση τόσο πιο δύσκολη είναι η επικοινωνία προς τα έξω. Επικρατεί μια τάση απομόνωσης η οποία έχει άμεση σχέση με τη λειτουργία του στίγματος και αφορά τόσο τα ίδια τα τυφλοκωφά άτομα όσο και τις οικογένειές τους.

Σε έρευνα των Παπακωνσταντίνου και Χαντζής<sup>13</sup> φαίνεται πως η αρνητική στάση για τα παιδιά με αναπηρίες είναι ισχυρότερη από τη θετική. Παρά τις τεράστιες αλλαγές που έχουν σημειωθεί στις στάσεις και στη συμπεριφορά της κοινωνίας έναντι των τυφλοκωφών παιδιών, οι προκαταλήψεις που διαμορφώθηκαν τόσα χρόνια δεν μπορούν να μεταβληθούν από τη μια στιγμή στην άλλη. Αποτελεσματικό εργαλείο για μια θετική και ουσιαστική μεταστροφή είναι η σωστή και αμφίπλευρη πληροφόρηση, μακριά από οποιαδήποτε σκοπιμότητα.

---

<sup>12</sup> Αγγελίδης, Γ. & Γλούβερης, Β. (1997). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί, Κατερίνη, σελ.32.

<sup>13</sup> Παπακωνσταντίνου, Κ.Γ. & Χαντζής Γ.Σ. (1982). «Η στάση των κανονικών παιδιών απέναντι στα αποκλίνοντα», Αθήνα.

## 2.5. Η θέση των γονέων

### 2.5.1. Τα επικοινωνιακά δικαιώματα των τυφλοκωφών

Από τον Ιούλιο του 2001 έως τον Απρίλιο του επόμενου έτους πραγματοποιήθηκε μια έρευνα σε πέντε μεγάλες πόλεις της Κροατίας, που χρηματοδοτήθηκε από το Sense International<sup>14</sup>. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδωσαν σημαντικές ενδείξεις για τη ζωή και τις ανάγκες των τυφλοκωφών πολιτών:

1. καταγράφηκαν πενήντα (50) περιπτώσεις τυφλοκώφωσης
2. οι υπάλληλοι των κοινωνικών υπηρεσιών που ασχολούνταν με τα δικαιώματα των τυφλοκωφών δε γνώριζαν τον ορισμό της τυφλοκώφωσης
3. η εκπαίδευση των ατόμων αυτών ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα
4. οι μισοί από αυτούς έχουν εκφράσει την απέχθειά τους για τον τρόπο που τους φέρονταν στα σχολεία
5. το 70% άφησε την εργασία του όταν προστέθηκε η τύφλωση στην προϋπάρχουσα κώφωση (σύνδρομο Usher)
6. το 77% νιώθει απομονωμένο από μαγαζιά, τράπεζες, καφετερίες
7. το 70% νιώθουν απομονωμένοι από νοσοκομεία και το 53% δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με το γιατρό τους
8. σαράντα δύο (42) από τους πενήντα (50) τυφλοκωφούς δήλωσαν ότι νιώθουν φυλακισμένοι μέσα στα ίδια τους τα σπίτια, χωρίς καμιά στήριξη ακόμα και από τα μέλη της οικογένειάς τους.

Τα επικοινωνιακά δικαιώματα που ακολουθούν, θα πρέπει να επιβεβαιώνονται σε καθημερινές συναναστροφές και παρεμβάσεις τυφλοκωφών παιδιών, καθώς επίσης και σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Το δικαίωμα να:

- αρνείται ή να απορρίπτει μη επιθυμητά αντικείμενα ή γεγονότα ή κινήσεις
- απαιτεί πληροφορίες για μια κατάσταση, ένα αντικείμενο, ένα άτομο, ένα γεγονός ή ένα ενδιαφέρον
- έχει πρόσβαση σε οποιαδήποτε χρήσιμη εναλλακτική επικοινωνιακή συσκευή
- ενημερώνεται για ανθρώπους, πράγματα, και γεγονότα
- έχει επιλογές
- απαιτεί επιθυμητά αντικείμενα, κινήσεις, γεγονότα
- εκφράζει συναισθήματα
- ενθαρρύνεται η συμμετοχή του σε συναναστροφές ως ολοκληρωμένος επικοινωνιακός σύντροφος με τη βοήθεια επικοινωνιακών κινήσεων,

---

<sup>14</sup> DbI Review, the magazine of Deafblind international, Number 29, January-June 2002, page20.

μηνυμάτων ή με οποιοδήποτε άλλο λειτουργικό μέσο επιτρέπουν οι ικανότητές του, και

- επικοινωνεί με οποιοδήποτε τρόπο ώστε να είναι κατανοήσιμος.

## **2.5.2. Κοινωνία και άτομα με αναπηρία**

Η Anne Nafstad από το Όσλο της Νορβηγίας, στο παγκόσμιο συνέδριο της Cordoba το 1995 είχε τονίσει πως ως εργαζόμενη στον τομέα της τυφλοκώφωσης για 15 χρόνια, παρατηρούσε τους ειδικούς να φέρονται στους γονείς ως πελάτες ή ως θύματα μιας κακής μοίρας. Αντιπρόσωποι τοπικών υπηρεσιών έδειχναν αδιαφορία και δεν ήταν ικανοί να εκτιμήσουν τις ανάγκες των τυφλοκωφών μαθητών. Με την αντιμετώπιση αυτή είναι προφανές πως δημιουργούσαν εχθρούς. Αντιμετώπιζαν τα παιδιά με τέτοιο τρόπο που να είναι ανέκανα να σταθούν στην κοινωνία. Ήταν άδικο για όλους. Σήμερα, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πως χωρίς τη συνεργασία γονέων και ειδικών δεν είναι δυνατό να πετύχουμε διανοητική, επικοινωνιακή και γλωσσολογική εκμάθηση.

Επειδή η κοινωνία αδικεί τα άτομα με αναπηρία, θα πρέπει οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να γίνουν ικανά να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες αυτές. Ο Στέλιος Μέρμυγκας ψυχολόγος και επιστημονικός συνεργάτης του συλλόγου «Αμυμώνη», τονίζει πως ο γονιός μπορεί να βοηθήσει μόνο όταν ξεπεράσει τον εαυτό του. Το πιο δύσκολο κομμάτι είναι η αντιμετώπιση των συναισθημάτων που νιώθει, όταν ανακαλυφθεί η αναπηρία. Συναισθήματα παρόμοια με αυτά μιας μεγάλης απώλειας ή καταστροφής. Το πόσο έντονα είναι κάθε φορά, εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, από τη νοοτροπία συγγενών και φίλων της οικογένειας, αλλά και από το κράτος πρόνοιας και κοινωνικής στήριξης προς τους γονείς. Ξεπερνώντας ο γονιός το αρχικό σοκ είναι ικανός να:

- βοηθήσει το παιδί να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές αδικίες
- ενισχύσει στο παιδί την αυτοεξυπηρέτηση
- εκπαιδεύσει το παιδί με στόχο την ασφάλειά του.

*Προσοχή! Η ευθύνη της φροντίδας του ανάπηρου παιδιού, δεν είναι ευθύνη ποτέ ενός ατόμου!*

### 2.5.3. Η επαφή με τους γονείς – συγγενείς

Στα πρώτα στάδια ανάπτυξης είναι προτιμότερο το παιδί να μην έχει επαφή με πολύ κόσμο. Το περιβάλλον του σπιτιού πρέπει να είναι δομημένο και οι δραστηριότητες των γονέων συγκεκριμένες και συχνά επαναλαμβανόμενες ώστε το παιδί να αρχίσει να γνωρίζει το περιβάλλον. Σιγά-σιγά το παιδί θα μπορεί να έρχεται σε επαφή με περισσότερα άτομα, αρκεί να το διευκολύνουν στην επικοινωνία διασαφηνίζοντας κάθε φορά την ταυτότητά τους. Θα πρέπει να είναι προσεχτικοί στον τρόπο με τον οποίο κάνουν αισθητή την παρουσία τους και να είναι σίγουροι πως τα μηνύματά τους δεν παρερμηνεύονται από το παιδί.

Σε περιπτώσεις που έχουμε υπολείμματα ακοής, οι γονείς θα πρέπει να εκμεταλλευτούν το χρώμα της φωνής τους. Τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος. Η σωστή άρθρωση και η χροιά της φωνής παίζουν σημαντικό ρόλο γιατί μεταφέρουν με σαφήνεια τα συναισθήματα καθώς και τη σημασία των λεγομένων.<sup>15</sup>

Σε τυφλοκωφά άτομα χωρίς υπολείμματα όρασης και ακοής, η επικοινωνία είναι αρκετά πιο δύσκολη μιας και βιώνουν την επαφή με τους οικείους τους κυρίως μέσα από το άγγιγμα. Πολλοί αναρωτιούνται τι είναι αυτό που κάνει ένα τυφλοκωφό παιδί να μάθει ότι μπορεί να εμπιστευτεί κάποιον. Είναι η ικανότητα κατανόησης των σημάτων του ή η ικανότητα συμπεριφοράς που οδηγεί σε κατανόηση; Και τα δύο είναι πολύ δύσκολα. Ωστόσο υπάρχουν αρκετοί γονείς που τα έχουν καταφέρει. Ποιο είναι το μυστικό τους; Είναι χαλαροί, άνετοι, παρατηρούν το παιδί τους με προσοχή και δίνουν αρκετό χρόνο περιμένοντας την ανταπόκρισή του.

Απαιτείται λοιπόν, μεγάλη προσοχή, αλλά και εκπαίδευση έτσι ώστε, το κάθε άγγιγμά να είναι διαφορετικό. Ο τρόπος του αγγίγματος πρέπει να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματα της τρυφερότητας, υπομονής, χαράς και εκνευρισμού, κι αυτό επιτυγχάνεται με την αυξομείωση της πίεσης, της διάρκειας, της θέσης, της ταχύτητας του χεριού, κατά τη διάρκεια της επαφής.<sup>16</sup>

Τέλος, οι γονείς πρέπει να χρησιμοποιούν προσωπικά και αναγνωρίσιμα αντικείμενα, που λειτουργούν σα διακριτικό σύμβολο του κάθε ατόμου. Τέτοια μπορεί να είναι, τα μακριά μαλλιά, το μουστάκι, ένα ρολόι, ένα δακτυλίδι, ακόμα και το άρωμα της κολόνιας. Η μέθοδος αυτή βοηθάει τα τυφλοκωφά παιδιά να βεβαιώνονται για την ταυτότητα του προσώπου που τα πλησιάζει.

---

<sup>15</sup> Best Anthony, «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης», Με επίκεντρο το περιβάλλον, ΚΕΑΤ, Αθήνα, 2002, σελ.38.

<sup>16</sup> Ο.π.

#### 2.5.4. Σωστή συνεργασία για την «ανακάλυψη»

Το πιο δύσκολο κομμάτι για ένα γονέα στις «ανακαλύψεις» του παιδιού του, είναι να συμμετέχει, αλλά ταυτόχρονα να αποφεύγει τις παρεμβάσεις. Κατά τη διάρκεια των ανακαλύψεων το τυφλοκωφό παιδί πέρα από ότι ανακαλύπτει τον κόσμο που το περιβάλλει, συνθέτει προοδευτικά την εικόνα αυτού που ανακαλύπτει ενόσω ακόμα βρίσκεται στη διαδικασία της ανακάλυψης. Η παρέμβαση του γονέα σε αυτή τη φάση, ισοδυναμεί με παρέμβαση στην έμφυτη δημιουργική ικανότητα του παιδιού να διαμορφώνει εικόνες από μόνο του.<sup>17</sup>

Τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται διακοπή της εξερεύνησης από τους γονείς επειδή νομίζουν πως το παιδί καθυστερεί πολύ ή επαναλαμβάνει άσκοπα κάποιες συγκεκριμένες κινήσεις. Η διακοπή αυτή έχει ως στόχο, την εισαγωγή του παιδιού σε διαδικασίες περισσότερο «αρεστές» και συμβατές με τις δικές τους πολιτισμικές συνήθειες. Στην ουσία αυτό που καταφέρνουν είναι να στερήσουν από το παιδί τον αναγκαίο χρόνο και χώρο που χρειάζεται για να επεξεργαστεί την εικόνα στο μυαλό του.

Καθήκον του κάθε γονέα είναι να:

- έχει επίγνωση του τρόπου με τον οποίο το παιδί ανακαλύπτει το περιβάλλον
- αφήνει το παιδί από μόνο του να ανακαλύπτει χωρίς παρεμβάσεις, και
- διευκολύνει την πρόσβαση σε απαραίτητα στοιχεία.

#### 2.5.5. Ένα μοντέλο συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτών στο σχολείο του Larnay

Το σχολείο του Λαρνέ στο Πουατιέ της Γαλλίας φιλοξενεί και εκπαιδεύει τυφλοκωφά παιδιά. Οι πληροφορίες που ακολουθούν περιέχονται στη συνέντευξη που μας έδωσε ο Jacques Souriau<sup>18</sup> στην Αθήνα το Φεβρουάριο του 2002. Επικεντρώθηκε στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτών και στο κλίμα εμπιστοσύνης που πρέπει να αναπτυχθεί μεταξύ τους.

<sup>17</sup> Nafstad, A. & Roedbroe, I. 2002 «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης», στο *Χτίζοντας από κοινού την επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά άτομα*, KEAT, Αθήνα, σελ. 74.

<sup>18</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, Διευθυντής του Κέντρου Πειραματικών Ερευνών για παιδιά και ενήλικες τυφλοκωφούς του LARNAY της Γαλλίας μέχρι το 1998. Διετέλεσε πρόεδρος της Εθνικής Οργάνωσης τυφλοκωφών Γαλλίας και πρόεδρος της Διεθνούς Οργάνωσης για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών (IAEDB). Οργανώνει και συμμετέχει σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι περισσότεροι γονείς των παιδιών του σχολείου του Λαρνέ μένουν μακριά σε αποστάσεις που ξεπερνούν τα 500 χιλιόμετρα. Είναι αδύνατο γι αυτούς να παίρνουν το παιδί από το σχολείο. Κάθε εξάμηνο συνηθίζεται να επισκέπτονται το σχολείο ένα συγκεκριμένο Σαββατοκύριακο. Το Σαββατοκύριακο αυτό μένουν μαζί με το παιδί τους και συνεργάζονται με το προσωπικό του σχολείου.

Πραγματοποιούνται συγκεντρώσεις με κύριο θέμα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών, ανταλλάσσονται απόψεις, γίνονται υποδείξεις και συστάσεις. Οι γονείς εκπαιδεύονται στη χρήση κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Ανυπομονούν να δουν οι ίδιοι τις ικανότητες των παιδιών τους σε διάφορες δραστηριότητες, έτσι ώστε να είναι γνώστες και ικανοί συνεχιστές των δραστηριοτήτων αυτών στις διακοπές των Χριστουγέννων και του καλοκαιριού. Οι γονείς γνωρίζονται μεταξύ τους και πολλές φορές παρατηρείται να συναναστρέφονται και με άλλα παιδιά εκτός από το δικό τους.

Η οργάνωση αυτών των διημέρων είναι πολύ δύσκολη. Στα πρώτα στάδια εφαρμογής των, δημιουργήθηκαν αρκετά προβλήματα κυρίως από τα παιδιά. Παρουσίαζαν αρνητικές συμπεριφορές γιατί δεν ήταν ικανά να κατανοήσουν τη λειτουργία των συναντήσεων αυτών. Απαιτήθηκαν αρκετά χρόνια για την επιτυχία αρμονικών καταστάσεων. Η επιτυχία τους εξαρτάται από το κλίμα εμπιστοσύνης που θα αναπτυχθεί μεταξύ γονέων, προσωπικού και παιδιών.

### **2.5.6. Τα συναισθήματα των γονέων**

Οι γονείς δεν έχουν προετοιμαστεί για τον ερχομό του τυφλοκωφού παιδιού και δεν έχουν καμία εμπειρία για το πώς να το μεγαλώσουν. Είναι προφανές, πως αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο να δεχθούν τη διπλή αναπηρία του παιδιού τους, να κατανοήσουν τις ανάγκες και τη συμπεριφορά του, και να επικοινωνήσουν μαζί του. Τη μεγαλύτερη συνέπεια της μειονεξίας του παιδιού μέχρι την ενηλικίωσή του την υφίστανται οι γονείς.<sup>19</sup>

Οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις στην περίοδο της διάγνωσης είναι έντονες, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά τους, όσο και το ίδιο το παιδί. Η πρώτη έντονη αντίδραση είναι το συναίσθημα της άρνησης. Ίσως αναπτύσσεται σα μηχανισμός άμυνας με στόχο την αλλοίωση της πραγματικότητας, ώστε να είναι πιο εύκολη η προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Όταν αποφασίσουν να επισκεφτούν τον ειδικό περνούν από πολλά ψυχολογικά στάδια: σοκ, άρνηση, ενοχή, κατάθλιψη, θυμός, αποδοχή. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι διαδοχική. Επίσης, είναι

---

<sup>19</sup> Dupont, A. (1980). "A study concerning the time related and other burdens when severally handicapped children are reared at home", Acta Psychiatrica Scandinavica, Suppl.285,62.

προφανές πως τα μέλη μιας οικογένειας δεν περνούν ταυτόχρονα από το ίδιο στάδιο κατά την ίδια χρονική περίοδο<sup>20</sup>.

Το σοκ είναι πολύ ισχυρό. Μπορεί να οδηγήσει στα όρια της παραλυσίας ακόμη και σε απώλεια συνείδησης. Οι ειδικοί θα πρέπει να είναι αρκετά προσεκτικοί όταν ενημερώνουν τους γονείς. Θα πρέπει να επικοινωνήσουν και δεύτερη αλλά και τρίτη φορά, αν αντιληφθούν ότι οι γονείς δεν κατανόησαν σωστά τις οδηγίες τους. Το σοκ είναι μια προστατευτική ασπίδα, που δίνει στους γονείς τον απαραίτητο χρόνο εσωτερικής προετοιμασίας για να συνειδητοποιήσουν τα δυσάρεστα νέα, χωρίς να διαλυθούν εσωτερικά<sup>21</sup>. Η άρνηση αποτελεί μια άμυνα απέναντι στη συνειδητοποίηση του προβλήματος της τυφλοκώφωσης. Ο κυριότερος κίνδυνος από μια στάση άρνησης που διαρκεί υπερβολικά, είναι να μη δεχθεί ο γονιός να μάθει τρόπους για να επικοινωνήσει με το παιδί του<sup>22</sup>. Η λύση για να ξεπεράσει ο γονέας αυτό το εμπόδιο, είναι η επαφή με άλλους γονείς και η ανταλλαγή εμπειριών.

Οι ενοχές είναι το επόμενο στάδιο. Οι καθαρές σκέψεις είναι ανύπαρκτες στο μυαλό του γονέα. Προσπαθεί πιεζόμενος πάντα να βρει τι ήταν αυτό που έφταιξε και γεννήθηκε το παιδί του τυφλοκωφό. Ψάχνει να βρει σημάδια κληρονομικότητας σε συγγενείς και πολλές φορές κατηγορεί τον ίδιο του τον εαυτό πιστεύοντας ότι τιμωρείται για κάτι άσχημο που είχε διαπράξει στο παρελθόν. Θυμώνει με το άσχημο παιχνίδι που του έπαιξε η μοίρα και ο θυμός στρέφεται στον ίδιο. Νοιώθει μόνος, απομονωμένος, φοβισμένος και απογοητευμένος. Τα πρώτα σημάδια κατάθλιψης πλησιάζουν. Στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται η παρουσία του ειδικού, με τη βοήθεια του οποίου ο γονιός θα επαναπροσδιορίσει το ρόλο του.

Τέλος, η αποδοχή είναι το στάδιο της συνειδητοποίησης από το γονέα ότι το παιδί του είναι τυφλοκωφό. Όλα τα προηγούμενα στάδια εφοδίασαν τους γονείς με δύναμη, ωριμότητα, γνώσεις για την επικοινωνία με το παιδί τους και με μια ρεαλιστική στάση απέναντι σε ότι πρόκειται να αντιμετωπίσουν. Αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα προβλήματα έχουν βρει τη λύση τους. Δε σημαίνει ότι ο γονιός δε θα «σπάσει ποτέ ξανά». Ιδιαίτερα σε κρίσιμες στιγμές είναι βέβαιο πως θα ξανάρθει αντιμέτωπος με τα συναισθήματα αυτά. Η ένταση όμως θα είναι μικρότερη και η ωριμότητα πολύ μεγαλύτερη. Το άγχος όμως του γονέα, η αβεβαιότητα που νιώθει για το μέλλον του παιδιού του παραμένει μόνιμο.

<sup>20</sup> Featherstone, H. (1981). A difference in the Family. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Penguin Books Ltd.

<sup>21</sup> Miller, M. (1992). Effects of Early Intervention Programs Upon Sign Skills of Parents with Deaf children. Washington D.C.: Gallaudet University Family Life Program.

<sup>22</sup> Greene, J.G. (1993). BEGINNINGS: For Parents of Deaf and Hard of Hearing Children. Incorporated. (1993) By J. Craig Greene Ed. ED.

### 2.5.7. Ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς

Οι γιαγιάδες και οι παππούδες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ελληνική οικογένεια. Μπορεί να αποτελέσουν πηγή στήριξης, αλλά και να εντείνουν την αναστάτωση αν δε βοηθηθούν στο να αποδεχθούν οι ίδιοι την αναπηρία του εγγονού-ής τους<sup>23</sup>.

Περνούν και αυτοί από τα στάδια θρήνου και μάλιστα πιο έντονα. Ο θρήνος είναι διπλός. Πηγάζει όχι μόνο από το τυφλοκωφό εγγόνι, αλλά και από το δικό τους παιδί (τον πατέρα ή τη μητέρα της οικογένειας), λόγω του άσχημου παιχνιδιού που του έπαιξε η μοίρα της ζωής<sup>24</sup>.

Αξίζει να σημειωθεί πως εάν το πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης στις περιπτώσεις αυτές, δε συμπεριλάβει παππούδες και γιαγιάδες είναι βέβαιο πως θα επηρεάσουν αρνητικά σε σοβαρό βαθμό την πορεία της οικογένειας προς την αποδοχή. Χρειάζονται ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση από ειδικούς, ενημέρωση σε θέματα τυφλοκώφωσης, και κατανόηση της σημαντικότητας του ρόλου τους ως στήριξη των ιδίων των παιδιών τους.

### 2.5.8. Έγκαιρη παρέμβαση

Είναι προφανής σε όλους η αναγκαιότητα προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης τυφλοκωφών παιδιών που έχουν υιοθετήσει την οικογενειοκεντρική προσέγγιση. Αναφερόμαστε σε μια παρέμβαση στήριξης και πληροφόρησης ικανή να:

- οδηγεί το τυφλοκωφό παιδί σε ένα φυσιολογικό πέραςμα όλων των σταδίων ανάπτυξης,
- στηρίζει ψυχολογικά τα μέλη της οικογένειας,
- παρέχει πληροφόρηση φέρνοντας τις οικογένειες σε επαφή με κέντρα, με υπηρεσίες και με άλλες οικογένειες τυφλοκωφών παιδιών σε όλο τον κόσμο,
- ρυθμίζει τη συμμετοχή των οικογενειών σε σεμινάρια, ώστε να αποκτήσουν θετική αυτοεικόνα και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους.

Η έγκαιρη παρέμβαση δεν είναι μια σειρά μαθημάτων, ούτε απευθύνεται στη δυάδα μητέρα- τυφλοκωφό παιδί. Είναι μια δυναμική ευέλικτη διαδικασία, κατά την οποία ενισχύονται τα θετικά στοιχεία της κάθε οικογένειας, στοιχεία που τη βοήθησαν στο παρελθόν να αντεπεξέλθει σε δύσκολες καταστάσεις. Οργανώνεται δηλαδή, ένα δίκτυο

---

<sup>23</sup> Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρήκωκων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, σελ. 68.

<sup>24</sup> Featherstone, H. (1981). A difference in the Family. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Penguin Books Ltd.



στήριξης που θα βοηθήσει όλη την οικογένεια, ώστε να περάσει με επιτυχία από τη διαδικασία του θρήνου μέχρι την αποδοχή<sup>25</sup>.

### 2.5.9. Σχέσεις της οικογένειας με τους ειδικούς

Συνήθως οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από αντιπαλότητα. Αρκετοί είναι οι γονείς που στην επικοινωνία τους με τους ειδικούς δυσκολεύονται να αναφερθούν σε λεπτά θέματα. Ο καθένας προβάλλει τον εαυτό του και τις δικές του προτεραιότητες και δεν υπάρχει διάθεση ενεργητικής ανταλλαγής. Οι ειδικοί θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να συμφωνούν με τις απόψεις τους, ενώ είναι πολύ φυσικό να μη συμβαίνει κάτι τέτοιο. Ο ειδικός που μπορεί να δεχθεί ότι οι επιλογές και οι εμπειρίες των γονέων είναι πιο σημαντικές από τις γνώσεις του, είναι αυτός που θα προσθέσει ποιότητα στη συνεργασία. Μια σωστή συνεργασία προϋποθέτει αμοιβαία θέληση για προσφορά και αποδοχή βοήθειας.

Τα αισθήματα ανταγωνισμού, η αποθάρρυνση που προέρχεται από την έλλειψη υπηρεσιών, οι συνεχείς συμβουλές των ειδικών προς τους γονείς, η απογοήτευση για τη μη επίτευξη προόδου του παιδιού, αλλά κυρίως η κούραση, είναι σημαντικοί παράγοντες αποτυχημένων συνεργασιών. Όταν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν προσωπικά τις προθέσεις της αρνητικής συμπεριφοράς και υπεργενικεύουν τις αιτίες που προκαλούν προβληματική αμφίδρομη σχέση, είναι πολύ πιθανό ότι θα δημιουργήσουν αρνητικά στερεότυπα που θα γίνουν στο μέλλον εμπόδια σε όλες τις μελλοντικές αντίστοιχες σχέσεις τους<sup>26</sup>.

Καλό είναι να υπάρχει μια σταθερή επιλογή ειδικών, που θα παρακολουθούν το παιδί με διάρκεια και συνέπεια. Οι γονείς που δεν εμπιστεύονται τους ειδικούς, συχνά αρχίζουν να επισκέπτονται τον ένα μετά τον άλλον. Το γεγονός αυτό τους κουράζει, τους γεμίζει ανασφάλεια και απογοήτευση, και τελικά τους καθιστά αντικείμενα εκμετάλλευσης. Οι επιπτώσεις είναι τρομερές κυρίως για το ίδιο το παιδί. Αναγκάζεται να περνά συχνά από διαγνώσεις και ιατρικές εξετάσεις με αποτέλεσμα να μεγθύνονται οι ανικανότητές του, αφού «κρατιέται» μακριά για μεγάλα χρονικά διαστήματα από ένα οργανωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρήκων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, σελ. 69.

<sup>26</sup> Walker, B. (1989). Strategies for improving parent-professional cooperation. In G.H.S. Singer & L.K. Irvin (Eds), *Support for Caregiving families: Enabling positive adaptation to disability* (pp. 103-119). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

<sup>27</sup> Ντούμου, Α. (1995). Προσεγγίζοντας την τυφλοκώφωση, Μ.Δ.Δ.Ε., Αθήνα, σελ.31.

### 2.5.10. Οι ανάγκες των γονέων

Οι γονείς των τυφλοκωφών παιδιών αφού δεχθούν την πραγματικότητα αρχίζουν έναν άριστο αγώνα με κύριο στόχο την ανεύρεση επιστημονικής πληροφόρησης, κατανοητής και άμεσα εφαρμόσιμης. Η αναζήτηση αυτή τους φέρνει αργά ή γρήγορα κοντά στους ειδικούς. Ζητούν υποστήριξη και σαφείς επιστημονικές κατευθύνσεις στηριγμένες στην εμπειρία τους οι οποίες να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους.

Οι Darling και Baxter το 1996, πραγματοποίησαν έρευνα σε μεγάλο αριθμό γονέων παιδιών με αναπηρίες, η οποία έδειξε ότι οι γονείς απαιτούν κατά σειρά προτεραιότητας:

- αντικειμενική πληροφόρηση
- ιατρική, θεραπευτική και εκπαιδευτική παρέμβαση
- στήριξη από κρατικές υπηρεσίες
- στήριξη από συγγενείς, φίλους, γείτονες, και άλλους γονείς
- χρηματική βοήθεια
- βοήθεια για την αντιμετώπιση των αναγκών των άλλων μελών της οικογένειας.<sup>28</sup>

Οι γονείς επίσης έχουν δηλώσει επανειλημμένα την έλλειψη ειδικών που είναι σωστοί ακροατές. Ο Kupper περιγράφει συγκεκριμένες συμπεριφορές ειδικών, που οδηγούν τους γονείς σε εξαγρίωση. Μερικοί ειδικοί:

- απλά ανέχονται τους γονείς να μιλούν χωρίς να τους ακούν
- υποτιμούν τις πληροφορίες που πήραν από τους γονείς
- ανυπομονούν να τελειώσει ο γονέας για να παίξουν το ρόλο τους
- είναι απορροφημένοι σε κάτι άλλο όταν οι γονείς τους μιλούν
- ενώ ακούν πραγματικά, δεν είναι ικανοί να τους καταλάβουν και αυτό διαπιστώνεται από τις απαντήσεις που δίνουν
- ενώ τους ζητείται να δώσουν ευκαιρίες στους γονείς να μιλήσουν, ελαχιστοποιούν το χρόνο αυτό και ανταποκρίνονται με μια κριτική διάθεση παρέχοντας υποδείξεις και συμβουλές.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Darling, R.B., & Baxter, C. (1996). *Families in focus: Sociological methods in early intervention*. Austin, TX: Pro-Ed.

<sup>29</sup> Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρήκοων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, σελ. 86.

Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω, ο Boyd (1978) τονίζει πόσο σημαντικές είναι ορισμένες δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα του ειδικού. Το κρίσιμο στοιχείο δεν είναι η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης θεωρίας ή η χρήση μιας ορισμένης τεχνικής, αλλά η ανάπτυξη μιας «θεραπευτικής» σχέσης, βασισμένης στη σταθερότητα και στην ειλικρίνεια.<sup>30</sup> Με βαθιά και ειλικρινή ικανότητα να ενδιαφέρεται για τους «πελάτες του», βοηθώντας τους να βρουν νόημα και ικανοποίηση στη ζωή τους.

Ο Benjamin (1974) σημειώνει ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε την ανθρωπιά μας για να κατανοήσουμε τον τρόπο που το άλλο άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και βλέπει τον κόσμο. Το σημαντικό δεν είναι να εκφράσουμε τη διαφωνία ή τη συμφωνία μας, αλλά να κατανοήσουμε πώς θα νοιώθαμε εάν ήμασταν στη θέση του άλλου προσώπου. Οι Ivey και Simenk-Dowling τονίζουν ότι αν ακούς με αληθινό ενδιαφέρον τον συμβουλευόμενο, κατά πάσα πιθανότητα θα επιλέξεις τις κατάλληλες παρεμβάσεις, θα δώσεις τη σωστή ζεστασιά και εκτίμηση, θα είσαι άμεσος και γνήσιος. Τέλος, ο Carl Rogers τονίζει ότι όταν είσαι ο εαυτός σου, χωρίς πρόσοψη ή βιτρίνα, γίνεσαι περισσότερο αποτελεσματικός σε μια σχέση συμβουλευτικής.

Αξίζει να αναφέρουμε τις οκτώ οδηγίες για αποτελεσματική ακρόαση<sup>31</sup>:

1. σταμάτησε να μιλάς συνέχεια
2. ενθάρρυνε τον ομιλητή βοηθώντας τον να νιώσει άνετα
3. δείξε του ότι θέλεις να ακούσεις
4. δείξε κατανόηση
5. να έχεις υπομονή. Να μη διακόπτεις.
6. συγκράτησε το θυμό σου
7. μην εκφράζεις επιχειρήματα και κριτική
8. κάνε ερωτήσεις

Η φύση έδωσε δύο αυτιά και μια γλώσσα, ώστε να ακούμε περισσότερο από ότι μιλάμε. Η ακρόαση απαιτεί δύο αυτιά: ένα για κατανόηση και ένα για συναίσθημα. Αυτοί που παίρνουν αποφάσεις χωρίς να ακούνε έχουν λιγότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται για να πάρουν τις σωστές αποφάσεις<sup>32</sup>.

Από την εμπειρία μας ως εργαζόμενοι με τυφλοκωφά παιδιά και τις οικογένειές τους, κρίνουμε τα ακόλουθα ως απαραίτητα να υπάρχουν στη σκέψη κάθε ειδικού:

---

<sup>30</sup> Παραπομπή από το βιβλίο του Stewart, J. (1986). Characteristics and Skills of Effective Helpers. Κεφάλαιο από το βιβλίο: *COUNSELING PARENTS OF EXCEPTIONAL CHILDREN, 2<sup>nd</sup> Edition, Simon & Schuster, NJ.*

<sup>31</sup> Οι παραπομπές των Benjamin, Ivey & Simenk-Dowling, C.Rogers, Davis περιέχονται στο Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρήκων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοίας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, στο παράρτημα - συλλογή άρθρων, άρθρο 8<sup>ο</sup> σελ. 4.

<sup>32</sup> Stewart, J. (1986). Characteristics and Skills of Effective Helpers. Κεφάλαιο από το βιβλίο: *COUNSELING PARENTS OF EXCEPTIONAL CHILDREN, 2<sup>nd</sup> Edition, Simon & Schuster, NJ.*

1. μιλήστε με τους γονείς ως φίλοι και παραδεχθείτε ότι είναι οι πρωταρχικοί δάσκαλοι του παιδιού
2. να είστε ευαίσθητοι στις καταστάσεις τις οποίες τα μέλη της οικογένειας μπορεί να υπόκεινται
3. αφήστε τα μέλη της οικογένειας να γνωρίζουν ότι η εμπλοκή τους είναι σημαντική και υπολογίσιμη και ότι δεν είστε απλά υποχρεωμένος να τους ζητήσετε να συμμετέχουν
4. να είστε θετικός, υπομονετικός και γεμάτος σεβασμό, παρέχοντας στα μέλη της οικογένειας επιλογές
5. κρατήστε τις οικογένειες ενημερες σχετικά με το πρόγραμμα και δώστε τους πρόσβαση στις πηγές της πληροφόρησης
6. σεβαστείτε την κουλτούρα, τις επιλογές, το απόρρητο της κατάστασης και το δικαίωμα των γονέων να διαφωνήσουν μαζί σας
7. θέστε λογικές ώρες συνάντησης και μέρη για να διευκολύνεται το πρόγραμμα των εργαζόμενων γονέων
8. μην απελπίζεστε και μην τα παρατάτε. Μην έχετε σαν αρχικό συμπέρασμα ότι τα μέλη της οικογένειας δε θα συμμετέχουν ποτέ, απλά επειδή δεν έχουν ανταποκριθεί στα πρώτα καλέσματα.

Όποιος ενδιαφέρεται να γίνει ειδικός παιδαγωγός πρέπει να δεχθεί μια δύσκολη πρόκληση. Την πρόκληση να ανακαλύψει μεθόδους ανάπτυξης κι αξιοποίησης όχι μόνο του δυναμικού των ειδικών ατόμων αλλά και κάθε μέλους της κοινωνίας. Χωρίς να θέλουμε να φανούμε υπερσωβινιστές, μπορούμε να σας βεβαιώσουμε πως το ξεκίνημα της επίλυσης των προβλημάτων της εκπαίδευσης του ειδικού παιδιού, σημαίνει την αρχή της επίλυσης των πολύμορφων προβλημάτων της παιδείας και της κοινωνίας γενικά. Αυτό το ξεκίνημα το οφείλουμε στην ειδική αγωγή και το μέλλον της το εμπιστευόμαστε στα χέρια των ειδικών παιδαγωγών της.<sup>33</sup>

### **2.5.11. Επιρροή στην οικογένεια**

Αναμφισβήτητα κανένας γονέας δεν είναι προετοιμασμένος για τον ερχομό ενός τυφλοκωφού παιδιού στον κόσμο<sup>34</sup>. Όταν όμως συμβεί αυτό και δοθεί η οριστική διάγνωση από τους ειδικούς, η οικογένεια διέρχεται κρίση. Οι πρώτες αντιδράσεις είναι η απομόνωση, η θλίψη και ο πόνος. Αντιδράσεις που προέρχονται από τη ματαιώση της προσδοκίας για ένα νέο και καθ' όλα γερό παιδί που ήλπιζαν να γεννηθεί.

---

<sup>33</sup> Haring, N. (1974). "Behavior of Exceptional Children", Ch. E. Merrill Publ, Co., Ohio.

<sup>34</sup> Μπόλου, Μ. & Γκούβερης, Β. (1990). «Δώστε μου την ευκαιρία», Θεσσαλονίκη, σχολή τυφλών Βορείου Ελλάδος «ο Ήλιος»

Σε αυτή την αρχική περίοδο του προβλήματος, μερικοί γονείς αισθάνονται την ανάγκη για περισσότερες ώρες ύπνου, φεύγουν από την πραγματικότητα, φαντάζονται ότι ζουν ένα παραμύθι μικρής διάρκειας, ενώ άλλοι προτιμούν να ασχολούνται υπερβολικά με δραστηριότητες εκτός σπιτιού, ώστε να βρίσκονται μακριά από το πρόβλημα.

Είναι πράγματι μια περίοδος αναταραχής στο σπίτι, μια περίοδος θλίψης, σα να χτύπησε την οικογένεια κάποια συμφορά. Η σταθερότητα και η ισορροπία των μελών της οικογένειας κλονίζεται με άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη του παιδιού. Οι περισσότεροι γονείς κλείνονται στον εαυτό τους, αραιώνουν ή και διακόπτουν τη σχέση τους με τη γειτονιά καταλήγοντας σε απομόνωση και κοινωνική αποξένωση. Άλλοι αισθάνονται ενοχές. Συνήθως δοκιμάζονται οι συζυγικές σχέσεις. Οι γονείς είναι τόσο συναισθηματικά μπλοκαρισμένοι και θυμωμένοι, ώστε αρχίζουν να παραμελούν τα αδέρφια. Ο θυμός αυτός μπορεί να εξωτερικεύεται με διάφορους τρόπους. Ορισμένοι διοχετεύουν αυτό το θυμό, στους γιατρούς ή στο προσωπικό του νοσοκομείου που ήρθε σε επαφή με το παιδί τους. Επίσης σε μερικές περιπτώσεις ξεσπούν στο υγιές αδερφάκι. Είναι σύνθηρες το να βλέπουμε σοβαρές εκρήξεις θυμού για μικρά παραπτώματα. Όλοι ζουν σε μια σύγχυση.

Το χρόνιο ενδιαφέρον και η διαρκής φροντίδα του παιδιού με προβλήματα τυφλοκώφωσης, καθώς και τα γνωστά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην αγωγή του, είναι ένα βαρύ φορτίο για όλους, μα ιδιαίτερα για τους οικονομικά ασθενέστερους. Δίκαια αναμένουν το έμπρακτο ενδιαφέρον από την πολιτεία, την εκκλησία, και τις μονάδες ειδικής εκπαίδευσης.

Εμφανίζονται λοιπόν καταστάσεις στις οικογένειες οι οποίες επηρεάζουν την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη και επιβραδύνουν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του ίδιου του τυφλοκωφού παιδιού. Ας μη λησμονούμε επίσης, τα προβλήματα που θα προκύψουν όταν οι γονείς γίνονται υπερπροστατευτικοί και παραχαϊδεύουν τα παιδιά τους. Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι είναι δύσκολο για ένα γονέα να γνωρίζει πόση φροντίδα και βοήθεια πρέπει να παρέχει στο ανάπηρο παιδί του. Απαιτούνται εξειδικευμένες οδηγίες και κατευθύνσεις ειδικών, ώστε να αποσαφηνιστούν με ρεαλισμό τα μειονεκτήματα και τις δυνατότητες του παιδιού.

Σε οικογένειες με υπέρμετρες προσδοκίες για την εξέλιξη του τυφλοκωφού ατόμου, δημιουργείται μοιραία μια ανταγωνιστική σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται, είτε από περίοδο υπέρ – αισιοδοξίας (προσδοκούν πολλά από το παιδί), είτε από περίοδο μεγάλης απογοήτευσης (αρχίζουν να πιστεύουν ότι το παιδί τους δε θα καταφέρει τίποτα). Είναι ανούσιο και καταστροφικό, να υπερτονίζονται τα αρνητικά ή τα θετικά σημεία του παιδιού και να υπογραμμίζεται η μειονεξία του. Το σημαντικό για όλους μέσα στην οικογένεια είναι ο συμβιβασμός με την πραγματικότητα, ώστε να παρθούν οι σωστές αποφάσεις, που θα βοηθήσουν τη

μελλοντική ζωή του παιδιού και την ολοκληρωμένη κοινωνική του ένταξη στον κόσμο που ζούμε.

## **2.6. Η εκτίμηση της οικογένειας για τα τυφλοκωφά παιδιά**

### **2.6.1. Ο σκοπός της συμμετοχής της οικογένειας στην οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Οι γονείς απαραίτητα πρέπει να συμμετέχουν στην ομάδα που θα σχεδιάσει το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Είναι οι μοναδικοί που μπορούν να δώσουν βασικές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον, την υγεία, τα υπολείμματα όρασης και ακοής, τις επικοινωνιακές ικανότητες και το πώς μπορούν αυτές να αναπτυχθούν. Περιγράφουν με ακρίβεια τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις συνήθειες, τις ρουτίνες και τις ειδικές ανάγκες και συμπεριφορές τους. Όλα αυτά επιτρέπουν στους άλλους να γνωρίσουν το παιδί και το τι πραγματικά του αρέσει.<sup>35</sup>

### **2.6.2. Ο ρόλος των γονέων στην ψυχολογική εκτίμηση των τυφλοκωφών παιδιών τους**

Ψυχολογική εκτίμηση είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών με στόχο την κατανόηση του ατόμου και τη δημιουργία των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματός του. Στο συγκεκριμένο πληθυσμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ότι η τυφλοκώφωση είναι μια αναπηρία που επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό στυλ και τις επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού.<sup>36</sup> Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί η διαδικασία εκτίμησης εύκολα μπορεί να μετατραπεί σε μια αγχωτική κατάσταση για το παιδί, εάν όσα του ζητούνται δεν έχουν νόημα και σημασία γι' αυτό.

Οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργητικό ρόλο στις ψυχολογικές εκτιμήσεις, ενημερώνοντας τους ειδικούς για:

- το ιατρικό ιστορικό
- τους στόχους που έχουν θέσει
- λειτουργικές στρατηγικές εκπαίδευσης που έχουν ανακαλύψει οι ίδιοι σε καθημερινές δεξιότητες
- τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον

---

<sup>35</sup> Harris, J. & Unruh, L. (2001). Home Talk a family assessment of children who Deafblind, copies from DB-LINK, New York, page 1.

<sup>36</sup> Harvey, M. (1998). Psychological Evaluation of children who are Deaf-Blind, DB-LINK, περιοδικό, the national information clearinghouse on children who are Deaf-Blind, Revised August 1998.

- ικανότητες που δεν εμφανίζονται στα τεστ.

Τα αποτελέσματα της εκτίμησης πρέπει να ανακοινώνονται στους γονείς με ξεκάθαρο και κατανοησίμο τρόπο. Οι γονείς έχουν κάθε δικαίωμα να ενημερωθούν που το παιδί τους αντιμετώπισε δυσκολίες. Είναι φυσικό να προκύψουν, και τις περισσότερες φορές συμβαίνει, μεγάλες διαφορές απόψεων. Οι διαφορές αυτές πρέπει να βγουν στην επιφάνεια, να συζητηθούν και να δοθούν αμοιβαίες εξηγήσεις. Για το λόγο αυτό γονείς και ειδικοί θα πρέπει να επικοινωνούν ανοικτά κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας εκτίμησης.<sup>37</sup>

### **2.6.3. Το μεγαλύτερο πρόβλημα της οικογένειας**

Για ανθρώπους που μπορούν να δουν και να ακούσουν ο κόσμος διευρύνεται μέχρι εκεί που φθάνουν τα μάτια και τα αυτιά τους. Για το μικρό τυφλοκωφό παιδί ο κόσμος είναι πολύ μικρότερος. Διευρύνεται μέχρι εκεί που φθάνουν τα δάκτυλά του. Τα παιδιά αυτά, όσο δεν τα αγγίζει κανείς, νιώθουν μόνα και απομονωμένα.

Το σημαντικότερο πρόβλημα για τους γονείς καθώς το παιδί μεγαλώνει, είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν θέλουν να επικοινωνήσουν με νόημα μαζί του. Πρέπει να βρουν τρόπους να εισχωρήσουν στη ροή της ζωής του. Η συνεχιζόμενη καλή επικοινωνία θα βοηθήσει στην ενθάρρυνση της υγιής ανάπτυξής του. Τα μοιρασμένα ενδιαφέροντα μπορεί να γίνουν θέμα και να χτιστούν συζητήσεις.<sup>38</sup> Γονείς, αδέρφια και φίλοι μπορούν να λάβουν μέρος σε αυτές.

Τα τυφλοκωφά παιδιά χαρακτηρίζονται από πολύ αργές ανταποκρίσεις. Απαιτείται λοιπόν από τους συνομιλητές να παραχωρούν μεγάλα χρονικά διαστήματα ώστε το παιδί να δίνει τις απαντήσεις του. Οι συχνές επαναλήψεις τέτοιων συζητήσεων δημιουργούν σωστές σχέσεις και αποτελούν σταθερές και αποτελεσματικές βάσεις για την εκμάθηση της «γλώσσας».

### **2.6.4. Πώς είναι να έχεις στην οικογένειά σου ένα τυφλοκωφό παιδί;**

Το αποτέλεσμα του ερχομού ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι ποικίλο, αλλά πάντα δραματικό. «Όταν εμείς διαβάζουμε την παρακάτω ιστορία, ένα χρόνο μετά τη γέννηση του υιού μας, εμείς δακρύζουμε, γιατί εκφράζει ακριβώς τα συναισθήματα που νιώθουμε»<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Ο.π.

<sup>38</sup> Miles, B. (2002). Overview on Deaf-Blindness, DB-LINK, περιοδικό, the national information clearinghouse on children who are Deaf-Blind, Revised June 2002.

<sup>39</sup> Emily Perl Kingsley, 1987 from Understanding Deafblindness (Linda Alsop, 2002).

*“...μία μητέρα τυφλοκωφού παιδιού γράφει τη δική της ιστορία : όταν πρόκειται να γεννήσεις ένα παιδί, είναι σα να οργανώνεις μια πολύ ωραία εκδρομή στην Ιταλία. Αγοράζεις βιβλία, μαζεύεις πληροφορίες και φτιάχνεις τα πλάνα σου. Μετά από μήνες προσδοκίας η τελική μέρα φτάνει. Ετοιμάζεις τις βαλίτσες σου και απογειώνεσαι με το αεροπλάνο. Μερικές ώρες αργότερα το αεροπλάνο προσγειώνεται και ακούγεται η φωνή της αεροσυνοδού.*

*- Καλώς ήρθατε στην Ολλανδία.*

*- Ολλανδία; Εγώ πετούσα για Ιταλία. Υποτίθεται πως θα έπρεπε να βρισκόμουν στην Ιταλία! Τι να κάνω στην Ολλανδία;*

*Αναγκαστικά όμως θα πρέπει εσύ πρέπει να μείνεις στην Ολλανδία. Το σημαντικό είναι ότι δε βρίσκεσαι σε μια απαίσια και βρώμικη τοποθεσία. Απλώς είναι μια διαφορετική χώρα. Εσύ αποφασίζεις να κατέβεις από το αεροπλάνο, αγοράζεις καινούρια βιβλία, ενημερώνεσαι και φτιάχνεις νέα πλάνα ταξιδιού για να γνωρίσεις τη χώρα της Ολλανδίας. Συναντάς τελειώς διαφορετικά πράγματα από εκείνα που φανταζόσουν ότι θα δεις στην Ιταλία. Διαφορετική γλώσσα, διαφορετικούς ανθρώπους, που δεν περίμενες να τους συναντήσεις ποτέ. Κρατάς την ανάσα σου, κοιτάζεις γύρω σου και αρχίζεις να παρατηρείς τις όμορφες τουλίπες και τα αξιοθέατα της Ολλανδίας. Γυρίζοντας πίσω από το ταξίδι σου, για χρόνια πολλά έχεις κουραστεί να βλέπεις φίλους και γνωστούς να πηγαionoέρχονται στην Ιταλία και όλοι τους να καυχούνται τι ωραία που πέρασαν εκεί. Για το υπόλοιπο της ζωής σου, εσύ θα λες «Ναι! Εκεί ήταν το μέρος που θα ταξίδευα και εγώ». Και να ξέρεις ότι ο πόνος αυτού του ονείρου δε θα φύγει ποτέ γιατί αυτή η έλλειψη είναι πάρα πολύ σημαντική.*

*Αλλά, εάν ξοδέψεις τη ζωή σου για το γεγονός ότι δεν πήγες στην Ιταλία, εσύ ποτέ δε θα μείνεις και δε θα έχεις την ευκαιρία να απολαύσεις τις μοναδικές τουλίπες και τα σημαντικά αξιοθέατα της Ολλανδίας.”<sup>40</sup>*

Η Emily συνεχίζει λέγοντας πως στόχος όλων των οικογενειών αυτών θα πρέπει να είναι η ανταλλαγή των σκέψεων και των εμπειριών από το ταξίδι της Ολλανδίας. «Έχουμε έναν υπέροχο γιο που το λατρεύουμε και είμαστε υπερήφανοι για ότι έχει καταφέρει μέχρι τώρα. Είμαστε ευτυχισμένοι γιατί έχει εμπλουτίσει τη ζωή μας και μας έχει κάνει καλύτερους ανθρώπους. Μεγαλώνοντας τον, έχουμε αποκτήσει νόημα και ολοκλήρωση.»

---

<sup>40</sup> Alsop, L. (2002). Understanding Deafblindness, issues, perspectives, and strategies, Utah State University, Logan, page 1-2.



### 2.6.5. Ζητήματα που θέτουν οι γονείς

1. φοβάται όταν αγγίζει αντικείμενα.
2. κλαίει ή απομονώνεται όταν το αφήνω μόνο του
3. είναι σκόπιμο να το τιμωρώ;
4. είναι σκόπιμο να μάθει Braille;
5. τι δημιουργικές δραστηριότητες να του προσφέρω;
6. ποια παιχνίδια είναι κατάλληλα;
7. πώς θα του μιλήσω για θέματα σεξουαλικότητας;
8. τι να σκεφτώ για το μέλλον του;
9. είναι καλό να έχει ένα ζώο για συντροφιά;

### 2.6.6. Ο σεβασμός των άλλων και της κοινότητας προς τα παιδιά με Τυφλοκώφωση.

Το 1999 το NTAC<sup>41</sup> και το NFADB<sup>42</sup> πραγματοποίησαν έρευνα σε 500 οικογένειες τυφλοκωφών παιδιών με τη βοήθεια του Western Oregon University και του Helen Keller National Center. Στόχος της έρευνας η συλλογή πληροφοριών για να «προχωρήσουμε προς το καλύτερο» με τη βοήθεια σημαντικών πρακτικών για λειτουργική επικοινωνία. Ένα από τα τέσσερα ερωτήματα που δόθηκαν ήταν το παραπάνω. Οι σπουδαιότερες απαντήσεις έχουν ως εξής:

Στο σπίτι:

- να δείξεις ότι το εκτιμάς και είσαι περήφανος για το παιδί σου
- όποτε είναι δυνατό να καλείς φίλους στο σπίτι και να επικοινωνούν άμεσα με το παιδί σου
- να είσαι ανοικτός σε επισκέψεις συγγενών
- να προωθείς τα μέλη της οικογένειας να συναναστρέφονται
- να βρεις τρόπους να δείξεις τις ικανότητες του παιδιού σου στους άλλους.
- να σιγουρευτείς ότι το παιδί σου είναι ενεργητικό
- να βοηθήσεις το παιδί σου να είναι όσο περισσότερο αυτόνομο γίνεται
- να το κάνεις υπεύθυνο δίνοντας του ευθύνες
- να μιλάς για θετικά πράγματα, να κάνεις γιορτές – γενέθλια.
- να δώσεις περισσότερη εκπαίδευση σε μπαμπάδες και αδέρφια

<sup>41</sup> The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who are Deaf-Blind.

<sup>42</sup> The National Family Association for Deaf-Blind.

- να δέχεσαι αρνητικές συμπεριφορές<sup>43</sup>.

Στην κοινότητα:

- να βγάζεις έξω το παιδί σου για βόλτα
- μην περιμένεις ειδική μεταχείριση από άλλα άτομα
- στόχευσε ψηλά
- να παρουσιάζεις πρώτα το παιδί σου ως παιδί!
- να δείχνεις υπομονή και να είναι φανερό στους άλλους
- να εξηγείς τις ικανότητες του παιδιού σου και τις ανάγκες του σε άλλους γονείς
- αύξησε την κατανόηση του για δημόσια μέρη
- προώθησε το σε προγράμματα στην κοινότητα
- εξήγησε στους άλλους τη σημαντικότητα της φυσικής επαφής
- προσκάλεσε φίλους για συναναστροφή
- δίδαξε αυτονομία στο παιδί σου, έτσι ώστε να γίνει ικανό να μιλήσει για τον εαυτό του.<sup>44</sup>

#### **2.6.7. Αισιόδοξες σκέψεις από μια μητέρα<sup>45</sup>**

- όταν σχεδιάζεις το μέλλον του παιδιού σου τα όνειρα είναι ωραία, αλλά θα πρέπει να είναι και λίγο ρεαλιστικά
- δώσε ελεύθερο χρόνο στον εαυτό σου για ξεκούραση και ψυχαγωγία
- αν δεν έχεις αρχίσει «το ταξίδι» για το παιδί σου μην καθυστερείς άλλο. Χωρίς αυτό θα χάσεις πολύ σημαντικά γεγονότα
- μην αφήσεις κανέναν να σου πει ότι, δεν είσαι ο κατάλληλος άνθρωπος για το παιδί σου
- να συμμετέχεις σε ομάδες υποστήριξης
- να είσαι έτοιμος να πάρεις πολλές αποφάσεις, αλλά ποτέ μόνος
- μη στέκεσαι σε απλές λεπτομέρειες. Ρίξε μια ματιά πίσω και κοίταξε τι έχεις κατορθώσει.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Morgan, S. (1999). Communication at home and in the community, NTAC, page 5.

<sup>44</sup> Ο.π., page 6.

<sup>45</sup> Απευθύνεται σε γονείς τυφλοκωφών στο 6th Canadian Conference on Deafblindness, τον Αύγουστο του 1998.

<sup>46</sup> Thompson, D. (1998). Get a life: Independence and Advocacy, Mississauga, ON, Canada, page 2.

### 2.6.8. Η ένταξη του τυφλοκωφού παιδιού στην οικογένεια

Το πιο σημαντικό πρόσωπο για το τυφλοκωφό μωρό είναι η μητέρα του. Στην αγκαλιά της νιώθει ασφάλεια και αγάπη. Το μωρό μεγαλώνοντας έχει ανάγκη να γνωρίσει και να αναγνωρίζει όλους και όλα γύρω του με τη βοήθεια της αφής, της όσφρησης, της γεύσης και των υπολειμμάτων – αν υπάρχουν – της όρασης και της ακοής.

Καθώς αρχίζει να αντιλαμβάνεται το οικογενειακό περιβάλλον, όλα τα μέλη της οικογένειας μπορούν να βοηθήσουν τη μητέρα και να πάρουν πρωτοβουλίες. Αυτό δε σημαίνει ότι το τυφλοκωφό παιδί πρέπει να θεωρηθεί σαν κάτι ιδιαίτερα εύθραυστο, σαν το κέντρο του κόσμου. Δε χρειάζεται υπερβολική επείκεια. Το τυφλοκωφό παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται πρώτα ως παιδί και έπειτα ως τυφλοκωφό. Ως παιδί θα ανεχθούμε τις αταξίες, τις αρνητικές συμπεριφορές, τα λάθη του. Έχει το δικαίωμα σαν όλα τα παιδιά να πάρει τη θέση του μέσα στην οικογένεια όσο πιο γρήγορα γίνεται.

Είναι απαράδεκτο τα παιδιά αυτά να αφήνονται μόνα μέσα στη σιωπή και στο βαθύ σκοτάδι τους. Τέτοιες καταστάσεις δημιουργούν τάσεις απομόνωσης ή εντάσεις – εκρήξεις, και τα αποκλείουν από πολύτιμες εμπειρίες. Ένα άγγιγμα, ένα χάδι, ένα φιλή βοηθούν το τυφλοκωφό παιδί να καταλαγιάσει τους φόβους του. Προσοχή! Τα τυφλοκωφά παιδιά έχουν ανάγκη την αγάπη και όχι τον οίκτο σας! Οι γονείς απελπισμένοι από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, απογοητεύονται από την ανικανότητα του μωρού τους και γίνονται υπερπροστατευτικοί νιώθοντας μεγάλο οίκτο. Ο οίκτος είναι σα ναρκωτικό. Στην αρχή εκνευρίζει το παιδί, αλλά αργότερα το συνηθίζει και θέλει να είναι το κέντρο της προσοχής όλων. Εκπληρώνοντας κάθε επιθυμία του, οδηγούμαστε σε λανθασμένη μεταχείριση με αποτέλεσμα το μέγαλωμα ενός ανασφαλούς παιδιού. Το κλειδί της επιτυχίας είναι μια σταθερή μεταχείριση που θα περιλαμβάνει την αγάπη προς το παιδί, καλούς τρόπους συμπεριφοράς, σεβασμό και εμπιστοσύνη στα μέλη της οικογένειας.

Το τυφλοκωφό παιδί είναι τυφλοκωφό! Και έχει απόλυτη ανάγκη να το δεχθείτε έτσι ακριβώς όπως είναι. Να το δεχθείτε όπως ακριβώς δέχεστε και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Οι γονείς πρέπει να αποβάλλουν τα αισθήματα ενοχής και τις υπερβολικές συναισθηματικές αντιδράσεις.

Τέλος, αφήστε το παιδί ελεύθερο να εξερευνήσει το οικογενειακό του περιβάλλον. Έχοντας σωστή παρακολούθηση και αγάπη θα εξελιχθεί σε ένα άτομο κεφάλι, κοινωνικό και πολύ ευχάριστο για τους άλλους. Το τυφλοκωφό παιδί θα είναι ικανό να προσαρμόζεται σε καινούριες καταστάσεις έχοντας εμπιστοσύνη στην οικογένεια του. Θα έχει ενταχθεί πλήρως! Η αυτοπεποίθηση που νιώθει σαν ισότιμο μέλος της οικογένειάς, αποτελεί το σημαντικότερο εφόδιο στις μελλοντικές προσπάθειές του για κοινωνική ένταξη.

## 2.7. Τα αδέρφια των τυφλοκωφών παιδιών

Η παρουσία ενός τυφλοκωφού παιδιού μέσα στην οικογένεια επιφέρει τρομερές αλλαγές στη ζωή και στη σχέση των μελών της. Οι γονείς αφοσιώνονται κυρίως στη φροντίδα αυτού του παιδιού. Γίνονται υπερπροστατευτικοί, κάνουν όλα του τα χατίρια και δείχνουν υπερβολικό ενδιαφέρον. Τα σχεδόν συνομήλικα αδέρφια αφήνονται να μεγαλώσουν μόνα, χωρίς την ιδιαίτερη φροντίδα τους.

Τα αδέρφια, ως παιδιά επηρεάζονται μόνο από παράγοντες που αγγίζουν προσωπικά τους θέματα, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους. Η αντίδραση τους λοιπόν στην παρουσία του τυφλοκωφού αδερφού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αντίδραση των γονέων. Η ύπαρξη ζήλιας είναι απόλυτα φυσιολογική, εάν οι γονείς αφιερώνουν άπειρο χρόνο για τη φροντίδα του τυφλοκωφού αδερφού. Αρκετές φορές νιώθουν ένοχα πιστεύοντας ότι φέρουν μερίδιο ευθύνης για την κατάσταση του αδερφού τους, και ανασφαλή λόγω των προβλημάτων και των συγχύσεων που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η έλλειψη αντικειμενικής γνώσης και σωστής πληροφόρησης αποτελούν δύο σημαντικούς αρνητικούς παράγοντες για την καλή ψυχική υγεία των αδερφών των τυφλοκωφών παιδιών. Πολλές φορές αποτελούν εμπόδιο στη σχέση τους με τον ανάπηρο αδερφό. Σε αρκετές οικογένειες έχει παρατηρηθεί τα αδέρφια να εμπλέκονται στη φροντίδα του αδερφού με αναπηρία από πολύ νωρίς. Όταν αυτή η φροντίδα ξεπερνάει κάποια όρια, το αποτέλεσμα είναι τα αδέρφια να ζουν μια ζωή μακριά από την παιδική ξενοιασιά και ανεμελιά και να είναι φορτωμένα με ευθύνες και υποχρεώσεις μη συμβατές με τη χρονική και συναισθηματική τους ηλικία.<sup>47</sup>

Στις μικρές ηλικίες δεν παρατηρούνται ιδιαίτερα προβλήματα. Οι γονείς έχοντας τη δυνατότητα να ρυθμίζουν τις σχολικές παρέες των παιδιών τους και τις οικογενειακές συγκεντρώσεις ελέγχουν την κοινωνική ζωή των παιδιών τους. Περνώντας τα χρόνια τα προβλήματα φουντώνουν. Τα υγιή αδέρφια πλησιάζοντας προς την εφηβεία έχουν την τάση να αποκρύπτουν από τους φίλους την ύπαρξη του τυφλοκωφού αδερφού. Ανησυχούν για το μέλλον και αναρωτιούνται ποιος θα αναλάβει την ευθύνη του αδερφού όταν οι γονείς τους δε θα βρίσκονται στη ζωή. Καυγαδίζουν έντονα με τους γονείς τους όταν αυτοί επιμένουν να συμπεριλάβουν τον αδερφό τους στις παρέες τους. Αναρωτιούνται εάν η ύπαρξη του τυφλοκωφού αδερφού αποτελεί κοινωνικό στίγμα και μελλοντικό εμπόδιο στη δημιουργία της δικιάς τους οικογένειας και φοβούνται για την κληρονομικότητα της αναπηρίας. Παραπονιούνται στους γονείς για την αδιαφορία που έδειξαν στο μεγάλωμά τους και νιώθουν ότι μεγάλωσαν στο περιθώριο. Τα

---

<sup>47</sup> Βάρβογλη, Α. (2003). «Και τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρίες έχουν ανάγκες», πηγή: <http://health.in.gr/>, σελ. 1.

συναισθήματα της απόρριψης, της ζήλιας και της πίκρας οδηγούν τα αδέρφια σε έντονα ξεσπάσματα απορρίπτοντας οποιαδήποτε σχέση με τον ανάπηρο αδερφό.

Είναι προφανές πως η εφηβεία, είναι η πιο δύσκολη φάση για τους γονείς των παιδιών αυτών. Υπάρχουν όμως κάποια σημαντικά οφέλη τα οποία γίνονται εμφανή τα επόμενα χρόνια. Ωριμάζουν γρηγορότερα ως ενήλικες, σημειώνουν επιτυχίες με ότι ασχολούνται, και γίνονται αρκετά αξιόπιστοι, δίκαιοι, ανεκτικοί, με ιδιαίτερες θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα των ανθρώπων.

Οι γονείς θα πρέπει να δίνουν κατάλληλες εξηγήσεις στα παιδιά τους για την κατάσταση που αντιμετωπίζει η οικογένεια. Το γεγονός ότι ασχολούνται περισσότερο χρόνο με το ανάπηρο παιδί, δεν οφείλεται στο ότι τάχα το αγαπούν περισσότερο, αλλά στις μεγαλύτερες ανάγκες που παρουσιάζει. Η συμπεριφορά τους δε θα πρέπει να αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης για την αγάπη τους προς αυτά.

Τέλος, τα παιδιά πρέπει να έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο, ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους προσωπική ζωή. Δεν θα πρέπει να νιώθουν ότι πιέζονται από υποχρεώσεις απέναντι στον τυφλοκωφό αδερφό τους. Σε μια τέτοια οικογενειακή ατμόσφαιρα με κατανόηση τα παιδιά θα προσφερθούν μόνο τους να παίζουν με το αδερφάκι τους και να το βοηθήσουν όσο, και όπως μπορούν.<sup>48</sup>

## **2.8. Ο ρόλος των γονέων, διαζύγια**

Σε παραδοσιακές κοινωνίες όπως η Ελλάδα, απαιτείται από τις γυναίκες να αναλάβουν τη φροντίδα των τυφλοκωφών παιδιών τους. Η μητέρα είναι αυτή που επηρεάζεται περισσότερο από κάθε μέλος της οικογένειας. Αν και το άγχος του πατέρα μπορεί να είναι μεγάλο, η έμφαση και τα χαρακτηριστικά του άγχους του διαφέρουν από αυτά της μητέρας<sup>49</sup>. Ο πατέρας δε συμμετέχει στον ίδιο βαθμό με τη μητέρα στις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού. Ασχολείται περισσότερο με τη μελλοντική του αποκατάσταση και την οικονομική του ανεξαρτησία. Οι Gallagher<sup>50</sup> και Bristol, διαπιστώνουν πως οι πατεράδες δε βοηθούν πολύ τις μητέρες. Πολλοί βρίσκουν δεύτερη δουλειά για να μπορούν να λείπουν τον περισσότερο χρόνο από το σπίτι με τη δικαιολογία ότι απαιτούνται χρήματα για τα επιπρόσθετα έξοδα του παιδιού.

Οι μητέρες επηρεάζονται περισσότερο από τους πατεράδες, είναι πιο επιρρεπείς γιατί αυτές παίζουν το ρόλο του «μάννατζερ» σε κάποια κρίση ή γιατί αυτές

---

<sup>48</sup> Αγγελίδης, Γ. & Γλούβερης, Β. (1997). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί, Κατερίνη, σελ.34.

<sup>49</sup> Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρηκόων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, στο παράρτημα - συλλογή άρθρων.

<sup>50</sup> Gallagher, J. & Bristol, M. (1988): "Families of handicapped children" στο M.Wang, M.Reynolds, H.Walberg: "Handbook of Special Education: Research and practice. VOL.3.Low incidence contitions" Pergamon Press, Oxford, England.

παρεμβαίνουν ώστε να διευθετηθεί μια κρίση<sup>51</sup>. Συνήθως η μητέρα είναι αυτή που ρυθμίζει τα ραντεβού με τους ειδικούς, τις επισκέψεις στα ιατρεία και τη συγκέντρωση των πληροφοριών. Επενδύει όλο της το χρόνο επάνω στο τυφλοκωφό παιδί της και «παραμελεί» όλα τα μέλη της οικογένειας. Η αγάπη, η πίστη και η υπομονή την καθιστούν ικανή να έχει το φυσικό έλεγχο του παιδιού της και γίνεται υπερπροστατευτική.

Η συγκέντρωση και η μελέτη των πληροφοριών απαιτεί μεγάλες χρονικές περιόδους. Οι γονείς συνειδητοποιούν ότι επείγει να παρθούν κάποιες αποφάσεις που την αποκλειστική ευθύνη την έχουν οι ίδιοι. Οι πιέσεις αυτές και τα τεράστια επικοινωνιακά προβλήματα γίνονται συχνά πηγές εντάσεων. Συναισθήματα απογοήτευσης καταλαμβάνουν γονείς και παιδί στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν. Οι εντάσεις αυτές συχνά έρχονται στην επιφάνεια και αυξάνονται με την ανάμιξη άλλων μελών της εκτεταμένης οικογένειας. Αντιμέτωποι με όλα αυτά, μερικοί γονείς αρχίζουν να κατηγορούν ο ένας τον άλλο. Η επικοινωνία των δύο συζύγων ελαττώνεται, οι γάμοι γίνονται εύθραυστοι, και η κρίση μπορεί να οδηγήσει σε διαζύγιο<sup>52</sup>. Σύμβουλοι γάμου προτείνουν στις οικογένειες που δεν μπορούν να αναλάβουν το τυφλοκωφό παιδί τους, να το δώσουν σε άλλους – ειδικά ιδρύματα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις που γνωρίζουμε ο πατέρας είναι αυτός που «φεύγει». Η μητέρα αναλαμβάνει να σηκώσει το βαρύ φορτίο, με μοναδική ανταμοιβή τη γνωριμία της με ένα καινούριο κόσμο, με εμπειρίες και ανθρώπους τους οποίους ποτέ δε θα συναντούσε εάν δεν υπήρχε το παιδί της.

### **2.8.1. Οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη**

Οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τα άπειρα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά. Εφόσον υπάρχουν ειδικοί και γιατροί εξειδικευμένοι σε θέματα τυφλοκώφωσης, οι γονείς πρέπει να απευθύνονται σε αυτούς και να προσπαθούν σε συνεργασία μαζί τους να βρουν λύσεις.

- Που θα βρω πληροφορίες για την αναπηρία;
- Μπορεί να έχει το παιδί μου μια κανονική ζωή;
- Υπάρχει κατάλληλο σχολείο;
- Χρειάζεται να κάνει εγχείρηση;
- Από ποια τεχνικά μέσα μπορεί να βοηθηθεί;

---

<sup>51</sup> Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρήκοων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, στο παράρτημα - συλλογή άρθρων.

<sup>52</sup> Alsop, L. (2002). Understanding Deafblindness, issues, perspectives, and strategies, Utah State University, Logan, page 17.

- Πρέπει να κρατάω μυστική την αναπηρία του παιδιού μου; Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει για το ίδιο και την οικογένειά μου;
- Πώς μπορώ να εκπαιδεύσω τους γύρω μου ώστε όταν μας συναντούν να μη μας κοιτάζουν έντονα;<sup>53</sup>

Οι νέες σύγχρονες αντιλήψεις υποστηρίζουν την ενθάρρυνση και την πληροφόρηση των οικογενειών αυτών, και κυρίως την εμπύχωση από ανθρώπους με μειονεξίες που έχουν ενταχθεί επιτυχώς στην κοινωνική ζωή. Απαιτούνται καινούριες πολιτικές που να παρέχουν απ' ευθείας ανακούφιση και νέες οικονομικές και φορολογικές εγγυήσεις, ώστε να μπορέσουν, οικονομικά απερίσπαστες, να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αναπηρία του παιδιού στα πλαίσια της οικογένειας, μέσα στο σπίτι.<sup>54</sup>

## 2.8.2. Σύλλογοι – ομάδες οικογενειακής υποστήριξης

Στην Ευρώπη σε αρκετές χώρες (Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο) έχουν δημιουργηθεί ομάδες οικογενειακής υποστήριξης.<sup>55</sup>

Κύριος στόχος των οργανώσεων αυτών είναι οι πρακτικές συμβουλές και η υποστήριξη στις οικογένειες τυφλοκωφών παιδιών. Υπερασπίζονται τους γονείς ώστε να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες που θέλουν.

- Οι οικογένειες είναι σε επαφή μεταξύ τους ανταλλάσσοντας πληροφορίες και προσφέροντας ενθάρρυνση και υποστήριξη η μία στην άλλη
- Προγραμματίζονται ετήσιες «οικογενειακές μέρες»
- Δημιουργία καταλόγου διευθύνσεων άλλων μελών ομάδας, και ενημερωτικών δελτίων με χρήσιμα άρθρα τυφλοκώφωσης που στέλνονται τακτικά.
- Στα μέλη στέλνονται ερωτηματολόγια με στόχο την ολοκλήρωση πληροφοριών και συμβουλών προς τις οικογένειες.<sup>56</sup>

### 2.8.2.1. Το DbI (DeafBlind International)

Το DbI είναι η διεθνής ένωση τυφλοκωφών. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές από τις χώρες που συμμετέχουν: Γερμανία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, Ιταλία, ΗΠΑ, Γαλλία, Αγγλία, Αυστραλία, Δανία, Νότια Αφρική, Νορβηγία, Καναδάς, Αυστρία, Ολλανδία, Βέλγιο, Ινδία, Σκωτία.

<sup>53</sup> Ο.π., page 18.

<sup>54</sup> Gartner, A., Lipsky, D.K. & Turnbull, A.P. (1991): "Supporting Families with a child with a disability" Paul.H.Brookes, Baltimore.

<sup>55</sup> Πληροφορία από την ηλεκτρονική διεύθυνση [www.sense.org.uk](http://www.sense.org.uk).

<sup>56</sup> Πληροφορία από την ηλεκτρονική διεύθυνση [www.widerworld.co.uk/dapa'ni](http://www.widerworld.co.uk/dapa'ni)

Οι κύριοι στόχοι, έτσι όπως συμφωνήθηκε στη συνεδρίαση της εκτελεστικής επιτροπής του DbI, την Παρασκευή 18 Ιουλίου 1997 στη Μαδρίτη της Ισπανίας, είναι να:

- προωθήσει την αναγνώριση της τυφλοκώφωσης ως μια ξεχωριστή αναπηρία που επηρεάζει τα παιδιά, τους ενήλικους και τους ηλικιωμένους ανθρώπους (ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε το καλοκαίρι του 2004)
- υποστηρίξει τα δικαιώματα των τυφλοκωφών ανθρώπων και την παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλες τις πτυχές της ζωής
- ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δικτύων για την εκμάθηση των ειδικών, προς όφελος των τυφλοκωφών ανθρώπων και των οικογενειών τους
- επιτρέψει την αλληλεπίδραση μεταξύ των τυφλοκωφών ανθρώπων, των οικογενειών, των επαγγελματιών, των οργανώσεων στον τομέα και της ευρύτερης κοινότητας
- προωθήσει και να βελτιώνει συνεχώς τα ειδικά και εξατομικευμένα συστήματα εκπαίδευσης
- ενθαρρύνει την υποστήριξη σε υπηρεσίες που στοχεύουν στην αυτοδιάθεση και την ποιότητα της ζωής, στην ενθάρρυνση της έρευνας, της ανάπτυξης προσωπικού και της κατάρτισης, πολιτικές που οδηγούν στην ορθή πρακτική και τη διάδοση των πληροφοριών.<sup>57</sup>

Και στην Ελλάδα λειτούργησαν κατά καιρούς «ανοιχτές ομάδες υποστήριξης γονέων». Μια σημαντική προσπάθεια έγινε στη Θεσσαλονίκη από τις 17 Φεβρουαρίου 1986 μέχρι και τις 10 Ιουνίου του ίδιου έτους<sup>58</sup>. Οι επιδιώξεις της ομάδας ήταν:

1. παραδοχή του προβλήματος
2. προσφορά βοήθειας για την αντιμετώπισή των προβλημάτων
3. δημιουργία στελεχών από τους ίδιους τους γονείς για βοήθεια άλλων γονέων

Συμμετείχαν 50 γονείς και πραγματοποιήθηκαν 8 δίωρες συναντήσεις. Συζητήθηκαν τα θέματα της αποδοχής, της προσωπικής φροντίδας, της ανασφάλειας για το μέλλον του παιδιού τους καθώς επίσης και της συναισθηματικής κατάστασης. Οι σχέσεις με την κοινωνία και τα μεγάλα αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν. Δημιουργήθηκε έτσι ο προβληματισμός για μικρές μονάδες συγκατοίκησης.

Τα άτομα σε μικρή ηλικία φροντίζονται από τους γονείς τους. Με την ενηλικίωση τα προβλήματα μεγαλώνουν και φθάνουν στο σημείο να γίνονται ανυπέρβλητα. Ένας ενήλικας εκ γενετής τυφλοκωφός με κινητικά προβλήματα, πολύ δύσκολα μετακινείται με τη βοήθεια ενός ατόμου, ενώ είναι λογικό οι δυνατότητες των γονέων να μειώνονται λόγω ηλικίας και κάποτε να μηδενίζονται όταν ο γονέας πεθάνει ή έχει ο ίδιος προβλήματα κίνησης. Τα τυφλοκωφά άτομα αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα

<sup>57</sup> Πληροφορίες από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.deafblindinternational.org>

<sup>58</sup> Μπακάλης, Ν. & Μπιτζαράκης, Π. «Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα», περιοδικό, φάκελος 48, σελ 39.



επιβίωσης, καθώς η ζωή τους είναι πλήρως εξαρτημένη από τους γονείς τους. Η λύση να μπουν σε κάποιο ίδρυμα απορρίφθηκε, λόγω των μη κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης που επικρατούν. Προτάθηκε και συζητήθηκε η ίδρυση μονάδων συγκατοίκησης, δηλαδή η συμβίωση ατόμων με σοβαρές αναπηρίες αλλά σε μικρό αριθμό, έτσι ώστε να μη μεταβληθεί η μονάδα σε ίδρυμα.<sup>59</sup>

### **2.8.2.2. Το προτεινόμενο «σπίτι οικογενειακής υποστήριξης»**

Είναι μια πρόταση γονέων τυφλοκωφών παιδιών που έγιναν «22» ετών και δεν παρακολουθούν πλέον κάποιο σχολικό πρόγραμμα<sup>60</sup>. Ένα «σπίτι» με αρκετούς χώρους για τέσσερα άτομα. Το κάθε άτομο θα έχει το δικό του δωμάτιο. Τα περισσότερα από αυτά τα διαμερίσματα θα έχουν πισίνες, γήπεδα τένις, χώρους γυμναστικής και δωμάτια δραστηριοτήτων. Η επιλογή όλων αυτών μπορεί να πάρει ακόμα και χρόνια, για αυτό ας είναι ένας μακροπρόθεσμος στόχος.

Τα παιδιά θα έρχονται στο σπίτι οικογενειακής υποστήριξης καθημερινά στις 3.00μ.μ. Το προσωπικό είναι υπεύθυνο για τη μεταφορά. Τα άτομα δραστηριοποιούνται με την προετοιμασία του φαγητού, γευματίζουν όλοι μαζί, και μετά συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Στις 8.30μ.μ το προσωπικό επιστρέφει τα άτομα στα σπίτια τους.

Από την Παρασκευή μέχρι την Κυριακή τα άτομα μπορεί να κοιμούνται στο δικό τους δωμάτιο που έχει φτιαχτεί αποκλειστικά γι αυτούς. Ενώ αυτά μένουν σπίτι, οι οικογένειες έχουν ελεύθερο χρόνο για δημιουργία ευχάριστων ατομικών δραστηριοτήτων και για λίγη ξεκούραση. Οι οικογένειες θα πρέπει να συμμετέχουν και στη μηνιαία υποστήριξη του γκρουπ για το καλό των παιδιών τους.

### **2.8.2.3. Εθνική κοινότητα οικογένειας για τυφλοκωφά**

Το μεγαλύτερο εθνικό δίκτυο που επικεντρώνεται σε θέματα τυφλοκώφωσης. Είναι ένας εθελοντικός οργανισμός που ενθαρρύνει παρέχοντας χρηματικά ποσά σε οργανισμούς που έχουν ως στόχο να βοηθούν οικογένειες με τυφλοκωφά σε κάθε περιοχή. Απευθύνεται σε όλα τα τυφλοκωφά άτομα οποιασδήποτε ηλικίας και διανοητικής καθυστέρησης. Παρέχει πληροφορίες σχετικές με την τυφλοκώφωση και εκδίδει μια εφημερίδα τρεις φορές το χρόνο. Πληροφορίες στο NFADB@aol.com<sup>62</sup>. Τελευταία, έχει προταθεί από πολλούς συλλόγους η διοργάνωση μιας πανευρωπαϊκής διάσκεψης, στην οποία θα συμμετέχουν τα μέλη οικογενειών. Το αντικείμενο

<sup>59</sup> Ντερέκας, Λ. «Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα», περιοδικό, φάκελος 48, σελ. 43.

<sup>60</sup> Claudia Johnson from "in touch". The Newsletter of the New England Center Deafblind Project, Watertown, 2001, page 7.

<sup>61</sup> Ο.π.

<sup>62</sup> Ο.π.

συζήτησης είναι φλέγον με όλη τη σημασία της λέξης για όλες τις οικογένειες τυφλοκαφών παιδιών και έχει τίτλο: «όταν εμείς ολοκληρώσουμε τον κύκλο μας, ποιο θα είναι το μέλλον των παιδιών μας;»

#### **2.8.2.4. Σύλλογος «Αμυμώνη» και «επικοινωνία»**

Ο Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων ατόμων με προβλήματα όρασης και πρόσθετες ειδικές ανάγκες, ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1993. Η Αμυμώνη σύμφωνα με την ελληνική μυθολογία ήταν πηγή που δε στέρευε ποτέ. Αυτό το συμβολισμό διάλεξαν οι γονείς που ίδρυσαν το σύλλογο και αυτός είναι πάντα που τους ακολουθεί. Η ίδρυση του συλλόγου υπήρξε απαραίτητη δίνοντας τη δυνατότητα στους γονείς να διεκδικήσουν τα δικαιώματα των παιδιών τους αφού εκείνα δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους.

Η Αμυμώνη συνέβαλε καθοριστικά στην ίδρυση της Επικοινωνίας το 1995. Η Επικοινωνία είναι το μοναδικό εξειδικευμένο κέντρο στην Ελλάδα για άτομα με προβλήματα όρασης και πρόσθετες αναπηρίες. Εφαρμόζει προγράμματα εκπαίδευσης με στόχο την αυτόνομη διαβίωσή τους και έχει προχωρήσει σε καταγραφή και συγκέντρωση στοιχείων του πληθυσμού αυτού με τη βοήθεια του τμήματος στατιστικής του πανεπιστημίου Πειραιώς. Έχοντας ως βασική αρχή ότι η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστική στην επιτυχία κάθε προγράμματος, παρέχει στις οικογένειες συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, επισκέψεις στα σπίτια, ενημέρωση για θέματα εκπαιδευτικού – θεραπευτικού προγράμματος, ενημέρωση για τις κοινωνικές παροχές και νομοθετικές ρυθμίσεις που ισχύουν στον ελλαδικό χώρο.

Μερικοί από τους στόχους των προγραμμάτων που εφαρμόζει, είναι:

- δια βίου εκπαίδευση σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης
- συμμετοχή στην καθημερινότητα
- κοινωνικοποίηση
- εμπλουτισμός γνώσεων και εμπειριών
- διερεύνηση επιλογής
- δημιουργική απασχόληση

Στην πορεία των χρόνων λειτουργίας των προγραμμάτων οι εκπαιδευόμενοι και οι οικογένειές τους βελτίωσαν την «ποιότητα της ζωής τους». Οι γονείς απέκτησαν περισσότερο χρόνο, οι εκπαιδευόμενοι δοκιμάστηκαν και προσαρμόστηκαν σε συνθήκες εκτός οικογενειακής εστίας, βίωσαν διαφορετικές εμπειρίες μέσα από την ομαδική συνύπαρξη, βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά καθώς και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Ο Μ. Wattel πρώην διευθυντής του εξειδικευμένου κέντρου «La Periniere» είχε τονίσει σε πρόσφατο σεμινάριο που διοργάνωσε η Αμυμώνη, πως είναι σαφές πως αυτά τα παιδιά με τις σοβαρές αναπηρίες, με το να μας υποχρεώνουν να διερωτόμαστε για τις ικανότητές μας, μας φέρνουν επίσης αντιμέτωπους με το ουσιαστικό ερώτημα: Τι είναι αυτό που μας κάνει ανθρώπους;

#### **2.8.2.5. «Το ηλιοτρόπιο»**

Το 1992 ιδρύεται ο «Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Τυφλοκωφών Παιδιών» στην Αθήνα με την ονομασία « ΤΟ ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ». Είναι μη κερδοσκοπικό σωματείο και αυτή τη στιγμή αποτελεί τη μοναδική οργάνωση στη χώρα μας που έχει στόχο:

- την αναγνώριση της τυφλοκώφωσης, δηλαδή της συνδυασμένης αναπηρίας σε όραση και ακοή, ως μία ξεχωριστή αναπηρία, και
- τη δημιουργία κατάλληλης υποδομής για την εκπαίδευση και αποκατάσταση τυφλοκωφών παιδιών και ενηλίκων. Τα τυφλοκωφά άτομα έχουν δυσκολίες στην μάθηση, στην επικοινωνία και γενικότερα στην αυτονομία τους, με επακόλουθο να βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας.

«Το ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ» έχει αναπτύξει σειρά δραστηριοτήτων σύμφωνα με τους στόχους του καταστατικού του όπως έρευνα για τυφλοκωφά άτομα, πληροφόρηση κοινού, εκπαίδευση ειδικών σε κέντρα εξωτερικού, συμμετοχή παιδιών σε κατασκηνώσεις κλπ. Στηρίζεται οικονομικά από συνδρομές μελών και δωρεές. Ο Σύλλογος συνεργάζεται με οργανώσεις εσωτερικού και εξωτερικού. Είναι μέλος:

- Της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Γονέων Κηδεμόνων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.Μ.Ε.Α.)
- Της Ομοσπονδίας Εθελοντικών Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων Ελλάδος.
- Του Ευρωπαϊκού Δικτύου Τυφλοκωφών (EdbN)
- Της Διεθνούς Οργάνωσης Τυφλοκωφών (DbI).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών

#### 3.1. Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα

Η τυφλοκώφωση έγινε γνωστή πριν από 100 περίπου χρόνια <sup>1, 2, 3</sup>), με αναφορές περιπτώσεων όπως των Helen Keller, Laura Bridgman, Marie Heurtin, και Anna Temmerman. Αξίζει να σημειωθεί ότι:

- α) οι περισσότερες περιπτώσεις αφορούν υποθέσεις τυφλοκώφωσης που αποκτήθηκε και,
- β) τα παιδιά που «ανακαλύπτονταν» λάμβαναν καθοδηγητική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνίας και κυρίως την απόκτηση γλώσσας.

Ο Jacques Souriau, Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας αναφέρει ότι η εκπαίδευση των τυφλοκωφών εμφανίζεται κατά το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και είναι το αποτέλεσμα των μεγάλων κοινωνικοπαιδαγωγικών κινημάτων του αιώνα αυτού. Εξαιρεση αποτελεί η περίπτωση της Victorine Morisseau που σπούδασε στην Παρισινή Σχολή Κωφών στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα<sup>4</sup>. Εκείνη την εποχή τα τυφλοκωφά παιδιά θεωρούνταν κατά κάποιον τρόπο ξεχωριστές προσωπικότητες, και το όνομά τους ήταν στενά συνδεδεμένο με το όνομα των δασκάλων τους:

- Marie Heurtin – Soeur Margerite, (Γαλλία)
- Helen Keller – Ann Sullivan<sup>5</sup> (ΗΠΑ).

Διακρίθηκαν ακόμη η Germaine Cambon<sup>6</sup> στη Γαλλία, η Ragnild Kaata στη Νορβηγία και η Olga Skhorokodova στην πρώην Σοβιετική Ένωση.

Τα πρώτα βήματα στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών πραγματοποιούνταν συνήθως σε ειδικά σχολεία για κωφούς ή για τυφλούς και ακολουθούσαν ως επί το πλείστον το

---

<sup>1</sup> Lenderink, H.J. (1907). Blind en doofstom tegelijk. De ontwikkeling der doofstomme blinden in en buiten Eyropa, beneevens eene beschrijving van het doofstommenwezen in Nederland. [Blind and deaf-mute at the same time. The development of the deaf-mute blind in and outside Europe, with a description of the care for the deaf and dumb in The Netherlands]. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink en Zoon.

2 Enerstedt, R.Th. (1996). Legacy of the Past. Those who are gone but have not left. Dronninglund: Basi-Tryk.

3 Farrell, G.(1956). Children of the silent night. The story of the education of deaf-blind children here and abroad. Perkins Publication No.18. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

4 Collins, M.T., Zambone, A.M., (undated): Education of children and youth who are deaf-blind. Unpublished paper, Perkins school for the blind, Watertown, Massachusetts. USA.

<sup>5</sup> Ζαφείρη Φρόσω, Ψυχολόγος – Μουσικοθεραπεύτρια, από άρθρο στο περιοδικό «Το Δελτιάκι μας». Αθήνα, Αύγουστος 2003.

<sup>6</sup> Arnoult, L. (1948). Ames en prison. BOIVIN & Cie. Paris.

φιλοσοφικό και μεθοδολογικό πρότυπο αυτών. Εξ' άλλου, μονάχα τα «εκπαιδεύσιμα» παιδιά είχαν το δικαίωμα να επωφεληθούν από αυτές τις πρώτες επιτυχημένες απόπειρες εκπαίδευσης<sup>7</sup>. Κυρίως στις επαρχίες της Γαλλίας, συνεχίζει ο Souriau, τα ίδια σχολεία δέχονταν και τυφλούς και κωφούς, παρ' ό τι τίποτα δεν είναι πιο δύσκολο από την επικοινωνία μεταξύ των τυφλών και των κωφών<sup>8</sup>. Στο σημείο αυτό, αξίζει να γνωρίσουμε τα πρώτα βήματα εκπαίδευσης τυφλοκωφών σε Αμερική και Γαλλία.

### 3.1.1. Η Laura Bridgman και η Helen Keller στο Σχολείο Perkins

Το σχολείο Τυφλών Perkins στη Βοστώνη είναι τα πιο γνωστά κέντρα εκπαίδευσης για τυφλοκωφούς. Το Perkins έχει φτιάξει δική του ιστορία έχοντας στην πλάτη του πάνω από 170 χρόνια ζωής. Έτος ίδρυσης το (1829)<sup>9</sup> και το 1837 η Laura Bridgman<sup>10</sup> γράφεται στο σχολείο και γίνεται η πρώτη τυφλοκωφή στις Ηνωμένες Πολιτείες που έλαβε εκπαίδευση. (Η πρώτη τυφλοκωφή σε παγκόσμιο επίπεδο, που έλαβε εκπαίδευση, είναι η Victorine Morriseau στο Παρίσι 1789 -1832<sup>11</sup>).

Δάσκαλος της Bridgman ήταν ο δόκτωρ Samuel Gridley Howe<sup>12</sup>. Η πρωτοποριακή προσπάθεια του Howe, έγινε γνωστή σε όλο τον κόσμο από τον Άγγλο συγγραφέα Charles Dickens στο βιβλίο του «Αμερικάνικες σημειώσεις» το 1868. Το βιβλίο αυτό οδήγησε και την οικογένεια Keller στη Βοστώνη για αναζήτηση βοήθειας για την τυφλοκωφή κόρη τους. Η Helen στο βιβλίο που περιγράφει τη ζωή της, αναφέρει για τον Howe: «Πολλές φορές σκέφτομαι πόσο αλλιώς θα ήταν η ζωή μου αν ο δόκτωρ Howe δεν είχε τη φαντασία να συνειδητοποιήσει ότι το θάνατο πνεύμα της Laura Bridgman δεν ήταν πεθαμένο... Χάρis στον αγαπημένο μας φίλο και βοηθό, η ζωή μας ανέβηκε στα ύψη. Το μήκος, η ανάσα και η απεραντοσύνη του ουρανού μας ανήκουν.»

<sup>7</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, Διευθυντής του Κέντρου Πειραματικών Ερευνών για παιδιά και ενήλικες τυφλοκωφούς του Lamay της Γαλλίας μέχρι το 1998. Διετέλεσε πρόεδρος της Εθνικής Οργάνωσης τυφλοκωφών Γαλλίας και πρόεδρος της Διεθνούς Οργάνωσης για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών (I.A.E.D.B.). Οργανώνει και συμμετέχει σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα.

<sup>8</sup> Ο διαχωρισμός των σχολείων αυτών έγινε το 1960. Η κοινή εκπαίδευση όμως είχε ένα πλεονέκτημα. Έβαλε σε λειτουργία τα προγράμματα για τους τυφλοκωφούς.

<sup>9</sup> Το 1829 ο Δρ. John Fisher εξοπλίζει το πρώτο σχολείο για τυφλούς στις Ηνωμένες Πολιτείες έχοντας μελετήσει τις προόδους που έχουν γίνει για την εκπαίδευση των τυφλών στη Γαλλία. Το 1832 ο διευθυντής Samuel Gridley Howe λειτουργεί το σχολείο προσφέροντας τα δωμάτια του πατρικού του σπιτιού στο κέντρο της Βοστώνης. Το 1833 οι εγγραφές πληθαίνουν και ο Αντιπρόεδρος Thomas Perkins προσφέρει το δικό του σπίτι στο σχολείο.

<sup>10</sup> Σε ηλικία 8 ετών.

<sup>11</sup> Collins, M.T. (1995). Chronology. History of Deaf-Blind Education. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*. (σελ. 244). New York: AFB.

<sup>12</sup> Πληροφορίες από τη Ράπτου Αργυρώ, από το μηνιαίο περιοδικό του Φάρου Τυφλών Ελλάδας, Ιούνιος 1994.

Σημαντική ημερομηνία είναι το 1887 όπου ο Έλληνας διευθυντής του Perkins Μιχαήλ Ανάγνος<sup>13</sup> στέλνει την απόφοιτο Ann Sullivan να κάνει μαθήματα στην Helen Keller. Τον επόμενο χρόνο μαθήτρια και δασκάλα μετακομίζουν από την Alabama στο Perkins και παραμένουν εκεί μέχρι το 1893. Η Helen Keller αποτελεί την πιο γνωστή περίπτωση τυφλοκωφού ατόμου σε ολόκληρο τον κόσμο. Γεννήθηκε το 1880 στις Η.Π.Α. και έγινε τυφλοκωφή στον 19<sup>ο</sup> μήνα της ζωής της. Δασκάλα της ήταν η Ann Sullivan η οποία ανέλαβε την εκπαίδευσή της όταν η Keller ήταν 7 ετών. Η τυφλοκωφή Helen κατόρθωσε ως άτομο υψηλής ευφυΐας να φθάσει σε ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης και να αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο του Harvard.

Μελετώντας τη ζωή της Helen Keller, γίνεται φανερό πως ουσιαστικά άρχισε να επικοινωνεί με το περιβάλλον της όταν για πρώτη φορά συσχέτισε το τρεχούμενο νερό που κυλούσε στα χέρια της, με τη λέξη «νερό» που συλλαβίζει στο χέρι της η δασκάλα της Ann Sullivan. Από τη στιγμή εκείνη και μετά, το λεξιλόγιό της αναπτύχθηκε ραγδαία, όπως και οι γνώσεις της για τον κόσμο.

Ο Meshetyakov<sup>14</sup> μελετώντας τη ζωή και την εκπαίδευση που έλαβε η Keller επισημαίνει πως πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα ότι η Helen, δεν ήταν εκ γενετής τυφλοκωφή, αλλά έχασε την όραση και την ακοή της ενώ βρισκόταν στην ηλικία των 19 μηνών. Επιπλέον, η εκπαίδευσή της άρχισε μετά από πέντε χρόνια. Το διάστημα αυτό, ήταν αρκετό για να μεταμορφώσει την Helen σε ένα πολύ δύσκολο παιδί. Δεν ήταν σε θέση να προσλαμβάνει πληροφορίες για το περιβάλλον της, ούτε μπορούσε να γίνει κατανοητή στους γύρω της. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η κόρη της μαγειρίσσας του σπιτιού της, η Martha Washington, ένα κοριτσάκι της ίδιας περίπου ηλικίας. Τα δυο παιδιά παίζοντας ατελείωτες ώρες μαζί, κατάφεραν να συνεννοούνται με επιτυχία, έχοντας εφεύρει μια δική τους, προσωπική νοηματική γλώσσα.<sup>15</sup> Φαίνεται ξεκάθαρα, πως πριν χάσει όραση και ακοή, και μέσα από το παιχνίδι με την μικρή Washington, είχε προλάβει να αποκτήσει ικανότητες διαλόγου, σημαντικές για τη μετέπειτα ανάπτυξη των επικοινωνιακών της ικανοτήτων. Το μόνο που έλειπε ήταν η γνώση της μητρικής γλώσσας. Η Sullivan μέσα από την εκπαίδευση έμαθε στην Helen Keller, πώς η γλώσσα μπορεί να χρησιμεύσει στην επικοινωνία. Η μέθοδος της Sullivan απεικονίζει τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής εκείνης, που θεωρούσαν τη γλώσσα το μοναδικό μέσο επικοινωνίας.

---

<sup>13</sup> Για μας ο Έλληνας Μιχαήλ Αναγνωστόπουλος.

<sup>14</sup> Meshchoryakov, A. (1979). *Awakening to life*. Progress Publishers. Moscou.

<sup>15</sup> Στη γλώσσα αυτή στηρίχθηκε αργότερα η Ann Sullivan.

### 3.1.2. Η Marie Heurтин στο ινστιτούτο του Larnay

Η Marie Heurтин γεννήθηκε στη Γαλλία με πλήρη απώλεια όρασης και ακοής. Άρχισε να εκπαιδεύεται στο ινστιτούτο του Larnay το 1895. Μια συνήθεια της Heurтин, αποτέλεσε τη βάση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών στόχων από τη δασκάλα της Soeur Margerite<sup>16</sup>. Η δασκάλα παρατήρησε πως άρεσε στην Marie να παίζει με ένα συγκεκριμένο μικρό μαχαίρι. Αρκετές φορές, παίζοντας μαζί της, έπαιρνε το μαχαίρι και συλλάβιζε στην παλάμη της τη λέξη «μαχαίρι» με νοηματική, προτού της το επιστρέψει.

Όταν για πρώτη φορά, η Marie σχημάτισε με τα δάχτυλά της το νόημα «μαχαίρι», για να πάρει πίσω το παιχνίδι της, η Soeur και οι συνάδελφοί της το θεώρησαν δικαιολογημένα τεράστια επιτυχία, αφού ήταν η πρώτη απόπειρα επικοινωνίας της με το περιβάλλον. Με βάση το γεγονός αυτό, έτειναν να συνοψίσουν την επικοινωνία της Marie, σε μια απλή ανάγκη έκφρασης των αναγκών της, θεωρώντας τη ταυτόχρονα ως τη μοναδική, πρωταρχική και την πιο σημαντική πλευρά της.

### 3.1.3. Η γλώσσα ως το μοναδικό μέσο επικοινωνίας

Από τις προαναφερθέντες περιπτώσεις εκπαίδευσης τυφλοκωφών σε Αμερική και Γαλλία, απεικονίζεται φανερά η κοινή τάση της εποχής εκείνης να περιορίζονται οι τρόποι έκφρασης των μαθητών και να αναγνωρίζεται μόνο η ομιλία σαν το καθοριστικό μέσο επικοινωνίας. Η αντίληψη αυτή συμφωνούσε απόλυτα με τις παιδαγωγικές αρχές της Ann Sullivan, και εφαρμόστηκε από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και τα μέσα του 20<sup>ου</sup>.

*«Η εφαρμογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων δεν εμπόδισαν την ανάπτυξη της Keller και της Heurтин, που κατόρθωσαν, εξασκώντας και άλλα εκφραστικά μέσα, να αποκτήσουν τις υπόλοιπες ικανότητες που κρίνονται αναγκαίες για επιτυχή επικοινωνία με άλλα άτομα. Ωστόσο, νέα προβλήματα προέκυψαν όταν κάποια τυφλοκωφά άτομα με διαφορετική αφετηρία υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν επιπρόσθετες δυσχέρειες, σχετικές με την πάθησή τους»<sup>17</sup>.*

<sup>16</sup> Όλες οι σχετικές πληροφορίες έχουν δοθεί, μετά από προσωπική μας επίσκεψη, στον Jacques Souriau, Κλινικό Ψυχολόγο ειδικευμένο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, Διευθυντή του Κέντρου Πειραματικών Ερευνών για παιδιά και ενήλικες τυφλοκωφούς του Larnay της Γαλλίας, το 1998.

<sup>17</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

### 3.2. Οι μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο έχουμε ριζικές αλλαγές στην πορεία της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών. Δύο είναι οι παράγοντες<sup>18</sup> που συμβάλλουν ουσιαστικά στις αλλαγές αυτές. Η ανάπτυξη κινημάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα – ίσα δικαιώματα των αναπήρων στην εκπαίδευση και στη ζωή, και η καταστροφική επιδημία της ερυθράς κατά τη δεκαετία του '60 που είχε ως αποτέλεσμα τη γέννηση παιδιών με συνδυασμένα προβλήματα όρασης και ακοής. Ο πληθυσμός των τυφλοκωφών αυξήθηκε κατά 400% παγκοσμίως.

Με την επιδημία της Ερυθράς στις αρχές του 1960, προέκυψαν μεγάλα εκπαιδευτικά προβλήματα. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία δεν ήταν αρκετά χρήσιμη για τη λύση των προβλημάτων του «νέου» αυτού πληθυσμού των τυφλοκωφών παιδιών<sup>19</sup>. Όταν τα παιδιά αυτά άρχισαν να εκπαιδεύονται, οι ειδικοί ανακάλυψαν αρκετές δυσκολίες στην εκμάθηση τρόπων επικοινωνίας. Τα περισσότερα είχαν υποστεί βαρύτερη φαρμακευτική αγωγή και αλληπάλληλες χειρουργικές παρεμβάσεις, τους πρώτους μήνες της ζωής τους. Χαρακτηρίζονταν από στερεότυπες αντιδράσεις, αναίτια προσήλωση στο φως, διαρκή πίεση των ματιών, και παλινδρομική κίνηση του χεριού μπροστά στα μάτια<sup>20</sup>.

Επηρεασμένοι από τις αντιδράσεις αυτές, γονείς και εκπαιδευτές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά αυτά δεν ήταν ικανά να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάτι συγκεκριμένο, δεν είχαν περιέργεια για τις δραστηριότητες που τους δίνονταν, ούτε επεδείκνυαν ενδιαφέρον για επικοινωνία με άλλα πρόσωπα. Η τυφλοκώφωση ήταν στενά συνδεδεμένη με τον αυτισμό<sup>21</sup>, αφού την εποχή εκείνη οι διαγνώσεις του αυτισμού στηρίζονταν σε ένα αριθμό συμπτωμάτων, σε στερεότυπες συμπεριφορές και επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής στερείται της διορατικότητας και της ικανότητας κατανόησης του κόσμου του τυφλοκωφού παιδιού. Μπορεί μόνο να παρατηρεί το άτομο να υποχωρεί στον εαυτό του, να αποφεύγει να αγγίζει αντικείμενα

---

<sup>18</sup> Ζαφείρη Φρόσω, Ψυχολόγος – Μουσικοθεραπεύτρια, από άρθρο στο περιοδικό «Το Δελτάκι μας». Αθήνα, Αύγουστος 2003.

<sup>19</sup> Van Dijk, J. (1985). My Own revolution. In Cd-rom: *Child-guided Strategies who are Deaf-Blind or have Multiple Disabilities*.

<sup>20</sup> Jacques Souriau: ό.π.

<sup>21</sup> Ευτυχώς γύρω στο 1980, ξεκαθαρίστηκε γρήγορα ότι ο αυτισμός είναι μια γενετική διαταραχή και θα πρέπει να διαχωρίζεται από συμπτώματα που πηγάζουν από κοινωνική ή αισθητήρια στέρηση (Szatmari, Jones, Zwaigenbaum & MacLean, 1998). Από το Van Dijk, J. (1999). Development through relationships. Entering the social world. In Cd-rom: *Child-guided Strategies who are Deaf-Blind or have Multiple Disabilities*, σελ.2.



και να προσπαθεί να τα βγάλει πέρα με το «μη ισορροπημένο οργανισμό του», εκδηλώνοντας στερεότυπες συμπεριφορές<sup>22</sup>.

Η συγκυρία αυτή καθόρισε τη δημιουργία εξειδικευμένων κέντρων για τα τυφλοκωφά άτομα σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες. Ο Enerstvedt<sup>23</sup> αναφέρει ότι μόνο κατά το τέλος της δεκαετίας του '60 δόθηκε μεγάλη προσοχή στην αρχική επικοινωνία των εκ γενετής τυφλοκωφών παιδιών, και οι Robbins<sup>24</sup>, και Van Dijk<sup>25</sup> μιλούν για επικοινωνιακά προγράμματα που έλαβαν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στην πρώην Σοβιετική Ένωση, οι μέθοδοι που αναπτύχθηκαν, παρείχαν στα παιδιά ευκαιρίες για να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις του κόσμου και να χαράξουν στο μυαλό τους «πνευματικά πρόσωπα» ή “mental images”<sup>26</sup>.

### 3.2.1. Η σχολή κωφών Sint-Michielgestel

Ένα από τα εξειδικευμένα κέντρα τυφλοκωφών που δημιουργήθηκαν την εποχή εκείνη, ήταν το τμήμα Rafael στη σχολή κωφών Sint-Michielgestel στην Ολλανδία. Πρωτοστάτησε στις πειραματικές προσεγγίσεις<sup>27</sup> και απετέλεσε παράδειγμα για πολλά ιδρύματα στις χώρες της Δύσης. Με τη βοήθεια του καθηγητή Jan Van Dijk αναπτύχθηκε μια παιδαγωγική προσέγγιση για παιδιά από ερυθρά, με κύριο στόχο την υποστήριξη και την ανάπτυξη τους.

Κατ' αρχάς, οι καθημερινές ενέργειες οργανώνονται προσεχτικά στο χωροχρόνο, ώστε οι μαθητές να έχουν συνολική εποπτεία της ζωής τους προβλέποντας τις δραστηριότητες της ημέρας και την παρουσία των προσώπων που παρέχουν φροντίδα. Η πρόβλεψη αποτελεί για τους εκπαιδευτές λέξη κλειδί. Η οργάνωση του χρόνου και του χώρου εκφράστηκε μέσω συμβολικών εργαλείων, όπως το ημερολόγιο<sup>28</sup>. Η χρήση του ημερολογίου βοήθησε στην καταγραφή των ποικίλων καθημερινών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα των παιδιών.

---

<sup>22</sup> Van Dijk, J. (1999). Development through relationships. Entering the social world. In Cd-rom: *Child-guided Strategies who are Deaf-Blind or have Multiple Disabilities*.

<sup>23</sup> Enerstvedt, R.Th. (1996). *Legacy of the Past. Those who are gone but have not left*. Dronninglund: Basi-Tryk.

<sup>24</sup> Robbins, N. (1960). *Educational beginnings with deaf-blind children*. Perkins publication no.22. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

<sup>25</sup> Van Dijk, J. (1965). Motor development in the education of deaf-blind children. In: *Report of a seminar on the teaching of deaf-blind children held at Kalundborg Denmark*. London: The Royal National Institute for the blind, and Boston: Perkins School for the Blind.

<sup>26</sup> Meshchetyakov, A. (1979). *Awakening to life – Forming behaviour and the mind in deaf-blind children*. Translated from Russian by Katherine Judelson. Moscow: Progress Publishers.

<sup>27</sup> Jacques Souriau: Πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

<sup>28</sup> Περισσότερες πληροφορίες για το ημερολόγιο στο τέταρτο κεφάλαιο.

Επιπλέον, προστέθηκαν και άλλα συμπληρωματικά εργαλεία όπως<sup>29</sup> τα αντικείμενα αναφοράς, οπτικές ή απτικές πικτογραφίες, συγκεκριμένες χειρονομίες και δακτυλολογία. Τα βοηθήματα αυτά χρησιμοποιούνταν σε σχέση με τις δραστηριότητες, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίζουν προοδευτικά είτε τις ίδιες τις δραστηριότητες, είτε κάποιες ενδείξεις που τις προανήγγελλαν.

Συνεχίζοντας ο Souriau<sup>30</sup>, αναφέρει πως μια ακόμα σημαντική καινοτομία του τμήματος, ήταν η ρύθμιση της καθημερινότητας, από τα ίδια τα παιδιά, με τη συνδρομή προκαθορισμένων κινήσεων. Τα προγράμματα συμπεριελάμβαναν κινητικές δραστηριότητες φυσικών γυμνασμάτων – κολύμπι, ή τεχνητών γυμνασμάτων – ακολουθίες τυποποιημένων κινήσεων που βοηθούσαν στην αναγνώριση συγκεκριμένων χώρων. Οι δραστηριότητες κίνησης σε συνδυασμό με τη χρήση συμβολικών εργαλείων, βοηθούν τους τυφλοκωφούς μαθητές να:

- κατηγοριοποιούν τα γεγονότα
- προβλέπουν τα γεγονότα, και
- συνδέονται με την καθημερινότητα

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καθηγητής Van Dijk και οι συνάδελφοί του στο τμήμα Rafael του Sint-Michiëlgestel, εμπνεύστηκαν από τις μεθόδους του Van Uden<sup>31,32,33</sup> για τα κωφά παιδιά. Ο Van Uden θεωρεί ως σημαντικά στοιχεία αλληλεπίδρασης τις κοινές εμπειρίες, την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, τις συγχρονισμένες κινήσεις ενός ρυθμικού τραγουδιού και το χορό. Ο Van Dijk<sup>34</sup> παρατηρώντας πως τα παιδιά από ερυθρά πάσχουν από έλλειψη ενδιαφέροντος, επικεντρώθηκε στην ανεύρεση νέων μεθόδων, που θα τα παρακινούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες και στην εκμάθηση. Ανέπτυξε λοιπόν, ένα αριθμό παρεμβατικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη, τα ενδιαφέροντα, την κινητοποίηση του παιδιού, τα στοιχεία της συνενεργής κίνησης, τις ρουτίνες, το ρυθμό στις ανταποκρίσεις, και το ρυθμό των σινιάλων για τη μεταφορά από σινιάλα σε σύμβολα.

<sup>29</sup> Για τα αντικείμενα αναφοράς, οπτικές και απτικές πικτογραφίες, χειρονομίες και δακτυλολογία, υπάρχουν αναλυτικές πληροφορίες στο τέταρτο κεφάλαιο.

<sup>30</sup> Jacques Souriau, ό.π.

<sup>31</sup> Van Uden, A. (1968). *A maternal reflective method of teaching an oral mother tongue to deaf children. Psycholinguistics in the service of the deaf*. Sint - Michiëlgestel: Instituut voor Doven.

<sup>32</sup> Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children. Part 1. Basic Principles. (A maternal reflective method)*. Third revised edition. Amsterdam and Lisse: Swets & Zeitlinger.

<sup>33</sup> Van Uden, A. (1981). How to speak to a child without speech. In *Seventh International Deaf-Blind Seminar, Hannover. Report on the Conference*. Hannover: Deutsches Taubblinden-zentrum.

<sup>34</sup> Van Dijk, J.(1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols. In *Verzamelde Studies I*. (σελ. 73-110). Sint-Michiëlgestel: Instituut voor Doven.

Τέλος, η ενθάρρυνση, η ανάλυση, η ταξινόμηση των καθηκόντων και η υπόδειξη της κατάλληλης συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση, λειτούργησαν ουσιαστικά σα βάση για να εξοικειωθούν τα παιδιά με κάποιες καθημερινές δραστηριότητες, που τους ήταν πα κατορθωτές και είχαν σχέση με την αυτονομία, την επικοινωνία και τη γνώση του περιβάλλοντος κόσμου<sup>35</sup>.

### 3.2.2. Αξιοσημείωτα βήματα στις Ηνωμένες Πολιτείες μετά το 1962

Από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, αναπτύχθηκαν αρκετά επικοινωνιακά και εκπαιδευτικά προγράμματα και πολλά από τα υπάρχοντα προγράμματα ενημερώθηκαν και μεταφράστηκαν σε διαφορετικές «εκπαιδευτικές κουλτούρες» Downing,<sup>36</sup> Miles & Riggio,<sup>37</sup> Writer,<sup>38</sup> Hagood,<sup>39</sup>. Χρειάστηκαν όμως, να περάσουν αρκετά χρόνια για να ξεκινήσουν οι πρώτες συστηματικές έρευνες για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα τυφλοκωφά παιδιά Bjerkan,<sup>40</sup>, Chen,<sup>41</sup>, Daelman,<sup>42</sup>, Goode,<sup>43</sup>, Nafstad & Vonen,<sup>44</sup>, Preisler,<sup>45</sup>. Μέχρι σήμερα μόνο λίγες παρεμβατικές μελέτες έχουν

---

<sup>35</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.60.

<sup>36</sup> Downing, J. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Practical strategies for teachers (2<sup>nd</sup> Ed.).

<sup>37</sup> Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Watertown MA: Perkins School for the Blind.

<sup>38</sup> Writer, J. (1987). A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/ multihandicapped. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.) *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments* (σελ. 15-48). Baltimore/London: Paul H. Brooks.

<sup>39</sup> Hagood, L. (1997). *Communication. A guide for teaching students with visual and multiple impairments*. Austin, Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

<sup>40</sup> Bjerkan, B. (1996). When do congenital deafblinds communicate? On the distinction between communication and other types of social contact. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development og communication. What is new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

<sup>41</sup> Chen, D. & Haney, M. (1995). An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, May-June, 213-221.

<sup>42</sup> Daelman, M. (1995). Some aspects of preverbal communication development in persons with congenital deafblindness. *In search of a first language*. Brugge: MPI Spermalie.

<sup>43</sup> Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.

<sup>44</sup> Nafstad, A. & Vonen, A.M. (2000). Des gestes tactiles aux symboles: une perspective transactionnelle dans la négociation du sens [From bodily-tactile gestures to significant symbols. Application of a negotiation perspective to the understanding of the formation of shared meaning]. *Enfance*, 1, 49-65.

<sup>45</sup> Preisler, G. (1996). The consequences of sensory and multiple impairments on early communicative development between mother and child. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What's new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

εκτιμηθεί, παρ' ότι πολλά μοντέλα ή σχεδιαγράμματα έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται σε καθημερινή πρακτική.

Αξίζει να τονιστεί ότι το 1982 στο σχολείο Perkins, δημιουργείται κατάλληλη υποδομή και αρχίζει να δέχεται τυφλούς μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες. Παρέχει:

- υπηρεσίες διαγνωστικής εκτίμησης.
- εκπαίδευση σε τυφλοκωφούς μαθητές προσχολικής ηλικίας.
- σεμινάρια σε γονείς τυφλοκωφών παιδιών για την κρίσιμη ηλικία 3 – 5 ετών.
- πλήρες εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε τυφλοκωφούς μαθητές ηλικίας 5 – 22 ετών.

Το 1989 δημιουργείται το πρόγραμμα Hilton/Perkins. Το πρόγραμμα *Hilton Perkins* ασχολείται με την εκπαίδευση των τυφλοκωφών στην Ανατολική Ευρώπη τα τελευταία 16 χρόνια. Σε αυτή την εκπαίδευση εμπλέκονται εκπαιδευτές, γονείς, διοικητικοί και εκπρόσωποι κυβερνήσεων. Χώρες που έχουν αναπτύξει παρόμοια προγράμματα είναι οι: Εσθονία, Λιθουανία, Ρωσία, Πολωνία, Τσεχία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Κροατία, Βουλγαρία και Ρουμανία. Η Ελλάδα συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα το 2003 και το 2005.

Επιπλέον, σε πολλά πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών, σταδιακά, δημιουργούνται προγράμματα επιμόρφωσης καθηγητών στην Τυφλοκώφωση.

Μερικά από τα πανεπιστήμια αυτά, δίδονται στον επόμενο πίνακα:

**Πίνακας Α<sup>46</sup>.**

<b>Πανεπιστήμιο</b>	<b>Υπεύθυνος Προγράμματος</b>
Boston College, Chestnut Hill	Dr. Barbara McLetchie
Florida State University, Tallahassee	Dr. Pearl Tait
Georgia State University, Atlanta	Dr. Kathryn Heller
Hunter College, City University of New York	Dr. Rosanne Silberman
Illinois State University, Normal	Dr. Maribeth Lartz
Michigan State University, East Lansing	Dr. Lou Alonso
San Diego State University, San Diego, CA	Dr. Kathee Chtistensen
Texas Tech University, Lubbock	Dr. Roseanna Davidson
University of Alabama, Birmingham	Dr. Mary Jean Sanspree
University of Utah, Salt Lake City	Dr. Richard Keifer-O'Donnell

<sup>46</sup> McLetchie, B.A.B. & MacFarland, S.Z.C. (1995). The Need for Qualified Teachers of Students who are Deaf-Blind. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*. (σελ. 244). New York: AFB.

Στη συνέχεια ο πίνακας Β περιλαμβάνει ιστορικές ημερομηνίες της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών ατόμων στις Ηνωμένες Πολιτείες μετά την επιδημία της ερυθράς.

### Πίνακας Β<sup>47</sup>.

- 1962-1964:** Στο αμερικανικό κράτος περισσότεροι από 5.000 άτομα αναγνωρίστηκαν με τυφλοκώφωση.
- 1968:** Το Κογκρέσο νομοθετούσε το νόμο P.L. 90-230, με τον οποίον ίδρυσε κέντρα και υπηρεσίες για τυφλοκωφά παιδιά και ενήλικες. Προτεραιότητα δόθηκε στην ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων και στην ίδρυση υπηρεσιών για τυφλοκωφά παιδιά ηλικίας μέχρι 22 ετών.
- 1968-1972:** Δόθηκαν χρήματα από την κυβέρνηση για να δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων τυφλοκωφών παιδιών σε τρία κολέγια: Βοστώνης, George Peabody και Hunter, και σε τρία πανεπιστήμια: Portland, San Francisco και Michigan.
- 1970-1980:** Παρατηρείται ανάπτυξη εκπαιδευτικών κέντρων και εξοπλισμός με εξειδικευμένο προσωπικό που εκπαιδεύεται συνεχώς. Βιντεοσκοπούνται οι διδασκαλίες και οι κασέτες ανταλλάσσονται σε όλα τα κέντρα. Συνολικά δόθηκαν από την κυβέρνηση 16.000.000 δολάρια.
- 1975:** Το Κογκρέσο νομοθετούσε το νόμο PL. 94-142, με τον οποίον υποχρέωνε όλα τα κράτη της Αμερικής να εκπαιδεύουν και να δίνουν ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Δημιουργήθηκαν περισσότερα ειδικά σχολεία με αντίστοιχα προγράμματα για πολλαπλά ανάπηρα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και των τυφλοκωφών παιδιών.
- 1987 & 1989:** Η υπηρεσία εκπαίδευσης της Αμερικής πρότεινε δύο περιορισμούς στα ειδικά κονδύλια που δίνονται για τα τυφλοκωφά παιδιά. Το Κογκρέσο δεν έκανε δεκτό το αίτημα αυτό, λόγω του ότι είχε μείνει ικανοποιημένο από την αποδοτικότητα των κέντρων.
- 1988:** Δημιουργείται το National Coalition των τυφλοκωφών με στόχο τη συλλογή σημαντικών πληροφοριών για την τυφλοκώφωση, που θα δοθούν στο Κογκρέσο.
- 1990:** Δημιουργία πιλοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- 1992:** Προγράμματα εκπαίδευσης τυφλοκωφών «τρέχουν» σε 41 χώρες όλου του κόσμου.
- 1995:** Η υπηρεσία εκπαίδευσης της Αμερικής πρότεινε περιορισμούς στα ειδικά κονδύλια που δίνονται για τα τυφλοκωφά παιδιά.
- 2005:** Το πρόγραμμα *Hilton Perkins* επιδοτείται μέχρι σήμερα, και οι πιστώσεις που συνεχίζουν να δίνονται οφείλονται στην υπεύθυνη δουλειά που έχει πραγματοποιηθεί.

<sup>47</sup> Collins, M.T. (1995). Chronology. History of Deaf-Blind Education. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*. (σελ. 244). New York: AFB.

### 3.2.3. Νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές για τα Τυφλοκωφά άτομα

Έχοντας υπόψη όσα αναφέρονται στο πρώτο κεφάλαιο για τα εκ γενετής τυφλοκωφά άτομα, και την έρευνα<sup>48</sup> που πραγματοποιήθηκε από τον Roger William Green το 1996 σε 100 εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά του SENSE, προκύπτει φανερά η ύπαρξη μιας αυξανόμενης ποικιλίας αναπηριών μέσα στον τυφλοκωφό πληθυσμό.

Ήδη, από το 1985 στις κάτω χώρες βρέθηκαν περιπτώσεις τυφλοκωφών που εμπεριέχουν σπάνια κληρονομικά σύνδρομα, προωρότητα, χρωματοσωματικές ανωμαλίες, και άγνωστες αιτίες<sup>49</sup>. Υποθέσεις για σύνδρομο Charge βρέθηκαν σε περιπτώσεις σοβαρού τύπου συνδρόμου «Goldenhar». Ένας αυξανόμενος αριθμός εκ γενετών τυφλοκωφών παιδιών βρέθηκε να έχει επιπρόσθετες κινητικές αναπηρίες και πολλαπλές ιατρικές επιπλοκές<sup>50</sup>, <sup>51</sup>.

Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και σε άλλες χώρες και δηλώνουν τη δυσκολία ανάπτυξης και εκπαίδευσης του τυφλοκωφού παιδιού. Ακόμα πιο δύσκολη γίνεται η πρόβλεψη της, από ότι ήταν πριν μερικές δεκαετίες όταν η πλειοψηφία των τυφλοκωφών παιδιών προέρχονταν από εκ γενετής ερυθρά<sup>52</sup>, <sup>53</sup>. Αυτή η κατάσταση εμπλέκει μια επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και υιοθετεί μια εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια απόλυτη αναγκαιότητα<sup>54</sup>, <sup>55</sup>, <sup>56</sup>.

---

<sup>48</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

<sup>49</sup> Admiraal, R.J.C. (2000). *Hearing Impairment and Associated Handicaps. An Etiological study*. Nijmegen: Benda BV (Dissertation).

<sup>50</sup> Ο.π.

<sup>51</sup> Balder, A., Bosman, I., Roets, L., Schermer, T. & Stiekema, T. (2000). *Over doofblindheid communicatie en omgang* [On deafblindness, communication and getting along]. Utrecht: Samenarium voor Orthopedagogiek en Nationaal Revalidatiefonds (NRF).

<sup>52</sup> Brown, D. (1997). Trends in the Population of Children with Multi-sensory Impairment. *Talking Sense 43*, (2). London: Sense: The National Deafblind and Rubella association.

<sup>53</sup> Regenbogen, L.S. & Coscas, G.J. (1985). *Oculo-auditory syndromes*. New York: Masson Publishing.

<sup>54</sup> Van Dijk, J.(1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols. In *Verzamelde Studies I*. (σελ. 73-110). Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.

<sup>55</sup> Van Dijk, J.(1982). *Rubella handicapped children. The effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behaviour and learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

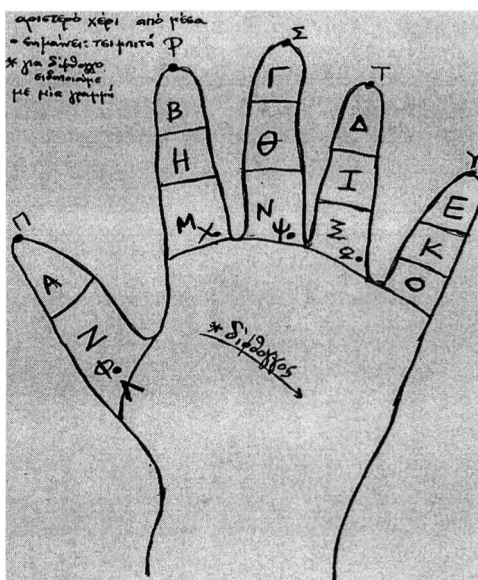
<sup>56</sup> Van Dijk, J.& Nelson, C. (2001). *Child-guided strategies for assessing children who are deafblind or have multiple disabilities*. Sint-Michielsgestel: IvD/ MTW; AapNootMuis Productions.

