

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

για Μαθητές  
με προβλήματα Ακοής  
Νοηματική

ΑΘΗΝΑ 2004



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

<b><u>1. ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</u></b>	<b>5</b>
1.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΑΠΣ ΤΗΣ ΕΝΓ	5
1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ -ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	9
1.3. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ- ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ	10
1.4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	13
<b><u>2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΝΓ</u></b>	<b>15</b>
2.1. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας του Νηπιαγωγείου	15
2.2. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της Δευτέρας Τάξης του Δημοτικού Σχολείου	17
2.3. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της Δευτέρας Τάξης του Δημοτικού Σχολείου	17
2.4. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της Τρίτης & Τετάρτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου	19
2.5. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της Πέμπτης & Έκτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου	22
2.6. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας Γυμνασίου	25
<b><u>3. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</u></b>	<b>29</b>
<b><u>4. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</u></b>	<b>33</b>
4.1. Επίπεδα Γνώσης Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	33

<b><u>5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</u></b>	<b>39</b>
<b><u>6. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ</u></b>	<b>42</b>
6.1. Περιεχόμενο	42
6.2. Στόχοι	42
6.3. Ειδικοί Στόχοι	43
6.4. Ενδεικτικές Δραστηριότητες	45
6.5. Αξιολόγηση	48
<b><u>7. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</u></b>	<b>49</b>
7.1. Περιεχόμενο	49
7.2. Στόχοι	49
7.3. Ειδικοί Στόχοι	50
7.4. Ενδεικτικές Δραστηριότητες	53
7.5. Αξιολόγηση	54
<b><u>8. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</u></b>	<b>55</b>
8.1. Περιεχόμενο	55
8.2. Στόχοι	55
8.3. Ειδικοί Στόχοι	56
8.4. Ενδεικτικές Δραστηριότητες	58
8.5. Αξιολόγηση	60
<b><u>9. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΤΑΡΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</u></b>	<b>178</b>
9.1. Περιεχόμενο	61
9.2. Γραμματική	62
9.3. Γραμματική - Δομή Προτάσεων	67
9.4. 9.4. Λεξιλόγιο	70
9.5. 9.5. Φωνολογική Δομή της ΕΝΓ	71
9.6. 9.6. Παραλλαγές Ύφους	73
9.7. 9.7. Ανταπόκριση στη Λογοτεχνία	75
9.8. 9.8. Γλώσσα και Πολιτισμός	77
9.9. Ενδεικτικές Δραστηριότητες Γραμματικής	77
9.10. Ενδεικτικές Δραστηριότητες Λεξιλογίου	78
9.11. Ενδεικτικές Δραστηριότητες Παραλλαγών Ύφους, Ανταπόκρισης στη Λογοτεχνία, Γλώσσας και Πολιτισμού	79
9.12. Αξιολόγηση	80

**10.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΠΕΜΠΤΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ** **81**

10.1.	Περιεχόμενο	81
10.2.	Γραμματική - Δομή Προτάσεων	82
10.3.	Λεξιλόγιο	87
10.4.	Γραμματική	88
10.5.	Παραλλαγές Ύφους	94
10.6.	Ανταπόκριση στη Λογοτεχνία	95
10.7.	Γλώσσα και Πολιτισμός	98
10.8.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Γραμματικής	99
10.9.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Λεξιλογίου	100
10.10.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Παραλλαγών Ύφους, Ανταπόκρισης στη Λογοτεχνία, Γλώσσας και Πολιτισμού	101
10.11.	Αξιολόγηση	102

**11.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ** **103**

11.1.	Περιεχόμενο	103
11.2.	Γραμματική - Δομή Προτάσεων	104
11.3.	Παραλλαγές Ύφους	105
11.4.	Ανταπόκριση στη Λογοτεχνία	106
11.5.	Γλώσσα και Πολιτισμός	110
11.6.	Γραμματική - Δομή Προτάσεων	112
11.7.	Λεξιλόγιο	118
11.8.	Φωνολογική Δομή της ΕΝΓ	119
11.9.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Γραμματικών Δομών	121
11.10.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Παραλλαγής Ύφους	122
11.11.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Λεξιλογίου	122
11.12.	Ενδεικτικές Δραστηριότητες Λογοτεχνίας, Γλώσσας και Πολιτισμού	123

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΡΓΟ:

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
(2003ΣΕ04530072)

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

ΜΕΤΡΟ: 1.1

ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.1.4

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

ΔΡΑΣΗ Β':

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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Απρίλιος 2004**

**Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος:**  
***Κουρμπέτης Βασίλης***

**Ομάδα Συγγραφής:**  
***Κουρμπέτης Βασίλης***  
***Hoffmeister Robert***  
***Czubeck Todd***  
***Σίμψα Θεοδώρα***

**Εσωτερικοί Αξιολογητές:**  
***Ευθυμίου Ελένη***  
***Άτζακας Κλήμης***  
***Σαπουτζάκη Γαλήνη***

**Δάσκαλοι ΕΝΓ:**  
***Γαλάνης Νίκος***  
***Προμπονάς Γιώργος***

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βενέττα Λαμπροπούλου

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής  
Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου

[ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ](#)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) έχει χρησιμοποιηθεί ελάχιστα στην εκπαίδευση των Κωφών παιδιών στην Ελλάδα και μέχρι τώρα δεν ήταν μέρος του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων όπου φοιτούν κωφά παιδιά. Ο νόμος 2817/2000 αναφέρει ρητά στο άρθρο 4.α) ότι: «Γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική». Είναι προφανές λοιπόν, ότι η ανάγκη ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για την ΕΝΓ είναι επιτακτική.

Θα παρουσιάσουμε τους στόχους και τη δομή των προγραμμάτων σπουδών που δημιουργήσαμε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εφαρμογής τους σε σχολεία Κωφών και σε τάξεις συνεκπαίδευσης Κωφών και ακουόντων παιδιών.

Η δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ΕΝΓ ακολουθεί τη δομή των αντίστοιχων ΑΠΣ της Ελληνικής (προφορικού και γραπτού λόγου). Διαφορές υπάρχουν στο περιεχόμενο του ΑΠΣ και αφορούν τη δομή της ΕΝΓ, τις θεματικές ενότητες, τη μεθοδολογία και τις ενδεικτικές δραστηριότητες.

Η ανάπτυξη του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού θα βασιστεί στις αρχές και στη δομή του ΑΠΣ και θα καλύπτει όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μετά την ολοκληρωμένη εφαρμογή των ΑΠΣ, τα κωφά παιδιά θα αναπτύξουν τις γλωσσικές ικανότητες και θα αποκτήσουν μεταγλωσσικές γνώσεις φυσικών ομιλητών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, αλλά και των Ελληνικών.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα και μία από τις πολλές νοηματικές γλώσσες του κόσμου. Οι νοηματικές γλώσσες είναι φυσικές γλώσσες που εξελίσσονται από γενεά σε γενεά και χρησιμοποιούνται από μέλη των κοινοτήτων κωφών της κάθε χώρας. Επειδή είναι φυσικές γλώσσες δεν είναι διεθνείς και έχουν ιεραρχική δομή στη φωνολογία, στη μορφολογία και στο συντακτικό τους, παράλληλη των προφορικών φυσικών γλωσσών (Emmorey, 2002, Κουρμπέτης, 1999).

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) έχει χρησιμοποιηθεί ελάχιστα στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα και μέχρι τώρα δεν ήταν μέρος του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων όπου φοιτούν κωφά παιδιά. Στη σχετικά μικρή ιστορία της εκπαίδευσης των Κωφών στην Ελλάδα (λιγότερο από 70 χρόνια), η ΕΝΓ ήταν, είτε απαγορευμένη, είτε περιθωριοποιημένη και μόνο τα τελευταία χρόνια αυξάνεται σταδιακά η χρήση της στο εκπαιδευτικό σύστημα και η αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμα και όταν περιλήφθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής, ως εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας, αναφέρθηκε απλώς ως σκοπός και διδακτικός στόχος [Π.Δ. 301 (ΦΕΚ 208/29.8.1996)].

Ο νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/20.3.2000) αναφέρει ρητά στο άρθρο 4.α) ότι: «*Γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική*», όπως επίσης και «*Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας*».

Στην πλειονότητά τους τα Κωφά παιδιά (90-95%) έχουν ακούοντες γονείς, οι οποίοι δεν γνωρίζουν την ΕΝΓ. Τα παιδιά μαθαίνουν την ΕΝΓ σε σχολική ηλικία άτυπα από άλλους μεγαλύτερους μαθητές και Κωφούς ενήλικες, όταν αυτοί υπάρχουν στη σχολική κοινότητα. Σπάνια έχουν ακούοντες ως γλωσσικά πρότυπα εκμάθησης της ΕΝΓ. (Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου & Φερεντίνος, 2001, Hoffmeister, 1990, Kourbetis, 1987, Bellugi & Fischer, 1972).

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η ηλικία κατάκτησης μιας γλώσσας, πρώτης ή δεύτερης, νοηματικής ή ομιλούμενης, επηρεάζει το τελικό επίπεδο γλωσσικής αλλά και γνωστικής εξέλιξης των ανθρώπων, κωφών ή ακουόντων (Mayberry and Lock, 2003). Ακόμα και αν η πρώτη κρίσιμη περίοδος γλωσσικής εξέλιξης κωφών παιδιών ακουόντων γονέων, στην πλειονότητά τους, παραμένει ανεκμετάλλευτη, ο βαθμός αποτελεσματικής εκμετάλλευσης της δεύτερης κρίσιμης περιόδου εξαρτάται κυρίως από το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η ΕΝΓ ταιριάζει ιδιαίτερα με την οπτική φύση των Κωφών. Αυτό καθιστά την ΕΝΓ απόλυτα προσβάσιμη για κάθε Κωφό παιδί. Η ΕΝΓ είναι αποτελεσματική, γιατί είναι δομημένη με τρόπο που μπορεί να αξιοποιεί την οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Χάρη στην ελαστικότητα του εγκεφάλου δεν έχει σημασία αν το εισαγόμενο γλωσσικό ερέθισμα είναι οπτικό ή ακουστικό. Ο εγκεφαλος ενισχύει τη διαδικασία της πρόσληψης του ομαλοποιημένου και αποτελεσματικού ερεθίσματος και την εξωτερικεύει του ως γλώσσας. Κι αυτό επειδή η ομαλοποίηση του ερεθίσματος βασίζεται σε δομές και σε έννοιες που τα Κωφά παιδιά μπορούν να μάθουν. Αυτές οι δομές και αυτές οι έννοιες κάνουν τη γλώσσα προβλέψιμη, άρα οι νέες πληροφορίες μπορούν να προσληφθούν και να γίνουν κατανοητές. Οι Κωφοί που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ΕΝΓ μπορούν να πάρουν πληροφορίες και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία τους. Στη συνέχεια μπορούν να συνενώσουν σε ολοκληρωμένο σύνολο όλη την πληροφόρηση και να την επεκτείνουν με την έκφραση της δικής τους υποκειμενικότητας (Cummins, 2003).

Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα ερευνών δείχνει ότι η αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι κωφοί μαθητές για τη νοηματική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει σημαντικά στη δια βίου εξέλιξή τους (Boudreault, 1999).

Για να επιτευχθεί η μάθηση μιας γλώσσας, είναι απαραίτητη η παρουσία και η συμβολή των χρηστών της. Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ανθρώπων που χειρίζονται καλά την προς μάθηση γλώσσα. Η διδασκαλία της ΕΝΓ, ως

μέρος του αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να γίνεται από Κωφούς ή ακούοντες δασκάλους της ΕΝΓ, εκπαιδευμένους για το λόγο αυτό.

Η ΕΝΓ είναι γλώσσα οπτική. Οι Κωφοί αποκτούν, χρησιμοποιούν και αυξάνουν την πληροφορόφορη που σχετίζεται με τη γλώσσα δια μέσου της όρασης. Οι ευκαιρίες για απόκτηση της ομιλούμενης γλώσσας είναι εξαιρετικά περιορισμένες για τους περισσότερους Κωφούς. Αυτό συμβαίνει διότι η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας γίνεται κυρίως μέσα από το κανάλι της ακοής. Για πολλούς Κωφούς, αυτός ο περιορισμός έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται πάρα πολύ στην ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας, αφού αυτή βασίζεται στην καλή γνώση της προφορικής γλώσσας. Η δήλωση που τόσο συχνά αναφέρει ότι ο μέσος Κωφός απόφοιτος Λυκείου διαβάζει σε επίπεδο 2<sup>ος</sup> Δημοτικού στην Ελλάδα υπογραμμίζει τη δυσκολία που μπορεί να έχουν οι Κωφοί στην εκμάθηση της ανάγνωσης της γραπτής γλώσσας (Λαμπροπούλου, 1993). Μερικά διεθνή δεδομένα δείχνουν ότι μόνο το 3-5% του πληθυσμού των Κωφών μπορούν να επιτύχουν ισότιμη απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων με τους ακούοντες συμμαθητές τους (Di Perri, 2004, Allen, 1992). Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί Κωφοί που μπορούν και αποκτούν άριστο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας στη γραπτή γλώσσα ακόμη και χωρίς να γνωρίζουν την ομιλούμενη. Πολλοί από αυτούς είναι έμπειροι χρήστες και των δύο γλωσσών (Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000, Mayberry, 1993). Τα δύο αυτά γεγονότα κάνουν αντιληπτή την ύπαρξη ενός νέου τύπου διγλωσσίας που δεν έχει ακόμη ερευνηθεί πλήρως.

Η αντίληψη ότι το Κωφό παιδί είναι διγλωσσος μαθητής δεν είναι καινούρια. Στις περιπτώσεις όσων είναι διγλωσσοί σε δύο ομιλούμενες γλώσσες, η ικανότητα ομιλίας της δεύτερης γλώσσας αποκτιέται συνήθως, αλλά όχι πάντα, πριν την εκμάθηση ανάγνωσης αυτής της δεύτερης γλώσσας. Για τη σημασία και την αναγκαιότητα του ΑΠΣ της ΕΝΓ έχουν μεγάλο ενδιαφέρον μελέτες ακουόντων που είναι διγλωσσοί και που βρίσκουν ότι η γνώση της πρώτης γλώσσας διευκολύνει την ανάπτυξη γραμματισμού σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2003). Το ερώτημα είναι κατά πόσο αυτό ισχύει και για τη σχέση ΕΝΓ και Ελληνικής γλώσσας, δεδομένου του ότι οι διγλωσσοί Κωφοί δεν γνωρίζουν τη γραπτή μορφή της Νοηματικής Γλώσσας (επειδή η ΕΝΓ δεν έχει γραπτή μορφή) ή τη γραπτή γλώσσα σε προφορική μορφή, δηλαδή προφορικά Ελληνικά. Έρευνες που συγκρίνουν επιδόσεις κωφών και ακουόντων, με έγκαιρη γλωσσική ανάπτυξη, δείχνουν ότι η ανάπτυξη της ικανότητας εκμάθησης δεύτερης γλώσσας δεν σχετίζεται με τη μορφή της πρώτης γλώσσας (Mayberry and Lock, 2003).

Δύο σημαντικοί παράγοντες στη ζωή των Κωφών περιπλέκουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Πρώτον, οι περισσότεροι Κωφοί γεννιούνται από ακούοντες γονείς (90% ή περισσότεροι). Δεύτερον, η χρησιμοποίηση της ΝΓ ως πρότυπο πρώτης γλώσσας είναι σπάνια. Το μείζον θέμα της πρόσβασης στη γλώσσα είναι πεδίο συζητήσεων και αμφισβητήσεων στην εκπαίδευση των Κωφών παιδιών για πάνω από 130 χρόνια στις Η.Π.Α. (Israelite, Ewoldt & Hoffmeister, 1992) και πάνω από 30 χρόνια στην Ελλάδα (Κουρμπέτης, 1999). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 χρόνων στο εξωτερικό και 15 στην Ελλάδα, τα Κωφά παιδιά εκτίθενται σε κάποιο είδος γλώσσας που περιλαμβάνει νοήματα όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά Κωφά παιδιά να έρχονται σε κάποια επαφή με νοήματα από πολύ μικρή ηλικία. Αυτή η έκθεση σε περιβάλλον νοημάτων (σε μορφή γλώσσας, όπως της ΕΝΓ ή και κάποιου κώδικα με νοήματα, όπως είναι η μετάφραση λέξη-λέξη του προφορικού λόγου με νοήματα ΕΝΓ) διασφαλίζει την πρόσβαση σε έναν τύπο γλώσσας με νοήματα δια μέσου του οποίου το Κωφό παιδί μπορεί να αποσπάσει κανόνες της Νοηματικής Γλώσσας της χώρας του και κατόπιν να χρησιμοποιήσει αυτούς τους κανόνες για να προσλάβει πληροφορίες από το περιβάλλον (Hoffmeister, 1996). Ωστόσο, αυτό δεν έχει λύσει το πρόβλημα της πρόσβασης στην προφορική έκφραση και την ακουστική αντίληψη της προφορικής γλώσσας της χώρας, που αποτελούν τα στοιχεία του φυσικού τρόπου εκμάθησής της. Η εκμάθηση των Ελληνικών γίνεται για τα Κωφά παιδιά μέρος των σχολικών καθηκόντων τους. Πρέπει να μαθαίνουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας τη.

Η σημερινή και μελλοντική κατάσταση στην εκπαίδευση Κωφών στην Ελλάδα συγκριτικά με το παρελθόν μπορεί να συνοψισθεί ως εξής:

Υπάρχει Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Κωφών στην Ελλάδα, εναρμονισμένο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γενικής Αγωγής (το παρόν Πρόγραμμα που είναι και το πρώτο που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση των Κωφών στη χώρα μας).

Υπάρχουν κατευθύνσεις οργάνωσης, αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία Κωφών.

Η οργανωμένη και μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μόνο καλά αποτελέσματα μπορεί να φέρει. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ΕΝΓ βασίζεται στις παραπάνω γενικά αποδεκτές προϋποθέσεις και φιλοδοξεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική παρέμβαση στην εκπαίδευση των Κωφών στην Ελλάδα.

[ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ](#)