

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II

Μέτρο 1.1 «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο Εκπαιδευτικό Σύστημα Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών» • Ενέργεια 1.1.4 «Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία»
Κατηγορία Πράξεων 1.1.4 α «Αναβάθμιση και Επέκταση του Θεσμού της Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης



Ας ενισχύσουμε, με τη συμμετοχή μας,
τις ικανότητες των μαθητών με:

- Κώφωση
- Τύφλωση
- Κινητική Αναπηρία
- Αυτισμό
- Νοητική Υστέρηση



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
(ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ)

Αθήνα 2007

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: ΚΩΦΩΣΗ

«Προσεγγίζοντας την Κώφωση»



ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ:

Βασίλης Κουρμπέτης

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαριάννα Χατζοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός για Κωφά Παιδιά
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Φλώρα Σαββαλίδου

Διερμηνέας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

Ελένη Ζωγράφου

Εκπαιδευτικός

ΤΕΛΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Βασίλης Κουρμπέτης

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΑΘΗΝΑ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Βασικές Αρχές: Εισαγωγή.....	6
2. Ποιες είναι οι στάσεις της κοινωνίας απέναντι στους κωφούς;.....	6
3. Τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «κωφός»;.....	12
4. Ποιοι είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται από την ιατρική κοινότητα για τον προσδιορισμό του κωφού ατόμου;.....	13
5. Με ποιο τρόπο γίνεται η διάγνωση της κώφωσης;.....	15
6. Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες αντικειμενικές μέθοδοι εξέτασης;.....	15
7. Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες υποκειμενικές μέθοδοι εξέτασης;.....	16
8. Πώς είναι ένα ακουόγραμμα;.....	17
9. Όταν γνωρίζουμε το κατώφλι ακουστότητας του ατόμου μπορούμε να προβλέψουμε σε ποιο βαθμό θα αναπτύξει ομιλία;.....	21
10. Ποιοι είναι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αναπτύξει ένα κωφό παιδί γλώσσα είτε πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα -ομιλία- είτε για νοηματική γλώσσα;.....	22
11. Πώς μπορεί να γίνει έγκαιρη διάγνωση της κώφωσης και πώς οι γονείς οδηγούνται σε μια τέτοιου είδους διαδικασία;.....	23
12. Ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα κωφό παιδί;.....	24
13. Τι σημαίνουν οι όροι προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφό άτομο;.....	25
14. Ποια είναι τα αίτια της κώφωσης;.....	25
15. Αφού η κώφωση οφείλεται κυρίως σε κληρονομικούς παράγοντες γιατί όπως προαναφέρθηκε τα περισσότερα κωφά παιδιά έχουν ακούοντες γονείς; ...	26
16. Ποια είναι τα συστήματα ενίσχυσης του ήχου;.....	28
17. Τι είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα;.....	28
18. Πώς ακριβώς λειτουργούν τα κοχλιακά εμφυτεύματα;.....	30
19. Ποια και πόσο επικίνδυνη είναι η διαδικασία της εγχείρησης;.....	31
20. Πότε ενεργοποιούνται και πώς ρυθμίζονται τα κοχλιακά εμφυτεύματα;.....	32
21. Ποια είναι τα Υπέρ και τα Κατά των κοχλιακών εμφυτευμάτων;.....	33
22. Ποιες είναι οι αντιδράσεις της οικογένειας μετά τη διάγνωση της κώφωσης;	36
23. Πώς επηρεάζεται η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών από τη στάση της οικογένειας απέναντι στο γεγονός της κώφωσης;.....	37
24. Τι είναι η γλώσσα των κωφών και ποια η σημασία της;.....	39
25. Γιατί οι νοηματικές γλώσσες είναι πραγματικές γλώσσες;.....	40

26. Τι είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα;.....	41
27. Ποιοι είναι οι μύθοι για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα;.....	43
28. Ποια είναι η πραγματικότητα σήμερα σε σχέση με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα;.....	64
29. Τι ξέρουμε για τις γραμματικές δομές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας;..	65
30. Πώς το κωφό παιδί κατακτά τη νοηματική γλώσσα;.....	101
31. Ποια είναι τα στάδια κατάκτησης των νοηματικών γλωσσών από το κωφό παιδί κωφών γονέων;.....	102
32. Τι γίνεται με τα κωφά παιδιά ακουόντων; Πώς τελικά αυτά επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και μαθαίνουν γλώσσα;.....	105
33. Γιατί η νοηματική γλώσσα που κατακτούν τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων μέσω διδασκαλίας μπορεί επίσης να υπολείπεται σε σχέση με αυτή των κωφών παιδιών κωφών γονέων;.....	106
34. Τι γνωρίζουμε σήμερα για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τα κωφά παιδιά;.....	107
35. Τα κωφά βρέφη ψελλίζουν (με τη φωνή τους) ή όχι;.....	108
36. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ επιλογής γλώσσας και μεθόδου διδασκαλίας;..	109
37. Ποιες «μέθοδοι» επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών;.....	110
38. Τι ακριβώς υποστηρίζει η προφορική μέθοδος;.....	111
39. Τι ακριβώς υποστηρίζει η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας;.....	113
40. Τι ακριβώς σημαίνει η δίγλωσση προσέγγιση στην εκπαίδευση των κωφών;..	114
41. Τι γνωρίζουμε για τα επιτεύγματα των κωφών μαθητών στη γραφή και στην ανάγνωση;.....	116
42. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της εκμάθησης μιας γραπτής γλώσσας;.....	118
43. Ποιο περιβάλλον θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πιο ευνοϊκό για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου από τους κωφούς μαθητές;.....	120
44. Πώς θα διαμορφώσουμε ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον;.....	122
45. Ποια άλλα κύρια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας αποτελεί πρωταρχικό στόχο;.....	123

46. Ποια άλλα χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο η χρήση και η καλλιέργεια της νοηματικής γλώσσας αποτελεί καθοριστικό στόχο;..... 124
47. Ποια μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας γραπτής γλώσσας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών;..... 125
48. Πέρα από την οργανωμένη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ποιες άλλες στρατηγικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη για την ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης στους κωφούς μαθητές;..... 130
49. Η ανάγνωση ιστοριών από το δάσκαλο στους μαθητές θεωρείται μια πολύ σημαντική δραστηριότητα για την καλλιέργεια της εγγραμματοσύνης στα ακούοντα παιδιά. Συμβαίνει το ίδιο και με τα κωφά παιδιά; Είναι κάτι τέτοιο δυνατό να γίνει σε μια ομάδα κωφών παιδιών;..... 133
50. Ποια επιτεύγματα δείχνουν ετοιμότητα για την εισαγωγή του παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή;..... 134
51. Πώς τελικά μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τα κωφά παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στη δημιουργία γραπτού κειμένου;..... 136
52. Ποιες νέες πρακτικές έχουν προωθηθεί τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών; Ποια είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τους κωφούς μαθητές;..... 137
53. Ποιο είναι το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτης γλώσσας κωφών μαθητών;..... 139
54. Ποιοι είναι οι διερμηνείς νοηματικών γλωσσών;..... 144
55. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διερμηνέα;..... 145
56. Ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν από την παρουσία ενός εκπαιδευτικού διερμηνέα στα πλαίσια ενός προγράμματος ένταξης ενός κωφού μαθητή;.... 146
57. Ποιες στρατηγικές θα μπορούσαν να ακολουθηθούν προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα που πιθανώς μπορεί να προκύψουν από την παρουσία ενός διερμηνέα μέσα σε ένα γενικό σχολείο;..... 148
58. Ποιος είναι ο ρόλος του ειδικού σχολείου στην ανάπτυξη του κωφού παιδιού;..... 150
59. Ποιες είναι οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας κωφών παιδιών;..... 151

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Εισαγωγή

Σπάνια ένα κείμενο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ή γονείς αρχίζει με ξεκάθαρη δήλωση των θέσεων και της φιλοσοφίας των συγγραφέων του. Συνήθως οι συγγραφείς, θέλοντας να προβάλλουν αυτό που θεωρούν πολιτικά ορθό, παρουσιάζουν τις διάφορες επικρατούσες απόψεις με «αντικειμενικό» τρόπο. Εδώ δεν σκοπεύουμε να ακολουθήσουμε αυτήν, την ασφαλή ομολογουμένως, τακτική. Στις σελίδες που ακολουθούν θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε και να τεκμηριώσουμε ξεκάθαρα τις θέσεις μας για τους κωφούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιδιώκουμε να τις επιβάλλουμε. Η στάση μας απέναντι στους κωφούς συνοψίζεται στα εξής:

Οι κωφοί δεν είναι άνθρωποι που δεν ακούνε αλλά άνθρωποι που βλέπουν και αποτελούν μια διαφοροποιημένη γλωσσική και πολιτισμική κοινότητα.

Αυτή μας η στάση υπαγορεύει και τη χρήση του όρου κωφός με κάππα κεφαλαίο όταν αναφερόμαστε στην κοινότητα των Κωφών, σε ένα συγκεκριμένο σύνολο κωφών ανθρώπων που έχουν κοινή γλώσσα (την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ελλάδα, την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα – American Sign Language - στις ΗΠΑ κ.ο.κ.) και κοινή κουλτούρα, ακολουθώντας την τακτική του James Woodward (1982).

Ο στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε κατά πόσον οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των κωφών οδηγούν σε δημιουργία αντίστοιχα διαφορετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, κοινωνικής και επαγγελματικής αντιμετώπισης των κωφών, ανεξάρτητα από την χώρα αναφοράς, που εδώ είναι η Ελλάδα.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ;

Οι δύο κυρίαρχες κοινωνικές στάσεις αντιμετώπισης των κωφών και ο εκπορευόμενος από αυτές σχεδιασμός προγραμμάτων είναι:

- 1. Οι κωφοί είναι πρόβλημα*
- 2. Οι κωφοί είναι πηγή στήριξης και πληροφόρησης*

Αυτές οι στάσεις απέναντι στους κωφούς σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κωφών παιδιών είναι αποφασιστικοί παράγοντες που καθορίζουν τη φιλοσοφία και τη δομή των υπάρχοντων προγραμμάτων για τα κωφά παιδιά, τους κωφούς ενήλικες και τις οικογένειές τους. Το ίδιο ισχύει και για τα

προγράμματα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που προετοιμάζουν τους δασκάλους του αύριο.

1. Οι κωφοί είναι πρόβλημα

Επί αιώνες οι άνθρωποι διατηρούσαν την άποψη ότι το να είναι κανείς κωφός αποτελεί πρόβλημα. Αυτή η αρνητική άποψη στηρίζεται στην παραδοχή ότι λείπει μία βιολογική συνιστώσα που λέγεται «ακοή» και που αποτελεί το επίκεντρο της ζωής των «φυσιολογικών» ανθρώπων. Αυτή η άποψη κυριαρχεί στον τρόπο σκέψης των ειδικών που ανήκουν στα ιατρικά και ακουολογικά επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένων των λογοπεδικών, και όσων ασχολούνται με ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα. Το φαινόμενο αυτό έχει αναφερθεί ως «παθολογική άποψη» για την κώφωση (βλ. Lane, Hoffmeister, & Bahan για εκτενέστερη συζήτηση επάνω σ' αυτό).

Όταν ένα παιδί διαγνωσθεί ως κωφό ή βαρήκοο, οι (ακούοντες) γονείς του ελέγχονται απόλυτα από τους ειδικούς των ιατρικών και ακουολογικών επαγγελμάτων, και αυτό είναι επόμενο αφού οι ειδικοί αυτοί κάνουν τη διάγνωση, δίνουν τις πρώτες κατευθύνσεις και καθορίζουν την αρχική ιδέα που σχηματίζει η οικογένεια για το τι μπορεί να σημαίνει μια μικρή ή μεγάλη ακουστική απώλεια. Την περίοδο αυτή που οι γονείς είναι τόσο ευάλωτοι, οι εκπρόσωποι αυτών των ειδικοτήτων τους παρουσιάζουν μια εντελώς παθολογική άποψη για την κώφωση. Οι ακούοντες ειδικοί αποτελούν την μοναδική πηγή πληροφόρησης σ' αυτά τα πρώτα στάδια. Είναι πάρα πολύ σπάνιο να δοθεί στους γονείς η ευκαιρία να γνωρίσουν κωφούς ειδικούς, ώστε να πάρουν από αυτούς πληροφορίες για την ζωή τους. Στην πραγματικότητα, πολλοί από τους ακούοντες ειδικούς που εμπλέκονται στις υπηρεσίες που σχετίζονται με τις μικρές ηλικίες των κωφών παιδιών καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να εμποδίσουν τους γονείς να έρθουν σε επαφή με ενήλικες κωφούς, ακόμα και αν πρόκειται για επαγγελματίες αντιστοίχων ειδικοτήτων. Δύο είναι οι βασικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται στους γονείς από τους ακούοντες ειδικούς:

A) Η προσέγγιση που θέτει την ακοή ως απαραίτητο στοιχείο του «φυσιολογικού» ανθρώπου. Οι ακούοντες ειδικοί επηρεάζουν τους γονείς ώστε να θεωρούν «φυσιολογικά» μόνο τα ακούοντα άτομα και να πιστεύουν πως μόνον οι ακούοντες μπορούν να φθάσουν υψηλά επίπεδα σε όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες.

Ενθαρρύνουν τους γονείς να ανατρέφουν το κωφό παιδί τους με βασικό γνώμονα την παραδοχή ότι ο κυριότερος στόχος τους είναι να αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να επικοινωνεί και να κινείται στην κοινωνία των ακουόντων. Και αυτό φαντάζει δύσκολη και τρομακτική διαδικασία.

Οι ειδικοί καθοδηγούν τους γονείς στο να πιστέψουν ότι, αν δουλέψουν αρκετά σκληρά, τα κωφά παιδιά τους θα συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο που θα μοιάζουν με ακούοντα. Συνεπώς, τα παιδιά που δεν καταφέρνουν να δίνουν αυτήν την εικόνα, είτε γιατί δεν μιλούν καλά είτε γιατί δεν κάνουν καλή χειλεανάγνωση (κατανόηση των λέξεων που αρθρώνει κάποιος χωρίς να ακούει την φωνή του), θεωρούνται αποτυχημένα. Σ' αυτή την περίπτωση, οι γονείς οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα βρίσκεται στο παιδί τους ή ότι φταίνε οι ίδιοι που δεν δούλεψαν αρκετά.

Β) Η προσέγγιση βάσει της οποίας παρουσιάζονται στους ενδιαφερόμενους όλες οι επιλογές. Πολλοί ειδικοί σήμερα πιστεύουν ότι στους γονείς πρέπει να παρουσιάζονται όλες οι διαφορετικές απόψεις που έχουν οι επιστήμονες οι οποίοι ασχολούνται με κωφά παιδιά. Αυτή την προσέγγιση θα την ονομάσουμε «προσέγγιση υπερφόρτωσης των γονέων με πληροφορίες». Εδώ παρέχεται στους γονείς υπερβολικά μεγάλος όγκος πληροφοριών που συνήθως τους είναι αδύνατο στην κατάσταση που βρίσκονται να τον αφομοιώσουν και να τον αξιολογήσουν. Τους παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα των διαφόρων μεθόδων, μόνο προφορική, μόνο ακουστική, ομιλία και χειλεανάγνωση μαζί, τρόποι ενίσχυσης της ακοής, όπως ισχυρά ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ελληνικά με νοήματα, ομιλία και νοήματα μαζί κ.λ.π. Οι ειδικοί παρουσιάζουν όλες αυτές τις απόψεις με τρόπο που έχει ως αποτέλεσμα να υποστηρίζεται η δική τους εικόνα για την κώφωση που συνήθως είναι η αρνητική και παθολογική εικόνα προσέγγισης των κωφών παιδιών και ενηλίκων. Έτσι, οι γονείς καλούνται μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα και βασισμένοι σε πληροφόρηση που μάλλον σύγχυση επιφέρει, να επιλέξουν τι είναι καλύτερο για το παιδί τους. Πολλοί ειδικοί ενισχύουν την παραδοχή ότι, εφόσον η κώφωση είναι μια αρνητική κατάσταση, η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών εξ ορισμού αποτελεί πρόβλημα.

Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, και στις δύο προσεγγίσεις που περιγράψαμε οι κωφοί αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα. Όποια από τις δύο και αν ακολουθήσουν οι γονείς, το παιδί τους θα έχει πάρα πολλές πιθανότητες να αποτύχει. Έτσι περνούν τα πρώτα χρόνια της ζωής του κωφού παιδιού με το φόβο της αποτυχίας να απειλεί συνέχεια την οικογενειακή ζωή. Κι αν ακόμη η οικογένεια

Θελήσει μόνη της να έρθει σε επαφή με την κοινότητα των Κωφών θα πρέπει να αντιμετωπίσει το στίγμα που ακολουθεί την εξ' ορισμού αρνητική στάση για την ένταξή τους στον ξένο και άγνωστο αυτό κόσμο. Για τα μέλη του κόσμου των Κωφών υπάρχει η άποψη ότι δεν έχουν καμιά δυνατότητα να επιτύχουν στη ζωή τους. Η ειρωνεία είναι ότι η άποψη αυτή της πλειονότητας των ακουόντων ειδικών είναι εντελώς λανθασμένη.

Η πληροφόρηση που δίνεται στους γονείς στηρίζεται σε συλλογή στοιχείων από έρευνες που έκαναν ακούοντες ειδικοί, υποστηρικτές της παθολογικής άποψης για την κώφωση. Η ιδεολογία που κυριαρχεί σ' αυτές τις έρευνες διέπεται από μια πέρα για πέρα αρνητική στάση προς την κώφωση. Η προσπάθεια εφαρμογής των προτάσεων που προκύπτουν φέρνει τους γονείς μπροστά στο εξής παράδοξο φαινόμενο: Κανένας από τους ακούοντες ειδικούς που υποστηρίζουν αυτές τις θέσεις δεν θα χρειαστεί ποτέ να αντιμετωπίσει στη δική του ζωή τις συνέπειες αυτών των απόψεων. Οι γονείς καθοδηγούνται να κάνουν τις επιλογές τους από ανθρώπους που ποτέ τους δεν θα βιώσουν οι ίδιοι τα αποτελέσματα των δικών τους υποδείξεων.

2 (α). Οι κωφοί είναι πηγή στήριξης

Μια διαφορετική στάση αντιμετώπισης της κώφωσης είναι αυτή που προσεγγίζει τους κωφούς ενήλικες ως πηγή στήριξης.

Οι κωφοί με τους οποίους σχετιστήκαμε στη ζωή μας, μας δίδαξαν να μην εστιαζόμαστε στην ιδέα της «μη δυνατότητας να ακούσουν» που διέπει τη στάση του κόσμου των ακουόντων, αλλά στη «δυνατότητα να βλέπουν» που αποτελεί το επίκεντρο της ζωής στον κόσμο των Κωφών (Kourbetis & Gargalis 2006). Οι κωφοί θεωρούν την κουλτούρα τους πολύ θετικό συντελεστή για τη ζωή τους. Αυτή η ιδέα θα πρέπει να μεταφέρεται στους ακούοντες ειδικούς και γονείς, γιατί είναι σημαντική για την ζωή των παιδιών τους. Σήμερα, οι κωφοί αποτελούν μια ομάδα με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά που βασίζονται στο ότι είναι άτομα που «βλέπουν». Η πρόσβασή τους στον κόσμο γίνεται μέσα από την δυνατότητα της «όρασης» και βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με τις απόψεις που θέλουν την «έλλειψη ακοής» ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους. Αυτή τους η ιδιότητα και ο επιτυχημένος τρόπος συνδιαλλαγής τους με τα πράγματα δεν συμφωνούν καθόλου με την περιοριστική θεώρηση της «κώφωσης». Επάνω σε αυτό στηρίχτηκε ο τρόπος που οι κωφοί όλου του κόσμου έμαθαν να επιτυγχάνουν στη ζωή, να επιλέγουν τι είναι σημαντικό γι'

αυτούς και ποιους θα θεωρούν φίλους τους. Το σημερινό κωφό παιδί είναι ο αυριανός κωφός ενήλικας. Η εικόνα του αυριανού κωφού ενήλικα θα αντανakλά την πραγματικότητα της εικόνας των σημερινών ενηλίκων κωφών. Οι σημερινοί ενήλικες κωφοί αποτελούν ζωντανό παράδειγμα του τι θα γίνουν στο μέλλον τα σημερινά κωφά παιδιά. Όπως σε κάθε κοινωνική ομάδα, έτσι και εδώ υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια που ορίζουν την επιτυχία.

Πολλοί κωφοί σήμερα είναι επιτυχημένοι στον κόσμο των Κωφών. Οι ακούοντες γονείς δεν γνωρίζουν τι σημαίνει αυτό. Είναι δυνατόν ένας κωφός ενήλικας που ασκεί το επάγγελμά του στον κόσμο των ακουόντων να μη γίνει διευθυντικό στέλεχος ούτε να κατέχει ιδιαίτερα υψηλή θέση. Ωστόσο, το ίδιο άτομο στον κόσμο των Κωφών μπορεί να είναι Πρόεδρος σωματείου, να είναι μέλος της γραμματείας αθλητικής ένωσης, να είναι δάσκαλος Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ), ή να κατέχει κάποια άλλη σημαντική θέση. Αυτό το ίδιο άτομο μπορεί ακόμα να έχει επιλεγεί για να εκπαιδεύσει άλλους κωφούς ως στελέχη των οργανώσεων των Κωφών ή ως εμπυχωτής. Είναι πολύ σημαντικό εδώ να αντιληφθούμε ότι αυτές οι θέσεις στον κόσμο των Κωφών είναι ισότιμες με το να είναι κάποιος υψηλά ιστάμενο στέλεχος στον κόσμο των ακουόντων. Οι ίδιες ικανότητες που απαιτούνται για να διοικήσει κανείς μια επιχείρηση, να διευθύνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κ.λ.π. χρειάζονται για να επιτύχει κάποιος στον κόσμο των Κωφών. Αυτοί οι κωφοί δουλεύουν μαζί με άλλους κωφούς, ιδιαίτερα νέους, για τη διατήρηση και τη μετάδοση της δουλειάς των περασμένων και των τωρινών γενιών.

Στην Ελλάδα, υπάρχουν ελάχιστοι κωφοί επαγγελματίες (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.λπ.) στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση και σχεδόν κανένας στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης ή στα νοσοκομειακά τμήματα, όπου δίνονται πληροφορίες ή/και παρέχεται συμβουλευτική στους γονείς. Η διοικητική δομή των προγραμμάτων για κωφά παιδιά είναι τέτοια που οι ακούοντες γονείς έχουν ελάχιστες (μηδενικές θα μπορούσαμε να πούμε) πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με κωφούς ειδικούς ή γενικότερα κωφούς ενήλικες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπα για τους ίδιους και τα παιδιά τους (Hoffmeister 1996). Το δυναμικό και η εμπειρία των μελών της κοινότητας των Κωφών, αν και σημαντικό μένει συνήθως συνολικά ανεκμετάλλευτο. Η συμμετοχή ενηλίκων κωφών επαγγελματιών σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης και εκπαίδευσης κωφών παιδιών και η αξιοποίηση τους για τη στήριξη των οικογενειών που έχουν κωφά παιδιά (και ιδιαίτερα των ακουόντων γονέων) καθώς επίσης και των ακούντων ειδικών

σύμφωνα με την εμπειρία και τη γνώση που οι πρώτοι έχουν, θα πρέπει να αποτελεί βασική φιλοσοφία και πρακτική εκείνων των δομών εκπαίδευσης κωφών παιδιών που απλά αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μια διαφορετική κατάσταση προσεγγίζοντας το κωφό παιδί με βάση τη δυνατότητα του να προσλαμβάνει τον κόσμο οπτικά και να δημιουργεί μέσα από αυτή.

2 (β). Οι κωφοί ως πηγή πληροφόρησης

Οι κωφοί έχουν άμεση εμπειρία από το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό σύστημα του κόσμου των ακουόντων. Έχουν απόψεις και μπορούν να κάνουν υποδείξεις για το τι υπήρξε αποτελεσματικό και τι όχι. Μέσα από την προσωπική τους εμπειρία οι κωφοί έμαθαν πώς να είναι περισσότερο λειτουργικοί τόσο στον κόσμο των Κωφών όσο και στον κόσμο των ακουόντων. Κανένας κωφός δεν είναι απομονωμένος αν ξέρει τη Νοηματική Γλώσσα και ζει στην κοινότητα των Κωφών. Η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών υπήρξε λειτουργική γι' αυτούς για αιώνες. Υπήρξε λειτουργική για τους κωφούς ενήλικες όπως και για τα κωφά παιδιά κωφών γονέων, μια και 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 (Για πιο εκτεταμένη ανασκόπηση αυτού του θέματος βλ. Israelite & Hoffmeister 1989, Κουρμπέτης 1987 και Moores 1996). Οι κωφοί από τις δικές τους εμπειρίες γνωρίζουν τι είναι σημαντικό να ξέρουν οι γονείς των κωφών παιδιών. Γνωρίζουν πολύ καλά ποιες είναι οι επιτυχημένες στρατηγικές τόσο για την απόκτηση πληροφοριών που αφορούν τον κόσμο, όσο και για την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον χειρισμό των διάφορων καταστάσεων που συναντούν στην ζωή τους. Στον ίδιο κόσμο ενυπάρχουν κωφοί και ακούοντες άνθρωποι, γεγονός που συχνά παραβλέπουν οι ακούοντες ειδικοί. Δουλέψαμε μαζί με κωφούς συνεργάτες για τη δημιουργία προγραμμάτων για οικογένειες, για παιδιά και εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των συνεργασιών στην Ελλάδα καταλήξαμε στο ίδιο συμπέρασμα που προκύπτει από τις δεκάδες συνεργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί μεταξύ κωφών και ακουόντων στις ΗΠΑ αλλά και στην Ευρώπη: ότι ο κόσμος των Κωφών μπορεί να αποτελέσει τεράστια πηγή πληροφόρησης για τους ακούοντες γονείς, παίζοντας ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΣΗΜΑΙΝΕΙ Ο ΟΡΟΣ «ΚΩΦΟΣ»;

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, το κωφό παιδί και ο κωφός ενήλικας είναι αντιστοίχως ένα βλέπον παιδί και ένας βλέπον ενήλικας. Οι κωφοί είναι άνθρωποι που σε όλους του τομείς της ζωής τους λειτουργούν οπτικά. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσω της όρασης τους και μέσα από αυτή δομούν τη σκέψη και τη γλώσσα τους χωρίς να βιώνουν αυτή την ιδιαιτερότητα τους ως προβληματική.

Αν ωστόσο χρειαζόταν να προσδιορίσει κανείς το κωφό άτομο με βάση το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας, τότε ο ορισμός που σήμερα θεωρείται ως ο πλέον αποδεκτός στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτός που υιοθετήθηκε στη συνάντηση των διευθυντών των σχολείων κωφών της Αμερικής (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf CEASD) το 1974 στη Frisina (στο Moores, 1996).

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, κωφό είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του (ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι συνήθως μεγαλύτερος από 70 dB στις βασικές και στις υψηλές συχνότητες) παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Κατ' αναλογία βαρήκοο είναι το άτομο το οποίο εξαιτίας της απώλειας της ακοής του (ο βαθμός απώλειας της ακοής του κυμαίνεται συνήθως στα 25 - 69 dB σε όλες τις συχνότητες) δυσκολεύεται αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα.

Με άλλα λόγια οι κωφοί έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και στη γλώσσα μόνο μέσω της όρασης ενώ οι βαρήκοοι έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και μέσω της ακοής τους λειτουργώντας περισσότερο ή λιγότερο ως ακούοντα άτομα μολονότι μπορεί να δυσκολεύονται. Συμπερασματικά κωφούς μαθητές θεωρούμε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι με ή χωρίς τεχνικά βοηθήματα (ακουστικά ή κοχλιακά εμφυτεύματα) δεν κατανοούν πλήρως ανθρώπινη ομιλία σε απόσταση 1,5 έως 2 μέτρων μέσω της ακοής τους.

ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΟΡΟΙ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΑΤΡΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΑΤΟΜΟΥ;

Ο όρος «κωφός» είναι ένας όρος που σπάνια χρησιμοποιείται από την ιατρική κοινότητα. Στις ιατρικές γνωματεύσεις συναντάμε συνήθως τον όρο «βαρηκοΐα» συνοδευόμενο από ένα επίθετο που προσδιορίζει το βαθμό της ακουστικής απώλειας του ατόμου, ένα επίθετο που προσδιορίζει τον τύπο της ακουστικής απώλειας ανάλογα με τη φύση της παθολογίας της απώλειας της ακοής και ένα επίθετο που προσδιορίζει αν η βλάβη αφορά και τα δύο αυτιά ή μόνο το ένα.

Για παράδειγμα, μια ιατρική γνωμάτευση μπορεί να γράφει «πάρα πολύ μεγάλου βαθμού νευροαισθητήρια βαρηκοΐα αμφοτερόπλευρη». Στη γνωμάτευση αυτή ο προσδιορισμός «πάρα πολύ μεγάλου βαθμού» αφορά το βαθμό της απώλειας, ο προσδιορισμός «νευροαισθητήρια» αφορά τον τύπο της ακουστικής απώλειας και υποδεικνύει ότι η φύση της απώλειας της ακοής είναι νευροαισθητήρια, η βλάβη δηλαδή βρίσκεται στο μέρος εκείνο του οργάνου που ονομάζεται εσωτερικό αυτί και ο προσδιορισμός «αμφοτερόπλευρη» δηλώνει ότι το άτομο αυτό έχει απώλεια ακοής και στα δύο του αυτιά. Με τη χρήση ωστόσο του όρου βαρηκοΐα στην παραπάνω γνωμάτευση αποκρύπτεται αυτό που θα έπρεπε να διατυπώνεται απερίφραστα προκειμένου να γίνει άμεσα αντιληπτή η αναγκαιότητα προσέγγισης αυτού του ατόμου κυρίως μέσω του οπτικού καναλιού, τόσο από τους γονείς όσο και από τους μη ειδικούς εκπαιδευτικούς. Έτσι, μολοντί ο εκάστοτε ειδικός παιδαγωγός, γιατρός, λογοθεραπευτής κ.λ.π. διαβάζοντας την παραπάνω γνωμάτευση αντιλαμβάνεται αμέσως ότι πρόκειται για ένα κωφό παιδί ο όρος βαρηκοΐα λειτουργεί παραπλανητικά για τους γονείς του ίδιου του παιδιού αλλά και για τον οποιοδήποτε μη ειδικό. Ιατρικές γνωματεύσεις σαν την παραπάνω πολύ σπάνια μπορεί να συνοδεύονται από μια επιπλέον φράση, τη φράση «πρακτική κώφωση» που όσο και αν σοκάρει τον μη εξοικειωμένο με το θέμα αποδέκτη της γνωμάτευσης αποτελεί μια ρητή διατύπωση της ακουστικής απώλειας του ατόμου και που σταδιακά μπορεί να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του ατόμου σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Με άλλα λόγια στον ιατρικό χώρο οι όροι «κωφός» και «κώφωση» αποτελούν κατά κάποιον τρόπο ένα είδος ταμπού και για τούτο αποφεύγονται έχοντας αντικατασταθεί με τους όρους «βαρήκοος» και «βαρηκοΐα» αντίστοιχα, οι οποίοι δεν

δηλώνουν ξεκάθαρα ότι το άτομο δεν έχει δυνατότητα πρόσβασης στις πληροφορίες που προσλαμβάνονται μέσω της ακουστικής οδού.

Ειδικότερα οι όροι που χρησιμοποιούνται στις ιατρικές γνωματεύσεις από την ιατρική κοινότητα είναι:

A. ως προς το βαθμό της απώλειας της ακοής :

Φυσιολογική ακοή	0 - 15 dB.
Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα	15 -25 dB.
Μικρού βαθμού βαρηκοΐα	25 - 40 dB
Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα	40 - 55 dB
Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	55 - 70 dB
Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	70 - 90 dB
Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	90 - 110 dB

(Παπαφράγκος 1996)

B. ως προς τη φύση της παθολογίας του αυτιού:

1. Νευροαισθητήρια βαρηκοΐα: ο όρος δηλώνει ότι η βλάβη εντοπίζεται στο νευροαισθητήριο σύστημα αντίληψης του ήχου και το μέρος του οργάνου που παρουσιάζει πρόβλημα είναι το εσωτερικό αυτί, το κοχλιακό νεύρο, η κεντρική ακουστική οδός και ο ακουστικός φλοιός.

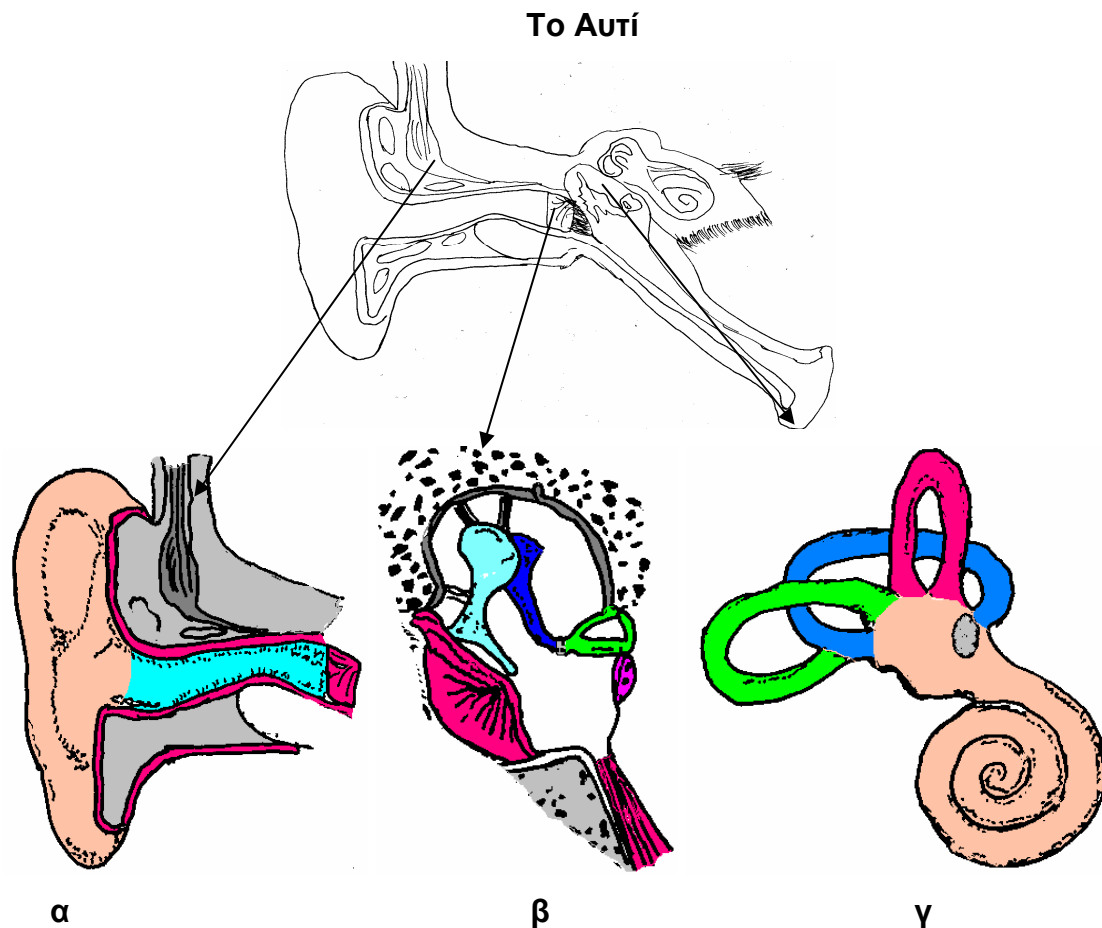
2. Βαρηκοΐα Αγωγιμότητας: ο όρος δηλώνει ότι η βλάβη εντοπίζεται στο σύστημα αγωγής του ήχου, δηλαδή στο έξω ή στο μέσο αυτί.

3. Βαρηκοΐα μεικτού τύπου: ο όρος αυτός χρησιμοποιείται όταν στο ίδιο αυτί συνυπάρχουν βαρηκοΐα αγωγιμότητας και νευροαισθητήρια βαρηκοΐα.

Γ. ως προς το όργανο που παρουσιάζει την παθολογία:

1. Αμφοτερόπλευρη Βαρηκοΐα: ο όρος δηλώνει ότι το άτομο έχει βαρηκοΐα και στα δυο του αυτιά.

2. Μονόπλευρη Βαρηκοΐα: ο όρος δηλώνει ότι το άτομο έχει βαρηκοΐα μόνο στο ένα του αυτί



Το (α) έξω αυτί, το (β) μέσο αυτί και το (γ) έσω αυτί

ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ;

Οι μέθοδοι διάγνωσης της κώφωσης κατά την παιδική ηλικία χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: **α. στις αντικειμενικές μεθόδους διάγνωσης**, κατά την πραγματοποίηση των οποίων δεν απαιτείται η συνεργασία του ατόμου που εξετάζεται και **β. στις υποκειμενικές μεθόδους διάγνωσης**, κατά την πραγματοποίηση των οποίων το άτομο καλείται να συνεργαστεί και να δώσει απαντήσεις για το αν ακούει ή όχι.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΞΕΤΑΣΗΣ;

Επειδή πριν από την ηλικία των 2:0 έως 2:6 ετών η συμμετοχή των νηπίων σε υποκειμενικές μεθόδους διάγνωσης δεν είναι συνήθως δυνατή, η διάγνωση της κώφωσης πριν από την ηλικία αυτή γίνεται με τη χρήση αντικειμενικών μεθόδων. Η

συνηθέστερη και ασφαλέστερη αντικειμενική μέθοδος έγκαιρης διάγνωσης της κώφωσης στα νεογνά και βρέφη είναι η μέθοδος **των προκλητών ακουστικών δυναμικών εγκεφαλικού στελέχους**. Με τη μέθοδο αυτή μολονότι δεν μπορεί να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια το κατώφλι ακουστότητας του ατόμου (το ελάχιστο όριο που οι ήχοι γίνονται αντιληπτοί από αυτό με ποσοστό επιτυχίας 50%), συνήθως γίνεται εκτίμηση του μεγέθους της απώλειας της ακοής.

Μια επίσης σειρά αντικειμενικών μετρήσεων που χρησιμοποιούνται εύκολα και γρήγορα, συνήθως για τον ακριβή προσδιορισμό της φύσης της ακουστικής βλάβης είναι οι μετρήσεις ακουστικής αντίστασης ή αλλιώς οι λεγόμενες **εξετάσεις τυμπανομετρίας**, μέσω των οποίων δεν αξιολογείται ποσοτικά η απώλεια της ακοής αλλά εκτιμάται άμεσα η κατάσταση και η λειτουργία του μέσου αυτιού. Οι μετρήσεις αυτές χρησιμοποιούνται συνήθως ερμηνευτικά σε συνδυασμό με τη χρήση άλλων ακουολογικών δοκιμασιών ή μεθόδων αποτελώντας σήμερα μια ιδιαίτερα συνηθισμένη πρακτική κατά τον ακουολογικό έλεγχο των παιδιών.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΕΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΞΕΤΑΣΗΣ;

Η πιο συνηθισμένη υποκειμενική μέθοδος εξέτασης της ακοής είναι η **μέθοδος της τονικής ακουομετρίας**. Με τη μέθοδο αυτή μετριέται η ικανότητα του ατόμου να ακούει καθαρούς τόνους, ήχους που αποτελούνται από μια μόνο συχνότητα. Οι εξεταζόμενες συχνότητες είναι 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000 και 8000 Hz και αντιπροσωπεύουν διαστήματα ογδών της μουσικής κλίμακας. Ειδικότερα, κατά την εξέταση της ακοής κάποιου μέσω της τονικής ακουομετρίας προσδιορίζεται το κατώφλι ακουστότητας, η ελάχιστη δηλαδή ένταση με την οποία οι ήχοι διαφορετικών συχνοτήτων μπορούν να γίνουν αντιληπτοί από το άτομο αυτό με ποσοστό επιτυχίας 50%. Μονάδα μέτρησης της έντασης του ήχου είναι το decibel (dB). Η κλίμακα των dB είναι λογαριθμική και 1dB δηλώνει τη μικρότερη μεταβολή έντασης δύο ήχων που μπορεί να διακρίνει το ανθρώπινο αυτί. Για να προσδιοριστεί το κατώφλι ακουστότητας (το κατώτερο όριο) που το άτομο αρχίζει να ακούει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία, η εξέταση θα πρέπει να γίνεται σε δωμάτια κατασκευασμένα με ειδικά τοιχώματα που απορροφούν τους παραγόμενους ήχους. Τα δωμάτια αυτά ονομάζονται ανηχικά. Η συσκευή που χρησιμοποιείται κατά τη μέτρηση της ακοής με τη μέθοδο της τονικής ακουομετρίας ονομάζεται ακουομετρητής. Ο ακουολόγος μπορεί να μετρήσει την ακοή είτε για κάθε αυτί ξεχωριστά με ειδικά στερεοφωνικά

ακουστικά που προσαρμόζει στο κεφάλι του εξεταζόμενου ή μέσω ελευθέρου πεδίου. Στη δεύτερη περίπτωση ο ήχος μεταδίδεται από μεγάφωνα και μπορεί να προσληφθεί από οποιοδήποτε αυτί. Ο έλεγχος της ακοής γίνεται μέσω δύο οδών, της αέρινης και της οστέινης. Η διαφορά των δύο τρόπων μέτρησης αποτελεί σημαντικό διαγνωστικό δείκτη ως προς το τύπο της βαρηκοΐας, τη διάκριση δηλαδή μεταξύ βαρηκοΐας αγωγιμότητας και νευροαισθήτηρας βαρηκοΐας.

Επίσης, οι τεχνικές τονικής ακουομετρίας που θα εφαρμόσει ο ακουολόγος εξαρτώνται από την ηλικία του εξεταζόμενου. Έτσι για παράδειγμα στην ηλικία από 0-2 ετών γίνεται η λεγόμενη ανιχνευτική ή αντανακλαστική ακουομετρία και στην ηλικία 2-5 ετών γίνεται η λεγόμενη παιγνιδοακουομετρία.

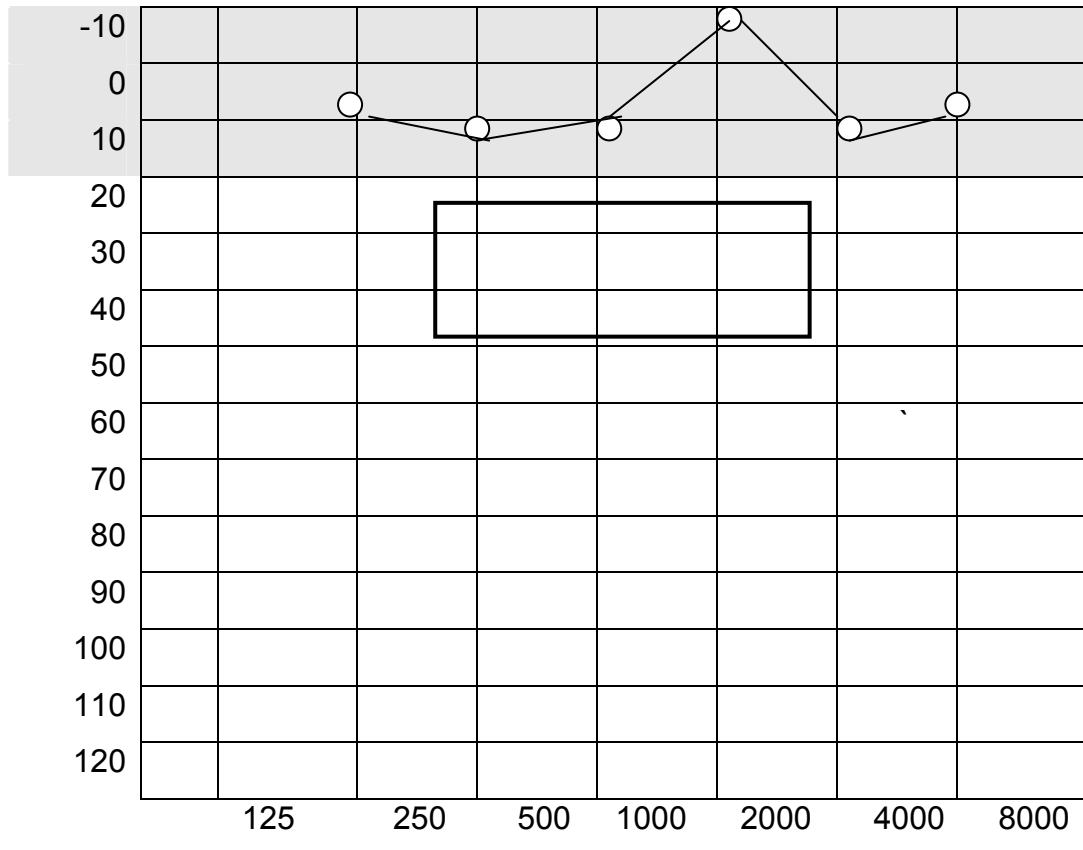
Από την μέτρηση της ακοής με τη μέθοδο της τονικής ακουομετρίας διαμορφώνεται μία καμπύλη η οποία προκύπτει από την εύρεση των ορίων ακουστότητας στις υπό εξέταση συχνότητες και αποτελεί το ακουόγραμμα του ατόμου με το οποίο προσδιορίζεται με ακρίβεια ο βαθμός της ακουστικής του απώλειας, υπό τον όρο ότι η συνεργασία μεταξύ εξεταζόμενου και εξεταστή ήταν επιτυχής.

ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΚΟΥΟΓΡΑΜΜΑ;

Όπως προαναφέρθηκε, από τη μέτρηση της ακοής ενός ατόμου με τη μέθοδο της τονικής ακουομετρίας διαμορφώνεται μια καμπύλη. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της ακουομέτρησης καταγράφονται σε ένα ειδικό διάγραμμα, στον οριζόντιο άξονα του οποίου σημειώνονται οι συχνότητες που εξετάζονται από 125-8.000 Hz και στον κάθετο άξονα οι στάθμες έντασης του ήχου που παρέχονται από τον ακουομετρητή.

Ειδικότερα, ακουόγραμμα ονομάζεται η καμπύλη που προκύπτει από την εύρεση ανά συχνότητα του κατώτερου ορίου ακουστότητας του ατόμου.

Η παρακάτω καμπύλη αποτελεί το ακουόγραμμα ενός ατόμου με φυσιολογική ακοή.



Όλες οι απαντήσεις που έδωσε το άτομο αυτό βρίσκονται στην περιοχή μεταξύ -10 έως 10dB σε όλο το εύρος των εξεταζόμενων συχνοτήτων κατά τον έλεγχο της ακοής του μέσω της αέρινης και της οστέινης οδού.

Η παρακάτω καμπύλη αποτελεί το ακουόγραμμα ενός κωφού ατόμου. Το ακουόγραμμα αυτό ονομάζεται γωνιακό ακουόγραμμα και είναι χαρακτηριστικό για τις περιπτώσεις των ατόμων με πάρα πολύ μεγάλο βαθμού νευροαισθητήρια βαρηκοΐα, πρακτική κώφωση.

Στο ακουόγραμμα που ακολουθεί, κατά την εξέταση της ακοής μέσω της οστέινης οδού το άτομο στο οποίο ανήκει το παραπάνω ακουόγραμμα δεν έδωσε απαντήσεις. Η καμπύλη που παρουσιάζεται εδώ αφορά τις απαντήσεις που έδωσε κατά την εξέταση της ακοής του μόνο μέσω της αέρινης οδού και βρίσκεται στην περιοχή μεταξύ 80 έως 110dB. Επίσης το άτομο αυτό μολονότι εξετάστηκε για όλο το φάσμα των εξεταζόμενων συχνοτήτων έδωσε απαντήσεις μόνο για τις συχνότητες 125, 250, 500 και 1000 Hz.