### 3.3. Η εκπαίδευση τυφλοκωφών στην Ελλάδα

Τα πρώτα βήματα έγιναν με το ταξίδι της Helen Keller στην Ελλάδα το 1946. Κατά την επίσκεψη της στον Οίκο Τυφλών της Καλλιθέας συζητήθηκαν θέματα τυφλοκώφωσης και τέθηκαν τα θεμέλια για την εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών. Μετά από τέσσερα χρόνια η τυφλή δασκάλα Μίνα Δημητριάδου με υποτροφία πηγαίνει στη σχολή Ρομανιόλι της Ρώμης για να διδαχθεί το σουηδικό δακτυλικό αλφάβητο. Το 1953 δημιουργείται και λειτουργεί τμήμα εκπαίδευσης τυφλοκωφών στον «Οίκο Τυφλών»<sup>57</sup>, με δασκάλα τη Μίνα Δημητριάδου, η οποία επινόησε και πραγματοποίησε προσαρμογή του δακτυλικού αλφάβητου στα ελληνικά. Το δακτυλικό αυτό Αλφάβητο παραθέτουμε στη συνέχεια.

#### Πίνακας Γ' .

#### Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο της Μίνας Δημητριάδου



Μελετώντας τον πίνακα παρατηρούμε πως χρησιμοποιείται το αριστερό χέρι, και τα γράμματα του Ελληνικού αλφαβήτου έχουν τοποθετηθεί στις φάλαγγες των δακτύλων με τη σειρά, αρχίζοντας από τον αντίχειρα. Τα γράμματα

<sup>57</sup> Πληροφορίες από την Μάτσα Δ., πρόεδρου Δ.Σ. του συλλόγου ΤΟ ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ, σε άρθρο στο περιοδικό ΤΟ ΔΕΛΤΙΑΚΙ ΜΑΣ, με τίτλο Η πρώτη δασκάλα τυφλοκωφών, Αθήνα, Αύγουστος 2003.

(Π,Ρ,Σ,Τ,Υ,Φ,Χ,Ψ,Ω) που περισσεύουν είναι «τσιμπιτά» στα σημεία που δείχνει η εικόνα. Το Δακτυλικό αλφάβητο είναι ένα σύστημα που μπορεί κάποιος να το μάθει εύκολα και να συνεννοηθεί «επί τόπου» με κάποιον τυφλοκωφό που το γνωρίζει. Η Κα Μίνα είχε πολύ μεγάλη θέληση και υπομονή και κατόρθωσε να το διδάξει με επιτυχία στους πρώτους τρεις μαθητές (Αγγελική, Νικάκη και Έλλη) που φοίτησαν στο τμήμα τυφλοκωφών.

Την ίδια περίοδο στη Θεσσαλονίκη λειτουργεί ένα δεύτερο τμήμα τυφλοκωφών με δασκάλα τη Νέλη Χατζηγεωργίου – Καπετανάκη. Είναι καθηγήτρια Αγγλικών και έχει σπουδάσει Νοηματική Κωφών στην Αμερική. Προσάρμοσε τη νοηματική κωφών σε απτή νοηματική για τους τυφλοκωφούς μαθητές. Δυστυχώς, ο χρόνος λειτουργίας και των δύο τμημάτων ήταν περιορισμένης διάρκειας, μόλις τριών ετών. Και οι δυο δασκάλες ακολούθησαν την αντίληψη που επικρατούσε την εποχή εκείνη, και αναγνώριζε την ομιλία σαν το καθοριστικό μέσο επικοινωνίας. Από το 1956 που τα δύο τμήματα διαλύθηκαν, σταμάτησε για περίπου μισό αιώνα, κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα τυφλοκωφών στην Ελλάδα.

### 3.3.1. Αξιοσημείωτα βήματα στην Ελλάδα μετά το 1992

**1992:** ιδρύεται ο «Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Τυφλοκωφών Παιδιών» στην Αθήνα με την ονομασία « ΤΟ ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ». Είναι μη κερδοσκοπικό σωματείο και αυτή τη στιγμή αποτελεί τη μοναδική οργάνωση στη χώρα μας που στόχο έχει, την αναγνώριση της τυφλοκώφωσης ως μία ξεχωριστή αναπηρία<sup>58</sup>, και τη δημιουργία κατάλληλης υποδομής για την εκπαίδευση και αποκατάσταση τυφλοκωφών παιδιών και ενηλίκων.

**1993:** πραγματοποιείται το πρώτο σεμινάριο Τυφλοκώφωσης στην Ελλάδα, με τη βοήθεια του Jacques Souriau<sup>59</sup>.

**2001–2002:** πραγματοποιείται κύκλος σεμιναρίων με στόχο την επιμόρφωση επαγγελματιών και διαφόρων ειδικοτήτων Ειδικής Αγωγής, στον τομέα της συνδυασμένης αισθητηριακής αναπηρίας, την τυφλοκώφωση.

**2002-2005:** πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια τυφλοκώφωσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.

**2003:** ιδρύονται Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, αλλά λειτουργεί μόνο το Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών στο Κ.Ε.Α.Τ. Καλλιθέας.

**2005:** λειτουργεί το πρώτο Νηπιαγωγείο Τυφλοκωφών στο Κ.Ε.Α.Τ. Καλλιθέας.

<sup>58</sup> Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε στο τέλος του 2004, αφού το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο καλεί τα κράτη μέλη του να αναγνωρίζουν την τυφλοκώφωση ως ξεχωριστή αναπηρία.

<sup>59</sup> Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.



### **3.4. Θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης των τυφλοκωφών ατόμων**

#### **3.4.1. Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών και τα εξατομικευμένα προγράμματα**

Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που να είναι ικανό να συναντήσει τις ανάγκες όλων των τυφλοκωφών παιδιών, θα πρέπει να δημιουργήσουμε προγράμματα που να απευθύνονται εξατομικευμένα σε κάθε παιδί και στις ανάγκες της οικογένειάς του.

Κάθε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να εμπεριέχει 3 βασικά στοιχεία:

1. το χτίσιμο των κοινωνικών σχέσεων
2. τις επικοινωνιακές ικανότητες με νόημα
3. την κατανόηση του κόσμου.

Κατά τη σχεδίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος βασικός στόχος είναι η παροχή κάθε δυνατής ευκαιρίας στο τυφλοκωφό παιδί για να πετύχει στη ζωή του.

Στη συνέχεια παρατίθενται κριτικά θέματα τα οποία τόσο τα μέλη της οικογένειας, όσο και το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να λάβουν υπόψη, για να οργανώσουν αποτελεσματικά ικανά προγράμματα, τα οποία συναντούν όλες τις ανάγκες του τυφλοκωφού παιδιού.

Έτσι η άριστη εκπαιδευτική εκτίμηση ενός τυφλοκωφού μαθητή θα πρέπει να περιλαμβάνει :

- τις ικανότητες του
- τις ανάγκες του
- τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που συναντούν το ατομικό στυλ εκμάθησης
- τους κατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης στις προτάσεις του τυφλοκωφού μαθητή έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η επικοινωνία
- την ανάγκη για συγκεκριμένη υποστήριξη
- το κατάλληλο περιβάλλον κατανόησης
- τους τρόπους παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου στην αντίστοιχη όραση και ακοή του κάθε παιδιού
- τα μέσα επικοινωνίας που θα πρέπει να περιτριγυρίζουν το παιδί, ώστε να ενθαρρύνονται οι εκφραστικές και προσλαμβανουσες ικανότητες του.

Επειδή οι ανάγκες ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι πολύπλοκες, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η ποσότητα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ποιότητα. Βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί η συνεισφορά όλων ώστε να συναντηθούν οι ανάγκες του

παιδιού και της οικογένειας του. Ένας καλά εκπαιδευμένος δάσκαλος μπορεί να καταλάβει εύκολα τις ανάγκες της επικοινωνίας και των αισθήσεων του τυφλοκωφού ατόμου και αποτελεί το απαραίτητο μέσο για να χτιστούν οι δεξιότητες ώστε να υπηρετηθεί σωστά το παιδί.

Μέσα στο περιεχόμενο του σχεδιασμού ενός εξατομικευμένου προγράμματος, πρέπει να αναπτυχθεί επίσης ένα πρόγραμμα για το προσωπικό και την οικογένεια, έτσι ώστε τα μέλη αυτά να γίνουν πιο ικανά στη γνώση και στις ικανότητες που απαιτούνται, δίνοντας ποιοτικές υπηρεσίες και δημιουργώντας συνεχή ενεργά περιβάλλοντα στο σπίτι. Τα μέλη της οικογένειας πρέπει να γίνουν οι καλύτεροι συνεργάτες στην ανάπτυξη μιας επικοινωνίας με νόημα. Είναι οι συνεχιστές του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σπίτι και πρέπει, να τηρούν τις οδηγίες του προγράμματος, να σέβονται το παιδί τους, και να αναφέρουν στους ειδικούς πληροφορίες που τις περισσότερες φορές είναι απίθανο να τις γνωρίζουν (από καθημερινές καταστάσεις του παιδιού μέσα στο σπίτι). Η οικογένεια θα πρέπει να συμπεριφέρεται σα μια αληθινή ομάδα από μέλη και να τις παρέχεται το δικαίωμα να έχει άποψη.

Γίνεται προφανές, ότι η εκπαίδευση των τυφλοκωφών ατόμων έχει κύριο στόχο να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να αναπτύξει το δυναμικό του. Η εκπαίδευση αυτή βασίζεται σε εξατομικευμένα προγράμματα τα οποία σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις ήδη γνωστές μεθόδους μάθησης και τις προσδοκίες της οικογένειας. Δύο είναι οι βασικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

- α) η ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας διάφορα συστήματα επικοινωνίας, και
- β) η ανάπτυξη της αυτονομίας, η οποία διαρκεί εφ' όρου ζωής.

### **3.4.2. Η ανάπτυξη της διάνοησης στο παιδί σύμφωνα με τον Piaget**

Η νοημοσύνη κατά τη στιγμή της γέννησης δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μηχανισμό, αλλά είναι μια πνευματική δυναμική που αναπτύσσεται και οικοδομείται προοδευτικά μέχρις ότου φτάσει στην κατάσταση της ισορροπίας στην οποία τείνουν όλοι οι τύποι των προσαρμοστικών δομών του οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη αρχίζει από τη γέννηση και τελειώνει στην ώριμη ηλικία. Μοιάζει κατά πολύ με τη σωματική. Κάθε οργανισμός έχει μια τάση προσαρμογής προς το περιβάλλον<sup>60</sup>. Η μετακίνηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. Η πορεία ανάπτυξης είναι κοινή σε όλα τα παιδιά και ανεξάρτητη του πολιτισμού τους. Οι παράγοντες ανάπτυξης είναι τέσσερις:

---

<sup>60</sup> Ράπτη, Ν. (1974). Η ανάπτυξη της διανοήσεως. Μπουκουμάνη, Αθήνα, σελ 23 κ.ε.

- ο βιολογικός - η ωρίμανση του νευρικού συστήματος και των ενδοκρινών αδένων
- η άσκηση και η εμπειρία από τις ενέργειες πάνω στα πράγματα
- ο κοινωνικός παράγοντας των αλληλεπιδράσεων
- η εξισορρόπηση - ένας εσωτερικός μηχανισμός ισορροπίας στις ενέργειες του υποκειμένου, σαν απάντηση στις εσωτερικές μεταβολές που αντιμετωπίζει καθημερινά. Υπάρχουν δύο λειτουργίες, η αφομοίωση και η τροποποίηση. Η αφομοίωση είναι δράση του οργανισμού πάνω στα πράγματα, ενώ η τροποποίηση είναι δράση των πραγμάτων πάνω στον οργανισμό.

Το επίπεδο της αυτονομίας ενός ατόμου εξαρτάται άμεσα από το διανοητικό του επίπεδο. Το παιδί νιώθει ότι αποκτά έλεγχο πάνω στο περιβάλλον όταν έχει κατανοήσει τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, και τη στασιμότητα των αντικειμένων. Η κατανόηση βασικών ιδεών και η γνώση του χώρου γύρω του, καθιστούν το άτομο ικανό να κινηθεί με ευκολία και αυτοπεποίθηση.

Η τυφλοκώφωση είναι προφανές πως επηρεάζει την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού και εμποδίζει την πληροφόρησή του από τον κόσμο που το περιβάλλει. Πολλοί εκπαιδευτές τυφλοκωφών, χρησιμοποιούν τη θεωρία του Piaget ως βάση για την κατανόηση της ανάπτυξης της διάνοησης. Η σειρά των σταδίων παραμένει η ίδια για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την παρουσία αναπηριών:

- Μέχρι 2 ετών είναι το στάδιο της αίσθησης και της κίνησης μαζί: Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, όπου ο Piaget την ονομάζει βάση για τη διάνοηση και την εξυπνάδα, το παιδί εξερευνά το περιβάλλον μέσω των αισθήσεών του. Με το να κινείται κάνει σημαντικές ανακαλύψεις για τον κόσμο γύρω του. Οι ιδέες της αιτίας και του αποτελέσματος, και της στασιμότητας των αντικειμένων, αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου.
- προ λειτουργικό στάδιο από 2 έως 7 ετών: Σε αυτό το στάδιο οι αισθήσεις συνεχίζουν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την απόκτηση γνώσεων. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τα σύμβολα για αναπαράσταση πραγμάτων που δεν είναι παρόντα. Κατανοεί την ύπαρξη των ανθρώπων και των αντικειμένων γύρω του, οι σκέψεις του είναι εγωκεντρικές, και οι κρίσεις του διαισθητικές και καθόλου λογικές.
- Κανονικές, σταθερές, και βάσιμες λειτουργίες από 7 μέχρι 11 ετών: Η λογική τοποθετείται στη χρήση των πραγματικών αντικειμένων. Το παιδί μπορεί και κατανοεί τις βασικές μαθηματικές πράξεις, συζητήσεις, την έννοια της ποσότητας, της σχέσης και της διαδικασίας.
- Το στάδιο της τυπικής διαδικασίας από 11 χρόνων και πάνω: Το άτομο σε αυτό το στάδιο δομεί υποθέσεις και χρησιμοποιώντας τη λογική εξετάζει την

εγκυρότητα κάποιων πιθανοτήτων.

Είναι πολύ λογικό, τα άτομα με αναπηρία όρασης και ακοής, να μην μπορούν να «βελτιωθούν» στα αναπτυξιακά στάδια με τον ίδιο ρυθμό όπως όλα τα άλλα παιδιά.

Η εξερεύνηση μέσω των αισθήσεων αποτελεί τη βάση των γνώσεων, στο πρώτο στάδιο του Piaget. Η ικανότητα να συναναστραφεί το παιδί με το περιβάλλον είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη βασικών ιδεών. Τα παιδιά που δεν είναι ικανά να δουν τα αντικείμενα γύρω τους ή δεν μπορούν να κινηθούν αυτόνομα, συχνά εξαρτώνται από άλλους για να τους βοηθήσουν να εξερευνήσουν το περιβάλλον και να μεταφράσουν ότι υπάρχει γύρω τους με έναν τρόπο που να έχει νόημα για αυτούς.

#### 3.4.2.1. Συσχέτιση των θεωριών Piaget και Van Dijk

Το μεγαλύτερο τμήμα της εκπαιδευτικής θεωρίας του Van Dijk, σύμφωνα με τον Robbins<sup>61</sup> είναι σχεδιασμένο για τυφλοκωφά άτομα που «βρίσκονται» στο αισθητηριοκινητικό στάδιο ανάπτυξης κατά Piaget (0-24μήνες), λόγω της αδυναμίας τους να αναπτύξουν επικοινωνιακές ικανότητες αυτόνομα. Στη βιβλιογραφία τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται ως «εικονικά»<sup>62</sup> με έλλειψη πρωτοσυμβολικών συμπεριφορών. Δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τις επικοινωνιακές κινήσεις των ατόμων που τους παρέχουν φροντίδα και είναι ανέτοιμα να μιμηθούν χειρονομίες παιχνιδιών.

Η θεωρία του Piaget αναφέρεται στα τέσσερα αναπτυξιακά επίπεδα, στη σημασία τους για την οργάνωση των πληροφοριών στο περιβάλλον των παιδιών, και έμμεσα στις κατευθύνσεις που πρέπει να δίνονται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Επιπρόσθετα, παρέχει ιδέες για τους βασικούς μηχανισμούς ανάπτυξης: Η εκμάθηση πρέπει να βασίζεται σε κινήσεις και ιδιαίτερα σε κινήσεις του ίδιου του παιδιού. Τα βήματα εκμάθησης πρέπει να είναι πολύ μικρά, ώστε να είναι αρκετά κοντά σε αυτό που ήδη γνωρίζει το παιδί ή ήδη έχει αρχίσει να κατανοεί<sup>63</sup>.

Οι ιδέες αυτές εφαρμόζονται στην οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος. Αξίζει να τονιστεί ότι ο Piaget αφήνει ελεύθερο τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει και να οργανώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και δεν προτείνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Η θεωρία του Van Dijk στοχεύει στο «χτίσιμο» των επικοινωνιακών και αναπαραστατικών ικανοτήτων. Αποτελεί ένα πλάνο προγραμματισμού, βασισμένο σε συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η

---

<sup>61</sup> Robbins, N. (1991). The congenital combinations of auditory and visual disabilities. In *Deaf-Blind Education: Developing individually appropriate communication and language environments*. Book A, Perkins School, Watertown: Massachusetts.

<sup>62</sup> Ο.π.

<sup>63</sup> Ο.π.

εκμάθηση. Ο Robbins<sup>64</sup> αναφέρει ότι παρ' όλο που ο Van Dijk υποστηρίζει ότι οι ιδέες του δεν έχουν παρθεί από τη θεωρία του Piaget, αυτός ανακαλύπτει αρκετά κοινά σημεία:

Ο Van Dijk χωρίζει το αισθητηριοκινητικό στάδιο του Piaget σε έξι στάδια:

- Τα δύο πρώτα σχετίζονται με τη διάνοηση.
- Το 3<sup>ο</sup> με τη συντονισμένη κίνηση.
- Το 4<sup>ο</sup> με συντονισμένη κίνηση – μη αναπαραστατική.
- Το 5<sup>ο</sup> με συντονισμένη κίνηση – μη αναπαραστατική και φυσικές χειρονομίες, και
- Το 6<sup>ο</sup> με φυσικές χειρονομίες και συμβολική αναπαράσταση.

Αναλυτικότερα, στο 1<sup>ο</sup> στάδιο οι κινήσεις είναι αντανάκλαστικές και τυχαίες, ενώ στο 2<sup>ο</sup> το παιδί μπορεί να επαναλάβει δικές του γνωστές κινήσεις. Ένας τυφλοκωφός μαθητής με διανοητική ανάπτυξη μεγαλύτερη του 2<sup>ου</sup> σταδίου, παραμένει στο ίδιο επίπεδο. Ο Van Dijk τονίζει πως ο τυφλοκωφός μαθητής θα πρέπει να αρχίζει να εκπαιδευτεί λίγο πιο κάτω από το επικοινωνιακό του επίπεδο. Εξηγεί πως ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να λειτουργεί με αντικείμενα σε ψηλότερα επίπεδα, και ταυτόχρονα να μην ανταποκρίνεται σε σινιάλα και σύμβολα που του δίνονται από άτομα του περιβάλλοντός του. Υπογραμμίζει την σημαντικότητα του «έξτρα» χρόνου στην απόκτηση μιας καλής πρωταρχικής κυκλικής συναναστροφής, με στόχο την εκμάθηση νέων συμπεριφορών που θα μας οδηγήσουν με επιτυχία στο επίπεδο μίμησης.

Οι συντονισμένες κινήσεις θεωρούνται από τον Van Dijk ως οι πιο κατάλληλες για την ανάπτυξη του τυφλοκωφού μαθητή στο 3<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup>, και στην αρχή του 5<sup>ου</sup> «αισθητηριοκινητικού» σταδίου. Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο αναπτύσσονται δευτερεύουσες κυκλικές συναναστροφές με τη βοήθεια συντονισμένων κινήσεων, που απαιτούν σωματική επαφή εκπαιδευτή και μαθητή. Οι δραστηριότητες συμπεριλαμβάνουν γνωστές κινήσεις στο μαθητή. Η θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη της μίμησης, δίνει έμφαση στην πρόοδο του παιδιού μέσα από την επανάληψη γνωστών συμπεριφορών μίμησης χωρίς φυσική επαφή, ενώ ο Van Dijk δίνει έμφαση στη βελτίωση από την επανάληψη συγκεκριμένης συμπεριφοράς, όταν ενήλικας και μαθητής είναι σε άμεση επαφή. Στο ίδιο στάδιο προτείνεται ένα μοντέλο συμπεριφοράς μίμησης που ο ενήλικας βρίσκεται σε μικρή απόσταση από το μαθητή.

Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο ξεκινά η εκπαίδευση με στόχο τη δημιουργία μη αναπαραστατικών συμπεριφορών, ενώ στο 5<sup>ο</sup> ο μαθητής εκφράζει απαιτήσεις χρησιμοποιώντας φυσικές

---

<sup>64</sup> Ο.π.

χειρονομίες<sup>65</sup> (ως αναπαραστατικό σύστημα). Κάθε φορά δίνεται στο μαθητή μία μόνο νέα εργασία. Στόχος δεν είναι να μάθει μια νέα κίνηση ή δραστηριότητα, αλλά να μάθει ότι η γνωστή κίνηση αντιπροσωπεύει τη γνωστή δραστηριότητα! Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη με τις αρχές του Piaget για τη χρησιμοποίηση μικρών γνωστών βημάτων, ώστε η νέα εκμάθηση να βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες.

Στο τελευταίο στάδιο, το παιδί έχει αποκτήσει «συμβολική συμπεριφορά». Γνωρίζει τα ατομικά του όρια, κατανοεί πως αντικείμενα και πρόσωπα λειτουργούν ξεχωριστά από αυτόν, και τα χρησιμοποιεί για να πετύχει τους στόχους του. Χρησιμοποιεί συγκεκριμένες συμπεριφορές για να μεταφέρει με σινιάλο πράγματα και επιθυμίες, και να πάρει την προσοχή του εκπαιδευτή. Για να απαιτήσει ένα αντικείμενο, μια δραστηριότητα ή συναναστροφή με ένα άτομο, χρησιμοποιεί αφηρημένα σύμβολα τα οποία δε σχετίζονται άμεσα με το αναφερόμενο.

#### 3.4.2.2. Σχέση της θεωρίας του Piaget με τη διανοητική υστέρηση του εκ γενετούς τυφλοκωφού παιδιού

Ο πιο γνωστός από τους υποστηρικτές της θεωρίας της διανοητικής ανάπτυξης είναι ο Jean Piaget. Έχει συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση της σχέσης, της αντίληψης με τη σκέψη. Σύμφωνα με τον Piaget<sup>66</sup>, το πρώτο στάδιο αποτελεί την πηγή των διανοητικών λειτουργιών. Η συναναστροφή με το περιβάλλον μέσω της αμεσότητας των αισθήσεων και της αντίληψης, φέρνει ουσιαστικά αποτελέσματα όπως είναι η συζήτηση και η λειτουργική ικανότητα αντιστροφής.

Ο Stauffer<sup>67</sup> υποστηρίζει ότι μέχρι το τέλος της αισθητηριοκινητικής περιόδου, και με βάση οργανωμένες δραστηριότητες το παιδί έχει ξεπεράσει την αρχική αντίληψη και τους αρχικούς κινητικούς εγωκεντρισμούς. Το παιδί μπορεί να συμμετέχει σε δραστηριότητες που παρέχουν διανοητική επίτευξη και ευχαρίστηση.

Ο Piaget<sup>68</sup> αναφέρεται στη σπουδαιότητα αισθήσεων και κίνησης για την ανάπτυξη και τη δομή της σκέψης: επιτρέπεται, γράφει, να συμπεράνουμε ότι η σκέψη είναι πριν από τη γλώσσα, αλλά και η γλώσσα εμπεριέχει μια μεταμόρφωση της σκέψης, που της χαρίζει μια ισορροπία με αναπτυγμένες αφηρημένες κινητικές καταστάσεις.

Το εκ γενετής τυφλοκωφό παιδί εξ ορισμού παρουσιάζει διανοητική καθυστέρηση.

<sup>65</sup> Πριν οι φυσικές χειρονομίες αναμιχθούν με πραγματικά σινιάλα, το παιδί θα πρέπει να κατανοεί και να παράγει έναν αριθμό 20-25 φυσικών χειρονομιών. Επίσης θα πρέπει να είναι ικανό να: α) εκφράζει παραπάνω από μία λειτουργία μέσω φυσικών χειρονομιών, β) απαιτεί ένα αντικείμενο, γ) απαιτεί συναναστροφή με κάποιο άτομο, δ) κατευθύνει την προσοχή του ενήλικα σε ένα αντικείμενο ή σε ένα γεγονός (Robbins, 1991).

<sup>66</sup> Piaget, J. (1964). Development and learning. In R.E. Ripple & V.N. Rockcastle (Eds. and trans.), *Piaget rediscovered: A report of the conference on cognitive studies and curriculum development*. New York: Cornell University, School of Education.

<sup>67</sup> Stauffer, R.G. (1975). Directing the reading-thinking process. New York: Harper & Row.

<sup>68</sup> Piaget, J. (1967). Six psychological studies. New York: Random House.

Χρησιμοποιώντας την κατάσταση αυτόνομης επικοινωνίας και διεύρυνσης του Rothschild,<sup>69</sup> εντοπίζονται αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ολική ανάπτυξή του:

- η κόφωση και η τύφλωση παρεμποδίζουν δύο αισθητήρια κανάλια πληροφοριών
- το τυφλοκωφό παιδί παρουσιάζει στασιμότητα κινήσεων και ως εκ τούτου, εξερευνά λιγότερο
- οι επαναλήψεις εμπειριών εκμάθησης είναι περιορισμένες
- η κοινωνική συναναστροφή είναι περιορισμένη στα άτομα που παρέχουν φροντίδα και εκπαίδευση.

Ο περιορισμός των ευκαιριών στην αισθητηριοκινητική περίοδο, παρεμποδίζει το τυφλοκωφό παιδί να κινηθεί γρήγορα σε ένα πρωτοσυμβολικό επίπεδο το οποίο ο Myklebust<sup>70</sup> ορίζει ως πρωτοαντίληψη.

### 3.4.3. Η θεωρία της Angela Wilson

Η Wilson<sup>71</sup> από το Σχολείο του Perkins, αναφέρεται στη θεωρία της με γενικό τίτλο «Διαμορφώνοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα», σε τέσσερα διαφορετικά μοντέλα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αναπτυξιακών προγραμμάτων. Κάθε ένα μοντέλο έχει ως αποτέλεσμα ένα διαφορετικό προϊόν.

**Το αναπτυξιακό μοντέλο:** Χρησιμοποιεί βήματα, στάδια, και ικανότητες που αποκτώνται από παιδιά χωρίς αναπηρίες, ως βάση για την οργάνωση αντικειμενικών στόχων μιας κανονικής ανάπτυξης.

**Το λειτουργικό μοντέλο:** Περιλαμβάνει εργασίες σχετικές με το τι ένα παιδί χρειάζεται να κάνει για να λειτουργήσει αυτόνομα μέσα στην κοινότητα.

**Το αναλυτικό μοντέλο εργασίας:** Συλλέγει εργασίες για μια ποικιλία από αιτίες και αναλύσεις οι οποίες περιλαμβάνονται μέσα στα βήματα.

**Μια προσέγγιση η οποία προσαρμόζεται και προστίθεται:** Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στη διδασκαλία της χρήσης συγκεκριμένων συσκευών ή επικοινωνιακών τεχνικών.

---

<sup>69</sup> Rothschild, J. (1962). Deaf-blindness. In J.F. Garrett & E.S. Levine (Eds.), *Psychological practices with the physically disabled*. New York: Columbia University Press, page 379-409.

<sup>70</sup> Από το βιβλίο του Robbins, N. (1991). The congenital combinations of auditory and visual disabilities. In *Deaf-Blind Education: Developing individually appropriate communication and language environments*. Book A, Perkins School, Watertown: Massachusetts.

<sup>71</sup> Ο.π.

Η θεωρία της Wilson χρησιμοποιείται ως:

- εργαλείο εκτίμησης για να αναγνωρίσει βασικές συμπεριφορές.
- εργαλείο καθοδήγησης για να αναγνωρίσει στόχους και να διδάξει αντικειμενικούς στόχους.
- επικοινωνιακό εργαλείο για τη συγκέντρωση πληροφοριών και για τη συμπλήρωση διαγράμματος προόδου σε σχέση με το χρόνο.

Πιστεύουμε ότι παρά τις αντιθέσεις που παρουσιάζει το μοντέλο αυτό, αποτελεί μια επιτυχημένη μέθοδο για τα περισσότερα παιδιά.

### 3.4.4. Η θεωρία του Alexei Leontiev<sup>72</sup>

Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών στη Ρωσία έχει συνδεθεί με ερευνητικά δεδομένα και είναι επηρεασμένη από τις επιστήμες της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, και της βιολογίας. Τα παιδιά δεν εκπαιδεύονται σε σχολεία κωφών ή τυφλών, αλλά σε επιστημονικά ινστιτούτα.

Η πλέον αντιπροσωπευτική θεωρία είναι αυτή του Alexei Leontiev η οποία ονομάζεται «δραστηριότητα με αντικείμενα» και βασίζεται τόσο σε ιστορικά στοιχεία, όσο και στην ίδια την κουλτούρα που τροφοδότησαν ιδέες στους Lev Vygotsky και Sergei Rubinstein. Οι Leontiev και Rubinstein χρησιμοποίησαν την ιδέα της «δραστηριότητας» ως πηγή για την ανάπτυξη της διάνοησης και της προσωπικότητας. Μεταξύ των δύο υπήρχε μια διαφορά. Ο Leontiev αναγνώριζε μόνο την επίδραση της «δραστηριότητας» ως προέκταση κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων της προσωπικής ανάπτυξης σε κοινωνικά θέματα και θέματα κουλτούρας, ενώ ο Rubinstein αναγνώριζε το ρόλο των εσωτερικών παραγόντων και της προσωπικής ανάπτυξης τα οποία προέρχονται από τις γενετικές πληροφορίες και τις προσωπικές εμπειρίες.

Για τη διαμόρφωση της θεωρίας του Alexei Leontiev βασικά στοιχεία ήταν η κουλτούρα, οι ιστορικές και κοινωνικές θεωρίες καθώς και η ιδέα «δραστηριότητα με αντικείμενα». Μέσω αυτών προέκυψε η βασική θεωρία «ανθρωπιά και κοινωνικοποίηση» με τα τυφλοκωφά άτομα από μικρή ηλικία μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο Vygotsky ένας από τους πιο γνωστούς ψυχολόγους με μεγάλη επιρροή στο κοινό, έχει εκτιμηθεί από τη δύση ως ένας ψυχολογολογολόγος που εργάζεται για τη διανοητική ανάπτυξη, αλλά και ως θεωρητικός. Η συνεισφορά του στην ειδική

---

<sup>72</sup> Sirotkin, S. (1993). From European Conference: On the theory and methodology of the analysis of the personal development of the deaf-blind. Russian Academy of Sciences.



εκπαίδευση είναι πλέον γνωστή και συνοψίζεται στα παρακάτω: Ως διορθωμένη παιδαγωγική ορίζεται κατ' αυτόν :

- η εκπαίδευση για βαρήκοα και κωφά
- η εκπαίδευση για ανάπηρα στην όραση και τυφλούς
- η εκπαίδευση παιδιών με διανοητική καθυστέρηση
- η εκπαίδευση για αναπηρίες διαλόγου και γλώσσας.

Ο Vygotsky εργάστηκε στο βαθύ δεσμό μεταξύ κανονικής και μη κανονικής συμπεριφοράς. Έδωσε τις ακόλουθες παρατηρήσεις και εκτιμήσεις της ανάπτυξης των παιδιών στο φαινόμενο της διαταραγμένης ανάπτυξης.

Η ανθρώπινη ανάπτυξη, όπως υποστηρίζει, είναι μια κοινωνικογενετική διαδικασία που γίνεται σε κοινωνικές δραστηριότητες παιδιών με ενήλικες. Η εκπαίδευση γεννάει και καθοδηγεί την ανάπτυξη, η οποία είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής εκμάθησης μέσω της εσωτερίκευσης της κουλτούρας και των κοινωνικών σχέσεων.

Η ανάπτυξη δεν είναι ένα ευθύ μονοπάτι ποσοτικών οφελών, αλλά μια σειρά ποιοτικών διαλεκτικών μεταμορφώσεων, μια περίπλοκη διαδικασία ενσωμάτωσης και μη ενσωμάτωσης. Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη οργάνωση ψυχολογικών δραστηριοτήτων. Η κουλτούρα κερδίζεται μέσω της εσωτερίκευσης των κοινωνικών συμβόλων αρχίζοντας από τη γλώσσα. Η ουσία της μοναδικότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς γεννιέται σε αυτή τη διαδικασία με υλικά εργαλεία, κοινωνικά σύμβολα και γλώσσα.

Μέσα στο περιεχόμενο της ανάπτυξης αυτής, υπάρχουν δύο επίπεδα ψυχολογικών λειτουργιών και νοητικών διεργασιών. Η χαμηλή που ανταποκρίνεται στη φυσική, τη φυσιολογική δηλαδή ψυχολογική και διανοητική λειτουργία του ατόμου, και η υψηλή που ανταποκρίνεται στον πολιτισμό και την κουλτούρα, προσδίδοντας στο άτομο το περιβάλλον στο οποίο ζει.

Τα χαρακτηριστικά του ατόμου στο πρώτο επίπεδο είναι συνοπτικά: η πολύ εύκολη αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή και τα δυναμικά χαρακτηριστικά του νευρικού συστήματος, στοιχεία τα οποία δημιουργούν τη βιολογική παρακαταθήκη της ανάπτυξης κάθε παιδιού.

Στα χαρακτηριστικά του ατόμου στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται, εκτός άλλων, η αφηρημένη λογική, η λογική της μνήμης, η γλώσσα, η ηθελημένη προσοχή, η οργάνωση, η ικανότητα του να παίρνει αποφάσεις κ.ά. Αυτές είναι συγκεκριμένες ανθρώπινες λειτουργίες που εμφανίζονται σταδιακά στη διάρκεια μεταμορφώσεων των χαμηλότερων πνευματικών λειτουργιών, οι οποίες δομούνται και μεταμορφώνονται σύμφωνα με ειδικούς ανθρώπινους κοινωνικούς στόχους και μέσα συμπεριφοράς.

Η μεταμόρφωση αυτή γίνεται μέσω των δραστηριοτήτων του ατόμου, καθώς και μέσω μιας σειράς ψυχολογικών εργαλείων. Η τελική μορφή της ανθρώπινης διάνοησης

επιτυγχάνεται μέσω των σχέσεων με τους άλλους. Μια δραστηριότητα, είναι κοινωνικά αποδεκτή όταν αγκαλιάζει όλο το γίγνεσθαι του ατόμου.

Ο Vygotsky έδειξε ότι κάθε ψυχολογική λειτουργία στο παιδί εμφανίζεται δύο φορές. Πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και αργότερα σε ατομικό επίπεδο. Πρώτα μεταξύ ανθρώπων και μετά εσωτερικά στο παιδί.

Έτσι, η κατανόηση του λάθους είναι η βάση οποιουδήποτε συστήματος ή προγράμματος επανακοινωνικοποίησης ή ειδικής εκπαίδευσης.

Το λάθος θεωρείτο παραδοσιακά στις αισθήσεις ως ένα βιολογικό γεγονός, σαν ένα είδος αρρώστιας η οποία με τη σειρά της ξεχώριζε τις ψυχολογικές επιπτώσεις. Ένα ανάπηρο παιδί θεωρείτο είτε υποαναπτυξιακό είτε αναπτυξιακά καθυστερημένο, είτε ένα λογικό παιδί χωρίς αισθητήρια όργανα. Τότε, όπως υποστηρίζει, πιστεύαμε ότι η αναπηρία θα μπορούσε να αποζημιωθεί από μια ευαισθησία κάποιων οργάνων, όπως είναι η απτή αίσθηση του τυφλού και η όραση στον κωφό.

### Η Κοινωνική διάσταση της αναπηρίας κατά Vygotsky

Στο θέμα της αποφυγής της βιολογικής έναρξης της συνθήκης της αναπηρίας ο Vygotsky προσέφερε την άποψη ότι το λάθος είναι κοινωνική αναπηρία συμπεριφοράς. Βασισμένος στη μελέτη της αυτοαναφοράς για άτομα με αναπηρία σε κάποια όργανα, υποστήριξε ότι η αναπηρία και η βλάβη δε θεωρείται ως ανωμαλία, μέχρι να γίνει ανωμαλία σε κοινωνικό περιεχόμενο. Το ανθρώπινο μυαλό, μάτι, αυτί ή πόδι, δεν είναι μόνο φυσικά όργανα. Η αναπηρία αυτών των οργάνων οδηγεί σε αναδόμηση κοινωνικών σχέσεων και σε μετακίνηση όλων των συστημάτων συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, το λάθος ως αναπηρία ποικίλει ψυχολογικά στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η τύφλωση της κόρης ενός αμερικάνου αγρότη, ενός γιου Ουκρανού ιδιοκτήτη, ενός δούκα Γερμανού, ή ενός απλού Ρώσου, ή ενός Σουηδού προλετάρου, είναι εντελώς διαφορετικά ψυχολογικά γεγονότα μεταξύ τους.

Μια άλλη θέση του Vygotsky, είναι ότι η τύφλωση μέσα στον κόσμο της φύσης θεωρείται πιο μεγάλη αναπηρία σε σχέση με την κώφωση. Στον κοινωνικό κόσμο παρόλα αυτά, η κώφωση είναι πιο δύσκολη αναπηρία, επειδή αποτρέπει το άτομο να ελέγχει το διάλογο, την προφορική επικοινωνία, και δημιουργεί εμπόδια στον κόσμο της κουλτούρας. Αποδιοργανώνει λοιπόν, τον κοινωνικό σύνδεσμο του ανθρώπου σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η τύφλωση.

Ο Vygotsky έδειξε ότι σε κοινωνικό επίπεδο, το πρωταρχικό πρόβλημα μιας αναπηρίας δεν είναι η ίδια η αναπηρία, αλλά οι κοινωνικές επιπλοκές της. Οποιαδήποτε οργανική βλάβη, ανακαλύπτεται ως κοινωνική αναπηρία στη συμπεριφορά, ενώ παράλληλα αποτρέπει τα ανάπηρα παιδιά να ελέγχουν κάποιες ή περισσότερες κοινωνικές ικανότητες και να αποκτούν γνώση σε ένα κανονικό ποσοστό και σε μια αποδεκτή μορφή. Είναι αυτονόητο ότι η τύφλωση και η κώφωση είναι βιολογικοί παράγοντες. Ο εκπαιδευτής, εκτός από το να αντιμετωπίσει αυτούς τους

βιολογικούς παράγοντες θα πρέπει να αντιμετωπίσει περισσότερο τις κοινωνικές τους επιπτώσεις. Όταν ένα τυφλοκωφό παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί, τότε είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσουμε όχι τόσο την ίδια την αναπηρία της τυφλοκώφωσης, όσο τις κοινωνικές επιπλοκές που δημιουργεί όταν το άτομο αυτό θα πρέπει να ενταχθεί στην κοινωνία.

Μια άλλη ιδέα του Vygotsky ήταν ότι η λειτουργική αποζημίωση για την αναπηρία και την έλλειψη φυσικών λειτουργιών, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης υψηλότερων ψυχολογικών λειτουργιών. Για ένα άτομο με αναπηρία σε φυσικές διαδικασίες (όρασης, ακοής και κίνησης), τα αντικείμενα της επανακοινωνικοποίησης αποτελούν για τον Vygotsky μια διαδικασία κουλτούρας, αυθαίρετης λογικής, λογικής μνήμης και ηθελημένης προσοχής.

Ο τομέας της «υψηλής ψυχολογικής δραστηριότητας» του Vygotsky εκτείνεται απεριόριστα. Η αποζημίωση μέσω της πιθανότητας του μυαλού να χρησιμοποιήσει φαντασία, λογική και μνήμη, επιφέρει καταστάσεις οι οποίες δεν έχουν πραγματικά καθόλου όρια<sup>73</sup>.

Συμπερασματικά, ο κύριος στόχος της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο να αποζημιώνει, αλλά κυρίως να «διορθώνει» συμπεριφορές και να στοχεύει στην επανακοινωνικοποίηση του ανάπηρου μαθητή, με ψυχολογικά και παιδαγωγικά μέσα. Ο Vygotsky τονίζει ότι, μια φυσική ή διανοητική αναπηρία μπορεί να αποζημιωθεί σημαντικά, εφόσον δημιουργηθεί μια εναλλακτική εξίσου ίδια, με μια μεθοδολογία ανάπτυξης κουλτούρας.

### **3.4.5. Η θεωρία του Warren**

Τα φωνητικά, απτικά και οπτικά ερεθίσματα, είναι λιγότερο σημαντικά από τη δύναμη του δεσμού επικοινωνίας ο οποίος έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί και στην οικογένεια<sup>74</sup>. Για το λόγο αυτό ο Warren ένα χρόνο μετά τον Alexei Leontiev προτείνουν ως κατάλληλη ερευνητική πρακτική, την «εστίαση της προσοχής των εκπαιδευτών στην αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον τους».

Ο Vygotsky ως θεμελιωτής της θεωρίας της κοινωνικής ανάπτυξης της γνώσης, τεκμηρίωσε την άποψη ότι η διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και δεν ακολουθεί τα στάδια που περιγράφει ο Piaget. Υποστηρίζει πως η διαδικασία αυτή, συναρτάται με την κοινωνική διάδραση

---

<sup>73</sup> Vygotsky, L.S. (1993). The collected works of L.S. Vygotsky. Τόμος 2. London: Plenum Press.

<sup>74</sup> Warren, D.H. (1994). Blindness & Children: An individual Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

(interaction) η οποία συντελείται στη ζώνη ZPD με την καθοδήγηση ενός ενήλικα.<sup>75</sup> Ένα χρόνο πριν από τον Warren, είχε αναφερθεί στο κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η σχέση ενήλικα-παιδιού για την ανάπτυξη ικανοτήτων στη ζώνη “ZPD<sup>76</sup> – zone of proximal development<sup>77</sup>”. Οι αντιλήψεις του Warren για προτεραιότητα των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων παρά των μέσων επικοινωνίας, είναι ταυτόσημες με την άποψη του Vygotsky ότι οι αισθήσεις παρέχουν στον εγκέφαλο ερεθίσματα, αδυνατούν όμως να δώσουν το νόημα και το περιεχόμενο μιας πράξης. Η κατανόηση των ερεθισμάτων είναι στο μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικά δομημένη και προσδιορισμένη.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό πως η ελαττωματική αίσθηση ενός παιδιού, που μπορεί να αναπληρωθεί από τη δημιουργικότητα του συνόλου της προσωπικότητάς του ή από τα «εργαλεία» της κοινωνίας, παίζει δευτερογενή ρόλο στην εξέλιξη του από ότι η σχέση του με τους άλλους.

### 3.4.6. Οι θεωρίες Bowlby και Ainsworth

Οι θεωρίες σχετικές με το περιβάλλον και την εκμάθηση, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρά τα επιτυχή αποτελέσματα, σε μερικούς τομείς δεν δίνονταν σαφείς εξηγήσεις για το αυξημένο άγχος και το μειωμένο ενδιαφέρον των τυφλοκωφών παιδιών.

Ο Bowlby<sup>78</sup> το 1969 με τη θεωρία της συναισθηματικής εξάρτησης προσφέρει χρήσιμες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την επικοινωνία των παιδιών. Υποστηρίζει πως τα βρέφη αναπτύσσουν μια ισχυρή συναισθηματική εξάρτηση από τη μητέρα τους, η οποία παίζει πρωταρχικό ρόλο στη ζωή τους. Η έλλειψη της επαφής και ευαισθησίας από τους ενήλικες, μπορεί να οδηγήσει σε καθυστερημένη ανάπτυξη και αύξηση του άγχους. Αντίθετα, η ύπαρξή της, εφοδιάζει με όρεξη για μάθηση και εξερεύνηση. Το αίσθημα ασφάλειας χαρίζει ενεργοποίηση και διάθεση για δραστηριότητα.

Είναι προφανές ότι οι οδυνηρές θεραπείες και εγχειρήσεις στις οποίες υποχρεώνονται να υποστούν τα τυφλοκωφά βρέφη και παιδιά, έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη της μητρικής αγκαλιάς για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Επιπρόσθετα, η έλλειψη όρασης, ακοής και κίνησης, εγείρουν προβλήματα κατανόησης της

<sup>75</sup> Vygotsky, L.S. (1993). The collected works of L.S.Vygotsky: Vol 2. *The fundamentals of Defectology – Abnormal Psychology & Learning Difficulties* (R. Rieber & A. Carton Eds.), London: Plenum Press.

<sup>76</sup> ZPD= η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό - actual και στο εν-δυνάμει potential επίπεδο ανάπτυξης. Το actual ορίζεται στην ανεξάρτητη λύση του προβλήματος, ενώ το potential κατά τη διάρκεια της λύσης του προβλήματος κάτω από τις οδηγίες ενός ενήλικα (Vygotsky, 1978, sel.86).

<sup>77</sup> Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of the Higher psychological Processes*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

<sup>78</sup> Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, vol. 1: Attachment, London, Hogarth Press.

συμπεριφοράς των ανθρώπων που τα πλαισιώνουν, ενώ παράλληλα οι γονείς δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν σωστά τις αντιδράσεις των παιδιών τους.

Προσεκτικές παρατηρήσεις στον τρόπο αντίδρασης των παιδιών, σύμφωνα με τη θεωρία του Ainsworth για τις «ιδιόρρυθμες καταστάσεις», προσφέρουν τη δυνατότητα να αποτιμηθεί ο βαθμός της προσήλωσης των παιδιών στο περιβάλλον, με αποτέλεσμα τη διευκόλυνση του σχεδιασμού της εκπαίδευσής τους. «*Η θεωρία της συναισθηματικής εξάρτησης, επιμένοντας στην αναγκαιότητα να αναπτύξουν οι ειδικοί εκπαιδευτές την παρατηρητικότητα τους σε σχέση με τον τρόπο έκφρασης των παιδιών, όχι μόνο πέτυχε να μειωθεί το άγχος των παιδιών δραστικά, αλλά επιπλέον προετοίμασε το έδαφος για την εφαρμογή νέων ιδεών που ευνοούν τη βελτίωση της επικοινωνίας*»<sup>79</sup>.

### 3.5. Σύνδεση θεωριών και εκπαιδευτικών αναγκών με στόχο την επικοινωνία

Η δραστηριότητα του νεογέννητου παιδιού καθώς αυτό μπαίνει στον κόσμο, αποτελεί ζωντανό παράδειγμα για το πώς το παιδί αντιμετωπίζει τον κόσμο, φυσικά, διανοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Καθώς ελευθερώνεται από τη μήτρα της μητέρας, συνεχίζει την εξάσκηση "της εξ αποστάσεως αρχής", και εφοδιάζεται με χώρο, γνώση, και εμπειρία. Η κίνηση αυτή, θέτει τη βάση της διάνοησης και της επικοινωνίας.

Έχοντας ως στόχο τη διεύρυνση του κόσμου του παιδιού, είναι σα να διευρύνουμε το μυαλό και το σώμα του για να επικοινωνήσει με τα άτομα που βρίσκονται γύρω του, και να πραγματοποιήσει νέες ανακαλύψεις, πρώτα μέσω των κινήσεων και αργότερα μέσω συμβόλων ή συμπεριφορών μέσω αναπαραστάσεων. Η εκμάθηση συμβαίνει λόγω της φύσης του παιδιού να κινείται προς την αυτονομία.

Ο Robbins<sup>80</sup> παροτρύνει όσους μελετούν επικοινωνιακά φαινόμενα τυφλοκωφών παιδιών, να ακολουθήσουν τις περιγραφές του Buytendijk: «όταν κάποιος ψάχνει στον κόσμο ενός τυφλοκωφού παιδιού θα πρέπει να γνωρίζει το νόημα κάθε πράγματος ως ένα πράγμα για κίνηση. Όλα αυτά τα πράγματα έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, ότι μπορούν να κινηθούν και το παιδί πρέπει να τα ακολουθήσει». Όσο οι κινήσεις αυτές αποκτούν σημαντικότητα, τόσο πιο εύκολα αποκαλύπτεται η προσωπικότητα του παιδιού.

Επίσης, οι σχετικές θεωρίες για την ανάπτυξη της διάνοησης και της γλώσσας, θέματα που θίγονται στην παρούσα μελέτη, ρίχνουν αρκετό φως στη χαμηλή ποιότητα των γλωσσολογικών ικανοτήτων των τυφλοκωφών παιδιών. Οι θεωρίες αυτές

<sup>79</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.61.

<sup>80</sup> Robbins, N. (1991). Orientation to Deaf-Blindness and Crucial Concepts from Related Fields. In *Deaf-Blind Education: Developing individually appropriate communication and language environments*. Book A, Perkins School, Watertown: Massachusetts.

εμπεριέχουν εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες μπορούν να δώσουν κατάλληλες συμβουλές για μια θετική ακαδημαϊκή επιτυχία, συνδυάζοντας κινητική διάνοηση και ασκήσεις με στόχο το «γλωσσολογικό» έναυσμα. Αξίζει να αναφερθούν:

- η χρήση των διδακτικών στρατηγικών του Van Dijk,
- το πρόγραμμα της ανάπτυξης της «γλώσσας» και η παρέμβαση για τα παιδιά με αναπηρίες στην ακοή και,
- τα εργαλεία εκτίμησης του Uzgiris & Hunt<sup>81</sup> στους οποίους ο Piaget έχει βασίσει τα στάδια διανοητικής ανάπτυξης.

Οι παρατηρήσεις και οι αναλύσεις που ακολούθησαν, κινήσεων που επιθυμεί το τυφλοκωφό παιδί για να μάθει, να εκφραστεί και να επιλέξει, δείχνουν τρόπους για πιθανές οδούς επιτυχημένης επικοινωνίας.

Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη είναι ο αυτοματισμός των βασικών ικανοτήτων, και κυρίως των εκφραστικών ικανοτήτων και της προσοχής.

Άμεση σχέση με αυτά έχουν οι αρχές για τη θεωρία εκμάθησης που εφαρμόζονται στις κάτω χώρες<sup>82</sup>. Η εφαρμογή των αρχών της θεωρίας εκμάθησης είναι σχετική:

- με την ανάλυση
- την οργάνωση και
- την εκτίμηση λειτουργικών συνθηκών εκμάθησης.

Είναι επίσης σημαντικό να:

- παρέχεται στο μαθητή η εμπειρία ότι έχει καταφέρει μια κατάσταση,
- εκπαιδεύεται για να οργανώσει κάτι
- διευκολύνεται στον αυτοματισμό των εκφραστικών ικανοτήτων.

Η εφαρμογή των θεωριών αυτών αποβλέπει στη λειτουργικότητα της εκπαίδευσης. Υπάρχει ελαστικότητα σε σχέση με το τι έχει μάθει το παιδί; Υπάρχει συνέχεια όταν έχουμε επιτυχή αυτοματισμό εκφραστικών ικανοτήτων; Η επικοινωνία παίρνει μέρος σε ένα κοινωνικό περιεχόμενο; Στόχος του εκπαιδευτή είναι να επιτύχει ένα περιεχόμενο με νόημα μέσα στη συναναστροφή<sup>83</sup>;

Η όραση και η ακοή επηρεάζουν σημαντικά την αρχική ψυχολογική ανάπτυξη κάθε

---

<sup>81</sup> Uzgiris, I & Hunt, J. McV. (1975). Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development. Champaign, Ill.: University of Illinois Press.

<sup>82</sup> Nafstad, A. (1991). Theoretical Perspectives in the Work with Congenitally Deaf-Blind People in the Nordic Countries. Publication no.19. NUD/Skadalen.

<sup>83</sup> Η συναναστροφή προσαρμόζεται σταδιακά ώστε το παιδί να μπορεί να κάνει μόνο του πράγματα και να συνεισφέρει όλο και πιο πολύ στο περιεχόμενο του επικοινωνιακού μέσου.

ατόμου. Χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις αυτές το παιδί έρχεται σε επαφή με τη μητέρα του και με πρόσωπα για τα οποία νιώθει ασφάλεια. Σε αντίθεση, το τυφλοκωφό παιδί παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης λόγω της φύσης της αναπηρίας του. Η έλλειψη της συναισθηματικής προσκόλλησης είναι κοινή στα εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά, που παρουσιάζουν μηδενικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, μειωμένες ικανότητες καταστάσεων και μίμησης, και έλλειψη περιέργειας.

Για να κατανοήσει κάποιος τη λογική της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων, θα πρέπει να εξερευνήσει όχι μόνο την εκφραστική συμπεριφορά, αλλά και τη λειτουργία του συγκεκριμένου πληθυσμού. Λέγοντας λειτουργία εννοούμε τη συμπεριφορά εκείνη που αυξάνει τις συνθήκες για να ζήσει κάποιος μέσα μια κοινωνική ομάδα<sup>84</sup>.

Παρατηρώντας το μεγάλωμα ενός παιδιού χωρίς αναπηρίες γίνεται φανερό πως:

- σημαντικό ρόλο παίζει το συναισθηματικό δέσιμο με τη μητέρα
- τα συναισθήματα άνεσης και ελέγχου του σώματός του, παρέχουν ασφάλεια στις σχέσεις του με τους άλλους
- για τη σταδιακή ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων απαραίτητη συνθήκη είναι η εμπιστοσύνη που νιώθει
- οι δεσμοί δημιουργούνται μέσω ομαδικών επαφών, γίνονται ορατοί και επηρεάζονται και ενθαρρύνονται από τη γλώσσα.

Η Nafstad έχοντας ως στόχο την εκμάθηση και την επικοινωνιακή ανάπτυξη των τυφλοκωφών παιδιών, τονίζει πως οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί δεσμοί θα πρέπει να δημιουργηθούν υποχρεωτικά με τη βοήθεια των γονέων και των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

- την ανάγκη του τυφλοκωφού παιδιού να κερδίσει και να διατηρήσει μια στενή επαφή<sup>85</sup>
- την ευαισθησία του ενήλικα σε εκείνα τα σινιάλα του παιδιού που μπορούν να κοντρολάρουν το κλάμα, το γέλιο, το «κοίταγμα», τη φλυαρία και την αναστάτωση
- τη σχέση ασφάλειας και πρόκλησης
- την ύπαρξη προβλέψιμων αντιδράσεων στις δραστηριότητες ώστε το σύστημα να γίνεται κατανοητό
- στόχος είναι η δημιουργία ενός σημείου από το οποίο θα ξεκινά η περαιτέρω

---

<sup>84</sup> Nafstad, A. An attempt to understand how congenital deaf-blindness affects psychological development. Publication no.9. Denmark.

<sup>85</sup> Λέγοντας στενή επαφή, εννοούμε τη συναισθηματική ασφάλεια η οποία επικεντρώνεται στο άτομο που παρέχει φροντίδα και στοργή. Αποτελεί τη βάση και το κέντρο του παιδιού για εξερεύνηση υλικών και κοινωνικών περιβαλλόντων.

ανάπτυξη και η προετοιμασία για το επόμενο βήμα

- δεν είναι εύκολο να δοθεί μια φόρμουλα επιτυχίας για τη δημιουργία αυτών των δεσμών. Υπάρχουν πολλοί καλοί οδηγοί για μια προσέγγιση βήμα προς βήμα. Απαραίτητη προϋπόθεση όλων, αποτελεί η ετοιμότητα του εκπαιδευτή να κατανοήσει το παιδί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο με τη μητέρα του.

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη έχει ως αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της σφαίρας της ζωής, την ανάπτυξη της μνήμης και της μίμησης και τη δημιουργία μιας κουλτούρας που οδηγεί το τυφλοκωφό άτομο πέρα από τα εμπόδια.

Οι Rodbroe & Nafstad<sup>86</sup> χρησιμοποιώντας ως βάση τη συναισθηματική ανάπτυξη οδηγούνται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Τα στάδια μετάβασης είναι τα παρακάτω:

#### Πίνακας Δ:

Η ανάπτυξη συναισθηματικών σχέσεων οδηγεί σε:

- κοινωνικές συναναστροφές σωματικής επαφής
- συντονισμό προσεγγίσεων και σχέσεις απόστασης
- εξερευνήσεις
- δημιουργία επικοινωνιακών εκφράσεων
- δημιουργία μοιρασμένων εμπειριών και λεξιλογίου

Εφαρμόζοντας τις σχετικές θεωρίες της συναισθηματικής, κοινωνικής, γνωστικής και αντιληπτικής ανάπτυξης οι McInnes & Treffry<sup>87</sup> ανέπτυξαν το επόμενο σχεδιασμό προγραμμάτων δραστηριοτήτων που αποτελείται από τέσσερα στάδια:

- α) φυσική επαφή,
- β) ανάγκη,
- γ) μάθηση και
- δ) σχολική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

Τα στάδια αυτά αποτελούν μια ενότητα αφού το ένα προϋποθέτει το άλλο.

- α) φυσική επαφή: τυφλοκωφά παιδιά χωρίς πρώιμη παρέμβαση παρουσιάζουν υποτονικές συμπεριφορές με αδιαφορία προς το περιβάλλον τους και τους αρέσει να περνούν την ώρα τους αυτοερεθιζόμενα. Γονείς και εκπαιδευτές πρέπει να αναπτύξουν συναισθηματικούς δεσμούς μέσω σωματικών επαφών με

<sup>86</sup> Rodbroe, I. & Nafstad, A. (1999). Co-Creating Communication. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects. Dronninglund, Denmark.

<sup>87</sup> McInnes, J.M. & Treffry, J.A. (1982). Deaf-Blind Infants and Children. A Developmental Guide. University of Toronto. Toronto Buffalo London.



τη βοήθεια καθημερινών δραστηριοτήτων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται οι πρώτες σχέσεις εμπιστοσύνης. Στόχοι του σταδίου αυτού είναι η ενθάρρυνση του παιδιού να ανέχεται την επαφή του ενήλικα, η ευχαρίστηση από την πραγμάτωση των δραστηριοτήτων και η μείωση «αρνητικών» συμπεριφορών και του αυτοερεθισμού.

β) ανάγκη: το παιδί έχει ήδη αρχίσει να χαλαρώνει και να χαιρέται την επαφή δημιουργώντας αλληλεπίδραση με τον ενήλικα. Η όλη επικέντρωση στο στάδιο αυτό είναι η δημιουργία ανάγκης χρησιμοποίησης των υπολειμμάτων όρασης και ακοής με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων<sup>88</sup>. Δημιουργούνται εμπειρίες που βοηθούν τον τυφλοκωφό μαθητή να αποκτήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται η μίμηση σειράς, σχετική με την κίνηση και τη δραστηριότητα του παιδιού όταν αυτό είναι «συντονισμένο» με τον εκπαιδευτή του.

γ) Στο στάδιο της μάθησης αρχίζουν οι συστηματικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος που στοχεύουν<sup>89</sup> σε:

- κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη
- ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας
- ανάπτυξη επικοινωνίας και γλώσσας
- γνωστική ανάπτυξη
- αντιληπτική ανάπτυξη
- προσανατολισμός και κινητικότητα
- δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης
- χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων

δ) σχολική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση : περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα μέχρι της ηλικίας των 22 ετών, αλλά και προγράμματα για τις «ασχολίες» μετά τα σχολεία. Για τυφλοκωπά παιδιά με μειωμένη όραση και ακοή και χωρίς άλλη αναπηρία, η ένταξη τους στα γενικά σχολεία δεν αποτελεί πρόβλημα.

---

<sup>88</sup> Ταυτόχρονα η ανάπτυξη του συναισθηματικού δεσμού δεν παραμελείται, παρά μόνο όταν το παιδί φθάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο και λαμβάνει πρωτοβουλίες.

<sup>89</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στόχοι αυτοί είναι μακροχρόνιοι

### 3.5.1. Συμπερασματικά

Η εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών με βάση τις παραπάνω μεθόδους οδηγεί στην κοινωνικοποίησή τους και στην επίτευξη του στόχου για αυτοεξυπηρέτηση σε καθημερινή βάση. Διδάσκονται να αναγνωρίζουν πικτογραφήματα, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα με επιτυχία σε καθημερινές δραστηριότητες.

Παρόλα αυτά, τελευταίες έρευνες που παρουσιάστηκαν στο παγκόσμιο συνέδριο του DbI το 2004 στον Καναδά, αναφέρουν<sup>90</sup> ότι σε αρκετές χώρες, στον τομέα της επικοινωνίας παρατηρείται μια παθητικότητα σε συνδυασμό με έλλειψη πρωτοβουλιών. Τα παιδιά είναι ικανά να απαντήσουν με ευκολία σε τυποποιημένες ερωτήσεις, ενώ στις συζητήσεις γίνεται φανερή η έλλειψη εκφραστικότητας και ευελιξίας.

Ο Souriau προτείνει στους ειδικούς εκπαιδευτές να προσεγγίσουν τα παιδιά με νέες μεθόδους, «εκμεταλλεόμενοι» την προνηπιακή περίοδο. Οι εμπειρίες των παιδιών σε παρατεταμένες γνωριμίες και παιχνίδια, τα εφοδιάζουν με χρήσιμες δεξιότητες, που γρήγορα αποκτούν τη μορφή σωματικών διαλόγων, βασισμένων στην αμοιβαία κατανόηση των δύο συντρόφων. Τα παιδιά μαθαίνουν και εκφράζουν προσωπικές διαθέσεις, ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του συντρόφου τους και αντιδρούν ανάλογα. Από τη στιγμή που θα μάθουν «τη γλώσσα» όλα γίνονται πιο πολύπλοκα. Οι αρχικές απλουστευμένες συναναστροφές μετεξελίσσονται σε επικοινωνία, παίρνοντας αφορμή πάντα από «κάτι» που θα κινήσει την προσοχή των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Souriau<sup>91</sup>, *«η γλώσσα δεν πρέπει να ειδωθεί σα γενεσιουργός παράγοντας επικοινωνίας, αλλά μάλλον σα μια παράμετρος εμπλουτισμού της επικοινωνίας, από ένα σημείο και μετά».*

---

<sup>90</sup> Πληροφορίες από τη Γεωργία Παππά, εργοθεραπεύτρια με εξειδίκευση στην Τυφλοκώφωση.

<sup>91</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.62.

### 3.6. Ο μμητισμός και η ανάπτυξη επικοινωνίας

Ο Merlin Donald<sup>92</sup> αναφέρεται σε δύο χαρακτηριστικά που χρησιμεύουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της επικοινωνίας, και είναι εύκολα αναγνωρίσιμα στα μικρά παιδιά. Πρόκειται για τους «μμητικούς» τρόπους επικοινωνίας που βασίζονται στην άμεση σωματική επαφή, και τους «μυθοπλαστικούς» τρόπους μετάδοσης γνώσεων που βασίζονται στην αφήγηση και τη γλώσσα.

Η «γλώσσα του σώματος» αποτελεί το πιο κατάλληλο εκφραστικό μέσο των παιδιών, πριν αυτά κατακτήσουν το λόγο. Με τη βοήθεια σωματικών εκδηλώσεων τραβούν την προσοχή του συνομιλητή τους, εκδηλώνουν αισθήματα και γνωστοποιούν προθέσεις και σκέψεις. Ο Souriau<sup>93</sup>, τονίζει πως η σωστή ανάγνωση της γλώσσας του σώματος και, κατ' αντιστοιχία, η κατάλληλη μεταχείριση από τους ειδικούς εκπαιδευτές, αποτελεί ζωτικό παράγοντα για την ανάπτυξη του τυφλοκωφού παιδιού.

Τα τυφλοκωφά παιδιά έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι είναι αποδεκτά από τους άλλους. Στην περίπτωση της εκ γενετούς τυφλοκώφωσης οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου, αντικαθίστανται από παλαμάκια χαράς και συνεχόμενα αγγίγματα ενός σημείου του σώματος ή ενός αντικειμένου, υποδηλώνοντας το ενδιαφέρον τους σε κάτι. Η σωστή ερμηνεία των αντιδράσεων αυτών δεν είναι αρκετή. Απαιτείται κατάλληλη μεταχείριση από τους ενήλικες, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθανθούν ότι γίνονται κατανοητά και να είναι σε θέση με τη σειρά τους να ερμηνεύσουν σωστά τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους. Η αφή παίζει πρωταρχικό ρόλο!<sup>94</sup>

Έχει τονιστεί ότι η επικοινωνία όταν εστιάζεται σε μια τυπική διαδοχή ερωτήσεων και απαντήσεων, είναι μη ουσιαστική. Απαιτούνται να ρέουν συνεχώς κινήσεις και χειρονομίες, με στόχο την επαναφορά στη μνήμη παλαιότερων εμπειριών και την ταυτόχρονη υπενθύμιση της παρουσίας του παιδιού στο παρόν. Οι επαναλήψεις<sup>95</sup> μέσα από παιχνίδια, λειτουργούν σα μέσο εκδήλωσης χαρακτηριστικών αναπαραστάσεων, και μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία για τη μετέπειτα διαμόρφωση αναγκαίων

<sup>92</sup> Donald M. (1991). *Origins of the Modern Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>93</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

<sup>94</sup> Τα χέρια ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι ότι είναι τα μάτια για ένα παιδί που βλέπει. Ο σωστός δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο αγγίζουμε ένα παιδί και κυρίως το χρόνο. Πρέπει να διαισθάνεται πότε θέλει και πότε δε θέλει ένα παιδί να επικοινωνήσει μαζί του. Το άγγιγμα πρέπει να είναι απαλό, φιλικό και σε καμιά περίπτωση απότομο και άγριο.

<sup>95</sup> Οι επαναλήψεις είναι πολύ σημαντικές γιατί διεγείρουν την ικανότητα πρόβλεψης, κινητοποιώντας έτσι το ενδιαφέρον του παιδιού.

συμβολισμών<sup>96</sup>. Οι Nabel & Camaioni<sup>97</sup> αναφερόμενοι στη μέθοδο της μίμησης, σημειώνουν πως διακρίνεται από αμοιβαιότητα και αμεσότητα κυρίως στη σχέση μητέρας και βρέφους, αλλά και σε παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών. Επίσης, τονίζουν πως τα τυφλοκωφά παιδιά αντιδρούν θετικά και ανταποδίδουν, όταν το περιβάλλον αντιγράφει τις κινήσεις τους.

Είναι, προφανές πως το αμοιβαίο παιχνίδι, στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδο για να διατηρήσουμε την επικοινωνία των τυφλοκωφών παιδιών ζωντανή και ουσιώδη. Αξίζει να σημειωθεί πως, εάν ένα παιδί κινεί οποιοδήποτε μέρος του σώματος του, η κίνηση αυτή μπορεί να γίνει ένα πιθανό θέμα για συζήτηση. Ο στόχος μας είναι να δημιουργηθεί ένα αμοιβαίο ενδιαφέρον μέσα από το οποίο το παιδί να γίνεται ολοένα και πιο άνετο στις «συζητήσεις» μαζί του. Το μόνο που χρειάζεται να κάνει ο δάσκαλος είναι να ακολουθεί τη ροή των κινήσεων του παιδιού, να διατηρεί μια φυσική επαφή πολύ συχνή και να μετακινεί το ίδιο μέρος του σώματος του με το παιδί, σα να είναι ένας χορός. Ο ρυθμός, η σωματική επαφή, η αμοιβαία κίνηση, η επανάληψη μέσω του παιχνιδιού, αποτελούν για το παιδί απαραίτητα εργαλεία εκπαίδευσης και η χρήση τους στοχεύει στην άσπωση συνεργασία του προς την κλιμάκωση της επικοινωνίας, μέσα από ξεχωριστά στάδια.

Η αφήγηση και ο διάλογος αποτελούν αληθινές προκλήσεις για τα τυφλοκωφά παιδιά και βασίζονται κυρίως στη χρήση διαφόρων πραγμάτων. Αυτά μπορεί να είναι απλά παιχνίδια, είδη καθημερινής χρήσης, σύμβολα, αντικείμενα αναφοράς ή πικτογραφήματα. Τα «πράγματα» αυτά ή τα «αντικείμενα» αποτελούν για τους ειδικούς εκπαιδευτές χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία και απαραίτητο συμπλήρωμα των μαθημάτων. Στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας των τυφλοκωφών μαθητών και της γνώσης του κόσμου που τα περιβάλλει.

Ο εγκέφαλος των βλεπόντων/ακουόντων παιδιών μετά τον 6<sup>ο</sup> μήνα ζωής, έχει αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε μπορεί να επεξεργάζεται ταυτόχρονες πληροφορίες. Μπορούν για παράδειγμα, να επικοινωνούν με κάποιο άτομο χωρίς παράλληλα να χάνουν την επαφή τους με το αντικείμενο, που αποτελεί το θέμα της επικοινωνίας. Δυστυχώς, στην περίπτωση των τυφλοκωφών παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες. Οι γνωστές δυσλειτουργίες εμποδίζουν την προώθηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και στις περισσότερες περιπτώσεις οι πληροφορίες μεταβιβάζονται στον εγκέφαλο μέσω απτικής επαφής.

Οι Trevarthen & Hubley<sup>98</sup> αναφέρουν και αναλύουν την ύπαρξη δύο σημαντικών σταδίων στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των τυφλοκωφών παιδιών.

<sup>96</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

<sup>97</sup> Nabel, J. & Camaioni, L. (1993). *New perspectives in early communicative development*. London. Routledge.

<sup>98</sup> Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity. In A. Lock (Ed.). *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press, 183-229.

Το πρώτο, ονομάζεται «πρωτεύουσα αμοιβαία υποκειμενικότητα» όπου το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει τις προθέσεις και τα συναισθήματα του άλλου «υποκειμένου» μόνο μέσω της άμεσης σωματικής επαφής. Στο δεύτερο, «τη δευτερεύουσα αμοιβαία υποκειμενικότητα», μπορεί να παίζει με κάποιον που βρίσκεται δίπλα του, ενώ παράλληλα ασχολείται με κατάλληλα αντικείμενα<sup>99</sup> που εγείρουν το ενδιαφέρον του και αλιεύουν τη συμμετοχή του σε κοινωνικά παιχνίδια, προσφέροντας δυναμικές και ρυθμικές εμπειρίες.

### 3.6.1. Συνεργή κίνηση, εκμάθηση και επικοινωνία

Συνεργή κίνηση είναι η κίνηση του δασκάλου με την οποία συμμετέχει στη δραστηριότητα του παιδιού δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Το παιδί γίνεται ολοένα και πιο δραστήριο, όταν η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέρα με την ημέρα, στην ίδια τοποθεσία και από το ίδιο άτομο. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον Van Dijk, ο οποίος χρησιμοποιεί την κίνηση για να εγκαθιδρύσει τη συναναστροφή και ένα επικοινωνιακό σύστημα με το τυφλοκωφό παιδί. Αρχικά σχεδιάστηκε για να συναντήσει τις ανάγκες των τυφλοκωφών παιδιών που προέρχονταν από την ερυθρά και να δημιουργήσει συνδέσμους για αποτελεσματική συναναστροφή μέσα στα περιβάλλοντά τους<sup>100</sup>. Ο Writer<sup>101</sup> θεωρεί τη συνεργή κίνηση ως απαραίτητο κομμάτι όλων των συναναστροφών με τυφλοκωφούς μαθητές, που στοχεύει στην προώθηση της ευαισθησίας και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων σε όλες τις αισθητήριες περιοχές.

Ο Freeman<sup>102</sup> μελετώντας τη μέθοδο του Van Dijk ξεχωρίζει ως πιο κύριο συστατικό της την καθοδήγηση και την ονομάζει «το χέρι πάνω από το χέρι». Στην καθοδήγηση αυτή, τα χέρια του δασκάλου αγγίζουν και καθοδηγούν τα χέρια του μαθητή ή τα πόδια του σε μια κίνηση ή σε μια διαδοχή δράσεων.

---

<sup>99</sup> Ως προτιμητέα αντικείμενα για τη «δευτερεύουσα αμοιβαία υποκειμενικότητα», θεωρούνται τα μεγαλύτερα αντικείμενα γιατί επιτρέπουν μεγαλύτερη απτική επαφή. Δίνοντας στο τυφλοκωφό παιδί μια μικρή μπάλα, συνήθως τη φέρνει στο στόμα του, τη γλείφει ή τη δαγκώνει και μετά από λίγα δευτερόλεπτα την πετά μακριά. Αντίθετα, αν χρησιμοποιηθεί μια μεγάλη μπάλα, πάνω στην οποία το παιδί μπορεί να ξαπλώσει ή να καθίσει, αυξάνονται οι ευκαιρίες και οι πιθανότητες για παιχνίδι και επικοινωνία, μέσα από τη διαρκή συμμετοχή. Το παιδί αισθάνεται ταυτόχρονα και τη μπάλα και το συμπαίκτη, χωρίς να χάνεται έτσι η ζωνάνια που βιώνει μέσα από τη σωματική επαφή (Souriau,2001).

<sup>100</sup> Van Dijk, J. (1991). *Persons handicapped rubella: Victors and victims – A follow-up study*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger Publishers.

<sup>101</sup> Writer, J. (1987). A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In L.Goetz, D.Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore: Paul H. Brookes.

<sup>102</sup> Freeman, P. (1984). *The deaf/blind baby: A programme of care*. London: William Heinemann Medical Books.

Τα αρχικά βήματα της συνενεργής κίνησης εμπεριέχουν την εγκαθίδρυση της αμοιβαιότητας. Μιμούμαστε τις κινήσεις του παιδιού προωθώντας έτσι την ανάπτυξη της κατανόησης της αιτίας και του αποτελέσματος, δύο σημαντικών αντιλήψεων που βασίζονται στην αμεσότητα των αλληλεπιδράσεων και των συνεπειών. Οι συχνές επαναλήψεις χαρίζουν στο παιδί περισσότερη ενεργητικότητα και το οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Με την πάροδο του χρόνου, το παιδί γίνεται ικανό να κινηθεί από άμεσα και συγκεκριμένα στάδια αλληλεπίδρασης, σε αυξανόμενα αφηρημένα και συμβολικά στάδια χωρίς να απαιτείται άμεση σωματική επαφή με τον εκπαιδευτή. Ο Jeanne Glidden Prickett<sup>103</sup> σημειώνει πως, καθώς το παιδί βελτιώνεται και δημιουργεί περιβαλλοντολογικούς δεσμούς, η πλήρης επαφή με τον εκπαιδευτή μειώνεται σε μερική επαφή και μπορεί να φθάσουμε στο σημείο να είναι αρκετή μια απλή παρακίνηση. Τελικός στόχος του κάθε εκπαιδευτή αποτελεί η αυξανόμενη αυτονομία του τυφλοκωφού μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της συνενεργής κίνησης.

### 3.7. Γλώσσα και επικοινωνία

Ο Αμερικάνος γλωσσολόγος Dr. Henry Smith, έχει τονίσει ότι τα ανθρώπινα όντα μαθαίνουν και γίνονται άνθρωποι μέσω της χρήσης της γλώσσας. Τι είναι όμως η γλώσσα; Συχνά πολλοί συγχέουν τη γλώσσα με το λεξιλόγιο, αλλά το λεξιλόγιο αποτελεί μόνο ένα μέρος της γλώσσας, το οποίο δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένο και συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια της ζωής. Ούτε η σωστή σύνταξη των λέξεων από μόνη της αποτελεί τη γλώσσα.

Η Eileen Jackson<sup>104</sup> ορίζει ως γλώσσα ένα μαθημένο σύστημα ηχητικών συμβόλων μέσω των οποίων μπορεί κάποιος να επικοινωνήσει τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του σε άλλους. Η Jackson, σημειώνει πως δε μαθαίνουμε τη γλώσσα από ενδιαφέρον, αλλά αντίθετα μαθαίνουμε τη γλώσσα επειδή διαπιστώσαμε από μικρή ηλικία ότι με τη χρήση της, παίρνει κάποιος αυτά που θέλει! Επιπρόσθετα, η επικοινωνία σε οποιαδήποτε μορφή δεν αποτελεί γλώσσα χωρίς την κατανόηση του συμβολισμού και της αναπαράστασης.

---

<sup>103</sup> Prickett, G.J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

<sup>104</sup> Jackson, E. (1991). Pathway to life: Communication skills and language development. In N. Robbins, *Deaf-Blind Education: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. Orientation to deaf – blindness and crucial concepts from related fields*. Watertown. Perkins school for the blind.

Ο Piaget <sup>105</sup> μελετώντας το αναπαραστατικό παιχνίδι, τονίζει πως αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της γλώσσας. Γίνεται ξεκάθαρο λοιπόν, πως το παιχνίδι θα πρέπει να περιέχεται σε κάθε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τυφλοκωφού μαθητή.

Μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που πρέπει να πάρει ένας δάσκαλος τυφλοκωφού μαθητή, είναι «τι» να διδάξει στη γλώσσα και «γιατί». Για παράδειγμα ποια είναι η σημασία της διδασκαλίας των ονομάτων των χρωμάτων σε ένα τυφλοκωφό παιδί χωρίς υπολείμματα όρασης; Το «γιατί» γίνεται ακόμα πιο σημαντικό για τυφλοκωφά παιδιά με «χαμηλή λειτουργία» και με ελάχιστο επίπεδο προσοχής στη γλώσσα. Αξίζει να δοθεί σημαντικός χρόνος για τη διδασκαλία λέξεων με χαμηλή αξία, που δεν μπορούν να συναντήσουν τις ανάγκες του παιδιού, και να εκφράσουν τα συναισθήματά του και τις ιδέες του; Η απάντηση είναι αρνητική! Οι λέξεις <sup>106</sup> που θα διδαχθούν και θα αποτελέσουν τη βασική γλώσσα του μαθητή, είναι αυτές που κάνουν κατορθωτό ότι ο μαθητής θελήσει και έχει ανάγκη. Συνεπώς, απαραίτητα ο δάσκαλος πρώτα παρατηρεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή στην τάξη και στον παιδότοπο, και μετά διδάσκει <sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Piaget, J. (1951). Play, Dreams and Imitation in Childhood. In N. Robbins, *Deaf-Blind Education: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. Orientation to deaf – blindness and crucial concepts from related fields*. Watertown. Perkins school for the blind.

<sup>106</sup> Η Helen Keler στο βιβλίο της «Η ιστορία της ζωής μου» αναφέρει: «η Μις Σάλλιβαν προσπαθούσε να βάλει στο μυαλό μου τις λέξεις κανάτα και νερό, αλλά εγώ όλο και τα μπερδεύα. Απογοητευμένη άφησε τότε αυτό το θέμα, αλλά το επανέλαβε στην πρώτη ευκαιρία. Εκνευρίστηκα με αυτές τις προσπάθειες, άρπαξα την καινούρια κούκλα και την πέταξα με δύναμη στο πάτωμα... Μου έφερε το καπέλο μου και κατάλαβα πως θα πηγαίναμε βόλτα στη λιακάδα. Κάποιος έβγαλε νερό και η δασκάλα μου έβαλε το χέρι μου στο στόμιο της αντλίας. Καθώς το κρύο νερό έπεφτε στο ένα μου χέρι, εκείνη σχημάτισε στο άλλο τη λέξη νερό, πρώτα αργά, μετά πιο γρήγορα. Στεκόμουν ακίνητη. Όλη μου η προσοχή ήταν στραμμένη στις κινήσεις των δακτύλων της. Ξάφνου απόχτησα συνείδηση κάποιου που 'χα λησμονήσει, και κάπως έτσι μου αποκαλύφθηκε το μυστήριο της γλώσσας. Τότε πια κατάλαβα ότι νερό σημαίνει τι θαυμάσιο δροσερό «κάτι» που έτρεχε πάνω στο χέρι μου. Αυτή η ζωντανή λέξη ζύπνησε την ψυχή μου, τη γιόμισε φως, ελπίδα, χαρά, την ελευθέρωσε. Υπήρχαν ακόμη φραγμοί, είναι αλήθεια, αλλά φραγμοί που με τον καιρό θα έπεφταν. Έφηνγα από το αντλιοστάσιο διψασμένη για μάθηση. Το καθετί είχε ένα όνομα και το καθετί γεννούσε μια καινούρια σκέψη!»

<sup>107</sup> Jackson, E. (1991). Pathway to life: Communication skills and language development. In N. Robbins, *Deaf-Blind Education: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. Orientation to deaf – blindness and crucial concepts from related fields*. Watertown. Perkins school for the blind.

H Inger Roedbroe<sup>108</sup> στέκεται σε ένα άλλο σημαντικό σημείο: τι είδους οργανωμένης γλώσσας θα πρέπει να διδαχθεί το τυφλοκωφό παιδί, και ποια χρονική στιγμή είναι η κατάλληλη; Το είδος της γλώσσας εξαρτάται από το ίδιο το παιδί και κυρίως από τις υπολειμματικές αισθήσεις που διαθέτει! Μπορούν να εισαχθούν γλωσσικά στοιχεία νοηματικής, δακτυλογιλίας, χειρονομίες, ακόμα και ομιλούμενη γλώσσα. Πολλές φορές ο ίδιος ο μαθητής επιλέγει να χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα αρκετές μορφές! Το σημαντικό για τον εκπαιδευτή είναι να προστεθεί ότι είναι δυνατό, αρκεί όμως να μη χαθεί η αλληλεπίδραση, να μη χαθεί η επαφή με το μαθητή και η ροή της επικοινωνίας! Ο Jacques Souriau<sup>109</sup>, συμπληρώνοντας την απάντηση της Inger, σημειώνει τα εξής: «*όταν έχετε επικοινωνία με βλέποντα / ακούοντα παιδιά δε σας προβληματίζει σε ποια ηλικία θα τους μιλήσετε! Αυτό που απολαμβάνετε είναι να έχετε επαφή με τα παιδιά και να συνεχίζετε να επικοινωνείτε μαζί τους. Η γλώσσα λοιπόν μπορεί να εισάγεται εξ αρχής με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η ροή της επικοινωνίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι στις παραδοσιακές εκπαιδεύσεις των τυφλοκωφών μαθητών, η εισαγωγή της γλώσσας γινόταν με λανθασμένο τρόπο. Οι ειδικοί έβλεπαν τη γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και αυτό αποτελεί μέγιστο λάθος! Η βασική δυναμική της γλώσσας δε μπορεί να διδαχθεί, παρά μόνο να εισαχθεί!*».

Ένα εξίσου σημαντικό ερώτημα είναι: θα μπορούσε να δομηθεί μια σταθερή γλώσσα επικοινωνίας για τα τυφλοκωφά άτομα, κάτι σαν τη νοηματική; Η Inger<sup>110</sup> απαντά: «*Είναι πολύ δύσκολο για το τυφλοκωφό άτομο να συλλάβει κάτι ως ένα μοναδικό νόημα. Το σύμβολο είναι ατομική υπόθεση και θα πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία του κάθε παιδιού. Για να αναπτυχθεί μια γλώσσα επικοινωνίας, θα πρέπει μια ομάδα απόμων να συνεργαστούν άμογα για να γνωρίζουν πολύ καλά προσωπικές στιγμές και εμπειρίες του παιδιού. Βασική εκπαιδευτική αρχή για την εισαγωγή της γλώσσας, αποτελεί η άποψη ότι το τυφλοκωφό παιδί κάθε στιγμή πρέπει να είναι ελεύθερο να χρησιμοποιήσει όποια μορφή επικοινωνίας θελήσει...*». Και ολοκληρώνει την άποψή της τονίζοντας: «*Από τις ερωτήσεις των συμμετεχόντων στα σεμινάρια διαπιστώνεται ότι αναμένουμε από τα τυφλοκωφά παιδιά να κάνουν πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν τα άλλα! Για παράδειγμα, η πρώτη γλωσσική εμπειρία των παιδιών αναμένουμε να είναι*

<sup>108</sup> Inger Roedbroe, Καθηγήτρια εκπαίδευσης ειδικών παιδαγωγών, ειδικευμένη στην ανάπτυξη του λόγου και στις μαθησιακές δυσκολίες. Κατέχει θέση συμβούλου στο Σκανδιναβικό Κέντρο εκπαίδευσης επαγγελματιών NUD, και οργανώνει σεμινάρια, συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα σε διεθνές επίπεδο. Εργάστηκε ως δασκάλα ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία, και σε νοσοκομεία ως σύμβουλος σε θέματα τυφλοκωφών. Διετέλεσε επιστημονική Διευθύντρια του σχολείου τυφλοκωφών στο Aalborg της Δανίας. Τα στοιχεία αυτά μας δόθηκαν από την ίδια, κατά την επίσκεψή της στην Αθήνα το Φεβρουάριο του 2002.

<sup>109</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Τα στοιχεία αυτά μας δόθηκαν από τον ίδιο, κατά την επίσκεψή της στην Αθήνα το Φεβρουάριο του 2002.

<sup>110</sup> Inger Roedbroe, Ο.π.



ακριβώς η ίδια με αυτή που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Η απαίτηση αυτή είναι υπερβολική! Ο εκπαιδευτικός εισάγοντας τη γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες του παιδιού και το δικό του τρόπο κατανόησης του κόσμου. Το μοναδικό πρόβλημα είναι ο χρόνος. Το τυφλοκωφό παιδί απαιτεί μεγάλα χρονικά διαστήματα που πολλές φορές φαίνονται στον εκπαιδευτή ατελείωτα... Κλείνοντας θα ήθελα να δώσω ένα παράδειγμα για να κατανοήσετε καλύτερα τα όσα υποστηρίζω. Σε ένα συνέδριο που ομιλείται η αγγλική γλώσσα εάν κάποιος εισηγητής μιλήσει για ένα άγνωστο θέμα, είναι σίγουρο πως οι συμμετέχοντες δε θα καταλάβουν απολύτως τίποτα. Γίνεται κατανοητό πως η γλώσσα στην ουσία είναι ένα σύνολο αναφορών και γνώσεων! Για τα τυφλοκωφά παιδιά με δεδομένο το περιορισμένο πεδίο γνώσεων, είναι προτιμότερο να προσπαθήσουμε να επεκτείνουμε τις εμπειρίες τους, παρά να αναπτύξουμε πρόωρα θα έλεγα τις γλωσσικές τους ικανότητες.»

### 3.8. Το παιχνίδι ως βάση της εκπαίδευσης

Η ανάγκη για κίνηση και δράση αποτελεί σημαντική προτεραιότητα κάθε προγράμματος ειδικής αγωγής. Το παιχνίδι ως μέσο προαγωγής της κινητικότητας και του συντονισμού των κινήσεων μεταμορφώνει το τυφλοκωφό παιδί σε ένα ενεργό μαθητή αποκτώντας κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Σε περιπτώσεις όπου παρατηρείται απομόνωση από το παιχνίδι, πρέπει να εφαρμόζονται διδακτικές παρεμβάσεις εκμάθησης συγκεκριμένων παιχνιδιών ή δραστηριοτήτων, με ταυτόχρονη χρήση τεχνικών από τη μεθοδολογία τροποποίησης συμπεριφοράς (οπτικοποίηση, απτικοποίηση, συμβολική αναπαράσταση)<sup>111</sup>.

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη παιχνιδιών με τη δική του σημαντικότητα το καθένα. Σε τυφλοκωφά παιδιά χωρίς υπολείμματα όρασης και ακοής, υπάρχει η ανάγκη να τους διδαχθεί το πώς να παίζουν. Παρουσιάζεται πρώτα μια ποικιλία υλικών, ερευνάται και το παιδί διδάσκεται βήμα προς βήμα το τι ακριβώς πρέπει να κάνει με αυτά. Μετά από αρκετές επαναλήψεις, και αφού έχει κατακτήσει το παιχνίδι, αφήνεται ελεύθερο να αυτοσχεδιάσει και να κάνει τις επιλογές του.

Τι είναι όμως το παιχνίδι; Είναι εκμάθηση; Διασκέδαση; Πρόκληση; Πλάκα; Φαντασία; Είναι πηγή δημιουργίας κοινωνικών συμπεριφορών και παρέχει ευκαιρίες για να γνωρίσουν τα τυφλοκωφά παιδιά τη ζωή και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν; Είναι όλα αυτά μαζί! Είναι μια πρακτική ικανοτήτων απαραίτητων στο μεγάλωμα κάθε παιδιού! Η δουλειά του παιδιού είναι να παίζει!

Είναι το παιχνίδι απλά μια ασχολία που δίνει χαρά στο παιδί; Είναι μια απλή απασχόληση που απαλλάσσει τον εκπαιδευτή και το γονέα από την έγνοια της

<sup>111</sup> Μαρκάκης, Μ. (.). Παιδαγωγική και διδακτική προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, Μ.Δ.Δ.Ε., Αθήνα.

συνεχόμενης επιτήρησης; Σίγουρα όχι! Το παιχνίδι είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχο-πνευματική ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού και αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο απόκτησης χρήσιμων επιδεξιοτήτων.

Με το παιχνίδι ο εκπαιδευτής μπορεί να απασχολήσει καθοδηγώντας και ενθαρρύνοντας το παιδί σε δημιουργικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Στόχος του είναι να αναπτυχθούν οι όποιες ικανότητες στο μεγαλύτερο βαθμό, βελτιώνοντας συνεχώς τη λειτουργία του σώματος και του μυαλού. Επιπλέον στοχεύει στην κοινωνική προσαρμογή του, δηλαδή σε κοινωνικές σχέσεις στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, αποκτώντας την ικανότητα για επικοινωνία με τους άλλους, για αυτοπειθαρχία και συμμόρφωση.

Με τι θα μπορούσε να απασχοληθεί και να παίξει ένα τυφλοκωφό παιδί; Η ίδια η φύση, σε συνδυασμό με τη φαντασία, δίνει πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι και γνώσεις. Τα φυσικά υλικά είναι σίγουρα καταλληλότερα από ακριβά αγορασμένα παιχνίδια. Η άμμος, το νερό, το χιόνι, τα φυτά, κομμάτια ξύλου αποτελούν τους καλύτερους «παιδαγωγικούς» συντρόφους των παιδιών σε καθημερινή βάση. Σε περίπτωση χρήσης αγορασμένων παιχνιδιών θα πρέπει να προσεχθεί, ώστε να είναι:

- συμπαγή και κατασκευασμένα στέρεα.
- χωρίς μυτερές εξοχές.
- να μη διαλύονται σε μικρά κομματάκια που εύκολα καταπίνονται.
- κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού <sup>112</sup>.

Το παιχνίδι όταν ενσωματώνεται σε καθημερινές δραστηριότητες παρέχει ευκαιρίες για αγωγή των αισθήσεων, κυρίως όσφρησης, γεύσης και αφής. Το παιδί διδάσκεται να αναγνωρίζει συνηθισμένες μυρωδιές (μπισκότο, ψωμί), μυρωδιές υγρών και αρώματα λουλουδιών. Μαθαίνει να ξεχωρίζει το γλυκό από το πικρό. Μαθαίνει για την αντοχή των πραγμάτων (εύθραστο, στερεό) και τη θερμοκρασία (κρύο, ζεστό). Η αίσθηση της αφής είναι μια λογική επιλογή, αφού παρέχει περισσότερη πληροφόρηση από τις τρεις κοντινές αισθήσεις. Παρόλα αυτά, η αφή είναι λιγότερο αποτελεσματική από την όραση ή την ακοή για συγκέντρωση πληροφοριών<sup>113, 114</sup>, αλλά είναι απαραίτητη για τη συμπλήρωση της χρήσης του αγγίγματος με κάθε υπολειπόμενη ακοή ή όραση, και της χρήσης κινητικών εμπειριών, γεύσης και όσφρησης, που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει πληροφορίες και να αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες. Για τα περισσότερα παιδιά που είναι τυφλοκωφά, η ανάπτυξη της επικοινωνίας ενισχύεται με απτή πληροφόρηση.

<sup>112</sup> Γκούβερης, Β., Αϊβαζιάν, Θ. & Αγγελίδης, Γ. (1991). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια, σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί. Κατερίνη.

<sup>113</sup> Freeman, P. (1985). *The deafblind baby : A program of care*. London : William Heinemann Medical Books.

<sup>114</sup> Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : American Foundation for the Blind.

Σε προχωρημένο στάδιο εκπαίδευσης, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα μύησης του παιδιού στην έννοια του χρόνου και ένα καλό τρόπο εξάσκησης της μνήμης<sup>115</sup>. Το παιχνίδι στις κούνιες αντιστοιχεί στη Δευτέρα, τα παιχνίδια στον κήπο στην Τρίτη, κλπ. Παιχνίδια με φωτογραφίες από εκδρομές, διακοπές, γιορτές, μπορούν να συνδεθούν με τα γεγονότα και να αναπλάθεται η ιστορία τους.

Από τα προαναφερόμενα γίνεται φανερό πως αυτός ο τρόπος παιχνιδιού βοηθάει το παιδί να αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις για το περιβάλλον του και για τον ίδιο του τον εαυτό. Παίζοντας με αντικείμενα και μαθαίνοντας να τα μεταχειρίζεται, χαίρεται για την όποια δεξιότητά του. Ο εκπαιδευτής πάντα δίπλα του, του διδάσκει το παιχνίδι με υπομονή, αφήνοντας του συχνά ελεύθερο χρόνο και χώρο, ώστε να αυτοσχεδιάζει και να αυτενεργεί, χωρίς συνεχόμενη καθοδήγηση. Η επιλογή του παιχνιδιού γίνεται πάντα σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού<sup>116</sup> και παρατηρώντας τις συμπάθειες ή τις αντιπάθειες που παρουσιάζει το παιδί για ορισμένα παιχνίδια. Για παράδειγμα, εάν του αρέσει ο θόρυβος επιλέγονται παιχνίδια με ήχους και με μουσικό-ρυθμικό περιεχόμενο<sup>117</sup>.

Παίζοντας κοινωνικά παιχνίδια με τη μητέρα και τον εκπαιδευτή σε αρχικό στάδιο, και με τους συμμαθητές αργότερα, το παιδί μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του, να δέχεται οδηγίες από άλλους, να απαιτεί, να απορρίπτει, να είναι φιλικός. Η «διδασκαλία» των κοινωνικών παιχνιδιών σε τυφλοκωφά άτομα, γίνεται με ταυτόχρονη χρήση της μεθόδου της ενίσχυσης. Έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί που έχει ενισχυθεί αρκετά από μητέρα και εκπαιδευτή, όταν βρεθεί σε μια παρέα συμμαθητών του, συμπεριφέρεται με φιλικό τρόπο<sup>118</sup>.

Παίζοντας παιχνίδια φαντασίας. Τα παιχνίδια αυτά έχουν αξία μόνο για τα τυφλοκωφά παιδιά που έχουν α) υπολείμματα ακοής με αναπτυγμένη την ομιλία, και β) υπολείμματα όρασης με αναπτυγμένη τη νοηματική γλώσσα. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτής πρέπει να επιλέγει μόνο τα παιχνίδια που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στο παιδί. Το παιχνίδι με τη φαντασία είναι πολύ σπουδαίο μέσο για την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού!

---

<sup>115</sup> Αναφερόμαστε σε τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης και ακοής.

<sup>116</sup> Με ένα τυφλοκωφό παιδί δεν πρέπει να προχωράμε σε δραστηριότητες παιχνιδιών σύμφωνα με την τωρινή του ηλικία, αλλά με την ηλικία που μας δείχνει η συμπεριφορά του.

<sup>117</sup> Γκούβερης, Β., Αϊβαζιάν, Θ. & Αγγελίδης, Γ. (1991). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια, σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί. Κατερίνη.

<sup>118</sup> Ο.π.

### 3.8.1. Η συμβολή του παιχνιδιού

Η δασκάλα Julia Martvn Cuervo<sup>119</sup> και η ψυχολόγος Juan Josi Martvnez Gonzalez από την Ισπανία ασχολήθηκαν με τη συμβολή του παιχνιδιού στην γνωστική ανάπτυξη των τυφλοκωφών παιδιών. Παρατήρησαν πως τα τυφλοκωφά παιδιά δεν ξόδευαν συχνά το χρόνο τους παίζοντας όπως τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Με κύριο στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να παίζουν περισσότερο, εκπαιδύσαν τους εκπαιδευτές να παρέχουν:

- χρόνο για την εξερεύνηση των αντικειμένων και των παιχνιδιών.
- παιχνίδια χωρίς καθοδηγητική συμμετοχή εκ μέρους του ενήλικα.
- παιχνίδια στα οποία το παιδί έπαιζε μόνο του, με τον ενήλικα σε κοντινή απόσταση.

Μέσω των παρατηρήσεων καταγράφηκαν τρεις πτυχές του παιχνιδιού:

- α) Η χρήση του περιβάλλοντος. Με το παιχνίδι ευνοήθηκε η κινητικότητα και κυρίως των παιδιών με υπολείμματα όρασης και ακοής, ενώ απέκτησαν μεγαλύτερο έλεγχο του γύρω χώρου. Η περιορισμένη μετακίνηση μειώθηκε σημαντικά σε παιχνίδια όπου υπήρχε συμμετοχή του εκπαιδευτή. Τα παιδιά γίνονταν πιο «εύκαμπτα» και οι μετακινήσεις τους πιο επεκτατικές.
- β) Η χρήση των αντικειμένων και των παιχνιδιών. Παρατηρήθηκε πως τα παιδιά δεν είχαν την αναμενόμενη χρήση των αντικειμένων, και η συμπεριφορά τους συνδέθηκε περισσότερο με τη μετακίνηση των, από ότι με την παραγωγή οποιασδήποτε λειτουργικής χρήσης τους. Για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αναγνώρισης των αντικειμένων, προώθησαν κατάλληλες εμπειρίες και δίδαξαν στα παιδιά τη χρήση της αίσθησης της αφής, με απώτερο στόχο την πλήρη και συστηματική εξερεύνηση. Δόθηκαν παιχνίδια που με τη βοήθεια των εκπαιδευτών ερευνήθηκαν και ανακαλύφθηκαν οι χρήσεις τους. Με την πάροδο του χρόνου τα περισσότερα παιδιά ήταν σε θέση να καταλαβαίνουν τι σήμαινε το «παιχνίδι» και το διέκριναν από την «εργασία».
- γ) Ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων. Το παιχνίδι είναι ένα ιδανικό μέσο για την προώθηση της αλληλεπίδρασης. Στις περισσότερες περιπτώσεις όπου υπήρχε επαφή με τον ενήλικα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά απαίτησαν την προσοχή του όχι μόνο για να ζητήσουν βοήθεια, αλλά για να παρουσιάσουν το αντικείμενο και να μοιραστούν μαζί του το ενδιαφέρον τους.

---

<sup>119</sup> Δημοσιευμένο άρθρο στην ιστοσελίδα του DbI με τίτλο: «Εκμάθηση για να παίζει ή παιχνίδι για να μάθει; - Ενθαρρύνοντας σχέδια ανάπτυξης παιχνιδιού στα παιδιά με τυφλοκώφωση».

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό πως το παιχνίδι σε ένα περιβάλλον που σέβεται τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, αποτελεί μια ευκαιρία που συμβάλλει στην έκφραση συναισθημάτων, στην γνωστική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης.

### 3.8.2. Κοινωνικά παιχνίδια συναναστροφής

Η συναισθηματική σωματική συναναστροφή μητέρας –παιδιού, με βάση το παιχνίδι, καλλιεργεί την πρωταρχική ψυχοσωματική αίσθηση του άρρηκτου δεσμού της αμοιβαίας υποκειμενικότητας, μεταβάλλοντας το παιδί από βιολογικό οργανισμό σε κοινωνική οντότητα<sup>120</sup>.

Στις κοινωνικές συναναστροφές, ο ενήλικας πρέπει να εναρμονίζει τον τρόπο επικοινωνίας του με εκείνον του παιδιού, αποδεικνύοντας την αποδοχή του γι' αυτό που πραγματικά είναι. Ταυτόχρονα, το παιδί αποκτά επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Επιπλέον, ο ενήλικας λειτουργώντας παρόμοια με το παιδί, παρέχει ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή του σε ανταλλαγές. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί από την πλευρά των ενηλίκων, ώστε τα κοινωνικά παιχνίδια να βασίζονται αποκλειστικά σε γνώριμες συμπεριφορές. Το τυφλοκωφό παιδί αδυνατεί να παίζει ενεργητικό ρόλο σε ένα παιχνίδι και ταυτόχρονα να μαθαίνει νέους τρόπους συμπεριφοράς.

Η Roddbroe χαρακτηρίζει τις συναναστροφές αυτές ως ένα είδος μουσικής αρμονίας και συνεχίζει υπογραμμίζοντας πως, κωδικοποιημένες συναναστροφές που έχουν σαν αφετηρία το παιχνίδι, μπορούν να θέσουν τις βάσεις για ουσιαστική επικοινωνία και διάλογο, κατανόηση και κατάκτηση της κουλτούρας, μέσα από την ταύτιση με άλλα άτομα.

Η ομάδα Εργασίας του DbI το 1996, βιντεοσκόπησε κοινωνικές συναναστροφές, με βάση το παιχνίδι, και σκιαγραφώντας τη «μουσική ποιότητά» τους, διέκριναν:

- το ρυθμικό προγραμματισμό συγχρονισμένων κινήσεων.
- την προοδευτική επανάληψη θεματικών ενοτήτων που θύμιζε στροφές ποιημάτων.
- τη μελωδική οργάνωση των φθόγγων, μέσα από την εκδήλωση συναισθημάτων.

Τα βίντεο θύμιζαν μουσικούς αυτοσχεδιασμούς και διασκευές τραγουδιών κάνοντας γνωστό πως η επιμορφωτική «μουσική» είναι εκείνη που πρέπει να προσαρμόζεται στην αμοιβαία ψυχοσωματική επικοινωνία και όχι το αντίθετο<sup>121</sup>.

Γίνεται προφανές, πως το οργανωμένο κοινωνικό παιχνίδι είναι εξαιρετικά σημαντικό, «βγάζοντας» τον καλύτερο εαυτό των δύο συνομιλητών. Το τυφλοκωφό

<sup>120</sup> Roddbroe, I. (2002). Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκωφών. Κ.Ε.Α.Τ. Αθήνα.

<sup>121</sup> Ο.π.

παιδί αποκτά την ικανότητα να αναγνωρίζει τον εαυτό του στις εκφράσεις του προσώπου του συνομιλητή του.

### 3.8.3. Η περιπλοκότητα και τα είδη κοινωνικών παιχνιδιών

Τα κοινωνικά παιχνίδια χρησιμοποιούνται στη συναναστροφή και στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπινων όντων. Η Inger Rodbroe<sup>122</sup> επισημαίνει ότι η περιπλοκότητα των κοινωνικών παιχνιδιών πρέπει να αυξάνεται κατά κάποιο τρόπο, ώστε το επόμενο παιχνίδι να υπερτερεί σε στοιχεία από το προηγούμενο (με τα νέα στοιχεία συνδυασμένα).

Στα πρώτα παιχνίδια επαφής η επικέντρωση δίδεται στη συναισθηματική επαφή παιδιού-ενήλικα, για ολοένα και μεγαλύτερες περιόδους. Η μίμηση αποτελεί το λειτουργικό εργαλείο του ενήλικα. Το παιχνίδι αρχίζει με ένα συγχρονισμό και αναπτύσσεται σε παρτιτούρες εναλλαγής όπου και οι δύο παρτενέρ παίρνουν εναύσματα για να αρχίσουν κάτι.

Ο επόμενος τύπος παιχνιδιού είναι τα παιχνίδια προσδοκίας. Είναι συχνά παιχνίδια με το σώμα. Όταν πρόκειται για γνωστό παιχνίδι, το παιδί τις περισσότερες φορές είναι πρόθυμο να δώσει συνέχεια ή να πάρει ένα στοιχείο του να το εξερευνήσει, να το σπάσει, ή να το πετάξει μακριά. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτής απαραίτητα πρέπει να περιμένει την πρώτη αντίδραση του παιδιού, και μετά να δίνει συνέχεια στο παιχνίδι. Ο σκοπός των παιχνιδιών προσδοκίας είναι να διευρύνουν την προσοχή και μέρος της μνήμης των συναναστροφών του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τρόπους χρησιμοποίησης μη λεκτικής επικοινωνίας σώματος<sup>123</sup>.

Τα παιχνίδια διαλόγου δημιουργούν συνθήκες εκμάθησης ανταλλαγής επικοινωνιακών μηνυμάτων<sup>124</sup>. Για την πραγμάτωσή τους απαιτούνται ικανοί εκπαιδευτές που μπορούν να ξεκινήσουν το παιχνίδι, χρησιμοποιώντας σωστό ρυθμό και μίμηση, ώστε να γίνει κατανοητή η δομή του στο παιδί. Ο χρόνος μεταξύ της δραστηριότητας και της ανταπόκρισης του τυφλοκωφού ατόμου ελέγχεται πάντα. Τα παιχνίδια διαλόγου πρέπει να έχουν ροή και να συμπεριλαμβάνουν αντικείμενα που μοιράζονται. Καθώς το τυφλοκωφό άτομο μαθαίνει να ελέγχει την παρτιτούρα και τα αντικείμενα - δίνει και παίρνει παιχνίδια - μαθαίνει να ελέγχει και το διάλογο<sup>125</sup>.

Τα παιχνίδια μεταφοράς ρόλου. Απαραίτητη προϋπόθεση πραγματοποίησης αυτού

---

<sup>122</sup> Rodbroe, I. (1997). The changing focus in developing communication congenitally deafblind people. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown, Perkins.

<sup>123</sup> Rodbroe, I. (1997). The changing focus in developing communication congenitally deafblind people. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown, Perkins.

<sup>124</sup> Για παράδειγμα: «εσύ γυρίζεις το σώμα σου / εγώ γυρίζω το σώμα μου».

<sup>125</sup> Ό.π.

του παιχνιδιού είναι, ενήλικας και παιδιά να «σκέφτεται» ο ένας τον άλλο. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση, και δημιουργούνται επικοινωνιακές καταστάσεις μεταφοράς ρόλων. Για παράδειγμα: « Εγώ μιλάω σε σένα, και εσύ μιλάς σε μένα. Να ξέρεις ότι εγώ σε ακούω»<sup>126</sup>.

Το τελευταίο είδος παιχνιδιού είναι και το πιο περίπλοκο, και ονομάζεται «ο ρόλος παιχνίδι»<sup>127</sup>. Στηριζόμενοι σε μια πραγματική εμπειρία, μπορούμε να παίξουμε, να σχεδιάσουμε και να μοντελάρουμε κάτι σχετικό, χτίζοντας ιδέες και αναπτύσσοντας επικοινωνία και γλώσσα.

---

<sup>126</sup> Ο.π.

<sup>127</sup> Ο.π.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Επικοινωνία και τυφλοκωφός μαθητής

Η διαδικασία της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από τους Butterfield & Arthur<sup>1</sup> ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διαδικασία αυτή απαιτεί από το άτομο να είναι ικανό να εισάγει, να υποστηρίζει και να δίνει τέλος σε αλληλεπιδράσεις.

Οι Rowland & Stremel – Campbell<sup>2</sup> παρουσιάζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας ως ένα σύνολο από δυαδικές αλληλεπιδραστικές ικανότητες οι οποίες, «είναι απαραίτητες για να εισάγουμε, να ανταποκριθούμε, και να υποστηρίξουμε την επικοινωνία ανάμεσα σε συντρόφους».

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καθηγητής Van Dijk και οι συνάδελφοί του στο τμήμα Rafael του Sint-Michiëlgestel, εμπνεύστηκαν από τις μεθόδους του Van Uden (1968<sup>3</sup>, 1977<sup>4</sup>, 1981<sup>5</sup>) για τα κωφά παιδιά. Ο Van Uden θεωρεί ως σημαντικά στοιχεία αλληλεπίδρασης τις κοινές εμπειρίες, την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, τις συγχρονισμένες κινήσεις ενός ρυθμικού τραγουδιού και το χορό. Ο Van Dijk<sup>6</sup> παρατηρώντας πως τα παιδιά από ερυθρά πάσχουν από έλλειψη ενδιαφέροντος, επικεντρώθηκε στην ανεύρεση νέων μεθόδων, που θα τα παρακινούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες και στην εκμάθηση. Ανέπτυξε λοιπόν, ένα αριθμό παρεμβατικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη, τα ενδιαφέροντα, την κινητοποίηση του παιδιού, τα στοιχεία της συνεργής κίνησης, τις ρουτίνες, το ρυθμό στις ανταποκρίσεις, και το ρυθμό των σινιάλων για τη μεταφορά από σινιάλα σε σύμβολα.

Τέλος, η ενθάρρυνση, η ανάλυση, η ταξινόμηση των καθηκόντων και η υπόδειξη της κατάλληλης συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση, λειτούργησαν ουσιαστικά σα βάση

---

<sup>1</sup> Butterfield, N. & Arthur, M. (1995). Shifting the focus: Emerging priorities in communication programming for students with a severe intellectual disability. *Communication Programming*, 30(1), 41-50.

<sup>2</sup> Rowland, C. & Stremel-Campbell, K. (1987). Share and share alike: Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore : Brookes. Pp. 49-76.

<sup>3</sup> Van Uden, A. (1968). *A maternal reflective method of teaching an oral mother tongue to deaf children. Psycholinguistics in the service of the deaf*. Sint - Michielsgestel: Instituut voor Doven.

<sup>4</sup> Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children. Part 1. Basic Principles. (A maternal reflective method)*. Third revised edition. Amsterdam and Lisse: Swets & Zeitlinger.

<sup>5</sup> Van Uden, A. (1981). How to speak to a child without speech. In *Seventh International Deaf-Blind Seminar, Hannover. Report on the Conference*. Hannover: Deutsches Taubblinden-zentrum.

<sup>6</sup> Van Dijk, J. (1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols. In *Verzamelde Studies I*. (σελ. 73-110). Sint-Michiëlgestel: Instituut voor Doven.



για να εξοικειωθούν τα παιδιά με κάποιες καθημερινές δραστηριότητες, που τους ήταν πα κατορθωτές και είχαν σχέση με την αυτονομία, την επικοινωνία και τη γνώση του περιβάλλοντος κόσμου<sup>7</sup>.

#### 4.1. Τι είναι επικοινωνία;

Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων<sup>8</sup>. Η Linda Alsop<sup>9</sup> ορίζει την επικοινωνία ως την ικανότητα των ατόμων να γνωστοποιούν σκέψεις, επιθυμίες και ανάγκες, και να ανταποκρίνονται με οποιοδήποτε τρόπο στα επικοινωνιακά μηνύματα που τους απευθύνονται. Ο καθένας μπορεί να επικοινωνεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους. Η επικοινωνία μπορεί να είναι εκφραστική ή λαμβάνουσα. Οι Bixler & Stremel<sup>10</sup> επισημαίνουν πως η εκφραστική<sup>11</sup> «χτίζει» τη λαμβάνουσα επικοινωνία<sup>12</sup>.

Υπάρχουν περιπτώσεις τυφλοκωφών παιδιών που δε θα μιλήσουν ποτέ! Έχουν όμως τη δυνατότητα να μάθουν να εκφράζονται και να λαμβάνουν πληροφορίες. Μέσω της επικοινωνίας ένα τυφλοκωφό άτομο μπορεί να διδαχθεί να παίζει, να γνωρίσει τον κόσμο, να συναναστραφεί με φίλους, να έχει καθημερινές ασχολίες και γιατί όχι και να εργαστεί. Γίνεται ικανό να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο περιβάλλον του εκφράζοντας τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και πραγματοποιώντας επιλογές.

Όλες οι δραστηριότητες που συμβαίνουν στο σπίτι ή στο σχολείο αποτελούν ευκαιρίες για επικοινωνία. Τέτοιες μπορεί να είναι το φαγητό, το μπάμιο, η αλλαγή ενδυμασίας, το παιχνίδι με τα αδέρφια ή με φίλους, το κολύμπι, η μαγειρική, κλπ. Γονείς και εκπαιδευτές πρέπει να συνεργάζονται με στόχο την αύξηση των ευκαιριών για επικοινωνία.

Η συνεχιζόμενη συναναστροφή του τυφλοκωφού ατόμου σε μια ποικιλία φυσικών δραστηριοτήτων, οδηγεί σε διεύρυνση του λεξιλογίου, σε βελτίωση της λαμβάνουσας

---

<sup>7</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.60.

<sup>8</sup> Goodall, D. & Everson, J. (1995). Communication instruction and support strategies for young adults who are deaf-blind. In J.Everson (Ed.), *Supporting young adults who are deaf-blind in their communities*, 203-225 (κεφάλαιο 10).

<sup>9</sup> Alsop, L.(2002).Understanding Deafblindness. Issues, perspectives, and strategies. Utah State University, Logan, Utah.

<sup>10</sup> Bixler, B. & Stremel, K. (1999). Communication Fact Sheets for Parents. Οι πληροφορίες ανήκουν στο NTAC: The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind, και η πηγή η ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tr.wou.edu/NTAC>

<sup>11</sup> Είναι η αποστολή μηνύματος σε ένα άλλο άτομο (Bixler & Stremel, 1999).

<sup>12</sup> Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο λαμβάνει και κατανοεί το μήνυμα που του στέλνει κάποιος (Bixler & Stremel, 1999).

και της εκφραστικής επικοινωνίας, και επιτρέπει την κατανόηση βασικών περιεχομένων<sup>13</sup>.

#### 4.1.1. Η εκφραστική επικοινωνία

Η εκφραστική επικοινωνία περιλαμβάνει την αποστολή ενός μηνύματος από ένα άτομο σε ένα άλλο ή σε περισσότερα άτομα, με στόχο την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας ή το σταμάτημα μιας πράξης που ήδη συμβαίνει. Το τυφλοκωφό άτομο σε αρχικό στάδιο μπορεί να εκφράσει αντίδραση, απόρριψη, απαίτηση, συνεχιζόμενη απαίτηση και επιλογή. Σε πιο προχωρημένο στάδιο μπορεί να χαιρετήσει κάποιον, να σχολιάσει ένα θέμα, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να λάβει περισσότερες πληροφορίες. Η ομιλία δεν είναι απαραίτητη. Μπορεί να χρησιμοποιήσει εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, νοήματα, δακτυλικό αλφάβητο, πίνακες επικοινωνίας.

Αξίζει να σημειωθεί η άποψη,<sup>14</sup> ότι κάποια τυφλοκωφά παιδιά χρησιμοποιούν ανάρμοστες συμπεριφορές για να επικοινωνήσουν εκφραστικά, και να προκαλέσουν αλλαγές σε καταστάσεις μη αρεστές. Ο εκπαιδευτής πρέπει να ελαχιστοποιήσει τη σύγχυση αυτή διδάσκοντας μεθόδους<sup>15</sup> που επιτρέπουν την έκφραση των ιδεών με πιο αποδεκτούς τρόπους.

Η Kathleen Stremel<sup>16</sup> σχεδίασε ένα πίνακα-χάρτη εκφραστικής επικοινωνίας που αποτελείται από έξι στάδια. Ξεκινά από το αρχικό – απλό στάδιο και προχωρεί σε σύνθετες και περίπλοκες επικοινωνίες. Η χρήση του χάρτη αποτελεί σπουδαία βοήθεια για γονείς και εκπαιδευτές. Προσδιορίζει τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται ένα τυφλοκωφό παιδί σε μια καθορισμένη στιγμή, και σχεδιάζει τους τρόπους – στόχους που μπορεί να μάθει για να επικοινωνεί στο μέλλον.

Τα στάδια του πίνακα είναι τα εξής:

- 1) Επικοινωνία μέσω αναγνώρισης (Communication by Recognition). Το τυφλοκωφό παιδί χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου και ήχους προσπαθεί να εκφράσει χαρά ή δυσχέρεια στην παρουσία ενός προσώπου. Πολλοί γονείς έχουν παρατηρήσει ότι όταν το παιδί τους δε νιώθει άνετα στην παρουσία

<sup>13</sup> Alsop, L.(2002).Understanding Deafblindness. Issues, perspectives, and strategies. Utah State University, Logan, Utah.

<sup>14</sup> Alsop, L.(2002).Understanding Deafblindness. Issues, perspectives, and strategies. Utah State University, Logan, Utah.

<sup>15</sup> Η κυριότερη μέθοδος που πρέπει να εφαρμοστεί είναι η παροχή επιλογών στο παιδί. Σε κάθε άνθρωπο η έλλειψη επιλογών μειώνει την ικανότητα για έλεγχο της ίδιας του της ζωής. Το παιδί χωρίς όραση και ακοή, στην προσπάθειά του να κερδίσει κάποιον έλεγχο συμπεριφέρεται ανάρμοστα. Ο εκπαιδευτής προσφέροντας στο παιδί επιλογές και αφήνοντάς το «ελεύθερο» να παίρνει αποφάσεις, στοχεύει στην μείωση ανάρμοστων συμπεριφορών.

<sup>16</sup> Η Kathleen Stremel εργάζεται στο Πανεπιστήμιο του Μισισσιππή και εργάζεται με τυφλοκωφά άτομα. Οι πληροφορίες πάρθηκαν από σχετικό άρθρο του από τη <http://www.tr.wou.edu/dblink>. δημοσιευμένο το 1998.

κάποιου προσώπου, οι ήχοι που βγάζει είναι δυνατότεροι και με διαφορετικά σκαμπανεβάσματα από ότι όταν είναι χαρούμενο.

- 2) Ενδεχόμενη επικοινωνία (Contingency Communication). Το παιδί μαθαίνει ότι με το να μιμείται και να παίζει σε ένα περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει ένα αποτέλεσμα. Με συγκεκριμένες κινήσεις του σώματος εκφράζει επιθυμίες, αντιδράσεις, απαιτήσεις και ανυπομονησία για να ξεκινήσει μια αγαπημένη δραστηριότητα. Χρησιμοποιώντας ένα διακόπτη<sup>17</sup> μπορεί να έχει τον έλεγχο μέσα στο φυσικό του περιβάλλον.
- 3) Αποφασιστική επικοινωνία (Instrumental Communication) με έναν άνθρωπο ή ένα αντικείμενο, αλλά όχι και με τα δύο ταυτόχρονα. Από τη στιγμή που το τυφλοκωφό παιδί<sup>18</sup> μπορεί να ακουμπήσει έναν άνθρωπο, μπορεί να «εκμεταλλεύεται» το χέρι του μετακινώντας το προς το επιθυμητό αντικείμενο που θέλει. Τραβώντας ο συνοδός το χέρι του προς τα πίσω, το τυφλοκωφό παιδί θα ψάξει επίμονα να το βρει. Αγγίζοντας ένα από τα δύο προσφερόμενα αντικείμενα το παιδί μαθαίνει να δηλώνει επιλογές. Για παράδειγμα, το παιδί αγγίζει το ζεστό γάλα σε αντίθεση με το παγωμένο νερό.
- 4) Τυπική επικοινωνία (Conventional Communication). Στο στάδιο αυτό αρχίζει να ελέγχει τη χρήση των αντικειμένων και των ανθρώπων. Σε παιδιά χωρίς κινητικά προβλήματα διαπιστώνεται η επιστροφή αντικειμένων για να απαιτήσουν περισσότερο. Επιστρέφει το πιάτο για περισσότερο φαγητό. Κάνει χειρονομίες (πριν από τη διδασκαλία νοηματικής), όπως: αντίο, δικό μου, τρώω, τελείωσα. Τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης δείχνουν τον αδερφό όταν γυρίζει από το σχολείο, ή την πόρτα όταν θέλουν να βγουν στον κήπο για παιχνίδι. Το στάδιο αυτό προσφέρεται για ανάπτυξη επιλογών. Επιτρέπεται να ζητήσουμε την επιλογή του παιδιού ανάμεσα από τρία αντικείμενα.
- 5) Αναδυόμενη Συμβολική επικοινωνία (Emerging Symbolic Communication). Το τυφλοκωφό παιδί προχωρεί σε πιο σύνθετες συμπεριφορές έκφρασης. Χρησιμοποιεί περίπλοκες χειρονομίες, σηκώνει τους ώμους για να δηλώσει «δεν το ξέρω». Χρησιμοποιεί μικρά αντικείμενα που συμβολίζουν άτομα ή δραστηριότητες για να εκφράσει ανάγκες και επιθυμίες. Δίνει στον πατέρα τα κλειδιά του αυτοκινήτου για να δηλώσει ότι θέλει βόλτα ή το μικρό τιμόνι στον αδερφό για βόλτα με το διπλό ποδήλατο στο πάρκο. Αν το παιδί έχει υπολείμματα όρασης τα αντικείμενα μπορούν να αντικατασταθούν από εικόνες-φωτογραφίες.

---

<sup>17</sup> Ο διακόπτης αυτός μπορεί να είναι συνδεδεμένος με ένα κασετόφωνο, με μια μπάλα που κάνει δονήσεις, με έναν ανεμιστήρα, με φώτα κλπ. Αν το παιδί δεν μπορεί να έχει την προσοχή των άλλων, πέζει το διακόπτη που είναι συνδεδεμένος με ένα κασετόφωνο και ακούγεται το μήνυμα: «Έλα εδώ, χρειαζόμαι τη βοήθειά σου».

<sup>18</sup> Εννοείται πως εάν το τυφλοκωφό άτομο έχει κινητικές ικανότητες.

- 6) Συμβολική επικοινωνία (Symbolic Communication). Στο στάδιο αυτό το παιδί κατανοεί ότι υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ συμβόλου, δραστηριότητας και ανθρώπου. Η κατανόηση ότι το σύμβολο αναπαριστά κάτι το πραγματικό, συνήθως παίρνει αρκετό χρόνο. Μπορεί ως σύμβολα να χρησιμοποιηθούν λέξεις με μεγάλα γράμματα (αν υπάρχουν υπολείμματα όρασης).

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι σταδιακή. Οι γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα επίπεδα όρασης, ακοής, κινητικών και διανοητικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού, πριν εφαρμόσουν οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση.

#### 4.1.2. Λαμβάνουσα επικοινωνία

Λαμβάνουσα επικοινωνία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο δέχεται και ανταλλάσσεται ένα μήνυμα. Πώς όμως παιδιά χωρίς όραση και ακοή μπορούν να λάβουν τα μηνύματα που τους στέλνουμε; Η Rebecca Wilson<sup>19</sup> προτείνει στους εκπαιδευτές να προσέξουν τον τρόπο με τον οποίο στέλνουν τα μηνύματά τους, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες λήψης τους.

