



Πρόγραμμα μέτρων εξατομικευμένης  
Υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες

ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη μεγιστοποίηση  
της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης

με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού

# ΟΔΗΓΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΚΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Συντονίστρια Ομάδας Ανάπτυξης Οδηγού Διαφοροποίησης  
Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής:  
Μαριάννα Χατζοπούλου

Συγγραφείς: Μαρία Καραπαναγιώτου

Μαριάννα Χατζοπούλου

Αθήνα 2014

## Πίνακας περιεχομένων

1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	3
<b>Στοιχεία διαφοροποίησης κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία .....</b>	<b>7</b>
<b>Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....</b>	<b>9</b>
2. Γενικά χαρακτηριστικά των κωφών/βαρήκων μαθητών .....	17
<b>Διαφορές με βάση τα ακουολογικά χαρακτηριστικά.....</b>	<b>18</b>
<b>Διαφορές με βάση την ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής.....</b>	<b>20</b>
<b>Διαφορές που προκύπτουν με βάση τη δομή της οικογένειας των κωφών παιδιών.....</b>	<b>22</b>
<b>Διαφορές που προκύπτουν με βάση τη γλωσσική ικανότητα των κωφών και βαρήκων μαθητών.....</b>	<b>23</b>
3. Αρχές και Στρατηγικές Διαφοροποίησης για τους Κωφούς και Βαρήκους μαθητές.....	29
<b>Πρώτη Αρχή Διαφοροποίησης: Διαμόρφωση Δίγλωσσου Περιβάλλοντος - Χρήση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ).....</b>	<b>31</b>
<b>Δεύτερη Αρχή Διαφοροποίησης: Οπτικοποίηση της πληροφορίας .....</b>	<b>35</b>
<b>Στρατηγικές διαφοροποίησης στο περιεχόμενο και τη διαδικασία: γραπτή γλώσσα .....</b>	<b>38</b>
<b>Στρατηγικές διαφοροποίησης στο τελικό προϊόν: γραπτή γλώσσα .....</b>	<b>44</b>
4. Μελέτη περίπτωσης κωφού μαθητή στο γενικό σχολείο .....	46
5. Μελέτη περίπτωσης κωφού μαθητή στο ειδικό σχολείο .....	68
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	87



## 1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία. Είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Σήμερα, μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) (Watkins 2003). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει (include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζημανώλη 2005). Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (Watkins 2003) η εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει όχι κάποιες "τυπικές" εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά στην ουσία την αλλαγή του σχολείου με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου νομοθεσίας και πολιτικής που να στηρίζει την συνεκπαίδευση. Χρειάζεται πολύ χρόνος, ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών από την πλευρά εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αλήθεια ότι απαιτείται ευελιξία, διαρκής έλεγχος και αξιολόγηση, επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που τίθενται και διαφοροποίηση (Weston 1992).

Ωστόσο, ο όρος "ειδικός" όπως χρησιμοποιείται στην Ειδική Αγωγή ή στα άτομα με Ειδικές Ανάγκες υπονοεί αναπόφευκτα κάτι το διακριτό σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα. Όπως αναφέρει συγκεκριμένα η Corbett (1999) υπάρχει μία στενή ερμηνεία της ειδικής ανάγκης που εστιάζει στη διαφορά, παρά αναγνωρίζει τους

3



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τρόπους με τους οποίους οι ανάγκες είναι κοινές σε όλους τους μαθητές και απλώς κάποιοι εξ αυτών έχουν πολύ διακριτές και εξειδικευμένες ανάγκες, όπως αυτές των κωφών ή βαρήκων μαθητών, που απαιτούν συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης. Επομένως, οι όψεις της ανάγκης είναι πολυδιάστατες: είναι εκείνες που μοιράζονται όλοι οι μαθητές, εκείνες που προκαλούνται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως περιορισμοί σε συγκεκριμένες ικανότητες, και εκείνες που είναι μοναδικές στα άτομα και τα διακρίνουν από άλλα.

Η σύγχρονη ψυχολογία των ατομικών διαφορών δέχεται ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και με αυτή τη λογική επιβάλλεται η απαίτηση για διαφοροποιημένη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς ορισμούς για τη διαφοροποίηση από τη δεκαετία του '80. Σύμφωνα με τον Simon (1985) η διαφοροποίηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαφορετικών προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες ή άτομα. Πρόκειται για μια ευέλικτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να προσφέρει προκλήσεις και ενδιαφέρον σε μια ομάδα ανθρώπων στην οποία μπορεί να διαπιστώσει κανείς ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και εμπειριών. Η διαφοροποίηση δεν εφαρμόζεται μόνο ανά μαθητή, αλλά και σε ομάδες μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα ή ανάγκες. Σύμφωνα με τον Weston (1992) η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία αναγνώρισης των πιο κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων. Αποτελεί μια σύνθεση αυτού που ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να μάθουν, ενώ περιλαμβάνει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα με τις εμπειρίες, τη γνώση, την κατανόηση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που οι μαθητές διαθέτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Hall 1992).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μία συγκεκριμένη στρατηγική, αλλά μία συνεχή διαδικασία που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα ένα εύρος εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και

στρατηγικών διδασκαλίας με στόχο την πρόσβαση στη γνώση όλων των μαθητών, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντική αξία στη διαφοροποίηση έχει ο μαθητής να μάθει πώς να μαθαίνει. Οι τάξεις στις οποίες διεξάγεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι διαλογικά, δυναμικά και επικοινωνιακά κέντρα μάθησης (Benjamin, 2006)

Η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση διακρίνεται στην **εξωτερική διαφοροποίηση** (μακρο-επίπεδο), που αφορά τους τύπους των σχολείων, τις βαθμίδες και τις τάξεις, και στην **εσωτερική διαφοροποίηση** (μικρο-επίπεδο), που αφορά την οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και σύμφωνα με αυτή λαμβάνονται υπόψη η συγκεκριμένη επίδοση του μαθητή σε μια ενότητα κάποιου μαθήματος καθώς και οι δεξιότητες και οι ικανότητές του, όπως η τεχνική που επιστρατεύει ο μαθητής για την εκτέλεση μιας εργασίας, οι μορφές εργασίας, τα κίνητρα μάθησης, οι προσωρινές μαθησιακές δυσκολίες, τα ατομικά του ενδιαφέροντα, οι μαθησιακές του επιθυμίες, οι κοινωνικές ικανότητές του κ.ά. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μαθητών, γι' αυτό οι ομαδικές εργασίες πρέπει να είναι ελαστικές και βραχύχρονες. Στην εσωτερική διαφοροποίηση μπορούν να ληφθούν διδακτικά μέτρα για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών χωριστά, πράγμα που παραβλέπεται στην εξωτερική διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία (εσωτερική, οριζόντια διαφοροποίηση) εξαρτάται από τα κριτήρια που ισχύουν στην κάθετη (εξωτερική) διαφοροποίηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια εξωτερικής διαφοροποίησης που κατά καιρούς ίσχυαν ή ισχύουν διακρίνονται σε κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τις αναπτυξιακές προϋποθέσεις (ηλικία, φύλο, ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή) και τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (θρήσκευμα, εθνότητα, κοινωνική προέλευση του μαθητή) και όχι τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντά του. Στην εξωτερική διαφοροποίηση, όταν αυτή γίνεται με βάση το βαθμό επίδοσης του μαθητή, γίνεται διαχωρισμός σε ομάδες επίδοσης των μαθητών με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου και όχι ο ενισχυτικός, που

τονίζεται κατά την εσωτερική διαφοροποίηση.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ή η πολλών επιπέδων διδασκαλία, ή η εσωτερική διαφοροποίηση, είναι ένα μέσο προσέγγισης κατά το οποίο σε ένα μάθημα που διδάσκεται σε ολόκληρη την τάξη αντιμετωπίζονται και καλύπτονται οι διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Eaton, 1996). Είναι μια πρακτική με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί κατάλληλα όλους τους μαθητές, να σχεδιάσει τα προγράμματα σπουδών, να θεσπίσει κανόνες και να συζητήσει/αποτιμήσει τη μάθησή τους. Είναι επιτακτική ανάγκη των ημερών μας, γιατί κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στη μόρφωση και στην προσαρμοσμένη προσέγγιση στη διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές του, την οικονομική κατάσταση, την καταγωγή και το φύλο του (Κοσσυβάκη, 2002).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιστρατεύσει διαφορετικούς στόχους και διδακτικές στρατηγικές στο περιεχόμενο της τάξης. Το περιεχόμενο και οι διδακτικές στρατηγικές είναι το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός εντοπίζει και αντιμετωπίζει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Eaton, 1996).

Συγκεκριμένα, κάθε μάθημα:

- παρέχει συγκεκριμένη βοήθεια για όλους τους μαθητές,
- περιλαμβάνει μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών, με σκοπό να βοηθήσει μαθητές όλων των επιπέδων,
- λαμβάνει υπόψη τους τρόπους μάθησης του μαθητή στην παράδοση κάθε μαθήματος,
- εντάσσει όλους τους μαθητές στο μάθημα μέσω ερωτήσεων, με σκοπό να προσεγγίσει τα διαφορετικά επίπεδα σκέψης τους,
- παρέχει επιλογή στη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να παρουσιάσουν την κατανόηση των γενικών εννοιών,
- αποδέχεται ότι οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι ίσης αξίας, υπολογίζει την αξία των μαθητών, η οποία βασίζεται στις προφανείς ατομικές

6



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

διαφορές τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, κάθε μάθημα, σύμφωνα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία:

- ενισχύει τη δυνατότητα όλων των μαθητών να καταλήγουν σε συμπεράσματα, αξιοποιεί διαφορετικούς τρόπους μάθησης,
- επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσεγγίζει όλους τους μαθητές σε λιγότερο χρόνο,
- επιτρέπει την ποικιλία απόδοσης ανάμεσα στους μαθητές,
- ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών,
- επιτρέπει να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών.

Δεν υπάρχει συνταγή για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπάρχουν όμως κάποιες αρχές που είναι χρήσιμες για την καλύτερη διεξαγωγή της, όπως:

- Οι εργασίες είναι συνεχείς και στενά συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Συνεχής αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών.

### Στοιχεία διαφοροποίησης κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τέσσερα στοιχεία βασισμένα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών. Αυτά είναι το **περιεχόμενο**, η **διαδικασία**, τα **προϊόντα** και το **μαθησιακό περιβάλλον** (Tomlinson, 2003-2004).

- Ως **περιεχόμενο** ορίζεται το τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση στην πληροφορία. Μέσα που διευκολύνουν και

ενισχύουν την πρόσβαση στο περιεχόμενο μπορεί να είναι: διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, ορθογραφίας, λεξιλόγιο, παρουσίαση ιδεών, οπτικοακουστικά μέσα, χρήση νοηματικής γλώσσας, χρήση των νέων τεχνολογιών και ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενεργή ακρόαση συμμαθητών που διαβάζουν, ατομική προσπάθεια του καθενός κ.ά.

- Ως **διαδικασία** θεωρούνται οι δραστηριότητες με τις οποίες οι ομάδες επιδιώκουν να κατανοήσουν το νόημα ή να τελειοποιήσουν το περιεχόμενο μιας εργασίας. Επιτυγχάνεται με εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, κέντρα ενδιαφέροντος βάση των ενδιαφερόντων των μαθητών, προσωπικό ημερολόγιο, εργασίες δοσμένες από τους δασκάλους σε ομάδες ή ατομικά με πρακτική υποστήριξη σε μαθητές που την χρειάζονται, ποικιλία στο χρόνο εργασίας του κάθε μαθητή, με επιπλέον βοήθεια σε όσους υστερούν στην απόδοση και εμπάθυνση στους προχωρημένους.
- Ως **προϊόντα** είναι οι εργασίες που ζητούνται να κατατεθούν από τους μαθητές. Τέτοιες μπορεί να είναι δοκιμαστικές εργασίες, εργασίες που τους ζητούνται να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν σε μια ενότητα. Πρέπει να δίνονται επιλογές στους μαθητές, για να εκφράζουν τη μάθηση που απέκτησαν μέσω δραματοποίησης, γράμματος, αφίσας τοίχου, λεζάντας κ.ά. Η εργασία των μαθητών πρέπει να γίνεται σε μικρές ομάδες. Επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκπονούν δικές τους εργασίες, οι οποίες να περιέχουν και να βασίζονται στο μάθημα που έχουν διδαχτεί.
- Ως **μαθησιακό περιβάλλον** θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει η τάξη, η δυναμική της και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ταυτόχρονα περισσότερες από μία στρατηγικές, όπως:

α) Το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Η Tomlinson (2001) δίνει μεγάλη σημασία στην ευελιξία στις ομάδες και αναφέρει πως κάποιες φορές είναι προτιμότερο να επιτρέπεται στους μαθητές να διαλέξουν οι ίδιοι



την ομάδα τους. Έτσι, ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με την ομάδα και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δει τον μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα,

β) Την εκτέλεση δραστηριοτήτων βασισμένων σε διαφορετικά επίπεδα (ερωτήσεων, αφηρημένης σκέψης κ.ά). Έτσι, αναμένεται διαφορετικό αποτέλεσμα από κάθε μαθητή μέσω των πολυαισθητηριακών μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί (οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών, απτικών). Το περιεχόμενο δύναται να διαφοροποιείται από το ενδιαφέρον των μαθητών, η μέθοδος να διαφοροποιείται από την ετοιμότητα των μαθητών (απαιτείται πολυσυνθετικότητα στις ικανότητες σκέψης) και το προϊόν να διαφοροποιείται από τις πολυαισθητηριακές προτιμήσεις των μαθητών. Αυτή η πολλαπλή διαφοροποίηση έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι κάνει τις παρουσιάσεις πιο ενδιαφέρουσες από ότι αν όλες οι ομάδες τις έκαναν πάντα με τον ίδιο τρόπο.

### **Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιήσουν μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών (Tomlinson, 2000), όπως:

- **Αξιολόγηση και αξιοποίηση της μαθησιακής ετοιμότητας:** Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν ποικιλία αξιολογήσεων, για να καθορίσουν την ετοιμότητα και την ικανότητα των μαθητών τους. Οι μαθητές, για να μάθουν καινούριες έννοιες, μπορεί να δουλεύουν στο επίπεδο της τάξης είτε σε χαμηλότερο, ή να καλύπτουν προηγούμενα κενά σε συγκεκριμένους τομείς/άξονες του προγράμματος. Η ετοιμότητα των μαθητών συνεχώς αλλάζει και κατά τη διάρκεια των αλλαγών αυτών είναι σημαντικό να επιτρέπεται στους μαθητές να κινούνται σε διαφορετικές ομάδες (flexible grouping). Οι δραστηριότητες σε κάθε ομάδα συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που περιέχουν.

Οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα αναλάβουν εργασίες λιγότερο σύνθετες από εκείνες με τις οποίες θα

ασχοληθούν οι πιο προχωρημένοι μαθητές. Για παράδειγμα, μαθητές των οποίων το επίπεδο ανάγνωσης είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα ωφεληθούν διαβάζοντας με ένα συμμαθητή- φίλο τους, ή ακούγοντας ιστορίες από τον δάσκαλο ή το μαγνητόφωνο, ώστε να μάθουν τις πληροφορίες που τους δίνονται προφορικά (ακουστικοί τύποι, δυσλεξία, κ.ά.). Για κωφούς ή βαρήκοους μαθητές αυτό μπορεί να σημαίνει παρουσίαση και απόδοση του κειμένου στη νοηματική γλώσσα από τον εκπαιδευτικό ή συμμαθητές.

- Προσαρμογή ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή. Όλοι οι μαθητές απαντούν σε σημαντικές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν σκέψη, αλλά αυτές οι ερωτήσεις προσαρμόζονται σύμφωνα με το συγκεκριμένο επίπεδο ικανοτήτων και τον τρόπο πρόσληψης του μαθητή. Ένα εργαλείο μπορεί να είναι οι γραπτές δοκιμασίες στις οποίες ορίζονται συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ομάδα μαθητών. Όλοι απαντούν σε ίδιο αριθμό ερωτήσεων, αλλά αυτές είναι διαφορετικής δυσκολίας σε κάθε ομάδα.
- Τροποποίηση διδακτέας ύλης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίσει τη γνώση ενός μαθητή, δηλαδή τι συγκεκριμένα πρέπει να μάθει σύμφωνα με τις ικανότητες και τις στάσεις του, και να παρέχει εναλλακτικές δραστηριότητες στους μαθητές που έχουν ήδη ολοκληρώσει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης.
- Κλιμακωτές εργασίες. Ως κλιμακωτές εργασίες ορίζεται η αξιοποίηση μίας σειράς εργασιών κλιμακούμενης δυσκολίας. Όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται με την απαραίτητη γνώση και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ορίζει τις δραστηριότητες αυτές ως εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ίδιων στόχων για τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη του τις ατομικές τους ανάγκες.
- Επιτάχυνση / επιβράδυνση. Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση του ρυθμού με τον οποίο οι μαθητές κινούνται σε ό,τι αφορά τη διδακτέα ύλη. Οι μαθητές με υψηλές ικανότητες τελειώνουν γρηγορότερα

την ύλη, ενώ οι μαθητές που συναντούν κάποιες δυσκολίες μπορεί να χρειαστούν προσαρμοσμένες δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν το στόχο τους, αλλά με πιο αργό ρυθμό.

- Ευέλικτες ομάδες (flexible grouping). Με δεδομένο ότι η απόδοση του μαθητή ποικίλει είναι σημαντικό να επιτρέψουμε τη μετακίνηση των μαθητών μεταξύ των ομάδων. Ένας μαθητής μπορεί να είναι κάτω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα μάθημα και ταυτόχρονα πάνω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα άλλο μάθημα. Οι ευέλικτες ομάδες επιτρέπουν στους μαθητές να δέχονται τις σωστές προκλήσεις και να αποφεύγουν την ετικετοποίηση της ετοιμότητάς τους ως στάσιμης, άρα δεν πρέπει να μένουν στάσιμοι σε μια ομάδα για κάθε μάθημα, εφόσον η εξέλιξη τους διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο, ως αποτέλεσμα μίας δυναμικής διαδικασίας. Ακόμα και οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να ωφεληθούν από τις ευέλικτες ομάδες. Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση ωφελούνται από τη συνεργασία με μαθητές με υψηλότερες ικανότητες, ενώ περιστασιακά μπορεί να νιώσουν και ως ηγέτες.

- Εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα). Τα εταιρικά σχήματα είναι πολύτιμη στρατηγική, γενικότερα, για την ομαδική εργασία, διότι βασίζονται στο σύστημα της αμφίδρομης, διπολικής επικοινωνίας. Τα εταιρικά σχήματα διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ ισότιμων ή σχεδόν ισότιμων μαθητών, ανάλογα με το βαθμό ομοιογένειας ή ανομοιογένειας των δυο μελών (Ματσαγγούρας, 1998).

Ο μαθητής που συναντά κάποιες δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να χρειάζεται διδασκαλία ένας προς ένα, δηλαδή εκπαιδευτικός-μαθητής. Αφού λάβει αυτή τη μορφή διδασκαλίας, ο μαθητής θα μπορούσε να ονομαστεί «ειδικός» πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματεύτηκε. Επίσης, μπορεί να εξασκηθεί επιπλέον διδάσκοντας αυτό που έμαθε σε άλλο μέλος της ομάδας, ώστε να ωφεληθούν και οι δύο μαθητές, ο πρώτος γιατί θα έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και ο δεύτερος γιατί θα μάθει να ακούει. Το σχήμα αυτό στη διεθνή ορολογία αναφέρεται ως peer-

tutoring.

- Μαθησιακό προφίλ μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, για να καθορίσει τις εργασίες μέσω της μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθεί, θα πρέπει να προσαρμόσει το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. με άνετα καθίσματα, χαμηλό ή δυνατό φωτισμό κ.ά.) καθώς και τις μεθόδους μάθησης, π.χ. ακουστική (ακρόαση κειμένων), οπτική (χάρτες, σχεδιαγράμματα), κιναισθητική (συγκεκριμένα παραδείγματα, κίνηση) ή μέσω προσωπικών ενδιαφερόντων, π.χ. μουσική, ζωγραφική κ.ά.
- Ατομικά ενδιαφέροντα μαθητών. Αρχικά ο εκπαιδευτικός ερευνά, για να καθορίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και στη συνέχεια αναλύει ένα θέμα σε υποθέματα ανάλογα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Διάβασμα με “φίλους” είναι μια στρατηγική χρήσιμη για τους μικρότερους μαθητές, που ασκούνται στη διαδικασία της ανάγνωσης, ή για μαθητές που συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση. Διαβάζοντας με τους φίλους τους επιτυγχάνεται επιπλέον εξάσκηση και εμπειρία μακριά από τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα αναπτύσσεται ευχέρεια και κατανόηση. Το σημαντικό είναι να διαβάζουν με συγκεκριμένο σκοπό και να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τι διάβασαν. Οι μαθητές δεν χρειάζεται να έχουν όλοι το ίδιο επίπεδο.
- Projects, ανεξάρτητη μελέτη. Προτείνεται στους μαθητές ένα ερευνητικό project, στο πλαίσιο του οποίου μπορούν να μάθουν πώς θα βελτιώσουν το ανεξάρτητο διάβασμα και μελέτη ανάλογα με το πώς οργανώνουν τις ιδέες τους, το χρόνο και την παραγωγικότητά τους. Ανάλογα με αυτά ρυθμίζεται και ο βαθμός της βοήθειας που τους παρέχεται. Το project βασίζεται πάντα στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή.
- Μελέτη με “φίλους” (ομάδες). Δυο-τρεις μαθητές μαζί εργάζονται σε ένα project και μοιραζονται την έρευνα, την ανάλυση, την οργάνωση της πληροφορίας, αλλά ο

12



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

καθένας μόνος του οφείλει να παρουσιάσει ένα ατομικό προϊόν, για να δείξει τη μάθηση που απέκτησε. Επίσης, κάθε μαθητής πρέπει να αναφέρει πώς διαχειρίστηκε το χρόνο του και οργάνωσε τη δουλειά του.

- Συμβόλαιο μάθησης. Εκπαιδευτικός και μαθητής συντάσσουν μια γραπτή συμφωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να δουλεύουν οι μαθητές ανεξάρτητα. Κάτι τέτοιο βοηθά τους μαθητές να θέτουν καθημερινούς ή εβδομαδιαίους στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης αυτών των θεμάτων και επίσης εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό γιατί με αυτό τον τρόπο παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή.
- Κέντρα μάθησης. Μπορούν να αξιοποιηθούν εκτενώς από εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους πρακτική και μπορεί να περιέχουν δραστηριότητες συνηθισμένες ή διαφοροποιημένες. Δεν είναι υποχρεωτικά διαφοροποιημένα, εκτός και αν το απαιτεί η ετοιμότητα / ικανότητα των μαθητών.

Είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν τι αναμένεται από αυτούς και να ενθαρρύνονται, ώστε να διαχειριστούν σωστά το χρόνο τους. Ο βαθμός της δόμησης που παρέχεται ποικίλλει ανάλογα με τις ατομικές συνήθειες δουλειάς του μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να επιστρατεύουν τεχνικές αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης, γιατί στο τέλος κάθε εβδομάδας περιγράφουν το πώς διαχειρίστηκαν το χρόνο τους.

Η Tomlinson (2001) προσθέτει πως, για να «κλειδώσει» ο εκπαιδευτικός το τι έμαθαν οι μαθητές, πρέπει να ασχοληθεί με τους αδύνατους μαθητές περισσότερο και στους υπόλοιπους να δώσει εργασίες επίλυσης προβλημάτων ή συγγραφής κειμένου, π.χ. ενός άρθρου. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να είναι μιας ημέρας ή πιο μακροχρόνια projects. Έτσι, πάντα οι μαθητές εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό, αλλά έχουν πάντα να κάνουν παραγωγική δουλειά. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να αντιστοιχούν στις ανάγκες των μαθητών και να αξίζουν το χρόνο που διαθέτει γι' αυτές ο μαθητής.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η προσέγγιση δηλαδή που διασφαλίζει επαρκή τροφοδότηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή βάσει της διαφορετικότητάς του, χωρίς να εξαλείφει τις θετικές συνέπειες της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές μίας τάξης, είναι η επιτυχέστερη μέθοδος διδασκαλίας (Johnson & Johnson, 1994, Ματσαγγούρας, 1998).

Για να επιτύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι απαραίτητη η υψηλής ποιότητας διδακτέα ύλη και διδασκαλία. Πώς επιτυγχάνεται αυτό;

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σιγουρευτεί ότι με σαφήνεια εστιάζεται στις πληροφορίες που έχουν αξιολογηθεί από ένα ειδικό όργανο, π.χ. το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
- Τα μαθήματα, οι δραστηριότητες και τα προϊόντα πρέπει να σχεδιάζονται με στόχο να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν και να φτάσουν στην κατανόηση των αναγκαίων και απαραίτητων γνώσεων. Τα υλικά και οι εργασίες να είναι ενδιαφέροντα στους μαθητές. Η μάθηση για τον μαθητή να είναι ενεργή και να υπάρχει χαρά και ικανοποίηση από τη μάθησή του (Tomlinson, 2000).