Γενικότερα, σε κάθε περίπτωση η καμπύλη της αέρινης αγωγής δείχνει το βαθμό της ακουστικής απώλειας του ατόμου.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ - ΠΡΟΝΟΙΑΣ & ΚΟΙΝ. ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ
 ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ Ν.Π.Δ.Δ.
 ΑΚΟΥΟΛΟΓΙΚΟ - ΝΕΥΡΩΤΟΛΟΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
 ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:
 ΤΗΛ.

ΑΚΟΥΟΜΕΤΡΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Όνομα/μο: / /

..... Ημ. γεν.

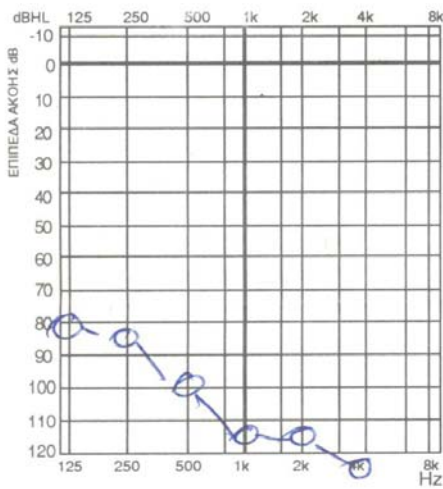
Ημ/νία: 1-11-91

ΑΕΡΙΝΗ Δ. Α. - 0 ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ Δ
 ΑΓΩΓΗ Α. Α. - X ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ □

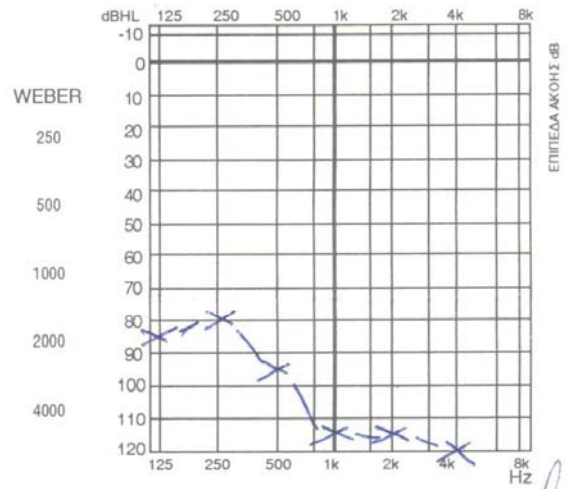
ΟΣΤΕΙΝΗ Δ. Α. -> ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ]
 ΑΓΩΓΗ Α. Α. -< ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ [

ΚΑΜΙΑ ΑΠΟΚΡΙΣΗ ∅

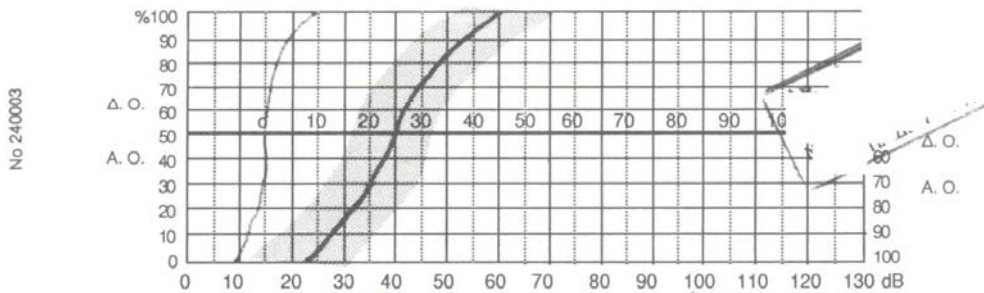
ΔΕΞΙΟ ΑΥΤΙ



ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΑΥΤΙ



RINNE



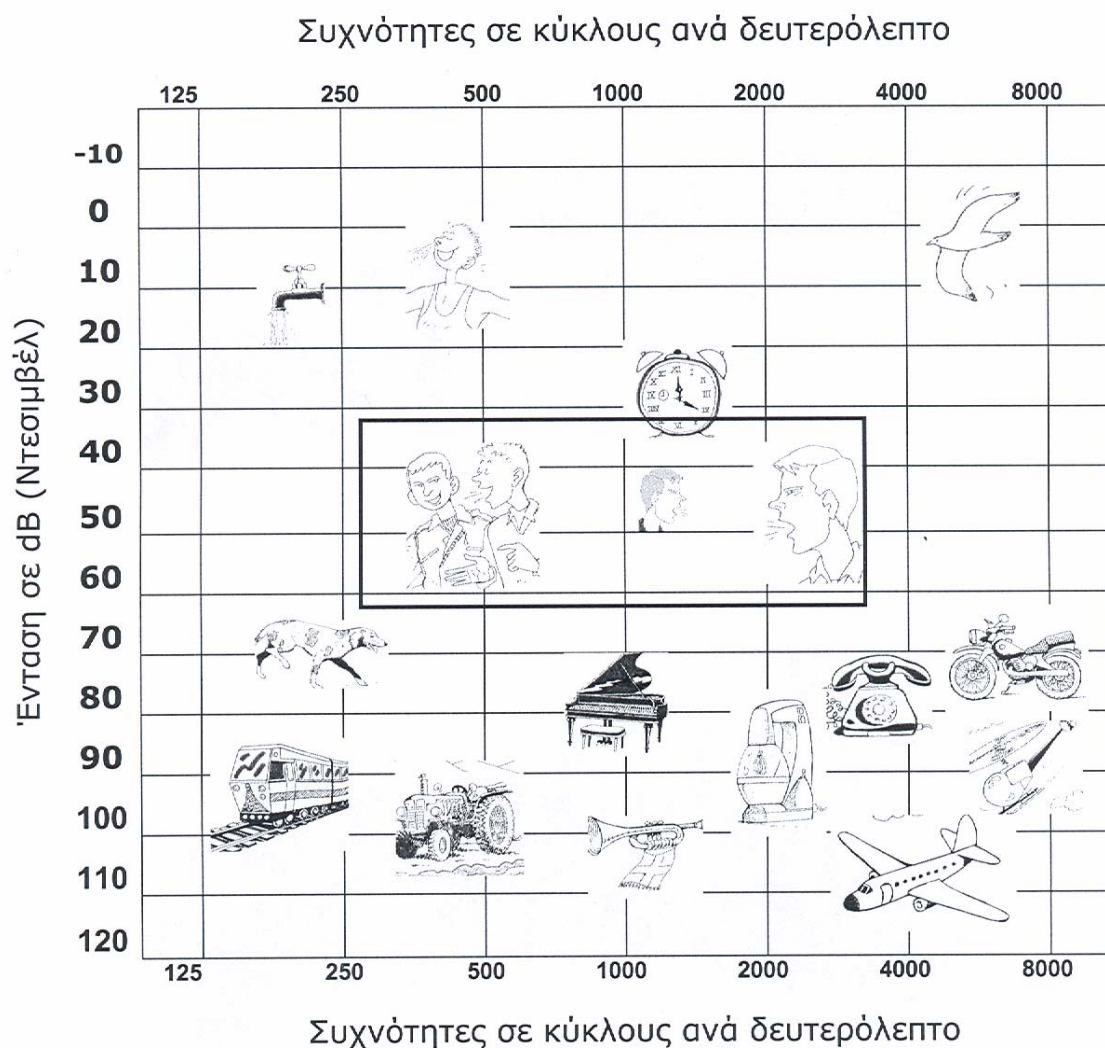
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Νευροακουστική βλάβη - 2 ατελειώδη
 μαργα βλάβη (πυροφωφωφική ακού)

Γωνιακό ακουόγραμμα

Ακουόγραμμα καθημερινών ήχων

Οι καθημερινοί ήχοι που μας περιβάλλουν μπορούν να διακριθούν ανάλογα την ένταση και τη συχνότητα τους. Το «ακουόγραμμα» που ακολουθεί παρουσιάζει μερικούς καθημερινούς ήχους σε σχέση με την έντασή και τη συχνότητά τους. Είναι φανερό ότι ένας άνθρωπος με γωνιακό ακουόγραμμα, όπως το προηγούμενο δεν ακούει τους περισσότερους καθημερινούς ήχους και δεν μπορεί να διακρίνει ανθρώπινη ομιλία.



**ΟΤΑΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΤΟ ΚΑΤΩΦΛΙ ΑΚΟΥΣΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ,
ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΠΡΟΒΛΕΨΟΥΜΕ ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΟΜΙΛΙΑ;**

Οι προβλέψεις που μπορούμε να κάνουμε ως προς το βαθμό που ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει ομιλία σε σχέση με το κατώφλι ακουστότητας του είναι αδρές. Η ανάπτυξη της ομιλίας σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει ήχους μέσω της ακοής του. Οι ήχοι της ομιλίας ωστόσο δεν είναι ήχοι μίας συχνότητας, όπως είναι οι καθαροί τόνοι, αλλά είναι σύνθετοι ήχοι που αποτελούνται από μία βασική συχνότητα και πολλές αρμονικές συχνότητες, η ένταση και η διάρκεια των οποίων διαφοροποιείται κατά την παραγωγή της ομιλίας.

Κατά τη εξέταση της ακοής του ατόμου με τη μέθοδο της τονικής ακουομετρίας, η εύρεση του κατώτερου ορίου ακουστότητάς του σχετίζεται αποκλειστικά με την ικανότητα του να ανταποκρίνεται σε ήχους μίας μόνο συχνότητας και όχι σε ήχους ομιλίας. Έτσι ο συσχετισμός του βαθμού της ακουστικής απώλειας ενός ατόμου με την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί ομιλία αποτελεί μια κατά προσέγγιση εκτίμηση, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας εν δυνάμει δείκτης για την πιθανότητα που αυτό έχει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να αναπτύξει ομιλία.

Έτσι, ως προς το συσχετισμό του βαθμού της ακουστικής απώλειας και της αντίληψης και κατανόησης της ομιλίας θα μπορούσαμε, πάντα κατά προσέγγιση και αν δεν συντρέχουν άλλοι λόγοι, να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:

1. Φυσιολογική ακοή : 0- 15 dB → το άτομο δεν έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ομιλίας.
2. Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα: 15 - 25 dB → το άτομο έχει μικρή αλλά όχι σημαντική δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας.
3. Μικρού βαθμού βαρηκοΐα: 25 - 40 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας.
4. Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα: 40 - 55 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της συνηθισμένης ομιλίας.
5. Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 55 - 70 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και κατανόηση της μεγαλόφωνης ομιλίας.

6. Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 70 - 90 dB → το άτομο αυτό μπορεί αντιληφθεί μόνον την πολύ φωναχτή ομιλία με τη βοήθεια ακουστικών βαρηκοΐας αλλά δεν μπορεί να την κατανοήσει.

7. Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 90 - 110 dB → η ομιλία δεν γίνεται αντιληπτή ακόμα και με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας.

Με βάση τον παραπάνω συσχετισμό οι πιθανότητες των ατόμων με πολύ μεγάλο και πάρα πολύ μεγάλο βαθμού βαρηκοΐα να αναπτύξουν ομιλία περιορίζονται σημαντικά ενώ δεν υπάρχει ασφαλής τρόπος για περισσότερο ακριβείς προβλέψεις στον τομέα αυτό.

ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΑΙΖΟΥΝ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΣΤΟ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΕΝΑ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ ΓΛΩΣΣΑ ΕΙΤΕ ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΓΙΑ ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΟΜΙΛΙΑ) ΕΙΤΕ ΓΙΑ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

Η ομάδα των κωφών παιδιών δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό. Για το λόγο αυτό είναι συνολικά καλύτερα κάθε περίπτωση παιδιού να προσεγγίζεται ξεχωριστά και όχι μέσα από το πρίσμα γενικεύσεων που αφορούν το συνολικό πληθυσμό. Πέρα ωστόσο από τη βασική αρχή της ατομικής προσέγγισης κάθε παιδιού, σήμερα γνωρίζουμε ότι κάποιοι παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να καταφέρει ένα κωφό παιδί να αναπτύξει γλώσσα (ομιλία, ομιλούμενη γλώσσα ή ακόμη και νοηματική γλώσσα).

Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

1. Ο βαθμός της υπολειμματικής ακοής. Αυτό σε συνδυασμό με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αφορά το γεγονός ότι κάποια παιδιά μπορεί να ωφεληθούν με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας, άλλα καθόλου, και τα υπόλοιπα μπορεί να βρίσκονται κάπου ενδιάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες ως προς το κέρδος που έχουν από τα ακουστικά βαρηκοΐας.

2. Η ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής. Αν πρόκειται για παιδιά που γεννήθηκαν κωφά και έχασαν την ακοή τους πριν αναπτύξουν ομιλία ή πρόκειται για παιδιά που έχασαν την ακοή τους ενώ ήδη μιλούσαν ή ακόμη ήξεραν να διαβάζουν ή και να γράφουν. Στην τελευταία αυτή περίπτωση η εκμάθηση ή διατήρηση της ομιλίας αποτελεί έναν σχετικά πιο εύκολο στόχο.

3. Η αιτιολογία. Μερικές αιτίες κώφωσης μπορεί να σχετίζονται με επιπρόσθετες νευρολογικές βλάβες και επομένως με την παρουσία και άλλων

αναπηριών που μπορεί να δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο τα παιδιά στο να αναπτύξουν ομιλούμενη ή και ακόμη νοηματική γλώσσα.

4. Η ηλικία διάγνωσης της κώφωσης. Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση της κώφωσης οι πιθανότητες εκμάθησης ομιλίας αλλά και νοηματικής γλώσσας αυξάνονται σημαντικά. Γενικότερα, η έγκαιρη διάγνωση σχετίζεται με την υποστήριξη των γονέων όσο το δυνατόν νωρίτερα, τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επικοινωνία και τη δημιουργία ενός προσβάσιμου γλωσσικού περιβάλλοντος για τα κωφά βρέφη στην πρώιμη φάση ανάπτυξης της γλώσσας είτε πρόκειται για ομιλούμενη είτε για νοηματική γλώσσα.

5. Η ικανότητα των γονιών να επικοινωνούν με το κωφό παιδί τους. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ των κωφών παιδιών και των γονέων τους παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συνολική γλωσσική εξέλιξη των πρώτων.

6. Η δομή της οικογένειας των κωφών παιδιών. Το κωφό παιδί προέρχεται από οικογένειες κωφών ή ακουόντων γονέων. Οι ακούοντες γονείς (και τα περισσότερα κωφά παιδιά έχουν ακούοντες γονείς) δυσκολεύονται περισσότερο να είναι αποτελεσματικοί κατά την επικοινωνία τους με τα κωφά παιδιά τους χρησιμοποιώντας κυρίως ομιλία κατά την αλληλεπίδραση τους με αυτά. Αντίθετα οι κωφοί γονείς είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί χρησιμοποιώντας κυρίως νοηματική γλώσσα με τα κωφά παιδιά τους.

7. Η αποδοχή της κώφωσης του παιδιού από τους γονείς του. Οι γονείς που αποδέχονται την κώφωση των παιδιών τους έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των παιδιών τους σε σύγκριση με αυτούς, που αρνούμενοι την απώλεια, δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης στην επικοινωνία, την αναγκαιότητα δηλαδή παροχής οπτικών πληροφοριών στα παιδιά τους.

ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΕΓΚΑΙΡΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΟΔΗΓΟΥΝΤΑΙ ΣΕ ΜΙΑ ΤΕΤΟΙΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ;

Όπως προαναφέρθηκε στην περίπτωση των κωφών παιδιών η πρώιμη διάγνωση παίζει καθοριστικό ρόλο (α) για τη δημιουργία οπτικά προσβάσιμου γλωσσικού περιβάλλοντος κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και (β) για τη στήριξη

των γονέων προς την κατεύθυνση της αποδοχής της κώφωσης. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα στα πλαίσια της έγκαιρης διάγνωσης χρησιμοποιείται ανιχνευτικά η μέθοδος των ωτοακουστικών εκπομπών για τις περιπτώσεις εκείνες των νεογνών που σύμφωνα με το οικογενειακό ή ιατρικό τους ιστορικό μπορεί να έχουν κληρονομικότητα. Η εξέταση των νεογνών με τη μέθοδο αυτή είναι πολύ απλή, σύντομη και εύκολη και δεν απαιτεί τη συνεργασία του εξεταζόμενου. Κατά την εξέταση, αν δεν εντοπιστούν ωτοακουστικές εκπομπές από το όργανο της ακοής, αυτό μπορεί να σημαίνει βλάβη είτε στο νευροαισθητήριο σύστημα αντίληψης του ήχου είτε στο σύστημα αγωγής του ήχου και θα πρέπει να γίνουν περαιτέρω εξετάσεις.

Σε αυτή την περίπτωση οι γονείς παραπέμπονται σε έλεγχο της ακοής του βρέφους με προκλητά ακουστικά δυναμικά εγκεφαλικού στελέχους για να επιβεβαιωθεί με σιγουριά το εύρημα της απώλειας της ακοής και να γίνει μια κατά προσέγγιση εκτίμηση του μεγέθους αυτής.

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΕΝΑ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ;

Βασική Αρχή: Το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για οποιοδήποτε παιδί είναι εκείνο το οποίο παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του παιδιού στο έπακρο. Βασική και απαραίτητη συνθήκη για κωφά αλλά και βαρήκοα παιδιά είναι η «αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία» όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς την ένταξη ενός μαθητή με πρόβλημα ακοής σε κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα μπορούσαν να προταθούν τα ακόλουθα:

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

Επίπεδο 2. Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται μεταξύ των 55- 69 dB σε όλες τις συχνότητες: οι μαθητές αυτοί μερικές φορές χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο. Χρειάζονται επίσης καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς την ομιλία, την ακοή και τη γλώσσα συνολικά.

Επίπεδο 3. Μαθητές που η υπολειμματική ακοή τους κυμαίνεται από 70 dB και πάνω σε όλες τις συχνότητες: οι μαθητές αυτής της κατηγορίας χρειάζονται καθημερινά ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τάξη ή σχολείο και καθημερινή ειδική βοήθεια ως προς τη γλώσσα (νοηματική, γραπτή και ομιλούμενη) και γενικότερα την εκπαίδευση (Mooges, 1996: 11).

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΟΥΝ ΟΙ ΟΡΟΙ ΠΡΟΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΩΦΟ ΑΤΟΜΟ;

Οι όροι αυτοί σχετίζονται με την ηλικία εμφάνισης της ακουστικής απώλειας και της σχέσης που αυτή έχει με τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου:

Έτσι ο όρος προγλωσσικά κωφό άτομο (0 έως 3 ετών): αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνων των ατόμων που η ακουστική βλάβη ήταν παρούσα κατά τη γέννηση ή εμφανίστηκε πριν την ανάπτυξη της γλώσσας (ομιλούμενης ή νοηματικής).

Ο όρος μεταγλωσσικά κωφό άτομο (μετά τα 3 έτη): αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνων των ατόμων που η ακουστική βλάβη εμφανίστηκε μετά τη φυσική κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ;

Η εύρεση των αιτίων της παιδική βαρηκοΐας και κώφωσης ακόμη και σήμερα αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων των κωφών και βαρήκων παιδιών. Αναζητώντας κανείς την αιτιολογία της απώλειας της ακοής στα ιστορικά παιδιών σχολικής ηλικίας εύκολα παρατηρεί ότι ένας μεγάλος αριθμός αυτών συνοδεύεται από τη φράση "άγνωστη αιτιολογία".

Τα αίτια της παιδικής βαρηκοΐας ή κώφωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε προγενετικά, περιγενετικά ή μεταγενετικά αίτια. Αναφορικά οι σημαντικότερες αιτίες της κώφωσης είναι η κληρονομικότητα, η ερυθρά, αν νοσήσει η μητέρα κατά την εγκυμοσύνη, ο κυτταρομεγαλοϊός, η ασυμβατότητα αίματος μητέρας παιδιού και άλλες περιπλοκές συσχετιζόμενες με προωρότητα, η ανοξία του εμβρύου σε περιπτώσεις παράτασης του τοκετού, οι κακώσεις κατά τον τοκετό, η εμφάνιση πυρηνικού ίκτερου μετά τη γέννηση του παιδιού, η χρήση ωτοτοξικών φαρμάκων, παθήσεις μη κληρονομικές, και τέλος περιπτώσεις τραυματισμών.

Ως σημαντικότερη όμως αιτία κώφωσης σήμερα θεωρείται η κληρονομικότητα η οποία ευθύνεται για το 50 με 60% των περιπτώσεων της νευροαισθητηρίας πολύ

μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας κατά την παιδική ηλικία. Η μεγάλη διακύμανση ως προς την αιτιολογία της κληρονομικότητας της κώφωσης οφείλεται στην πολυπλοκότητα του ανθρώπινου ακουστικού μηχανισμού και στο μεγάλο αριθμό γονιδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του. Από το 1972 περισσότερα από 200 είδη γενετικής κώφωσης έχουν αναγνωρισθεί σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Konigsmark (Konigsmark 1972 στο Moores 1996).

Επίσης, ο βαθμός στον οποίο οι άλλες αιτιολογίες συμβάλλουν στη δημιουργία του πληθυσμού των κωφών είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια για λόγους που οφείλονται κυρίως στη μη χρονική σύμπτωση που αναπόφευκτα υπάρχει ανάμεσα στην αιτιολογία κώφωσης και τη διάγνωση της.

Έτσι, ενώ ο ορισμός της αιτιολογίας της απώλειας της ακοής είναι καθοριστικός στη συμβουλευτική διαδικασία που έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των επικοινωνιακών δυσκολιών που προκύπτουν στην οικογένεια ενός παιδιού με πρόβλημα ακοής μετά τη διάγνωση, η αιτιολογία παραμένει συχνά άγνωστη για ένα μεγάλο το ποσοστό παιδιών με πρόβλημα ακοής.

ΑΦΟΥ Η ΚΩΦΩΣΗ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΣΕ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑΤΙ ΟΠΩΣ ΠΡΟΑΝΑΦΕΡΘΗΚΕ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ;

Αφού η σημαντικότερη αιτία κώφωσης είναι η κληρονομικότητα μπορεί επομένως εύκολα να συμπεράνει κανείς ότι οι κωφοί που παντρεύονται μεταξύ τους γεννάνε κωφά παιδιά. Ωστόσο, αν και αυτό φαίνεται να είναι το πρώτο συμπέρασμα που απορρέει από το γεγονός ότι η κληρονομικότητα αποτελεί το σημαντικότερο αιτιολογικό παράγοντα της κώφωσης, στην πραγματικότητα περισσότερο από το 90% των κωφών παιδιών προέρχονται από ακούοντες γονείς και λιγότερο από το 10% των κωφών παιδιών έχουν τουλάχιστον έναν κωφό γονιό.

Η ερμηνεία αυτού του φαινομένου αποδίδεται στη χαμηλή διεισδυτικότητα ορισμένων κυρίαρχων γονιδίων, το μεγάλο αριθμό των διαφορετικών γονιδίων που προκαλούν κώφωση, τον αριθμό των πιθανών μεταλλάξεων και το υψηλό ποσοστό των ακουόντων ατόμων που είναι φορείς υπολειπόμενων γονιδίων που αποτελούν αιτία εμφάνισης της κώφωσης. Έτσι, με πιο απλά λόγια, η μεταβίβαση κάποιων κυρίαρχων γονιδίων δε συνοδεύεται πάντα από την εκδήλωση της γενετικής ανωμαλίας που αυτή επιφέρει στον πληθυσμό των ατόμων που έχουν αυτό γονίδιο

όπως για παράδειγμα στο σύνδρομο Waardenburg¹, όπου μόνο το 20% από τις περιπτώσεις μεταβίβασης του με το κυρίαρχο γονίδιο παρουσιάζουν τη συγκεκριμένη εκδήλωση της κώφωσης. Επίσης, υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός υπολειπόμενων γονιδίων τα οποία, αν και μεταβιβάζονται κληρονομικά, δεν εμφανίζονται στα χαρακτηριστικά των ατόμων που τα φέρουν. Τα άτομα δηλαδή αυτά, ενώ είναι φορείς των υπολειπόμενων γονιδίων που είναι υπεύθυνα για την εμφάνιση της κώφωσης, είναι ακούοντα άτομα που κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι πολύ πιθανόν να γεννήσουν κωφά παιδιά. Η κληρονομική κώφωση που οφείλεται σε ανωμαλίες υπολειπόμενου γονιδίου ευθύνεται για το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων της κώφωσης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Μια τέτοια περίπτωση υπολειπόμενου γονιδίου είναι η περίπτωση της συνδετικής ή κονεξίνης 26 οι μεταλλαγές της οποίας φαίνεται να ευθύνονται για ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό κληρονομικής κώφωσης. Η διάγνωση του μεταλλαγμένου γονιδίου της κονεξίνης γίνεται απλά με λήψη μικρής ποσότητας αίματος και σήμερα γνωρίζουμε ότι 3,5% των Ελλήνων είναι φορείς του γονιδίου αυτού.

Συμπερασματικά, η πρόληψη της κληρονομικής κώφωσης ακόμη και σήμερα που η γενετική επιστήμη έχει εξελιχθεί σε πάρα πολύ υψηλό βαθμό είναι εξαιρετικά δύσκολη αν όχι αδύνατη. Γενικότερα, όσοι μπορούν να παίξουν κάποιο ρόλο στη συμβουλευτική διαδικασία, θα ήταν καλό να έχουν στο μυαλό μας ότι οι νέες δυνατότητες που προκύπτουν από την επιστήμη της γενετικής εγείρουν σημαντικά θέματα ηθικής φύσης και ότι στόχος της γενετικής συμβουλευτικής ως διαδικασία προσδιορισμού της αιτιολογίας της κώφωσης είναι η πληροφόρηση και όχι η παροχή συγκεκριμένων συστάσεων. Ο σύμβουλος γενετιστής, ή ο οποιοσδήποτε άλλος αναλαμβάνει να συμβουλέψει τους γονείς, οφείλει να σέβεται τις απόψεις των ατόμων που αναζητούν πληροφορίες και να αποφεύγει την παροχή συστάσεων.

¹ Τα κύρια χαρακτηριστικά του συνδρόμου είναι πλατιά ρίζα μύτης, υπερπλασία του εσωτερικού τμήματος των φρυδιών, ετεροχρωμία της ίριδας (δύο διαφορετικού χρώματος μάτια), λευκό τσουλούφι και νευροαισθητήρια βαρηκοΐα.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΟΥ ΗΧΟΥ;

Τα πλέον διαδομένα συστήματα ενίσχυσης ήχου σήμερα είναι τα ατομικά ακουστικά βαρηκοΐας. Σήμερα υπάρχουν πολλών ειδών ακουστικά από τα οποία τα



οπισθοωτιαία θεωρούνται τα πιο κατάλληλα για τα παιδιά και για τα άτομα με μεγάλη απώλεια ακοής. Η πιο εξελιγμένη τεχνολογία στις μέρες μας στα ακουστικά βαρηκοΐας είναι ψηφιακή η οποία σε σχέση με την τεχνολογία των αναλογικών ακουστικών που χρησιμοποιήθηκαν πάρα πολύ στο παρελθόν επιτρέπει καλύτερη πρόσληψη του σήματος της ομιλίας παρέχοντας τη δυνατότητα επιλεκτικής ενίσχυσης συχνοτήτων, σύμφωνα με το ατομικό ακουόγραμμα του χρήστη για καλύτερη απόδοση σε συνθήκες θορύβου.

Πέρα από τα ατομικά ακουστικά βαρηκοΐας υπάρχουν επίσης και ομαδικά συστήματα ενίσχυσης της ακοής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα σε μια τάξη τα πιο διαδεδομένα από τα οποία είναι τα συστήματα Fm ελευθέρου πεδίου. Ωστόσο εδώ πρέπει να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια η χρήση αυτών των ομαδικών συστημάτων στην εκπαίδευση έχει σχεδόν εκλείψει.

Τέλος, ένα πρόσφατο τεχνολογικό βοήθημα για τα άτομα με πάρα πολύ μεγάλο βαθμού νευροαισθητήρια βαρηκοΐα αμφοτερόπλευρη (σύμφωνα με τον ιατρικό ορισμό) είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα, η χρήση των οποίων έχει προκαλέσει πολλές αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην ιατρική, την εκπαιδευτική κοινότητα, την κοινότητα των Κωφών και την ομάδα των γονέων κωφών παιδιών.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΚΟΧΛΙΑΚΑ ΕΜΦΥΤΕΥΜΑΤΑ;

Τα κοχλιακά εμφυτεύματα ως νέα τεχνολογία θα πρέπει να ειπωθούν σε συνδυασμό με το κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον των κωφών παιδιών. Η λειτουργία τους στηρίζεται στην ενεργοποίηση των νευρικών ινών του ακουστικού νεύρου από ηλεκτροακουστικά ερεθίσματα.

Η ταχεία εξέλιξη της διαδικασίας τοποθέτησης κοχλιακών εμφυτευμάτων και η αποτελεσματική συνεργασία κατασκευαστών, ερευνητικών εργαστηρίων και γιατρών συνέβαλαν σε μεγάλη πρόοδο στον τομέα αυτό. Η αρχική απλή συσκευή ενός μονού

καναλιού αντικαταστάθηκε από σύνθετα συστήματα πολλαπλών καναλιών. Τα σημερινά εμφυτεύματα έχουν τη δυνατότητα μετάδοσης περισσότερων πληροφοριών καλύτερης ποιότητας με αποτέλεσμα οι χρήστες να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στην παραγωγή λόγου και ομιλίας. Η μελλοντική τεχνολογία εστιάζεται στη βελτίωση των δυνατοτήτων με παράλληλη μείωση του φυσικού μεγέθους των εμφυτευμάτων.

Η επιλογή και η τοποθέτηση κοχλιακών εμφυτευμάτων σε ένα κωφό παιδί είναι μια διαδικασία στην οποία συμμετέχει μια ομάδα επαγγελματιών και σε αυτή καλό θα είναι να συμμετέχουν και επαγγελματίες από το χώρο της εκπαίδευσης. Ενώ ο χειρουργός είναι υπεύθυνος για τα αρχικά στάδια της διαδικασίας εμφύτευσης, ο εκπαιδευτικός σύμβουλος είναι αυτός που συνεχίζει τη διαδικασία εφαρμογής τους σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του παιδιού και είναι υπεύθυνος για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν κάθε παιδί με εμφυτεύματα.

Η επιλογή των υποψήφιων για κοχλιακά εμφυτεύματα παιδιών στηρίζεται σε ορισμένα κριτήρια, μεταξύ των οποίων βασικά θεωρούνται η ύπαρξη ολικής (αμφοτερόπλευρης πάρα πολύ μεγάλου βαθμού νευροαισθητηρίας βαρηκοΐας) κώφωσης, η αναποτελεσματικότητα των συμβατικών ακουστικών βαρηκοΐας και η ηλικία των υποκειμένων μεταξύ 2-17 ετών.

Γενικότερα, προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως οι συνέπειες της χρήσης των κοχλιακών εμφυτευμάτων στα παιδιά απαιτείται εκπαίδευση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών όλων των ειδικοτήτων στο χώρο, ενώ παράλληλα τα συμπεράσματα των ερευνών σε παιδιά με εμφυτεύματα μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στη συζήτηση για αυτά.

Μερικά από τα δημοφιλέστερα συστήματα κοχλιακού εμφυτεύματος που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως αλλά και στην Ελλάδα είναι τα εξής:



1. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Advanced Bionics



2. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Nucleus 24



3. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Med-El's

ΠΩΣ ΑΚΡΙΒΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΤΑ ΚΟΧΛΙΑΚΑ ΕΜΦΥΤΕΥΜΑΤΑ;

Τα κοχλιακά εμφυτεύματα ανεξάρτητα από την εταιρία κατασκευής τους έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά και αποτελούνται από εξωτερικά και εσωτερικά εμφυτευόμενα μέρη:

(α)Τα εξωτερικά μέρη της συσκευής είναι το μικρόφωνο, ο αναμεταδότης, τα καλώδια και ο επεξεργαστής ομιλίας.



(β)Τα εμφυτευόμενα μέρη είναι ένα ή μερικά ηλεκτρόδια και το κύκλωμα μεταβίβασης του σήματος.



Η λειτουργία της συσκευής είναι η ακόλουθη: Το εισερχόμενο σήμα ανιχνεύεται, συλλέγεται από το μικρόφωνο και μεταφέρεται στον επεξεργαστή ομιλίας με ένα καλώδιο που συνδέει τα δύο μέρη της συσκευής. Ο επεξεργαστής ομιλίας μετατρέπει την πληροφορία σε κώδικα που είναι διαφορετικός για κάθε ένα από τα διαφορετικά συστήματα των εταιριών που κατασκευάζουν κοχλιακά εμφυτεύματα.

Αυτή η νέα πληροφορία μεταφέρεται στον εξωτερικό αναμεταδότη, ο οποίος τη μεταβιβάζει στον εσωτερικό δέκτη είτε μέσω μαγνητικού πεδίου είτε με απευθείας σύνδεση. Ένα ή περισσότερα ηλεκτρόδια ενεργοποιούνται ανάλογα με το πρόγραμμα λειτουργίας του εμφυτεύματος και το οποίο διαφέρει για κάθε συσκευή. Τα ηλεκτρόδια μεταβιβάζουν το ηλεκτρικό σήμα στις υπολειπόμενες ακουστικές νευρικές ίνες του κοχλία, οι οποίες το μεταφέρουν στον εγκέφαλο.

Συνοψίζοντας, οι διαφορές των συσκευών που κατασκευάζονται από διαφορετικές εταιρίες, όπως αναφέρθηκε, αφορούν κυρίως στον τρόπο που γίνεται η επεξεργασία του σήματος, στη στρατηγική που χρησιμοποιείται για τη μεταβίβαση του σήματος και στον αριθμό των ηλεκτροδίων που ενεργοποιούνται.

ΠΟΙΑ ΚΑΙ ΠΟΣΟ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΓΧΕΙΡΗΣΗΣ;

Η τεχνική της εγχείρησης συνολικά είναι η ίδια, ανεξάρτητα από τον τύπο της συσκευής που χρησιμοποιείται. Μικρές διαφοροποιήσεις αφορούν μόνο στο μέγεθος και το σχήμα των εμφυτευμένων μερών ανάλογα με τους διαφορετικούς τύπους που υπάρχουν.

Συγκεκριμένα η τεχνική της εγχείρησης είναι η ακόλουθη. Στην αρχή ξυρίζεται το κεφάλι στην περιοχή πίσω από το αυτί. Γίνεται μια πλατειά τομή, και ανασηκώνεται το δέρμα μέχρι να εμφανιστεί το μαστοειδές οστό. Με τρύπημα του μαστοειδούς οστού δημιουργείται μια εσοχή μέχρι το σημείο που ξεκινά το προσωπικό νεύρο για να είναι δυνατή η προσέγγιση του κοχλίου. Τα ηλεκτρόδια τοποθετούνται μέσα στην τυμπανική σκάλα του κοχλίου που βρίσκεται πίσω από την ωοειδή θυρίδα του κοχλίου. Οι σειρές των ηλεκτροδίων δένεται με ειδικά υλικά έτσι ώστε να μην μπορεί να φύγει από τον κοχλίο. Ο μαγνήτης και το κύκλωμα που μεταφέρουν εσωτερικά την πληροφορία στα ηλεκτρόδια τοποθετούνται στο κροταφικό οστό. Στο κροταφικό οστό δημιουργείται επίσης με λείανση του οστού ένας χώρος όπου τοποθετείται ο δέκτης, ο οποίος σταθεροποιείται εκεί με ραφές έτσι ώστε να μην μετακινηθεί από τη θέση του μετά το τέλος της εγχείρησης. Στην περίπτωση των παιδιών το μέρος αυτό της συσκευής στηρίζεται με τη βοήθεια των μυών του κρανίου με τους οποίους δένεται για να εγκλειστεί. Η τομή ράβεται με υποδερμικά διαλυτά ράμματα. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να τοποθετηθούν σωληνάκια ώστε να διοχετεύονται έξω υγρά που μπορεί να μαζευτούν στην περιοχή και τα οποία αφαιρούνται πριν ο ασθενής φύγει από το νοσοκομείο. Σε όλες τις περιπτώσεις στην περιοχή της εγχείρησης τοποθετείται επίδεσμος μεγάλης πίεσης για να κρατήσει στο ελάχιστο το πρήξιμο που μπορεί να προκληθεί. Η εγχείρηση διαρκεί 3 - 4 ώρες και δεν θεωρείται εξαιρετικά επικίνδυνη. Ο μόνος φόβος που υπάρχει είναι να μη βλαφτεί το προσωπικό νεύρο κάτι που ωστόσο είναι πολύ σπάνιο. Η παραμονή του ασθενούς στο νοσοκομείο διαρκεί 2 - 4 ημέρες συνολικά.

Μετεγχειρητικά η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής: σε μια εβδομάδα ή δέκα μέρες μετά ο ασθενής επισκέπτεται το χειρουργό ενώ στο διάστημα αυτό το κεφάλι και τα μαλλιά δεν θα πρέπει να πλυθούν. Αν και τα παιδιά επιστρέφουν στις καθημερινές τους δραστηριότητες πολύ σύντομα, αυτή την περίοδο οι γονείς συνήθως αποφεύγουν να τα στείλουν σχολείο για να μη χτυπήσουν στην περιοχή του τραύματος, παρόλο που ιατρικά κάτι τέτοιο δεν θεωρείται αναγκαίο. Γενικότερα, ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται το σημείο που τοποθετείται ο εξωτερικός μαγνήτης. Αν ανάμεσα στους δύο μαγνήτες ασκείται μεγάλη πίεση το δέρμα λεπταίνει και μπορεί να υπάρξει διάβρωση. Το δέρμα μπορεί ακόμη και να ανοίξει και να βγει έξω το εσωτερικό τμήμα του εμφυτεύματος γι' αυτό ιδιαίτερα το πρώτο διάστημα η περιοχή χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή από τους γονείς. Επίσης θα πρέπει να διαπιστωθεί αν τα υποδερμικά ράμματα διαλύθηκαν. Τέλος σε περιπτώσεις ωτίτιδας ο χειρουργός πρέπει να ειδοποιείται αμέσως. Αν όλα πηγαίνουν καλά δεν απαιτείται περισσότερο από μια επίσκεψη στο χειρουργό-ΩΡΛ το χρόνο.

ΠΟΤΕ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΠΩΣ ΡΥΘΜΙΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΚΟΧΛΙΑΚΑ ΕΜΦΥΤΕΥΜΑΤΑ;

Η ενεργοποίηση των κοχλιακών εμφυτευμάτων αρχίζει με τη ρύθμιση του επεξεργαστή ομιλίας, η οποία πραγματοποιείται συνήθως 4-6 εβδομάδες μετά την εγχείρηση. Η πρώτη ρύθμιση του επεξεργαστή ομιλίας διαρκεί περίπου 2 ημέρες. Η στιγμή της ρύθμισης επεξεργαστή είναι η στιγμή που η συσκευή αρχίζει να λειτουργεί για πρώτη φορά και σε αυτή τη φάση υποδεικνύεται στους γονείς ο τρόπος χειρισμού και διατήρησης της συσκευής σε καλή κατάσταση. Κατά τη διαδικασία ενεργοποίησης του κοχλιακού εμφυτεύματος προσδιορίζονται το κατώφλι και το επίπεδο άνετης ακουστότητας για κάθε ηλεκτρόδιο και καθορίζονται τα όρια συχνότητων εντός των οποίων θα λειτουργεί το ηλεκτρόδιο που ενεργοποιείται. Από τη στιγμή που θα γίνει ο προγραμματισμός της συσκευής για ένα συγκεκριμένο παιδί, η χρήση του επεξεργαστή από άλλο πρόσωπο μπορεί να είναι δυσάρεστη και επίπονη εμπειρία. Επίσης, περιοδικά κατά το πρώτο διάστημα, επειδή η ακουστική αντίληψη που επιδεικνύει ένα παιδί με τη χρήση του κοχλιακού σταδιακά βελτιώνεται καθώς εξοικειώνεται με το ακουστικό ερέθισμα που δέχεται, είναι απαραίτητο κάθε έξι μήνες να γίνονται επισκέψεις στο κέντρο ρύθμισης του κοχλιακού για πιθανή

τροποποίηση του προγράμματος ανάλογα με τις επιδόσεις του παιδιού και έως ότου η ακουστική συμπεριφορά του τελευταίου σταθεροποιηθεί.

Από τη στιγμή που το κοχλιακό εμφύτευμα θα μπει σε λειτουργία οι υπεύθυνοι του κέντρου εμφύτευσης συστήνουν συνήθως εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης του παιδιού και της ομιλίας του. Τέλος, ως προς τη διατήρηση της συσκευής σε καλή κατάσταση, οι γονείς και οι δάσκαλοι θα πρέπει να τη φροντίζουν καθημερινά για να αποφευχθούν τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν στον επεξεργαστή ομιλίας και στις ρυθμίσεις του από λανθασμένη χρήση της συσκευής κατά την έκθεση της σε υγρασία (βρέξιμο με νερό, τροφή κ.λ.π.) ή σε υπερβολική ξηρασία και ακόμη σε πεδία στατικού ηλεκτρισμού σε παιδικές χαρές όπου υπάρχουν πλαστικά παιχνίδια κ.λ.π. (Nevis & Chute 1997:85)

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΚΟΧΛΙΑΚΩΝ ΕΜΦΥΤΕΥΜΑΤΩΝ;

Εδώ θα υιοθετήσουμε τη πρακτική ενός καλού ψυχιάτρου, του **Michael Harvey**, ειδικευμένου στην κώφωση, με την γραπτή άδειά του φυσικά (Does God Have a Cochlear Implant?, 2003). Θα υποθέσουμε ότι ένας υπέρμαχος των κοχλιακών εμφυτευμάτων (ο κύριος Υπέρ) και ένας κατακριτής τους (η κυρία Κατά), προσπαθούσαν να μας πείσουν για τις θέσεις τους. Ο κύριος Υπέρ μπορεί να είναι ένας γιατρός, ένας λογοθεραπευτής ή ακόμα και ένας εκπρόσωπος εταιρίας κοχλιακών. Η κυρία Κατά μπορεί να είναι μέλος της Ομοσπονδίας Κωφών, μια εκπαιδευτικός, μια διερμηνέας ή μια κοινωνιολόγος. Δεν έχει μεγάλη σημασία ποιοι μπορεί να είναι. Σημασία έχει τι λένε. Τα επιχειρήματα που αναπτύσσουν είναι πραγματικά επιχειρήματα που έχουν εκφραστεί κατά καιρούς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Η συζήτηση θα πήγαινε κάπως έτσι:

Κος Υπέρ: Ένα βασικό πράγμα που θέλω να πω είναι ότι τα κοχλιακά εμφυτεύματα βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν την ομιλούμενη γλώσσα τους και να ξεπεράσουν εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά εμπόδια. Πολλοί κωφοί δεν αποδέχονται την αναπηρία τους και βλέπουν στα κοχλιακά εμφυτεύματα τρόπους επικοινωνίας, εκπαίδευσης και εκμάθησης της ομιλούμενης γλώσσας.

Κα Κατά: Κατ' αρχάς η εμφύτευση είναι ανήθικη. Τα κοχλιακά εμφυτεύματα είναι ένα πέπλο υψηλής τεχνολογίας, μια μάσκα που απαιτεί από τους κωφούς, να υποδυθούν ρόλους προσαρμοσμένους στην κοινωνία των ακουόντων και όχι πραγματική διαδραστική επικοινωνία. Δεν υπάρχουν επιστημονικές αποδείξεις και εμπειριστατωμένη έρευνα ότι οι κωφοί με κοχλιακά εμφυτεύματα μπορούν να αντιληφθούν την ομιλούμενη γλώσσα.

Η απαγόρευση της νοηματικής την περίοδο μετά τα κοχλιακά εμφυτεύματα ευθύνεται για την καθυστέρηση της απόκτησης γλώσσας. Τα παιδιά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ούτε με τους κωφούς μέσω της νοηματικής ούτε με τους ακούοντες επειδή δεν τους το επιτρέπει ακόμα η κατάστασή τους.

Η κοινότητα των Κωφών θεωρεί την εμφύτευση ένα είδος «γενοκτονίας», καθώς εμποδίζει την ανάπτυξη ενός υγιούς κωφού παιδιού στα πλαίσια της μειονοτικής κοινότητας των κωφών. Είναι μια επικοινωνιακή, συναισθηματική και διανοητική κακοποίηση.

Κος Υπέρ: Μια στιγμή! Η κοινότητα των Κωφών είναι μια μορφή προσαρμογής στην κώφωση. Τα κοχλιακά εμφυτεύματα είναι μια άλλη μορφή προσαρμογής στην κώφωση. Ο κωφός πρέπει να έχει τη δυνατότητα επιλογής. Οι γονείς έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να επιλέξουν το είδος προσαρμογής που είναι κατάλληλο για τα παιδιά τους ώστε να είναι πράγματι σωστοί γονείς. Οι γονείς θέλουν «το παιδί τους να είναι προέκταση και αντανάκλαση των καλών τμημάτων του εαυτού τους». Είναι ευθύνη των γονέων να επιλέξουν την εναλλακτική των κοχλιακών εμφυτευμάτων, καθώς «οι γονείς είναι οι φυσικοί συνήγοροι της γλώσσας και του πολιτισμού τους».

Κα Κατά: Αφού το θέτετε έτσι σας ερωτώ: Έχουν όλοι οι γονείς το δικαίωμα να επιλέξουν το είδος προσαρμογής στην κώφωση που είναι κατάλληλο για τα παιδιά τους;

Σίγουρα όλοι έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση, αλλά με τη λογική αυτή και οι κωφοί γονείς θα μπορούσαν, θα είχαν το δικαίωμα να ζητήσουν από τα ακούοντα παιδιά τους να τους αφαιρεθεί ο κοχλίας ώστε να συμμετέχουν περισσότερο στην οικογενειακή ζωή και την κοινότητα.

Κος Υπέρ: Μα τι λέτε τώρα; Η κώφωση, όπως και η απώλεια όρασης, δεν είναι ρατσισμός ή προκατάληψη, είναι ένα ιατρικό πρόβλημα που πρέπει να θεραπευτεί.

Κα Κατά: Αξίζει τότε να προσέξετε το εξής: Η κώφωση δεν θεωρείται από πολλούς κωφούς αναπηρία που χρειάζεται να θεραπευτεί. Πολλοί κωφοί θεωρούν τα κοχλιακά εμφυτεύματα ένα τρόπο «ανακούφισης» των ακουόντων στις σχέσεις τους με τους κωφούς. Τα άτομα με αναπηρίες συχνά κατηγορούν την κοινωνία, έτσι η λύση είναι το «καμουφλάρισμα» της αναπηρίας.

Κος Υπέρ: Έρευνες έδειξαν ότι «πολλά παιδιά με εμφυτεύματα μπορούν να διακρίνουν διαφορετικά γλωσσικά μοτίβα», ότι «με την εκπαίδευση και την εμπειρία και τη βοήθεια της συσκευής πολλά παιδιά παρουσιάζουν βελτίωση στην ομιλία» και ότι «τα πιο σημαντικά οφέλη εντοπίζονται στην δυαδική επικοινωνία, στα αισθήματα ασφάλειας, στη μείωση του στρες και στην ικανότητα κοινωνικοποίησης».

Κα Κατά: Η παραπληροφόρηση όμως μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολικά αισιόδοξες προσδοκίες. Οι γονείς, μαθαίνοντας για τις επιτυχίες των εμφυτευμάτων, δε συνειδητοποιούν τη διαφορά μεταξύ της «ακουστικής» ως αναγνώριση του ήχου και της «ακουστικής» ως ικανότητα κατανόησης της συνομιλίας. Όταν πληροφορούνται από τον Τύπο ότι «ένα παιδί με εμφυτεύματα μιλάει στο τηλέφωνο», υποθέτουν αυτόματα ότι και το δικό τους παιδί θα έχει την ίδια δυνατότητα με τα κοχλιακά εμφυτεύματα.