Όταν συναναστρέφεστε με ένα τυφλοκωφό άτομο είναι σημαντικό να γνωρίζετε συγκεκριμένες προτιμήσεις<sup>20</sup>:

- όταν προσεγγίζετε έναν τυφλοκωφό αφήστε τον να γνωρίζει ότι είστε εκεί μέσω του αγγίγματος – αφής (χέρι, ώμος)
- απαραίτητο το όνομα σύμβολο με το οποίο πιστοποιείτε την παρουσία σας
- εξερευνήστε ποιες μορφές επικοινωνίας το τυφλοκωφό άτομο χρησιμοποιεί, και επλέξτε την αγαπημένη του μορφή
- κάνετε ερωτήσεις για να βεβαιωθείτε ότι το άτομο έχει καταλάβει αυτό που του είπατε
- να υπάρχει ενημέρωση για το τι πρόκειται να ακολουθήσει.

Συνεχίζοντας η Wilson, τονίζει πως είναι πολύ δύσκολο για τον τυφλοκωφό μαθητή να λάβει ένα μήνυμα και να απαντήσει στο σύντροφό του. Ας υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτής κάνει μια χειρονομία ή δίνει ένα αντικείμενο αναφοράς που συμβολίζει «φαγητό». Το παιδί κατανοεί το σύμβολο, αλλά δεν είναι σε θέση να γνωρίζει εάν αυτό

---

<sup>19</sup> Wilson, R. (1998). Receptive Communication. How Children understand your messages to them. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tr.wou.edu/dblink>.

<sup>20</sup> Goodall, D. & Everson, J.M. (1995). *Communication instruction and support strategies for young adults who are deaf-blind*. In J.M. Everson (Ed.). *Supporting Adults who are deaf-blind in Their Communities: A Transition Planning Guide for Service Providers, Families, and Friends*. Baltimore: Paul H. Brookes.

είναι προσταγή (φάε), ή ερώτηση (πεινάς;), ώστε να απαντήσει κατάλληλα. Οι παρακάτω οδηγίες βοηθούν το παιδί να ανταποκριθεί σωστά. Εάν πρόκειται για:

- ερώτηση, ο εκπαιδευτής έχει τα χέρια του σε επαφή με τα χέρια του τυφλοκωφού παιδιού και περιμένει την αντίδρασή του
- οδηγία, τον ακουμπά δύο φορές στον ώμο
- σχόλιο ή ενθάρρυνση, αρκεί ένα τρίψιμο του χεριού στον ώμο, και
- μίμηση, ο εκπαιδευτής τον ακουμπάει δύο φορές στο χέρι.

Αργότερα, ο εκπαιδευτής προχωρά σε διεύρυνση και κατανόηση μεγαλύτερων μορφών. Χρησιμοποιεί αντικείμενα που αναπαριστούν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες οι οποίες συμβαίνουν αρκετά συχνά. Μετά από πολλές επαναλήψεις το παιδί κρατώντας το αντικείμενο σύμβολο ενθουσιάζεται, γιατί προσδοκά τη δραστηριότητα, και χαμογελά έχοντας κατανοήσει την όλη διαδικασία.

Για ψηλότερα επίπεδα λαμβάνοντας επικοινωνίας ο εκπαιδευτής πρέπει να απαιτεί από τους γονείς να χρησιμοποιούν στο σπίτι τα ίδια αντικείμενα αναφοράς, με την ίδια ακριβώς μέθοδο με αυτή του σχολείου. Σε παιδιά με σύνδρομο Usher τα νοήματα πρέπει να γίνονται κοντά στο πρόσωπό τους, ώστε να μη χάνονται. Σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν υπολείμματα όρασης και ακοής να εξετάζεται η χρήση βοηθητικών γυαλιών και ακουστικών ακοής. Τέλος, να εκτιμάται ποια είναι η κατάλληλη θέση τοποθέτησης του σώματος<sup>21</sup> ώστε το παιδί να χρησιμοποιήσει την αφή<sup>22</sup> και να ωφεληθεί από όραση και ακοή.

## 4.2. Οι τύποι της επικοινωνίας

Όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν μια ποικιλία από τύπους ή μεθόδους για να επικοινωνήσουν<sup>23</sup>. Τα παιδιά που είναι τυφλοκωφά, σε προσυμβολικό ή σε αρχικό συμβολικό επίπεδο επικοινωνίας, είναι πιθανό να εκφράσουν τους εαυτούς τους μέσω των ακόλουθων τύπων:

*Νοηματική γλώσσα, απτικά σύμβολα, ανάγνωση με τα δάκτυλα, γραφή στην παλάμη, χειλιανάγνωση, Ταδομα, εικόνες, φωτογραφίες, γραπτές λέξεις, λέξεις σε Braille, κάρτες με αλφάβητο, τηλεαφή, ηλεκτρονικές συσκευές, αντικείμενα (μινιατούρες, πραγματικά), κινήσεις του σώματος, χειρονομίες, ματιές, λεξούλες – ήχους, αλλαγές στο μυϊκό τόνο, γλώσσα του σώματος, αντικείμενα, μέρη αντικειμένων, υφές.*

<sup>21</sup> Για τυφλοκωφά παιδιά με επιπλέον κινητικές αναπηρίες.

<sup>22</sup> Εάν χρησιμοποιούμε σύμβολα αγγίγματος θα πρέπει να εκτιμηθούν ποια μέρη του σώματος λαμβάνουν τα μηνύματα αυτά πιο λειτουργικά.

<sup>23</sup> Downing, J. & Siegel-Causey, E. (1988). Enhancing the nonsymbolic communicative behaviour of children with multiple impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19(4), 338-348.

Επιπλέον, απαιτούν από τα άτομα που τους παρέχουν φροντίδα και τους φίλους τους, να επικοινωνούν σε αυτούς τους προτιμώμενους τύπους, και να παρέχουν αντιληπτικές επικοινωνιακές εμπειρίες οι οποίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη της εκφραστικής επικοινωνίας.

Σε προσυμβολικό επίπεδο επικοινωνίας, το παιδί θα πρέπει να έχει την παρουσίαση ενός αναφερόμενου ή να σκεφτεί το πώς θα επικεντρωθεί στην επικοινωνία προκειμένου να επικοινωνήσει.

Η σκόπιμη επικοινωνία συμβαίνει κυρίως με τη συμβολική επικοινωνία<sup>24</sup>. Τα παιδιά που επικοινωνούν σε ένα σκόπιμο, προσυμβολικό επίπεδο, σκοπεύουν να έχουν μια επίδραση στο πρόσωπο που λαμβάνει, αλλά έχουν δυσκολίες στο διαχωρισμό του χρόνου και χώρου του αναφερόμενου για το οποίο επικοινωνούν.

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται προς μία συμβολική γλώσσα, εξατομικευμένες λέξεις, σινιάλα, χειρονομίες και υφές θα χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν ειδικές – συγκεκριμένες λειτουργίες, και το παιδί θα είναι ικανό να χρησιμοποιήσει σύμβολα στην απουσία του αναφερόμενου<sup>25</sup>.

Η μίμηση, η χρησιμοποίηση εργαλείων, οι ικανότητες παιχνιδιού, και οι προσυμβολικές συμπεριφορές συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της χρήσης της συμβολικής επικοινωνίας.

Η παρέμβαση στοχεύει στη βελτίωση της χρήσης τύπων προσυμβολικής επικοινωνίας του παιδιού, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην αύξηση του αριθμού των επικοινωνιακών συντρόφων. Οι επικοινωνιακοί σύντροφοι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό των επικοινωνιακών συμπεριφορών του παιδιού<sup>26</sup>.

Κάθε παιδί θα απαιτήσει υποστήριξη στη χρήση επικοινωνιακών τύπων οι οποίοι είναι κατάλληλοι στο εξατομικευμένο επίπεδο της ανάπτυξης του, συμπεριλαμβάνοντας το τρέχον επικοινωνιακό επίπεδο. Γι αυτό το λόγο, τυφλοκωφοί μαθητές μέσα στην ίδια τάξη, είναι πιθανόν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς εκφραστικούς και αντιληπτικούς (λαμβάνοντες) επικοινωνιακούς τύπους. Η επικοινωνία λειτουργεί μόνο εάν «το μήνυμα» μπορεί να ερμηνευτεί στους άλλους και έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις συμπεριφορές των άλλων<sup>27</sup>. Οι Mar & Sal σημειώνουν πως οι επικοινωνιακοί τύποι που χρησιμοποιεί ένα τυφλοκωφό παιδί,

---

<sup>24</sup> Stremel-Campbell, K. & Matthews, J. (1988). Development of Emergent Language. In M. Bullis (Ed.), *Communication Development in Young Children with Deaf-Blindness: Literature Review*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. ED331 214.

<sup>25</sup> Ο.π.

<sup>26</sup> Siegel-Causey, E. & Downing, J. (1987). Nonsymbolic communication development: Theoretical concepts and educational strategies. In L. Goetz, D. Guess, K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Brooks. Pp. 15-48.

<sup>27</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1993). Analyzing the communication environment to increase functional communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 161 176.

συχνά απαιτούν να διδάξουμε στους δυναμικούς επικοινωνιακούς συντρόφους, νέους τύπους επικοινωνίας, όπως τη χρήση αντικειμένων, στοιχείων αφής και σημάτων – σινιάλων.<sup>28</sup>

Οι επικοινωνιακοί σύντροφοι πρέπει να είναι ικανοί όχι μόνο να αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού, αλλά και να επικοινωνούν στους προτιμώμενους επικοινωνιακούς τύπους του παιδιού.

### 4.3. Η γλώσσα του σώματος

Παιδιά τα οποία είναι εκ γενετής τυφλοκωφά θα επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας του σώματος για μια μεγάλη χρονική περίοδο. Ο Rowland τονίζει πως οι περισσότερες σωματικές συμπεριφορές του τυφλοκωφού παιδιού είναι καθαρά επικοινωνιακές.<sup>29</sup> Παιδιά που επικοινωνούν σε αυτό το επίπεδο απαιτούν ευαίσθητους ενήλικες οι οποίοι είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να ανταποκριθούν σε τέτοιους μη λεκτικούς, μη προφορικούς τύπους. Ο ενήλικας επικοινωνιακός σύντροφος πρέπει να είναι ικανός να ερμηνεύει το νόημα ή τα πιθανά νοήματα της εξατομικευμένης συμπεριφοράς του παιδιού<sup>30, 31, 32</sup>. Οι επικοινωνιακοί σύντροφοι πρέπει επίσης να είναι ικανοί να επικοινωνούν στους τύπους του παιδιού.

Η χρήση των στοιχείων αφής, πάνω στο σώμα του μαθητή, μπορεί να υποστηρίζει την αντιληπτική – λαμβάνουσα επικοινωνία του παιδιού.<sup>33</sup> Για παράδειγμα, ο επικοινωνιακός σύντροφος μπορεί να αγγίζει κάτω από τους ώμους του παιδιού για να δείξει ότι είναι έτοιμο να σηκωθεί ή να το υποστηρίξει για να σταθεί όρθιο.

Οι Mehrabian & Weiner<sup>34</sup> έδειξαν ότι μόνο το 7% των αντιλαμβανόμενων νοημάτων οφείλονται σε λεκτικά μηνύματα. Το 55% προέρχεται από τις εκφράσεις του

<sup>28</sup> Mar, H.H. & Sal, N. (1995). Enhancing social opportunities and relationships of children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89(3), 280-286.

<sup>29</sup> Rowland, C. (1989). Communication opportunities for children with dual sensory impairments in classroom settings. In M. Bullis. (Ed.), *Research on the Communication Development of Young Children with Deaf-Blindness*. Monmouth Oregon: Oregon State Systems of Higher Education, Teaching Research Division. ED 328 007.

<sup>30</sup> Goodall, deV., Everson, J. (1995). Communication instruction and support strategies for young adults who are deaf-blind. In J.Everson (Ed.), *Supporting young adults who are deaf-blind in their communities*, 203-225 (κεφάλαιο 10).

<sup>31</sup> Siegel – Causey, E. (1989). Comparison of intervention strategies for facilitating nonsymbolic communication among young children with multiple disabilities. In M. Bullis (Ed.), *Research on the Communication Development of Young Children with Deaf-Blindness*. Monmouth, Oregon: Oregon State Systems of Higher Education, Teaching Research Division. ED 328 007.

<sup>32</sup> Van Dijk, J. (1986). An educational curriculum for deaf-blind multi-handicapped persons. In D. Ellis (Ed.), *Sensory impairments in mentally handicapped people*. San Diego, California: College-Hill Press, Inc.

<sup>33</sup> Stremel, K. & Schutz, R. (1995). Functional communication in inclusive settings for students who are deaf-blind. In N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming students who are Deaf-blind into typical classrooms*. Baltimore: Brooks, pp. 197-227.

<sup>34</sup> Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). Παιδαγωγική και Διδακτική προσώπων με κινητικά προβλήματα Ι & ΙΙ. Αθήνα: ΜΔΔΕ.

προσώπου και τις κινήσεις του σώματος, ενώ το 38% από τον τόνο και τις διακυμάνσεις της φωνής.

#### 4.4. Σύμβολα αντικείμενα – υφές - εικόνες για επικοινωνία

Πολλά παιδιά τα οποία είναι εκ γενετής τυφλοκωφά θα χρησιμοποιήσουν αντικείμενα για να επικοινωνήσουν. Ολόκληρα ή μέρη των αντικειμένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Οι Rowland & Schweigert<sup>35</sup> παρείχαν οδηγίες σε δασκάλους οι οποίοι ενδιαφέρονταν για χρήση αυτού του τύπου επικοινωνίας.

Αντικείμενα και απτά σύμβολα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη ενός «αναπαράστατικού» συστήματος επικοινωνίας. Οι Rowland & Stremel – Campbell σημειώνουν<sup>36</sup> ότι κατά τη δημιουργία ενός συστήματος συμβόλων αντικειμένων πρέπει να υπολογιστεί:

- η συχνότητα με την οποία τα σύμβολα αυτά θα χρησιμοποιηθούν στο φυσικό περιβάλλον,
- ο αριθμός των συμβόλων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, και
- η διανοητική και λειτουργική εικονικότητα των συμβόλων<sup>37</sup>.

Η εικονικότητα είναι μια σημαντική θεώρηση όταν επιλέγεται μια αναπαράσταση. Ένα σύμβολο είναι πιο εικονικό, όταν μοιάζει πιο πολύ με το αναφερόμενο.<sup>38</sup> Θα ήταν πιο εύκολο για ένα τυφλό ή τυφλοκωφό παιδί να αναγνωρίσει σύμβολα τα οποία είναι σε μία κοντινή, φυσική σύγκριση με το αναφερόμενο. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά με οπτικές αναπηρίες, είναι σημαντικό να σχετίζουν την εικονικότητα στα πλαίσια των απτών χαρακτηριστικών. Η κατανόηση των συμβόλων αυξάνεται μέσα από τις αμέτρητες «απτές εμπειρίες» που απαιτούνται να υπάρξουν. Η αναπαράσταση πρέπει να γίνει και αυτή, στη βάση των απτών χαρακτηριστικών του αναφερόμενου, και όχι των οπτικών χαρακτηριστικών.

Οι Stremel & Schutz<sup>39</sup> χρησιμοποιούν τα σύμβολα αντικείμενα για να βοηθήσουν ένα τυφλοκωφό μαθητή να:

- προσδοκά ένα γεγονός,

<sup>35</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1990). *Tangible Symbol Systems: Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*. Tucson, Arizona: Communication Skills Builders.

<sup>36</sup> Rowland, C. & Stremel-Cambell, K. (1987). Share and share alike: *Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments*. In Goetz, L., Guess, D., & Stremel – Campbell, (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Paul H. Brookes.

<sup>37</sup> Δηλαδή, το πόσο εύκολα θα συσχετιστούν με τη δραστηριότητα.

<sup>38</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1990). *Tangible Symbol Systems: Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*. Tucson, Arizona: Communication Skills Builders.

<sup>39</sup> Stremel, K. & Schutz, R. (1995). Functional communication in inclusive settings for students who are deaf-blind. In N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming students who are Deaf-blind into typical classrooms*. Baltimore: Brooks, pp. 197-227.



- δείξει μια επιλογή<sup>40</sup>,
- απαιτήσει ένα στοιχείο, μια δραστηριότητα ή τη συντροφιά ενός ατόμου.

Χρησιμοποιούνται ως σημάδια σε πόρτες (ένα μαγειρικό σκεύος στην πόρτα της κουζίνας). Έτσι ο μαθητής μπορεί μόνος να μάθει να εξακριβώνει κατευθύνσεις. Όταν αναπτύσσουμε επικοινωνιακά συστήματα χρησιμοποιώντας αντικείμενα, οι ακόλουθες οδηγίες<sup>41</sup> μπορεί να είναι χρήσιμες:

1. ένα μέρος του αντικειμένου μπορεί να είναι πιο επιτυχημένο από ότι ένα αντικείμενο μινιατούρα. Ένας μαθητής που είναι εκ γενετής τυφλοκαφός<sup>42</sup> μπορεί να δυσκολεύεται να κάνει τη συσχέτιση μεταξύ ενός αυτοκινήτου-μινιατούρα και μιας δραστηριότητας (να πηγαίνεις βόλτα με το αυτοκίνητο). Ένα μέρος του αυτοκινήτου (ένα κομμάτι από τη ζώνη ασφαλείας) μπορεί να είναι η καλύτερη επιλογή για να ενεργοποιήσετε τη συσχέτιση μεταξύ αντικειμένου και δραστηριότητας. Η καλύτερη μέθοδος είναι η επιλογή ενός μέρους του αντικειμένου όπου ο μαθητής μεταχειρίζεται ή του είναι πιο γνωστό κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, το κουδούνι του ποδηλάτου είναι η κατάλληλη επιλογή για να συμβολίσουμε τη δραστηριότητα της εξάσκησης με το ποδήλατο.
2. είναι σημαντικό να επιλέξουμε αντικείμενα σύμβολα που εύκολα αναγνωρίζονται από το μαθητή, και που εύκολα συνδυάζονται σε μια δραστηριότητα ενθαρρυντική για αυτόν.
3. ένα αντικείμενο συσχετιζόμενο με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σύμβολο αντικείμενο. Για παράδειγμα, η θήκη που κρεμάμε τα μαγειρικά σκεύη μπορεί να συμβολίζει το μαγείρεμα, ενώ ένα κουτάλι να συμβολίζει την ώρα του φαγητού.
4. σε αρχικό επίπεδο μην εισάγετε πάνω από τρία ή τέσσερα αντικείμενα σύμβολα για επικοινωνία.
5. τα αντικείμενα να συνδυάζονται με λειτουργικές δραστηριότητες κατάλληλες με την ηλικία του μαθητή.

Επιπρόσθετα, μια σημαντική εφαρμογή των αντικειμένων επικοινωνίας είναι η χρήση των αντικειμένων αναφοράς<sup>43</sup>. Τα αντικείμενα αναφοράς ή μέρη αντικειμένων χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή για να αναπαραστήσουν ανθρώπους. Ο Van Dijk

<sup>40</sup> Ο επικοινωνιακός σύντροφος μπορεί αλλά να παρουσιάσει στο παιδί δύο αντικείμενα, να του επιτρέψει χρόνο για εξερεύνηση των αντικειμένων, και να καθυστερήσει το χρόνο ώστε το παιδί να επλέξει ένα με το να το πάρει ή να διώξει μακριά το ανεπιθύμητο αντικείμενο.

<sup>41</sup> Costello, M. (1996). "Supporting the transition of youths who are deaf-blind", Technical Assistance Center, New York. Η Margaret Costello εργάζεται στο Εθνικό Κέντρο Helen Keller από το 1989 ως λογοθεραπεύτρια.

<sup>42</sup> Είναι προφανές ότι δεν έχει δει ποτέ πώς είναι το αυτοκίνητο.

<sup>43</sup> Λόγω της σπουδαιότητας των αντικειμένων αναφοράς θα επιχειρηθεί λεπτομερής ανάλυση στην παράγραφο 4.4.1. και 4.4.2.

υποστηρίζει πως η αναπαράσταση θα πρέπει να έχει νόημα και ταυτόχρονα να συσχετίζεται με το άτομο που αναπαριστά.<sup>44</sup> Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος ο οποίος φοράει πάντοτε το ίδιο ρολόι, μπορεί να το χρησιμοποιήσει ως αντικείμενο αναφοράς, για μια τέλεια αναπαράσταση του εαυτού του. Τα αντικείμενα αναφοράς είναι σημαντικά σε μαθητές που δεν είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν εικόνες ή σύμβολα για να αναπαραστήσουν ανθρώπους. Τους παρέχουν μηχανισμούς για να χρησιμοποιήσουν, όταν αναζητούν ή αναφέρονται σε ένα άτομο που μπορεί να μην είναι παρόν.

Ένας άλλος τύπος επικοινωνίας που αναπτύσσεται τα τελευταία 10 χρόνια είναι η χρήση των υφών. Οι υφές είναι δισδιάστατες αναπαραστάσεις ενός αναφορικού και δημιουργούν νέες απαιτήσεις στη μνήμη.<sup>45</sup> Η επιλογή τους γίνεται αυθαίρετα, ενώ για τη χρήση τους απαιτείται το ταίριασμα υφών με αντικείμενα, με ανθρώπους ή με δραστηριότητες που αναπαριστούν. Είναι φορητές, εύκολο να διπλωθούν, να μετρηθούν και να ονομαστούν.

Μια μελέτη περίπτωσης μαθητών ηλικίας 15 και 19 ετών, με αντίστοιχες διανοητικές ηλικίες 6 - 9 μηνών, και 18 - 24 μηνών, από τους Murray - Branch, Udavari - Solner & Bailey<sup>46</sup>, έδειξε ότι οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν υφάσματα για να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν στους εκπαιδευτές την ακόλουθη σειρά: σχέση μεταξύ υφάσματος και αναφερόμενου, σωστή τοποθέτηση του υφάσματος, ικανότητες ψαξίματος, χρήση υφών για απαίτηση, χρήση υφών για επιλογή, διαχωρισμός υφασμάτων που αναπαριστούν διαφορετικές δραστηριότητες και, ικανότητα έκφρασης απαιτήσεων και επιλογών μέσα από ένα πλήθος υφασμάτων.

Τέλος, τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες για να επικοινωνήσουν. Μερικά είναι ικανά να διαχωρίσουν οπτικά τα περιεχόμενα των φωτογραφιών, ενώ άλλα μπορεί να εξυπηρετούνται καλύτερα με τη χρήση σχεδίων γραμμών. Ένα βασικό πλεονέκτημα για το παιδί με λειτουργική όραση είναι η οπτική διέγερση που αποκτάται από την παρακολούθηση και τη συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού<sup>47</sup>.

Οι φωτογραφίες ποικίλουν ανάλογα με τα υπολείμματα όρασης. Μπορεί να περιέχουν μόνο ένα θέμα ή να είναι πολύ φορτωμένες οπτικά, παρουσιάζοντας αρκετές

---

<sup>44</sup> Van Dijk, J. (1986). An educational curriculum for deaf-blind multi-handicapped persons. In D. Ellis (Ed.), *Sensory impairments in mentally handicapped people*. San Diego, California: College-Hill Press, Inc.

<sup>45</sup> Bailey, B. (1992). Developing textured communication symbols for communication use. *Traces Newsletter*, 3-4.

<sup>46</sup> Murray-Branch, J., Udavari-Solner, A. & Bailey, B. (1991). Textured communication systems for individuals with severe intellectual and dual sensory impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 260-268.

<sup>47</sup> Van Dijk, J. (1986). An educational curriculum for deaf-blind multi-handicapped persons. In D. Ellis (Ed.), *Sensory impairments in mentally handicapped people*. San Diego, California: College-Hill Press, Inc.

φιγούρες και προκλήσεις. Εικόνες ή σχέδια είναι εύκολα να αντιγραφούν, να μετρηθούν και να ονομαστούν για αμοιβαία κατανόηση.

#### 4.4.1. Αντικείμενα αναφοράς

Στην υποενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε μια αναλυτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα αντικείμενα αναφοράς.

Ο Van Dijk βασιζόμενος στη δουλειά των Werner & Kaplan<sup>48</sup>, χρησιμοποιεί αντικείμενα αναφοράς αντιστοιχίζοντάς τα με δραστηριότητες, γεγονότα και πρόσωπα. Προτείνει τη χρήση τους μόνο όταν ο μαθητής έχει κατανοήσει τη στασιμότητα των αντικειμένων. Τα αντικείμενα αναφοράς συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας αλυσίδας προσδοκιών, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να γνωρίζει το τι πρόκειται να ακολουθήσει.

Οι Stillman & Battle<sup>49</sup> υιοθετώντας τη δουλειά του Van Dijk, χρησιμοποίησαν τα αντικείμενα αναφοράς στα «ράφια προσδοκίας». Στα «ημερολόγια» αναφέρονται οι Umholtz & Rudin,<sup>50</sup> ενώ οι Joffee & Rikhye<sup>51</sup> περιγράφουν τα αντικείμενα αναφοράς ως «σύμβολα προσδοκίας» για πολυανάπηρους μαθητές με προβλήματα όρασης. Για τους Rowland & Schweigert<sup>52</sup> αποτελούν μια λειτουργική γέφυρα μεταξύ χειρονομιών και συμβόλων, καλύπτοντας αρκετά κενά από την απώλεια της όρασης και βοηθώντας τη μνήμη του παιδιού.

Ο Bloom<sup>53</sup> δίνει μια κατάσταση αντικειμένων αναφοράς εικονικής ποιότητας<sup>54</sup>:

1. ένα πραγματικό αντικείμενο χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση ενός γεγονότος. π.χ. «ένα ποτήρι» συμβολίζει «το πίνω»
2. το αντικείμενο συσχετίζεται με τη δραστηριότητα. π.χ. μια συγκεκριμένη τσάντα όταν βγαίνουμε για ψώνια
3. ένα μέρος να συμβολίζει το όλο. π.χ. τα κλειδιά να συμβολίζουν το αυτοκίνητο
4. ένα χαρακτηριστικό του αντικειμένου δηλώνει τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. π.χ. μια γομολάστιχα δηλώνει τη δραστηριότητα του τριψίματος

<sup>48</sup> Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation*. New York: John Wiley.

<sup>49</sup> Stillman, R. & Battle, C. (1981). Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the van Dijk method. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 150-170.

<sup>50</sup> Umholtz, R. & Rudin, D. (1981). *Teaching Time Concepts through the use of concrete calendars*. Austin, TX: Texas School for the Blind.

<sup>51</sup> Joffee, E. & Rikhye, C.H. (1991). "Orientation and Mobility for Students with severe visual and multiple impairments: a new perspective". *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(5), 211-216.

<sup>52</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1990). *Tangible Symbol Systems: Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*. Tucson, Arizona: Communication Skills Builders.

<sup>53</sup> Bloom, Y. (1990). *Object Symbols: A Communication Option*. Sydney, Australia: North Rocks Press.

<sup>54</sup> Το είδος των αντικειμένων αυτών δηλώνει την άμεση αναπαράσταση του αναφερόμενου.

5. το αντικείμενο να μην έχει καμία σχέση με τη δραστηριότητα. π.χ. ένα τρισδιάστατο σχήμα να δηλώνει το τέλος μιας δραστηριότητας

Ο Bates<sup>55</sup> έπειτα από πολλές εφαρμογές, διαπίστωσε πως «το νόημα» ή «η αναπαράσταση» δεν τοποθετείται στο αντικείμενο αναφοράς, αλλά στον τρόπο με τον οποίο αυτό χρησιμοποιείται. Η επιλογή του πρέπει να γίνεται με βάση τη χρήση και όχι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Ο Sloane<sup>56</sup> εξέτασε την πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν παραπάνω από ένα αντικείμενο αναφοράς για την αναπαράσταση μιας δραστηριότητας. Χρησιμοποίησε «αντικείμενα βάσης» και «αντικείμενα ρεζέρβας». Αυτή η προσέγγιση δίνει ελαστικότητα στη χρήση των αντικειμένων εξυπηρετώντας εξατομικευμένες ανάγκες και καταστάσεις όπου δύο άτομα μοιράζονται το ίδιο αντικείμενο<sup>57</sup>.

Ο Jonathon Bolt<sup>58</sup> τόνισε πως η μόρφωση και τα αντικείμενα αναφοράς είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Χρησιμοποιώντας αντικείμενα σε λειτουργικά περιβάλλοντα υπάρχουν πολύ καλές πιθανότητες να αναπτυχθεί μια ποικιλία χρήσης αντικειμένων, αναγνώσιμων από τους χρήστες τους.

#### 4.4.2. Τα αντικείμενα αναφοράς από την Keith Park<sup>59</sup>

Τα αντικείμενα αναφοράς είναι ένας όρος που περιγράφει τη χρήση των αντικειμένων ως μέσα επικοινωνίας. Χρησιμοποιούνται από τυφλά και τυφλοκωφά άτομα για την αναπαράσταση μιας δραστηριότητας, ενός γεγονότος ή μιας ιδέας. Για την επιλογή τους η Park χρησιμοποιεί τη μέθοδο MMF.

- Meaningful = νόημα. Το αντικείμενο αναφοράς έχει νόημα και είναι σχετικό με τις ανάγκες του ατόμου;

- Motivating = κίνητρο. Είναι χρήσιμο; Έχει ενδιαφέρον να μοιραστεί τη συγκεκριμένη πληροφορία;

- Frequent = συχνότητα. Συμβαίνει συχνά για να έχει νόημα;

Η Keith Park παρουσιάζοντας σε επιμορφωτικό σεμινάριο τη δουλειά της στα αντικείμενα αναφοράς, έθεσε δύο ερωτήσεις στους 95 συμμετέχοντες, όλοι ειδικοί εκπαιδευτές τυφλοκωφών παιδιών.

<sup>55</sup> Bates, A., Benigni, L., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.

<sup>56</sup> Sloane, A. (1993). *Objects of Reference*. Unpublished ms. Royal School for the Deaf, Margate.

<sup>57</sup> Παραδείγματα «βάσης» είναι το ποτήρι για «το πίνω» και το μπουκάλι λαδιού για το μασάζ. Τα αντίστοιχα «ρεζέρβας» μπορεί να είναι ένα μπουκάλι νερού και μια πετσέτα.

<sup>58</sup> Bolt, J. (1999). Walking with Dinosaurs, objects of reference and the literacy strategy. *Eye Contact*, (Autumn edition).

<sup>59</sup> Park, K. (2002). Objects of reference in practice and theory. *A collection of articles by Keith Park*. Sense, London.

- α) «πόσοι από εσάς γνωρίζουν εάν τα σύμβολα που διδάσκονται και χρησιμοποιούνται στο σχολείο, χρησιμοποιούνται στο σπίτι από τους γονείς;»  
Καταφατικά απάντησαν σχεδόν οι μισοί.
- β) «ποια αντικείμενα αναφοράς έχουν επιτυχημένη εφαρμογή και στο σχολείο και στο σπίτι;» Απάντησε μόνο ένας!

Στη συνέχεια, συμβουλευόντας τους εκπαιδευτές που θέλουν να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα αναφοράς σε άτομα με επικοινωνιακή αναπηρία, τονίζει τρεις προτεραιότητες:

- να γνωρίζουν καλά το θεωρητικό κομμάτι
- να συζητήσουν με τον ειδικό λογοθεραπευτή που παρακολουθεί το παιδί
- να υπάρχει συχνή συνεργασία με την οικογένεια, ώστε τα αντικείμενα αναφοράς να χρησιμοποιούνται σε όλες τις φάσεις της ζωής τους.

#### 4.4.3. Ημερολόγια και πίνακες επιλογής

Οι μαθητές μαθαίνουν να προσδοκούν γεγονότα με τη χρήση συμβόλων αντικειμένων σε μια σειρά κουτιών συνέχειας – τα γνωστά ημερολόγια. Το ημερολόγιο βοηθά το μαθητή για επιτυχημένη μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της μέρας. Κάθε κουτί συνέχειας περιέχει ένα αντικείμενο που συμβολίζει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Κάθε δραστηριότητα πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη αρχή και ένα τέλος<sup>60</sup>. Όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, το αντικείμενο τοποθετείται πίσω στο κουτί συνέχειας και ο μαθητής κινείται προς το επόμενο αντικείμενο δείχνοντας την επόμενη δραστηριότητα.

Ένας πίνακας επιλογής είναι απαραίτητος σε κάθε τυφλοκωφό μαθητή. Τα αντικείμενα σύμβολα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων μπορούν να κολληθούν σε ένα πίνακα ή να περιέχονται σε ένα βιβλίο σημειώσεων. Ο μαθητής πραγματοποιεί τις επιλογές του αγγίζοντας τα αντικείμενα, κοιτώντας τα επίμονα<sup>61</sup>, είτε αφαιρώντας τα από τον πίνακα επιλογής. Αφού έχει κάνει την επιλογή του είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί γρήγορα, ξεκινώντας τη δραστηριότητα.

Ενθαρρύνοντας μη συμβολικές μορφές έκφρασης και εισάγοντας σύμβολα αντικείμενα, βοηθούμε το μαθητή να επικοινωνήσει και να συναναστραφεί πιο λειτουργικά. Είναι σημαντική η αξιολόγηση του ατομικού περιβάλλοντος για τον εντοπισμό των επικοινωνιακών αναγκών και εκμεταλλευόμενοι τις φυσικές ευκαιρίες μπορούμε να επικοινωνήσουμε και να συναναστραφούμε.

<sup>60</sup> Για παράδειγμα, ένας μαθητής έχει ένα κουτί συνέχειας που θα το βοηθήσει να δημιουργήσει την πρωινή του ρουτίνα. Το πρώτο κουτί περιέχει ένα σαπούνι για να αντιπροσωπεύσει το ντους, το δεύτερο περιέχει μια οδοντόβουρτσα για τη στιγμή του βουρτσίσματος, το τρίτο κουτί ένα κουτάκι δημητριακών, κλπ.

<sup>61</sup> Αν έχει υπολείμματα όρασης.

Το ημερολόγιο είναι ένα εργαλείο ή μια δραστηριότητα που χρησιμοποιείται για να εκφράσει συγκεκριμένες πληροφορίες, να διδάξει ικανότητες διανοητικές, γλωσσολογικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές, και να δημιουργήσει συναναστροφή και συζητήσεις θεμάτων που έχουν νόημα για ένα τυφλοκωφό μαθητή<sup>62</sup>.

Η Linda Hagoood ασχολήθηκε με τη διδασκαλία του ημερολογίου και ομαδοποίησε τις δραστηριότητες στόχους σε τρία επίπεδα:

- 1) πρωτοσυμβολικό επίπεδο με περιορισμένες ικανότητες συναναστροφής
- 2) αρχικό συμβολικό επίπεδο με ελάχιστες ικανότητες διαλόγου
- 3) συμβολικό επίπεδο με γλώσσα αναπτυξιακού διαλόγου.

Κάθε επίπεδο περιγράφεται από τη φόρμα, το περιεχόμενο και τα κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας. Αναλυτικά στο **1<sup>ο</sup> επίπεδο**, η φόρμα επικοινωνίας (1) περιέχει σινιάλα, αντικείμενα, λέξεις και απτά αντικείμενα που μπορούν να κατανοηθούν από το τυφλοκωφό παιδί.

Περιεχόμενο της επικοινωνίας (1):

- ανάπτυξη προσδοκίας
- εντοπισμός θεμάτων για συναναστροφή
- δημιουργία κινήσεων με αντικείμενα

Κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας (1): το παιδί είναι ικανό να διατηρεί την προσοχή του, να αναπτύσσει σχέσεις και να περιμένει τη σειρά του σε μια δραστηριότητα.

Για το **2<sup>ο</sup> επίπεδο**, η φόρμα και περιεχόμενο της επικοινωνίας (2):

- χρήση συμβολικών φορμών
- διεύρυνση θεμάτων για συζήτηση
- τακτοποίηση ιδεών σε χρονική σειρά
- ανάπτυξη λεξιλογίου σχετικό με αντικείμενα, πρόσωπα, δραστηριότητες.

Κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας (2): το παιδί είναι ικανό να διατηρεί την προσοχή του για μεγάλες περιόδους ανταποκρινόμενο σε ερωτήσεις, μιμούμενο δραστηριότητες τις οποίες έχει επιλέξει, ή απορρίπτοντας κάποιες άλλες. Ονομάζει, σχολιάζει και απορρίπτει.

Τέλος, στο **3<sup>ο</sup> επίπεδο**, η φόρμα και περιεχόμενο της επικοινωνίας (3):

- διεύρυνση λεξιλογίου
- συνδυασμός λέξεων για ερμηνεία αντικειμένων
- διερεύνηση συζητήσεων

Κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας (3): το παιδί είναι ικανό να:

- ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες φόρμες ερωτήσεων (ποιος, πού, πότε, γιατί;).

---

<sup>62</sup> Hagoood, L. (1997). Communication. A Guide for Teaching Students with Visual and Multiple Impairments. Austin, Texas.

- συναναστραφεί με φίλους
- ξεκινήσει αυτό τη συζήτηση
- συμμετέχει σε συζητήσεις και να παρέχει πληροφορίες.

#### 4.4.3.1. Τα πικτογράμματα

Το πικτόγραμμα (δισδιάστατο ή τρισδιάστατο σχήμα), είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση ατόμων με μειωμένη όραση και ακοή. Απαραίτητες προϋποθέσεις εφαρμογής της μεθόδου είναι το παιδί να είναι ικανό να:

1. μιμείται
2. έχει κατανοήσει την έννοια του συνόλου
3. έχει κατανοήσει την έννοια του βέλους (κατεύθυνση προς τα δεξιά)
4. μπορεί να αναγνωρίζει εικόνες και φωτογραφίες
5. μπορεί να κινείται άνετα στο περιβάλλον της τάξης.

Οι ειδικοί της μεθόδου ακολουθούν συνήθως έξι στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης με τη βοήθεια των πικτογραμμάτων :

1<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: στην αρχή εργάζονται αποκλειστικά με το όνομα του παιδιού. Το όνομα αποτελεί τη βάση όλης της μεθόδου και η γνώση του πρέπει να είναι άριστη. Στη συνέχεια εισάγονται φωτογραφίες προσώπων από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και φωτογραφίες αντικειμένων που χρησιμοποιεί καθημερινά. Οι φωτογραφίες μετατρέπονται σε σχέδιο και μετά σε πικτόγραμμα για να χρησιμοποιηθούν μέσα στις προτάσεις.

2<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: ο μαθητής μαθαίνει σύμβολα (με μορφή σχεδίου), τα οποία αναπαριστούν χειρονομίες ή νοήματα. Βασικά είναι τα σύμβολα του ΠΑΙΖΩ, ΤΡΩΩ, ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ, ΚΑΘΟΜΑΙ, ΠΗΓΑΙΝΩ, ΚΟΙΜΑΜΑΙ.

3<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: δουλεύεται η γραμματική και γίνεται εξάσκηση πάνω στο ρήμα, το υποκείμενο και το αντικείμενο της φράσης που θα διδαχθεί. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη χρήση διαφορετικών χρωμάτων. Χρησιμοποιείται το :

1. ΚΟΚΚΙΝΟ για τα ρήματα
2. ΜΠΛΕ για τα αντικείμενα και τα υποκείμενα
3. ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ για ότι δηλώνει χρόνο
4. ΠΡΑΣΙΝΟ για τους συνδέσμους.

4<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: γίνεται εξάσκηση σε σύνθετες προτάσεις (μέχρι 5 λέξεις), χρονικές, αρνητικές και ερωτηματικές. Στο στάδιο αυτό εργάζονται μόνο πάνω στην ανάγνωση των προτάσεων.

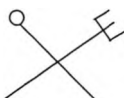
5<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: μετά την ανάγνωση ακολουθεί η εξάσκηση στο γραπτό λόγο. Η αρχή γίνεται πάντοτε με τη γραφή του ονόματος του παιδιού.

6<sup>ο</sup> ΣΤΑΔΙΟ: τέλος, υπάρχει η εξέλιξη της γραπτής φράσης με σταθερή μείωση των χρωμάτων και των πικτογραμμάτων.

#### 4.4.3.2. Τα βασικά πικτογράμματα



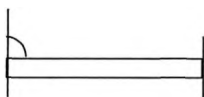
Κάθομαι



Τρώω



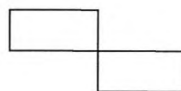
Πηγαίνω



Κοιμάμαι



Παίζω



Εργάζομαι

#### 4.4.4. Τα «ράφια πρόβλεψης», το «καλάθι τελειώματος» και το «βιβλίο αναφοράς»

Τα «ράφια πρόβλεψης» - “anticipation shelves” είναι μια σημαντική εφαρμογή των επικοινωνιακών τύπων που χρησιμοποιούμε στην τυφλοκώφωση και στοχεύει στην ανάπτυξη της συμβολικής γλώσσας<sup>63</sup>. Αντικείμενα, μέρη αντικειμένων, υφές, εικόνες, και ζωγραφιές μπορούν όλα, να ενσωματωθούν σε αυτή την εφαρμογή. Ένα πρόγραμμα - σύστημα ημερολογίου, είναι σημαντικό για την αίσθηση ασφάλειας του παιδιού, καθώς συνεισφέρει στην κατανόηση καθημερινών ή εβδομαδιαίων γεγονότων. Ένα σύστημα αiatού ημερολογίου για την αναπαράσταση του μήνα και του χρόνου, μπορεί επίσης να αναπτυχθεί. Οι Stillman & Battle<sup>64</sup> τονίζουν πως η εμφάνιση ενός

<sup>63</sup> Stillman, R. & Battle, C. (1981). Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the van Dijk method. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 150-170.

<sup>64</sup> Stillman, R. & Battle, C. (1981). Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the van Dijk method. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 150-170.



ραφιού πρόβλεψης που αποτελείται από δραστηριότητες<sup>65</sup>, μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη του παιδιού προς μια συμβολική αναπαράσταση.

Μια δεύτερη εφαρμογή είναι το «καλάθι τελειώματος» απαραίτητο σε κάθε δωμάτιο εργασίας τυφλοκωφού παιδιού. Σε αυτό, ο μαθητής τοποθετεί κάθε αναπαράσταση, ακολουθώντας την ολοκλήρωση των ανταποκρινόμενων δραστηριοτήτων.

Μια τρίτη εφαρμογή συγκεκριμένων επικοινωνιακών τύπων είναι το «βιβλίο αναφοράς», γνωστό σε βιβλίο ταξιδιού ή μνήμης. Το βιβλίο αυτό περιέχει αναπαραστάσεις από μνήμες και γεγονότα του παρελθόντος. Τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης και ακοής είναι ικανά να μοιραστούν φωτογραφίες που αναπαριστούν συγκεκριμένες εμπειρίες. Οι αναπαραστάσεις αυτές, υποστηρίζουν τη μνήμη και την ανάπτυξη συμβολικής γλώσσας πάνω σε γεγονότα και σε κοινές εμπειρίες. Για την κατασκευή τους χρησιμοποιούνται φωτογραφίες, αντικείμενα, μέρη αντικειμένων, υφές και λέξεις, στοιχεία όλα ευχάριστα και κατανοήσιμα στο παιδί. Θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα οικογενειακό φωτογραφικό άλμπουμ.

Το βιβλίο αναφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μία μόνο δραστηριότητα. Ας υποθέσουμε ότι πρόκειται για τη δραστηριότητα «ψώνια στο Σούπερ Μάρκετ» η οποία έχει επαναληφθεί αρκετές φορές. Η επιλογή απτικών αναπαραστάσεων αναφερομένων, των οποίων το παιδί έχει την εμπειρία καθώς ψωνίζει, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη αναπαράσταση της εμπειρίας αυτής. Τέτοιες επιλογές αποτελούν οι σελίδες αναφοράς του βιβλίου και μπορεί να είναι ένα μπισκότο, ένα στυλό, μια καραμέλα, ένα κομμάτι από την τσάντα του Σούπερ Μάρκετ. Για επιτυχημένη κατανόηση της αναπαράστασης, απαιτείται ο εκπαιδευτής κάθε φορά να πραγματοποιεί την αντιστοίχισή της με το πραγματικό αντικείμενο. Είναι προφανές, πως η διαδοχή των αναπαραστάσεων στο βιβλίο αναφοράς θα πρέπει να βασίζεται στη διαδοχή των εμπειριών του παιδιού. Ο Mac Farland<sup>66</sup> σημειώνει πως τα βιβλία αναφοράς υποστηρίζουν τη μνήμη και βοηθούν στο «χτίσιμο» της αντίληψης της διαδοχής.

---

<sup>65</sup> Δραστηριότητες σε μία διαδοχή από αριστερά προς τα δεξιά.

<sup>66</sup> MacFarland, S.Z.C. (1995). Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. *Journal of Impairment and Blindness*, 89(3), 222-228.

#### 4.5. Οι χειρονομίες

Οι χειρονομίες συγκαταλέγονται στους τύπους της επικοινωνίας. Αποτελούν τη βάση εκμάθησης της νοηματικής ή της απτής νοηματικής γλώσσας. Οι Stillman & Battle<sup>67</sup>, επισημαίνουν ότι θα πρέπει να είναι φυσικές, και να πηγάζουν από το ίδιο το παιδί. Οι Zinobar & Matlew<sup>68</sup> κατέληξαν σε τέσσερις (4) λειτουργίες χειρονομιών:

- αλλαγή συμπεριφοράς των άλλων
- έκφραση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας
- μιμητικές χειρονομίες και
- χειρονομίες για απόκτηση αμοιβαίας προσοχής πάνω στο ίδιο αντικείμενο<sup>69</sup>.

Ο Van Dijk<sup>70</sup> συμβουλεύει τους εκπαιδευτές να ενθαρρύνουν τα παιδιά κυρίως με δραστηριότητες μίμησης σωματικών κινήσεων, προκειμένου να πετύχουν πληθώρα χειρονομιών.

Τα άτομα που παρέχουν φροντίδα και οι εκπαιδευτές θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες για να εκφράσουν το «πάρε – δώσε» των αντικειμένων, την κίνηση των αντικειμένων, και το χαιρετισμό του παιδιού<sup>71</sup>. Η οποιαδήποτε επιλογή και χρήση χειρονομίας, πρέπει να βασίζεται σε πολύ προσεκτικές παρατηρήσεις πάνω στο τι το παιδί κάνει με ένα δεδομένο αντικείμενο ή σε μια δεδομένη δραστηριότητα.<sup>72</sup>

---

<sup>67</sup> Stillman, R. & Battle, C. (1981). Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the van Dijk method. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 150-170.

<sup>68</sup> Zinobar, B. & Matlew, M. (1985). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10-21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 293-306.

<sup>69</sup> Siegel-Causey, E., Ernst, B. & Guess, D. (1988). Nonsymbolic communication in early interactional processes and implications for interventions. In M. Bullis (Ed.), *Communication Development in Young Children with Deaf-Blindness: Literature Review*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. ED331 214.

<sup>70</sup> Van Dijk, J. (1986). An educational curriculum for deaf-blind multi-handicapped persons. In D. Ellis (Ed.), *Sensory impairments in mentally handicapped people*. San Diego, California: College-Hill Press, Inc.

<sup>71</sup> Stremel, K., Molden, V., Leister, C., Matthews, J., Wilson, R., deVergne Goodall, Holston, J. (1990). *Communication systems and routines: A decision making process*. Hattiesburg, Mississippi: University of Southern Mississippi, Department of Special Education.

<sup>72</sup> Stillman, R. & Battle, C. (1981). Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the van Dijk method. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 150-170.

#### 4.6. Η απτική νοηματική

Οι επικοινωνιακοί μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τα τυφλοκωφά άτομα ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Η επιλογή της επικοινωνιακής μεθόδου βασίζεται στις ανάγκες και προτιμήσεις του ατόμου, την αιτιολογία και το βαθμό της αναπηρίας της ακοής και της όρασης, στο κοινωνικό περιβάλλον, και στις ατομικές διανοητικές ικανότητες του. Οι μέθοδοι συμπεριλαμβάνουν Braille, ανάγνωση με τα δάκτυλα, γραφή στην παλάμη, φωνή και χειλιανάγνωση, συστήματα συμβόλων με εικόνες και αντικείμενα, και οπτική και απτική νοηματική γλώσσα.

Η απτική νοηματική είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους επικοινωνίας των τυφλοκωφών ατόμων. Αρκετοί τυφλοκωφοί χρησιμοποιούν σήμερα τη νοηματική που είναι η φυσική γλώσσα χιλιάδων κωφών. Πρόκειται για μια οπτική γλώσσα που χρησιμοποιεί ποικιλία συμβόλων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα νοήματα. Τελευταία παρατηρείται από ενήλικες με σύνδρομο Usher τύπου (I) και με φυσική γλώσσα τη νοηματική, να απαιτούν απτική νοηματική λόγω της αυξανόμενης ελάττωσης της όρασης.

Τέσσερα είναι τα σημεία που προβληματίζουν κάθε εκπαιδευτικό στην αρχή της διδασκαλίας της απτικής νοηματικής:

1. αποτελεί η απτική νοηματική την κατάλληλη μέθοδο για το συγκεκριμένο άτομο;
2. η επιλογή κατάλληλων συμβόλων που θα εισαχθούν αρχικά
3. ο τρόπος εισαγωγής των συμβόλων
4. ο τόπος και ο χρόνος διδασκαλίας των συμβόλων.

Η απόφαση για το ποια γλώσσα εισάγεται, απαιτεί πολλές συζητήσεις και προβληματισμούς και εξαρτάται κυρίως από το άτομο. Βεβαίως, οι γονείς του παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή, επηρεαζόμενοι από την κουλτούρα<sup>73</sup> τους, τις πληροφορίες που υποστηρίζει κάθε σύστημα και από το βαθμό της αναπηρίας της όρασης και της ακοής του παιδιού.

Αρχικά, είναι προτιμότερο να επιλεγούν σύμβολα που είναι εικονικά, δομημένα στο σώμα, συμμετρικά και έχουν υψηλή συχνότητα χρήσης<sup>74</sup>. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην επιλογή των εικονικών συμβόλων. Ένα σύμβολο που χαρακτηρίζεται ως εικονικό από ένα άτομο με όραση, δεν είναι πάντοτε εικονικό για ένα τυφλοκωφό μαθητή. Για παράδειγμα, το σύμβολο του αυτοκινήτου (τα δύο χέρια κάνουν την κίνηση ενός τροχού που κινείται), δεν μπορεί να είναι εικονικό για ένα άτομο που ποτέ δεν έχει δει αυτοκίνητο να κινείται.

<sup>73</sup> Εάν οι γονείς είναι κωφοί, επιλέγουν τη νοηματική.

<sup>74</sup> Το σύμβολο για το «παίζω» ή το «τρώω», μπορεί να έχει επιλεγεί βασισμένο στη συχνότητα της χρήσης.

Εάν ο τυφλοκωφός μαθητής σε κάποιο χρονικό διάστημα δεν ανταποκρίνεται σε ένα προς ένα (1:1) συσχετίσι μεταξύ συμβόλων και δραστηριότητας μετά από σωστή καθοδήγηση, αυτό σημαίνει πως η συγκεκριμένη στιγμή είναι ακατάλληλη για άσκηση. Η επιμονή του εκπαιδευτή θα προκαλέσει εκνευρισμό στο μαθητή. Οι επικοινωνιακές προτιμήσεις, οι ικανότητες και η διάθεση του μαθητή πρέπει να εκτιμούνται συνεχώς έτσι ώστε, να αναπτυχθεί ένα φιλικό κλίμα εκμάθησης.

Η υπόθεση ότι τα τυφλοκωφά άτομα μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες γλώσσας<sup>75</sup> μέσω των μεθόδων της «παραδοσιακής διδασκαλίας» δεν είναι ορθή. Η παραδοσιακή αντιστοιχισή ενός συμβόλου με μια εικόνα ή ένα αντικείμενο, καθώς ο μαθητής κάθεται σε ένα θρανίο απέναντι από το δάσκαλο, κρίνεται ακατάλληλη. Η μέθοδος αυτή μπορεί να επιτρέπει στον εκπαιδευτή να ονομάζει και να βάζει ταμπέλες, αλλά δε διδάσκει συναναστροφή και λειτουργική χρήση του επικοινωνιακού συστήματος.

Οι Rowland & Schweigert<sup>76</sup> αναφέρουν ότι το τυφλοκωφό άτομο με περιορισμένες ικανότητες, απαιτεί μοναδικές στρατηγικές έτσι ώστε, να αναπτύξει μια κατανόηση επικοινωνίας και γλώσσας. Η ικανότητα της επικοινωνίας δεν αποκτιέται με μεθόδους εκμάθησης ίδιες με αυτές που χρησιμοποιούνται σε άτομα με όραση και ακοή. Η γλώσσα μαθαίνεται μέσω εξατομικευμένων δραστηριοτήτων και της «άνετης» συμμετοχής σε συναναστροφές με άλλους, στο περιβάλλον του ατόμου. Η ανάπτυξη κοινών ενδιαφερόντων και η χρησιμοποίηση αλλαγών της σειράς μέσα σε αυτές τις δραστηριότητες, δίνει ένα περιβάλλον και μια βάση, στην οποία η γλώσσα μπορεί να αναπτυχθεί.

#### 4.6.1. Διδάσκοντας απτική νοηματική

Η Stremel<sup>77</sup> απορρίπτει κάθετα τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτή που διδάσκει τη χρήση απτικών συμβόλων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να φέρεται ως επικοινωνιακός σύντροφος που μοιράζεται τη δραστηριότητα με το μαθητή και προσφέρει ενδύματα για επικοινωνία<sup>78</sup>. Πρέπει να έχει ρόλο μοντέλου και να δίνει θετικές ανταποκρίσεις στις προσπάθειες του μαθητή για επικοινωνία.

<sup>75</sup> Εκτός από την ομιλούμενη κυρίως εννοούμε την απτική νοηματική.

<sup>76</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1991). *A.C.E. Analyzing the Communication Environment: An Inventory of Ways to Encourage Communication in Functional Activities*. Eugene, OR: Oregon Research Institute.

<sup>77</sup> Stremel, K. (1991). *Communicating with people who have multiple sensory impairments*. American Speech Language-Hearing Association.

<sup>78</sup> Το λεγόμενο «μοιρασμένο ενδιαφέρον».

Οι Rowland & Schweigert<sup>79</sup> δίνοντας οδηγίες προς τους εκπαιδευτές αναφέρουν: Εάν υιοθετηθεί ένας ρόλος τελείως καθοδηγητικός, τότε πρέπει να γνωρίζετε ότι η επικοινωνία στηρίζεται μόνο σε εσάς. Αντίθετα, εάν επιλέξετε ένα ρόλο καθαρά συμμετοχικό στις δραστηριότητες, σας δίνεται η ευκαιρία να μοντελάρετε πιο εύκολα τη συμπεριφορά στόχο που απαιτείτε από το μαθητή.

Για την πραγματοποίηση μιας επικοινωνιακής συναναστροφής απαιτείται πάντα ένα θέμα συζήτησης. Η συμμετοχή του εκπαιδευτή είναι ολοκληρωτική, δίνει συνεχόμενα εναύσματα ώστε να κρατά «ζεστό» το ενδιαφέρον του μαθητή, και μετά μοντελάρει τη σωστή χρήση της γλώσσας. Παρατηρεί τα πάντα και περιμένει να «εκμεταλλευτεί» οποιαδήποτε προσπάθεια επικοινωνίας που μπορεί να μοντελαριστεί σωστά.

Η «διδασκαλία» της απτικής νοηματικής γίνεται σε φυσικά περιβάλλοντα και κατά τη διάρκεια καθημερινών ρουτινών. Είναι προφανές πως δεν αρκεί η παρουσία μόνο ενός εκπαιδευτή για την επιτυχία του στόχου αυτού! Όλα τα άτομα του κοντινού περιβάλλοντος, άτομα που παρέχουν φροντίδα, γονείς, φίλοι και εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να υιοθετήσουν ένα ρόλο ενεργού μοντέλου έτσι ώστε, ο μαθητής να μπορεί να αναπτύξει πολύ καλές ικανότητες γλώσσας. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν όλοι σε πολύ καλό επίπεδο, το σύστημα συμβολικής γλώσσας που θα επιλεγεί, και να χρησιμοποιούν κάθε φορά τα κατάλληλα σύμβολα - «φράσεις» αποδίδοντας το καλύτερο νόημα στον τυφλοκωφό μαθητή.

Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί η σκέψη του Calculator<sup>80</sup> για «γενίκευση μηνυμάτων» σε ποικίλα περιβάλλοντα. Εάν δοθούν μόνο «οδηγίες» απτικής νοηματικής σε μια περιορισμένη βάση στο παιδί, θα είναι πολύ δύσκολο για αυτό στο μέλλον, να γενικεύσει πέρα από την κατάσταση εκμάθησης.

---

<sup>79</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1991). A.C.E. *Analyzing the Communication Environment: An Inventory of Ways to Encourage Communication in Functional Activities*. Eugene, OR: Oregon Research Institute.

<sup>80</sup> Calculator, S. (1988). Promoting the acquisition and generalization of conversational skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2), 94-103.

#### 4.7. Η έννοια επικοινωνία ως σύνδεσμος

Θυμάμαι, μόλις είχα ξυπνήσει στο θάλαμο ενός νοσοκομείου έπειτα από μια εγχείρηση. Δεν είχα συνέλθει αρκετά από την αναισθησία και άρχισα να αισθάνομαι μεγάλη μοναξιά και άγχος. Δε γνώριζα τίποτα για το αποτέλεσμα της εγχείρησης. Τα ακουστικά βοηθήματα και τα γυαλιά οι γιατροί τα είχαν αφαιρέσει λόγω του χειρουργείου και ένιωθα αποκομμένη από κάθε πληροφορία.

Ξαφνικά, ένιωσα ένα χέρι στον ώμο μου να μου «λέει» ότι όλα πήγαν καλά. ΑΥΤΟ ΤΟ ΧΕΡΙ σήμαινε τα πάντα για μένα! ΕΚΕΙΝΗ Η ΚΙΝΗΣΗ μου έδωσε πολύ περισσότερα από όσα θα μπορούσαν να δώσουν η όραση και η ακοή μαζί!

*Η Dorothy Walt περιγράφει την εμπειρία της στο θάλαμο ενός νοσοκομείου έπειτα από μια εγχείρηση.*

Η Theresa Smith<sup>81</sup> ορίζει την επικοινωνία των τυφλοκωφών μαθητών ως: σύνδεσμο, ένωση, γέφυρα, εσωτερική ανάπτυξη, διαφώτιση, επαγρύπνηση, ωφέλεια, παρουσία, γιορτή, κοινότητα.

Σε αρχικά στάδια η συναναστροφή με ένα τυφλοκωφό άτομο φαντάζει αρκετά δύσκολη. Υπάρχει ένα άτομο το οποίο δε μιλάει και δεν είναι ικανό να αντιληφθεί τα μηνύματα του συντρόφου του. Συχνά παρουσιάζεται παθητικό, δεν ανταποκρίνεται σε εναύσματα και παράγει προκλητικές συμπεριφορές. Δεν μπορεί να εκφράσει ανάγκες, επιλογές, βοήθεια, πόνο. Από την άλλη πλευρά, ο σύντροφός του δυσκολεύεται να τον οδηγήσει σε ενεργητικές δραστηριότητες.

Η όλη κατάσταση δεν είναι καθόλου ευχάριστη. Πρόκειται για συναναστροφή γεμάτη ανασφάλεια και από τα δύο άτομα, αφού οι ανάγκες δεν μπορούν να συζητηθούν. Φανταστείτε πόσοι από εμάς, θα μπορούσαν για μια μέρα στην εργασία τους, να μη μιλήσουν σε κανένα συνάδελφό τους; Η επικοινωνία με τους συναδέλφους κάνει την εργασία ευχάριστη, περισσότερο αποτελεσματική και παρέχει ασφάλεια. Όταν ένα άτομο επικοινωνεί με κάποιον άλλον, έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει μια κοινωνική σχέση η οποία μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας πραγματικής φιλίας.<sup>82</sup>

Οι Miles & Riggio<sup>83</sup> ταυτίζουν την επικοινωνία με την πιο σημαντική ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την επικοινωνία για να παίξουν, να

<sup>81</sup> Robbins, N. (1991). *The Totally Deaf-Blind Child*. In *Deaf-Blind education: Developing Individually appropriate communication and language environments*. Boston: Perkins School.

<sup>82</sup> Rowland, G., Schweigert, P. & Dorinson, A. (1995). *Communicating with Individuals who use Alternative Communication Systems*. Πηγή από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.ohsu.edu/selfdetermination>.

<sup>83</sup> Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

διδάξουν, να μάθουν και να συναναστραφούν με τους συνανθρώπους τους, δημιουργώντας σχέσεις μέσω των οποίων γίνονται μέλη μιας κοινότητας. Χωρίς επικοινωνία το άτομο οδηγείται στην απομόνωση αφού δεν μπορούν να υπάρξουν σχέσεις με νόημα.

Αντίθετα, ενθαρρύνοντας τα μέλη της οικογένειας και τα άτομα που παρέχουν φροντίδα και εκπαίδευση να είναι υπεύθυνοι και να συμμετέχουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις με το παιδί, οδηγούμαστε σε επικοινωνιακή ανάπτυξη. Οι Bixler & Stremel<sup>84</sup> ορίζουν ως επικοινωνιακή ανάπτυξη μια ενεργητική διαδικασία, μέσω της οποίας το απομονωμένο παιδί μεταβάλλεται σε ένα ενεργητικό μαθητή που συναναστρέφεται με τα άτομα του περιβάλλοντός του. Οι τυφλοκωφοί μαθητές με σχεδόν μηδενική επικοινωνιακή ανάπτυξη μοιάζουν χαμένοι και αβοήθητοι στο να μάθουν κάτι. Μια στάση απολύτως λογική, αφού γνωρίζουν και νιώθουν ανήμποροι να επηρεάσουν τους συνανθρώπους τους.

Ο Ντανιέλ Αλβαρές ένας ενήλικας τυφλοκωφός, σε άρθρο<sup>85</sup> του με θέμα «Ανοίγοντας ένα παράθυρο στον κόσμο» αναφέρεται στη σπουδαιότητα της επικοινωνίας γράφοντας: Τώρα έχω μάθει πολλά. Γνωρίζω αυτό που υπάρχει γύρω μου επειδή έχω μάθει να επικοινωνώ, επειδή έχω μάθει να περπατώ μόνος μου στον κήπο και να χαϊδεύω τα λουλούδια με τα δικά μου χέρια.

Ίσως φτάσουμε όλους τους στόχους μας. Όμως, αυτό δεν είναι ένα πρόβλημα κοινό σε όλους τους ανθρώπους; Φυσικά, για μας τους τυφλοκωφούς είναι πολύ δυσκολότερα τα πράγματα λόγω της διπλής αναπηρίας. Πέρα όμως από αυτή την αναπηρία και τις επιπτώσεις της, όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες, τους ίδιους πόθους, τους ίδιους σκοπούς. Λόγω μειονεκτήματος, δεν προβλέπουμε τόσο μακριά όσο εσείς. Οι στόχοι μας είναι πιο ταπεινοί, αλλά μόνο επειδή είναι ρεαλιστικοί, βρίσκονται μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων μας.

«Και μετά;» Δε γνωρίζουμε τι θα γίνει μετά, αλλά έχουμε μάθει ότι κάθε βήμα μπροστά είναι μια νίκη. Ίσως καθυστερήσουμε. Τι πειράζει; Βαδίζουμε προς τον ίδιο στόχο. Ευχαριστούμε που μας ρωτάτε για το «ΜΕΤΑ», γιατί μας θυμίσατε ότι υπήρξε ένα «ΠΡΙΝ». Πρέπει να αναπτύξουμε στο μέγιστο τους εαυτούς μας, όλες μας τις ικανότητες, τα μέσα που διαθέτουμε! Να μάθουμε να ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΜΕ και να κυκλοφορούμε στο περιβάλλον μας.

Τι εννοεί ο κύριος Αλβαρές με τη φράση «να μάθουμε να επικοινωνούμε»; Ποια άλλη διάσταση της επικοινωνίας θέλει να τονίσει; Δέχεται την άποψη πως η επικοινωνία ταυτίζεται με τη χρήση λέξεων σε μια επίσημη γλώσσα; Σίγουρα όχι! Για τον Αλβαρές, η επικοινωνία είναι κάτι πολύ παραπάνω! Είναι το μέσο με το οποίο οι

<sup>84</sup> Bixler, B. & Stremel, K. (1999). Communication Fact Sheets for Parents. Οι πληροφορίες ανήκουν στο NTAC: The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind, και η πηγή η ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tr.wou.edu/NTAC>

<sup>85</sup> Δημοσιευμένο στη στήλη Ελεύθερο Βήμα του περιοδικού PERFILES.

άνθρωποι συνδέονται με το περιβάλλον τους. Είναι ο τρόπος με τον οποίο ο ένας προσπαθεί να προσεγγίσει τον άλλον. Η επικοινωνία είναι σύνδεσμος.

Ξεκινώντας από την προ-γλωσσική επικοινωνία, παρατηρούμε ότι η φύση έχει προικίσει όλα τα νεογέννητα, ακόμα και αυτά με αναπηρίες, με ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία μωρού – μητέρας. Είναι γνωστή σε όλους η στιγμή όπου το βρέφος σταματά μόνο του να πίνει γάλα όταν δε θέλει άλλο. Είναι ένας τύπος αρχικής επικοινωνίας χωρίς βέβαια γλώσσα. Στους πρώτους μήνες η επικοινωνία αυτή αυξάνεται και πριν το παιδί πει τις πρώτες του λεξούλες, είναι ικανό να εκφράσει τον εαυτό του με το κλάμα, το γέλιο, με εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και αρνήσεις.

Επικοινωνία με γλώσσα: Ένα παιδί χωρίς προβλήματα ακοής ακούει χιλιάδες λέξεις, πριν προφέρει την πρώτη του λέξη. Μαθαίνει να δίνει νόημα στις λέξεις, επειδή τις βιώνει μέσα σε περιβάλλοντα επικοινωνίας. Η γλώσσα αποτελεί ένα είδος συμβολικής επικοινωνίας, και παραχωρεί τη δυνατότητα στο άτομο να αναφέρεται σε περιγραφές, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα. Δημιουργώντας ένα λεξιλόγιο για να εκφράσει σχέσεις με πράγματα, ανθρώπους και γεγονότα, αυξάνεται η ικανότητα της σκέψης, οξύνεται η αντίληψή και μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τη συμπεριφορά των άλλων. Η δύναμη στο άτομο έρχεται με την κατανόηση. Και όλα αυτά συμβαίνουν πριν μάθει να γράφει και να διαβάζει.

Επικοινωνία - Μόρφωση: Με την ανάγνωση το άτομο γνωρίζει μακρινά μέρη, ιδέες ανθρώπων που έζησαν αιώνες πριν, και πληροφορίες που ξεπερνούν τη φαντασία του. Με τη γραφή εξωτερικεύει τις ιδέες και σκέψεις του. Φανταστείτε τη σπουδαιότητα της γραφής για ένα τυφλοκωφό άτομο που γνωρίζει Braille<sup>86</sup>. Η ικανότητα αυτή είναι η πύλη εισόδου προς την κοινωνία. Είναι το όπλο με το οποίο θα πολεμήσει την απομόνωση της τυφλοκώφωσης. Είναι η γέφυρα μέσω της οποίας δέχεται πληροφορίες, κάνει συγκρίσεις και μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του ανά πάσα στιγμή.

Η επικοινωνία για τον τυφλοκωφό είναι μεγάλης σημασίας σε οποιοδήποτε επίπεδο μπορεί να αναπτυχθεί. Το να μεγιστοποιούμε τις επικοινωνιακές ικανότητες ενός τυφλοκωφού ατόμου, επιβεβαιώνει την κοινωνική του ένταξη έχοντας τη δυνατότητα να κοντρολάρει τη δική του ζωή και να επηρεάζει τους άλλους.

Γνωρίζοντας τους τυφλοκωφούς διαπιστώνουμε πως κάθε παιδί είναι μοναδικός χαρακτήρας και επικοινωνεί με διαφορετικούς και μοναδικούς τρόπους. Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μέθοδος που να λειτουργεί σε όλα τα παιδιά. Απαιτούνται εξατομικευμένα προγράμματα σχεδιασμένα και υλοποιημένα με υπευθυνότητα, σεβασμό και αγάπη σε κάθε ένα τυφλοκωφό μαθητή.

---

<sup>86</sup> Braille είναι η γραφή των τυφλών.



Οι τυφλοκωφοί αξίζουν μια θέση στην κοινωνία μας. Αξίζουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής άμεσα εξαρτώμενη από την «επικοινωνία» με τους συνανθρώπους τους. Αξίζουν να εμπλέκονται στα κοινά και να είναι ικανοί να εκφράζουν τον εαυτό τους. «Οι απόψεις και οι ανάγκες τους αξίζουν να ακούγονται και να έχουν το σεβασμό μας σε ότι έχουν να πουν, όπως και να το λένε, με τη γλώσσα, τα χέρια, τις κινήσεις, τα μάτια, τη φωνή ή ακόμα και με τη σιωπή.»<sup>87</sup>

#### 4.8. Εμπόδια στην επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά

Τα τυφλοκωφά παιδιά και οι εκπαιδευτές τους συχνά αναμειγνύονται σε δυσαρμονικές συναναστροφές. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η δημιουργία κινδύνου ανάπτυξης συναισθημάτων ανασφάλειας και ανικανότητας, καθώς και επιθετικών συμπεριφορών και απόσυρσης σε αυτοερεθισμό ή κατάθλιψη<sup>88, 89, 90, 91, 92</sup>.

Γιατί είναι τόσο δύσκολη η αρμονική αλληλεπίδραση με εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά; Υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες<sup>93</sup> που προκύπτουν από την ίδια την αναπηρία.

Ένας πρώτος παράγοντας εμπόδιο στην ανάπτυξη συναναστροφών υψηλής ποιότητας μεταξύ παιδιών και δοτών φροντίδας, είναι η αυξανόμενη ποικιλία επιπρόσθετων αναπηριών, που συναντάμε σήμερα στον τυφλοκωφό πληθυσμό. Στις κάτω χώρες τα τελευταία 15 χρόνια, βρέθηκαν να επικρατούν υποθέσεις που εμπεριέχουν σπάνια κληρονομικά σύνδρομα, προωρότητα, χρωματοσωματικές ανωμαλίες, και άλλες άγνωστες αιτίες<sup>94</sup>. Υποθέσεις για το σύνδρομο Charge βρέθηκαν σε υποθέσεις σοβαρού τύπου του συνδρόμου Goldenhar. Ένας αυξανόμενος αριθμός εκ γενετών τυφλοκωφών παιδιών βρέθηκε να έχει επιπρόσθετες κινητικές αναπηρίες και

<sup>87</sup> Miles, B.& Riggio, M. (1999). Remarkable Conversations, a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind, chapter 1: Communication as connection, Perkins School for the Blind, Watertown, page 10.

<sup>88</sup> Durand, V.M. & Berotti, D. (1991). Treating behavior problems with communication. *American Speech Language Association*, Nov., 37-39.

<sup>89</sup> Luiselli, J.K. (1992). Assessment and treatment of self-injury in a deaf-blind child. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 4, 219-226.

<sup>90</sup> Marks, S.B. (1998). Understanding and preventing learned helplessness in children who are congenitally deaf-blind *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93, 200-212.

<sup>91</sup> Rowland C. & Schweigert, Ph. (1997). *Overcoming Helplessness: Hands-on problem solving skills for children with deafblindness*. Final report. Vancouver: Washington.

<sup>92</sup> Sisson, L.A., Hersen, M. & Van Hasselt, V.B. (1993). Improving the performance of youth with dual sensory impairment: Analysis and social validation of procedures to reduce maladaptive responding in vocational and leisure settings. *Behavior Therapy*, 24, 553-571.

<sup>93</sup> Από το Διδακτορικό της Helena Johanna Maria Janssen 3/12/1995 με τίτλο «Fostering Harmonious Interactions Between DeafBlind Children and their Educators.»

<sup>94</sup> Admiraal, R.J.C. (2000). *Hearing Impairment and Associated Handicaps. An Etiological study*. Nijmegen: Benda BV (Dissertation).

πολλαπλές ιατρικές επιπλοκές<sup>95, 96</sup>. Τα ευρήματα αυτά βρέθηκαν και σε άλλες χώρες, δηλώνοντας τη δυσκολία ανάπτυξης του τυφλοκωφού παιδιού. Ακόμα πιο δύσκολη γίνεται η πρόβλεψη της, από ότι ήταν πριν μερικές δεκαετίες όταν η πλειοψηφία των τυφλοκωφών παιδιών προέρχονταν από εκ γενετής ερυθρά<sup>97, 98</sup>. Η κατάσταση όπως έχει διαμορφωθεί, εμπλέκει μια επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και υιοθετεί μια εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια απόλυτη αναγκαιότητα<sup>99, 100, 101</sup>.

Ένας δεύτερος αρνητικός παράγοντας, είναι οι αυτοερεθιστικές συμπεριφορές τις οποίες συχνά τα παιδιά ανέπτυξαν σαν αποτέλεσμα της σοβαρής «στερήσης» των πρώτων χρόνων της ζωής τους. Ο Van Dijk<sup>102, 103</sup> αναφέρει πως τα τυφλοκωφά παιδιά για να καλύψουν την προφανή έλλειψη ερεθισμάτων, συχνά εισάγουν τον αυτοερεθισμό και παρουσιάζουν στερεότυπες συμπεριφορές.

Η Murdoch<sup>104</sup>, στη μελέτη της για τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές των τυφλοκωφών παιδιών, παρουσιάζει τρεις κατηγορίες που μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν:

- οι αυτοκατευθυνόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές
- οι αναπτυξιακά καθυστερημένες φυσιολογικές συμπεριφορές, και
- οι λειτουργικά αντίστοιχες συμπεριφορές, οι οποίες αποσκοπούν να αποζημιώσουν τα αποτελέσματα των αισθητήριων αναπηριών.

Γίνεται φανερό, πως η συχνή εμπλοκή των τυφλοκωφών παιδιών σε αυτοκατευθυνόμενες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δυσκολεύει τους εκπαιδευτές να εισάγουν και να αναπτύξουν υψηλής ποιότητας συμπεριφορές.

<sup>95</sup> Admiraal, R.J.C. (2000). *Hearing Impairment and Associated Handicaps. An Etiological study*. Nijmegen: Benda BV (Dissertation).

<sup>96</sup> Balder, A., Bosman, I., Roets, L., Schermer, T. & Stiekema, T. (2000). *Over doofblindheid communicatie en omgang* [On deafblindness, communication and getting along]. Utrecht: Samenarierium voor Orthopedagogiek en Nationaal Revalidatiefonds (NRF).

<sup>97</sup> Brown, D. (1997). Trends in the Population of Children with Multi-sensory Impairment. *Talking Sense* 43, (2). London: Sense: The National Deafblind and Rubella association.

<sup>98</sup> Regenbogen, L.S. & Coscas, G.J. (1985). *Oculo-auditory syndromes*. New York: Masson Publishing.

<sup>99</sup> Van Dijk, J.(1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols. In *Verzamelde Studies I*. (σελ. 73-110). Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.

<sup>100</sup> Van Dijk, J.(1982). *Rubella handicapped children. The effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behaviour and learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

<sup>101</sup> Van Dijk, J.& Nelson, C. (2001). *Child-guided strategies for assessing children who are deafblind or have multiple disabilities*. Sint-Michielsgestel: IvD/ MTW; AapNootMuis Productions.

<sup>102</sup> Van Dijk, J.(1982). *Rubella handicapped children. The effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behaviour and learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

<sup>103</sup> Van Dijk, J., Carlin, R. & Hewitt, H. (1991). *Persons handicapped by rubella. Victims and victims. A Follow-up study* Lisse: Swets & Zeitlinger.

<sup>104</sup> Murdoch, H. (2000). Repetitive behaviors in children with sensory impairments and multiple disabilities. Summary of a dissertation. In *DbI Review*. The magazine of Deafblind International, 26, 7-11.

Ένας τρίτος παράγοντας, ο οποίος συχνά αναφέρεται από τους γονείς σαν εμπόδιο στην επίτευξη της επαφής, είναι η έλλειψη ανταπόκρισης του τυφλοκωφού παιδιού. Η οπτική επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, και η συμμετοχική προσοχή, συχνά είναι αδύνατα να πραγματοποιηθούν. Σε δύσκολες περιπτώσεις με επιπρόσθετες αναπηρίες, το χαμόγελο, η διάθεση και κάποιοι ήχοι είναι πολύ δύσκολο να ληφθούν. Επιπρόσθετα, οι αντιδράσεις του παιδιού είναι συχνά αργές, και οι γονείς χωρίς κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση δύσκολα μπορούν να τις προβλέψουν και να τις αξιοποιήσουν.<sup>105, 106</sup>

#### 4.8.1. Εμπόδια για τους εκπαιδευτές

Το κυριότερο εμπόδιο που επιδρά αρνητικά στο χτίσιμο των αρμονικών συναναστροφών, είναι η έλλειψη φυσικών ικανοτήτων για συμμετοχή στον τυφλοκωφό κόσμο της αφής και της αμεσότητας. Όταν λείπουν οι αισθήσεις της απόστασης, τότε οι «κοντινές αισθήσεις» της αφής, της όσφρησης, της γεύσης, και της κιναισθησίας, γίνονται πιο ευαίσθητες προκειμένου να συλλέξουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες από τον έξω κόσμο. Μελέτες των Bjerkan<sup>107</sup>, Eibl – Eibesfeldt<sup>108</sup> και Goode<sup>109</sup> στον εξατομικευμένο κόσμο των τυφλοκωφών, εμφανίζουν το κάθε παιδί με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τη δική του ιδιοσυγκρασία, και τα δικά του λεπτά σινιάλα με τα οποία επικοινωνεί εμπειρίες και συναισθήματα. Απαιτείται λοιπόν από τους εκπαιδευτές, να μάθουν να αναγνωρίζουν τα εξατομικευμένα σήματα και να ανταποκρίνονται στα σωματικά σινιάλα χρησιμοποιώντας απτικές στρατηγικές<sup>110, 111</sup>,  
<sup>112, 113</sup>.

<sup>105</sup> Rowland, C. (1984). Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 297-302.

<sup>106</sup> Preisler, G. (1993). Developing communication with blind and with deaf infants. *Reports from the department of psychology, Stockholm University*, no. 761, 1-34.

<sup>107</sup> Bjerkan, B. (1996). When do congenital deafblinds communicate? On the distinction between communication and other types of social contact. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What is new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

<sup>108</sup> Eibl - Eibesfeldt, I. (1973). The expressive behaviour of the deaf-and-blind-born. In M. von Cranach and I. Vine (Eds.) *Social Communication and Movement. European Monographs in Social Psychology*, 4, (σελ. 163-194). New York: Academic Press.

<sup>109</sup> Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.

<sup>110</sup> Chen, D., Downing, J. & Rodriguez-Gil, G. (2000). Tactile learning strategies for children who are deaf-blind. Concerns and considerations from project SALUTE. *Deaf-blind Perspectives*, 8, 1-7.

<sup>111</sup> Fraiberg, S. (1974). Blind infants and their mothers: An examination of the sign system. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (σελ. 215-232). New York: John Wiley & Sons.

<sup>112</sup> Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Watertown MA: Perkins School for the Blind.

H Amaral<sup>114</sup> ερευνώντας τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών με πολλαπλές ανικανότητες και των δασκάλων τους, διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι δεν αναπτύσσουν τις ικανότητες της συναναστροφής και της επικοινωνίας στο βαθμό που απαιτείται, για να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες ανάγκες τους.

Μία δεύτερη δυσκολία, αποτελεί το γεγονός της μη αποδοχής της κατάστασης από τους γονείς, κατά τη διάρκεια των αρχικών χρόνων. Τα μεγάλα προβλήματα σε συνδυασμό με την κακή ψυχολογία στέκονται εμπόδιο για μια επαρκή προετοιμασία και συνεπή ανταπόκριση των γονέων, στις προσπάθειες των παιδιών τους για επικοινωνία<sup>115</sup>.

Το τρίτο εμπόδιο σχετίζεται με τους δασκάλους, τους βοηθούς τάξης, και το προσωπικό που παρέχει φροντίδα. «Οι επαγγελματίες» συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αλληλεπίδραση από ότι οι γονείς, καθώς αυτοί τυπικά ξεκινούν να συναναστρέφονται με τα παιδιά πολύ αργότερα και σε μια μεγαλύτερη ηλικία. Σε αρχικές συναναστροφές είναι φανερά λιγότερο εναρμονισμένοι στα λεπτά σινιάλα του παιδιού, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε καθαρή σύγχυση τους δύο συνομιλητές<sup>116, 117, 118</sup>.

Το τελευταίο εμπόδιο δημιουργείται από τις συνεχείς αλλαγές στο οργανωμένο περιβάλλον του παιδιού. Ο κίνδυνος ύπαρξης δυσαρμονικών αλληλεπιδράσεων αυξάνεται με τις εναλλαγές των εκπαιδευτών από το ένα γκρουπ στο άλλο, με τους γονείς να μπαίνουν συχνά στο ρόλο του δασκάλου<sup>119</sup>, και με την έλλειψη καταγραφής των εξατομικευμένων αρχών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η λύση που προτείνεται είναι η δημιουργία φακέλων που περιλαμβάνουν τα προσωπικά σχέδια του κάθε μαθητή, και στοχεύουν σε επαρκή μεταφορά των εξατομικευμένων παρεμβατικών

---

<sup>113</sup> Schellingerhout, R. (1998). *Surface texture as a source of haptic spatial information for blind children*. Nijmegen: University of Nijmegen (Doctoral dissertation).

<sup>114</sup> Amaral, I. (2002). *Communicative interactions between children with multiple disabilities and their teachers: effects of an intervention process*. Porto: University of Porto (Dissertation).

<sup>115</sup> Sloot-Kampwart, E. (2001). *The effect of parent counseling and parent groups on how to cope with mourning*. 5<sup>th</sup> DbI European Conference on Deafblindness, Noodwijkerhout. Sint-Michielgestel: Instituut voor Doven/Mgr. Terwindstichting.

<sup>116</sup> Bjerkan, B. (1996). *When do congenital deafblinds communicate? On the distinction between communication and other types of social contact*. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What is new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

<sup>117</sup> Downing, J. (1993). *Communication intervention for individuals with dual sensory impairment*. In L. Kupper (Ed.), *The national symposium on effective communication for children and youth with severe disabilities* (σελ. 109-134). McLean, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359698).

<sup>118</sup> Stillman, R. & Siegel-Causey, E. (1989). *Introduction to nonsymbolic communication*. In E. Siegel – Causey & D. Guess (Eds.), *Enhancing nonsymbolic communication interactions among learners with severe disabilities* (σελ. 1-13). Baltimore: Paul H. Brooks.

<sup>119</sup> Brown, N. (1999). *Parent witnesses*. In: *The emergence of communication Part II* (σελ. 177-188). Paris: Centre national de Suresnes.

στρατηγικών κάτω από τέτοιες περιστάσεις<sup>120</sup>,<sup>121</sup>,<sup>122</sup>. Συνεπώς, τα παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την ποιότητα των καθημερινών συναναστροφών είναι μεγίστης σημασίας, και αποτελούν θεμέλιο για την υγιή κοινωνικο-συναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των τυφλοκωφών μαθητών.

#### 4.9. Οδοί επικοινωνίας

**Η όραση:** Η όραση αποτελεί την πρωταρχική πηγή πληροφοριών. Οι Smith και Cote<sup>123</sup> αναφέρουν ότι το 75% των πληροφοριών που λαμβάνει ο ανθρώπινος εγκέφαλος γίνεται μέσω της όρασης. Είναι πολύ σημαντικό για όποιον συναναστρέφεται με ένα τυφλοκωφό άτομο να γνωρίζει τι μπορεί να δει και πώς εξηγεί αυτό που βλέπει. Οι οφθαλμολογικοί έλεγχοι είναι «υποχρεωτικοί» για όλα τα τυφλοκωφά παιδιά μιας και τα επιτεύγματα της τεχνολογίας μπορούν να λύσουν πολλά προβλήματα. Ο εκπαιδευτής αφού ενημερωθεί από τον ειδικό για τα αίτια των οπτικών δυσχερειών του παιδιού, την κατάσταση του ματιού(σταθερή ή χειροτερεύει;), και τη χρήση γυαλιών ή άλλων μέσων, παρατηρεί τη χρησιμότητα της όρασης στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων: Επηρεάζει ο φωτισμός την όρασή και σε τι βαθμό; Εντοπίζονται προβλήματα συγκέντρωσης; Τα γυαλιά πρέπει να φοριούνται συνεχώς; Η χρήση της όρασης διευκολύνει ή δυσχεραίνει τη εκμάθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων; Εντοπίζει οπτικά τους ανθρώπους καθώς αυτοί κινούνται γύρω του;

**Η ακοή:** ειδικός ωτορινολαρυγγολόγος αξιολογεί τα υπολείμματα ακοής εάν υπάρχουν. Ο εκπαιδευτής αφού ενημερωθεί από τον ειδικό για τα αίτια των ακουστικών δυσχερειών του παιδιού, την κατάσταση του αυτιού, και το τι ήχους μπορεί να ακούσει, παρατηρεί τη χρησιμότητα της ακοής στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων: Το παιδί ακούγοντας έναν ήχο τρομάζει, κλαίει; Του αρέσει ο ήχος; Πώς ανταποκρίνεται; Στρέφεται προς την πηγή του ήχου; Διακρίνει δύο ήχους; Αναγνωρίζει έναν ήχο και το νόημα που έχει συνδεθεί με αυτόν; Οι νέοι ήχοι δημιουργούν προβλήματα; Πώς αντιδρά όταν ο ήχος έρχεται από το πίσω μέρος; Τα βοηθητικά ακοής, ωφελούν ή δημιουργούν προβλήματα;

**Αφή – Γεύση – Όσφρηση:** Τα χέρια ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι ότι είναι τα μάτια για ένα παιδί που βλέπει. Ο «σωστός» δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με

<sup>120</sup> Downing, J. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Practical strategies for teachers (2<sup>nd</sup> Ed.).

<sup>121</sup> McInnes, J.M. (1999). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

<sup>122</sup> Kansas Board of Education (1996). *Student-Portfolio. A system for documenting the strengths and needs, and abilities of students who are deafblind*. Topeka Kansas.

<sup>123</sup> Smith, A.J., & Cote, K.S. (1982). *Look at me: A resource manual for the development of residual vision in multiply impaired children*. Philadelphia, PA: Pennsylvania College of Optometry Press.

τον οποίο αγγίζουμε ένα παιδί και κυρίως το χρόνο. Πρέπει να αισθάνεται τότε θέλει και τότε δε θέλει ένα παιδί να επικοινωνήσει μαζί του. Το άγγιγμα πρέπει να είναι απαλό, φιλικό και σε καμιά περίπτωση απότομο και άγριο. Προσκαλεί το παιδί να νιώσει τις εκφράσεις του προσώπου του όταν είναι ευτυχισμένος, στεναχωρημένος, έκπληκτος. Του επιτρέπει να ακουμπήσει τα ρούχα που φοράει. Δείχνει στο παιδί πως αντιδρά σε μια συζήτηση που δε συμφωνεί μαζί του. Γνωρίζει το κατοικίδιο ζώακι του. Δίνοντας όλα τα παραπάνω σε ένα παιδί τυφλοκωφό, με τη μορφή «σχολίων» και όχι «καθοδήγησης», δημιουργεί «συζητήσεις» αυξάνοντας την πρόσβαση του σε επικοινωνία, κινητικότητα και πληροφορία. Αν το παιδί δεν μπορεί να λάβει πληροφορίες μέσω των χεριών, χρησιμοποιεί την όσφρηση και τη γεύση, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτής παρατηρεί τη χρησιμότητα τους στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων: Βάζει στο στόμα του αντικείμενα; Η κίνηση αυτή αποτελεί πηγή πληροφορίας και έναυσμα για συνέχεια; Αναγνωρίζει ανθρώπους μέσω της όσφρησης; Τι είδη αντικειμένων αναζητεί και τι απορρίπτει; Πώς αντιδρά όταν τον αγγίζουν; Ποια στάση σώματος προτιμά; Μπορεί να αισθανθεί τη δόνηση; Εξερουνά με περιέργεια; Επιτρέπει το άγγιγμα των χεριών του ώστε να του «δείξει» κάποιος κάτι;

**Κινητικές ικανότητες:** Εάν ένα παιδί κάνει οποιοδήποτε μέρος του σώματος του, η κίνηση αυτή μπορεί να γίνει ένα πιθανό θέμα για «συζήτηση». Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα αμοιβαίο ενδιαφέρον μέσα από το οποίο, το παιδί να γίνεται ολοένα και πιο άνετο σε «συζητήσεις». Το μόνο που απαιτείται από το δάσκαλο είναι να ακολουθεί τη ροή των κινήσεων του παιδιού, να διατηρεί μια συχνή φυσική επαφή, και να μετακινεί το ίδιο μέρος του σώματος του με το παιδί, σα να είναι ένας χορός. Οι παρατηρήσεις της χρησιμότητας των κινήσεων στην ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι σημαντικές: Οι κινητικές δυσκολίες σε τι βαθμό επηρεάζουν τη δημιουργία νοημάτων; Η μειωμένη ευαισθησία στα δάχτυλα, επηρεάζει την αντίληψή του κατά το άγγιγμα απτών ενδιαφερόντων αντικειμένων και στην εκμάθηση Braille; Ποια είναι τα σημεία του σώματός του που έχει περισσότερο έλεγχο; Μπορεί να κρατήσει το κεφάλι, τα χέρια, τα μάτια και το σώμα σταθερό σε μια συγκεκριμένη θέση, ώστε να δεχθεί πιο εύκολα επικοινωνία;

**Αντίληψη:** Σε συναναστροφές με ένα τυφλοκωφό άτομο η υπευθυνότητα του κάθε δασκάλου έγκειται στο να λειτουργεί ως σωστός «partner», σκεπτόμενος πάντα πως το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη. Παρ' όλο που το παιδί μπορεί να είναι ικανό να δει ή να ακούσει κάτι- αν υπάρχουν υπολείμματα όρασης και ακοής- ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι βέβαιος ότι το παιδί είναι ικανό να δώσει λογική εξήγηση στην λαμβάνουσα πληροφορία. Για το λόγο αυτό απαιτεί «μετάφραση» της πληροφορίας, που μπορεί να δοθεί με ομιλούμενη γλώσσα, με νοηματική, με νεύματα ή και με πικτογράμματα. Στο κομμάτι της αντίληψης, η συνεργασία εργοθεραπευτή, ψυχολόγου και δασκάλου είναι απαραίτητη. Παρατηρούν σε τι βαθμό το παιδί μπορεί να μιμηθεί κινήσεις σώματος, χεριών, ήχους, εικόνες, ζωγραφιές, πικτογράμματα; Μπορεί να

αλλάξει τη σειρά των συμβόλων; Μπορεί να ταιριάζει απλά αντικείμενα ή σχέδια; Υπάρχουν ενδείξεις που να δείχνουν πως το παιδί αναγνωρίζει τις εικόνες-πικτογράμματα ως συμβολικές αναπαραστάσεις;

**Λέξεις – ήχοι:** ο εκπαιδευτής τυφλοκωφών παιδιών πρέπει να είναι γνώστης ενός αργού και σταθερού ρυθμού ομιλίας και σιιάλων. Η μη παροχή αρκετού χρόνου αναμονής σε ένα παιδί, έχει ως αποτέλεσμα να «χάσουμε» πολλές «απαντήσεις» του, και να «καταστρέψουμε» σκέψεις. Το τυφλοκωφό παιδί τις περισσότερες φορές απαιτεί αρκετό χρόνο για να ανταποκριθεί στις συζητήσεις που έχει με τους άλλους. Το γέλιο και το κλάμα είναι φυσικές αντιδράσεις κάποιων καταστάσεων μέσω των οποίων το παιδί μαθαίνει να παίρνει την ανταπόκριση του «partner» του. Είναι δύσκολο όμως να διακρίνει κανείς, εάν οι «λεξούλες» που βγάζει το παιδί έχουν σκοπό να μεταδώσουν ένα μήνυμα ή είναι ένα παιχνίδι. Η επαναλαμβανόμενη και τυχαία έκφραση μιας «λέξης» καθώς δραστηριοποιείται σε κάτι άσχετο με αυτή, δεν έχει σημασία. Το ίδιο συμβαίνει με ήχους που μοιάζουν με λέξεις διαλόγου. Είναι ένα είδος παιχνιδιού με το σώμα του. Εάν οι λέξεις ή οι ήχοι συνοδεύουν συγκεκριμένες καταστάσεις, τότε το παιδί κάτι θέλει να «δηλώσει», και αυτό αποτελεί την αρχή για ηθελημένη χρήση της φωνής του για επικοινωνία<sup>124</sup>. Απαιτούνται προσεκτικές παρατηρήσεις στον τρόπο που χρησιμοποιεί τη φωνή του και στην ποικιλία των ήχων. Χρησιμοποιεί τη φωνή του για να «πιάσει» την προσοχή του άλλου;

Πολλά είναι τα ερωτήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις οδούς που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα τυφλοκωφό παιδί για να λάβει επικοινωνία. Οι Miles & Riggio<sup>125</sup> εστιάζουν την προσοχή τους στο πως ένα παιδί μεταφράζει και ολοκληρώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσα από τις αισθήσεις του. Και συνεχίζουν υπογραμμίζοντας, πως εάν το τυφλοκωφό παιδί έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται αυτά που βλέπει<sup>126</sup>, τους ήχους<sup>127</sup>, τις μυρωδιές και το άγγιγμα, τότε οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες μόνο εάν οργανωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να βγαίνει κάποιο νόημα.

Στην οργάνωση των πληροφοριών έχουν αναφερθεί οι Smith & Cote<sup>128</sup>. Σύμφωνα με το σχήμα που ακολουθεί, το κεντρικό νευρικό σύστημα οργανώνει τις πληροφορίες που δέχεται μέσα από τους δέκτες των αισθήσεων. Συνδυάζει τις πληροφορίες αυτές και συγκρίνει την κάθε μια με τις ήδη προϋπάρχουσες εμπειρίες. Αποτέλεσμα όλων αυτών η δημιουργία μιας αντίδρασης με νόημα.

<sup>124</sup> Miles, B. & Riggio, M. (1999). Remarkable Conversations, a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind, chapter 6: Assessment of Communication, Perkins School for the Blind, Watertown.

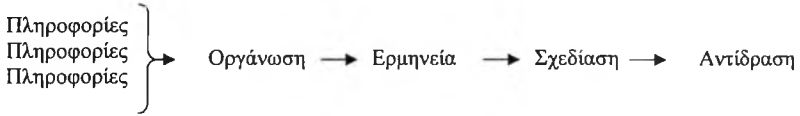
<sup>125</sup> Ο.π.

<sup>126</sup> Εάν έχει υπολείμματα όρασης.

<sup>127</sup> Εάν έχει υπολείμματα ακοής.

<sup>128</sup> Smith, A.J., & Cote, K.S. (1982). Look at me: A resource manual for the development of residual vision in multiply impaired children. Philadelphia, PA: Pennsylvania College of Optometry Press.

## ΠΙΝΑΚΑΣ Στ.



Πηγή: *Smith & Cote, 1982.*

### 4.10. Ανάπτυξη αρχικής επικοινωνίας

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας συχνά δηλώνεται σα μία από τις πιο κρίσιμες προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι εκ γενετής τυφλοκωφοί μαθητές<sup>129, 130</sup>. Χωρίς καμία αισθησιακή επαφή της απόστασης, οι ευκαιρίες για να μάθουν μέσω οπτικής και ακουστικής παρατήρησης, είναι τρομερά περιορισμένες. Τα παιδιά που είναι εκ γενετής τυφλοκωφά δεν αποκτούν επικοινωνιακές ικανότητες περιστασιακά., ούτε από την τροφοδότηση ενός διερμηνέα.<sup>131</sup>

Αρκετοί ειδικοί του χώρου, εισηγήθηκαν στο 6<sup>ο</sup> Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Τυφλοκώφωσης<sup>132</sup> την άποψη, πως κάθε τυφλοκωφό παιδί πρέπει πλέον να διδάσκεται σκόπιμα ότι μαθαίνουν τα υπόλοιπα παιδιά με όραση και ακοή. Η επιτυχημένη εκπαίδευση εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου και του δότη φροντίδας, ικανότητα για συστηματικό σχεδιασμό και εφαρμογή επικοινωνιακών παρεμβατικών στρατηγικών. Χωρίς δυναμικές επικοινωνιακές παρεμβάσεις, παιδιά που είναι εκ γενετής τυφλοκωφά, δεν μπορούν να φθάσουν σε ένα πλήρες δυναμικό. Ο συστηματικός σχεδιασμός και η εφαρμογή επικοινωνιακών παρεμβάσεων, είναι κρίσιμος για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού.

Αξίζει να τονιστεί ότι το 90% του συνόλου των τυφλοκωφών μαθητών παρουσιάζουν υπολειμματική όραση ή ακοή, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί για να

<sup>129</sup> Sauerburger, D. (1993). *Independence without sight or sound*. New York: American Foundation for the Blind.

<sup>130</sup> Siegel-Causey, E. & Ernst, B. (1989). Theoretical orientation research in nonsymbolic development. In E. Siegel-Causey & B. Ernst (Eds.), *Enhancing nonsymbolic communication interaction among learners with severe disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

<sup>131</sup> Huebner, K. & Prickett, J., Welch, T., Joffee, E. (Eds.), 1995. *Hand in Hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind. Volume I*. New York: American Foundation for the Blind.

<sup>132</sup> Πραγματοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2005 στη Σλοβακία.



επαυξήσει τη μάθηση και την επικοινωνία <sup>133</sup>.

Η Deborah Gleason <sup>134</sup> δασκάλα τυφλοκωφών στο σχολείο Perkins της Βοστώνης με πολύχρονη εμπειρία στην εκπαίδευση, επισημαίνει τρεις κύριους άξονες για να βασιστεί η αρχική επικοινωνία. Τις καθημερινές ρουτίνες <sup>135</sup>, τα σημάδια προσδοκίας <sup>136</sup> και τις ευκαιρίες εμπειριών ελέγχου <sup>137</sup>. Σε άρθρο <sup>138</sup> της συμβουλεύει γονείς και εκπαιδευτές, παρέχοντας τους κατάλληλες οδηγίες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των τυφλοκωφών παιδιών τους:

Οι καθημερινές ρουτίνες πρέπει να έχουν ξεκάθαρη αρχή και τέλος. Η παροχή επιλογών κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή ενός παιχνιδιού είναι απαραίτητη. Εάν υπάρχουν υπολείμματα όρασης τοποθετούμε τις επιλογές-αντικείμενα σε μια απόσταση που μπορεί να τα δει, περιμένοντας να δράσει. Εάν δεν υπάρχει όραση εκμεταλλεγόμαστε υπολείμματα ακοής και κυρίως την αφή με το άγγιγμα των αντικειμένων.

Σεβασμός στο ρυθμό εκμάθησης και παροχή πολλών διαλειμμάτων. Τα βήματα των δραστηριοτήτων ενός τυφλοκωφού παιδιού συνήθως είναι αρκετά αργά. Προσφέροντας στο ενδιάμεσο των βημάτων αυτών διαλείμματα, το παιδί μαθαίνει να προσμένει πράγματα, αντιδρά, απαντά, επικοινωνεί περισσότερο. Για τους γονείς και τους εκπαιδευτές το διάλειμμα είναι σημαντικό γιατί έχουν το χρόνο να δουν και να καταγράψουν τις αντιδράσεις του παιδιού πάνω στις οποίες θα σχεδιάσουν μελλοντικές δραστηριότητες ή αλλαγές δραστηριοτήτων.

Παρατήρηση των «σημαδιών». Γονείς και εκπαιδευτές πρέπει να είναι σε επιφυλακή με τα μάτια ανοιχτά, ώστε να είναι έτοιμοι κάθε στιγμή να λάβουν τα «σημάδια» των παιδιών που αποτελούν τα θεμέλια της επικοινωνίας. Χρησιμοποιεί καινούρια σινιάλα; Κάνει ήχους; Είναι ήσυχος περιμένοντας κάτι να γίνει; Παρατηρούνται οι κινήσεις του χεριού και του σώματος όταν πρόκειται να φθάσει ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο. Όταν ενδιαφέρεται για κάτι, μένει σε επαφή με το άτομο που συναναστρέφεται; Ζητάει βοήθεια και με ποιο τρόπο;

Ενθάρρυνση των υπολειμμάτων όρασης και ακοής. Το παιδί πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τα υπολείμματα όρασης και ακοής- αν υπάρχουν- σε λειτουργικές

---

<sup>133</sup> Fredericks, B. & Baldwin, V. (1987). Individuals with sensory impairments. Who are they? How are they educated? In L. Goetz, D. Guess, & Stremel – Campbell. (Eds), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Brookes.

<sup>134</sup> Deborah Gleason, δασκάλα του Perkins με μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση τυφλοκωφών μαθητών, συνεργάζεται με το Utah State University και εισηγήτρια σεμιναρίων σε θέματα οπτικών αναπηριών, τυφλοκώφωσης και πολλαπλών αναπηριών. Οι πληροφορίες πάρθηκαν κατά την επίσκεψή μου στο Perkins το 2003.

<sup>135</sup> Πρέπει να χρησιμοποιούνται συνεχόμενα οι ίδιες καθημερινές ρουτίνες.

<sup>136</sup> Τα σημάδια αυτά παρέχουν στο παιδί την ικανότητα να μάθει και να προσδοκά τι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον.

<sup>137</sup> Οι ευκαιρίες δημιουργούν εμπειρίες με τη βοήθεια των οποίων το παιδί αποκτά έλεγχο του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κινείται.

<sup>138</sup> Gleason, D. (1999). *Early Interactions with children who are Deaf-Blind*, περιοδικό DB-LINK.

δραστηριότητες. Το πλησίασμα και το άγγιγμα του χεριού πρέπει να είναι αργό και απαλό, ώστε το παιδί να καταλάβει ότι υπάρχει διάθεση να συναναστραφεί κάποιος μαζί του. Δεν επιτρέπονται εκπλήξεις με απρόσμενα αγγίγματα<sup>139</sup> και ξαφνικοί ήχοι. Ο εκπαιδευτής αφήνει ελεύθερο το τυφλοκωφό παιδί να ασχοληθεί με τα ενδιαφέροντα του, παρατηρεί προσεχτικά και μιμείται όλους τους ήχους και τις κινήσεις του.

Προσαρμογή στο περιβάλλον. Το περιβάλλον πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο<sup>140</sup> στις ανάγκες του κάθε παιδιού και εύκολο για εξερεύνηση. Να περιέχει οπτικές διαφορές και πλούσιο ακουστικό υλικό. Απαραίτητα είναι υλικά και παιχνίδια με λαμπερά και φωτεινά χρώματα, παιχνίδια με δονήσεις και ήχο με εύκολη ενεργοποίηση. Τοποθετούνται σε μέρη που το παιδί χωρίς κινητικά προβλήματα μπορεί να ανακαλύψει. Σε περιπτώσεις με κινητική αναπηρία τοποθετούνται σε κατάλληλα σημεία, ώστε το παιδί με μικρές κινήσεις να έχει θετικό αποτέλεσμα. Το παιδί ενθαρρύνεται να συναναστραφεί με το περιβάλλον, τους ανθρώπους και τα αντικείμενα μέσα σε αυτό. Κυρίως, του παρέχεται η δυνατότητα να κατανοήσει το αποτέλεσμα της συναναστροφής αυτής, και να διαπιστώσει ότι είναι υπεύθυνος των πράξεών του.

Εκπαιδευτές, γονείς και φίλοι πρέπει να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια όχι μόνο για ψυχαγωγία, αλλά και ως μέθοδο εκμάθησης. Παιζοντας το παιδί, μαθαίνει να δέχεται βοήθεια, να απαιτεί για περισσότερο, να πραγματοποιεί επιλογές, και να κάνει πράγματα να συμβούν. Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του, μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του με προσμονή, και αποκτά την εμπιστοσύνη των φίλων του.

Ο τυφλοκωφός μαθητής «μεταφράζοντας» τις περιορισμένες εικόνες των αντικειμένων που βλέπει και τους διαθέσιμους ήχους που είναι ικανός να ακούσει, αποκτά την ικανότητα να συνδυάζει όλες τις πληροφορίες που έχει κατακτήσει μέσω των αισθήσεών του, κερδίζοντας καλύτερη κατανόηση για τον κόσμο που τον περιβάλλει.

#### 4.10.1. Οδηγίες για επικοινωνία

Όταν συναναστρέφεστε με ένα τυφλοκωφό άτομο, είναι σημαντικό να γνωρίζετε συγκεκριμένες του προτιμήσεις<sup>141</sup>:

- προσεγγίζοντας έναν τυφλοκωφό, αφήστε τον να γνωρίζει ότι είστε εκεί μέσω του αγγίματος – αφής (χέρι, ώμος)
- απαραίτητο το όνομα σύμβολο με το οποίο πιστοποιείτε την παρουσία σας στην αρχή κάθε δραστηριότητας

<sup>139</sup> Η χτυπήματα κυρίως στην πλάτη του τυφλοκωφού.

<sup>140</sup> Ηχοι και έντονος φωτισμός πρέπει να ελαχιστοποιούνται στο πίσω μέρος του παιδιού.

<sup>141</sup> Goodall, D. & Everson, J.M. (1995). *Communication instruction and support strategies for young adults who are deaf-blind*. In J.M. Everson (Ed.). *Supporting Adults who are deaf-blind in Their Communities: A Transition Planning Guide for Service Providers, Families, and Friends*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- εξερευνήστε ποιες μορφές επικοινωνίας χρησιμοποιεί, και επιλέξτε την αγαπημένη του μορφή
- κάνετε ερωτήσεις για να βεβαιωθείτε ότι το άτομο έχει κατανοήσει το μήνυμά σας
- παρέχετε πληροφορίες σχετικές με το περιβάλλον του
- ενημερώστε για το τι πρόκειται να ακολουθήσει
- μην αφήνετε ένα τυφλοκωφό άτομο μόνο σε άγνωστα περιβάλλοντα. Ενημερώστε τον για την αποχώρησή σας, και αφού πρώτα έχετε βεβαιωθεί ότι νιώθει άνεση και ασφάλεια.

#### 4.11. Η λειτουργία είναι ο σκοπός της επικοινωνίας.

Η υποεπάρκεια αυτή επικεντρώνεται σε 10 αρχικές λειτουργίες οι οποίες είναι πιθανοί σκοποί επικοινωνίας για άτομα που επικοινωνούν σε ένα προσυμβολικό ως ένα αρχικό συμβολικό επίπεδο επικοινωνίας. Οι 10 αυτές λειτουργίες καταγράφονται με τη σειρά που αποκτήθηκαν <sup>142, 143, 144, 145</sup> .:

1. η διαμαρτυρία
2. το κάλεσμα
3. να δείχνουν αντικείμενα
4. να δίνουν αντικείμενα
5. να απαντούν
6. να ονομάζουν
7. να απαιτούν αντικείμενα
8. να απαιτούν κινήσεις
9. να σχολιάζουν πάνω σε αντικείμενα
10. να σχολιάζουν πάνω σε κινήσεις

<sup>142</sup> Cirrin, F. & Rowland, C. (1985). Communicative assessment of nonverbal youth with severe mental retardation. *Mental Retardation*, 23(2), 52-62.

<sup>143</sup> Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-351.

<sup>144</sup> Stremel-Campbell, K. & Matthews, J. (1988). Development of Emergent Language. In M. Bullis (Ed.), *Communication Development in Young Children with Deaf-Blindness: Literature Review*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. ED331 214.

<sup>145</sup> Waterson, N. & Snow, C. (1978). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10-21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 293-306.

Παιδιά που είναι εκ γενετής τυφλοκωφά και λειτουργούν σε ένα προσυμβολικό ως ένα αρχικό επίπεδο επικοινωνίας, εξαρτώνται από τους επικοινωνιακούς συντρόφους για να αναγνωρίσουν και να ενισχύσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες<sup>146, 147</sup>.

Οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό επικοινωνιακών παρεμβάσεων απαιτείται να δημιουργήσουν κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκφράσουν τις αρχικές λειτουργίες της επικοινωνίας. Για τη δημιουργία των ευκαιριών αυτών προτείνεται μια ποικιλία στρατηγικών :

- μείωση των εντολών - διαταγών του δασκάλου<sup>148</sup>
- δημιουργία ενανυσμάτων για επικοινωνία
- παροχή επιλογών<sup>149, 150</sup>, και
- διευκολύνσεις για αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων.

#### 4.11.1. Σύμβολο και επικοινωνιακός σκοπός

Η επιλογή του συμβόλου θα πρέπει να βασίζεται στον επικοινωνιακό σκοπό. Ο επικοινωνιακός σκοπός είναι η λειτουργία της επικοινωνιακής προσπάθειας. Η Deborah Harlin<sup>151</sup> επισημαίνει πως η λειτουργία της επικοινωνίας ποικίλει και εξαρτάται από τη δεδομένη κατάσταση που βρίσκεται το άτομο. Ως παράδειγμα, αναφέρεται σε ένα γεύμα όπου το παιδί σηκώνει ψηλά το άδειο του ποτήρι. Ο εκπαιδευτής αναρωτιέται για το νόημα της κίνησης. Σινιάλει «θέλω περισσότερο» ή «εγώ έχω τελειώσει»; Είναι προφανές ότι πριν από οποιαδήποτε φάση διδασκαλίας συμβόλων, ο εκπαιδευτής πρέπει να αξιολογεί όλες τις περιπτώσεις επικοινωνιακού σκοπού και να ανακαλύπτει το ακριβές νόημά τους.

Κατά τη διάρκεια της εκμάθησης απτικών συμβόλων, η ομιλήτρια (εκπαιδευτής) δομεί το σύμβολο με το δικό της σώμα, ενώ ο ακροατής (μαθητής) τοποθετεί τα χέρια του πάνω στα χέρια της, ακολουθώντας το σύμβολο. Εάν η επικοινωνιακή προσπάθεια

<sup>146</sup> Calculator, S. (1988). Promoting the acquisition and generalization of conversational skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2), 94-103.

<sup>147</sup> Siegel-Causey, E. & Downing, J. (1987). Nonsymbolic communication development: Theoretical concepts and educational strategies. In L. Goetz, D. Guess, K. Stremel-Campdell (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Brooks. Pp. 15-48.

<sup>148</sup> Rowland, C. & Stremel-Campdell, K. (1987). Share and share alike: Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campdell (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore : Brookes. Pp. 49-76.

<sup>149</sup> Brown, F. & Lehr, D. (1993). Making activities meaningful for students with severe multiple disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 12-16.

<sup>150</sup> Downing, J. & Siegel-Causey, E. (1988). Enhancing the nonsymbolic communicative behaviour of children with multiple impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19(4), 338-348.

<sup>151</sup> Η Deborah Harlin εργάζεται στο Helen Keller National Center από το 1986, και οι πληροφορίες αυτές πάρθηκαν από σημειώσεις της στη βιβλιοθήκη του Perkins της Βοστώνης.

δεν είναι κατανοητή, τότε η ομιλήτρια επαναλαμβάνει τις ίδιες κινήσεις τοποθετώντας τα χέρια του ακροατή στο σώμα του, ώστε να έχει αναφορά στο σύμβολο. Για να βεβαιωθεί ότι το σύμβολο έγινε κατανοητό, μπορεί να ζητηθεί από τον ακροατή να επαναλάβει το σύμβολο μόνος του. Μεγάλη προσοχή απαιτείται στην εισαγωγή όλων των παραμέτρων του κάθε συμβόλου. Η τοποθεσία<sup>152</sup>, το στήσιμο του σώματος, τα σχήματα των χεριών, η κίνηση και ο προσανατολισμός της παλάμης πρέπει είναι ξεκάθαρα ορισμένα<sup>153</sup>.

#### 4.12. Ανάπτυξη αναπαραστάσεων

Το χτίσιμο των ικανοτήτων του παιδιού να ξεχωρίζει τον εαυτό του, να ενεργεί στο περιβάλλον και να προκαλεί το αποτέλεσμα, είναι σημαντικά βήματα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Η επικοινωνία σε οποιαδήποτε μορφή της δεν μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση της γλώσσας, χωρίς την κατανόηση του συμβολισμού και της αναπαράστασης<sup>154</sup>. Εάν λοιπόν, ένα παιδί είναι ικανό να προκαλέσει αποτέλεσμα στο περιβάλλον και να επηρεάσει αντικείμενα, η διαδικασία αυτή θα πρέπει να επαναλαμβάνεται και να ενισχύεται όποτε είναι δυνατό, με στόχο την κατανόηση της σχέσεως μεταξύ αντικειμένου και δραστηριότητας.

Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στις αναπαραστάσεις είναι :

- απτικά σύμβολα
- ποικιλία αντικειμένων με ζωηρά χρώματα, δόνηση και ήχο
- αντικείμενα δύο διαστάσεων
- σκιστάκια αντικειμένων και δραστηριοτήτων
- εικόνες<sup>155</sup>
- διάλογος
- λέξεις εκτυπωμένες σε Braille.

Το αντικείμενο που χρησιμοποιείται συνήθως σε μια δραστηριότητα, είναι προφανές πως θα αποτελέσει αντικείμενο αναφοράς. Στην αρχή μιας δραστηριότητας συνήθως χρησιμοποιούνται πραγματικά αντικείμενα (μπάλα, παλτό, τσάντα).

<sup>152</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τα σύμβολα της μητέρας και του πατέρα. Στα σύμβολα έχουν ακριβώς το ίδιο σχήμα, αλλά οι τοποθετήσεις τους είναι διαφορετικές. Το σύμβολο «μητέρα» τοποθετείται στο πηγούνι, ενώ το σύμβολο «πατέρας» στο κούτελο.

<sup>153</sup> Deborah Harlin: εργάζεται στο Helen Keller National Center από το 1986, και οι πληροφορίες αυτές πάρθηκαν από σημειώσεις της στη βιβλιοθήκη του Perkins της Βοστώνης.

<sup>154</sup> Gloyn, A. (1998). *Calendars : Reactive Interactive Communication Systems*, Canada, από το 6<sup>th</sup> Canadian Conference on Deafblindness.

<sup>155</sup> Η χρήση των εικόνων εξαρτάται από τα υπολείμματα όρασης του παιδιού.

Σταδιακά, τα πραγματικά αντικείμενα αντικαθίστανται από συμβολικά αντικείμενα (ένα κομμάτι ύφασμα ίδιο με αυτό του παλτού).

Για την αναπαράσταση της ίδιας δραστηριότητας ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία αντικειμένων. Ως παράδειγμα, υποθέτουμε ότι η δραστηριότητα «ψώνια στα καταστήματα» έχει ως αντικείμενο αναφοράς μια συγκεκριμένη τσάντα. Σταδιακά, ένα πορτοφόλι ή ένα νόμισμα γίνονται τα νέα αντικείμενα αναφοράς της ίδιας δραστηριότητας. Η ποικιλία θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει νέες ιδέες και μια κατανόηση που δε θα βασίζεται σε ρουτίνες<sup>156</sup>.

Είναι χρήσιμο στους εκπαιδευτές να γνωρίζουν ότι:

- σκιστάκια γραμμής μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε παιδιά με ελάχιστα υπολείμματα όρασης
- το παιδί σε μια διαδικασία αναπαράστασης εικόνων, μπορεί να ζωγραφίζει μέσα σε γραμμές, καθώς η γλώσσα του υπονοεί πολλά για την εικόνα
- φωτογραφίες συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη αναπαραστάσεων, ενώ η χρήση τους εξαρτάται πάντοτε από το επίπεδο όρασης
- απαραίτητη η ενθάρρυνση της ανταπόκρισης του μαθητή σε ερωτήσεις (πώς, πού, πότε, γιατί), σχετικές με το περιεχόμενο των εικόνων
- μια σειρά από εικόνες – φωτογραφίες που περιγράφουν μια δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ιδιαίτερα αν η δραστηριότητα είναι ένα «ειδικό ταξίδι»<sup>157</sup>.

#### 4.13. Η επικοινωνία και η ανάπτυξη της φιλίας

Οι φιλίες των ανθρώπων συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα της ζωής. Μειώνουν τη μοναξιά και την απομόνωση, χτίζουν την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό και δημιουργούν ένα αξιόπιστο σύστημα υποστήριξης<sup>158</sup>.

Ο χρόνος και οι συνεχόμενες ευκαιρίες για συναναστροφή είναι δύο απαραίτητα συστατικά για την ανάπτυξη μιας φιλίας. Το να έρχονται οι μαθητές σε άμεση επαφή, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, και να δημιουργούν ευκαιρίες ώστε να γνωρίζονται μεταξύ τους, αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για κάθε εκπαιδευτικό.

Οι ερευνητές English, Goldstein, Shafer, & Kaczmarek (1997), Haring, Haring, Breen, Romer, & White (1995) και Schnorr (1990), παρατηρώντας μαθητές με

<sup>156</sup> Gloyn, A. (1998). *Calendars : Reactive Interactive Communication Systems*, Canada, από το 6<sup>th</sup> Canadian Conference on Deafblindness.

<sup>157</sup> Ο.π.

<sup>158</sup> Buysse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17,38-395.

πολλαπλές αναπηρίες μέσα σε σχολικές τάξεις, διαπίστωσαν πως η επαφή σε τακτά χρονικά διαστήματα δεν ήταν αρκετή. Απαιτείται συνεχιζόμενη και σε καθημερινή βάση συναναστροφή, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν και να αναπτύξουν τις φιλίες που προτιμούν<sup>159</sup>.

Επιπλέον, σε έρευνες που πραγματοποίησαν το 1997 οι Hurt, Schnorr, Utley, Mortweet, και Greenwood, διαπιστώθηκε πως ο χρόνος και οι ευκαιρίες συναναστροφής με τους συμμαθητές, δεν είναι τα μοναδικά προαπαιτούμενα στοιχεία για να φτάσουμε σε θετικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές χρειάζονται να γνωρίζουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συναναστραφούν, σύμφωνα πάντα με την υποστήριξη του καθηγητή. Η συγκεκριμένη υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη γιατί συμβάλει στη θετική επιβράβευση της συναναστροφής μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες<sup>160</sup>.

Από το προσχολικό επίπεδο τα τυφλοκωφά παιδιά αναπτύσσοντας φιλίες μαθαίνουν να αρχίζουν μια συναναστροφή, να μοιράζονται αντικείμενα, σκέψεις, παιχνίδια, και να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε συνομιλητές και φίλους.

#### 4.14. Επικοινωνία και πειθαρχία

Ο John Tracy<sup>161</sup> απευθυνόμενος σε γονείς και εκπαιδευτές τυφλοκωφών παιδιών, αναφέρει πως η πειθαρχία δεν είναι τιμωρία, αλλά μια ενέργεια δημιουργίας ενός δομημένου περιβάλλοντος, ώστε το παιδί να μπορεί να μάθει εξερευνώντας. Είναι μια διαδικασία εκμάθησης που περιέχει αγάπη, ενθάρρυνση και όρια.

Και συνεχίζει,... η αναπηρία δεν αποτελεί δικαιολογία για να επιτρέπουμε περιεργές συμπεριφορές. Να είμαστε ευθείς εκεί που πρέπει, να επιμένουμε, να μην υποχωρούμε στα όρια που έχουμε θέσει, και να αγαπάμε χωρίς υπερβολές, όπως κάθε άλλο παιδί.

Η πειθαρχία διδάσκεται μαθαίνοντας στο παιδί τη σειρά μέσα στο περιβάλλον του, αρχίζοντας με το τακτικό τάϊσμα, την τακτική βόλτα στον κήπο, τον τακτικό ύπνο. Μεγαλώνοντας, αποκτά ενεργητικότητα και σε αρκετές δραστηριότητες παρουσιάζει περιεργή συμπεριφορά. Εκεί ακριβώς πρέπει να μπουν τα όρια!

Το να λες «όχι!» είναι απαραίτητο! Οι McInnes & Treffry<sup>162</sup> προτείνουν:

- μη φοβάστε να πείτε «όχι» όταν πρέπει
- να το εννοείτε και να επιμένετε σε αυτό

<sup>159</sup> Rowland, C. and Schweigert, P. (1993). A.C.E. *Analyzing the Communication Environment: An Inventory of Ways to Encourage Communication in Functional Activities*. Tucson, Arizona.

<sup>160</sup> Ο.π.

<sup>161</sup> McInnes, J.M. & Treffry, J.A. (1993). *Deaf-Blind Infants and Children. A Developmental Guide*. Toronto, Canada.

<sup>162</sup> Ο.π.

- μη χρησιμοποιήσετε τη λέξη "όχι" όταν εκείνη τη στιγμή εννοείτε το "όχι τώρα". Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιήσετε τις λέξεις «μετά από λίγο» ή τη λέξη «ίσως»
- η στάση σας να μην επηρεαστεί από τις συμβουλές των άλλων, από το κλάμα, το ουρλιαχτό, και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του παιδιού.

Τέλος, οι γονείς που σε καταστάσεις άγχους και υπερβολικών νεύρων ανησυχούν πολύ για τα παιδιά τους, θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ένα ποσοστό θυμού είναι απαραίτητο να υπάρχει στη ζωή τους. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού είναι ένας τρόπος έκφρασης του ίδιου για να δηλώσει το θυμό του. Το πώς ο κάθε γονέας θα μπορέσει με επιτυχία να αντιδράσει και να συμπεριφερθεί σε μια τέτοια συμπεριφορά αποτελεί μία πρόκληση.

#### **4.15. Διανόηση και επικοινωνία**

Το νεογέννητο παιδί είναι ένα πολύ ζωντανό παράδειγμα για το πως ο άνθρωπος αντιμετωπίζει τον κόσμο. Καθώς το παιδί ελευθερώνεται από τη μήτρα της μητέρας, καθημερινά εφοδιάζεται με χώρο, γνώση, και εμπειρία. Η κίνησή του αυτή, θέτει τη βάση της διανόησης και της επικοινωνίας.

Ως εκπαιδευτές τυφλοκωφών παιδιών, με το να διευρύνουμε τον κόσμο τους, είναι σα να διευρύνουμε το μυαλό και το σώμα τους για να επικοινωνήσουν και να πραγματοποιήσουν νέες ανακαλύψεις, πρώτα μέσω των κινήσεων και αργότερα μέσω συμβολικών ή αναπαραστατικών συμπεριφορών. Η εκμάθηση συμβαίνει λόγω της φύσης του παιδιού να κινείται προς την αυτονομία.

#### **4. 16. Αναγκαίες αλληλεπιδράσεις για αμοιβαία επικοινωνία.**

Διαθέτοντας όραση και ακοή και κατέχοντας το εργαλείο της γλώσσας, βλέπουμε τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία. Οι αυθόρμητες αντιδράσεις του τυφλοκωφού παιδιού, είναι διαφορετικές από αυτές που εμείς φανταζόμαστε. Για να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού, απαιτείται να παρατηρήσουμε τη σχέση μας μαζί του από απόσταση<sup>163</sup> και να μελετήσουμε τις αντιδράσεις του. Πειραματιζόμαστε λοιπόν και ερευνούμε τις σωστές μεθόδους που θα δώσουν στην επικοινωνία άνεση και σταθερότητα. Η Inger Roedbroe<sup>164</sup> υποστηρίζει πως υπάρχουν τέσσερις μέθοδοι –

<sup>163</sup> Είναι δυνατό να συμβεί με τη βοήθεια του βίντεο.

<sup>164</sup> Inger Roedbroe, Καθηγήτρια εκπαίδευσης ειδικών παιδαγωγών, ειδικευμένη στην ανάπτυξη του λόγου και στις μαθησιακές δυσκολίες. Κατέχει θέση συμβούλου στο Σκανδιναβικό Κέντρο εκπαίδευσης επαγγελματιών NUD, και οργανώνει σεμινάρια, συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα σε διεθνές επίπεδο. Εργάστηκε ως δασκάλα ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία, και σε νοσοκομεία ως σύμβουλος σε θέματα τυφλοκωφών. Διετέλεσε επιστημονική Διευθύντρια του



μοτίβα, ικανά να αποτελέσουν τη βάση ενός προτύπου επικοινωνίας, πάντα με αφετηρία την αλληλεπίδραση:

- A) «Συνεργασία ρύθμισης της απόστασης». Επιτυγχάνεται μέσα από αναγνωριστικές χειρονομίες που χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα στοργής και συγκίνησης και οικοδομείται σταδιακά σαν παιχνίδι, με συχνά επαναληπτικά επεισόδια. Οι εξερευνήσεις του παιδιού αποτελούν τον κανόνα του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτής δεν παρεμβαίνει ούτε καθοδηγεί, απλώς παραμένει διαθέσιμος επιτρέποντας στο παιδί να πάρει τα ηνία της συνεργασίας και να λειτουργήσει από μόνο του. Αποτέλεσμα αυτών, οι άνετες κινήσεις του παιδιού στο χώρο και οι συναισθηματικές του εκδηλώσεις να βρίσκονται σε απόλυτη αρμονία.
- B) «Συνεργασία εξερευνήσεων». Κατά την προσαρμογή του εκπαιδευτή στις εξερευνήσεις του μαθητή, το πιο δύσκολο σημείο είναι να παραμείνει διαθέσιμος στη συναναστροφή και ταυτόχρονα να αποφεύγει τις παρεμβάσεις. Κατά τη διάρκεια της εξερεύνησης το τυφλοκωφό παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο που τον περιβάλλει, σχηματίζοντας στο μυαλό του ανάλογες εικόνες. Η εξερεύνηση γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς. Εάν ο εκπαιδευτής, λόγω της μεγάλης καθυστέρησης αποφασίσει να παρέμβει, υπάρχει κίνδυνος να διακόψει την εξερεύνηση και να στερήσει από το παιδί τον αναγκαίο χρόνο και χώρο που χρειάζεται για να επεξεργαστεί την εικόνα στο μυαλό του.
- Γ) «Συνεργασία κίνησης και συναισθήματος». Οι συναισθηματικές σωματικές συναναστροφές με τη βοήθεια κοινωνικών παιχνιδιών, καλλιεργούν στους δύο συντρόφους πρωταρχικές ψυχοσωματικές αισθήσεις άρρηκτων δεσμών, μεταβάλλοντας το παιδί από απλό βιολογικό οργανισμό σε κοινωνική οντότητα. Απαιτείται από τον ενήλικα συνομιλητή, να εναρμονίσει τον τρόπο επικοινωνίας του με εκείνον του παιδιού, έχοντας περίπου τις ίδιες αντιδράσεις. Με τη μέθοδο αυτή, το παιδί αναγνωρίζει τον εαυτό του μέσα από τις εκφράσεις του συνομιλητή, επινοεί δικές του χειρονομίες, αποζητά το στοργικό πλησίασμα και τολμά από μόνο του να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του.
- Δ) «Συνεργασία δημιουργικότητας». Σε μια συναναστροφή οι δυο συνομιλητές επινοούν από κοινού το λεξιλόγιο προσδιορίζοντας τη σημασία κάθε λέξης. Ο ενήλικας παρακινεί το παιδί να αναπτύξει τρυφερότητα, διάθεση για παιχνίδι, εξερεύνηση και επικοινωνιακές ικανότητες σε σχέση πάντα με το περιβάλλον του. Αρκετές φορές λαμβάνονται αποφάσεις ρίσκου, έστω και εάν οδηγούν σε αποτυχία. Μέσα από την αποτυχία «οι συνομιλητές» μαθαίνουν και γίνονται καλύτεροι.

---

σχολείου τυφλοκωφών στο Aalborg της Δανίας. Τα στοιχεία αυτά μας δόθηκαν από την ίδια, κατά την επίσκεψή της στην Αθήνα το Φεβρουάριο του 2002.

Τα τέσσερα αυτά μοτίβα όταν διακρίνονται από οργάνωση και συνοχή, «βγάζουν» ως αποτέλεσμα τον καλύτερο εαυτό των δύο συνομιλητών!

#### **4.17. Η ροή και η διαπραγμάτευση στην επικοινωνία.**

Σε μια καλά λειτουργική επικοινωνία με ένα τυφλοκωφό παιδί μοιραζόμαστε συναισθήματα, θέματα και εκφράσεις. Η επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά συνήθως δομείται μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Μιλώντας για ροή επικοινωνίας εννοούμε μια συνεχή ροή αλληλεπίδρασης που δε «σπάει». Φθάνοντας στο σημείο αυτό, είναι προφανές πως έχουν ξεπεραστεί τα ευαίσθητα όρια και η επικοινωνία «έχει πάρει το δρόμο της».

Η ροή χαρακτηρίζεται από μεγάλη ένταση, ενέργεια, έντονη εστίαση και συγκέντρωση από τους συνομιλητές, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί «ανοίγματα» ώστε να συμβούν διάφορες καταστάσεις. Το παιδί σταδιακά αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν μια σχέση μεταξύ τους, μια αλληλουχία, και η αντίληψη αυτή ισχυροποιείται με επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Η πρακτική έχει δείξει ότι το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να ξεχωρίσει πιο εύκολα κάτι που επαναλαμβάνεται μέσα στη ροή, και να το αξιολογήσει ως προς τη σημαντικότητά του.

Κατά την εμφάνιση ενός «διαλείμματος» κάτι συμβαίνει και σταματάει η ροή της αλληλεπίδρασης. Ίσως έχει ενοχληθεί από κάτι, ίσως έγινε κάτι πολύ γρήγορα και χρειάζεται χρόνο για να το αντιληφθεί ή περίμενε μια διαφορετική ανταπόκριση. Ο χρόνος του «διαλείμματος» αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να εκτιμήσει την κατάσταση και να εισάγει νέα στοιχεία για συμμετοχή του παιδιού.

Εάν η επικοινωνία βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, τότε μπορούμε να περάσουμε στο στάδιο της διαπραγμάτευσης, χρησιμοποιώντας κοινό λεξιλόγιο και χειρονομίες. Ο εκπαιδευτής μπορεί να διαπραγματευτεί με το μαθητή την επαφή, το θέμα συζήτησης, το νόημα στόχο, και τις αφηγήσεις εμπειριών. Για μια επιτυχημένη διαπραγμάτευση απαιτούνται τέσσερις βασικές προϋποθέσεις:

- έλεγχος υποθέσεων για ακριβή ερμηνεία των συμβόλων
- ανταλλαγή εμπειριών, ώστε να γνωρίζουν και οι δύο συνομιλητές τι να προσδοκούν
- ανακάλυψη, επιβεβαίωση και δοκιμή των χειρονομιών
- παρουσίαση της ερμηνείας και η αντίδραση από το μαθητή. Επανάληψη και επιβεβαίωση του συμβόλου.

Είναι προφανές ότι η διαπραγμάτευση μας οδηγεί σε επικοινωνία υψηλότερου επιπέδου, έχοντας δίπλα μας ένα μαθητή που έχει κατανοήσει ότι χρησιμοποιούνται τα δικά του σημάδια, στην προσπάθειά μας να ανταλλάξουμε απόψεις και ιδέες μαζί του.

#### 4.18. Η «συζήτηση».

Οι συναναστροφές και η επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά σε καθημερινές καταστάσεις έχουν περιγραφεί σα «συζητήσεις με σώματα»<sup>165</sup>. Σε μια διαδικασία χωρίς λέξεις, οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο χωρίς επίσημη γλώσσα. Βασίζονται σε άλλες επικοινωνιακές κινήσεις όπως τη γλώσσα του σώματος, την ένταση των μυών, τα απτικά σύμβολα, τα δακτυλικά αλφάβητα, τις φυσικές χειρονομίες, κ.ά. Η συμμετοχή σε αυτόν τον κόσμο της αμεσότητας και της αφής, απαιτεί υψηλά επίπεδα ευαισθησίας, ιδιαίτερη εσωτερική διαίσθηση, και σημαντικές ικανότητες από τους ακούντες και βλέποντες συντρόφους.

Ο Van Dijk<sup>166</sup> ανέπτυξε παρεμβάσεις για αυτό που όρισε ως «μη λεκτικό παιδί». Η προσπάθειά του επικεντρώθηκε στον εντοπισμό και στην ανάλυση των αναγκών του παιδιού για μια επιτυχή κατανόηση του συμβολισμού. Εργάστηκε στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου και παιδιού και με τη μέθοδο της βίντεο ανάλυσης ανέλυσε κινητικές δραστηριότητες και συγκεκριμένες αναπαραστάσεις. Αναγνώρισε τις αρχικές κινητικές αλληλεπιδράσεις ως μια «συζήτηση» και τόνισε την αναγκαιότητα εκμάθησης των δασκάλων σε «συζητήσεις» προσαρμοσμένες στο παρόν επίπεδο επικοινωνιακής λειτουργίας του παιδιού. Εγκαθίδρυσε το ότι ο σκοπός της επικοινωνιακής παρέμβασης με παιδιά τα οποία είναι τυφλοκωφά, είναι «το να φέρεις το άτομο σε συζήτηση»<sup>167</sup>.

«Η συζήτηση είναι ένας διάλογος που απαιτεί εναλλαγή σειράς γύρω από ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος»<sup>168</sup>. Σε προσυμβολικά ή αρχικά συμβολικά επίπεδα επικοινωνίας, η συζήτηση συχνά ξεκινάει με το παιδί και ο ενήλικας ανταποκρίνεται. Η Hagood<sup>169</sup> τονίζει πως οι αποτελεσματικές «συζητήσεις» οδηγούν σε ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, απαιτούν όμως δεκτικούς (δημιουργία θετικού κλίματος) και συνεπείς ενήλικες, ικανούς να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία επικοινωνιακών τύπων, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας του σώματος.

<sup>165</sup> Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.

<sup>166</sup> Van Dijk, J. (1967). The nonverbal deaf-blind and his world: His outgrowth toward the world of symbols. *Proceedings of the Jaarverslag Instituut Voor Doven*, 1964-1967, pp. 73-110. Sint Michielsgestel, Netherlands: Instituut Voor Doven.

<sup>167</sup> Hagood, L. (July, 1994). Conversations without Language: Building quality interactions with children who are deaf-blind. *P.S.News*, VI(3), 5-14.

<sup>168</sup> Ο.π., pp 5.

<sup>169</sup> Ο.π.

Τα 4 κύρια συστατικά κάθε επικοινωνιακού συστήματος είναι:

- ο σχηματισμός- Form
- η λειτουργία - Function
- το περιεχόμενο- Content και
- τα συμφραζόμενα – Context <sup>170</sup>.

Ο σχηματισμός ταυτίζεται με τη μέθοδο της επικοινωνίας.

Η λειτουργία είναι ο λόγος ή ο σκοπός για την επικοινωνία. Παραδείγματα λειτουργίας αποτελούν η αντίσταση, η απαίτηση, η διαμαρτυρία, το κάλεσμα, η ονομασία αντικειμένων, κ.ά.

Το περιεχόμενο είναι το συγκεκριμένο μήνυμα της επικοινωνίας.

Τα συμφραζόμενα περιλαμβάνουν τα περιβαλλοντολογικά χαρακτηριστικά που είναι παρόντα στο χρόνο της επικοινωνίας.

Τα τέσσερα συστατικά αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Για παράδειγμα μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ένα στοιχείο συμφραζομένων, μπορεί να επηρεάσει το περιεχόμενο που εκφράζεται από τους επικοινωνιακούς συντρόφους.

#### 4.18.1. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας

Το περιεχόμενο είναι το συγκεκριμένο μήνυμα της επικοινωνίας που συνδέεται άμεσα με τη δραστηριότητα του παιδιού. Για την επέκταση του περιεχομένου οι Murray - Branch<sup>171</sup> προτείνουν αναγνώριση του περιβάλλοντος στο οποίο κινείται το παιδί<sup>172</sup>, ποικιλία δραστηριοτήτων και κατάλληλο λεξιλόγιο. Οι Romer & Romer<sup>173</sup> προτείνουν τη δημιουργία χάρτη προτιμήσεων. Ο χάρτης αυτός είναι μια καταγραφή των προτιμήσεων του παιδιού και περιέχει ανθρώπους, αντικείμενα και δραστηριότητες. Το παιδί είναι προφανές πως αποκτά περισσότερα κίνητρα για να διασφαλίσει ένα συνεργατικό λεξιλόγιο με δραστηριότητες και πρόσωπα που τον ενδιαφέρουν, με κύριο στόχο την πραγματοποίηση των επιλογών του.

Το λεξιλόγιο γίνεται περισσότερο αρεστό, μαθαίνεται και χρησιμοποιείται, εάν

---

<sup>170</sup> Stremel-Campbell, K. & Matthews, J. (1988). Development of Emergent Language. In M. Bullis (Ed.), *Communication Development in Young Children with Deaf-Blindness: Literature Review*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. ED331 214, σελ 165

<sup>171</sup> Murray-Branch, J., Udavari-Solner, A. & Bailey, B. (1991). Textured communication systems for individuals with severe intellectual and dual sensory impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 260-268.

<sup>172</sup> Κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία χάρτη απεικόνισης του περιβάλλοντος, με τη βοήθεια του οποίου το παιδί κάνει επαναλήψεις.

<sup>173</sup> Romer, L.T. & Romer, M. (1995). Developing educational plans to support valued lifestyles. In N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming student who are deafblind into typical classrooms*. Baltimore: Brookes.

αυτό είναι υψηλού ενδιαφέροντος για το παιδί<sup>174</sup>.

Οι Gamradt & Gunderson<sup>175</sup> παροτρύνουν τους εκπαιδευτές υποστηρίζοντας πως το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε συναναστροφές με φίλους, μπορεί να αποτελέσει το κριτήριο για την επιλογή και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου – στόχου. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατευθύνουν ένα εξατομικευμένο λεξιλόγιο και σε τακτά χρονικά διαστήματα να αξιολογούν τη χρήση του επιτρέποντας για κατάλληλες διορθώσεις.

#### 4.18.2. Τα συμφραζόμενα - Context

Με τα συμφραζόμενα έχουν ασχοληθεί οι Calculator & Dollaghan<sup>176</sup>, Siegel - Causey & Ernst<sup>177</sup>, Stremel<sup>178</sup> και Rowland & Schweigert<sup>179</sup>.

Η τυφλοκώφωση δημιουργεί έντονα προβλήματα προσβασιμότητας επηρεάζοντας την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει μία ποικιλία συμφραζομένων στοιχείων. Το τυφλοκωφό άτομο δύσκολα γνωρίζει ότι κάποιος δίπλα του θέλει να ειπώσει μια συναναστροφή ή ότι υπάρχει ένα κοινό θέμα συζήτησης<sup>180</sup> σε μια συντροφιά.

Τα συμφραζόμενα δημιουργούν το βάθρο πάνω στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία, και περιλαμβάνουν τα παρόντα περιβαλλοντολογικά χαρακτηριστικά: το φυσικό περιβάλλον, τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τη δραστηριότητα και τη ρουτίνα, τους επικοινωνιακούς συντρόφους και τη διαδικασία της επικοινωνίας.

---

<sup>174</sup> Murray-Branch, J., Udavari-Solner, A. & Bailey, B. (1991). Textured communication systems for individuals with severe intellectual and dual sensory impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 260-268.

<sup>175</sup> Gamradt, J.E. & Gunderson, T. (1989). Application Tips. Madison, Wisconsin: Trace Research and Development Center, Madison, Wisconsin: University of Wisconsin. ED 333689.

<sup>176</sup> Calculator, S. & Dollaghan, C. (1982). The use of communication boards in a residential setting: An evaluation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 281-187.

<sup>177</sup> Siegel-Causey, E. & Ernst, B. (1989). Theoretical orientation research in nonsymbolic development. In E. Siegel-Causey & B. Ernst (Eds.), *Enhancing nonsymbolic communication interaction among learners with severe disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

<sup>178</sup> Stremel, K. & Schutz, R. (1995). Functional communication in inclusive settings for students who are deaf-blind. In N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming students who are Deaf-blind into typical classrooms*. Baltimore: Brooks, pp. 197-227.

<sup>179</sup> Rowland, C. & Schweigert, P. (1993). Analyzing the communication environment to increase functional communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 161-176.

<sup>180</sup> Ο.π.

#### **4.18.2.1. Το φυσικό περιβάλλον**

Οι Rikhye, Gothelf & Appel<sup>181</sup> δημιούργησαν μια λίστα για να υποστηρίξουν τους δασκάλους στην εγκαθίδρυση και στη διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου να διεξαχθεί ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και μάθηση για παιδιά που είναι τυφλοκωφά. Το περιβάλλον αυτό πρέπει να είναι οργανωμένο, ασφαλές και κυρίως να επιτρέπει εξερευνήσεις.

Για παιδιά με υπολείμματα όρασης επιτρέπεται - επιβάλλεται το δωμάτιο να είναι «φορτωμένο» από οπτικά εναύσματα, ώστε να αναπτύσσονται οι οπτικές τους ικανότητες, παρακολουθώντας τα αντικείμενα που έχουν ενδιαφέρον. Οι υπερβολές πρέπει να αποφεύγονται. Η μεγάλη οπτική πληροφόρηση μπορεί να προκαλέσει κόπωση στην προσπάθεια του παιδιού να τοποθετήσει και να δει τα πράγματα που έχουν άμεση σημασία γι' αυτό.

Για παιδιά με υπολείμματα ακοής, πρέπει να προσεχθεί η ένταση των θορύβων μέσα στην τάξη. Εάν τα επίπεδα θορύβου είναι υψηλά επηρεάζουν τη συμπεριφορά και εμποδίζουν το παιδί να κάνει χρήση της υπολειπόμενης ακοής.

#### **4.18.2.2. Τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά**

Τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν όλα τα συμπτώματα των αναπηριών του παιδιού, την απομόνωση που νιώθει, τα προβλήματα επικοινωνίας, μάθησης και γνώσης του περιβάλλοντός του.

Συμπεριλαμβάνονται επίσης τα βοηθήματα όρασης και ακοής. Το τυφλοκωφό παιδί προσπαθεί να ξεπεράσει την απώλεια των δύο αισθήσεων με στόχο την πρόσβαση στην πληροφορία<sup>182</sup>. Απαιτείται η βοήθεια και η καθοδήγηση του ειδικού, ώστε να τολμήσει και μετά να αποκτήσει ωφέλεια από τη χρήση γυαλιών και βοηθημάτων ακοής καθώς και από άλλα προσαρμοστικά εξαρτήματα τα οποία υποστηρίζουν την όραση και την ακοή. Η διατήρηση γυαλιών και ακουστικών κρίνεται απαραίτητη εφόσον παρατηρείται ότι το παιδί ωφελείται.

Πέρα από τα οπτικά, ακουστικά και τα άλλα σωματικά χαρακτηριστικά του παιδιού, υπάρχουν οι ανάγκες του. Το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, οι κινήσεις, οι επιλογές, οι επικοινωνιακοί τύποι που χρησιμοποιεί, είναι σημαντικές θεωρήσεις στο σχεδιασμό των πλάνων μιας επικοινωνιακής παρέμβασης.

---

<sup>181</sup> Rikhye, C., Gothelf, C. & Appell, M. (1989). A classroom environment checklist for students with dual sensory impairments. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 44-46.

<sup>182</sup> Downing, J. & Siegel-Causey, E. (1988). Enhancing the nonsymbolic communicative behaviour of children with multiple impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19(4), 338-348.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5.1. Επικοινωνιακά μοντέλα τυφλοκώφωσης

#### 5.1.1. Ανασκόπηση ερευνών για ανάπτυξη και εφαρμογή επικοινωνιακών μοντέλων

Από την ανασκόπηση τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας εντοπίσαμε λίγες μόνο έρευνες σχετικές με το θέμα της ανάπτυξης και εφαρμογής επικοινωνιακών μοντέλων. Σημειώνεται ότι όλες οι έρευνες αυτές προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα το 1996 η ομάδα εργασίας για την επικοινωνία στο DbI<sup>1</sup> μελέτησε και παρουσίασε τις μέχρι τότε έρευνες των Jacqueline Nabel (Γαλλία), Luigia Camaioni (Ιταλία), David Goode (ΗΠΑ), Gunilla Preisler (Σουηδία) και Bertil Bjerkan (Νορβηγία)<sup>2</sup>.

Στόχος της μεταανάλυσης των ήδη υπαρχόντων μελετών, ήταν να ερευνηθεί κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο συναναστρεφόμαστε με τα τυφλοκωφά παιδιά έχει θετικό αποτέλεσμα στην ανάπτυξη και στην ποιότητα της ζωής τους. Έτσι τέθηκε το ερώτημα από τους ερευνητές: *«Υπάρχουν κάποια σημεία στην επικοινωνία που πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα;»*

Από τις ποιοτικές αναλύσεις των video των πέντε ερευνητών εντοπίστηκαν κάποιες κοινές αρχές-ευρήματα τα οποία συνοψίστηκαν στα εξής:

- α) η συνειδητή χρήση της άμεσης μίμησης παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αμοιβαίας προσοχής και στο χτίσιμο εκφραστικών κινήσεων για θέματα συναναστροφής,
- β) η μίμηση αποτελεί σπουδαία λειτουργική στρατηγική με την προϋπόθεση ότι «αρχηγός» στη συναναστροφή είναι πάντα το παιδί,
- γ) μέσα από το παιχνίδι προκύπτουν στοιχεία, δραστηριότητες και στρατηγικές για πλούσια συναναστροφή και δημιουργία φιλικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή. Η σχέση αυτή συμβάλει στην ποιότητα της συναναστροφής και αποτρέπει σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Οι Stillman & Battle<sup>3</sup> μελέτησαν την επικοινωνία του προσωπικού μιας τάξης τριάντα (30) μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, ανάμεσα στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν 14 τυφλοκωφοί.

Βασίστηκαν στο ότι οι επικοινωνιακοί τύποι που χρησιμοποιεί τόσο το προσωπικό που παρέχει φροντίδα, όσο και οι εκπαιδευτές στις συναναστροφές τους με τυφλοκωφά

<sup>1</sup> Deaf Blind International

<sup>2</sup> Οι πληροφορίες δόθηκαν από τον Ολλανδό Ton Visser, μέλος της ομάδας εργασίας για την επικοινωνία στο DbI.

<sup>3</sup> Stillman, R. & Battle, C. (1987b). *Characteristics of teacher communicative expressions directed to students having multiple disabilities*. Paper presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association. ED 294 376.

άτομα, υπάρχουν ως μια καλά διατυπωμένη ανησυχία στη παγκόσμια βιβλιογραφία στα θέματα τυφλοκώφωσης.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το προσωπικό χρησιμοποιούσε τυπικούς τύπους επικοινωνίας σε ποσοστό 60% του συνολικού χρόνου συναναστροφών. Αυτοί οι τύποι περιλάμβαναν διάλογο, σύμβολα, νοηματική και μη προφορικές εκφράσεις.

Το σημαντικό, όμως, εύρημα ήταν πως σε χρόνο μεγαλύτερο του 50% εκφράζονταν προφορικά, απαιτώντας από τους μαθητές να λάβουν μηνύματα μέσω της ακουστικής οδού, παρότι γνώριζαν πως οι 14 μαθητές τους ήταν τυφλοκωφοί.

Άλλο επίσης εύρημα της μελέτης αυτής, ήταν η ασυνέπεια των εκπαιδευτών στη χρήση των επικοινωνιακών τύπων. Για το σκοπό αυτό βιντεοσκοπήθηκαν οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη και μέσω βιντεοαναλύσεων βρήκαν ότι, σε πολλές από αυτές η πλειοψηφία των εκφράσεων του δασκάλου ήταν τυπική, βασισμένη σε κανόνες γλώσσας, χωρίς να αναμένεται ανταπόκριση. Υπήρξε δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκαν μόνο δύο επικοινωνιακοί τύποι, ενώ σε κάποια άλλη ο ίδιος δάσκαλος που αλληλεπιδρούσε με τον ίδιο μαθητή χρησιμοποιούσε 13 επικοινωνιακούς τύπους όπως καταγράφηκε από τους ερευνητές, με την προσμονή ότι ο μαθητής θα εκδηλώσει μια ανταπόκριση στις επικοινωνίες.<sup>4</sup>

Επτά χρόνια αργότερα, το 1994, ο Ferguson<sup>5</sup> σημείωνε πως «*το προσωπικό ακόμα συνεχίζει να σπαταλά σημαντικό χρόνο κάνοντας στους μαθητές περιττές και χωρίς νόημα ερωτήσεις, μόνο και μόνο για να τους πάρει μια απάντηση.*»

Σε άλλη έρευνα για το ίδιο θέμα ο Calculator<sup>6</sup> διαπιστώνει πως ενώ οι εκπαιδευτές γνωρίζουν ότι το παιδί επικοινωνεί καλά με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς τύπους, αυτοί επιμένουν και εκφράζουν τα μηνυμάτά τους με διαφορετικούς τύπους, παραβιάζοντας την αρχή του σεβασμού προς το άτομο. Σημαντικό πόρισμα της ίδιας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το σχολικό περιβάλλον κρίθηκε αρκετά φτωχό για να αναγνωρίσει και να ανταποκριθεί στις εισαγωγές των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες.

Ο Rowland<sup>7</sup> μελετώντας σχολικά περιβάλλοντα, εξέτασε τον αριθμό των επικοινωνιακών στοιχείων που παρήγαγαν οι δάσκαλοι δεκατεσσάρων (14) τυφλοκωφών παιδιών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά που εισήγαγαν επικοινωνία λιγότερο συχνά, λάμβαναν λιγότερα στοιχεία για επικοινωνία. Τα παιδιά

---

<sup>4</sup> Ο.π.

<sup>5</sup> Ferguson, D. (1994). Is communication really the point? Some thoughts on interventions and membership. *Mental Retardation*, 32(1), 7-18.

<sup>6</sup> Calculator, S. (1988). Promoting the acquisition and generalization of conversational skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2), 94-103.

<sup>7</sup> Rowland, C. (1989). Communication opportunities for children with dual sensory impairments in classroom settings. In M. Bullis. (Ed.), *Research on the Communication Development of Young Children with Deaf-Blindness*. Monmouth Oregon: Oregon State Systems of Higher Education, Teaching Research Division. ED 328 007.



που επικοινωνούσαν σε ένα προσυμβολικό επίπεδο, λάμβαναν από τους δασκάλους ποσοστό μικρότερο του 50% των συνολικών υποστηρίξεων. Ήταν προφανές από την έρευνα του Rowland, ότι το επίπεδο αναπτυξιακής επικοινωνίας του παιδιού επηρεάζει την τροφοδότηση και τον εφοδιασμό του από το δάσκαλο.

Οι Haring, Neetz, Lovinger, Peck, & Semmel<sup>8</sup> οργάνωσαν ένα 10ήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο για δασκάλους τυφλοκωφών μαθητών. Θέμα του σεμιναρίου ήταν η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου παρεμβατικού μοντέλου. Στους επιμορφωμένους δόθηκε γραπτό καθοδηγητικό υλικό και προβλήθηκαν πολλές βιντεοκασέτες. Οι δάσκαλοι γυρίζοντας στα σχολεία τους παρατηρήθηκαν από την ερευνητική ομάδα. Το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε μια αύξηση του 700% των ευκαιριών για επικοινωνία, που παρείχαν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους.

Εκτός από τον προβληματισμό που προέκυψε μέσα από τις λιγοστές αυτές ερευνητικές εργασίες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των τυφλοκωφών ατόμων, παράλληλα και ανεξάρτητα αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Τα σπουδαιότερα από αυτά περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

## **5.2. Υπάρχοντα επικοινωνιακά μοντέλα τυφλοκώφωσης**

### **5.2.1. Το μοντέλο της Kathleen Stremel<sup>9</sup>**

Εμπεριέχει έξι βήματα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός τυφλοκωφού παιδιού.

1. Συχνή συναναστροφή. Δώστε στο παιδί την ευκαιρία να καταλάβει τι θα κάνετε πριν το κάνετε. Δώστε επίσης ευκαιρίες για επιλογές και χρόνο για να απαιτήσει για περισσότερο.
2. Επιτρέψτε στο παιδί να παίρνει μέρος σε δραστηριότητες.
3. Φροντίστε ώστε το παιδί και εσείς να έχετε ένα σημάδι το οποίο να συμβολίζει τα ονόματά σας.
4. Δώστε στο παιδί την ευκαιρία να συνεργαστεί.
5. Να είναι πάντοτε ενήμερο για το που πρόκειται να μεταβεί.
6. Ενημερώστε όσους βρίσκονται γύρω του για τη δραστηριότητα που θα γίνει στην τάξη ή στο σπίτι, ώστε να μπορούν όλοι να λάβουν μέρος.

---

<sup>8</sup> Haring, T., Neetz, J., Lovinger, L., Peck, C. & Semmel, M. (1987). Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication. *Journal of the Association of the Severely Handicapped*, 12(3), 218-226.

<sup>9</sup> Η Kathleen Stremel εργάζεται στο Πανεπιστήμιο του Μισισσιππί και εργάζεται με τυφλοκωφά άτομα. Οι πληροφορίες πάρθηκαν από σχετικό άρθρο του από τη <http://www.tr.wou.edu/dblink>, δημοσιευμένο το 1998.

### 5.2.2. Η μέθοδος του van Dijk<sup>10</sup>

Ο van Dijk με τη μέθοδο που εφαρμόζει στοχεύει στη δημιουργία και την ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας ως βάση εκμάθησης της γλώσσας. Οι συναναστροφές χτίζονται επάνω στις αυθόρμητες κινήσεις του μαθητή, έτσι ώστε να διδαχθεί ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει το σώμα του ως εργαλείο για να επηρεάσει και να εξερευνήσει το περιβάλλον του.

Τα βήματα που ακολουθεί είναι:

- χτίσιμο πρωταρχικών σχέσεων
- δημιουργία και ανάπτυξη συζητήσεων βασισμένων στις αυθόρμητες κινήσεις του μαθητή
- ανάπτυξη της προσδοκίας
- ανάπτυξη αναπαραστατικών ικανοτήτων υψηλότερου επιπέδου
- διδασκαλία μίμησης

Τα εργαλεία – δραστηριότητες που χρησιμοποιεί ο van Dijk είναι:

- α) «Δραστηριότητες με σκοπό»: απευθύνονται σε τυφλοκωφούς μαθητές που δείχνουν ελάχιστη ανταπόκριση και ενδιαφέρον για επικοινωνία με τον εξωτερικό κόσμο και βασίζονται στις αυθόρμητες κινήσεις του μαθητή. Συμπεριλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες κινήσεις με διαλείμματα. Η ύπαρξη των διαλειμμάτων είναι απαραίτητη γιατί παρέχουν στο μαθητή την ευκαιρία να κάνει σιριάλα για τη συνέχιση των κινήσεων, «γεμίζοντας» τα χέρια του εκπαιδευτή. Στόχος είναι το χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης εκπαιδευτή – μαθητή. Μέσα από τη σχέση αυτή ο μαθητής μπορεί να απαιτήσει και να απορρίψει θέματα.
- β) «Δραστηριότητες συνεργασίας»: εισάγονται με άμεση επαφή μαθητή – καθηγητή και μόνο κατά τη χρονική στιγμή που ο μαθητής δείχνει ενδιαφέρον για τη συνέχιση της κίνησης. Διαφέρουν από τις δραστηριότητες με σκοπό ως προς την περιπλοκότητα των κινήσεων που χρησιμοποιούνται, και στο γεγονός ότι εφόσον ο μαθητής ανταποκρίνεται ολοένα και περισσότερο, η απόστασή τους μπορεί να αυξηθεί.
- γ) «Δραστηριότητες μίμησης»: αρχίζουμε με άμεσες μιμήσεις απλών ορατών ή απτικών κινήσεων και συνεχίζουμε σε σύνθετες, όπως παιχνίδια και παίξιμο ρόλων. Ο μαθητής μπορεί να μιμηθεί μια κίνηση ή μια ολόκληρη δραστηριότητα διατηρώντας επαφή με τον εκπαιδευτή του ή βρισκόμενος σε κάποια απόσταση.

---

<sup>10</sup> Hagood, L. (1997). Communication. A Guide for Teaching Students with Visual and Multiple Impairments. Austin, Texas, page 43.

- δ) «Δραστηριότητες απλής συσχέτισης»: ο μαθητής μιμείται κινήσεις ενός μοντέλου (πχ. μιας κούκλας), συσχετίζοντας τα μέρη του σώματός του με τα μέρη του μοντέλου. Όταν υπάρχουν υπολείμματα όρασης, το μοντέλο μπορεί να είναι υπαρκτό ή να απεικονίζεται σε μια φωτογραφία ή σε ένα σχέδιο.
- ε) «Δραστηριότητες συσχέτισης δύο αναπαραστατικών φορμών»: ο μαθητής αντιστοιχεί μια εικόνα σε μια εικόνα με ομοιότητες ή συσχετίζει δύο αναπαραστατικές φόρμες που συμβολίζουν την ίδια δραστηριότητα.
- στ) «Δραστηριότητες ημερολογίου»<sup>11</sup>: η εφαρμογή τους ξεκινά από τα κουτιά προσδοκίας και συνεχίζουν μέχρι το επίπεδο της συμβολικής αναπαράστασης, της συναναστροφής και της ανάπτυξης ικανοτήτων.

### 5.2.3. Επικοινωνιακό μοντέλο της Linda Hagoood<sup>12</sup>

Η Linda Hagoood, μελετώντας τον άμεσο δεσμό μεταξύ επικοινωνίας, διάνοησης και κοινωνικής ανάπτυξης, υποστηρίζει πως ο σχεδιασμός ενός μοντέλου για τη διδασκαλία της επικοινωνίας σε τυφλοκωπά παιδιά, πρέπει να συμπεριλαμβάνει ικανότητες και των τριών τομέων.

Ως επικοινωνία ορίζει τη συναναστροφή μεταξύ δύο ανθρώπων με σκοπό να εκφράσουν μηνύματα ο ένας στον άλλο. Το επικοινωνιακό μοντέλο της Hagoood περιέχει τρία συστατικά:

- A) «τη φόρμα επικοινωνίας»: ως επικοινωνιακή φόρμα ορίζει το μέσο αποστολής μηνυμάτων και συμπεριλαμβάνει ήχο, κίνηση, ορατές και απτικές αναπαραστάσεις. Εξετάζεται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο υπάρχουν οι μη συμβολικές φόρμες, όπως η χρήση αντικειμένων ή κινήσεις του σώματος. Στο δεύτερο συναντάμε τη συμβολική ή γλωσσολογική φόρμα που χρησιμοποιεί λέξεις, τυπική νοηματική γλώσσα ή απτικά σύμβολα. Με τη συμβολική αναπαράσταση το παιδί είναι ικανό να διατηρήσει στο μυαλό του εικόνες, καταστάσεις, κινήσεις και αντικείμενα που δεν είναι παρόντα.
- B) «τα κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας»: συμπεριλαμβάνουν τις κοινωνικές ικανότητες και τις επικοινωνιακές λειτουργίες που επηρεάζουν την ποιότητα της συναναστροφής των μαθητών με τους άλλους. Η ύπαρξη εμπειριών θετικής επικοινωνίας οδηγεί σε ικανότητες κοινωνικής συναναστροφής με αποτέλεσμα

<sup>11</sup> Το ημερολόγιο είναι ένας επικοινωνιακός πίνακας με τη βοήθεια του οποίου ο μαθητής κατανοεί τη σειρά των δραστηριοτήτων μέσα στη μέρα – εβδομάδα, αποκτώντας έτσι ευελιξία, άνεση και προσδοκία γι αυτό που ακολουθεί. Το ημερολόγιο τοίχου μπορεί να είναι κατασκευασμένο από ξύλο ή πλαστικό. Αποτελείται από 7 κάθετες στήλες κουτιών (αναπαριστούν τις μέρες της εβδομάδας) και από (χ) οριζόντιες σειρές κουτιών (αναπαριστούν τις δραστηριότητες της κάθε μέρας). Κάθε κουτί περιέχει ένα «αντικείμενο αναφοράς» ή ένα πικτόγραμμα που είναι εύκολα αναγνωρίσιμο από το παιδί και αναπαριστά μια δραστηριότητα που πρέπει να γίνει.

<sup>12</sup> Hagoood, L. (1997). Communication. A Guide for Teaching Students with Visual and Multiple Impairments. Austin, Texas.

τη διατήρηση της προσοχής και την άψογη συνεργασία με τα άτομα που παρέχουν φροντίδα. Ως επικοινωνιακές λειτουργίες αναφέρονται η απαίτηση, η απόρριψη, ο σχολιασμός, η ονομασία και η αναφορά σε γεγονότα του παρελθόντος.

- Γ) «το περιεχόμενο της επικοινωνίας»: αποτελείται από τα θέματα, τις κατηγορίες με νόημα και το περιεχόμενο. Τα θέματα προκύπτουν από τις «συζητήσεις» και τις συναναστροφές του μαθητή με μια ποικιλία αντικειμένων, προσώπων και γεγονότων. Για την καλύτερη οργάνωση και γνώση, τα θέματα κατηγοριοποιούνται σε ομάδες με νόημα. Τέλος, το περιεχόμενο είναι η κατάσταση στην οποία η επικοινωνία πραγματοποιείται.

Οι στόχοι του μοντέλου εμπεριέχονται σε τρία επίπεδα οι οποίοι αναλύονται διεξοδικά παρακάτω:

#### ΕΠΙΠΕΔΟ 1.

Φόρμα επικοινωνίας 1: να χρησιμοποιεί και να ανταποκρίνεται σε μια ποικιλία σινιάλων.

Κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας 1: δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή. Ο μαθητής να ξεκινά τη συζήτηση και να είναι ικανός να απαιτήσει ένα αντικείμενο.

Περιεχόμενο της επικοινωνίας 1: ανταποκρίνεται διαφορετικά στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Συσχετίζει αντικείμενα και κινήσεις με γνωστές ρουτίνες. Προσδοκά τα βήματα γνωστής δραστηριότητας και είναι ικανός να επικοινωνεί το «εδώ» και το «τώρα».

#### ΕΠΙΠΕΔΟ 2.

Φόρμα επικοινωνίας 2: ο μαθητής χρησιμοποιεί και ανταποκρίνεται σε ποικιλία χειρονομιών και προφορικών ή συμβολικών λέξεων. Αντιγράφει εικόνες.

Κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας 2: διευρύνει τις επικοινωνιακές λειτουργίες απορρίπτοντας, σχολιάζοντας και χαιρετώντας αγαπημένα πρόσωπα. Αυξάνει τις ικανότητές του συναναστρεφόμενος με φίλους και ανταποκρινόμενος σε ερωτήσεις.

Περιεχόμενο της επικοινωνίας 2: κατανοεί αναπαραστάσεις εμπειριών χρησιμοποιώντας εικόνες, σύμβολα, μέρη αντικειμένων και απτικά σύμβολα. Αναπτύσσει λεξιλόγιο για μια ποικιλία θεμάτων και επικοινωνεί για μη παρόντα γεγονότα, με υποστήριξη από τον εκπαιδευτή.

#### ΕΠΙΠΕΔΟ 3.

Φόρμα επικοινωνίας 3: κατανοεί πολλές λέξεις χρησιμοποιώντας γραφικές φόρμες όπως γραπτή γλώσσα ή Braille.

Κοινωνικά στοιχεία της επικοινωνίας 3: διευρύνει τις επικοινωνιακές λειτουργίες απαιτώντας πληροφορίες και περιγράφοντας ένα θέμα στο οποίο έχει αναφερθεί. Συναναστρέφεται με λιγότερη υποστήριξη.

Περιεχόμενο της επικοινωνίας 3: αύξηση του λεξιλογίου και ταυτόχρονα καλύτερη κατανόηση. Συσχετίζει ένα άτομο ή ένα αντικείμενο με μια δραστηριότητα ή μια τοποθεσία και επικοινωνεί για μη παρόντα γεγονότα.

Η Linda Hagoood, δίνει μεγάλη βαρύτητα στην επιλογή των επικοινωνιακών στόχων. Συμβουλεύει τους εκπαιδευτές να:

- χρησιμοποιούν πληροφορίες από εκτιμήσεις και να δημιουργούν εξατομικευμένες στρατηγικές
- επιλέγουν στόχους που ενθαρρύνουν το μαθητή να συμμετέχει λειτουργικά και σε μεγαλύτερη διάρκεια
- στοχεύουν στη διεύρυνση της ποιότητας και της ποικιλίας των περιεχομένων και των επικοινωνιακών λειτουργιών, και στη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων συναναστροφής.

#### **5.2.4. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Perkins**

Η φιλοσοφία του προγράμματος βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε τυφλοκωφός μαθητής είναι μοναδικός και απαιτείται ο σεβασμός όλων. Σκοπό έχει την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού με στόχο την ποιότητα ζωής και την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Κύρια στοιχεία του προγράμματος είναι:

- η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων μέσα από ατομικά προγράμματα
- σεβασμός στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή
- φιλική συνεργασία με την οικογένεια
- ανταλλαγή παρατηρήσεων και σκέψεων των ατόμων που παρέχουν φροντίδα και εκπαίδευση, με στόχο τον πλήρη εντοπισμό των αναγκών του κάθε παιδιού
- ολιγάριθμες τάξεις
- παροχή κοινωνικών εμπειριών με στόχο την απόκτηση γνώσεων εκτός σχολικής τάξης
- δημιουργία ενεργητικών δραστηριοτήτων για κάθε ώρα του μαθητή
- δημιουργία λειτουργικού και φιλικού φυσικού περιβάλλοντος
- «μοιράζοντας» την ειδικευση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει:

- 1) ανάγνωση, μαθηματικά και κοινωνικές μελέτες,
- 2) γλώσσα και επικοινωνιακές ικανότητες,

- 3) κοινωνικές ικανότητες,
- 4) ικανότητες καθημερινής ζωής,
- 5) δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου,
- 6) υπηρεσίες υποστήριξης προσανατολισμού και κινητικότητας, γύμνασης και ηλεκτρονικών υπολογιστών, και
- 7) κλινικές υπηρεσίες ψυχολογίας, συμβουλευτικής, λογοθεραπείας, ακουστικής, κοινωνικής εργασίας και υπηρεσίες υγείας.

Η επικοινωνία βρίσκεται σε κάθε φυσικό περιβάλλον και ρουτίνα. Για κάθε παιδί υπάρχει ένα εξατομικευμένο πλάνο και επικοινωνεί στο δικό του επίπεδο ικανοτήτων χρησιμοποιώντας μέσα που έχουν νόημα γι' αυτό. Οι επιλεγμένες δραστηριότητες της μέρας, ενθαρρύνουν τις ικανότητες τους, αυξάνουν την προσδοκία και παρέχουν ευκαιρίες έκφρασης των αναγκών και των προτιμήσεών τους.

#### **5.2.5. Το μοντέλο των McInnes & Treffry βασισμένο στους Chris Doney & Michelle Mace<sup>13</sup>**

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων είναι πιθανή μόνο εάν υπάρχει διάθεση για συναναστροφή. Η συναναστροφή εξαρτάται από την ύπαρξη ενανυσμάτων που είναι η κύρια εργασία των εκπαιδευτών στο Sense Midlands της Αγγλίας. Χρησιμοποιούνται επικοινωνιακοί τύποι ανάλογοι με το είδος της αναπηρίας του κάθε παιδιού.

Ο εκπαιδευτής γνωρίζοντας τις επιπτώσεις της τυφλοκώφωσης στην επικοινωνία, στοχεύει σε αντικειμενικούς σκοπούς χρησιμοποιώντας εργαλεία αναφοράς και συστήματα ημερολογίων, κατάλληλα στο να παρέχουν έλεγχο του ενανύσματος και προσδοκία για μια σειρά γεγονότων. Οποιαδήποτε μη κατάλληλη επικοινωνία προκύπτει, πρέπει να αντικαθίσταται από ένα λειτουργικό μέσο έκφρασης.

Η εμπειρία ποικίλων δραστηριοτήτων παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και ενανύσματα στον τυφλοκωφό μαθητή και τον καθιστά ικανό να γνωρίζει τι τον ευχαριστεί να κάνει και τι όχι. Σε νέες καταστάσεις απαιτείται η συνεχόμενη υποστήριξη του εκπαιδευτή, ώστε να ξεπεραστεί το άγχος και ο φόβος του καινούριου. Ποτέ από ένα μαθητή δεν πρέπει να ζητηθεί να κάνει κάτι που δεν θα το ήθελε.

Όλες οι δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατάλληλες για την ηλικία του και αντίστοιχες με τις ικανότητές του. Στην περίπτωση που ένας μαθητής επιλέξει μια δραστηριότητα ως ευχάριστη και ενδιαφέρουσα, αλλά ο εκπαιδευτής δεν την κρίνει ως κατάλληλη, η δραστηριότητα μπορεί να

---

<sup>13</sup> Doney, C. & Mace, M. (1993). Enhancing the quality of life of deafblind adults by giving them access to the wider society. Sense Midlands, Birmingham, England.

πραγματοποιηθεί θέτοντας συγκεκριμένους περιορισμούς που πρέπει να τηρηθούν από το μαθητή.

Βασίζόμενοι στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οι McInnes & Treffy<sup>14</sup> προτείνουν τα εξής:

1. δώστε μεγάλη προσοχή στο «πού» και «πώς» αρχίζουμε.
2. λαμβάνουσα επικοινωνία:
  - αφήστε το παιδί να γνωρίζει ότι είστε δίπλα του. Ένα άγγιγμα ή μια λέξη αρκεί
  - αφήστε το παιδί να γνωρίζει ότι ακολουθεί μια δραστηριότητα
  - εισάγετε τη δραστηριότητα με σύμβολα, νοηματική, Braille ή με προφορική περιγραφή
  - πραγματοποιήστε τη δραστηριότητα χρησιμοποιώντας επικοινωνιακούς τύπους κατάλληλους για το μαθητή
  - κάνετε επαναλήψεις. Σε κάποιο σημείο γίνεται προφανές ότι η βοήθεια του εκπαιδευτή είναι περιττή. Η επικοινωνία θέλει προσπάθεια και επιμονή. Χωρίς αυτά η επιτυχία των προγραμμάτων είναι αδύνατη.
3. δώστε στο παιδί να κατανοήσει τη χρησιμότητα των συμβόλων
4. μιλήστε μαζί του όπως θα συζητούσατε με ένα παιδί που βλέπει και ακούει
5. εκμεταλλευτείτε τα υπολείμματα όρασης και ακοής εάν υπάρχουν
6. η επικοινωνία θα πρέπει να έχει ροή
7. καθώς ο μαθητής αρχίζει να κατανοεί ένα επικοινωνιακό τύπο, εισάγετε σταδιακά νέα στοιχεία
8. η γλώσσα βασίζεται σε εμπειρίες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες<sup>15</sup> που προκαλούν ευχαρίστηση στο τυφλοκωφό παιδί, και στο διάλογο που αναπτύσσεται μέσα σε αυτές. Τυπικά μαθήματα γλώσσας πραγματοποιούνται με στόχο τη διόρθωση γλωσσικών λαθών στην προσπάθεια του παιδιού να επικοινωνήσει με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του
9. εξασκήστε τα χέρια του παιδιού και με τη βοήθεια συμβόλων και χειρονομιών στοχεύστε στην αύξηση της λαμβάνουσας επικοινωνίας. Τονίστε όσες λέξεις ανήκουν στο λεξιλόγιο του και είναι κατανοητές από αυτόν
10. Τέλος, διδάξτε σχέδιο, χρωματισμό και συνδυασμό χρωμάτων. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μια καλή βάση για επικοινωνία, χρησιμοποιώντας κάρτες και ταμπέλες.

---

<sup>14</sup> McInnes, J. & Treffy, J. (1993). Deaf-blind infants and Children. A Developmental Guide. University of Toronto Press. Canada.

<sup>15</sup> Ο εκπαιδευτής είναι σημαντικό να μιλά και να κάνει σινιάλα ταυτόχρονα, ανεξάρτητα με την ύπαρξη υπολειμμάτων όρασης (McInnes & Treffy, 1993).

### 5.2.6. Επικοινωνιακό μοντέλο του The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind (N.T.A.C.)

Το επικοινωνιακό σύστημα του N.T.A.C. περιλαμβάνει πέντε βασικά στοιχεία<sup>16</sup> στην αναγκαιότητα των οποίων είχαν αναφερθεί το 1978 οι McLean και Snyder-McLean<sup>17</sup>:

1. επικοινωνιακές φόρμες: είναι οι τρόποι με τους οποίους λαμβάνουμε και στέλνουμε μηνύματα
2. λειτουργίες – σκοποί: η λειτουργία εξηγεί το λόγο της επικοινωνίας
3. περιεχόμενο: είναι το «κάτι» που επικοινωνούμε και έχει σχέση με πρόσωπα, τοποθεσίες, κινήσεις, συναισθήματα
4. γονείς: είναι οι πρώτοι επικοινωνιακοί σύντροφοι των παιδιών. Θα πρέπει να διδαχθούν να χρησιμοποιούν τους επικοινωνιακούς τύπους που μπορεί να κατανοήσει το παιδί τους
5. φυσικό περιβάλλον: αναφερόμαστε στην τοποθεσία όπου πραγματοποιείται η επικοινωνία

Στο μοντέλο αναφέρονται ως αρχικές αναπτυσσόμενες λειτουργίες του μαθητή το να: διαμαρτύρεται, απορρίπτει, απαιτεί, καθοδηγεί και να έχει πρόσβαση σε απλές πληροφορίες. Ως μετέπειτα λειτουργίες το να: χαιρετά, προσφέρει, δέχεται, απαντάει, ονομάζει, ρωτάει και σχολιάζει. Ως περισσότερο περίπλοκες, το να: πείθει, αστεϊεύεται και να λέει ψέματα.

Οι γονείς αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής ομάδας, ενώ οι κινητικές, διανοητικές<sup>18</sup> και κοινωνικές ικανότητες<sup>19</sup> θεωρούνται τόσο σημαντικές για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, όσο είναι η όραση και η ακοή.

Για την εκμάθηση της γλώσσας, το μοντέλο θεωρεί ως απαραίτητες προϋποθέσεις τις ικανότητες μίμησης, χρήσης των εργαλείων και αναπαράστασης.

<sup>16</sup> Οι πληροφορίες ανήκουν στο NTAC: The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind, και η πηγή η ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tr.wou.edu/NTAC>

<sup>17</sup> McLean, J. & Snyder-McLean, L. (1978). *A transactional approach to early language training*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

<sup>18</sup> Διανοητικές ικανότητες: μίμηση, στασιμότητα αντικειμένων, εντοπισμός, τοποθέτηση, διαφορές, γνώση χρωμάτων, μεγεθών, μέτρησης, και οι σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, μέσο-τελικός σκοπός, εργαλείο-χρήση.

<sup>19</sup> Η επικοινωνία μαθαίνεται μέσω της συναναστροφής με τους άλλους.



### 5.2.7. Επικοινωνιακό μοντέλο των Rowland και Schweigert

Το επικοινωνιακό μοντέλο των Rowland και Schweigert<sup>20</sup> περιγράφεται μέσα από τα επόμενα βήματα και τις συμβουλές προς τους εκπαιδευτές τυφλοκωφών μαθητών:

1. μεγάλη προσοχή στο πρώτο πλησίασμα
2. ενθάρρυνση για επικοινωνιακή συμπεριφορά
3. συνεχόμενη επαφή με τα μάτια,<sup>21</sup> σα να περιμένετε κάτι από το μαθητή
4. αποδοχή και σεβασμός στους τύπους επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής
5. μη βασίζεστε μόνο στη συμβολική επικοινωνία
6. διαθέστε αρκετό χρόνο για να έχετε την αντίδραση-απάντηση του παιδιού
7. λιγότερη καθοδήγηση – περισσότερη ελευθερία με στόχο την αυτοπεποίθηση και αυτονομία του μαθητή
8. βεβαιωθείτε ότι ο μαθητής λαμβάνει σωστά τα μηνύματα
9. η διδασκαλία να πραγματοποιείται και σε φυσικά περιβάλλοντα
10. δημιουργώντας την ανάγκη για πρακτικές ικανότητες
11. επιλογές και ώθηση για περισσότερη επικοινωνία
12. ενθαρρύνοντας κοινωνικές συμπεριφορές
13. εφαρμογή αποδεκτών στοιχείων συμπεριφοράς
14. εισαγωγή νέων συμβόλων

Οι Rowland και Schweigert<sup>22</sup> αναφέρονται σε τρία επίπεδα επικοινωνίας σημειώνοντας και τα αντίστοιχα μέσα που χρησιμοποιούνται:

- A) προσυμβολικό επίπεδο: κινήσεις του σώματος και των άκρων, χειρονομίες, λεξούλες.
- B) απτικό συμβολικό επίπεδο: Συμβολικές χειρονομίες και λεξούλες, απτικά σύμβολα, αντικείμενα (τριών διαστάσεων)
- Γ) αφηρημένο συμβολικό επίπεδο γλώσσας: Διάλογος, νοηματική γλώσσα, τυπωμένη γλώσσα, Braille, αφηρημένα σχήματα και γραφικά.

<sup>20</sup> Rowland, C. and Schweigert, P. (1993). A.C.E. *Analyzing the Communication Environment: An Inventory of Ways to Encourage Communication in Functional Activities*. Tucson, Arizona.

<sup>21</sup> Εάν υπάρχουν υπολείμματα όρασης.

<sup>22</sup> Rowland, C. and Schweigert, P. (2000). *Tangible Symbol Systems. Making the Right to Communicate a Reality for Individuals with Severe Disabilities*. Oregon Health Sciences University.

### 5.2.8. Επικοινωνιακό μοντέλο των McLetchie και Riggio<sup>23</sup>

Για την ανάπτυξη της επικοινωνίας οι McLetchie και Riggio επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης έξι ικανοτήτων των εκπαιδευτών. Αυτές είναι, η ικανότητα:

- δημιουργίας μιας σχέσης εμπιστοσύνης, σεβασμού και ασφάλειας,
- εκτίμησης και προσαρμογής της επικοινωνίας του τυφλοκωφού μαθητή με τους φυσικούς του περιορισμούς και τα υπολείμματα όρασης και ακοής,
- σχεδιασμού ευκαιριών για δραστηριότητες «πάρε – δώσε»,
- σχεδιασμού ευκαιριών ώστε ο τυφλοκωφός μαθητής να αναπτύξει συναναστροφές και συζητήσεις, με ή χωρίς λέξεις, για θέματα που τον ενδιαφέρουν,
- ανταλλαγής πληροφοριών συμβατών στο επικοινωνιακό στυλ και στις ικανότητες του μαθητή, και
- διδασκαλίας σημαντικών θεμάτων σε φίλους και ενήλικες που επικοινωνούν λειτουργικά με τον τυφλοκωφό μαθητή.

### 5.2.9. Τα βασικά στοιχεία του επικοινωνιακού μοντέλου της Inger Roedbroe<sup>24</sup>

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με στόχο τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού μοντέλου, εστιάστηκαν τελικά στο πρόβλημα της προσαρμογής των βλέπόντων και ακουόντων ενηλίκων, που αποτελούν τον περίγυρο των τυφλοκωφών ατόμων. Το κεντρικό ερώτημα ήταν με ποιο τρόπο ο ενήλικας εκπαιδευτής θα προσαρμόσει την επικοινωνιακή του πολιτική, ώστε να συμβαδίσει με τις ανάγκες και να απελευθερώσει την εφευρετικότητα του τυφλοκωφού παιδιού. Οι απαντήσεις έδωσαν τα εξής βασικά στοιχεία:

- η περιοδικότητα των αμοιβαίων επαφών πρέπει να είναι σταθερή
- απαιτείται χρόνος για ενεργοποίηση. Ο συνομιλητής να αφήνει το παιδί από μόνο του να εξελίσσεται, δίνοντας του προκλήσεις

<sup>23</sup> McLetchie, B. & Riggio, B. (1996). Competencies for Teachers of Learners Who Are Deafblind. Perkins National Deafblind Training Project. Nevada.

<sup>24</sup> Inger Roedbroe, Καθηγήτρια εκπαίδευσης ειδικών παιδαγωγών, ειδικευμένη στην ανάπτυξη του λόγου και στις μαθησιακές δυσκολίες. Κατέχει θέση συμβούλου στο Σκανδιναβικό Κέντρο εκπαίδευσης επαγγελματιών NUD, και οργανώνει σεμινάρια, συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα σε διεθνές επίπεδο. Εργάστηκε ως δασκάλα ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία, και σε νοσοκομεία ως σύμβουλος σε θέματα τυφλοκωφών. Διετέλεσε επιστημονική Διευθύντρια του σχολείου τυφλοκωφών στο Aalborg της Δανίας. Τα στοιχεία αυτά μας δόθηκαν από την ίδια, κατά την επίσκεψή της στην Αθήνα το Φεβρουάριο του 2002.

- οι εκπαιδευτές πρέπει να παίρνουν ρίσκο, έστω και εάν αρκετές φορές οδηγούνται σε αποτυχία. Μέσα από την αποτυχία μαθαίνουν και γίνονται καλύτεροι
- υψηλή ποιότητα επικοινωνίας επιτυγχάνεται όταν η επικοινωνία έχει διάρκεια, επαναλήψεις, ευελιξία και ο χώρος της αλληλεπίδρασης ολοένα και διευρύνεται
- το μοτίβο συμπεριφοράς και επικοινωνίας πρέπει να είναι σταθερό
- η επικοινωνία δομείται μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού, με παιχνίδια κινήσεων που εμπλέκουν προσδοκίες
- η επικοινωνία πρέπει να έχει ροή και να μη «σπάει».
- η επικοινωνία δε διδάσκεται μόνο για το σχολικό περιβάλλον
- κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να δίνει έμφαση στο συναισθηματικό κομμάτι, στην προσαρμογή στο ρυθμό του κάθε παιδιού και στις μμητικές κινήσεις
- η γλώσσα στα τυφλοκωφά παιδιά εισάγεται και δε διδάσκεται!

### 5.3. Ένα προτεινόμενο συνδυαστικό μοντέλο

Δεδομένου ότι από τα μέχρι τώρα μοντέλα ανάπτυξης επικοινωνίας με τυφλοκωφά άτομα, μέσω της εκπαίδευσης, ελάχιστα έχουν εκτιμηθεί ερευνητικά, στόχος μας είναι η παρουσίαση ενός νέου παρεμβατικού μοντέλου στο οποίο δανειζόμαστε στοιχεία από τα ήδη υπάρχοντα, αλλά και προσθέτουμε νέα στοιχεία τα οποία κατά τη γνώμη μας φαίνεται να απουσιάζουν.

Συγκεκριμένα, οι Chen & Haney<sup>25</sup> σχεδίασαν ένα παρεμβατικό μοντέλο με σκοπό την αύξηση της ανταπόκρισης των ατόμων που παρέχουν φροντίδα, στα σήματα των τυφλοκωφών βρεφών. Σύμφωνα με το παρεμβατικό αυτό μοντέλο, ο υπεύθυνος της παρέμβασης και ο δότης φροντίδας συνεργάζονται για να:

- προάγουν τυχαία – συμπτωματική ανταπόκριση,
- αναγνωρίσουν αλληλεπιδραστικές στρατηγικές,
- δημιουργήσουν απρόοπτα παιχνίδια,
- προάγουν αισθήματα επάρκειας από την πλευρά του δότη φροντίδας.

Το μοντέλο εκτιμήθηκε ερευνητικά σε δείγμα 25 τυφλοκωφών βρεφών, τους γονείς τους και 16 παρεμβαίνοντες<sup>26</sup>.

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι, οι σκοποί επιτεύχθηκαν και οι δότες φροντίδας βρέθηκαν να εμφανίζουν μια αυξημένη αίσθηση επάρκειας αναφορικά με την προέρευνα, και την ανταπόκριση των αναγκών των παιδιών τους.

Επίσης, οι Nafstad & Rodbroe<sup>27, 28</sup>, ανέπτυξαν το «επικοινωνιακό μοντέλο συνδημιουργίας», ένα μοντέλο εξατομικευμένης παρέμβασης που σκόπευε στην καλύτερηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, με τυφλοκωφά παιδιά και ενήλικες. Παρέχοντας κατάλληλη βοήθεια στο συνοδό, στόχευε στην επιτυχή επικοινωνιακή προσαρμογή του με τα τυφλοκωφά άτομο.

Οι Nafstad & Vonen<sup>29</sup> εφαρμόζοντας ερευνητικά το μοντέλο αυτό, μελέτησαν 10 εκ γενετής τυφλοκωφά άτομα, ηλικίας 8 – 28 ετών, και βρήκαν θετικά αποτελέσματα.

<sup>25</sup> Chen, D. & Haney, M. (1995). An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, May-June, 213-221.

<sup>26</sup> Chen, D. & Haney, M. (1999). *Promoting learning through active interaction. Project PLAI*. Final Report. Northridge: California State University.

<sup>27</sup> Nafstad, A. & Rodbroe, I. (1996). Congenital deafblindness, interaction and development towards a model of intervention. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What's new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

<sup>28</sup> Nafstad, A. & Rodbroe, I. (1999). *Co-creating communication. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects*. Dronninglund, Denmark: Nord-Press.

<sup>29</sup> Nafstad, A. & Vonen, A.M. (2000). Des gestes tactiles aux symboles: une perspective transactionnelle dans la négociation du sens [From bodily-tactile gestures to significant

Σπουδαίο ρόλο έπαιξε η μεταφορά της αυθόρμητης μιμητικής, με μιμητικές σωματικές απτικές χειρονομίες με σημαντικά σύμβολα, για όλα τα άτομα. Στοιχεία του συν-δημιουργικού μοντέλου εφαρμόστηκαν με επιτυχία και σε άλλες έρευνες - «case studies»<sup>30, 31</sup>.

Εκτός από τα ερευνητικά αυτά ευρήματα, στα τελευταία εκατό χρόνια η τυφλοκώφωση έγινε γνωστή<sup>32, 33, 34</sup>, κυρίως με αναφορές περιπτώσεων όπως των Helen Keller, Laura Bridgman, Marie Heurтин, και Anna Temmerman.

Αξίζει να σημειωθεί ότι:

- α) οι περισσότερες περιπτώσεις αφορούν υποθέσεις τυφλοκώφωσης που αποκτήθηκε, και
- β) τα παιδιά που «ανακαλύπτονταν» λάμβαναν καθοδηγητική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνίας και κυρίως την απόκτηση γλώσσας.

Ο Enerstvedt<sup>35</sup> αναφέρει ότι μόνο κατά το τέλος της δεκαετίας του '60 δόθηκε μεγάλη προσοχή στην αρχική επικοινωνία των εκ γενετής τυφλοκωφών παιδιών, και οι Robbins<sup>36</sup>, και Van Dijk<sup>37</sup> μιλούν για επικοινωνιακά προγράμματα που έλαβαν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στην πρώην Σοβιετική Ένωση, οι μέθοδοι που αναπτύχθηκαν, παρείχαν στα παιδιά ευκαιρίες για να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις του κόσμου και να χαράξουν στο μυαλό τους «πνευματικά είδωλα - πρόσωπα» “mental images”<sup>38</sup>.

---

symbols. Application of a negotiation perspective to the understanding of the formation of shared meaning]. *Enfance*, 1, 49-65.

<sup>30</sup> Hart, P. (2001). *The degree to which familiarity between a deafblind woman and her communication partner impacts upon the level of intersubjectivity achieved between them*. Final Project. Glasgow: Sense Scotland.

<sup>31</sup> Daelman, M., Nafstad, A., Rodbroe, I., Souriau, J. & Visser, A. (1999). Co-creation of shared vocabularies and negotiations of shared meanings. In : *The emergence of communication. Part II* (σελ. 10-15). Paris: Centre National de Suresnes.

<sup>32</sup> Lenderink, H.J. (1907). *Blind en doofstom tegelijk. De ontwikkeling der doofstomme blinden in en buiten Eyropa, benevens eene beschrijving van het doofstommenwezen in Nederland*. [Blind and deaf-mute at the same time. The development of the deaf-mute blind in and outside Europe, with a description of the care for the deaf and dumb in The Netherlands]. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink en Zoon.

<sup>33</sup> Enerstvedt, R.Th. (1996). *Legacy of the Past. Those who are gone but have not left*. Dronninglund: Basi-Tryk.

<sup>34</sup> Farrell, G.(1956). *Children of the silent night. The story of the education of deaf-blind children here and abroad. Perkins Publication No.18*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

<sup>35</sup> Enerstvedt, R.Th. (1996). *Legacy of the Past. Those who are gone but have not left*. Dronninglund: Basi-Tryk.

<sup>36</sup> Robbins, N. (1960). *Educational beginnings with deaf-blind children. Perkins publication no.22*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.

<sup>37</sup> Van Dijk, J. (1965). Motor development in the education of deaf-blind children. In: *Report of a seminar on the teaching of deaf-blind children held at Kalundborg Denmark*. London: The Royal National Institute for the blind, and Boston: Perkins School for the Blind.

<sup>38</sup> Meshchetyakov, A. (1979). *Awakening to life – Forming behaviour and the mind in deaf-blind children*. Translated from Russian by Katherine Judelson. Moscow: Progress Publishers.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο, στις Κάτω Χώρες ο Van Dijk, από τους πρώτους που μελέτησε την αρχική επικοινωνία των εκ γενετής τυφλοκωφών, δημιουργεί και παρουσιάζει σταδιακά το μοντέλο του. Ο Van Dijk, όπως αναλυτικά παρουσιάσαμε στο τρίτο κεφάλαιο, είχε εμπνευστεί από τις μεθόδους του Van Uden για τα κωφά παιδιά. Ο Van Uden<sup>39, 40, 41</sup> ανέπτυξε τη μέθοδο «μέτρηση και παιχνίδι ενός διπλού μέρους» “seizing and playing a double part” η οποία είναι μια φυσική διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται από τις μητέρες, όταν το παιδί περιμένει ανταπόκριση. Η μητέρα έχει «μετρήσει» - παρατηρήσει τις εκφράσεις του παιδιού, και τις επαναλαμβάνει χρησιμοποιώντας τις σωστές λέξεις και στη σωστή σειρά σύνταξης. Ο Van Uden θεωρεί ως σημαντικά στοιχεία αλληλεπίδρασης τις κοινές εμπειρίες, την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, τις συγχρονισμένες κινήσεις ενός ρυθμικού τραγουδιού και το χορό. Με βάση όλα αυτά ο Van Dijk<sup>42</sup> ανέπτυξε ένα αριθμό παρεμβατικών στρατηγικών για να προάγει την αρχική επικοινωνία λαμβάνοντας υπόψη:

- τα ενδιαφέροντα
- την κινητοποίηση του παιδιού
- τα στοιχεία της συνενεργής κίνησης
- τις ρουτίνες
- το ρυθμό στις ανταποκρίσεις
- το ρυθμό των σινιάλων, για τη μεταφορά από σινιάλα σε σύμβολα.

Από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, αναπτύχθηκαν αρκετά επικοινωνιακά προγράμματα και πολλά από τα υπάρχοντα μοντέλα βελτιώθηκαν, μεταφράστηκαν και σταθμίστηκαν σε διαφορετικές «εκπαιδευτικές κοουλτούρες»<sup>43, 44, 45, 46</sup>.

<sup>39</sup> Van Uden, A. (1968). *A maternal reflective method of teaching an oral mother tongue to deaf children. Psycholinguistics in the service of the deaf*. Sint - Michielsgestel: Instituut voor Doven.

<sup>40</sup> Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children. Part 1. Basic Principles. (A maternal reflective method)*. Third revised edition. Amsterdam and Lisse: Swets & Zeitlinger.

<sup>41</sup> Van Uden, A. (1981). How to speak to a child without speech. In *Seventh International Deaf-Blind Seminar, Hannover. Report on the Conference*. Hannover: Deutsches Taubblinden-zentrum.

<sup>42</sup> Van Dijk, J.(1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols. In *Verzamelde Studies I*. (σελ. 73-110). Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.

<sup>43</sup> Downing, J. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers* (2<sup>nd</sup> Ed.).

<sup>44</sup> Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Watertown MA: Perkins School for the Blind.

<sup>45</sup> Writer, J. (1987). A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/ multihandicapped. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.) *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments* (σελ. 15-48). Baltimore/London: Paul H. Brooks.

<sup>46</sup> Hagood, L. (1997). *Communication. A guide for teaching students with visual and multiple impairments*. Austin, Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired.

Είναι, λοιπόν προφανές ότι χρειάστηκε σχεδόν μισός αιώνας για να ξεκινήσουν συστηματικές έρευνες για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα τυφλοκωφά παιδιά<sup>47, 48, 49, 50, 51, 52</sup>. Μέχρι σήμερα μόνο λίγες παρεμβατικές μελέτες έχουν εκτιμηθεί, παρ' ότι πολλά μοντέλα ή σχεδιαγράμματα έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται σε καθημερινή πρακτική.

Για την ανάπτυξη του προτεινόμενου με τη μελέτη αυτή, παρεμβατικού μοντέλου είναι λογικό να εμπνευστήκαμε από όλα τα παραπάνω αναφερόμενα αλληλεπιδρόμενα χαρακτηριστικά.

Τελικός σκοπός και στόχος μας είναι να αναπτύξουμε ένα παρεμβατικό μοντέλο, το οποίο θα είναι εμπειρικά βασισμένο, ερευνητικά εφαρμοσμένο και τεκμηριωμένο, και θα ταιριάζει στην εφαρμογή με τυφλοκωφά παιδιά και εφήβους σε διαφορετικές τοποθεσίες- περιβάλλοντα.

---

<sup>47</sup> Bjerkan, B. (1996). When do congenital deafblinds communicate? On the distinction between communication and other types of social contact. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development og communication. What is new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

<sup>48</sup> Chen, D. & Haney, M. (1995). An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness, May-June*, 213-221.

<sup>49</sup> Daelman, M. (1995). Some aspects of preverbal communication development in persons with congenital deafblindness. *In search of a first language*. Brugge: MPI Spermalie.

<sup>50</sup> Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.

<sup>51</sup> Nafstad, A. & Vonen, A.M. (2000). Des gestes tactiles aux symbols: une perspective transactionnelle dans la négociation du sens [From bodily-tactile gestures to significant symbols. Application of a negotiation perspective to the understanding of the formation of shared meaning]. *Enfance, 1*, 49-65.

<sup>52</sup> Preisler, G. (1996). The consequences of sensory and multiple impairments on early communicative development between mother and child. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What's new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

**ΜΕΡΟΣ Β΄**  
**(ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)**



## 6.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Μέσα από την πολυετή εμπειρία μας και τη συναναστροφή με γονείς και επαγγελματίες εκπαιδευτές των τυφλοκωφών παιδιών φάνηκε, ξεκάθαρα η ανάγκη για αλληλεπιδραστική σχέση, καθώς και οι σοβαρές δυσκολίες που προκύπτουν στις καθημερινές τους επαφές με τα τυφλοκωφά παιδιά. Τα προβλήματα που αναδύθηκαν και επεκτείνονται σ' όλο το φάσμα της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών μαθητών, πρόβαλλαν την ανάγκη ν' ανιχνεύσουμε τις πλευρές που καθόριζαν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, η ερμηνεία των οποίων θα φώτιζε την προσπάθεια όλων των ειδικών εκπαιδευτών, για κατανόηση και βελτίωση των πρακτικών.<sup>1</sup>

Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στο παρελθόν πολλά παρεμβατικά μοντέλα και στρατηγικές αναπτύχθηκαν, με επίκεντρο την αρχική επικοινωνία και την συναναστροφή με το τυφλοκωφό παιδί.<sup>2</sup>

Επιβεβαιώθηκε, δυστυχώς, ότι μόνο μερικά μοντέλα βασίζονται στη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των πραγματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των τυφλοκωφών μαθητών και των εκπαιδευτών τους. Το εάν όντως ή όχι, τέτοιες παρεμβάσεις καλυτερεύουν τις συναναστροφές με τυφλοκωφά παιδιά, έχουν σπάνια εκτιμηθεί. Άλλωστε, αξίζει να σημειωθεί πως στην ελληνική εκπαίδευση, ο σχεδιασμός ενός παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας τυφλοκωφών μαθητών, δεν είχε μέχρι τώρα δοκιμαστεί και εφαρμοστεί ερευνητικά, σύμφωνα τουλάχιστον, με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία.<sup>3</sup> Τα παραπάνω κενά, λοιπόν, στοχεύει να καλύψει η έρευνά μας.

Κατά τη γνώμη μας η ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης απαιτεί:

- οι παρεμβάσεις να είναι σχετικές και κατάλληλες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των τυφλοκωφών παιδιών, των γονέων τους και των εκπαιδευτών τους

<sup>1</sup> Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*, Open University Press, Milton Keynes-Philadelphia.

<sup>2</sup> Enerstvedt, R. Th. (1996). *Legacy of the Past. Those who are gone but have not left*. Dronninglund: Basic-Tryk.

<sup>3</sup> Κατά την αναζήτηση σχετικών μελετών στο ΕΚΤ. του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών δεν εντοπίστηκε αντίστοιχη εργασία.

- συστηματική εκτίμηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων στα πλαίσια των παρεμβατικών ερευνών.

Στη βάση των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών, αναπτύξαμε και προτείνουμε ένα διαγνωστικό παρεμβατικό μοντέλο το οποίο θα μας οδηγήσει σε ροή επικοινωνίας με πολλαπλές διαπραγματεύσεις **έχοντας ως τελικό στόχο την υψηλή ποιότητα** της επικοινωνίας, καθώς και της συναισθηματικής ασφάλειας, μεταξύ των τυφλοκωφών παιδιών και των εκπαιδευτών τους στην καθημερινή πρακτική.

Προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού, μιας ποιοτικής, δηλαδή, λειτουργικής επικοινωνίας με ένα τυφλοκωφό παιδί, είναι στην καθημερινή μας επαφή να μοιραζόμαστε συναισθήματα, θέματα και εκφράσεις. Η επικοινωνία με τυφλοκωπά παιδιά θα πρέπει να δομείται μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Ως ροή επικοινωνίας, εννοούμε μια συνεχή και αδιάσπαστη ροή αλληλεπίδρασης. Εάν καταφέρουμε να φτάσουμε σε τέτοιο σημείο επαφής, είναι προφανές πως έχουν ξεπεραστεί τα ευαίσθητα όρια, η επικοινωνία «λειτουργεί» και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ένταση, ενέργεια, έντονη εστίαση και συγκέντρωση από τους συνομιλητές, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί «ανοίγματα» ώστε να συμβούν διάφορες καταστάσεις. Το παιδί σταδιακά αντιλαμβάνεται ότι τα αντικείμενα έχουν μια σχέση μεταξύ τους, μια αλληλουχία, και η αντίληψη αυτή ισχυροποιείται με επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να ξεχωρίσει πιο εύκολα κάτι που επαναλαμβάνεται μέσα στη ροή, και να αξιολογήσει τι είναι σημαντικό και τι όχι.

Κατά την εμφάνιση ενός «διαλείμματος» κάτι συμβαίνει και σταματάει η ροή της αλληλεπίδρασης. Ίσως έχει ενοχληθεί από κάτι, ίσως έγινε κάτι πολύ γρήγορα και χρειάζεται χρόνο για να το αντιληφθεί ή περίμενε μια διαφορετική ανταπόκριση. Ο χρόνος του «διαλείμματος» αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να εκτιμήσει την κατάσταση και να εισάγει νέα στοιχεία για συμμετοχή του παιδιού.

Εφόσον η επικοινωνία βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, τότε μπορούμε να περάσουμε στο στάδιο της διαπραγμάτευσης, χρησιμοποιώντας κοινό λεξιλόγιο και χειρονομίες. Ο εκπαιδευτής μπορεί να διαπραγματευτεί με το μαθητή του την επαφή, το θέμα συζήτησης, το νόημα στόχο, και τις αφηγήσεις εμπειριών.

## **6.2. Το προτεινόμενο μοντέλο για τις ανάγκες των τυφλοκωφών ατόμων**

Όπως είδαμε, για την ανάπτυξη του προτεινόμενου με τη μελέτη αυτή παρεμβατικού μοντέλου, βασιστήκαμε σε μια σειρά αλληλεπιδρόμενων χαρακτηριστικών.

Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά, τα οποία είναι ήδη δομημένα σε επιμέρους άξονες, προχωρήσαμε σε εκπαιδευτική παρέμβαση οκτώ (8) τυφλοκωφών παιδιών «σχολικής ηλικίας». Η παρέμβαση έγινε το χρονικό διάστημα 2003 – 2004, αφού προηγήθηκε η γνωριμία με τα παιδιά, η συχνή επαφή, και η παράλληλη καταγραφή των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους, τόσο μέσα από τις κατ' ιδίαν συνεδρίες, όσο και μέσα από την παράλληλη επαφή με τους γονείς και τους δασκάλους τους.

### **6.2.1. Πρώτος επιμέρους άξονας. Οι ανάγκες**

Ως παιδί, αλλά κυρίως ως ενήλικας ο τυφλοκωφός έχει ανάγκη από μια «ποιότητα» ζωής. Μια «ποιότητα» που πρέπει να σχετίζεται με τη βελτίωση των όρων διαβίωσης όχι μόνο του ίδιου, αλλά και των μελών της οικογένειάς του. Το ερώτημα που τίθεται είναι το εάν σήμερα ο τυφλοκωφός:

- έχει πρόσβαση σε αγαθά και σε εξειδικευμένα τεχνικά βοηθήματα που καλύπτουν βασικές του ανάγκες;
- έχει πρόσβαση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του;
- έχει εξασφαλισμένη διαβίωση;
- έχει το σεβασμό των συνανθρώπων του;
- μπορεί να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να αισθανθεί ότι ανήκει κάπου;

Η αποτίμηση των αναγκών του τυφλοκωφού πληθυσμού, ως αρχικό στάδιο του μοντέλου, παίζει σημαντικό ρόλο γιατί πάνω σε αυτή θα σχεδιαστούν τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και η δημιουργία των αντίστοιχων υπηρεσιών.

Για τον πλήρη προσδιορισμό των αναγκών αυτών απαιτείται η συμμετοχή όλων των ειδικών που ασχολούνται με το παιδί, της οικογένειας αλλά κυρίως των ίδιων των

τυφλοκωφών. Αυτοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα πως πρέπει να είναι οι υπηρεσίες που αναπτύσσονται για λογαριασμό τους.

### **Σε ποιες όμως ανάγκες του τυφλοκωφού δίνει σημασία το μοντέλο;**

Το τυφλοκωφό ως βρέφος χρειάζεται μια μητέρα ή ένα πρόσωπο που θα το φροντίζει. Αργότερα, οργανώνει μια στρατηγική εξερεύνησης του προσώπου αυτού, αφού πρώτα έχει βεβαιωθεί για την εδραίωση των ισχυρών δεσμών στοργής. Βασικό μωρο λουπόν σε ένα ζωτικό πυρήνα (μητέρα) από τον οποίο αντλεί το αίσθημα της ασφάλειας, ξεκινά να γνωρίσει το περιβάλλον ξέροντας ότι μπορεί να ξαναγυρίσει οποιαδήποτε στιγμή, και έτσι δημιουργεί σιγά-σιγά μια μικρή αναπαράσταση του κόσμου στο μυαλό του.

Όσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια της μητέρας να κάνει αισθητή την παρουσία της, τόσο περισσότερο αξιοποιούνται οι ικανότητες των παιδιών αυτών για επαφή και επικοινωνία. Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που δίνονται μέρα με τη μέρα, μήνα με το μήνα, χρόνο με το χρόνο, οδηγούν σε εκπληκτικά αποτελέσματα στον τομέα της επικοινωνίας. Όσο πιο πλούσια είναι τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που παίρνει, τόσο πιο γρήγορα μεγαλώνει ο κόσμος του.

Ως παιδί, έχει ανάγκη από ένα ζεστό και στοργικό περιβάλλον και μια οικογένεια που θα το εκτιμά και θα το αγαπά γι' αυτό που είναι. Χρειάζεται ένα περιβάλλον που θα του επιτρέψει να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του ικανότητες και θα του δώσει τις πρώτες πληροφορίες για την κοινωνία στην οποία ανήκει. Χρειάζεται να αποκτήσει μια θετική αυτοεικόνα και να αναπτύξει την ταυτότητά του που θα στηρίζεται σε αυτό που είναι, και όχι σε αυτό που δεν είναι.

Έχοντας ως κύριο στόχο την κάλυψη των παραπάνω αναγκών, πρέπει να γνωρίζουμε πως οι ανάγκες κατά καιρούς διαφοροποιούνται, οπότε είναι λογικό να απαιτείται αναπροσαρμογή των μεθοδολογιών που εφαρμόζουν οι υπηρεσίες. «Κάθε φορά που μια ανάγκη θα καλύπτεται, μια νέα ανάγκη θα εμφανίζεται. Η αποτίμηση δεν είναι λοιπόν μια δραστηριότητα που παίρνει τέλος μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής, αλλά αντίθετα πρόκειται για συνεχή διαδικασία. Αποτίμηση – δράση, ξανά αποτίμηση – δράση και πάει λέγοντας. Η προσαρμοστικότητα είναι λέξη κλειδί σε αυτή τη δραστηριότητα, δεδομένου ότι ο πληθυσμός χαρακτηρίζεται από εξαιρετική ετερογένεια και οι ανάγκες του μεταβάλλονται διαρκώς».<sup>4</sup>

Τα χαρακτηριστικά, τα συμπτώματα, οι επιπρόσθετες αναπηρίες, αλλά και οι ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού, κάνουν φανερό σε όλους τις δυσκολίες που

<sup>4</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

αντιμετωπίζουν οι ειδικοί που ασχολούνται με τα τυφλοκωφά παιδιά. Δυσκολίες σημαντικές, και ως προς την πρόβλεψη για την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για την επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν.

### 6.2.2. Δεύτερος επιμέρους άξονας. Τα ενδιαφέροντα ως πηγή συναισθήματος

Για την καλύτερη επιτυχία του προτεινόμενου μοντέλου θεωρήσαμε ότι τα ενδιαφέροντα του τυφλοκωφού παιδιού είναι πηγή συναισθήματος. Ως συναίσθημα εννοούμε μια σύνθετη κατάσταση που αφορά σε μια αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης, σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας, εκτίμηση που κατευθύνεται προς την προσέγγιση ή την αποφυγή. Επιπλέον, η ανάγκη για πράξη είναι μια από τις ισχυρότερες υποκειμενικές εμπειρίες του συναισθήματος.

Ως συγκίνηση, εννοούμε μια σύνθετη μορφή αντίδρασης η οποία περιλαμβάνει βιολογικές αλλαγές ως αντίδραση σε ερέθισμα. Ο τύπος και η ένταση της αντίδρασης εξαρτώνται από το είδος του ερεθίσματος (ευχάριστο, απειλητικό...). Ως δυνατό συναίσθημα, η συγκίνηση κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή γεγονός και αφορά ευρείας κλίμακας φυσιολογικές αλλαγές.

Το συναίσθημα αναφέρεται σε ένα αίσθημα και στις συγκεκριμένες σκέψεις που προκαλεί, στις ψυχολογικές και βιολογικές καταστάσεις που το συνοδεύουν και στο σύνολο των τάσεων προς δράση. Υπάρχουν εκατοντάδες συναισθήματα, μαζί με τις προσμίξεις, τις ποικιλίες, τις μεταλλάξεις και τις αποχρώσεις τους. Πράγματι, υπάρχουν πολύ περισσότερες αποχρώσεις συναισθημάτων από όσες λέξεις για να τα ορίσουν.

Οι ερευνητές εξακολουθούν να διαφωνούν ως προς το ποια ακριβώς συναισθήματα πρέπει να θεωρηθούν πρωταρχικά, ποια δηλαδή αποτελούν το μπλε, το κόκκινο και το κίτρινο του ουράνιου τόξου των συναισθημάτων, από όπου πηγάζουν και όλες οι άλλες αποχρώσεις. Μερικοί θεωρητικοί προτείνουν κάποιες βασικές οικογένειες συναισθημάτων, παρόλο που δε συμφωνούν όλοι μ' αυτές. Οι κύριες υποψήφιες οικογένειες συναισθημάτων και μερικά από τα μέλη τους είναι τα εξής:

**Θυμός:** οργή, πικρία, αγανάκτηση, απόγωση, αναβρασμός, ενόχληση, εκνευρισμός, εχθρότητα και ίσως σε ακραίες καταστάσεις παθολογικό μίσος και βία.

**Θλίψη:** λύπη, πίκρα, ακεφιά, κατήφεια, μελαγχολία, αυτολύπηση, μοναξιά, καμμός, απελπισία και, σε παθολογικό βαθμό, σοβαρή κατάθλιψη.

**Φόβος:** άγχος, αναστάτωση, νευρικότητα, έγνοια, κατάπληξη, τρόμος, ανησυχία, δέος, φρίκη, τρομάρα. Στις ψυχοπαθολογικές του μορφές, φοβία και πανικός.

**Απόλαυση:** ευτυχία, χαρά, ανακούφιση, ικανοποίηση, ευεξία, ευαρέσκεια, διασκέδαση, καμάρι, αισθητική απόλαυση, ενθουσιασμός, τέρψη, ηδονή, ευφορία, κέφι, έκσταση και στην ακραία της μορφή, μανία.

**Αγάπη:** αποδοχή, φιλικότητα, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, ευγένεια, ταίριασμα, αφοσίωση, λατρεία, ξεμυάλισμα.

**Έκπληξη:** σοκ, κατάπληξη, θαυμασμός, απορία.

**Αποστροφή:** περιφρόνηση, δυσφορία, απέχθεια, φρίκη, αηδία.

**Ντροπή:** ενοχή, αμηχανία, απογοήτευση, τύψεις, ταπείνωση, εξευτελισμός, καταισχύνη, συστολή και μετάνοια.

Ομολογουμένως, ο κατάλογος αυτός δε λύνει κάθε πρόβλημα σχετικά με την κατάταξη των συναισθημάτων. Για παράδειγμα, τι γίνεται με τις προσμίξεις τους, όπως είναι η ζήλια, μια παραλλαγή του θυμού που εμπεριέχει επίσης λύπη και φόβο; Και τι γίνεται με τις αρετές που γεννούν συναισθήματα όπως η ελπίδα και η πίστη, το κουράγιο και η μεγαλοψυχία, η σταθερότητα και η ηρεμία; Ή με κάποια από τα κλασικά ελαττώματα, από τα οποία παράγονται συναισθήματα όπως αμφιβολία, αδιαφορία, απάθεια και νωθρότητα ή πλήξη; Δεν υπάρχουν σαφείς απαντήσεις. Η επιστημονική διαμάχη σχετικά με τους τρόπους ταξινόμησης των συναισθημάτων συνεχίζεται.

Ο Ekman διατύπωσε την άποψη ότι οι συγκεκριμένες εκφράσεις για τέσσερα συναισθήματα (φόβος, θυμός, θλίψη, απόλαυση) αναγνωρίζονται από ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο, στους οποίους περιλαμβάνονται και άνθρωποι που πιθανώς δε χρησιμοποιούν καν τη γραφή και φυσικά δεν έχουν ακόμα «μολυνθεί» από την έκθεσή τους σε κινηματογράφο ή τηλεόραση<sup>5</sup>.

Οι βασικές οικογένειες -θυμός, θλίψη, φόβος, απόλαυση, αγάπη, ντροπή και λοιπά- ανάγονται σε υποδείγματα των άπειρων αποχρώσεων της συναισθηματικής ζωής. Κάθε μια από τις οικογένειες έχει ένα βασικό συναισθηματικό πυρήνα απ' όπου προέρχονται τα συγγενικά της συναισθήματα στις άπειρες παραλλαγές τους. Στις εξωτερικές πτυχές υπάρχουν οι διαθέσεις, οι οποίες, τεχνικά μιλώντας, είναι πολύ πιο μεταλλαγμένες και πολύ πιο διαρκείς από το συναίσθημα (ενώ είναι σχετικά σπάνιο να βρίσκεται κανείς, για παράδειγμα, στο απόγειο του θυμού όλη μέρα, δεν είναι τόσο σπάνιο να είναι για μεγάλο διάστημα κακόκεφος και ευερέθιστος, κατάσταση κατά την οποία εύκολα

<sup>5</sup> Παπακωνσταντίνου, Ν.Δ.. (1980). Αγωγή του λόγου, Αθήνα, Αγαπητού, Σ. Κράτσι.

προκαλούνται σύντομες εκρήξεις θυμού). Πέρα από τις διαθέσεις υπάρχει η ψυχοσύνθεση, η έμφυτη ροπή προς μια συγκεκριμένη διάθεση που κάνει τους ανθρώπους μελαγχολικούς, ντροπαλούς ή πρόσχαρους. Και ακόμα, πέρα απ' αυτές τις συναισθηματικές προδιαθέσεις, υπάρχουν οι αναμφισβήτητες διαταραχές του συναισθήματος, με τις ανάλογες κλινικές τους εκδηλώσεις, όπως η κατάθλιψη ή το παθολογικό άγχος, στις οποίες ο άνθρωπος νιώθει αιωνίως παγιδευμένος σε μια τοξική κατάσταση.

Όλα όμως τα συναισθήματα είναι ουσιαστικά προτροπές για δράση, στιγμιαία σχέδια για την αντιμετώπιση της ζωής, που η εξέλιξη έχει σταλάξει μέσα μας. Η ίδια η ρίζα της λέξης «συναίσθημα» (emotio, όπως αντίστοιχα στα λατινικά είναι το rēma motere = κινώ) υπονοεί ότι ενυπάρχει η τάση για κίνηση, για δράση. Το ότι τα συναισθήματα οδηγούν σε πράξεις γίνεται σαφές αν παρατηρήσουμε τα παιδιά ή τα ζώα. Μονάχα στους «πολιτισμένους» ενήλικες, απ' όλο το ζωικό βασίλειο, μπορεί να συναντήσουμε αυτή τη χτυπητή «ανωμαλία», να δούμε δηλαδή συναισθήματα (θεμελιώδεις παραινήσεις για δράση) αποκομμένα από τη φυσιολογική τους αντίδραση.

Στο συναισθηματικό μας ρεπερτόριο κάθε συναίσθημα παίζει ένα μοναδικό ρόλο όπως αποκαλύπτεται από τη διακεκριμένη βιολογική τους σύσταση.

Το ερώτημα, λοιπόν που τίθεται είναι το εάν σήμερα ο τυφλοκωφός:

**1. Έχει υψηλό αυτοσυναίσθημα δηλαδή:**

- παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του
- αποδοχή άλλων προσώπων
- αξιολογεί και εκτιμά τον εαυτό του

**2. Διαθέτει ενδιαφέρον για μάθηση και εκπαίδευση δηλ. να συμμετέχει ενεργά σε νέες δραστηριότητες.**

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα, δηλαδή, το ενδιαφέρον του τυφλοκωφού παιδιού να αποκτήσει όσο το δυνατό περισσότερες εμπειρίες ή κοινωνικές αναπαραστάσεις, με στόχο την ανάπτυξη της «συζήτησης» η οποία θα το οδηγήσει στην καλύτερη επικοινωνία, όπως επίσης και συχνή κοινωνική διαμορφωτική διαμεσολάβηση στη σχέση του μαθητή προς το αντικείμενο, στηρίζεται σε τρεις βασικές διαστάσεις: τη βιολογική, την παιδαγωγική και την κοινωνιολογική<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Καραπέτσας, Α. (1989). Η γλώσσα του παιδιού (Ανάπτυξη – Παθολογία – Διάγνωση – Θεραπεία . Σμυρνιωτάκης. Αθήνα.

Στο βιολογικό επίπεδο η εκπαίδευση αποτελεί το συμπλήρωμα της βιολογικής ανωριμότητας του ανθρώπινου υποκειμένου τη στιγμή της γέννησης του. Αν όμως ο ενήλικας διαμεσολαβεί στη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον, η παρέμβαση αυτή έχει ένα ρόλο παιδαγωγικό: οφείλει να μεταβιβάσει στο παιδί τις αρχικές διαδικασίες απόκτησης εμπειριών ή γνώσεων του περιβάλλοντος κόσμου που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει προσωπικές πρωτοβουλίες στη «συζήτηση» και κατ' επέκταση στην αυτονομία. Μετά τις βασικές αυτές διαδικαστικές γνώσεις (προσανατολισμός της προσοχής, επισήμανση προθέσεων κλπ.) το παιδί μαθαίνει τους κώδικες και τις τεχνικές σκέψης και παράστασης από το σχολείο, η παιδαγωγική δραστηριότητα του οποίου οφείλει να είναι σαφώς διατυπωμένη και να στηρίζεται σε μια πραγματική θεωρία της εκπαίδευσης: τόσο οι ψυχολόγοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα εργασίας και έρευνας τους τη μελέτη των μεταβλητών της κατάστασης, τις μεταβλητές δηλαδή, βάσει των οποίων η κατάσταση αποκτά νόημα για το υποκείμενο που μαθαίνει.

Η μελέτη όμως των εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια μίας δεδομένης μαθησιακής κατάστασης, δεν απαλλάσσει τον ψυχολόγο και τον εκπαιδευτικό από το καθήκον να αναλύσουν την κοινωνιολογική διάσταση της εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί ιστορικά.

Η προβληματική μας απαιτεί από τον ψυχοπαιδαγωγό να εργαστεί με σοβαρότητα, αναλύοντας το πεδίο του με σαφείς και συγκεκριμένους όρους, χωρίς γενικόλογες και ανούσιες διακηρύξεις, οφείλοντας να αναλύει τις συγκεκριμένες διαδικασίες, μέσω των οποίων η παιδαγωγική παρέμβαση καθιστά δυνατή τη γνωστική χειραφέτηση και την ηθική ανάπτυξη του παιδιού.

Στη βάση αυτών των θεωρητικών πλαισίων, θεωρούμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της ατομικής γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου και της μαθησιακής διαδικασίας είναι τρία:

- α. η μεταβίβαση «τεχνικών» και μεθόδων παράστασης και σκέψης από την κοινωνία στο υποκείμενο,
- β. «οι τεχνικές» αυτές επιτρέπουν την προσέγγιση του αντικειμένου σε τρία διαφορετικά επίπεδα (έμπρακτο, εικονικό και συμβολικό). Η μεταβίβαση τους, αποκτά έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του ενήλικου με το παιδί. Συνεπώς,



γ. η αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνεται σε μια σχέση «καθοδήγησης» της δραστηριότητας του παιδιού από το κοινωνικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα:

- A. Τα πολιτισμικά πρότυπα έχουν μια σημαντική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη των ατόμων. Δρούμε, αντιλαμβανόμαστε και σκεφτόμαστε με κάποιους τρόπους οι οποίοι εξαρτώνται από τις εν χρήσει τεχνικές στη δεδομένη κοινωνία που ζει το άτομο. Στο σύγχρονο πολιτισμό, οι απαραίτητες γνώσεις για την προσαρμογή είναι τόσο σύνθετες, που απαιτούν μια μακρά διαδικασία μάθησης κατά το διάστημα της οποίας ο ενήλικας διδάσκει το μαθητευόμενο. Ένας από τους πιο ισχυρούς πολιτισμικούς ενισχυτές είναι η μορφή επικοινωνίας, η οποία θα προσφέρει στο παιδί νέες δυνατότητες μάθησης και δράσης.
- B. Το δεύτερο χαρακτηριστικό συνίσταται στην υπογράμμιση του γεγονότος, ότι το αντικείμενο μπορεί να γίνει γνωστό από το υποκείμενο που μαθαίνει, με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

Την πραξιακή παράσταση που αποτελεί μια προέκταση της δράσης του υποκειμένου επί του περιβάλλοντος.

Την εικονική αναπαράσταση, που εμφανίζεται όταν το άτομο είναι ικανό να αναπαραστήσει τον κόσμο μέσα από εικόνες ή σχέδια.

Τη συμβολική αναπαράσταση, της οποίας αν και η γλωσσική οργάνωση αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα, στην περίπτωση των τυφλοκωφών το πυκτόγραμμα υποκαθιστά τη γλώσσα.

Ακόμα και εάν ο πολιτισμός μας, δίνει έμφαση σ' αυτή τη τρίτη μορφή παράστασης, τα διάφορα γνωστικά επίπεδα στην εξέλιξη τους μπορούν να προσφέρουν στο άτομο που προσπαθεί να γνωρίσει το αντικείμενο, αντιφατικές πληροφορίες. Όμως, οι αντιθέσεις ανάμεσα στις διάφορες μορφές παράστασης, μπορούν να αποτελέσουν πηγές ανάπτυξης της σκέψης και εμπλουτισμού της γνώσης. Το παιδί ανακαλύπτει το αντικείμενο πειραματιζόμενο μ' αυτό, εφαρμόζοντας πάνω του διάφορες μεθόδους για πληρέστερη κατανόηση. Μέσα από τις αντιθέσεις αυτές, ο τυφλοκωφός αναπτύσσει γνωστικές στρατηγικές. Το συμπέρασμα αυτής της αντίληψης είναι ενδιαφέρον για την παιδαγωγική των τυφλοκωφών. Ένα ίδιο θέμα μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης σε πολλά επίπεδα, εκ των οποίων το απλούστερο είναι εκείνο της «πραξιακής

αναπαράστασης». Ο παιδαγωγός οφείλει να προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα επανεξέτασης και ανακάλυψης όλο και πιο σύνθετων μορφών ενός κοινού κορμού εννοιών, των οποίων την αύξουσα πολυπλοκότητα θα ανακαλύψει και θα αναλύσει το ίδιο το παιδί. Οι αντιφατικές πληροφορίες που παρέχουν τα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης, οι διαφορετικές μορφές παράστασης του αντικειμένου, δημιουργούν στο παιδί μια γόνιμη για την ανάπτυξη του ερευνητικού πνεύματος γνωστική σύγκρουση ανάμεσα στους διάφορους δυνατούς τρόπους οικειοποίησης του περιβάλλοντος.

Το περιβάλλον, όπως θα δούμε στη συνέχεια, προσφέρει στο παιδί συστήματα επίλυσης προβλημάτων. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ψυχολογικές διαδικασίες που οδηγούν το παιδί στη γνώση και την ανάπτυξη της νοημοσύνης, παίζουν δευτερεύοντα ρόλο. Τα μοντέλα, ακόμα και τα γλωσσικά, είναι εκείνα που προκαλούν τη δράση του μαθητευόμενου. Η ίδια η δράση του παιδιού έχει ένα οργανωτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η προσαρμογή της συμπεριφοράς στο δεδομένο πρόβλημα, η μετατροπή των αρχικών παραστάσεων του αντικειμένου από το παιδί, απαιτούν ένα διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Έτσι η εκπαίδευση έχει μια λειτουργία καθοδηγητική στη διαδικασία της μάθησης. Δεν υποκαθιστά τη δραστηριότητα του παιδιού, ούτε αρκείται απλώς στο να δώσει ευκαιρίες σε αυτή τη δραστηριότητα να αναπτυχθεί. Πράγματι, στην προσπάθεια να ανακαλύψει τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου, το παιδί υιοθετεί διάφορες στρατηγικές ανακάλυψης, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τη φύση του αντικειμένου, τους καταναγκασμούς που περιέχει αυτή η κατάσταση και το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς επί του αντικειμένου αυτού.

Γ. Αυτές οι γνωστικές στρατηγικές επιτρέπουν στο άτομο να διερευνήσει, να κατηγοριοποιήσει και να συνδέει τα αντικείμενα με τις αντίστοιχες έννοιες. Υπάρχουν τέσσερις τουλάχιστον γενικοί τύποι γνωστικών στρατηγικών, διαμέσου των οποίων το παιδί εξερευνά και προσπαθεί να επιλύσει τα προβλήματα που θέτει η σχέση με το περιβάλλον:

- Στρατηγική της ταυτόχρονης σάρωσης: κάθε κατάσταση και κάθε ερέθισμα εξετάζεται ανεξάρτητα από τα άλλα. Το παιδί διατυπώνει επί αυτών, τις περισσότερες δυνατές υποθέσεις που αφορούν τα πιθανά αποτελέσματα της δράσης του. Απορρίπτει εκείνες που φαίνονται φανερά λανθασμένες και απομνημονεύει έναν αριθμό ανεξάρτητων, αποσπασματικών λύσεων. Είναι φανερό ότι μια τέτοια στρατηγική δυσκολεύει το παιδί να συναγάγει τον

κανόνα επίλυσης, την ορθή λόγου χάρη κατανόηση των πράξεων που επιτρέπουν στη δραστηριότητα να είναι αποτελεσματική.

- Στρατηγική της διαδοχικής σάρωσης: το υποκείμενο δε διατυπώνει και δε διερευνά παρά μια μόνο υπόθεση τη φορά. Πρόκειται για ένα χρονοβόρο λογικό διάβημα, που όμως επιτρέπει τελικά τη συναγωγή ορθών συμπερασμάτων.
- Στρατηγική της συντηρητικής (ή προσεκτικής) εστίασης: συνίσταται στην επιλογή ανάμεσα στο σύνολο των δυνατών υποθέσεων ενός λογικού άξονα, ή καλύτερα μιας εστιακής υπόθεσης, και στην αντιπαραβολή των συνεπειών της χρήσης της στην κατανόηση και επίλυση του προβλήματος με άλλες πιθανές υποθέσεις που δε διαφέρουν από την εστιακή, παρά ως προς ένα την κάθε φορά στοιχείο. Επίσης χρονοβόρα, αλλά συστηματική αυτή η στρατηγική, οδηγεί στην κατανόηση και εμπέδωση του κανόνα σε χρόνο που εξαρτάται από την ποιότητα της εστιακής αναφοράς που έχει επιλέξει αρχικά το υποκείμενο.
- Στρατηγική της παρακινδυνευμένης επικέντρωσης: πρόκειται για μια γνωστική στρατηγική την οποία κατατάσσουμε στις ιδεώδεις για τη μάθηση. Το υποκείμενο επιλέγει ως άξονα μια εστιακή περίπτωση, αλλά αυτή τη φορά, στην αντιπαραβολή της με άλλες υποθέσεις, αλλάζει πολλά κριτήρια ταυτόχρονα. Ένας τέτοιος τρόπος είναι παρακινδυνευμένος γιατί μπορεί να οδηγήσει γρήγορα στην κατανόηση και στην επιτυχία, εξίσου όμως γρήγορα στην αποτυχία, ανάλογα με την καταλληλότητα της εστιακής περίπτωσης που έχει επιλέξει το υποκείμενο.

Αυτές οι στρατηγικές αντιστοιχούν σε μοντέλα δράσης του υποκειμένου επί του περιβάλλοντος. Η μάθηση προκύπτει από την πρόσκτηση νέων πληροφοριών που αφορούν το αντικείμενο, οι οποίες λειτουργώντας σαν κανόνες αναδιαμόρφωσης του γνωστικού χειρισμού του, επιτρέπουν τη μεταβολή και ανανέωση της προηγούμενης γνώσης και ταυτόχρονα τον έλεγχο της καταλληλότητας της. Το υποκείμενο για να μάθει, υιοθετεί μοντέλα δράσης επί του αντικειμένου, διατυπώνει υποθέσεις πάνω στην αποτελεσματικότητα και τα δοκιμάζει στην πράξη, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τις υποθέσεις του. Τα μοντέλα αυτά εκφράζουν τις προσδοκίες ενός δεδομένου αποτελέσματος και κατά συνέπεια αντιστοιχούν στην πρόθεση του υποκειμένου, ο προσανατολισμός της οποίας ρυθμίζεται κοινωνικά.

Η μάθηση χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν σχέση με την πρόσκτηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριών. Η μάθηση δεν αποτελεί ένα ιδιαίτερο σαφώς προσδιορισμένο είδος μάθησης, αλλά ο όρος αναφέρεται στο σύνολο των γνωστικών διαδικασιών που σχετίζονται με την αναλυτική και διαισθητική σκέψη, καθώς επίσης και με την επίλυση προβλημάτων.

- Ανακάλυψη γνώσεων – εννοιών: Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την ανακάλυψη νέων πληροφοριών, εννοιών και γνώσεων τις οποίες επεξεργαζόμαστε, διευρύνουμε και ενσωματώνουμε στις προηγούμενες γνώσεις. Η απόκτηση γνώσεων δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το πρώτο βήμα, ένα μέσο, ένα προσωρινό αποτέλεσμα στις διαδικασίες και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων που θ' ακολουθήσουν.
- Μετασχηματισμός γνώσεων: Η δεύτερη διαδικασία περιλαμβάνει το μετασχηματισμό των ήδη αποκτημένων πληροφοριών σε γνώσεις και την εφαρμογή τους σε μελλοντικές νέες καταστάσεις.
- Αξιολόγηση, εκτίμηση - έλεγχος των γνώσεων: Η τρίτη διαδικασία περιλαμβάνει εκείνες τις ενέργειες που αξιολογούν τις νέες γνώσεις και εκείνες που προέκυψαν από το μετασχηματισμό ως προς την καταλληλότητα, ορθότητα, επάρκεια και χρησιμότητα τους.

Τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματα είναι:

- ο μαθητής μαθαίνει τεχνικές και τρόπους αναζήτησης και διεξόδου στις σχέσεις των πραγμάτων (αρχή της δομής της γνώσης)
- οι επεξεργασμένες γνώσεις είναι πιο σταθερές και ανακαλούνται ταχύτερα και ευκολότερα (παραμένουν για μακρύ χρονικό διάστημα και λησμονούνται δυσκολότερα-αρχή της συγκράτησης)
- οι γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από τη λύση ενός προβλήματος βρίσκονται έτοιμες ανά πάσα στιγμή για μεταβίβαση σε άλλους τομείς της μάθησης (αρχές του μετασχηματισμού και της μεταβίβασης)
- ο μαθητής αναπτύσσει ήδη ενδιαφέρον και εσωτερικά κίνητρα για τη μελλοντική μάθηση και δε χρειάζεται εκ νέου παρώθηση (αρχή της παρώθησης)
- ο μαθητής μπορεί να κατευθύνει ο ίδιος την πράξη της ανακάλυψης μαθαίνοντας να αυτοδιορθώνεται από την επιτυχία του, χωρίς πάντα να

εξαρτάται από την επιδοκιμασία του δασκάλου. Η μάθηση δεν πρέπει να προσφέρεται έτοιμη, αλλά να κατακτηθεί από τον ίδιο το μαθητή.

### **3. Ενδιαφέρεται για συνεργασία με άλλους, δηλαδή:**

- συνεργάζεται στο πλαίσιο της οικογένειας
- συμμετέχει σε εκδρομές με την οικογένεια
- συνεργάζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- μπορεί να κάνει συναλλαγή στα μαγαζιά
- παίζει με άλλα παιδιά
- αναπτύσσει φιλικές σχέσεις

### **4. Διαθέτει το δικό του (προσωπικό) περιβάλλον**

Ως προσωπικό χώρο εννοούμε μια ψυχολογική ζώνη που μας περιβάλλει και που η έκταση της εξαρτάται κάθε φορά από τον αριθμό των ανθρώπων με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή.

Στα τυφλοκωφά παιδιά η απόσταση μεταξύ μητέρας και παιδιού είναι ίση με την απόσταση ενός μαθητή και του εκπαιδευτή του. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες προσωπικού χώρου:

1. στενών σχέσεων,
2. φιλικών σχέσεων,
3. τυπικών σχέσεων και
4. κοινωνικών σχέσεων.

Η απόσταση μεταξύ ατόμων αντιστοιχεί σε μία από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες. Η κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες σχέσεων καθορίζει τις αισθήσεις που κυριαρχούν. Στις στενές σχέσεις, η όσφρηση, η αφή και η γεύση είναι επικρατέστερες.

Η δόμηση του περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία για κάθε τυφλοκωφό παιδί. Συντελεί όχι μόνο στην επιτυχία, αλλά κυρίως στο βίωμα της επιτυχίας ως αποτέλεσμα των προσπαθειών και των ικανοτήτων του ίδιου του παιδιού. Ο κατάλληλος αρχιτεκτονικός σχεδιασμός και η επίπλωση εννοούν και προωθούν την κοινωνικοποίηση του. Αξίζει να τονιστεί ότι όταν κάποιος προγραμματίζουν αλλαγές στο χώρο θα πρέπει να:

- α. ψάχνουν για λύσεις που θα εκμηδενίζουν την πιθανότητα ατυχημάτων ή άλλων συμβάντων, και

β. επιλέγουν έπιπλα που διακρίνονται για την εργονομική και λειτουργική τους διάσταση, είναι πρακτικά στη χρήση και στο καθάρισμα.<sup>7</sup>

Σημεία που προκαλούν σημαντικά προβλήματα στα παιδιά μέσα στο χώρο και θα πρέπει να αποφεύγονται, είναι: τα χαμηλά εμπόδια, οι ανώμαλες επιφάνειες, ο λιγοστός φωτισμός και το άπλετο φως που προκαλεί λάμπσεις, οι ανεπαρκείς χρωματικές αντιθέσεις για την αναγνώριση αντικειμένων, και πόρτες διαφανείς που δύσκολα αναγνωρίζονται.

Σε ένα καλά οργανωμένο περιβάλλον το τυφλοκωφό παιδί, αρχίζει να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο γύρω του, προσδοκά γεγονότα, προβλέπει τα αποτελέσματα και κυρίως εξερευνά με ασφάλεια αντικείμενα και γωνιές. Σε καθημερινές καταστάσεις όμως, μπορεί να συμβούν απρόβλεπτα γεγονότα. Τα γεγονότα αυτά, αν ειδωθούν ως ευκαιρίες εκμάθησης μπορούν να δώσουν πληθώρα πληροφοριών στο τυφλοκωφό παιδί. Με το να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν, παρά τι να μην κάνουν, τα εφοδιάζουμε με εναύσματα για δράση, χωρίς να τα αποτρέπουμε. Ο στόχος είναι το χτίσιμο των δυνάμεων του παιδιού και όχι η μεγέθυνση των αδυναμιών του.

Τα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τον κόσμο του παιδιού και είναι σε θέση να κατανοήσουν τις χειρονομίες του. Οι χειρονομίες του παιδιού εκπροσωπούν τις εικόνες – εμπειρίες του, και πρέπει να αποτελούν την αρχή των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Δείχνουν με ακρίβεια τις σκέψεις και τις απαιτήσεις του, και είναι το κεντρικό σημείο της επικοινωνίας. Είναι η βάση πάνω στην οποία «θα χτιστεί» η σχέση – «οι συζητήσεις» - με το παιδί. Οι γονείς αξίζει να ξοδεύουν αρκετό χρόνο, ώστε η σχέση αυτή να διατηρείται ζωντανή και λειτουργική.

Ως εκπαιδευτές, είναι πολύ σημαντικό να μιλήσουμε για τις δικές μας εμπειρίες στο μαθητή, τα συναισθήματα που νιώθουμε, και να μοιραστούμε μαζί του τα πιστεύω μας για τον κόσμο. Ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα του, τις κινήσεις του – χειρονομίες και τις συναισθηματικές του εκφράσεις, δημιουργούμε μια λίστα «ευχάριστων» δραστηριοτήτων. Μπαίνοντας εμείς στον κόσμο του και προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε χειρονομίες και εμπειρίες, συνειδητοποιούμε το πόσο σημαντική είναι η προσπάθεια του τυφλοκωφού παιδιού να μοιραστεί την εμπειρία του μαζί μας. Μια προσπάθεια που θα οδηγήσει σε προσωπική ανάπτυξη και ποιότητα ζωής.

---

<sup>7</sup> Emanuela Storani, κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκώφωσης, Ανεξαρτησία στην καθημερινή ζωή, ΚΕΑΤ, Αθήνα, 2002, σελ.105.

### 6.2.3. Τρίτος επιμέρους άξονας. Βοήθεια για ανάπτυξη ενδιαφερόντων

Θεωρούμε ως σημαντικά στοιχεία αλληλεπίδρασης τις κοινές εμπειρίες, την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, τις συγχρονισμένες κινήσεις και το ρυθμό σε διάφορες καταστάσεις. Παρατηρώντας πως τα παιδιά πάσχουν από έλλειψη ενδιαφέροντος, επικεντρωθήκαμε στην ανεύρεση νέων μεθόδων, που θα τα παρακινούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες και στην εκμάθηση. Αναπτύξαμε λοιπόν, και προτείνουμε ένα αριθμό παρεμβατικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη, τα ενδιαφέροντα, την κινητοποίηση του παιδιού, τα στοιχεία της συνενεργής κίνησης<sup>8</sup>, τις ρουτίνες, το ρυθμό στις ανταποκρίσεις, και το ρυθμό των σινιάλων για τη μεταφορά από σινιάλα σε σύμβολα.

Οι στρατηγικές αυτές για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος θα πρέπει να συνοδεύονται από ενθάρρυνση, ανάλυση, ταξινόμηση των καθηκόντων και συμβολή στην ανεύρεση της κατάλληλης συμπεριφοράς σε κάθε περίπτωση, στοιχεία τα οποία λειτουργούν ουσιαστικά ως βάση για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις καθημερινές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές θα τους ήταν πια κατορθωτές, αν είχαν περισσότερη αυτονομία, επικοινωνία και γνώση του περιβάλλοντος κόσμου.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού βασιστήκαμε στο ότι, η αρχική ιδέα – κατανόηση των παιδιών συνδέεται με την ύπαρξη των αντικειμένων. Σε επόμενο στάδιο μαθαίνουν ότι τα αντικείμενα έχουν στασιμότητα. Μεγαλώνοντας γίνονται ικανά να διακρίνουν διαφορές μεταξύ δύο αντικειμένων, ονομάζουν αντικείμενα, αναφέρουν τα κύρια χαρακτηριστικά τους και κατανοούν τη λειτουργία και τη χρήση τους.

Ο όρος ικανότητα αναφέρεται σε σωματική ικανότητα για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, ενώ ο όρος ιδέα στην κατανόηση μιας σκέψης. Η Linda Alsop<sup>9</sup> ορίζει ως ικανότητα:

- α. την εκτέλεση μιας ήδη μαθημένης φυσικής άσκησης και
- β. μια μαθημένη δύναμη ικανή να δημιουργήσει κάτι ολοκληρωμένο.

Επίσης ως ιδέα ορίζεται:

- α. οτιδήποτε αντιληπτό στο νου, και
- β. μια αφηρημένη σκέψη γενικευμένη από συγκεκριμένες εμπειρίες. Η διδασκαλία των ικανοτήτων και της ανάπτυξης των ιδεών είναι απαραίτητη στα τυφλοκωφά άτομα.

<sup>8</sup> Van Dijk, J.& Nelson, C. (2001). *Child-guided strategies for assessing children who are deafblind or have multiple disabilities*. Sint-Michielsgestel: IvD/ MTW; AapNootMuis Productions.

<sup>9</sup> Alsop Linda, 2002: *Understanding deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies*. Volume I, SKI-HI Institute, Utah State University, Logan, Utah.

Αξίζει να τονιστεί ότι η επικοινωνία αποτελεί το αρχικό συστατικό για την ανάπτυξη των ιδεών των τυφλοκωφών παιδιών.

*Πώς όμως ένα τυφλοκωφό παιδί το οποίο δεν μπορεί να στηριχθεί στις αισθήσεις της ακοής και της όρασης και με τεράστιες δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να αναπτύσσει ιδέες;*

Η λύση που προτείνεται είναι η διδασκαλία με συγκεκριμένο σκοπό. Το παιδί μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο δεν καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή, αλλά λαμβάνει σταδιακά, τόσο πολλαπλές επιλογές όσο και πλούσιες εμπειρίες μέσα από δραστηριότητες τις οποίες μαθαίνει στον εκπαιδευτή, και όχι ο εκπαιδευτής σε αυτό. Ο τυφλοκωφός μαθητής οδηγεί ο ίδιος την εκπαιδευτική διαδικασία, και μέσα από αυτή αντιλαμβάνεται με το δικό του τρόπο και ρυθμό:

1. Την ύπαρξη των αντικειμένων. Να εξερευνά αντικείμενα ενθαρρυνόντάς το να χρησιμοποιεί οποιοδήποτε υπόλειμμα όρασης ή ακοής υπάρχει. Ξεκινάμε με αντικείμενα που ενδιαφέρουν το παιδί, παρουσιάζοντάς τα πολλές φορές με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.
2. Τη στασιμότητα των αντικειμένων. Συνηθίζει να παίρνει αντικείμενα που τον ενδιαφέρουν από μια συγκεκριμένη θέση και τα επιστρέφει πίσω σε αυτήν. Ξαναγυρίζει στην αγαπημένη του τοποθεσία όπου υπάρχει ένα ενδιαφέρον αντικείμενο. Μετακινεί κάτι που έπεσε πάνω στο αντικείμενό του.
3. Τις διαφορές δύο αντικειμένων. Δίδεται αρκετός χρόνος ώστε να εξερευνήσει δύο αντικείμενα τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Εντοπίζονται οι διαφορές. Σε προχωρημένο στάδιο επιλέγονται δύο αντικείμενα με αρκετές ομοιότητες. Δείχνει προτίμηση σε ένα από τα δύο, απωθώντας το δεύτερο. Επίμονα ζητά το ενδιαφέρον αντικείμενο όταν κάποιος το παίρνει μακριά του.
4. Την ονομασία αντικειμένων. Μέσα σε μια δραστηριότητα ο εκπαιδευτής προφέρει το όνομα του αντικειμένου αρκετές φορές. Οι επαναλήψεις γίνονται σε ομιλούμενη γλώσσα με ταυτόχρονη χρήση νοηματικής ή χρήση πικτογράμματος. Το παιδί για να απαιτήσει το αντικείμενο χρησιμοποιεί το σινιάλο νοηματικής, το αντίστοιχο πικτόγραμμα ή οποιαδήποτε ταμπέλα σύμβολο του αντικειμένου.
5. Τα χαρακτηριστικά αντικειμένων. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτή, ώστε να διδάσκεται ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά. Ας υποθέσουμε ότι θέλουμε να «διδάξουμε» το χρώμα. Το παιδί γνωρίζει την ονομασία του αντικειμένου «κουτάλι». Επιλέγουμε τρία κουτάλια ίδιου μεγέθους και υφής, αλλά διαφορετικού χρώματος. Σε προχωρημένο στάδιο επιλέγουμε διαφορετικά αντικείμενα ώστε να μη δημιουργηθεί λανθασμένη εντύπωση στο παιδί ότι το χαρακτηριστικό του χρώματος αναφέρεται σε ένα μόνο αντικείμενο.



6. Τη λειτουργία των αντικειμένων. Ξεκινάμε κάνοντας γνωστή τη λειτουργία αντικειμένων που ενδιαφέρουν το παιδί. Το παιδί χρησιμοποιεί το αντικείμενο με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε διαφορετικές δραστηριότητες. Επίμονα ψάχνει για ένα αντικείμενο για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

Χρησιμοποιώντας αντικείμενα και δραστηριότητες που είναι σημαντικές για το τυφλοκωφό παιδί, που του αρέσουν και τις απολαμβάνει, ο εκπαιδευτής μπορεί ευκολότερα να «διδάξει», αλλά και να βεβαιωθεί για την κατανόηση της σημασίας της έννοιας που διδάχθηκε. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν κίνητρα και ευκαιρίες ικανές να δίδουν στο παιδί την ικανότητα να στέλνει πίσω στον εκπαιδευτή πληροφορίες, οι οποίες ενημερώνουν για το βαθμό κατανόησης της ιδέας.

Από τη στιγμή που μια ιδέα κατανοήθηκε με επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, το σημαντικό είναι, να διαχθεί και σε άλλα περιβάλλοντα. Κύριος στόχος του βήματος αυτού, είναι να αντιληφθεί το παιδί ότι οι ιδέες ποικίλουν και μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικές καταστάσεις.

Τα θέματα στα οποία βασίζονται οι «συζητήσεις» παρουσιάζουν ελάχιστα κοινά σημεία μεταξύ τυφλοκωφού και εκπαιδευτή. Για το λόγο αυτό η επικοινωνία βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Τονίζουμε ότι οι επιλογές είναι ξένες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και είναι πολύ λογικό να μην υπάρχει κίνητρο για συζήτηση. Επίσης, το περιβάλλον εκπαίδευσης παρουσιάζει πολλαπλές ελλείψεις και υπάρχουν πολλά κενά στην ενημέρωση των γονέων.

Στο προτεινόμενο μοντέλο το περιβάλλον ενός τυφλοκωφού μαθητή στο οποίο διαμένει, διαβάζει, δραστηριοποιείται και επικοινωνεί θα πρέπει να είναι:

- άνετο και ασφαλές
- ενθαρρυντικό
- γεμάτο προκλήσεις
- πλούσιο
- ανοιχτό για ευκαιρίες

#### 6.2.4. Τέταρτος επιμέρους άξονας. Ανάπτυξη επικοινωνίας

Είναι βέβαιο ότι οι πλούσιες κοινωνικές σχέσεις προσφέρουν στην καλή ποιότητα της ζωής. Οι άνθρωποι που παρέχουν φροντίδα σε τυφλοκωφούς πρέπει να έχουν κοινωνικές συζητήσεις μαζί τους κατά τη διάρκεια των οποίων η αυτοπεποίθηση και τα ενδιαφέροντα θα γίνουν πιο έντονα και θα διακριθούν. Απαραίτητη η συναναστροφή με φίλους οι οποίοι ήδη γνωρίζουν και μοιράζονται τις επικοινωνιακές μεθόδους. Με τον τρόπο αυτό ο τυφλοκωφός έχει την ευκαιρία να πραγματοποιήσει «συζητήσεις» μαζί τους. Ενεργοποιούμε τρόπους για τα μέλη της κοινότητας, ώστε να γίνουν περισσότερο άνετοι στους τύπους και τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο άτομο.