Οι Charman & King (2005) έχουν συνοψίσει έντεκα τρόπους, οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν οδηγό για τους εκπαιδευτικούς προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

1. Γνώση του επιπέδου των μαθητών, για να μπορέσουν ευκολότερα να σχεδιάσουν στρατηγικές και δραστηριότητες οι οποίες θα αρχίζουν από το σημείο του επιπέδου όπου βρίσκονται οι μαθητές.
2. Ποικιλία στις διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες, για να προσελκύσουν τους μαθητές σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του καθενός, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του.
3. Δημιουργία κλίματος μάθησης. Μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει ένα ασφαλές

περιβάλλον πρόσκλησης προς τους μαθητές, οι οποίοι θεωρούν ότι τους σέβονται.

4. Έκθεση του «πάθους» του εκπαιδευτικού για διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκθέτουν το επαγγελματικό «πάθος» και έμπνευση για τη διδασκαλία, θεωρώντας ότι κάθε μαθητής είναι πολύτιμο μέρος ενός διαφορετικού πολιτισμού μάθησης.

5. Παροχή μεγάλης ποικιλίας πηγών και υλικών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει τις πηγές και τα υλικά του, για να συντονίσει τη γνώση των μαθητών του σε σχέση με τα επίπεδα δυνατότητας και ενδιαφερόντων τους. Τα επιλεγμένα υλικά παρέχουν επιτυχή εμπειρία για τους μαθητές. Σημαντική παρατήρηση ότι όλα τα υλικά δεν ανταποκρίνονται σε όλες τις ανάγκες των μαθητών.

6. Γνώση των μαθητών ως ατόμων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βαθιά γνώση του λειτουργικού επιπέδου των μαθητών του, ώστε να μπορεί να αντιστοιχίσει τα κατάλληλα υλικά και τις στρατηγικές για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να χειραφετηθούν.

7. Αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη εκμάθηση. Ένα άτυπο ή επίσημο εργαλείο αξιολόγησης προσδιορίζει το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο, την προγενέστερη εμπειρία και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή για τον κατάλληλο προγραμματισμό, σχεδιασμό της διδασκαλίας. Πριν εισαχθεί ένα νέο θέμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναρωτηθεί: Τι ξέρουν οι μαθητές; Τι μπορούν να κάνουν; Είναι το θέμα σύμφωνο με τα ενδιαφέροντά τους; Η αξιολόγηση πρέπει να συνεχίζεται και κατά τη διδασκαλία, γιατί εκεί εντοπίζονται οι ελλείψεις, τα κενά ή οι αδυναμίες των μαθητών. Είναι καλό να ξαναδιδάσκεται ό,τι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς. Μετά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί τι έμαθαν οι μαθητές του και αν είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν στον πραγματικό κόσμο τις ιδέες, τις δεξιότητες ή τις έννοιες που έμαθαν ή απέκτησαν.

8. Παρουσίαση εργασιών. Μπορεί να γίνει ατομικά, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ανάλογα με τα επίπεδα γνώσης και τις δυνατότητας των μαθητών. Έτσι, ο μαθητής

αισθάνεται υπολογίσιμο μέλος ενός συνόλου και συναισθηματικά ασφαλής.

9. Σχεδιασμός ευκαιριών εστιασμένων στον μαθητή σύμφωνα με τις ανάγκες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά του.

10. Χρήση ευέλικτων σχεδίων ομάδας. Τα εύκαμπτα σχέδια ομαδοποίησης είναι ζωτικής σημασίας συστατικά στον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γιατί επιτρέπουν στους μαθητές την κίνηση σύμφωνα με την απόδοσή τους, τα ενδιαφέροντα και τα ποικίλα επίπεδα γνώσης τους. Επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν πώς να εργαστούν, τόσο ανεξάρτητα όσο και σε διαφορετικές ομάδες.

11. Βαθμιαίες αλλαγές. Όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση γνωρίζουν ότι η αλλαγή έρχεται βαθμιαία. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός στην επαγγελματική γνώση, εμπειρία και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σημαντικότερη είναι η συνειδητοποίηση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια επιτυχής εμπειρία για τους μαθητές και ότι η εκτέλεση ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία που διαρκώς εμπλουτίζεται.



## 2. Γενικά χαρακτηριστικά των κωφών/βαρήκων μαθητών

Το κωφό και βαρήκοο παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω της όρασης του. Οι κωφοί μαθητές λειτουργούν οπτικά σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας τους και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Μέσω της όρασης προσλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που παίρνουν από το περιβάλλον και δομούν τη σκέψη και τη γλώσσα τους χωρίς να βιώνουν αυτή την ιδιαιτερότητα τους ως προβληματική (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010) .

Η ικανότητα των κωφών να βλέπουν αποτελεί το κύριο κοινό χαρακτηριστικό που μοιράζονται τα μέλη αυτής της ομάδας του πληθυσμού (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Ωστόσο θα ήταν λάθος να προσεγγίσουμε το σύνολο των κωφών και βαρήκων μαθητών ως μια ομοιογενή ομάδα. Τα κωφά και βαρήκοα παιδιά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σε πολλούς και διάφορους τομείς.

Οι διαφορές τους οφείλονται σε ένα φάσμα παραγόντων και αφορούν:

1. τα ακουολογικά χαρακτηριστικά τους,
2. την ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής,
3. τη δομή της οικογένειας των κωφών παιδιών,
4. τη γλωσσική τους ικανότητα.

Ο προσδιορισμός των κωφών μαθητών, με βάση το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας, ορίζει ότι κωφός είναι ο μαθητής ο οποίος εξαιτίας της απώλειας της ακοής του παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιεί τεχνικά βοηθήματα, ακουστικά βαρηκοΐας, κοχλιακά εμφυτεύματα ή όχι (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010, Moores, 1996).

Κατ' αναλογία, βαρήκοος είναι ο μαθητής, ο οποίος, εξαιτίας της απώλειας της ακοής του δυσκολεύεται, αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού ανεξάρτητα από τη χρήση τεχνικών βοηθημάτων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010, Moores, 1996).

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι κωφοί μαθητές έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και στη γλώσσα μόνο μέσω της όρασης, ενώ οι βαρήκοοι έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και μέσω της ακοής τους λειτουργώντας περισσότερο ή λιγότερο άλλοτε ως κωφά και άλλοτε ως ακούοντα άτομα μολονότι μπορεί να δυσκολεύονται.

### **Διαφορές με βάση τα ακουολογικά χαρακτηριστικά**

Οι δυο προαναφερόμενοι ορισμοί συσχετίζουν την ακουστική συμπεριφορά του ατόμου ως προς την ομιλία με τα ακουολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών με πρόβλημα ακοής και συγκεκριμένα με το βαθμό της απώλειας της ακοής ο οποίος για τους κωφούς μαθητές είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες, ενώ για τους βαρήκοους μαθητές κυμαίνεται συνήθως στα 25 – 69 dB σε όλες τις συχνότητες.

Ο βαθμός της απώλειας της ακοής σχετίζεται επίσης και με το είδος της βαρηκοΐας και της κώφωσης. Η κώφωση ή βαρηκοΐα ανάλογα με το που βρίσκεται η βλάβη στο όργανο της ακοής μπορεί να χαρακτηριστεί ως νευροαισθητήρια, βαρηκοΐα αγωγιμότητας ή μεικτού τύπου βαρηκοΐα. Το είδος της βαρηκοΐας /κώφωσης καθορίζει το βαθμό της απώλειας της ακοής ως μεγάλο ή μέτριο και ως εκ τούτου την ακουστική συμπεριφορά των μαθητών.

Συνολικά, πέρα από τη βασική διαφοροποίηση μεταξύ της βαρηκοΐας και της κώφωσης, η κατηγοριοποίηση των κωφών και βαρήκων μαθητών με κριτήριο την πρόσληψη της ομιλίας και το βαθμό απώλειας της ακοής είναι αδρή. Η αναφορά στο βαθμό της απώλειας της ακοής κατά τον ιατρικό ορισμό της κώφωσης ή της βαρηκοΐας μοιάζει να είναι αναφορά σε έναν απλό αριθμό. Ο βαθμός της απώλειας της ακοής προκύπτει ωστόσο, από το βαθμό της απώλειας της ακοής σε ένα σύνολο συχνοτήτων που αφορούν την αντίληψη της ανθρώπινης ομιλίας και το οποίο κυμαίνεται από 250-8000 Hz. Με άλλα λόγια, πέρα από τον προσδιορισμό του βαθμού της απώλειας της ακοής, η μορφή του ακουομετρικού διαγράμματος του κάθε ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα πρόσληψης της προφορικής γλώσσας.

Για παράδειγμα δυο κωφοί μαθητές μπορεί να έχουν τον ίδιο βαθμό απώλειας της ακοής αλλά η μορφή του ακουομετρικού διαγράμματος του καθενός μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Ο ένας μπορεί να έχει κάποια υπολειμματική ακοή στις υψηλές συχνότητες και ο άλλος να μην έχει καθόλου υπολειμματική ακοή στις συχνότητες αυτές, με αποτέλεσμα η ακουστική τους συμπεριφορά και επομένως η ικανότητα την πρόσληψης της προφορικής γλώσσας να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό. Κατά τον ίδιο τρόπο δύο κωφοί μαθητές μπορεί να έχουν παρόμοια ακουομετρικά διαγράμματα αλλά να παρουσιάζουν διαφορετική λειτουργική ακοή, ο ένας δηλαδή, να κάνει χρήση της υπολειμματικής ακοής του για να πάρει πληροφορίες και ο άλλος να μην αξιοποιεί την υπάρχουσα υπολειμματική ακοή του για να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του.

Με άλλα λόγια τα κωφά και βαρήκοα παιδιά έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς τα ακουολογικά τους χαρακτηριστικά μολονότι σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό ορισμό ταξινομούνται στις δύο μεγάλες κατηγορίες της κώφωσης και της βαρηκοΐας.

Μια άλλη αδρή ταξινόμηση συσχετίζει το βαθμό της υπολειμματικής ακοής των κωφών παιδιών με την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού και μαθησιακού πλαισίου, υποδεικνύοντας τη μη επάρκεια του βασικού διαχωρισμού των μαθητών σε κωφούς και βαρήκοους και την αναγκαιότητα ομαδοποίησης τους με άλλον τρόπο.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση συσχετισμού του βαθμού της απώλειας της ακοής με την επιλογή τους κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου ορίζονται τρία επίπεδα κατάταξης των κωφών και βαρήκων μαθητών:

**Επίπεδο 1.** Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται μεταξύ των 35 - 54 dB σε όλες τις συχνότητες: Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας δεν χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο. Χρειάζονται καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς την ομιλία και την ακοή.

**Επίπεδο 2.** Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται μεταξύ των 55 – 69 dB σε όλες τις συχνότητες: Οι μαθητές αυτοί μερικές φορές χρειάζονται ειδικό

εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο. Χρειάζονται επίσης καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς την ομιλία, την ακοή και τη γλώσσα συνολικά.

**Επίπεδο 3.** Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται από 70 dB και πάνω σε όλες τις συχνότητες: Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας χρειάζονται καθημερινά ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο και καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς τη γλώσσα (νοηματική, γραπτή και ομιλούμενη) και γενικότερα την εκπαίδευση.

Συμπερασματικά η ομαδοποίηση των κωφών μαθητών με βάση τα ακουολογικά τους χαρακτηριστικά δεν είναι εύκολη. Σε κάθε περίπτωση, κοιτώντας τα ιατρικά ιστορικά κωφών και βαρήκων μαθητών είναι σχεδόν αδύνατον να βρει κανείς δύο ίδια ακουομετρικά διαγράμματα. Οι κωφοί και βαρήκοι μαθητές διαφέρουν ακουολογικά μεταξύ τους τόσο ως προς το βαθμό της απώλειας της ακοής όσο και ως προς τη μορφή της καμπύλης του ακουομετρικού διαγράμματος τους, διαμορφώνοντας έναν ανομοιογενή πληθυσμό στο σύνολο του ως προς την ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας και ως προς την ανάγκη διαφοροποιημένης παρέμβασης και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου.

### Διαφορές με βάση την ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής

Μια δεύτερη σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης των κωφών και βαρήκων μαθητών αφορά την ηλικία εμφάνισης και διάγνωσης της απώλειας της ακοής. Η ηλικία εμφάνισης της κώφωσης ή της βαρηκοΐας συνήθως διαφέρει από την ηλικία διάγνωσης της κώφωσης. Η κώφωση είναι στην πραγματικότητα μια μη ορατή αναπηρία (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010) και γι' αυτό είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί στην αρχή της ζωής ενός νηπίου. Οι γονείς καθυστερούν να αντιληφθούν την απώλεια της ακοής και αν δεν υπάρξουν για κάποιο λόγο προληπτικές εξετάσεις ελέγχου της ακοής παρατηρούν την απώλεια κυρίως σε συσχετισμό με την καθυστερημένη ανάπτυξη της ομιλίας.

Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφός και βαρήκοος οι οποίοι χαρακτηρίζουν τα κωφά και βαρήκοα άτομα σε σχέση με το χρόνο της εμφάνισης της κώφωσης ή της βαρηκοΐας πριν από την κατάκτηση της γλώσσας ή μετά. Οι όροι αυτοί κατηγοριοποιούν τον πληθυσμό των κωφών και βαρήκων μαθητών με έναν διαφορετικό τρόπο δίνοντας έμφαση στη σημασία της ηλικίας εμφάνισης της απώλειας της ακοής για την ανάπτυξη της γλώσσας.

Συγκεκριμένα τα μεταγλωσσικά κωφά παιδιά χάνουν την ακοή τους μετά την κατάκτηση της γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση τα εμπόδια που προκύπτουν εξαιτίας της απώλειας της ακοής αφορούν κυρίως τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, και όχι τον γλωσσικό ή το γνωστικό τομέα. Από τη στιγμή που η γλώσσα του περιβάλλοντος έχει κατακτηθεί δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος απώλειας αυτής της πολύ σημαντικής κατάκτησης. Η μόνη διαφοροποίηση στην οποία σχεδόν φυσικά οδηγείται το άτομο αναπτύσσοντας προσαρμοστικές δεξιότητες, αφορά στη χρήση του οπτικού καναλιού για την πρόσβαση στην γλωσσική πληροφορία που μέχρι τώρα έπαιρνε ακουστικά. Η υποχρέωση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι να υποστηριχθεί και να υποστηρίξει το μαθητή ψυχοσυναισθηματικά για να μπορέσει να αντιμετωπίσει εσωτερικά τη διαφοροποίηση της λειτουργικότητας του και τις αλλαγές που αυτή συνεπάγεται στην καθημερινότητα του.

Σε αντίθεση, η εμφάνιση της απώλειας της ακοής νωρίς στη ζωή του ατόμου, κατά την εμβρυική και βρεφική ηλικία και η καθυστέρηση στη διάγνωση έχει σαν αποτέλεσμα να καθυστερεί η παρέμβαση, να διακόπτεται η επικοινωνία με το γονεϊκό περιβάλλον κατά τη πρώτη γλωσσική περίοδο, και να παρεμποδίζεται σημαντικά η ανάπτυξη της γλώσσας (Χατζοπούλου 2011). Τα προγλωσσικά κωφά και βαρήκοα παιδιά σε συνδυασμό με τον παράγοντα της δομής της οικογένειας συχνά δεν προλαβαίνουν να αναπτύξουν γλώσσα κατά την κρίσιμη περίοδο κατάκτησης της γλώσσας γεγονός που έχει πολύ αρνητικές συνέπειες για τη γλωσσική τους εξέλιξη εξαιτίας της καθυστέρησης στην ενεργοποίηση του γλωσσικού μηχανισμού (Lenneberg 1967). Οι επιπτώσεις της γλωσσικής καθυστέρησης επηρεάζουν πολλούς τομείς της

λειτουργικότητας των κωφών και βαρήκων ατόμων, γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό, θέτοντας επιπλέον εμπόδια στην ενήλικη ζωή τους.

### Διαφορές που προκύπτουν με βάση τη δομή της οικογένειας των κωφών παιδιών

Όπως ήδη αναφέρθηκε η δομή της οικογένειας των κωφών και βαρήκων μαθητών αποτελεί την τρίτη πολύ σημαντική παράμετρο εσωτερικής διαφοροποίησης του συγκεκριμένου πληθυσμού. Περισσότερο από το 90% των κωφών/βαρήκων παιδιών προέρχονται από ακούοντες γονείς και λιγότερο από το 10% έχουν τουλάχιστον έναν κωφό γονιό.

Το κωφό/βαρήκο παιδί που προέρχεται από οικογένεια κωφών γονέων γεννιέται και μεγαλώνει σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας, και κατακτά γλώσσα με τον ίδιο φυσικό τρόπο που τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων κατακτούν γλώσσα, αλληλεπιδρώντας και επικοινωνώντας με τους γονείς του και τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του (βλέπε ενδεικτική βιβλιογραφία: Newport & Meier 1985, Padden 1991, Volterra & Erting 1994, Volterra & Iverson 1995, Lillo-Martin 1999, 2000, Chamberlain, Morford & Mayberry 2000, Emmorey 2002, Morgan & Woll 2002, Schick, Marschark, & Spencer & 2006, Hatzoroulou 2008).

Η έκθεση των κωφών/βαρήκων παιδιών ακουόντων γονέων σε γλώσσα, νοηματική ή προφορική ελληνική γλώσσα συμβαίνει με αρκετά μεγάλη χρονική καθυστέρηση μετά τη διάγνωση της απώλειας της ακοής, αφού οι ακούοντες γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, ακόμη και αν αποδεχθούν τη χρήση της νοηματικής γλώσσας κατά την επικοινωνία με τα κωφά παιδιά τους, δεν τη γνωρίζουν και χρειάζονται χρόνο για να την μάθουν. Η ποιότητα των πρώτων επικοινωνιακών και γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχεται στα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων διαφέρει σημαντικά από αυτή που χρησιμοποιείται στις οικογένειες φυσικών ομιλητών γλωσσών, παρεμποδίζοντας σημαντικά την ανάπτυξη της γλώσσας τους όποια και αν είναι αυτή.

Με άλλα λόγια εξαιτίας της διαφοράς στη δομή της οικογένειας, δημιουργούνται δυο υποκατηγορίες του πληθυσμού των κωφών και βαρήκων μαθητών, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά κωφών γονέων και τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ακουόντων γονέων, με την πρώτη να αριθμεί σε πολύ λίγα μέλη και τη δεύτερη να αποτελεί την πλειονότητα του πληθυσμού των κωφών και βαρήκων μαθητών. Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά κωφών γονέων στο τέλος της νηπιακής ηλικίας έχουν κατακτήσει μια ολοκληρωμένη γλώσσα και μπορούν να μεταφέρουν γλωσσικές δεξιότητες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική της μορφή.

Αντίθετα τα κωφά/βαρήκοα παιδιά ακουόντων γονέων εξαιτίας του φυσικού εμποδίου της απώλειας της ακοής δεν μπορούν να αποκτήσουν τη γλώσσα των γονιών τους με φυσικό τρόπο χωρίς δηλαδή συνεχή, μεθοδευμένη και συστηματική διδασκαλία. Η ομιλούμενη, ωστόσο γλώσσα αποτελεί τις περισσότερες φορές τον κύριο στόχο των ακουόντων γονιών, τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευση των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση ακόμη και όταν τα κωφά/βαρήκοα παιδιά καταφέρνουν να αποκτήσουν γλώσσα, αν πρόκειται για ελληνική προφορική γλώσσα, συνήθως υπολείπεται σημαντικά συγκρινόμενη με τη γλώσσα που αποκτούν τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων ενώ αντίστοιχα αν πρόκειται για νοηματική γλώσσα και πάλι υπολείπεται σε σχέση με τη γλώσσα που αποκτούν τα κωφά παιδιά κωφών γονέων.

Με αυτή την έννοια η δομή της οικογένειας των κωφών και βαρήκων παιδιών επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη τους γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική αποτελώντας ισχυρό διαφοροποιητικό παράγοντα στη σύνθεση του συνολικού πληθυσμού.

### **Διαφορές που προκύπτουν με βάση τη γλωσσική ικανότητα των κωφών και βαρήκων μαθητών.**

Η κυριότερη όμως παράμετρος διαφοροποίησης των κωφών και βαρήκων μαθητών αφορά τη γλωσσική ικανότητα του κάθε μέλους, αυτής της ομάδας τους πληθυσμού. Τα κωφά και βαρήκοα παιδιά φτάνοντας στο σχολείο αποτελούν έναν εξαιρετικά ανομοιογενή πληθυσμό ως προς τη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν. Ένας περιορισμένος αριθμός μαθητών, συνήθως τα κωφά παιδιά κωφών γονέων χρησιμοποιούν υψηλής επάρκειας νοηματική γλώσσα, κάποια κωφά παιδιά ακουόντων γονέων μπορεί να έχουν καταφέρει να αναπτύξουν ελληνική ομιλούμενη γλώσσα, και αρκετά παιδιά είναι σχεδόν άγλωσσα, μη έχοντας αναπτύξει κανένα γλωσσικό μέσο για να επικοινωνήσουν. Η πλειονότητα όμως των μαθητών συνήθως έχει στη διάθεση της έναν ατελή επικοινωνιακό κώδικα, μείγμα νοημάτων, χειρονομιών και λέξεων της ελληνικής γλώσσας, ο οποίος διαφέρει για κάθε μαθητή. Στο ειδικό σχολείο συχνά οι μαθητές ομαδοποιούνται σύμφωνα με τη γλωσσική τους ικανότητα και αυτό αφορά στις δυο γλώσσες, ομιλούμενη, νοηματική περιπλέκοντας και πάλι τα πράγματα. Το φαινόμενο της ύπαρξης δυο ή τριών διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων μέσα στην ίδια ομάδα είναι αρκετά συνηθισμένο στις τάξεις των κωφών και βαρήκων μαθητών.

Η γλωσσική ικανότητα των κωφών και βαρήκων μαθητών διαμορφώνει το μαθησιακό –γλωσσικό, γνωστικό– προφίλ του κάθε μαθητή και παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Η κατάκτηση ενός γλωσσικού συστήματος –μιας ομιλούμενης ή μιας νοηματικής γλώσσας– από τα κωφά και βαρήκοα παιδιά παίζει καθοριστικό ρόλο όσον αφορά στην γνωστική τους ανάπτυξη. Το σύνολο των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του '60 έδειξαν ότι το εν δυνάμει γνωστικό δυναμικό των κωφών και βαρήκων μαθητών δεν διαφέρει από αυτό των ακουόντων μαθητών (Rosenstein, 1961, Furth, 1964, Vernon, 1967, Meadow, 1980). Οι χαμηλότερες επιδόσεις που καταγράφονται νωρίτερα στη βιβλιογραφία σχετικά με τη νοημοσύνη και την ικανότητα αφηρημένης σκέψης των κωφών (Pintner, Eisenson & Stanton, 1941, Myklebust & Brutton, 1953) σχετίζονται είτε με την μη πρόσβαση των τελευταίων στη



γλώσσα των τέστ αξιολόγησης (Furth, 1964), είτε με τα γλωσσικά ελλείμματα που αυτοί έχουν (Furth, 1964, Vernon, 1967; Meadow, 1980).

Η ανάπτυξη της γλώσσας των κωφών/βαρήκων μαθητών εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως ο βαθμός της υπολειμματικής ακοής, η ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής, η αιτιολογία, η ηλικία διάγνωσης της κώφωσης, η ικανότητα των γονιών και των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν με το κωφό παιδί, η δομή της οικογένειας, η αποδοχή της κώφωσης από τους γονείς, κάποιοι από τους οποίους έχουν ήδη προαναφερθεί και ως παράγοντες διαφοροποίησης του πληθυσμού.

Ως προς την ομιλούμενη γλώσσα τα επιτεύγματα των κωφών παιδιών σχετίζονται αναπόφευκτα με το βαθμό της ακουστικής τους απώλειας. Παρά την πρόοδο που έχει παρατηρηθεί σήμερα στον τομέα των τεχνικών βοηθημάτων σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο, η έρευνα δείχνει ότι ακόμη και μετά από εντατική προφορική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία η πλειονότητα των προγλωσσικά κωφών παιδιών συγκρινόμενη με τα ακούοντα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας παρουσιάζει σημαντική καθυστέρηση 4-5 χρόνων ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας (Blamey et. al. 2001, Geers & Moog 1989). Οι ελλείψεις αφορούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Γενικότερα, όσο μικρότερη είναι η ακουστική απώλεια τόσο καλύτερα αναπτύσσεται η ομιλούμενη γλώσσα μολονότι καθυστέρηση παρατηρείται στην ανάπτυξη της ακόμη και στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν μέτριες βαρηκοΐες. Ακόμη, όταν ο παράγοντας του βαθμού της απώλειας της ακοής παραμένει σταθερός, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα κωφά παιδιά που αναπτύσσουν επιτυχώς δεξιότητες στην ομιλούμενη γλώσσα διαφέρουν από τους συνομήλικους τους που αποτυγχάνουν, κυρίως σε σχέση με κάποιες άλλες παραμέτρους όπως η νοητική τους ικανότητα, η εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαίδευση (Calderon 2000) ή κάποιες ιδιαίτερες εγγενείς ικανότητες, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν. Συμπερασματικά, σχετικά με την περιορισμένη ικανότητα των κωφών παιδιών να αναπτύξουν ομιλούμενη γλώσσα, πέρα από την απώλεια της ακοής τους, αυτά αποτελούν έναν ιδιαίτερα ανομοιογενή πληθυσμό εξαιτίας της

ύπαρξης πολλών επιπλέον παραγόντων εγγενών και μη, οι οποίοι τις περισσότερες φορές είναι αδύνατον να συγκεκριμενοποιηθούν.

