



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 (για ΑμεΑ)»*

ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

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



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

1. Νοηματική γλώσσα

Η νοηματική γλώσσα είναι η μόνη γλώσσα που είναι προσβάσιμη και αποτελεσματική για τα κωφά άτομα εξαιτίας της οπτικής τους φύσης. Ο εγκέφαλος προσλαμβάνει το οπτικό ερέθισμα το οποίο εσωτερικεύει ως γλώσσα και το αποκωδικοποιεί προκειμένου να το μετατρέψει σε χρήσιμη πληροφορία. Οι κωφοί μέσω της νοηματικής γλώσσας προσλαμβάνουν πληροφορίες, τις επεξεργάζονται και τις αξιοποιούν ανάλογα με τις ικανότητες και τις γνώσεις τους. Οι νοηματικές γλώσσες θεωρούνται ολοκληρωμένες φυσικές γλώσσες και έχουν όλα τα χαρακτηριστικά που συναντούμε στις ομιλούμενες γλώσσες. Εκφράζουν την ταυτότητα και την ιστορία των ομάδων που τις χρησιμοποιούν και εξελίσσονται ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η νοηματική γλώσσα είναι το πιο σπουδαίο στοιχείο της κουλτούρας των κωφών, μεταδίδει όπως κάθε άλλη γλώσσα τρόπο σκέψης και ζωής και διαμορφώνει κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα (Λαμπροπούλου 1999α).

Η νοηματική γλώσσα είναι για τους κωφούς ό,τι ακριβώς και η προφορική ακουστική γλώσσα για τους ακούοντες. Τους επιτρέπει να συλλαμβάνουν και παράγουν μηνύματα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, με νοήματα, να επικοινωνούν με το περιβάλλον και να αφομοιώνουν γνώσεις, τους διευκολύνει να μάθουν σωστά το γραπτό λόγο και αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο για την κοινωνικοποίησή τους και την ένταξή τους στη δική τους κοινότητα και την απόκτηση της δικής τους ταυτότητας. Καθώς οι κωφοί δε μπορούν να συλλάβουν ακουστικά ερεθίσματα παρά μόνο οπτικά, απαιτείται μια οπτική γλώσσα που θα μπορεί να τους προσφέρει κατάλληλα οπτικά ερεθίσματα, παραστάσεις και εμπειρίες και θα αναπτύσσει τη σκέψη τους και τις γνώσεις τους (Παπασπύρου 1985). Σε κείμενο της UNESCO (1953) σχετικά με τη χρήση των τοπικών γλωσσών στην εκπαίδευση αναφέρεται ότι ο καλύτερος τρόπος για να διδάξεις ένα παιδί είναι η μητρική του γλώσσα. Μέσα από αυτήν το παιδί αναγνωρίζει σύμβολα οικεία σε αυτό, αναγνωρίζει την ταυτότητα του και μαθαίνει γρηγορότερα. Στους κωφούς, που αποτελούν πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα, η νοηματική είναι η γλώσσα της κοινότητας, είναι οπτική και προσβάσιμη σε αυτούς και θεωρείται μητρική γλώσσα.

Πριν το 1960 ο κόσμος θεωρούσε ότι οι νοηματικές γλώσσες ήταν ένα τρόπος επικοινωνίας, μια αναπαράσταση της ομιλούμενης γλώσσας. Το 1960 όμως ο William Stokoe με τους συνεργάτες του από το πανεπιστήμιο Gallaudet των ΗΠΑ έδειξαν με τις έρευνες τους ότι η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα είναι μια πλήρης γλώσσα με τους



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

δικούς της γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου πεδίου ερευνών στο χώρο της γλωσσολογίας της νοηματικής γλώσσας (Λαμπροπούλου κ.ά. 2003). Ο Stokoe μελέτησε τον σχηματισμό και τη δομή των νοημάτων σχετικά με τη χειρολογία, όπως την ονόμασε, - κάτι αντίστοιχο με τη φωνολογία στις ομιλούμενες γλώσσες - και έδειξε ότι, όπως οι ομιλούμενες λέξεις αποτελούνται από φωνημικά στοιχεία, έτσι και τα νοήματα αποτελούνται από χειριμικά στοιχεία. Ο Stokoe διέκρινε και κατέγραψε τρία στοιχεία σε κάθε νόημα: το σχήμα του χεριού (χειρομορφή), τη θέση του χεριού σε σχέση με το σώμα και την κίνηση του χεριού (Λαμπροπούλου 1999α).

Η ΕΕ το 1986 αναγνώρισε τις νοηματικές γλώσσες των κρατών-μελών ως επίσημες γλώσσες των κοινοτήτων κωφών της Ευρώπης. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα, οι οποίοι αποτελούν γλωσσική και πολιτιστική μειονότητα, και διαφοροποιείται από τις νοηματικές γλώσσες των άλλων χωρών. Στην Ελλάδα η ΕΝΓ αναγνωρίστηκε ως η επίσημη γλώσσα της ελληνικής κοινότητας των κωφών με τον νόμο 2817/2000. Πρόκειται για μια νέα γλώσσα με ζωή εβδομήντα χρόνων που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς επιστημονικά, σε σύγκριση με άλλες νοηματικές γλώσσες, για αυτό είναι αναγκαία η ίδρυση κέντρου γλωσσολογικής μελέτης και έρευνας της ΕΝΓ.

Η ΕΝΓ είναι οπτικοκινητική γλώσσα. Χρησιμοποιεί τον χώρο και την κίνηση, για να οριοθετήσει τους κανόνες και τη γραμματική. Έχει όλα τα μέρη του λόγου που συναντούμε στις άλλες γλώσσες, ωστόσο είναι τόσο διαφορετική που δεν μπορούμε να την περιγράψουμε με την παραδοσιακή γραμματική π.χ. οι μορφασμοί του προσώπου είναι αναπόσπαστα λεκτικά και γραμματικά κομμάτια της και είναι αναγκαίοι για την κατανόηση της, ενώ οι κινήσεις των χειλιών λειτουργούν επικουρικά. Βασική λεξική μονάδα της ΕΝΓ είναι το νόημα, που γίνεται με ένα ή δύο χέρια. Τα νοήματα έχουν φωνήματα και μορφήματα. Τα φωνήματα αντιστοιχούν στους φθόγγους της ομιλούμενης γλώσσας και ο συνδυασμός δύο ή παραπάνω δημιουργεί τα μορφήματα που αποτελούν την ελάχιστη μονάδα σημασίας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010).

