

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-γραφή: 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-γραφή: 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/βαρηκόν παιδιών προσχολικής ηλικίας	33
4.1.3.	Βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Κωφών / Βαρηκόν	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/βαρηκόν	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  
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΩΦΩΝ – ΒΑΡΗΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Δ' ΜΕΡΟΣ)** **139**

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  
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ** **206**

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 Χαντζοπούλου.

### **Δημοτικό**

*Ελληνική Γλώσσα:* Κωνσταντίνος Ιωαννίδης, Μάγδα Νικολαραΐζη, 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 συνομηλίκους 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 συνομηλίκους 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 στους 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 μεγάλωμά 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 αποστέρωση 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:

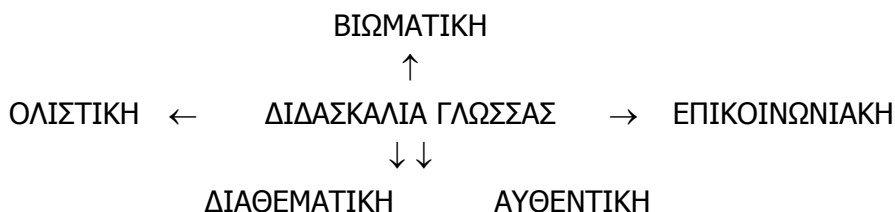
- α) τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τάξη,
- β) τον τρόπο που ο καθένας μαθαίνει,
- γ) τα ενδιαφέροντά τους και
- δ) τα γνωστικά αντικείμενα που κινούν τα ενδιαφέροντά τους.

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 αναπτύξουν 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 ανθρώπινη 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

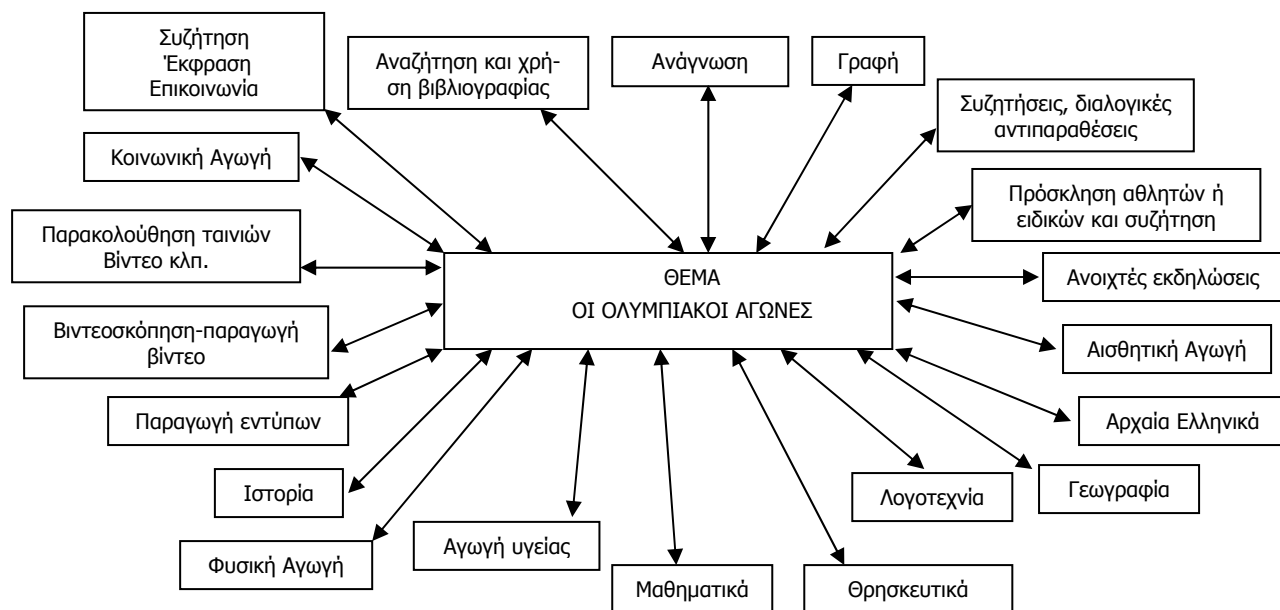


οι ερωτήσεις που κατευθύνουν την ανάπτυξη του θέματος. Ο δάσκαλος με τους μαθητές καθορίζουν τέσσερις με πέντε ερωτήσεις, οι οποίες θα καταδείξουν την χρησιμότητα του θέματος και θα βοηθήσουν την ανάπτυξή του.

#### 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 διαθεματικού 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 ακουσολογικά 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 δίγλωσση 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, ζωντανή 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 ιδιωτισμών, 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 μίας 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/ ΒΑΡΗΚΟΩΝ 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 ανθρώπινης 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 ακουόντες 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) Ακουσολογική 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 καλλίτερες 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.

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

### **4.1. Εισαγωγή**

#### **4.1.1. Σκοπός**

Στα αναλυτικά προγράμματα των νηπιαγωγείων γενικής εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι: "Σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης". *Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δικαιούνται και μπορούν να κατακτήσουν τους ίδιους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από προγράμματα προσαρμοσμένα, όπου χρειάζεται, στις ανάγκες τους.*

Πρέπει να σημειωθεί εδώ πως, ενώ για τα ακούοντα νήπια το Νηπιαγωγείο αποτελεί μεν βασικό φορέα κοινωνικοποίησης, αλλά ο κυριότερος και αρχικός είναι η οικογένεια, για την πλειοψηφία των κωφών/βαρηκόων παιδιών που προέρχονται από ακούοντες γονείς, το σχολείο συχνά καλείται να αντισταθμίσει τα κενά που αφήνει το οικογενειακό περιβάλλον ως προς αυτόν τον τομέα και να γίνει ο κατ' αρχήν φορέας της ομαλής και ολόπλευρης κοινωνικοποίησής τους.

#### **4.1.2. Προγράμματα για την Εκπαίδευση των κωφών/βαρηκόων παιδιών προσχολικής ηλικίας**

Τα προγράμματα του Νηπιαγωγείου για κωφά/βαρήκοα παιδιά, για να έχουν θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που θα αναλογούν με εκείνα των ακούοντων συνομηλίκων τους θα πρέπει να βασίζονται:

- α. Στη γνώση για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά.
- β. Στη γνώση για το πώς επηρεάζεται η ανάπτυξη των παιδιών από την κώφωση, ποιοι νέοι παράγοντες δημιουργούνται και πώς αυτοί αντιμετωπίζονται παραγωγικά.
- γ. Στην πεποίθηση ότι η κώφωση/βαρηκοΐα δεν αποτελεί "μειονέκτημα" που εμποδίζει τα παιδιά να προσδεύσουν όσο τα ακούοντα, αλλά μια διαφορά που με την κατάλληλη αντιμετώπιση δεν έχει καμία αρνητική επίδραση στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα του παιδιού. Το γεγονός αυτό θέτει προκλήσεις, στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποχρεωμένο να ανταποκριθεί.
- δ. Στις σχετικές θεωρητικές συζητήσεις και στα εμπειρικά δεδομένα για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης για κωφά/βαρήκοα παιδιά.

#### *Ειδικότερα:*

Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, όπως αναφέραμε, δεν είναι ομοιογενής πληθυσμός. Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη εκτός από την κώφωση/βαρηκοΐα, η ατομικότητα κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, οι κοινωνικές

αξίες και τα πολιτισμικά αγαθά (της κοινωνίας μας), οι πολιτισμικές συνιστώσες που θέτει η κώφωση και οι προσδοκίες των γονέων. Επειδή συχνά οι γονείς δεν έχουν πάρει καμιά βοήθεια πριν από την είσοδο του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι προσδοκίες τους μπορεί να είναι ασαφείς, το σχολείο πρέπει να είναι προετοιμασμένο να προσφέρει βοήθεια σ' αυτόν τον τομέα, για να εξασφαλιστεί, μεταξύ της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και των προσδοκιών των οικογενειών η συμβατικότητα, που είναι απαραίτητη για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αξιολόγηση ώστε να γίνεται με τρόπο και μέσα προσαρμοσμένα στις συνθήκες που δημιουργεί η κώφωση/βαρηκοΐα. Ο εκπαιδευτικός αλλά και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να γνωρίζουν πως συχνά οι τρόποι και τα μέσα αξιολόγησης των παιδιών της γενικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ισχύσουν για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά.

#### **4.1.3. Βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Κωφών / Βαρηκόνων**

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο κωφών/βαρηκόνων, προκειμένου να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό, εκτός των χαρακτηριστικών που αφορούν το ΔΕΠΠΣ για τα νηπιαγωγεία της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μπορεί επιπλέον:

- Να παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη και την στήριξη της ιδιαίτερης ταυτότητας των κωφών/βαρηκόνων παιδιών που θα τους επιτρέψει όχι μόνο να αποδεχτούν την διαφορετικότητά τους αλλά και να είναι περήφανα γι αυτήν, όπως και για όλα τα άλλα εθνικά, πολιτισμικά και ατομικά χαρακτηριστικά τους.
- Να παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη και την στήριξη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.
- Να στηρίζει την πορεία των οικογενειών προς την αποδοχή της κώφωσης/βαρηκοΐας και να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με τις οικογένειές τους, το ευρύτερο περιβάλλον του σπιτιού και του σχολείου και γενικά με όλη την κοινωνία, τόσο αυτήν των ακουόντων όσο και με την κοινότητα των Κωφών.
- Να εγγυάται τη διαθεσιμότητα των πηγών γνώσης, που θα είναι προσβάσιμες στα κωφά/βαρήκοα παιδιά, π.χ. την επιλογή και την χρήση πλούσιου οπτικού υλικού. Να διασφαλίζει επίσης την προσέγγιση και παρουσίαση όλων των θεμάτων με πολλούς τρόπους συμβατούς προς τις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών/βαρηκόνων παιδιών.
- Να είναι εξοπλισμένο με μέσα που θα κάνουν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, αλλά και τα συνήθη μέσα επικοινωνίας προσβάσιμα στα κωφά/βαρήκοα παιδιά: Κουδούνια Οπτικά για την πόρτα και το διάλειμμα, συναγερμό φωτιάς κλπ. με φωτεινά σήματα, κειμενοτηλέφωνο, φαξ, τηλεόραση - κάμερα - βίντεο κλπ.
- Να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες μεταβολές που σε όλο τον δυτικό κόσμο χαρακτηρίζουν τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κωφά και βαρήκοα παιδιά (όπως τα κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες πιθανές τεχνολογικές εξελίξεις, το φαινόμενο της μετακίνησης των πληθυσμών και ο αυξανόμενος πληθυσμός των κωφών/βαρηκόνων παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες).

#### **4.1.4. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων**

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο κωφών/βαρηκόνων προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων στους διάφορους τομείς, με τρόπο που συνήθως δεν διαφέρει καθόλου από

των γενικών νηπιαγωγείων, όσον αφορά τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Ωστόσο σε αρκετούς τομείς έχουν προστεθεί περιοχές που είναι απαραίτητες για την ισότιμη ανάπτυξη των κωφών/βαρηκόν παιδιών.

*Γιο συγκεκριμένα:*

#### **A. Παιδί και γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας για το νηπιαγωγείο κωφών / βαρηκόν**

Για το νηπιαγωγείο κωφών/βαρηκόν ισχύουν οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης και η αναγκαιότητα καλλιέργειας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (βλέπε πρόγραμμα ΕΝΓ). Όσον αφορά τους τομείς της γλώσσας και της επικοινωνίας εδώ πρέπει να δοθεί ακόμα μεγαλύτερη έμφαση διότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά συχνά φτάνουν στο νηπιαγωγείο, όχι μόνο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει καμία γλώσσα, αλλά και χωρίς καν να έχουν εγκαταστήσει και σταθεροποιήσει βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες. Επίσης προστέθηκαν προγράμματα ακουστικής εκπαίδευσης και ομιλίας που θα δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους σε αυτούς τους τομείς.

#### **B. Παιδί και περιβάλλον: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο – ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση**

Η σχέση με τους άλλους είναι μια περιοχή που παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, που μπορεί να φθάνουν στην ηλικία του νηπιαγωγείου χωρίς να έχουν επικοινωνήσει σε επίπεδο ανάλογο με την ηλικία τους ούτε με την ίδια τους την οικογένεια. Επίσης, τα περισσότερα δεν έχουν συναντήσει άλλα κωφά παιδιά, και φυσικά ούτε κωφούς ενήλικες. Τους λείπουν λοιπόν βασικές παραστάσεις, απαραίτητες για τον σχηματισμό αυτοεικόνας και την ανάπτυξη ταυτότητας. Στα προγράμματα του νηπιαγωγείου για κωφά/βαρήκοα παιδιά στην περιοχή που αφορά το ανθρωπογενές περιβάλλον έχουν προστεθεί νέοι στόχοι και δραστηριότητες που φιλοδοξούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τα παραπάνω κενά.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, από τα περισσότερα κωφά/βαρήκοα νήπια (ιδιαίτερα όταν αυτά έχουν ακούντες γονείς) λείπουν δεξιότητες και πληροφόρηση που οι ακούντες συνομήλικοί τους έχουν αποκτήσει φυσικά στη διαδικασία της ανατροφής τους από τις οικογένειές τους. Εξάλλου, οι οικογένειες των κωφών/βαρηκόν παιδιών συχνά χρειάζονται βοήθεια για να μπορέσουν να παίξουν το ρόλο τους που είναι τόσο σημαντικός για το υγιές μέγιστο των παιδιών τους. Για τον λόγο αυτό προστέθηκε στον τομέα "Παιδί και περιβάλλον" ένα επιπλέον κομμάτι, που στοχεύει στην παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον. Έχει στόχους και δραστηριότητες που απευθύνονται σε ζεύγη (ή ομάδες) ενηλίκων και παιδιών και αποτελεί *την οικογενειοκεντρική συνιστώσα του νηπιαγωγείου κωφών/βαρηκόν*.

### **4.1.5. Περιβάλλον**

#### **A. Χαρακτηριστικά στοιχεία μεθοδολογίας**

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο κωφών/βαρηκόν χρησιμοποιούνται πρακτικές που είναι κατάλληλες για κωφά/βαρήκοα παιδιά. *Οποιαδήποτε πληροφορία υπάρχει στο περιβάλλον, είτε αυτή αφορά άμεσα τα παιδιά είτε όχι, είναι προσβάσιμη από αυτά.*

Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι ενδεικτικές, αφού πολλές προκύπτουν από τα τρέχοντα γεγονότα και τα αυθόρμητα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός σε μόνιμη βάση και ιδιαίτερα στον τομέα "Παιδί και οικογενειακό περιβάλλον" συνεργάζεται στενά με τους γονείς και βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με το περιβάλλον όπου ζει κάθε παιδί.

## **B. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε κωφά/βαρήκοα παιδιά πρέπει να γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά και αμφίδρομα με τα παιδιά. Επίσης πρέπει να είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τις οικογένειές τους και να γνωρίζει τις καταστάσεις μέσα από τις οποίες αυτές μπορεί να έχουν περάσει, -και ίσως ακόμα να περνάνε- μετά την διάγνωση της κώφωσης/βαρηκοΐας. Να είναι ευρηματικός, ευέλικτος και να δέχεται την αναγκαιότητα της εμπλοκής του σε διαδικασίες δια βίου μάθησης για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις γρήγορα μεταβαλλόμενες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών/βαρηκόν παιδιών.

### **4.1.6. Αξιολόγηση**

Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά πρέπει να αξιολογούνται μόνον από ανθρώπους που επικοινωνούν μαζί τους αμφίδρομα και αποτελεσματικά και με διαδικασίες που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την κώφωση/βαρηκοΐα. Η αξιολόγηση των παιδιών που είναι κωφά ή βαρήκοα είναι ένας πολύ ευαίσθητος και πολυσυζητημένος τομέας που πρέπει να προσεγγίζεται με μεγάλη προσοχή.

### **4.1.7. Υποστηρικτικό υλικό για το διδάσκοντα**

Οδηγός ανάπτυξης και σχεδιασμού δραστηριοτήτων

Εκτός από την συγγραφή οδηγού για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας- Έκφρασης και Πληροφορικής που προβλέπεται για το Γενικό Νηπιαγωγείο, για να στηριχθεί αποτελεσματικά το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις προσθήκες - προσαρμογές που έγιναν στα προγράμματα για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά, θα πρέπει να αναπτυχθεί ο αντίστοιχος οδηγός, που επίσης θα συνοδεύεται και από ενδεικτικές δημιουργικές δραστηριότητες θα συνοδεύεται και από εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό) κατάλληλο για διγλωσση εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικά βιβλία με νοηματική, παραμύθια- ιστορίες στη νοηματική, βιβλία για παιδιά με ΕΝΓ κλπ.

## **4.2. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ**

### **4.2.1. Αντιληπτική Προφορική Γλώσσα**

Μέσα σε ένα διγλωσσο νηπιαγωγείο η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής αντιληπτικής γλώσσας έχει τη θέση της, η οποία όμως διαφέρει από εκείνη που έχει στο νηπιαγωγείο ακουόντων. Θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να καλλιεργούν την κατανόηση της προφορικής γλώσσας, χωρίς αυτό να αποτελεί προτεραιότητα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι τα παιδιά θα διαφέρουν κατά πολύ σε αυτόν τον τομέα και να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στην πρόκληση που δημιουργεί αυτή η ποικιλία.

*Πρέπει να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός όταν απευθύνεται στα παιδιά προφορικά, χρησιμοποιεί φυσική γλώσσα. Δεν επιτρέπονται γλωσσικά λάθη υπεραπλούστευσης χάριν ευκολίας ή ευκρίνειας («Σήμερα είναι μέρα Δευτέρα»).* Επίσης ο κυματισμός της φωνής είναι φυσικός και για κανένα λόγο δεν προφέρονται οι λέξεις συλλαβιστά ούτε «σέρνονται» οι συλλαβές. Τα παιδιά που έχουν αρκετά ακουστικά υπολείμματα θα πρέπει να συλλαμβάνουν φυσικά το η-χόχρωμα της γλώσσας. Επίσης δε συνιστάται να γίνονται υπερβολές στην χειλεαναγνωστική εικόνα, για να είναι αναγνωρίσιμη όταν την συναντούν σε φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Στις δραστηριότητες που αφορούν την προφορική γλώσσα, τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη και ο εκπαιδευτικός απέναντί τους στο ίδιο ύψος. Το πρόσωπό του είναι πλούσιο εκφραστικά και πολλές φορές η ομιλία συνοδεύεται με Ελληνικά με Νοήματα. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο να αντλούν τα παιδιά ευχαρίστηση από αυτήν την επικοινωνία

*Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στο ότι τα παιδιά πρέπει κάθε φορά να γνωρίζουν ποια θα είναι η γλώσσα επικοινωνίας και δεν μπορεί αυτή να αλλάζει τυχαία και μάλιστα με τρόπο που δεν είναι εξίσου προσβάσιμος εκείνη την ώρα σε όλα τα παιδιά. Οι προφορικές δραστηριότητες πρέπει να είναι οργανωμένες και αναμενόμενες.*

### ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αντιληπτικής προφορικής γλώσσας

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
Στο χώρο του νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας έτσι ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται για:		
Να αναπτύξουν αρχικά οπτική επαφή με την/τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους αντιλαμβάνόμενα ότι το πρόσωπο μεταφέρει σημαντικές πληροφορίες.	<p>Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό και σε θέσεις που επιτρέπουν την εύκολη οπτική επαφή με τον ίδιο αλλά και με τους συμμαθητές τους. Δίνονται πλούσια και ενδιαφέροντα επικοινωνιακά ερεθίσματα μέσα στο οπτικό πεδίο των παιδιών και όσο το δυνατόν κοντά στη περιοχή του προσώπου της νηπιαγωγού έτσι ώστε αυτά να έχουν εύκολη πρόσβαση στις πληροφορίες που προσφέρει το πρόσωπο (Γλώσσα, Μελέτη περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Μουσική)</p> <p>Ο εκπαιδευτικός κρύβεται πίσω από μάσκες, πίσω από ένα ύφασμα, μια γαντόκουκλα και βγαίνει ξαφνικά τραβώντας την προσοχή των παιδιών.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός φοράει παράξενα γυαλιά, και κάνει παράξενες και αστειές γκριμάτσες πριν πει κάτι ή πριν δείξει κάτι στα παιδιά .</p>	Αλληλεπίδραση- επικοινωνία- ανταλλαγή
Να παρακολουθούν το βλέμμα των άλλων αντλώντας πληροφορίες από αυτό.	<p>Τα παιδιά παροτρύνονται να παρακολουθούν το βλέμμα των άλλων για να πάρουν πληροφορίες σχετικά με τις προθέσεις και τις επιδιώξεις τους.</p> <p>Παίζονται στην τάξη παιχνίδια του τύπου: "Μάντεψε τι βλέπω στην αίθουσα". Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει το βλέμμα του σε ένα αντικείμενο. Όποιο παιδί βρει τι κοιτάζει κερδίζει το αυτοκόλλητο που ο πρώτος έχει τοποθετήσει δίπλα στο αντικείμενο. Νικητής είναι αυτός που έχει τα περισσότερα αυτοκόλλητα.</p> <p>Παραλλαγή του παιχνιδιού: α) στη θέση του εκπαιδευτικού μπορεί να μπει ένα παιδί β) όποιος παρατηρήσει σωστά να συνεχίζει το παιχνίδι, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν τι κοιτάζει.</p>	Μεταβολή Διάσταση (χώρος)



	"Κοίτα όπου κοιτάζω: όλοι προσπαθούμε να κατευθύνουμε το βλέμμα μας στο ίδιο αντικείμενο που κοιτάζει το παιδί που ορίζεται ως αρχηγός κ.λπ.	
Να παρακολουθούν αντικείμενα και εικόνες που δείχνουν οι άλλοι και να αντλούν πληροφορίες από την παρουσίαση.	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρακολουθούν όταν οι άλλοι δείχνουν κάποιο αντικείμενο και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που πήραν από αυτήν την παρουσίαση σε επόμενη δραστηριότητα.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αντικείμενα με εντυπωσιακό τρόπο ώστε να δημιουργήσει έκπληξη στα παιδιά, πχ. κρύβοντας κάτι μέσα σε ένα παράξενο κουτί.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μπουν σε διαδικασία «εξερεύνησης»: να μυρίσουν, να πιάσουν, να αισθανθούν, ακόμη και να ακούσουν, πριν την παρουσίαση ενός αντικειμένου (Μελέτη περιβάλλοντος, Ακουστική).</p>	Επικοινωνία– πληροφορία Ομοιότητες- δι- αφορές
Να συμμετέχουν σε παιχνίδια αλλαγής ρόλων.	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι παίρνοντας το ρόλο των γονέων τους, των δασκάλων τους, και άλλων ενηλίκων, αναπαριστώντας πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις.</p> <p>Οργανώνεται στο νηπιαγωγείο μια συλλογή πραγματικών αντικειμένων, άχρηστων υλικών, ρούχων, υφασμάτων, παιχνιδιών και δημιουργούνται γωνιές στο χώρο ώστε να δοθούν ερεθίσματα στα παιδιά να ξεκινήσουν φανταστικό παιχνίδι (παιχνίδι ρόλων).</p> <p>Τα παιδιά δραματοποιούν ιστορίες σχετικές με ένα θέμα ώστε να πάρουν περισσότερες και πιο ακριβείς πληροφορίες, να το επεξεργαστούν νοητικά και να το κατανοήσουν καλύτερα (δραματική τέχνη).</p> <p>Τα παιδιά γίνονται αγάλματα και αναπαριστούν εικόνες.</p>	Επικοινωνία– Αλληλεπίδραση Συνεργασία  Πολιτισμός  Μεταβολή
Να μιμούνται παιχνίδια και δραστηριότητες αναπτύσσοντας την παρατηρητικότητα τους.	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε παιχνίδια μίμησης αναπτύσσοντας την παρατηρητικότητά τους και βελτιώνοντας τις δεξιότητές τους σε όλους τους τομείς (γλωσσικό, κινητικό κ.α).</p> <p>Τα παιδιά παίζουν παιχνίδια καθρέφτη (ομαδικά ή σε ζευγάρια).</p> <p>Ο εκπαιδευτικός ή ένα παιδί δραματοποιεί μια σειρά πράξεων σαν παντομίμα. Τα άλλα πρέπει να επαναλάβουν τις πράξεις του στη σωστή σειρά μετά από αυτό.</p> <p>Καθισμένα σε κύκλο παίζουν ένα παιχνίδι μνήμης και παρατηρητικότητας με κινήσεις ή με λέξεις. Το πρώτο κάνει μια κίνηση ή λέει μια λέξη. Το δεύτερο επαναλαμβάνει την κίνηση ή τη λέξη και προσθέτει μια δικιά του. Το τελευταίο πρέπει να θυμάται όλες τις κινήσεις ή τις λέξεις των προηγούμενων στη σωστή σειρά και να προσθέσει και άλλη μια δικιά του.</p> <p>Τα παιδιά βρίσκουν ποιο αντικείμενο ή ποια εικόνα εξα-</p>	Συνεργασία Μεταβολή

	<p>φανίστηκε από μια σειρά αντικειμένων αφού πρώτα έχουν παρατηρήσει τη σειρά καλά.</p> <p>Βρίσκουν τι λείπει από μια εικόνα, παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές.</p>	
Κατανοούν απλές εντολές που δίνονται προφορικά και που αφορούν την καθημερινή ρουτίνα.	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοούν απλές οδηγίες που δίνονται προφορικά και αφορούν συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται συχνά στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης (πχ να αρχίζουν και να σταματούν μια δραστηριότητα όταν το ζητά ο εκπαιδευτικός π.χ. «Κλείσε την πόρτα», «Σταμάτησε», «Έλα εδώ» κ.λπ.).</p>	Αλληλεπίδραση Πολιτισμός
Τα παιδιά βοηθούνται να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι και τα αντικείμενα έχουν ονόματα στην Ελληνική προφορική γλώσσα όπως ακριβώς και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.	<p>Ο εκπαιδευτικός οργανώνει πολλές εναλλακτικές δραστηριότητες και συγκρίνει την απεικόνιση ενός σημείου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας με τη γραπτή απεικόνιση μιας λέξης – όνομα αντικειμένου – της Ελληνική προφορικής γλώσσας (πρώτη γραφή και ανάγνωση) .</p> <p>Τα παιδιά κατασκευάζουν ένα κολλάζ με τα πρόσωπα της τάξης και τα ονόματά τους.</p> <p>Τοποθετούνται παντού τα ονόματα των παιδιών – απεικόνιση του ονόματός τους στη νοηματική γλώσσα και του βαφτιστικού τους ονόματος σε γραπτή μορφή (πρώτη γραφή και ανάγνωση) – πχ στα ανθρωπάκια που χρησιμοποιούμε για το παρουσιολόγιο, σε αντικείμενα που τους ανήκουν όπως το συρτάρι τους, η τσάντα τους, το μπουφάν τους κ.λπ.</p> <p>Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό κατασκευάζουν έναν κατάλογο εργαζομένων στο σχολικό χώρο και καταγράφουν τα ονόματά τους, μαζί με την ιδιότητά τους: κωφός – ακούων, γνωρίζει Νοηματική Γλώσσα ή όχι, τι δουλειά κάνει κ.λπ.</p> <p>(μελέτη περιβάλλοντος)</p> <p>Φτιάχνουν ένα κατάλογο επισκεπτών όπως παραπάνω.</p> <p>Φτιάχνεται το οικογενειακό δέντρο κάθε παιδιού, όπου καταγράφονται τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του και η ιδιότητά τους ως προς τη σχέση συγγένειας που έχουν με το παιδί.</p> <p>Τοποθετούνται παντού καρτέλες με τα ονόματα των αντικειμένων (γραπτή μορφή και απεικόνιση του νοηματικού σημείου). Υποδεικνύεται στα παιδιά ότι οι μικρές ταμπέλες με τα γράμματα αναπαριστούν τα ονόματα που έχουν τα αντικείμενα στην Ελληνική γλώσσα.</p> <p>Σε κάθε ευκαιρία διαβάζονται τα ονόματα αυτά, εκθέτοντας τα παιδιά σε προφορική γλώσσα (εκφραστική γλώσσα).</p>	Επικοινωνία (κώδικας) Ο- μοιότητες- διαφορές Ταξινόμηση
Να κατανοούν και να εκτελούν απλές καθημερινές οδηγίες.	<p>Τα παιδιά βοηθούνται να κατανοούν και να εκτελούν καθημερινές οδηγίες του τύπου «βάλε το μπουφάν σου, πέταξε τα σκουπίδια, φέρε το ψαλίδι» όταν αυτές τους δίνονται σε Ελληνική προφορική γλώσσα (χειλεαναγνωστικά και ακουστικά).</p> <p>Καθισμένα σε κύκλο παίζουν παιχνίδια του τύπου «ο ελέ-</p>	Επικοινωνία – κώδικας – πλη- ροφορία

	<p>φαντας λέει:.....» χρησιμοποιώντας μια γαντόκουκλα. Δίνονται εντολές που εκθέτουν τα παιδιά σε λεξιλόγιο καθημερινών αντικειμένων ή στοχεύουν στην κατανόηση λεξιλογίου σχετικού με τα μέρη του σώματος ή απλά ρήματα (« Γιώργο πιάσε το αυτί σου», « Γιάννη πήγαινε στο τραπέζι» κ.λπ.).</p> <p>Ο εκπαιδευτικός ζητάει τη βοήθεια των παιδιών για την εκτέλεση μιας πράξης, ενθαρρύνοντάς τα να κατανοήσουν και να εκτελέσουν μικρές εντολές.</p> <p>Φτιάχνοντας ένα κολλάζ δίνονται συστηματικά εντολές και οδηγίες στα παιδιά σε απλή προφορική Ελληνική γλώσσα και ενθαρρύνονται να εκτελέσουν σωστά.</p> <p>Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό εκτελούν μια συνταγή. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει πρώτα ζωγραφισμένη τη συνταγή σχηματικά στα παιδιά και μετά δίνει προφορικές εντολές όπως «τώρα βάλε λάδι», «τώρα βάλε το καλαμπόκι» κ.λπ. για να εκτελέσουν τα παιδιά.</p>	
<p>Να ανταποκρίνονται στις κλήσεις της νηπιαγωγού παιδιού –</p>	<p>Οργανώνονται παιχνίδια αφενός για να εκτεθούν τα παιδιά στην επικοινωνιακή λειτουργία του καλέσματος και στον τρόπο με τον οποίο καλούμε στην Ελληνική προφορική γλώσσα και αφετέρου για να ασκηθούν ακουστικά. Ο εκπαιδευτικός φοράει τη μάσκα του κλόουν ώστε να κρύβεται το στόμα του. Καλεί κάποιο παιδί. Το παιδί που θα διακρίνει το όνομά του θα πρέπει να κερδίσει κάτι π.χ. ένα αυτοκόλλητο.</p> <p>Παίζονται παιχνίδια όπου προτρέπονται τα παιδιά να προσέξουν τον τρόπο που καλεί ο ένας τον άλλον όταν συνδιαλέγονται στην Ελληνική Νοηματική γλώσσα. Κατόπιν τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσέξουν την αντίστοιχη λειτουργία στην Ελληνική γλώσσα.</p>	<p>Επικοινωνία Πολιτισμός Συνεργασία</p>
<p>Να παρακολουθούν μια μικρή ιστορία με εικόνες και να δείχνουν κάποιες από τις εικόνες της ιστορίας όταν τους τις ονομάζουμε</p> <p>Να παρακολουθούν ιστορίες-παραμύθια ή διηγήσεις χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρακολουθούν μικρές ή και μεγαλύτερες ιστορίες και παραμύθια σε απλή Ελληνική προφορική γλώσσα, διανθισμένη με χειρονομίες και έντονες εκφράσεις ώστε να είναι προσβάσιμες σε όλα τα παιδιά.</p> <p>Παρουσιάζεται μια ιστορία με εικόνες, από ένα βιβλίο στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αφού τα παιδιά κατανοήσουν την ιστορία, παρουσιάζεται με απλές προτάσεις επαναληπτικά. Τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν την ήδη αποκτημένη γνώση από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη.</p> <p>Αν τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει την Ελληνική προφορική γλώσσα σε μεγάλο βαθμό, μπορεί να τους παρουσιάσουν ιστορίες-παραμύθια ή άλλα θέματα απευθείας σε αυτή τη γλώσσα.</p> <p>Διασφαλίζεται η κατανόηση της ιστορίας με ερωτήσεις που θα παροτρύνουν τα παιδιά να δείξουν πχ τα πρόσωπα της ιστορίας όταν υπάρχουν στις εικόνες, κάποιον τόπο, ένα γεγονός, να δραματοποιήσουν την ιστορία, να απαντήσουν σε λεπτομέρειες κλπ.</p>	<p>Διάσταση – Χρόνος</p> <p>Μεταβολή – εξέλιξη</p> <p>Πολιτισμός</p>

#### 4.2.2. Εκφραστική Προφορική Γλώσσα

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκφραστικής προφορικής γλώσσας γίνεται στο νηπιαγωγείο των κωφών και βαρήκων παιδιών χωρίς ωστόσο να αποτελεί τον πρωτεύοντα τρόπο επικοινωνίας. Τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά στην ελεύθερη επικοινωνία τους συνδιαλέγονται κύρια με οπτικοκινητικό τρόπο, είτε αυτός είναι ήδη διαμορφωμένη Νοηματική Γλώσσα είτε νοηματική (επικοινωνία) στα αρχικά στάδια είτε -για την πλειοψηφία των παιδιών με ακούοντες γονείς- χειρονομίες, εκφράσεις κλπ. Στο σχολείο δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να καλλιεργήσουν την προφορική έκφραση της Ελληνικής, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Υιοθετείται το φυσικό μοντέλο ανάπτυξης της Ελληνικής προφορικής γλώσσας και δίνεται η ευκαιρία στα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά φυσικά και αβίαστα να περάσουν από τα στάδια που περνούν όλα τα παιδιά στην διαδικασία της ανάπτυξης ομιλίας. Δεν ασκείται καμιά πίεση και κινείται το ενδιαφέρον των παιδιών με ποικίλες, ευχάριστες δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός δεν "διορθώνει" ποτέ τα παιδιά. Όταν γίνονται λάθη, φροντίζει να δοθούν έμμεσα στο παιδί πολλές ευκαιρίες να έρθει σε επαφή με το σωστό γλωσσικό σχήμα ή φώνημα. Η προφορική έκφραση μπορεί να υποβοηθείται από την Ελληνική με Νοήματα.