Η συζήτηση θα μπορούσε να διαρκέσει ώρες ατελείωτες και μάλιστα σε υψηλούς τόνους και με άκρατο φανατισμό. Οι υπερβολές και οι υπεργενικεύσεις χαρακτηρίζουν τον κύριο Υπέρ και την κυρία Κατά.

Συμπερασματικά μπορούμε να καταθέσουμε τα εξής:

Η πλήρης κατανόηση των περιορισμών των εμφυτευμάτων και η ποικιλία ως προς την αποτελεσματικότητά τους είναι βασικός παράγοντας επιλογής. Καθίσταται αναγκαία η ενημέρωση, κυρίως των γονέων κωφών παιδιών:

- για τους ιατρικούς κινδύνους

- για τους περιορισμούς
- την αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων
- για τις δυνατότητες των κωφών χωρίς κοχλιακά εμφυτεύματα.

Τέλος, ευθύνη του ειδικού είναι η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονέων αλλά και στήριξή τους σε όποια εναλλακτική ακολουθήσουν, χωρίς να επιτρέπει τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις του/της να επηρεάζουν τις επιλογές των γονέων.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ;

Η περίοδος που ακολουθεί μετά τη διάγνωση της κώφωσης είναι εξαιρετικά δύσκολη, ιδιαίτερα για τους ακούοντες γονείς των κωφών παιδιών, οι οποίοι βρίσκονται συνήθως πολύ απροετοίμαστοι μπροστά στο γεγονός της απώλειας της ακοής, μια που η κώφωση συγκρινόμενη με τις άλλες αναπηρίες μοιάζει να είναι «αόρατη» αναπηρία. Οι περισσότεροι γονείς αμέσως μετά τη διάγνωση βρίσκονται σε σοκ. Νοιώθουν να γκρεμίζονται τα όνειρα και οι προσδοκίες τους και βιώνουν συμβολικά «το θάνατο» του ακούοντος παιδιού που επιθύμησαν. Στη φάση αυτή επικρατούν συναισθήματα άρνησης και δυσπιστίας. Οι γονείς αρνούνται τη νέα πραγματικότητα που έχει προκύψει. Νοιώθουν ενοχές, θλίψη, θυμό, οργή, άγχος, συναισθήματα που σχετίζονται με τη ματαίωση που αντιμετωπίζουν και την αδυναμία να προσπελάσουν τους περιορισμούς της κώφωσης.

Οι αυξημένες και διαφορετικές απαιτήσεις για τη φροντίδα και την ανατροφή ενός παιδιού που λειτουργεί ως βλέπον άτομο (η επαφή με ειδικούς, υποστηρικτικές υπηρεσίες, τεχνικά βοηθήματα και άλλα, ο αυξημένος χρόνος και οι εναλλακτικοί τρόποι που απαιτούνται προκειμένου να είναι δυνατή η επικοινωνία) δημιουργούν πολύ μεγάλο άγχος και κούραση στους γονείς. Ολόκληρη η οικογένεια επηρεάζεται. Ο νέος ρόλος που όλα τα ακούοντα μέλη της οικογένειας καλούνται να παίξουν και κυρίως η συνειδητοποίηση των διαφοροποιημένων αναγκών που το κωφό παιδί έχει, απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια από την πλευρά όλων. Οι γονείς τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα τους. Η οικογένεια για μεγάλα χρονικά διαστήματα διέρχεται από φάσεις έντονων κρίσεων, οι οποίες δυστυχώς δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το ίδιο το κωφό παιδί. Σύμφωνα με το Moores (1996) οι μεγαλύτερες περιόδους κρίσης από τις οποίες διέρχονται οι

ακούοντες γονείς που μεγαλώνουν ένα κωφό παιδί είναι κατά τη φάση της διάγνωσης της κώφωσης, κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, κατά την έναρξη της εφηβείας και τέλος κατά την ενηλικίωση του κωφού ατόμου. Σε κάθε μια από αυτές τις περιόδους οι γονείς καλούνται να κάνουν επιλογές και να πάρουν αποφάσεις οι οποίες παίζουν συνήθως καθοριστικό ρόλο για τη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού προκαλώντας έντονο άγχος και συγκρουόμενα συναισθήματα τόσο σε αυτούς αλλά και σε ολόκληρη την οικογένεια.

Ο δρόμος προς την αποδοχή και η διαμόρφωση μιας ρεαλιστικής στάσης απέναντι στην ιδιαίτερη συνθήκη της κώφωσης αποτελεί μια δύσκολη, μη γραμμική συνήθως διαδρομή, στο τέρμα της οποίας δεν φτάνουν πάντα όλοι οι γονείς. Κάποιοι γονείς τα καταφέρνουν, κάποιοι εγκλωβίζονται σε κάποιο από τα στάδια που αναφέρθηκαν προηγουμένως μη μπορώντας να ξεπεράσουν το θρήνο. Η στήριξη ολόκληρης της οικογένειας θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα όλων των υπηρεσιών και των ειδικών που ασχολούνται με αυτή ώστε να μπορέσει η οικογένεια να αποδεχθεί την κώφωση ενός μέλους της σαν μια πραγματικότητα που πρέπει να ενσωματωθεί λειτουργικά μέσα στην καθημερινή της ζωή.

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΕΤΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ;

Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο για τη θετική αυτοεικόνα και την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Η συμπεριφορά των γονιών και στη συνέχεια η στάση που έχουν απέναντι στο κωφό παιδί και το πρόβλημά του σχετίζεται με το αν οι ίδιοι είναι κωφοί ή ακούοντες. Μεταξύ των κωφών και ακουόντων γονιών υπάρχουν πολλές διαφορές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται στα παιδιά τους (Κουρμπέτης 1997).

Όπως περιγράφηκε παραπάνω, η γέννηση ενός κωφού παιδιού από ακούοντες γονείς δεν είναι αναμενόμενο γεγονός. Η συντριπτική πλειονότητα των ακουόντων γονέων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αμφίδρομα και αποτελεσματικά με τα παιδιά τους και τείνουν να περιορίζουν τις συζητήσεις μαζί τους (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Η έλλειψη συχνής επικοινωνίας έχει ως συνέπεια τα παιδιά να νιώθουν συχνά απομονωμένα και αποκλεισμένα από τις γενικές πληροφορίες και αποφάσεις των οικογενειών τους. Τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να

μοιραστούν με τους γονείς τους τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου & Φερεντίνος, 2001). Όσον αφορά στην επιλογή του σχολείου οι ακούοντες γονείς αποφεύγουν συνήθως τα ειδικά σχολεία, καθώς και τη χρήση της νοηματικής γλώσσας ως μεθόδου επικοινωνίας με το παιδί τους και έχουν υπέρμετρες προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Λαμπροπούλου, 1999b).

Από την άλλη πλευρά, η γέννηση ενός κωφού παιδιού, από κωφούς γονείς, αποτελεί ένα αναμενόμενο γεγονός. Οι γονείς αυτοί είναι προετοιμασμένοι ότι τα παιδιά τους μπορεί να είναι κωφά. Έτσι αποδέχονται ευκολότερα αυτή την κατάσταση. Η ύπαρξη ενός κωφού γονιού αποτελεί για το παιδί μοντέλο ταύτισης και συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξή του. Γονείς και παιδιά έχουν την ίδια ταυτότητα, την ταυτότητα του κωφού (Crowe, 2003).

Η έρευνα σε όλο τον κόσμο υποδεικνύει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών είναι η επιρροή της οικογένειας, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του κωφού παιδιού και ακόμα οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες που η οικογένεια πρέπει να μεταφέρει άμεσα ή έμμεσα στο παιδί μέσα από την καθημερινή φροντίδα και επικοινωνία (Galderon & Greenberg, 2000, Crowe, 2003). Τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς υπερτερούν στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και στη σχολική επιτυχία από τα κωφά παιδιά που έχουν ακούοντες γονείς. Η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, όταν η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους ήταν υψηλότερη και αυτό δίνει ένα σημαντικό προβάδισμα στα κωφά παιδιά κωφών γονέων (Mooges, 1996). Το προβάδισμα αυτό επιβεβαιώθηκε και για τον ελληνικό πληθυσμό των κωφών μαθητών, όπου από έρευνα προέκυψε ότι η ανάπτυξη της προσωπικής εικόνας των κωφών παιδιών κωφών γονέων είναι υψηλότερη, συγκρινόμενη με αυτή των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων (Κουρμπέτης, 1997). Τέλος σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία όταν τα κωφά παιδιά έχουν καλή επικοινωνία στην οικογένεια, και κυρίως με τις μητέρες τους, τότε έχουν καλύτερη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (για εκτενή παρουσίαση βλ. Galderon, 2000).

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΑ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ;

Η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός, άρα όλα τα κωφά παιδιά έχουν την τάση – και την ικανότητα– να αναπτύξουν γλώσσα. Για να είναι μια γλώσσα λειτουργική, πρέπει να είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και προβλέψιμη (Pinker 1994). Για τα κωφά παιδιά οι μόνες γλώσσες που μπορούν να εκπληρώνουν τις τρεις αυτές βασικές προϋποθέσεις είναι οι νοηματικές γλώσσες.

Οι νοηματικές γλώσσες ταιριάζουν ιδιαίτερα με την οπτική φύση των κωφών, με «τη δυνατότητα τους να βλέπουν». Αυτό καθιστά τις νοηματικές γλώσσες απόλυτα προσβάσιμες για κάθε κωφό παιδί. Οι νοηματικές γλώσσες είναι αποτελεσματικές γιατί είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιείται η οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Χάρη στην ελαστικότητα του εγκεφάλου, δεν έχει σημασία αν το εισαγόμενο γλωσσικό ερέθισμα είναι οπτικό ή ακουστικό. Ο εγκέφαλος ενισχύει την διαδικασία της πρόσληψης του οπτικού ερεθίσματος, την εσωτερίκευση του ως γλώσσα και το ομαλοποιεί έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό. Η ομαλοποίηση του ερεθίσματος βασίζεται σε δομές και σε έννοιες που τα κωφά παιδιά μπορούν να μάθουν. Αυτές οι δομές και αυτές οι έννοιες κάνουν την γλώσσα προβλέψιμη, άρα οι νέες πληροφορίες μπορούν να προσληφθούν και να γίνουν κατανοητές. Όλες οι νέες πληροφορίες μπορούν να αποδοθούν στην ουσία τους. Τα κωφά άτομα που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν μια νοηματική γλώσσα μπορούν να προσλάβουν πληροφόρηση και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία της, στη συνέχεια μπορούν να συνενώσουν σε ολοκληρωμένο σύνολο όλη την πληροφόρηση και να την επεκτείνουν με την έκφραση της δικής τους υποκειμενικότητας. Μ' άλλα λόγια, η γλώσσα είναι αποτελεσματική όταν δύο χρήστες της μπορούν να συζητούν μεταξύ τους. Αυτό, δηλαδή η μεταφορά πληροφοριών μεταξύ δύο ανθρώπων, αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο χρειαζόμαστε τη γλώσσα. Αυτός είναι ο βασικός σκοπός της γλώσσας τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Οι νοηματικές γλώσσες είναι οι μόνες γλώσσες, που επιτρέπουν στους κωφούς να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά (Wilbur '79, Kourbetis '82, Woodward '90).

Για να συντελεσθεί η μάθηση μιας γλώσσας, είναι απαραίτητη η παρουσία, η συμβολή των χρηστών της και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων που χειρίζονται καλά την προς μάθηση γλώσσα. Σύμφωνα με όσα υποστηρίξαμε παραπάνω, εφόσον η γλώσσα είναι αποτελεσματική και προβλέψιμη, τα παιδιά

μπορούν να τη μάθουν από τους ενήλικες. Οι νοηματικές γλώσσες δεν διαφέρουν ως προς αυτό. Τα κωφά παιδιά που θα εκτεθούν στη νοηματική γλώσσα μιας χώρας θα την αποκτήσουν με φυσικό τρόπο (Hoffmeister 1982, Hoffmeister & Bahan 1996, Newport & Meier 1985, Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000).

ΓΙΑΤΙ ΟΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΝΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ;

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

Ειδικότερα από τη γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι αυτές 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.

Από την κοινωνιο-γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι οι νοηματικές γλώσσες παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά με αυτά που έχουν παρατηρηθεί για τις ομιλούμενες γλώσσες ως προς την αλλαγή, τη γλωσσική ποικιλία, την κοινωνική και πολιτισμική χρήση τους. Έτσι 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.

Τέλος, από τα εμπειρικά ευρήματα σχετικά με την κατάκτηση των νοηματικών γλωσσών από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων που μαθαίνουν μια νοηματική γλώσσα με φυσικό τρόπο έχει αποδειχθεί ότι αυτά ακολουθούν αντίστοιχη αναπτυξιακή πορεία ωρίμανσης ως προς τη γλώσσα όπως και τα ακούοντα παιδιά. Επίσης τα ακούοντα παιδιά που βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας, τα ακούοντα δηλαδή παιδιά που έχουν κωφούς γονείς δεν παρουσιάζουν καμία προτίμηση στην ομιλία παρόλο που μπορούν να ακούσουν, ενώ αυτά που βρίσκονται αποκλειστικά σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας από τη

γέννηση τους επιτυγχάνουν τα ορόσημα στην ανάπτυξη της γλώσσας τους, στη νοηματική γλώσσα.

Σε αντίθεση με τις νοηματικές γλώσσες οι νοηματικοί κώδικες όπως οι κώδικες Cued speech, Signing exact English (SEE II), Signing Essential English, Signed English², Sign Supported English/Sign English που έχουν εφευρεθεί κυρίως στις αγγλοσαξωνικές χώρες είναι παιδαγωγικά εργαλεία που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών. Ειδικότερα, οι νοηματικοί κώδικες είναι τεχνητά επινοήματα που δεν χρησιμοποιούνται αυθόρμητα από κανέναν κωφό, φυσικό χρήστη της γλώσσας, δεν μεταφέρονται από γενιά σε γενιά στα κωφά άτομα, δεν σκιαγραφούν τις πολιτισμικές κοινότητες των κωφών, είναι υβρίδια, αμαλγάματα μερών μιας ομιλούμενης και μιας νοηματικής γλώσσας και δεν έχουν τη γραμματική ούτε της ομιλούμενης ούτε της νοηματικής γλώσσας από την οποία προέρχονται. Στην Ελλάδα μολονότι δεν έχει δημιουργηθεί κανένας τέτοιος συστηματικός κώδικας, στα σχολεία κωφών χρησιμοποιείται ένας μεικτός κώδικας, ο οποίος αποτελεί ανάμειξη της Ελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της κοινότητας των Κωφών. Ο κώδικας αυτός θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα ως Ελληνικά υποστηριζόμενα από νοήματα (Ελληνικά με νοήματα) προερχόμενα από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

Οι γλώσσες είναι πολύ σημαντικές για τις δομές των κοινωνιών. Διαφορετικές γλώσσες χαρακτηρίζουν την πολιτική, κοινωνική και οικονομική δομή του κόσμου μας. Πολλές φορές τα συναισθήματα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μας παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από την αλήθεια, όταν συζητούμε για μία γλώσσα. Αυτό καθίσταται εμφανές, όταν μια γλώσσα παίζει μικρό ρόλο στις δομές που προαναφέραμε. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) αποτελεί ζωντανό παράδειγμα αυτής της περίπτωσης. Σχετικά με αυτή υπάρχουν πάρα πολλοί μύθοι, που καλό θα είναι να φωτιστούν και να ξεκαθαριστούν.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα.

Οι κωφοί στην Ελλάδα, όπως και στον υπόλοιπο κόσμο, εκτός από άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν γλωσσική μειονότητα καθώς και μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι κωφοί αφορά στην

² Νοηματικά ελληνικά

αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους. Ακόμα και όταν οι κωφοί μαθαίνουν να μιλούν την Ελληνική γλώσσα, «συνεχίζουν να είναι κωφοί». Η ομιλία για ένα κωφό άτομο είναι ένας εκφραστικός τρόπος και όχι τρόπος πρόσληψης της πληροφορίας και επομένως αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας. Η πραγματικότητα είναι ότι, 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). Όπως κάθε κοινωνική ομάδα, έτσι και οι κωφοί διακρίνονται σε υποομάδες, που τις χωρίζουν γεωγραφικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, θρησκευτικές, ηλικιακές διαφορές, οι οποίες όμως ενοποιούνται με τη χρήση μιας κοινής γλώσσας. Η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος μέλος της κοινότητας των Κωφών.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ελλήνων κωφών, από ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, από ακούντες ειδικούς που ασχολούνται με κωφούς και από ακούντες γονείς κωφών παιδιών. Ο αριθμός των χρηστών της γλώσσας δεν είναι γνωστός, αλλά υπολογίζεται περίπου σε 10.000 άτομα.

Ακόμη στις σχολές διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας φοιτά ένας μεγάλος αριθμός ακουόντων (υπάρχουν λίστες αναμονής σε μερικές), που θέλουν να μάθουν τη γλώσσα. Παρόλα αυτά η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα συνολικά δεν χαιρεί ιδιαίτερης εκτίμησης από την κοινότητα των ακουόντων και διέπεται από πολλούς μύθους όπως π.χ. ότι είναι διεθνής, ότι δεν έχει γραμματική και συντακτικό, ότι έχει φτωχό λεξιλόγιο, ότι μαθαίνεται εύκολα (Kourbetis & Hoffmeister 1985, Κουρμπέτης 1997) και άλλους.

Η αναγκαιότητα απομυθοποίησης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας έγκειται στο ότι είναι μία φυσική γλώσσα, με όλα τα χαρακτηριστικά μιας φυσικής γλώσσας, η αντικατάσταση της οποίας δεν είναι αναγκαία ούτε δυνατή από ένα άλλο σύστημα επικοινωνίας. Τουναντίον, η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι αναγκαία για την εκπαίδευση των κωφών. Ας δούμε όμως αναλυτικά ποιοι είναι οι μύθοι και η πραγματικότητα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΜΥΘΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

1. Η Νοηματική Γλώσσα είναι διεθνής

Είναι επιθυμία πολλών ανθρώπων για πολύ καιρό να θέλουν τη νοηματική γλώσσα διεθνή. Από τον πρώτο Γάλλο δάσκαλο των Κωφών τον Abbe de l' Epee, στο τέλος του 18ου αιώνα, έως και την προηγούμενη δεκαετία (Markowicz 1987).

Η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής. Υπάρχουν πολλές νοηματικές γλώσσες στον κόσμο: 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. Οι γλώσσες δημιουργούνται και εξελίσσονται για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών μιας κοινότητας. Αυτή η κοινότητα έχει μια ταυτότητα και μια ιστορία, που πολλές φορές ταυτίζεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Η αποποίηση αυτής της κοινωνικής ταυτότητος είναι πάρα πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη, και είναι ο βασικός λόγος ύπαρξης των εθνικών γλωσσών. 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.

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.

Ένα ωραίο παράδειγμα είναι η ύπαρξη κοινών τύπων (forms) οι οποίοι σε διαφορετικές νοηματικές γλώσσες έχουν διαφορετική σημασία.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά έναν τύπο, ο οποίος μπορεί να περιγραφεί με επαναλαμβανόμενη επαφή της άκρης του αντίχειρα του δεξιού χεριού στο κέντρο της παλάμης του αριστερού χεριού. Ο τύπος αυτός χρησιμοποιείται σε διαφορετικές νοηματικές γλώσσες με διαφορετική σημασία. Συγκεκριμένα εμφανίζεται στην Αυστραλέζικη Νοηματική Γλώσσα με τη σημασία 'χρήματα', στην Αγγλική Νοηματική Γλώσσα με τη σημασία 'πρόβλημα' και στην Σουηδέζικη Νοηματική Γλώσσα με τη σημασία 'μπαρούτι' (Bergman 1994: 19). Στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ο τύπος αυτός δεν εμφανίζεται.

Επίσης, αντίστροφα ίδιες έννοιες αναπαριστώνται, συμβολίζονται με διαφορετικά νοήματα σε διάφορες νοηματικές γλώσσες.

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

Για παράδειγμα μερικά διαφορετικά νοήματα που έχουν τη σημασία 'μαμά' και τα οποία συναντώνται σε διαφορετικές νοηματικές γλώσσες είναι:



ΜΑΜΑ Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα ΜΑΜΑ Ελληνική Νοηματική Γλώσσα



ΜΑΜΑ Δανέζικη Νοηματική Γλώσσα

Διαφορετικά νοήματα που έχουν τη σημασία 'σπίτι' σε διαφορετικές νοηματικές γλώσσες είναι:




ΣΠΙΤΙ Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα³



ΣΠΙΤΙ Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

ΣΠΙΤΙ Δανέζικη Νοηματική Γλώσσα

Επίσης όπως και στις ομιλούμενες γλώσσες, έτσι και στις νοηματικές υπάρχει το φαινόμενο του δανεισμού από άλλες γλώσσες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένας μικρός δανεισμός μπορεί να εξομοιώσει δύο διαφορετικές γλώσσες. Ο δανεισμός είναι φανερός συνήθως σε νοηματικές γλώσσες που έχουν ιστορικές σχέσεις και οι χρήστες τους έχουν συχνές επαφές μεταξύ τους, όπως η Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα με τη Γαλλική Νοηματική Γλώσσα, ενώ είναι πιο σπάνιο σε νοηματικές γλώσσες όπως η Ιαπωνική Νοηματική Γλώσσα και η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα παρατηρούμε ότι οι ημέρες της εβδομάδας είναι βασισμένες στο αρχικό γράμμα της αντίστοιχης Γαλλικής λέξης και έχουν σχέση με το νόημα της Γαλλικής Νοηματικής Γλώσσας. Για παράδειγμα, το νόημα «ΔΕΥΤΕΡΑ»

γίνεται με τη χειρομορφή «L»  ^ από τη λέξη «Lundi» (η λέξη «Δευτέρα» στα

γαλλικά) αντί του Ελληνικού Δ .

Πέρα από τις διαφορετικές νοηματικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στις διάφορες χώρες του κόσμου υπάρχει ένας κώδικας διεθνών νοημάτων (International Signs) και χρησιμοποιείται από πολλούς κωφούς σε διεθνείς συναντήσεις, όπου δεν υπάρχει διερμηνέας για την εθνική γλώσσα των κωφών που συμμετέχουν ή σε συναντήσεις κωφών που δεν έχουν κοινή γνώση μιας νοηματικής γλώσσας.

³ Πρόκειται για το νόημα HOME

Πρόκειται για ένα διεθνές λεξιλόγιο, παντομίμα και άτυπες επιτόπιες συμφωνίες για τη σημασία των νοημάτων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη της επικοινωνίας. Κατά τη δεκαετία του '70 έγινε προσπάθεια με βάση τη χρήση αυτών των διεθνών νοημάτων να λεξικογραφηθεί μια διεθνής νοηματική γλώσσα (Gestuno) και να καταγραφούν οι συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες που προέρχονται από τα κοινά στοιχεία των νοηματικών γλωσσών, αυτά που ονομάζουμε Universals. Η Gestuno είχε την ίδια σχεδόν φιλοσοφία με την Εσπεράντο και για τους ίδιους λόγους δεν εξαπλώθηκε ποτέ, όπως πολλοί ίσως θα ήθελαν (Lane, Hoffmeister, Behan 1996, World Federation of the Deaf 1975, Hansen 1975).

2. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι εικονιστική μη λεκτική γλώσσα

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια οπτικο-κινητική γλώσσα. Η γλώσσα φτιάχνει νοήματα που είναι όπως οι λέξεις ή ακόμα και οι φράσεις των ομιλουμένων γλωσσών. Τα νοήματα όπως και οι λέξεις χρειάζονται εκμάθηση για να γίνουν κατανοητά. Το λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως και αυτό των υπολοίπων νοηματικών γλωσσών, αποτελείται από πολλά δεικτικά (indexical) και εικονιστικά (iconic) νοήματα, των οποίων η μορφή δεν είναι εντελώς αυθαίρετη αλλά προκύπτει από την οπτική εικόνα των οντοτήτων που αυτά συμβολίζουν, αναπαριστούν συμβολικά⁴. Πρόκειται, συνήθως για αφηρημένα και αυθαίρετη επιλογή ενός χαρακτηριστικού του αντικειμένου και όχι για συγκεκριμένη εικονιστική αναπαράσταση. Έτσι για παράδειγμα, στην Κινέζικη Νοηματική Γλώσσα το νόημα «ΔΕΝΔΡΟ» φαίνεται να «απεικονίζει» τον κορμό, ενώ στη Ελληνική Νοηματική Γλώσσα φαίνεται να «απεικονίζει» τον κορμό και το φύλλωμα. Στην περίπτωση των παραπάνω νοημάτων αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι ότι η σημασία τους είναι πάντα συμβατική. Πολλά νοήματα με αρχική εικονιστική ρίζα χάνουν σταδιακά την εικονιστικότητά τους και μέσω της ιστορικής αλλαγής γίνονται πλέον τελείως αφηρημένα (Κουρμπέτης 1987, Goodhart 1984, Bergman 1982, Frishberg 1975).

Τα δεικτικά νοήματα δείχνουν, υποδεικνύουν την οντότητα στην οποία αναφέρονται ενώ τα νοήματα που θεωρούνται εικονιστικά παρουσιάζουν μια εμφανή ομοιότητα ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία τους. Η συχνότερη χρήση στοιχείων στις νοηματικές γλώσσες σε σύγκριση με τις ομιλούμενες γλώσσες, τα οποία προκύπτουν από την οπτική εικόνα, τις μορφές των διάφορων οντοτήτων που

⁴ Τα νοήματα αυτά ονομάζονται 'visually motivated signs' από τους Sutton-Spence & Woll (1999)

συμβολίζονται είναι φυσικό επακόλουθο της οπτικο κινητικής τροπικότητας με την οποία οι νοηματικές γλώσσες πραγματώνονται. Σε μια «οπτικο-κινητική» γλώσσα ο συσχετισμός μορφής σημασίας είναι πολύ πιο εύκολο να προκύψει από την εικόνα του φυσικού κόσμου, γιατί τα περισσότερα αντικείμενα του κόσμου έχουν μορφή-εικόνα που γίνεται αντιληπτή μέσω του οπτικού καναλιού (Bergman 1994, Sutton-Spence & Woll 1999). Η χρήση των οπτικών εικόνων των αντικειμένων για την παραγωγή νέων νοημάτων στις νοηματικές γλώσσες μπορεί να θεωρηθεί ως ένας φυσικός μηχανισμός, ο σημαντικότερος ίσως εμπλουτισμού του λεξικού των γλωσσών αυτών. Ο μηχανισμός αυτός εμπλουτισμού του λεξιλογίου των νοηματικών γλωσσών είναι αντίστοιχος αυτού που χρησιμοποιούν οι ομιλούμενες γλώσσες δημιουργώντας λέξεις (π.χ. γαβγίζω, τιπιβίζω) από τις ακουστικές εικόνες οντοτήτων που οι λέξεις αυτές αναπαριστούν, όταν αυτό είναι δυνατό. Οι ομιλούμενες γλώσσες, αν και έχουν περιορισμένες δυνατότητες εικονιστικής ονοματοποιίας (iconic onomatopoeia), εντούτοις καταφεύγουν σ' αυτήν όχι μόνον για τη δημιουργία λέξεων αλλά και για τη δημιουργία συντακτικών δομών (Bellugi & Klima 1972). Έτσι για παράδειγμα είναι πιο συνηθισμένη η πρόταση με ιστορική σειρά παρά με αντίστροφη ή ανακατεμένη σειρά, άσχετα με το αν μπορεί να είναι κατανοητή. Είναι πιο αποδεκτή η πρόταση «Ο Γιάννης φίλησε τη Μαρία, άνοιξε την πόρτα και έφυγε για πάντα» από την πρόταση «Ο Γιάννης έφυγε για πάντα, αφού άνοιξε την πόρτα και φίλησε τη Μαρία» ή ακόμη περισσότερο από την πρόταση «Ο Γιάννης άνοιξε την πόρτα, αφού φίλησε τη Μαρία και έφυγε για πάντα». Είναι δηλαδή πιο αποδεκτή η χρονολογικά εικονιστική αναπαράσταση, επειδή είναι η πιο απλή, σαφής και κατ' επέκταση κατανοητή δομή. Η επιλογή της οποιασδήποτε εικονιστικής αναπαράστασης στις νοηματικές ή στις ομιλούμενες γλώσσες, έχει σχέση με τους περιορισμούς της ανθρώπινης μνήμης, με τους εμφατικούς προσδιορισμούς και το γλωσσικό σπιν έκφρασης και όχι με την αδυναμία μιας γλώσσας να εκφράζεται διαφορετικά (Chomsky 1984).

Οι συνέπειες που προκύπτουν από την παρουσία των δεικτικών και εικονιστικών νοημάτων για την κατάκτηση των νοηματικών γλωσσών έχουν διερευνηθεί κυρίως στην Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (Hoffmeister 1978, Petitto 1984, 1987, 2000, Newport & Meier 1985, Pizzuto 1994[1990], Emmorey 2002). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, τα εικονιστικά στοιχεία της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας δεν φαίνεται να επιταχύνουν το ρυθμό κατάκτησης της γλώσσας από τα παιδιά που βρίσκονται στο περιβάλλον αυτής, όπως θα ήταν αναμενόμενο.

Όποιος νομίζει ότι μπορεί να καταλάβει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα λόγω της «εικονιστικής της βάσης» δεν έχει παρά να παρακολουθήσει δύο κωφούς να «μιλούν» και θα πεισθεί αμέσως για το αντίθετο. Το ότι μια γλώσσα έχει εικονιστικά χαρακτηριστικά δεν την καθιστά εύκολα κατανοητή.

Ο χρήστης της γλώσσας ή ο γλωσσολόγος ερευνητής σπάνια ψάχνει την εικονιστική ρίζα ενός νοήματος για την εκμάθηση, την καταγραφή ή τη χρήση της γλώσσας. Ο μύθος της εικονιστικής υπόστασης της Ελληνική Νοηματικής Γλώσσας υπάρχει μόνο στους νέους σπουδαστές της γλώσσας και σε αυτούς που δεν την ξέρουν. Η εικονιστική σχέση ενός νοήματος με την έννοια στην οποία αντιστοιχεί αποτελεί σύννητες ερώτημα των ακουόντων, που πρωτομαθαίνουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αυτό είναι αναπόφευκτο, λόγω της οπτικοκινητικής δομής της γλώσσας.

Επίσης η μεταφορική χρήση του χώρου στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει παρεξηγηθεί ως εικονιστική και όχι αφηρημένη αναπαράσταση.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει λεκτικές και συντακτικές δομές για να εκφράσει οποιαδήποτε αφηρημένη έννοια. Η αντίληψη ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν έχει λεκτική μορφή είναι προϊόν άγνοιας της δομής της και της συνεχούς σύγκρισης της με τις ομιλούμενες γλώσσες (Λαζανάς 1968). Όλες οι γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους, ιδιαίτερα αυτές που δεν έχουν κοινή καταγωγή. Είναι τεράστιο λάθος να συγκρίνουμε τις νοηματικές γλώσσες με τις ομιλούμενες, ιδιαίτερα όταν δεν τις γνωρίζουμε. Ακόμα και όταν ρωτάμε έναν χρήστη της γλώσσας για τη γλώσσα του, δεν μπορούμε να περιμένουμε να μας δώσει τη σωστή απάντηση. Σε περίπτωση που ο χρήστης δεν έχει μεταγλωσσική γνώση για τη γλώσσα του, δεν μπορεί να μας πληροφορήσει γι' αυτήν. Για παράδειγμα εάν ζητήσετε από έναν κωφό, να χαρακτηρίσει ένα νόημα ως δεικτικό ή αναφορικό, εάν δεν έχει την κατάλληλη γλωσσολογική παιδεία δεν μπορεί να σας απαντήσει.

Τέλος, εάν οι νοηματικές γλώσσες δεν ήταν λεκτικές, τότε θα ήταν ίδιες σε όλο τον κόσμο, θα μαθαίνονταν εύκολα και η επικοινωνία με αυτές θα περιοριζόταν σε απλή, καθημερινή και μη αφηρημένη. Αυτό όμως απέχει πολύ από την αλήθεια.

3. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αποτελεί αναπαράσταση της Ελληνικής γλώσσας

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται στην Ελλάδα αλλά δεν είναι αναπαράσταση της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας, όπως είναι η γραπτή γλώσσα. Όταν οι ακούοντες προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα πολλές φορές αλλάζουν τη δομή της γλώσσας ακολουθώντας αυτή των Ελληνικών. Το τελικό αποτέλεσμα όμως αυτό που παράγουν εκφραστικά δεν είναι Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Στην καλύτερη περίπτωση πρόκειται για μια συλλογή νοημάτων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε μια σειρά που, για να είναι κατανοητή, πρέπει κάποιος να ξέρει και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και ελληνικά. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα όμως, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν είναι επινοημένος κώδικας, κατασκευάσμα των ακουόντων, αλλά είναι η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών.

Ο μύθος σύμφωνα με τον οποίο η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αποτελεί αναπαράσταση της Ελληνικής γλώσσας οφείλεται κυρίως στη σχέση της Ελληνική Νοηματική Γλώσσα με τα Ελληνικά. Όπως όλες οι γλώσσες που συνυπάρχουν σε μία κοινότητα, έτσι και αυτές οι δύο αλληλοεπηρεάζονται. Οι κανόνες αλληλεπίδρασης είναι ξεκάθαροι. Η ισχυρότερη γλώσσα επικρατεί έναντι αυτής που έχει μικρότερη ισχύ, όταν οι δύο γλώσσες είναι κοινές στους χρήστες τους. Όταν δηλαδή κάποιος ξέρει καλά και Ελληνικά και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μπορεί να κάνει «αλλαγή κώδικα» (Code-switching) και να καταλήξει σε δανεισμό λεξιλογίου (borrowing) συνήθως από την ισχυρή γλώσσα (Hoffmeister & Shettle 1984). Άλλες επιρροές σχετίζονται με την εκπαιδευτική εμπειρία των χρηστών της γλώσσας και τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Έχουν δε ως αποτέλεσμα τη χρήση μιας γλώσσας απόλυτα επηρεασμένης από τα Ελληνικά, κάτι σαν τα Pidgins και τη μεταγενέστερη εξέλιξη τους σε μια γλώσσα επηρεασμένη μεν από τα Ελληνικά, αλλά και από τις βιολογικές προδιαθέσεις για απόκτηση γλώσσας που μοιάζει με τις γλώσσες Creoles (Akmajian 1986). Όταν δύο γλώσσες συνυπάρχουν, τέτοιες επιρροές είναι φυσικές και αναμενόμενες.

Τέλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε διάφορες χώρες του κόσμου ακούοντες κυρίως εκπαιδευτικοί, έχουν δημιουργήσει τεχνικούς κώδικες επικοινωνίας, οι οποίοι αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις των ομιλούμενων γλωσσών. Ευτυχώς στην Ελλάδα μολονότι συχνά συναντάται στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών το

φαινόμενο της ανάμειξης των δύο γλωσσών (της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και των Ελληνικών) δεν έχει υπάρξει ποτέ τέτοια συστηματική κωδικοποίηση μέχρι σήμερα που να έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός τεχνητού, συστηματικού, επινοημένου κώδικα.

4. Το λεξιλόγιο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι φτωχό

Το λεξιλόγιο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι αρκετά πλούσιο, αν και δεν υπάρχουν επιστημονικές έρευνες για την καταγραφή του. Ο μύθος αυτός όμως βασίζεται στο ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται από μια μικρή σχετικά κοινότητα και κυρίως για κοινωνικούς λόγους. Όταν μια γλώσσα δε χρησιμοποιείται ευρύτερα, όπως για παράδειγμα στον επαγγελματικό, αλλά κυρίως στο λογοτεχνικό τομέα, τότε δεν αναπτύσσεται τόσο, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί πλούσια. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείται σε οποιονδήποτε τομέα (φυσικά εκτός του ραδιοφώνου) και να αναπτυχθεί περισσότερο. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν έχει γραπτή μορφή, αλλά τα θεατρικά έργα της κοινότητας των Κωφών καταγράφονται σε βιντεοκασέτες και οι ιστορίες μεταδίδονται «προφορικά» από γενιά σε γενιά.

Η λεξικογράφηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι ένα πρακτικό πρόβλημα, που έχει αντιμετωπιστεί περιστασιακά όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλο τον κόσμο. Για να μετρήσει κάποιος τα λήμματα μιας γλώσσας και να καταλήξει στο αν η γλώσσα έχει φτωχό ή πλούσιο λεξιλόγιο, πρέπει να ασχοληθεί επιστημονικά με αυτήν, πράγμα που δεν έχει γίνει στην περίπτωση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Ξέρουμε όμως για τη δομή των λημμάτων της γλώσσας. Γνωρίζουμε ότι είναι πολύπλοκα και συμπεριλαμβάνουν πολλαπλές γραμματικές και συντακτικές παραμέτρους. Γνωρίζουμε επίσης ότι οι δυνατότητες δημιουργίας καινούριων λημμάτων είναι απεριόριστες. Είναι γνωστό ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία πάρα πολύ. Είναι λοιπόν ασφαλές να υποστηρίζουμε ότι το λεξιλόγιο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι πλούσιο και έχει απεριόριστες δυνατότητες. Ο κίνδυνος που διατρέχουμε βρίσκεται στην αυθαίρετη δημιουργία λεξιλογίου για την κάλυψη των νέων επικοινωνιακών αναγκών που δημιουργούνται. Σε άλλες νοηματικές γλώσσες έχει παρουσιαστεί το φαινόμενο του ασύδοτου δανεισμού του αρχικού γράμματος μιας λέξης της ομιλούμενης γλώσσας για τη δημιουργία νέων νοημάτων. Τα νοήματα αυτά ονομάζονται

«αρχικοποιημένα» νοήματα. Η τακτική αυτή άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από την «αρχικοποίηση» των κυρίων ονομάτων στο βωμό της ραγδαίας εξέλιξης στο χώρο και της ανάγκης για άμεση απόδοση στη γλώσσα ονομάτων προσώπων, τόπων κ.τ.λ. Τα κύρια ονόματα στην κοινότητα των Κωφών δίνονται ύστερα από γνωριμία με ένα άτομο και βασίζονται σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, το χαρακτήρα του, το χώρο προέλευσης του, την απασχόληση του κ.λπ. (Kourbetis & Hoffmeister 2002). Λειτουργούν όπως τα παρατσούκλια στην Ελλάδα, τα οποία κατόπιν γίνονται οικογενειακά ονόματα (Τριανταφυλλίδης 1995). Αυτή η πλούσια γλωσσική ιδιότητα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας κινδυνεύει να χαθεί με την «αρχικοποίηση» των ονομάτων, όπως έγινε και σε άλλες νοηματικές γλώσσες (Supalla 1992) γι' αυτό χρειάζεται προσοχή. Η «αρχικοποίηση» ενός νοήματος πρέπει να γίνεται μόνο όταν έχουν εξαντληθεί όλοι οι υπόλοιποι μηχανισμοί λεξικοποίησης, από τους οποίους η γλώσσα διαθέτει πολύ μεγάλη ποικιλία.

Η «αρχικοποίηση» νοημάτων ή η αυθαίρετη αλλαγή τους αποτελούν λανθασμένη πρακτική. Η λεξικοποίηση πρέπει να βασίζεται σε ετυμολογική και ιστορική προέλευση μιας λέξης. Για παράδειγμα, το νόημα για το σωματείο της Ένωσης Κωφών Ελλάδος είναι το ίδιο με το όνομα του πρώτου προέδρου της που τον έλεγαν Μήτσο. Ο Μήτσος (Δημήτρης Θεοδωράκης) έχει πεθάνει, χρόνια τώρα, αλλά οι κωφοί συνεχίζουν να αναφέρονται στη λέσχη του Μήτσου. Μερικοί κωφοί έχουν αλλάξει το νόημα «ΜΗΤΣΟΣ» με το νόημα «ΕΝΩΣΗ». Τέτοιες αλλαγές γίνονται συχνά και όταν δεν έχουν την έννοια του συνωνύμου δημιουργούν σύγχυση και είναι ιστορικά και ετυμολογικά ασυνεπείς. Η μετονομασία της Λάρισας είναι ένα άλλο τέτοιο παράδειγμα.

Η ευθύνη ανήκει στους νέους κωφούς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι οποίοι είναι οι διαμορφωτές της γλώσσας. Έχουν υποχρέωση να παρατηρούν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν αυτούς τους γλωσσικούς μηχανισμούς με σεβασμό στο ρόλο τους και στη γλώσσα.

5. Η Νοηματική γλώσσα δεν έχει ούτε γραμματική ούτε συντακτικό

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως όλες οι φυσικές γλώσσες του κόσμου, έχει και γραμματική και συντακτικό. Φανταστείτε μια γλώσσα χωρίς αυτά. Κανένας δε θα μπορούσε να καταλάβει κανέναν. Απλώς η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει

διαφορετικό συντακτικό και γραμματική από τα Ελληνικά, όπως τα Ελληνικά από τα Αγγλικά κ.ο.κ. Το ότι οι κανόνες μιας γλώσσας είναι διαφορετικοί ή δεν έχουν καταγραφεί, δε σημαίνει ότι αυτοί δεν υπάρχουν. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιεί το χώρο και την κίνηση για την οριοθέτηση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού της και στη διαφορά αυτή οφείλεται η ύπαρξη αυτού του μύθου.

Στα Ελληνικά λέμε την πρόταση «Ο Δημήτρης αγαπάει την Εμμανουέλλα». Εάν πούμε το ίδιο πράγμα στα Αγγλικά ή στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και το μεταφράσουμε αυτολεξεί σίγουρα θα φαίνεται χωρίς γραμματική και συντακτικό, θα έχουμε προβλήματα με τα άρθρα, τη σειρά, το γένος κ.ο.κ. Μόνο όταν εξετάζαμε την κάθε πρόταση με πλήρη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού της αντίστοιχης γλώσσας, μπορούμε να αποφανθούμε για τη γραμματική ή τη συντακτική πληρότητα μιας γλώσσας.

Οι νοηματικές γλώσσες είναι τόσο διαφορετικές, που είναι αδύνατη η περιγραφή τους με παραδοσιακούς τρόπους συγκριτικής γλωσσολογίας ή παραδοσιακές γραμματικές, όπως λ.χ. αυτή του Μ. Τριανταφυλλίδη. Είναι πιο αποτελεσματικό να εξετάζουμε την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα με την πιο σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση της Δομολειτουργικής - Επικοινωνιακής Γραμματικής (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1996). Έτσι αποφεύγουμε την ελλιπή παρουσίαση και αναγνωρίζουμε την παιδαγωγική αξία της γλώσσας.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει όλα αυτά τα «μέρη του λόγου» που είναι αναγκαία για πολύμορφη και αποτελεσματική επικοινωνία. Πολλές φορές όμως δεν είναι ευδιάκριτα στον μη ειδικό παρατηρητή. Ας δούμε για παράδειγμα ένα από τα πιο απλά νοήματα. Το νόημα που σχηματίζεται με το δείκτη 1 στραμμένο στο συνομιλητή -ενώ αυτός είναι παρόν- μπορεί να αποδοθεί στα Ελληνικά με την προσωπική αντωνυμία «ΕΣΥ». Όταν το πρόσωπο δεν είναι παρόν, τότε το ίδιο νόημα, ο δείκτης κατευθυνόμενος σε ένα άλλο σημείο στον ουδέτερο χώρο δίπλα στον «ομιλητή» μπορεί να αποδοθεί στα Ελληνικά με την αντωνυμία «ΑΥΤΟ» (τρίτο πρόσωπο ενικό, δεικτική αντωνυμία) ή «ΑΥΤΟΣ» ή «ΑΥΤΗ» (τρίτο πρόσωπο ενικό, προσωπική αντωνυμία). Όταν γίνεται δεύτερη αναφορά στο ίδιο σημείο του χώρου, τότε το ίδιο νόημα, χρησιμοποιείται ως αναφορική αντωνυμία μέχρι να προσδιοριστεί κάποιο άλλο πρόσωπο στο παραπάνω σημείο. Η χρήση ενός ρήματος αμέσως μετά την αναφορά στο παρόν ή απόν πρόσωπο δηλώνει το σημείο αυτό ως το υποκείμενο

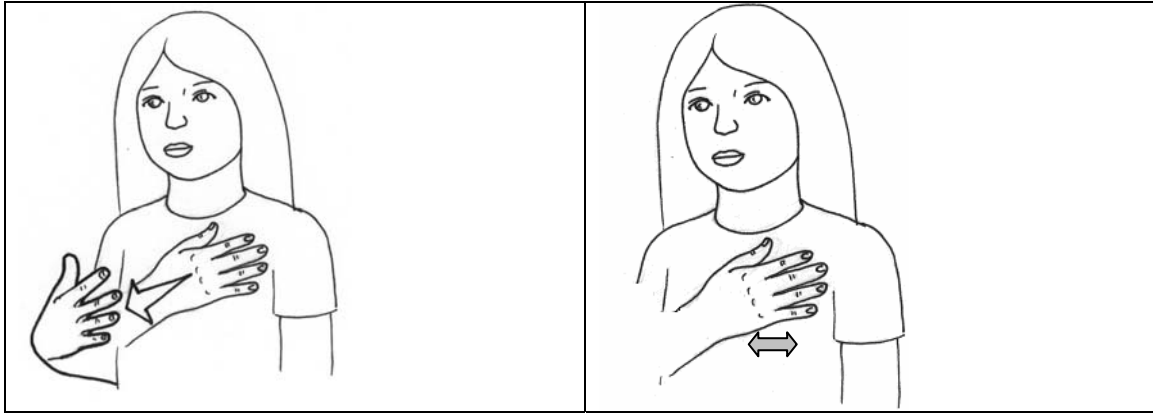
της πρότασης. Τα ρήματα με τη σειρά τους συμφωνούν με το υποκείμενο είτε γίνονται στον ουδέτερο χώρο είτε στο σώμα.

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 (Newport & Meier 1985). Το ρήμα «ΔΙΝΩ» με μία αλλαγή στην κίνηση μπορεί να δηλώνει το Υποκείμενο, το Αντικείμενο, στιγμιαίο ή συνεχή χρόνο ακόμα και τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η πράξη (Klima & Bellugi 1979).

Η μορφολογία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως και όλων των γνωστών νοηματικών γλωσσών, περιέχει μια ομάδα/κατηγορία νοημάτων των οποίων δεν συναντάμε αντίστοιχη κατηγορία λέξεων στα Ελληνικά αλλά και ούτε σε πολλές άλλες ομιλούμενες γλώσσες. Για τα νοήματα αυτά έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος «ταξινομητές» (classifiers). Για αναλυτική παρουσίαση των ταξινομητών δεξ την ερώτηση «Τι ξέρουμε για τις γραμματικές δομές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας».

Σύγχυση μπορεί να προκληθεί εξαιτίας της ομοιότητας ενός νοήματος, όταν εκφράζεται ως ουσιαστικό και ως ρήμα. Το νόημα «ΑΓΑΠΗ» και «ΑΓΑΠΑΩ» φαίνεται να είναι το ίδιο. Δεν είναι όμως. Το νόημα «ΑΓΑΠΗ» είναι μια επαναληπτική κίνηση, ενώ το νόημα «ΑΓΑΠΑΩ» είναι μια συνεχής κίνηση και κράτημα στο τέλος του νοήματος. Η κίνηση είναι ένα σημαντικό μορφολογικό στοιχείο της γλώσσας.

	
ΑΓΑΠΩ	ΑΓΑΠΗ
Παλάμη: προς τα μέσα Χώρος: στο στήθος αριστερά Κίνηση: από το στήθος προς τον ουδέτερο χώρο	Παλάμη: προς τα μέσα Χώρος: στο στήθος αριστερά Κίνηση: επαναλαμβανόμενη από τον ουδέτερο χώρο προς το στήθος



Οι χρονικοί προσδιορισμοί είναι επίσης ένα παρεξηγημένο κομμάτι της γραμματικής της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Φαίνεται ότι οι νοηματικές γλώσσες γενικά και κατ' επέκταση και η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν έχουν μορφήματα στο ρήμα για τη δήλωση του χρόνου. Ο λόγος είναι αυτονόητος. Εάν τα ρήματα περιέχουν τόσες άλλες πληροφορίες, όπως προαναφέραμε, τότε καθίσταται δύσκολη η έκφραση και άλλων επιπλέον χρονικών πληροφοριών. Επιλέγει λοιπόν η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα να χρησιμοποιεί λεκτικούς προσδιορισμούς του χρόνου και όχι μορφολογικούς.

Η έλλειψη διαφοροποίησης των άρθρων σε γένος και ισάριθμο αριθμό πτώσεων δε μειώνει την αξία μιας γλώσσας, απλώς τη διαφοροποιεί. Πολλές γλώσσες έχουν τέτοιες μεγάλες διαφορές. Στην πρόταση «Οι επισκέψεις φίλων είναι ευχάριστο γεγονός» στα Ελληνικά έχουμε δύο σημασίες δηλαδή :

- 1 Οι επισκέψεις φίλων (σε σένα) είναι ευχάριστο γεγονός.
- 2 Οι επισκέψεις φίλων (από σένα) είναι ευχάριστο γεγονός.

και αυτό δεν σημαίνει ότι τα Ελληνικά δεν έχουν καλά αναπτυγμένη γραμματική και συντακτικό.

Η αρνητική στάση απέναντι σε μια γλώσσα έχει στόχο να μειώσει την αξία της και δείχνει άγνοια και προκατάληψη (για να μην πούμε ρατσισμό) απέναντι στην κοινωνική ομάδα που τη χρησιμοποιεί. Η αναγνώριση της διαφοράς μιας γλώσσας από μια άλλη βοηθάει στην κατανόηση και στην κοινωνική συμβίωση των διάφορων γλωσσικών κοινοτήτων προς όφελος όλων.

6. Η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι ευκολότερη από την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας

Δεν υπάρχουν ευκολότερες ή δυσκολότερες γλώσσες. Όλες οι γλώσσες μαθαίνονται από τα μικρά παιδιά σε όλο τον κόσμο, στο ίδιο χρονικό διάστημα. Τα στάδια εκμάθησης των νοηματικών γλωσσών είναι ίδια με εκείνα των φυσικών γλωσσών του κόσμου κατά την εκμάθησή τους είτε ως πρώτες είτε ως δεύτερες γλώσσες.

Σήμερα ωστόσο πρακτικοί και κοινωνικοί λόγοι δυσκολεύουν την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας. Οι λόγοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

1. Υπάρχει έλλειψη αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας (για ενήλικες). Μεμονωμένες προσπάθειες έχουν γίνει από διάφορους ειδικούς και μη, αλλά έχουν σταματήσει στα πρώτα στάδια εξέλιξής τους. Για να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ως δεύτερης γλώσσας για ενήλικες, χρειάζονται εξειδικευμένος φορέας, κατάλληλη υποδομή και κατάλληλα μέσα.

2. Υπάρχει περιορισμένος αριθμός σχολών (24 σχολές) διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και τα επίπεδα διδασκαλίας (ειδικά στην επαρχία) είναι περιορισμένα σε σχέση με τη μεγάλη ζήτηση που παρατηρείται.

3. Η χρήση της γλώσσας γίνεται από μικρό αριθμό ατόμων (περίπου 10.000) και έτσι δεν υπάρχει κατάλληλο περιβάλλον για τα απαραίτητα γλωσσικά ερεθίσματα, που ενθαρρύνουν και τροφοδοτούν τη φυσική εκμάθηση της γλώσσας. Η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας δημοσίως περιορίζεται σε ολιγόλεπτες τηλεοπτικές ειδήσεις, οι οποίες «εκφωνούνται» στην πλειονότητα τους από ακούοντες διερμηνείς με διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής γνώσης. Η δημόσια χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας εγκυμονεί κινδύνους αλλαγής κώδικα (Code Switching) που δυσχεραίνουν τη φυσική και σωστή εκμάθηση της γλώσσας.

4. Η ηλικία, στην οποία οι ακούοντες επιθυμούν να μάθουν τη γλώσσα, έχει ξεπεράσει το τρίτο κρίσιμο στάδιο για την εκμάθηση μιας γλώσσας.

Τέλος, επειδή οι παραπάνω λόγοι δυσκολεύουν τη φυσική εκμάθηση της γλώσσας, πρέπει κάποιος να αφιερώσει πολύ χρόνο στη συστηματική της μελέτη, η εξεύρεση όμως του χρόνου αυτού δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τα πράγματα.

7. Είναι εύκολο να καταλάβει κάποιος την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Αρκεί μια προσπάθεια παρακολούθησης κάποιας επικοινωνίας με Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για να πειστεί ο μη γνώστης της γλώσσας ή ακόμη και αυτός που μόλις έχει αρχίσει να τη μαθαίνει ότι και αυτός είναι ένας μύθος που βασίζεται στους προηγούμενους. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν είναι ευκολότερη ή δυσκολότερη από κάποια άλλη γλώσσα, εάν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Η πιο σημαντική προϋπόθεση είναι να βλέπει κανείς καλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί τα χέρια του, αν και τα άτομα που είναι κωφά και τυφλά χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα για να επικοινωνήσουν, αλλά με την αφή ως κανάλι εισόδου των πληροφοριών. Η κατανόηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας γίνεται αποτελεσματικότερα, όταν ο ενδιαφερόμενος είναι σε θέση να την προσεγγίσει σε συνάρτηση με τις ιδιομορφίες της χρήσης του χώρου και του σώματος και όχι ως μια άλλη ομιλούμενη ή γραπτή γλώσσα.

8. Η διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι εύκολη και μπορεί να την παράσχει οποιοσδήποτε έχει πάρει μερικά βασικά μαθήματα

Η διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι πάρα πολύ δύσκολη, όχι γιατί η ίδια η γλώσσα είναι δύσκολη, αλλά γιατί δεν υπάρχουν οι αρκετές ψυχολογολογικές έρευνες, που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας τα οποία θα βοηθούσαν τη διδασκαλία της. Ένας δάσκαλος της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας πρέπει να είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών, κωφός ή ακούων με ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία της γλώσσας. Μολονότι η κοινότητα των Κωφών δεν επιτρέπει ακόμη ακούοντες να διδάσκουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για λόγους που σχετίζονται με την καταπίεση που τα μέλη της έχουν υποστεί σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας, πιστεύουμε ότι σύντομα ακούοντες με άρτια γνώση της γλώσσας θα μπορούσαν να διδάσκουν την γλώσσα όπως γίνεται σε τόσες χώρες του εξωτερικού. Το ερώτημα που γεννάται είναι ποιος θα εκπαιδεύσει ποιον, με τι μέσα και ποιες δομές. Είναι ένα ερώτημα, η απάντηση στο οποίο θα συντελέσει στη διάλυση όλων αυτών των μύθων, που πραγματευόμαστε εδώ. 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 τους 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.

9. Όλοι οι Έλληνες κωφοί γνωρίζουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Αυτός είναι ένας ακόμη μύθος. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι φυσική γλώσσα των κωφών, δεν είναι όμως η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς τους, εκτός από ένα ποσοστό 5-10%, που είναι οι ίδιοι κωφοί. Είναι η πρώτη γλώσσα των περισσότερων κωφών, η δεύτερη μερικών, ενώ υπάρχουν κωφοί που μαθαίνουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα σε μεγάλη ηλικία. Όλα εξαρτώνται από την ηλικία την οποία κάποιος έχασε την ακοή του, την εκπαιδευτική του εμπειρία, τις επιθυμίες των γονέων του, την κοινωνική του ταυτότητα, ακόμα και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του. Οι κωφοί λοιπόν μοιάζουν με όλες τις άλλες κοινωνικές και γλωσσικές μειονότητες. Επομένως το ότι κάποιος είναι κωφός δεν σημαίνει ότι γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Επίσης όταν κάποιος κωφός νοηματίζει αυτό δεν σημαίνει ότι χρησιμοποιεί την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Οι κωφοί, που δεν ήταν ποτέ ενεργά μέλη της κοινότητας και δεν έχουν επαφές με άλλους κωφούς, επικοινωνούν με ένα «σπιτικό» σύστημα νευμάτων, που έχουν δημιουργήσει για να επικοινωνούν με τους οικείους τους (αυτό όμως δεν είναι το αντικείμενο της παρούσας ανάλυσης, μολονότι αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας αλλά και πρόβλημα που ζητά επείγοντως λύση). Επίσης οι κωφοί που έχασαν την ακοή τους σε μεγάλη ηλικία δεν χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Τέλος, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως όλες οι ζωντανές γλώσσες, έχει διαλέκτους, που καθορίζονται από τη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού, την εκπαιδευτική εμπειρία των ατόμων που τη χρησιμοποιούν, το χρόνο εκμάθησης της γλώσσας κ.λ.π. Τέτοιες διαλεκτικές διαφορές βλέπουμε και στην κοινότητα των Κωφών.

10. Όλα τα κωφά παιδιά μαθαίνουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από μικρή ηλικία

Το ποσοστό των παιδιών που μαθαίνουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από μικρή ηλικία είναι περίπου 10%. Τα πιο πολλά κωφά παιδιά μαθαίνουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα όταν έρθουν σε επαφή με άλλα κωφά παιδιά ή ενήλικες, που ξέρουν και χρησιμοποιούν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αυτή η ιδιαιτερότητα των κωφών παιδιών είναι η βασικότερη αιτία όλων των δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους ως προς την επικοινωνία τους με το περιβάλλον τους.

Τα κωφά παιδιά κωφών γονέων μαθαίνουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα φυσικά, όπως τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων μαθαίνουν την ομιλούμενη γλώσσα. Σχετικά με την απόκτηση της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας από κωφά παιδιά κωφών γονέων υπάρχει αρκετά μεγάλη βιβλιογραφία, ενώ για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα η βιβλιογραφία περιορίζεται σε μια διδακτορική διατριβή (Hatzoroulou 2007). Δεν είναι λάθος, πάντως, να υποθέτουμε ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αποκτάται με τους ίδιους κανόνες μέχρι να έχουμε δικά μας δεδομένα (Quigley & Paul 1984, Bellugi & Klima 1972, Schlesinger & Meadow 1972, Hoffmeister & Wilbur 1980, Hoffmeister 1978, Newport & Meier 1985).

Η απόκτηση νοηματικής γλώσσας από κωφά παιδιά ακουόντων γονέων είναι ένα θέμα, που δεν έχει την κατάλληλη ερευνητική υποστήριξη, αν και το 90%-95% των κωφών παιδιών ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Αυτή η ομάδα παιδιών χωρίζεται σε δύο υποομάδες:

Σε παιδιά που οι γονείς τους δεν ξέρουν και δεν χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (τα οποία αποτελούν και την πλειοψηφία) και σε παιδιά που οι γονείς τους ξέρουν και χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (αποτελούν τη μειοψηφία), οι οποίοι, στην καλύτερη περίπτωση, έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα, όταν το παιδί τους πρωτοπηγαίνει στο σχολείο ή σε κάποιο βρεφοσυμβουλευτικό σταθμό, που προωθεί τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας γίνεται από την πλειονότητα των Ελλήνων κωφών στα πρώτα σχολικά τους χρόνια και ιδιαίτερα σε σχολεία που διαθέτουν οικοτροφεία, όπως το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών με τα πέντε παραρτήματα του. Στα 70 και πλέον χρόνια της λειτουργίας του Ε.Ι.Κ. έχουν φοιτήσει πάνω από 4.000 κωφοί (Βρυώνης 1997). Πολλαπλές έρευνες (πάλι στο εξωτερικό) έχουν δείξει

ότι η γλωσσική επάρκεια, όχι μόνο στη νοηματική γλώσσα αλλά και στην ομιλούμενη γλώσσα της χώρας, εξαρτάται από την ηλικία έναρξης της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας. Όσο πιο νωρίς μαθαίνει ένα κωφό παιδί καλά τη νοηματική γλώσσα τόσο πιο εξασφαλισμένη είναι η γλωσσική του επάρκεια.

11. Τα κωφά παιδιά δεν μαθαίνουν να μιλούν σωστά, γιατί χρησιμοποιούν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Οι επιστημονικές έρευνες των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών (και στην Ελλάδα) έχουν αποδείξει ότι αυτός είναι ο μεγαλύτερος εκπαιδευτικός μύθος (Mooges 1987, Kourbetis 1987). Η εδραίωση του μύθου αυτού οφείλεται (α) στο ότι η νοηματική είναι η φυσική γλώσσα των κωφών και κατ' επέκταση πιο εύκολη στην εκμάθηση της για αυτούς και (β) στο ότι η νοηματική είναι δύσκολη στην εκμάθηση της από τους εκπαιδευτικούς και όλους εκείνους που ασχολούνται με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών, οι οποίοι αφενός δεν βρίσκονται σε κατάλληλη ηλικία για να μάθουν τη γλώσσα και αφετέρου δεν είναι πολλές φορές διαθέσιμοι για κάτι τέτοιο. Έτσι ο μύθος αυτός αποτελεί στην ουσία ένα καλό άλλοθι για την παραπάνω ομάδα των ειδικών.

Η αλήθεια είναι ότι τα κωφά παιδιά δεν μιλούν σωστά, κυρίως επειδή δεν ακούν και επειδή δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα. Σίγουρα όμως η χρήση μιας γλώσσας δεν αποκλείει την εκμάθηση μιας άλλης. Αν αυτό συνέβαινε, τότε τα παιδιά που μεγαλώνουν δίγλωσσα δεν θα μάθαιναν τη δεύτερη γλώσσα καλά. Ωστόσο αυτό που συμβαίνει στα δίγλωσσα ακούοντα και κωφά παιδιά είναι ακριβώς το αντίθετο. Το μύθο αυτόν (δεν είναι τυχαίο) τον υποστηρίζουν άνθρωποι που δεν γνωρίζουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και δεν προτίθενται να τη μάθουν. Μια προσωπική σημείωση: Οι συγγραφείς, με την πολυετή τους πείρα, δεν γνωρίζουν κανέναν που να γνωρίζει νοηματική και να πιστεύει σε αυτόν τον μύθο.

Τέλος, η γενίκευση της πρακτικής της εφαρμογής κοχλιακών εμφυτευμάτων και η ενεργή εμπλοκή των ιατρικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναζωπυρώσει αυτόν τον μύθο για τον οποίο δεν υπάρχει η παραμικρή επιστημονική τεκμηρίωση.

12. Οι περισσότεροι γονείς κωφών παιδιών γνωρίζουν Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Δυστυχώς αυτό δεν είναι αλήθεια, αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή. Οι ακούοντες γονείς των κωφών παιδιών δεν είχαν προετοιμαστεί για την άφιξη ενός κωφού παιδιού και μέχρι να ξεπεράσουν το στάδιο άρνησης για αυτό που τους έχει συμβεί και να κινητοποιηθούν ενεργά για να αναζητήσουν τρόπους να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση στην οποία βρίσκονται περνάει συνήθως πολύς καιρός (σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις οι γονείς δεν καταφέρνουν να το ξεπεράσουν ποτέ). Επίσης το να μάθει κανείς μια γλώσσα σε μεγάλη ηλικία, κάτω από συνθήκες ψυχολογικά φορτισμένες με αρνητικά συναισθήματα, ιδιαίτερα στρεσογόνες, σε συνδυασμό και με όλες τις πρακτικές και κοινωνικές δυσκολίες που προαναφέραμε σε σχέση με την εκμάθηση της γλώσσας, δεν είναι εύκολο.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μέχρι τελευταία δεν ενθάρρυναν τους γονείς στην εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Ακόμα και σήμερα επειδή η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι αντίθετη με τις προσδοκίες των ακουόντων γονέων για τα κωφά παιδιά τους και επειδή δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για τη διδασκαλία της γλώσσας, η εκμάθηση της από τους γονείς δεν υποστηρίζεται συστηματικά από τους φορείς που ασχολούνται με την υποστήριξη και τη συμβουλευτική των γονέων.

Η προτεραιότητα των γονιών πρέπει να είναι η αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία με τα παιδιά τους. Μολονότι η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας μπορεί να μην είναι αρεστή και επιθυμητή από τους γονείς θα πρέπει αυτά να υποστηριχθούν και να βοηθηθούν για να συνειδητοποιήσουν ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι απαραίτητη για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών τους.

13. Η γνώση και η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από τους δασκάλους κωφών παιδιών δεν παίζει μεγάλο ρόλο

Η γνώση και χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από τους δασκάλους κωφών παιδιών και γενικά από όλους τους ειδικούς που ασχολούνται με το χώρο είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών

και τη στήριξη των γονέων τους. Από το 2000 και έπειτα σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 η γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αποτελεί υποχρεωτικό προσόν για την πρόσληψη νέων επαγγελματιών. Ανεξαρτήτως φιλοσοφίας ή μεθοδολογίας εκπαίδευσης, η γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αλλά και της κουλτούρας των κωφών είναι μείζονος σημασίας, όταν θέλουμε να λέμε ότι εκτελούμε εκπαιδευτικό έργο. Η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αν και επίπονη και χρονοβόρα δεν μπορεί παρά να είναι υποχρεωτική για όλους όσους ασχολούνται με τα κωφά παιδιά. Ευτυχώς τα τελευταία χρόνια η εμπλοκή νέων ανθρώπων στο χώρο, που έχουν διάθεση και γνώσεις, έχει επιδράσει θετικά αλλάζοντας σταδιακά την εικόνα της άγνοιας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και στο μέλλον πιστεύουμε ότι η πλειονότητα των ειδικών, που ασχολούνται με τα κωφά παιδιά, θα πληροί αυτές τις προϋποθέσεις. Η εισαγωγή κωφών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα και νέων εξειδικευμένων επαγγελματιών αποτελεί σημαντική ελπίδα αλλαγής και προόδου.

Είναι λυπηρό να βλέπει κανείς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μην μπορούν να επικοινωνήσουν σε βασικά επίπεδα με τους μαθητές τους. Για να γίνει πιο κατανοητή η σπουδαιότητα της τέλει γνώσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ας αναλογιστούμε πώς θα ήταν, εάν σε ένα ελληνικό σχολείο στο εξωτερικό για Ελληνόπαιδα μεταναστών δίδασκαν εκπαιδευτικοί, που γνώριζαν σπαστά Ελληνικά: οι συνέπειες στο εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών θα ήταν τραγικές. Η σημασία της κατοχής άριστης Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τα κωφά παιδιά γίνεται κατανοητή, όταν κανείς γνωρίζει ότι το 90%-95% των παιδιών έρχεται στα σχολεία μας χωρίς κανένα δομημένο φυσικό γλωσσικό ερέθισμα και εμείς φέρουμε την ευθύνη για την γλωσσική, και όχι μόνο ανάπτυξη του παιδιού.

14. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μπορεί να αποτελέσει την έσχατη λύση στην εκπαίδευση των κωφών

Αυτός ο μύθος είναι ισχυρά εδραιωμένος στο μυαλό πολλών ακουόντων και σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζει τη σημερινή πραγματικότητα. Οφείλεται στην ανάγκη μας να βλέπουμε τους κωφούς ως συνέχεια του ακούοντα εαυτού μας και στην ελλιπή επιστημονική κατάρτιση.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των κωφών ως πρώτη προτεραιότητα και ως βάση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αυτή είναι η ουσία της δίγλωσσης εκπαίδευσης η οποία έχει ήδη προταθεί εδώ και δύο δεκαετίες στις ΗΠΑ και στη Βόρεια Ευρώπη μολονότι έχει εφαρμοστεί σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, λόγω της δυσκολίας που υπάρχει κατά την εφαρμογή της. Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πρακτική της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι επιστημονικά επιθυμητή αλλά πρακτικά ανεφάρμοστη λόγω των προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούνται. Μερικές απ' αυτές όπως θα δούμε και στις σελίδες που ακολουθούν είναι η πλήρης γνώση, η χρήση και ο σεβασμός της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από τους ειδικούς, που ασχολούνται με την εκπαίδευση, εκπαιδευτικά βοηθήματα, αναλυτικά προγράμματα και πολλά άλλα, συμπεριλαμβανομένων και των άρτια εκπαιδευθέντων κωφών δασκάλων.

Τέλος στο παρόν σύγγραμμα και στα ερωτήματα που ακολουθούν και αφορούν την κατάκτηση της γλώσσας από τα κωφά παιδιά γίνεται φανερό ότι η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως έσχατης λύσης δεν είναι και δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική σύμφωνα με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (Lennemberg 1967).

15. Εκτός από νοήματα η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρειάζεται ταυτόχρονη χρήση της φωνής για να γίνεται κατανοητή

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα όπως ήδη προαναφέρθηκε είναι ανεξάρτητη γλώσσα από την Ελληνική. Είναι μια οπτικοκινητική γλώσσα. Οι κινήσεις των χειλιών είναι επικουρικές και σε κάποιες περιπτώσεις μαζί με τους μορφασμούς του προσώπου αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας. Πολλές φορές, ιδιαίτερα όταν ένας κωφός επικοινωνεί με έναν ακούοντα, παρατηρείται το φαινόμενο της «αλλαγής κώδικα». Τότε, η εκτεταμένη χρήση των Ελληνικών υπαγορεύει τη χρήση προφορικού λόγου. Τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, ιδιαίτερα σε νεαρή ηλικία, χρησιμοποιούν προφορικό λόγο επικουρικά, χωρίς όμως ν' ακούγεται η φωνή τους. Όποιες και αν είναι οι συνθήκες ταυτόχρονης χρήσης προφορικής και νοηματικής γλώσσας, δε σημαίνει ότι είναι αναγκαία η μία για την κατανόηση της άλλης. Άλλωστε οι ομιλούμενες γλώσσες κάνουν χρήση χειρονομιών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα νοήματα είναι αναγκαία για την κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας.

Συνολικά η ταυτόχρονη επικοινωνία (νοηματική και ομιλία) δεν ενδείκνυται, επειδή η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει διαφορετική σύνταξη και γραμματική από τα Ελληνικά. Οποιαδήποτε προσπάθεια ταυτόχρονης επικοινωνίας θα αποβεί σε βάρος της νοηματικής γλώσσας και εάν ο ομιλητής δεν έχει καλή γνώση Ελληνικών, τότε η επικοινωνία παύει να είναι αμφίδρομη και κατ' επέκταση αποτελεσματική. Δυστυχώς η ταυτόχρονη επικοινωνία έχει χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών με τον όρο «ολική επικοινωνία» (εκπαιδευτική και επικοινωνιακή θεωρία στην εκπαίδευση κωφών) και λανθασμένα χρησιμοποιείται ως αποκλειστική πρακτική, στην εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα. Είναι λογικό να αναρωτηθεί κανείς πού οφείλεται αυτή η καθολική χρήση αυτής της πρακτικής. Η απάντηση θα πρέπει να αναζητηθεί στην ύπαρξη όλων των μύθων που προαναφέρθηκαν σχετικά με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, την έλλειψη γνώσεων αλλά και την έλλειψη διάθεσης από την πλευρά των ειδικών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

16. Οι μορφασμοί του προσώπου είναι άκομψοι, δηλώνουν αγένεια και δεν είναι αναγκαίοι στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Οι μορφασμοί του προσώπου πέρα από το ότι μπορεί να χρησιμοποιούνται για την έκφραση συναισθημάτων και την εκπλήρωση κάποιων πραγματολογικών λειτουργιών όπως για παράδειγμα όταν ο «ομιλητής» μπορεί με το βλέμμα του να δώσει την άδεια σε κάποιον να τον διακόψει ή να του δώσει το λόγο, είναι λεκτικά και γραμματικά μέρη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, αναγκαία για την πλήρη κατανόηση της. Μπορεί να ξενίζουν μερικούς, σίγουρα όμως δεν είναι προσβλητικοί για τους χρήστες μιας άλλης γλώσσας, που δεν τους χρησιμοποιεί.

«Μια φωτογραφία είναι χίλιες λέξεις»: Το έχουμε ακούσει πολλές φορές και είναι αλήθεια. Κάποιος μπορεί να δει μια φωτογραφία και να μιλάει γι' αυτήν με τις ώρες. Μπορεί λοιπόν να δει κάποιος ένα μορφασμό του προσώπου σε μια πρόταση και να κατανοήσει πάρα πολλά πράγματα.

Υπάρχουν συγκεκριμένες κινήσεις του προσώπου, των ματιών και του κεφαλιού, που υποδηλώνουν συγκεκριμένες γραμματικές και συντακτικές δομές. Για παράδειγμα το σήκωμα των φρυδιών υποδηλώνει ερώτηση που χρειάζεται απάντηση με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ», ενώ το χαμήλωμα των φρυδιών υποδηλώνει ερωτήσεις του τύπου «ΠΟΥ», «ΠΩΣ», «ΠΟΤΕ», «ΓΙΑΤΙ» κ.λπ. Το σήκωμα των

φρυδιών με κλίση του κεφαλιού στο πλάι δηλώνει υποθετική πρόταση. Η τοποθέτηση της γλώσσας ανάμεσα στα δόντια μπορεί να δηλώνει απροσεξία, αηδία, κ.α. ενώ το υπερβολικό φούσκωμα των μαγούλων μπορεί να χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει κάτι μεγάλο ή χοντρό έχοντας επιρρηματική λειτουργία. Η κατεύθυνση του βλέμματος μπορεί να παίξει το ρόλο της αναφορικής αντωνυμίας και σε συνδυασμό με κάποια κίνηση του σώματος να δηλώσει το υποκείμενο μιας πρότασης.

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

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΗΜΕΡΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (1988) αναγνώρισε τις νοηματικές γλώσσες των κρατών - μελών ως επίσημες γλώσσες των κοινοτήτων κωφών της Ένωσης.

Σήμερα η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος ως επίσημη γλώσσα της ελληνικής κοινότητας των Κωφών, με όλα τα πλεονεκτήματα που αυτό συνεπάγεται στη διερμηνεία, τη διδασκαλία και τις σπουδές στη γλώσσα. Το Μάρτη του 2000 με τον νόμο της Ειδικής Αγωγής 2817 στο άρθρο 1 παράγραφος 4α) αναφέρεται ρητά ότι *γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική*. Επίσης αναφέρεται ότι *«Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας»*.

Η ανάγκη να αναγνωρισθεί η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από το ελληνικό κράτος, επειδή είναι η επίσημη γλώσσα της ελληνικής κοινότητας των Κωφών ήταν μεγάλη. Είναι ανάγκη να καταγραφούν το λεξικό, η γραμματική και το συντακτικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, έτσι ώστε να αναγνωρισθεί το δικαίωμα της διερμηνείας, της διδασκαλίας και των σπουδών στη γλώσσα αυτή. Η επιστήμη της γλωσσολογίας έχει πολλά να κερδίσει από τέτοιες σπουδές σε μια οπτικοκινητική γλώσσα.

Τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας - Ελληνικών είναι πραγματικότητα. Το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου έχει εκδώσει δύο λεξικά, ένα παιδικό και ένα βασικό, καθώς και εξειδικευμένα λεξικά όρων πληροφορικής,

λογισμικά διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε συνεργασία με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος.

Με Υπουργική Απόφαση που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 1808/2006 ιδρύθηκε Υπηρεσία Παροχής Διερμηνείας με την ευθύνη του αντιπροσωπευτικότερου φορέα της κοινότητας των Κωφών την ΟΜ.Κ.Ε. Σκοπός της υπηρεσίας είναι *«η εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων για την παροχή διερμηνείας στη Νοηματική γλώσσα σε κωφά άτομα για την κάλυψη αναγκών επικοινωνίας αυτών των ατόμων σε δημόσιες, δικαστικές και άλλες αρχές»*.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει αναπτύξει Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και εκπαιδευτικό υλικό για την διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Η Ελληνική Δημόσια Τηλεόραση έχει φροντίσει ώστε να καλύπτει τις ανάγκες προσβασιμότητας Κωφών με την παρουσίαση των ειδήσεων και το σύνολο του προγράμματος του «Πρίσμα +» στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Η ιδιωτική τηλεόραση εφαρμόζει (εν μέρει τουλάχιστον) τον νόμο (Ν. 3021/2002) και παρουσιάζει τις ειδήσεις σε ολιγόλεπτα δελτία στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Η Βουλή των Ελλήνων στηρίζει την απόδοση πολιτικών όρων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και την εκπαίδευση και εξειδίκευση διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία σήμερα είναι η αντιμετώπιση του θέματος με τη δημιουργία θεσμών για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Είναι αναγκαία η δημιουργία τομέα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ερευνητικού κέντρου, που να ασχολείται με τις σπουδές της γλώσσας και να συνεργάζεται άμεσα με όλους τους φορείς, που ασχολούνται με την κώφωση στην Ελλάδα. Εάν κανείς δει τη βιβλιογραφία αυτής της εργασίας (στην πλειονότητα της ξενόγλωσση) θα καταλάβει πόσο ανάγκη έχουμε από επιστημονική αντιμετώπιση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στην Ελλάδα.

ΤΙ ΞΕΡΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ;

Για να μπορούμε να μιλάμε για μια τόσο νέα γλώσσα όπως η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, η ιστορία της οποίας δεν φαίνεται να ξεπερνά τα 70 χρόνια, και για μια τόσο άγνωστη γλώσσα στους ερευνητές (η έρευνα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

άρχισε το 1984) θα πρέπει να έχουμε υπ' όψη μας μερικά στοιχεία για τη συλλογή και παρουσίαση των εκάστοτε δεδομένων που πραγματευόμαστε.

Κοινωνιογλωσσολογικές ιδιαιτερότητες

Οι κοινωνιογλωσσολογικές ιδιαιτερότητες που διέπουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αφορούν στη γλωσσική συμπεριφορά των γονέων των κωφών, στον τρόπο απόκτησης της γλώσσας, στις διαλεκτικές διαφορές, την ταυτότητα της γλώσσας και την υπόστασή της, στην εκπαιδευτική εμπειρία και την κοινωνική ταυτότητα των χρηστών της, για να αναφέρουμε μόνο μερικές.

Για παράδειγμα, ένας κωφός χρήστης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας που έχει ακούοντες γονείς, έχει μάθει την γλώσσα από συνομηλίκους του, ζει στην Πάτρα, νοηματίζει με την παρουσία ακουόντων συνομιλητών, έχει φοιτήσει σε σχολείο ακουόντων και θεωρεί τον εαυτό του μέλος της κοινότητας των ακουόντων διαφέρει ριζικά από έναν κωφό χρήστη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας που έχει κωφούς γονείς, έχει μάθει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα από τους γονείς του και άλλους κωφούς της κοινότητας, ζει στην Θεσσαλονίκη, νοηματίζει με κωφούς, έχει φοιτήσει σε σχολείο-οικοτροφείο κωφών και είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών.

Επειδή η κοινότητα των Κωφών δεν έχει τέτοιες ξεκάθαρες διαχωριστικές γραμμές τα μέλη της έχουν διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία τα οποία είναι καλό να τα γνωρίζουμε όταν μιλάμε για την γλώσσα των Κωφών, την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Κωφοί γονείς, ακούοντες γονείς και η γλωσσική συμπεριφορά τους

Είναι λογικό και ευκολονόητο οι κωφοί και οι ακούοντες γονείς να διαφέρουν ως προς την γλωσσική συμπεριφορά τους προς τα κωφά παιδιά τους. Οι κωφοί γονείς επικοινωνούν φυσικά και αβίαστα με τα παιδιά τους, ενώ οι ακούοντες γονείς πρέπει να ξεπεράσουν αρκετά στάδια και να εργαστούν σκληρά (και με αμφίβολα αποτελέσματα) ώστε να επικοινωνούν ικανοποιητικά με τα παιδιά τους. Η σημαντικότερη όμως διαφορά είναι ότι τα κωφά παιδιά κωφών γονέων έχουν ένα φυσικό γλωσσικό ερέθισμα στην κρισιμότερη φάση γλωσσικής (και όχι μόνο) ανάπτυξής τους ενώ τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων δεν το έχουν. Είναι φυσικό

λοιπόν τα κωφά παιδιά κωφών γονέων να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα διαφορετικά.

Κάθετη και οριζόντια απόκτηση γλώσσας

Τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, που αποτελούν και την πλειονότητα (περίπου 90%), μαθαίνουν την φυσική τους γλώσσα, την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα οριζόντια και τα κωφά παιδιά κωφών γονέων (περίπου 10%) κάθετα. Η πλειονότητα των παιδιών του κόσμου μαθαίνουν τη φυσική τους γλώσσα, τη μητρική τους, από τους γονείς τους και αυτοί με τη σειρά τους την έχουν μάθει από τους δικούς τους γονείς, δηλαδή κάθετα. Αυτή η διαφοροποίηση έχει μεγάλη σημασία όταν μιλάμε για φυσικούς χρήστες της γλώσσας.

Διαλεκτικές διαφορές

Η έλλειψη, τουλάχιστον μέχρι πριν μερικά χρόνια, συνεχούς επικοινωνίας και επαφής μεταξύ των μελών των μικρότερων κοινοτήτων των Κωφών στην Ελλάδα αλλά και οι φυσικές δομές ανάπτυξης της γλώσσας υπαγορεύουν διαλεκτικές διαφορές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε όλη την χώρα. Ένα καλό παράδειγμα είναι η ύπαρξη 2 έως 5 διαφορετικών νοημάτων για μερικούς αριθμούς (Κουρμπέτης & Γκυρτής 2004). Αυτές οι διαφορές δεν είναι αρνητικές αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν σε οποιαδήποτε γλωσσική ανάλυση ή παρουσίαση δεδομένων.

Μειονοτική ταυτότητα της γλώσσας

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια περιθωριοποιημένη και καταπιεσμένη γλώσσα χωρίς ειδική 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 και μάλιστα με ταχύτητες κίνησης σαλίγκαρου. Αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά χρήστες, ερευνητές αλλά και την ίδια την γλώσσα.

Αλλαγή κώδικα

Η ταυτότητα της γλώσσας, των χρηστών και των παρευρισκομένων σε περιβάλλοντα χρήσης και καταγραφής της γλώσσας ωθεί τους χρήστες στην αλλαγή κώδικα (συνειδητά ή υποσυνείδητα) ο οποίος προσομοιάζει με την επίσημη γλώσσα, την προφορική γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά. Έτσι έχουμε το φαινόμενο, ακόμα και φυσικοί νοηματιστές, να νοηματίζουν σε ένα κώδικα που μοιάζει στο λεξιλόγιο στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αλλά στην σύνταξη στα ελληνικά. Επίσης έχουμε φαινόμενα νοηματιστών οι οποίοι, ενώ συνήθως χρησιμοποιούν μητρική ή «βαριά» νοηματική όταν βρίσκονται μαζί με ακούοντες ή βιντεοσκοποούνται, χρησιμοποιούν ελληνικά με νοήματα. Για τους λόγους αυτούς ο χώρος και η διαδικασία συλλογής γλωσσικών δεδομένων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας θα πρέπει να επιλέγονται με ιδιαίτερη προσοχή. Η παρουσία μη φυσικών χρηστών της γλώσσας είναι απαγορευτική. Η συνεργασία κωφών και ακουόντων ερευνητών αλλά και διερμηνέων για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων είναι επιτακτική.

Εκπαιδευτική εμπειρία

Η εκπαιδευτική εμπειρία των νοηματιστών επηρεάζει δραστικά τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Κωφοί που έχουν τελειώσει σχολεία οικοτροφεία κωφών (είδος προς εξαφάνιση τα τελευταία χρόνια) γνωρίζουν και χρησιμοποιούν διαφορετική νοηματική από κωφούς που έχουν τελειώσει ημερήσια σχολεία κωφών και φυσικά ακόμα πιο διαφορετική νοηματική από κωφούς που έχουν τελειώσει σχολεία ακουόντων. Είναι χαρακτηριστικό ότι κωφοί, ακόμα και αν δεν γνωρίζουν τον συννοηματιστή τους, μπορούν να «μαντέψουν» το σχολείο που έχει τελειώσει.

Κοινωνική ταυτότητα

Τέλος, η κοινωνική ταυτότητα, αν και δύσκολο να οριοθετηθεί, είναι εδραιωμένη στην γλωσσική συμπεριφορά των Κωφών. Μερικά ενεργά μέλη της κοινότητας των Κωφών έχουν ξεπεράσει όλες τις προηγούμενες διαφορές όχι μόνο με την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινότητα αλλά κυρίως με την απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας Κωφού. Αν υπήρχε μόνο ένα χαρακτηριστικό κοινωνικής ταυτότητας Κωφού τότε αυτό σίγουρα θα ήταν η χρήση της νοηματικής γλώσσας.

Πρόκληση και χρήση γλωσσικών δεδομένων

Αφού ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την αξιόπιστη επιλογή πληροφοριοδοτών πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η διαφορά μεταξύ του γραμματικά σωστού και ευκαιριακά αποδεκτού. Το ότι ένας πληροφοριοδότης λέει ότι κάτι είναι σωστό δεν σημαίνει ότι είναι, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του. Μπορεί απλώς να είναι ευκαιριακά σωστό. Δηλαδή να είναι αποδεκτό από αυτόν, τη συγκεκριμένη στιγμή αλλά ποτέ ο ίδιος ή κανένας άλλος να μην το χρησιμοποιήσει.

Επειδή υπάρχουν πολλαπλές μορφές γλωσσικής έκφρασης και ο κίνδυνος υπεραπλουστεύσεων ή υπεργενικεύσεων παραμονεύει, είναι καλό τα παραπάνω να λαμβάνονται υπ' όψιν από τους ερευνητές αλλά και από τους μελετητές των αποτελεσμάτων. Οποιοδήποτε εύρημα θα πρέπει να συνοδεύεται από την αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων ή τουλάχιστον τη βιντεοσκοπημένη συλλογή, ανάλυση και διάχυση των δεδομένων.

Η παρουσίαση που ακολουθεί έχει λάβει υπ' όψη της όλα τα παραπάνω αλλά εξακολουθούμε να επαναλαμβάνουμε ότι τα ευρήματά μας είναι ενδεικτικά και δέχονται την όποια τεκμηριωμένη αμφισβήτηση.

Οπτική δομή της γλώσσας

Δημιουργία νοημάτων

Βασική λεξική μονάδα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως όλων των νοηματικών γλωσσών του κόσμου, είναι το ΝΟΗΜΑ. Τα νοήματα γίνονται με ένα ή με δύο χέρια. Τα νοήματα αποτελούνται από μέρη (φωνήματα και μορφήματα) και έχουν εσωτερική δομή.

Τα φωνήματα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι ότι οι φθόγγοι μιας ομιλούμενης γλώσσας, έχουν διαφοροποιητική αξία, δηλαδή ο συνδυασμός τους αλλάζει τη σημασία ενός νοήματος. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει 5 κατηγορίες φωνημάτων:

1. Χειρομορφή
2. Κατεύθυνση της παλάμης
3. Κίνηση
4. Χώρος νοηματισμού

5. Έκφραση του προσώπου

Συνδυασμός τουλάχιστον δύο φωνημάτων σχηματίζει ένα μόρφημα δηλαδή την ελάχιστη μονάδα σημασίας

Η αλλαγή ενός φωνήματος σε ένα νόημα συνεπάγεται αλλαγή στη σημασία του νοήματος.

Τα νοήματα ΤΡΩΩ και ΠΙΝΩ (ΓΑΙΔΑΡΟΣ και ΛΑΓΟΣ) έχουν μόνο διαφορετική χειρομορφή ενώ τα φωνήματα Κατεύθυνση της παλάμης, Κίνηση, Χώρος νοηματισμού και Έκφραση του προσώπου είναι τα ίδια.



ΤΡΩΩ



ΠΙΝΩ

Τα νοήματα ΨΑΡΙ και ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ (ΠΡΟΕΔΡΟΣ και ΠΟΛΗ) έχουν μόνο διαφορετική κατεύθυνση παλάμης ενώ τα φωνήματα Χειρομορφή, Κίνηση, Χώρος νοηματισμού και Έκφραση του προσώπου είναι τα ίδια.



ΨΑΡΙ



ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ

Τα νοήματα ΜΠΛΕ και ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ έχουν μόνο διαφορετική κίνηση ενώ τα φωνήματα Χειρομορφή, Κατεύθυνση παλάμης, Χώρος νοηματισμού και Έκφραση του προσώπου είναι τα ίδια.



ΜΠΛΕ

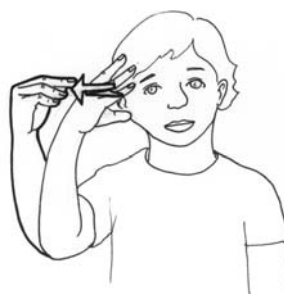


ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ

Τα νοήματα ΑΠΟΚΡΙΕΣ και ΞΕΧΝΩ έχουν μόνο διαφορετικό Χώρο νοηματισμού ενώ τα φωνήματα Χειρομορφή, Κίνηση, Κατεύθυνση παλάμης και Έκφραση του προσώπου είναι τα ίδια.



ΑΠΟΚΡΙΕΣ



ΞΕΧΝΩ

Οι εκφράσεις του προσώπου είναι αναγκαίο μόρφημα για μερικά νοήματα όπως το ΜΠΑΛΟΝΙ, για χρονικούς προσδιορισμούς, επιρρήματα κλπ.



ΜΠΑΛΟΝΙ



Αν κανείς αναρωτηθεί για τους πιθανούς συνδυασμούς φωνημάτων (54 χειρομορφές, 6 κατευθύνσεις της παλάμης, τουλάχιστον 18 τύποι κίνησης των χεριών και 8 τύποι κίνησης της παλάμης, περίπου 7 χώροι νοηματισμού και πάνω από 30 εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος) είναι φανερό ότι τα δυνάμει νοήματα μιας νοηματικής γλώσσας είναι άπειρα.

Χειρομορφές


































Χειρομορφή είναι η μορφή που παίρνουν η παλάμη και τα δάκτυλα του χεριού για τον σχηματισμό νοημάτων. Έχουν καταγραφεί συνολικά 54 χειρομορφές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Όπως φαίνεται και από τον αντίστοιχο πίνακα όλες οι χειρομορφές δεν έχουν την ίδια συχνότητα χρήσης. Η χρήση των χειρομορφών διέπεται από κανόνες οι οποίοι υπαγορεύονται από τη δομή του χεριού και από την ιδιαίτερη μορφολογία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.


Όταν ένα νόημα γίνεται με δύο χέρια που κινούνται, η κίνηση είναι συμμετρική και οι χειρομορφές είναι ίδιες.









Πίνακας. Οι χειρομορφές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας με ποσοστιαία σειρά χρήσης

N	Χειρομορφή	% χρήσης	N	Χειρομορφή	% χρήσης	N	Χειρομορφή	% χρήσης
		19, 10			1,7 4	37		0,2 6
		9,0 4			1,3 5	38		0,2 3
		8,2 9			1,2 2	39		0,2 3
		7,5 1			0,9 9	40		0,2 0
		3,9 9			0,9 6	41		0,1 9
		3,5 4			0,9 3	42		0,1 0
		3,3 3			0,8 4	43		0,0 9

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

	2	3,3		4	0,8	44		6	0,0
	6	3,1		7	0,7	45		4	0,0
	1	2,9		2	0,7	46		4	0,0
	3	2,7		2	0,7	47		4	0,0
	2	2,6		1	0,6	48		3	0,0
	8	2,5		9	0,5	49		1	0,0
	5	2,5		8	0,5	50		1	0,0
	5	2,5		8	0,5	51		1	0,0
	3	2,3		9	0,3	52		1	0,0
	0	2,2		6	0,3	53		1	0,0
	3	2,1		2	0,3	4 5		0	0,0

Όταν ένα νόημα γίνεται με δύο χέρια που το ένα κινείται (το ενεργό) και το άλλο παραμένει σταθερό (το παθητικό), το παθητικό χέρι μπορεί να έχει μόνο έναν ορισμένο αριθμό χειρομορφών. Οι χειρομορφές αυτές ονομάζονται βασικές χειρομορφές, με συχνότερη τη  και είναι οι ακόλουθες:

Χειρομορφή								
Ποσοστό συχνότητας εμφάνισης	55,45	16,11	8,53	7,11	6,64	3,32	1,90	0,47

Κίνηση

Τα νοήματα περιλαμβάνουν κίνηση χεριών ή και κίνηση δακτύλων (εσωτερική κίνηση). Ελάχιστα νοήματα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας δεν έχουν κίνηση όπως οι μονοψήφιοι αριθμοί (0-9).

Η οπτικο-κινητική δομή της γλώσσας υπαγορεύει μερικούς κανόνες που αφορούν την κίνηση, οι οποίοι είναι κοινοί και στις υπόλοιπες γνωστές νοηματικές γλώσσες του κόσμου.

Υπάρχουν νοήματα που γίνονται με δύο χέρια και τα δύο χέρια κινούνται (ΛΑΓΟΣ) και νοήματα, όπου το ένα χέρι κινείται, το ονομαζόμενο ενεργό και το άλλο χέρι παραμένει σταθερό (ΓΡΑΦΩ) και ονομάζεται παθητικό.



ΛΑΓΟΣ



ΓΡΑΦΩ

Πολλοί αρχάριοι νοηματιστές έχουν δυσκολία στην κατανόηση της νοηματικής γλώσσας επειδή δυσκολεύονται (μεταξύ πολλών άλλων) να αντιληφθούν πού αρχίζει και πού τελειώνει ένα νόημα. Και όχι άδικα. Η αρχή και το τέλος ενός νοήματος ορίζεται από συνδυασμούς Κίνησης και Παύσης. Η Παύση είναι μια χρονική στιγμή κατά την οποία όλα τα φωνολογικά στοιχεία του νοήματος παραμένουν σταθερά. Η Κίνηση είναι μια χρονική στιγμή κατά την οποία κάποιο φωνολογικό στοιχείο βρίσκεται σε αλλαγή. Η αλληλουχία νοημάτων (σε πραγματολογικό επίπεδο) μπορεί να παρατείνει ή να συμπτύσσει το τελευταίο μέρος του νοήματος είτε πρόκειται για Κίνηση ή για Παύση. Υπάρχουν διάφοροι συνδυασμοί και χαρακτηριστικά παραδείγματα.



1. Νοήματα που δεν παρουσιάζουν κίνηση των χεριών (ΑΥΓΟ)



2. Νοήματα που δεν παρουσιάζουν κίνηση των χεριών αλλά εσωτερική κίνηση των δακτύλων μόνο (ΚΑΤΣΙΚΑ).



3. Νοήματα που παρουσιάζουν κίνηση των χεριών αλλά και εσωτερική κίνηση των δακτύλων (ΛΥΚΟΣ)



4. Νοήματα που παρουσιάζουν μια επαναλαμβανόμενη κίνηση (ΕΝΤΟΜΟ)



5. Νοήματα που παρουσιάζουν μια επαναλαμβανόμενη κίνηση και τελειώνουν με Παύση (ΜΕΛΙΣΣΑ).



6. Νοήματα που αρχίζουν με Παύση, παρουσιάζουν μια κίνηση και τελειώνουν με Παύση (ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ).

Με άλλα λόγια, τα νοήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε νοήματα:

- ❖ Κίνησης
- ❖ Παύσης
- ❖ Νοήματα που αρχίζουν με Κίνηση και τελειώνουν με Παύση
- ❖ Νοήματα που αρχίζουν με Παύση και τελειώνουν με Παύση.

Παρ' όλους τους πιθανούς συνδυασμούς Κίνησης – Παύσης δεν υπάρχουν (καταγεγραμμένα) νοήματα που να αρχίζουν με Παύση και να τελειώνουν με Κίνηση.

Οι καταγεγραμμένες κινήσεις των χεριών είναι οι ακόλουθες:

Κίνηση των χεριών

Καμία (ΠΑΥΣΗ)	Αριστερά -δεξιά
Πάνω	Το ένα προς το άλλο
Κάτω	Το ένα μακριά από το άλλο
Πάνω-κάτω	Εφάπτονται
Προς το νοηματιστή	Μέσα στο άλλο
Αριστερά	Διασταυρώνονται
Από το νοηματιστή	Αλλάζουν θέση
Από και προς το νοηματιστή	Κυκλικά
Δεξιά	Κάτω επαναλαμβανόμενη

Κίνηση των δακτύλων

Ανοίγει η παλάμη	Μικρή κίνηση τρέμουλο παλάμης
Κλείνει η παλάμη	Κοφτή
Ανοιγοκλείνει η παλάμη	Μικρή και Κοφτή
Αντίχειρας αγγίζει δάκτυλα	Επαναλαμβανόμενη κίνηση δακτύλων

Βασικές Θέσεις σχηματισμού νοήματος





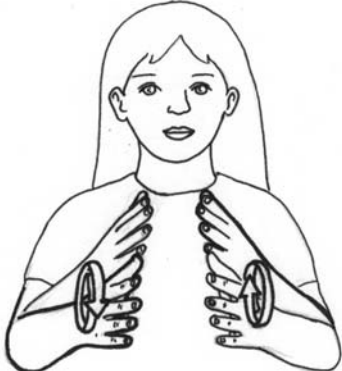
Τα νοήματα σχηματίζονται σε συγκεκριμένους χώρους νοηματισμού όπως: στον ουδέτερο χώρο, στον κορμό, στο κεφάλι, στο μπράτσο, στην παλάμη, στον καρπό και στο λαιμό.

<p>Στον ουδέτερο χώρο</p>  <p>ΚΑΜΗΛΑ</p>	<p>Στον κορμό</p>  <p>ΑΡΚΟΥΔΑ</p>
<p>Στο κεφάλι</p>   <p>ΓΑΙΔΑΡΟΣ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ</p>	<p>Στο μπράτσο</p>  <p>ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ</p>
<p>Στον καρπό</p>  <p>ΡΟΛΟΙ</p>	<p>Στο λαιμό</p>  <p>ΚΡΕΑΣ</p>
<p>Στην παλάμη</p>   <p>ΠΑΠΟΥΤΣΙ ΠΑΝΤΟΦΛΑ</p>	

Βασικοί Προσανατολισμοί παλάμης

Οι βασικοί προσανατολισμοί της παλάμης είναι: Πάνω, Κάτω,

Μέσα (Προς το νοηματιστή), Έξω (Από το νοηματιστή), Αριστερά και Δεξιά. Τα νοήματα μπορούν να συνδυάζουν διαφορετικούς προσανατολισμούς της παλάμης για το κάθε χέρι.

<p>Πάνω</p>  <p>ΒΑΡΚΑ</p>	<p>Κάτω</p>  <p>ΧΑΪΔΕΥΩ</p>
<p>Μέσα (Προς το νοηματιστή)</p>  <p>ΒΛΕΠΩ</p>	<p>Έξω (Από το νοηματιστή)</p>  <p>ΕΛΑΦΙ</p>
<p>Αριστερά ή Δεξιά</p>  <p>ΝΟΗΜΑΤΙΖΩ</p>	

Μη χειροκινητικά χαρακτηριστικά

Οι εκφράσεις του προσώπου, η κατεύθυνση του βλέμματος, οι κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος είναι βασικά στοιχεία της νοηματικής γλώσσας σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό επίπεδο.

Σε φωνολογικό επίπεδο ήδη αναφέραμε ότι είναι ένα από τα 5 φωνολογικά δομικά στοιχεία της γλώσσας. Σε μορφολογικό επίπεδο χαρακτηριστική είναι η χρήση τους για την δημιουργία των επιρρημάτων.

Σε συντακτικό επίπεδο είναι τα δομικά στοιχεία που καθορίζουν τις ερωτήσεις, την άρνηση, την προσταγή, την υπόθεση και τη θεματοποίηση. Η ίδια συντακτική δομή των νοημάτων μιας πρότασης μπορεί να αλλάξει έννοια με την κατάλληλη χρήση συγκεκριμένων εκφράσεων.

Σε πραγματολογικό επίπεδο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αλλαγή ρόλου, την εναλλαγή ομιλητών σε μια συζήτηση και την έκφραση συναισθήματος.

Η χρήση τους μπορεί να εξηγήσει γιατί κοιτάζουμε το νοηματιστή στο πρόσωπο και όχι στα χέρια.

Μια έκφραση του προσώπου συνοδεύει ένα νόημα και δεν συνεχίζει σε επόμενα νοήματα στις ρητορικές ερωτήσεις, στις θεματοποιημένες και στις υποθετικές προτάσεις. Έχει παρατηρηθεί ότι, για στιλιστικούς κυρίως λόγους, όπως προσωδία και έμφαση, η έκφραση του προσώπου μπορεί να συνεχίζει και σε επόμενα νοήματα με τάση σταδιακής εξασθένησης.

Οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του κεφαλιού και του σώματος μπορούν να καταγραφούν ως εξής:

Εκφράσεις προσώπου	Κεφάλι
Σμίξιμο φρυδιών	1. Το κεφάλι γέρνει αριστερά
Τα μάτια ορθάνοιχτα	2. Το κεφάλι γέρνει δεξιά
Τα μάτια μισάνοικτα	3. Το κεφάλι γέρνει μπροστά
Τα μάτια κλειστά	4. Το κεφάλι γέρνει πίσω
Τα μάτια κοιτάζουν στο... (συγκεκριμένη κατεύθυνση)	5. Το κεφάλι στρέφεται αριστερά — δεξιά
Τα μάγουλα φουσκωμένα	6. Το κεφάλι κουνιέται πάνω κάτω

Η μύτη σουφρωμένη	
Το στόμα ανοιχτό	Σώμα
Το στόμα ανοιχτό και τα χείλη προς τα έξω	Το σώμα γέρνει κινείται εμπρός
Τα χείλη στρογγυλά	Το σώμα γέρνει κινείται πίσω
Τα χείλη τρέμουν	Το σώμα γέρνει κινείται αριστερά
Το στόμα κλειστό	Το σώμα γέρνει κινείται δεξιά
Το στόμα κλειστό και τα χείλη προς τα έξω	Οι ώμοι σηκώνονται
Το στόμα κλειστό και τα χείλη προς τα μέσα	
Χαμόγελο	
Ανάποδο χαμόγελο	
Η γλώσσα έξω	
Η κορυφή της γλώσσας έξω	
Η γλώσσα μεταξύ δοντιών και κλειστών χειλιών	
Η γλώσσα σπρώχνει το μάγουλο προς τα έξω	
Τα δόντια δαγκώνουν το κάτω χείλος	
Τα δόντια εμφανίζονται ενωμένα	

Τύποι Νοημάτων

Τα νοήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε σχέση με τον αριθμό των χειρών και των χειρομορφών που χρησιμοποιούν.



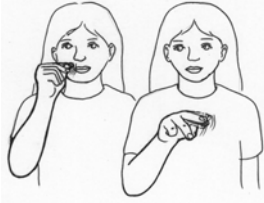
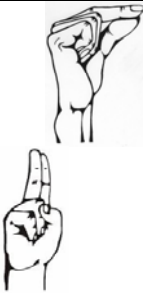


- Τα **νοήματα με ένα χέρι** (34% του συνόλου των νοημάτων που έχουμε καταγράψει) μπορούν να χωριστούν σε νοήματα με ένα χέρι και μία χειρομορφή (ο απλούστερος τύπος όλων), σε σύνθετα νοήματα με ένα χέρι και δύο χειρομορφές και σε νοήματα με ένα χέρι και μία αρχική και μία τελική χειρομορφή.

□ Τα **νοήματα με δύο χέρια** (39%) μπορούν να χωριστούν σε νοήματα με δύο χέρια και μία (ίδια) χειρομορφή και σε νοήματα με δύο χέρια και δύο (διαφορετικές) χειρομορφές.

□ Τέλος τα **σύνθετα νοήματα** (27%) είναι όλα αυτά τα νοήματα που χρησιμοποιούν ένα ή δύο χέρια με πολλαπλές χειρομορφές

Τα νοήματα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν επίσης και με το χώρο νοηματισμού, την κατεύθυνση της παλάμης, την κίνηση ακόμα και με την έκφραση του προσώπου. Επειδή πολλά νοήματα έχουν πολλαπλούς συνδυασμούς φωνημάτων μια τέτοια κατηγοριοποίηση θα ήταν χρήσιμη για γλωσσολογικές και λεξικογραφικές αναλύσεις.

Πίνακας. Παραδείγματα τύπων νοημάτων και συχνότητα

<u>Τύπος Νοήματος</u>		<u>Παράδειγμα</u>	<u>Χειρομορφή νοήματος</u>
Νοήματα με ένα χέρι 34%	Νοήματα με ένα χέρι και μία χειρομορφή	 ΜΠΛΕ	
	Σύνθετα νοήματα με ένα χέρι και δύο χειρομορφές	 ΑΔΕΛΦΟΣ	
	Νοήματα με ένα χέρι και μία αρχική και μία τελική χειρομορφή	 ΞΕΧΝΑΩ	

<p>Νοήματα με δύο χέρια 39%</p>	<p>Νοήματα με δύο χέρια και μία (ίδια) χειρομορφή</p>	 <p>ΠΟΥΛΙ</p>	
	<p>Νοήματα με δύο χέρια και δύο (διαφορετικές) χειρομορφές</p>	 <p>ΓΡΑΦΩ</p>	
<p>Σύνθετα νοήματα 27%</p>	<p>Σύνθετα νοήματα με πολλαπλές χειρομορφές</p>	 <p>ΑΓΕΛΑΔΑ</p>	

Οι φυσικές κυρίως γλώσσες όλου του κόσμου έχουν πληθώρα τρόπων για τη δημιουργία νέων νοημάτων. Η σύνθεση διαφόρων τύπων όπως στο νόημα ΧΕΛΙΔΟΝΙ , η αρχικοποίηση νοημάτων όπως στο νόημα ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ο δανεισμός νοημάτων όπως στο νόημα ΔΕΥΤΕΡΑ είναι μερικοί από τους τρόπους ανάπτυξης νέου λεξιλογίου στην ΕΝΓ.



ΠΟΥΛΙ



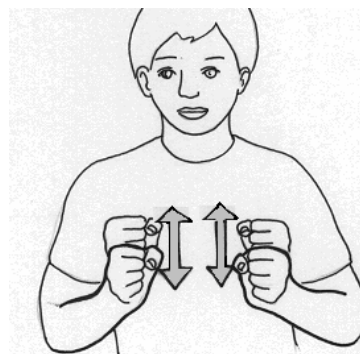
ΧΕΛΙΔΟΝΙ

Ρηματικά Ονόματα

Ένας τρόπος παραγωγής και ανάπτυξης νέου λεξιλογίου είναι τα ρηματικά ονόματα. Το ρήμα ΚΑΘΟΜΑΙ και το ουσιαστικό ΚΑΡΕΚΛΑ διαφέρουν μόνο ως προς την κίνηση.



ΚΑΘΟΜΑΙ



ΚΑΡΕΚΛΑ

Η αλλαγή ενός μορφήματος, της κίνησης, αλλάζει τη σημασία του ρήματος σε όνομα ή ουσιαστικό.

Δακτυλοσυλλαβισμός

Η χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο χρησιμοποιείται κυρίως για τον συλλαβισμό κυρίων ονομάτων όπως:

B-A-Σ-I-Λ-E-I-O-Σ =



B - A - Σ - I - Λ - E - I - O - Σ,

Χρησιμοποιείται επίσης για την αρχικοποίηση νοημάτων όπως ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΥΡΩΠΗ ή για νοηματικά ονόματα ή σπανίως για την παρουσίαση ελληνικών ή ξένων άγνωστων λέξεων. Είναι όμως ένα βασικό εργαλείο για την δημιουργία νέων ονομάτων. Το δακτυλικό αλφάβητο άλλων νοηματικών γλωσσών (κυρίως της Αμερικάνικης Νοηματικής γλώσσας, ASL) έχει χρησιμοποιηθεί για απόδοση ξενόγλωσσων όρων όπως DVD

Το ελληνικό δακτυλικό αλφάβητο χρησιμοποιεί συνήθεις αλλά και σπάνιες χειρομορφές και έχει αλλάξει διάφορες μορφές από την εισαγωγή του στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μέχρι σήμερα. Χρησιμοποιεί το ένα χέρι για την απόδοση του γραπτού αλφαβήτου, όπως και η Γαλλική ή η Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα, και σε αντίθεση με την Αγγλική Νοηματική Γλώσσα, που χρησιμοποιεί δύο χέρια.













Μερικές ιδιαιτερότητες του ΕΔΑ είναι ότι δεν τονίζεται (όπως τα κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου), δεν διαφοροποιείται σε κεφαλαία και πεζά,

αρχικά και τελικά γράμματα, το σίγμα δεν διαφοροποιείται στο τελικό του και ότι το 













το  και το  χρησιμοποιούν την ίδια χειρομορφή αλλά με διαφορετική κατεύθυνση της παλάμης.

Τέλος, το δακτυλικό αλφάβητο ακολουθεί την αλφαβητική σειρά του ελληνικού αλφαβήτου, αντιστοιχεί το κάθε γράμμα σε μια χειρομορφή και δεν λαμβάνει υπ όψιν φωνολογικές ιδιαιτερότητες των διψήφων ή των διφθόγγων.

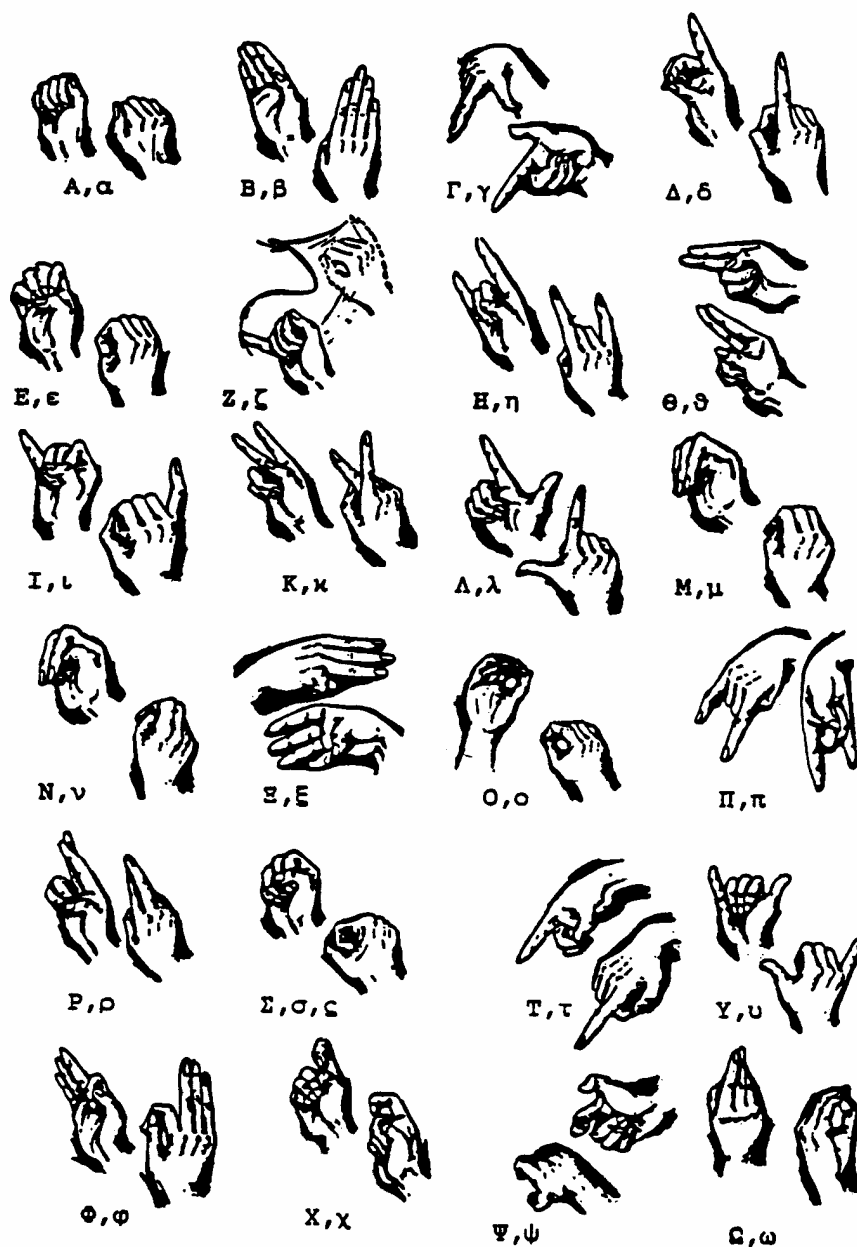
Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο

Α		Β		Γ		Δ	
α		β		γ		δ	
Ε		Ζ		Η		Θ	
ε		ζ		η		θ	
Ι		Κ		Λ		Μ	
ι		κ		λ		μ	

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

Ν ν		Ξ ξ		Ο ο		Π π	
Ρ ρ		Σ σ , ς		Τ τ		Υ υ	
Φ φ		Χ χ		Ψ ψ		Ω ω	

Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο όπως ισχύει σήμερα.



Το παλιό Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο, Κατερίνα Ταγκάλου, 1984, (Αρχείο Βασίλη Κουρμπέτη).

Δάνεια νοήματα

Όλες οι γλώσσες του κόσμου, που οι χρήστες τους έρχονται σε επαφή με χρήστες άλλων γλωσσών, δανείζουν και δανείζονται λεξιλόγιο. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα εκτιμάται ότι δεν πρέπει είναι μεγαλύτερη των 70 ετών. Είναι φυσικό να έχει δανειστεί πολλά νοήματα από άλλες νοηματικές γλώσσες του κόσμου. Εμφανές είναι

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

το παράδειγμα των νοημάτων για τις ημέρες της εβδομάδος όπου τα νοήματα είναι δάνεια από την Γαλλική νοηματική γλώσσα.

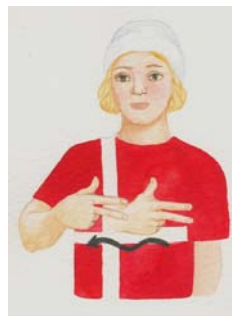
Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						

Τα ονόματα χωρών είναι επίσης ένα άλλο καλό παράδειγμα δανεισμού.

Η χρήση του αμοιβαίου δανεισμού των ονομάτων χωρών και πόλεων από μια νοηματική σε άλλες είναι μια νέα πρακτική στις κοινότητες Κωφών παγκοσμίως. Επειδή η κινητικότητα των μελών της κοινότητας των Κωφών έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία εικοσαετία, το φαινόμενο του δανεισμού έχει γίνει εντονότερο.



ΕΛΛΑΔΑ

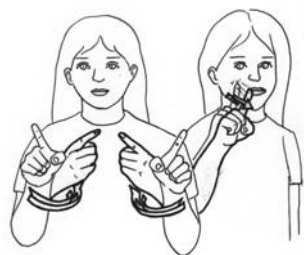


ΔΑΝΙΑ

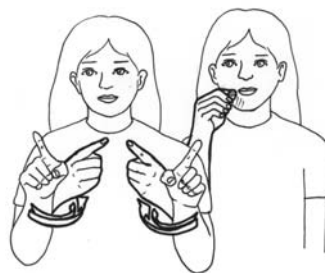
Έτσι, για παράδειγμα, η Δανέζικη Νοηματική Γλώσσα υιοθέτησε το ελληνικό νόημα για την ΕΛΛΑΔΑ και η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα το δανέζικο νόημα για την ΔΑΝΙΑ.

Δήλωση προσωπικών χαρακτηριστικών που είναι αδιάφορα γένους

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν έχει γραμματικές σημάνσεις για το γένος όπως τα ελληνικά, π.χ. Δάσκαλος-Δασκάλα. Για να δηλώσει το γένος χρησιμοποιεί σύνθετα νοήματα με την χρήση του ΑΝΔΡΑΣ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ και ΓΥΝΑΙΚΑ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ για το ΔΑΣΚΑΛΟΣ, ΔΑΣΚΑΛΑ.



ΔΑΣΚΑΛΑ



ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Θεματοποίηση (topicalization)

Ενώ η βασική δομή μιας πρότασης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (που περιέχει αντικείμενο) φαίνεται να είναι Υποκείμενο Ρήμα Αντικείμενο (ΥΡΑ), στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα όπως και σε άλλες νοηματικές γλώσσες, εμφανίζεται το φαινόμενο της θεματοποίησης του αντικειμένου. Έτσι η πρόταση ΓΙΩΡΓΟΣ ΑΓΑΠΑΕΙ ΜΑΡΙΑ (Ο Γιώργος αγαπάει τη Μαρία) μπορεί να εκφραστεί ΜΑΡΙΑ +έκφραση προσώπου ΓΙΩΡΓΟΣ ΑΓΑΠΑΕΙ. Η χρήση έκφρασης προσώπου (σηκωμένα φρύδια + ελαφρά προς τα πάνω κίνηση του κεφαλιού και ίσως μια μικρή Παύση) θέτει ως Θέμα της πρότασης τη ΜΑΡΙΑ και όχι ως υποκείμενο της πρότασης.

Η γραμμή του χρόνου στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Η έκφραση του χρόνου σε όλες τις γλώσσες γίνεται με μια ποικιλία τρόπων. Μπορούμε έτσι να εκφράσουμε με σαφήνεια κάτι που γίνεται τώρα, κάτι που γινόταν ή έγινε πριν ή κάτι που θα γίνει μετά. Για διαφορετικές χρονικές εκφράσεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χρονικούς λεκτικούς προσδιορισμούς (χθες, σήμερα, αύριο), διαφορετικούς χρόνους ρημάτων (διαβάζω, έφαγα, θα πάω), μονολεκτικά (δένω) ή περιφραστικά (θα έχω δέσει) και φυσικά συνδυασμούς όλων αυτών, για να αναφέρουμε μόνο μερικά στοιχεία έκφρασης του χρόνου της ελληνικής γλώσσας. Αφού κάθε γλώσσα έχει τον τρόπο της για να εκφράσει το πότε γίνεται μια ενέργεια έτσι και η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει τους δικούς της.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιεί λέξεις που δηλώνουν τη χρονική περίοδο που γίνεται κάτι (ΤΩΡΑ, ΤΕΛΟΣ, ΜΕΤΑ) όπως και οι ομιλούμενες γλώσσες.

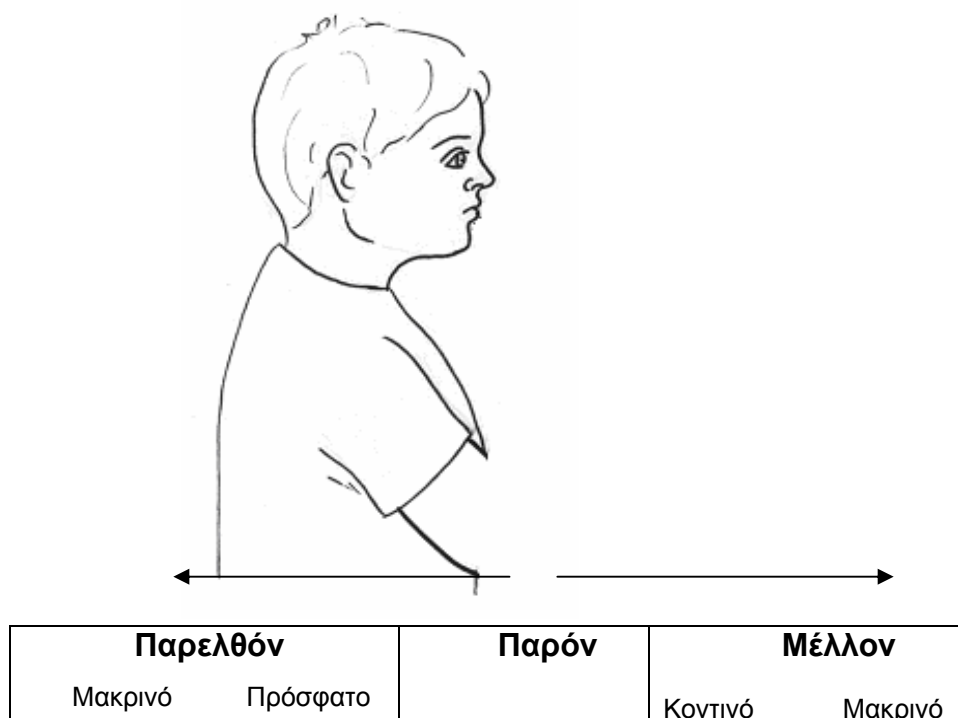


ΣΗΜΕΡΑ



ΤΩΡΑ

Η μεγάλη της διαφορά είναι στη χρήση του χώρου για την έκφραση του χρόνου. Η ΕΝΓ χρησιμοποιεί ένα νοητό άξονα για τη δήλωση του χρόνου.



Ό,τι νοηματίζεται (χωρίς την ρητή δήλωση της χρονικής στιγμής) στο σώμα ή πολύ κοντά σε αυτό αναφέρεται στο παρόν, δηλαδή σε κάτι που γίνεται τώρα. Για οτιδήποτε στο μέλλον χρησιμοποιείται μια ελαφριά κίνηση προς τα εμπρός και για το παρελθόν μια ελαφριά κίνηση του σώματος προς τα πίσω.

Η ρητή δήλωση της χρονικής στιγμής (π.χ. ΠΟΛΥ-ΠΑΛΙΑ, ΑΥΡΙΟ, ΕΠΕΙΤΑ) είναι ο συχνότερος τρόπος δήλωσης του χρόνου στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

Δηλώνεται στην αρχή της πρότασης και δεσμεύει το χώρο νοηματισμού για αυτές τις δηλωμένες ενέργειες μέχρι νέα δήλωση ή παύση. Δηλαδή εάν ο νοηματιστής δηλώσει :



ΠΟΛΥ-ΠΑΛΙΑ (Στα πολύ παλιά χρόνια.....) μπορεί να συνεχίσει την αφήγησή του για το παρελθόν και να χρησιμοποιεί το χώρο που συνήθως εκφράζεται το παρόν. Μπορεί ακόμα και να χρησιμοποιεί σύνθετες χρονικές δομές όπως:



1. Αργότερα (στο παρελθόν = από κάποιο σημείο και μετά)



2. Πολύ αργότερα (στο παρελθόν)



3. Με το πέρασμα του χρόνου.....

Η κίνηση του σώματος (κεφαλής ή κορμού) και οι εκφράσεις του προσώπου είναι μερικά μορφολογικά «εργαλεία» της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (όπως και άλλων νοηματικών γλωσσών) για τη δήλωση του χρόνου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ακολουθούν:



1. Το μακρινό παρελθόν (με τα μάγουλα φουσκωμένα)



2. Πρόσφατο παρελθόν



3. Παρελθόν, αρχαίο..



Πριν από κάτι (όπως Προ Χριστού)

Εκτός του νοητού κάθετου προς το σώμα του νοηματιστή άξονα για την έκφραση του χρόνου, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιεί και έναν παράλληλο προς

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

το σώμα του νοηματιστή άξονα. Δηλαδή από τα αριστερά προς τα δεξιά του νοηματιστή. Για παράδειγμα:



Από κάποια στιγμή στο παρελθόν μέχρι σήμερα (από τότε μέχρι σήμερα...)



Μέχρι μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο μέλλον

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους



Μέχρι μια συγκεκριμένη στιγμή στο μέλλον



Για τη δήλωση μικρών και μεγάλων χρονικών διαστημάτων (2 και 10 χρόνων)



ΘΑ

ΜΕΤΑ;



ΕΠΟΜΕΝΟ...

ΕΠΕΙΤΑ

Τα παραπάνω είναι λίγα από τα στοιχεία χρονικών προσδιορισμών που χρησιμοποιεί η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Ο σκοπός του παρόντος εγχειριδίου και η έλλειψη αρκετών δεδομένων καθιστούν αδύνατη τη λεπτομερή παρουσίαση των χρονικών προσδιορισμών της γλώσσας.

ΧΩΡΟΣ

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν κάνει καμία φωνολογική διαφοροποίηση μεταξύ αριστερού και δεξιού χώρου. Εάν κάποιος νοηματίζει με το αριστερό ή το δεξί χέρι δεν αλλάζει τίποτα στη σημασία των νοημάτων. Ο αριστερός - δεξιός χώρος νοηματισμού έχει μόνο αναφορική και τοπογραφική χρήση στη μορφολογία και το συντακτικό.

Μια ιδιομορφία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας όπως όλων των γνωστών νοηματικών γλωσσών, είναι η δομή μιας πρότασης που περιλαμβάνει πληροφορίες για τη χωρική σχέση αντικειμένων που διαφέρουν ως προς το μέγεθος και την δυνατότητα κίνησής τους.

Ας δούμε δύο προτάσεις στην ελληνική:

1. Ένα όχημα είναι κάτω από μια γέφυρα
2. Μια γέφυρα είναι πάνω από ένα όχημα

Και άλλες δύο:

1. Το ποδήλατο είναι δίπλα στο σπίτι
2. Το σπίτι είναι δίπλα στο ποδήλατο

Οι προτάσεις Νο 1 είναι προφανώς σωστές. Οι προτάσεις Νο 2 ενώ συντακτικά είναι σωστές δεν είναι πραγματολογικά σωστές. Δηλαδή δεν χρησιμοποιούνται από φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Τώρα ας κάνουμε ένα πείραμα. Πάρτε μολύβι και χαρτί και σχεδιάστε αυτό που λένε οι προτάσεις Νο 1. Οι πιο πολλοί άνθρωποι θα σχεδιάσουν πρώτα τη γέφυρα και κατόπιν το αυτοκίνητο, πρώτα το σπίτι και μετά το ποδήλατο.

Επειδή η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια οπτικοχωρική γλώσσα, υπαγορεύει τη χωροθέτηση πρώτα το μεγαλύτερο ή του ακίνητου αντικειμένου και έπειτα τον προσδιορισμό στο χώρο του μικρότερου ή κινητού αντικειμένου. Μια τέτοια δομή προσφέρει τη δυνατότητα στο χρήστη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας να προσδίδει αναφορικές ιδιότητες και ρηματικές ενέργειες (κινεί, μεταφέρει, αλλάζει θέση, αλλάζει κατεύθυνση κ.ο.κ.) στο κινητό αλλά και στο ακίνητο αντικείμενο με ευκολία και ευκρίνεια, με τη χρήση ταξινομητών, τους οποίους θα δούμε παρακάτω.

Ταξινομητές

Τι είναι οι ταξινομητές; Η βιβλιογραφία είναι εκτενής για άλλες νοηματικές γλώσσες (Hoffmeister 1978, Kantor 1980, Schick 1990, Supalla 1982, Newport & Meier 1985, Slobin 2000, Dively, Metzger, Taub & Baer 2002). Για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα γνωρίζουμε ότι οι ταξινομητές διαφέρουν ελάχιστα από τις άλλες νοηματικές γλώσσες.


Επειδή οι ταξινομητές (classifiers) είναι μια σπάνια γλωσσική κατηγορία για τις ομιλούμενες γλώσσες η κατανόηση του τι ακριβώς είναι δεν είναι εύκολη. Είναι ένα είδος ρήματος ή ρηματικής φράσης που αποτελεί το κατηγορημα μιας πρότασης; Είναι ειδικές αντωνυμίες; Είναι σύμβολα ομαδοποίησης αντικειμένων; Μια γρήγορη απάντηση είναι ΝΑΙ σε όλα.

Πρώτα απ' όλα ξέρουμε ότι είναι κάτι δύσκολο να κατανοηθούν επειδή η κατάκτηση των ταξινομητών από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων αρχίζει περίπου στα 3 και ολοκληρώνεται στα 8 τους χρόνια. Η κατάκτηση τους είναι σταδιακή και πρώτα εμφανίζονται οι εικονιστικοί ταξινομητές.

Οι ταξινομητές χρησιμοποιούνται αφού πρώτα δηλωθεί το αντικείμενο που θα κατηγοριοποιηθεί. Για παράδειγμα το νόημα για το αυτοκίνητο γίνεται με τη

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

χειρομορφή  ενώ ο ταξινομητής του αυτοκινήτου (για να δηλώσει κάποιο

κατηγορία για το αυτοκίνητο) με τη χειρομορφή  ■



ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ



ΠΑΡΚΑΡΩ – ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ

Πολλά αντικείμενα μπορούν να παρουσιαστούν με διαφορετικούς ταξινομητές ανάλογα με την έμφαση που θέλει να δώσει ο νοηματιστής. Έτσι για παράδειγμα το ΧΑΡΤΙ μπορεί να αποδοθεί είτε ως ένα λεπτό αντικείμενο ή ως μια επίπεδη επιφάνεια ή ως σύνολο όγκου.



ΧΑΡΤΙ



ΣΕΛΙΔΑ ΧΑΡΤΙΟΥ



ΚΡΑΤΗΜΑ ΧΑΡΤΙΟΥ



ΓΡΑΦΩ ΣΕ ΧΑΡΤΙ



ΠΑΚΟ ΧΑΡΤΙΟΥ

Η κατηγοριοποίηση των τύπων των ταξινομητών διαφέρει ανάλογα με τον κάθε ερευνητή. Εμείς εδώ επιλέξαμε την κατηγοριοποίηση του Berkley Transcription System <http://chilides.psy.cmu.edu/pdf/CHAT.pdf> και είναι η εξής:



A. Χρήσης (Handle)

π.χ ΚΡΑΤΗΜΑ ΤΣΑΝΤΑΣ



B. Οντότητας (Entity)

π.χ. ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ



Γ. Σχήματος και επιφάνειας (Trace)





π.χ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A. Ταξινομητές Χρήσης (Handle)

Υπάρχουν δύο τύποι ταξινομητών χρήσης.




1. Το χέρι ως ρήμα χρήσης

Οι ταξινομητές που χρησιμοποιούν το χέρι ως ρήμα χρήσης είναι οι ευκολότεροι στην κατάκτηση τους. Το υποκείμενο και το ρήμα εκφράζονται ταυτόχρονα και έτσι το χέρι δείχνει τι κάνει κάποιος στο ή με το αντικείμενο.

Γυρνάω το πόμολο	
Κρατώ ένα μικρό αντικείμενο, Πχ. Κλείνω το φερμουάρ	
Πιάνω ένα λεπτό αντικείμενο	
Πιάνω ένα λεπτό επίπεδο αντικείμενο	


2. Το χέρι ως αντικείμενο

Οι ταξινομητές που χρησιμοποιούν το χέρι ως αντικείμενο είναι οι πιο απαιτητικοί ταξινομητές. Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η επιλογή χειρομορφής για τη μορφή του αντικειμένου σε επίπεδες, κυρίως, επιφάνειες

Τοποθετώ βιβλίο,	
Τοποθετώ επίπεδο αντικείμενο	
Μετακινώ κυκλικό αντικείμενο	

B. Ταξινομητές Οντότητας (Entity)


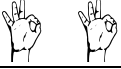




Διεθνώς παρατηρείται γρήγορη και σωστή κατάκτηση των ταξινομητών οντότητας. Δεν επιδέχονται αλλαγές για σχήμα και μέγεθος μιας και παρουσιάζουν συνολικά πληροφορίες για το μέγεθος και τη μορφή αντικειμένων.

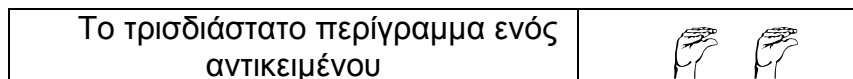
Επίπεδη επιφάνεια, μεταφορικά μέσα όπως: Σπίτι με επικλινή στέγη.	
----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

Πόδια, δύο άτομα, δύο δένδρα ή λεπτά κυρίως αντικείμενα όπως: ο άνθρωπος περπατάει.	
Ζώα ή καθήμενος άνθρωπος όπως: η κούκλα κάθεται γονατιστή.	
Κυλινδρικά αντικείμενα όπως: κούπα, κουτί, μπουκάλι κ.λ.π.	
Στρογγυλά αντικείμενα χωρίς ιδιαίτερα πάχος όπως: κουμπιά, κέρματα	
Λεπτά αντικείμενα όπως: κλωστή, καλώδιο, σκοινί.	
Αντικείμενα με λαβή όπως: τρυπάνι, πιστολάκι, όπλο	
Άτομο, όρθιο λεπτό αντικείμενο	
Πλήθος πραγμάτων, ανθρώπων κ.λ.π.	

Οι πάρα πάνω ταξινομητές όταν χρησιμοποιούνται ως τοπικοί προσδιοριστές μπορούν να παρουσιάσουν χωρικές σχέσεις μεταξύ τους. Επιπλέον καθορίζουν την κατεύθυνση και τη ταχύτητα της κίνησης.

Γ. Ταξινομητές σχήματος και επιφάνειας (Trace)

Η ένδειξη μιας επίπεδης επιφάνειας	
Το περίγραμμα ενός λεπτού στρογγυλού αντικειμένου	
Το περίγραμμα μιας φαρδιάς λωρίδας	
Το περίγραμμα μιας λεπτής λωρίδας	
Το περίγραμμα ενός κυλινδρικού αντικειμένου	
Το περίγραμμα ενός αντικειμένου	



Οι γραμματικές δομές της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας είναι αρκετά πιο πολλές απ' αυτές που περιληπτικά αναφέραμε. Περιοριστήκαμε στις βασικές δομές για τις οποίες έχουμε τεκμηριωμένα δεδομένα. Δεν αναφερθήκαμε σε εξειδικευμένες δομές όπως τα νοηματικά ονόματα, αρίθμηση, άρνηση κ.λ.π. για τις οποίες υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα αλλά δεν είναι ευρέως διαδεδομένα και ο περιορισμός του παρόντος εγχειριδίου δεν επιτρέπει εκτενέστερη αναφορά.

ΠΩΣ ΤΟ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΤΑΚΤΑ ΤΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

Το κωφό παιδί που βρίσκεται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας αμέσως μετά τη γέννησή του, προέρχεται δηλαδή από οικογένεια κωφών γονέων κατακτά τη νοηματική γλώσσα με τον ίδιο φυσικό τρόπο που τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων κατακτούν την ομιλούμενη γλώσσα, κατά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους ενήλικες που τα μεγαλώνουν και τα φροντίζουν.

Αντίθετα η έκθεση των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων σε νοηματική γλώσσα συμβαίνει με αρκετά μεγάλη χρονική καθυστέρηση μετά τη διάγνωση της απώλειας της ακοής, αφού οι ακούοντες γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, ακόμη και αν αποδεχθούν τη χρήση της γλώσσας κατά την επικοινωνία με τα κωφά παιδιά τους, δεν τη γνωρίζουν και χρειάζονται χρόνο για να τη μάθουν. Επίσης η ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχεται στα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων εμφανώς διαφέρει από αυτή που χρησιμοποιείται στις οικογένειες φυσικών ομιλητών νοηματικών γλωσσών.

Για να εξετάσουμε λοιπόν το θέμα της κατάκτησης των νοηματικών γλωσσών με πληρότητα θα πρέπει να το δούμε ξεχωριστά για κάθε μια από τις δυο ομάδες κωφών παιδιών.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΟΗΜΑΤΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ ΚΩΦΩΝ ΓΟΝΕΩΝ;

Μελετώντας την κατάκτηση των νοηματικών γλωσσών⁵ από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων παρατηρούμε ότι αυτά ακολουθούν την ίδια πορεία, περνούν από τα ίδια στάδια με αυτά που περνούν τα ακούοντα παιδιά. Η διαδικασία που η γλώσσα συνολικά αναδύεται μοιάζει να είναι ανεξάρτητη από τον τρόπο που αυτή νοηματική ή ομιλούμενη πραγματώνεται.

(α) Η πρώιμη περίοδος

Ειδικότερα πριν από την εμφάνιση των πρώτων νοημάτων τα κωφά βρέφη ψελλίζουν με τα χέρια (manual babbling) στην ίδια ηλικία που τα ακούοντα βρέφη ψελλίζουν με τη φωνή τους. Το ψέλλισμα με τα χέρια, όπως ακριβώς και το ψέλλισμα με τη φωνή χαρακτηρίζεται από συλλαβική δομή η οποία συχνά είναι επαναλαμβανόμενη, δεν χρησιμοποιείται με σημασία ή αναφορά και δεν είναι επικοινωνιακό. Τα κωφά βρέφη που εκτίθενται σε νοηματική γλώσσα μοιάζει μέσω του ψελλίσματος με τα χέρια να ανακαλύπτουν τα μέσα με τα οποία η γλώσσα τους πραγματώνεται.









(β) Επικοινωνιακή περίοδος (12-18 μήνες)

Όπως ακριβώς συμβαίνει με τα ακούοντα βρέφη λίγο πριν το τέλος του πρώτου έτους στις παραγωγές των κωφών παιδιών εμφανίζονται οι πρώτες χειρονομίες μεταξύ των οποίων και η δεικτική χειρονομία. Οι χειρονομίες αυτές διαφέρουν από το ψέλλισμα της προηγούμενης περιόδου γιατί είναι σκόπιμες, έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα και αποτελούν ένα προστάδιο πριν την εμφάνιση των πρώτων νοημάτων που έχουν αξία πραγματικών γλωσσικών σημείων, όπως συμβαίνει και με τα ακούοντα παιδιά. Στο τέλος του πρώτου έτους ή στην αρχή του δεύτερου τα κωφά βρέφη αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα πρώτα τους νοήματα μεταβαίνοντας σταδιακά στο στάδιο της μιας λέξης.

Όπως οι πρώτες λέξεις, τα πρώτα νοήματα των κωφών παιδιών κωφών γονέων διαφέρουν από τα νοήματα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Τα κωφά βρέφη όπως και τα ακούοντα δυσκολεύονται να αρθρώσουν σωστά τα πρώτα τους νοήματα. Έτσι για παράδειγμα μόνο το 25% αυτών αρθρώνεται με τη σωστή χειροδιαμόρφωση ενώ

⁵ Και εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα περισσότερα ευρήματα που αφορούν την κατάκτηση των νοηματικών γλωσσών από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων προέρχονται κύρια από τη έρευνα της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας αν και οι έρευνες και σε άλλες γλώσσες όπως η Ιταλική, η Ολλανδική, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, η Νοηματική Γλώσσα της Νικαράγουα και άλλες φαίνεται συνολικά να συγκλίνουν στις γενικές αρχές κατάκτησης που παρουσιάζονται εδώ.

οι χειρομορφές που τα κωφά βρέφη φαίνεται να χρησιμοποιούν πρώτα είναι οι χειρομορφές 5, G, L, S, O, A, B, C.

							
5	G	L	S	O	A	B	C

(γ) Η γλωσσική περίοδος (18- 24 μήνες)

Όμοια με τα επιτεύγματα των ακουόντων νηπίων σε αυτή την ηλικία, το κύριο επίτευγμα των κωφών νηπίων στις νοηματικές γλώσσες είναι η εμφάνιση της συνδυαστικής ικανότητας. Σε αυτή την ηλικία εμφανίζονται πλέον οι πρώτες μικρές φράσεις δύο νοημάτων στη γλώσσα των παιδιών. Ειδικότερα από το 18 μήνα και έπειτα παρατηρείται (α) συστηματική χρήση των δεικτικών νοημάτων που μπορούν να αποδοθούν ως προσωπικές αντωνυμίες στις ομιλούμενες γλώσσες και (β) η χρήση νοημάτων που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν άρνηση ή ερώτηση.

Επίσης στο τέλος του δεύτερου έτους εμφανίζονται σταδιακά τα πρώτα μη χειροκινητικά μέρη, εκφράσεις του προσώπου που συνοδεύουν κάποια νοήματα και έχουν γραμματική λειτουργία. Γενικότερα ενώ η ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων στο πρόσωπο εμφανίζεται στα παιδιά συνολικά από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής τους, στο τέλος του δεύτερου έτους τα κωφά νήπια αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου τους με γραμματική λειτουργία διαχωρίζοντας σταδιακά τα δυο είδη εκφράσεων.

Συγκεκριμένα στο τέλος του δεύτερου έτους εμφανίζονται α. εκφράσεις προσώπου που συνοδεύουν νοήματα άρνησης, β. εκφράσεις προσώπου που συνοδεύουν ερωτήσεις που δομούνται χωρίς ερωτηματικές λέξεις (yes –no questions) και γ. εκφράσεις προσώπου που συνοδεύουν επιρρηματικές εκφράσεις που δεν είναι ιδιαίτερα σύνθετες από πλευράς σημασίας για τα παιδιά όπως η έννοια του μεγέθους ή της ποσότητας σε σχέση με την έννοια του χρόνου⁶.

⁶ Παράδειγμα, σήκωμα των φρυδιών για ερωτήσεις όπως 'Είσαι καλά;' 'Τρως;' κ.α., κούνημα του κεφαλιού για την άρνηση ταυτόχρονα με ένα αρνητικό νόημα, ή ακόμη φουσκωμένα μάγουλα για να εκφραστεί μαζί με ένα νόημα μεγέθους, ο βαθμός τους μεγέθους όπως 'πολύ μεγάλο' κ.α.

(δ) Μετέπειτα ανάπτυξη της γλώσσας

Από το τρίτο περίπου έτος και έπειτα τα κωφά νήπια κατακτούν πλέον πιο πολύπλοκες μορφολογικά δομές όπως για παράδειγμα η σωστή χρήση ρημάτων όπως το ρήμα ΡΩΤΩ (η μορφή των οποίων τροποποιείται ανάλογα με τη θέση του υποκειμένου και του αντικειμένου άμεσου ή έμμεσου στο νοηματικό χώρο) αρχικά για παρόντα πρόσωπα.



ΡΩΤΩ

Η κατάκτηση τέτοιου είδους δομών σχετικά αργά σε σύγκριση με την κατάκτηση του συστήματος των ρημάτων για παράδειγμα στην Αγγλική γλώσσα, αποδίδεται στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το σύστημα των ρημάτων στις νοηματικές γλώσσες ενώ υποδεικνύει για μια ακόμη κατηγορία νοημάτων ότι η εικονιστική ιδιότητα της γλώσσας δεν παίζει κανέναν ρόλο στην πορεία κατάκτησης της.

Στην ηλικία των 3;6 χρονών κατακτώνται επίσης οι ερωτήσεις που σχηματίζονται με τη χρήση ερωτηματικών λέξεων συνοδευόμενες από τις σωστές εκφράσεις προσώπου που λειτουργούν ως εξαρτημένα μορφήματα για τη διαμόρφωση αυτών.

Τέλος, μολονότι οι περισσότερες δομές των νοηματικών γλωσσών – όπως και στην περίπτωση των ομιλουμένων γλωσσών - έχουν ήδη κατακτηθεί μέχρι το τέλος του τέταρτου έτους, μερικές ιδιαίτερες πολύπλοκες και απαιτητικές δομές του νοηματικού λόγου κατακτώνται αργότερα. Έτσι για παράδειγμα η κατανόηση και παραγωγή υποθετικών προτάσεων, η σωστή χρήση του νοηματικού χώρου η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο για την αναφορά σε μη παρόντα πρόσωπα και οντότητες κατά τη διήγηση μιας ιστορίας, η χρήση σύνθετων μορφολογικών δομών, νοημάτων που στη βιβλιογραφία εμφανίζονται με τον όρο ταξινομητές κατακτώνται σχετικά αργά στις νοηματικές γλώσσες μετά το πέμπτο έτος.

Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά που βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας έχουν πλέον αναπτύξει στρατηγικές όπως το κούνημα του χεριού, το άγγιγμα στον ώμο κ.α. για να τραβήξουν την προσοχή του συνομιλητή τους, στρατηγικές για να διακόψουν μια συνομιλία απομακρύνοντας, αποτρέποντας το βλέμμα τους από τον συνομιλητή τους κ.α. αναπτύσσοντας γενικότερα την ικανότητα τους να ρυθμίζουν και να διατηρούν μια συνομιλία όπως συμβαίνει με τα ακούοντα παιδιά. Επίσης η ικανότητα χρήσης του δακτυλικού αλφάβητου ολοκληρώνεται στην ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην ομιλούμενη γλώσσα στην οποία εκτίθενται ανακαλύπτοντας τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη δακτυλογράφηση μιας λέξης και στη γραπτή αναπαράστασή της.

Συμπερασματικά, από την έρευνα των νοηματικών γλωσσών προκύπτει ότι όσον αφορά στην κατάκτηση τους από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων ισχύουν οι ίδιες αρχές με αυτές που ισχύουν για την κατάκτηση των ομιλούμενων γλωσσών. Επίσης κάποια χαρακτηριστικά των νοηματικών γλωσσών, τα οποία θα περίμενε κανείς να λειτουργήσουν διευκολυντικά επιταχύνοντας την πορεία κατάκτησης τους όπως η εικονιστική ιδιότητα ή η σχέση τους με τις πρώιμες χειρονομίες της επικοινωνιακής περιόδου τελικά δεν φαίνεται να επηρεάζουν καθόλου ούτε το χρόνο ούτε τη σειρά διαδοχής των επιτευγμάτων που εμφανίζονται κατά την πορεία κατάκτησης της γλώσσας.

**ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΚΟΥΟΝΤΩΝ;
ΠΩΣ ΤΕΛΙΚΑ ΑΥΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΟΥΝ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ
ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΓΛΩΣΣΑ;**

Γενικότερα τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων αποτελούν μια ομάδα παιδιών που εξαιτίας της απώλειας της ακοής τους δεν μπορούν να αποκτήσουν τη γλώσσα των γονιών τους με φυσικό τρόπο χωρίς δηλαδή συνεχή, μεθοδευμένη και συστηματική διδασκαλία. Επίσης, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση η γλώσσα που αυτά αποκτούν, αν πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα, συνήθως υπολείπεται σημαντικά συγκρινόμενη με τη γλώσσα που αποκτούν τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων ενώ αντίστοιχα αν πρόκειται για νοηματική γλώσσα και πάλι υπολείπεται σε σχέση με τη γλώσσα που αποκτούν τα κωφά παιδιά κωφών γονέων.

Οι έρευνες ωστόσο σχετικά με τη γλώσσα των κωφών παιδιών που δεν βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας δείχνουν ότι αυτά αναπτύσσουν

αυθόρμητα ένα δικό τους σύστημα χειρονομιών προκειμένου να βρουν έναν τρόπο να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Το σύστημα αυτό των χειρονομιών που στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «σπιτικά νοήματα» μολονότι προκύπτει χωρίς την ύπαρξη γλωσσικού μοντέλου παρουσιάζει κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά, είναι δηλαδή δομημένο με τρόπους που μοιάζουν να είναι ως ένα βαθμό γλωσσικοί. Ειδικότερα οι χειρονομίες που τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων χρησιμοποιούν αυθόρμητα περιλαμβάνουν: (α) διαφορετικά είδη χειρονομιών όπως δεικτικές χειρονομίες, χειρονομίες που προκύπτουν από στυλιζαρισμένες χειρονομίες παντομίμας και άλλες και (β) συνδυασμούς δύο συνήθως χειρονομιών που έχουν τα χαρακτηριστικά των πρώτων φράσεων που εμφανίζονται στη γλώσσα των παιδιών που έχουν πρόσβαση σε φυσική γλώσσα. Με άλλα λόγια τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων για να εκπληρώσουν τις βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες και μη έχοντας πρόσβαση σε κάποια γλώσσα (ομιλούμενη ή νοηματική) δημιουργούν μια δικιά τους πρώτη άτυπη μορφή γλώσσας, η εξέλιξη της οποίας όμως στη συνέχεια εξαρτάται και πάλι από τη έκθεση των παιδιών σε τυπικές μορφές γλώσσας.

ΓΙΑΤΙ Η ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΚΟΥΟΝΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΕΠΙΣΗΣ ΝΑ ΥΠΟΛΕΙΠΕΤΑΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΑΥΤΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΩΦΩΝ ΓΟΝΕΩΝ;

Το 1967 ο Lenneberg διατύπωσε μια υπόθεση σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γλώσσας σχετίζεται με την ωρίμανση του εγκεφάλου και πρόβλεψε ότι η ικανότητα απόκτησης πρώτης γλώσσας θα πρέπει να περιορίζεται κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας, μετά το τέλος της οποίας ο εγκέφαλος χάνει την πλαστικότητα του. Η υπόθεση του Lenneberg σχετικά με την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου για την απόκτηση γλώσσας επιβεβαιώθηκε αργότερα με κάποιες περιπτώσεις ακουόντων παιδιών που εκτέθηκαν σε γλώσσα πολύ αργά (η περίφημη περίπτωση της Genie που ήταν εγκαταλειμμένη στο ίδιο της το σπίτι μέχρι την ηλικία των 13 χρόνων (Curtiss 1977). Η σημασία της ωστόσο για τα κωφά παιδιά που γεννιούνται από ακούοντες γονείς, η πρόσβαση των οποίων σε φυσική γλώσσα αναπόφευκτα καθυστερεί άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, είναι πολύ μεγάλη. Το σύνολο αυτό των κωφών παιδιών, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος του συνολικού πληθυσμού των κωφών παιδιών (90%) και τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους

ακούοντες γονείς να ξεπεράσουν την πρακτική δυσκολία της εκμάθησης της γλώσσας αλλά και την ψυχολογική δυσκολία της αποδοχής της ιδιαιτερότητας της κώφωσης μέχρι σήμερα είναι ανεπαρκή. Τα αποτελέσματα των πιο πρόσφατων ερευνών σχετικά με την κατάκτηση της νοηματικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας από τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων δείχνουν ξεκάθαρα πως ο χρόνος έκθεσης των παιδιών στη γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο για το επίπεδο ικανότητας που θα αναπτύξουν ως ενήλικες στη γλώσσα τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την παραγωγή της. Ακόμη και η άτυπη χρήση νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες γονείς στα πρώτα στάδια ανάπτυξης έχει ως αποτέλεσμα τα κωφά παιδιά να αναπτύσσουν γλωσσικές ικανότητες παρόμοιες με αυτές των φυσικών ομιλητών της γλώσσας αν αυτό γίνει αρκετά νωρίς. Γενικότερα ο χρόνος έκθεσης των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων σε μια πρώτη γλώσσα ακόμα και αν αυτό αφορά τη νοηματική γλώσσα φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο για την επαρκή κατάκτησή της.

ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΣΗΜΕΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ;

Συνολικά για τη θεωρητική και εμπειρική μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας των κωφών παιδιών έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση η πορεία ανάπτυξης της γλώσσας των ακουόντων παιδιών. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα επιτεύγματα των κωφών παιδιών στην ομιλούμενη γλώσσα αναπόφευκτα σχετίζονται με το βαθμό της ακουστικής τους απώλειας. Έτσι παρά την πρόοδο που έχει παρατηρηθεί σήμερα στον τομέα των τεχνικών βοηθημάτων σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο, η έρευνα δείχνει ότι ακόμη και μετά από εντατική προφορική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία τα προγλωσσικά κωφά παιδιά συγκρινόμενα με ακούοντα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση 4-5 χρόνων ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας (Blamey et al., 2001, Geers & Moog 1989). Συνολικά οι σημαντικότερες συνέπειες της κώφωσης αφορούν σημαντικές ελλείψεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Γενικότερα, όσο μικρότερη είναι η ακουστική απώλεια τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η ομιλούμενη γλώσσα μολονότι καθυστέρηση παρατηρείται στην ανάπτυξη της ακόμη και στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν μέτριες βαρηκοΐες. Ακόμη, όταν ο παράγοντας του βαθμού της

απώλειας της ακοής παραμένει σταθερός, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα κωφά παιδιά που αναπτύσσουν επιτυχώς δεξιότητες στην ομιλούμενη γλώσσα αποτελούν περιπτώσεις παιδιών που ουσιαστικά διαφέρουν από τους συνομήλικους τους που αποτυγχάνουν, κυρίως σε σχέση με κάποιες άλλες παραμέτρους όπως το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο από το οποίο προέρχονται, η νοητική τους ικανότητα, η εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαίδευση ή κάποιες ιδιαίτερες εγγενείς ικανότητες, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν. Συμπερασματικά, αυτό που φαίνεται τελικά να διαμορφώνει την εικόνα σχετικά με την ικανότητα των κωφών παιδιών να αναπτύξουν ομιλούμενη γλώσσα είναι ότι πέρα από την απώλεια της ακοής τους αυτά αποτελούν έναν αρκετά ανομοιογενή πληθυσμό εξαιτίας της ύπαρξης πολλών επιπλέον παραγόντων εγγενών και μη, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν. Έτσι ξαναγυρίζοντας πάλι στον αρχικό μας ισχυρισμό, το κατεξοχήν κοινό χαρακτηριστικό των κωφών παιδιών είναι η οπτική τους λειτουργία.

ΤΑ ΚΩΦΑ ΒΡΕΦΗ ΨΕΛΛΙΖΟΥΝ ΜΕ ΤΗ ΦΩΝΗ ΤΟΥΣ Η ΟΧΙ;

Δυο βασικοί μύθοι χαρακτήριζαν τα όσα πιστεύαμε μέχρι πρόσφατα σε σχέση με το ψέλλισμα με φωνή των κωφών παιδιών. Ο πρώτος ήταν ότι οι ήχοι που παράγουν τα κωφά παιδιά όταν ψελλίζουν είναι ίδιοι με αυτούς που παράγουν τα ακούοντα παιδιά, και ο δεύτερος ότι το πλήθος των φωνητικών παραγωγών των κωφών βρεφών είναι πιο περιορισμένο συγκριτικά με αυτό των ακουόντων κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής τους. Σήμερα γνωρίζουμε ότι ο πρώτος ισχυρισμός προέκυψε από παρερμηνεία των δεδομένων που υπήρξαν τη δεκαετία του '60 με '70, ενώ ο δεύτερος δεν έχει ποτέ αποδειχθεί παρά τις συστηματικές προσπάθειες που έχουν γίνει για την απόδειξη του. Αντίθετα, αυτό που έχει παρατηρηθεί είναι ότι ακόμη και κατά το πρώτο μισό της ζωής τους τα κωφά βρέφη παράγουν συχνότερα περισσότερους λαρυγγικούς ήχους σε σχέση με τα ακούοντα. Επίσης, ενώ στην περίπτωση των ακουόντων βρεφών η ρουτίνα του ψελλίσματος εμφανίζεται περίπου στη μέση του πρώτου χρόνου, τα ευρήματα των τελευταίων ερευνών φαίνεται να υποστηρίζουν ότι τα κωφά βρέφη δεν αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη φωνή τους για να ψελλίσουν παρά μετά την έναρξη του δεύτερου έτους. Συμπερασματικά, η ύπαρξη ακουστικής απώλειας φαίνεται να επιβραδύνει το χρόνο έναρξης του ψελλίσματος (με φωνή) αλλά, μολονότι η καθυστέρηση αυτή σχετίζεται με το βαθμό της απώλειας, η

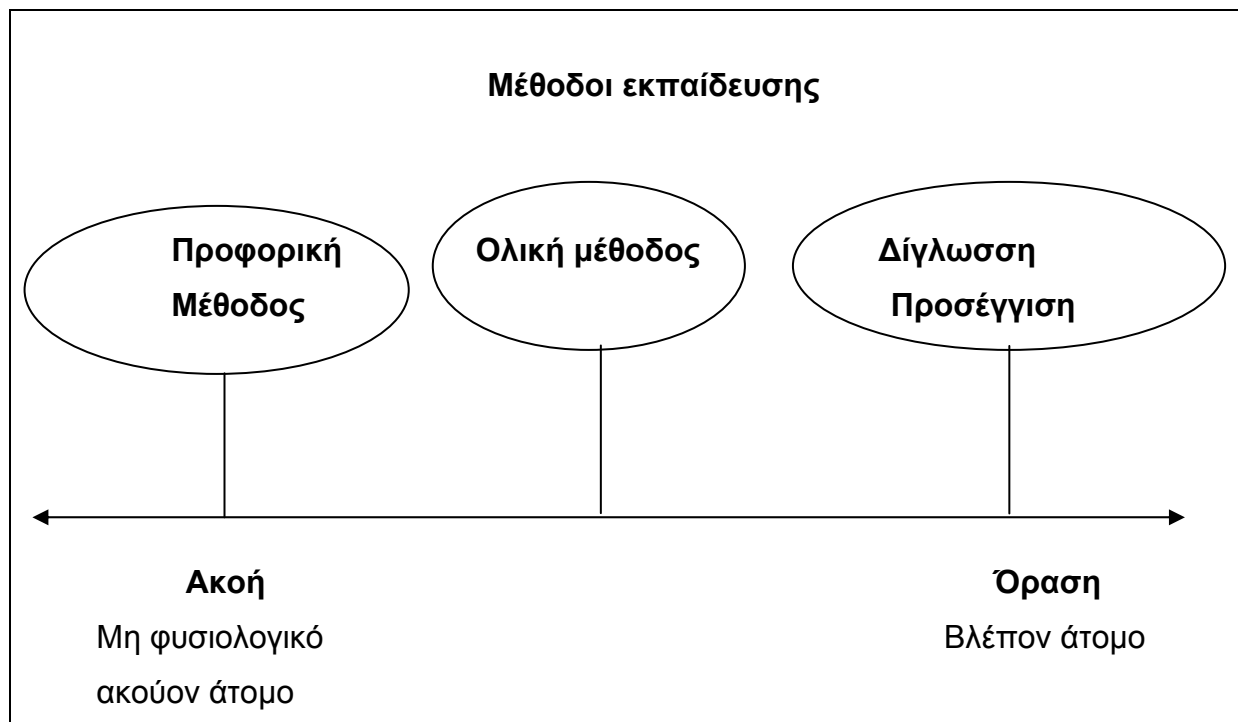
εμφάνιση του δεν εμποδίζεται ολοκληρωτικά, όπως προκύπτει από τις περιπτώσεις των κωφών βρεφών που ενώ δεν έχουν καθόλου πρόσβαση σε ακουστικές πληροφορίες τελικά ψελλίζουν παρακινούμενα μέσω του οπτικού και του απτικού καναλιού.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ;

Στη συζήτηση που γίνεται για την εκπαίδευση των κωφών, το θέμα της «γλώσσας», του τρόπου επικοινωνίας, έχει μπερδευτεί με το θέμα της «μεθόδου διδασκαλίας» και αυτό οφείλεται στην άρνηση των ακουόντων γονέων και εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τη νοηματική γλώσσα ως φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών από την οποία απλά και για λόγους οικονομίας θα πρέπει να ξεκινά η εκπαίδευση των τελευταίων. Για το λόγο αυτό όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «μέθοδος» στην εκπαίδευση των κωφών αναφερόμαστε στη «μέθοδο επικοινωνίας», τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ως εργαλείο και όχι στη «μέθοδο» με την έννοια της στρατηγικής που ακολουθείται για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, όταν μιλάμε για τις «μεθόδους» που έχουν χρησιμοποιηθεί ή χρησιμοποιούνται ακόμη στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών εννοούμε κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που είναι γενικά γνωστό με βάση την παιδαγωγική επιστήμη και πιθανώς γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Έτσι, στο παρόν κείμενο προκειμένου να μην προκαλέσουμε σύγχυση στους αναγνώστες σχετικά με έναν όρο που έχει επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία και αφού έχει ερμηνευθεί ο λόγος για τον οποίο αυτό έχει συμβεί, σκοπεύουμε να ακολουθήσουμε το ήδη υπαρκτό επιστημονικό παράδειγμα και να παρουσιάσουμε τις «μεθόδους» επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών με όσο το δυνατό πιο αντικειμενικό τρόπο και εφόσον έχουμε ξεκάθαρα διατυπώσει και εκφράσει τις θέσεις μας για τα κωφά άτομα και τη γλώσσα τους.

**ΠΟΙΕΣ «ΜΕΘΟΔΟΙ» ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;**

Οι «μέθοδοι» επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών είναι: α. η προφορική μέθοδος, β. η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας και γ. η μέθοδος που έχει αναπτυχθεί με βάση τη δίγλωσση διαπολιτισμική προσέγγιση. Οι μέθοδοι αυτοί σχετίζονται: α. με τον τρόπο επικοινωνίας που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για να επικοινωνήσουν με τους κωφούς μαθητές τους και για το λόγο αυτό μιλάμε για μεθόδους επικοινωνίας και όχι για μεθόδους διδασκαλίας και β. με το ποια γλώσσα (ομιλούμενη ή νοηματική) χρησιμοποιείται ως μέσον για τη διδασκαλία των κωφών μαθητών και επίσης διδάσκεται συστηματικά αποτελώντας τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης. Αναμφισβήτητα όλες οι μέθοδοι έχουν ως στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας των ακουόντων (της ομιλούμενης γλώσσας) αλλά υπάρχουν βασικές διαφοροποιήσεις οι οποίες αφορούν α. στον αν ο κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη ομιλίας ή η ανάπτυξη της γραπτής μορφής της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας και β. στον τρόπο που κάθε μια από αυτές προσεγγίζει το κωφό άτομο. Έτσι, αν δημιουργούσαμε ένα γραμμικό συνεχές και στη αριστερή του πλευρά τοποθετούσαμε την «ακοή» και στην δεξιά την «όραση», τότε θα φτιάχναμε το παρακάτω σχεδιάγραμμα με το οποίο θα μπορούσαμε να δώσουμε μια εικόνα σχετικά με το πού βρίσκεται η έμφαση για κάθε μια από τις τρεις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών και για τον τρόπο που κάθε μια από αυτές προσεγγίζει τον κωφό μαθητή.



ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΙ Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ;

Η προφορική μέθοδος (Oral Method) προσεγγίζει το κωφό άτομο μέσα από την προοπτική του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης των κωφών.

Η διδασκαλία του κωφού ατόμου γίνεται μόνον μέσω της ομιλίας, με τη βοήθεια βοηθητικών συστημάτων ενίσχυσης της υπολειμματικής ακοής, χωρίς την οποιαδήποτε διαμεσολάβηση χειρονομιών ή νοημάτων. Η έμφαση δίνεται στη χρήση και στην καλλιέργεια της υπολειμματικής ακοής και στην ανάπτυξη καταληπτής ομιλίας. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν δηλαδή να «ακούνε», να κατανοούν ομιλία και να την χρησιμοποιούν, για να επικοινωνήσουν. Η ομιλία είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας αλλά και ο στόχος της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών.

Στα πλαίσια ωστόσο της ίδιας της προφορικής μεθόδου υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, η διαφοροποίηση των οποίων αφορά στη χρήση του οπτικού καναλιού επικουρικά για την εκμάθηση της ομιλίας. Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο της μονο-αισθητηριακής προσέγγισης στο οποίο η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά μέσω της υπολειμματικής ακοής και το μοντέλο της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης στο οποίο κατά την εκπαίδευση πέρα από τη χρήση της υπολειμματικής ακοής επιτρέπεται η χειλεανάγνωση και η χρήση της γραφής ως

οπτικού κώδικα εύκολα προσβάσιμου στα κωφά παιδιά. Επίσης τα τελευταία χρόνια κάτω από το πρίσμα της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης έχει δοθεί έμφαση στη χρήση φυσικής γλώσσας (ομιλίας) κατά τη διδασκαλία των κωφών παιδιών σε αντίθεση με εκείνες τις προσεγγίσεις που το βάρος της εκπαίδευσης έπεφτε στη συνεχή επανάληψη από τα παιδιά λέξεων ή δομημένων φράσεων και στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων. Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών με τη χρήση φυσικής ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση της υπολειμματικής ακοής έτσι ώστε να είναι δυνατή η αντίληψη των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας που μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες και την εκμάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και εμπειρίας των μαθητών με την γλώσσα των ακουόντων.

Μολονότι η προφορική μέθοδος έχει τη μακρύτερη ίσως ιστορία στην εκπαίδευση των κωφών ως προς την αποτελεσματικότητα της δεν φαίνεται να υπάρχουν σαφείς πληροφορίες. Γενικότερα η πλειονότητα των μαθητών που εκπαιδεύεται με την προφορική μέθοδο εμφανίζει χαμηλά επιτεύγματα τόσο όσον αφορά την ανάπτυξη καταληπτής ομιλίας αλλά και γενικότερα ως προς τα συνολικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα που κατακτά. Η μη αποτελεσματικότητα της μεθόδου θα μπορούσε να συσχετιστεί με δυο βασικούς παράγοντες:

- την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου ενεργοποίησης των γλωσσικών μηχανισμών ανάπτυξης της γλώσσας, από τη στιγμή της διάγνωσης έως το τέλος της προσχολικής ηλικίας και
- με το γεγονός ότι στην περίπτωση των κωφών ατόμων ακόμα και με τα σημερινά μέσα που διαθέτει η σύγχρονη τεχνολογία, η υπολειμματική ακοή δεν μπορεί να αποκατασταθεί πλήρως.

«Παρά τις σημαντικές προσπάθειες των κωφών παιδιών και των επαγγελματιών που τα περιστοιχίζουν και παρά τη χρήση διαφόρων τεχνολογικών βοηθημάτων, είναι ακόμα γεγονός, ότι πολλά κωφά παιδιά έχουν μεγάλες δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή της προφορικής γλώσσας στην ομιλούμενη μορφή της. Η αναγκαιότητα για πολλούς κωφούς μαθητές να περιμένουν αρκετά χρόνια μέχρι να φτάσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας, που μπορεί τελικά και να μην κατακτήσουν ποτέ, καθώς και η δυσκολία πρόσβασής τους στη γλώσσα που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες τους (τη νοηματική γλώσσα) ουσιαστικά εγκυμονεί τον κίνδυνο τα παιδιά αυτά να μείνουν πίσω στην ανάπτυξη τους, είτε είναι γλωσσολογική, είτε κοινωνική ή προσωπική». Τα παραπάνω λόγια του Grosjean (στο Aquiline 2000:2-3) δείχνουν απερίφραστα τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί

να έχει η εμμονή στην επιλογή της προφορικής μεθόδου για έναν σημαντικό αριθμό παιδιών .

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η βασική παιδαγωγική αρχή της προφορικής μεθόδου μοιάζει να μην μπορεί να εφαρμοστεί ρεαλιστικά στην πλειονότητα των περιπτώσεων εξαιτίας των περιορισμών που ίδια η φύση της απώλειας της ακοής θέτει.

ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ;

Η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας (total communication) προσεγγίζει το κωφό άτομο μέσα από την προοπτική του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης των αναπήρων σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία και το περιβάλλον τροποποιούνται έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των κωφών ατόμων. Η κώφωση δεν θεωρείται εμπόδιο για τη συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των κωφών ατόμων. Μολονότι η χρήση πολλαπλών τρόπων για την επίτευξη της επικοινωνίας με τους κωφούς μαθητές ιστορικά εμφανίζεται σχεδόν από την αρχή της εκπαίδευσης τους, η ολική μέθοδος προέκυψε ως μέθοδος διδασκαλίας το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μέσα από τον προβληματισμό που δημιουργήθηκε από τις έρευνες που αποδείκνυαν τη χαμηλή σχολική επίδοση των κωφών μαθητών που είχαν αποφοιτήσει από σχολεία στα οποία εφαρμόζονταν προγράμματα προφορικής μεθόδου (Furth 1966, Conrad 1979) καθώς επίσης και από τις επιστημονικές παρατηρήσεις που αφορούσαν στα κωφά παιδιά κωφών γονέων τα οποία παρουσίαζαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από αυτά των ακουόντων γονέων, ενώ δεν υπολείπονταν στην ομιλία.

Η βασική φιλοσοφία της ολικής μεθόδου είναι η χρήση οποιοδήποτε μέσου ή τρόπου είναι αναγκαίος προκειμένου να μεταφερθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στο κωφό παιδί και να επιτευχθεί ολοκληρωμένη επικοινωνία. Ειδικότερα ο όρος «ολική επικοινωνία» αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών. Έτσι στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ολικής επικοινωνίας έχει χρησιμοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα σχετικά διαφοροποιημένων τρόπων επικοινωνίας οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό χρήσης της ομιλίας, της γραφής, της νοηματικής γλώσσας ή άλλων σκόπιμα δημιουργημένων οπτικο-κινητικών συστημάτων που έχουν ως στόχο την όσο το δυνατό πιο πιστή απόδοση της

γλώσσας των ακουόντων. Η ευελιξία επιλογής στον τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυνατότητες κάθε παιδιού και η έμφαση στη χρήση του οπτικού καναλιού για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας θεωρούνται τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου. Αντίθετα, η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με βάση τη σύνταξη και τη γραμματική της γλώσσας των ακουόντων και η ανάμειξη των δύο γλωσσών (ομιλούμενης και νοηματικής ή ομιλούμενης και ενός τεχνητού οπτικού κώδικα) θεωρήθηκε το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου⁷.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πληθώρα των διαφορετικών μοντέλων επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ολικής προσέγγισης δυσκόλεψε ιδιαίτερα την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα των ερευνών παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια, το σημαντικότερο συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της ολικής μεθόδου είναι ότι η χρήση νοημάτων, της νοηματικής γλώσσας δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα των ακουόντων (γραπτή ή ομιλούμενη). Αντίθετα μάλιστα, σε συνδυασμό με την εξέλιξη της τεχνολογίας, η χρήση νοημάτων φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερα επιτεύγματα στην ανάπτυξη τόσο της ομιλίας όσο και της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών.

ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΣΗΜΑΙΝΕΙ Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ;

Η εφαρμογή δίγλωσσων πρακτικών στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή για την κάλυψη των επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών είναι αναγκαία η χρήση δύο γλωσσών: της νοηματικής γλώσσας της κοινότητας των Κωφών και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Τα υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικής σχολικής επίδοσης που παρουσίασαν τα κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα στην Σκανδιναβία (Mahshie 1995), η τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες (Stokoe 1978), τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων σε παιδιά άλλων γλωσσικών μειονοτήτων

⁷ Αυτό το μοντέλο χρήσης της ολικής μεθόδου είναι γνωστό και ως ταυτόχρονη επικοινωνία: simultaneous communication.

(Baker 1993) σε συνδυασμό με την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εκπαιδευτικών μεθόδων, έγιναν αφορμή για την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Συνολικά, στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών και 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.

Ειδικότερα, οι πρακτικές που στα πλαίσια των δίγλωσσων προγραμμάτων θεωρούνται ως προς τη γλώσσα και την επικοινωνία καθοριστικές είναι οι ακόλουθες:

1. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται πρώτη γλώσσα για τη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

2. Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας γίνεται με βάση τη συγκριτική γραμματική των δύο γλωσσών: μιας νοηματικής και μιας γραπτής γλώσσας

3. Με βάση τη γνώση και την εμπειρία που έχουμε στη διγλωσσία των ομιλουμένων γλωσσών **τα όρια ανάμεσα στις δύο γλώσσες θα πρέπει να είναι σαφή και ξεκάθαρα, δηλαδή οι δύο γλώσσες δεν πρέπει να αναμειγνύονται.** Αναφορικά οι γλώσσες μπορούν να διαχωριστούν κατά τη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο, χώρο, θέμα και από διαφορετικά άτομα. Κάθε γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται για διαφορετικό μάθημα, μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας από συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα.

4. Η έκθεση των παιδιών στη νοηματική γλώσσα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα.

5. Τέλος, πρέπει να καλλιεργείται η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη και η αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών, με την έννοια ότι η εκμάθηση της μιας γλώσσας πρέπει να γίνεται με βάση την άλλη .

Δύο πολύ σημαντικά ερωτήματα που τίθενται σε σχέση με τη διγλωσσία στα κωφά παιδιά είναι: α. το είδος της διγλωσσίας που θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστεί (παράλληλη ή διαδοχική μορφή διγλωσσίας) και β. στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας, ποιος είναι ο καταλληλότερος χρόνος εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας (γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων), πριν ή μετά την κατάκτηση της πρώτης (νοηματική γλώσσα της αντίστοιχης κοινότητας των κωφών);

Γενικότερα στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος βασική προϋπόθεση αλλά και αρχική επιδίωξη όλων μας είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η οποία θα οδηγήσει έμμεσα στο στόχο μας που είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από το παιδί. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν γλωσσικά μοντέλα και των δύο γλωσσών (νοηματικής και ομιλούμενης) και συγχρόνως να μεταβιβάζουν στο παιδί τους πληροφορίες για τον κόσμο και αυτό πρέπει να αρχίζει να γίνεται από νωρίς, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα μετά τη διάγνωση της κώφωσης.

Τέλος, η τακτική της ένταξης των «αποτυχημένων» παιδιών που προέρχονται από προγράμματα προφορικής εκπαίδευσης, σε δίγλωσσα προγράμματα όπως αναφέρθηκε και αλλού είναι μια προβληματική τακτική πέρα τελείως από τη φιλοσοφία της δίγλωσσίας, η οποία καλό θα είναι να αποφεύγεται.

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 τη διαπολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει. Είναι μια νέα πρόκληση για όλους όσους εργάζονται ή βρίσκονται στο χώρο της κώφωσης, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας των Κωφών, η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί προκειμένου να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών για το μέλλον .

ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ;

Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη βιβλιογραφία είναι ότι οι ικανότητες του συνόλου των κωφών μαθητών στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου τόσο ως προς τη γραφή όσο και ως προς την ανάγνωση είναι χαμηλές συγκρινόμενες με αυτές των ακουόντων μαθητών που βρίσκονται σε αντίστοιχη ηλικία. Ο ρυθμός ανάπτυξης των κωφών μαθητών δεν ακολουθεί το μέσο επίπεδο ανάπτυξης των ακουόντων μαθητών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι κωφοί έφηβοι να αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μη έχοντας αναπτυχθεί επαρκώς ως προς τη χρήση του γραπτού λόγου (χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και ικανότητας γραφής) μολονότι η πρόσβαση σε αυτόν

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

Έτσι μολονότι από τα μέχρι τώρα υπαρκτά ευρήματα υποστηρίζεται ότι η διαδικασία απόκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής από τα κωφά παιδιά ως ένα βαθμό δεν διαφέρει από αυτή των ακουόντων⁸, ο συσχετισμός δύο τόσο διαφορετικών γλωσσών (μιας γραπτής και μιας νοηματικής γλώσσας), σε συνδυασμό πιθανά και με άλλους παράγοντες που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, φαίνεται να δυσκολεύει την ανάπτυξη των ικανοτήτων εγγραμματοσύνης των κωφών μαθητών.

Δηλώσεις σύμφωνα με τις οποίες ο μέσος κωφός απόφοιτος λυκείου διαβάζει σε επίπεδο 4^{ης} δημοτικού στις ΗΠΑ (Holt, Traxler & Allen, 1997) και σε επίπεδο 2^{ας} δημοτικού στην Ελλάδα (Λαμπροπούλου, 1999) υποδεικνύουν σαφώς το βαθμό δυσκολίας που οι παραπάνω μαθητές έχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης της Αγγλικής και της Ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα. Επίσης 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).

Μέχρι σήμερα οι γνώσεις μας σχετικά με τα επιτεύγματα που αφορούν το μέσο όρο του συνόλου των κωφών παιδιών φαίνεται να μην μπορούν να μας δώσουν επαρκείς πληροφορίες για τις δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, ενώ όπως έγινε φανερό υπάρχουν αρκετά στοιχεία που υποδεικνύουν ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες οι κωφοί μαθητές μπορούν να επιτύχουν αντίστοιχα επιτεύγματα με αυτά των ακουόντων. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι (α) η διαμόρφωση ενός όσο το δυνατό πιο κατάλληλου περιβάλλοντος για την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διγλωσσίας και

⁸ Αν και αυτά ακολουθούν στρατηγικές κωδικοποίησης μόνον μέσω του οπτικού και του κιναισθητικού καναλιού.

(β) η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης των κωφών μαθητών και στις δύο γλώσσες.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΙΑΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ;

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η γνώση και η κατανόηση της γραπτής γλώσσας από τα κωφά παιδιά και η ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας συσχετίζεται με την απόκτηση γλώσσας (νοηματικής ή ομιλούμενης) έως το τέλος της κρίσιμης ηλικίας. Οι κωφοί αποκτούν, χρησιμοποιούν και επαυξάνουν την πληροφορία που σχετίζεται με τη γλώσσα δια μέσου της όρασης. Η πρόσληψη της ομιλούμενης γλώσσας για τους περισσότερους από αυτούς είναι εξαιρετικά περιορισμένη μια και η εκμάθηση της είναι δυνατή κυρίως μέσα από το κανάλι της ακοής. Ο περιορισμός αυτός έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι κωφοί να αποκτούν ανεπαρκή γνώση της ομιλούμενης γλώσσας και επομένως να δυσκολεύονται πάρα πολύ να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνωστικές αφού αυτές σχετίζονται άμεσα με την καλή γνώση της γλώσσας των ακουόντων. Ανεπαρκής είναι όμως και η γνώση των κωφών σε νοηματική γλώσσα αφού συνήθως η επαφή τους με αυτή αρχίζει στην αρχή της σχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον. Πώς σχετίζεται όμως η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας με την αναγνωστική αντίληψη; Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας δεν μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας γιατί οι νοηματικές γλώσσες δεν γράφονται και διαφέρουν πολύ από τις γραπτές γλώσσες. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία σταθερά αναφέρεται ότι οι κωφοί μαθητές που έχουν κωφούς γονείς και η πρώτη τους γλώσσα είναι μια νοηματική γλώσσα, επιτυγχάνουν περισσότερο στον ακαδημαϊκό τομέα από εκείνους που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα νοηματική γλώσσα (Ewoldt, Israelite & Hoffmeister, 1986).

Ειδικότερα, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η δυνατότητα σωστής εκμάθησης γραπτής γλώσσας από ένα κωφό άτομο βρίσκεται σε άμεση σχέση με το βαθμό που γνωρίζει νοηματική γλώσσα και την ποιότητα των επιλογών που κάνει σε σχέση με την χρήση της νοηματικής (σε μεταγλωσσικό επίπεδο), όπως για παράδειγμα το να χρησιμοποιεί τα σωστά συνώνυμα και αντίθετα (Hoffmeister 1994). 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).

Συμπερασματικά, δεν υπάρχει καμία απόδειξη με βάση την οποία να μπορεί να υποστηριχθεί ότι η σχέση μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι μηδενική.

Ο Bialystok (1991) υποστηρίζει ότι τα στάδια της κατάκτησης της ανάγνωσης περιλαμβάνουν:

- (1) ένα προφορικό ή συνομιλητικό στάδιο
- (2) ένα στάδιο εγγραμματοσύνης – εκμάθησης ανάγνωσης και
- (3) ένα μεταγλωσσικό στάδιο – την ικανότητα επιδέξιου χειρισμού της γλώσσας.

Κατά το πρώτο στάδιο το υποκείμενο μαθαίνει τη γλώσσα μέσα στο περιβάλλον του. Κατά το στάδιο της εγγραμματοσύνης μαθαίνει να χρησιμοποιεί την γλώσσα που ήδη γνωρίζει με διαφορετικό τρόπο αναπαράστασης (το γραπτό λόγο), και το τελικό στάδιο είναι το μεταγλωσσικό στάδιο της, όπου μαθαίνει πώς να εστιάζεται στην γλώσσα ως αντικείμενο και να μπορεί να συζητάει γι αυτήν.

Ο Bialystok (1991) περαιτέρω προτείνει ότι το παιδί πρέπει να μάθει να αναλύει το γλωσσικό ερέθισμα ώστε να μπορεί να καταλαβαίνει, να εσωτερικεύει και να αφομοιώνει την γλώσσα μέσα στο γνωστικό του σύστημα και κατόπιν πρέπει να αποκτήσει τον έλεγχο της διαδικασίας της γλωσσικής γνώσης. Ο έλεγχος των σταδίων της εξέλιξης της γλώσσας περιλαμβάνει λειτουργίες που διαφέρουν από τη δυνατότητα να μπορεί κανείς να ανταποκρίνεται σε μια συζήτηση (τους κανόνες της ανάλυσης και της εσωτερίκευσης). Καθώς το παιδί εκτίθεται στις παραλλαγές των στρατηγικών που το βοηθάν να κάνει χρήση των ικανοτήτων που έχει κατακτήσει για να μάθει νέες, και οι δύο διαδικασίες, της ανάλυσης και του ελέγχου, φαίνονται επίσης να προοδεύουν. Το πιο σημαντικό είναι ότι σε κάθε στάδιο, το συνομιλητικό, της εγγραμματοσύνης και το μεταγλωσσικό, το παιδί μπορεί να λειτουργεί σε διαφορετικό επίπεδο για την κάθε δεξιότητα.

Το επίπεδο λειτουργίας των δίγλωσσων παιδιών μέσα σε κάθε στάδιο ανάπτυξης της εγγραμματοσύνης είναι επηρεασμένο από το επίπεδο της γνώσης τους σε σχέση και με τις δύο γλώσσες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν οι δεξιότητες εγγραμματοσύνης και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται στην δεύτερη γλώσσα (Bialystok 1991, Cummins 1984, 1991, Cummins & Swain 1986). Αυτά τα

ζητήματα είναι κυρίαρχα στη δίγλωσση προσέγγιση της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών.

Η πολύ σημαντική σχέση που υφίσταται μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της ανάγνωσης, υποστηρίζει ένα δίγλωσσο μοντέλο εκπαίδευσης των κωφών παιδιών. Έχει γίνει σαφές από τα αποτελέσματα των ερευνών ότι οι κωφοί μαθητές μπορούν να μεταφέρουν και μεταφέρουν δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη. Είναι ξεκάθαρο ότι ένα κομμάτι του παζλ που απεικονίζει την προσπάθεια των κωφών παιδιών να γίνουν καλοί αναγνώστες μιας γραπτής γλώσσας, είναι η πρόσβαση στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώση μιας οπτικής γλώσσας, μιας νοηματικής γλώσσας.

Γενικότερα, η ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας σε ένα ποικίλο πρόγραμμα σπουδών ενισχύει το ρυθμό της μάθησης, αυξάνει το κίνητρο για διάβασμα, για ανάπτυξη του προφορικού λόγου και προσεγγίζει ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Μπορεί επίσης να ενισχύσει τη μάθηση της γραπτής γλώσσας ή ακόμη και της ομιλίας μέσω του δακτυλοσυλλαβισμού, και της χρήσης Ελληνικών με νοήματα (Cooper 2002, Pitino 2002).

Το κύριο πλεονέκτημα, για παράδειγμα, της χρήσης νοημάτων ως βασικό συμπλήρωμα ενός προγράμματος ανάγνωσης είναι ότι οι μαθητές κατακτούν, μαθαίνουν λέξεις πιο γρήγορα και τις κρατούν στη μνήμη τους για μεγαλύτερο διάστημα. Επίσης οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο κίνητρο να μάθουν νέες λέξεις και τα συναφή τους νοήματα.

ΠΟΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΘΕΩΡΗΘΕΙ ΩΣ ΤΟ ΠΙΟ ΕΥΝΟΪΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ;

Η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Η ανάπτυξη της όμως αν και δεν προαπαιτεί υποχρεωτικά την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας της οποίας αποτελεί γραπτή αναπαράσταση, προαπαιτεί την ανάδυση όλων εκείνων των γλωσσικών ικανοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά, όταν κατακτούν μια γλώσσα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Με άλλα λόγια βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου της ανάπτυξης του γραπτού λόγου από τα κωφά παιδιά αποτελεί η κατάκτηση μιας γλώσσας (νοηματικής ή ομιλούμενης) κατά την προσχολική ηλικία, η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί παίζει καθοριστικό ρόλο για

την ανάπτυξη της γλώσσας συνολικά. Ο μόνος ασφαλής όμως τρόπος να διασφαλιστεί η βασική αυτή προϋπόθεση για τα κωφά παιδιά, των οποίων η πρόσβαση στις ομιλούμενες γλώσσες τις περισσότερες φορές δεν είναι δυνατή, είναι η κατάκτηση μιας οπτικο-κινητικής γλώσσας, μιας νοηματικής γλώσσας. Έτσι, κατά τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου αυτό που πρώτιστα πρέπει να διασφαλιστεί, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών, είναι η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο περιβάλλον αυτό.

Η διαμόρφωση ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος (ενός περιβάλλοντος μιας νοηματικής και μιας ομιλούμενης γλώσσας) μέσα σε μια σχολική τάξη διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των παιδιών στις πληροφορίες ενώ δεν εμποδίζει τα άτομα να αναπτυχθούν ανάλογα με τις εγγενείς δυνατότητες τους σε όποια από τις δύο γλώσσες τους ταιριάζει καλύτερα. Στη βιβλιογραφία δεν φαίνεται πουθενά να υποστηρίζεται ότι η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο περιβάλλον των κωφών παιδιών παρεμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλούμενης και της γραπτής γλώσσας από αυτά, ενώ αντίθετα υπάρχουν πολλές έρευνες που υποδεικνύουν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των κωφών παιδιών κωφών γονέων (που από την αρχή της ζωής τους βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας) είναι σαφώς υψηλότερα από αυτά των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων.

Αυτό σημαίνει ότι το περιβάλλον του κωφού παιδιού θα πρέπει να διαμορφωθεί με τρόπο ώστε η διαδικασία πρόσληψης της γραπτής γλώσσας να είναι αποτελεσματική και προβλέψιμη. Αν και όπως έχει ήδη αναφερθεί στην περίπτωση του κωφού παιδιού η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν είναι όμοια με αυτήν που ισχύει για το ακούον παιδί (Di Peri 1999), πολλές από τις θεμελιώδεις αρχές της διγλωσσίας θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και εδώ (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996).

Γενικότερα το περιβάλλον που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πιο ευνοϊκό για τους κωφούς μαθητές θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένο:

1. ώστε να μπορεί να εκμεταλλευτεί την «οπτική» φύση των κωφών μαθητών παρέχοντας τους την περισσότερη δυνατή πρόσβαση στην επικοινωνία.
2. να μπορεί να ενισχύει την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας για την όσο γίνεται καλύτερη ποιοτικά και ποσοτικά αλληλεπίδραση μαθητών με εκπαιδευτικούς.

ΠΩΣ ΘΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΕΝΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ;

Κύριος στόχος ενός δίγλωσσου σχολικού προγράμματος αποτελεί η παράλληλη ανάπτυξη και εκμάθηση των γλωσσών που αποτελούν μέρος του προγράμματος. Τα δίγλωσσα προγράμματα για τα ακούοντα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους στο χρόνο που αφιερώνουν για τη διδασκαλία της μιας ή της άλλης γλώσσας ανάλογα με τους στόχους και τις πολιτικές της εκπαίδευσης που ακολουθούνται. Κοινό σημείο όμως όλων είναι η αρχή που αφορά στο διαχωρισμό των γλωσσών, η εφαρμογή της οποίας στην περίπτωση των ακουόντων παιδιών δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί αυτονόητη. Στην περίπτωση όμως των κωφών παιδιών οι δύο γλώσσες – μια νοηματική και μια ομιλούμενη γλώσσα - είναι πολύ εύκολο να αναμειχθούν και ο κίνδυνος σύγχυσης των παιδιών σε σχέση με τις δύο αυτές γλώσσες είναι μεγάλος. Για το λόγο αυτό κατά τη διαμόρφωση ενός δίγλωσσου σχολικού περιβάλλοντος για κωφά παιδιά η αρχή του διαχωρισμού των δύο γλωσσών θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα. Στα δίγλωσσα σχολικά προγράμματα όπως έχει ήδη προαναφερθεί οι γλώσσες μπορούν να διαχωριστούν κατά τη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο, χώρο, θέμα και από διαφορετικά άτομα. Δηλαδή κάθε γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας για ένα διαφορετικό μάθημα, από συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ασφαλείς μέσα στους νέους ρόλους που απαιτεί ένα δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον και έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο χρήσης των δύο γλωσσών, η συνύπαρξη τους μπορεί να είναι αποτελεσματική για την προώθηση του γραπτού λόγου των κωφών παιδιών.

Ένας εύκολος τρόπος για το διαχωρισμό των γλωσσών μέσα στο χώρο μιας σχολικής τάξης θα μπορούσε να ήταν η διαμόρφωση δύο διαφορετικών περιοχών παρουσίασης και χρήσης της κάθε γλώσσας. Μέσα στην τάξη θα μπορούσαν να διαμορφωθούν δυο κύκλοι γλωσσών, ο κύκλος της νοηματικής και ο κύκλος της ομιλούμενης γλώσσας ή για παράδειγμα στο νηπιαγωγείο δυο διαφορετικές γλωσσικές γωνιές αντίστοιχα. Στον κύκλο ή τη γωνιά της ομιλούμενης γλώσσας θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα συστηματικής χρήσης γραπτού λόγου και παρουσίασης πλούσιου έντυπου υλικού ανάλογα με την ηλικία των μαθητών έτσι ώστε οι πληροφορίες να φτάνουν σε αυτούς μέσω του οπτικού καναλιού. Στον κύκλο αυτό, η νοηματική γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως γλώσσα γέφυρα ή ως γλώσσα εργαλείο που θα διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στην ομιλούμενη–

γραπτή γλώσσα. Η χρήση του χώρου με συνέπεια για τη μια ή την άλλη γλώσσα τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας και η σύγκριση των δύο γλωσσών όποτε αυτό είναι αναγκαίο θα συμβάλλει: α. στη συνειδητοποίηση των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο γλώσσες από την πλευρά των μαθητών, β. στη συστηματική εκμάθηση της ομιλούμενης-γραπτής γλώσσας, γ. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσύνης και δ. στην καλλιέργεια της νοηματικής γλώσσας .

ΠΟΙΑ ΑΛΛΑ ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΝΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΟΧΟ;

Το περιβάλλον μιας σχολικής τάξης θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργεί κίνητρα για την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας. Οι μαθητές θα πρέπει μέσα από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα να ενθαρρύνονται προκειμένου να εμπλακούν σε όσον το δυνατό περισσότερες δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης καθημερινά. Η σχολική τάξη θα πρέπει να είναι ένα πλούσιο περιβάλλον για την έκθεση των μαθητών σε γραπτή γλώσσα. Βιβλία, καρτέλες ονομάτων για τα αντικείμενα, φράσεις, μικρά κείμενα, χάρτες κανόνων και καθημερινών δραστηριοτήτων, ημερολόγια, πίνακες και άλλα είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να ενεργοποιηθούν για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Η ύπαρξη μια μικρής βιβλιοθήκης μέσα στη σχολική τάξη, με βιβλία, ιστορίες και ολοκληρωμένα, πραγματικά αναγνώσματα κατάλληλα για την ηλικία και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών μπορεί να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο προκειμένου να εφαρμοστούν πρακτικές ανάγνωσης που θα προωθούν την επικοινωνία των μαθητών με το γραπτό κείμενο. Ο χώρος της βιβλιοθήκης μέσα στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα για άνετη ατομική ή ομαδική ανάγνωση. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης είναι σημαντική και θα πρέπει να διδάσκεται μεθοδικά. Ωστόσο για να ασκήσουν οι μαθητές και να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσουν στο γραπτό λόγο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τους διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο και τα μέσα που είναι αναγκαία για να ασκηθούν όσο το δυνατό περισσότερο σε αυτόν.

Σε σχέση με την ποιότητα του υλικού που χρησιμοποιείται για ανάγνωση σε καρτέλες πίνακες, λίστες κ.τ.λ. θα πρέπει να αναφερθεί ότι: α. ως προς τη μορφή του, αυτό θα πρέπει είναι ελκυστικό για τους μαθητές και ανάλογο με την ηλικία τους και β. ως προς το περιεχόμενο του θα είναι καλύτερα χρησιμοποιούνται ολοκληρωμένες φράσεις και προτάσεις έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν πραγματικά γλωσσικά παραδείγματα.

Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό θέμα αφορά στην αναγνωσιμότητα των κειμένων που επιλέγονται για να χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Η αναγνωσιμότητα ενός κειμένου καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν τόσο το ίδιο το κείμενο όσο και τον αναγνώστη. Μια από τις πρακτικές που προτείνεται για την επιλογή κατάλληλων κειμένων είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διαβάζουν τα κείμενα που σκοπεύουν να δώσουν στους μαθητές τους και να αξιολογούν αν οι μαθητές θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στο βαθμό δυσκολίας που πρόκειται να αντιμετωπίσουν με βάση τη γνώση που διαθέτουν για αυτούς. Μερικά από τα βασικά ερωτήματα στα οποία θα πρέπει να απαντήσει ο εκπαιδευτικός που επιλέγει ένα κείμενο για να δώσει κάποιο κωφό μαθητή του είναι αν ο τελευταίος: α. θα δυσκολευτεί να κατανοήσει μεγάλο ή μικρό αριθμό λέξεων β. κατά πόσον είναι εξοικειωμένος με βάση την προηγούμενη γνώση του με τις έννοιες που περιέχονται σε αυτό γ. αν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στο επίπεδο αφαίρεσης του κειμένου; Γενικότερα η επιλογή κατάλληλων κειμένων για κάθε μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την παραπέρα ανάπτυξη ή όχι των ικανοτήτων του στο γραπτό λόγο.

ΠΟΙΑ ΑΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΝΑ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ Η ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟ ΣΤΟΧΟ;

Όπως ήδη αναφέρθηκε στόχος ενός δίγλωσσου σχολικού προγράμματος για κωφά παιδιά είναι η παράλληλη ανάπτυξη και εκμάθηση τόσο της ομιλούμενης-γραπτής γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων όσο και της νοηματικής γλώσσας της κοινότητας των Κωφών. Μέχρι τώρα έγινε φανερό ότι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται όχι μόνο ως γλώσσα διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα στόχος στην εκμάθηση και την καλλιέργεια της οποίας θα πρέπει να αποσκοπεί ένα μεγάλο μέρος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια

αναφερόμαστε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσύνης στην νοηματική γλώσσα και ειδικότερα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Εδώ ο όρος «εγγραμματοσύνη» αφορά τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει κανείς λόγιος χρήστης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Οι δεξιότητες εγγραμματοσύνης σε σχέση με τις νοηματικές γλώσσες σε όλο τον κόσμο άρχισαν να συζητιούνται πολύ πρόσφατα (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996) ενώ στην Ελλάδα θα μπορούσαμε να πούμε πως μια τέτοιου είδους συζήτηση δεν έχει ακόμη αρχίσει. Η εντύπωση που φαίνεται να κυριαρχεί ακόμη συνολικά είναι ότι, επειδή οι νοηματικές γλώσσες δεν έχουν καθιερωμένη γραπτή μορφή, δεν θεωρούνταν χρήσιμες μέσα στην σχολική τάξη. Σε αντίθεση όμως με αυτή την πεποίθηση που προέρχεται από αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις της ευρύτερη κοινότητας των ακουόντων απέναντι στις νοηματικές γλώσσες γενικά, οι γλωσσικές δεξιότητες καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσύνης στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων εγγραμματοσύνης στην Ελληνική γλώσσα αντίστοιχα.

Για το λόγο αυτό μέσα σε μια δίγλωσση σχολική τάξη που η εκμάθηση και η καλλιέργεια της νοηματικής γλώσσας αποτελεί καθοριστικό στόχο πέρα από πλούσιο υλικό σε γραπτή γλώσσα θα πρέπει επίσης να υπάρχει πλούσιο υλικό σε νοηματική γλώσσα καθώς και υλικό, έντυπο και μη, μέσω του οποίου οι δύο γλώσσες θα συσχετίζονται και θα συγκρίνονται. Στη γωνιά υλικού της νοηματικής γλώσσας ή στη γωνιά της ταινιοθήκης με χρήση πολυμέσων, κομπιούτερ, βίντεο, τηλεόρασης, κάμερας κ.τ.λ. οι μαθητές θα μπορούν να μελετούν, να επεξεργάζονται και να δημιουργούν υλικό σε νοηματική γλώσσα καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας συστηματικά όλα τα εκφραστικά τους μέσα. Λεξικά βιβλία, CD, DVD θα πρέπει να είναι στη διάθεση των μαθητών ανά πάσα στιγμή κάθε φορά που αυτοί θέλουν να διερευνήσουν κάτι σε σχέση με τη γλώσσα τους ή να ανακαλύψουν τρόπους με τους οποίους οι δυο γλώσσες σχετίζονται ή μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά.

ΠΟΙΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;

Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας στα κωφά παιδιά μπορεί να ξεκινήσει ανεξάρτητα από το αν έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της προφορικής (νοηματικής ή

ομιλούμενης) γλώσσας. Το βιωματικό μοντέλο προσέγγισης της γλώσσας θεωρείται ένα από τα πιο πρόσφορα μοντέλα διδασκαλίας για την εισαγωγή των κωφών μαθητών στο γραπτό λόγο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα μικρά παιδιά νοηματίζουν ή λένε κάποια ιδέα ή εμπειρία τους στο δάσκαλο και αυτός την καταγράφει δημιουργώντας ένα μικρό βιωματικό γραπτό κείμενο. Το κείμενο αυτό αποτελεί το αναγνωστικό υλικό των κωφών μαθητών που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα κωφά παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στην προφορική γλώσσα (νοηματική ή ομιλούμενη) και το γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα βιώνουν επιτυχία όσον αφορά στην αναγνωστική διαδικασία και την κατανόηση του κειμένου. Το βιωματικό μοντέλο προσέγγισης της γλώσσας στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο προσωπικό κίνητρο των παιδιών να εκφράσουν και να διαβάσουν τις δικές τους εμπειρίες και θεωρείται ως μια από τις καταλληλότερες στρατηγικές μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ως επιτυχημένο αναγνώστη, ειδικότερα κατά την πρώτη φάση εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής.

Τέτοια κείμενα εμπειρίας μπορούν να δημιουργηθούν είτε δουλεύοντας ατομικά με κάποιο παιδί, είτε ομαδικά με ένα σύνολο μαθητών.

Συγκεκριμένα

- Ο εκπαιδευτικός δίνει ένα ερέθισμα ή παρουσιάζει ένα μικρό θέμα στα παιδιά το οποίο μπορεί να αφορά π.χ. ένα ζώο, ένα φαινόμενο, μια επίσκεψη, μια ταινία, ένα βιβλίο που τους διάβασε, μια γιορτή.
- Το παιδί ή τα παιδιά, κάθε ένα ξεχωριστά νοηματίζει μια σκέψη του ή μια εμπειρία του σχετικά με αυτό το θέμα.
- Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τη σκέψη του κάθε παιδιού είτε στον πίνακα ή σε μεγάλα άσπρα χαρτιά ή στο κομπιούτερ.
- Τα παιδιά διαβάζουν την ιστορία νοηματίζοντας⁹ καθώς ο δάσκαλος υποδεικνύει μια μια κάθε λέξη. Οι γνωστές λέξεις υπογραμμίζονται και μπορεί αργότερα να προστεθούν στο γνωστό βασικό λεξιλόγιο των παιδιών ή να γραφτούν σε καρτέλες για να δημιουργηθεί μια τράπεζα λέξεων.
- Δίπλα στις άγνωστες λέξεις μπορεί να γίνει μια απλή εικονογράφηση είτε με απλά σχέδια που υποδεικνύουν τη σημασία της λέξης είτε με απλά

⁹ Οι μαθητές χρησιμοποιώντας νοήματα υποστηρικτικά κατά την ανάγνωση ενός κειμένου κατακτούν, μαθαίνουν λέξεις πιο γρήγορα και τις κρατούν στη μνήμη τους για μεγαλύτερο διάστημα.

σκίτσα που αποδίδουν την κίνηση των χεριών κατά την παραγωγή του νοήματος της άγνωστης λέξης.

- Τα παιδιά αντιγράφουν την ιστορία τους ή ο δάσκαλος δίνει ένα αντίγραφο της ιστορίας στον καθένα και αυτά ζωγραφίζουν κάτι για το κείμενο.
- Τα παιδιά μπορούν να ξαναδιαβάσουν αυτό το κείμενο κατά καιρούς είτε μεταξύ τους είτε σε επισκέπτες της τάξης.

Κατά την εφαρμογή του βιωματικού μοντέλου διδασκαλίας της γλώσσας υπάρχουν τρεις βασικοί κίνδυνοι. Ο πρώτος είναι ότι μπορεί να δημιουργηθεί η εντύπωση στα κωφά παιδιά ότι η σχέση μεταξύ προφορικής γλώσσας και γραπτού λόγου είναι άμεση και εύκολη και ότι η παραγωγή ενός τελικού κειμένου αποτελεί πολύ απλή διαδικασία. Ο δεύτερος είναι ότι τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν ότι η νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιούν και η γραπτή γλώσσα που παράγει ο δάσκαλος αποτελούν μέρος του ίδιου γλωσσικού συστήματος. Ο τρίτος είναι ότι κατά την υπαγόρευση των σκέψεων των παιδιών μπορεί να προκύψουν κείμενα χωρίς εσωτερική συνοχή τα οποία να αποτελούνται από προτάσεις στη σειρά, χωρίς συνέχεια.

Τα μειονεκτήματα αυτά ωστόσο, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες μπορεί να εκλείψουν αν ο εκπαιδευτικός τροποποιώντας λίγο το βιωματικό μοντέλο διδασκαλίας εισάγει δύο ακόμη στάδια πριν από την παραγωγή του τελικού κειμένου.

Ειδικότερα:

- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταγράψει αυτό που του υπαγορεύει ο μαθητής ακριβώς όπως αυτός του το υπαγορεύει δημιουργώντας ένα πρόχειρο πρώτο κείμενο.
- Οι μαθητές διαβάζουν το πρώτο σχέδιο κειμένου και συζητούν για τη μορφή αλλά και τη δομή του. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση θα πρέπει να υποδείξει τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των εμπλεκόμενων γλωσσών.

Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του μετατρέπουν το πρώτο σχέδιο-κειμένου σε πραγματικό γραπτό κείμενο της γλώσσας των ακουόντων της ευρύτερης κοινότητας χρησιμοποιώντας τεχνικές συγκριτικής γραμματικής. Ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει και διδάσκει στα κωφά παιδιά τους τρόπους μετατροπής από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Με τον τρόπο αυτό οι μεγαλύτεροι μαθητές αντιλαμβάνονται σταδιακά α. τις διαφορές μεταξύ μιας νοηματικής και μιας ομιλούμενης - γραπτής γλώσσας όλο και με μεγαλύτερη ακρίβεια, β. ότι η γραφή ενός κειμένου δεν είναι απλή διαδικασία αλλά απαιτεί περισσότερες από μια γραφές και γ. τη διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.

Γενικότερα, όπως προαναφέρθηκε το μοντέλο αυτό και οι παραπάνω στρατηγικές διδασκαλίας ενδείκνυται ιδιαίτερα για την εισαγωγή των κωφών παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή και ιδιαίτερα για εκείνες τις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν αναπτύξει εξαιρετικά αρνητική στάση στην ανάγνωση βιβλίων και κειμένων συνολικά.

Ένα άλλο μοντέλο διδασκαλίας γραπτής γλώσσας που θα μπορούσε να θεωρηθεί επίσης κατάλληλο για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών αλλά σε υψηλότερες βαθμίδες είναι το μοντέλο της κατευθυνόμενης ανάγνωσης. Το μοντέλο αυτό είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο μοντέλο διδασκαλίας γραπτής γλώσσας στην εκπαίδευση όλων των παιδιών γενικότερα. Τα στάδια εφαρμογής του μοντέλου αν και γνωστά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι τα ακόλουθα:

α. Στάδιο προετοιμασίας ανάπτυξης εννοιών: Σε αυτό το στάδιο γίνονται ασκήσεις προετοιμασίας, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία νέου λεξιλογίου ή άλλες έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μελέτη του νέου κειμένου.

β. Στάδιο ανάπτυξης οπτικού λεξιλογίου: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει λέξεις που οι μαθητές γνωρίζουν με στόχο να τις αναγνωρίζουν άμεσα ολικά. Οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν το νόημα που αντιστοιχεί στην έννοια της λέξης που παρουσιάζεται. Η δημιουργία ενός τέτοιου λεξιλογίου που οι μαθητές αναγνωρίζουν με ταχύτητα και άνεση στην περίπτωση των κωφών παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί στρατηγικές ανάγνωσης λέξεων όπως η φωνητική ανάλυση μπορεί να αποδειχθούν τελείως αναποτελεσματικές.

γ. Στάδιο καθοδηγούμενης ανάγνωσης: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει το κείμενο σε μέρη για σιωπηλή ανάγνωση. Τα μέρη αυτά για τα κωφά παιδιά μπορεί να είναι απλά μια πρόταση ή μια παράγραφος ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Για αναγνώστες σχετικά προχωρημένους μπορεί να είναι μεγαλύτερες ενότητες. Για κάθε μια από τις ενότητες που οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν γίνονται τα ακόλουθα βήματα:

γ(1). Στόχος ενότητας: ο εκπαιδευτικός θέτει ένα στόχο με τη μορφή ερώτησης ή δήλωσης που οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στο μέρος

που πρόκειται να διαβάσουν. Π.χ. «Ποιο μέλος από το προσωπικό του σπιτιού συναντάει ο Μάγκας;» ή «Βρείτε ποιον συναντάει ο Μάγκας στην κουζίνα του σπιτιού».

γ(2). Σιωπηλή ανάγνωση: Οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν σιγανά αρθρώνοντας τις λέξεις ή να τις νοημάσουν στον εαυτό τους. Τα περισσότερα παιδιά κατανοούν πιο εύκολα το κείμενο διαβάζοντας το σιωπηλά. Επίσης, επειδή τα κωφά παιδιά παρακολουθώντας την ανάγνωση ενός άλλου αναγνώστη παρακολουθούν τελικά περισσότερο τον αναγνώστη και πολύ λιγότερο το κείμενο, μια που δεν μπορούν να κατευθύνουν ταυτόχρονα την οπτική προσοχή τους σε δύο σημεία τα οποία βρίσκονται μακριά το ένα από το άλλο, σε πρώτη φάση θα πρέπει πάντα να τους δίνεται χρόνος για συστηματική σιωπηλή ανάγνωση.

γ(3). Ερωτήσεις: Ο εκπαιδευτικός επανέρχεται στην ερώτηση στόχο της ενότητας και πιθανώς απευθύνει και επιπλέον ερωτήσεις στους μαθητές του.

γ(4). Ομαδική ανάγνωση με υποστηρικτική χρήση νοημάτων: Όταν οι μαθητές έχουν απαντήσει την ερώτηση-στόχο της ενότητας ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να προσδιορίσουν το μέρος του κειμένου που περικλείει την απάντηση και να ζητήσει από κάποιον να το διαβάσει για όλους. Επίσης, μπορεί για κάποιους άλλους λόγους που έχουν προκύψει κατά την επεξεργασία, να ζητήσει την ανάγνωση ενός άλλου μέρους. Στόχος μιας τέτοιου είδους τακτικής είναι (α) για το μαθητή να ασκηθεί και να ανταλλάξει επιπλέον πληροφορίες με τους συμμαθητές του για το συγκεκριμένο μέρος του κειμένου, (β) για τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών του και να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν την αναγνωστική και εκφραστική ικανότητα τους είτε με τη χρήση νοημάτων είτε με τη χρήση φωνής.

δ. Στάδιο συζήτησης: Όταν η καθοδηγούμενη ανάγνωση έχει ολοκληρωθεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει μια νέα διαλογική συζήτηση ως προς το κεντρικό θέμα της ιστορίας καθοδηγώντας τους μαθητές σε πιο σύνθετα ήδη σκέψης.

ε. Στάδιο ασκήσεων επεξεργασίας: Δίνονται ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών όπως ασκήσεις οπτικού ή νέου λεξιλογίου, ασκήσεις για τον έλεγχο της γνώσης τη σημασία λέξεων, ασκήσεις που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου κ.τ.λ.

ζ. Στάδιο επέκτασης και εμπλουτισμού: Σε αυτή τη φάση παρέχονται στους μαθητές επιπλέον δραστηριότητες που στόχο έχουν να επεκτείνουν την κατανόηση τους σχετικά με το θέμα που έχουν επεξεργαστεί όπως δραματοποιήσεις, εικαστικές εργασίες, ανάγνωση άλλων πηγών, σύνθεση μικρών εργασιών επισκέψεις και άλλα.

**ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΓΡΑΦΗΣ ΠΟΙΕΣ ΑΛΛΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ
ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ;**

Άλλες στρατηγικές που θα μπορούσαν να προταθούν για την ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης των κωφών μαθητών ανεξάρτητα από το μοντέλο διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής που έχει υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός είναι αυτές που αφορούν την ανάπτυξη λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής των κειμένων–ιστοριών.

1. Στρατηγικές ανάπτυξης του λεξιλογίου

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές σχετίζεται με την εκμάθηση και κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιήσει πολλές εναλλακτικές πρακτικές προκειμένου να καταφέρει να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των μαθητών με τρόπο συστηματικό.

Έτσι, για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της γραπτής Ελληνικής και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας η εύρεση ισοδύναμων ή αντίθετων λέξεων και φράσεων μεταξύ των δύο γλωσσών είναι μια ενδιαφέρουσα πρακτική για τα παιδιά που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και στις δυο γλώσσες.

Η χρήση του δακτυλικού αλφάβητου για απομνημόνευση της γραφής λέξεων, η χρήση γραπτών πινακίδων, καταλόγων και οδηγιών στο περιβάλλον της τάξης είναι καθοριστική. Γλωσσικά παιχνίδια όπως κουίζ, σκράμπλ, κρεμάλα, σταυρόλεξα, η εκμάθηση παροιμιών, ανέκδοτων ή και ακόμη μικρών ποιημάτων στη γραπτή γλώσσα, συμβάλλουν σημαντικά στην επέκταση του λεξιλογίου.

Επίσης η χρήση λεξικών στις δύο γλώσσες, ή η δημιουργία «του λεξικού της τάξης» που θα συμπληρώνεται με τις καινούργιες λέξεις που συναντούν καθημερινά οι μαθητές είναι σημαντικές πρακτικές εκμάθησης νέων λέξεων.

Για παράδειγμα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν ένα δικό τους λεξικό με το οποίο όταν γνωρίζουν το νόημα μιας έννοιας θα μπορούν να βρύνουν πώς αυτή αποδίδεται στη γραπτή γλώσσα. Σε ένα τέτοιο λεξικό η οργάνωση, η ταξινόμηση και η αναζήτηση των εννοιών μπορεί να γίνει με βάση την περιοχή άρθρωσης του νοήματος στο σώμα του νοηματιστή¹⁰ και ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές μπορεί να αποφασίζει για το πλήθος των πληροφοριών που θα περιέχονται.

Μια άλλη επίσης πολύ βοηθητική πρακτική κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης είναι ο «υποτιλισμός» ιστοριών σε νοηματική γλώσσα. Σε γνωστές ιστορίες ή σε κείμενα που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός ή και τα ίδια τα παιδιά ζωγραφίζουν κάτω από κάθε φράση αντιπροσωπευτικά μικρά σχέδια σύμβολα που υποδεικνύουν την έννοια των λέξεων ή απλά σχέδια απεικόνισης του νοήματος των λέξεων. Η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται ως γέφυρα για την ανάπτυξη οπτικού λεξιλογίου, επιτυγχάνεται η σύνδεση της οπτικής εικόνας μιας γραπτής λέξης με τη σημασία της και διευκολύνεται η διατήρηση της στη μνήμη. Τέλος, για μεγαλύτερα παιδιά ένας άλλος πολύ αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης νέου λεξιλογίου είναι η παρακολούθηση ταινιών με υπότιτλους.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στο μυαλό του ότι όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία εκείνο που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου είναι η σύνδεσή του πάντα με πραγματικά, αυθεντικά και διαφορετικά γλωσσικά κείμενα. Η παρουσίαση μιας λέξης σε διαφορετικά συμφραζόμενα συμβάλλει στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σημασίας της. Η διδασκαλία νέου λεξιλογίου στους κωφούς μαθητές δεν πρέπει επομένως να περιορίζεται μόνον στην εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων και της σημασίας τους αλλά στην παρουσίαση τους

¹⁰ Περιγραφή δημιουργίας λεξικού της τάξης : Σε ένα τέτοιο λεξικό τα νοήματα – έννοιες μπορούν να ταξινομηθούν σε οκτώ κατηγορίες που αντιστοιχούν σε οκτώ περιοχές παραγωγής των νοημάτων στο σώμα. Στην πρώτη περιοχή (1) καταχωρούνται όλες οι έννοιες που τα νοήματα τους παράγονται στην περιοχή του μετώπου και των ματιών, στην δεύτερη περιοχή (2) οι έννοιες που τα νοήματα τους παράγονται κάτω από τα μάτια και έως το στόμα, στην τρίτη περιοχή (3) αυτές που τα νοήματα τους παράγονται από το στόμα και έως την αρχή του κορμού, στην τέταρτη περιοχή (4) αυτές που τα νοήματα τους παράγονται επάνω στο κορμό, στην πέμπτη περιοχή (5) αυτές που τα νοήματα τους παράγονται στα χέρια, στην έκτη περιοχή (6) αυτές που τα νοήματα τους παράγονται κάτω από τη μέση στην έβδομη περιοχή (7) οι έννοιες που τα νοήματα τους παράγονται σε ολόκληρο το πρόσωπο και στην όγδοη περιοχή (8) αυτές που τα νοήματα τους παράγονται μπροστά από το σώμα στον ουδέτερο χώρο. Όταν ο μαθητής θέλει να μάθει πώς αποδίδεται στην γραπτή γλώσσα μια έννοια που το νόημα της παράγεται στην περιοχή (2) του προσώπου θα πηγαίνει στην περιοχή «πρόσωπο-2» - μια από τις περιοχές του λεξικού- θα βρίσκει την εικόνα που αναπαριστά την έννοια που αναζητά και δίπλα την απόδοση της στα ελληνικά μαζί με γλωσσικά παραδείγματα χρήσης της λέξης ή και ακόμη γραμματικές πληροφορίες.

σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και στη χρήση τους όσο το δυνατόν σε περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις.

2. Στρατηγικές κατανόησης της δομής των κειμένων –ιστοριών

Σχετικά με την κατανόηση των κειμένων, πέρα από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα για τη συστηματική επεξεργασία της πλοκής μιας ιστορίας που για τις μεγαλύτερες ηλικίες των παιδιών αποτελεί τη σημαντικότερη ίσως στρατηγική διδασκαλίας, άλλες πρακτικές που μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση της δομής μιας ιστορίας είναι: (α) η δημιουργία σχεδιαγράμματος ή πίνακα πλοκής της ιστορίας, (β) η ανα-διήγηση της από τους μαθητές, (γ) η αναδημιουργία μιας ιστορίας με ζωγραφιές (δ) η δραματοποίηση - θέατρο, το παιχνίδι ρόλων.

(α) Τα σχεδιαγράμματα και οι πίνακες πλοκής είναι ένα είδος σημασιολογικών χαρτών που ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές τους μέσα από συζήτηση και επιλογές που αφορούν τις πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πληροφορίες της ιστορίας και τον τρόπο που αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Με τους χάρτες αυτούς τα κεντρικά σημεία ανάπτυξης της ιστορίας και οι σχέσεις τους παρουσιάζονται γραφικά με λέξεις κλειδιά παρέχοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν το σχήμα ανάπτυξης της ιστορίας, να εντοπίσουν τις κεντρικές ιδέες και να τις διαφοροποιήσουν από τις συσχετιζόμενες λεπτομέρειες.

(β) Η ανα-διήγηση μιας ιστορίας στην τάξη βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία, να εντοπίσουν τα σημαντικότερα σημεία ανάπτυξής της και να κατακτήσουν τη δομή της ενώ συμβάλλει επίσης σημαντικά στην ανάπτυξη των εκφραστικών τους ικανοτήτων.

(γ) Η αναδημιουργία μιας ιστορίας με ζωγραφιές είναι ένας διαφορετικός τρόπος ανα-διήγησης μιας ιστορίας μέσω του οποίου οι μαθητές βοηθιούνται επίσης στην κατανόηση μιας ιστορίας και της πλοκής της. Οι κωφοί μαθητές οι οποίοι έχουν την ικανότητα να εκφράζονται εικαστικά και η ζωγραφική αποτελεί την πρώτη εκφραστική επιλογή τους ή οι μαθητές που δυσκολεύονται στη χρήση άλλων εκφραστικών μέσων βοηθιούνται σημαντικά στην κατανόηση και κατάκτηση της δομής ιστορίας μέσω της δημιουργίας της εικονογραφημένης εξέλιξης της.

(δ) Η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο είναι πρακτικές που για πολλά χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί από τους δάσκαλους κωφών μαθητών αποτελώντας είτε σύντομες παρουσιάσεις μέρος της καθημερινής πρακτικής της

τάξης ή επίσημες παραστάσεις η προετοιμασία των οποίων μπορεί να κρατούσε πολλές εβδομάδες ή μήνες.

Στη βιβλιογραφία η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο συγκρινόμενα με τη συζήτηση, ή την αναδημιουργία μιας ιστορίας φαίνεται να αποτελεί την πιο αποτελεσματική πρακτική κατανόησης της ιστορίας.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως στην περίπτωση των κωφών παιδιών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί μια πληθώρα εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών τις οποίες οφείλει να συνδυάζει προκειμένου να προάγει την κατανόηση και ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΜΙΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗΣ ΣΤΑ ΑΚΟΥΟΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΙ ΜΕ ΤΑ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ; ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΙ ΤΕΤΟΙΟ ΔΥΝΑΤΟ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΣΕ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;

Η ανάγνωση ιστοριών από το δάσκαλο στη νοηματική γλώσσα στην περίπτωση των κωφών παιδιών αποτελεί πολύ σημαντική πρακτική για την ανάπτυξη της ικανότητας τους να συζητούν και να κατανοούν μια ιστορία, την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος τους για το γραπτό λόγο αλλά και γενικότερα για την προαγωγή της γλώσσας τους (ομιλούμενης και νοηματικής). Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να προγραμματίζουν δραστηριότητες ανάγνωσης ιστοριών σε εβδομαδιαία ή ακόμη και σε ημερήσια βάση. Μέσα από την ανάγνωση ιστοριών τα κωφά παιδιά όπως και όλα τα παιδιά, μαθαίνουν να αγαπούν το διάβασμα, τις ιστορίες και γενικότερα αναπτύσσεται η σχέση τους με τη γραπτή γλώσσα. Από την παρατήρηση κωφών γονέων κωφών παιδιών προκύπτει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν μια ιστορία ή ένα κείμενο σε νοηματική γλώσσα στους μαθητές τους θα πρέπει οι τελευταίοι να έχουν πρόσβαση στο γραπτό κείμενο καθώς επίσης και χρόνο που θα τους επιτρέπει να μετακινούν το βλέμμα τους από τον αφηγητή - αναγνώστη στο κείμενο ή την εικόνα του βιβλίου και πάλι πίσω. Αυτό όταν πρόκειται για ανάγνωση με μια ομάδα, μπορεί εύκολα να συμβεί με τη χρήση ενός αναλόγιου ή με τη χρήση μεγάλων γιγαντο-βιβλίων που για τα μικρά παιδιά εκτός των άλλων αποτελούν σε μεγάλο βαθμό και ένα πολύ πιο εντυπωσιακό και συναρπαστικό υλικό. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών τους θα πρέπει να στρέφουν το

ενδιαφέρον των τελευταίων στην παρατήρηση των εικόνων ή στο γραπτό κείμενο υποδεικνύοντας σε αυτούς σημεία του κειμένου, λέξεις ή φράσεις, γλωσσικά μοτίβα ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις τους και τα κεντρικά σημεία της ιστορίας. Τέλος, σταδιακά καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με μια ιστορία θα πρέπει να μετακινούνται όλο και περισσότερο από τη διήγηση στην ανάγνωση της. Η ανάγνωση ενός κειμένου ή μιας ιστορίας σε μια ομάδα θα πρέπει να δημιουργεί σε όλους, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές του, συναισθήματα ευχαρίστησης και απόλαυσης. Η ανάγνωση ενός βιβλίου θα πρέπει πρώτα από όλα να είναι μια ευχάριστη και συναρπαστική δραστηριότητα για όλους.

ΠΟΙΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΔΕΙΧΝΟΥΝ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΡΑΦΗ;

Έρευνες σχετικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής από τους μικρούς μαθητές έχουν δείξει ότι οι επιτυχημένοι μαθητές επιδεικνύουν στην προσχολική ηλικία τις εξής συμπεριφορές:

A. Επιτεύγματα από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 3 ετών:

- Αναγνωρίζει συγκεκριμένα βιβλία από το εξώφυλλό τους.
- Προσποιείται ότι διαβάζει βιβλία.
- Καταλαβαίνει ότι τα βιβλία τα χειριζόμαστε με συγκεκριμένο τρόπο.
- Ανταλλάσσει βιβλία καθημερινά με τους νηπιαγωγούς του.
- Κάνει γλωσσικά παιχνίδια με ποιηματάκια (λέξεις με ομοιοκαταληξία), λεξούλες χωρίς νόημα κλπ.
 - Ονομάζει αντικείμενα μέσα στα βιβλία του.
 - Κοιτάζει μία εικόνα στο βιβλίο του και συνειδητοποιεί ότι συμβολίζει το πραγματικό αντικείμενο.
 - Ακούει - παρακολουθεί ιστορίες.
 - Ζητάει ή απαιτεί από έναν ενήλικα να του διαβάσει ή να του γράψει κάτι.
 - Χρησιμοποιεί όλο και πιο σκόπιμα τη γραφή κάνοντας σκαριφήματα (scribbling).
 - Φαίνεται να διαχωρίζει περιστασιακά τη ζωγραφική από τη γραφή.

- Παράγει κάποιες μορφές γραμμάτων και κάνει σκαριφήματα που μοιάζουν με τα γράμματα της γραπτής γλώσσας της πλειονότητας.

B. Επιτεύγματα από την ηλικία των 3 μέχρι την ηλικία των 4 ετών:

- Γνωρίζει ότι τα γράμματα του αλφαβήτου είναι μία ειδική κατηγορία οπτικών γραφημάτων που μπορούμε να τα απομονώσουμε και να δώσουμε ένα όνομα στο καθένα ξεχωριστά.
 - Αναγνωρίζει την έντυπη μορφή των πραγμάτων γύρω του.
 - Γνωρίζει ότι αυτό που διαβάζουμε στις ιστορίες είναι η έντυπη μορφή τους.
 - Καταλαβαίνει ότι διαφορετικές μορφές κειμένου χρησιμοποιούνται για διαφορετικές λειτουργίες του γραπτού λόγου (π.χ. λίστα για τα ψώνια).
 - Δίνει προσοχή σε ξεχωριστά και επαναλαμβανόμενα μοτίβα της γλώσσας.
 - Χρησιμοποιεί καινούργιο λεξιλόγιο και νέες γραμματικές δομές στο δικό του λόγο.
 - Κατανοεί και ακολουθεί οδηγίες.
 - Κατανοεί και ενδιαφέρεται για τη σειρά των γεγονότων στις ιστορίες.
 - Δείχνει ενδιαφέρον για τα βιβλία και το διάβασμα.
 - Όταν του διαβάζουν μία ιστορία, συνδυάζει τις πληροφορίες και τα γεγονότα με δικές του εμπειρίες και γενικότερα με πραγματικές εμπειρίες της ζωής.
 - Οι ερωτήσεις του και τα σχόλια του δείχνουν ότι κατανοεί την κυριολεκτική σημασία των ιστοριών που του αφηγούνται.
 - Κάνει προσπάθειες ανάγνωσης και γραφής, προσελκύοντας την προσοχή στον εαυτό του, λέγοντας για παράδειγμα 'Κοιτάξτε την ιστορία μου'.
 - Μπορεί να αναγνωρίσει 10 γράμματα του αλφαβήτου, ειδικά αυτά που συμπεριλαμβάνονται στο όνομά του.
 - Κάνει σκαριφήματα, κάποιο μήνυμα την ώρα του παιχνιδιού.
 - Προσέχει τα γράμματα με τα οποία αρχίζουν και τελειώνουν οι βασικές λέξεις μιας ιστορίας.

(Snow, Burns, & Griffin, 1998:61)

**ΠΩΣ ΤΕΛΙΚΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΑ ΚΩΦΑ
ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΟΥΝ ΤΙΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ
ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ;**

Η πρώτη απάντηση που θα έδινε κανείς σε μια τέτοια ερώτηση και η οποία στην ουσία αφορά όλα και όχι μόνο τα κωφά παιδιά είναι: πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους κωφούς μαθητές τους στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου παρέχοντας τους πολλές και πλούσιες εμπειρίες γραφής, δίνοντάς τους δηλαδή ευκαιρίες να γράφουν όσο το δυνατό περισσότερο. Γράφω σημαίνει ξαναγράφω, γράφω πολλές φορές, δοκιμάζω και ξαναδοκιμάζω!

Στη βιβλιογραφία η γραφή και η ανάγνωση θεωρούνται αμοιβαία υποστηρικτικές διαδικασίες οι οποίες συνδέονται με τη γνώση από τη μεριά του μαθητή του συστήματος της γραπτής γλώσσας και της λειτουργίας του, γνώση που για το κωφό παιδί όπως προαναφέρθηκε είναι ακόμη πιο δύσκολο να κατακτηθεί. Οι έρευνες δείχνουν ότι κατά τα πρώτα χρόνια εκπαίδευσης η εκμάθηση της γραφής προάγει τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες οι πλούσιες αναγνωστικές εμπειρίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην προαγωγή των ικανοτήτων γραφής των μαθητών. Έτσι, ενώ η ανάγνωση και η γραφή είναι σαφώς συσχετιζόμενες διαδικασίες και σε μεγάλο βαθμό όλες οι πρακτικές που προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες σελίδες δεν προωθούν μόνο την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών αλλά και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει καθημερινά στους μαθητές του ευκαιρίες να εκφράζονται γραπτά στα πλαίσια δομημένων ή ελεύθερων δραστηριοτήτων. Αυτό που επίσης θα είναι καλό ως εκπαιδευτικοί να θυμόμαστε πάντα είναι ότι πριν τη γραφή είναι η ζωγραφική. Η ζωγραφική κάτω από ορισμένες συνθήκες θα μπορούσε να θεωρηθεί μια πρώτη γραφή. Έτσι μια εικονογραφημένη ιστορία μπορεί να εμπλουτιστεί με μικρούς υπότιτλους με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια οι υπότιτλοι να αποτελέσουν αφετηρία ανάπτυξης μιας νέας γραπτής ιστορίας.

Το γράψιμο ενός κειμένου είναι η έκφραση κάποιων ιδεών στο χαρτί. Πριν οι ιδέες αυτές όμως φτάσουν να διατυπωθούν σε μια πρώτη τους εκδοχή χρειάζεται ένας προγραμματισμός. Χρειάζεται δηλαδή να αναγνωρισθεί ένας στόχος, να επιλεγθεί ένα θέμα γραφής, να προσδιορισθεί το κοινό προς το οποίο το κείμενο θα απευθύνεται

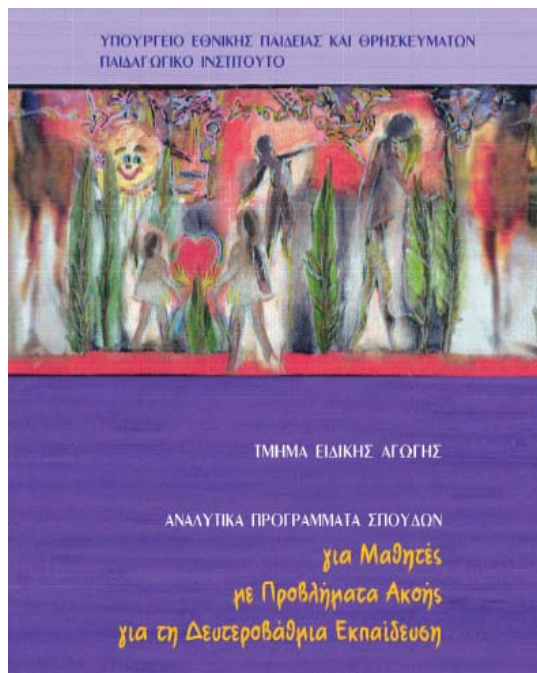
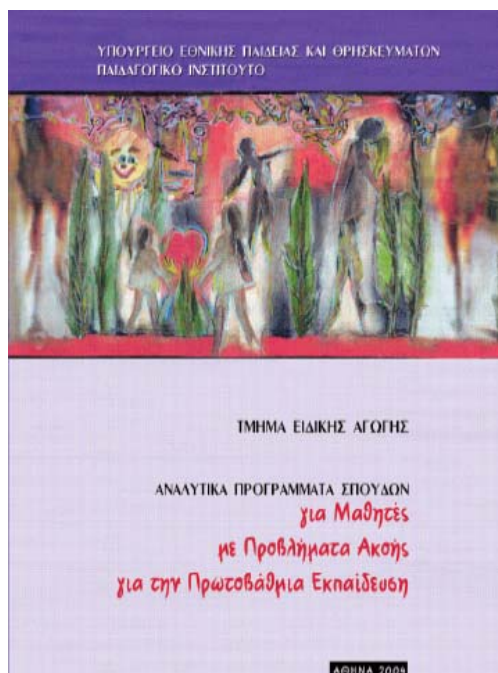
και επίσης να προσδιοριστεί πιθανώς το είδος γραφής που θα ακολουθηθεί. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα πρώτο δοκιμαστικό κείμενο. Το ότι η πρώτη γραφή είναι δοκιμαστική είναι κάτι που θα πρέπει να καλλιεργηθεί ως ιδέα συστηματικά στους μαθητές και ιδιαίτερα στους κωφούς μαθητές που συχνά έχουν να μεταπηδήσουν από μια γλώσσα σε μια άλλη. Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως η πρώτη γραφή χρειάζεται πάντα μικρές ή μεγάλες αναθεωρήσεις πριν ένα κείμενο αποκτήσει την τελική του μορφή και ότι αυτό είναι μια φυσική και αναμενόμενη διαδικασία.

Τέλος οι κωφοί μαθητές κατά τη γραφή ενός κειμένου θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε οποιοδήποτε υλικό κρίνουν ότι μπορεί να τους διευκολύνει στη διαδικασία δημιουργίας του, όπως λεξικά, το βασικό λεξιλόγιο της τάξης, σχεδιαγράμματα ή πίνακες πλοκής ιστοριών, πληροφορίες που μπορούν να συλλεχθούν μέσω της ανάγνωσης συγκεκριμένων εγχειριδίων και άλλα έτσι ώστε να αισθάνονται ασφάλεια κατά τη διαδικασία της συγγραφής και να μη διστάζουν.

ΠΟΙΕΣ ΝΕΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΧΟΥΝ ΠΡΟΩΘΗΘΕΙ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ; ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΚΩΦΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ;

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως ο καθ' ύλη αρμόδιος φορέας, και ειδικότερα το Τμήμα Ειδικής Αγωγής, ανέλαβε την εκπόνηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) για όλες τις αναπηρίες. Εκπονήθηκε διετές πρόγραμμα (2002-2004) με Επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Βενέττα Λαμπροπούλου και ένα επιτελείο ειδικών και εμπειρογνομόνων, μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας. Τα Α.Π.Σ βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php



Ειδικότερα τα αναλυτικά προγράμματα για την κώφωση αφορούν:

Έγκαιρη παρέμβαση

Νηπιαγωγείο

Δημοτικό

- ❖ Ελληνική Γλώσσα
- ❖ Εικαστική Αγωγή
- ❖ Θεατρική Αγωγή
- ❖ Μελέτη Περιβάλλοντος
- ❖ Φυσικές Επιστήμες
- ❖ Μαθηματικά
- ❖ Ιστορία
- ❖ Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των

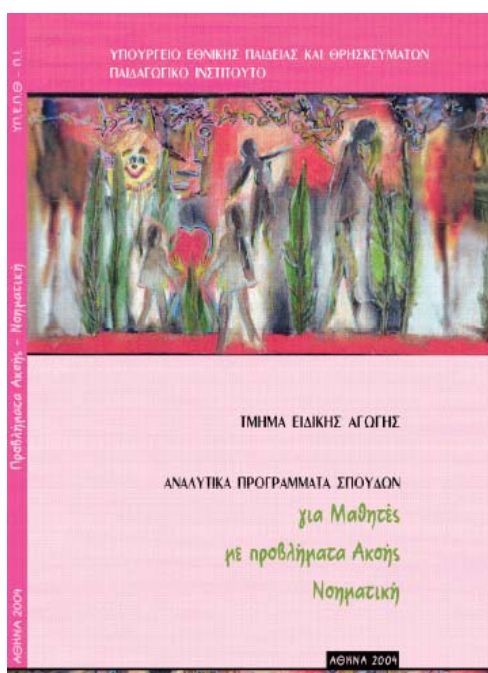
Κωφών

Γυμνάσιο

- ❖ Ελληνική γλώσσα
- ❖ Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση
- ❖ Αρχαία Ελληνικά από πρωτότυπο
- ❖ Εικαστική Αγωγή
- ❖ Θεατρική Αγωγή
- ❖ Ιστορία

❖ Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών
Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για όλες τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ;



Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε περιληπτικά το **Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας** για δύο λόγους: Πρώτον, επειδή ακολουθεί μια ιδιαίτερη μορφή λόγω της φύσης της γλώσσας και δεύτερον, επειδή θεωρούμε ότι συγγραφή του αποτελεί μια έμπρακτη πρακτική προώθησης της δίγλωσσης προσέγγισης στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών από την πλευρά της πολιτείας.

Ο νόμος 2817/2000¹¹ αναφέρει ρητά στο άρθρο 4.α) ότι: «Γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική» όπως επίσης και «Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας».

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η ηλικία κατάκτησης μιας γλώσσας, πρώτης ή δεύτερης, νοηματικής ή ομιλούμενης, επηρεάζει το τελικό επίπεδο γλωσσικής αλλά και γνωστικής εξέλιξης των ανθρώπων, κωφών ή ακουόντων (Mayberry, & Lock, 2003: 369–384). Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα ερευνών δείχνει ότι η αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι κωφοί μαθητές για τη νοηματική γλώσσα στο

¹¹Νόμος 2817, ΦΕΚ 78/20.3.2000.

σχολικό περιβάλλον συμβάλλει σημαντικά στη δια βίου εξέλιξή τους (Boudreault, 1999).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας βασίζεται στις παραπάνω γενικά αποδεκτές θέσεις και φιλοδοξεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική παρέμβαση στην εκπαίδευση των Κωφών στην Ελλάδα.

http://www.pi-schools.gr/special_education/noimatiki/noimatiki-part-00.pdf

Γενικές Αρχές Α.Π.Σ. της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας

Στόχος του Α.Π.Σ. της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας δεν είναι μόνο η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτης γλώσσας αλλά και η εκμάθηση της ελληνικής, κυρίως στην γραπτή της μορφή, ως δεύτερης γλώσσας. Για το σκοπό αυτό το Α.Π.Σ. της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι έτσι δομημένο ώστε να διδάσκονται όλα τα γραμματικά φαινόμενα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας πριν την διδασκαλία των αντίστοιχων φαινομένων της ελληνικής. Η συγκριτική ανάλυση των γλωσσικών δομών των δύο γλωσσών και η χρήση της πρώτης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας θα οδηγήσει στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών πολύ πιο φυσικά και άνετα απ' ότι στο παρελθόν. Οι κωφοί μαθητές, με τη χρήση και μεταφορά των αποκτηθέντων μεταγλωσσικών ικανοτήτων, μπορούν να φθάσουν το επίπεδο εκμάθησης ελληνικών των ακουόντων μαθητών.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι η άριστη γνώση από τους εκπαιδευτικούς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και των Ελληνικών όπως απαιτεί η εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η συνδιδασκαλία από κωφούς και ακούοντες εκπαιδευτικούς είναι η αποτελεσματικότερη ίσως λύση όταν δεν καλύπτεται η προηγούμενη βασική προϋπόθεση, μολονότι αυτό φαίνεται, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, πολυτέλεια ή ανέφικτο. Αν όμως αναλογιστεί κανείς τη μέχρι σήμερα αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα συμφωνήσει ότι αυτή η αρχή πρέπει να είναι απαραίτητη.

Δομή των Α.Π.Σ.

Η έλλειψη προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αποτελεί πρόκληση τόσο στη δημιουργία του, όσο και στην εφαρμογή του. Λίγα είναι τα προγράμματα σπουδών διδασκαλίας νοηματικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας και σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Για την ανάπτυξη των Α.Π.Σ. της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας λάβαμε υπ' όψιν δημοσιευμένα αλλά και πειραματικά προγράμματα, τρία όμως από αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί ως βάση ανάπτυξης του παρόντος προγράμματος: Το *Comprehensive American Sign Language Curriculum* των Hoffmeister, Greenwald, Czubek and DiPerri 2003, το *Language Arts Curriculum Guide* του Baxter School for the Deaf και το *Deaf Studies Curriculum Guide* του Kendal Demonstration Elementary School. Επιπλέον ελήφθησαν υπ' όψιν τα νέα Προγράμματα Σπουδών Γλώσσας (Ελληνικών), τα Α.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών (Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών)¹², το Πειραματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως Πρώτης Γλώσσας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Κουρμπέτης, 2002) όπως επίσης και το Α.Π. για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά (Βάμβουκας, Δαμανάκης, & Κατσιμαλή 2001).

Η δομή του Α.Π.Σ. της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ακολουθεί τη δομή των αντιστοίχων Α.Π.Σ. της ελληνικής (προφορικού και γραπτού λόγου). Διαφορές υπάρχουν στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ. και αφορούν τη δομή της γλώσσας, τις θεματικές ενότητες, τη μεθοδολογία και τις ενδεικτικές δραστηριότητες. Οι διαφορές αυτές υπαγορεύονται από την ιδιαιτερότητα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν έχει γραπτή μορφή και η κατάκτησή της από την πλειονότητα των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων γίνεται όπως προαναφέρθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας.

Η διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου

Η εκπαιδευτική πρακτική διδασκαλίας μιας τυποποιημένης γραμματικής που κούραζε τους μαθητές, οδήγησαν πολλούς εκπαιδευτικούς στην απόρριψη της διδασκαλίας της γραμματικής. Νεώτερες τάσεις όμως υποστηρίζουν την επαναφορά

¹² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.

της διδασκαλίας της γραμματικής για την πρώτη και για τη δεύτερη γλώσσα (Φιλιππάκη-Warburton 2007).

Στα Α.Π.Σ. προτείνεται η διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου ώστε οι κωφοί μαθητές να κατακτήσουν επίπεδο γνώσης, δομών, αρχών και κανόνων και των δύο γλωσσών, αντίστοιχο με αυτό των φυσικών ομιλητών και των δύο γλωσσών. Η διδασκαλία της γραμματικής όμως δεν προτείνεται να γίνεται με τον παραδοσιακό στείο τρόπο αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και να βασίζεται στις εξατομικευμένες επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών.

Η γρήγορη και συνεχής ανάπτυξη χρηστικού λεξιλογίου στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι απαραίτητο εργαλείο για την συστηματική ανάπτυξη λεξιλογίου στα ελληνικά. Η διδασκαλία λεξιλογίου ξεπερνά τα όρια της αναγνώρισης και της αποκωδικοποίησης και επεκτείνεται στην ολική κατανόηση πολλαπλών σημασιών, στα συνώνυμα και αντώνυμα, στα υπερώνυμα και υπώνυμα αλλά και στη χρηστικότητα του λεξιλογίου.

Η σύνδεση του λεξιλογίου με τη γραμματική και τη συντακτική δομή πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της γλωσσικής διδασκαλίας και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας αλλά και των γραπτών ελληνικών. Πιστεύουμε ότι, με αυτή την ολική αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος η αναγνωστική ικανότητα των κωφών μαθητών, και κατ' επέκταση η ακαδημαϊκή τους επιτυχία, θα αυξηθεί σημαντικά και θα φτάσει σε επίπεδα αντίστοιχα με αυτά των ακουόντων μαθητών ίδιας ηλικίας.

Μεθοδολογία ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εξελικτική δομή του Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθηση. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται περιλαμβάνουν εργασίες μαθητών σε ζευγάρια, ομαδικά και με την συνεργασία του εκπαιδευτικού. Οι δραστηριότητες προτείνεται να διαρθρώνονται εξελικτικά από απλές σε πιο σύνθετες και απαιτητικές έτσι ώστε να μη χάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Η σταδιακή αναβάθμιση της πλοκής των δραστηριοτήτων προκαλεί τους μαθητές να παράγουν σύνθετο λόγο. Η επικοινωνιακή συμμετοχή του διδάσκοντος υποβοηθά τους μαθητές στην κατάκτηση των στόχων των δραστηριοτήτων με τη διαλογική συζήτηση, τις ερωτήσεις, την αναδιατύπωση και την ενδυνάμωση τους.

Μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν:

- Παιχνίδια παντομίμας απλών καθημερινών δραστηριοτήτων.
- Παιχνίδια ρόλων καθημερινών δραστηριοτήτων ή εντολών, αναπαράσταση συμβάντων.
- Εξάσκηση σε βιντεο-κείμενα ποικίλης διάρκειας, συμπεριλαμβάνοντας τους εκάστοτε ειδικούς στόχους του προγράμματος με δημιουργία βιντεο-κειμένων από απλές περιγραφικές ιστορίες έως ποιητικές δημιουργίες.
- Απόδοση βιντεο-κειμένων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην τάξη ή βιντεοσκοπημένα.
- Επιμέλεια βιντεο-κειμένων με την ενεργή συμμετοχή όλων για την αριότερη απόδοση των κειμένων.
- Απόδοση γραπτών κειμένων

Τα Κωφά παιδιά περνούν περίπου 50% του ενεργού σχολικού χρόνου τους με τους δασκάλους τους, οι οποίοι είναι τα βασικά γλωσσικά μοντέλα τους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Ελληνική Νοηματική Γλώσσα πρέπει να είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας ή τουλάχιστον να γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή και η κάθε γλώσσα να εκφωνείται ξεχωριστά, ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα επάλληλης αλλαγής κωδίκων που καθυστερούν την πλήρη απόκτηση οποιασδήποτε από τις δύο γλώσσες. Επικουρικά χρησιμοποιείται η γραπτή ελληνική.

Η ενσωμάτωση της Νοηματικής Γλώσσας σε ένα ποικίλο Πρόγραμμα Σπουδών ενισχύει το συνολικό ρυθμό μάθησης, αυξάνει το κίνητρο των μαθητών για διεύρυνση των γνώσεων τους.

Συνολικά το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι περιορισμένο. Οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας τους είναι αυτές του Πανεπιστημίου Πατρών και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σε μερικές χώρες η κατάσταση είναι καλύτερη αλλά σε κάθε περίπτωση δεν ξεπερνούν τους τριακόσιους τίτλους. Στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε τα πρώτα βιβλία στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα καταγράψαμε μερικές αρχές και προϋποθέσεις για την παραγωγή τέτοιων βιβλίων. Αυτές οι αρχές είναι σύμφωνες και με τις αρχές που έχουν εκδοθεί από το διακρατικό πρόγραμμα Signing Books Project και έχουν εφαρμοστεί στην δημιουργία πιλοτικού εκπαιδευτικού υλικού στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κουρμπέτης, 2001:541-550).

Συνοψίζοντας είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι **το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας έχει πιλοτική μορφή** και πρέπει να εφαρμοστεί

αρχικά σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, να αξιολογηθεί και να διαμορφωθεί ώστε να αποτελέσει παραγωγικό και αποτελεσματικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρονοβόρα και δαπανηρή παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος και οι απαραίτητες αλλαγές και τροποποιήσεις του είναι τα μεγαλύτερα εμπόδια που θα κληθούμε να ξεπεράσουμε.

ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ;

Ο διερμηνέας είναι το άτομο που κάνει εφικτή την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Για το σκοπό αυτό απαιτείται όχι μόνο πλήρης γνώση των δύο γλωσσών αλλά και κατανόηση της κουλτούρας που συνδέεται με κάθε μια από αυτές (Stewart, Schein & Cartwright 2004). Ο τελικός στόχος της διερμηνείας είναι η επαναδιατύπωση του μηνύματος από την γλώσσα πηγή στην γλώσσα στόχο με τρόπο σαφή και κατανοητό λαμβάνοντας υπ' όψιν το πλαίσιο στο οποίο εκφράζεται το μήνυμα, το στόχο αλλά και τις σχέσεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων (Cokely 1992, Seal 1998). Αυτό σημαίνει ότι, η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας δεν αρκεί για να μπορεί κάποιος να λειτουργήσει ως διερμηνέας (Marschark, Lang & Albertini 2002). Οι διερμηνείς είναι επαγγελματίες και ακολουθούν συγκεκριμένο κώδικα δεοντολογίας. Ο κώδικας αυτός τους δεσμεύει να κρατούν εμπιστευτικές τις πληροφορίες που αφορούν τη διερμηνεία και τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτή, να μεταφέρουν πιστά το μήνυμα, να μην παρεμβαίνουν στην διαδικασία της επικοινωνίας συμβουλεύοντας ή καθοδηγώντας τους συμμετέχοντες. Οι διερμηνείς επίσης πρέπει να φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση τους, και να αναλαμβάνουν διερμηνείες σύμφωνες με τα προσόντα τους (RID, 2004).

Ποια είναι όμως η εκπαίδευσή των διερμηνέων; Σε χώρες του εξωτερικού, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., Καναδά και την Ευρώπη, το φάσμα της εκπαίδευσης διερμηνέων κυμαίνεται από επιμορφωτικά σεμινάρια, διετή προγράμματα σπουδών, πτυχιακά προγράμματα πανεπιστημίων και σε ελάχιστες περιπτώσεις ακόμα και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996). Στην Ελλάδα η εκπαίδευση και εξειδίκευση διερμηνέων περιορίζεται σε άτυπες ακόμη μορφές διδασκαλίας Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Ο αριθμός των διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι μικρός.

Το Σωματείο Διερμηνέων έχει 29 μέλη. Η απόκτηση επάρκειας διερμηνέα γίνεται άτυπα από επιτροπή του Σωματείου Διερμηνέων.

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΙΕΡΜΗΝΕΑ;

Η συμμετοχική εκπαίδευση κωφών και ακουόντων παιδιών προϋποθέτει την παρουσία διερμηνέων. Τα τελευταία χρόνια η ένταξη κωφών μαθητών σε γενικά σχολεία στο εξωτερικό πραγματοποιείται με την παρουσία εκπαιδευτικών διερμηνέων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διερμηνέα, είναι να εξασφαλίσει για τον κωφό μαθητή πρόσβαση στη διδασκαλία και να κάνει εφικτή και αποτελεσματική την αμφίδρομη επικοινωνία του μαθητή και της υπόλοιπης εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο διερμηνέας δεν κάνει μια απλή γλωσσική μεταφορά αλλά καλείται να αποδώσει την πληροφορία με ευκρίνεια, ενδιαφέρον και αποτελεσματικά όπως και ο εκπαιδευτικός. Ο διερμηνέας καλείται να μεταφέρει όχι μόνο το λόγο του δασκάλου αλλά και του ύφους του. Πρέπει δηλαδή να έχει παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες.

Όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού διερμηνέα δεν είναι ο ίδιος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για παράδειγμα ο ρόλος και ο τρόπος που λειτουργεί ένας διερμηνέας στη τρίτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου δεν είναι ο ίδιος με τον τρόπο που λειτουργεί στην τρίτη τάξη ενός γενικού λυκείου. Η διαφοροποίηση του ρόλου του διερμηνέα όσον αφορά στις γλωσσικές επιλογές που αυτός καλείται να κάνει στις διάφορες βαθμίδες σε γλωσσολογικό επίπεδο συνδέεται με πολλούς παράγοντες όπως ο τρόπος διδασκαλίας, η ωρίμανση των μαθητών και οι ικανότητες τους στο χειρισμό της γλώσσας (Stewart, Schein & Cartwright 2004). Λόγω της ανομοιογένειας των μαθημάτων, ο διερμηνέας θα πρέπει επίσης να έχει ευελιξία σε πολλά και διαφορετικά αντικείμενα, διαφορετικές πρακτικές διδακτικής προσέγγισης και στρατηγικές εξατομίκευσης των αναγκών του κάθε μαθητή. Συνεπάγεται ότι, όσο ευρύτερη μόρφωση, ιδιαίτερα στον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών, έχει ο διερμηνέας τόσο καλύτερα ασκεί το έργο του (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996).

Η κατανόηση από τον κωφό μαθητή του τρόπου διδασκαλίας, των απαιτήσεων και των σχέσεων που διαμορφώνονται στην τάξη είναι απαραίτητη ώστε να έχει μια καλή γνώση του περιβάλλοντος και των κανόνων που το διέπουν. Αυτή η κατανόηση, εφικτή μέσω του διερμηνέα, οδηγεί σε επικοινωνιακή ικανότητα, οικοδόμηση σχέσεων που οριοθετούν την αποδοχή από άλλους και έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Seal, 1998).

Ο διερμηνέας, πολλές φορές, στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου θεωρείται ως ειδικός στην κώφωση λόγω των περισσότερων γνώσεων που έχει σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό, αλλά αυτός δεν είναι ο ρόλος του. Ο διερμηνέας θα πρέπει να λειτουργεί μόνο ως πρόσβαση σε αξιόπιστες πηγές για την κώφωση όπως οργανώσεις Κωφών, μέλη της κοινότητας των Κωφών και την επιστημονική κοινότητα.

Ο ρόλος επίσης του διερμηνέα διαφέρει από αυτόν του δάσκαλου νοηματικής γλώσσας. Η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας είναι ένα ξεχωριστό επάγγελμα που απαιτεί ειδική εκπαίδευση, υπόκειται σε εκπαιδευτικές αρχές και ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες (Hurwitz, 1998). Κατά συνέπεια τα δύο επαγγέλματα δεν πρέπει να συγχέονται. Ο διερμηνέας ωστόσο πολλές φορές μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το επίπεδο της νοηματικής γλώσσας ενός μαθητή και να συμμετάσχει στη αξιολόγηση του (Seal, 1998).

ΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΡΟΚΥΨΟΥΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΕΝΟΣ ΚΩΦΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΙΕΡΜΗΝΕΑ;

Με την παρουσία του διερμηνέα το κωφό παιδί έχει στη διάθεση του ένα πολιτισμικό σύνδεσμο με την κυρίαρχη κουλτούρα που θα το βοηθήσει να την καταλάβει καλύτερα και να ενταχθεί σε αυτήν. Επίσης μπορεί να γίνει κατανοητό από τους συμμαθητές του αλλά και από το δάσκαλο του. Όμως καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού διερμηνέα είναι εξαιρετικά πολύπλοκος και η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να κρύβει κάποιους κίνδυνους.

- Η δυνατότητα της διερμηνείας.

Μερικές φορές αυτό που μπορεί να θεωρηθεί όφελος για το κωφό παιδί, το να έχει δηλαδή τη δυνατότητα να εκφραστεί στη γλώσσα του, να διερμηνευτεί στην ομιλούμενη γλώσσα και να δείξει τις ικανότητες του μέσω του διερμηνέα, είναι πιθανό να λειτουργήσει εις βάρος του. Αν ο διερμηνέας δεν έχει την απαιτούμενη επάρκεια και στις δυο γλώσσες, οι ικανότητες του μαθητή μπορεί να υποτιμηθούν ή σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να υπερεκτιμηθούν, δίνοντας λανθασμένες εντυπώσεις στο δάσκαλο για το επίπεδο του μαθητή.

- Το γλωσσικό πρότυπο.

Ο διερμηνέας επίσης λειτουργεί ως γλωσσικό πρότυπο. Πολλές φορές το κωφό παιδί φτάνει στο σχολείο χωρίς να ξέρει νοηματική γλώσσα και τότε ο διερμηνέας γίνεται εκ των πραγμάτων δάσκαλος του στη νοηματική γλώσσα (Stewart, Schein & Cartwright 2004).

- Μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο διερμηνέα

Η εμπλοκή του διερμηνέα πέραν της διερμηνείας, όπως εργασίες για το σπίτι ή βοήθεια στον μαθητή, μετατοπίζει ευθύνες του εκπαιδευτικού στο διερμηνέα και κατ' επέκταση δημιουργεί δύο αρχές στην τάξη στις οποίες ο μαθητής καλείται να ακολουθεί. Φαντάζεστε πού μπορεί να οδηγήσει το μαθητή μια διαφορά απόψεων ή τεχνικών μια τέτοιας διαρχίας;

- Σχέσεις εξάρτησης – υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ο διερμηνέας, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένα μέρη όπου δεν υπάρχει η πολυτέλεια πολλών επιλογών, μπορεί να συνοδεύει το παιδί μέχρι την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης του στο δημοτικό (Yarger, 2001) ή και αργότερα ακόμη. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης από το διερμηνέα ή και να υποβαθμίσει το ρόλο του δασκάλου καθώς το παιδί θα εμπιστεύεται αυτόν που ξέρει καλά και μπορεί να επικοινωνήσει. Επίσης μπορεί να οδηγήσει σε μια αφύσικη σχέση για το παιδί, εξαιτίας της διαφοράς ηλικίας, όταν ο διερμηνέας του θα λειτουργεί και ως φίλος.

- Ο εκπαιδευτικός διερμηνέας ως μοντέλο ρόλου.

Η παρουσία του διερμηνέα συμβάλλει στη διαμόρφωση της αντίληψης του παιδιού για το τι σημαίνει διερμηνέας και πώς τον χρησιμοποιεί. Πρέπει λοιπόν το μοντέλο του διερμηνέα να είναι μέσα στα πλαίσια των κανόνων δεοντολογίας ώστε αργότερα το κωφό παιδί ως ενήλικας να χρησιμοποιεί σωστά αυτές τις υπηρεσίες.

- Έλλειψη ενημέρωσης ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού διερμηνέα.

Πολλές φορές ο ρόλος του διερμηνέα δεν είναι γνωστός και η διοίκηση του σχολείου όπως και ο δάσκαλος δεν ξέρουν τι ακριβώς να περιμένουν από το διερμηνέα. Ο δάσκαλος, αν δεν είναι προετοιμασμένος να έχει ένα κωφό παιδί στην τάξη του μπορεί να δει τον διερμηνέα ως βοηθό του ή χειρότερα ως κάποιον που πρόκειται να τον επικαλύψει ως ρόλο (Marschark, Lang & Albertini 2002). Επίσης μπορεί να είναι επιφυλακτικός ή ακόμα και να αντιδρά σε αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην τάξη. Να νοιώθει ότι αυτές οι στρατηγικές παρεμποδίζουν τόσο τον ίδιο όσο και τα άλλα παιδιά. Ο δάσκαλος ίσως να μην μπορεί να δεχτεί ότι πρέπει να

καθυστερεί μερικές φορές μέχρι να μεταφραστεί αυτό που λέει και να γίνει κατανοητό από το παιδί. Ο εκπαιδευμένος και ενημερωμένος δάσκαλος μπορεί να έχει ευαισθησία για ιστορικά και πολιτισμικά θέματα των Κωφών, ώστε να μην υποθέτει ότι ακούοντα και κωφά παιδιά είναι ακριβώς το ίδιο και να κατανοεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

- Ο ρόλος του διερμηνέα στον ελεύθερο χρόνο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Εκτός από τις πολλές διδακτικές ώρες που συχνά καλείται να εργαστεί ο διερμηνέας ένα επιπλέον θέμα που τίθεται είναι η εργασία του κατά τις ελεύθερες ώρες των μαθητών μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Θα πρέπει άραγε ο διερμηνέας να διερμηνεύει στα διαλείμματα και όταν τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους στον ελεύθερο χρόνο τους (Hurwitz, 1998). Και φυσικά το θέμα δεν εξετάζεται μόνο ως προς την τυπική αμειβόμενη εργασιακή σχέση που έχει ή που θα πρέπει να συνάψει ο εκπαιδευτικός διερμηνέας, αλλά του πώς αυτός θα χειριστεί προσωπικές πληροφορίες και ποια θα είναι η θέση του καθώς εκ των πραγμάτων θεωρείται από τα παιδιά ως φορέας εξουσίας και δεν μπορεί να συμμετέχει σε κάθε μορφή επικοινωνίας.

**ΠΟΙΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΘΟΥΝ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ
ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΤΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΙΘΑΝΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ
ΠΡΟΚΥΨΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΝΟΣ ΔΙΕΡΜΗΝΕΑ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΓΕΝΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ;**

Όπως είναι φανερό, τόσο από την περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτικού διερμηνέα που προηγήθηκε, όσο και από τους προβληματισμούς για τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση, τα ζητήματα είναι σοβαρά και απαιτούν κατάλληλη αντιμετώπισή ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα από την εφαρμογή του. Αυτό που είναι βασικό και διαπερνά όλη τη φιλοσοφία των προτεινόμενων στρατηγικών είναι η σωστή προετοιμασία όλων των μερών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να είναι σωστά ενημερωμένη ώστε να ξέρει τι σημαίνει διερμηνέας, τι να περιμένει από αυτόν, πώς να τον χρησιμοποιεί, να τον αξιολογεί και να τον ελέγχει. Οι όροι παροχής υπηρεσιών του διερμηνέα πρέπει να είναι σαφείς και να περιγράφονται με ακρίβεια. Επίσης ο διερμηνέας θα πρέπει να είναι

πιστοποιημένος με αξιόπιστα κριτήρια. Από την εμπειρία των χωρών που ήδη λειτουργεί ο θεσμός του εκπαιδευτικού διερμηνέα, βλέπουμε ότι παρατηρείται μεγάλο πρόβλημα στην επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων για το κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Schick, Williams & Bolster, 1999).

Ο εκπαιδευτικός επίσης θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί ώστε να μην αισθανθεί ότι απειλείται από την παρουσία του διερμηνέα ούτε να βιώσει την παρουσία του ως ενόχληση ή παρεμπόδιση της διδασκαλίας και της σχέσης του με τα παιδιά. Πρέπει να ενημερωθεί για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες του κωφού παιδιού και να λειτουργήσει με το διερμηνέα ως συνεργάτης. Ακόμη η ενημέρωση του κωφού παιδιού, των γονέων του αλλά και των συμμαθητών του παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία.

Τέλος, η σωστή προετοιμασία του ίδιου του διερμηνέα είναι ίσως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας εφαρμογής του θεσμού. Η ιδιαιτερότητα των συνθηκών, των απαιτήσεων και προκλήσεων που ο διερμηνέας έχει να αντιμετωπίσει κάνουν απαραίτητη τη βαθιά γνώση σε πολλούς τομείς όπως η γνωστική, γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Καθώς η νοηματική γλώσσα είναι μια οπτικο-χωρική γλώσσα με δικό της συντακτικό, η σωστή προετοιμασία είναι απαραίτητη ώστε να επιλεγούν οι ενδεδειγμένοι τρόποι ώστε ο κωφός μαθητής να μπορεί να κατανοήσει και να επεξεργαστεί την προσφερόμενη πληροφορία. Η προετοιμασία του διερμηνέα, για το τι θα διδαχτεί μέσα στην τάξη ώστε να έχει τον απαραίτητο χρόνο να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο να μεταδώσει τη γνώση στο παιδί, είναι επιβεβλημένη. Ο διερμηνέας θα πρέπει να έχει αντίγραφα των βιβλίων που θα διδαχθούν και να κάνει δουλειά πέραν του ωραρίου του (Seal, 1998). Δεν γίνεται να μεταφράσει κάτι που δεν καταλαβαίνει ο ίδιος και η άμεση, επαρκής και σωστή κατανόηση των όσων ακούγονται, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να αποδοθούν σε μιαν άλλη γλώσσα, δεν είναι δυνατή. Για τους λόγους αυτούς είναι απαραίτητη τόσο η ενδοσχολική, σκόπιμη, όσο και η εξωσχολική, δια βίου, εκπαίδευση του διερμηνέα.

Ολοκληρώνοντας είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμα τέτοιος θεσμός. Αυτά που παρουσιάστηκαν αφορούν εμπειρίες, σκέψεις και προβληματισμούς από χώρες όπου έχει εφαρμοστεί ο θεσμός.

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΚΩΦΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ;

Το σχολείο, αποτελεί θεσμοθετημένο κοινωνικά όργανο αγωγής και κοινωνικοποίησης το οποίο λειτουργεί παράλληλα με την οικογένεια και αναλαμβάνει έναν ανάλογο ρόλο, με διαφορετικές όμως αφετηρίες και δεσμεύσεις.

Στο σχολείο το παιδί ανεξαρτητοποιείται σιγά-σιγά από την οικογένεια του και αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες, κώδικες συμπεριφοράς και κοινωνικούς ρόλους.

Η φοίτηση ενός κωφού παιδιού σε ειδικό σχολείο Κωφών συμβάλλει στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην ανάληψη ρόλων, στη δημιουργία σχέσεων φιλίας, στην απόκτηση θετικής αυτοεικόνας και εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Τα παιδιά που έχουν φίλους και συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες νοιώθουν περισσότερο μέρος του κοινωνικού συνόλου, δεν βιώνουν συναισθήματα έντονης μοναξιάς και αυτό τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους (Stinson & Foster 2000, Van Gurp 2001).

Τέλος, στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζει και ο δάσκαλος. Εκτός από τη συμβολή του στο γνωστικό τομέα, επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αποτελεί μοντέλο μίμησης γι' αυτά, τα ενθαρρύνει να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους συμπεριφοράς, να δημιουργήσουν νέες φιλίες και τα καθοδηγεί να αντιμετωπίσουν με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους τα αρνητικά συναισθήματα και τις δυσκολίες τους (Calderon & Greenberg 2000).

Οι ιδέες, οι στάσεις και οι προκαταλήψεις του αλλά και το σύνολο των προσδοκιών που έχει για τους κωφούς μαθητές του παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο για τη γνωστική όσο και για την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη επηρεάζοντας σημαντικά ολόκληρη την προσωπικότητάς τους.

Συνολικά, ένα καλό ειδικό σχολείο Κωφών με υψηλές προσδοκίες για τους κωφούς μαθητές του θα μπορούσε: α. όσον αφορά στους ίδιους τους μαθητές να παίξει αντισταθμιστικό ρόλο στις αρνητικές επιδράσεις που οι δυσκολίες της οικογένειας μπορεί να έχουν στον ψυχισμό των κωφών παιδιών και β. όσον αφορά στην οικογένεια να έχει στηρικτικό ρόλο προσφέροντας την απαραίτητη βοήθεια στα μέλη της να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ανάλογα με τις ανάγκες τους.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;

Στην περίπτωση των κωφών παιδιών η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρόοδο του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναμενόμενη και συνιστάται από όλους τους εμπλεκόμενους, ανεξάρτητα από το βαθμό αποτελεσματικότητάς της. Αρκετές φορές όμως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς, ιδιαίτερα όταν κάνουν πολλές ερωτήσεις ή δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ άλλοι παραπονιούνται για την έλλειψη συνεργατικότητας και την αδιαφορία τους σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς βλέπουν τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως αντίπαλο παρά ως συνεργάτη. Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ειδικότερα τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία εκπαιδευτικής τους αντιμετώπισης.

Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, αν και είναι ελάχιστα στη χώρα μας, έχουν μετατραπεί από παιδοκεντρικά σε οικογενειοκεντρικά (Λαλένη & Λαμπροπούλου, 2005). Ο νόμος 2817/2000 προτρέπει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις αντιπροσωπευτικές τους οργανώσεις, όπως τη συμμετοχή της Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.με.Α στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την ίδρυση Συλλόγων Γονέων στα ειδικά σχολεία. Σημαντική βαρύτητα έχει η έκφραση της γνώμης τους για την προαγωγή, αξιολόγηση και εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στις σχολικές μονάδες και στα Κ.Δ.Α.Υ.

Παρ' όλες τις διαφορές που έχουν οι γονείς κωφών και οι γονείς ακουόντων μαθητών, όπως είναι η μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα και το αυξημένο άγχος, παρατηρείται η ίδια συμμετοχή των δύο ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί με την αναγνώριση, εκ μέρους των γονέων, της αναγκαιότητας αυτής της συμμετοχής για τη γενικότερη εξέλιξη των κωφών παιδιών τους (Powers & Saskiewicz, 1998).

Ωστόσο, παρά την αναγκαιότητα, την προτροπή και την ενεργή συμμετοχή των γονέων, ο βαθμός και η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους δεν έχουν διερευνηθεί ακόμη αρκετά στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό.

Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες συνολικά, έδειξαν ότι οι γονείς, μεταξύ άλλων, είναι

καταλυτικοί στην ανάπτυξη ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο αλλά και στη γενικότερη κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική τους ανάπτυξη.

Από τα αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα που αφορούσαν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά εκτίμησης, μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς εκτιμούν θετικότερα τις συμπεριφορές των παιδιών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ως ένα βαθμό είναι αναμενόμενο, λόγω της επιείκειας που οι γονείς δείχνουν συνήθως όταν κρίνουν τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Ακόμη η στάση αυτή των γονέων, μπορεί να σημαίνει απλή υπερεκτίμηση έως και υπερπροστασία από την πλευρά τους.

Από την άλλη τα παιδιά πιθανόν να εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές στο σχολείο και στο σπίτι που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρατηρούν και να κατανοούν προσδιορίζοντας επίσης μερικές φορές και τις αιτίες που τις προκαλούν.

Η αναλυτική όμως σύγκριση απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών δείχνει το βαθμό της διαφωνίας που υπάρχει μεταξύ τους. Παρατηρείται ότι, όπου η βαθμολόγηση των γονέων είναι μεγαλύτερη από ότι των εκπαιδευτικών, όλες οι συμπεριφορές έχουν θετικούς χαρακτηρισμούς, όπως χιούμορ, γενναιοδωρία, προθυμία, συνεργασία, χαρά κ.λπ. Όπου η βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη, από εκείνη των γονιών, οι συμπεριφορές έχουν αρνητικούς χαρακτηρισμούς, όπως άρνηση, παραξενιά, φοβίες, εμμονές κ.λπ. Είναι προφανές ότι οι διαφορές αυτές, ειδικά των γονέων, σχετίζονται με τις στάσεις των ενηλίκων προς τα παιδιά και ακόμη με το γεγονός της κώφωσης.

Στην οποιαδήποτε συνεργασία σχολείου και οικογένειας αυτό το εύρημα θα μπορούσε να αποβεί χρηστικό εργαλείο ανίχνευσης των αιτιών των διαφορών αλλά και σχεδιασμού μετρήσιμης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Χρήσιμο όμως είναι και για τη συμβουλευτική των γονέων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι διαφορές αυτές μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και κατάρτισης προγράμματος αντιμετώπισης ειδικότερα των αρνητικών συμπεριφορών. Την ίδια χρησιμότητα μπορούν να έχουν και οι κοινές εκτιμήσεις. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση κοινού τόπου συμφωνίας για την αντιμετώπιση των συμπεριφορών όπου δεν υπάρχει συμφωνία.

Τέλος, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αρμονική συνεργασία σχολείου - οικογένειας είναι πολλοί, πολλές φορές μάλιστα, εξατομικευμένοι, γι' αυτό η θετική

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

στάση απέναντι στην αναγκαιότητα της συνεργασίας μπορεί να είναι ο σημαντικότερος παράγοντας από όλους.

Τέλος ευχαριστούμε θερμά όλους όσους βοήθησαν στην ανάπτυξη του παρόντος υλικού. Η πλειονότητα του υλικού βασίζεται στο υπό έκδοση βιβλίο μας. Τα σκίτσα των νοημάτων είναι της Νόνκα Πέτκοβα από το βιβλίο «Τα Πρώτα μου Νοήματα», Εκδόσεις Καστανιώτης. Οι νοηματιστές είναι ο Νίκος Ίσαρης και ο Νίκος Γαλάνης, δάσκαλοι Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και φυσικοί νοηματιστές τους οποίους θερμά ευχαριστούμε.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akmajian, A., Demers, R. & Harnish, R. (1986). *Linguistics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Allan, K. (1977). Classifiers. *Language*, 53, pp. 285-311.
- Allen, T. (1992). Subgroup differences in educational placement for Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of the Deaf*, 137, 5. pp. 381-388.
- Aquiline, C. (2000 July). *World Federation of the Deaf: Towards a policy on Deaf Education*. Paper Presented to the International Congress of Educators of the Deaf, Sydney, Australia.
- Baker, A. E. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bebko, J. (1997). Learning, language, memory and reading: The role of automatization and its impact on complex cognitive activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 4-14.
- Bellugi, U. & Fischer, S. (1972). A comparison of Sign language and spoken language. *Cognition*, 1, 173-200.
- Bellugi, U. & Klima, E. (1972). The Roots of Language in Sign Talk of the Deaf. *Psychology Today*, 6, 61-76.
- Bellugi, U., Klima, E., & Siple, P. (1975). Remembering in Sign. *Cognition*, 3, 93-125.
- 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.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*, New York: Cambridge University Press, pp. 113-140.
- Blamey P., Saranr J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Wales, C. P., Wright, M., et al. (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.
- Bochner, J. & Albertini, J., (1988). Language Varieties in the Deaf Population and Their Acquisition by Children and Adults. In Strong, M. (Ed.) *Language Learning and Deafness*. New York: Cambridge University Press.
- Bornstein, H. and Saulnier, K. (1981). Signed English: A Brief Follow up to the First Evaluation. *American Annals of the Deaf*, 127: 69-72.
- Bornstein, H., Hamilton, L., Saulnier, K., & Roy, H. (1975). *The Signed English dictionary for preschool and elementary levels*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Bornstein, H., Saulnier, K., & Hamilton, L. (1980). Signed English: A first evaluation. *American Annals of the Deaf*, 125: 467-481.

- Boudreault, P. (1999). *Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity*, Unpublished Masters Thesis, Montreal, McGill University.
- Calderon, R. & Greenberg, M. (2000). Challenges to parents and professionals in promoting socioemotional Development in Deaf Children. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds), *The Deaf child in the family and at school*, Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans (p.p. 167-181). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calderon, R. (2000). Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social - Emotional Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140-155.
- Cokely, D. (1992). *Interpretation: A sociolinguistic model.*: Linstock Press, Burtonsville, MD.
- Conrad, R. (1979) *The Deaf School Child*. London: Harper Row.
- Cooper, B., (2002). The use of sign language to teach reading to kindergartners, *The Reading Teacher*, v.56, no2.
- Crowe, T. (2003). Self-Esteem Scores Among Deaf College Students: An Examination of Gender and Parents' Hearing Status and Signing Ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 199-206.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism and Education*. New York: Longman.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, pp. 70-89
- Curtiss, S. (1977). *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day "wild child."* New York: Academic.
- Dively, V., Metzger, M., Taub, S. and Baer A., (2002) (Ed), *Signed Languages: Discoveries from International Research: Theoretical Issues in Sign Language Research Conference 1998*, Washington DC: Gallaudet University Press
- Emmorey, K, (2002). *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Frishberg, N. (1975). Arbitrariness and Iconicity: Historical change in American Sign Language. *Language*, 51, 676-710.
- Furth H. G. (1966). *Thinking Without Language*. New York: Free Press.
- Gee, J. & Goodhart, W. (1985). Nativization, Linguistic Theory, and Deaf Language Acquisition. *Sign Language Studies*, 49, 291-342.
- Geers, A. E. & Moog, J. S. (1989). Predicting Spoken Language Acquisition in

- Profoundly Deaf Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 84-94.
- Goodhart W., (1984). *Morphological Complexity, ASL, and the Acquisition of Sign Language in Deaf Children*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Gregory S., Bishop J., and Sheldon L. (1995). *Deaf young people and their families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gustason, G. Pftzing, D. & Zawolkow, E. (1982). *Signing Exact English*. Los Angeles: Modern Signs Press.
- Hansen, B. (1975). Varieties in Danish Sign Language and Grammatical Features of the Original Sign Language. *Sign Language Studies*, 8, 249-256.
- Harvey, M., (2003). Does God Have a Cochlear Implant? In Glickman, N., & Gulati, S. (Ed), *Mental Health Care of Deaf People: A Culturally Affirmative Approach*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatzopoulou, M. (2007 in press). Preliminary title: *From the early communicative to linguistic use of pointing: The emergence of reference to persons and self*. Doctoral dissertation, Stockholm: University of Stockholm.
- Hodge, J. (1990). *Beyond Dualism and Oppression*, In Anatomy of Racism, David Goldberg (Ed.), Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Hoffmeister, R, Greenwald, J, Czubek, T, and DiPerri, K, (2003). *Comprehensive American Sign Language Curriculum*, Boston, Boston University.
- Hoffmeister, R. & Shettle, C. (1984). Adaptations in Communication Made by Deaf Signers to Different Audience Types. In Hoffmeister, R. and Gee, J. (Eds.), *Special Edition on ASL in Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 6, 258-274.
- Hoffmeister, R. & Wilbur, R. (1980). The acquisition of American Sign Language: Review In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. LEA, Hillsdale, NJ.
- Hoffmeister, R. (1977). *The Acquisition of American Sign Language by Deaf Children of Deaf Parents: The Development of the Demonstrative Pronouns, Locatives, and Personal Pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Hoffmeister, R. (1978). *The Influential Point*. Temple University, Philadelphia, PA.
- Hoffmeister, R. (1980). The Acquisition of Sign Language. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Hoffmeister, R. (1990). ASL and Its' Implications for Education. In Bornstein, H. (Ed.). *Manual Communication in America*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- 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.

- 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.
- Hurwitz, T. (1998). Interpreters in educational setting. In *Insights into deaf education current theory and practice.*, Academic Press
- Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind*, NY: Basic Books,.
- Kantor, R. (1980). The acquisition of classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 28,193-208.
- Kent, B. A. (2003). Identity Issues for hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol 8, no 3. Oxford University Press.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. (1985). *Greek Sign Language and its Use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. J. (2002). Name Signs in Greek Sign Language, *American Annals of the Deaf*, 147(3): 35–43.
- Kourbetis, V. (1981). *Deafness in Greece*. Center for Deafness, Boston, MA.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Kourbetis, V., Gargalis, K. (2006). Deaf Empowerment in Greece, in Harvey Goodstein, (Ed) *"The Deaf Way II Reader,"* Washington DC: Gallaudet University Press
- Kyle, J. (1997). *Sign on Europe*, Center for Deaf Studies, Wiltshire, GB: Antony Row Ltd.
- Lambropoulou, V. (1986). *A Needs Assessment Study for the Education of Deaf Children in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, NY.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Behan B. (1996). *A Journey in the Deaf- World*. DawnSign Press, San Diego, CA.
- Lenneberg E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lichtenstein, E. (1998) Reading in Deaf Children. *Journal of Deaf Studies*, vol 3, #2. pp 1-55.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships Between Families and Schools*. New York: Basic Books.
- Maestas y Moores, J. (1980). Early Linguistic Environment. *Sign Language Studies*, 26, 1-13.

- Mahshie, S.M. (1995) *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Markowicz, H. (1987). *American Sign Language: Fact and Fancy*. Gallaudet College Press, Washington, DC.
- Marschark, M. Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students*, Oxford University Press, New York
- Mayberry, R. & Fischer, S. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing. *Memory & Cognition*, 17, 740-754.
- Mayberry, R. & Lock, E, (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis, *Brain and Language*, 87.
- Mayberry, R. (1992). The cognitive development of deaf children: Recent insights. In Rapin & S. Segalowitz (Eds.), *Child Neuropsychology, Volume 7 of Handbook of Neuropsychology*, F. Boller & J. Grafman (Series Eds.) (pp. 51-68). Amsterdam: Elsevier.
- Mayberry, R. (1993). First-Language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1.
- 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*. (pp. 57-90). Cambridge: MIT Press.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- Moore, D. & Meadow-Orlans, K. (Eds.). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 4th Edition.
- Newport, E. & Ashbrook, E. 1977. The emergence of semantic relations in ASL. *Child Language Development*, 13, 16-21.
- Newport, E. & Meier, R. 1985. The Acquisition of American Sign Language. In D.I. Slobin (Ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. LEA, NJ.
- Obrzut, J., Maddock, G. & Lee, C. (1999). Determinants of Self – Concept in Deaf and Hard of Hearing Children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(3), 237-251.
- Padden, C. (1991). The acquisition of fingerspelling by deaf children. In P. Siple and S. Fischer (Eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research: Volume 2: Psychology*. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 191-210.
- Pattison, R. (1982). *On Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Petitto, L.A. (1984). From Gesture to Symbol: The Relationship Between Form and Meaning in the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language,

Unpublished Doctoral Dissertation: Harvard University.

- 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). Are Signed Languages "Real" Languages? Evidence from American Sign Language and Langue des Signes Quereboise, *Signpost* 7, 3: 173- 183.
- Petitto, L.A. (2000). The Acquisition of Natural Signed Languages: Biological Foundations of Language, in C., Chamberlain, J.P., Morford, & R. I., Mayberry, *Language Acquisition by Eye*, London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 41-50.
- Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Pitino, D. (2002). Signs of learning, *Teaching PreK-8*, v.33, no2.
- Pizzuto, E. (1994) [1990]. The Early Development of Deixis in American Sign Language: What Is the Point? in V., Voltera, & C. J., Erting, *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 142-152.
- Polat, F. (2003). Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (3), pp.325-339.
- Powers, G.W., & Sakiewicz, J. A. (1998). A comparison study of educational involvement of hearing parents of deaf and hearing children of elementary school age. *American Annals of the Deaf*, 143, 35-49.
- Quigley, S. & Paul, P.. (2nd Ed) (1994). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- RID, 2004, Registry of Interpreters for the Deaf, <http://www.rid.org>
- Schick, B. & Marschark, M. & Spencer, P. E. (2006). *Advances in Sign Language Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- Schick, B. & Moeller, M. P. (1992). What is learnable in manually coded English sign systems? *Applied Psycholinguistics*, 13, 313-340.
- Schick, B. Williams, K. & Bolster, L. (1999). Skill Levels of educational interpreters. Working in public schools, *Journal of Deaf studies and deaf education*, 4, 2,144-155
- Schirmer, B. R. & Woolsey, M. L. (1997). Effect of Teacher Questions on the Reading Comprehension of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 45-56.
- Schirmer, B. R. (1993). Constructing Meaning from Narrative text: Cognitive Process of Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 183, 397-403.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language & Literacy Development in Children Who Are Deaf*. Boston : Allyn and Bacon.
- Schlesinger, H. & Meadow, K. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. University of California Press, Berkeley, CA.

- Seal, B. (1997). *Best Practices in Educational Interpreting*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Seal, B. (1998). *Best practices in educational interpreting*. MA: Allyn and Bacon, Boston
- Shantie, C. & Hoffmeister, R. (2000). Why schools for deaf children should hire deaf teachers: a pre-school issue, *Journal of Education*, v.182, no.
- Singleton, J. (1989). *Restructuring of language from impoverished input: Evidence for linguistic compensation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties on Young Children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (2006). *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Steadt, J. & Moores, D. (1990). Manual codes on English and American Sign Language: Historical perspectives and current realities. In H. Bornstein (Ed) *Manual communication: Implications for education*. Washington, DC: Gallaudet University Press, (p. 1-20)
- Stewart, D. A., Schein, J. & Cartwright, B. (2004). *Sign Language interpreting, exploring its art and science*. Allyn and Bacon. Boston, MA.
- Stinson, M & Foster, S. (2000). Socialization of Deaf Children and Youths in School. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds), *The Deaf Child in the Family and at School, Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 183-204). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokoe, W. (1978) *Sign Language Structure*. Revised ed. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Stokoe, W. 1973. Classification and description of sign languages. In T.A. Sebeok, (Ed.), *Current trends in linguistics*, vol. 12. Mouton, The Hague.
- Strong, M. (1995). A review of bilingual/bicultural programs for deaf children in North America. *American Annals of the Deaf*, U140, 84-94.
- Strong, M. and DeMatteo, A. (1990). The effects on metalinguistic awareness of an experimental program for deaf children. *Linguistics and Education*, 2, 37-46.
- Suarez, M. (2000). Promoting Social Competence in Deaf Students: The Effect of an Intervention Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), pp.323-336.
- Supalla, S. (1991). Manually Coded English: The modality question in signed language development. In P. Siple & Fisher, S. (Eds.), *Theoretical Issues in sign language research, Volume 2: Psychology* (pp. 85-109), Silver Spring, MD: TJ Publishers.
- Supalla, S. 1992. *The book of name signs: Naming in American Sign Language*. Dawn-Sign Press, San Diego, CA.
- Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topol, D. (1994). *A Text-based Approach to Reading Assessment for Deaf Readers*.

unpublished

- Van Gorp, S. (2001). Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (1).
- Veron, M. & Andrews, J. (1990). *The Psychology of Deafness*. New York: Longmans.
- Volterra, V., & Erting, C. J. (1994[1990]). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilbur, R. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. University Park Press, Baltimore, MD.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press: New York, NY, 1991 p. 49-69
- Woodward, J. (1982). *How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk to Jesus? On Depathologizing Deafness*. TJ Publishers, Silver Spring, MD.
- Woodward, J. (1990). Sign English in the education of deaf students. In H. Borsnstein (Ed.), *Manual communication in America* (pp. 67-80). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- World Federation of the Deaf (1975). *Gestuno, International Sign Language of the Deaf*. Carlisle, England.
- Yarger, C. (2001). Educational interpreting: Understanding the Rural Experience. *American Annals of the deaf*, v146, 16-30.
- Zwiebel, A., Meadow-Orlans, K. & Dyssegaard, B. (1993). A comparison of Deaf Students in Israel, Denmark and the United States. Στο: Moores, D. and Meadow-Orlans, K. (Eds) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
- Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. & Κατσιμαλή, Γ. (2001). *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βουτσά, Ο. (1991). Η συμβολή του ψυχολόγου στη διαγνωστική προσέγγιση του κωφού παιδιού. Στο Α. Φραγγούλη και Σ. Αξιώτη «*Βαρηκοΐα – κώφωση στην παιδική και εφηβική ηλικία*». Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου, σελ. 81-84. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυώνης, Ν. (1997). *Το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σελ. 77-95.
- Κλαιρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. 1996. *Το Όνομα της Νέας Ελληνικής: Αναφορά στον κόσμο της Πραγματικότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κουρμπέτης Β., Γκυρτής Κ. (2004) Αριθμοί και Αρίθμηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, *Πρακτικά 21^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, (135-145), Τρίκαλα: Ελληνική Μαθηματική Εταιρία

- Κουρμπέτης, Β. (1996). *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: 20 Μικροί Μύθοι*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 1997, 45, (7-18).
- Κουρμπέτης, Β. (2001). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως Πρώτης Γλώσσας σε Κωφά Παιδιά και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού, *Πρακτικά Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Β' τόμος, επιμέλεια Βάμβουκας Μ, Χατζηδάκη Α, Ρέθυμνο, Ατραπός.
- Κουρμπέτης, Β. (2002). Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ευέλικτη Ζώνη, *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, Τόμος 3, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου Μ., (υπό έκδοση) Αρχικός τίτλος: *Βλέποντες και ακούντες: Εκπαίδευση με Νόημα*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β., Αδαμοπούλου, Α. & Φερεντίνος, Σ. (2001). *Από την αναπηρία στην ενδυνάμωση του Κόσμου των Κωφών: Μορφές διακρίσεων που υφίστανται οι Κωφοί στην Ευρώπη*. Αθήνα:ΟΜΚΕ.
- Κουρμπέτης, Β., Ευθυμίου Ε., (2004). *Τα Πρώτα μου Νοήματα*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (1989). *Το Πρώτο μου βιβλίο στην νοηματική γλώσσα*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. (1968). *Η Μιμική Γλώσσα και οι Κωφάλαλοι*. Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. (1984). *Το Πρόβλημα των Κωφαλάλων*. Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. (1993). Εξέταση της Γραπτής Γλώσσας των Κωφών Μαθητών, *Γλώσσα*, 30.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). *Παρατηρήσεις Φωνολογικής Ανάλυσης της ΕΝΓ*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α). (Επιμέλεια) *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β). (Επιμέλεια) *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση. 2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., (2007). (Επιμέλεια) *Γονείς με κωφά και βαρήκοα παιδιά*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λογιάδη, Μ. & Λογιάδης Ν. (1985). *Λεξικό Νοηματικής Γλώσσας*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (1999). Σχολείο και οικογένεια. Από την απομόνωση στην αλληλεπίδραση (Μια επικοινωνιακή προσέγγιση). Αθήνα.
- N2817, 2000, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 78, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
- Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, (1997). *Εθνική Επιτροπή Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, Αποτελέσματα*. ΟΜΚΕ, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α.Π.Σ. για μαθητές με Προβλήματα ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-01.pdf.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.
- Παπασπύρου, Χ., (1994). *Κινηματική Γλώσσα*, *Γλώσσα*, τ. 32, 18-44.
- Παπασπύρου, Χ. (1996). *Δίγλωσση Εκπαίδευση και κοινωνική Ένταξη του Κωφού Ατόμου*, Πρακτικά Ημερίδας ΠΕΠΣΕΕΕ, Αθήνα.
- Παπασπύρου, Χ. (1997). *Κινηματική Γλώσσα και Καθολική Γλωσσική Θεωρία*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, σελ. 35-49.
- Τριανταφυλλίδης, Γ. (1987). *Σύστημα Ελληνικών Νευμάτων*, Θεσσαλονίκη.
- Τσαπρούνης, Α. (2002). *Η συμβουλευτική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσόμσκυ, Ν. (1984). *Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες*, Μετάφραση Μ. Μακρίδη, Έρασμος, Αθήνα.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (Ανανέωση: Δευτέρα, 21 Μαΐου 2007) Γραμματική και σχολική παιδεία, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/>
- Χατζοπούλου Μ., (1999). Δίγλωσση Εκπαίδευση των Κωφών Παιδιών, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.52, σ. 42.
- Χατζοπούλου Μ., (2000). Έκθεση σχετικά με τις εργασίες του συνεδρίου “ European Days of Deaf Education 1999, – Bilingual Education with focus on reading and writing- ”, Orebro Σουηδίας, Σεπτέμβριος 23 –26 1999, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.9, σ. 59-71.
- Χατζοπούλου Μ., (2005). Ο ρόλος των διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για τους κωφούς φοιτητές στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο, στο Σοφινίδου Ε., Μπακομήτρου Φ., Καλαντζή-Ασίζι Α.: «Πανεπιστήμιο για όλους, Όροι και Προϋποθέσεις Πλήρους Ένταξης των Φοιτητών με Αναπηρία στην Ακαδημαϊκή Ζωή», ΕΣΑΕΑ, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Το σχέδιο δράσης «Πρόσβαση για Όλους» με φορέα υλοποίησης το τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II (ΕΠΕΑΕΚ II) και συγχρηματοδοτείται από Εθνικούς πόρους και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε μέσο χωρίς σχετική άδεια του Εκδότη.

Copyright © 2007



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Λ. Συγγρού 136, 176 71 Καλλιθέα, Τηλ: 210-9201056, Fax: 210-9232767, <http://www.panteion.gr>

ISBN: 978-960-7943-06-4