

# Βιβλίο Δασκάλου

## Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

### Γλωσσική Ετοιμότητα για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ)

**Βλέπω και μαθαίνω:**  
*οι πρώτες μου δεξιότητες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα*

Εισαγωγή

Ανακαλύπτοντας τον εαυτό μου

Ανακαλύπτοντας τον κόσμο

Ζώντας μαζί με τους άλλους

|                              |                                 |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Το πρόσωπό μου               | Καταικίδια ζώα                  | Στο σχολείο                     |
| Το σώμα και οι αισθήσεις μου | Ζώα του δάσους και της ζούγκλας | Στην οικογένεια                 |
| Ντύνομαι                     | Ο καιρός και ο χρόνος           | Στη γειτονιά                    |
| Τρέφομαι                     |                                 | Κυκλοφορώ με τα μεταφορικά μέσα |
|                              |                                 | Το περιβάλλον μου               |

## Πίνακας Περιεχομένων

|   |    |
|---|----|
| Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.....                                 | 3  |
| Γλώσσα.....   | 3  |
| Η κοινότητα των κωφών.....  | 4  |
| Οικογένεια και κωφό παιδί.....  | 5  |
| Εκπαίδευση .....  | 6  |
| Δίγλωσση προσέγγιση.....  | 9  |
| Νοηματικές γλώσσες.....   | 11 |
| Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα .....   | 13 |
| Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας .....   | 15 |
| Προϋποθέσεις διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας .....                                 | 15 |
| Βασικές αρχές διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτης γλώσσας                    | 16 |
| Καλές πρακτικές διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας .....                              | 17 |
| Σύγχρονη Μέθοδος διδασκαλίας της ΕΝΓ .....  | 19 |
| Γενικές Αρχές.....  | 20 |
| Τύποι δραστηριοτήτων και ασκήσεων ανάπτυξης λεξιλογίου και εκμάθησης<br>γραμματικών δομών. .... | 22 |
| α. Παιχνίδια ρόλων .....  | 22 |
| β. Ελεύθερες συζητήσεις.....  | 23 |
| γ. Άμεσες εμπειρίες – επισκέψεις .....  | 24 |
| Ασκήσεις επανάληψης.....  | 24 |
| Δομή και Περιεχόμενο του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.....                                     | 27 |
| Εισαγωγή στην ύλη κάθε ενότητας .....   | 28 |
| Εισαγωγή στα μαθήματα .....   | 28 |
| Ενεργοποίηση βίντεο .....   | 29 |
| Συμπέρασμα.....   | 31 |
| Ενδεικτικές Βιβλιογραφικές Αναφορές .....   | 33 |
| Παράρτημα .....   | 36 |

## Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

### Γλώσσα

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα αυθαίρετων συμβόλων και γραμματικών κανόνων που αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου και που τα μέλη μίας κοινότητας μοιράζονται και χρησιμοποιούν μεταξύ τους για να αλληλεπιδρούν, να ανταλλάσσουν ιδέες, συναισθήματα, σκοπούς και να μεταδίδουν τον πολιτισμό τους από γενιά σε γενιά. Το πλήθος των ζωντανών ανθρώπινων γλωσσών προσδιορίζεται περίπου στις 7000 <http://www.ethnologue.com/world>. Ο ακριβής αριθμητικός προσδιορισμός των γλωσσών σχετίζεται με τον ορισμό και τη διάκριση μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου. Οι φυσικές γλώσσες είναι ομιλούμενες ή νοηματικές. Έχουν καταγραφεί 135 νοηματικές γλώσσες σε όλο τον κόσμο. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια εξ αυτών. <http://www.ethnologue.com/statistics/family>

Οι νοηματικές γλώσσες είναι οι γλώσσες που έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται από τις κοινότητες των κωφών επιτρέποντας τους να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά (Wilbur 1979, Woodward 1990, Κουρμπέτης Χατζοπούλου 2010) εκπληρώνοντας τις προϋποθέσεις λειτουργικότητας μιας γλώσσας, - προσβασιμότητα, αποτελεσματικότητα, προβλεπτικότητα/ προβλεψιμότητα- (Pinker 1984).

## Η κοινότητα των κωφών

Οι κωφοί αποτελούν μια ομάδα με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και κοινή γλώσσα. Αποτελούν μια διαφοροποιημένη γλωσσική και πολιτισμική κοινότητα με κοινή γλώσσα (την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ελλάδα, Βρετανική Νοηματική Γλώσσα – British Sign Language (BSL)– στην Αγγλία, την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα – American Sign Language (ASL) – στις ΗΠΑ, κ.ο.κ.) και κοινή κουλτούρα.

Τα κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κωφών προκύπτουν από τη δυνατότητα τους να «βλέπουν» (Kourbetis & Gargalis 2006, Κουρμπέτης, Χατζοπούλου 2010). Οι κωφοί αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσω της όρασης τους και λειτουργούν οπτικά σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας τους και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Η πρόσβασή τους στον κόσμο γίνεται μέσω του οπτικού καναλιού. Μέσω της «όρασης» προσλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που παίρνουν από το περιβάλλον και δομούν τη σκέψη και τη γλώσσα τους χωρίς να βιώνουν αυτή την ιδιαιτερότητα τους ως προβληματική (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Ως προς την επικοινωνία οι κωφοί αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο εμπόδιο που αφορά στην αμφίδρομη και αποτελεσματική ανταλλαγή με τους συνανθρώπους τους. Ακόμα και όταν μαθαίνουν να μιλούν την Ελληνική γλώσσα, η χρήση ομιλίας από ένα κωφό άτομο μπορεί να λειτουργήσει μόνο προς την κατεύθυνση της έκφρασης και επομένως δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας. Αυτό το εμπόδιο στην επικοινωνία μπορεί να προσπελαστεί μόνο με τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας.

Κανένας κωφός δεν είναι απομονωμένος αν ξέρει Νοηματική Γλώσσα και ζει στην κοινότητα των Κωφών. Η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών υπήρξε και συνεχίζει να είναι λειτουργική και αποτελεσματική για την επικοινωνία των κωφών ενήλικων και των κωφών παιδιών κωφών γονέων. Τα αποτελέσματα των ερευνών σε όλο τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ζωή. (Για πιο εκτεταμένη ανασκόπηση αυτού του θέματος βλ. Κουρμπέτης 1987, Moores 1996, Peterson & Siegal 1999, Κουρμπέτης Χατζοπούλου 2010).

## Οικογένεια και κωφό παιδί.

Τα περισσότερα κωφά παιδιά, το 91-92% έχουν ακούοντες γονείς και μόνο ένα μικρό ποσοστό κωφών παιδιών 8-9%, έχουν έναν ή δύο κωφούς γονείς. Η ανατροφή όμως ενός κωφού παιδιού από τους ακούοντες γονείς του είναι εξαιρετικά δύσκολη και συναισθηματικά πολύ απαιτητική διαδικασία.

Η συντριπτική πλειονότητα των ακουόντων γονέων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αμφίδρομα και αποτελεσματικά με τα παιδιά τους, τείνουν να περιορίζουν τις συζητήσεις μαζί τους (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996, Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου & Φερεντίνος, 2001). Η επικοινωνία σπάνια εμπλουτίζεται πέρα από την καθημερινή επιφανειακή συναλλαγή. Γενικότερα, οι ακούοντες γονείς δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης στην επικοινωνία, την αναγκαιότητα παροχής οπτικών πληροφοριών στα κωφά παιδιά για την γλωσσική γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Αντίθετα, οι κωφοί γονείς είναι προετοιμασμένοι για το ενδεχόμενο της γέννησης ενός κωφού παιδιού και αποδέχονται την κώφωση ως φυσική κατάσταση. Τα κωφά παιδιά κωφών γονέων αναπτύσσουν μέσω της αλληλεπίδρασης με του γονείς φυσική γλώσσα - νοηματική γλώσσα-, όπως τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων (για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Hatzoroulou 2008, για την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα: Petitto, 2000, 1994, 1987, Hoffmeister 1987 1978, Newport & Meier 1985, για την Ολλανδική Νοηματική Γλώσσα: Van den Bogaerde & Baker, 2002, για τη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα: Ahlgren,1994).

Επομένως, όλα τα κωφά παιδιά δεν μαθαίνουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από μικρή ηλικία. Το ποσοστό των παιδιών που έχουν κατακτήσει Νοηματική Γλώσσα κατά την προσχολική ηλικία είναι μικρότερο του 9%. Τα πιο πολλά κωφά παιδιά μαθαίνουν γλώσσα μόνο όταν έρθουν σε επαφή με άλλα κωφά παιδιά ή ενήλικες, που την ξέρουν και την χρησιμοποιούν, αντιμετωπίζοντας εξαιτίας αυτής της χρονικής καθυστέρησης, σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία με το περιβάλλον τους ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους.

## Εκπαίδευση

Τα κωφά και βαρήκοα παιδιά φτάνοντας στο σχολείο αποτελούν έναν εξαιρετικά ανομοιογενή πληθυσμό ως προς τη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν. Ένας περιορισμένος αριθμός μαθητών, συνήθως τα κωφά παιδιά κωφών γονέων χρησιμοποιούν υψηλής επάρκειας νοηματική γλώσσα, κάποια κωφά παιδιά ακουόντων γονέων μπορεί να έχουν καταφέρει να αναπτύξουν ελληνική ομιλούμενη γλώσσα, ενώ αρκετά είναι σχεδόν άγλωσσα, μη έχοντας αναπτύξει κανένα γλωσσικό μέσο για να επικοινωνήσουν. Συνήθως, η πλειονότητα των μαθητών έχει στη διάθεση της έναν ατελή επικοινωνιακό κώδικα, μείγμα νοημάτων, χειρονομιών και λέξεων της ελληνικής γλώσσας, ο οποίος διαφέρει για κάθε μαθητή. Οι γλωσσικές ικανότητες των κωφών και βαρήκων μαθητών διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο και καθορίζουν τις γνωστικές ικανότητες των κωφών μαθητών.

Γενικότερα πέρα από τον παράγοντα του βαθμού της απώλειας της ακοής, το αν τα κωφά παιδιά θα αναπτύξουν γλώσσα, ομιλούμενη ή νοηματική, εξαρτάται από πολλές παραμέτρους όπως: η ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής, η ηλικία διάγνωσης, η αιτιολογία, η ικανότητα επικοινωνίας των γονέων, η δομή της οικογένειας, η αποδοχή της κώφωσης, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση, η νοητική ικανότητα των παιδιών, η ύπαρξη άλλων επιπρόσθετων προβλημάτων ή η ύπαρξη ιδιαίτερων εγγενών ικανοτήτων των παιδιών – οι οποίες συχνά δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν –, κ.λπ.

Όσον αφορά στην κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τα κωφά παιδιά παρά την πρόοδο που έχει παρατηρηθεί σήμερα στον τομέα των τεχνικών βοηθημάτων, η έρευνα δείχνει ότι ακόμη και μετά από εντατική προφορική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία τα προγλωσσικά κωφά παιδιά συγκρινόμενα με ακούοντα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση 4-5 χρόνων ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας τους (Blamey et al., 2001, Geers & Moog 1989). Στην πλειονότητα τους, οι κωφοί δεν μιλούν καθαρά, επειδή δεν ακούνε την ομιλούμενη γλώσσα, αν και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους η λογοθεραπεία αποτελεί συνήθως κύριο αν όχι αποκλειστικό στόχο (Kourbetis 1985, Lambropoulou 1986, Lane, Hoffmeister & Behan 1996 Woodward 1990).

Σε σχέση με το γραπτό λόγο ο ρυθμός ανάπτυξης των κωφών και βαρήκων μαθητών τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση δεν ακολουθεί το μέσο επίπεδο ανάπτυξης των

ακουόντων παιδιών (στις ΗΠΑ: Holt, Traxler & Allen 1997, στην Ελλάδα: Λαμπροπούλου, 1997, Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010,). Οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων (για την Ελλάδα Λαμπροπούλου, 1997).

Μερικές επιπλέον έρευνες αναφέρουν ότι μόνον το 3 με 5% του πληθυσμού των κωφών μπορούν να επιτύχουν ισότιμη απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων με τους ακούοντες συμμαθητές τους (Allen 1992, βλέπε επίσης Albertini & Schley 2003). Οι περισσότεροι κωφοί έφηβοι αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και ικανότητας γραφής, μολονότι η πρόσβαση στο γραπτό λόγο γίνεται μέσω του οπτικού καναλιού.

Συμπερασματικά, η ανομοιογένεια των κωφών μαθητών ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες και τα γλωσσικά τους επιτεύγματα είναι τεράστια, με μόνο κοινό χαρακτηριστικό την οπτική λειτουργία και φύση τους.

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

Η έρευνα σε όλο τον κόσμο υποδεικνύει ότι τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς συγκρινόμενα με τα κωφά παιδιά που έχουν ακούοντες γονείς υπερτερούν στον γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και παρουσιάζουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο σχολείο. Το προβάδισμα αυτό επιβεβαιώθηκε και για τον ελληνικό πληθυσμό των κωφών μαθητών (Κουρμπέτης, 1997).

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται η ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ γραπτής και νοηματικής γλώσσας (Albertini & Schley, 2003). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η δυνατότητα σωστής εκμάθησης γραπτής γλώσσας από ένα κωφό άτομο βρίσκεται σε άμεση σχέση με το βαθμό που γνωρίζει νοηματική γλώσσα (Hoffmeister, 1994). Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των κωφών μαθητών κωφών γονέων με πρώτη γλώσσα τη νοηματική γλώσσα, είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των κωφών που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική γλώσσα. Ακόμη αρκετοί κωφοί καταφέρνουν να αποκτήσουν άριστο επίπεδο αναγνωστικής

ικανότητας στη γραπτή γλώσσα χωρίς να γνωρίζουν την ομιλούμενη γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων, ενώ άλλοι είναι έμπειροι χρήστες και των δύο γλωσσών (Mayberry, 1994). Οι κωφοί μαθητές μπορούν να μεταφέρουν και μεταφέρουν δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Η προσπάθεια των κωφών να γίνουν καλοί χρήστες μιας γραπτής γλώσσας, φαίνεται να σχετίζεται με την πρόσβαση που έχουν στην απόκτηση υψηλού επιπέδου νοηματικής γλώσσας. Η χρήση της νοηματικής γλώσσας στην εκπαίδευση των κωφών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο το οποίο δεν έχει χρησιμοποιηθεί επαρκώς έως σήμερα και με τον κατάλληλο τρόπο.



## Δίγλωσση προσέγγιση

Στα πλαίσια της θεώρησης της κοινότητας των κωφών ως διαφοροποιημένης γλωσσικής κοινότητας και από τα ευρήματα σχετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των κωφών κωφών γονέων και τα αποτελέσματα των δίγλωσσων προγραμμάτων όπου αυτά έχουν εφαρμοστεί (Mahshie 1995, Baker 2001), προκύπτει ότι η καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη προσέγγιση εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η δίγλωσση και διπολιτισμική προσέγγιση.

Στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου. Η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών αποτελεί μια νέα προσέγγιση για το ίδιο το κωφό παιδί, καθώς επίσης και μια νέα στάση απέναντι στην κώφωση και στην κοινότητα των Κωφών αφού η δίγλωσσία δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από την δι-πολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει. Στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών αφορμή για την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν α) η περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εκπαιδευτικών μεθόδων – προφορικής και ολικής μεθόδου, β) η επιστημονική τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες (Stokoe 1960), γ) τα υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικής σχολικής επίδοσης που παρουσίασαν τα κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα στην Σκανδιναβία (Mahshie 1995), δ) τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων σε παιδιά άλλων γλωσσικών μειονοτήτων (Baker 2001).

Σύμφωνα με τη δίγλωσση προσέγγιση η εφαρμογή της οποίας είναι σχετικά πρόσφατη στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών στην Ελλάδα, μετά την ψήφιση των νόμων σχετικά με την αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (2817/2000, 3699/2008), βασική προϋπόθεση για την κάλυψη των επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών είναι χρήση της νοηματικής γλώσσας, ως φυσικής γλώσσας της κοινότητας των Κωφών.

Συγκεκριμένα στον 3699/2008 αναφέρεται: «Ως **πρώτη γλώσσα** των κωφών και βαρήκων μαθητών αναγνωρίζεται η **Ελληνική Νοηματική Γλώσσα** και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή των κωφών

μαθητών. Η Ελληνική Νοηματική και η Νέα Ελληνική γλώσσα αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και **η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση.»**

Κατά την εφαρμογή της δίγλωσσης προσέγγισης, η νοηματική γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνον ως γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα-στόχος που διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά όπως η ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων. Η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως γλώσσα στόχο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες διαφοροποιήσεις της δίγλωσσης προσέγγισης από τις προγενέστερες μεθόδους. Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων ως δεύτερης γλώσσας γίνεται συγκριτικά μέσω της χρήσης της νοηματικής γλώσσας. Βασική επιδίωξη είναι οι μαθητές στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης να μεταφέρουν στη δεύτερη γλώσσα – τη γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων – τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει στην πρώτη τους γλώσσα, τη νοηματική γλώσσα.

## Νοηματικές γλώσσες

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (1988) αναγνώρισε τις νοηματικές γλώσσες των κρατών - μελών ως επίσημες γλώσσες των κοινοτήτων κωφών της Ένωσης. Η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4074/2012) αναφέρει ρητά την αναγνώριση των νοηματικών γλωσσών την σημασία και την χρήση τους στην εκπαίδευση. <http://www.prosvasimo.gr/>

Από τα ευρήματα που προκύπτουν στον τομέα της γλωσσολογίας έχει πλέον αποδειχθεί ότι οι νοηματικές γλώσσες είναι πλήρεις, φυσικές γλώσσες σε αντίθεση με τους επινοημένους οπτικο-κινητικούς κώδικες που έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως στην εκπαίδευση των κωφών και οι οποίοι είναι παιδαγωγικά εργαλεία που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών.

Οι νοηματικές γλώσσες είναι απόλυτα προσβάσιμες για κάθε κωφό παιδί διότι ταιριάζουν με τη δυνατότητα που αυτά έχουν να βλέπουν, τη λειτουργία τους ως κατεξοχήν βλέποντα άτομα, μέσα από το οπτικό κανάλι. Επίσης οι νοηματικές γλώσσες είναι αποτελεσματικές γιατί είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιείται η οπτική λειτουργία του εγκεφάλου.

Στον κόσμο υπάρχουν πολλές νοηματικές γλώσσες: η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, που χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ και τον Καναδά, η Αγγλική Νοηματική Γλώσσα της Μ. Βρετανίας, η Ιαπωνική Νοηματική Γλώσσα, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα κ.α., Μερικές νοηματικές γλώσσες χρησιμοποιούνται σε περισσότερες από μία χώρες, όπως συμβαίνει και με τις ομιλούμενες γλώσσες: η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται και στην Κύπρο, με διαλεκτικές όμως διαφορές, και η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται και στον Καναδά.

Από τη γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι οι νοηματικές γλώσσες των διαφόρων χωρών διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν πλήρη αφαιρετική και εκφραστική δυνατότητα, αυστηρούς γραμματικούς κανόνες και παρουσιάζουν ίδιες γλωσσολογικές ιδιότητες με αυτές που έχουν όλες οι ομιλούμενες γλώσσες του κόσμου, αναπτυσσόμενες φυσικά, μεταφερόμενες από γενιά σε γενιά (για την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα: Stokoe 1960, για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα:

Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010, Παπασπύρου 1994, για τη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα: Bergman 1982, 1994).

Το γεγονός ότι οι νοηματικές γλώσσες αποτελούν αυθαίρετα, συμβατικά γλωσσικά συστήματα διαφορετικά μεταξύ τους πολύ εύκολα αποδεικνύεται από τη σύγκριση νοημάτων που ανήκουν σε διαφορετικές νοηματικές γλώσσες. Στις διάφορες νοηματικές γλώσσες οι ίδιες έννοιες αναπαριστώνται, συμβολίζονται με διαφορετικά νοήματα και όταν εμφανίζονται κοινοί κάποιοι τύποι (forms), αυτοί έχουν διαφορετική σημασία.

Οι νοηματικές γλώσσες παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά με αυτά των ομιλουμένων γλωσσών ως προς την αλλαγή, τη γλωσσική ποικιλία, την κοινωνική και πολιτισμική χρήση τους. Για παράδειγμα, στις διάφορες νοηματικές γλώσσες παρατηρούνται ίδιες διαδικασίες επέκτασης του λεξιλογίου (δανεισμός νοημάτων, παραγωγή και σύνθεση), ή παρατηρούνται διαφορές λεξιλογίου ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση των νοηματιστών ενώ επίσης κατά την επικοινωνία υπάρχουν συγκεκριμένοι πολιτισμικοί και κοινωνικοί κανόνες που έχουν προκύψει από το γεγονός ότι οι χρήστες έχουν παρόμοιες αντιλήψεις, συμπεριφορές και συνήθειες.

Επίσης, από τα εμπειρικά ευρήματα σχετικά με την κατάκτηση των νοηματικών γλωσσών από τα κωφά και ακούοντα παιδιά κωφών γονέων που μαθαίνουν μια νοηματική γλώσσα με φυσικό τρόπο έχει αποδειχθεί ότι αυτά ακολουθούν την ίδια αναπτυξιακή πορεία ως προς την κατάκτηση της γλώσσας με αυτή που ακολουθούν τα ακούοντα παιδιά για την κατάκτηση των ομιλούμενων γλωσσών (Emmorey 2002).

## Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα, της οποίας η ιστορία δεν φαίνεται να ξεπερνά τα 70 χρόνια, ενώ η έρευνα της άρχισε μόλις το 1984 (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010). Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ελλήνων κωφών (η οποία αποτελεί έναν πληθυσμό 10.000 περίπου ατόμων), από ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, από ακούοντες ειδικούς που ασχολούνται με κωφούς και από ακούοντες γονείς κωφών παιδιών.

Στην ελληνική κοινωνία ακόμη και σήμερα υπάρχουν πάρα πολλοί μύθοι που αφορούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα π.χ. ότι είναι διεθνής, ότι είναι εικονιστική μη λεκτική γλώσσα, ότι δεν έχει γραμματική και συντακτικό, ότι έχει φτωχό λεξιλόγιο, ότι μαθαίνεται εύκολα (Kourbetis & Hoffmeister 1985, Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010), στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις, που συσκοτίζουν την αλήθεια.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν είναι αναπαράσταση της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας, και όπως όλες οι νοηματικές γλώσσες είναι μια οπτικο-κινητική γλώσσα. Το λεξιλόγιο της είναι αρκετά πλούσιο και αποτελείται από αυθαίρετα σταθερά, δεικτικά (indexical) και εικονιστικά (iconic) νοήματα τα οποία έχουν συμβατική σημασία. Η συμβατικότητα των σημείων αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα γλωσσικότητας των γλωσσών.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως όλες οι φυσικές γλώσσες του κόσμου, έχει και γραμματική και συντακτικό, και χρησιμοποιεί το χώρο και την κίνηση για την οριοθέτηση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού της. Οι νοηματικές γλώσσες διαφέρουν σημαντικά από τις ομιλούμενες γλώσσες, σε βαθμό που είναι αδύνατη η περιγραφή τους με παραδοσιακούς τρόπους συγκριτικής γλωσσολογίας ή παραδοσιακές γραμματικές. Η μορφολογία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως όλων των γνωστών νοηματικών γλωσσών, μπορεί να χαρακτηριστεί πολυσύνθετη, όπως αυτή της γλώσσας Navaho, και να έχει ταυτόχρονη χρήση μορφημάτων λόγω της οπτικοκινητικής της φύσης.

Οι μορφασμοί του προσώπου είναι λεκτικά και γραμματικά μέρη της γλώσσας, ενώ χρησιμοποιούνται επίσης για την έκφραση συναισθημάτων και την εκπλήρωση κάποιων πραγματολογικών λειτουργιών. Υπάρχουν συγκεκριμένες κινήσεις του προσώπου, των

ματιών και του κεφαλιού, που υποδηλώνουν συγκεκριμένες γραμματικές και συντακτικές δομές.

Συνολικά, όταν μελετάμε την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, οι εκφράσεις του προσώπου είναι αναγκαίοι για την πλήρη κατανόηση της και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής μας ικανότητας σε αυτήν.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει αναπτύξει Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και εκπαιδευτικό υλικό για την διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004). Η ανάπτυξη της παρούσας πρότασης είναι βασισμένη σε αυτό το ΑΠΣ.

## **Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας**

Μέχρι σήμερα, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια περιθωριοποιημένη και καταπιεσμένη γλώσσα χωρίς ιδιαίτερα μεγάλη αξία για άτομα και θεσμούς που δεν την χρησιμοποιούν. Είναι μια μειονοτική γλώσσα που μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να εκτιμάται η παιδαγωγική και επικοινωνιακή της αξία. Αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά χρήστες, ερευνητές αλλά και την ίδια την γλώσσα.

### **Προϋποθέσεις διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας**

Η διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι πάρα πολύ δύσκολη, όχι γιατί η ίδια η γλώσσα είναι συγκριτικά με άλλες γλώσσες δυσκολότερη, αλλά γιατί δεν υπάρχουν οι ψυχογλωσσολογικές έρευνες, που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία θα βοηθούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας.

Επίσης, όπως συμβαίνει με όλες τις γλώσσες δεν μπορεί να την διδάξει ο οποιοσδήποτε. Ένας δάσκαλος της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας πρέπει να είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών, κωφός ή ακούων με ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία της γλώσσας. Το ότι κάποιος είναι κωφός δεν σημαίνει ότι γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ή όταν κάποιος κωφός ή ακούων νοηματίζει δεν σημαίνει ότι χρησιμοποιεί την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Οι δάσκαλοι και οι διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αποτελούν τη μόνη ελπίδα για την αναβάθμιση της γλώσσας. Διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Στα χέρια τους βρίσκεται η γλωσσική καθοδήγηση μιας καινούριας γενιάς κωφών παιδιών, των γονέων τους, των εκπαιδευτικών και όλων όσων θα ασχοληθούν σοβαρά με τους κωφούς της χώρας. Για το λόγο αυτό τούτη, η συγκεκριμένη ομάδα των ειδικών καλό θα είναι να γνωρίζει τα όρια και τις ελλείψεις της χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με τον απαραίτητο σεβασμό, που όλοι αρμόζει να επιδεικνύουμε σε γλώσσες που έχουν κοινωνικά βρεθεί στο περιθώριο.

Πέρα από τη διδασκαλία της μορφής της γλώσσας, ο δάσκαλος οφείλει να παρουσιάσει και τον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται για να μεταδώσει τον πολιτισμό και την κουλτούρα της κοινότητας των Κωφών.

Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της γλώσσας ανεξάρτητα από το αν αυτός που τη διδάσκει είναι κωφό ή ακούον άτομο θα πρέπει:

- ✓ να έχει άρτια γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας,
- ✓ να έχει επαρκείς θεωρητικές γλωσσολογικές γνώσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας.
- ✓ να γνωρίζει και να κατανοεί τις πολιτισμικές αξίες της κοινότητας των Κωφών και τον τρόπο χρήσης της γλώσσας.

### **Βασικές αρχές διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτης γλώσσας**

Κατά τη διδασκαλία μιας οποιασδήποτε γλώσσας, ως πρώτης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ότι στόχος του είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη γλώσσα στόχο, στη γλώσσα που διδάσκεται. Με άλλα λόγια, στόχος του δασκάλου είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που μαθαίνουν.

Ανεξάρτητα από τη μέθοδο ή τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος, για τη διδασκαλία μιας γλώσσα θα πρέπει να ακολουθούνται κάποιες βασικές γενικές αρχές. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. Η συχνή έκθεση στη γλώσσα-στόχο,
2. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος θα πρέπει να είναι πάντα ενδιαφέρουσες,
3. Η μίμηση και η επανάληψη δεν αποτελούν μορφές αυθεντικής επικοινωνίας,
4. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος θα πρέπει να επικεντρώνονται πάντα στη φυσική χρήση της γλώσσας,
5. Η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας θα πρέπει να είναι μια φυσική διαδικασία για τους μικρούς μαθητές που σταδιακά μέσα από τη συστηματική έκθεση και μελέτη της γλώσσας θα αποκτήσουν επίγνωση των χαρακτηριστικών της,
6. Τα λάθη έχουν τεράστια παιδαγωγική αξία.



## Καλές πρακτικές διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούνται κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Οι επιλογή αυτών των πρακτικών και η αναφορά τους εδώ ως καλών πρακτικών διδασκαλίας σχετίζεται με την ιδιαίτερη φύση της γλώσσας, το γεγονός ότι πρόκειται για μια οπτικο-κινητική γλώσσα με ιδιαίτερες κοινωνιο-γλωσσολογικές και πολιτισμικές συνθήκες χρήσης από την κοινότητα των Κωφών.

- Ολιγομελή τμήματα (10-12 ) μαθητών για να μπορούν να ελεγχτούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι επιδόσεις των μαθητών.

- Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον τέσσερις (4) ώρες την εβδομάδα.

- Χρειάζεται να διαμορφωθεί κατάλληλα το περιβάλλον της τάξης έτσι ώστε να μην υπάρχουν φυσικά εμπόδια – θρανία, τραπέζια κ.λ.π. – παρεμποδίζοντας τους μαθητές να νοηματίσουν αποτελεσματικά. Είναι σημαντικό να διαμορφωθεί ο περιβάλλοντας χώρος, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους. Συνήθως, ο κύκλος είναι η καλύτερη διάταξη για αυτό το σκοπό.

- Κατά την πρώτη φάση της διδασκαλίας της γλώσσας καλό είναι να αποφεύγεται η διδασκαλία του δακτυλικού αλφαβήτου αφενός γιατί απαιτεί ανεπτυγμένη οπτική αντίληψη και υψηλές κινητικές δεξιότητες από την πλευρά των μαθητών σε ένα πολύ αρχικό στάδιο και αφετέρου γιατί δεν τους διευκολύνει να καταλάβουν τη διαφορά μεταξύ των Ελληνικών και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

- Η χρήση της φωνής στην τάξη αποφεύγεται. Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (γραπτό λόγο, χειρονομίες, απλά νοήματα κλπ.). Σκοπός αυτής της πρακτικής είναι η ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην τάξη. Επίσης, αποφεύγεται η οποιαδήποτε σύγχυση μεταξύ των Ελληνικών και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

- Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του στην τάξη γίνεται κύρια αν όχι ολοκληρωτικά στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να καταλάβουν, ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει όσα προσπαθεί να περιγράψει, χρησιμοποιεί αντικείμενα, εικόνες, ζωγραφιές και άλλα οπτικά μέσα. Γενικότερα πρέπει να παρουσιάζεται ένα ξεκάθαρο μοντέλο επικοινωνίας στους μαθητές στο οποίο τα Ελληνικά και η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν αναμειγνύονται.

- Το λεξιλόγιο που διδάσκεται θα πρέπει να παρουσιάζεται ενταγμένο σε μεγαλύτερες δομές περιεχομένου με τη χρήση διαδραστικών επικοινωνιακών τεχνικών : διηγήσεων, διαλόγων , παιχνιδιών, ιστοριών κ.λπ.

- Ο εκπαιδευτικός δεν πιέζει τους μαθητές του να εκφραστούν. Περιμένει πρώτα να περάσει ένα διάστημα εκμάθησης και αφομοίωσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, διάστημα κατά το οποίο οι μαθητές εκτίθενται σε φυσικές πηγές νοηματικής γλώσσας (διαλόγους, αφηγήσεις, ιστορίες κ.λπ.) μέχρι οι ίδιοι να εκφραστούν αυθόρμητα και φυσικά.

- Ο εκπαιδευτικός οργανώνει στο σχολείο επισκέψεις κάποιων μελών της κοινότητας των Κωφών για να ενεργήσουν σαν εναλλακτικά μοντέλα για τους μαθητές (πέρα από τον ίδιο), και σταδιακά να βοηθήσουν τους τελευταίους να εξοικειωθούν με την κουλτούρα της κοινότητας.

- Ο εκπαιδευτικός οργανώνει επίσης επισκέψεις σε σωματεία Κωφών, και επιδιώκει τη συμμετοχή των μαθητών του σε εκδηλώσεις που αφορούν τους κωφούς αφού πρώτα πάρει άδεια από τα αρμόδια πρόσωπα ή φορείς. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινότητας και εκτίθενται σε αυθεντικές μορφές επικοινωνίας.

- Ο εκπαιδευτικός βιντεοσκοπεί όσο πιο τακτικά μπορεί τον εκφραστικό νοηματικό λόγο του κάθε μαθητή.

## Σύγχρονη Μέθοδος διδασκαλίας της ΕΝΓ

Η Άμεση (Φυσική) Μέθοδος αποτελεί την πιο σύγχρονη μέθοδο για τη διδασκαλία μιας γλώσσας όπως η ΕΝΓ, ως πρώτης γλώσσας, στα πλαίσια της δίγλωσσης και διπολιτισμικής εκπαίδευσης των κωφών μαθητών στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού.

Η μέθοδος στηρίζεται στη χρήση της γλώσσας-στόχου και της έκθεσης των μαθητών σε αυτή, σε ένα πλούσιο φυσικό γλωσσικό περιβάλλον χωρίς παράλληλη χρήση άλλης γλώσσας ή με την επικουρική χρήση της γραπτής ελληνικής. Βασική αρχή αυτής της προσέγγισης διδασκαλίας είναι ότι η γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα στο φυσικό της περιβάλλον, εκεί δηλαδή που υπάρχει πραγματική ανάγκη να τη μάθει ή να την χρησιμοποιήσει κανείς μέσω της αλληλεπίδρασης.

Οι μαθητές που διδάσκονται με τη Άμεση Μέθοδο εκτίθενται από την αρχή σε φυσική γλώσσα, σε απλά αλλά ολοκληρωμένα σύνολα νοηματικού λόγου π.χ. ιστορίες, μικρές αφηγήσεις, πραγματικούς καθημερινούς διαλόγους βιντεοσκοπημένους ή μη, παρουσιασμένους μέσα από παιχνίδι ρόλων, εκμάθηση στοιχείων του περιβάλλοντος του μαθητή, φωτογραφίες κ.τ.λ. Η εκμάθηση λεξιλογίου στα πρώτα στάδια επικεντρώνεται σε αντικείμενα και δραστηριότητες μέσα στην ίδια την τάξη. Όταν πλέον αυτά αρχίσουν να χρησιμοποιούνται με άνεση, οι μαθητές διδάσκονται με απλά αφηγηματικά νοηματικά κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις και εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Πολύ συχνά η διδασκαλία πραγματοποιείται με τη χρήση κατάλληλου οπτικού υλικού, εικόνων, φωτογραφιών που απεικονίζουν ενέργειες ή πολιτισμικά δρώμενα, γεγονότα. Επιπλέον πρακτική άσκηση, οργανώνεται μέσα από καλά δομημένους διαλόγους και ασκήσεις που έχουν συγκεκριμένο σκοπό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα εκτός τάξης.

Σε περίπτωση που ορισμένα λεκτικά στοιχεία δε γίνουν απολύτως κατανοητά – μέσω επεξήγησης στη γλώσσα-στόχο ή με τη χρήση αντικειμένων ή εικόνων – ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε μίμηση ή παιχνίδι ρόλων, χειρονομίες.

## Γενικές Αρχές

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές γενικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου και των γραμματικών δομών για να είναι αποτελεσματική:

- Το λεξιλόγιο ή οι γραμματικές δομές που διδάσκονται σε κάθε μάθημα καθώς και οι σχετικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία αυτών εντάσσονται σε ένα φάσμα δραστηριοτήτων και ύλης του αναλυτικού προγράμματος της ΕΝΓ (ΑΠΣ Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας 2004, για το νηπιαγωγείο, την πρώτη και τη δεύτερη τάξη του Δημοτικού Σχολείου)
- Τα νοήματα εντάσσονται πάντα σε ένα ορισμένο γλωσσικό πλαίσιο, π.χ. μέσα σε κατανοητές προτάσεις της καθημερινής ζωής.
- Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις ανάπτυξης λεξιλογίου και εκμάθησης γραμματικών δομών παρουσιάζονται με ενδιαφέροντα τρόπο έτσι ώστε να δημιουργούν κίνητρο στους μαθητές και είναι αντίστοιχες του εξελικτικού επιπέδου των μαθητών.
- Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν όσο το δυνατό περισσότερο νοηματική γλώσσα μέσα στην τάξη με βάση τα γλωσσικά πρότυπα που έχουν διδαχθεί, περιορίζοντας στο ελάχιστο δυνατό το νοηματισμό από τη πλευρά του εκπαιδευτικού.

Τα αφηγηματικά νοηματικά κείμενα, οι διάλογοι και οι ασκήσεις ανάπτυξης λεξιλογίου και εκμάθησης γραμματικών δομών που χρησιμοποιούνται στην τάξη εξυπηρετούν: α) να εισαχθεί καινούργιο λεξιλόγιο, β) να εστιάσει η τάξη σε ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο, γ) να εστιάσει η τάξη σε ρυθμιστικές συμπεριφορές συζήτησης (conversation regulatory behaviors) και δ) να αφυπνιστεί η τάξη στις πολιτισμικές αξίες της κοινότητας των Κωφών.

Γενικότερα, το γλωσσικό μοντέλο που παρουσιάζεται στους μαθητές πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό της πραγματικής χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και το υλικό διδασκαλίας να αποτελείται από αυθεντικά γλωσσικά

παραδείγματα που το περιεχόμενο τους σχετίζεται με τις εμπειρίες των μικρών μαθητών και είναι κατάλληλο για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα τους.

Ειδικότερα τα νοηματικά κείμενα και οι διάλογοι επειδή αφορούν μικρούς και αρχάριους μαθητές, είναι σκόπιμο να είναι μικρά και εύκολα κείμενα χωρίς μεγάλες δυσκολίες κατανόησης. Στις περιπτώσεις των διαλόγων το κείμενο νοηματίζεται από δύο νοηματιστές διότι έτσι οι μαθητές: α) μπορούν να εστιάσουν καλύτερα στα μεμονωμένα γραμματικά στοιχεία που διδάσκονται μέσα από το διάλογο β) εκτίθενται σε διαφορετικά στυλ νοηματισμού και γ) με αυτόν τον τρόπο τους επιδεικνύονται σωστές επικοινωνιακές τεχνικές συζήτησης.

Κατά την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου επιδιώκεται, αυτό να παρουσιάζεται πολλές φορές μέσα στο νοηματικό λόγο. Το ίδιο ισχύει και για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου.

Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές προτεινόμενες δραστηριότητες όπως:

- Εξάσκηση σε βιντεοκείμενα διαφόρων μεγεθών, συμπεριλαμβάνοντας τους εκάστοτε ειδικούς στόχους του μαθήματος με δημιουργία βιντεοκειμένων από απλές περιγραφικές ιστορίες έως ποιητικές δημιουργίες.
- Απόδοση βιντεοκειμένων στην ΕΝΓ στην τάξη ή με βιντεοσκόπηση.
- Επιμέλεια βιντεοκειμένων με την ενεργή συμμετοχή όλων για την αρτιότερη απόδοση των κειμένων.
- Παιχνίδια παντομίμας απλών καθημερινών δραστηριοτήτων.
- Ηλεκτρονικά διαδραστικά παιχνίδια
- Παιχνίδια ρόλων καθημερινών δραστηριοτήτων ή εντολών, αναπαράσταση συμβάντων ή απόδοση γραπτών κειμένων.

Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για να επικοινωνήσουν φυσικά σε σχεδόν πραγματικές συνθήκες, να συζητήσουν ένα θέμα, να εκφράσουν την άποψή τους κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την κατηγορία των δραστηριοτήτων παίρνει τις περισσότερες φορές το ρόλο του βοηθού-διευκολυντή συμπληρώνοντας ή διευκρινίζοντας λεπτομέρειες ή βοηθώντας τους μαθητές εάν δυσκολευτούν κάπου.

## **Τύποι δραστηριοτήτων και ασκήσεων ανάπτυξης λεξιλογίου και εκμάθησης γραμματικών δομών.**

1. Ανάπτυξη λεξιλογίου με αντικείμενα/εικόνες/φωτογραφίες
2. Ανάπτυξη λεξιλογίου με περιγραφή εικόνων/φωτογραφιών
3. Ακολουθία/ αλληλουχία εικόνων/φωτογραφιών
4. Χειρισμός αντικειμένων
5. Δραστηριότητες περιγραφής - κατανόησης (επιλογή εικόνων - αντικειμένων, ζωγραφικής, κατασκευών)
6. Νοηματικά αφηγηματικά κείμενα - ιστορίες
7. Διάλογοι – ερωταπαντήσεις
8. Συζητήσεις μεταξύ των μαθητών
  - Παιχνίδια ρόλων
  - Καθοδηγούμενες συζητήσεις
  - Άμεσες εμπειρίες
9. Ασκήσεις Ελεγχόμενης Επανάληψης
10. Γλωσσικά παιχνίδια

Παρακάτω γίνεται συνοπτική παρουσίαση κάποιων τύπων δραστηριοτήτων όπως:

- α) παιχνίδια ρόλων
- β) ελεύθερες συζητήσεις και
- γ) άμεσες εμπειρίες – επισκέψεις.

### **α. Παιχνίδια ρόλων**

Τα παιχνίδια ρόλων ουσιαστικά διαφέρουν από τους διαλόγους στο ότι το περιεχόμενο των συνομιλιών μεταξύ των συμμετεχόντων δεν είναι δοσμένο από το δάσκαλο και επίσης σε αυτά μπορεί να συμμετέχουν περισσότεροι από δύο συνομιλητές. Οι φράσεις ερωτήσεις ή απαντήσεις των συνομιλητών δεν είναι δεδομένες και γι αυτό δεν μπορούν να απομνημονευθούν, ούτε να δοκιμαστούν από πριν από τους μαθητές. Οι μαθητές στηρίζονται πάνω στη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους για να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους. Η αξία αυτών των

δραστηριοτήτων βρίσκεται στο ότι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν τότε και με ποιο τρόπο πρέπει να χρησιμοποιούν τις γραμματικές δομές και το λεξιλόγιο που έχουν αποκτήσει, και σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας.

Για κάθε παιχνίδι ρόλων ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες, στους μαθητές που θα συμμετέχουν όπως: Να περιγράψει την κατάσταση και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν από τους χαρακτήρες, να περιγράψει τους χαρακτήρες, να δώσει χρήσιμες εκφράσεις, καταγραμμένες λίστες νοημάτων συγκεκριμένων εκφράσεων πάνω στις κάρτες του κάθε χαρακτήρα, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτό είναι ένας καλός τρόπος για τους μαθητές να επικεντρωθούν σε νέο λεξιλόγιο και γλωσσικά υποδείγματα ή σε καινούργιες χρήσεις του λεξιλογίου και των γλωσσικών υποδειγμάτων που ήδη έχουν κατακτήσει/διδασχθεί.

## **β. Ελεύθερες συζητήσεις**

Οι ελεύθερες συζητήσεις είναι ουσιαστικά συζητήσεις της τάξης για ένα θέμα που έχει προεπιλεγεί από τον εκπαιδευτικό ή έχει προκύψει από τους μαθητές και για το οποίο η τάξη έχει κάνει κάποια προεργασία. Μολονότι είναι ελεύθερες απαιτούν καλή προετοιμασία της τάξης από τον εκπαιδευτικό και επίσης, κατά τη διεξαγωγή τους ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός. Κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων θα πρέπει να διασφαλίζεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμβάλλουν στη συζήτηση με τον τρόπο τους.

Οι ελεύθερες συζητήσεις κινούνται σε δύο άξονες: 1) συζητήσεις επίλυσης προβλημάτων και 2) συζητήσεις με συγκεκριμένο θέμα για ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών.

Συνολικά το θέμα και το περιεχόμενο των συζητήσεων πρέπει να είναι κάτι για το οποίο να ενδιαφέρεται όλη η τάξη, να σχετίζεται με τις κοινές εμπειρίες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να αφορά κάποιο ενδοσχολικό, τοπικό, ή κοινωνικό ζήτημα.

Κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενεργεί ως βοηθός-διευκολυντής, έχοντας κάνει έναν κατάλογο από ερωτήσεις με τα σχετικά

θέματα που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να ενεργοποιήσει τους μαθητές του σε περίπτωση που χρειάζονται βοήθεια για να συνεχίσουν να αλληλεπιδρούν.

### **γ. Άμεσες εμπειρίες – επισκέψεις**

Άμεσες εμπειρίες είναι αυτές όπου οι μαθητές αφήνουν την τάξη και δρουν σε ένα περιβάλλον εντελώς διαφορετικό από αυτή. Υπό μία έννοια, η ευρύτερη κοινότητα (κωφών και ακοόντων) γίνεται τάξη. Στον προγραμματισμό επισκέψεων ή άμεσων εμπειριών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέξει προσεκτικά το χώρο επίσκεψης ενώ κρίνεται σκόπιμο να κάνει μια επίσκεψη ο ίδιος από μόνος του, προτού πάει εκεί με τους μαθητές του, για να κάνει τους απαραίτητους διακανονισμούς με το προσωπικό, τα άτομα που πρόκειται να συναντήσει η ομάδα.

Οι επισκέψεις σε χώρους εκτός τάξης (είτε είναι χώροι της κοινότητας των κωφών, είτε όχι) είναι μοναδικές ευκαιρίες να χρησιμοποιηθεί η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από την πλευρά των μαθητών σε ρεαλιστικές περιστάσεις και με αυτή τη φιλοσοφία θα πρέπει να χρησιμοποιούνται.

Μερικά παραδείγματα άμεσων εμπειριών – επισκέψεων είναι το Σουπερμάρκετ, ο Ζωολογικός κήπος, ένας σταθμός τρένου/ αεροδρόμιο/στάση λεωφορείου, το κοντινό Σωματείο Κωφών

Σίγουρα η άμεση εμπειρία ενισχύει συνολικά την κατάκτηση της γλώσσας (κατάκτηση λεξιλογίου και συγκεκριμένων γραμματικών δομών) πολύ καλύτερα από τις οποιεσδήποτε προσπάθειες δημιουργίας του αντίστοιχου περιβάλλοντος μέσα στην τάξη.

### **Ασκήσεις επανάληψης**

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ένα είδος ασκήσεων το οποίο είναι πολύ σημαντικό αλλά η χρήση του απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να είναι χρήσιμο και αποτελεσματικό, είναι οι ασκήσεις επανάληψης. Ως προς τη χρήση ασκήσεων επανάληψης θα πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες γενικές αρχές:

- Οι ασκήσεις επανάληψης θα πρέπει να εντάσσονται σε ένα φάσμα δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος της τάξης. Όταν οι μαθητές εξασκούνται σε παραγωγή νοημάτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναλαμβάνει τα νοήματα εντάσσοντάς τα σε ορισμένο γλωσσικό πλαίσιο,



π.χ. μέσα σε κατανοητές προτάσεις της καθημερινής ζωής. Αυτό αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εντάσσει σε καταστάσεις που θα μπορούσαν να τους φανούν χρήσιμες και εκτός τάξης. Η επανάληψη από μόνη της δεν οδηγεί στην κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας σε οποιαδήποτε γλώσσα, αλλά πρέπει να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων επικοινωνιακού τύπου.

- Οι ασκήσεις επανάληψης θα πρέπει να παρουσιάζονται με ενδιαφέροντα τρόπο και να μην είναι προβλέψιμες, για να δημιουργούν κίνητρο στους μαθητές. Για να επιτευχθεί αυτό, και για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, στο παρόν υλικό συμπεριλαμβάνεται επιπλέον ηλεκτρονικό υλικό που μπορεί να δουλευτεί μέσα στην τάξη με στόχο την επανάληψη και την εμπέδωση του νέου λεξιλογίου και τον εκάστοτε γραμματικών φαινομένων. Με αυτόν τον τρόπο οι ασκήσεις αποτελούν συμπληρωματικό στοιχείο του μαθήματος και όχι κάτι εντελώς ασύνδετο. Παράλληλα, η ακρίβεια των απαντήσεων των μαθητών, η ταχύτητα και ο ρυθμός εκτέλεσης των δραστηριοτήτων εξασφαλίζει την εγρήγορση και το ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι ασκήσεις επανάληψης μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Αυτές στις οποίες ο μαθητής κάνει απλή επανάληψη και έχουν περισσότερο μηχανικό χαρακτήρα και αυτές στις οποίες ο μαθητής έχει έναν πιο δημιουργικό ρόλο και στις οποίες θα πρέπει να βρει μόνος πως θα χρησιμοποιήσει τα δεδομένα που του δίνει ο εκπαιδευτικός.

Μερικά παραδείγματα ασκήσεων μηχανικού τύπου είναι:

- α) απλή επανάληψη νοημάτων ή προτάσεων,
- β) αντικατάσταση ενός ή δύο νοημάτων στην πρόταση από άλλα δοσμένα νοήματα,
- γ) αντικατάσταση πολλών νοημάτων στην πρόταση από άλλα δοσμένα νοήματα.

Οι ασκήσεις μηχανικού τύπου θα πρέπει:

- α) να εκτελούνται σε γρήγορο ρυθμό,
- β) να εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο γραμματικό τύπο, λεκτικό στοιχείο κ.λπ.,
- γ) να εντάσσεται σταδιακά στις απαντήσεις όλη η τάξη.

Μερικά παραδείγματα ασκήσεων δημιουργικού-χειριστικού τύπου είναι:

**α) ασκήσεις επέκτασης**, στις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να ενσωματώσει νέες πληροφορίες που του δίνονται από τον εκπαιδευτικό σε μια επίσης δοσμένη πρόταση,

**β) ασκήσεις ολοκλήρωσης**, στις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει σε μια δοσμένη ατελή πρόταση κάποιο στοιχείο έτσι ώστε η νέα πρόταση να είναι λογική και σωστή συντακτικά,

**γ) ασκήσεις μετατροπής**, στις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να αλλάξει μια δοσμένη από το δάσκαλο πρόταση έτσι ώστε αυτή να έχει διαφορετική σημασία. Ο δάσκαλος καθορίζει τον τρόπο ή τον τύπο μετατροπής της πρότασης (π.χ. ερωτηματική, αρνητική πρόταση κ.λ.π).

Οι ασκήσεις δημιουργικού-χειριστικού τύπου δεν θα πρέπει να εκτελούνται με γρήγορο ρυθμό, καθώς οι μαθητές εστιάζουν στο περιεχόμενο και το νόημα και όχι μόνο σε ένα συγκεκριμένο τύπο και αφορούν περισσότερο στους μεγαλύτερους μαθητές. Κατά την εκτέλεση τέτοιου είδους ασκήσεων το ζητούμενο είναι μία πλήρης φράση και όχι απλώς μία λέξη, η εκμάθηση δηλαδή, σωστών τρόπων φυσικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να απαντά ξεχωριστά, δίνοντας τη δική του εκδοχή.

Όλες οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω υπόκεινται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) αυτές στις οποίες υπάρχει ευκρινής και παρατηρήσιμος τρόπος ανίχνευσης της εκφραστικής επίδοσης των μαθητών (περιγραφή εικόνας, χειρισμός αντικειμένων κ.λπ.), β) αυτές στις οποίες υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στην απόδοση των μαθητών (διάλογοι) και γ) αυτές στις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν και το περιεχόμενο και τους τύπους που θα χρησιμοποιήσουν (παιχνίδια ρόλων και συζητήσεις). Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν είναι ενδεικτικές και αποτελούν μόνο ένα δείγμα των ασκήσεων και δραστηριοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών στη Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Εξάλλου, όλες οι δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν, ανάλογα με το επίπεδο και το μέγεθος της τάξης και τις δυνατότητες και την ιδιοσυγκρασία των μαθητών.

## **Δομή και Περιεχόμενο του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού**

Η τρέχουσα εφαρμογή αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη γλωσσικής ετοιμότητας και διδασκαλίας βασικού λεξιλογίου της ΕΝΓ στο νηπιαγωγείο και έχει αναπτυχθεί με βάση της αρχές και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004) της αντίστοιχης βαθμίδας.

Η εφαρμογή αποτελεί έναν οδηγό διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσα, ένα διδακτικό εργαλείο διαρθρωμένο σε δώδεκα ενότητες. Σε κάθε ενότητα περιγράφονται συγκεκριμένοι εξελικτικοί στόχοι και προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη τους. Εκτός από τις μεθοδολογικές οδηγίες, τους γενικούς και ειδικούς στόχους, και τις δραστηριότητες, το υλικό περιλαμβάνει βασικό λεξιλόγιο, φράσεις και μικρούς διαλόγους, νοηματικά κείμενα, που νοηματίζονται από φυσικούς νοηματιστές και μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει ΕΝΓ με πολλαπλούς τρόπους.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου και των νοηματικών φράσεων που έχουν συμπεριληφθεί στο υλικό έγινε από ειδικούς και έμπειρους νοηματιστές με στόχο την γλωσσική ετοιμότητα των κωφών νήπιων και τη διδασκαλία σχετικού λεξιλογίου σύμφωνα με τους στόχους που περιγράφονται στο ΑΠΣ-ΕΝΓ για το νηπιαγωγείο. Το λεξιλόγιο, οι νοηματικές φράσεις και οι διάλογοι που έχουν δημιουργηθεί παρουσιάζονται στην εφαρμογή με τη μορφή βίντεο και παράλληλα έχουν μεταγραφεί στην ελληνική γραπτή γλώσσα με γλωσσήματα (glosses), σαν ένας τρόπος καταγραφής του νοηματικού λόγου σε επίπεδο λέξης και φράσης, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρύτερα στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της έρευνας των νοηματικών γλωσσών (Baker-Shenk & Cokely 1981, Baker et al. 1999). Η μεταγραφή των νοηματικών φράσεων και των διαλόγων αποτελεί ένα τρόπο αποτύπωσης μιας φυσικής προφορικής γλώσσας, όπως είναι η ΕΝΓ και συγκεκριμένα του νοηματικού λόγου που περιέχεται στο προτεινόμενο διδακτικό υλικό, προκειμένου να υποστηριχθεί ο εκπαιδευτικός που θα το χρησιμοποιήσει να το μελετήσει ευκολότερα και καλύτερα και να μπορεί να το αναπαράγει όπως ακριβώς οι φυσικοί νοηματιστές. Στο παράρτημα (σελ.36) αναφέρονται ενδεικτικά


κάποιοι από τους κανόνες που έχουν ακολουθηθεί για τη μεταγραφή των νοηματικών φράσεων της εφαρμογής.

## Εισαγωγή στην ύλη κάθε ενότητας

Από την πρώτη οθόνη της εφαρμογής μπορείτε να επιλέξετε την ενότητα, με την ύλη της οποίας θέλετε να ασχοληθείτε.

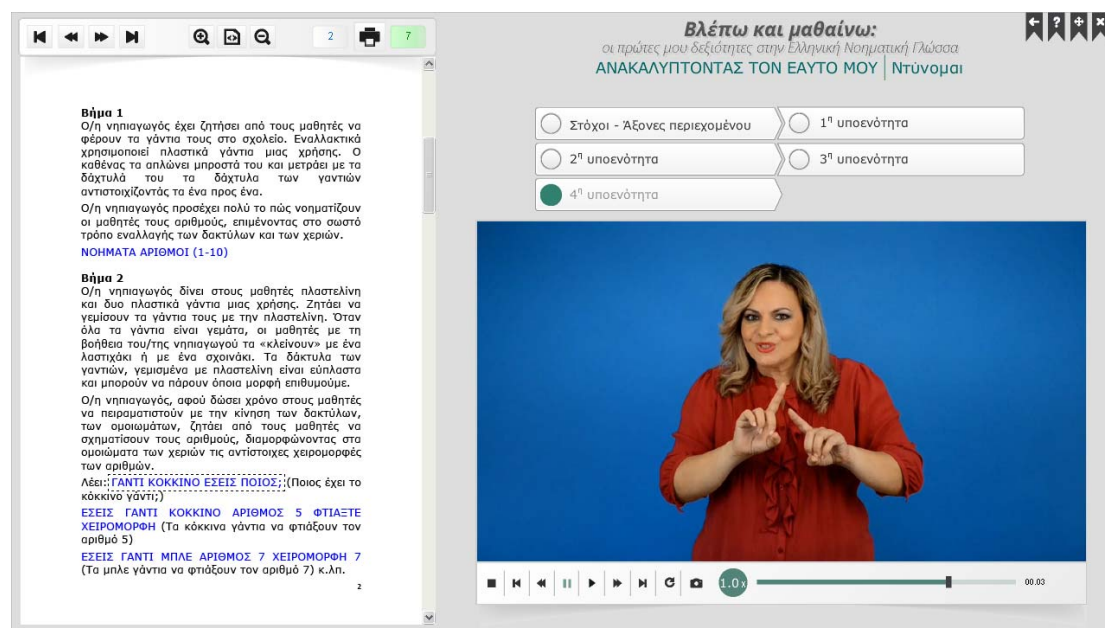
Όταν φέρετε τον δείκτη του ποντικιού πάνω από τον τίτλο της ενότητας τότε η ενότητα αλλάζει χρώμα και μπορείτε να τον επιλέξετε. Η επιλογή γίνεται με ένα αριστερό κλικ του ποντικιού. Έτσι ενεργοποιούνται οι υποενότητες των μαθημάτων τις οποίες μπορείτε να επιλέξετε προκειμένου να οδηγηθείτε στην επόμενη οθόνη που είναι η αρχική οθόνη του βιβλίου του μαθήματος.

Από την αρχική οθόνη του μαθήματος έχετε την δυνατότητα να επιστρέψετε στην κεντρική οθόνη της εφαρμογής αν πατήσετε το αριστερό πλήκτρο του ποντικιού στο

εικονίδιο  που βρίσκεται άνω δεξί άκρο της οθόνης.

## Εισαγωγή στα μαθήματα

Όταν πατήσετε το αριστερό πλήκτρο του ποντικιού στον τίτλο του μαθήματος εμφανίζεται η οθόνη του μαθήματος που είναι παρόμοια με την εικόνα που ακολουθεί:



The screenshot displays the application interface. On the left, there is a text area with lesson content. The main part of the screen features a video player with a female instructor in a red shirt. Above the video, there are navigation controls and a list of lesson topics. The title 'Βλέπω και μαθαίνω:' is visible at the top right, along with the subtitle 'οι πρώτες μου δεξιότητες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα' and the course name 'ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ | Ντύνομαι'.

**Βήμα 1**  
Ο/η νηπιαγωγός έχει ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν τα γάντια τους στο σχολείο. Εναλλακτικά χρησιμοποιεί πλαστικά γάντια μιας χρήσης. Ο καθένας τα απλώνει μπροστά του και μετράει με τα δάχτυλά του τα δάχτυλα των γαντιών απτοποιώντας τα ένα προς ένα.  
Ο/η νηπιαγωγός προσέχει πολύ το πώς νοηματίζουν οι μαθητές τους αριθμούς, επιμένοντας στο σωστό τρόπο εναλλαγής των δακτύλων και των χεριών.  
**ΝΟΗΜΑΤΑ ΑΡΙΘΜΟΙ (1-10)**

**Βήμα 2**  
Ο/η νηπιαγωγός δίνει στους μαθητές πλαστελίνη και δυο πλαστικά γάντια μιας χρήσης. Ζητάει να γεμίσουν τα γάντια τους με την πλαστελίνη. Όταν όλα τα γάντια είναι γεμάτα, οι μαθητές με τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού τα «κλείνουν» με ένα λαστιχάκι ή με ένα σχοινάκι. Τα δάκτυλα των γαντιών, γεμισμένα με πλαστελίνη είναι εύπλαστα και μπορούν να πάρουν όποια μορφή επιθυμούμε.  
Ο/η νηπιαγωγός, αφού δώσει χρόνο στους μαθητές να πειραματιστούν με την κίνηση των δακτύλων, των ομοιωμάτων, ζητάει από τους μαθητές να σχηματίσουν τους αριθμούς, διαμορφώνοντας στα ομοιώματα των χεριών τις αντίστοιχες χειρομορφές των αριθμών.  
Λέει: ΓΑΝΤΙ ΚΟΚΚΙΝΟ ΕΞΕΙΣ ΠΟΙΟΣ;; (Ποιος έχει το κόκκινο γάντι);  
**ΕΞΕΙΣ ΓΑΝΤΙ ΚΟΚΚΙΝΟ ΑΡΙΘΜΟΣ 5 ΦΤΙΑΞΤΕ ΧΕΙΡΟΜΟΡΦΗ** (Τα κόκκινα γάντια να φτιάξουν τον αριθμό 5)  
**ΕΞΕΙΣ ΓΑΝΤΙ ΜΠΛΕ ΑΡΙΘΜΟΣ 7 ΧΕΙΡΟΜΟΡΦΗ 7** (Τα μπλε γάντια να φτιάξουν τον αριθμό 7) κ.λπ.

Όλες οι οθόνες των ενοτήτων είναι δομημένες με τον ίδιο τρόπο και μπορείτε σε αυτές να διακρίνετε:

- Στο άνω δεξί άκρο της οθόνης τα εικονίδια πλοήγησης και λειτουργιών της εφαρμογής (μετάβαση στην οθόνη με τις οδηγίες χρήσης και επιστροφή στον κεντρικό κατάλογο επιλογών, επαναφορά στις αρχικές ρυθμίσεις της οθόνης λειτουργίας της εφαρμογής, εγκατάλειψη-διακοπή λειτουργίας της εφαρμογής).
- Στο άνω μέρος της οθόνης τον τίτλο της ενότητας.
- Την ένδειξη της υποενότητας.
- Την περιοχή στην οποία αναπτύσσεται το κείμενο στην ελληνική γλώσσα.
- Την περιοχή στην οποία εμφανίζεται το βίντεο στο οποίο αποδίδεται από τους νοηματιστές το κείμενο στην Ε.Ν.Γ.
- Τα εικονίδια ελέγχου των λειτουργιών του βίντεο.
- Στο κάτω μέρος της οθόνης τα εικονίδια με οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που είναι διαθέσιμες για κάθε μάθημα.

## Ενεργοποίηση βίντεο

The screenshot shows a learning application interface. On the left, there is a text document with two sections: **Βήμα 1** and **Βήμα 2**. The text in **Βήμα 2** includes the word **ΕΞΕΙΣ** in blue. A mouse cursor is pointing to this word. On the right, there is a video player with a woman in a red shirt signing. The video player has navigation controls at the top and bottom, and a progress bar. The text at the top of the video player reads: **Βλέπω και μαθαίνω:** οι πρώτες μου δεξιότητες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα **ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ** Ντόνομοι. Below the video player, there are four radio buttons for selecting a lesson level: **1<sup>η</sup> υποενότητα**, **2<sup>η</sup> υποενότητα**, **3<sup>η</sup> υποενότητα**, and **4<sup>η</sup> υποενότητα**. The **4<sup>η</sup> υποενότητα** is selected.

Αν οδηγήσετε τον δείκτη του ποντικιού πάνω σε μια υπογραμμισμένη λέξη ή πρόταση του κειμένου με μπλε γράμματα (υπερσύνδεσμος) και πατήσετε το αριστερό πλήκτρο του ποντικιού, τότε η φράση που επιλέξατε περιβάλλεται από

ένα παραλληλόγραμμο με διακεκομμένες γραμμές και αρχίζει να παίζει το αντίστοιχο βίντεο στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Μπορεί όμως η ενεργοποίηση ενός υπερσυνδέσμου να οδηγεί σε μια ιστοσελίδα στο διαδίκτυο ή ακόμη και στην ενεργοποίηση μιας σελίδας με επί πλέον πληροφορίες.

## Μεγέθυνση Βίντεο

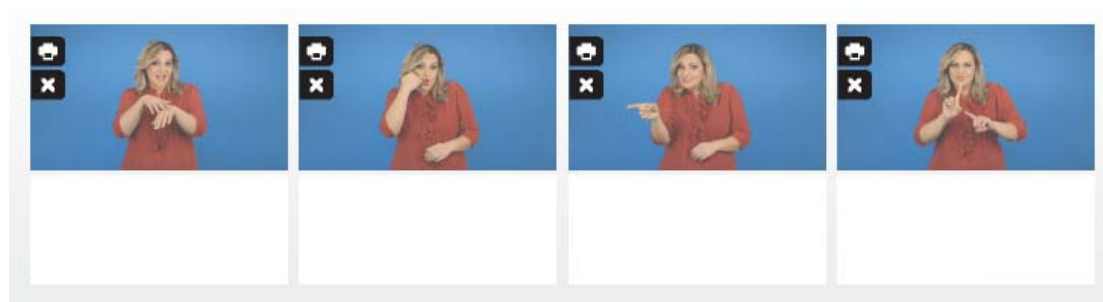
Με ένα απλό αριστερό κλικ του ποντικιού στο βίντεο έχετε την δυνατότητα να μεγεθύνετε το βίντεο σε υψηλότερη ανάλυση και διάσταση. Επίσης με ένα αριστερό κλικ του ποντικιού στο μεγεθυμένο βίντεο έχετε την δυνατότητα να επαναφέρετε το βίντεο στην αρχική του ανάλυση και διάσταση.



## Στιγμιότυπο (καρέ) του βίντεο - το εικονίδιο 📷

Στην περιοχή των εικονιδίων ελέγχου των λειτουργιών του βίντεο υπάρχει το εικονίδιο 📷 το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να επιλέξει ένα οποιοδήποτε στιγμιότυπο βίντεο σαν παγωμένη εικόνα και να το εκτυπώσει ή να το χρησιμοποιήσει ως υλικό διδασκαλίας με οποιοδήποτε τρόπο κρίνει σκόπιμο. Κάθε φορά που ενεργοποιείτε το εικονίδιο 📷 παίρνετε το στιγμιότυπο (καρέ) του βίντεο σαν φωτογραφία. Μια τέτοια λήψη μπορεί να γίνει είτε το βίντεο βρίσκεται σε λειτουργία είτε σε κατάσταση παύσης. Αν κάνετε κλικ πάνω στην φωτογραφία μπορείτε να την δείτε σε μεγέθυνση για να διαπιστώσετε αν είναι αυτή ακριβώς που θέλατε και αν η ποιότητα της λήψης σας ικανοποιεί. Μπορείτε επίσης κάτω από κάθε στιγμιότυπο να γράψετε κάποιο σχόλιο το οποίο θα τυπωθεί μαζί με τη φωτογραφία όταν επιλέξετε το αντίστοιχο εικονίδιο 🗨️. Αν η λήψη δεν σας ικανοποιεί μπορείτε να διαγράψετε το στιγμιότυπο ενεργοποιώντας το αντίστοιχο εικονίδιο ✖️ και να βάλετε στη θέση του κάποιο άλλο.

Σημείωση: κάθε φορά που ενεργοποιείται ένα νέο βίντεο από το νοηματικό κείμενο όλα τα στιγμιότυπα που έχουν ληφθεί και τα σχόλια που πιθανόν έχουν γραφεί, διαγράφονται αυτόματα.



## Συμπέρασμα

Η διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας θα πρέπει να εμπεριέχει την κατανόηση και αφομοίωση των γλωσσολογικών και γραμματικο-συντακτικών στοιχείων της γλώσσας στόχου μέσα από αυθεντικές, φυσικές καταστάσεις και πρότυπα, παρόμοια με αυτά που θα συναντήσει κανείς εκτός της σχολικής τάξης και εντός της κοινότητας των Κωφών και της κοινωνίας γενικότερα.

Σκοπός της διδασκαλίας είναι η εκμάθηση της ΕΝΓ να οδηγήσει στην άνετη επικοινωνία με την κοινότητα των Κωφών με επίγνωση και σεβασμό των πολιτισμικών στοιχείων και της κουλτούρας της κοινότητας αυτής. Επίσης η εκμάθηση της ΕΝΓ να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από συγκριτικές και αποτελεσματικά προσβάσιμες πρακτικές διδασκαλίας των δύο γλωσσών, της ΕΝΓ και των Ελληνικών .



## Ενδεικτικές Βιβλιογραφικές Αναφορές






- Ahlgren, & K. Hyltenstam, (Eds.), (1994). *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum
- Albertini, J. A. & Schley, S., (2003). Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 123-135
- Allen, T. (1992). Subgroup differences in educational placement for Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of the Deaf*, 137, 5:381-388.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Bergman, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Institute of Linguistics, Stockholm University. Doctoral dissertation.
- Bergman, B. (1994). Signed languages. In I. Ahlgren, & K. Hyltenstam, (Eds.), *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum, 15-36.
- Blamey, P., Saranr, J. Z., Paatsch, L. E., Barry J. G., Wales C. P., Wright, M. (2001). Relationship among speech perception, production, language, hearing loss and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44:264-285.
- Chamberlain, C. Morford, J. & Mayberry, R. (Eds.) (2000). *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition and the brain*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ewoldt, C., Israelite, N., Hoffmeister, R., (1986). *A Review of the Literature on the Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language by Hearing Impaired Students. A Final Report to Minister of Education*, Ontario. Faculty of Education, York University and Center for the Study of Communication and Deafness, Boston University.
- Geers, A. E. & Moog, J. S. (1989). Predicting Spoken Language Acquisition in Profoundly Deaf Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52: 84-94.
- Goodman, J.C. & Nusbaum, H.C. (Eds.) (1994). *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Words*. Cambridge: MIT Press
- Hatzopoulou, M. (2008). *Acquisition of reference to self and others in Greek Sign Language. From pointing gesture to pronominal pointing signs*. Stockholm: Stockholm University.
- Hoffmeister, R. (1994). Metalinguistic skills in Deaf Children: Knowledge of Synonyms and Antonyms in ASL. In J. Mann (Ed), *Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference* Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Hoffmeister, R. J. (1978). *The acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents: The development of demonstrative pronouns, locatives and personal pronouns*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota.












- Hoffmeister, R. J. (1987). The acquisition of pronominal anaphora in ASL by deaf children. In B. Lust, (Ed.), *Studies in the acquisition of anaphora*. Dordrecht: D.Reidel, 171-187.
- Holt, J. A., Traxler, C. B. & Allen, T. E. (1997). *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th edition of the Stanford Achievement Test for educators of deaf and hard of hearing students*. Technical Report 97-1, Gallaudet Research Institute, Washington, DC: Gallaudet University.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents in Greece: "A comparative study"*. Unpublished Doctoral Dissertation: Boston University
- Kourbetis, V.& Gargalis, K. (2006). Deaf Empowerment in Greece, In H. Goodstein, (Ed) *"The Deaf Way II Reader,"* Washington DC: Gallaudet University Press.
- Lambropoulou, V. (1986). *A Needs Assessment Study for the Education of Deaf Children in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, NY: New York University.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A Journey in the Deaf-World*. San Diego, CA: DawnSign Press.
- Mahshie, S.M. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mann, J. (Ed) (1994). *Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference* Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Marschark M. & Spencer P. E. (Eds.) (2003). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 123-135
- Mayberry, R. (1994). The importance of childhood to language acquisition: Insights from American Sign Language. In J.C. Goodman & H.C. Nusbaum (Eds.), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Words*. Cambridge: MIT Press, 57-90.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Morgan, G. & Woll, B. (Eds.) (2002). *Directions in sign language acquisition. (Trends in language acquisition research 2)*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins
- Newport, E. L. & Meier, R.P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. I. Slobin, (Ed.), *The cross linguistic study of language acquisition, Volume 1: The data*. New Jersey: Erlbaum, 881-938.
- Peterson C., Siegal M. (1999). Representing Inner Worlds: Theory of Mind in Autistic, Deaf, and Normal Hearing Children. *Psychological Science, Vol 10, no 2: 126-129*.
- Petitto, L.A. (1987). On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in ASL. *Cognition International Journal of Cognitive Psychology* 21:1-52.
- Petitto, L.A. (1994). The transition from gesture to symbol in American Sign Language. In V. Volterra, & C. J. Erting, (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 153-161.

- Petitto, L.A. (2000). The acquisition of natural signed languages: Biological foundations of language. In C. Chamberlain, J.P. Morford, & R. I. Mayberry, (Eds.), *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 41-50.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. New York: University of Buffalo.
- Van den Bogaerde, B. & Baker, A. (2002). Are young deaf children bilingual? In G. Morgan, & B. Woll, (Eds.), *Directions in sign language acquisition. (Trends in language acquisition research 2)*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 183-206.
- Volterra, V. & Erting, C. J. (Eds.) (1994). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Wilbur, R. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Woodward, J. (1990). Sign English in the education of deaf students. In H. Borsnstein (Ed.), *Manual communication in America*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 67-80.
- Η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4074/2012) <http://www.prosvasimo.gr/>
- Κουρμπέτης Β., Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα Μάτια μου. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Κωφούς Μαθητές*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 1997, 45:7-18.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Εξέταση της Γραπτής Γλώσσας των Κωφών Μαθητών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 93: 60-69..
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Α.Π.Σ. για μαθητές με Προβλήματα ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm)
- Παπασπύρου, Χ. (1994). *Κινηματική Γλώσσα*, Γλώσσα, 32:18-44.  
<http://www.ethnologue.com/> Προσπελάστηκε στις 10/08/2004

## Παράρτημα

### Κανόνες Μετεγγραφής

- ✓ Στο παρόν κείμενο όλες οι νοηματικές φράσεις και τα νοήματα γράφονται με χαρακτήρες κεφαλαίων γραμμάτων για να διαχωριστούν από τα ελληνικά.
- ✓ Η παύλα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες λέξεις δηλώνει ένα νόημα (π.χ. ΧΤΥΠΑΕΙ-ΞΥΠΝΗΤΗΡΙ).
- ✓ Η παύλα ανάμεσα σε δύο νοήματα ενέργειας σημαίνει επανάληψη του νοήματος για να εκφραστεί η διάρκεια (π.χ. ΤΡΩΕΙ-ΤΡΩΕΙ).
- ✓ Μεταγραφή νοηματικού ονόματος: ΝΟΗΜΑΤΙΚΟ-ΟΝΟΜΑ-ΚΟΚΚΙΝΟΣ
- ✓ Οι παύλες ανάμεσα στα γράμματα δηλώνουν δακτυλοσυλλαβισμό.
- ✓ Η άνω-κάτω τελεία δίπλα σε μια χειρομορφή υποδηλώνει κάμψη της χειρομορφής.
- ✓ Η χρήση πεζών γραμμάτων γίνεται για να δοθούν οδηγίες για την θέση των νοημάτων, την έκφραση του νοηματιστή ή τον τρόπο που πρέπει να αποδοθεί ένα νόημα. Αυτές οι εκφράσεις ή λέξεις μπαίνουν σε παρενθέσεις και δεν νοηματίζονται.
- ✓ Μεταγραφή ταξινομητών που έχουν χρησιμοποιηθεί στα νοηματικά κείμενα:
  - ΤΞ-Α = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
  - ΤΞ-Β = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
  - ΤΞ-Φ = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
  - ΤΞ-Σ = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
  - ΤΞ-Λ = ταξινομητής με τη χειρομορφή 

- ΤΞ-Α:= ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-Ε = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-Ο = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-Τ = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-Ω = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-С = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-Λ: = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-1= ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-2 = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-3 = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-4 = ταξινομητής με τη χειρομορφή 
- ΤΞ-5 = ταξινομητής με τη χειρομορφή 