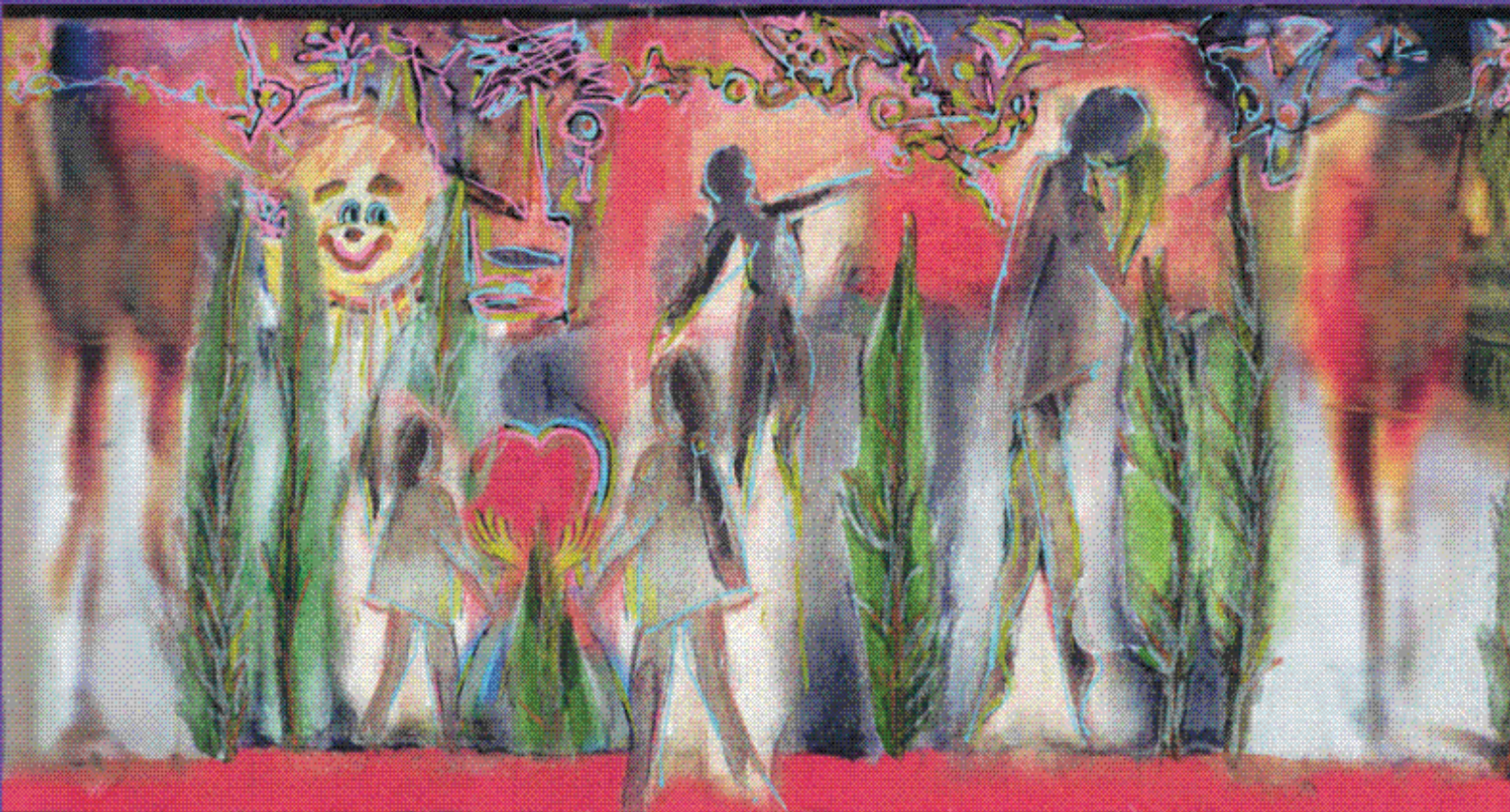


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
*για Μαθητές*  
*με Προβλήματα Ακοής*  
*για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

ΑΘΗΝΑ 2004

# ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΓΙΑ ΚΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

(Α' ΤΟΜΟΣ)

## Έγκαιρη παρέμβαση - Νηπιαγωγείο - Δημοτικό

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

#### 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1

1.1.	ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΩΦΩΝ	1
1.2.	Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ/ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	2
1.3.	ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	3
1.4.	ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΩΦΩΝ	3
1.5.	ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΩΦΩΝ	6
1.6.	ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	8
1.6.1.	Έγκαιρη παρέμβαση	8
1.6.2.	Περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης	9
1.6.3.	Διαθεματική προσέγγιση	10
1.6.4.	Βιωματική, επικοινωνιακή και ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία	11
1.6.5.	Επικοινωνιακή προσέγγιση	12
1.6.6.	Οι διαθεματικές ενότητες - διαθεματικά σχέδια εργασίας	12
1.6.7.	Φυσική και δομημένη μέθοδος διδασκαλίας - Η γλώσσα ως ολότητα -Σπειροειδής διάταξη της ύλης	13
1.6.8.	Εξατομικευμένα προγράμματα	14
1.7.	Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	15
1.7.1.	Ομιλία-κατανόηση / παραγωγή	15
1.7.2.	Ανάγνωση-γραφφή: δυσκολίες για τα κωφά παιδιά	16
1.7.3.	Σχέσεις ανάμεσα στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης	17
1.7.4.	Δυσκολίες στην ανάγνωση	17
1.7.5.	Δυσκολίες στη γραφή	21
1.7.6.	Ανάγνωση-γραφφή: πρακτικές προσεγγίσεις	23

#### 2. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ– ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ - ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΩΦΩΝ/ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

27

2.1.	ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΣ	27
2.2.	Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	28

#### 3. ΕΓΚΑΙΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

29

3.1.	Εισαγωγή	29
3.2.	Ο ρόλος της οικογένειας	29
3.3.	Σχεδιασμός προγράμματος Έγκαιρης Παρέμβασης - Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα	30
3.4.	Παράγοντες για μια επιτυχημένη πρώιμη παρέμβαση	31

#### **4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

**33**

4.1.	Εισαγωγή	33
4.1.1.	Σκοπός	33
4.1.2.	Προγράμματα για την Εκπαίδευση των κωφών/βαρηκόνων παιδιών προσχολικής ηλικίας	33
4.1.3.	Βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Κωφών / Βαρηκόνων	34
4.1.4.	Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων	34
4.1.5.	Περιβάλλον	35
4.1.6.	Αξιολόγηση	36
4.1.7.	Υποστηρικτικό υλικό για το διδάσκοντα	36
4.2.	ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ	36
4.2.1.	Αντιληπτική Προφορική Γλώσσα	36
4.2.2.	Εκφραστική Προφορική Γλώσσα	41
4.2.3.	Ανάγνωση	49
4.2.4.	Γραφή και γραπτή έκφραση	52
4.2.5.	Ακουστική εκπαίδευση	53
4.2.6.	Ομιλία	56
4.3.	ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	60
4.4.	ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	60
4.4.1.	Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση	60
4.4.2.	Παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον - οικογενειοκεντρική συνιστώσα του νηπιαγωγείου κωφών/βαρηκόνων	62
4.4.3.	Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση	66
4.5.	ΠΑΙΔΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	67
4.6.	ΠΑΙΔΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	67
4.7.	ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	68
4.8.	ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	69
4.9.	ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	70

#### **5. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΩΦΩΝ – ΒΑΡΗΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Α΄ ΜΕΡΟΣ)**

**71**

5.1.	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	71
5.1.1.	Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος	71
5.1.2.	Άξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης	71
5.2.	ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	72
5.2.1.	Ειδικοί σκοποί	72
5.2.2.	ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ)	72
5.2.3.	ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	72
5.2.4.	ΓΡΑΦΗ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	81
5.2.5.	ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	88
5.2.6.	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	91
5.2.7.	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ	96

5.2.8. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ	101
5.2.9. Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας	102
5.2.10. Στόχοι και δραστηριότητες δια μέσου των υπόλοιπων μαθημάτων	102
5.2.11. Διδακτική μεθοδολογία	103
5.2.12. Η διδασκαλία της ανάγνωσης στα κωφά παιδιά	103
5.2.13. Αξιολόγηση	106
5.2.14. Διδακτικό Υλικό	106

## **5. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΩΦΩΝ – ΒΑΡΗΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Β΄ ΜΕΡΟΣ)** **108**

5.3. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	108
5.3.1. Σκοπός της Διδασκαλίας των Εικαστικών στους Κωφούς Μαθητές	108
5.3.2. Άξονες, Γενικοί Στόχοι, Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης	109
5.3.3. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ	111
5.3.4. Παράδειγμα Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας (Project)	113
5.3.5. Εργαστήρια Εικαστικών για το Δημοτικό	114
5.3.6. Προτεινόμενο Διδακτικό Υλικό για το Μάθημα των Εικαστικών Όλων των Βαθμί- δων	114
5.4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΘΕΑΤΡΟΥ	116
5.4.1. Σκοπός της Διδασκαλίας του Θεάτρου	116
5.4.2. Άξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης	117
5.4.3. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΘΕΑΤΡΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΩΣ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	119
5.4.4. Προτεινόμενο Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας	124
5.4.5. Διδακτικό Υλικό	124
5.4.6. Προτεινόμενα διδακτικά εγχειρίδια:	125
5.4.7. Εποπτικό υλικό:	125
5.5. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚ- ΠΑΙΔΕΥΣΗ	126
5.5.1. Διδακτέα ύλη	126
5.5.2. Μεθοδολογία	126
5.6. ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ	127
5.6.1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος	127
5.6.2. Η ιστορία των κωφών	127
5.6.3. Η έρευνα της ιστορίας της ελληνικής κοινότητας	127
5.6.4. Θεματικό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος	128
5.6.5. Πηγές για την κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος	128
5.6.6. Οδηγίες για το ωρολόγιο πρόγραμμα	128
5.6.7. Αρχές, μεθοδολογία, στρατηγικές, υλικά	129
5.6.8. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ	130

## **5. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΩΦΩΝ – ΒΑΡΗΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Γ΄ ΜΕΡΟΣ)** **139**

5.7. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟ- ΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	139
5.7.1. Εισαγωγή	139
5.7.2. Ειδικοί σκοποί	139
5.7.3. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες	140

**5. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ** **139**  
**ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΩΦΩΝ – ΒΑΡΗΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Δ' ΜΕΡΟΣ)**

5.8.	ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «ΕΡΕΥΝΩ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΚΟΣΜΟ»	181
5.8.1.	Ειδικοί σκοποί	181
5.8.2.	Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες	181
5.8.3.	ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚ- ΠΑΙΔΕΥΣΗ	196
5.8.4.	Προτεινόμενη υλικοτεχνική υποδομή	199
5.9.	ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	201
5.9.1.	Εισαγωγή	201
5.9.2.	Γιατί μαθηματικά;	201
5.9.3.	Γλωσσικές δυσκολίες	202
5.9.4.	Μια ολιστική θεώρηση	202
5.9.5.	Επίπεδα κατανόησης	203
5.9.6.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες για τα μαθηματικά Δημοτικού	204
5.9.7.	Συμπέρασμα	205

**6. ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΙΠΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ** **206**  
**ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

6.1.	Διδακτικές αρχές που βασίζονται στη Δίγλωσση Εκπαιδευτική Προσέγγιση για Κωφούς μαθητές	206
6.2.	Προσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον.	207

**7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ** **210**

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΡΓΟ:

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
(2003ΣΕ04530072)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: Λαμπροπούλου Βενέττα,  
π.Αντιπρόεδρος Π.Ι.,  
π.Πρόεδρος του Τμήματος Ειδικής Αγωγής Π. Ι.,  
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΜΕΤΡΟ: 1.1

ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.1.4

«Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης  
ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α

ΔΡΑΣΗ Β':

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Μαρκάκης Εμμανουήλ,  
Επίτιμος Ειδικός Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικό  
Ινστιτούτο

**ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ**  
**ΓΙΑ ΚΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ**  
**ΜΑΘΗΤΕΣ**

Α΄ ΤΟΜΟΣ  
Έγκαιρη παρέμβαση  
Νηπιαγωγείο  
Δημοτικό

**Μάρτιος 2004**

## **Η ΟΜΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΚΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:**

**Επιστημονική υπεύθυνη: Βενέττα Λαμπροπούλου**

**Έγκαιρη παρέμβαση:** Άννα Λαλένη, Βενέττα Λαμπροπούλου

**Νηπιαγωγείο:** Παναγιώτα Ανδρικοπούλου, Βασιλεία Βενέρη, Άννα Λαλένη, Μάγδα Νικολα-ραΐζη, Μαριάννα Χατζοπούλου.

### **Δημοτικό**

*Ελληνική Γλώσσα:* Κωνσταντίνος Ιωαννίδης, Μάγδα Νικολαράιζη, Σοφοκλής Πλιακοπάνος, Μάγδα Σαμαρά, Χατζηκακού Κίκα.

*Εικαστική Αγωγή:* Ουρανία Αναστασιάδου

*Θεατρική Αγωγή:* Ουρανία Αναστασιάδου, Τώνια Σταυροπούλου

*Μελέτη Περιβάλλοντος:* Μαρία Σαραντοπούλου

*Φυσικές Επιστήμες:* Μαρία Σαραντοπούλου, Χρυσάνθη Θρασυβουλίδου

*Μαθηματικά:* Βασίλης Αργυρόπουλος

*Ιστορία:* Κίκα Χατζηκακού

*Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών:* Παρασκευή Κάτου

### **Γυμνάσιο**

*Ελληνική γλώσσα:* Παρασκευή Κάτου, Ρουθ Κυρτάτα, Κίκα Χατζηκακού

*Ελληνική Λογοτεχνία:* Παρασκευή Κάτου, Ρουθ Κυρτάτα, Κίκα Χατζηκακού

*Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση:* Παρασκευή Κάτου, Ρουθ Κυρτάτα, Κίκα Χατζηκακού

*Αρχαία Ελληνικά από πρωτότυπο:* Παρασκευή Κάτου, Ρουθ Κυρτάτα, Κίκα Χατζηκακού

*Εικαστική Αγωγή:* Ουρανία Αναστασιάδου

*Θεατρική Αγωγή:* Ουρανία Αναστασιάδου, Τώνια Σταυροπούλου

*Ιστορία:* Κίκα Χατζηκακού, Ρουθ Κυρτάτα

*Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών:* Παρασκευή Κάτου

### **Νοηματική γλώσσα για όλες τις βαθμίδες:**

**Υπεύθυνος: Βασίλης Κουρμπέτης**

### **Αξιολογητές:**

Bency Wool, Τμήμα επικοινωνίας και εκπαίδευσης κωφών του Πανεπιστημίου City του Λονδίνου

Beppe Van den Bogerde (Hogeschool van Utrecht, Netherlands)

Άντζακας Γεώργιος, ΠΕ1

Ζαφειράτου Ελένη, ΠΕ4

Κάτος Παναγιώτης, ΠΕ4



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με τον νόμο 2817/2000 έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία. Έχουν, επίσης, δημιουργηθεί αρκετές και διαφορετικές σχολικές δομές, όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τα Ειδικά Σχολεία για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, κλπ. Ακόμα έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά όμως πολλά προβλήματα παραμένουν άλυτα, ενώ ανακύπτουν συνεχώς καινούρια με τη λειτουργία των νέων δομών ειδικής αγωγής και την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Για παράδειγμα, σήμερα λειτουργούν στη χώρα πάνω από 300 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, για τις οποίες υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία. Ιδιαίτερα περιορισμένα είναι τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που παρακολουθούν. Η τελευταία έκθεση σχετικά με τη δομή και τον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής δημοσιεύτηκε το 1994 με βάση στοιχεία του 1989 (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 1994). Από τότε δεν έγινε καμιά συστηματική προσπάθεια χαρτογράφησης του χώρου της Ειδικής Αγωγής.

Η παραπάνω κατάσταση σε συνδυασμό με την ενεργητική και σημαντική προσπάθεια της Πολιτείας τα τελευταία χρόνια για αναδιοργάνωση και βελτίωση της Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία της χαρτογράφησης. Η εκπόνηση και η υλοποίηση ενός σοβαρού προγραμματισμού ανάπτυξης του χώρου, προφανώς, απαιτεί γνώση σχετικά με τον πληθυσμό που εξυπηρετείται, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Η κατανομή των πόρων συνολικά και ειδικότερα, η ίδρυση νέων μονάδων Ειδικής Αγωγής, η επιλογή τύπων σχολικών μονάδων, η εξειδίκευση και η προετοιμασία κατάλληλων στελεχών προϋποθέτει τη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Η χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής είναι αναγκαία, επίσης, για οποιαδήποτε επιστημονική μελέτη που θα επιτρέψει έναν εθνικό σχεδιασμό για την Ειδική Αγωγή μακριά από μιμητισμούς, στηριγμένο στις πραγματικές ανάγκες, χαρακτηριστικά και δυνατότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

Τα τελευταία χρόνια παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Η διασφάλιση, δηλαδή, της ύπαρξης ίσων ευκαιριών προϋποθέτει από τη μια την ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, και από την άλλη, τη λήψη μέτρων ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης / συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης.

Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή λειτουργεί οργανωμένα πάνω από 25 χρόνια, δεν έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έντονη διαφοροποίηση του περιεχομένου αλλά και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής ή την ανεπιτυχή προσπάθεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας. Ακόμη, αμφισβητείται, η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση στο βαθμό που δεν εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσης τους. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεθνώς ένας επιστημονικός χώρος και έχει απομακρυνθεί από τις προνοιακές-ιατροκεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Όμως, για να είναι εφικτή η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε παιδιού στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορεί να υλοποιείται η εξατομικευμένη εκπαίδευσή του.

Στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής ορίζονται σαφώς οι κατηγορίες μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες και η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια κυρίως της γενικής εκπαίδευσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε πρόσφατα Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο και νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η προσπάθεια αυτή έγινε για να εναρμονισθούν τα Προγράμματα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης με τα καινούργια δεδομένα της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας αλλά και της αναγνώρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των δικαιωμάτων τους για ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο.

Για πρώτη φορά στα προγράμματα αυτά γίνονται αρκετές αναφορές στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά και ενώ δημιουργούνται κάποιες ευνοϊκές συνθήκες στο γενικό σχολείο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χωρίς κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιημένα ΑΠΣ συναντούν τεράστια εμπόδια στην εκπαίδευσή τους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανταποκρινόμενο στις παραπάνω ανάγκες του χώρου της Ειδικής Αγωγής ανέλαβε την υλοποίηση ενός αρκετά φιλόδοξου προγράμματος με σκοπό α) την πλήρη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και β) τη μελέτη και εκπόνηση/προσαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αυτό εντάχθηκε στο 2<sup>ο</sup> Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (2<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2003-2004. Λόγω της έλλειψης Συμβούλων και Παρέδρων στο Π.Ι. εξειδικευμένων σε διάφορες κατηγορίες Ειδικών Αναγκών, τον συντονισμό των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών.