Είναι γεγονός ότι όλα τα παιδιά δεν θα φτάσουν στο ίδιο επίπεδο προφορικής γλώσσας. Επειδή υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών (παιδιά κωφά, βαρήκοα, χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων) σε αυτόν τον τομέα, απαιτείται αντίστοιχα διαφορετική αντιμετώπιση έτσι ώστε να μη δημιουργείται πρόβλημα. Θα μπορούσε να γίνεται χωρισμός σε υποομάδες ή εξατομικευμένη δουλειά.

<b>Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν</b>	<b>Περιεχόμενο / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες</b>	<b>Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης</b>
Στο χώρο του νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας έτσι ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται για:		
Να παίρνουν την σειρά τους στην επικοινωνία αλλάζοντας ρόλους ομιλητή/ ακροατή, (χειρονομώντας, νοηματίζοντας, παίρνοντας το λόγο κ.λπ.).	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται σε κάθε τους προσπάθεια να χρησιμοποιούν την Ελληνική προφορική γλώσσα και ιδιαίτερα όταν βρίσκονται μέσα στον κύκλο που έχει οριοθετηθεί ως χώρος της γλώσσας αυτής. Οργανώνονται καθημερινές ομαδικές συζητήσεις όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό ο οποίος παίζει κυρίως συντονιστικό ρόλο.</p> <p>Τα παιδιά παρουσιάζουν τον εαυτό τους, το όνομά τους, τους γονείς τους, το αγαπημένο τους παιχνίδι, ζώο, ή αντικείμενο παίρνοντας καθένα με τη σειρά του τη θέση του ομιλητή και ακροατή.</p> <p>Νέα: Τα παιδιά ανακινούν νέα από τη ζωή τους στο σπίτι που ο εκπαιδευτικός καταγράφει με κάποιο απεικονιστικό τρόπο (ζωγραφίες – φωτογραφίες - γραπτά σύμβολα) σε ένα μεγάλο ημερολόγιο τάξης (Γλώσσα, Ανάγνωση, Γραπτή έκφραση, Μελέτη περιβάλλοντος)</p> <p>Τα παιδιά σε ζευγάρια παίζουν το παιχνίδι του καθρέφτη: ο ένας οδηγεί, ο άλλος ακολουθεί. Αλλάζουν ρόλους.</p>	Επικοινωνία

	<p>Παίζουν παιχνίδια – επιτραπέζια ή άλλα π.χ. μπάλα - όπου ο καθένας περιμένει τη σειρά του για να παίξει.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός εξηγεί σε μια ανυπόμονη κούκλα ότι πρέπει να περιμένει τη σειρά της και να λέει «ευχαριστώ», «παρακαλώ» κ.λπ.</p>	
<p>Να εκφράσουν τις επιθυμίες τους δείχνοντας, χειρονομώντας, ζωγραφίζοντας νοηματίζοντας, μιλώντας.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν ρητά τις επιθυμίες τους για τα πρόσωπα, τις δραστηριότητες και τα αντικείμενα της επιλογής τους, χρησιμοποιώντας φράσεις όπως «θέλω/ .. ...», «μου αρέσει/ ....» στην Ελληνική προφορική γλώσσα ή στην Ελληνική με Νοήματα.</p> <p>Παιχνίδια επιλογών:</p> <p>«Διαλέγω το φρούτο που μου αρέσει να τρώω»  «Διαλέγω την καρτέλα που θα ζωγραφίσω»  «Διαλέγω το χρώμα που μου αρέσει» για να χρωματίσω μια επιφάνεια.  «Διαλέγω τη φωτογραφία του συμμαθητή μου», που σήμερα θα είναι υπεύθυνος τάξης κ.α.  «Διαλέγω τι θα κάνω τώρα».</p> <p>«Μάντεψε τι μου αρέσει ...»  Τα παιδιά παρουσιάζουν σε παντομίμα το παιχνίδι που τους αρέσει.  Δραματοποιούν το επάγγελμα που θέλουν να κάνουν όταν θα μεγαλώσουν κ.α.</p> <p>Ο δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά για να φτιάξουν πίνακες ή κολλάζ επιλογών με φωτογραφίες και λέξεις.  Τα παιδιά λένε το όνομα του αγαπημένου τους θείου και κολλούν τη φωτογραφία του.  Λένε το όνομα του αγαπημένου τους γλυκού και κολλούν τη φωτογραφία του.  Λένε το όνομα του αγαπημένου τους ζώου, του αγαπημένου τους ήρωα. Συνεργαζόμενα φτιάχνουν ένα κολλάζ των αγαπημένων ζώων της τάξης.</p> <p>«Προσωπική καρτέλα επιλογών»  Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά για να φτιάξουν μια προσωπική καρτέλα επιλογών για κάθε μαθητή που αφορά σε συγκεκριμένα αγαπημένα πρόσωπα, πράγματα, δραστηριότητες.</p> <p>«Ημερήσιο πρόγραμμα επιλογών»  Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά για να φτιάξουν ένα ημερήσιο πρόγραμμα επιλογών με φωτογραφίες, εικόνες, απλά σχέδια και λέξεις με θέμα:  «Τι θα ήθελες να κάνεις σήμερα;»</p>	<p>Επικοινωνία  Αλληλεπίδραση</p>

<p>Να αναφερθούν σε κάτι δείχνοντας, χειρονομώντας, ζωγραφίζοντας, νοηματίζοντας, μιλώντας.</p>	<p>Μέσα σε ένα πλούσιο περιβάλλον από πλευράς ερεθισμάτων τα παιδιά ενθαρρύνονται να απευθύνονται στον εκπαιδευτικό ελεύθερα για να αναφερθούν σε πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις και γεγονότα που θεωρούν άξια προσοχής.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί και αλληλεπιδρά γλωσσικά με τα παιδιά σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, δίνοντάς τους ευκαιρίες να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται, επαναλαμβάνοντας και επεκτείνοντας τη γλώσσα που χρησιμοποιούν.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν ότι τα πράγματα και οι άνθρωποι γύρω μας έχουν ονόματα.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ευκαιριακά θέματα επεκτείνοντας αυτά που προκύπτουν από την αναφορά των παιδιών, σύμφωνα με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους .</p>	<p>Επικοινωνία-κώδικας</p> <p>Μεταβολή</p> <p>Αυτός ο στόχος έχει μπει εδώ για να καλλιεργηθεί η λειτουργία της αναφοράς</p>
<p>Να τραβούν την προσοχή σε πρόσωπα, αντικείμενα ή γεγονότα χρησιμοποιώντας τη φωνή τους ή ένα σχετικό λεξιλόγιο.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη φωνή τους, το όνομα του εκπαιδευτικού ή κάποιο σχετικό λεξιλόγιο όπως «κοίτα», «μύρισε», ή να ονομάζουν το αντικείμενο ή κάποιο γεγονός όταν θέλουν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων.</p> <p>Τα παιδιά παίζουν παιχνίδια ρόλων και δραματοποιούν διάφορες σκηνές, στις οποίες ο στόχος είναι να ασκηθούν στους τρόπους που χρησιμοποιούμε για να τραβήξουμε την προσοχή των άλλων: χρησιμοποιώντας τη φωνή τους, το όνομα αυτού στον οποίον απευθύνονται ή κάποιο σχετικό λεξιλόγιο όπως κύριε, κυρία, συγγνώμη κ.α..</p> <p>Με γαντόκουκλες ή πάνινες κούκλες υποδεικνύονται στα παιδιά τρόποι για να τραβούν την προσοχή.</p> <p>Τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι: «Ποιος άκουσε το όνομα του;» (ακουστική)</p> <p>Ο εκπαιδευτικός αντιπαραβάλλει τους διαφορετικούς τρόπους που οι κωφοί τραβούν την προσοχή (καλούν κάποιον κωφό στο σχολείο), με αυτούς που χρησιμοποιούν οι ακούοντες (μελέτη περιβάλλοντος).</p> <p>Κάνουμε δραματοποίηση. Γινόμαστε όλοι κωφοί, γινόμαστε όλοι ακούοντες, είμαστε κωφοί και ακούοντες, γίνεται μια Βαβυλωνία, αλλάζουμε ρόλους.</p>	<p>Επικοινωνία-κώδικας</p>
<p>Να χρησιμοποιούν λέξεις ή μικρές φράσεις συνδεδεμένες με καθημερινές ρουτίνες μιμούμενα ή αυθόρμητα.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες φράσεις για διάφορες καθημερινές ρουτίνες απευθυνόμενα προς τον νηπιαγωγό αλλά και μεταξύ τους σε προφορική γλώσσα.</p> <p>Τα παιδιά παριστάνουν την νηπιαγωγό και ανταλλάσσουν χαιρετισμούς (πρωινό, μεσημεριανό), ρωτούν για τον καιρό, διαλέγουν τον υπεύθυνο της τάξης, δίνουν εντολή για</p>	<p>Επικοινωνία-κώδικας</p> <p>Μεταβολή</p> <p>Σύστημα – ταξινόμηση</p>

<p>Να αναφέρονται σε παρόντα ή απόντα αντικείμενα ή πρόσωπα και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις χρησιμοποιώντας ένα βασικό λεξιλόγιο.</p>	<p>το μάζεμα των παιχνιδιών, για το άνοιγμα της πόρτας κ.α.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ονοματίζουν αντικείμενα, πρόσωπα, εικόνες αντικειμένων, φωτογραφίες και να απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου: «Τι είναι αυτό; Που είναι; Ποιος είναι;» χρησιμοποιώντας ένα βασικό λεξιλόγιο για διάφορες κατηγορίες αντικειμένων στην ομιλούμενη γλώσσα.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει απλές, επαναληπτικές ιστορίες με εικόνες στα παιδιά και χτίζει τις ιστορίες αυτές με περιγραφή των εικόνων μέσα από την αναφορά στα αντικείμενα που τα ίδια τα παιδιά κάνουν.</p> <p>Τα παιδιά κάνουν συλλογές αντικειμένων που ανήκουν στις ίδιες κατηγορίες τα ταξινομούν –ταξινομήσεις-, ονοματίζουν τα αντικείμενα που συλλέγουν και φτιάχνουν για παράδειγμα το βιβλίο των φαγητών, των ζώων, των ρούχων κ.α. (αντιληπτική γλώσσα).</p> <p>Τα παιδιά παίζουν παιχνίδια μνήμης. Τοποθετούνται έξι αντικείμενα στη σειρά. Ένα παιδί κλείνει τα μάτια του και πρέπει να βρει ποιο αντικείμενο λείπει ονομάζοντας το καθένα. Ο εκπαιδευτικός αλλάζει ρόλους με τα παιδιά.</p> <p>Τα παιδιά παίζουν παιχνίδια μαντέματος όπου ο δάσκαλος βάζει ένα αντικείμενο ή την εικόνα ενός αντικειμένου μέσα σε ένα κουτί και ζητάει από τα παιδιά να μαντέψουν τι είναι μέσα. Φτιάχνονται αινίγματα όπως: είναι κίτρινο και πολύ ζεστό, τι είναι; «ο ήλιος» ή «είναι ο ήλιος».</p> <p>Φτιάχνεται το οικογενειακό δέντρο του κάθε παιδιού. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ονοματίζουν τα κοντινά συγγενικά τους πρόσωπα, να πουν το βαπτιστικό τους όνομα και να ορίζουν τις σχέσεις πρώτου βαθμού συγγένειας.</p> <p>Φτιάχνεται πίνακας των εργαζομένων στο σχολικό περιβάλλον με φωτογραφίες, απεικόνιση των ονομάτων τους στη νοηματική γλώσσα και των βαπτιστικών τους ονομάτων σε γραπτή μορφή (πρώτη γραφή και ανάγνωση). Καθένας έχει ένα όνομα. (αντιληπτική γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να πουν το βαπτιστικό όνομα των προσώπων.</p> <p>Φτιάχνεται πίνακας των μαθητών της τάξης. Ο κάθε μαθητής έχει τη φωτογραφία του, το νοηματικό του σημείο, το βαπτιστικό του όνομα. Τα παιδιά βρίσκουν ποιος απουσιάζει σήμερα.</p> <p>Τοποθετούνται καρτέλες με τα ονόματα των αντικειμένων στην τάξη, στο σχολείο, στην αυλή κλπ. Συνδυάζεται η γραπτή μορφή του ονόματος του αντικειμένου και η απεικόνιση του νοηματικού του σημείου. Τα παιδιά ενθαρ-</p>
--	--

	<p>ρύνονται να χρησιμοποιήσουν το προφορικό όνομα του αντικειμένου.</p>	
<p>Να εκφράζουν άρνηση χρησιμοποιώντας ένα σχετικό λεξιλόγιο/λέξεις ή αρνητικές φράσεις.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν αρνητικό λεξιλόγιο ή αρνητικές φράσεις σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις για πράγματα που δεν έκαναν, για πρόσωπα που δεν είναι παρόντα, για γεγονότα που δεν γνωρίζουν στην προφορική γλώσσα.</p> <p>Τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι της παντομίμας. Παροτρύνονται να διαλέξουν έναν ρόλο συσχετιζόμενο πιθανά με ένα θέμα που επεξεργάζεται ο εκπαιδευτικός. Διαλέγουν δηλαδή να υποδυθούν έναν ήρωα, παριστάνουν ένα ζώο, ντύνονται μασκαράδες. Με τη σειρά του το κάθε παιδί θα πρέπει να απαντήσει σε ερωτήσεις που του κάνουν οι συμμαθητές του με αρνητικές φράσεις ελεύθερα ή μετά από υπόδειξη του εκπαιδευτικού μέχρι οι άλλοι να βρουν ποιον υποδύεται.</p> <p>Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό φτιάχνουν μια ιστορία για κάποιον κύριο που έλεγε όλο «όχι». Τι φράσεις έλεγε αυτός ο κύριος; Όλοι μαζί φτιάχνουν ένα βιβλίο με εικόνες – ζωγραφιές των παιδιών - και πιθανές αρνητικές φράσεις που χρησιμοποιούσε ο κύριος «ΟΧΙ» σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, δημιουργώντας ένα υλικό στο οποίο μπορούν να ανατρέχουν τα παιδιά και να θυμούνται διάφορους τρόπους άρνησης.</p> <p>Στον κύκλο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας τα παιδιά ψάχνουν να βρουν τρόπους άρνησης στη νοηματική γλώσσα, με το κεφάλι, το πρόσωπο και τα χέρια. Τι θα έλεγε ο κύριος όχι αν θα ήξερε μόνο νοηματική γλώσσα στις διάφορες περιστάσεις; Τον ζωγραφίζουν.</p>	<p>Επικοινωνιακώδικας</p> <p>Μεταβολή</p>
<p>Να εκφράζουν απλές ερωτήσεις με μικρές φράσεις χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα σχήματα επιτονισμού.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διατυπώνουν αυθόρμητα ερωτήσεις του τύπου «Τι είναι αυτό; Πού είναι; Ποιος είναι; Πώς σε λένε; Πού πας; Είναι δικό σου; Τι κάνει; » κ.α. χρησιμοποιώντας το σωστό σχήμα επιτονισμού κατά την παραγωγή της ερώτησης στην προφορική γλώσσα.</p> <p>Κάθε παιδί κάνει την νηπιαγωγό, διαλέγει μια εικόνα και την παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά διατυπώνοντας ερωτήσεις.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίζουν με κούκλες σώματος ή γαντόκουκλες και να παράγουν διαλόγους με απλές ερωτήσεις.</p> <p>Φτιάχνεται ένας πίνακας ζώων. Στην πρώτη στήλη του πίνακα ένα παιδί κολλάει με χρατς την εικόνα ενός ζώου. Στη συνέχεια καλείται να κάνει στα άλλα παιδιά ερωτήσεις του τύπου «Ποιο είναι; Τι τρώει; Πού ζει; Τι χρώμα έχει;» Τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις και κολλάνε την αντίστοιχη καρτέλα- όνομα, εικόνα- τροφή, εικόνα-τόπο, χρώμα στη σωστή στήλη.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τον διάλογο μεταξύ τους κάνοντας ερωτήσεις το ένα στο άλλο.</p>	<p>Επικοινωνιακώδικας</p> <p>Ομοιότητες- διαφορές</p>



	Αντιπαραβάλλονται οι τρόποι των ερωτήσεων στην Ελληνική προφορική γλώσσα με αυτούς που χρησιμοποιούμε στην Ελληνική Νοηματική γλώσσα.	
<p>Να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο/ λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν ενέργειες, καταστάσεις και να απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν τη δράση των ιδίων ως υποκείμενα ή άλλων προσώπων και έμφυτων όντων.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράφουν προσωπικές τους εμπειρίες: επισκέψεις σε χώρους, γεγονότα που έγιναν και να απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου « Τι κάνει; Τι έγινε; Πώς... ; Τι σου άρεσε; » κλπ. στην Ελληνική προφορική γλώσσα.</p> <p>Φτιάχνεται ένα ατομικό βιβλιάρκι για το κάθε παιδί που έχει τον τίτλο π.χ. « Τι κάνει ο Νίκος» . Φωτογραφίζεται το παιδί να γελάει, να τρέχει, να τρώει, να πίνει, να κλαίει, να χασμουριέται, να χορεύει κ.α.</p> <p>–παριστάνει ότι τα κάνει όλα αυτά- και οι φωτογραφίες τοποθετούνται στο ατομικό βιβλιάρκι. Από κάτω γράφεται μια απλή πρόταση του τύπου «ο Νίκος τρώει» ή «εγώ τρώω».</p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν στους συμμαθητές τους ο καθένας το δικό του βιβλίο. Οι προσωπικές φωτογραφίες αποτελούν ένα πολύ ενδιαφέρον και εύκολο για χρήση υλικό, πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά ενθουσιάζονται ιδιαίτερα και με την όλη διαδικασία της δραματοποίησης των ενεργειών και της φωτογράφησής τους.</p> <p>Φτιάχνονται βιβλία εμπειριών με φωτογραφίες των παιδιών που συμμετείχαν σε επισκέψεις, ή σε γεγονότα που συνέβησαν, με υλικά που πιθανά μαζεύτηκαν, εικόνες, ζωγραφιές των παιδιών σχετικές με το θέμα και υποτιτλίζονται με μικρές προτάσεις. Φτιάχνονται συγκριτικά λεξιλόγια στο τέλος των βιβλίων όπου υπάρχουν απεικονίσεις των νοηματικών σημείων των ενεργειών-δράσεων και το όνομα της ενέργειας σε γραπτή μορφή.</p> <p>Τα παιδιά καλούνται να κάνουν ανάγνωση εικόνων. (πρώτη ανάγνωση).</p> <p>Φτιάχνονται βιβλία δραστηριοτήτων στο σχολείο και στο σπίτι για το κάθε παιδί με εικόνες ή φωτογραφίες και τα υποτιτλίζουμε.</p>	Διάσταση Μεταβολή
<p>Να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο / λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν τη μετακίνηση προσώπων ή αντικειμένων που έχουν αλλάξει θέση.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράφουν την αλλαγή της θέσης προσώπων και αντικειμένων χρησιμοποιώντας ένα βασικό λεξιλόγιο, λέξεις, φράσεις ή απλές προτάσεις δύο ή τριών λέξεων στην προφορική γλώσσα.</p> <p>Μπορούν να γίνουν δραστηριότητες όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω ή να παιχθούν παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού και άλλα όπου τα παιδιά λένε πού βρίσκεται κάποιος ή κάτι.</p> <p>Ένα ομαδικό παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού θα μπορούσε να είναι το ακόλουθο: Δημιουργούνται ομάδες παιδιών. Σε κάθε ομάδα ένα παιδί ξεκινάει πρώτο και κρύβει ένα αντικείμενο πάνω, κάτω, δίπλα μπροστά, μακριά κ.λπ. από ένα σημείο αναφοράς στο χώρο. Στη συνέχεια ανακοινώνει στον διπλανό του με προφορική ή γραπτή</p>	Μεταβολή Ομοιότητα - Διαφορά

	<p>γλώσσα που βρίσκεται το αντικείμενο. Το δεύτερο παιδί αφού κατανοήσει την φράση του πρώτου κρύβει με τη σειρά του το αντικείμενο σε κάποιο άλλο σημείο και δίνει αυτήν την πληροφορία στον επόμενο. Στόχος είναι να μη σπάσει η αλυσίδα και το αντικείμενο να γυρίσει στον πρώτο μαθητή. Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά για να κερδίσουν κάποιο κοινό έπαθλο ανταγωνιζόμενα με μια δεύτερη ομάδα σε σχέση με το χρόνο. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και βοηθά τα παιδιά για την παραγωγή των σωστών φράσεων και την κατανόησή τους όταν χρειάζεται.</p>	
<p>Να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο / λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν ιδιότητες αντικειμένων.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράψουν τις ιδιότητες των αντικειμένων και τα χαρακτηριστικά των προσώπων χρησιμοποιώντας ένα βασικό λεξιλόγιο και φράσεις, προτάσεις δυο ή τριών λέξεων ή ακόμη και μεγαλύτερων στην Ελληνική προφορική γλώσσα.</p> <p>Κάνουν ταξινομήσεις υλικών με βάση τις ιδιότητές τους και συζητάν για αυτές (μελέτη περιβάλλοντος, μαθηματικά, γλώσσα).</p> <p>Κάνουν συγκρίσεις σε σχέση με το μέγεθος, το βάρος, την γεύση, την αφή των αντικειμένων.</p> <p>Φτιάχνουν την εικόνα τους, μετριούνται, ζυγίζονται κ.λπ., περιγράφουν τον εαυτό τους στους άλλους.</p> <p>Περιγράφουν εικόνες, δημιουργούν βιβλία εμπειριών από ένα πείραμα που πραγματοποιήθηκε, για παράδειγμα σχετικά με την αλλαγή στη γεύση του νερού αν σε ένα ποτήρι με νερό βάλουμε αλάτι ή ζάχαρη.</p> <p>Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό εκτελούν συνταγές και φτιάχνουν γλυκά ή φαγητά ή άλλες συνθέσεις ή κατασκευές. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναφερθούν στην Ελληνική προφορική γλώσσα στις ιδιότητες των αντικειμένων.</p>	<p>Επικοινωνία – κώδικας</p> <p>Σύστημα</p>
<p>Να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο / λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν κτήσεις προσώπων και να απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο ή φράσεις που δηλώνουν κτήση και να απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου «Ποιανού είναι; Τίνος είναι;» στην προφορική γλώσσα.</p> <p>Κάθε παιδί ζωγραφίζει τα αντικείμενα που του ανήκουν και εξηγεί στους άλλους τι είναι δικό του.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός συλλέγει σε μια τσάντα αντικείμενα που ανήκουν στα παιδιά και μετά κάθε παιδί τραβά ένα αντικείμενο από την τσάντα. Ο ρόλος του παιδιού που τραβά το αντικείμενο μπορεί να είναι είτε να διατυπώσει μια ερώτηση σε σχέση με τον κτήτορα «ποιανού είναι το ...;» περιμένοντας κάποιο άλλο παιδί να απαντήσει ή απευθείας να δηλώσει τον κτήτορα του αντικειμένου.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός κόβει μέλη σώματος από ζωγραφιές διαφόρων ζώων, την ουρά της αλεπούς, την προβοσκίδα ενός ελέφαντα, τα μάτια μιας γάτας, τα αυτιά ενός ποντι-</p>	<p>Επικοινωνία-κώδικας</p>

	<p>κού. Τα βάζει μέσα σε ένα κουτί και ρωτάει τα παιδιά «Τί-νος είναι τα αυτά;» Τα παιδιά πρέπει να βρουν το σωστό.</p> <p>Παίζουν πολλά τέτοιου είδους παιχνίδια.</p>	
<p>Να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο / λέ-ξεις ή φράσεις για να περιγράψουν τη σειρά των γεγονότων και αλλαγές που σχετίζο-νται με το χρόνο, και ακόμη να απαντούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη χρονική διαδοχή.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράφουν, να αφηγούνται και να διηγούνται προσωπικές τους εμπειρίες: επισκέψεις σε χώρους, γεγονότα που συνέβησαν κλπ., χρησιμοποιώ-ντας ένα βασικό λεξιλόγιο, λέξεις ή φράσεις, που περι-γράφουν τη σειρά των γεγονότων ή αλλαγές που σχετι-ζονται με το χρόνο εξασκούνται επίσης να απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου «Πότε ...; Τι έγινε μετά;» στην Ελ-ληνική προφορική γλώσσα.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράφουν, να αφηγού-νται, να διηγούνται μικρές γνωστές τους ιστορίες, ακο-λουθώντας τη σειρά των γεγονότων και χρησιμοποιώντας ένα βασικό λεξιλόγιο, λέξεις ή φράσεις, για να δηλώσουν τη χρονική διαδοχή στην Ελληνική προφορική γλώσσα.</p> <p>Κάνουμε σειροθετήσεις εικόνων και φωτογραφιών μιας ιστορίας, μιας επίσκεψης.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει εξελίξεις συσχετιζόμενες με διάφορα θέματα όπως η γέννηση ενός μωρού, το μεγά-λωμα ενός φυτού, η μεταμόρφωση μιας κάμπιας κ.α. και ζητάει από τα παιδιά να αναδιηγηθούν κάθε εξελικτική δι-αδικασία με απλή προφορική γλώσσα και να αναπλάσουν τη σειρά των γεγονότων.</p>	<p>Διάσταση Μεταβολή</p>
<p>Να χρησιμοποιούν ένα βασικό λεξιλόγιο / λέ-ξεις ή φράσεις για να εξηγούν και να ερμη-νεύουν απλές αιτιολο-γικές σχέσεις και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις που απαι-τούν στοιχειώδη επι-χειρηματολογία.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξηγούν, να ερμηνεύουν τα γεγονότα και να διατυπώνουν μια στοιχειώδη επιχειρημα-τολογία χρησιμοποιώντας ένα βασικό σχετικό λεξιλόγιο ή απλές φράσεις για τη διατύπωση αιτιολογικών σχέσεων στην προφορική γλώσσα.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αιτιολογούν την συμπεριφο-ρά τους και τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και άλλων προσώπων.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επιχειρηματολογούν για μελ-λοντικές επιλογές τους και να διατυπώνουν πιθανές υπο-θέσεις για τα αποτελέσματα των πράξεών τους ή των πράξεων άλλων.</p> <p>Τα παιδιά μαντεύουν τι θα γίνει μετά ή τι έγινε πριν σε σχέση με τους δικές τους εμπειρίες. Δείχνουμε εικόνες στα παιδιά, π.χ. ένα αγόρι που κλαίει, και τα ρωτάμε γιατί κλαίει το αγόρι. Θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντή-σουν κάνοντας κάποιες υποθέσεις. Ακόμη τα ρωτάμε τι θα γίνει μετά.</p> <p>Τα παιδιά αιτιολογούν τη συμπεριφορά του αγαπημένου ήρωα τους σε μια ιστορία.</p> <p>Τα παιδιά ανακαλύπτουν τη σχέση αιτίας αποτελέσματος που διέπουν μερικά απλά και οικεία για αυτά φυσικά φαι-</p>	<p>Μεταβολή Διάσταση</p>

	νόμμενα (μελέτη περιβάλλοντος) και είναι σε θέση να την διατυπώσουν χρησιμοποιώντας απλή προφορική γλώσσα. Τα παιδιά παροτρύνονται να δίνουν εξηγήσεις για διάφορες επιλογές και προτιμήσεις τους και να αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους.	
Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία με σωστές κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συνειδητοποιούν ότι σε κάθε συζήτηση οι συμμετέχοντες είναι διαδοχικά ομιλητές και ακροατές και επομένως παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής. Ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη μιας στοιχειώδους επιχειρηματολογίας ώστε να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να μπορούν να πείθουν τους συνομιλητές τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να παρακολουθούν τους συνομιλητές τους, χωρίς να τους διακόπτουν, και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί.	
Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.	Τα παιδιά απομνημονεύουν μικρούς ρόλους στην Ελληνική προφορική γλώσσα στο πλαίσιο των παραστάσεων που θα παρουσιάσουν μέσα στην τάξη. Τα παιδιά ασκούνται στο να κατανοούν απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων στην Ελληνική προφορική γλώσσα (π.χ. να μπορούν να διακρίνουν την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις εκφράσεις «με τρώει η μύτη μου» και «τρώω το φαγητό μου») συμμετέχοντας σε παιχνίδια.	Ομοιότητα- Διαφορά
Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση.	Γλωσσικά παιχνίδια, απλές ρύμες που δημιουργούνται παίζοντας με τα παιδιά (π.χ. περπατάμε σαν γίγαντες χτυπώντας τα πόδια μας στο πάτωμα και λέμε: «χτυπώ, χτυπώ περπατώ») συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση και διάκριση των φωνημάτων στις λέξεις.	

### 4.2.3. Ανάγνωση

Η επαφή και εξοικείωση του κωφού και του βαρήκοου παιδιού στα γραπτά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μπορεί να γίνει αβίαστα σε ένα περιβάλλον με γραπτά λεκτικά σύνολα που συνοδεύουν φωτογραφίες, εικόνες, ζωγραφιές, αυθεντικά αντικείμενα (κουτί από γάλα κτλ.), την ύπαρξη μίας γωνιάς βιβλιοθήκης, όπου τα παιδιά θα μπορούν να ξεφυλλίζουν βιβλία, καθώς και την ύπαρξη ενός χώρου με χαρτιά, μολύβια και μαρκαδόρους όπου τα παιδιά θα μπορούν να ασχολούνται με το γραπτό λόγο. Σε κάθε περίπτωση, στόχος είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει την κατάκτηση εμπειριών ανάγνωσης και γραφής από το κωφό και το βαρήκοο παιδί.

Μία ιδιαίτερα σημαντική δραστηριότητα που φέρνει το κωφό παιδί σε επαφή με το γραπτό λόγο είναι η ανάγνωση ιστοριών, η οποία βοηθάει στην ανάπτυξη σχημάτων που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου, καθώς και στην ανάπτυξη και στον εμπλουτισμό της γνώσης. Παράλληλα, δημιουργεί ευκαιρίες για τη γλωσσική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Τέλος, η ανάγνωση ιστοριών καλλιεργεί μία θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και στη γραφή και παροτρύνει τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν.

Πολλά κωφά και βαρήκοα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με φτωχές προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες και χαμηλό γλωσσικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να συναντούν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς η εργασία που συνδέεται με την ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο έχει ως στόχο την κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την έκθεση του παιδιού σε ένα πλούσιο αναγνωστικά περιβάλλον. Εκεί θα δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες εξοικεί-

ωσης με το γραπτό λόγο και απόκτησης αναγνωστικών εμπειριών μέσα από ένα επικοινωνιακό τρόπο που θα αποσκοπεί στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη τους μέσα από την ανάγνωση. Οι στόχοι της ανάγνωσης για τα κωφά και τα βαρήκοα νήπια παραμένουν στο μεγαλύτερο βαθμό ίδιοι με εκείνους που αναφέρονται στα προγράμματα των κοινών νηπιαγωγείων με ελάχιστες τροποποιήσεις, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές ανάγκες των κωφών και βαρήκοων παιδιών. Επίσης, έχουν γίνει τροποποιήσεις στις ενδεικτικές δραστηριότητες, ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στο κωφό και βαρήκοο παιδί. Τέλος, πολλές από τις ακόλουθες δραστηριότητες μπορούν να εμπλουτιστούν και να συνδυαστούν με άλλες δραστηριότητες στην ΕΝΓ, για τη διεξαγωγή των οποίων ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί το σχετικό μέρος στο αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά στην ανάπτυξη της ΕΝΓ.

<b>Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν</b>	<b>Περιεχόμενο / Ενδεικτικές Δραστηριότητες</b>	<b>Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης</b>
Ειδικότερα, η εργασία που συνδέεται με την ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στα κωφά παιδιά ώστε να:		
Παρατηρούν και να περιγράφουν μία σειρά εικόνων, φωτογραφιών.	<p>Αρχικά τα παιδιά παροτρύνονται να βάλουν σε σωστή χρονική σειρά τις εικόνες, ώστε να δημιουργηθεί μία λογική ιστορία. Όταν οι εικόνες τοποθετηθούν σωστά, περιγράφουν την ιστορία που δημιουργείται από τις εικόνες ή η εκπαιδευτικός κάνει την περιγραφή. Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ερωτήσεις και να ζητήσει από τα παιδιά να απαντήσουν γλωσσικά ή να δείξουν.</p> <p>Τα παιδιά παρατηρούν μία σειρά από εικόνες και προσπαθούν να βρουν αν κάποιες εικόνες δεν συνδέονται λογικά με άλλες εικόνες. Επίσης, μπορεί να λείπει η τελευταία εικόνα και το παιδί να προσπαθήσει να μαντέψει ποια μπορεί να είναι η τελευταία εικόνα. Με αφορμή αυτή τη δραστηριότητα, δίνονται ευκαιρίες περιγραφής των εικόνων και ολόκληρης της ιστορίας.</p>	
Αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο και να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα.	Παρατηρούν εικόνες από εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, αφίσες και συζητούν για το μήνυμα της εικόνας και δίνουν ένα τίτλο στην ΕΝΓ. Στη συνέχεια μαζί με τον εκπαιδευτικό βρίσκουν ένα αντίστοιχο γραπτό τίτλο. Ο εκπαιδευτικός κολλάει κάθε εικόνα σε ένα πίνακα και δίπλα γράφει τον τίτλο.	
Υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής.	Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει την ανάγνωση ενός βιβλίου και δείχνει πώς ανοίγουμε ένα βιβλίο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα μεγεθυμένο βιβλίο, το οποίο θα τοποθετηθεί σε ένα βιβλιοστάτη. Πριν ξεκινήσει να διαβάζει ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά και δείχνει με το δάχτυλό του από πού ξεκινάει η ανάγνωση του βιβλίου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σταματάει σε διάφορα σημεία του κειμέ-	

	<p>του και δείχνει στα παιδιά πού βρίσκεται, ώστε να γίνει κατανοητό πως γίνεται ανάγνωση του κειμένου και όχι των εικόνων, καθώς επίσης και πως ανάγνωση του κειμένου γίνεται από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω.</p>	
<p>Προσέχουν και κατανοούν μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή απλά κείμενα που κάποιος τα διαβάζει.</p>	<p>Με αφορμή την ανάγνωση μίας ιστορίας γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα και τις πράξεις των ανθρώπων. Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σταματάει σε κάποιο σημείο και να παροτρύνει το παιδιά να κάνουν προβλέψεις για το τι θα ακολουθήσει και στη συνέχεια να ελέγξουν αν η συνέχεια ήταν αυτή που προβλέψανε ή διαφορετική. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σταματήσει πριν το τέλος της ιστορίας και να ζητήσει από κάθε παιδί να δημιουργήσει ένα φανταστικό τέλος.</p>	
<p>Διακρίνουν σε ένα κείμενο τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός διαβάζει μία οδηγία ή μία ιστορία και ζητάει από τα παιδιά να εκτελέσουν την οδηγία, να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να ζωγραφίσουν ή να παίξουν κάποιο παιχνίδι ρόλων.</p> <p>Στο τέλος της διήγησης ενός βιβλίου, γίνεται παιχνίδι ρόλων, όπου κάποιο παιδί είναι ο αφηγητής, ενώ όπου υπάρχει διάλογος δύο ή περισσότερα παιδιά υποδύονται τους ρόλους.</p>	
<p>Απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα.</p>	<p>Ενθαρρύνονται να αναδιηγηθούν ή δίνουν μία μικρή περιληψη του κειμένου.</p>	
<p>Αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα.</p>	<p>Στους τοίχους του νηπιαγωγείου υπάρχουν πίνακες αναφοράς με αναρτημένες εικόνες που συνοδεύονται από γραπτά ερεθίσματα (π.χ. τα ονόματα των παιδιών είναι γραμμένα δίπλα στις φωτογραφίες, τα μέσα συγκοινωνίας δίπλα στην αντίστοιχη εικόνα κτλ). Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά παρατηρούν στην αρχή την εικόνα και βρίσκουν τη λέξη που αντιστοιχεί στην εικόνα στην ΕΝΓ. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να επικεντρώσουν την προσοχή τους στη γραπτή λέξη που είναι δίπλα στην εικόνα ενώ ο ίδιος δακτυλοσυλλαβίζει και προφέρει τη λέξη.</p>	
<p>Παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα.</p>	<p>Για κάθε γραπτή λέξη στον πίνακα αναφοράς υπάρχουν αντίστοιχες καρτέλες με την ίδια γραπτή λέξη. Στις καρτέλες δεν υπάρχουν εικόνες και τα παιδιά αναζητούν το νόημα της λέξης της καρτέλας αναζητώντας την γραπτή λέξη που βρίσκεται δίπλα σε κάποια εικόνα στον πίνακα αναφοράς. Αφού κάνουν τη σωστή αντιστοίχιση προσπαθούν να αποδώσουν τη σημασία της λέξης γλωσσικά και επίσης ο εκπαιδευτικός δακτυλοσυλλαβίζει τη λέξη.</p> <p>Κατά τη διάρκεια των περιπάτων και εκδρομών τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τα ονόματα δρόμων ή ορισμένες από τις επιγραφές των καταστημάτων και συζητούν για το νόημα διαφόρων επιγραφών. Επίσης, μπορούν να τραβηχτούν φωτογραφίες, οι οποίες θα αποτελέσουν στην πορεία το υλικό για ένα καινούργιο πίνακα αναφοράς και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων με καρτέλες.</p>	
<p>Χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στα παιδιά να αναζητούν, να επιλέγουν και να ξεφυλλίζουν βιβλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, είτε γιατί κάποιος του έχει διαβάσει το βιβλίο και του αρέσει η ιστορία, είτε γιατί του αρέσει το εξώφυλλο και η εικονογράφηση. Με αφορμή τις επιλογές</p>	

το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά.	των παιδιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει ένα βιβλίο και να επισημάνει τα σημαντικά στοιχεία ενός εξώφυλλου (π.χ. ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο εκδοτικός οίκος κ.α.). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τις θέσεις αυτών των στοιχείων στο κάθε βιβλίο.	
Εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου.	Αφού τα παιδιά έχουν επιλέξει από τη βιβλιοθήκη τα βιβλία που τους ενδιαφέρουν, ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα ένα τίτλο τον αποδίδει στην ΕΝΓ και τα παιδιά ψάχνουν να βρουν το βιβλίο με τον αντίστοιχο τίτλο.	
Κατανοούν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου.  Συνειδητοποιούν σταδιακά τη σχέση ανάμεσα στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας, τα γράμματα και το δακτυλοσυλλαβισμό.	Όπως ήδη προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός κάνει διάφορες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά παροτρύνονται να αναγνωρίσουν γραπτές λέξεις, να αποδώσουν το νόημα των λέξεων. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δακτυλοσυλλαβίζει με διάφορες αφορμές μεμονωμένες γραπτές λέξεις και τις προφέρει, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά φωνολογική επίγνωση και να κατανοήσουν πως στο δακτυλικό αλφάβητο και στα φωνήματα αντιστοιχούν τα γράμματα των οικείων λέξεων που υπάρχουν στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου.	

#### 4.2.4. Γραφή και γραπτή έκφραση

Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα κωφά παιδιά, γιατί η έκφραση μέσα από το γραπτό λόγο απεικονίζει πληρέστερα από κάθε άλλο μέσο τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού στην ελληνική γλώσσα. Οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες σε σχέση με τους ακούοντες στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, γιατί η γλώσσα στην οποία πρέπει να εκφραστούν γραπτά δεν τους είναι προσβάσιμη δια μέσου της ακοής, οπότε χρειάζεται διαφοροποιημένη προσέγγιση και περισσότερη ενασχόληση. Για το λόγο αυτό η γραπτή γλώσσα και οι στόχοι που αφορούν δεξιότητες γραφής πρέπει να αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της διαθεματικής προσέγγισης. Η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο δίνει στα κωφά παιδιά ευκαιρίες να αντιληφθούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου ως μέσου έκφρασης στην ελληνική γλώσσα και να αρχίσουν να συνειδητοποιούν τις πολλαπλές διαστάσεις της γραφής στην ανθρώπινη επικοινωνία.

Τα κωφά παιδιά στο νηπιαγωγείο θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τις γνωστικές αλλά και τις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται στο πλαίσιο των στόχων που αναφέρονται στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων γενικής εκπαίδευσης καθώς και μέσα από τους ακόλουθους επιπρόσθετους στόχους που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του κωφού παιδιού:

<b>Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν</b>	<b>Περιεχόμενο / Ενδεικτικές Δραστηριότητες</b>	<b>Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης</b>
Ειδικότερα, η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στα κωφά παιδιά ώστε:		
να κατανοήσουν την δυνατότητα έκφρασής τους δια μέσου γραφής	Μετά από μια εκδρομή, επίσκεψη κλπ. τα παιδιά ενθαρρύνονται να ζωγραφίσουν πώς πέρασαν και τι τους έκανε εντύπωση.	Διάσταση (χώρος – χρόνος) Επικοινωνία

κών συμβόλων.	Ενθαρρύνονται να "διηγηθούν" μια μικρή ιστορία ή μια άμεση εμπειρία ζωγραφίζοντας 2-3 εικόνες που θα απεικονίζουν τις διαφορετικές φάσεις του γεγονότος. Αυτό μπορεί να γίνει και ομαδικά, όπου τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες και κάθε ένα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει την αρχή, την μέση ή το τέλος της εμπειρίας.	
να ενθαρρύνονται να δακτυλοσυλλαβίζουν απλές λέξεις και σταδιακά να αντιληφθούν την σχέση του δακτυλικού αλφάβητου με τα γράμματα.	Σε ένα παιχνίδι γνωριμίας ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τα ονόματα των παιδιών στο δακτυλικό αλφάβητο. Επίσης, σε κάθε ευκαιρία παρουσιάζει στα παιδιά μικρές λέξεις στο δακτυλικό αλφάβητο που σχετίζονται λειτουργικά με το θέμα που επεξεργάζονται και τα ενθαρρύνει να τις επαναλαμβάνουν. Στο χώρο του Νηπιαγωγείου, υπάρχει αφίσα με το δακτυλικό αλφάβητο, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται οπτικά και πιθανά να το αξιοποιούν κατά τη χρήση του.	Επικοινωνία (Κώδικας)
να αντιληφθούν ότι η γραπτή γλώσσα και ο δακτυλοσυλλαβισμός είναι μια δυνατότητα έκφρασης με την οποία μπορούμε να εκφράσουμε ότι και με την νοηματική γλώσσα.	Στο τέλος μιας δραστηριότητας ή θεματικής δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να παίξουν με ένα σύνολο λέξεων που σχετίζονται με την πρόσφατη εμπειρία τους. Τους δίνεται η ευκαιρία να συσχετίσουν το νόημα με την εικόνα της λέξης να σχηματίσουν τη λέξη γραπτά με έτοιμα κομμένα γράμματα να τη δακτυλοσυλλαβίσουν να τη γράψουν.	Κώδικας
να χρησιμοποιούν την γραφή λειτουργικά κατά την διάρκεια του καθημερινού τους προγράμματος.	Τα παιδιά ενθαρρύνονται: να επικοινωνούν μεταξύ τους με "σημειώματα" που θα αποτελούνται από λέξεις, εικόνες κλπ., με τον ίδιο τρόπο να "γράφουν" το πρόγραμμα της μέρας τους ή την σειρά των δραστηριοτήτων/καθηκόντων, που πρέπει να ολοκληρώσουν μέσα στην επόμενη ώρα.	Επικοινωνία (κώδικας, πληροφορία)
να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν.	Ο εκπαιδευτικός προκαλεί και ενθαρρύνει τα παιδιά σε κάθε ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν γραπτό λόγο. Δεν παρεμβαίνει ποτέ επικριτικά ή διορθωτικά, αποδέχεται τα τυχόν λάθη που κάνουν τα παιδιά επιχειρώντας να γράψουν και συνδέει συνέχεια τον γραπτό λόγο με την νοηματική (ή και την προφορική, όσο είναι σκόπιμο) γλώσσα.	Επικοινωνία (κώδικας, πληροφορία)

#### 4.2.5. Ακουστική εκπαίδευση

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία (ψηφιακά ακουστικά, κοχλιακά εμφυτεύματα) οδηγούν στην αναγκαιότητα να δοθεί περισσότερη έμφαση στον τομέα της ακουστικής εκπαίδευσης για τα κωφά/βαρήκοα νήπια. Η ακουστική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια της χρήσης της υπολειμματικής ακοής και την καλλίτερη αξιοποίηση των ακουστικών ή του εμφυτεύματος.

Στην διαδικασία της ακουστικής εκπαίδευσης το παιδί ενθαρρύνεται να εντείνει την (ακουστική) προσοχή του για να προσέξει διάφορους ήχους, να μάθει να τους διακρίνει μεταξύ τους, να αναγνωρίζει τις πηγές τους, να γνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά τους, να κατανοεί από το ακουστικό κανάλι λέξεις, εντολές, φράσεις κτλ. Η ακουστική εκπαίδευση συνήθως γίνεται με καλυμμένη την πηγή του ήχου. Ο/η εκπαιδευτικός όμως πρέπει να έχει υπόψη του/της τα εξής:

- Στην πρώτη φάση και όταν εξηγεί στο παιδί τι πρέπει να κάνει, η πηγή του ήχου πρέπει να είναι ορατή. Την κρύβει αργότερα, όταν είναι σίγουρο ότι το παιδί έχει κατακτήσει τους κανόνες του παιχνιδιού.



- Όταν ο εκπαιδευτικός είναι πίσω από το παιδί για να παράγει τον ήχο, πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει άλλο άτομο απέναντι από το παιδί που θα του επιστήσει την προσοχή και θα το βοηθά αν χρειαστεί. Αν αυτό δεν είναι δυνατόν, είναι καλλίτερο ο εκπαιδευτικός να κάθεται απέναντι από το παιδί και να καλύπτει την πηγή του ήχου με άλλον τρόπο (παραβάν, χαρτί κλπ).
- Όταν στόχος είναι η ανίχνευση του ήχου και ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει το πρόγραμμα καλύπτει το στόμα του, είναι καλό να χρησιμοποιείται χαρτόνι και όχι χαρτί και να τοποθετείται στην κορυφή της μύτης κάτω από τα μάτια και όχι ακριβώς πάνω από το στόμα.
- Οι στόχοι είναι στα πρώτα στάδια οι ίδιοι για όλα τα παιδιά αλλά δεν επιδιώκεται για όλα το ίδιο τελικό στάδιο. Το πόσο θα προχωρήσει το πρόγραμμα για κάθε παιδί εξαρτάται κατά κύριο λόγο, *αλλά όχι μόνον*, από την υπολειμματική του ακοή (ή το επίπεδο χρήσης του εμφυτεύματος).
- Η ακουστική εκπαίδευση γίνεται συνήθως (αλλά όχι αποκλειστικά) ατομικά.
- -Τα παιδιά προειδοποιούνται όταν πρόκειται να αρχίσει οποιαδήποτε δραστηριότητα με μειωμένο οπτικό ερέθισμα που θα στοχεύει στην εξάσκηση της ακοής τους. Αυτές οι δραστηριότητες δεν "μπερδεύονται" ποτέ απροειδοποίητα μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα, όπου τα οπτικά ερεθίσματα πρέπει να παραμένουν σταθερά ορατά.

<b>Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν</b>	<b>Περιεχόμενο / Ενδεικτικές δραστηριότητες</b>	<b>Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης</b>
<p><i>Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να οργανώνονται δραστηριότητες που θα έχουν ως στόχο την εξάσκηση της υπολειμματικής ακοής των παιδιών και την όσο γίνεται καλλίτερη χρήση των ακουστικών/κοχλιακού εμφυτεύματος, που πιθανά χρησιμοποιούν.</i></p> <p><i>Έτσι τα παιδιά ενθαρρύνονται:</i></p>		
<p>Να αντιληφθούν την έννοια του ήχου καθώς και το ότι τα ακουστικά ερεθίσματα μπορούν να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το περιβάλλον</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσέχουν τους ήχους του περιβάλλοντος και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που αυτοί παρέχουν (ένα αεροπλάνο περνάει έξω, κάποιος χτυπά την πόρτα για να μας επισκεφτεί κτλ).</p> <p>Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εξασκήσουν την ακουστική τους προσοχή σε σχέση με ένα αναμενόμενο ηχητικό σήμα (το ταμπουρίνο σημαίνει το τέλος της δραστηριότητας, ο Γιώργος πήγε να φέρει κάτι και θα χτυπήσει την πόρτα πριν μπει κτλ).</p>	<p>Επικοινωνία (κώδικας)</p>
<p>Να μπορούν να δείξουν πότε ακούν έναν συγκεκριμένο ήχο (ανίχνευση ήχου).</p>	<p>Το παιδί κάνει μια συγκεκριμένη ενέργεια, όπως πχ. προσθέτει ένα κομμάτι στην κατασκευή που φτιάχνει, μόλις ακούσει έναν ήχο (όργανο, ανθρώπινη φωνή κ.λπ.).</p>	
<p>Να μπορούν να διακρίνουν διάφορους ήχους του οικείου πε-</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να δείχνουν πως κατάλαβαν από ποια πηγή προήλθε γνωστός ήχος. (Κάποιος που καρφώνει κάτι στη διπλανή αίθουσα,</p>	<p>Ομοιότητα - Διαφορά</p>

ριβάλλοντος και να αναγνωρίζουν την πηγή τους.	κάποιοι που φωνάζουν ή χορεύουν σε γειτονικό χώρο, αν δουλεύει η ηλεκτρική σκούπα, ποιο ζώο φώναξε κτλ).	
Να διακρίνουν την ανθρώπινη φωνή από τους υπόλοιπους περιβαλλοντικούς ήχους	Οι μαθητές ενθαρρύνονται μέσα στις διάφορες δραστηριότητες της ημέρας να ξεχωρίζουν την ανθρώπινη φωνή από τους άλλους ήχους και να αρχίσουν να δίνουν σημασία στον επικοινωνιακό της χαρακτήρα.	Επικοινωνία (κώδικας)
Να αναγνωρίζουν ακουστικά το όνομά τους και να το διακρίνουν από άλλα ονόματα.	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να ακούσουν το όνομά τους σε διάφορες καταστάσεις. Σε ολιγομελή ομάδα παιδιών (2,3) με όχι πολύ διαφορετικό βαθμό βαρηκοΐας, καλείται κάθε ένα παιδί από τον εκπαιδευτικό με το όνομά του για να του ανατεθεί μια δουλειά. Αναμένεται το παιδί να διακρίνει το όνομά του από τα ονόματα των άλλων παιδιών.	Αλληλεπίδραση
Να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά των ήχων (ένταση – συχνότητα – διάρκεια).	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συνειδητοποιούν ότι οι ήχοι διαφέρουν μεταξύ τους σε βασικά χαρακτηριστικά και σε κάθε προσφερόμενη ευκαιρία συζητούνται αυτά τα χαρακτηριστικά (ο ήχος της βροντής είναι δυνατός, ο λύκος στα «επτά κατσικάκια» έχει χοντρή φωνή κτλ). Γίνονται ασκήσεις στα παιδιά με ήχους δυνατούς ή σιγανούς, υψηλής, χαμηλής ή μέτριας συχνότητας, μεγάλης ή μικρής διάρκειας και τα παιδιά καλούνται να τους αναγνωρίσουν ακουστικά.	Ομοιότητα– Διαφορά – Μεταβολή
Να διακρίνουν την γυναικεία από την ανδρική φωνή	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά κατά την διάρκεια της μέρας να αλληλεπιδράσουν με μια γυναίκα και έναν άνδρα και παροτρύνονται να αναγνωρίσουν ποιος από τους δύο τα φωνάζει. Δίνονται στο παιδί φωτογραφίες άνδρα-γυναίκας ώστε να δείχνει κάθε φορά από ποιον νομίζει πως προέρχεται η φωνή ή η φράση που άκουσε.	Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία
Να αναγνωρίζουν τα βασικά ηχητικά σχήματα που υπάρχουν στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις (θυμωμένη ομιλία, λυπημένη, χαρούμενη, τρομαγμένη, «απλή»)	Τα παιδιά ασκούνται στο να δίνουν προσοχή στις ηχητικές πληροφορίες που χαρακτηρίζουν κάθε επικοινωνιακή κατάσταση. Προσέχουν πχ και αναγνωρίζουν σε ένα παραμύθι με εικόνες ποια είναι η εικόνα όπου η μαμά μιλά θυμωμένη, το παιδί κλαίει κτλ. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μιμείται το "ηχώχρωμα" θυμωμένης, λυπημένης, γελαστής κλπ. ομιλίας και το παιδί δείχνει την αντίστοιχη εικόνα.	Επικοινωνία– Πολιτισμός
Να προσέχουν ότι οι λέξεις διαφέρουν σε μέγεθος και σε φωνήματα.  Να αρχίσουν να επιχειρούν να διακρίνουν λέξεις από τα στοιχεία που μπορούν να ακούσουν, ακόμα κι όταν όλες οι λεπτομέρειες δεν τους είναι ακουστικά αντιληπτές.	Δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να διακρίνουν μεταξύ τους I) λέξεις που διαφέρουν πολύ σε μέγεθος και σε φωνήματα (μπάλα – αυτοκίνητο), II) λέξεις που διαφέρουν μεταξύ τους σε μέγεθος αλλά έχουν παρόμοια φωνήματα (τοίχος – τηλεόραση), III) λέξεις παρόμοιες σε μέγεθος και σε φωνήματα (κουτάλι – κεφάλι).	Ομοιότητα- Διαφορά- (κώδικας)
Να αντιλαμβάνονται ότι οι φράσεις μπορεί να γίνουν αναγνωρί-	Τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσπαθούν να διακρίνουν φράσεις (πρώτα ανά ζεύγη και μετά ανά τρεις, τέσσερις κ.λπ.), οι οποίες διαφέρουν	Επικοινωνία (πληροφορία)

<p>σιμες από λογικό συνδυασμό μέρους των στοιχείων τους που μπορούν να προσεγγίσουν ακουστικά.</p>	<p>α) ως προς το υποκείμενο και το αντικείμενο (η Μαρία τρώει κουλούρι – ο Γιώργος τρώει παγωτό)  β) ως προς το υποκείμενο (η Μαρία τρώει παγωτό – ο Γιώργος τρώει παγωτό) και  γ) ως προς το αντικείμενο (η Μαρία τρώει κουλούρι - η Μαρία τρώει παγωτό).  Ενθαρρύνονται για τέτοια «μαντέματα» με κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται, όπως παραμύθι, δραματοποίηση, ιστορία με εικόνες κτλ.</p>	
<p>Να ξεχωρίζουν βασικούς ρυθμούς σε γνωστά παιδικά τραγούδια.</p>	<p>Μέσα από τα τραγούδια, που λέγονται στην τάξη επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά σταδιακά την έννοια του ρυθμού και όσο γίνεται της μουσικής και να διακρίνουν τα τραγούδια μεταξύ τους σε σχέση με αυτά τα χαρακτηριστικά.  Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά την εικόνα ενός κουνελιού και διδάσκει το τραγούδι "αχ, κουνελάκι" τραγουδώντας το στην ελληνική, παρουσιάζοντάς το ρυθμικά στην ΕΝΓ, χτυπώντας το ρυθμό στο ταμπουρίνο και με άλλους πρόσφορους τρόπους.  Γίνεται το ίδιο με την εικόνα ενός παιδιού που κοιμάται και ο εκπαιδευτικός διδάσκει ένα νανούρισμα.  Αφού τα παιδιά εκτεθούν αρκετά και στα δύο τραγούδια, ο εκπαιδευτικός τραγουδάει ένα από τα δύο και τα παιδιά καλούνται να δείξουν την ανάλογη εικόνα.</p>	<p>Πολιτισμός</p>

#### 4.2.6. Ομιλία

Τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά δυσκολεύονται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου λόγω των περιορισμένων ακουστικών γλωσσικών ερεθισμάτων. Η κατάσταση αυτή διαφοροποιείται από παιδί σε παιδί και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: Τα ακουστικά υπολείμματα, τον χρόνο διάγνωσης και εφαρμογής ακουστικών, το είδος των ακουστικών, από το αν είναι χρήστης κοχλιακού εμφυτεύματος, από το χρόνο ένταξης σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης ομιλίας κλπ.

Το νηπιαγωγείο κωφών/βαρηκών υποστηρίζει την ανάπτυξη της ομιλίας χωρίς όμως αυτό να είναι προτεραιότητα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην σωστή παραγωγή φωνής, στον έλεγχο της αναπνοής και γενικότερα στην απόκτηση δεξιοτήτων προφορικού λόγου.

Οι στόχοι είναι στα πρώτα στάδια οι ίδιοι για όλα τα παιδιά αλλά δεν επιδιώκεται για όλα το ίδιο τελικό στάδιο. Το πόσο θα προχωρήσει το πρόγραμμα για κάθε παιδί εξαρτάται κατά κύριο λόγο αλλά όχι μόνον από την υπολειμματική του ακοή (ή το επίπεδο χρήσης του εμφυτεύματος).

Οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη ομιλίας γίνονται συνήθως (αλλά όχι αποκλειστικά) ατομικά.

Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο/Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
<i>Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να οργανώνονται δραστηριότητες που θα έχουν σαν στόχο την εξάσκηση της ομιλίας</i>		
<p>Να αποκτήσουν έλεγχο της αναπνοής τους μέσα από παιχνίδια και καθημερινές ρουτίνες</p>	<p>Τα παιδιά παροτρύνονται να φυσάνε έτσι ώστε να αποκτήσουν έλεγχο της αναπνοής τους σε διάφορες καταστάσεις και με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.</p> <p>Παίζουν παιχνίδια αναπνοής μικρού βαθμού δυσκολίας: Φυσάν σαπουνόφουσες, χαρτάκια, αλεύρι, κεριά, φτερά, βαρκούλες μέσα σε νερό, αφρό.</p> <p>Παίζουν παιχνίδια αναπνοής μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας:</p> <p>Φυσάν μπαλάκι πλαστελίνης, μπάλες πινκ – πονκ , κάνουν μπουρμπουλήθρες, δοκιμάζουν μύλους, σφυρίχτρες, καρμούζες , φυσάν με καλαμάκι ή όχι ρευστή μπογιά, φυσκάνουν μπαλόνια, κατευθύνουν μικρά αντικείμενα – μπαλάκια , βαμβάκι, χαρτί – σε συγκεκριμένες διαδρομές.</p> <p>Οργανώνονται αγώνες φυσήματος.</p> <p>Παίζουν «ποδόσφαιρο» φυσώντας μια χάρτινη μικρή μπάλα με καλαμάκι.</p> <p>Τα παιδιά ασκούνται σε μεγάλης και μικρής διάρκειας αναπνοές ακολουθώντας διάφορες διαδρομές.</p>	
<p>Να συμμετέχουν σε παιχνίδι με τη γλώσσα και τα χείλια.</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίξουν παιχνίδια με τη γλώσσα: έξω, πάνω , κάτω, δεξιά , αριστερά , μακριά πιο μακριά, ακουμπά τη μύτη μου, το σαγόνι μου, κάνει κύκλο κ.α.</p> <p>Παίζουν όλοι μαζί "κάνε ό,τι κάνω" με τη γλώσσα: «Τραβώ το λαιμό μου-η γλώσσα βγαίνει έξω, τραβώ το δεξί μου μάγουλο-η γλώσσα πάει δεξιά, τραβώ το αριστερό μου μάγουλο-η γλώσσα πάει αριστερά, τραβώ το λαιμό μου-η γλώσσα στο κέντρο, χτυπώ το μέτωπο μου και καταπίνω τη γλώσσα μου».</p> <p>Παίζουν το ίδιο παιχνίδι σε ζευγάρια, ο ένας οδηγεί ο άλλος ακολουθεί, αλλάζουν ρόλους.</p> <p>Γλύφουν παγωτά και γλειφιτζούρια.</p> <p>Παίζουν παιχνίδι με τα χείλη: «τα τεντώνω, τα σουρώνω, τα ανοίγω πολύ, κάνω ου, α, ι, παχύ σ και λεπτό σ κλπ.»</p>	<p>Επικοινωνία</p>

	<p>Παίζουν καθρέφτη με τα χείλη ομαδικά ή σε ζευγάρια ό-πως προηγουμένως.</p> <p>Παίζουν μπροστά σε καθρέφτη το παιχνίδι με τα χείλη.</p> <p>Βάφουν τα χείλη με κραγιόν και κάνουν διάφορα αποτυ-πώματα σε χαρτί.</p>	
<p>Να χρησιμοποιούν τη φωνή τους και να πα-ράγουν ήχους επανα-λαμβάνοντας την ίδια συλλαβή ή συνδέοντας διαφορετικές συλλαβές σε φωνητικό παιχνίδι με μίμηση ή αυθόρμη-τα</p>	<p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παράγουν ήχους.</p> <p>Κάνουν φωνητικό παιχνίδι παράγοντας διάφορους ήχους, όταν παίζουν με διάφορα αντικείμενα.</p> <p>Δραματοποιούν διάφορες καταστάσεις που συνδέονται με την παραγωγή ήχων.</p> <p>"Παίζουν" πως μιλάνε στο τηλέφωνο, πως τραγουδάνε, "παίζουν" τους μεγάλους που μιλάνε.</p> <p>Κάνουν τα ζώα και πώς φωνάζουν. Γίνονται όλοι μαζί ή ένας-ένας στη σειρά σκύλοι, γάτες, λιοντάρια κλπ.</p> <p>Κάνουν τα αεροπλάνα που πετάν στον αέρα "βββ...", τις μηχανές, τα αυτοκίνητα που τρέχουν στο δρόμο.</p> <p>Γίνονται μουσικά όργανα.</p> <p>Κάνουν πως πονάνε «άου, άου, άου», πως κλαίνε κ.α.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται ενώ παίζουν με πάνινες κούκλες να παράγουν ήχους και να κάνουν φωνητικό παιχνίδι.</p> <p>Όταν τα παιδιά παράγουν ήχους ο εκπαιδευτικός τα επι-βραβεύει με την προσοχή του και δείχνει ότι τα άκουσε.</p>	<p>Επικοινωνία-κώδικας</p>
<p>Να αποκτήσουν φωνη-τικές δεξιότητες απα-ραίτητες για την ανά-πτυξη ομιλίας.</p>	<p>- Ο εκπαιδευτικός κρατά ένα αντικείμενο για "μικρόφωνο" (π.χ. ένα κουτάλι) με τρόπο που τα παιδιά να βλέπουν το στόμα του και λέει πολλές φορές ρυθμικά μερικά φωνή-ντα: "ΑΑ-ΑΑ-ΑΑ" ή "ΟΟ-ΟΟ-ΟΟ". Ενθαρρύνονται τα παιδιά να κάνουν το ίδιο και επαινούνται για οποιαδήποτε προ-σπάθεια.</p> <p>Για τα παιδιά που θα το κατορθώνουν επαναλαμβάνεται το ίδιο παιχνίδι με έμφαση στον αριθμό των συλλαβών. Π.χ. ο νηπιαγωγός λέει "ΑΑ-ΑΑ" και το παιδί ενθαρρύνεται να πει " _ _", όπου δίνεται σημασία στην πιστότητα του α-ριθμού των συλλαβών και όχι του φωνήεντος.</p> <p>Το παιχνίδι συνεχίζεται με προοδευτική αύξηση της δυ-σκολίας, που επιτυγχάνεται με εναλλαγές φωνηέντων μέ-σα στην ίδια επανάληψη, με εισαγωγή απλών συμφώνων ("ΛΑ-ΛΑ-ΛΑ"), με αύξηση των συλλαβών κλπ.</p>	

<p>Να αρχίσουν να μιμούνται φωνητικούς ήχους μεγάλης και μικρής διάρκειας.</p>	<p>Τα παιδιά σπρώχνουν ένα αυτοκινητάκι σε ένα "μικρό" δρόμο φτιαγμένο από λουρίδα χαρτιού περίπου 20 εκατ. και μετά σε ένα "μεγάλο" 40-50 εκατ. και συνοδεύουν την κίνησή τους με συνεχή φωνή "AAAAA". Γίνεται συζήτηση για το "μικρό" δρόμο που βγάζει "μικρή" φωνή και αντίθετα.</p> <p>Σχηματίζονται στο πάτωμα ή στην αυλή ένας μεγάλος και ένας μικρός δρόμος (γραμμές) και ένα-ένα τα παιδιά ζητούν από τον εκπαιδευτικό να περπατήσει στον ένα ή τον άλλο δρόμο. Όση ώρα ο νηπιαγωγός περπατάει, το παιδί τον συνοδεύει με συνεχή φωνή.</p> <p>Παρουσιάζεται στα παιδιά ένα σακουλάκι με μεγάλες και μικρές λουρίδες χαρτιού. Κάθε παιδί τραβάει μια λουρίδα και ανάλογα με το μήκος της πρέπει να βγάλει "μεγάλη" ή "μικρή" φωνή. Όση ώρα το παιδί φωνάζει, ο εκπαιδευτικός περπατάει γύρω στην τάξη ή γύρω από το τραπέζι και συνεχίζει όσο το παιδί εξακολουθεί να φωνάζει. Αν το παιδί σταματήσει, ακόμα και για να πάρει ανάσα, σταματάει και το βάδισμα. Αν ξαναρχίσει, το βάδισμα ξαναρχίζει.</p>	
<p>Να αρχίσουν να αποκτήσουν επίγνωση της έντασης της φωνής τους και να προσπαθούν να την διαφοροποιούν συνειδητά.</p> <p>Να αποκτήσουν καλλίτερο έλεγχο της αναπνοής τους και να μάθουν να παράγουν ήχους ψιθυρίζοντας.</p> <p>Να χρησιμοποιούν απλές φράσεις/ προτάσεις.</p>	<p>Τοποθετούνται μπροστά στα παιδιά ένα μικρό και ένα μεγάλο κουτί με αντίστοιχες σχισμές σαν κουμπάρδες καθώς και μικρά και μεγάλα κουμπιά. Με μια δυνατή φωνή το κάθε παιδί τοποθετεί ένα μεγάλο κουμπί στο κουτί του και με μια σιγανή ένα μικρό. Το ίδιο γίνεται με μπαλάκια, αυτοκινητάκια κλπ.</p> <p>Μια κούκλα (ένα ζωάκι κ.λπ.) κοιμούνται. Υποδεικνύεται στα παιδιά πως πρέπει να ψιθυρίζουν. Αν ένα παιδί φωνάξει, η κούκλα ξυπνάει (<i>αυτή η δραστηριότητα είναι καλλίτερο να γίνεται ατομικά</i>).</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά εικόνες με καταστάσεις όπου απαιτείται η χρήση δυνατής φωνής (κάποιος καλεί σε βοήθεια, κάποιος φωνάζει τον φίλο του από μακριά, ο πατέρας θυμωμένος μαλώνει ένα παιδί κλπ.), κανονικής (δύο φίλοι συζητάν, κάποιος μιλά στο τηλέφωνο) και ψιθυριστής (δύο παιδιά λεν μυστικά, ένα δωμάτιο νοσοκομείου, ένα μωρό κοιμάται). Καλύπτονται οι κάρτες και κάθε παιδί παίρνει στην τύχη μια. Την βλέπει και μιμείται ομιλία στην ένταση που ταιριάζει στην εικόνα που του έτυχε.</p> <p>Δίνουμε εικόνες με γνωστό λεξιλόγιο στα παιδιά.</p>	<p>Να επεκταθεί στη φωνολογία, συλλαβές, ήχους, λέξεις, φράσεις, προτάσεις</p>

### **4.3. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ**

Η απόκτηση προμαθηματικών και μαθηματικών εννοιών είναι σημαντικό στοιχείο των γνώσεων που περιλαμβάνονται στα προγράμματα του νηπιαγωγείου. Στον τομέα αυτόν δεν υπάρχει καμία σοβαρή διαφοροποίηση που πρέπει να γίνει για τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής των κωφών και βαρήκων παιδιών. Η αρίθμηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (βλέπε προγράμματα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας) προσφέρεται για ποιήματα και «δακτυλοπαιχνίδια» με αριθμούς, που θα αντικαταστήσουν τα αντίστοιχα τραγούδια και ποιήματα στην Ελληνική προφορική γλώσσα που περιλαμβάνονται στις δραστηριότητες για τα κοινά νηπιαγωγεία. Ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση θα πρέπει να δοθούν από τον εκπαιδευτικό στους στόχους και τις δραστηριότητες που σχετίζονται και με την γλώσσα, όπως η διαδικασία «επίλυσης προβλημάτων» όπου απαιτείται υποθετικός λόγος (και σκέψη) / (η σκέψη και η διατύπωση της υπόθεσης): «Τι θα συμβεί αν...». Τα γλωσσικά αυτά σχήματα (και η ανάλογη διαδικασία σκέψης) συχνά λείπουν από τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά που μπορεί να φθάνουν στο νηπιαγωγείο με γλώσσα λιγότερο αναπτυγμένη από αυτήν των ακουόντων συνομηλίκων τους. Θα πρέπει ο νηπιαγωγός να επιμένει σε αυτό το σημείο μέχρι να βεβαιωθεί πως τα παιδιά έχουν κατακτήσει τα λίγο σύνθετα γλωσσικά αυτά σχήματα – καθώς και τους μηχανισμούς σκέψης που απαιτούνται για να απαντηθούν τα ερωτήματα που εκφράζουν.

### **4.4. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

#### **4.4.1. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση**

Η πλειοψηφία των κωφών και βαρήκων παιδιών προέρχονται από οικογένειες που δεν έχουν άλλα κωφά ή βαρήκοα μέλη. Το γεγονός αυτό επηρεάζει με πολλούς τρόπους την σχέση τους με το ανθρωπογενές περιβάλλον, μια και η μοναδικότητά τους είναι δεδομένη και η οικογένεια δεν καταφέρνει πάντοτε να λειτουργήσει σαν προστατευτικό κέλυφος με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί για τα ακούοντα παιδιά. Συνήθως το κωφό παιδί έρχεται στην προσχολική εκπαίδευση χωρίς να έχει αποκτήσει συνείδηση της ταυτότητάς του και να έχει κάνει τις απαραίτητες για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη ταυτίσεις που κάνουν όλα τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πλήρη συνείδηση αυτής της διαφορετικότητας και να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει για τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα νηπιαγωγεία αλλά και να εκτιμήσει σωστά τις επιπλέον ανάγκες που έχουν σε αυτόν τον τομέα ώστε να υπηρετήσει με την ίδια αποτελεσματικότητα τους επιπλέον στόχους που προκύπτουν.

Από την άλλη πλευρά, επειδή η οικογένεια παίζει ακόμα πρωτεύοντα ρόλο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και εφόσον η οικογένειες του 90% των κωφών και βαρήκων μαθητών δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να λειτουργήσουν με την ίδια αποτελεσματικότητα που επιτυγχάνουν για τα ακούοντα παιδιά τους, η προσχολική αγωγή για τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά θα πρέπει, για να πετύχει τους στόχους της, να επιφορτιστεί με το επιπλέον καθήκον να λειτουργήσει πιο "οικολογικά" (οικοσυστημικά) και να απευθυνθεί όχι μόνον στα ίδια τα παιδιά αλλά και στο άμεσο περιβάλλον τους.

<b>Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν</b>	<b>Περιεχόμενο / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες</b>	<b>Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης</b>
Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η κώφωση δεν αποτελεί ελάττωμα αλλά απλό χαρακτηριστικό, καθώς και στο ευρύτερο περιβάλλον της πλειοψηφίας των ακουόντων που ισχύει έξω από την τάξη, δίνονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά ώστε:		
Να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να μπορούν να αυτοκαθορίζονται σε σχέση με την κώφωσή τους.	Τα παιδιά φέρνουν φωτογραφίες δικές τους και των άλλων μελών της οικογένειάς τους και τις τοποθετούν σε δύο ταμπλό, ένα για τους κωφούς και ένα για τους ακούοντες. Το ίδιο γίνεται και με τις φωτογραφίες του εκπαιδευτικού και άλλων παιδιών και ενηλίκων που φοιτούν ή εργάζονται στο σχολικό συγκρότημα. Κάθε φορά που ένα νέο πρόσωπο συνδιαλέγεται με τα παιδιά, γίνεται συζήτηση για την κατηγορία (κωφοί/ακούοντες) στην οποία ανήκει.	Ταυτότητα – Ομοιότητα – Διαφορά Αλληλεπίδραση
Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους συμπεριλαμβανομένης και της κώφωσής τους.	Ο εκπαιδευτικός διηγείται στα παιδιά κλασικά ή άλλα παραμύθια ελαφρά παραλλαγμένα ώστε ο ήρωας να είναι κωφός. (Κωφή Χιονάτη, Κωφός πρίγκιπας, Κωφός παπουτσωμένος γάτος κ.λπ.). Λέγονται στα παιδιά ιστορίες που αφηγούνται γεγονότα και εμπειρίες που συμβαίνουν στην καθημερινότητα του κωφού παιδιού και αφορούν τη σχέση του με την κοινωνία των ακουόντων.	Ταυτότητα
Να γνωρίζουν ότι υπάρχουν Κωφοί σε όλη τη χώρα και σε όλη τη γη.	Στις δραστηριότητες της γνωριμίας με την πόλη πρωτεύουσα σημασία έχει η επίσκεψη σε σωματείο κωφών αν υπάρχει. Επίσκεψη σε άλλα σχολικά πλαίσια με κωφά παιδιά. Αλληλογραφία (απλή και ηλεκτρονική) ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών για οποιοδήποτε θέμα εξετάζουν στην τάξη με κωφά παιδιά (και ενήλικες) σε άλλες πόλεις ή και χώρες.	Επικοινωνία Ομοιότητα- Διαφορά Χώρος – Χρόνος
Να γνωρίσουν ότι υπάρχει ιστορία της κοινότητας των Κωφών καθώς και διάσημοι Κωφοί στην ιστορία της ανθρωπότητας.	Με κάθε αφορμή γίνεται αναφορά στην ιστορία των κωφών και αναπτύσσονται δραστηριότητες (κολλάζ, δραματοποίηση ζωγραφική κ.α.) που κάνουν πιο οικεία αυτήν την ιστορία. Οργανώνεται ομαδική κατασκευή εφημεριδούλας, τριπτύχου κλπ. ώστε να γνωστοποιήσουν τα παιδιά και στο έξω από την τάξη περιβάλλον σημαντικά γεγονότα που αφορούν τους κωφούς ή βιογραφίες διάσημων κωφών.	
Να γνωριστούν αμοιβαία με το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον	Κατά την οργάνωση επισκέψεων στη γειτονιά αλλά και σε άλλα μέρη της πόλης τα παιδιά είναι προετοιμασμένα να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους και το σχολείο τους. Κατασκευάζουν υλικό (χειροτεχνίες, φράσεις, κ.λπ.) για να μοιράσουν στους χώρους που επισκέπτονται. Διοργανώνουν θεματικές γιορτές ή απλά πάρτι όπου καλούν άλλες τάξεις, παιδιά ή και ενήλικες. Διδάσκουν νοή-	Αλληλεπίδραση – συνεργασία, Ταυτότητα



	ματα στους ακούοντες που προσκαλούν.	
Να αρχίσουν να αναγνωρίζουν την σχέση της επιστήμης με την καθημερινή ζωή, να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των μηχανών και των επινοήσεων που στοχεύουν στο να κάνουν την πληροφόρηση από το περιβάλλον προσιτή στους κωφούς.	Τα παιδιά επισκέπτονται ένα κατάστημα ή μια εταιρεία όπου θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν αυτές τις συσκευές και τη χρήση τους. Με κολλάζ από καταλόγους τέτοιων εταιρειών, ζωγραφική κλπ. τα παιδιά κατασκευάζουν ταμπλό που πληροφορούν για αυτά τα θέματα. Οργανώνονται εκδηλώσεις (παζάρια, λαχνοί κ.λπ.) για τη συλλογή χρημάτων για την αγορά τέτοιων συσκευών. Γράφεται από όλα τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό γράμμα προς τον Διευθυντή του σχολείου, τον σύλλογο Γονέων, τον Δήμαρχο κλπ. όπου αιτιολογείται η αναγκαιότητα μιας τέτοιας συσκευής και ζητείται η προμήθειά της για το σχολείο.	Συνειδητοποίηση αναγκών, Ομοιότητα-Διαφορά
Να μάθουν βασικούς κανόνες σχετικά με την σωστή χρήση και συντήρηση των ακουστικών τους.	Στα παιδιά δίνονται καθημερινά ευκαιρίες να αντιλαμβάνονται τη σημασία της σωστής χρήσης των ακουστικών τους. Η περιποίηση του ακουστικού (αλλαγή μπαταριών, καθαρισμός, αφύγρανση, τοποθέτηση κ.λπ.) γίνεται μέρος της καθημερινής ρουτίνας της τάξης.	

#### 4.4.2. Παρέμβαση στο οικογενειακό περιβάλλον - οικογενειοκεντρική συνίτωση του νηπιαγωγείου κωφών/βαρηκών

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παραγράφου τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά τις περισσότερες φορές δεν έχουν αρκετή επικοινωνία με το οικογενειακό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να μην έχουν πάρει τις γνώσεις και δεξιότητες που σε όλες τις κοινωνίες μεταβιβάζονται φυσιολογικά από γενιά σε γενιά. Το νηπιαγωγείο δεν μπορεί και δεν πρέπει να υποκαταστήσει την οικογένεια που είναι απαραίτητη για την σωστή ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Δεν μπορεί όμως να κατακτήσει τους στόχους του στους περισσότερους τομείς αν τα παιδιά επιστρέφουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν είναι κατάλληλα πληροφορημένο και διαμορφωμένο για να παίξει τον ρόλο που φυσικά του ανήκει. Γι αυτό ένα μέρος του προγράμματος της προσχολικής αγωγής των κωφών/βαρηκών πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να απευθύνεται στην ανάγκη των παιδιών για ένα οικογενειακό περιβάλλον που τους εξασφαλίζει παραδοχή, και είναι προσβάσιμο επικοινωνιακά και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κωφού/βαρήκοου μέλους της οικογένειας.

Για τον λόγο αυτό προβλέπονται στόχοι και δραστηριότητες που αφορούν όχι μόνον τα παιδιά αλλά και τα ενήλικα μέλη της οικογένειας που έχουν την ευθύνη της καθημερινής φροντίδας τους. Σε τακτά χρονικά διαστήματα (ηχ την πρώτη εργάσιμη Παρασκευή κάθε μήνα) τα παιδιά έρχονται μαζί με έναν τουλάχιστον γονέα (ή και παππού, γιαγιά κ.λπ.) και σχεδιάζονται δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει όλο το φάσμα των γενεών που παρίσταται. Αν υπάρχει δυνατότητα μπορεί ένα μέρος κάθε συνάντησης να αφιερώνεται σε μαθήματα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Παρακάτω προτείνονται μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν τους κυριότερους οικογενειοκεντρικούς στόχους που πρέπει να κατακτηθούν. Ωστόσο θα πρέπει να αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία που θα απευθύνεται σε ανάγκες που εξελίσσονται και μεταβάλλονται. Ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους γονείς, το ΚΔΑΥ και τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, θα μπορεί να διαμορφώνει το πρόγραμμα αυτών των συναντήσεων έτσι ώστε να εξυπηρετούνται πιο αποτελεσματικά οι ανάγκες που εμφανίζονται κάθε σχολική χρονιά. Όταν το πρόγραμμα μιας συνάντησης δεν απευθύνεται τόσο στα παιδιά, οι ενήλικες εναλλάξ αναλαμβάνουν την απασχόλησή τους.

Κατά τις συναντήσεις αυτές είναι αναμενόμενο ότι κάποια ζευγάρια ενήλικα-παιδιού θα είναι πιο λειτουργικά από άλλα. Ο εκπαιδευτικός εστιάζεται περισσότερο στα θετικά παρά στα αδύναμα σημεία που παρατηρεί και ενθαρρύνει τους υπόλοιπους να δοκιμάσουν τις επιτυχημένες τακτικές με στόχο να λειτουργήσουν και γι αυτούς. Αυτό γίνεται κατά κύριο λόγο όταν τύχει να υπάρχουν κωφοί γονείς που επικοινωνούν αμφίδρομα και αποτελεσματικά με τα παιδιά τους.

Η διάρκεια των δραστηριοτήτων ποικίλλει. Μπορεί σε μία μέρα να ολοκληρωθούν δύο δραστηριότητες ή μια δραστηριότητα να διαρκέσει δυο συναντήσεις.

Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
<p>Γνωριμία και διασφάλιση φιλικού κλίματος όπου ενήλικες και παιδιά θα νοιώθουν άνετα και θα λειτουργούν αβίαστα.</p>	<p>Γίνεται γιορτή γνωριμίας όπου κάθε ενήλικας συνεισφέρει υλικά: Φαγητό, αναψυκτικά κλπ. Μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη ή πικ-νικ στην αυλή ή κοντινό πάρκο.</p> <p>Κάθε ενήλικας παρουσιάζει με λίγα λόγια τον εαυτό του και το παιδί που συνοδεύει και απαντάει σε τρεις ερωτήσεις που δίνονται από τον εκπαιδευτικό και που αφορούν συλλογή χρήσιμων πληροφοριών για το προφίλ και τις ανάγκες της οικογένειας, πχ:</p> <p>α) Ποια είναι η βασική ανάγκη που θα ήθελε να καλυφθεί από αυτές τις συναντήσεις,</p> <p>β) Ποια δραστηριότητα τον ευχαριστεί περισσότερο να μοιράζεται μαζί με το παιδί που συνοδεύει και</p> <p>γ) Ποια δραστηριότητα μαζί με το παιδί θεωρεί πιο δυσάρεστη/δύσκολη.</p> <p>Δίνονται στους ενήλικες για συμπλήρωση ερωτηματολόγια που απευθύνονται στα θετικά στοιχεία κάθε οικογένειας και τις κυριότερες ανάγκες που υπάρχουν.</p>	
<p>Ενήλικες: Να αποκτήσουν μια μακροπρόθεσμη προοπτική για την κώφωση σε όλο το φάσμα των ηλικιών.</p> <p>Παιδιά: Να αρχίσουν να αναπτύσσουν ταυτότητα.</p>	<p>Προσκαλούνται στο σχολείο κωφοί ενήλικες -νέοι, μεσήλικες και ηλικιωμένοι. Ο καθένας μιλάει για τον εαυτό του, την οικογένειά του και τις εμπειρίες από τα σχολεία που παρακολούθησε. Μπορεί να προσκληθούν επίσης άτομα βαρήκοα ή χρήστες κοχλιακού εμφυτεύματος ανάλογα με τα παιδιά που έχουμε στην τάξη.</p> <p>Ο καθένας αναφέρει τι τον βοήθησε και τι τον δυσκόλεψε περισσότερο στην πορεία του στην ζωή (σε σχέση με την κώφωσή του).</p> <p>Απαντούν σε ερωτήσεις ενηλίκων, παιδιών και εκπαιδευτικού.</p> <p>Γίνεται συζήτηση.</p>	
<p>Ενήλικες και παιδιά να βελτιώσουν την αμφίδρομη επικοινωνία μέσα από την ενασχόληση με κοινό στόχο.</p>	<p>Κατασκευή κολλάζ. Σε κεντρικό τραπέζι τοποθετούνται διάφορα υλικά: χαρτιά χρωματιστά, περιοδικά, ψαλίδια, κουμπιά κλπ. Δίνεται σε κάθε δυάδα ενήλικα-παιδιού ένα κομμάτι χαρτί επάνω στο οποίο πρέπει να ζωγραφίσουν, να κολλήσουν κ.λπ. έτσι ώστε το αποτέλεσμα να αρέσει και στους δυο. Τονίζεται ότι πρέπει να απασχοληθούν ισότιμα και ζητάμε από τους ενήλικες να αποφύγουν το ρόλο του καθοδηγητή. Γράφουν σε κάθε χαρτί τα ονόματά τους και οι τελικές κατασκευές αναρτώνται σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου που στολίζει την τάξη.</p>	

<p>Ενήλικες: να ενδυναμωθούν, να αποκτήσουν γνώσεις, να ανταλλάξουν εμπειρίες</p> <p>Παιδιά: να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.</p> <p>Κοινός στόχος: να γνωρίσουν μεγαλύτερα κωφά παιδιά.</p>	<p>Γνωριμία με "παλιότερους" γονείς. Προσκαλούνται γονείς (ή παππούδες κ.λπ., ανάλογα με τους ενήλικες που έχουμε στο τμήμα) από οικογένειες με μεγαλύτερα παιδιά. Αν είναι δυνατόν φέρνουν μαζί τους και τα παιδιά τους. Η πρόσκληση γίνεται γραπτά (ταχυδρομείο, φαξ, ηλ. ταχυδρομείο κ.λπ.). Και το κείμενό της ετοιμάζεται από την προηγούμενη συνάντηση. Προετοιμάζουν όλοι μαζί την υποδοχή.</p> <p>Γίνονται αμοιβαίες συστάσεις και οι επισκέπτες παρουσιάζουν τους εαυτούς τους και μοιράζονται τις εμπειρίες τους, δίνεται έμφαση στις θετικές εμπειρίες, στον τρόπο που ξεπεράστηκαν οι δυσκολίες, στις πηγές από όπου αντλήθηκε δύναμη.</p> <p>Μιλούν για τα παιδιά τους και μοιράζονται τις ελπίδες και τους φόβους τους.</p>	
<p>Ενήλικες: να μάθουν πώς να διαβάζουν ένα βιβλίο στα κωφά παιδιά.</p> <p>Παιδιά: Καλλιέργεια γλώσσας, ανάγνωση.</p>	<p>Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη. Κάθε δυάδα διαλέγει και δανείζεται ένα βιβλίο.</p> <p>Στο σχολείο κάθε γονιός διαβάζει στο παιδί του το βιβλίο που διάλεξαν. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και σημειώνει τις σωστές πρακτικές και τις αδυναμίες που διαφαινόονται.</p> <p>Στο τέλος γίνεται συζήτηση για τον τρόπο ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά, ποια βιβλία είναι κατάλληλα κλπ.</p>	
<p>Ενήλικες και παιδιά: να βελτιώσουν το επίπεδο της επικοινωνίας τους.</p> <p>Παιδιά: να γνωρίσουν την λογοτεχνία, καλλιέργεια γλώσσας, ανάγνωση.</p>	<p>Συλλογική ανάγνωση: Κάθε δυάδα ενήλικα-παιδιού αναλαμβάνουν να προετοιμάσουν ένα βιβλίο και να το διαβάσουν στους άλλους. Στο τέλος γίνεται συζήτηση για τον τρόπο ανάγνωσης, την ανταπόκριση των παιδιών κλπ.</p>	
<p>Ενήλικες και παιδιά: καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων</p> <p>Παιδιά: Να αντιληφθούν τις έννοιες αρχή-μέση - τέλος, να μπορούν να αναφέρονται σε παρελθοντικές εμπειρίες, να εμπεδώσουν νέο λεξιλόγιο.</p>	<p>Βιβλία εμπειριών: Μετά από μια προσυμφωνημένη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δείχνει στους ενήλικες πώς να κάνουν ένα βιβλίο εμπειριών. Στην κατασκευή συμμετέχουν ενεργητικά τα παιδιά. Αφού όλη η διαδικασία και οι στόχοι της γίνουν κατανοητοί, οι γονείς ενθαρρύνονται να κάνουν στο σπίτι βιβλία εμπειριών για τα παιδιά όταν μοιραστούν μια ιδιαίτερη εμπειρία.</p> <p>Τα παιδιά θα φέρνουν αυτά τα βιβλία και θα τα μοιράζονται με όλη την τάξη.</p>	
<p>Ενήλικες και παιδιά: Να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, να γνωρίσουν κάποιες μορφές της λογοτεχνίας της ΕΝΓ</p>	<p>Τεχνική διήγησης ιστοριών στην ΕΝΓ: Αν είναι δυνατόν προσκαλείται ένας ενήλικας Κωφός που μπορεί να διηγηθεί ιστορίες στην ΕΝΓ. Γίνεται συζήτηση για τον τρόπο διήγησης ιστοριών σε κωφά παιδιά.</p> <p>Ετοιμάζονται χαρτιά με σχετικές αρχές-οδηγίες σε απλή και ευχάριστη γλώσσα. Τα παιδιά διακοσμούν τα χαρτιά που μετά πλαστικοποιούνται και δίνονται στους γονείς.</p>	
<p>Ενήλικες: Ενδυνάμωση</p> <p>Παιδιά: να μάθουν κανόνες συμπεριφοράς σε δημόσια μέρη.</p>	<p>Επίσκεψη σε παιδότοπο, παιδική χαρά, Goodies κλπ.</p> <p>Συχνά οι γονείς των κωφών παιδιών αποφεύγουν να τα πηγαίνουν σε μέρη όπου συχνάζουν πολλά παιδιά επειδή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την αντίδραση των ακουόντων παιδιών και των γονιών τους στην διαφορετικότητα του δικού τους παιδιού. Έτσι οι οικογένειες κλείνονται όλο και περισσότερο στον εαυτό τους και τα κωφά παιδιά χάνουν τις κοινωνικές εμπειρίες που έχουν όλα τα</p>	

	<p>άλλα παιδιά στην ηλικία τους. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν στόχο την ενδυνάμωση των γονέων είτε μέσα από την δυναμική που δημιουργείται μέσα στην ομάδα είτε με την επαφή τους με τους γονείς εκείνους που αυτή η κατάσταση δεν τους ήταν από την αρχή τόσο δύσκολη (κυρίως οι κωφοί γονείς κωφών παιδιών).</p>	
<p>Ενήλικες: Ενδυνάμωση. Παιδιά: Να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, να μάθουν κανόνες συμπεριφοράς στο σουπερμάρκετ και στο τραπέζι, να εμπειδώσουν καθημερινό λεξιλόγιο που σχετίζεται με τις τροφές και τα γεύματα.</p>	<p>Όλοι μαζί μαγειρεύουν και τρώνε. <i>Η δραστηριότητα αυτή είναι βέβαιο ότι θα επαναληφθεί σε περισσότερες από μια συνάντηση.</i> Η δραστηριότητα αφορά όλα τα στάδια της προετοιμασίας ενός γεύματος: Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει την συνταγή (με λέξεις και εικόνες) και την διαβάζουν όλοι μαζί. Γράφεται λίστα με ψώνια και κάθε δυάδα γονιού-παιδιού είναι υπεύθυνη για ένα μέρος τους. Πηγαίνουν στο σουπερμάρκετ. Το σουπερμάρκετ είναι ένα άλλο μέρος που προξενεί άγχος σε πολλούς γονείς κωφών παιδιών και αποφεύγουν να πηγαίνουν μαζί με τα παιδιά τους. Δίνει όμως και πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσα από ένα καθημερινό λεξιλόγιο που είναι μέρος της ζωής της οικογένειας και επαναλαμβάνεται συχνά. Πριν από την μετάβαση στο σουπερμάρκετ συζητούνται οι κανόνες συμπεριφοράς που πρέπει να τηρηθούν (δεν τρέχουμε, δεν κάνουμε φασαρία, δεν ζητάμε από την μάμα να μας πάρει πάνω από ένα αντικείμενο κλπ.). Προετοιμάζουν όλοι μαζί το φαγητό. Στρώνεται το τραπέζι. Κατά την ώρα του φαγητού συζητείται η σωστή συμπεριφορά στο τραπέζι.</p>	
<p>Ενήλικες και παιδιά: Να βελτιώσουν την επικοινωνία τους σε καθημερινές δραστηριότητες της ρουτίνας του σπιτιού. Παιδιά: Να μάθουν κανόνες καθαριότητας του χώρου τους. Να αναλάβουν υπευθυνότητες σε σχέση με την συντήρηση του χώρου που χρησιμοποιούν. Να εξασκήσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες σε τυποποιημένη γλώσσα που συναντούν στο περιβάλλον.</p>	<p>Καθαρίζεται η τάξη. Χωρίζεται η τάξη σε ζώνες και τις μοιράζονται τα ζευγάρια ενηλίκων/παιδιών. Κάθε ζευγάρι ψάχνει να βρει τα καθαριστικά που θα χρησιμοποιήσει. Τα παιδιά μαντεύουν από τα μπουκάλια σε τι χρησιμεύει κάθε υλικό. Η δουλειά και οι υπευθυνότητες μοιράζονται. Δίνεται βάρος στην διασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας ώστε να συντονίζεται η ομαδική δουλειά.</p>	
<p>Ενήλικες: Ενδυνάμωση. Παιδιά: Να αρχίσουν να αναπτύσσουν συνείδηση του ότι αποτε-</p>	<p>Παιδιά και ενήλικες καθαρίζουν το πάρκο της γειτονιάς. Παίρνουν μεγάλες σακούλες, φοράνε όλοι γάντια μιας χρήσης και καθαρίζουν το πάρκο της γειτονιάς. Πριν ξεκινήσουν ετοιμάζουν μικρά προσωπικά σημειώματα που θα μοιράζουν τα παιδιά στους περαστικούς και θα ε-</p>	

<p>λούν μέρος της κοινότητας όπου ζουν.</p> <p>Να είναι ικανά να παρουσιάσουν τον εαυτό τους σε ξένους.</p> <p>Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους.</p>	<p>ξηγούν ποιοι είναι, τι κάνουν κλπ.</p> <p>Επιδιώκεται η επικοινωνία των παιδιών με τους περαστικούς αλλά, αν ο γονιός δεν νοιώθει άνετα να κάνει τον μεσάζοντα και να διευκολύνει αυτήν την επικοινωνία, αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο ο εκπαιδευτικός.</p>	
<p>Ενήλικες: Ενδυνάμωση, να δείξουν στα κωφά παιδιά τους χαρακτηριστικά μέρη του τόπου όπου ζουν</p> <p>Παιδιά: Να γνωρίσουν καλλίτερα την πόλη τους μαζί με τους γονείς τους.</p>	<p>Οργανώνονται διάφορες επισκέψεις στην πόλη, σε μέρη που μπορεί να έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά και που οι "συνηθισμένες" οικογένειες πηγαίνουν τα παιδιά τους: Πλατείες, πάρκα, εκκλησία, κοινοτικό κέντρο κλπ.</p> <p>Στην επιστροφή κάθε δυάδα τοποθετεί επάνω σε ένα ταμπλό κάτι που κατά την γνώμη τους παραπέμπει στην εμπειρία που είχαν: Μια ζωγραφιά, μια κάρτα, ένα βότσαλο κλπ.</p>	
<p>Να γίνει στήριξη και ενημέρωση όλης της οικογένειας.</p> <p>Να στηριχτεί η αποκατάσταση της δυναμικής των σχέσεων των μελών της οικογένειας.</p> <p>Για τα παιδιά: να επικοινωνήσουν και να παίξουν κοινά παιχνίδια με τα ακούοντα αδέρφια τους.</p>	<p>Οργανώνεται γιορτή για τα ακούοντα αδέρφια. Για τα μοναχοπαιδιά μπορεί να είναι ξαδέλφια, ένας ακούων φίλος κλπ.</p> <p>Γίνεται συζήτηση για το ότι οι καλεσμένοι θα είναι ακούοντες και αποφασίζουν όλοι μαζί για τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο της γιορτής.</p> <p>Προετοιμάζονται τα κεράσματα και στολίζεται ο χώρος.</p> <p>Παραγγέλλονται μπλουζάκια για όλα τα παιδιά με μια εικόνα ή λογότυπο που θα σχετίζεται με την δραστηριότητα και που έχουν επιλέξει από κοινού ενήλικες και παιδιά.</p>	

#### 4.4.3. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Στον τομέα αυτόν τα προγράμματα για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν διαφοροποιούνται καθόλου από εκείνα των γενικών νηπιαγωγείων. Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά έχουν την ίδια ανάγκη να ανακαλύψουν τον κόσμο και το ίδιο δυναμικό για κίνηση, εξερεύνηση και αλληλεπίδραση. Μέσα σε ένα περιβάλλον προσβάσιμο επικοινωνιακά που θα ενθαρρύνει την πρωτοβουλία για έρευνα, την χρήση εργαλείων και το παιχνίδι γνωριμίας και δημιουργίας με κάθε είδους υλικό, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά θα αναπτύξουν δεξιότητες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους και θα αποκτήσουν νέες γνώσεις αντίστοιχες ποσοτικά και ποιοτικά με εκείνες των ακουόντων συνομηλίκων τους.

#### **4.5. ΠΑΙΔΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ**

Τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων εικαστικών για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά δεν διαφέρουν καθόλου από εκείνα των γενικών νηπιαγωγείων. Τα κωφά/βαρήκοα νήπια, για τα οποία η όραση είναι η αίσθηση με την οποία κατεξοχήν αντιλαμβάνονται τον κόσμο, μέσα σε ένα περιβάλλον αισθητικά όμορφο και πλούσιο σε υλικά και ερεθίσματα μαθαίνουν να εκφράζονται και να επικοινωνούν δια μέσου των εικαστικών τεχνών. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει εκτός των άλλων να εκθέτει τα παιδιά σε έργα Κωφών καλλιτεχνών και να συζητά μαζί τους για το έργο και για τον καλλιτέχνη.

#### **4.6. ΠΑΙΔΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ**

Η δραματική τέχνη παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, επειδή συμβάλλει αφενός στην συνειδητοποίηση της ταυτότητάς τους και αφετέρου στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ιδιαίτερης γλώσσας τους, δηλαδή της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης τα κωφά και βαρήκοα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρικά:

α) τις διαφορές που υπάρχουν/προκύπτουν κατά την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν μια οπτικο-κινητική γλώσσα, όπως είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, και σε αυτούς που χρησιμοποιούν μια ακουστικο-φωνητική γλώσσα όπως είναι η Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα

β) τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν κύρια το οπτικό τους κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο και σε αυτούς που χρησιμοποιούν κύρια το ακουστικό τους κανάλι.

Με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης και της δραματικής τέχνης γενικότερα τα κωφά και βαρήκοα παιδιά θα πρέπει να βοηθηθούν για να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, αναγνωρίζοντας τη διαφορά αλλά και την ομοιότητα ως δυο φυσικές εκδοχές της ζωής. Το θέατρο Κωφών αποτελεί παγκοσμίως κύριο εκφραστικό μέσο για την κοινότητα των Κωφών, μέσα από το οποίο εκφράζονται οι αντιλήψεις των μελών της κοινότητας για τον κόσμο.

Για όλους τους παραπάνω λόγους αλλά και γιατί μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια της ομιλούμενης γλώσσας, η δραματική τέχνη είναι ιδιαίτερα σημαντική στο διαθεματικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για κωφά και βαρήκοα παιδιά.

Το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης των σχολείων γενικής αγωγής είναι στο μεγαλύτερο μέρος του εφαρμόσιμο για τα κωφά παιδιά, αρκεί να μην ξεχνάμε ότι η κύρια γλώσσα έκφρασης του δραματικού/θεατρικού παιχνιδιού στην περίπτωση αυτή θα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη πως μια θεατρική παράσταση για να είναι προσβάσιμη στα κωφά παιδιά, πρέπει να γίνεται στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ή να έχει κατάλληλη διερμηνεία. Επίσης ότι κάποιες από τις θεατρικές δραστηριότητες που απευθύνονται στα ακούοντα παιδιά δεν είναι κατάλληλες για κωφά παιδιά. Τέτοιες είναι το κουκλοθέατρο (εκτός από γαντόκουκλες και κούκλες σώματος), το θέατρο σκιών κλπ.

Ειδικότερα για τα κωφά παιδιά και εκτός των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων γενικής αγωγής:

Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης
<i>Μέσα σε χώρο όπου τα παιδιά νοιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν και όπου κάθε επικοινωνιακή πράξη τους είναι προσβάσιμη, τα παιδιά ενθαρρύνονται ώστε:</i>		
Να καλλιεργούν δεξιότητες σύγκρισης των δύο γλωσσών (Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας και Ελληνικής ομιλούμενης γλώσσας)	<p>Αναπτύσσουν γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα καθώς και δεξιότητες σύγκρισης των δύο γλωσσών, με τον αυτοσχεδιασμό, το διάλογο, τη δημιουργία, την επεξεργασία και τη δραματοποίηση αφηγήσεων.</p> <p>Ενθαρρύνονται να «διασκευάζουν» σε Ελληνική Νοηματική Γλώσσα τους διαλόγους ενός σεναρίου δοσμένου σε ελληνική προφορική γλώσσα και να συγκρίνουν εμπειρικά τις δύο γλώσσες μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.</p> <p>Ενθαρρύνονται να «παίζουν» και να «διασκευάζουν» σε Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μικρά τραγούδια, ανέκδοτα, μύθους από την Ελληνική παράδοση.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους και με ασφάλεια την τεχνολογία (βίντεο, τηλεόραση, κάμερα, φωτογραφική μηχανή κ.ά.).</p>	Μεταβολή (εξέλιξη)
Να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση.	<p>Χρησιμοποιούν το πρόσωπό τους και τα χέρια τους για να εκφραστούν. Δοκιμάζουν να παράγουν πρωτότυπες εκφράσεις και ρόλους, να παράγουν μορφές και εικόνες (πχ. πειραματίζονται με υλικά για να αποδώσουν την εικόνα της βροχής, του αέρα, της θάλασσας κ.α.).</p> <p>Παροτρύνονται να παίζουν με τις σκιές και τις κινήσεις των χεριών. Βλέπουν βιντεοσκοπημένες παραστάσεις από θέατρα κωφών ή παντομίμες και εμπνέονται για να παίζουν ρόλους.</p>	Αλληλεπίδραση (ενέργεια)
Ν' αποκτούν θεατρική παιδεία.	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παρακολουθούν παραστάσεις του θεάτρου κωφών ή παραστάσεις κουκλοθέατρου με κούκλες σώματος ειδικά φτιαγμένες ώστε να επιτρέπουν τη χρήση νοηματικής γλώσσας,	

#### 4.7. ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τα προγράμματα για τα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά που αφορούν την Φυσική Αγωγή είναι τα ίδια με εκείνα των γενικών νηπιαγωγείων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πως ο αθλητισμός έχει ιδιαίτερη θέση στην κοινωνία των Κωφών. Φροντίζει να μάθουν τα παιδιά την γλώσσα – ορολογία της Ελληνικής Νοηματικής και ανάλογα με την περίπτωση της Ελληνικής γλώσσας (ανάγνωση-κατανόηση), που χρησιμοποιείται στα δημοφιλή παιχνίδια αλλά και στα σπορ. Αν είναι εφικτό συνοδεύει τα παιδιά και παρακολουθούν αθλητικούς αγώνες

στους οποίους συμμετέχει ομάδα κωφών. Αν ο χρόνος διεξαγωγής αυτών των αγώνων είναι εκτός των ωρών λειτουργίας του σχολείου, ειδοποιεί σχετικά τις οικογένειες των παιδιών (οικογενιοκεντρική συνιστώσα του νηπιαγωγείου κωφών) ώστε να συνοδέψουν εκείνοι τα παιδιά τους.

#### **4.8. ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ**

Επειδή η μουσική γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά σχεδόν μέσω της ακοής, είναι εύλογο πως δεν μπορεί να παίζει στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για τα κωφά/βαρήκοα παιδιά τον ίδιο ρόλο που παίζει στο πρόγραμμα για τα ακούοντα. Παρόλα αυτά την συναντάμε σε πολλά προγράμματα για κωφά παιδιά, είτε σαν μέρος της ακουστικής εκπαίδευσης, είτε σαν ρυθμική κίνηση κτλ. Εξάλλου η μουσική δεν λείπει από τις κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας των κωφών, πολλά μέλη της οποίας αναφέρουν ότι έχουν μια ιδιαίτερη σχέση με συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια. Επίσης υπάρχουν παγκόσμια γνωστά σχήματα επαγγελματικού χορού με Κωφούς χορευτές. Υπάρχουν επίσης γνωστοί κωφοί δημιουργοί που έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη Μουσική Τέχνη Κωφών, που εκφράζει το μουσικό πολιτισμικό βίωμα των κωφών. Ως εκ τούτου, η μουσική έχει την θέση της στο διαθεματικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για κωφά/βαρήκοα παιδιά.

Οι ικανότητες που επιδιώκονται και οι στόχοι δεν αλλάζουν δραματικά, αλλά μάλλον διαφοροποιούνται ποσοτικά. Για τα παιδιά που είναι χρήστες κοχλιακού εμφυτεύματος η μουσική έχει μεγάλη σημασία και οι διαφοροποιήσεις από το γενικό πρόγραμμα μπορεί να είναι ελάχιστες.

Όσον αφορά το τραγούδι, τα κωφά παιδιά συμμετέχουν με τον δικό τους τρόπο, νοηματίζοντας τα λόγια του τραγουδιού «με οπτικοχωροκινητική αρμονία» που αντιστοιχεί στη μουσική. Μπορεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα μουσικής για την γενική εκπαίδευση, προσαρμόζοντάς το στο κάθε παιδί κυρίως ανάλογα με τον βαθμό βαρηκοΐας του. Εκτός από αυτό, παρακάτω παραθέτουμε ικανότητες που αφορούν εξειδικευμένα τα κωφά/βαρήκοα παιδιά και μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες.

#### **1<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ: ΕΚΤΕΛΕΣΗ**

<b>Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν</b>	<b>Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες</b>	<b>Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής Προσέγγισης</b>
<i>Τα παιδιά θα πρέπει να ασκούνται με κατάλληλες δραστηριότητες ώστε:</i>		
Ν' αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να γνωρίσουν την έννοια του τραγουδιού και της μουσικής.	Νοηματίζουν τα τραγούδια του νηπιαγωγείου και συγχρονίζονται με τον ρυθμό του τραγουδιού. Σε καταστάσεις ένταξης συμμετέχουν νοηματίζοντας στο ομαδικό τραγούδι. (Μουσική, Γλώσσα, Δράμα). Ασκούνται ώστε να μπορούν να ακολουθούν σε βασικούς ρυθμούς με κίνηση ή και με κρουστό όργανο.	Αλληλεπίδραση ( <i>συνεργασία</i> )



Ν' αναγνωρίζουν και να αναπαράγουν με διάφορους τρόπους ποικίλους απλούς ρυθμούς	Συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπου ασκούνται να κινούνται ανάλογα με ρυθμό που μεταβάλλεται, να συνδέουν εύθυμες καταστάσεις με ζωηρούς – γρήγορους ρυθμούς και το αντίστροφο (Μουσική, Γλώσσα, Δράμα, Φυσική Αγωγή).	Επικοινωνία (κώδικας)
Ν' αντιληφθούν την θέση της μουσικής και του τραγουδιού στις κοινωνικές εκδηλώσεις.	Αναπαριστούν ή/και συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις που συνδέονται άμεσα με μουσική, τραγούδι και χορό: Γιορτές, γάμοι, κάλαντα κτλ (Μουσική, Δράμα, Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον).	Αλληλεπίδραση

## 2<sup>ος</sup> ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΘΕΣΗ- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

Ικανότητες/ δεξιότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες	Θεμελιώδεις Έννοιες διαθεματικής προσέγγισης
Να μπορούν να εκφράζονται παράγοντας ρυθμικά σχήματα με αρμονική ακολουθία.	Παίζουν ανά δύο επικοινωνιακό παιχνίδι χτυπώντας το τραπέζι με εναλλασσόμενο ρυθμό (διάλογος με ταμ-ταμ) (Μουσική, Γλώσσα, Δράμα).	Επικοινωνία (κώδικας)

## 4.9. ΠΑΙΔΙ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

Στον τομέα της πληροφορικής στα κωφά και στα βαρήκοα νήπια εφαρμόζονται τα ίδια προγράμματα με εκείνα των γενικών νηπιαγωγείων. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να εγκαταστήσει στον υπολογιστή του σχολείου γραμματοσειρά με το δακτυλικό αλφάβητο και να προμηθευτεί για το σχολείο ό,τι λογισμικό υπάρχει που θα βοηθήσει την καλλιέργεια της ΕΝΓ στα παιδιά (λεξικά ΕΝΓ κλπ.).

## **5. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΩΦΩΝ – ΒΑΡΗΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**

### **5.1. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

#### **5.1.1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος**

Ο σκοπός του μαθήματος παραμένει ίδιος όπως στα ΔΕΠΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η γλώσσα δε νοείται αποκλειστικά ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, αλλά δίνεται έμφαση στην επικοινωνία μέσα από την Ε.Ν.Γ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις αρχές της Διγλωσσίας και αναλόγως με τις προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες του κωφού παιδιού, η γλωσσική ανάπτυξη περιλαμβάνει τη χρήση και αξιοποίηση της Ε.Ν.Γ. ως κύριας γλώσσας για την επικοινωνία και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου ή/και τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας, όπου αυτό θεωρείται αναγκαίο και ανάλογο με τις εξατομικευμένες ανάγκες των κωφών παιδιών της τάξης. Μέσα από αυτό το πρίσμα αναγνωρίζονται οι διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες των κωφών παιδιών και η σημαντικότητα του ρόλου της Ε.Ν.Γ. στη γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού.

#### **5.1.2. Άξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης**

Οι άξονες, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες της Διαθεματικής προσέγγισης παραμένουν ίδιοι όπως στα ΔΕΠΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναφορικά με τους γενικούς στόχους σε θέματα ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας, υπάρχουν οι ακόλουθες διαφοροποιήσεις:

Η ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας (προφορικής) όπως αυτή καλλιεργείται στα προγράμματα των γενικών σχολείων δεν μπορεί να ισχύσει στην εκπαίδευση των κωφών και των βαρήκων παιδιών, εξαιτίας της ύπαρξης αντικειμενικών δυσκολιών στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης και άνετης αμφίδρομης προφορικής επικοινωνίας. Επίσης, στο πλαίσιο της διγλωσσίας προσέγγισης, η Ε.Ν.Γ. θεωρείται ως η κύρια γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας, προκειμένου το παιδί να αποκτήσει πρόσβαση στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μέσα από το γραπτό λόγο κυρίως. Συνεπώς, όλοι οι στόχοι που τα αναλυτικά προγράμματα των γενικών σχολείων θέτουν για τον προφορικό λόγο μπορούν να κατακτηθούν από τα κωφά παιδιά στην Ε.Ν.Γ. Έτσι, τα κωφά παιδιά θα αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια στην πρώτη τους γλώσσα, επάνω στην οποία θα στηριχτούν για να καλλιεργήσουν την ελληνική γλώσσα στην γραπτή της μορφή, ώστε να έχουν πλήρη και ισότιμη πρόσβαση στην πληροφόρηση και στη μόρφωση.

Ωστόσο, ο πληθυσμός των κωφών παιδιών που έχουμε σήμερα στα σχολεία μας είναι ιδιαίτερα ανομοιογενής και τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες τους. Η έγκαιρη διάγνωση, οι δυνατότητες εισαγωγής σε προγράμ-

ματα παρέμβασης από την προγλωσσική περίοδο του παιδιού, η ανάπτυξη της τεχνολογίας (ψηφιακά ακουστικά-κοχλιακά εμφυτεύματα) δίνουν στα κωφά και τα βαρήκοα παιδιά περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης του προφορικού λόγου, τόσο αντιληπτικά όσο και εκφραστικά. Κάποια παιδιά που έχουν πολλά ακουστικά υπολείμματα ή είναι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων θα έχουν αρκετά προχωρημένο προφορικό λόγο, θα υπολείπονται όμως των ακουόντων συνομηλίκων τους. Γι' αυτά τα παιδιά ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ποσοτικές προσαρμογές του προγράμματος προφορικού λόγου των γενικών σχολείων ή να καταφεύγει στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου για τα κωφά παιδιά, όπου υπάρχει ειδική ενότητα αφιερωμένη στον τομέα «ομιλία-ακουστική εκπαίδευση». Βέβαια, για την περαιτέρω καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι αναγκαία η συμβολή του ειδικού λογοπεδικού για τον οποίο ο νόμος προβλέπει οργανική θέση στα σχολεία κωφών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ανά περίπτωση να συνεργάζεται με τον λογοπεδικό, ώστε να στηρίζουν εκατέρωθεν το έργο τους -αλλά και πάλι ο προφορικός λόγος δεν θα αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Το βασικό μέλημα της εκπαίδευσης είναι η αρμονική ανάπτυξη όλων των γνωστικών τομέων και δεξιοτήτων και η υποστήριξη ολοκληρωμένων στόχων μέσα από τις δυνατότητες και όχι μέσα από τις δυσκολίες του παιδιού. Η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών έχει αποδείξει ότι οι μαθητές που κατέχουν τη σημασία, τη δομή και τη χρήση της (γραπτής) ελληνικής είναι πολύ καλύτεροι χρήστες και της προφορικής επικοινωνίας σε σύγκριση με όσους εκπαιδεύονται σε προγράμματα που εστιάζονται στην λογοθεραπεία.

## **5.2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

### **5.2.1. Ειδικοί σκοποί**

Οι ειδικοί σκοποί παραμένουν ίδιοι με τους ειδικούς σκοπούς των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες των κωφών παιδιών όσον αφορά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, όπως αυτές έχουν ήδη διασαφηνιστεί στους γενικούς στόχους των ΔΕΠΠΣ. Επίσης, ακολουθούνται οι αρχές της Διγλωσσίας σχετικά με την κατάκτηση της Ε.Ν.Γ. ως πρώτης γλώσσας και της ελληνικής ως δεύτερης. Ειδικότερα, ο μαθητής μαθαίνει την Ε.Ν.Γ. ως πρώτη του γλώσσα και την αξιοποιεί προκειμένου να αποκτήσει πρόσβαση στην ελληνική γλώσσα, δηλαδή να την καταλαβαίνει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, με απώτερο στόχο να αποκτήσει τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει ενεργά στη σχολική κοινωνία, στην κοινότητα των κωφών και στην ευρύτερη κοινωνία.

### **5.2.2. ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ)**

Για την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας (προφορικού λόγου) ανατρέξτε στο σχετικό κομμάτι των γενικών στόχων των ΔΕΠΠΣ, όπου δίνονται οι σχετικές πληροφορίες.

### **5.2.3. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ**

#### **Ανάγνωση**

Η διδασκαλία της ανάγνωσης ενθαρρύνει την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες με νόημα, ώστε το παιδί να συνειδητοποιήσει πως η ανάγνωση αποτελεί ένα μέσο για την άντληση πληροφοριών και γνώσεων, αλλά επιπλέον και εμπειρίας ενδιαφέρουσας και πλούσιας.

## ΑΝΑΓΝΩΣΗ Α΄ -Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Η λογική οργάνωση της γλώσσας μέσα από την οποία ο μαθητής επικοινωνεί και η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p><b>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να:</b></p> <p>Συνειδητοποιεί τη σύνδεση ελληνικής ομιλούμενης, νοηματικής και γραπτής γλώσσας.</p> <p>Αντιλαμβάνεται ότι η γραφή χρησιμοποιείται, για να μεταφέρει ένα μήνυμα.</p> <p>Αποκτά φωνολογική επίγνωση και κατανοεί το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων-</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p><b>Για αρχάριους αναγνώστες ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ιδέες για δραστηριότητες από αυτές του νηπιαγωγείου.</b></p> <p>Τα παιδιά παροτρύνονται να αναγνωρίσουν γραπτές λέξεις σε «ερεθίσματα» του περιβάλλοντος χώρου (αφίσες, πινακίδες, συσκευασίες κ.τ.λ.) και να σκεφτούν ποιες γραπτές λέξεις συναντούν καθημερινά στο περιβάλλον τους (σπίτι, στο δρόμο για το σχολείο κτλ.). Αφού έχει γίνει κατανοητή η σημασία της γραπτής λέξης μέσα από συζήτηση στην Ε.Ν.Γ., ο εκπαιδευτικός δακτυλοσυλλαβίζει και προφέρει τη λέξη. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δακτυλοσυλλαβίσουν τη λέξη.</p> <p>Τα παιδιά παρατηρούν εικόνες με αντικείμενα και καλούνται να αποδώσουν το νόημά τους στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει τη γραπτή εκδοχή της λέξης, την προφέρει και τη δακτυλοσυλλαβίζει.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών και τις μοιράζει στα παιδιά. Ο κάθε μαθητής παροτρύνεται να αναγνωρίζει τη γραπτή μορφή του ονόματός του και των άλλων μαθητών και να το δακτυλοσυλλαβίσει.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός διαβάει μία γραπτή οδηγία, την εξηγεί στα παιδιά στην Ε.Ν.Γ. και στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνονται να την εκτελέσουν.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει μία λέξη και μαζί με τα παιδιά προσπαθούν να την αποδώσουν στην Ε.Ν.Γ. Αφού έχει αποδοθεί το νόημα της γραπτής λέξης στην Ε.Ν.Γ., τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν χειleanάγνωση της λέξης και να την δακτυλοσυλλαβίσουν καθώς και να</p>

<p>γραμμάτων, καθώς επίσης και στη σχέση δακτυλικού αλφαβήτου και γραμμάτων.</p> <p>Διαβάζει και κατανοεί μικρά λεκτικά σύνολα και μεμονωμένες λέξεις.</p> <p>Διαβάζει και κατανοεί μικρό κείμενο για να αντλήσει πληροφορίες ή να εκτελέσει ορισμένες ενέργειες.</p> <p>Αποδίδει γλωσσικά μικρά κείμενα, μικρούς ρόλους για δραματοποίηση και μικρά λεκτικά σύνολα που διευκολύνουν τη μάθηση.</p>		<p>προσπαθήσουν να την αρθρώσουν ή απλά να τη σχηματίσουν στα χείλη τους. Σε κάθε περίπτωση, η προσοχή δεν επικεντρώνεται στη σωστή άρθρωση αλλά στην προσπάθεια άρθρωσης. Επίσης, γίνονται αντιπαραθέσεις στην Ε.Ν.Γ., ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πώς ένα νόημα στην Ε.Ν.Γ. αποτελείται από τα δικά του «φωνολογικά» συστατικά (χειρομορφή, θέση, κίνηση).</p> <p>Σε όλη την πορεία εκμάθησης των γραμμάτων γίνονται δραστηριότητες παρατήρησης των οπτικών χαρακτηριστικών των γραμμάτων (π.χ. σχήμα και κατεύθυνση των γραμμάτων), αντιστοίχισης με το δακτυλικό αλφάβητο και στο τέλος χειλεανάγνωσης και ακουστικής προσοχής του φωνήματος του αντίστοιχου γράμματος και άρθρωσής του ή απλά σχηματισμού στα χείλη.</p> <p>Η εκπαιδευτικός γράφει μία λέξη στον πίνακα και εξηγεί το νόημά της στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια την αναλύει μέσα από διάφορες τεχνικές, επικεντρώνοντας την προσοχή των παιδιών στις γραφο-φωνημικές, οπτικές πληροφορίες της λέξης (ορθογραφία, προθέματα, γραμματικές καταλήξεις κ.τ.λ.), το δακτυλοσυλλαβισμό της λέξης, τη χειλεανάγνωση και την άρθρωσή της. Ακολουθούν διάφορα παιχνίδια, όπου τα παιδιά καλούνται να αποδώσουν το νόημα μίας λέξης και να την αναλύσουν αξιοποιώντας τις παραπάνω τεχνικές.</p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν μία πρόταση ή ένα μικρό κείμενο και δείχνουν πως το κατανοούν μέσα από: α) την εκτέλεση μίας οδηγίας, β) τη μίμηση και τη δραματοποίηση, γ) την αντιστοίχιση εικόνων με το κείμενο ή μέρους του κειμένου, δ) τις απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, και γ) την αναδιήγηση στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Μετά την ανάγνωση του κειμένου, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν τους διάφορους χαρακτήρες στα κείμενα. Γίνεται συζήτηση για τα χαρακτηριστικά των χαρακτήρων. Οι μαθητές συζητούν στην Ε.Ν.Γ. για τα συναισθήματα που τους προκαλεί το κείμενο, καθώς και για τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες αισθάνονται παρόμοια.</p> <p>Μετά την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου το παιδί παροτρύνεται να αποδώσει ένα κείμενο στην Ε.Ν.Γ. ή μέσα από τη δραματοποίηση.</p>
---	--	---

<p>Διαπιστώνει αν ένα κείμενο είναι έμμετρο ή πεζό, διαλογικό ή περιγραφικό κτλ.</p> <p>Διαπιστώνει αν ένα κείμενο έχει ανακρίβειες ή ανακολουθίες.</p> <p>Εισάγεται στη χρήση αλφαβητικών λεξιλογίων, απλών λεξικών και παιδικών εγκυκλοπαιδειών.</p> <p>Ασκείται στη χρήση του πίνακα περιεχομένων.</p> <p>Επισημαίνει το συγγραφέα και τον τίτλο των βιβλίων.</p>		<p>Ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά διαφορετικά κείμενα και τα κατατάσσουν σε κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους.</p> <p>Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και σταματάει σε κάποια σημεία για να παροτρύνει τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο που ακολουθεί ή για το τέλος της ιστορίας. Επίσης, στην πορεία, κάνει διάφορες ερωτήσεις για να ωθήσει τα παιδιά να σκεφτούν αν μία ιστορία είναι λογική, αν υπάρχει κάτι παράξενο κτλ.</p> <p>Τα παιδιά παροτρύνονται να διαβάσουν ένα κείμενο σιωπηρά. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει πως όταν τα παιδιά συναντούν άγνωστες λέξεις θα αναζητούν στο λεξικό τη σημασία τους. Ο εκπαιδευτικός κάνει μία συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. για τη χρήση του λεξικού και το ρόλο του στην κατανόηση του κειμένου και δείχνει τη χρήση του με αφορμή 1-2 άγνωστες λέξεις που τα παιδιά διακρίνουν στην αρχή του κειμένου. Η χρήση του λεξικού χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί αν είναι πολύπλοκη μπορεί να μπερδέψει το παιδί. Ενδεικνύεται η χρήση δίγλωσσων ηλεκτρονικών λεξικών (Ε.Ν.Γ.- γραπτός λόγος), καθώς και γενικά έντυπων ή ηλεκτρονικών λεξικών που περιλαμβάνουν πολλές οπτικές πληροφορίες και δίνουν παραδείγματα χρήσης της λέξης.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα βιβλίο με το οποίο τα παιδιά είναι οικεία και παρουσιάζει τη λειτουργία του πίνακα περιεχομένων. Γράφει στον πίνακα κάποιους τίτλους περιεχομένων και ζητάει από τα παιδιά να βρουν τις σελίδες που καλύπτουν το συγκεκριμένο περιεχόμενο.</p> <p>Πριν την ανάγνωση ενός κειμένου, ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τον τίτλο και τον συγγραφέα μίας ιστορίας και ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν ποιο μπορεί να είναι το πιθανό περιεχόμενο του κειμένου. Επίσης, τα παιδιά εξασκούνται στον εντοπισμό του τίτλου και του συγγραφέα σε διάφορα βιβλία που τα ίδια επιλέγουν.</p>
--	--	---

## ΑΝΑΓΝΩΣΗ Γ' - Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να:</p> <p>Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του.</p> <p>Συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα που όμως ανήκουν σε διαφορετικό είδος λόγου.</p> <p>Διαβάζει το κείμενο, είτε ως σύνολο για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας, είτε λεπτομερειακά, είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Τα παιδιά παροτρύνονται να διαβάσουν διαφορετικά κείμενα, όπως παραμύθια, ιστορίες, επιστολές, ημερολόγια κ.α. . Ακολουθεί συζήτηση στην ΕΝΓ σχετικά με τα διαφορετικά είδη του γραπτού λόγου και τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν. Τα παιδιά καλούνται να κατατάξουν τα διαφορετικά είδη του γραπτού λόγου στις κατηγορίες τους και σχηματίζουν σχετικό πίνακα όπου τα κατατάσσουν. Επίσης, <i>στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων (π.χ. Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο) τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη γραπτού λόγου.</i></p> <p>Δίνονται δυο κείμενα με το ίδιο θέμα αλλά διαφορετικό είδος λόγου π.χ. διάλογος- αφήγηση και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους λόγου. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες χρησιμοποιείται κάθε είδος λόγου.</p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν ένα κείμενο και δίνουν μία γενική εικόνα του βιβλίου μέσα από: α) τη δραματοποίηση και β) την αναδιήγηση στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, π.χ. Τι κάνει; Γιατί...; ή κλειστού τύπου, π.χ. Πέρασε καλά; Είχε κρύο;. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων θα πρέπει να βρίσκονται σε συγκεκριμένο σημείο μέσα στο κείμενο. <i>Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γίνει σε ποικίλα κείμενα όχι μόνο γλωσσικών αλλά και άλλων μαθημάτων (π.χ. Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο).</i></p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν ένα κείμενο και προσπαθούν να διαχωρίσουν τα πραγματικά από τα φανταστικά γεγονότα, τα γεγονότα του παρελθόντος από τα γεγονότα που αναφέρονται στο παρόν κτλ.</p>

<p>Αναπτύσσει την ικανότητα να διαβάζει κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος.</p> <p>Διαβάζει σιωπηρά, είτε για προσωπική ευχαρίστηση, είτε για να ανακοινώσει το κείμενο σε άλλους.</p> <p>Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ της Ε.Ν.Γ. και της ελληνικής γλώσσας.</p>		<p>Πραγματοποιείται μία επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού τα παιδιά επιλέγουν βιβλία της αρεσκείας τους (αλλά και του γλωσσικού τους επιπέδου).</p> <p>Ανατίθεται στα παιδιά η ανάγνωσή τους στο σπίτι. Στην τάξη αποδίδουν το περιεχόμενο του βιβλίου στην Ε.Ν.Γ. και απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και των παιδιών (π.χ. ποιος είναι ο πρωταγωνιστής, κ.α.).</p> <p>Πραγματοποιείται επίσκεψη στο σουπερ-μάρκετ. Σε κάθε μαθητή δίνεται ένας κατάλογος προϊόντων. Ο μαθητής συλλέγει πληροφοριακό σχετικά με τα είδη των προϊόντων, τις τιμές τους κ.α. και ενημερώνει την τάξη.</p> <p>Με αφορμή επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία ή άλλους χώρους συγκεντρώνεται σχετικό γραπτό πληροφοριακό υλικό, το οποίο διαβάζεται από τα παιδιά και παρουσιάζεται στην τάξη στην Ε.Ν.Γ. Σχολιάζεται στην Ε.Ν.Γ. το περιεχόμενο αυτού του εκπαιδευτικού υλικού και συζητείται ο σκοπός αυτών των φυλλαδίων (πληροφοριακό υλικό).</p> <p>Μετά την ανάγνωση μίας ιστορίας τα παιδιά εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που προκάλεσε το κείμενο. Επίσης, παροτρύνονται να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες.</p> <p>Τα παιδιά παρακολουθούν μία ιστορία ή την περιγραφή ενός γεγονότος στην Ε.Ν.Γ., η οποία γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή μέσα από μία βιντεοταινία. Μετά τη συνολική παρουσίαση της ιστορίας ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά τη γραπτή απόδοση της ιστορίας και ενθαρρύνει τα παιδιά να τη διαβάσουν σιωπηρά. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση ο εκπαιδευτικός χωρίζει το κείμενο σε μικρότερα κομμάτια και επαναλαμβάνει τη διήγηση της ιστορίας χωρισμένη σε κομμάτια σύμφωνα με τα κομμάτια του γραπτού κειμένου. Τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν τα κομμάτια της διήγησης με τα γραπτά κομμάτια που έχουν το ίδιο νόημα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός επιλέγει μεμονωμένες εκφράσεις της Ε.Ν.Γ. μέσα από τη διήγηση της ιστορίας και παροτρύνει τα παιδιά να βρουν εκφράσεις με το ίδιο ή παρόμοιο νόημα στο γραπτό λόγο. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και αντίστροφα από το γρα-</p>
--	--	--



<p>Εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας και της Ε.Ν.Γ.</p>		<p>πτό λόγο στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Γίνονται διάφορα παιχνίδια μετατροπής εκφράσεων από την Ε.Ν.Γ. στο γραπτό λόγο. Μία ομάδα παιδιών λέει προτάσεις στην Ε.Ν.Γ. (καταφατικές, ερωτηματικές, αρνητικές) και μία άλλη ομάδα παιδιών προσπαθεί να αποδώσει το νόημα στο γραπτό λόγο. Σε κάθε δραστηριότητα μετατροπής γίνεται συζήτηση για τις σημασιολογικές και συντακτικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα ιδιωματικές λέξεις και εκφράσεις και μοιράζει στα παιδιά καρτέλες με γραπτά παραδείγματα χρήσης των ιδιωματικών λέξεων και εκφράσεων. Για κάθε ιδιωματική έκφραση στον πίνακα τα παιδιά αναζητούν την καρτέλα με το αντίστοιχο παράδειγμα. Ακολουθεί συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. για το νόημα των ιδιωματικών εκφράσεων.</p>
--	--	---

## ΑΝΑΓΝΩΣΗ Ε΄-ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι στόχοι των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ΄-Δ΄ και Ε-ΣΤ΄ τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τους προαναφερθέντες στόχους των Γ΄-Δ΄ τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθοι στόχοι συνοδεύονται από επιπρόσθετες δραστηριότητες για τα παιδιά των Ε-ΣΤ΄ τάξεων.</p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να:</p> <p>Συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα που όμως ανήκουν σε διαφορετικό είδος λόγου.</p> <p>Διαβάζει το κείμενο, είτε ως σύνολο για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας, είτε λεπτομερειακά, είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων.</p> <p>Διαβάζει σιωπηρά, είτε για προσωπική ευχαρίστηση, είτε για να ανακοινώσει το κείμενο σε άλλους.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ΄-Δ΄ και Ε-ΣΤ΄ τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τις προαναφερθείσες ενδεικτικές δραστηριότητες των Γ΄-Δ΄ τάξεων και να τις αξιοποιήσει για τις ανάγκες των μαθητών των Ε΄-ΣΤ΄ τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθες δραστηριότητες προστίθενται για τα παιδιά των Ε-ΣΤ΄ τάξεων.</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά ένα γραπτό κείμενο που αποδίδεται με διάλογο και ένα γραπτό κείμενο με το ίδιο νόημα που αποδίδεται με αφήγηση. Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά και συγκρίνουν τα δύο κομμάτια. Στη συνέχεια μπορούν τα παιδιά να διαβάσουν ένα κείμενο που είναι αφηγηματικό και να το μετατρέψουν σε διαλογικό ή το αντίθετο.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να διαβάσουν ένα κείμενο σιωπηρά. Πριν την ανάγνωση ενημερώνει τα παιδιά πως στο τέλος της ανάγνωσης θα αναδιηγηθούν το κείμενο και θα απαντήσουν σε ερωτήσεις. Συμβουλεύει τα παιδιά να εντοπίσουν τα σημαντικά για την αναδιήγηση σημεία και να τα υπογραμμίσουν. Στο τέλος της ανάγνωσης κάθε παιδί δείχνει στους υπόλοιπους ποια σημεία θεώρησε σημαντικά για την αναδιήγηση και αναδιηγείται το κείμενο στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις ώστε κάθε παιδί να ανατρέξει και να διαβάσει επανειλημμένα το κείμενο προκειμένου να δώσει απαντήσεις. Το είδος των ερωτήσεων θα ποικίλει και θα περιλαμβάνει απλές αλλά και πιο σύνθετες ερωτήσεις, ώστε να γίνεται πλήρης κατανόηση ενός κειμένου.</p> <p>Τα παιδιά σε ομάδες των 2-3 ατόμων διαβάζουν ένα κείμενο και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εντοπίζουν τα σημαντικά στοιχεία της ιστορίας. Στη συνέχεια, αναλαμβάνουν να αναδιηγηθούν διαφορετικά κομμάτια της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος).</p>

<p>Επιλέγει και διαβάζει κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος</p>		<p>Τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες από εφημερίδες: α) για το χρόνο έναρξης και το είδος των έργων που παίζονται στους κινηματογράφους της περιοχής τους, β) για το πρόγραμμα της τηλεόρασης. Επίσης, αναζητούν πληροφορίες για εκπομπές που τους ενδιαφέρουν (κανάλι, ημέρα, ώρα).</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τη χρήση των βιβλιογραφικών πηγών για την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών και συζητάει μαζί τους τον σκοπό της χρήσης κάθε βιβλιογραφικής πηγής. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ερώτημα και στη συνέχεια δείχνει στα παιδιά πώς θα αποφασίσουν ποιες πηγές (εφημερίδα, εγκυκλοπαίδεια) είναι σημαντικές σε σχέση με αυτό ερώτημα και πώς μπορούν να αναζητηθούν οι αναγκαίες πληροφορίες.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός θέτει διάφορα ερωτήματα ή στο πλαίσιο ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας αναθέτει σε διαφορετικές ομάδες παιδιών να αναζητήσουν πληροφορίες σε εφημερίδες, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, Χρυσούς Οδηγούς, προκειμένου να βρουν απαντήσεις ή να παρουσιάσουν ένα θέμα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις πληροφορίες, δείχνουν στα υπόλοιπα παιδιά σε ποια πηγή εντόπισαν τις πληροφορίες και σε ποιο σημείο αυτής της πηγής βρήκαν τις χρήσιμες πληροφορίες.</p>
<p>Εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας και της Ε.Ν.Γ.</p>		<p>Τα παιδιά διαβάζουν και αναζητούν σε ένα κείμενο τις ιδιωματικές εκφράσεις. Στη συνέχεια προσπαθούν να μαντέψουν μέσα από τα συμφραζόμενα τη σημασία των ιδιωματικών εκφράσεων και να τις αποδώσουν μέσα από δραματοποίηση ή στην Ε.Ν.Γ.</p>

## 5.2.4. ΓΡΑΦΗ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η διδασκαλία της γραφής ενθαρρύνει το κωφό παιδί να γράψει μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα και εστιάζει στη συνολική διαδικασία της δημιουργίας ενός γραπτού κειμένου, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται ένα γραπτό κείμενο, πώς γίνονται οι απόπειρες γραφής του, ο έλεγχος και η αναθεώρησή του, ώστε τελικά να παραχθεί το τελικό γραπτό κείμενο.

### ΓΡΑΦΗ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Α'-Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να παράγει γραπτά λεκτικά σύνολα με νόημα.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι διατυπώνουν τις σκέψεις τους όχι μόνο μέσα από την ομιλούμενη γλώσσα ή την Ε.Ν.Γ. αλλά και γραπτά.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Τα παιδιά παρατηρούν εικόνες με διάφορα αντικείμενα και αποδίδουν τη σημασία τους στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια, ψάχνουν να βρουν τις αντίστοιχες γραπτές λέξεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στα παιδιά κάποιες γραπτές λέξεις και τα παιδιά να επιλέξουν τη σωστή και να την τοποθετήσουν στο σωστό σημείο (δίπλα σε διάφορα αντικείμενα, δίπλα σε εικόνες, φωτογραφίες). Επίσης, τα παιδιά μπορούν να παράγουν τις γραπτές λέξεις με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.</p> <p>Τα παιδιά περιγράφουν τα πρόσωπα ή τα ζώα μίας εικόνας στην Ε.Ν.Γ. Κατά τη διάρκεια της περιγραφής ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα χρήσιμες λέξεις και στο τέλος τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιουργούν γραπτές προτάσεις για την περιγραφή της εικόνας.</p> <p>Γίνεται η περιγραφή μίας εικόνας στην Ε.Ν.Γ. και στη συνέχεια τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού βρίσκουν ένα γραπτό τίτλο για την εικόνα ή κάποιες γραπτές προτάσεις για να περιγράψουν την εικόνα.</p>

<p>Αντιλαμβάνεται τη στενή σχέση ακρόασης, χειλεανάγνωσης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής. Επίσης, αντιλαμβάνεται το ρόλο του δακτυλικού αλφαβήτου στη γραφή.</p> <p>Αντιγράφει πιστά και γράφει σωστά με σχετική ταχύτητα και με αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις.</p> <p>Γράφει προτάσεις με τελεία και ερωτηματικό.</p> <p>Γράφει με υπαγόρευση λέξεις.</p>		<p>Ο εκπαιδευτικός γράφει λέξεις στον πίνακα και παροτρύνει τα παιδιά να τις διαβάσουν σιωπηρά και να προσπαθήσουν να τις αποδώσουν στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δείχνει μία λέξη, τη δακτυλοσυλλαβίζει και την προφέρει. Στο τέλος ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν το ίδιο.</p> <p>Γίνεται η περιγραφή μίας εικόνας/μίας σειράς εικόνων που αποδίδουν μία ιστορία. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα κάποιες γραπτές προτάσεις που περιγράφουν την/τις εικόνα/ες. Στο τέλος, τα παιδιά παροτρύνονται να αντιγράψουν αυτές τις προτάσεις και να τις τοποθετήσουν κάτω από την/τις εικόνα/ες.</p> <p>Με αφορμή ένα θέμα συζήτησης ή μία εικόνα ο εκπαιδευτικός γράφει μία λέξη ή μία πρόταση και συζητάει το νόημά τους στην Ε.Ν.Γ. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει την προσοχή των παιδιών στα κενά ανάμεσα στις λέξεις και ρωτάει τα παιδιά στην Ε.Ν.Γ. γιατί υπάρχουν τα κενά. Μάλιστα, τα κενά μπορούν να χρωματιστούν για να ενισχυθεί η οπτική προσοχή των παιδιών. Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαβάσουν προτάσεις στις οποίες τα κενά δεν είναι κατάλληλα και τους ζητείται να ξαναγράψουν τις προτάσεις με σωστά κενά ανάμεσα στις λέξεις, ώστε οι προτάσεις να είναι πιο ευανάγνωστες. Επίσης, ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν δικές τους προτάσεις.</p> <p>Μετά την ανάγνωση μίας ιστορίας, η εκπαιδευτικός επισημαίνει τα σημεία στίξης και το ρόλο τους στο κείμενο. Στη συνέχεια γράφει στον πίνακα κάποιες προτάσεις, τις εξηγεί στην Ε.Ν.Γ. και ενθαρρύνει τα παιδιά να βρουν αν στο τέλος της πρότασης χρειάζεται τελεία ή ερωτηματικό. Στη συνέχεια το παιδί παροτρύνεται να βάλει τελείες ή ερωτηματικά σε προτάσεις με περιεχόμενο που το ενδιαφέρουν ή δημιουργεί μία πρόταση με τελεία ή ερωτηματικό.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν διάφορες λέξεις που ο εκπαιδευτικός δακτυλοσυλλαβίζει ή τους υπαγορεύει στην Ελληνική με Νοήματα. Επίσης, κατά περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να γράψουν μία λέξη που υπαγορεύεται προφορικά αξιοποιώντας τα ακουστικά υπολείμματα των παιδιών και τις δυνατότητες χειλεανάγνωσης.</p>
---	--	--

<p>Γράφει προτάσεις για να σχολιάσει μία εικόνα</p> <p>Γράφει ένα μικρό κείμενο για να σχολιάσει μία εικόνα.</p> <p>Εξιστορεί γραπτά με χρονολογική σειρά μία προσωπική του εμπειρία. Περιγράφει την εμπειρία (σχολική ή οικογενειακή) του.</p>	<p>Τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους ατομικό λεξικό με λέξεις που μαθαίνουν καθημερινά. Χρησιμοποιούν το λεξικό τους κάθε φορά που θέλουν να περιγράψουν μία εικόνα, να γράψουν κάποια ιστορία, κλπ.</p> <p>Με αφορμή ένα θέμα (π.χ. γενέθλια, μία επίσκεψη) συλλέγονται εικόνες και φωτογραφίες και τίθεται ο στόχος της παραγωγής ενός γραπτού κειμένου. Αρχικά γίνεται συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. όπου περιγράφονται οι εικόνες και οι εμπειρίες των παιδιών. Μ' αυτό τον τρόπο συλλέγονται διάφορες πληροφορίες και ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα κάποιες χρήσιμες λέξεις ή εκφράσεις.</p> <p>Σε αρχικό στάδιο τα παιδιά γράφουν προτάσεις (με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού) κάτω από τις φωτογραφίες, εικόνες και σταδιακά παράγεται ένα μεγαλύτερο κείμενο.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ανακατεμένες εικόνες (προτιμότερο μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών, π.χ. πρωινό ξύπνημα). Ζητείται από τα παιδιά να βάλουν τις εικόνες σε λογική σειρά. Στη συνέχεια γίνεται η περιγραφή των εικόνων μέσα από συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. και τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν κάποιες προτάσεις για να τις περιγράψουν. Ο τελικός στόχος είναι η παραγωγή ενός μικρού ολοκληρωμένου κειμένου.</p> <p>Τα παιδιά βάζουν τα μπερδεμένα κομμάτια μίας γραπτής ιστορίας σε σωστή χρονολογική και λογική σειρά, ώστε να υπάρχει μία χρονική ακολουθία και αλληλουχία. <i>Τα κείμενα αυτής της δραστηριότητας επιλέγονται από διαφορετικές θεματικές ενότητες.</i></p> <p>Συμπληρώνουν την αρχή ή το τέλος μία ιστορίας.</p> <p>Περιγράφουν στην Ε.Ν.Γ. μία προσωπική τους ιστορία βάζοντας τα γεγονότα σε σωστή χρονολογική σειρά. Στη συνέχεια μπορεί να σχεδιαστεί η δομή της ιστορίας στην Ε.Ν.Γ. και γραπτός, και στο τέλος να παραχθεί το γραπτό κείμενο.</p>
---	--

## ΓΡΑΦΗ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Γ' -Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να ξαναγράψει για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο.</p> <p>Συμβουλευέται λεξικά για να ελέγχει και διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη</p> <p>Μετασχηματίζει κείμενα σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό.</p> <p>Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.</p> <p>Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Οι μαθητές χωρίζονται κατά ζεύγη και ελέγχουν τα γραπτά τους κείμενα, ώστε να τα αλληλοδιορθώσουν. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί και σημειώνει στον πίνακα τι χρειάζεται να ελεγχθεί.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός <i>εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία, στην οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γραφή στο πλαίσιο διαφορετικών θεματικών εννοιών και μαθημάτων (π.χ. Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο, Ιστορία)</i>, ώστε να παροτρύνει τα παιδιά να ψάξουν σε έντυπα ή ηλεκτρονικά λεξικά για να βρουν πληροφορίες σχετικά με την ορθογραφία των λέξεων. Τα παιδιά διορθώνουν μόνοι τα λάθη τους αφού κοιτάζουν τις σχετικές λέξεις στα λεξικά.</p> <p>Τα παιδιά παρακολουθούν α) μία ιστορία που προβάλλεται στο βίντεο στην Ε.Ν.Γ. ή β) ένα διάλογο ανάμεσα σε δύο μαθητές και μετά προσπαθούν να το μετατρέψουν σε αφηγηματικό κείμενο και να το αποδώσουν γραπτά.</p> <p>Τα παιδιά δίνουν γραπτές απαντήσεις προσκλήσεις, επιστολές (π.χ. δέχομαι, αρνούμαι).</p> <p>Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα κωφά παιδιά να γράφουν ημερολόγιο. Είναι δυνατό τα κωφά παιδιά να επιλέξουν ένα ακούον παιδί από το γειτονικό σχολείο και να ανταλλάσ-</p>

<p>Αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.</p> <p>Επεξεργάζεται ένα κείμενο με ενότητες και παραγράφους.</p> <p>Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ της Ε.Ν.Γ. και του γραπτού λόγου.</p>		<p>σους το ημερολόγιο αυτό με το ακούον παιδί εβδομαδιαίως, ώστε να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των δύο σχολείων.</p> <p>Με αφορμή μία σειρά εικόνων τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν μία ιστορία και να την αποδώσουν γραπτά. Η προσοχή των παιδιών επικεντρώνεται στην παραγωγή ενός κειμένου με νόημα και παράλληλα δίνονται διάφορες συμβουλές για τα γραφοσυμβολικά στοιχεία (ορθογραφία, καλλιγραφία κτλ.).</p> <p>Με αφορμή μία πρόσφατη ή παλιότερη προσωπική ή σχολική εμπειρία ή ακόμα μετά την παρακολούθηση μιας βιντεοταινίας με υποτίτλους τα παιδιά παροτρύνονται να γράψουν ένα κείμενο.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός προβάλλει σε μία διαφάνεια προτάσεις με διαφορετικά σημεία στίξης. Χρωματίζει το κάθε σημείο στίξης με διαφορετικό χρώμα και συζητάει για το ρόλο τους σε σχέση με το νόημα της κάθε πρότασης. Στη συνέχεια προβάλλει μία διαφάνεια με προτάσεις χωρίς σημεία στίξης. Μοιράζει στα παιδιά καρτέλες με τα σημεία στίξης όπου κάθε χρώμα αντιπροσωπεύει διαφορετικό σημείο στίξης. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να βρουν ποιο σημείο στίξης λείπει σε κάθε πρόταση, να το αναζητήσουν μέσα από τις καρτέλες και να το δείξουν στα υπόλοιπα παιδιά.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός συζητάει ένα θέμα στην Ε.Ν.Γ. που άπτεται των εμπειριών (π.χ. πρόσφατη εκδρομή), καθώς και των ενδιαφερόντων των παιδιών και συζητάει μαζί τους ώστε να συλλεχθούν ιδέες. Καταγράφει μερικές από τις ιδέες των παιδιών στον πίνακα. Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν το θέμα σε τρεις παραγράφους με τη χρήση βοηθημάτων που τους δίνει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή μέσα από διαγράμματα, λίστα με κύρια σημεία, λέξεις κ.α.</p> <p>Προβάλλεται η περιγραφή μίας ιστορίας στην Ε.Ν.Γ. και στη συνέχεια γίνεται η επεξεργασία της και η απόδοσή της σε γραπτό λόγο. Γίνονται συγκρίσεις των γλωσσολογικών στοιχείων των δύο γλωσσών. <i>Επίσης, αντίστροφα, κάθε φορά που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με κείμενα διαφορετικών θεματικών εννοιών και με διαφορετικά είδη γραπτού λόγου ενθαρρύνονται να αποδίδουν το νόημα στην Ε.Ν.Γ.</i></p>
---	--	--



<p>Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως: <i>γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά κτλ.</i></p>		<p>Ο εκπαιδευτικός <i>παρουσιάζει κείμενα διαφορετικών θεματικών ενοτήτων</i> και υπογραμμίζει τις εκφράσεις και λέξεις που χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν προτάσεις και παραγράφους. Εξηγεί τη σημασία και το ρόλο των διαφορετικών εκφράσεων και επίσης παροτρύνει τα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις με συνδετικές λέξεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στην Ε.Ν.Γ. Τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις συνδετικές λέξεις σε ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, όπου τα παιδιά επιλέγουν και συμπληρώνουν την κατάλληλη συνδετική έκφραση.</p>
---	--	---

### ΓΡΑΦΗ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Ε' -ΣΤ' Δημοτικού

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ'-Δ' και Ε-ΣΤ' τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τους προαναφερθέντες στόχους των Γ'-Δ' τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθοι στόχοι συνοδεύονται από επιπρόσθετες δραστηριότητες για τα παιδιά των Ε-ΣΤ' τάξεων.</b></p> <p>Κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να ξαναγράψει για να βελτιώσει ένα δύσκολο αναγνώσιμο κείμενο.</p> <p>Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.</p> <p>Καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μίας εργασίας, μίας ομιλίας κ.τ.λ., με τρόπο που να μπορεί να το αναπτύξει προφορικά ή γραπτά.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ'-Δ' και Ε-ΣΤ' τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τις προαναφερθείσες ενδεικτικές δραστηριότητες των Γ'-Δ' τάξεων και να τις αξιοποιήσει για τις ανάγκες των μαθητών των Ε'-ΣΤ' τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθες δραστηριότητες προστίθενται για τα παιδιά των Ε-ΣΤ' τάξεων.</b></p> <p>Οι μαθητές χωρίζονται κατά ζεύγη και ελέγχουν τα γραπτά τους κείμενα, ώστε να τα αλληλοδιορθώσουν. Χρησιμοποιούν λίστες ελέγχου, ώστε να ελέγχουν όλα τα απαραίτητα σημεία. Στη συνέχεια προσπαθούν να αναδημιουργήσουν το αρχικό κείμενο με βάση τις διορθώσεις που έχουν κάνει.</p> <p>Με αφορμή μία σχολική γιορτή τα παιδιά σχεδιάζουν και δημιουργούν το πρόγραμμα της γιορτής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, το οποίο θα μοιράσουν στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να γράψουν κείμενα που απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό και έχουν διαφορετικούς στόχους, όπως ηλεκτρονικά μηνύματα, συνταγή γιατρού, ημερολόγιο, προσκλήσεις, αγγελίες, λίστα καθηκόντων των παιδιών της τάξης. Μερικά από αυτά τα γραπτά κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο τέλος μέσα στην τάξη και στο σχολείο και να</p>

<p>Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως: <i>γί' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά κτλ.</i></p>		<p>αναρτηθούν στην πινακίδα ανακοινώσεων.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τα στάδια που ακολουθούνται για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την τελική παραγωγή ενός κειμένου και δίνει έμφαση στα αρχικά στάδια. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στα παιδιά ένα διάγραμμα, μία λίστα των σημαντικών σημείων ενός γραπτού κειμένου, μία λίστα λεξιλογίου, χρήσιμες εκφράσεις και να διδάξει στα παιδιά πώς αξιοποιούνται αυτά τα βοηθήματα στην παραγωγή του κειμένου. Η έμφαση δε δίνεται στο τελικό κείμενο αλλά στην προσπάθεια οργάνωσης του γραπτού κειμένου.</p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν κείμενα και καλούνται να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις και λέξεις που χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν προτάσεις και παραγράφους. Στη συνέχεια, τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν κάποιες συνδετικές λέξεις για να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο.</p>
---	--	---

## 5.2.5. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Μέσα από τη λογοτεχνία το κωφό παιδί θα έρθει σε επαφή με διάφορα λογοτεχνικά κείμενα και θα εξοικειωθεί με το εξωσχολικό βιβλίο. Οι στόχοι των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης παραμένουν ίδιοι, ωστόσο λαμβάνονται υπόψη οι γενικές αρχές της Διγλωσσίας, ώστε να επιτυγχάνεται η επαφή και εξοικείωση των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα Ελλήνων και ξένων Κωφών και ακουόντων συγγραφέων. Επίσης δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να παρακολουθήσουν διηγήσεις, ιστορίες, παραμύθια και ποίηση στην Ε.Ν.Γ. έτσι ώστε να έρθουν σε επαφή από νωρίς με τη λογοτεχνία.

### ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Α'- Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Εξοικειώνεται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, Ψυχαγωγείται με τα κείμενα και τα απολαμβάνει ως ακροατής.</p> <p>Αποκτά την αίσθηση του χιούμορ μέσα από επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα και οξύνει τη φαντασία του.</p> <p>Ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και εξοικειώνεται με τη χωροχρονική αντίληψη.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός διηγείται στην Ε.Ν.Γ. μικρά λογοτεχνικά κείμενα ακουόντων και Κωφών συγγραφέων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών) και ανάλογα με το κείμενο μπορεί να γίνει παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση ή αναδιήγηση της ιστορίας στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός εισάγει τα παιδιά σε λογοτεχνικά κείμενα, το περιεχόμενο των οποίων εμπεριέχει χιούμορ. Μία ιστορία προβάλλεται σε βίντεο στην Ε.Ν.Γ. και μέσα από δραματοποίηση και παιχνίδι ρόλων τα παιδιά προσπαθούν να αποδώσουν τις χιουμοριστικές εκφράσεις.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός λέει μία ιστορία στην Ε.Ν.Γ. και τα παιδιά μαντεύουν το τέλος της. Επίσης, τα παιδιά διαβάζουν μία ημιτελή ιστορία, μαντεύουν και αφηγούνται το πιθανό τέλος της στην Ε.Ν.Γ.</p>

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ' -Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο.</p> <p>Κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.</p> <p>Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων.</p> <p>Εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλό-</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Τα παιδιά παροτρύνονται να κάνουν σιωπηρή ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών) και να τα αναδιηγηθούν στην Ε.Ν.Γ. ή μέσα από τη δραματοποίηση.</p> <p>Τα παιδιά επιλέγουν βιβλία της αρεσκείας τους και κατά τη διάρκεια της ώρας της ελεύθερης ανάγνωσης τα μελετούν και τα παρουσιάζουν στην τάξη. Μετά την ανάγνωση, το κάθε κείμενο προβάλλεται με μία διαφάνεια. Κατά την προβολή του κειμένου ο εκπαιδευτικός επισημαίνει συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, όπου ο συγγραφέας προκαλεί συγκεκριμένες εντυπώσεις (π.χ. θαυμασμό, απορία, υπερβολή). Ακολουθεί συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. για τα γλωσσικά μέσα (μεταφορά, προσωποποίηση), μέσα από τα οποία ο συγγραφέας προκαλεί τις εντυπώσεις. Ανάλογες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν με αφορμή την παρακολούθηση μίας ιστορίας στην Ε.Ν.Γ. σε μία βιντεοταινία.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει γραπτώς διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. διηγήματα, ποιήματα, μυθιστορήματα, μύθους). Σε συζήτηση που γίνεται στην τάξη στην Ε.Ν.Γ. εντοπίζονται και υπογραμμίζονται τα κύρια στοιχεία της δομής (π.χ. τα ποιήματα έχουν στροφές, ενώ τα διηγήματα παραγράφους, πώς ξεκινάει ένα ποίημα και πώς ένα πεζό κείμενο) και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων και καταγράφονται σε σχετικό πίνακα. Επίσης, γίνονται συγκρίσεις στην Ε.Ν.Γ. μέσα από την προβολή στο βίντεο ενός ποιήματος ή τη διήγηση μίας ιστορίας στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Μετά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου ζητείται από τα παιδιά να το αποδώ-</p>

γιο και νοηματική δομή.		σουν (Ε.Ν.Γ., δραματοποίηση, κτλ.). Αν κάποιο σημείο δεν έχει γίνει κατανοητό ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις για να παροτρύνει τα παιδιά να ανατρέξουν σε συγκεκριμένα σημεία του γραπτού κειμένου, να ξαναδιαβάσουν κάποια μέρη του κειμένου και να προσπαθήσουν να τα κατανοήσουν.
-------------------------	--	---

### ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Ε-ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ'-Δ' και Ε-ΣΤ' τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τους προαναφερθέντες στόχους των Γ'-Δ' τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθοι στόχοι συνοδεύονται από δραστηριότητες για τα παιδιά των Ε-ΣΤ' τάξεων.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.</p> <p>Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ'-Δ' και Ε-ΣΤ' τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τις προαναφερθείσες ενδεικτικές δραστηριότητες των Γ'-Δ' τάξεων και να τις αξιοποιήσει για τις ανάγκες των μαθητών των Ε'-ΣΤ' τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθες δραστηριότητες προστίθενται για τα παιδιά των Ε-ΣΤ' τάξεων.</b></p> <p>Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα διαφορετικών συγγραφέων και εντοπίζουν τους τρόπους μέσα από τους οποίους ο συγγραφέας δημιουργεί εντυπώσεις, όπως μέσα από το μεταφορικό λόγο τη φανταστική διάσταση, το υπερβολικό, το χιούμορ.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει γραπτώς διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. διηγήματα, ποιήματα, μυθιστορήματα, μύθους) και τα παιδιά συγκρίνουν τα κείμενα όσον αφορά στα στοιχεία της δομής (π.χ. τα ποιήματα έχουν στροφές, ενώ τα διηγήματα παραγράφους) και του περιεχομένου τους.</p> <p>Γίνονται συγκρίσεις ανάμεσα σε λογοτεχνικά κείμενα και άλλα γραπτά κείμενα, όπως εφημερίδες. Σχολιάζονται οι διαφορές και ομοιότητές τους και καταγράφονται σε διαφορετικές στήλες.</p>

## 5.2.6. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να γίνει μέσα από διάφορες δραστηριότητες, ωστόσο είναι αποτελεσματική όταν συνδυάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ένταξη του καινούργιου λεξιλογίου στην υπάρχουσα γνώση του παιδιού, β) επαφή με την καινούργια λέξη μέσα σε πολλά και διαφορετικά κείμενα, και γ) δημιουργία ευκαιριών για τη χρήση του καινούργιου λεξιλογίου. Επίσης, η κατάκτηση του καινούργιου λεξιλογίου ενισχύεται όταν η διδασκαλία συμπεριλαμβάνει την εκμάθηση στρατηγικών μέσα από τις οποίες το κωφό παιδί μαθαίνει να αντλεί πληροφορίες για το νόημα των λέξεων, ειδικά όταν πρόκειται για την εκμάθηση λέξεων σε μία δεύτερη γλώσσα.

### ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Α'-Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Προσεγγίζει το λεξιλόγιο διαφόρων θεματικών περιοχών ξεκινώντας από τις πιο εύχρηστες λέξεις και χρησιμοποιώντας βαθμιαία τις περισσότερες ειδικές και κατάλληλες.</p> <p>Κατακτά και διαμορφώνει το λεξιλόγιό του από σημασιολογική και ορθογραφική άποψη.</p> <p>Κατανοεί την έννοια των λέξεων σε σύνδεση με τα πράγματα και τα συμφραζόμενα.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p><i>Στο πλαίσιο διαφορετικών θεματικών ενότητων εισάγεται καινούργιο λεξιλόγιο με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να συνδέουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους στο λεξιλόγιο με καινούργιες γνώσεις. Ενδεικτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο σημασιολογικός ιστός. Ο εκπαιδευτικός γράφει μία λέξη στο κέντρο του πίνακα π.χ. σκύλος και την κυκλώνει. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκεφτούν λέξεις που συνδέονται με τη λέξη «σκύλος», όπως τα είδη του σκύλου, τα χαρακτηριστικά του σκύλου. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας ιστός γύρω από τη λέξη σκύλος με διάφορες κατηγορίες λέξεων που έχουν κάποια σχέση με τη λέξη «σκύλος». Οι λέξεις που δημιουργούν τον ιστό περιλαμβάνουν γνωστές λέξεις και καινούργιες λέξεις που εισάγονται από τον εκπαιδευτικό.</i></p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να βρουν γραπτές λέξεις που συναντούν με μεγαλύτερη συχνότητα και τις αποδίδουν στην Ε.Ν.Γ. Ακολουθεί συζήτηση για την ορθογραφία των λέξεων και χρωματίζονται ή υπογραμμίζονται οι ορθογραφικές πληροφορίες που έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο (π.χ. –ω δείχνει μία ενέργεια).</p> <p>Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει διάφορες εικόνες και αντικείμενα και επίσης μοιράζει στα παιδιά καρτέλες με λέξεις/εκφράσεις που αντιστοιχούν στις εικόνες ή στα αντικείμενα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να βρουν τη γρα-</p>

<p>Αποσαφηνίζει τις έννοιες των λέξεων με βάση τα αντίθετα.</p> <p>Καταρτίζει απλά αλφαβητικά λεξιλόγια.</p> <p>Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, αξιοποιώντας τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και τις σχολικές εκδηλώσεις.</p> <p>Χρησιμοποιεί τις νέες έννοιες-λέξεις στην Ε.Ν.Γ. και στο γραπτό λόγο, ώστε να διευρύνει τόσο το παθητικό καθώς και το ενεργητικό του λεξιλόγιο.</p>		<p>πτή λέξη/έκφραση, να την αντιστοιχίσουν με τις εικόνες και τα αντικείμενα και να τις διαβάσουν. Επίσης, η σημασία της λέξης αποδίδεται στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός συζητάει στην Ε.Ν.Γ. για τη σημασία των αντιθέτων και γίνονται διάφορες δραστηριότητες αναζήτησης νοημάτων με αντίθετη σημασία στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια αναζητούνται γραπτές λέξεις με αντίθετη σημασία μέσα σε γραπτά κείμενα διαφορετικών θεματικών ενότητων και στο τέλος τα παιδιά ενθαρρύνονται να βρουν δικές τους αντίθετες λέξεις.</p> <p>Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σχηματίσουν το δικό τους λεξιλόγιο, γράφοντας τις λέξεις που βρίσκουν μέσα στα κείμενα σε ξεχωριστό τετράδιο. Εκπαιδεύονται ώστε να ταξινομήσουν τις γραπτές λέξεις με βάση το αρχικό τους γράμμα, τα δύο πρώτα αρχικά τους γράμματα κ.τ.λ.. Γίνονται συγκρίσεις στην Ε.Ν.Γ. με ταξινόμηση των νοημάτων με βάση τη χειρομορφή τους.</p> <p><i>Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, δίνεται η δυνατότητα ολοκληρωμένης κατανόησης και εκμάθησης νέων λέξεων μέσα από α)την αναζήτηση των νέων λέξεων σε διαφορετικά κείμενα και συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. για τις πολλαπλές χρήσεις και σημασίες των λέξεων, β)τη δημιουργία προτάσεων στην Ε.Ν.Γ. όπου χρησιμοποιείται το νέο λεξιλόγιο και απόδοσή τους στο γραπτό λόγο, γ)την καταχώρηση νέων λέξεων-εννοιών σε τετράδιο λεξιλογικών ασκήσεων, και δ)την αναζήτηση λέξεων σε απλά λεξικά.</i></p>
---	--	---

### ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Γ' -Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Προσεγγίζει το λεξιλόγιο</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Το λεξιλόγιο κωδικοποιείται κατά θεματική ενότητα (οικογένεια-συγγενείς, τροφή-φαγητό, ρούχα-ντύσιμο, σχολείο-μαθητές, μαγειρικά σκεύη-μαγείρεμα, υγεία-ατυχήματα, συγκοινωνίες-ταξίδια, κ.λπ.). Τα παιδιά βρίσκουν το νόημα των λέξεων στην Ε.Ν.Γ. και ενθαρρύνονται να τοποθετήσουν</p>

<p>διάφορων θεματικών περιοχών, ξεκινώντας από τις πιο εύχρηστες και γενικού περιεχομένου λέξεις και χρησιμοποιώντας βαθμιαία τις περισσότερο ειδικές και κατάλληλες.</p> <p>Αντιλαμβάνεται το ρόλο του γλωσσικού και του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος στον προσδιορισμό της σημασίας των λέξεων.</p> <p>Συνειδητοποιεί τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις κυριολεξία, μεταφορά, συνωνυμία, αντωνυμία κτλ..</p> <p>Αντιλαμβάνεται τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας.</p> <p>Διαπιστώνει ότι με την παραγωγή και τη σύνθεση δημιουργούνται χιλιάδες λέξεις.</p>		<p>τις λέξεις σε ασκήσεις συμπλήρωσης κενών μέσα σε προτάσεις ή μικρά κείμενα, στο πλαίσιο διάφορων μαθημάτων (π.χ. Γλώσσα, Ιστορία, Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο). Δημιουργείται γραπτό ευρετήριο των παραπάνω ομάδων λέξεων.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να αποδώσουν τις καινούργιες λέξεις ή εκφράσεις στην Ε.Ν.Γ. Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν μία πρόταση μέσα στην οποία χρησιμοποιείται η καινούργια λέξη και στη συνέχεια να την αποδώσουν στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Μέσα από παραδείγματα στην Ε.Ν.Γ. τα παιδιά συνειδητοποιούν πώς η κατανόηση των λέξεων ενισχύεται ιδιαίτερα από την αξιοποίηση των εξωγλωσσικών πληροφοριών, όπως οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα προτάσεις και εξηγεί στα παιδιά ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά και ποιες μεταφορικά, ποιες λέξεις είναι συνώνυμες με ποιες κ.ο.κ.. Ανάλογες δραστηριότητες γίνονται στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά διάφορα νοήματα από την Ε.Ν.Γ. που έχουν πολλαπλές σημασίες. Στη συνέχεια τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις πολλαπλές σημασίες μίας λέξης στην ελληνική γλώσσα μέσα από την ανάγνωση κειμένων διαφορετικών θεματικών ενότητων και μαθημάτων (π.χ. Ιστορία, Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο). Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να βρουν σε ένα κείμενο της γλώσσας τη λέξη «φύλλο» με αναφορά το φύλλο ενός βιβλίου και σε μία θεματική ενότητα που ασχολείται με το περιβάλλον να συζητήσουν για τα φύλλα του δέντρου.</p> <p>Μέσα από τα συμφραζόμενα ενθαρρύνονται να βρουν τη σημασία της λέξης στις διαφορετικές περιστάσεις και να την αποδώσουν στην Ε.Ν.Γ. Επίσης, χρησιμοποιούν τις καινούργιες λέξεις σε διάφορες ασκήσεις, όπου χρειάζεται να προσδιορίσουν τη σημασία της λέξης ή φτιάχνουν παραδείγματα με τις πολλαπλές σημασίες της λέξης.</p> <p>Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ανακαλέσουν στην πρώτη τους γλώσσα σύνθετες και παράγωγες λέξεις και να τις νοηματί-</p>
--	--	---



<p>Μαθαίνει να αναζητά πληροφορίες που είναι ταξινομημένες αλφαβητικά.</p> <p>Καταρτίζει αλφαβητικά λεξιλόγια.</p>		<p>σουν. Αφού τα παιδιά κατανοήσουν την έννοια της σύνθεσης και της παραγωγής στην πρώτη τους γλώσσα, ο εκπαιδευτικός γράφει μία λέξη στον πίνακα και τα παιδιά ενθαρρύνονται να ψάξουν να βρουν μέσα σε ένα κείμενο παραγωγικές ή σύνθετες λέξεις.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα το β' συνθετικό διαφόρων λέξεων και μοιράζει σε κάθε παιδί μία καρτέλα με το α' συνθετικό μίας λέξης. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα το β' συνθετικό μίας λέξης και ρωτάει ποιο παιδί έχει το α' συνθετικό. Το παιδί σηκώνεται και ενώνει το α' με το β' συνθετικό δημιουργώντας μία σύνθετη λέξη.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει δραστηριότητες στις οποίες το παιδί χρειάζεται να αναζητήσει πληροφορίες οι οποίες είναι καταχωρημένες με αλφαβητική σειρά. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν ονόματα σε ένα τηλεφωνικό ευρετήριο. Επίσης, τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν ένα τηλεφωνικό ευρετήριο με τα ονόματα και τα τηλέφωνα των παιδιών στην τάξη.</p> <p>Κάθε φορά που τα παιδιά συναντούν καινούργιες λέξεις, απλές παραγωγικές ή σύνθετες καταρτίζουν αλφαβητικά λεξιλόγια, στα οποία οι λέξεις τοποθετούνται με κριτήρια τα δύο, τρία ή τέσσερα πρώτα γράμματα. Επίσης, το λεξικό μπορεί να καταρτιστεί με βάση το δακτυλικό αλφάβητο. Τέλος, μπορούν να δημιουργηθούν θεματικά λεξιλόγια, όπου κατατάσσονται οι λέξεις σε θεματικές ενότητες. Στην προσπάθεια κατάρτισης λεξιλογίων τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά ή έντυπα λεξικά.</p>
--	--	--

### ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Ε' -ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι στόχοι των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ'-Δ' και Ε-ΣΤ' τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τους προαναφερθέντες στόχους των Γ'-Δ' τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθοι στόχοι συνοδεύονται από δραστηριότητες για τα παιδιά</p>	<p>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</p>	<p>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ'-Δ' και Ε-ΣΤ' τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τις προαναφερθείσες ενδεικτικές δραστηριότητες των Γ'-Δ' τάξεων και να τις αξιοποιήσει για τις ανάγκες των μαθητών των Ε'-ΣΤ' τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθες δραστηριότητες προστίθενται για τα παιδιά των Ε-ΣΤ' τάξεων.</p>

### των Ε-Στ' τάξεων.

Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:

Προσεγγίζει το λεξιλόγιο διάφορων θεματικών περιοχών, ξεκινώντας από τις πιο εύχρηστες και γενικού περιεχομένου λέξεις και χρησιμοποιώντας βαθμιαία τις περισσότερο ειδικές και κατάλληλες.

Συνειδητοποιεί τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις κυριολεξία, μεταφορά, συνωνυμία, αντωνυμία κτλ..

Αντιλαμβάνεται τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας.

Χρησιμοποιεί το λεξικό με πολλαπλούς τρόπους.

Το λεξιλόγιο κωδικοποιείται κατά θεματική ενότητα (οικογένεια-συγγενείς, τροφή-φαγητό, ρούχα-ντύσιμο, σχολείο-μαθητές, μαγειρικά σκεύη-μαγείρεμα, υγεία-ατυχήματα, συγκοινωνίες-ταξίδια, κ.λπ.). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο αυτό για την αυθόρμητη συγγραφή κειμένων ανά θεματική ενότητα (π.χ. περιγραφή δυστυχήματος, συγγραφή συνταγής, περιγραφή του αεροδρομίου). Προηγείται η απόδοση των κειμένων στην Ε.Ν.Γ. από τα παιδιά. *Επίσης, στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων (π.χ. Ιστορία, Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο), αναζητείται και εξηγείται στην Ε.Ν.Γ. το ειδικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται.*

Σχεδιάζονται δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά φτιάχνουν γραπτούς διάλογους μέσα στους οποίους χρησιμοποιούν τις κατάλληλες λέξεις, όπως μία συναλλαγή σε σουπερμάρκετ, μία επίσκεψη σε ένα κινηματογράφο, σε ένα μουσείο κτλ.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Μία ομάδα φτιάχνει προτάσεις μέσα στις οποίες κάποιες λέξεις έχουν κυριολεκτική και κάποιες άλλες μεταφορική έννοια και η άλλη ομάδα τις αναζητάει. Επίσης, μία ομάδα φτιάχνει προτάσεις με λέξεις, οι οποίες πρέπει να αντικατασταθούν από συνώνυμες λέξεις από την άλλη ομάδα.

Μέσα σε ένα οικείο κείμενο, τα παιδιά ενθαρρύνονται να βρουν συνώνυμες λέξεις και στη συνέχεια να τις χρησιμοποιήσουν σε ένα δικό τους κείμενο.

Τα παιδιά σε ομάδες διαβάζουν διαφορετικά κείμενα μέσα στα οποία συναντούν τη χρήση των πολλαπλών σημασιών της ίδιας λέξης. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην άλλη τη σημασία της λέξης και το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ψάξουν ένα λεξικό όχι απλά για να κατανοήσουν το νόημα μιας λέξης αλλά προκειμένου να αναζητήσουν διάφορες πληροφορίες για μία λέξη όπως είναι η προφορά της λέξης, η ετυμολογία της, τα συνώνυμά της, η ορθογραφία, τα παράγωγα, και ο τονισμός της.

## 5.2.7. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Μέσα από τη διδασκαλία της γραμματικής τα κωφά παιδιά θα αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη δομή του γραπτού λόγου και τη μετάβαση από την ελληνική νοηματική στην ελληνική γλώσσα.

### ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ Α΄ - Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Αισθητοποιεί με πρακτικό και παιγνιώδη τρόπο την έννοια της γλωσσικής δομής.</p> <p>Μαθαίνει τα βασικά σημεία στίξης και κατανοεί πως τα σημεία στίξης χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς λόγους.</p> <p>Κατανοεί και χρησιμοποιεί την απαραίτητη για τη διεξαγωγή του μαθήματος μεταγλωσσική ορολογία.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες όπως στα γενικά αναλυτικά προγράμματα</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά κάρτες διαφορετικών χρωμάτων με λέξεις που αποτελούν διαφορετικά μέρη του λόγου (Υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο) και ζητάει να τα συνθέσουν για να φτιάξουν προτάσεις. Γίνονται ερωταποκρίσεις του τύπου ποιος κάνει τι; ποιος είναι τι; κτλ. Ακολουθούν συγκρίσεις της δομής του γραπτού λόγου με τη δομή της Ε.Ν.Γ.</p> <p>Μέσα από την επαφή με γραπτές λέξεις, προτάσεις και μικρά κείμενα, τα παιδιά μαθαίνουν για τη λειτουργία των σημείων στίξης. Μέσα από την ανάγνωση προτάσεων και μικρών κειμένων, εντοπίζονται τα σημεία στα οποία υπάρχουν τελείες και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το ρόλο των τελειών. Επίσης, σημειώνεται πως μετά από κάθε τελεία ακολουθεί κεφαλαίο γράμμα.</p> <p>Σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία των σημείων στίξης γίνεται με διάφορα οπτικά ερεθίσματα (π.χ. υπογράμμιση, χρωματισμός) και στο πλαίσιο ενός κειμένου, ώστε τα παιδιά να αποσπάσουν σημαντικές πληροφορίες για τη χρήση και το ρόλο τους στην κατανόηση ενός κειμένου.</p> <p>Συζήτηση σχετικά με τη δομή του γραπτού λόγου και συγκρίσεις με την Ε.Ν.Γ., ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός γράφει διάφορες βασικές προτάσεις στον πίνακα, ώστε να γίνει κατανοητό ότι οι λέξεις μπαίνουν με συγκεκριμένη</p>

<p>Κατανοεί το ρόλο του ρήματος μέσα στην πρόταση</p> <p>Χρησιμοποιεί το ουσιαστικό με το άρθρο ως υποκείμενο, αντικείμενο και κατηγορούμενο.</p>		<p>σειρά σε μία πρόταση και πως αυτή η σειρά επηρεάζει το νόημα. Στη συνέχεια γίνονται διάφορες δραστηριότητες τοποθέτησης των λέξεων στη σωστή συντακτική σειρά, συμπλήρωσης μίας λέξης (π.χ. ρήμα), αλλαγής της θέσης των λέξεων μέσα σε μία πρόταση. Ανάλογα παιχνίδια μπορούν να γίνουν στην Ε.Ν.Γ., ώστε να γίνει κατανοητό πως η αλλαγή της δομής των μερών του λόγου κάθε γλώσσας επηρεάζει το νόημά της.</p>
---	--	--

### ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ Γ' -Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι όπως στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα με μικρές διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Αισθητοποιεί με πρακτικό και παιγνιώδη τρόπο την έννοια της γλωσσικής δομής.</p> <p>Αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες αφαίρεσης, προσθήκης και αλλαγής της σειράς στοιχείων μιας πρότασης, καθώς τις δυνατότητες μετασχηματισμού της για τις ανάγκες της επικοινωνίας.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν γενικά ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης με κάποιες διαφοροποιήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των κωφών παιδιών.</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει μία πρόταση στον πίνακα από την οποία λείπει μία λέξη (π.χ. προσωπική αντωνυμία). Στη συνέχεια δίνει στα παιδιά καρτέλες με διαφορετικά μέρη του λόγου (ουσιαστικό, ρήμα, κτλ.) και ζητάει από τα παιδιά να επιλέξουν τη σωστή λέξη που ταιριάζει στο κενό. Ανάλογες ασκήσεις μπορούν να γίνουν στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή μέσα από τη χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού. Γίνονται προσπάθειες απόδοσης των προτάσεων στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες. Δίνει στην κάθε ομάδα καρτέλες (που αναγράφουν διαφορετική λέξη) και ζητά από τα παιδιά να βάλουν τη θέση των καρτελών (δηλαδή των λέξεων) στη σωστή σειρά. Επίσης, μπορούν να μοιραστούν καρτέλες με περισσότερες λέξεις και τα παιδιά να πρέπει να αφαιρέσουν 1-2 λέξεις που δεν είναι σχετικές με το νόημα της πρότασης προκειμένου να σχηματίζουν μία πρόταση. Η κάθε ομάδα καταγράφει τις προτάσεις που σχημάτισε και αναδεικνύεται νικήτρια η ομάδα που παράγει τις περισσότερες προτάσεις. Αντίστοιχες δραστηριότητες γίνονται και στην Ε.Ν.Γ.</p>

<p>Διαπιστώνει ότι ο λόγος οργανώνεται γύρω από το όνομα και το ρήμα.</p> <p>Αναγνωρίζει τα δομικά συστατικά μίας πρότασης.</p> <p>Αναγνωρίζει και κατανοεί τους χρόνους των ρημάτων.</p> <p>Εσωτερικεύει ένα κλιτικό σχήμα ρήματος και ένα κλιτικό σύστημα πτωτικού στα τρία γένη.</p> <p>Αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές χρονικές βαθμίδες των ρημάτων μέσα στην πρόταση.</p>		<p>Ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα μια πρόταση. Εξηγεί στους μαθητές στην Ε.Ν.Γ. ποιο μέρος της πρότασης αποτελεί το ονοματικό μέρος της πρότασης και ποιο το ρηματικό μέρος. Στη συνέχεια δίνει γραπτές προτάσεις στους μαθητές και τους ζητά να υπογραμμίσουν με διαφορετικό χρώμα και να νοηματίσουν το ρηματικό και ονοματικό μέρος της πρότασης. Γίνονται ακόμα μέσα στην τάξη και κάποιες άλλες ασκήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ασκήσεις συμπλήρωσης του ονοματικού ή ρηματικού μέρους της πρότασης, εάν δίνεται αντίστοιχα το ρηματικό ή το ονοματικό μέρος.</li> <li>• Ασκήσεις αντιστοίχισης ρήματος-υποκειμένου.</li> <li>• Ασκήσεις για τον εντοπισμό της σειράς του ονοματικού και ρηματικού μέρους της πρότασης σε ερωτηματικές και καταφατικές προτάσεις.</li> <li>• Ασκήσεις για τη μετακίνηση των γλωσσικών συνόλων.</li> </ul> <p>Ο εκπαιδευτικός καταγράφει κάποιες προτάσεις στον πίνακα και υπογραμμίζει με διαφορετικό χρώμα τα δομικά συστατικά της. Δίνει πληροφορίες σχετικά με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (το άρθρο συμφωνεί με το ουσιαστικό, το υποκείμενο με το ρήμα) μέσα από διάφορα παραδείγματα. Στη συνέχεια δίνονται γραπτές ασκήσεις του πιο κάτω τύπου μέσα στο πλαίσιο προτάσεων:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ασκήσεις για το γένος των ονομάτων, για την πτώση και τον αριθμό.</li> <li>• ασκήσεις για συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού.</li> </ul> <p>Κατά τη συμπλήρωση των πιο πάνω ασκήσεων ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν δίπλα τους τα βιβλία της γραμματικής, ώστε να τα συμβουλευούνται για την ορθή κλήση των αρσενικών, θηλυκών, ουδετέρων</p> <p>Ο εκπαιδευτικός αποδίδει στην Ε.Ν.Γ. προτάσεις σε διαφορετικούς χρόνους ανάλογα με την περίπτωση (π.χ. χθες, σήμερα, αύριο). Επίσης, συζητάει με τους μαθητές στην Ε.Ν.Γ., ώστε να γίνει κατανοητή η διάκριση των χρονικών βαθμίδων (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Τα παιδιά αφού συνειδητοποιήσουν τη σημασία των διαφορετικών χρόνων στην πρώτη τους γλώσσα, καλούνται να με-</p>
---	--	---

<p>Αντιλαμβάνεται ότι η επιλογή, η συχνότητα των τύπων των συντακτικών δομών και των γραμματικών τύπων έχει σχέση με το είδος του κειμένου και τη σκοπιμότητά του.</p> <p>Συνειδητοποιεί τον μορφολογικό πλούτο της ελληνικής και τον πολυσήμαντο ρόλο των καταλήξεων.</p>		<p>τατρέψουν προτάσεις στην ελληνική γλώσσα σε διαφορετικούς χρόνους.</p> <p><i>Οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό συζητούν την γραμματική ορολογία των χρόνων και αποδίδουν τους όρους περιφραστικά στη νοηματική.</i></p> <p>Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει ένα τύπο κειμένου (αφηγηματικό, ποίημα, οδηγίες εκτέλεσης) και να εντοπίσει τα γραμματικά χαρακτηριστικά τους. Δημιουργούν μία λίστα με τα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου κειμένου. Ακολουθεί συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. για το ρόλο των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε κάθε τύπο κειμένου.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός προβάλλει σε μία διαφάνεια προτάσεις μέσα στις οποίες υπάρχουν λέξεις χωρίς καταλήξεις. Γίνεται συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. σχετικά με το νόημα της πρότασης και τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό αναζητούν την κατάληξη που ταιριάζει. Όταν συμπληρωθεί η κατάληξη δακτυλοσυλλαβίζεται όλη η λέξη από τον εκπαιδευτικό και από κάθε παιδί ξεχωριστά.</p>
--	--	---

### ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ Ε΄ -ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ΄-Δ΄ και Ε-ΣΤ΄ τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τους προαναφερθέντες στόχους των Γ΄-Δ΄ τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθοι στόχοι συνοδεύονται από πιο σύνθετες δραστηριότητες για τα παιδιά των Ε-ΣΤ΄ τάξεων.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες αφαίρεσης, προσθή-</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης των Γ΄-Δ΄ και Ε-ΣΤ΄ τάξεων έχουν πολλές ομοιότητες. Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί τις προαναφερθείσες ενδεικτικές δραστηριότητες των Γ΄-Δ΄ τάξεων και να τις αξιοποιήσει για τις ανάγκες των μαθητών των Ε΄-ΣΤ΄ τάξεων. Επίσης, οι ακόλουθες δραστηριότητες προστίθενται για τα παιδιά των Ε-ΣΤ΄ τάξεων.</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει προτάσεις (καταφατικές, ερωτηματικές) στον πίνακα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αλλάξουν τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση και να διερευ-</p>

<p>κης και αλλαγής της σειράς στοιχείων μιας πρότασης, καθώς τις δυνατότητες μετασχηματισμού της για τις ανάγκες της επικοινωνίας.</p> <p>Αναγνωρίζει τα συστατικά των παραγράφων και συνειδητοποιεί το ρόλο των κειμενικών δεικτών στη σύνδεση των παραγράφων.</p> <p>Αντιλαμβάνεται ότι η επιλογή, η συχνότητα των τύπων των συντακτικών δομών και των γραμματικών τύπων έχει σχέση με το είδος του κειμένου και τη σκοπιμότητά του.</p> <p>Αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές χρονικές βαθμίδες των ρημάτων μέσα στην πρόταση.</p> <p>Αναγνωρίζει και κατανοεί τους χρόνους των ρημάτων.</p>		<p>νήσουν αν το νόημα παραμένει ίδιο ή αλλάζει. Αντίστοιχες δραστηριότητες γίνονται στην Ε.Ν.Γ.</p> <p>Στην ανάγνωση μίας παραγράφου εντοπίζονται τα στοιχεία που δομούν μία παράγραφο (αρχή, μέση, τέλος) και τα γραμματικά και συντακτικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στη σύνδεση και αλληλουχία των παραγράφων. Ακολουθεί συζήτηση στην Ε.Ν.Γ., σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούνται αυτά τα στοιχεία στην κατανόηση του κειμένου και τα παιδιά φτιάχνουν παραγράφους και ενσωματώνουν τα κατάλληλα συντακτικά και γραμματικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Τα παιδιά σε ομάδες διαβάζουν 2-3 κείμενα διαφορετικού τύπου και κάνουν συγκρίσεις όσον αφορά στα γραμματικά χαρακτηριστικά τους (χρόνοι ρημάτων, εμφάνιση συγκεκριμένων μερών του λόγου κτλ.). Στη συνέχεια επιλέγουν ένα τύπο κειμένου και δημιουργούν ένα κείμενο με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. επιλέγουν να φτιάξουν μία εφημερίδα).</p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν μία μικρή ιστορία. Ακολουθεί συζήτηση στην Ε.Ν.Γ. για το νόημα της ιστορίας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να εντοπίσουν πώς τοποθετείται το κείμενο χρονικά και ενθαρρύνει τα παιδιά να μετατρέψουν την ιστορία (που είναι στον ενεστώτα) στο παρελθόν ή μέλλον. Αυτή δραστηριότητα μπορεί να γίνει πρώτα στην Ε.Ν.Γ. και μετά γραπτά. Στο τέλος κάποιο παιδί ανακοινώνει το αποτέλεσμα στα άλλα παιδιά γράφοντας το κείμενο στον πίνακα ή προβάλλοντάς το σε μία διαφάνεια. Υπογραμμίζονται οι λέξεις που άλλαξαν γραμματικά και δακτυλοσυλλαβίζονται.</p> <p><i>Παρατηρούν σε κείμενα της ελληνικής από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία, Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο) την εκφορά του ρηματικού χρόνου. Κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των δύο γλωσσών και διατυπώνουν γραπτά ομοιότητες και διαφορές που παρατηρούν.</i></p> <p><i>Φτιάχνουν προτάσεις στην ελληνική και στην Ε.Ν.Γ. ως παραδείγματα ορθής χρήσης του χρόνου του ρήματος.</i></p> <p><i>Μετατρέπουν κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία, Ερευνώ το φυσικό μου κόσμο) από το παρελθόν στο μέλλον και αντίστροφα, από το παρόν στο παρελθόν κλπ.</i></p>
--	--	--

## 5.2.8. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ Α'-Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Ο στόχος παραμένει ίδιος με το στόχο των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να:</p> <p>Εντοπίζει και αξιολογεί τις πληροφορίες που χρειάζεται, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης γλωσσικές ή μη.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες με τις ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, προστίθεται η ακόλουθη δραστηριότητα:</b></p> <p><i>Στο πλαίσιο ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας, ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τον τρόπο αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών μέσα από διάφορες πηγές. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν τη λειτουργία του τηλεφωνικού καταλόγου και να φτιάξουν ένα τηλεφωνικό κατάλογο. Επίσης, μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για παιδικές εκδηλώσεις σε αφίσες και να φτιάξουν μία αφίσα με αφορμή μία εκδήλωση του σχολείου τους.</i></p>

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ Γ'-Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι με τους στόχους των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να:</p> <p>Εντοπίζει και αξιολογεί τις πληροφορίες που χρειάζεται, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης γλωσσικές ή μη.</p> <p>Αναλύει και συνθέτει δεδομένες πληροφορίες.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες με τις ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, προστίθεται η ακόλουθη δραστηριότητα:</b></p> <p>Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στα παιδιά να βρουν πληροφορίες σχετικές με ένα θέμα (τα ζώα στη χώρα μας). Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναζητήσει πληροφορίες σε δύο πηγές (π.χ., εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο, βιβλία). Η κάθε ομάδα ανακοινώνει στην Ε.Ν.Γ. στα υπόλοιπα παιδιά τα αποτελέσματά της. Ακολουθεί συζήτηση σύγκρισης και σύνθεσης των πληροφοριών με τελικό στόχο την παραγωγή ενός μικρού κειμένου σε σχέση με αυτό το θέμα.</p>



## ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ Ε'-ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Σκοπός:** Παραμένει ίδιος όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p><b>Οι στόχοι παραμένουν ίδιοι με τους στόχους των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p> <p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να:</p> <p>Εντοπίζει και αξιολογεί τις πληροφορίες που χρειάζεται, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης γλωσσικές ή μη.</p> <p>Αναλύει και συνθέτει δεδομένες πληροφορίες.</p>	<p><b>Παραμένουν ίδιες με τις θεματικές ενότητες των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης.</b></p>	<p><b>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες όπως στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, προστίθεται η ακόλουθη δραστηριότητα:</b></p> <p>Τα παιδιά αναλαμβάνουν να διερευνήσουν ένα θέμα και να αναζητήσουν πληροφορίες για αυτό σε διάφορες βιβλιογραφικές πηγές, μέσα από το εκπαιδευτικό λογισμικό, καθώς και μέσα από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους κατάλληλους ανθρώπους. Τα θέματα ποικίλουν και μπορούν να είναι γλωσσικά, κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά.</p>

### 5.2.9. Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας

Τα θέματα για τα διαθεματικά σχέδια εργασίας για τα κωφά παιδιά παραμένουν ίδια με τα διαθεματικά σχέδια των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Προστίθενται κάποιες ιδέες στα υπάρχοντα διαθεματικά σχέδια, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της Διγλωσσίας και τις ιδιαίτερες εμπειρίες που μπορεί να έχουν τα κωφά παιδιά στην καθημερινή τους ζωή.

*Θέμα: Εφημερίδα.* Η επιλογή των εφημερίδων πιθανό να περιλαμβάνει εφημερίδες που εκδίδονται από τα σωματεία των Κωφών, ώστε να έρθουν σε επαφή με τα θέματα που απασχολούν την Κοινότητα των Κωφών.

*Θέμα: Θέατρο.* Η επιλογή των έργων θα συμπεριλάβει έργα Ελλήνων και ξένων Κωφών και ακουόντων συγγραφέων. Επίσης, στο πλαίσιο της επεξεργασίας των διαθεματικών σχεδίων εργασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν επισκέψεις σε θέατρα Κωφών και ακουόντων.

*Θέμα: Τουριστικός Οδηγός.* Ο οδηγός των κωφών μαθητών θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την τοποθεσία και τρόπο λειτουργίας των σωματείων των Κωφών (π.χ. κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες) σε διαφορετικές χώρες.

*Θέμα: Λεξικό* (βαπτιστικών) ονομάτων. Η δημιουργία λεξικών μπορεί να συμπεριλάβει τη γραφή του ονόματος με το δακτυλικό αλφάβητο, καθώς επίσης και τα νοηματικά τους ονόματα. Γίνεται απόπειρα να ερμηνεύσουν την προέλευση των νοηματικών τους ονομάτων.

*Θέμα: Λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες.* Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών μπορούν να γίνουν παιχνίδια αναζήτησης λέξεων στην Ε.Ν.Γ. και στο γραπτό λόγο, παρουσίασης των βασικών στοιχείων των δύο γλωσσών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των χρηστών τους.

### 5.2.10. Στόχοι και δραστηριότητες δια μέσου των υπόλοιπων μαθημάτων

Οι οριζόντιοι στόχοι της διαθεματικότητας για τα κωφά παιδιά παραμένουν ίδιοι με τους οριζόντιους στόχους της διαθεματικότητας της γενικής εκπαίδευσης. Σε όποιο σημείο γίνεται αναφορά στην ομιλούμενη γλώσσα, γίνονται διαφοροποιήσεις σύμφωνα με τις αρχές της Δι-

γλωσσίας και το ρόλο του προφορικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει περισσότερες πληροφορίες στο σχετικά κομμάτι των γενικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού.

### **5.2.11. Διδακτική μεθοδολογία**

Εκτός από τις οδηγίες σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη γενική εκπαίδευση προστίθενται κάποιες στρατηγικές που αφορούν στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής.

### **5.2.12. Η διδασκαλία της ανάγνωσης στα κωφά παιδιά**

#### **5.2.12.1. Αποκωδικοποίηση**

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση ενός κειμένου αποτελεί η πετυχημένη αποκωδικοποίησή του. Αρχικά, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα με βάση τα οπτικά τους χαρακτηριστικά (μέγεθος, σχήμα, κατεύθυνση, ακολουθία) και στη συνέχεια μαθαίνουν πως τα γραπτά σύμβολα αντιστοιχούν σε φωνολογικές μονάδες. Πριν ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης, τα ακούοντα παιδιά έχουν αποκτήσει φωνολογική επίγνωση, έχουν δηλαδή ήδη συνειδητοποιήσει μέσα από τη καθημερινή τους επικοινωνία στην ομιλούμενη γλώσσα πως κάθε λέξη αποτελείται από μικρές φωνολογικές μονάδες. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για το κωφό παιδί, το οποίο έχει περιορισμένη ακουστική πρόσβαση στα φωνήματα, με αποτέλεσμα να έχει περιορισμένη φωνολογική επίγνωση όταν φτάνει στο σχολείο και στη συνέχεια να συναντάει δυσκολίες στην αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες οπτικές μέθοδοι, ο συνδυασμός των οποίων ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού μπορεί να βοηθήσει σε κάποιο βαθμό την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης.

Αρχικά, μία οπτική προσέγγιση είναι η χειλεανάγνωση, η οποία δίνει ελλειπείς και ανακριβείς πληροφορίες για την αντίληψη του προφορικού λόγου, μια και το 30% της ομιλίας δεν είναι αναγνωρίσιμη οπτικά. Αποτελεί, ωστόσο, ένα μέσο που επιτρέπει στο κωφό παιδί να αποκτήσει μία μορφή φωνολογικής επίγνωσης και να προχωρήσει στην αντιστοίχιση των γραφημάτων σε φωνολογικές μονάδες (Perfetti & Sandak, 2000). Βέβαια, είναι αναγκαίο να τονιστεί πως η χειλεανάγνωση απαιτεί ώρες εξάσκησης σε εξωσχολικό επίπεδο και είναι πιο αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με ακουστικά υπολείμματα και με καλό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης (Paul, 1988).

Άλλα οπτικά μοντέλα για την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης αφορούν στην αξιοποίηση των ορθογραφικών και γραμματικών πληροφοριών (καταλήξεις, προθέματα) και στη χρήση του δακτυλικού αλφάβητου, καθώς ο δακτυλοσυλλαβισμός μπορεί να δράσει υποστηρικτικά στην κατάκτηση της αποκωδικοποίησης ενισχύοντας κυρίως την ορθογραφική ανάγνωση (Gaustad, 2000).

#### **5.2.12.2. Κατανόηση**

Η αποκωδικοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση της κατάκτησης της ανάγνωσης, ωστόσο, ο κύριος στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας για κάθε παιδί είναι η κατανόηση. Ειδικά, όσον αφορά στο κωφό παιδί είναι αναγκαίο να διασαφηνιστεί πως οι δραστηριότητες που συνδέονται με την κατανόηση παροτρύνουν την σιωπηρή ανάγνωση. Η κύρια προτεραιότητα του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί η φωναχτή και ορθή εκφορά των λέξεων αλλά η αναγνώριση και ερμηνεία τους καθώς και η επεξεργασία των σημασιολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και πραγματολογικών πληροφοριών ενός κειμένου με στόχο την εξαγωγή του συνολικού νοήματος του (Paul, 1988).

### **5.2.12.3. Στρατηγικές και τεχνικές για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε κωφά παιδιά - Λεξιλόγιο**

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην κατανόηση ενός κειμένου. Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν συνδέεται με την υπάρχουσα γνώση του παιδιού, όταν γίνεται στο πλαίσιο πολλών και διαφορετικών κειμένων, και όταν δίνονται ευκαιρίες για τη χρήση του καινούργιου λεξιλογίου. Επίσης, η κατάκτηση του καινούργιου λεξιλογίου ενισχύεται όταν η διδασκαλία περιλαμβάνει την εκμάθηση στρατηγικών με βάση τις οποίες το κωφό παιδί μαθαίνει να αντλεί πληροφορίες για το νόημα των λέξεων, ειδικά όταν πρόκειται για την εκμάθηση λέξεων σε μία δεύτερη γλώσσα. Μερικές από αυτές τις πληροφορίες είναι οι εξής: α) Μία λέξη έχει διαφορετικές χρήσεις και λειτουργίες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται, β) μία λέξη δεν έχει πάντα μία σημασία αλλά πολλές διαφορετικές γ) μία λέξη έχει παράγωγες λέξεις. Η γνώση της αρχικής σημασίας της λέξης και η αξιοποίηση των μορφολογικών πληροφοριών των παράγωγων λέξεων βοηθούν στην εξαγωγή του νοήματος της παράγωγης λέξης, και δ) η μάθηση της καινούργιας λέξης γίνεται πιο εύκολα αν βρεθεί η αντίστοιχη λέξη στην πρώτη γλώσσα (Paul, 1998).

### **5.2.12.4. Μεταφορικός λόγος**

Η διδασκαλία των μεταφορικών εκφράσεων στα κωφά παιδιά παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, κυρίως εξαιτίας του φτωχών γλωσσικών εμπειριών του κωφού παιδιού και της έλλειψης μίας κοινής γλώσσας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο κωφό παιδί. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη διδασκαλία του μεταφορικού λόγου είναι ο εμπλουτισμός των γλωσσικών εμπειριών του παιδιού. Η εξοικείωση με το μεταφορικό λόγο απαιτεί συνεχή εξάσκηση καθώς και ευκαιρίες επαφής και χρήσης μεταφορικών εκφράσεων μέσα στην καθημερινότητα. Επίσης, η διδασκαλία των μεταφορικών εκφράσεων μπορεί να ξεκινήσει με εκφράσεις που έχουν μία λογική βάση, περιέχουν λεξιλόγιο που είναι γνωστό στο παιδί και περιγράφουν οικείες καταστάσεις (Paul, 1988). Βέβαια, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως στη διδασκαλία των μεταφορικών εκφράσεων, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις γνώσεις του παιδιού στην πρώτη του γλώσσα, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τα μεταφορικά σχήματα στη δεύτερη γλώσσα.

### **5.2.12.5. Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης**

Πριν την ανάγνωση ενός βιβλίου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενεργοποιήσει την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη σχετικά με το περιεχόμενο ενός κειμένου μέσα από διάφορες δραστηριότητες (προ-οργανωτές κειμένου, περιλήψεις, συνοπτική παρουσίαση). Για παράδειγμα, μπορούν να οργανωθούν επισκέψεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου ή να προβληθούν σχετικές ταινίες με υποτίτλους, ή να αποδοθεί η ιστορία του κειμένου στην Ε.Ν.Γ. Επιπρόσθετα, μέσα από διάφορες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού τα παιδιά ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες για το θέμα που διαπραγματεύεται ένα κείμενο, για τη δομή της ιστορίας, για το λεξιλόγιο κτλ. (Paul, 1988 · Schirmer, 2000).

### **5.2.12.6. Δημιουργία υποθέσεων**

Η ενθάρρυνση των παιδιών να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση. Στην αρχή, αυτή η διαδικασία γίνεται από τον εκπαιδευτικό, με τη χρήση ερωτήσεων που θα παροτρύνουν τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις. Τα παιδιά αιτιολογούν τις προβλέψεις τους στην αρχή και στη συνέχεια ελέγχουν αν αυτές συμφωνούν ή έρχονται σε αντίθεση με το περιεχόμενο του κειμένου. Η χρήση αυτής της στρατηγικής βοη-

θάει στην ενεργοποίηση και σύνδεση της προηγούμενης γνώσης με την καινούργια, καθώς επίσης και στην παρακολούθηση του νοήματος του κειμένου.

#### **5.2.12.7. Ο ρόλος των ερωτήσεων**

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνει ερωτήσεις που θα ενισχύσουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης. Σε συνδυασμό με απλές ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων απαιτούν από τον αναγνώστη είτε να συνδυάζει πληροφορίες του κειμένου για να απαντήσει, είτε να ενεργοποιήσει την προηγούμενη γνώση του προκειμένου να βρει τη σωστή απάντηση. Μ' αυτό τον τρόπο, το παιδί θα εξασκηθεί στην αναζήτηση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, την επανειλημμένη ανάγνωση, την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και την αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών (Paul, 2000· Schirmer, 2000).

#### **5.2.12.8. Αναδιήγηση και δημιουργία περιλήψεων**

Η αναδιήγηση βοηθάει το κωφό παιδί να δει ένα κείμενο συνολικά και ενισχύει την κατανόηση του κειμένου. Η αναδιήγηση μίας ιστορίας μπορεί να είναι περισσότερο κατευθυνόμενη με την παροχή βοήθειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού μέσα από ερωτήσεις. Στη συνέχεια, καθώς το παιδί εξασκείται στην αναδιήγηση, η βοήθεια περιορίζεται και η αναδιήγηση μπορεί να γίνει λιγότερο κατευθυνόμενη και αφήνει στο παιδί μεγαλύτερη δυνατότητα δημιουργίας. Σε συνδυασμό με την αναδιήγηση, η δημιουργία περιλήψεων ενισχύει την κατανόηση καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία το κωφό παιδί μαθαίνει να αναζητάει την κεντρική ιδέα της ιστορίας, τους κύριους χαρακτήρες καθώς και τις σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου.

#### **5.2.12.9. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε κωφά παιδιά**

Σύμφωνα με τη Schirmer (2000) η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου περιλαμβάνει τρία στάδια: α. *το σχεδιασμό*, δηλαδή τη γενίκευση ιδεών για ένα θέμα, καθώς και την οργάνωση και τον προσδιορισμό των στόχων (π.χ. πρόχειρο γράψιμο), β. *τη σύνθεση και γ. τον έλεγχο και την αναθεώρηση του γραπτού κειμένου*, που περιλαμβάνει το διάβασμα από την αρχή και τη δημιουργία του τελικού κειμένου. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής με βάση τα παραπάνω στάδια μπορεί να προσαρμοστεί στο γλωσσικό επίπεδο του κωφού παιδιού, μέσα από επιλογή γλωσσικών συνόλων με διαφορετική έκταση και δυσκολία.

#### **5.2.12.10. Σχεδιασμός**

Στο σχεδιασμό γίνεται η επιλογή ενός θέματος, καθορίζεται ο στόχος της γραφής και επιλέγεται ο τρόπος γραφής. Όσον αφορά στην επιλογή του θέματος, η οποία αποτελεί μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία για πολλά παιδιά, τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκεφτούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν υλικό για διάφορα θέματα και να καταγραφούν σε ένα τετράδιο. Η λίστα των θεμάτων μπορεί να δημιουργηθεί βασισμένη στις προσωπικές εμπειρίες τους, καθώς και στις εμπειρίες άλλων παιδιών. Επίσης, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενεργοποιήσει την προηγούμενη γνώση των παιδιών μέσα από ερωτήσεις και συζήτηση στην Ε.Ν.Γ., προκειμένου να βρουν τα παιδιά ιδέες για το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου.

#### **5.2.12.11. Σύνθεση**

Σ' αυτή τη φάση τα παιδιά κάνουν την πρώτη απόπειρα δημιουργίας ενός γραπτού κειμένου, όπου μαθαίνουν να χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα, σημασιολογικούς χάρτες και άλλα βοηθήματα, προκειμένου να αναπτύξουν ένα θέμα, να ξεκινήσουν μία πρόταση ή μία παράγραφο και να παράγουν ένα κείμενο με χρονική και λογική αλληλουχία. Σ' αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το παιδί μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης του κειμένου (π.χ. περίγραμμα, πλαίσιο κειμένου), εμπλουτισμού λεξιλογίου (π.χ. συμπλήρωση κενών, σημασιολογικός ιστός, λεξικά) οργάνωσης των συντακτικών και μορφολογικών (π.χ. συμπλήρωση κενών, μετατροπές και αντικαταστάσεις λέξεων, φράσεων και προτάσεων) καθώς και των γραφοσυμβολικών συστατικών ενός γραπτού κειμένου (π.χ. τοποθέτηση σημείων στίξης σε ένα κείμενο) (Παντελιάδου, 2001). Αν και η επιφανειακή δομή ενός κειμένου, δηλαδή πως ένα κείμενο είναι σωστό γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά, εμπεριέχει σημαντικά στοιχεία, ιδιαίτερη προσοχή θα χρειαστεί να δοθεί στην εκμάθηση των στρατηγικών μέσα από τις οποίες το κωφό παιδί θα μάθει να διαχειρίζεται θέματα επιφανειακής δομής καθώς και θέματα περιεχομένου και δομής του γραπτού λόγου.

#### **5.2.12.12. Έλεγχος – Αναθεώρηση**

Στο στάδιο του ελέγχου και της αναθεώρησης τα παιδιά αξιολογούν το γραπτό τους λόγο καθώς και το γραπτό λόγο των υπόλοιπων παιδιών. Σ' αυτό το στάδιο προσπαθούν να αλλάξουν, να εμπλουτίσουν και γενικά να βελτιώσουν το γραπτό τους κείμενο με αφορμή τα σχόλια των παιδιών και της εκπαιδευτικού. Μαθαίνουν να θέτουν ερωτήσεις, όπως «Τι έχω γράψει μέχρι τώρα; Πώς αλλιώς μπορώ να το γράψω; Τι θα σκεφτεί ο αναγνώστης μου καθώς θα διαβάζει;»

#### **5.2.12.13. Δημιουργία τελικού κειμένου**

Κάθε γραπτό κείμενο δε φτάνει στη τελική φάση, αλλά αυτό το στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικά ειδικά για τα μικρά παιδιά καθώς δημιουργεί την αίσθηση ότι το κείμενό τους απευθύνεται σε ένα τελικό αποδέκτη, πως υπάρχει κάποιο κοινό.

#### **5.2.13. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με τις μεθόδους που προτείνονται στα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης, ωστόσο λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των κωφών παιδιών, ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να είναι αντικειμενικά. Η έμφαση δίνεται στην γραπτή αξιολόγηση ή στην αξιολόγηση μέσα από τη γλώσσα στην οποία το παιδί έχει ολοκληρωμένη πρόσβαση (Ε.Ν.Γ. ή γραπτός λόγος).

#### **5.2.14. Διδακτικό Υλικό**

Το διδακτικό υλικό για τα κωφά παιδιά μπορεί να αξιοποιεί καταρχήν το εγχειρίδιο και τα επιμέρους βοηθήματα για τους ακούοντες μαθητές, το γενικό φύλλο οδηγιών για τον δάσκαλο, το εγχειρίδιο σχολικής γραμματικής για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' και το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για τους κύκλους α' -β', γ' -δ' και ε' -στ'.

Επιπρόσθετα, συνίσταται η χρήση συμπληρωματικού υλικού για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των κωφών παιδιών (π.χ. η σειρά «Έλα να γράψουμε», βιβλία που έχουν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της Διγλωσσίας, υλικό για παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, καθώς και γενικό υλικό με συμπληρωματικές ασκήσεις στη γλώσσα και ειδικά τη γραμματική των Ελληνικών). Επίσης, συνίσταται η χρήση της τεχνολογίας (τηλεόραση, βίντεο, επιδασκόπιο, ηλεκτρονικός υπολογιστής), που προσφέρει πολλαπλές οπτικές δυνατότητες για την αναζήτηση πληροφοριών, την

απόκτηση και τον εμπλουτισμό των εμπειριών, την καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων και την πρόσβαση του παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ενδεικτικά, η χρήση ηλεκτρονικών λεξικών δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μεταβαίνουν από τη μία γλώσσα στην άλλη και να κατακτούν ποιο εύκολα το καινούργιο λεξιλόγιο. Επίσης, η χρήση και η επέκταση παραγωγής λογισμικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί με κριτήριο τις ανάγκες του κωφού παιδιού (π.χ. η Γλώσσα μου) καθώς και άλλων λογισμικών που αν και απευθύνονται σε ακούοντα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό μέσο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής στα κωφά παιδιά, μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των κωφών παιδιών.