Σύμφωνα με τη Supalla (1994), η κατάκτηση της νοηματικής γλώσσας βοηθά τα κωφά παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας της πλειοψηφίας ως δεύτερης γλώσσας κατά τον ίδιο τρόπο που τα ακούοντα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες βοηθούνται στην ανάπτυξη της γλώσσας σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Και τούτο γιατί 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

νοηματική λειτουργεί ως μητρική γλώσσα για τα κωφά παιδιά και μόνο όταν αυτή αναπτύσσεται μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και δεύτερης γλώσσας. Τα ευρήματα έρευνας (Hoffmeister 2001), έδειξαν ότι η γνώση της νοηματικής γλώσσας επιδρά καθοριστικά στην αναγνωστική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα η κατάκτηση της ανάγνωσης στα κωφά παιδιά επηρεάζεται από τη γνώση του λεξιλογίου στη νοηματική γλώσσα, τη γνώση παραγωγής και κλίσης ονομάτων στη νοηματική γλώσσα καθώς και την τοποθέτηση των ουσιαστικών στον χώρο. Όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση στη νοηματική γλώσσα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε αυτή τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες το κωφό παιδί να αναπτύξει μεταγλωσσικές δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχία στην ανάγνωση και την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Όπως τονίζει η Pribanic (2006), η πρώιμη κατάκτηση της νοηματικής γλώσσας μόνο θετικά επιδρά στην ανάπτυξη γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και στην απόκτηση γενικών γνώσεων. Μάλιστα όσο βελτιώνεται η γνώση της νοηματικής γλώσσας τόσο βελτιώνεται η ικανότητα των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Επιπλέον, σύμφωνα με ψυχολογολογικές έρευνες, η πρώιμη επικοινωνιακή χρήση της νοηματικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των κωφών παιδιών καθώς και γενικότερα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.



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. Προβλήματα των κωφών μαθητών στη γραφή και την ανάγνωση

2.1 Γραπτή γλώσσα και προβλήματα

Η σχολική επίδοση των κωφών μαθητών έχει απασχολήσει εκπαιδευτικούς και ερευνητές εδώ και πολλά χρόνια, γιατί τα κωφά παιδιά, αν και δεν παρουσιάζουν νοητικά προβλήματα, υστερούν σημαντικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη γραπτή γλώσσα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η επίδοσή τους είναι σαφώς καλύτερη σε μαθήματα που δεν εξαρτώνται από τη γλώσσα όπως τα μαθηματικά, εξακολουθεί όμως να είναι πιο χαμηλή από αυτή των ακουόντων παιδιών. Σύμφωνα με την Traxler (2000), οι κωφοί μαθητές αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σαφώς χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους στην κατανόηση κειμένου, στο λεξιλόγιο και στα μαθηματικά και αποκλίνουν από αυτούς από δύο έως έξι τάξεις. Η έρευνά της στις ΗΠΑ, με βάση ένα εξαιρετικά αξιόπιστο τεστ εθνικής εμβέλειας (Stanford Achievement Test 9th Edition), που καλύπτει ύλη σε διάφορα αντικείμενα από την πρώτη ως την ένατη τάξη, αφορούσε κωφούς μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα όπως κανονικά σχολεία, τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία.

Το συγκεκριμένο τεστ εξετάζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του μαθητή σε έξι διαφορετικά αντικείμενα: την κατανόηση κειμένου, το λεξιλόγιο, τη γλώσσα, την ορθογραφία, τη λύση προβλημάτων και τη μέθοδο επίλυσής τους. Ανάλογα με τη βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι μαθητές κατατάσσονται σε τέσσερα επίπεδα: υψηλό, ανώτερο, βασικό και κάτω από τη βάση. Το σύνολο των κωφών μαθητών των μικρών τάξεων σημείωσε βαθμολογία κάτω από τη βάση στην κατανόηση κειμένου, το λεξιλόγιο, τη γλώσσα, τη μέθοδο επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων και βαθμολογία που αντιστοιχούσε στο βασικό επίπεδο στη λύση προβλημάτων και την ορθογραφία. Τα ποσοστά βελτιώνονται αισθητά καθώς προχωρούν οι τάξεις, και στις μεγαλύτερες τάξεις αρκετοί μαθητές φαίνεται να επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες, οι οποίες και πάλι υπολείπονται αισθητά από αυτές των ακουόντων μαθητών.

Τα παραπάνω επαληθεύονται με τη χρήση του ίδιου τεστ και σε έρευνα των McCain & Antia (2005) σε μεικτές τάξεις, όπου η αναλογία κωφών και ακουόντων μαθητών είναι 1:2, διδάσκουν παράλληλα ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα η ομιλούμενη και 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

νοηματική γλώσσα. Καταγράφεται η ίδια απόκλιση μεταξύ κωφών και ακουόντων μαθητών κυρίως στην ανάγνωση, η οποία δεν καλύπτεται από τη μια τάξη στην άλλη, και λιγότερο στα μαθηματικά και τη γλώσσα, όπου εκεί φαίνεται να βελτιώνεται η επίδοση των κωφών μαθητών με το πέρασμα του χρόνου. Γίνεται ωστόσο ιδιαίτερη αναφορά και στις δύο έρευνες στο γεγονός ότι το τεστ στοχεύει στην αξιολόγηση των ακουόντων και όχι των κωφών μαθητών, των οποίων τις ιδιαιτερότητες δεν λαμβάνει υπόψη.

