



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"



Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας
& Θρησκευμάτων
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

«Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εξεταστικών δοκιμασιών από
απόσταση (κυρίως για ΑμεΑ)»

ΒΑΡΗΚΟΪΑ – ΚΩΦΩΣΗ.
ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΟΡΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ

Σύνταξη: Χρυσούλα Ξουβερούδη	Επιμέλεια: Βασίλειος Παππάς	Υπεύθυνοι Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου Κυριακή Σπανού Δημήτριος Τζιμώκας
--	---------------------------------------	--

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη

Οι όροι «βαρήκοος» και «κωφός» χρησιμοποιούνται συχνά, για να περιγράψουν την απώλεια ακοής σε ανθρώπους. Η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο όρων δεν γίνεται με τα ίδια κριτήρια από όλους τους χώρους. Η ποικιλομορφία στη χρήση των όρων αυτών σχετίζεται πολλές φορές με την ιδεολογική τοποθέτηση του ενδιαφερόμενου σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με προβλήματα ακοής. Έτσι ένας βαρήκοος μπορεί να χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον και τον εαυτό του ως «Κωφός» ακόμη και όταν έχει βαρηκοΐα μέτριας μορφής, επειδή είναι απόλυτα ενταγμένος κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των Κωφών και θεωρεί την νοηματική γλώσσα ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας των Κωφών, την οποία και συνήθως χρησιμοποιεί. Αντίθετα, ένας κωφός μπορεί να χαρακτηρίζεται βαρήκοος από τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο, όταν θεωρεί και χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα ως το μόνο μέσο επικοινωνίας και είναι αποκλειστικά ενταγμένος στην κοινωνία των ακουόντων. Αν ωστόσο χρειαζόταν να προσδιορίσει κανείς το κωφό άτομο με βάση το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας, τότε οι ορισμοί που σήμερα θεωρούνται ως οι πλέον αποδεκτοί στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτοί που υιοθετήθηκαν σε συνάντηση των διευθυντών των σχολείων κωφών της Αμερικής το 1973 (Frisina 1974). Σύμφωνα με αυτούς:

Κωφός: είναι αυτός που, είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, *δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο*. Χρησιμοποιεί κύρια το οπτικό κανάλι, για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB και πάνω.

Βαρήκοος: είναι αυτός που, είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, *δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο*. Πάντως το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 69dB.

Η διαφοροποίηση σε βαρήκοα και κωφά άτομα ανάλογα με τον βαθμό απώλειας της ακοής όμως είναι αρχικά απαραίτητη στην διαγνωστική διαδικασία, μια και όλες οι έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία μεταξύ της απώλειας της ακοής και της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (Smith 1975). Από την άλλη, πρέπει να αποφευχθεί η αντιμετώπιση των ατομικών περιπτώσεων σε προγράμματα εκπαίδευσης και παρέμβασης με μόνο κριτήριο το βαθμό της ακουστικής απώλειας.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας είναι πολλοί (έναρξη απώλειας ακοής, χρόνος διάγνωσης και ενίσχυσης της ακοής, χρόνος έναρξης της παρεμβατικής αγωγής, οικογενειακό περιβάλλον, βαθμός ενασχόλησης με το παιδί, ευφυΐα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τρόπος εκπαίδευσης, προσωπικότητα, κίνητρα, κτλ). Η απόλυτη προσκόλληση στις παραπάνω κατηγορίες μπορεί να οδηγήσει σε προκαταλήψεις με αποτέλεσμα την λανθασμένη πρόγνωση και αγωγή στο ατομικό επίπεδο, δηλαδή στον τομέα της επικοινωνίας, αλλά και την λανθασμένη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος. (Λαμπροπούλου 1999α).

1.1. Βαρηκοΐα- κώφωση

Η βαρηκοΐα/κώφωση είναι το αποτέλεσμα μιας βλάβης σε κάποιο τμήμα του αυτιού. Ανάλογα με το τμήμα του αυτιού που έχει υποστεί τη βλάβη μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα σε βαρηκοΐα αγωγιμότητας που εντοπίζεται στο σύστημα μεταφοράς του ήχου (εξωτερικό και μεσαίο αυτί) και στη νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα που αφορά στο σύστημα αντίληψης του ήχου (εσωτερικό αυτί). Επίσης, η βαρηκοΐα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μικτή, όταν πρόκειται για τη συνύπαρξη της βαρηκοΐας αγωγιμότητας και της νευροαισθητηριακής βαρηκοΐας (Tucker & Nolan 1984).

Ακόμα ως προς το όργανο που παρουσιάζει την παθολογία η βαρηκοΐα χαρακτηρίζεται ως:

Αμφοτερόπλευρη βαρηκοΐα: Ο όρος δηλώνει ότι το άτομο έχει βαρηκοΐα και στα δύο του αυτιά.

Μονόπλευρη βαρηκοΐα: Ο όρος δηλώνει ότι το άτομο έχει βαρηκοΐα μόνο στο ένα του αυτί. (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