Έξω από την τάξη πολλές καινούριες καταστάσεις θα δημιουργηθούν. Το να μπαίνει κάποιος σε νέες καταστάσεις ζωής ή σε νέα περιβάλλοντα, αυτό από μόνο του απαιτεί συναναστροφή με καινούρια άτομα. Η επιτυχία σε αυτές τις καταστάσεις εξαρτάται από:

- την αυτοπεποίθηση του ατόμου που επικοινωνεί
- την ποικιλία των επικοινωνιακών συστημάτων που έχετε στη διάθεσή σας
- το πότε και το πώς πρέπει να χρησιμοποιήσετε την ποικιλία δομών της επικοινωνίας.

Καθώς πολλά άτομα στις κοινότητες μας και στον κόσμο μαθαίνουν για την αναπηρία της τυφλοκώφωσης, η ποιότητα της ζωής των τυφλοκωφών πρόκειται να βελτιωθεί. Εμείς μπορούμε να συνεισφέρουμε στην εκπαίδευση του κοινού εκπαιδύοντας άτομα πάνω σε σχετικά θέματα, απλά με το να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες με τους φίλους μας. Μπορούμε να γράψουμε κάποια κείμενα για τους τυφλοκωφούς φίλους μας και να υποστηρίξουμε κάποιους οργανισμούς που εκπαιδεύουν ανθρώπους για θέματα τυφλοκώφωσης.

Πρέπει να γίνουμε φίλοι με τα τυφλοκωφά άτομα, και να μοιραζόμαστε αυτή τη φιλία με άλλους. Μερικές φορές αυτές οι φιλίες θα απαιτήσουν να γίνουμε καλύτεροι «μεταφραστές». Εάν είμαστε πρόθυμοι να το κάνουμε αυτό, πρέπει να ενεργοποιήσουμε κάποιες συζητήσεις που αναμφισβήτητα θα εμπλουτίσουν τις δικές μας ζωές.

Έστω και η πιο μικρή βοήθεια που προσφέρουμε, δίνει στα άτομα που είναι τυφλοκωφά, περισσότερες πιθανότητες να έχουν μια ολοκληρωμένη ενήλικη ζωή.

Αρχική επίτευξη είναι η επικοινωνία, και με βάση αυτή ο στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε ένα εξειδικευμένο παρεμβατικό μοντέλο. Περιλαμβάνει έξι (6) βασικές λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας με επιμέρους στόχους, υλικά και ενδεικτικές δραστηριότητες η κάθε μία. Υπάρχουν δύο (2) εργαλεία «το χέρι κάτω από

το χέρι» και η «παροχή επιλογών» που χρησιμοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη τους οκτώ (8) παράγοντες.

Η μελέτη επιζητεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται το επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας εάν εφαρμοστεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση ή ακόμα και εάν δοθεί στους δασκάλους νέο υλικό και οδηγίες.

Οι λειτουργικές δεξιότητες είναι:

- να απαιτεί
- να αρνείται
- να ονομάζει
- να λαμβάνει και να εκφράζει πληροφορίες
- να εκφράζει συναισθήματα
- να παίρνει μέρος σε συζητήσεις (κυρίως να μένει στο θέμα της συζήτησης)

Οι έξι (6) αυτές δεξιότητες αποσκοπούν σε μια όσο το δυνατό πληρέστερη επικοινωνία.

Με ποιο τρόπο όμως θα αναπτύξουμε την πληρέστερη επικοινωνία;

Προτείνουμε ως εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε:

- τη μέθοδο «το χέρι κάτω από το χέρι»
- τις επιλογές

Τα δύο αυτά εργαλεία θα χρησιμοποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη τους παρακάτω οκτώ (8) παράγοντες – μεταβλητές:

- το περιβάλλον του παιδιού
- την προσωπικότητα του
- τη δομημένη διαδικασία
- τον χώρο
- τον χρόνο
- τη μέθοδο
- την οικογένεια
- τους ειδικούς στη «συζήτηση». Το δάσκαλο και το γονέα.

Η σημασία- αναγκαιότητα του προτεινόμενου αυτού μοντέλου βασίζεται στο ότι, στην Ελλάδα δεν είναι γνωστές οι επιδόσεις των τυφλοκωφών σε αυτό τον τομέα. Η έρευνα θα καταγράψει την κατάσταση που υπάρχει σε επιδόσεις και σε υπάρχουσες ανάγκες. Όλα αυτά θα αποτελέσουν αφορμή για τροποποιήσεις σε μια πρακτική βελτίωσης. Η βασική μας υπόθεση είναι η εξής:

**«ακολουθώντας το ενδιαφέρον του μαθητή και δίνοντας αντίστοιχες επιλογές δημιουργούνται κίνητρα για συζήτηση».**

Με τη δημιουργία αυτών των κινήτρων οδηγούμαστε σε αύξηση όλων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι το ότι, ο μαθητής με διάθεση, χωρίς να βαριέται θα «συζητά». Με ανάλογη οργάνωση κατάλληλων γεγονότων και πράξεων θα οδηγηθεί σε αναπαραστάσεις και με την πάροδο του χρόνου θα κατανοεί μια αναπαραστάση του κόσμου.

#### **6.2.5. Πέμπτος επιμέρους άξονας. Εκπαίδευση των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

*«Ο κόσμος είναι η αναπαραστάσή μου»* έλεγε ο Schopenhauer (1814).

Κοινωνική αναπαραστάση καλείται το προϊόν και η διαδικασία μιας νοητικής δραστηριότητας μέσω της οποίας ένα άτομο ή μια ομάδα ανασυντάσσει την πραγματικότητα που αντιμετωπίζει και της αποδίδει μια ειδική σημασία.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στις σχέσεις που εγκαθιδρύονται ανάμεσα στο άτομο και κατ' επέκταση στις ομάδες. Απόρροια στο παιχνίδι αυτό των διομαδικών σχέσεων είναι ο τελικός καθορισμός της δυναμικής των αναπαραστάσεων. Η ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο τυφλοκωφό άτομο και τους άλλους κατευθύνει τις αναπαραστάσεις που έχει για τον εαυτό του, για την οικογένεια του, για τις άλλες ομάδες και τα μέλη τους.

Επίσης αναπαραστάση είναι ένα οργανωμένο σύνολο απόψεων, στάσεων, πεποιθήσεων και πληροφοριών που αναφέρονται σε ένα αντικείμενο ή σε μια κατάσταση. Καθορίζεται δε τόσο από το ίδιο το υποκείμενο (την ιστορία του, τα βιώματά του) και από το κοινωνικό και ιδεολογικό σύστημα μέσα στο οποίο υπαισέρχεται, όσο και από τη φύση των σχέσεων που διατηρεί το υποκείμενο με αυτό το κοινωνικό σύστημα. Έτσι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα μιας κοινωνιοψυχολογικής διεργασίας μέσα από την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ανασυγκροτεί την πραγματικότητα με την οποία βρίσκεται αντιμέτωπο και της προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία.

Αναριστώ για το τυφλοκωφό άτομο, σημαίνει αντικαθιστώ παίρνω τη θέση κάποιου. Ταυτίζω μια δραστηριότητα ή έννοια με ένα αντικείμενο- πυκτόγραμμα. Με αυτήν την έννοια η αναπαραστάση είναι το νοητικό αναριστώμενο κάποιου πράγματος (αντικειμένου, προσώπου, γεγονότος, ιδέας κτλ).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις που εγκαθιδρύουμε με τους άλλους, στην επικοινωνία, στις ανθρώπινες γενικότερα δραστηριότητες. Μέσα απ' αυτές τα άτομα «διαβάζουν», αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε

ότι η ύπαρξη και η λειτουργία μιας κοινωνίας στηρίζεται πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις<sup>10</sup>.

Στο προτεινόμενο μοντέλο δανειζόμαστε στοιχεία από τη θεωρία του Van Dijk η οποία στοχεύει στο «χτίσιμο» των επικοινωνιακών και αναπαραστατικών ικανοτήτων του τυφλοκωφού ατόμου. Αποτελεί ένα πλάνο προγραμματισμού, βασισμένο σε συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η εκμάθηση. Οι ιδέες αυτές του Van Dijk έχουν παρθεί από τη θεωρία του Piaget, και εμπλουτίστηκαν σε αρκετά σημεία:

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι, ο Van Dijk χωρίζει το αισθητηριοκινητικό στάδιο του Piaget σε έξι στάδια:

- Τα δύο πρώτα σχετίζονται με τη διάνοηση.
- Το 3<sup>ο</sup> με τη συντονισμένη κίνηση.
- Το 4<sup>ο</sup> με συντονισμένη κίνηση – μη αναπαραστατική.
- Το 5<sup>ο</sup> με συντονισμένη κίνηση – μη αναπαραστατική και φυσικές χειρονομίες, και
- Το 6<sup>ο</sup> με φυσικές χειρονομίες και συμβολική αναπαράσταση.

Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο οι κινήσεις είναι αντανακλαστικές και τυχαίες, ενώ στο 2<sup>ο</sup> το παιδί μπορεί να επαναλάβει δικές του γνωστές κινήσεις. Ένας τυφλοκωφός μαθητής με διανοητική ανάπτυξη μεγαλύτερη του 2<sup>ου</sup> σταδίου, παραμένει στο ίδιο επίπεδο. Τονίζουμε πως ο τυφλοκωφός μαθητής θα πρέπει να αρχίζει να εκπαιδεύεται λίγο πιο κάτω από το επικοινωνιακό του επίπεδο. Ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να λειτουργεί με αντικείμενα σε ψηλότερα επίπεδα, και ταυτόχρονα να μην ανταποκρίνεται σε σινιάλα και σύμβολα που του δίνονται από άτομα του περιβάλλοντός του.

Οι συντονισμένες κινήσεις θεωρούνται ως οι πιο κατάλληλες για την ανάπτυξη του τυφλοκωφού μαθητή στο 3<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup>, και στην αρχή του 5<sup>ου</sup> «αισθητηριοκινητικού» σταδίου. Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο αναπτύσσονται δευτερεύουσες κυκλικές συναναστροφές με τη βοήθεια συντονισμένων κινήσεων, που απαιτούν σωματική επαφή εκπαιδευτή και μαθητή. Οι δραστηριότητες συμπεριλαμβάνουν γνωστές κινήσεις στο μαθητή. Έτσι δίνεται έμφαση στη βελτίωση από την επανάληψη συγκεκριμένης συμπεριφοράς, όταν ενήλικας και μαθητής είναι σε άμεση επαφή.

Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο ξεκινά η εκπαίδευση με στόχο τη δημιουργία μη αναπαραστατικών συμπεριφορών, ενώ στο 5<sup>ο</sup> ο μαθητής εκφράζει απαιτήσεις χρησιμοποιώντας φυσικές χειρονομίες ως αναπαραστατικό σύστημα. Κάθε φορά δίνεται στο μαθητή μία μόνο νέα εργασία. Στόχος δεν είναι να μάθει μια νέα κίνηση ή δραστηριότητα, αλλά να μάθει ότι

---

<sup>10</sup> Moscovici S., 1976, από Παπαστάμου Στ., Εισαγωγή: Μαντόγλου Α., 1995, σ. 13-19

η γνωστή κίνηση αντιπροσωπεύει τη γνωστή δραστηριότητα! Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη με τις αρχές του Piaget για τη χρησιμοποίηση μικρών γνωστών βημάτων, ώστε η νέα εκμάθηση να βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες.

Στο τελευταίο στάδιο, το παιδί έχει αποκτήσει «συμβολική συμπεριφορά». Γνωρίζει τα ατομικά του όρια, κατανοεί πως αντικείμενα και πρόσωπα λειτουργούν ξέχωρα από αυτόν, και τα χρησιμοποιεί για να πετύχει τους στόχους του. Χρησιμοποιεί συγκεκριμένες συμπεριφορές για να μεταφέρει με σινιάλο πράγματα και επιθυμίες, και να πάρει την προσοχή του εκπαιδευτή. Για να απαιτήσει ένα αντικείμενο, μια δραστηριότητα ή συναναστροφή με ένα άτομο, χρησιμοποιεί αφηρημένα σύμβολα τα οποία δε σχετίζονται άμεσα με το αναφερόμενο.

Για την ανάπτυξη ενός «αναπαραστατικού» συστήματος επικοινωνίας πρέπει να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα και απτικά σύμβολα. Κατά τη δημιουργία ενός συστήματος συμβόλων αντικειμένων πρέπει να υπολογιστεί η συχνότητα με την οποία τα σύμβολα αυτά θα χρησιμοποιηθούν στο φυσικό περιβάλλον, ο αριθμός των συμβόλων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, και η διανοητική και λειτουργική εικονικότητα των συμβόλων.

Η εικονικότητα είναι μια σημαντική θεώρηση όταν επιλέγεται μια αναπαράσταση. Ένα σύμβολο είναι πιο εικονικό όταν μοιάζει πιο πολύ με το αναφερόμενο.<sup>11</sup> Θα ήταν πιο εύκολο για ένα τυφλοκωφό παιδί να αναγνωρίσει σύμβολα τα οποία είναι σε μία κοντινή, φυσική σύγκριση με το αναφερόμενο. Η κατανόηση του παιδιού πάνω στα σύμβολα αυξάνεται από αμέτρητες απτικές εμπειρίες με αυτό το σύμβολο. Η αναπαράσταση για τα παιδιά που είναι τυφλοκωφά, πρέπει να γίνει στη βάση των απτικών χαρακτηριστικών του αναφερόμενου, και όχι των οπτικών χαρακτηριστικών.

Τα σύμβολα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν ένα μαθητή να προσδοκεί ένα γεγονός, να δείξει μια επιλογή, ή να απαιτήσει ένα στοιχείο, μια δραστηριότητα ή τη συντροφιά ενός ατόμου. Χρησιμοποιούνται ως σημάδια σε πόρτες (ένα μαγειρικό σκεύος στην πόρτα της κουζίνας). Έτσι ο μαθητής μπορεί μόνος να μάθει να εξακριβώνει κατευθύνσεις.

Επιπρόσθετα, μια σημαντική εφαρμογή των αντικειμένων επικοινωνίας είναι η χρήση των αντικειμένων αναφοράς. Τα αντικείμενα αναφοράς ή μέρη αντικειμένων χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν ανθρώπους. Η αναπαράσταση θα πρέπει να έχει νόημα, και να συσχετίζεται με το άτομο που αναπαριστά. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος που πάντοτε φοράει το ίδιο ρολόι, θα αναπαρασταθεί καλά με το συγκεκριμένο ρολόι.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Roddbroe, I. (2002). Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκωφών. Κ.Ε.Α.Τ. Αθήνα.

<sup>12</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

Τα αντικείμενα αναφοράς είναι σημαντικά στα παιδιά που δεν είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν εικόνες ή σύμβολα για να αναπαραστήσουν ανθρώπους. Τα αντικείμενα θα τους παρέχουν ένα μηχανισμό για να χρησιμοποιήσουν όταν αναφέρονται ή για να απαιτήσουν ένα άτομο που μπορεί να μην είναι παρόν.

Τέλος, τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες για να επικοινωνήσουν. Μερικά είναι ικανά να διαχωρίσουν οπτικά τα περιεχόμενα των φωτογραφιών, ενώ άλλα μπορεί να εξυπηρετούνται καλύτερα με τη χρήση σχεδίων γραμμών. Ένα βασικό πλεονέκτημα για το παιδί με λειτουργική όραση είναι η οπτική διέγερση που αποκτάται από την παρακολούθηση και τη συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού.

Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στις αναπαραστάσεις είναι :

- Απτικά σύμβολα
- Ποικιλία αντικειμένων
- Αντικείμενα δύο διαστάσεων
- Σκιστάκια αντικειμένων και δραστηριοτήτων
- Εικόνες
- Διάλογος
- Λέξεις εκτυπωμένες σε Braille.

Το αντικείμενο που χρησιμοποιείται συνέχεια σε μια δραστηριότητα, είναι προφανές πώς θα αποτελέσει αντικείμενο αναφοράς. Για να αρχίσουμε μια δραστηριότητα συνήθως χρησιμοποιούνται πραγματικά αντικείμενα. Σταδιακά τα πραγματικά αντικείμενα αντικαθίστανται από συμβολικά. Για την αναπαράσταση της ίδιας δραστηριότητας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ποικιλία αντικειμένων.

Τέλος, μια σημαντική εφαρμογή εκμάθησης αναπαραστάσεων από μνήμες και γεγονότα του παρελθόντος, που συνδυάζει όλα τα παραπάνω στοιχεία, είναι το «βιβλίο αναφοράς»<sup>13</sup>, γνωστό σα βιβλίο ταξιδιού ή μνήμης. Τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης και ακοής είναι ικανά να μοιραστούν φωτογραφίες που αναπαριστούν συγκεκριμένες εμπειρίες. Οι αναπαραστάσεις αυτές, υποστηρίζουν τη μνήμη και την ανάπτυξη συμβολικής γλώσσας πάνω σε γεγονότα και σε κοινές εμπειρίες. Για την κατασκευή τους χρησιμοποιούνται φωτογραφίες, αντικείμενα, μέρη

---

<sup>13</sup> Το βιβλίο αναφοράς χαρίζει συνεχόμενες επαναλήψεις με βιώματα κοινών εμπειριών, με βάση την επικοινωνία, οδηγώντας τους τυφλοκωφούς σε μια οργάνωση του κόσμου τους. Το βιβλίο αναφοράς μπορεί να περιέχει άμμο και κοχύλια από την παραλία, φωτογραφίες, φύλλα από το πάρκο, πικτογράμματα φαγητών. Όλοι μας θυμόμαστε τα φωτογραφικά άλμπουμ και τη χαρά που νιώθουμε, όταν τα κοιτάζουμε με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Αυτό είναι το τέχνασμα με το βιβλίο αναφοράς. Να βρούμε κάτι να μοιραστούμε, να βρούμε κάτι κοινό, να ανακαλύψουμε ευχάριστες αναμνήσεις. Χτίζουμε εμπειρίες και έννοιες πάνω σε απλές ιδέες, γιατί οι δύσκολες δε διαρκούν!

αντικειμένων, υφές και λέξεις, στοιχεία όλα ευχάριστα και κατανοήσιμα στο παιδί. Θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα οικογενειακό φωτογραφικό άλμπουμ.

Το βιβλίο αναφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μία μόνο δραστηριότητα. Για επιτυχημένη κατανόηση της αναπαράστασης, απαιτείται ο εκπαιδευτής κάθε φορά να πραγματοποιεί την αντιστοίχσή της με το πραγματικό αντικείμενο. Είναι προφανές, πως η διαδοχή των αναπαραστάσεων στο βιβλίο αναφοράς θα πρέπει να βασίζεται στη διαδοχή των εμπειριών του παιδιού. Ο Mac Farland<sup>14</sup> σημειώνει πως τα βιβλία αναφοράς υποστηρίζουν τη μνήμη και βοηθούν στο «χτίσιμο» της αντίληψης της διαδοχής.

Ο Van Dijk παρουσιάζει το «βιβλίο αναφοράς» ως επανάληψη συναισθημάτων και εμπειριών. Τονίζει πως, ένα σχολείο τυφλοκωφών χωρίς βίντεο και βιβλία αναφοράς είναι ένα αποτυχημένο σχολείο. Οι τυφλοκωφοί μαθητές έχουν ανάγκη από τεχνικές ανάπτυξης μνήμης, και για τη μνήμη απαιτούνται επαναλήψεις ώστε να μειωθεί το άγχος που νιώθουν. Το άγχος στο δύσκολο κόσμο των τυφλοκωφών μπορεί να καταστρέψει τα πάντα! Το νευρικό σύστημα των παιδιών αυτών, δε τα βοηθάει αρκετά, αλλά ούτε και το σχολείο μπορεί να βοηθήσει χωρίς βιβλία αναφοράς. Σε όλα τα σχολεία κωφών της Ολλανδίας, η αξιολόγηση γίνεται με βασικό κριτήριο τη συνέχιση των εμπειριών με τη βοήθεια εικόνων. Αυτό είναι το λεγόμενο «θησαυροφυλάκιο» τους.

## **6. Έκτος επιμέρους άξονας. Η πρωτοτυπία του μοντέλου. «Το χέρι κάτω από το χέρι»**

Η όραση και η ακοή αποτελούν τα βασικά και πρωταρχικά κανάλια συλλογής πληροφοριών. Οι αισθήσεις αυτές παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα σχετικά με τις λεγόμενες κοντινές αισθήσεις. Κανένα αισθητήριο κανάλι πέρα από αυτό της όρασης, δεν μπορεί να λάβει τόση πληροφόρηση με μια μόνο φορά. Φανταστείτε πως ένα μεγάλο αντικείμενο είναι δύσκολο να το νιώσει κάποιος κατά τον ίδιο χρόνο, αλλά μπορεί να το δει ολόκληρο με μια ματιά.

Τα τυφλοκωφά παιδιά αδυνατούν να συλλάβουν πληροφόρηση από τις μακρινές αισθήσεις. Βέβαια, αναπτύσσουν κάποιες ιδέες για τον κόσμο γύρω τους, αλλά είναι σε μεγάλο βαθμό ανολοκλήρωτες και γι' αυτό απαιτούνται ευκαιρίες, ώστε να αποκτήσουν επιπρόσθετες πληροφορίες με άλλους εναλλακτικούς τρόπους.

Οι αισθητήριες πληροφορίες παρέχουν ενημέρωση για το περιβάλλον και αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία τα τυφλοκωφά παιδιά θα χτίσουν τη γνώση

<sup>14</sup> MacFarland, S.Z.C. (1995). Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. *Journal of Impairment and Blindness*, 89(3), 222-228.



σχετικά με το περιβάλλον τους, τους εαυτούς τους και άλλους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε επικοινωνία. Κάθε αίσθηση παρέχει πρόσβαση σε μια διακριτική και χρήσιμη πληροφορία, αλλά το βάθος και το πλάτος της πληροφορίας που αποκτιέται μέσω κάθε αίσθησης δεν είναι του ίδιου βαθμού.

Η αφή σε σχέση με τη γεύση έχει φυσικά λιγότερους περιορισμούς, επειδή οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να εκτείνουν τα άκρα του σώματός τους για να φτάσουν κάτι, να αισθανθούν στοιχεία τα οποία έρχονται σε επαφή με τα σώματά τους. Η μυρωδιά, με τη σειρά της, δηλώνει την ιδέα της κοντινής απόστασης, με την έννοια ότι οι μυρωδιές είναι σαφώς μεταξύ του μήκους ενός χεριού και μπορούν να ανιχνευτούν. Είναι κατανοητό πως η αισθητήρια πληροφορία η οποία μπορεί να αποκτηθεί από τη μυρωδιά είναι και αυτή περιορισμένη, σε σχέση με την πληροφορία που μπορεί να αποκτηθεί από τις αποστασιοποιημένες αισθήσεις της όρασης και της ακοής.

Το πρώτο θέμα που μας απασχολεί είναι «πώς το τυφλοκωφό παιδί θα λάβει ζωτική πληροφόρηση για την ανάπτυξη της επικοινωνίας;» Η αίσθηση της αφής είναι μια λογική επιλογή αφού παρέχει την περισσότερη πληροφόρηση από τις τρεις (3) κοντινές αισθήσεις. Οι Freeman<sup>15</sup> και Warren<sup>16</sup> χαρακτηρίζουν την αφή ως λιγότερο αποτελεσματική αίσθηση από την όραση και την ακοή για την συγκέντρωση πληροφοριών. Παρ' όλα αυτά, υιοθετούν την άποψη πως κρίνεται απαραίτητη ως συμπλήρωμα στη χρήση του αγγίγματος με κάθε υπάρχουσα υπολειπόμενη ακοή ή όραση. Επιπλέον, κάνοντας παράλληλη χρήση γεύσης, όσφρησης και κινητικών εμπειριών, ο τυφλοκωφός μαθητής αποκτά πληροφορίες και αναπτύσσει επικοινωνιακές ικανότητες.

Στην ανάπτυξη του μοντέλου προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε το ανθρώπινο μυαλό με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα λογισμικά προγράμματα ενός η/υ δεν τρέχουν καλά αν η πληροφορία της εντολής δεν εισάγεται ολόκληρη και με ακρίβεια.

Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και τα τυφλοκωφά χρειάζονται πλήρη εισαγωγή για να ανταποκριθούν. Σε περιπτώσεις που λαμβάνουν ελλιπείς και χωρίς ακρίβεια πληροφορίες και ιδέες, γίνονται λιγότερο ικανά να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα ή να λάβουν αποφάσεις σχετικές με το πώς να συμμετέχουν σε αυτά. Συνήθως χάνουν βασικές πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον, αλλά η φυσιολογική επανάληψη των καθημερινών συναναστροφών με ανθρώπους και με το περιβάλλον τα ενισχύουν. Για το λόγο αυτό, οι δραστηριότητες θα πρέπει να χτίζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα

---

<sup>15</sup> Freeman, P. (1975) *Understanding the Deaf-Blind Child* (London : Heinemann Health Books)

<sup>16</sup> Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : American Foundation for the Blind.

και η εισαγωγή θα πρέπει να δίνεται συχνά και κατά τον ίδιο τρόπο κάθε φορά, από το άτομο που συναναστρέφεται με το παιδί.

Ο στόχος είναι να βοηθήσουμε το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό περισσότερες επικοινωνιακές ικανότητες ώστε να βεβαιωθούμε ότι αυτός ή αυτή έχει τη μεγαλύτερη δυνατή πρόσβαση στην πληροφόρηση και κυρίως στην επικοινωνία.

Τα μέχρι τώρα επικοινωνιακά προγράμματα για τα τυφλοκωφά παιδιά δίνουν έμφαση σε:

- νοηματική γλώσσα, συνήθως σε μια φόρμα που βασίζεται σε μια σειρά ομιλούμενων λέξεων
- χρήση κάθε υπολειπόμενης ακοής (ακουστική εκπαίδευση), και ομιλούμενων ήχων και ήχων από το περιβάλλον
- την ανάπτυξη των ικανοτήτων συζήτησης
- την ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης
- τυπωμένες λέξεις (γραφτού τύπου γλώσσας)
- εικόνες και αντικείμενα τα οποία κάνουν ξεκάθαρες κάποιες αντιλήψεις.

Μια επικοινωνιακή προσέγγιση θα πρέπει να ενσωματώνει όλες αυτές τις προσπάθειες για επικοινωνία, όταν κάθε άλλη νέα αντίληψη αναπτύσσεται. Αν η προσέγγιση χρησιμοποιεί και ακοή και όραση, και τα περισσότερα τυφλοκωφά παιδιά έχουν κάποια υπολειμματική ακοή και όραση, αυτά τα συστατικά είναι πολύ χρήσιμα για την ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνιακών ικανοτήτων. Για τα τυφλοκωφά παιδιά είναι απαραίτητο να προσαρμόσουν οπτικούς παράγοντες, για να μεγεθύνουν εικόνες ή γραμμένες λέξεις και να χρησιμοποιήσουν απτή πληροφόρηση για να αγγίξουν νέα αντικείμενα.

### **Ο σκοπός:**

Στη μέθοδο «**το χέρι κάτω από το χέρι**» το αποτέλεσμα, η τελική επικοινωνία, έχει (2) κύριους σκοπούς:

- την προσωπική εξερεύνηση με πρωτοβουλία από μέρους του μαθητή
- την εκπαίδευση με σεβασμό στην προσωπικότητα και στις επιλογές του μαθητή.

Επίσης όλο το υλικό είναι σχεδιασμένο για να παρέχει:

- βασικές γνώσεις και ικανότητες σχετικά με το πώς η τυφλοκώφωση επηρεάζει και αλληλεπιδρά με την ικανότητα ενός τυφλοκωφού παιδιού να μάθει στρατηγικές για αλληλεπίδραση και επικοινωνία
- τρόπους για να βοηθηθούν άλλα άτομα που δουλεύουν και συναναστρέφονται με τυφλοκωφούς μαθητές όπως είναι, οι οικογένειες και το προσωπικό που παρέχει φροντίδα

- **επιχειρηματολογία** ώστε οι εκπαιδευτές να πειστούν ότι οι γονείς πρέπει να αποτελούν ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας
- αναλυτικές πληροφορίες για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και ικανότητες προσανατολισμού και κινητικότητας
- συζήτηση για σημαντικές αντιλήψεις οι οποίες είναι ζωτικές για να δουλεύει κανείς με τυφλοκωφούς μαθητές
- τρόπους για να αποκτήσει κανείς περαιτέρω πληροφορίες για ανάπτυξη ικανοτήτων.

### **Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων**

Η ερώτηση που συνήθως τίθεται είναι το πώς επικοινωνώ με αυτό το μαθητή; Ποιος είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος για να προσεγγίσω το άτομο αυτό;

Δεν υπάρχει καμιά απάντηση γι' αυτό το ερώτημα. Ως επαγγελματίες εκπαιδευτές είμαστε υποχρεωμένοι να βρούμε τι δουλεύει, **αφήνοντας το ίδιο το τυφλοκωφό παιδί να οδηγήσει στους τρόπους που αυτό επικοινωνεί ή μαθαίνει καλύτερα.**

Κατά την πορεία της παρούσα έρευνας, ρωτήθηκαν αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και απάντησαν στο ερώτημα αυτό ως εξής: *«το τυφλοκωφό παιδί δεν είναι ικανό να επικοινωνήσει. Πρέπει αρχικά να του μάθω ένα τρόπο να επικοινωνεί, πριν αρχίσει να εκφράζει τον εαυτό του και πριν αρχίσει να επικοινωνεί με τους άλλους».*

Η σκέψη αυτή δεν είναι σωστή. Το τυφλοκωφό παιδί σε κάθε στιγμή της ζωής του εκφράζει τον εαυτό του και το μόνο που χρειάζεται είναι ένας άνθρωπος να «συζητήσει» μαζί του. Για να κατανοήσουμε το ρήμα «συζητήσει», σκεφτόμαστε τις άπειρες συζητήσεις ενός βρέφους με τα άτομα που το μεγαλώνουν, πριν καν αυτό βγάλει την πρώτη του λέξη.

Με λίγα λόγια λοιπόν, το τυφλοκωφό παιδί έχει ανάγκη από συζητήσεις οι οποίες είναι ανεξάρτητες από την όραση, την ακοή και τη γλώσσα. Έχει ανάγκη από ειδικούς που θα το ενθαρρύνουν σε τέτοιες «συζητήσεις», θα του δείξουν σεβασμό προς το άτομο του, ενδιαφέρον για τις εμπειρίες του και θέληση να του αφιερώσουν όσο το δυνατό περισσότερο χρόνο.

Για την επιτυχημένη ανάπτυξη των «συζητήσεων» αυτών, η μέθοδος **«το χέρι κάτω από το χέρι»** δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία των παρακάτω στοιχείων:

**Συναίσθηματική εμπλοκή:** Εάν μέσα σε μια εμπλοκή δεν υπάρχει συναίσθημα, τότε όλα χάνονται. Όταν ο τυφλοκωφός μαθητής ενεργεί τυπικά και μηχανικά, θα βαρεθεί γρήγορα, με αποτέλεσμα να αρνείται τη συνέχιση των δραστηριοτήτων. Αυτό που αρέσει και ξετρελαίνει τα παιδιά είναι το «συναίσθημα.» Το συναίσθημα δεν είναι

κάτι που μπορείς να το δεις, ούτε να το αγγίξεις. Είναι κάτι που βγαίνει από την έκφραση του ίδιου του σώματος. Η ανάπτυξη ισχυρού συναισθηματικού δεσμού μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών. Απαιτεί αρκετό χρόνο, αλλά είναι το «Α» και το «Ω» της οργάνωσης και της επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

**Το άγγιγμα.** Τα χέρια ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι ότι είναι τα μάτια για ένα παιδί που βλέπει. Ο σωστός δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο αγγίζουμε ένα παιδί και κυρίως το χρόνο. Πρέπει να αισθάνεται τότε θέλει και τότε δε θέλει ένα παιδί να επικοινωνήσει μαζί του. Το άγγιγμα πρέπει να είναι απαλό, φιλικό και σε καμιά περίπτωση απότομο και άγριο.

**Η αμοιβαία κίνηση.** Εάν ένα παιδί κουνάει οποιοδήποτε μέρος του σώματος του, η κίνηση αυτή μπορεί να γίνει ένα πιθανό θέμα για συζήτηση<sup>17</sup>. Ο στόχος μας είναι να δημιουργηθεί ένα αμοιβαίο ενδιαφέρον μέσα από το οποίο το παιδί να γίνεται ολοένα και πιο άνετο στις «συζητήσεις». Το μόνο που χρειάζεται να κάνει ο δάσκαλος είναι να ακολουθεί τη ροή των κινήσεων του παιδιού, να διατηρεί μια φυσική επαφή πολύ συχνή και να μετακινεί το ίδιο μέρος του σώματος του με το παιδί, σαν να είναι ένας χορός.

**Το σώμα.** Ένα νεαρό τυφλοκωφό παιδί ενδιαφέρεται πρώτα από όλα για το σώμα του, από το οποίο αρχίζει και η εκπαίδευση του. Όταν ένα παιδί ανέβει επίπεδο και αρχίζει και κατανοεί κινήσεις σώματος ενός άλλου ατόμου, τότε δημιουργείται η «περιέργεια» και συνεπώς έχουμε ανάπτυξη των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Η προσοχή του παιδιού θα κινηθεί προς τα έξω και ο κόσμος του θα διευρυνθεί πέρα από το δικό του σώμα.

**Ενδιαφέροντα αντικείμενα.** Με το να ενδιαφερθεί ένα τυφλοκωφό παιδί για ένα αντικείμενο, αυτό σημαίνει ότι έχει κατανοήσει πως πρόκειται για κάτι διαφορετικό από την ύπαρξη τη δική του, διαφορετικό από όλα τα άλλα πρόσωπα με τα οποία συναναστρέφεται. Το «ψάξιμο» ενός ενδιαφέροντος αντικειμένου, χαρίζει ευχαρίστηση και διάθεση για επικοινωνία. Το δύσκολο στάδιο για ένα μαθητή τυφλοκωφό είναι να κατακτήσει την έννοια της «στασιμότητας των αντικειμένων», δηλαδή να γνωρίζει ότι ένα αντικείμενο υπάρχει παρόλο που δεν το βλέπει, δεν το αγγίζει, ούτε το ακούει.

**Προσκάλεσε το παιδί να σε «εξερευνήσει».** Προσκάλεσε το παιδί να νιώσει τις εκφράσεις του προσώπου σου όταν είσαι ευτυχισμένος, στεναχωρημένος, έκπληκτος. Προσκάλεσε το παιδί να ακουμπήσει τα ρούχα που φοράς. Δείξε στο παιδί πως αντιδράς σε μια συζήτηση που δεν συμφωνείς μαζί του. Παρέχοντας όλα τα παραπάνω σε ένα παιδί τυφλοκωφό, με τη μορφή «σχολίων» και όχι «καθοδήγησης»,

<sup>17</sup> Rodbroe, I. & Nafstad, A. (1999). Co-Creating Communication. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects. Dronninglund, Denmark.

δημιουργούμε «συζητήσεις» αυξάνοντας την πρόσβαση του σε επικοινωνία, κινητικότητα και πληροφορία.

**Ο χρόνος αναμονής.** Ως εκπαιδευτές τυφλοκωφών παιδιών πρέπει να γνωρίζουμε πως πάντα μιλούμε, κάνουμε σινιάλο και χειρονομούμε με ένα αρκετά αργό ρυθμό για να μπορεί το παιδί να μας παρακολουθήσει. Επιπλέον, μειώνοντας το χρόνο αναμονής έχει ως αποτέλεσμα να «χάσουμε» πολλές «απαντήσεις» και το κυριότερο κινδυνεύουμε να καταστρέψουμε σκέψεις και ιδέες του παιδιού. Το τυφλοκωφό παιδί τις περισσότερες φορές απαιτεί αρκετό χρόνο για να ανταποκριθεί στις συζητήσεις που έχει με τους συνομιλητές του.

**Υπευθυνότητα του δασκάλου.** Όταν απέναντι μας έχουμε ένα άτομο με αναπηρία στην όραση και την ακοή, η υπευθυνότητα του κάθε δασκάλου έγκειται στο να λειτουργεί ως σωστός «partner» και να μεταμορφώνεται σε μάτια και χέρια για το παιδί και να γίνεται ο μεταφραστής των κινήσεων του παιδιού στο περιβάλλον του.

**Η επανάληψη.** Η σπουδαιότητά της τεράστια στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών, αφού διεγείρει την ικανότητα πρόβλεψης μιας κατάστασης και ταυτόχρονα κινητοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού.

**Το χέρι κάτω από το χέρι:** Όταν υπάρχει επαφή, υπάρχει και αναγνώριση του άγχους. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι έχει ένα βοηθό σε αυτόν το φρικτό κόσμο χωρίς όραση και ακοή, σε αυτό το φρικτό κόσμο που με τα τόσα εμπόδια, μπορείς να χάσεις και τον ίδιο σου τον εαυτό! Για να αρχίσει η επικοινωνία, ο εκπαιδευτής μιμείται τις κινήσεις του παιδιού και ακολουθεί τα ενδιαφέροντά του. Τώρα όμως, το χέρι του εκπαιδευτή βρίσκεται κάτω από το χέρι του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευτής δε διατάζει, δεν καθοδηγεί. Απλώς με ευγενικό τρόπο ζητάει από το μαθητή να ακολουθήσει το χέρι του. Το χέρι του εκπαιδευτή παίζει το ρόλο του οδηγού προς τις επιλογές. Στο σημείο αυτό, έχουμε εξαιρετικά μεγάλη αλλαγή στη φιλοσοφία της εκμάθησης της αφής. Πρέπει να σταματήσει το άρπαγμα του χεριού και η τοποθέτησή του με πίεση πάνω σε ένα αντικείμενο.

### 6.3. Η επιτυχία της καινοτομίας.

Η επιτυχία της καινοτομίας αξιολογείται από τη λειτουργικότητα, την πιστότητα, τη διάρκεια στην πάροδο του χρόνου, και την προσαρμοστικότητα της<sup>18</sup>. Λειτουργική είναι η καινοτομία όταν οι στόχοι της επιτυγχάνονται, ενώ η πιστότητα εκφράζεται από την πραγμάτωση των αλλαγών στην πρακτική, αλλαγών που προσμένει ο καινοτόμος. Η διάρκεια αναφέρεται στο κατά πόσο είναι ικανή να επιβιώσει στην πάροδο του χρόνου.

Όλες οι επιτυχημένες καινοτομίες έχουν το χαρακτηριστικό της προσαρμοστικότητας. Μπορούν να γενικευτούν σε ποικίλα περιβάλλοντα, να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν για να ταιριάζουν στις ανάγκες των ατόμων, διατηρώντας αναλλοίωτο το βασικό κορμό τους<sup>19</sup>.

Μια καινοτομία είναι πιθανό να εφαρμοστεί με επιτυχία μόνο όταν ακολουθείται από υποστήριξη. Μια απλή θεωρητική παρουσίαση δεν είναι ποτέ αρκετή<sup>20</sup>, γνωρίζοντας πως πολλές καινοτομίες στη φάση της εφαρμογής έχουν μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό<sup>21</sup>.

Η παρουσίαση των νέων θεωρητικών ιδεών και των στρατηγικών εκπαίδευσης αποτελεί αφενός την ανάπτυξη των γνώσεων των εκπαιδευτών και αφετέρου, περιλαμβάνει τη χρήση των καινοτομιών και την εκτίμηση της επιτυχίας τους. Οι εκπαιδευτές χρειάζονται υποστήριξη και για τις δύο πλευρές της ανάπτυξης<sup>22</sup>. Εφόσον η διαδικασία της αλλαγής είναι αργή, οι εκπαιδευτές χρειάζονται υποστήριξη για να εφαρμόσουν με επιτυχία σημαντικές αλλαγές στην πρακτική των καθηγιών<sup>23, 24</sup>.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο προσφέρει ένα σαφέστατο και καλά δομημένο σύστημα για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα τυφλοκωφά παιδιά σχολικής ηλικίας. Βασίζεται στην αλληλεπίδραση που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ του τυφλοκωφού παιδιού και των εκπαιδευτών του, καθώς και των γονέων του ή άλλων εμπλεκομένων ατόμων. Με βάση το μοντέλο αυτό ο ειδικός, ο γονέας και ο

<sup>18</sup> Bos, C. (1995). Professional development and teacher change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 379-382.

<sup>19</sup> Ο.π.

<sup>20</sup> Elmore, R., Peterson, P. & McCarthey, S. (1996). *Restructuring in the classroom*. San Francisco: Joss Publishers.

<sup>21</sup> Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A Qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), 363-391.

<sup>22</sup> Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching & Teacher Education*, 10(5), 483-497.

<sup>23</sup> Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

<sup>24</sup> Oja, S. (1993). Work in schools as a context for teacher development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(3), 253-265.

άμεσα εμπλεκόμενος με την τυφλοκώφωση μπορεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα, να τα προσαρμόσει και να εργαστεί σε εξειδικευμένο – εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε τυφλοκωφό άτομο. Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τη σημασία νέων καινοτόμων εναλλακτικών, βιωματικών και στοχαστικο-κριτικών εκπαιδευτικών μεθόδων, που στοχεύουν σε καλύτερη ποιότητα ζωής όλων μας.

Αναμένουμε να υπάρξουν και θα πρέπει να υπάρξουν αμφισβητήσεις ως προς την ερμηνεία και τη σημαντικότητα του προτύπου. Η αμφισβήτηση, ο διάλογος και ο αντίλογος είναι ευπρόσδεκτα. Επαναλαμβάνουμε ότι άμεσος στόχος μας ήταν και παραμένει η επιστημονική πρόοδος στα λεπτά αυτά θέματα.

#### 6.4. Μεθοδολογικά ζητήματα

Στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών συναντούμε τριών ειδών προβλήματα:

- α. προβλήματα επικοινωνίας: Εμείς να μπορούμε να επικοινωνούμε μαζί του και το τυφλοκωφό άτομο να επικοινωνεί με εμάς.
- β. προβλήματα κινητικότητας: Να κατανοεί τον περίγυρο και να κινείται στον περίγυρο.
- γ. προβλήματα μάθησης και κατανόησης: Να δίνει και να λαμβάνει πληροφορίες. Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία, ώστε να παρέχει τις απαραίτητες ενδείξεις στον τυφλοκωφό μαθητή.

#### 6.5. Υπόθεση της έρευνας

Με βάση τα προβλήματα αυτά προχωρήσαμε στην καταγραφή, κατηγοριοποίηση και ανάλυση τριών χαρακτηριστικών τα οποία αναμένουμε να επιβεβαιώσουν την αρχική μας υπόθεση **ότι, δηλαδή η επικοινωνία του τυφλοκωφού μαθητή βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο**. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- α. την ποιότητα επικοινωνίας των τυφλοκωφών παιδιών με τους εκπαιδευτές τους
- β. την ποιότητα επικοινωνίας των τυφλοκωφών παιδιών με τους γονείς τους και,
- γ. την ποιότητα επικοινωνίας των τυφλοκωφών παιδιών με το περιβάλλον τους, το δωμάτιο δραστηριοτήτων.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας θελήσαμε να διαπιστώσουμε, το εάν οι παρεχόμενες επιλογές προς στους μαθητές είναι ικανοποιητικές και εάν αυτές συμπίπτουν με τα ενδιαφέροντα τους.

Ένα άλλο στοιχείο που θελήσαμε να καταγράψουμε και να προβούμε στη συνέχεια σε προτάσεις, ήταν οι χαρακτηριστικές ελλείψεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των υποκειμένων, καθώς και οι ενδεχόμενοι λάθος χειρισμοί των εκπαιδευτών σε σχέση με τα παρακάτω βασικά σημεία εκπαίδευσης:

- βίαιο άρπαγμα του χεριού με σκοπό την εξερεύνηση και ανακάλυψη ενός αντικειμένου
- ελάχιστος χρόνος αναμονής από πλευράς εκπαιδευτή για την ολοκληρωμένη ανταπόκριση του υποκειμένου
- γρήγορες εναλλαγές συμβόλων
- πίεση για γρήγορη εκμάθηση
- νευρικότητα από πλευράς εκπαιδευτή σε σχέση με τη συζήτηση και την εν γένει συναναστροφή



- υψηλός τόνος φωνής κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης
- έλλειψη αμεσότητας με τον εκπαιδευόμενο

## 6.6. Διερευνητικά ερωτήματα

### Ερευνητικά ερωτήματα

Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που συμπεριλάβαμε στους τρεις παραπάνω βασικούς άξονες της έρευνας, συνθέσαμε τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας τυφλοκωφού μαθητή και γονέα, μαθητή και εκπαιδευτή;
- Ποιο είναι το προσωπικό και σχολικό περιβάλλον του τυφλοκωφού μαθητή και πόσο αυτό ανταποκρίνεται στην ποιότητα επικοινωνίας;
- Τι τελικά χρειάζονται οι ίδιοι οι τυφλοκωφοί για να επικοινωνήσουν;
- Μπορεί το προτεινόμενο Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Παρέμβασης να καλύψει ενδεχόμενα κενά στην επικοινωνία;

## 6.7. Εργαλεία της έρευνας

Για τη συγκέντρωση δεδομένων μέσα από την κωδικοποίηση, ανάλυση και παρουσίαση τους θα απαντήσουμε στα διερευνητικά μας ερωτήματα και τη γενική υπόθεση, χρησιμοποιώντας τα εξής εργαλεία:

1. στοιχεία από τον ιατρικό φάκελο του κάθε υποκειμένου τα οποία μας παραχωρήθηκαν μετά από σχετικό αίτημα προς τους γονείς
2. εκπαιδευτικό φάκελο του κάθε υποκειμένου
3. ανοιχτή παρατήρηση (open observation) των υποκειμένων στο περιβάλλον τους, πριν τη διαδικασία της παρέμβασης. Η ανοιχτή παρατήρησή<sup>25</sup> μας επέτρεψε να καταγράψουμε οτιδήποτε διαδραματιζόταν στο άμεσο περιβάλλον. Είχαμε τη δυνατότητα να εστιάσουμε την ανάλυσή μας σε επιλεγμένους θεματικούς τομείς, αξιοποιώντας τα στοιχεία που εμπίπτουν στην προς ανάλυση θεματική περιοχή. Επιπρόσθετα, μπορούσαμε να αξιολογήσουμε απρόβλεπτους παράγοντες και καταστάσεις
4. ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς των υποκειμένων
5. ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους δασκάλους - εκπαιδευτές των υποκειμένων
6. βιντεοσκοπημένη παρατήρηση πριν και μετά τη διαδικασία της παρέμβασης
7. βιντεοσκοπημένη παρατήρηση κατά τη διαδικασία της παρέμβασης. Το βίντεο λειτουργεί ενισχυτικά προς την καταγραφή του παρατηρητή, αποτυπώνοντας κάθε «πράξη» και παρέχει σε ειδικούς επιστήμονες, που δεν είναι παρόντες στην

<sup>25</sup> Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University, Press, Milton Keynes, page 92-93.

παρέμβαση, τη δυνατότητα να διατυπώσουν την άποψή τους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής της<sup>26</sup>

8. ημιδομημένες συνεντεύξεις με ενήλικες τυφλοκωφούς για την καταγραφή των αναγκών τους.

## **6.8. Η συνέντευξη και η διαδικασία συλλογής δεδομένων**

### **6.8.1 Εισαγωγικά**

Η προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια και το περιεχόμενο της συνέντευξης οδήγησε τους ειδικούς επιστήμονες στην καταγραφή μιας σειράς γενικών κανόνων που, αν και είναι παρακινδυνευμένο να αποδεχτούμε ότι έχουν καθολική ισχύ, ωστόσο μπορούμε με ασφάλεια να τις θεωρήσουμε ως βασικό εργαλείο για τον συνεντευκτή με την εξής έννοια: είναι γενικές αρχές που εύκολα προσαρμόζονται σε κάθε περίπτωση συνέντευξης και παρέχουν τα βασικά εκείνα στοιχεία που θα πρέπει να έχει υπόψη του το άτομο που διεξάγει τη συνέντευξη. Περιγράφουν δηλαδή, τη γενική πορεία που ακολουθεί η διαδικασία της συνέντευξης και εφιστούν την προσοχή του συνεντευκτή σε βασικά σημεία καθολικής ισχύος.

Η συνέντευξη σήμερα αποτελεί κεντρικό στοιχείο της καθημερινής πρακτικής διαφόρων ομάδων εργαζομένων: εκπαιδευτικών, επαγγελματιών υγείας, διευθυντικών στελεχών ή εργαζομένων σε κοινωνικές και δημόσιες υπηρεσίες. Πολλές φορές μάλιστα είναι επίσημα αναγνωρισμένος τρόπος συλλογής δεδομένων. Συνεπώς, η εξάσκηση και η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτυχή διεξαγωγή της συνέντευξης, συγκαταλέγεται στα προσόντα του ερευνητή, αφού αποτελεί μέρος των καθηκόντων του.

Αποσκοπεί στη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών για τον ερωτώμενο ή στην επιβεβαίωση κάποιων πληροφοριών που ήδη έχει συλλέξει ο συνεντευκτής χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές ή σε άλλες περιπτώσεις αποσκοπεί στην in vivo (ζωντανή) γνωριμία των εμπλεκόμενων προσώπων και στη δευτερογενή επαναξιολόγηση των δεδομένων.

Ανάλογα με το είδος της συνέντευξης, το λόγο για τον οποίο γίνεται, ο συνεντευκτής επιλέγει και χρησιμοποιεί διάφορα μέσα: διαγνωστικά ιατρικά ή ψυχολογικά τεστ, ερωτηματολόγιο, προεπιλεγμένες ανοικτές ερωτήσεις κλπ., για τα οποία, συνήθως, απαιτείται να έχει ειδική εκπαίδευση. Στην αντίθετη περίπτωση, υπάρχει κίνδυνος λανθασμένης αξιολόγησης. Επισημαίνεται δε, ότι τα στοιχεία που αφορούν τον ερωτώμενο και έχουν ληφθεί με έναν από τους παραπάνω τρόπους είναι άκρως εμπιστευτικά.

---

<sup>26</sup> Ο.π., page 119.

Ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η συνέντευξη, ακολουθούνται πρακτικές που διαφέρουν μεταξύ τους.

Η συνέντευξη αποτελεί μια πρώτη επικοινωνιακή διαδικασία και γι' αυτό υπόκειται σε αρχές -και καθορίζεται από παράγοντες- που αφορούν την επικοινωνία καθαυτή. Κατά τη διεξαγωγή της οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας, τόσο τους εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον, όσο και παράγοντες σχετικούς με τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία. Η προσωπικότητα, οι ανάγκες, αλλά και η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου -ό,τι δηλαδή ορίζει την έννοια «ατομικές διαφορές»- είναι παράγοντες που καθορίζουν τη συμπεριφορά του και κατά συνέπεια υπεισέρχονται και στην επικοινωνιακή διαδικασία. Ότι θεωρείται δεδομένο και κοινωνικά αποδεκτό για τους ανθρώπους μιας κοινωνικής ομάδας, μπορεί να είναι το ακριβώς αντίθετο για τους ανθρώπους με διαφορετικές καταβολές. Ο συνεντευκτής θα πρέπει να γνωρίζει πώς και πόσο αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την διαδικασία της συνέντευξης και επιπλέον να εξουδετερώνει την επίδρασή τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην υποπίπτει σε γενικεύσεις και να προβαίνει σε άδικες και ασύμφορες για τον ίδιο αποφάσεις. Είναι απαραίτητο να διαχωρίζει τα «κοινωνικά στοιχεία» της συμπεριφοράς του ερωτώμενου, από τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάθε φορά τον ενδιαφέρουν. Για παράδειγμα, αναφέρουμε το εξής: ενώ είναι απολύτως δικαιολογημένο στον ελληνικό χώρο να περιμένουμε από το συνομιλητή μας να μας κοιτά στα μάτια την ώρα που μιλάμε και μάλιστα αυτό αποδεικνύει ειλικρίνεια και εγκαρδιότητα, σε άλλους πολιτισμούς η ίδια συμπεριφορά είναι απόδειξη αγένειας και ασέβειας του συνομιλητή και χαρακτηρίζεται μόνο αρνητικά. Ο υποτιθέμενος συνεντευκτής σ' αυτή την περίπτωση θα έπρεπε να αποδεσμευτεί από τις κοινωνικο-πολιτιστικές καταβολές του, να απαλείψει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και να επικεντρωθεί στην ουσία της συνέντευξης, να εμβαθύνει δηλαδή στην ουσία των επιμέρους στοιχείων της συμπεριφοράς του ατόμου που έχει απέναντί του.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι, ο συνεντευκτής θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που τον προφυλάσσουν από ατοπήματα σαν αυτά που περιγράφηκαν, και να διασφαλίζουν την αμεροληψία, την αντικειμενικότητα και την ευθυκρισία του.

Πέρα από τα επίκτητα χαρακτηριστικά που του προσδίδει η εκπαίδευση και εμπειρία, ο ερευνητής οφείλει να ενημερώνεται διαρκώς για τις εξελίξεις στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, να συμβαδίζει με την εποχή του και να είναι διορατικός, ώστε να μπορεί να διαβλέπει τις μελλοντικές απαιτήσεις.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του είναι:

- η ικανότητα στην επικοινωνία
- η αίσθηση του καθήκοντος και ο επαγγελματισμός

- η ικανότητα να προσαρμόζεται και να αντεπεξέρχεται σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις όπως αυτές ορίζονται από τις εναλλαγές του περιβάλλοντος και τις ιδιαιτερότητες των συνομιλητών
- η ικανότητα να παρατηρεί και να αποκωδικοποιεί τις μη - λεκτικές αντιδράσεις των συνομιλητών του
- η οξυδέρκεια και ταχύτητα αντίληψης και αντιδράσεων, ώστε να αντιδρά άμεσα και με ασφαλή τρόπο σε αυτές
- η ιδιαίτερη λεκτική ικανότητα, ώστε ο λόγος του να είναι σαφής, πλήρης και κατανοητός.
- η ικανότητα να αποστασιοποιείται από τον συνομιλητή του, ώστε να μην επηρεάζεται συναισθηματικά στην αξιολόγησή του
- η αντικειμενικότητα, για να είναι σε θέση να κρίνει κάθε υποψήφιο σύμφωνα με την αξία του, βάσει των κριτηρίων που τίθενται σε κάθε περίπτωση.
- η ικανότητα αφαιρετικής και συνθετικής σκέψης, ώστε να κρατά από τη συνομιλία τα στοιχεία που τον ενδιαφέρουν και βάσει αυτών να προχωρεί σε γενικά συμπεράσματα
- η σοβαρότητα, ώστε να εμπνέει την εμπιστοσύνη του συνομιλητή του και, τέλος,
- η ικανότητα να γίνεται ευχάριστος, αποδεκτός και συγκρατημένα φιλικός.

Το παρουσιαστικό του ερευνητή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις επιταγές του κοινωνικά αποδεκτού. Συνήθως η φροντισμένη, φρέσκια και χωρίς πολλά εξεζητημένα στοιχεία εμφάνιση, είναι ικανοποιητική και ενδεδειγμένη. Με άλλα λόγια, όσον αφορά επίκτητα στοιχεία της εμφάνισής του, είναι ενδεδειγμένο να ανταποκρίνεται στο μέσο όρο, αυτό που αποκαλούμε «χρυσή τομή», ώστε να γίνεται αποδεκτός από την πλειονότητα των ανθρώπων με τους οποίους έρχεται σε επαφή και να αποφεύγει τον κίνδυνο του χαρακτηρισμού του ως «γραφικού».

### **6.8.2. Πώς διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις**

Από τα παραπάνω έχει καταστεί σαφές, ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι συνέντευξης - δομημένη ή ελεύθερη, ατομική ή ομαδική, τυπική ή άτυπη - για τη διεξαγωγή των οποίων, ισχύουν διαφορετικά επιμέρους δεδομένα και προϋποθέσεις. Η κεντρική

τακτική, όμως, παραμένει η ίδια και η βασική πορεία που ακολουθείται διαφοροποιείται κατά περίπτωση ελάχιστα ως προς τα δευτερεύοντα σημεία της.

Η βασική πορεία που ακολουθήσαμε στις συνεντεύξεις, επικεντρώνοντας στα βασικά στοιχεία της ήταν η εξής:

Καθορίστηκαν οι ώρες και οι ημέρες που τα υποκείμενα διέθεταν για την συνέντευξη, επιλέχθηκε ο χώρος διεξαγωγής της και τέθηκαν τα χρονικά όρια αυτής της διαδικασίας.

Λήφθηκε μέριμνα, ώστε ο χώρος διεξαγωγής της συνέντευξης να είναι άνετος, απομονωμένος από θορύβους, κατάλληλα φωτισμένος και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν είχε πρόσβαση σ' αυτόν κανένας άλλος εκτός από τον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο.

### **6.9. Η Ανάλυση Περιεχομένου (Action Research ) ως μέθοδος έρευνας.**

Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μέθοδος έρευνας, έχει χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διαφόρων επιστημών για την ανάλυση στοιχείων που αφορούν ένα ευρύτατο φάσμα προβλημάτων και που το περιεχόμενό τους είναι δυνατόν να χρησιμεύσει ως βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η επιλογή της μεθόδου αυτής στηρίζεται στη διαπίστωση ότι ο σχηματισμός και η μετάδοση των προτύπων της ομαδικής συμπεριφοράς, των αξιών, των στάσεων κ.ά. πραγματοποιείται μέσα από την προφορική και γραπτή επικοινωνία. Εφόσον αυτή η διαπίστωση είναι αποδεκτή, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο, αλλά και άλλοι άτυποι φορείς εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την επικοινωνία για τη μεταβίβαση πληροφοριών και την άσκηση ελέγχου .

Ανάλυση περιεχομένου είναι κάθε τεχνική για εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω του συστηματικού και αντικειμενικού προσδιορισμού των ειδικών χαρακτηριστικών ενός μηνύματος<sup>27</sup>.

Σκοπός της Ανάλυσης Περιεχομένου είναι να παρουσιάσει μια συστηματική και αντικειμενική περιγραφή των ιδιοτήτων μιας επικοινωνίας. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν τόσο για τους πομπούς, όσο και για τους δέκτες της επικοινωνίας<sup>28</sup>. Επομένως, ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται μόνο για τα χαρακτηριστικά αυτού καθ' εαυτού του περιεχομένου, αλλά προσπαθεί να εξαγάγει συμπεράσματα για τα

<sup>27</sup> Weber, R.P. (1990). Basic Content Analysis. London. Sage, p.9

<sup>28</sup> Holsti, O.R. (1969). Content analysis for the social sciences. Addison – Wesley, p. 636.

χαρακτηριστικά των δημιουργών του, καθώς και για τη φύση του ακροατηρίου και τις επιπτώσεις της επικοινωνίας σ' αυτό. Γενικά, φαίνεται ότι η Ανάλυση Περιεχομένου είναι απαραίτητη στις περιπτώσεις ανάλυσης στοιχείων που απαιτείται ακριβής και επιβεβαιωμένη μέθοδος για να αναλυθούν εξονυχιστικά τα δεδομένα της συμβολικής συμπεριφοράς, που μπορεί να διαφύγουν.

Φαίνεται λοιπόν ότι για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από την εξέταση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου αποτελεί το πιο πρόσφορο μέσο. Στην εφαρμογή της μεθόδου, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υιοθετηθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου για τα οποία υπάρχει ευρεία συμφωνία:

- α. η αντικειμενικότητα (δυνατότητα εξαγωγής όμοιων συμπερασμάτων από διαφορετικά πρόσωπα)
- β. η συστηματικότητα (ύπαρξη κριτηρίων που εφαρμόζονται για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας)
- γ. η γενικότητα (θεωρητική συσχέτιση με το σύνολο των ευρημάτων και δυνατότητα γενίκευσης εκτός από τα συγκεκριμένα αναλυόμενα δεδομένα,<sup>29</sup>
- δ. η σημαντικότητα (δυνατότητα χρήσης των ευρημάτων σε μια συστηματική θεωρία).

#### **6.9.1. Εφαρμογή της μεθόδου στην ανάλυση συνεντεύξεως**

Ο σχεδιασμός της πορείας που πρέπει να ακολουθηθεί για την ανάλυση περιεχομένου, πρέπει να λαμβάνει υπόψη το σκοπό της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση, ο στόχος της έρευνας αφορά τους σκοπούς και το αποτέλεσμα της επικοινωνίας - συνέντευξης, μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων. Σε σχέση με το περιεχόμενο αυτό, η έρευνα οφείλει να ανταποκριθεί στην ανάγκη να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: ποιος επικοινωνεί, τι μήνυμα απευθύνει, σε ποιον απευθύνεται, πώς επικοινωνεί, με ποιο σκοπό, με ποιο αποτέλεσμα, ερωτηματολόγιο που πρέπει να θεωρείται ως κλασικό.

Η απάντηση στα τρία πρώτα ερωτήματα (ποιος επικοινωνεί, τι μήνυμα απευθύνει, σε ποιον απευθύνεται), είναι δεδομένη, ωστόσο τα στοιχεία αυτά δεν έπαψαν να αποτελούν βασικό προσδιοριστικό στοιχείο της πορείας που ακολουθήθηκε στην

---

<sup>29</sup> Ο. π. σελ. 610

έρευνα. Στα επόμενα ερωτήματα, (πώς επικοινωνεί, με ποιο σκοπό, με ποιο αποτέλεσμα), δόθηκε ουσιαστικά το μεγαλύτερο βάρος της έρευνας, αφού η απάντηση σ' αυτά σχετίζεται με τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων και τη μεγιστοποίηση του βαθμού αξιοπιστίας, προτιμήθηκε να εφαρμοσθεί η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου στο σύνολο των συνεντεύξεων.

Ως μονάδα μέτρησης του περιεχομένου της επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε η πρόταση, που αποτελεί το ελάχιστο ποσό πληροφοριακού υλικού το οποίο περιέχεται σε κάθε συνέντευξη. Ουσιαστικά εξετάστηκε το είδος της πληροφορίας που μπορεί να παρέχεται με κάθε μεμονωμένη πρόταση της συνέντευξης.

Η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι κάθε είδους πληροφορίες, θεωρείται γενικά ως το πλέον κοινό και ευρύτατα χρησιμοποιούμενο στοιχείο στην εκτίμηση του περιεχομένου, όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου. Ο Holsti αναφέρει σχετικά, ότι: “Ο αναλυτής, χρησιμοποιώντας ένα μέτρο συχνότητας για να εξετάσει την υπόθεσή του, ενσωματώνει δύο σχετιζόμενες αποδοχές στο σχεδιασμό της έρευνάς του<sup>30</sup>”.

Πρώτον, αποδέχεται ότι η συχνότητα με την οποία ένα στοιχείο εμφανίζεται σε μηνύματα είναι μία έγκυρη ένδειξη κάποιας μεταβλητής όπως: επικέντρωση ενδιαφέροντος, ένταση, αξία, προσοχή κ.ά.

Δεύτερον, αποδέχεται ότι σε κάθε ομάδα του περιεχομένου (λέξη, θέμα ή μέρος συνέντευξης -τμήμα κειμένου-) μπορεί να δοθεί το ίδιο βάρος με κάποια άλλη ομάδα, επιτρέποντας άθροιση ή ευθεία σύγκριση”.

Στην έρευνά μας το στοιχείο της συχνότητας απετέλεσε το βασικό κριτήριο αξιολόγησης των μηνυμάτων, στην επεξεργασία του περιεχομένου.

#### Κατηγοριοποίηση των στοιχείων της ανάλυσης

Η εφαρμογή του κριτηρίου της συχνότητας προϋποθέτει την ταξινόμηση των πληροφοριών σε κατηγορίες, με κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το σκοπό της έρευνας. Η κατηγοριοποίηση αυτή αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία γιατί μόνο έτσι είναι δυνατή η περιγραφή του αποτελέσματος μιας επικοινωνίας κατά ένα συστηματικό τρόπο. Η αξιοπιστία της ταξινόμησης είναι μια λειτουργία που εξαρτάται από τον καθορισμό των κατηγοριών, του τύπου και του αριθμού των διακρίσεων που

---

<sup>30</sup> Ο.π., σελ., 651

πρέπει να γίνουν. Γι' αυτό μία προηγούμενη δοκιμή εφαρμογής των κατηγοριών σ' ένα δείγμα του υλικού που πρέπει να κωδικοποιηθεί είναι απαραίτητη, γιατί έτσι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να αποφασίσει ποιες κατηγορίες απαιτούν περαιτέρω διευκρίνιση .

Το σύνολο των πληροφοριών που περιέχονται στις συνεντεύξεις, σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, ταξινομήθηκε σε κατηγορίες με την τεχνική των διχοτομικών κρίσεων, που έχει προταθεί ως λύση για την κατηγοριοποίηση στοιχείων τα οποία δεν είναι του ίδιου βαθμού γενικότητας. Η χρησιμοποίηση της τεχνικής των διχοτομικών κρίσεων βοήθησε στην αναθεώρηση των κριτηρίων επιλογής και τον περιορισμό του αριθμού των κατηγοριών, γεγονός που πρέπει να συνέβαλε στην αύξηση της αξιοπιστίας της ταξινόμησης .

### **6.9.2. Η επιλογή της Action Research ως μεθόδου έρευνας**

Το πρώτο και ίσως σημαντικότερο πρόβλημα που τέθηκε στο σημείο αυτό, σχετίζεται με την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου έρευνας. Μετά από μελέτη των προσφερομένων μεθόδων, επιλέξαμε τελικά την ποιοτική μέθοδο έρευνας που είναι γνωστή ως Action research. Η επιλογή αυτή δε στηρίχθηκε μόνο στη διαπίστωση ότι η αντικειμενικότητα των ποσοτικών ερευνών που είναι προϊόν της θετικιστικής παράδοσης αμφισβητείται έντονα στην εποχή μας, αλλά, στηρίχθηκε επίσης στη φύση του προβλήματος και των στόχων της έρευνας που αφορούν καθαρά πρακτική και όχι θεωρητική αντιμετώπιση ορισμένων σημαντικών ζητημάτων.

Η τάση της επιλογής ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων που επικρατεί σήμερα, φαίνεται να είναι συνέπεια της αντίληψης ότι οι μέθοδοι αυτές περιορίζουν σημαντικά το ρόλο του υποκειμενικού παράγοντα κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων και αξιολόγησης των ευρημάτων. Έτσι, ως επί το πλείστον χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι των “αντικειμενικών” τεστ ή των ερωτηματολογίων, και πολύ λιγότερο η παρατήρηση και η συνέντευξη που αποτελούν ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Ειδικότερα στην ψυχολογία και τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, προστίθεται μία επί πλέον αρνητική συνθήκη, επειδή οι ποιοτικές έρευνες στην περίπτωση αυτή επηρεάζονται από τις υφιστάμενες διαπροσωπικές σχέσεις. Παρόλα αυτά, οι ποιοτικές



μέθοδοι έρευνας φαίνεται ότι προτιμώνται όλο και περισσότερο στο πεδίο των κοινωνικών ερευνών, σε θέματα μάλιστα που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η Action Research αποτελεί μια μορφή “αυτο-εξεταστικής” έρευνας που έχει ως χαρακτηριστικό ότι αναλαμβάνεται από ανθρώπους της καθημερινής πράξης και έχει ως αντικείμενο διάφορα προβλήματα που αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές (στην περίπτωσή μας ψυχολογικές ) καταστάσεις<sup>31</sup>. Η Action Research παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι ξεπερνά τη συνηθισμένη παραδοσιακή έρευνα και στοχεύει να επέμβει αποφασιστικά και να μετασχηματίσει την υφισταμένη πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την άποψη του S. Kemmis η συνάφεια της έρευνας με την πράξη υπονοεί ότι μόνο ο πρακτικά εμπλεκόμενος έχει πρόσβαση στην πραγματοποίηση της έρευνας, αφού μόνο αυτός μπορεί να σπουδάσει την πράξη<sup>32</sup>. Η Action Research, ως σπουδή της καθημερινής πράξης, αποτελεί έρευνα μέσα στην πράξη κάποιου. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι η έρευνα αναλαμβάνεται από ένα ερευνητή που δρα ανεξάρτητα και αυτόνομα, αντίθετα, η συνεργασία με άλλους θεωρείται απαραίτητη, χωρίς να αποκλείεται και η συμμετοχή άλλων “εξωτερικών” ερευνητών που συμμετέχουν στην πρακτική και συνεργάζονται με τους πρώτους σε καθημερινή βάση. Επιτυγχάνεται έτσι ο συσχετισμός και η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών, της θεωρίας και της πράξης, στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που έχει ως συνέπεια να παράγονται νέα πρότυπα ερμηνείας και νέες προβληματικές.

Η Action Research γίνεται πιο αποτελεσματική ως πρακτική, εφόσον κατά την εφαρμογή της γενικεύονται θεωρίες για την αξιολόγησή της ως μεθόδου. Παράλληλα, κατά τη διεξαγωγή της, είναι δυνατόν να συσχετισθούν και να γενικευθούν τα πορίσματα που εξάγονται από τη μελέτη των ατομικών περιπτώσεων, ώστε να παραχθεί ουσιαστικά νέα θεωρία, πράγμα που προσδίδει στην Action Research το χαρακτήρα της έγκυρης έρευνας.

Οι ανωτέρω παρατηρήσεις που θέτουν ως ένα βαθμό τα όρια της μεθόδου που υιοθετήθηκε, δικαιολογούν εν μέρει την επιλογή της για την έρευνα. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της Action Research που ως τώρα φαίνεται ότι την καθιστά κατάλληλη για την εξέταση του προβλήματος που θέσαμε ως επικεφαλίδα, είναι το ότι μπορεί να διαμορφώνει το πλαίσιο οργάνωσης της καθημερινής πράξης. Η περαιτέρω εξέταση της

---

<sup>31</sup> Weber, R.P. (1990). Basic Content Analysis. London. Sage, p.23

<sup>32</sup> Φίλιας, Β. (1977). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Gutenberg, Αθήνα σελ. 196

σχετικής βιβλιογραφίας θα βοηθήσει στην εκτίμηση και άλλων δυνατοτήτων της μεθόδου και επομένως στην καλύτερη εφαρμογή της.

### 6.9.3. Τα γενικά χαρακτηριστικά της Action Research

Δύο από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της Action Research ως μεθόδου έρευνας έχουν ήδη αναφερθεί: Πρόκειται για την ιδέα της αλλαγής στο επίπεδο των στόχων και για την ιδέα της συνεργασίας στο επίπεδο της εφαρμογής της έρευνας. Ωστόσο, η προσεκτική εξέταση της διαδικασίας εφαρμογής της μεθόδου αποκαλύπτει και άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία της:

α. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών. Η έννοια της βελτίωσης συνδέεται στενά με την έννοια της αλλαγής, αφορά όμως περισσότερο την καθημερινή πρακτική και λιγότερο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνιστά ένα επίπεδο πολύ ευρύτερο. Ο St. Kemmis<sup>33</sup>, αναφέρεται στην έννοια της βελτίωσης σε τρία επίπεδα: Στο επίπεδο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, στο επίπεδο της κατανόησης αυτής της καθημερινής πρακτικής εκ μέρους των άμεσα εμπλεκομένων ατόμων ή ομάδων, και στο επίπεδο συγκεκριμένων καταστάσεων που εντός των ορίων τους εφαρμόζεται αυτή η πρακτική, χωρίς εδώ να εξαιρείται και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται. Η έννοια λοιπόν της βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής και της κατανόησης αυτής της πρακτικής αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς που καλούνται καθημερινά να εφαρμόσουν ένα σύνολο από προγράμματα, μεθόδους και τεχνικές, και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των τυφλοκωφών μαθητών. Η Action Research φαίνεται ότι δημιουργεί κάποιο πλαίσιο εντός του οποίου είναι δυνατόν να κατανοηθούν συγκεκριμένες καθημερινές ενέργειες, μέθοδοι και πρακτικές, αλλά και να βελτιωθούν μέσω μιας συγκεκριμένης, αλλά όχι αυστηρά δομημένης διαδικασίας. Εντός των πλαισίων αυτού του μοντέλου, οι εκπαιδευτές και οι γονείς έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν το Curriculum, αλλά και τους εαυτούς τους, μέσω της σπειροειδούς διαδικασίας της Action Research - της πράξης που ακολουθεί την αντίδραση, η οποία με τη σειρά της αποτελεί νέα πράξη, κ.ο.κ.

β. Το επίπεδο εφαρμογής της μεθόδου. Η παραδοσιακή έρευνα συνήθως υιοθετεί μεθόδους που πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως “μη πραγματικές”

---

<sup>33</sup> Ο.π. σελ 205.

καταστάσεις. Η προσπάθεια που γίνεται να ελεγχθούν διάφορες υποθέσεις έρευνας, οδηγεί τους ερευνητές στη δημιουργία ενός σκηνικού έρευνας το οποίο εκλαμβάνεται ως πραγματικό, στην ουσία όμως μπορεί να είναι κατασκευασμένο. Παράλληλα, φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια να γενικευθούν τα συμπεράσματα και αναζητούνται εφαρμογές σε μια ευρεία κλίμακα, που πολλές φορές ταυτίζεται με το παγκόσμιο επίπεδο. Η Action Research, αντίθετα, αναζητά πραγματικές συνθήκες έρευνας που δεν είναι δυνατόν να βρεθούν παρά μόνο σε συγκεκριμένο και περιορισμένο τοπικό επίπεδο, στο οποίο μάλιστα η έρευνα και η εφαρμογή της γίνονται ταυτόχρονα και αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της. Έτσι, η Action Research δεν αποτελεί μια μέθοδο που παράγει περιγραφές, γενικεύσεις και ευρήματα που προορίζονται να εφαρμοσθούν σε ευρύτερο επίπεδο από άλλους, αλλά μια αναπτυσσόμενη κατανόηση των προβλημάτων όπως εμφανίζονται στα όρια της καθημερινής πράξης, που απαιτούν συγκεκριμένη δράση για την αντιμετώπισή τους. Με τη μέθοδο αυτή εξ άλλου φαίνεται ότι, αντιμετωπίζεται καλύτερα το πρόβλημα της μοναδικότητας κάθε τυφλοκωφού μαθητή σχολικής ηλικίας, που απαιτεί εξατομικευμένη προσέγγιση.

γ. Ταχύτητα, ευχέρεια και ευελιξία. Θα ήταν δυνατό να εκληφθεί ως αρνητικό στοιχείο, το χαρακτηριστικό της εφαρμογής της μεθόδου σε τοπικό και επομένως περιορισμένο επίπεδο.

Η έννοια της ευελιξίας πολλές φορές μπορεί να σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας έκφρασης και δράσης των εμπλεκόμενων στην έρευνα εταίρων. Οι αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτές και τους γονείς έχουν αξία μόνο όταν γίνονται υπό την προϋπόθεση της ελευθερίας της έρευνας, γιατί τότε μόνο έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελούν αληθείς προτάσεις. Στην εξέλιξη της έρευνας, με κριτήριο την ενδοσκοπήση, αναπτύσσεται μια διαδικασία αυτοκριτικής που απαιτεί ελευθερία στη σκέψη και στη λήψη των αποφάσεων. Η διαδικασία λοιπόν που ακολουθείται κατά την Action Research, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία, αλλά απαιτεί και την ύπαρξη μεγάλου βαθμού ελευθερίας, εφόσον στόχος είναι η ουσιαστική αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών των τυφλοκωφών μαθητών.

#### **6.9.4. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Διεξαγωγή της Action Research**

Θεωρητικά, η Action Research μπορεί να σχεδιασθεί και να εκτελεσθεί μόνο από τον άμεσα εμπλεκόμενο στη διδακτική πράξη, εφόσον μόνο αυτός έχει άμεση πρόσβαση στο πρόβλημα που ερευνάται. Αυτός επίσης, είναι επιφορτισμένος με το

καθήκον της δράσης αλλά και της κατανόησης αυτής της δράσης, διαδικασία που προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή, αλλά και τη λογική επεξεργασία των στοιχείων. Το στοιχείο που επιτρέπει την απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εταίρων είναι ο ειλικρινής διάλογος. Τα άτομα που συμμετέχουν οφείλουν να αναγνωρίζουν την αξία του διαλόγου που συνδέεται με το λειτούργημα της διδασκαλίας και τη δυνατότητα που έχει αφ' ενός να παράγει νέες πληροφορίες, και αφ' ετέρου να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για τη συνεχή ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας. Η εφαρμογή του διαλόγου στην περίπτωση μιας συνεργατικής έρευνας, πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι κάθε μέρος συμμετέχει ισότιμα και δε χειραγωγείται από τους άλλους εταίρους. Σκοπός του διαλόγου στην έρευνα είναι η ανακάλυψη ορισμένων αντικειμένων και η ερμηνεία τους.

Η βασική ιδέα για την έναρξη ενός ερευνητικού προγράμματος με τη μέθοδο της Action Research, συνήθως, προέρχεται από εκπαιδευτικούς που διαπιστώνουν στην καθημερινή πράξη την ύπαρξη προβλημάτων, που μπορεί να σχετίζονται με τα ειδικά ενδιαφέροντα τους. Τα προβλήματα αυτά τίθενται όχι με τον τρόπο που γίνονται αντιληπτά από τον “ουδέτερο” ερευνητή, αλλά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που τα βλέπει σε συνάρτηση με όλη την υπόλοιπη εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και με τις ιδιαιτερότητες του τυφλοκωφού πληθυσμού. Οι πρώτες ενέργειες στο σχεδιασμό της έρευνας αφορούν ζητήματα τεχνικά, αλλά και ουσιαστικά. Μέσω της διαδικασίας του διαλόγου που αναφέρθηκε πιο πάνω, καταβάλλεται προσπάθεια να ορισθούν:

- α. η χρονική περίοδος εντός των ορίων της οποίας θα πραγματοποιηθεί η έρευνα, στοιχείο που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος και τη φύση του προβλήματος
- β. τα άτομα που πρόκειται να συμμετάσχουν. Οι αποφάσεις για την επιλογή αυτή, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την επιθυμία των ατόμων για συνεργασία
- γ. οι επί μέρους μέθοδοι και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιλογή αυτή πρέπει να λαμβάνει υπόψη κατά πόσον οι μέθοδοι και τεχνικές που προτείνονται, μπορεί να εφαρμοσθούν και είναι κατάλληλες να προσφέρουν τα απαραίτητα για την έρευνα στοιχεία.

Μετά το στάδιο αυτό, αρχίζει ουσιαστικά η ανάπτυξη της Action Research, που ακολουθεί μια ιδιόμορφη σπειροειδή πορεία στην εξέταση και αξιολόγηση των ευρημάτων. Πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη σειρά ενεργειών που αφορούν το σχεδιασμό, την εφαρμογή, την παρατήρηση και την κριτική.

Η Action Research ως μέθοδος έρευνας διακρίνεται για τη χρήση ειδικών τεχνικών καταγραφής ή ανάλυσης των δεδομένων. Η τήρηση ημερολογίων, η καταγραφή των προφορικών αντιδράσεων, οι συνεντεύξεις, οι βιντεοσκοπήσεις, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου ή η στατιστική ανάλυση, είναι τεχνικές που δε χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από την Action Research<sup>34</sup>. Όμως, είναι γεγονός ότι για τη συγκέντρωση και ομαδοποίηση στοιχείων της πρακτικής εφαρμογής, καθώς και για την ανάλυση και ερμηνεία αυτών των στοιχείων, χρησιμοποιούνται τεχνικές που περισσότερο υιοθετούν οι εθνογράφοι, οι ερευνητές ατομικών περιπτώσεων, οι ιστορικοί κλπ., παρά οι εμπειρικοί - αναλυτικοί ερευνητές. Το πρόβλημα πάντως δε βρίσκεται τόσο στην επιλογή των τεχνικών, όσο στον τρόπο καταγραφής και αξιολόγησης των στοιχείων. Στην περίπτωση της τήρησης ημερολογίων, για παράδειγμα, πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να αποφεύγεται η χάλκευση των αποτελεσμάτων. Το πρόβλημα αυτό υφίσταται σε κάθε έρευνα, γιατί πολλές φορές οι ερευνητές έχουν ως αφετηρία ένα αναπόδεικτο συμπέρασμα και συγκεντρώνουν προσεκτικά δεδομένα για να το αποδείξουν. Τον κίνδυνο αυτό διατρέχουν και οι ερευνητές που έχουν ως αντικείμενο έρευνας εκπαιδευτικά ζητήματα. Ακόμη, χρειάζεται προσοχή ώστε, σε κάθε περίπτωση, οι τεχνικές που επιλέγονται να μη γίνονται αυτοσκοπός για να δώσουν ίσως μια μορφή “επιστημοσύνης” στην έρευνα, αλλά να βοηθούν στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και στην εγκυρότητα των συμπερασμάτων.

Ο Μ. Bassey<sup>35</sup> καταγράφει ένα σύνολο από δεδομένα που χρειάζονται για την ανάπτυξη της Action Research. Θεωρώντας ότι τα εμπλεκόμενα μέρη συνήθως είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτές και ο ερευνητής, προτείνει τη συγκέντρωση των εξής δεδομένων:

α. Από τους Μαθητές:

Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.

Καταγραφή και αποτύπωση των εμπειριών.

Καταγραφή των αναγκών.

Παρατήρηση προσωπικού περιβάλλοντος.

β. Από τους Γονείς:

Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.

---

<sup>34</sup> Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, σ.261-262.

<sup>35</sup> Bassey M, (1986) Content Analysis. London. Sage, p.21

Καταγραφή και αποτύπωση των εμπειριών.

Καταγραφή των αναγκών.

Καταγραφή των απόψεων.

γ. Από τους εκπαιδευτές:

Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.

Καταγραφή και αποτύπωση των εμπειριών.

Καταγραφή των αναγκών.

Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.

Καταγραφή των απόψεων.

δ. Από τον Ερευνητή:

Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.

Καταγραφή και αποτύπωση των εμπειριών.

Καταγραφή των αναγκών.

Καταγραφή των απόψεων.

2. Έκθεση των εμπειριών.

Η εμπλοκή του ερευνητή σ' όλες τις φάσεις της έρευνας είναι ένα στοιχείο που πρέπει να θεωρείται βασικό στην Action Research, κυρίως γιατί ο ρόλος του διαφέρει απ' αυτόν που έχει στις συνηθισμένες κοινωνικές έρευνες. Στις έρευνες αυτές οι ερευνητές παραμένουν ουσιαστικά αμέτοχοι στο πρόβλημα που ερευνάται, αφού δεν εμπλέκονται στην όλη πρακτική διαδικασία και δε στοχεύουν παρά μόνο στην παρατήρηση και καταγραφή.

Η εφαρμογή ωστόσο της Action Research δε γίνεται χωρίς προβλήματα, που όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις δημιουργούνται από αδυναμίες εφαρμογής ορισμένων βασικών αρχών της μεθόδου, εκ μέρους των εμπλεκομένων στην έρευνα.

Τέτοιες αδυναμίες μπορεί να αφορούν τον αρχικό σχεδιασμό.

Ίσως όμως το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Action Research να είναι οι δυσχέρειες στην εφαρμογή της λόγω της δυσκαμψίας των υφισταμένων εκπαιδευτικών δομών.

Η επιλογή της στρατηγικής της Action Research στην έρευνά μας έγινε με επίγνωση του γεγονότος ότι η χρησιμοποίησή της δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Θεωρήθηκε όμως ότι είναι η πλέον κατάλληλη για τη μελέτη της δημιουργίας μιας

μεθόδου για τη εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών, εφόσον η επιδίωξη της έρευνας σχετίζεται με διδακτικά ζητήματα που δεν μπορούν να ερευνηθούν μόνο στο επίπεδο της θεωρίας..

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### 7.1. Περιγραφή του δείγματος

Όπως είδαμε στην υποενότητα όπου αναπτύσσουμε με τα εργαλεία της έρευνας, αντλήσαμε πληροφορίες για τα τυφλοκωφά άτομα- υποκείμενα της παρούσας έρευνας από:

1. τον ιατρικό φάκελο του κάθε υποκειμένου τα οποία μας παραχωρήθηκαν μετά από σχετικό αίτημα προς τους γονείς
2. εκπαιδευτικό φάκελο του κάθε υποκειμένου
3. ανοιχτή παρατήρηση των υποκειμένων στο περιβάλλον τους, πριν τη διαδικασία της παρέμβασης
4. ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς των υποκειμένων
5. ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους δασκάλους - εκπαιδευτές των υποκειμένων
6. βιντεοσκοπημένη παρατήρηση πριν και μετά τη διαδικασία της παρέμβασης
7. βιντεοσκοπημένη παρατήρηση κατά τη διαδικασία της παρέμβασης
8. ημιδομημένες συνεντεύξεις με ενήλικες τυφλοκωφούς για την καταγραφή των αναγκών τους

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε σε πινακοποιημένη μορφή τα δεδομένα εκείνα, σύμφωνα με τα οποία παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας.



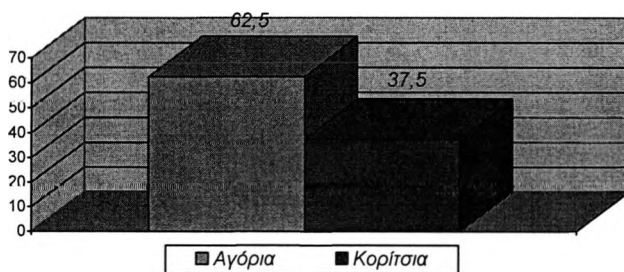
## 7.2. Τα τυφλοκωφά άτομα – υποκείμενα της έρευνας.

Η συλλογή των αρχικών δεδομένων για τα τυφλοκωφά άτομα – υποκείμενα της έρευνας έγινε με συστηματική παρατήρηση σε οκτώ (8) τυφλοκωφά παιδιά. Από αυτά, σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί 5 ήταν αγόρια σε ποσοστό 62,5% και 3 ήταν κορίτσια με αντίστοιχο ποσοστό 37,5%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρια	5	62,5	62,5	62,5
Κορίτσια	3	37,5	37,5	100
Σύνολο	8	100,0	100,0	



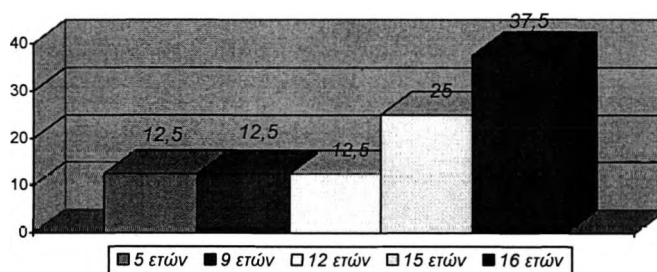
Η ηλικία των υποκειμένων κατά την περίοδο συλλογής στοιχείων (2003 – 2004) σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί κυμάνθηκε από 5 ετών έως 16 ετών.

Το μεγάλο εύρος που συναντάμε στις ηλικιακές ομάδες οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα τυφλοκωφά παιδιά εντάσσονται στη γενικότερη κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα στη «σχολική ηλικία» να συναντάμε περιπτώσεις από 5 ετών έως και 22 ετών όπου και νομοθετικά τελειώνει η βασική τους εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

2. Ηλικία σε έτη:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
5	1	12,5	12,5	12,5
9	1	12,5	12,5	25,0
12	1	12,5	12,5	37,5
15	2	25,0	25,0	62,5
16	3	37,5	37,5	100,0
<b>Total</b>	8	100,0	100,0	



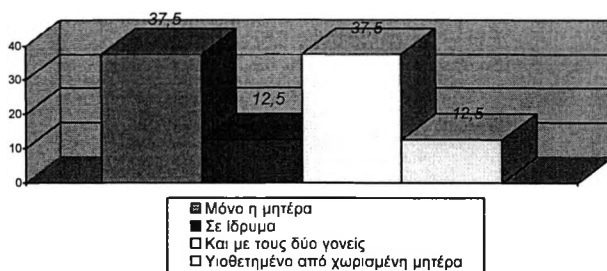
Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων.

Παρατηρούμε ότι από τα 8 παιδιά μόνο 3 σε ποσοστό 37,5% διαμένουν και με τους δύο γονείς. Το υπόλοιπο δείγμα διαχωρίζεται σε ιδρύματα, υιοθεσίες και ένα μεγάλο ποσοστό που τη φροντίδα έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου η μητέρα. Σημειώνεται ότι στις περιπτώσεις αυτές ο πατέρας συνήθως εγκαταλείπει την οικογένεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

3. Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνο η μητέρα	3	37,5	37,5	37,5
Σε ίδρυμα	1	12,5	12,5	50,0
Και με τους δύο γονείς	3	37,5	37,5	87,5
Υιοθετημένο από χωρισμένη μητέρα	1	12,5	12,5	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	



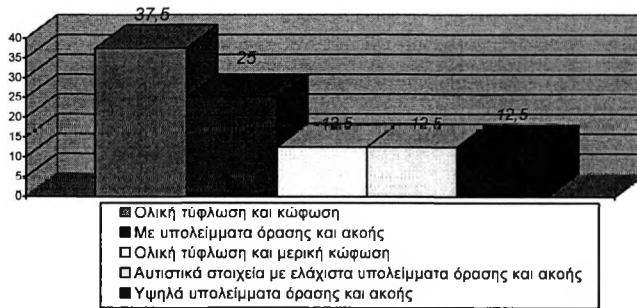
Στα εργαλεία της έρευνας αναφερθήκαμε και στον ιατρικό φάκελο των παιδιών. Από το φάκελο αυτό θελήσαμε να καταγράψουμε τα ποσοστά όρασης και ακοής των τυφλοκωφών μαθητών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ιατρική αυτή κατάσταση των υποκειμένων.

Παρατηρούμε ότι από τα 8 παιδιά μόνο 3 σε ποσοστό 37,5% παρουσιάζουν ολική τύφλωση και κώφωση. Το υπόλοιπο δείγμα διαχωρίζεται σε επιμέρους γνωματεύσεις οι οποίες έχουν εν μέρει είτε τύφλωση, είτε κώφωση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

4. Βιολογική – ιατρική κατάσταση

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ολική τύφλωση και κώφωση	3	37,5	37,5	37,5
Με υπολείμματα όρασης και ακοής	2	25,0	25,0	62,5
Ολική τύφλωση και μερική κώφωση	1	12,5	12,5	75,0
Αντιστικά στοιχεία με ελάχιστα υπολείμματα όρασης και ακοής	1	12,5	12,5	87,5
Υψηλά υπολείμματα όρασης και ακοής	1	12,5	12,5	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	



Επίσης θελήσαμε να καταγράψουμε τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Όπως αναφέραμε στη διαμόρφωση του προτεινόμενου μοντέλου, θεωρούμε ως σημαντικά στοιχεία αλληλεπίδρασης τις κοινές εμπειρίες, την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, τις συγχρονισμένες κινήσεις και το ρυθμό σε διάφορες καταστάσεις. Παρατηρώντας πως τα παιδιά πάσχουν από έλλειψη ενδιαφέροντος, επικεντρωθήκαμε στην ανεύρεση νέων μεθόδων, που θα τα παρακινούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες και στην εκμάθηση, λαμβάνοντας υπόψη, τα ενδιαφέροντα, την κινητοποίηση του παιδιού, τα στοιχεία της συνεργηγής κίνησης, τις ρουτίνες, το ρυθμό στις ανταποκρίσεις, και το ρυθμό των σινιάλων για τη μεταφορά από σινιάλα σε σύμβολα.

Οι στρατηγικές αυτές για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος θα πρέπει να συνοδεύονται από ενθάρρυνση, ανάλυση, ταξινόμηση των καθηκόντων και συμβολή στην ανεύρεση της κατάλληλης συμπεριφοράς σε κάθε περίπτωση, στοιχεία τα οποία λειτουργούν ουσιαστικά ως βάση για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις καθημερινές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές θα τους ήταν πιο κατορθωτές αν είχαν περισσότερη αυτονομία, επικοινωνία και γνώση του περιβάλλοντος κόσμου.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού βασιστήκαμε στο ότι, η αρχική ιδέα – κατανόηση των παιδιών συνδέεται με την ύπαρξη των αντικειμένων. Σε επόμενο στάδιο μαθαίνουν ότι τα αντικείμενα έχουν στασιμότητα. Μεγαλώνοντας γίνονται ικανά να διακρίνουν διαφορές μεταξύ δύο αντικειμένων, ονομάζουν αντικείμενα, αναφέρουν τα κύρια χαρακτηριστικά τους και κατανοούν τη λειτουργία και τη χρήση τους.

Ο όρος ικανότητα αναφέρεται σε σωματική ικανότητα για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, ενώ ο όρος ιδέα στην κατανόηση μιας σκέψης. Η Linda Alsop<sup>1</sup> ορίζει ως ικανότητα:

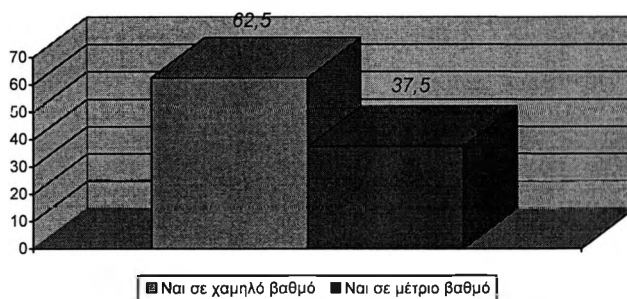
- α. την εκτέλεση μιας ήδη μαθημένης φυσικής άσκησης και
- β. μια μαθημένη δύναμη ικανή να δημιουργήσει κάτι ολοκληρωμένο.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ύπαρξη ή όχι στα παιδιά των ενδιαφερόντων αυτών.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5

##### 5. Ενδιαφέροντα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι σε χαμηλό βαθμό	5	62,5	62,5	62,5
Ναι σε μέτριο βαθμό	3	37,5	37,5	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η χαμηλή σε όλες τις περιπτώσεις κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Αναφέραμε ήδη, ότι οι πλούσιες κοινωνικές σχέσεις προσφέρουν στην καλή ποιότητα της ζωής. Οι άνθρωποι που παρέχουν φροντίδα σε τυφλοκαφούς πρέπει να

<sup>1</sup> Alsop Linda, 2002: Understanding deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies. Volume I, SKI-HI Institute, Utah State University, Logan, Utah.

έχουν κοινωνικές συζητήσεις μαζί τους κατά τη διάρκεια των οποίων η αυτοπεποίθηση και τα ενδιαφέροντα θα γίνουν πιο έντονα και θα διακριθούν. Απαραίτητη η συναναστροφή με φίλους οι οποίοι ήδη γνωρίζουν και μοιράζονται τις επικοινωνιακές μεθόδους. Με τον τρόπο αυτό ο τυφλοκωφός έχει την ευκαιρία να πραγματοποιήσει «συζητήσεις» μαζί τους. Η ενεργοποίηση κατάλληλων τρόπων για τα μέλη της κοινότητας, ώστε να γίνουν περισσότερο άνετοι στους τύπους και τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο άτομο, αποτελεί πρώτη προτεραιότητα.

Έξω από το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, πολλές καινούριες καταστάσεις θα δημιουργηθούν. Το να εισάγεται κάποιος σε νέες καταστάσεις ζωής ή σε νέα περιβάλλοντα, αυτό από μόνο του απαιτεί συναναστροφή με νέα πρόσωπα. Η επιτυχία σε αυτές τις καταστάσεις εξαρτάται από:

- την αυτοπεποίθηση του ατόμου που επικοινωνεί
- την ποικιλία των επικοινωνιακών συστημάτων που διαθέτουμε, και
- το πότε και το πώς πρέπει να χρησιμοποιείται μια ποικιλία επικοινωνιακών δομών.

Καθώς πολλά άτομα στις κοινότητες μας και στον κόσμο μαθαίνουν για την αναπηρία της τυφλοκώφωσης, η ποιότητα της ζωής των τυφλοκωφών πρόκειται να βελτιωθεί. Εμείς μπορούμε να συνεισφέρουμε στην εκπαίδευση του κοινού εκπαιδεύοντας άτομα πάνω σε σχετικά θέματα, αλλά με το να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες με τους φίλους μας. Μπορούμε να γράψουμε κάποια κείμενα για τους τυφλοκωφούς φίλους μας και να υποστηρίξουμε κάποιους οργανισμούς που εκπαιδεύουν ανθρώπους για θέματα τυφλοκώφωσης.

Πρέπει να γίνουμε φίλοι με τα τυφλοκωφά άτομα, και να μοιραζόμαστε αυτή τη φιλία με άλλους. Μερικές φορές αυτές οι φιλίες θα απαιτήσουν να γίνουμε καλύτεροι μεταφραστές. Εάν είμαστε πρόθυμοι να το κάνουμε αυτό, πρέπει να ενεργοποιήσουμε κάποιες συζητήσεις που αναμφισβήτητα θα εμπλουτίσουν τις δικές μας ζωές.

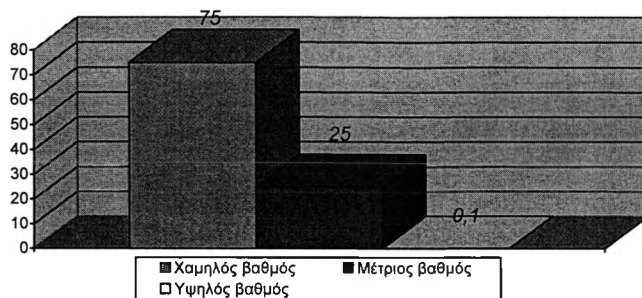
Έστω και η πιο μικρή βοήθεια που προσφέρουμε, δίνει στα άτομα που είναι τυφλοκωφά, περισσότερες πιθανότητες να έχουν μια ολοκληρωμένη ενήλικη ζωή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

6. Κοινωνική ανάπτυξη

α. Συζήτηση με ενήλικες

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	6	75,0	75,0	75,0
Μέτριος βαθμός	2	25,0	25,0	100,0
Υψηλός βαθμός				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

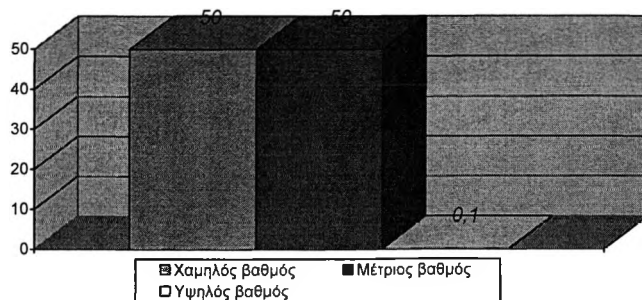


ΠΙΝΑΚΑΣ 6α

6. Κοινωνική ανάπτυξη

β. Συζήτηση με φίλους – γνωστούς

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	4	50,0	50,0	50,0
Μέτριος βαθμός	4	50,0	50,0	100,0
Υψηλός βαθμός				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

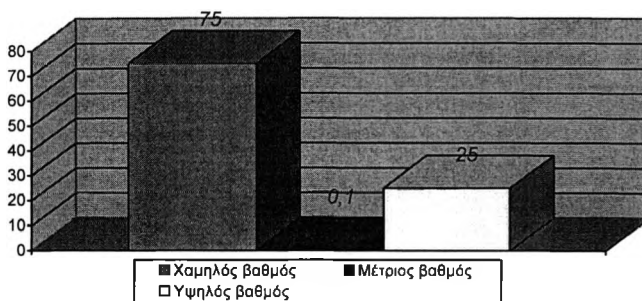


ΠΙΝΑΚΑΣ 6β

6. Κοινωνική ανάπτυξη

γ. Εξοικείωση με περιβάλλον

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	6	75,0	75,0	75,0
Μέτριος βαθμός				
Υψηλός βαθμός	2	25,0	25,0	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	



Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται ο χαμηλός σε όλες τις περιπτώσεις βαθμός επικοινωνίας – ευστροφίας και «γλώσσας» των παιδιών.

Για την ανάπτυξη ενός «αναπαραστατικού» συστήματος επικοινωνίας πρέπει να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα και απτικά σύμβολα. Κατά τη δημιουργία ενός συστήματος συμβόλων αντικειμένων πρέπει να υπολογιστεί η συχνότητα με την οποία τα σύμβολα αυτά θα χρησιμοποιηθούν στο φυσικό περιβάλλον, ο αριθμός των συμβόλων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, και η διανοητική και λειτουργική εικονικότητα των συμβόλων.

Η εικονικότητα είναι μια σημαντική θεώρηση όταν επιλέγεται μια αναπαράσταση. Ένα σύμβολο είναι πιο εικονικό όταν μοιάζει πιο πολύ με το αναφερόμενο. Θα ήταν πιο εύκολο για ένα τυφλοκωφό παιδί να αναγνωρίσει σύμβολα τα οποία είναι σε μία κοντινή, φυσική σύγκριση με το αναφερόμενο. Η κατανόηση του παιδιού πάνω στα σύμβολα αυξάνεται από αμέτρητες απτικές εμπειρίες με αυτό το σύμβολο. Η αναπαράσταση για τα παιδιά που είναι τυφλοκωφά, πρέπει να γίνει στη βάση των απτικών χαρακτηριστικών του αναφερόμενου, και όχι των οπτικών χαρακτηριστικών.

Τα σύμβολα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν ένα μαθητή να προσδοκεί ένα γεγονός, να δείξει μια επιλογή, ή να απαιτήσει ένα στοιχείο, μια



δραστηριότητα ή τη συντροφιά ενός ατόμου. Χρησιμοποιούνται ως σημάδια σε πόρτες (ένα μαγειρικό σκεύος στην πόρτα της κουζίνας). Έτσι ο μαθητής μπορεί μόνος να μάθει να εξακριβώνει κατευθύνσεις.

Επιπρόσθετα, μια σημαντική εφαρμογή των αντικειμένων επικοινωνίας είναι η χρήση των αντικειμένων αναφοράς. Τα αντικείμενα αναφοράς ή μέρη αντικειμένων χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν ανθρώπους. Η αναπαράσταση θα πρέπει να έχει νόημα, και να συσχετίζεται με το άτομο που αναπαριστά. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος που πάντοτε φοράει το ίδιο ρολόι, θα αναπαρασταθεί καλά με το συγκεκριμένο ρολόι.

Τα αντικείμενα αναφοράς είναι σημαντικά στα παιδιά που δεν είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν εικόνες ή σύμβολα για να αναπαραστήσουν ανθρώπους. Τα αντικείμενα θα τους παρέχουν ένα μηχανισμό για να χρησιμοποιήσουν όταν αναφέρονται ή για να απαιτήσουν ένα άτομο που μπορεί να μην είναι παρόν.

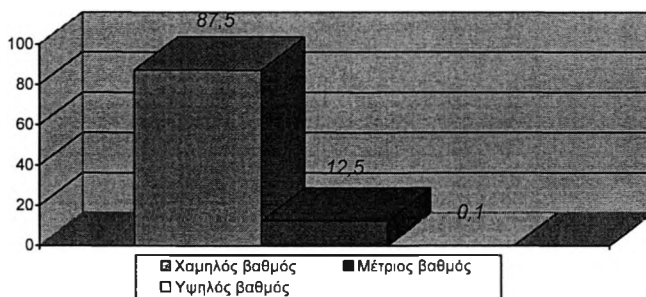
Τέλος, τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες για να επικοινωνήσουν. Μερικά είναι ικανά να διαχωρίσουν οπτικά τα περιεχόμενα των φωτογραφιών, ενώ άλλα μπορεί να εξυπηρετούνται καλύτερα με τη χρήση σχεδίων γραμμών. Ένα βασικό πλεονέκτημα για το παιδί με λειτουργική όραση είναι η οπτική διέγερση που αποκτάται από την παρακολούθηση και τη συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 6γ

##### 7. Βαθμός επικοινωνίας – ευστροφίας και «γλώσσας»

###### α. Σε σχέση με ανάπτυξη κατανόησης

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	7	87,5	87,5	87,5
Μέτριος βαθμός	1	12,5	12,5	100,0
Υψηλός βαθμός				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

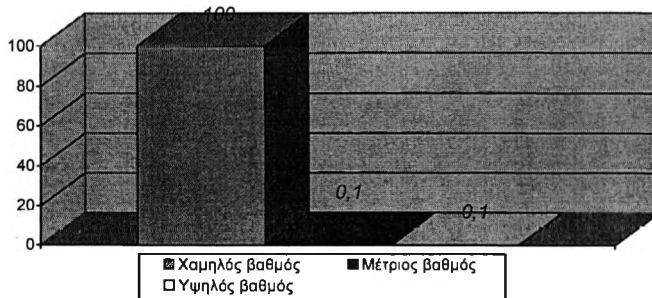


ΠΙΝΑΚΑΣ 6δ

7. Βαθμός επικοινωνίας – ευστροφίας και «γλώσσας»

β. Σε σχέση με αντίληψη επικοινωνίας

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	8	100,0	100,0	100,0
Μέτριος βαθμός				
Υψηλός βαθμός				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

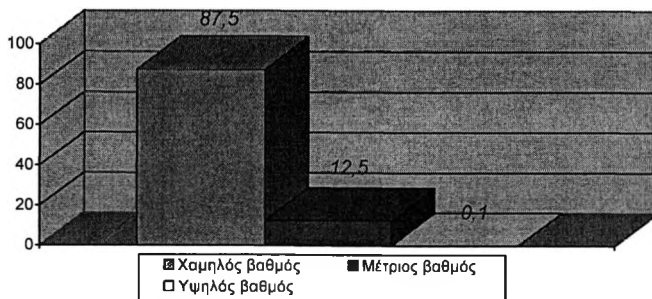


ΠΙΝΑΚΑΣ 6ε

7. Βαθμός επικοινωνίας – ευστροφίας και «γλώσσας»

γ. Σε σχέση με εκφραστική επικοινωνία

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	7	87,5	87,5	87,5
Μέτριος βαθμός	1	12,5	12,5	100,0
Υψηλός βαθμός				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

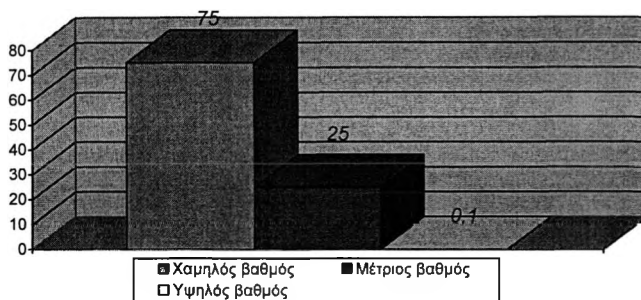


## ΠΙΝΑΚΑΣ 6ζ

### 7. Βαθμός επικοινωνίας – ευστροφίας και «γλώσσας»

#### δ. Σε σχέση με ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χαμηλός βαθμός	6	75,0	75,0	75,0
Μέτριος βαθμός	2	25,0	25,0	100,0
Υψηλός βαθμός				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



#### 7.2.1. Συμπεράσματα

Από την περιγραφική ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι, σε όλες τις περιπτώσεις τυφλοκωφών παιδιών που χρησιμοποιήσαμε ως υποκείμενα της έρευνας, τα επιμέρους ψυχοκοινωνικά στοιχεία τους είναι σε πολύ χαμηλό βαθμό.

Στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών ο στόχος μας, δεν είναι τόσο η πρόοδος στις γνωστικές δεξιότητες, όσο η δημιουργία ενός κατάλληλα επικοινωνιακού περιβάλλοντος συμβατό με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Γι' αυτό αναζητάμε ιδέες που να ανταποκρίνονται στο δυναμικό των τυφλοκωφών μαθητών και να είναι οι βέλτιστες, ώστε να λειτουργούν όλες μαζί με τα καλύτερα αποτελέσματα.

Ο εκπαιδευτής τυφλοκωφών μαθητών από την εμπειρία του έχει καταλήξει σε ένα σχέδιο – πλαίσιο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Το σχέδιο αυτό πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και στα ενδιαφέροντα του. Κανένας όμως δε μπορεί να γνωρίζει με βεβαιότητα τι θα προκύψει από την επαφή με το μαθητή κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Κανένας δε μπορεί να γνωρίζει εκ

των προτέρων τις ιδέες που έχει ο μαθητής στο μυαλό του ή τις πιθανές προτάσεις του για τη δραστηριότητα – παιχνίδι. Πρόκειται για ένα μείγμα, όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να χτίσει την καλύτερη επικοινωνία με το μαθητή του.

Το πλαίσιο προϋποθέτει ελευθερία κινήσεων στο παιδί, ώστε να καθοδηγεί και να δείχνει τα «ανοίγματα» μέσω των οποίων ο εκπαιδευτής θα προχωρήσει περαιτέρω. Απαιτείται μεγάλη προσοχή και ετοιμότητα από το συνομιλητή. Πρέπει να είναι ικανός ανά πάσα στιγμή για αλλαγές στο αρχικό σχέδιο – δραστηριότητα. Στο σημείο αυτό, εστιάζεται το όλο πρόβλημα. Σπάνια συναντάμε εκπαιδευτικούς να «αφήνουν» προγράμματα που έχουν ήδη σχεδιάσει με πολύ κόπο και ελπίδα ότι θα αρέσουν στο μαθητή. Είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο, να αφήσουν πίσω σχεδιασμένες δραστηριότητες και να ακολουθήσουν το παιδί στα δικά του μονοπάτια.

Αυθόρμητα όμως, σε κάθε περίπτωση εκπαίδευσης τυφλοκωφού μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δρα με αυτό τον τρόπο. Εφοδιασμένος με εξατομικευμένα προγράμματα, πρέπει πάντα να ακολουθεί κάθε νέο ενδιαφέρον του μαθητή, να σέβεται τις επιλογές του και να αξιοποιεί «τα ανοίγματα» που του παρέχει με κατάλληλες τεχνικές, υπομονή, σωματική επαφή και συναισθηματική εμπλοκή.

Συμπερασματικά, από την πρώτη αυτή ανάλυση των δεδομένων από τα τυφλοκωφά παιδιά καταλήγουμε στο ότι:

Όπως όλα τα παιδιά έτσι και τα τυφλοκωφά αναπτύσσονται σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Το στοιχείο αυτό αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης και προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη ικανών συνομιλητών.

### 7.3. Ερευνώντας τις απαιτήσεις των γονέων από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, εκτός από τα 8 τυφλοκωφά παιδιά, και οι γονείς τους ή οποιοσδήποτε ενδέχεται να ονομαστεί «γονέας» των παιδιών αυτών.

Όπως είδαμε, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, εάν οι οικογένειες λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη και ενθάρρυνση μπορούν να διδάξουν αξιόλογες ιδέες απλά με το να βάζουν το παιδί τους να συμμετέχει στην προετοιμασία των γευμάτων, να βοηθά στις εργασίες του σπιτιού, να παίρνει μέρος σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας και να συνεχίζουν το σχολικό πρόγραμμα στο σπίτι.

Οι «συζητήσεις» και οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν μαζί με τους γονείς, βοηθά το παιδί να μάθει λέξεις και ιδέες, αλλά κυρίως του προσδίδει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Γίνεται ισότιμο μέλος της οικογένειας. Επιπλέον, οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν ότι:

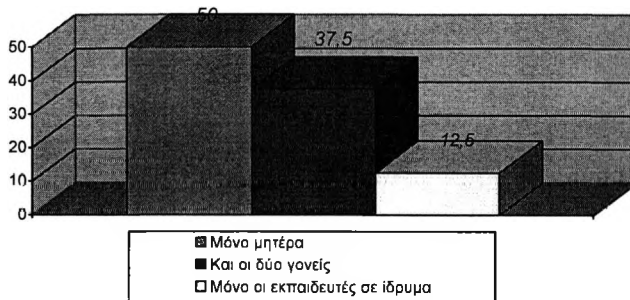
- η ανταλλαγή σχολίων και συναισθημάτων σε μια κανονική ροή καθημερινότητας, εμπλουτίζει τις σχέσεις της οικογένειας
- το παιδί πρώτα θα δείξει μια μεγάλη ικανότητα ή ένα νέο επικοινωνιακό στυλ σε δραστηριότητα στο περιβάλλον του σπιτιού, και μετέπειτα στο σχολικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό κρίνεται ως αναμενόμενο, επειδή το τυφλοκωφό παιδί νιώθει μεγαλύτερη άνεση στο χώρο του σπιτιού.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί σε ποσοστό 50% των υποκειμένων ως γονέας δηλώνεται μόνο η μητέρα, ποσοστό 37,5% και οι δύο γονείς και σε μια περίπτωση με αντίστοιχο ποσοστό 12,5% ως γονέας εμφανίζεται ο εκπαιδευτής του τυφλοκωφού παιδιού, διότι το συγκεκριμένο παιδί μεγαλώνει σε ίδρυμα, λόγω πλήρους εγκατάλειψης από τους δικούς του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Οι γονείς των τυφλοκωφών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνο μητέρα	4	50,0	50,0	50,0
Και οι δύο γονείς	3	37,5	37,5	87,5
Μόνο οι εκπαιδευτές σε ίδρυμα	1	12,5	12,5	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	



Από τα βασικά, πιστεύουμε, ερωτήματα μέσα από τα οποία θα λαμβάναμε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού, είναι και αυτό που ακολουθεί:

*«Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού σε σχέση με το ιστορικό του.»*

Τα αποτελέσματα από την έρευνα, σε σχέση προς το ερώτημα αυτό θεωρούμε ότι ήταν απογοητευτικά.

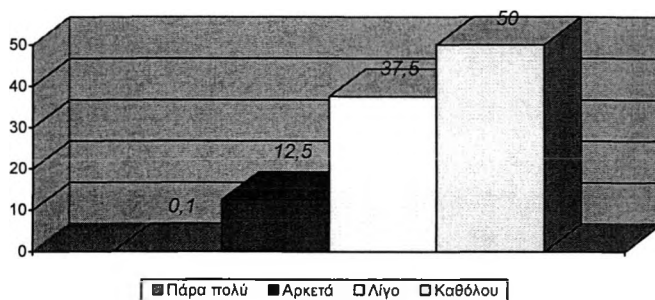
Ποσοστό 87,5% των γονέων (αθροιστικό ποσοστό 50% στην αξιολογική κατηγορία «καθόλου» και αντίστοιχο ποσοστό 37,5% στην αξιολογική κατηγορία «λίγο»), δηλώνει ότι δεν εφαρμόστηκε μέχρι τώρα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο παιδί που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Τονίζουμε ότι ως εκπαιδευτική ανάγκη για τον τυφλοκωφό μαθητή, δεν εννοούμε την απόκτηση οργανωμένων γνώσεων σχολικής ηλικίας, αλλά αντίθετα, τη συστηματική ανάπτυξη εμπειριών και κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, με αποτέλεσμα την αρχή μιας «συζήτησης» με τα εμπλεκόμενα άτομα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8**

1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού σε σχέση με το ιστορικό του.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ				
Αρκετά	1	12,5	12,5	12,5
Λίγο	3	37,5	37,5	50,0
Καθόλου	4	50,0	50,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



Αν στο σχετικό ερώτημα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά., τότε ανάλογη απογοήτευση νοιώθουν οι γονείς ως προς το θέμα της έμφασης στην αξιοπρέπεια του τυφλοκωφού μαθητή. Στο σύνολο των απαντήσεων επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση, ότι δηλαδή, από τα μέχρι τώρα προγράμματα που εφαρμόζονται στα παιδιά αυτά, απέχει η ίδια η ύπαρξη του παιδιού.

Αυτό υποστηρίζεται και μέσα από τη πολυετή συστηματική παρατήρηση των παιδιών, όπου διαπιστώθηκε η εφαρμογή διαφόρων αποσπασματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χωρίς κάποια ομοιότητα μεταξύ τους και με στόχο μόνο τη μετάδοση βασικών γνώσεων αυτοεξυπηρέτησης.

Ο ρόλος των γονέων είναι αποφασιστικής σημασίας στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών τους. Οι γονείς απαραίτητα πρέπει να συμμετέχουν στην ομάδα που θα σχεδιάσει το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι οι μοναδικοί που μπορούν να δώσουν βασικές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον, την υγεία, τα υπολείμματα όρασης και ακοής, τις επικοινωνιακές ικανότητες και το πώς μπορούν αυτές να αναπτυχθούν. Περιγράφουν με ακρίβεια τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις συνήθειες, τις ρουτίνες, τις ειδικές ανάγκες και τις συμπεριφορές τους. Όλα αυτά

επιτρέπουν στους άλλους να γνωρίσουν το παιδί, και κυρίως τα ενδιαφέροντά του και τις αγαπημένες του ασχολίες.

Αν συνδέσουμε το ζήτημα αυτό, με τις απαντήσεις των γονέων σε σχέση με το τρίτο ερώτημα, (πίνακας 10) το εάν δηλαδή: «Οι γονείς έχουν δικαίωμα, να απορρίψουν μέρη του προγράμματος που πιστεύουν ότι δεν ταιριάζουν στο παιδί τους», φάνηκε ότι ο γονέας τελικά δεν έχει καμία ανάμειξη στα εκπαιδευτικά θέματα του παιδιού του.

Το πρόβλημα που προκύπτει είναι ξεκάθαρο, καθώς η οικογένεια του παιδιού δε συμμετέχει σε καμία ομάδα σχεδιασμού ή υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι επιπτώσεις είναι αρνητικές για το παιδί, αφού οι γονείς αναλαμβάνουν από μόνοι τους το θέμα της εκπαίδευσης ή της απασχόλησης στο σπίτι και σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου.

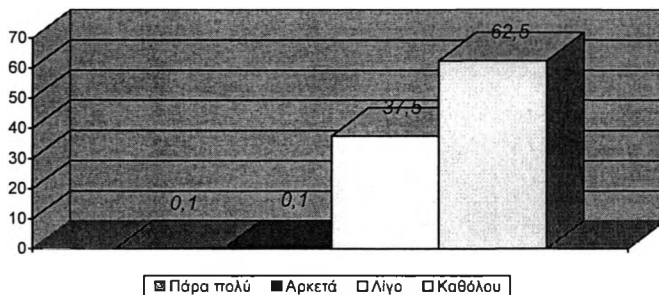
Όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα και με ανάλογο ερώτημα του οποίου τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 11.

Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά (βλέπε πίνακα 11) ποτέ δεν επιτράπη σε γονείς να επιλέξουν μεταξύ εναλλακτικών λύσεων το καλύτερο εφαρμόσιμο για εκείνους εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 9

2. Το πρόγραμμα αυτό δίνει έμφαση στην αξιοπρέπεια του παιδιού

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ				
Αρκετά				
Λίγο	3	37,5	37,5	37,5
Καθόλου	5	62,5	62,5	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	

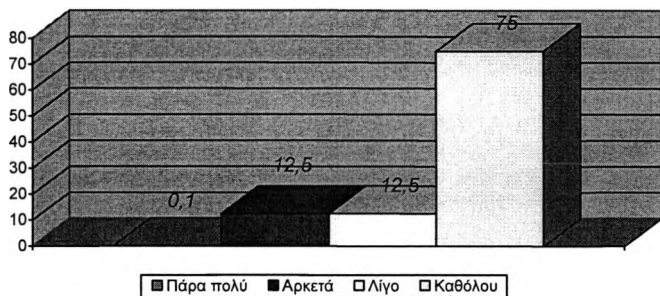




ΠΙΝΑΚΑΣ 10

3. Έχετε δικαίωμα, ως γονέας, να απορρίψετε μέρη του προγράμματος που πιστεύετε ότι δεν ταιριάζουν στο παιδί σας

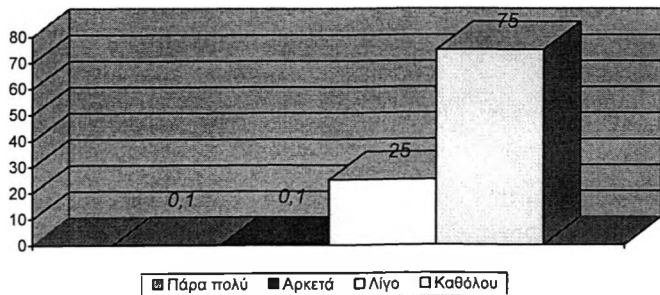
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ				
Αρκετά	1	12,5	12,5	12,5
Λίγο	1	12,5	12,5	25,0
Καθόλου	6	75,0	75,0	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	



ΠΙΝΑΚΑΣ 11

4. Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα είχατε εναλλακτικές, ώστε να μπορείτε να επιλέξετε το πιο εφαρμόσιμο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ				
Αρκετά				
Λίγο	2	25,0	25,0	25,0
Καθόλου	6	75,0	75,0	100,0
Σύνολο	8	100,0	100,0	



Σε συνέχεια των προηγούμενων ερωτημάτων, θελήσαμε να καταγράψουμε και τη σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτές των παιδιών τους.

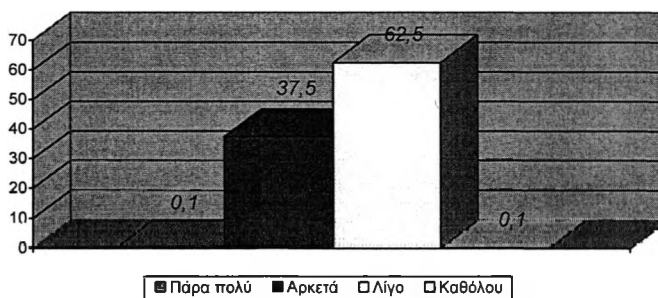
Ζητήθηκε από τους γονείς να χαρακτηρίσουν στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτών σε σχέση με την κατανόηση που δείχνουν στο πρόβλημα, την ευκρίνεια των απαντήσεων σε σχετικά ερωτήματα ή απορίες, την παραχώρηση χρόνου για ενημέρωση ή πληροφόρηση σε θέματα τυφλοκώφωσης, την εξειδίκευση τους, την αγάπη και τη στοργή που δείχνουν προς το παιδί, κλπ.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί φάνηκε ότι, στο υπό συζήτηση θέμα, μόνο 3 από τους 8 γονείς θεωρούν καλή τη σχέση τους με τους εκπαιδευτές.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 12

5. Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους εκπαιδευτές. (είναι ευκρινείς, κατανοητές, επαρκείς και κατάλληλες για τη μοναδικότητα του κάθε τυφλοκωφού παιδιού)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ				
Αρκετά	3	37,5	37,5	37,5
Λίγο	5	62,5	62,5	100,0
Καθόλου				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



Ένα άλλο ερώτημα που θελήσαμε να υποβάλουμε στους γονείς έχει σχέση με την επικοινωνιακή μέθοδο που έχει κατακτήσει το παιδί τους, και κατά πόσο θα ήθελαν να μεταφερθεί η μέθοδος αυτή και σε άλλα άτομα.

Και στο ερώτημα αυτό επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση, το ότι δηλαδή, δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη «γλώσσα», ένας συγκεκριμένος «επικοινωνιακός τύπος» για όλα τα παιδιά, και σε περίπτωση εκμάθησης της «γλώσσας» αυτής σε τρίτους δεν

υφίσταται εκπαιδευτική μέθοδος, αλλά μόνο η θέληση στο να μάθει κάποια σκόρπια στοιχεία επικοινωνίας με νοηματική γλώσσα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

6. Θα θέλατε τα άτομα που συναναστρέφονται με το τυφλοκωφό παιδί να γνωρίζουν τη μέθοδο με την οποία μπορεί να επικοινωνεί.

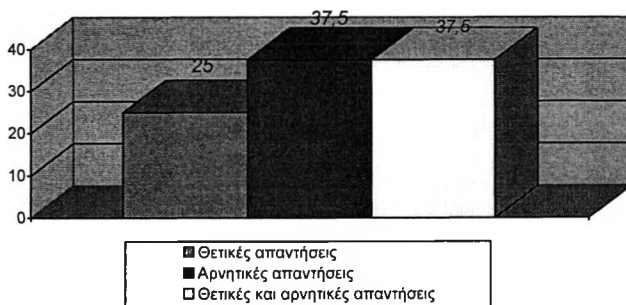
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	8	100,0	100,0	100,0
Όχι				
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Με το τελικό ερώτημα μας προς τους γονείς «Τι είναι για σας ένα τυφλοκωφό παιδί μέσα στην οικογένεια» θελήσαμε να καταγράψουμε τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τον προβληματισμό, την επικοινωνία και οτιδήποτε άλλο νιώθει ο γονέας για το τυφλοκωφό παιδί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

7. Τι είναι για σας ένα τυφλοκωφό παιδί μέσα στην οικογένεια.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Θετικές απαντήσεις	2	25,0	25,0	25,0
Αρνητικές απαντήσεις	3	37,5	37,5	62,5
Θετικές και αρνητικές απαντήσεις	3	37,5	37,5	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



Ρωτήσαμε, λοιπόν, τους γονείς ποια ήταν η επιρροή της τυφλοκώφωσης στην οικογένειά τους. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις (3) συνολικά άξονες, ως εξής:

Στις θετικές απαντήσεις εμπεριέχονται οι:

1. *«Το τυφλοκωφό παιδί μας είναι θαυμάσιο. Βρισκόμαστε πάντα κοντά του και το στηρίζουμε σε κάθε του στιγμή. Είναι μια πρόκληση ζωής και στοχεύουμε στο τέλος να είμαστε όλοι νικητές. Προσωπικά, μου άλλαξε τελείως τα πιστεύω μου για τα άτομα με αναπηρίες. Απόκτησα πλούτο που δεν τον ανταλλάσσω με τίποτα πάνω στον κόσμο.»*
2. *«Είναι κάτι το φοβερό να βλέπεις το παιδί σου να κάνει πρόοδο. Εγώ πιστεύω ότι έχει πολλές πιθανότητες και είναι ένα έξυπνο κορίτσι, αν εξαιρέσουμε τις ειδικές καθυστερήσεις της. Μας έχει φέρει μεγάλη χαρά και είναι μια ευλογία. Έχει μια απίθανη προσωπικότητα, πάντοτε χαμογελάει, και με το χαμόγελό της γίνεται αγαπητή από όλους. Έχει εξαιρετική αποφασιστικότητα.»*

Στις αρνητικές εμπεριέχονται οι:

1. *«Είναι απεριόριστο βάσανο για όλη την οικογένεια.»*
2. *«Αύξηση του στρες και αγωνία. Ελάχιστος χρόνος για να ασχοληθούμε με τα άλλα μέλη της οικογένειας.»*
3. *«Με λύπη ένιωσα ότι το τυφλοκωφό παιδί μου είχε αρνητική επιρροή επάνω μου.»*

Στο συνδυασμό θετικών και αρνητικών επιρροών εμπεριέχονται οι:

1. *«Όταν ένα ζευγάρι φέρνει στον κόσμο ένα τυφλοκωφό παιδί τα πάντα γκρεμίζονται ξαφνικά: η δουλειά, οι φίλοι, η οικογένεια, η γειτονιά, η ζωή δηλαδή! Όλα αλλάζουν! Η αγάπη, όμως και η στοργή που νιώθεις για το παιδί σου σε δυναμώνουν και σου δίνουν κουράγιο να συνεχίσεις. Νιώθεις τόσο δυνατός και ατρόμητος, που κάθε άλλη δυσκολία της ζωής σου φαίνεται παιχνίδι.»*
2. *«Οι κοινωνικές υπηρεσίες που θα αναλάβουν να βοηθήσουν την οικογένεια στην Ελλάδα, είναι ανύπαρκτες. Από πού να βρεις κουράγιο; Απ' τους γονείς σου, που σε κοιτάζουν με τρόμο, ή από τις υπηρεσίες που σε αντιμετωπίζουν με λύπηση; Αν όμως αντιμετωπίσεις την αναπηρία του παιδιού σου ως πρόκληση, το σίγουρο είναι πως θα αντέξεις. Νιώθεις να γεμίσεις με ένα «θετικό» εγωισμό και δίνεις λύσεις που ποτέ δεν μπορούσες να τις φανταστείς. Εξάλλου, αξίζει να αναφερθούμε κυρίως στους γονείς εκείνους, που απόκτησαν νόημα στη ζωή τους και βελτίωσαν τη ζωή των τυφλοκωφών παιδιών μας. Είναι οι ανάδοχοι γονείς, οι οποίοι αποφάσισαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα «εν ψυχρώ». Αυτοί είναι δύο φορές γονείς!»*

3. *«Καμιά φορά νομίζεις πως προτιμάς να πλάσεις ένα παραμύθι, όπως το θες και να ζεις μέσα σε αυτό. Συχνά περνούν από το μυαλό σου σκέψεις όπως: «όλα αυτά τα κάνω για να έχω ήσυχη τη συνείδησή μου;» Και ποιος θα με κατηγορήσει; Ποιος μπορεί να έρθει στη θέση μου και να τα καταφέρει καλύτερα; Ευχαριστώ το παιδί μου, που με έκανε να γνωρίζω ανθρώπους με ευαισθησίες που επιθυμούν να αφιερώσουν τη ζωή τους για την καλύτερευση της ζωής κάποιων συνανθρώπων τους.»*

*Επίσης στο ερώτημα «Ποια προβλήματα βάζεις σε προτεραιότητα ως γονέας» το 100% των γονέων απάντησαν ο'τι ανησυχούν για το τι θα γίνει το παιδί τους όταν αυτοί δεν θα υπάρχουν στη ζωή.*

*Το 75,0% των γονέων έθεσαν ως δεύτερη προτεραιότητα το εκπαιδευτικό πρόβλημα του παιδιού τους και τη σχέση το με τον εκπαιδευτή. Σημειώνουμε ότι στη σχέση με τον εκπαιδευτή αναφέρθηκαν και σε οικονομικής φύσης θέματα.*

*Ως τρίτη επιλογή απαντήσεων καταγράψαμε την απαίτησή τους σε ποσοστό 62,5% για παροχή ψυχολογικής στήριξης στα μέλη της οικογένειας, και την έλλειψη ελεύθερου χρόνου.*

*Τέλος το 50% των γονέων μίλησαν για τις ρωγμές στην οικογένεια και τα διαζύγια.*

### 7.3.1. Συμπέρασμα

Από την περιγραφική ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι, από όλες τις περιπτώσεις γονέων τυφλοκωφών παιδιών που χρησιμοποιήσαμε ως υποκείμενα της έρευνας προέκυψαν τα εξής:

Αναμφισβήτητα, κανένας γονέας δεν είναι προετοιμασμένος για τον ερχομό ενός τυφλοκωφού παιδιού στον κόσμο. Οι πρώτες αντιδράσεις είναι η απομόνωση, η θλίψη και ο πόνος. Αυτές οι αντιδράσεις υπαγορεύονται από τη ματαίωση της προσδοκίας για ένα νέο και καθ' όλα γερό παιδί που ήλπιζαν να γεννηθεί. Μετά από λίγο καιρό, ανεξάρτητα από το αίσθημα θλίψης και πόνου που υπάρχει, ο γονέας παίρνει τη δύναμη και ξεκινά για τις πρώτες ιατρικές εξετάσεις και την τελική διάγνωση της πολυαναπηρίας στο παιδί του.

Η αξίωση αυτή συνήθως επέρχεται κατόπιν προτροπών του οικογενειακού συγγενικού ή φιλικού περιβάλλοντος ή από αισθήματα ενοχής.

Η σταθερότητα και η ισορροπία των μελών της οικογένειας κλονίζεται, επηρεάζοντας άμεσα και καθημερινά τη συμπεριφορά του κάθε μέλους. Όλος αυτός ο κλονισμός, η αναταραχή στην οικογένεια μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εξέλιξη του παιδιού.

Μερικές οικογένειες αραιώνουν ή και διακόπτουν τη σχέση τους με τη γειτονιά καταλήγοντας σε απομόνωση και κοινωνική αποξένωση. Ίσως αυτό να δημιουργεί και αισθήματα εχθρικά απέναντι στο παιδί τους «που αυτό είναι η αιτία».

Το χρόνιο ενδιαφέρον και η διαρκής φροντίδα του παιδιού με προβλήματα τυφλοκώφωσης, καθώς και τα γνωστά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην αγωγή του, είναι ένα βαρύ φορτίο για όλους, μα ιδιαίτερα στους οικονομικά ασθενέστερους. Δίκαια αναμένουν το έμπρακτο ενδιαφέρον από την πολιτεία, την εκκλησία, τις μονάδες ειδικής εκπαίδευσης.

Οι περισσότεροι γονείς χρειάζονται κάποιες εξειδικευμένες οδηγίες - κατευθύνσεις σε αυτό το στάδιο, για να αποσαφηνίσουν με ρεαλισμό τα μειονεκτήματα και τις δυνατότητες του παιδιού τους.

Αν υπάρξουν υπέρμετρες προσδοκίες για την εξέλιξη του, δημιουργείται μοιραία μια ανταγωνιστική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού. Αυτή η σχέση χαρακτηρίζεται είτε από περίοδο υπέρ - αισιοδοξίας, δηλαδή προσδοκούν πολλά από το παιδί, είτε από περίοδο μεγάλης απογοήτευσης, αρχίζουν να πιστεύουν ότι το παιδί τους δε θα καταφέρει τίποτα.

Στο συγκεκριμένο πληθυσμό που εξετάζουμε πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η τυφλοκώφωση είναι μια αναπηρία που επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό στυλ και τις επικοινωνιακές ικανότητες του παιδιού. Απαιτείται προσοχή γιατί η διαδικασία εκτίμησης μπορεί να μετατραπεί σε αγχωτική για το παιδί, εάν όσα του ζητούνται δεν έχουν νόημα και σημασία γι' αυτό.

Οι γονείς απαιτούν και πρέπει να έχουν ενεργητικό ρόλο στις ψυχολογικές και παιδαγωγικές εκτιμήσεις.

Τα αποτελέσματα της εκτίμησης πρέπει να ανακοινώνονται στους γονείς με ξεκάθαρο και κατανοήσιμο τρόπο. Οι γονείς έχουν κάθε δικαίωμα να ενημερωθούν που το παιδί τους αντιμετώπισε δυσκολίες. Είναι φυσικό να προκύψουν, και τις περισσότερες φορές συμβαίνει, τεράστιες διαφορές απόψεων.

Για ανθρώπους που μπορούν να δουν και να ακούσουν ο κόσμος διευρύνεται μέχρι εκεί που φθάνουν τα μάτια και τα αυτιά τους. Για το μικρό τυφλοκωφό παιδί ο κόσμος είναι πολύ μικρότερος. Διευρύνεται μέχρι εκεί που φθάνουν τα χέρια του. Τα παιδιά αυτά νιώθουν μόνα και απομονωμένα όσο δεν τα αγγίζει κανείς. Το σημαντικότερο πρόβλημα για τους γονείς καθώς το παιδί μεγαλώνει, είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν θέλουν να επικοινωνήσουν με νόημα μαζί του. Πρέπει να βρουν τρόπους να εισχωρήσουν στη ροή της ζωής του. Η συνεχιζόμενη καλή επικοινωνία θα βοηθήσει στην ενθάρρυνση της υγιής ανάπτυξής του. Τα μοιρασμένα ενδιαφέροντα μπορεί να γίνουν θέμα και να χτιστούν συζητήσεις. Γονείς, αδέρφια και φίλοι μπορούν να λάβουν μέρος σε αυτές.

Τέλος, θα θέλαμε να μοιραστούμε μαζί σας, ένα γεγονός που μας εκμυστηρεύτηκε μητέρα τυφλοκωφού παιδιού:

Στην αρχή του σχολικού έτους και μέσα στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος του μικρού γιου μου (γ' δημοτικού), θεωρώ πως έκανε ένα τραγικό λάθος! Τον ρώτησε: *«εσύ είσαι ο (...) που έχεις το χαζό αδερφάκι»*. Το παιδί όπως ήταν φυσιολογικό πληγώθηκε αφάνταστα, αλλά δεν πίστευα στα αυτιά μου όταν μου είπε την απάντησή του: *«κάνετε λάθος Κύριε, εγώ είμαι ο (...) που έχω το χαζό δάσκαλο»*.

#### **7.4. Ερευνώντας τις απαιτήσεις των εκπαιδευτών από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.**

Τρίτο κατά σειρά δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, εκτός από τα 8 τυφλοκωφά παιδιά και τους γονείς τους ή οποιονδήποτε ενδέχεται να ονομαστεί «γονέας» των παιδιών αυτών, και 28 συνολικά θεραπευτές- εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Η εκπαίδευση αυτή πραγματοποιείται είτε: στο 1<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο τυφλοκωφών στην Καλλιθέα, στο 1<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο τυφλοκωφών στην Καλλιθέα, στο δημοτικό σχολείο κωφών Αργυρούπολης σε διάφορα άλλα ιδρύματα ιδιωτικού δικαίου και τέλος, στο σπίτι του παιδιού.

Όπως είδαμε, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η θέση του εκπαιδευτή σε σχέση με το παιδί συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα:

- κάνει αναγνώριση των αναγκών και ενδιαφερόντων του παιδιού πάνω στα οποία θα οικοδομήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ενθαρρύνει τη συναισθηματική προσέγγιση, ώστε να προωθεί την επικοινωνία
- δημιουργεί ευαίσθητα και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα
- αναγνωρίζει διαφορετικά επίπεδα ανεκτικότητας για πρόκληση
- αναπτύσσει την προβλεπόμενη παροχή φροντίδας και επαναλαμβάνει τις ρουτίνες υπό μορφή παιχνιδιού
- εισάγει νέες αντιλήψεις και αντικείμενα, μέσω γνωστών προσώπων και δραστηριοτήτων
- παρέχει επιλογές στο μαθητή με σκοπό την αύξηση της επικοινωνίας.

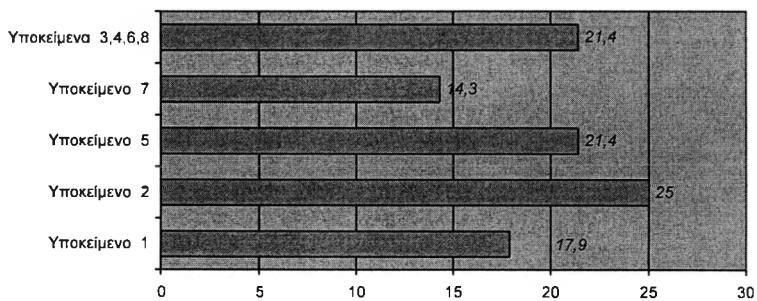
Στον πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε ότι για τα 8 αυτά παιδιά, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, αντιστοιχούν 28 συνολικά εκπαιδευτές, με μέσο όρο εκπαιδευτών ανά υποκείμενο τα 5 άτομα.. Από τα στοιχεία του πίνακα 16 προκύπτει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τα άτομα που παρέχουν φροντίδα και εκπαίδευση είναι γυναίκες σε ποσοστό 85,7%.



ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Αντιστοιχία εκπαιδευτών με τυφλοκωφά παιδιά

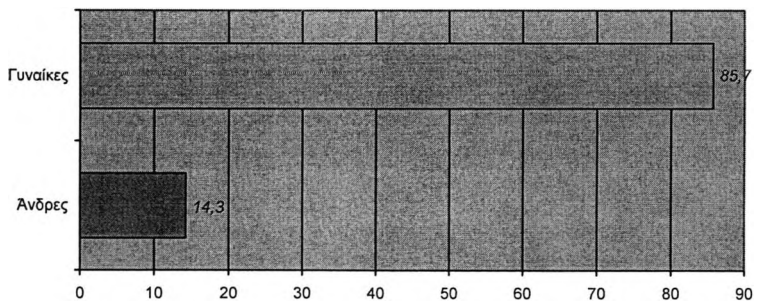
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Υποκείμενο 1	5	17,9	17,9	17,9
Υποκείμενο 2	7	25,0	25,0	42,9
Υποκείμενο 5	6	21,4	21,4	64,3
Υποκείμενο 7	4	14,3	14,3	78,6
Υποκείμενα 3,4,6,8	6	21,4	21,4	100,0
Σύνολο	28	100,0	100,0	



ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Φύλο εκπαιδευτών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανδρες	4	14,3	14,3	14,3
Γυναίκες	24	85,7	85,7	100,0
Σύνολο	28	100,0	100,0	



Τόσο, κατά τη διάρκεια των επαφών μας με τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτριες των τυφλοκωφών παιδιών, όσο και στις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις που ακολούθησαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, ένα από τα ερωτήματα που ζητούσε απαντήσεις ήταν, το κατά πόσον μπορούν να ιεραρχήσουν τα προβλήματα – θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών.

Στους πίνακες που ακολουθούν διαπιστώνουμε ότι, ως πρώτη προτεραιότητα θέτουν, για τα 8 αυτά παιδιά, την εκπαίδευσή τους. Σημειώνουμε ότι υπάρχει κοινή πεποίθηση ότι, ο τυφλοκωφός μαθητής χωρίς εκπαίδευση οδηγείται σε αυτισμό.

Ως δεύτερη και τρίτη επιλογή, σε ισόποσο ποσοστό 67,9% θέτουν την ύπαρξη «ειδικής νομοθεσίας» που να σχετίζεται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των παιδιών αυτών και «τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα».

Επισημαίνουμε ότι πρόσφατα, με ημερομηνία 12.4.2004 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με γραπτή δήλωση αναφέρεται στα δικαιώματα αυτά, διευκρινίζοντας ότι, η τυφλοκώφωση αποτελεί ξεχωριστή αναπηρία. (Σχετικά με τη δήλωση αυτή βλέπε στο παράρτημα).

Σημαντικό, όμως θεωρούμε το ότι οι εκπαιδευτές δεν αναφέρθηκαν σε άλλες δηλώσεις που συζητήσαμε και σχετίζονταν με θέματα όπως:

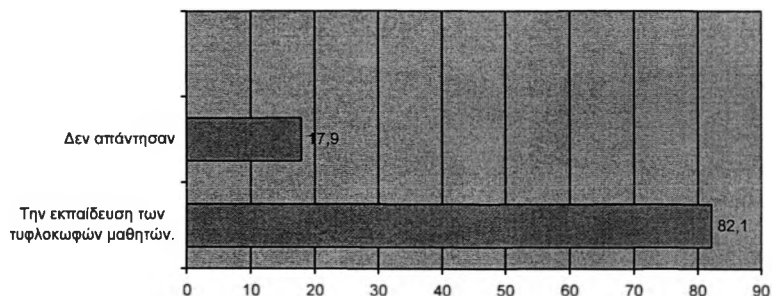
1. την ενημέρωση γονέων
2. τη συμβουλευτική στήριξη των γονέων
3. τη συνεργασία σχολείου – γονέων
4. την αξιολόγηση των αναγκών
5. την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

1. Ποια θέματα βάσεις σε προτεραιότητα ως εκπαιδευτικός – εκπαιδευτής τυφλοκωφών μαθητών:

Πρώτη επιλογή

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Την εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών.	23	82,1	100,0	100,0
Δεν απάντησαν	5	17,9		
<b>Σύνολο</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>		

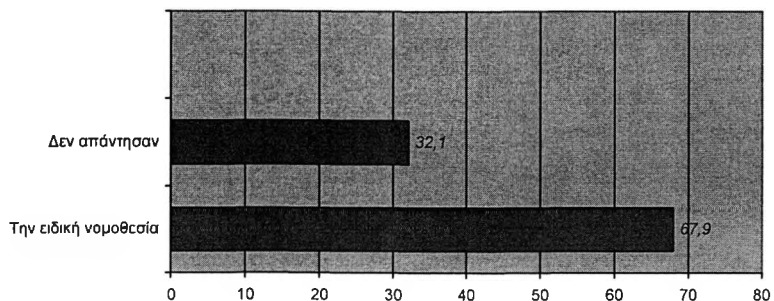


ΠΙΝΑΚΑΣ 18

1. Ποια θέματα βάσεις σε προτεραιότητα ως εκπαιδευτικός – εκπαιδευτής τυφλοκωφών μαθητών:

Δεύτερη επιλογή

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Την ειδική νομοθεσία	19	67,9	100,0	100,0
Δεν απάντησαν	9	32,1		
<b>Σύνολο</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>		

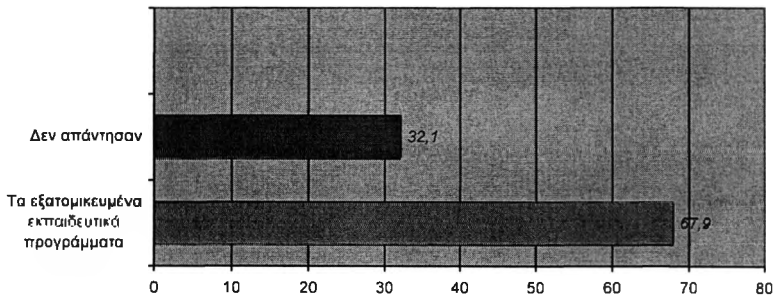


**ΠΙΝΑΚΑΣ 19**

Ι. Ποια θέματα βάζεις σε προτεραιότητα ως εκπαιδευτικός – εκπαιδευτής τυφλοκωφών μαθητών:

Τρίτη επιλογή

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα	19	67,9	100,0	100,0
Δεν απάντησαν	9	32,1		
Σύνολο	28	100,0		



Ένα δεύτερο βασικό ερώτημα που θέσαμε στα υποκείμενα αυτά ήταν, το κατά πόσον ιεραρχεί τα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση του προσωπικού για την απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων.

Στον πίνακα 20 παρατηρούμε ότι, ως πρώτη προτεραιότητα θέτουν σε ποσοστό 60,7% είναι «η κατανόηση τυφλοκώφωσης και οι συνέπειες στη μάθηση», και σε πολύ μικρότερο ποσοστό «η ικανότητα για αξιολόγηση λειτουργικής όρασης και ακοής». Επίσης, σε πολύ μικρότερα ποσοστά ακολουθούν θέματα που σχετίζονται με «την εμπιστοσύνη στις ρουτίνες» και «την ικανότητα εκμάθησης του αγγίγματος. Οι μαθητές να αναπτύσσουν μια εικόνα για το σώμα τους, για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξής του. Να είναι ικανοί να το συγκρίνουν με τα σώματα άλλων. Να διδαχθούν όχι μόνο να αγγίζουν αντικείμενα, αλλά και σώματα αφού δεν μπορούν να τα δουν.»

Σημαντικό, όμως θεωρούμε το ότι οι εκπαιδευτές δεν αναφέρθηκαν σε άλλες δηλώσεις που συζητήσαμε και σχετίζονταν με θέματα όπως:

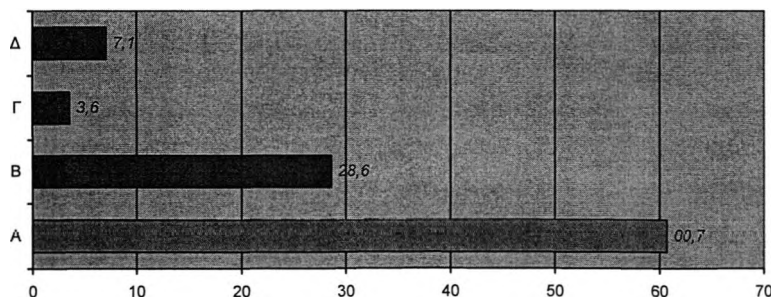
1. τη γνώση των διαφορετικών βαθμίδων και γνώσεις για την απομόνωση, τις σχέσεις και τη μίμηση
2. την ικανότητα χρήσης και συντήρησης των βοηθημάτων

3. την κατανόηση των οικογενειακών σχέσεων και το τι σημαίνει να είσαι μέλος ομάδας
4. Το σεβασμό στο άτομο σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του τυφλοκωφού μαθητή.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20**

2. Στην εκπαίδευση του προσωπικού με στόχο την απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων, ποια θέματα βάσεις σε προτεραιότητα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Την κατανόηση τυφλοκώφωσης και συνέπειες στη μάθηση.	17	60,7	60,7	60,7
Την ικανότητα για αξιολόγηση λειτουργικής όρασης και ακοής.	8	28,6	28,6	89,3
Την εμπιστοσύνη στις ρουτίνες.	1	3,6	3,6	92,9
Την ικανότητα εκμάθησης του αγγίγματος. Οι μαθητές να αναπτύσσουν μια εικόνα για το σώμα τους, για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξής του. Να είναι ικανοί να το συγκρίνουν με τα σώματα άλλων. Να διδάχθούν όχι μόνο να αγγίζουν αντικείμενα, αλλά και σώματα αφού δεν μπορούν να τα δουν.	2	7,1	7,1	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



A	=	Την κατανόηση τυφλοκώφωσης και συνέπειες στη μάθηση.
B	=	Την ικανότητα για αξιολόγηση λειτουργικής όρασης και ακοής.
Γ	=	Την εμπιστοσύνη στις ρουτίνες.
Δ	=	Την ικανότητα εκμάθησης του αγγίγματος. Οι μαθητές να αναπτύσσουν μια εικόνα για το σώμα τους, για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξής του. Να είναι ικανοί να το συγκρίνουν με τα σώματα άλλων. Να διδάχθούν όχι μόνο να αγγίζουν αντικείμενα, αλλά και σώματα αφού δεν μπορούν να τα δουν.

Στη συνέχεια τα υποκείμενα ρωτήθηκαν σε μια σειρά θεμάτων που άπτονται της κατάρτισής τους, της εργασίας τους και της σχέσης τους τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς των παιδιών αυτών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 21 παρατηρούμε ότι, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών δεν έχει εξειδίκευση σε θέματα τυφλοκώφωσης, έστω και αν εργάζεται με τυφλοκωφά παιδιά.

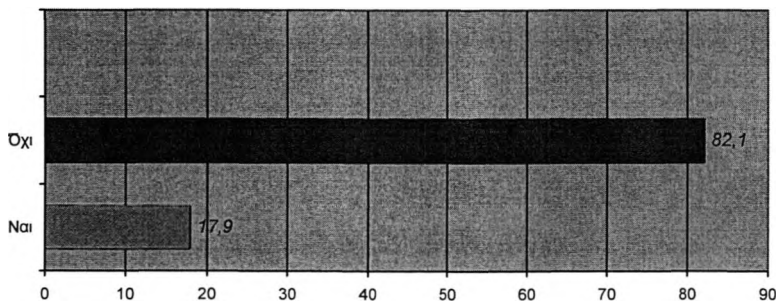
Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολείο τυφλοκωφών Καλλιθέας κανένας από το προσωπικό δεν έχει εξειδικευτεί στην τυφλοκώφωση. Επίσης, μόνο ένα άτομο γνωρίζει την νοηματική.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 22 παρατηρούμε ότι, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών δεν έχει εξειδίκευση στη «Νοηματική γλώσσα» και τη μετατροπή της σε «απτική», έστω και αν εργάζεται με τυφλοκωφά παιδιά.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 21

3. Έχετε εξειδίκευση στην τυφλοκώφωση ή εργάζεστε με τα παιδιά αυτά στο γενικότερο πλαίσιο της εργασίας σας;

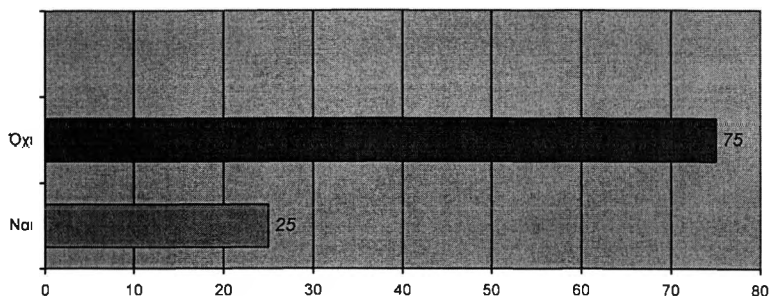
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<b>Ναι</b>	5	17,9	17,9	17,9
<b>Όχι</b>	23	82,1	82,1	100,0
<b>Σύνολο</b>	28	100,0	100,0	



ΠΙΝΑΚΑΣ 22

4. Γνωρίζετε τη «Νοηματική γλώσσα» και τη μετατροπή της σε «απτική»;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	7	25,0	25,0	25,0
Όχι	21	75,0	75,0	100,0
Σύνολο	28	100,0	100,0	



Όπως έχει αναφερθεί ήδη, και αποτελεί βασικό στοιχείο του παρεμβατικού μοντέλου, οι γονείς των τυφλοκωφών παιδιών, θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική ομάδα, παίζοντας πρωτεύοντα ρόλο στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού τους. Υποστηρίχθηκε η άποψη ότι, μόνο από τους γονείς μπορούμε να αντλήσουμε βασικές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον, την υγεία, τα υπολείμματα όρασης και ακοής, τις επικοινωνιακές ικανότητες και το πώς μπορούν αυτές να αναπτυχθούν. Μόνο οι γονείς είναι εκείνοι που μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις συνήθειες τους στο περιβάλλον του σπιτιού, καθώς και τις ειδικές ανάγκες και συμπεριφορές τους.

Με βάση το σκεπτικό αυτό, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτές να μας πουν τη θέση τους για το θέμα αυτό. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 23 παρατηρούμε την πλειοψηφία των εκπαιδευτών να έχει αρνητική θέση στο θέμα αυτό, ενώ μεγάλο ποσοστό δεν παίρνει θέση.

Το συμπέρασμα που προκύπτει μεταφράζεται σε 3 βασικούς άξονες:

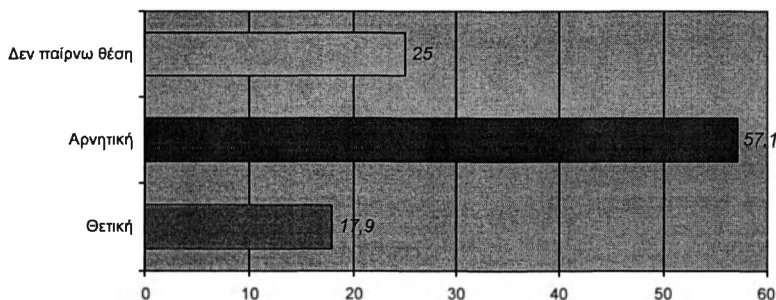
1. οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται<sup>2</sup> από τη γενική εκπαίδευση, όπου επικρατεί η άποψη ότι οι γονείς είναι εκτός της εκπαιδευτικής ομάδας
2. αρκετοί εκπαιδευτικοί φοβούνται την ανάμειξη των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα, πιστεύοντας ότι προκαλούν περισσότερο «ζημιά» στα παιδιά τους
3. δεν εμπιστεύονται τις πληροφορίες των γονέων και τις βρίσκουν συνήθως υπερβολικές, με τη δικαιολογία ότι οι γονείς υπερεκτιμούν τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών τους

Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα του πίνακα 24, όπου γίνεται προφανές πως για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος, μόνο το 17% των εκπαιδευτών αναζητεί τα ενδιαφέροντα και λαμβάνει υπόψη τις επιλογές των μαθητών τους.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 23

5. «Οι γονείς των τυφλοκωφών πρέπει απαραίτητα να είναι ενεργά μέλη στην οποιαδήποτε ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος». Ποια είναι η δική σας θέση σε αυτό;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Θετική	5	17,9	17,9	17,9
Αρνητική	16	57,1	57,1	75,0
Δεν παίρνω θέση	7	25,0	25,0	100,0
Σύνολο	28	100,0	100,0	



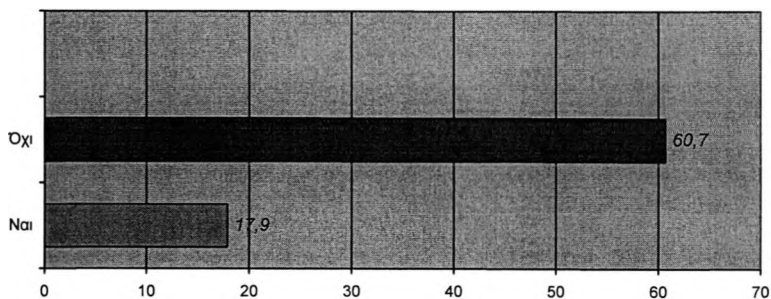
<sup>2</sup> Οι 17 εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί αρκετά χρόνια σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, και αργότερα μεταπήδησαν στην ειδική αγωγή.



ΠΙΝΑΚΑΣ 24

6. Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, αναζητείτε τα ενδιαφέροντα του και λαμβάνετε υπόψη τις επιλογές του;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<b>Ναι</b>	5	17,9	22,7	22,7
<b>Όχι</b>	17	60,7	77,3	100,0
<b>Μερικό Σύνολο</b>	22	78,6	100,0	
<b>Δεν απάντησαν</b>	6	21,4		
<b>Σύνολο</b>	28	100,0		

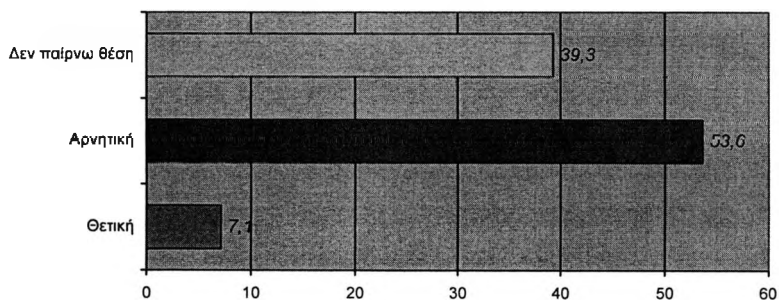


Ως τελευταίο ερώτημα, αφήσαμε τις δραστηριότητες εκμάθησης που προφέρονται στα παιδιά, και το κατά πόσον οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι είναι ανάλογες της ηλικίας των παιδιών. Από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί φάνηκε ότι μόνο το 7% πιστεύει ότι ισχύει κάτι τέτοιο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

7. Οι δραστηριότητες εκμάθησης που προφέρονται στους τυφλοκωφούς μαθητές, θεωρείτε ότι είναι ανάλογες της ηλικίας των;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<b>Ναι</b>	2	7,1	7,1	7,1
<b>Όχι</b>	15	53,6	53,6	60,7
<b>Δεν παίρνω θέση</b>	11	39,3	39,3	100,0
<b>Σύνολο</b>	28	100,0	100,0	



#### 7.4.1. Συμπέρασμα

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση τυφλοκωφών είναι προφανώς πολύ μεγάλες. Ακόμα πιο μεγάλες γίνονται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βασική επιμόρφωση σε θέματα τυφλοκώφωσης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία για να αποδώσει ο εκπαιδευτής απαιτούνται τα εξής :

- αρχική εκπαιδευτική και ιατρική εκτίμηση για κάθε παιδί
- πολλαπλά επίπεδα προγραμματισμού
- εκπαίδευση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- ολοκληρωμένο ακαδημαϊκό πρόγραμμα
- κατάλληλες εγκαταστάσεις που να ενθαρρύνουν τις πιθανότητες για κάθε παιδί
- συμμετοχή των γονέων στον προγραμματισμό
- εκπαίδευση των γονέων και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών
- συντονισμός όλων όσων ασχολούνται με το μαθητή
- εξατομικευμένα προγράμματα
- ομοιομορφία στην χρονολογική ηλικία των παιδιών
- τέλος, η ποικιλομορφία του πληθυσμού των τυφλοκωφών ενθαρρύνει για συνεχή αναδιοργάνωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων γύρω από τη φύση και το επίπεδο των εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών αναγκών του κάθε παιδιού.

Το πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα δοθεί στους εκπαιδευτές έχει σχεδιαστεί πάνω στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτών. Είναι μια καινοτομία που απαιτεί από τους εκπαιδευτές να μην είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στη δημιουργία της «νέας γνώσης.»

Όλοι, είναι πολύ πιθανό να βαδίζουμε πέρα από τα συνήθη όριά μας με τη βοήθεια ανθρώπων που εμπιστευόμαστε. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι ενήμεροι των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα των αλληλοεπιδράσεων, όπως:

- οι αρέσκειες και οι δυσαρέσκειες ενός μαθητή
- η έκταση της προσοχής
- η γενική υγεία
- το επίπεδο της τόλμης για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή για ένα περιβάλλον, καθώς και
- η ψυχοσύνθεσή και το επίπεδο άνεσης.

Συμπερασματικά, από την έρευνα μας παρατηρήθηκαν αρνητικά στοιχεία σχετικά με τη σχέση των ειδικών με τις οικογένειες.

Συγκεκριμένα:

- οι εκπαιδευτές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους μόνο στο τυφλοκωφό παιδί και όχι στα μέλη της οικογένειας. Δεν κατανοούν την άσχημη ψυχολογική των μελών της οικογένειας και δεν τη θεωρούν πηγή πληροφοριών
- δεν υπάρχει ξεκάθαρος ρόλος της οικογένειας και των μελών της σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο δυστυχώς δεν επεκτείνεται στο σπίτι
- τα μέλη της οικογένειας χωρίς τη συνεργασία των ειδικών και χωρίς ενημέρωση, θεωρούν τους εαυτούς τους ως μη ικανά εργαλεία στη διαδικασία εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης του τυφλοκωφού παιδιού τους
- οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίαρχη άποψη ότι οι γονείς είναι εκτός της εκπαιδευτικής ομάδας
- αρκετοί εκπαιδευτικοί φοβούνται την ανάμιξη των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα πιστεύοντας ότι, προκαλούν περισσότερο «ζημιά» στα παιδιά τους. Δηλώνουν καχύποπτοι και δεν εμπιστεύονται τις πληροφορίες των γονέων, που τις βρίσκουν συνήθως υπερβολικές, με τη δικαιολογία ότι οι γονείς υπερεκτιμούν τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών τους

## 7.5. Έρευνα στο Περιβάλλον των τυφλοκωφών παιδιών

Η δόμηση του περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία για κάθε τυφλοκωφό παιδί. Συντελεί όχι μόνο στην επιτυχία, αλλά κυρίως στο βίωμα της επιτυχίας ως αποτέλεσμα των προσπαθειών και των ικανοτήτων του ίδιου του παιδιού.

Σε ένα καλά οργανωμένο περιβάλλον το τυφλοκωφό παιδί, αρχίζει να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο γύρω του, προσδοκά γεγονότα, προβλέπει τα αποτελέσματα και κυρίως εξερευνά με ασφάλεια αντικείμενα και γωνιές. Σε καθημερινές καταστάσεις όμως, μπορεί να συμβούν απρόβλεπτα γεγονότα. Τα γεγονότα αυτά, αν ιδωθούν ως ευκαιρίες εκμάθησης μπορούν να δώσουν πληθώρα πληροφοριών στο τυφλοκωφό παιδί. Με το να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν, παρά τι να μην κάνουν, τα εφοδιάζουμε με εναύσματα για δράση, χωρίς να τα αποτρέπουμε. Ο στόχος είναι το χτίσιμο των δυνάμεων του παιδιού και όχι η μεγέθυνση των αδυναμιών του.

Σημεία που προκαλούν σημαντικά προβλήματα στα παιδιά μέσα στο χώρο και θα πρέπει να αποφεύγονται, είναι: τα χαμηλά εμπόδια, οι ανώμαλες επιφάνειες, ο λιγοστός φωτισμός και το άπλετο φως που προκαλεί λάμψεις, οι ανεπαρκείς χρωματικές αντιθέσεις, κ.ά.

Μέσω της παρατήρησης, αλλά και των ερωτημάτων που θέσαμε σε εκπαιδευτές και γονείς του δείγματος, παραθέτουμε συνοπτικά στοιχεία για το περιβάλλον εκπαίδευσης (σχολείων, ιδιωτικών κτιρίων, ιδρύματος και σπιτιών), σε ποσοστιαίες αναλογίες, με κύριο στόχο την καταγραφή σημαντικών και πολλαπλών ελλείψεων που δρουν αρνητικά στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των τυφλοκωφών μαθητών.

1. Ως προς τις οπτικές μεταβλητές του περιβάλλοντος οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργική χρήση της όρασης του μαθητή, έχουν εκτιμηθεί σε ποσοστό της τάξης του 8,3% μόνο, (30 από 36) από γονείς και εκπαιδευτές.

Σημειώνουμε ότι από τα 36 υποκείμενα, οι 6 που απάντησαν αναφέρθηκαν στη ρύθμιση του φωτισμού

2. Δεν έχει πραγματοποιηθεί ουδεμία κατάλληλη προσαρμογή στο περιβάλλον της τάξης ή του σπιτιού, για την ενθάρρυνση της οπτικής λειτουργίας.

Σημειώνουμε ότι το παραπάνω αποτέλεσμα, επιβεβαιώνεται από την έρευνα- παρατήρηση σε 13 διαφορετικά κτίσματα εκπαίδευσης τυφλοκωφών παιδιών<sup>3</sup>.

Διαπιστώθηκε πως δεν υπήρχαν:

- ρυθμιζόμενοι διακόπτες 100%
- άσπρες ταινίες στις γωνίες των σκαλοπατιών 100%
- φωτεινά χρώματα στα έπιπλα 100%
- διαφορετικό χρώμα στην μπάρα της σκάλας, από αυτό του τοίχου 80%
- έντονες αντιθέσεις χρωμάτων σε τοίχους και πατώματα 100%

3. Ως προς τις μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργική χρήση της ακοής του μαθητή μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, έχουν εκτιμηθεί σε ποσοστό 2,7% μόνο (1 από 36) από γονείς και εκπαιδευτές. Εδώ έχουμε την εμπειρία ενός εκπαιδευτή, από τις συνεχόμενες αντιδράσεις του μαθητή του, σε ιδρυματικό περιβάλλον με πολύ θόρυβο.

4. Δεν έχει γίνει καμία κατάλληλη προσαρμογή για την ενθάρρυνση της ακουστικής λειτουργίας.

5. Έχει γίνει εκτίμηση συγκεκριμένων απτικών μεταβλητών μέσα στο περιβάλλον του μαθητή σε ποσοστό 91,7%. Συγκεκριμένα (30 από 36) γονείς και εκπαιδευτές χρησιμοποιούσαν πικτογράμματα σε διάφορες μορφές.

6. Σε ποσοστό 91,7% χρησιμοποιούσαν χρωματικές αντιθέσεις και πηγές δόνησης.

7. Ποσοστό 13,8% χρησιμοποιούσαν ήχο.

8. Ποσοστό 22,2% χρησιμοποιούσαν μυρωδιές στο περιβάλλον.

9. Στο ερώτημα «Έχει το παιδί το δικό του προσωπικό χώρο;» ποσοστό 87,5% απάντησαν αρνητικά.

---

<sup>3</sup> 13 = Ιδιωτικός χώρος «Επικοινωνίας», ειδικό γυμναστήριο, ίδρυμα, σχολείο, κτίριο γόγκα, και 8 οικίες.

10. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστό μόνο 7,7% υπήρξαν μικρά δωμάτια εργασίας.

11.το περιβάλλον παρέχει επιλογές στο μαθητή.

Η κυριότερη μέθοδος του παρεμβατικού μοντέλου είναι η παροχή επιλογών στο παιδί.

Σε κάθε άνθρωπο η έλλειψη επιλογών μειώνει την ικανότητα για έλεγχο της ίδιας του της ζωής. Το παιδί χωρίς όραση και ακοή, στην προσπάθειά του να κερδίσει κάποιον έλεγχο, συνήθως συμπεριφέρεται ανάρμοστα και παρεξηγείται. Το περιβάλλον και ο εκπαιδευτής προσφέροντας επιλογές, ωθούν τους τυφλοκωφούς μαθητές σε μια ελευθερία κινήσεων και σε ευχάριστες καταστάσεις, αφού αποφασίζουν οι ίδιοι παίρνοντας τον έλεγχο στα χέρια τους.

Δυστυχώς και τα 13 περιβάλλοντα, ποσοστό 100%, είναι αυστηρά δομημένα χωρίς να παρέχουν ούτε μια πιθανότητα για επιλογές στο μαθητή. Κυρίως ρίχνουν όλο το βάρος στην ασφάλεια παραμερίζοντας άλλους σημαντικούς παράγοντες.

12. Παρατηρήθηκε παντελής έλλειψη «ημερολογίου» και στα 13 κτίρια.

13. Παρατηρήθηκε χρήση του «βιβλίου αναφοράς» σε ποσοστό της τάξης του 30,8%.

Επιπλέον, μέσω της παρέμβασης παρατηρήσαμε ότι τα τυφλοκωφά παιδιά σε μεγάλους χώρους το ένα έσπρωχνε το άλλο, ενώ αντίθετα σε μικρούς χώρους τα ίδια παιδιά έκαναν επαναλήψεις έχοντας κοντά τους τα σύμβολα με τα οποία επικοινωνούν.

Τονίζοντας το χρώμα και την αντίθεση μέσα στο σπίτι και στο σχολείο, γίνεται πιο εύκολη για τους οπτικά ανάπηρους μαθητές, η διαδικασία αναγνώρισης αντικειμένων. Παρόλο που το μαύρο και το άσπρο παρέχουν τη μεγαλύτερη αντίθεση, υπάρχουν και άλλοι συνδυασμοί με χρήσιμες αντιθέσεις. Πριν επιλεγούν τα χρώματα, είναι χρήσιμος ένας πειραματισμός, ώστε να καθοριστούν συνδυασμοί καλύτερης ανταπόκρισης των μαθητών.

Η τοποθέτηση μοκέτας ή άλλου υλικού πατώματος, κρίνεται απαραίτητη για τον απτικό διαχωρισμό μιας αίθουσας σε μικρότερους χώρους εργασίας, καθώς και για βελτίωση της ποιότητας του ήχου. Ιδιαίτερη προσοχή στους ήχους των μηχανημάτων κλιματισμού και των μονάδων θέρμανσης που βρίσκονται κοντά σε αίθουσες διδασκαλίας.

Η έρευνα έδειξε πως και στα σημεία που ακολουθούν, παρουσιάζονται πολλαπλές ελλείψεις και επιβάλλεται παρέμβαση<sup>4</sup> στο περιβάλλον:

- Απαραίτητες οι χρωματικές αντιθέσεις.
- Όχι έντονο φως. Ο μέτριος φωτισμός του δωματίου είναι ο πιο κατάλληλος.
- Ο όποιος ήχος στο δωμάτιο να ακούγεται ευχάριστα.
- Τα αντικείμενα να τοποθετούνται σε τέτοιες θέσεις, ώστε να αποφεύγεται η αντανάκλαση.
- Σεβασμός στη συγκέντρωση του ατόμου για να ακούσει.
- Διδασκαλία μεθόδων υπολογισμού διαδρομής με το αναπηρικό καροτσάκι.
- Συνολικός έλεγχος του περιβάλλοντος με τις περισσότερες επιλογές να ανήκουν στα τυφλοκωφά παιδιά.
- Απαιτείται η συνδημιουργία ενός κόσμου κοινής κατανόησης με υλικά, αντικείμενα, χειρονομίες, και κυρίως με «ημερολόγια» και «βιβλία αναφοράς.»

---

<sup>4</sup> Μερικά ενδεικτικά, αλλά ουσιαστικά σημεία της παρέμβασης στο περιβάλλον του Lega Del' filo doro είναι:

1. Το μπλε χρώμα στα υπνοδωμάτια.
2. Οι αντιθέσεις στα σκαλοπάτια.
3. Οι απτικές πληροφορίες που υπάρχουν παντού. Στην κουζίνα βρίσκονται κατάλληλα εικονογραφήματα – πικτογράμματα για το φαγητό. Στην παιδική χαρά υπάρχουν «επιλογές» για το παιχνίδι που θα θελήσει το παιδί να παίξει.
4. Ο «προσεγμένος» φωτισμός στην περίπτωση του κάθε παιδιού.
5. Πάγκοι εργασίας με κοντράστ. Στους διαδρόμους απαραίτητη η σκούρα ταινία κατεύθυνσης. Πλαστικές ανάγλυφες ταινίες στα όρια των πάγκων.
6. Λουλούδια με διαφορετικές οσμές αποτελούν σημεία αναφοράς. Προσοχή όμως! Η θέση τους παραμένει σταθερή.
7. Χαμηλώνοντας το ταβάνι έχουμε καλύτερη ποιότητα ήχου, αφού μειώνεται σημαντικά η αντήχηση.  
(Οι πληροφορίες δόθηκαν από τον William Green, πρόεδρο του DbI).



## 7.6. Ερευνώντας τις ανάγκες τους μέσα από συνεντεύξεις ενηλίκων τυφλοκωφών

Επικοινωνία για μας σημαίνει ικανότητα των ατόμων να γνωστοποιούν σκέψεις, επιθυμίες και ανάγκες, και να ανταποκρίνονται με οποιοδήποτε τρόπο στα επικοινωνιακά μηνύματα που τους απευθύνονται. Ο καθένας μπορεί να επικοινωνεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους. Με την επικοινωνία μοιραζόμαστε θέματα, συναισθήματα και εκφράσεις.

Ξεκινώντας, δεν είναι καθόλου εύκολο να χειριστούμε όλα αυτά με τα τυφλοκωφά παιδιά. Δεν είναι εύκολο να κατανοήσουμε το τι σκέπτονται κάθε στιγμή. Συχνά επικοινωνούμε για θέματα που αποτελούν γεγονότα και εμπειρίες που έχουμε μοιραστεί. Πρόκειται για κοινά θέματα. Το σημαντικό που αποδείχθηκε μέσα από την έρευνα για τις ανάγκες των τυφλοκωφών, είναι να μιλήσουμε για τις δικές τους εμπειρίες, για τη δικιά τους ζωή, να ασχοληθούμε με τα ενδιαφέροντα τους και να σεβαστούμε τις επιλογές τους.

### Καταγραφή συνεντεύξεων

1. *«Η ύπαρξη ενός εθελοντή είναι πολύ σημαντική στη ζωή του τυφλοκωφού ατόμου. Το τυφλοκωφό άτομο χωρίς τη βοήθεια του συνανθρώπου, και χωρίς όραση και ακοή είναι βέβαιο ότι θα ζήσει μέσα στην απομόνωση. Χάρη στην επαφή μου με εθελοντές-συνοδούς μπορώ να ανήκω ξανά στη ζωή, ζω την καθημερινότητα μου.*

*Σας αφιερώνω το επόμενο ποίημα:*

*Για κάθε αναπηρία έχουμε μια τεχνική λύση. Ένα βοηθητικό μέσο για κάθε αναπηρία.*

*Το καλύτερο βοηθητικό μέσο είναι ένας άνθρωπος με συμπόνια φιλική. Μόνο που αυτό δεν αγοράζεται σε κάποιο μαγαζί. Θέλω κάποιον με μια ζεστή αγκαλιά. Κάποιον που θα μου λέει το τι συμβαίνει γύρω μου. Γιατί μόνος μου δεν μπορώ να τα καταφέρω.»*

2. *«Σαν παιδί ήμουν αρκετά προβληματικό. Δεν μπορούσα να δω, έπρεπε να φοράω συνεχώς γυαλιά, και χρειαζόμουν κάποιον να κάθεται δίπλα μου και να με ακούει. Ήταν αρκετά δύσκολη η επικοινωνία μου με τους άλλους. **Θέλω όμως να τονίσω κάτι σημαντικό για εμένα:** Είναι πολύ δύσκολο να καθίσει ένας επαγγελματίας και να ακούσει έναν τυφλοκωφό. Οι επαγγελματίες, συνοδοί και δάσκαλοι δυστυχώς, είναι*

εκπαιδευμένοι μόνο στο να δίνουν συμβουλές, και όχι στο να κάθονται να ακούν. Εγώ έχω ανάγκη από κάποιον, που θα καθίσει να με ακούσει, και να μάθει ποια είμαι και πως νιώθω. Δε θέλω κάποιον που θα με ζαλίζει με οδηγίες, για το πώς θα περπατώ χωρίς το μπαστούνι μου. Αντιθέτως, θέλω ένα άτομο δίπλα μου, που θα με προσέξει και θα ακούσει το τι θα του πω εγώ!»

3. « Όταν έγινα 18, άρχισα να έχω τα πρώτα σήματα του συνδρόμου Usher. Γνώριζα αρκετά από τη μεγαλύτερη αδερφή μου, και αυτή είχε Usher. Αποφάσισα τότε να επισκεφτώ έναν ειδικό οφθαλμίατρο ο οποίος μου είπε ακριβώς τα ίδια με όσα είχε πει στην αδερφή μου. Ζήτησα περισσότερες πληροφορίες, αλλά ο γιατρός μου αρνήθηκε, λέγοντας πως δεν είχε χρόνο και περίμενε άλλα ραντεβού! Δεν ήξερα τι να κάνω! Μετά από δύο χρόνια έφυγα από τη Βρετανία και ταξίδεψα στη Σουηδία. Έλαβα ειδική εκπαίδευση και έμαθα αρκετές πληροφορίες για το Usher. Αυτό ήταν το μεγαλύτερο σοκ για μένα. Πριν δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι το σύνδρομο Usher θα μπορούσε να με οδηγήσει σε πλήρη τυφλότητα!

- Ποια είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή σου; Μου θέσατε δύσκολη ερώτηση! Δεν μπορώ να πω μόνο για ένα πρόσωπο, γιατί υπάρχουν πολλά άτομα! Οι συγγενείς μου, οι συνάδελφοι και οι φίλοι μου. Στο γραφείο περνάω υπέροχα με τους συναδέλφους μου και σκεφτείτε πως χρειάζομαι διερμηνέα για να επικοινωνώ μαζί τους. Χωρίς αυτόν δεν μπορώ να επικοινωνήσω με κανένα, εκτός και εάν γνωρίζει νοηματική. Πολλά πρόσωπα λοιπόν, είναι σημαντικά για μένα.

- Καθώς σκέφτεσαι τη φιλία, τις σχέσεις, το γάμο... υπάρχουν κάποια πράγματα που θα ήθελες να συμβούν στη ζωή σου; Και σε αυτό είναι δύσκολο να απαντήσω! Πρωτοπήγα σχολείο στη Δανία. Αλλάζοντας σχολείο, άλλαξα φίλους και έφτιαξα νέες φιλιές. Πηγαίνοντας Σουηδία έχασα κάθε επαφή με τους παλιούς φίλους. Ξανά όμως και εκεί γνώρισα νέους φίλους. Εφτιαξα μια σχέση με ένα κωφό αγόρι, αλλά όταν άρχισα να χάνω την όρασή μου, δημιουργήθηκαν προβλήματα και δεν μπορούσε να με δεχθεί πλέον. Πιστεύω πως η σχέση αυτή άξιζε, και θα μπορούσε να είχε διάρκεια, εάν είχαμε την κατάλληλη στήριξη. Αργότερα, είχα μια άλλη σχέση με ένα τυφλοκωφό αγόρι, αλλά και αυτή δεν κράτησε αρκετά, λόγω προβλημάτων. Δυστυχώς! Ξέρετε κάτι, ποτέ! **ποτέ δεν απαίτησα από κάποιον να μείνει μαζί μου για πάντα, γιατί ο καθένας έχει τη ζωή του, μπορεί να την κάνει ότι θέλει και αυτό το σέβομαι.»**

4. «Σε ηλικία τριών ετών οι γονείς μου αποφάσισαν να με στείλουν σχολείο. Εξαιτίας της τυφλοκώφωσης ήταν πολύ δύσκολο να με δεχθούν. Τελικά ένας δάσκαλος με βοήθησε και ενσωματώθηκα σε ένα σχολείο με παιδιά χωρίς αναπηρίες. Εκεί, απέκτησα γερές βάσεις για τη μελλοντική μου ζωή. Αργότερα μετακομίσαμε στην Μπρατισλάβα, γιατί υπήρχαν σχολεία για τυφλοκωφά παιδιά. Οι γονείς μου αποφάσισαν να πάω σε ένα από αυτά και εκεί συνειδητοποίησα την αναπηρία μου, καθώς οι συμμαθητές μου με απομόνωναν και δε με ήθελαν στην ομάδα τους!

- Ως ενήλικας είχες τη δυνατότητα επιλογής αποφάσεων για τη ζωή σου; *Ναι! Αλλά έπρεπε να παλέψω σκληρά γι' αυτό. Μου πήρε χρόνια για να φθάσω στο σημείο που ήθελα.*

- Μια ερώτηση για τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Από την εμπειρία σου ποια μηνύματα θα ήθελες να στείλεις στους ανθρώπους που παρέχουν αυτές τις υπηρεσίες; *Θα ήθελα να στείλω τα εξής μηνύματα:*

- *Οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να μάθουν να ακούνε το τι τους λέμε.*
- *Πρέπει να γνωρίζουν ότι ο καθένας μας έχει δικαίωμα να κάνει λάθος, έχει δικαίωμα να αποτυγχάνει.*
- *Μισώ τους επαγγελματίες που θέλουν να παίρνουν αποφάσεις αντί για μένα.*
- *Έχω το δικαίωμα να κάνω ό,τι μου αρέσει.*

- Υποστήριξη για το μέλλον ή τα γηρατειά; *Νομίζω πως το παρόν δεν αισθάνομαι ότι γερνάω, ότι μεγαλώνω, αλλά οπωσδήποτε θα ήθελα να συνεχίσω τη ζωή μου με ένα τρόπο που να με κάνει να αισθάνομαι ευχαριστημένος! Οι υπολογιστές και τα βοηθήματα για μένα δεν είναι αρκετά. Ούτε η ψυχολογική στήριξη είναι επίσης αρκετή. Θα έπρεπε για κάθε τυφλοκωφό να υπάρχει κάποιος για να συζητά, να μιλά, να επικοινωνεί, να υπάρχει ένας άνθρωπος! **Η επαφή με τους ανθρώπους είναι το παν για μένα!** Και δεν πιστεύω ότι χρειάζομαι κάτι περισσότερο στην επικοινωνία.*

*Θα ήθελα να δώσω μια συμβουλή σε όσους δουλεύουν σε σχολεία τυφλών, να μην εστιάζουν την προσοχή τους μόνο στην όραση αλλά και στην ακοή!»*

5. -Έχετε πάρει υποστήριξη από υπηρεσίες ή εθελοντές; *«Πριν από τέσσερα χρόνια ήθελα να πάω πανεπιστήμιο και εκείνη την εποχή στην Κροατία δεν υπήρχαν υπηρεσίες που θα μπορούσαν να μου παρέχουν βοήθεια. Παρακολούθησα τα μαθήματα τους πρώτους έξι μήνες και λόγω των μεγάλων προβλημάτων που συνάντησα αναγκάστηκα να τα παρατήσω! Αυτό συνέβη γιατί δεν είχα κάποιον να μεταφράζει τα μηνύματά μου. Μετά από αυτό αποφάσισα η ίδια να ιδρύσω κάτι που θα βοηθούσε τους τυφλοκωφούς.*

*Έφτιαξα μια ένωση με εθελοντές. Απευθυνόμαστε σε ανθρώπους με μεγάλη καρδιά, σε ανθρώπους που έχουν διάθεση να βοηθήσουν τυφλοκωφά άτομα. Τη στιγμή αυτή παρακολουθώ ξανά μαθήματα στο πανεπιστήμιο με τη βοήθεια εθελοντών και ελπίζω να το τελειώσω σύντομα!*

*- Ο πιο σημαντικός άνθρωπος στη ζωή σας; Είναι οι γονείς μου οι οποίοι ήταν και οι δύο κωφοί. Δυστυχώς έχουν πεθάνει και δεν μπορούν να βρίσκονται σήμερα μαζί μας. Επίσης, ο άνδρας μου που με έχει βοηθήσει πάρα πολύ, η ανιψιά μου και όλη μου η οικογένεια!»*

**6.** *- Έχετε πάρει υποστήριξη από υπηρεσίες ή εθελοντές; «Θυμάμαι ότι η μοναδική πληροφορία που μου έδωσε ο γιατρός όταν ήμουν μικρός ήταν, πως δε θα μπορούσα να δω καλά τη νύχτα. Αξίζει να σας ενημερώσω ότι και οι δύο γονείς μου ήταν τυφλοκωφοί. Σε ηλικία 20 ετών μου μίλησαν για το Usher, αλλά χωρίς να μου εξηγήσουν τίποτα! Πιστεύω ότι στα παιδιά από μικρή ηλικία πρέπει να εξηγούμε τα πάντα!*

*- Είχες τις επιλογές που θα ήθελες στη ζωή σου; Όταν ήμουν νέος, να είχα ευκαιρίες για επιλογές! Έπαιζα ποδόσφαιρο, είχα χόμπι και έκανα διάφορα πράγματα. Όταν όμως η όρασή μου χειροτέρευε άρχισαν τα προβλήματα, τα οποία σου στερούν πολλά από αυτά που θέλεις! Δεν μπορώ να παίξω ποδόσφαιρο γιατί δεν βλέπω την μπάλα, και είναι πολύ επικίνδυνο να κάνω κάτι τέτοιο. Νομίζω πως το σύνδρομο Usher άλλαξε αυτόματα τη ζωή μου!*

*- Έφυγες από το σπίτι των γονέων σου και ζεις μόνος. Ήσουν σε φάση να ζήσεις όπως εσύ ήθελες; Ναι! Για μένα αυτό ήταν το πιο σημαντικό βήμα στη ζωή μου. Οι γονείς μου με βοήθησαν να φθάσω σε αυτό το επίπεδο, με γέμισαν με σιγουριά και πίστεψα ότι μπορούσα να τα καταφέρω. Ήμουν πολύ ευτυχισμένος και χαρούμενος για την αυτονομία που θα αποκτούσα. Βέβαια είναι λογικό πως στην αρχή αντιμετώπισα πολλά προβλήματα, αλλά τα κατάφερα. Για να αστείευτούμε και λίγο, θέλω να γνωρίζετε ότι πολλά Σαββατοκύριακα επισκέπτομαι τους δικούς μου για να τους πάρω χαρτζιλίκι!»*

**7.** Τα «θέλω» ενός τυφλοκωφού με σειρά προτεραιότητας: «1)Επικοινωνιακό και ασφαλές περιβάλλον, 2)Ενυασητοποίηση των πολιτικών και των υπεύθυνων που λαμβάνουν αποφάσεις, 3)Κατανόηση της κατάστασης, του να είσαι τυφλοκωφός, 4)Προσβασιμότητα στην ενημέρωση, 5)Επικοινωνία και εκπαίδευση, και 6)Εμπλοκή των συγγενών και υποστήριξη. Εγώ έχω συμβουλευτική υποστήριξη. Ο σύντροφός μου και τα παιδιά μου δεν έχουν λάβει την παραμικρή υποστήριξη από το ιταλικό κράτος.

- Για την εκπαίδευση. Στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη του ταλέντου του κάθε παιδιού. Ανακαλύψτε τις ικανότητές του και όχι τις αδυναμίες του! **Πάνω στις ικανότητες στηρίζετε το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος.** Να γνωρίζετε πως τα παιδιά αγαπούν πολύ τη μουσική. Δώστε μουσικά παιχνίδια και παιχνίδια με δονήσεις! Και για μένα, τα αγαπημένα μου χόμπι παραμένουν η μουσική και τα σπορ. Το κολύμπι με ζετρελαίνει! Κάτι που θεωρώ σημαντικό και πρέπει να τονιστεί στην συνέντευξη αυτή, είναι πως πολλά τυφλοκωφά παιδιά που γνωρίζω καλώς ή κακώς δε θέλουν να κουβαλούν την «ταμπέλα» του τυφλοκωφού. Ερευνήστε το επιστημονικά και δώστε μια σωστή λύση στην κατάσταση που έχει δημιουργηθεί με το θέμα αυτό!

- Για το μέλλον. Θα πάρει πολύ χρόνο ακόμα για να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση. Αυτό όμως δε με στενοχωρεί γιατί έχω μάθει να ελπίζω. **Αν δεν είχα βάλει την ελπίδα βαθιά μέσα στη ζωή μου, να είστε σίγουροι πως σήμερα δε θα βρισκόμουν μαζί σας!** Θεωρώ πως ανήκω στην πρώτη γενιά τυφλοκωφών που είναι ικανοί σε κάθε κατάσταση να εκπροσωπούν τον εαυτό τους. Έχουν μάθει να «υπάρχουν» μέσα στη ζωή και να στέκονται ισότιμα δίπλα στους συνανθρώπους τους φωνάζοντας «είμαι εδώ!». Είμαστε μια ελεύθερη γενιά που αγωνιστήκαμε σκληρά και θα αγωνιζόμαστε για πάντα!

8. - Για την εκπαίδευση. «Η εκπαίδευση (στη Σουηδία) έτσι όπως προσφέρεται, δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στο τυφλοκωφό παιδί. Πιστεύω πως εάν κάποιοι θέλουν να βοηθήσουν στον τομέα αυτό, θα πρέπει να φροντίζουν για τη σωστή εξειδίκευση των εκπαιδευτών. Λυπάμαι που το λέω, αλλά τους θεωρώ ανεπαρκείς για το έργο που έχουν αναλάβει, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να «φαίνεται δύσκολη».

- Υπάρχουν προσωπικοί φίλοι. Στην κοινότητα που βρίσκομαι έχουμε αρκετές επαφές με άλλους τυφλοκωφούς ενήλικες και παιδιά. Ευτυχώς, έχω αρκετούς φίλους! Συνήθως, κάνω παρέα με τυφλοκωφούς που είναι κωφοί και έχουν ελάχιστα υπολείμματα όρασης.

- Για το μέλλον. «Δυσκολεύομαι να επιλέξω κάτι για το μέλλον. Θα ήθελα να ευχηθώ την πραγματοποίηση άπειρων σημαντικών πραγμάτων στη ζωή των τυφλοκωφών! Γνωρίζω πως η ευχή αυτή περιέχει την υπερβολή, αλλά είμαι από τους ανθρώπους εκείνους που πιστεύουν πως τίποτα πάνω στη ζωή αυτή δεν πρέπει να θεωρείται απίθανο και αδύνατο! Όλος ο κόσμος απαιτείται να πιστεύει στην ελπίδα και στις δυνατότητές του!»

Μέσα από τις συνεντεύξεις τονίζονται τα εξής:

- Οι δεξιότητες των εκπαιδευτών και οι ικανότητες που απαιτούν οι ίδιοι οι τυφλοκωφοί να διαθέτουν.
- Οι στάσεις του προσωπικού και η ανάγκη για εξειδίκευση.
- Ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων προγραμμάτων να γίνεται με βάση τις ικανότητες του παιδιού.
- Απαραίτητη η παροχή πληροφοριών κατά τη διάγνωση.
- Οι ειδικοί πρέπει να παρέχουν άφθονο χρόνο για πληροφόρηση.
- Απαραίτητη η στήριξη στις δύσκολες στιγμές της ζωής τους.
- Συμβουλευτική υποστήριξη για τα μέλη της οικογένειά τους.
- Δηλώνουν την επιθυμία για σπουδές στο Πανεπιστήμιο, αλλά δυστυχώς δεν έχουν όλοι τη δυνατότητα αυτή.
- Τονίζεται α) η σημαντικότητα της ύπαρξης φίλων και της στήριξης από την οικογένεια, β) ο φόβος της απομόνωσης, γ) η επιθυμία για αυτόνομη ζωή, δ) η πρόσβαση στην πληροφόρηση από μικρή ηλικία.
- Οι περισσότεροι τυφλοκωφοί δεν απαιτούν άλλα βοηθήματα. Αρκούνται σε ότι έχουν και ψάχνουν την επαφή των συνανθρώπων τους ζητώντας άτομα που θα καθίσουν δίπλα τους και θα ακούσουν όσα έχουν να τους πουν.
- Έχουν μηδενική συμμετοχή στις περισσότερες αποφάσεις που κρίνουν τη ζωή τους. Σχεδόν σε καμιά κατάσταση δεν έχουν τον έλεγχο. Τα πάντα τα αποφασίζουν οι άλλοι! Δε ρωτιούνται καν ούτε από τους ίδιους τους γονείς τους για το σχολείο που θα φοιτήσουν!
- Το σημαντικό είναι ότι είναι εύκολο για μας να καλύψουμε τις ανάγκες αυτές, αρκεί να τις γνωρίζουμε και να ζητούμε πάντα την επιλογή των ίδιων των τυφλοκωφών ατόμων.
- Ευαισθητοποίηση των πολιτικών και των υπεύθυνων που λαμβάνουν αποφάσεις.
- Ζήστε με την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο. Όλα στη ζωή είναι πιθανά και δυνατά!

## 7.7. Γενικά συμπεράσματα

Επικοινωνία για μας σημαίνει ότι μοιραζόμαστε κάτι. Μοιραζόμαστε θέματα, συναισθήματα και εκφράσεις. Ξεκινώντας, δεν είναι καθόλου εύκολο να χειριστούμε όλα αυτά με τα τυφλοκωφά παιδιά. Δεν είναι εύκολο να καταλάβουμε τι σκέπτονται. Συχνά επικοινωνούμε για θέματα που αποτελούν γεγονότα και εμπειρίες που έχουμε μοιραστεί. Πρόκειται για κοινά θέματα. Το σημαντικό που αποδείχθηκε μέσα από την έρευνα για τις ανάγκες των τυφλοκωφών, είναι να μιλήσουμε για τις δικές τους εμπειρίες, για τη δικιά τους ζωή, να ασχοληθούμε με τα ενδιαφέροντά τους και να σεβαστούμε τις επιλογές τους..

Πρέπει να γίνει κατανοητός ο τρόπος έκφρασης του καθενός. Ο τρόπος αυτός, δίνει στα τυφλοκωφά παιδιά μια εντελώς διαφορετική αντίληψη του κόσμου από αυτή που έχουμε εμείς. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει σε ένα πρώτο στάδιο επικοινωνίας να «μπούμε» εμείς στο δικό τους κόσμο και να καταλάβουμε την προοπτική του κάθε παιδιού. Να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τις εμπειρίες τους, αλλά και την προσπάθειά τους να τις μοιραστούν μαζί μας. Να χρησιμοποιήσουμε το δικό τους τρόπο έκφρασης υιοθετώντας ακόμη και τις δικές τους εκφράσεις και στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε ανταλλαγή και γνωριμία με το δικό μας τρόπο έκφρασης.

Είναι πολύ σπουδαίο για την ανάπτυξη και την ποιότητα της ζωής του παιδιού, να κατορθώσουμε να μοιραστούμε συναισθήματα και πιστεύω για τον κόσμο μας. Ίσως, αυτό να αποτελεί το πιο δύσκολο κομμάτι, και σίγουρα εδώ θα πρέπει να εστιάσουμε όλη μας την προσπάθεια.

Σε αρχικές προσπάθειες επικοινωνίας, μια χειρονομία ή ένα νεύμα από την πλευρά του παιδιού, μπορεί να αποτελεί μια αρχή για να μας οδηγήσει στο τι σκέφτεται. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει πως δεν έχουμε λειτουργική χρήση του νεύματος! Το παιδί δεν απαιτεί κάτι. Η χρήση είναι καθαρά επικοινωνιακή. Δηλώνει θέληση για επικοινωνία και όχι κάποια συγκεκριμένη απαίτηση.

Οι μμητικές χειρονομίες που συχνά δημιουργούν τα τυφλοκωφά παιδιά, δηλώνουν με τη βοήθεια του σώματος ποιες σκέψεις υπάρχουν στο μυαλό τους. Κάθε μια μμητική κίνηση – χειρονομία είναι πολύ σημαντική, γιατί αποτελεί τον καθρέπτη του τρόπου επικοινωνίας του παιδιού. Σε κάθε «συζήτηση» διατηρούμε τα βασικά μοτίβο της επικοινωνίας: Συγκεκριμένες χειρονομίες, φωτισμένες με συναίσθημα, συστηματοποιημένες και σταθερές, που θα φέρουν με επιτυχία στην επιφάνεια την εικόνα του σώματος και το νου του παιδιού.

Σε πιο προχωρημένο επίπεδο, η επικοινωνία είναι τριαδική. Είναι κάτι εκτός από «μένα» και «σένα.» Κρατάμε σταθερή την αλληλεπίδραση και την ίδια στιγμή εστιάζουμε την προσοχή μας σε κάτι άλλο. Πάντα όμως, έχουμε ως στόχο την ανάλυση των χειρονομιών. Όλες οι χειρονομίες που προκύπτουν από διαφορετικές πτυχές εμπειριών, κρύβουν μέσα τους δυναμική και συνεργασία. Όταν προκύψει μια νέα χειρονομία, ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να είναι σίγουρος για το τι σημαίνει. Κάνει υποθέσεις, την εντάσσει σε ένα πλαίσιο και με συνεχείς δοκιμές μαζί με το παιδί προσπαθεί να διαπιστώσει εάν έχουν κοινή αντίληψη και ερμηνεία της χειρονομίας. Οι δοκιμές αυτές στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών αποτελούν τη λεγόμενη «διαπραγμάτευση». Μόνο μέσω της διαπραγμάτευσης μια χειρονομία μπορεί να γίνει σύμβολο και ταυτόχρονα το εργαλείο μοιράσματος εκφράσεων και εμπειριών.

Σε προχωρημένα επίπεδα διαπραγμάτευσης οι χειρονομίες μοιράζονται σε μορφή διαλόγου. Τα ίδια τα παιδιά χαίρονται όχι τόσο γιατί παίζουν, όσο γιατί νιώθουν ότι μέσα από το παιχνίδι ο συνομιλητής κατανοεί τις ενέργειές τους. Μέσα σε μια διαπραγμάτευση οι κοινές χειρονομίες, το κοινό λεξιλόγιο και τα σημάδια αποκτούν νόημα. Μοιραζόμαστε την εμπειρία ώστε και οι δύο να γνωρίζουμε το τι θα ακολουθήσει. Χτίζονται οι προσδοκίες του παιδιού! Δημιουργούνται ανακαλύψεις νέων χειρονομιών, δοκιμές, ερμηνείες, επιβεβαιώσεις. Στο τέλος, παρατηρούμε την αντίδραση – αποτέλεσμα του παιδιού.

Η διαπραγμάτευση αποτελεί το πιο σημαντικό σημείο της πρότασής μας για δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος μας. Δε ζητάμε ένα απλό και τυχαίο σημάδι από το παιδί. Εντάσσουμε το σημάδι σε μια επικοινωνιακή ακολουθία, το επαναλαμβάνουμε και μέσω των δοκιμών επιβεβαιώνουμε ότι το παιδί κατανοεί τη χρήση του δικού του σημαδιού, ενώ ταυτόχρονα εστιάζουμε όλη μας την προσοχή, ώστε να μοιραστούμε τις ιδέες που έχει στο μυαλό του. Δημιουργούμε λοιπόν νόημα!

Για την καλύτερη ποιότητα νοήματος, πρέπει να προσεχθεί εξίσου και ένα άλλο σημείο. Η αφηγηματική δομή. Η αφήγησή μας πρέπει να έχει δομή και σαφήνεια. Αρχίζουμε, φθάνουμε σε ένα υψηλό σημείο αιχμής και ξανακατεβαίνουμε. Δημιουργείται ένταση στο σημείο αιχμής, έχοντας έτσι την καλύτερη έκφραση του νοήματος. Αν όλα τοποθετηθούν σε μια ευθεία γραμμή, τότε θα έχουμε πληθώρα πραγμάτων που δύσκολα αντιλαμβανόμαστε το νόημά τους. Η ένταση και η δυναμική σε μια σχέση παίζουν πρωτεύοντα ρόλο! Απαιτείται μια δυναμική στάση και το ενδιαφέρον του παιδιού, ώστε να οδηγηθούμε στην επικέντρωση της προσοχής και στη



μεταμόρφωση της συγκεκριμένης πράξης και δραστηριότητας σε συναισθηματική εμπειρία.

Η αποτίμηση των αναγκών του τυφλοκωφού πληθυσμού παίζει σημαντικό ρόλο γιατί πάνω σε αυτή θα σχεδιαστούν τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και η δημιουργία των αντίστοιχων υπηρεσιών. Για τον πλήρη προσδιορισμό των αναγκών αυτών απαιτείται η συμμετοχή όλων των ειδικών που ασχολούνται με το παιδί, της οικογένειας, αλλά κυρίως των ίδιων των τυφλοκωφών. Αυτοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα πως πρέπει να είναι οι υπηρεσίες που αναπτύσσονται για λογαριασμό τους.

Έχοντας ως κύριο στόχο την κάλυψη των παραπάνω αναγκών, πρέπει να γνωρίζουμε πως οι ανάγκες κατά καιρούς διαφοροποιούνται, οπότε είναι λογικό να απαιτείται αναπροσαρμογή των μεθοδολογιών που εφαρμόζουν οι υπηρεσίες. «Κάθε φορά που μια ανάγκη θα καλύπτεται, μια νέα ανάγκη θα εμφανίζεται. Η αποτίμηση δεν είναι, λοιπόν, μια δραστηριότητα που παίρνει τέλος μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής, αλλά αντίθετα πρόκειται για συνεχή διαδικασία. Αποτίμηση – δράση, ξανά αποτίμηση – δράση και πάει λέγοντας. Η προσαρμοστικότητα είναι λέξη – κλειδί σε αυτή τη δραστηριότητα, δεδομένου ότι ο πληθυσμός χαρακτηρίζεται από εξαιρετική ετερογένεια και οι ανάγκες του μεταβάλλονται διαρκώς».<sup>5</sup>

Τα χαρακτηριστικά, τα συμπτώματα, οι επιπρόσθετες αναπηρίες, αλλά και οι ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού, κάνουν φανερό σε όλους τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί που ασχολούνται με τα τυφλοκωφά παιδιά. Δυσκολίες σημαντικές, και ως προς την πρόβλεψη για την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για την επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν.

Οι γονείς αναρωτιούνται εάν θα μπορέσει ο άνθρωπος να απαλλαγεί από τη διάκριση και την προκατάληψη και να δει τα τυφλοκωφά παιδιά τους σαν ανθρώπινα όντα χωρίς ετικέτες. Στο μελλοντικό κόσμο οι άνθρωποι θα γίνονται αποδεκτοί όπως αυτοί είναι πραγματικά;

Η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου ίσως θα έπρεπε να αρχίσει από τον εκπαιδευτή, το μανάβη της γειτονιάς, το συγκάτοικο της πολυκατοικίας. Πρέπει να αποδεχθούμε ότι η ύπαρξη ενός τυφλοκωφού παιδιού μέσα σε μια οικογένεια δε μειώνει κανέναν, ούτε και διαφοροποιεί την οικογένεια αυτή από τις άλλες. Η

---

<sup>5</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.

οικογένεια αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας. Συνεχίζει να υπάρχει. Το κλείσιμο στους τέσσερις τοίχους δεν εξυπηρετεί σε τίποτε.

Η έγκαιρη παρέμβαση δεν είναι μια σειρά μαθημάτων, ούτε απευθύνεται στη δυάδα μητέρα- τυφλοκωφό παιδί. Είναι μια δυναμική ευέλικτη διαδικασία, κατά την οποία ενισχύονται τα θετικά στοιχεία της κάθε οικογένειας, στοιχεία που τη βοήθησαν στο παρελθόν να αντεπεξέλθει σε δύσκολες καταστάσεις. Οργανώνεται δηλαδή ένα δίκτυο στήριξης, που θα βοηθήσει όλη την οικογένεια, ώστε να περάσει με επιτυχία από τη διαδικασία του θρήνου μέχρι την αποδοχή.

Θα πρέπει να κοιτάζουμε πέρα από τα πλαίσια μιας απλής διδασκαλίας απομονωμένων επικοινωνιακών ικανοτήτων και να σκεφτούμε με στόχο την ανάπτυξη ενός κοινωνικού κύκλου που θα φέρει ως αποτέλεσμα την αυτοπεποίθηση και τον πλούτο έκφρασης του παιδιού. Κοινωνικές συζητήσεις εισάγουν το τυφλοκωφό παιδί σε παρέες φίλων και έτσι η διπλή έλλειψη των αισθήσεων της ακοής και της όρασης δεν επηρεάζει σημαντικά τη ζωή του, αφού εξοικειώνεται με τα μέσα επικοινωνίας των φίλων. Η επιτυχία των καταστάσεων αυτών εξαρτάται μεταξύ άλλων και από τους παρακάτω παράγοντες:

- την αυτοποεποίηση μαθητή και εκπαιδευτή
- την ποικιλία επικοινωνιακών συστημάτων με στόχο τη δημιουργία «συζητήσεων»
- τη χρήση ποικίλων επικοινωνιακών μεθόδων για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε τυφλοκωφά παιδιά σχολικής ηλικίας.

Μέσω των δραστηριοτήτων – παιχνιδιών που πραγματοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε ότι η εξοικείωση των τυφλοκωφών παιδιών με την όλη διαδικασία, έχει ως αποτέλεσμα :

1. παίζουν πολύ καλά και να απαιτούν επαναλήψεις
2. κατανοούν τους «κανόνες»
3. το παιχνίδι μεταμορφώνεται σε μια δραστηριότητα «αναπαράστασης»
4. προλαμβάνουν την κίνηση, σκέφτονται τι θα ακολουθήσει, προσδοκούν, δημιουργούν νοητική εικόνα
5. οδηγούνται σε νέες ανακαλύψεις μέσω διαφόρων παραλλαγών του παιχνιδιού
6. οι επαναλήψεις και οι δοκιμές κινούν και αυξάνουν το ενδιαφέρον τους
7. ύπαρξη συμμετοχής όλου του σώματος.

Επιπλέον, διάχυτη είναι η διαπίστωση ότι έχει αποκτηθεί υψηλό συμβολικό επίπεδο. Οι τυφλοκωφοί μαθητές, οδηγούνται εύκολα από τη δεκτική επικοινωνία σε δημιουργία απαιτήσεων, ενώ συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε δραστηριότητες μιμητισμού. Ελάχιστες είναι οι φορές, που αφήνουν τον εκπαιδευτή να πάρει τα ινία του παιχνιδιού, απαιτώντας τα πάντα από αυτόν! Εξάλλου, όλες οι δραστηριότητες της παρέμβασης δίνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο πρώτος ρόλος και η δυνατότητα επαναλήψεων, δοκιμών και επιλογών να ανήκουν στο μαθητή. Παντού υπάρχει μίμηση, γλώσσα και ανταπόκριση σε ένα ρυθμικό τέμπο!

Τέλος, κυρίαρχο στοιχείο όλης της έρευνας, αποτελεί η διαπίστωση ότι, το να μπορείς να «μαθαίνεις» και να συμμετέχεις σε φιλικές συζητήσεις με ένα τυφλοκωφό παιδί, αποτελεί το μοναδικό δρόμο για να του προσφέρεις μια ευτυχισμένη και ποιοτική ζωή.

### ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

#### 8.1. Εισαγωγή

Οι μαθητές με τυφλοκώφωση, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια, ως προς τα χαρακτηριστικά τους, τη νοητική τους ικανότητα, τις κινητικές δεξιότητες και τις ανάγκες τους. Η εκπαίδευση των ατόμων αυτών αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η συνεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας και των γονέων, αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά το σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές τυφλοκωφούς με επιπρόσθετες αναπηρίες. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος βασίζεται κυρίως στις ατομικές ανάγκες<sup>1</sup> και δεξιότητες του μαθητή, παρά στην ιατρική γνώμάτευσή.<sup>2</sup>

Κύριος στόχος του κεφαλαίου αυτού, είναι να περιγράψει το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνίας<sup>3</sup> και τις στρατηγικές που πρέπει να υλοποιηθούν, ώστε να έχουμε επιτυχή αποτελέσματα στην εφαρμογή του, δηλαδή ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τυφλοκωφών μαθητών σχολικής ηλικίας. Οι στρατηγικές<sup>4</sup> αυτές είναι :

1. σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή
2. οργάνωση του χώρου:
  - χώρος για εξατομικευμένη διδασκαλία
  - χώρος τάξης
  - χώρος σχολείου

<sup>1</sup> Η εκτίμηση πρέπει να βρίσκεται πάντα στο κέντρο της εκπαίδευσης κάθε παιδιού. Χωρίς κατανοητές πληροφορίες για τις ικανότητες και τις ανάγκες του μαθητή, πώς μπορεί ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος να ωφελήσει στο μέγιστο; Η εκτίμηση θα πρέπει να είναι συνεχιζόμενη και δυναμική. Σκοπός της εκτίμησης είναι η εύρεση μεθόδων που αυξάνουν ευκαιρίες και όχι τη θεραπεία μειονεκτημάτων.

<sup>2</sup> Van Dijk, J.& Nelson, C. (2001). *Child-guided strategies for assessing children who are deafblind or have multiple disabilities*. Sint-Michielsgestel: IvD/ MTW; AapNootMuis Productions. Επιπρόσθετα, την άποψη αυτή, διατύπωσε και στις εισηγήσεις του στο συνέδριο των Αθηνών το 2003, ο ίδιος ο Van Dijk.

<sup>3</sup> Διευκρινίζεται ότι το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο περιλαμβάνει μια λεπτομερή παρουσίαση του προτεινόμενου παρεμβατικού μοντέλου, ο σχεδιασμός του οποίου βασίστηκε σε μια σειρά αλληλεπιδρόμενων χαρακτηριστικών (ανασκόπηση της βιβλιογραφίας), και σε καινοτόμες ιδέες. Η έρευνα στη συνέχεια, αποτυπώνει τις ανάγκες τυφλοκωφών μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας έτσι τη δυνατότητα του παρεμβατικού μοντέλου να καλύψει τα κενά αυτά. Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο, το αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνίας είναι μια εφαρμογή του μοντέλου. Δείχνει πρακτικά, με ποιον τρόπο εφαρμόστηκε για δύο χρόνια, καλύπτοντας ελλείψεις και κενά, και σημειώνοντας ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών της έρευνας μας.

<sup>4</sup> Οι στρατηγικές αυτές, είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας και της επαφής με τα 8 τυφλοκωφά παιδιά της έρευνας. Είναι αποτέλεσμα επιτυχών λειτουργιών κατά τη διετή παρέμβασή μας, και πολύ λιγότερο σύνθεση προηγούμενων θεωριών.

3. οργάνωση της σχολικής ζωής - ανάλυση της συμπεριφοράς - ενθάρρυνση για εκπαίδευση
4. το περιβάλλον του σπιτιού και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

## **8.2. Σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή**

Η φιλοσοφία του εξατομικευμένου προγράμματος, βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και όλοι έχουν συμφωνήσει ότι πρέπει να φέρονται με σεβασμό. Ο καθένας, όποιος και εάν είναι αυτός, **αξίζει το σεβασμό και τη φροντίδα, στοιχεία απαραίτητα για τη διατήρηση της αξιοπρέπειάς του.**

Για την υποστήριξη αυτής της φιλοσοφίας, πρέπει όλοι να δεσμευτούν, ώστε :

1. ο σεβασμός να είναι ανεξάρτητος από την αναπηρία
2. εμπιστευτικές πληροφορίες να παραμένουν απόρρητες
3. να φροντίζουν για την υγεία του
4. να υπάρχουν ποιοτικές σχέσεις με το προσωπικό που παρέχει φροντίδα
5. να υπάρχει ελεύθερη έκφραση επιλογών, συναισθημάτων και σκέψεων
6. όταν συναντούν τον τυφλοκωφό συνομιλητή, να βεβαιώνονται ότι η συναναστροφή παρέχει αμοιβαίο ενδιαφέρον. Το αμοιβαίο ενδιαφέρον είναι η βάση για μια καλή συζήτηση. Είναι αδύνατο να δημιουργηθεί ποιοτική συναναστροφή, όταν ο ένας από τους δύο συνομιλητές αισθάνεται ότι αντιμετωπίζεται με περιφρόνηση
7. να αλλάξουν την επικέντρωσή τους από όσα το παιδί είναι ανίκανο να κάνει, σε ότι είναι ικανό. Η μικρότερη κίνηση, ακόμα και η ανάσα του η ίδια, μπορεί να αποτελέσει βάση για μια συζήτηση.<sup>5</sup>

## **8.3. Οργάνωση του χώρου**

Ο χώρος μέσα στον οποίο ζει και μαθαίνει ένα άτομο, αποτελεί βάση της ανάπτυξης των ικανοτήτων του. Η τυφλοκώφωση δημιουργεί από τη φύση της ένα πλήθος αναγκών που χρήζουν αντιμετώπισης. Ανάγκες για επικοινωνία, πληροφόρηση, κινητικότητα και εκμάθηση. Είναι προφανές σε όλους, πως ένα ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον μπορεί να παίξει πρωταρχικό ρόλο στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Μπορεί να προσφέρει θετικές συναναστροφές και εξερευνήσεις.

Οποιοδήποτε περιβάλλον πρέπει να προσαρμοστεί, ώστε το τυφλοκωφό παιδί να κατανοεί κάθε σημείο του χώρου και να διαμορφωθεί κατάλληλα, τουλάχιστον στην

---

<sup>5</sup> Rodbroe, I. & Nafstad, A. (1999). Co-Creating Communication. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects. Dronninglund, Denmark.

πιο απλουστευμένη του μορφή, με προσεκτική διαρρύθμιση των επίπλων.<sup>6</sup> Σιγά -σιγά το εγχείρημα αυτό, παρουσιάζει μεγαλύτερες απαιτήσεις. Η οργάνωση του χώρου καθιστά το περιβάλλον αναγνωρίσιμο, συνεργάσιμο, ευχάριστο και πιο ενδιαφέρον, ενώ ερωτήματα που απασχολούν το μαθητή, όπως : «τι βρίσκεται εκεί;», «τι συμβαίνει εκεί;», βρίσκουν απάντηση και η επικοινωνία αποκαθίσταται με επιτυχία.

Γίνεται προφανές, ότι το περιβάλλον συντελεί όχι μόνο στην επιτυχία, αλλά κυρίως στο βίωμα της επιτυχίας ως αποτέλεσμα των προσπαθειών και των ικανοτήτων του ίδιου του παιδιού.

#### 8.4. Το δωμάτιο δραστηριοτήτων

Το «δωμάτιο δραστηριοτήτων» αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην ουσία, είναι ένα πρόγραμμα ετοιμότητας για τυφλοκωφούς μαθητές, οι οποίοι λειτουργούν σε ένα εργαστήριο κάτω από επιτήρηση, σε καθημερινές δραστηριότητες. Οι αρχικοί στόχοι μέσα στο δωμάτιο είναι η αύξηση της διάρκειας της προσοχής του κάθε μαθητή, η διατήρηση της επιμονής του εκπαιδευτή (10 – 45 λεπτά) στην ανάθεση μιας εργασίας, η ανάπτυξη κατάλληλων συμπεριφορών για το περιβάλλον του δωματίου, και η όσο το δυνατόν αυτόνομη εργασία πρακτικής φύσεως από το παιδί.

Ο μαθητής μέσα στο δωμάτιο δραστηριοτήτων μπορεί να: μαζεύει, διπλώνει, γεμίζει, μετράει, ταιριάζει, διαφοροποιεί, στοιχίζει, κολλάει, βάζει σε σειρά, δένει, πλέξει, γυρίζει ανάποδα αντικείμενα.

Συγκεκριμένες λέξεις – νοήματα, που η χρήση τους θεωρείται απαραίτητη στο δωμάτιο δραστηριοτήτων, είναι:

- «*κάτσε*»
- «*δούλεψε*»
- «*τελείωσε*»
- «*παραπάνω*»
- «*ζανά*»

Τις περισσότερες φορές κατά την εισαγωγή μιας νέας δραστηριότητας, εκπαιδευτής και μαθητής συναναστρέφονται με 1-1 ανταπόκριση. Γενικά, ο μαθητής ενθαρρύνεται να εργαστεί αυτόνομα με ελάχιστη συναναστροφή με τον εκπαιδευτή. Ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτή περιορίζεται στο να :

- διατηρήσει τη σειρά έχοντας πάντα μία αρχή
- δώσει υλικά
- επιτηρήσει τη δουλειά των μαθητών, και
- βοηθήσει όπου είναι απαραίτητο.

<sup>6</sup> Emanuela Storani, κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκώφωσης, Ανεξαρτησία στην καθημερινή ζωή, ΚΕΑΤ, Αθήνα, 2002, σελ.105.

Κάθε μαθητής βρίσκεται μέσα στο δωμάτιο εργασίας για περίπου μια ώρα την ημέρα, 4 φορές τη βδομάδα. Ο μαθητής συνήθως πραγματοποιεί μία εργασία για περίπου 40 λεπτά, και εργασίες σε σειρά για περίπου 15 με 20 λεπτά. Η περίοδος αυτή του χρόνου ποικίλλει κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Οι επόμενες εργασίες οργανώνονται για την περίοδο των επόμενων 2 εβδομάδων. Συνήθως επιλέγεται μία δραστηριότητα για το χρονικό διάστημα ενός μήνα και οι δουλειές προγραμματίζονται ανάλογα. Οι μαθητές κάποιες φορές ασχολούνται με «ειδικές δουλειές», όπως είναι η ετοιμασία πρόχειρου φαγητού για ένα ενήλικα. Η ίδια εργασία συχνά γίνεται από όλους τους μαθητές με εξαίρεση τους μαθητές που δεν έχουν καθόλου υπολείμματα όρασης.

Σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών παιδιών, αποτελούν και οι δραστηριότητες με την ονομασία «**δουλειές σε σειρά**». Ως εκπαιδευτές προγραμματίζουμε αυτές τις δουλειές έχοντας 2 συγκεκριμένους στόχους:

1. ο μαθητής έχει φυσική επαφή με έναν άλλο μαθητή, όταν κρατούν ένα στοιχείο
2. ο μαθητής αποκτά την εμπειρία «του περιμένου», όταν περιμένει το μαθητή με τον οποίο εργάζεται μαζί να τελειώσει την εργασία του, επειδή λειτουργεί με πιο αργό ρυθμό.

Οι δουλειές σε σειρά μπορούν να πραγματοποιηθούν από γκρουπ των 2, 3 ή 4 παιδιών. Ποικίλουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας τους. Πρώτα είναι οι ευκολότερες εργασίες και μετά ακολουθούν οι πιο δύσκολες.

### **8.5. Οργανώνοντας το δωμάτιο εργασίας**

Τα τελευταία χρόνια, ο Neilsen<sup>7</sup> απέδειξε στις έρευνες του ότι οι μικρότεροι χώροι είναι καταλληλότεροι για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Ο μικρός χώρος γίνεται εύκολα αντιληπτός γιατί επιτρέπει στο παιδί να αγγίξει τους τοίχους, το πάτωμα και το ταβάνι και να κατασκευάσει στο μυαλό του μια νοερή εικόνα όσων υπάρχουν γύρω του. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές μέσα στα μικρά δωμάτια, κινούνται και εξερευνούν πολύ περισσότερο από ότι στις μεγάλες αίθουσες. Με τις επαναλήψεις, απομνημονεύουν σειρές από διαδοχικές εμπειρίες και δημιουργούν μια εικόνα του δωματίου και είναι ικανοί να προβλέπουν τι υπάρχει εκεί για να το ψηλαφίσουν.

Αν κάποιος από εσάς επιθυμούν να κάνουν παρόμοια συστατικά μέσα στα προγράμματά τους, **σας παρέχουμε μια λίστα οδηγιών**, απαραίτητες για τη «δημιουργία του δωματίου». Η λίστα αυτή δεν μπορεί να περιέχει τα πάντα είναι όμως μια καλή βάση για αρχή.

Ξεχωρίστε το δωμάτιο εργασίας ως μοναδικό. Εάν έχετε τη δυνατότητα φτιάξτε ένα κομμάτι εκτός περιοχής σε ένα μεγάλο δωμάτιο, και να το χρησιμοποιείτε αποκλειστικά για αυτές τις δουλειές. Να βεβαιωθείτε ότι το δωμάτιό σας είναι καλά

<sup>7</sup> Ο Neilsen συνεργάστηκε στις έρευνες αυτές με την Rodbroe και την Nafstad. Οι πληροφορίες δόθηκαν από την ίδια την Inger Rodbroe, μέσω email

φωτισμένο. Πρέπει να έχει μεγάλα τραπέζια σε εμβαδόν επιφάνειας, χαμηλά όμως σε ύψος, και κανονικές καρέκλες. Υποχρεωτικά θα πρέπει να υπάρχει μια καρέκλα για το μαθητή και μια για τον εκπαιδευτή. Τα υλικά της κάθε εργασίας να είναι τοποθετημένα σε ένα μεγάλο κουτί. Σε κάθε κουτί εξωτερικά να αναγράφεται η διαδικασία. Χρησιμοποιήστε ράφια για την τοποθέτηση των κουτιών σε μια δομημένη σειρά.

**Υλικά που προτείνουμε** για τον εξοπλισμό του δωματίου δραστηριοτήτων:

- Δισκέτες ηλεκτρονικών υπολογιστών, πλαστικά κουτιά, κουτάκια από φωτογραφικά φιλμ.
- Παλαιοί φάκελοι γραφείων, παλαιές κάρτες, ληγμένες πιστωτικές κάρτες, στυλό, μεταλλικά δαχτυλίδια.
- Κουτάκια από παγωτά, χωνάκια παγωτών.
- Κουτιά από παπούτσια.
- Μία φλοκάτη, ένα τετράγωνο απλό χαλί, ένα λινό χαλί.
- Μακαρόνια όλων των ειδών, πατάτες, δοχεία από παιδικές κρέμες, χάρτινες θήκες αυγών, χάρτινες κούπες, αλουμινόχαρτο, ρολά τουαλέτας, όσπρια όλων των ειδών.
- Σκληρά είδη όπως κέρματα, χοντρό ηλεκτρικό καλώδιο, ξηροί καρποί.
- Άδεια μπουκάλια από σπρέι κομμωτηρίου.
- Πινέζες ασφαλείας, ειδικά χαρτονάκια για πίνακες ανακοινώσεων.
- Άδεια μπουκάλια από φάρμακα, το πλαστικό μέρος από τις σύριγγες.

#### **8.6. Διαμόρφωση περιβάλλοντος – ανάγλυφα ερεθίσματα- φωτισμός - ήχοι**

Βασιζόμενοι στη σημαντικότητα της αίσθησης της αφής για το τυφλοκωφό άτομο, έχουμε τη δυνατότητα να παρέχουμε ερεθίσματα μέσα στο φυσικό χώρο του σχολείου με στόχο να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει κατανόηση για όσα το περιβάλλουν.

Οι **ανάγλυφες πλευρές** μιας επιφάνειας είναι πολύ χρήσιμες. Μια ευδιάκριτη γωνία ανάμεσα στον τοίχο και στο πάτωμα, μια μοκέτα που καλύπτει διαφορετικά τμήματα του ίδιου δωματίου, ένα χαλί στο διάδρομο, παρέχουν αποτελεσματικές αντιθέσεις που γίνονται εύκολα αντιληπτές από το παιδί με την αφή. Μέσα από αυτή την εξοικείωση το παιδί κατανοεί το χώρο και προοδευτικά κατακτά τη δεξιότητα του προσανατολισμού.

Χρησιμοποιώντας ανάγλυφες επιφάνειες για τη σηματοδότηση ενός χώρου, το παιδί κινείται με ευχέρεια ψηλαφώντας το συγκεκριμένο σημάδι με τα χέρια ή τα πόδια. Ακολουθώντας για παράδειγμα την κουπαστή μιας σκάλας και ανακαλύπτοντας στο τέλος της ένα άλλο σημάδι, μπορεί να οδηγηθεί σε ένα δωμάτιο αναζητώντας το προσωπικό του ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Σε ανοικτά περιβάλλοντα και για παιδιά που μετακινούνται με αναπηρικές καρέκλες υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στον προσδιορισμό του χώρου. Τα παιδιά θα



πρέπει να είναι ικανά να εξισώσουν το χρόνο μετακίνησης με το μέγεθος της περιοχής. Στα πρώτα στάδια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούν το παιδί όταν κινείται, ώστε να σχηματίσει σωστή αντίληψη για την έκταση του χώρου.

Πολλά είναι τα τυφλοκωφά παιδιά που διαθέτουν υπολείμματα όρασης και υποβοηθούνται από κάποια οπτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Μερικές από τις παροχές που μπορείτε να φτιάξετε στοχεύουν στη δημιουργία καλά ξεχωριστών χώρων εργασίας, δίνουν σημασία **στα επίπεδα φωτισμού** και στη λειτουργική χρήση των χρωμάτων και των αντιθέσεων.

Ακολουθούν μερικές **απλές αλλαγές** οι οποίες μπορούν να γίνουν :

- τοποθετήστε ρυθμιζόμενους διακόπτες έτσι ώστε να έχετε τον έλεγχο του φωτισμού στις περιοχές εργασίας
- χρησιμοποιήστε σκιές ή στόρια στα παράθυρα για να ρυθμίσεις το εισερχόμενο φως και την αντανάκλαση
- τοποθετήστε μια δυνατή λάμπα, ρυθμιζόμενη με ένα βραχίονα, στο γραφείο του μαθητή
- παρέχετε επαρκής ποσότητες φωτισμού στους διαδρόμους, στις σκάλες, στην καφετερία, και στις τάξεις
- μειώστε την αντανάκλαση και τις βαθιές σκιές με το να φωτίζεται το εντοιχισμένο έπιπλο
- φωτίστε τις εξωτερικές γωνίες αντικειμένων

**Οι ήχοι** που υπάρχουν σε ένα περιβάλλον έχουν μεγάλη σημασία για όσα τυφλοκωφά παιδιά έχουν υπολείμματα ακοής. Το περιβάλλον πρέπει να παρέχει σταθερά σημεία ήχου τα οποία να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει το παιδί για να προσανατολιστεί.

- Το ραδιόφωνο.
- Ο κτύπος του ρολογιού.
- Ο ήχος των αυτοκινήτων στο δρόμο.
- Ένα μουσικό παιχνίδι.
- Το παιχνίδι επιλογών που παράγει ήχο.
- Ο ήχος του ενυδρείου.
- Οι φωνές των συμμαθητών του στη διπλανή αίθουσα.

Δύο χρήσιμες συμβουλές:

- Χρησιμοποιήστε μοκέτες ή άλλο υλικό πατώματος για να βελτιωθεί η ποιότητα του ήχου.
- Μειώστε το θόρυβο της μηχανής από το αερκοντίσιον.

## **8.7. Δώστε έμφαση στην ασφάλεια**

Όλα τα σχολεία πρέπει να:

- δίνουν πρωταρχική σημασία σε θέματα ασφαλείας στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον
- συζητούν σχετικά με τις διαβάσεις των δρόμων
- φροντίζουν τα παιδιά να μη συναναστρέφονται με ξένους
- φροντίζουν για την επιβίβαση των παιδιών στα σχολικά λεωφορεία και για τη δημόσια μεταφορά τους με κατάλληλα οχήματα.

Ωστόσο, παρόλο που τα προγράμματα των σχολείων παρέχουν αυτή την ασφάλεια στα παιδιά, χρειάζεται να εμβαθύνουμε σχετικές συζητήσεις εξαιτίας των σύνθετων και μοναδικών αναγκών των τυφλοκωφών μαθητών.

## **8.8. Οργάνωση της σχολικής ζωής**

### **8.8.1. Επικοινωνία: πως να αρχίσεις**

Τα ερωτήματα που συνήθως δημιουργούνται σχετικά με ένα μαθητή που είναι τυφλοκωφός, είναι:

- πώς επικοινωνώ με αυτό το μαθητή;
- πώς θα πρέπει να τον προσεγγίσω;
- πώς θα κάνω την παρουσία μου γνωστή σε αυτόν;
- πώς ο μαθητής θα γνωρίζει ότι είμαι εγώ;

Ως εκπαιδευτές τυφλοκωφών μαθητών, απαιτείται να εργαστείτε σκληρά και επίμονα, ώστε να βρείτε «τι δουλεύει.» Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις και στάνταρ «συνταγές». Οι λύσεις προκύπτουν, προσπαθώντας μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και αφήνοντας το τυφλοκωφό παιδί να οδηγήσει εσάς στους τρόπους που αυτός ή αυτή επικοινωνεί ή μαθαίνει καλύτερα.

Διαφορετικοί μαθητές προτιμούν διαφορετικές προσεγγίσεις, ενώ άλλοι ανταποκρίνονται αποτελεσματικά μόνο σε κάποιες συγκεκριμένες. Η επιθυμία των τυφλοκωφών για εκπαίδευση και επικοινωνία τους διαφοροποιεί από τα αυτιστικά άτομα. Παρόλο όμως, που οι τυφλοκωφοί μαθητές ίσως εύχονται να συναναστραφούν με εσάς, δεν έχουν το ίδιο είδος πληροφόρησης σχετικά με την παρουσία σας, όπως έχετε εσείς με αυτούς. Επίσης, έχετε κατά νου ότι, δε θα καλοδέχονται πάντα αυτές τις συναναστροφές. Οι διαθέσεις συχνά αλλάζουν, και θα πρέπει να είστε πολύ προσεχτικοί!

Η πρώτη επαφή θα πρέπει να είναι αργή σε ρυθμό και πλούσια σε συναίσθημα. Δώστε στο μαθητή την επιλογή να αποδεχθεί ή να απορρίψει τη συναναστροφή. Με

τον τρόπο αυτό λαμβάνει αποφάσεις και ταυτόχρονα νιώθει ικανοποίηση και ευχαρίστηση γιατί αυτός ελέγχει την όλη κατάσταση. Τρία είναι τα βασικά σημεία που πρέπει να προσεχθούν σε μία πρώτη επαφή με ένα τυφλοκωφό μαθητή:

1. να έχετε την προσοχή του μαθητή, προσεγγίστε τον, και δηλώστε την ταυτότητά σας
2. αφήστε το μαθητή να γνωρίζει ότι είστε εύκαιροι και ότι ενδιαφέρεστε για συναναστροφή μαζί του. Οδηγήστε το χέρι σας απαλά ανάμεσα στο χέρι του, ή αγγίξτε τον απαλά στο επάνω μέρος του ώμου. Περιμένετε, για να διαπιστώσετε εάν ο μαθητής είναι έτοιμος να συναναστραφεί μαζί σας
3. προσοχή! Ποτέ μην αρπάζετε απότομα τον καρπό του μαθητή.

Όταν εργάζεστε με τυφλοκωφούς μαθητές προσπαθήστε να σκεφτείτε ότι εσείς είστε ένας τυφλοκωφός μαθητής. Αν δεν μπορούσατε να δείτε και να ακούσετε καλά, τι θα σας βοηθούσε να καταλάβετε τον κόσμο και το περιβάλλον γύρω σας;

Τα κρίσιμα αναγνωριστικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, δεν μπορούν να είναι μόνο οπτικά ή ακουστικά. Αντίθετα, η υφή, το μέγεθος και η μυρωδιά μπορεί να είναι βασικά στοιχεία. Καθορίστε τα χαρακτηριστικά τα οποία ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει για να καταλάβει ή να αναγνωρίσει κάτι, και βοηθήστε τον να συγκεντρωθεί σε αυτά.

### **Πώς αναπτύσσουμε ειδικά μέσα επικοινωνίας**

#### **στο προσυμβολικό στάδιο επικοινωνίας;**

Αντιδρούμε απαντώντας στη συμπεριφορά, σε κραυγές, κλάματα, χαμόγελο.

Αναπτύσσουμε μιμητικές ικανότητες με αισθητηριοκινητικά παιχνίδια.

Χρησιμοποιούμε απλές αναπαραστάσεις, μέρος του αντικειμένου ή σήματα που συμβολίζουν ολόκληρο το αντικείμενο, χειρονομίες που δηλώνουν ένα γεγονός.

Ενισχύουμε τις φυσικές χειρονομίες που κάνει ένα παιδί για να απαιτήσει ένα αντικείμενο.

Χρησιμοποιούμε απλά νοήματα(νοηματική γλώσσα).

### **Πώς αναπτύσσουμε ειδικά μέσα επικοινωνίας**

#### **στο συμβολικό στάδιο επικοινωνίας;**

**Στο συμβολικό στάδιο επικοινωνίας ο μαθητής έχει την πρόποσα αισθητηριοκινητική ανάπτυξη, δηλαδή έχει κατακτήσει τη μίμηση, την αναπαράσταση και τη μονιμότητα των αντικειμένων. Τότε:**

Αναπτύσσουμε χειρονομίες της νοηματικής.

Συνδυάζουμε χειρονομίες φτιάχνοντας φράσεις.

Ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες του παιδιού αναπτύσσουμε την προφορική και τη γραπτή γλώσσα, το Braille, τη Δακτυλολογία, την απτική νοηματική.

Καθώς προσπαθείτε να δημιουργήσετε μια σχέση εμπιστοσύνης και υποστήριξης με το μαθητή, θα είναι σπουδαίο να παρατηρήσετε τι είναι σημαντικό και ενδιαφέρον γι' αυτόν. Ενεργώντας με αυτόν τον τρόπο, πιθανώς να βρείτε ότι η αίσθηση της αφής έχει μεγάλη σημασία. Η αφή μπορεί να είναι το βασικό μέσο για ένα παιδί, ώστε να λάβει και να ερμηνεύσει πληροφορία, εάν οι βασικές αισθήσεις της όρασης και της ακοής είναι ελλειμματικές.

Για να αποκτήσετε άνεση συναναστροφών και για να εργάζεστε ομαλά με ένα τυφλοκωφό μαθητή, θα πρέπει να βρείτε τρόπους για να σας αναγνωρίζει:

1. εάν ο μαθητής έχει υπολείμματα όρασης, αποσπάστε την προσοχή του και δηλώστε την ταυτότητά σας
2. εάν ο μαθητής έχει υπολείμματα ακοής, πείτε του ένα «γεια»
3. εάν ο μαθητής δεν έχει υπολείμματα όρασης και ακοής τότε:
  - χρησιμοποιείτε απτικά σύμβολα ή ένα φυσικό ή διακριτικό χαρακτηριστικό (μουστάκι, σκουλαρίκια)
  - χρησιμοποιείτε το άρωμά σας
  - να φοράτε συνεχώς το ίδιο δαχτυλίδι
  - δημιουργήστε ένα όνομα σύμβολο για τον εαυτό σας.

### **8.8.2. Το ημερολόγιο – φορητοί επικοινωνιακοί πίνακες**

Σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος εκτός από την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του τυφλοκωφού μαθητή, είναι να τον βοηθήσει στην κατανόηση της οργάνωσης της ζωής του μέσα στο σχολείο. Κάθε εκπαιδευτικός στοχεύει να διαμορφώσει ένα ημερήσιο πρόγραμμα ικανό, ώστε ο μαθητής μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να μπορεί να το χρησιμοποιεί μόνος του. Απαραίτητα εργαλεία για την επίτευξη του στόχου αυτού, είναι το **ημερολόγιο και οι φορητοί επικοινωνιακοί πίνακες**.

Το ημερολόγιο είναι ένα εργαλείο ή μια δραστηριότητα που χρησιμοποιείται για να εκφράσει συγκεκριμένες πληροφορίες, να διδάξει ικανότητες διανοητικές, γλωσσολογικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές, και να δημιουργήσει συναναστροφή και συζητήσεις θεμάτων που έχουν νόημα για ένα τυφλοκωφό μαθητή<sup>8</sup>. Είναι ένας επικοινωνιακός πίνακας με τη βοήθεια του οποίου ο μαθητής κατανοεί τη σειρά των δραστηριοτήτων μέσα στη μέρα – εβδομάδα, αποκτώντας έτσι ευελιξία, άνεση και προσδοκία γι' αυτό που ακολουθεί. Το ημερολόγιο τοίχου μπορεί να είναι κατασκευασμένο από ξύλο ή πλαστικό. Αποτελείται από 7 κάθετες στήλες κουτιών

---

<sup>8</sup> Hagoood, L. (1997). Communication. A Guide for Teaching Students with Visual and Multiple Impairments. Austin, Texas.

(αναπαριστούν τις μέρες της βδομάδας) και από (χ) οριζόντιες σειρές κουτιών( αναπαριστούν τις δραστηριότητες της κάθε μέρας). Κάθε κουτί περιέχει ένα «αντικείμενο αναφοράς» ή ένα πικτόγραμμα που είναι εύκολα αναγνωρίσιμο από το παιδί και αναπαριστά μια δραστηριότητα που πρέπει να γίνει.

Τα ημερολόγια είναι χρήσιμα και για τους εκπαιδευτές. Για παράδειγμα, επιλέγοντας ένας μαθητής το μαγικό<sup>9</sup> από το ημερολόγιό του, θα πρέπει να πάει στην πισίνα μαζί με το σύμβολο αναφοράς. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτές, βλέποντας τι λείπει από το ημερολόγιο του παιδιού γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή που βρίσκεται και ποιο πρόγραμμα εκτελεί.

Τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών χρησιμοποιούνται οι φορητοί επικοινωνιακοί πίνακες. Μπορούμε να τους φανταστούμε σα μικρά ημερολόγια με δραστηριότητες ημέρας. Ο σχεδιαστής πρέπει να εκτιμήσει τις ανάγκες του παιδιού, τις ικανότητες μεταφοράς και τη μέθοδο με την οποία το παιδί θα το χρησιμοποιήσει. Εάν το παιδί έχει τη δυνατότητα να κινηθεί εύκολα, και πρέπει να μεταφέρει τον πίνακα, ο πίνακας θα πρέπει να μην είναι τόσο μεγάλος. Ένας μεγάλος πίνακας μπορεί να φπαχεί και στα 2 μέρη, έτσι ώστε να τυλίγεται στο μέγεθος και στο σχήμα ενός κανονικού βιβλίου. Αυτό διπλασιάζει το χώρο πάνω στον πίνακα επιτρέποντας για περισσότερο λεξιλόγιο.

Τα στοιχεία του μπορούν να περιλαμβάνονται στις παρακάτω φόρμες :

- φωτογραφίες
- εικόνες
- σύμβολα - πικτογραφήματα
- λέξεις
- το αλφάβητο και
- οποιοσδήποτε συνδυασμός από τα παραπάνω.

Όταν ο σχεδιαστής αποφασίσει για το τι στοιχεία θα τοποθετήσει επάνω στον πίνακα είναι καλό να έχει υπόψη του τα παρακάτω:

- εάν χρησιμοποιήσει φωτογραφίες, εικόνες ή σύμβολα, πάντοτε πρέπει να γράφει μια λέξη-νόημα, στο κάτω μέρος. Η λέξη αυτή δηλώνει το όνομα του στοιχείου και κάνει πιο εύκολη τη χρήση του. Άνθρωποι οι οποίοι δε γνωρίζουν το επικοινωνιακό σύστημα του παιδιού, και είναι βλέποντες, κατανοούν τη σημασία του στοιχείου.
- τα στοιχεία θα πρέπει να δίνουν έναυσμα και να είναι ενδιαφέροντα για το παιδί
- εάν χρησιμοποιήσει σύμβολα ή ορατές λέξεις λεξιλογίου, οι χρωματιστοί κωδικοί (λέξεις με χρώματα) μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της γραμματικής<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Το μαγικό συμβολίζει τη δραστηριότητα στην πισίνα του σχολείου.

<sup>10</sup> Χρησιμοποιήστε το κόκκινο χρώμα για τα ρήματα και μπλε για τα αντικείμενα και τα υποκείμενα. Πληροφορίες από την 4.3.3.1.

- λέξεις μπορούν να οργανωθούν μέσα σε κατηγορίες ομάδων. Για παράδειγμα τα φαγητά με τα ποτά και τα αναψυκτικά, τα παιχνίδια με τις δραστηριότητες και τις αθλοπαιδιές, αντικείμενα του σπιτιού με αντικείμενα του σχολείου, κ.ά.

### **Συμβουλές για τη χρησιμοποίηση του «οριζόντιου» ημερολογίου**

1. φτιάξτε μια λίστα για να συνδυάσετε δραστηριότητες με συγκεκριμένα αντικείμενα. Πάντα χρησιμοποιήστε το ίδιο αντικείμενο για να αναπαραστήσετε μια δοσμένη δραστηριότητα. Χρησιμοποιήστε αντικείμενα τα οποία είναι αρκετά μικρά για το αντίστοιχο κομμάτι του ημερολογίου και τα οποία αναπαριστούν τις δραστηριότητες ή είναι πραγματικά κομμάτια των δραστηριοτήτων (μια μικρή μπάλα για να αναπαραστήσει το γυμναστήριο)
2. στην αρχή της κάθε μέρας τοποθετήστε τα αντικείμενα από τα αριστερά προς τα δεξιά στα βαγονάκια των κουτιών, και επιμένετε σε αυτή τη σειρά καθώς η μέρα εξελίσσεται<sup>11</sup>
3. στην αρχή της ημέρας κάνετε το μαθητή να αισθάνεται κάθε βαγονάκι και αντικείμενο, από τα αριστερά στα δεξιά
4. κάνετε το μαθητή να πάρει το πρώτο αντικείμενο. Εκτελέστε τη δραστηριότητα που συμβολίζει το αντικείμενο. Όταν αυτή τελειώσει, βάλτε το αντικείμενο σε ένα κουτί τέλους, ξεχωριστά από το υπόλοιπο ημερολογιακό κουτί
5. προσπαθήστε να αποφύγετε απρόβλεπτα γεγονότα. Εάν γνωρίζετε ότι μέσω της διαδικασίας θα υπάρξει ένα ασυνήθιστο γεγονός, τοποθετήστε ένα σύμβολο το οποίο αναπαριστά το γεγονός σε ένα από τα βαγονάκια.

### **8.9. Το Παιχνίδι ως μέσο επικοινωνίας και η αμοιβαία ευχαρίστηση**

Η σκέψη και η δημιουργικότητα μπορούν να χαθούν όταν κάποιος εργάζεται χωρίς κέφι. Το ίδιο συμβαίνει με τους τυφλοκωφούς μαθητές και τους δασκάλους τους στο σχολείο. Η ευχαρίστηση που νιώθουν παίζει σπουδαίο ρόλο στο χτίσιμο μιας ποιοτικής επικοινωνίας.

Παρ' όλες τις δυσχέρειες που επιφέρει η τυφλοκώφωση στο άτομο, πολλές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής ευχαριστείται το παιχνίδι με το νερό, αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ευκαιρία για τη διδασκαλία της μέτρησης.

Αρκετοί είναι οι δάσκαλοι στην ειδική αγωγή που αγχωμένοι από το πρόγραμμα, σκέφτονται μονόπλευρα, και ξεχνούν τη σημαντικότητα της ευχαρίστησης μέσα στη διδακτική ώρα. Το ευχάριστο παιχνίδι γεμίζει με πλούτο αυθόρμητης επικοινωνίας την

---

<sup>11</sup> Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε στην πιο απλή μορφή ημερολογίου. Πρόκειται για ένα οριζόντιο ημερολόγιο που μπορεί να συμβολίζει δραστηριότητες μιας μέρας ή μια σειρά βημάτων για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

αίθουσα διδασκαλίας, χτίζει την αυτοπεποίθηση και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα των μαθητών, αλλά και των δασκάλων.

Το παιχνίδι αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση των τυφλοκωφών παιδιών. Ο Top Visser<sup>12</sup> υποστηρίζει την άποψη πως μέσα από το παιχνίδι μπορούν να βρεθούν πολλά στοιχεία, δραστηριότητες και στρατηγικές για συναναστροφή. Η ικανότητα του εκπαιδευτή να αντιλαμβάνεται και να σχεδιάζει σωστά τα βήματα ενός κοινωνικού παιχνιδιού, αποτελεί σημαντικό και αποφασιστικό παράγοντα για την πραγματοποίηση συναναστροφών και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, αποτρέποντας σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία και την ανάπτυξη του τυφλοκωφού παιδιού. Προϋπόθεση όλων αυτών, και παράλληλα, επιβεβαίωση για θετικά βήματα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που αντικαθιστούν προηγούμενες «φτωχές καταστάσεις», αποτελούν οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού:

- ποιο είναι το επίπεδο των «σωστών» αντιδράσεων;
- ποιο είναι το επίπεδο του ρυθμού;
- σε τι βαθμό παρακολουθεί και ανταποκρίνεται ο μαθητής;
- υπάρχει συντονισμός;
- υπάρχει επιρροή και σε τι βαθμό εκφράζεται;
- διαπιστώνεται αύξηση προσοχής και κινητικότητας;

Οι ικανότητες αυτές, σε πολλές περιπτώσεις, παρέχουν τη δυνατότητα στους τυφλοκωφούς μαθητές να είναι αυτοί που αρχίζουν συναναστροφές σε κοινωνικά παιχνίδια, με ανταποκρίσεις που χαρακτηρίζονται από «ευφράδια».

Η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική σε οποιοδήποτε επίπεδο αυτή μπορεί να αναπτυχθεί. Το να έχει ένας τυφλοκωφός έστω και μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα, κάνει τη ζωή του καλύτερη. Η μεγιστοποίηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων, επιβεβαιώνει την ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον. Του δίνει τη δυνατότητα να κοντρολάρει τη δική του ζωή και να επηρεάζει το τι συμβαίνει σε αυτόν και στους άλλους.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος που στοχεύει στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων τυφλοκωφών μαθητών σε καθημερινές καταστάσεις, περιλαμβάνει δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται με τη μορφή παιχνιδιού. Μέσω των παιχνιδιών, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη βασικών νόμων που απαιτούνται για την επικοινωνία του ατόμου με τους άλλους. Παίζοντας, το τυφλοκωφό παιδί γίνεται ικανό να θυμάται, να φαντάζεται, να αποθηκεύει γνώσεις, να ταξινομεί τις εμπειρίες του και να χτίζει ιδέες αναπτύσσοντας επικοινωνία και γλώσσα.

Ένα τυφλοκωφό άτομο, δείχνει ότι ενδιαφέρεται για το συγκεκριμένο παιχνίδι, με το να :

- αρχίζει αυτό την πρώτη κίνηση

---

<sup>12</sup> Visser, T. (1997). The development of communication. What's New? Δημοσιευμένο άρθρο στο περιοδικό No.19, Deafblind Education του DbI.

- μιμείται τους ήχους του παιχνιδιού
- μιμείται κινήσεις από το παιχνίδι
- δείχνει ένα συγκεκριμένο μέρος του σώματος που αυτός αισθάνεται το παιχνίδι
- δείχνει ένα στοιχείο του παιχνιδιού που το αναπαριστά.

Τέλος, τα παιχνίδια οδηγούν σε καταστάσεις εκμάθησης αμοιβαίας δραστηριότητας και προσοχής, και ανάπτυξης λαμβάνουσας και εκφραστικής επικοινωνίας.