Συχνά η επιστημονική κοινότητα αμφισβητεί την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των τεστ και των διαγνωστικών εργαλείων που μετρούν το γνωστικό επίπεδο των κωφών μαθητών. Ο πρώτος προβληματισμός αφορά τον τρόπο επικοινωνίας των ερευνητών με τα κωφά παιδιά. Για να μπορέσουν τα κωφά παιδιά να ανταποκριθούν, θα πρέπει να κατανοήσουν πολύ καλά τις οδηγίες, πράγμα που πιθανόν απαιτεί απλοποίηση, επανάληψη, χρήση διαφόρων μεθόδων επικοινωνίας και όχι μόνο του προφορικού λόγου. Επιπλέον, επειδή ο πληθυσμός είναι εξαιρετικά ανομοιογενής, θα πρέπει να δίνεται ικανοποιητικός χρόνος και ηρεμία για τις απαντήσεις. Εξάλλου, τα τεστ αποτυπώνουν τις αντιλήψεις και τις αξίες μιας συγκεκριμένης ομάδας που μπορεί να μην συμβαδίζουν με τις αξίες μιας άλλης ομάδας, όπως έχουμε δει να συμβαίνει με τα τεστ ευφύιας και τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Καθώς τα κωφά παιδιά δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες, είναι άδικο να συγκρίνονται οι επιδόσεις τους με αυτές των ακουόντων (Sanders 1988).

Οι Quigley *et al.* (1976), μετά από έρευνες κατέγραψαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά στη γραπτή γλώσσα των κωφών παιδιών:

- το μήκος των προτάσεων είναι πολύ μικρότερο από αυτές των ακουόντων
- χρησιμοποιούν απλές προτάσεις, σπάνια πιο σύνθετες
- η γλώσσα είναι αυστηρή και στερεότυπη και σταθερά επαναλαμβανόμενη
- χρησιμοποιούν κυρίως ουσιαστικά και ρήματα, πολύ λιγότερο αντωνυμίες, βοηθητικά ρήματα και παθητική φωνή
- παραλείπουν λειτουργικές λέξεις όπως άρθρα, συνδέσμους και προθέσεις
- προσθέτουν λέξεις που δεν χρειάζονται
- κάνουν πολύ συχνά συντακτικά λάθη
- δεν μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση δευτερευουσών και κύριων προτάσεων και του νοήματος τους



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

- μαθαίνουν το λεξιλόγιο με καθυστέρηση τουλάχιστο δύο με τριών χρόνων, διαφορά που μεγαλώνει με την αύξηση της ηλικίας
- δε μπορούν να κατανοήσουν μεταφορικές και ιδιωματικές εκφράσεις
- προσεγγίζουν τον γραπτό λόγο πρόταση-πρόταση και όχι ως ένα ενιαίο κείμενο.

Βέβαια τονίζουν ότι τα προβλήματα δεν οφείλονται στην κώφωση αλλά στα φτωχά γλωσσικά ερεθίσματα, στη μη έγκαιρη παρέμβαση και στη μη σωστή εκπαιδευτική μέθοδο.

Με τα παραπάνω συμφωνούν και άλλοι ερευνητές. Ο Webster (1986) επεσήμανε ότι λειτουργικές λέξεις όπως «εκείνο», «ο οποίος», «που», η χρήση της αντωνυμίας σε αντικατάσταση του αντικειμένου συνήθως λείπουν από τα γραπτά των κωφών παιδιών. Οι λέξεις όμως αυτές είναι απαραίτητες για τη δημιουργία σύνθετων προτάσεων και την παρουσίαση ενός ενιαίου κειμένου με αποτέλεσμα τα κείμενα των κωφών παιδιών να μην έχουν συνοχή. Η Wilbur (1977) υποστήριξε ότι τα γραπτά των κωφών παιδιών αποτελούνται από ξεχωριστές προτάσεις μεταξύ των οποίων δεν υπάρχουν συνδετικές λέξεις που να ενώνουν το κείμενο σε ένα ενιαίο σύνολο. Η απόδοση των μαθητών δείχνει ότι τα κωφά παιδιά δεν μπορούν να οργανώσουν και να συνθέσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, για να ανταποκριθούν στις γραπτές δοκιμασίες, να συγκρίνουν τα δεδομένα που έχουν, να γενικεύσουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους.

Σε δύο παράλληλες έρευνες που έγιναν σε ΗΠΑ και Αυστραλία δόθηκαν εικόνες σε κωφά παιδιά και τους ζητήθηκε να γράψουν σχετικές εκθέσεις. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έκαναν παρόμοια λάθη: πρόσθεταν λέξεις χωρίς να υπάρχει λόγος, παρέλειπαν λέξεις που ήταν απαραίτητες για τη σωστή απόδοση του γραπτού λόγου, χρησιμοποιούσαν λάθος λέξεις, είχαν πρόβλημα στη σωστή σειρά των λέξεων, στη δημιουργία παράγωγων λέξεων, στη χρήση της παθητικής φωνής, των βοηθητικών ρημάτων και των χρόνων των ρημάτων (Quigley *et al.* 1976).

Η Λαμπροπούλου (1993), σε έρευνα που διεξήγαγε στα ειδικά δημοτικά σχολεία για κωφά παιδιά της Αθήνας και της Πάτρας, διαπίστωσε ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις στα γραπτά τους κείμενα από ότι οι ακούοντες μαθητές, οι εκθέσεις τους είναι μικρές και περιορισμένες, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο το οποίο επαναλαμβάνουν συνεχώς, χρησιμοποιούν κυρίως λέξεις περιεχομένου, πολύ λίγες λειτουργικές λέξεις και πολύ απλές στη δομή τους προτάσεις. Όπως η ίδια τονίζει, η



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



απλή, φτωχή και περιορισμένη γλώσσα αντικατοπτρίζει τις περιορισμένες εμπειρίες των κωφών παιδιών στην ομιλούμενη γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία μέσα και έξω από το σχολείο καθώς και τις περιορισμένες δυνατότητες που τους παρέχει η εκπαίδευση για την ανάπτυξη πιο πλούσιας γλώσσας.