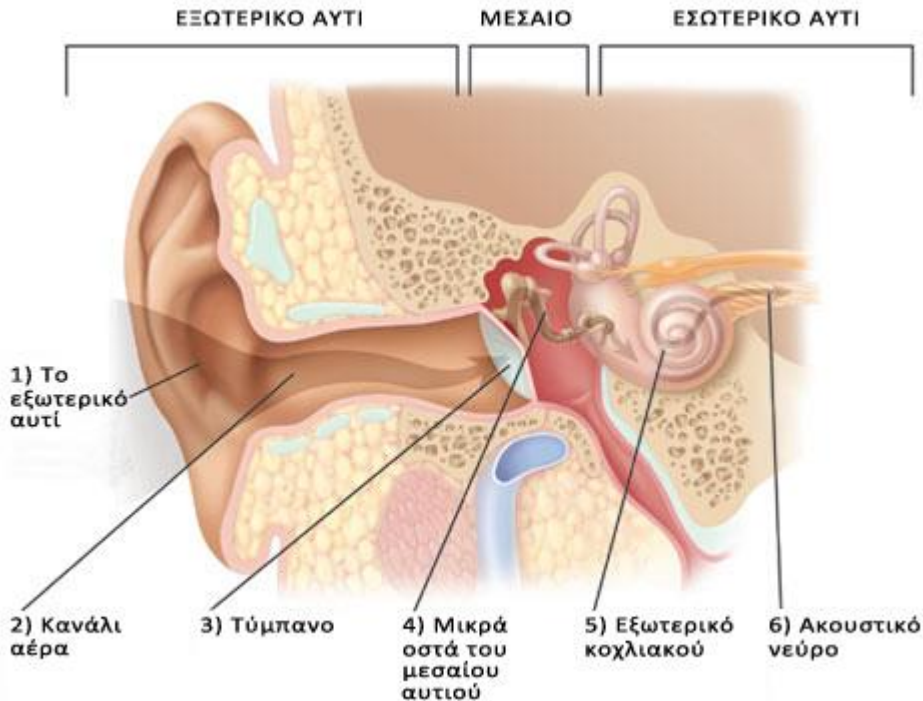


ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Εικόνα 1. Τα μέρη του αυτιού

1.2. Βαθμοί ακουστικής απώλειας

Μεταξύ της φυσιολογικής ακοής και της πολύ σοβαρής ακουστικής απώλειας υπάρχουν οι πιο κάτω διακυμάνσεις (Παπαφράγκος 1996):

Φυσιολογική ακοή	0 ως 15 dB
Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα	15 ως 25 dB
Μικρού βαθμού βαρηκοΐα	25 ως 40 dB
Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα	40 ως 55 dB
Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	55 ως 70 dB
Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	70 ως 90 dB
Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	90 ως 110 dB

Ο βαθμός της ακουστικής απώλειας είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τον πληθυσμό των κωφών παιδιών. Οι ανάγκες των παιδιών με σοβαρές βαρηκοΐες και πλήρη κώφωση διαφέρουν από εκείνες των παιδιών με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες. Έτσι διαφοροποιούνται και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μεταξύ αυτών των δύο ομάδων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΚΩΦΩΣΗ

Η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί κάποια ηλικιακά στάδια, καθώς στο παιδί που αναπτύσσεται υπάρχει συνήθως μια ανάλογη γλωσσική εξέλιξη. Ανάλογα με την ηλικία και το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί όταν θα γίνει η διάγνωση της κώφωσης, μπορεί να γίνει διάκριση σε προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση:

- **Προγλωσσικά κωφά- βαρήκοα παιδιά**

Τα παιδιά με σοβαρές μόνιμες και διαγνωσμένες βαρηκοΐες από τη βρεφική τους ηλικία αποτελούν έναν πληθυσμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, μέσα στο γενικότερο πληθυσμό των ατόμων με προβλήματα ακοής. Τα παιδιά αυτά έχουν χάσει την ακοή τους στα πρώτα χρόνια της ζωής τους συνήθως πριν μάθουν να μιλάνε (2-3 ετών). Για τον λόγο αυτό χαρακτηρίζονται προγλωσσικά κωφά ή βαρήκοα παιδιά.

- **Μεταγλωσσικά κωφά – βαρήκοα παιδιά**

Μεταγλωσσικά κωφά – βαρήκοα παιδιά χαρακτηρίζονται τα παιδιά αυτά που έχουν χάσει την ακοή τους μετά την κατάκτηση της γλώσσας δηλαδή μετά την ηλικία των 3-4 χρόνων. Οι ανάγκες τους διαφοροποιούνται, αφού έχουν συνήθως κατακτήσει τη γλώσσα πριν χάσουν την ακοή τους, έχουν μάθει να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και έχουν επομένως κατακτήσει αρκετές βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Παρόλα αυτά τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία χρειάζονται στήριξη και βοήθεια στον τομέα της επικοινωνίας και της μάθησης γενικότερα. (Λαμπροπούλου 1999β).

2.1 Σχέση υπολειμματικής ακοής και ομιλίας

Ο συσχετισμός του βαθμού της ακουστικής απώλειας ενός ατόμου με την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί ομιλία αποτελεί μια κατά προσέγγιση εκτίμηση η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας εν δυνάμει δείκτης για την πιθανότητα που έχει υπό ορισμένες προϋποθέσεις να αναπτύξει ομιλία (Meadow-Orlans 2004). Έτσι ως προς τον συσχετισμό του βαθμού ακουστικής απώλειας και της αντίληψης και κατανόησης της ομιλίας, θα μπορούσαμε, πάντα κατά προσέγγιση και, αν δεν συντρέχουν άλλοι λόγοι, να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη

Φυσιολογική ακοή (0-15 dB): Το παιδί δεν έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ομιλίας.

Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα (15-25 dB): Σε αυτό το επίπεδο το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται στην κατανόηση της ομιλίας, που εκφέρεται από κάποια απόσταση. Σε μία θορυβώδη τάξη το παιδί μπορεί να έχει προβλήματα συγκέντρωσης, εύκολης κόπωσης και απογοήτευσης ως συνέπεια της δυσκολίας κατανόησης.

Μικρού βαθμού βαρηκοΐα (25-40 dB): Ένα παιδί με βαρηκοΐα 30 dB HL μπορεί να χάνει έως και το 25-40% της ομιλίας όταν βρεθεί σε μια θορυβώδη τάξη και όταν υπάρχει απόσταση από τον ομιλητή-δάσκαλο. Πιθανώς να χάνονται και δυνατότητες παθητικής μάθησης από συζητήσεις των μεγάλων, που το παιδί θα μπορούσε να ακούει, αλλά τώρα ακούει σε μικρότερη ένταση. Σε βαρηκοΐα 35-40 dB HL, η οποία δεν αντιμετωπίζεται και μένει χωρίς θεραπεία, το παιδί μπορεί να χάνει έως και το 50% της ομιλίας στην τάξη. Πολλές φορές το παιδί φαίνεται να ονειροπολεί, να είναι αφηρημένο. Αν και ονομάζουμε τη βαρηκοΐα μικρή οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές της συνέπειες είναι πολύ σημαντικές.

Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα (40-55 dB): Σε απώλεια 50 dB μπορεί να χάνεται το 80% της ομιλίας στην τάξη. Επειδή το παιδί μπορεί να κατανοήσει την ομιλία πρόσωπο με πρόσωπο οι γονείς πολλές φορές υποτιμούν τη σοβαρότητα της κατάστασης. Η παραγωγή λόγου, το λεξιλόγιο, το συντακτικό, η συμμετοχή στην τάξη είναι περιορισμένα. Το παιδί εφαρμόζει άλλες προσαρμοστικές στρατηγικές, για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης.

Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα (55-70 dB): Έως και το 100% της ομιλίας στην τάξη μπορεί να χάνεται. Όλα όσα αναφέρθηκαν για τη βαρηκοΐα μέτριου βαθμού είναι πιο έντονα. Η συζήτηση μπορεί να γίνει σε πολύ κοντινή απόσταση και με δυνατή φωνή.

Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα (70-90 dB): Το παιδί μπορεί να αντιληφθεί μόνο την πολύ φωναχτή ομιλία με τη βοήθεια των ακουστικών βαρηκοΐας, αλλά δεν μπορεί να την κατανοήσει.

Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα (90-110 dB): Η ομιλία δε γίνεται αντιληπτή ακόμα και με τη χρήση των ακουστικών βαρηκοΐας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

3. Η ειδική αγωγή για τα άτομα με προβλήματα ακοής: ιστορική επισκόπηση, εξέλιξη-τάσεις

Η εκπαίδευση των κωφών παιδιών είναι ένας κλάδος που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών όχι μόνο από το χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, αλλά και από άλλους χώρους όπως της ιατρικής, της γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας, της νευρογλωσσολογίας κτλ. Τα δεδομένα από όλους αυτούς τους χώρους έχουν επηρεάσει τη φιλοσοφία, τα αναλυτικά προγράμματα και τις προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Ερωτήματα που έχουν σχέση με τη μέθοδο επικοινωνίας, το είδος του σχολείου και το περιεχόμενο του προγράμματός του απασχολούν τους εκπαιδευτικούς κωφών παιδιών τα τελευταία 300 χρόνια. Η επικράτηση για περισσότερο από 200 χρόνια του παθολογικού μοντέλου εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο η κώφωση είναι «ασθένεια», την οποία η εκπαίδευση καλείται να θεραπεύσει δημιούργησε το υπόβαθρο για μια ξεχωριστή εκπαίδευση των κωφών. Η εκπαίδευση αυτή έδινε έμφαση στη θεραπεία της ομιλίας με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η γνωστική ανάπτυξη και η σχολική πρόοδος των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτού του σχολείου η νοηματική γλώσσα ήταν υποτιμημένη και η χρήση της απαγορευμένη για τους μαθητές. Οι δάσκαλοι δεν γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα.

Από τη δεκαετία του 1960 άρχισε η αμφισβήτηση του παθολογικού μοντέλου εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα ερευνών τα οποία έδειχναν τη χαμηλή σχολική και γλωσσική πρόοδο των κωφών μαθητών αλλά και διάφορα άλλα γεγονότα όπως για παράδειγμα οι διεκδικήσεις διαφόρων μειονοτικών ομάδων για πολιτικά δικαιώματα καθώς και οι έρευνες στη γλωσσολογία της νοηματικής ώθησαν τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση νέων τρόπων επικοινωνίας και εκπαίδευσης. Γλωσσολόγοι ερεύνησαν το 1960 την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα και αργότερα το 1970 άλλες νοηματικές γλώσσες (Σουηδική, Αγγλική, Ολλανδική) και έδειξαν ότι οι γλώσσες αυτές πληρούν όλα τα στοιχεία των ανθρωπίνων γλωσσών. Είναι πλούσιες, δημιουργικές με συγκεκριμένους γραμματικούς, συντακτικούς και πραγματολογικούς κανόνες. Επίσης έγινε γνωστό από έρευνες ότι τα κωφά παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα τη νοηματική γλώσσα λόγω της οπτικής της φύσης. (Λαμπροπούλου κ.ά. 2003).

Ακόμη με βάση τη νοηματική τα παιδιά αυτά μαθαίνουν καλύτερα την ομιλούμενη γλώσσα. Κοινωνιολόγοι μελέτησαν τους κωφούς και την κοινότητα τους και περιέγραψαν τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας και της γλώσσας τους. Έτσι, η



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

κοινωνιολογική άποψη ότι οι κωφοί αποτελούν πολιτισμική και γλωσσική κοινότητα ή μειονότητα, άρχισε να κερδίζει έδαφος όχι μόνο μεταξύ των κοινωνιολογολόγων που μελέτησαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της κοινότητας των κωφών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γλωσσολόγων και των ερευνητών της εκπαίδευσης των κωφών. Παράλληλα, το κίνημα των κωφών άρχισε να διεκδικεί έντονα την αναγνώριση της γλώσσας και της κοινότητας τους. Ειδικότερα οι κωφοί απαίτησαν και πέτυχαν σε πολλές χώρες να αναγνωρίσουν τη Νοηματική Γλώσσα ως επίσημη γλώσσα της κοινότητας τους και ως κύριο μέσο για την εκπαίδευση τους. Έτσι, πολλά σχολεία κωφών σε όλο τον κόσμο άρχισαν να υιοθετούν δίγλωσσα διπολιτισμικά μοντέλα για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Στην Ελλάδα με τον νόμο 2817/2000 της ειδικής αγωγής αναγνωρίστηκε ως επίσημη γλώσσα των κωφών η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Σύμφωνα με το νόμο αυτό οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στα σχολεία κωφών παιδιών, ανεξάρτητα από τη μέθοδο επικοινωνίας που εφαρμόζουν στην τάξη, είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν επαρκώς την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Ανοίγονται καινούργιες προοπτικές για ειδικές παροχές στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία και τη διερμηνεία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. (Λαμπροπούλου, κ.ά. 2003).

