



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

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



**Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας
και Θρησκευμάτων**

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

*«Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε
άτομα με αναπηρίες»*

Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία/εκμάθηση και πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες: απώλεια ακοής.

Σύνταξη: Χρύσα Ξουβερούδη	Επιμέλεια: Χριστίνα Μητσοπούλου Κατερίνα Πρανέντση	Υπεύθυνες/οι Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου (Κυριακή Σπανού, Γεωργία Ματζουλά και Δημήτρης Τζιμώκας)
-------------------------------------	---	--



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εισαγωγή

Ο σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει πώς τα δίγλωσσα κωφά παιδιά αποκτούν ικανότητες ανάγνωσης και γραμματισμού σε δίγλωσσα περιβάλλοντα και αποτελείται από δύο τμήματα. Ο στόχος της πρώτης ενότητας έγκειται στην ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου αναφορικά με τη διγλωσσία, συμπεριλαμβάνοντας τις ομοιότητες και δυσκολίες που αφορούν τη νοηματική δίγλωσση προσέγγιση. Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστούν επίσης οι ορισμοί για τους βασικούς όρους, “κώφωση και γραμματισμός”. Επιπλέον, θα εξεταστούν όροι όπως η ανάγνωση και η κατανόηση του γραπτού λόγου λαμβάνοντας υπόψη τρεις θεωρίες κατανόησης του γραπτού λόγου.

Ο σκοπός της δεύτερης ενότητας είναι να συζητηθούν οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι στρατηγικές αφορούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού και υπογραμμίζουν το σημαντικό ρόλο της μετάφρασης. Σε σχέση με την απόκτηση των δεξιοτήτων της κατανόησης του γραπτού λόγου οι στρατηγικές που θα παρουσιαστούν είναι η επικοινωνιακή, οι τυπικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και η στρατηγική της δραματοποίησης. Τέλος, παρατίθεται μία διδακτική πρόταση εμπνευσμένη από την τελευταία στρατηγική.

Ι. Θεωρητικό πλαίσιο

Σε αυτή την ενότητα θα αναλυθούν σημαντικοί όροι που θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της εργασίας καθώς και γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την απόκτηση ικανοτήτων του γραμματισμού και της κατανόησης του γραπτού λόγου. Αρχικά, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί η σημασία των όρων που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια.

Πρώτα, ο Myklebust (1960, παρατίθεται στο Marschark 1993) πρότεινε ένα στενό ορισμό της κώφωσης υποστηρίζοντας ότι «ο όρος κωφοί περιγράφει ένα σύνολο ανθρώπων που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την αίσθηση της ακοής για τους σκοπούς της καθημερινής ζωής». Σε αντίθεση προς αυτό τον ορισμό, οι Greenberg & Kusche (1987, παρατίθεται στο Marschark 1993) όρισαν την κώφωση σε ένα γενικότερο πλαίσιο δηλώνοντας ότι «η διαταραχή της ακοής χρησιμοποιείται για να δηλώσει το φάσμα απώλειας της ακοής από ήπια ως βαριά» (σ.12). Πιο πρόσφατα, οι Swanwick & Watson



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

(2005:53) δήλωσαν ότι «ο όρος κωφός χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια απώλεια ακοής τόσο σημαντική που επιδρά στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας του παιδιού».

Ο δεύτερος όρος που πρέπει να διευκρινίσουμε είναι αυτός του γραμματισμού. Οι Watson & Swanwick (2005:57) παρουσίασαν τον περιορισμένο ορισμό του γραμματισμού «ως τις διαδικασίες της γραφής και της ανάγνωσης που μας επιτρέπουν να εξετάσουμε τις διαδικασίες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του κειμένου». Από την άλλη πλευρά, ο γραμματισμός θα μπορούσε να οριστεί με ένα ευρύτερο τρόπο, υποθέτοντας πως είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ικανότητας του ατόμου «να συμμετέχει στην εγγράμματη σκέψη» (Calfée 1994, Garton & Pratt 1989, Olson, 1989, παρατίθεται στο Paul 1998 : 5). Σύμφωνα με την έννοια αυτή, ο Evans (2004:139) πρότεινε ένα διευρυμένο ορισμό που απεικονίζει τη σημασία «της ισχυρής σύνδεσης ανάμεσα στην εκμάθηση της γλώσσας και τη σκέψη, ταυτότητα και κοινωνία του ατόμου». Όσον αφορά τους κωφούς μαθητές, είναι ζήτημα μεγάλης σημασίας γι' αυτούς να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά στις κοινωνικές καταστάσεις τους κατάλληλους γλωσσικούς τύπους, ώστε να ενταχθούν πλήρως στην κοινωνία των ακουόντων (Swanwick 1998).

Τέλος, η δίγλωσσία και η Νοηματική Δίγλωσση Προσέγγιση είναι ίσως οι πιο σημαντικοί όροι που πρέπει να διευκρινιστούν στην εργασία. Σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002 :7), «η λέξη δίγλωσσος περιγράφει τα άτομα που έχουν ποικίλους βαθμούς επάρκειας και μπορούν να χρησιμοποιούν εναλλάξ δύο ή και περισσότερες γλώσσες σε διάφορους βαθμούς». Χρησιμοποιώντας αυτό τον γενικό ορισμό, οι κωφοί που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα και την αγγλική θεωρούνται ως δίγλωσσοι. Όσον αφορά τη νοηματική δίγλωσση προσέγγιση η Swanwick (1998) υποστηρίζει πως στις περιπτώσεις όπου η Βρετανική Νοηματική Γλώσσα (ΒΝΓ) επιλέγεται από τα παιδιά για επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη ΒΝΓ στη διδασκαλία της γραπτής και προφορικής Αγγλικής γλώσσας.

Για να κατανοήσουμε πως αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι επιτυχής πρέπει να εξετάσουμε τις θεωρητικές πτυχές. Σύμφωνα με τον Cummins (1994) η θεωρία αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης αποτελεί το θεωρητικό μοντέλο που είναι αποδεκτό από τους ειδικούς για τη διδασκαλία της ανάπτυξης του γραμματισμού στα δίγλωσσα ακούοντα παιδιά. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως το σημαντικό στοιχείο για τη γνώση της δεύτερης γλώσσας είναι η απόκτηση της πρώτης γλώσσας. Όπως δήλωσε η Swanwick (1998), σε



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

σχέση με τις δίγλωσσες προσεγγίσεις, θα πρέπει να σκεφτούμε πως υπάρχουν υποθέσεις που δεν είναι σχετικές με τη Νοηματική Δίγλωσση Προσέγγιση. Ο πρώτος παράγοντας είναι ότι δεν μπορούμε να κάνουμε καθαρές υποθέσεις πως το επίπεδο απόκτησης της νοηματικής γλώσσας θα είναι κατάλληλο προς την ηλικία. Ο Evans (2004), εξηγεί την κατάσταση περαιτέρω υποστηρίζοντας πως αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τον περισσότερο χρόνο οι οικογένειες των κωφών παιδιών δε χρησιμοποιούν τη νοηματική. Κατά συνέπεια, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάπτυξη ικανοποιητικών τεχνικών επικοινωνίας και πολλές φορές ξεκινούν το νηπιαγωγείο «χωρίς μια εξελιγμένη ικανότητα σε κάποια γλώσσα, νοηματική ή προφορική» (Johnson, Lidell & Erting 1989, παρατίθεται στο Evans 2004 :17).

Οι Evans (2004) και Swanwick (1998) αναφέρουν ως μια επιπλέον διαφορά το γεγονός ότι η νοηματική γλώσσα δεν έχει γραπτή μορφή. Εξαιτίας αυτού, τα κωφά παιδιά παλεύουν να μεταφέρουν την ικανότητά τους από τη ΒΝΓ στην Αγγλική. Είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε ότι αυτή η υπόθεση δέχεται πως ο γραμματισμός περιλαμβάνει μόνο τις ικανότητες ανάγνωσης και γραμματισμού. Δεδομένου του γεγονότος ότι ο γραμματισμός ορίζεται γενικά περιλαμβάνοντας το κοινωνικό πλαίσιο της ομιλούμενης γλώσσας, «η δίγλωσση ικανότητα και ο γραμματισμός θα αναμενόταν να αναπτυχθεί ακόμη κι εκεί όπου η γλώσσα κάποιου δεν έχει γραπτή μορφή» (Evans 2004 : 140).

Επιπροσθέτως, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που συναντάμε στους δίγλωσσους μαθητές είναι η συμμετοχή τους σε δύο ή και περισσότερες κουλτούρες. Σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002), «η κουλτούρα αφορά τις κοινές εμπειρίες, αξίες και πεποιθήσεις μιας ομάδας» (σ. 14). Η γλώσσα περιλαμβάνει όλα αυτά τα ειδικά χαρακτηριστικά που συναντάμε στις διάφορες κουλτούρες και η φύση της είναι ενδεικτική των στάσεων και των συμπεριφορών της ομάδας. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι «αυτό δε σημαίνει πως το παιδί αναπτύσσει δύο πολιτιστικές ταυτότητες, αλλά ότι ενσωματώνονται οι κουλτούρες σε μία μοναδική ταυτότητα» (σ. 14). Ένας από τους στόχους της νοηματικής δίγλωσσίας είναι το να επιτρέψει στους κωφούς μαθητές να είναι δίγλωσσοι αλλά και διαπολιτισμικοί, εννοώντας ότι θα εμπλακούν με την κοινωνία των ακουόντων και την κοινωνία των κωφών (Knight & Swanwick 2002). Αποτελεί παράγοντα μεγάλης σημασίας να εξετάσουμε τη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής ταυτότητας σε συνάρτηση με τον γραμματισμό και τις ικανότητες ανάγνωσης. Όπως επισημαίνεται από τον Grosjean (2001) το κωφό παιδί θα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

συμμετάσχει στην κοινωνία μέσω της γλώσσας. Ακόμη η γνώση του κόσμου που αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα ικανοτήτων λεξιλογίου συνδέεται ασφαλώς με την κουλτούρα του παιδιού.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά τονίζουν την ανάγκη να εξετάσουμε τις αρχές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους στην κατασκευή των στρατηγικών διδασκαλίας των κωφών παιδιών. Η Swanwick (1998:113) υποδεικνύει δύο θεμελιώδεις κανόνες που είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας για την απόκτηση του γραμματισμού στην περίπτωση των δίγλωσσων κωφών μαθητών. «Ο πρώτος είναι ο ρόλος των οδηγιών της νοηματικής γλώσσας». Ο Evans (2004) το εξηγεί περαιτέρω παρουσιάζοντας τους λόγους αυτής της στρατηγικής. Πρώτον, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα για να δώσουν οδηγίες στην τάξη, αυτό δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία. Δεύτερον, το γεγονός ότι οι μαθητές και οι καθηγητές επικοινωνούν με την ίδια μέθοδο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν ευκολότερα και τους καθιστά ενεργούς στο σχολικό περιβάλλον. Τρίτον, η γλώσσα έχει μια επίδραση στην κουλτούρα. Η εκμάθηση μιας γλώσσας επιδρά στον τρόπο που την αντιλαμβανόμαστε. Αυτή η εκτίμηση ξεπερνά τα τεχνικά «χαρακτηριστικά», όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση. Επομένως, οι καθηγητές που χρησιμοποιούν τη νοηματική δεν καταλαβαίνουν μόνο την ΒΝΓ, αλλά αντιλαμβάνονται την κουλτούρα των κωφών και συμμετέχουν στην κοινότητα των κωφών.

Η δεύτερη αρχή είναι η μεταγλωσσική επίγνωση. Σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002:16), «η μεταγλωσσική επίγνωση ορίζεται ως η ικανότητα να σκεφτούν και να προβληματιστούν σχετικά με τη γλωσσική φύση της χρήσης της γλώσσας». Η Swanwick (1998) αναφέρει ότι εξαιτίας του ότι οι κωφοί μαθητές στερούνται πρόσβασης της προφορικής μορφής της Αγγλικής γλώσσας, η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης μπορεί να λειτουργήσει ως μια διαφορετική εκδοχή απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ολοκληρώνοντας η Swanwick (1998:113) δηλώνει πως «ο συνδυασμός αυτών των δύο αρχών οδηγεί σε ένα ισχυρό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης».

Για να κατανοήσουμε ποιες δεξιότητες κατανόησης του γραπτού λόγου χρησιμοποιούν τα κωφά παιδιά, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τους όρους ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Όπως σημειώνουν οι Knight & Swanwick (2002), η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι καθόλου απλή. Πράγματι, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

προσπάθειας κατανόησης της σημασίας του κειμένου και απαιτεί την ενεργή συμμετοχή και σκέψη του αναγνώστη. Επιπρόσθετα, είναι ουσιώδης προϋπόθεση ο αναγνώστης να είναι γνώστης της δομής της γλώσσας και να έχει προηγούμενη γνώση του περιεχομένου του θέματος. Επίσης, η ανάγνωση όπως υποδεικνύεται από τους Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (1985:1, παρατίθεται στο Paul 1998) «θα πρέπει να θεωρηθεί ως μέρος της γενικής γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και όχι ως μία διακριτή ικανότητα απομονωμένη από την ακοή, την ομιλία και τη γραφή».

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι δεξιότητες ανάγνωσης απαιτούν προηγούμενη γνώση, ώστε να γίνει κατανοητή η σημασία του κειμένου. Σύμφωνα με τους Anderson & Pearson (1984, παρατίθεται στο Paul 1998:27) «είναι η αλληλεπίδραση της νέας πληροφορίας με την παλιά γνώση που εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο κατανόηση». Ο αναγνώστης είναι ικανός να συνδέσει τη νέα πληροφορία που λαμβάνει από το κείμενο με την προηγούμενη γνώση και να της δώσει σημασία-περιεχόμενο.

Μέσα σε ένα πλαίσιο κατανόησης γραπτού λόγου οι ειδικοί προσπάθησαν να αναλύσουν τις διαδικασίες απόκτησης γραμματισμού καθιερώνοντας τρεις θεωρίες κατανόησης του γραπτού λόγου σε τρεις ευρύτερες ομάδες: Από κάτω προς τα πάνω μοντέλο ανάγνωσης (*Bottom-up, Text-based*), από πάνω προς τα κάτω μοντέλο ανάγνωσης (*Top-down, Reader-based*) και το αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης (*Interactive model*) (βλ. Grabe 1988,1991, King & Quigley 1985, Samuels & Kamil,1984, παρατίθεται στο Paul, 1998: 6).

Ο Gregory (1996:52) υποστηρίζει πως με το από κάτω προς τα πάνω μοντέλο ανάγνωσης, το να μάθεις να διαβάζεις απορρέει από το ειδικό προς το γενικό». Ο Paul (1998) εξηγεί αυτό τον ορισμό περαιτέρω υποστηρίζοντας πως στο από κάτω προς τα πάνω μοντέλο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο σωστό συνδυασμό και την αποκωδικοποίηση των μορφημάτων και των φωνημάτων, ώστε να αναγνωρίζονται οι λέξεις και να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο του κειμένου. «Αυτή η διαδικασία ονομάζεται από κάτω προς τα πάνω γιατί ξεκινάει από κάτω από τα γράμματα και τελειώνει πάνω στην κατανόηση από τον αναγνώστη» (Paul 1998: 7). Ο Watson (1999) εξηγεί αυτή τη διαδικασία όσον αφορά τα ακούοντα παιδιά, τονίζοντας πως τα παιδιά με τυπική ακουστική ανάπτυξη έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν όλους τους ήχους της Αγγλικής γλώσσας μέσω της ακοής τους μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο και είναι σε θέση να αναπτύξουν την αντιστοιχία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

γραμμάτων-ήχων. Από την άλλη πλευρά ο Paul (1998) υποστηρίζει ότι τα κωφά παιδιά δίνουν περισσότερη έμφαση στην αναγνώριση των λέξεων παρά στην κατηγοριοποίησή τους.

Αντιθέτως το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο επικεντρώνεται στην εμπειρία του αναγνώστη/της αναγνώστριας και στη δική του/της προηγούμενη γνώση (Lipson & Wixson 1991, Samuels & Kamil 1984, παρατίθεται στο Paul 1998). Σύμφωνα με τον Gregory (1996:52) «η από πάνω προς τα κάτω θεωρία είναι μια αντιστροφή της από κάτω προς τα πάνω θέσης». Αυτή η διαδικασία θεωρείται από πάνω προς τα κάτω γιατί ξεκινά από την αποθηκευμένη γνώση που υπάρχει στο μυαλό του αναγνώστη (πάνω) και συνεχίζει με το κείμενο (κάτω). Όπως αναφέρει ο Paul (1998), δεν υπάρχει σαφής, ρητή οδηγία για την απόκτηση της ανάγνωσης σχετικά με το μοντέλο αυτό. «Η οδηγία που φαίνεται να πραγματοποιείται εστιάζει στο νόημα και τη χρήση του κειμένου» (Paul 1998: 7). Ο Watson (1999:98) υπογραμμίζει την αξία της γνώσης και της εμπειρίας του περίγυρου τόσο για τα ακούοντα όσο και για τα κωφά παιδιά. Τα ακούοντα παιδιά την πρώτη φορά που διαβάζουν ένα κείμενο δεν ξεκινούν με «τελείως κενό μυαλό». Σύμφωνα με τον Watson (1999:98) τα ακούοντα παιδιά γνωρίζουν τη δομή της γλώσσας κι έχουν μία αντίληψη του τρόπου κατά τον οποίο αναπτύσσεται μια ιστορία. Επιπλέον, οι φωτογραφίες επιτρέπουν τα ακούοντα, αλλά και τα κωφά άτομα να καταλαβαίνουν το θέμα και το περιεχόμενο της ιστορίας. Ο επίλογος αυτής της θεωρίας προτείνει ότι «τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι αναγνώστες, δεν αποκωδικοποιούν με ακρίβεια κάθε λέξη, τη μία μετά την άλλη, αλλά αποκτούν το νόημα από το όλο κείμενο».

Λαμβάνοντας υπόψη το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο (top-down model) συνειδητοποιούμε πόσο σημαντικό είναι για τα κωφά παιδιά να αποκτούν εμπειρίες από το περιβάλλον τους. Όπως αναφέρει ο Grosjean (2001), τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες επικοινωνώντας με την οικογένεια και τους φίλους τους μέσω της γλώσσας. Η πληροφορία που αποκτάται μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση θα αποτελέσει θεμελιώδη στοιχείο στις σχολικές δραστηριότητες. Άλλωστε, η εμπειρία του κόσμου «διευκολύνει την κατανόηση της γλώσσας: δεν υφίσταται πραγματική κατανόηση της γλώσσας χωρίς την υποστήριξη αυτής της γνώσης» (Grosjean 2001: 111).

Η τρίτη θεωρία ανάγνωσης είναι το αντισταθμιστικό μοντέλο. Ο Paul (1998:8) υπογραμμίζει ότι το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί τον συνδυασμό των από κάτω προς τα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

πάνω και από πάνω προς τα κάτω μοντέλων ανάγνωσης, υποδεικνύοντας ότι «η ανάγνωση είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο». Όπως αναφέρει ο Watson (1999), ο συντονισμός των από κάτω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω δεξιοτήτων δείχνει να είναι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για να εξηγηθεί η διαδικασία της ανάγνωσης.

Δεδομένου ότι η ανάγνωση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία τόσο για τα ακούοντα όσο και για τα κωφά παιδιά, κρίνεται σκόπιμο να συζητηθούν συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά σε σύγκριση με τα ακούοντα.

Έχει συζητηθεί ευρέως ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας αποτελεί πρόκληση για τα κωφά παιδιά. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την κατανόηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας στα κωφά παιδιά είναι το να εξετάσουμε κατά πόσο τα κωφά και τα ακούοντα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν ακολουθώντας τα ίδια πρότυπα. Όπως ισχυρίζεται ο Paul (1998:62), η παραπάνω θέση θα μπορούσε να ισχύει ή όχι. Ο Paul προσπαθεί να εξηγήσει τις δύο θέσεις σημειώνοντας ότι η «προσέγγιση της ανάγνωσης από τα κωφά παιδιά είναι ίδια με την προσέγγιση των ακουόντων», λαμβάνοντας υπόψη ότι για τους υποστηρικτές αυτής της θέσης «υπάρχει μία έμφαση στην επικαλούμενη έρευνα που δείχνει ότι η φωνολογία ή η χρήση του φωνολογικού κώδικα είναι ιδιαίτερα σημαντική μόνο για την ανάπτυξη ικανοτήτων υψηλού βαθμού εγγραμματοσύνης». Σε αντίθεση, υπάρχουν σημαντικά στοιχεία έρευνας που στηρίζουν τη θέση ότι τα κωφά άτομα χρησιμοποιούν διαφορετικά πρότυπα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, όσον αφορά τη γνωστική διαδικασία. Όπως αναφέρει ο Paul, η ανάπτυξη της Αγγλικής γλώσσας είναι «ποιοτικά παρόμοια (κατά τον τρόπο απόκτησης) μολονότι, ποσοτικά βραδύτερη από ό,τι των μαθητών με τυπική ακοή» (Paul 1998 : 62).

Σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002:80), οι αναγνώστες αποκτούν πρόσβαση στις πληροφορίες του κειμένου χρησιμοποιώντας τρεις βασικές ενδείξεις. Πρώτον, οι συντακτικές ενδείξεις επιτρέπουν στον αναγνώστη να συνδυάσει σωστά τις λέξεις, ώστε να ερμηνεύσει σωστά το κείμενο. Η χρήση αυτών των ενδείξεων απαιτεί τη γνώση του συστήματος στο οποίο η γλώσσα είναι δομημένη. Η ιδιαίτερη δυσκολία που συναντούν τα κωφά παιδιά είναι η κατανόηση λειτουργίας της σύνδεσης των λέξεων, όπως για παράδειγμα «α) συνδετικές λέξεις και σύνδεσμοι, β) αντωνυμίες και γ) άρθρα». Εξαιτίας αυτής της δυσκολίας τα κωφά παιδιά δίνουν περισσότερη προσοχή σε μεμονωμένες λέξεις



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

παρά στη σύνδεση μεταξύ τους. Αυτή η έλλειψη γλωσσικής εμπειρίας τα αποτρέπει από το να κατανοούν τι διαβάζουν. Από την άλλη πλευρά, οι ακούοντες είναι εκτεθειμένοι στο άκουσμα της γλώσσας και αποκτούν από μικρή ηλικία το συναίσθημα της σωστής χρήσης των συντακτικών κανόνων.

Μια επιπρόσθετη πηγή πληροφόρησης στο κείμενο σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002) είναι οι σημασιολογικές ενδείξεις οι οποίες επιτρέπουν στους αναγνώστες να αναγνωρίζουν την σημασία των λέξεων που διαβάζουν. Αυτή η ικανότητα συνδέεται με τη γνώση των αναγνωστών για τον κόσμο και ταυτόχρονα με τη γνώση του λεξιλογίου. Έχουμε ήδη αναφέρει ότι η πρόσβαση στην πληροφορία είναι άμεση για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ακοής, ωστόσο η απόκτηση της ανάγνωσης πραγματοποιείται νωρίτερα από ό,τι στα κωφά παιδιά. Εξαιτίας του βραδύτερου ρυθμού με τον οποίο τα κωφά παιδιά αποκτούν εμπειρίες από το περιβάλλον τους, «ελαττώνουν την ταχύτητα με την οποία μπορούν να επεξεργαστούν το κείμενο» (Knight & Swanwick 2002:81). Μια ελκυστική πρόταση για το επίτευγμα της ανάγνωσης των κωφών παιδιών είναι το γεγονός ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους κωφούς μαθητές όσον αφορά την επιτυχία στην ανάγνωση. Όπως αναφέρεται από τους Schlesinger & Meadon (1972, παρατίθεται στο Harris & Moreno 2006), τα κωφά παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα όπου τα μέλη γνωρίζουν άπταιστα τη νοηματική και έχουν εκτεθεί από νωρίς στη χρήση της, πετυχαίνουν υψηλότερα ποσοστά ανάγνωσης. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες (π.χ. Meadon & Mayberry 2001) υποστηρίζουν τη θέση πως δεν είναι ξεκάθαρο με ποιο τρόπο η νοηματική γλώσσα υποστηρίζει την κατάκτηση της ανάγνωσης.

Η τρίτη πηγή πληροφόρησης είναι οι γραφημικές ενδείξεις. Σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002) «οι γραφημικές ενδείξεις είναι ενδείξεις τις οποίες ο αναγνώστης αποκτά μέσω της γνώσης του πως η προφορική γλώσσα παρουσιάζεται μέσα από τα γραπτά σύμβολα» (σ.79). Με άλλα λόγια είναι η αντιστοιχία ανάμεσα στον ήχο και την ορθογραφία. Η χρήση αυτής της πηγής από τα κωφά άτομα μπορεί να είναι δύσκολη εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοήσουν τον ήχο αναπαράστασης των γραμμάτων. Ωστόσο, αυτή η σύνδεση μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω ικανοτήτων της οπτικής αντίληψης, όπως είναι η χειλεανάγνωση και η αναπαράσταση των γραμμάτων με τη βοήθεια των χεριών Knight & Swanwick, (2002).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

II. Πρακτικό μέρος

Οι Gregory & Pickersgill (1997, παρατίθεται στο Swanwick 1998) πρότειναν ένα πρότυπο νοηματικής δίγλωσσης εκπαίδευσης το οποίο αναφέρει ότι “η ΒΝΓ (Βρετανική Νοηματική Γλώσσα) και η προφορική και γραπτή Αγγλική γλώσσα διδάσκονται ως μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Η βάση των ικανοτήτων στη ΒΝΓ αναγνωρίζεται ως το επίκεντρο για την επιτυχημένη γνώση του γραμματισμού (σ. 115). Η Swanwick (1998) αναφέρει ότι τα δίγλωσσα παιδιά που χρησιμοποιούν τη νοηματική ακολουθούν τους ίδιους στόχους με τους ακούντες συμμαθητές τους για την απόκτηση του γραμματισμού στα πλαίσια του Εθνικού προγράμματος σπουδών. Μία από τις κύριες προθέσεις της νοηματικής δίγλωσσίας σύμφωνα με τους Knight & Swanwick (2002) είναι το να είναι σε θέση τα κωφά παιδιά να γίνουν δίγλωσσα και κατά συνέπεια διαπολιτισμικά, ώστε να γίνουν αποδεκτά και από την κοινότητα των κωφών αλλά και από εκείνη των ακούντων. Είναι ένας παράγοντας εξαιρετικής σημασίας για τους κωφούς να νιώθουν αποδεκτοί από το κοινωνικό τους περιβάλλον από άποψη αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης ταυτότητας.

Πολλοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να καλύψουν το κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη περιγράφουν στις έρευνές τους στρατηγικές, τις οποίες οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία των κωφών παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τους Neilson & Armour (1983, παρατίθεται στο Swanwick, 1998) υπογραμμίζουν τη σημασία της διδασκαλίας προγραμμάτων που στηρίζονται στη «γλωσσική ανάλυση της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας (ΑΝΓ) και στη μεταφραστική εργασία» (σ. 114).

Πιο πρόσφατα ο Evans (2004) τόνισε επίσης τη σημασία της μεταφραστικής προσπάθειας για την ανεύρεση μιας σύνδεσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη σε σχέση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν από τους καθηγητές για την ανάπτυξη της γραπτής Αγγλικής γλώσσας. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τρεις μαθητές δημοτικού σχολείου στα πλαίσια δίγλωσσου περιβάλλοντος. Η μέθοδος που χρησιμοποίησε ήταν η μελέτη περίπτωσης τριών μαθητών, των καθηγητών και των γονιών τους, όπως αναφέρεται από τους Hanson & Mosqueira, Mashie (1995, παρατίθεται στο Evans 2004) «οι μεταφραστικές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ικανότητες ή οι μέθοδοι σύγκρισης της ΑΝΓ και της Αγγλικής, είναι σημαντικές στρατηγικές στη διδασκαλία κωφών παιδιών μέσα σε ένα δίγλωσσο/διαπολιτισμικό περιβάλλον» (σ.21).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στην «κυριολεκτική» και «εννοιολογική» μετάφραση. Η κυριολεκτική μετάφραση υποδεικνύει το νόημα που λαμβάνουμε από το κείμενο μεταφράζοντας το λέξη προς λέξη. Αυτό το είδος μετάφρασης μπορεί να προκαλέσει προβλήματα καθώς είναι δύσκολο να βρεθεί πάντα μια ουσιαστική προσαρμογή στη νοηματική γλώσσα. Από τη άλλη πλευρά, ο κύριος σκοπός των μεταφραστικών έργων είναι να κατανοήσουμε τη γενική ιδέα του κειμένου. Αυτή είναι η εννοιολογική μετάφραση η οποία χρησιμοποιούνταν από τους καθηγητές ευρέως στην τάξη. (Evans 2004).

Στις τάξεις όπου βρίσκονταν το δείγμα της έρευνας, οι μαθητές αναμένονταν να λάβουν τη γενική ιδέα του κειμένου και όχι να προβούν σε μια στενή αντιστοιχία ανάμεσα στο κείμενο και το νεύμα. Οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν «πολυτροπικές μεθόδους» για να εμφανίσουν την πληροφορία στους μαθητές, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν η προφορική γλώσσα, εικόνες, κείμενο και νοηματική γλώσσα για να καταδείξουν το ίδιο νόημα. Εναλλακτικά, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να σχεδιάσουν αυτό που είχαν κατανοήσει αντί να το γράψουν σε περίπτωση που δυσκολεύονταν. Ένα επιπρόσθετο θετικό στοιχείο των πολυτροπικών μεθόδων είναι ότι επιτρέπουν στους μαθητές να αντιληφθούν τις διαφορές ανάμεσα σε διάφορες μεθόδους αλληλεπίδρασης.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα είναι να εξετάσουμε ποιες μέθοδοι χρησιμοποιούνται στη Σουηδία και τη Δανία. Όπως έχει δηλώσει ο Mahshie (1995), οι χώρες αυτές είναι διάσημες για τις υπηρεσίες που προσφέρουν σε άτομα με αναπηρίες. Όσον αφορά την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, η νοηματική δίγλωσση προσέγγιση είναι ευρέως αποδεκτή. Η Swanwick (1998) υποστηρίζει ότι η απόκτηση και η πρόοδος στη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα (ΣΝΓ) και στη Δανική Νοηματική Γλώσσα (ΔΝΓ) αποτελούν σημαντικά ζητήματα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ο Mahshie (1995, παρατίθεται στο Swanwick 1998) αναφέρει ότι «οι κωφοί μαθητές στις δίγλωσσες τάξεις δείχνουν επίπεδα ανάγνωσης συγκρίσιμα με τους ακούοντες συμμαθητές τους» (σ.115).

Ο Mahshie (1995, παρατίθεται στο Swanwick, 1998) περιγράφει μια στρατηγική από τη Σουηδία που συνδυάζει τη χρήση κειμένου και βιντεοκασέτας (τώρα πλέον DVD) που επικεντρώνεται στο κωφό παιδί και στην οικογένειά του. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



τη σημασία της συζήτησης και των στόχων που συνδέονται με τη δομή της γραμματικής παρά με την κυριολεκτική μετάφραση. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται μόνο τους τις διαφορές ανάμεσα σε δύο γλώσσες. Η χρήση της ανάλυσης βίντεο γίνεται όλο και πιο δημοφιλής στα σχολικά περιβάλλοντα του Ηνωμένου Βασιλείου, ειδικά με τα σύγχρονα μέσα που διατίθενται.

Ο Partidge (1996, παρατίθεται στο Swanwick, 1998) αναφέρει ότι η χρήση του βίντεο παρουσιάζει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων τους και την ικανότητα να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες.

Σύμφωνα με την Swanwick (1998), οι κατευθυνόμενες δραστηριότητες που σχετίζονται με το κείμενο DARTs (Directed Activities Related to Text) είναι μία κοινή στρατηγική διδασκαλίας, που φαίνεται να είναι αποτελεσματική στις νοηματικά δίγλωσσες προσεγγίσεις. Οι Lunzer & Gardner (1984, παρατίθεται στο Swanwick 1998) υποστηρίζουν ότι είναι «μια προσέγγιση που στηρίζεται στη δραστηριότητα και στοχεύει στο να καταστήσει ικανά τα παιδιά με περιορισμένες αναγνωστικές ικανότητες να κατανοούν αυτό που διαβάζουν» (σ.116). Η στρατηγική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν το κείμενο για πληροφορίες σχετικά με το νόημα και τη δομή και τους ζητείται να προβούν σε εργασίες αναδημιουργίας. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να επιτρέψει στους μαθητές να αντιληφθούν την ανάγνωση ως μια μέθοδο εκμάθησης παρά ως μια ξεχωριστή εργασία. Η Swanwick (1993, παρατίθεται στο Swanwick 1998) εξηγεί ότι πρόκειται για μια δημοφιλή στρατηγική ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε νοηματικά δίγλωσσα περιβάλλοντα καθώς α) μπορεί να σχεδιαστεί με βάση τις προσωπικές ανάγκες του παιδιού, β) υποστηρίζει την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και γ) εφοδιάζει τους κωφούς μαθητές με αποτελεσματικές μεθόδους για να αποκτήσουν πρόσβαση στο κείμενο.

Ο Evans (2004) παρατήρησε, επίσης, στρατηγικές που δεν ήταν κατάλληλες στο νοηματικό δίγλωσσο περιεχόμενο. Μια από τις στρατηγικές περιελάμβανε το περιεχόμενο της διδασκαλίας που σήμαινε ότι οι δάσκαλοι διαιρούσαν τις εργασίες σε μικρότερα κεφάλαια που ήταν κατά πάσα πιθανότητα λιγότερο σημαντικά. Το μειονέκτημα αυτού του τρόπου διδασκαλίας είναι ότι αποτρέπει τους μαθητές από το να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης. Είναι πιο αποτελεσματικό γι' αυτούς να κάνουν τις δικές τους



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



υποθέσεις και να μάθουν μέσα από αυτές. «Με αυτό τον τρόπο, η γνώση εσωτερικεύεται» (Evans, 2004, σ.23).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί νωρίτερα, η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και οι δάσκαλοι πρέπει να λάβουν υπόψη τους ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων. Υπάρχουν διάφορες κριτικές που αφορούν το θέμα όπου οι παρεμβάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές για τα κωφά παιδιά. Ο Webster (2000) τονίζει το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια αποδεκτά μοναδική μέθοδος, μοντέλο ή στρατηγική που θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε όλα τα κωφά παιδιά. Οι Knight & Swanwick (2002) προτείνουν τεχνικές διδασκαλίας τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να αναπτύξουν τις ικανότητες κατανόησης του γραπτού λόγου των κωφών παιδιών στα νοηματικά δίγλωσσα περιβάλλοντα. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να είναι θεμελιώδεις για τα δίγλωσσα κωφά παιδιά, καθώς έχει αποδειχθεί ότι «*οι κωφοί άνθρωποι περνούν μέσα από τις ίδιες διαδικασίες μάθησης και βιώνουν κοινές δυσκολίες στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας με άλλους μαθητές που μιλούν μια δεύτερη γλώσσα*» (σ.83) Θα μπορούσαμε να ομαδοποιήσουμε αυτές τις στρατηγικές στις επικοινωνιακές και τυπικές προσεγγίσεις.

Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρουν οι Knight & Swanwick (2002), οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην αντίληψη ότι η γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται μέσα από πραγματικές καταστάσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η στρατηγική υπογραμμίζει την ανάγκη χρήσης της Αγγλικής γλώσσας αποτελεσματικά για «καθαρά επικοινωνιακούς σκοπούς» (σ.83).

Επίσης οι Knight & Swanwick (2002) τονίζουν ότι οι τυπικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζουν την ανάγκη διδασκαλίας του πώς η γλώσσα έχει δομηθεί. Αυτή η ανάγκη έχει επίσης τονισθεί από τον Paul (1998), υποστηρίζοντας ότι το συντακτικό είναι ένα στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας για την κατανόηση του γραπτού λόγου, επειδή οι μαθητές μπορεί να καταλαβαίνουν τη σημασία των λέξεων, αλλά στην περίπτωση που δεν είναι σε θέση να τις συνδέσουν σωστά, είναι αδύνατο να βγει κάποιο νόημα από το κείμενο.

Οι Knight & Swanwick (2002) λαμβάνουν υπόψη τους μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται ευρέως στα νοηματικά δίγλωσσα περιβάλλοντα της Σουηδίας και της Δανίας και απαιτεί μεταγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Η βάση της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι η απόκτηση της νοηματικής γλώσσας. Οι μαθητές



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

αναμένεται να εξετάσουν και να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά της νοηματικής γλώσσας και να τα συγκρίνουν με τη γραπτή μορφή μιας δεύτερης γλώσσας. Ο Webster (2000) εξηγεί το παραπάνω αναλυτικότερα, τονίζοντας ότι το γεγονός της απουσίας της άμεσης μετατροπής (μεταφοράς) ανάμεσα στην ΒΝΓ και στην Αγγλική καθιστά σημαντική την κατανόηση των χαρακτηριστικών και των δύο γλωσσών. Η Swanwick (1999, παρατίθεται στο Knight & Swanwick, 2002) στην έρευνά της εξετάζει περαιτέρω την προσέγγιση αυτή και δηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά των κωφών παιδιών είναι παρόμοια με εκείνα των παιδιών που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες.

Εκτός από τις ανωτέρω στρατηγικές, αξίζει να σημειωθεί και η δραματοποίηση ως τεχνική κατανόησης της δομής των κειμένων-ιστοριών στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής. Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να εξετάσουμε τι ακριβώς είναι η δραματοποίηση.

Η Άλκηστις δίνει στη λέξη την έννοια της παρουσίασης ενός πρωτογενούς κειμένου (γραπτού, αφηγηματικού, μουσικού ερεθίσματος) με τον κώδικα της δραματικής-θεατρικής έκφρασης (Άλκηστις 1983). Η Σέργη διαχωρίζει τη διαδικασία του δημιουργικού δράματος που εμπεριέχει και δραματοποίηση με αυτοσχεδιασμό, από την τυπική δραματοποίηση που ξεκινά από το κείμενο (Σέργη 1991). Και στη μία και στην άλλη περίπτωση η πορεία μοιάζει. Προηγείται η κατανόηση των δραματικών δομών της ιστορίας ή του κειμένου και ακολουθεί η σκηνική απόδοση.

Η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο είναι πρακτικές που χρησιμοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια από τους δασκάλους κωφών μαθητών, με τη μορφή είτε σύντομων παρουσιάσεων, που αποτελούν μέρος της καθημερινής πρακτικής της τάξης, είτε επίσημων παραστάσεων, η προετοιμασία των οποίων μπορεί να κρατήσει πολλές βδομάδες ή μήνες.

Στη βιβλιογραφία η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο, συγκρινόμενα με τη συζήτηση ή την αναδημιουργία μιας ιστορίας, φαίνονται να αποτελούν την πιο αποτελεσματική πρακτική κατανόησης της ιστορίας (Κουρμπέτης 2010). Το παιδί μέσα από την πορεία της δραματοποίησης επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με το λόγο, τη γλώσσα, και βλέπει με άλλο μάτι αυτόν τον κοινωνικά προσδιορισμένο στη δομή και λειτουργία επικοινωνιακό κώδικα. Και μάλιστα τη στιγμή που το παραδοσιακό σχολείο βασίζει το κύρος του μαθητή στον άρτια αρθρωμένο λόγο, στη σωστή συντακτική και γραμματική διατύπωση του γραπτού λόγου. Όμως στο θέατρο η επαφή με τη γλώσσα και η εμπειρία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

της γραφής δεν είναι απομονωμένη. Ο μαθητής τη συναντά στενά δεμένη με τη δράση: το σώμα, το παιχνίδι, η εικόνα δίνουν νόημα στα αφηρημένα σημεία του γραπτού λόγου. Το αφηγηματικό κείμενο στη δραματοποίηση αποδομείται και χωρίζεται σε σημασιόμενα και έτσι μπορεί να αποτελέσει το αντικείμενο μιας ανασύστασης μέσα από την εικόνα, την κίνηση, τη χρήση του χώρου. Αυτό οδηγεί σε επανανάγνωση του κειμένου, σε ανακάλυψη άλλων σημείων έξω από εκείνα της γραπτής γλώσσας.

Γενικότερα, η δραματοποίηση μαθαίνει στο παιδί μέσα από την ομάδα να βλέπει, να παρατηρεί, να κρίνει. Προπάντων, όμως, γίνεται δρών πρόσωπο το ίδιο, καλλιεργώντας ολόκληρη την προσωπικότητα του. Παρακάτω παρατίθεται μία διδακτική πρόταση, η οποία χρησιμοποιεί τη δραματοποίηση ως τεχνική κατανόησης του κειμένου.

Διδακτική πρόταση

Μάθημα: Τραγωδία Ευριπίδη «ΕΛΕΝΗ»

Ενότητα: Β' Επεισόδιο, 1^η σκηνή, στίχοι 588-658, Διάλογος Ελένης- Μενέλαου

Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες

Ομάδα στόχος: Μαθητές Γ' γυμνασίου

Διδακτικοί στόχοι (με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών):

1.Γνωστικοί: Με τη διδασκαλία της τραγωδίας «ΕΛΕΝΗ» του Ευριπίδη, επιδιώκεται οι μαθητές: να κατανοήσουν διερευνώντας το μύθο, τις καταστάσεις, το στοχασμό, το ήθος, το λόγο και να αξιολογήσουν την προσπάθεια των ηρώων, να καταλάβουν ποια είναι η θέση τους μέσα στον κόσμο και πώς μπορούν να αλλάξουν με τη δράση τους. Ακόμα να συνειδητοποιήσουν πού οφείλεται το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η τραγωδία έξω από τα όρια τόπου, χρόνου, μόρφωσης.

2.Κοινωνικοσυναισθηματικοί: Ανάπτυξη δημιουργικότητας, φαντασίας. Βίωμα προσωπικών εμπειριών και αντιμετώπιση αυτών με συμβολικό και μεταφορικό τρόπο. Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και επικοινωνίας με τους άλλους. Ψυχική και συναισθηματική ισορροπία-ωρίμανση.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μέθοδοι-Τεχνικές διδασκαλίας:

Χρήση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και ομιλούμενης γλώσσας. Διδασκαλία μέσω εικαστικών (ζωγραφική) και θεατρικών τεχνικών (κίνηση, αυτοσχεδιασμός, ρόλος).

Ενσωμάτωση δεξιοτήτων: Κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου.

Μέσα διδασκαλίας-Υλικά:

Χαρτόνια, ύφασμα, κόλλα, μαρκαδόροι, νερομπογιές, κλωστές, ψαλίδι, φωτογραφίες.

Πορεία διδασκαλίας- Οργάνωση τάξης-Διδακτικές ενέργειες:

- Παρουσίαση των συντελεστών των δραματικών παραστάσεων: υποκριτές (Ελένη-Μενέλαος), χορός, σκηνική παρουσία υποκριτών και χορευτών (κοστούμια, προσωπεία, μάσκες). Επισήμανση των βασικών μερών του αρχαίου θεάτρου (ορχήστρα, κοίλον, σκηνή).
- Δίνεται στους βαρήκοους – κωφούς μαθητές φωτογραφικό υλικό από αρχαίες παραστάσεις, έτσι ώστε με τη βοήθεια των οπτικών ερεθισμάτων να μπορέσουν να καταλάβουν ποια είναι τα μέρη του αρχαίου θεάτρου και ποια από αυτά προορίζονται για τους ηθοποιούς, θεατές, χορευτές.
- Παρότρυνση μαθητών να ψάξουν μέσω Η/Υ περισσότερες φωτογραφίες, βίντεο με θεατρικές παραστάσεις και να συλλέξουν πληροφορίες για τα κοστούμια, μάσκες, υποδήματα των ηθοποιών- χορευτών.
- Επανάληψη και σύνδεση της νέας ενότητας (1^η Σκηνή, στίχοι 588-658, διάλογος Ελένης- Μενέλαου) με την υπόθεση του έργου. Σε αυτή συμμετέχει ο χορός, η Ελένη και ο Μενέλαος. Αφηγούμαστε την ιστορία, κάνουμε μια μικρή συζήτηση με τα παιδιά και δίνουμε κάποιες πληροφορίες για το θεατρικό σκηνικό. Η Ελένη βρίσκεται στην Αίγυπτο στο παλάτι του βασιλιά Πρωτέα, ο οποίος έχει πεθάνει. Μπροστά στο παλάτι βρίσκεται ο μεγαλόπρεπος τάφος του Πρωτέα στον οποίο έχει καταφύγει η Ελένη. Εκεί διαδραματίζεται επίσης και ο διάλογος της Ελένης με τον Μενέλαο.
- Περιγράφουμε τα συναισθήματα των ηρώων με τη χρήση σύντομων ερωτήσεων- απαντήσεων :

π.χ. 1^η ερώτηση: Πώς αντιδρά η Ελένη βλέποντας τον Μενέλαο;



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Απάντηση: Φοβισμένη, τρέχει προς τον τάφο, θεωρώντας πως ο Μενέλαος είναι κάποιος άνθρωπος του νέου βασιλιά Θεοκλύμενου, που τον έστειλε για να τη συλλάβει.

π.χ. 2^η ερώτηση: Πώς αισθάνεται ο Μενέλαος όταν βλέπει την Ελένη;

Απάντηση: Ο Μενέλαος εκπλήσσεται και σαστίζει βλέποντας την ομοιότητα της γυναίκας που έχει μπροστά του με την Ελένη.

- Αφού πρώτα μοιράσουμε στα παιδιά χαρτόνια και μαρκαδόρους, ζητάμε από αυτά να ζωγραφίσουν τα μέρη του αρχαίου θεάτρου και να τοποθετήσουν στο καθένα τους ηθοποιούς, χορευτές, θεατές.
- Έπειτα ζητάμε να ζωγραφίσουν την πρόσοψη ενός μεγαλόπρεπου παλατιού καθώς και έναν τάφο μπροστά από αυτό, γιατί αποτελεί το θεατρικό σκηνικό στο οποίο εξελίσσεται η υπόθεση του έργου. (Ο εκπαιδευτικός εδώ παίζει το ρόλο του σκηνοθέτη. Δίνει τις κατάλληλες σκηνοθετικές οδηγίες, ώστε να αποδοθεί πιστά από τους μαθητές το θεατρικό σκηνικό).
- Μοιράζουμε στους μαθητές και τα υπόλοιπα υλικά (υφάσματα, ψαλίδια, κόλλες, κλωστές, νερομπογιές) και τα παροτρύνουμε να κατασκευάσουν μάσκες μια και όλοι οι ηθοποιοί του αρχαίου θεάτρου φορούσαν μάσκες. Μια μάσκα φτιαγμένη από 3-4 άτομα είναι από μόνη της ένα επίτευγμα. Οι μαθητές πρέπει να δουλέψουν μαζί και να συνεργαστούν σ' ένα δημιουργικό εγχείρημα.
- Τέλος, χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο μικρές ομάδες (2 ατόμων) και αυτά αποφασίζουν ποιο ρόλο θα παίξουν στην ιστορία. Αν θα υποδυθούν δηλαδή τον Μενέλαο ή την Ελένη. Έτσι, μέσω της κίνησης, του αυτοσχεδιασμού και της φαντασίας, θα αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και θα μπορέσουν να εκφράσουν συναισθήματα, που δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά.

Γλωσσικές ασκήσεις ενότητας:

1. Οι φίλες της Ελένης είναι χαρούμενες με τα νέα από τη μάντισσα Θεονόη. Σ Λ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2. Οι θεατές όταν τις βλέπουν νιώθουν μεγάλη αγωνία για τον Μενέλαο

Και την Ελένη.

Σ Λ

3. Η Ελένη είναι το ίδιο _____. Ξαφνικά εμφανίζεται ο _____.

4. Η Ελένη:

α) τον αγκαλιάζει

β) φωνάζει για βοήθεια

γ) τρομάζει και αρχίζει να τρέχει

5. Ο Μενέλαος έκπληκτος:

α) αδιαφορεί

β) την κυνηγά

γ) φεύγει

6. Στον έντονο διάλογο:

Ελένη

α) δεν απογοητεύεται

Μενέλαος

β) θα αναγνωρίσει τον άνδρα της

γ) τη διώχνει

δ) γυρίζει την πλάτη

ε) πέφτει σε απελπισία

στ) προσπαθεί να τον πείσει

7. Οι δύο σύζυγοι είναι προετοιμασμένοι για την αναγνώριση

Σ Λ

8. Ο γρήγορος διάλογος αντί να _____ την _____ την _____.

Οι _____ της Ελένης _____ τη _____ και

την _____ του _____.

9. Η Ελένη αναγνώρισε εύκολα τον Μενέλαο γιατί η _____ μαζί με την

_____ της _____ και την _____ της την έκαναν ότι αυτός ο
άνδρας ήταν ο Μενέλαος.

10. Η Ελένη θυμίζει στον Μενέλαο στιγμές της καθημερινότητας και ξεχωριστές στιγμές που
έζησαν οι δυο τους.

Σ Λ

11. Στο τέλος του μιλά για την κούκλα που έχει μαζί του

Σ Λ

12. Ο Μενέλαος αντιδρά συναισθηματικά και μπορεί να εξηγήσει αυτά που βλέπει

Σ Λ

13. Να βάλετε στη σωστή σειρά τα συναισθήματα της Ελένης:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

πίκρα, χαρά, τρόμος, ανακούφιση, προστασία, ελπίδα, απελπισία, χαρά

14. Η Ελένη καταρρέει γιατί το όνειρο που τόσα χρόνια περίμενε έγινε πραγματικότητα για

μια στιγμή και μετά έσβησε

Σ Λ

15. Οι θεατές μπορούν να βοηθήσουν τους δύο ήρωες

Σ Λ

Γλωσσική αξιολόγηση

Εισαγωγή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Ένα θέμα που εγείρει σοβαρό προβληματισμό είναι η απουσία τυποποιημένων κριτηρίων (τεστ) για τη γλωσσική αξιολόγηση ενός κωφού παιδιού στην κινηματική γλώσσα. Σήμερα, παρατηρούνται σοβαρές προσπάθειες για την κατάστρωση τέτοιου είδους κριτηρίων, τα οποία αναμένονται να τυποποιηθούν στο άμεσο μέλλον (Powers & Gregory 1998).

Όταν τα κριτήρια που υπάρχουν για τη γλωσσική αξιολόγηση στη φθογγόγλωσσα εφαρμόζονται σε κωφά παιδιά, αποκαλύπτουν μόνο τις φθογγολογικές δεξιότητες. Σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται ότι οι φθογγολογικές δεξιότητες ενός κωφού παιδιού αντανακλούν αξιόπιστα τις εν γένει γλωσσικές του δεξιότητες, δηλαδή το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης, αν δεν διεξαχθεί παράλληλα και ανάλογος έλεγχος των κινηματογλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της εφαρμογής κατάλληλου κριτηρίου αξιολόγησης.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων περί του επιπέδου γενικής γλωσσικής ανάπτυξης με γνώμονα μόνο την επίδοση στα κριτήρια για την αξιολόγηση φθογγολογικών δεξιοτήτων ενδέχεται να οδηγήσει είτε σε ψευδώς αρνητική αξιολόγηση, όταν το κωφό παιδί όντως έχει επαρκές επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά μόνο δια της κινηματικής γλώσσας, οπότε καταφανώς αδικείται, είτε σε ψευδώς θετική αξιολόγηση, όταν το κωφό παιδί παράγει παπαγαλιστί καλοσχηματισμένες στερεότυπες εκφράσεις χωρίς να τις κατανοεί, οπότε σαφώς ευνοείται παραπάνω (Ζώνιου 2004).

Βασιζόμενοι σε σύγχρονες προσεγγίσεις και θέλοντας να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των βαρήκων και κωφών μαθητών, μπορούμε να αξιολογήσουμε γλωσσικές δυσκολίες του προφορικού και του γραπτού λόγου, μέσω μιας σειράς άτυπων δοκιμασιών βασισμένες στο διδακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τη διαδικασία αξιολόγησης καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να προβεί σε αξιολόγηση των μαθητών του.

Ανάγνωση: Διαδικασία αξιολόγησης

Υλικά της διαδικασίας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Λίστα λέξεων για ανάγνωση

Εικόνες για περιγραφή

Κείμενο για φωναχτή ανάγνωση

Κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης

παράρτημα

Στάδια αξιολόγησης της ανάγνωσης

1^ο Στάδιο: Τριαδικό τεστ άρθρωσης

Αξιολογούμε σε κάθε κωφό παιδί την ικανότητα α) χειλεανάγνωσης, β) φωνολογικής επίγνωσης, γ) ακουστικής διάκρισης.

α) Χειλεανάγνωση: Δίνουμε προφορικά στα παιδιά κάποιες λέξεις και εξετάζουμε αν αυτά έχουν την ικανότητα να διαβάσουν τα χείλη του ομιλητή και αν καταλαβαίνουν τη λέξη που προφέρεται κάθε φορά. Η χειλεανάγνωση θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί το κωφό παιδί μέσω αυτής κατορθώνει να κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γίνεται φωνολογικά ενήμερο και μαθαίνει να αποκωδικοποιεί.

β) Φωνολογική επίγνωση: Η αξιολόγηση και εδώ, όπως και στη χειλεανάγνωση γίνεται προφορικά. Δίνουμε στα παιδιά λέξεις τις οποίες δε βλέπουν αλλά τις ακούν ή βλέπουν την εικόνα των λέξεων χωρίς τη λέξη γραμμένη από κάτω. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να πουν τις λέξεις που άκουσαν ή είδαν και να αναλύσουν κάποιες από αυτές τις λέξεις σε συλλαβές ή φωνήματα. Με την παραπάνω δραστηριότητα γίνεται παράλληλα και η εξέταση της ακουστικής διάκρισης των μαθητών.

γ) Ακουστική διάκριση: Διαβάζουμε λέξεις στα παιδιά, αλλά σε αντίθεση με τη χειλεανάγνωση που βλέπουν τα χείλη του ομιλητή για να διαβάσουν τη λέξη που προφέρεται, στην ακουστική διάκριση ο ομιλητής (ειδικός παιδαγωγός) κρύβει τα χείλη του με ένα χαρτί ή γυρνάει από την άλλη μεριά, ώστε να μην είναι ορατό το στόμα του και τα χείλη του από τα παιδιά. Τέλος, εξετάζουμε την ακουστική διάκριση με ψευδολέξεις.

Παράρτημα: πίνακας με λέξεις

2^ο Στάδιο: Φωνολογική ενημερότητα με χρήση εικόνων

Τοποθετούμε εικόνες μπροστά στα παιδιά και τους ζητάμε να τις περιγράψουν προφορικά. Έτσι, αξιολογούμε την άρθρωση, αν δηλαδή προφέρουν σωστά αυτά που λένε,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

αν δομούν γραμματικά και συντακτικά σωστά προτάσεις, αν χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο και αν δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες (ποιος, κάνει, τι, πού, πότε, πώς, γιατί).

Παράρτημα: πίνακας 5

3^ο Στάδιο: Κείμενο για φωναχτή ανάγνωση

Δίνουμε στα παιδιά ένα σύντομο, απλό κείμενο και ζητάμε από αυτά να διαβάσουν το κείμενο φωναχτά. Αξιολογούμε αν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τα παιδιά κομπιάζουν, κάνουν παύσεις, προσθέτουν ή αφαιρούν φωνήματα ή συλλαβές, αν κάνουν λάθη στον τονισμό, στις καταλήξεις των λέξεων και αν χάνουν τη σειρά αυτών. Κατά την υποκειμενική αξιολόγηση της ανάγνωσης, εξετάζουμε ακόμα το χρωμάτισμα της φωνής τους, την ταχύτητα και την ακρίβεια της ανάγνωσης καθώς και τη ροή της.

Παράρτημα: πίνακες 3 και 4

4^ο Στάδιο: Κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης

Δίνουμε στα παιδιά να διαβάσουν ένα άλλο σύντομο κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης, αλλά σιωπηλά αυτή τη φορά. Έπειτα ζητάμε από αυτά να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις που εξετάζουν την κατανόηση του κυρίως θέματος και των λεπτομερειών.

Γραφή: Διαδικασία αξιολόγησης

Υλικά της διαδικασίας

Κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης

Θεματική πρόταση για ανάπτυξη παραγράφου

Εικόνες – κόμικς

Θέμα για συγγραφή κειμένου

Στάδια αξιολόγησης της γραφής

1^ο Στάδιο: Κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης

Ξεκινάμε την αξιολόγηση δίνοντας στο κάθε παιδί ένα κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης. Το κείμενο συνοδεύεται από μια εικόνα, η οποία αποκαλύπτει το θέμα του. Η εικόνα αποτελεί σημαντικό βοήθημα στην προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά με



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

προβλήματα ακοής όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου. Μέσω των ερωτήσεων κατανόησης εξετάζουμε αν τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν τις πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο, να βρουν την κεντρική ιδέα του, να προσεγγίσουν σημασιολογικά άγνωστες ή μη οικείες λέξεις με βάση τα συμφραζόμενα. Τέλος, ερευνούμε αν μπορούν να εξαγάγουν συμπεράσματα που βασίζονται σε αναγνώριση αφηρημένων εννοιών και αν μπορούν να επεξεργαστούν σε βάθος τις πληροφορίες του κειμένου.

Παράρτημα: πίνακας 2

2^ο Στάδιο: Θεματική πρόταση για ανάπτυξη παραγράφου

Στη συνέχεια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δίνουμε στα παιδιά μια θεματική πρόταση με θέμα π.χ. «Τα καλύτερα Χριστούγεννα της ζωής μου» και ζητάμε να αναπτύξουν αυτή τη θεματική πρόταση σε μια παράγραφο, συμπεριλαμβάνοντας σ' αυτή όλα τα δομικά της μέρη (λεπτομέρειες ή σχόλια, πρόταση κατακλείδα).

3^ο Στάδιο: Εικόνες – κόμικς

Δίνουμε στους μαθητές μια σειρά εικόνων- κόμικς π.χ. «Αστερίξ-Οβελίξ» (Είμαστε εξόριστοι παρέα), και ζητάμε από αυτούς να αφηγηθούν γραπτώς την ιστορία που διαδραματίζεται στις εικόνες του κόμικς και να περιγράψουν ταυτόχρονα τα συναισθήματα των δύο ηρώων.

4^ο Στάδιο: Θέμα για συγγραφή κειμένου

Στο τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης του γραπτού λόγου, δίνουμε στα παιδιά ένα θέμα για συγγραφή κειμένου π.χ. «Περιγράψτε στην τάξη ή στους συμμαθητές σας έναν τόπο (πόλη, περιοχή) της Ελλάδας που έχετε επισκεφτεί. Δώστε έμφαση σ' εκείνα τα στοιχεία του τόπου που σας εντυπωσίασαν και σ' εκείνα που σας απογοήτευσαν». Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν το παραπάνω θέμα, αντλώντας πληροφορίες από την προσωπική τους εμπειρία.

Με τη δοκιμασία «Συγγραφή κειμένου», ερευνούμε αν τα παιδιά είναι σε θέση να εκτελούν μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες σχετίζονται με το περιεχόμενο, τον καθορισμό, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση στόχων των απαιτήσεων ενός κειμένου. Αξιολογούμε το προϊόν που παράγουν οι μαθητές σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

συνολικής δομής του κειμένου (Ματσαγγούρας 2000). Η αξιολόγηση του περιεχομένου γίνεται βάσει τριών στοιχείων που αφορούν τον πλούτο των ιδεών, τον τρόπο οργάνωσης και την ακρίβεια της έκφρασης τους. Αξιολογούμε τη δομή ανάλογα με το αν το κείμενο περιέχει τα δομικά στοιχεία του είδους του. Στην ορθογραφία του κειμένου ελέγχουμε λάθη ορθογραφικά, στίξης, τονισμού, σύνταξης, ακριβολογίας, καταληκτικά και θεματικά.

Παράρτημα πίνακας 1

Κριτήρια διαδικασίας αξιολόγησης γραφής-Αναλυτικές Κλίμακες Κριτηρίων

Τα κριτήρια αφορούν στοιχεία μηχανιστικά (λεξιλόγιο, εφαρμογή κανόνων γραμματικής και σύνταξης, χωρισμού παραγράφων, γραφικός χαρακτήρας και καθαρότητα του κειμένου) αλλά και αφαιρετικά (δημιουργικότητα, νοηματική συνέχεια, θεματική ροή,) της διαδικασίας γραφής. Στα κριτήρια αυτά δεν έχουν συμπεριληφθεί περιγραφικά στοιχεία του κειμένου, όπως αριθμός λέξεων, αριθμός πολυσύλλαβων λέξεων, αριθμός ορθογραφημένων λέξεων, προτάσεων, παραγράφων, λαθών, λόγος λέξεων προς πρόταση, λαθών προς πρόταση κλπ. Τα κριτήρια που αφορούν το κείμενο και τη διαδικασία αξιολογούνται σε μια τετραβάθμια κλίμακα: 0 – 3, όπου:

- 0 = Απουσία του κριτηρίου ή ανεπαρκής χρήση του
- 1 = Πολύ περιορισμένη και σπάνια χρήση του κριτηρίου
- 2 = Ικανοποιητική (όχι όμως συστηματική) χρήση του κριτηρίου
- 3 = Συστηματική χρήση του κριτηρίου

Αν και μπορούσε να εξαχθεί ένας “συνολικός” βαθμός από τη χρήση των κριτηρίων αυτών, ωστόσο σκοπός ήταν να εντοπιστούν τα κριτήρια εκείνα τα οποία βρίσκονται συστηματικά στο «0» ή/και το «1» και χρειάζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση σ’ αυτά (Πόρποδας 2005).

Αναλυτική Παρουσίαση Κριτηρίων

Τα κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση του γραπτού κειμένου είναι έντεκα. Προέρχονται και υποστηρίζονται από την επιστημονική βιβλιογραφία γύρω από το γραπτό λόγο και την παραγωγή γραπτού κειμένου. Τα κριτήρια αυτά είναι:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

(1) Εμφάνιση κειμένου.

Με το κριτήριο αυτό εξετάζεται αν το γραπτό του μαθητή είναι «ευπαρουσίαστο», «ευανάγνωστο» και «καθαρό». Με άλλα λόγια, αξιολογείται αν ο μαθητής μπορεί να γράψει καθαρά δίχως σβησίματα, μουτζούρες, μπορεί να γράψει σωστά όλα τα γράμματα (χωρίς κενά, προσθήκες, αλλοιώσεις στη μορφή κάθε γράμματος).

(2) Χρήση λεξιλογίου.

Όπως προαναφέρθηκε, δεν αφορά τον αριθμό των λέξεων και διάφορα άλλα ποσοτικά (και επιφανειακά) κριτήρια. Ούτως ή άλλως χρειάζεται ένα κείμενο σχετικά μεγάλο για την παρούσα αξιολόγηση. Το κριτήριο αφορά τη χρήση «διαφορετικών» λέξεων από τις συνηθισμένες. Εξετάζουμε τι είδους λέξεις χρησιμοποιεί ο μαθητής: Απλές, κοινές λέξεις, λέξεις πολυσύλλαβες, διαφορετικές, ή σπάνιες λέξεις.

(3) Εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων.

Εδώ αξιολογείται αν ο μαθητής γνωρίζει τους κανόνες γραμματικής και σύνταξης της γλώσσας και αν μπορεί να εφαρμόσει τους κανόνες αυτούς στην παραγωγή γραπτών κειμένων.

(4) Σωστή κεφαλαιοποίηση και στίξη.

Ειδικά για τους μαθητές με προβλήματα ακοής, η σωστή χρήση σημείων στίξης και κεφαλαίων γραμμάτων (όπου απαιτείται) αποτελεί συστηματικό εμπόδιο. Η σωστή τοποθέτηση της τελείας, του κόμματος (ειδικά το κόμμα θεωρείται πολύ δύσκολο ακόμα και για έμπειρους συντάκτες), η χρήση του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης, σε κύρια ονόματα, σε τοπωνύμια, αξιολογούνται στο κριτήριο αυτό.

(5) Χρήση άλλων στοιχείων στίξης.

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η χρήση άλλων σημείων στίξης εκτός της τελείας και του κόμματος, όπως το θαυμαστικό, το ερωτηματικό, η άνω τελεία, η άνω και κάτω τελεία. Η χρήση αυτών των σημείων στίξης σημαίνει πως η δομή και η ανάπτυξη του κειμένου είναι πιο σύνθετη από ό,τι η συνηθής μορφή ενός κειμένου. Περιέχει διαλόγους, ερωτήσεις (πολλές φορές ρητορικές), κρίσεις και απορίες ή και έκφραση συναισθημάτων, δευτερεύουσες προτάσεις. Με άλλα λόγια, το κείμενο αναδεικνύει ένα μεγαλύτερο και συστηματικότερο επίπεδο επεξεργασίας.

(6) Σωστή σύνδεση προτάσεων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στο κριτήριο αυτό εξετάζεται αν υπάρχει νοηματική σύνδεση στο κείμενο του μαθητή. Δεν αξιολογείται η σωστή χρήση γραμματικής και σύνταξης ούτε η ορθή θεματική ανάπτυξη του κειμένου, αλλά αν οι προτάσεις έχουν το ίδιο σημείο αναφοράς, αν συνδέονται μεταξύ τους νοηματικά (μπορεί να είναι και εκτός θέματος).

(7) Κατασκευή-ανάπτυξη παραγράφου.

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η ανάπτυξη της παραγράφου στο κείμενο του μαθητή. Επίσης αξιολογείται αν υπάρχει θεματική πρόταση, μια πρόταση – κλειδί γύρω από την οποία ο μαθητής «κτίζει» το κείμενό του, αν υπάρχει με άλλα λόγια παρουσίαση και ανάπτυξη του σημείου που θέλει να παρουσιάσει ο συντάκτης.

(8) Μορφοποίηση παραγράφου.

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η «μορφολογία» της παραγράφου, αν γνωρίζει ο μαθητής από τι αποτελείται η παράγραφος, αν βάζει εσοχές, αν αφήνει στο τέλος της τελευταίας πρότασης της παραγράφου κενό και αν ξεκινάει από την επόμενη σειρά με εσοχή. Τέλος, αξιολογείται αν τοποθετεί τουλάχιστον 4 με 5 προτάσεις σε κάθε παράγραφο.

(9) Οργάνωση (ροή) ολόκληρου του κειμένου.

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η θεματική ανάπτυξη του κειμένου και όχι μόνο της παραγράφου, αν υπάρχει μια εισαγωγή στο θέμα, ανάπτυξη του θέματος στο κυρίως σώμα της έκθεσης, αν υπάρχει επίλογος και «κλείσιμο» στην παρουσίαση του θέματος.

(10) Δημιουργικότητα του συντάκτη.

Σε αυτό το μέρος του κριτηρίου αξιολογείται η δημιουργικότητα, η φαντασία και η πρωτοτυπία των ιδεών του μαθητή.

(11) Ορθογραφικά- Φωνολογικά λάθη

Στο τελευταίο μέρος του κριτηρίου, αξιολογείται αν οι μαθητές κάνουν αντικαταστάσεις φωνημάτων, αν παραλείπουν φωνήματα/συλλαβές, αν προσθέτουν φωνήματα/συλλαβές, καθώς και αν κάνουν λάθη στον τονισμό (Shapiro 1997)

παράρτημα πίνακας 1

Εισαγωγή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σήμερα, στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών χρησιμοποιούνται διάφορα εκπαιδευτικά υλικά. Μπορεί να συναντήσει κανείς έντυπο υλικό, οπτικό υλικό, βιντεοκασέτες, ηλεκτρονικό υλικό, ηλεκτρονικό υλικό που συνδέεται με ηλεκτρονικό υπολογιστή και εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων (Frowein et al. 1991, Arends 1993, Destombes 1993, Elsendoorn & Lampropoulou 1997).

Η συνεχής και ραγδαία εξέλιξη του διαδικτύου τα τελευταία χρόνια καθώς και η ανάπτυξη των εφαρμογών του Web 2.0, είχε ως αποτέλεσμα την ευρεία ένταξη των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας) στη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μεταξύ αυτών φυσικά και στο γλωσσικό μάθημα. Η μαζική χρήση των ΤΠΕ ως μέσων για γράψιμο και διάβασμα δημιουργεί νέα δεδομένα στο ίδιο το περιεχόμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης (Ξυλά, 2010).

Μέσα από τις προσπάθειες υιοθέτησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των Κωφών, έχει διαφανεί πως με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων προσφέρονται σημαντικές δυνατότητες ανάπτυξης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων της επικοινωνίας αλλά και της μάθησης.

Σε πολλές χώρες του κόσμου έχουν δημιουργηθεί ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Με τον όρο εκπαιδευτικά λογισμικά εννοούμε τις εφαρμογές του λογισμικού που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Ως εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να χαρακτηριστεί και ένα λογισμικό που δεν έχει σχεδιαστεί για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, αλλά που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό (π.χ. wiki).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά κατασκευάζονται είτε από εξειδικευμένες εταιρείες είτε από πανεπιστημιακά και ερευνητικά ιδρύματα, ενώ το υλικό που περιέχουν σχετίζεται άμεσα με το μάθημα της γλώσσας. Τα λογισμικά αυτά συνήθως είναι αποθηκευμένα σε CD/DVD και μπορούν να εγκατασταθούν στον υπολογιστή του χρήστη, είτε είναι διαδικτυακά. Στόχος των εκπαιδευτικών λογισμικών είναι η διδασκαλία εννοιών, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων του γλωσσικού μαθήματος, παραγωγής του γραπτού λόγου αλλά και μελέτης κειμενικών ειδών και λογοτεχνικών κειμένων (Αντωνίου κ.ά. 2002). Παρακάτω γίνεται μία επισκόπηση ορισμένων ενδεικτικών εργαλείων τόσο γενικών όσο και ειδικών (εκπαιδευτικά λογισμικά πολυμέσων), τα οποία αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό για τη διδασκαλία της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ελληνικής γλώσσας. Τέλος, γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών-διδασκικών παιχνιδιών όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικείμενου και παρουσιάζεται η χρήση του διαδραστικού πίνακα στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και χρήσιμο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων

Αναφερόμενοι σε εφαρμογή πολυμέσων, εννοούμε το συνδυασμό κειμένου, ήχου, μουσικής, γραφικών, κίνησης, σταθερής και κινούμενης εικόνας (αυτά είναι τα «μέσα») για την παρουσίαση πληροφοριών μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα προηγούμενα «μέσα» αποτελούν «οχήματα» μεταφοράς της πληροφορίας (Παναγιωτακόπουλος, 1998).

Η ισχύς των πολυμέσων προέρχεται από τη συνένωση των δυνατοτήτων όλων των μέσων μαζί. Δηλαδή, όλα μαζί ή κάποια από τα μέσα μπορεί να συνενώσουν τις δυνατότητες που έχει καθένα ξεχωριστά, ώστε η μεταδιδόμενη πληροφορία να γίνει άμεσα κατανοητή από το χρήστη. Ένα τέτοιο σύστημα πολυμέσων θα μπορούσε να περιγραφεί ως σύστημα πολλαπλών μηνυμάτων και όπως είναι φανερό, απευθύνεται σε περισσότερες από μία αισθήσεις μας. Δύο από τα συστατικά των πολυμέσων, το κείμενο και ο ήχος, δεν είναι καινούρια. Εδώ και πολλά χρόνια χρησιμοποιούνται σε προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ας δούμε, όμως, λίγο πιο αναλυτικά τα μέσα (Παναγιωτακόπουλος & Ιωαννίδης, 1997):

- Το *κείμενο* αποτελεί το βασικότερο και χρονολογικά τον αρχαιότερο φορέα μεταφοράς της πληροφορίας σε εφαρμογές ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- Ο *ήχος* συχνά είναι απαραίτητος για τη ρεαλιστικότερη παρουσίαση της πληροφορίας. Μπορεί να τονίσει κάποιες ενέργειες ή να προειδοποιήσει τον χρήστη.
- Η *εικόνα* χρησιμοποιείται σχεδόν σε όλες τις εφαρμογές πολυμέσων, για να μεταφέρει κατάλληλη οπτική πληροφορία.
- Η *μουσική* μπορεί να συνοδεύει μια παρουσίαση στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή, τέλος, να σημαίνει την έναρξη ή το τέλος κάποιων συμβάντων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Τα *γραφικά* αποτελούν ένα συνηθισμένο μέσο μεταφοράς οπτικής πληροφορίας και βοηθούν στην πληρέστερη απεικόνιση.
- Η *κινούμενη εικόνα* (βίντεο) μπορεί να κάνει την παρουσίαση της πληροφορίας πληρέστερη και ρεαλιστικότερη. Μπορεί να μεταφέρει πραγματικά στιγμιότυπα μέσα από το φυσικό περιβάλλον στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- Η *κίνηση* προσφέρει κίνητρο χρήσης, κάνει το περιβάλλον δυναμικό και δραστηριοποιεί το χρήστη.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό σήμερα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την τεχνολογία των πολυμέσων και πολλές έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα του λογισμικού με πολυμέσα στη μάθηση. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης εφαρμογών πολυμέσων στην εκπαίδευση είναι πολλά και σημαντικά. Μεταξύ αυτών διακρίνουμε (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακάας & Πιντέλας 2003):

- Την παρουσίαση της ίδιας πληροφορίας με πολλαπλούς τρόπους.
- Την ενσωμάτωση της προσφερόμενης πληροφορίας σε διάφορες θεωρίες μάθησης.
- Την προσαρμογή της πληροφορίας στις ιδιαιτερότητες του τρόπου μάθησης του χρήστη.
- Τη δυνατότητα πρόσβασης και μεταφοράς πληροφορίας από γνωστικά πεδία στα οποία υπάρχει έλλειψη ειδικών ή μέσων.
- Τη δυναμική μεταβολή του επιπέδου εκπαίδευσης.
- Το ισχυρό κίνητρο χρήσης.
- Τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης με ελκυστικό τρόπο.
- Τη μη γραμμική-σειριακή παρουσίαση πληροφοριών.
- Τη δυνατότητα δημιουργίας αναπαραστάσεων μέσα από αφηρημένες έννοιες.
- Τη δυνατότητα κατανόησης αφηρημένων εννοιών με τη χρήση κατάλληλης μορφής πληροφορίας.
- Τη μεταφορά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή καταστάσεων από το φυσικό περιβάλλον (προσομοιώσεις).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων στην εκπαίδευση των Κωφών

Μια εκπαιδευτική εφαρμογή για κωφούς μαθητές δεν αποτελεί μια συνηθισμένη εκπαιδευτική εφαρμογή. Πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά, γνωρίζοντας πως ένα ισχυρό στοιχείο των πολυμέσων, ο ήχος, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τη μορφή και τον τρόπο που θα χρησιμοποιείτο σε μια οποιαδήποτε άλλη εφαρμογή. Έτσι, η αλληλεπίδραση προγράμματος και χρήστη σε σχέση με τον ήχο παραμένει εγγενώς μειωμένη. Ως αντιστάθμισμα του προηγούμενου, θα πρέπει να αυξηθεί η οπτική πληροφορία. Η αλληλεπίδραση χρήστη και εφαρμογής θα πρέπει εξολοκλήρου να στηριχθεί σε αυτήν.

Η απουσία, λυτόν, της ακουστικής πληροφορίας θα πρέπει να καλυφθεί με την οπτική. Εκεί δηλαδή όπου ο ακούων συλλαμβάνει μια ηχητική πληροφορία ως αποτέλεσμα της εκτέλεσης μιας ενέργειας από το σύστημα, το λογισμικό εκπαίδευσης Κωφών θα πρέπει να του παρέχει την επιβεβαίωση οπτικά. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας είναι απαραίτητη και κατά τη διεξαγωγή διαλόγων σε μια αλληλεπιδραστική εκπαιδευτική εφαρμογή. Η εμφάνιση μόνο κειμένου δεν αποτελεί λύση, ιδιαίτερα μάλιστα όταν η εφαρμογή απευθύνεται σε μικρούς μαθητές, οι οποίοι ενδεχομένως δε γνωρίζουν ανάγνωση. Πρέπει, επίσης, να γίνει σαφές εδώ πως αναφερόμαστε σε μαθητές με διαφορετική πρώτη γλώσσα. Η εικόνα βίντεο δεν εξυπηρετεί μόνο γνωστικές ανάγκες ή ανάγκες κατανόησης προκειμένου ο χρήστης να ενεργήσει κατάλληλα σε μια προτροπή του προγράμματος μέσω της Νοηματικής Γλώσσας: υποστηρίζει ακουστικές πληροφορίες για το σκοπό της χειλεανάγνωσης (Παναγιωτακόπουλος, Χ & Λαμπροπούλου, Β. 2003).

Η εφαρμογή πολυμέσων «Η Γλώσσα μου – Ε.Ν.Γ.-1»

Η εκπαιδευτική εφαρμογή «Η Γλώσσα μου – Ε.Ν.Γ.-1» κατασκευάστηκε στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ στη διετία 1998-2000. Πρόκειται για τη μεταφορά μεγάλου τμήματος του βιβλίου «Η γλώσσα μου» της Α' δημοτικού σε ηλεκτρονική μορφή. Η εφαρμογή κατασκευάστηκε με τη Γλώσσα Προγραμματισμού Υψηλού Επιπέδου Visual Basic.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1

ομπρέλα
οδοντόβουρτσα
ΤΟΠΙ
Τόξο
ΙΠΠΟΠΟΤΑΜΟΣ
ΙΠΠΟΤΗΣ
Τιμόνι
> Τίγρη

ομπρέλα
οδοντόβουρτσα
ΤΟΠΙ
Τόξο
ΙΠΠΟΠΟΤΑΜΟΣ
ΙΠΠΟΤΗΣ
Τιμόνι
> Τίγρη

Εικόνα 1: Σελίδα κειμένου με το βίντεο συγκεκριμένης λέξης του λεξιλογίου από το πρόγραμμα «Η Γλώσσα μου – Ε.Ν.Γ.-1».

Η χρωματική αισθητική και η εμφάνιση της εφαρμογής συμπίπτει με αυτή του αναγνωστικού της Α΄ δημοτικού. Κάθε σελίδα του βιβλίου παρουσιάζεται στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή αυτούσια, όπως και στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Έχει καταβληθεί σημαντική και συστηματική προσπάθεια οπτικοποίησης του κειμένου που εμφανίζεται, με τη χρήση επιπλέον εικόνων και βίντεο. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει **λέξεις** (λ) ή **φράσεις** (φ), ανάλογα με το εάν επιθυμεί να εξετάσει και να δεχτεί πληροφορίες για λέξεις του κειμένου κάθε σελίδας ή φράσεων που εμπεριέχονται σ' αυτή.

Όταν ο χρήστης επιλέξει **λέξεις** (λ), κάθε «ενεργή» λέξη είναι συνδεδεμένη με μια εικόνα που τη χαρακτηρίζει και η οποία εμφανίζεται αυτόματα όταν ο δρομέας περνά από τη λέξη αυτή. Τότε επίσης η λέξη εμφανίζεται σε περίγραμμα για να τονιστεί, και ο δρομέας αλλάζει σχήμα. Με «κλικ» πάνω της, εμφανίζεται το βίντεο σε Νοηματική Γλώσσα, με το οποίο γίνεται συλλαβισμός της λέξης. Όταν ο χρήστης επιλέξει **φράσεις** (φ), κάθε «ενεργή» φράση είναι συνδεδεμένη με μια εικόνα κειμένου της ίδιας της φράσης σε μεγέθυνση και η οποία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

εμφανίζεται αυτόματα όταν ο δρομέας περνά πάνω από αυτή. Τότε επίσης η φράση εμφανίζεται σε περίγραμμα για να τονιστεί, και ο δρομέας αλλάζει σχήμα. Με «κλικ» πάνω στη φράση, εμφανίζεται το αντίστοιχο βίντεο σε Νοηματική Γλώσσα, το οποίο αναφέρεται ακριβώς στην ίδια τη φράση (μεταφορά του κειμένου σε Νοηματική Γλώσσα).

Εικόνα 2: Σελίδα κειμένου με το βίντεο συγκεκριμένης λέξης από το πρόγραμμα «Η Γλώσσα μου – Ε.Ν.Γ.-1».

Τμήμα της ίδιας εφαρμογής αποτελεί και η παρουσίαση του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου με γραφικά.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

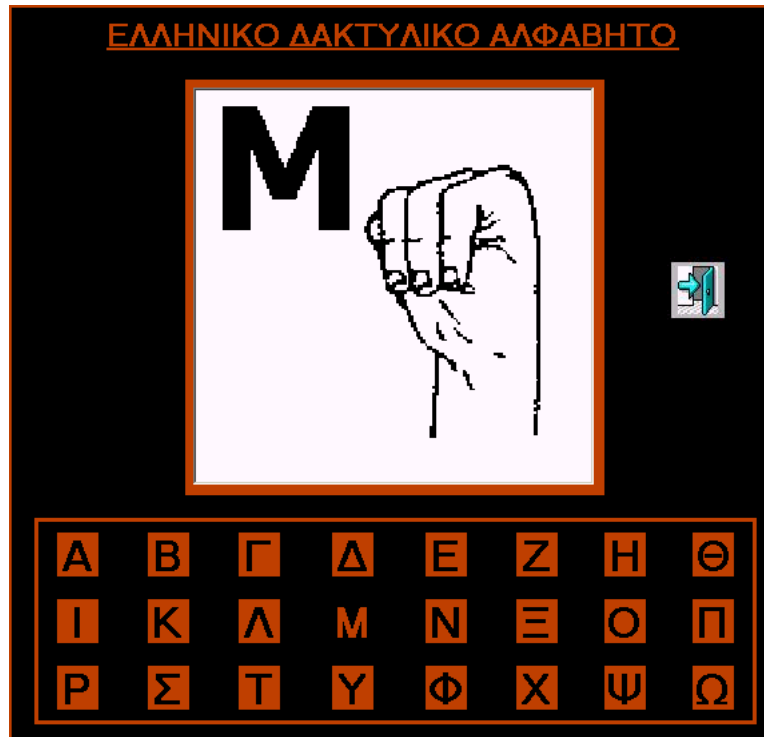


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Εικόνα 3: Σελίδα με την εμφάνιση του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου από το πρόγραμμα «Η Γλώσσα μου – Ε.Ν.Γ.-1».

Το λογισμικό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου καλά από κωφούς μαθητές, αλλά και από εκπαιδευτικούς ή από ενδιαφερόμενους να μάθουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Διατίθεται σε ένα CD-ROM και εγκαθίσταται εύκολα και εξολοκλήρου στο αποθηκευτικό μέσο του χρήστη, για αυξημένη ταχύτητα εκτέλεσης των αρχείων βίντεο. Εκτελείται μόνο με τη χρήση του ποντικιού (mouse oriented) και ακολουθεί πιστά τη σελιδοποίηση του σχολικού βιβλίου (Παναγιωτακόπουλος, Χ & Λαμπροπούλου, Β.2003).

Η εφαρμογή «DICTUM»

Η ερευνητική εφαρμογή DICTUM (Development of an Interactive Communication Training system Using Multimedia - Ανάπτυξη ενός συστήματος αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη διδασκαλία της επικοινωνίας και στη χρήση πολυμέσων) επιδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (πρόγραμμα TIDE) και υλοποιήθηκε στη διετία 1994 – 1996. Ο στόχος της είναι η εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας, στην αντίληψη είτε της ομιλίας είτε της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Νοηματικής Γλώσσας. Είναι μία από τις πρώτες εφαρμογές που συνδυάζει νοηματική και ομιλούμενη γλώσσα (Elsendoorn, B.A.G. and Lampropoulou, V.1997).

Οι δεξιότητες του χρήστη μπορούν να αναπτυχθούν με δυο διαφορετικούς τρόπους:

(α) μέσω μιας αναλυτικής προσέγγισης, που απευθύνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ομιλίας ή Νοηματικής Γλώσσας, και

(β) μέσω μιας ολικής προσέγγισης, που στοχεύει στην κατανόηση της γλώσσας.

Ο “μικρόκοσμος” του DICTUM αποτελείται ουσιαστικά από το χώρο του δωματίου μιας κουζίνας, όπου ο χρήστης μπορεί να “κοιτάζει” γύρω του, να κάνει “κλικ” σε αντικείμενα και να απαντάει σε ερωτήσεις.



Εικόνα 1: Μέρος από το μικρόκοσμο του προγράμματος DICTUM (τμήμα κουζίνας με διάφορα αντικείμενα)

Η περιήγηση στο μικρόκοσμο είναι διαθέσιμη με δύο τρόπους: με “ξεφύλλισμα” ή με “αλληλεπίδραση”. Σε καθέναν τρόπο υπάρχουν τρία επίπεδα δυσκολίας:

(α) στο επίπεδο 1 το υλικό αποτελείται από λέξεις ή ερμηνείες,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



(β) στο επίπεδο 2 από σύντομες προτάσεις ή σύντομες διαδοχικές προτάσεις σε Νοηματική Γλώσσα και

(γ) στο επίπεδο 3 από ολοκληρωμένες εκφράσεις ή μια πρόταση σε Νοηματική Γλώσσα.

Με τον τρόπο του “ξεφυλλίσματος”, ο χρήστης έχει τον έλεγχο του συστήματος. Το πρόγραμμα ανταποκρίνεται και απαντάει παρουσιάζοντας ένα θέμα, όταν ο χρήστης κάνει “κλικ” σε ένα αντικείμενο. Με τον τρόπο “αλληλεπίδρασης”, το πρόγραμμα ρωτάει το χρήστη να απαντήσει για το θέμα που παρουσιάζεται.

Ο “μικρόκοσμος” προσφέρει τη δυνατότητα για βίντεο σε Νοηματική Γλώσσα ή για ανάγνωση της ομιλίας παρουσιάζοντας ό, τι λέγεται με κείμενο. Οι ασκούμενοι κερδίζουν ένα βαθμό για κάθε σωστή απάντηση, αλλά χάνουν τους μισούς βαθμούς από αυτούς που έχουν συγκεντρώσει, όταν δίνουν λανθασμένη απάντηση.

Το DICTUM προσφέρει ένα πλαίσιο εργασίας, στο οποίο μπορεί να βρει εφαρμογή η ανάπτυξη της αντίληψης της Νοηματικής Γλώσσας και οι δεξιότητες ανάγνωσης της ομιλίας. Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για κάθε νοηματική και ομιλούμενη γλώσσα. Το πρωτότυπο διατίθεται σε δύο CD-ROM (Elsendoorn, B.A.G. and Lampropoulou, V., 1997).

Γενικά εργαλεία με δυνατότητα αξιοποίησης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος:

Λογισμικά εξάσκησης εφαρμογών (Drill & Practice):

Είναι ευρέως διαδεδομένα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία πολυάριθμων γνωστικών αντικειμένων. Σε αυτά είναι δυνατό οι απαντήσεις των μαθητών στις ασκήσεις να καταχωρούνται και έτσι να είναι εφικτή η επαναχρησιμοποίηση τους από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των επιδόσεων τους. Αξίζει ακόμα να αναφέρουμε ότι τέτοιου είδους λογισμικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία. Ένα λογισμικό που ανήκει στην κατηγορία αυτή είναι το “Hot potatoes”. Το λογισμικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για παράδειγμα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της γλώσσας για την αξιολόγηση των μαθητών μέσω κλειστού τύπου γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Wikis: Τα wikis είναι περιβάλλοντα ασύγχρονης επικοινωνίας, όπως τα ιστολόγια ή τα email, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα σε οποιοδήποτε χρήστη του διαδικτύου να δημιουργήσει και να επεξεργαστεί τις σελίδες του. Οι συγγραφείς ενός wiki μπορούν να είναι πολλοί. Το wiki λοιπόν παρέχει τη δυνατότητα σε πολλούς χρήστες να συνεργαστούν προκειμένου να συγγράψουν ένα έργο. Ακόμα αν ένας χρήστης γράψει κάτι λανθασμένα, είναι εφικτή η διόρθωση του από κάποιον άλλο.

Όσον αφορά τώρα ειδικά το γλωσσικό μάθημα, τα wikis μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία του για τη συνεργατική δημιουργία ενός θέματος από τους μαθητές (π.χ. μουσεία της Αθήνας). Οι εκπαιδευόμενοι της τάξης έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν τα wiki τους προσθέτοντας οποιαδήποτε στιγμή όχι μόνο κείμενο αλλά και φωτογραφίες ή και βίντεο. Άλλη ενδεικτική δραστηριότητα στην οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το wiki στο μάθημα της γλώσσας, είναι η δημιουργία λεξικού από τους μαθητές για ένα θέμα (π.χ. διατροφή). Φυσικά στα wikis οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικές με το θέμα τους και να συζητούν σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης του wiki τους. Το γεγονός αυτό εξοικονομεί σημαντικό διδακτικό χρόνο.

Ειδικά εργαλεία-λογισμικά που έχουν κατασκευαστεί για την υποστήριξη της διδασκαλίας της γλώσσας σε άτομα με προβλήματα ακοής

Βλέπω και καταλαβαίνω

Το εκπαιδευτικό λογισμικό “Βλέπω και καταλαβαίνω” έχει στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των κωφών και βαρήκων παιδιών. Ο σχεδιασμός του έγινε με βάση τη δυνατότητα των κωφών παιδιών να προσλαμβάνουν πληροφορίες κυρίως μέσω του οπτικού καναλιού, και ακολουθώντας τις αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το πρώτο περιλαμβάνει κείμενα από τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού. Σε αυτό το μέρος του λογισμικού έχουν πρόσβαση μαθητές και εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν τη μετάφραση κάθε πρότασης ή ολόκληρου του κειμένου στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Επίσης το εκπαιδευτικό λογισμικό περιλαμβάνει εικόνες οι οποίες απεικονίζουν τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Επιπλέον σε κάθε κείμενο υπάρχει ένα οπτικό σχεδιάγραμμα, μέσα από το οποίο παρουσιάζονται πληροφορίες για τα βασικά σημεία και τη δομή κάθε κειμένου. Στο τέλος κάθε κειμένου υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εξετάζουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης του κειμένου.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη διαχείριση, στην οποία έχουν πρόσβαση μόνο οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό το επίπεδο υπάρχουν δύο επιλογές: πρώτον, πληροφορίες για τους μαθητές, όπου δίνεται η δυνατότητα προβολής κάποιων στατιστικών στοιχείων για την αλληλεπίδραση του κάθε μαθητή με το εκπαιδευτικό λογισμικό και δεύτερον, η διαμόρφωση του κειμένου, όπου δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας ενός υπάρχοντος κειμένου, δηλαδή αλλαγής λέξεων ή προτάσεων, βίντεο, εικόνων, σχεδιαγραμμάτων και ερωτήσεων κατανόησης, ή δημιουργίας ενός νέου κειμένου και η επισύναψη νέων εικόνων, βίντεο, σχεδιαγραμμάτων και ερωτήσεων (Κουρμπέτης Β. & Χατζοπούλου Μ. 2010).

Η γλώσσα μου με τα μάτια μου

HYPERSYSTEMS

<http://www.hypersystems/support/education.html>¹

Η παρουσίαση αυθεντικών λογοτεχνικών κειμένων στην ελληνική και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και ο άμεσος συσχετισμός του γραπτού λόγου με τον νοηματικό λόγο αποτελούν μία από τις βασικές καινοτομίες του λογισμικού αυτού. Με την παρουσίαση του συγκεκριμένου γλωσσικού υλικού στους κωφούς μαθητές επιδιώκεται ο καθένας από αυτούς να αναπτύξει εξελικτικά νέες δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, αξιοποιώντας τις γλωσσικές πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες που έχει ήδη αποκτήσει στην πρώτη του γλώσσα την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του λογισμικού είναι διαρθρωμένο σε τρία εξελικτικά επίπεδα κειμένων, ένα για καθεμία από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Κάθε επίπεδο απαρτίζεται από έναν αριθμό κεφαλαίων και κάθε κεφάλαιο από δύο μέρη. Το

¹Σημείωση της Υπεύθυνης Παραδοτέου: ο ιστοχώρος δεν εμφανίζεται, πρέπει να αναζητήσετε το λογισμικό στην ιστοσελίδα <http://www.provasimo.gr/el/gia-mathites-me-provlimata-akohs/h-glwsa-me-ta-matia-mou>



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

πρώτο περιλαμβάνει το κείμενο και πληροφορίες για το συγγραφέα στην ελληνική και την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, και το δεύτερο τις δραστηριότητες που αφορούν την επεξεργασία του κειμένου. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν επίσης παιχνίδια και δραστηριότητες, διαρθρωμένα εξελικτικά στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης (Κουρμπέτης Β. & Χατζοπούλου Μ. 2010).

Γλωσσικές περιπλανήσεις με νοήματα

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου

<http://www.ilsp.gr:support@ilsp.gr>

Το εκπαιδευτικό λογισμικό “Γλωσσικές περιπλανήσεις με νοήματα” αποδίδει την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Η επιλογή του περιεχομένου του εκπαιδευτικού λογισμικού έγινε με βάση την ύλη των νέων σχολικών βιβλίων των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών) και τα βίντεο έχουν γυριστεί από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Επιλέγοντας ένα κεφάλαιο, ο μαθητής μπορεί να διαβάσει ή να παρακολουθήσει στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μια σύντομη παρουσίαση του εξεταζόμενου γλωσσικού φαινομένου, και μετά να απαντήσει στις ερωτήσεις του κεφαλαίου, ή να απαντήσει στις ερωτήσεις του κεφαλαίου χωρίς να έχει διαβάσει τη θεωρία.

Επιπλέον, μια σημαντική δραστηριότητα που παρέχεται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό είναι ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα μάθημα συνδυάζοντας διάφορα είδη δραστηριοτήτων, γράφοντας ένα δικό του κείμενο με «θερμές λέξεις» για την προσέγγιση ενός φαινομένου, δημιουργώντας τη δική του άσκηση ή ανοιχτή δραστηριότητα. Επίσης στο λογισμικό υπάρχει πρόγραμμα εισαγωγής και διαχείρισης στοιχείων χρηστών.

Τέλος, η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής απαντώντας στις ερωτήσεις του λογισμικού επιβραβεύεται με ηλεκτρονικά βραβεία που τον ξεναγούν στα ελληνικά νησιά. Τα βραβεία είναι πλούσια σε πολυμεσική πληροφορία (κείμενα, εικόνες, κίνηση) και παρέχουν στοιχεία για τον πολιτισμό, την ιστορία και τη γεωγραφία των ελληνικών νησιών (Κουρμπέτης Β. & Χατζοπούλου Μ. 2010).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εκπαιδευτικά-διδασκαλικά παιχνίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας (διαδικτυακά ή μη)

Σε πολλές χώρες επίσης αξιοποιούνται εκπαιδευτικά παιχνίδια που στόχο έχουν τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου. Οι μαθητές καθώς παίζουν μπορούν για παράδειγμα να κατανοήσουν ένα ιστορικό ή πολιτισμικό γεγονός ή να αποκτήσουν ορισμένες δεξιότητες. Διαθέτουν ένα δελεαστικό περιβάλλον το οποίο αποτελεί ισχυρό κίνητρο ενασχόλησης για κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες επίτευξης των εκάστοτε διδακτικών στόχων του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό παιχνίδι αναγραμματισμού είναι το KAnagram, στο οποίο ο μαθητής πρέπει να βρει κάθε φορά τη λέξη τοποθετώντας τα γράμματα που του δίνονται στην κατάλληλη σειρά. (Κόμης & Ντίνας 2011).

Ο διαδραστικός πίνακας και η χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί μία σχετικά νέα τεχνολογία, ιδίως για την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύστημα που μεταφέρει την οθόνη του υπολογιστή σε μεγάλη διάσταση και την αλληλεπίδραση του χρήστη σε αυτή μέσω και φυσιολογικών χειρισμών, όπως σε μια οθόνη αφής. Σύμφωνα με αυτήν την περιγραφή, ο διαδραστικός πίνακας είναι ένας πίνακας που συνδυάζει την απλότητα και λειτουργικότητα ενός συμβατικού πίνακα με τις δυνατότητες ενός υπολογιστή. Αποτελείται από μια επιφάνεια εργασίας, που υποστηρίζει τις λειτουργίες της προβολής και της αλληλεπίδρασης και συνδέεται με έναν υπολογιστή και ένα βιντεοπροβολέα. Μέσω του προβολέα εμφανίζεται στον πίνακα η οθόνη του υπολογιστή. Σύμφωνα με αυτήν την περιγραφή, η ουσιαστική παιδαγωγική αξία του διαδραστικού πίνακα εντοπίζεται στα συνοδευτικά λογισμικά και τις εφαρμογές λογισμικού που εκτελούνται μέσω αυτού. Τα πλεονεκτήματά του είναι πολλά και σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- αξιοποιεί τον οπτικό κώδικα (σκίτσο, εικόνα βίντεο κ.α.),



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- παρέχει στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό δυνατότητες ενεργής συμμετοχής, αυτενέργειας, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, ενεργής διαμοίρασης περιεχομένου, και αξιολόγησης,
- ενθαρρύνει τις συνεργατικές δραστηριότητες,
- δίνει τις ευκαιρίες στο δάσκαλο να παρέχει «σκαλωσιές μάθησης»,
- υποστηρίζει την αλληλεπίδραση,
- συμβάλλει στην επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα,
- χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα όπως διαφορετικοί καλλιτέχνες μπορούν να δημιουργήσουν πολύ διαφορετικά έργα τέχνης χρησιμοποιώντας τα ίδια βασικά εργαλεία, έτσι και διαφορετικοί εκπαιδευτικοί θα επινοήσουν πολύ διαφορετικούς τρόπους για το πώς θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν έννοιες και ιδέες χρησιμοποιώντας τα κύρια χαρακτηριστικά του λογισμικού ενός διαδραστικού πίνακα.

Ο διαδραστικός πίνακας είναι ένα πολυτροπικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη ενός Ειδικού Σχολείου ή σε ένα Τμήμα Ένταξης, με τον καλύτερο τρόπο από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Κι αυτό γιατί παρέχει δυνατότητες χειρισμού της εικόνας, του ήχου, της κίνησης, με διαδραστικό τρόπο και αυξάνει τη χαρά και τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση, δίνοντας ευκαιρίες για συνεργασία των μαθητών και βελτιώνοντας τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες τους (Φραγκάκη 2010).

Ο διαδραστικός πίνακας συντελεί στη διαχείριση εννοιών, αφού μέσω των δυνατοτήτων του μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει διαφορετικές μεθόδους, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών που τόσο έχουν ανάγκη. Υποστηρίζει πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούν μαθητές με προβλήματα ακοής και όρασης. Για τη χρήση του δεν απαιτείται πληκτρολόγιο, ούτε ποντίκι, εργαλεία απαραίτητα σε ένα συμβατό υπολογιστή, αλλά δύσκολα στη χρήση από πολλά παιδιά με κινητικές αναπηρίες και πολυαισθητηριακές νευρολογικές παθήσεις. Η μεγάλη στο άγγιγμα και ευαίσθητη οθόνη του αρκεί, ώστε με το απλό άγγιγμα του πίνακα, να μπορεί να μετακινηθεί ένα αντικείμενο, να καλυφθεί με χρώμα, να χαραχτεί μια γραμμή.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Παιδιά με διάσπαση προσοχής, τα οποία βαριούνται το χαρτί και το μολύβι ή ακόμα και μια φωτεινή επιφάνεια ενός υπολογιστή, μαγεύονται με τη διαδραστική δύναμη του πίνακα. Είναι σαν να γίνονται οι ίδιοι οι μαθητές διαδραστικοί ήρωες ενός κεφάλτου μαθησιακού παιχνιδιού. Τα κυριότερα εργαλεία του διαδραστικού πίνακα, που μπορεί να έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, είναι τα εργαλεία γραφής. Αυτά διαθέτουν ποικιλία χρωμάτων και μαρκαδόρων, εργαλεία σχημάτων (επιτρέπουν την εισαγωγή στη σελίδα του πίνακα απλών τρισδιάστατων σχημάτων), εργαλεία διόρθωσης και διαγραφής, εργαλεία υπογράμμισης, καθώς και εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα να εισάγουμε κείμενο σε οποιοδήποτε σημείο του πίνακα.

Οι υπερσύνδεσμοι προς μία ιστοσελίδα μπορεί να φανούν εξαιρετικά χρήσιμοι, να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν το μαθησιακό περιεχόμενο, να προκαλέσουν γνωστικές συγκρούσεις με αντιφατικά στοιχεία, να προκαλέσουν την κριτική τους σκέψη.

Τέλος, με τα εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας ποικίλων δραστηριοτήτων, κάθε φορά, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και την πορεία της διδασκαλίας.

Τίποτα δεν είναι προκαθορισμένο σε μια επικοινωνιακή διδασκαλία. Τα πάντα μπορούν να αναδομηθούν, ανάλογα με την κρίση των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Τα εργαλεία του διαδραστικού πίνακα συντελούν στο να κάνουν πιο «μαγική» τη διδακτική διαδικασία και να ξυπνήσουν το ενδιαφέρον και το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών.

Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας

Το υποστηρικτικό υλικό που προτείνεται στη συνέχεια συνιστά μια επιλογή από την πληθώρα του διαθέσιμου υλικού σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Περιλαμβάνει ιστοσελίδες και εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά κατά τη διδακτική πράξη. Δεδομένου ότι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να καλύψει αποτελεσματικά τα πολλαπλά επίπεδα ελληνομάθειας σε μια τάξη και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
πρόγραμμα για την ανάπτυξη



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, το επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό καθίσταται μια αναγκαιότητα (και όχι απλώς μια εναλλακτική τακτική).

Ο κάθε εκπαιδευτικός ως καλύτερος γνώστης του γλωσσικού και του μορφωτικού κεφαλαίου που κουβαλούν οι μαθητές του θα πρέπει να δημιουργήσει τους δικούς του γλωσσικούς φακέλους, αντλώντας από διάφορες πηγές (χωρίς να αποκλείονται, βεβαίως, τα εκάστοτε σχολικά εγχειρίδια). Εν τέλει, ο εκπαιδευτικός που θέλει να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να διαμορφώσει και να συνδιαμορφώσει με τους μαθητές του το δικό του πρόγραμμα σπουδών. Νοείται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει από το υποστηρικτικό υλικό το πιο κατάλληλο για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό που καλείται να διδάξει ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να το αξιοποιήσει με τρόπο που να εξυπηρετεί τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους. Σίγουρα θα χρειαστεί να αναπροσαρμόσει το υλικό που θα επιλέξει, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό, γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών του. Επίσης, θα πρέπει να λάβει υπόψη το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, την επικαιρότητα, την υλικότεχνική υποδομή του σχολείου κτλ.

Το υποστηρικτικό υλικό (ιστοσελίδες, εκπαιδευτικά λογισμικά) μπορεί να αξιοποιηθεί για εξατομικευμένη διαφοροποιημένη εργασία ή και για εργασία σε ομάδες ή και για εργασία με όλη την τάξη, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που θέτει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός αλλά και με βάση την ανταπόκριση των μαθητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιαδήποτε φάση του μαθήματος: στην αρχή για δημιουργία κλίματος δεκτικότητας, στο επίκεντρο της διδασκαλίας ως μέσο συνεργασίας και διερεύνησης και στο τέλος ως εργαλείο εξάσκησης και εμπέδωσης. Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις το εκπαιδευτικό υλικό (λ.χ. λογισμικά γλώσσας², online γλωσσικές ασκήσεις) μπορεί να αξιοποιηθεί για σκοπούς αυτοδιδασκαλίας και αυτοαξιολόγησης των μαθητών στο σπίτι ή και στην τάξη.

Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<http://www.greek-language.gr/certification/amea/index.html>

² Όπως, μεταξύ άλλων, το λογισμικό αναγνωσιμότητας του ΚΕΓ για την εξακρίβωση/ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας κάθε κειμένου, στον ιστοχώρο: <http://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



<http://www.greek-language.gr/certification/dbs/teachers/index.html>

<http://www.greek-language.gr/Resources/literature/tools/concordance/>

<http://proteas.greek-language.gr/>

<http://www.prasinipriza.com>

http://online.eduportal.gr/a_online_glossa.htm

<http://www.media.uoa.gr/language/>

<http://www.free-ebooks.gr/gre/ebook/2183>

<http://ts.sch.gr/software>

<http://www.pi-schools.gr/books/>

<http://www.moec.gov.cy/>

<http://www.poissonrouge.com/schoolofgreek/>

<http://www.e-yliko.gr/resource/supportmaterial/suppSoft.aspx>

www.keda.uoa.gr

www.uoc.gr/diaspora

<http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/7-logomatheia>

Εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία της ελληνικής:

<http://emathima.wordpress.com/%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC-2/>

<http://www.schools.ac.cy/klimakio/logismika/logonostisi.html>

<http://www.logotopos.gr/start.htm>

<http://www.ilsp.gr/ippotis/greeklang.html>



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www2.media.uoa.gr/language/gafl/details.php?bid=734>

<http://www.slideshare.net/elenoragr/ss-4417671>

Βιβλιογραφία

Άλκηστις (1983). *Η Δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις.

Αντωνίου, Ι., Καραγιάννης, Γ., Οικονόμου, Κ., & Σταϊνχάουερ (2002). Συστήματα Υποστηριζόμενα από τη Γλωσσική Τεχνολογία: Δυνατότητες για Γλωσσικές Δραστηριότητες Ανοιχτού τύπου. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Τόμος Β΄, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002*. Ρόδος: Καστανιώτη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Arends, N.J.M. (1993). *The visual speech apparatus, an aid for speech training*. Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.

Cummins, J. (1994). The Acquisition of English as a Second Language. In R. Pritchard & K. Spangenberg-Urbschat (eds.) *Kids come in all languages*. Newark, DE: International Reading Association.

Destombes, F. (1993). The development and application of the IBM Speech Viewer. In B.A.G. Elsendoorn and F. Coninx (eds.) *Interactive Learning Technology for the Deaf*. Berlin: Springer-Verlag, 187-196.

Elsendoorn, B.A.G. and Lampropoulou, V. (1997). Improving perceptive communication skills with the DICTUM system: some results. In G. Anogianakis, C. Buhler and M. Soede (eds.) *Advancement of assistive technology*. Amsterdam: IOS Press, 5-9.

Evans, C. (2004). Educating Deaf Children in Two Languages. In Power, D. and Leigh, G. (Eds.) *Educating Deaf Students: Global Perspectives*. Washington, DC, Gallaudet University Press,

Evans, C. (2004). *Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning*. American Annals of the deaf.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Φραγκάκη Μ. (2010). Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Ειδική Αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης με λογισμό και με όνειρο. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Frowein, H.W., Smoorenburg, G.F., Pijfers, L. and Schinkel, D. (1991). Improved speech recognition through videotelephony: experiments with the hard of hearing. *IEEE Journal on selected areas in communications*, 9, 611-616.

Gregory, E. (1996). *Making Sense of a New World: Learning to reading a second language*. London: Paul Chapman Publishing.

Grosjean, F. (2001). The right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. *Sign Language Studies*

Harris, M. and Moreno, C. (2006). Speech Reading and Learning to Read: A Comparison of 8-Year old profoundly deaf children with good and poor reading ability. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*.

Knight, P. and Swanwick, R. (2002). *Working with Deaf Pupils: Sign Bilingual Policy into Practice*. London: David Fulton.

Κόμης, Β., & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ

Κουρμπέτης Β.& Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Mahshie, S.N. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Marschark, M. (2000). *Psychological Development of deaf Children*. Oxford: Oxford University Press.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (τομ.Β')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΟΕΔΒ. Αθήνα

Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΟΕΔΒ. Αθήνα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΟΕΔΒ. Αθήνα

Ξυλά, Ε. (2010) *Λογισμικά για τη διδασκαλία της Γλώσσας*. [online] Διαθέσιμο από: <http://www.slideshare.net/elenoragr/ss-4417671> Ανακτήθηκε [3 Ιουνίου 2012]

Παναγιωτακόπουλος, Χ & Λαμπροπούλου, Β. (2003). Τεχνολογίες Πληροφορίας-Επικοινωνίας και Εκπαίδευση Κωφών Μαθητών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 39-50.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Ιωαννίδης, Γ. (1997). Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση; Σίγουρα ναι! *Νέα Παιδεία*, 82, 98-114.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ., *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Γ' – Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Παντελιάδου Σ.& Πατσιοδήμου Α. (2007). Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες. Εκδόσεις Γράφημα

Paul, P.V. (1998). *Literacy and Deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon

Παυλίδης Γ. (2009). Διασκευή από υλικό που παραδόθηκε στο πλαίσιο μαθήματος του καθηγητή Παυλίδη Γ. στο τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής Πολιτικής στο πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πόρποδας Κ.Δ. (2005). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του ΥΠΕΠΘ με θέμα: *Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Πάτρα

Powers, S. & Gregory, S. (1998). *The Education Achievements of Deaf Children- A Literature Review, Research Report no.65*. Norwich: Crown.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σέργη Λένια (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
«Παιδαγωγική Σειρά».

Shapiro, E.S. (1997). *Academic Skills Problems: Direct Assessment and Intervention* (2nd. Ed.).
New York: Guilford Press

Swanwick, R. (1998). The teaching and learning of literacy within a sign bilingual approach. In
Gregory, S, Knight, P., McCracken, W., Powers, S. and Watson, L. (eds.) *Issues in Deaf
Education*. London: David Fulton.

Swanwick, R. and Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common
and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early
Childhood Literacy*.

Ur, P. and Wright, A. (1992). *Five-Minute Activities: A resource book of short activities*.
Cambridge: Cambridge University Press

Watson, L. (1999). Literacy and deafness: the challenge continues. Deafness and Education
International

Webster, A. (2000). An international research review of literacy intervention strategies for
children with severe to profound deafness. Deafness and Education International

Ζώνιου Σιδέρη Αθηνά (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά
γράμματα.

Ειδικές εκδόσεις-Αφιέρωμα περιοδικών:

Περιοδικό, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, «Θέατρο και Εκπαίδευση», τεύχος 20, Δεκ.97-
Φεβ.98.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2014-2015

Στο πλαίσιο της Πράξης:

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

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης

Παραδοτέο: Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία,
εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με
αναπηρίες

Η ομάδα εργασίας:

Χρύσα Ξουβερούδη, Επιστημονική συνεργάτιδα του ΚΕΓ, διδάσκουσα/αναπληρώτρια καθηγήτρια σε ειδικά σχολεία στη μέση εκπαίδευση, Πτυχίο Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Μ.Δ.Ε. στην Ειδική Αγωγή

Υπεύθυνες Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου & Μαρία Δημητρακοπούλου (Υ.Π. διετέλεσαν επίσης οι : Γεωργία Ματζουλά, Κυριακή Σπανού & Δημήτριος Τζιμώκας)