Την ευθύνη για τη σύνταξη των ΑΠΣ για τους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση ανέλαβε ο κ. Σπυρίδων Σούλης, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τη σύνταξη ΑΠΣ για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου. Την ευθύνη των ΑΠΣ για τους μαθητές με προβλήματα όρασης ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΝ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αθηνά Σιδέρη και των ΑΠΣ για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής των ΤΕΦΑΑ Αθηνών κ. Δήμητρα Κουτσούκη. Την ανάπτυξη ΑΠΣ

για τους μαθητές με προβλήματα ακοής ανέλαβε η υπογράφουσα, ενώ το ΑΠΣ για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. κ. Βασίλης Κουρμπέτης. Τα ΑΠΣ για παιδιά με αυτισμό ανέλαβε η Λέκτορας Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σοφία Μαυροπούλου, τα ΑΠΣ για τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) ανέλαβε ο κ. Γεώργιος Αλεβίζος, διευθυντής του ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας, ενώ τα ΑΠΣ των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής η Πάρεδρος του Π.Ι. κ. Μαρία Δροσινού. Τη σύνταξη ειδικού πλαισίου ΑΠΣ για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες- τυφλοκωφά ανέλαβε ο ειδικός στο αντικείμενο εκπαιδευτικός κ. Πέτρος Ορφανός. Επίσης, η κ. Ιωάννα Λόξα ανέλαβε τη σύνταξη οδηγού ΑΠΣ για τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, οι οποίοι έχουν συμπεριληφθεί ως κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρόσφατα στο νόμο της Ειδικής Αγωγής. Τον συντονισμό όλων των ομάδων ανάπτυξης των ΑΠΣ ανέλαβε ο ε.τ. Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Εμμανουήλ Μαρκάκης.

Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής έγινε σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ (τον Διευθυντή κ. Κωνσταντίνο Θηβαίο και τη Γενική Διευθύντρια κ. Ελένη Τσάπρα). Τον όλο συντονισμό της δράσης αυτής ανέλαβε η κ. Σουζάνα Παντελιάδου, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης περιλαμβάνονται σε ειδικό τόμο, ο οποίος διατίθεται από το Π.Ι. και το ΥΠΕΠΘ (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής). Περιλαμβάνει λεπτομερειακή καταγραφή α) του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), β) των δομών της Ειδικής Αγωγής, γ) των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, δ) των φορέων που δραστηριοποιούνται στην Ειδική Αγωγή και ε) της σχετικής νομοθεσίας.

Τα στοιχεία της χαρτογράφησης προέκυψαν από την ανάλυση 1.192 ερωτηματολογίων που στάλθηκαν σε όλες τις μονάδες Ειδικής Αγωγής καθώς και από συνεντεύξεις και στοιχεία που αντλήθηκαν από άλλες πηγές. Ο τόμος της χαρτογράφησης είναι ένας χρήσιμος τόμος για τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους επιστήμονες. Περιλαμβάνει αρκετά συγκεντρωτικά και αναλυτικά στοιχεία τα οποία διατίθενται και ηλεκτρονικά. Η πλούσια βάση δεδομένων που έχει ειδικά σχεδιαστεί μπορεί να εγκατασταθεί στις ηλεκτρονικές σελίδες του Π.Ι. ή του ΥΠΕΠΘ έτσι ώστε να αποτελεί πηγή ενημέρωσης και να εμπλουτίζεται συνεχώς.

Η ανάπτυξη των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει 6 κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες: α) με βαριά και μέτρια-ελαφριά νοητική καθυστέρηση, β) με προβλήματα ακοής, γ) με προβλήματα όρασης, δ) με κινητικές αναπηρίες, ε) με αυτισμό, ζ) με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφά).

Για την κατηγορία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες θα αναπτυχθούν ΑΠΣ σε επόμενη φάση σύμφωνα με το σχεδιασμό του Π.Ι. και του 2ου ΕΠΕΑΕΚ.

Για καθεμία από τις παραπάνω 6 κατηγορίες ειδικών αναγκών αναπτύχθηκαν ειδικά ΑΠΣ ή έγιναν κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις των ΑΠΣ γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κατηγορίας. Έτσι για τους μαθητές, για παράδειγμα, με κινητικές αναπηρίες ή αυτούς με προβλήματα όρασης ή ακοής, κ.λπ., όπου κρίθηκε απαραίτητο από τις ειδικές ομάδες συγγραφής των ΑΠΣ, χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια ή με ελάχιστες διαφοροποιήσεις τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης του Π.Ι. Αυτό απαιτούσε προσεκτική μελέτη και γνώση των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης από όλες τις ομάδες καθώς και γνώση των αναγκών κάθε κατηγορίας. Οι όποιες διαφοροποιήσεις ή η ανάπτυξη για μερικά μαθήματα ειδικών ΑΠΣ έγιναν μόνο για τις κατηγορίες των μαθητών που κρίθηκε αναγκαίο από τους ειδικούς. Για μερικές κατηγορίες μαθητών αναπτύχθηκαν (ή έγιναν προσαρμογές) ΑΠΣ τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για άλλες κατηγορίες μαθητών, όπως για παράδειγμα για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, κ.λπ., αναπτύχθηκαν ΑΠΣ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής.

Συνολικά εργάστηκαν για το έργο της χαρτογράφησης και των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής 170 άτομα, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής. Πολλοί από τους συμμετέχοντες έχουν μακροχρόνιες σπουδές και εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συμμετείχαν, επίσης, όλοι οι συνάδελφοι από τα Πανεπιστήμια της χώρας με εξειδικευμένες γνώσεις σε κάποια κατηγορία ειδικών ανα-

γκών. Τα μέλη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. καθώς και άλλοι ειδικοί από την Ελλάδα και το εξωτερικό συμμετείχαν ως αξιολογητές.

Γενικά το θεωρητικό φιλοσοφικό υπόβαθρο που πλαισίωσε το έργο αυτό αντλήθηκε από τα νέα δεδομένα της επιστήμης σχετικά με την ένταξη και την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο απώτερος σκοπός του έργου αυτού ήταν διττός:

α) να συγκεντρωθούν στοιχεία για τη χαρτογράφηση που να επιτρέπουν τον προγραμματισμό της ενσωμάτωσης της Ειδικής Αγωγής στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και

β) να δημιουργηθούν προοπτικές μέσω των ΑΠΣ για υψηλής ποιότητας, απαιτητικής, ισότιμης και κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις διάφορες δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν και το κυριότερο κίνητρο όλων όσων εργάστηκαν συλλογικά, συντονισμένα, εντατικά και με ενθουσιασμό, για να ολοκληρωθεί το έργο αυτό με την υποστήριξη του Π.Ι., του ΥΠΕΠΘ και του 2<sup>ου</sup> ΕΠΕΑΕΚ.

Βενέττα Λαμπροπούλου

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής  
Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου

[ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ](#)

## **1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1.1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΩΦΩΝ**

Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης κατέστησε φανερή την αναγκαιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, για το χώρο της ειδικής αγωγής όμως η κατάσταση είναι αρκετά συγκεχυμένη στη χώρα μας: τυπικά και επισήμως και στον χώρο αυτό ίσχυαν μέχρι τώρα τα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία όμως μπορούσαν να προσαρμόζονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Φ. Εφημερ. Κυβ. Γ\287\20.1.82 και 167\30.9.85 Α.Τ.). Η "προσαρμογή" αυτή ρυθμίζεται, είτε από αποσπασματικές ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις, είτε από την εκάστοτε και κατά σχολική μονάδα εκπαιδευτική πρακτική, η οποία συχνά γίνεται αντιληπτή και υλοποιείται ποικιλοτρόπως από κάθε εκπαιδευτικό. Η απουσία συνέχειας και συνέπειας στα προγράμματα των σχολείων αυτών είχε σοβαρές συνέπειες στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών και κατέστησε επιτακτική την ανάγκη δημιουργίας αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου 2001, ΥΠΕΠΘ 2002).

Η εκπαίδευση των κωφών διάνυσε μακρόχρονη πορεία έως ότου αποκτήσει σαφή και ρεαλιστική αντίληψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Λαμπροπούλου, 1999). Την τελευταία εικοσαετία αναπτύχθηκε και στη χώρα μας έντονος προβληματισμός για τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, τη μεθοδολογία και τα αναλυτικά προγράμματα για τους κωφούς μαθητές.

Μετά την ανάπτυξη των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ Π.Ι., 2002) δρομολογήθηκε και η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων για την ειδική αγωγή. Οι βασικές αρχές της ειδικής αγωγής, όπως προσδιορίζονται και στο εισηγητικό κείμενο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ Π.Ι., 2002) και στο συνολικό Εθνικό και Κοινοτικό νομοθετικό πλαίσιο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι εξής:

- η ισοτιμία
- η κατάλληλη υποστήριξη για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση
- το δικαίωμα στο όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον
- η συμμετοχική εκπαίδευση (inclusion)
- ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων
- η εφαρμογή των διεθνών κανόνων στα θέματα της εκπαίδευσης και της ισότιμης πρόσβασης

## 1.2. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ/ΒΑΡΗΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Ακριβή στοιχεία για τον πληθυσμό των κωφών/βαρηκώων δεν έχουμε. Κατά υπολογισμούς, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από άλλες χώρες, οι κωφοί/βαρήκοοι σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα πρέπει να είναι 1500-2000, κατανεμημένοι σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και στη γενική εκπαίδευση. Δεν έχουμε επίσης στοιχεία για τον αριθμό των κωφών παιδιών που μένουν έξω από κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, εξ αιτίας δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών κυρίως.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για κωφούς μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τις παρακάτω ομάδες του πληθυσμού των κωφών μαθητών:

1. Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές των *ειδικών σχολείων κωφών-βαρηκώων*
2. *Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές τμημάτων ένταξης* σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης
3. *Κωφοί-βαρήκοοι μαθητές ενταγμένοι ατομικά ή σε ολιγομελείς ομάδες σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης*
4. *Ενήλικες κωφοί-βαρήκοοι* σε νυχτερινά σχολεία ή σε ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Στοιχεία του προγράμματος μπορούν να αξιοποιηθούν και για την ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας κωφών μαθητών με *πολλαπλές αναπηρίες*.

Ο πληθυσμός των κωφών/βαρηκώων μαθητών δεν είναι ομοιογενής. Ένας αριθμός παραγόντων διαφοροποιεί σημαντικά τον πληθυσμό αυτό:

1. Με βάση την ακουολογική κατάσταση διακρίνουμε δύο βασικές ομάδες, *τους κωφούς και τους βαρήκοους*. Η χρήση του ενός ή του άλλου όρου καθορίζεται από παράγοντες κοινωνικούς, γλωσσικούς, οικογενειακούς, ακουολογικούς, εκπαιδευτικούς, προσωπικής επιλογής και ταυτότητας, αλλά στο πρόγραμμα αυτό θα χρησιμοποιήσουμε τους κοινά αποδεκτούς εκπαιδευτικούς ορισμούς (Mooges, 1996, Λαμπροπούλου 1999). Δηλαδή «Κωφός είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία μέσω της ακοής του μόνο, ενώ βαρήκοος είναι αυτός που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας».

Με την ακουολογική κατάσταση συνδέεται *η χρήση ή μη ακουολογικών βοηθημάτων ή άλλης υποστηρικτικής τεχνολογίας για την κώφωση καθώς και ο χρόνος έναρξης και η ποιότητα της υποστήριξης αυτής*.

Στον πληθυσμό των κωφών μαθητών έχει προστεθεί την τελευταία δεκαετία και *η ομάδα των μαθητών με κοχλιακά εμφυτεύματα*. Ο αριθμός των μαθητών αυτών την τελευταία δεκαετία παρουσιάζει πολύ μεγάλη αύξηση (στις Ευρωπαϊκές χώρες αποτελεί το μισό περίπου πληθυσμό των κωφών μαθητών)

2. *Ο χρόνος εμφάνισης της ακουολογικής απώλειας*. Οι «προγλωσσικοί» κωφοί (όσοι δηλαδή έχασαν την ακοή πριν από τα 2-3 χρόνια τους, μέσα στα οποία αποκτάται η βασική δομή της γλώσσας) έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους «μεταγλωσσικούς» κωφούς, που χάνουν την ακοή τους σε ηλικίες που έχουν ήδη κατακτήσει τις βασικές δομές της ομιλούμενης γλώσσας.
3. Ο χρόνος έναρξης, η διάρκεια και η ποιότητα της *έγκαιρης παρεμβατικής υποστήριξης* προς την οικογένεια των εκπαιδευτικών υπηρεσιών διαφοροποιεί εξαιρετικά τους κωφούς μαθητές. **Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κρίσιμη περίοδος των τεσσάρων πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, κατά την οποία κατακτάται η γλώσσα και η σκέψη. Οι απώλειες κατά την χρονική αυτή περίοδο είναι μη ανα-**

**στρέψιμες.** Από την άποψη αυτή τα κωφά παιδιά από οικογένειες κωφών, δηλαδή το 5-10%, βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση.

4. *Η έγκαιρη έκθεση του παιδιού σε γλώσσα*, στην οποία έχει φυσική προσβασιμότητα (τη νοηματική κατά πρώτο λόγο). Το *γλωσσικό περιβάλλον* του παιδιού παίζει πρωταρχικό ρόλο. Αν το παιδί προέρχεται από οικογένεια με κωφά μέλη, αποκτά έγκαιρα και επαρκώς φυσική γλώσσα, τη νοηματική, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό αν οι γονείς είναι ακούοντες (με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν ούτε τη νοηματική ούτε πώς να *διδάξουν* στα κωφά παιδιά τους όσα στοιχεία της προφορικής γλώσσας μπορούν αυτά να προσλάβουν).
5. *Η έγκαιρη και κατάλληλη εκπαίδευση.*
6. *Η προσβασιμότητα σε κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνολογία.*
7. *Κοινωνικοί παράγοντες* (στάσεις και πρακτικές προς τα Κωφά άτομα).
8. *Η ύπαρξη ή μη άλλης αναπηρίας.*
9. *Ατομικοί παράγοντες.*

### **1.3. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Στην πορεία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Οι πιο γνωστές είναι ο *προφορισμός*, η *ολική επικοινωνία* και στα τελευταία χρόνια η *δίγλωσση προσέγγιση*. Στον *προφορισμό* που κυριάρχησε μέχρι το 1980 περίπου, δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής, μέσω των τεχνολογικών βοηθημάτων και άλλων πρόσφορων χειρισμών και μαθημάτων, όπως η χειλεανάγνωση, η ορθοφωνία, η χρήση γραπτού λόγου κλπ.

Η χαμηλή αποτελεσματικότητα της προφοριστικής προσέγγισης σε καθαρά γλωσσικό, γνωστικό αλλά και συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, δημιούργησε έντονες αμφισβητήσεις τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο κυρίως από το χώρο των κωφών. Αυτοί οι προβληματισμοί οδήγησαν την προφοριστική προσέγγιση σε ριζική αναθεώρηση των μεθόδων της. Η ανανεωμένη εκδοχή της προφοριστικής προσέγγισης παράλληλα με την εξαντλητική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, εστιάζει το ενδιαφέρον της σε θέματα που είχαν αναδειχθεί ως σημαντικά από άλλες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, όπως η σύνδεση μορφής και περιεχομένου κατά την γλωσσική διδασκαλία και η εφαρμογή περισσότερο επικοινωνιακών μεθόδων στην τάξη.

*Η ολική επικοινωνία* αποτέλεσε μια νέα τάση που εξαπλώθηκε κατά την δεκαετία του '80 στην Ελλάδα ως εναλλακτική του αδιεξόδου της παραδοσιακής προφοριστικής φιλοσοφίας. Το περιεχόμενο του όρου 'ολική επικοινωνία' είναι αρκετά ασαφές, καθώς προωθεί τη χρήση κάθε μέσου και μεθόδου στην εκπαίδευση των κωφών, αρκεί να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Η πολυσημία του όρου δημιούργησε μεθοδολογικές δυσχέρειες και αντιφάσεις, καθώς και προβλήματα ορισμού, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη και η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της προσέγγισης αυτής στην εκπαίδευση των κωφών.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική φιλοσοφία που κερδίζει έδαφος διεθνώς στην εκπαίδευση των κωφών είναι η *δίγλωσση προσέγγιση*. Παρόμοια και στην Ελλάδα η τάση αυτή φαίνεται να γίνεται αποδεκτή στην εκπαίδευση των κωφών τα τελευταία χρόνια.

### **1.4. ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΩΦΩΝ**

Η *δίγλωσση εκπαίδευση* αποτελεί σύγχρονη εκπαιδευτική τάση. Στη δεκαετία του '60, με τη μεγάλη άνοδο του μεταναστευτικού ρεύματος, η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα

παιδιά των μεταναστών θεωρήθηκε εμπόδιο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και γινόταν συστηματική προσπάθεια *αφομοίωσης* της μητρικής γλώσσας από την κυρίαρχη δεύτερη γλώσσα. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα στα τέλη της δεκαετίας του '70 ανέτρεψαν την αντίληψη αυτή αναδεικνύοντας τα ευεργετικά αποτελέσματα της χρήσης και των δύο γλωσσών, όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη και τη γνωσιολογική πλαστικότητα των παιδιών (Cummins, 1984).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της *δίγλωσσης εκπαίδευσης* έχουν ευρεία εφαρμογή και στα σχολεία των κωφών. Η τάση αυτή διαμορφώθηκε κατ' αρχήν με την αλματώδη εξέλιξη της έρευνας των νοηματικών γλωσσών, που κατέρριψε τους μύθους για την 'κατωτερότητα' τους και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας και συνειδητοποίησης στις κοινότητες των Κωφών (Padenn and Humphries, 1988). Η δίγλωσση προσέγγιση απομπλέκει οριστικά το ζήτημα της εκπαίδευσης των κωφών από το *ιατρικοπαθολογικό μοντέλο και το τοποθετεί σε γλωσσικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια*. Ήδη έχουν αναπτυχθεί αρκετά δίγλωσσα προγράμματα σε αρκετές χώρες, με πρωτοπόρους τις Σκανδιναβικές χώρες και τις ΗΠΑ. Οι μέχρι τώρα έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές.

Στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών, αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα η Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως η γραπτή.

Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα των προγραμμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης κωφών παιδιών είναι η ραγδαία βελτίωση του επιπέδου τους στο γραμματισμό.

Οι πρώτοι κωφοί μαθητές των δίγλωσσων τάξεων στη Δανία και Σουηδία αποφοίτησαν έχοντας το ίδιο περίπου επίπεδο στην ανάγνωση και στα μαθηματικά με τους ακούοντες συνομηλικούς τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα, οι αναγνωστικές δεξιότητες δωδεκάχρονων κωφών παιδιών που εκπαιδεύονταν με δίγλωσσία στη Δανία είχαν βελτιωθεί σημαντικά, σε σύγκριση με το γενικότερο αναγνωστικό επίπεδο των κωφών παιδιών (Hansen, 1989). Ενώ στο παρελθόν μόλις το 10-15% των κωφών παιδιών διάβαζε και κατανοούσε γραπτά κείμενα, μετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου δίγλωσσου προγράμματος, το 55% των παιδιών του δείγματος ήταν ικανό να διαβάζει στη δανέζικη γλώσσα σε επίπεδο αντίστοιχο της ηλικίας του (το 22% του δείγματος βρισκόταν *σε μεταβατικό αναγνωστικό επίπεδο*, δηλαδή δυσκολευόταν στη σημασία μεμονωμένων λέξεων, ιδιωτισμών και συγκεκριμένων γραμματικών δομών, και το υπόλοιπο 23% μπορούσε να κατανοεί λίγες γραπτές λέξεις και μέσω αυτών προσπαθούσε να καταλάβει το νόημα του κειμένου βασιζόμενο σε υποθέσεις).