Ως προς την νοηματική γλώσσα τα επιτεύγματα των κωφών/βαρήκων παιδιών σχετίζονται αναπόφευκτα με τη δομή της οικογένειας από την οποία προέρχονται. Το κωφό/βαρήκο παιδί κωφών γονέων στο τέλος της νηπιακής ηλικίας έχει ήδη κατακτήσει μια πλήρη φυσική γλώσσα, τη νοηματική γλώσσα του περιβάλλοντος του, με τον ίδιο φυσικό τρόπο που τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων κατακτούν την ομιλούμενη γλώσσα. Η κατάκτηση της νοηματικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας από τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων σχετίζεται με το χρόνο έκθεσης των παιδιών στη γλώσσα καθορίζοντας το επίπεδο ικανότητας που θα αναπτύξουν ως ενήλικες στη γλώσσα αυτή τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την παραγωγή της. Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται, ότι ακόμη και η άτυπη χρήση νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες γονείς στα πρώτα στάδια ανάπτυξης έχει ως αποτέλεσμα τα κωφά παιδιά να αναπτύσσουν γλωσσικές ικανότητες παρόμοιες με αυτές των φυσικών ομιλητών της γλώσσας αν αυτό γίνει αρκετά νωρίς. Γενικότερα ο χρόνος έκθεσης των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων σε μια πρώτη γλώσσα, και αυτό αφορά και τη νοηματική γλώσσα, φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο για την επαρκή κατάκτησή της (Schick, Marschark & Spencer 2006).

Σε σχέση με το γραπτό λόγο ο ρυθμός ανάπτυξης των κωφών και βαρήκων μαθητών τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση δεν ακολουθεί το μέσο επίπεδο ανάπτυξης των ακουόντων παιδιών (στις ΗΠΑ: Holt, Traxler & Allen 1997, στην Ελλάδα: Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010, Λαμπροπούλου, 1997). Μερικές επιπλέον έρευνες αναφέρουν ότι μόνον το 3 με 5% του πληθυσμού των κωφών μπορούν να επιτύχουν ισότιμη απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων με τους ακούοντες συμμαθητές τους (Allen 1992, βλέπε επίσης Albertini & Schley 2003).

Οι ικανότητες του συνόλου των κωφών/βαρήκων μαθητών στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι χαμηλές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι κωφοί έφηβοι να αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και ικανότητας γραφής, μολονότι η πρόσβαση στο γραπτό

λόγο γίνεται μέσω του οπτικού καναλιού. Η ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης, η γνώση και η κατανόηση της γραπτής γλώσσα στα κωφά παιδιά σχετίζεται α. με την απόκτηση γλώσσας (νοηματικής ή ομιλούμενης) έως το τέλος της κρίσιμης ηλικίας, β. με τη γνώση της ομιλούμενης γλώσσας, της γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων και γ. με το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες σε έναν κώδικα που αν και οπτικός αποτελεί αναπαράσταση μιας γλώσσας στην οποία δεν έχουν φυσική πρόσβαση.

Η διαδικασία απόκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής από τα κωφά παιδιά αρχίζει να αναδύεται από τη προσχολική ηλικία και ως ένα βαθμό δεν διαφέρει από αυτή των ακουόντων, παρά μόνον στο ότι οι κωφοί μαθητές ακολουθούν στρατηγικές κωδικοποίησης μέσω του οπτικού και του κιναισθητικού καναλιού. Ωστόσο ο συσχετισμός δύο τόσο διαφορετικών γλωσσών (μιας γραπτής και μιας νοηματικής γλώσσας), σε συνδυασμό πιθανά και με άλλους παράγοντες που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, φαίνεται να δυσκολεύει την ανάπτυξη των ικανοτήτων εγγραμματοσύνης των κωφών μαθητών.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ γραπτής και νοηματικής γλώσσας (Albertini & Schley, 2003). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η δυνατότητα σωστής εκμάθησης γραπτής γλώσσας από ένα κωφό άτομο βρίσκεται σε άμεση σχέση με το βαθμό που γνωρίζει νοηματική γλώσσα (Hoffmeister, 1994). Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των κωφών μαθητών κωφών γονέων με πρώτη γλώσσα τη νοηματική γλώσσα, είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των κωφών που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική γλώσσα (Ewoldt, Israelite, & Hoffmeister, 1986). Ακόμη αρκετοί κωφοί καταφέρνουν να αποκτήσουν άριστο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας στη γραπτή γλώσσα χωρίς να γνωρίζουν την ομιλούμενη γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων, ενώ άλλοι είναι έμπειροι χρήστες και των δύο γλωσσών (Mayberry, 1992, 1994). Οι κωφοί μαθητές μπορούν να μεταφέρουν και μεταφέρουν δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη. Από όσα γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, η προσπάθεια των κωφών να γίνουν καλοί αναγνώστες μιας γραπτής γλώσσας,

φαίνεται να σχετίζεται με την πρόσβαση που έχουν στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώση νοηματικής γλώσσας.

Συμπερασματικά, οι γνώσεις μας σχετικά με τα επιτεύγματα του συνόλου των κωφών παιδιών δεν μπορούν να μας δώσουν επαρκείς πληροφορίες για τις δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, ενώ όπως έγινε φανερό υπάρχουν αρκετά στοιχεία που υποδεικνύουν ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες οι κωφοί μαθητές μπορούν να επιτύχουν αντίστοιχα γλωσσικά επιτεύγματα με αυτά των ακουόντων.

Η σχέση που υφίσταται μεταξύ της γνώσης της νοηματικής γλώσσας και του γραπτού λόγου -ανάγνωση και γραφή-, και επαναφέροντας τον αρχικό μας ισχυρισμό ότι το κατεξοχήν κοινό χαρακτηριστικό των κωφών παιδιών είναι η οπτική τους λειτουργία παρά το πλήθος των υπαρκτών διαφορών που παρατηρούνται από μαθητή σε μαθητή, η διαμόρφωση ενός κατάλληλου δίγλωσσου περιβάλλοντος για την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας και η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης των κωφών και βαρήκων μαθητών και στις δύο γλώσσες επιτρέποντας τους να αξιοποιήσουν το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

### 3. Αρχές και Στρατηγικές Διαφοροποίησης για τους Κωφούς και Βαρήκους μαθητές

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαφοροποίηση αποτελεί μια συνεχή, συνθετική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιτρέπει όλοι οι μαθητές να αναπτύσσονται στο μέγιστο στα πλαίσια ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος. Στην πραγματικότητα πρόκειται για την εφαρμογή μιας «υψηλού επιπέδου» παιδαγωγικής προσέγγισης βασισμένης στις γνωστικές και κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης, κατά την οποία χρησιμοποιούνται πολλές διαφορετικές μορφές διδασκαλίας ανάλογα με τις ικανότητες και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν έχει συνταγή. Εκκινεί από τη φιλοσοφία ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να εξελιχθούν με τη χρήση διαφορετικών μέσων, μεθόδων και υλικών, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει έτσι ώστε να ταιριάζουν στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή.

Οι γενικές αρχές και στρατηγικές που αφορούν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και οι οποίες μαζί με τους έντεκα τρόπους των Charman & King (2005) αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αποτελούν το γενικό πλαίσιο προσέγγισης της διαφοροποίησης το οποίο θα πρέπει κανείς να εφαρμόσει προκειμένου να υλοποιήσει μια επιτυχημένη διδασκαλία για όλες τις περιπτώσεις των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των κωφών και βαρήκων.

Σκοπός της συγκεκριμένης ενότητας είναι η αναφορά συγκεκριμένων αρχών και στρατηγικών διαφοροποίησης που αφορούν αποκλειστικά την ειδική αυτή ομάδα αναπήρων μαθητών.

Η διαφοροποίηση με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά της κώφωσης αφορά κυρίως τη διαδικασία – το πώς θα μάθει ο μαθητής– καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο μαθαίνει σε σχέση με την οπτική φύση των κωφών και βαρήκων μαθητών και τη χρήση της νοηματικής γλώσσας. Οι κωφοί και βαρήκοι μαθητές μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο –το τι μαθαίνει ο μαθητής– το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, τις ίδιες έννοιες, γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, κ.λπ., και να εκτελέσουν με

επιτυχία εργασίες σε αντίστοιχα επίπεδα με αυτά των ακουόντων συνομηλίκων τους, εάν τους δοθεί η δυνατότητα να τα προσεγγίσουν με διαφορετικούς τρόπους, οπτικοποιώντας την πληροφορία και χρησιμοποιώντας νοηματική γλώσσα.

Στο σημείο αυτό πριν την από την ανάπτυξη ειδικών αρχών και στρατηγικών κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια αναφορά στη σημασία των νοηματικών γλωσσών και ειδικότερα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) αφού ο συγκεκριμένος οδηγός αφορά τον ελληνικό πληθυσμό των κωφών και βαρήκων μαθητών.

Οι νοηματικές γλώσσες είναι φυσικές, οπτικοκινητικές γλώσσες (visual spatial, visual - gestural languages) γλώσσες, απόλυτα προσβάσιμες για κάθε κωφό ή βαρήκοο παιδί. Ταιριάζουν ιδιαίτερα με «τη δυνατότητα ... [των κωφών παιδιών] να βλέπουν» (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010:55) και αξιοποιούν την οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Από τη γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι παρουσιάζουν ίδιες γλωσσικές ιδιότητες με αυτές που έχουν όλες οι ομιλούμενες γλώσσες του κόσμου, αναπτυσσόμενες φυσικά, και μεταφερόμενες από γενιά σε γενιά (Sutton-Spence & Woll 1999, Petitto1994).

Οι νοηματικές γλώσσες είναι αποτελεσματικές γιατί επιτρέπουν στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές να επικοινωνούν φυσικά, αμφίδρομα, εύκολα και αβίαστα σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίσταση (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010, Woodward 1990, Kourbetis 1987, Wilbur 1979). Η ομιλία για ένα κωφό ή βαρήκοο μαθητή, όταν υπάρχει, είναι εκφραστικός τρόπος όχι όμως και τρόπος πρόσληψης της πληροφορίας, γι' αυτό και στις περισσότερες περιπτώσεις η χρήση της κατά την επικοινωνία δεν είναι αποτελεσματική.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ελλήνων κωφών, από ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, από ακούοντες ειδικούς, διερμηνείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους κ.λπ. που ασχολούνται με κωφούς και από ακούοντες γονείς κωφών παιδιών. Ωστόσο, η κοινότητα των ακουόντων αντιμετωπίζει την ΕΝΓ με καχυποψία, θεωρώντας ότι δεν πρόκειται για πραγματική γλώσσα αλλά για

χειρονομίες, χωρίς γραμματική και συντακτικό, που μαθαίνονται εύκολα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010, Κουρμπέτης 1997, Kourbetis & Hoffmeister 1985).

«Η αναγκαιότητα απομυθοποίησης της ΕΝΓ έγκειται στο ότι είναι μία φυσική γλώσσα», με όλα τα χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών, η χρήση της οποίας είναι πάρα πάνω από αναγκαία στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και αν βρίσκονται (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010:58).

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη ότι:

- α. το κατεξοχήν κοινό χαρακτηριστικό των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η οπτική τους λειτουργία, πέρα από το πλήθος των λοιπών υπαρκτών διαφορών που πάντα υπάρχουν από μαθητή σε μαθητή, είτε εξαιτίας της συγκεκριμένης αναπηρίας, είτε όχι,
- β. η σημασία της νοηματικής γλώσσας στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι καθοριστική και
- γ. η κυριότερη διαφορά που έχουν τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών συγκρινόμενα με την ομάδα των ακουόντων μαθητών αφορά τις διαφοροποιημένες γλωσσικές τους ικανότητες ως προς την ελληνική ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα, στις επόμενες σελίδες πρόκειται να παρουσιαστούν οι βασικές αρχές και στρατηγικές διαφοροποίησης που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, κατάλληλου για την εκπαίδευση και ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών και βαρήκων μαθητών.

### **Πρώτη Αρχή Διαφοροποίησης: Διαμόρφωση Δίγλωσσου Περιβάλλοντος - Χρήση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)**

Πρωταρχικός στόχος στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών είναι η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας. Η εκμάθηση όμως του γραπτού λόγου στην περίπτωση των κωφών παιδιών δεν μπορεί να στηριχθεί και δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα γνώσης της

ομιλούμενης γλώσσας όπως συμβαίνει με τους ακούοντες μαθητές. Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου προαπαιτεί την ανάδυση όλων εκείνων των γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνήθως έχουν κατακτήσει τα παιδιά, όταν στο τέλος της νηπιακής ηλικίας έχουν ήδη κατακτήσει μια γλώσσα. Για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου από τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές αυτό που πρώτιστα πρέπει να διασφαλιστεί είναι η ανεμπόδιστη πρόσβαση σε μια φυσική γλώσσα και αυτή είναι η νοηματική γλώσσα. Η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο μαθησιακό περιβάλλον των κωφών και βαρήκων μαθητών διαμορφώνει αυτόματα μια ιδιαίτερη συνθήκη διγλωσσίας (Baker 2001).

Η διαμόρφωση ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος (περιβάλλοντος νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας) ανεξάρτητα από το πλαίσιο φοίτησης του κωφού ή βαρήκοου παιδιού (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, γενική τάξη) διασφαλίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την επιτυχή πρόσβαση στις πληροφορίες και την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας, μέσω της οποίας υποστηρίζεται και η ανάπτυξη της ομιλίας.

Η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως γλώσσα επικοινωνίας και ως εργαλείο διδασκαλίας παίζει καθοριστικό ρόλο συνολικά στην επιτυχή ακαδημαϊκή εξέλιξη των κωφών παιδιών και αποτελεί την κύρια αρχή της παιδαγωγικής της διαφοροποίησης για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Ο φόβος παρεμπόδισης της ανάπτυξης της γραπτής και της ομιλούμενης γλώσσας από την χρήση της νοηματικής γλώσσας που συχνά προβάλλεται από τους ακούοντες γονείς των κωφών και βαρήκων παιδιών δεν υποστηρίζεται πουθενά στη βιβλιογραφία. Αντίθετα οι έρευνες (Hoffmeister, 1994, Mayberry, 1992, 1994, Kourbetis 1987, Ewoldt, Israelite, & Hoffmeister, 1986) υποδεικνύουν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των κωφών παιδιών κωφών γονέων τα οποία εκτίθενται σε πλούσια νοηματική γλώσσα από την αρχή της ζωής τους είναι σαφώς υψηλότερα από αυτά των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων.

Από τα παραδείγματα καλής πρακτικής της διγλωσσίας προκύπτει πως για να υποστηριχθεί η χρήση της νοηματικής γλώσσας μέσα στη σχολική τάξη, όποια και αν



είναι αυτή, απαιτείται (α) η συμμετοχή εκπαιδευτικών που είναι ικανοί γνώστες και των δύο γλωσσών και (β) η παρουσία ικανού αριθμού κωφών και βαρήκων συμμαθητών, προκειμένου να διευκολυνθεί η αλληλεπίδραση, η επικοινωνιακή ανταλλαγή και η κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα στο πλαίσιο εκπαίδευσης.

Ο βασικός κανόνας που ακολουθείται κατά την εφαρμογή των δίγλωσσων προγραμμάτων αφορά στο διαχωρισμό των γλωσσών, κάτι το οποίο αν και αυτονόητο στην περίπτωση των ακουόντων παιδιών (Baker 2001), στην περίπτωση των κωφών παιδιών θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα. Οι δυο γλώσσες – μια νοηματική και μια ομιλούμενη γλώσσα – εξαιτίας της διαφορετικής τροπικότητας πρόσληψης και εκφοράς – οπτικοκινητικής και ακουστικοφωνητικής αντίστοιχα – είναι πολύ εύκολο να αναμειχθούν και ο κίνδυνος σύγχυσης των παιδιών είναι μεγάλος.

Στα δίγλωσσα σχολικά προγράμματα για κωφά και βαρήκοα παιδιά οι πρακτικές διαχωρισμού των δύο γλωσσών αφορούν στη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο, χώρο, για διαφορετικό θέμα και από διαφορετικά άτομα, συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού. Δηλαδή, δυο διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, ο ένας εκπρόσωπος της ομιλούμενης γλώσσας και ο άλλος της νοηματικής συνεργάζονται κατά τη διδασκαλία των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, παρουσιάζοντας το περιεχόμενο τους και στις δυο γλώσσες. Στις περισσότερες περιπτώσεις το μοντέλο αυτό της διγλωσσίας λειτουργεί με την παρουσία ενός ακούοντα εκπαιδευτικού και ενός κωφού ή ενός ακούοντα εκπαιδευτικού και ενός εκπαιδευτικού διερμηνέα.

Ο διαχωρισμός των δύο γλωσσών κατά τη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο σημαίνει ότι κάθε γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας ή ότι ο ίδιος εξειδικευμένος εκπαιδευτικός όντας δίγλωσσος μπορεί να χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες διαδοχικά με βασική προϋπόθεση να γνωρίζουν οι μαθητές τον κανόνα διαδοχής των γλωσσών που χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, κατά την παρουσίαση ενός νέου κειμένου, οι μαθητές θα πρέπει να ξέρουν ότι πρώτα δουλεύουν το κείμενο στην ΕΝΓ με στόχο να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο και να το κατανοήσουν και στη συνέχεια κατά την επεξεργασία μελετάνε και μαθαίνουν ελληνική γραπτή γλώσσα οπότε καλούνται και να την χρησιμοποιήσουν ανάλογα.

Ο διαχωρισμός των δύο γλωσσών κατά τη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο εάν υλοποιείται με τον τρόπο που περιγράφεται παραπάνω από τον ίδιο εκπαιδευτικό, την ίδια διδακτική ώρα θα είναι καλά να συνδυάζεται και με το διαχωρισμό των γλωσσών με βάση το χώρο. Στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας δημιουργούμε δυο γλωσσικούς χώρους-πεδία μέσα στην τάξη, το πεδίο της νοηματικής (ΕΝΓ) και το πεδίο της ομιλούμενης γλώσσας (Νέα Ελληνική Γλώσσα), τα οποία μπορεί να είναι δυο διαφορετικοί κύκλοι στο πάτωμα μέσα στους οποίους στέκεται ο εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής στο ρόλο του εκπαιδευτικού ανάλογα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Μπορεί επίσης να είναι δυο διαφορετικές καρέκλες, η καρέκλα της ΕΝΓ και η καρέκλα των Ελληνικών ή ανάλογα με τη διαμόρφωση της αίθουσας όπως μπορεί να χρησιμοποιήσει το χώρο ο εκπαιδευτικός για να σηματοδοτήσει καλύτερα τη διάκριση των δυο γλωσσών. Η νοηματική γλώσσα στον προσδιορισμένο χώρο της θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γλώσσα στόχος ή ως γλώσσα εργαλείο, γέφυρα προκειμένου να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στην γραπτή-ομιλούμενη γλώσσα. Στο νηπιαγωγείο, για παράδειγμα μπορούμε να έχουμε τη γωνιά της ΕΝΓ και τη γωνιά των Ελληνικών με πλούσιο υλικό σε γραπτή γλώσσα, έντυπο ή μη.

Ο διαχωρισμός των δύο γλωσσών μπορεί επίσης να εφαρμοστεί σε διαφορετικές αίθουσες όπου η διδασκαλία της ΕΝΓ μπορεί να γίνεται σε ανεξάρτητο κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο, με τον αναγκαίο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και είτε στο ειδικό είτε στο γενικό σχολείο να αξιοποιείται στην εκπαίδευση όλων των μαθητών.

Πρακτική διάκριση των δύο γλωσσών αποτελεί και ο διαχωρισμός τους με βάση το θέμα, το γνωστικό αντικείμενο, το μάθημα δηλαδή που διδάσκεται, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ΕΝΓ ενώ κατά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιεί Ελληνικά ή Ελληνικά με νοήματα.

Η παρουσία δύο διαφορετικών ομιλητών, εκπροσώπων της κάθε μιας γλώσσας ή η χρήση διαφορετικών χώρων για τη διάκριση και σύγκριση της ΕΝΓ με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα ίσως είναι πρακτικά οι πιο εύκολοι τρόποι διαχωρισμού των δυο γλωσσών και υλοποίησης του δίγλωσσου μοντέλου εκπαίδευσης.

Συνολικά κατά τη διάρκεια της ημέρας, η συνεπής και συστηματική διάκριση των γλωσσών, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές και η σύγκριση τους όποτε αυτό είναι αναγκαίο, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές: α. να συνειδητοποιούν τις συντακτικές και γραμματικές διαφορές των δύο γλωσσών, β. να οδηγούνται στη συστηματική εκμάθηση της γραπτής-ομιλούμενης γλώσσας, γ. να αναπτύσσουν δεξιότητες εγγραμματοσύνης και δ. να καλλιεργούν τη νοηματική τους γλώσσα.

*«Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ασφαλείς μέσα στους νέους ρόλους που απαιτεί ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον και έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο χρήσης των δύο γλωσσών, η συνύπαρξη τους μπορεί να είναι [η πλέον] αποτελεσματική για την προώθηση του γραπτού λόγου των κωφών παιδιών» (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010).*

### **Δεύτερη Αρχή Διαφοροποίησης: Οπτικοποίηση της πληροφορίας**

Η οπτικοποίηση της πληροφορίας αποτελεί τη δεύτερη βασική αρχή που θα πρέπει να ακολουθηθεί από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για την εκπαίδευση μαθητών με κώφωση ή βαρηκοΐα. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η χρήση της ΕΝΓ αποτελεί μια πρώτη οπτικοποίηση της πληροφορίας. Ωστόσο η ΕΝΓ ως γλωσσικό, συμβολικό σύστημα επικοινωνίας, ενώ αποτελεί ένα επεξεργασμένο γλωσσικό μέσο που είναι αναγκαίο προκειμένου να είναι δυνατή η πρόσβαση στην πληροφορία, από μόνη της δεν οδηγεί στη γνωστική επεξεργασία αυτής.

Κατά την οπτικοποίηση των πληροφοριών μέσω της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αναδόμησης τους με διαφορετικούς τρόπους επιτυγχάνεται η γνωστική επεξεργασία τους και η καλλιέργεια σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων.

Στις μικρές ηλικίες πριν την ανάπτυξη της γραφής και παράλληλα κατά την έκθεση και εισαγωγή των παιδιών σε αυτή, τρόποι οπτικοποίησης της πληροφορίας είναι:

- η χρήση αυτοσχέδιων συμβόλων ή συμβόλων δανεισμένων από τη ΜΑΚΑΤΟΝ κ.λπ., μεμονωμένων ή σε συνδυασμό,

- η χρήση σκίτσων ή εικόνων αντικειμένων, ζώων, προσώπων, ενεργειών, κ.λπ.,
- η χρήση φωτογραφιών αντικειμένων, ζώων, προσώπων, των ίδιων των παιδιών, ενεργειών, δραστηριοτήτων κ.λπ.,
- η δημιουργία πινάκων δραστηριοτήτων, παρουσίασης της εξέλιξης μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού με κολλάζ, σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες,
- η δημιουργία οδηγιών, συνταγές, βήματα εργασίας με κολλάζ, σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες,
- η ανάπτυξη γνωστικών χαρτών με σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες,
- η ανάπτυξη γραμμής χρόνου με σύμβολα, σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες,
- ο «υποτιτλισμός» ιστοριών σε νοηματική γλώσσα,
- η χρήση βίντεο χωρίς λόγια που παρουσιάζει την εξέλιξη δραστηριοτήτων, βημάτων εργασίας, ιστορίες, παραμύθια,
- η χρήση νέων τεχνολογιών, προγραμμάτων ζωγραφικής, δημιουργίας χαρτών ιδεών, κατάλληλων λογισμικών κλειστού τύπου κ.λπ.

Στις μικρές ηλικίες με τη χρήση της γραφής ως οπτικό εργαλείο αναπαράστασης της σκέψης και κατά την εισαγωγή των παιδιών σε αυτή όλα τα παραπάνω μπορούν να εμπλουτιστούν και να συνδυαστούν με

- καρτέλες λεξιλογίου,
- καρτέλες φράσεων,
- μικρά κείμενα αναρτημένα σε charts.

Σε μεγαλύτερες ηλικίες και ανάλογα με το επίπεδο των αναγκών και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των κωφών και βαρήκοων μαθητών μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλα τα παραπάνω, και για λόγους έμφασης εδώ τονίζεται η χρήση:

- γνωστικών χαρτών - χάρτες λεξιλογίου, εννοιών, ιδεών κ.λπ. (εννοιολογική χαρτογράφηση),
- πίνακες ανακοινώσεων – ημερολόγια,
- νέων τεχνολογιών - λογισμικών ανοιχτού τύπου: Revelation Natural Art, Ιδεοκατασκευές, Google Earth & Google Maps, Ψηφιακά λεξικά κ.λπ.,

καθώς και η συστηματική και συνεχής χρήση γραπτής γλώσσας στον πίνακα. Η γραπτή γλώσσα οπτικοποιεί την ομιλούμενη ελληνική γλώσσα και εδώ δίνεται έμφαση στη σημασία και στη συμβολή της ως τρόπος οπτικοποίησης της γλωσσικής πληροφορίας. Συνολικά το οπτικοποιημένο υλικό θα πρέπει να είναι κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και να έχει κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ως προς τη μορφή του είναι σημαντικό να είναι ελκυστικό για τους μαθητές. Ως προς το περιεχόμενο του είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται ολοκληρωμένες φράσεις και προτάσεις ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών έτσι ώστε αυτοί να εκτίθενται σε αυθεντικά γλωσσικά παραδείγματα.

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οπτικοποίησης της πληροφορίας παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους. Οι μαθητές θα πρέπει να παροτρύνονται να δημιουργούν τις δικές τους οπτικές αναπαραστάσεις, να ανακαλύπτουν οι ίδιοι εναλλακτικούς τρόπους οπτικοποίησης της πληροφορίας, να φτιάχνουν οι ίδιοι γνωστικούς χάρτες, πίνακες, ημερολόγια κ.λπ. προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες να ακολουθούν οδηγίες, να κατηγοριοποιούν, να κατανοούν σχέσεις μέρους-όλου, συμμετρίας, συγκρίσεων, εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών, χωρικών σχέσεων, προβολής οπτικών αναπαραστάσεων.

Συμπερασματικά, στην περίπτωση των κωφών παιδιών η οπτικοποίηση και η οργάνωση της πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους, σύμβολα, στατική ή κινούμενη εικόνα ή και με γραφή ικανοποιεί την ανάγκη παρουσίασης του περιεχομένου με πολλαπλούς τρόπους (πολυτροπικότητα) ανάλογα με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι εξίσου αναγκαία η αξιοποίηση μέσων που κινητοποιούν και τις υπόλοιπες αισθήσεις κατά τη διδασκαλία των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων (πολυαισθητηριακή προσέγγιση) στα πλαίσια μιας άρτιας παιδαγωγικής πράξης.

## Στρατηγικές διαφοροποίησης στο περιεχόμενο και τη διαδικασία: γραπτή γλώσσα

Η γλωσσική ικανότητα των κωφών και βαρήκων μαθητών διαμορφώνει το μαθησιακό –γλωσσικό, γνωστικό– προφίλ του κάθε μαθητή και παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, είτε ο στόχος αφορά αποκλειστικά το γλωσσικό μάθημα είτε τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Κάθε κωφός μαθητής έχει διαφορετική γλωσσική ικανότητα τόσο στην ΕΝΓ όσο και στην Ελληνική, γραπτή ή ομιλούμενη γλώσσα. Η διαφοροποίηση της γραπτής γλώσσας για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή είναι πρακτική διαφοροποίησης που άπτεται και στους τρεις τομείς της διδακτικής πράξης, περιεχόμενο, διαδικασία, αποτέλεσμα ανεξαρτήτως πλαισίου.

Η δυσκολία των κωφών και βαρήκων μαθητών να κατανοήσουν και να παράγουν γραπτό λόγο σχετίζεται με την έλλειψη γνώσης του γλωσσικού συστήματος του οποίου ο γραπτός λόγος αποτελεί αναπαράσταση. Η γραφή και η ανάγνωση είναι συσχετιζόμενες διαδικασίες, συνδεδεμένες με τη γνώση της γλώσσας που αναπαριστούν, και η γνώση αυτή είναι τις περισσότερες φορές μερική και αποσπασματική για τους κωφούς και βαρήκους μαθητές.

Η δυσκολία των μαθητών έγκειται συνήθως στο πλήθος του άγνωστου λεξιλογίου και στη χρήση σύνθετων γλωσσικών δομών, ιδιωματικών φράσεων και μεταφορών μέσα στα κείμενα με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται σημαντικά η πρόσβαση στο νόημα και στο περιεχόμενο του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Εξαιτίας των γλωσσικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσέγγιση του γραπτού λόγου, συχνά δυσκολεύονται να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, κατακτώντας νέες πληροφορίες.

Σε βάθος χρόνου τα γλωσσικά ελλείμματα των μαθητών στο γραπτό λόγο δημιουργούν συνήθως γνωστικά ελλείμματα. Η εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποίησης που να αφορούν στη γραπτή γλώσσα τόσο στο γλωσσικό μάθημα (διαφοροποίηση περιεχομένου ή και διαδικασίας), όσο και στα υπόλοιπα γνωστικά

αντικείμενα (διαφοροποίηση διαδικασίας και προϊόντος) πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

### **1. Στρατηγικές ανάπτυξης του λεξιλογίου.**

Όταν για έναν αναγνώστη το σύνολο των άγνωστων λέξεων σε ένα κείμενο ξεπερνά ένα ορισμένο όριο, κατά Nation (2001) αυτό είναι το όριο του 21% σε άγνωστο λεξιλόγιο, ο αναγνώστης δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο. Στην περίπτωση των κωφών και βαρήκων μαθητών η επαρκής γνώση του λεξιλογίου αποτελεί βασική προϋπόθεση κατανόησης ενός κειμένου ενασχόλησης και πρόσληψης της πληροφορίας.

Η εξοικείωση των μαθητών με το λεξιλόγιο ενός νέου κειμένου ενισχύει τα κίνητρα μάθησης και διασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή για την κατάκτηση του περιεχομένου. Πριν από την εισαγωγή σε κείμενα τα οποία έχουν πολλές άγνωστες λέξεις θα πρέπει να ακολουθούνται συστηματικά (α) πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης νέου λεξιλογίου, π.χ. εύρεση και καταγραφή του άγνωστου λεξιλογίου από τους μαθητές, δημιουργία λίστας οπτικού λεξιλογίου, και (β) πρακτικές διαφοροποίηση του λεξιλογίου για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, προσαρμογής του στο επίπεδο των μαθητών, όπως χρησιμοποίηση συνωνύμων για ερμηνεία των άγνωστων λέξεων κ.λπ.

Οι λέξεις πολλές φορές έχουν περισσότερες από μια σημασίες γεγονός που δυσκολεύει σημαντικά την προσέγγιση του περιεχομένου, δημιουργεί ασάφειες ή ακόμη και παρανοήσεις για τους κωφούς μαθητές. Η αντικατάσταση των λέξεων αυτών με συνώνυμες που δεν παρουσιάζουν πολυσημία αποτελεί ενδεδειγμένη πρακτική για την κατανόηση των εννοιών, πριν από τη διδασκαλία και την εκμάθηση των διαφορετικών σημασιών των λέξεων ανάλογα με το διδακτικό στόχο.

Επιπλέον, πρακτικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου των κωφών παιδιών είναι: (α) η εύρεση ισοδύναμων ή αντίθετων λέξεων και φράσεων στις δύο γλώσσες την Ελληνική και την ΕΝΓ, (β) η χρήση του δακτυλικού αλφάβητου για απομνημόνευση της γραφής λέξεων, (γ) η χρήση γραπτών πινακίδων, καταλόγων και γραπτών οδηγιών στο

περιβάλλον της τάξης (δ) γλωσσικά παιχνίδια, όπως κουίζ, σκράμπλ, κρεμάλα, σταυρόλεξα, η εκμάθηση παροιμιών, ανέκδοτων ή και ακόμη μικρών ποιημάτων στη γραπτή γλώσσα, (ε) η χρήση λεξικών στις δύο γλώσσες, ή η δημιουργία «του προσωπικού λεξικού του μαθητή» ή «του λεξικού της τάξης» που θα συμπληρώνεται με τις καινούργιες λέξεις που συναντούν καθημερινά οι μαθητές.

Επίσης, πολύ βοηθητική πρακτική για την ανάπτυξη ολικού, οπτικού λεξιλογίου κατά τα πρώτα στάδια απόκτησης δεξιοτήτων ανάγνωσης είναι ο «υποτιτλισμός» λέξεων ή ιστοριών σε νοηματική γλώσσα που γίνεται από τα ίδια τα παιδιά, ζωγραφίζοντας κάτω από κάθε φράση αντιπροσωπευτικά μικρά σχέδια, σύμβολα που υποδεικνύουν την έννοια των λέξεων ή απλά σχέδια απεικόνισης του νοήματος των λέξεων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στο μυαλό του ότι όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία εκείνο που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου είναι η σύνδεσή του πάντα με πραγματικά, αυθεντικά και διαφορετικά γλωσσικά παραδείγματα. Η παρουσίαση μιας λέξης σε διαφορετικά συμφραζόμενα συμβάλλει στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σημασίας και στη γενίκευση της. Η διδασκαλία νέου λεξιλογίου στους κωφούς μαθητές με κανέναν τρόπο, δεν πρέπει να περιορίζεται στην εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων, της σημασίας τους και της γραφής τους αλλά θα πρέπει να υλοποιείται με την παρουσίαση τους σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και τη χρήση τους όσο το δυνατόν σε περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις.

## **2. Στρατηγικές κατανόησης κειμένων – ιστοριών.**

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) θα πρέπει να προσεγγίζεται στα πλαίσια της συγκριτικής γραμματικής ελληνικών και ΕΝΓ με στρατηγικές διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης για τα Ελληνικά, στα οποία οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές δεν έχουν άμεση φυσική πρόσβαση εξαιτίας του εμποδίου της αισθητηριακής αναπηρίας.



Η χρήση σύνθετων και επαυξημένων προτάσεων στο γραπτό λόγο, η παθητική σύνταξη, η χρήση διπλής άρνησης κ.λπ. δημιουργεί πολλά εμπόδια στην κατανόηση των κειμένων. Όμοια ο μεταφορικός λόγος, οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, οι προσωποποιήσεις και οι ιδιωματικές φράσεις αποτελούν άλλο ένα σημείο δυσκολίας κατανόησης ενός γραπτού κειμένου από τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές για το οποίο απαιτείται συστηματική επεξεργασία. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει το μαθητή βήμα βήμα στη διαδικασία διερεύνησης και ανακάλυψης του νοήματος για την κατανόηση των σύνθετων γλωσσικών δομών έτσι ώστε να είναι δυνατό το ξεκλείδωμα του κειμένου.

Σε όλες τις περιπτώσεις, κατά τη διδασκαλία ενός κειμένου είτε ο στόχος είναι αμιγώς γλωσσικός είτε αφορά τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικείμενου η κατανόηση του νοήματος κατέχει πρωτεύουσα θέση. Ωστόσο, όταν ο στόχος είναι η διδασκαλία των ελληνικών, μετά την προσέγγιση του περιεχομένου η κύρια πρακτική διαφοροποίησης που ακολουθείται είναι αυτή της συγκριτικής γραμματικής των δύο γλωσσών ΕΝΓ και γραπτής Ελληνικής σε επίπεδο μορφοσυντακτικό και πραγματολογικό.

Κατά τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικείμενων όπου ο στόχος είναι η κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης και όχι η εκμάθηση των ελληνικών, μια πρακτική διαφοροποίησης αφορά την τροποποίηση της γλώσσας παρουσίασης του περιεχομένου. Η χρήση απλούστερων δομών για την απόδοση της ίδιας σημασίας κατανοητών από το μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της λειτουργικότητας της γλώσσας για την πρόσβαση στην πληροφορία πολλές φορές θεωρείται απόλυτα αναγκαία. Ωστόσο, η απλοποίηση των κειμένων χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να αποφεύγονται οι υπεραπλουστεύσεις ή /και το γλωσσικό ξεγύμνωμα του περιεχομένου.

Πέρα από την απλοποίηση των γλωσσικών δομών πρακτικές που συμβάλλουν στην κατανόηση της δομής ενός κειμένου, μιας ιστορίας είναι (α) η δημιουργία σχεδιαγράμματος ή πίνακα πλοκής της ιστορίας, (β) η ανα-διήγηση της από τους

μαθητές, (γ) η εικονογράφηση, αναδημιουργία μιας ιστορίας με ζωγραφιές, (δ) η δραματοποίηση - θέατρο, το παιχνίδι ρόλων.

(α) Τα σχεδιαγράμματα και οι πίνακες πλοκής είναι σημασιολογικοί χάρτες ροής της ιστορίας που ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές του μέσα από συζήτηση και επιλογές που αφορούν τις πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πληροφορίες της ιστορίας και τον τρόπο που αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν τα κεντρικά σημεία ανάπτυξης της ιστορίας παρουσιάζοντας τις σχέσεις τους γραφικά με λέξεις κλειδιά και εκπαιδεύονται στην κατανόηση του σχήματος ανάπτυξης της ιστορίας, ξεκλειδώνοντας το κείμενο.

(β) Η ανα-διήγηση μιας ιστορίας είναι εξαιρετικά βοηθητική για τους κωφούς μαθητές τόσο για την κατανόηση της ιστορίας, όσο και για την ανάπτυξη των εκφραστικών τους μέσων.

(γ) Η εικονογράφηση μιας ιστορίας και η αναδημιουργία της με ζωγραφιές είναι ένας άλλος τρόπος για να ανα-διηγηθούν οι μαθητές την ιστορία κατανοώντας την πλοκή της σε βάθος. Για τους μαθητές που έχουν ικανότητα να εκφράζονται εικαστικά, αλλά δυσκολεύονται στη χρήση άλλων εκφραστικών μέσων, η ζωγραφική αποτελεί πρώτη εκφραστική επιλογή και μπορεί να βοηθηθούν ιδιαίτερα στην επεξεργασία μιας ιστορίας εικονογραφώντας την εξέλιξη της.

(δ) Η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο είναι ιδιαίτερα λειτουργικές πρακτικές κατανόησης εννοιών, φράσεων, ιστοριών και κειμένων στην περίπτωση των κωφών και βαρήκων μαθητών συμβάλλοντας στη βιωματική προσέγγιση του νοήματος. Βιβλιογραφικά, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο συγκρινόμενα με τη συζήτηση, ή την αναδημιουργία μιας ιστορίας με εικόνες φαίνεται να αποτελεί την πιο αποτελεσματική πρακτική κατανόησης της ιστορίας.

Όπως γίνεται φανερό στην περίπτωση των κωφών και βαρήκων μαθητών ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τους στόχους θα πρέπει να χρησιμοποιεί μια πληθώρα διαφοροποιητικών εκπαιδευτικών πρακτικών τις οποίες οφείλει να συνδυάζει προκειμένου να προάγει την κατανόηση και ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

### **3. Στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου**

Η σημασία της χρήσης του γραπτού λόγου για τους κωφούς μαθητές ως οπτικού μέσου πρόσληψης αλλά και έκφρασης της σκέψης έχει τονιστεί σε πολλά σημεία του παρόντος κειμένου. Είναι γνωστό ότι οι πλούσιες αναγνωστικές εμπειρίες προάγουν τις ικανότητες γραφής των μαθητών. Για το λόγο αυτό όλες οι πρακτικές που προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες σελίδες δεν προωθούν μόνο την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν εξίσου καλά για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στην περίπτωση των κωφών και βαρήκων μαθητών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες γραφής στους μαθητές τους μια που συγκρινόμενοι με τους ακούοντες μαθητές, οι πρώτοι χρειάζονται να ασκηθούν πολύ περισσότερο λόγο των ελλείψεων που έχουν στη γνώση του γλωσσικού συστήματος. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν στη διάθεση τους περισσότερο χρόνο να εκφράζονται γραπτά στα πλαίσια δομημένων ή ελεύθερων δραστηριοτήτων ακολουθώντας την αρχή: «Γράφω σημαίνει ξαναγράφω, γράφω πολλές φορές, δοκιμάζω και ξαναδοκιμάζω!» (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010). Η συνειδητοποίηση πως η πρώτη γραφή χρειάζεται πάντα μικρές ή μεγάλες αναθεωρήσεις πριν ένα κείμενο αποκτήσει την τελική του μορφή και ότι αυτό είναι μια φυσική και αναμενόμενη διαδικασία πρέπει να καλλιεργηθεί συστηματικά στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, οι οποίοι συνήθως πρέπει να μεταπηδούν από μια γλώσσα σε μια άλλη όταν γράφουν.

Οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν να κατανοήσουν ότι η πρώτη γραφή είναι πάντα δοκιμαστική και ότι το γράψιμο ενός κειμένου απαιτεί προγραμματισμό, αναγνώριση του στόχου, επιλογή του θέματος γραφής, προσδιορισμό του κοινού στο οποίο απευθύνεται και επίσης προσδιορισμό πιθανά του είδους γραφής που θα ακολουθηθεί.

Κατά τη γραφή ενός κειμένου, οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε υλικά, όπως λεξικά, το βασικό λεξιλόγιο της τάξης, σχεδιαγράμματα ή

πίνακες πλοκής ιστοριών, πληροφορίες που μπορούν να συλλεχθούν μέσω της ανάγνωσης συγκεκριμένων εγχειριδίων και άλλα έτσι ώστε να αισθάνονται ασφάλεια κατά τη διαδικασία της συγγραφής και να μη διστάζουν.

Επίσης εναλλακτικά η ζωγραφική κάτω από ορισμένες συνθήκες θα μπορούσε να θεωρηθεί πρώτη γραφή, αποτύπωση σκέψεων και ιδεών η οποία στην εξέλιξη της μπορεί να εμπλουτιστεί με γραπτό λόγο, λέξεις, φράσεις, πραγματικούς υπότιτλους. Η δημιουργία μιας εικονογραφημένης ιστορίας ως προστάδιο παραγωγής γραπτού λόγου ή ως διαφοροποιημένο τρόπο έκφρασης αποτελεί συχνή εκπαιδευτική πρακτική. Τέλος οι υπότιτλοι μιας εικονογραφημένης ιστορίας μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία ανάπτυξης και σύνθεσης ενός γραπτού κειμένου που στη εξέλιξη του μπορεί να εμπλουτιστεί αποτελώντας τελικό προϊόν μια μαθησιακής διαδικασίας.

### **Στρατηγικές διαφοροποίησης στο τελικό προϊόν: γραπτή γλώσσα**

Η διαφοροποίηση της γραπτής γλώσσας για την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος και της προσπάθειας που έχει καταβάλει ο κωφός η βαρήκοος μαθητής στην προσέγγιση ενός γνωστικού αντικείμενου είναι μια δεδομένη πρακτική διαφοροποίησης, ανεξαρτήτως πλαισίου. Εξαιτίας των γλωσσικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσέγγιση του γραπτού λόγου πολλές φορές όταν αξιολογούνται, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη γλώσσα των ασκήσεων, τις εκφωνήσεις ή τα ερωτήματα μιας εξέτασης με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τις πραγματικές ικανότητες και δεξιότητες τους και να υποτιμώνται σημαντικά συγκρινόμενοι με τους μη κωφούς μαθητές.

Για παράδειγμα κατά την αξιολόγησης των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε ένα γνωστικό αντικείμενο π.χ. στο μάθημα των φυσικών επιστημών, της ιστορίας κ.λπ., ακόμη και στο μάθημα των μαθηματικών οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών

μπορεί να οφείλονται σε μη κατανόηση του λεξιλογίου ή σε χρήση σύνθετων και ιδιωματικών γλωσσικών δομών στις οποίες οι ίδιοι λόγω των γλωσσικών εμποδίων δεν έχουν πρόσβαση. Για παράδειγμα, όταν η εκφώνηση μιας άσκησης, μιας εργασίας είναι διατυπωμένη σε παθητική φωνή ή περιέχει διπλή άρνηση μπορεί να μην γίνει κατανοητή από έναν κωφό ή βαρήκοο μαθητή, κάνοντας αναγκαία την παρουσίαση της πληροφορίας με λιγότερο σύνθετες γλωσσικές δομές προκειμένου η πληροφορία να γίνει προσβάσιμη στον αποδέκτη.

Κατά την αξιολόγηση των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντα να διασφαλίζει ότι αυτοί έχουν πρόσβαση στη γλώσσα που τους παρέχεται προκειμένου να προσεγγίσουν το περιεχόμενο. Η γλώσσα αξιολόγησης δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση των ερωτημάτων και όπου απαιτείται θα πρέπει να γίνεται προσαρμογή του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών για την απόδοση της σημασίας και τη διευκόλυνση του μαθητή στην κατανόηση των ερωτημάτων και των εκφωνήσεων των ασκήσεων. Ο /η εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να ξεχνά ότι η προσέγγιση του περιεχομένου αποτελεί την πρώτη και κύρια λειτουργία της γλώσσας και αυτός ο σκοπός θα πρέπει να υπηρετείται πρώτιστα κατά την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών.

Γενικότερα, η διαφοροποίηση της γραπτής γλώσσας ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή είναι μια αναγκαία πρακτική διαφοροποίησης που άπτεται και στους τρεις τομείς της διδακτικής πράξης, περιεχόμενο, διαδικασία, αποτέλεσμα ανεξαρτήτως πλαισίου και η οποία θα πρέπει να χρησιμοποιείται με πολύ προσοχή έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ο εκάστοτε διδακτικός σκοπός και στόχος και να μην λειτουργεί περιοριστικά για την περαιτέρω εξέλιξη του μαθητή.

## 4. Μελέτη περίπτωσης κωφού μαθητή στο γενικό σχολείο

ΕΝΤΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

#### 1.1 Τίτλος

Το σύννεφο έφερε βροχή: «Χωρίς φως»

#### 1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

**Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α της Διδακτικής Πρακτικής:**

Γλώσσα Α΄ Δημοτικού

**Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου**

Ενσυνείδητη επεξεργασία του φθόγγου/ γράμματος «Φ, φ»

#### Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ.

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο «Χωρίς φως» ανήκει στην 4η ενότητα: «Το σύννεφο έφερε βροχή» του βιβλίου της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού, Α΄ τεύχος, ενσυνείδητη επεξεργασία φθόγγων/ γραμμάτων, δίγραφων.

Ως προς το ΔΕΠΠΣ υπηρετεί θεμελιώδεις έννοιες όπως: δομή (π.χ. ο/η μαθητής/τρια αποκτά σταδιακά τη δεξιότητα αναγνώρισης της φωνημικής ταυτότητας των λέξεων), σύστημα (π.χ. ο/η μαθητής/τρια συνθέτει προτάσεις, συμπληρώνει φραστικά σύνολα κάνοντας κατάλληλες λεκτικές επιλογές σε επίπεδο πρότασης και φράσης), επικοινωνία (π.χ. ο/η μαθητής/τρια κάνει συνειδητή χρήση φραστικών επιλογών για την αφήγηση παραμυθιού, προφορική έκφραση των συναισθημάτων του), ομοιότητα-διαφορά (ο/η μαθητής/τρια αναγνωρίζει τη διαφορά μεταξύ του κεφαλαίου και του μικρού γράμματος), αλληλεπίδραση (σύνθεση ομαδικής εικόνας συναισθημάτων, ομαδικά δρώμενα, οι ομάδες συνομιλούν).

#### Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Το σενάριο διδασκαλίας που ακολουθεί συνάδει με τις ακόλουθες αρχές και στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

- Ενεργητική συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο.
- Αξιοποίηση των διαφορετικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών, αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους καθώς και του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος
- Αξιοποίηση συνεργατικών προσεγγίσεων και ανάπτυξη συνεργατικού και υποστηρικτικού πνεύματος,
- Χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης: δημιουργική και βιωματική μάθηση, χρήση διαφορετικών δημιουργικών εκπαιδευτικών μεθόδων, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, δημιουργία ομαδικού εικαστικού έργου
- Καλλιέργεια ολιστικής προσέγγισης
- Προσέγγιση της αναπηρίας σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο.

### **1.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις**

**Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:**

Πρωτοβάθμια  Δευτεροβάθμια

**Πλαίσιο στο οποίο αφορά**

Γενικό σχολείο  Ειδικό σχολείο

**Τάξη στην οποία αφορά:** Α Δημοτικού

Τμήμα ένταξης  Παράλληλη Στήριξη

### **1.4 Σκοπός & Στόχοι**

**Γενικός Σκοπός:** Οι μαθητές /τριες να επεξεργαστούν ενσυνείδητα το φθόγγο/ γράμμα «Φ, φ» σε επίπεδο συλλαβής, λέξης, φράσης και να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν και να

διαχειρίζονται δημιουργικά τα συναισθήματα και τους φόβους τους σύμφωνα με την ηλικία τους –πρώτη ανάγνωση, πρώτη γραφή.

**Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.**

**Σε επίπεδο γράμματος:**

1. Να επεξεργαστούν το φθόγγο /γράμμα Φ, φ:
  - Να τον αναγνωρίζουν ακουστικά σε όποια θέση της λέξης και αν βρίσκεται<sup>1</sup>.
  - Να τον ταυτίζουν με το γραπτό του σύμβολο.
  - Να αναγνωρίζουν το γραπτό σύμβολο και να το διαβάζουν όπου το συναντούν σε επίπεδο συλλαβής, λέξης, φράσης, σε συνδυασμό με άλλα φωνήματα.
  - Να διερευνήσουν το σχηματισμό του γράμματος Φ, φ.
  - Να γράφουν το γράμμα Φ, φ ακολουθώντας τους σωστούς κανόνες γραφής.

**Σε επίπεδο λέξης:**

1. Να βρουν το σχετικό με τον καιρό λεξιλόγιο.
2. Να βρουν λέξεις, φράσεις που υποδηλώνουν το φόβο των ηρώων.

**Σε επίπεδο κειμένου:**

3. Να είναι σε θέση να κάνουν σιωπηλή ανάγνωση μικρού κειμένου.
4. Να κατανοούν τα βασικά σημεία πλοκής του κειμένου.
5. Να ανακαλύψουν τον τρόπο που συσχετίζεται η εικόνα, το κυρίως κείμενο, το κείμενο της άσκησης από το Β.Μ. και το δευτερεύον κείμενο.
6. Να εξοικειωθούν με το λόγο των παραμυθιών μαθαίνοντας εκφραστικούς τρόπους εισαγωγής και επιλόγου του παραμυθιού.
7. Να διερευνήσουν και να εντοπίσουν αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν συναισθήματα φόβου.

**Σε επίπεδο επικοινωνίας και αξιοποίησης τους περιεχομένου του κειμένου:**

<sup>1</sup> Ο στόχος αυτός τροποποιείται για τη Μ ως εξής: Να τον αναγνωρίζει αισθησιοκινητικά σε όποια θέση της λέξης και αν βρίσκεται



8. Να εντοπίσουν προσωπικά συναισθήματα φόβου, να διερευνήσουν τις αιτίες τους, και να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές στα συναισθήματα των άλλων.
9. Να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν τα συναισθήματα φόβου με τους συμμαθητές τους καθώς και τρόπους να τα αντιμετωπίσουν.
10. Να επικοινωνήσουν και να υποστηρίξουν τους συμμαθητές τους να αντιμετωπίσουν πιθανά συναισθήματα φόβου.
11. Να εντάξουν τους εκφραστικούς τρόπους εισαγωγής και επιλόγου του παραμυθιού που έμαθαν στο παιχνίδι τους.
12. Να συνδέσουν τους τρόπους αντιμετώπισης των φόβων μέσα στην τάξη με την καθημερινή τους ζωή.

### **1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια**

**Διάρκεια:** Το σχέδιο διδασκαλίας έχει διάρκεια 90', ένα διδακτικό δίωρο από το μάθημα της γλώσσας.

Οι περιγραφόμενες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν σε δύο διδακτικές ώρες.

## **2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ**

**2.1.** Ομάδα

Μαθητής

### **2.2 . Αναλυτική Περιγραφή – Ανάπτυξη Μαθησιακού προφίλ**

#### **Η μαθήτριά**

Η Μ είναι μια μαθήτριά, 7 χρονών με αμφοτερόπλευρη νευροαισθητήρια βαρηκοΐα, πάρα πολύ μεγάλου βαθμού και γωνιακό ακουόγραμμα. Η Μ φοράει ακουστικά βαρηκοΐας τα οποία χρησιμεύουν μόνο στον εντοπισμό πολύ δυνατών θορύβων. Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό ορισμό της βαρηκοΐας και της κώφωσης, η Μ χαρακτηρίζεται ως κωφή διότι δεν μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει ομιλία πίσω από το αυτί με ή χωρίς τεχνικά βοηθήματα.

#### **Η οικογένεια**

Οι γονείς της μαθήτριας είναι ακούοντες. Αμέσως μετά τη διάγνωση της κώφωσης υπήρξαν πολύ αποτελεσματικοί. Προσπάθησαν να καλύψουν της ανάγκες της κόρης τους βοηθώντας την να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες και οδηγώντας την από πολύ νωρίς (3 ετών και 6 μηνών) στο ειδικό σχολείο κωφών. Συνολικά πρόκειται για μια οικογένεια ικανή να ακολουθήσει και να υποστηρίξει τη Μ βάζοντας ρεαλιστικούς στόχους ανάλογους με τις ικανότητες και τις επιδόσεις του παιδιού.

### **Εκπαιδευτικό ιστορικό**

Η Μ φοίτησε συνολικά τρία και μισό χρόνια στο ειδικό σχολείο κωφών, δύο και μισό στο νηπιαγωγείο και μια χρονιά στην προβαθμίδα του σχολείου. Κατά τη φοίτηση της στην προβαθμίδα του σχολείου κωφών τέθηκε ως στόχος η προετοιμασία της ένταξη της την επόμενη χρονιά στην Α΄ τάξη, του γενικού σχολείου της γειτονιάς της. Η επιλογή αυτή έγινε διότι η μαθήτρια είχε υψηλές γλωσσικές επιδόσεις και η οικογένεια μπορούσε να υποστηρίξει αυτή την επιλογή. Πριν από την ένταξη της Μ στη συγκεκριμένη ομάδα ακουόντων μαθητών, υλοποιήθηκαν πολλές κοινές δράσεις της προβαθμίδας του σχολείου κωφών με το νηπιαγωγείο του γενικού σχολείου που επρόκειτο να ενταχθεί η μαθήτρια, έτσι ώστε αφενός να προετοιμαστεί η ομάδα υποδοχής και αφετέρου η ίδια να εξοικειωθεί με το νέο πλαίσιο και τη συγκεκριμένη ομάδα ακουόντων μαθητών. Το γενικό σχολείο είχε ιδιαίτερα θετική στάση για την υποδοχή της μαθήτριας την επόμενη χρονιά και συνεργάστηκε πολύ εποικοδομητικά για την προετοιμασία της ένταξης της Μ με το ειδικό σχολείο κωφών.

### **Γλωσσικές ικανότητες - δεξιότητες**

Η Μ, αν και κωφή είναι δίγλωσση. Οι γλωσσικές ικανότητες της είναι υψηλές. Γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και έχει αναπτύξει επαρκή για την ηλικίας της Ελληνική προφορική γλώσσα, η οποία είναι καταληπτή από τον μη εξοικειωμένο ακροατή τις περισσότερες φορές. Τα λάθη της στην Ελληνική γλώσσα είναι κυρίως μορφολογικά και συντακτικά ή έχει κάποιες ελλείψεις λεξιλογίου, δεν γνωρίζει λέξεις που δεν εμφανίζονται συχνά στο καθημερινό μας λεξιλόγιο. Τα μορφοσυντακτικά της λάθη αφορούν στη χρήση της παθητικής σύνταξης, στη χρήση εναντιωματικών, υποθετικών και ειδικών προτάσεων, στη χρήση δύσκολων ρηματικών τύπων και ιδιωματικών εκφράσεων που δεν έχει μάθει μέχρι σήμερα.



### **Χειλεανάγνωση**

Η ικανότητα της Μ να κάνει χειλεανάγνωση είναι πολύ ανεπτυγμένη, με αποτέλεσμα ο συνομιλητής της να μην αντιλαμβάνεται από την αρχή ότι είναι κωφή.

### **Γνωστικές ικανότητες - δεξιότητες**

Κατά τη φοίτηση της στην προβαθμίδα εκπαιδεύτηκε και κατάκτησε το μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, γνωρίζει δηλαδή ήδη αυτά που οι ακούοντες μαθητές πρόκειται να κατακτήσουν κατά τη πρώτη περίοδο φοίτησης τους στην Α' δημοτικού του γενικού σχολείου. Ουσιαστικά, όσον αφορά στο μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι, στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση συγκρινόμενη με το μέσο όρο των ακούοντων μαθητών της τάξης διότι είναι πολύ καλά προετοιμασμένη. Διαβάζει με σχετική ευχέρεια μικρά κείμενα και τα κατανοεί καταφέροντας να αντιμετωπίσει τα ελλείμματά της σε επίπεδο λεξιλογίου. Έχει μάθει να ρωτά τι σημαίνουν οι λέξεις, όταν δεν τις γνωρίζει. Είναι ικανή να εκφράσει τη σκέψη της γράφοντας μια μικρή παράγραφο 4-5 προτάσεων για θέματα που είναι εξοικειωμένη. Στο γνωστικό τομέα έχει κατακτήσει όλες τις απαραίτητες για την ηλικία της έννοιες και κατανοεί όλες μεταφορικές και ιδιωματικές εκφράσεις έχει διδαχθεί.

### **Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη**

Η Μ έχει αναπτύξει ξεκάθαρη ταυτότητα Κωφού, είναι ώριμη για την ηλικία της και συνειδητοποιημένη. Διατηρεί τις σχέσεις της με τους κωφούς φίλους της και συναντιέται μαζί τους κατά τις απογευματινές ώρες, μετά τη λήξη των μαθημάτων. Γνωρίζει πολύ καλά, ότι οι λόγοι για τους οποίους γίνεται η μετακίνηση της στο γενικό σχολείο της γειτονιάς αφορούν στην πιο πλούσια εκπαίδευση της και στο να γνωρίσει και άλλους φίλους και το αντιμετωπίζει θετικά.

Στο πλαίσιο του γενικού σχολείου η Μ είναι ιδιαίτερα δημοφιλής γιατί έχει πολλά θετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, ξέρει νοηματική γλώσσα – πράγμα που σχετίζεται με τις κοινές δράσεις των δύο σχολείων– αλλά και γενικότερα από τη φύση της είναι συνεργάσιμη, ανοιχτή και επικοινωνιακή.

## **3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

### 3.1 Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

#### Θεωρητικό – παιδαγωγικό πλαίσιο

Συνολικά σε όλη τη διδακτική πρακτική ακολουθείται ένα μοντέλο καθοδηγούμενης διερεύνησης – ανακάλυψης με έμφαση στη σημασία της γλώσσας. Η παρουσίαση της νέας γνώσης πραγματοποιείται ακολουθώντας την υπόθεση της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης (Mercer 1994, Βυγκότσκι 1988, Vygotsky 1978).

Η διδακτική πρακτική στηρίζεται θεωρητικά:

(α) στο γνωστικό εποικοδομισμό του Piaget (Ράπτης 1983, Piaget 1971, 1960, Piaget, & Inhelder, 1969,) σύμφωνα με τον οποίο η κατάκτηση της νέας γνώσης είναι αποτέλεσμα εσωτερικών εξελικτικών διαδικασιών προσαρμογής και αφομοίωσης κατά την ενεργητική αλληλεπίδραση των μαθητών με τα ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος,

(β) στην ιδιαίτερη γνωσιακή και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Bruner (1996, 1973, 1960) για τη σταδιακή ανακάλυψη της γνώσης μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις, ενταγμένες στο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο που βιώνουν οι μαθητές υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του διαμεσολαβητή,

(δ) στην κοινωνιοπολιτισμική θεώρηση του Vygotsky (1978, Βυγκότσκι 1988) όπου η μαθησιακή διαδικασία είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και συντελείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Smagorinsky, 2007) και τέλος

(α) στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (γιατί αφορά σε παιδιά μικρής ηλικίας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς –κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης του γράμματος Φ, φ– μέσα από ενεργητικές διαδικασίες σύνδεσης ερεθισμάτων και ανταπόκρισης, επαναλήψεων και ενισχύσεων θετικής ανατροφοδότησης.

Ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας, η διδακτική πρακτική στηρίζεται στις αρχές της Διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, οι οποίες περιγράφονται από το Χατζησαββίδη (2013, 2007) ως εξής:

- Σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η απόκτηση γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας.
  - Δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές.
  - Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας γίνεται με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων.
  - Βάση της διδασκαλίας αποτελεί το ολοκληρωμένο κείμενο (γραπτό και προφορικό). Κατά τη διδασκαλία γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθούν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.
  - Προβλέπεται η διαδικασία της επεξεργασίας του λόγου των μαθητών με σκοπό τη βελτίωσή του.
  - Ο εκπαιδευτικός είναι ο “συνομιλητής” στα πλαίσια της επικοινωνίας και όχι η αυθεντία.
  - Γίνεται συχνά χρήση οπτικοακουστικών μέσων.
- Βλέπε επίσης Χατζησαββίδης & Χαραλαμπίδης (1998).

### Μεθοδολογικό πλαίσιο

Το σενάριο περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την εργασία σε ομάδες, όποτε αυτό είναι δυνατό. Οι μαθητές ατομικά ή μέσα στις ομάδες αναζητούν, παρατηρούν, καταγράφουν, συζητούν μεταξύ τους και επικοινωνούν, αξιοποιούν το παιδαγωγικό περιβάλλον των εργαλείων ΤΠΕ, όπου αυτό είναι δυνατό. Η έμφαση στην ανάπτυξη υψηλού κινήτρου συμμετοχής, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στη χρήση ενεργητικών μεθόδων και στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος αποτελούν τους κύριους άξονες του σεναρίου σύμφωνα με τους στόχους και την ηλικία των μαθητών. Παράλληλα, η δυνατότητα παρουσίασης της εργασίας τους στην ομάδα τους δίνει την ευκαιρία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και παράλληλα αξιολογούν το έργο τους.

### Διαμόρφωση χώρου

Μέσα στην τάξη τα παιδιά κάθονται σε дуάδες και η διαμόρφωση των θρανίων είναι κυκλική. Η διαμόρφωση αυτή διευκολύνει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία όλων των μαθητών. Όλοι έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν ό ένας τον άλλον. Επιπλέον, διευκολύνει τη συμμετοχή της Μ. Μέσω αυτής της διάταξης η Μ έχει τη δυνατότητα να εντοπίζει εύκολα και να παρακολουθεί τους συνομιλητές της και επίσης να διαβάζει τα χείλη τους όταν χρειάζεται και είναι δυνατό.

### **Διαφοροποίηση και προσαρμογή- διαμόρφωση δίγλωσσου περιβάλλοντος**

Στην τάξη υποδοχής της Μ τοποθετήθηκε εκπαιδευτικός - διερμηνέας προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση της σε όλες τις πληροφορίες, σύμφωνα με την αρχή της διαμόρφωσης δίγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους κωφούς μαθητές. Ο εκπαιδευτικός-διερμηνέας είναι το αυτί του κωφού μαθητή και οφείλει να μεταφράζει όλα όσα λέγονται, ακούγονται και διαδραματίζονται στην τάξη από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές, λόγια σχόλια αστεία, αλλά και ήχους του περιβάλλοντος, όπως το χτύπημα της πόρτας με τον ερχομό ενός απροσδόκητου επισκέπτη, το κουδούνι κ.λπ.

Ο ρόλος και η παρουσία του εκπαιδευτικού-διερμηνέα είναι καίριος για τη διαμόρφωση δίγλωσσου επικοινωνιακού περιβάλλοντος στο γενικό σχολείο. Μέσω της παρουσίας του διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή της Μ σε όλες τις δράσεις της τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα, πέρα από τα αυστηρά πλαίσια της διδακτικής πρακτικής. Για τους λόγους αυτούς κατά την ένταξη της Μ δόθηκε πάρα πολύ μεγάλη έμφαση στην παρουσία του εκπαιδευτικού-διερμηνέα. Παράλληλα, δόθηκε και ιδιαίτερη προσοχή ώστε η παρουσία του διερμηνέα να μην παρεμποδίζει την άμεση και φυσική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων καθώς και τη δημιουργία προσωπικής σχέσης της Μ με την εκπαιδευτικό της τάξης, κίνδυνος που ελλοχεύει πάντα στην σύνδεση ενός μαθητή με αναπηρία με έναν ενήλικα, διαμεσολαβητή στο γενικό σχολείο.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η θέση του εκπαιδευτικού-διερμηνέα είναι είτε κοντά στην εκπαιδευτικό είτε κοντά στη Μ όταν σχηματίζονται ομάδες προκειμένου η Μ να έχει πλήρη

συμμετοχή και πρόσβαση στα όσα διαδραματίζονταν κατά την επικοινωνία της με τους συμμαθητές της. Επίσης, όταν οι περιστάσεις απαιτούν αμεσότητα, η παρουσία του εκπαιδευτικού-διερμηνέα γίνεται διακριτική και ανάλογα με τον εκπαιδευτικό ή τον επικοινωνιακό στόχο γίνεται προγραμματισμένη απόσυρση του διερμηνέα σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Επιπλέον, όταν στην τάξη δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά καλλιεργείται σε όλους τους μαθητές η επίγνωση να φροντίζουν να μην εμποδίζουν τη Μ στη θέαση των προσώπων που συμμετέχουν στους διαλόγους. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-διερμηνέα αλλά και από τη στάση και τη συμπεριφορά της ίδιας της Μ οι μαθητές εξασκούνται να ελέγχουν αν αυτή τους βλέπει πριν μιλήσουν, ενώ η εκπαιδευτικός ακολουθεί την τεχνική της αναδιατύπωσης των λόγων των μαθητών όταν κρίνει ότι αυτό είναι αναγκαίο για να γίνει πιο κατανοητό το περιεχόμενο τους, τόσο από τη Μ αλλά και από τους υπόλοιπους μαθητές. Η εκπαιδευτικός επίσης αποφεύγει να μιλά όταν γράφει στον πίνακα, ενώ προσέχει πάντα που στέκεται σε σχέση με το διερμηνέα και για να γίνεται ορατός και να μπορεί η Μ να κάνει χειλειανάγνωση όταν αυτό χρειάζεται πέρα από τη μετάφραση των όσων λέγονται στην ΕΝΓ.

### **Προαπαιτούμενες γνώσεις**

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει επαρκώς την ύλη του γλωσσικού μαθήματος έως το κεφάλαιο «Χωρίς φως», το μηχανισμό της ανάγνωσης έως ένα βαθμό (έχει προηγηθεί η επεξεργασία των περισσότερων γραμμάτων Α, Τ, Π, Ε, Σ, Κ, Ο, Ν, Ρ, Ι, Θ, Μ, Η, Γ, Λ, Χ, Ζ, Υ, Ω, Β, Δ και του δίγραφου ΟΥ) και ο/η εκπαιδευτικός έχει ασχοληθεί συστηματικά με τη συγκρότηση και την ανάπτυξη των σχέσεων μέσα στην ομάδα.

### **Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πρακτικής και της διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων**

#### **ΠΡΩΤΟ ΔΙΩΡΟ ΓΛΩΣΣΑΣ (90 λεπτά)**

#### **1<sup>η</sup> Φάση: Εισαγωγή**

1 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p>Θα ακούσετε κάτι. Η εκπαιδευτικός βάζει στο κασετόφωνο ήχους: βροχή, βροντές, αέρα, καταιγίδα και κλείνει το φως<sup>2</sup>. Τι συμβαίνει; Πως θα κάνουμε μάθημα; Αν ήταν βράδυ τι θα γινόταν; Κάτω από ένα θρανίο σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας φακός, Η εκπαιδευτικός παροτρύνει να κοιτάξουν κάτω από τα θρανία τους. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τους φακούς. Πότε και πως χρησιμοποιούμε το φακό; Τι μας δίνει ο φακός; (Οδηγούμε την απάντηση των παιδιών στη λέξη «φως»).</p>	<p>Κάποιος έξω από την τάξη κλείνει το γενικό του ρεύματος. Η εκπαιδευτικός ρωτάει: Τι συμβαίνει; Πως θα κάνουμε μάθημα; Αν ήταν βράδυ τι θα γινόταν; Κάτω από ένα θρανίο σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας φακός. Η εκπαιδευτικός παροτρύνει να κοιτάξουν κάτω από τα θρανία τους. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τους φακούς. Πότε και πως χρησιμοποιούμε το φακό; Τι μας δίνει ο φακός; (Οδηγούμε την απάντηση των παιδιών στη λέξη «φως»).</p> <p>Εδώ έχουμε μια πρώτη ευκαιρία να μιλήσουμε για τη λέξη σκοτάδι και να ελέγξουμε αν η Μ την γνωρίζει.</p> <p>Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ</p>
2 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	
<p>Η εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη «φως» σε μια πλευρά του πίνακα «μέσα σε ένα κύκλο/τσουβάλι» όπου θα μείνει για να συγκεντρωθούν αργότερα και άλλες λέξεις που αρχίζουν από Φ,φ. Τα παιδιά γνωρίζουν ήδη όλα τα γράμματα της λέξης εκτός από το Φ, φ. Εύκολα εντοπίζουν το νέο γράμμα. Συσχετίζουμε το νέο γράμμα με το φύσημα. Γινόμαστε όλοι κακοί λύκοι και φυσάμε δυνατά έτσι ώστε να ακουστεί ένα δυνατό Φ, φ.</p> <p>Συζητάμε για την πρώτη φωνούλα της λέξης. Κάποιοι ανακαλύπτουν ότι και η λέξη «φακός» αρχίζει από την ίδια φωνούλα. Η εκπαιδευτικός ζητά κάθε ζευγάρι μαθητών να βρει και άλλες λέξεις που αρχίζουν από</p>	<p>Φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p> <p>Σχηματίζουμε το γράμμα με τα χεράκια μας (εκμάθηση του γράμματος στο δακτυλικό αλφάβητο).</p> <p>Για τη Μ, ο επιμέρους στόχος της ακουστικής αναγνώρισης διαφοροποιείται σε αισθησιοκινητική αναγνώριση του φθόγγου Φ κατά την παραγωγή, και οπτική αναγνώριση του κατά την</p>

<sup>2</sup> Η δραστηριότητα αυτή η οποία χρησιμοποιείται ως εφόρμηση από την εκπαιδευτικό της τάξης δεν είναι κατάλληλη για ένα κωφό παιδί διότι είναι ακουστική και ουσιαστικά αντίκειται στη ίδια τη φύση της αναπηρίας. Ωστόσο εκπαιδευτικός-διερμηνέας μπορεί να εξηγήσει στη Μ τι ακούνε οι συμμαθητές της από τη στιγμή που κλείνουν τα φώτα και να προχωρήσει η δραστηριότητα 1 έως έχει. Κατά την «μετάφραση» όμως των ήχων ο διερμηνέας ουσιαστικά χρειάζεται να τους ερμηνεύσει και να τους ονοματίσει στην ΕΝΓ αφαιρώντας έτσι το στοιχείο της ανακάλυψης και της έκπληξης από τη Μ και ίσως και από άλλους μαθητές που τον παρακολουθούν. Για το λόγο αυτό εδώ προτείνεται αφαίρεση του ακουστικού μέρους της δραστηριότητας μια που αυτό δεν αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο αυτής.



<p>Φ, φ. Ένας από το ζευγάρι ανακοινώνει. Η εκπαιδευτικός τις γράφει μέσα στο τσουβάλι. Το τσουβάλι του Φ, φ γέμισε. Η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα τις λέξεις που περιέχονται στο τσουβάλι.</p> <p>Πως αλλιώς μπορώ να έχω φως όταν κόβετε το ρεύμα; (αναφορά: φανάρια κεριά). Α! και το φανάρι αρχίζει από Φ, φ! Γίνεται ανάλυση και σύνθεση της λέξης «φως».</p>	<p>χειλεαναγνωστική πρόσληψη του σε όποια θέση της λέξης και αν βρίσκεται.</p> <p>Γράφουμε τη λέξη «φως» με το δακτυλικό αλφάβητο</p>
--	---

**2<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία κεντρικής εικόνας**

3 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p>Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ανοίξουν τον βιβλίο στη σελίδα 68.</p> <p>Τι βλέπετε στην εικόνα; Τι συμβαίνει; Τι βλέπετε έξω από το παράθυρο; Τι καταλαβαίνουμε από την έκφραση του προσώπου της Ιωάννας; Τι καταλαβαίνουμε από τη στάση του σώματος του Ορφέα; Μήπως και τα άλλα παιδιά φοβούνται λίγο; Πως το καταλαβαίνουμε;</p> <p>Υπογραμμίζουμε στο τσουβάλι τις λέξεις από Φ, φ που βρίσκουν οι μαθητές κατά την επεξεργασία της εικόνας και αν υπάρχουν νέες τις συμπληρώνουμε. Ζητάμε από κάποιους μαθητές να διαβάσουν τις υπογραμμισμένες λέξεις μεγαλόφωνα</p>	<p>Φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p> <p>Της απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τη διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά.</p> <p>Ακόμα και αν κάποιος προλάβει και πει για την αστραπή της εικόνας, ρωτάμε τη Μ δείχνοντας την αστραπή στο παράθυρο «Τι είναι αυτό;» ή «Τι είναι πάνω στο παράθυρο;» για να ελέγξουμε αν γνωρίζει τη λέξη αστραπή.</p> <p>Αν δεν τη γνωρίζει τη λέμε και τη γράφουμε στο «λεξικό της τάξης» μας- πίνακας chart που βρίσκεται δίπλα στο διαδραστικό πίνακα. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει και άλλους μαθητές στην εμπέδωση και εκμάθηση νέων λέξεων όπως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλοδαποί κ.α.</p> <p>Το ίδιο κάνουμε για τη λέξη σκοτάδι. Ρωτάμε: Γιατί στη ζωγραφιά είναι όλα μωβ; Τι θέλει να δείξει ο ζωγράφος; Τι είναι το σκοτάδι; Πείτε μου μια αντίθετη λέξη και επεκτείνουμε αναλόγως.</p>

**3<sup>η</sup> Φάση: Ανάγνωση- Επεξεργασία κυρίως κειμένου**

<b>4<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b>	<b>Διαφοροποίηση</b>
<p>Ποιος είναι ο τίτλος του μαθήματος; Όλα τα παιδιά τον διαβάζουν σιωπηρά. Ένας μαθητής τον διαβάζει μεγαλόφωνα.</p> <p>Η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα και με φυσικό τρόπο το κείμενο στην τάξη (ηλεκτρονικό κείμενο με χρήση βιντεοπροβολέα για να μπορούν όλοι η μαθητές να παρακολουθήσουν ή σε διαδραστικό πίνακα υποδεικνύοντας με το χάρακα ή με τη δέσμη λέιζερ το σημείο ανάγνωσης).</p> <p>Δεύτερη ανάγνωση από την εκπαιδευτικό ενώ οι μαθητές παρακολουθούν με το δαχτυλάκι τους στο βιβλίο. Εντοπίζουν τις λέξεις που αρχίζουν από Φ, φ και τις βάζουν σε κύκλο.</p> <p>Γιατί το Φ στη «Φανή» είναι διαφορετικό από το φ στο «φως»; Διάκριση του κεφαλαίου και του μικρού γράμματος.</p>	<p>Θα πρέπει να ελέγξουμε την κατανόηση της λέξης «χωρίς». Ρωτάμε όλη την τάξη. Με ποιες λέξεις μπορούμε να την αντικαταστήσουμε;</p> <p>Η ανάγνωση γίνεται υποχρεωτικά από το ηλεκτρονικό κείμενο με χρήση βιντεοπροβολέα για να μπορούν όλοι η μαθητές να παρακολουθούν ή σε διαδραστικό πίνακα υποδεικνύοντας με το χάρακα ή με τη δέσμη λέιζερ το σημείο ανάγνωσης και κοιτάζοντας προς την πλευρά των μαθητών, έτσι ώστε η Μ και οι υπόλοιποι μαθητές να βλέπουν το πρόσωπο της.</p> <p>Η πρώτη αυτή ανάγνωση μπορεί να γίνει από το διερμηνέα <u>χρησιμοποιώντας ελληνικά με νοήματα</u> ή μπορεί να το κάνει η εκπαιδευτικός της τάξης έχοντας πρώτα εκπαιδευτεί από το διερμηνέα.</p> <p>Η Μ διαβάζει σιωπηρά μόνη της εντοπίζει (α) τις λέξεις από Φ, φ και τις βάζει σε κύκλο, (β) τις λέξεις που δεν καταλαβαίνει.</p> <p>Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p>
<b>5<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b>	<b>Διαφοροποίηση</b>

<p>Ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου          Τι ζήτησε ο παππούς από την Ιωάννα; Τι είπε ο Άρης; Τι είπε ο Ορφέας; Μήπως, ο Ορφέας φοβάται τις αστραπές; Τι φοβόταν ο παππούς όταν ήταν μικρός; Τι του έλεγε η γιαγιά του; Αλήθεια ξέρουμε την ιστορία της γιαγιάς; Ίσως τη μάθουμε αργότερα. Ποιες λέξεις δείχνουν φόβο;          (Σε αυτή την φάση αν κάποιο παιδί εκφράσει αυθόρμητα κάποιο φόβο του για το σκοτάδι ή άλλο θα συνεχίσουμε τη συζήτηση, αφήνοντας τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα όσο το έχουν ανάγκη. Η διερεύνηση συναισθημάτων φόβου προτείνεται να γίνει στην επέκταση της διδασκαλίας στο μάθημα της αισθητικής αγωγής σε επίπεδο ομαδικής εργασίας αλλά στο σημείο αυτό, αν η εκπαιδευτικός κρίνει ότι η ομάδα το έχει ανάγκη, μπορεί να συνεχίσει από τη 13<sup>η</sup> δραστηριότητα: Ελάτε να μιλήσουμε για τους φόβους μας).          Η εκπαιδευτικός επισημαίνει τη χρήση του θαυμαστικού και το λόγο για τον οποίο χρησιμοποιείται εδώ.</p>	<p>Δεν διαφοροποιούμε, φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.          Της απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τη διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά.          Ελέγχουμε πολύ καλά αν έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές το περιεχόμενο του κειμένου.</p>
<p><b>6<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p> <p>Περαιτέρω αναγνωστική άσκηση: Τρίτη ανάγνωση, σιωπηρή από όλη την τάξη. Τα παιδιά ήδη από το δεύτερο κεφάλαιο της τρέχουσα ενότητας είναι σε θέση να διαβάζουν το σύνολο του κειμένου, αλλά καλό είναι να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος χρόνος για κάθε παιδί να διαβάσει το κείμενο σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό γιατί ο όγκος του κειμένου ενδέχεται να δυσκολεύει κάποια από αυτά.          Να σας ρωτήσω ακόμη ποιες λεξούλες έχουν σχέση με τον καιρό. (Σύνδεση με προηγούμενο κεφάλαιο, με τον καιρό της ημέρας και τους ήχους που ακούσαμε στην αρχή, ως εφόρμηση).</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Η Μ. πρέπει να νοηματίζει λέξη προς λέξη, τις λέξεις που διαβάζει για να παρακολουθεί ο διερμηνέας αν αναγνωρίζει τη σημασία των λέξεων σε επίπεδο λεξιλογίου.           Να σας ρωτήσω ακόμη ποιες λεξούλες έχουν σχέση με τον καιρό. (Σύνδεση με προηγούμενο κεφάλαιο και με τον καιρό της ημέρας) Αν προκύψουν και άλλες</p>



<p>Τέταρτη ανάγνωση ομαδική και μεγαλόφωνη (αν υπάρχει χρόνος. Αυτό θα γίνει ξανά από ομάδες μαθητών –τετράδες– στην εκκίνηση της 7<sup>ης</sup> φάσης).</p>	<p>καινούργιες για τη Μ λέξεις τις γράφουμε στο λεξικό της τάξης. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p> <p>Η Μ διαβάζει μεγαλόφωνα χρησιμοποιώντας ελληνικά με νοήματα και την παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός - διερμηνέας</p>
--	--

#### 4<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία γραφής του γράμματος

<p><b>7<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p> <p>Η εκπαιδευτικός ζητάει από όλους τους μαθητές να σκεφτούν για ένα λεπτό και να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν στον αέρα, πρώτα το μεγάλο και έπειτα το μικρό φ με βάση τις αρχές που ήδη ξέρουν: από πάνω προς τα κάτω από δεξιά προς τα αριστερά. Ελάτε για να δω χεράκια στον αέρα. Σκεφτείτε ότι το μικρό «φ» είναι ένα μικρό φιδάκι που κυλάει. Οι μαθητές πειραματίζονται.</p> <p>Επιβραβεύουμε την προσπάθεια και παρουσιάζουμε το σχηματισμό του Φ, φ στον πίνακα προσεκτικά και αργά αφού είμαστε βέβαιοι ότι έχουμε την προσοχή όλων. Υποδεικνύουμε τη σωστή φορά, του κύκλου για το κεφαλαίο και σχολιάζουμε πάντα από δεξιά προς τα αριστερά και από πάνω προς τα κάτω. Οι μαθητές σχεδιάζουν ξανά στον αέρα.</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ</p> <p>Ελάτε για να δω χεράκια στον αέρα τώρα σχηματίστε το «φ» στην ΕΝΓ. Έχει διαφορά το μεγάλο και το μικρό;</p> <p>Οι μαθητές σχεδιάζουν ξανά στον αέρα και στο δακτυλικό.</p>
<p><b>8<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p> <p>Πως μπορώ να σχηματίσω το «Φ, φ» με το σώμα μου; Ζητάμε από τους μαθητές να σχηματίσουν γρήγορα τις ομάδες τους –οι μαθητές δουλεύουν αυτή την περίοδο με συγκεκριμένη δομή ομάδων τεσσάρων ατόμων που τη γνωρίζουν καλά. Δίνουμε ως οδηγία να προσπαθήσουν να σχηματίσουν το κεφαλαίο «Φ» στο σώμα ενός μέλους της ομάδας και το μικρό «φ» στο σώμα ενός</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p>

<p>άλλου. Οι ομάδες πειραματίζονται φτιάχνοντας το Φ, φ, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στο σχηματισμό του κεφαλαίου και του μικρού γράμματος. Αν χρειαστεί τους δίνουμε κάποια ερεθίσματα υποδεικνύοντας τους ότι το σώμα μας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν να ήταν η ίδια γραμμούλα στη μέση. Πως θα σχηματίσουμε τον περίεργο κύκλο του μικρού φ; Πως χρησιμοποιούν οι μπαλαρίνες τα χέρια τους;</p>	
<p><b>9<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p>
<p>Στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή στο διαδραστικό πίνακα χρησιμοποιούμε το πρόγραμμα ζωγραφικής (paint) του υπολογιστή και οι μαθητές ασκούνται παίζοντας με τη χρήση του ποντικιού στο σχηματισμό του «Φ» και του «φ».</p>	<p>Φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p>

**5<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία συνοδευτικών κειμένων**

<p><b>10<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p>
<p>Τα παιδιά συμπληρώνουν το γράμμα «φ» στο κείμενο της άσκησης του Β.Μ. το κάθε ένα μόνο του προσπαθώντας να ακολουθήσουν τη σωστή φορά γραφής.</p> <p>Η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα και με φυσικό τρόπο το κείμενο και συμπληρώνει καθώς διαβάζει το γράμμα «φ».</p>	<p>Φροντίζουμε η Μ να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p> <p>Η ανάγνωση γίνεται υποχρεωτικά από το ηλεκτρονικό κείμενο με χρήση βιντεοπροβολέα για να μπορούν όλοι η μαθητές να παρακολουθούν ή σε διαδραστικό πίνακα υποδεικνύοντας με το χάρακα ή με τη δέσμη λέιζερ το σημείο ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός κοιτάζει προς την πλευρά των μαθητών έτσι ώστε η Μ και οι υπόλοιποι μαθητές να βλέπουν το πρόσωπο της. Ο διερμηνέας μεταφράζει λέξη προς λέξη σε αυτή την πρώτη ανάγνωση του βοηθητικού κειμένου. επίσης, η ανάγνωση μπορεί να γίνει από το διερμηνέα χρησιμοποιώντας ελληνικά με νοήματα ή μπορεί να το κάνει η</p>

<p>Γίνεται δεύτερη μεγαλόφωνη ανάγνωση από όλους (ομαδικά) ή μόνο από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός συνδέει την ιστορία της γιαγιάς με το κυρίως κείμενο κάνοντας ερωτήσεις στους μαθητές. Η κατανόηση αυτού του κειμένου είναι σημαντική γιατί πέρα από την ολοκλήρωση της επεξεργασία του Φ, φ που επιτυγχάνεται, δίνεται μια συμβολική λύση αποδέσμευσης από το φόβο.</p> <p>Τι είναι αυτή η ιστορία του παππού; Ποιος του την έλεγε; Γιατί; Να λοιπόν που μάθαμε την ιστορία της γιαγιάς. Τι είναι οι νεράιδες; Που τις συναντάμε; Ξέρετε εσείς το όνομα μιας καλής νεράιδας από τα παραμύθια ή τον κινηματογράφο;</p>	<p>εκπαιδευτικός της τάξης έχοντας πρώτα εκπαιδευτεί από το διερμηνέα</p> <p>Ελέγχουμε με ερωτήσεις την κατανόηση των λέξεων «νεράιδες, σφύριγμα, γάμος» αλλά και την κατανόηση του κειμένου τόσο για τη Μ αλλά και για τους υπολοίπους μαθητές που μπορεί να έχουν δυσκολίες με την κατανόηση των μεταφορικών εννοιών και των παρομοιώσεων.</p> <p>Ο διερμηνέας αποδίδει το κείμενο στην ΕΝΓ Αν κάποιοι μαθητές δεν γνωρίζουν τις λέξεις τις λέμε και τις γράφουμε στο «λεξικό της τάξης».</p>
<p><b>11<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p>
<p>Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να σχηματίσουν ξανά γρήγορα τις ομάδες τους. Είστε ομάδες δημοσιογράφων. Αναζητάτε πληροφορίες. Αλήθεια πως αρχίζουν και πως τελειώνουν τα παραμύθια; Έχετε 5 λεπτά να συζητήσετε με την ομάδα σας πως αρχίζει και πως τελειώνει η μαμά, ο μπαμπάς, η γιαγιά ή ο παππούς το παραμύθι του και να μου το πείτε. Μετά περιμένω ένας εκπρόσωπος της ομάδας να το πει σε όλους μας. Προσοχή όλοι να πουν αν ξέρουν κάτι.</p>	<p>Επιλέγουμε μόνο 2 από τις 6 τετράδες να κάνουν τους δημοσιογράφους. Οι άλλες δύο τετράδες γίνονται ζωγράφοι και αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν δυο ομαδικούς πίνακες ζωγραφικής, έναν η κάθε μία. Η μια ομάδα ζωγραφίζει σε κανσόν χαρτόνι «το χορό των νεράιδων από τη γη στον ουρανό» και η άλλη «το φύσημα του ανέμου». Τέλος, οι μαθητές των άλλων δύο τετράδων γίνονται ηθοποιοί και ενώνονται σε έναν θίασο. Την ώρα που οι υπόλοιποι ασχολούνται με την αρχή και το τέλος των παραμυθιών και τους πίνακες ζωγραφικής ζητάμε στους ηθοποιούς να χρησιμοποιήσουν το «μπαούλο της</p>

Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοινώνει τις φράσεις και η εκπαιδευτικός τις καταγράφει σε δύο χαρτόνια. Το ένα γράφει επάνω «αρχή» και το άλλο «τέλος». Όταν έχει συλλέξει τις φράσεις εισαγωγής και επιλόγου, επιβραβεύει όλες τις ομάδες, ξαναδιαβάζει τις φράσεις και κατευθύνει τους μαθητές στο τελευταίο συμπληρωματικό κείμενο.

Υποθετικά όλες οι ομάδες των μαθητών θα έχουν βρει τις φράσεις: για αρχή «μια φορά και έναν καιρό...» και για τέλος «έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα!!!»

Δείτε τώρα μέσα στο βιβλίο σας έναν τρόπο με τον οποίο άρχιζαν τα παραμύθια παλιά. Η εκπαιδευτικός διαβάζει το

μεταμόρφωσης» που έχουμε στην τάξη και να δραματοποιήσουν την ιστορία της γιαγιάς.

Επιλέγουμε η Μ να συμμετέχει είτε στην ομάδα των ηθοποιών που έχει δράση και βοηθά στην κατανόηση της ιστορίας είτε στην ομάδα των δημοσιογράφων για να μάθει συγκεκριμένες εκφράσεις αρχής και τέλους των παραμυθιών.

Φροντίζουμε συνεχώς και με μεγάλη προσοχή η Μ να συμμετέχει και να έχει πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Ο διερμηνέας την ακολουθεί διακριτικά όπου χρειάζεται.

Μετά την ολοκλήρωση όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων των ομάδων αρχίζει η παράσταση και η σύνθεση του έργου των ομάδων. Η εκπαιδευτικός συνθέτοντας το έργο, εξηγεί ότι θα δούμε μια παράσταση και καλεί την πρώτη ομάδα των ζωγράφων να παρουσιάσει το εξώφυλλο της ιστορίας. Η πρώτη σελίδα ανοίγει και η μια από τις δύο ομάδες των δημοσιογράφων καλείται να αρχίσει την ιστορία: «Μια φορά και έναν καιρό...». Η ομάδα των ηθοποιών παίζει την ιστορία. Ακολουθεί η δεύτερη ομάδα των ζωγράφων για να δείξει την τελευταία εικόνα του παραμυθιού. Η δεύτερη ομάδα των δημοσιογράφων σηκώνεται και κλείνει το παραμύθι με τη γνωστή φράση στους περισσότερους μαθητές «και αυτοί ζήσανε καλά και εμείς καλύτερα» και όλοι χειροκροτούν.

Οι ομάδες εναλλάσσονται έχοντας τότε το ρόλο του δημιουργού και τότε του θεατή. Αν χρειαστεί, η παράσταση επαναλαμβάνεται για να την χαρούν περισσότερο όλοι.

Επεξεργαζόμαστε νοηματικά το συμπληρωματικό κείμενο «Παραμύθι, ...πειράζει». Ο διερμηνέας αποδίδει το κείμενο στην ΕΝΓ και μετά λέξη προς λέξη σε ελληνικά με νοήματα.

<p>συμπληρωματικό κείμενο. Γίνεται δεύτερη μεγαλόφωνη ανάγνωση από όλους (ομαδικά).</p> <p>Αν υπάρχει χρόνος βάζουν σε κύκλο τις λεξιούλες που αρχίζουν από Φ, φ.</p> <p>Η εκπαιδευτικός προσθέτει στη λίστα με τις φράσεις της αρχής το κείμενο του βιβλίου αν δεν το έχουν εισηγηθεί από πριν οι μαθητές : «<b>Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο να γυρίσει παραμύθι ν' αρχινίσει.</b>»</p>	<p>Μπορούν αλήθεια να μαλώσουν το κουκί και το ρεβίθι; Τι είναι η φακή; Είναι αστυνόμος; Είναι αληθινή αυτή η ιστορία;</p>
--	--

### 6<sup>η</sup> Φάση: Τετράδιο εργασιών

<p><b>12<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p> <p>Συζήτηση και εντοπισμός του Φ, φ στις εικόνες του τίτλου του βιβλίου, της ταμπέλας, του ονόματος της βάρκας. Οι μαθητές θυμούνται και πάλι τη φορά γραφής του Φ, φ και εξασκούνται έτσι ώστε να την εμπεδώσουν. Τέλος θυμούνται και πάλι τον τρόπο που αναλύεται και συνθέεται η λέξη «φως» και ολοκληρώνουν με τη συμπλήρωση της άσκησης 3, 4, 5.</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Φροντίζουμε συνεχώς η Μ να συμμετέχει και να έχει πρόσβαση σε όλα όσα λέγονται μέσα στην τάξη. Γίνεται μετάφραση όλου του διαλόγου στην ΕΝΓ.</p> <p>Γράφουμε όλοι τη λέξης «φως» με δακτυλικό.</p> <p>Ελέγχουμε σε ατομικό επίπεδο αν υπάρχουν άγνωστες για τη Μ στο βιβλίο εργασιών.</p> <p>Συζητάμε τι θα πει γλυκιά φωνή. Η φωνή τρώγεται; Η φωνή είναι γλυκό; Γιατί χρησιμοποιούμε τη φράση 'Η νεράιδες έχουν γλυκιά φωνή'</p> <p>Τι σημαίνει «το σύννεφο έφερε βροχή»; Μπορούμε να το πούμε αυτό με μια λέξη;</p>
--	---



### **3.2 Περιγραφή διαφοροποιημένων πρακτικών**

Η διαφοροποίηση με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά της κώφωσης αφορά κυρίως τη διαδικασία – το πώς θα μάθει ο μαθητής– καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο μαθαίνει σε σχέση με την οπτική φύση των κωφών και βαρήκων μαθητών και τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ).

Οι αρχές και στρατηγικές διαφοροποίησης που ακολουθούνται είναι:

1. Διαμόρφωση Δίγλωσσου Περιβάλλοντος - Χρήση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας:
  - Διαχωρισμός των δύο γλωσσών με τη συστηματική χρήση τους από διαφορετικούς ομιλητές , εκπαιδευτικός – Ελληνικά, εκπαιδευτικός – διερμηνέας ΕΝΓ.
2. Οπτικοποίηση της πληροφορίας:
  - πίνακες λεξιλογίου,
  - χρήση νέων τεχνολογιών: διαδραστικός πίνακας, λογισμικό ζωγραφικής,
  - η συστηματική και συνεχής χρήση γραπτής γλώσσας,
  - χρήση εικόνων.
3. Στρατηγικές κατανόησης κειμένων – ιστοριών:
  - συγκριτική γραμματική των δύο γλωσσών,
  - εικονογράφηση της ιστορίας με ζωγραφιές,
  - δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων.
4. Στρατηγικές ανάπτυξης λεξιλογίου:
  - εκμάθηση νέου λεξιλογίου,
  - χρήση του δακτυλικού αλφάβητου,
  - χρήση γραπτών πινακίδων, καταλόγων λέξεων,
  - γλωσσικά παιχνίδια: εκμάθηση φράσεων «πως αρχίζουν και πως τελειώνουν τα παραμύθια;»,

- δημιουργία «του λεξικού της τάξης»,
- κατανόηση μεταφορών εύρεση συνωνύμων.

### 3.3 Υλικοτεχνική Υποδομή

- ◆ Cd φυσικών ήχων: Sound Library CD A-NATURE (1989), France: AUVIDIS.
- ◆ 6 φακοί.
- ◆ Υπολογιστής, Βιντεοπροβολέας, ή διαδραστικός πίνακας, CD-player.
- ◆ Χαρτόνια κανσόν

## 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών γίνεται από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό ως προς:

- την επιτυχία των στόχων με την επεξεργασία των ασκήσεων του βιβλίου των ασκήσεων του μαθητή,
- τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας στην τάξη.

Οι δραστηριότητες της διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής που περιγράφηκαν παραπάνω, έχουν σαν στόχο την ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών, την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής και συναλλαγής με τη διαφορετικότητα ως εμπειρία εμπλουτισμού και εξέλιξης. Συνολικά γίνεται προσπάθεια, οι μαθητές να εμπλακούν βιωματικά σε ένα μαθησιακό παιχνίδι με εναλλαγές ρόλων, ποικιλία δραστηριοτήτων και ενεργοποίηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που μελλοντικά θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

**Επέκταση:** Το σχέδιο θα μπορούσε να επεκταθεί με στόχο τη διερεύνηση των προσωπικών φόβων των μαθητών. Π.χ. «Ελάτε να μιλήσουμε για τους φόβους μας» στο χρόνο του μαθήματος των εικαστικών στο τέλος της ημέρας.

Η επιλογή της επέκτασης του συγκεκριμένου κεφαλαίου στον επικοινωνιακό στόχο της έκφρασης συναισθημάτων μέσω της εικαστικής αποτύπωσης τους και ειδικότερα το συναίσθημα του φόβου, προτείνεται για τους εξής λόγους: (α) στην 4η ενότητα (σελ.64-67) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα (Καραντζόλα κ.α. 2006γ:29), (β) η διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος είναι ιδιαίτερα αναγκαία για τους μαθητές της Α΄ τάξης που μόλις έχουν ενταχθεί στη νέα σχολική δομή, (γ) τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όλο και συχνότερη εμφάνιση φαινομένων βίας στο σχολικό περιβάλλον, (δ) λίγο πριν τα Χριστούγεννα η ομάδα των μαθητών έχει πλέον συγκροτηθεί ικανοποιητικά επιτρέποντας τη διερεύνηση ενός τόσο λεπτού θέματος όπως αυτό της διερεύνησης των προσωπικών φόβων.

## 5. Μελέτη περίπτωσης κωφού μαθητή στο ειδικό σχολείο

ΕΝΤΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

#### 1.1 Τίτλος Διδακτικής Πρακτικής

Καλλιεργώντας την ταυτότητα του κωφού μαθητή

#### 1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

##### **Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α της Διδακτικής Πρακτικής:**

Κοινωνική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο

Η ανάπτυξη του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας αξιοποιεί συγκεκριμένες κατευθύνσεις του προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου όπως γλώσσα (νοηματική & ελληνικά), ανθρωπογενές περιβάλλον, αισθητική αγωγή και ΤΠΕ.

##### **Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου**

Καλλιέργεια ταυτότητας, κοινωνικών δεξιοτήτων, εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας και συνεργασίας στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, μέσα από τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και την αξιοποίηση των διαφορών

##### **Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ.**

Παιδί και περιβάλλον

Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση

##### **Συμβατότητα με το ΑΠΣ για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Προσχολική Αγωγή**

Παιδί και Περιβάλλον: Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Μελέτης Περιβάλλοντος, Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση

### **Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας δίνεται έμφαση στην ιδιαιτερότητα (κώφωση) των μαθητών η οποία λειτουργεί ως καθοριστικός κοινωνικός παράγοντας στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να συσπειρώσει και να ενδυναμώσει τους μαθητές, οι περισσότεροι εκ των οποίων βιώνουν μία καθημερινή ματαίωση στην επικοινωνία τους στο οικείο περιβάλλον τους. Για να αντιληφθεί όμως ένα παιδί αυτής της ηλικίας τη διαφορετικότητα του θα πρέπει πρώτα να βιώσει τη συμβατότητά του, να αποκτήσει δηλαδή απενεχοποιημένα μία στερεή ταυτότητα.

Το σενάριο διδασκαλίας που ακολουθεί συνάδει με τις ακόλουθες αρχές και στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

- Ενεργητική συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο.
- Αξιοποίηση των διαφορετικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών, αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους καθώς και του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος
- Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων και ανάπτυξη συνεργατικού και υποστηρικτικού πνεύματος,
- Χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης: δημιουργική και βιωματική μάθηση, χρήση διαφορετικών δημιουργικών εκπαιδευτικών μεθόδων, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, δημιουργία ομαδικού εικαστικού έργου
- Καλλιέργεια ολιστικής προσέγγισης
- Προσέγγιση της αναπηρίας σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο.

### **1.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις**

**Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:**

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

## Πλαίσιο στο οποίο αφορά

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο



**Τάξη στην οποία αφορά** Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών & Βαρηκών

### 1.4 Σκοπός & Στόχοι

#### Γενικός Σκοπός:

Το 90% των κωφών και βαρήκων παιδιών προέρχονται από οικογένειες που δεν έχουν άλλα κωφά ή βαρήκοα μέλη. Το γεγονός αυτό επηρεάζει με πολλούς τρόπους τη σχέση τους με το ανθρωπογενές περιβάλλον, εφόσον η μοναδικότητά τους είναι δεδομένη και η οικογένεια δεν καταφέρνει πάντα να λειτουργήσει με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί με τα ακούοντα παιδιά. Συνήθως το κωφό παιδί έρχεται στην προσχολική εκπαίδευση χωρίς να έχει αποκτήσει συνείδηση της ταυτότητά του και να έχει κάνει τις απαραίτητες ταυτίσεις για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρηκών η παρουσία κωφών νηπιαγωγών και άλλων κωφών συμμαθητών αποτελούν μοντέλα μίμησης για τα κωφά νήπια. Η επαφή και οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ συμμαθητών, καθώς και η πρόσβαση στην κοινότητα των κωφών και την κουλτούρα ενδυναμώνει την ταυτότητα και την προσωπικότητά τους και τους προετοιμάζει για το δύσκολο δρόμο της κοινωνικής ένταξης. Στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου τα κωφά παιδιά αισθάνονται οικεία, αποχτούν ταυτότητα, έχουν ισότιμη επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, δημιουργούν σχέσεις και φιλίες και έχουν τη δυνατότητα να έχουν κωφούς και ακούοντες δασκάλους με βαθιά γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, οι οποίοι αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές.

Επομένως, γενικός στόχος αυτής της διδακτικής πρακτικής είναι μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η κώφωση δεν αποτελεί ελάττωμα αλλά απλό χαρακτηριστικό, οι μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να μπορούν να αυτοκαθορίζονται σε σχέση με την κώφωσή τους.

**Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.**

**Ανθρωπογενές Περιβάλλον και αλληλεπίδραση**

- Να αντιληφθούν την έννοια της ταυτότητας ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κωφού ατόμου.
- Να αναγνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες της κατάστασής τους.
- Να αναγνωρίσουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.
- Να αναγνωρίσουν ότι ακούοντες συνάνθρωποι παρέχουν δυνατότητα εμπλουτισμού των δικών τους εμπειριών για τον κόσμο.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι καθένας είναι διαφορετικός, αλλά όλοι μέσα στο πλαίσιο της τάξης έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες.
- Να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες με διαφορετική σύνθεση και να συνεργάζονται για την επίτευξη ομαδικών εργασιών.
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στις διαφορές και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι σε όλους τους συμμαθητές τους.
- Να διακρίνουν τη διαφορετικότητά τους σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (οικογένεια, εκπαιδευτικούς).

#### **Γλώσσα / Ελληνική Νοηματική Γλώσσα**

- Να περιγράφουν τον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους, αλλά και τις εμπειρίες τους σχετικά με τους ομοίους τους από το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Να περιγράφουν τους συμμαθητές τους, αλλά και τις εμπειρίες τους σχετικά με τους διαφορετικούς από το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους κατανοώντας το περιεχόμενο λέξεων όπως κωφός, βαρήκοος, ακουστικό, κοχλιακό εμφύτευμα, όμοιος, διαφορετικός.

- Να συσχετίζουν τη βιωματική διδασκαλία με τη δική τους καθημερινότητα και τις δικές τους εμπειρίες.

### Αισθητική Αγωγή

- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη τους καθώς καλούνται να περάσουν από την απλή παρατήρηση έργων τέχνης στη βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους, αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει.
- Να ζωγραφίσουν συνεργατικά πορτρέτα συμμαθητών.

### Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

- Να αναζητήσουν πορτρέτα μεγάλων ζωγράφων στο διαδίκτυο για να τα χρησιμοποιήσουν ως έμπνευση για τις δικές τους δημιουργίες
- Να χρησιμοποιούν ψηφιακή μηχανή (φωτογραφίζουν το συμμαθητή τους και επιλέγουν τη λήψη που θέλουν για την εκτέλεση των πορτρέτων)
- Εισαγωγή στην εκτύπωση

### 1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

- **Διάρκεια:** η Διδακτική Πρακτική μπορεί να διαρκέσει από μια διδακτική ώρα με τη διενέργεια μιας ή δύο δραστηριοτήτων (*Σχέδιο Μαθήματος*) έως μια εβδομάδα, ένα μήνα ή και ολόκληρο το σχολικό έτος (*Εκπαιδευτικό Σενάριο*).

Οι περιγραφόμενες δραστηριότητες εκτυλίχθηκαν σε δύο μέρες.

## 2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

2.1

Ομάδα



Μαθητής



### 2.2 Αναλυτική Περιγραφή – Ανάπτυξη Μαθησιακού προφίλ



Η ομάδα του Ειδικού Νηπιαγωγείου Κωφών και Βαρηκών αποτελείται από πέντε μαθητές: ένα κωφό και τέσσερα βαρήκοα νήπια, δύο από τα οποία έχουν πολυαναπηρία. Όλοι οι μαθητές φέρουν ακουστικά βοηθήματα, τέσσερις έχουν ακουστικά και ένας έχει κοχλιακό εμφύτευμα. Από τους πέντε μαθητές οι δύο επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο και οι υπόλοιποι είναι κανονικά νήπια. Οι ομάδα του νηπιαγωγείου αποτελείται από ένα κορίτσι και τέσσερα αγόρια. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του μαθησιακού προφίλ καθενός από τους μαθητές.

- Η φετινή σχολική χρονιά ήταν η δεύτερη της Π, 6,5 χρονών, στο νηπιαγωγείο (επαναφοίτηση), καθώς ξεκίνησε τη φοίτησή της σε εξειδικευμένο πλαίσιο ειδικής αγωγής μετά τα μέσα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, ύστερα από προτροπή του οικείου ΚΕΔΔΥ, λόγω αποτυχημένης ένταξης της σε νηπιαγωγείο γενικής αγωγής χωρίς καμία υποστήριξη. Η Π έχει αμφοτερόπλευρη νευροαισθητήρια βαρηκοΐα, πολύ μεγάλου βαθμού. Η Π φοράει ακουστικά βαρηκοΐας τα οποία χρησιμεύουν στο να μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει ομιλία, όταν αυτή παράγεται κοντά στο αυτί και είναι αργή δομημένη και ξεκάθαρη. Από την αρχή της τρέχουσας χρονιάς οι επιδόσεις της βελτιώθηκαν εμφανώς σε όλους τους τομείς ανάπτυξης καθώς ένιωθε ασφαλής σε ένα περιβάλλον αποδοχής. Τα κρούσματα ατυχημάτων τουαλέτας (για τα οποία παραπέμφθηκε στο οικείο ΚΕΔΔΥ από το προηγούμενο πλαίσιο φοίτησης) μειώθηκαν και σχεδόν εξαφανίστηκαν στο τέλος της προηγούμενης χρονιάς. Έδειξε μεγάλο ζήλο στο να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων και ένιωθε ευτυχής στο σχολείο. Συμμετείχε σε όλες τις εκδηλώσεις καθημερινής ρουτίνας και άρχισε να διακρίνει την κώφωση από την ακοή και να καλλιεργεί τη δική της ταυτότητα.

Η οικογένειά της δυσκολεύεται να το αποδεχτεί και να την στηρίξει, αλλά υπάρχει πρόοδος. Η οικογένεια συνεχίζει να έχει άρνηση για τη χρήση νοηματικής γλώσσας, και εκφράζουν φόβο ότι θα μπλοκάρει την παραγωγή προφορικού λόγου.

Το προφίλ της μαθήτριας είναι εξαρτώμενο της βαρηκοΐας της, αλλά κυριότερα καθορίζεται από το αναπτυξιακό της προφίλ, όπως αυτό προέκυψε από την πρόωρη γέννησή της. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια παρουσιάζει μία γενικευμένη ελαφρά καθυστέρηση δύο περίπου χρόνων. Η αδρή και λεπτή κίνησή της δεν είναι συμβατή της χρονολογικής ηλικίας της, με αποτέλεσμα ενώ αναγνωρίζει χειρομορφές νοηματικής γλώσσας να μη μπορεί να τις αποδώσει ξεκάθαρα. Επίσης, ο προφορικός λόγος ενώ στην

αρχή ήταν ακατάληπτος, άρχισε να ξεκαθαρίζει και παράλληλα περιορίστηκε. Δεν υπήρχε συχνή χρήση αυθόρμητου λόγου, αλλά ανταποκρινόταν όταν της το ζητούσαμε.

Η Π παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και δυσκολία συγκέντρωσης καθώς και δυσκολία στον οπτικοκινητικό συντονισμό (χρήση ψαλιδιού, μολυβιού). Δούλεψε πάνω σε βασικό δίγλωσσο λεξιλόγιο, όπως σωματογνωσία, οικογένεια, σπίτι, τρόφιμα, ρούχα, σχολικά είδη, σχήματα, χρώματα, ζώα, επαγγέλματα, εποχές και μέρες της εβδομάδας και ρουτίνες καθημερινής ζωής. Επίσης, δούλεψε πάνω σε ασκήσεις προαναγνωστικές, προμαθηματικές και προγραφικές. Παρουσιάζει δυσκολίες στη διαχείριση της ποσότητας ακόμα και σε μικρούς αριθμούς (έως το 8), όμως είναι καλή στις ταυτίσεις και τις ταξινομήσεις. Μέσω παραμυθιών έγιναν πολλές ασκήσεις χρονικών και λογικών αλληλουχιών. Η Π παρουσιάζει δυσκολία και σε αυτό τον τομέα και χρειάζεται παρότρυνση και επιβεβαίωση για να πραγματοποιήσει και να εκφράσει τις επιλογές της. Γενικότερα, η μεγάλη βελτίωση που παρουσίασε σε σύντομο χρονικό διάστημα, κυρίως στον τομέα της αυτοεικόνας της και η θέλησή της να ενταχθεί και να πετύχει, μας δίνει θετικές ενδείξεις για την πορεία της στο ειδικό σχολείο κωφών & βαρηκόνων.

- Ο Γ, είναι πέντε χρονών, έχει κοχλιακό εμφύτευμα από δύο χρονών και φοιτά στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρηκόνων για τρίτη χρονιά, από προ-προνήπιο καθώς δεν υπήρχε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης εκείνη την εποχή για να στηρίξει την οικογένεια. Είναι πρακτικά κωφός καθώς το κοχλιακό εμφύτευμα είναι ανενεργό. Η οικογένεια είναι συνειδητοποιημένη για τη διαφορετικότητα του γιού της, όμως τρέφει ανομολόγητες ελπίδες ότι θα «θεραπευτεί» κάποια στιγμή. Παρ' όλες τις προσδοκίες που έχουν, αποφάσισαν από πολύ νωρίς να τον υποστηρίξουν με νοηματική γλώσσα, κυρίως η μητέρα, με θεαμακότερα αποτελέσματα στην επικοινωνία του παιδιού. Είναι ένα πανέξυπνο και πολύ ζωηρό παιδί, με εξαιρετικό συντονισμό κινήσεων τόσο στην αδρή όσο και στη λεπτή κινητικότητα. Είναι ανεξάρτητος σε σημείο που να προκαλούνται αρνητικά αποτελέσματα από ένα τόσο θετικό χαρακτηρισμό, όπως να φεύγει χωρίς να κοιτάει πίσω του, έχοντας την αυτοπεποίθηση ότι κάποιος θα τον ακολουθήσει. Είναι εγωιστής και χειριστικός, καταναλώνοντας απίστευτη ενέργεια στο να πετύχει το «δικό του». Δούλεψε πάνω σε βασικό δίγλωσσο λεξιλόγιο, όπως σωματογνωσία, οικογένεια, σπίτι, τρόφιμα, ρούχα, σχολικά είδη, σχήματα, χρώματα, ζώα, επαγγέλματα, εποχές,

μέρες της εβδομάδας και ρουτίνες καθημερινής ζωής. Επίσης, δούλεψε πάνω σε ασκήσεις προαναγνωστικές, προμαθηματικές και προγραφικές. Παρουσιάζει εξαιρετική διαχείριση της ποσότητας σε αριθμούς έως το 10, και είναι καλός στις ταυτίσεις και τις ταξινομήσεις. Μέσω παραμυθιών έγιναν πολλές ασκήσεις χρονικών και λογικών αλληλουχιών, με εξαιρετικές επιδόσεις. Έχει εξαιρετικό οπτικοκινητικό συντονισμό στη χρήση ψαλιδιού, μολυβιού και στο γράψιμο. Παρόλα αυτά πολλές φορές αρνείται να εστιάσει στο οπτικό ερέθισμα που για εκείνον είναι πηγή πληροφοριών. Επίσης κάνει ελάχιστη χρήση ή προσπάθεια χρήσης προφορικού λόγου, φωνής και χειλιανάγνωσης. Ασύγχρονη εικόνα σε σχέση με τις αδιαμφισβήτητες νοητικές του ικανότητες.

- Ο Κ, 6 χρονών, έχει ένα σύνθετο και επιβαρημένο ιατρικό ιστορικό το οποίο καθόρισε και καθορίζει και τη μέχρι σήμερα εξέλιξη του. Είναι βαρήκοος και φοράει ακουστικά τα οποία όμως δεν εφαρμόζουν καλά στα αυτιά του λόγω δυσπλασίας. Παρουσιάζει πολλές ανατομικές δυσμορφίες, νοητική υστέρηση, έχει γαστροστομία και δυσκολίες κατάποσης καθώς και συμπεριφορές που παραπέμπουν σε διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά δεν έχει γίνει ταυτοποίηση κάποιου συνδρόμου έως τώρα. Ξεκίνησε τη φοίτησή του στο εν λόγω πλαίσιο πριν από δύο σχολικά έτη. Οι πολλές απουσίες (λόγω υγείας), οι μετακινήσεις και εναλλαγές δομών και προσώπων, τόσο εκπαιδευτικών όσο και συμμαθητών δυσχέραιναν την ομαλή και άμεση ένταξη του μαθητή, το προφίλ του οποίου καθορίζεται από τον αργό ρυθμό της εξέλιξής του.

Το γνωστικό επίπεδο του Κ και η συμπεριφορά του προσδιορίζεται κυρίως από τις σύνθετες δυσκολίες του μαθητή και τα συνοδά χαρακτηριστικά του, παρά από το ποσοστό της βαρηκοΐας του. Συγκεκριμένα, ο Κ συνεργάζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν έχει ολοκληρωμένο προφορικό λόγο, και δε συμμετέχει σε ελεύθερο κοινωνικό διάλογο. Κάνει χρήση της φωνής του κυρίως σε μεμονωμένους ήχους και όταν του ζητηθεί ως εντολή. Έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον στη νοηματική γλώσσα, όμως κάνει στερεοτυπική χρήση αυτής. Παρουσιάζει στερεοτυπικά στοιχεία ως προς τη συμπεριφορά και τη κίνησή του. Έχει κατακτήσει βασικές γνωστικές έννοιες πρώιμης προσχολικής αγωγής, όπως μεγέθη, ποσότητες, σχήματα, χρώματα δυσκολεύεται όμως, να τις αξιοποιήσει συνδυαστικά και λειτουργικά.

Ιδιαίτερα, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον στους αριθμούς (1-10) και διαχειρίζεται με ευκολία ποσότητες έως το πέντε. Δεν έχει καλό οπτικοκινητικό συντονισμό και δεν έχει κατασταλαγμένη πλευρίωση. Παρουσιάζει πολλές κινητικές δυσκολίες τόσο στον τομέα της αδρής όσο και της λεπτής κινητικότητας. Χρειάζεται χρόνο προσαρμογής στις εναλλαγές δραστηριοτήτων με μεγαλύτερη δυσκολία στο συνεργατικό παιχνίδι. Οι δυσκολίες του Κ εντείνονται σε αδόμητες καταστάσεις και όπου εμπλέκονται πολλά πρόσωπα. Τώρα εκπαιδεύεται στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, στην τουαλέτα, υγιεινή και φαγητό. Η μαθητική κοινότητα έχει εκπαιδευτεί στην αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του. Είναι σημαντικό ο Κ να έχει σταθερό ρυθμό στην οργάνωση της ημέρας του και των υπολοίπων δραστηριοτήτων του.

- Ο Μ, 5,5 χρόνων, παρουσιάζει Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Αυτιστική Διαταραχή και φοίτησε στη Θεραπευτική Μονάδα του Ε.Κ.Ε.Ψ.Υ.Ε. Αγίας Παρασκευής την προηγούμενη σχολική χρονιά με εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο στον τομέα της δόμησης της συμπεριφοράς του όσο και στο γνωστικό τομέα. Παράλληλα, παρουσιάζει νευροαισθητήρια βαρηκοΐα, μεγάλου βαθμού αριστερά και μετρίου δεξιά. Φορά ακουστικά. Η μετάβση του Μ, κατά τη φετινή χρονιά στο πρόγραμμα του Ειδικού Νηπ/γείου Κωφών και Βαρηκόων έγινε ύστερα από πρόταση του προηγούμενου πλαισίου φοίτησης για εξειδικευμένη προσέγγιση στις δυσκολίες ακοής του. Ο Μ αρχικά αντιμετώπισε δυσκολίες προσαρμογής και ενσωμάτωσης στην ομάδα των κωφών συνομηλίκων, αλλά σταδιακά παρατηρήθηκε βελτίωση κυρίως στις δομημένες αλληλεπιδράσεις. Η συμμετοχή του στις δομημένες δραστηριότητες είναι σε καλό επίπεδο μιμούμενος πάντα ένα οπτικό πρότυπο. Ωστόσο χρειάζεται την παρότρυνση του εκπαιδευτικού για να διατηρήσει το επίπεδο οργάνωσής του. Έχει αποκτήσει την ικανότητα να κάνει έναρξη δραστηριότητας, αλλά δυσκολεύεται ακόμη να αναγνωρίσει τον τερματισμό της, δυσκολία μετάβασης.

Στο τομέα κοινωνικοποίησης παρατηρείται βελτίωση, αλλά ακόμη ο Μ αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να πλησιάζει και να συνδιαλλάσσεται με άλλα παιδιά με αποτέλεσμα είτε να απομονώνεται είτε να αντιδρά εκρηκτικά (κυρίως χρησιμοποιώντας τη φωνή του και μάλιστα όχι επιθετικά) όταν γίνονται ελεύθερες δραστηριότητες και παιχνίδια ή κατά

την ώρα του διαλείμματος. Ο Μ μπορεί να συνεργαστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν αυτή είναι δομημένη και χρησιμοποιούνται οπτικά πρότυπα. Έχει λόγο σε μονολεκτικό επίπεδο και ανταποκρίνεται σε ακουστικές ασκήσεις και απλές εντολές.

Παρουσιάζει στερεοτυπικές κινήσεις χεριών και μεγάλες δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, με αποτέλεσμα να αποκλείεται από τις απόπειρες επικοινωνίας στη νοηματική γλώσσα. Συγχέει χειρομορφές (πχ. το Μ από το όνομά του με το τρία) αντιμετωπίζοντας με εμμονές και στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τις διάφορες διαστάσεις του ίδιου πράγματος. Επικοινωνεί μόνο με προφορικό λόγο. Γνωρίζει χρώματα, σχήματα και δείχνει προτίμηση στα παζλς. Παρακολουθεί τη ρουτίνα του σχολείου, αλλά δεν έχει ενταχθεί κοινωνικά σ' αυτό. Οι δυσκολίες του Μ εντοπίζονται κατά κύριο λόγο σε αδόμητες καταστάσεις, όπου εμπλέκονται πολλά πρόσωπα. Φαίνεται ακόμα και η ομαδούλα των πέντε κωφών παιδιών να αποτελεί μία κοινωνική πρόκληση γι' αυτόν. Συνεργάζεται καλύτερα σε ατομικό επίπεδο, π.χ. συνεδρίες στη λογοθεραπεία. Από τη συνεργασία προκύπτει ότι η οικογένεια του Μ έχει ερωτηματικά ως προς τη μορφή και τις εκφράσεις των δυσκολιών που τον καθορίζουν.

- Ο Ν, 5,5 χρονών, φοιτά δεύτερη χρονιά στο Ειδικό Νηπ/γείο Κωφών και Βαρηκόων (προνήπιο-νήπιο). Την πρώτη χρονιά μετά το ειδικό νηπιαγωγείο παρακολουθούσε το πρόγραμμα στο δημοτικό παιδικό σταθμό της περιοχής του – μερική ένταξη. Είναι βαρήκοος με μετρίου βαθμού βαρηκοΐα και φορά ακουστικά. Έχει άλλα δύο αδέρφια με βαρηκοΐα. Ίσως και γι αυτό το λόγο οι γονείς αποδέχτηκαν τόσο γρήγορα την επιλογή του ειδικού πλαισίου, αν και ποτέ δεν μπήκαν στη διαδικασία της εκμάθησης ή της υποστήριξης της νοηματικής γλώσσας στο χώρο του σπιτιού τους. Οι επιδόσεις του βελτιώθηκαν εμφανώς σε όλους τους τομείς ανάπτυξης καθώς ένιωσε ασφαλής σε ένα περιβάλλον αποδοχής. Έδειξε μεγάλο ζήλο στο να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων και ένιωθε ευτυχής στο σχολείο. Συμμετείχε σε όλες τις εκδηλώσεις καθημερινής ρουτίνας και άρχισε να διακρίνει την κώφωση από την ακοή και να καλλιεργεί τη δική του δίγλωσση ταυτότητα. Η λεπτή κίνησή του είναι εξαιρετική, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζει χειρομορφές νοηματικής γλώσσας και να τις αποδίδει ξεκάθαρα. Επίσης,

παρουσιάζει πολύ καλό οπτικοκινητικό συντονισμό (χρήση ψαλιδιού, μολυβιού). Μπορεί να αντιγράψει προτάσεις στη σειρά. Εξαιρετικός στην ελεύθερη ζωγραφική στην επιλογή χρωμάτων και στην εικαστική έκφραση. Πολύ άνετος στην αδρή κίνησή του. Παρουσιάζει αρχηγικές τάσεις στα κινητικά παιχνίδια.

Ο προφορικός του λόγος, ενώ στην αρχή ήταν ακατάληπτος, άρχισε να ξεκαθαρίζει και να εμπλουτίζεται. Χρησιμοποιεί δύο έως τρεις λέξεις πρόταση. Κάνει συχνότερη χρήση αυθόρμητου λόγου, προσαρμόζοντας τη ανάλογα με το συνομιλητή του. «Κλείνει» τη φωνή του τελείως όταν επικοινωνεί με κωφούς εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές. Έχει αναπτύξει οπτικό λεξιλόγιο με χρήση κεφαλαίων γραμμάτων. Αναγνωρίζει γράμματα της αλφαβήτου καθώς και τη χειρομορφή τους, κυρίως τα φωνήεντα και τα σύμφωνα που συναντά στο όνομα του και στα ονόματα των συμμαθητών του. Κατέχει βασικό δίγλωσσο λεξιλόγιο, όπως σωματογνωσία, οικογένεια, σπίτι, τρόφιμα, ρούχα, σχολικά είδη, σχήματα, χρώματα, ζώα, επαγγέλματα, εποχές, μέρες της εβδομάδας και ρουτίνες καθημερινής ζωής. Επίσης, δούλεψε πάνω σε ασκήσεις προαναγνωστικές, προμαθηματικές και προγραφικές. Διαχείριση της ποσότητας έως το 10 και άνετη αναγνώριση αριθμών έως το 20. Μέσω παραμυθιών έγιναν πολλές ασκήσεις χρονικών και λογικών αλληλουχιών. Ο Ν συμμετέχει στην αναδιήγηση και τη δραματοποίηση παραμυθιού με ενθουσιασμό. Γενικότερα, η μεγάλη βελτίωση που παρουσίασε σε σύντομο χρονικό διάστημα, κυρίως στον τομέα της αυτοεικόνας του και η θέλησή του να ενταχθεί και να πετύχει, δίνει θετικές ενδείξεις για την πορεία του στο Ειδικό Σχολείο Κωφών & Βαρηκόνων.

### 3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

#### 3.1 Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αναπτύχθηκε κατά τον πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς του Ειδικού Νηπ/γείου Κωφών & Βαρηκόνων. Το μοντέλο εκπαίδευσης είναι συνεργατική συνδιδασκαλία από ακούουσα νηπιαγωγό και κωφή νηπιαγωγό, οι οποίες χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Η ακούουσα νηπιαγωγός επενδύει τη νοηματική γλώσσα με

προφορική γλώσσα διαμορφώνοντας ένα δίγλωσσο περιβάλλον στα πλαίσια υλοποίησης του προγράμματος προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία. Η δίγλωσση προσέγγιση υλοποιείται καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής μέρας και σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις δομημένες ή ελεύθερες ακόμα και στο διάλειμμα. Αυτή η διαδικασία είναι μία συνειδητή επιλογή διαφοροποίησης περιεχομένου από τις συνεργαζόμενες νηπιαγωγούς που προσαρμόζεται αναλόγως στο βαθμό πρόσληψης ακουστικού ή οπτικού ερεθίσματος κάθε μαθητή.

Κάθε κωφό παιδί, όποιος και αν είναι ο βαθμός απώλειας της ακοής του, έχει το δικαίωμα να μεγαλώσει σε δίγλωσσο περιβάλλον. Διγλωσσία σημαίνει γνώση και συστηματική χρήση δύο γλωσσών από τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία. Σύμφωνα με το νόμο της ειδικής αγωγής 3699 του 2008 «ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική» οι οποίες ορίζονται ως «ισότιμες».

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς διαπιστώνουμε ακατάλληλους τρόπους επικοινωνίας των μαθητών προς τους συμμαθητές τους και τις εκπαιδευτικούς. Αυτό περιλαμβάνει ακατάλληλη και ανεξέλεγκτη χρήση φωνής, χτύπημα τραπέζιού ή αντικειμένων για την έναρξη της επικοινωνίας χωρίς ύπαρξη αρνητικής πρόθεσης. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα ακουόντων οικογενειών που χρησιμοποιούν αντίστοιχους τρόπους επικοινωνίας μαζί τους.

Αποφασίσαμε, λοιπόν, μέσα στα πλαίσια εμπλουτισμού του βασικού λεξιλογίου αφού διερευνήσαμε το σώμα μας και τις ιδιότητές του, να καλλιεργήσουμε την ταυτότητα των μαθητών για να εντοπίσουμε την κοινή επικοινωνιακή ανάγκη τους και να τονίσουμε τη σημαντικότητα του εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας μέσω της νοηματικής γλώσσας.

Έτσι αφού εξασφάλισαμε το προαπαιτούμενο επίπεδο λεξιλογίου στη σωματογνωσία, περάσαμε στο επόμενο επίπεδο, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

- **Αναλυτική Περιγραφή** της Διδακτικής Πρακτικής των δραστηριοτήτων

**Μέρα 1η**



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

## 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

### Στόχοι:

- Να αξιοποιήσουν μηχανές αναζήτησης Η/Υ με ασφάλεια για συλλογή πληροφοριών.
- Να εξοικειωθούν σε τρόπους παρατήρησης έργων τέχνης ως μέρος του διδακτικού σχεδιασμού.

**Διάρκεια:** 20 λεπτά

**Υλικά:** Ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτυπωτής.

**Τεχνική:** Εμπλουτισμένη διδασκαλία με τη χρήση ψηφιακών μέσων.

### Πηγές:

[www.greektube.org/content/view/27669/2/](http://www.greektube.org/content/view/27669/2/)

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

### Στόχος:

- Να εκπαιδευτούν στη χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής και του εκτυπωτή.
- Να αξιοποιήσουν τη θετική εμπειρία - δραστηριότητα συνεργατικά.

**Διάρκεια:** 20 λεπτά

**Υλικά:** Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή εκτυπωτής.

**Τεχνική:** Συζήτηση, καταγισμός ιδεών, ομαδική εργασία, χρήση ψηφιακών μέσων.

## Μέρα 2η

### 3η Δραστηριότητα

**Στόχος:** Συνεργατική μάθηση μέσω καλλιτεχνικής έκφρασης.

**Διάρκεια:** 30 λεπτά

**Υλικά:** Χαρτί του μέτρου, μολύβια, πινέλα μπογιές.

**Τεχνική:** Εταιρική συνεργασία.

### 4η Δραστηριότητα

### Στόχος:



- Να ταυτιστούν με τους ομοίους και να κατανοήσουν το διαφορετικό.
- Να εξελίξουν τα επικοινωνιακά τους μέσα.

**Διάρκεια:** 20 λεπτά

**Τεχνική:** Παιχνίδι ρόλων, συζήτηση, διαλογική συζήτηση.

### 3.2 Περιγραφή διαφοροποιημένων πρακτικών

<b>1<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b>	<b>Διαφοροποίηση</b>
<p>Καλούμε τους μαθητές στον υπολογιστή και με αφόρμηση το 3.15 λεπτών βίντεο «5 αιώνες τέχνη μέσα από τις αυτοπροσωπογραφίες μεγάλων ζωγράφων» αναζητούμε προσωπογραφίες. Κατευθύνουμε την αναζήτηση των μαθητών, μέσα από τη μηχανή αναζήτησης google εικόνες, στις προσωπογραφίες του Λεονάρντο ντα Βίντσι, καθώς είναι από τους πιο αναγνωρισμένους ζωγράφους για τις προσωπογραφίες του και τις ανατομικές του μελέτες. Ο κάθε μαθητής καλείται να επιλέξει την προσωπογραφία που του αρέσει πιο πολύ και με το ποντίκι να τη μεγαλώσει. Στη συνέχεια καλείται να την περιγράψει: τι βλέπει, το φύλο και την ηλικία του απεικονιζόμενου, τα χρώματα που χρησιμοποιούνται, το συναίσθημα που έχει ο απεικονιζόμενος και το συναίσθημα που προκαλεί στο μαθητή. Αποφασίζουν στο τέλος ποιες τους άρεσαν περισσότερο και</p>	<p>Δεχόμαστε για τη διαδικασία περιγραφής από του μαθητές τη μεικτή χρήση προφορικού λόγου και νοηματικής γλώσσας επαναλαμβάνοντας τις απαντήσεις τους, χρησιμοποιώντας σωστή γλώσσα: ΕΝΓ και Ελληνικά, Ενισχύουμε στον καθένα ότι αυτός προσκομίζει ως απάντηση. Δεν διορθώνουμε ποτέ αλλά επαναλαμβάνουμε την απάντηση δίνοντας πάντα ένα σωστό γλωσσικό μοντέλο.</p> <p>Π.χ. όταν η απάντηση από το Ν είναι «άντας» αντί άντρας για το φύλο του απεικονιζόμενου τη δεχόμαστε και επαναλαμβάνουμε: “μπράβο, σωστά, άντρας!». Παραθέτουμε πάντα παράλληλα και το αντίστοιχο νόημα. Από τους τρεις βαρήκοους μαθητές (Μ Π &amp; Ν) επιμένουμε ως προς την Ελληνική γλώσσα σε εκφορά ολοκληρωμένης πρότασης Ρήμα – Ουσιαστικό. Πχ. Έχει ή φοράει καπέλο, είναι παππούς ή είναι γυναίκα. Παράλληλα, αποδεχόμαστε και μεικτές απαντήσεις</p>

<p>ποιες θα εκτυπώσουμε. Επικράτησαν ο Βιτρούβιος και η προσωπογραφία της Cecilia Galenari. Τις εκθέτουμε στον πίνακα ανακοινώσεων.</p>	<p>προφορικές με νοήματα. Κλείνουμε παραθέτοντας τη σωστή απάντηση και στις δύο γλώσσες σε μοντέλο.</p> <p>Από τον Κ δεχόμαστε απλή περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών χωρίς να επιμένουμε στην περιγραφή του συναισθήματος που του προκαλεί η επιλογή της συγκεκριμένης προσωπογραφίας. Τον ρωτάμε στη νοηματική γλώσσα «σου άρεσε;». Αναζητούμε το νόημα «αρέσω».</p> <p><b>Διαφοροποίηση περιεχομένου &amp; διαδικασίας</b></p>
<p><b>2<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b></p> <p>Με ερέθισμα την προηγούμενη δραστηριότητα ρωτάμε τους μαθητές αν θέλουν να ζωγραφίσουν τη δική τους προσωπογραφία. Αρχίζουμε να σκεφτόμαστε τον τρόπο. Η αρχική ιδέα είναι να κοιτάμε στον καθρέφτη, αλλά έτσι δε μπορούμε ταυτόχρονα όλοι να ζωγραφίζουμε. Σ' αυτό το σημείο προτείνουμε τη φωτογραφική μηχανή και οι μαθητές ενθουσιάζονται. Χωρίζονται σε ζευγάρια και ο ένας φωτογραφίζει τον άλλο και στη συνέχεια το κάθε ζευγάρι εκτυπώνει σε κοινό χαρτί τις δύο φωτογραφίες. Παρουσιάζουν τις φωτογραφίες στην ολομέλεια. Περιγράφουν</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Καθώς οι μαθητές είναι πέντε τους χωρίζουμε σε δύο ομάδες. Ο Γ που είναι ο πιο δυναμικός γίνεται ζευγαράκι με τον Κ. Με στόχο τόσο να τον βοηθήσει όσο όμως και να σεβαστεί τον ρυθμό του και τις ιδιαιτερότητές του. Πίσω από αυτήν τη συνεργασία υπάρχει ένας κοινωνικός στόχος. Επίσης, ο Κ θα ωφεληθεί γιατί η αρχηγική προσωπικότητα του Γ θα τον καθοδηγήσει σωστά στην εκτέλεση του έργου.</p> <p>Οι υπόλοιποι τρεις έχουν καλή υπολειμματική ακοή ως κοινό χαρακτηριστικό τους και γι' αυτό το λόγο πλαισιώνονται και υποστηρίζονται από την</p>

<p>το φίλο τους και λένε κάτι θετικό γι' αυτόν, τι τους αρέσει. Οι περιγραφές περιορίζονται κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p>	<p>κωφή νηπιαγωγό προκειμένου να επικοινωνήσουν στη νοηματική γλώσσα μαζί της, που δεν είναι το δυνατό τους σημείο και να εξασκηθούν.</p> <p><b>Διαφοροποίηση διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος</b></p>
<p><b>3η Δραστηριότητα</b></p> <p>Οι μαθητές ξεκινούν να δουλεύουν τις προσωπογραφίες δουλεύοντας συνεργατικά, σε διάφορες θέσεις στο χώρο. Καλούνται ο ένας να βοηθήσει τον άλλο κάνοντας το περίγραμμα κεφαλιού και κορμού με μολύβι μέχρι τη μέση. Ευνοείται η συνεργατικότητα και η παρατήρηση. Κατευθύνουμε την προσοχή κυρίως στα ακουστικά. Στη συνέχεια ο καθένας ολοκληρώνει την αυτοπροσωπογραφία του παρατηρώντας τη φωτογραφία του. Χρωματίζουν ατομικά την προσωπογραφία τους.</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Διατηρούμε τον ίδιο καταμερισμό στις ομάδες. Ο πιο γρήγορος και με καλό οπτικοκινητικό συντονισμό Γ πρέπει να «δεχτεί» τη βοήθεια του αργότερου και με σοβαρά θέματα οπτικοκινητικού συντονισμού Κ. Για την ολοκλήρωση του ατομικού τους έργου ο ένας είναι απαραίτητος στον άλλο. Η συνεργασία και η ανεύρεση ενός κοινού κώδικα και ρυθμού είναι αναπόφευκτη!</p> <p>Για τους υπόλοιπους τρεις είναι πιο εύκολα τα πράγματα αν και πρέπει και αυτοί να επιλύσουν ένα πρόβλημα! Δεν έχουν συγκεκριμένο ζευγαράκι. Αναγκάζονται να συνεργαστούν και να αναζητήσουν βοήθεια. Στα κωφά παιδιά η αναζήτηση βοήθειας είναι ένα μάθημα από μόνο του. Το επικοινωνιακό έλλειμμα που έχουν στην οικογένειά τους «μετατρέπεται» ως χαρακτηριστικό σε ανεξαρτησία με</p>

	<p>αποτέλεσμα να αγνοούν τη συνεργασία ή να ματαιώνονται όταν δεν τα καταφέρνουν μόνα τους. Τους αφήνουμε να φτάσουν σε αδιέξοδο. Αναζητούν βοήθεια νοηματίζοντας «βοήθεια» στην κωφή νηπιαγωγό, η οποία τους υποδεικνύει ένα μοντέλο κυκλικής συνεργασίας για να καλυφθούν και οι τρεις.</p> <p>Πολύ συχνά σκηνοθετούμε στο χώρο του νηπιαγωγείου επικοινωνιακούς προβληματισμούς ή εμπόδια με στόχο την εξέλιξη της επικοινωνίας, αφενός μεταξύ των μαθητών και αφετέρου με τους ενήλικες ακούοντες και κωφούς νηπιαγωγούς.</p> <p><b>Διαφοροποίηση διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος</b></p>
<p><b>4η Δραστηριότητα</b></p> <p>Στην ολομέλεια παρατηρούμε τις προσωπογραφίες και συζητάμε γι' αυτές. Τι απεικονίζουν, τι χρώματα χρησιμοποιήθηκαν, τι συναίσθημα μας προκαλούν, τι έχουν κοινό. Η διαπίστωση είναι ότι όλοι έχουν μάτια, μύτη, στόμα, μαλλιά, αυτιά και ακουστικά. Όμως, όλα τα ακουστικά δεν είναι ίδια. Η νηπιαγωγός δεν έχει ακουστικά, γιατί; Ύστερα από τις τόσο σημαντικές παρατηρήσεις εξηγούμε τις</p>	<p><b>Διαφοροποίηση</b></p> <p>Όλη αυτή η δραστηριότητα είναι διαφοροποιημένη γιατί έχει σχεδιαστεί ειδικά για την καλλιέργεια της ταυτότητας των βαρήκων και κωφών μαθητών.</p> <p>Επίσης, διακρίνουμε και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα ανάμεσα στους ακούοντες, τους βαρήκοους και κωφούς. Φυσικά λόγω της ηλικίας των μαθητών στους οποίους απευθυνόμαστε χρησιμοποιούμε ένα</p>

διαφορές των κωφών και των ακουόντων καθώς και τις διαφορές των τεχνικών βοηθημάτων που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές.. Γιατί φοράμε ακουστικά; Ακολουθώντας βιωματικές διαδρομές η κωφή συνάδελφος γυρνά τη πλάτη και όλοι προσπαθούμε να τη φωνάξουμε, αλλά μάταια. Γιατί; δε μας ακούει όσο θόρυβο κι αν κάνουμε. Πώς αλλιώς μπορούμε την ειδοποιήσουμε. Πιάνοντας απαλά το χέρι, γιατί αν το κάνουμε με δύναμη τρομάζει. Σε ζευγαράκια οι μαθητές δοκιμάζουν να επικοινωνήσουν με τη πλάτη γυρισμένη. Καταλήγουμε στο ότι πρώτα αναζητούμε τα μάτια του συνομιλητή μας. Αναστοχασμός πάνω στα επικοινωνιακά μοντέλα που ήδη χρησιμοποιούνται και σ' αυτά που έμαθαν.

χειροπιαστό αποδεικτικό στοιχείο που είναι τα ακουστικά-κοχλιακά εμφυτεύματα που έχουν όλα τα νήπια.

Συγκρίνουμε τα ακουστικά και τα κοχλιακά εμφυτεύματα που έχουν οι μαθητές .

Τους παροτρύνουμε να μαντέψουν ποια πρόσωπα ακούνε στο σχολείο και ποια όχι. Πώς μπορούν να το καταλάβουν;

Μαθαίνουν τα νοήματα κωφός, βαρήκοος, ακούοντας.

Συμμετέχουν όλοι μαθητές, όμως ο καθένας φτάνει σε διαφορετικό βαθμό συνειδητοποίησης.

**Διαφοροποίηση περιεχομένου, διαδικασίας, μαθησιακού περιβάλλοντος και προϊόντος.**

### 3.3 Υλικοτεχνική Υποδομή

Απαραίτητη η ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο για πρόσβαση στις μηχανές αναζήτησης, χρήση διαδραστικού πίνακα, εκτυπωτή, ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής και αναλώσιμων.

## 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Ο βασικός άξονας της αξιολόγησης αυτής της διδακτικής πρακτικής είναι απολύτως εξαρτώμενος από τη στάση των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι κυρίως διαμορφωτική και γίνεται σε όλη της διάρκεια της εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας. Καθώς είναι μία εφαρμοσμένη διδασκαλία οι μόνες αναδιαμορφώσεις που χρειάστηκε να γίνουν ήταν χρονικές προσαρμογές, γιατί οι μαθητές απασχολούνταν δημιουργικά και αφοσιωμένα πέραν του προβλεπόμενου χρονικού πλαισίου. Υπήρξε σταθερότητα στο περιεχόμενο των δράσεων.

Μπορούμε όμως κυρίως να αντιληφθούμε τις αλλαγές στην επικοινωνιακή συμπεριφορά των παιδιών, στο διαχωρισμό κωφών και ακουόντων που πλέον δύνανται να κάνουν και στη διάθεση τους να επανερχόμαστε στο θέμα. Διερευνούν την ταυτότητα και των υπολοίπων μαθητών και εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου αναζητώντας τη χρήση τεχνικών βοηθημάτων και βιάζονται να σχολιάσουν «είμαστε ίδιοι».

Τέλος, το πρόγραμμα μπορεί να επεκταθεί χρονικά αλλά και να εμπλουτιστεί με περισσότερες δράσεις. Μέσα στα πλαίσια της ίδιας θεματικής κατά την εφαρμογή του προγράμματος έγινε επαφή με τμήμα νηπιαγωγείου ιδιωτικού παιδικού σταθμού και ανταλλαγή επισκέψεων μέσα στα πλαίσια της διερεύνησης του τι γίνεται όταν απουσιάζει μία αίσθηση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Albertini, J. A. & S. Schley (2003). Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment". In M. Marschark & P. E. Spencer (eds), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: oxford University Press, 123-135.

Allen, T. (1992). "Subgroup Differences in Educational Placement for Deaf and Hard of Hearing Students". *American Annals of the Deaf* 137/5: 381-388.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (2004). Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αναστασιάδης Π. (2011α). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος, Αρχική Έκδοση Μάιος 2011, ΕΣΠΑ 2007, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αναστασιάδης Π. (2011β). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι, Αρχική Έκδοση Μάιος 2011, ΕΣΠΑ 2007, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Benjamin, A. (2006). Valuing Differentiated Instruction, *The Education Digest*, 72(1), pp. 57-59

Blamey, P., J. Z. Saranr, L. E. Paatsch, J. G. Barry, C. P. Wales & M. Wright (2001). "Relationship among Speech Perception, Production, Language, Hearing Loss and Age

in Children with Impaired Hearing”. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 44: 264-285.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press  
Harley.

Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Βυγκότσκι Λ. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση

Γενικό μέρος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαίσιου Προγραμμάτων Σπουδών  
<http://users.sch.gr/salnk/downloadsaps.html>, ημερομηνία ανάκτησης στις.

Calderon, R. (2000). “Parental Involvement in Deaf Children’s Education Programs as a Predictor of Child’s Language, Early Reading, and Social-Emotional Development”.  
*Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5/2: 140-155.

Chamberlain, C., J. Morford & R. I. Mayberry (eds) (2000). *Language Acquisition by Eye*.  
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chapman, C. & King, R. (2005). *11 Practical ways to guide teachers towards differentiation*, National Staff Development Council, 26 (4), pp.20-25

Corbett, J. (1999) Inclusion and School Culture: the case of special education. In J. Prosser (ed.), *School culture*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 122-132



ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας (και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)  
<http://users.sch.gr/salnk/downloadsaps.html>, ημερομηνία ανάκτησης στις .

Eaton, V. (1996). Differentiated Instruction, from <http://www.ua/berta.ca/~jpdasddc/incl/difinst.html>, ημερομηνία ανάκτησης στις

Emmorey K. (2002). *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ewoldt, C., N. Israelite & R. Hoffmeister (1986). *A Review of the Literature on the Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language by Hearing Impaired Students. A Final Report to Minister of Education, Ontario*. Faculty of Education, York University and Center for the Study of Communication and Deafness, Boston University.

Furth, H. (1964). *Thinking Without Language*. New York, Free Press.

Geers A. E. & J. S. Moog (1989). "Predicting Spoken Language Acquisition in Profoundly Deaf Children". *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52: 84-94.

Hall, E.F. (1992) Assessment for Differentiation. *British Journal of Special Education*, Vol. 19, No 1, March 1992

Hatzopoulou, M. (2008). *Acquisition of Reference to Self and others in Greek Sign Language. From Pointing Gesture to Pronominal Pointing Signs*. Stockholm: Stockholm University.

Hoffmeister, R. (1994). "Metalinguistic Skills in Deaf Children: Knowledge of Synonyms and Antonyms in ASL". In J. Mann (ed.), *Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference*, Washington DC: Gallaudet University Press.

Holt, J. A., C. B. Traxler & T. E. Allen (1997). *Interpreting the Scores: A User's Guide to the 9th Edition of the Stanford Achievement Test for Educators of Deaf and Hard of Hearing Students. Technical Report 97-1*, Gallaudet Research Institute, Washington DC: Gallaudet University.

Johnson, D & Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon

Καραντζόλα Ε., Κύρδη Ε., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., (2006α). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Πρώτο Τεύχος, Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: Μεταίχμιο (ΟΕΔΒ).

Καραντζόλα Ε., Κύρδη Ε., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., (2006β). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Πρώτο Τεύχος, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα: Μεταίχμιο (ΟΕΔΒ).

Καραντζόλα Ε., Κύρδη Ε., Σπανέλλη Τ., Τσιαγκάνη Θ., (2006γ). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες*, Αθήνα: Μεταίχμιο (ΟΕΔΒ).

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.

Kourbetis, V. (1987). *Deaf Children of Deaf Parents and Deaf Children of Hearing Parents in Greece: A Comparative Study*. Doctoral Dissertation, Boston University, Ann Arbor: UMI.

Kourbetis, V. & R. Hoffmeister (1985). *Greek Sign Language and its Use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.

Κουρμπέτης Β. (1997). «Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών». *Κοινωνική Εργασία* 45: 7-18.

Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα Μάτια μου, Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*, Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτης.

Λαμπροπούλου, Β. (1997). «Εξέταση της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 93: 60-69.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

Lillo-Martin, D. (1999). "Modality Effects and Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language". In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds), *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 531-567.

Lillo-Martin, D. (2000). "Early and Late in Language Acquisition: Aspects of the Syntax and Acquisition of American Sign Language". In K. Emmorey & H. Lane (eds), *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 401-414.

Ματσαγγούρας, Η. (1987) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη στη διδασκαλία κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τ.Β', Gutenberg, Αθήνα

Mayberry, R. (1992). "The Cognitive Development of Deaf Children: Recent Insights". In S. Segalowitz & I. Rapin (eds), *Child Neuropsychology, Volume 7 of Handbook of Neuropsychology*, Amsterdam: Elsevier, 51-68.

Mayberry, R. (1994). "The Importance of Childhood to Language Acquisition: Insights from American Sign Language". In J. C. Goodman & H. C. Nusbaum (eds), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Words*. Cambridge, MA: MIT Press, 57-90.

Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Berkeley: University of California Press.

Mercer N.(1994). Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education in B Stierer & J Maybin, *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* UK: WBC Ltd Bridgend, p. 92-110.

Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice* (4th edition). Boston: Houghton Mifflin.

Morgan, G. & B. Woll (2002). *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Myklebust, H., & Brutton, M. (1953). "A study of visual perception in deaf children." *Acta Oto-Laryngologica, Supplementum*, 105.

Nation P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Newport, E. & R. Meier (1985). "The Acquisition of American Sign Language". In D. I. Slobin (ed.), *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition. Volume 1: The Data*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 881-938.
- Padden, C. (1991). "The Acquisition of Fingerspelling by Deaf Children". In P. Siple & S. Ficher (eds), *Theoretical Issues in Sign Language Research: Volume 2: Psychology*, Chicago: The University of Chicago Press, 191-210.
- Petitto, L.A. (1994). Are Signed Languages "Real" Languages? Evidence from American Sign Language and Langue des Signes Querebecoise, *Signpost* 7, 3:173-183.
- Piaget, J. (1960). The general problems of the psychobiological development of the child. In J. M. Tanner, & B. Inhelder, (Eds.), *Discussions on child development: Proceedings of the World Health Organization study group on the psychobiological development of the child*. Vol. IV. New York: International Universities Press, 1960:3-27.
- Piaget, J. (1971). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pintner, R., Eisenson, J., & Stanton, M. (1941). *The Psychology of the Physically Disabled*. New York: Crofts & Company.
- Ράπτης Ν. (1983). *Ζαν Πιαζέ*. Αθήνα: Ν. Ράπτης.
- Rosenstein, J. (1961). "Perception, cognition and language in deaf children." *Exceptional Children*, 27 (3), 276-284.
- Schick, B., M. Marschark & P. E. Spencer (2006). *Advances in Sign Language Development of Deaf Children*. New York: oxford University Press.

Smagorinsky, P. (2007). Vygotsky and the social dynamic of classrooms. *English Journal*, 97(2), 61-66.

Sutton-Spence, R. & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Theroux, P. (2004). Strategies for Differentiating, from <http://www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>, ημερομηνία ανάκτηση στις

Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences? Standards based teaching and Differentiation, *The Educational Leadership*, 58(1), pp 6-11

Tomlinson, C. (2001). (2<sup>nd</sup> ed). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA: A &CD.

Tomlinson, C. (2003-2004). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades, Eric Digest, <http://www.ericdigest.org/2001-2/elementary.html>. ημερομηνία ανάκτηση στις

Vernon, M. (1967). "Relationship of language to the thinking process." *Archives of Genetic Psychiatry*, 16 (3), 325-333.

Volterra, V. & C. J Erting. (eds) (1994). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Volterra, V. & J. M. Iverson (1995). "When Do Modality Factors Affect the Course of Language Acquisition?". In K. Emmorey & J. S. Reilly (eds), *Language, Gesture and Space*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 371-390.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Watkins, A. (Editor)(2003) Αρχές κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org), ημερομηνία ανάκτηση στις

Weston, P. (1992) A Decade for Differentiation. *British Journal of Special Education*, Vol. 19, No 1, March 1992

Wilbur, R. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. Baltimore, MD: University Park Press.

Woodward, J. (1990). "Sign English in the Education of Deaf Students". In H. Borsnstein (ed.), *Manual Communication in America*. Washington DC: Gallaudet University Press, 67-80.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2000) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (τόμ. Α΄). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007) Γλώσσα Α Δημοτικού, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική κοινότητα*. 72,30-35.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας - μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, στο Μήτσης Ν. & Καραδήμος Δ (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επιστημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 45-58

Simon, B. (1985) Imposing differentiation in schools. *Education Today and Tomorrow*, 37, 3

Χατζησαββίδης Σ. (2013) (<http://users.auth.gr/sofronis/filosof.html>, ημερομηνία ανάκτησης: 7.11.2013)

Χατζησαββίδης, Σ. , Αγ. Χαραλαμπόπουλο (1998). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση.* (β' έκδ.), Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζοπούλου Μ. (2011). Πρόταση Οργάνωσης Εθνικού Δικτύου Παροχής Υπηρεσιών Έγκαιρης Παρέμβασης και Υποστήριξης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.167: 61-78.



## ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (2004). Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*, CSIE.

Hart, S. (1992). Differentiation. Part of the problem or part of the solution?, *Curriculum Journal*, 3:2, 131-142 <http://dx.doi.org/10.1080/0958517920030203>

Hart, S. (1993). Differentiation - Way Forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1, pp.10-12.

Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα Μάτια μου, Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*, Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτης.

Tomlinson, C. (2001). (2<sup>nd</sup> ed). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA:A&CD.