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία 40 χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής επηρέασαν σημαντικά και το χώρο της εκπαίδευσης των κωφών. Το κίνημα κατά της ξεχωριστής εκπαίδευσης και υπέρ της ενσωμάτωσης δημιούργησε τις προϋποθέσεις για εκπαιδευτικές αλλαγές τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κοινά σχολεία και τάξεις αποτελεί επίσημη πολιτική σε πάρα πολλές χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ.

Η επίδραση της πολιτικής αυτής στην Ελλάδα φαίνεται στον νέο νόμο της ειδικής αγωγής 2817/2000 σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των κωφών και βαρήκων μαθητών μπορούν να φοιτούν:

α)στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής

β) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

Όπως βλέπουμε ο νόμος θέτει ως πρώτη επιλογή για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες τη φοίτηση σε κοινή τάξη ή σε τμήματα ένταξης στο κοινό σχολείο. Μόνο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



όταν συντρέχουν ειδικοί λόγοι μπορούν οι μαθητές να φοιτούν σε ειδικά σχολεία και πλαίσια. Ακόμα και στα τμήματα ένταξης ο μαθητής με ειδικές ανάγκες παραμένει για υποστήριξη μόνο μερικές ώρες την εβδομάδα (όχι περισσότερες από 10 ώρες). Τις υπόλοιπες ώρες είναι ενταγμένος στην τάξη του μαζί με όλους τους άλλους συμμαθητές του. Τέλος στα τμήματα ένταξης φοιτούν μαθητές που έχουν συνήθως την ίδια κατηγορία ειδικών αναγκών (π.χ. κωφοί ή τυφλοί μαθητές ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες). Ο καθηγητής ή ο δάσκαλος στο τμήμα ένταξης πρέπει να έχει εξειδικευτεί σε μία από τις κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Έτσι στα τμήματα ένταξης για κωφούς ή βαρήκοους βοηθούνται οι μαθητές σύμφωνα με το εξειδικευμένο πρόγραμμα από ειδικούς δασκάλους κωφών στους τομείς που έχουν ανάγκη στήριξης.

Η καινούργια τάση στην ειδική αγωγή για ένταξη αλλά και οι απαιτήσεις των καιρών όπως για παράδειγμα οι μετακινήσεις πληθυσμών από χώρα σε χώρα, δημιουργούν νέες προκλήσεις όχι μόνο για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι θα πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις προκλήσεις αυτές.

Οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές παραδοσιακά εκπαιδεύονταν σε ειδικά σχολεία ή τάξεις. Τα τελευταία χρόνια η τάση της ενσωμάτωσης και οι απαιτήσεις των γονέων για ισότιμη εκπαίδευση σε σχολεία μαζί με ακούοντα παιδιά, είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί σταδιακά ο πληθυσμός των κωφών/ βαρήκοων μαθητών στα ειδικά σχολεία και να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών αυτών στα σχολεία ακούοντων. (Λαμπροπούλου κ.ά. 2003).

3.1 Η εκπαίδευση των κωφών παιδιών σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια - ειδικά σχολεία και σχολεία - οικοτροφεία

Στις αρχές του αιώνα η πλειοψηφία των κωφών παιδιών εκπαιδεύονταν στα ειδικά σχολεία-οικοτροφεία. Συγκεκριμένα γύρω στο 1900, ένα ποσοστό 90% από τα κωφά παιδιά εκπαιδεύονταν σε διάφορα δημόσια ιδρύματα ή σχολεία με οικοτροφεία κωφών (Mooges1996).

Στη δεκαετία του 1960, όμως, με την εφαρμογή της πολιτικής της ενσωμάτωσης άρχισε να μειώνεται ο αριθμός των κωφών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία οικοτροφεία. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα το 1966 μόνο το 51% των παιδιών εκείνη τη χρονιά εκπαιδεύονταν στα ιδρύματα (Craig & Craig 1975). Ο λόγος για τη μείωση αυτή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

των κωφών παιδιών στα διάφορα ειδικά δημόσια σχολεία-οικοτροφεία ήταν από τη μια η πίεση των γονέων και από την άλλη η ίδρυση πολλών ειδικών ημερήσιων σχολείων κωφών κοντά στα σπίτια τους. Έτσι τα κωφά παιδιά μπορούσαν να μένουν μαζί με τους γονείς τους και να μεγαλώνουν στο φυσικό τους περιβάλλον. Πολλά από αυτά τα ημερήσια σχολεία ανέπτυξαν καλά προγράμματα και άρχισαν να υιοθετούν ευέλικτους τρόπους επικοινωνίας. Άρχισαν επίσης να χρησιμοποιούν νοήματα για να καλύψουν τις επικοινωνιακές ανάγκες όλων των παιδιών.

Η μείωση του πληθυσμού όμως των κωφών παιδιών συνεχίστηκε και από τα ειδικά ημερήσια σχολεία και τα σχολεία-οικοτροφεία κωφών ως αποτέλεσμα της γενικότερης πια τάσης για ενσωμάτωση. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό των κωφών παιδιών (περίπου 70%) φοιτούν σε προγράμματα ενσωμάτωσης (Mooges 1996).

Τα δημόσια σχολεία-οικοτροφεία αποτελούν σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης για τους κωφούς και επηρεάζουν άμεσα τη ζωή τους. Σύμφωνα με ερευνητές αλλά και τους ίδιους τους κωφούς τα σχολεία αυτά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινότητας και της κουλτούρας των κωφών. Για τον λόγο αυτό οι κωφοί αγωνίζονται για τη διατήρηση των ειδικών σχολείων και οικοτροφείων και εναντιώνονται με την τάση της ενσωμάτωσης (Λαμπροπούλου 1999β).

Τα τελευταία χρόνια τα ιδρύματα κωφών σε πολλά μέρη του κόσμου έχουν αλλάξει αρκετά υιοθετώντας τις σύγχρονες απόψεις της παιδαγωγικής, της εκπαίδευσης και ανάπτυξης του παιδιού. Παλαιότερα υπήρχε μεγάλη αυστηρότητα και περιορισμένη ελευθερία στους κωφούς οικότροφους. Αντίθετα σήμερα, τα παιδιά που μένουν στο οικοτροφείο έχουν συχνή επαφή με τους γονείς τους και συνήθως περνούν τα Σαββατοκύριακα μαζί τους.

Έρευνες που έχουν γίνει σε οικότροφους μαθητές, έχουν δείξει ότι η παραμονή στο οικοτροφείο δεν έχει αρνητική επίδραση στη γενικότερη πρόοδο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αυτών (Quigley & Frisina 1961, Meadow 1980). Τα περισσότερα παιδιά των σχολείων-οικοτροφείων παρουσιάζουν καλή προσαρμογή λόγω του ότι συναναστρέφονται με άλλα κωφά παιδιά, μαθαίνουν τη Νοηματική Γλώσσα καλά, αποκτούν την αίσθηση της ομάδας και γενικά έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Kyle 1993).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



3.2 Μοντέλα ένταξης κωφών- βαρήκων μαθητών σε τάξεις του γενικού σχολείου

Από τη δεκαετία του 1960 άρχισε να διαμορφώνεται η τάση για ένταξη των κωφών παιδιών στα σχολεία ακουόντων. Πολλοί γονείς και αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το καλύτερο και πιο φυσικό περιβάλλον για το κωφό παιδί είναι το περιβάλλον του σχολείου ακουόντων της γειτονιάς του. Επίσης πολλοί πιστεύουν ότι η ένταξη των κωφών παιδιών στο σχολείο ακουόντων θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν περισσότερο τις προφορικές ικανότητες της γλώσσας τους και να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά. Έτσι πιστεύουν ότι θα ενσωματωθούν με τα ακούοντα και θα ξεπεράσουν την «αναπηρία» τους πλησιάζοντας περισσότερο το φυσιολογικό πρότυπο του ακούοντος μαθητή. (Λαμπροπούλου 1999c).

Υπάρχουν διάφορα προγράμματα και μοντέλα ένταξης. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι:

α) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη με ακούοντα παιδιά και η παρακολούθηση του από μια ειδική δασκάλα, η οποία επισκέπτεται το σχολείο περιοδικά και βοηθάει το παιδί φροντιστηριακά, κυρίως στον τομέα της γλώσσας και της ομιλίας.

β) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων παιδιών και η παροχή φροντιστηριακής βοήθειας σε ειδική τάξη και σε διάφορα μαθήματα καθημερινά και με πρόγραμμα από ειδικό δάσκαλο, ο οποίος εργάζεται γι' αυτό το σκοπό στο σχολείο ακουόντων.

γ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ειδική τάξη κωφών μέσα στο σχολείο ακουόντων με ειδικό δάσκαλο. Η φοίτηση στην ειδική τάξη είναι συνεχής και η ένταξη με τα ακούοντα παιδιά γίνεται μέσα από κοινές σχολικές δραστηριότητες και μερικά κοινά μαθήματα.

δ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων και η παροχή διερμηνέα Νοηματικής σε μόνιμη βάση στην τάξη αυτή (Vernon & Prickett 1976).

Τέλος μια πιο ακραία περίπτωση από όλα τα παραπάνω μοντέλα, είναι η τοποθέτηση του κωφού παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του, που τις περισσότερες φορές είναι το μοναδικό κωφό παιδί σε ολόκληρο το σχολείο. Στις περιπτώσεις αυτές που είναι σπάνιες σε σχολεία του εξωτερικού, η πρόοδος του κωφού παιδιού αξιολογείται περιοδικά από ειδικούς.

Το ζήτημα της ένταξης ενός παιδιού με διαταραχές ακοής σε ένα γενικό παιδικό σταθμό ή σχολείο εξετάζεται από ειδική επιτροπή στην οποία συμμετέχουν ένας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ωτορινολαρυγγολόγος, ένας ψυχολόγος, ένας ειδικός παιδαγωγός και ένας λογοθεραπευτής. Οι ειδικοί αυτοί συνθέτουν λεπτομερειακά το ψυχολογικό και παιδαγωγικό πορτρέτο του παιδιού. Η απόφαση ένταξης ενός παιδιού με διαταραχές ακοής λαμβάνει υπόψη της τα εξής:

- Τη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, η οποία πρέπει να συμβαδίζει με τα φυσιολογικά επίπεδα εξέλιξης ή έστω να τα προσεγγίζει.
- Τη δυνατότητα αφομοίωσης των προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης.
- Την ψυχολογική ετοιμότητα του παιδιού απέναντι στην ενταξιακή διαδικασία.

Η ενταξιακή εκπαίδευση προτείνεται σπανίως για περιπτώσεις κωφών παιδιών, επειδή κατά την εκπαίδευσή τους χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος. Πολύ συχνότερα προτείνεται για περιπτώσεις βαρήκων ή παιδιών που έχουν χάσει την ακοή τους μετά την ηλικία των τριών χρόνων (Ζώνιου-Σιδέρη 2004).

3.3 Συστήματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού

Πρωτεύον, και ένα από τα πιο σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην ένταξη ενός κωφού παιδιού, είναι το γλωσσικό. Ποιο θα είναι το σύστημα επικοινωνίας των κωφών παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τον Mooges (1996) οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας στα σχολεία κωφών σήμερα είναι οι παρακάτω:

A. Προφορική Μέθοδος - Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester

B. Ολική Επικοινωνία

Γ. Δίγλωσση-Διπολιτισμική Προσέγγιση

A. Η Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας

Η Προφορική ή Προφορικοακουστική μέθοδος όπως ονομάζεται τελευταία στηρίχτηκε στην παραδοχή ότι οι κωφοί μπορούν να εκπαιδευτούν μόνο αν κατακτήσουν την ομιλούμενη γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Η μέθοδος αυτή ιστορικά πρωτοεμφανίστηκε στην Ολλανδία και τη Γερμανία στις αρχές του δέκατου όγδοου αιώνα και εξακολουθεί να εφαρμόζεται μέχρι σήμερα με δευτερεύουσες μικροπαραλλαγές στο μεγαλύτερο μέρος του δυτικού κόσμου (Lane 1984, Watson1998).

Στα πλαίσια αυτής της μεθόδου η διδασκαλία του κωφού παιδιού γίνεται μόνο μέσω της ομιλίας με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής μέσω



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τεχνολογικών βοηθημάτων και συστημάτων ενίσχυσης αυτής χωρίς τη μεσολάβηση οποιοδήποτε χειρονομιών ή νοημάτων.

Όσον αφορά την *Αντίληψη της Γλώσσας* κύριο κανάλι θεωρείται η χειλεανάγνωση. Το κωφό παιδί για να αντιληφθεί τον δάσκαλο (ομιλητή) πρέπει να μάθει να διαβάσει τα χείλη. Όσον αφορά την *Έκφραση της Γλώσσας* οι οπαδοί της μεθόδου αυτής χρησιμοποιούν την ομιλία. Το κωφό παιδί για να εκφραστεί πρέπει να μάθει να μιλάει.

Σε γενικές γραμμές ο κωφός μαθητής για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, πρέπει να μάθει να διαβάσει τα χείλη των άλλων, να μάθει να ερμηνεύει τις οποιεσδήποτε πληροφορίες παίρνει από την ακοή του με τα ακουστικά και να μάθει να μιλάει αρκετά καθαρά για να τον καταλαβαίνουν οι άλλοι.

Στο σχολείο κωφών, που ακολουθεί την προφορική μέθοδο, αφιερώνεται ένα σημαντικό μέρος μιας σχολικής ημέρας σε ασκήσεις άρθρωσης, ομιλίας, χειλεανάγνωσης και ακουστικής. Η διδασκαλία της ανάγνωσης συνήθως γίνεται μετά την ανάπτυξη της ομιλίας, πιο αργά σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά. Τα νοήματα απαγορεύονται γιατί, όπως υποστηρίζουν οι προφοριστές, η χρήση τους εμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλίας στα παιδιά. Επίσης, στα σχολεία αυτά συνήθως δεν δουλεύουν κωφοί δάσκαλοι και δεν επιτρέπεται η φοίτηση κωφών παιδιών από κωφούς γονείς, για να μη διαδοθεί η Νοηματική στο σχολείο.

Η μέθοδος αυτή έχει καλά αποτελέσματα σε μερικά παιδιά με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες. Δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε κωφά παιδιά, παρ' όλο που μερικοί οπαδοί της μεθόδου αυτής υποστηρίζουν το αντίθετο. Οι πολύωρες ακουστικές ασκήσεις και η επιμονή για επικοινωνία μέσα από ένα μόνο κανάλι που είναι και κατεστραμμένο (το ακουστικό), χωρίς οπτικά βοηθήματα, έχει αρνητικά αποτελέσματα για το κωφό παιδί. Πολλοί όμως γονείς προτιμούν τις πολύωρες ακουστικές ασκήσεις για τα κωφά παιδιά τους, ελπίζοντας ότι έτσι «θα ακούσουν». (Λαμπροπούλου 1999β).

Μολονότι η προφορική μέθοδος έχει τη μακρύτερη ιστορία στην εκπαίδευση των κωφών δεν φαίνεται να υπάρχουν σαφείς πληροφορίες για την αποτελεσματικότητά της. Εκφράστηκαν αρκετές αντιθέσεις όσον αφορά τη μέθοδο αυτή, γιατί δεν αναγνώριζε τον ρόλο της νοηματικής γλώσσας και της κουλτούρας των κωφών. Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η προφορική μέθοδος δεν αξιοποιεί εποικοδομητικά τα συμπεράσματα της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας για την ανάπτυξη γνώσεων, ταυτότητας και κινήτρων για κοινωνική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ένταξη. Ως εκ τούτου, είναι απειροελάχιστα τα κωφά παιδιά που έχουν επωφεληθεί από την καθαρά προφορική μέθοδο. Στη συντριπτική τους πλειονότητα, τα κωφά παιδιά που έχουν υποβληθεί στη μέθοδο αυτή αναδεικνύουν εξαιρετικά περιορισμένες δεξιότητες, όσον αφορά τη διανοητική, την ψυχοσυναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη, γεγονός που έχει καταδειχθεί από μια πληθώρα σχετικών ερευνών και μελετών. (Moores 1982, Lane 1984, King & Quigley 1985, Ζώνιου-Σιδέρη 2004).

- **Η Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester**

Αυτή η μέθοδος είναι ένας συνδυασμός της προφορικής με την προσθήκη όμως της δακτυλογραφής. Η δακτυλογραφή γίνεται στον αέρα με τη χρήση του Δακτυλικού Αλφάβητου. Στη δακτυλογραφή το χέρι που γράφει στον αέρα είναι μπροστά και πάνω από το στήθος του ομιλητή και κινείται από τα αριστερά προς τα δεξιά, όπως γίνεται και όταν γράφουμε. Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο (Ε.Δ.Α.) χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των 24 γραμμάτων του Ελληνικού Αλφάβητου, με κινήσεις και καθορισμένα σχήματα των χεριών και των δακτύλων. Η γνώση του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφάβητου, για παράδειγμα, επιτρέπει σε κάποιον να γράψει στον αέρα με συγκεκριμένα σχήματα δακτύλων κάθε γράμμα μιας ελληνικής λέξης, όπως ακριβώς θα έγραφε στο χαρτί ή στον πίνακα. Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο χρησιμοποιεί το ένα χέρι, όπως και το Αμερικανικό, το Γαλλικό κ.α., ενώ το Αγγλικό Δακτυλικό Αλφάβητο χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια

Η δακτυλογραφή χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση από το 1620, την εποχή του Bonet στην Ισπανία, εποχή δηλαδή της πρώτης προσπάθειας εκπαίδευσης κωφών (Best 1943). Από την Ισπανία η δακτυλογραφή μεταφέρθηκε στη Γαλλία, όπου ο Abbé de l'Épée την χρησιμοποιούσε σε συνδυασμό με τα νοήματα. Επίσης, μεταδόθηκε και σε άλλες χώρες.

Σήμερα στα σχολεία κωφών σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, όπως και στα αντίστοιχα της Ανατολικής Ευρώπης και σε πολύ λίγα στην Αμερική (π.χ. Rochester School), χρησιμοποιείται η μέθοδος Rochester ή Νεοπροφορική, δηλαδή η δακτυλογραφή ταυτόχρονα με την ομιλία. Ο δάσκαλος μιλάει και ταυτόχρονα «γράφει» στον αέρα όλες τις λέξεις της ομιλίας του. Ο δάσκαλος που γνωρίζει αρκετά καλά το Δακτυλικό Αλφάβητο μπορεί να παρουσιάσει με τη δακτυλογραφή 100 λέξεις το λεπτό (Moores 1978). Με το σύστημα αυτό τα παιδιά παίρνουν τις πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης, της δακτυλογραφής και των ακουστικών τους. Όταν



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



θέλουν να εκφραστούν, χρησιμοποιούν ομιλία και δακτυλογραφή ταυτόχρονα, όπως οι δάσκαλοί τους. (Λαμπροπούλου 1999β).

B. Η Ολική Μέθοδος Επικοινωνίας

Η βασική φιλοσοφία της ολικής μεθόδου είναι η χρήση οποιουδήποτε μέσου ή τρόπου είναι απαραίτητος προκειμένου να μεταφερθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στο κωφό παιδί και να επιτευχθεί ολοκληρωμένη επικοινωνία. Ειδικότερα η Ολική Μέθοδος αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών (Spencer & Tomblin 2006).

Η μέθοδος αυτή έχει ιστορικά τις ρίζες της στις ΗΠΑ του δέκατου ένατου αιώνα, αλλά εφαρμόστηκε συστηματικά για πρώτη φορά κατά τα μέσα του εικοστού αιώνα, ενώ σήμερα εφαρμόζεται σε αρκετά ευρεία κλίμακα όχι μόνο στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη αλλά και σε άλλες περιοχές του πλανήτη (Lane 1984, Baker & Knight 1998).

Στα πλαίσια της μεθόδου αυτής η επικοινωνία μπορεί να στηρίζεται στη χειλεανάγνωση, στη χρήση νοημάτων και του δακτυλικού αλφαβήτου, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αξιοποίηση των ακουστικών υπολειμμάτων και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Η ευελιξία επιλογής στον τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού και η έμφαση στη χρήση του οπτικού καναλιού για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας θεωρούνται τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου.

Η ανάπτυξη της γλώσσας και όχι μόνο της ομιλίας είναι ο κύριος στόχος της ολικής επικοινωνίας. Από το 1968 αρκετά σχολεία κωφών άρχισαν να υιοθετούν τη φιλοσοφία της ολικής επικοινωνίας και να την εφαρμόζουν. Μια σειρά από έρευνες έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές με το σύστημα της ολικής επικοινωνίας είχαν καλύτερη επίδοση σε όλους τους τομείς της σχολικής και ακαδημαϊκής προόδου σε σύγκριση με τους κωφούς μαθητές των προφορικών σχολείων της ίδιας ηλικίας, του ίδιου βαθμού ακουστικής απώλειας και χρόνων εκπαίδευσης (Nix 1975, Montgomery 1987, μ.ά.).

Μερικοί οπαδοί της ολικής επικοινωνίας και άλλοι ερευνητές έχουν εκφράσει τις αντιρρήσεις τους σχετικά με τη ταυτόχρονη χρήση δύο διαφορετικών συστημάτων.

Η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με βάση τη σύνταξη και τη γραμματική της γλώσσας των ακουόντων και η ανάμειξη των δυο γλωσσών θεωρήθηκε το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου και αυτό γιατί η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

(ΕΝΓ), είναι αυτόνομη γλώσσα με τη δική της σύνταξη και γραμματική και διαφέρει αρκετά από την Ελληνική Γλώσσα. (Baker & Knight 1998).

Η σωστή εφαρμογή της ολικής επικοινωνίας επίσης προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν σωστά και με πολλή άνεση και τα δύο συστήματα, προφορικό και νοηματικό. Οι ασκήσεις ακουστικής, ομιλίας και χειλεανάγνωσης πρέπει να γίνονται καθημερινά σε όλα τα παιδιά. Επίσης, η χρήση των νοημάτων θα πρέπει να είναι συνεχής, να γίνεται με ευχέρεια και να εφαρμόζεται σταθερά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα. Η κάθε λέξη θα πρέπει πάντα να συνοδεύεται και από το αντίστοιχο νόημα. Όλο το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλοι, ψυχολόγοι, βοηθοί, διοικητικοί, καθαρίστριες, επιμελητές κλπ.) και οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν το σύστημα νοημάτων και να το χρησιμοποιούν ταυτόχρονα με την ομιλία τους, όταν είναι παρόντα τα παιδιά. Μόνο με αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί το σύστημα ολικής επικοινωνίας να έχει θετικά αποτελέσματα (Quigley & Paul 1984).

Γ. Δίγλωσση-Διπολιτισμική Εκπαίδευση

Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός της κουλτούρας των κωφών και η αναγνώριση της νοηματικής ως αυτόνομης γλώσσας. Η επικοινωνία στηρίζεται στη χρήση των δύο γλωσσών, της νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας, και αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένα παιδί κατακτάει αρχικά τη νοηματική ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει τη δεύτερη ομιλούμενη γλώσσα μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή (Baker 1997). Η μέθοδος αυτή ιστορικά πρωτοεμφανίστηκε στη Σουηδία πριν από είκοσι πέντε περίπου χρόνια και έκτοτε παρουσιάζει σταθερό ρυθμό εξάπλωσης στον δυτικό κόσμο (Bergman & Wallin 1990).

Τα υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικής σχολικής επίδοσης που παρουσίασαν τα κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα στη Σκανδιναβία (Mahshie 1995), η τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες, τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων σε παιδιά άλλων γλωσσικών μειονοτήτων σε συνδυασμό με την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εκπαιδευτικών μεθόδων, έγιναν αφορμή για την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Στη Σουηδία, τη Δανία, τη Γαλλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης καθώς και στις Η.Π.Α. σε αρκετά σχολεία Κωφών εφαρμόζονται σήμερα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Mahshie 1995). Στα προγράμματα αυτά, τα παιδιά από πολύ νωρίς (από τη βρεφική τους ηλικία) μαθαίνουν τη φυσική ως προς την πρόσληψή τους γλώσσα, δηλαδή τη Νοηματική που χρησιμοποιούν οι κωφοί στην κοινότητά τους, όπως τη μαθαίνουν και τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς. Συνήθως, μαθαίνουν τη Νοηματική από κωφούς ή ακούοντες δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται στα κέντρα έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων. Όλοι οι δάσκαλοι γνωρίζουν άπταιστα και τις δύο γλώσσες. Ταυτόχρονα, οι ακούοντες γονείς και οι συγγενείς των κωφών παιδιών μαθαίνουν από κωφούς δασκάλους τη Νοηματική Γλώσσα και τη χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους στο σπίτι.

Το μέσο επικοινωνίας γενικά στο σχολείο, είναι η Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Αυτό τηρείται ακόμα και στην επικοινωνία μεταξύ ακουόντων δασκάλων. Τούτο, γιατί η γλώσσα του σχολείου, όπως σε οποιοδήποτε ξενόγλωσσο σχολείο, είναι η Νοηματική. Η ομιλία και η ακουστική γίνονται σαν μάθημα στα παιδιά, δεν χρησιμοποιούνται όμως σαν κύριο μέσο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα κωφά παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως ανάπηρα, αλλά ως δίγλωσσα. Τα δευτερεύοντα μαθήματα διδάσκονται στη Νοηματική, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. τα Ελληνικά) διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα χωριστά και αποκλειστικά μέσω του γραπτού λόγου. Η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη γραφή και την ανάγνωση μαθημάτων, εκτός των Ελληνικών, και οι απαιτήσεις οι ίδιες που ισχύουν για τα ακούοντα παιδιά.

Η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στα σχολεία που χρησιμοποιείται. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε ίσως να καταφέρει αυτό που δεν έχουν καταφέρει οι προηγούμενες μέθοδοι: να βοηθήσει το κωφό παιδί να αποκτήσει γρήγορα γλώσσα και να εκπαιδευτεί στο ίδιο επίπεδο με τα ακούοντα παιδιά.

Η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών αποτελεί μια νέα προσέγγιση για το ίδιο το κωφό παιδί, καθώς επίσης και μια νέα στάση απέναντι στην κώφωση και στην κοινότητα των κωφών, αφού η διγλωσσία δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τη διπολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει. Είναι μια νέα πρόκληση για όλους όσους εργάζονται ή βρίσκονται στον χώρο της κώφωσης, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους κοινωνικούς λειτουργούς, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας των κωφών, η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

προκειμένου να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών για το μέλλον. (Mayer & Akamatsu 2003).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2010). «Μπορώ και με τα μάτια μου». *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λαμπροπούλου, Β. (επιστημ. υπεύθ.) (1999α), *Διάγνωση-Αποκατάσταση βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη παρέμβαση*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λαμπροπούλου, Β. (επιστημ. υπεύθ.) (1999β). *Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ. & Βλάχου Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των Κωφών/Βαρηκών μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Παπαφράγκος, Κ. Γ. (1996). *Ακουσολογία*. Αθήνα: Παρισιανός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (1997). Deaf Children: Educating for Bilingualism. *Deafness and Education* 21: 3-9.
- Baker, R. & Knight, P. (1998). Total Communication - Current Policy and Practice. In: S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (eds.), *Issues in deaf Education*, (pp. 7-8). London: David Fulton Publishers.
- Bergman, B. & Wallin, L. (1990). Sign Language Research and Deaf Community. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (eds), *Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress, Hamburg*, (pp. 187-214). Hamburg: Signum.
- Craig, W. & Craig, H. (1975). Programs and Services for the Deaf in the United States. *American Annals of the Deaf* 136(2):126-154.
- Frisina, R. (1974). *Report of the Committee to Redefine Deaf and Hard of Hearing for Educational Purposes*. Washington, D.C.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- King, C. M. & Quigley, S. P. (1985). *Reading and Deafness*. California: College Hill Press.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education* 8(3): 201-220.
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears*. New York: Random House
- Mahshie, S. N. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, D.C.: Pre-College Programs Gallaudet University.
- Mayer, C. & C. T. Akamatsu (2003). Bilingualism and Literacy. In M. Marschark & P. E. Spencer (eds), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, (pp. 491 494). New York: Oxford University Press.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Berkeley University of California Press.
- Meadow- Orleans, K.P., Spencer, P.E. & Koester, L. S. (2004). *The world of Deaf Infants, a Longitudinal Study*. New York: Oxford University Press.
- Moore, D. F. (1982). *Educating the deaf*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Moore, D. F. (1996). *Educating the deaf: Psychology, Principles and Practices*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Montgomery, G. (1987). *The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children*. Endiburg: Scottish workshop Publications.
- Nix, G. (1975). Total Communication. A Review of the studies offered in its support. *Volta Review* 77 (8): 470-494.
- Quigley, S. & Frisina, R. (1961). *Institutionalization and Psychoeducational Development of Deaf Children*. CEC Council of Exceptional Children. *Research Monographs*. Washington, D.C: Series, A, No 3.
- Quigley, S. & Paul, P. (1984). *Language and Deafness*. California: College Hill Press.
- Smith, C. R. (1975). Residual hearing and speech production of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research* 18: 795-811.
- Spencer, P. E. & Tomblin J. B. (2006). Speech Production and Spoken Language Development of Children Using Total Communication. In P.E. Spencer & M. Marschark (eds), *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children* (pp. 162-192). New York: Oxford University Press.
- Tucker, I. & Nolan, M. (1984). *Educational audiology*. London: Croom Helm.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Vernon, M., & H. J. Prickett (1976). Mainstreaming: Issues and a Model Plan. *Audiology and Hearing Education* 2: 5-11.
- Watson, L. (1998). Oralism - Current Policy and Practice. In: S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (eds.), *Issues in deaf Education*, (pp. 69-76). London: David Fulton Publishers.

Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2012
Στο πλαίσιο της Πράξης:

«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης