



ΤΡΙΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΚΕΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ

“Η διδασκαλία των κωφών παιδιών είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, αλλά συγχρόνως μπορεί να είναι υπέροχη εμπειρία για όσους ενδιαφέρονται πραγματικά ή οδυνηρή για όσους βρίσκονται τυχαία στο χώρο.”

Β. Λαμπροπούλου



Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	2
I. Εισαγωγή στο 3^ο Πακέτο	3
II. Τρόπος Μελέτης	4
III. Σκοπός και Στόχοι.....	5
1.Ιστορική Αναδρομή της Εκπαίδευσης των Κωφών	6
1.1. Η Εκπαίδευση των Κωφών στην Ελλάδα.....	13
1.2. Η Ανάπτυξη των Πρώτων Σχολείων Κωφών.....	15
1.3. Νεώτερες Εξελίξεις.....	20
1.4. Τα Σχολεία Κωφών Σήμερα	23
2.ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	27
2.1. Η Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας	28
2.2. Η Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester.....	31
2.3. Η Υποβοηθούμενη Ομιλία (Cued Speech).....	34
2.4. Η Ολική Μέθοδος Επικοινωνίας.....	34
2.5. Διγλωσση-Διπολιτισμική Εκπαίδευση.....	37
2.6. Η Νοηματική Γλώσσα	39
3.Η Εκπαίδευση των Κωφών Παιδιών σε Διάφορα Εκπαιδευτικά Πλαίσια.....	44
3.1. Ειδικά Σχολεία και Σχολεία Οικοτροφεία.....	44
3.2. Ένταξη ή Ενσωμάτωση.....	45
4. Εκπαιδευτικά Θέματα, Προσεγγίσεις και Αναλυτικά Προγράμματα	50
4.1. Ακαδημαϊκή Πρόσδος και Κωφά Παιδιά	50
4.2. Αναλυτικά Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας	53
4.3. Σχέδια/Πλάνα Ενοτήτων ή Θεματικών Περιοχών (Unit Plans) και Σχέδια/Πλάνα Μαθημάτων (Lesson Plans).....	55
4.4. Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Lexington School for the Deaf-IEP)	60
4.5. Αναλυτικά Προγράμματα στα Σχολεία Κωφών (Rhode Island School-Έκθεση Δασκάλας).....	88
4.6. Δείγματα Ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων για Κωφούς.....	109
4.6.1. Οι Θεματικές Ενότητες στο Πρόγραμμα του Rhode Island.....	109
4.6.2. Αναλυτικά Προγράμματα και Μαθηματικά.....	124
4.6.3. Αναλυτικά Προγράμματα και Φυσικές Επιστήμες.....	130
📁 Βιβλιογραφία	140
Α) Ελληνική:.....	140
Β) Αγγλική:.....	140



Ι. Εισαγωγή στο 3^ο Πακέτο

Στο πακέτο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν μερικά επίκαιρα και ουσιαστικά θέματα, που αφορούν στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Στα κεφάλαια που ακολουθούν χρησιμοποιούμε τον όρο «κωφά παιδιά», για να αναφερθούμε στα παιδιά εκείνα που λόγω προγλωσσικής ακουστικής απώλειας (οποιοδήποτε βαθμού, συνήθως σοβαρού) δεν αντιλαμβάνονται την ομιλία μέσω ακοής, ακόμα και όταν χρησιμοποιούν ακουστικά και επομένως έχουν ανάγκη από ειδική εκπαίδευση. Σε αυτά τα παιδιά είναι άλλωστε αφιερωμένο αυτό το πακέτο.

Ήταν αρκετά δύσκολο να επιλέξουμε την ύλη και να τη συμπίεσουμε σε ένα τόσο μικρό για ένα τόσο μεγάλο θέμα εγχειρίδιο. Πολλά θέματα και υλικά αναγκαστήκαμε να τα αφήσουμε εκτός, με την ελπίδα ότι στο πακέτο αυτό έχουμε αφήσει κάποια ανοίγματα για όσους θέλουν να προχωρήσουν περισσότερο.

Στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών, ο δάσκαλος/ειδικός έχει δύο επιλογές: είτε να επικεντρώσει την προσοχή του στην «κώφωση των παιδιών» και να αναζητήσει τρόπους για τη θεραπεία της ή τον περιορισμό της έκτασής της, είτε να επικεντρώσει την προσοχή του στις «δυνατότητες» των κωφών παιδιών και να αναζητήσει τρόπους αξιοποίησης αυτών των δυνατοτήτων στη διδασκαλία του. Οποιαδήποτε όμως στάση και αν υιοθετήσει, θα πρέπει πάντα να έχει σαν στόχο την παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τα ακούοντα παιδιά εκπαίδευσης. Τούτο γιατί πλέον σήμερα γνωρίζουμε από τα δεδομένα πολλών χρόνων ερευνών, ότι τα κωφά παιδιά έχουν δυνατότητες να κατακτήσουν όλες τις γνώσεις όπως τα ακούοντα παιδιά, με την προϋπόθεση όμως ότι τους παρέχεται «κατάλληλη» εκπαίδευση. Η πρόκληση λοιπόν για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με κωφά παιδιά είναι να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν απαιτητικά και «κατάλληλα» για τους μαθητές τους προγράμματα εκπαίδευσης. Ο Moores (1996), ένας από τους κορυφαίους επιστήμονες της εκπαίδευσης κωφών, έχει συνοψίσει τα κυριότερα προβλήματα του κλάδου σε τρία βασικά ερωτήματα:

☞ **Πώς** πρέπει να διδάξουμε τα κωφά παιδιά;

☞ **Πού** πρέπει να διδάξουμε τα κωφά παιδιά;

☞ **Τι** πρέπει να διδάξουμε στα κωφά παιδιά;

Η πρώτη ερώτηση έχει να κάνει με τη μέθοδο επικοινωνίας στην τάξη, στο σχολείο, στο μάθημα, στο σπίτι. Είναι μια από τις θεμελιώδεις ερωτήσεις του κλάδου, που στο παρελθόν απασχόλησε πολύ και συνεχίζει να απασχολεί, σε μικρότερο βαθμό όμως σήμερα, τους εκπαιδευτικούς. Το ερώτημα αυτό αναπτύσσουμε στο 2^ο κεφάλαιο αυτού του πακέτου, μετά από μια ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο που θα πρέπει να εκπαιδεύονται τα κωφά παιδιά, π.χ. ιδρύματα, ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, τάξεις



ένταξης, συνεκπαίδευση κλπ. Το θέμα αυτό αναπτύσσεται στο 3^ο κεφάλαιο του πακέτου. Η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι ένα μεγάλο θέμα, το οποίο προσπαθούμε να παρουσιάσουμε στο 4^ο κεφάλαιο. Παραδοσιακά, το αναλυτικό πρόγραμμα των κωφών μαθητών ήταν αφιερωμένο κύρια στα γλωσσικά μαθήματα και στα ειδικά μαθήματα επικοινωνίας (ομιλία, χειλεανάγνωση, ακουστική). Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν αναθεωρήσει τις προτεραιότητές τους, δίνοντας αρκετή σημασία και στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα (μαθηματικά, φυσική, τέχνες, ιστορία κλπ.) και προσθέτοντας επίσης άλλα ειδικά μαθήματα, όπως η Ιστορία των Κωφών, Κουλτούρα κλπ. Έμφαση έχει δοθεί επίσης στο λεγόμενο γραμματισμό (ανάγνωση-γγραφή). Έτσι, το πρόγραμμα εκπαίδευσης των κωφών παιδιών έχει αρκετά επεκταθεί και σε ώρες και σε μαθήματα. Στο πακέτο αυτό θα βρείτε αρκετές πληροφορίες σχετικά με το πώς λειτουργεί ένα πρόγραμμα σχολείου κωφών στο εξωτερικό, διαβάζοντας την έκθεση μιας δασκάλας από την Ολλανδία που επισκέφτηκε το σχολείο κωφών του Rhode Island στις Η.Π.Α. Επίσης, θα βρείτε αρκετά δείγματα αναλυτικών προγραμμάτων σε μαθήματα κύρια φυσικών επιστημών και μαθηματικών από διάφορες βαθμίδες στο παράρτημα του πακέτου με τη συλλογή των άρθρων. Τα γλωσσικά μαθήματα δεν τα περιλάβαμε στο πακέτο αυτό, για να εξοικονομήσουμε χώρο. Θα περιληφθούν στο επόμενο εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο είναι αφιερωμένο σε γλωσσικά θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

II. Τρόπος Μελέτης

Η μελέτη που θα κάνετε και το όλο πρόγραμμα επιμόρφωσης στηρίζεται στη δική σας συμμετοχή και διάθεση. Πάντως καλό θα είναι να αρχίσετε από το πρώτο μέρος του πακέτου και να ακολουθείτε τις οδηγίες μας, καθώς προχωράτε στη μελέτη σας. Σε διάφορα σημεία καθώς θα μελετάτε, θα συναντήσετε τρία είδη εργασιών, τις οποίες σας συμβουλεύουμε να διεκπεραιώνετε με τη σειρά που σας υποδεικνύουμε. Οι εργασίες αυτές είναι: α) δραστηριότητες, β) μελέτη άρθρων ή παρουσιάσεων άρθρων και γ) γραπτές εργασίες. Οι δραστηριότητες και η μελέτη άρθρων σκοπό έχουν να διευκολύνουν τη μάθησή σας, το ίδιο και οι γραπτές εργασίες. Τις γραπτές εργασίες (και όχι τις δραστηριότητες) θα πρέπει να τις στέλνετε για αξιολόγηση μέχρι **την ημερομηνία που σας υποδεικνύουμε** (συνήθως προς το τέλος της μελέτης του πακέτου). Αφού μας παραδώσετε τις εργασίες, εμείς θα σας στείλουμε το επόμενο πακέτο για μελέτη.



ΙΙΙ. Σκοπός και Στόχοι

A. Σκοπός:

Σκοπός του πακέτου αυτού είναι να παρουσιαστούν τα πιο επίκαιρα θέματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών και απασχολούν τους εκπαιδευτικούς του κλάδου διεθνώς.

B. Στόχοι:

Με τη μελέτη αυτού του πακέτου κάθε επιμορφούμενος/η θα μπορεί:

- ☞ Να αναφέρει τα βασικά ιστορικά γεγονότα και τους κύριους συντελεστές που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης κωφών παιδιών και στη διαμόρφωση κυρίαρχων τάσεων και αντιλήψεων στην Ελλάδα και διεθνώς.
- ☞ Να διακρίνει τις διαφορετικές απόψεις και τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη μέθοδο επικοινωνίας και διδασκαλίας κωφών παιδιών, καθώς και τις απαιτούμενες γνώσεις και προϋποθέσεις για την εφαρμογή κάθε μιας από αυτές με τα κωφά παιδιά.
- ☞ Να διακρίνει τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και μοντέλα εκπαίδευσης κωφών παιδιών, τις προϋποθέσεις εφαρμογής κάθε μοντέλου και τις επιπτώσεις που έχει η κάθε εφαρμογή στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού.
- ☞ Να περιγράψει τα θετικά στοιχεία της εφαρμογής ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για κωφά παιδιά, τους τρόπους υλοποίησής του στα διάφορα μαθήματα και τις βασικές προσεγγίσεις προγραμματισμού του μαθήματος (μακροπρόθεσμοι-βραχυπρόθεσμοι στόχοι, ανάλυση έργου, κατάρτιση ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος).



1. Ιστορική Αναδρομή της Εκπαίδευσης των Κωφών

Οι Κωφοί, όπως και γενικότερα οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες από τους αρχαίους χρόνους ως την αναγέννηση, δεν είχαν την αποδοχή της κοινωνίας και ζούσαν στο περιθώριο χωρίς δικαιώματα και εκπαίδευση. Ειδικότερα οι Κωφοί, λόγω του ότι δεν μιλούσαν και δεν χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα της γενικότερης κοινωνίας στην οποία ζούσαν, θεωρούνταν καθυστερημένοι και μη εκπαιδεύσιμοι. Οι αντιλήψεις αυτές άρχισαν να αλλάζουν γύρω στον 16^ο αιώνα. Οι θεωρητικές απόψεις του Ιταλού γιατρού και φιλοσόφου Girolamo Cardano, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα και η σκέψη μπορεί να υπάρχουν χωρίς την παρουσία της ομιλίας και της ακοής συνέβαλαν στην αλλαγή αυτή (Bender, 1970, σ.48).

Οι πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης κωφών, σύμφωνα με γραπτές μαρτυρίες, άρχισαν στην Ισπανία τον 16^ο αιώνα. Ο μοναχός Pedro Ponce de Leon (1520-1584), είναι γνωστός σαν ο πρώτος δάσκαλος των κωφών. Οι μαθητές του de Leon ήταν παιδιά που προέρχονταν από την αριστοκρατία της Ισπανικής κοινωνίας. Από μερικές μαρτυρίες που σώζονται συμπεραίνουμε ότι ο Ponce de Leon χρησιμοποιούσε τη γραφή και την ανάγνωση στην αρχή, για να διδάξει ομιλία αργότερα. Επίσης χρησιμοποιούσε και δακτυλικό αλφάβητο στη διδασκαλία του (Moore, 1996).

Στη Μεγάλη Βρετανία οι John Wallis (1616-1703) και Williams Holder (1616-1698) άρχισαν να εκπαιδεύουν κωφούς μαθητές, ακολουθώντας τις μεθόδους των Ισπανών στη διδασκαλία τους. Δηλαδή δίδασκαν γραπτή γλώσσα και δακτυλογραφή πρώτα και συνέχιζαν αργότερα με ομιλία και χειλεανάγνωση. Δίδασκαν γλώσσα με συστηματικό και δομημένο τρόπο, αρχίζοντας με κατηγοριοποιήσεις ουσιαστικών και ρημάτων, για να συνεχίσουν με τα άλλα μέρη και τους κανόνες της γλώσσας. Πάντως, από τα λιγοστά γραπτά κείμενα αυτής της εποχής (16^{ος} και 17^{ος} αιώνες), συμπεραίνουμε ότι οι δάσκαλοι που στην πλειοψηφία τους ήταν ιερείς, δούλευαν μεμονωμένα και δεν είχαν καμία επαφή μεταξύ τους. Όμως οι συνθήκες διδασκαλίας ήταν πολύ καλές. Κάθε δάσκαλος είχε λίγα παιδιά, προερχόμενα από ανώτερες κοινωνικοεκπαιδευτικές τάξεις. Οι αμοιβές των δασκάλων ήταν υψηλές, αλλά οι δάσκαλοι αφιέρωναν όλο το χρόνο τους στα παιδιά αυτά (Bender, 1970).



Τον 17^ο και ειδικά τον 18^ο αιώνα η εκπαίδευση των κωφών παιδιών άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Στη Μεγάλη Βρετανία ο Thomas Braidwood (1715-1806) είναι ο πιο γνωστός από τους εκπαιδευτικούς της εποχής εκείνης. Ίδρυσε σχολείο κωφών στο Εδιμβούργο της Σκωτίας το 1767. Παρ' όλο που ο Braidwood προσπάθησε να κρατήσει τη μέθοδο διδασκαλίας του μυστική, σύμφωνα με μαρτυρίες, φαίνεται ότι χρησιμοποιούσε νεύματα και δακτυλικό αλφάβητο, όπως και ανάγνωση και γραφή για να φθάσει στην ομιλία. Η μέθοδος του Braidwood όμως, και των μετέπειτα εκπαιδευτικών της Μεγάλης Βρετανίας είναι γνωστή σαν Προφορική μέθοδος.

Στη Γαλλία την ίδια περίπου εποχή, άρχισαν και εκεί συστηματικές προσπάθειες για την εκπαίδευση των κωφών. Ο δικηγόρος και ιερέας Abbé Charles Michel de l'Épée (1712-1789) είναι ένας από τους πιο γνωστούς δασκάλους κωφών στη χώρα αυτή, γιατί ίδρυσε το πρώτο στον κόσμο δημόσιο σχολείο κωφών στο Παρίσι το 1755 (Moore, 1996). Ο de l'Épée έμαθε τη Νοηματική γλώσσα των Κωφών στο Παρίσι και την προσαρμοσε στη διδασκαλία του, χρησιμοποιώντας τη δομή της Γαλλικής γλώσσας. Το σύστημα αυτό το ονόμασε «μεθοδικά νοήματα». Ανέπτυξε και εξέδωσε λεξικό νοηματικής και έδινε έμφαση κύρια στην ανάπτυξη της γλώσσας. Χρησιμοποιούσε δραματοποίηση στη διδασκαλία του, γραφή ύστερα από δραστηριότητες και διήγηση με νοηματική (McAnally, Rose, & Quigley, 1987). Ο de l'Épée έδινε δευτερεύουσα σημασία στην εκμάθηση της ομιλίας, γιατί τη θεωρούσε αρκετά αργή διαδικασία, αφού είχε να εκπαιδεύσει ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών στο δημόσιο σχολείο του. Ο κύριος στόχος του επίσης ήταν η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του (Moore, 1996). Σε αντίθεση με τους άλλους εκπαιδευτικούς κωφών παιδιών της εποχής του, δεν κράτησε την μέθοδό του κρυφή. Διέδωσε τη γαλλική μέθοδο και διδάξε πολλούς δασκάλους κωφών από όλο τον κόσμο. Τη Νοηματική ο de l'Épée τη θεωρούσε φυσική γλώσσα των κωφών και στο σχολείο του χρησιμοποιούσε αρκετούς Κωφούς δασκάλους, πρώην μαθητές του. Ένας από αυτούς, ο Laurent Clerk, ίδρυσε αργότερα μαζί με τον Gallaudet το πρώτο σχολείο Κωφών στις Η.Π.Α.



Στη Γερμανία, ο Samuel Heinicke (1729-1784) ίδρυσε σχολείο κωφών το 1778 και παρόλο που κράτησε τη μέθοδο που δίδασκε τα κωφά παιδιά μυστική, υποστήριξε τη διδασκαλία της ομιλίας μόνο, μέσα από ασκήσεις άρθρωσης. Ο ίδιος πολέμησε με φανατισμό τη μέθοδο του de l'Épée. Η διαμάχη αυτή μεταξύ της γερμανικής μεθόδου και της γαλλικής συνεχίστηκε και τον 19^ο αιώνα και είναι γνωστή σαν ο πόλεμος των 200 χρόνων. Στη Γερμανία ο John Baptist Graser (1766-1841) και ο Frederick Martiz Hill (1805-1874) συνέχισαν να χρησιμοποιούν και να υποστηρίζουν τη γερμανική μέθοδο (προφορική), πολεμώντας με φανατισμό τη χρήση των νοημάτων. Ο Graser υποστήριξε ότι οι μεγαλύτερες αδυναμίες της εκπαίδευσης των κωφών ήταν η χρήση νοημάτων και η απομόνωση των κωφών στα ειδικά σχολεία και ιδρύματα (Gordon, 1985α). Με τις απόψεις του αυτές, κατάφερε το 1821 να εντάξει πολλά κωφά παιδιά σε δημόσια σχολεία εφαρμόζοντας προγράμματα ενσωμάτωσης. Τα προγράμματα όμως αυτά σταμάτησαν ύστερα από μερικά χρόνια, λόγω των δυσκολιών που είχαν τα κωφά παιδιά να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στα σχολεία ακουόντων και τα φτωχά αποτελέσματά τους ως προς την ακαδημαϊκή πρόοδο (Gordon, 1985α).

Ο Frederick Hill εφαρμόζοντας τις αρχές του Πεσταλότσι υποστήριξε ότι τα κωφά παιδιά θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο που την μαθαίνουν τα ακούοντα παιδιά, δηλαδή μέσα από τη χρήση της. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν φυσικούς τρόπους και καθημερινές δραστηριότητες και να μη διδάσκουν τη γλώσσα μέσα από δομημένα μαθήματα και γραμματική. Ο Hill ήταν πολύ δραστήριος, εκπαίδευσε πολλούς δασκάλους κωφών και μετέδωσε την προφορική μέθοδο σε άλλες χώρες της Ευρώπης και στις Η.Π.Α.

Η εκπαίδευση των κωφών είχε επίσης αναπτυχθεί στην Ιταλία, την Αυστρία, τη Ρωσία, τη Σουηδία, το Βέλγιο και την Ολλανδία. Στην Ολλανδία για παράδειγμα, ο γιατρός Johann Konrad Amman (1669-1724) ασχολήθηκε με τη διδασκαλία της ομιλίας στα κωφά παιδιά, τα οποία δεν μπορούσε να θεραπεύσει και ανέπτυξε τη δική του μέθοδο. Ο ίδιος χρησιμοποιούσε καθρέφτη στη διδασκαλία της άρθρωσης και της ομιλίας με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα και εφάρμοσε τη



μέθοδό του γενικότερα και σε παιδιά με προβλήματα άρθρωσης, σε αφασικά κλπ. Πολλοί πιστεύουν ότι ο Amman έβαλε τις βάσεις για την ανάπτυξη της ειδικότητας της Λογοπαθολογίας (Bender, 1970).

Η εκπαίδευση των κωφών στις Η.Π.Α. άρχισε επίσημα με την ίδρυση από τον Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) του πρώτου σχολείου κωφών στο Hartford του Connecticut το 1817. Ο Gallaudet είχε διδαχθεί τη Γαλλική μέθοδο στο σχολείο του de l'Épée στο Παρίσι, όπου έμεινε και σπούδασε τέσσερις μήνες. Γυρίζοντας στην Αμερική με έναν Κωφό δάσκαλο από το σχολείο του de l'Épée, τον Laurent Clerk, υιοθέτησαν και διέδωσαν τη μέθοδο του de l'Épée στη διδασκαλία τους με τα κωφά παιδιά. Αργότερα ιδρύθηκαν και άλλα σχολεία κωφών που υποστήριζαν την προφορική μέθοδο, επηρεασμένα από Ευρωπαίους δασκάλους. Έτσι η διαμάχη για τη μέθοδο επικοινωνίας και τους τρόπους εκπαίδευσης των κωφών μεταδόθηκε και στις Η.Π.Α. Δύο εξέχουσες προσωπικότητες στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών στις Η.Π.Α., ο Edward Miner Gallaudet (1837-1917) γιος του Thomas Gallaudet και ο Alexander Graham Bell (1847-1922) αντιπροσώπευσαν τις δύο διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις. Ο Gallaudet πρόεδρος του πρώτου στον κόσμο κολεγίου για κωφούς (γνωστού σήμερα σαν Πανεπιστήμιο Gallaudet) το οποίο ιδρύθηκε το 1864 στην Ουάσιγκτον, υπήρξε υπέρμαχος της επικοινωνίας με ομιλία και νοήματα. Αντίθετα ο Bell, ο οποίος είναι γνωστός σαν ο εφευρέτης του τηλεφώνου και του ακουομετρητή, υποστήριζε σθεναρά την καθαρά προφορική μέθοδο και πολέμησε τη νοηματική γλώσσα (Moores, 1996).

Το 1880 πραγματοποιήθηκε παγκόσμιο συνέδριο εκπαιδευτικών για κωφά παιδιά στο Μιλάνο. Στο περίφημο αυτό συνέδριο υποστηρίχτηκε η προφορική μέθοδος, η οποία και υπερίσχυσε. Η Νοηματική θεωρήθηκε ότι εμποδίζει τα παιδιά να εξασκηθούν στην ομιλία, λόγω του ότι διευκολύνονται με τα νοήματα και έτσι δεν υποχρεώνονται να καταβάλουν προσπάθειες για ομιλία. Επίσης υποστηρίχτηκε ότι για να μπορέσει ο κωφός να ενταχθεί «στον κόσμο των ακουόντων» πρέπει να μάθει να μιλάει καθαρά και να διαβάζει τα χείλη. Έτσι η έμφαση της εκπαίδευσης θα 'πρεπε να δοθεί από τους δασκάλους στους δύο αυτούς τομείς.



Υστερα από τη νίκη της προφορικής μεθόδου στο συνέδριο αυτό, τα περισσότερα σχολεία κωφών υιοθέτησαν σαν την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο επικοινωνίας και διδασκαλίας την προφορική, δηλαδή την ανάπτυξη ομιλίας μέσα από ασκήσεις άρθρωσης και την ανάπτυξη χείλεαναγνωστικής ικανότητας με ειδικές ασκήσεις. Παράλληλα απαγορεύτηκε η χρήση της Νοηματικής στο σχολείο.

Τον 19^ο αιώνα έως τα μέσα σχεδόν του 20^{ου} αιώνα τα περισσότερα σχολεία κωφών χρησιμοποιούσαν σαν σύστημα επικοινωνίας κύρια την προφορική μέθοδο και απαγόρευαν τη χρήση της Νοηματικής γλώσσας. Παρόλ' αυτά, πολύ λίγα παιδιά κατόρθωναν να αναπτύξουν ομιλία σε ικανοποιητικό βαθμό. Ακόμα, η πλειοψηφία των μαθητών αυτών αποφοιτούσε από τα σχολεία κωφών με ελάχιστες σχολικές γνώσεις και με φτωχή γραπτή και προφορική γλώσσα. Το γεγονός αυτό έγινε αντικείμενο μελετών και συζητήσεων από τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς κωφών παιδιών στα συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν στη δεκαετία του 1960.

Ειδικότερα, οι περιορισμοί της προφορικής μεθόδου άρχισαν να εξετάζονται κάτω από το φως ορισμένων καινούριων ερευνητικών δεδομένων και γεγονότων, με αποτέλεσμα να αρχίσει να αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά της. Στις Η.Π.Α. για παράδειγμα, η αμφισβήτηση αυτή έγινε έντονη από το 1960 και έπειτα. Τα παρακάτω γεγονότα είναι χαρακτηριστικά αυτής της αμφισβήτησης και της αλλαγής της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο επικοινωνίας στο σχολείο.

1ον. Γλωσσολόγοι, όπως ο Stokoe στις αρχές του 1960 και αργότερα οι Klima και Bellugi (1979), ερεύνησαν την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (ANF) και απέδειξαν ότι είναι μια ολοκληρωμένη και πλούσια γλώσσα με τη δική της σύνταξη και γραμματική που μπορεί να εκφράσει οποιεσδήποτε έννοιες ακόμα και αφηρημένες.

2ον. Το 1972 ο γνωστός γλωσσολόγος Chomsky άσκησε δριμύτατη κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα κωφών της Μασσαχουσέτης, το οποίο περιέγραψε σαν βάρβαρο, επειδή δεν επέτρεπε στα κωφά παιδιά να χρησιμοποιούν τη Νοηματική Γλώσσα στην επικοινωνία τους (Moore, 1978).





3ον. Τα αποτελέσματα από έρευνες των Stevenson (1964), Brasel και Quigley (1977), Meadow (1980) κ.ά., έθεσαν σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της προφορικής μεθόδου στην διδασκαλία του κωφού παιδιού, αφού στις έρευνες αυτές φάνηκε ότι τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων που γνωρίζουν Νοηματική, υπερτερούν σε σύγκριση με τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, σε όλους τους τομείς, ακόμα και στην ομιλία. Τέλος, οι Tervoort και Verbeck (1967) σε έρευνες που έκαναν, έδειξαν ότι η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας και του Δακτυλικού Αλφαβήτου δεν καθυστερεί την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας, αντίθετα την διευκολύνει (Tervoort & Verbeck, 1967).

Ο Lenneberg (1967α) στο Διεθνές Συνέδριο Προφορικής Εκπαίδευσης για τους κωφούς, που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. το 1967, τόνισε στους εκπαιδευτικούς, ότι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η γλώσσα και όχι τα μέρη της (ομιλία, άρθρωση κ.ά.). Άσκησε κριτική στους εκπαιδευτικούς, που δεν βλέπουν την διαφορά μεταξύ γλώσσας και ομιλίας και πρότεινε ότι στο κωφό παιδί πρέπει να δώσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα παραδείγματα γλώσσας, χρησιμοποιώντας όχι μόνο ομιλία, αλλά και Νοηματική, δακτυλικό κ.ά.

Έτσι τα τελευταία χρόνια, άρχισε να διαμορφώνεται σιγά-σιγά μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση των κωφών με αποτέλεσμα τα περισσότερα σχολεία κωφών του κόσμου να υιοθετούν **πιο ευέλικτους τρόπους επικοινωνίας** με τα κωφά παιδιά και να προσαρμόζουν τα προγράμματά τους στα νέα δεδομένα των ερευνών, από χώρους όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία. Το κίνημα για την **ενσωμάτωση** όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, που εμφανίστηκε δυναμικά γύρω στη δεκαετία του 1960, είχε επίσης την επίδραση του στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών παγκόσμια. Άρχισαν να δημιουργούνται **ειδικές τάξεις σε σχολεία ακουόντων** και προγράμματα ένταξης μέσα σε **ενιαίες τάξεις διδασκαλίας**. Αποτέλεσμα αυτής της τάσης ήταν **να μειωθεί ο αριθμός των κωφών που φοιτούν σε σχολεία οικοτροφεία ή ημερήσια ειδικά σχολεία** κωφών. Η τάση για **συνεκπαίδευση** (inclusion) κωφών και ακουόντων σε **μια τάξη με κοινό πρόγραμμα**, που έχει δημιουργηθεί σε ορισμένες χώρες τελευταία



(κυρία στις Η.Π.Α.), έχει γίνει αφορμή για νέες αντιπαραθέσεις και διαφωνίες μεταξύ των ειδικών στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών. Έχει δημιουργήσει επίσης μια σειρά από νέα προβλήματα, νέες ευθύνες και προκλήσεις.

Η αναζήτηση, η δημιουργία και υλοποίηση **εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας**, που να καλύπτουν τις ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά βάσει **συνεχούς αξιολόγησης**, με στόχο την παροχή **ποιοτικής εκπαίδευσης** σε κάθε παιδί, είναι ένα σοβαρό θέμα που αντιμετωπίζεται πλέον με επιτυχία σε αρκετά σχολεία κωφών του εξωτερικού. Η **προσαρμογή των σχολείων κωφών** για παροχή **ποιοτικής εκπαίδευσης σε κωφά παιδιά με επιπλέον προβλήματα**, αποτελεί μια επίσης καινούρια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία κωφών. Ο πληθυσμός των **κωφών** με επιπλέον προβλήματα ή **πολλαπλές αναπηρίες** έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια στα **σχολεία κωφών**, λόγω και της πολιτικής της ενσωμάτωσης (Moore, 1996).

Η αποδοχή της **πολιτισμικής και γλωσσικής υπόστασης** της κοινότητας των Κωφών, αλλά και η γνώση των ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία η **Νοηματική γλώσσα είναι πιο πρόσφορη για έγκαιρη πρόσβαση των κωφών παιδιών στη γλώσσα**, αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο πολλών προγραμμάτων διαφόρων χωρών, που εφαρμόζουν **διγλωσση εκπαίδευση** με κωφούς μαθητές. Τα προγράμματα αυτά, αλλά και τα προγράμματα ένταξης απαιτούν **έγκαιρη, σωστή παρέμβαση και συμβουλευτική γονέων**. Τέλος, όλα τα παραπάνω έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις για την **εκπαίδευση και εξειδίκευση των κωφών και ακουόντων δασκάλων**. Η απαίτηση για **αναβάθμιση της εκπαίδευσης των κωφών** και η **παροχή συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης** είναι επίσης θέματα και υποχρεώσεις των καιρών μας.

Τέλος, μελετώντας την ιστορία της εκπαίδευσης των κωφών από την αρχή ως τις μέρες μας, βλέπουμε ότι τα κυριότερα θέματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς από τις πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης κωφών, τους απασχολούν ακόμα και σήμερα. Για παράδειγμα, οι μέθοδοι επικοινωνίας, το θέμα της εκπαίδευσης σε ειδικά σχολεία ή σε σχολεία ακουόντων, το περιεχόμενο της





εκπαίδευσης, η ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής, η συμβουλευτική γονέων και η έγκαιρη παρέμβαση είναι θέματα επίκαιρα. Οι πρώτοι δάσκαλοι κωφών, πολλοί από τους οποίους ήταν ιερείς, μοναχοί ή γιατροί, κρατούσαν συνήθως τις μεθόδους τους μυστικές και εκτός μερικών εξαιρέσεων συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας ιατροκεντρικής άποψης για την εκπαίδευση των κωφών, δίνοντας έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη της ομιλίας. Η άποψη αυτή άρχισε να αλλάζει σιγά-σιγά μόνο μετά το 1960, με την ανάπτυξη της επιστήμης της ειδικής αγωγής των κωφών και την επίδραση νέων ερευνητικών δεδομένων από επιστήμες, όπως η γλωσσολογία και η γνωστική ψυχολογία. Το γεγονός ότι οι Κωφοί κατάφεραν να διατηρήσουν τη γλώσσα τους, παρά τις αντιρρήσεις και τα εμπόδια που τους επέβαλαν οι ακούοντες εκπαιδευτικοί και γονείς, αλλά και η επιμονή και η απαίτησή τους να αναγνωριστεί η γλώσσα τους και να χρησιμοποιείται επίσημα στο σχολείο, συνέβαλε επίσης σημαντικά στην αλλαγή της νοοτροπίας του σχολείου για τους κωφούς και την εκπαίδευσή τους.

1.1. Η Εκπαίδευση των Κωφών στην Ελλάδα

Οι πρώτες γραπτές μαρτυρίες για την ύπαρξη των Κωφών στην Ελλάδα και για την θέση τους στην αρχαία Ελληνική κοινωνία βρίσκονται στα έργα, κύρια του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα.

Η άποψη που επικρατούσε στους αρχαίους χρόνους ήταν, ότι οι κωφοί δεν μπορούσαν να εκπαιδευτούν. Η θέση όμως των Κωφών στην αρχαία Ελλάδα, με εξαίρεση την Σπάρτη, δεν ήταν τόσο άσχημη όσο έχει θεωρηθεί από μερικούς νεώτερους εκπαιδευτικούς και άλλους επιστήμονες που ασχολούνται με το κωφό παιδί (Moore, 1978). Σύμφωνα με μερικές αναφορές, όλοι οι ανάπηροι της εποχής εκείνης στην αθηναϊκή κοινωνία έπαιρναν κάποιο επίδομα από την πολιτεία. Το επίδομα αυτό φυσικά δεν το έπαιρναν οι σκλάβοι ανάπηροι (Λαζανάς, 1984).

Ο Αριστοτέλης είναι από τους πιο γνωστούς φιλοσόφους που ασχολήθηκε με την κώφωση. Στο έργο του «Προβλήματα» θεωρεί την ακοή πιο σημαντική από τις άλλες



αισθήσεις, γιατί όπως αναφέρει, η ακοή βοηθάει αποφασιστικά στη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο ίδιος πίστευε ότι το κύριο όργανο μάθησης για τον άνθρωπο είναι η ακοή. Επίσης πίστευε ότι η κώφωση είναι συνδεδεμένη με την αλαλία και ότι η βλάβη στα όργανα της ακοής επεκτείνεται και στα όργανα της ομιλίας. Στο έργο του «Περὶ αἰσθήσεων», θεωρεί ότι οι τυφλοί είναι σε πλεονεκτικότερη θέση απ' ό,τι οι Κωφοί σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη, επειδή οι τυφλοί μπορούν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους.

Οι ιδέες του Αριστοτέλη όπως είναι φυσικό επηρέασαν τους γιατρούς και τους εκπαιδευτικούς της εποχής του, αλλά και τους μεταγενέστερους, που παρερμηνεύοντάς τον θεώρησαν ότι οι Κωφοί δεν είναι εκπαιδεύσιμοι, αφού το όργανο μάθησης (η ακοή) είναι κατεστραμμένο. Μερικοί μάλιστα νεώτεροι εκπαιδευτικοί και ιστορικοί της εκπαίδευσης των κωφών θεωρούν τον Αριστοτέλη υπεύθυνο, γιατί με τις ιδέες του κράτησε τους Κωφούς στην αμάθεια για περισσότερα από 2.000 χρόνια (Deland, 1931). Η αλήθεια είναι ότι ο Αριστοτέλης έχει αρκετά παρερμηνευθεί και παρεξηγηθεί, αφού ο ίδιος δεν αναφέρθηκε καθόλου στην εκπαίδευση των κωφών και δεν υποστήριξε ποτέ ότι οι Κωφοί δεν μπορούν να εκπαιδευτούν. Απλά υπογράμμισε το ρόλο της αίσθησης της ακοής στη διαδικασία της μάθησης, κάτι που είναι γενικά σωστό. Ακόμα υποστήριξε ότι ένα κωφό εκ γενετής παιδί δε θα μάθει να μιλάει, που επίσης αληθεύει σε μεγάλο βαθμό.

Στους Πλατωνικούς διαλόγους υπάρχουν αναφορές στους Κωφούς. Ειδικά στον «Κρατύλο», ο Σωκράτης, ο Ερμογένης και ο Κρατύλος μιλάνε για τη σχέση λέξης-αντικειμένου και τον φυσικό ή αυθαίρετο συμβολισμό των λέξεων. Εδώ ο Σωκράτης αναφέρεται και στη Νοηματική γλώσσα, την οποία θεωρεί σαν απαραίτητο μέσο επικοινωνίας των Κωφών, αφού, όπως υποστηρίζει, ακόμα και οι ακούντες εάν χάσουν την ομιλία τους θα χρησιμοποιήσουν νοήματα. Αυτή η αναφορά του Πλάτωνα είναι η πρώτη γραπτή μαρτυρία για την ύπαρξη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και για τους Κωφούς της εποχής εκείνης.

Σε έναν άλλο Πλατωνικό διάλογο, ο Σωκράτης υποστηρίζει την άποψη ότι η σκέψη εκφράζεται με την ομιλία, «εκτός αν κάποιος είναι Κωφός ή άλαλος». Εδώ ο





φιλόσοφος γνωρίζει ότι οι Κωφοί δεν μιλάνε. Επίσης βλέπουμε ότι διαχωρίζει την κώφωση από την αλαλία.

Από τους Πλατωνικούς διαλόγους συμπεραίνουμε ότι και η Νοηματική Γλώσσα και οι Κωφοί ήταν αποδεκτοί στην Αθηναϊκή κοινωνία. Αυτό μάλλον δεν ίσχυε και στην κοινωνία της Σπάρτης. Στη Σπάρτη, σύμφωνα με τον Πλούταρχο, όλα τα νεογέννητα περνούσαν από εξέταση μετά τη γέννησή τους και τα ανάπηρα τα εγκατέλειπαν στους Αποθέτας (Καιάδας) του Ταϋγέτου (Πλούταρχος, Λυκούργος). Μερικοί συγγραφείς έχουν αμφισβητήσει τη μαρτυρία αυτή του Πλουτάρχου, παρ' όλα αυτά όμως η θέση των αναπήρων στη μιλιταριστική κοινωνία της Σπάρτης με την αυστηρή πειθαρχία και το πρότυπο του γενναίου πολεμιστή δεν πρέπει να ήταν τόσο καλή, όσο σε άλλες Ελληνικές πόλεις της εποχής αυτής. Πάντως δεν υπάρχουν μαρτυρίες για την θέση των Κωφών στην αρχαία Σπάρτη, ούτε και για την τύχη των κωφών παιδιών, μια και η κώφωση δεν μπορεί να διαπιστωθεί αμέσως μετά τη γέννηση, ακόμα και σήμερα, χωρίς τα κατάλληλα διαγνωστικά τεστ.

Στους Βυζαντινούς χρόνους υπήρχαν αρκετά κοινωνικά προγράμματα για παιδιά που είχαν ανάγκη από φροντίδα και προστασία. Έτσι την εποχή εκείνη δημιουργήθηκαν διάφορα άσυλα και ορφανοτροφεία για το σκοπό αυτό (Λαζανάς, 1984). Αρκετά κωφά παιδιά πρέπει να ωφελήθηκαν από αυτά τα προγράμματα, τα οποία όμως δεν ήταν εκπαιδευτικά.

1.2. Η Ανάπτυξη των Πρώτων Σχολείων Κωφών

Η εκπαίδευση των κωφών παιδιών στην Ελλάδα άρχισε αρκετά αργά σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Τα τετρακόσια χρόνια σιλαβιάς από τους Τούρκους και οι κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές προτεραιότητες του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους μετά την επανάσταση του 1821, ίσως να συντέλεσαν στην καθυστέρηση αυτής της ανάπτυξης.

Το 1907 ένας πλούσιος κτηματίας, ο **Χαράλαμπος Σπηλιόπουλος**, πήρε την πρωτοβουλία να δημιουργήσει ίδρυμα για κωφά παιδιά στην Αθήνα και στις 14 Μαΐου



του 1907 πήρε τη σχετική άδεια για τη δημιουργία ιδρύματος, με το όνομα «*Εθνικός Οίκος Κωφαλάων Χαράλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου*» (ΦΕΚ 96/ 17.5.1907). Διάφοροι όμως λόγοι, κύρια γραφειοκρατικοί σχετικά με τη διαθήκη του Σπηλιοπούλου, εμπόδισαν την άμεση ίδρυση και λειτουργία του Ιδρύματος ως το 1937, μετά από το θάνατό του και της μοναδικής κληρονόμου και συζύγου του Ελένης.

Εν τω μεταξύ, το 1922 μετά τη μικρασιατική καταστροφή, η αμερικάνικη φιλανθρωπική οργάνωση, Near East Relief, που ανέλαβε την προστασία και περίθαλψη των ορφανών της μικρασιατικής καταστροφής, ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση δέκα κωφών ορφανών της Μικράς Ασίας και για τον σκοπό αυτό έστειλε τον ίδιο χρόνο στην Αμερική την **Ελένη Παλατίδου**, δασκάλα απ' τη Μικρά Ασία, για να εκπαιδευτεί στην αγωγή των κωφών παιδιών (Ε.Ι.Π.Κ. Επετηρίς, 1950). Η Ελένη Παλατίδου εκπαιδεύτηκε για ένα χρόνο (1922-1923) στο γνωστό σχολείο κωφών παιδιών της Μασσαχουσέτης το Clark School for the Deaf. Όταν επέστρεψε από την Αμερική, άρχισε να εκπαιδεύει τα κωφά ορφανά, τα οποία μεταφέρθηκαν από την Σύρο σε ένα μικρό σχολείο στους Στύλους του Ολυμπίου Διός στην Αθήνα. Πολύ σύντομα τα αποτελέσματα της δουλειάς της έγιναν γνωστά και έτσι οι μαθητές της πλήθυναν και το σχολείο μεγάλωσε. Προστέθηκαν και άλλες δασκάλες και το σχολείο μεταφέρθηκε στην Καλλιθέα σε μεγαλύτερο κτίριο. Μερικές από τις πρώτες αυτές δασκάλες πήγαν στην Αμερική για ειδίκευση στο Clark School. Η Ελένη Παλατίδου και όσες από τις μεταγενέστερες δασκάλες πήγαν στην Αμερική για ειδίκευση, εκπαιδευσαν και τις άλλες δασκάλες του σχολείου κωφών. Έτσι δημιουργήθηκε σιγά-σιγά μια ειδίκευση δασκάλων διάρκειας ενός χρόνου στο σχολείο αυτό για τις νέες δασκάλες. Η μέθοδος επικοινωνίας και ο τρόπος διδασκαλίας που ακολούθησε η Ελένη Παλατίδου και οι δασκάλες κωφών που την ακολούθησαν, ήταν η προφορική μέθοδος διδασκαλίας. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η ανάπτυξη της ομιλίας με ασκήσεις άρθρωσης πρώτα και αργότερα τα παιδιά διδάσκονταν ανάγνωση και γραφή. Η επίδραση του γνωστού για την αυστηρή εφαρμογή της προφορικής μεθόδου επικοινωνίας σχολείου της Μασσαχουσέτης, όπου εκπαιδεύτηκε η Παλατίδου και





αρχιετές άλλες δασκάλες μετά από αυτή, ήταν φυσικά φανερό. Η μέθοδος μεταδόθηκε και στις άλλες δασκάλες και επικράτησε στην Ελλάδα σε όλα τα σχολεία μέχρι το 1984.

Το 1937, το παραπάνω σχολείο συγχωνεύτηκε με το κληροδότημα του Σπηλιόπουλου, που δεν είχε λειτουργήσει ακόμα, κάτω από την ονομασία «*Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων*» δωρεά Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου (726 /15.6.1937). Το 1938 το σχολείο μεταφέρθηκε σε καινούριο, ιδιόκτητο κτίριο στους Αμπελοκήπους, όπου λειτουργήσε ως τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Τότε μεταφέρθηκε και πάλι σε ένα μικρό κτίριο στην Ακρόπολη λόγω του ότι το κτίριο των Αμπελοκήπων επιτάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως το 1960 σαν Γενικό Νοσοκομείο. Γύρω στα 1960 το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων» (Ε.Ι.Π.Κ.) εγκαταστάθηκε πάλι στο ιδιόκτητο κτίριό του και άρχισε πάλι να αναπτύσσεται. Από το 1956 ως το 1970 το Ίδρυμα δημιούργησε παραρτήματα στην Πάτρα, τη Θεσσαλονίκη, τις Σέρρες, το Βόλο και την Κρήτη. Σήμερα το ίδρυμα, το οποίο ανήκει στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, παρέχει δωρεάν εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας από 0-15 περίπου χρόνων. Περιλαμβάνει οικοτροφείο για παιδιά που προέρχονται από μακρινές περιοχές και δημοτικό σχολείο σε όλα τα παραρτήματά του. Στα μεγαλύτερα παραρτήματα της Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Πάτρας το ίδρυμα έχει και βρεφοσυμβουλευτικούς σταθμούς. Ακόμα στην Αθήνα λειτουργεί ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, ακουσολογική μονάδα και άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη λειτουργούν επίσης περιοδικά και κάποια προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Στα ιδρύματα της Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Πάτρας φιλοξενούνται τα τελευταία χρόνια και άλλες ΣΜΕΑ Κωφών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (π.χ. Νηπιαγωγείο, Γυμνάσιο, Λύκειο).

Μερικές δασκάλες έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του Ε.Ι.Π.Κ. Μια από τις πιο σημαντικές προσωπικότητες, εκτός από την **Ελένη Παλατίδου**, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των κωφών αποφοίτων της σχολής, ήταν η **Ελένη Βαρυτιμίδου**. Η Βαρυτιμίδου ήταν και αυτή πρόσφυγας από τη Μικρά Ασία, όπως πολλές από τις πρωτοπόρες δασκάλες κωφών, με ευρεία μόρφωση και πολύ αγάπη στον άνθρωπο.



Εκπαιδεύτηκε στην Αμερική το 1945-46 και δίδασκε με μεγάλη επιτυχία τους κωφούς μαθητές της. Εκπαίδευσε πολλές γενιές δασκάλων του Ιδρύματος και ήταν διευθύντρια του σχολείου και του οικοτροφείου αρκετά χρόνια. Σημαντική ήταν η συμβολή της στην οργάνωση της Κοινότητας των Κωφών στην Ελλάδα. Το 1948 βοήθησε τους αποφοίτους Κωφούς να οργανωθούν και έτσι δημιουργήθηκε η «Ένωση Κωφαλάλων Ελλάδας». Γενικά, η Βαρυτιμίδου αφιέρωσε τη ζωή της στη δουλειά της και στους κωφούς μαθητές της. Αρκετές από τις πρώτες δασκάλες κωφών, σύμφωνα με μαρτυρίες των ίδιων των Κωφών αποφοίτων, πρόσφεραν σημαντικό έργο και κατάφεραν να οργανώσουν ένα πρότυπο σχολείο κωφών για την εποχή τους.

Μια άλλη προσωπικότητα με σημαντική παρουσία και συμβολή στο Ε.Ι.Π.Κ. αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση των κωφών, είναι ο **Βασίλης Λαζανάς**. Ο Λαζανάς ήταν διοικητικός διευθυντής του Ιδρύματος από το 1955 έως το 1979. Δεν είχε ο ίδιος σχέση με την εκπαίδευση, αλλά σαν μελετητής και συγγραφέας ενδιαφέρθηκε, λόγω και της θέσης του στο Ίδρυμα, για την εκπαίδευση των κωφών και μελέτησε διεξοδικά την ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τους Κωφούς. Έγραψε πολλά άρθρα για το σύστημα εκπαίδευσης των κωφών και τις υπάρχουσες τάσεις της εποχής του στην Ευρώπη. Ακόμα μελέτησε και άφησε σημαντικό έργο σχετικά με τη θέση των Κωφών στην ελληνική κοινωνία, αρχίζοντας από τη αρχαία ελληνική εποχή μέχρι τη σύγχρονη. Ο Βασίλης Λαζανάς είναι ο πρώτος Έλληνας μελετητής που ασχολήθηκε διεξοδικά με τους Κωφούς. Το έργο του έχει εκδοθεί σε τόμο με τίτλο «Το πρόβλημα των Κωφαλάλων» (Λαζανάς, 1984).

Εν τω μεταξύ ένα άλλο σημαντικό γεγονός επηρέασε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα. Ο **Ανδρέας Κοκκέβης**, βουλευτής, πατέρας κωφού παιδιού, ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση των κωφών. Από τη θέση του βουλευτή και αργότερα του υφυπουργού Πρόνοιας και υπουργού Υγείας (1964,1974) βοήθησε σημαντικά και σε νομοθετικού περιεχομένου δραστηριότητες για την εκπαίδευση και αποκατάσταση των κωφών. Σύμφωνα με την προσθήκη που πρότεινε το 1956 στη Βουλή στο νόμο περί τελών, ένα ποσό από τα προβλεπόμενα τέλη θα δινόταν σα βοήθεια (νοσήλεια) σε σχολεία για κωφά παιδιά. Η προσθήκη





έγινε δεκτή από τη Βουλή και έτσι ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος που αφορούσε κατά κάποιο τρόπο την εκπαίδευση των κωφών παιδιών (Πρακτικά Βουλής, Αύγουστος 1956). Ο Κοκκιέβης μαζί με τη σύζυγό του **Ηρώ** ίδρυσαν το 1956 το πρώτο ιδιωτικό σχολείο κωφών παιδιών στο Ελληνικό της Γλυφάδας (ΦΕΚ 185/6.9.1956). Το σχολείο αυτό αναγνωρίστηκε σαν ισότιμο με τα δημόσια σχολεία. Η **Αμαλία Μαρτίνου**, δασκάλα του Ε.Ι.Π.Κ., ήταν η πρώτη δασκάλα του ιδιωτικού αυτού σχολείου, η οποία αργότερα έγινε διευθύντρια και ιδιοκτήτριά του.

Η Αμαλία Μαρτίνου, δυναμικός άνθρωπος και σπουδαία δασκάλα, πρόσφερε σημαντικό έργο στην εκπαίδευση των κωφών στη χώρα μας. Η ίδια, επηρεασμένη από τη μέθοδο που χρησιμοποιούσαν στο Ίδρυμα Κωφών, αλλά και από την προφορική μέθοδο των σχολείων κωφών της Αγγλίας που επισκεπτόταν συχνά, καθιέρωσε στο σχολείο της την καθαρά προφορική μέθοδο, την οποία προσπάθησε να εφαρμόσει με αρκετά συστηματικό τρόπο. Το *Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο* της Αμαλίας Μαρτίνου, όπως ονομαζόταν, ενώ είχε στην αρχή οικοτροφείο, σύντομα έγινε ημερήσιο σχολείο χωρίς οικοτροφείο και περιλάμβανε Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και αργότερα, το 1966, Γυμνάσιο. Το 1986 το σχολείο αυτό δημοσιοποιήθηκε και αποτέλεσε τη βάση για τα σχολεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Κωφών και Βαρηκόων Αργυρούπολης*. Στα αυτοτελή αυτά σχολεία περιλαμβάνονται τα εξής: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο.

Στις αρχές του 1970 δημιουργήθηκε ένα άλλο ιδιωτικό, μη κερδοσκοπικό σχολείο και πάλι με ενέργειες γονέων, κύρια της **Σοφίας Σταρόγιαννη**, μητέρας δύο κωφών παιδιών. Συγκεκριμένα ο *Σύλλογος Προνοίας Κωφών και Βαρηκόων Ελλάδος*, ένας σύλλογος που είχε ιδρυθεί από το 1964 με πρωτοβουλία της Ηρώς Κοκκιέβη και της Σοφίας Σταρόγιαννη, δημιούργησε στη Φιλοθέη στις αρχές του 1970 έναν παιδικό σταθμό και Νηπιαγωγείο για κωφά παιδιά. Σύντομα, το 1973, ιδρύθηκε επίσημα Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο με το όνομα «*Ίδρυμα Προνοίας Κωφών και Βαρηκόων Ελλάδος*» (ΦΕΚ Δ53/19.1.1973). Το ίδρυμα αυτό που περιλάμβανε εκτός από τα παραπάνω σχολεία και οικοτροφείο, μεταφέρθηκε στην Εκάλη και λειτούργησε ως το 1984, οπότε δημοσιοποιήθηκαν τα σχολεία και έμεινε μόνο το οικοτροφείο στο Ίδρυμα Πρόνοιας. Διευθύντρια των σχολείων αυτών που



χρησιμοποιούσαν την προφορική μέθοδο διδασκαλίας ήταν η **Βικτωρία Δαούση**, καθηγήτρια φιλόλογος, σπουδαία παιδαγωγός με αφοσίωση και επιτυχία στο έργο της. Τα περισσότερα παιδιά από τα σχολεία αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τα σημερινά σχολεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως το «*Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκόων Φιλοθέης*» και το «*Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής*».

1.3. Νεώτερες Εξελίξεις

Όπως είδαμε παραπάνω η πρωτοβουλία για τη δημιουργία και την ανάπτυξη των πρώτων σχολείων κωφών στην Ελλάδα ανήκει σε διάφορους ιδιώτες και φιланθρωπικές οργανώσεις. Η πολιτεία ενδιαφέρθηκε ελάχιστα για την εκπαίδευση των κωφών (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1988).

Η πίεση των οργανώσεων γονέων και αναπήρων, τα τελευταία κυρίως χρόνια και ειδικά γύρω στη δεκαετία του 1980, ανάγκασαν την κυβέρνηση να αναλάβει κάποιες ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των κωφών. Μερικές οργανώσεις έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών. Η *Ένωση Κωφαλάλων Ελλάδος*, η πρώτη οργάνωση των Κωφών που δημιουργήθηκε το 1948, άρχισε το 1956 να εκδίδει εφημερίδα. Μέσα από τις στήλες της εφημερίδας αυτής που ονομαζόταν «Εφημερίς των Κωφαλάλων», το πρόβλημα της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών έμπαινε σαν το κυριότερο πρόβλημα όλων των Κωφών (Εφημερίς Κωφαλάλων, 1956). Με την δημιουργία και άλλων οργανώσεων Κωφών στη συνέχεια, τόσο στην Αθήνα όσο και στην επαρχία, η φωνή των Κωφών έγινε δυνατότερη.

Το 1968 δημιουργήθηκε η *Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας* (ΟΜ.Κ.Ε.), η οποία αντιπροσωπεύει όλες τις οργανώσεις Κωφών, αλλά και τους Κωφούς της Ελλάδας. Ένας από τους στόχους της Ομοσπονδίας ήταν και είναι η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των κωφών παιδιών. Για το σκοπό αυτό η ομοσπονδία έχει συστήσει μόνιμη εκπαιδευτική επιτροπή, έχει οργανώσει μια σειρά από συνέδρια και



συνδιασκέψεις για το θέμα και έχει υποβάλει σειρά προτάσεων και υπομνημάτων στα υπουργεία. Από το 1986, μετά από συνεχείς προσπάθειες και πιέσεις, η ΟΜ.Κ.Ε. εκπροσωπείται επίσημα στο Δ.Σ του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών με έναν εκπρόσωπο (Εφημερίδα «Ο Κόσμος της Σιωπής», 1986).

Παράλληλα με τους Κωφούς και οι γονείς άρχισαν να οργανώνονται. Το 1954, οι δύο μητέρες, όπως αναφέραμε παραπάνω, η Ηρώ Κοικιέβη και η Σοφία Σταρόγιαννη ίδρυσαν το *Σύλλογο Προνοίας Κωφών και Βαρηκόων Ελλάδος*. Ο σύλλογος αυτός είχε πλούσια δράση και ανέπτυξε δραστηριότητες που στόχο είχαν την καλυτέρευση των συνθηκών εκπαίδευσης και διαβίωσης των Κωφών στην Ελλάδα. Επίσης, ο σύλλογος αυτός βοήθησε πολύ τις οργανώσεις ενηλίκων Κωφών, κύρια την Ένωση Κωφαλάλων Ελλάδος (Σαράντα χρόνια-Έκδοση της Ένωσης Κωφαλάλων Ελλάδος, 1988).

Το 1965 ιδρύθηκε ο *Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Εθνικού Ιδρύματος Κωφαλάλων* και το 1980 ο *Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων Κωφών και Βαρηκόων Παιδιών* του σχολείου της Αμαλίας Μαρτίνου. Οι οργανώσεις αυτές των γονέων μαζί με τις οργανώσεις των Κωφών, αποτέλεσαν έναν αρκετά σημαντικό πόλο πίεσης για την κυβέρνηση ώστε να αναγκαστεί να πάρει μέτρα για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Παρόλ' αυτά, επίσημα η πολιτεία, όπως γνωρίζουμε, άρχισε να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο από το 1975 άρχισαν οι πρώτες επίσημες ενέργειες από την πολιτεία για την οργάνωση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Τότε δημιουργήθηκε το τμήμα της *Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο* για την μετεκπαίδευση των δασκάλων (ΦΕΚ 273/4.12.1975). Στη συνέχεια, το 1976, δημιουργήθηκε *Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας* (ΦΕΚ 56/15.3.1976 και το 1979 ψηφίστηκε ο νόμος για την επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων (ΦΕΚ 202/1979 Τ.Α).

Ο πρώτος νόμος για την εκπαίδευση και αποκατάσταση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όμως, ψηφίστηκε το 1981 και αντικαταστάθηκε με τον ισχύοντα νόμο 1566 του 1985 (ΦΕΚ Γ/287/20.1.1982 και 167/ 30.9.1985 Α.Τ). Το 1982 ιδρύθηκαν τα



πρώτα σχολεία Κωφών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Έτσι για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1982, το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει ουσιαστικά την ευθύνη για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, ενώ σε άλλες χώρες αυτό έχει κατοχυρωθεί πάνω από 200 χρόνια.

Στη δεκαετία του 1980, μερικές εξελίξεις φαίνεται ότι επηρέασαν αρκετά την εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Το 1982 ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Ε.Ι.Π.Κ. με πρόεδρο έναν δραστήριο γονέα, τον **Χρήστο Νάσιο**, οργάνωσε στην Αθήνα συνέδριο με θέμα την εκπαίδευση του κωφού παιδιού. Στο συνέδριο πήραν μέρος επιστήμονες από το εξωτερικό και το θέμα της Νοηματικής Γλώσσας θίχτηκε για πρώτη φορά από γνωστούς καθηγητές Πανεπιστημίων των Η.Π.Α. Η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας στην εκπαίδευση και τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της αναφέρθηκαν στο συνέδριο. Επίσης για πρώτη φορά Έλληνες εκπαιδευτικοί, γονείς και Κωφοί είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν Κωφούς καθηγητές Πανεπιστημίων και ν' ακούσουν τις απόψεις και τα συμπεράσματά των ερευνών τους σχετικά με τον τρόπο κατάρτισης της γλώσσας από το κωφό παιδί. Για πρώτη φορά έκαναν την εμφάνισή τους επίσημα και οι διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Το συνέδριο αυτό είχε αρκετή απήχηση σε Κωφούς, γονείς και αρκετούς εκπαιδευτικούς που το παρακολούθησαν.

Οι πρώτες έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών άρχισαν να εκπονούνται την εποχή εκείνη, παρέχοντας πληροφορίες για την ελληνική πραγματικότητα (Λαμπροπούλου, 1984, Κουρμπέτης, 1985). Το 1986, δημιουργήθηκαν στο ΕΙΠΚ βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί, στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πάτρα. Οι σταθμοί αυτοί εξυπηρετούν σήμερα οικογένειες κωφών βρεφών και νηπίων ηλικίας από 0-3,5 χρόνων περίπου, παρέχοντας για πρώτη φορά στη χώρα μας προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων. Επίσης την περίοδο αυτή, οργανώθηκαν αρκετά σεμινάρια για δασκάλους σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και εκδόθηκε αναλυτικό πρόγραμμα γραπτής γλώσσας με τον τίτλο «Έλα να γράψουμε». Τέλος, δημιουργήθηκαν προγράμματα ταχύρυθμης επαγγελματικής εκπαίδευσης για Κωφούς στο **Δήμο Αργυρούπολης** στα κομπιούτερ, στις γραφικές τέχνες, στη διερμηνεία και τη διδασκαλία της Νοηματικής





Γλώσσας κλπ. Παράλληλα το 1988 άρχισαν να διδάσκονται στο **Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης** του **Πανεπιστημίου Πατρών** για πρώτη φορά στην Ελλάδα μαθήματα γύρω από την Εκπαίδευση των Κωφών Παιδιών σε μελλοντικούς δασκάλους. Έτσι, αρχίζει να δημιουργείται υποδομή για πανεπιστημιακή εκπαίδευση δασκάλων κωφών παιδιών στη χώρα μας. Σήμερα στο Πανεπιστήμιο Πατρών, εκτός από τα οργανωμένα μαθήματα ειδικευσης, έχει δημιουργηθεί **ερευνητική μονάδα μελετών για τους Κωφούς και την εκπαίδευσή τους**.

1.4. Τα Σχολεία Κωφών Σήμερα

Από το 1982, όπως αναφέραμε, άρχισε το Υπουργείο Παιδείας να δημιουργεί σχολεία για κωφά παιδιά. Αφού δημοσιοποιήθηκαν τα δύο ιδιωτικά σχολεία που προϋπήρχαν στην Αθήνα, άρχισαν σιγά σιγά να δημιουργούνται και νέες μονάδες σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Έτσι σήμερα η παρεχόμενη ειδική εκπαίδευση για κωφά παιδιά πραγματοποιείται είτε σε σχολεία του **Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών** που ανήκουν στο **Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας** και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε στα **ειδικά σχολεία** και τις **ειδικές τάξεις** του **Υπουργείου Παιδείας**.

Το *Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών* (Ε.Ι.Π.Κ.) διοικείται από Δ.Σ και έχει δημοτικά σχολεία και οικοτροφεία στην Αθήνα, την Θεσσαλονίκη, την Πάτρα, την Κρήτη, τις Σέρρες. Συνολικά, σύμφωνα με στοιχεία που συλλέξαμε πρόσφατα, φοιτούν στα σχολεία του ιδρύματος 129 κωφά παιδιά, μερικά από τα οποία είναι οικότροφα. Επίσης, φοιτούν συνολικά στους βρεφοσυμβουλευτικούς σταθμούς του Ε.Ι.Π.Κ. Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Πάτρας, 24 βρέφη ηλικίας από 0-3,5 χρόνων. Στα σχολεία του Ιδρύματος εργάζονται περίπου 36 δάσκαλοι, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους έχουν ειδικευτεί στο Ίδρυμα για ένα χρόνο, πριν την πρόσληψή τους. Όλοι επίσης έχουν παρακολουθήσει σειρά από σεμινάρια που διοργανώνονται τακτικά από το Ίδρυμα. Δύο από τους δασκάλους του Ιδρύματος είναι Κωφοί.



Στα σχολεία του Ιδρύματος προσφέρουν υπηρεσίες βοηθοί δασκάλων (5 στα σχολεία της Αθήνας, 2 στην Θεσσαλονίκη, 2 στην Πάτρα) και άλλοι ειδικοί (κοινωνικοί λειτουργοί, δάσκαλοι Νοηματικής, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, γιατροί, ηλεκτρονικοί ακουστικών).

Τα σχολεία του Ιδρύματος Κωφών έχουν υιοθετήσει από το 1984, μετά από απόφαση των δασκάλων και αργότερα του Δ.Σ., επίσημα την ολική μέθοδο επικοινωνίας. Αρκετοί δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί που εργάζονται στο Ίδρυμα, στην καθημερινή τους επικοινωνία με τους Κωφούς χρησιμοποιούν ομιλία και νοήματα. Μερικοί δάσκαλοι, που γνωρίζουν αρκετά νοήματα, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα νοήματα και ομιλία.

Τα σχολεία του Υπουργείου Παιδείας, σύμφωνα πάντα με στοιχεία που συλλέξαμε πρόσφατα για τις ανάγκες τους προγράμματός μας, αποτελούνται από:

α) Εφτά νηπιαγωγεία, τρία από αυτά βρίσκονται στην Αθήνα (Αμπελοκήπους, Αργυρούπολη, Φιλοθέη), ένα στη Πάτρα, ένα στη Θεσσαλονίκη, ένα στο Ηράκλειο Κρήτης και ένα στη Χαλκίδα. Τα Νηπιαγωγεία των Αμπελοκήπων Αθηνών, της Θεσσαλονίκης και της Πάτρας στεγάζονται στο Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών. Επιπλέον, υπάρχουν δύο ειδικές τάξεις κωφών-βαρηκώων σε νηπιαγωγεία ακουόντων (μία στην Κατερίνη και μία στη Θεσσαλονίκη). Συνολικά φοιτούν στα νηπιαγωγεία του Υπουργείου Παιδείας 44 νήπια.

β) Δώδεκα δημοτικά, από τα οποία τα δυο μεγαλύτερα βρίσκονται στην Αθήνα, ένα στην Αργυρούπολη και ένα στη Φιλοθέη και τα μικρότερα δέκα που είναι συνήθως μονοθέσια ή ολιγοθέσια, λειτουργούν είτε σαν ειδικές τάξεις μέσα στα σχολεία ακουόντων (δύο τάξεις στη Θεσσαλονίκη, μία στην Κατερίνη, μία στην Καλαμάτα), είτε λειτουργούν σαν αυτόνομες μονάδες, όπως τα σχολεία της Θεσσαλονίκης, των Ιωαννίνων, της Ρόδου, της Χαλκίδας, του Βόλου και του Ηρακλείου Κρήτης. Συνολικά φοιτούν, στα Δημοτικά Σχολεία Κωφών-Βαρηκώων του Υπουργείου Παιδείας, 143 παιδιά.



γ) Τρία γυμνάσια-λύκεια. Δύο από τα γυμνάσια-λύκεια βρίσκονται στην Αθήνα (ένα στην Αγία Παρασκευή και ένα στην Αργυρούπολη) και ένα γυμνάσιο-λύκειο βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη. Επιπλέον, λειτουργούν επτά ειδικές τάξεις κωφών-βαρηκόων, από τις οποίες πέντε είναι μέσα σε γυμνάσια ακουόντων (μια στη Θεσ/νίκη, μια στην Πάτρα, μια στα Χανιά, μια στο Ηράκλειο και μια στην Καλαμάτα) και δύο σε λύκειο ακουόντων (μια στη Θεσ/νίκη και μια στην Πάτρα). Συνολικά φοιτούν στα γυμνάσια-λύκεια, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία μας, περίπου 240 κωφοί μαθητές. Επιπλέον, λειτουργούν δύο Τ.Ε.Σ.Ε.Α. – Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές Ειδικής Αγωγής (μια στην Αθήνα και μια στη Θεσ/νίκη) με 26 μαθητές.

Συνολικά, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (Δελτίο Ειδικής Αγωγής, 1988) και τα πρόσφατα δικά μας, φοιτούν στα Σχολεία Κωφών του Υπουργείου Παιδείας 453 μαθητές. Επίσης εργάζονται σε αυτά 11 νηπιαγωγοί, 40 δάσκαλοι και 120 καθηγητές. Έξι καθηγητές και δύο δάσκαλοι είναι Κωφοί. Τα περισσότερα από τα σχολεία κωφών δεν διαθέτουν ειδικό προσωπικό ή βοηθούς δασκάλων. Τα μόνα σχολεία που διαθέτουν ειδικό προσωπικό (κυρίως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους ή λογοθεραπευτές) είναι τα Δημοτικά Σχολεία της Αργυρούπολης, Φιλοθέης, Θεσ/νίκης, Χαλκίδας και Ιωαννίνων, τα Γυμνάσια-Λύκεια Αργυρούπολης, Αγίας Παρασκευής και Θεσ/νίκης. Στο δεύτερο μέρος αυτού του πακέτου, που είναι η συλλογή των άρθρων, θα βρείτε συγκεντρωτικό πίνακα με τα σχολεία και τις μονάδες κωφών (διευθύνσεις, τηλέφωνα) από όλη την Ελλάδα.

Η μέθοδος επικοινωνίας που ακολουθείται στα σχολεία του Υπουργείου Παιδείας δεν έχει ακόμα επίσημα καθοριστεί. Οι περισσότεροι όμως δάσκαλοι και καθηγητές, εκτός μερικών εξαιρέσεων, χρησιμοποιούν κατά κάποιο τρόπο κύρια την ομιλία. Πολύ λίγοι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές ξέρουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Επίσης, πολλοί λίγοι γνωρίζουν καλά Νοηματική, για να χρησιμοποιούν νοήματα ταυτόχρονα με ομιλία. Έτσι, η πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν ολική επικοινωνία, έστω και ανεπίσημα, είναι μικρή. Σύμφωνα με στοιχεία μας από προηγούμενες έρευνες, οι δάσκαλοι που εργάζονται στα δημόσια σχολεία κωφών δηλώνουν ότι οι



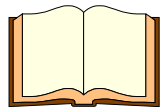
γονείς είναι αρνητικοί στη χρήση της Νοηματικής στην τάξη και γι' αυτό δεν τη χρησιμοποιούν (Λαμπροπούλου, 1990). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι που εργάζονται στα δημόσια σχολεία κωφών έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα της μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή του Μαράσλειου Διδασκαλείου, ενώ οι υπόλοιποι δεν έχουν καμία ειδικευση. Το τμήμα της μετεκπαίδευσης του Μαράσλειου Διδασκαλείου παρ' όλο που παρέχει μια γενική κατάρτιση στην ειδική αγωγή, δεν δίνει τη δυνατότητα εξειδίκευσης στην εκπαίδευση των κωφών, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι που αποφοιτούν από το τμήμα αυτό μετά από δυο χρόνια σπουδών, να διαθέτουν ελάχιστα εφόδια και γνώσεις για τη διδασκαλία του κωφού παιδιού.

Σύμφωνα με στοιχεία ερευνών μας, πολλοί λίγοι δάσκαλοι ή καθηγητές έχουν ειδικευτεί με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού (δύο δάσκαλοι και δύο μόνο καθηγητές διαθέτουν πτυχία Master, ενώ ένας καθηγητής διαθέτει και διδακτορικό). Επίσης, πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σχετικά με το αντικείμενο σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού (περίπου 6 άτομα). Αρκετοί όμως από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που έχουν οργανώσει το Ε.Ι.Π.Κ. ή το Υπουργείο Παιδείας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα δημόσια σχολεία κωφών διαθέτουν ελάχιστη πείρα με τα κωφά παιδιά (η πλειοψηφία από 1-3 χρόνια ή 3-5 χρόνια). Αυτό είναι φυσικό αφού τα σχολεία του Υπουργείου Παιδείας έχουν δημιουργηθεί αρκετά πρόσφατα. Τέλος, συνολικά φοιτούν σε όλα τα σχολεία κωφών (και του Ε.Ι.Π.Κ.) περίπου 606 μαθητές (352 αγόρια, 254 κορίτσια) και υπηρετούν περίπου 207 εκπαιδευτικοί. Η αναλογία μαθητών-δασκάλων είναι περίπου 1 προς 3, αρκετά καλή αναλογία, η οποία προβλέπεται από το νόμο 1566/85 (ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών ανά δάσκαλο είναι οκτώ μαθητές). Στα σχολεία κωφών φοιτούν συνήθως παιδιά κωφά χωρίς άλλες αναπηρίες. Πολύ λίγα παιδιά, περίπου 59 από τα 606 που φοιτούν στα Ειδικά Σχολεία Κωφών έχουν κάποια άλλη αναπηρία (ελαφριά συνήθως) εκτός από την κώφωση. Η πλειοψηφία των κωφών παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες παραμένουν ανεκπαιδευτα στα σπίτια τους, γιατί δεν υπάρχει





συνήθως το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά (Λαμπροπούλου, 1990).



Στο σημείο αυτό μπορείτε να διαβάσετε το άρθρο με τίτλο *Τάσεις και θέματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση των κωφών στις Η.Π.Α.*, που βρίσκεται στο δεύτερο μέρος του πακέτου, στη συλλογή των άρθρων

2. ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η πλειοψηφία των **προγλωσσικά κωφών παιδιών** (το 90%) από ακούοντες γονείς δεν είναι η έλλειψη ακοής, αλλά η δυσκολία, λόγω του ότι δεν ακούν ομιλία, να αναπτύξουν τη γλώσσα των γονιών τους και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους.

Το πρόβλημα της επικοινωνίας του κωφού παιδιού με το δάσκαλο και η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος επικοινωνίας και διδασκαλίας στο σχολείο, έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς, όπως είδαμε παραπάνω, από τις αρχές της εκπαίδευσης των κωφών. Το θέμα αυτό θεωρείται ακόμα και σήμερα, σε μικρότερο όμως βαθμό, ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα και τα πιο πολυσυζητημένα θέματα του κλάδου.

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

1. **Προφορική Μέθοδος**, η οποία αποκαλείται και *προφορικοακουστική*. Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν την ομιλία όταν εκφράζονται και τη χειλεανάγνωση ή την ανάγνωση της ομιλίας (όπως λέγεται επίσης) σε συνδυασμό με την ενισχυμένη με ακουστικά υπολειμματική ακοή τους, για να αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά μηνύματα. Στα σχολεία που χρησιμοποιείται η προφορική μέθοδος απαγορεύονται εντελώς τα νοήματα και η δακτυλογραφή (η γραφή με το δακτυλικό αλφάβητο).
2. **Ολική Επικοινωνία**, είναι ο συνδυασμός της προφορικής μεθόδου, των νοημάτων και της δακτυλογραφής. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω χειλεανάγνωσης, υπολειμματικής ακοής, νοημάτων και δακτυλογραφής



και εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από τη δακτυλογραφή ως εξής: με τη δακτυλογραφή κάθε γράμμα του αλφάβητου γράφεται στον αέρα, ενώ τα νοήματα αντιστοιχούν σε λέξεις ή σε ιδέες. Παραδοσιακά στην ολική μέθοδο τα νοήματα γίνονταν ταυτόχρονα με την ομιλία και η μέθοδος αυτή ονομαζόταν «ταυτόχρονη μέθοδος». Κατά καιρούς σε διάφορα σχολεία, ειδικά στις Η.Π.Α. και την Αγγλία, αναπτύχθηκαν ειδικά συστήματα νοημάτων προσαρμοσμένα στις ανάγκες της ομιλούμενης γλώσσας. Αυτά τα συστήματα δεν είχαν καμιά σχέση με τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών και έχουν γίνει αφορμή κριτικής και αμφισβήτησης από τους ειδικούς. Τελευταία, σε πολλά προγράμματα ολικής επικοινωνίας βλέπουμε μια εναλλαγή κώδικα (code switching) μεταξύ των συστημάτων αυτών και της Νοηματικής Γλώσσας των Κωφών.

3. **Δίγλωσση-Διπολιτισμική Προσέγγιση**, σύμφωνα με την οποία η Νοηματική γλώσσα των Κωφών (π.χ. η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα) χρησιμοποιείται για όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας στο σχολείο, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. η Ελληνική) χρησιμοποιείται μόνο για ανάγνωση και γραφή.

Οι παραπάνω τρόποι επικοινωνίας, με διάφορες παραλλαγές, είναι οι επικρατέστεροι σήμερα τρόποι επικοινωνίας στα σχολεία κωφών και αναλύονται παρακάτω.

2.1. Η Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας

Η **Προφορική μέθοδος** επικοινωνίας που τελευταία ονομάζεται και **Προφορικοακουστική μέθοδος**, χρησιμοποιεί τα παρακάτω κανάλια για επικοινωνία:

Α) Για την *Αντίληψη της Γλώσσας* κύριο κανάλι θεωρείται η **χειλεανάγνωση**. Το κωφό παιδί για να αντιληφθεί το δάσκαλο (ομιλητή) πρέπει να μάθει να διαβάζει τα χείλη. Τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής και των ακουστικών έχει προστεθεί από τους οπαδούς της προφορικής μεθόδου και η χρήση του **ενισχυμένου ήχου** (ακουστικού) στο αντιληπτικό κανάλι του παιδιού.



Β) Για την *Έκφραση της Γλώσσας* οι οπαδοί της μεθόδου αυτής χρησιμοποιούν την **ομιλία**. Το κωφό παιδί για να εκφραστεί πρέπει να μάθει να μιλάει.

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

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

Μια παραλλαγή της προφορικής μεθόδου είναι η **Ακουοεκπαιδευτική μέθοδος** (Pollak, 1964). Οι οπαδοί αυτής της μεθόδου υποστηρίζουν ότι το κωφό παιδί πρέπει να εξασκηθεί από πολύ νωρίς στην ακουστική. Να φορέσει αμέσως μετά τη διάγνωση της βαρηκοΐας το κατάλληλο ακουστικό και να βοηθηθεί με **ακουστικές ασκήσεις**, ώστε να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ακουστική του ικανότητα. Έτσι θα μάθει να αντιλαμβάνεται την ομιλία των άλλων μέσω της ακοής μόνο και συγχρόνως με τη βοήθεια της ακοής του θα μάθει να μιλάει με ευδιάκριτο τρόπο. Για να μπορέσει μάλιστα το κωφό παιδί να ασκηθεί καλύτερα στην ακουστική δεν πρέπει να έχει οπτικά βοηθήματα. Δεν πρέπει δηλαδή να κοιτάζει το πρόσωπο ή τα χείλη του συνομιλητή του αλλά να τον «ακούει» μόνο. Φυσικά τα νοήματα είναι τελείως απαγορευμένα στη μέθοδο αυτή.

Η μέθοδος αυτή έχει καλά αποτελέσματα σε μερικά παιδιά με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες. Δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε κωφά παιδιά, παρ' όλο που μερικοί οπαδοί της μεθόδου αυτής υποστηρίζουν το αντίθετο. Οι πολύωρες ακουστικές ασκήσεις και η



επιμονή για επικοινωνία μέσα από ένα μόνο κανάλι που είναι και κατεστραμμένο (το ακουστικό), χωρίς οπτικά βοηθήματα, έχει αρνητικά αποτελέσματα για το κωφό παιδί. Πολλοί όμως γονείς προτιμούν τις πολύωρες ακουστικές ασκήσεις για τα κωφά παιδιά τους, ελπίζοντας ότι έτσι «θα ακούσουν».

Τα κύρια επιχειρήματα των οπαδών της προφορικής μεθόδου, όπως τονίστηκε παραπάνω, είναι ότι οι κωφοί για να ενταχθούν στον «κόσμο των ακουόντων» πρέπει να μάθουν να διαβάζουν τα χείλη των άλλων και να μιλάνε καθαρά. Ακόμα υποστηρίζουν ότι η χρήση των νοημάτων είναι ευκολότερη για τα κωφά παιδιά και επομένως αν αφεθούν ελεύθερα να τα χρησιμοποιούν θα προτιμούν τα νοήματα και δεν θα καταβάλλουν προσπάθεια για ομιλία. Πιστεύουν δηλαδή ότι η χρήση των νοημάτων δυσκολεύει την ανάπτυξη της ομιλίας.

Τέλος, στα σχολεία που ακολουθούν προφορική μέθοδο επικοινωνίας πρέπει απαραίτητα να υπάρχουν πολύ καλά οργανωμένες ακουσολογικές υπηρεσίες και να γίνεται πολύ καλή συντήρηση ατομικών και ομαδικών ακουστικών. Οι αίθουσες πρέπει να έχουν άριστη ηχομόνωση και όλοι οι δάσκαλοι να έχουν πολύ καλές γνώσεις ακουστικής και ανάπτυξης ομιλίας, την οποία διδάσκουν καθημερινά, ομαδικά και ατομικά και βάσει αναλυτικού προγράμματος. Στα σχολεία αυτά, όλα τα παιδιά φοράνε ακουστικά όλες τις ώρες, ενώ οι δάσκαλοι ελέγχουν καθημερινά τα ακουστικά. Το σχολείο παρέχει δανεικά ακουστικά, όταν χαλάνε, ενώ ο ακουολόγος είναι μέλος του δυναμικού του σχολείου. Οι γονείς, επίσης, εργάζονται στενά με το σχολείο για την υλοποίηση του προγράμματος.

Το 1960, ύστερα από έναν αιώνα εκπαίδευσης με την αυστηρή εφαρμογή της προφορικής μεθόδου, όπως αναφέραμε παραπάνω, τα αποτελέσματα που παρουσίαζαν τα σχολεία κωφών σχετικά με τη σχολική επίδοση των κωφών μαθητών ήταν πολύ φτωχά. Σύμφωνα με έρευνες, το μέσο κωφό παιδί, που αποφοιτούσε από το Λύκειο κωφών με προφορική μέθοδο, είχε αναγνωστική ικανότητα παιδιού 8½ χρόνων (Conrad, 1979). Πολλοί ερευνητές έχουν γενικά καταγράψει τη φτωχή ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών παιδιών σε όλους σχεδόν τους τομείς (Meadow, 1984, Quigley and Paul, 1984, Kretschmer, 1985 κ.α.). Αυτά τα δεδομένα άρχισαν να



προβληματίζουν τους ειδικούς. Ακόμα σύμφωνα με έρευνες, μόνο ένα 30% περίπου της ομιλίας είναι ευδιάκριτο στα χείλη με τις καλύτερες συνθήκες (Moore, 1978). Έτσι το κωφό παιδί από τη χειλεανάγνωση μόνο, παίρνει αρκετά περιορισμένες πληροφορίες.

Τέλος, το θέμα της ένταξης των κωφών στην κοινωνία είναι θέμα φιλοσοφικό-ιδεολογικό και πολιτικό. Οι προφοριστές πιστεύουν ότι ένας κόσμος υπάρχει «ο κόσμος των ακουόντων». Για να ενταχθεί ο Κωφός σ' αυτόν πρέπει να μοιάσει πιο πολύ στον ακούοντα. Να μάθει δηλαδή να μιλάει και να διαβάζει τα χείλη. Επομένως η πλειοψηφία των κωφών αποφοίτων των προφορικών σχολείων που δεν έχουν μάθει ομιλία (σύμφωνα με τον Montgomery, 1981,1987, ένα 3-5% των εντελώς κωφών παιδιών μαθαίνει ομιλία) δεν έχει θέση στην κοινωνία. Το πρόβλημα της κοινωνικής ένταξης θα πρέπει να εξεταστεί συστηματικά, όχι συναισθηματικά και πάντα με γνώμονα τα ερευνητικά δεδομένα. Πάνω από όλα θα πρέπει να αποτελεί γενικότερο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα πρέπει να εξασφαλίζει την ανάπτυξη του κωφού παιδιού σε όλους τους τομείς και όχι μόνο στον τομέα που έχει τους μεγαλύτερους περιορισμούς, δηλαδή της ομιλίας.

2.2. Η Νεοπροφορική Μέθοδος ή Μέθοδος Rochester

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



χρησιμοποιεί το ένα χέρι, όπως και το Αμερικάνικο, το Γαλλικό κ.α., ενώ το Αγγλικό Δακτυλικό Αλφάβητο χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια (βλέπε τον πίνακα με το Ε.Δ.Α. στην επόμενη σελίδα).

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

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





ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΔΑΚΤΥΛΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ





2.3. Η Υποβοηθούμενη Ομιλία (Cued Speech)

Η **Υποβοηθούμενη Ομιλία** αποτελεί κύρια μέθοδο ανάπτυξης ομιλίας, όμως χρησιμοποιείται σε μερικά σχολεία και σαν μέθοδος επικοινωνίας και ανάπτυξης της γλώσσας στο κωφό παιδί. Αναπτύχθηκε από τον Cornett το 1965 (Cornett, 1967). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο ομιλητής όταν μιλάει χρησιμοποιεί ταυτόχρονα συγκεκριμένα σχήματα χεριών, για να διευκολύνει τον «ακροατή», ώστε να διακρίνει τα φωνητικά στοιχεία της ομιλίας, τα οποία δεν διακρίνονται οπτικά μέσω χειλεανάγνωσης.

Το σύστημα αυτό χρησιμοποιεί οκτώ διαφορετικά σχήματα χεριών, τα οποία σχήματα ακουμπούν σε τέσσερις διαφορετικές θέσεις γύρω από τα χείλη του ομιλητή. Έτσι, παρουσιάζονται οι διαφορετικοί ήχοι της ομιλίας και διευκολύνεται η χειλεανάγνωση. Χρησιμοποιείται, όπως αναφέραμε παραπάνω, ταυτόχρονα με την ομιλία την οποία υποβοηθά σε μεγάλο βαθμό. Στο επόμενο πακέτο θα επανέλθουμε στη μέθοδο αυτή, όταν θα μελετήσουμε την ανάπτυξη της ομιλίας στα κωφά παιδιά.

2.4. Η Ολική Μέθοδος Επικοινωνίας

Το 1968, ο David Denton, διευθυντής του σχολείου κωφών του Maryland στις Η.Π.Α., πρότεινε μια καινούρια μέθοδο επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών, την **Ολική Επικοινωνία**. Συγκεκριμένα υποστήριξε, ότι η ολική επικοινωνία είναι φιλοσοφία και όχι μέθοδος. Σύμφωνα με την αντίληψη της ολικής επικοινωνίας το κωφό παιδί έχει το δικαίωμα να μάθει γλώσσα με οποιοδήποτε κανάλι του είναι πιο πρόσφορο. Μπορεί δηλαδή να αντιληφθεί την **ομιλία** μέσα από **νοήματα, χειλεανάγνωση, ενισχυμένη ακοή, ανάγνωση, δακτυλογραφή** κλπ. Επίσης, μπορεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τους άλλους με νοήματα, με ομιλία, με γραφή, με δακτυλογραφή κλπ. **Όλα δηλαδή τα κανάλια και όλοι οι τρόποι** θα πρέπει να **είναι ελεύθερα** στο παιδί, ώστε να **μπορεί να επιλέξει** αυτό ή το συνδυασμό αυτών που του ταιριάζει καλύτερα.





Συνήθως με την ολική μέθοδο οι δάσκαλοι μιλάνε και κάνουν νοήματα ταυτόχρονα. Οι οπαδοί αυτής της μεθόδου πρέπει να ξέρουν καλά **όλα τα συστήματα επικοινωνίας**, ώστε να εφαρμόζουν το πιο κατάλληλο για κάθε παιδί. Επίσης οι δάσκαλοι και οι εργαζόμενοι στο χώρο του σχολείου κωφών πρέπει **να μιλάνε και να κάνουν νοήματα όλες τις ώρες** του σχολείου και οπουδήποτε βρίσκονται τα παιδιά (στις αυλές, στο οικοτροφείο κλπ.). Έτσι τα κωφά παιδιά θα βρίσκονται σε ένα πλούσιο, και οπτικό περιβάλλον γλώσσας. Θα έχουν περισσότερες δυνατότητες «να δουν» γλώσσα, όπως τα ακούοντα παιδιά έχουν απεριόριστες δυνατότητες να ακούσουν γλώσσα στο περιβάλλον τους (ραδιόφωνο, ομιλίες άλλων, τηλεόραση κλπ.).

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

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι οπαδοί της ολικής επικοινωνίας, είναι η επιλογή του συστήματος νοημάτων που χρησιμοποιούν στην ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων. Πολλά σχολεία χρησιμοποιούν την ομιλούμενη γλώσσα της κοινωνίας τους (Αγγλικά, Ελληνικά, Γαλλικά κ.ο.κ.) και την αναπαριστούν ταυτόχρονα με νοήματα που δανείζονται από τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Έχουν δηλαδή προσαρμόσει τα νοήματα στις γραμματικές και συντακτικές ανάγκες της ομιλούμενης γλώσσας. Το σύστημα δηλαδή αυτό για την Ελληνική γλώσσα, αν εφαρμοζόταν θα ονομαζόταν **Ελληνικά με Νοήματα** και θα διέφερε από την **Ελληνική Νοηματική Γλώσσα**, τη γλώσσα των Κωφών της χώρας μας. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), όπως θα δούμε, είναι αυτόνομη γλώσσα με τη δική της σύνταξη και γραμματική και διαφέρει αρκετά από την Ελληνική Γλώσσα.



Στο σύστημα νοημάτων, που συνήθως χρησιμοποιείται από τους οπαδούς της ολικής επικοινωνίας, κάθε λέξη (έννοια) έχει αντίστοιχο νόημα. Τα νοήματα αυτά οι εκπαιδευτικοί, στην καλύτερη περίπτωση, όπως αναφέραμε παραπάνω, τα δανείζονται από τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών ή τα επινοούν οι ίδιοι. Στην Αμερική και στην Αγγλία υπάρχουν αρκετές παραλλαγές συστημάτων με νοήματα που έχουν γίνει από εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται στα σχολεία κωφών. Όλα αυτά τα συστήματα στόχο έχουν να αναπαραστήσουν την ομιλούμενη γλώσσα όσο καλύτερα γίνεται και με όλα τα στοιχεία της (σύνταξη και γραμματική). Οι καταλήξεις και τα άρθρα της ομιλούμενης γλώσσας στις περισσότερες περιπτώσεις συμπληρώνονται με το Δακτυλικό Αλφάβητο. Στην Ελλάδα δεν έχουν αναπτυχθεί παρόμοια συστήματα. Μερικοί δάσκαλοι, κύρια από το Ε.Ι.Π.Κ., που χρησιμοποιούν νοήματα με κάπως συστηματικό τρόπο, χρησιμοποιούν, απ' ό,τι γνωρίζουμε, τα νοήματα της ΕΝΓ, ακολουθώντας τη σειρά της Ελληνικής γλώσσας και προσθέτουν, όταν είναι απαραίτητο, στοιχεία (όπως π.χ. άρθρα, καταλήξεις) χρησιμοποιώντας το δακτυλικό αλφάβητο.

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





2.5. Δίγλωσση-Διπολιτισμική Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια ειδικά στα σχολεία κωφών του εξωτερικού έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος με την παροχή ολοένα και πιο βελτιωμένων ακουστικών, τη βελτίωση της εκπαίδευσης δασκάλων και εξειδίκευσης του προσωπικού των σχολείων, την υιοθέτηση ευέλικτων συστημάτων επικοινωνίας, την παροχή από πολύ νωρίς προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης, ομιλίας και γλώσσας και τη γενικότερη αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Παρόλ' αυτά, αποτελέσματα από έρευνες δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά, ενώ έχει βελτιωθεί η πρόοδός τους από ό,τι στο παρελθόν, συνεχίζουν να υπολείπονται σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά στον τομέα της ανάγνωσης, της γραφής και γενικότερα στη σχολική πρόοδο. Παράλληλα, τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων υπερτερούν από τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, όχι μόνο στον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά σε όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής προόδου (Corson, 1973) και στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα (Moores, 1987). Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των κωφών παιδιών (90%) προέρχονται από ακούοντες γονείς και επομένως αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο σχολείο, έχει προβληματίσει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα των ερευνών σε συνδυασμό και με τις προτάσεις των γλωσσολόγων, αλλά και των ίδιων των Κωφών για τη χρήση και αξιοποίηση αυτούσιας της Νοηματικής Γλώσσας στην εκπαίδευση, είχε σαν αποτέλεσμα τελευταία να στραφεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στη δίγλωσση εκπαίδευση.

Η πολιτική δηλαδή σχετικά με τους Κωφούς και την εκπαίδευσή τους έχει αλλάξει αρκετά τα τελευταία χρόνια και σε αρκετές χώρες έχει αναγνωριστεί η πολιτισμική σημασία των νοηματικών γλωσσών και ο ρόλος που παίζουν οι γλώσσες αυτές στην κατάνκτηση της ομιλούμενης γλώσσας. Σύμφωνα με την UNESCO, για παράδειγμα, οι νοηματικές γλώσσες θα πρέπει να έχουν σε όλες τις χώρες την ίδια θέση που έχουν και όλες οι άλλες γλώσσες και θα πρέπει να παίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κωφών. Στη Σουηδία το 1981 ψηφίστηκε νόμος, ο οποίος αναγνωρίζει τη δίγλωσση-διπολιτισμική ιδιότητα των Κωφών. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, τα κωφά παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται με τρόπο, ώστε να



μαθαίνουν πολύ καλά τη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα, αλλά και τη Σουηδική Γλώσσα με έμφαση στο γραπτό λόγο.

Στη Σουηδία, τη Δανία, τη Γαλλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, καθώς και στις Η.Π.Α. σε αρκετά σχολεία Κωφών εφαρμόζονται σήμερα προγράμματα διγλωσσίας εκπαίδευσης (Mahshie, 1995). Στα προγράμματα αυτά, **τα παιδιά από πολύ νωρίς** (τη βρεφική τους ηλικία) **μαθαίνουν** τη φυσική ως προς την πρόσληψή τους γλώσσα, δηλαδή τη **Νοηματική που χρησιμοποιούν οι Κωφοί** στην κοινότητά τους, όπως τη μαθαίνουν και τα κωφά παιδιά από Κωφούς γονείς. Συνήθως, μαθαίνουν τη Νοηματική από Κωφούς ή ακούοντες δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται στα κέντρα έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων. Όλοι οι δάσκαλοι γνωρίζουν άπταιστα και τις δύο γλώσσες. Ταυτόχρονα, οι **ακούοντες γονείς** και οι συγγενείς των κωφών παιδιών **μαθαίνουν** από Κωφούς δασκάλους τη **Νοηματική Γλώσσα** και τη χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους στο σπίτι. Οι οικογένειες των κωφών παιδιών στα προγράμματα αυτά βοηθούνται να δεχτούν το γεγονός ότι το παιδί τους θα πρέπει σύντομα να μάθει μια διαφορετική γλώσσα από ότι οι γονείς του, πράγμα που θα το βοηθήσει να προοδεύσει στο σχολείο. Στη συνέχεια, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο συνεχίζουν να διδάσκονται **Νοηματική Γλώσσα σαν πρώτη γλώσσα**.

Το σχολείο αποτελείται από Κωφούς και ακούοντες δασκάλους που είναι όλοι διγλωσσοί, δηλαδή πολύ καλοί χρήστες της Νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας. Τα **δευτερεύοντα μαθήματα διδάσκονται στη Νοηματική**, ενώ η **ομιλούμενη γλώσσα** (π.χ. τα Ελληνικά) **διδάσκεται σαν δεύτερη γλώσσα** χωριστά και αποκλειστικά **μέσω του γραπτού λόγου**. Η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη γραφή και την ανάγνωση. Το μέσο επικοινωνίας γενικά στο σχολείο, είναι η Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Αυτό τηρείται ακόμα και στην επικοινωνία μεταξύ ακουόντων δασκάλων. Τούτο, γιατί **η γλώσσα του σχολείου**, όπως σε οποιοδήποτε ξενόγλωσσο σχολείο, **είναι η Νοηματική**. Η ομιλία και η ακουστική γίνεται σαν μάθημα στα παιδιά, δεν χρησιμοποιείται όμως σαν κύριο μέσο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα κωφά παιδιά δεν αντιμετωπίζονται σαν ανάπηρα, αλλά σαν





δίγλωσσα. Τέλος, **το αναλυτικό πρόγραμμα** όλων των άλλων μαθημάτων, εκτός των Ελληνικών, **είναι το ίδιο με αυτό που ισχύει για τα ακούοντα παιδιά και οι απαιτήσεις οι ίδιες.**

Η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στα σχολεία που χρησιμοποιείται. Χρειάζονται όμως αρκετές προσπάθειες για να εφαρμοστεί σωστά. Θα πρέπει οι δάσκαλοι να μάθουν τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Επίσης, θα πρέπει να προσληφθούν αρκετοί Κωφοί δάσκαλοι και να αλλάξει η προκατάληψη που υπάρχει σχετικά με τη Νοηματική Γλώσσα και τους Κωφούς. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε ίσως να καταφέρει αυτό που δεν έχουν καταφέρει οι προηγούμενες μέθοδοι: να βοηθήσει το κωφό παιδί να αποκτήσει γρήγορα γλώσσα και να εκπαιδευτεί στο ίδιο επίπεδο με τα ακούοντα παιδιά. Το αίτημα των Κωφών άλλωστε, για παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τους ακούοντες εκπαίδευσης για όλα τα κωφά παιδιά, είναι επίκαιρο και ρεαλιστικό απ' ό,τι δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα. Τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι εργαζόμενοι γενικότερα στην εκπαίδευση των κωφών καλούνται να βρουν τρόπους και να εκπονήσουν προγράμματα για να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των καιρών μας. Τούτο είναι επιτακτικό ιδίως για τη χώρα μας, όπου τα προβλήματα του κλάδου είναι πολλά και άλυτα. Για παράδειγμα, υπάρχει αρκετή ασάφεια για το σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα σχολεία και τις τάξεις των κωφών παιδιών. Πιο ανησυχητικό όμως από όλα είναι το γεγονός ότι δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα επιστημονικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών για τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των κωφών παιδιών στη χώρα μας.

2.6. Η Νοηματική Γλώσσα

Η Νοηματική Γλώσσα, όπως είδαμε παραπάνω, χρησιμοποιείται στα σχολεία Κωφών που εφαρμόζουν δίγλωσση εκπαίδευση. Στο επόμενο εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο είναι αφιερωμένο σε γλωσσολογικά θέματα, σχετικά με την εκπαίδευση των



κωφών παιδιών, θα επανέλθουμε στο θέμα. Στο κεφάλαιο αυτό θα κάνουμε μια συνοπτική μόνο παρουσίαση.

Η Νοηματική Γλώσσα, όπως είδαμε στο 1^ο εκπαιδευτικό πακέτο, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Κωφοί στη μεταξύ τους επικοινωνία και στην Κοινότητα των Κωφών. Είναι οπτική γλώσσα που σχηματίζεται από συγκεκριμένες κινήσεις και σχήματα των χεριών, των ματιών, του προσώπου, του κεφαλιού και της στάσης του σώματος. Είναι οπτική γλώσσα, γιατί προσλαμβάνεται από το οπτικό κανάλι και όχι από το ακουστικό, αποτελείται από κινήσεις και όχι από ήχους. Επειδή όλες οι γλωσσολογικές πληροφορίες πρέπει να γίνουν αντιληπτές από τα μάτια, η Νοηματική είναι φτιαγμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπληρεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες της όρασης (όπως η ομιλία υπακούει στους κανόνες της ακοής).

Η Νοηματική Γλώσσα δημιουργήθηκε αυθόρμητα από τους ίδιους τους Κωφούς για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Νοηματικές Γλώσσες υπάρχουν από τότε που υπάρχουν και οι Κωφοί. Έτσι έχουμε την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, τη Γαλλική Νοηματική Γλώσσα, την Κινέζικη Νοηματική Γλώσσα κ.ο.κ. Κάθε δηλαδή εθνική ομάδα Κωφών ανέπτυξε την δική της Νοηματική Γλώσσα μέσα από τα ιδιαίτερα βιώματά της και τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της. Η Νοηματική Γλώσσα κάθε εθνικής ομάδας Κωφών είναι τελείως διαφορετική από τις αντίστοιχες Νοηματικές Γλώσσες άλλων εθνικών ομάδων Κωφών. Με την έννοια αυτή δεν υπάρχει μια διεθνής Νοηματική Γλώσσα, όπως δεν υπάρχει μια διεθνής ομιλούμενη γλώσσα (η Esperanto δεν έχει ευρεία εφαρμογή για να θεωρηθεί από τις ομιλούμενες διεθνείς, ούτε και η ανάλογη Gestuno από τις Νοηματικές Γλώσσες).

Η Νοηματική Γλώσσα, λόγω του ότι χρησιμοποιείται κύρια από τους Κωφούς και λόγω των κοινωνικών προκαταλήψεων μέχρι πριν από το 1960, δεν εθεωρείτο αυτόνομη και πλήρης γλώσσα. Ακόμα και οι ίδιοι οι Κωφοί επηρεασμένοι από τους ακούοντες, παρ' όλο που χρησιμοποιούσαν τη Νοηματική μεταξύ τους και γνώριζαν ότι αυτή η γλώσσα ικανοποιούσε τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, πίστευαν ότι ήταν ένα σύντομο σύστημα επικοινωνίας και όχι μια πλήρης γλώσσα με γραμματικούς και





συντακτικούς κανόνες. Δεν ένοιωθαν δηλαδή ιδιαίτερα υπερήφανοι για τη γλώσσα τους (Baker and Battison, 1980).

Ο **Stokoe** ήταν ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (ASL) το 1958. Μελέτησε το σχηματισμό και τη δομή των νοημάτων σχετικά με τη χειρολογία (Cherology) όπως την ονόμασε, κάτι αντίστοιχο με τη φωνολογία στις ομιλούμενες γλώσσες. Σύμφωνα με τον Stokoe, όπως οι ομιλούμενες λέξεις αποτελούνται από φωνημικά στοιχεία, έτσι και τα Νοήματα αποτελούνται από χειριμικά στοιχεία. Ο Stokoe διέκρινε και κατέγραφε για την ASL τρία στοιχεία σε κάθε Νόημα: 1) **Το σχήμα του χεριού** (χειρομορφή), 2) **τη θέση του χεριού σε σχέση με το σώμα** και 3) **την κίνηση του χεριού**. Ο Battison (1974) διέκρινε ένα τέταρτο στοιχείο, τον **προσανατολισμό** της παλάμης. Οποιοδήποτε νόημα σχηματίζεται από τον συνδυασμό των παραπάνω τεσσάρων στοιχείων (Stokoe, 1958, 1972).

Η γλωσσολόγος Bellugi και οι συνεργάτες της στις Η.Π.Α. μελέτησαν τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας και έδειξαν ότι διαθέτει μια αρκετά πολύπλοκη δομή με συγκεκριμένη σύνταξη και γραμματική (Klima & Bellugi, 1979). Η κίνηση του χεριού μελετήθηκε προσεκτικά από τη Bellugi και τους συνεργάτες της που είδαν ότι για παράδειγμα στα ρήματα και στα επίθετα μια μικρή αλλαγή στο μέγεθος της κίνησης ή στην ταχύτητα που κινείται το χέρι δίνει τελείως διαφορετική έννοια στο Νόημα, παρόλο που το σχήμα του χεριού είναι το ίδιο. Επίσης, μια μικρή αλλαγή σε ένα είδος κίνησης διαχωρίζει αρκετά τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Οι Supalla και Newport (1978) μελέτησαν 100 ζεύγη ουσιαστικών - ρημάτων όπου το ρήμα και το ουσιαστικό είχαν περίπου την ίδια σημασία και υποθετικά καμία διαφορά στα νοήματα. Για παράδειγμα, προσπάθησαν να δουν αν υπάρχει διαφορά σε Νοήματα όπως «κιάθομαι»-«κιαρέλλα», «αεροπλάνο»-«πετάω με αεροπλάνο», «σκουπίζω»-«σκούπα» κ.α. Βρήκαν ότι τα ρήματα αυτά σχηματίζονται συνήθως με μια μεγάλη κίνηση, όπως «πετάω»-«κιάθομαι». Τα αντίστοιχα ουσιαστικά όμως σχηματίζονται με μικρότερες κινήσεις, οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες και κοφτές. Η κατεύθυνση της κίνησης



στα ρήματα της Νοηματικής Γλώσσας έχει σχέση με γραμματικούς κανόνες (συμφωνία υποκειμένου-αντικειμένου). Επίσης ο πληθυντικός αριθμός σχηματίζεται συνήθως με την κατεύθυνση της κίνησης του Νοήματος σε συνδυασμό με κάποιες μικρές προσθήκες ή παραλλαγές της βασικής κίνησης του Νοήματος.

Γενικά, ενώ στις ομιλούμενες γλώσσες συνήθως για τις αλλαγές στη σημασία προστίθενται λέξεις, στις Νοηματικές γλώσσες αυτό γίνεται με την αλλαγή στην κίνηση του βασικού Νοήματος («αυτός μου έδωσε» στην ομιλούμενη γλώσσα, ενώ στη Νοηματική το νόημα για παράδειγμα «δίνω» αλλάζει κατεύθυνση στη βασική κίνησή του, για να εκφράσει το ποιος έδωσε σε ποιον).

Η Νοηματική Γλώσσα δηλαδή, αντί να προσθέσει επιπλέον Νοήματα, αλλάζει απλά τη μορφή του βασικού Νοήματος για να αποδώσει διαφορετικές έννοιες. Σ' αυτό το σημείο η δομή της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας, που έχει ερευνηθεί αρκετά, μοιάζει με την Λατινική και τη Ρώσικη και όχι με την Αγγλική Γλώσσα (Baker and Padden, 1978).

Λόγω του ότι η Νοηματική Γλώσσα είναι οπτική και επειδή το πρόσωπο και τα μάτια βρίσκονται στην περιοχή του οπτικού πεδίου του ακροατή (δέκτη), η κίνηση και η έκφραση του προσώπου και των ματιών αποτελούν στοιχεία της γραμματικής της. Η έκφραση του προσώπου και των ματιών δίνουν τον τονισμό στα Νοήματα, την κατάφαση, την ερώτηση και την άρνηση. Τα επιρρήματα επίσης σχηματίζονται με τις εκφράσεις του προσώπου. Μερικά επιρρήματα σχηματίζονται και με μια ελαφριά κίνηση του ώμου προς το πρόσωπο. Γενικά σύμφωνα με έρευνες, μερικές κινήσεις του προσώπου, των ματιών, του κεφαλιού και της στάσης του σώματος αποτελούν βασικά στοιχεία της σύνταξης και γραμματικής της Νοηματικής Γλώσσας και ονομάζονται μη χειρονομικά στοιχεία (Baker and Padden, 1978).

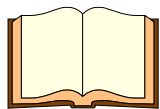
Η Νοηματική Γλώσσα έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών ερευνών τα τελευταία χρόνια από γλωσσολόγους στις Η.Π.Α., την Αγγλία, την Κίνα, την Αυστραλία, τη Κένυα, τη Σουηδία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στη χώρα μας έχει αρχίσει η έρευνα





της καταγραφής των γλωσσολογικών στοιχείων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μερικά Πανεπιστήμια σε άλλες χώρες έχουν ερευνητικά κέντρα για τη Νοηματική Γλώσσα και τα αποτελέσματα των ερευνών τους παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον τόσο από γλωσσολογική άποψη όσο και από την πλευρά της βιολογίας, της νευρογλωσσολογίας και της ψυχολογίας γενικότερα. Τα αποτελέσματα από τις έρευνες σε όλα αυτά τα κέντρα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι κάθε εθνική Νοηματική Γλώσσα- σε όσες χώρες έγιναν σχετικές έρευνες- είναι μια πλήρης και ανεξάρτητη γλώσσα, που ανήκει στις μη γραπτές γλώσσες, περιέχει όλα τα γλωσσολογικά φαινόμενα που παρατηρούνται και στις ομιλούμενες γλώσσες (γραμματική, σύνταξη, λεξικό, φωνολογία, πραγματολογία) και μαθαίνεται από τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων με τον ίδιο τρόπο, όπως μαθαίνεται οποιαδήποτε γλώσσα από τα ακούοντα παιδιά. Τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων σε σχολεία όπου δεν υπάρχουν προγράμματα έγκαιρης διγλώσσης εκπαίδευσης μαθαίνουν τη Νοηματική σε μεγαλύτερη ηλικία μέσα στα σχολεία κωφών από τα άλλα κωφά παιδιά.



Στο σημείο αυτό, μπορείτε να διαβάσετε από τη συλλογή άρθρων τα εξής: 1) *Ολική Επικοινωνία – Η άποψη μιας μητέρας* της L. Fletcher και 2) *Ισότητα στις Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες: Η Άποψη των Κωφών* του S. Supalla.



Δραστηριότητες

- 1) Με βάση αυτά που διαβάσατε για κάθε μέθοδο επικοινωνίας, φτιάξτε έναν κατάλογο με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά κάθε μιας από τις κυρίαρχες μεθόδους. Τέλος, επιλέξτε αυτή που εσείς θα υποστηρίζατε και αναπτύξτε τους λόγους που την επιλέξατε.
- 2) Για όσους εργάζονται με κωφά παιδιά: με οδηγό τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή κάθε μιας από τις παραπάνω μεθόδους επικοινωνίας, όπως αυτές αναπτύχθηκαν, ποια μέθοδο χρησιμοποιείτε α) στην τάξη σας; β) στο σχολείο σας;
- 3) Παρατηρείστε τα κανάλια επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι μαθητές σας και φτιάξτε έναν κατάλογο με τις μεθόδους επικοινωνίας που αρμόζουν σε κάθε μαθητή σας ξεχωριστά.



3.Η Εκπαίδευση των Κωφών Παιδιών σε Διάφορα

Εκπαιδευτικά Πλαίσια

3.1. Ειδικά Σχολεία και Σχολεία Οικοτροφεία

Στις αρχές του αιώνα η πλειοψηφία των κωφών παιδιών εκπαιδευόταν στα Ειδικά Σχολεία - Οικοτροφεία. Συγκεκριμένα γύρω στο 1900, ένα ποσοστό 90% από τα κωφά παιδιά εκπαιδεύονταν σε διάφορα δημόσια Ιδρύματα ή Σχολεία με Οικοτροφεία Κωφών (Moores, 1996).

Στη δεκαετία του 1960 όμως, με την εφαρμογή της πολιτικής της ενσωμάτωσης άρχισε να μειώνεται ο αριθμός των κωφών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία-οικοτροφεία. Στις Η.Π.Α. για παράδειγμα, το 1966 μόνο το 51% των παιδιών εκείνη τη χρονιά εκπαιδευόταν στα Ιδρύματα (Craig and Craig, 1975). Ο λόγος για τη μείωση αυτή των κωφών παιδιών στα διάφορα ειδικά δημόσια σχολεία-οικοτροφεία, ήταν από τη μια η πίεση των γονέων και από την άλλη η ίδρυση πολλών ειδικών ημερήσιων σχολείων κωφών κοντά στα σπίτια τους. Έτσι τα κωφά παιδιά μπορούσαν να μένουν μαζί με τους γονείς τους και να μεγαλώνουν στο φυσικό τους περιβάλλον. Πολλά από αυτά τα ημερήσια σχολεία ανέπτυξαν καλά προγράμματα και άρχισαν να υιοθετούν ευέλικτους τρόπους επικοινωνίας. Άρχισαν επίσης να χρησιμοποιούν νοήματα για να καλύψουν τις επικοινωνιακές ανάγκες όλων των παιδιών.

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

Όπως έχει τονιστεί στο 1^ο πακέτο, τα δημόσια σχολεία-οικοτροφεία αποτελούν σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης για τους Κωφούς και επηρεάζουν άμεσα τη ζωή τους. Σύμφωνα με ερευνητές, αλλά και τους ίδιους τους Κωφούς, τα σχολεία αυτά



αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της Κοινότητας και της κουλτούρας των Κωφών. Για το λόγο αυτό, οι Κωφοί αγωνίζονται για τη διατήρηση των ειδικών σχολείων και οικοτροφείων και εναντιώνονται με την τάση της ενσωμάτωσης.

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

Έρευνες που έχουν γίνει σε οικοτρόφους μαθητές, έχουν δείξει ότι η παραμονή στο οικοτροφείο δεν έχει αρνητική επίδραση στη γενικότερη πρόοδο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αυτών (Quigley and Frisina, 1961, Meadow, 1980). Τα περισσότερα από τα παιδιά των σχολείων - οικοτροφείων παρουσιάζουν καλή προσαρμογή λόγω του ότι συναναστρέφονται με άλλα κωφά παιδιά, μαθαίνουν τη Νοηματική Γλώσσα καλά, αποκτούν την αίσθηση της ομάδας και γενικά έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Kyle, 1993, Λαμπροπούλου, 1995).

3.2. Ένταξη ή Ενσωμάτωση

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



Η **ένταξη** αναφέρεται στην τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με ακούοντα παιδιά της ηλικίας του. Η **ενσωμάτωση** αποτελεί την πιο ακραία μορφή ένταξης που είναι η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων της γειτονιάς του (Meadow, 1980).

Η μεγαλύτερη πίεση για ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ασκήθηκε στην αρχή στις Η.Π.Α από γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους και αφορούσε παιδιά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Αργότερα η τάση ενσωμάτωσης γενικεύτηκε για όλες τις κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Όμως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με κάποια νοητική καθυστέρηση είναι τελείως διαφορετικές από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών παιδιών που χρειάζονται εξειδικευμένες παροχές και καλά εκπαιδευμένους δασκάλους.

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

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

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

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

δ) Η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε **τάξη ακουόντων και η παροχή διερμηνέα Νοηματικής** σε μόνιμη βάση στην τάξη αυτή (Vernon and Pricket, 1976).



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

Η ένταξη και η ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στα σχολεία ακουόντων, σαν ιδέα φαίνεται αρκετά προοδευτική και στοχεύει στην προετοιμασία και την μελλοντική ένταξη τους στην κοινωνία. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν αρκετά αρνητικά στοιχεία και περιορισμοί για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Για παράδειγμα, ενώ τα κωφά παιδιά με την ένταξή τους σε σχολεία κοντά στα σπίτια τους, βρίσκονται περισσότερες ώρες με την οικογένειά τους που είναι πολύ θετικό στοιχείο, αντιμετωπίζουν όμως αρκετά προβλήματα στο σχολείο τους. Συνήθως η επικοινωνία τους με τα ακούοντα παιδιά είναι ελάχιστη και η ένταξή τους στο σχολείο περιορίζεται στην απλή παρουσία τους κάποιες ώρες στην αυλή ή στο μάθημα της γυμναστικής. Μέσα στην πολυπληθή τάξη (30 παιδιά) των ακουόντων το κωφό παιδί έχει πολύ λίγες ευκαιρίες για να επικοινωνήσει με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Ο δάσκαλος συνήθως έχει πολύ λίγες γνώσεις για το κωφό παιδί και φυσικά δεν ξέρει τις απαιτήσεις που πρέπει να έχει από αυτό και πώς να ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Η οποιαδήποτε ένταξη βασίζεται στην επικοινωνία και η αποδοχή απαιτεί κάτι παραπάνω από μια απλή διάθεση. Η αλληλεπίδραση του κωφού παιδιού με τους συμμαθητές του είναι δύσκολη και πολλές φορές αδύνατη (Lampropoulou, 1995, Λαμπροπούλου, 1997).

Η Meadow (1980) υποστηρίζει ότι το κωφό παιδί από πολύ νωρίς διαισθάνεται από το περιβάλλον ότι είναι το μοναδικό διαφορετικό παιδί, επειδή φοράει ακουστικά, έχει περίεργη ομιλία και δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά. Αυτό το γεγονός μπορεί να του δημιουργήσει τρομερά προβλήματα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ταυτότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς του.

Ακόμα, για τα παιδιά που είναι σε ειδική τάξη μέσα στο σχολείο ακουόντων υπάρχουν προβλήματα. Οι διαφορετικές ηλικίες των παιδιών μέσα στην ίδια τάξη και τα διαφορετικά επίπεδα αυτών των παιδιών σε όλες τις περιοχές ανάπτυξης και



γνώσεων δημιουργούν πολλά προβλήματα για τον ειδικό δάσκαλο. Συνήθως δεν υπάρχουν αρκετά κωφά παιδιά της ίδιας περίπου ηλικίας και του ίδιου γνωστικού επιπέδου για να αποτελέσουν ομάδα, όπως συμβαίνει στα ειδικά σχολεία. Έτσι η ώρα του δασκάλου για κάθε μαθητή είναι περιορισμένη. Επίσης δεν υπάρχουν μοντέλα για μίμηση όπως συμβαίνει σε σχολεία με πολλά παιδιά, όπου αρκετοί μαθητές αποτελούν θετικά μοντέλα. Λόγω του περιορισμένου αριθμού παιδιών της ίδιας ηλικίας, η επιλογή φίλων μεταξύ των παιδιών είναι δύσκολη. Όλα αυτά σε συνδυασμό και με την αποξένωση που νιώθουν τα κωφά παιδιά μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η πλειοψηφία είναι ακούοντες έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κύρια της προσωπικότητας του κωφού παιδιού. Έτσι το περιβάλλον του σχολείου ακουόντων αντί να βοηθήσει στην ένταξη των κωφών παιδιών, μπορεί να τα οδηγήσει στην πλήρη απομόνωση και να τους δημιουργήσει μεγαλύτερα προβλήματα στο ψυχολογικό και κοινωνικό κύρια τμήμα.

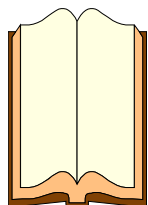
Γενικά, πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί κωφών παιδιών είναι αντίθετοι με την πολιτική της ενσωμάτωσης (Kyle, 1993). Τα πορίσματα των δικών μας ερευνών επίσης μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση των κωφών παιδιών και η συνεκπαίδευσή τους με ακούοντα παιδιά είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση με αμφισβητούμενα αποτελέσματα.

Γενικά, στις έρευνές μας βρήκαμε ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές των γενικών σχολείων είναι αρνητικοί προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ενσωμάτωσή τους. Υπάρχουν πολλά προβλήματα υποδομής στη γενική εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί σωστά στις ανάγκες των κωφών παιδιών (Lampropoulou, 1995), ενώ οι ίδιοι οι κωφοί έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη φοίτησή τους σε σχολεία ακουόντων (Λαμπροπούλου, 1997).





Στο σημείο αυτό μπορείτε να διαβάσετε από τη συλλογή άρθρων τα παρακάτω:



- 1) *Η Πρακτική πλευρά της Συνεκπαίδευσης του B. McCartney,*
- 2) *Δάσκαλοι κωφών σε Σύγκριση με άλλους Δασκάλους των B. Λαμπροπούλου και Σ. Παντελιάδου,*
- 3) *Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης της B. Λαμπροπούλου και*
- 4) *Ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση: ποια είναι η πραγματικότητα; των B. Λαμπροπούλου και Σ. Παντελιάδου.*



Δραστηριότητα

Με βάση αυτά που διδάσκονται στο κεφάλαιο αυτό και τη βιβλιογραφία που προτείνουμε, φτιάξτε έναν κατάλογο με τα υπέρ και τα κατά της τοποθέτησης των κωφών σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ποιο περιβάλλον πιστεύετε ότι ευνοεί περισσότερο τα κωφά παιδιά στην ελληνική πραγματικότητα;



4. Εκπαιδευτικά Θέματα, Προσεγγίσεις και Αναλυτικά Προγράμματα

4.1. Ακαδημαϊκή Πρόοδος και Κωφά Παιδιά

Τα προβλήματα στη σχολική πρόοδο (ή την ακαδημαϊκή πρόοδο, όπως συνήθως ονομάζεται) των κωφών μαθητών έχουν απασχολήσει από χρόνια και συνεχίζουν να απασχολούν και σήμερα τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές του χώρου. Γενικά, τα κωφά παιδιά παρόλο που δεν έχουν νοητικά προβλήματα, υπολείπονται σε γνώσεις και γενικότερα στη σχολική πρόοδο από τα ακούοντα παιδιά της ηλικίας τους, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με την ομιλούμενη (γραπτή) γλώσσα.

Η πρόοδός τους σε γενικές γραμμές είναι καλύτερη, όπως θα περίμενε κανείς, σε μαθήματα που δεν βασίζονται τόσο στη γλώσσα και πολύ φτωχότερη σε μαθήματα που εξαρτώνται από τη γλώσσα. Από έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό φαίνεται ξεκάθαρα το πρόβλημα αυτό των κωφών μαθητών. Σε τυποποιημένα τεστ προόδου, για παράδειγμα, οι κωφοί μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα στα υποτέστ μαθηματικών, ορθογραφίας, στίξης κλπ., απ' ό,τι στα υποτέστ που βασίζονται σε γλωσσικές γνώσεις όπως η φυσική, η κατανόηση κειμένου, η ιστορία κλπ.

Γενικά, τα κωφά παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα στα μαθηματικά απ' ό,τι στην ανάγνωση και γραφή. Παρόλ' αυτά ακόμα και στα μαθηματικά είναι πολύ πιο πίσω από τα ακούοντα παιδιά. Για παράδειγμα, ένας δεκαεφτάχρονος μαθητής ή μαθήτρια, σύμφωνα με έρευνες, είναι 8 χρόνια πίσω στην ανάγνωση και 5 χρόνια πίσω στα μαθηματικά απ' ό,τι οι ακούοντες μαθητές της ηλικίας του (Moores, 1996). Η ακαδημαϊκή πρόοδος των κωφών μαθητών έχει βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια. Για παράδειγμα, το επίπεδο των μαθητών ηλικίας 12 χρόνων το 1974 ήταν το ίδιο με το αντίστοιχο των μαθητών ηλικίας 10 χρόνων το 1990 (Holt, Traxler & Allen, 1992).

Η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών φαίνεται ότι επηρεάζεται από το βαθμό της ακουστικής απώλειας (τα παιδιά με ελαφρές βαρηκοΐες τα καταφέρνουν καλύτερα), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το σχολικό πρόγραμμα κλπ. Έρευνες



στον τομέα της ακαδημαϊκής προόδου και της μάθησης γενικότερα, έχουν αναδείξει κάποιους συγκεκριμένους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στον τομέα της ακαδημαϊκής ή σχολικής προόδου. Ο Walberg (1984) για παράδειγμα, ο οποίος σύνθεσε τα αποτελέσματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών σε διάφορες χώρες του κόσμου για να βρει τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, κατέληξε σε τρεις ομάδες σταθερών παραγόντων. Η πρώτη ομάδα παραγόντων έχει σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (ικανότητα, κίνητρα, αυτοεκτίμηση κλπ.), η δεύτερη με τη διδακτική πράξη (χρόνος που αφιερώνεται στη μάθηση, ποιότητα διδασκαλίας) και η τρίτη με περιβαλλοντικούς παράγοντες (περιβάλλον σπιτιού, χρήση ελεύθερου χρόνου, κοινωνική σύνθεση της τάξης κλπ.).

Ο Moores (1996) έχει αναλύσει διεξοδικά τους παραπάνω παράγοντες και την επίδρασή τους στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών. Ο ίδιος πιστεύει, ότι οι δάσκαλοι των κωφών παιδιών για να είναι αποδοτικοί, θα πρέπει στην εκπαίδευσή τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες των εξαιρετικών δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης, όπως και τις γνώσεις και ικανότητες των ειδικών δασκάλων κωφών παιδιών. Έτσι μόνο θα μπορέσουν να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις μάθησης μέσα στην τάξη τους. Ειδικότερα, ο Moores (1996) προτείνει στο δάσκαλο να εξασφαλίσει τους παρακάτω παράγοντες ή προϋποθέσεις μάθησης:

Α. Παράγοντες Διδασκαλίας. Ο δάσκαλος/καθηγητής, εκτός του ότι θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο της διδασκαλίας του και επίσης τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του, θα πρέπει να φροντίσει τα παρακάτω:

1. Ενίσχυση. Θα πρέπει να επιβραβεύει σωστά και να ενισχύει θετικά τους μαθητές του.
2. Κατάκτηση της Μάθησης (mastery learning). Επαναδιδασκαλία του μαθήματος, με άλλους τρόπους και σχεδιασμένη με βάση τα αποτελέσματα από τις εργασίες και τα τεστ των μαθητών από την αρχική διδασκαλία.



3. Ουσιαστική εργασία για το σπίτι (όχι παπαγαλία), η οποία θα πρέπει να ελέγχεται από γονείς και δάσκαλο, θα βαθμολογείται και θα επεξηγείται στους μαθητές.
4. Χρόνος διδασκαλίας. Ο χρόνος που αφιερώνεται για το μάθημα έχει άμεση σχέση με τη μάθηση και πρόοδο του μαθητή. Όσο περισσότερος είναι ο χρόνος διδασκαλίας, τόσο καλύτερες πιθανότητες μάθησης έχουμε. Ειδικά οι δάσκαλοι κωφών θα πρέπει να φροντίζουν να μην μετατρέπονται όλα τα μαθήματα σε γλωσσικά, αλλά να διδάσκονται επαρκώς και τα δευτερεύοντα μαθήματα.
5. Το κλίμα της τάξης. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να φροντίζουν για τη συνοχή της τάξης. Η τάξη να λειτουργεί σαν ομάδα. Να λαμβάνουν μέρος στη διδακτική διαδικασία όλοι οι μαθητές συνέχεια. Να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές με ενδιαφέρον το συμμαθητή ή το δάσκαλο που «έχει το λόγο», να είναι ικανοποιημένοι όλοι οι μαθητές από τη μάθηση και να είναι ξεκάθαρος σε όλους ο σκοπός του μαθήματος.

B. Παράγοντες Προγράμματος. Το πρόγραμμα της διδασκαλίας θα πρέπει να περιέχει τα παρακάτω στοιχεία για να συντελέσει στη διαδικασία της μάθησης:

1. Εξάσκηση σε Ικανότητες Ανάγνωσης. Εκτός από την παραδοσιακή διδασκαλία ανάγνωσης, θα πρέπει ο δάσκαλος να φροντίσει ώστε το πρόγραμμά του να περιλαμβάνει εξάσκηση των κωφών μαθητών σε απόκτηση διαφόρων στρατηγικών ανάγνωσης για διάφορους σκοπούς (π.χ. ανάγνωση επιγραφών, ανάγνωση για ευχαρίστηση, ανάγνωση για παρακολούθηση οδηγιών, συνταγών κλπ.).
2. Ειδικά Προγράμματα. Οι κωφοί μαθητές που έχουν κάποια ταλέντα, ικανότητες κλπ., καθώς και αυτοί που έχουν κάποια επιπλέον προβλήματα θα πρέπει να ακολουθούν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα (εμπλουτισμένα,



ταχύρρυθμα ή πιο αργά, ανάλογα με τις ανάγκες τους), ώστε να εξασφαλισθεί (απαραιτήτως) η πρόοδός τους.

3. Φροντιστηριακή Βοήθεια. Σήμερα οι συνθήκες στην τάξη είναι διαφορετικές, λόγω του μειωμένου αριθμού μαθητών (7-8 παιδιά) ανά δάσκαλο απ' ό,τι παλιά, που επιτρέπουν τη φροντιστηριακή βοήθεια στους μαθητές ατομικά και σε μικρές ομάδες. Ο δάσκαλος θα πρέπει να παρέχει φροντιστηριακή βοήθεια στα παιδιά της τάξης του.
4. Προγράμματα σε Συνεργασία με Γονείς. Οι γονείς μπορεί με την καθοδήγηση των δασκάλων και γνωρίζοντας τους διδακτικούς στόχους του σχολείου να δημιουργήσουν συνθήκες μάθησης και εμπλουτισμού των γνώσεων στο σπίτι.

Γ. Οικογενειακοί Παράγοντες. Η εξασφάλιση συνθηκών μάθησης στο σπίτι ή στο οικοτροφείο, για όσα παιδιά μένουν εκεί, είναι επίσης παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική και ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών. Οι γονείς (επιμελητές), χωρίς να μετατραπούν σε δασκάλους, μπορούν να βοηθηθούν από το σχολείο, ώστε να δημιουργούν στο σπίτι (οικοτροφείο) περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά τους κάνοντας τα παρακάτω:

1. Η παρακολούθηση προγραμμάτων στην τηλεόραση από τα παιδιά θα πρέπει να ελέγχεται και να μην υπερβαίνει τις 12 ώρες την εβδομάδα.
2. Τα παιδιά να τελειώνουν την εργασία του σχολείου που έχουν για το σπίτι.
3. Να ενθαρρύνεται η εξωσχολική ανάγνωση στα παιδιά.
4. Να συζητάνε οι γονείς/επιμελητές με τα παιδιά τους για το τι συμβαίνει στο σχολείο.
5. Να δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους.

4.2. Αναλυτικά Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας

Οι ικανότητες και οι γνώσεις που θα πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι των κωφών παιδιών είναι πολλές. Δεν φτάνει να αγαπάνε τα παιδιά και να τους αρέσει να



δουλεύουν μαζί τους καθημερινά. Θα πρέπει να έχουν γνώσεις, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν τα ψυχολογικά, ακουσολογικά και εκπαιδευτικά τεστ, να κατανοούν τις αρχές της αναπτυξιακής μάθησης, να γνωρίζουν την κατάρτιση της γλώσσας, να κατανοούν τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα μάθησης που μπορεί να σχετίζονται με την κώφωση. Να είναι γνώστες της γλωσσικής και αναγνωστικής λειτουργίας των κωφών παιδιών, να μπορούν να τροποποιούν, να προσαρμόζουν και να δημιουργούν διδακτικές μεθόδους και υλικά. Να μπορούν να διδάξουν διάφορα αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική). Να γνωρίζουν πώς να αξιολογούν τη μάθηση, να μπορούν να διευθύνουν με επιτυχία την τάξη και να παρέχουν περιβάλλον που αναδεικνύει θετικές στάσεις ή συμπεριφορές ή ευκαιρίες μάθησης.

Αποτελεσματικός δάσκαλος, σύμφωνα με πολλούς ειδικούς της Παιδαγωγικής Επιστήμης, είναι συνήθως αυτός που γνωρίζει πού οδηγεί την τάξη του και γιατί. Απαραίτητος οδηγός και σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφει τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαίδευσης και εξασφαλίζει την απαραίτητη συνοχή και συνέχεια σε όλα τα μαθήματα, σε όλο το σχολείο και τα σχολεία που το χρησιμοποιούν. Οι δάσκαλοι ακολουθούν τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος για την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων τους και έτσι η διδασκαλία τους εναρμονίζεται με τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης και διευκολύνεται η υλοποίησή τους. Αποτελεί δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα σε γενικές γραμμές το υπόβαθρο της διδασκαλίας και μπορούμε να το δούμε σαν ένα συστηματικό και συνεχές σχέδιο δραστηριοτήτων, που στοχεύει στην εκπλήρωση των γενικών και ειδικών στόχων που η κοινωνία θεωρεί ότι θα πρέπει να εκπληρώνονται απαραίτητα από το σχολείο.

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες, που πρέπει να αποκτηθούν από τα παιδιά σε κάθε περιοχή γνώσης και στάδιο εξέλιξης, καθώς και συμβουλές για την υλοποίηση διδακτικών προγραμμάτων, τη χρήση υλικών και την αξιολόγηση της μάθησης. Τα αποτελεσματικά αναλυτικά προγράμματα έχουν μια





δυναμική εξέλιξη και συνεχώς αλλάζουν και αναπροσαρμόζονται, ώστε να εξυπηρετούν τις συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις και αλλαγές.

Τα αναλυτικά προγράμματα συνήθως έχουν είτε τη **σπειροειδή μορφή** ή τη **μορφή των επιπέδων**. Τα σπειροειδή προγράμματα βασίζονται στη συνεχώς αυξανόμενη γνώση, η οποία στηρίζεται και χτίζεται σε προηγούμενη γνώση και παρέχει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων του προγράμματος. Αντίθετα, τα προγράμματα σε μορφή επιπέδων παρέχουν ολοκληρωμένες πληροφορίες από την αρχή ως το τέλος για κάθε περιοχή γνώσης και για κάθε επίπεδο/τάξη κλπ. Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου κωφών του Rhode Island, που θα δούμε παρακάτω, έχει σπειροειδή μορφή. Παρακάτω θα αναφερθούμε στα αναλυτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται από σχολεία κωφών και θα δούμε και μερικά παραδείγματα.

4.3. Σχέδια/Πλάνα Ενοτήτων ή Θεματικών Περιοχών (Unit Plans) και Σχέδια/Πλάνα Μαθημάτων (Lesson Plans)

Στηριζόμενοι στα αναλυτικά προγράμματα οι δάσκαλοι σχεδιάζουν ενότητες και καθημερινά μαθήματα. Συνήθως φτιάχνουν σχέδια ενοτήτων και σχέδια μαθημάτων, με βάση τις ανάγκες των κωφών μαθητών τους και τους στόχους του αναλυτικού εκπαιδευτικού τους προγράμματος.

Σχέδια/Πλάνα Ενοτήτων. Όπως το αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει ένα γενικό σχέδιο εκπαίδευσης, έτσι και οι ενότητες παρέχουν την υποδομή για την εκπλήρωση βραχυπρόθεσμων στόχων, οι οποίοι με τη σειρά τους εναρμονίζονται και οδηγούν στην εκπλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων του προγράμματος. Κάθε ενότητα δηλαδή είναι ένα μικρό μέρος του συνόλου της γνώσης που θα αποκτηθεί σε μια περιοχή, το οποίο μέρος όμως είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να οδηγεί το μαθητή στην κατανόηση των απαραίτητων γνώσεων και στο επόμενο στάδιο ή στόχο μάθησης. Ο σκοπός δηλαδή των ενοτήτων είναι να οδηγήσουν το μαθητή από εκεί που βρίσκεται, σιγά-σιγά σε ανώτερα στάδια γνώσης. Μερικές ενότητες είναι μικρές και άλλες



μεγαλύτερες ανάλογα με τους στόχους και την περιοχή της γνώσης που πρέπει να κατακτηθεί.

Μια ενότητα, για παράδειγμα, που σχεδιάζεται για να εισάγει μικρά παιδιά σε βασικά σύνολα μαθηματικών, θα διαρκέσει περισσότερο και θα περιέχει περισσότερες ευκαιρίες για εμπειρίες και εξάσκηση με σύνολα απ' ό,τι μια ενότητα που στοχεύει στη διδασκαλία πράξεων ετερόνυμων κλασμάτων σε μεγαλύτερα παιδιά, που έχουν ήδη διδαχθεί πράξεις με ομώνυμα κλάσματα.

Γενικά, στο σχεδιασμό των ενότητων λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και οι ιδιαίτερες ανάγκες τους. Σε γενικές γραμμές, οι ενότητες θα πρέπει να τηρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να έχουν φτιαχτεί γύρω από κάποιο κεντρικό θέμα ή πρόβλημα.
- Να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.
- Να σχετίζονται με τους μαθητές και να έχουν νόημα γι' αυτούς. Να γνωρίζουν οι μαθητές τη σπουδαιότητά τους και το στόχο τους.
- Να είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με το επίπεδο και την ηλικία των μαθητών.
- Να έχουν ξεκάθαρους σκοπούς και στόχους, οι οποίοι να οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης.
- Να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν την ενότητα με επιτυχία.
- Να συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις και να αποτελούν μέρος του όλου αναλυτικού προγράμματος της τάξης και του σχολείου.
- Να περιλαμβάνουν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, που να έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της ενότητας, να οδηγούν στην κατάκτησή τους και να περιλαμβάνουν στρατηγικές αξιολόγησης.

Παρακάτω στη μελέτη διαφόρων παραδειγμάτων από αναλυτικά προγράμματα σχολείων κωφών, θα δούμε πώς αναπτύσσονται θεματικές ενότητες. Το σχολείο Κωφών του Rhode Island είναι από τα πιο γνωστά σχολεία που υλοποιούν



προγράμματα μέσω θεματικών ενοτήτων, παραδείγματα των οποίων θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Σχέδια/Πλάνα Μαθημάτων. Πριν αρχίσει τη διδασκαλία ο δάσκαλος και αφού έχει σχεδιάσει τις ενότητες που θα διδάξει σε διάφορες θεματικές και μαθήματα, είναι απαραίτητο να σχεδιάζει κάθε μάθημα που θα διδάξει. Πριν το σχεδιασμό των μαθημάτων, θα πρέπει να έχει αποφασίσει **τι θα διδάξει, γιατί θα πρέπει να το διδάξει, τι δεξιότητες θα αποκτήσουν οι μαθητές** από το μάθημά του και **ποιες έννοιες**. Το θέμα του μαθήματος και η έκταση που θα δώσει ο δάσκαλος στο θέμα θα καθορίσουν τη διάρκεια του μαθήματος, τα υλικά διδασκαλίας, τη διαδικασία της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες και τον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης. Όλα αυτά σχεδιάζονται πριν τη διδασκαλία στα πλάνα μαθημάτων.

Αφού ο δάσκαλος επιλέξει τις έννοιες-δεξιότητες που θέλει να διδάξει, αμέσως σχεδιάζει τους μακροπρόθεσμους και τους βραχυπρόθεσμους στόχους. Ο χρόνος εκπλήρωσης των στόχων θα πρέπει να καθορίζεται ακριβώς. Δηλαδή, ο δάσκαλος θα πρέπει να ορίζει τι περιμένει να μάθουν οι μαθητές του μέσα σε προκαθορισμένες χρονικές περιόδους. Μερικά θέματα ή έννοιες/δεξιότητες μαθαίνονται σε σύντομο χρονικό διάστημα και άλλες απαιτούν μεγαλύτερο. Για παράδειγμα, η μάθηση συγκεκριμένων εννοιών π.χ. η πρόσθεση μονοψήφιων αριθμών μπορεί να απαιτήσει μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η μάθηση της λειτουργίας του ηλιακού συστήματος ή η αλλαγή μιας συμπεριφοράς μπορεί να απαιτήσει πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Ο δάσκαλος θέτει τους μακροπρόθεσμους σκοπούς και τους βραχυπρόθεσμους στόχους. Οι **μακροπρόθεσμοι σκοποί** είναι συνήθως γενικοί και περιγράφουν τα επιθυμητά αποτελέσματα ή τις συμπεριφορές των μαθητών ή του μαθητή από τη διαδικασία της μάθησης ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα. Πολλές φορές οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι και ετήσιοι. Οι **βραχυπρόθεσμοι στόχοι** ονομάζονται και συμπεριφορικοί στόχοι και διαφέρουν από τους μακροπρόθεσμους. Είναι *συγκεκριμένοι*, αναφέρονται ακριβώς σε *μετρήσιμες συμπεριφορές* των μαθητών ή *επιθυμητά αποτελέσματα* από μια καθημερινή διδασκαλία και περιέχουν *ποσοστό επιτυχίας μάθησης* εκ μέρους των μαθητών. Δηλαδή, οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι είναι γραμμένοι



με τρόπο, ώστε να περιλαμβάνουν απαραίτητα α) την επιθυμητή συμπεριφορά, β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εκδηλωθεί η συμπεριφορά και γ) ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης, με τα οποία ο δάσκαλος θα μπορεί να ελέγξει την αποκτηθείσα γνώση. Στους βραχυπρόθεσμους συγκεκριμένους στόχους πρέπει να φαίνεται με ακρίβεια και σαφήνεια ότι οι μαθητές κατέκτησαν την επιθυμητή γνώση και σε πιο βαθμό την κατέκτησαν.

Η μάθηση είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη και φαίνεται μέσα από την επίδοση των μαθητών ή την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Η μάθηση ή η συμπεριφορά που δεν φαίνεται μπορεί και να μην υπάρχει. Ο δάσκαλος επομένως, θα πρέπει να βρίσκει συνέχεια τρόπους αξιολόγησης τέτοιους, ώστε να γνωρίζει ότι οι μαθητές του κατόκτησαν τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες με σιγουριά μέσω της διδασκαλίας του. Παρακάτω δίνονται παραδείγματα από μακροπρόθεσμους σκοπούς και βραχυπρόθεσμους συγκεκριμένους στόχους.

Μακροπρόθεσμος σκοπός: Να μπορεί ο μαθητής να φτιάχνει ένα καλά οργανωμένο και περιεκτικό περίγραμμα μιας έκθεσης ή παρουσίασης ενός θέματος

Βραχυπρόθεσμος συγκεκριμένος στόχος: α) Ο μαθητής Α θα βγάλει το περίγραμμα ενός κειμένου που θα του δοθεί, διαλέγοντας με ακρίβεια τον τίτλο, τις κύριες ιδέες και τα σημεία των κεντρικών θεμάτων, των υποθεμάτων και των λεπτομερειών. Αυτή τη διαδικασία θα την εκτελέσει ο μαθητής με επιτυχία 80%.

β) Μετά από διδασκαλία, ο μαθητής θα χρησιμοποιεί τις σημειώσεις του σαν οδηγό για τη δημιουργία περιγράμματος, για να φτιάξει μια πλήρη έκθεση με επιτυχία 100%.

Μακροπρόθεσμος σκοπός: Θα μάθει τα ονόματα (γραπτά και στη Νοηματική) των μεγαλύτερων πόλεων της Ελλάδας.

Βραχυπρόθεσμος συγκεκριμένος στόχος: Ο μαθητής Α θα ονομάζει (με ομιλία/νοηματική), θα γράφει χωρίς λάθος και θα δείχνει στο χάρτη τα ονόματα των κυριότερων πόλεων της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσ/νίκη, Πάτρα, Γιάννενα, Λάρισα κλπ.) με ποσοστό επιτυχίας 90%.



Όπως παρατηρούμε στα παραπάνω παραδείγματα, οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι γενικοί, ενώ οι βραχυπρόθεσμοι είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι. Η επιλογή των ρημάτων δηλαδή, που χρησιμοποιούμε για να διατυπώσουμε τους βραχυπρόθεσμους στόχους, βοηθούν στη μέτρηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, γιατί τα ρήματα αυτά δείχνουν μια συγκεκριμένη ενέργεια του μαθητή (π.χ. δείχνει, ονομάζει, γράφει), που μας βοηθάει να αξιολογήσουμε τη μάθησή του. Αντίθετα, στους γενικούς σκοπούς χρησιμοποιούμε πολλές φορές ρήματα που δεν βοηθούν ακριβώς στη μέτρηση των αποτελεσμάτων (π.χ. θα μάθει, θα κατανοήσει, θα αντιληφθεί κλπ.). Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι οδηγούν στην επίτευξη των μακροπρόθεσμων.

Ανάλυση έργου. Εκτός από το σχεδιασμό των σκοπών και στόχων, οι δάσκαλοι/καθηγητές θα πρέπει να γνωρίζουν και τις προϋποθέσεις ή τις προαπαιτούμενες γνώσεις που είναι αναγκαίες, ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος. Πολλές φορές οι δάσκαλοι βάζουν είτε πολύ υψηλούς στόχους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να τους κατακτήσουν, είτε πολύ χαμηλούς, με αποτέλεσμα να καθυστερεί αδικαιολόγητα η μάθησή τους και να βαριούνται μέσα στην τάξη. Αρκετές φορές μάλιστα, οι δάσκαλοι όταν βλέπουν ότι οι μαθητές τους δυσκολεύονται να κατακτήσουν μια γνώση, καταφεύγουν σε άσκοπες επαναλήψεις, πιστεύοντας ότι τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την κατάκτηση μιας έννοιας, ενώ στην ουσία μπορεί να υπάρχει πρόβλημα, λόγω των ελλείψεων που έχουν οι μαθητές σε προαπαιτούμενες γνώσεις. Δηλαδή, μπορεί να μην έχουν κατακτήσει κάποιες έννοιες ή ικανότητες σε προηγούμενα στάδια, με αποτέλεσμα να έχουν κενά και να μην μπορούν έτσι να κατακτήσουν την επιδιωκόμενη από το δάσκαλο γνώση.

Ο δάσκαλος λοιπόν θα πρέπει να μπορεί να αναλύει τους στόχους του συστηματικά και να βρίσκει τις προϋποθέσεις (ή προαπαιτούμενες γνώσεις), που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων του, ώστε σε περίπτωση που διαπιστώσει ότι οι μαθητές του έχουν προβλήματα, να μπορεί να ελέγχει και να βρίσκει την αιτία των προβλημάτων αυτών. Τότε μόνο θα μπορεί, αν χρειαστεί, να γυρίσει πίσω και να διδάξει κάποια έννοια ή γνώση που οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει και μετά να



προχωρήσει στην υλοποίηση του στόχου του. Ένας απλός τρόπος, για να αναλύσει κάποιος ένα στόχο και να βρει τις προαπαιτούμενες γνώσεις ή ικανότητες (να αναλύσει δηλαδή τα στάδια που πρέπει να περάσει ένας μαθητής για να φτάσει στο σημείο να διδαχθεί κάτι καινούριο) είναι να προβληματιστεί γύρω από τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ☞ Τι πρέπει οι μαθητές μου να κάνουν, ώστε να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα;
- ☞ Υπάρχει κάποια λογική σειρά ή στάδια στη μάθηση του στόχου που βάζω;
- ☞ Τι γνώσεις ή ικανότητες χρειάζονται σε κάθε στάδιο;

Η ανάλυση ενός στόχου ή μιας ικανότητας σε προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες ή στάδια με μια ιεραρχική σειρά, αρχίζοντας από μηδενική βάση (π.χ. υποθέτοντας ότι ο μαθητής δεν γνωρίζει τίποτα) λέγεται **ανάλυση έργου**. Η ανάλυση αυτή γίνεται αφού γράψουμε το βραχυπρόθεσμο στόχο μας και μετά αρχίζουμε να πηγαίνουμε πίσω ένα βήμα κάθε φορά, καταγράφοντας τις προαπαιτούμενες γνώσεις. Για παράδειγμα:

α) Βραχυπρόθεσμος συγκεκριμένος στόχος:

Ο μαθητής Α, όταν τον ρωτάμε τι ώρα είναι, θα μας απαντά σωστά με 90% επιτυχία.

β) Ανάλυση έργου:

11. Λέει την ώρα ανά 5 λεπτά
10. Λέει την ώρα ανά τέταρτο
9. Λέει την ώρα ανά $\frac{1}{2}$ ώρα
8. Λέει την ώρα ανά 1 ώρα
7. Γνωρίζει τι κάνει ο λεπτοδείκτης
6. Γνωρίζει τι κάνει ο δείκτης της ώρας
5. Γνωρίζει τη φορά που κινούνται οι δείκτες
4. Μετράει ως το 55 ανά 5
3. Μετράει ανά τέταρτο και $\frac{1}{2}$ ώρα
2. Μετράει από το 1 έως το 60
1. Γνωρίζει τι είναι το ρολόι



Δραστηριότητες

- 1) Γράψτε 10 μακροπρόθεσμους και 10 βραχυπρόθεσμους υποθετικούς στόχους, σε οποιοδήποτε μάθημα θέλετε.
- 2) Αναλύστε ένα στόχο σε προαπαιτούμενες γνώσεις.





4.4. Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Τα θετικά αποτελέσματα από την εξατομικευμένη διδασκαλία έχουν αναγνωρισθεί από εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Ο μικρός αριθμός κωφών μαθητών ανά δάσκαλο, που είναι πλέον πραγματικότητα σε πολλές χώρες όπως και στην Ελλάδα, επιτρέπει την παροχή όσο το δυνατόν περισσότερο εξατομικευμένης διδασκαλίας στα κωφά παιδιά. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους, που σε χώρες όπως στις Η.Π.Α. που εφαρμόζεται από το νόμο (PL 94-142, 1975 και PL 101-476, 1990) η σύνταξη και υλοποίηση του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος σε όλα τα κωφά παιδιά, έχουμε τα τελευταία χρόνια καλύτερα αποτελέσματα στη γενική σχολική τους πρόοδο (Moores, 1996).

Το *Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα* (ΑΕΠ) είναι ένα γραπτό ετήσιο πρόγραμμα για κάθε παιδί, το οποίο συντάσσεται στην αρχή του χρόνου από το δάσκαλο κύρια, αλλά και με τη συνεργασία του ειδικού προσωπικού στα σημεία που τους αφορούν. Στο πρόγραμμα αυτό περιγράφεται στην αρχή η παρούσα επίδοση του μαθητή σε διάφορες περιοχές και στη συνέχεια οι μακροπρόθεσμοι (ετήσιοι) και βραχυπρόθεσμοι στόχοι (έως τη μέση του χρόνου) σε όλες τις περιοχές (μαθήματα, συμπεριφορές κλπ.) που θα διδαχθεί. Επίσης, περιγράφονται και οι διαδικασίες αξιολόγησης της προόδου του μαθητή.

Στις Η.Π.Α. το πρόγραμμα αυτό συντάσσεται σε συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι υπογράφουν στο τέλος το όλο κείμενο. Σε περίπτωση που οι γονείς έχουν διαφορετική άποψη για τους στόχους που τίθενται, μπορούν να ζητήσουν σύμφωνα με το νόμο επανεξέταση από τον ίδιο το δάσκαλο ή από επιτροπή. Συνήθως όμως, οι γονείς λειτουργούν θετικά αφού, γνωρίζοντας το ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών, τους παρέχουν στο σπίτι ευκαιρίες ενίσχυσης του προγράμματος, συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.



Το ΑΕΠ σχεδιάζεται πάντα με γνώμονα το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, από το οποίο αντλούνται οι γενικοί στόχοι, αλλά προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και το επίπεδο γνώσεων κάθε παιδιού και έτσι διευκολύνεται η όλη μάθησή του σε όλες τις περιοχές της γνώσης. Έτσι, φαίνεται και η πρόοδος κάθε παιδιού μέσα στη σχολική χρονιά, αλλά και κατά τη συνολική διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο, αφού είναι άρτια καταγεγραμμένη στο ΑΕΠ του από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Με το ΑΕΠ ο δάσκαλος ξέρει τι θα διδάξει στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε κάθε παιδί και στην τάξη του γενικά, οι δε γονείς γνωρίζουν τι διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο. Παρακάτω παραθέτουμε το ΑΕΠ πρώην μαθητή μας της Γ' Δημοτικού από το σχολείο Lexington της Νέας Υόρκης.



Lexington School for the Deaf
30th Avenue & 75th Street
L.I.C. N.Y. 11370

Ημερ/νία: 6/1982

INDIVIDUAL EDUCATIONAL PLAN (IEP)
ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΑΕΠ)

του J.S. Ημερ/νία γέννησης: 26/5/73

BAΘΜΙΔΑ Δημοτικό Σχολείο ΙΙΙ

Χρήση Διερμηνεία;

□ Na1

 \square_{χ_1}

Είδος Διερμηνείας_____

Δάσκαλος V.L.

Άλλοι δάσκαλοι Φυσικής Αγωγής B.B.

Τεχνικών S.H.

Βιβλιοθήκης B.G.

Διευθύντρια Σχολείου _____ A.R.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Όνομα δασκάλας

9/6/82

Ημερ/νία

Σχόλια:

Υπογραφή Γονέα (Συμφωνία-Γνώμη)



Σημείωση: Εξήγηση των όρων και των βαθμών, που περιλαμβάνονται στο ΑΕΠ κάθε παιδιού.

*** Παρόν επίπεδο λειτουργίας μόνο για την ακοή και την προφορική γλώσσα.**

A = Αντιλαμβάνεται	Το παιδί αντιλαμβάνεται αυτό που έχει λεχθεί
M = Μιμείται	Το παιδί μιμείται τη γλώσσα με πρότυπο έναν ενήλικα
Π = Παράγει με παρότρυνση	Το παιδί μπορεί να παράγει ομιλία με τη βοήθεια ενός ενήλικα
ΠΑ = Παράγει Αυθόρμητα	Το παιδί παράγει αυθόρμητα στην καθημερινή του ομιλία τον ήχο ή την πρόταση κλπ.

*** Παρόν επίπεδο λειτουργίας σε συγκεκριμένες δεξιότητες**

E = Έκθεση	Το παιδί έχει εισαχθεί στη δεξιότητα
MM = Μερική Μάθηση	Το παιδί έχει μερικώς αποκτήσει (μάθει) τη δεξιότητα
M = Μάθηση	Το παιδί έχει αποκτήσει (μάθει) τη δεξιότητα

*** Χρονικός προσδιορισμός της Μάθησης**

1,2,3,4 = Ετήσια τρίμηνα που αποκτήθηκε μια δεξιότητα

1 = Σεπτέμβριος – μέσα Νοεμβρίου

2 = Μέσα Νοεμβρίου – μέσα Φεβρουαρίου

3 = Μέσα Φεβρουαρίου – μέσα Απριλίου

4 = Μέσα Απριλίου - Ιούνιος

*** Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι**

✓ = Η δεξιότητα έχει επιλεγεί για τη σχολική χρονιά

*** Εξήγηση των επιπέδων**

Τα επίπεδα για τις Κοινωνικές Σπουδές και τις Φυσικές Επιστήμες δεν αναφέρονται απαραίτητα στις βαθμίδες, αλλά αναφέρονται στο δικό μας σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα αυτών των μαθημάτων.







ΚΕΝΤΡΟ ΑΚΟΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΟΥ LEXINGTON

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ: J.S.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: Μαθητής

ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: 26-5-73

**ΤΥΠΟΣ
ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ
ΑΠΩΛΕΙΑΣ**

Δεξί αυτί

Αριστερό αυτί

Καλύτερο αυτί

ΣΧΟΛΙΑ:

Νευροαισθητήριο

3

3

Μεικτός

ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ				ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ	
A. Τυμpanομετρία (Λειτουργία Μέσου Αυτιού)				A. Τμήμα για ακουολογική εξάσκηση	
	Δεξί αυτί	Αριστερό αυτί	Ημερομηνία	Μοντέλο _____	
Κανονική	3	3	29/1/81	Ημερομηνία _____	
Μη κανονική	_____	_____	_____		
Μη κανονική	_____	_____	_____		
B. Ακουστικά Αντανακλαστικά				B. Τμήμα τάξης	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 29/1/81				Μοντέλο _____	
	500	1000	2000	_____	
Δεξί αυτί:	A	A	A	_____	
Αριστερό αυτί:	A	A	A	_____	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:				Καλούπι αυτιού _____	
	Δεξί αυτί:			Ημερομηνία _____	
	Αριστερό αυτί:			Σχόλια _____	
Γ. Στατική Συμμόρφωση					

ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ	
Επίπεδο αυτιού 3	Σώμα _____
Δικάναλα 3	Υ _____
Δεξί αυτί _____	Ιατρική περίθαλψη Νο. _____
Αριστερό αυτί _____	Νοσοκομείο: Νοσοκομείο Νέας Υόρκης
Κατασκευή/Μοντέλο: OMNITONE 6FS	Κατασκευή/Μοντέλο: OMNITONE 6FS
Κωδικός αριθμός: 8250368	Κωδικός αριθμός: 8295612
Συγχρονισμός τόνου: _____	Συγχρονισμός τόνου: _____
Μπαταρία: _____	Μπαταρία: _____
Ημερομηνία κατασκευής: _____	Ημερομηνία κατασκευής: _____





Μαθητής: J.S.

ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

Μάθημα: Μαθηματικά

- Να επιδείξει ικανότητα να λύνει πολύπλοκα προβλήματα.
- Να συγκρίνει κλάσματα με ίδιους ή διαφορετικούς παρονομαστές με ή χωρίς εικόνες.
- Να λύνει πολύπλοκα προβλήματα πολλαπλασιασμού.
- Να κάνει διαιρέσεις μονοψηφίου δια μονοψηφίου με υπόλοιπο.
- Να χρησιμοποιεί πολύπλοκες έννοιες μέτρησης χρόνου και χρήματος.
- Να επιδείξει ικανότητες αριθμητικής σε αληθινές καταστάσεις.
- Να κατανοεί γεωμετρικά σχήματα και γωνίες.

Μάθημα: Γραπτή γλώσσα

- Να επιδείξει ικανότητα στο να χρησιμοποιεί προτάσεις με συνδέσμους (και, αλλά κλπ.).
- Να αποκτήσει την ικανότητα να χρησιμοποιεί κανόνες της Αγγλικής γραμματικής.
- Να χρησιμοποιεί παρελθοντικούς και μελλοντικούς χρόνους ρημάτων κατάλληλους για αυθόρμητο γράψιμο.
- Να δίνει γραπτή περίληψη μετά από ανάγνωση υλικού στο οποίο εκτέθηκε.
- Να χρησιμοποιεί περισσότερο περιγραφική γλώσσα.
- Να γράφει 2-3 σχετιζόμενες και άσχετες παραγράφους.
- Να χρησιμοποιεί το «πριν», «μετά» και «πότε» σε φράσεις.
- Να ξαναδιαβάζει και να διορθώνει το γραπτό του.

ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

Μάθημα: Ανάγνωση

- Να 'ναι ικανός να χρησιμοποιεί λεξικό και να εντοπίζει άγνωστες λέξεις.
- Να αναπτύξει το λεξιλόγιο ανάγνωσης.
- Να χρησιμοποιεί νύξεις περιεχομένου για να κατανοεί το νόημα νέων λέξεων.
- Να επιδείξει ικανότητα να απαντά σε ερωτήσεις, όταν οι απαντήσεις δεν δηλώνονται συγκεκριμένα στην ιστορία.
- Να αναγνωρίζει την κεντρική ιδέα και τις βοηθητικές λεπτομέρειες.
- Να συμπεραίνει το βασικό νοηματικό κόμβο της ιστορίας, όταν δεν δηλώνεται φανερά.
- Να επιδείξει ικανότητα να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά διαφόρων χαρακτήρων.
- Να 'ναι ικανός να αναγνωρίζει διαφορετικά είδη λογοτεχνίας (ιστορίες, ποίηση, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες).

Μάθημα: Προφορική γλώσσα

- Να επιδείξει ικανότητα να χρησιμοποιεί συνδεδεμένες προτάσεις με συνδέσμους, επιρρήματα όπως «και», «μετά», «έτσι» και «αλλά».
- Να κατανοεί ερωτήσεις που χρησιμοποιούν αόριστα ρήματα, π.χ.
«Τι έκανε ο Γιάννης;»
«Τι έφαγε το μεσημέρι ο Γιάννης;»
«Μπορείς να πας έξω;»
- Να επιδείξει ικανότητα να χρησιμοποιεί κατάλληλους χρόνους ρημάτων.
- Να επιδείξει ικανότητα να χρησιμοποιεί αντωνυμίες σε θέση αντικειμένου (αυτόν, αυτή, αυτό κλπ.).
- Να επιδείξει ικανότητα για πιο διαρκή χρήση κανόνων της Αγγλικής γραμματικής.
- Να επιδείξει ικανότητα να χρησιμοποιεί ερωτήσεις με αόριστα ρήματα, όπως:
«Τι έκανε ο Γιάννης;»
«Μπορώ να πάω σπίτι;»
«Διάβασες το βιβλίο;»



ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Μάθημα: Φυσικές Επιστήμες

- Ο μαθητής να επιδείξει γνώση στις δομικές – λειτουργικές σχέσεις της ύλης.
- Να δείξει γνώση των ενεργειακών συστημάτων, περιλαμβάνοντας τη θερμότητα, τον ηλεκτρισμό και τον ήχο.
- Να μπορεί να αναγνωρίζει τις περιβαλλοντικές αλλαγές, οι οποίες προκαλούνται από τον άνθρωπο και τη φύση.
- Να αναγνωρίζει περιβαλλοντικούς παράγοντες, που είναι απαραίτητοι στους ζωντανούς οργανισμούς.

Μάθημα: Γυμναστική

- Να μπορεί να πραγματοποιήσει κολύμπι πρόσθιο και κρόουλ στην πισίνα για 5 πόδια ή περισσότερο.
- Να αναπτύξει δεξιότητες για συμμετοχή σε παιχνίδια με κανόνες (ομαδικά).
- Να μπορεί να εκτελέσει γυμναστικές ασκήσεις πάνω στη δοκό ισορροπίας, στους κρίκους κλπ.

Μάθημα: Κοινωνικές Επιστήμες

- Να δείξει γνώση των ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν στις διάφορες περιοχές της χώρας του.
- Να δείξει ότι κατανοεί, ότι οι άνθρωποι εξαρτώνται και επηρεάζονται από το κλίμα και τη χώρα στην οποία ζουν.
- Να δείξει ότι κατανοεί τα κύρια χαρακτηριστικά της γης που παρουσιάζονται σε χάρτες και υδρόγειους σφαίρες.
- Να δείξει ότι αντιλαμβάνεται τους νόμους και την έννοια της κυβέρνησης.
- Να δείξει ότι κατανοεί, ότι οι άνθρωποι και οι χώρες εξαρτώνται ο ένας με τον άλλον.

Μάθημα:





ΟΝΟΜΑ: J.S.

Μάθημα: Προφορικός Λόγος-Ομιλία**ΠΑΡΟΝ ΕΠΙΠΕΔΟ**

Χρησιμοποιεί την ομιλία αυθόρμητα. Η ομιλία του είναι κατανοητή, εκτός από ορισμένες λέξεις. Η ικανότητα να παράγει τα φωνητικά στοιχεία –υπερτεμαχιακά- των Αγγλικών είναι πλήρως αναπτυγμένη. Η ικανότητα να παράγει τους ήχους της ομιλίας των Αγγλικών είναι στη διαδικασία ανάπτυξης.

ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- ❖ Να αυξήσει τη χρήση της ομιλίας.
- ❖ Να βελτιώσει την παραγωγή ομιλίας στις περιοχές των φωνηέντων, συμφώνων.
- ❖ Να αποκτήσει καλύτερη ευχέρεια προφορικού λόγου και καλύτερη προφορά.
- ❖ Να αξιοποιηθεί η χρήση της υπολειμματικής ακοής.

ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Να αποκτήσει την ικανότητα να παράγει σε λέξεις σωστά και αυθόρμητα (αυτόματα) τους ήχους |s|, |g|, |k|, ts (chew), st (stew) και th (throw).
- Να αρχίσει να χρησιμοποιεί στο μάθημα της ομιλίας τους ήχους |d|, |sm|, |sp|, |sw|, |sk|, |sl|, |sh|.

Μάθημα: Τέχνη**ΠΑΡΟΝ ΕΠΙΠΕΔΟ**

Ο J.S. σχεδίασε ένα κουστούμι. Έφτιαξε πήλινη θήκη μολυβιού, ένα κολάζ και μια δικτυωτή τσάντα για ψώνια.

ΕΤΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- ❖ Να ανακαλύψει την τέχνη ενός άλλου πολιτισμού και να χρησιμοποιεί τα εργαλεία τέχνης του.
- ❖ Να διεγερθεί το ενδιαφέρον του για τα χρώματα και να κάνει σύγκριση ονομάζοντας τα χρώματα.
- ❖ Να μελετήσει την τέχνη των κινουμένων σχεδίων, των φανταστικών χαρακτήρων και της αλληλουχίας εικόνων.
- ❖ Να φτιάξει μια μεγάλη εργασία, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα: γλώσσα – τέχνη.

ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Συνομιλία και πειραματισμός με τη Γιαπωνέζικη ζωγραφική (Sumi) με πινέλα μπαμπού, με σωληνάριο μελάνης και με πέτρα για ακόνισμα εργαλείων.
- Κάθε μαθητής αναμειγνύει και φτιάχνει ένα νέο χρώμα. Η τάξη του δίνει ένα όνομα. Οι μαθητές ζωγραφίζουν με τα νέα μίγματα.
- Δημιουργία ενός πλαισίου μιας κωμικής ιστορίας από 6-8 σχήματα-εικόνες.
- Δημιουργία ενός βιβλίου με σχεδιασμένο εξώφυλλο.



Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Ανάγνωση			Ε: έκθεση MM: μερική μάθηση Μ: μάθηση	
		Ε	MM	Μ	ΣΧΟΛΙΑ
	Ξεφυλλίζει βιβλία με ενδιαφέρον			3	
	Προσέχει, ενώ του διαβάζουν			3	
	Ξεφυλλίζει βιβλία από την αρχή μέχρι το τέλος (με σειρά από τ' αριστερά προς τα δεξιά)			3	
	Παρατηρεί λέξεις, ενώ του διαβάζουν			3	
	Κοιτάζει εικόνες σε βιβλία			3	
	Συγκρίνει γράμματα			3	
	Συγκρίνει λέξεις			3	
	Ταιριάζει πράξεις με γραπτά ρήματα			3	
	Ταιριάζει σύντομες προτάσεις με εικόνες			3	
	Συγκρίνει καταφατικές και αρνητικές προτάσεις			3	
	Συγκρίνει εδάφια αφήγησης με άλλα γραπτά κείμενα, βάζοντάς τα σε κύκλο			3	
3	Συγκρίνει χαρακτήρες από διαφορετικές ιστορίες	3			
3	Αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις πράξεις των ανθρώπων στις ιστορίες-αφηγήσεις	3			
	Αξιολογεί πράξεις ατόμων/ομάδων	3			
	Αναγνωρίζει διαφορετικά είδη λογοτεχνίας (ιστορίες, ποίηση, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες)				
	Διαχωρίζει το φανταστικό από το πραγματικό			3	
3	Διαχωρίζει διάθεση από συναισθήματα		3		
3	Βγάζει έγκυρα συμπεράσματα για το χρόνο και τόπο μιας ιστορίας		3		
3	Βγάζει συμπεράσματα για τις λεπτομέρειες μιας ιστορίας	3			





Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
3	Αναγνωρίζει νύξεις, που οδηγούν σε συμπεράσματα	3			
	Απαντά σε ερωτήσεις «ποιος», «τι», «πού», «πότε», όταν η απάντηση δηλώνεται συγκεκριμένα			3	
3	Ξαναδιαβάζει μέρη από μια ιστορία, για να βεβαιωθεί για τις απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις		3		
3	Απαντά σε ερωτήσεις, που απαιτούν κατανόηση του συμπεράσματος από διάφορους συνδυασμούς και συσχετίσεις		3		
	Αναγνωρίζει λεπτομέρειες μιας επιλογής	3			
3	Αναγνωρίζει το πρόβλημα και τη λύση σε μια επιλογή		3		
	Αναγνωρίζει αιτία και αποτέλεσμα, όταν και τα δύο δηλώνονται φανερά			3	
3	Συμπεραίνει αποτελέσματα, όταν τα αίτια δηλώνονται φανερά		3		
	Αναγνωρίζει το θέμα της ιστορίας				
	Αναγνωρίζει την κεντρική ιδέα				
3	Αναγνωρίζει τον κατάλληλο τίτλο				
	Γενικεύει τον τίτλο				
	Θέτει εικόνες σε σειρά, φτιάχνοντας μια λογική ιστορία			3	
	Διαλέγει την πιο λογική εικόνα, για να συμπληρώσει μια ιστορία			3	
	Θέτει σε εικόνες λόγια (γραπτά κείμενα) φτιάχνοντας μια λογική ιστορία			3	
	Θέτει προτάσεις σε σειρά, φτιάχνοντας μια λογική ιστορία			3	
	Διαλέγει την κατάλληλη εικόνα που λείπει και την τοποθετεί στην κατάλληλη θέση στην ιστορία			3	
	Διαλέγει την πρόταση που λείπει και την τοποθετεί στην κατάλληλη θέση στην ιστορία			3	



Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	Συλλέγει συγκεκριμένες πληροφορίες με γρήγορη ανάγνωση				
	Συμπεραίνει το νόημα μιας λέξης από μια εικόνα			3	
3	Χρησιμοποιεί νύξεις περιεχομένου, για να ορίσει το συγκεκριμένο νόημα μιας άγνωστης λέξης, όταν οι νύξεις είναι παρούσες στην πρόταση		3		
	Χρησιμοποιεί νύξεις περιεχομένου, για να ορίσει το συγκεκριμένο νόημα μιας άγνωστης λέξης, όταν οι νύξεις δεν υπάρχουν στην πρόταση	3			
	Χρησιμοποιεί δεξιότητες ανάλυσης και αναγνώρισης λέξεων περιεχομένου, για να ορίσει το νόημα άγνωστων λέξεων	3			
	Κατανοεί λέξεις με πολλαπλά νοήματα		3		
	Κατανοεί τα σχήματα λόγου	3			
	Κατανοεί τους ιδιωτισμούς	3			
	Κατανοεί αναφορικές αντωνυμίες, όταν η αντωνυμία δηλώνεται συγκεκριμένα στην προηγούμενη πρόταση			3	
3	Κατανοεί αναφορικές αντωνυμίες, όταν η αντωνυμία δεν δηλώνεται συγκεκριμένα στην προηγούμενη πρόταση		3		
3	Εντοπίζει λέξεις σε λεξικό, χρησιμοποιώντας λέξεις-οδηγούς	3			
3	Επιλέγει από λεξικό ένα συνώνυμο ή έναν ορισμό για μια λέξη				
	<p>Αποτελέσματα τεστ επίδοσης: Stanford Test Επίδοσης Τύπος A, Επίπεδο I Λεξιλογίου 1.4/88% Κατανόηση 2.3/84% Ιστορίες και βιβλία που ολοκληρώθηκαν: <i>Elephant Blue, In The Park, Chicken-Lincken, Why Can't I Fly, A Hat For Me, The Grumpiest Man, Marla's Plan, A Good Place To Play, The Big Bike, Teddy's Window, The Bear's Toothache</i></p>				





Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Μαθηματικά			Ε: έκθεση MM: μερική μάθηση M: μάθηση	
		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Αριθμοί και Αρίθμηση</u>				
	Μετράει από μνήμης μέχρι το 10			3	
	το 20			3	
	το 100			3	
	το 1000			3	
	Διαβάζει και γράφει αριθμούς μέχρι το 10			3	
	το 20			3	
	το 100			3	
	το 1000			3	
	Κατανοεί την έννοια των αριθμών μέχρι το 10			3	
	το 20			3	
	το 100			3	
	το 1000			3	
	Διαβάζει τα ονόματα των αριθμών «ένα» μέχρι «δέκα»			3	
	«δέκα» μέχρι «είκοσι»			3	
	«είκοσι» μέχρι «εκατό»			3	
	Μετρά τους τακτικούς αριθμούς «πρώτος» μέχρι «όγδοος»			3	
	«όγδοος» μέχρι «εικοστός»	3			
	«εικοστός» μέχρι «εκατοστός»				
3	Καταλαβαίνει την έννοια της αξίας του αριθμού, ανάλογα με τη θέση του		3		
3	Καταλαβαίνει την έννοια της μετονομασίας				
3	Καταλαβαίνει την έννοια της στρογγυλοποίησης των αριθμών σε 10δες, 100δες, 1000δες				
3	Καταλαβαίνει την έννοια των μονών και ζυγών αριθμών	3			
	<u>Κλάσματα</u>				
	Καταλαβαίνει την έννοια του $\frac{1}{2}$, του ολόκληρου, του $\frac{1}{4}$			3	
	Αναγνωρίζει τα σύμβολα $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$			3	
3	Καταλαβαίνει την έννοια του $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$ διαφόρων αντικειμένων		3		
	Καταλαβαίνει την έννοια των ίσων μερών ενός όλου				
	Προσθέτει κι αφαιρεί κλάσματα με ίδιους παρονομαστές				
	Προσθέτει κι αφαιρεί μικτά κλάσματα				



Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Πρόσθεση</u> Καταλαβαίνει την έννοια της πρόσθεσης			3	
	Κάνει προσθέσεις μονοψήφιων αριθμών μέχρι το 10			3	
	το 18			3	
	Κάνει προσθέσεις 3 μονοψήφιων αριθμών μέχρι το 27			3	
	Κάνει προσθέσεις με διψήφιους αριθμούς χωρίς κρατούμενο			3	
	Κάνει προσθέσεις με διψήφιους αριθμούς με κρατούμενο			3	
	Κάνει προσθέσεις με τριψήφιους αριθμούς χωρίς κρατούμενο		3		
3	Κάνει προσθέσεις με τριψήφιους αριθμούς με κρατούμενο		3		
3	Προσθέτει στήλες αριθμών με πολλαπλά ψηφία		3		
	Μπορεί να κάνει προσθέσεις από μνήμης μέχρι το 10		3		
3	το 20	3			
3	< 20				
3	Μπορεί να χρησιμοποιεί μαθηματικές δεξιότητες σε πραγματικές καταστάσεις	3			
	<u>Αφαίρεση</u> Καταλαβαίνει την έννοια της αφαίρεσης			3	
	Κάνει αφαιρέσεις μονοψήφιων αριθμών με μειωτέο μέχρι το 10			3	
	το 18			3	
	Κάνει αφαιρέσεις διψήφιων αριθμών χωρίς δανεισμό			3	
	Κάνει αφαιρέσεις διψήφιων αριθμών με δανεισμό			3	
	Κάνει αφαιρέσεις τριψήφιων αριθμών χωρίς δανεισμό			3	
3	Κάνει αφαιρέσεις τριψήφιων αριθμών με δανεισμό	3			
3	Κάνει αφαιρέσεις σε περισσότερο πολύπλοκα προβλήματα	3			
3	Μπορεί να κάνει από μνήμης αφαιρέσεις μέχρι το 10			3	
3	το 20		3		





3	Μπορεί να χρησιμοποιεί δεξιότητες αφαίρεσης σε πραγματικές καταστάσεις	3			
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Πολλαπλασιασμός</u> Μετρά δέκα-δέκα μέχρι 100			3	
	Μετρά πέντε-πέντε μέχρι 100			3	
	Μετρά δύο-δύο μέχρι 20			3	
3	Μετρά δύο-δύο μέχρι 100		3		
3	Μετρά τρία-τρία μέχρι 99		3		
3	Μετρά τέσσερα-τέσσερα μέχρι 98		3		
3	Καταλαβαίνει την έννοια του πολλαπλασιασμού		3		
3	Κάνει πολλαπλασιασμούς μονοψήφιων αριθμών μέχρι 959		3		
3	Κάνει πολλαπλασιασμούς διψήφιων αριθμών χωρίς δανεισμό				
3	Κάνει πολλαπλασιασμούς διψήφιων αριθμών με δανεισμό				
3	Πολλαπλασιάζει χρησιμοποιώντας το 0				
3	Πολλαπλασιάζει τριψήφιους αριθμούς χωρίς δανεισμό				
3	Πολλαπλασιάζει τριψήφιους αριθμούς με δανεισμό				
	Λύνει προβλήματα πολλαπλασιασμού διψήφιων αριθμών				
3	<u>Διαίρεση</u> Καταλαβαίνει την έννοια της διαίρεσης				
3	Μπορεί να κάνει διαίρεση μονοψήφιου με μονοψήφιο χωρίς υπόλοιπο				
3	Μπορεί να κάνει διαίρεση διψήφιου με μονοψήφιο με υπόλοιπο				
3	Μπορεί να κάνει διαίρεση διψήφιου με μονοψήφιο χωρίς υπόλοιπο				
	Μπορεί να κάνει διαίρεση διψήφιου με διψήφιο χωρίς υπόλοιπο				



	Μπορεί να κάνει διαίρεση διψήφιου με διψήφιο με υπόλοιπο				
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Ποσότητες</u> Καταλαβαίνει τις έννοιες «περισσότερο από»			3	
	«λιγότερο από»			3	
	«ίσος με»			3	
	«πρόσθεσε»			3	
	«αφαίρεσε-βγάλε»			3	
	«ίσος με»			3	
	«ίδιος με»			3	
	Χρησιμοποιεί σύμβολα $+$, $-$, $<$, $>$, $=$			3	
	<u>Γεωμετρία</u> Αναγνωρίζει τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους, ορθογώνια, ρόμβους			3	
	Προσδιορίζει 2 διαστάσεων σχήματα σε 3 διαστάσεων αντικείμενα			3	
3	Καταλαβαίνει την έννοια της συμμετρίας				
3	Βρίσκει συμμετρικά και ασύμμετρα σχεδιαγράμματα				
3	Αναγνωρίζει και ταυτίζει τρίγωνα				
	<u>Μέτρηση</u> <u>Μήκος</u> Συγκρίνει μήκη από την άποψη: μακρύτερο από			3	
	κοντότερο από			3	
	το ίδιο με			3	
	Βρίσκει το μήκος αντικειμένων, χρησιμοποιώντας μη-τυπικά μέτρα (π.χ. σχοινάκι κλπ.)			3	
	Συγκρίνει μήκη αντικειμένων, χρησιμοποιώντας μη-τυπικά μέτρα			3	
3	Καταλαβαίνει την ανάγκη των τυπικών μονάδων		3		
3	Μετρά, χρησιμοποιώντας εκατοστά		3		
3	μέτρα		3		
3	Μετατρέπει εκατοστά σε μέτρα				





3	μέτρα σε εκατοστά				
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Βάρος</u> Συγκρίνει βάρη αντικειμένων από την άποψη: το ίδιο βαρύ			3	
	το ίδιο ελαφρύ			3	
	το βαρύτερο			3	
	το ελαφρύτερο			3	
	Χρησιμοποιεί ζυγαριά, για να συγκρίνει βάρη αντικειμένων, χρησιμοποιώντας μη-τυπικές μονάδες				
	Συγκρίνει βάρη αντικειμένων, χρησιμοποιώντας μη-τυπικές μονάδες				
3	Ζυγίζει αντικείμενα, χρησιμοποιώντας κιλά				
3	γραμμάρια				
3	Μετατρέπει γραμμάρια σε κιλά				
3	κιλά σε γραμμάρια				
	<u>Όγκος</u> Καταλαβαίνει την έννοια του «περισσότερο»			3	
	«λιγότερο»			3	
	«τόσο πολύ όσο»			3	
3	Μετρά χωρητικότητα αντικειμένων, χρησιμοποιώντας λίτρα				
	<u>Χρόνος</u> Καταλαβαίνει τις έννοιες του πριν, μετά, κατά τη διάρκεια			3	
	Καταλαβαίνει όρους, όπως: σήμερα, αύριο, χθες, περασμένη Κυριακή, επόμενη Τρίτη κλπ.			3	
	Γνωρίζει τα ονόματα των ημερών της εβδομάδας, των μηνών			3	
	Γράφει τις ημέρες της εβδομάδας, μήνες			3	
	Καταλαβαίνει τη σχέση μεταξύ εβδομάδων, μηνών και ετών		3		
	Καταλαβαίνει τις έννοιες των ωρών, λεπτών, δευτερολέπτων			3	
	Καταλαβαίνει τις σχέσεις των ωρών, λεπτών, δευτερολέπτων			3	
	Χρησιμοποιεί το ρολόι για να λέει την ώρα (ολόκληρη και μισή)			3	
	Χρησιμοποιεί το ρολόι να λέει την ώρα ανά 15 λεπτά			3	



	Χρησιμοποιεί το ρολόι να λέει την ώρα ανά 5 λεπτά			3	
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
3	Χρησιμοποιεί το ρολόι να λέει την ώρα ανά ½ ώρα, ολόκληρη ώρα		3		
3	Καταλαβαίνει και χρησιμοποιεί όρους, όπως: <i>τέταρτο της ώρας, μισή ώρα, και μισή, παρά τέταρτο, και τέταρτο</i>		3		
	<u>Χρήματα</u> Γνωρίζει τα ονόματα των penny, nickel, dime, dollar			3	
	Γνωρίζει την αξία των penny, nickel, dime, dollar			3	
3	Μετατρέπει τα penny, nickel, dime, quarters	3			
3	Είναι ικανός να κάνει ψιλά (ανάλογα με την ικανότητα να δανείζει και να δανείζεται)	3			
	<u>Προβλήματα λέξεων</u> Δημιουργεί μια εξίσωση (πρόσθεση) με εικόνες			3	
	Δημιουργεί μια εξίσωση (αφαίρεση) με εικόνες			3	
	Λύνει προβλήματα, χρησιμοποιώντας όρους όπως: <i>όλοι μαζί, σύνολο, πόσα περισσότερα; πόσα λιγότερα;</i>		3		
3	Λύνει προβλήματα με πιο σύνθετη γλώσσα		3		
	Αποτελέσματα τεστ επίδοσης: Stanford Test Επίδοσης Έννοιες Υπολογισμός και Εφαρμογή Τύπος A, Επίπεδο I 2.1/80% 2.1/88% Βιβλία εργασίας που συμπληρώθηκαν: <i>Completed Mathematics Around Us Level II</i>				





Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ/ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	Α: αντιλαμβάνεται Μ: μιμείται Π: παράγει με παρότρυνση ΠΑ: παράγει αυθόρμητα				
		Εκφραστική		/: 1 ^η εμφάνιση δεξιότητας 5: κατάκτηση δεξιότητας		
	Παράγει ήχους					
	μιας λέξης χωρίς σημασία	5				
	μιας λέξης με σημασία	5				
	Προτάσεις δύο ή περισσότερων λέξεων	A	M	Π	ΠΑ	ΣΧΟΛΙΑ
	ουσιαστικών σε συνδυασμό με ρήματα	5			5	
	ουσιαστικών σε συνδυασμό με επίθετα	5			5	
	ρημάτων σε συνδυασμό με προθέσεις	5			5	
	ρημάτων σε συνδυασμό με χρόνο	5			5	
3	ρημάτων σε συνδυασμό με επιρρήματα	5		5		
	του ρήματος «έχω/έχει» σε φράσεις	5			5	
3	του ρήματος «είμαι» σαν συνδετικό ρήμα	5		5	/	
3	του ρήματος «είμαι» στον ενεστώτα διαρκείας	5		5		
3	του ρήματος «μπορώ» σε φράσεις	5		5		
	αντωνυμιών	5			5	
	κτητικών αντωνυμιών	5			5	
	συνδέσμων με δύο λέξεις	5			5	
3	συνδέσμων με δύο προτάσεις	5		5	/	
3	άρθρων (οριστικών)		5			
3	έμμεσων αντικειμένων	5		5		
	κατάλληλων ρηματικών χρόνων (ομαλών και ανωμαλών ρημάτων)	5		5	/	
	φράσεων: <i>γιατί</i>	5			5	
	<i>οποίος</i>	5	5	/		
	<i>όταν</i>	5	5	/		
	ερωτήσεων:					
	για αιτιότητα:					
	<i>γιατί;</i>	5			5	
	<i>για τι;</i>	5			5	
	για χρόνο:					
	<i>πότε;</i>	5			5	
	για τόπο:					
	<i>πού;</i>	5			5	
	για άτομο/αντικείμενο:					
	<i>ποιος;</i>	5			5	



	τι;	5			5	
	με αόριστο ρήμα (π.χ. did, can)	5	5	5	/	

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	ΓΡΑΠΤΗ ΓΛΩΣΣΑ	Α: αντιλαμβάνεται Μ: μιμείται Π: παράγει με παρότρυνση ΠΑ: παράγει αυθόρμητα				
		/: 1 ^η εμφάνιση δεξιότητας 5: κατάρκτηση δεξιότητας				
		A	M	Π	ΠΑ	ΣΧΟΛΙΑ
	Γράφει ασυνάρτητα, παίζει με τα γράμματα				5	
	Αναγνωρίζει ότι οι τυπωμένες λέξεις έχουν νόημα και σειρά				5	
	Αντιγράφει λέξεις με ακρίβεια				5	
	Αντιγράφει προτάσεις με ακρίβεια				5	
	Χρησιμοποιεί αυτόματα αναγνωρίσιμες λέξεις-φράσεις				5	
	Χρησιμοποιεί απλές προτάσεις όπως:					
	1) το μωρό κλαίει				5	
	2) το μωρό πίνει γάλα				5	
3	3) το μωρό είναι όμορφο			5	/	
3	4) το μωρό είναι αγόρι	5	/			
3	5) το μωρό είναι στο καρότσι			5		
3	Χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα, τελείες, ερωτηματικά <u>Χωρίς υπενθύμιση</u> Με υπενθύμιση			5	/	
	Αναγνωρίζει το «όχι» και το «δεν» σαν αρνητικά				5	
	Χρησιμοποιεί τον αόριστο χρόνο <u>ομαλών ρημάτων</u> <u>Χωρίς υπενθύμιση</u> Με υπενθύμιση			5	/	
3	Χρησιμοποιεί τον αόριστο χρόνο ανωμάτων ρημάτων			5		
3	Συνδέει προτάσεις με το «και»			5		
3	Συνδέει προτάσεις με το «αλλά»			5		
	Χρησιμοποιεί επίθετα μπροστά από ουσιαστικά <u>Χωρίς υπενθύμιση</u> Με υπενθύμιση			5	/	
	Χρησιμοποιεί επιρρήματα μετά από τα ρήματα <u>Χωρίς υπενθύμιση</u> Με υπενθύμιση		5	/		
	Χρησιμοποιεί άρθρα μπροστά από τα ουσιαστικά		5	/		
	Χρησιμοποιεί αρσενικές, θηλυκές και ουδέτερες αντωνυμίες (αυτός, αυτή, αυτό)				5	





Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	ΓΡΑΠΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (συνέχεια)				Α: αντιλαμβάνεται Μ: μιμείται Π: παράγει με παρότρυνση ΠΑ: παράγει αυθόρμητα	
					/: 1 ^η εμφάνιση δεξιοτήτας 5: κατάκτηση δεξιοτήτας	
		A	M	Π	ΠΑ	ΣΧΟΛΙΑ
3	Χρησιμοποιεί κτητικές αντωνυμίες (δικό του, δικό της, δικό μου, δικό σου, δικό μας)		5	/		
3	Χρησιμοποιεί χρονικές φράσεις, όπως «χθες», «το Σαββάτο», «χθες βράδυ»			5	/	
	Αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε δηλώσεις και σε ερωτήσεις			5		
	Αναγνωρίζει μια θετική «Ναι» από μια αρνητική «Όχι» ερώτηση			5		
	Απαντά ερωτήσεις «Ναι-Όχι»				5	
	Αναγνωρίζει ερωτήσεις με το «ποιος»			5		
	Απαντά σε ερωτήσεις με το «ποιος»				5	
3	Αναγνωρίζει ερωτήσεις με το «τι»		5	/		
	Απαντά σε ερωτήσεις με το «τι»			5	/	
3	Αναγνωρίζει ερωτήσεις με το «πού»		5	/		
	Απαντά σε ερωτήσεις με το «πού»			5	/	
3	Αναγνωρίζει ερωτήσεις με το «πότε»		5			
	Απαντά σε ερωτήσεις με το «πότε»		5			
3	Αναγνωρίζει ερωτήσεις με το «γιατί»		5	/		
	Απαντά σε ερωτήσεις με το «γιατί»		5			
	Αναγνωρίζει ερωτήσεις με το «τι έκανε»			5		
3	Απαντά σε ερωτήσεις με το «τι έκανε»		/			
	Γράφει δύο έως πέντε σχετικές προτάσεις, αλλά όχι απαραίτητα με σειρά				5	
	Γράφει δύο έως πέντε σχετικές προτάσεις και με σειρά				5	
	Γράφει δύο έως πέντε σχετικές παραγράφους, αλλά χωρίς σειρά			5	/	



	Γράφει δύο έως πέντε σχετικές παραγράφους, με σειρά		5	/		
	Κοινωνικές Επιστήμες			E: έκθεση MM: μερική μάθηση M: μάθηση		
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ	
	<u>Κοινωνική Οργάνωση</u> Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές στους ανθρώπους			3		
	Αναγνωρίζει ομάδες και τα χαρακτηριστικά τους		3			
	Αναγνωρίζει ρόλους που έχουν οι άνθρωποι μέσα σε διαφορετικές ομάδες		3			
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές στις μορφές της οικογένειας			3		
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές σε γειτονιές και κοινότητες			3		
	Αναγνωρίζει τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται η οικογένεια στις ανάγκες και επιθυμίες των ανθρώπων			3		
	Αναγνωρίζει τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται η κοινότητα στις ανάγκες και επιθυμίες των ανθρώπων			3		
3	Αναγνωρίζει τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται η κυβέρνηση στις ανάγκες και επιθυμίες των ανθρώπων					
3	Αποδεικνύει ότι κατανοεί πως μια χώρα είναι ένα δίκτυο κοινοτήτων που αλληλεξαρτώνται η μια από την άλλη για τα εμπορεύματα και τις υπηρεσίες					
	<u>Πολιτική Οργάνωση</u> Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει δραστηριότητες στην οικογένεια, στο σχολείο, στη γειτονιά, με και χωρίς κανόνες		3			
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει κανόνες που συντάσσονται από παιδιά με κανόνες που συντάσσονται από ενήλικες	3				
3	Ταξινομεί καταστάσεις που οι άνθρωποι έχουν επιλογή	3				
3	Ταξινομεί καταστάσεις που δεν επιτρέπουν επιλογή	3				
	Αποδεικνύει αντίληψη/γνώση των διαφορετικών επιπέδων μιας					





	κυβέρνησης				
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Γεωγραφία</u>				
3	Μπορεί να αναγνωρίσει εικόνες - σύμβολα σε ένα χάρτη		3		
	Μπορεί να περιγράψει μια θέση με όρους γενικής κατεύθυνσης (μπροστά, πίσω, κοντά, μακριά κλπ.)			3	
3	Μπορεί να αναγνωρίσει ομοιότητα ανάμεσα σε περιοχές σε υδρόγειο σφαίρα και σε ένα χάρτη		3		
	Μπορεί να εντοπίζει τα σημεία του ορίζοντα σε απλούς χάρτες		3		
	Μπορεί να περιγράφει μέρη στον κόσμο σχετικά το ένα με το άλλο σε σχέση με το μέγεθος, την απόσταση και την τοποθεσία				
	Μπορεί να εντοπίσει τα κοινά χαρακτηριστικά του τοπίου στην τοπική κοινότητα	3			
	Μπορεί να βρει κάποιο μέρος στη γειτονιά του σχολείου, ακολουθώντας οδηγίες	3			
	Μπορεί να χρησιμοποιεί απλούς όρους του χάρτη, κατανοώντας τους (ήπειρος, Ισημερινός, νησί, βουνό, ωκεανός, πεδιάδα κλπ.)	3			
3	Αναγνωρίζει ότι πρέπει να φροντίζουμε το φυσικό περιβάλλον, αν θέλουμε να συνεχίσουμε να ζούμε				
	<u>Ανθρωπογεωγραφία</u>				
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές σε σπίτια			3	
3	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει διαφορετικά κομμάτια γης	3			
3	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει αστικές και αγροτικές περιοχές		3		
3	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει φυσικά στοιχεία και στοιχεία φτιαγμένα από τον άνθρωπο				
3	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος τη γη	3			
3	Αποδεικνύει ότι κατανοεί ότι ο τρόπος ζωής του ανθρώπου επηρεάζει τον κύκλο ζωής	3			



Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Ιστορία (αλλαγή)</u>			3	
	Αναγνωρίζει αλλαγές στον εαυτό του			3	
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει αλλαγές στους ανθρώπους			3	
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει αλλαγές στα μέλη της οικογένειας, αλλαγές στη σύνθεση της οικογένειας			3	
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει αλλαγές στην ενδυμασία από το παρελθόν στο παρόν		3		
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει αλλαγές στον τρόπο που κάνουμε πράγματα από το παρελθόν στο παρόν		3		
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει μια παλιά πόλη με μια νέα πόλη				
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει τη χρήση της γης από το παρελθόν στο παρόν				
3	<u>Μελέτη Άλλων Χωρών/Κουλτούρας</u> Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές σε οικογένειες της Αμερικής/ξένης χώρας		3		
3	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές στην εκτέλεση ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην Αμερική και σε άλλη ξένη χώρα		3		
	Συγκρίνει/αντιπαραβάλλει ομοιότητες και διαφορές στην κυβέρνηση της Αμερικής/ξένης χώρας				
	<u>Φυσική</u> <u>Παρατηρώντας, εξερευνώντας και ταξινομώντας παρατηρήσεις</u> Αντίληψη των ποικίλων ζωντανών όντων και των υλικών στο περιβάλλον			3	
	Αντίληψη των αλλαγών που πραγματοποιούνται με το πέρασμα του χρόνου			3	
	Αναγνώριση της ομαλότητας στις δομές		3		
	Αντίληψη της δομής και της συμπεριφοράς στα ζωντανά όντα			3	
	Ικανότητα ομαδοποίησης ζωντανών και άψυχων όντων μέσα από αισθητά χαρακτηριστικά γνωρίσματα			3	
	Αντίληψη της εσωτερικής κατασκευής των ζωντανών και άψυχων όντων			3	





Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
3	<u>Δημιουργία Ερωτημάτων και</u> <u>Σχεδιασμός Πειραμάτων ή</u> <u>Εξερευνήσεων</u> Ικανότητα πρόβλεψης του αποτελέσματος συγκεκριμένων αλλαγών μέσα από παρατήρηση		3		
3	Αντίληψη ότι περισσότερες από μια μεταβλητές μπορεί να περιλαμβάνονται σε μια συγκεκριμένη αλλαγή		3		
3	Αντίληψη ότι τα πράγματα που είναι διαφορετικά μπορεί να έχουν κοινά στοιχεία		3		
	Ικανότητα σύγκρισης σύμφωνα με μια ιδιότητα ή μεταβλητή			3	
	<u>Απόκτηση Γνώσεων και Ικανότητες</u> <u>Μάθησης</u> Ικανότητα να διακρίνει διαφορετικά υλικά			3	
	Αντίληψη/γνώση χαρακτηριστικών των ζωντανών υπάρξεων		3		
	Αντίληψη/γνώση των ιδιοτήτων που έχουν τα υλικά	3			
3	Αντίληψη/γνώση των πηγών του ήχου, της θέρμανσης, του φωτός και του ηλεκτρισμού		3		
3	Γνώση ότι αλλαγή μπορεί να προκληθεί από κοινές καταστάσεις		3		
3	Ικανότητα αναγνώρισης μιας αλληλεπίδρασης		3		
3	Αντίληψη/γνώση ότι τα συστήματα μπορεί να αλλάξουν		3		
3	Αντίληψη/γνώση ότι η ικανότητα κίνησης ή η πρόκληση κίνησης απαιτεί ενέργεια		3		
3	Ικανότητα αναγνώρισης ενεργειακών αλυσίδων				
3	Αντίληψη/γνώση της χρήσης από τον άνθρωπο των υπόλοιπων ζωντανών όντων και των προϊόντων τους	3			
	Αντίληψη/γνώση ότι ο τρόπος ζωής του ανθρώπου έχει αλλάξει με τα χρόνια			3	



3	Αντίληψη/γνώση των συνθηκών που δημιουργούν αλλαγές στα ζωντανά και άψυχα όντα			3	
Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
	<u>Κατανόηση των Προτύπων και των Σχέσεων</u> Αντίληψη της σχέσης αιτία/αποτέλεσμα			3	
	Αντίληψη των εποχιακών αλλαγών στα ζωντανά όντα			3	
	Αντίληψη των διαφορών στις φυσικές καταστάσεις ανάμεσα σε διαφορετικά μέρη της γης				
3	Αντίληψη της σειράς της αλλαγής στα φυσικά φαινόμενα		3		
3	Αντίληψη της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα ζωντανά όντα				
3	Αντίληψη του αντίκτυπου των δραστηριοτήτων του ανθρώπου στα άλλα ζωντανά όντα				
3	Αντίληψη των αλλαγών στο φυσικό περιβάλλον που έχουν προκληθεί από τις δραστηριότητες του ανθρώπου		3		
	Κατανόηση ότι το φαινομενικό μέγεθος, το σχήμα και οι σχέσεις των πραγμάτων εξαρτώνται από τη θέση του παρατηρητή		3		
	Ικανότητα να ταιριάζει ένα αντικείμενο με εικόνα του αντικειμένου σε διαφορετικές θέσεις			3	
	Επιθυμεί να απαντήσει ερωτήσεις				
3	Επιθυμεί να συλλέξει υλικό για παρατήρηση και εξερεύνηση		3		
3	Επιθυμεί να ανακαλύψει πράγματα για τον εαυτό του		3		
3	Αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν αρκετοί τρόποι εξέτασης των ιδεών και πραγματοποίησης παρατηρήσεων		3		
3	Επιθυμεί να περιμένει και να καταγράφει προκειμένου να παρατηρήσει μια αλλαγή		3		
3	Επιθυμεί να αναλάβει την ευθύνη για τη σωστή φροντίδα των πραγμάτων (ζωντανών και άψυχων)		3		
3	Ικανότητα εύρεσης λύσεων σε απλά προβλήματα με έρευνα		3		
	Ικανότητα καταγραφής εντυπώσεων			3	





	μέσα από δημιουργία μοντέλων, πινάκων και σχεδίων				
--	--	--	--	--	--

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι		E	MM	M	ΣΧΟΛΙΑ
3	Ικανότητα χρήσης απεικονιστικών συμβόλων σε ένα διάγραμμα ή σε γραφική παράσταση		3		
	Ικανότητα ταξινόμησης πληροφοριών σε πίνακα και χρήσης πινάκων		3		
3	Ικανότητα καταγραφής γεγονότων με σειρά		3		
3	Ικανότητα ερμηνείας πληροφοριών από γραφικές παραστάσεις ή διαγράμματα		3		
	Ικανότητα συλλογής σχετικών πληροφοριών από βιβλία ή άλλα σχετικά υλικά				
	Ικανότητα χρήσης βιβλίων για συμπλήρωση ιδεών ή πληροφοριών				





4.5. Αναλυτικά Προγράμματα στα Σχολεία Κωφών

Οι γνώμες των ειδικών για την επιλογή του κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος για τους κωφούς μαθητές διχάζονται. Μερικοί υποστηρίζουν ότι οι κωφοί μαθητές μπορούν να ακολουθούν ακριβώς το αναλυτικό πρόγραμμα για ακούοντα παιδιά, μόνο που απαιτείται περισσότερος χρόνος διδασκαλίας και περισσότερος χρόνος φοίτησης στο σχολείο γενικότερα (Brennan, 1985). Άρκετοί εκπαιδευτικοί όμως, υποστηρίζουν ότι οι κωφοί μαθητές, λόγω των δυσκολιών που έχουν με τη γλώσσα και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, χρειάζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα, που θα περιλαμβάνουν εκτός των συνηθισμένων μαθημάτων και μαθήματα όπως ανάπτυξη ομιλίας, ακουστικής, χειλεανάγνωσης, γλώσσας κλπ., καθώς και διαφορετικούς τρόπους και αρκετά οπτικά υλικά διδασκαλίας (Abel & Baker, 1983).

Τα τελευταία ιδίως χρόνια, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα των κωφών παιδιών μπορεί να μην είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά των ακουόντων, αλλά θα πρέπει να έχουν τους ίδιους στόχους και απαιτήσεις και να εξασφαλίζουν στα κωφά παιδιά ισότιμη με τα ακούοντα πρόσβαση στη γνώση. Όλα τα μαθήματα θα πρέπει να έχουν την ίδια βαρύτητα και να τους αφιερώνεται ο απαραίτητος χρόνος και όχι λιγότερο από τον αντίστοιχο, που αφιερώνεται στα προγράμματα των ακουόντων παιδιών. Θα πρέπει να αποφεύγεται δηλαδή, αυτό που γινόταν στο παρελθόν, να μετατρέπονται δηλαδή όλα τα μαθήματα σε γλωσσικά μαθήματα (Moore, 1996).

Τέλος, οι προσαρμογές που γίνονται στα προγράμματα για τα κωφά παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και τους ειδικούς πληθυσμούς που περιλαμβάνονται μέσα στους κωφούς μαθητές, όπως είναι και ο αυξημένος αριθμός τελευταία των κωφών παιδιών με επιπλέον αναπηρίες και ανάγκες (τυφλά και κωφά παιδιά, νοητικά καθυστερημένα και κωφά κλπ.). Σήμερα αρκετά σχολεία κωφών χρησιμοποιούν αναλυτικά προγράμματα, τα οποία έχουν φτιαχτεί ειδικά για κωφούς μαθητές, ενώ άλλα χρησιμοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα για ακούοντες μαθητές με ανάλογες προσαρμογές.



Από τα πιο γνωστά αναλυτικά προγράμματα για κωφά παιδιά είναι τα προγράμματα των σχολείων κωφών του Rhode Island, του σχολείου Kendall (KDES), του Clark, του Lexington κλπ. Στην Ελλάδα το μοναδικό αναλυτικό πρόγραμμα για κωφά παιδιά δημιουργήθηκε το 1985. Το πρόγραμμα αυτό αναφέρεται στην ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας και έχει τίτλο «Έλα να γράψουμε». Φτιάχτηκε από επιτροπή εκπαιδευτικών των σχολείων κωφών της Αττικής (Λαμπροπούλου, 1990) και εκδόθηκε από τον ΟΕΔΒ το 1990. Διατίθεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., τη Διεύθυνση της Ειδικής Αγωγής.

Στη συνέχεια αξίζει να δούμε δείγματα αναλυτικών προγραμμάτων σχολείων κωφών. Πριν προχωρήσουμε όμως, παραθέτουμε αυτούσια την έκθεση της μελέτης που έκανε μια δασκάλα κωφών παιδιών από το σχολείο Effatha της Ολλανδίας. Η δασκάλα αυτή έμεινε για ένα χρόνο στο σχολείο κωφών του Rhode Island, γνωστό για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων κωφών παιδιών, και μελέτησε το Αναλυτικό Πρόγραμμά του. Η έκθεση αυτή μας βοηθά να καταλάβουμε τη λειτουργία ενός σχολείου κωφών, όπως είναι το Rhode Island και τη φιλοσοφία του προγράμματός του. Στην επόμενη ενότητα, θα δούμε παραδείγματα από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αυτού. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Τα προγράμματα για τα γλωσσικά μαθήματα θα τα εξετάσουμε στο 4^ο εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο αναφέρεται στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Στο παράρτημα του πακέτου αυτού που είναι η συλλογή άρθρων, θα βρείτε περιλήψεις αναλυτικών προγραμμάτων που αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση, στη διδασκαλία της τέχνης, στη διδασκαλία κωφών παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες κλπ. Επίσης, θα βρείτε αναλυτικούς ετήσιους στόχους από ΑΕΠ και από το πρόγραμμα του Lexington σε μαθήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο-Λύκειο, όπως η Φυσική, οι Υπολογιστές, οι Νόμοι και οι Κωφοί κλπ.





Σχολείο Κωφών του RHODE ISLAND

Jacoline Wiskerke, Δασκάλα κωφών, Effatha, Clistelifke School voor Doven, Zoetemeer, The Netherlands, 1991.

Μια μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος του Σχολείου Κωφών του RHODE ISLAND και η ανάπτυξη αυτού του Προγράμματος.

Κεφάλαιο Πρώτο

Α. Η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος του Σχολείου Κωφών του RHODE ISLAND

Κατά πολλούς τρόπους η ολλανδική κοινωνία μοιάζει με την αμερικάνικη. Αν και μερικά πράγματα, όπως τα αυτοκίνητα, τα κτιριακά συγκροτήματα, τα σάντουιτς και η διαφορά ανάμεσα στους πλούσιους και τους φτωχούς είναι μεγαλύτερα στις Η.Π.Α. από την Ολλανδία, δεν αντιμετωπίσαμε πολιτιστικό σοκ όταν ήρθαμε να ζήσουμε στη Βοστώνη τον Αύγουστο του 1990. Οι μικρές διαφορές όμως στην καθημερινή ζωή, με κάνουν να νιώθω ότι βρίσκομαι σε μια διαφορετική χώρα.

Κάθε μέρα, όταν οδηγώ από τη Βοστώνη στο Providence, βλέπω ότι οι άνθρωποι είναι σε γενικές γραμμές ευγενικοί οδηγοί. Η ευγένεια αυτή είναι φανερή και στον τρόπο που οι δάσκαλοι κλπ. χαιρετιούνται στο σχολείο. Κάθε πρωί ο καθένας λέει: «Γεια! Τι κάνεις;». Στην αρχή μου ήταν δύσκολο, γιατί ως Ολλανδέζα δεν συνήθιζα να λέω στον καθένα πώς νιώθω. Αλλά παρατηρώντας τους Αμερικάνους κατάλαβα ότι δεν ήταν απαραίτητο να δίνεις λεπτομερή απάντηση. Όλοι λένε ότι «είμαι καλά». Αυτή η ερώτηση είναι ένας τρόπος ευγένειας και κάθε φορά που σου την κάνουν μπορείς να απαντάς τόσο γρήγορα, όπως λες «καλημέρα!».

Ο καθημερινός χαιρετισμός της σημαίας από τους μαθητές είναι ακόμη κάτι ασυνήθιστο σε μας. Είναι μια ιεροτελεστία, που τα δημόσια σχολεία πρέπει να την κάνουν καθημερινά. Οι μαθητές και οι δάσκαλοι στέκονται κάθε πρωί μπροστά στην αμερικάνικη σημαία και στο πορτρέτο του Αμερικανού Προέδρου και υπόσχονται πίστη στην πατρίδα τους με ομιλία και νοήματα.

Χαιρετισμός στη σημαία

Υπόσχομαι πίστη στη σημαία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και στη δημοκρατία που τη στηρίζει, ένα έθνος κάτω από το Θεό, αδιαίρετο με ελευθερία και δικαιοσύνη για όλους.

Αυτό είναι το επίσημο κείμενο που αναγγέλλουν οι μεγάλοι. Τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν μια απλουστευμένη έκδοση αυτής της πίστης:

Αυτή είναι η σημαία μας, η αμερικάνικη σημαία.

Το κόκκινο, λευκό και μπλε.

Επίσης, δίνεται μεγάλη έμφαση στα σπορ και τον αθλητισμό στα σχολεία. Τα σπορ συνδέονται με την εκπαίδευση περισσότερο απ' ό,τι στην Ολλανδία. Δεν είναι ασυνήθιστο, ότι η σχολική ομάδα για έναν αγώνα μπάσκετ πηγαίνει σ' ένα άλλο σχολείο, διακόσια χιλιόμετρα μακριά (στη διάρκεια του σχολικού χρόνου). Φυσικά, στην επιστροφή η ομάδα σταματά στα McDonald's για φαγητό.

Οι συνήθειες του φαγητού είναι επίσης διαφορετικές. Στην ώρα του φαγητού τρώω, όπως έκανα πάντα, ένα σάντουιτς με τυρί και ένα μήλο. Συγκρινόμενο με τα αμερικάνικα γεύματα, το δικό μου είναι μάλλον λιτό. Ο φούρνος μικροκυμάτων στην τραπεζαρία των δασκάλων δουλεύει από τις 11:30-12:30 διαρκώς, για να ζεσταίνει μακαρόνια, πίτσες, σουπες, κεφτέδες και καφέ. Εν τω μεταξύ μπορείς να ακούσεις το θόρυβο των κουτιών των αναψυκτικών που ανοίγουν.





B. Το Σχολείο Κωφών του RHODE ISLAND – Ο χώρος της μελέτης μου

Στο πλαίσιο που περιέγραψα παραπάνω, δηλαδή μιας κοινωνίας η οποία λίγο διαφέρει από την ολλανδική, μελετώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Σχολείου Κωφών του RHODE ISLAND, ενός σχολείου για κωφά και βαρήκοα παιδιά στο Providence, του Rhode Island.

Αυτό το ίδρυμα είναι κάτω από τη διεύθυνση του γλωσσολόγου καθηγητή Peter M. Blackwell. Το πρόγραμμα του σχολείου έχει προσελκύσει, εκτός από το δικό μου ενδιαφέρον, διεθνή προσοχή μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών, από την Ολλανδία και τη Σκανδιναβία. Η προσοχή αποδεικνύεται από το γεγονός, ότι σ' αυτές τις χώρες κάθε χρόνο οργανώνονται συναντήσεις με θέμα το Σχολείο Κωφών του Rhode Island και το Πρόγραμμά του, ενώ διάφορα σχολεία (συμπεριλαμβανομένου και του Effatha) δανείζονται ιδέες από το πρόγραμμα του σχολείου του Rhode Island και τις εντάσσουν και στα δικά τους Προγράμματα.

B.1 Γιατί μια μελέτη του Προγράμματος του Σχολείου Κωφών του Rhode Island;

Τρεις κύρια είναι οι παράγοντες που κάνουν το Πρόγραμμα του σχολείου του Rhode Island ενδιαφέρον για μελέτη. Προσφέρει, αν κοιτάξεις τα περιεχόμενα, διάφορες αξιόλογες απόψεις, τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στα προγράμματά μας. Παραδείγματα είναι οι ομαδικές συσκέψεις και η εκπαίδευση στη λογοτεχνία.

Πέρα από το περιεχόμενο, ο τρόπος που το πρόγραμμα είναι δομημένο είναι προφανής. Όπως πολλοί άνθρωποι στο χώρο της εκπαίδευσης των Κωφών ήδη γνωρίζουν, το σχολείο Κωφών του Rhode Island δεν διδάσκει τα μαθήματα ξεχωριστά. Αντί γι' αυτό, το επίκεντρο της εκπαίδευσης είναι θέματα με διαφορετικό περιεχόμενο, τα οποία σε ένα περισσότερο παραδοσιακό πρόγραμμα τοποθετούνται σε ξεχωριστά μαθήματα (θεματικές περιοχές), που διδάσκονται σε στενή σχέση το ένα με το άλλο. Όλα τα θέματα που προγραμματίζονται για τη χρονιά ξεκινούν από ένα ουσιώδες ερώτημα: **τι είναι ανθρώπινο για την ανθρώπινη ύπαρξη;** Αυτό το ουσιώδες ερώτημα θα το ανακαλύπτεις στις τάξεις. Για παράδειγμα, παιδιά 4 και 5 χρόνων δουλεύουν στο θέμα «Υπάρχουν ζωντανά και μη-ζωντανά πράγματα;». Ενώ τα παιδιά στην επόμενη βαθμίδα ερευνούν το θέμα «Οι άνθρωποι που ζουν σε διαφορετικές χώρες».

Το μεγάλο πλεονέκτημα για την ολοκλήρωση της ύλης είναι ότι οι μαθητές κατακτούν τα διαφορετικά θέματα όχι ξεχωριστά, αλλά ενθαρρύνονται να βρουν τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτά. Επιπλέον, εξασφαλίζεται μια καλή μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, γιατί τα ετήσια θέματα πηγάζουν από το ίδιο ουσιώδες ερώτημα. Περισσότερες λεπτομέρειες για τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος, τα οποία δεν μπορούν να διαχωριστούν, θα συζητηθούν στα δύο επόμενα κεφάλαια.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πλευρά του Προγράμματος αυτού είναι ο τρόπος που έχει αναπτυχθεί και ο τρόπος που εξακολουθεί και αναπτύσσεται. Είναι ενδιαφέρον ότι στο σχολείο του Rhode Island, οι δάσκαλοι όπως και το υπόλοιπο υποστηρικτικό προσωπικό (γλωσσολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύμβουλοι, ψυχολόγοι και διευθυντές) συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη του προγράμματος. Αυτό τονώνει τη διάθεση για δουλειά. Ακολουθώντας τις γενικές αρχές του προγράμματος: μπορεί κανείς στις αίθουσες να συναντήσει τη φιλοσοφία του Προγράμματος. Η γενική προθυμία να χρησιμοποιήσουν/εφαρμόσουν το Πρόγραμμα συνταιριάζει όλα τα διαφορετικά πράγματα που κάνουν. Αυτή η συνοχή μαζί με τη δομή του Προγράμματος είναι απαραίτητα για τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη του περιεχομένου και της γλώσσας. Ένα άλλο πλεονέκτημα της ολοκληρωτικής ανάμειξης και συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου είναι, για παράδειγμα, ο στόχος της αξιολόγησης και της ανάπτυξης της γλώσσας. Τα γλωσσικά τεστ του σχολείου του Rhode Island αναπτύσσονται την ίδια στιγμή μαζί με το πρόγραμμα, έτσι ώστε να είναι άμεσα συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό τα αποτελέσματα των τεστ παρέχουν ακριβείς πληροφορίες για την



πρόοδο των μαθητών, χρήσιμες στους δασκάλους για το σχεδιασμό των καθημερινών μαθημάτων.

Χωρίς να λέω προκαταβολικά ότι η κατάσταση στο σχολείο του Rhode Island είναι ιδανική, θα ήθελα να δω τι μπορούμε να μάθουμε για το περιεχόμενο, τη δομή και την ανάπτυξη του προγράμματος αυτού. Τα αποτελέσματα της μελέτης μου θα διευκολύνουν τη ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής συζήτησης, για τον τρόπο που εμείς στην Effatha θα συνεχίσουμε την ανάπτυξη του προγράμματός μας.

Β.2. Ο τρόπος της μελέτης: οι απορίες μου.

Είναι βέβαια δυνατό να μελετήσει κανείς σε ικανοποιητικό βαθμό και από απόσταση τη φιλοσοφία του Προγράμματος του σχολείου του Rhode Island, μελετώντας τη βιβλιογραφία γύρω από αυτό. Για να έχει κανείς όμως σαφή εικόνα για τις λειτουργίες του Προγράμματος και για τις απόψεις του προσωπικού, των γονιών και των μαθητών γι' αυτό, είναι απαραίτητο να γίνει μέρος της καθημερινής πρακτικής του σχολείου του Rhode Island.

Στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς αφιέρωσα πολύ χρόνο στα τρία επίπεδα/βαθμίδες του σχολείου του Rhode Island: στην Κατώτερη, τη Μέση και την Ανώτερη. Δαπάνησα συγκριτικά πολύ χρόνο στη μέση βαθμίδα, γιατί αυτή η βαθμίδα αποτελεί μέρος ενός πρωτοποριακού εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Κάτω από την επίδραση αυτού του προγράμματος, το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου έχει αλλάξει πολύ και διαρκώς εξελίσσεται.

Επειδή αυτό που κύρια με ενδιαφέρει είναι ο τρόπος που συνεργάζονται οι άνθρωποι στο σχολείο του Rhode Island για την κατάρτιση του προγράμματος, αυτή η διαδικασία ανανέωσης/αλλαγής παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον στη μελέτη μου.

Παρακολουθώντας το σχολείο του Rhode Island έχω επικεντρωθεί σε διάφορα ερωτήματα:

- ☞ Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του τρόπου συνεργασίας των δασκάλων και του υποστηρικτικού προσωπικού στην ανάπτυξη του προγράμματος και των εκπαιδευτικών στρατηγικών; Ποια καθήκοντα ορίζονται ως προτεραιότητες και πώς διαφορετικοί άνθρωποι εργάζονται γι' αυτά; Πώς κατευθύνεται η διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος;
- ☞ Πώς δημιουργεί κανείς ένα κλίμα, μέσα στο οποίο το προσωπικό ξεκινά από τις βασικές αρχές και ποιες είναι αυτές οι αρχές;
- ☞ Πώς το προσωπικό βιώνει την εμπειρία της δουλειάς του; Τι απαιτεί το Πρόγραμμα από τους δασκάλους και τι από το υποστηρικτικό προσωπικό;
- ☞ Οι μαθητές είναι ωφελημένοι απ' αυτό το πρόγραμμα; Επηρεάζει την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη;

Γ. Ένα «ανοιχτό» σχολείο

Στις επόμενες παραγράφους αυτού του κεφαλαίου θα προσπαθήσω να δώσω μια ιδέα του τρόπου με τον οποίο το προσωπικό του σχολείου του Rhode Island διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο.

Δουλεύοντας μαζί στην ανάπτυξη του Προγράμματος απαιτούνται πολλές συζητήσεις, όχι μόνο οργανωμένες, αλλά και αυθόρμητες. Επιπλέον, οι εξωτερικές επιρροές παίζουν ρόλο σ' αυτές τις συζητήσεις. Κατά καιρούς καλούνται ειδικοί για να προσφέρουν τις γνώσεις τους πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Αυτοί γίνονται πηγή έμπνευσης για τη διαρκή ανάπτυξη του Προγράμματος.

Επιπλέον, το σχολείο του Rhode Island είναι μέλος του Coalition of Essential Schools, ενός πρωτοποριακού Εθνικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Σ' αυτό το πρόγραμμα εμπλέκονται πολλά σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής. Εξαιτίας αυτού, το σχολείο του Rhode Island μπορεί να θέσει τα κύρια προβλήματά του υπό την πλατιά έννοια. Αν και η εκπαίδευση έχει πολλά ειδικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν ειδική προσέγγιση, ένα καλό



αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να παίζει σπουδαίο ρόλο στη βελτίωση ενός προγράμματος για κωφά παιδιά.

Το σχολείο του Rhode Island έχει επίσης μεγάλο αριθμό διεθνών σχέσεων/επαφών. Ένα παράδειγμα είναι φυσικά η Effatha. Ο Dr. Blackwell παρακολουθεί συχνά μαζί με άλλα μέλη του προσωπικού συσκέψεις και Ινστιτούτα για Κωφούς έξω από τις Η.Π.Α. Επιπλέον, το σχολείο του Rhode Island είναι καλός οικοδεσπότης για τους ξένους επισκέπτες. Πράγματι, το καλοκαίρι του 1991, περίπου 50 δάσκαλοι κωφών από τη Σκανδιναβία ήρθαν στο Providence για να συμμετάσχουν σε ένα εργαστήριο στο σχολείο του Rhode Island για το αναλυτικό Πρόγραμμα. Πέρα από το «άνοιγμα» στις εξωτερικές επιρροές, οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο συνεργάζονται εντατικά. Ο τρόπος που έχει (αρχιτεκτονικά) σχεδιαστεί το κτίριο του σχολείου αυτού παίζει σπουδαίο ρόλο στον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων.

Γ.1. Το σχολείο του Rhode Island σε ένα μοναδικό κτίσμα.

Το κτίριο του σχολείου του Rhode Island ταιριάζει απόλυτα με τη φιλοσοφία του σχολείου. Αυτό είναι φανερό στο κτίριο κατά δύο κυρίως τρόπους: οι αίθουσες, που λέγονται «δωμάτια», δεν είναι ξεχωριστές η μια από την άλλη και οι τοίχοι των διαδρόμων είναι διακοσμημένοι με πολλά έργα τέχνης. Στα μέσα της δεκαετίας του '70 πολλά σχολικά κτίσματα στις Η.Π.Α. χτίστηκαν διαφορετικά από την παραδοσιακή αρχιτεκτονική. Έχοντας στο νου ότι δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα όταν δεν υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες, χτίστηκαν ανοιχτοί χώροι χωρίς τοίχους, στους οποίους διαφορετικές τάξεις εργάζονται την ίδια ώρα. Βέβαια, ένα σχολείο με ανοιχτή συγκρότηση απαιτεί πολύ προσωπικό, αλλά από την άλλη μεριά η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους είναι ευκολότερη εξαιτίας αυτής της φυσικής διαμόρφωσης του χώρου.

Το 1975 το σχολείο του Rhode Island μετακόμισε στο τωρινό κτίριο, μια παλιά σχολή εκπαίδευσης μηχανικών αυτοκινήτων. Το ψηλό γκαράζ ήταν μια καλή ευκαιρία να χτιστεί ένα ανοιχτό σχολείο. Η συμβολή του προσωπικού στο σχεδιασμό του εσωτερικού ήταν σημαντική. Ήταν η αρχή μιας εντατικής επικοινωνίας επίσημης και ανεπίσημης που απαιτείται για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Κάθε ένα από τα τρία σχολεία έχει τους δικούς του ξεχωριστούς χώρους. Το δημοτικό σχολείο, για παράδειγμα, βρίσκεται σ' ένα μεγάλο χώρο με αίθουσες ανοιχτές σε μια κεντρική κοινή περιοχή. Τα δωμάτια είναι χωρισμένα το ένα από το άλλο με χαμηλά κινητά χωρίσματα και αποθηκευτικές ντουλάπες. Στη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων στα νέα κτίρια τα χωρίσματα και οι ντουλάπες ήταν λίγο ψηλότερα, επειδή ήταν μια μεγάλη αλλαγή. Στο Δημοτικό, όπως και στο Γυμνάσιο, υπάρχει ένας κοινός χώρος ανάμεσα στα δωμάτια. Αυτοί οι κοινοί χώροι χρησιμοποιούνται για δραστηριότητες που χρειάζονται περισσότερο χώρο ή για τη συνεργασία περισσότερων τάξεων. Οι παράλληλες τάξεις χρησιμοποιούν τους κοινούς χώρους εντατικά. Αυτές οι τάξεις έχουν μαθητές της ίδιας περίπου ηλικίας, αλλά συχνά διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου. Παρόλ' αυτά, αυτές οι τάξεις δουλεύουν πάνω στα ίδια ετήσια προγραμματισμένα θέματα. Εξαιτίας αυτού, είναι πολύ συνηθισμένο οι δάσκαλοι να σχεδιάζουν κοινά μαθήματα. Για παράδειγμα, ο κοινός χώρος χρησιμοποιείται για αφήγηση ιστοριών, για ομαδικές συζητήσεις, για δραστηριότητες μικρών ομάδων.

Για παράδειγμα, δύο παράλληλες τάξεις του Δημοτικού μαθαίνουν για το θέμα: *Η Αρκτική*. Αυτό είναι ένα από τα θέματα της ενότητας: «*Το Ανθρώπινο Περιβάλλον*» για παιδιά ηλικίας 7-8 ετών. Αν και στις δύο τάξεις αυτό το θέμα έχει διδαχθεί ξεχωριστά, γενικά, με διαφορετικούς τρόπους, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο βάθος που το θέμα έχει ερευνηθεί, όπως επίσης και στο επίπεδο της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε. Αλλά αυτό δεν αντικαθιστά τον τρόπο που οι δύο τάξεις συνεργάζονται σε θεματικές δραστηριότητες. Σ' αυτές τις τάξεις κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να συνεισφέρει στις συζητήσεις. Όταν για παράδειγμα οι δύο τάξεις κάθονται σε κύκλο για να συζητήσουν για τα χαρακτηριστικά των πολικών ζώων, οι δάσκαλοι έχουν την εντύπωση ότι όλοι οι μαθητές σκέφτονται πάνω στις ίδιες ερωτήσεις. Η διαφορά φαίνεται στον τρόπο που οι μαθητές απαντούν. Ένας μαθητής,



που έχει προχωρήσει στη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας, έχει την ικανότητα να απαντήσει με μια σύνθετη πρόταση, όπως: «*Η πολική αρκούδα έχει χοντρό τρίχωμα, γιατί ζει στην Αρκτική*». Άλλοι μαθητές δεν μπορούν να το κάνουν αυτό ακόμη, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να δώσουν μια καλή απάντηση: «*Η πολική αλεπού ζει στην Αρκτική. Η πολική αλεπού είναι λευκή*», είναι επίσης μια σωστή απάντηση.

Η συνεργασία μ' αυτό τον τρόπο δεν είναι μόνο πρακτική και διασκεδαστική, αλλά προσφέρει στους μαθητές συχνές ευκαιρίες να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Επίσης, ομάδες μαθητών με διαφορετική ηλικία συναντιούνται στον κοινό χώρο. Έτσι οι μαθητές της Μέσης βαθμίδας σκορπίζονται κάθε πρωί στον κοινό τους χώρο και στις αίθουσες. Έχουν «Writing Workshop» (εργαστήριο γραφής), όπως λένε το γράψιμο. Οι μαθητές που η ηλικία τους κυμαίνεται από 11-14 γράφουν ο καθένας τις δικές του ιστορίες. Μερικοί μαθητές αρχίζουν γράφοντας μια νέα ιστορία, άλλοι ξανακοιτάζουν τις σημειώσεις τους χρησιμοποιώντας τις υποδείξεις των δασκάλων τους και των συνεργατών τους, ενώ άλλοι πληκτρολογούν τα τελικά τους κείμενα στους υπολογιστές. Οι δάσκαλοι είναι στα δωμάτια και βοηθούν τους μαθητές με διάφορους τρόπους, καθώς οι μαθητές εμφανίζονται μ' ένα καινούριο γραπτό θέμα, ορθογραφία, σύνταξη πρότασης ή αναδόμηση (ανακατασκευή) της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαπέντε λεπτών της γραπτής εργασίας, όλοι - μαθητές και δάσκαλοι - συγκεντρώνονται στον κοινό χώρο. Συχνά ένας ή δύο μαθητές διαβάζουν τις ιστορίες τους σ' όλη την ομάδα. Έπειτα, δάσκαλοι και μαθητές ρωτούν τον συγγραφέα, που παρουσιάζει την ιστορία του, γι' αυτήν. Οι παρακάτω είναι μερικές τέτοιες ερωτήσεις: «*Γιατί διάλεξες αυτό το θέμα; Γιατί είναι γραμμένη μ' αυτόν τον συγκεκριμένο τρόπο; Υπάρχουν πράγματα που θα έπρεπε να γίνουν διαφορετικά την επόμενη φορά;*». Απαντώντας τέτοιες ερωτήσεις είναι μια καλή άσκηση για να «χρησιμοποιήσεις» τις σκέψεις σου και να μελετήσεις τις αποφάσεις σου κατά τη διάρκεια της γραπτής διαδικασίας, μια δεξιότητα που ασκείται με έναν πολύ λειτουργικό τρόπο.

Η φυσική διαμόρφωση του κτιρίου δίνει την ευκαιρία σε μαθητές διαφορετικής ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου να αλληλεπιδρούν εύκολα. Βέβαια, αυτή η διάρθρωση βοηθάει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. Αυτό έχει, όπως έχω τονίσει στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, σπουδαία επιρροή στον τρόπο που τα μέλη του προσωπικού αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση του προγράμματος και την εκπαιδευτική ανάπτυξη. Νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση τις περισσότερες φορές δεν είναι ιδέα ενός μόνο προσώπου. Αν και ένα πρόσωπο μπορεί να είναι η πηγή έμπνευσης, μια ιδέα μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσω της στενής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δασκάλους και το υποστηρικτικό προσωπικό. Καθώς δουλεύουν πάνω σε μια καινούρια ιδέα, η προσοχή όλων είναι απαραίτητη. Για να δουν αν μια ιδέα αξίζει τον κόπο στο σχολείο του Rhode Island, κάποιος αρχίζει να δουλεύει πάνω σ' αυτή την ιδέα σε μια ή περισσότερες τάξεις. Ό,τι ακολουθεί είναι μια διαδικασία εκτίμησης, κατά την οποία κάποιοι εκτιμούν αν η ιδέα «δουλεύει» στην τάξη ή αν χρειάζεται να αναπροσαρμοστεί. Αν μια προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι από μόνη της μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες τάξεις, δεν είναι κάτι εντελώς καινούριο για τους υπόλοιπους δασκάλους. Η όλη διαδικασία δεν έχει εξελιχθεί πίσω από κλειστές πόρτες. Το αντίθετο είναι η αλήθεια. Το άνοιγμα όλων των αιθουσών σημαίνει ότι όλοι οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν αυτή την εξέλιξη. Η πρακτική του σχολείου του Rhode Island δείχνει ότι οι επιτυχημένες προσεγγίσεις βρίσκουν εύκολα το δρόμο τους για τις σχολικές αίθουσες. Ιδέες συχνά δίνονται για συζήτηση, έτσι ώστε να αναπτύσσονται σε ατμόσφαιρα συνεργασίας.

Είναι φανερό ότι η φυσική διαμόρφωση της τάξης του σχολικού κτιρίου συντελεί στην κατανόηση και την εισαγωγή των νέων δασκάλων στο Πρόγραμμα και τον τρόπο που πρέπει να διδάσκουν στα πλαίσιά του. Ένας νέος δάσκαλος συχνά συνεργάζεται με έναν πιο έμπειρο συνάδελφό του και οι αίθουσές τους συνήθως είναι γειτονικές. Ο καθένας έχει τη δική του τάξη (συχνά τις παράλληλες τάξεις), αλλά αυτές οι τάξεις δουλεύουν πάνω στις ίδιες έννοιες





και θέματα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό βοηθάει το νέο δάσκαλο να κάνει μια καλή αρχή, γιατί ο πιο έμπειρος συνάδελφος του γνωρίζει καλά το πρόγραμμα και τα πράγματα που πρέπει να διδαχθούν και επιπλέον, γνωρίζει ποια βιβλία και υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τα οποία έχουν αποδειχθεί επιτυχημένα στο παρελθόν. Επίσης, τα μαθήματα συνεργασίας δίνουν μια καλή ευκαιρία στο νέο δάσκαλο να μάθει «τα μυστικά του επαγγέλματος». Εξαιτίας αυτού ο νέος δάσκαλος έχει να καταβάλει μικρότερη προσπάθεια στο «να ξαναεφεύρει τον τροχό», έτσι έχει περισσότερο χρόνο να προετοιμάσει τα μαθήματά του και την ευκαιρία να μάθει για το πρόγραμμα και τη φιλοσοφία στην οποία βασίζεται.

Γ.2. Αγάπη για την Τέχνη

Από μόνο του το κτίριο του σχολείου δεν είναι πολύ ελκυστικό, αλλά στους μακρείς διαδρόμους τους είναι κρεμασμένα πραγματικά ωραία έργα τέχνης. Ένας περίπατος μέσα στο σχολείο σε φέρνει σε επαφή με περισσότερες από τριάντα τοιχογραφίες που ποικίλουν από ένα αντίγραφο τοιχογραφίας του Renaissance, ενός Έλληνα θεού και έναν τοίχο με τα λιοντάρια της Βαβυλώνας πάνω σε γυαλισμένα κεραμίδια. Αυτά τα έργα τέχνης, τα οποία έχουν μόνιμη θέση στο σχολείο, φτιάχτηκαν από μεγαλύτερους μαθητές. Κάθε χρονιά υπάρχει και μια καινούρια προσθήκη. Τα θέματα των τεχνικών δεν επιλέγονται με αυθαίρετο τρόπο, αλλά ο περισσότερος χρόνος δαπανάται για τα θέματα που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, υπάρχει ένας πίνακας με Αιγυπτιακές πυραμίδες, Σφίγγες και θεούς. Αυτός σχετίζεται με το μάθημα «Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι», το οποίο διδάσκεται στη χαμηλότερη βαθμίδα του Δημοτικού στα πλαίσια του ετήσιου θέματος «Οι άνθρωποι δημιουργούν σπουδαίους πολιτισμούς», το οποίο διδάσκεται ξανά στην ανώτερη βαθμίδα (πρώτες τάξεις του Γυμνασίου), όπου οι μαθητές διαβάζουν Αιγυπτιακούς μύθους στην τάξη της Αγγλικής Λογοτεχνίας.

Δεν υπάρχει ξεχωριστό μάθημα ενασχόλησης με την τέχνη. Μερικές φορές οι μαθητές κάνουν τέχνη εμπνευσμένη από τα μαθήματά τους. Και το αντίθετο επίσης αληθεύει. Οι δάσκαλοι στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο μπορούν να χρησιμοποιούν τα έργα τέχνης στους διαδρόμους για τις τάξεις τους. Επιπλέον, εδώ μπορείς να δεις ότι οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο: ένα έργο τέχνης φτιαγμένο στο λύκειο χρησιμοποιείται σαν παράδειγμα σε μια τάξη μικρότερων μαθητών. Για τους μαθητές του σχολείου του Rhode Island η τέχνη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής τους ζωής στο σχολείο. Την έχουν καθημερινά γύρω τους. Συνειδητά ή όχι οι μαθητές βλέπουν τα έργα τέχνης πολλές φορές κάθε μέρα. Επειδή οι μαθητές ζουν συνεχώς σ' ένα περιβάλλον «γεμάτο» από τέχνη, υπάρχει η βάση για συζήτηση γύρω από αυτή. Έτσι, όταν η συζήτηση φέρνει στην επιφάνεια ένα θέμα που σχετίζεται με την τέχνη, δεν είναι κάτι εντελώς καινούριο για τους μαθητές.

Αυτή η φιλοσοφία δεν χρησιμοποιείται μόνο για την τέχνη, αλλά επίσης για την εκμάθηση της γλώσσας. Μια καλή αρχή για την απόκτηση της γλώσσας είναι ένα περιβάλλον, όπου οι μαθητές περιβάλλονται από τη γλώσσα. Για το πώς στο σχολείο του Rhode Island δημιουργείται ένα τέτοιο περιβάλλον θα μιλήσω στο επόμενο κεφάλαιο.

Δεύτερο Κεφάλαιο

Η Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες: η Λογοτεχνία και η Γραφή στο Σχολείο για Κωφό Παιδιά του Rhode Island

Α. Οι βασικές απόψεις γύρω από την κατάκτηση της γλώσσας

Αν και τα ακούοντα παιδιά από την αρχή περιβάλλονται από γλωσσικά ερεθίσματα, ακούγοντας τους άλλους να μιλούν, να λένε ιστορίες, να θυμώνουν, να συζητούν κλπ., τα κωφό παιδιά στις περισσότερες περιπτώσεις στερούνται όλα τα ενδιαφέροντα πράγματα που συζητούνται γύρω τους. Τις περισσότερες φορές δεν ακούν, όταν είναι σε απόσταση και το σπουδαιότερο, δεν μπορούν να συμμετέχουν. Το να μπορείς να επικοινωνείς με τους γύρω σου είναι πολύ σπουδαίο, γιατί «...η γλώσσα κατακτιέται όχι μέσα από το ρόλο του θεατή, αλλά μέσω της χρήσης της» (Bruner, 1990). Έτσι, η χρήση της γλώσσας από τους ανθρώπους



που περιβάλλουν το παιδί και η συμμετοχή του παιδιού σε τέτοιες συζητήσεις είναι η βάση για την απόκτηση της γλώσσας. Τα ακούοντα παιδιά γρήγορα μαθαίνουν πώς να προσαρμόζουν τη χρήση της γλώσσας στην κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Επίσης μαθαίνουν γρήγορα να χρησιμοποιούν προτάσεις με σωστή γραμματική και αυτό χωρίς να έχουν κάνει ιδιαίτερα μαθήματα. Για τα κωφά παιδιά αυτή η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας απαιτεί δραματικά περισσότερο χρόνο, αλλά δεν υπάρχει λόγος να υποθέσουμε ότι ο τρόπος απόκτησης της γλώσσας θα είναι διαφορετικός. Στο σχολείο του Rhode Island, το εκπαιδευτικό προσωπικό αγωνίζεται συνέχεια, ώστε η διαδικασία απόκτησης της γλώσσας για τα κωφά παιδιά, να είναι στο σχολείο ανάλογη με αυτή των ακουόντων παιδιών.

Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, η αρχή για την απόκτηση της γλώσσας είναι το να μάθει κανείς να συζητάει ενδιαφέροντα θέματα. Στο σχολείο του Rhode Island δημιουργείται ένα «πλούσιο γλωσσικά» περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αποκτούν γλώσσα συζητώντας για κάτι ενδιαφέρον. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, απόκτηση γλώσσας σημαίνει να μαθαίνεις Αγγλικά, μαθαίνοντας να καταλαβαίνεις και να διατυπώνεις διαφορετικού τύπου προτάσεις, απλές και σύνθετες. Στο σχολείο η γλωσσική εκπαίδευση περιέχεται σε ένα θέμα, που λέγεται «Unit Work». Θα το αποκαλώ «Thematical Education-Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες».

Β. Αποκτώντας γλώσσα μέσα από τη χρήση ενός ενδιαφέροντος θέματος

Ο όρος «Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες» δεν έχει την ίδια σημασία για όλους. Είναι ένας συγκεκριμένος όρος. Στο σχολείο του Rhode Island η «Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες» είναι το κέντρο του αναλυτικού προγράμματος στις κατώτερες βαθμίδες, αλλά και στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Το ερώτημα είναι τι εννοεί το σχολείο με τον όρο «Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες». Οποσδήποτε όχι το να συζητάς κάθε χρόνο για ορισμένα θέματα, όπως το Φθινόπωρο και τα έντομα.

Τα θέματα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου του Rhode Island έχουν μια συγκεκριμένη δομή και ο πρωταρχικός σκοπός δεν είναι η απόκτηση πληροφοριών, αλλά ή ανάπτυξη σύνθετων εννοιών. Στις επόμενες παραγράφους θα μιλήσω όχι μόνο για τη σπειροειδή διάρθρωση της ύλης, αλλά επίσης για την ανάπτυξη σύνθετων εννοιών.

Β.1. Το Σπειροειδές Πρόγραμμα

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου του Rhode Island είναι ένα «σπειροειδές πρόγραμμα». Αυτός ο όρος καθιερώθηκε από τον ψυχολόγο J. Bruner, για τον οποίο έγραψε στο βιβλίο του με τίτλο, «Η Εκπαιδευτική Διαδικασία» το 1960, καθώς επίσης και σε ένα πρόγραμμα κοινωνικών μελετών (1964). Σ' αυτό το πρόγραμμα ο άνθρωπος είναι η κεντρική έννοια. Και οι δυο αυτές εργασίες του Bruner επηρέασαν πολύ την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου του Rhode Island. Ο Bruner έγραψε τις απόψεις του για το πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη του τα παιδιά γενικά και όχι ειδικά τα κωφά παιδιά. Χωρίς δισταγμό το σχολείο του Rhode Island παίρνει τις θεωρίες του Bruner σαν βάση, έστω και αν αυτός δεν μιλά για την κώφωση, γιατί το σχολείο του Rhode Island επιπλέον βασίζει το πρόγραμμά του στην ιδέα μιας διαδικασίας απόκτησης της γλώσσας όμοιας μ' αυτή των ακουόντων. Με βάση τα παραπάνω, αυτό που φαίνεται ότι χρειάζεται οποσδήποτε είναι ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο γενικά για παιδιά.

Μια άλλη βασική αρχή του σπειροειδούς προγράμματος είναι ότι πρέπει να έχει τη δυνατότητα να φέρνει τους μαθητές από μικρή ηλικία σε επαφή με ιδέες και έννοιες, οι οποίες αργότερα θα τους κάνουν ανθρώπους με παιδεία. Τέτοιες ιδέες και έννοιες πρέπει να επαναλαμβάνονται τα επόμενα χρόνια, έτσι ώστε οι έννοιες που αναπτύσσει το παιδί να γίνονται ολοένα και βαθύτερες και πιο σύνθετες.

Στο πρόγραμμα του Bruner, που η κεντρική έννοια είναι ο άνθρωπος, το βασικό ερώτημα είναι: «Τι κάνει τις ανθρώπινες υπάρξεις ανθρώπινες;». Το ερώτημα αυτό είναι το κεντρικό θέμα του προγράμματος του σχολείου του Rhode Island. Εξαιτίας αυτού του ερωτήματος, η



κουλτούρα είναι η κεντρική έννοια της εκπαίδευσης στο σχολείο του Rhode Island, γιατί αν θέλεις να κατανοήσεις τους ανθρώπους πρέπει να γνωρίσεις τον πολιτισμό τους. Οι μαθητές στο σχολείο του Rhode Island εξερευνούν την ανθρώπινη φύση μέσα στους πολιτισμούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων.

Το σπειροειδές πρόγραμμα σημαίνει ότι η εκπαίδευση κτίζει σταθερά πάνω στην προηγούμενη γνώση. Από την αρχή, όλοι οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν τις γενικές έννοιες, τις οποίες καθορίζει το σχολείο, και μέχρι τη στιγμή που θα αποφοιτήσουν αυτές παρουσιάζονται, συζητούνται, αναθεωρούνται, στηρίζονται και βελτιώνονται.

B.2. Η απόκτηση των εννοιών

Οι μαθητές στο σχολείο του Rhode Island συζητούν και μαθαίνουν πολλά για τους ανθρώπους. Έτσι, τα παιδιά του νηπιαγωγείου μαθαίνουν με τρόπο προσαρμοσμένο στην ηλικία τους ότι οι άνθρωποι –επομένως και τα ίδια τα παιδιά– είναι κοινωνικά, συναισθηματικά και πνευματικά όντα. Την επόμενη χρονιά, όταν τα παιδιά είναι περίπου έξι χρόνων, συζητούν για τον τρόπο που ζουν οι άνθρωποι σε διάφορες χώρες. Κάθε χρόνο η έννοια της ανθρώπινης φύσης αναπτύσσεται όλο και περισσότερο. Στο Γυμνάσιο το θέμα που δεσπόζει είναι «Οι άνθρωποι σε σχέση με το παρελθόν», επίσης το γεγονός πως οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή τους. Εξαιτίας αυτής της σταθερής επανάληψης σ' ένα νέο επίπεδο και από μια άλλη οπτική γωνία, αναπτύσσεται μια πιο σύνθετη έννοια της ανθρώπινης ύπαρξης. Αυτή η έννοια δεν απομονώνεται. Εάν οι μαθητές στην ηλικία των επτά και οκτώ χρόνων μαθαίνουν για την *έρημο*, η έννοια της *ερήμου* τοποθετείται σε ένα διευρυμένο πλαίσιο. Αυτό το πλαίσιο είναι: Στον κόσμο οι άνθρωποι ζουν σε διαφορετικά μέρη και ο τρόπος ζωής τους είναι προσαρμοσμένος στον τόπο που ζουν. Συζητιέται με τα παιδιά πώς η ζωή επηρεάζεται από το περιβάλλον και έτσι δημιουργείται η σχέση ανάμεσα στην *έρημο* και τους *ανθρώπους* που ζουν εκεί. Μ' αυτό τον τρόπο οι έννοιες που αποκτούνται, συνδέονται η μια με την άλλη.

Στις αίθουσες οι δάσκαλοι σαφώς εστιάζουν στη σύνδεση των εννοιών, γιατί τα παιδιά δεν μπορούν από μόνα τους να διακρίνουν αμέσως αυτές τις σχέσεις. Βέβαια, καθώς περνούν τα χρόνια, τα παιδιά γίνονται όλο και πιο πολύ ικανά να εντοπίζουν από μόνα τους τέτοιες σχέσεις. Μπορούμε να αποκαλούμε τις έννοιες που αναπτύσσονται σε σχέση με κάποιες άλλες, Εννοιολογικό Δίκτυο. Αυτό το δίκτυο βελτιώνεται και εξαπλώνεται με το χρόνο. Αλλά πράγματι υπάρχει μια σταθερή ανάπτυξη αυτού του δικτύου. Θα αναρωτηθεί βέβαια κάποιος αν τα παιδιά συνεχίζουν να μαθαίνουν και να αποκτούν νέες γνώσεις και έννοιες, ακόμα κι όταν είναι δεκατεσσάρων ή δεκαοκτώ ετών.

Βασισμένη στις παρατηρήσεις μου από την παρακολούθηση των μεγάλων τάξεων, μπορώ ειλικρινά να απαντήσω «ναι» στην παραπάνω ερώτηση. Οι μαθητές μαθαίνουν εύκολα καινούρια πράγματα. Τι εννοώ μ' αυτό, θα το διευκρινίσω με το παρακάτω παράδειγμα. Οι μαθητές της ανώτερης βαθμίδας συχνά επισκέπτονται μουσεία. Έξω από τη συνηθισμένη κατάσταση της τάξης, μπορούσα να έχω μια καλή εντύπωση για τη συμπεριφορά των μαθητών και για τον τρόπο που χειρίζονται και συγκροτούν νέες πληροφορίες και ιδέες. Έτσι, είδα πώς οι μαθητές αντέδρασαν στις πληροφορίες που τους έδωσαν οι ξεναγοί. Στο Μουσείο των Καλών Τεχνών της Βοστώνης ακούσαμε για τη θρησκεία των Hindu και ειδικά για τον Ινδικό θεό Shiva. Ο ξεναγός μίλησε για τη χρήση των συμβόλων: ένα τύμπανο στα χέρια του Shiva, με το οποίο μπορείς να φτιάξεις ήχο παρόμοιο με τον χτύπο της καρδιάς, σημαίνει «ζωή» και τα τέσσερα χέρια του είναι το σύμβολο της θεϊκής του δύναμης. Ο ξεναγός του μουσείου παρουσίασε ένα σημαντικό αριθμό πληροφοριών, αλλά και οι μαθητές επίσης έκαναν ερωτήσεις που έδειχναν κατανόηση και διορατικότητα. Ρώτησαν, για παράδειγμα, για τη συμβολική σημασία άλλων αντικειμένων και έδωσαν πιθανές απαντήσεις, όταν ο ξεναγός τους ενθάρρυνε να το κάνουν. Όταν ο ξεναγός αργότερα μίλησε για τη μετεμψύχωση, οι μαθητές ήθελαν να μάθουν περισσότερα. Έκαναν ερωτήσεις, όπως «Ο Hindu πιστεύει ότι η μετεμψύχωση συνεχίζεται για πάντα; Οι θεοί μετεμψυχώνονται;». Έτσι, η συζήτηση ήρθε στο





φίδι που παριστάνεται στο γλυπτό του Shiva ως σύμβολο της αθανασίας. Ένας από τους μαθητές παρατήρησε ότι στη Χριστιανική Θρησκεία το φίδι είναι σύμβολο του διαβόλου. Η συζήτηση συνεχίστηκε και ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και κάνοντας όλες αυτές τις ερωτήσεις κατεύθυναν τη συζήτηση. Είδα πώς τοποθετούν τις νέες πληροφορίες σ' ένα διευρυμένο πλαίσιο. Για παράδειγμα, για τους μαθητές ήταν δυνατό να συζητούν για τον Ιουδαϊσμό, γιατί ξέρουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές θρησκείες και κάθε θρησκεία έχει τις δικές της θεωρίες για τη ζωή και το θάνατο. Οι μαθητές επίσης μπορούσαν να μιλούν για τη συμβολική σημασία του φιδιού, γιατί είχαν αναπτύξει την έννοια ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν σύμβολα στη λογοτεχνία, την τέχνη, τη θρησκεία κλπ.

Η «μεγαλύτερη έννοια», η οποία αναπτύσσεται με τα χρόνια σ' όλες αυτές τις τάξεις, είναι η βάση για μια συνεχή μάθηση νέων πραγμάτων. Εκτός από τις παραπάνω έννοιες, όπως *άνθρωποι* και *έρημος* χρησιμοποιούνται και άλλες έννοιες, όπως: γνώμη, διαφωνία, σύγκριση, άποψη, αιτία, κατάσταση, θεωρία. Αυτές οι έννοιες λειτουργούν ως εργαλεία για την σκέψη και κάνουν δυνατή μια πιο περίπλοκη συζήτηση. Η χρήση τέτοιων εννοιών κάνει δυνατή την περαιτέρω ανάπτυξη του εννοιολογικού δικτύου. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές πρέπει να αναζητούν τη διαφορά ανάμεσα στα αίτια της κώφωσης το 1890 και τώρα, πρέπει να κατέχουν την έννοια της σύγκρισης. Και όταν οι μαθητές πρέπει να γράψουν ένα κείμενο, στο οποίο να εξηγούν για την καταστροφή του στρώματος του όζοντος, είναι σπουδαίο να ξέρουν τι είναι: γνώμη, άποψη και διαφωνία. Τέτοιες έννοιες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της μάθησης.

Γ. Η Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες και η σχέση της με τη Γλωσσική Εκπαίδευση

Μετά την περιγραφή της εκπαίδευσης μέσα από θεματικές ενότητες και της ανάπτυξης των εννοιών μέσα απ' αυτή, πρέπει να περιγράψω με ποιο τρόπο αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εκπαίδευση. Όπως και στην Ολλανδική γλώσσα, τα Αγγλικά έχουν πολλούς τύπους προτάσεων. Για να βάζουν σε μια σειρά αυτό το μεγάλο αριθμό τύπων, οι γλωσσολόγοι στο σχολείο του Rhode Island έχουν κατηγοριοποιήσει έναν περιορισμένο αριθμό συντακτικών δομών, βασισμένοι αρχικά στις θεωρίες του Chomsky για τη μετασχηματιστική γραμματική. Όλοι οι τύποι προτάσεων, απλές και σύνθετες, ανήκουν σ' αυτές τις κατηγορίες.

Στη διδασκαλία και τη γλωσσική εξέταση από τους δασκάλους χρησιμοποιείται αυτή η κατηγοριοποίηση. Κάθε τρία χρόνια αξιολογούνται με τυποποιημένα τεστ οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Με τη χρήση των τεστ διατυπώνονται οι σκοποί της γλώσσας. Αυτός που κάνει το τεστ καταγράφει με ποιους τύπους προτάσεων είναι περισσότερο εξοικειωμένος ο μαθητής. Αυτή η γλωσσική εμπειρία περιέχει *έκθεση*, *αναγνώριση*, *κατανόηση* και *παραγωγή* ειδικών τύπων προτάσεων. Όλα αυτά είναι πληροφορίες για το δάσκαλο, που τις χρησιμοποιεί με τους παρακάτω τρόπους:

Στο Δημοτικό, μεγάλα κομμάτια χαρτιού κρεμιούνται στους τοίχους των αιθουσών. Οι δάσκαλοι έχουν γράψει κείμενα σ' αυτά και έχουν συμπεριλάβει εικόνες και ζωγραφίες για να εμπλουτίσουν το κείμενο. Αυτά τα κείμενα μπορεί να ονομαστούν βιβλία τοίχου. Το περιεχόμενο αυτών των κειμένων καθορίζεται από το θέμα που είναι υπό συζήτηση στην αίθουσα.

Σε μια τάξη με μικρά παιδιά το ετήσιο θέμα είναι «Οι άνθρωποι ζουν σε διαφορετικές χώρες». Σ' αυτή την τάξη, κείμενα για τη ζωή στο Μεξικό είναι κρεμασμένα στον τοίχο. Σε μια τάξη με μεγαλύτερους μαθητές, τα «βιβλία τοίχου» μιλούν για τους αρχαίους Αιγυπτίους, γιατί αυτή τη χρονιά μελετούν τους αρχαίους πολιτισμούς. ***Είναι τα κείμενα στον τοίχο που συνδέουν τη γλώσσα με την εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες.*** Οι σκοποί της γλώσσας, οι οποίοι διατυπώνονται ξεκάθαρα και είναι γνωστοί σε όλους, χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους, όταν γράφουν τα κείμενά τους. Αυτά τα κείμενα τα κρεμούν στους



τοίχους για κάποιες εβδομάδες πριν τα αντικαταστήσουν με καινούρια. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καθημερινά κυριολεκτικά περιβάλλονται από γραπτή γλώσσα και η γλώσσα στους τοίχους είναι αυτή που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για τα μαθήματά τους.

Στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού και τις πρώτες του Γυμνασίου, οι δάσκαλοι δεν φτιάχνουν πια κείμενα από βιβλία ή άλλες πηγές. Συνεχίζουν όμως και σ' αυτή την ηλικία να εργάζονται πάνω στους σκοπούς της γλώσσας των μαθητών μέχρι αυτοί να επιτευχθούν.

Δ. Άλλες όψεις του αναλυτικού προγράμματος: Λογοτεχνία και Γραφή

Η εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες ως μέσο του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου του Rhode Island συνεχίζει να αναπτύσσεται από το 1966, όταν ο Peter Blackwell έγινε διευθυντής του σχολείου. Αυτή τη στιγμή μπορούμε να πούμε ότι αυτό το μέρος του προγράμματος αναπτύσσεται καλά. Βέβαια, υπάρχουν ακόμα αλλαγές στο πρόγραμμα αλλά δεν είναι κύριες. Είναι περισσότερο θέμα συντήρησης.

Το πρόγραμμα έχει μερικές πιο ενδιαφέρουσες όψεις. Για παράδειγμα, τη λογοτεχνία και το γραπτό λόγο. Η εκπαίδευση στη λογοτεχνία έχει φτάσει, όπως και η εκπαίδευση με θεματικές ενότητες, σε ένα υψηλό επίπεδο ωριμότητας. Από την άλλη μεριά, ο γραπτός λόγος είναι μια σχετικά νέα όψη και τώρα αποτελεί κύριο θέμα στην ανάπτυξη του προγράμματος στο σχολείο του Rhode Island.

Δ.1. Εκπαίδευση στη Λογοτεχνία

Στην παράδοση της εκπαίδευσης των Κωφών, η χρήση της γραπτής γλώσσας κατέχει μια σημαντική θέση. Ένα παράδειγμα είναι τα «μαθήματα σε πίνακες» (Blackboard lessons), τα οποία βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν γλώσσα καταγράφοντας τις εμπειρίες τους. Η χρήση μιας κύριας πηγής γραπτής γλώσσας, όπως είναι η παιδική λογοτεχνία, έχει ένα επιπλέον πρόβλημα: δεν είναι εύκολο να διαβάζεις βιβλία με κωφά παιδιά. Παρόλ' αυτά πρέπει να παλέψουμε, ώστε οι μαθητές μας να μάθουν να διαβάζουν βιβλία. Και να γιατί πρέπει να ξεκινήσουμε νωρίς μ' αυτή την εμπειρία.

Άνθρωποι και ιστορίες πάνε μαζί. Οι ιστορίες μιλούν για κοινωνικές αξίες και κανόνες, για πιστεύω, ελπίδα και αγάπη. Ο πολιτισμός κρύβεται σ' αυτές τις ιστορίες και με το να τις διαβάζεις μαθαίνεις για τον εαυτό σου και τους άλλους στα πλαίσια της κοινωνίας. Αφού η εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες είχε ωριμάσει στο σχολείο του Rhode Island, οι άνθρωποι είχαν το χρόνο και την ενέργεια να αρχίσουν να δουλεύουν πάνω στη λογοτεχνία.

Νωρίτερα, την εποχή που η εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες ήταν στο επίκεντρο της ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος (μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970), μόνο ένας διάβαζε με τους μαθητές. Γενικά, κάποιος διάλεγε βιβλία που είχαν θέμα σχετικό μ' αυτό που συζητιόταν στην τάξη. Αν το θέμα ήταν το τροπικό δάσος, ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε βιβλία που μιλούσαν για το τροπικό δάσος και αν το θέμα ήταν οι αρχαίοι Έλληνες, η τάξη διάβαζε ελληνική μυθολογία. Αυτή η προσέγγιση δεν ήταν πολύ επιτυχημένη, γιατί δεν ήταν απλό να βρεις κατάλληλα βιβλία για κάθε θέμα, αλλά πάνω απ' όλα υπήρχαν πολλά βιβλία τα οποία δεν διαβάζονταν ποτέ, γιατί δεν ταίριαζαν σε κανένα από τα θέματα. Γι' αυτό η D. Torol, ειδική στη γλώσσα στο σχολείο του Rhode Island, μαζί με άλλους δασκάλους έψαξαν για μια άλλη προσέγγιση.

Το κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος για τη Λογοτεχνία είναι τώρα, ότι προέρχεται από λογοτεχνικά θέματα. Για τον καθορισμό των λογοτεχνικών θεμάτων που θα διεκπεραιωθούν σε ένα χρόνο χρησιμοποιούνται δύο κριτήρια. Κάποιος διαλέγει λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία συνδέονται με τις θεματικές ενότητες, όπως και λογοτεχνικά κείμενα, που ταιριάζουν σε μια ομάδα συγκεκριμένης ηλικίας (αυτό σημαίνει ότι στα παιδιά κάθε ηλικίας αρέσει να διαβάζουν ανάλογες ιστορίες).

Ένα παράδειγμα για το πρώτο κριτήριο είναι το λογοτεχνικό κείμενο «Ο Άνθρωπος κατά της Φύσης» στο δεύτερο έτος του Γυμνασίου. Αυτή τη χρονιά το ετήσιο θέμα είναι «Άνθρωποι και Τεχνολογία». Επειδή η λογοτεχνία συχνά χρησιμοποιείται για να βοηθήσει





τους ανθρώπους στον αγώνα τους ενάντια στις φυσικές καταστροφές, τα παιδικά βιβλία με θέματα στα οποία οι άνθρωποι αγωνίζονται εναντίον της φύσης ταιριάζουν σ' αυτό το χρόνο.

Ένα παράδειγμα για το δεύτερο κριτήριο –ένα λογοτεχνικό κείμενο που ταιριάζει σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα- είναι οι ιστορίες για τη συνεργασία και τη φιλία, για παιδιά επτά ετών. Ενώ δεν είναι άμεσα συνδεδεμένο με το ετήσιο θέμα της αλληλεξάρτησης των ανθρώπων με το περιβάλλον τους στο σχολείο του Rhode Island αυτές οι ιστορίες επιλέγονται, γιατί τις αγαπούν οι μαθητές αυτής της ηλικίας.

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες και τη λογοτεχνία, αν και χαλαρή, είναι αρμονική, γιατί γενικά η εκπαίδευση επικεντρώνεται γύρω από το ερώτημα «Τι κάνει ανθρώπους τους ανθρώπους;». Ακριβώς γιατί η λογοτεχνία είναι ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό, η μελέτη της είναι μια δραστηριότητα που ταιριάζει στο πρόγραμμα του σχολείου του Rhode Island.

Επίσης, η εκπαίδευση στη λογοτεχνία αποτελεί μέρος του προγράμματος του σχολείου του Rhode Island. Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο είναι μια πραγματικότητα. Εδώ το πρόγραμμα για τη λογοτεχνία προσφέρει μεγάλη βοήθεια στους δασκάλους, οι οποίοι επιλέγουν και ξέρουν τι να διαβάσουν στην τάξη τους. Επιπλέον, μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στον τρόπο που μπορούν να διδάξουν καλύτερα τη λογοτεχνία. Στο λύκειο, το πρόγραμμα είναι ακόμα υπό ανάπτυξη. Επειδή ολόκληρο το πρόγραμμα πρόσφατα έχει μπει σε μια διαδικασία ανανέωσης, το πρόγραμμα για τη λογοτεχνία είναι μέρος αυτής της διαδικασίας.

Δ.2. Η εκπαίδευση στο Γραπτό Λόγο

Η εκπαίδευση στο γραπτό λόγο είναι ένα μέρος του προγράμματος, στο οποίο τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί περισσότερη έμφαση. Οι μαθητές σε όλο το σχολείο γράφουν τακτικά. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο γράφουν τέσσερις ή πέντε ώρες την εβδομάδα σε επίσημα εργαστήρια. Στο δημοτικό ο αριθμός των γραπτών μαθημάτων κυμαίνεται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Είχα την ευκαιρία να δω αρκετά τέτοια εργαστήρια. Είναι φανερό ότι υπάρχει μια φιλοσοφία για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αν μιλάς για παιδιά επτά, οκτώ ή δώδεκα χρόνων, όλα μαθαίνουν ότι η γραφή είναι μια διαδικασία. Είναι μια διαδικασία με δύο τρόπους. Πρώτον, κάθε κείμενο από μόνο του είναι ένα κομμάτι, το οποίο αναπτύσσεται διαρκώς με το γράψιμο και το ξαναγράψιμο. Οι μαθητές μερικές φορές εργάζονται για εβδομάδες πάνω σε μια ιστορία. Ενώ γράφουν και ξαναγράφουν, η συζήτηση με τους άλλους γι' αυτό το κομμάτι – μ' έναν συμμαθητή ή το δάσκαλο – παίζει σπουδαίο ρόλο. Επίσης, η γραφή αντιμετωπίζεται σαν μια αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία παίρνει χρόνια για να τελειοποιηθεί. Όλα τα κομμάτια, που γράφουν οι μαθητές όλο το χρόνο, φυλάσσονται σε έναν ειδικό φάκελο. Κοιτάζοντας τις ιστορίες στο φάκελό του ένας μαθητής μπορεί να δει την προσωπική του πρόοδο ως συγγραφέας. Είναι ενδιαφέρον το πόσο έκπληκτοι μπορεί να μείνουν οι μαθητές, όταν συγκρίνουν μια ιστορία που έγραψαν πρόσφατα με μια ιστορία που έγραψαν ένα χρόνο πριν. Μέσα σ' ένα χρόνο μπορείς να δεις την πρόοδο που είχαν οι μαθητές σαν συγγραφείς. Οι δάσκαλοι είναι σίγουροι ότι οι μαθητές έχουν επίγνωση της προόδου τους.

Βέβαια, η εκπαίδευση του γραπτού λόγου δεν είναι μια ξεχωριστή και αυστηρή όψη του προγράμματος του σχολείου του Rhode Island. Το πρόγραμμα, ωστόσο, παρέχει μια καλή βάση να αναπτύξεις σχέσεις με τη γραπτή εκπαίδευση. Στις κατώτερες βαθμίδες είδα πώς οι μαθητές των πέντε και έξι χρόνων «γράφουν» μια ιστορία. Το έκαναν, γιατί το λογοτεχνικό θέμα ήταν «Μεγαλώνοντας και αλλάζοντας». Εξαιτίας αυτού, ο δάσκαλος είχε διαβάσει πέντε βιβλία μ' αυτό το θέμα στα παιδιά. Οι μαθητές έφτιαξαν από μόνοι τους ζωγραφιές. Ένα κορίτσι ζωγράφησε τον εαυτό της, όταν ήταν μικρή με ένα λυπημένο πρόσωπο, γιατί δεν μπορούσε ακόμη να οδηγήσει ποδήλατο. Στη δεύτερη ζωγραφιά της, τη βλέπεις σ' ένα ποδήλατο μ' ένα μεγάλο χαμόγελο, γιατί τώρα είναι μεγάλη και μπορεί να οδηγήσει



ποδήλατο. Όλοι οι μαθητές έφτιαξαν τέτοιες ζωγραφιές. Βέβαια, έφτιαξαν ωραία εξώφυλλα και με περηφάνια μπορούσαν να δείξουν τα πρώτα τους βιβλία ο ένας στον άλλο, πριν τα πάρουν στο σπίτι.

Στο Λύκειο κάνουν μια σύνδεση ανάμεσα στο γράψιμο και στα άλλα μαθήματα. Για παράδειγμα, στις τάξεις της Αμερικάνικης Ιστορίας και της Αμερικάνικης Λογοτεχνίας οι μαθητές έχουν μιλήσει και έχουν γράψει για τη διαμάχη ανάμεσα στους νέους κατοίκους της Αμερικής και τον παλιό τους βασιλιά στην Αγγλία. Στα εργαστήρια γραπτού λόγου, οι μαθητές έγραψαν ιστορίες για διάφορα πράγματα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Κάθε μαθητής έγραψε μια ιστορία από διαφορετική οπτική γωνία. Μερικοί μαθητές έγραψαν τις ιστορίες τους από την πλευρά ενός Βρετανού υποστηρικτή του βασιλιά και άλλοι έκαναν το ίδιο, αλλά από την αντίθετη πλευρά. Μ' αυτόν τον τρόπο υπάρχει πρόοδος στην αντίληψη των μαθητών, ότι η άποψη του συγγραφέα είναι πολύ σημαντική στον τρόπο που γράφει για τα γεγονότα. Το να γνωρίζουν οι μαθητές το γεγονός αυτό τους βοηθάει σημαντικά, όταν αυτοί διαβάζουν ένα βιβλίο. Αυτό το παράδειγμα δείχνει πώς το διάβασμα και το γράψιμο δεν μπορούν να διαχωριστούν στο πρόγραμμα.

Υπάρχουν πολλά που μπορώ να πω για τον γραπτό λόγο στο σχολείο του Rhode Island. Γι' αυτό το λόγο θα επανέλθω σ' αυτό το θέμα με περισσότερες λεπτομέρειες στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στην εκπαίδευση στο Γυμνάσιο.

Κεφάλαιο Τρίτο

A. Το Γυμνάσιο των Κωφών στο Σχολείο του Rhode Island

Πριν πάω στις Ηνωμένες Πολιτείες να παρατηρήσω το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κωφών του Σχολείου του Rhode Island, δούλενα για έξι χρόνια στο Γυμνάσιο Effatha στην Ολλανδία. Πέντε από τα έξι χρόνια, δούλενα με παιδιά ηλικίας έντεκα ως δεκατεσσάρων χρόνων. Στο Γυμνάσιο βλέπουμε ότι μέσα σε λίγα χρόνια, τα αγόρια μεγαλώνουν αστραπιαία και τα κορίτσια γίνονται γυναίκες. Αυτή η ανάπτυξη συνοδεύεται από τα πρώτα φλερτ, τους πρώτους έρωτες, τις διαμάχες και τα συνεχή γέλια, τα οποία πολλές φορές επηρεάζουν την κατάσταση στην τάξη. Η ζωή για τους εφήβους είναι μια μεγάλη αλλαγή.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Γυμνάσιο των Κωφών του Rhode Island έχει τίτλο: «Οι μαθητές μας κατά τη διάρκεια του γυμνασίου περνάνε περισσότερες αλλαγές από ό,τι στην υπόλοιπη ζωή τους». Ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίσει αυτές τις αλλαγές και πρέπει να παίξει το ρόλο του σε αυτή τη διαδικασία όσο καλύτερα μπορεί. Αλλά, από όσο ξέρω, δεν έχουν γραφτεί πολλά για την εκπαίδευση των κωφών αυτής της ηλικίας, στοιχείο που δεν διευκολύνει τους καθηγητές του γυμνασίου.

Ξεκίνησα την παρακολούθησή μου στο Σχολείο του Rhode Island από το γυμνάσιο, λόγω του προσωπικού μου ενδιαφέροντος να μάθω περισσότερα για την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ηλικίας παιδιών. Μετά από τρεις μέρες, κατάλαβα ότι σίγουρα κάτι ενδιαφέρον συνέβαινε στο γυμνάσιο του Rhode Island. Με ενθουσίασε ο τρόπος που δίδασκαν οι δάσκαλοι. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς επισκέφτηκα το δημοτικό και το λύκειο, αλλά το μεγαλύτερο διάστημα παρέμεινα στο γυμνάσιο. Ακολουθεί περιγραφή των όσων είδα εκεί.

B. Ποιοι αποτελούν μέρος του Γυμνασίου;

Το Γυμνάσιο Κωφών του Σχολείου του Rhode Island αποτελείται από τρεις βαθμίδες: Α' Τάξη (ηλικίες 11 με 12), Β' Τάξη (ηλικίες 12 με 13) και Γ' Τάξη (ηλικίες 13 με 14). Φέτος, υπάρχει μια ομάδα παιδιών σε κάθε επίπεδο. Υπάρχει επίσης μια ομάδα ένταξης. Οι μαθητές αυτής της ομάδας μπορούν να παρακολουθήσουν μέρος της εκπαίδευσής τους σε κανονικό σχολείο. Αυτό γίνεται με την εποπτεία ενός δασκάλου του σχολείου, ο οποίος παρακολουθεί το κανονικό σχολείο. Είναι διερμηνέας καθώς και βοηθός για τους μαθητές. Η ομάδα αυτή





παρακολουθεί το πρωί ένα κανονικό σχολείο και το απόγευμα το σχολείο κωφών του Rhode Island.

Στο Γυμνάσιο Κωφών του Rhode Island υπάρχουν τρεις δάσκαλοι το πρωί και τέσσερις το απόγευμα. Εκτός από το δάσκαλό τους, οι μαθητές διδάσκονται από άλλους καθηγητές γυμναστική, τέχνη, δακτυλογράφηση και υπολογιστές. Το Γυμνάσιο αποτελείται από εικοσιπέντε μαθητές περίπου, με μεγάλη όμως διαφορετικότητα μεταξύ τους, πράγμα που έχει να κάνει με το γεγονός ότι το Σχολείο του Rhode Island περιλαμβάνει και περιπτώσεις παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες. Τα παιδιά όμως με πολύ σοβαρές αναπηρίες, τέτοιες που έχουν σημαντική επίδραση στην όλη ανάπτυξή τους, παρακολουθούν άλλα ειδικά σχολεία. Αλλά οι μαθητές, για παράδειγμα, με ελαφριές αναπηρίες, καθώς και αυτοί που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν καθυστέρηση λόγου, γιατί ήρθαν στην Αμερική σε μεγαλύτερη ηλικία και οι γονείς τους δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την Αγγλική, παρακολουθούν το Σχολείο Κωφών του Rhode Island. Όλοι οι μαθητές μαθαίνουν και ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα.

Γ. Ενότητα από πολλές απόψεις.

Το γυμνάσιο βρίσκεται στη δική του ανοικτή περιοχή μέσα στο κτίριο. Τα δωμάτια βρίσκονται στις γωνίες του Γυμνασίου και στη μέση υπάρχει ένας κοινός χώρος, από όπου εύκολα βλέπεις όλες τις τάξεις. Βέβαια υπάρχουν θρανία και καρέκλες σε κάθε τάξη τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο που οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να δουν τον κοινό χώρο.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων εβδομάδων αυτού του χρόνου, εναλλασσόμουνά κάθε μέρα σε διαφορετική τάξη. Οι δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα φιλόξενοι. Αυτό που ήταν ολοφάνερο σε μένα ήταν η ομοιότητα που είδα στις δραστηριότητες των τάξεων. Αν και οι προσωπικότητες των δασκάλων ήταν διαφορετικές και γι' αυτό το λόγο η ατμόσφαιρα σε κάθε τάξη δεν ήταν ακριβώς η ίδια, πολλά πράγματα συνέβαιναν με παρόμοιο τρόπο. Σε όλες τις τάξεις υπήρχε ο κανόνας ότι όλοι συμμετέχουν στις συζητήσεις. Κάτι που σπάνια βλέπεις είναι να δίνει διάλεξη ο δάσκαλος. Επιπλέον, ποτέ οι μαθητές δεν δούλευαν ξεχωριστά και σιωπηλά για την ολοκλήρωση των εργασιών, αλλά σε ομάδες δύο ή τριών. Μια άλλη ομοιότητα, που ήταν ολοφάνερη, ήταν η χρήση της γλώσσας από τους δασκάλους. Η επιλογή των λέξεων είχε ένα πολύ ώριμο χαρακτήρα, γιατί χρησιμοποιούσαν λέξεις που έχουν ήδη αναφερθεί στο Δεύτερο Κεφάλαιο, όπως *γνώμη*, *θεωρία*, *άποψη* κλπ. Επιπλέον, όλες οι τάξεις έχουν ανάλογα προγράμματα. Κάθε πρωί, η κάθε τάξη ξεκινά το πρόγραμμά της με σύσκεψη των ομάδων και μετά από αυτό γραφή. Η υπόλοιπη μέρα χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση μέσα από τις Θεματικές Ενότητες, λογοτεχνία, ομιλία, μαθηματικά, φυσική και μαθήματα όπως γυμναστική, υπολογιστές και δακτυλογράφηση. Πολλές δραστηριότητες συμβαίνουν ταυτόχρονα. Στα διαλείμματα συχνά οι δάσκαλοι βλέπουν ο ένας τον άλλο για λίγα λεπτά και ανταλλάσσουν ιδέες και φτιάχνουν νέα σχέδια σε ανεπίσημο επίπεδο.

Η ιδέα των παρόμοιων δραστηριοτήτων ανάμεσα στις διαφορετικές τάξεις είναι ότι το Σχολείο Κωφών του Rhode Island αγωνίζεται να παρέχει στους μαθητές ξεκάθαρους σκοπούς και με συνέχεια, έτσι ώστε όταν οι μαθητές περνάνε από τάξη σε τάξη, η αλλαγή του δασκάλου να μην απαιτεί περισσότερη προσαρμογή από ό,τι είναι απαραίτητη και να αποφεύγεται η σύγχυση, καθώς και να χρησιμοποιείται ο χρόνος αποτελεσματικά.

Δ. Οι Εννέα Αρχές του «Συλλόγου Εκπαιδευτικών Βασικών Σχολείων».

Η συμμετοχή στο σύλλογο των βασικών σχολείων (CES) επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη ενός κοινού εκπαιδευτικού οράματος. Ο σύλλογος εξελίσσεται ραγδαία και φέρνει σε επαφή δασκάλους από διάφορα σχολεία, που συζητούν την εκπαιδευτική αναμόρφωση. Τα περισσότερα σχολεία του συλλόγου είναι κανονικά σχολεία. Οι δραστηριότητες του



Γυμνασίου Κωφών του Rhode Island δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις αρχές του Συλλόγου. Παρακάτω είναι μια περίληψη των Εννέα Αρχών του Συλλόγου:

- 1) Το σχολείο θα πρέπει να επικεντρώνεται στο να διδάσκει τους μαθητές του πώς να χρησιμοποιούν το μυαλό τους.
- 2) Στόχος θα πρέπει να είναι να κατέχει ο κάθε μαθητής έναν αριθμό βασικών ικανοτήτων και περιοχών γνώσης.
- 3) Οι στόχοι του σχολείου θα πρέπει να είναι οι ίδιοι για όλους τους μαθητές, ενώ οι τρόποι για να επιτευχθούν οι στόχοι μπορεί να ποικίλλουν, καθώς οι μαθητές μεταξύ τους διαφέρουν.
- 4) Η εκπαίδευση και η μάθηση θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη.
- 5) Ο μαθητής είναι ο εργάτης και ο δάσκαλος είναι ο προπονητής και όχι αυτός που δίνει τις πληροφορίες και τις οδηγίες.
- 6) Ο τρόπος να δείξουμε τι έχουν μάθει οι μαθητές είναι η «απόδειξη κατάκτησης της γνώσης».
- 7) Αξίες στο σχολείο: υψηλές αλλά όχι απειλητικές απαιτήσεις, εμπιστοσύνη και αξιοπρέπεια. Οι γονείς είναι ουσιαστικοί συνεργάτες.
- 8) Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι είναι πρώτα μη ειδικοί και μετά ειδικοί.
- 9) Το κόστος για κάθε μαθητή δεν θα πρέπει να ξεπερνά το 10% του κόστους των παραδοσιακών σχολείων, που δεν συμμετέχουν στο Σύλλογο.

Ε. Οι δραστηριότητες του Γυμνασίου.

Ε.1. Συμβουλευτική ομάδων

Όλες οι τάξεις του σχολείου ξεκινούν στις 8:30 το πρωί. Το Γυμνάσιο χρησιμοποιεί τα πρώτα δεκαπέντε λεπτά για συζήτηση και προετοιμασία για την ημέρα. Μετά ακολουθεί η συμβουλευτική των ομάδων.

Τα μεγαλύτερα και μικρότερα παιδιά του Γυμνασίου αναμιγνύονται σε ομάδες για συμβουλευτική. Υπάρχουν τρεις ομάδες και κάθε ομάδα καθοδηγείται από ένα δάσκαλο ή ένα σύμβουλο. Οι σύμβουλοι είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος – μια ειδικότητα που δεν υπάρχει στην Ολλανδία. Η συμβουλευτική των ομάδων είναι μέρος ενσωματωμένο στο πρόγραμμα του σχολείου. Ξεκίνησε, γιατί πολλές φορές η συμπεριφορά των μαθητών αυτής της ηλικίας είχε αρνητικό αντίκτυπο στην όλη εκπαίδευσή τους. Μερικές φορές ήταν δύσκολο για τους δασκάλους να διδάξουν, λόγω της συχνής διάσπασης της προσοχής των μαθητών από συναισθηματικά προβλήματα. Το πρόβλημα ήταν ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ξοδεύταν αρκετός χρόνος συζητώντας για συναισθηματικά και προσωπικά θέματα. Επιπλέον, φάνηκε ότι δεν υπήρχε ιδιαίτερο αποτέλεσμα, όταν προσεγγιζόταν ατομικά ένας μαθητής λόγω της συμπεριφοράς του. Πάλι μέσα στην τάξη, ο μαθητής επαναλάμβανε το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς. Ειδικά στην εφηβεία, η ομάδα παίζει σημαντικό ρόλο. Για τους παραπάνω λόγους ξεκίνησε το πρόγραμμα της συμβουλευτικής ομάδων στο Γυμνάσιο υπό τη διεύθυνση της Donna Sarti, σχολικής συμβούλου.

Οι συζητήσεις των ομάδων έχουν προσωπικό και εμπιστευτικό χαρακτήρα. Οι μαθητές γνωρίζουν πως οτιδήποτε λέγεται μένει στην ομάδα. Οι μαθητές είναι αυτοί που αποφασίζουν τι θέλουν να συζητήσουν. Μπορεί να είναι κάτι ευχάριστο, που συνέβη το Σαββατοκύριακο, αλλά μπορεί να είναι μια τραγωδία, που συνέβη σε μια οικογένεια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι σύμβουλοι είναι απαραίτητα ειδικευμένοι επαγγελματίες, γιατί η σωστή αντίδραση στις ιστορίες των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο. Οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται για μισή ώρα, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για πράγματα που έχουν στο μυαλό τους, γνωρίζοντας ότι θα τους ακούσουν οι άλλοι με σοβαρότητα. Εκτός από κάποια προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν, οι συζητήσεις δίνουν την ευκαιρία σε όλους να μάθουν να ακούν ο ένας τον άλλο, καθώς και να γνωρίσουν





ο ένας τον άλλο. Επιπλέον, κάτι επίσης σημαντικό είναι ότι σ' αυτές τις συζητήσεις μαθαίνουν οι μαθητές πώς να στηρίζουν ο ένας τον άλλο. Επειδή οι ομάδες είναι ανάμεικτες και τα μεγαλύτερα με τα μικρότερα παιδιά μιλούν μεταξύ τους, οι μαθητές κερδίζουν αρκετή στήριξη ο ένας από τον άλλο. Συχνά είναι πιο αποτελεσματικό να συμβουλευθεί ο μεγαλύτερος μαθητής τον μικρότερο από ό,τι ένας ενήλικας. Επιπλέον, μέσα από αυτές τις συζητήσεις μαθαίνουν να μιλούν για τα συναισθήματά τους.

Εκτός από τους μαθητές, και οι δάσκαλοι φαίνονται ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα της συμβουλευτικής των ομάδων. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι μπορούν να μιλήσουν για προσωπικά θέματα και αυτό μειώνει το άγχος τους. Τώρα πιο σπάνια ένας μαθητής θέλει να μιλήσει για κάτι προσωπικό μέσα στο μάθημα. Αν συμβεί κάτι τέτοιο, ο δάσκαλος τον ρωτά αν μπορεί να περιμένει μέχρι την επόμενη συνάντηση των ομάδων.

Μετά από αρκετά χρόνια συμβουλευτικής ομάδων, η εμπειρία των δασκάλων είναι ότι η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώνεται. Η εντύπωσή μου είναι ότι οι μαθητές συμπεριφέρονται σωστά και αυτό επιτρέπει στο δάσκαλο να επικεντρωθεί στα ακαδημαϊκά μαθήματα.

Ε.2. Εργαστήριο γραφής

Όταν τελειώσει η συμβουλευτική των ομάδων, αρχίζει η ώρα της γραφής. Το γράψιμο πραγματοποιείται για σαράντα-πέντε λεπτά κάθε μέρα. Κάθε πρωί στο εργαστήριο γραφής, οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και κάθε δάσκαλος είναι υπεύθυνος για μια ομάδα.

Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να γράψουν για πράγματα που θέλουν. Και μέσα από αυτό τον τρόπο οι μαθητές ωφελούνται. Μαθαίνουν πολλές διαφορετικές μορφές ιστοριών και αυτό τους βοηθάει να φτιάχνουν ποικίλες δικές τους ιστορίες.

Εντυπωσιάστηκα όταν άκουσα τους μαθητές να μιλούν για πιθανά είδη ιστοριών και τις ιδέες που είχαν γι' αυτά. Ένας μαθητής είπε ότι θέλει να γράψει μια ιστορία μυστηρίου, κάποιος άλλος είπε ότι θέλει να γράψει ένα ποίημα. Οι μαθητές σκέφτονται για διάφορα στυλ ιστοριών: μια αστυνομική ιστορία, γράμμα στον καλύτερο φίλο, παραμύθι, ιστορία για μικρά παιδιά, βιογραφία κλπ. Οι μαθητές που δεν έχουν κάποια δική τους ιδέα εμπνέονται από τις ιδέες των φίλων τους και έτσι αποφασίζουν και αυτοί τι θέλουν να γράψουν. Αρχίζουν να δουλεύουν σε μικρές ομάδες και από εκείνη τη στιγμή ο κάθε μαθητής δουλεύει τις δικές του ιστορίες για την υπόλοιπη χρονιά. Οι δάσκαλοι φροντίζουν, ώστε να υπάρχουν σε κάθε ομάδα κάποιοι μαθητές με περισσότερη συγγραφική εμπειρία και κάποιοι με μικρότερη. Μερικοί μαθητές δουλεύουν μια ιστορία για μια εβδομάδα, ενώ άλλοι μέχρι ενάμιση μήνα. Μερικοί μαθητές γράφουν μια ιστορία τριών σελίδων με ενδιαφέρουσα αρχή, συναρπαστική πλοκή και απρόσμενο τέλος. Άλλοι μαθητές γράφουν με μεγάλη προσπάθεια μια ιστορία, που δεν είναι καλά δομημένη. Η σύνθεση της ομάδας έχει μεγάλη σημασία (καλοί συγγραφείς και αδύνατοι μαζί).

Κάποιες φορές κάθε εβδομάδα, οι περισσότεροι μαθητές συναντώνται για δεκαπέντε λεπτά στον κοινό χώρο. Αυτοί που έχουν τελειώσει τις ιστορίες τους τις «διαβάζουν» στους υπόλοιπους. Οι δάσκαλοι δίνουν έμφαση στο ότι οι μαθητές που «θα ακούσουν» τις ιστορίες θα πρέπει να αντιδράσουν με θετικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένας μεγαλύτερος μαθητής μπορεί να πει σε ένα μικρότερο «Είναι πάρα πολύ καλό να αρχίσεις με αυτό τον τρόπο. Εάν συνεχίσεις έτσι, θα μάθεις να γράφεις πιο πολύπλοκες ιστορίες». «Ακούγοντας» τις ιστορίες αυτών που γράφουν καλύτερα, οι άλλοι μαθητές γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς, αν και αυτό δεν ανακοινώνεται επίσημα. Οι περισσότεροι από τους μεγαλύτερους μαθητές μπορούν να γράψουν μια ιστορία με σωστή δομή και επιπλέον, είναι σημαντικό να ακούνε από τους άλλους ότι τους αρέσουν οι ιστορίες τους.

Παράλληλα με την ανάγνωση των ιστοριών, οι μαθητές συζητούν γενικά για το γράψιμο. Οι δάσκαλοι και οι άλλοι μαθητές μιλούν για τη δομή και ανάπτυξη κάθε ιστορίας. Κάνουν στο συγγραφέα ερωτήσεις για τον τρόπο που ανέπτυξε το θέμα, μιλούν για τη δομή του κειμένου και πώς απέφυγαν ασήμαντες λεπτομέρειες, έτσι ώστε να είναι η ιστορία πιο



συναρπαστική. Μια φορά την εβδομάδα, ένας δάσκαλος μιλά για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, όπως τη σημασία της πρώτης παραγράφου, πώς γράφουμε επαγγελματικά γράμματα, τη χρήση των σημείων στίξεως κτλ.

Τις περισσότερες φορές, οι μαθητές δουλεύουν πάνω στις ιστορίες τους μέσα σε μικρές ομάδες. Οι μαθητές γράφουν τις ιδέες τους, πριν ξεκινήσουν μια νέα ιστορία. Υπάρχουν φυλλάδια με οδηγίες για το πώς ένας μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ιδέες του, όταν αρχίζει μια νέα ιστορία (βλέπε Α επόμενη σελίδα). Κάθε μαθητής συζητά την ιστορία του με ένα συμμαθητή του ή με το δάσκαλο. Υπάρχει φυλλάδιο που βοηθάει γι' αυτό (βλέπε Β). ο μαθητής που διαβάζει το κείμενο κάποιου άλλου μαθητή πρέπει να γράψει σε ένα φυλλάδιο τι ήταν αυτό που του άρεσε στο κείμενο και πώς μπορεί να βελτιωθεί η ιστορία. Αυτό το φυλλάδιο χρησιμοποιείται στη συνέχεια από το συγγραφέα, για να ξαναγράψει την ιστορία του με τη βοήθεια επίσης ενός φυλλαδίου με τίτλο «Διαδικασία Γραφής» (βλέπε Γ). Έτσι, οι μαθητές ξέρουν τι να κάνουν στη συνέχεια. Όλοι οι μαθητές, όπως παρατηρήσαμε παραπάνω, έχουν το δικό τους ντοσιέ με τις ιστορίες, τα φυλλάδια και τα βοηθήματα ολόκληρης της χρονιάς. Οι δάσκαλοι συνέχεια συζητούν με τους μαθητές τους για την πρόοδο της εργασίας τους και τους βοηθούν στην ορθογραφία και τη γραμματική. Κύρια όμως, δίνουν συμβουλές στους μαθητές για το πώς να βελτιώσουν τα κείμενά τους, πώς δηλαδή να τα κάνουν πιο ενδιαφέροντα. Για παράδειγμα, η συζήτηση του μαθητή με το δάσκαλο μπορεί να στραφεί γύρω από το πότε ένας συγγραφέας περιγράφει τα χαρακτηριστικά κάποιου προσώπου στην ιστορία και πότε όχι ή πώς κάποιος μπορεί να δημιουργήσει αγωνία στην ιστορία του, ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη ή πώς διαφέρει το κείμενο ενός διηγήματος από μια έκθεση. Με πάρα πολλούς τρόπους οι μαθητές ενθαρρύνονται στο γράψιμο όλο το χρόνο. Σε δύο χαμηλούς τοίχους του Γυμνασίου υπάρχουν χρωματιστοί πίνακες, ο ένας δίπλα στον άλλο. Σ' αυτούς τους πίνακες υπάρχουν διάφορες κατηγορίες ιστοριών: ιστορίες ζώων, μυστηρίων, οικογενειακές ιστορίες, γράμματα κλπ. Όταν τελειώνει μια ιστορία, το όνομα αυτού που την έγραψε και ο τίτλος της ιστορίας γραμμένα με όμορφα γράμματα στον υπολογιστή αναγράφονται στον πίνακα, που βρίσκεται στον τοίχο του σχολείου, στη θέση που ανήκει η ιστορία. Επιπλέον, όποιος επιθυμεί, τοιχοκολλά την ιστορία του, ώστε να τη διαβάσει όποιος θέλει. Μερικές φορές φτιάχνεται βιβλίο, που αποτελείται από διαφορετικές ιστορίες.

Στο τέλος του χρόνου γίνεται έκθεση γραφής, όπου κάθε μαθητής επιλέγει να παρουσιάσει δύο από τις ιστορίες του. Όλες οι ιστορίες τοιχοκολλούνται σε μεγάλη αφίσα μαζί με φωτογραφία του συγγραφέα και σύντομο βιογραφικό του. Τότε προσκαλούνται επισκέπτες να δουν την έκθεση, να διαβάσουν τις ιστορίες και να μιλήσουν με τους συγγραφείς. Ανάμεσα στους προσκεκλημένους συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές του Λυκείου, οι δάσκαλοι, οι γονείς, ο διευθυντής Dr. Blackwell κ.ά.

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, είδα πόσο πολύ βελτιώθηκε το γράψιμο των μαθητών. Οι πιο αδύναμοι μαθητές γίνονται οι καλύτεροι συγγραφείς τον επόμενο χρόνο και οι καλύτεροι μαθητές γίνονται «αστέρια» τον επόμενο χρόνο.

Το εργαστήρι γραφής δεν σταματά με το τέλος του Γυμνασίου, αλλά συνεχίζεται στο Λύκειο.





(Α)

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ



(Β)

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΜΕ ΦΙΛΟ

Συγγραφέας: _____ Επιμελητής Κειμένου: _____

Γράψε δύο (2) πράγματα που σου άρεσαν από την ιστορία αυτή. Εξήγησε γιατί:

Γράψε δύο (2) προτάσεις που θα βοηθήσουν το συγγραφέα να βελτιώσει την ιστορία του.
(Για παράδειγμα, προσθέτοντας κάποιες πληροφορίες, αφαιρώντας κάποιες πληροφορίες, αλλάζοντας κάποιες πληροφορίες)

(Γ)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΡΑΦΗΣ

1. _Προ-Γράψιμο (διάλεξε τουλάχιστον 1)
 - α. _Πρόχειρες σημειώσεις με ιδέες
 - β. _Κατάλογος ιδεών
 - γ. _Χρήση φυλλαδίων με παραγράφους
 - δ. _Γράψιμο περιγράμματος
 - ε. _Χρήση οδηγού ιστορίας
2. _1^ο πρόχειρο κείμενο
3. _Σύσκεψη (και τα 3)
 - α. _μόνος σου
 - β. _με φίλο
 - γ. _με το δάσκαλο
4. _2^ο πρόχειρο κείμενο
5. _Σύσκεψη με δάσκαλο για τη γλώσσα
6. _Σύσκεψη για την επιμέλεια κειμένου (ορθογραφία, στίξη κλπ.)
 - α. _μόνος σου (με τη χρήση της λίστας για επιμέλεια κειμένου)
 - β. _με φίλο
 - γ. _με το δάσκαλο
7. _Τελικό κείμενο
8. _Εκτύπωση, Δημοσιοποίηση



Ε.3. Εκπαίδευση μέσα από Θεματικές Ενότητες (Γυμνάσιο)

Η εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες δεν διδάσκεται από όλους τους δασκάλους την ίδια ώρα, λόγω των μαθημάτων όπως γυμναστική, τέχνη και δακτυλογράφηση, που παρεμβάλλονται στο πρόγραμμα. Για την εκπαίδευση μέσα από θεματικές ενότητες, οι μαθητές παραμένουν στις δικές τους τάξεις.

Τα θέματα που διδάσκονται αυτό το χρόνο στο Γυμνάσιο είναι:

Α' Γυμνασίου

Το Μυστήριο του Παρελθόντος

Β' Γυμνασίου

Οι Άνθρωποι και η Τεχνολογία

Γ' Γυμνασίου

Τι είναι Ανθρώπινο στα Ανθρώπινα Όντα

Τα τελευταία τρία χρόνια κάθε Δευτέρα απόγευμα, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, οι δάσκαλοι έχουν συνάντηση. Ο κύριος χρόνος αυτής της συνάντησης αφιερώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, πολύ συζήτηση αφιερώνεται στο πώς θα πετύχουν τον κύριο στόχο, που είναι να βοηθήσουν κάθε μαθητή να μάθει να σκέφτεται και να αποκτήσει βασικές ικανότητες και γνώσεις. Προκειμένου να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν το μυαλό τους, η ομάδα των δασκάλων του Γυμνασίου αντικατέστησε όλους τους «εγνασιολογικούς στόχους» (που συνεχίζουν να διδάσκονται στο Δημοτικό, λόγω του ότι είναι πιο κατάλληλοι γι' αυτή την ηλικία) με «θεμελιώδεις ερωτήσεις», π.χ. μια έννοια του Γυμνασίου «*Να μάθουμε μέσα από διαφορετικούς τρόπους για το παρελθόν*», αντικαταστάθηκε με την ερώτηση «*Πώς μπορούμε να μάθουμε για το παρελθόν;*». Άλλες σημαντικές ερωτήσεις γύρω από αυτό το θέμα είναι: «*Πώς το παρελθόν επηρεάζει το παρόν;*» και «*Γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το παρελθόν;*».

Κάθε χρόνο στο Γυμνάσιο διατυπώνονται τέσσερις-πέντε βασικές ερωτήσεις, που αποτελούν το αντικείμενο μελέτης. Στην αρχή οι ερωτήσεις είναι γενικές και στη συνέχεια γίνονται πιο συγκεκριμένες. Για παράδειγμα, στη Β' Γυμνασίου μια από τις βασικές ερωτήσεις είναι: «*Ποια είναι η σχέση μεταξύ τεχνολογίας και των ανθρώπινων αξιών και πίστσεων;*». Στο πρώτο τρίμηνο, όταν στην τάξη μιλούσαν για τα όπλα, η ερώτηση ήταν «*Είναι τα όπλα καλά ή κακά;*». Οι μαθητές ενθαρρύνονταν από το δάσκαλο να ρωτήσουν ερωτήσεις, όπως «*Ποιος φτιάχνει τα όπλα; Ποιοι χρησιμοποιούν τα όπλα; Μπορούν τα όπλα να κάνουν οτιδήποτε χωρίς τους ανθρώπους;*». Οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι κανείς δεν μπορεί να πει αν τα όπλα είναι καλά ή κακά από μόνα τους, οι άνθρωποι είναι αυτοί που κάνουν καλά ή κακά χρησιμοποιώντας τα. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς η τάξη επεξεργάζεται ερωτήσεις, που πηγάζουν από μια βασική ερώτηση. Στο τέλος της χρονιάς, μπορούν οι μαθητές πλέον να συζητούν τα βασικά, θεμελιώδη ερωτήματα.

Ένας από τους στόχους του Γυμνασίου Κωφών του Σχολείου του Rhode Island είναι να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται γύρω από θεμελιώδη ερωτήματα και να μάθουν να τα διατυπώνουν. Να μάθουν δηλαδή, να ρωτούν τον εαυτό τους και να ψάχνουν για απαντήσεις. Οι δάσκαλοι δεν απαντούν τις ερωτήσεις, αλλά πρέπει οι μαθητές να ψάχνουν συνεχώς για απαντήσεις. Στο Γυμνάσιο οι μαθητές μαθαίνουν να κάνουν έρευνα. Αυτό θα το παρουσιάσω με ένα παράδειγμα. Στην αρχή του χρόνου δόθηκε το θέμα «*Η Ιστορία της Οικογένειάς μου*». Κάθε μαθητής έπρεπε να συλλέξει πληροφορίες, προκειμένου να φτιάξει το δικό του οικογενειακό δέντρο. Ο πιο κατάλληλος τρόπος συλλογής αυτών των πληροφοριών είναι μέσα από συνέντευξη με τα μέλη της οικογένειας. Επειδή ο δάσκαλος έχει το ρόλο του προπονητή και όχι του πληροφοριοδότη, δεν έδωσε στους μαθητές λίστα με ερωτήσεις για τη συνέντευξη. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διδάξει τους μαθητές πώς να δομούν μια συνέντευξη (η συνέντευξη εδώ χρησιμοποιείται σαν μια μορφή έρευνας), οι μαθητές όλοι πρέπει να μάθουν να σχεδιάζουν και να παίρνουν συνεντεύξεις μόνοι τους. Ο δάσκαλος ρώτησε τους μαθητές τις ακόλουθες ερωτήσεις: «*Τι θέλετε να μάθετε, ώστε να συγκεντρώσετε τις πληροφορίες; Από ποιον θα πρέπει να πάρετε συνέντευξη για να αποκτήσετε τις συγκεκριμένες πληροφορίες; Τι είδους ερωτήσεις θα ρωτήσετε; Θα ρωτήσετε όλους τις ίδιες*





ερωτήσεις; Με ποια σειρά θα κάνετε τις ερωτήσεις; Πώς θα καταγράφετε τις ερωτήσεις; Πώς τις απαντήσετε;».

Στη συνέχεια οι μαθητές δούλεψαν τις παραπάνω ερωτήσεις μέσα σε μικρές ομάδες. Η προετοιμασία για τις συνεντεύξεις διήρκεσε αρκετές εβδομάδες, αλλά οι δάσκαλοι θεωρούν ότι δεν είναι σημαντικό μόνο το αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά και η διαδικασία της μάθησης, δηλαδή να μάθουν τα παιδιά «πώς μαθαίνουμε».

Επίλογος

Επειδή πολλοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην επίδοση των μαθητών χρειάζεται στενή μελέτη για να αξιολογηθεί με ποιο τρόπο ακριβώς ωφελούνται οι μαθητές με ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αυτό που προσφέρεται στο Σχολείο Κωφών του Rhode Island. Επομένως, δεν θα ήθελα να αναφερθώ στη συνολική επίδραση του αναλυτικού προγράμματος στη ζωή των μαθητών, αλλά θα ήθελα να πω τι είδα κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού χρόνου.

Γενικά, οι μαθητές του παραπάνω σχολείου μου έδωσαν μια θετική εντύπωση. Εάν έχω να σκεφτώ για μαθητές π.χ. Λυκείου αυτόματα σκέφτομαι τη συμπεριφορά τους και την αυτοπεποίθησή τους. Πολλοί μαθητές μου ανέφεραν ότι αισθάνονται υπεύθυνοι και έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, τη συμπεριφορά τους και της μάθησής τους.

Θα περιγράψω μια περίπτωση για να εξηγήσω τι εννοώ. Μια μεγαλύτερη τάξη του Γυμνασίου έπρεπε να προετοιμάσει μια σειρά μαθημάτων για μια μικρότερη τάξη. Ένας από τους μεγάλους μαθητές έφτιαξε ένα σταυρόλεξο για να συμπληρωθεί από τους μικρότερους. Κάθε μικρότερος μαθητής είχε βοήθεια από έναν μεγαλύτερο. Ενώ οι μαθητές δούλευαν, παρατηρήθηκαν κάποια λάθη στο σχεδιασμό του σταυρολέξου. Οι μεγαλύτεροι αντιλήφθηκαν τα λάθη. Εγώ σκέφτηκα: «Ω, τώρα θα επικρατήσει πανικός!». Αλλά όχι. Οι περισσότεροι μαθητές συμβουλευτήκαν ο ένας τον άλλον τι να κάνουν και εργάστηκαν με τους μικρότερους, για να διορθώσουν τα λάθη.

Οι μαθητές του Σχολείου του Rhode Island δεν είναι άγγελοι. Αλλά μου φαίνεται ότι, καθώς κατακτούν πολύπλοκες έννοιες και γλώσσα, η συμπεριφορά τους εξελίσσεται με παρόμοιους τρόπους. Γι' αυτό το λόγο, θέλω να ευχαριστήσω τους μαθητές του Σχολείου του Rhode Island. Με βοήθησαν σημαντικά να μάθω και να δω το αναλυτικό πρόγραμμα του Σχολείου του Rhode Island σε δράση. Επιπλέον, ενθουσιάστηκα από τις καθημερινές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται από τους/τις δασκάλους/ες όλων των τάξεων που επισκέφτηκα.

Θέλω να ευχαριστήσω το προσωπικό του σχολείου για τη φιλοξενία του και για τον τρόπο που πάντα πρόθυμα απαντούσαν τις ερωτήσεις μου και μου έδειχναν τα πάντα. Χάρηκα τις συζητήσεις με την Debbie Topol και Elizabeth Engen, που με βοήθησαν να αποκτήσω την απαραίτητη θεωρητική βάση για να καταλάβω καλύτερα τις εμπειρίες από τις τάξεις.

Σκέφτομαι με μεγάλο σεβασμό τον Peter Blackwell και τον τρόπο που εμπνέει τους δασκάλους, τον τρόπο που μιλάει για το αναλυτικό πρόγραμμα και τις προσπάθειες που καταβάλει τόσα χρόνια να οδηγήσει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου σε μια ποιοτική εκπαιδευτική εμπειρία για τα κωφά παιδιά. Πάντα πρόθυμος να απαντήσει τις ερωτήσεις μου. Μου άρεσε η συνέντευξη μαζί του, καθώς και οι πολλές φορές που μου μίλησε για τις ιδέες του. Κατάφερε να γίνω μέλος της ομάδας του «Συλλόγου των Βασικών Σχολείων», μαζί με τους δασκάλους γυμνασίου, γεγονός που με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα την εκπαιδευτική αναμόρφωση που γινόταν στο Γυμνάσιο.

Η Donna Mignella-Burke και Helen Litterst δεν ήταν μόνο καταπληκτικές δασκάλες, αλλά και πολύ καλές φίλες.

«Donna, οι μέρες, οι εβδομάδες και οι μήνες που πέρασα κοντά σου αποτελούν σημαντική πηγή έμπνευσης για μένα, τώρα που είμαι πάλι στην τάξη μου στην Ολλανδία. Ειδικά ο τρόπος που δίδασκες τους μαθητές πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους με εντυπωσίασε».

«Helen, οι βαθιές σου γνώσεις στην εκπαίδευση των κωφών, οι ατελείωτες προσπάθειές σου και η αίσθηση του χιούμορ ήταν μεγάλη ευχαρίστηση για μένα».



4.6. Δείγματα Ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων για Κωφούς

4.6.1. Οι Θεματικές Ενότητες στο Πρόγραμμα του Rhode Island

Όπως τονίσαμε στην προηγούμενη ενότητα, το πρόγραμμα του σχολείου κωφών του Rhode Island έχει σπειροειδή μορφή και υλοποιείται μέσω θεματικών ενοτήτων. Σε κάθε πλάνο θεματικής ενότητας εμπεριέχονται γνώσεις για πολλές περιοχές μάθησης. Το σχολείο του Rhode Island θεωρείται ένα από τα πιο γνωστά σχολεία κωφών, που παράγουν και ανανεώνουν συνεχώς τα τελευταία 35 χρόνια τα αναλυτικά τους προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται με προσαρμογές σε πολλά σχολεία των Η.Π.Α. και πολλών άλλων χωρών του κόσμου.

Στην επόμενη σελίδα, βλέπουμε ένα παράδειγμα του περιγράμματος του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου του Rhode Island, που αναφέρεται στις κοινωνικές επιστήμες. Στο παράδειγμα αυτό φαίνεται η σπειροειδής μορφή του προγράμματος από τις τάξεις του Προνήπιου έως την τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου. Όπως βλέπουμε, το περίγραμμα περιλαμβάνει τις έννοιες και τις κύριες ιδέες-στόχους, καθώς και τις κεντρικές θεματικές δραστηριότητες που προτείνονται για διδασκαλία. Στις σελίδες που ακολουθούν βλέπουμε πώς οι δάσκαλοι κάθε τάξης σχεδιάζουν και αναπτύσσουν μέσα από τις θεματικές ενότητες το ετήσιο πρόγραμμά τους, βασισμένοι στο παραπάνω περίγραμμα. Όπως παρατηρούμε στις θεματικές ενότητες εμπεριέχονται, εκτός από τους εννοιολογικούς στόχους της ενότητας, ευκαιρίες για ανάπτυξη και αλληλεπίδραση δεξιοτήτων από όλες τις περιοχές μάθησης (μαθηματικά, φυσική, γραπτή γλώσσα, ομιλία, λογοτεχνία κλπ.).





ΣΠΕΙΡΟΕΙΔΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΩΦΩΝ ΤΟΥ RHODE ISLAND

ΠΕΜΠΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 10-12

ΕΝΝΟΙΕΣ: Οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις, όπως πολέμους, φτώχεια, οικονομικές ευκαιρίες. Όταν οι άνθρωποι μεταναστεύουν, παίρνουν διάφορα πολιτισμικά στοιχεία μαζί τους. Όταν οι διάφορες κοινωνίες συναντιούνται, πολλές φορές δημιουργούνται συγκρούσεις. Επιπλέον, επέρχονται αλλαγές στις γλώσσες, στις μορφές τέχνης, στις κοινωνικές δομές. Τα άτομα και οι οικογένειες επηρεάζονται από τη διαπολιτισμική επαφή.

ΘΕΜΑΤΑ: Η πολιτισμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διάφορες μεταναστευτικές ομάδες στην Αμερική

ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 9-11

ΕΝΝΟΙΕΣ: Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη μεγάλων πολιτισμών, μεγάλων ιδεών και σπουδαίων ανθρώπων. Οι κοινωνικοί ρόλοι καθορίζονται από τις ανάγκες της οικογένειας, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος.

ΘΕΜΑΤΑ: Δεν υπήρχε τμήμα τετάρτης τάξης αυτό το χρόνο

ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 7-9

ΕΝΝΟΙΕΣ: Οι άνθρωποι είναι κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά όντα και θέλουν να γνωρίζουν για τη ζωή (Βιολογία), τους άλλους ανθρώπους (Αρχαιολογία, Ανθρωπολογία) και το παρελθόν (Ιστορία).

ΘΕΜΑΤΑ: Δομή και λειτουργία των φυτών και των ζώων σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα. Εισαγωγή στην Επιστημονική Μελέτη: Βιολογία (Ο κύκλος της ζωής), Ανθρωπολογία (Μελέτη των ανθρώπων), Παλαιοντολογία (Μελέτη των απολιθωμάτων).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 6-8

ΕΝΝΟΙΕΣ: Οι άνθρωποι είναι κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά όντα. Τα φυτά και τα ζώα είναι συγκεκριμένα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και χρησιμοποιούν τα φυτά και τα ζώα του περιβάλλοντός τους προκειμένου να επιβιώσουν.

ΘΕΜΑΤΑ: Φυτά, ζώα και άνθρωποι στα ακόλουθα γεωγραφικά διαμερίσματα: Δάση, Αρκτική (Εσκιμώοι), Έρημος, Διάστημα (Αστροναύτες), Πλάσματα του Νερού.

ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 5-7

ΕΝΝΟΙΕΣ: Οι άνθρωποι είναι κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά όντα. Σε όλες τις κοινωνίες οι άνθρωποι έχουν οικογένειες, κοινωνικούς ρόλους, σπίτια, τροφές, ενδυμασία, γιορτές, τέχνη, έθιμα, παιχνίδια, λογοτεχνία. Αλλά όλα τα παραπάνω διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

ΘΕΜΑΤΑ: Το παιδί και η οικογένεια στις ακόλουθες χώρες: Αμερική, Ιαπωνία, Μεξικό, Ολλανδία, Νιγηρία, Πόρτο Ρίκο, Ισημερινός.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 4-6

ΕΝΝΟΙΕΣ: Οι άνθρωποι είναι κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά όντα.

ΘΕΜΑΤΑ: Παραμύθια και ιστορίες, που εξερευνούν το περιβάλλον της εξοχής, της πόλης και του δάσους στις τέσσερις εποχές.

ΠΡΟΝΗΠΙΟ – ΗΛΙΚΙΕΣ 3-5

ΕΝΝΟΙΕΣ: Οι άνθρωποι είναι κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά όντα.

ΘΕΜΑΤΑ: Παραμύθια και ιστορίες.





Η Φιλοσοφία των Θεματικών Ενοτήτων της Πρώτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Το Παιδί και η Οικογένεια στις Διάφορες Κοινωνίες

Θέμα Α. Το παιδί και η οικογένεια στις διάφορες κοινωνίες.

1. Ο κόσμος έχει πολλές χώρες.
2. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά.
3. Οι άνθρωποι μιλούν τη γλώσσα τους, αλλά δεν είναι όλοι οι άνθρωποι οι ίδιοι.
4. Οι άνθρωποι τρώνε τροφές, αλλά σε διαφορετικές χώρες τρώνε διαφορετικές τροφές.
5. Οι άνθρωποι φορούν ρούχα, αλλά τα ρούχα είναι διαφορετικά.
6. Τα παιχνίδια διαφέρουν από χώρα σε χώρα.
7. Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν θρησκευτικές πεποιθήσεις, αλλά οι πεποιθήσεις διαφέρουν.
8. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές γιορτές και γιορτάζουν με διαφορετικούς τρόπους.
9. Οι ρόλοι στην οικογένεια και η δομή της οικογένειας διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

Θέμα Β. Η αντίληψη του εαυτού (σωματική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχολογική).

1. Τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά, κοινωνικά, νοητικά και συναισθηματικά.
2. Η ανάπτυξη αυξάνει την ικανότητα του παιδιού να κάνει πράγματα.
- 2α. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, αναπτύσσονται σωματικά.
- 2β. Τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Καθώς ένα παιδί μεγαλώνει, πρέπει να μάθει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να κατανοήσει τους κοινωνικούς κανόνες.
- 2γ. Τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν γνώσεις. Οι αισθήσεις και η γλώσσα χρησιμοποιούνται για την οργάνωση του κόσμου.
- 2δ. Τα παιδιά αποκτούν νέες εμπειρίες σε σχέση με τη σωματική, κοινωνική και νοητική εξέλιξη.

Οι παραπάνω εμπειρίες δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει αισθήματα για τον εαυτό του και τους άλλους και το βοηθούν να αναπτυχθεί σε συναισθηματικό επίπεδο.

Θεματικές Ενότητες της Πρώτης Τάξης

Τα θέματα, τα οποία διδάσκονται στην πρώτη τάξη, περιλαμβάνουν τη μελέτη διαφόρων χωρών, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές των φυλετικών ομάδων του κόσμου. Όλα τα θέματα παρουσιάζονται με το να συγκρίνονται η μία με την άλλη, καθώς και με τη ζωή του παιδιού στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στην πρώτη τάξη, αυτό το χρόνο, μαθαίνουμε για την οικογένεια, τα σωματικά χαρακτηριστικά, τη γλώσσα, τη διατροφή, την ενδυμασία, τα παιχνίδια, τη θρησκεία και τις γιορτές παιδιών και ατόμων σε άλλες χώρες.

Χρονοδιάγραμμα των θεματικών ενοτήτων:

Αντίληψη του εαυτού

Μεξικό

Νιγηρία

Σαουδική Αραβία

Ταϊλάνδη

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος

Νοέμβριος/Δεκέμβριος

Ιανουάριος/Φεβρουάριος

Μάρτιος/Απρίλιος

Μάιος/Ιούνιος





Πρώτη Τάξη

Τα παιδιά και οι οικογένειες στις διάφορες κοινωνίες – 1990-1991

Δάσκαλοι: M. Cooney & M. Meadows

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Αντίληψη του εαυτού	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Μεξικό	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Νιγηρία	Μάρτιος/Απρίλιος Σαουδική Αραβία	Μάιος/Ιούνιος Ταϊλάνδη
<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> Θέμα Β... 1. Σωματική, κοινωνική, ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη 2. Η ανάπτυξη αυξάνει την ικανότητα του παιδιού να κάνει πράγματα 2α. Σωματική ανάπτυξη 2β. Κοινωνική εξέλιξη 2γ. Νοητική εξέλιξη 2δ. Τα παιδιά αποκτούν νέες εμπειρίες, έτσι ώστε να αναπτυχθούν σωματικά, κοινωνικά και νοητικά	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> Θέμα Α... 1. Ο κόσμος έχει πολλές χώρες 2. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά 3. Η γλώσσα των ανθρώπων δεν είναι η ίδια 4. Οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες τρώνε διαφορετικές τροφές 5. Οι άνθρωποι φοράνε διαφορετικά ρούχα 6. Παιχνίδια 9. Οι ρόλοι κι η δομή της οικογένειας Οι έννοιες του θέματος Β μελετούνται κι επεκτείνονται	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> Θέμα Α... 1. Ο κόσμος έχει πολλές χώρες 2. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά 3. Η γλώσσα των ανθρώπων δεν είναι η ίδια 4. Οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες τρώνε διαφορετικές τροφές 5. Οι άνθρωποι φοράνε διαφορετικά ρούχα 6. Παιχνίδια 9. Οι ρόλοι κι η δομή της οικογένειας Οι έννοιες του θέματος Β μελετούνται κι επεκτείνονται	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> Θέμα Α... 1. Ο κόσμος έχει πολλές χώρες 2. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά 3. Η γλώσσα των ανθρώπων δεν είναι η ίδια 4. Οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες τρώνε διαφορετικές τροφές 5. Οι άνθρωποι φοράνε διαφορετικά ρούχα 7. Θρησκευτικές πεποιθήσεις 9. Οι ρόλοι κι η δομή της οικογένειας Οι έννοιες του θέματος Β μελετούνται κι επεκτείνονται	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> Θέμα Α... 1. Ο κόσμος έχει πολλές χώρες 2. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά 3. Η γλώσσα των ανθρώπων δεν είναι η ίδια 4. Οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες τρώνε διαφορετικές τροφές 5. Οι άνθρωποι φοράνε διαφορετικά ρούχα 8. Γιορτές 9. Οι ρόλοι κι η δομή της οικογένειας Οι έννοιες του θέματος Β μελετούνται κι επεκτείνονται
<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ - Οι οικογένειές μας - Σωματικά χαρακτηριστικά - Αγαπημένα φαγητά - Τύπος σπιτιού - Ενδυμασία - Αγαπημένα παιχνίδια και διακοπές - Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα - συνδυασμένες με βιβλία μελέτης. Άλλες σχετιζόμενες ασκήσεις: Χάρτες και Σημείες- Αμερικής και του Rhode Island-Ονόματα, Δρόμος, Πόλη, Πολιτεία	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ - Τα σωματικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων - Οικογένεια - Γλώσσα - Σπίτια - Διατροφή - Ενδυμασία - Παιχνίδια - Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα - συνδυασμένες με βιβλία μελέτης: Χάρτης και Σημείες	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ - Τα σωματικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων - Οικογένεια - Γλώσσα - Σπίτια - Διατροφή - Ενδυμασία - Παιχνίδια - Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα - συνδυασμένες με βιβλία μελέτης: Χάρτης και Σημείες	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ - Τα σωματικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων - Οικογένεια - Γλώσσα - Σπίτια - Διατροφή - Ενδυμασία - Παιχνίδια - Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα - συνδυασμένες με βιβλία μελέτης: Χάρτης και Σημείες	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ - Τα σωματικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων - Οικογένεια - Γλώσσα - Σπίτια - Διατροφή - Ενδυμασία - Παιχνίδια - Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα - συνδυασμένες με βιβλία μελέτης: Χάρτης και Σημείες



ΟΜΙΛΙΑ -Παιχνίδια λόγου, χρησιμοποιώντας ονόματα ρούχων και φαγητών -Φράσεις με ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας ονόματα σπιτιών και φαγητών	ΟΜΙΛΙΑ -Μεξικάνικα τραγούδια -Ποιήματα	ΟΜΙΛΙΑ -Φράσεις με ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας ονόματα φαγητών	ΟΜΙΛΙΑ -Παιχνίδι, χρησιμοποιώντας φράσεις με προθέσεις για το περιβάλλον -Ποιήματα	
--	---	--	--	--

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Αντίληψη του εαυτού	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Μεξικό	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Νιγηρία	Μάρτιος/Απρίλιος Σαουδική Αραβία	Μάιος/Ιούνιος Ταϊλάνδη
<u>Σχετιζόμενες</u> <u>Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ιστορίες ανάπτυξης (πώς μεγαλώνουμε) -«Το μικρό σπίτι» -«Όλα γύρω από μένα» -«Το ποντίκι της πόλης- Το ποντίκι της εξοχής» ΓΡΑΦΗ -Ετικέτες -Διευθύνσεις -Ονομασία χαρτών, των μερών του σώματος, των ομάδων των τροφών ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Πέντε βασικές ομάδες τροφών -Τι δίνει η κάθε ομάδα τροφών στο σώμα -Μέρη του σώματος -Υγιεινή τροφή και άχρηστη τροφή	<u>Σχετιζόμενες</u> <u>Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ιστορίες ανάπτυξης (πώς μεγαλώνουμε) ΓΡΑΦΗ -Εφημερίδες -Αεροπορικά εισιτήρια -Ονομασία χαρτών -Ονομασία γραμμάτων σχετικών με το θέμα (Σ –το πρώτο γράμμα του σομπρέρο) ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Ο καιρός -Οι εποχές στο Μεξικό -Φτιάχνοντας ένα πλίνθινο σπίτι (το περιβάλλον καθορίζει τον τύπο του σπιτιού) -Ο Αέρας σαν ενέργεια	<u>Σχετιζόμενες</u> <u>Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Αφρικάνικα παραμύθια -Ιστορίες με ευχές: σχετιζόμενες ή μη ΓΡΑΦΗ -Γράψιμο εφημερίδας -Ονομασία των μερών του σώματος -Γράψιμο των αγαπημένων φαγητών -Γράψιμο παραγγελιών φαγητών σε ένα αεροπορικό ταξίδι στη Νιγηρία ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Τροφές από τη Νιγηρία -Οι αισθήσεις -Η τροφή είναι απαραίτητη για το σώμα: τα μέρη του σώματος, σκελετός, μυς, καρδιά, πνευμόνια και το πεπτικό σύστημα	<u>Σχετιζόμενες</u> <u>Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ο Αλλαντίν και το μαγικό λυχνάρι -Ιστορίες της Ερήμου και των νομάδων από τη Βίβλο -Ιστορίες με ευχές ΓΡΑΦΗ -Γράψιμο εφημερίδας -Γράψιμο κάποιων γραμμάτων -Ευχαριστήρια γράμματα -Το κοράνι ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Ο κύκλος του νερού -Η εξάτμιση -Ο καιρός στην έρημο -Πώς σχηματίζονται τα σύννεφα -Τα φυτά της ερήμου -Η καμήλα -Παρατήρηση των σύννεφων και καταγραφή	<u>Σχετιζόμενες</u> <u>Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ασιατικές και Ταϊλανδέζικες ιστορίες -Ιστορίες με ευχές: σχετιζόμενες ή μη ΓΡΑΦΗ -Ανάπτυξη εκθέσεων με σχετιζόμενα θέματα -Ονομασία (χάρτες, μέρη των φυτών) -Γράψιμο εφημερίδας -Δημιουργία λίστας (δασικά προϊόντα, λίστα τροφών για super market κλπ.) ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Το δάσος της βροχής -Η ζωή στα ποτάμια -Φίδια/Ελέφαντες -Ο κύκλος της σελήνης -Σύγκριση των εποχών στην Ταϊλάνδη με την Αμερική





ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
-Γραφικές παραστάσεις των σωματικών χαρακτηριστικών -Γραφική παράσταση των αγαπημένων φαγητών -Κατηγοριοποίηση των τροφών ανάλογα με την ομάδα που ανήκουν -Η έννοια των αριθμών, χρησιμοποιώντας κουτιά τροφών -Διάφοροι τρόποι ταξινόμησης των φρούτων (μέγεθος, σχήμα, χρώμα, γεύση, υφή)	-Η έννοια του αριθμού: αεροπλάνα σε χάρτες του Μεξικού, Μεξικάνοι και Αμερικάνοι -Πρόσθεση και αφαίρεση, χρησιμοποιώντας καραμέλες -Μεξικάνικα σομπρέρο	-Αφρικάνικο παιχνίδι μέτρησης -Μέτρηση -Αφρικάνικο παιχνίδι μέτρησης, περισσότερα - λιγότερα -Φτιάχνοντας με πατρών κοσμήματα -Γραφική παράσταση αγαπημένων φαγητών -Κατηγοριοποίηση Αφρικάνικων τροφών σύμφωνα με τις τέσσερις βασικές ομάδες φαγητών	-Γραφική παράσταση των φαγητών της Σαουδικής Αραβίας -Εκτίμηση, μέτρηση και σύγκριση του μεγέθους της καμήλας με του κροκόδειλου -Γραφικές παραστάσεις του καιρού και των σύννεφων	-Εκτίμηση, μέτρηση και σύγκριση -Γραφική παράσταση των μέσων συγκοινωνίας του σχολείου -Χρήματα: Αγορά/Πώληση -Κατηγοριοποίηση -Εκτίμηση -Σύγκριση: περισσότερα - λιγότερα -Προσθέτω και αφαιρώ σύνολα -Πολλαπλασιασμός του 2 και του 5 -Λύση προβλημάτων, χρησιμοποιώντας φίδια -Η έννοια του αριθμού

Η Φιλοσοφία των Θεματικών Ενοτήτων της Δευτέρας Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Η Αλληλεξάρτηση του Περιβάλλοντος με τα Ζωντανά Πλάσματα

Θέμα Α. Το περιβάλλον που ζουν οι άνθρωποι.

1. Το περιβάλλον επηρεάζεται από γεωγραφικούς παράγοντες. (Ο καιρός διαφέρει από περιοχή σε περιοχή. Τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά, όπως τα βουνά, επηρεάζουν τις βροχοπτώσεις στις ερήμους).
2. Τα φυτά είναι συγκεκριμένα σε κάθε περιβάλλον (π.χ. ο κάκτος μεγαλώνει στην έρημο).
3. Τα ζώα είναι συγκεκριμένα σε κάθε περιβάλλον και τρώνε τα φυτά και τα ζώα που ζουν στο περιβάλλον τους (π.χ. οι σαύρες ζουν στην έρημο, οι πολικές αρκούδες και οι φώκιες ζουν στην Αρκτική, οι πολικές αρκούδες τρώνε τις φώκιες).
4. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το περιβάλλον που ζουν για τα προς το ζην, με το να τρώνε τα φυτά και τα ζώα, με το να χρησιμοποιούν τα φυτά και τα ζώα για προφύλαξη, ρουχισμό και εργαλεία.
5. Μερικές πλευρές του περιβάλλοντος είναι χρήσιμες για την ανάπτυξη της τροφής, όπως οι εποχές, το κλίμα και ο ήλιος.
6. Οι άνθρωποι θεωρούν το περιβάλλον που ζουν πολύ σημαντικό, γι' αυτό γιορτάζουν τις εποχές και δημιουργούν μύθους για τα ζώα και τα γνωρίσματα του περιβάλλοντός τους.

Θέμα Β. Ο ρόλος της οικογένειας.

1. Κάθε άτομο έχει ένα ρόλο μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνία που ζει.
2. Οι ρόλοι μας αλληλοσυνδέονται του ενός με του άλλου μέσα στην οικογένεια.
3. Οι ρόλοι μας συχνά σχετίζονται με τις επιδράσεις της κοινωνίας που ζούμε.
4. Ο κάθε ρόλος έχει ευθύνες.
5. Όταν οι άνθρωποι δεν ανταποκρίνονται στις ευθύνες τους, δημιουργούνται προβλήματα.
6. Όταν η δομή της οικογένειας κλονίζεται, οι άνθρωποι πρέπει να αναλαμβάνουν νέους ρόλους.
7. Οι ειδικές ανάγκες στην οικογένεια δημιουργούν νέους ρόλους και ευθύνες.



8. Όταν προστίθενται νέες ευθύνες, συχνά υπάρχει λιγότερος χρόνος, χρήματα και ευκαιρίες για άλλα πράγματα.

Θεματικές Ενότητες της Δευτέρας Τάξης

Οι θεματικές ενότητες των εννοιών της δευτέρας τάξης περιλαμβάνουν τη μελέτη των διαφορετικών κόσμων που αντιπροσωπεύουν τα μεγαλύτερα οικοσυστήματα της γης και των ανθρώπων που τα κατοικούν και τα αξιοποιούν. Μέσα στις θεματικές ενότητες συγκρίνονται το ένα περιβάλλον με το άλλο, καθώς και με το φυσικό περιβάλλον των παιδιών στην Αμερική.

Οι θεματικές ενότητες αυτού του χρόνου περιλαμβάνουν:

Οικοσυστήματα των Δασών	Σεπτέμβριος/Οκτώβριος
Οικοσυστήματα των Ερήμων	Νοέμβριος/Δεκέμβριος
Οικοσυστήματα των Πόλεων	Ιανουάριος/Φεβρουάριος
Οικοσυστήματα των Ωκεανών	Μάρτιος/Απρίλιος
Σύγκριση οικοσυστημάτων	Μάιος/Ιούνιος

Δευτέρα Τάξη

Η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τα ζωντανά πλάσματα – 1990-1991

Δάσκαλοι: J. Plume & M. Clements

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Οικοσυστήματα των Δασών	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Οικοσυστήματα των Ερήμων	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Οικοσυστήματα των Πόλεων	Μάρτιος/Απρίλιος Οικοσυστήματα των Ωκεανών	Μάιος/Ιούνιος Σύγκριση οικοσυστημάτων
<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> 1. Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, που σχετίζονται με τους γεωγραφικούς παράγοντες 2. Φυτά στο συγκεκριμένο περιβάλλον 3. Ζώα στο συγκεκριμένο περιβάλλον 5. Χρήσιμες πλευρές του περιβάλλοντος (ήλιος, κλίμα, εποχές)	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> 1. Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, που σχετίζονται με τους γεωγραφικούς παράγοντες 2. Φυτά στο συγκεκριμένο περιβάλλον 3. Ζώα στο συγκεκριμένο περιβάλλον 5. Χρήσιμες πλευρές του περιβάλλοντος (ήλιος, κλίμα, εποχές)	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> 1. Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, που σχετίζονται με τους γεωγραφικούς παράγοντες 3. Ζώα στο συγκεκριμένο περιβάλλον 4. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το περιβάλλον για την επιβίωσή τους Θέμα B: 1,2,3,4,5,6 Ο ρόλος της οικογένειας και οι ευθύνες στην κοινωνία	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> 2. Φυτά στο συγκεκριμένο περιβάλλον 3. Ζώα στο συγκεκριμένο περιβάλλον 4. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το περιβάλλον για την επιβίωσή τους 5. Χρήσιμες πλευρές του περιβάλλοντος (ήλιος, κλίμα, εποχές) Θέμα B: 1,2,3,4,5,6 Ο ρόλος της οικογένειας και οι ευθύνες στην κοινωνία	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u> 1. Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, που σχετίζονται με τους γεωγραφικούς παράγοντες 2. Φυτά στο συγκεκριμένο περιβάλλον 3. Ζώα στο συγκεκριμένο περιβάλλον 4. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το περιβάλλον για την επιβίωσή τους 5. Χρήσιμες πλευρές του περιβάλλοντος (ήλιος, κλίμα, εποχές) 6. Οι άνθρωποι θεωρούν σημαντικούς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες





<p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ</p> <p>-Η ζωή των φυτών -Αρκούδες -Αλεπούδες -Ρακούν -Κάστορες Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα συνδυασμένες με μελέτη βιβλίων για τα δάση</p> <p>ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ</p> <p>-Τα θύματα ενάντια στους επιδρομείς -Νυχτόβια ζώα -Χειμέρια Νάρκη -Καμουφλάζ -Ο κύκλος της ζωής</p>	<p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ</p> <p>-Η ζωή των φυτών -Σαύρες -Χελώνα της ερήμου -Λαγός -Η αλεπού της ερήμου Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα συνδυασμένες με μελέτη βιβλίων για την έρημο</p> <p>ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ</p> <p>-Τα θύματα ενάντια στους επιδρομείς -Λαγούμια/Φωλιές άγριων ζώων -Σύγκριση των δέντρων του δάσους και των κάκτων -Σωματικά χαρακτηριστικά απαραίτητα για επιβίωση -Γεωγραφική τοποθέτηση γύρω από τον κόσμο (εργασία με το χάρτη)</p>	<p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ</p> <p>-Η ζωή των Εσκιμώων -Φώκιες -Ο λύκος των Άρκτων -Η πολική αρκούδα -Καριμπού -Πιγκούνι Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα συνδυασμένες με μελέτη βιβλίων για τους πόλους</p> <p>ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ</p> <p>-Σύγκριση του ενός περιβάλλοντος με το άλλο και των ζώων -Εσκιμώοι: ενδυμασία, οι ρόλοι στην οικογένεια, χρήση του περιβάλλοντος για επιβίωση, εργασία, ενδυμασία, τροφή -Παιχνίδι ψαρέματος στον πάγο -Γεωγραφική τοποθέτηση γύρω από τον κόσμο (εργασία με το χάρτη)</p>	<p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ</p> <p>-Θαλασσινά (στρείδια, μύδια, καβούρια) -Χταπόδια -Φάλαινες, δελφίνια -Ωκεανογράφοι κι Ωκεανογραφία -Μόλυνση Ασκήσεις για κάθε δραστηριότητα συνδυασμένες με μελέτη βιβλίων για τους ωκεανούς</p> <p>ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ</p> <p>-Μόλυνση και η επίδρασή της στο περιβάλλον -Η εξάρτηση του ανθρώπου από την τροφή των ωκεανών -Εργασία για τους ωκεανογράφους και άλλους θαλάσσιους επιστήμονες -Γεωγραφική τοποθέτηση γύρω από τον κόσμο (εργασία με το χάρτη)</p>	<p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ</p> <p>Χρήση των πληροφοριών από τα μαθήματα για τη σύγκριση του ενός περιβάλλοντος με το άλλο, καθώς και των φυτών και των ζώων</p> <p>ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ</p> <p>-Μόλυνση: πώς οι άνθρωποι μπορούν να σώσουν το περιβάλλον -Σύγκριση της ζωής του κάθε περιβάλλοντος που μελετήθηκε</p>
--	--	---	--	--

<p>Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Οικοσυστήματα των Δασών</p> <p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</p> <p>-Ιστορίες με επιδρομείς και θύματα -Κυνηγητό/Διαφυγή -Κυνηγητό/Μη Διαφυγή -Εφευρετικοί χαρακτήρες</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p>-Ιστορίες με επιδρομείς και θύματα -Εφευρετικοί χαρακτήρες -Γραφή γράμματος</p>	<p>Νοέμβριος/Δεκέμβριος Οικοσυστήματα των Ερήμων</p> <p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</p> <p>-Ιστορίες με επιδρομείς και θύματα -Ιστορίες μεταμφίεσης</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p>-Γράψιμο με τη βοήθεια του δασκάλου</p>	<p>Ιανουάριος/Φεβρουάριος Οικοσυστήματα των Πόλεων</p> <p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</p> <p>-Ιστορίες συνεργασίας -Απίθανοι φίλοι</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p>-Ομαδικό γράψιμο</p>	<p>Μάρτιος/Απρίλιος Οικοσυστήματα των Ωκεανών</p> <p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</p> <p>-Ιστορίες ανάπτυξης και αλλαγής -Ιστορίες σε λάθος περιβάλλον</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p>-Εφευρετικά ζώα του ωκεανού -Γράψιμο έκθεσης για τους ωκεανούς</p>	<p>Μάιος/Ιούνιος Σύγκριση οικοσυστημάτων</p> <p><u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</p> <p>-Ιστορίες ανάπτυξης και αλλαγής -Ιστορίες σε λάθος περιβάλλον</p> <p>ΓΡΑΦΗ</p> <p>-Αλλαγές σε ιστορίες ανάπτυξης και αλλαγής -Γράψιμο έκθεσης: Βιβλία με θέμα τη σύγκριση του περιβάλλοντος</p>
---	--	--	---	---



ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ/ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Φύτεμα οσπρίου: πρόβλεψη και μέτρηση ανάπτυξης -Φυσικά χαρακτηριστικά των φυλλοβόλων και αειθαλών δέντρων -Πείραμα με το σέλινο σε χρωματιστό νερό -Μέτρηση των κύκλων στους κορμούς των δέντρων -Κατηγοριοποίηση των φύλλων -Εποχές στο δάσος -Φυσικές ανάγκες ενός φυτού: νερό, ήλιος, συστατικά -Οι επιδράσεις της βροχής στο δάσος ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ -Κατασκευή φυλλοβόλων και αειθαλών δέντρων -Ζωγραφιές μεγάλων ζώων -Μαριονέτα αλεπούς -Μαριονέτα ρακούν -Κατασκευή της φωλιάς της αρκούδας ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ -Ζωολογικός κήπος -Πεζοπορία σε τοπικά δάση	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ/ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Ο κύκλος του νερού: γιατί δεν βρέχει πολύ στην έρημο -Μελέτη των χαρακτηριστικών του καπνού -Γραφική παράσταση: προγράμματα ποτίσματος ενός φυτού της ερήμου ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ -Κατασκευή ζωγραφιάς μεγάλου κάκτου -Κάκτος από πηλό -Εκθέσεις ερήμων ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ -Μουσείο Φυσικής Ιστορίας: Τμήμα για τις Ερήμους	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ/ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Κατασκευή παγόβουνων μινιατούρες: παρατήρηση και καταγραφή αποτελεσμάτων -Μετρήσεις θερμοκρασίας και γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων -Λεξιλόγιο: λιώνω, εξατμίζομαι, παγώνω ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ Παιχνίδι περιβάλλοντος: τοποθέτηση διάφορων καρτών με ζώα στο σωστό περιβάλλον ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ -Κατασκευή παγόβουνων και ιγκλού -Χάρτινες μαριονέτες πγκουίνων, φώκιας, πολικής αρκούδας ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ/ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Χαρακτηριστικά και λειτουργίες των ψαριών -Αναγνώριση αληθινού ψαριού -Η αλυσίδα της τροφής -Πείραμα: η πυκνότητα του θαλασσινού νερού -Πείραμα: οι διαφορές του νερού με το θαλασσινό νερό -Μόλυνση: οι επιδράσεις στο περιβάλλον ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ -Κατασκευή τοιχογραφίας ωκεανού -Αστερίας από πηλό -Ζωγραφιά της ζωής στη θάλασσα -Λυχνάρι από λίπος μπέικον ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ -Κρουαζιέρα με βάρκα -Εξερεύνηση της τοπικής παραλίας	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ/ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Εργασία για τη μόλυνση. Συζήτηση τρόπων για το καθαρισμό του σχολείου και της αυλής ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ -Επίσκεψη σε ζωολογικό κήπο: οι μαθητές παρατηρούν και καταγράφουν λεπτομέρειες από τα ζώα του ζωολογικού κήπου ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ -Κατασκευή του κάθε περιβάλλοντος με μορφή μινιατούρας ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ -Ζωολογικός κήπος
--	--	---	---	---

Η Φιλοσοφία των Θεματικών Ενοτήτων της Τρίτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου

- Οι άνθρωποι, τα ζώα, τα φυτά και τα διαφορετικά μέρη δομούνται και λειτουργούν με συστηματικό τρόπο.
- Το περιβάλλον περιέχει οικοσυστήματα και βιο-συστήματα.

Οικοσυστήματα: Α. Φυσικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (μη ζωντανά).

Β. Τα φυτά ως χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (ζωντανά).

Βιο-συστήματα: Τα ζώα (περιλαμβάνοντας τον άνθρωπο) ζουν στο περιβάλλον.

Όλα τα ζωντανά έχουν έναν κύκλο ζωής.

Γεννιούνται, αναπαράγουν και πεθαίνουν.





3. Οι άνθρωποι έχουν ανάγκες και επιθυμίες. Είναι μοναδικοί ανάμεσα στα ζώα, γιατί είναι περίεργα όντα και θέλουν να μαθαίνουν για τη ζωή, τους άλλους ανθρώπους και το παρελθόν.
4. Οι άνθρωποι μελετούν τα ζωτικά συστήματα, τους ανθρώπους και το παρελθόν, προκειμένου να μάθουν για τη ζωή και τον κόσμο.
 - A. Η μελέτη των ζωτικών συστημάτων ονομάζεται **Βιολογία**.
 - B. Η μελέτη των ανθρώπων ονομάζεται **Ανθρωπολογία**.
 - Γ. Η μελέτη του παρελθόντος του ανθρώπου ονομάζεται **Ιστορία**.
 - Δ. Οι άνθρωποι που μελετούν τις παραπάνω περιοχές ονομάζονται **Βιολόγοι, Ανθρωπολόγοι και Ιστορικοί**.
5. Ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να αναπτύξει συστηματικούς τρόπους, προκειμένου να μελετήσει τη Βιολογία, την Ανθρωπολογία και την Ιστορία.

Θεματικές Ενότητες της Τρίτης Τάξης

A. Η μελέτη των ζωντανών πραγμάτων ονομάζεται **Βιολογία**.

1. Η μελέτη της διάρκειας της ζωής.
2. Η μελέτη του κύκλου της ζωής.
3. Η μελέτη των φυσικών χαρακτηριστικών στα βιολογικά συστήματα.
4. Δομή και λειτουργία ανθρώπων, ζώων και φυτών.

Θέμα: Η διάρκεια της ζωής/Ο κύκλος της ζωής

B. Η μελέτη των απολιθωμάτων ονομάζεται **Παλαιοντολογία**.

Θέμα: Δεινόσαυροι – Από πού γνωρίζουμε για τους Δεινόσαυρους;

Η Φιλοσοφία των Θεματικών Ενοτήτων της Τετάρτης Τάξης

Θέμα Α. Η Ιστορία των Ανθρώπων και των Κοινωνιών.

1. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη σπουδαίων πολιτισμών μέσα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:
 - α. Κυριαρχία στις υποθέσεις του κόσμου.
 - β. Τεχνολογική εξέλιξη.
 - γ. Συνεισφορές μέσα από μορφές τέχνης.
 - δ. Δέσμευση σε μεγάλες ιδέες που έχουν σταθεροποιήσει την κοινωνία.
2. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη των μεγάλων ιδεών.
 - α. Οι ιδέες μοιράζονται ανάμεσα στους ανθρώπους.
 - β. Οι ιδέες παρουσιάζονται με διάφορες μορφές – θρύλους, μύθους, τέχνη, μουσική.
 - γ. Οι μεγάλες ιδέες διασώζονται στα μνημεία, βιβλία, ποιήματα, μουσική, μύθους, θρύλους κλπ.



3. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη σπουδαίων ανθρώπων.
 - α. Οι άνθρωποι έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μεγάλων πολιτισμών.
 - β. Οι άνθρωποι έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση ιδεών και συγκεκριμένα οι καλλιτέχνες, οι εφευρέτες, οι φιλόσοφοι, οι επιστήμονες.

Θέμα Β. Η Ιστορία περιλαμβάνει τις αλλαγές στις Κοινωνικές Δομές.

1. Οι ρόλοι των ανθρώπων συχνά καθορίζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας (π.χ. αγροτικές κοινωνίες, βιομηχανικές κοινωνίες).
2. Οι ανάγκες της κάθε οικογένειας επηρεάζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας που ζει η κάθε οικογένεια.
3. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η κοινωνία, τόσο περισσότερο υπάρχει αλληλεξάρτηση των ρόλων.
4. Όταν ένα περιβάλλον είναι απλό, ο καθορισμός του ρόλου του καθενός είναι πιο ξεκάθαρος.
5. Μερικοί ρόλοι συνδέονται με τα παρακάτω:
 - α. Συγκεκριμένες εργασίες (π.χ. αγρότες, μυλωνάδες, τεχνίτες).
 - β. Υποστηρικτικές εργασίες (π.χ. δασκάλα του σχολείου, ιεροκήρυκες).
 - γ. Καλλιτεχνικές εργασίες (π.χ. μουσικοί, καλλιτέχνες, συνθέτες, συγγραφείς).

Θεματικές Ενότητες της Τετάρτης Τάξης

Οι θεματικές ενότητες της τετάρτης τάξης περιλαμβάνουν τη μελέτη διάφορων κοινωνιών/πολιτισμών, καθώς και των ανθρώπων που τις κατοικούσαν και τις χρησιμοποιούσαν σε μεγάλες ιστορικές περιόδους. Όλες οι θεματικές ενότητες παρουσιάζονται με ένα συγκριτικό τρόπο της μιας με την άλλη, καθώς και με την κοινωνία που ζει ο μαθητής (Αμερική).

Οι θεματικές ενότητες αυτού του χρόνου περιλαμβάνουν:

Προϊστορικοί άνθρωποι

Αρχαία Αίγυπτος

Η Αγγλία στο Μεσαίωνα

Η Ρωσία τα χρόνια του Τσάρου

Η Κίνα: Χάλκινη Εποχή

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος

Νοέμβριος/Δεκέμβριος

Ιανουάριος/Φεβρουάριος

Μάρτιος/Απρίλιος

Μάιος/Ιούνιος

Τρίτη και Τετάρτη Τάξη

Η Ιστορία των Ανθρώπων και των Κοινωνιών – 1990-1991

Δασκάλα: J. Tartaglia

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Προϊστορικοί άνθρωποι	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Αρχαία Αίγυπτος	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Μεσαίωνας	Μάρτιος/Απρίλιος Η Ρωσική Αυτοκρατορία	Μάιος/Ιούνιος Κίνα: Χάλκινη Εποχή
---	--	--	--	---





Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων	Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων	Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων	Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων	Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων
Θέμα Α. 1. Η μελέτη των μεγάλων πολιτισμών μέσα από: β. Την Τεχνολογική εξέλιξη γ. Μορφές της τέχνης 2. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη των εξής: α. Ιδέες που μοιράζονται ανάμεσα στους ανθρώπους γ. Οι μεγάλες ιδέες διασώζονται στα μνημεία, βιβλία, ποιήματα, μουσική, μύθους, θρύλους κλπ.	Θέμα Α. 1. Η μελέτη των μεγάλων πολιτισμών μέσα από: α. Την κυριαρχία του κόσμου β. Την Τεχνολογική εξέλιξη γ. Μορφές της τέχνης δ. Μεγάλες ιδέες 2. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη των εξής: α. Ιδέες που μοιράζονται ανάμεσα στους ανθρώπους β. Οι ιδέες μέσα στους θρύλους, μύθους, τέχνη γ. Οι μεγάλες ιδέες διασώζονται στα μνημεία, βιβλία, ποιήματα, μουσική, μύθους, θρύλους κλπ.	Θέμα Α. 1. Η μελέτη των μεγάλων πολιτισμών μέσα από: α. Την κυριαρχία του κόσμου β. Την Τεχνολογική εξέλιξη γ. Μορφές της τέχνης δ. Μεγάλες ιδέες 2. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη των εξής: α. Ιδέες που μοιράζονται ανάμεσα στους ανθρώπους β. Οι ιδέες μέσα στους θρύλους, μύθους, τέχνη γ. Οι μεγάλες ιδέες διασώζονται στα μνημεία, βιβλία, ποιήματα, μουσική, μύθους, θρύλους κλπ.	Θέμα Α. 1. Η μελέτη των μεγάλων πολιτισμών μέσα από: α. Την κυριαρχία του κόσμου β. Την Τεχνολογική εξέλιξη γ. Μορφές της τέχνης δ. Μεγάλες ιδέες 2. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη των εξής: α. Ιδέες που μοιράζονται ανάμεσα στους ανθρώπους β. Οι ιδέες μέσα στους θρύλους, μύθους, τέχνη γ. Οι μεγάλες ιδέες διασώζονται στα μνημεία, βιβλία, ποιήματα, μουσική, μύθους, θρύλους κλπ. 3. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη σπουδαίων ανθρώπων	Θέμα Α. 1. Η μελέτη των μεγάλων πολιτισμών μέσα από: α. Την κυριαρχία του κόσμου β. Την Τεχνολογική εξέλιξη γ. Μορφές της τέχνης δ. Μεγάλες ιδέες 2. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη των εξής: α. Ιδέες που μοιράζονται ανάμεσα στους ανθρώπους β. Οι ιδέες μέσα στους θρύλους, μύθους, τέχνη γ. Οι μεγάλες ιδέες διασώζονται στα μνημεία, βιβλία, ποιήματα, μουσική, μύθους, θρύλους κλπ. 3. Η Ιστορία περιλαμβάνει τη μελέτη σπουδαίων ανθρώπων
Θέμα Β. 1. Οι ρόλοι των ανθρώπων καθορίζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 2. Οι ανάγκες της οικογένειας επηρεάζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 4. Όταν ένα περιβάλλον είναι απλό, ο καθορισμός του ρόλου του καθενός είναι πιο ξεκάθαρος. 5. Μερικοί ρόλοι συνδέονται με τα παρακάτω: α. Συγκεκριμένες εργασίες β. Υποστηρικτικές εργασίες γ. Καλλιτεχνικές εργασίες	Θέμα Β. 1. Οι ρόλοι των ανθρώπων καθορίζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 2. Οι ανάγκες της οικογένειας επηρεάζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 3. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η κοινωνία, τόσο περισσότερο υπάρχει αλληλεξάρτηση ρόλων 4. Όταν ένα περιβάλλον είναι απλό, ο καθορισμός του ρόλου του καθενός είναι πιο ξεκάθαρος. 5. Μερικοί ρόλοι συνδέονται με τα παρακάτω: α. Συγκεκριμένες εργασίες β. Υποστηρικτικές εργασίες γ. Καλλιτεχνικές εργασίες	Θέμα Β. 2. Οι ανάγκες της οικογένειας επηρεάζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 3. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η κοινωνία, τόσο περισσότερο υπάρχει αλληλεξάρτηση ρόλων 4. Όταν ένα περιβάλλον είναι απλό, ο καθορισμός του ρόλου του καθενός είναι πιο ξεκάθαρος. 5. Μερικοί ρόλοι συνδέονται με τα παρακάτω: α. Συγκεκριμένες εργασίες β. Υποστηρικτικές εργασίες γ. Καλλιτεχνικές εργασίες	Θέμα Β. 1. Οι ρόλοι των ανθρώπων καθορίζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 2. Οι ανάγκες της οικογένειας επηρεάζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 3. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η κοινωνία, τόσο περισσότερο υπάρχει αλληλεξάρτηση ρόλων 5. Μερικοί ρόλοι συνδέονται με τα παρακάτω: α. Συγκεκριμένες εργασίες β. Υποστηρικτικές εργασίες γ. Καλλιτεχνικές εργασίες	Θέμα Β. 1. Οι ρόλοι των ανθρώπων καθορίζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 2. Οι ανάγκες της οικογένειας επηρεάζονται από τις ανάγκες της κοινωνίας 3. Όσο πιο πολύπλοκη είναι η κοινωνία, τόσο περισσότερο υπάρχει αλληλεξάρτηση ρόλων 5. Μερικοί ρόλοι συνδέονται με τα παρακάτω: α. Συγκεκριμένες εργασίες β. Υποστηρικτικές εργασίες γ. Καλλιτεχνικές εργασίες
Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Προϊστορικοί άνθρωποι	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Αρχαία Αίγυπτος	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Μεσαίωνας	Μάρτιος/Απρίλιος Η Ρωσική Αυτοκρατορία	Μάιος/Ιούνιος Κίνα: Χάλκινη Εποχή



<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ -Ποιοι είναι οι προϊστορικοί άνθρωποι; Από πού ξέρουμε γι' αυτούς; Πώς ζούσαν; ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Κυνηγοί: τροφή, ρουχισμός, εργαλεία, τέχνη, επικοινωνία, πεποιθήσεις -Μεσοποταμία	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Γεωγραφία και τοποθεσία στον κόσμο -Οι άνθρωποι: τροφή, ρούχα, εργαλεία, τέχνη -Κοινωνικές δομές -Κυβέρνηση -Σχολείο -Γλώσσα -Θρησκεία -Εφευρέσεις	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Γεωγραφία και τοποθεσία στον κόσμο -Οι άνθρωποι: τροφή, ρούχα, εργαλεία, πόλεις -Τέχνη -Φεουδαρχικό σύστημα -Κυβέρνηση -Σχολείο -Γλώσσα -Θρησκεία -Πανοπλία/Όπλα	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Γεωγραφία και τοποθεσία στον κόσμο -Οι άνθρωποι: τροφή, ρούχα, εργαλεία -Τέχνη -Κοινωνικές δομές -Κυβέρνηση -Σχολείο -Γλώσσα -Θρησκεία -Μηχανήματα	ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ -Τι είναι πολιτισμός; Τι κάνει έναν πολιτισμό σπουδαίο; ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Γεωγραφία και τοποθεσία στον κόσμο -Κοινωνικές δομές -Κυβέρνηση -Εκπαίδευση -Γλώσσα -Θρησκεία -Εφευρέσεις
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Ερωτήσεις των μαθητών για τους προϊστορικούς ανθρώπους και τους πρώτους πολιτισμούς -Κατασκευή ενός προϊστορικού εργαλείου -Ζωγραφική σπηλιάς	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Ερωτήσεις των μαθητών για τους Αιγυπτίους -Απομίμηση πυραμίδας, μούμιας -Κατασκευή πάπυρου -Μοντέλα άρδευσης	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Ερωτήσεις των μαθητών για το Μεσαίωνα	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Ερωτήσεις των μαθητών για τη Ρωσική Αυτοκρατορία -Κατασκευή μωσαϊκών -Ρωσικά Πασχαλινά αυγά -Γραφή αλφάβητου -Σύγκριση στοιχείων των πολιτισμών	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Σύγκριση στοιχείων των πολιτισμών -Μοντέλα άρδευσης: σύγκριση με το κινέζικο -Κινέζικη Γραφή -Έρευνα στο πολιτιστικό υπόβαθρο κάποιου
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Εφευρετικοί χαρακτήρες	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Αιγυπτιακοί μύθοι -Εφευρετικοί χαρακτήρες -Ιστορίες μυστηρίου	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ρομπέν των Δασών -Μύθοι -Ηρωικοί χαρακτήρες	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ρώσικα παραμύθια -Παραμύθια	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Βιογραφίες διάσημων ανθρώπων
ΓΡΑΦΗ -Εφευρετικοί χαρακτήρες -Εντοπισμός και καταγραφή πληροφοριών για τους προϊστορικούς ανθρώπους -«Γράψιμο» με εικόνες	ΓΡΑΦΗ -Ιστορίες μυστηρίου -Καταγραφή πληροφοριών για τους Αιγυπτίους -«Γραφή» γραμμάτων με ιερογλυφικά	ΓΡΑΦΗ -Δημιουργικές ιστορίες -Καταγραφή πληροφοριών για το Μεσαίωνα	ΓΡΑΦΗ -Παραμύθια -Καταγραφή πληροφοριών για τη Ρωσία -«Γραφή» γραμμάτων με το Ρωσικό αλφάβητο	ΓΡΑΦΗ -Βιογραφίες -Αυτοβιογραφίες -Καταγραφή πληροφοριών για την Κίνα -«Γραφή» γραμμάτων με το Κινέζικο αλφάβητο
ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Εισαγωγή στην αρχαιολογία και αρχαιολόγοι -Θέματα μη σχετιζόμενα	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Εισαγωγή στην ανθρωπολογία και ανθρωπολόγοι -Αιγυπτιακές εφευρέσεις: απλές μηχανές	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Συστήματα και δομές του ανθρώπινου σώματος	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Μηχανές: εκτύπωση, δημιουργία βιβλίων -Εφευρέσεις και Εφευρέτες	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Αρχαιολόγοι και ιστορικοί -Μέταλλα: δημιουργία μπρούντζου

Η Φιλοσοφία των Θεματικών Ενοτήτων της Πέμπτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Η Μετακίνηση των Ανθρώπων και η Πολιτιστική Αλληλεπίδραση





Θέμα Α. Φυλετικές προελεύσεις και Πολιτιστική Έκφραση.

1. Οι φυλετικές ομάδες συχνά μπορούν να αναγνωριστούν από σωματικά χαρακτηριστικά.
2. Μεγάλες φυλετικές ομάδες συχνά μοιράζονται παρόμοιους πολιτιστικούς παράγοντες.
3. Οι διακριτικοί πολιτιστικοί παράγοντες συναντιούνται στην οικογένεια και την κοινωνική δομή.
4. Υπάρχουν διαδικασίες μέσα από τις οποίες μια κουλτούρα επιβεβαιώνεται, διασώζεται και μεταφέρεται στη νέα γενιά. Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν τα εξής:
 - α. Οι διακριτικοί πολιτιστικοί παράγοντες επιβεβαιώνονται, διασώζονται και μεταφέρονται μέσα από την οικογένεια και την κοινωνική δομή.
 - β. Οι πολιτιστικές διαφορές διασώζονται και μεταφέρονται μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης, τους μύθους και τους θρύλους.
5. Μερικές από τις διαδικασίες βρίσκονται στα σχολεία.
6. Οι άνθρωποι έχουν ρόλους που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα είδη επαγγελμάτων:
 - α. Συγκεκριμένες εργασίες (π.χ. αγρότες κλπ.).
 - β. Υποστηρικτικές εργασίες (π.χ. δάσκαλοι, ιεροκήρυκες).
 - γ. Καλλιτεχνικές εργασίες (π.χ. μουσικοί κλπ.).
7. Μερικές από τις διαδικασίες αυτές εκφράζονται σε τραγούδια, τέχνη, λογοτεχνία, ποίηση, θρύλους, οικογενειακές γιορτές.

Θέμα Β. Η Μετακίνηση και η Αλληλεπίδραση των Ανθρώπων και των Κοινωνιών.

1. Πολλές χώρες αποτελούνται από πληθυσμούς, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα.
2. Οι άνθρωποι μετακινούνται για διάφορους λόγους, όπως:
 - α. φτώχεια, β. διωγμοί, γ. πόλεμος, δ. ευκαιρίες, ε. δουλειά.
3. Όταν οι άνθρωποι μεταναστεύουν παίρνουν μαζί τους τις πολιτιστικές τους διακρίσεις.
4. Όταν οι κοινωνίες έρχονται σε επαφή συμβαίνουν αλλαγές στη
 - α. γλώσσα, β. τέχνη, γ. κοινωνική δομή.
5. Τα άτομα και οι οικογένειες επηρεάζονται από τη διαπολιτισμική επαφή.
 - α. Οι άνθρωποι συχνά πρέπει να δουλεύουν μαζί προκειμένου να επιβιώσουν.
 - β. Τα παιδιά συχνά έχουν διαφορετικά συστήματα αξιών από τους γονείς τους.
 - γ. Μερικοί άνθρωποι γίνονται αρχηγοί.
 - δ. Οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από διάφορες μορφές τέχνης.

Θεματικές Ενότητες της Πέμπτης Τάξης

Οι θεματικές ενότητες που υποστηρίζουν τις έννοιες της πέμπτης τάξης περιλαμβάνουν τη μελέτη διαφορετικών ανθρώπων και των κοινωνιών τους που έρχονται σ' επαφή. Όλες οι θεματικές ενότητες παρουσιάζονται με ένα συγκριτικό τρόπο, καθώς και σε σύγκριση με την οικογενειακή κουλτούρα του παιδιού στην Αμερική.

Οι θεματικές ενότητες περιλαμβάνουν:

Ο πολιτισμός των Αζτέκων

Οι ιθαγενείς της Νοτιοδυτικής Αμερικής

Η μετανάστευση των Ιρλανδών του 19^{ου} αιώνα

Η μετανάστευση των Ρωσο-Εβραίων

Πρόσφατες μεταναστεύσεις

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος

Νοέμβριος/Δεκέμβριος

Ιανουάριος/Φεβρουάριος

Μάρτιος/Απρίλιος

Μάιος/Ιούνιος

Συνολική Άποψη των Κοινωνικών Σπουδών της Πέμπτης Τάξης
Η Μετακίνηση των Ανθρώπων και η Πολιτιστική Αλληλεπίδραση – 1990-1991

Δασκάλα: S. Johnson

Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Ο πολιτισμός των Αζτέκων	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Οι Ινδιάνοι της Αμερικής	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Η μετανάστευση των Ιρλανδών	Μάρτιος/Απρίλιος Η Ρωσική μετανάστευση	Μάιος/Ιούνιος Πρόσφατες μεταναστεύσεις
<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u>	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u>	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u>	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u>	<u>Έννοιες Θεματικών Ενοτήτων</u>
Θέμα Α... 1.Αναγνωριστικά σωματικά χαρακτηριστικά των φυλετικών ομάδων 2.Πολιτιστικοί παράγοντες 3.Οι πολιτιστικοί παράγοντες συναντιόνται στην οικογένεια και την κοινωνική δομή 4.Η κουλτούρα επιβεβαιώνεται, διασώζεται και μεταφέρεται στη νέα γενιά μέσα από: α.Την οικογένεια και την κοινωνική δομή β.Την τέχνη, τους μύθους και τους θρύλους 6.Οι ρόλοι περιλαμβάνουν: α.Συγκεκριμένες εργασίες β.Υποστηρικτικές εργασίες γ.Καλλιτεχνικές εργασίες 7.Προσωπικές εκφράσεις μέσα από τραγούδια, τέχνη, λογοτεχνία, ποίηση, θρύλους, οικογενειακές γιορτές	Θέμα Α... 1.Αναγνωριστικά σωματικά χαρακτηριστικά των φυλετικών ομάδων 2.Πολιτιστικοί παράγοντες 3.Οι πολιτιστικοί παράγοντες συναντιόνται στην οικογένεια και την κοινωνική δομή 4.Η κουλτούρα επιβεβαιώνεται, διασώζεται και μεταφέρεται στη νέα γενιά μέσα από: α.Την οικογένεια και την κοινωνική δομή β.Την τέχνη, τους μύθους και τους θρύλους 6.Οι ρόλοι περιλαμβάνουν: α.Συγκεκριμένες εργασίες β.Υποστηρικτικές εργασίες γ.Καλλιτεχνικές εργασίες 7.Προσωπικές εκφράσεις μέσα από τραγούδια, τέχνη, λογοτεχνία, ποίηση, θρύλους, οικογενειακές γιορτές	Θέμα Α... 3.Οι πολιτιστικοί παράγοντες συναντιόνται στην οικογένεια και την κοινωνική δομή 4.Η κουλτούρα επιβεβαιώνεται, διασώζεται και μεταφέρεται στη νέα γενιά μέσα από: α.Την οικογένεια και την κοινωνική δομή β.Την τέχνη, τους μύθους και τους θρύλους 6.Οι ρόλοι περιλαμβάνουν: α.Συγκεκριμένες εργασίες β.Υποστηρικτικές εργασίες γ.Καλλιτεχνικές εργασίες μέσα από τραγούδια, τέχνη, λογοτεχνία, ποίηση, θρύλους, οικογενειακές γιορτές	Θέμα Α... 1.Αναγνωριστικά σωματικά χαρακτηριστικά των φυλετικών ομάδων 2.Πολιτιστικοί παράγοντες 3.Οι πολιτιστικοί παράγοντες συναντιόνται στην οικογένεια και την κοινωνική δομή 4.Η κουλτούρα επιβεβαιώνεται, διασώζεται και μεταφέρεται στη νέα γενιά μέσα από: α.Την οικογένεια και την κοινωνική δομή β.Την τέχνη, τους μύθους και τους θρύλους 6.Οι ρόλοι περιλαμβάνουν: α.Συγκεκριμένες εργασίες β.Υποστηρικτικές εργασίες γ.Καλλιτεχνικές εργασίες 7.Προσωπικές εκφράσεις μέσα από τραγούδια, τέχνη, λογοτεχνία, ποίηση, θρύλους, οικογενειακές γιορτές	Θέμα Α... 1.Αναγνωριστικά σωματικά χαρακτηριστικά των φυλετικών ομάδων 2.Πολιτιστικοί παράγοντες 3.Οι πολιτιστικοί παράγοντες συναντιόνται στην οικογένεια και την κοινωνική δομή 4.Η κουλτούρα επιβεβαιώνεται, διασώζεται και μεταφέρεται στη νέα γενιά μέσα από: α.Την οικογένεια και την κοινωνική δομή β.Την τέχνη, τους μύθους και τους θρύλους 6.Οι ρόλοι περιλαμβάνουν: α.Συγκεκριμένες εργασίες β.Υποστηρικτικές εργασίες γ.Καλλιτεχνικές εργασίες 7.Προσωπικές εκφράσεις μέσα από τραγούδια, τέχνη, λογοτεχνία, ποίηση, θρύλους, οικογενειακές γιορτές
Θέμα Β... 2.Οι άνθρωποι μετακινούνται για διάφορους λόγους	Θέμα Β... 1.Πολλές χώρες αποτελούνται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. 2.Οι άνθρωποι μετακινούνται για διάφορους λόγους 3.Κατά τη μετακίνησή τους παίρνουν μαζί τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά 4.Η πολιτιστική επαφή δημιουργεί αλλαγές στη α.Γλώσσα β.Μορφή της τέχνης γ.Κοινωνική δομή	Θέμα Β... 1.Πολλές χώρες αποτελούνται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. 2.Οι άνθρωποι μετακινούνται για διάφορους λόγους 3.Κατά τη μετακίνησή τους παίρνουν μαζί τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά 4.Η πολιτιστική επαφή δημιουργεί αλλαγές στη α.Γλώσσα β.Μορφή της τέχνης γ.Κοινωνική δομή 5.Τα άτομα και οι οικογένειες επηρεάζονται από την πολιτισμική επαφή	Θέμα Β... 1.Πολλές χώρες αποτελούνται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. 2.Οι άνθρωποι μετακινούνται για διάφορους λόγους 3.Κατά τη μετακίνησή τους παίρνουν μαζί τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά 4.Η πολιτιστική επαφή δημιουργεί αλλαγές στη α.Γλώσσα 5.Τα άτομα και οι οικογένειες επηρεάζονται από την πολιτισμική επαφή	Θέμα Β... 1.Πολλές χώρες αποτελούνται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. 2.Οι άνθρωποι μετακινούνται για διάφορους λόγους 3.Κατά τη μετακίνησή τους παίρνουν μαζί τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά 4.Η πολιτιστική επαφή δημιουργεί αλλαγές στη α.Γλώσσα 5.Τα άτομα και οι οικογένειες επηρεάζονται από την πολιτισμική επαφή



Σεπτέμβριος/Οκτώβριος Ο πολιτισμός των Αζτέκων	Νοέμβριος/Δεκέμβριος Οι Ινδιάνοι της Αμερικής	Ιανουάριος/Φεβρουάριος Η μετανάστευση των Ιρλανδών	Μάρτιος/Απρίλιος Η Ρωσική μετανάστευση	Μάιος/Ιούνιος Πρόσφατες μεταναστεύσεις
<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	<u>Σχετιζόμενες Δραστηριότητες</u> ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ
ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Προϊστορική Αμερική: Ο Λαός της Αμερικής από την Ασία -Ο πολιτισμός των Αζτέκων -Η εξερεύνηση των Ισπανών και η κατάκτηση του Μεξικού	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Οι Ινδιάνοι στα Νοτιοδυτικά: Κοινωνία και Κουλτούρα -Η μετανάστευση των Πουριτανών το 1630 στην Αμερική -Η επέκταση της Δύσης στην Αμερική: Κουλτούρες που έρχονται σε επαφή	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Η ζωή στην Ιρλανδία στις αρχές του 1800: Κοινωνία και Κουλτούρα -Η μετανάστευση των Ιρλανδών στην Αμερική: Κουλτούρες που έρχονται σε επαφή	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Οι Ρωσο-Εβραίοι στις αρχές του 1900: Κοινωνία και Κουλτούρα -Πολιτιστικές αντιθέσεις μεταξύ Εβραίων και Χριστιανών στη Ρωσία -Η μετανάστευση των Εβραίων από τη Ρωσία στην Αμερική: Κουλτούρες που έρχονται σε επαφή	ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΦΤΙΑΓΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ -Η μετανάστευση των Εβραίων από τη Ρωσία στην Αμερική: Κουλτούρες που έρχονται σε επαφή -Πρόσφατες μεταναστευτικές τάσεις: από τη Νοτιοανατολική Ασία στη Νότια και Κεντρική Αμερική
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Μελέτη του χάρτη της Νότιας Αμερικής: Μεξικό -Κατασκευή μιας πόλης Αζτέκων -Υδραγωγεία -Ημερολόγια των Αζτέκων -Η Ισπανική Γλώσσα -Οι αριθμοί των Αζτέκων	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Μελέτη του χάρτη της Νοτιοδυτικής Αμερικής -Τέχνη: κέντημα και ζωγραφική στην άμμο -Επίσκεψη σε φυτεία	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Μελέτη του χάρτη της Ιρλανδίας και της Ανατολικής Αμερικής -Ιρλανδική σημαία -Ιρλανδική Χορός -Ιρλανδική Τραγούδια -Ιρλανδική Φαγητά: Ψωμί -Επίσκεψη σε Ιρλανδικό νεκροταφείο του 1900	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Μελέτη του χάρτη της Ρωσίας -Εβραϊκές Παραδόσεις -Το δείπνο του Σαββάτου -Επίσκεψη σε συναγωγή και νεκροταφείο	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -Ερευνα στους προγόνους των μαθητών και στις εθνικότητες από τις οποίες προέρχονται -Οικογενειακό δέντρο -Εκδρομή στη Νέα Υόρκη, Αγαλμα της Ελευθερίας, Νησί του Ellis
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Οι μύθοι των Αζτέκων -Ιστορίες ξένων σε ξένους τόπους	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ταινίες και βιβλία -Ιστορίες ξένων σε ξένους τόπους	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Προλήψεις και μύθοι -Ιστορίες με κατεργάρηδες -Ιστορίες λαιμαργίας -Εκπλήρωση ευχών	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Ιστορίες επιτυχίας/αποτυχίας -Βιογραφίες	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ -Βιογραφίες, γράμματα και εφημερίδες των μεταναστών
ΓΡΑΦΗ -Δημιουργικό γράψιμο: αφηγήσεις ξένου σε ξένο τόπο -Γράψιμο εκθέσεων	ΓΡΑΦΗ -Δημιουργικό γράψιμο: αφηγήσεις ξένου σε ξένο τόπο -Γράψιμο εκθέσεων	ΓΡΑΦΗ -Δημιουργικό γράψιμο -Γράψιμο εκθέσεων	ΓΡΑΦΗ -Δημιουργικό γράψιμο -Γράψιμο εκθέσεων	ΓΡΑΦΗ -Αυτοβιογραφικά σκίτσα βασισμένα στα οικογενειακά δέντρα -Γράψιμο εκθέσεων
ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Η Εποχή των Πάγων -Ζώα στην Εποχή των Πάγων -Σχηματισμός των Ηπείρων	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Ανάπτυξη ενός αγροτικού προϊόντος (π.χ. καλαμπόκι σε άγονη γη)	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Θέματα έμμεσα σχετιζόμενα με τη θεματική ενότητα	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Θέματα έμμεσα σχετιζόμενα με τη θεματική ενότητα	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ -Θέματα έμμεσα σχετιζόμενα με τη θεματική ενότητα



4.6.2. Αναλυτικά Προγράμματα και Μαθηματικά

Η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης στα παιδιά είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του σχολείου. Παρόλ' αυτά στο παρελθόν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των σχολείων κωφών παιδιών αφιέρωναν το περισσότερο χρόνο τους στα γλωσσικά μαθήματα και παραμελούσαν τη διδασκαλία των Μαθηματικών, της Φυσικής και των άλλων μαθημάτων. Στα μαθηματικά οι περισσότερες στρατηγιές μάθησης βασιζόνταν στην ομαδική διδασκαλία και η έμφαση δινόταν στη μάθηση μέσα από απομνημόνευση και εξάσκηση βασικών πράξεων και την εφαρμογή αριθμητικών τύπων. Επίσης, η διδασκαλία επίλυσης προβλημάτων γινόταν μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης των προβλημάτων σε στάδια επίλυσης.

Γύρω στο 1960, η κίνηση για την εφαρμογή στα σχολεία των «νέων μαθηματικών», όπως ονομάστηκε, επηρέασε και πολλούς δασκάλους μαθηματικών των σχολείων κωφών. Ο Bruner (1962) παρότρυνε τους δασκάλους να αρχίσουν να εξετάζουν πιο προσεκτικά τα εννοιολογικά στάδια κατανόησης των μαθηματικών και της φυσικής. Οι περισσότεροι ερευνητές επίσης είδαν, ότι η ικανότητα στα μαθηματικά στηρίζεται σε δύο παράγοντες, την υπολογιστική ικανότητα και την εννοιολογική κατανόηση. Ο Garné (1985) υποστήριξε ότι οι διαφορές στην εννοιολογική κατανόηση των μαθηματικών σε διάφορα άτομα οφείλονται στη διαφορετική οργάνωση της γνώσης που μπορεί να υπάρχει στα άτομα αυτά. Ένα διαφορετικό οργανωτικό σύστημα επηρεάζει την επιλογή των διαθέσιμων πληροφοριών για τη λύση ενός προβλήματος, την ανάκληση γνώσεων και τον τρόπο της τελικής του λύσης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και της αγωγής των κωφών, επηρεασμένοι από τις παραπάνω θεωρίες για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, άρχισαν τα τελευταία χρόνια να αναθεωρούν τα αναλυτικά τους προγράμματα και να τα προσαρμόζουν ανάλογα. Η απομνημόνευση αντικαταστάθηκε με την προσπάθεια για κατανόηση των βασικών μαθηματικών εννοιών και δομών και ο χειρισμός συγκεκριμένων διδακτικών υλικών και κατασκευών επεκτάθηκε και σε μεγαλύτερα από το Δημοτικό παιδιά. Επίσης, καθιερώθηκε η συνεχής αξιολόγηση της διδασκαλίας και





των αναλυτικών προγραμμάτων, η μάθηση στηρίχτηκε στον προσεκτικό σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων σύμφωνα με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και η τεχνολογία ήρθε να βοηθήσει στη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων, κατάλληλων ακριβώς για κωφά παιδιά.

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα μαθηματικών για κωφά παιδιά περιλαμβάνουν τις παρακάτω περιοχές γνώσης από το Δημοτικό ως το Λύκειο: υπολογισμοί, πράξεις, εκτιμήσεις, μετρήσεις, γεωμετρία, άλγεβρα, γραφικές παραστάσεις, επίλυση προβλημάτων, μαθηματικά για εμπορικές συναλλαγές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και γνώση υπολογιστών. Τέλος, όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα μαθηματικών επικεντρώνουν τους στόχους τους στην ανάπτυξη από τα παιδιά νοητικών διεργασιών για λογική σκέψη, για επεξεργασία πληροφοριών και για λήψη αποφάσεων. Οι δάσκαλοι επίσης αναπτύσσουν τα διδακτικά τους προγράμματα γύρω από την ανάπτυξη λογικών διεργασιών, εννοιών και κατάλληλης γλώσσας. Για παράδειγμα, η αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών οδηγεί στην ταξινόμηση. Η ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας είναι απαραίτητη και οδηγεί στην κατανόηση και λύση του προβλήματος (π.χ. γλώσσα όπως «τουλάχιστον», «εάν-τότε», «μεγαλύτερο», «ίσο με», «το γινόμενο των» κλπ.). Τα προγράμματα υπολογιστών στα μαθηματικά, που χρησιμοποιούν τα σχολεία κωφών τα τελευταία χρόνια, δεν περιορίζονται σε απλές πράξεις, αλλά στρέφονται κύρια στην παρουσίαση και ανακάλυψη από το ίδιο το παιδί μαθηματικών εννοιών, καθώς και την αξιολόγηση της κατάρτησης αυτών των εννοιών, διευκολύνοντας έτσι το έργο του δασκάλου και εναρμονιζόμενα με τις νέες ιδέες για τη διδασκαλία των μαθηματικών.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι σήμερα οι δάσκαλοι των κωφών, με βάση τις γνώσεις από τη γνωστική ψυχολογία, άρχισαν να αναζητούν καλύτερους τρόπους παρουσίασης των μαθηματικών εννοιών στα παιδιά. Οι τρόποι αυτοί πλέον προσαρμόζονται στον τρόπο και το ρυθμό επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών των μαθητών τους, στους τρόπους απομνημόνευσής τους και στους τρόπους αξιολόγησης της μάθησης. Έτσι, πολύπλοκες και αφηρημένες έννοιες



μαθηματικών μπορούν πλέον να κατακτηθούν από τους κωφούς χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Παρακάτω θα αναφερθούμε περιληπτικά σε κάποια αναλυτικά προγράμματα μαθηματικών από σχολεία κωφών, δίνοντας μια ιδέα για το περιεχόμενο των σπουδών τους. Επίσης, στο β' μέρος αυτού του πακέτου, στο παράρτημα με τα παραδείγματα από αναλυτικά προγράμματα, θα βρείτε περισσότερα παραδείγματα από προγράμματα και στόχους μαθηματικών, γεωμετρίας, υπολογιστών κλπ., που προέρχονται από σχολεία κωφών του εξωτερικού.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ του Kendall Demonstration Elementary School Mathematics (KDES)

P.Mckall, I. Dayoub, R.Frye, K. Cocoran-Horn, K.Mann, L.Long, και A.Baldini
Εκδόσεις: Pre College Programs, MSSD Box 114P, Gallaudet College, Washington. D.C. 20002

Σύμφωνα με την εξέλιξη της θεωρίας των μαθηματικών, το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα σκοπεύει συνδυάζοντας την κατανόηση, την άσκηση και την πρακτική να αναπτύξει τις υπολογιστικές δεξιότητες στους μαθητές, δίνοντας έμφαση στην εφαρμογή αυτών που είναι απαραίτητων για τη λύση προβλημάτων. Με βάση τη θεωρία μάθησης, το πρόγραμμα ενσωματώνει τα αναπτυξιακά στάδια, όπως έχουν περιγραφεί από τους Piaget, Bruner, Piennes και Calperin. Οι δραστηριότητες που προτείνονται, περιλαμβάνουν εργασίες και παιχνίδια από το εμπόριο. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλες για τάξη, μικρή ομάδα και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα καλύπτει τις βαθμίδες: προνήπιο, νήπιο, δημοτικό και γυμνάσιο. Στην εισαγωγή δίνονται τα εννοιολογικά στάδια των μαθηματικών για κάθε ομάδα, π.χ. στο δημοτικό η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζεται στη χρήση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων-παιχνιδιών, κατάλληλων για την εισαγωγή σε μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες, στη χρήση απεικονίσεων για περαιτέρω μάθηση αυτών των εννοιών και χρήση συμβόλων. Για κάθε ενότητα αναπτύσσονται ειδικοί στόχοι και τρόποι διδασκαλίας. Για μαθητές που δεν κατέχουν πλήρως τον στόχο που



προτείνεται για την ομάδα της ηλικίας τους, ο δάσκαλος μπορεί να επιστρέψει σε προηγούμενο στάδιο με ενισχυτικές δραστηριότητες. Για διευκόλυνση, αυτές οι πληροφορίες έχουν τοποθετηθεί στον *Πίνακα Ύλης των Μαθηματικών* με δείκτες για την εξέταση των αντικειμενικών στόχων, όπως είναι η αντίληψη, η μάθηση και η επανάληψη.

Χωρίζεται σε τέσσερις τομείς και κάθε τομέας περιλαμβάνει αριθμητικό κατάλογο στόχων, περιγραφή κάθε στόχου, απαιτούμενο λεξιλόγιο, δραστηριότητες, υλικό και μια προτεινόμενη διαδικασία αξιολόγησης. Ο τομέας «*Δραστηριότητες*» μπορεί να περιλαμβάνει συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας, περιγραφή γραπτών εργασιών που πρέπει να ετοιμάσει ο δάσκαλος, αναφορές σε εγχειρίδια του εμπορίου και βιβλιογραφικές αναφορές. Ο τομέας «*Υλικά*» μπορεί να περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές, κατάλληλο υλικό και παιχνίδια. Οι προτάσεις για «*Αξιολόγηση*» περιλαμβάνουν ανεπίσημους και επίσημους τρόπους αξιολόγησης, από μια απλή εργασία, όπως «*Ρώτησε το μαθητή τι συμβαίνει όταν προσθέσεις ένα μηδενικό στον αριθμό*», έως μια εργασία πιο σύνθετη και αφηρημένη, όπως το «*Paper test in Mathematics*».

Το KDES Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών περιέχει τρία παραρτήματα:

- ⇒ Το Α παράρτημα περιέχει έναν κατάλογο κωδικοποιημένου υλικού για αριθμήσεις, ο οποίος θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες και την ύλη για κάθε στόχο.
- ⇒ Το Β παράρτημα είναι ένας κατάλογος γενικού υλικού, που περιλαμβάνει αντικείμενα, όπως ράβδους, ζάρια και επιτραπέζια παιχνίδια.
- ⇒ Το Γ παράρτημα παρέχει το «*προφίλ*» ή την ανασκόπηση από κάθε μέρος του προγράμματος.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ: ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

N.Addison, Arkley, M. Buligan, B. Lalonde, R.Lavoie, D.MacDonald, N.McKenna, V.Taylor, και N. Wren
Εκδόσεις: Ontario Provincial Schools for the Blind and Deaf, Mathematics Curriculum Development Committee, Ontario Ministry of Education, Provincial Schools Branch

Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα, έχει σχεδιαστεί με στόχο την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες στην καθημερινή ζωή. Οι στόχοι του



προγράμματος συσχετίζονται με τις καθημερινές και τις επαγγελματιές δεξιότητες. Το πρόγραμμα δηλαδή επικεντρώνεται σε σημαντικά καθημερινά προβλήματα μαθηματικών και επιτρέπει τη χρήση αριθμομηχανών, γιατί στοχεύει στη μείωση των πολλών ασκήσεων υπολογισμού.

Η επιτροπή ανέπτυξε αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα βασιζόμενη στην άποψη, ότι οι δάσκαλοι, που βοηθούν τα κωφά παιδιά με μαθησιακά και άλλα προβλήματα και δεν έχουν ειδικευτεί στο τομέα των μαθηματικών, συχνά συναντούν δυσκολίες στην εξεύρεση ή την επιλογή καταλλήλων στόχων και σχετικής ύλης γι' αυτούς τους μαθητές. Οι μαθητές αυτοί συνήθως δεν έχουν συλλάβει βασικές μαθηματικές έννοιες και δεν κατέχουν βασικές δεξιότητες μέχρι την ηλικία των 12 χρόνων. Αν και οι προτεινόμενοι αντικειμενικοί στόχοι και δραστηριότητες είναι γενικά γραμμένοι λαμβάνοντας υπόψη εφήβους και μαθητές, που δεν έχουν υψηλές επιδόσεις, ένα μεγάλο μέρος του αναλυτικού προγράμματος είναι κατάλληλο για ομάδες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ηλικιών. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από πέντε μέρη: (1)Εισαγωγή, (2) έναν Πίνακα Γενικής Επισκόπησης και Διάταξης Ύλης Μαθηματικών, (3) Διαδοχικούς Αντικειμενικούς Στόχους, (4) Δραστηριότητες (κωδικοποιημένες για κάθε αντικειμενικό στόχο) και (5) Παραρτήματα προτεινόμενων δραστηριοτήτων, αναφορές και παιχνίδια που διατίθενται στο εμπόριο.

Ο Πίνακας Γενικής Επισκόπησης και Διάταξης Ύλης Μαθηματικών έχει χωριστεί σε πέντε επίπεδα ανάπτυξης, με το κάθε επίπεδο να καθορίζει τους κατάλληλους αντικειμενικούς στόχους για τον καθένα από τους 14 τομείς ικανοτήτων. Για παράδειγμα, στο Επίπεδο 1 του Πίνακα Γενικής Επισκόπησης και Διάταξης Ύλης Μαθηματικών, οι μαθητές πρέπει να κατέχουν τους αντικειμενικούς στόχους από το 1 μέχρι και το 14.

Ο μαθητής θα:

1. Κάνει πρόσθεση αριθμών μέχρι το πέντε
2. Κάνει χρήση των συμβόλων + και =
3. Κάνει αθροίσεις μέχρι το πέντε σε κάθετη διάταξη
4. Κάνει αθροίσεις μέχρι το πέντε σε οριζόντια διάταξη

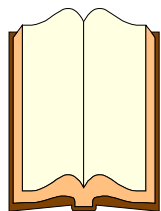




5. Κάνει αθροίσεις μέχρι το 5 με τον έναν από τους προσθετέους να είναι μηδενικό σύνολο ή το μηδέν
6. Κάνει αθροίσεις από το 6 μέχρι το 10
7. Κάνει αθροίσεις ποσών μέχρι το 10 σε κάθετη διάταξη
8. Κάνει αθροίσεις ποσών μέχρι το 10 σε οριζόντια διάταξη
9. Κάνει αθροίσεις μέχρι το 10 με τον έναν από τους προσθετέους να είναι μηδενικό σύνολο η το μηδέν
10. Κάνει πρόσθεση 3 αριθμών για να βρει άθροισμα μικρότερο του 10
11. Κάνει αθροίσεις μέχρι το 20
12. Κάνει αθροίσεις μέχρι το 20 σε κάθετη διάταξη
13. Κάνει αθροίσεις μέχρι το 20 σε οριζόντια διάταξη
14. Κάνει αθροίσεις μέχρι το 20 με τον έναν από τους προσθετέους να είναι μηδενικό σύνολο η το μηδέν.

Στον Πίνακα Γενικής Επισιόησης και Διάταξης της Ύλης περιλαμβάνονται οι παρακάτω περιοχές: Σύνολα, Αριθμοί, Αξία Θέσης Αριθμού, Τακτικοί Αριθμοί, Πρόσθεση, Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, Διάρθρωση, Χρόνος (Ωρα), Μήκος, Χωρητικότητα, Μάζα, Θερμοκρασία, Χρήμα, Κλάσματα, Δεκαδικά και Ποσοστιαία, Γεωμετρία.

Στις χαμηλές βαθμίδες γίνεται μια πρώτη εισαγωγή σε όλες αυτές τις περιοχές, ενώ καθώς τα παιδιά προχωρούν στις ανώτερες βαθμίδες οι διαδικασίες εστιάζονται σε ορισμένες περιοχές. Στο ανώτερο επίπεδο, η διδασκαλία επικεντρώνεται κύρια στη λύση προβλημάτων και τη χρήση του χρήματος.



Στο σημείο αυτό μπορείτε να μελετήσετε από τη συλλογή άρθρων τα παραδείγματα στόχων του αναλυτικού προγράμματος για διαφορετικές βαθμίδες και για το ΑΕΠ του σχολείου του Lexington στα παρακάτω μαθήματα:

- 1) Μαθηματικά
- 2) Άλγεβρα
- 3) Γεωμετρία
- 4) Τριγωνομετρία
- 5) Εισαγωγή στους Η/Υ
- 6) Επιστήμη των Η/Υ



4.6.3. Αναλυτικά Προγράμματα και Φυσικές Επιστήμες

Όπως τα μαθηματικά, έτσι και τα μαθήματα της Φυσικής μόνο τα τελευταία χρόνια άρχισαν να απασχολούν σοβαρά τους εκπαιδευτικούς των σχολείων κωφών, οι οποίοι προσπαθούν να τα εντάξουν όλο και περισσότερο στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Οι προβληματισμοί και οι συζητήσεις, που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς γενικά για τα αναλυτικά προγράμματα τη δεκαετία του 1960 και 1970, σε πάρα πολλές χώρες έγιναν αφορμή για αλλαγή της νοοτροπίας σχετικά με τη διδασκαλία της φυσικής και επηρέασαν και τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων κωφών. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας φυσικών επιστημών δίνουν πλέον έμφαση στη διαδικασία αντίληψης και στην κατάκτηση σφαιρικής γνώσης των φυσικών φαινομένων και όχι στη μάθηση κάποιων συγκεκριμένων γνώσεων. Επίσης, έγινε πλέον φανερό, ότι οι γνώσεις φυσικών φαινομένων κατακτώνται κύρια μετά από πειραματισμούς και μέσα από ανακαλύψεις και όχι από διδασκαλίες και εμπειρίες μάθησης περιορισμένων στοιχείων.

Μερικοί δάσκαλοι και καθηγητές των σχολείων κωφών υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα φυσικών επιστημών των σχολείων ακουόντων μπορούν με προσαρμογές να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών, ενώ άλλοι υποστηρίζουν την ανάπτυξη ξεχωριστών αναλυτικών προγραμμάτων ειδικά για κωφούς μαθητές. Η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος έχει γίνει αντικείμενο προβληματισμού από τους δασκάλους (φυσικούς) κωφών παιδιών. Ο Sunal (1984) και οι συνεργάτες του είναι από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος φυσικών επιστημών ακουόντων μαθητών με κατάλληλες όμως προσαρμογές για κωφούς. Οι προσαρμογές αυτές, σύμφωνα με τον Sunal, δεν θα πρέπει να καταλήγουν σε λιγότερες απαιτήσεις και γνώσεις, αλλά θα πρέπει να αφορούν κύρια την αναδιοργάνωση των υλικών και των τεστ αξιολόγησης, τη γλωσσική επεξεργασία των κειμένων και των δραστηριοτήτων, την απομόνωση της ορολογίας και την επεξήγησή της πριν από κάθε μάθημα και την ανάπτυξη πολλών δραστηριοτήτων. Γενικά, ο Sunal προτείνει ότι πριν ακόμα αρχίσει η επεξεργασία





προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τούς παρακάτω γενικούς στόχους και προϋποθέσεις:

- ❖ Να δίνουν μεγάλη σημασία στη σπουδαιότητα των φυσικών επιστημών.
- ❖ Να στοχεύουν στην ανάπτυξη από τους μαθητές δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και θετικών στάσεων.
- ❖ Να γίνουν οι φυσικές επιστήμες αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του παιδιού και του σχολείου.

Όπως είδαμε και στα μαθηματικά, έτσι και στη φυσική, το πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται κύρια σε μια ιεραρχημένη κατάρτιση εννοιών και δεξιοτήτων. Δεξιότητες, όπως παρατήρηση-περιγραφή, διερεύνηση-πειραματισμός, οργάνωση-προσδιορισμός, γενίκευση-εφαρμογή, αποτελούν στόχους του προγράμματος. Πολλοί ειδικοί επίσης, υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται σε μεγάλες εννοιολογικές θεματικές και κάθε θεματική θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατάρτιση δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από πειραματισμό και διάφορα ιεραρχικά στάδια. Ο Sunal (1984) υποστήριξε ότι οι θεματικές αυτές θα πρέπει να καλύπτουν τις παρακάτω εννοιολογικές περιοχές:

- Τα Δομικά Πρότυπα υπάρχουν στην Ύλη
- Υπάρχει Τάξη στο Χρόνο και το Χώρο
- Η Αλλαγή και η Αλληλεπίδραση είναι Καθολικές Έννοιες
- Οι Ζώντες Οργανισμοί Αλλάζουν και Αλληλεπιδρούν

Αρκετοί εκπαιδευτικοί όμως σε σχολεία κωφών, λόγω των γλωσσικών δυσκολιών των κωφών παιδιών, προτιμούν τα ειδικά για κωφά παιδιά αναλυτικά προγράμματα φυσικών επιστημών. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί αρκετά τέτοια προγράμματα σε χώρες του εξωτερικού. Στα προγράμματα αυτά, λαμβάνονται υπόψη οι στόχοι και οι ιδέες που παρουσιάστηκαν παραπάνω για την προσαρμογή των κανονικών προγραμμάτων. Επιπλέον, περιλαμβάνονται και οι παρακάτω τεχνικές:

- ☞ Η ορολογία μαθαίνεται αφού πρώτα οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με δραστηριότητες της φυσικής που στηρίζονται σε γνωστή γλώσσα..



- ☞ Η εισαγωγή στις έννοιες της φυσικής αρχίζει από συγκεκριμένες εμπειρίες και γνώσεις και οδηγεί σιγά-σιγά στην απόκτηση πιο αφηρημένων εννοιών.
- ☞ Πριν την εισαγωγή ενός θέματος, ο δάσκαλος έχει προετοιμάσει γλωσσικά τους μαθητές του.
- ☞ Για την επιλογή των υλικών, λαμβάνεται πάντα υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.

Σε πολλά σχολεία κωφών οι δάσκαλοι επεξεργάζονται αναλυτικά και ιεραρχικά τους εννοιολογικούς στόχους για την ανάπτυξη των γνώσεων των φυσικών επιστημών και τους χρησιμοποιούν για την οργάνωση και υλοποίηση των διδακτικών τους προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στα Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα των μαθητών του Lexington School, που παραθέτουμε ενδεικτικά στο τέλος του πακέτου στη συλλογή άρθρων, βλέπουμε μερικά τέτοια παραδείγματα από διαφορετικές βαθμίδες. Επίσης, παραθέτουμε παρακάτω μια σύντομη περίληψη από κάποια γνωστά αναλυτικά προγράμματα φυσικών επιστημών σχολείων κωφών του εξωτερικού.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΓΙΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ του

A. Leitman

Εκδόσεις: Alexander Graham Bell Associates for the Deaf, 3417 Volta Place, NW, Washington, DC 20007

Ο Leitman ανέπτυξε καινούργιες ιδέες για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, βασισμένες στην προσέγγιση ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν άμεση επαφή με τα πράγματα και τις δραστηριότητες. Ο Leitman υποστηρίζει, ότι οι ιδέες του δεν αποτελούν ένα σχέδιο αναλυτικού προγράμματος, αλλά μας δίνουν γενικές αρχές, στόχους, δραστηριότητες και ενότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος.

Ο μεγαλύτερος όγκος των βιβλίων του αναλυτικού προγράμματος του Leitman διαπραγματεύεται αλληλουχίες στόχων και ιδέες για διδασκαλία, από την προνηπιακή





ηλικία μέχρι και την ηλικία των 16 ή 17 χρονών. Οι αντικειμενικοί στόχοι και το γενικό περιεχόμενο κάθε περιοχής είναι σε γενικές γραμμές οι παρακάτω:

★Προνήπια-Νήπια (ηλικίες 3 μέχρι 6). Ο κυριότερος αντικειμενικός στόχος είναι να παρέχουμε δραστηριότητες και υλικά, τα οποία να είναι προσιτά (στους μαθητές) μη-προφορικά, που συγχρόνως όμως να δίνουν ερεθίσματα και να ενθουσιάζουν τα παιδιά, ώστε να επιζητούν όλο και περισσότερες γνώσεις και γλώσσα για να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους.

Οι δραστηριότητες και τα υλικά εστιάζονται στα φυσικά ενδιαφέροντα των μικρών που παρακολουθούν προνηπιακά και νηπιακά τμήματα και τον ρυθμό ανάπτυξής τους. Οι αρχικές δραστηριότητες σχετίζονται με το σώμα τους και τις αισθήσεις τους, την αυτοαντίληψη, αντίληψη και σχέσεις με τους άλλους, και τη συγκροτημένη χρήση αυτών των πληροφοριών. Μερικές υποενότητες είναι οι εξής:

1. *Τα παιδιά μελετούν τον εαυτό τους:* Δραστηριότητες για ανάπτυξη της αίσθησης της εμφάνισης, του ονόματος, και του σχετικού μεγέθους.
2. *Κινήσεις μεγάλων μυών:* Δραστηριότητες για ανάπτυξη ελέγχου του σώματος.
3. *Οι αισθήσεις:* Δραστηριότητες για ανάπτυξη της χρήσης των πέντε αισθήσεων με ολοένα αυξανόμενη ακρίβεια.
4. *Αλληλεξαρτόμενη χρήση των αισθήσεων:* Δραστηριότητες που να παρέχουν μια βάση για την κατανόηση μελλοντικών εννοιών στις επιστήμες (παιχνίδι με το νερό, παιχνίδι με τον πηλό, εργασία με ξυλεία, ζώα και φυτά, διηγήσεις διαφόρων ιστοριών, θέατρο, εκδρομές, δραστηριότητες με μεγαλύτερα παιδιά, ζωγραφική).

★Οι κυριότεροι αντικειμενικοί στόχοι για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (ηλικίες 6 μέχρι 9) είναι να αποκτήσουν τα παιδιά:

1. ικανότητα να χρησιμοποιούν την παρατήρηση για την απόκτηση πληροφοριών
2. ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
3. διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους
4. ικανότητα συλλογής και χρήσης διαφορετικών στοιχείων.



Η ύλη, οι δραστηριότητες και τα υλικά συνεχίζουν να εστιάζονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων παρατήρησης και ανακάλυψης ή κατανόησης μέσω μιας προσέγγισης που επικεντρώνεται στη μάθηση μέσα από δραστηριότητες. Οι βασικές ενότητες δραστηριοτήτων συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Ζώα
2. Φυτά
3. Παγάνια (θερμότητα, τήξη, μόνωση)
4. Φως και σκιές
5. Δομές (μορφή, υλικό, λειτουργικότητα, περιβάλλον)
6. Πίνακες ισορροπίας και απλές μηχανές
7. Πλαίσιο παιχνιδιών (τραπέζι δραστηριοτήτων-εργασιών με εργαλεία, με σκοπό να προωθείται η μη προφορική μάθηση μηχανικών εννοιών)
8. Αέρας και νερό
9. Απλά ηλεκτρικά κυκλώματα
10. Επισκέψεις

★Τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (9 μέχρι 12). Ο κυριότερος αντικειμενικός στόχος σε αυτές τις τάξεις είναι η ανάπτυξη νοητικής ευελιξίας, ώστε να προάγεται η οργάνωση πληροφοριών.

Οι μαθησιακές εμπειρίες εστιάζονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, στην ανάγκη να καταπολεμηθεί η παθητική στάση και στην ανάγκη της επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες σ' αυτό το επίπεδο έχουν σχέση με βιολογικά και φυσικά συστήματα.

1. Κόκαλα
2. Ζωοτροφία
3. Γυρίνοι
4. Μικρο-οικολογία
5. Χρόνος (ώρα)
6. Καλλιέργεια μυκήτων
7. Δόμηση κοινωνικών μοντέλων
8. Σκουλήκια
9. Ανάπτυξη κρυστάλλων και πετρωμάτων καθώς και τρισδιάστατων μοντέλων.

★Για τους μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου (ηλικίες 12 μέχρι 16), κυριότεροι αντικειμενικοί στόχοι είναι: ο συνδυασμός της ανάγνωσης, της χρήσης αναφορών σε



κείμενα, εκθέσεων, προ-επαγγελματικών δραστηριοτήτων και η εφαρμογή των μαθηματικών και εργαστηρίων.

Οι ενότητες και οι δραστηριότητες εστιάζονται στις κυριότερες φυσικές επιστήμες. Στις βαθμίδες αυτές οι μαθητές έχουν συνήθως προβλήματα στην αναγνωστική δεξιότητα. Έτσι, ο ρυθμός είναι πιο αργός.

1. Φυσικές Επιστήμες

Αστρονομία

Θερμομετρία

Μετεωρολογικός Σταθμός (Σχολικός σταθμός)

2. Βιολογικές Επιστήμες

Έντομα: μυρμήγκια, πεταλούδες, δροσόφιλα, και μυγάλια

Μελέτη του κόσμου του μικροσκοπίου

Εκκόλαψη αυγών κότες

Ανατομία, φυσιολογία, και ζωολογία

3. Εξωσχολικές Δραστηριότητες και Ιδέες

Κοινή λέσχη μελέτης (μαζί με γειτονικά σχολεία)

Επιλεκτική ενσωμάτωση

Επιστημονικές Λέσχες (τεχνικές φωτογραφίας και εργαστηρίων φυσικών επιστημών)

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΦΥΣΙΚΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Σχολείου Κωφών Clarke

Εκδόσεις: The Clarke School for the Deaf, Northampton, Massachusetts 01060

Το πρόγραμμα αυτό καλύπτει θεματικές ενότητες (πίνακας) στη βιολογία, τη χημεία, τη φυσική, και στις επιστήμες, που αφορούν τη γη και το διάστημα για τις τάξεις Β' Δημοτικού έως Β' Γυμνασίου. Θεωρείται κατάλληλο για μαθητές όλων των επιπέδων, δεδομένου ότι ο δάσκαλος θα κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές όπου χρειαστεί. Οι ενότητες 6 μέχρι και 8 έχουν σχεδιαστεί για μαθητές δυο ταχυτήτων: αυτούς που έχουν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης και αυτούς που έχουν δυσκολίες. Το πρόγραμμα σε κάθε τάξη περιλαμβάνει εργασία για όλο το χρόνο.



Το πρόγραμμα περιέχει ενότητες τομέα γνώσεων και για κάθε τάξη. Οι γενικές περιγραφές αποτελούνται από σύντομες δηλώσεις για το περιεχόμενο και το σκοπό του μαθήματος. Τα εισαγωγικά κομμάτια περιέχουν ένα μέρος με «Συμβουλές για Δασκάλους», όπου σημειώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας. Στο μέρος που αναφέρεται ως «Πηγές-Βοηθήματα» υπάρχουν συμβουλές για βιβλία με κατάλληλα σημειωμένες κάποιες σελίδες, αναφορές δασκάλων, αναφορά σε βιβλία που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη και μικρές ταινίες.

Κάθε ενότητα περιγράφεται με αρκετές λεπτομέρειες για κάθε τάξη και δίνονται οι έννοιες που θα πρέπει να διδαχτούν και οι προτεινόμενες δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, οι νέες λέξεις για το λεξιλόγιο υπογραμμίζονται. Το πρόγραμμα ολόκληρο συμπεριλαμβάνει ένα αριθμό ενότητων για κάθε τάξη, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα. Οι ενότητες στηρίζονται σε μια ποικιλία προτεινόμενων κειμένων.

Πίνακας. Αριθμός Ενοτήτων για Βιολογία, Χημεία, Φυσική, και Επιστήμες για τη Γη και για το Διάστημα ανά Επίπεδο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Επιστημών τού Σχολείου Clarke

Τάξεις	Ενότητες			
	Βιολογία	Χημεία	Φυσική	Γης και Διαστήματος
Β' Δημοτικού	3	2	4	2
Γ' Δημοτικού	4	1	2	3
Δ' Δημοτικού	2	1	4	4
Ε' Δημοτικού	3	1	2	4
ΣΤ' Δημοτικού	4	3	4	1
ΣΤ' Δημοτικού	4	4	3	
Α' Γυμνασίου	3	2	2	3
Α' Γυμνασίου	1	3		6
Β' Γυμνασίου	4	3	2	1
Β' Γυμνασίου	3	2	4	1

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Σχολείου Κωφών St. Mary's

Εκδόσεις: St. Mary's School for the Deaf, 2253 Main Street, Buffalo, New York 14214

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου St. Mary's αρχίζει με μια εισαγωγή σχετικά με τη φιλοσοφία του σχολείου και με μια μικρή συζήτηση του οδηγού σπουδών. Μετά αναφέρονται τα στάδια του Πιαζέ, τα οποία συνδυάζουν την αντίληψη



σχετικών περιβαλλοντικών εννοιών. Οι εισαγωγικές ενότητες αποτελούνται από εισηγήσεις για συσχετισμό των επιστημών με άλλα θέματα, καταλόγους με διαθέσιμα υλικά, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Το μεγαλύτερο μέρος του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει την ανασκόπηση εννοιών για τα ζώα, τα φυτά, την ανάπτυξη, τη γη και τα συστατικά της, την ατμόσφαιρα, την αστρονομία, την ύλη και την ενέργεια. Η κάθε ενότητα έχει ξεκάθαρους στόχους και συγκεκριμένους συμπεριφορικούς στόχους για αξιολόγηση για όλες τις τάξεις. Για παράδειγμα:

Α' Τάξη Δημοτικού Ζώα

Στόχος: κατανόηση των ζωντανών και άψυχων όντων, καθώς και του ότι τα ζώα έχουν ανάγκη τροφής και στέγης.

Συγκεκριμένοι συμπεριφορικοί στόχοι:

α) Από ένα σύνολο αντικειμένων ή εικόνων που θα του δοθεί, ο μαθητής θα μπορέσει να ταξινομήσει τα ζωντανά και τα άψυχα όντα.

β) Μέσα από την παρατήρηση και τον διάλογο, ο μαθητής θα κατανοήσει ότι η τροφή είναι αναγκαία για τα ζώα.

γ) Από ένα σύνολο καταλλήλων εικόνων, ο μαθητής θα ταιριάζει ζώα με τις φωλιές τους.

Το λεξιλόγιο για κάθε επίπεδο περιέχεται σε μια σελίδα με χρωματιστούς κωδικούς.

Για κάθε συμπεριφορικό στόχος υπάρχουν σε ξεχωριστές σελίδες διάφορες Γνωστικές Έννοιες προς εκμάθηση και Περιβαλλοντικές Έννοιες για εφαρμογή. Και οι δύο τύποι «εννοιών» δίνονται συμβουλευτικά για τους δασκάλους. Ολοκληρώνοντας τον κάθε λεπτομερή κατάλογο Γνωστικών και Περιβαλλοντικών εφαρμογών υπάρχουν συμβουλές για την αξιολόγηση, όπως στο παρακάτω παράδειγμα για μικρά παιδιά:

Δίνοντας στοιχεία και/ή εικόνες ζωντανών και άψυχων υπάρξεων, συμπεριλαμβανομένων φυτών, ζώων και ανθρώπων, ο μαθητής θα φτιάξει κατηγορίες ζωντανών και άψυχων υπάρξεων.



ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΓΡ' ΑΥΤΟΥΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΑΚΟΗΣ του D.W. Sunal και C.S.Sunal

Εκδόσεις: Department of Curriculum and Instruction, College of Human Resources and Education, West Virginia University, Morgantown, West Virginia 26506

Χωρίζεται στα παρακάτω τέσσερα επίπεδα:

1. Υπάρχουν δομικά στοιχεία στην ύλη.

Επίπεδο 1 Ενότητα 1: Ποικιλία

Επίπεδο 2 Ενότητα 2: Εξερευνώντας την ύλη

Επίπεδο 3 Ενότητα 2: Δυνάμεις

Επίπεδο 4 Ενότητα 3: Μοντέλα ύλης

2. Υπάρχει τάξη στο χώρο (διάστημα) και τον χρόνο.

Επίπεδο 1 Ενότητα 2: Χώρος και κίνηση

Επίπεδο 2 Ενότητα 3: Σχέδια

Επίπεδο 3 Ενότητα 3: Κίνηση

Επίπεδο 4 Ενότητα 2: Μοντέλα

3. Αλλαγή και Αλληλεπίδραση είναι καθολικές.

Επίπεδο 1 Ενότητα 3: Αλληλοεπίδραση και ενέργεια

Επίπεδο 2 Ενότητα 4: Εξερευνώντας την ενέργεια

Επίπεδο 3 Ενότητα 4: Η ύλη και η ενέργεια

Επίπεδο 4 Ενότητα 4: Η ενέργεια και τα οικοσυστήματα

4. Τα ζωντανά αλλάζουν και αλληλεπιδρούν.

Επίπεδο 1 Ενότητα 4: Αλληλοεπιδράσεις πληθυσμών

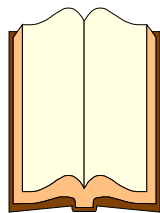
Επίπεδο 2 Ενότητα 1: Περιβάλλοντα

Επίπεδο 3 Ενότητα 1: Προσαρμογές

Επίπεδο 4 Ενότητα 1: Οι ανάγκες του πληθυσμού

Το βιβλίο «Διαστημόπλοιο Γη» αναδιοργανώθηκε σε τρεις ενότητες: (1) Κοιτώντας τη ζωή (2) Βιο-συστήματα και (3) Βιολογικά Συστήματα.





- Στο σημείο αυτό μπορείτε να διαβάσετε από τη συλλογή άρθρων ενδεικτικά παραδείγματα στόχων για ΑΕΠ από κομμάτια του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου του Lexington, που αναφέρονται στις Φυσικές Επιστήμες.
- Επίσης, μπορείτε να διαβάσετε την έκθεση για το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου του Lexington.
- Ειδικά σας συνιστούμε να διαβάσετε **οπωσδήποτε** την παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων για τις Τέχνες και για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.



Δραστηριότητες

Με βάση το δικό σας αναλυτικό πρόγραμμα, διαλέξτε μια θεματική περιοχή και σχεδιάστε το περίγραμμα μιας θεματικής ενότητας.

Εργασία



Α) Με βάση τη μελέτη που κάνατε σε αυτό το πακέτο και με οδηγό την έκθεση-περιγραφή της δασκάλας από την Ολλανδία για το πρόγραμμα του σχολείου του Rhode Island (σελ. 90), γράψτε μια έκθεση όχι μικρότερη από 3 δακτυλογραφημένες σελίδες, στην οποία να περιγράφετε την τάξη σας και το πρόγραμμα που εφαρμόζετε (απαραίτητα περιγράψτε τη σύνθεση της τάξης, τη μέθοδο επικοινωνίας, το ετήσιο πρόγραμμα σε γενικές γραμμές, τους στόχους και τις κύριες δραστηριότητες).

Β) Οι καθηγητές μπορούν να κάνουν το ίδιο, διαλέγοντας μια οποιαδήποτε τάξη μαθητών και εστιάζοντας στο γνωστικό τους αντικείμενο.

Γ) Όσοι δεν εργάζεστε με κωφούς μαθητές, μπορείτε να αναφερθείτε στους δικούς σας μαθητές και στο δικό σας πρόγραμμα.

Δ) Επίσης, όσοι δεν είστε εκπαιδευτικοί, αλλά έχετε κάποια άλλη ειδίκευση (π.χ. ψυχολόγοι, σύμβουλοι κλπ.), μπορείτε να γράψετε μια ανάλογη έκθεση, η οποία να αναφέρεται με τον ίδιο τρόπο στο αντικείμενό σας και στον τομέα εργασίας σας.

Την εργασία αυτή θα παρακαλούσαμε να μας τη στείλετε το αργότερο μέχρι τις **9 Ιουλίου 1999**.



Βιβλιογραφία

A) Ελληνική:

- Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, Έκδοση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 1988
- Επετηρίς (1950), Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων, Αθήνα
- Εφημερίδες Κυβερνήσεως: (ΦΕΚ) 68/15.3.1932, 726/15.6.1937, 96/17.5.1907, 41/4.2.1907, 185/6.9.1956, 281/16.11.1956, 53/19.1.1973, 273/4.12.1975, 56/15.3.1976
- Εφημερίδα Κυβερνήσεως: (ΦΕΚ) 202/1979 Τ.Α, 80/31.3.1981, Γ 287/20.1.1982, 167/30.9.1985 ΑΤ
- Εφημερίδες Ομοσπονδίας Κωφών, Ο Κόσμος της Σιωπής, 1986
- Η Εφημερίς των Κωφαλάλων, 1956
- Λαζανάς Β., Τα προβλήματα των Κωφαλάλων, Αθήνα, 1984
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των Κωφών Μαθητών από τη φοίτησή τους σε Σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94-96.
- Σαράντα Χρόνια (1988), Έκδοση της Ένωσης Κωφαλάλων Ελλάδος

B) Αγγλική:

- Abel, S.K. and Baker, S.C. (1983). The infusion process of skills and content in curriculum development. In F. Solano, J. Egelsto-Dodd and E. Costello (Eds.): *Focus on infusion* (Vol. II). Silver Spring, MD: Convention of American Instructions of the Deaf, 57-63.
- Baker, C. and Battison, R. (Eds) (1978). *Sign Language and the Deaf Community*. Silver Spring, Md: National Assotioation of the Deaf.
- Baker, C. and Padden, C. (1980). *American Sign Language. A Look at its History, Structure and Community*. Silver Spring Md: National Association of the Deaf.
- Battison, R. (1974). *Phonological Deletion in American Sign Language*. Sign Language Studies, 5. 1-19.
- Bender, R. (1970). *The conquest of deafness*. Cleveland: Case Western Reserve.
- Best, H. (1943). *Deafness and the Deaf in the United States*. New York: Macmillan.
- Brasel, K. and Quigley, S. (1977). The Influence of Certain Language and Communication Enviromments in early Childhood of the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95-107.
- Brennan, W.K. (1985). *Curriculum for Special Needs*. Philadelphia: Open University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf School Child*. London: Harper and Row.
- Cornett, O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 122, 3-13.



- Corson, H. (1973). *Comparing deaf children of oral parents and deaf parents using manual communication with deaf children of hearing parents on academic, social and communication functioning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati. Cincinnati OH.
- Craig, W. and Craig, H. (1975). Programs and Services for the deaf in the United States. *American Annals of the Deaf*, 122, 53-296.
- Deland, F. (1931). *The Story of Lipreading*. Washington D. C: Volta Bureau.
- Garné, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston and Toronto: Little, Brown and Co.
- Gordon, J. (1985a). Deaf-mutes and the public schools from 1815 to the present day. *American Annals of the Deaf*, 30, 121-143.
- Holt, J., Traxler, C., & Allen, T. (1992). *Interpreting the Scores: A User's Guide to the 8th Edition, Stanford Achievement Test for Educators of Deaf and Hard Hearing Students*. Technical Report 92-1. Washington, DC: Gallaudet Research Institute.
- Klima, E. and Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Kretschmer, R; (ed) (1985). Learning to Write and Writing to Learn. *Volta Review*, 87,5.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 3, 201-220.
- Lampropoulou, V. (1990). Etiological Distribution and characteristics of Deaf Children in Greece. At the *17th International Congress on the Education of the Deaf*, Rochester, N.Y.
- Lampropoulou, V. (1995). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*. Tel-Aviv, Israel, July, 16-20.
- Lenneberg, E. (1967a). Prerequisites for language acquisition. *Proceedings of International Conference on Oral Education of the Deaf*. Washington, D.C.: A.G. Bell Association.
- McAnally, L.P., Rose, S., & Quigley, P.S. (1987). *Language Learning Practices with Deaf Children*. Boston: A College-Hill Publication.
- Mahshie, S.N. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, D.C.: Pre-College Programs Gallaudet University.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Berkeley University of California Press.
- Meadow, K. (1984). Social Adjustment of Preschool Children: Deaf and Hearing: With and Without Other Handicaps. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3, 4, 27-40.
- Montgomery, G. (1981). Alien Communication. Sign Systems Extant in U.K. *British Deaf News*, 1981,1-5.
- Montgomery, G. (1987). *The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children*. Endiburg: Scottish workshop Publications.



- Moore, D. (1978,1987,1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nix G. (1975). Total Communication. A Review of the studies offered in its support. *Volta Review*, 77 (8), 470-494.
- Pollack, D. (1964). Acoupedics: Uni- sensory Approach to Auditory Training. *Volta Review*, 66 (7), 400-409
- Quigley, S. and Frisina, R. (1961). *Institutionalization and Psychoeducational Development of Deaf Children*. CEC Council of Exceptional Children. Research Monographs. Washington, D.C: Series, A, No 3.
- Quigley, S. and Paul, P. (1984). *Language and Deafness*. California: College Hill Press.
- Stevenson, E. (1964). A Study of the Educational Achievement of the Deaf Children of the Deaf Parents. *California News*, 80, 4, 143.
- Stokoe, W. (1958). *Sign Language Structure: A Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. University of Buffalo: N.Y. Studies in Linguistics Occasional Paper, No 8.
- Stokoe, W. (1972). *The Study of Sign Language*. Silver Spring, ML: National Association of the Deaf.
- Sunal, D.W. (1984). Without reinventing the wheel. *Perspectives*, 2, 16-18, 28.
- Supalla, T. and Newport, E. (1978). How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In P. Siple (Ed.), *Understanding Language through Sign Language research*. New York: Academic Press.
- Tervoort, B. and Verbeek, A. (1967). *Analysis of Communicative Structure Patterns in Deaf Children*. Groningen, The Netherlands: Z.W.O. Onderzoek, N.R: 583-15.
- Vernon, M., and Prickett H.J. (1976). Mainstreaming: Issues and a Model Plan. *Audiology and Hearing Education*, March 5-6.
- Walberg, H. (1984). Improving the Productivity of American's Schools. *Educational Leadership*, 41, 8, 19-30.