Τα κωφά παιδιά που εντάσσονται στα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης παρουσιάζουν όμοια -και σε κάποιες περιπτώσεις καλύτερη- επίδοση από ακούοντες αποφοίτους, αλλά και ψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση *και* από τους κωφούς συνομηλικούς τους αλλά *και* από κωφούς ενήλικες της προηγούμενης γενιάς. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση έξι κωφών μαθητών, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα "Saturday School" (Svartholm, 1994). Το πρόγραμμα αυτό καθοδηγούσε τους γονείς, πώς να μεγαλώσουν ένα κωφό παιδί χρησιμοποιώντας τη Νοηματική γλώσσα. Οι γονείς επί πλέον είχαν την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με μια ομάδα κωφών γονέων, των οποίων τα παιδιά ήταν στην ίδια ηλικία με τα δικά τους. Αυτά τα έξι παιδιά διδάχτηκαν τη Σουηδική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα μέσω μεταφράσεων και οι επιδόσεις τους ήταν αρκετά ψηλές. Οι επιδόσεις αυτές συγκρίθηκαν με τις επιδόσεις στο ίδιο τεστ μιας ομάδας ενηλίκων κωφών, που παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά τμήματα ενηλίκων σ' ολόκληρη τη Σουηδία: στην έρευνα αποδείχθηκε ότι από ένα δείγμα πενήντα ενηλίκων κωφών μόνο δύο ήταν σε θέση να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις, πέντε έδωσαν αποδεκτές απαντήσεις σε γενικές γραμμές, ενώ η πλειοψηφία δεν κατέβαλε καμιά προσπάθεια αποδεικνύοντας ότι το τεστ ήταν πολύ δύσκολο γι αυτούς.

Επίσης τα κωφά άτομα της δεκαετίας του ογδόντα στη Σουηδία που είχαν πρόσβαση στην οπτική/νοηματική επικοινωνία, είχαν καλύτερη επίδοση σ' όλα τα τεστ που αξιολογούσαν την ικανότητα κατανόησης και χρήσης των γραπτών σουηδικών, από τους κωφούς συ-



νομηλικούς τους της δεκαετίας του '60, που είχαν εκπαιδευτεί με την προφορική μέθοδο (Norden και άλλοι, 1989).

Επιπρόσθετα, οι επιδόσεις των μαθητών στις δίγλωσσες τάξεις κωφών της Κοπεγχάγης κατά την αποφοίτησή τους, βρίσκονταν στο μέσο ή σε ανώτερο του μέσου επίπεδο. Όλοι αυτοί οι μαθητές πέρασαν τις τελικές εξετάσεις την ίδια χρονική περίοδο με τους ακούοντες συνομηλικούς τους – εξετάσεις, οι οποίες στο παρελθόν θεωρούνταν ιδιαίτερα δύσκολες για τους κωφούς μαθητές.

Έρευνες που έγιναν και στην Ολλανδία έδειξαν τα ευεργετικά αποτελέσματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε κωφούς μαθητές προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα οι Bure και Bonder (2000) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα της εφαρμογής του δίγλωσσου προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ειδική Σχολή Κωφών "H.D. Guyot" στην Ολλανδία ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Έμπειροι δάσκαλοι παρατήρησαν τη διαφορά σε σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις κωφών μαθητών. Έκπληκτοι ανέφεραν ότι τα κωφά παιδιά που εκπαιδεύονταν σε δίγλωσσο πρόγραμμα συζητούσαν θέματα ανάλογα της ηλικίας τους. Άρχισαν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να καταλαβαίνουν ακόμα και ανέκδοτα στην ομιλούμενη γλώσσα.

Άλλη έρευνα που έγινε στην Ολλανδία έδειξε ότι παιδιά ηλικίας επτά και οκτώ ετών, που παρακολουθούσαν δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης, μπόρεσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην ανάγνωση και κατανόηση άγνωστων κειμένων με τη χρήση χειλεανάγνωσης, νοημάτων ή του δακτυλικού αλφαβήτου (Bure και Bonder, 2000).

Η Padden (1996), με βάση την έρευνα περιπτώσεων κωφών παιδιών στις ΗΠΑ που φοιτούσαν σε Ειδικό Σχολείο Κωφών και γνώριζαν την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, επεσήμανε ότι οι γονείς εισήγαγαν γραπτή αγγλική γλώσσα σε παιδιά ηλικίας τριών ετών. Όταν τα παιδιά αυτά έφτασαν στην ηλικία των τεσσάρων ετών χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικά και τη νοηματική και τη γραπτή αγγλική γλώσσα. Η Padden επιπλέον αναφέρει ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές αυτοί ήταν σύνθετη και στις αφηγήσεις τους περιλάμβαναν αλληλένδετα επεισόδια, στα οποία μάλιστα μετακινούνταν με ευελιξία από την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα προς την Αγγλική και αντίστροφα.

Άλλοι λόγοι που έχουν ενθαρρύνει την επικράτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις μέρες μας είναι η αναγνώριση των νοηματικών γλωσσών σε πολλές χώρες ως ισότιμων με τις ομιλούμενες γλώσσες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνες που έγιναν, γνωρίζουμε ότι οι κωφοί απόφοιτοι προτιμούν να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα μετά την αποφοίτησή τους: Έρευνα που διεξήγαγε η Gregory και οι συνεργάτες της (1995) έδειξε ότι το 38% των νεαρών κωφών του δείγματός της προτιμούσε να χρησιμοποιεί τη νοηματική γλώσσα ως πρώτη και μόνη γλώσσα.

Η εμπειρία και η έρευνα στο χώρο των δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης κωφών έχει εμβαθύνει στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η δίγλωσσία στην εφαρμογή της σ' αυτούς τους μαθητές. Οι ιδιαιτερότητες αυτές είναι τόσο σημαντικές, ώστε μπορούμε να αναφερόμαστε στην «Δίγλωσσία για Κωφούς μαθητές» (Swanvick, 1998). Από μια ποικιλία τύπων δίγλωσσων προγραμμάτων (Μεταβατικό, Συντήρησης, Εμπλουτισμού, Με δύο κατευθύνσεις και Εισαγωγής) στις περισσότερες περιπτώσεις έχει επιλεγεί για τους κωφούς ο τελευταίος τύπος δίγλωσσίας.

Ωστόσο, πρέπει να λάβουμε υπόψη (όπως θα δούμε στη συνέχεια) ότι η εξασφάλιση συνθηκών πραγματικής δίγλωσσίας *απαιτεί κατάλληλη υποδομή και στο σχολικό και στο κοινοτικό πλαίσιο.*

## 1.5. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΩΦΩΝ

Μετά την αναγνώριση της ΕΝΓ στο νόμο 2817/2000 ως επίσημης γλώσσας των Κωφών, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα των κωφών στην Ελλάδα ακολουθούν την φιλοσοφία της «Δίγλωσσης Εκπαίδευσης για Κωφούς» (Sign bilingualism). Η ΕΝΓ αναγνωρίζεται ως η πρώτη γλώσσα της εκπαίδευσής τους. *Επομένως, τα κωφά παιδιά εκτίθενται σ' ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στη νοηματική γλώσσα ως πλήρη και φυσική γλώσσα, όσον το δυνατόν πιο νωρίς, με αποτέλεσμα να αποκτούν με απολύτως φυσικό τρόπο μια γλώσσα, εξασφαλίζοντας έτσι την φυσιολογική γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αυτή δηλαδή που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.* Αντιθέτως στην ομιλούμενη γλώσσα η πρόοδος είναι πολύ αργή. Παρά το γεγονός ότι συχνά τα κωφά παιδιά και οι ειδικοί καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια χρησιμοποιώντας τα ακουστικά, είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των κωφών παιδιών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην παραγωγή και πρόσληψη της ομιλίας. Το να περιμένουμε για πολλά χρόνια από ένα κωφό παιδί να φτάσει σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας -που μπορεί πολλές φορές να μην επιτευχθεί ποτέ- και το να του στερούμε το δικαίωμα της πρόσβασης σε μια γλώσσα που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες και δυνατότητές του, τη νοηματική, ισοδυναμεί ουσιαστικά με το να διακινδυνεύουμε να μείνει το παιδί πίσω από τη φυσιολογική ανάπτυξη της ηλικίας του -γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά ή σε προσωπική ανάπτυξη. Επομένως, η δίγλωσση εκπαίδευση με τη νοηματική ως γλώσσα εισαγωγής, θεμελιώνεται πάνω στις γλωσσικές και νοητικές δομές, ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού.

### Δίγλωσση εκπαίδευση και έγκαιρη παρέμβαση

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική δίγλωσσία, απαιτείται *έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση μέσω* ενός υποστηρικτικού δικτύου *για τους γονείς. Η πρόσβαση στις κατάλληλες υπηρεσίες οδηγεί στην ενδυνάμωση των γονέων.* Αποκτούν έτσι γνώσεις και δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχή ένταξη των παιδιών τους στην οικογένεια και το πετυχημένο μέγλωμά τους. *Ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η οικογένεια κατά την προσχολική παρέμβαση είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη πρώιμων γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών.* Είναι ωστόσο γνωστό ότι το 90-95% των κωφών παιδιών γεννιούνται σε οικογένειες ακουόντων, που η πρώτη τους γλώσσα είναι η Ελληνική. *Η οικογένεια πρέπει, επομένως, να ενημερωθεί για τη δίγλωσση φιλοσοφία, αλλά και να γνωρίσει, να εκτεθεί και να μάθει συστηματικά τη νοηματική γλώσσα.* Η επιλογή για το κατά πόσο ή όχι θα πρέπει να υιοθετηθεί μια δίγλωσση προσέγγιση, πρέπει να βασίζεται στα δεδομένα των γλωσσικών αναγκών των παιδιών.

Η ευκαιρία να αποκτήσουν τα παιδιά τη νοηματική γλώσσα εξασφαλίζεται μέσω των ενήλικων χρηστών της. Όταν οι ενήλικες κωφοί που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα αρχίζουν τη συνεργασία με την οικογένεια, είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται με θετικό τρόπο η γνωριμία και εξοικείωση με τη νοηματική γλώσσα, στη βάση της ανάγκης του παιδιού για επικοινωνία. *Οι γονείς που βλέπουν τα αποτελέσματα της έγκαιρης αλληλεπίδρασης των παιδιών τους με ενήλικες κωφούς, αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες που επιδεικνύουν και αναγνωρίζουν τη συμβολή των ενήλικων Κωφών στην οικογένεια. Γίνεται κάθε προσπάθεια για να μη διακόπτεται η επικοινωνία στην οικογένεια και οι κωφοί δάσκαλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα στους γονείς, δείχνοντας στην πράξη πώς μπορεί να αναπτυχθεί η καθημερινή αλληλεπίδραση μέσα από απλές στρατηγικές.*

Είναι σημαντικό επίσης *οι γονείς να ανταποκρίνονται θετικά στις πρώτες "αρθρώσεις" των παιδιών τους, όποια μορφή και αν έχουν, και να θεωρούν τις πρώτες "αρθρώσεις" με νόημα ως σημαντικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής τους ανάπτυξης.* Οι γονείς που επιλέγουν να χρησιμοποιούν την ΕΝΓ στο σπίτι, πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να δεχτούν ότι οι πρώ-

ιμες απαντήσεις των παιδιών μπορεί να ταυτίζονται με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες κωφοί και να περιέχουν χαρακτηριστικά της νοηματικής γλώσσας παρά της προφορικής.

*Η συνεργασία σχολείου και γονέων είναι απαραίτητο να συνεχιστεί σ' ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία του κωφού παιδιού.*

### **Δίγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο**

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πράξη, η Δίγλωσση Εκπαίδευση είναι δυνατόν να παρέχεται είτε στα σχολεία *Κωφών, είτε στις τάξεις ένταξης, είτε στα σχολεία ακουόντων* (εφόσον υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο). Κάθε φορά λαμβάνουμε υπόψη *το δικαίωμα της οικογένειας και του μαθητή να έχουν τη δυνατότητα επιλογής σχολείου*. Στα σχολεία ακουόντων και στις τάξεις ένταξης είναι απαραίτητη η ύπαρξη και η *υποστήριξη από διερμηνείς*.

Το κωφό παιδί έχει a priori τις ίδιες ικανότητες με το ακούον παιδί. Έχει, επομένως το δικαίωμα της ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως και το δικαίωμα να βιώνει τις ίδιες εμπειρίες μ' ένα ακούον παιδί.

*Η νοηματική γλώσσα εισάγεται από την αρχή του σχολικού προγράμματος ως γλώσσα στην οποία το κωφό παιδί έχει μεγαλύτερη αισθητηριακή προσβασιμότητα*. Η διδασκαλία της γίνεται σε κλίμα αποδοχής και με κατάλληλους εκπαιδευτικούς, υλικά και μεθοδολογία. Αξιοποιείται η νοηματική πλήρως για τη γλωσσική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Κουρμπέτης, 1997). *Επιπλέον η γνώση της νοηματικής και το γνωστικό, γλωσσικό και μεταγλωσσικό υπόβαθρο που εξασφαλίζεται με την καλλιέργειά της ως μητρικής γλώσσας λειτουργεί ενισχυτικά στην επιτυχή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*.

Η *ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα* και η διδασκαλία της, επομένως, γίνεται σύμφωνα με τις αρχές της διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας. Είναι αναγκαίο να γίνεται με μεθοδικό και εντατικό τρόπο, ώστε όλοι οι απόφοιτοι της βασικής εκπαίδευσης να κατέχουν επαρκώς την Ελληνική γλώσσα στη γραπτή της μορφή. Η νοηματική γλώσσα και η γραπτή Ελληνική πρέπει να χρησιμοποιούνται σ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης και *πρέπει να αναμένονται υψηλά επίπεδα ικανότητας και επάρκειας και στις δύο γλώσσες*. *Πρέπει να ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση γραπτής και νοηματικής γλώσσας και η αμοιβαία ανατροφοδότησή τους, καθώς και η μεταφορά δεξιοτήτων μεταξύ των δύο γλωσσών διότι είναι γνωστό ότι έννοιες και γνωστικά σχήματα που αναπτύσσονται στην πρώτη γλώσσα εύκολα μεταφέρονται και στη δεύτερη γλώσσα*.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση η νοηματική και η ομιλούμενη γλώσσα (προφορική ή γραπτή) πρέπει να διαχωρίζονται ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Παραδείγματος χάριν στις πρώτες τάξεις είναι καλό να ορισθεί χωριστή «γωνιά» της ελληνικής και «γωνιά» της νοηματικής γλώσσας, όπου θα χρησιμοποιείται μόνο η μία ή η άλλη γλώσσα αντίστοιχα.

Αξίζει επίσης να σημειώσουμε, ότι κάθε φορά πρέπει να προσδιορίζεται με σαφήνεια η χρήση *τεχνητών ή κωδικοποιημένων συστημάτων νοηματικής γλώσσας (π.χ. Ελληνικά με νοήματα)* που χρησιμοποιούνται σε ειδικές περιπτώσεις και να δίνονται οι σχετικές πληροφορίες στους μαθητές.

Μ' αυτούς τους τρόπους εξασφαλίζεται ένα πραγματικά δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, με υψηλούς γλωσσικούς και γνωστικούς διδακτικούς στόχους και στις δύο γλώσσες.

Για να γίνει, ωστόσο, πραγματικότητα η εξασφάλιση ενός *δίγλωσσου σχολικού περιβάλλοντος*, απαιτούνται και κάποιες άλλες βασικές προϋποθέσεις. *Προτεραιότητες* των προγραμμάτων αυτών αποτελούν, εκτός από τη διδασκαλία της ΕΝΓ, *και η πληροφόρηση και συνειδητοποίηση των μαθητών σχετικά με τα θέματα που αφορούν τους κωφούς καθώς και η ανάπτυξη της ταυτότητας του κωφού στους μαθητές*. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται και εκτιμάται η κουλτούρα και η γλώσσα της *Κοινότητας των Κωφών, στην οποία εντάσσονται σταδιακά* τα κωφά παιδιά. Η χρήση της κοινοτικής γλώσσας δίνει περηφάνια και αυτοπεποίθηση στα παιδιά για την κουλτούρα και την Κοινότητά τους.

Η εκπαίδευση επίσης πρέπει να πραγματοποιείται σε συνεργασία με την Κοινότητα των Κωφών, για να προετοιμάζει ρεαλιστικά τους μαθητές για την πολιτισμική και κοινωνική ζωή τους.

Για να γίνουν όμως πραγματικές αλλαγές στα δίγλωσσα προγράμματα πρέπει να *αλλάξει συνολικά η στάση του σχολικού περιβάλλοντος* και να εκπαιδευτούν ή/και να προσληφθούν δίγλωσσοι, ενημερωμένοι, ευαισθητοποιημένοι και συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί. *Το προσωπικό στα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι δίγλωσσο, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή, να συμπλέει και να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές, τις πολιτισμικές και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.* Η συμμετοχή στα προγράμματα αυτά φυσικών χρηστών της νοηματικής γλώσσας, δηλαδή η πρόσληψη κωφών διδασκόντων με τα κατάλληλα ακαδημαϊκά προσόντα στα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης κωφών παιδιών είναι απαραίτητη (Gregory, 1995). *Το δίγλωσσο προσωπικό δεν πρέπει απλά να γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα, αλλά πρέπει να έχει και τη βασική γλωσσολογική γνώση για τις δομές και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Πρέπει επίσης να διαθέτει την απαραίτητη συνείδηση και ευαισθητοποίηση για τη λειτουργία και τη σημασία της νοηματικής, αλλά και της Ελληνικής και των γλωσσών γενικότερα. Πρέπει ακόμη να είναι ευαισθητοποιημένος για τη σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα των κωφών και τη νοηματική γλώσσα αλλά και σε θέματα που συνδέονται με την πολιτισμική και διαπολιτισμική λειτουργία των γλωσσών.*

Όσον αφορά στις ομάδες των κωφών και ακουόντων που συγκροτούν το προσωπικό, *είναι απαραίτητο να καλλιεργείται η πολιτισμική ευαισθητοποίηση και να υποστηρίζεται η διαπολιτισμική συνείδηση:* Παραδείγματος χάριν πρέπει να αναγνωρίζεται ο τρόπος με τον οποίο διαφορετικές κουλτούρες χρησιμοποιούν το άγγιγμα, το συγχρονισμό, τη γλώσσα του σώματος, την επαφή με το βλέμμα, το χώρο και την απόσταση. *Είναι πολύ χρήσιμο τα μέλη της σχολικής κοινότητας να δημιουργούν τις συνθήκες της αλληλοαποδοχής: χάρη στην ομαλή συνεργασία των κωφών και των ακουόντων μελών της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές και τα εμπλεκόμενα άτομα μπορούν να γνωρίσουν και τις δύο κουλτούρες μέσα από τις μαθησιακές εμπειρίες.*

Οι εκπαιδευτικοί, κωφοί και ακουόντες, πρέπει να φροντίζουν για την παροχή ενός καλά σχεδιασμένου προγράμματος για τους μαθητές τους, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και *μοιράζοντας ισότητα ευθύνες και δραστηριότητες.* Τέλος, πρέπει να παρέχεται *επιμόρφωση* εντός του σχολείου για να μπορέσει το προσωπικό να εργαστεί συνεργατικά σ' ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

***Ο τελικός στόχος των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ο σεβασμός και η αναγνώριση της κουλτούρας των κωφών και των ακουόντων και η ομαλή ένταξη των μαθητών τόσο στην κοινότητα των κωφών, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.***

## **1.6. ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

### **1.6.1. Έγκαιρη παρέμβαση**

Η έγκαιρη παρέμβαση, η συμβουλευτική και η διαμόρφωση του εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος σε συνεργασία με τους γονείς, έχει ιδιαίτερη σημασία, έτσι ώστε, μεταξύ των άλλων, το παιδί να έρθει σε επαφή με τη νοηματική και την ελληνική γλώσσα έγκαιρα, από τη βρεφική ηλικία, μέσα από το κατάλληλο γλωσσικό-επικοινωνιακό περιβάλλον.