Η ανάπτυξη της γλώσσας συμβαίνει ομαλά στα ακούοντα παιδιά, που από πολύ νωρίς κατανοούν, επικοινωνούν και μαθαίνουν να ταυτίζουν λέξεις με έννοιες ή αντικείμενα, όλα αυτά με τρόπο φυσικό και καθημερινό. Κατά τον ίδιο τρόπο αναπτύσσεται η γλώσσα και στα κωφά παιδιά κωφών γονιών που με τη νοηματική γλώσσα μεταδίδουν πληροφορίες και μαθαίνουν στα παιδιά τους να αντιστοιχίζουν τα νοήματα στις έννοιες. Όμως τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα βρίσκονται σε δεινή θέση. Τα ακουστικά τους υπολείμματα δεν τους επιτρέπουν να λαμβάνουν καθαρούς ήχους, δεν μπορούν να διαβάσουν εύκολα τις κινήσεις των χειλιών, ενώ τα ακουστικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος δεν έχουν καμία σημασία. Ως αποτέλεσμα, στην κρίσιμη ηλικία των τριών –τεσσάρων πρώτων χρόνων το παιδί δεν μπορεί να εσωτερικεύσει τους κανόνες και τη δομή της γλώσσας και δεν μπορεί να την κατακτήσει (Λαμπροπούλου 1999β). Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Brasel & Quigley (1975), το πιο πιθανό είναι ότι το κωφό παιδί, στην περίπτωση που δεν υπάρχουν στην περιοχή του προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης για κωφά παιδιά, θα αναπτύξει γλώσσα, όταν θα βρεθεί στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή περίπου στην ηλικία των πέντε χρόνων, όταν θα έχει πια χαθεί πολύτιμος χρόνος που δεν θα μπορεί να αναπληρωθεί και θα έχει ως αποτέλεσμα ελλείψεις γλωσσικές ικανότητες και σχολική αποτυχία.

2.2 Ανάγνωση και προβλήματα

Οι κωφοί θεωρούνται ομάδα με χαμηλά επίπεδα επιτυχίας στην ανάγνωση, ωστόσο οι έρευνες δεν μας βοηθούν να εξηγήσουμε αυτό το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας. Μια βασική άποψη είναι ότι τα κωφά παιδιά δεν διαβάζουν καλά εξαιτίας της σημαντικής τους αδυναμίας στη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή των ελλείψεων που παρουσιάζουν στο λεξιλόγιο, στους γλωσσικούς τύπους, σε κανόνες και σε εννοιολογικές σχέσεις της γλώσσας. Επίσης, μια άλλη ευρέως αποδεκτή θέση είναι ότι για τα προβλήματα ανάγνωσης ευθύνονται οι ελλείψεις στο συντακτικό, ενώ άλλοι αποδίδουν την αναγνωστική αδυναμία των κωφών παιδιών στο γεγονός ότι η νοηματική γλώσσα είναι



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

προφορική, επομένως τους ζητείται να διαβάσουν σε ένα ξένο γλωσσικό σύστημα (Bunch 1987).

Σύμφωνα με μελέτες, καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στα κωφά παιδιά είναι η ακουστική μνήμη του παιδιού, η οποία εξαρτάται από το ποσοστό εσωτερικευμένης γλώσσας που το παιδί μπορεί να ανακαλέσει. Τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα ακοής παρουσιάζουν δυσκολία στη διάκριση ήχων και στην ακουστική παρακολούθηση σε ένα θορυβώδες περιβάλλον, δεν έχουν καλή ακουστική μνήμη, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και μικρή ευελιξία στο εύρος και τη χρήση των λέξεων, καθώς και σημαντική καθυστέρηση στην κατανόηση και τη χρήση της γραμματικής και του συντακτικού. Τα παιδιά αυτά δεν είναι αρκετά προετοιμασμένα, για να αντιμετωπίσουν το γλωσσικό πλαίσιο και τις απαιτήσεις ενός θορυβώδους και απαιτητικού σχολικού περιβάλλοντος. Ως συνέπεια, αναπτύσσουν λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης όπως μικρότερο διάστημα προσοχής, μικρότερη συγκέντρωση, μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής, μεγαλύτερη εξάρτηση από τους ενήλικες, έλλειψη κινήτρων και λιγότερο δημιουργικό στυλ μάθησης (Webster 1986).

Όπως τονίζουν οι Luckner & Muir (2002), οι κωφοί μαθητές έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο εξαιτίας της περιορισμένης έκθεσης τους σε λέξεις και έννοιες. Η έλλειψη λεξιλογίου και η επιφανειακή γνώση των σημασιών των λέξεων έχουν ως αποτέλεσμα οι κωφοί να κατανοούν μόνο μία σημασία μιας λέξης με πολλαπλές σημασίες ή να μην μπορούν να κάνουν τις απαραίτητες λογικές συνδέσεις και να καταλήξουν στα σωστά συμπεράσματα. Κατά συνέπεια, οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία σε κείμενα όπου οι λέξεις και οι έννοιες είναι θεωρητικές και αφηρημένες.

Σε μια παράλληλη έρευνα κωφών και ακουόντων του Kyle (1980) σχετικά με στοιχεία της επιφανειακής δομής της γλώσσας και συγκεκριμένα με την ικανότητα μάθησης οπτικού λεξιλογίου, δεν διαπιστώθηκαν αναπτυξιακές διαφορές. Τα προβλήματα των κωφών παιδιών εμφανίζονται, όταν προσπαθούν να κατανοήσουν ένα πιο σύνθετο κείμενο. Είναι το σημείο για το οποίο πολλοί ερευνητές λένε ότι οι αναγνωστικές ικανότητες των κωφών παιδιών φθάνουν σε αυτό και σταματούν. Ο ίδιος αποδίδει αυτή τη δυσκολία στον αργό ρυθμό απόκτησης της γλώσσας από τα κωφά παιδιά, που δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν τις γλωσσικές πολυπλοκότητες του υλικού των τεστ. Ωστόσο ο Webster (1986) επιμένει ότι δεν υπάρχουν επαρκή