### **8.9.1. Το δομημένο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο**

Το παιχνίδι γίνεται ευρέως αποδεκτό ως μια κατάλληλη μέθοδος για εκπαίδευση και θεραπεία, και έχει αποδειχθεί η αξία του να αναπτύσσει ικανότητες σε όλους τους τομείς<sup>13</sup>. Γι' αυτό το λόγο αποτελεί σημαντικό τμήμα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, που απευθύνεται σε μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες. Οι γονείς και οι εκπαιδευτές μπορούν να συλλέξουν ένα μεγάλο ποσοστό πληροφοριών για το παιδί παρακολουθώντας το να παίζει. Τα παιδιά όταν παίζουν εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν για τον κόσμο. Οι ειδικοί εκπαιδευτές γνωρίζουν πως οι παρατηρήσεις την ώρα του παιχνιδιού αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο άτυπης εκτίμησης. Είναι σημαντικό για αυτούς, να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή, τι επίπεδο παρέμβασης χρειάζεται κάθε παιδί για να αναπτύξει τις ικανότητές του παιχνιδιού.

### **8.9.2. Το μουσικό παιχνίδι**

Ο Tony Heyes<sup>14</sup> επισημαίνει ότι η μουσική είναι ένας από τους πιο λειτουργικούς τρόπους ανάπτυξης της επικοινωνίας. Αποτελείται από τα στοιχεία του ήχου, του τόνου, της δόνησης, της κίνησης, της στασιμότητας, του ρυθμού, του τέμπο, της αρμονίας, της δυναμικής και των συναισθημάτων. Η μουσική έχει δομή και έχει όλα τα στοιχεία της επικοινωνίας. Όταν παίζουμε μουσική πρέπει πρώτα από όλα να συντονίσουμε τα όργανά μας, ώστε να συνεργάζεται σωστά το ένα με το άλλο. Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στην επικοινωνία όπου απαραίτητος είναι ο συντονισμός με τον παρτενέρ. Ο συντονισμός ανακαλύπτει το ρυθμό και το τέμπο του παρτενέρ, οδηγώντας μας σε «φανταστικές» εμπειρίες.

Στα μουσικά παιχνίδια, μια ποικιλία θεμάτων εισάγεται και από τους δύο παρτενέρ. Εισάγοντας καινούρια στοιχεία μέσα σε ένα θέμα, αλλάζουν τα σόλο μας, εμφανίζονται νέες ανταποκρίσεις και αυτοδημιουργίες. Παίζοντας μουσικά παιχνίδια, το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να αντιληφθεί την αφή, τις κινήσεις, τη ροή του αέρα, τις

<sup>13</sup> Robbins, N. (1991). Deaf-blind education: Developing individually appropriate communication and language environments. Watertown: Perkins.

<sup>14</sup> Heyes, T. (1997). The musical Journey. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown: Perkins.



δονήσεις, τη θερμοκρασία, τη μυρωδιά, το φως και τα χρώματα<sup>15</sup>.

### 8.10. Ανάλυση συμπεριφοράς

Τα άτομα με τυφλοκώφωση αναπτύσσουν συνήθως μη αποδεκτές συμπεριφορές, λόγω της αναστάτωσης και του μπλοκαρίσματος που δημιουργείται από ξαφνικές αλλαγές στο πρόγραμμά τους. Σε περιπτώσεις κρίσεων έχουμε παρατηρήσει αρκετές φορές, τυφλοκωφά παιδιά να κακοποιούν τον εαυτό τους, να είναι επιθετικά προς τους άλλους και ο θυμός τους να είναι έντονος.

Μια επιθετική συμπεριφορά είναι μη επιθυμητή από όλους. Ο David Wiley<sup>16</sup> ερευνώντας μη αποδεκτές συμπεριφορές, σημειώνει πως εμφανίζονται, ίσως γιατί δεν υπάρχουν άλλες συμπεριφορές με νόημα για το τυφλοκωφό παιδί! Το ίδιο αναφέρουν οι Donnellan, Mirenda, Mesaros & Fassbender<sup>17</sup>. Συγκεκριμένα, τονίζουν πως τα τυφλοκωφά παιδιά, «επικοινωνούν μέσω της χρήσης παρεκτρεπόμενων συμπεριφορών γνωστοποιώντας έτσι τις ανάγκες τους.» Οι συμπεριφορές αυτές είναι εξαιρετικά λειτουργικές, φανερώνοντας πότε το παιδί είναι θυμωμένο, πότε πονάει, βαριέται, απαιτεί την προσοχή του άλλου ή απαιτεί κάποια αλλαγή.

Ο Van Dijk<sup>18</sup>, επισημαίνει δύο κύρια σημεία:

- Το τυφλοκωφό παιδί βγαίνει εκτός ελέγχου όταν ασχολείται με πολλά, και δε βρίσκεται σε τακτική ρουτίνα. Ο γονέας ή ο εκπαιδευτής αισθάνεται ενοχλημένος και θυμώνει. Το παιδί θα ανταποκριθεί στο θυμό με θυμό. Μπορεί να αρχίσει να ουρλιάζει, να κλοτσάει, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι έχει ενοχληθεί. Η διαδικασία εκμάθησης της πειθαρχίας είναι απαραίτητο να ξεκινήσει.
- Μη χρησιμοποιείτε ποτέ τη λέξη «όχι» εάν δεν την εννοείτε. Η λέξη «όχι» πρέπει να ταυτίζεται με πλήρη αποφασιστικότητα. Μην αλλάξετε γνώμη από το κλάμα του παιδιού, το ουρλιαχτό του ή από ανεπιθύμητες ενέργειες. Οι γονείς ανησυχούν πολύ για τα παιδιά τους όταν αυτά είναι αγχωμένα και νευρικά. Πρέπει να γνωρίζουν ότι, ένα ειδικό ποσοστό θυμού είναι απαραίτητο να υπάρχει στη ζωή των παιδιών.

Όταν ο μαθητής διέρχεται κρίση, ο εκπαιδευτής πρέπει να σταματά αμέσως την παρέμβαση

<sup>15</sup> Rodbroe, I. (1997). Communication Through Active Music. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown, Perkins.

<sup>16</sup> Wiley, D. (2002). Behavior. In Linda, A. *Understanding Deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies*. Vol. 2. Utah State University, Logan, Utah.

<sup>17</sup> Donnellan, A.M., Mirenda, P.L., Mesaros, R.A. & Fassbender, L.L. (1983). Analyzing the communicative functions of aberrant behavior. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9(3), 201-212.

<sup>18</sup> Σε προσωπική συζήτηση μαζί του στην Αθήνα το 2002.

### 8.10.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές «πειθαρχίας»

Μπορεί ένα τυφλοκωφό παιδί να μάθει να πειθαρχεί; Και βέβαια ναι! Πειθαρχία δεν είναι τιμωρία! Είναι μια ενέργεια κατασκευής ορίων μέσα στην οποία το τυφλοκωφό παιδί μπορεί να εξερευνά και να μαθαίνει. Αποτελεί θετική και μακροχρόνια προσέγγιση ενθάρρυνσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού, βασισμένη στις ρεαλιστικές προσδοκίες του και στην κατανόηση των δυνάμεών του. Είναι μια διαδικασία εκμάθησης<sup>19</sup>. Τα όρια τοποθετούνται από τους εκπαιδευτές και διδάσκονται στο παιδί με συνεχόμενη ενθάρρυνση. Μεγαλώνοντας μέσα στη φροντίδα και την αγάπη, μαθαίνει να δέχεται τα όρια αυτά, αποκτά αίσθηση των κοινωνικών νόμων, αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα γκρουπ φίλων, και γενικά εντάσσεται μέσα στην κοινότητα.

*«Πώς πειθαρχείται, όμως, ένα τυφλοκωφό παιδί;»*

Στην ερώτηση πώς εγώ μπορώ να πειθαρχήσω το παιδί μου, οι γονείς εννοούν το «πώς αυτοί μπορούν να ανταποκριθούν στην αναπηρία των παιδιών τους, όταν αυτό έχει κάνει κάτι λάθος». Οι ερωτήσεις που ακολουθούν έχουν τεθεί από γονείς του ερευνητικού δείγματος:

- «ο Κ2<sup>20</sup> πάντα πετάει τα γυαλιά του κάτω, όταν πηγαίνει στο γυμναστήριο»,
- «η Κ7<sup>21</sup> τσιμπάει τα άλλα παιδιά όταν παίζει μαζί τους. Εγώ τι μπορώ να κάνω;»

Πριν απαντήσετε πρέπει να έχετε υπόψη σας τα παρακάτω:

- το παιδί καταλαβαίνει το τι έχει κάνει;
- έχει διδαχθεί ότι η συγκεκριμένη κίνηση είναι λάθος;
- πραγματικά έχει κατανοήσει το τι εσείς του έχετε διδάξει;

Θα προτείνουμε να ακολουθήσετε τις επόμενες τεχνικές ως μια γενική ρουτίνα:

1. προσεγγίστε το
2. βεβαιωθείτε ότι το παιδί καταλαβαίνει ότι η πράξη του δεν είναι σωστή
3. τοποθετήστε το μαθητή πάνω σε μια καρέκλα, στο πάτωμα, ή στο κρεβάτι και να λέτε σε αυτόν "περίμενε"
4. αφήστε τον μόνο του για λίγο (περίπου για ένα λεπτό)
5. επαναλάβετε ότι αυτό που έχει κάνει δεν είναι σωστό και ότι δε θα πρέπει να ξανασυμβεί
6. πείτε ξανά "περίμενε" και αφήστε τον, μόνο του για 1 ή 2 λεπτά

<sup>19</sup> Ο σκοπός του εκπαιδευτή είναι να περιορίσει οποιαδήποτε μη αποδεκτή συμπεριφορά και να τη αντικαταστήσει με μια «κανονική», και όχι απλά να ικανοποιείται και να καθησυχάζει μόνο με το να "τιμωρεί". Η αναπηρία της Τυφλοκώφωσης δεν μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για να επιτρέψει ο εκπαιδευτής περιέργες συμπεριφορές. Πρέπει να είναι ευθύς εκεί που πρέπει, και να δείχνει την ίδια υπομονή και αγάπη όπως σε κάθε άλλο παιδί.

<sup>20</sup> Κ2= το υποκείμενο 2

<sup>21</sup> Κ7= το υποκείμενο 7

7. επαναλάβετε ξανά τα βήματα πέντε και έξι, μέχρι να αισθανθείτε ότι υπάρχει κατανόηση
8. στη συνέχεια επικοινωνήστε τα ακόλουθα μηνύματα:
  - «αυτό έχει τελειώσει»
  - «εμείς ήμαστε απογοητευμένοι»
  - «εγώ ήμουν απογοητευμένος»
  - «εσύ ήσουν απογοητευτικός»
  - «τώρα όμως αυτό έχει τελειώσει»
  - «όλα είναι εντάξει τώρα.»
9. ως τελευταίο βήμα αυτής της ρουτίνας, εισάγεται μια αγαπημένη δραστηριότητα του μαθητή που χαίρεται να την πραγματοποιεί μαζί σας.

Όταν το παιδί **κακοποιεί τον εαυτό του** μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την ακόλουθη προσέγγιση:

1. να παρέμβετε αμέσως, ώστε να μην επιτρέψετε στο παιδί να τραυματίσει τον εαυτό του
2. οδηγήστε την προσοχή του στον πόνο
3. εισάγετε μια αποδεκτή ενδιαφέρουσα<sup>22</sup> δραστηριότητα ως μια εναλλακτική μέθοδο, για να εργαστείτε πιο εύκολα την ανησυχία του παιδιού
4. μετατρέψετε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα σε ένα ευχάριστο επίπεδο. Αν ξεκινήσει να τραυματίζει ξανά τον εαυτό του, τότε δώστε του να καταλάβει ότι αν συνεχίσει την ίδια συμπεριφορά, θα διακόψετε τη δραστηριότητα που του αρέσει πάρα πολύ.

### **8.10.2. Αναστατωμένες συμπεριφορές**

Όταν η συμπεριφορά ενός μαθητή παρουσιάζει αναστάτωση και δημιουργούνται κρίσεις μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, θα πρέπει ως εκπαιδευτικοί ή ως συνοδοί του να προστατεύσετε το μαθητή, ώστε να μη τραυματίσει τον εαυτό του ή τους άλλους. Αργότερα, φέρτε πίσω στη θύμησή σας ότι παρατηρήσατε και αναλύστε την κατάσταση. Θυμηθείτε ότι η καταγραφή αναστατωμένων συμπεριφορών σε βίντεο, είναι πολύ χρήσιμη για την ανάλυση καταστάσεων και τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Παρατηρήστε προσεχτικά για το τι μπορεί να αναστατώνει το μαθητή: συγκεκριμένα άτομα, μέρη, δραστηριότητες ή υλικά.<sup>23</sup> Προσπαθήστε να καθορίσετε τι ο μαθητής επικοινωνεί μέσω της συμπεριφοράς του: φόβος, ανία, αντίδραση, απαίτηση, πόνο, κ.ά. Κατοχυρώστε ένα θετικό περιβάλλον διδασκαλίας και ενισχύστε αποδεκτές

---

<sup>22</sup> Ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για το μαθητή.

<sup>23</sup> Wiley, D. (2002). Behavior. In Linda, A. *Understanding Deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies*. Vol. 2. Utah State University, Logan, Utah.

συμπεριφορές. Πολλές φορές η συμπεριφορά σας είναι τέτοια, ώστε ενισχύει την αναστάτωση του μαθητή. Αναλύστε με προσοχή τον τρόπο αντίδρασής σας και διορθώστε πιθανά λάθη.

Οι αναστατωμένες συμπεριφορές των τυφλοκωφών μπορεί να σχετίζονται με καταστάσεις οι οποίες φαινομενικά είναι άγνωστες και δύσκολα μπορεί να κατανοηθούν: αλλαγές στο περιβάλλον του σπιτιού, η αρχή μιας αδιαθεσίας, παρενέργειες κάποιων φαρμάκων, ατύχημα σε κάποια δραστηριότητα στο σπίτι.<sup>24</sup> Ξαφνικές αλλαγές συμπεριφορών, θα πρέπει να οδηγήσουν τη σκέψη σας σε πιθανή μείωση των ικανοτήτων της όρασης και της ακοής. Παρατηρήστε προσεχτικά το μαθητή και φροντίστε να εξεταστεί ιατρικά, εάν το κρίνεται απαραίτητο.

Η πρόληψη είναι το παν. Όταν έχετε να κάνετε με αναστατωμένη συμπεριφορά, συγκεντρωθείτε στην **πρόληψη**. Με το να παρέχετε ένα **προβλεπόμενο θετικό περιβάλλον** και χρησιμοποιώντας **γνωστούς επικοινωνιακούς τύπους** στον τυφλοκωφό μαθητή σας, μπορείτε να δώσετε σίγουρες και ασφαλείς λύσεις σε μια σειρά προβλημάτων συμπεριφοράς.

### **8.10.3. Όταν οι προβληματικές συμπεριφορές επιμένουν**

Όταν οι μη αποδεκτές συμπεριφορές επιμένουν, προτείνουμε στους εκπαιδευτές να παρατηρούν και να αναλύουν τις καταστάσεις αυτές, ακολουθώντας τα βήματα της επόμενης λίστας. Η λίστα αυτή αποτελεί έναν εμπλουτισμό των βημάτων που υιοθετούν οι Crimmins, Gothelf, Rowland, Stillman, Linam & Williams<sup>25</sup>.

Στο ερώτημα «γιατί οι προβληματικές συμπεριφορές επιμένουν;», υποστηρίζουμε την άποψη, πως πρέπει να αναπτυχθούν κατάλληλα βήματα, ικανά να αντικαταστήσουν τις συμπεριφορές αυτές. Μια λειτουργική ανάλυση των βημάτων δίνεται:

---

<sup>24</sup> Welch, T. (1995). Effective Service Delivery. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

<sup>25</sup> Crimmins, D.B., Gothelf, C.R., Rowland, C., Stillman, R.D., Linam, A. & Williams, C. (1995). Basic Concepts of Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

## ΒΗΜΑΤΑ ΣΕ ΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ:

1. καθορίστε τη συμπεριφορά<sup>26</sup>
2. αξιολογήστε τα κίνητρα
3. παρατηρήστε προσεχτικά πόσο συχνά συμβαίνει
4. καταγράψτε τα ενδιαφέροντα του μαθητή<sup>27</sup>
5. επιλέξτε μια μέθοδο επικοινωνίας
6. εισάγετε δραστηριότητες και κάνετε κατάλληλες αλλαγές στο περιβάλλον, με στόχο τη μείωση τέτοιων συμπεριφορών
7. παράλληλα εισάγετε νέες ευκαιρίες και επιλογές για επικοινωνία
8. αναπτύξτε ένα πρόγραμμα διατήρησης αποδεκτών συμπεριφορών<sup>28</sup>
9. εκτιμήστε τα αποτελέσματα<sup>29</sup>
10. διορθώστε λάθη
11. αξιολογήστε ξανά τα αποτελέσματα.

Οδηγίες για επιτυχημένη εφαρμογή των βημάτων με συγκεκριμένα παραδείγματα:

Για το βήμα 2: *αξιολογήστε τα κίνητρα*. Ο τυφλοκωφός μπορεί με σκοπό να χρησιμοποιεί μη αποδεκτή συμπεριφορά, ώστε να:

- απαιτήσει την προσοχή ή τη συντροφιά του συνομιλητή του σε μια δεδομένη στιγμή
- απαιτήσει τη διακοπή μιας μη ευχάριστης και κουραστικής δραστηριότητας
- δηλώσει «*Αφήστε με μόνο μου. Θέλω να ησυχάσω για λίγο. Έχω ανάγκη από ηρεμία και ξεκούραση αυτή τη στιγμή.*»
- δηλώσει απογοήτευση όταν δεν κατορθώνει να φέρει εις πέρας μια δραστηριότητα, ή όταν νιώθει πως χωρίς την καθοδηγητική παρουσία του εκπαιδευτή δεν είναι ικανός για τίποτα
- απαιτήσει επιβράβευση όταν ολοκληρώνει με επιτυχία ένα στόχο

<sup>26</sup> Από το να κολλήσετε μια επκέτα στο μαθητή, είναι προτιμότερο να περιγραφτεί λεπτομερειακά το πρόβλημα, έτσι ώστε κάποιος που δεν έχει συναντήσει ξανά το μαθητή, να μπορεί να το αναγνωρίσει. Περιγράψτε για παράδειγμα, τον τρόπο με τον οποίο αυτοτραυματίζεται, κοροϊδεύει τους συμμαθητές του, ή πετά και σπάει αντικείμενα.

<sup>27</sup> Βρείτε τρόπους για ευχάριστη διέγερση των αισθήσεων.

<sup>28</sup> Ο σχεδιασμός του προγράμματος διατήρησης, βασίζεται αποκλειστικά στο περιεχόμενο των προηγούμενων 7 βημάτων, της λειτουργικής ανάλυσης. Στόχος του σχεδίου, η γενίκευση και η διατήρηση των ικανοτήτων, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να τις χρησιμοποιεί αυθόρμητα σε διαφορετικές καταστάσεις.

<sup>29</sup> Καθορίζεται εάν υπήρξε σημαντική μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, και μια συνοδευόμενη αύξηση στη χρήση κατάλληλων επικοινωνιακών ικανοτήτων. Επίσης, εξετάζεται το εάν ο μαθητής μπορεί να γενικεύει ικανότητες σε πολλές περιοχές κατά τη διάρκεια του χρόνου με νέες ανταποκρίσεις και με νέους ανθρώπους, εξετάζεται επίσης.

Για το βήμα 3: παρατηρήστε προσεχτικά πόσο συχνά συμβαίνει.

- Μία έξυπνη λύση, είναι η καταγραφή στοιχείων σε ένα πίνακα με κάθετες και οριζόντιες στήλες. Οι μέρες της βδομάδας σημειώνονται κατά μήκος μιας οριζόντιας γραμμής, και οι χρόνοι της ημέρας σημειώνονται κατά μήκος μιας κάθετης γραμμής. Η προσέγγιση παρέχει μια γρήγορη οπτική ανάλυση της συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτής εκμεταλλεύεται το χρόνο για άμεση καθοδήγηση, και όχι για διατήρηση ενός ιστορικού συμπεριφοράς.
- Αξίζει να τονιστεί πως, εάν η συμπεριφορά είναι επικίνδυνη ή με άλλα λόγια κοινωνικά μη αποδεκτή, η μια φορά που θα συμβεί είναι ήδη αρκετή.

Για το βήμα 4: καταγράψτε τα ενδιαφέροντα.

- πώς ο μαθητής κάνει γνωστές τις ανάγκες του
- τι τύπους επικοινωνίας ο μαθητής επικοινωνεί αυθόρμητα
- ποια είναι τα πρόσωπα που ο μαθητής απολαμβάνει να ξοδεύει το χρόνο του
- ποιες είναι οι περισσότερο και λιγότερο προτιμώμενες δραστηριότητες του μαθητή
- ποιες είναι οι περισσότερο και λιγότερο προτιμώμενες υφές
- αγαπημένοι ήχοι

Στο βήμα αυτό, παράλληλα με την καταγραφή των ενδιαφερόντων ενσωματώνεται η ενθάρρυνση του μαθητή για να επικοινωνεί τις επιθυμίες του.

Για τα βήματα 5 και 6:

- επιλέξτε ένα μοντέλο επικοινωνίας για το συγκεκριμένο άτομο.
- Εισάγετε κατάλληλες δραστηριότητες και αλλαγές στο περιβάλλον, ώστε να μειώσετε στο ελάχιστο τα συμβάντα των συμπεριφορών. Αν απαιτείται, αλλάξτε τα προγράμματα του προσωπικού που παρέχει φροντίδα, αλλάξτε δραστηριότητες που κουράζουν, αλλάξτε τους χρόνους των δραστηριοτήτων, δημιουργήστε νέα ενδιαφέροντα περιβάλλοντα, αναβάλλετε κάποιους στόχους, αποσπάστε την προσοχή του μαθητή και αφήστε τον να σας οδηγήσει σε τρόπους και ρυθμούς που του προσφέρουν ηρεμία.

Για το βήμα 7:

Παρέχετε ευκαιρίες στο μαθητή, για να :

- απαιτεί ή να απορρίπτει αντικείμενα και δραστηριότητες
- έχει πληροφόρηση σε θέματα που τον ενδιαφέρουν
- έχει ένα διάλειμμα ή να σταματήσει μια δραστηριότητα
- σχεδιάζει περιπάτους και «ταξίδια» στην κοινότητα
- επιλέξει μεταξύ προτιμώμενων αντικειμένων ή δραστηριοτήτων που έχουν αναγνωριστεί σα κατάλληλες μέσα σε ένα καθοδηγητικό χρόνο. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί σε ένα παιδί η επιλογή ανάμεσα στη μουσική και το φαγητό σχεδόν κάθε μισή ώρα κατά τη διάρκεια της ημέρας. Μια άλλη

επιλογή μπορεί να είναι το τραμπολίνο στο γυμναστήριο, ή μια βόλτα με το «διπλό» ποδήλατο στο πάρκο.

Κατανοώντας και εφαρμόζοντας τα παραπάνω βήματα, θα μπορείτε να αναλύσετε τη συμπεριφορά του τυφλοκωφού μαθητή, και να τον βοηθήσετε στην εύρεση κατάλληλων μέσων για την εγκαθίδρυση μιας ευαίσθητης σχέσης με το περιβάλλον. Εάν μια τέτοια θετική σχέση έχει εγκαθιδρυθεί, ο επόμενος στόχος είναι, να επεκτείνετε περισσότερο τις επικοινωνιακές επιλογές που είναι διαθέσιμες στο μαθητή.

### **8.11. Μέθοδος ενθάρρυνσης για ανάπτυξη επικοινωνίας**

Πρακτικά, για να ενθαρρύνετε την ανάπτυξη επικοινωνίας, επικεντρωθείτε σε πέντε κύρια σημεία:

#### **1. ΚΙΝΗΣΕΙΣ**

- παρατηρήστε προσεχτικά τις κινήσεις- τρόπους έκφρασης του παιδιού
- ανταποκριθείτε σε αυτές, έτσι ώστε το παιδί να γνωρίζει ότι το έχετε παρατηρήσει και κατανοήσει τις κινήσεις του
- αυξήστε ηθελημένα τις κινήσεις του παιδιού

Συγκεκριμένα: παρατηρήστε το ρυθμό της αναπνοής του, την ένταση των μυών του, τις κινήσεις του σώματός του, και τις κινήσεις των χεριών του. Ανταποκριθείτε στις κινήσεις του με απαλή μίμηση. Να «διαβάζετε» επανειλημμένα τις χειρονομίες του, ως ένα επικοινωνιακό τρόπο και να ανταποκρίνεστε.

#### **2. ΑΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΒΑΣΕΙΣ**

- ενεργοποιήστε απτικές προσβάσεις. Επιτρέψτε και ενθαρρύνετε το παιδί να χρησιμοποιήσει τα χέρια του για να εξερευνήσει αντικείμενα και ανθρώπους.

Συγκεκριμένα: πάρτε το παιδί μαζί σας σε κάποιες βόλτες, δημιουργήστε ασφαλή περιβάλλοντα τα οποία ενθαρρύνουν απτικές εξερευνήσεις, αλλάξτε και προσαρμόστε υλικά σε δραστηριότητες δίνοντας ξεχωριστή σημασία μέσω της αφής, επιτρέψτε να ακουμπάει το πρόσωπό σας για να νιώθει και να «διαβάσει» τις εκφράσεις σας.

#### **3. ΝΑ ΠΑΙΡΝΕΙ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΤΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ – ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

- ενεργοποιήστε το παιδί να περιμένει τη σειρά του
- δημιουργήστε ευκαιρίες για συνεργασία και συναναστροφή
- οι ανταλλαγές βασίζονται στην αμοιβαία ευχαρίστηση εκπαιδευτή – μαθητή.

Συγκεκριμένα: μιμηθείτε τις κινήσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού.

#### 4. ΣΥΜΒΟΛΑ ΑΦΗΣ

- χρησιμοποιήστε σύμβολα και σινιάλα αφής
- με ένα απαλό άγγιγμα δείξτε το τι έρχεται ή τι ακολουθεί
- μειώστε τις εκπλήξεις και τα άγνωστα στοιχεία
- κάνετε τον κόσμο του περισσότερο γνωστό, για να μπορεί να το «δει»

Συγκεκριμένα: τα κλειδιά του αυτοκινήτου συμβολίζουν μια βόλτα με το αυτοκίνητο, το μαγικό τη δραστηριότητα στην πισίνα. Χαϊδέψτε λίγο την πάνα του πριν το αλλάξετε, ακουμπήστε λίγο τον ώμο για να δηλώσετε ότι φεύγετε.

#### 5. ΓΛΩΣΣΑ

- πρόσβαση στη γλώσσα
- πρόσβαση στη συζήτηση. Μια συζήτηση που να εμπεριέχει διάλογο και σύμβολα
- πρόσβαση σε χειρονομίες, σε λέξεις, σε εικόνες και σε αντικείμενα που χρησιμοποιούνται ως σύμβολα.

Συγκεκριμένα: χρησιμοποιήστε λέξεις και προτάσεις οι οποίες είναι απλές και έχουν νόημα (με σινιάλα και με ομιλία). Για παράδειγμα: «εδώ είναι το αναψυκτικό σου. Θέλεις να το πεις;» Χρησιμοποιώντας σινιάλα και σύμβολα, προσκαλέστε το παιδί να τα αγγίξει. Προσέξτε ώστε **τα χέρια σας, να είναι κάτω από τα χέρια του παιδιού**. Παρέχετε σύμβολα, αντικείμενα ή εικόνες, όπου χρειάζεται.

#### 8.12. Η οικογένεια μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, και αποτελεί βασικό στοιχείο του παρεμβατικού μοντέλου, οι γονείς των τυφλοκωφών παιδιών, θα πρέπει υποχρεωτικά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική ομάδα, παίζοντας πρωτεύοντα ρόλο στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού τους. Υποστηρίχθηκε η άποψη ότι, μόνο από τους γονείς μπορούμε να αντλήσουμε βασικές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον, την υγεία, τα υπολείμματα όρασης και ακοής, τις επικοινωνιακές ικανότητες και το πώς μπορούν αυτές να αναπτυχθούν. Μόνο οι γονείς είναι εκείνοι που μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις συνήθειες τους στο περιβάλλον του σπιτιού, καθώς και τις ειδικές ανάγκες και συμπεριφορές τους.

Επιβάλλεται λοιπόν, μέσα στο περιεχόμενο του σχεδιασμού κάθε εξατομικευμένου προγράμματος, να αναπτυχθεί επίσης ένα πρόγραμμα για το προσωπικό και την οικογένεια, έτσι ώστε τα μέλη αυτά να γίνουν πιο ικανά στη γνώση και στις ικανότητες που απαιτούνται, δίνοντας ποιοτικές υπηρεσίες και δημιουργώντας συνεχή ενεργά περιβάλλοντα στο σπίτι. Τα μέλη της οικογένειας πρέπει να γίνουν οι καλύτεροι



συνεργάτες στην ανάπτυξη μιας επικοινωνίας με νόημα. Είναι οι συνεχιστές του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σπίτι και πρέπει, να τηρούν τις οδηγίες του προγράμματος, να σέβονται το παιδί τους, και να αναφέρουν στους ειδικούς πληροφορίες, που τις περισσότερες φορές είναι απίθανο να τις γνωρίζουν ( από καθημερινές καταστάσεις του παιδιού μέσα στο σπίτι). Η οικογένεια θα πρέπει να συμπεριφέρεται σα μια αληθινή ομάδα από μέλη και να τις παρέχεται το δικαίωμα να έχει άποψη.

### **8.12.1. Το περιβάλλον του σπιτιού**

Δεν υπάρχει κανένα φυσικό περιβάλλον, περισσότερο κατάλληλο από αυτό του σπιτιού. Εξασφαλίζει το πιο ασφαλές μέρος για μάθηση και για πρακτική νέων ικανοτήτων. Εάν οι οικογένειες λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη και ενθάρρυνση, μπορούν να διδάξουν αξιόλογες ιδέες, απλά με το να:

- βάζουν το παιδί τους να συμμετέχει στην προετοιμασία των γευμάτων,
- τακτοποιεί το δωμάτιό του,
- βοηθά στις εργασίες του σπιτιού, και
- παίρνει μέρος σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας.

Οι συζητήσεις και οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν με τους γονείς, βοηθά στην εκμάθηση λέξεων και ιδεών, δίνοντας επιπλέον μια ξεχωριστή ταυτότητα στο παιδί. Γίνεται ισότιμο μέλος της οικογένειας. Επίσης, η ανταλλαγή σχολίων και συναισθημάτων σε μια κανονική ροή καθημερινότητας, εμπλουτίζει σημαντικά τις σχέσεις της οικογένειας.

### **8.12.2. Χρόνος καλοκαιριού – ρουτίνες σπιτιού**

Οι περισσότερες ρουτίνες συνδυάζουν μια ευρεία ποικιλία κινητικών ικανοτήτων, επικοινωνίας, κοινωνικότητας, κατανόηση του σώματος και προσανατολισμού. Κάθε ρουτίνα θα πρέπει να απευθύνεται σε κάθε παιδί ξεχωριστά, για να αναπτύξει τις απαιτούμενες ικανότητες και να γίνει όσο το δυνατό αυτόνομο.

Τα παιδιά συχνά χρειάζονται επιπλέον χρόνο και βοήθεια για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες σε μια ρουτίνα. Επειδή ο χρόνος μπορεί να είναι πολύ περιορισμένος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι καλοκαιρινές διακοπές και τα προγράμματα που πραγματοποιούνται μέσα σε αυτές μπορεί να δώσουν μια ευκαιρία στις οικογένειες να ασχοληθούν με τις καθημερινές ρουτίνες, έτσι ώστε να βρουν τρόπους να βοηθήσουν το τυφλοκωφό παιδί τους να πετύχει μεγαλύτερη συμμετοχή και αυξημένη αυτονομία.

Κατά τη διάρκεια των διακοπών διαλέξτε μια ρουτίνα που σας αρέσει για να εμπλακείτε εσείς με το παιδί. Αφήστε το ενδιαφέρον του παιδιού να σας καθοδηγήσει.

Μελετήστε προσεχτικά τη ρουτίνα και ανακαλύψτε ένα τρόπο για να ξεκινήσετε. Είναι σημαντική η συχνή εκτίμηση με σκοπό τη συνεχόμενη μείωση της παρεχόμενης βοήθειας. Ο κύριος στόχος είναι η ενθάρρυνση για συμμετοχή και αυτονομία.

Υπάρχει μια λίστα από ρουτίνες για να επιλέξετε: προετοιμασία μεσημεριανού φαγητού, ετοιμασία της τσάντας για την παραλία, το ντύσιμο, φροντίδα στο μπάνιο, βάζοντας αντηλιακό, αγορές στο μανάβικο, απογευματινή βόλτα στην παραλία, κ.ά.

Αφού έχετε επιλέξει τη ρουτίνα θυμηθείτε ότι ένα παιδί με πολλαπλές αναπηρίες μαθαίνει καλύτερα εάν η ρουτίνα έχει στασιμότητα: ίδια σειρά, ίδια θέση, ίδια υλικά. Ενθαρρύνετε το παιδί για επικοινωνία. Χρησιμοποιήστε το επικοινωνιακό σύστημα που μελετά στο σχολείο και όχι κάτι το διαφορετικό(νοηματική, αναπαράσταση αντικειμένων, κουτί ημερολογίου, εικόνες,...). Δώστε στο παιδί επιλογές και την ευκαιρία να συμμετέχει χρησιμοποιώντας τις ικανότητές του. Ανταποκριθείτε στις ερωτήσεις του και κρατήστε το ενήμερο για ότι συμβαίνει γύρω του. Είναι ένας σίγουρος τρόπος για να μειωθούν πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς που «βγάζει» ένα τυφλοκωφό παιδί. Τα τυφλοκωφά παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις ρουτίνες. Για κάθε βήμα απαιτείται υπομονή. Ο χρόνος και η υπομονή δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να κινηθεί αυτόνομα και πολλές φορές μένουμε έκπληκτοι με τα αποτελέσματα. Συνδυάστε ικανότητες κινητικότητας και κοινωνικότητας στις ρουτίνες. Ενθαρρύνετε τις αυτόνομες ικανότητες για ταξίδι. Να επικεντρωθείτε στα χαιρετίσματα. Τα χαιρετίσματα ενθαρρύνουν την κοινωνική συναναστροφή και μπορεί να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού.

Θυμηθείτε ότι για την επιλογή της ρουτίνας παίζουν σημαντικό ρόλο τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Τέλος, ανταμείψτε κάθε προσπάθειά του και χαρείτε τις διακοπές σας συναναστρεφόμενοι με το παιδί σας.

### **8.12.3. Βοήθεια προς τους γονείς**

Οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τα άπειρα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά. Εφόσον υπάρχουν ειδικοί και γιατροί εξειδικευμένοι σε θέματα τυφλοκώφωσης, οι γονείς πρέπει να απευθύνονται σε αυτούς και να προσπαθούν σε συνεργασία μαζί τους να βρουν λύσεις.

Οι εκπαιδευτές έχουν την ηθική υποχρέωση να υποστηρίζουν τους γονείς τυφλοκωφών παιδιών. Γνωρίζουν πολύ καλά ότι οι οικογένειες αυτές περνούν μια πολύ δύσκολη περίοδο και θέλουν υποστήριξη.

Ως εκπαιδευτές θα πρέπει να έχετε κατανόηση και να έχετε αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για να μπορείτε:

- να βοηθήσετε και να επουλώσετε πληγές των άλλων, αλλά και
- να βγείτε άρτιοι από τη διαδικασία, του να παρέχετε φροντίδα και υπηρεσίες.

Οι νέες σύγχρονες αντιλήψεις υποστηρίζουν την ενθάρρυνση και την πληροφόρηση των οικογενειών αυτών, και κυρίως την εμπύχωση από ανθρώπους με μειονεξίες που έχουν ενταχθεί επιτυχώς στην κοινωνική ζωή. Απαιτούνται καινούριες πολιτικές που να παρέχουν απ' ευθείας ανακούφιση και νέες οικονομικές και φορολογικές εγγυήσεις, ώστε να μπορέσουν, οικονομικά απερίσπαστες, να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αναπηρία του παιδιού στα πλαίσια της οικογένειας, μέσα στο σπίτι.<sup>30</sup>

### Κατανόηση του εκπαιδευτή προς το γονέα

Παράδειγμα 1:

Ας υποθέσουμε ότι ένας γονέας τυφλοκωφού παιδιού, εκφράζει στον εκπαιδευτή μια ανησυχία για ένα μικρό τραύμα στο χέρι του παιδιού. Ο εκπαιδευτής δεν δίνει καμία σημασία στο σχόλιο αυτό, αδιαφορεί πλήρως, και απαντά τονίζοντας πως υπάρχουν άλλα πιο σπουδαία και πιο σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μας ανησυχούν παρά αυτό το μικρό τραύμα στο χέρι του παιδιού. Αυτή είναι **μια λανθασμένη κίνηση**.

Πρέπει να γνωρίζετε και να θυμάστε για πάντα ότι, ακόμα και για το πιο μικρό σημάδι, ένας γονιός σκέφτεται ότι εκείνη τη στιγμή το παιδί του πονάει, και αυτό είναι σημαντικό.

Παράδειγμα 2:

Σημαντική βοήθεια χρειάζονται οι γονείς κατά τη μεταβατική περίοδο του παιδιού, από το σπίτι στο σχολείο. Η μετάβαση είναι πάρα πολύ δύσκολη.

Η σχέση μεταξύ της οικογένειας και αυτού που δίνει φροντίδα στις υπηρεσίες της αρχικής παρέμβασης είναι συχνά πάρα πολύ στενή και ζεστή. Παρόλα αυτά, όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο, οι ρόλοι είναι πιο διαφοροποιημένοι, και οι υπηρεσίες συχνά φαίνονται να είναι περισσότερο απρόσωπες. Η οικογένεια μεταφέρεται ξαφνικά από μια «ατομική» σχέση, σε μια σχέση «ενός δωματίου» από άγνωστους ειδικούς οι οποίοι θα οργανώνουν τα προγράμματα για το παιδί τους. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει μια πραγματική κατάσταση αποξένωσης, εάν δεν τη μεταχειριστείτε με ευαισθησία.

Ο καλός και «ευαίσθητος» ειδικός, είναι αυτός που θα ενημερώσει την οικογένειά και θα ξεχωρίσει ποιες υπηρεσίες είναι ωφέλιμες και απαραίτητες για το παιδί τους.

<sup>30</sup> Gartner, A., Lipsky, D.K. & Turnbull A.P (1991): "Supporting Families with a child with a disability" Paul.H.Brookes, Baltimore.

#### 8.12.4. Η συνεργασία με τους γονείς

Τα αισθήματα ανταγωνισμού, η αποθάρρυνση που προέρχεται από την έλλειψη υπηρεσιών, οι συνεχείς συμβουλές των ειδικών προς τους γονείς, η απογοήτευση για τη μη επίτευξη προόδου του παιδιού, αλλά κυρίως η κούραση, είναι σημαντικοί παράγοντες αποτυχημένων συνεργασιών.

Συνήθως οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από αντιπαλότητα. Αρκετοί είναι οι γονείς, που στην επικοινωνία τους με τους ειδικούς δυσκολεύονται να αναφερθούν σε λεπτά θέματα. Ο καθένας προβάλλει τον εαυτό του και τις δικές του προτεραιότητες και δεν υπάρχει διάθεση ενεργητικής ανταλλαγής.

#### ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Δουλεύοντας με ένα παιδί και με την οικογένειά του, χρειάζεται να έχουμε τα ακόλουθα στη σκέψη μας:

1. μιλήστε με τους γονείς ως φίλοι – ως ισότιμοι
2. κάντε κάθε δυνατή προσπάθεια να λάβετε πληροφορίες από την οικογένεια για ένα πρόγραμμα του μαθητή, αναγνωρίζοντας ότι τα μέλη της οικογένειας είναι οι πρωταρχικοί δάσκαλοι του παιδιού
3. αφήστε τα μέλη της οικογένειας να γνωρίζουν ότι η εμπλοκή τους είναι σημαντική και υπολογίσιμη και ότι δεν είστε απλά υποχρεωμένος να τους ζητήσετε να συμμετέχουν
4. να είστε θετικός, υπομονετικός και γεμάτος σεβασμό
5. πάρτε μια πλατιά άποψη συμμετοχής και παρέχετε στα μέλη της οικογένειας επιλογές
6. κρατήστε τις οικογένειες ενήμερες σχετικά με το πρόγραμμα και δώστε τους πρόσβαση στις πηγές της πληροφόρησης
7. σεβαστείτε την κουλτούρα της οικογένειας, επικοινωνήστε με τα μέλη της οικογένειας στην προτεινόμενη από αυτούς γλώσσα και χρησιμοποιήστε ένα μεταφραστή εάν είναι απαραίτητο
8. συνδέστε τους γονείς με άλλους γονείς τυφλοκωφών παιδιών
9. παρέχετε πληροφορίες όταν αποφάσεις χρειάζονται να παρθούν
10. ξεχωρίστε τις απόψεις σας από πραγματικά γεγονότα
11. σεβαστείτε τις επιλογές της οικογένειας
12. σεβαστείτε το απόρρητο της κατάστασης
13. σεβαστείτε το δικαίωμα των γονέων να διαφωνήσουν μαζί σας
14. θέστε λογικές ώρες συνάντησης και μέρη για να διευκολύνεται το πρόγραμμα των εργαζόμενων γονέων

15. μην απελπίζεστε και μην τα παρατάτε. Μην έχετε σαν αρχικό συμπέρασμα ότι τα μέλη της οικογένειας δε θα συμμετέχουν ποτέ, απλά επειδή δεν έχουν ανταποκριθεί στα πρώτα καλέσματα
16. να είστε σίγουροι ότι θα καταλάβετε τις συνθήκες μιας οικογένειας σε μικρό χρονικό διάστημα
17. να είστε ευαίσθητοι στις καταστάσεις τις οποίες τα μέλη της οικογένειας μπορεί να υπόκεινται

Οι προσπάθειες των δασκάλων να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες μπορεί να είναι παράλληλες με τις προσπάθειες των γονέων.

### **Για να πετύχετε ως εκπαιδευτικοί**

- αξίζει να γνωρίζετε πως η φύση έδωσε δύο αυτιά και μια γλώσσα, ώστε να ακούμε περισσότερο από ότι μιλάμε. Αυτοί που παίρνουν αποφάσεις χωρίς να ακούνε, έχουν λιγότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται για να πάρουν τις σωστές αποφάσεις
- χρησιμοποιήστε την ανθρωπιά σας για να κατανοήσετε τον τρόπο που το άλλο άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και βλέπει τον κόσμο. Το σημαντικό δεν είναι να εκφράσετε τη διαφωνία ή τη συμφωνία σας, αλλά να κατανοήσετε πώς θα νοιώθατε εάν ήσαστε στη θέση του άλλου προσώπου
- εάν δεχθείτε ότι οι επιλογές και οι εμπειρίες των γονέων, είναι πιο σημαντικές από τις γνώσεις σας, τότε με βεβαιότητα θα προσθέσετε ποιότητα στη συνεργασία. Μια σωστή συνεργασία προϋποθέτει αμοιβαία θέληση για προσφορά και αποδοχή βοήθειας
- το κρίσιμο στοιχείο δεν είναι η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης θεωρίας ή η χρήση μιας ορισμένης τεχνικής, αλλά η ανάπτυξη μιας «θεραπευτικής» σχέσης, βασισμένης στη σταθερότητα και στην ειλικρίνεια.

### **8.13. Προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνιακής παρέμβασης**

#### **8.13.1. Ο σκοπός και προσδιορισμός των στόχων της επικοινωνιακής παρέμβασης**

Ο σκοπός του αναλυτικού προγράμματος επικοινωνίας, είναι η βελτίωση των ικανοτήτων των τυφλοκωφών μαθητών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε καθημερινές καταστάσεις με το να :

1. αυξήσει τις ευκαιρίες που έχει ένα παιδί για να επικοινωνεί
2. αυξήσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ένα παιδί επικοινωνεί
3. αυξήσει τους διαφορετικούς λόγους για τους οποίους ένα παιδί επικοινωνεί

4. αυξήσει τον αριθμό δραστηριοτήτων, αντικειμένων και προσώπων με τα οποία ένα παιδί επικοινωνεί

Οι στόχοι πρέπει να:

1. προσδιορίζονται στα πλαίσια του σκοπού
2. περιγράφουν με ακρίβεια τα επιδιωκόμενα
3. είναι σαφείς
4. είναι λογικοί
5. είναι εξατομικευμένοι
6. βασίζονται σε υπάρχουσες δεξιότητες

Ο προσδιορισμός των στόχων γίνεται με την ακόλουθη διαδικασία:

1. επιλογή ενός στόχου με βάση όσα έχουν συμφωνηθεί από την εκπαιδευτική ομάδα και τους γονείς
2. επιλογή δραστηριότητας που εμπεριέχει τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες είναι απαραίτητες στο μαθητή για την επίτευξη του στόχου
3. εντοπισμός δραστηριοτήτων που ήδη έχει κατακτήσει ο μαθητής. Θα χρησιμοποιηθούν ως βάση για το σχεδιασμό της νέας δραστηριότητας. Στη νέα δραστηριότητα προστίθεται μόνο μια παράμετρος - αλλαγή τη φορά, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί εύκολα να αποκτήσει τη νέα δεξιότητα - στόχο
4. ορισμός ενός χρήσιμου στόχου στην καθημερινή ζωή
5. σχεδιασμός της διδασκαλίας της δραστηριότητας

### **8.13.2. Βασικές λειτουργικές επικοινωνιακές δεξιότητες.**

Οι τυφλοκωφοί μαθητές καθώς μεγαλώνουν και βαδίζουν προς το μέλλον, παρόλο που αυτό φαίνεται αρκετά μακρινό, πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα. Η προετοιμασία θα πρέπει να βασιστεί σε εικόνες για μια καλύτερη ζωή που όλοι ελπίζουμε να ζήσουν. Με ένα καλό σχεδιασμό μετάβασης, ο τυφλοκωφός μαθητής θα είναι ικανός να αναγνωρίσει τη σημαντικότητα της επικοινωνίας και θα μπορεί να ξεχωρίσει τι είναι ποιοτικά καλό και τι όχι. Το αναλυτικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται στην ενότητα 8.14, στοχεύει στην εκμάθηση των έξι παρακάτω βασικών λειτουργικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα οι τυφλοκωφοί να συναναστρέφονται με άνεση, με εκπαιδευτές, συμμαθητές, μέλη οικογενειών, και με φίλους μέσα στην κοινότητα:

1. ΝΑ ΑΠΑΙΤΕΙ
  - Αντικείμενα
  - Αγαπημένα παιχνίδια
  - Δραστηριότητες

- Περισσότερο
- Βοήθεια για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας
- Επιλογές

## 2. ΝΑ ΑΡΝΕΙΤΑΙ

- Αντικείμενα
- Δραστηριότητες
- Συναναστροφή με κάποια συγκεκριμένα άτομα
- Συγκεκριμένα φαγητά

## 3. ΝΑ ΟΝΟΜΑΖΕΙ

- Αντικείμενα
- Πρόσωπα
- Δραστηριότητες
- Τον εαυτό του
- Το τέλος μιας δραστηριότητας

## 4. ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

- για αντικείμενα
- για πρόσωπα
- για δραστηριότητες
- για κάτι αρεστό
- για κάποιο συγκεκριμένο χώρο
- για κάτι αστείο εκφράζοντας το με χιούμορ

## 5. ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

- Προσδοκία
- Φόβο
- Σύγχυση
- Πόνο
- Ευχαρίστηση

## 6. ΝΑ ΠΑΙΡΝΕΙ ΜΕΡΟΣ ΣΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ

- Να παίρνει μέρος σε συζητήσεις
- Να εκφράζει απορίες
- Να απαντά σε ερωτήσεις
- Να περιμένει τη σειρά του για να πάρει το λόγο.

### **8.13.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης.**

Οι ακόλουθες προϋποθέσεις πρέπει να ληφθούν υπόψη, για να επιτύχουμε αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις διδασκαλίας:

1. η επικοινωνία θα πρέπει να συμβαίνει με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους
2. οι επικοινωνιακές ανταλλαγές θα πρέπει να συμβαίνουν συχνά
3. όλοι οι επικοινωνιακοί σύντροφοι θα πρέπει να γνωρίζουν ή να διδαχθούν τους τύπους της δεκτικής και εκφραστικής επικοινωνίας του μαθητή
4. κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, συστηματικές διαδικασίες θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να επεκτείνουν το επικοινωνιακό σύστημα του μαθητή.

### **8.14. Αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνίας**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Επικοινωνίας που ακολουθεί στοχεύει στην εκμάθηση έξι λειτουργικών δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η κάθε μία δεξιότητα αναλύεται σε επιμέρους στόχους, ενώ παράλληλα αναφέρονται τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και περιγράφονται οι αντίστοιχες ενδεικτικές δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν.

Για την επιλογή κάθε δραστηριότητας είναι σημαντικό να λάβετε υπόψη σας:

- τις προτεραιότητες της οικογένειας
- την πρακτικότητα μιας δραστηριότητας
- τη χρησιμότητά της στο μέλλον
- την αναγκαιότητά της
- τη συχνή χρήση της, και
- το εάν η δραστηριότητα χτίζεται στις αντοχές του μαθητή και τα ενδιαφέροντά του.



## ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Βασικές λειτουργικές δεξιότητες επικοινωνίας	Στόχος	Υλικά	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
1. Να απαιτεί	<p>1.1. Να απαιτεί αγαπημένα παιχνίδια</p> <p>1.2. Να απαιτεί μια δραστηριότητα</p>	<p>1.1.1. Η αγαπημένη της κούκλα</p> <p>1.2.1. Ο μαγνητικός πίνακας και τα πικτογράμματα ά του.</p> <p>1.2.2. Ένα αντικείμενο για να πλύνει, σφουγγάρι, ένα δοχείο με νερό και πετσέτες.</p>	<p>1.1.1.1. Ο εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει την αγαπημένη κούκλα της μαθήτριας σε ένα ράφι στο δωμάτιο εργασίας. Η μαθήτρια βλέπει την κούκλα, αλλά δεν μπορεί να τη φθάσει. Περιμένει από τη μαθήτρια να την απαιτήσει. Η τοποθέτηση της κούκλας μπορεί να έχει γίνει σε ένα ράφι στο δωμάτιο εργασίας που το ύψος του να είναι τέτοιο ώστε η μαθήτρια να μπορεί να τη φθάσει. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τη βοηθήσει να τη φθάσει μόνη της.</p> <p>1.2.1.1. Ο εκπαιδευτικός βάζει τα πικτογράμματα μπροστά στο μαθητή. Του δίνει την ευκαιρία να τα εξερευνήσει και να τα ονομάσει. Περιμένει από το μαθητή να απαιτήσει να τα κολλήσει επάνω στον πίνακα. Θα βοηθήσει το παιδί να ταιριάξει χρώματα, αντικείμενα και υφές επάνω στον πίνακα. Ο πίνακας αποτελείται από τα αντίστοιχα πικτογράμματα ζωγραφισμένα με έντονους χρωματισμούς.</p> <p>1.2.2.1. Το πλύσιμο ενός αντικειμένου, για παράδειγμα ενός κούκλου, είναι από τις αγαπημένες δραστηριότητες του παιδιού. Το παιδί φαίνεται να ευχαριστείται παίζοντας με το νερό και γι αυτό απαιτεί συχνά αυτή τη δραστηριότητα. Επιπλέον είναι μια δραστηριότητα που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα ξανά και ξανά, ταιριάζοντας αυτό που λέει με αυτό που κάνει το παιδί.</p> <p>Μαζί με το παιδί βουτούν το σφουγγάρι μέσα στο δοχείο με το νερό. Μόλις ο μαθητής νιώσει το νερό εμπλέκεται στη δραστηριότητα, κρατάει το βρεγμένο σφουγγάρι στο ύψος των ματιών του και απαιτεί τον κούκλο του για να τον πλύνει. Ο εκπαιδευτικός δίνει τον κούκλο και με το άλλο χέρι μαζί με το μαθητή σφίγγουν το σφουγγάρι για να νιώσει την απώλεια του νερού. Την ώρα του πλυσίματος ο εκπαιδευτικός ονομάζει:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πλύνε τον κούκλο</li> <li>• Πλύνε την πλάτη του</li> <li>• Τρίξε το χέρι του</li> <li>• Τρίξε το πόδι του</li> <li>• Τελειώσαμε</li> </ul> <p>Το ίδιο θα συμβεί την ώρα που το παιδί σκουπίζει τον κούκλο με μια πετσέτα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σκούπισε τον κούκλο</li> <li>• Σκούπισε την πλάτη του</li> <li>• Σκούπισε το χέρι του</li> <li>• Σκούπισε το πόδι του</li> <li>• Τελειώσαμε.</li> </ul>

		<p>1.2.3. Το αυτοκίνητο, παιχνίδι αυτοκίνητο, σφουγγάρι, ένα δοχείο με νερό και πετσέτες.</p> <p>1.2.4. Πλαστικά πιάτα, πλαστικά ποτηράκια, σφουγγάρι, ένα δοχείο με νερό και πετσέτες.</p>	<p>1.2.3.1. Εάν ο καιρός το επιτρέπει μπορεί να πάρει μέρος στο πλύσιμο του αυτοκινήτου. Στόχος του παιχνιδιού είναι να βοηθήσει το μαθητή να απολαύσει τις δραστηριότητες που κάνει με το νερό και πρακτικά να μαθαίνει κάποιες λέξεις, και όχι να καθαρίσει το αυτοκίνητο. Η δραστηριότητα αυτή όταν ο καιρός δεν το επιτρέπει μπορεί να πραγματοποιηθεί με ένα παιχνίδι αυτοκίνητο αρκεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει ξανά τις ίδιες εκφράσεις.</p> <p>1.2.4.1. Παρόμοιες δραστηριότητες στο χώρο της κουζίνας μπορεί να είναι «πλύνε και σκούπισε» τα πλαστικά πιάτα, τα πλαστικά ποτηράκια,...</p>
1.3. Να απαιτεί για περισσότερο.		<p>1.3.1. Η κούνια στην παιδική χαρά του σχολείου.</p>	<p>1.3.1.1. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί το μαθητή επάνω στην κούνια. Με τη μέθοδο «το χέρι κάτω από το χέρι», οδηγεί τα χέρια του να αισθανθούν τις αλυσίδες. Περιμένει να αντιδράσει ο μαθητής. Όταν απαιτήσει κίνηση μέσω λέξεων, χειρονομιών, εκφράσεων προσώπου,... ο εκπαιδευτικός του δίνει την απαραίτητη ώθηση. Παρατηρούμε να το απολαμβάνει. Η κούνια αναπτύσσει τους μυς, τα χέρια και το επάνω μέρος του σώματος. Ενθαρρύνει την ικανότητα να αρπάζει τις αλυσίδες με τα χέρια, την επαγρύπνηση του σώματος. Ο μαθητής καταλαβαίνει την κίνηση του σώματός του και τη σχέση του με το χώρο. Όταν η κούνια σταματήσει ο μαθητής απαιτεί για περισσότερο. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές.</p>
		<p>1.3.2. Το τραμπολίνο.</p>	<p>1.3.2.1. Παρόμοια δραστηριότητα είναι αυτή με το τραμπολίνο στο γυμναστήριο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός αν είναι αναγκαίο ανεβαίνει στο τραμπολίνο και κινείται μαζί με το μαθητή. Το τραμπολίνο είναι μια δραστηριότητα εκτόνωσης και βοηθάει το μαθητή να μάθει να χτυπάει κάτι με τα πόδια του. Χτίζει και δυναμώνει τους μυς και το σπουδαιότερο ενθαρρύνει ένα παιδί που δεν περπατάει αρκετά, να χρησιμοποιήσει τα πόδια του για να αντέξει το βάρος του. Όταν ο ρυθμός πέσει απαιτεί για περισσότερο. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές.</p>
1.4. Να απαιτεί ένα αντικείμενο - ρούχο.		<p>1.4.1. Το παλτό.</p>	<p>1.4.1.1. Ο καιρός είναι χειμωνιάτικος, κάνει αρκετό κρύο και η μαθήτρια (με ένδειξη φωτογραφίας μέσα από το βιβλίο του μαθητή), απαιτεί από τον καθηγητή μια βόλτα στον κήπο του σχολείου. Απαιτεί με χειρονομία το παλτό της γιατί κρυώνει. Ο καθηγητής οδηγεί τη μαθήτρια στο μέρος που είναι το παλτό της. Περιμένει να το εξερευνήσει και όταν το παίρνει και το τραβά προς το μέρος της λέει:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ναι! Αυτό είναι το παλτό σου»</li> <li>• «Αυτό είναι το ζεστό παλτό σου»</li> <li>• «Αυτό είναι το κόκκινο παλτό σου»</li> <li>• «Ας το φορέσουμε»</li> <li>• «Ας το κουμπώσουμε και ας βγούμε έξω βόλτα στον κήπο»</li> </ul>

	<p>1.5. Να απαιτεί βοήθεια για την ολοκλήρωση μιας εργασίας.</p> <p>1.6. Να απαιτεί επιλογές.</p>	<p>1.5.1. Τρόφιμα, πλαστικά πιάτα, πλαστικό μαχαίρι.</p> <p>1.6.1. Φαγητό.</p> <p>1.6.2. Παιχνίδια, ηχητικό μηχανήμα επιλογής.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός ονομάζει οτιδήποτε γίνεται ακόμα και εάν η μαθήτρια δεν έχει προφορικό λόγο. Είναι σημαντικό για αυτή να γνωρίζει ότι αυτό που γίνεται ονομάζεται.</p> <p>1.5.1.1. Ο εκπαιδευτικός κάνει με σινιάλο στο μαθητή ότι ήρθε η ώρα του φαγητού. Ο μαθητής επιλέγει μόνος τι φαγητό θέλει να φάει. Εάν μπορεί να περπατήσει προχωρεί στα ντουλάπια της κουζίνας και επιλέγει το ψωμί και τη μαρμελάδα. Ο εκπαιδευτικός τον ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσει την όσφρηση και τη γεύση. Τον βοηθάει να ανοίξει τη μαρμελάδα, να αισθανθεί το ψωμί, και βάζει τη μαρμελάδα επάνω στο ψωμί. Συνεχίζει τη δραστηριότητα με το να μαθαίνει στο παιδί να αλείφει το ψωμί με τη μαρμελάδα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τουλάχιστον 4 φορές. Σε κάθε επανάληψη μειώνεται σταδιακά η βοήθεια του εκπαιδευτικού.</p> <p>Το παιδί μπορεί να συμμετέχει σε οποιαδήποτε διαδικασία φαγητού. Αφήστε το να αισθανθεί, να μλήσει, να ακούσει, να γευτεί τη μεγάλη ποικιλία τροφών που προετοιμάζεται μαζί.</p> <p>1.6.1.1. Την ώρα του φαγητού ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή δύο διαφορετικά πιάτα και περιμένει να δει την επιλογή του.</p> <p>1.6.2.1. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή το μηχανήμα επιλογής. Είναι ένα μηχανήμα με τρεις διακόπτες όσες και οι επιλογές που μπορεί να κάνει. Κάθε διακόπτης είναι σκεπασμένος με μια φωτογραφία ενός παιχνιδιού. Ο μαθητής στέκεται μπροστά στο μηχανήμα, το παρατηρεί για όσο χρόνο χρειαστεί και πιέζει τη φωτογραφία του παιχνιδιού που επιλέγει. Ακούγεται το όνομα του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός προσποιείται ότι δεν το άκουσε και ζητάει άλλη μια επανάληψη για να βεβαιωθεί για την επιλογή του μαθητή.</p> <p>Όταν ο μαθητής δυσκολεύεται να κάνει επιλογές θα πρέπει κάποιος να το διδάξει. Ευκαιρίες για επιλογές θα πρέπει να δίνονται κατά τη διάρκεια όλης της ημέρας. Η έλλειψη επιλογών μειώνει τη δύναμη του παιδιού να έχει έλεγχο στη ζωή του. Αντίθετα προσφέροντας επιλογές και παίρνοντας αποφάσεις είναι μια σημαντική μέθοδος για να ελαττώσεις την ύπαρξη ανάμοστων συμπεριφορών.</p>
2. Να αρνείται	2.1. Να αρνείται συναναστροφή με κάποια άτομα.	2.1.1. Φωτογραφίες προσώπων.	2.1.1.1. Έχει παρατηρηθεί η άρνηση του μαθητή να συναναστραφεί με κάποια συγκεκριμένα άτομα στο χώρο του σχολείου. Η άρνηση αυτή δεν είναι τυχαίο συμβάν αλλά παραμένει μόνιμη. Ο μαθητής παρατηρείται να αποστρέφεται τα άτομα βλέποντας τα σε φωτογραφίες στα βιβλία των συμμαθητών του. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να επιμένει σε οποιαδήποτε αλλαγή της διάθεσης του μαθητή. Δεν υπάρχει λόγος. Το παιδί πρέπει να νιώθει και να είναι ελεύθερο να συναναστραφεί με όποια άτομα εκείνο θελήσει.

	<p>2.2. Να αρνείται αντικείμενα.</p> <p>2.3. Να αρνείται συγκεκριμένα φαγητά.</p> <p>2.4. Να αρνείται δραστηριότητα</p>	<p>2.2.1. Η πετσέτα την ώρα του φαγητού.</p> <p>2.3.1. Δύο ειδών φαγητά.</p> <p>2.4.1. Οι δραστηριότητες στον πίνακα ημερολογίου.</p>	<p>2.2.1.1. Ο εκπαιδευτικός κάνει με σινιάλο στο μαθητή ότι ήρθε η ώρα του φαγητού. Αφού ο μαθητής επιλέγει αυτός τι θα φάει, ο εκπαιδευτικός δένει στο λαιμό του μια πετσέτα για να μην λερωθεί. Ο μαθητής ενοχλείται από την αίσθηση της πετσέτας και προσπαθεί να την πετάξει μακριά. Τραβώντας τη με δύναμη το μόνο που καταφέρνει είναι να την δέσει ακόμα πιο σφιχτά. Στο τέλος εκνευρίζεται. Ο εκπαιδευτικός τον χαϊδεύει απαλά στην πλάτη για να τον ηρεμήσει και μαζί με τα χέρια του μαθητή λύουν την πετσέτα. Αφήνει με σκοπό την πετσέτα στα χέρια του μαθητή ο οποίος στο τέλος την πετάει μακριά.</p> <p>Στη δραστηριότητα αυτή ο μαθητής δεν πρέπει να πιεστεί για να φορέσει υποχρεωτικά την ίδια πετσέτα. Χρειάζεται να γίνουν αρκετές αλλαγές για να τη δεχθεί. Μερικές ιδέες είναι :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• η αλλαγή του υφάσματος</li> <li>• η αλλαγή του χρώματος</li> <li>• η αλλαγή των σημείων στήριξης</li> </ul> <p>2.3.1.1. Ο εκπαιδευτικός κάνει με σινιάλο στο μαθητή ότι ήρθε η ώρα του φαγητού. Αυτή τη φορά προσφέρει μπροστά στο μαθητή δύο πιάτα φαγητό που γνωρίζει ότι δεν είναι προτιμητέα. Ο μαθητής απομακρύνει και τα δύο πιάτα και επιμένει κάνοντας χειρονομίες να επιλέξει αυτός το φαγητό του έτσι όπως συνηθίζει. Ο εκπαιδευτικός επιστρέφει τα ίδια πιάτα κοντά του και παρατηρεί ότι τα απομακρύνει με μεγαλύτερη δύναμη δείχνοντας έτσι την επιμονή του. Τρίτη επανάληψη δεν επιτρέπεται να γίνει.</p> <p>2.4.1.1. Ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με τη χρήση του ημερολογίου. Μαζί βadíζουν προς τον πίνακα, αφήνουν στο κουτάκι το σύμβολο της δραστηριότητας που μόλις έχει ολοκληρωθεί, και με τη μέθοδο «το χέρι κάτω από το χέρι» ο εκπαιδευτικός «οδηγεί» το μαθητή να πάρει το σύμβολο της μεθεπόμενης δραστηριότητας. Ο μαθητής το αγγίζει, δείχνει ένα προβληματισμό. Ο εκπαιδευτικός περιμένει ουσιαστική αντίδραση. Αν ο μαθητής δε βρει το λάθος θα πρέπει στη συνέχεια να του δοθεί η σωστή δραστηριότητα. Αν το βρει απαραίτητη είναι η ανταμοιβή του. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται ενώ σταδιακά μειώνεται η βοήθεια του εκπαιδευτικού.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει ποτέ να έχει αρνητική συμπεριφορά στην αποτυχία του παιδιού. Μια λανθασμένη ανταπόκριση είναι συχνά ανεπιθύμητη. Η αποτυχία μας δείχνει την ανάγκη για :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• περισσότερο χρόνο</li> <li>• περισσότερη βοήθεια</li> <li>• περισσότερη εμπειρία</li> </ul>
<p>3. Να ονομάζει.</p>	<p>3.1. Να ονομάζει αντικείμενα.</p>	<p>3.1.1. Προσωπικά πράγματα του παιδιού με έντονα χρώματα και υφές που του</p>	<p>3.1.1.1. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει να εργαστεί με δύο έντονα χρώματα που αρέσουν στη μαθήτριά του. Το κίτρινο και το μπλε. Τοποθετεί επάνω στο τραπέζι εργασίας την κούπα, το πιάτο και την οδοντόβουρτσα της μαθήτριάς έντονου κίτρινου χρώματος και την κούπα, το πιάτο και την οδοντόκρεμα του μπλε χρώματος. Η μαθήτριά τραβάει προς το μέρος της ένα ένα τα</p>

		<p>αρέσουν.</p>	<p>προσωπικά της αντικείμενα. Ταυτόχρονα το ίδιο κάνει και ο εκπαιδευτικός ονομάζοντας τα. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές με στόχο η μαθήτρια να ονομάζει τα προσωπικά της αντικείμενα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Σταδιακά η βοήθεια μειώνεται.</p> <p>Το ειδικό χρώμα ή εάν χρησιμοποιηθεί η υφή θα βοηθήσει το παιδί να καταλάβει ότι αυτό το ειδικό του ανήκει ή το ειδικό αντιπροσωπεύει κάτι το συγκεκριμένο. Επιλέγουμε έντονα χρώματα και φωτεινά αντικείμενα για να τραβούν την προσοχή του παιδιού.</p>
		<p>3.1.2. πέντε κόκκινα πλαστικά κουταλάκια, μία κούπα, ένα ρολόι, ένα μεγάλο πλαστικό κλειδί και ένα πλαστικό σουρωτήρι.</p>	<p>3.1.2.1. Ο εκπαιδευτικός παίρνει τα 9 αντικείμενα και τα τοποθετεί όλα μπροστά στο μαθητή. Στόχος της δραστηριότητας να ξεχωρίσει τα κουταλάκια και κάθε φορά που τα επιλέγει να τα ονομάζει : «ένα κόκκινο κουτάλι».</p> <p>Ο εκπαιδευτικός ανακατεύει τα αντικείμενα και ζητάει από το μαθητή να βρει τα κουτάλια, να τα ονομάσει ένα ένα και να τα τοποθετήσει μέσα σε ένα κουτί. Βεβαιώνεται ότι κάνει τις σωστές επιλογές. Κάθε φορά που ο μαθητής βάζει ένα κουταλάκι μέσα στο κουτί ο εκπαιδευτικός ονομάζει και σινιάλει ταυτόχρονα: «ένα κόκκινο κουτάλι». Περιμένει να επαναλάβει ο μαθητής το σινιάλο. Εάν έχουν ξεχαστεί κάποια, βοηθάει λέγοντας: « υπάρχουν δύο κόκκινα κουτάλια στα αριστερά σου».</p>
	<p>3.2. Να ονομάζει δραστηριότητες.</p>	<p>3.2.1. οι δραστηριότητες στο φορητό πίνακα επικοινωνίας.</p>	<p>3.2.1.1. Ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με τη χρήση του φορητού πίνακα επικοινωνίας. Ο πίνακας αυτός είναι ένα ύφασμα διπλωμένο στο μέγεθος ενός βιβλίου και περιλαμβάνει φωτογραφίες, ζωγραφιές και μικρά πικτογράμματα που συμβολίζουν κάποιες δραστηριότητες. Ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού παρατηρεί μία μία τις δραστηριότητες και τις ονομάζουν. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές με στόχο ο μαθητής να ονομάσει τις δραστηριότητες. Σταδιακά η βοήθεια μειώνεται.</p>
	<p>3.3. Να ονομάζει πρόσωπα.</p>	<p>3.3.1. Το άλμπουμ με τις φωτογραφίες των αγαπημένων του προσώπων.</p>	<p>3.3.1.1. Είναι μια από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες για το μαθητή, ειδικά για όσους μαθητές μένουν εσωτερικοί στα σχολεία και επισκέπτονται τις οικογένειές τους κάθε Σαββατοκύριακο. Ο εκπαιδευτικός κάνει με σινιάλο στο μαθητή να φέρει το άλμπουμ με τις φωτογραφίες. Ο μαθητής ανοίγει το άλμπουμ και ονομάζει ένα ένα τα αγαπημένα του πρόσωπα. Το άλμπουμ μπορεί να περιέχει και φωτογραφίες εκπαιδευτών ή φίλων του από την κοινότητα. Είναι ελεύθερος να επιλέξει και να ονομάσει όποιο πρόσωπο θέλει.</p> <p>Η ελευθερία είναι μια λέξη κλειδί. Πρέπει να του αφήνουμε πρωτοβουλίες. Μόνο όταν του δοθούν ευκαιρίες και μόνο όταν προσπαθήσει μόνος του θα μάθει πραγματικά και θα αποκτήσει αυτονομία των ικανοτήτων του.</p>

	<p>3.4. Να ονομάσει τον εαυτό του.</p>	<p>3.4.1. Μια φωτογραφία του μαθητή.</p> <p>3.4.2. Ένα μεγάλο χαρτί, ένα σκούρο μαρκαδόρο, άμμο και κόλλα.</p>	<p>3.4.1.1. Βλέπουν μαζί μια φωτογραφία του μαθητή με το γυμναστή του, στο γυμναστήριο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να δείξει τον εαυτό του και να σινιάλει το όνομά του. Αν η διαδικασία αυτή είναι εύκολη, πηγαίνει στο επόμενο στάδιο που είναι να περιγράψει χαρακτηριστικά του εαυτού του.</p> <p>3.4.2.1. Ο εκπαιδευτικός κάθεται μαζί με το παιδί στο τραπέζι εργασιών έχοντας μπροστά τους ένα μεγάλο χαρτί. Βοηθάει το παιδί να ακουμπήσει την παλάμη του πάνω στο χαρτί, λέγοντας «αυτό είναι το χέρι σου». Ενημερώνει σινιάλοντας το μαθητή τι θα κάνει και ζωγραφίζει προσεχτικά χωρίς να τον ενοχλεί με ένα σκούρο μαρκαδόρο την παλάμη του έτσι ώστε να αποτυπωθεί στο χαρτί. Δείχνει στο παιδί το σχέδιο, ονομάζοντας ξανά «αυτό είναι το χέρι σου» και αφήνει χρόνο για παρατήρηση. Η δραστηριότητα του να δείχνει και να ονομάζει επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και ο μαθητής ονομάζει και αυτός με τη σειρά του. Στο τέλος μπορεί να χρωματίσει εάν θέλει το σχέδιο.</p> <p>3.4.2.2. Παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να γίνει με τις πατούσες των ποδιών του μαθητή, και έχοντας τοποθετήσει το χαρτί στο πάτωμα.</p> <p>Στις παραπάνω δύο δραστηριότητες εάν ο μαθητής δεν έχει υπολείμματα όρασης ο εκπαιδευτικός φτιάχνει την εξωτερική γραμμή του σχεδίου με κόλλα και άμμο. Στην περίπτωση αυτή αντί να δείχνει το σχέδιο πρέπει να αφήσει αρκετό χρόνο στο μαθητή να το αισθανθεί και ονομάζοντας το να τοποθετεί το χέρι ξανά και ξανά μέσα στο σχέδιο.</p>
	<p>3.5. Να δηλώνει το τέλος μιας δραστηριότητας.</p>	<p>3.5.1. Μικρό κουτί δραστηριότητας με το περιεχόμενό της.</p>	<p>3.5.1.1. Ο καθηγητής μαζί με το μαθητή κάθονται στο πάτωμα έχοντας δίπλα τους το κουτί μιας αγαπημένης δραστηριότητας με το περιεχόμενό της. Ανοίγει το κουτί και εκτελείται η δραστηριότητα. Η δραστηριότητα τελειώνει όταν και το τελευταίο στοιχείο της έχει επιστραφεί μέσα στο κουτί. Τότε ο εκπαιδευτικός λέει «τέλος». Ανάλογα με τα υπολείμματα όρασης ή ακοής χρησιμοποιεί νοηματική, εικόνες, απτά σύμβολα όπου είναι απαραίτητο και περιμένει. Περιμένει να ακούσει το «τελείωσα» του μαθητή. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται αρκετές φορές.</p> <p>Έχει παρατηρηθεί σε δραστηριότητες που γρήγορα τις βαριέται, ο μαθητής να χρησιμοποιεί πολύ πιο εύκολα τη φράση «τελείωσα».</p>
<p>4. Να λαμβάνει και να εκφράζει</p>	<p>4.1. Να λαμβάνει πληροφορίες</p>	<p>4.1.1. Φαγητό και δύο συμμαθητές</p>	<p>4.1.1.1. Ο εκπαιδευτικός κάνει με σινιάλο στο μαθητή ότι ήρθε η ώρα του φαγητού και σήμερα θα φάνε μαζί με τον Κώστα και τη Νίκη στην ίδια τραπέζια. Ο</p>

<p>πληρο-φορίες.</p> <p>για αντικείμενα και πρόσωπα.</p> <p>4.2. Να λαμβάνει πληροφορίες για δραστηριότητα</p> <p>4.3. Να εκφράζει πληροφορίες για κάτι που του αρέσει να κάνει.</p>	<p>του.</p> <p>4.2.1. Μια ηλεκτρική σκούπα.</p> <p>4.3.1. Μπλε και κίτρινα τετραγωνάκια και δύο κουτιά παπουτσιών καλυμμένα το ένα με μπλε χαρτί και το άλλο με κίτρινο.</p>	<p>εκπαιδευτικός παίρνει το χέρι του μαθητή, αφού προηγουμένως έχει επιλέξει το φαγητό που θέλει να φάει, και μαζί σεββίζουν στο πιάτο του. Έχει την πληροφορία ότι τον σεββίζουν. Ο Κώστας επιλέγει και αυτός το ίδιο φαγητό ενώ η Νίκη ήδη έχει σεββιστεί από την καθηγήτριά της. Γίνεται επανάληψη της ίδιας κίνησης με το να σεββίζουν και τον Κώστα.</p> <p>Δευτερεύοντες στόχοι της δραστηριότητας αυτής είναι ο μαθητής να απολαύσει και να ευχαριστηθεί την ώρα του φαγητού με τους συμμαθητές του και λαμβάνοντας πληροφορίες να εκτεθεί σε σχετικό λεξιλόγιο.</p> <p>4.2.1.1. Ο εκπαιδευτικός έχει τη μαθήτριά κοντά του ενώ κρατά τη σκούπα. Έτσι η μαθήτριά εξοικειώνεται με αυτή. Ανοίγει το διακόπτη και την αφήνει μόνη της να αισθανθεί τον ήχο. Εάν δει ότι ανταποκρίνεται ευχάριστα, τυλίγει στο σώμα της το λάστιχο της σκούπας έτσι ώστε να νιώσει τις ταλαντώσεις και τον ήχο. Τη βοηθάει να εντοπίσει την πηγή του ήχου. Ακουμπούν και οι δύο τη σκούπα ενώ καθαρίζουν και ονομάζει «αυτό κάνει θόρυβο». Κλείνει τη σκούπα και ονομάζει «κλείνω και δεν έχει θόρυβο».</p> <p>Για να επαναλάβει τη δραστηριότητα σινιάλουν για παραπάνω – περισσότερο. Ανοίγουν μαζί το διακόπτη και αφήνει ξανά τη μαθήτριά να αισθανθεί τις δονήσεις του ήχου. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι να δείξει αρκετό ενδιαφέρον και να σινιάλει μόνη της το «περισσότερο». Ο εκπαιδευτικός την αφήνει να τον βοηθήσει για λίγο στο καθάρισμα.</p> <p>Παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν και με άλλες ηλεκτρικές συσκευές της κουζίνας που βγάζουν θόρυβο.</p> <p>Προσοχή! Ποτέ μην αφήνετε το παιδί μόνο του με μια ηλεκτρική συσκευή.</p> <p>4.3.1.1. Τα μπλε και τα κίτρινα τετραγωνάκια και τα δύο κουτιά βρίσκονται μπροστά στο μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δίνει ένα μπλε τετραγωνάκι και το ονομάζει «μπλε τετραγωνάκι». Ζητάει από το μαθητή να του δείξει το μπλε κουτί και να ρίξει μέσα σε αυτό το μπλε τετραγωνάκι. Στη συνέχεια ρωτάει το μαθητή : «πού είναι το τετραγωνάκι;» Αν δεν ανταποκριθεί τον καθοδηγεί με τη μέθοδο του χέρι κάτω από το χέρι ώστε να ανακαλύψει το τετραγωνάκι και να ονομάσει «μέσα στο κουτί». Η ίδια διαδικασία γίνεται και με το κίτρινο τετραγωνάκι.</p> <p>Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται πολλές φορές με κύριο στόχο ο μαθητής να μας δώσει την πληροφορία που είναι το τετραγωνάκι. Για μαθητές που παρουσιάζουν άνεση σε αυτή τη δραστηριότητα μπορεί να εκφράσουν την πληροφορία «το ίδιο». «Το κίτρινο τετραγωνάκι» βρίσκεται μέσα στο «κίτρινο κουτί».</p> <p>Εάν το παιδί δεν έχει καθόλου υπολείμματα όρασης χρησιμοποιήστε υφές και ακολουθήστε ακριβώς την ίδια διαδικασία, ταιριαζοντας την υφή του τετραγώνου στην υφή του κάθε κουτιού.</p> <p>Εάν το παιδί ξεκινώντας τη δραστηριότητα πηγαίνει το τετραγωνάκι σε λάθος κουτί, ο εκπαιδευτικός πρέπει να</p>
--	--	--

	<p>4.4. Να εκφράζει πληροφορίες για πρόσωπα.</p> <p>4.5. Να εκφράζει πληροφορίες για κάποιο συγκεκριμένο χώρο.</p> <p>4.6. Να εκφράζει με χιούμορ πληροφορίες για κάτι που είναι αστείο.</p>	<p>4.4.1. φωτογραφίες του αδερφού του και αγνώστων.</p> <p>4.5.1. φωτογραφίες από μέρη του σχολείου.</p> <p>4.6.1. Μια κούκλα με ένα τεράστιο μουστάκι.</p>	<p>του προσφέρει καθοδήγηση. Να βοηθήσει το παιδί να μην κάνει λάθος κίνηση. «Αυτό είναι το κίτρινο κουτί», «εσύ κρατάς το μπλε τετραγώνάκι».</p> <p>4.4.1.1. Ο εκπαιδευτικός βγάζει μια φωτογραφία του αδερφού από το προσωπικό άλμπουμ του μαθητή και την παρουσιάζει μαζί με μια άλλη φωτογραφία αγνώστου προσώπου. Στη συνέχεια και αφού αφήσει λίγο χρόνο για παρατήρηση ρωτάει: «πού είναι ο αδερφός σου;» Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται ακολουθεί καθοδήγηση και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Στόχος της δραστηριότητας είναι ο μαθητής όχι μόνο να ξεχωρίσει τη φωτογραφία του αδερφού του, αλλά και να εκφράσει κάποια χαρακτηριστικά του.</p> <p>4.5.1.1. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει φωτογραφίες από μέρη του σχολείου που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στο μαθητή. Παιδική χαρά, γυμναστήριο, πισίνα, κήπος. Στη συνέχεια παρουσιάζει ένα τραμπολίνο(φωτο) και ρωτάει: «πού βρίσκεται το τραμπολίνο;». Αν ο μαθητής δυσκολευτεί παρέχει σχετική καθοδήγηση και επαναλαμβάνει τη διαδικασία. Αν ο μαθητής απαντήσει αφήνοντας τη φωτογραφία του τραμπολίνου επάνω στο γυμναστήριο, συνεχίζει με άλλη ερώτηση. Για παράδειγμα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• κήπος – λουλούδι</li> <li>• πισίνα – μαγιό</li> <li>• παιδική χαρά – κούνια.</li> </ul> <p>Εάν ο μαθητής δεν έχει καθόλου υπολείμματα όρασης χρησιμοποιήστε αυτούς συμβολισμούς ή τρισδιάστατα πικτογράμματα και αιτιήστε συνδυασμούς ανά δύο μαζί με έκφραση πληροφοριών.</p> <p>4.6.1.1. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στη μαθήτριά μια κούκλα παρόμοια με την αγαπημένη της, αλλά με τη διαφορά ότι έχει ένα τεράστιο μουστάκι. Αφήνει χρόνο για να παρατηρήσει τις αντιδράσεις της. Αν η μαθήτριά δεν ανταποκρίνεται παρέχεται καθοδήγηση και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Όταν παρατηρήσει τη διαφορά, ο εκπαιδευτικός βοηθάει να εκφράσει με χιούμορ την απορία: «μουστάκι σε κορίτσι;». Η όλη δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέχρι η μαθήτριά να είναι ικανή να εκφράσει με χιούμορ την απορία της. Σε κάθε επανάληψη μειώνεται σταδιακά η βοήθεια που παρέχεται.</p>
5. Να εκφράζει συναισθήματα	5.1. Να εκφράζει σύγχυση.	5.1.1. Πρόσωπα που αντιπαθεί.	5.1.1.1. Έχει παρατηρηθεί η άρνηση του μαθητή να συναναστραφεί με κάποια συγκεκριμένα άτομα στο χώρο του σχολείου. Η άρνηση αυτή δεν είναι τυχαίο συμβάν αλλά παραμένει μόνιμη. Αρκετές φορές παρατηρείται σύγχυση στο μαθητή όταν τα άτομα αυτά παραμείνουν κοντά του για λίγο χρονικό διάστημα. Ο εκπαιδευτικός ονομάζει το συναισθήμα την ώρα που ο μαθητής αρνείται επίμονα την παρουσία του συγκεκριμένου ατόμου λέγοντας «είσαι συγχυσμένος».



			<p>5.1.1.2. Ο εκπαιδευτικός για να αυξήσει την ικανότητα έκφρασης του συναισθήματος της σύγχυσης παίζει τον αντίστοιχο ρόλο μπροστά σε ένα καθρέπτη έχοντας δίπλα του το μαθητή. Κάθε φορά που προσποιείται το συγχυσμένο ονομάζει το συναίσθημα «είμαι συγχυσμένος» και προτρέπει το μαθητή να τον μιμηθεί και ταυτόχρονα λέει «έλα να κάνουμε το συγχυσμένο». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και συχνά καταλήγει σε γέλια.</p>
5.2. Να εκφράζει φόβο.	5.2.1. εκμεταλλευόμεστε καταστάσεις άλλων ατόμων.	<p>5.2.1.1. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται την κατάσταση άλλων παιδιών μέσα στο χώρο του σχολείου. Προτρέπει το μαθητή να παρατηρήσει την συμπεριφορά του την Ελένη που είναι φοβισμένη γιατί κάποιος τη χτύπησε δυνατά στην πλάτη της, και ονομάζει «κοίτα η Ελένη είναι φοβισμένη».</p> <p>5.2.1.2. Ο εκπαιδευτικός για να αυξήσει την ικανότητα έκφρασης του συναισθήματος του φόβου παίζει τον αντίστοιχο ρόλο μπροστά σε ένα καθρέπτη έχοντας δίπλα του το μαθητή. Κάθε φορά που προσποιείται το φοβισμένο ονομάζει το συναίσθημα «είμαι φοβισμένος» και προτρέπει το μαθητή να τον μιμηθεί και ταυτόχρονα λέει «έλα να κάνουμε το φοβισμένο». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές.</p>	
5.3. Να εκφράσει πόνο.	5.3.1. εκμεταλλευόμεστε ένα ατύχημα στην παιδική χαρά.	<p>5.3.1.1. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται ένα ατύχημα στην παιδική χαρά. Ο μαθητής γλίστρησε ανεβαίνοντας στα σκαλιά της πλαστικής τσουλήθρας και χτύπησε στο γόνατό του. Πονάει και κλαίει. Ο εκπαιδευτικός του λέει «κλαις γιατί χτύπησες και πονάς».</p>	
5.4. Να εκφράζει προσδοκία.	5.4.1. Το ντύσιμο της αρκουδίτσας, φούστα, μπλούζα, παπούτσια και οι αντίστοιχες εικόνες τους σύμβολα.	<p>5.4.1.1. Ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει μια πολύ αγαπημένη και ξεχωριστή δραστηριότητα της μαθήτριας του που είναι το ντύσιμο της αρκουδίτσας. Έχει παρατηρηθεί ότι η μαθήτρια παρουσιάζει μεγάλη άνεση σε αυτή τη δραστηριότητα η οποία έχει επαναληφθεί πολλές φορές. Ο εκπαιδευτικός δίνει πρώτα τη φούστα ενώ η μαθήτρια ήδη κρατά στα χέρια της την αρκουδίτσα της. Με άνεση της φοράει τη φούστα και περιμένει με μεγάλη προσδοκία να της δώσει την μπλούζα. Ο εκπαιδευτικός παριστάνει τον αδιάφορο. Η μαθήτρια παίρνει την εικόνα σύμβολο της μπλούζας και την απαιτεί με έντονο τρόπο. Της τη δίνει. Το ίδιο ακριβώς γίνεται και με τα παπούτσια. Κάθε φορά που ολοκληρώνεται ένα βήμα της δραστηριότητας, μεγαλώνει και η προσδοκία της για το επόμενο.</p>	
5.5. Να εκφράζει ευχαρίστηση – χαρά.	5.5.1. Το διπλό ποδήλατο.	<p>5.5.1.1. Μεγάλη είναι η χαρά των περισσότερων παιδιών όταν μαζί με τον εκπαιδευτικό κάνουν «διπλό ποδήλατο». Ο εκπαιδευτικός ονομάζει το συναίσθημα «είμαι χαρούμενος» ενώ ταυτόχρονα γελάει προς το μαθητή. Επαναλαμβάνει τουλάχιστον 3 φορές την ίδια φράση. Έπειτα ονομάζει «και εσύ δείχνεις χαρούμενος». Η όλη διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές σε σκόπιμα διαλείμματα της βόλτας με το ποδήλατο.</p> <p>5.5.2.1. Η δραστηριότητα «στάμπες με χρώματα» έχει πολλή πλάκα και δίνει κέφι στο παιδί. Υπάρχουν κομμάτια από σφουγγάρι κομμένα σε διαφορετικά σχήματα, κύκλους, τρίγωνα, αστεράκια, τετράγωνα.</p>	
	5.5.2. Στάμπες από σφουγγάρι,		

		<p>ένα μεγάλο χαρτί, γάντια, μη τοξικά χρώματα, νερό, αλεύρι, άμμος, και τρία βαθιά δοχεία.</p>	<p>Είναι αρκετά μεγάλα ώστε το παιδί να μπορεί να τα πιάσει και να τα βλέπει. Χρώματα είναι το κίτρινο, το πράσινο και το κόκκινο. Ο εκπαιδευτικός φοράει παλαιά ρούχα στο παιδί και μια μεγάλη ποδιά. Στρώνει στο δωμάτιο αρκετές εφημερίδες και δεν αγχώνεται γιατί γνωρίζει ότι το παιδί θα λερώσει.</p> <p>Σε κάθε δοχείο ρίχνουν μαζί, μισή κούπα νερό, μια κούπα αλεύρι, το χρώμα και τα ανακατεύουν. Ο εκπαιδευτικός αφήνει το παιδί να αισθανθεί το χαρτί. Μετά αρπάζουν μαζί μια στάμπα τη βουτούν στο δοχείο και με δύναμη την πιέζουν πάνω στο χαρτί. Η ευχαρίστηση του παιδιού είναι έντονα ζωγραφισμένη στο πρόσωπό του. Ο εκπαιδευτικός ονομάζει «δείχνεις χαρούμενος» και «εγώ είμαι χαρούμενος». Η δραστηριότητα συνεχίζεται με όλες τις στάμπες και όλα τα χρώματα.</p> <p>Σε κάθε βήμα της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός ονομάζει «δείχνεις χαρούμενος» και «εγώ είμαι χαρούμενος».</p> <p>Όταν η δραστηριότητα τελειώσει ρίχνουν επάνω στο σχέδιο άμμο. Αυτό αποτελεί μια άλλη απτική εμπειρία. Αφήνει την εικόνα να στεγνώσει. Την κρεμάει σε ένα σημείο όπου το παιδί να μπορεί να τη δει ή να την αισθανθεί. Η χαρά του παιδιού είναι μεγάλη. Ο εκπαιδευτικός χτυπάει απαλά στο στήθος το παιδί για να του σινιάλει ότι τα κατάφερε!</p> <p>Αυτό είναι μια δημιουργία! Ο εκπαιδευτικός ονομάζει «δείχνεις χαρούμενος» και «εγώ είμαι χαρούμενος».</p> <p>5.5.2.2. Ο εκπαιδευτικός για να αυξήσει την ικανότητα έκφρασης του συναισθήματος της ευχαρίστησης παίζει τον αντίστοιχο ρόλο μπροστά σε ένα καθρέπτη έχοντας δίπλα του το μαθητή. Κάθε φορά που προσποιείται τον ευχαριστημένο ονομάζει το συναισθήμα «είμαι χαρούμενος» και προτρέπει το μαθητή να τον μιμηθεί και ταυτόχρονα λέει «έλα να κάνουμε το χαρούμενο». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές.</p>
<p>6. Να παίρνει μέρος σε συζητήσεις.</p>	<p>6.1. Να παίρνει μέρος σε συζητήσεις.</p>	<p>6.1.1. Εκμεταλλεύομαι καταστάσεις άλλων ατόμων.</p> <p>6.1.2. Μια βόλτα στο γύρω τετράγωνο.</p>	<p>6.1.1.1. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται την κατάσταση άλλων παιδιών μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης. Προτρέπει το μαθητή να παρατηρήσει την συμμαθήτριά του την Φωτεινή που βρίσκεται στο διπλανό γκρουπ και παίρνει μέρος στη συζήτηση, και ονομάζει «κοίτα η Φωτεινή συζητάει».</p> <p>6.1.2.1. Ο εκπαιδευτικός μαζί με το μαθητή οργανώνει μια βόλτα στο γύρω τετράγωνο με συγκεκριμένο στόχο. Σταματούν και μυρίζουν λουλούδια, σχημάτουν μια πέτρα, αισθάνονται τα πεσμένα φύλλα, οσμίζονται το μεσημεριανό φαγητό. Σε κάθε ευκαιρία ο εκπαιδευτικός ονομάζει χρησιμοποιώντας το κατάλληλο επικοινωνιακό σύστημα για το παιδί :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «τα λουλούδια μυρίζουν υπέροχα»</li> <li>• «τα φύλλα είναι απαλά»</li> <li>• «τα φύλλα είναι κίτρινα»</li> </ul>

	<p>6.2. Να εκφράζει απορίες.</p> <p>6.3. Να απαντά σε ερωτήσεις.</p> <p>6.4. Να περιμένει τη σειρά του για να πάρει το λόγο.</p>	<p>6.2.1. Μέσα στο γκρουπ της σχολικής τάξης.</p> <p>6.2.2. Μέσα από μια δραστηριότητα</p> <p>6.3.1. Μια αδιαφανή σακούλα που περιέχει αντικείμενα σύμβολα και πικτογράμματα</p> <p>6.4.1. Βίντεο</p> <p>6.4.2. Εκμεταλλεύομαστε καταστάσεις άλλων ατόμων.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «η πέτρα είναι μικρή»</li> <li>• «εγώ μυρίζω να ψήνουν μπιφτέκια»</li> </ul> <p>Όλα αυτά δίνουν ευκαιρίες στο παιδί να κάνει συζήτηση.</p> <p>6.1.2.2. Γυρίζοντας στο σχολείο ο εκπαιδευτικός μαζί με το παιδί μπορούν να φτιάξουν ένα βιβλίο που να αποτελείται από λουλούδια, φύλλα, μικρές πέτρες, εικόνες με φαγητά... Έτσι εκπαιδευτικός και μαθητής θα έχουν πολλές ευκαιρίες να μιλήσουν για αυτή τη βόλτα τους ξανά και ξανά.</p> <p>6.2.1.1. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει και καθοδηγεί τη μαθήτριά να εκφράζει απορίες καθώς συμμετέχει σε συζήτηση του γκρουπ της τάξεώς της, «ακούγοντας» τους συμμαθητές της να εκφράζουν τις απόψεις τους σε κάποιο θέμα.</p> <p>6.2.2.1. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει και καθοδηγεί τη μαθήτριά να εκφράζει απορίες καθώς συμμετέχει στα βήματα μιας δραστηριότητας.</p> <p>6.3.1.1. Ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο του χέρι κάτω από το χέρι οδηγεί το μαθητή να πιάσει ένα αντικείμενο μέσα από τη σακούλα και ονομάζει «τι είναι αυτό;» περιμένοντας από το μαθητή να απαντήσει. Εάν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται ακολουθεί καθοδήγηση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται κάθε φορά που ο μαθητής πιάνει ένα καινούριο αντικείμενο μέσα από τη σακούλα.</p> <p>6.4.1.1. Ο εκπαιδευτικός βιντεοσκοπεί γνωστά πρόσωπα του μαθητή καθώς αυτοί συζητούν. Το βίντεο αυτό το προβάλλει αρκετές φορές στο μαθητή. Με τη διαδικασία αυτή βοηθάει το μαθητή να εντοπίσει όσο είναι δυνατό τα σημεία εκείνα που οι συμμετέχοντες σε μια συζήτηση εναλλάσσουν τις απόψεις τους.</p> <p>6.4.2.1. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται τη συζήτηση των παιδιών σε μια μεγαλύτερη σχολική τάξη. Προτρέπει το μαθητή να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του γκρουπ περιμένουν υπομονετικά τη σειρά τους για να εκφράσουν τις απόψεις τους.</p>
--	--	--	---

## 8.15. Αντί Συμπερασμάτων, περιγραφή τεσσάρων παραδειγμάτων πρακτικής μεθοδολογίας

### Πρακτική μεθοδολογία

Με βάση τον πίνακα 4 «Βιολογική – ιατρική κατάσταση» της παραγράφου 7.2., θα δοθεί από ένα παράδειγμα «πρακτικής μεθοδολογίας» για τις τέσσερις πρώτες περιπτώσεις. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί για μια ακόμη φορά, πως το κάθε τυφλοκωφό παιδί παρουσιάζει τέτοιες ιδιομορφίες, που η μοναδικότητά του είναι ιδιαίτερα εμφανής, δεν κατηγοριοποιείται, και απαιτεί εξατομικευμένα προγράμματα.

**Παράδειγμα 1:** στην πρώτη περίπτωση εργαζόμαστε με ένα τυφλοκωφό παιδί (M1)<sup>31</sup> με **ολική τύφλωση και κώφωση και με διαγνωσμένη ψυχοκινητική καθυστέρηση.**

Από τις συχνές συζητήσεις με την μητέρα του M1 συλλέχθηκαν σημαντικές πληροφορίες για το ίδιο το άτομο: *«Τρελαίνεται να περπατάει στη βροχή και του αρέσει ο δυνατός αέρας. Περπατάει με βοήθεια και έχει πρόσφατα εγχειριστεί με επιτυχία για σκολίωση. Δυστυχώς δε μπορώ να συνεννοηθώ μαζί του μέσω νοηματικής. Τον ρωτώ απλά... αλλά δυστυχώς παίρνω εγώ αποφάσεις γι αυτόν γιατί δεν έχω εναλλακτικές λύσεις. Υπήρξαν αρκετά άτομα που φοβούνταν να τον πλησιάσουν γιατί πίστευαν πως ήταν αδύνατο να επικοινωνήσουν μαζί του. Παρ' όλα αυτά ο M1 έχει αξιέπαινες ικανότητες και μπορεί να χρησιμοποιεί τα χέρια του για δύο διαφορετικά πράγματα. Αυτό που θέλω είναι να κάνω τη ζωή του όσο πιο πλούσια γίνεται σε εμπειρίες! Το περασμένο καλοκαίρι συνέβη για μένα κάτι συγκλονιστικό! Βρισκόμαστε στην αμμονδιά και όταν ο M1 ακούμπησε την πετσέτα του μπάνιου, μπήκε μόνος του σερνόμενος μέσα στη θάλασσα.»*

Παρατηρώντας τον M1 στο πρώτο στάδιο της έρευνας για την εύρεση ενδιαφερόντων και αναγκών, διαπιστώθηκε πως είναι ένα παιδί με εμπειρίες και προχωρημένους τρόπους χρησιμοποίησης χεριών και δακτύλων. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τα χέρια του για δύο διαφορετικά πράγματα. Η ικανότητα αυτή μας δίνει ορίζοντα για πολλές πιθανότητες. Μελλοντικά, και αυτός θα είναι ο στόχος μας, είναι δυνατό να φθάσουμε σε ένα τέτοιο επίπεδο, ώστε να εξερευνά με το ένα χέρι και να προσθέτει τη γλώσσα στο άλλο χέρι!

Στην αρχή, εργαστήκαμε κυρίως με την μεγάλη του «αγάπη» το νερό. Βιντεοσκοπήθηκαν αρκετές δραστηριότητες στο μπάνιο. Οι τελικές βιντεοαναλύσεις έδειξαν ότι ο M1 πλέον,

<sup>31</sup> M1= το υποκείμενο 1

γνωρίζει το άνοιγμα της βρύσης και το σημείο όπου πρέπει να βάλει τα χέρια του για να νιώσει το νερό. Έχει ευφυΐα γιατί παίρνει το τηλέφωνο του ντους και ρίχνει το νερό εκεί που πρέπει. Αυτό δεν είναι κάτι το απλό. Είναι πολύ δύσκολο για ένα τυφλοκωφό παιδί. Χτίσαμε μαζί μια δραστηριότητα διάρκειας τεσσάρων μηνών και έμαθε να πηγαίνει μόνος από το δωμάτιο δραστηριοτήτων στην τουαλέτα και να επιστρέφει. Προφανώς έχει νοητικό χάρτη του χώρου και αυτό το έχει μάθει! Άρα είναι έξυπνος! Μπορεί και σκέφτεται! Μπορεί να διδαχθεί πολλά.

Κατά την επαφή μας με τον Μ1 διαπιστώσαμε πως:

- Είναι ικανός να αναγνωρίζει ότι κάποιος βρίσκεται δίπλα του. Ανακαλύπτει το πρόσωπο του συνομιλητή<sup>32</sup> και αναζητά λεπτομέρειες (μούσι). Το συγκρίνει με το δικό του πρόσωπο. Προσοχή! Η πράξη αυτή δεν είναι μίμηση κινήσεων. Είναι καθαρή σύγκριση και γιατί όχι μια πρόταση για την αρχή ενός παιχνιδιού! Ο εκπαιδευτής πρέπει να παρέχει αρκετή ελευθερία και να προτρέπει το μαθητή να συνεχίσει το παιχνίδι εξερευνώντας το πρόσωπό του.
- Καθώς εξερευνά με τα ακροδάχτυλά του, ξαφνικά τα κλείνει και δημιουργεί μια γροθιά συνεχίζοντας την εξερεύνηση. Δείχνει ικανοποιημένος αφού έχει δημιουργήσει μια στάση άμυνας.
- Μας απωθεί ευγενικά όταν πιάνουμε το μάγουλό του.
- Κάνει μικρές και απότομες κινήσεις όχι για να απορρίψει τον άλλον, αλλά θέλοντας να ρυθμίσει μια απόσταση επαφής.
- Συνηθίζει να δαγκώνει το χέρι του σε στιγμές αμηχανίας και σε καταστάσεις που δεν περιμένει κάποιες συγκεκριμένες κινήσεις του συνομιλητή. Ίσως γιατί περίμενε διαφορετική αντίδραση!
- Δέχεται ευχάριστα το φύσημα στο χέρι του.

Η δραστηριότητα με την κούνια:

Ως ολικά τυφλός και κωφός δεν έχει δει κανέναν να κάνει κούνια. Όμως έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την κούνια και πρέπει να μάθει να κάνει. Σχεδιάστηκε λοιπόν ένα πρόγραμμα κατανόησης της όλης διεργασίας, το οποίο αποτελείται από τέσσερις φάσεις ανάπτυξης:

1. κάνεις ότι κάνει.
2. συνοδευτική ενέργεια. Το παιδί τραβάει ο ενήλικας σπρώχνει.

<sup>32</sup> Ο συνομιλητής και ο παρεμβάτης και στα τέσσερα παραδείγματα ταυτίζεται με το πρόσωπο του ερευνητή.

3. το παιδί κάνει κάτι και ο δάσκαλος το επαναλαμβάνει αργότερα.
4. ταυτόχρονη μίμηση ή μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

Με τις επαναλήψεις δημιουργείται μια αίσθηση επικοινωνίας με δύο κύριες φάσεις:

1. τη φάση της αναμονής που το παιδί περιμένει να συμβεί κάτι
2. τη φάση που το παιδί κατανοεί μια σειρά συμβάντων και ενεργειών και στη συνέχεια περιμένει αναγνωρίζοντας οικείες αντιδράσεις.

Κατά τη στιγμή της ανακάλυψης και της επιτυχίας, ο Μ1 όπως και κάθε τυφλοκωφός μαθητής, νιώθει ικανός να ελέγξει το περιβάλλον του και αυτό τον κάνει χαρούμενο και τον γεμίζει αυτοπεποίθηση.

Δεν ενοχλούμε το μαθητή, δεν τον διακόπτουμε, αντίθετα περιμένουμε με υπομονή μέχρι να κάνει την ανακάλυψή του. Δουλεύουμε και περιμένουμε με υπομονή να δούμε το ρυθμό του, και όχι το δικό μας ρυθμό! Συχνά μιλάμε ρυθμικά, γιατί ο ρυθμός εμπεριέχει την παύση και ο εγκέφαλος εισπράττει την πληροφορία καλύτερα.

Μέσα από την παρέμβαση μας, ο μαθητής απέκτησε συνείδηση της κίνησής του, μιας κίνησης που παράγει νέες ανακαλύψεις. Είναι εμφανής η εμπιστοσύνη που δείχνει στον παρεμβάτη. Γνωρίζει ότι ο συνομιλητής του είναι διαθέσιμος και λαμβάνει όλα τα μηνύματά του, και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Όλη η επικοινωνία βασίζεται στην επαφή. Ο Μ1 οδηγεί το παιχνίδι<sup>33</sup> και ο συνομιλητής το αρπάζει και το επεκτείνει.

Το σημαντικό σε κάθε επικοινωνία είναι η συναισθηματική εμπλοκή. Ο Μ1 είναι ευτυχισμένος γιατί παίζει. Η ποιότητα αλληλεπίδρασης είναι υψηλή και συνθέτει μια δυναμική σχέση. Η όλη δραστηριότητα έδωσε ροή επικοινωνίας για 45 λεπτά περίπου! Μέγιστη επιτυχία! Ο Μ1 είναι ικανός να χτίσει εικόνες και έννοιες αρκεί να του δοθούν οι κατάλληλες πληροφορίες!

---

<sup>33</sup> Ποιος και με ποιο τρόπο θα προσαρμοστεί σε ποιόν; Είναι προφανές πως εμείς θα προσαρμοστούμε στα παιδιά έχοντας ως βασικό εργαλείο όχι τη γλώσσα, αλλά τις χειρονομίες! Χρησιμοποιούμε τις δικές τους εμπειρίες με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Τα παιδιά αυτά είναι πολύ ευάλωτα και έχουν ανάγκη από συνομιλητές και ειδικούς στην επικοινωνία, που μπορούν να τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η γλώσσα αποτελεί στην ουσία απλές αναφορές και γνώσεις. Είναι λοιπόν πιο σημαντικό να αναπτύξουμε τις εμπειρίες των παιδιών, παρά να αναλωθούμε στην ανάπτυξη ενός γλωσσικού συστήματος που κάθε άλλο παρά παραγωγικό μπορεί να είναι (φυσικά αναφερόμαστε στην περίπτωση ολικής τύφλωσης και κώφωσης).

**Παράδειγμα 2:** η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται σε ένα τυφλοκωφό παιδί (M2)<sup>34</sup> με υπολείμματα όρασης και ακοής. Η μητέρα λαμβάνει επιμόρφωση ώστε να αποτελέσει ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας, ικανό να εφαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο περιβάλλον του σπιτιού.

Η τυφλοκώφωση προήρθε από προωρότητα και μηνιγγίτιδα. Γεννήθηκε πρόωρο μόλις 27 εβδομάδων, και το 2<sup>ο</sup> ή 3<sup>ο</sup> 24ωρο της ζωής του προσβλήθηκε από τον ιό της μηνιγγίτιδας. Οι γιατροί επέμεναν ότι είναι 100% τυφλός και κωφός. Έπειτα από μερικούς μήνες επιστρέφοντας στο σπίτι παρατηρήθηκε να βάζει συχνά τα χέρια στα μάτια του και να τα τρίβει. Η ένδειξη αυτή ήταν ελπιδοφόρα για τους γονείς, που δεν μπορούσαν να πιστέψουν την διπλή αναπηρία του παιδιού τους. Ο M2 είχε υπολείμματα όρασης και ακοής! Μεγαλώνοντας έγινε αρκετά λειτουργικός με τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα που λάμβανε. Στην οικογένεια υπάρχουν άλλα δύο αδερφάκια με τα οποία έχει αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις. Φοιτά σε ένα σχολείο μαθητών με νοητική υστέρηση.

Παρατηρώντας τον M2 στο πρώτο στάδιο της έρευνας για την εύρεση ενδιαφερόντων και αναγκών, διαπιστώθηκε πως αρέσκεται στο ξεφύλλισμα βιβλίων και φωτογραφικών άλμπουμ, «γράφει» και ζωγραφίζει. Δείχνει έντονο ενδιαφέρον σε μουσικά παιχνίδια και όργανα. Σε καινούρια περιβάλλοντα δείχνει τον «κακό» του εαυτό, και χαλαρώνει μόνο όταν κάποιος τον πλησιάζει για να του δείξει το χώρο. Αναζητά και απαιτεί με επιμονή καθετί που τον ενδιαφέρει. Η προσοχή του διασπάται εύκολα όταν τον περιτριγυρίζουν πολλά άτομα.

Το παρεμβατικό μοντέλο που εφαρμόστηκε στο M2 περιλαμβάνει δύο ειδών δραστηριότητες. Παιχνίδια κινήσεων με ήχο και ζωγραφική. Το παιχνίδι κινήσεων εμπλέκει προσδοκίες. Προσθέτοντας ήχο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην ενοχλεί την κατανόηση του παιχνιδιού, ο ήχος εναρμονίζεται μαζί με την κίνηση. Το παιδί βοηθιέται, ώστε να αναπτύξει και άλλο κανάλι επικοινωνίας και άλλο κανάλι αντίληψης. Τη λειτουργική ακοή! Το παιχνίδι δομείται και από τους δύο (παιδί και συνομιλητή). Απαιτείται τεράστια προσοχή από το μέρος του συνομιλητή. Από τις βίντεο αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι, όταν ο εκπαιδευτής πέφτει σε λάθη και γίνεται αρκετά κινητικός, η ροή της επικοινωνίας χάνεται γιατί οι κινήσεις του γίνονται πολύπλοκες για το παιδί. Στόχος μας να πετύχουμε τη μέγιστη ποιότητα αλληλεπίδρασης που θα περιέχει διάρκεια, επανάληψη, πολυπλοκότητα και ευελιξία!

---

<sup>34</sup> M2= το υποκείμενο 2

Μετά από αρκετές επαναλήψεις της δραστηριότητας, ο μαθητής είναι ικανός να χτυπήσει ρυθμικά παλαμάκια και όταν βρίσκει ανταπόκριση γίνεται δημιουργικός. Το παιχνίδι αντανακλά σε όλο του το σώμα και συνεχίζεται με πολλές παραλλαγές σε τέμπο και ρυθμό. Η αλληλεπίδραση ανήκει πλέον στο μαθητή και χτίζεται από τη δική του οπτική γωνία.

Δραστηριότητα ζωγραφικής:

Στη δραστηριότητα αυτή συμμετέχουν εκτός από το μαθητή, άλλα δύο πρόσωπα. Ο παρεμβάτης (Π) και η μητέρα (Μ). Η (Μ) έχει επιμορφωθεί από τον (Π) για το τι ακριβώς πρέπει να κάνει, έτσι ώστε να αποτελέσει ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας, ικανό να εφαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο περιβάλλον του σπιτιού.

Ο Μ2 ενώ «γράφει» σε ένα μεγάλο χαρτί, ξαφνικά ζωγραφίζει ένα μεγάλο σπίτι και το ονομάζει. Ζωγραφίζει την πόρτα και το κλειδί. Το πρόσωπό του βρίσκεται πολύ κοντά στο χαρτί. Στη συνέχεια ζωγραφίζει το πρόσωπό του. Η (Μ) δίνει έμφαση στο καθετί. Ο (Π) επιτρέπει στη (Μ) να ανεβάζει τον τόνο και την ένταση της φωνής της, σε όποιο χρονικό σημείο της παρέμβασης θεωρεί αναγκαίο. Έχει παρατηρηθεί ότι, με τη μέθοδο αυτή, ο Μ2 αντιδρά και επικοινωνεί καλύτερα! Στα χρονικά αυτά σημεία αντιλαμβάνεται οτιδήποτε ειπωθεί από τη (Μ). Η αντιληπτικότητα του και οι αντιδράσεις του είναι τέλειες! Η ένταση της φωνής, τραβά και κρατά συγχρόνως την προσοχή του κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Η (Μ) είναι πολύ καλή σε αυτό! Με τη βοήθεια του παρεμβάτη έχουν εντοπιστεί τα ουσιώδη σημεία και η (Μ) κρατάει με επιτυχία την προσοχή του παιδιού σε αυτά.

Από τις βίντεο αναλύσεις παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής «επιστρέφει συνεχώς» στο πρόσωπο της (Μ), ελέγχοντας το πώς αντιδρά σε κάθε του κίνηση. Η (Μ) με την καθοδήγηση του (Π), έχει το πρόσωπό της πολύ κοντά στο πρόσωπο του παιδιού της, κινείται κατάλληλα και εκφράζεται τέλεια, έτσι ώστε το μήνυμα να μεταφέρεται άριστα και να υπάρχει ροή στην επικοινωνία! Η (Μ):

- προφέρει τη λέξη «πρόσωπο» κοιτώντας το παιδί στα μάτια
- δείχνει τη ζωγραφιά και λέει «πρόσωπο»
- χειρονομώντας, δείχνει το πρόσωπό της και επαναλαμβάνει τη λέξη «πρόσωπο»

Ο Μ2 κοιτάζει κάθε κίνηση της (Μ) χωρίς διακοπή. Δεν υπάρχει ίχνος διάσπασης της προσοχής του!

- Στη συνέχεια, τον προτρέπει να πει τη λέξη που ταιριάζει απόλυτα στη χειρονομία που εκτελεί και στο σχέδιο που ο ίδιος έχει ζωγραφίσει, δίνοντας του έτσι τη δυνατότητα να σκεφτεί!



Η μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο τέταρτο αυτό βήμα, αποτελεί το κορυφαίο σημείο της δραστηριότητας. Η όλη παρέμβαση έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούμαστε στην επίτευξη των στόχων, όχι με τη χρήση ερωτήσεων προς το μαθητή, αλλά με κατάλληλους «σχολιασμούς». Ο (Π) έχει καθοδηγήσει τη (Μ) να αποφύγει ερωτήσεις του στυλ «τι είναι αυτό που έχεις ζωγραφίσει;» Έχουν συμφωνηθεί κατάλληλοι «σχολιασμοί» για την εφαρμογή του τέταρτου βήματος, προσφέροντας στο παιδί κινήσεις «αυτοϋποστήριξης». Το βήμα αυτό απαιτεί τέλει συγχρονισμό! Και η επιτυχία έρχεται! Ο μαθητής προφέρει με τη σειρά του τη λέξη «πρόσωπο», ενώ ταυτόχρονα εκτελεί και το νόημα!

Η βιντεοανάλυση της συγκεκριμένης στιγμής έδειξε πως η επιτυχία ήταν μεγαλύτερη. Η (Μ) εκτέλεσε το νόημα «του προσώπου» με τα δυο της χέρια, ενώ ο Μ2 μόνο με το ένα χέρι, γιατί με το άλλο κρατούσε το μολύβι ζωγραφικής! Τη στιγμή αυτή ο Μ2 δε μιμείται απλώς. Παράγει μια ολοκληρωμένη άποψη, μια ολοκληρωμένη ιδέα! Επεξεργάζεται την όλη αναπαράσταση και αυτό σίγουρα δεν αποτελεί απλή μίμηση! Οι επιμέρους μιμητικές κινήσεις της δραστηριότητας δε βοηθούν μόνο στη μεταφορά της έννοιας, αλλά οδηγούν το μαθητή στη δημιουργία σκέψεων.

Στις τελευταίες επαναλήψεις της δραστηριότητας, ο μαθητής μας εντυπωσίασε. Δείχνει ότι είναι ικανός να ακούει και να αντιλαμβάνεται όσα του λέει η (Μ) του, χωρίς να τη βλέπει! Όταν στρέφει το πρόσωπό του και την κοιτάζει, τότε επικοινωνεί μαζί της.

Ο Roger William Green<sup>35</sup>, βλέποντας μερικά από τα βίντεο της παρέμβασης μας για τον Μ2 σχολίασε: «Σε ένα βίντεο όλα φαίνονται τόσο απλά, αλλά στην πραγματικότητα είναι πολύ σύνθετα. Ο μαθητής λαμβάνει πληροφορίες που έχουν σχέση με οπτική, απτική και ακουστική πληροφόρηση. Παρουσιάζει ευκολία και άνεση σε κινητικές εκφράσεις, και με τη χρήση αντικειμένων – εικόνων, έχουμε έκφραση όλων των πληροφοριών που ήδη έχει λάβει. Κοιτάζοντας όλα όσα συμβαίνουν (από νευρολογική οπτική), συμπεραίνουμε ότι βρισκόμαστε σε υψηλά επίπεδα συνθετότητας. Έχει γίνει καταπληκτική δουλειά!»

Τελικά συμπεράσματα για τη ροή της επικοινωνίας με τον Μ2:

1. η επικοινωνία ρέει, δε σπάει!
2. έχουμε ξεπεράσει το ευαίσθητο όριο και η επικοινωνία έχει πάρει το δρόμο της
3. η επικοινωνία έχει ένταση και ενέργεια όταν υπάρχει έντονη εστίαση και συγκέντρωση και από τα δύο μέρη
4. η ροή δημιουργεί «ανοίγματα» για εισαγωγή προηγμένων διαδικασιών

<sup>35</sup> Roger William Green, ειδικός σύμβουλος στη «Lega del Filo d' Oro», ειδικό κέντρο της Ιταλίας, πρόεδρος του DbI.

5. η επιτυχημένη επικοινωνία είναι φορτισμένη με συναισθήματα, αφήνοντας πάντα ορατά συναισθηματικά σημάδια στο σώμα του παιδιού
6. στα διαλείμματα υπήρξαν γρήγορες σκέψεις και αποφάσεις, ώστε να είναι δυνατή η υποστήριξη της επικοινωνίας που προτείνει το παιδί.

**Παράδειγμα 3: Εργαζόμαστε με ένα τυφλοκωφό παιδί (M5)<sup>36</sup> με ολική τύφλωση και μερική κώφωση, μεγαλωμένο σε ίδρυμα.**

Στην περίπτωση αυτή αξίζει να σημειωθεί πως ο M5 μεγάλωσε χωρίς να γνωρίσει γονείς, τα πρώτα οκτώ χρόνια της ζωής του δεν ασχολήθηκε κανείς μαζί του, και ήταν μόνιμα ξαπλωμένος σε ένα κρεβάτι.

Παρατηρώντας τον M5 στο πρώτο στάδιο της έρευνας για την εύρεση ενδιαφερόντων και αναγκών, διαπιστώθηκε πως είναι ένα παιδί με δυνατότητες, αλλά έχει ανάγκη από κοινωνικές συναναστροφές και εμπειρίες. Υπάρχει δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης στην οποία θα στηριχθούμε, ώστε να υπάρξει ποιότητα στην επικοινωνία. Από τις πρώτες συναντήσεις παρατηρήθηκε η ύπαρξη στιγμών επαφής χωρίς ρυθμό. Η ροή της επικοινωνίας χανόταν όταν η εκπαιδεύτρια έπαυε να είναι δημιουργική και έκανε παρεμβάσεις σε λάθος χρονικές στιγμές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής M5, έχει παρακολουθήσει ελάχιστα μαθήματα λογοθεραπείας και ένα ετήσιο πρόγραμμα θεραπευτικής υπασίας. Τα καλοκαίρια στην κατασκήνωση ακούει πολλές ώρες μουσική και αρκετές είναι οι φορές που τραγουδάει<sup>37</sup>.

Η δραστηριότητα με την μπάλα:

Η παρεμβατική αυτή δραστηριότητα ενσωματώνει μέσα στη λέξη «μπάλα», δηλαδή μέσα στον τεχνικό γλωσσικό όρο, τη δυναμική δομή της ανταλλαγής της συναισθηματικής και φυσικής κίνησης. Σε κανένα σημείο της δραστηριότητας δεν παρατηρήθηκε σπάσιμο στη ροή της επικοινωνίας. Αντίθετα, η επικοινωνιακή ροή είναι συνεχόμενη με ταυτόχρονη ενσωμάτωση της γλώσσας στη ροή της κίνησης. Η κατανόηση του αντικειμένου ως μπάλα θα επιχειρηθεί σε επόμενο στάδιο με τη βοήθεια της μιμητικής.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την παρέμβαση συμμετέχουν εκτός από τον M5 άλλα δύο πρόσωπα. Ο παρεμβατής (Π) και η εκπαιδεύτρια (Ε). Ο (Π) έρχεται σε επαφή με τον μαθητή. Ο μαθητής «κοιτάζει» τα χέρια του (Π) και στην αρχή τον απωθεί μαλακά. Ο (Π)

<sup>36</sup> M5= το υποκείμενο 5

<sup>37</sup> Του αρέσει πάρα πολύ το τραγούδι της Βανδή «Υποφέρω πολύ».

επιμένει προσφέροντας ξανά τα χέρια του. Ακολουθεί ένα παιχνίδι αγγίγματος που καταλήγει σε σφιχταγκάλιασμα<sup>38</sup>.

Ο Μ5 δείχνει να έχει προβλήματα ισορροπίας καθώς προσπαθεί να καθίσει πάνω σε μια μπάλα.<sup>39</sup> Ο (Π) και η (Ε) βοηθούν το μαθητή να ξαπλώσει επάνω στη μπάλα. Τον χαϊδεύουν απαλά στην πλάτη και αρχίζουν μια ρυθμική κίνηση (τσουλήθρα) προσφέροντας στον ίδιο ρυθμό τη λέξη «μπάλα». Είναι προφανής η εισαγωγή ενός γλωσσικού μοντέλου (μπάλα, μπάλα, μπάλα...) που βασιζόμενο στην υπενθύμιση και τη διέγερση έχει ως αποτέλεσμα, ο μαθητής να δώσει ήχο! Μιλάει! Μιλάει και προφέρει τη λέξη «μπάλα» με τη βοήθεια αυτής της εξειδικευμένης κίνησης που εμπεριέχει ρυθμό.

Πρόκειται για μία κίνηση τέλεια συγχρονισμένη με τη φωνή και την αλλαγή της απόστασης. Ο (Π) λέει «μπάλα» όταν ο μαθητής έρχεται κοντά του και ο μαθητής επαναλαμβάνει τον ήχο όταν το σώμα του απομακρύνεται από τον (Π). Απόσταση και εγγύτητα!

Ο μαθητής κατορθώνει να προφέρει τον ήχο «μπάλα» ακολουθώντας τη μελωδία και το ρυθμό. Αρέσκεται να παίζει με τον ήχο και ζητάει από τον (Π) να του μιλάει σχεδόν μέσα στο αυτί του. Όταν ο Μ5 μπαίνει ουσιαστικά «στο παιχνίδι», αρχίζει να προφέρει πιο καθαρά τη λέξη «μπάλα», αλλά με πιο αργό ρυθμό. Ο (Π) καθοδηγεί την (Ε) να δεχθεί και να ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού με κύριο στόχο την αμοιβαία προσαρμογή! Ο μαθητής δείχνει ενθουσιασμένος με τη δραστηριότητα και πολλές είναι οι φορές που σπρώχνει μόνος το σώμα του μπρος – πίσω, πάνω στην μπάλα.

Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί ένα παιχνίδι αλληλεπίδρασης πάνω σε μια συγκεκριμένη εμπειρία. Η επανάληψή της κρίνεται απαραίτητη στο μέλλον, με παραλλαγές και «άπειρες» δοκιμές.

Έπειτα από κάποιες επαναλήψεις και με προσεχτική ανάλυση των βίντεο παρατηρούμε ότι, οι απαλές κινήσεις των δακτύλων του Μ5 επάνω στους καρπούς του (Π), μαρτυρούν την πλήρη εμπιστοσύνη και την ετοιμότητά του να αφηθεί στο παιχνίδι – δραστηριότητα. Γνωρίζει τη διαδικασία και προσδοκά για το επόμενο βήμα.

Ένα ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη (κάτι σα χαιρετισμός), τα χέρια του (Π) τοποθετημένα σωστά κάτω από τις μασχάλες του παιδιού (μεγαλύτερη ασφάλεια), και ένα μεγάλο φιλί σαν ανταμοιβή για την επιτυχία, είναι τρία στοιχεία που ενσωματώνονται σιγά σιγά στο

<sup>38</sup> Ο μαθητής συνεχίζει τη γνωριμία ψάχνοντας πολύ προσεχτικά σα να εξερευνά, το κεφάλι του (Π). Ο (Π) θέλοντας να τον μιμηθεί, κάνει τις ίδιες εξερευνησεις στο κεφάλι του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα του μιλάει ρυθμικά με το στόμα μέσα στο αυτί του, ονομάζοντας τα αντίστοιχα μέρη του κεφαλιού που εξερευνούν.

<sup>39</sup> Εννοούμε την μπάλα που χρησιμοποιούν οι εργοθεραπευτές.

όλο πλαίσιο της δραστηριότητας και χαρίζουν στον μαθητή θετικές συναισθηματικές εμπειρίες που καθρεφτίζονται στο χαρούμενο πρόσωπό του.

Η Inger Roedbroe<sup>40</sup>, βλέποντας μερικά από τα βίντεο της συγκεκριμένης δραστηριότητας με τον Μ5 σχολίασε: *«Για το μαθητή η λέξη «μπάλα» είναι ένα μέρος του παιχνιδιού – δραστηριότητας. Είτε η λέξη εισαχθεί από το συνομιλητή είτε από τον ίδιο το μαθητή, πρέπει να τονιστεί ότι η λέξη δεν ταυτίζεται με το αντικείμενο, αλλά με όλο το σύνολο των ενεργειών, με όλη τη δραστηριότητα του αντικείμενου.»*

Ο Μ5 αναζητά την επανάληψη της λέξης. Η αναζήτηση αυτή είναι πολύ σημαντική για το τυφλοκωφό παιδί γιατί αποκτά την ικανότητα να «βλέπει» τη λέξη ως μια συνολική έννοια. Γίνεται έτσι ικανό να δομεί και να χτίζει καταστάσεις και γεγονότα με τη βοήθεια λέξεων που αντιπροσωπεύουν το σύνολο μιας δραστηριότητας. Προφέροντας ο μαθητής τη λέξη «μπάλα», θέλει να ζηήσει ξανά και ξανά την ίδια εμπειρία. Θέλει να ζηήσει όλο το παιχνίδι, το κύλισμα της μπάλας, το ασφαλές κράτημα του (Π) και τα μεγάλα φύλλα των ανταμοιβών.

Ο Jac Souriau κλινικός ψυχολόγος στο Lapay της Γαλλίας συμφωνεί απόλυτα με την απόψη της Inger και προσθέτει τη δική του θέση: *«Η προφορά της λέξης «μπάλα» για το μαθητή αποτελεί ένα μέρος έκφρασης. Εκφράζει μεγάλα και δυνατά συναισθήματα! Η παραγωγή της λέξης υποστηρίζεται από τη δραστηριότητα – παιχνίδι, βγαίνει από όλο το σώμα και όχι μόνο από τις φωνητικές χορδές του. Εάν ο στόχος είναι το ταίριασμα μιας λέξης με ένα αντικείμενο, η επιτυχία έρχεται πιο εύκολα ταιριάζοντας το αντικείμενο με κινήσεις και παιχνίδι.»*

**Παράδειγμα 4:** Εργαζόμαστε με ένα τυφλοκωφό παιδί (Μ3)<sup>41</sup> με **αυτιστικά στοιχεία και με ελάχιστα υπολείμματα όρασης και ακοής.**

Ο Μ3 όλο το πρώτο χρόνο της ζωής του παρέμεινε στο νοσοκομείο ΠΑΙΔΩΝ, αφού οι γονείς του τον εγκατέλειψαν μόλις γεννήθηκε. Στη συνέχεια για ένα χρόνο φιλοξενήθηκε στο ΠΥΚΠΑ της Βούλας. Σε ηλικία δύομισι ετών υιοθετήθηκε από την κυρία Κ. η οποία ασχολήθηκε ενεργά με την εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών στην Ελλάδα.

<sup>40</sup> Inger Roedbroe, Καθηγήτρια εκπαίδευσης ειδικών παιδαγωγών, ειδικευμένη στην ανάπτυξη του λόγου και στις μαθησιακές δυσκολίες. Κατέχει θέση συμβούλου στο Σκανδιναβικό Κέντρο εκπαίδευσης επαγγελματιών NUD, και οργανώνει σεμινάρια, συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα σε διεθνές επίπεδο. Διετέλεσε επιστημονική Διευθύντρια του σχολείου τυφλοκωφών στο Aalborg της Δανίας.

<sup>41</sup> Μ3= το υποκείμενο 3

Δυστυχώς πέθανε νωρίς και ο Μ3 αναγκάστηκε να ξαναγυρίσει στο ΠΥΚΠΑ. Τα τελευταία δέκα χρόνια ζει στο σπίτι της κυρίας Δ. η οποία τον υιοθέτησε.

Παρατηρώντας τον Μ3 στους χώρους που έζησε, αναλύοντας σχετικά βίντεο και συλλέγοντας πληροφορίες από τα πρόσωπα που του παρείχαν φροντίδα, διαπιστώσαμε σημαντικά στοιχεία που αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό της παρέμβασης.

Περπατά μόνος σε γνώριμους εσωτερικούς χώρους, ακουμπώντας το δεξί του χέρι επάνω σε τοίχους. Όπου γνωρίζει το χώρο η συμπεριφορά του είναι εντελώς διαφορετική. Οι σκοτεινοί χώροι δεν του αρέσουν καθόλου και του προκαλούν εκνευρισμό. Ενθουσιάζεται όταν βρίσκεται σε δομημένα περιβάλλοντα και εξερευνά αντικείμενα όταν αυτά βρίσκονται στις γνωστές τοποθεσίες. Όσο διάστημα χρειάστηκε να μείνει στο ΠΥΚΠΑ, μετά το θάνατο της κυρίας Κ., ήταν μονίμως εκνευρισμένος. Σίγουρα του έλειπε η αγάπη και η φροντίδα της κυρίας Κ., αλλά περισσότερο εκνευριζόταν και αγχώονταν από το χώρο του ιδρύματος. Έδειχνε φανερά σε όλους μας πως δεν ήθελε να ζήσει στο χώρο αυτό. Αναζητούσε και απαιτούσε ένα οργανωμένο πρόγραμμα, που ήταν ανύπαρκτο, και ένα περιβάλλον χωρίς ηχορύπανση. Η φασαρία που επικρατούσε τον ενοχλούσε αφάνταστα.

Είναι πολύ προσεχτικός με τα δάχτυλά του και αρέσκεται να εξερευνά τα πρόσωπα των συνομιλητών του. Στριφογυρίζει τα περισσότερα αντικείμενα με το δάχτυλο, το στόμα, το πηγούνι, ακόμα και με τη μύτη του. Πρόκειται για την αγαπημένη του δραστηριότητα! Τον ξετρελαίνουν τα αντικείμενα που μπορεί να στριφογυρίσει και ταυτόχρονα βγάζουν θόρυβο.

Τα τρία τελευταία καλοκαίρια στην κατασκήνωση είχε σταθερό κρεβάτι. Προσαρμόστηκε αρκετά εύκολα στις νέες καταστάσεις, κάτι που παρατηρείται συχνά όταν ο χώρος του είναι ευχάριστος. Συνήθιζε και εκεί να εξερευνά τα πάντα και η αγαπημένη του δραστηριότητα ήταν το κολύμπι και το μονόζυγο.

Αξιζει να σημειωθεί ότι έχει λάβει αρκετή εκπαίδευση στο παρελθόν, και για το λόγο αυτό παρουσιάζει αξιόπαινες ικανότητες για τυφλοκωφό άτομο. Αρκετά χρόνια πριν, πήρε μαθήματα Νοηματικής διάρκειας οκτώ μηνών, από κωφό δάσκαλο! Δυστυχώς, η προσπάθεια αυτή δε συνεχίστηκε με αποτέλεσμα να ξεχαστούν σχεδόν όλα τα νοήματα που είχε κατακτήσει. Όταν φοράει ακουστικά βγάζει ήχους και έχει έντονη διάθεση!

Από ενός έτους μέχρι και την ηλικία των δεκατριών, αρνιόταν τις πολλές αγκαλιές και τη σωματική επαφή με φίλους και συνομιλητές. Η συνήθεια του αυτή άλλαξε γύρω στα δεκατέσσερα και παρατηρούμε να αναζητά την αγκαλιά και τη στοργή της νέας του μητέρας και των φίλων του! Συνεχίζει όμως να αντιδρά στους γιατρούς – είναι άγνωστα πρόσωπα γι' αυτόν - όταν εξετάζουν το σώμα του. Ζητάει με νόημα «θέλω φαγητό»,

ευχαριστιέται τα αγγίγματα, τα τραγούδια και τα παλαμάκια. Είναι ικανός να αντιληφθεί το ρυθμό ενός τραγουδιού.

Στα χέρια μας λοιπόν, έχουμε ένα καλό εκπαιδευτικό ιστορικό για το μαθητή Μ3. Από πολύ μικρός ακούγοντας καθημερινά τραγούδια από την κυρία Κ., μπορεί να αντιλαμβάνεται το ρυθμό. Εφαρμόζοντας επικοινωνιακές δραστηριότητες η όρασή του απέκτησε νόημα. Αν είχε αφηθεί χωρίς εκπαίδευση σήμερα θα ήταν τυφλός εντελώς.

Η παρέμβαση:

Ο ίδιος ο μαθητής με τη συμπεριφορά του μας δείχνει ξεκάθαρα τι είδους παρέμβαση χρειάζεται. Απαιτείται συνεκτικότητα στην παρέμβαση, έχοντας την ανάγκη ενός συστήματος, του οποίου να έχει τον έλεγχο! Αναζητά σταθερά σημεία, ώστε να γνωρίζει τι θα συμβεί μέσα στη μέρα και ποιες ρουτίνες θα λάβουν μέρος. Φυσικά, είναι πολύ σημαντικό όλα αυτά να πραγματοποιούνται μέσα από την προοπτική του ίδιου του μαθητή.

1<sup>ο</sup> στάδιο: Ο παρεμβάτης ζητάει την άδεια του μαθητή για να μπει στο «δικό του παιχνίδι». Περιμένει υπομονετικά δίνοντας αρκετό χρόνο στο τυφλοκωφό παιδί για να αποφασίσει. Όταν τον δεχθεί, μπαίνει και εισάγει μια παραλλαγή, με την προϋπόθεση ότι ο μαθητής διατηρεί τον έλεγχο της δραστηριότητας<sup>42</sup>. Μεγάλη προσοχή δίνεται στη συνοχή των δραστηριοτήτων με τις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής, ώστε να οδηγηθούμε γρηγορότερα και ασφαλέστερα στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του.

2<sup>ο</sup> στάδιο: Στη συνέχεια της παρέμβασης προέκυψε ένα εύλογο ερώτημα - προβληματισμός. Γνωρίζοντας τα υπολείμματα όρασης και ακοής του Μ3 και την ύπαρξη ανεπτυγμένης κιναισθησίας και αφής, προβληματιστήκαμε εάν μπορούν να συνδυαστούν η παραγωγή φωνής και η παραγωγή νοήματος. Εάν ο συνδυασμός ήταν αδύνατος, τι θα ήταν καλύτερο να επιλεγεί, νοηματική ή ομιλία, λόγος; Η πρώτη κυρία που τον είχε υιοθετήσει ζούσε με το όνειρο ότι κάποτε θα μιλήσει! Ο Jac Souriau κλινικός ψυχολόγος στο Lamay της Γαλλίας, είχε συναντήσει τον Μ3 και μας πρότεινε να μην τον πέσουμε προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Και αυτό τηρήθηκε στην παρέμβαση.

Αφήσαμε το ίδιο το παιδί να επιλέξει ποιες επικοινωνιακές μέθοδοι του ταιριάζουν! Τον αφήσαμε να χρησιμοποιεί τα υπολείμματα όρασης και ακοής για την κατανόηση του κόσμου και την επαφή με τους ανθρώπους, όπως ήθελε αυτός. Ως παρεμβάτες στοχεύσαμε στο σχεδιασμό κατάλληλων εναλλακτικών, που παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου επικοινωνίας σε κάθε περίπτωση. Για το σχεδιασμό των εναλλακτικών βασιστήκαμε στη(ν): α)καλή οπτική μνήμη του χώρου που εξαρτάται από

<sup>42</sup> Πολύ συχνά συναντούμε την ανάγκη αυτή, του ελέγχου της ζωής, σε άτομα με ικανότητες...

τα ανώτερα επίπεδα αφής που διαθέτει, β)αντίληψη του ρυθμού και, γ)δεκτικότητα του να εισάγουμε ομαλά τη φωνή με λέξεις.

Για την παροχή και εφαρμογή των εναλλακτικών απαιτούνται υψηλά επίπεδα εμπειρίας από τον παρεμβάτη και την εκπαιδευτική ομάδα. Στην αρχή προσπαθήσαμε να μοιραστούμε αγαπημένες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Με τη βοήθεια του παιχνιδιού συνεργαστήκαμε και κατορθώσαμε να προσεγγίσουμε προσωπικές του εμπειρίες, αφήνοντας στην τύχη τη διερεύνηση, και το κατά πόσο υπάρχουν δυνατότητες να συνταιριάξουν εμπειρίες, λέξεις, νοήματα, γλώσσα και σύμβολα.

Μετά την παρέμβαση: τα αποτελέσματα έδειξαν ότι βρισκόμαστε στο σωστό δρόμο. Ο M4 έχει επιλέξει ο ίδιος τις επικοινωνιακές μεθόδους που χρησιμοποιεί. Στους χώρους όπου λαμβάνει εκπαίδευση χρησιμοποιεί μόνο νοήματα. Στο σπίτι του αρέσει να ανταποκρίνεται με εκφράσεις και ταυτόχρονα απαιτεί από την οικογένειά του να του μιλούν συνεχώς!

Ενδεικτική είναι η σκηνή της επικοινωνιακής προόδου του M3 που λαμβάνει χώρα στο σπίτι του. Η μητέρα του τον πιάζει αρκετή ώρα για να ολοκληρώσουν μια ρουτίνα, χωρίς αυτός να έχει διάθεση. Ξαφνικά σηκώνεται όρθιος, τραβά τη μητέρα του προς την πόρτα του σπιτιού και της ακουμπά το χέρι της επάνω στο πόμολο της πόρτας! Είναι σα να της λέει «φύγε, σε βαρέθηκα, με κουράζεις».

Μια δεύτερη σκηνή από το πρόγραμμα ΓΙΟΓΚΑ που πραγματοποιείται μια φορά το μήνα σε ειδικό κέντρο στο Μπραχάμι. Ο M3 μαζί το M5 βρίσκονται στο ίδιο δωμάτιο. Τα δύο παιδιά γνωρίζονται αρκετά καλά μεταξύ τους. Ο M3 είναι ανυπόμονος και γρήγορος σε ότι κάνει, σε αντίθεση με τον M5 που είναι αργός και χαλαρός σε κάθε του κίνηση. Στην αρχή του προγράμματος όταν ο M3 κατάλαβε ότι θα είναι μαζί με τον M5, αντέδρασε και με νοήματα – χειρονομίες πιάνοντας τα χέρια του άλλου παιδιού προσπαθούσε να δείξει το θυμό του. Πέρασαν αρκετές συναντήσεις και ο M3 απλά δείχνει ανοχή (φαίνεται στην έκφρασή του), ενώ ο M5 παραμένει χαρούμενος με το πρόγραμμα και αδιάφορος για τα συναισθήματα του φίλου του. Ο Jac Souriau σχολιάζοντας τα βίντεο της παρέμβασης με τον M3, τον χαρακτήρισε ως ένα «εκφραστικό μουτράκι».

Ο M3 πλέον, ως μαθητής, αλλά πρώτα από όλα ως παιδί, προσαρμόζεται εύκολα σε όλα τα άτομα που τον αγαπούν και συναναστρέφονται μαζί του. Επικοινωνιακά διαθέτει μεθόδους έκφρασης και κατανόησης. Έχει εμπειρίες και γνώσεις για τον κόσμο του! Κάνει επιλογές και αποκτά με σταθερά βήματα τον αυτοέλεγχό του!

## Επίλογος

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι το σπουδαιότερο κομμάτι στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών. Είναι απαραίτητη για τη μίμηση, την προσδοκία και τη γενίκευση. Το να μην επικοινωνεί κάποιος είναι η μεγαλύτερη «τιμωρία» που μπορεί να του επιβληθεί, ακόμα μεγαλύτερη και από τη στέρηση τροφής. Όταν κάποιος ενημερώνετε για την τυφλοκώφωση, η πρώτη ερώτηση που θέτει είναι: «*πώς μπορείτε και επικοινωνείτε μαζί τους;*», εννοώντας με ποια γλώσσα.

Αν σκεφτούμε την περίπτωση της Helen Keller, θα διαπιστώσουμε πως στους 18 πρώτους μήνες της ζωής της, είχε αναπτύξει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες διαλόγου. Είχε αναπτύξει την εμπειρία του διαλόγου, βέβαια σε νηπιακό επίπεδο. Η Helen μέσα από το παιχνίδι, έχτιζε «τη γλώσσα» με τη φίλη της και γνώριζε αρκετές σωματικές δραστηριότητες, αφού έπαιζε με το σκύλο της. Η δασκάλα της βρήκε αρκετές βάσεις για να στηρίξει την εκπαίδευσή της.

Το πιο σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση κάθε τυφλοκωφού παιδιού, είναι η ανάπτυξη ισχυρού συναισθηματικού δεσμού μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή<sup>1</sup>. Ο τυφλοκωφός μαθητής μπορεί να δεχθεί εκπαίδευση<sup>2</sup>, μόνο όταν νιώθει ασφαλής. Χωρίς την αίσθηση της ασφάλειας δεν έχει ενέργεια, δεν έχει διάθεση για ανακάλυψη. Όταν νιώθει έλλειψη ασφάλειας έχει παρατηρηθεί ότι, όλη την ενέργειά του, την καταναλώνει για την απόκτηση της προσοχής του άλλου! Για να νιώσει ασφάλεια το τυφλοκωφό παιδί, απαιτείται καλύτερη παρουσία των ανθρώπων γύρω του, και πλήρης οργάνωση του χώρου και του χρόνου.

Η παρέμβαση μετατρέπεται σε «συνδιδασκαλία», με τη μέθοδο «το χέρι κάτω από το χέρι». Όταν υπάρχει επαφή, υπάρχει και αναγνώριση του άγχους. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι έχει ένα βοηθό σε αυτόν το φρικτό κόσμο χωρίς όραση και ακοή, σε αυτό το φρικτό κόσμο που με τα τόσα εμπόδια, μπορείς να χάσεις και τον ίδιο σου τον εαυτό! Για να αρχίσει η επικοινωνία, ο εκπαιδευτής μιμείται τις κινήσεις του παιδιού και ακολουθεί τα ενδιαφέροντά του. Τώρα όμως, το χέρι του εκπαιδευτή βρίσκεται κάτω από το χέρι του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευτής δε διατάζει, δεν καθοδηγεί. Απλώς με ευγενικό τρόπο ζητάει από το μαθητή να ακολουθήσει το χέρι του. Το χέρι του εκπαιδευτή παίζει το ρόλο του οδηγού προς τις επιλογές. Στο σημείο αυτό, έχουμε εξαιρετικά μεγάλη αλλαγή στη φιλοσοφία της εκμάθησης της αφής. Πρέπει να

<sup>1</sup> Θεωρία της προσκόλλησης από τον Jac Sourian και την Inger Rodbroe.

<sup>2</sup> Ο εκ γενετής τυφλοκωφός μαθαίνει μόνο όταν είμαστε παρόντες με το σώμα μας, και έτοιμοι για αλληλεπίδραση.



σταματήσει το άρπαγμα του χεριού και η τοποθέτησή του με πίεση πάνω σε ένα αντικείμενο.

Η επαφή λουπόν, οδηγεί στην αλληλεπίδραση. Το τυφλοκωφό παιδί νιώθει ότι κάποιος βρίσκεται δίπλα του το ακολουθεί, το ακούει και το σέβεται. Αποτέλεσμα αυτών, η δημιουργία εμπιστοσύνης του παιδιού προς το συνομιλητή του και η ανάπτυξη επικοινωνίας!

- Απαραίτητο στοιχείο ο ρυθμός. Οι παύσεις εμπεριέχονται στο ρυθμό. Μόνο με παύσεις και χαλάρωση ο μαθητής οδηγείται σε αφομοίωση πληροφοριών.
- Σημαντικά στοιχεία η τάξη και η οργάνωση στον κόσμο των τυφλοκωφών, και το «μοίρασμα» κοινών εμπειριών. Πρακτική εφαρμογή τα ράφια εμπειριών.
- Οργανώνεται και «συζητείται» η μέρα, σχεδιάζοντας το «ημερολόγιο» με επιλογές του ίδιου του μαθητή.
- Σχεδιάζουμε δομή και πλαίσιο μέσα στο οποίο θα γίνονται οι «ανακαλύψεις», ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα του μαθητή και τις ανάγκες του, με αποτέλεσμα να μαθαίνει από μόνος του.
- Για μέγιστη ποιότητα αλληλεπίδρασης απαιτούνται: διάρκεια, επανάληψη, πολυπλοκότητα και ευελιξία.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο της μελέτης αυτής, προσφέρει ένα σαφέστατο και καλά δομημένο σύστημα για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα τυφλοκωφά παιδιά σχολικής ηλικίας.

Απαιτεί δημιουργία φυσιολογικών συνθηκών μάθησης. Απτικές συνθήκες, συνθήκες συναισθήματος, συνθήκες για την κατανόηση του σώματος, συνθήκες για το γύρω περιβάλλον του. Η δόμηση του περιβάλλοντος σχεδιάζεται με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Τα κεντρικά στοιχεία συνθηκών μάθησης παρουσιάζονται από το ίδιο το τυφλοκωφό παιδί. Ο ρόλος του συνομιλητή είναι να ακολουθεί το παιδί. Αντιδρά στα ερεθίσματα που δίνει το παιδί και είναι υπεύθυνος για την εξέλιξη και την ανάπτυξή του. Ο ρόλος του είναι διπλός. Από τη μία παρακολουθεί και από την άλλη πυροδοτεί τα βήματα του παιδιού προς την εξέλιξη. Το δύσκολο είναι πώς να το κάνει, τότε, και σε τι έκταση!

Η φυσιολογική μάθηση έρχεται μέσα από το παιχνίδι! Το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί το κέντρο βάρους στη δημιουργία των συνθηκών μάθησης. Τα συναισθήματα πρέπει να είναι μοιρασμένα και να υπάρχει έντονο το στοιχείο της περιέργειας και της παρακίνησης για ανακάλυψη μέσα από τη διερεύνηση. Όλα αυτά θα αποτελέσουν μια διαδικασία που χιτίζεται και από τους δύο συνομιλητές. Η διαδικασία αυτή της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας δεν ξέρουμε ποτέ με βεβαιότητα που θα

οδηγήσει, γιατί εξαρτάται αποκλειστικά από τις αντιδράσεις και τη συνεισφορά του ίδιου του παιδιού.

Η αρχή της ανάλυσης αποτελεί το πιο σημαντικό εργαλείο για το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος. Απαιτείται εστίαση της προσοχής μας στη λεπτομέρεια. Η συναλλαγή πρέπει να λειτουργεί σωστά, δίνοντας θετικό αποτέλεσμα. Η άντληση νέων ιδεών πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης.

Κατά την πορεία αυτής της έρευνας, μας δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούμε με πολλά τυφλοκωφά παιδιά και μέσα από ευαισθητοποίηση ομολογουμένως τα ίδια τα παιδιά μας διδάξαν πάρα πολλά για την τυφλοκώφωση:

- Η αναπηρία είναι δημιούργημα των ανθρώπων. Ως ειδικοί, πρέπει να σκέφτεστε πρώτα το άτομο και έπειτα την αναπηρία.
- Ο τυφλοκωφός μαθητής πρώτα από όλα είναι ένας άνθρωπος, είναι ένα παιδί. Δεν πρέπει να αποτελεί κάτι το μεμονωμένο, κάτι το κοινωνικά εξωπραγματικό.
- Ως εκπαιδευτές βιαζόμαστε να μπούμε στον κόσμο τους με ένα ενοχλητικό τρόπο. Αν αυτό συμβεί αρκετές φορές, το τυφλοκωφό άτομο αρχίζει να αδιαφορεί για μας, και απομονώνεται. Πρέπει να αλλάξουμε νοοτροπία, να αλλάξουμε τρόπο σκέψης.
- Τα θεμέλια της ευτυχίας για ένα τυφλοκωφό παιδί βρίσκονται στη σχέση του με τους γονείς. Αυτή η σχέση είναι θεμελιώδους σημασίας.
- Η ψυχική υγεία του παιδιού εξαρτάται από τη φιλία, τις σχέσεις, την αυτοπεποίθηση και όχι τόσο από την ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος. Η επικοινωνία ξεπερνά κατά πολύ τη γλώσσα.
- Ένας τυφλοκωφός στο τελευταίο μου ταξίδι στη Σλοβακία, μου εξήγησε με ένα απλό παράδειγμα, πως νιώθει: *«Όταν κάποιος δεν κατανοεί τη γλώσσα σου, και συνεχώς από το πρωί μέχρι το βράδυ σου δίνει οδηγίες, δε νιώθεις σα να μην έχεις αξία; Σε αυτή την κατάσταση προσθέστε ότι είστε γύρω στα 40, και δεν είχατε ποτέ μέχρι τώρα την ελευθερία να πάρετε πρωτοβουλίες χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των γονιών σας.»*

Αν δούμε προσεκτικά την εκπαίδευση των τυφλοκωφών παιδιών, θα διαπιστώσουμε φοβερές ελλείψεις και δε θα αισθανθούμε και πολύ περήφανοι. Υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα. Οι σωστές λύσεις είναι αυτές που βασίζονται πάνω στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Βασικό στοιχείο του παρεμβατικού μοντέλου, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική ομάδα, παίζοντας πρωτεύοντα ρόλο στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος. Τα μέλη αυτά, θα γίνουν

ικανά στη γνώση και στις ικανότητες που απαιτούνται, δίνοντας ποιοτικές υπηρεσίες και δημιουργώντας συνεχή ενεργά περιβάλλοντα στο σπίτι.

Σίγουρα δεν έχουμε ένα «Ευαγγέλιο» να προτείνουμε για όλα τα προβλήματα. Μέσα όμως, από την πολυετή αυτή μελέτη, το βασικό μήνυμα που θα θέλαμε να μεταδώσουμε σχετίζεται με την παρατήρηση:

***Το παν είναι η παρατήρηση. Το παν είναι η καταγραφή της συμπεριφοράς. Να μετράς τη συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο το χέρι κάτω από το χέρι. Να αναλύεις τη συμπεριφορά, παρέχοντας επιλογές συμβατές με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή.***

Η άποψή μας αυτή ταυτίζεται απόλυτα με τα λόγια του Van Dijk: «Είμαι ψυχολόγος και σας διαβεβαιώνω πως δεν υπάρχουν κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία και tests για την τυφλοκώφωση. Τα tests είναι τα μάτια σας και η παρατήρηση. Ξεχάστε τα όλα, και ας επικεντρωθούμε όλοι, στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών. Τότε μόνο, η ζωή μας θα γεμίσει, θα νιώσουμε περισσότερο άνθρωποι και θα εφοδιαστούμε με δύναμη και θέληση για να ξεπεράσουμε όλα τα εμπόδια.»

Με βάση λοιπόν, το προτεινόμενο μοντέλο ο ειδικός, ο γονέας και ο άμεσα εμπλεκόμενος με την τυφλοκώφωση, μπορεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα, να τα προσαρμόσει και να εργαστεί σε εξειδικευμένο – εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε τυφλοκωφά άτομα. Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τη σημασία νέων καινοτόμων εναλλακτικών, βιωματικών και στοχαστικο-κριτικών εκπαιδευτικών μεθόδων, που στοχεύουν σε καλύτερη ποιότητα ζωής όλων μας.

Αναμένουμε να υπάρξουν και θα πρέπει να υπάρξουν αμφισβητήσεις ως προς την ερμηνεία και τη σημαντικότητα του προτύπου. Η αμφισβήτηση, ο διάλογος και ο αντιλογος είναι ευπρόσδεκτα. Επαναλαμβάνουμε ότι άμεσος στόχος μας ήταν και παραμένει η επιστημονική πρόοδος στα λεπτά αυτά θέματα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι, παρά τις σχετικές διακηρύξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής, για «νέες προοπτικές» προσέγγισης διδακτικών μεθόδων με επικέντρωση στην επικοινωνία, η εφαρμογή τους δεν αποδίδει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Παρότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα των τυφλοκωφών είναι γνωστά εδώ και αρκετά χρόνια στον ελληνικό χώρο, οι συγκεκριμένοι τρόποι αντιμετώπισης τους είτε δεν έχουν καταστεί ευρύτερα γνωστοί, είτε παραμένουν στο επίπεδο γενικών θεωρητικών διακηρύξεων.

Οι διαπιστώσεις αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη συζήτηση για μια προοπτική-πρόκληση αλλαγών στις μεθόδους διδασκαλίας για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και νηπιαγωγείο για

τυφλοκωφούς μαθητές. Στην Ελλάδα καμιά παρόμοια έρευνα δεν έχει δημοσιευτεί. Θα ήταν πολύ θετικό, γονείς, εκπαιδευτές και πολιτεία, να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη υιοθέτησης του προτεινόμενου μοντέλου. Επίσης, οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτών και γονέων, πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να κατανοηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγήσουν σε μια δυναμική συνεργασία, με τελικό στόχο την επιτυχή πραγμάτωση επικοινωνιακών σχέσεων των τυφλοκωφών παιδιών.

Οι παραπάνω σκέψεις αφορούν όλους όσους εμπλέκονται με οποιοδήποτε τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία των τυφλοκωφών μαθητών. Εκπαιδευτές, γονείς, προσωπικό που παρέχει φροντίδα, ερευνητές, ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και οποιονδήποτε πολίτη που δηλώνει ενδιαφέρον για τα θέματα αυτά.

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας, μετά από πολύ ομολογουμένως μεγάλη προσπάθεια και εναγώνιες αναζητήσεις, το πιο σημαντικό όφελος για μας θα ήταν αν καταφέραμε να ωθήσουμε και κάποιους άλλους ερευνητές, να αξιοποιήσουν τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε, και να προχωρήσουν σε μελλοντικές βαθύτερες αναλύσεις. Παρότι η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε επικοινωνιακά θέματα, με ευρύ όμως πεδίο πληροφόρησης εκπαιδευτικών θεμάτων, και προσπαθώντας πάντα να αποφευχθούν οι πλεονασμοί, οι διαπιστώσεις που προέκυψαν και το μοντέλο που σχεδιάστηκε, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης για περαιτέρω ανιχνεύσεις και διευκρινήσεις που θα σκιαγραφήσουν νέες επικοινωνιακές καταστάσεις. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι *«η επικοινωνία μεταξύ τυφλοκωφών μαθητών.»* Επίσης, φαίνεται ότι θα ήταν πολύ θετικό οι ερευνητές να στραφούν, στη στάθμιση του συγκεκριμένου μοντέλου όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες. Τέτοιες έρευνες θα παρουσίαζαν ενδιαφέρον, αφού ως γνωστόν στις χώρες του εξωτερικού ο πληθυσμός των παιδιών αυτών είναι κατά πολύ μεγαλύτερος και μπορεί να προέρχεται από διαφορετικές περιοχές, από διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα ή από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εργαζόμενοι αρκετά χρόνια με τα τυφλοκωφά παιδιά, θα λέγαμε πως η σχέση μας δεν είναι καθαρά επαγγελματική, αλλά κυρίως συναισθηματική και φιλική. Κατά τη χρονική διάρκεια της προσπάθειας αυτής, αισθανθήκαμε να αποτελούμε μια μεγάλη οικογένεια. Ταυτόχρονα όμως, νιώσαμε και αισθήματα ενοχής. Λόγω των πολυπληθών απαιτήσεων της έρευνας, υπήρχαν περιπτώσεις όπου δε σεβαστήκαμε προσωπικούς τους στιγμές. Νιώσαμε, σε αρκετές περιπτώσεις ότι τα «στήναμε στον τοίχο», χωρίς άλλη επιλογή.

Θα περιμένουμε μερικά χρόνια με την ελπίδα ότι, τα παιδιά αυτά μεγαλώνοντας και μαθαίνοντας, θα είναι ικανά να μας εκφράσουν τη γνώμη τους σε ένα νέο «γλωσσικό» επίπεδο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Admiraal, R.J.C. (2000). *Hearing Impairment and Associated Handicaps. An Etiological study*. Nijmegen: Benda BV (Dissertation).
- Alsop, L. (2002). Understanding Deafblindness, issues, perspectives, and strategies. Utah State University, Logan, page 1-2.
- Alsop, L. (2002). Understanding deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies. Volume I, SKI-HI Institute, Utah State University, Logan, Utah.
- Altschuler, K. (1974). "The social and psychological development of the deaf child: Problems their treatment and prevention". *American Annals of the Deaf*, 119, 365-379.
- Amaral, I. (2002). Communicative interactions between children with multiple disabilities and their teachers: effects of an intervention process. Porto: University of Porto (Dissertation).
- Arnoult, L. (1948). *Ames en prison*. BOIVIN & Cie. Paris.
- Bailey, B. (1992). Developing textured communication symbols for communication use. *Traces Newsletter*, 3-4.
- Balder, A., Bosman, I., Roets, L., Schermer, T. & Stiekema, T. (2000). *Over doofblindheid communicatie en omgang* [On deafblindness, communication and getting along]. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek en National Revalidatiefonds (NRF).
- Bassey M, (1986) *Content Analysis*. London. Sage, p.21
- Bates, A., Benigni, L., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Batshaw, M. L., & Perret, Y. M. (1986). *Children with Handicaps : A medical primer*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching & Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *General System Theory*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Best, A. (2002). Με επίκεντρο το περιβάλλον στο «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκώφωσης.», , KEAT, Αθήνα.
- Bigge, Morris, L. & and Hunt, M. (1968) *Psychological Foundations of Education*. Second Edition (New York: Harper & Row)
- Bixler, B. & Stremel, K. (1999). Communication Fact Sheets for Parents. Οι πληροφορίες ανήκουν στο NTAC: The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind, και η πηγή η ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tr.wou.edu/NTAC>
- Bjerkan, B. (1996). When do congenital deafblinds communicate? On the distinction between communication and other types of social contact. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development og communication. What is new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.
- Blackwell, P., Engen, E., Fischgrund, J. & Zarcadoolas, C. (1978). Sentences and other systems: A language and learning curriculum for hearing-impaired.
- Bloom, Y. (1990). *Object Symbols: A Communication Option*. Sydney, Australia: North Rocks Press.

- 📖 Bolt, J. (1999). Walking with Dinosaurs, objects of reference and the literacy strategy. *Eye Contact*, (Autumn edition).
- 📖 Bos, C. (1995). Professional development and teacher change. *Remedial and Special Education*, 16 (6), 379-382.
- 📖 Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, vol. 1: Attachment, London, Hogarth Press.
- 📖 Bronfenbrenner, U. (1974) Is Early Intervention Effective? United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Human Development. Publication NO. 7630025 (Washington . D.C.: USGPO)
- 📖 Brown, D. (1997). Trends in the Population of Children with Multi-sensory Impairment. *Talking Sense* 43, (2). London: Sense: The National Deafblind and Rubella association.
- 📖 Brown, F. & Lehr, D. (1993). Making activities meaningful for students with severe multiple disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 12-16.
- 📖 Brown, N. (1999). Parent witnesses. In: *The emergence of communication Part II* (σελ. 177-188). Paris: Centre national de Suresnes.
- 📖 Butterfield, N. & Arthur, M. (1995). Shifting the focus: Emerging priorities in communication programming for students with a severe intellectual disability. *Communication Programming*, 30(1), 41-50.
- 📖 Buysse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17,38-395.
- 📖 Calculator, S. & Dollaghan, C. (1982). The use of communication boards in a residential setting: An evaluation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 281-187.
- 📖 Calculator, S. (1988). Promoting the acquisition and generalization of conversational skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2), 94-103.
- 📖 Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*.
- 📖 Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, σ.261-262.
- 📖 Chen, D. & Haney, M. (1995). An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, May-June, 213-221.
- 📖 Chen, D. & Haney, M. (1999). *Promoting learning through active interaction. Project PLAI*. Final Report. Northridge: California State University.
- 📖 Chen, D., Downing, J. & Rodriguez-Gil, G. (2000). Tactile learning strategies for children who are deaf-blind. Concerns and considerations from project SALUTE. *Deaf-blind Perspectives*, 8, 1-7.
- 📖 Cirrin, F. & Rowland, C. (1985). Communicative assessment of nonverbal youth with severe mental retardation. *Mental Retardation*, 23(2), 52-62.
- 📖 Cochi, S.L., Edmonds, L.E., & Dyer, K. (1989). Congenital rubella syndrome in the United States, 1970-1985. *American Journal of Epidemiology*, 129, 349-361.
- 📖 Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, έκφραση.
- 📖 Collins, M.T. & Zambone, A.M. (undated): Education of children and youth who are deaf-blind. Unpublished paper, Perkins school for the blind, Watertown, Massachusetts. USA.
- 📖 Collins, M.T. (1995). Chronology. History of Deaf-Blind Education. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*. (σελ. 244). New York: AFB.
- 📖 Collins, M.T., Zambone, A.M., (undated): Education of children and youth who are deaf-blind. Unpublished paper, Perkins school for the blind, Watertown, Massachusetts. USA.

- Cooper, L.Z. (1966). German Measles. *Scientific American* 215 (1) :30-37.
- Costello, M. (1996). "Supporting the transition of youths who are deaf-blind", Technical Assistance Center, New York.
- Crimmins, D.B., Gothelf, C.R., Rowland, C., Stillman, R.D., Linam, A. & Williams, C. (1995). Basic Concepts of Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffe (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.
- Cuerdo, J. (?). «Εκμάθηση να παίζει ή παιχνίδια για να μάθει; - Ενθαρρύνοντας σχέδια ανάπτυξης παιχνιδιού στα παιδιά με τυφλοκώφωση». Δημοσιευμένο άρθρο στην ιστοσελίδα του Dbl.
- Curtis, W.S., & Donlon, E.T. (1985). *Observational evaluation of severely multihandicapped children*. Berwyn, PA : Swets North America.
- Daelman, M. (1995). Some aspects of preverbal communication development in persons with congenital deafblindness. *In search of a first language*. Brugge: MPI Spermalie.
- Daelman, M., Nafstad, A., Rodbroe, I., Souriau, J. & Visser, A. (1999). Co-creation of shared vocabularies and negotiations of shared meanings. In : *The emergence of communication. Part II* (σελ. 10-15). Paris: Centre National de Suresnes.
- Darling, R.B., & Baxter, C. (1996). *Families in focus: Sociological methods in early intervention*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Donald M. (1991). *Origins of the Modern Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Doney, C. & Mace, M. (1993). Enhancing the quality of life of deafblind adults by giving them access to the wider society. Sense Midlands, Birmingham, England.
- Donnellan, A., Mirenda, P., Mesaros, R., & Fassbender, L. (1983). Analyzing the communicative functions of aberrant behavior. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9(3), 201-212.
- Donnellan, A., Mirenda, P., Mesaros, R., & Fassbender, L. (1984). Analyzing the communicative functions of aberrant behavior. *JASH*, 9, 3, 210 – 212.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-351.
- Downing, J. & Siegel-Causey, E. (1988). Enhancing the nonsymbolic communicative behaviour of children with multiple impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19(4), 338-348.
- Downing, J. (1993). Communication intervention for individuals with dual sensory impairment. In L. Kupper (Ed.), *The national symposium on effective communication for children and youth with severe disabilities* (σελ. 109-134). McLean, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359698).
- Downing, J. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Practical strategies for teachers (2<sup>nd</sup> Ed.).
- Downing, J. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Practical strategies for teachers (2<sup>nd</sup> Ed.). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Dunn, W. (1991). The sensorimotor systems : A framework for assessment and intervention. In F. P. Orelve & D. Sobsey (Eds.), *Educating children with multiple disabilities*. Baltimore : Paul H. Brookes.



- 📖 Dupont, A. (1980). "A study concerning the time related and other burdens when severally handicapped children are reared at home", *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Suppl.285,62, page 249.
- 📖 Durand, V.M. & Berotti, D. (1991). Treating behavior problems with communication. *American Speech Language Association*, Nov., 37-39.
- 📖 Efron, M. & Duboff, B.R (1976). A Vision Guide for Teachers of Deaf – Blind Children (Raleigh N.C.: Department of Public Instruction)
- 📖 Eibl – Eibesfeldt, I. (1973). The expressive behaviour of the deaf-and-blind-born. In M. von Cranach and I. Vine (Eds.) *Social Communication and Movement*. European Monographs in Social Psychology, 4, (σελ. 163-194). New York: Academic Press.
- 📖 Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*, Open University Press, Milton Keynes- Philadelphia.
- 📖 Elmore, R., Peterson, P. & McCarthey, S. (1996). *Restructuring in the classroom*. San Francisco: Joss Publishers.
- 📖 Enerstvedt, R.Th. (1996). *Legacy of the Past. Those who are gone but have not left*. Dronninglund: Basic-Tryk.
- 📖 Farber, B. (1986). Historical Context of Research on families with Mentally Retarded Members. In J. Gallagher & P. Vietze (Eds.), *Families of Handicapped Persons* (pp. 3.24). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 📖 Farrell, G. (1956). *Children of the silent night. The story of the education of deaf-blind children here and abroad*. Perkins Publication No.18. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- 📖 Featherstone, H. (1981). *A difference in the Family*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Penguin Books Ltd.
- 📖 Ferguson, D. (1994). Is communication really the point? Some thoughts on interventions and membership. *Mental Retardation*, 32(1), 7-18.
- 📖 Fraiberg, S. (1974). Blind infants and their mothers: An examination of the sign system. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (σελ. 215-232). New York: John Wiley & Sons.
- 📖 Fraiberg, S. (1977): "Insights from the blind; comparative studies of blind and sighted infants", New York: Basic Books.
- 📖 Franklin, B. (1976). Paper presented at the 6th International Deaf – Blind Seminar, Sydney, Australia (Sydney : International Association for the Education of the Deaf - Blind ,c/o The Royal N.S.W. Institute for Deaf and Blind Children. GPP Box 4120 , Sydney, Australia 2001).
- 📖 Fredericks, B. & Baldwin, V. (1987). Individuals with sensory impairments. Who are they? How are they educated? In L. Goetz, D. Guess, & Stremel – Campbell. (Eds), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Brookes.
- 📖 Freeman, P. (1975) *Understanding the Deaf-Blind Child* (London : Heinemann Health Books)
- 📖 Freeman, P. (1984). *The deaf/blind baby: A programme of care*. London: William Heinemann Medical Books.
- 📖 Galenson, E., Miller, R., Kaplan, E., & Rothstein, A. (1979): «Assessment of development in the deaf child». *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 18, 128-142.
- 📖 Gallagher, J. & Bristol, M. (1988): "Families of handicapped children". In M.Wang, M.Reynolds, H.Walberg: "Handbook of Special Education: Research and practice. VOL.3.Low incidence contitions" Pergamon Press, Oxford, England.

- 📖 Gamradt, J.E. & Gunderson, T. (1989). *Application Tips*. Madison, Wisconsin: Trace Research and Development Center, Madison, Wisconsin: University of Wisconsin. ED 333689.
- 📖 Gartner, A., Lipsky, D.K & Turnbull, A.P. (1991): "Supporting Families with a child with a disability". Paul.H.Brookes, Baltimore.
- 📖 Gleason, D. (1999). *Early Interactions with children who are Deaf-Blind*, περιοδικό *DB-LINK*.
- 📖 Gloyn, A. (1998). *Calendars : Reactive Interactive Communication Systems*, Canada, from to 6<sup>th</sup> Canadian Conference on Deafblindness.
- 📖 Goodall, D. & Everson, J.M. (1995). *Communication instruction and support strategies for young adults who are deaf-blind*. In J.M. Everson (Ed.). *Supporting Adults who are deaf-blind in Their Communities: A Transition Planning Guide for Service Providers, Families, and Friends*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- 📖 Goodall, deV. & Everson, J. (1995). *Communication instruction and support strategies for young adults who are deaf-blind*. In J.Everson (Ed.), *Supporting young adults who are deaf-blind in their communities*, 203-225 (κεφάλαιο 10).
- 📖 Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.
- 📖 Goros, D. & Kowalski-Glickman, M. (1983). *Advancements: An implementation guide to a community – based vocational. Training Program for the deafblind youth*. Perkins School for the blind, Watertown, Massachusetts.
- 📖 Green, W. (2001). από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001.
- 📖 Greene, J.G. (1993). *BEGINNINGS: For Parents of Deaf and Hard of Hearing Children*. Incorporated. (1993) By J. Craig Greene Ed. ED.
- 📖 Guest M., 1985. *Usher Syndrome*. Glasgow, Sense Scotland.
- 📖 Guest, M. (2002). *Σύνδρομο Usher μια βασική αιτία της επίκτητης τυφλοκώφωσης*, στο «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης.», Από τα πρακτικά των σεμιναρίων KEAT, Αθήνα..
- 📖 Guldager, V. (1970). *Body Image and the severely handicapped rubella child*. Perkins School for the blind, Watertown, Massachusetts.
- 📖 Guskey, T.R. (1986). *Staff development and the process of teacher change*. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- 📖 Hagood, L. (1994). *Conversations without Language: Building quality interactions with children who are deaf-blind*. *P.S.News*, VI(3), 5-14.
- 📖 Hagood, L. (1997). *Communication. A guide for teaching students with visual and multiple impairments*. Austin, Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- 📖 Hallgren, B. (1959). Μελαγχρωστική Αμφιβληστροειδοπάθεια συνδυασμένη με εκ γενετής κώφωση με λαβυρινθοπαρεγκεφαλιδική αταξία και νοητική ανωμαλία σε μια αναλογία περιπτώσεων. *Acta. Psy and Neurologica Scandinavia Supp.* 138 Vol 34. Haring, N. (1974). "Behavior of Exceptional Children", Ch. E. Merrill Publ, Co., Ohio.
- 📖 Haring, T., Neetz, J., Lovinger, L., Peck, C. & Semmel, M. (1987). *Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication*. *Journal of the Association of the Severely Handicapped*, 12(3), 218-226.
- 📖 Harris, J. & Unruh, L. (?). *Home Talk a family assessment of children who Deafblind*, copies from DB-LINK, New York.

- 📖 Hart, P. (2001). *The degree to which familiarity between a deafblind woman and her communication partner impacts upon the level of intersubjectivity achieved between them*. Final Project. Glasgow: Sense Scotland.
- 📖 Harvey, Mar. (1998). Psychological Evaluation of children who are Deaf-Blind, DB-LINK, περιοδικό, the national information clearinghouse on children who are Deaf-Blind, Revised August 1998.
- 📖 Herbst, K. (1983): "Psychological consequences of disorders of hearing in elderly." In R.Hinchcliffe(Ed.), *Hearing and balance in the elderly* (pp. 22-34). Edinburgh, UK: Churchill.
- 📖 Heyes, T. (1997). *The musical Journey*. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown: Perkins.
- 📖 Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences*. Addison – Wesley, p. 636.
- 📖 Hopkins David. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University, Press, Milton Keynes.
- 📖 Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A Qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), 363-391.
- 📖 Huebner, K., Welch, T., Joffee, E. & Prickett, J., (1995). *Hand in Hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind. Volume I*. New York: American Foundation for the Blind.
- 📖 Jackson, E. (1991). *Pathway to life: Communication skills and language development*. In N. Robbins, *Deaf-Blind Education: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. Orientation to deaf – blindness and crucial concepts from related fields*, Watertown, Perkins school for the blind.
- 📖 Jan, James E. (1977) *Visual Impairment in Children and Adolescents* (New York: Grune and Stratton)
- 📖 Janssen, M.J., Riksen-Walraven, J.M. & Van Dijk, J.P.M. (2000a). Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, (1). Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven /MTW.
- 📖 Javeau, Cl. (1996), Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 📖 Joffee, E. & Rikhye, C.H. (1991). "Orientation and Mobility for Students with severe visual and multiple impairments: a new perspective". *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(5), 211-216.
- 📖 Johnson, C. (2001). "In touch". The Newsletter of the New England Center Deafblind Project, Watertown.
- 📖 Kampfe, C. (1990): "Communicating with persons who are deaf: Some practical suggestions for rehadilitation specialists.", *Journal of Rehabilitation*, pp.41-45.
- 📖 Kilsby, M. & Bowden, J. (1999). Τάσεις Usher, Αναφορά: 1984-1998, Sense U.K.
- 📖 Kimberling, W.J. (1998). Κλινικοί και γενετικοί τύποι του συνδρόμου Usher.
- 📖 Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. (1993). *Educating Exceptional Children*. 7<sup>th</sup> edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- 📖 Lane, H. (1997). "Modality – appropriate stimulation and deaf-blind children and adults." Address to the Hilton – Perkins Conference on Deaf blindness, Washington, DC.
- 📖 Lange, E. (1975). *Adapted Physical Education for the Deaf - Blind Child*. Hank Baud, ed. (Raleigh, N.C : Department of Public Instruction.
- 📖 Langley, M.B. & Thomas, C. (1991). *Introduction to the neurodevelopmental approach*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Laszlo, S. (1979). Auditory brainstem responses (ABR) with suspected deaf blind children. Paper presented at the American Speech and Hearing Association Meeting, Atlanta, Georgia.
- Lenderink, H.J. (1907). *Blind en doofstom tegelijk. De ontwikkeling der doofstomme blinden in en buiten Eyropa, beneevens eene beschrijving van het doofstommenwezen in Nederland.* [Blind and deaf-mute at the same time. The development of the deaf-mute blind in and outside Europe, with a description of the care for the deaf and dumb in The Netherlands]. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink en Zoon.
- Lowenfeld, Berthold (1964) *Our Blind Children.* Second edition (Springfield, III : Charles C. Thomas)
- Luiselli, J.K. (1992). Assessment and treatment of self-injury in a deaf-blind child. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 4,* 219-226.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy and Ph. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research and clinical applications.* New York: The Guilford Press.
- MacFarland, S.Z.C. (1993). Teacher's understanding and implementation of Van Dijk's learning theory for students who are deafblind. Dissertation. University of Arizona. Arizona.
- MacFarland, S.Z.C. (1995). Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. *Journal of Impairment and Blindness, 89(3),* 222-228.
- Mar, H.H. & Sal, N. (1995). Enhancing social opportunities and relationships of children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 89(3),* 280-286.
- Marks, S.B. (1998). Understanding and preventing learned helplessness in children who are congenitally deaf-blind *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93,* 200-212.
- McCormick, B. (1978): "A parent's guide to developmental sequences and suitable play activities for hearing impaired children between the ages of 6 months and 5 years." , The Signal Press Ltd, London.
- McCormick, L. (1984). *Intervention planning.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- McInnes, J. & Treffry, J. (1993). *Deaf-blind infants and Children. A Developmental Guide.* University of Toronto Press. Canada.
- McInnes, J.M. & Treffry, J.A. (1982). *Deaf-Blind Infants and Children. A Developmental Guide.* University of Toronto. Toronto Buffalo London.
- McInnes, J.M. & Treffry, J.A. (1984). *Deaf-Blind Infants and Children. A Developmental Guide,* Toronto Press.
- McInnes, J.M. (1999). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind.* Toronto: University of Toronto Press Incorporated. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- McLean, J. & Snyder-McLean, L. (1978). *A transactional approach to early language training.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- McLeod, R. & Bentley, P. (1996): "Understanding deafness as a culture with a unique language and not a disability." *Advanced Practice Nursing Quarterly,* pp.50-58.
- McLetchie, B. & Riggio, B. (1996). *Competencies for Teachers of Learners Who Are Deafblind.* Perkins National Deafblind Training Project. Nevada.

- 📖 McLetchie, B. & Riggio, M. (1996). Competencies for teachers of learners who are deafblind. *Perkins National deafblind training project*. Perkins School for the blind, Watertown, Massachusetts.
- 📖 McLetchie, B.A.B. & MacFarland, S.Z.C. (1995). The Need for Qualified Teachers of Students who are Deaf-Blind. In *Journal of Visual Impairment & Blindness*. (σελ. 244). New York: AFB.
- 📖 Merriam, S.B. (1988). *Case Study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 📖 Meshchetyakov, A. (1979). *Awakening to life – Forming behaviour and the mind in deaf-blind children*. Translated from Russian by Katherine Judelson. Moscow: Progress Publishers.
- 📖 Meshchoryakov, A. (1979). *Awakening to life*. Progress Publishers. Moscow.
- 📖 Michaud, M.M. (1990). Making the difference for deaf-blind travellers in mass transit. In M. M. Uslan, A. F. Peck, W. R. Wiener, & A. Stern (Eds.), *Access to mass transit for blind and visually impaired travelers*. New York: American Foundation for the Blind.
- 📖 Miles, B. & Riggio, M. (1999). Remarkable Conversations, a guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind, chapter 5: Environments That Encourage Communication, Perkins School for the Blind, Watertown, page 84.
- 📖 Miles, B. & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Watertown MA: Perkins School for the Blind.
- 📖 Miles, B. (2002). Overview on Deaf-Blindness, DB-LINK, περιοδικό, *The national information clearinghouse on children who are Deaf-Blind*, Revised June 2002.
- 📖 Miller, M. (1992). Effects of Early Intervention Programs Upon Sing Skills of Parents with Deaf children. Washington D.C.: Gallaudet University Family Life Program.
- 📖 Moores, D. (1996). *Educating the Deaf. Psychology, Principles and Practices*, 4<sup>th</sup> edition. Boston. MA: Houghton Mifflin Company.
- 📖 Morgan, S. (1999). Communication at home and in the community, NTAC, page 6.
- 📖 Moscovici, S. (1976). στο Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Α.. (1995), Κοινωνική ψυχολογία. Οδυσσέας, Αθήνα.
- 📖 Murdoch, H. (2000). Repetitive behaviors in children with sensory impairments and multiple disabilities. Summary of a dissertation. In *DbI Review*. The magazine of Deafblind International, 26, 7-11.
- 📖 Murray-Branch, J., Udavari-Solner, A. & Bailey, B. (1991). Textured communication systems for individuals with severe intellectual and dual sensory impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 260-268.
- 📖 Myklebust, H.R (1964). *The Psychology of Deafness* : Second edition (New York: Grune and Stratton)
- 📖 Nabel, J. & Camaioni, L. (1993). *New perspectives in early communicative development*. London. Routledge.
- 📖 Nafstad, A. & Rodbroe, I. (1996). Congenital deafblindness, interaction and development towards a model of intervention. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What's new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.

- 📖 Nafstad, A. & Rodbroe, I. (1999). *Co-creating communication. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects*. Dronninglund, Denmark: Nord-Press.
- 📖 Nafstad, A. & Rodbroe, I. (2002). *Χτίζοντας από κοινού την επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά άτομα*, «Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Τυφλοκώφωσης», KEAT, Αθήνα, σελ.74.
- 📖 Nafstad, A. & Vonen, A.M. (2000). *Des gestes tactiles aux symboles: une perspective transactionnelle dans la négociation du sens [From bodily-tactile gestures to significant symbols. Application of a negotiation perspective to the understanding of the formation of shared meaning]*. *Enfance*, 1, 49-65.
- 📖 Nafstad, A. (?). *An attempt to understand how congenital deaf-blindness affects psychological development*. Publication no.9. Denmark.
- 📖 Nafstad, A. (1991). *Theoretical Perspectives in the Work with Congenitally Deaf-Blind People in the Nordic Countries*. Publication no.19. NUD/Skadalen.
- 📖 Neilsen L. (1992). *Space and Self*, Sikon, Denmark.
- 📖 Neilsen L. (1998). *Spatial Relations in / Congenitally Blind Infants*, RefsnaessKolen, Denmark.
- 📖 Oja, S. (1993). *Work in schools as a context for teacher development*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(3), 253-265.
- 📖 Park, K. (2002). *Objects of reference in practice and theory. A collection of articles by Keith Park*. Sense, London.
- 📖 Peterson, N. (1987). *Parenting the young handicapped and at-risk child*. In N. Peterson (Ed.), *Early Intervention for Handicapped and At-Risk Children: An Introduction to early childhood special education*. *Elementary school Journal*, 82(5), 481-491.
- 📖 Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. In N. Robbins, *Deaf-Blind Education: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. Orientation to deaf – blindness and crucial concepts from related fields*. Watertown. Perkins school for the blind.
- 📖 Piaget, J. (1964). *Development and learning*. In R.E. Ripple & V.N. Rockcastle (Eds. and trans.), *Piaget rediscovered: A report of the conference on cognitive studies and curriculum development*. New York: Cornell University, School of Education.
- 📖 Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Random House.
- 📖 Preisler, G. (1993). *Developing communication with blind and with deaf infants*. *Reports from the department of psychology, Stockholm University*, no. 761, 1-34.
- 📖 Preisler, G. (1996). *The consequences of sensory and multiple impairments on early communicative development between mother and child*. In M. Laurent (Ed.), *Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What's new?* (σελ. 179-195). Paris: Centre National de Suresnes.
- 📖 Prickett, G.J. (1995). *Deaf-Blindness and Communication*. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.
- 📖 Prickett, J.G. & Welch, T.R. (2003). *Deaf-Blindness: Implications for Learning*. In Prickett, J.G., Welch, T.R., Huebner, K.M. & Joffee, E. *Essentials of Communication and Orientation and Mobility for your Students who are deaf-blind*. New York: AFB.
- 📖 Quigley, S.P., & Paul, P.V. (1984). "Language and deafness", San Diego, CA: College – Hill Press, pp. 95).

- Radcliffe, D. (1996): "The psychology of hearing loss and rehabilitation: it's more than mind games". *Hearing Journal*, pp.13-20.
- Regenbogen, L.S. & Coscas, G.J. (1985). *Oculo-auditory syndromes*. New York: Masson Publishing.
- Rikhye, C., Gothelf, C. & Appell, M. (1989). A classroom environment checklist for students with dual sensory impairments. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 44-46.
- Robbins, N. (1960). *Educational beginnings with deafblind children*. Perkins School for the blind, Watertown, Massachusetts.
- Robbins, N. (1960). *Educational beginnings with deaf-blind children*. Perkins publication no.22. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- Robbins, N. (1971) Educational assessment of deaf - blind and auditorially visually impaired children : a survey In E. Lowell and C. Rovin, eds, *State of the Art* (Sacramento , Calif.: California State Department of Education)
- Robbins, N. (1991). Orientation to Deaf-Blindness and Crucial Concepts from Related Fields. In *Deaf-Blind Education: Developing individually appropriate communication and language environments*. Book A, Perkins School, Watertown: Massachusetts.
- Rodbroe, I. & Heyes, T. (1997). *Communication Through Active Music*. Watertown, Perkins.
- Rodbroe, I. & Nafstad, A. (1999). *Co-Creating Communication*. Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects. Dronninglund, Denmark.
- Rodbroe, I. (1997). The changing focus in developing communication congenitally deafblind people. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown, Perkins.
- Rodbroe, I., & Souriau, J. (1999). Communication. In J.M. McInnes (Ed.), *A guide to planning and support for individuals who are deafblind* (pp. 119-149). Toronto, London: University of Toronto Press.
- Rodbroe, I. (2002). Κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκωφών. Κ.Ε.Α.Τ. Αθήνα.
- Romer, L.T. & Romer, M. (1995). Developing educational plans to support valued lifestyles. In N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming student who are deafblind into typical classrooms*. Baltimore: Brookes.
- Rothschild, J. (1962). Deaf-blindness. In J.F. Garrett & E.S. Levine (Eds.), *Psychological practices with the physically disabled*. New York: Columbia University Press, page 379-409.
- Rowland C. & Schweigert, Ph. (1997). *Overcoming Helplessness: Hands-on problem solving skills for children with deafblindness*. Final report. Vancouver: Washington.
- Rowland, C. & Schweigert, P. (1990). *Tangible Symbol Systems: Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*. Tucson, Arizona: Communication Skills Builders.
- Rowland, C. & Schweigert, P. (1991). A.C.E. *Analyzing the Communication Environment: An Inventory of Ways to Encourage Communication in Functional Activities*. Eugene, OR: Oregon Research Institute.
- Rowland, C. & Schweigert, P. (1993). A.C.E. *Analyzing the Communication Environment: An Inventory of Ways to Encourage Communication in Functional Activities*. Tucson, Arizona.

- Rowland, C. & Schweigert, P. (1993). Analyzing the communication environment to increase functional communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 161-176.
- Rowland, C. & Schweigert, P. (2000). *Tangible Symbol Systems. Making the Right to Communicate a Reality for Individuals with Severe Disabilities*. Oregon Health Sciences University.
- Rowland, C. & Stremel-Cambell, K. (1987). Share and share alike: *Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments*. In Goetz, L., Guess, D., & Stremel – Campbell, (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rowland, C. (1984). Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 297-302.
- Rowland, C. (1989). Communication opportunities for children with dual sensory impairments in classroom settings. In M. Bullis. (Ed.), *Research on the Communication Development of Young Children with Deaf-Blindness*. Monmouth Oregon: Oregon State Systems of Higher Education, Teaching Research Division. ED 328 007.
- Rowland, G., Schweigert, P. & Dorinson, A. (1995). Communicating with Individuals who use Alternative Communication Systems. Πηγή από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.ohsu.edu/selfdetermination>.
- Rusolin, H. (1972) *Coping with the Unseen Environment* (New York : Teachers College Press, Columbia University Press)
- Sauerburger, D. (1993). *Independence without sight or sound : Suggestions for practitioners working with deaf-blind adults*. New York: American Foundation for the Blind.
- Schellingerhout, R. (1998). *Surface texture as a source of haptic spatial information for blind children*. Nijmegen: University of Nijmegen (Doctoral dissertation).
- Siegel – Causey, E. (1989). Comparison of intervention strategies for facilitating nonsymbolic communication among young children with multiple disabilities. In M. Bullis (Ed.), *Research on the Communication Development of Young Children with Deaf-Blindness*. Monmouth, Oregon: Oregon State Systems of Higher Education, Teaching Research Division. ED 328 007.
- Siegel-Causey, E. & Downing, J. (1987). Nonsymbolic communication development: Theoretical concepts and educational strategies. In L. Goetz, D. Guess, K. Stremel-Campdell (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore: Brookes. Pp. 15-48.
- Siegel-Causey, E. & Ernst, B. (1989). Theoretical orientation research in nonsymbolic development. In E. Siegel-Causey & B. Ernst (Eds.), *Enhancing nonsymbolic communication interaction among learners with severe disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.
- Siegel-Causey, E., Ernst, B. & Guess, D. (1988). Nonsymbolic communication in early interactional processes and implications for interventions. In M. Bullis (Ed.), *Communication Development in Young Children with Deaf-Blindness: Literature Review*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. ED331 214.
- Sirotkin, S. (1993). From European Conference: On the theory and methodology of the analysis of the personal development of the deaf-blind. Russian Academy of Sciences.



- 📖 Sisson, L.A., Hersen, M. & Van Hasselt, V.B. (1993). Improving the performance of youth with dual sensory impairment: Analysis and social validation of procedures to reduce maladaptive responding in vocational and leisure settings. *Behavior Therapy*, 24, 553-571.
- 📖 Sloane, A. (1993). Objects of Reference. Unpublished ms. Royal School for the Deaf, Margate.
- 📖 Slood-Kampwart, E. (2001). The effect of parent counseling and parent groups on how to cope with mourning. 5<sup>th</sup> DbI European Conference on Deafblindness, Noodwijkerhout. Sint-Michelgestel: Instituut voor Doven/Mgr. Terwindtstichting.
- 📖 Smith, A.J., & Cote, K.S. (1982). Look at me: *A resource manual for the development of residual vision in multiply impaired children*. Philadelphia, PA: Pennsylvania College of Optometry Press.
- 📖 Sourian, J. (2000). Development de communication chez les sourds- aveugles. Εκδόσεις CESSA (centre d' education specialisee des sourds - aveugles). LARNAY, Poitiers, France.
- 📖 Souriau, J. (2002). Sensation, perception and formation of meaning – what does it mean when people are congenitally deafblind? Δημοσιευμένη εισήγηση από το NUD Conference Gothenburg 28 August – 1 September 2002, και η πηγή η ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.cresam.org>
- 📖 Stauffer, R.G. (1975). Directing the reading-thinking process. New York: Harper & Row.
- 📖 Stewart, J. (1986). Characteristics and Skills of Effective Helpers. Κεφάλαιο από το βιβλίο: *COUNSELING PARENTS OF EXCEPTIONAL CHILDREN, 2<sup>nd</sup> Edition*, Simon & Schuster, NJ.
- 📖 Stillman, R. & Battle, C. (1981). Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the van Dijk method. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 150-170.
- 📖 Stillman, R. & Battle, C. (1987b). *Characteristics of teacher communicative expressions directed to students having multiple disabilities*. Paper presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association. ED 294 376.
- 📖 Stillman, R. & Siegel-Causey, E. (1989). Introduction to nonsymbolic communication. In E. Siegel – Causey & D. Guess (Eds.), *Enhancing nonsymbolic communication interactions among learners with severe disabilities* (σελ. 1-13). Baltimore: Paul H. Brooks.
- 📖 Storani, E. (2002). *Ανεξαρτησία στην καθημερινή ζωή*, κύκλος επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα τυφλοκώφωσης, KEAT, Αθήνα,σελ.106.
- 📖 Stremel, K. & Schutz, R. (1995). Functional communication in inclusive settings for students who are deaf-blind. In N. Haring & L. Romer (Eds.), *Welcoming students who are Deaf-blind into typical classrooms*. Baltimore: Brooks, pp. 197-227.
- 📖 Stremel, K. (1991). *Communicating with people who have multiple sensory impairments*. American Speech Language-Hearing Association.
- 📖 Stremel, K. (1998). «Η εκφραστική επικοινωνία», Άρθρο με τίτλο από τη <http://www.tr.wou.edu/dblink>, δημοσιευμένο το 1998.
- 📖 Stremel, K., Molden, V., Leister, C., Matthews, J., Wilson, R. & Holston, J. (1990). *Communication systems and routines: A decision making process*. Hattiesburg, Mississippi: University of Southern Mississippi, Department of Special Education.
- 📖 Stremel-Campbell, K. & Matthews, J. (1988). Development of Emergent Language. In M. Bullis (Ed.), *Communication Development in Young Children with Deaf-Blindness:*

- Literature Review*. Monmouth, Oregon: Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Division. ED331 214.
- 📖 Tait, C. (1977). Hearing and the deaf - blind child. In E. Lowell & C. Rovin, eds, *State of the Art* (Sacramento, Calif : California State Department of Education)
- 📖 The National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who are Deaf-Blind.
- 📖 The Newsletter of the New England Center Deafblind Project, Watertown, 2001, page 7.
- 📖 Thompson, D.(1998).Get a life: Independence and Advocacy, Mississauga, ON, Canada, page2.
- 📖 Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & Ph. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research and clinical applications*. (pp.265-287). New York: The Guilford Press.
- 📖 Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity. In A. Lock (Ed.). *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press, 183-229.
- 📖 Umholtz, R. & Rudin, D. (1981). *Teaching Time Concepts through the use of concrete calendars*. Austin, TX: Texas School for the Blind.
- 📖 Usher, C.H. (1914). Για την κληρονομικότητα της Μ.Α. με σημειώσεις περιπτώσεων. Roy. Lond. Ophthalmological Hospital. Rep.
- 📖 Uzgiris, I. & Hunt, J. McV. (1975). Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development. Champaign, Ill.: University of Illinois Press.
- 📖 Van den Tillaart, B. (2000). Encouraging reciprocity in interaction between deafblind people and their partners. *DbI Review*, 25, 6-9.
- 📖 Van den Tillaart, B. (2001). Model-based support to improve quality of interaction. *5<sup>th</sup> DbI European Conference on Deafblindness, Noordwijkerhout*. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven /Mgr.
- 📖 Van Dijk, J. (1975). Paper presented at a workshop. New York Institute for the Blind, New York.
- 📖 Van Dijk, J. & Nelson, C. (1998). History and change in the education of children who are deafblind since the rubella epidemic of the 1960s: Influence of methods developed in the Netherlands. *Deafblind Perspectives*, 5, 1-5.
- 📖 Van Dijk, J. (1965). Le developpement moteur dans l' education de l' enfant sourd avegle. Les premiers pas de l' enfant sourd - avegle vers de langage. seminaire sur l' enseignement des enfants sourds - avegles, Kalundborg, Danemark, 23-27 Juillet 1965.
- 📖 Van Dijk, J. (1965). Motor development in the education of deaf-blind children. In: *Report of a seminar on the teaching of deaf-blind children held at Kalundborg Denmark*. London: The Royal National Institute for the blind, and Boston: Perkins School for the Blind.
- 📖 Van Dijk, J. (1967). The nonverbal deaf-blind and his world: His outgrowth toward the world of symbols. *Proceedings of the Jaarverslag Instituut Voor Doven*, 1964-1967, pp. 73-110. Sint Michielsgestel, Netherlands: Instituut Voor Doven.
- 📖 Van Dijk, J. (1985). My Own revolution. In Cd-rom: *Child-guided Strategies who are Deaf-Blind or have Multiple Disabilities*.
- 📖 Van Dijk, J. (1986). An educational curriculum for deaf-blind multi-handicapped persons. In D. Ellis (Ed.), *Sensory impairments in mentally handicapped people*. San Diego, California: College-Hill Press, Inc.
- 📖 Van Dijk, J. (1991). *Persons handicapped rubella: Victors and victims – A follow-up study*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger Publishers.

- 📖 Van Dijk, J. (1999). Development through relationships. Entering the social world. In Cd-rom: *Child-guided Strategies who are Deaf-Blind or have Multiple Disabilities*.
- 📖 Van Dijk, J.& Nelson, C. (2001). *Child-guided strategies for assessing children who are deafblind or have multiple disabilities*. Sint-Michielsgestel: IvD/ MTW; AapNootMuis Productions.
- 📖 Van Dijk, J.(1982). *Rubella handicapped children. The effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behaviour and learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 📖 Van Dijk, J., Carlin, R. & Hewitt, H. (1991). *Persons handicapped by rubella.Victors and victims. A Follow-up study* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 📖 Van Uden, A. (1962). Annual report, school for the Deaf. Sint - Michielgestel.
- 📖 Van Uden, A. (1968). *A maternal reflective method of teaching an oral mother tongue to deaf children. Psycholinguistics in the service of the deaf*. Sint - Michielsgestel: Instituut voor Doven.
- 📖 Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children. Part 1. Basic Principles. (A maternal reflective method)*. Third revised edition. Amsterdam and Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 📖 Van Uden, A. (1981). How to speak to a child without speech. In *Seventh International Deaf-Blind Seminar, Hannover. Report on the Conference*. Hannover: Deutsches Taubblinden-zentrum.
- 📖 Vernon, M. (1976). Σύνδρομο Usher. Μια γενετική ασθένεια που σχετίζεται με εκ γενετής κώφωση και σταδιακή απώλεια της όρασης ως τη Μ.Α. Πρακτικά του σεμιναρίου για το σύνδρομο Usher: N.Y. Rochester School for the Blind.
- 📖 Visser, T. (1997). The development of communication. What's New? Δημοσιευμένο άρθρο στο περιοδικό No.19, Deafblind Education του DbI.
- 📖 Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of the Higher psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 📖 Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S.Vygotsky: Vol 2. The fundamentals of Defectology – Abnormal Psychology & Learning Difficulties* (R. Rieber & A. Carton Eds.), London: Plenum Press.
- 📖 Walker, B. (1989). Strategies for improving parent-professional cooperation. In G.H.S. Singer & L.K. Irvin (Eds), *Support for Caregiving families: Enabling positive adaptation to disability* (pp. 103-119). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- 📖 Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : American Foundation for the Blind.
- 📖 Warren, D.H. (1994). *Blindness & Children: An individual Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 📖 Waterson, N. & Snow, C. (1978). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10-21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 293-306.
- 📖 Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. London. Sage, p.23
- 📖 Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. London. Sage, p.9
- 📖 Welch, T. & Prickett, J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.

- 📖 Welch, T. (1995). Effective Service Delivery. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffe (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.
- 📖 Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation*. New York: John Wiley.
- 📖 Wiley, D. (2002). Behavior. In Linda, A. *Understanding Deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies*. Vol. 2. Utah State University, Logan, Utah.
- 📖 Wilson, R. (1998). Receptive Communication. How Children understand your messages to them. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.tr.wou.edu/dblink>.
- 📖 Writer, J. (1987). A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In L.Goetz, D.Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- 📖 Zinobar, B. & Matlew, M. (1985). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10-21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 293-306.

### Ελληνική

- 📖 Αγγελίδης, Γ, & Γλούβερης, Β. (1997). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί. Κατερίνη, σελ.34.
- 📖 Βάρβογλη, Λ. (2003). Και τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρίες έχουν ανάγκες. πηγή: <http://health.in.gr/>, 2003, σελ. 1.
- 📖 Γκούβερης, Β., Αϊβαζιάν, Θ. & Αγγελίδης, Γ. (1991). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια, σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί. Κατερίνη.
- 📖 Δράκος, Γ. (2003): «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- 📖 Δράκος, Γ. (2003): «Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- 📖 Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, Αρ. πρωτ. Γ6/286, με θέμα: «οργάνωση εκδηλώσεων με την ευκαιρία της Διεθνούς Ημέρας των ατόμων με ειδικές ανάγκες», Αθήνα 10-11-1998.
- 📖 Εθνική στατιστική υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ), (1995), Στατιστική ταξινόμηση των επαγγελματιών, ΣΤΕΠ- 92, Αθήνα.
- 📖 Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.) (1996): «Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα», Αθήνα, Εκδόσεις Ε.Κ.Κ.Ε., σελ. 452.
- 📖 Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, μτφρ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, σ.261-262.
- 📖 Ζαφείρη Φρόσω, Ψυχολόγος – Μουσικοθεραπεύτρια, από άρθρο στο περιοδικό «Το Δελτάκι μας». Αθήνα, Αύγουστος 2003.
- 📖 Καλατζή, Ε. & Κοντοριανού, Ε. (2000): «Το Τυφλοκωφό παιδί», Αθήνα.
- 📖 Καρανάνος Γ., Θεωρία Bolby «Της ασφαλούς πρόσδεσης», από τις παραδόσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε.
- 📖 Καραπέτσας, Α. (1989). Η γλώσσα του παιδιού (Ανάπτυξη – Παθολογία – Διάγνωση – Θεραπεία . Συμυρνωτάκης. Αθήνα.
- 📖 Κασσωτάκη, Ι.Μ. (1998). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Αθήνα, Γρηγόρης.

- 📖 Κασσωτάκη, Ι.Μ. (1978). Διαμόρφωση και έλεγχος υποθέσεων μιας εμπειρικής έρευνας, Αθήνα, Λ. Βάσκα.
- 📖 Κατσίου, Ι.Μ. (1997). Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg.
- 📖 Κοζεής, Ν. (2003). Σύνδρομο και παθήσεις που οδηγούν σε σοβαρά προβλήματα όρασης και άλλες αναπηρίες, άρθρο στο ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», σελ. 76, Αθήνα, 2003.
- 📖 Κολυβά, Φ. & Μαχαίρα, Ε. (1998), Στατιστική – Θεωρία Εφαρμογές, Θεσσαλονίκη, Ζήτη.
- 📖 Κρουσταλλάκης, Γ. (1995): «Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ.11.
- 📖 Λαμπροπούλου, Β. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κοφών και βαρήκοων, Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοίας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, σελ. 68.
- 📖 Μανωλίδης, Λ. (1974): Εγχειρίδιο Ωτορινολαρυγγολογίας, Θεσσαλονίκη.
- 📖 Μαρκάκης, Μ. (2003). Παιδαγωγική και διδακτική προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, Μ.Δ.Δ.Ε. Αθήνα.
- 📖 Μαρκαντώνη, Ι.Σ. (επιμέλεια Μ. Κασσωτάκη), (1984), Στατιστική εφαρμοσμένη εις τας επιστήμας της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 📖 Μιχαηλίδης, Κ. (2000). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν – εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, διδακτορική διατριβή.
- 📖 Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). Κλίμακες μετρήσεως στάσεων, Αθήνα, Οδυσσέας.
- 📖 Μπακάλης, Ν. & Μπιτζαράκης, Π.(;). Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα, περιοδικό, φάκελος 48, σελ 39.
- 📖 Μπόλου, Μ. & Γκούβερης, Β. (1990). Δώστε μου την ευκαιρία, Θεσσαλονίκη, σχολή τυφλών Βορείου Ελλάδος «ο Ήλιος».
- 📖 Μουσιάδης, Χ (1990), Εφαρμοσμένη Στατιστική, Πολλαπλή παλινδρόμηση, Ανάλυση διασποράς, χρονοσειρές.
- 📖 Ντερέκας, Λ. (;). Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα, περιοδικό, φάκελος 48, σελ.43.
- 📖 Ντούμης, Α. & Τσακίρη, Μ.(1995): «Προσεγγίζοντας την τυφλοκώφωση», Αθήνα, ΜΔΔΕ.
- 📖 Οδηγός Σπουδών του Μ.Δ.Δ.Ε. , Αθήνα 2004, σελ. 143.
- 📖 Παπακωνσταντίνου, Ν.Δ.. (1980). Αγωγή του λόγου, Αθήνα, Αγαπητού, Σ. Κράτος.
- 📖 Παπακωνσταντίνου, Κ.Ν. & Χαντζή, Γ.Σ. (1982). «Η στάση των κανονικών παιδιών απέναντι στα αποκλίνοντα». Αθήνα.
- 📖 Παπαναστασίου, Κ. (1990). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Λευκωσία, Π.Ι.
- 📖 Παπαπέτρου, Σ.Κ. (1998). Ανάλυση δεδομένων – στατιστικά πακέτα. Το στατιστικό πακέτο STATGRAPHICS. Αθήνα, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- 📖 Παπαπέτρου, Σ.Κ. (1999). Ανάλυση δεδομένων – στατιστικά πακέτα. Το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. Αθήνα, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- 📖 Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). Στατιστική Τομ. Α' - Γ. Αθήνα.
- 📖 Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993), Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Τομ. 1 – 2, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 📖 Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995): «Ατομα με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα, σελ. 38.
- 📖 Ράπτη, Ν. (1974). Η ανάπτυξις της διανοήσεως. Μπουκουμάνη, Αθήνα, σελ 23 κ.ε.

- ☞ Σκανδάλης, Ι. (1981) στο Πολυχρονοπούλου, Σ. «Άτομα με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα, 1995, σελ. 35.
- ☞ Σκανδιναβική Επιτροπή για την Αναπηρία (1980), από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.3.
- ☞ Σμπόνιας, Θ. (2003). «Εκφυλιστικές Παθήσεις του Αμφιβληστροειδή Χιτώνα», στο «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ. Αθήνα.
- ☞ Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). Παιδαγωγική και Διδακτική προσώπων με κινητικά προβλήματα Ι & ΙΙ. Αθήνα: ΜΔΔΕ.
- ☞ Τσίκουλας, Ι. (1981): «Η επίδραση της ακοής στη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού», Ωτορινολαρυγγολογική Κλινική, Α.Π.Θ., σελ. 18-28.
- ☞ Τσουπρά, Κ. (2003). «Το σύνδρομο Usher. Μια αναπηρία της ακοής και της όρασης», στο «Κληρονομικά Νοσήματα της όρασης – Πολυαναπηρίες», μετάφραση από τα Γαλλικά της ΕΛΒΕΤΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ Μ.Α., ενημερωτικό έντυπο του Κ.Ε.Α.Τ., Αθήνα.
- ☞ Φίλιας, Β. (1977). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Gutenberg, Αθήνα σελ. 196
- ☞ Χιτόγλου – Αντωνιάδου, Μ. (1985) : «Έρευνα διαταραχών γραφής τύπου δυσλεξίας σε κωφά παιδιά», Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ. , Θεσσαλονίκη.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ





# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

## Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης σε τυφλοκωφούς ενήλικες

### Βασικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή σου;

.....  
.....

2. Καθώς σκέφτεσαι τη φιλία, τις σχέσεις και το γάμο υπάρχουν κάποια πράγματα που θα ήθελες να συμβούν στη ζωή σου;

Ναι  Όχι

2.α. Αν ναι, ποια είναι αυτά;

.....  
.....

2.β. Εάν όχι, δικαιολόγησε την θέση σου;

.....  
.....

3. Ως ενήλικας είχες τη δυνατότητα επιλογής αποφάσεων για τη ζωή σου;

Ναι  Όχι

3.α. Αν ναι, εξήγησε;

.....  
.....

4. Πιστεύεις ότι είσαι ικανός να ζήσεις αυτόνομα;

Ναι  Όχι

4.α. Αν ναι, τι σου προσφέρει την αυτονομία αυτή;

.....  
.....

4.β. Εάν όχι, δικαιολόγησε την θέση σου;

.....  
.....

5. Πόσο καλά πληροφορημένος είσαι από τους ειδικούς για την αναπηρία σου.

.....  
.....

6. Υπήρξε η απαραίτητη στήριξη στις δύσκολες στιγμές της ζωής σου.

Ναι  Όχι

6.α. Εξήγησε την άποψή σου;

.....  
.....

7. Υπάρχουν προσωπικοί φίλοι και πόσο σημαντικά άτομα είναι;

.....  
.....

8. Πόσο εύκολη είναι η πρόσβαση στην πληροφόρηση από μικρή ηλικία.

.....  
.....

9. Πόσο απομονωμένο νιώθει το υποκείμενο;

.....  
.....

10. Ποιος ο βαθμός συμμετοχής στις αποφάσεις που λαμβάνονται και κρίνουν τη ζωή σας.

.....  
.....

11. Έχετε λάβει υποστήριξη από υπηρεσίες ή εθελοντές;

Ναι  Όχι

11.α. Εξήγησε την άποψή σου;

.....  
.....

12. Ποια είναι η στάση του προσωπικού.

.....  
.....

13. Ποια μηνύματα θα ήθελες να στείλεις στους ανθρώπους που παρέχουν φροντίδα;

.....  
.....

14. Υπάρχει υποστήριξη για το μέλλον ή τα γηρατειά;

.....  
.....

15. Αξιολόγησε τις δεξιότητες των εκπαιδευτών σου

.....  
.....

16. Αξιολόγησε τις ικανότητες των εκπαιδευτών σου

.....  
.....

17. Έχεις τη δυνατότητα για σπουδές στο Πανεπιστήμιο.

.....  
.....

18. Πόσο εύκολο είναι να γνωρίζουμε τις ανάγκες των ατόμων αυτών

.....  
.....

19. Πόσο εύκολο είναι να καλύψουμε τις ανάγκες των ατόμων αυτών

.....  
.....

20. Ποια είναι η άποψή σου για την παρεχόμενη εκπαίδευση στα τυφλοκωφά άτομα

.....  
.....

21. Τα θέλω ενός τυφλοκωφού

.....  
.....

**Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης σε γονείς  
τυφλοκωφών μαθητών**

1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού σε σχέση με το ιστορικό του.
2. Το πρόγραμμα αυτό δίνει έμφαση στην αξιοπρέπεια του παιδιού
3. Έχετε δικαίωμα, ως γονέας, να απορρίψετε μέρη του προγράμματος που πιστεύετε ότι δεν ταιριάζουν στο παιδί σας
4. Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα είχατε εναλλακτικές, ώστε να μπορείτε να επιλέξετε το πιο εφαρμόσιμο
5. Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους εκπαιδευτές. (είναι ευκρινείς, κατανοητές, επαρκείς και κατάλληλες για τη μοναδικότητα του κάθε τυφλοκωφού παιδιού)
6. Θα θέλατε τα άτομα που συναναστρέφονται με το τυφλοκωφό παιδί να γνωρίζουν τη μέθοδο με την οποία μπορεί να επικοινωνεί.
7. Τι είναι για σας ένα τυφλοκωφό παιδί μέσα στην οικογένεια.

**Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης σε εκπαιδευτικούς  
τυφλοκωφών μαθητών**

1. Ποια θέματα βάζεις σε προτεραιότητα ως εκπαιδευτικός – εκπαιδευτής τυφλοκωφών μαθητών:
  1. Την εκπαίδευση των τυφλοκωφών μαθητών.
  2. Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.
  3. Την ειδική νομοθεσία.
  4. Την ενημέρωση γονέων
  5. Τη συμβουλευτική στήριξη των γονέων.
  6. Τη συνεργασία σχολείου – γονέων.
  7. Την αξιολόγηση των αναγκών.
  8. Την εκπαίδευση των νεότερων εκπαιδευτών.
  9. Τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού.
  10. Την πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση.
  
2. Στην εκπαίδευση του προσωπικού με στόχο την απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων, ποια θέματα βάζεις σε προτεραιότητα:
  1. Την κατανόηση τυφλοκώφωσης και συνέπειες στη μάθηση.
  2. Τη γνώση των διαφορετικών βαθμίδων και γνώσεις για την απομόνωση, τις σχέσεις και τη μίμηση.
  3. Την ικανότητα για αξιολόγηση λειτουργικής όρασης και ακοής.
  4. Την ικανότητα χρήσης και συντήρησης των βοηθημάτων.
  5. Την κατανόηση των οικογενειακών σχέσεων και το τι σημαίνει να είσαι μέλος ομάδας.
  6. Το σεβασμό στο άτομο και ικανότητα ανάπτυξης της προσωπικότητας του τυφλοκωφού μαθητή.
  7. Την εμπιστοσύνη στις ρουτίνες.
  8. Την ικανότητα εκμάθησης του αγγίγματος. Οι μαθητές να αναπτύξουν μια εικόνα για το σώμα τους, για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξής του. Να είναι ικανοί να το συγκρίνουν με τα σώματα άλλων. Να διδαχθούν όχι μόνο να αγγίζουν αντικείμενα, αλλά και σώματα αφού δεν μπορούν να τα δουν.

3. Έχετε εξειδίκευση στην τυφλοκώφωση ή εργάζεστε με τα παιδιά αυτά στο γενικότερο πλαίσιο της εργασίας σας;
4. Γνωρίζετε τη «Νοηματική γλώσσα» και τη μετατροπή της σε «απτική»;
5. *«Οι γονείς των τυφλοκωφών πρέπει απαραίτητα να είναι ενεργά μέλη στην οποιαδήποτε ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος».* Ποια είναι η δική σας θέση σε αυτό;
6. Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, αναζητείτε τα ενδιαφέροντα του και λαμβάνετε υπόψη τις επιλογές του;
7. Οι δραστηριότητες εκμάθησης που προφέρονται στα παιδιά, θεωρείτε ότι είναι ανάλογες της ηλικίας των παιδιών;

## **Σχολιασμός των συνεντεύξεων από τον πρόεδρο του DBI William Green:**

Αυτό που θέλω να γνωρίζετε είναι ότι σπάνια θα συναντήσετε εκ γενετής τυφλοκωφά άτομα που θα μπορούν να σου μιλήσουν. Συνηθίζουν να μιλούν με τη συμπεριφορά και τη στάση τους. Επίσης, οι τυφλοκωφοί τις περισσότερες φορές εισπράττουν την απόρριψη από κωφούς, αλλά και από άλλους τυφλοκωφούς.

Αυτό που αξίζει να τονίσουμε, είναι η αναγκαιότητα της υποστήριξης με την οποία οι ίδιοι μας βεβαιώνουν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Παρατηρούμε πως οι φιλίες χτίζονται δύσκολα στα τυφλοκωφά άτομα και πολλοί από αυτούς έχουν σεξουαλική ζωή.

Εμείς, στο κέντρο μας στο Osimo της Ιταλίας παρέχουμε σεξουαλική ζωή στα άτομα, γιατί πιστεύουμε πως όλοι έχουν δικαίωμα στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, στη ζωή των αισθήσεων. Όποιος θελήσει πηγαίνει σε ιερόδουλες. Κάποιος τυφλοκωφός, όταν του ζητήθηκε να πληρώσει, δεν καταλάβαινε τι είχε συμβεί. Ήταν λάθος των υπευθύνων, που δεν τον ενημέρωσαν για το σύστημα. Πίστεψε, πως επειδή η κοπέλα ήταν πολύ θερμή μαζί του, τον είχε ερωτευτεί. Δυστυχώς, θα έπρεπε να υπήρχε κατάλληλη ενημέρωση, ώστε να μπορεί να επιλέξει και να γνωρίζει τα πάντα από πριν. Το άσχημο ήταν πως έδωσε όλο του το συναίσθημα σε αυτή την εμπειρία, με τραγικά αποτελέσματα γι' αυτόν.



## **Κώδικας δεοντολογίας από γονείς τυφλοκωφών παιδιών**

Έχει δοθεί από συνδέσμους γονέων τυφλοκωφών παιδιών, θέλοντας να δηλώσουν τα απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής.

Ειλικρίνεια, ακεραιότητα, τιμιότητα, εμπιστοσύνη, γενναιοδωρία, συμπάθεια, ανοχή, υπευθυνότητα, αξιοπιστία, πνεύμα συνεργασίας.

### **Ερευνώντας τις ανάγκες των γονέων και τις απαιτήσεις τους από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε Ελλάδα και εξωτερικό**

1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να συνεκτιμά το ιστορικό του κάθε παιδιού.
2. Το πρόγραμμα να μην υπονομεύει την αξιοπρέπεια του ατόμου.
3. Οι γονείς να έχουν δικαίωμα να απορρίψουν μέρη του προγράμματος που πιστεύουν ότι δεν ταιριάζουν στο παιδί τους.
4. Πριν ξεκινήσει ένα πρόγραμμα να παρέχονται εναλλακτικές σε γονείς και παιδί, ώστε να μπορούν να επιλέξουν το πιο εφαρμόσιμο.
5. Οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι τίμιοι και ειλικρινείς, παρουσιάζοντας κάθε είδους πρόβλημα στους γονείς από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος.
6. Οι συμβουλές των εκπαιδευτών προς τους γονείς πρέπει να είναι ευκρινείς, κατανοητές, επαρκείς και κατάλληλες για τη μοναδικότητα του κάθε τυφλοκωφού παιδιού.
7. Καθένας αξίζει το σεβασμό στη μοναδικότητά του! Σεβασμό στο άτομο ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι ως κλάσματα ικανοτήτων. Ας λείψουν οι διακρίσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και είναι ανάλογες του ποσοστού αναπηρίας.
8. Κάθε άτομο με αναπηρία έχει δικαίωμα να λάβει την κατάλληλη θεραπεία και εκπαίδευση, που ταιριάζει στον προσωπικό ρυθμό της ζωής του!
9. Απαιτείται από όλα τα άτομα που συναναστρέφονται με το τυφλοκωφό παιδί να γνωρίζουν τη μέθοδο με την οποία μπορεί να επικοινωνεί!
10. Οποιαδήποτε υλική προσφορά των γονέων προς τους εκπαιδευτές θα πρέπει να απορρίπτεται.

11. Απαραίτητη η συνδημιουργία για την ύπαρξη ενός θετικού περιβάλλοντος εργασίας. Όχι απομόνωση στη δουλειά μας! Ναι στη συνεργασία! Ναι στο σεβασμό της δουλειάς του άλλου. Ναι στην ανάπτυξη κοινών στόχων. Όλη η εκπαιδευτική ομάδα πρέπει να έχει κοινό στόχο και να γνωρίζει που βαδίζει ανά πάσα στιγμή. Ναι στην εβδομαδιαία ανταλλαγή πληροφοριών και στην τακτική ενημέρωση των γονέων για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος.
12. Κάθε δίλημμα να επιλύεται

## Συνέντευξη από μια Ελληνίδα μητέρα

**Η συνέντευξη βασίστηκε σε 4 κυρίους άξονες:**

1. Ο ρόλος των γονέων
2. Οι ειδικοί
3. Στόχος του γονέα
4. Το πιστεύω μου

**Μητέρα:** Η τυφλοκώφωση προήρθε από προωρότητα και μηνιγγίτιδα. Ερωτώμενοι για τη βοήθεια από την πολιτεία απάντησε: Το πρώτο βήμα της πολιτείας νομίζω πως θα πρέπει να είναι η στήριξη των γονέων να αποδεχθούν το πρόβλημα όταν αυτό εκδηλωθεί!

*Ο ρόλος των γονέων:* Αν υπάρχει η θέληση και η αγάπη του γονέα λύνονται αρκετά προβλήματα.

*Οι ειδικοί:* Οι ειδικοί πρέπει να ξεκινούν από την οικογένεια. Αν δημιουργηθεί σωστή αλληλεπίδραση όλα θα πάνε καλά.

*Στόχος μου:* Ακολούθησα τις οδηγίες του Jacques Souriaux και προσπάθησα από την αρχή να είμαι κοντά στο παιδί μου απτικά, εκμεταλλευόμενη τα υπολείμματα των άλλων αισθήσεων.

*Το πιστεύω μου:* Πιστεύω στη διαφορετικότητα των ανθρώπων! Αν βλέπαμε τον κόσμο όλοι με την ίδια προοπτική δε θα είχαμε να πούμε τίποτα μεταξύ μας, όταν συμφωνούμε σε όλα δεν μπορεί να υπάρχει διάρκεια στο διάλογο!

### **Σκέψεις μητέρων τυφλοκωφών παιδιών**

- Δώστε χρόνο στον εαυτό σας. Η παράνοια πρέπει να αποφευχθεί.
- Τα όνειρα για το μέλλον είναι ωραία. Απαιτείται να γίνουμε και λίγο ρεαλιστές.
- Αν δεν έχετε ξεκινήσει το «ταξίδι» με το παιδί σας κάντε το. Χωρίς αυτό θα χάσετε πολύ σημαντικά πράγματα.
- Μην αφήσετε κανέναν να σας πει ότι δεν είστε ο κατάλληλος άνθρωπος για το παιδί σας.
- Να συμμετέχετε σε συλλόγους που ασχολούνται με άτομα με αναπηρίες. Εκεί θα συναναστραφείτε με άτομα που θα σου «δειξουν» το δρόμο.
- Να είστε αποφασιστικοί όταν πρέπει να παρθούν αποφάσεις. Ζητήστε πάντα τη βοήθεια των ειδικών.
- Μην ασχολείστε και απογοητεύεστε από μικροπροβλήματα. Ρίξτε μια ματιά πίσω σας και κοιτάξτε τι έχετε «κατορθώσει».

### **Αυτή η μητέρα μπορεί να είσαι εσύ ή οποιαδήποτε άλλη μητέρα.**

Οι στόχοι που εύχομαι για το παιδί μου:

- ελπίζω το παιδί μου να είναι ευτυχισμένο
- εύχομαι το παιδί μου να μορφωθεί και να διευρύνει τις ικανότητές του
- θα ήθελα να είχα καθημερινές δραστηριότητες έτσι ώστε, αυτός να μην αισθάνεται ότι είναι ένα εμπόδιο για μένα
- θα ήθελα να δω το γιο μου να συνεχίσει και να χρησιμοποιεί τον ελεύθερο του χρόνο με εξυπνάδα
- θα ήθελα ο γιος μου να είχε μια παρέα
- θα ήθελα να δω το γιο μου να φροντίζει τον εαυτό του
- θα ήθελα να δω το γιο μου να μπορεί να μεταχειρίζεται τις καταστάσεις έτσι ώστε, να μη φοβάμαι να τον αφήσω για μικρά χρονικά διαστήματα μόνο του μέσα στο σπίτι
- θα ήθελα από το γιο μου να μπορεί να λέει στον γιατρό που τον εξετάζει πού πονάει και τι συμπτώματα ένιωθε πριν αρρωστήσει
- εγώ εύχομαι στο Θεό να μου γνωρίσει ένα τρόπο για να μπορέσω να βοηθήσω ουσιαστικά το παιδί μου, να καταφέρει όλα όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν.

## Έρευνα στο Περιβάλλον των τυφλοκωφών παιδιών

Παρατηρήσαμε ότι τα τυφλοκωφά παιδιά σε μεγάλους χώρους το ένα έσπρωχνε το άλλο, ενώ αντίθετα σε μικρούς χώρους τα ίδια παιδιά έκαναν επαναλήψεις έχοντας κοντά τους τα σύμβολα με τα οποία επικοινωνούν.

Η έρευνα έδειξε πως και στα 8 σημεία που ακολουθούν παρουσιάζονται τρομερές ελλείψεις και επιβάλλεται παρέμβαση στο περιβάλλον:

- Απαραίτητες οι χρωματικές αντιθέσεις.
- Όχι έντονο φως. Ο μέτριος φωτισμός του δωματίου είναι ο πιο κατάλληλος.
- Ο όποιος ήχος στο δωμάτιο να ακούγεται ευχάριστα.
- Τα αντικείμενα να τοποθετούνται σε τέτοιες θέσεις ώστε να αποφεύγεται η αντανάκλαση.
- Σεβασμός στη συγκέντρωση του ατόμου για να ακούσει.
- Διδασκαλία μεθόδων υπολογισμού διαδρομής με το αναπηρικό καροτσάκι.
- Συνολικός έλεγχος του περιβάλλοντος με τις περισσότερες επιλογές να ανήκουν στα τυφλοκωφά παιδιά.
- Απαιτείται η συνδημιουργία ενός κόσμου κοινής κατανόησης με υλικά, αντικείμενα και χειρονομίες.

## **Έρευνα – παρατήρηση της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών μαθητών.**

**Μέσα από την παρατήρηση συγκεντρώσαμε σημαντικά στοιχεία τα οποία δικαιολογούν απόλυτα την αναγκαιότητα της παρέμβασής μας.**

- Όπως όλα τα παιδιά έτσι και τα τυφλοκωφά αναπτύσσονται σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Το στοιχείο αυτό αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης και προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη ικανών συνομηλητών.
- Ένα δεύτερο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ότι η πρώτη επαφή και η πρώτη επικοινωνία τυροδοτείται και ελέγχεται από το ίδιο το τυφλοκωφό παιδί!
- Οι γονείς δεν έχουν τις γνώσεις να προσφέρουν κατάλληλη εκπαίδευση στο παιδί τους. Απλώς, ακολουθούν τις παρορμήσεις τους και προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτές. Στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρείται οι γονείς να θέλουν να μεταφέρουν τις δικές τους δεξιότητες, αλλά φαίνεται πως πάντα το παιδί είναι αυτό που ελέγχει και κατευθύνει τη σχέση.
- Η σωστή πορεία της εκμάθησης έρχεται μέσα από απλές φυσιολογικές καταστάσεις και κυρίως μέσα από το παιχνίδι, στοιχείο που μας επαναφέρει στην αναγκαιότητα ύπαρξης ικανού συνομηλητή, σωστού συντρόφου και γονέα!

Τα στοιχεία της έρευνας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αποτελέσουν βασικές αρχές για το σχεδιασμό των εξατομικευμένων προγραμμάτων:

### **Αρχές εξατομικευμένων προγραμμάτων.**

- Δημιουργία φυσιολογικών συνθηκών μάθησης: Τα παιδιά που ακούν από ένστικτο γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, διότι βλέπουν τι να αναμένουν και μπορούν να αντιδρούν ανάλογα με την περίπτωση. Με τα τυφλοκωφά παιδιά θα πρέπει να δράσουμε διαφορετικά. Απαιτείται όμως σε κάθε κατάσταση να δημιουργήσουμε συνθήκες που να προσομοιάζουν το φυσιολογικό. Απτικές συνθήκες, συνθήκες συναισθήματος, συνθήκες για την κατανόηση του σώματος, συνθήκες για το γύρω περιβάλλον του. Η δόμηση του περιβάλλοντος σχεδιάζεται με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Τα κεντρικά στοιχεία συνθηκών μάθησης παρουσιάζονται από το ίδιο το τυφλοκωφό παιδί.

Ο ρόλος του συνομιλητή είναι να ακολουθεί το παιδί. Αντιδρά στα ερεθίσματα που δίνει το παιδί και είναι υπεύθυνος για την εξέλιξη και την ανάπτυξή του. Ο ρόλος του είναι διπλός. Από τη μία παρακολουθεί και από την άλλη πυροδοτεί τα βήματα του παιδιού προς την εξέλιξη. Το δύσκολο είναι πώς να το κάνει, πότε, και σε τι έκταση!

- Η φυσιολογική μάθηση έρχεται μέσα από το παιχνίδι! Το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί το κέντρο βάρους στη δημιουργία των συνθηκών μάθησης. Τα συναισθήματα πρέπει να είναι μοιρασμένα και να υπάρχει έντονο το στοιχείο της περιέργειας και της παρακίνησης για ανακάλυψη μέσα από τη διερεύνηση. Όλα αυτά θα αποτελέσουν μια διαδικασία που χτίζεται και από τους δύο συνομιλητές. Η διαδικασία αυτή της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας δεν ξέρουμε ποτέ με βεβαιότητα που θα οδηγήσει, γιατί εξαρτάται αποκλειστικά από τις αντιδράσεις και τη συνεισφορά του ίδιου του παιδιού. Έχουμε λοιπόν απρόβλεπτες καταστάσεις που δικαιολογούν απόλυτα την αδυναμία σχεδιασμού σπάντα μοντέλων επικοινωνίας.
- Βασική αρχή της δουλειάς με τα τυφλοκωφά άτομα αποτελεί η λειτουργική ισοτιμία. Σημαντικός στόχος είναι η επαφή στα πρώιμα στάδια αλληλεπίδρασης, κάτι ανάλογο με τη δυαδική επαφή μητέρας – μωρού, εφαρμόζοντας τον κανόνα «η σειρά μου – η σειρά σου». Εάν στο στάδιο αυτό το παιδί δε «δουλεύει», είναι σίγουρο πως στη συνέχεια θα υπάρξουν σοβαρά προβλήματα.
- Η αρχή της ανάλυσης αποτελεί το πιο σημαντικό εργαλείο για το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος. Απαιτείται εστίαση της προσοχής μας στη λεπτομέρεια. Η συναλλαγή πρέπει να λειτουργεί σωστά, δίνοντας θετικό αποτέλεσμα. Η άντληση νέων ιδεών πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης.

## Στοιχεία του καλού συνομιλητή με τυφλοκωφό άτομο

Στοχεύοντας να γίνουμε καλοί συνομιλητές στις «συζητήσεις» μας με τα τυφλοκωφά παιδιά πρέπει να γνωρίζουμε ένα σταθερό μοτίβο διαλόγου.

- Ο ένας συνομιλητής να μπει στο ρυθμό του άλλου.
- Απαραίτητος ο συναισθηματικός συγχρονισμός.
- Μιμούμενοι μας δίνετε η δυνατότητα να απαντήσουμε στο ρυθμό του παιδιού. Είναι προφανές ότι, το τυφλοκωφό παιδί χωρίς όραση δεν έχει την ικανότητα να δει ότι το μιμούμαστε. Μπορεί εύκολα να κατανοήσει ότι ο συνομιλητής του τον έχει αντιληφθεί. Αν το σημείο αυτό δεν είναι επιτυχές είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει επικοινωνία ανωτέρου επιπέδου. Απαιτείται εκπομπή στο ίδιο μήκος κύματος.
- Ο συνομιλητής πρέπει να περιμένει, παρέχοντας χρόνο πριν απαντήσει.
- Με τη βοήθεια του παιχνιδιού η επαφή εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία και το παιδί φεύγει από τη δυαδική σχέση, ρίχνοντας την επαφή του κάπου αλλού.

Παρατηρούμε ότι στο παραπάνω μοτίβο διαλόγου απαιτείται ο ένας να μπει στο ρυθμό του άλλου οδηγούμενοι σε μια συναλλαγή, ακολουθώντας σωστά τη σειρά διαλόγου, και προσφέροντας στο τέλος κάτι άλλο έξω από το σώμα του παιδιού!



## Τι ζητούν οι τυφλοκωφοί ενήλικες

Μέσα από τις συνεντεύξεις τονίζονται τα εξής:

- Οι δεξιότητες των εκπαιδευτών και οι ικανότητες που απαιτούν οι ίδιοι οι τυφλοκωφοί να διαθέτουν.
- Οι στάσεις του προσωπικού και η ανάγκη για εξειδίκευση.
- Ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων προγραμμάτων να γίνεται με βάση τις ικανότητες του παιδιού.
- Απαραίτητη η παροχή πληροφοριών κατά τη διάγνωση.
- Οι ειδικοί πρέπει να παρέχουν άφθονο χρόνο για πληροφόρηση.
- Απαραίτητη η στήριξη στις δύσκολες στιγμές της ζωής τους.
- Συμβουλευτική υποστήριξη για τα μέλη της οικογένειά τους.
- Δηλώνουν την επιθυμία για σπουδές στο Πανεπιστήμιο, αλλά δυστυχώς δεν έχουν όλοι τη δυνατότητα αυτή.
- Τονίζεται α) η σημαντικότητα της ύπαρξης φίλων και της στήριξης από την οικογένεια, β) ο φόβος της απομόνωσης, γ) η επιθυμία για αυτόνομη ζωή, δ) η πρόσβαση στην πληροφόρηση από μικρή ηλικία.
- Οι περισσότεροι τυφλοκωφοί δεν απαιτούν άλλα βοηθήματα. Αρκούνται σε ότι έχουν και ψάχνουν την επαφή των συνανθρώπων τους ζητώντας άτομα που θα καθίσουν δίπλα τους και θα ακούσουν όσα έχουν να τους πουν.
- Έχουν μηδενική συμμετοχή στις περισσότερες αποφάσεις που κρίνουν τη ζωή τους. Σχεδόν σε καμιά κατάσταση δεν έχουν τον έλεγχο. Τα πάντα τα αποφασίζουν οι άλλοι! Δε ρωτιούνται καν ούτε από τους ίδιους τους γονείς τους για το σχολείο που θα φοιτήσουν!
- Το σημαντικό είναι ότι είναι εύκολο για μας να καλύψουμε τις ανάγκες αυτές, αρκεί να τις γνωρίζουμε και να ζητούμε πάντα την επιλογή των ίδιων των τυφλοκωφών ατόμων.
- Ευαισθητοποίηση των πολιτικών και των υπεύθυνων που λαμβάνουν αποφάσεις.
- Ζήστε με την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο. Όλα στη ζωή είναι πιθανά και δυνατά!

## Πρόταση δημιουργίας Κέντρου Τυφλοκώφωσης

Προτείνουμε τη δημιουργία ενός κέντρου το οποίο αναλαμβάνει την πρώτη επαφή με το γονέα και τη διάγνωση του παιδιού. Το διαγνωστικό τμήμα υποχρεώνεται μέσα σε 3 βδομάδες να συντάξει το λειτουργικό δυναμικό προφίλ του ατόμου. Γίνεται μια συνολική και σφαιρική προσέγγιση από ιατρικής πλευράς και αποκατάστασης. Συντάσσεται οδηγός προς την οικογένεια ώστε, να είναι ικανή να εργαστεί με το νήπιο (ή τον ενήλικα).

Εάν πρόκειται για νήπιο, σχεδιάζεται ένα πλήρες εκπαιδευτικό μοντέλο για πρώιμη παρέμβαση, από την ηλικία των 3 μηνών μέχρι και 3 ετών. Η μητέρα υποχρεώνεται να παραμείνει στο κέντρο, και επιτελεί αυτή το ρόλο του δασκάλου. Για μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες η αξιολόγηση ολοκληρώνεται μέσα σε μια βδομάδα. Τα ειδικά σχολεία της χώρας και τα κέντρα αποκατάστασης συνεργάζονται με το κέντρο. Οι κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι του κέντρου, βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους ομολόγους τους, που είναι υπεύθυνοι σε συγκεκριμένες περιφέρειες.

Το κέντρο αυτό παρέχει τη δυνατότητα διαμονής σε παιδιά και ενήλικες για δύο ή τρία χρόνια, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξή τους και ανάλογα του τόπου καταγωγής<sup>1</sup>. Τα εξατομικευμένα προγράμματα αποκατάστασης και επανακατάρτισης, εμπλέκουν μια ολόκληρη διεπιστημονική ομάδα από διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους. Κοινωνικούς λειτουργούς, δασκάλους, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτές κινητικότητας και προσανατολισμού, εργασιοθεραπευτές, ψυχολόγους και γιατρούς. Στόχος του κέντρου αποτελεί η ανάπτυξη επικοινωνιακών μεθόδων, μέσω διεπιστημονικής συνεργασίας. Το τυφλοκωφό άτομο θεωρείται ως ολότητα και αντιμετωπίζεται σφαιρικά. Ο ένας τομέας αλληλοσυμπληρώνει τον άλλο.

Κυρίαρχος στόχος του κέντρου είναι να ενσωματώσει τους γονείς από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, στην εκπαιδευτική ομάδα. Οι γονείς μπορούν να σημάνουν τεράστια διαφορά στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Παρέχοντάς τους ένα ευρύ πεδίο ευκαιριών, μπορούν παίζοντας μαζί τους να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Τέτοιου είδους δεξιότητες χτίζουν με σιγουριά τα «θεμέλια κίνησης» του κάθε ατόμου.

---

<sup>1</sup> Το κέντρο υποχρεώνεται να δεχθεί κατά προτεραιότητα άτομα όπου στον τόπο διαμονής τους δεν υπάρχει αντίστοιχο κέντρο υποδοχής.

Οι γονείς εκπαιδεύονται κατάλληλα στη χρήση της φαντασίας και εμπνέουν τα παιδιά σε πολύπλευρες δραστηριότητες. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τυχαία γεγονότα όπως, ένας ειδικός θόρυβος, ένα μουσικό παιχνίδι, ένα ξαφνικό φως, μια παιχνιδιάρικη πάλη. Εκμεταλλευόμενοι τέτοιες ευκαιρίες, το παιδί παρωθείται να εξερευνήσει το περιβάλλον του.<sup>2</sup> Η όλη προσπάθεια εστιάζεται σε ανακάλυψη μεθόδων, για ουσιαστική «εργασία» των γονέων με τα παιδιά τους.

Αποτέλεσμα όλων αυτών, η δημιουργία τυφλοκωφών μαθητών που αναζητούν κοινωνικές επαφές, υψηλά επίπεδα σωματικής κινητικότητας και ανεξαρτησίας. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων αυτών αποτελούν:

- Σεβασμός στο ρυθμό εκπαίδευσης και παροχή άφθονου χρόνου στο παιδί, χωρίς πίεση και άγχος από μέρους της εκπαιδευτικής ομάδας.
- Ύπαρξη έγκυρων και έντονων κινήτρων.
- Εκμετάλλευση όλων των καταστάσεων με παράλληλο χτίσιμο «δράσεων αυτονομίας».
- Ενσυναίσθηση της κατάστασης του τυφλοκωφού ατόμου. Δεν πρέπει να υπάρχουν δύο επίπεδα ένα για τον εκπαιδευτή και ένα για τον εκπαιδευόμενο. Απαιτείται και οι δύο να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με κύρια στοιχεία την εμπλοκή και τη συνεισφορά.

---

<sup>2</sup> Ψάχνει παιχνίδια που του έχουν πέσει κάτω. Με τη δραστηριότητα της «πάλης» πετυχαίνεται η σωματογνωσία.

## **Χρήσιμες διευθύνσεις**

### **Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών**

**(KEAT)-ΝΠΙΔΔ** Ελ. Βενιζέλου 210, Καλλιθέα Τ.Κ. 17675 Τηλ: 210 9595880, Fax: 210 9595868

### **Σχολή Τυφλών**

**Βορ. Ελλάδος «Ηλιος»** Βασ. Όλγας 32, Τ.Κ. 56532 Θεσσαλονίκη Τηλ.: (2310) 843872, Fax: (2310) 830787

**Φάρος Τυφλών της Ελλάδος** Αθηνάς 17, Καλλιθέα, Τ.Κ. 17673 Αθήνα Τηλ.: (210) 9415222, Fax: (210) 9415271

**Μονάδα Εκπαίδευσης Ατόμων με προβλήματα όρασης και Πρόσθετες Ειδικές Ανάγκες «Επικοινωνία»** Λ. Βουλιαγμένης - πρώην Αμερ. Βάση Ελληνικού, Τ.Κ. 16710 Αθήνα. Τηλ.: (210)9631441, Fax: (210) 9632549.

### **Πανελλήνια Ένωση Αμφιβληστροειδοπαθειών και λοιπών εκφυλιστικών νόσων του αμφιβληστροειδούς (Π.Ε.Α)**

(Κληρονομικές εκφυλιστικές παθήσεις του αμφιβληστροειδή χιτώνα, της ώχρας κηλίδος και του οπτικού νεύρου)

e-mail: peama@ath.forthnet.gr

<http://users.forthnet.gr/ath/peama>

Τ.Θ. 8159, Τ.Κ. 10010 ΤΗΛ: (210)5238389, (210)9524548, (210)5622431, FAX: (210)5230263

### **«ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ» Σύλλογος τυφλοκωφών παιδιών γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτών.**

Αθηνάς 17, Καλλιθέα

Τ.Κ. 17673 Αθήνα. Τηλ.: (210) 9415222, Fax: (210) 9415271, Τηλ./fax: (210)9733925,

κινητό τηλ.: 6936 440689, 6974 713104,

e-mail:iliotropiotk@yahoo.gr

### **«Η ΑΜΥΜΩΝΗ»**

#### **Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων**

**Ατόμων με προβλήματα όρασης και πρόσθετες ειδικές ανάγκες.**

(αυτισμός, νοητική υστέρηση, κινητικά προβλήματα και αισθητηριακές δυσλειτουργίες)

Ιπποκράτους 27, Ελληνικό

Τ.Κ. 16777, τηλ. 2109944646, e-mail: emimoni1993@yahoo.gr

### **ACQUIRED DEAFBLINDNESS NETWORK**

c/o Anneke Balder

email: abalder@planet.nl

### **COMMUNICATION NETWORK**

c/o Jacques Souriau

CRESAM

La Rivardiere

52 rue de la Longerolle

86440 MIGNE-AUXANCES

France

TEL :33549438050 & FAX :33549438051

Email : centre.res@cresam.org

### **CONGENITAL DEAFBLINDNESS IN ADULTS NETWORK**

c/o Rue Barbes

F-93600 Aulnay/Bois  
France  
TEL : 33148696864 & FAX : 33148696864  
Email : spriet.dominique@wanadoo.fr

EDBN  
c/o Sense International  
11-13 Clifton Terrace, Finsbury Park,  
London N4 3SR, UK  
TEL: 442072727774 & FAX: 442072726012  
Email: EDBN@sense.org.uk

EMPLOYMENT NETWORK  
c/o Tony Kirk  
Sense West  
The Princess Royal Centre  
4 Church Road  
Edgbaston  
Birmingham B15 3TD  
UK  
TEL: 451216871565 & FAX: 451216871656  
Email: tkirk@senswest.org.uk

EUROPEAN USHER SYNDROME NETWORK (EUSN)  
c/o: Marilyn Kilsby  
11-13 Clifton Terrace, Finsbury Park,  
London N4 3SR, UK  
TEL: 442072727774 & FAX: 442072726012  
Email: Mkilsby@sense.org.uk

MULTIPLY DISABLED VISUALLY IMPAIRED EUROPEAN NETWORK  
c/o Kent Lundkvist  
Ekeskolan RC  
Tel: 46196762151 & Fax: 46196762210  
Email: kent.lundkvist@sit.se

NORDIC CULTURE NETWORK  
Lone Poggioni  
Roerkjaersgade 47  
DK- 6700 Esbjerg  
Denmark  
Email: enrico.lone@post.tele.dk



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

Απεικόνιση βασικών εννοιών νοηματικής Γλώσσας τυφλοκωφών ατόμων



**bath**

Rub knuckles (A hand) up and down on the chest several times.



**back**

Right hand touches back.



**bye-bye**

Wave bye-bye in traditional manner.





---

### come

Raise right hand, palm facing up, towards self.



---

### down

Right hand, B hand, palm down, moves downward.



---

### drink

Tip C hand, thumb touching chin, towards mouth, as if drinking.



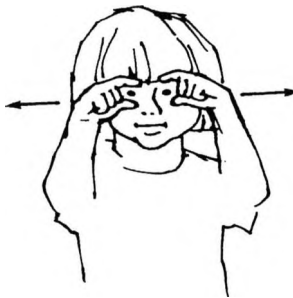
**eat**

Touch lips several times as if eating with right hand, fingertips bunched.



**give me**

Draw open hands, palms up, towards self.



**glasses**

Draw C hands sideways from bridge of the nose as if outlining glasses.



### go (away)

With right hand, palm down with fingers bent, flip fingers out and up several times.



### good

With right hand touch mouth, palm in, and move down onto open left palm.



### help

Right B hand, palm up, under and supporting left S hand: lift both hands together.



## happy

Brush middle of chest upward twice with open hands.



## kiss

Touch corner of mouth and then cheek with right hand.



## like

Middle finger and thumb touching chest are drawn together as they move outward.



### love

Open hands, crossed one over other.  
over heart.



### milk

Squeeze S hand in a motion as if  
milking a cow.



### more

Bring bunched fingertips of both  
hands together and tap several times.



**no**

Shake index finger from side to side.  
hand down on thumb.



**pull**

Move A hands towards self, palm up  
as if pulling rope.



**push**

With hands facing away from body,  
move forward as if pushing.



### **same**

Palms down, index fingers extended, tap sides of index fingers together.



### **thank you**

With fingertips of bunched right hand touching mouth, move away from mouth, opening hand, as if throwing a kiss.



### **time**

d Right index finger points to back of left wrist as if tapping a wristwatch.



**up**

With right hand, palm up, make an upward movement.



**wash hands**\*

Rub hands together as if washing.



**what**

Move tip of right index finger down across left open palm.





**yes**

---

Move right S hand, palm forward, up and down several times.



**you**

---

Point right index finger towards person indicated.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

# ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ

1999



2004

12 Ιανουαρίου 2004

1/2004

## ΓΡΑΠΤΗ ΔΗΛΩΣΗ

για εγγραφή στο πρωτόκολλο σύμφωνα με

το άρθρο 51 του Κανονισμού

των βουλευτών Richard Howitt, Mario Mantovani, Elizabeth Lynne, Patricia McKenna και Ilda Figueiredo

σχετικά με τα δικαιώματα των τυφλοκωφών

Ημερομηνία ακύρωσης: 12 Απριλίου 2004



## **EDbN Data Reporting Form on the Status on Deafblind People in the Member States of the European Union**

On 1<sup>st</sup> April a historic Written Declaration (01/2004) on the rights of deafblind people was formally adopted by the European Parliament. This was the result of a long campaign by deafblind people, families and professionals in Europe. Thank you to everyone who took part.

Now, we need to make sure that that success does not end there. EDbN's next step is to draw up a proposal to present to the European Parliament Committee on Petitions, with a copy to the Committee on Employment and Social Affairs and the Committee on Culture and Education, to request a hearing of the European Parliament. A hearing of the European Parliament would be a great opportunity to present a picture of the lives of deafblind people in all the member states and could involve experts and deafblind people from different countries, describing their experiences.

Before we can do this we need to put together some information on the situation of deafblind people in each Member State. A form is attached which we would like you to fill in. If you have any questions please do not hesitate to ask.

### **Instructions for completing this Form**

The questions have been kept very simple, so the situation in different countries can easily be compared. The answers must represent the actual situation in your country. We need a single form for each country.

Please send your answers by email as a word or text document to [Lucy.Drescher@sense.org.uk](mailto:Lucy.Drescher@sense.org.uk) or by fax to +44 20 7272 6012 and please copy to [talking3@teleline.es](mailto:talking3@teleline.es) or fax to +34 93 331 4220. Please don't forget your contact details.

**The deadline for sending forms to us is 15th October of 2004.**

EDbN Data Reporting Form on the Deafblind Status in the European Countries

Question	Yes	No	No information available	Detailed information / Observations to fill in.
Do specific programmes exist for :				
1. Children - Birth to School age				
2. Young people				
3. Adults				
4. Older people				
Do deafblind people have the right to the support they need to be able to work and take part in training at work?				
Do deafblind people have the right to receive specialist social care? (for example, assessments, one to one support)				
Do deafblind children have the right to receive an education?				
If so, what types of educational provision are deafblind children attending				
What places do deafblind people live in in your country;				

EDbN Data Reporting Form on the Deafblind Status in the European Countries

The European Country you represent:.....

Question	Yes	No	No information available	Detailed information / Observations to fill in.
<b>Is deafblindness recognised as a specific disability?</b> If "Yes", please could you include a copy of the official recognition/law?				
<b>Is there a specific programme for detection of new cases?</b> If "Yes", who is responsible for carrying out this work?				
<b>Is there a specific Census or Register of deafblind people?</b> If "Yes", can you give any details of the information collected?				
<b>Is there specific training in deafblindness for professionals assessing the needs of deafblind people?</b>				
<b>Is there specific training for interpreters and communicators supporting deafblind people?</b>				
<b>Is there specific information about deafblindness for families?</b>				
<b>Are there Early Intervention (EI) Services for Deafblind people?</b> If 'Yes', what do these services include?				

*Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο,*

- έχοντας υπόψη το άρθρο 51 του Κανονισμού,
- έχοντας υπόψη το άρθρο 13 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και την αρχή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας,

Λαμβάνοντας υπόψη ότι:

- A. Η τυφλοκώφωση αποτελεί ιδιαίτερη αναπηρία που συνιστά συνδυασμό διαταραχών τόσο της όρασης όσο και της ακοής, ο οποίος συνεπάγεται δυσχέρειες όσον αφορά την πρόσβαση στην πληροφόρηση, την επικοινωνία και την κινητικότητα,
- B. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχουν περίπου 150.000 τυφλοκωφοί,
- Γ. Ορισμένα από τα άτομα αυτά είναι πλήρως κωφά και τυφλά, όμως τα περισσότερα από αυτά διατηρούν σε κάποιο βαθμό μία ή και τις δύο αισθήσεις,
- Δ. Επειδή πάσχουν από μία ιδιαίτερη αναπηρία οι τυφλοκωφοί έχουν ανάγκη από ειδική υποστήριξη, που θα παρέχεται από άτομα με ειδικές γνώσεις,

Καλεί τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα κράτη μέλη να αναγνωρίσουν και να εφαρμόσουν τα δικαιώματα των τυφλοκωφών.

Δηλώνει ότι οι τυφλοκωφοί θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους πολίτες της ΕΕ· τα δικαιώματα αυτά θα πρέπει να εμπεδωθούν με την κατάλληλη νομοθεσία σε κάθε κράτος μέλος και να περιλαμβάνουν:

1. Το δικαίωμα συμμετοχής στη δημοκρατική ζωή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
2. Το δικαίωμα στην εργασία και στην εκπαίδευση στην πρόσβαση, με κατάλληλο φωτισμό, φωτιστικές αντιθέσεις και προσαρμογές.
3. Το δικαίωμα σε εξατομικευμένη υγειονομική περίθαλψη και κοινωνική μέριμνα.
4. Το δικαίωμα στη δια βίου εκπαίδευση.
5. Το δικαίωμα να λαμβάνουν, όταν παρίσταται ανάγκη, ατομική υποστήριξη με τη μορφή βοηθών επικοινωνίας-οδηγών, διερμηνέων τυφλοκωφών και/ή μεσολαβητών.

Αναθέτει στον Πρόεδρο του να διαβιβάσει την παρούσα δήλωση στην Επιτροπή, στο Συμβούλιο και στις κυβερνήσεις των κρατών μελών.



**EDbN Data Reporting Form on the Deafblind Status in the European Countries**

European Country you represent: .....

Your name and details:

Name: ..... Organisation: .....

Position: .....

Official address:

Street: ..... City: .....

State: .....

Country: ..... Zip/ Postal code: .....

E-mail: ..... Phone / Fax: .....

**Complementary information:**

**Official (if not included in law) or desirable definition of Deafblindness for your Country:**

---

---

**List of Organisations working with Deafblindness in your Country:**