*Ο βασικός στόχος της έγκαιρης παρέμβασης είναι η πρώιμη έκθεση του παιδιού σε κατάλληλα γλωσσικά περιβάλλοντα α) νοηματικής και β) ελληνικής γλώσσας, ώστε να*

*αποφευχθεί η γλωσσική και επικοινωνιακή αποστέρηση που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Η εξασφάλιση κατάλληλου γλωσσικού περιβάλλοντος στην κρίσιμη πρώιμη ηλικία είναι ο μοναδικός τρόπος για να αναπτυχθεί το κωφό παιδί φυσιολογικά, δηλαδή γλωσσικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Διαφορετικά θα αντιμετωπίζει στην εκπαίδευση και σε όλη του την ζωή συνέπειες μη αναστρέψιμες.*

Ωστόσο, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει έγκαιρη παρέμβαση, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση θα είναι ατελέσφορη. Αντιθέτως *από όποια χρονική στιγμή κι αν αρχίζει η εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντική για τους κωφούς.* Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση αποτελεί τη μοναδική δυνατότητα ατομικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξής τους.

Στις περιπτώσεις επομένως της αργοπορημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης προς το κωφό παιδί, προσαρμόζεται κατάλληλα το ατομικό πρόγραμμα του μαθητή, έτσι ώστε να αναπληρωθεί ο χαμένος χρόνος, όσο αυτό είναι εφικτό, και να προσεγγίσει ο μαθητής τους στόχους του προγράμματος για την απόκτηση της νοηματικής γλώσσας και την επαρκή εκμάθηση της ελληνικής, με έμφαση στο γραπτό λόγο. *Σε κάθε περίπτωση βεβαίως ο βασικός στόχος είναι η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.*

### **1.6.2. Περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης**

Το περιβάλλον του σχολείου θα πρέπει να παρέχει πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος.

Δημιουργούμε το κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο η γλώσσα κατακτάται από το παιδί μέσω επικοινωνίας. Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι μία *κοινωνική διαδικασία* μέσα από την *κοινωνική αλληλεπίδραση* και δεν απομονώνεται από αυτήν. Επομένως:

- Στο σχολείο πρέπει να υπάρχει περιβάλλον πραγματικής επικοινωνίας για όλους.
- Το σύστημα επικοινωνίας πρέπει να είναι ενιαίο για όσους αποτελούν το περιβάλλον του σχολείου και πλούσιο για τους κωφούς μαθητές τόσο σε νοηματική, όσο και σε ομιλούμενη\γραπτή γλώσσα. *Εκπαιδευτικοί και προσωπικό γνωρίζουν πολύ καλά και χρησιμοποιούν και την ΕΝΓ στην επικοινωνία στο χώρο του σχολείου, και την ελληνική γλώσσα.*
- Φροντίζουμε για τη δημιουργία *περιβάλλοντος μάθησης γλώσσας* στο σχολείο. Διαμορφώνουμε πλούσιο *γλωσσικό περιβάλλον επικοινωνίας*, πρακτικής και αλληλεπίδρασης, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες και να ανταποκριθούν στους στόχους του προγράμματος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.
- Το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, έτσι ώστε να αναπτύσσεται τόσο η γλώσσα όσο και η σκέψη.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που γνωρίζει τα στάδια της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, είναι να παρέχει και να τροφοδοτεί αυτό το περιβάλλον, για τη γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού στην ολότητά της, σε φυσικό, επικοινωνιακό πλαίσιο γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει το μαθητή να ανακαλύπτει τη γνώση, δεν την επιβάλλει, παρατηρεί την πρόοδο του παιδιού και την ενισχύει, παρέχοντας ευκαιρίες για πολλές και ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες.

Η εκπαίδευση δε στοχεύει μόνο στη γνωστική κατάρτιση του μαθητή, αλλά και στην ισοχυροποίηση της προσωπικότητάς του, παρέχοντάς του πρότυπα και κίνητρα, ώστε να αποκτήσει αξίες και δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή του. Ο σεβασμός της

σχολικής κοινότητας στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην τοπική κοινωνία, αλλά και στη διαφορετικότητα των μαθητών, είναι βασικό στοιχείο κάθε αναλυτικού προγράμματος, που επιδιώκει να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Επομένως, τα περιεχόμενα της μάθησης δεν επιλέγονται ως αυτοσκοπός, για να εξυπηρετήσουν απλά την κατάκτηση ενός μαθησιακού στόχου, αλλά σχετίζονται και αντλούνται από τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς και τη θέση των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας στην τοπική κοινωνία. *Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί στόχοι τροφοδοτούνται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την δυναμική του κοινωνικού χώρου τους και βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με αυτόν, με την επιδίωξη πάντα να βοηθήσουν το παιδί ν' αναπτυχθεί μέσα στην κοινωνία.* Με τον ίδιο τρόπο, οι μέθοδοι της διδασκαλίας προωθούν την καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού και της κοινωνικότητάς του και παραμένουν ευέλικτες, ώστε να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και τις δεξιότητες των μαθητών.

### **1.6.3. Διαθεματική προσέγγιση**

Μια από τις βασικές καινοτομίες στην εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303-Β713-3-2003), που αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας, είναι και η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Καθώς το ζητούμενο είναι η εσωτερική συνοχή των μαθημάτων, που ανταποκρίνεται στη συνοχή της ίδιας της ζωής, η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος γίνεται μέσω της διαθεματικότητας. Η διαθεματική οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος διαφέρει από τη θεματική οργάνωση του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος, όπου το κάθε μάθημα, διδάσκεται χωριστά και ανεξάρτητα από τα άλλα μαθήματα. Η θεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης δεν ικανοποιεί πλέον τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, υποχρεώνει τον δάσκαλο να παρακολουθεί πιστά το σχολικό εγχειρίδιο και το παιδί δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ολότητα του κόσμου. Σε αντίθεση η διαθεματική προσέγγιση:

- Στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή για την κάλυψη των πραγματικών του αναγκών, στη δημιουργική σκέψη και στην κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία των θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες και να αναδεικνύεται το ουσιαστικό περιεχόμενο των γνώσεων, όπως προκύπτει μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη.
- Η επιλογή των περιεχομένων της μάθησης μπορεί να γίνεται από γεγονότα επίκαιρα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, από την ίδια την εμπειρία τους, από άρθρα, διαφημίσεις, ανακοινώσεις κλπ.
- Δημιουργεί λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των στόχων, του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης (αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και μακροαξιολόγηση του Α.Π.).
- Δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στον δάσκαλο να επιλέξει τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας.
- Συνδέει τις σχολικές δραστηριότητες με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας (projects) δραστηριοποιούν τους μαθητές, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί με ευελιξία, να εκσυγχρονίζει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του, να διαμορφώνει το περιεχόμενό της ανάλογα και με επίκαιρα θέματα και να παίρνει πρωτοβουλίες. Ακόμη, ενθαρρύνεται η συλλογική προσπάθεια των μαθητών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, μπορούν να επεκταθούν και να καλύψουν τις περισσότερες γνωστικές και θεματικές ενότητες με στόχο να καλύψουν όλους τους τομείς εξέλιξης των μαθητών:

Στόχος μάθησης	Περιεχόμενα μάθησης	Διαδικασίες	Αξιολόγηση
Γνωστικός	Θέματα Σχέδια Αναγνώσματα Ασκήσεις	Οργάνωση Μέθοδος Μέσα Χρόνος	Προφορικά Στην Ε.Ν.Γ Γραπτά Με εφαρμογές Με φάκελο εργασιών (portfolio)
Ψυχοκινητικός			
Συναισθηματικός			

Η γλώσσα από τη φύση της ως μάθημα είναι διαθεματική, γιατί διαχέεται σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. Με τη διαθεματική προσέγγιση εξασφαλίζεται η απόκτηση της δομής της γλώσσας (κάθετος άξονας), παράλληλα δε αναπτύσσονται οι γλωσσικές δεξιότητες μέσω των άλλων μαθημάτων (οριζόντιος άξονας).

Η οριζόντια διασύνδεση προϋποθέτει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία των θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να φωτίζονται από όλες τις πλευρές και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται «οριζόντιος στόχος» όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής. Με άλλα λόγια ως μέσο και ως αντικείμενο γλωσσικής άσκησης, ιδιαίτερα για την επεξεργασία του περιεχομένου και των φραστικών επιλογών, πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή συνολικά (ΦΕΚ 303/13-3-2003). Έτσι η γνώση δε συγκροτείται στο μυαλό του μαθητή με τη μορφή ξεχωριστών θυρίδων που κλείνουν στεγανά κάποιο αντικείμενο, αλλά με τη μορφή ενός πλέγματος που αγκαλιάζει όλα τα αντικείμενα και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ανακαλύψει τη σχέση μεταξύ τους. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης το περιεχόμενο της γλώσσας πρέπει να επιλεγεί και να δομηθεί με άξονες:

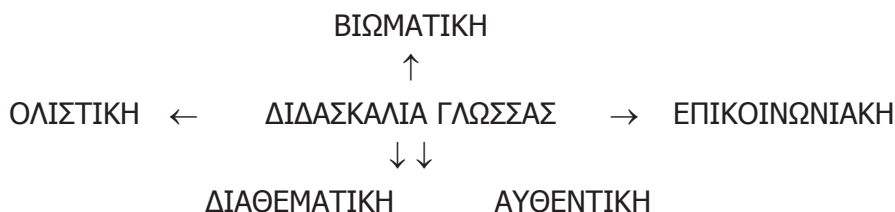
- α) τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τάξη,
- β) τον τρόπο που ο καθένας μαθαίνει,
- γ) τα ενδιαφέροντά τους και
- δ) τα γνωστικά αντικείμενα που κινούν τα ενδιαφέροντά τους.

Επομένως, η απόκτηση της γλώσσας δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση του μαθητή και δεν κατακτιέται σε ένα περιβάλλον κενό, αλλά στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι διαδικασίες της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος έχουν ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις στην απόκτηση της γλώσσας.

#### **1.6.4. Βιωματική, επικοινωνιακή και ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία**

Με στόχο να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση, οι διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη γλώσσα, στηρίζονται στη βιωματικότητα, τη συλλογικότητα και την ολιστική αντίληψη, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή για την περαιτέρω απόκτηση και καλλιέργεια της γλώσσας. Ειδικότερα αυτές οι προσεγγίσεις δίνουν την ευκαιρία και τις δυνατότητες στους μαθητές να καλλιεργούν και να χτίζουν τη γλώσσα στηριζόμενοι σε ήδη αποκτημένες γλωσσικές εμπειρίες και δομές, επειδή το αντικείμενο σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους. Η βιωματική προσέγγιση οδηγεί στη συλλογική δράση - επικοινωνία με την συμμετοχή του δασκάλου, ιδιαίτερα όταν οι δραστηριότητες στηρίζονται στις εμπειρίες των μαθητών. *Εάν η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται σε αυθεντικά πλαίσια με την προσωπική και*

ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τότε οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και εξασφαλίζουν έτσι το βασικό εργαλείο των επικοινωνιακών ικανοτήτων με το περιβάλλον τους. Μέσα από τη γλώσσα το παιδί θα χτίσει εντός του τον κόσμο και ο κόσμος θα χτίσει την εικόνα του παιδιού. Και οι δύο αυτές εικόνες θα επανεξεταστούν και θα αναθεωρηθούν πολλές φορές στη ζωή του παιδιού και των γύρω του, καθώς καινούργια γνώση θα προστίθεται συνεχώς μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης.



### 1.6.5. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η λέξη επικοινωνία στην τάξη έχει την έννοια «μοιράζομαι τις σκέψεις, τις ιδέες, τα βιώματα, τα συναισθήματα και τις προτάσεις μου με τους συμμαθητές μου». Η διαδικασία της επικοινωνίας και του διαλόγου ενεργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η επικοινωνία δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στους μαθητές να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης, που κανένα από τα μέλη δε θα μπορούσε, εκτός ομάδας, να υπερβεί και να αναπτύξει. Μπορούν έτσι να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν στη χρήση της γλώσσας, να έχουν διαρκή, άμεση και αποτελεσματική ανατροφοδότηση, να βελτιώνονται συνεχώς και με βάση την εμπειρία τους στην τάξη να αναπτύσσουν κίνητρα και δεξιότητες στην επικοινωνία τους με το εξωσχολικό περιβάλλον.

Η προσωπικότητα όμως του κάθε μαθητή καλλιεργείται μέσα στο σύνολο όταν οι γλωσσικές δραστηριότητες προσεγγίζουν την ίδια τη ζωή, γιατί τότε μόνο ενεργοποιείται η ανθρωπινή ολότητα του νου, της ψυχής και του σώματος. Η προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων από διαφορετικές πλευρές, δίνει στο μαθητή πολλαπλά ερεθίσματα. Η συγκροτημένη σε βάθος εξερεύνηση ενός θέματος επιτυγχάνει την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

### 1.6.6. Οι διαθεματικές ενότητες - διαθεματικά σχέδια εργασίας

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας των διαθεματικών εννοιών. Τα στάδια ανάπτυξης της θεματικής ενότητας που παρουσιάζονται εδώ, βασίζονται σε προσεγγίσεις της *Jacobs*:

#### 1. Επιλογή θέματος:

Το θέμα πρέπει να αγγίζει τα παιδιά, να είναι αρκετά ευρύ, ώστε να μπορούν να εμπλακούν σ' αυτό αντικείμενα πολλών μαθημάτων χωρίς τον κίνδυνο να πλατιάσει και τέλος να μπορεί να εξερευνηθεί σε βάθος.

#### 2. Ανταλλαγή των πρώτων ιδεών:

Τα παιδιά με την υποστήριξη των δασκάλων σχεδιάζουν την πορεία της διερεύνησης του θέματος, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις για την πορεία δράσης και το χρόνο ολοκλήρωσης του θέματος. Καταγράφονται σκέψεις, υποθέσεις, ερωτήματα, ιδέες και δημιουργούνται υποθέματα σαν ένα δίκτυο με κέντρο το θέμα. Τα υποθέματα αυτά είναι και διαφορετικά μαθήματα.

#### 3. Οργάνωση

Στο στάδιο αυτό οργανώνονται οι ιδέες. Το αρχικό πλάνο ελέγχεται, τροποποιείται και συμπληρώνεται με νέες ιδέες. Τα υποθέματα παίρνουν την τελική τους μορφή. Καθορίζονται

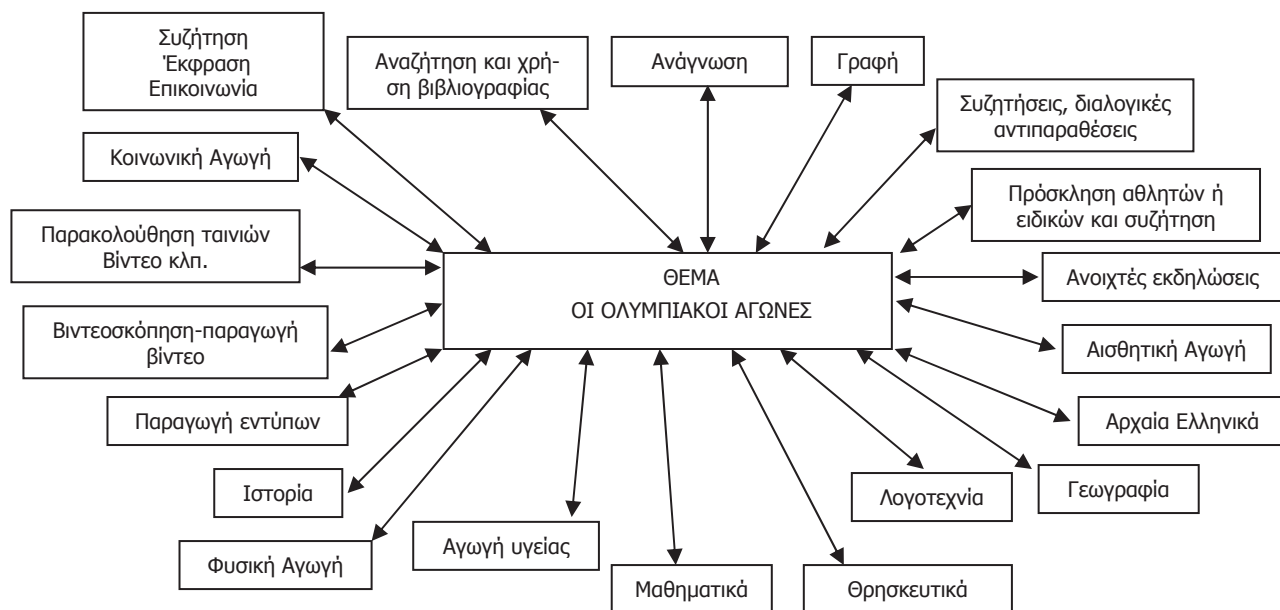


οι ερωτήσεις που κατευθύνουν την ανάπτυξη του θέματος. Ο δάσκαλος με τους μαθητές καθορίζουν τέσσερις με πέντε ερωτήσεις, οι οποίες θα καταδείξουν την χρησιμότητα του θέματος και θα βοηθήσουν την ανάπτυξή του.

#### 4. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης

Οι δραστηριότητες θα πρέπει να οδηγήσουν στην απάντηση των ερωτήσεων του προηγούμενου σταδίου αλλά και να δώσουν ευκαιρίες για ζωντανή επικοινωνία αλλά και για την καλλιέργεια της ανάγνωσης και γραφής.

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα σχεδιάγραμμα που απεικονίζει δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να συμβάλουν στην πραγματοποίηση του θεματικού σχεδίου εργασίας με τίτλο «οι Ολυμπιακοί αγώνες»



#### 1.6.7. Φυσική και δομημένη μέθοδος διδασκαλίας - Η γλώσσα ως ολότητα - Σπειροειδής διάταξη της ύλης

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα κωφά παιδιά θα πρέπει να είναι δομημένη και προγραμματισμένη καλά, αλλά η μάθηση να γίνεται με φυσικό τρόπο.

Η θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής του Chomsky (1984) επηρέασε τη διδακτική των γλωσσών, ώστε να γίνεται συνδυασμός των δύο μεθόδων, της *φυσικής*, η οποία είναι γνωστή και ως μητρική ή μέθοδος του Lexington, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο, μέσω επικοινωνίας, χωρίς τυπική διδασκαλία, και της *δομημένης*, που βασίζεται στην πολύ καλά προγραμματισμένη και βήμα-βήμα σχεδιασμένη διδασκαλία της χρήσης των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας.

Οι μαθητές μαθαίνουν συγκεκριμένους κανόνες και δομές της γλώσσας μέσα από τις διαδικασίες της μίμησης, της απομνημόνευσης, της εξάσκησης και της αυθόρμητης και δημιουργικής εφαρμογής. Η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στοχεύει στην ενεργητική συμμετοχή τους μέσα σε περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. *Γίνεται μεθοδικός και λεπτομερής σχεδιασμός, με συνεχόμενη και εξελικτική οργάνωση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου.*

Τα διδακτικά αντικείμενα παρουσιάζονται σε ολότητες, έτσι ώστε το παιδί να βρίσκει νόημα. Κάθε ενότητα συνοδεύεται από δραστηριότητες και διαδικασίες *αξιολόγησης και της επίδοσης του μαθητή και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.*

Η διάταξη της ύλης είναι σπειροειδής και για τον προσδιορισμό του περιεχομένου λαμβάνονται υπόψη και τα περιεχόμενα συναφών γνωστικών αντικειμένων. Με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης η γνώση εμπλουτίζεται και διευρύνεται σταδιακά, κατά επίπεδο, αλλά στηρίζεται πάντοτε στο προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο. Με τέτοια διάταξη της ύλης υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων του προγράμματος. Ο τρόπος της σπειροειδούς οργάνωσης φέρνει από μικρή ηλικία το παιδί σε επαφή με ιδέες και έννοιες. Αυτές επαναλαμβάνονται εμπλουτισμένες και τα επόμενα χρόνια, έτσι ώστε το παιδί να τις αναπτύξει και να εμβαθύνει σ' αυτές.

Ο κωφός μαθητής κατακτά σταδιακά τη δομή της ελληνικής γλώσσας, φτάνει σε γενικεύσεις μέσα από γλωσσικές εμπειρίες, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω απ' αυτήν και κατακτά έννοιες, γλωσσικές δομές και λειτουργικές δεξιότητες, τις οποίες σταδιακά εμπεδώνει και επεκτείνει.

Τέλος οι ενιαίες διαθεματικές ενότητες εξασφαλίζουν την υποδομή για την εκπλήρωση βραχυπρόθεσμων στόχων, οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν στην ολοκλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων του προγράμματος.

### **1.6.8. Εξατομικευμένα προγράμματα**

Τα εξατομικευμένα προγράμματα των κωφών μαθητών περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους στους εξής τομείς: *ακαδημαϊκές γνώσεις* και *δεξιότητες* στα διάφορα μαθήματα, *δεξιότητες γλωσσικής ανάπτυξης* και *επικοινωνίας* και *γενικές δεξιότητες* που διασφαλίζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη και την ανεξάρτητη ζωή.

Η κατάρτιση του ατομικού προγράμματος της εκπαίδευσης του κωφού παιδιού γίνεται είτε από το ΚΔΑΥ είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σε συνεργασία με τον γονέα του παιδιού και με οποιοδήποτε άλλο μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας, που υποστηρίζει το παιδί (π.χ. κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, διερμηνέας ΕΝΓ) και εμπλέκεται στην εκπαίδευση του παιδιού στη βάση των αξιολογημένων αναγκών του. Ο διευθυντής του ειδικού σχολείου Κωφών ή του γενικού σχολείου μεριμνά ώστε τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο να ακολουθούν το ατομικό τους πρόγραμμα και να τους παρέχεται η αναγκαία βοήθεια για τη σχολική ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς (συμπεριλαμβανομένων και του ψυχολογικού και του κοινωνικού τομέα).

Ιδιαίτερα, όσον αφορά στην ενότητα του ατομικού προγράμματος του μαθητή που αναφέρεται στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του γλωσσικού επιπέδου του στην Ελληνική και σύμφωνα με τις γνωστικές και γλωσσικές του ανάγκες *και σε συνεργασία με τους γονείς*. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το μαθητή και σχεδιάζει το πρόγραμμα (π.χ. στόχους και δραστηριότητες) για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας με ενδιαφέροντα, ρεαλιστικά και καλά δομημένα μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή.

Με παρόμοιο τρόπο ορίζονται οι στόχοι, οι δραστηριότητες και οι τρόποι αξιολόγησης του ατομικού προγράμματος του μαθητή και για τα υπόλοιπα μαθήματα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των ατομικών προγραμμάτων, όπως ήδη αναφέραμε, πολύ σημαντικός παράμετρος είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή καθώς και η τακτική ενημέρωση των γονιών για την πρόοδο του μαθητή.

Τα εξατομικευμένα προγράμματα των κωφών μαθητών αξιολογούνται συνεχώς (τουλάχιστο ανά έτος) και τροποποιούνται όταν χρειάζεται, με στόχο ο μαθητής να αποκτήσει όλες τις προαναφερθείσες δεξιότητες.

## 1.7. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

### 1.7.1. Ομιλία-κατανόηση / παραγωγή

Στα δίγλωσσα προγράμματα κωφών δίνεται έμφαση στην πρώτη γλώσσα των παιδιών, δηλαδή την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, καθώς και στη δεύτερη γλώσσα, κυρίως στη γραπτή μορφή της. Ωστόσο, επιβάλλεται στο σημείο αυτό να αξιολογήσουμε το ρόλο της ομιλούμενης ελληνικής στα δίγλωσσα προγράμματα. Η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα σε κάποια παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, αλλά και σε βαρήκοα παιδιά να ωφεληθούν ακουολογικά από τη χρήση των ακουστικών βοηθημάτων. Πολλοί από τους μαθητές αυτούς αυθόρμητα αναπτύσσουν ευδιάκριτη ομιλία. Επομένως, θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να ενισχύεται η αυθόρμητη χρήση του προφορικού λόγου των παιδιών αυτών, στο βαθμό που τα ίδια το επιθυμούν. Ο προφορικός λόγος δεν διδάσκεται μόνο μέσα από μαθήματα λογοθεραπείας, αλλά αποκτιέται κυρίως φυσικά μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση των μαθητών με τον κόσμο των ακουόντων (π.χ. μέσα από τις σχέσεις τους με τα ακούοντα παιδιά στο γενικό σχολείο ή με τα ακούοντα παιδιά της γειτονιάς ή με τους ακούοντες στο άμεσο περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία).

Για όλα τα κωφά παιδιά όμως, ανεξάρτητα από την ακουστική κατάσταση και τις γλωσσικές, γνωστικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, η συστηματική έκθεση και διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα, γραπτή και ομιλούμενη, πρέπει να είναι βασικός εκπαιδευτικός στόχος. Το σχολείο έχει την ευθύνη να εντοπίσει τις αναποτελεσματικές πρακτικές που βάρυναν τη διδακτική παράδοση της ομιλούμενης γλώσσας στα σχολεία των κωφών και είχαν δημιουργήσει συναισθήματα φόβου και άρνησης στους κωφούς μαθητές προς την ελληνική γλώσσα αλλά και πολύ χαμηλές επιδόσεις σ' αυτήν. Το πρόγραμμα και η μεθοδολογία στη διδασκαλία των ελληνικών πρέπει να δημιουργεί στους μαθητές ισχυρά θετικά κίνητρα εκμάθησης των ελληνικών. Από την πλούσια εμπειρία και έρευνα για τη γενική δίγλωσσα εκπαίδευση γνωρίζουμε πλέον πια ποιες είναι οι προϋποθέσεις της επιτυχούς δίγλωσσίας. Όλες οι έρευνες συμφωνούν στο ότι η όσο πιο σοβαρή δουλειά γίνεται με την μητρική γλώσσα των παιδιών τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα στην απόκτηση της δεύτερης. Ο βαθμός εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται α) από την εκτίμηση του σχολείου προς τη μητρική γλώσσα και την προσπάθεια που καταβάλλει για την καλλιέργειά της και β) από τη συνέπεια και αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία της δεύτερης. Στην περίπτωση των δίγλωσσων προγραμμάτων για κωφούς απαιτείται επομένως:

1. Ο σεβασμός και η υποστήριξη της φυσικής γλώσσας των κωφών μαθητών με κάθε τρόπο
2. Η καλλιέργεια θετικών *κινήτρων* για την εκμάθηση των ελληνικών στα πλαίσια της *ενδυνάμωσης* των κωφών μαθητών
3. Η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο

Είναι σημαντικό, επομένως, να παρέχουμε πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον επικοινωνίας, έτσι ώστε ο μαθητής να έχει εμπειρίες και δυνατότητες να μάθει και να χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα στην επικοινωνία του με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στις καθημερινές συναλλαγές και σχέσεις του, αξιοποιώντας συστηματικά όλες τις δυνατότητες και την υπολειμματική ακοή του κωφού παιδιού. Ειδικότερα στόχοι που επιδιώκονται είναι οι εξής:

- α. να μπορεί να κατανοεί τη γλώσσα μέσω της χειλεανάγνωσης αλλά και να παράγει ομιλία αντιληπτή από τους άλλους, στα πλαίσια πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας
- β. να αναπτύξει μηχανισμούς επιλογής και οργάνωσης των πληροφοριών και αποκριτικής ετοιμότητας
- γ. να μπορεί να συμμετέχει σε διάλογο

- δ. να διατυπώνει ερωτήσεις και να απαντά σε ερωτήσεις
- ε. να κάνει χρήση των φραστικών επιλογών με αυτοπεποίθηση
- στ. να αφηγείται στην προφορική Ελληνική
- ζ. να ανακοινώνει επιθυμίες, σκέψεις, προτάσεις, συλλογισμούς κλπ.

Η ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας προϋποθέτει την καλή ταυτόχρονη εκμάθηση όλων των επιμέρους στοιχείων της (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και πραγματολογικά). Επομένως η εκμάθηση δεν θα πρέπει να περιορίζεται ή να αρχίζει από την εκμάθηση μεμονωμένων ήχων ή λέξεων, αλλά από την κατανόηση και έκφραση του μηνύματος στην ολότητά του, δηλαδή με φράσεις, προτάσεις κλπ. όπως αυτό εκφράζεται σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Όλη αυτή η διαδικασία γίνεται σε ατμόσφαιρα παιδαγωγικής προσέγγισης και κατανόησης των δυσκολιών του κωφού παιδιού.

Και δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι στην εκπαίδευση αλλά και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού *θεωρούμε ως γλώσσα το σύνολο των τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων ή κινήσεων, που συνθέτουν έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος αποτελεί μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων* (Μπαμπινιώτης, 1998).

### **1.7.2. Ανάγνωση-γραφή: δυσκολίες για τα κωφά παιδιά**

Οι κωφοί παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στην επικοινωνία, που τους διαφοροποιούν από όλους τους άλλους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε κωφού παιδιού είναι συχνά ανομοιογενής, αφού στηρίζεται κυρίως στο βαθμό και τύπο της ακουστικής απώλειας στις 'χρήσιμες' για την ομιλία συχνότητες, στην αιτία της ακουστικής απώλειας, στην ηλικία εμφάνισης, αλλά και του εντοπισμού της κώφωσης. Ωστόσο, άλλοι παράγοντες, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, η διδακτική πράξη και μεθοδολογία, το γλωσσικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και η προσπάθεια και η επιμονή των γονέων επηρεάζουν τη γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού.

Όταν ένα ακούον παιδί εισέρχεται σε κάποιο Ελληνικό δημοτικό σχολείο, είναι πολύ πιθανό να έχουν προηγηθεί έξι χρόνια έκθεσής του στην Ελληνική γλώσσα μέσα στο οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον. (Λέμε ίσως γιατί πολλά παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες στην Ελλάδα, π.χ. Αλβανοί, μεγαλώνουν σε οικογένειες που τα Ελληνικά δεν είναι η πρώτη τους γλώσσα ή που δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου στο σπίτι). Τα ακούοντα παιδιά των οποίων τα Ελληνικά είναι η πρώτη τους γλώσσα θα τα παρομοιάζαμε με σφουγγάρια στον ωκεανό, που χωρίς να το συνειδητοποιήσουν ή χωρίς σκόπιμη σκληρή δουλειά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους απορροφούν τόσο τη σύνθετη δομή των Ελληνικών, όσο και το εκτεταμένο λεξιλόγιό τους (Schirmer, 2000). Επομένως, το ακούον παιδί οδηγείται μέσα από την εξοικείωσή του με την ομιλούμενη Ελληνική Γλώσσα στην ανάγνωση του γραπτού λόγου.

Τα περισσότερα κωφά παιδιά όμως έρχονται σε ελάχιστη επαφή με την Ελληνική γλώσσα, πριν εισέλθουν στο σχολείο. Τα μικρά κωφά παιδιά αναπτύσσουν γλώσσα σ' ένα λιγότερο φυσικό περιβάλλον από αυτό των ακούοντων. Το πρόβλημα της ακοής δεν επιτρέπει την πρόσληψη ούτε των βασικών δομών του προφορικού λόγου, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της δικής τους γλώσσας. Έτσι μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν χωρίς τη μακρόχρονη εξοικείωση που έχουν τα ακούοντα παιδιά με την Ελληνική γλώσσα. Η σοβαρότητα του προβλήματος αυτού γίνεται φανερή από το γεγονός ότι το 90-95% των κωφών παιδιών γεννιούνται σε οικογένειες ακούοντων που η πρώτη τους γλώσσα είναι η ομιλούμενη! Αυτό, βέβαια, δεν ισχύει για τα κωφά παιδιά κωφών γονέων που αναπτύσσουν την πρώτη τους γλώσσα, την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, με φυσικό τρόπο στα πρώτα χρόνια της ζωής τους και στη συνέχεια, με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους (που θα περιγράψουμε στη συνέχεια) μεταβαίνουν με ευκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Ogden, 1998).

Σε γενικές γραμμές τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά (Quigley and Power, 1972 / Λαμπροπούλου, 1993).

### 1.7.3. Σχέσεις ανάμεσα στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης

Η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με την καλλιέργεια της γραφής και της ανάγνωσης. Τόσο τα κωφά, όσο και τα ακούοντα παιδιά εισάγονται στις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής από μικρή ηλικία, καθώς έρχονται σε επαφή με το γραπτό κείμενο και παρακολουθούν τη χρήση του γραπτού κώδικα από τους ενήλικες. Δυστυχώς όμως, όπως οι έρευνες επισημαίνουν, τα κωφά παιδιά, παρά το γεγονός ότι διδάσκονται ανάγνωση και γραφή στο σχολείο, δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές με ταχύτητα ανάλογη με τα ακούοντα παιδιά (Holt, 1993 / Wolk και Allen, 1984).

Αξίζει να τονίσουμε τη στενή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και στη γραφή. Τόσο η γραφή όσο και η ανάγνωση (δηλαδή η εμπέδωση και κατάκτηση του γραπτού κώδικα μιας ομιλούμενης γλώσσας) συνδέονται με τη διασαφήνιση του νοήματος μέσω του γραπτού κειμένου (Schirmer, 2000). Οι Tierney και Pearson (1983) υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες που ακολουθούν οι συγγραφείς στο γράψιμο ταυτίζονται με τις διαδικασίες που ακολουθούν οι αναγνώστες κατά την ανάγνωση. Οι πιο πάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι τόσο οι συγγραφείς όσο και οι αναγνώστες ασχολούνται:

- α. με το σχεδιασμό (δηλαδή θέτουν στόχους)
- β. με τη σύνταξη (δηλαδή ως αναγνώστες ανιχνεύουν το μήνυμα και ως συγγραφείς επιδιώκουν την αυθεντική έκφρασή του μέσα από το κείμενό τους)
- γ. με την ευθυγράμμιση (δηλαδή βρίσκουν τους 'ρόλους' τους σε σχέση με το κείμενο)
- δ. με την αναθεώρηση (revising) (δηλαδή διατυπώνουν/ερμηνεύουν, τροποποιούν υποθέσεις, αναλύουν, διαμορφώνουν στόχους) και
- ε. με τον έλεγχο-επιμέλεια (monitoring), δηλαδή αξιολογούν τον βαθμό επίτευξης των στόχων τους.

Έχει επίσης διατυπωθεί η άποψη ότι η αναθεώρηση (revising) προϋποθέτει *παρόμοιες νοητικές διεργασίες κατά τη διάρκεια και της ανάγνωσης και της γραφής*, γιατί και οι αναγνώστες και οι συγγραφείς αντιπαραβάλλουν ενεργά το γραπτό κείμενο με τους στόχους και τις προσδοκίες τους. Όταν οι αναγνώστες και οι συγγραφείς αισθάνονται αρμονία μ' αυτά που γράφουν ή που διαβάζουν, συνεχίζουν το γράψιμο και την ανάγνωση αντίστοιχα. Όταν δεν ταυτίζονται επαρκώς με το γραπτό κείμενο, και ως αναγνώστες και ως συγγραφείς, αναθεωρούν τους στόχους, τις απόψεις και τις προσδοκίες τους σε σχέση μ' αυτό (Fitzgerald, 1989).

Μια άλλη ομοιότητα που έχει διαπιστωθεί ανάμεσα στο γράψιμο και στην ανάγνωση είναι ότι κατά κανόνα τα επίπεδα ανάγνωσης και συγγραφής ενός ατόμου συμβαδίζουν. Μ' άλλα λόγια, οι καλοί αναγνώστες τείνουν να είναι και καλοί συγγραφείς. Έχει διαπιστωθεί ότι το γράψιμο και η ανάγνωση είναι παράλληλες διαδικασίες που τείνουν να ενισχύονται αμοιβαία (Shanahan, 1980). Σε έρευνα που έγινε με παιδιά της προσχολικής ηλικίας και της πρώτης τάξης του δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μετέφεραν στην ανάγνωση στρατηγικές που έμαθαν στο γράψιμο όπως και από την ανάγνωση στο γράψιμο (Dobson, 1989).

### 1.7.4. Δυσκολίες στην ανάγνωση

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, τόσο τα κωφά όσο και τα ακούοντα παιδιά αναπτύσσονται ως αναγνώστες από πολύ νεαρή ηλικία, όταν έρθουν σ' επαφή για πρώτη φορά με το γραπτό λόγο και παρακολουθήσουν τη χρήση του γραπτού λόγου από τους ενήλικες στην καθημερινή ζωή τους. Σύμφωνα με έρευνες (Rottenberg και Searfoss, 1992) τα κωφά παιδιά που φοιτούν στην προσχολική βαθμίδα παρουσιάζουν γνώση και κατανόηση του γραπτού κώδικα ανάλογη με τα ακούοντα παιδιά, ακόμα και αν καθυστερεί η γλωσσική τους ανάπτυξη

σε σύγκριση με αυτά. Ωστόσο όταν τα κωφά παιδιά εμπλακούν στο επίσημο γράψιμο και στην ανάγνωση στο σχολείο, η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής δεν εξελίσσεται με τρόπο ανάλογο με τα ακούοντα παιδιά (Schirmer, 2000).

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, τα κωφά παιδιά υστερούν στην ανάγνωση και στη γραφή σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά, όπως συνάγεται από πολλές σχετικές έρευνες. Για παράδειγμα, οι Wolk και Allen (1984) διεξήγαγαν έρευνα με 1664 κωφούς μαθητές που εμπλέκονταν σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και βρήκαν ότι ο μέσος κωφός μαθητής κέρδιζε μόνο κατά το ένα τρίτο σε μαθησιακές δεξιότητες από κάθε σχολική χρονιά. Επομένως, αν ένας κωφός μαθητής χρειάζεται τρία χρόνια για να προχωρήσει στην ανάγνωση σε σύγκριση με τον ένα χρόνο που χρειάζεται ένας ακούων μαθητής, μπορεί αυτό να ερμηνεύσει το γεγονός ότι πολλοί κωφοί μαθητές αποφοιτούν από το σχολείο έχοντας επίπεδο ανάγνωσης τετάρτης δημοτικού. Σύμφωνα με την έρευνα των Kyle και Allsop (1982), το 77% από τους ενήλικες κωφούς του δείγματος της έρευνάς τους δήλωσαν ότι διαβάζουν καθημερινή εφημερίδα. Ωστόσο, το 74% απ' αυτούς δήλωσαν ότι οι καθημερινές εφημερίδες ήταν πολύ δύσκολες για τα κωφά άτομα. Ο μέσος κωφός έφηβος έχει αναγνωστική ικανότητα 9 χρόνων. Αυτό σημαίνει ότι το 50% από τα κωφά παιδιά που αποφοιτούν από το σχολείο έχουν χαμηλότερη αναγνωστική ικανότητα από έναν εννιάχρονο ακούοντα μαθητή (Ogden, 1998).

Η ανάγνωση προϋποθέτει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο. Ο αναγνώστης 'φέρει' προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, που διαμορφώνουν τις τοποθετήσεις και τις προσδοκίες του από το κείμενο. Καθώς αυτές οι εμπειρίες και οι προσδοκίες εκπληρώνονται ή δεν εκπληρώνονται, η πληροφορία εσωτερικοποιείται και συλλαμβάνεται το νόημα από τον αναγνώστη. Σύμφωνα μ' αυτήν την άποψη το νόημα ενός κειμένου δεν δημιουργείται από το συγγραφέα αλλά κτίζεται από τον αναγνώστη. Κατά την Schirmer (2000), οι πιο κάτω παράγοντες επηρεάζουν την ικανότητα ανάγνωσης ενός συγκεκριμένου κειμένου από τον αναγνώστη:

- οι προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη και οι εμπειρίες του που συμπεριλαμβάνουν τη συνολική κατανόηση και συνείδηση του κόσμου
- οι ειδικές γνώσεις του πάνω στο συγκεκριμένο θέμα
- η προηγούμενη εξοικείωσή του με το ύφος του συγγραφέα
- η ικανότητά του να κατανοεί το συντακτικό και τη γραμματική καθώς και
- η ικανότητά του να αποκωδικοποιεί τις λέξεις.

### **Η θεωρία των νοητικών σχημάτων**

Μέσα από τη θεωρία των νοητικών σχημάτων μπορούν να ερμηνευτούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά στην ανάγνωση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η γνώση οργανώνεται γνωστικά σε δομές της μνήμης που ονομάζονται νοητικά σχήματα. Τα σχήματα μπορεί να θεωρηθούν ως γνωστικά πλαίσια που συνδέουν τη γνώση και τις εμπειρίες κάποιου με ένα θέμα. Μέσω αυτού του πλαισίου η νέα πληροφορία ερμηνεύεται, αποθηκεύεται στη μνήμη και (αποκαθίσταται) ανακαλείται όταν χρειάζεται. Η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες του αναγνώστη οργανώνονται σε σχήματα, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο δομείται η καινούργια πληροφορία και η καινούργια εμπειρία. Ωστόσο, τα σχήματα δεν είναι στατικά. Αλλάζουν, καθώς κάθε άτομο προσλαμβάνει καινούργιες πληροφορίες και οικοδομεί καινούργιες εμπειρίες. Η μάθηση συντελείται όταν η καινούργια πληροφορία ή εμπειρία ενσωματώνεται σ' ένα ήδη υπάρχον σχήμα. Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν σχήματα τριών ειδών για να συλλάβουν το νόημα ενός κειμένου:

- α. τα σχήματα περιεχομένου,**
- β. τα σχήματα που βασίζονται στο κείμενο και**
- γ. τα σχήματα επιφανειακής δομής.**

## Τα σχήματα περιεχομένου

Τα **σχήματα περιεχομένου** αναφέρονται στην προηγούμενη γνώση που έχουν οι αναγνώστες για τα κείμενα που καλούνται να διαβάσουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι η προηγούμενη γνώση επηρεάζει άμεσα την κατανόηση ενός κειμένου από κωφούς και ακούοντες αναγνώστες. Ωστόσο, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε διάφορες παραμέτρους των σχημάτων περιεχομένου (Schirmer, 2000):

*α. Διαθεσιμότητα σχημάτων:* Μπορούμε να πούμε ότι συχνά τα κωφά παιδιά κατανοούν σε μικρό βαθμό τα κείμενα, επειδή, εξαιτίας της επικοινωνιακής αποστέρησης που βιώνουν, δεν διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτά τα σχήματα και έτσι στερούνται της απαραίτητης προϋπάρχουσας γνώσης που υποθέτουν οι συγγραφείς ότι κατέχουν οι αναγνώστες όταν προσεγγίζουν τα κείμενά τους.

*β. Επιλογή σχημάτων:* Συχνά τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επιλογή κατάλληλων σχημάτων, τα οποία ήδη κατέχουν:

1. ενώ κατέχουν κάποια γνώση, δεν την χρησιμοποιούν για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο
2. δεν γνωρίζουν ότι κατέχουν τέτοια σχήματα
3. επιλέγουν κάποιο ακατάλληλο σχήμα, από αυτά που διαθέτουν, γιατί παραπλανούνται από κάποιο μη σημαντικό εξωτερικό χαρακτηριστικό του κειμένου
4. το κείμενο απαιτεί συνδυασμό προηγούμενων γνώσεων τις οποίες δεν έχουν.

Οι Pearson και Spiro (1982) παρατήρησαν ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα κωφά παιδιά στην επιλογή των νοητικών σχημάτων περιεχομένου συνδέονται με το γεγονός ότι επικεντρώνουν και καταναλώνουν την προσπάθειά τους στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και των επιμέρους στοιχείων και αδυνατούν να δουν το κείμενο ως ένα σύνολο.

*γ. Διατήρηση σχημάτων:* Ενώ οι ικανοί αναγνώστες είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα σχήμα όσο χρειαστεί και να το αλλάξουν όταν το απαιτεί το κείμενο, τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία καθώς αλληλεπιδρούν με τα κείμενα, και να διατηρήσουν και να αλλάξουν τα σχήματα.

## Τα σχήματα κειμένου

Τα **σχήματα κειμένου** αναφέρονται κυρίως στα σχήματα που προσδιορίζουν τη δομή της ιστορίας. (Με τον όρο ιστορία εδώ εννοούμε κάθε αφηγηματικό κείμενο σε γραπτή, ζωτανή μορφή ή βιντεοσκοπημένη μορφή, στην ελληνική ή τη νοηματική γλώσσα). *Υπάρχουν τέσσερα βασικά σχήματα της ιστορίας* που περιγράφουν τη δομή κάθε γραπτής ιστορίας (Mandler και Johnson, 1977):

- α. ο χρόνος και ο τόπος της σκηνικής δράσης (setting)
- β. το αρχικό επεισόδιο που εισάγει τα πρόσωπα (initiating)
- γ. μια σειρά από επεισόδια (episodes) και
- δ. η λύση (resolution).

Επειδή τα σχήματα της ιστορίας προδιαθέτουν τον αναγνώστη για την τυπική μορφή και εξέλιξη που θα έχει μια ιστορία, ο επιδέξιος αναγνώστης χρησιμοποιεί αυτά τα σχήματα για να διακρίνει τα σημαντικά στοιχεία, για να καταλάβει με ποιον τρόπο τα στοιχεία της ιστορίας ακολουθούν το ένα το άλλο και συντίθενται μεταξύ τους και για να ξανασυνδέσει μια ιστορία που έχει ήδη διαβάσει. Ωστόσο, έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι παρά το γεγονός ότι τα κωφά παιδιά χρησιμοποιούν τα σχήματα της ιστορίας για να κατανοήσουν τις ιστορίες και να γράψουν τις δικές τους, τα σχήματα της ιστορίας που κατέχουν είναι λιγότερο καλά αναπτυγμένα από εκείνα των παιδιών που ακούνε (Akamatsu, 1988 και Griffith and Ripich, 1988). Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι και η εσωτερικοποίηση και η κατοχή των δομών της ιστορίας συνδέονται με την ανάπτυξη της γραφής, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

## Τα σχήματα επιφανειακής δομής

Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τα σχήματα περιεχομένου και τα σχήματα κειμένου για να έχουν πρόσβαση στη βαθιά δομή ενός κειμένου, αλλά πρέπει πρώτα να επεξεργαστούν την **επιφανειακή δομή ενός κειμένου** αποτελεσματικά. *Η κατανόηση των λέξεων ενός κειμένου προϋποθέτει την κατανόηση των στοιχείων των λέξεων, των γραφοφωνημικών στοιχείων, των στοιχείων της δομής και των στοιχείων του περιεχομένου (Schirmer, 2000).* Η κατοχή των στοιχείων της λέξης αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να ξεχωρίζει τις λέξεις ως αυτοτελείς μονάδες μέσα στο κείμενο και η κατοχή των γραφοφωνημικών στοιχείων στην ικανότητα να συνδέει το γραπτό σύμβολο με τον ήχο που παράγει (την ακουστική αντίληψη/εκφορά του). Τα δύο αυτά στοιχεία τα κωφά παιδιά μπορούν να τα προσεγγίζουν γνωστικά από νεαρή ηλικία με τις κατάλληλες βέβαια διδακτικές μεθόδους.

Ωστόσο, τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση των στοιχείων του περιεχομένου (δηλ. της σημασίας) των λέξεων και της δομής μιας πρότασης (δηλαδή της σειράς των λέξεων μιας πρότασης). Ειδικότερα έχουν επισημανθεί οι παρακάτω δυσκολίες ως προς την επιφανειακή δομή:

1. Έχει αποδειχτεί ότι τα κωφά παιδιά έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο (κατέχουν συνήθως λέξεις καθημερινής χρήσης). Έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι κωφά παιδιά με ακουστική απώλεια μεταξύ 70-90 dB HL έχουν λεξιλόγιο που μόλις φθάνει τις 250 λέξεις, ενώ ένα παιδί με φυσιολογική ακοή έχει λεξιλόγιο που ξεπερνά τις 5000 λέξεις.
2. Τα κωφά επίσης παιδιά παρουσιάζουν ανεπαρκή κατανόηση της πολυσημίας των λέξεων (π.χ. συνώνυμα, αντίθετα). Οι Paul και Gustafon (1991) αναφέρουν ότι τα κωφά παιδιά μπορεί να μη συνειδητοποιούν καν ότι μια λέξη μπορεί να παίρνει πολλαπλές σημασίες. Ως εκ τούτου, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ενός γραπτού κειμένου.
3. Τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών, αφού μια και μόνο λέξη, π.χ. δημοκρατία, ελευθερία κλπ. είναι δυνατόν να σχετίζεται με ολόκληρο πλέγμα ιδεών και εμπειριών.
4. Όσον αφορά στη δομή μιας πρότασης, παρουσιάζουν αδυναμία στην κατανόηση προτάσεων που ξεφεύγουν από την τυπική μορφή *υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο*.
5. Επίσης η πλειοψηφία των κωφών παιδιών δεν αναγνωρίζει τη χρήση των βοηθητικών ρημάτων μέσα στο κείμενο και επομένως δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίησή τους μέσα σ' ένα γραπτό κείμενο.
6. Σοβαρές συνέπειες στην ανάγνωση ενός κειμένου, έχει επίσης η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα των κωφών μαθητών αλλά και το χαμηλό επίπεδό τους όταν ομιλούμενη γλώσσα εν γένει, αφού, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, οι αναγνώστες που έχουν αναπτύξει σχήματα για την αναγνώριση των λέξεων στην ομιλία, μπορούν εύκολα να αναγνωρίζουν τις λέξεις και στη γραπτή τους μορφή.
7. Και τέλος όταν ξοδεύεται περισσότερος χρόνος για την αναγνώριση των λέξεων στην επιφανειακή δομή του κειμένου (όπως συμβαίνει στα κωφά παιδιά), απομένει πολύ λιγότερος χρόνος για να κατανοήσουν ένα κείμενο στη βαθιά δομή του (που είναι και η πιο σημαντική).

Στην επιφανειακή δομή ενός κειμένου συμπεριλαμβάνεται επίσης και η **ενότητα του κειμένου**. Δηλαδή, για να μπορέσει να καταλάβει κάποιος το νόημα ενός κειμένου πρέπει να αναγνωρίζει τα συνδετικά στοιχεία και τα άλλα χαρακτηριστικά που συνδέουν τα επιμέρους στοιχεία των προτάσεων και εξασφαλίζουν ενότητα και σαφήνεια στο κείμενο (Schirmer, 2000). Ως εκ τούτου, τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες. Ειδικότερα αν τα κωφά παιδιά δεν έχουν επαρκώς αναπτυγμένα σχήματα για την ενότητα ενός κειμένου **δεν** θα είναι σε θέση:



1. Να αναγνωρίζουν τις δεικτικές και αναφορικές αντωνυμίες εκεί που χρησιμοποιούνται (δηλ. δεν θα κατανοούν το σημασιολογικό περιεχόμενο του 'αυτός', 'εκείνος', 'αυτή που', 'το οποίο' κλπ.)
2. Να παρακολουθούν και να κατανοούν την αλληλουχία των προτάσεων που συνδέονται με τους συνδέσμους των *δευτερευουσών* προτάσεων (π.χ. όταν, αφού, ώστε)
3. Να παρακολουθούν και να κατανοούν την αλληλουχία των προτάσεων που συνδέονται με τους συνδέσμους που συνδέουν τις κύριες προτάσεις (π.χ. και, είτε)
4. Να κατανοούν την σειρά των γεγονότων σ' ένα κείμενο, στο οποίο συναντούν εναλλαγές των χρόνων των ρημάτων. Τα κωφά παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη χρήση των ρημάτων στον ενεστώτα, αόριστο και μέλλοντα, επομένως έχουν δυσκολία θα αποκωδικοποιήσουν στο γραπτό κείμενο τα ρήματα που βρίσκονται σε άλλους χρόνους.
5. Οι συντακτικές δυσκολίες επίσης που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά μπορεί να μειώσουν την ικανότητά τους να αξιοποιούν ως αναγνώστες το λεξιλόγιο που γνωρίζουν (π.χ. μπορεί να μην αναγνωρίζουν εύκολα ποιο είναι το υποκείμενο ή το αντικείμενο μιας πρότασης, αν δεν έχουν εμπεδώσει τις αντίστοιχες μορφοσυντακτικές δομές).
6. Επίσης τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη *σημασιολογική διαφοροποίηση των προτάσεων*, με αποτέλεσμα τη μειωμένη κατανόηση του νόηματος ενός κειμένου (Schirmer, 2000). Για παράδειγμα, η πρόταση «Το αυτοκίνητο χτύπησε το σκυλί» οδηγεί απευθείας τον αναγνώστη στην βαθιά δομή της πρότασης. Η διαφοροποίηση της πρότασης αυτής δυσκολεύει έναν άπειρο αναγνώστη, όπως το κωφό παιδί, στο δρόμο του προς τη βαθιά δομή: Δηλαδή, η διαφοροποίηση της πιο πάνω πρότασης, δηλαδή η μετατροπή της σε ερωτηματική (Χτύπησε το αυτοκίνητο το σκυλί;), σε αρνητική (Το αυτοκίνητο δε χτύπησε το σκυλί), σε παθητική (Το σκυλί χτυπήθηκε από το αυτοκίνητο) μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα κατανόησής της από το κωφό παιδί. Επομένως, η κατάκτηση ή μη των **σχημάτων για τις διαφοροποιήσεις των προτάσεων** από το κωφό παιδί, έχει σίγουρα συνέπειες στην ικανότητά του να κατανοεί το γραπτό κείμενο. Αν μπερδεύεται στην κατανόηση των παραπάνω σχημάτων της πρότασης μπορεί να παρερμηνεύσει το νόημα ενός κειμένου.
7. Τέλος, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν φοβερές δυσκολίες στην κατανόηση των ιδιωμάτων, των μεταφορών, των παρομοιώσεων, του χιούμορ και της ειρωνείας, όταν τα συναντούν στα κείμενα, εφόσον δεν κατέχουν αυτά τα σχήματα της επιφανειακής δομής (Schirmer, 2000). Έχει υποστηριχθεί από ερευνητές όμως ότι η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί **τους ιδιωτισμούς, τις μεταφορές, τις παρομοιώσεις, το χιούμορ, την ειρωνεία του**, κλπ στα κείμενα, βασίζεται στα σχήματα περιεχομένου, κειμένου και επιφανειακής δομής που ο ίδιος (ο αναγνώστης) διαθέτει. Όταν οι έμπειροι αναγνώστες συναντούν τα πιο πάνω σχήματα λόγου (π.χ. μεταφορές, παρομοιώσεις κλπ.), τα σχήματα επιφανειακής δομής που κατέχουν τους προειδοποιούν ότι οι εκφράσεις αυτές δεν έχουν κυριολεκτική σημασία. Ως εκ τούτου, επιστρατεύουν τα σχήματα περιεχομένου και κειμένου που διαθέτουν για να θυμηθούν και να συνειδητοποιήσουν ότι στην προκειμένη περίπτωση ο συγγραφέας χρησιμοποιεί μεταφορά ή παρομοιώσεις ή χιούμορ ή ειρωνεία. Τα κωφά παιδιά αντιθέτως χρειάζονται συστηματική διδασκαλία για να κατακτήσουν τις σχετικές δεξιότητες.

### 1.7.5. Δυσκολίες στη γραφή

Σύμφωνα με τη Schirmer (2000) το γράψιμο περιλαμβάνει τρία στάδια:

α. *το σχεδιασμό*, δηλαδή (τη γενίκευση ιδεών) τη συγκέντρωση των αρχικών, γενικών ιδεών για ένα θέμα, καθώς και την οργάνωση και τον προσδιορισμό των στόχων. Δηλαδή στο στάδιο αυτό περιλαμβάνονται οι αρχικές πρόχειρες σημειώσεις, το αρχικό γενικό πλάνο και το πρώτο πρόχειρο γράψιμο

β. *το γράψιμο* και

γ. η *αναθεώρηση του γραπτού κειμένου*, που περιλαμβάνει το διάβασμα από την αρχή και το ξαναγράψιμο στη διορθωμένη, βελτιωμένη και τελική έκδοση.

Για να φτάσει στο σημείο αυτό, δηλαδή στη συγγραφή ενός κειμένου, το κωφό παιδί έρχεται αντιμέτωπο προηγουμένως με πολλές δυσκολίες. Η θεωρία των σχημάτων που περιγράψαμε προηγουμένως μπορεί να ερμηνεύσει τις δυσκολίες, μια και όπως τονίστηκε παραπάνω οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής αλληλοσυνδέονται. Στην προηγούμενη ενότητα περιγράφεται διεξοδικά πώς οι συγκεκριμένες δυσκολίες των κωφών μαθητών επηρεάζουν τις αναγνωστικές τους επιδόσεις. Στην ενότητα αυτή θα περιγράψουμε πώς οι συγκεκριμένες δυσκολίες επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στον γραπτό λόγο. Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά όταν αρχίζουν να γράφουν είναι οι εξής:

1. Οι *περιορισμένες εμπειρίες* που διαθέτουν. Όπως αναφέραμε παραπάνω τα **σχήματα περιεχομένου** που διαθέτουν τα κωφά παιδιά, δηλαδή η συνολική γνώση, η επιμέρους πληροφορόρηση και οι προσωπικές εμπειρίες τους, εξαιτίας της φτωχής γλωσσικής και επικοινωνιακής ανατροφοδότησης με το περιβάλλον τους, είναι πολύ περιορισμένες (Αναφερόμαστε στο 90%-95% περίπου των κωφών παιδιών, που έχουν ακούοντες γονείς). Επομένως οι γνώσεις και εμπειρίες τους σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά είναι περιορισμένες, τουλάχιστον για τη συντριπτική πλειοψηφία τους.

2. Τα κωφά παιδιά **δεν κατέχουν τα σχήματα κειμένου** (δηλαδή ποια είναι η δομή μιας ιστορίας) σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη συγγραφή μιας ιστορίας, δεδομένου ότι οι έρευνες έδειξαν ότι η εσωτερικοποίηση των δομών της αφήγησης ενισχύει το γράψιμο.

3. Τα κωφά παιδιά δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό βασικά στοιχεία **των σχημάτων της επιφανειακής δομής**. Ως εκ τούτου, παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στο αυθόρμητο γράψιμο. Οι κυριότερες αδυναμίες, όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι οι εξής:

α) Τα κωφά παιδιά έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο (γνωρίζουν μόνον λέξεις καθημερινής χρήσης). Οι Paul και Quigley (1994) ανέφεραν ότι το λεξιλόγιο των κωφών παιδιών αναπτύσσεται με αξιοσημείωτα πιο αργούς ρυθμούς και σε μικρότερη έκταση σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά. Τα κωφά παιδιά έχουν ανεπαρκή γνώση της πολυσημίας των λέξεων (π.χ. συνώνυμα, αντίθετα). Το πρόβλημα αυτό γίνεται ιδιαίτερα σοβαρό αν σκεφτούμε ότι οι λέξεις με πολλαπλή σημασία αποτελούν τα 2/3 των λέξεων που συναντούμε στο γραπτό και προφορικό λόγο. Ακόμη αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη χρήση των μεταφορών, παρομοιώσεων, ιδιωματικών εκφράσεων και άλλα. Επίσης αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση και χρήση των αφηρημένων εννοιών. Η άμεση συνέπεια είναι να συναντούν δυσκολία να βρουν κατάλληλο και επαρκές λεξιλόγιο να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Έχει επισημανθεί η σημαντική διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της εκφραστικής δεξιότητας των κωφών μαθητών στη νοηματική γλώσσα και της αντίστοιχης στη γραπτή ελληνική. Τα γραπτά κείμενα των κωφών μαθητών χαρακτηρίζονται από περιορισμένο και στερεότυπο λεξιλόγιο καθώς και ασαφή, ακατάλληλη ή αδόκιμη χρήση του λεξιλογίου.

β) Συχνά τα κωφά παιδιά καταργούν στα γραπτά τους τα επίθετα και τις αντωνυμίες

γ) Προτιμούν τη χρήση ρημάτων στην ενεργητική φωνή και στους τρεις βασικούς χρόνους

δ) Συγχέουν τα βοηθητικά ρήματα και κάνουν πολλά σφάλματα στο σχηματισμό τους

ε) Συχνά παραλείπουν προθέσεις και συνδέσμους

στ) Τα κωφά παιδιά δυσκολεύονται στον συσχετισμό και τη σωστή σύνδεση των λέξεων ή στην οργάνωση του λόγου τους βάσει των συντακτικών κανόνων

ζ) Η σειρά των όρων της πρότασης στα γραπτά των κωφών παιδιών μπορεί να είναι λανθασμένη

η) Προτιμούν τις προτάσεις του τύπου υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο και αποφεύγουν άλλου είδους προτάσεις σύνθετου τύπου

ι) Δυσκολεύονται στην κατανόηση, αλλά και στο σχηματισμό των δευτερευουσών προτάσεων.

Η έρευνα των Moeller, Osberger, McConkey, Eccarius (1981) σε 154 κωφούς μαθητές που φοιτούσαν σε Σχολή Κωφών έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί υστερούσαν σε δεξιότητες του συντακτικού και της γραμματικής και δεν παρουσίασαν βελτίωση μετά τα δέκα τους χρόνια όταν αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα τεστ γλωσσικής ανάπτυξης. Η μέση επίδοση των παιδιών αυτών ήταν 67% στις προθέσεις, 44% στο σχηματισμό του ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών, 38% στη χρήση των ρημάτων, 22% στην κλίση των ρημάτων και 28% στη χρήση των αντωνυμιών. Οι παραπάνω δυσκολίες έχουν σοβαρές συνέπειες στην ποιότητα των γραπτών των κωφών μαθητών.

Οι δυσκολίες επιτείνονται όταν απουσιάζει η μεθοδική και επιστημονικά προγραμματισμένη διδασκαλία του γραπτού λόγου, με βάση τις ανάγκες των κωφών μαθητών. Η έλλειψη αυτή και οι αντικειμενικές δυσκολίες αποθαρρύνουν και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να περιορίζονται στο ελάχιστο οι δραστηριότητες γραφής –και ιδίως της δημιουργικής γραφής- στις τάξεις των κωφών μαθητών, με συνέπεια τη συγκάλυψη και όχι την επίλυση του προβλήματος. Μακροπρόθεσμα οι συνέπειες είναι πολύ σοβαρές στο επίπεδο γραμματισμού των κωφών.

### **1.7.6. Ανάγνωση-γραφή: πρακτικές προσεγγίσεις**

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά στην ανάγνωση και στη γραφή δεν είναι ανυπερβλήτες. Τα κωφά παιδιά έχουν τις γνωστικές ικανότητες να γίνουν εξαιρετικοί αναγνώστες και εκφραστικοί συγγραφείς και δε χρειάζεται να περιμένουμε για ένα αφηρημένο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, για να εισαχθούν στην ανάγνωση και γραφή (Schirmer, 2000). Με κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, με την παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με την εφαρμογή της σωστής διγλωσσης εκπαίδευσης, μπορούν να φτάσουν σε ψηλό επίπεδο και να γίνουν πολύ καλοί αναγνώστες και συγγραφείς.

Αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση της ανάγνωσης είναι η γλωσσική ετοιμότητα και συγκεκριμένα η ύπαρξη **μίας τουλάχιστον** γλώσσας, μέσα από την οποία το παιδί μπορεί να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Όλα τα ακούοντα παιδιά έχουν κατακτήσει μία γλώσσα, όταν ξεκινάει η διδασκαλία της ανάγνωσης αλλά τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν μία διαφοροποιημένη εικόνα. Κύρια αιτία αυτής της διαφοροποίησης είναι οι γλωσσικές εμπειρίες τους. Μερικά κωφά παιδιά (5-10%) έχουν κωφούς γονείς και κατακτούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) με φυσικό τρόπο από βρεφική ηλικία. Ωστόσο, τα περισσότερα κωφά παιδιά (το 90-95%) έχουν ακούοντες γονείς και φτάνουν στο σχολείο με ελλιπείς γνώσεις στην ομιλούμενη και στην ΕΝΓ ή με ελλιπείς γνώσεις στην ομιλούμενη και απουσία κάθε γνώσης στην ΕΝΓ. Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως το κωφό παιδί καλείται συχνά να κατακτήσει την ανάγνωση χωρίς να έχει κατακτήσει μία γλώσσα (Paul, 1998).

Στο πλαίσιο ενός διγλωσσου προγράμματος θεωρείται αναγκαίο να αναπτύξει το κωφό παιδί όσο το δυνατό πιο γρήγορα μία γλώσσα, μέσα από την οποία θα επικοινωνεί. Διαφορετικά, η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης δε θα είναι εφικτή. Η γνώση μίας γλώσσας θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε κάθε πρόγραμμα διγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς ο αναγνώστης αξιοποιεί όλες τις γλωσσικές πληροφορίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέκτησε στην πρώτη του γλώσσα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής και στη δεύτερη γλώσσα του (αναφορά). Στην περίπτωση του κωφού παιδιού, η ΕΝΓ θεωρείται ως η πρώτη του γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται και στην επικοινωνία και στη διδασκαλία της γραφής και ανάγνωσης της δεύτερης γλώσσας, της ελληνικής στην προκειμένη περίπτωση (Paul, 1998).

Η ανάπτυξη της γλώσσας προϋποθέτει και την παράλληλη κατάκτηση των επιμέρους στοιχείων της (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία). Η *ανάγνωση* και η *γραφή* είναι οι προεκτάσεις της φυσικής διαδικασίας απόκτησης/εκμάθησης της γλώσσας, είναι αλληλένδετες και συναρτώμενες η μια από την άλλη, γι αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν πα-

ρόμοιες δραστηριότητες για την ενεργοποίηση και τον εμπλουτισμό της προηγούμενης γνώσης που έχουν κατακτήσει οι μαθητές.

Στην *ανάγνωση* και τη *γραφή*, οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τρόπο σπειροειδή. Ξεκινούμε από απλές έννοιες, οι οποίες κλιμακωτά γίνονται πιο σύνθετες.

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ένας από τους βασικότερους στόχους του σχολείου για τα κωφά παιδιά και ίσως ο πιο δύσκολος. Οι κωφοί μαθητές πρέπει να κατακτούν τη γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις, μέσα από την ανάπτυξη ενός συνεχώς διευρυνόμενου λεξιλογίου που θα μπορούν να το χρησιμοποιούν και εκτός μαθήματος σε συνθήκες αυθόρμητης επικοινωνίας. Ο δάσκαλος, γενικότερα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας. Γίνεται ο ίδιος οδηγός και μοντέλο για τους μαθητές, διευκολύνοντας και εμπυχώνοντας τη διαδικασία ανάγνωσης και γραφής. Συμμετέχοντας επίσης ενεργητικά στις δραστηριότητες μαζί με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μεταδίδει πραγματικό ενδιαφέρον και θετική στάση προς τις δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης έχει ως στόχο την κατάκτηση βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων αλλά αποσκοπεί, επίσης, στη διαμόρφωση θετικής και ενεργητικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής δεν είναι αρκετό να ξεκινάει με τη συστηματική διδασκαλία τους στο Δημοτικό σχολείο και να περιορίζεται μέσα στην τάξη. Αντιθέτως είναι απαραίτητο η καλλιέργεια της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κωφού παιδιού να ξεκινάει και να εκτείνεται σ' όλη τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, μέσα σε πλούσιο αναγνωστικά περιβάλλον, στο οποίο το κωφό παιδί θα έχει πολλές ευκαιρίες να εξοικειωθεί με το γραπτό λόγο και να αποκτήσει θετικές και ενδιαφέρουσες αναγνωστικές εμπειρίες.

Θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η απόκτηση δεξιοτήτων στα επιμέρους πεδία (ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή, γράψιμο) από τον κωφό μαθητή δεν είναι γραμμική όπως στους ακούοντες μαθητές και δεν ακολουθεί τυπική εξελικτική πορεία. Συνήθως διαφοροποιείται κατά μαθητή. Με την ανάγνωση στοχεύουμε να μάθει το κωφό παιδί να διαβάσει, να κατανόει αυτό που διαβάζει και να μπορεί να εκφράσει αυτό που διαβάζει χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε μέσο επικοινωνίας. Η ανάγνωση είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης. Επομένως η καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται συνδυάζοντας όλες τις μορφές επικοινωνίας.

Μία από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες που φέρνει το μικρό κωφό παιδί σε επαφή με το γραπτό λόγο είναι η ανάγνωση ιστοριών. Η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, βοηθάει στην ανάπτυξη σχημάτων που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου, καθώς και στην ανάπτυξη και στον εμπλουτισμό της γνώσης. Παράλληλα δημιουργεί ευκαιρίες για γλωσσική αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς και το κωφό παιδί. Τέλος, η ανάγνωση ιστοριών καλλιεργεί σταδιακά θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και στη γραφή και παροτρύνει τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν ίδιες ή παρόμοιες ή δικές τους ιστορίες στο σπίτι.

Σε συνδυασμό με την ανάγνωση ιστοριών, η επαφή και εξοικείωση του κωφού παιδιού με το γραπτό λόγο μπορεί να γίνει και με ποικίλους άλλους τρόπους όπως: γραπτός λόγος που συνοδεύεται από εικόνες, φωτογραφίες, ζωγραφιές ή αντικείμενα καθώς και με τη δημιουργία μιας γωνιάς βιβλιοθήκης, όπου τα παιδιά θα μπορούν να ξεφυλλίζουν βιβλία.

Σε κάθε περίπτωση, στόχος είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το κωφό παιδί θα μπορεί να αποκτήσει δημιουργικές εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής (Schirmer, 2000 και Ogden, 1998).

Επομένως, ο κωφός μαθητής μέσα από τις προαναγνωστικές δραστηριότητες, την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης και κατανόησης λεξιλογίου και φράσεων θα μπορεί να αντιληφθεί το νόημα αυτών που διαβάζει. Η «ανάγνωση» των εικόνων στο προαναγνωστικό στάδιο ενεργοποιεί το γλωσσικό μηχανισμό των παιδιών και έχει ως αποτέλεσμα να μάθει το παιδί τις πρώτες βασικές λέξεις. Είναι πολύ χρήσιμο

να επιδιώκεται συστηματικά η επικοινωνιακή και γλωσσική αξιοποίηση των εικόνων. Ο μαθητής έτσι αναπτύσσει δεξιότητες αναγνώρισης και κατανόησης του λεξιλογίου (αποκωδικοποίηση) και δεξιότητες ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης (εξαγωγή συμπερασμάτων). Συνειδητοποιεί επίσης τη σχέση γραπτής και προφορικής γλώσσας, κατανοεί το μηχανισμό της ανάγνωσης και αρχίζει αυθόρμητα να επιδιώκει την ανάγνωση λέξεων, προτάσεων και κειμένων. Διαβάζει έτσι σιγά-σιγά και για την προσωπική του ευχαρίστηση βιβλία, εφημερίδες κτλ. και αξιοποιεί την αναγνωστική του δεξιότητα στο μάθημα της γλώσσας και στα άλλα μαθήματα. Μπορεί να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει κάθε είδους πληροφορίες.

Τα γραπτά κείμενα πρέπει να ανταποκρίνονται και να συνδέονται με το προαναγνωστικό στάδιο, το στάδιο της εκμάθησης του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης και το στάδιο της εμπέδωσης και του εμπλουτισμού του βασικού μηχανισμού της γλώσσας. Τα κείμενα που δίνονται στους μαθητές θα πρέπει να είναι αυθεντικά, να παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες και ιδέες σύμφωνα με τους γλωσσικούς και αισθητικούς κανόνες και να ανταποκρίνονται στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες για επαφή με τον γραπτό λόγο από νωρίς, για να αποκτήσουν γνωστικές υποδομές, να βιώσουν την εμπειρία όλο και περισσότερων συναισθημάτων και να αναπτύξουν γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες. Πολύ σημαντικό επίσης είναι να μπορούν να μελετούν το ίδιο θέμα από μια ποικιλία σχετικών βιβλίων, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Κατακτώντας αναγνωστικές δεξιότητες ο κωφός μαθητής εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις να λειτουργήσει άνετα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες.

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, η *γραφφή* και η *ανάγνωση* είναι αλληλένδετες. Η ανάπτυξη της γραφής είναι αποτέλεσμα ή και συνάρτηση της ανάπτυξης της ανάγνωσης. Με τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου στοχεύουμε να μάθει το παιδί να γράφει, να γράφει σωστά, δομημένα και με νόημα, να μπορεί να διατυπώνει γραπτά τις σκέψεις του, να περιγράφει και να αναπτύσσει θέματα που του δίνονται και να μπορεί να επικοινωνεί γραπτά με τους άλλους, ιδιαίτερα όταν δεν είναι εφικτός άλλος τρόπος επικοινωνίας. Επιδιώκεται ακόμα να μπορεί ο κωφός μαθητής να ανταποκριθεί άνετα σε καταστάσεις καθημερινής συνδιαλλαγής, μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και να διαχειρίζεται τις πληροφορίες και να χρησιμοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τα θετικά στοιχεία του γραπτού λόγου του μαθητή και δε μένει στην επισήμανση των γραμματικών και ορθογραφικών λαθών. Τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες να γράψουν, γιατί μόνον έτσι μαθαίνουν να γράφουν καλύτερα και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στη συγγραφή, δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους και τις γνώσεις τους και εκφράζουν τις εμπειρίες τους. Η γραφή μπορεί να δώσει διέξοδο στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων του παιδιού.

Οι γραπτές δραστηριότητες περιλαμβάνουν το προγραφικό στάδιο, το στάδιο του βασικού μηχανισμού γραφής και το στάδιο της εμπέδωσης και του εμπλουτισμού των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (του βασικού μηχανισμού της γλώσσας). Οι πληροφορίες σχετικά με το λεξιλόγιο και τη σύνταξη παρουσιάζονται, όπως και στην ανάγνωση, με τρόπο σπειροειδή. Οι βασικές συντακτικές δομές και το βασικό λεξιλόγιο εμβαθύνονται και εμπλουτίζονται σταδιακά. Οι απλές βασικές δομές γίνονται βαθμιαία πιο σύνθετες και εξειδικευμένες στις ποικίλες χρήσεις του λόγου. Ο μαθητής έτσι αντιλαμβάνεται τη σχέση ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής και καταφέρνει να γράφει σύμφωνα με τους συντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Τέλος όπως και στην ανάγνωση, αναπτύσσει δεξιότητες αποκωδικοποίησης και δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων.

Η διδασκαλία της γλώσσας είναι ουσιαστικά διδασκαλία «γραμματικής» σε τρία επίπεδα:

α. γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία κ.λπ.)

β. γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης κτλ) και

## **2. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ– ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ - ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΩΦΩΝ/ ΒΑΡΗΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

### **2.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΣ**

Οι θεμελιακοί προσανατολισμοί της γενικής εκπαίδευσης ανταποκρίνονται πλήρως στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών μαθητών. Οι παρακάτω προτεραιότητες που ορίζονται στο εισαγωγικό κείμενο των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αποτελούν βασική αναγκαιότητα και για τους κωφούς μαθητές:

- η παροχή γενικής παιδείας
- η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του
- η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές
- η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας
- η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς
- η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας
- η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη
- η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

Οι γενικές αρχές των ΔΕΠΠΣ και των επί μέρους ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο και για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών. Η διαθεματική προσέγγιση εξασφαλίζει την εσωτερική συνοχή και την ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων ανάμεσα στα αποκομμένα μέχρι τώρα γνωστικά αντικείμενα, συμβάλλοντας στην δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος.

Στα προγράμματα των κωφών ακολουθούνται δύο στρατηγικές σχεδιασμού των ΑΠΣ, ώστε να αξιοποιηθεί πλήρως η διαθεματική προσέγγιση:

Α) Τα ενιαία ανεξάρτητα «διαθεματικά» διδακτικά αντικείμενα/μαθήματα (πχ. «Μελέτη περιβάλλοντος» «κοινωνική και πολιτική αγωγή», «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο», «Κοινωνική και Πολιτισμική Ιστορία των κωφών»)

Β) Η οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς με τους εξής τρόπους:

α) με την παράλληλη ή διαδοχική διδασκαλία εννοιών που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών μαθημάτων, δηλαδή των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών.

β) με τις διαθεματικές δραστηριότητες\ εργασίες\σχέδια εργασίας

Η ανάπτυξη «διαθεματικών» δραστηριοτήτων και εννοιών κρίνεται απαραίτητο να προωθείται μέσα από τα ΑΠΣ όλων των γνωστικών αντικειμένων έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η δημιουργική πρόσβαση στη γνώση.

## **2.2. Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

Στην κατάρτιση των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ των Κωφών ακολουθήθηκε κατά το δυνατόν η δομή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Στα ΔΕΠΠΣ δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά, εφόσον είναι κατά βάση κοινά με αυτά της γενικής εκπαίδευσης. Σχετικά με τα ΑΠΣ επισημαίνονται τα εξής:

1. Εισάγονται δύο νέα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση των κωφών, η «Ελληνική Νοηματική Γλώσσα» και η «Κοινωνική και Πολιτισμική Ιστορία των κωφών», για τα οποία καταρτίζονται ΑΠΣ για πρώτη φορά
2. Για τα γλωσσικά μαθήματα (ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, αρχαιοελληνική γλώσσα και γραμματεία), την εικαστική αγωγή, την αγωγή θεάτρου, την μελέτη περιβάλλοντος και τη φυσική του δημοτικού, δημιουργήθηκαν αναλυτικά προγράμματα που συμπορεύονται βασικά με την γενική εκπαίδευση ως προς τους γενικούς και ειδικούς στόχους, αλλά διαφοροποιούνται αισθητά ως προς τις δραστηριότητες.
3. Για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, και σύμφωνα με τις αρχές της διγλωσσης εκπαίδευσης, ακολουθούνται τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Όπου είναι απαραίτητο δίδονται οδηγίες για τις διαφοροποιήσεις (ή προσαρμογές). Δίνονται επίσης και γενικές κατευθύνσεις, που μπορεί να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός σε όλα τα μαθήματα.
- 4. Η προσχολική αγωγή περιλαμβάνει και Πρόγραμμα Έγκαιρης Παρέμβασης. Η έγκαιρη παρέμβαση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.**

### **3. ΕΓΚΑΙΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

#### **3.1. Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση των παιδιών στις δομές που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας αρχίζει από την ηλικία εγγραφής τους στα νηπιαγωγεία, δηλαδή στα 4 περίπου χρόνια. Ωστόσο τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά (και όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) χρειάζονται εκπαιδευτική παρέμβαση πολύ πριν από αυτή την ηλικία. Όταν το ακούον παιδί εγγράφεται στο νηπιαγωγείο, έχει ήδη αποκτήσει αντιληπτικά αλλά και εκφραστικά τις περισσότερες δομές της μητρικής του γλώσσας και έτσι έχει την δυνατότητα να επικοινωνεί και να διαδίδεται με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Είναι φανερό ότι αυτό δεν ισχύει για το κωφό παιδί, το οποίο όχι μόνον τις περισσότερες φορές μπορεί να φθάσει στην ηλικία του νηπιαγωγείου με ελάχιστη - ή χωρίς καθόλου - γλώσσα, αλλά και συχνά μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με πολλές αρνητικές φορτίσεις που επέφερε η κώφωση μέσα στην οικογένεια. Οι γονείς δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στον γονεϊκό τους ρόλο (Meadow-Orlans, 1994) και η επικοινωνία του κωφού παιδιού με τα αδέρφια και την ευρύτερη οικογένεια είναι προβληματική ή και ανύπαρκτη. Όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στην εξέλιξη του παιδιού, όχι μόνον στον γλωσσικό τομέα αλλά και στον κοινωνικο-συναισθηματικό. Όταν τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στην γλώσσα επικοινωνίας της οικογένειάς τους δημιουργείται ένα είδος "αποσύνδεσης" και αποστασιοποίησης του παιδιού από την οικογένεια (Padden & Humphries, 1988) που μπορεί να έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στην πορεία της ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Από την άλλη πλευρά, όταν η διάγνωση της κώφωσης γίνεται νωρίς και ακολουθεί άμεση παραπομπή σε κατάλληλες υπηρεσίες Έγκαιρης Παρέμβασης, τα παιδιά αναμένεται να αποκτήσουν γλωσσικές και γραμματικές δεξιότητες σε χρόνο (και με τρόπο) που θα προσεγγίζουν εκείνον των ακουόντων συνομηλίκων τους (Moeller, 2000 και Yoshinaga-Itano, 2003).

Είναι κοινή άποψη όλων των ειδικών ότι η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων παιδιών είναι ανάγκη να αρχίζει όχι στην ηλικία εισαγωγής τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά πολύ πριν, από την στιγμή της διάγνωσης. Αποτελεί λοιπόν άμεση αναγκαιότητα η δημιουργία και η οργάνωση εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα αναλάβουν αυτό το έργο σε εθνική εμβέλεια. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν παιδιά από την βρεφική τους ηλικία εφόσον με τα σημερινά μέσα που διαθέτει η σύγχρονη Ιατρική (ωτοακουστικές εκπομπές, προκλητά δυναμικά κλπ.), η ανίχνευση και η διάγνωση μπορούν να γίνουν από τις πρώτες εβδομάδες μετά την γέννηση του παιδιού.

#### **3.2. Ο ρόλος της οικογένειας**

Βρέφη και νήπια είναι άμεσα εξαρτημένα από το οικογενειακό περιβάλλον για την επιβίωσή τους. Η οικογένεια τους παρέχει όχι μόνον την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών, αλλά και το συναισθηματικό πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη τους σε όλους τους τομείς. Η οικογένεια είναι ο φυσικός χώρος μέσα στον οποίο μπαίνουν τα θεμέλια όλων των δεξιοτήτων. Στην περίπτωση όμως της πλειοψηφίας των κωφών παιδιών η οικογένεια δεν μπορεί να παίξει με επιτυχία αυτόν τον ρόλο. Ένα ποσοστό 90% περίπου των κωφών παιδιών γεννιούνται από ακούοντες γονείς (Shein, 1989) οι οποίοι δεν έχουν καμία προετοιμασία για τον ερχομό ενός κωφού παιδιού και καμία προηγούμενη



γνώση επάνω στην κώφωση και τις επιπτώσεις της. Αυτό προκαλεί ρωγμές στην λειτουργία της οικογένειας και προξενεί την αναγκαιότητα για άμεση στήριξη και βοήθεια. Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι ένα κωφό παιδί τόσο μικρής ηλικίας δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί έξω από το οικογενειακό σύστημα, στο οποίο ανήκει, εφόσον σε καμιά κατάσταση δεν λειτουργεί ως ανεξάρτητη μονάδα. Σε όλο τον δυτικό κόσμο τα σύγχρονα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης έχουν υιοθετήσει την "οικογενειοκεντρική" προσέγγιση, την προσφορά δηλαδή υπηρεσιών όχι άμεσα στο παιδί αλλά δια μέσου της οικογένειας, μέσα στην οποία αναπτύσσεται. Είναι σημαντικό οι ειδικοί που παρέχουν αυτές τις υπηρεσίες να γνωρίζουν πώς λειτουργεί το οικογενειακό σύστημα.

Τα προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης για κωφά παιδιά πρέπει να διέπονται από ένα θεωρητικό πλαίσιο που θα υιοθετεί μια "οικολογική" προοπτική, βάσει της οποίας η ατομική συμπεριφορά θα εξετάζεται μόνον μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, όπου συμβαίνει (Bronfenbrenner, 1979). Αυτό μπορεί να δημιουργήσει κάποιες δυσκολίες στους ειδικούς της παρέμβασης που προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης και που έχουν συνηθίσει σε ένα παιδοκεντρικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών, όπου ο ρόλος των γονιών στον σχεδιασμό του προγράμματος ήταν περιορισμένος. Οι ειδικοί αυτοί εκτός από τις γνώσεις που έχουν σχετικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των κωφών παιδιών πρέπει να αποκτήσουν επιπλέον ενημέρωση, που θα τους επιτρέψει να δουλέψουν με επιτυχία με τις οικογένειες και με τα παιδιά πολύ μικρής ηλικίας.

### **3.3. Σχεδιασμός προγράμματος Έγκαιρης Παρέμβασης - Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα**

Για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα Έγκαιρης Παρέμβασης θα πρέπει να γίνει καταρχήν μια αξιολόγηση των αναγκών, τις οποίες θα επιχειρήσει να καλύψει. Στην οικογενειοκεντρική προσέγγιση λαμβάνονται υπόψη εκτός από τις ανάγκες του παιδιού και εκείνες της οικογένειας. Οι ανάγκες της οικογένειας έχουν πρωτεύοντα ρόλο στο σχεδιασμό του προγράμματος για τρεις βασικούς λόγους (Winton & Bailey, 1994):

1. Για την καλύτερη γνωριμία και κατανόηση του παιδιού
2. Για να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης και
3. Για να εκτιμηθούν οι δυνατότητες της οικογένειας να εφαρμόσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Οι ανάγκες του παιδιού καθορίζονται από κοινού από τους ειδικούς και την οικογένεια. Στην διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος ο ρόλος της οικογένειας είναι εξίσου αποφασιστικός με εκείνον των ειδικών.

Στην Έγκαιρη Παρέμβαση αντί του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος εφαρμόζεται το Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα (ΕΟΠ). Για να αναπτυχθεί ένα ΕΟΠ πρέπει να προϋπάρχουν τρεις προϋποθέσεις:

1. Διεπιστημονική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του παιδιού και καθορισμός των απαραίτητων υπηρεσιών για την εξυπηρέτηση αυτών των αναγκών.
2. Αξιολόγηση των πόρων στήριξης, πληροφόρησης και ενδυνάμωσης της οικογένειας (η οποία θα είναι κατευθυνόμενη από την ίδια την οικογένεια) και καθορισμός των τρόπων στήριξης και των υπηρεσιών που χρειάζονται για να ενισχυθεί η δυνατότητα της οικογένειας να ανταποκριθεί καλλίτερα στις ανάγκες του παιδιού.
3. Ένα διάγραμμα εξατομικευμένων υπηρεσιών που θα συνταχθεί από διεπιστημονική ομάδα, μέλη της οποίας θα είναι και οι γονείς του παιδιού.

*Το Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα περιέχει (Harrison, 1994):*

α) Ακουολογική αξιολόγηση του παιδιού και αναφορά των επιπέδων στα οποία βρίσκονται η φυσική, νοητική, επικοινωνιακή, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και η *προσαρμοστική συμπεριφορά* του, βασισμένη σε αντικειμενικά κριτήρια.

β) Αναφορά των πηγών στήριξης και ενδυνάμωσης, των προτεραιοτήτων και των ενδιαφερόντων της οικογένειας σε σχέση με την καλλίτερη ανάπτυξη του παιδιού τους.

γ) Αναφορά των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων που αναμένεται να επιτευχθούν για το παιδί και για την οικογένεια, καθώς και των σχετικών κριτηρίων και των διαδικασιών. Ορίζεται επίσης το διάστημα που θα μεσολαβεί μεταξύ των περιοδικών αξιολογήσεων της παρέμβασης, ώστε να γίνονται αν χρειαστεί αναπροσαρμογές ή αναθεωρήσεις στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

δ) Αναφορά των συγκεκριμένων υπηρεσιών που χρειάζονται για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού και της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένων της συχνότητας, έντασης και μεθόδου που θα ακολουθηθεί.

ε) Αναφορά των χώρων, όπου θα προσφέρονται οι υπηρεσίες.

στ) Οι ημερομηνίες έναρξης των υπηρεσιών και η αναμενόμενη διάρκεια για κάθε μία από αυτές.

ζ) Ο καθορισμός του συντονιστή των υπηρεσιών. Ο συντονιστής θα είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση του προγράμματος και την συνεργασία με άλλες υπηρεσίες ή ειδικούς που ίσως χρειαστούν.

η) Τα μέτρα που θα παρθούν και οι ενέργειες που θα γίνουν για να στηριχτεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο ή στο δίκτυο υπηρεσιών που θα ακολουθήσει την έγκαιρη παρέμβαση.

Τα προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης για κωφά και βαρήκοα παιδιά πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της επικοινωνίας και να προσφέρουν σε σταθερή βάση στήριξη και αντικειμενική πληροφόρηση στους γονείς, ώστε να έχουν πλήρη γνώση των συνθηκών και των επιπτώσεων κάθε επιλογής όταν αποφασίζουν για το παιδί τους. Είναι επίσης αναγκαίο να προετοιμάζονται οι γονείς κατάλληλα ώστε να γίνονται αποτελεσματικοί κοινωνικοί συνήγοροι για το παιδί τους και να εξασφαλίζουν στο μέλλον για αυτό τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες καθώς και κοινωνική αποδοχή.

Πολύ σημαντικό επίσης είναι το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας της Έγκαιρης Παρέμβασης, που είναι **η μετάβαση στο σχολικό σύστημα**. Η κατάλληλη υποστήριξη της οικογένειας σ' αυτό το στάδιο είναι θεμελιώδης για την θετική προσαρμογή του παιδιού (Sass-Lehrer, 2003). Η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος πρέπει να γίνει από τους γονείς με την βοήθεια των ειδικών. Ο ειδικός της παρέμβασης ενημερώνει την οικογένεια για τα υπάρχοντα προγράμματα και αν χρειαστεί τα επισκέπτεται μαζί τους. Η άποψη του ειδικού πρέπει να ανακοινώνεται στην οικογένεια, *αλλά τελικά οι γονείς πρέπει να στηρίζονται στην επιλογή τους ακόμα κι αν διαφέρει από εκείνη των ειδικών*.

### 3.4. Παράγοντες για μια επιτυχημένη πρώιμη παρέμβαση

Στόχος της Έγκαιρης Παρέμβασης για τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά και τις οικογένειές τους είναι να δομηθεί το περιβάλλον του κωφού παιδιού με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτυχθεί μέχρι την σχολική ηλικία χωρίς το γεγονός της κώφωσης να επιδράσει ανασταλτικά σε κανέναν από τους αναπτυξιακούς τομείς. Είναι βασικό να αναφερθούν τα στοιχεία που συντελούν στην επιτυχία των προγραμμάτων Έγκαιρης Παρέμβασης:

- Η διάγνωση σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία και η άμεση εισαγωγή της οικογένειας στο πρόγραμμα έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει αποφασιστικά την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού (Moeller, 200). Θα πρέπει οι φορείς που προσφέρουν αυτές τις

υπηρεσίες να συνεργάζονται με τα κέντρα διάγνωσης με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η άμεση παραπομπή των οικογενειών.

- Η οικογενειοκεντρική προσέγγιση βοηθά στην προσαρμογή της οικογένειας, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την δυνατότητα να φροντίζει σωστά την ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού (Carney & Moeller, 1998). Τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την οικογενειοκεντρική προσέγγιση είναι:
  - α) η ισότιμη συμμετοχή της οικογένειας στο τραπέζι των ειδικών όπου γίνεται ο σχεδιασμός του προγράμματος και
  - β) η προσφορά υπηρεσιών σε ολόκληρη την (ευρεία) οικογένεια και όχι αποκλειστικά στο κωφό παιδί ή στη δυάδα παιδιού-μητέρας.
- Η δυνατότητα παροχής υπηρεσιών στο πραγματικό, το φυσικό περιβάλλον του παιδιού. Φυσικό περιβάλλον είναι το σπίτι, ο παιδικός σταθμός και γενικά όλα τα μέρη που ζει και κινείται καθημερινά το παιδί και εκεί όπου συντελείται η ανάπτυξή του. Είναι ευνόητο ότι η παρέμβαση που γίνεται στους χώρους αυτούς είναι πιο αποτελεσματική. Ο ειδικός έχει την ευκαιρία να απευθυνθεί σε όλη την οικογένεια και να αξιολογήσει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Οι γονείς είναι πιο χαλαροί και λειτουργικοί στο χώρο τους και μπορούν άμεσα να εφαρμόσουν τις επικοινωνιακές κλπ. παρατηρήσεις, που ο ειδικός επισημαίνει, στο χώρο όπου φυσικά διαδραματίζεται η καθημερινότητα του παιδιού (Klass, 1996).
- Η συμμετοχή στο πρόγραμμα ενηλίκων κωφών, που είναι σημαντική πηγή στήριξης και μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν παραγωγικά προς όφελος του κωφού παιδιού (Meadow-Orlans et al., 2003). Επίσης οι γονείς έτσι έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν μια μακροπρόθεσμη εικόνα για την κώφωση και να χτίσουν, στο μυαλό τους μια εικόνα-μοντέλο για το παιδί τους όταν ενηλικιωθεί.
- Η επαφή των οικογενειών με άλλες οικογένειες που έχουν κωφά παιδιά αναφέρεται επίσης σαν μια πολύ βασική πηγή στήριξης. Τα προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης πρέπει να δημιουργούν τις ευκαιρίες τέτοιων ομαδικών συναντήσεων (Meadow-Orlans et al., 2003).

Είναι απαραίτητο οι υπηρεσίες Έγκαιρης Παρέμβασης να γενικευθούν και να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά. Εκτός από τα κενά στην νομοθεσία που αποτελεί αντικειμενική αλλά όχι αξεπέραστη δυσκολία για την επίτευξη αυτού του στόχου, κύρια πρόκληση είναι η υιοθέτηση νέου ρόλου και η απόκτηση επιπλέον γνώσεων από την πλευρά των ειδικών. Οι υπεύθυνοι της παρέμβασης είναι απαραίτητο να είναι εκπαιδευτικοί και να έχουν εκπαιδευθεί να δουλεύουν παιδοκεντρικά. Χρειάζεται επίσης να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από τις οικογένειες και την λειτουργία τους. Οι επιπτώσεις που επιφέρει η παρουσία ενός κωφού παιδιού στην οικογένεια, στοιχεία συμβουλευτικής και τα χαρακτηριστικά του παιδιού βρεφικής ηλικίας, είναι περιοχές που πρέπει να γνωρίσουν οι δάσκαλοι των κωφών που θα δουλέψουν σε προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης. Κυρίως όμως χρειάζεται η υιοθέτηση μιας διαφορετικής φιλοσοφίας που θα διέπει την σχέση του ειδικού με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του προγράμματος, τις οικογένειες των κωφών παιδιών. Οι ειδικοί της παρέμβασης θα πρέπει να μπορούν να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικά παιδιά βρεφικής ηλικίας, να προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής στους γονείς, να καταρτίζουν και να επιβλέπουν την υλοποίηση του Εξατομικευμένου Οικογενειακού Προγράμματος, να δίνουν στους γονείς σύγχρονη και αμερόληπτη πληροφόρηση, να λειτουργούν ως μέλη διεπιστημονικής ομάδας αλλά και ως κοινωνικοί συνήγοροι.