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

δεδομένα που να απαντούν στις εξής ερωτήσεις: τι δεξιότητες και τι εμπειρίες έχουν τα κωφά παιδιά, όταν αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά την ανάγνωση; πώς αντιμετωπίζουν αυτή τη διαδικασία; σε ποιο σημείο ξεκινούν οι δυσκολίες; ποιες στρατηγικές αναπτύσσουν;



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

3. Στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων

3.1 Στρατηγικές διδασκαλίας στην ανάγνωση

Τα άτομα με προβλήματα ακοής δυσκολεύονται να κατακτήσουν αυτό που εμείς ονομάζουμε γλώσσα, με αποτέλεσμα να συναντούν τρομερές δυσκολίες στο να αποκτήσουν την ικανότητα του μέσου αναγνώστη. Τα κωφά παιδιά υπολείπονται στη γλώσσα, όταν μπαίνουν στο σχολείο, και σπάνια φθάνουν στο ίδιο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων και κατάλληλων υλικών για ανάγνωση για κωφά παιδιά είναι μια πολύ δύσκολη δουλειά, που απαιτεί πολύ προσοχή και συνεχή επαναπροσδιορισμό. Οι δυο πιο συχνές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι τα **αναγνωστικά** και η **γλωσσική εμπειρία** (Bunch 1987).

Οι αναγνωστικές σειρές πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια όπως να εξασφαλίζουν υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος, να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών, να παρέχουν υποστηρικτικό υλικό, να είναι ελκυστικές, να έχουν ελεγχόμενο λεξιλόγιο και χρήσιμα διαγνωστικά τεστ, να προωθούν τη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων και να χρησιμοποιούν φυσικά γλωσσικά σχήματα (Arnell 1981). Η διδασκαλία μέσω της γλωσσικής εμπειρίας εστιάζεται στη μάθηση μέσω των αλληλεξαρτήσεων των λέξεων και της γλώσσας, όπως αυτή μιλιέται, ακούγεται και γράφεται από τον μαθητή και από τους άλλους. Το περιεχόμενο αντλείται από τις εμπειρίες του μαθητή με την καθοδήγηση του δασκάλου. Μετά την ανάγνωση των γραπτών προσωπικών τους εμπειριών οι μαθητές προχωρούν στα γραπτά των άλλων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τη γλώσσα και την αποδίδουν έτσι ώστε να είναι κατανοητή συντακτικά και εννοιολογικά. Τα κύρια προτερήματα της μεθόδου είναι η σύνδεση των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και της γλώσσας του παιδιού με την πράξη της ανάγνωσης, η αξιοποίηση των γλωσσικών δομών του παιδιού και η παράλληλη καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ακρόασης, της επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής (King & Quigley 1985).

Αντίστοιχα οι παρακάτω στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν κατά την εκπαίδευση των κωφών μαθητών σε κοινά σχολεία προκειμένου να διευκολύνουν τους κωφούς μαθητές ώστε να κατανοούν διάφορα κείμενα και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα:



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

- ✓ εξηγούμε τη σημασία των καινούργιων λέξεων που παρουσιάζουμε στην τάξη,
- ✓ χρησιμοποιούμε εικόνες που τυχόν υπάρχουν στο κείμενο για να διευκολύνουμε την κατανόηση (γενικά χρησιμοποιούμε αρκετό εποπτικό υλικό),
- ✓ δημιουργούμε με τους μαθητές ατομικά λεξικά με τις άγνωστες λέξεις που συναντούν και τον ορισμό τους. Τους παροτρύνουμε να χρησιμοποιούν το λεξικό τους, όταν γράφουν κάποιο κείμενο για έκθεση,
- ✓ διδάσκουμε στους μαθητές γνωστικές και γλωσσικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν ένα κείμενο (συγκρίσεις, αντιθέσεις, αναφορές),
- ✓ προετοιμάζουμε τους μαθητές πριν την ανάγνωση ενός κειμένου δουλεύοντας το λεξιλόγιο και τις κεντρικές έννοιες σε προηγούμενα μαθήματα,
- ✓ δίνουμε περισσότερο χρόνο στον κωφό μαθητή να ολοκληρώσει την ανάγνωση πριν αρχίσουν οι ερωτήσεις,
- ✓ με τη βοήθεια των παιδιών φτιάχνουμε στον πίνακα περίληψη με τα βασικά σημεία της ιστορίας που διαβάσαμε,
- ✓ παρέχουμε ευκαιρίες στους μαθητές να μελετήσουν ένα θέμα μέσα από διαφορετικές πηγές και υλικό (βιβλιοθήκη, διαδίκτυο),
- ✓ δίνουμε στο παιδί βιβλία σχετικά με το θέμα του μαθήματος ώστε να μπορέσει στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών να κάνει επαναλήψεις,
- ✓ δραματοποιούμε ιστορίες στην τάξη (Λαμπροπούλου κ.ά. 2003).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά με ακουστική απώλεια χρειάζονται οπτικά βοηθήματα, για να παρακολουθήσουν αυτά που λέγονται μέσα στην τάξη. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαγράμματα, χάρτες, εικόνες, βίντεο, κομπιούτερ ή να γραφούν στον πίνακα οι λέξεις-κλειδιά, κύρια σημεία, καινούργιες λέξεις ή ερωτήσεις. Επίσης θα πρέπει να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στα κωφά παιδιά να ολοκληρώσουν αυτό που γράφουν ή διαβάζουν, πριν ο εκπαιδευτικός αρχίσει να μιλά ξανά. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει το κωφό παιδί να υποβάλλει ερωτήσεις και να παίρνει απαντήσεις και γενικά να αναμένει την ίδια συμπεριφορά από αυτό όπως από τα άλλα παιδιά.



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

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει μια σειρά από στρατηγικές για να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία. Αν το παιδί μπορεί να κάνει χειλεανάγνωση, θα πρέπει να ακολουθεί μια λογική δομή, να κάνει παύσεις τακτικά, για να βεβαιώνεται ότι το παιδί τον παρακολουθεί και δεν έχει κουραστεί, να ελέγχει ότι το παιδί δεν χάνει σημαντικές πληροφορίες εξαιτίας πιθανών απλών θορύβων που γίνονται μέσα στην τάξη. Όπως αναφέρει η Pribanic (2006), η χειλεανάγνωση είναι μια εξαντλητική διαδικασία καθώς μόλις το 30% των φωνημάτων διακρίνεται καθαρά με αποτέλεσμα, όταν διδάσκεται νέο και πολύπλοκο υλικό, το παιδί να κουράζεται εύκολα και να χάνει κάθε κίνητρο συμμετοχής στο μάθημα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επαναλαμβάνει τις σημαντικές πληροφορίες, να κάνει ανακεφαλαίωση, να χρησιμοποιεί απλές προτάσεις και να διατυπώνει απλές ερωτήσεις, να δίνει φωτοτυπίες, οι οποίες αποτελούν εξαιρετικό βοήθημα για τα κωφά παιδιά, να επιλέγει στην αξιολόγηση κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου και γενικά να ενισχύει το παιδί και να αναγνωρίζει την προσπάθειά του (Λαμπροπούλου κ.ά. 2003).

Ένας τομέας στον οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς ένα πλούσιο λεξιλόγιο είναι απαραίτητο για να γίνει κανείς καλός αναγνώστης. Ωστόσο πέρα από την αναγνώριση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων απαιτείται η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των λέξεων, των ιδεών που εκφράζονται από τις λέξεις και τις σχέσεις και του τρόπου που συνδέονται διαφορετικές ιδέες διαφόρων επιπέδων σπουδαιότητας. Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω μία από τις στρατηγικές που προτείνονται είναι η **σημασιολογική χαρτογράφηση**, η οποία δίνει στους μαθητές ένα πρότυπο, για να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και βελτίωσης της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η σημασιολογική χαρτογράφηση περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά ενός πράγματος ή μιας έννοιας, ορισμό, συνέπειες, παραδείγματα, συγκρίσεις, αντιθέσεις. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει τη σύνθεση των γνώσεων του μαθητή στο λεκτικό και συντακτικό επίπεδο και στη γνώση του κόσμου και τον οδηγεί σε μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη αλληλεπίδραση με το κείμενο (McAnnaly *et al.* 1987).

Οι Luckner & Muir (2002), προτείνουν να δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες στα παιδιά για τον τρόπο προσέγγισης κάθε κειμένου όπως η ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, η εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου, η αντιστοίχιση εικόνων με αποσπάσματα του κειμένου, η πρόβλεψη για τη συνέχεια του κειμένου, η διατύπωση



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

κρίσεων, η συζήτηση σχετικά με το νόημα και τον τρόπο γραφής του κειμένου και η λεπτομερής ανάλυση των δύσκολων σημείων του. Οι κωφοί μαθητές έχουν ανάγκη να διδαχθούν μεταγνωστικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να μάθουν πώς να σκέφτονται και να κάνουν κτήμα τους νέες λέξεις και έννοιες και κυρίως θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν την ουσία ενός κειμένου.

Ένα μοντέλο που προϋποθέτει τη χρήση της νοηματικής και μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών είναι το μοντέλο της κατευθυνόμενης ανάγνωσης. Τα στάδια εφαρμογής του μοντέλου είναι τα ακόλουθα:

α) Στάδιο προετοιμασίας ανάπτυξης εννοιών, με ασκήσεις προετοιμασίας όπως διδασκαλία νέου λεξιλογίου.

β) Στάδιο ανάπτυξης οπτικού λεξιλογίου. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει λέξεις ήδη γνωστές στα παιδιά και τους ζητά να κάνουν το αντίστοιχο νεύμα/νόημα.

γ) Στάδιο καθοδηγούμενης ανάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει το κείμενο σε μέρη για σιωπηλή ανάγνωση. Τα μέρη αυτά μπορεί να είναι μια πρόταση, μια παράγραφος ή μια μεγαλύτερη ενότητα ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών. Για κάθε μέρος ο εκπαιδευτικός θέτει ένα στόχο, μια ερώτηση ή μια δήλωση, που τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν στο κείμενο που θα διαβάσουν και στη συνέχεια τα παιδιά διαβάζουν σιωπηλά το κείμενο. Όταν ολοκληρώσουν την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός επανέρχεται στην αρχική ερώτηση, τους ζητά να την απαντήσουν και να προσδιορίσουν το μέρος του κειμένου που βρίσκεται η απάντηση ενώ κατόπιν μπορεί να απευθύνει και επιπλέον ερωτήσεις.

δ) Στάδιο συζήτησης. Όταν η καθοδηγούμενη ανάγνωση ολοκληρωθεί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει συζήτηση σχετικά με το κεντρικό θέμα της ιστορίας, καθοδηγώντας τους μαθητές σε πιο σύνθετες σκέψεις.

ε) Στάδιο ασκήσεων επεξεργασίας. Δίνονται ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων και βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (λεξιλογικές ασκήσεις, γραμματικής, συντακτικού ή ασκήσεις για τη δομή του κειμένου).

στ) Στάδιο επέκτασης και εμπλουτισμού, με επιπλέον δραστηριότητες όπως μικρές εργασίες, ανάγνωση άλλων πηγών, εικαστικές παρουσιάσεις κ.α. (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



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

3.2 Στρατηγικές διδασκαλίας στον γραπτό λόγο

Ένα από τα πιο πρόσφορα μοντέλα διδασκαλίας των κωφών μαθητών στο γραπτό λόγο θεωρείται το βιωματικό μοντέλο προσέγγισης της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα παιδιά νοηματίζουν ή λένε κάποια ιδέα ή εμπειρία τους στον εκπαιδευτικό και αυτός την καταγράφει δημιουργώντας ένα μικρό βιωματικό γραπτό κείμενο. Στόχος είναι τα παιδιά να αντιληφθούν τη σχέση μεταξύ της προφορικής γλώσσας, συγκεκριμένα της νοηματικής, και του γραπτού λόγου και παράλληλα να προσεγγίσουν τον γραπτό λόγο με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Προτείνονται τα εξής βήματα:

α) Ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά ένα ερέθισμα ή παρουσιάζει ένα θέμα που θεωρεί ότι ενδιαφέρει τα παιδιά.

β) Το κάθε παιδί νοηματίζει μια σκέψη ή μια εμπειρία του σχετική με το θέμα.

γ) Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις σκέψεις των παιδιών όπως έχουν ειπωθεί στον πίνακα, σε μεγάλα άσπρα χαρτιά ή στο κομπιούτερ, δημιουργώντας ένα πρώτο πρόχειρο κείμενο.

δ) Τα παιδιά νοηματίζουν το κείμενο που έχει δημιουργηθεί, καθώς ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει μία μία τις λέξεις. Υπογραμμίζονται οι γνωστές λέξεις που μπορεί αργότερα να προστεθούν σε μια τράπεζα λέξεων.

ε) Δίπλα στις άγνωστες λέξεις μπορεί να γίνει μια εικονογράφηση που να αποδίδει τη σημασία της λέξης.

στ) Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο και συζητούν για τη δομή και τη μορφή του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποδείξει τις διαφορές μεταξύ της νοηματικής γλώσσας και του γραπτού λόγου.

ζ) Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές μετατρέπουν αυτό το πρώτο κείμενο σε ολοκληρωμένο κείμενο του γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας τεχνικές συγκριτικής γραμματικής και τα παιδιά διδάσκονται τρόπους μετατροπής της μιας γλώσσας στην άλλη.

Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ της νοηματικής και του γραπτού λόγου και να αντιλαμβάνονται ότι η γραφή ενός κειμένου δεν είναι απλή διαδικασία αλλά απαιτεί συστηματική προσπάθεια (Schirmer 2000).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



4. Διδασκαλία κωφών παιδιών

Το περιβάλλον του σχολείου θα πρέπει να παρέχει πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ώστε να οργανώνουν δραστηριότητες και να αξιοποιούν υλικά που θα παρέχουν ευκαιρίες μάθησης στα κωφά παιδιά και θα τα οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης. Η ανάπτυξη της γλώσσας θα πρέπει να στοχεύει στην ταυτόχρονη κατάκτηση όλων των στοιχείων της (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία). Επίσης η ανάπτυξη του λεξιλογίου θα πρέπει να επεκτείνεται και στη χρήση του έξω από την τάξη στην καθημερινή επικοινωνία των παιδιών. Η διδασκαλία του συντακτικού θα πρέπει να αρχίζει από απλές προτάσεις και να προχωρά σε πιο σύνθετες. Στόχος όλων των παραπάνω είναι τα κωφά παιδιά να φθάσουν σε γενικεύσεις κανόνων και στην κατάκτηση των δομών της γλώσσα μέσα από γλωσσικές εμπειρίες όχι μόνο στην τάξη αλλά με τη συνεχή επικοινωνία και τα ερεθίσματα που παρέχει ο εκπαιδευτικός σε κάθε ευκαιρία.

Υπάρχουν δύο κύριες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Σύμφωνα με τη **Φυσική Μέθοδο** - γνωστή και ως Μητρική μέθοδο ή Μέθοδο του Lexington - το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι έτσι δομημένο ώστε να παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα με όσο το δυνατό πιο φυσικό τρόπο χωρίς τυπική διδασκαλία αλλά μέσω της επικοινωνίας. Οι κανόνες της γλώσσας μαθαίνονται σε φυσικό περιβάλλον μέσω παιχνιδιών, δραστηριοτήτων, αφηγήσεων κλπ. και όχι με ασκήσεις απομνημόνευσης κανόνων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά τα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας και κατάκτησης της από το παιδί και προσαρμόζουν τη διδασκαλία και το περιβάλλον της τάξης ώστε να παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα και ευκαιρίες στο παιδί.

Η **Δομημένη Μέθοδος** βασίζεται στην πολύ καλά προγραμματισμένη διδασκαλία και στη χρήση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας. Τα παιδιά μαθαίνουν κάθε φορά συγκεκριμένους κανόνες και στοιχεία της γλώσσας μέσω της απομνημόνευσης, της μίμησης και της εξάσκησης. Τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα σχολεία κωφών φαίνεται να εφαρμόζεται ένας συνδυασμός των δύο μεθόδων, με τη διδασκαλία να είναι δομημένη και προγραμματισμένη αλλά τη μάθηση να γίνεται με φυσικό τρόπο (Λαμπροπούλου 1999β). Ένα τέτοιο πρόγραμμα που γνωρίζει μεγάλη απήχηση σε πολλά σχολεία κωφών είναι αυτό των Blackwell *et al.*



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

(1978), που παρουσιάζει τη γλώσσα μέσα από τέσσερα ιεραρχικά στάδια: 1) έκθεση, 2) αντίληψη, 3) κατανόηση 4) παραγωγή ή έκφραση. Οι γενικές αρχές για την κατάκτηση της γλώσσας στις οποίες στηρίζεται το πρόγραμμα είναι οι εξής:

- η διδασκαλία βασίζεται στην κατάκτηση των γραμματικών και σημασιολογικών κανόνων της γλώσσας μέσα από πολλές χρήσεις και παρουσιάσεις,
- κάθε νέα γλωσσολογική αρχή παρουσιάζεται μέσα από πραγματικές καταστάσεις και όχι με απλές παρουσιάσεις,
- δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη από το παιδί στρατηγικών ανάπτυξης της γραμματικής,
- τα λάθη συνήθως αγνοούνται. Όταν το παιδί κάνει λάθος ο εκπαιδευτικός το επαινεί για την προσπάθεια του και με έμμεσο τρόπο δίνει το σωστό μοντέλο το οποίο το οποίο το παιδί πρέπει να κατακτήσει,
- ο εκπαιδευτικός εξετάζει την κατανόηση της γλώσσας και την έκφραση του παιδιού ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του,

Αντίστοιχα ο Mooges (1996), προτείνει συγκεκριμένες προϋποθέσεις για το σχεδιασμό των ενοτήτων από τις οποίες θα αποτελείται το αναλυτικό πρόγραμμα:

- ❖ να έχουν φτιαχτεί γύρω από ένα κεντρικό θέμα,
- ❖ να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών,
- ❖ να γνωρίζουν οι μαθητές τη σπουδαιότητα και το στόχο τους,
- ❖ να είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με την ηλικία και το επίπεδο τους,
- ❖ να έχουν ξεκάθαρους σκοπούς και στόχους οι οποίοι να οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης,
- ❖ να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν με επιτυχία την ενότητα,
- ❖ να συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις,
- ❖ να περιλαμβάνουν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες που να έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της ενότητας, να οδηγούν στην κατάκτηση τους και να περιλαμβάνουν στρατηγικές αξιολόγησης.

Εξίσου απαραίτητος είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός των καθημερινών μαθημάτων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ορίσει τι θα διδάξει, ποιες έννοιες και ποιες δεξιότητες θα κατακτήσουν τα παιδιά, τη διάρκεια του μαθήματος, τα υλικά, τη



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

διαδικασία της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες και τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει τόσο μακροπρόθεσμους όσο και βραχυπρόθεσμους στόχους οι οποίοι θα οδηγούν στην επίτευξη των πρώτων και κυρίως θα είναι ρεαλιστικοί και πραγματοποιήσιμοι από το παιδί.

Ωστόσο θεωρητικά και εμπειρικά η πιο κατάλληλη εκπαίδευση για τα κωφά παιδιά θεωρείται η **δίγλωσση εκπαίδευση**, όπου ως πρώτη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη η γλώσσα της πλειοψηφίας, κυρίως στη γραπτή της μορφή. Αυτό προτείνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα να αναγνωρίζεται ως η πρώτη γλώσσα και η ελληνική στη γραπτή της μορφή ως η δεύτερη. Ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από (Bencie 2001):

- ✓ τη δημιουργία περιβάλλοντος με δύο κουλτούρες και πρόσβαση στην πολιτισμική κοινότητα των κωφών
- ✓ την έκθεση και την εξάσκηση στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα της πλειοψηφίας
- ✓ ρεαλιστικά, ενδιαφέροντα και καλά δομημένα μαθήματα
- ✓ πολύ καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και κατάλληλο υλικό
- ✓ συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος και αντίστοιχες τροποποιήσεις

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, υλικό και μεθοδολογία. Αξιοποιείται η νοηματική πλήρως για τη γλωσσική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. 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



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

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 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (2004), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Arnell, D. (1981). *Guide to the Selection and Use of Reading Instructional Material*, Washington DC: A. G. Bell Association.
- Bencie, W. (2001). Κουλτούρα Κωφών, Κοινότητα και Ταυτότητα, Διγλωσσία στην Κοινότητα των Κωφών. Στο Β. Λαμπροπούλου (επιμ.), *Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Κωφού Παιδιού*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Blackwell P. M., Engen E., Fischgrund J. E. & Zarcadoolas C. (1978). *Sentences and other systems: A language learning curriculum for hearing-impaired children*, Washington DC: A. G. Bell Association for the Deaf.
- Brasel, E. K. & Quigley, S. P. (1975). *The Influence of Early Language and Communication Environments on the Development of Language in Deaf Children*, Institute for Research on Exceptional Children, University of Illinois.
- Bunch, C. O. (1987). *The Curriculum and the Hearing Impaired Student. Theoretical and practical Considerations*, Little, Brown & Company, Spring Branch
- Hoffmeister, J. R. (2001). Η Νοηματική Γλώσσα και η Επίδραση της στην Εκμάθηση της Ανάγνωσης στα Κωφά Παιδιά. Στο Β. Λαμπροπούλου (επιμ.), *Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Κωφού Παιδιού*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- King, C. M. & S. P. Quigley (1985). *Reading and Deafness*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.



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

- Kyle, J. B., (1980). Reading development of deaf children. *Journal of Research in Reading* 3: 86-97.
- Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.) (1999α). *Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.) (1999β). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό Παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1993). Εξέταση της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών, *Γλώσσα* 30: 40-50.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ. & Βλάχου Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των Κωφών/Βαρηκόων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Luckner, J. L. & Muir, S. (2002). Suggestions for Helping Students Who Are Deaf Succeed in General Education Settings. *Communication Disorders Quarterly* 24(1): 23-30.
- McAnnaly, P., Rose, S. & Quigley, S. P. (1987). *Language Learning Practices with Deaf Children*. Boston: College Hill Press.
- McCain, G. K. & D. S. Antia (2005). Academic and Social Status of Hearing, Deaf, and Hard of Hearing Students Participating in a Co-enrolled Classroom. *Communication Disorders Quarterly* 27(1): 20-32.
- Moore, F. D. (1996). *Educating the Deaf: psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Παπασπύρου, Χ. (1985). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου για το Κωφό άτομο*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Κωφών.
- Pribanic, L. (2006). Sign Language and Deaf Education. *Sign Language & Linguistics* 9(1/2): 233-254.
- Quigley, P. S., Wilbur, B. R., Power, J. D., Montanelli, S. D. & Steinkamp, W. M. (1976). *Syntactic structures in the language of deaf children*. Illinois: University of Illinois Urbana.
- Sanders, D. M. (1988). *Teaching Deaf Children, Techniques and Methods*. Boston: College-Hill Press.
- Schirmer, B. (2000). *Language and Literacy Development in Children who are Deaf*. Needham Heights: Allyn & Bacon.



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

- Supalla, S. (1994). Equality in Educational Opportunities: The Deaf version. In C. Erting, J., R. C. Johnson, D. L. Smith & B. D. Snider (eds), *The Deaf Way*, pp. 584-591). Washington D. C.: Gallaudet University Press.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of- Hearing Students, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(4): 337-348.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris.
- Webster, A. (1986). *Deafness, Development and Literacy*. London: Methuen & Co Ltd.
- Wilbur R. B. (1977). An Explanation of Deaf Children' s Difficulty with Certain Syntactic Structures in English. *Volta Review* 79: 85-92.

Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2013

Στο πλαίσιο της Πράξης:

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

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης