

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΉ ΜΕΛΕΤΗ
ΔΙΤΡΟΠΙΚΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΚΟΗ**

**TITLE: COMPARATIVE STUDY OF
BIMODAL BILINGUALISM IN HEARING
CHILDREN**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΜΑΡΙΑ- ΦΩΤΕΙΝΗ

ΠΑΠΑΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΣΤΑΦΥΛΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΠΑΤΡΑ-2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ- ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	7
1.1 Αφηγηματικός λόγος	7
1.2 Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης	8
1.3 Βασικά Στάδια Ανάπτυξης λόγου	9
1.4 Φωνολογικές Διαδικασίες	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	16
2.1 Περιγραφή Κωφών/ Βαρήκοων Παιδιών με Κωφούς ή Ακούοντες Γονείς	16
2.2 Περιγραφή Παιδιών με Φυσιολογική Ακοή από Κωφούς Γονείς	22
2.3 Χαρακτηριστικά της Διτροπικής Διγλωσσίας	28
2.4 Διαφορές Διτροπικής και Μονοτροπικής Διγλωσσίας	36
2.5 Χαρακτηριστικά της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	37
2.6 Συσχετισμός της Νοηματικής με τη Διγλωσσία	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
3.1 Στόχοι και Προϋποθέσεις Έρευνας	52
3.2 Δείγμα Έρευνας	52
3.3 Υλικό	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	64
5.1 Περιορισμοί- Συστάσεις	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	68

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη της διτροπικής διγλωσσίας που παρατηρείται σε ακούοντα παιδιά κωφών γονέων ή κωφών κηδεμόνων (Shook and Viorica, 2012). Αρχικά παρουσιάζονται στοιχειώδεις πληροφορίες για τη ζωή και τον τρόπο ανάπτυξης τόσο των ακουόντων παιδιών που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον με κωφούς γονείς ή κωφούς κηδεμόνες, όσο και των κωφών παιδιών/ενηλίκων. Στη συνέχεια παρατίθενται σημαντικά στοιχεία για τη διτροπική διγλωσσία και τις διαφορές της από την μονοτροπική, καθώς επίσης, για τη δομή και τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Με σκοπό να ερευνηθεί η γλωσσική ανάπτυξη των ακουόντων παιδιών κωφών γονέων ή κηδεμόνων μελετήθηκαν τρία παιδιά -3, 6 και 8 χρονών- που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο έρχονται σε επαφή με την ομιλούμενη Ελληνική Γλώσσα και την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Μεγαλώνοντας σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά διαμορφώνουν την ταυτόχρονη διτροπική, γλωσσική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, διερευνάται και η επίδραση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτης γλώσσας στην ανάπτυξη της ομιλούμενης Ελληνικής.

Εν κατακλείδη, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται εμφανής η επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος στα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) των παιδιών, καθώς και η επιρροή της διαφορετικής σύνταξης και μορφολογίας της Νοηματικής Γλώσσας στην ανάπτυξη της ομιλούμενης Ελληνικής.

ABSTRACT

The current paper focuses on the study of bimodal bilingualism that is obvious in hearing children of deaf parents or deaf guardians. To start with, substantial information is presented about hearing children who live in a deaf environment. Then crucial information is given about bimodal bilingualism and its differences from unimodal bilingualism, as well about the structure and use of Greek Sign Language.

In order to investigate the language development of hearing children of deaf parents or guardians we studied three children who grew up in a bilingual environment in which they contact with the spoken Greek language and Greek Sign Language. Growing up in such an environment children develop their simultaneous bimodal language. Moreover, we investigated the effect of the Greek Sign Language as first language in the development of spoken Greek.

Finally, within the survey results it is evident the influence of linguistic environment at the level of language development (phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics) of children, and the influence of different syntax and morphology of Sign Language in the development of spoken Greek.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινότητα των Κωφών, αναπτύσσει πολλά κοινά γνωρίσματα με αυτά κάθε μειονοτικής ομάδας. Αποτελείται από άτομα με κοινές αξίες, βιώματα και εμπειρίες, μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και ανάγκες (Schein, 1995). Η συντριπτική πλειοψηφία των κωφών (περίπου 90%) προέρχονται από ακούοντες γονείς. Ο τρόπος και ο βαθμός κοινωνικής προσαρμογής των Κωφών επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ηλικία απώλειας της ακοής (γεννημένοι κωφοί, προεπαγγελματική απώλεια ακοής ή απώλεια ακοής κατά την ενήλικη ζωή), (Schein, 1995).

Το μεγαλύτερο ποσοστό ερευνών που εντοπίζονται στη διαθέσιμη βιβλιογραφία αναφέρουν πως οι Κωφοί αν και δεν ζούνε οργανωμένα σε κοινές τοποθεσίες, επιδιώκουν πολύ συχνά να έρχονται σε επαφή και να περνούν χρόνο μαζί, ενώ ο κοινωνικός τους κύκλος αποτελείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από επίσης, κωφά άτομα Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινότητας των Κωφών είναι πως είναι ενδογαμική (Padden, 1980). Οι Κωφοί, δηλαδή, παντρεύονται και αποκτούν οικογένειες μεταξύ τους, κάτι που φανερώνει την ανάγκη τους να συνυπάρχουν και να συμβιώνουν με άτομα που μοιράζονται όμοιες εμπειρίες, ανάγκες και χρησιμοποιούν τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας (Schein, 1995). Στις ΗΠΑ, μόλις το 5% των κωφών έχει συνάψει γάμο με ακούοντα άτομα ή άτομα που έχασαν την ακοή τους σε μεγαλύτερη ηλικία (Padden, 1980).

Η παρούσα εργασία θα εστιάσει, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας αλλά και των διαθέσιμων ερευνών, στην διερεύνηση της διτροπικής διγλωσσίας που παρουσιάζουν τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων ή κωφών κηδεμόνων. Έτσι, πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποια γενικά θεωρητικά στοιχεία που είναι απαραίτητα όσον αφορά την ευρύτερη κατανόηση της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με φυσιολογική ακοή. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τόσο η γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών, όσο και των ακούοντων παιδιών κωφών γονέων, καταγράφονται έρευνες που αφορούν τα ακούοντα παιδιά που μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται σε ένα ιδιαίτερο -γλωσσικά- περιβάλλον, παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στα βασικά γνωρίσματα της διτροπικής διγλωσσίας, ένα χαρακτηριστικό που πολλά παιδιά με κωφούς γονείς αναπτύσσουν, και δίνονται πληροφορίες σχετικά με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, τα βασικά χαρακτηριστικά της και το πώς αυτή λειτουργεί ως μητρική γλώσσα (Γ1)¹ για τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της έρευνας. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας που

1. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος πρώτη γλώσσα (Γ1) αντί του όρου μητρική γλώσσα

περιέχει τους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά της (στόχοι και προϋποθέσεις, δείγμα, υλικό).

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια εις βάθος συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η ενδελεχής μελέτη των δεδομένων που προαναφέρθηκαν, αλλά και η κατανόηση του τρόπου ζωής των ακουόντων παιδιών που μεγαλώνουν ανάμεσα σε δύο γλωσσικά και κοινωνικά διαφορετικούς κόσμους, οι οποίοι, δυστυχώς, στη χώρα μας δεν έχουν καταφέρει να συμπορευθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1 Αφηγηματικός Λόγος

Ο αφηγηματικός λόγος, λόγω της πολυπλοκότητας των δεξιοτήτων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή του, δίνει πολλές πληροφορίες για το περιεχόμενο της γλώσσας, την μορφή, αλλά και τη χρήση, με αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας. Σύμφωνα με τους Bishop & Edmundson (1987), οι δοκιμασίες της αφήγησης είναι πολύ χρήσιμες στην διαφοροποίηση των παροδικών και μακροχρόνιων διαταραχών του λόγου, διότι βοηθούν στο διαχωρισμό των κλινικών ομάδων που παρουσιάζουν μη εμφανή συμπτώματα και των ομάδων με διαταραχές με παρόμοια συμπτώματα.

Η αρχή μιας ολοκληρωμένης διήγησης περιλαμβάνει την εισαγωγή, δηλαδή μια σύντομη αναφορά ως προς το περιεχόμενο της ιστορίας, τον προσανατολισμό που αναφέρεται στο περιβάλλον ή σκηνικό της ιστορίας, τον χρόνο, την εισαγωγή ηρώων- χαρακτήρων της ιστορίας, των συναισθημάτων τους και των προσδοκιών- στόχων τους. Ακολουθεί το μεσαίο τμήμα με την σειροθέτηση των πολύπλοκων ενεργειών, των διαλόγων (ευθύς λόγος) και την επίλυση των ενεργειών, ώστε να δοθεί το τέλος χρησιμοποιώντας κωδικοποιημένη έκφραση τέλους ή μια κατακλείδα (McCabe & Rollins, 1994).

Η αφηγηματική εξέλιξη κατά την προσχολική ηλικία διακρίνεται σε πέντε φάσεις (Berman & Slobin, 1994):

α) Η φάση της προαφηγηματικής ανάπτυξης καλύπτει την ηλικιακή περίοδο των τριών με τεσσάρων χρόνων. Σ' αυτήν την περίοδο εμφανίζεται περιστασιακά μια ελάχιστη αφηγηματική σειροθέτηση δύο ή τριών γεγονότων που συνδέονται χρονικά. Όμως, κάθε εικόνα περιγράφεται ως ένα απομονωμένο γεγονός, χωρίς να μπορούν να συνδέσουν τα γεγονότα σε ένα κεντρικό θέμα.

β) Στη δεύτερη φάση αφηγηματικής ανάπτυξης, τα παιδιά περίπου στο τέταρτο έτος οργανώνουν «αλυσίδες» γεγονότων σε σχέση με το χρόνο, αλλά επικεντρώνονται περισσότερο σε αρχικά γεγονότα και λιγότερο σε γεγονότα που προχωρούν την πλοκή της ιστορίας. Έτσι, παράγουν μη ολοκληρωμένα επεισόδια.

γ) Ακολουθεί η «Αιτιολογική δομή». Η πρώιμη αιτιολογική σχέση ξεκινάει με το παιδί να συνδέει τοπικά γεγονότα και αργότερα να μεταφέρεται προς το σφαιρικό πλαίσιο της ιστορίας.

δ) Στο μεσαίο επίπεδο της αφηγηματικής ανάπτυξης τα παιδιά ίσως είναι σε θέση να διαχειρίζονται καλώς σχηματισμένα ένα ή δύο «μικρά επεισόδια», χωρίς όμως να συγκρατούν τη σφαιρική οργάνωση, οπότε δεν είναι σε θέση να πετύχουν την επίλυση μιας ιστορίας με σωστό τρόπο.

ε) Στο ώριμο στάδιο- παραγωγή ολοκληρωμένων ιστοριών- επεισοδίων εμφανίζεται αιτιολογική δομή σε ολόκληρη την ιστορία. Ολοκληρωμένες αλυσίδες γεγονότων της ιστορίας συνδέονται συνειδητά από τον αφηγητή αυτού του εξελικτικού σταδίου με τον αρχικό σκοπό του ήρωα της ιστορίας, τις προσπάθειες του, τις αντιθέσεις των πράξεών του και το τέλος που φανερώνει την επίλυση των σκοπών του.

Μέχρι το έκτο έτος η δομή των αφηγήσεων πλησιάζει πολύ σε αυτή των ενηλίκων. Η ανάπτυξη συνεχίζεται μέχρι τον ένατο με δέκατο χρόνο και εμπλουτίζεται με δομικά χαρακτηριστικά, όπως η εισαγωγή κύριων χαρακτήρων και εκφράσεων τέλους. Οι ενήλικοι διαφέρουν από τα μεγαλύτερα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη ως προς τον τρόπο εναλλαγής της χρήσης των ονομαστικών τύπων (εισαγωγή νέων χαρακτήρων- ηρώων) και ως προς τη χρήση αντωνυμιών για να διατηρήσουν την αναφορά του χαρακτήρα στην πορεία της αφήγησής τους (Bamberg, 1987).

1.2 Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης

Η ανθρώπινη γλώσσα αποτελεί το πιο αναπτυγμένο από τα φυσικά συστήματα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Bloom (1988), η γλώσσα είναι ένας κώδικας όπου οι ιδέες για τον κόσμο εκφράζονται μέσα από ένα συμβατικό σύστημα αυθαίρετων σημάτων επικοινωνίας. Τα απαραίτητα συστατικά γνωρίσματα κάθε γλώσσας είναι οι φθόγγοι και οι σημασίες. Οι φθόγγοι αποτελούν τη μορφή, την ύλη. Οι σημασίες είναι το περιεχόμενο. Οι φθόγγοι συγκροτούν ενότητες με ορισμένη μορφή και σύσταση. Οι συνδυασμοί αυτών των ενοτήτων συνιστούν ένα κώδικα σημείων. (Πόρποδας, 1999).

Η γλώσσα αναπτύχθηκε ως επικοινωνιακό σύστημα και μετατράπηκε σε τρόπο έκφρασης της σκέψης, έγινε ένα όργανο της ίδιας της σκέψης. Η ανάλυση της αποκαλύπτει μια σειρά από επίπεδα, πάνω στα οποία είναι οργανωμένη. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- **Φωνητικό- φωνολογικό επίπεδο:** Η φωνολογία περιγράφεται ως ένα σύστημα ήχων και ηχητικών ακολουθιών που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα.
- **Μορφολογικό επίπεδο:** Η μορφολογία περιλαμβάνει τις λέξεις και τα μορφήματα της γλώσσας. Μόρφημα είναι η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, δηλαδή η μικρότερη μονάδα της γλώσσας που φέρει νόημα, π.χ. τα φωνήματα /e/ και /s/ μαζί συνιστούν ένα μόρφημα το οποίο, αν προστεθεί σε ένα ουσιαστικό δηλώνει την έννοια του πληθυντικού (π.χ. γυναίκ- ες πολίτ- ες).
- **Συντακτικό επίπεδο:** Η σύνταξη ορίζει τον τρόπο με το οποίο οι χρήστες μιας γλώσσας τοποθετούν τα μορφήματα έτσι ώστε να είναι κατανοητά από

άλλους χρήστες της ίδιας γλώσσας. Είναι δηλαδή το σύστημα των κανόνων που διέπει τα μορφήματα της γλώσσας.

- **Σημασιολογικό επίπεδο:** Το περιεχόμενο της γλώσσας είναι η σημασία της γλώσσας' είναι τα αντικείμενα, τα γεγονότα και οι σχέσεις για τις οποίες μιλάμε.
- **Πραγματολογικό επίπεδο:** πραγματολογία είναι το επίπεδο της γλώσσας που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον (γνώση του τι, πως, τότε θα πούμε κάτι ανάλογα με τις περιστάσεις).

1.3 Βασικά Στάδια Ανάπτυξης Λόγου και Ομιλίας

Τα Βασικά Στάδια Ανάπτυξης Λόγου και Ομιλίας, σύμφωνα με τον Σύλλογο Επιστημόνων Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδος (Σ.Ε.Λ.Λ.Ε.) είναι τα εξής:

Ηλικία 0 – 6 μηνών

Τρομάζει με ήχους

Αναγνωρίζει ήχους

Εντοπίζει τον ήχο γυρνώντας το κεφάλι

Επαναλαμβάνει τους ίδιους ήχους

Συχνά ψιθυρίζει και βγάζει ευχάριστους ήχους

Μιμείται ήχους

Χρησιμοποιεί ήχους ή χειρονομίες για να υποδείξει ανάγκες

Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες

Χαμογελάει όταν του μιλάνε

Χρησιμοποιεί τα φωνήματα /b/, /p/ και /m/ όταν μουρμουρίζει

Ποικίλει σε ύψος και ένταση η φωνή του

Ηλικία 7 – 12 μηνών

Καταλαβαίνει το ναι και το όχι

Καταλαβαίνει και αποκρίνεται στο όνομά του

Ακούει και μιμείται περισσότερους ήχους

Αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, παπούτσι, χυμός)

Χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία ήχων όταν μουρμουρίζει

Μιμείται μερικούς ήχους ακόμη και όταν κλαίει μόνο για να προκαλέσει την προσοχή

Ακούει όταν του μιλάς

Αρχίζει να μετατρέπει το μουρμούρισμα σε ακατάληπτη γλώσσα

Παράγει μία ή περισσότερες λέξεις

Χρησιμοποιεί ουσιαστικά

Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1 – 3 λέξεων

Κατανοεί απλές εντολές

Ηλικία 13 – 18 μηνών

Χρησιμοποιεί πρότυπα επιτονισμού ενηλίκων

Χρησιμοποιεί ηχολαλία και μη καταληπτή ομιλία (νεολογισμοί)
Παραλείπει μερικά αρχικά σύμφωνα και σχεδόν όλα τα τελικά σύμφωνα
Ακολουθεί απλές εντολές
Αναγνωρίζει 1 με 3 μέρη του σώματος
Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο από 3 έως 20 ή περισσότερες λέξεις (κυρίως ουσιαστικά)
Συνδυάζει χειρονομίες και λόγο
Κάνει έκκληση για τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιθυμεί

Ηλικία 19 – 24 μηνών

Χρησιμοποιεί λέξεις πιο συχνά από ασυνάρτητη ομιλία (νεολογισμούς)
Είναι 25 – 50% κατανοητό στους ξένους
Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα
Αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες
Χρησιμοποιεί κατάλληλο χρωματισμό στη φωνή για τις ερωτήσεις
Απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό;»
Διασκεδάζει ακούγοντας ιστορίες
Γνωρίζει 5 μέρη του σώματος
Ονομάζει επακριβώς μερικά οικεία αντικείμενα
Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50 με 100 ή και περισσότερες λέξεις
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή περισσότερων λέξεων

Ηλικία 2 – 3 ετών

Ο λόγος είναι καταληπτός 50 – 75%
Συνεχίζει να ηχολαλεί όταν συναντά δυσκολίες στο λόγο
Καταλαβαίνει το «ένα» και τα «πολλά»
Εκφράζει την ανάγκη για τουαλέτα (πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά)
Ζητάει αντικείμενα με το όνομά τους
Δείχνει τις εικόνες σε βιβλίο ονομάζοντάς τις
Αναγνωρίζει διάφορα μέρη του σώματος
Ακολουθεί απλές εντολές και απαντά σε απλές ερωτήσεις
Απολαμβάνει να ακούει μικρές ιστορίες, τραγούδια και ρυθμούς
Κάνει ερωτήσεις με 1 ή 2 λέξεις
Χρησιμοποιεί φράσεις 3 – 4 λέξεων, με Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο
Χρησιμοποιεί μερικές προθέσεις, άρθρα, ρήματα στον ενεστώτα, ομαλό πληθυντικό και ανώμαλους τύπους στον αόριστο
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500 ή 900 ή περισσότερων λέξεων
Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50 έως 250 ή περισσότερων λέξεων (ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου)
Παρουσιάζει πολλαπλά γραμματικά λάθη
Καταλαβαίνει τα περισσότερα πράγματα από αυτά που λέγονται
Μιλάει με δυνατή φωνή
Χρησιμοποιεί τα φωνήεντα σωστά
Χρησιμοποιεί σωστά σύμφωνα σε αρχική θέση

Χρησιμοποιεί περίπου 27 φωνήματα
Χρησιμοποιεί το βοηθητικό «είναι»
Χρησιμοποιεί μερικά ομαλά ρήματα στον αόριστο, κτητικά μορφήματα, αντωνυμίες και προστακτική

Ηλικία 3 – 4 ετών

Καταλαβαίνει τη λειτουργία των αντικειμένων
Καταλαβαίνει διαφορές στις έννοιες (σταματώ – ξεκινώ, μέσα – έξω, μικρό – μεγάλο)
Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 2 και 3 μέρη
Ρωτάει και απαντάει σε απλές ερωτήσεις (ποιος, τι, που, γιατί)
Συχνά κάνει ερωτήσεις και ζητά λεπτομέρειες στις απαντήσεις
Χρησιμοποιεί την ομιλία για να εκφράσει συναισθήματα
Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις
Αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομά τους
Χειρίζεται επιδέξια τους ενήλικες και παρατηρεί
Χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα πιο συχνά
Έχει αίσθηση του παρελθόντος και του μέλλοντος
Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200 – 2000 λέξεων
Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 800 – 1500 λέξεων
Ο λόγος είναι 80% καταληπτός
Η γραμματική βελτιώνεται αν και κάποια λάθη επιμένουν
Κατάλληλη χρήση του «είμαι» και «είναι» στις προτάσεις
Βάζει δύο γεγονότα σε χρονολογική σειρά
Συμμετέχει σε συζητήσεις
Συνεπής χρήση ομαλού πληθυντικού, κτητικών αντωνυμιών και ρημάτων αορίστου

Ηλικία 4 – 5 ετών

Κατανοεί τις έννοιες των αριθμών έως το 3
Αναγνωρίζει 1 έως 3 χρώματα
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 ή περισσότερων λέξεων
Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 900 έως 2000 ή περισσότερων λέξεων
Μετράει ως το 10 μηχανικά
Χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις
Χρησιμοποιεί προτάσεις 4 έως 8 λέξεων
Απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις που αποτελούνται από 2 μέρη
Ρωτά για ορισμούς λέξεων
Μιλά με μια συχνότητα 186 λέξεων ανά λεπτό περίπου
Μειώνεται ο συνολικός αριθμός των επαναλήψεων
Παράγει σύμφωνα με 90% ακρίβεια
Μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των συνεχών ηχητικών παραλείψεων και των υποκατάστατων
Ο λόγος του είναι συνήθως καταληπτός από τους ξένους
Μιλά σχετικά με εμπειρίες στο σχολείο, σε σπίτια φίλων κτλ.

Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία
Δίνει προσοχή σε μια ιστορία και απαντά σε απλές ερωτήσεις σχετικά με αυτή
Χρησιμοποιεί κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα χρόνο και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις

Ηλικία 5 – 6 ετών

Ονομάζει 6 βασικά χρώματα και 3 βασικά σχήματα
Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 3 μέρη
Κάνει ερωτήσεις με το «πως»
Απαντά λεκτικά στο «Γεια» και στο «Τι κάνεις;»
Χρησιμοποιεί παρελθόντα χρόνο και μέλλοντα κατάλληλα
Χρησιμοποιεί συνδέσμους
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 13000 λέξεις
Ονομάζει τα αντίθετα
Ονομάζει διαδοχικά ημέρες της εβδομάδας
Μετρά ως το 30 μηχανικά
Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις
Χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες
Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια ιστορία
Τραγουδά ολόκληρα τραγούδια και απαγγέλει παιδικά ποιηματάκια
Επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά

Ηλικία 6 – 7 ετών

Ονομάζει κάποια γράμματα, αριθμούς και νομίσματα
Τοποθετεί κατά σειρά αριθμούς
Κατανοεί το «αριστερά» και το «δεξιά»
Χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές
Απασχολείται με συζητήσεις
Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 20000 λέξεων
Χρησιμοποιεί προτάσεις 6 λέξεων περίπου
Κατανοεί τις περισσότερες έννοιες του χρόνου
Απαγγέλει το αλφάβητο
Μετράει ως το 100 μηχανικά
Χρησιμοποιεί περισσότερα μορφολογικά σημάδια καταλλήλως
Χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή

Μια περιεκτική περιγραφή των σταδίων φωνολογικής εξέλιξης παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Καμπούρογλου, Μ. 2003):

ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ					ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ		
					ΔΟΜΙΚΕΣ	ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ	
ΣΤΑΔΙΟ I (2.6 - 3.0)	m	(n)	ɲ		- Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων - Πτώση φωνήματος ή συμπλεγμάτων συμφώνων - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση	- Εμπροσθοποίηση - Οπισθοποίηση - Στιγματοποίηση	
	p b	t (d)	c ʃ	k g			
	f (v)		(ç)(ʝ)	(x)(y)			
	-	(l)	(ʎ)				
ΣΤΑΔΙΟ II (3.0 - 3.6)	m	n	ɲ		- Πτώση συλλαβής - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση - Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων	- Στιγματοποίηση	
	p b	t d	c ʃ	k g			
	f (v)	(θ) (ð)	(s) (z)	ç ʝ			x y
			(ts)(dz)				
	(l)	(ʎ)					
ΣΤΑΔΙΟ III (3.6 - 4.0)	m	n	ɲ		- Πτώση συλλαβής - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Μετάθεση - Μετακίνηση - Εμφάνιση ορισμένων συμπλεγμάτων συμφώνων εκτός από τα συμπλέγματα με /h/		
	p b	t d	c ʃ	k g			
	f v	(θ) (ð)	s z	ç ʝ		x y	
			(ts)(dz)				
	l	(ʎ)					
ΣΤΑΔΙΟ IV (4.0 - 4.6)	m	n	ɲ		- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων + /h/		
	p b	t d	c ʃ	k g			
	f v	θ ð	s z	ç ʝ		x y	
			(ts)(dz)				
	l	(r)	ʎ				
ΣΤΑΔΙΟ V (4.6 - 5.0)	m	n	ɲ		- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων εξακολουθητικά + /h/		
	p b	t d	c ʃ	k g			
	f v	θ ð	s z	ç ʝ		x y	
			ts dz				
	l	(r)	ʎ				
ΣΤΑΔΙΟ VI (5.0 - 5.6)	m	n	ɲ		- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα		
	p b	t d	c ʃ	k g			
	f v	θ ð	s z	ç ʝ		x y	
			ts dz				
	l	(r)	ʎ				
ΣΤΑΔΙΟ VII (5.6 - 6.0)	m	n	ɲ		- Κατάκτηση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα εκτός /hç/ στην ΑΣΛΑ		
	p b	t d	c ʃ	k g			
	f v	θ ð	s z	ç ʝ		x y	
			ts dz				
	l	r	ʎ				

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

1.4 Φωνολογικές Διαδικασίες

Η φωνολογική οργάνωση των γλωσσικών σχημάτων διέπεται από παγκόσμιες κοινές φωνολογικές διαδικασίες, οι οποίες είναι σε όλους τους ανθρώπους έμφυτες, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τους γλωσσικό χώρο (Stampe, 1969). Οι περιορισμένες ικανότητες του παιδιού στην παραγωγή των γλωσσικών φθόγγων το αναγκάζουν να εφαρμόζει τις διάφορες αυτές φωνολογικές διαδικασίες που το οδηγούν στην απλούστευση του φωνολογικού συστήματος με ένα πολύ συστηματικό τρόπο. Οι φωνολογικές διαδικασίες αφορούν τόσο τα φωνήματα όσο και τη δομή της συλλαβής, της λέξης και της φράσης και διακρίνονται σε δομικές και συστημικές

διαδικασίες (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης 1995).

Δομικές Διαδικασίες Απλοποίησης:

Οι δομικές διαδικασίες είναι οι στρατηγικές απλοποίησης μιας φωνητικής ακολουθίας (συλλαβής, λέξης, πρότασης). Στις δομικές απλοποιήσεις, οι συλλαβές της λέξης αυξάνονται ή μειώνονται, με αποτέλεσμα να αλλάζει η δομή της λέξης και να απλοποιείται η φωνοτακτική δομή της ακολουθίας. Συνίστανται στις εξής:

- **Πτώση συλλαβής.** Το παιδί απλουστεύει την δομή των πολυσύλλαβων λέξεων παραλείποντας μία ή και περισσότερες από τις μη τονιζόμενες συλλαβές. Οι συλλαβές που κατά κανόνα παραλείπονται είναι αυτές που βρίσκονται πριν την τονισμένη συλλαβή, π.χ.: ντουλάπα → λάπα.
- **Αναδιπλασιασμός.** Το παιδί επαναλαμβάνει ολόκληρη ή μέρος της τονισμένης συνήθως συλλαβής. Ολικός αναδιπλασιασμός π.χ.: κουτί → τιτί, Μερικός αναδιπλασιασμός π.χ.: μήλο → μήμο.
- **Πτώση φωνήματος ή συμπλέγματος συμφώνων.** Το παιδί παραλείπει ένα φώνημα ή ένα σύμπλεγμα συμφώνων και απλοποιεί τη φωνοτακτική δομή της λέξης, π.χ.: χώμα → ώμα, σπίτι → ίτι.
- **Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής.** Το παιδί παραλείπει το τελικό σύμφωνο κλειστής συλλαβής είτε αυτή βρίσκεται στο τέλος της λέξης με τα σύμφωνα /s/ και /n/ είτε μέσα στην λέξη, π.χ.: καφές → καφέ, πόρτα → πότα.
- **Αρμονία συμφώνων.** Το παιδί με αυτή τη διαδικασία προσπαθεί να εναρμονίσει τα φωνήματα μιας λέξης μειώνοντας τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά τους. Η εναρμόνιση μπορεί να γίνει και ως προς τα 3 διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Ως προς τον τόπο άρθρωσης π.χ. θάλασσα → σάλασσα, τον τρόπο άρθρωσης π.χ. καπνός → καμνός και ως προς την ηχηρότητα π.χ. κάγκελο → γκάγκελο.
- **Μετάθεση- Μετακίνηση.** Μετάθεση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί κάνει αμοιβαία μετάθεση δυο φωνημάτων ή συλλαβών μέσα στην λέξη, π.χ.: βιβλίο → βλιβίο. Μετακίνηση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί μετακινεί ένα φώνημα σε άλλη θέση μέσα στην λέξη απλοποιώντας την φωνοτακτική δομή της, π.χ.: πόρτα → πρότα.
- **Απλοποίηση συμπλεγμάτων.** Η διαδικασία αυτή χρησιμοποιείται σχεδόν από όλα τα παιδιά. Το παιδί απλοποιεί τα συμπλέγματα με σύμφωνο, π.χ.: σχολείο → χολείο, τραγούδι → ταγούδι.

Συστημικές Διαδικασίες Απλοποίησης:

Οι συστημικές διαδικασίες είναι οι διαδικασίες απλοποίησης των φωνημικών αντιθέσεων. Σε αυτές δε γίνονται αλλαγές στη δομή της πρότασης, οπότε οι συλλαβές

της λέξης παραμένουν ποσοτικά, ενώ οι αντιθέσεις των φωνημάτων του λεκτικού συνόλου απλοποιούνται. Αποτελούνται από τις εξής:

- **Εμπροσθοποίηση.** Το παιδί αντικαθιστά τα οπίσθια φωνήματα με πρόσθια, π.χ.: κάνω→ φάνω.
- **Οπισθοποίηση.** Είναι η αντίθετη διαδικασία. Το παιδί αντικαθιστά τα πρόσθια φωνήματα με οπίσθια, π.χ.: δάχτυλο→ γάχτυλο.
- **Στιγμικοποίηση.** Το παιδί χρησιμοποιεί στην θέση των συνεχών ή των προστριβόμενων φωνημάτων τα ομοοργανικά στιγμιαία ή κάποιο άλλο στιγμιαίο με γειτονική θέση, π.χ.: σύννεφο→ σύννεπο.
- **Ηχηροποίηση.** Το παιδί αντικαθιστά ένα άηχο φώνημα με το ηχηρό το οποίο έχει τον ίδιο τρόπο και τόπο άρθρωσης, π.χ.: καφές→ καβές.
- **Αηχοποίηση.** Το παιδί αντικαθιστά ένα ηχηρό φώνημα με το άηχο το οποίο έχει τον ίδιο τρόπο και τόπο άρθρωσης, π.χ.: μπανάνα→ πανάνα.
- **Χειλικοποίηση.** Το παιδί υιοθετεί μία πιο πρόσθια θέση, π.χ.: θέλω→ τέλω ή φέλω.
- **Φατνικοποίηση.** Το παιδί υιοθετεί μία πιο οπίσθια θέση, π.χ.: θέλω→ σέλω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Περιγραφή Κωφών/Βαρήκοων Παιδιών με Κωφούς ή Ακούοντες Γονείς

Η διαμόρφωση της ταυτότητας των κωφών είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα, καθώς συνδέεται με διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα με τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου και με τις κοινωνικές συνθήκες (Foster, 1986). Μερικές φορές, αναφερόμαστε στους κωφούς με μικρό το πρώτο γράμμα και άλλες φορές με κεφαλαίο. Κωφοί (με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα) είναι αυτοί που ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών, ταυτίζονται με τους άλλους Κωφούς και μοιράζονται κοινή κουλτούρα και γλώσσα (τη Νοηματική Γλώσσα). Οι κωφοί (με μικρό το πρώτο γράμμα) είναι άτομα με απώλεια ακοής που δεν ταυτίζονται και δεν ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών. Οι ακοομετρικά κωφοί και βαρήκοοι είναι μια μεγάλη ομάδα πληθυσμού που για διάφορους λόγους έχουν χάσει την ακοή τους και στην πλειοψηφία τους επικοινωνούν με την ομιλούμενη γλώσσα, έχουν εκπαιδευτεί σε σχολεία ακουόντων και είναι ενταγμένοι στην κοινωνία των ακουόντων. Δεν ταυτίζονται με άλλους Κωφούς, δε γνωρίζουν ούτε χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα και δεν ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών.

Για την κοινότητα των Κωφών η Padden (1980) έχει δώσει τον παρακάτω ορισμό: «η κοινότητα των Κωφών αποτελείται από μια ομάδα ατόμων που κατοικεί σε κάποια περιοχή, έχει κοινούς στόχους που καθορίζονται από τα μέλη της και παλεύει για να πετύχει αυτούς τους στόχους. Μια κοινότητα Κωφών μπορεί να περιλαμβάνει άτομα που δεν είναι κωφά, αλλά που υποστηρίζουν δραστήρια τους σκοπούς της κοινότητας των Κωφών και δουλεύουν μαζί με τους Κωφούς για να τους πετύχουν». Οι Κωφοί είναι μέλη της δικής τους κοινότητας, αλλά ταυτόχρονα ανήκουν και επηρεάζονται και από την ευρύτερη κοινωνία. Η συμμετοχή τους όμως στην ευρύτερη κοινωνία προϋποθέτει ευαισθητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από τους ακούοντες. Όσπου να τηρηθεί όμως αυτή η προϋπόθεση, οι Κωφοί θα αντιμετωπίζονται ως ξένοι στον τόπο τους και θα ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας. Σε καθημερινές συναλλαγές βιώνουν διακρίσεις και προκαταλήψεις είτε με υποτιμητικά σχόλια είτε με την άρνηση μιας δουλειάς είτε μέσα από μια άσχημη αντιμετώπιση (Higgins, 1980). Η επικρατούσα σήμερα άποψη των εκπαιδευτικών, των γλωσσολόγων και των ερευνητών είναι ότι η κοινότητα των Κωφών αποτελεί πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα. Οι Κωφοί θεωρούνται μέλη αυτής της μειονότητας και όχι άτομα με ακουστική αναπηρία (Parasnis, 1996).

Ορισμοί των όρων «βαρήκοος» και «κωφός» που έχει δώσει ο Frisina (1974) χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς:

- Κωφός είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Χρησιμοποιεί κυρίως το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλεανάγνωση, Νοηματική Γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB² και πάνω.
- Βαρήκοος είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Πάντως το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 69dB. (Frisina,R.,1974)

Με κύριο γνώμονα λοιπόν τον βαθμό απώλειας της ακοής, ο όρος **παιδική βαρηκοΐα** δηλώνει την απώλεια ακοής σε παιδιά, η οποία είναι εκ γενετής ή επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφίπλευρη και ο βαθμός της κυμαίνεται από 25-95 dB HL³. Όταν η πρωτογενής διάγνωση είναι παιδική βαρηκοΐα και δεν υπάρχουν άλλα προβλήματα, όπως νοητική καθυστέρηση ή νευρολογικές εξελικτικές παθήσεις, τότε έχουμε διαταραχές ή αναστολή στην ανάπτυξη της ομιλίας και της επικοινωνίας με την ομιλούμενη γλώσσα, ανάλογα με τον βαθμό απώλειας της ακοής. Η πρόσληψη και ανάπτυξη της ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων και την ειδική παρεμβατική αγωγή. Ο όρος κώφωση υποδηλώνει σχεδόν καθολική απώλεια ακοής, εκ γενετής ή επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφίπλευρη. Ο όρος **παιδική κώφωση** χρησιμοποιείται ειδικά για τις περιπτώσεις της αμφίπλευρης απώλειας της ακοής, στις οποίες η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας είναι σημαντικά δυσχερές, διότι ελάχιστα στοιχεία της ομιλίας (προσωδιακά και μερικά φωνητικά) μπορεί να γίνουν αντιληπτά ακουστικά. Η πρόσληψη και ανάπτυξη της γλώσσας και της ομιλίας σε παιδιά με παιδική κώφωση γίνεται όχι μόνο με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων αλλά και με την βοήθεια συμπληρωματικών οδών (οπτική, απτική) που αποτελούν μέρος του προγράμματος της παρεμβατικής αγωγής. Ο μέσος όρος της απώλειας ακοής στην παιδική κώφωση είναι πάνω από 95dB HL στις βασικές ηχητικές συχνότητες 500, 1000 και 2000 Hz⁴.

Η βαρηκοΐα/κώφωση μπορεί να υπάρχει εκ γενετής και να έχει προκληθεί από βλάβες των οργάνων ακοής κατά την ενδομήτρια ζωή του νεογνού (προγεννητική αιτία) ή κατά τον τοκετό (περιγεννητική αιτία). Αν η βαρηκοΐα/κώφωση είναι *επίκτητη*, τότε δεν οφείλεται σε γενετικούς (κληρονομικότητα), αλλά σε περιβαλλοντολογικούς παράγοντες και εμφανίζεται κατά την ενδομήτριο ζωή του νεογνού ή κατά τον τοκετό ή σε οποιοδήποτε διάστημα μετά την γέννηση του βρέφους. Ο διαχωρισμός στις κατηγορίες αυτές είναι πολλές φορές αδύνατος, αφού είναι δύσκολο να διαπιστωθούν τα αίτια που μπορεί να προκάλεσαν την απώλεια ακοής στην προγεννητική και

2. Συντομογραφία του αγγλικού όρου decibel, μονάδας μέτρησης του ήχου.

3. Συντομογραφία του αγγλικού όρου Hearing Level=ακουστικό επίπεδο. Κλίμακα που χρησιμοποιείται από τους κλινικούς για την περιγραφή ακουογράμματος.

4. Συντομογραφία του αγγλικού όρου Hertz, μονάδας μέτρησης της συχνότητας του ήχου.

περιγεννητική περίοδο ή ο χρόνος κατά τον οποίον δημιουργήθηκε η απώλεια ακοής. Αν η βαρηκοΐα/κώφωση προκλήθηκε από κληρονομικούς, γενετικούς παράγοντες ονομάζεται κληρονομική. Η κληρονομική κώφωση είναι αμφίπλευρη, πολύ σοβαρή νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής, μη αναστρέψιμη και εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ζωής. Η κληρονομική κώφωση μπορεί να προκληθεί από αυτοσωμικές παθήσεις επικρατούμενου γονιδίου (π.χ. Σύνδρομο Treacher Collins, Σύνδρομο Goldenhar, Σύνδρομο Waardenburg, Βρογχοωτορινικό Σύνδρομο), από αυτοσωμικές παθήσεις υπολειπόμενου γονιδίου (π.χ. Σύνδρομο Usher, Σύνδρομο Pendred, Σύνδρομο Jervell και Lange-Nielsen, Σύνδρομο Alport), καθώς και από φυλογεννητικές παθήσεις υπολειπόμενου γονιδίου.

Το κωφό παιδί χρησιμοποιεί το οπτικό και απτικό κανάλι για να αντιληφθεί τον κόσμο. Στα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του αναπτύσσει αισθητηριοκινητικές δομές που δεν περιλαμβάνουν ακουστικούς τρόπους κατανόησης και οργάνωσης του περιβάλλοντος. Τα ακουστικά ερεθίσματα δεν έχουν καμία σημασία για το κωφό βρέφος. Έτσι, ενώ μέχρι τους 6 μήνες παίζει με τη φωνή του (κλαίει, γελάει), όπως όλα τα βρέφη, ενέργεια μάλλον αντανακλαστική, στους 6 μήνες σταματά. Η συμπεριφορά του βαβίσματος, δηλαδή, που παρατηρείται στους 6 μέχρι 10 μήνες και η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την ομιλία στα ακούοντα παιδιά, δεν παρατηρείται στα κωφά παιδιά ή το βάβισμά τους είναι αρκετά αλλοιωμένο και δεν χρησιμοποιούν αρκετούς ήχους (Lenneberg, 1967).

Η ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας είναι διαφορετική στο ακούον παιδί από ότι στο κωφό παιδί. Το κωφό παιδί από ακούοντες γονείς που χρησιμοποιούν ομιλία με το παιδί τους, έχει στη διάθεσή του τους παραφθαρμένους ήχους της ομιλίας που ακούει μέσα από το κατεστραμμένο ακουστικό του κανάλι και τις κινήσεις των χειλιών, που πολλές φορές δεν είναι καν ευδιάκριτες. Έτσι, είναι πολύ δύσκολο για το παιδί αυτό να κατακτήσει τη γλώσσα. Τα περισσότερα από τα κωφά παιδιά αναπτύσσουν περιορισμένη προφορική επικοινωνία και μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από εντατικά μαθήματα, που συνδέονται συνήθως με πολύ σκληρή δουλειά και μεγάλη προσπάθεια. Η ομιλούμενη γλώσσα, δηλαδή, διδάσκεται μέσα από μαθήματα στο κωφό παιδί και δεν μαθαίνεται σαν μια φυσιολογική διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, όπως συμβαίνει με τα ακούοντα παιδιά. Ο ρυθμός της ανάπτυξης της γλώσσας στο κωφό παιδί εξαρτάται από τις ευκαιρίες εξάσκησης μέσω πραγματικής επικοινωνίας που θα έχει το παιδί με τους γονείς και τους δασκάλους του. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η όραση αποτελεί το κύριο κανάλι για την αντίληψη και τη μάθηση της γλώσσας για το κωφό παιδί, έχει σαν αποτέλεσμα μια γενική καθυστέρηση στην ομιλία και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της γλώσσας του.

Το θέμα της σχέσης γλώσσας και σκέψης έχει απασχολήσει αρκετούς ειδικούς της εκπαίδευσης των κωφών. Έρευνες με κωφά παιδιά έχουν δείξει ότι υπάρχει μια καθυστέρηση σε ορισμένους τομείς νοητικής λειτουργίας. Η καθυστέρηση αυτή φαίνεται ότι οφείλεται στη γενικότερη γλωσσική καθυστέρηση των κωφών. Ο Furth (1973) έχει προτείνει ότι η σκέψη είναι ανεξάρτητη από τη γλώσσα, τουλάχιστον ως το στάδιο του Piaget των συγκεκριμένων διεργασιών, την περίοδο δηλαδή που τα

παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη λογική σκέψη για να λύσουν συγκεκριμένα προβλήματα. Η περίοδος των τυπικών διεργασιών, όπου αναπτύσσεται και χρησιμοποιείται η αφηρημένη σκέψη φαίνεται να μην είναι εύκολα προσιτή στα κωφά παιδιά. Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γλώσσα αναπτύσσεται από τη σκέψη. Πιστεύει ότι η γλώσσα δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, που έχουμε την αρχή της γνωστικής ανάπτυξης. Έτσι, τα κωφά παιδιά περνούν το στάδιο των αισθητηριοκινητικών διεργασιών με τον ίδιο τρόπο όπως και τα ακούοντα παιδιά. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αναπτύσσουν διάφορες δομές που θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας. Αυτές οι δομές έχουν σχέση με δεξιότητες και αντιλήψεις σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς, σχέσεων των αντικειμένων, λύσεων προβλημάτων, κατανόησης της βαρύτητας, του χώρου και της αιτίας. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μέσα από εμπειρίες και η ενίσχυση που δέχεται το παιδί από αυτή την αλληλεπίδραση, το βοηθούν να περάσει από την αισθητηριοκινητική περίοδο στο στάδιο του συμβολισμού. Η συμβολική σκέψη αναπτύσσεται καθώς το παιδί μαθαίνει να επεξεργάζεται την πραγματικότητα εσωτερικά και έτσι αποκτά την ικανότητα να χρησιμοποιεί γλωσσικά σύμβολα. Η νοητική ανάπτυξη προχωράει από το συμβολικό παιχνίδι και τη μίμηση μέσα από το στάδιο των συγκεκριμένων διεργασιών, για να φτάσει στις ανώτερες διεργασίες. Η γλώσσα αποκτά σημαντικότερο ρόλο στο στάδιο των αφηρημένων διεργασιών και βοηθάει να εκφραστούν οι αφηρημένες σκέψεις. Η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς συμβολισμό και φαντασία, συνδέεται και με την ικανότητα παραγωγής σύνθετης σκέψης (Piaget, 1954).

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Myklebust (1948), η γλώσσα κυβερνά τη σκέψη. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, όταν σε κάποιο άτομο η αίσθηση είναι κατεστραμμένη ή δε λειτουργεί καλά, όπως η αίσθηση της ακοής στα κωφά παιδιά, τότε η ιδέα αυτού του ανθρώπου για τον κόσμο θα είναι διαφορετική. Τα κωφά παιδιά, δηλαδή, χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους διαφορετικά από ό,τι τα ακούοντα και γι' αυτό αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά. Για τα παιδιά αυτά επομένως, οι διάφορες έννοιες και τα σύμβολα είναι διαφορετικά. Η διαφορετική αυτή αντίληψη επηρεάζει κυρίως την αφηρημένη σκέψη. Επειδή τα κωφά παιδιά, σύμφωνα πάντα με τον Myklebust, αναπτύσσουν κυρίως την οπτική φαντασία τους, η σκέψη τους εξαρτάται από συγκεκριμένες οπτικές εικόνες. Επομένως, έχουν πρόβλημα να συλλάβουν αφηρημένες έννοιες και να λειτουργήσουν στη σφαίρα της αφηρημένης σκέψης. Ο Myklebust αναφέρεται πάντα στα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, που δεν χρησιμοποιούν την ομιλούμενη γλώσσα ως κύριο μέσο επικοινωνίας. Η θεωρία του Myklebust έχει αμφισβητηθεί από πολλούς νεώτερους ερευνητές, που έχουν δείξει ότι όταν τα κωφά παιδιά βοηθηθούν σωστά και αναπτύξουν γλώσσα νωρίς (νοηματική ή ομιλούμενη), τότε η σφαίρα της αφηρημένης σκέψης είναι ανοικτή γι' αυτά. Αυτό άλλωστε έχουν δείξει οι έρευνες σε κωφά παιδιά κωφών γονέων. Γενικά, σύμφωνα με νεώτερες έρευνες, τα προβλήματα που παρατηρούνται σε ορισμένους τομείς που έχουν σχέση με την αφηρημένη σκέψη σε κωφά παιδιά ακουόντων γονέων, φαίνεται ότι δεν οφείλονται στην κώφωση αλλά σε άλλους παράγοντες, όπως οι φτωχές γλωσσικές εμπειρίες και το στερημένο σε ερεθίσματα περιβάλλον των κωφών

παιδιών. Επίσης, η μη έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση στην ανάπτυξη της γλώσσας και η κακή εκπαιδευτική πολιτική εμποδίζουν τα κωφά παιδιά να αναπτυχθούν σε όλους τους τομείς.

Οι έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας στα κωφά παιδιά, όπως φαίνεται μέσα από τη γραπτή τους γλώσσα, δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στον τομέα αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, η γλώσσα των κωφών μαθητών έχει τα παρακάτω γενικά χαρακτηριστικά (Quigley & Power, 1972, Λαμπροπούλου, 1993):

- Το μήκος των προτάσεών τους είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των ακουόντων παιδιών.
- Η χρήση πολύπλοκων προτάσεων (δευτερεύουσες) είναι σπάνια.
- Η γραπτή γλώσσα είναι αυστηρή και στερεότυπη.
- Οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερα ουσιαστικά και ρήματα και λιγότερες αντωνυμίες, βοηθητικά ρήματα, συνδέσμους και παθητική φωνή.

Τα συχνότερα λάθη που κάνουν οι κωφοί μαθητές στο γραπτό λόγο είναι:

- Η παράλειψη λέξεων, κυρίως λειτουργικών λέξεων (άρθρα, σύνδεσμοι, προσδιορισμοί, προθέσεις).
- Αντικαταστάσεις με λάθος λέξεις.
- Προσθήκη λέξεων που δεν χρειάζονται.
- Λάθος στη σύνταξη.

Οι συνηθισμένες προτάσεις που γράφουν τα κωφά παιδιά είναι προτάσεις του τύπου *Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο*. Η μεγαλύτερή τους δυσκολία φαίνεται στις προτάσεις με πολύπλοκη δομή, όπως είναι οι δευτερεύουσες. Αυτές οι προτάσεις αναλύονται από τους κωφούς μαθητές και ερμηνεύονται σαν προτάσεις του τύπου *Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο*. Για παράδειγμα, η πρόταση «*Η γυναίκα που έφερε το μωρό πήγε σπίτι της*», ερμηνεύεται από τα κωφά παιδιά σαν πρόταση του τύπου «*Το μωρό πήγε σπίτι του*». Τα κωφά παιδιά δεν κατακτούν το λεξιλόγιο με τον ίδιο ρυθμό, όπως τα ακούοντα παιδιά. Η κατανόηση του λεξιλογίου βρίσκεται τουλάχιστον 2 με 3 χρόνια πίσω σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά. Αυτή η διαφορά μεγαλώνει, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν στην ηλικία. Τέλος, τα κωφά παιδιά συναντούν μεγάλες δυσκολίες με τους ιδιωτισμούς, τις διάφορες εκφράσεις και τις μεταφορές.

Αν η κώφωση/βαρηκοΐα εμφανιστεί πριν από την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας, δηλαδή πριν τα 6 έτη (Lenneberg, 1967) ονομάζεται *προγλωσσική* (prelingual), ενώ αν εμφανιστεί μετά από την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας ονομάζεται *μεταγλωσσική* (postlingual). Η *προγλωσσική* βαρηκοΐα έχει οριστεί ως απώλεια ακοής εμφανιζόμενη πριν από το τρίτο έτος της ηλικίας. Υπάρχει

χαρακτηριστική διαφορά ανάμεσα στα κωφά και βαρήκοα παιδιά, ως προς τη διαδικασία και τον τρόπο απόκτησης γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι τα βαρήκοα παιδιά αποκτούν το λόγο διαφορετικά από τα ακούοντα, εν τούτοις υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι μαθαίνουν τους ίδιους ακριβώς γλωσσικούς κανόνες μ' αυτά. Η εξέλιξη, όμως και η πρόοδος στη γλωσσική απόδοση (λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτική δομή, άρθρωση), είναι κατώτερη από εκείνη των ακουόντων. Διαφορά υπάρχει και μεταξύ των κατηγοριών των παιδιών με ακουστική μειονεξία που χαρακτηρίζονται ως *μεταγλωσσικά κωφά* και *προγλωσσικά κωφά* (Λαμπροπούλου,2001). Τα παιδιά με *προγλωσσική* ακουστική μειονεξία βαριάς μορφής και συγκεκριμένα τα παιδιά με κώφωση από τη γέννηση τους παρουσιάζουν χαρακτηριστικά διακρινόμενη φωνολογική κατάσταση απ' όλες τις άλλες κατηγορίες παιδιών με ακουστική απώλεια. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έγινε κωφό μετά την ηλικία των 5 ετών, ανεξάρτητα από το βαθμό της ακουστικής του απώλειας παρουσιάζει διαφορετική και γλωσσικά υπέρτερη γλωσσική εικόνα, από ένα προγλωσσικά κωφό παιδί με τον ίδιο βαθμό ακουστικής απώλειας. Η διαφορά προκύπτει από το γεγονός ότι το *μεταγλωσσικά* κωφό παιδί– με δεδομένο ότι δεν υφίσταται άλλο πρόβλημα– έχει δομήσει τη γλωσσική του ικανότητα, όπως συμβαίνει σ' όλα τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μειονεξίες. Παρ' όλα αυτά και τα παιδιά με *μεταγλωσσική* ακουστική απώλεια παρουσιάζουν προβλήματα στη γλώσσα, ιδιαίτερα μάλιστα αυτά που είναι κάτω των 5 ετών κατά την επέλευση της μειονεξίας. Τα προβλήματα αυτά αν και εντελώς διαφορετικά από τα αντίστοιχα των προγλωσσικά κωφών, απαιτούν τη συστηματική παρέμβαση και την παροχή βοήθειας στη παραγωγή και χρήση της φωνητικο-ακουστικής γλώσσας. Η απουσία των ηχητικών εμπειριών, στο γεννημένο κωφό παιδί, είναι ο κύριος και ο διαφορετικός παράγοντας σε όλα τα επίπεδα της φωνητικό-ακουστικής γλώσσας. Γι' αυτό και η προφορική τους ομιλία είναι σημαντικά κατώτερη αυτής των *μεταγλωσσικά* κωφών και σαφώς κατώτερη εκείνης των ακουόντων συνομηλίκων τους. Επίσης, η ευκρίνεια της είναι ανάλογη του βαθμού της ακουστικής απώλειας και σχετίζεται με τη χρονική στιγμή και τη διάρκεια της επιδείνωσης της ακουστικής κατάστασης. Ο Ling (1976) διαπίστωσε ότι τα περισσότερα προγλωσσικά παιδιά δεν παρουσίασαν σημαντική αλλαγή ως προς την ευκρίνεια της προφορικής τους ομιλίας, κατά τη τελευταία χρονιά, παρά τις προόδους που σημειώθηκαν στην κατασκευή των ακουστικών βοηθημάτων και στην λογοθεραπεία. Έτσι, ακόμη και σήμερα η προφορική ομιλία των κωφών παιδιών και ενηλίκων χαρακτηρίζεται από πληθώρα λαθών στην άρθρωση που προσδιορίζονται κυρίως στην:

- Άχρωμη εκφορά των φωνηέντων.
- Ένρινη προφορά των φωνηέντων, με υπό ή υπέρ ένρινη ενίσχυση
- Παραλήψεις φωνηέντων.
- Λάθος εκφορά ή υποκατάσταση συμφώνων
- Παραφθορά των προσωδιακών στοιχείων

- Παράταση της προφοράς των συλλαβών. (Ling, 1976)

Η πλειοψηφία των προγλωσσικά κωφών παιδιών, περίπου το 90%, προέρχεται από ακούντες γονείς και μόνο το 10% έχει έναν Κωφό γονέα (Schein, 1995). Το κωφό παιδί που γεννιέται μέσα σε μια οικογένεια ακούντων βρίσκεται σε ένα περιβάλλον, όπου ο βασικός τρόπος επικοινωνίας δεν του είναι προσβάσιμος. Δεν είναι σε θέση να αναπτύξει τη μητρική του γλώσσα με την διαδικασία που την αναπτύσσουν τα ακούντα παιδιά και έτσι έχει μειωμένη πληροφόρηση αλλά και μειωμένη δυνατότητα να εκφρασθεί και να γίνει αντιληπτό. Επίσης, η αναταραχή που δημιουργείται στην οικογένεια, επιφέρει προβλήματα στη συναισθηματική αλληλεπίδραση μέσα στη δυάδα μητέρας- βρέφους. Το κωφό βρέφος- νήπιο έχει τις ίδιες ανάγκες που έχουν όλα τα βρέφη- νήπια. Χρειάζεται ένα ζεστό και στοργικό περιβάλλον και μια οικογένεια που θα το εκτιμά και θα το αγαπά γι' αυτό που είναι. Χρειάζεται ένα γλωσσικό περιβάλλον τέτοιο που θα του επιτρέψει να αναπτύξει φυσικά την μητρική του γλώσσα και θα του δώσει τις πρώτες πληροφορίες για την κοινωνία στην οποία ανήκει. Για το λόγο αυτό, οι οικογένειες αυτές και τα κωφά παιδιά τους χρειάζονται συστηματική βοήθεια από πολύ νωρίς ώστε να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους και να μάθουν να επικοινωνούν μαζί του. Μόνο με συστηματική βοήθεια στην οικογένεια θα βοηθηθεί το κωφό παιδί να κατακτήσει τη γλώσσα του (ομιλούμενη ή νοηματική) έγκαιρα.

Τα κωφά παιδιά των Κωφών γονέων συνήθως προσαρμόζονται ευκολότερα, αφού οι οικογένειες τους έχουν εμπειρία σχετικά με την κώφωση. Το κωφό παιδί αμέσως μετά τη γέννησή του, όπως κάθε ακούον παιδί, βρίσκεται σε ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα, αφού ο κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι γονείς μεταξύ τους είναι εύκολα προσβάσιμος στο οπτικό κανάλι του. Έτσι, μαθαίνει έγκαιρα και στην κρίσιμη ηλικία απόκτησης της γλώσσας ένα γλωσσικό κώδικα, τη νοηματική γλώσσα, για να χειριστεί το περιβάλλον του, να καλύψει τις ανάγκες του και να αντλήσει πληροφορίες χρήσιμες για την κοινωνικοποίηση και την όλη ανάπτυξή του. Συνήθως, η πρώτη γλώσσα των παιδιών αυτών, όπως και των ακούντων αδελφών τους, είναι η νοηματική. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν την «ομιλούμενη» ως δεύτερη γλώσσα από το σχολείο και τους ακούντες συγγενείς τους. Η πλεονεκτική θέση των κωφών παιδιών από Κωφούς γονείς φαίνεται και στα ακαδημαϊκό και τον κοινωνικό τομέα, σε σύγκριση με τα κωφά παιδιά από ακούντες γονείς (Schein, 1989, Moores, 1996). Επίσης, ωριμάζουν πιο γρήγορα από τα υπόλοιπα κωφά παιδιά και έχουν περισσότερες ικανότητες προσαρμογής και επικοινωνίας με τους ακούντες και την κοινωνία αργότερα.

2.2 Περιγραφή Παιδιών με Φυσιολογική Ακοή από Κωφούς Γονείς

Οι κωφοί αποκτούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ακούντες απογόνους. Το ποσοστό κωφών παιδιών που γεννιούνται από επίσης, κωφούς γονείς δεν ξεπερνά το 5% (Schein, 1995). Τα ακούντα παιδιά κωφών γεννιούνται και μεγαλώνουν σε ένα ιδιαίτερο γλωσσικό περιβάλλον, καθώς μαθαίνουν πρώτα μέσω των γονιών τους τη νοηματική γλώσσα και στη συνέχεια την ομιλούμενη (Walter, 1990). Είναι, λοιπόν,

προφανές ότι μεγαλώνουν και συμπεριφέρονται σαν κωφοί, ενώ αισθάνονται και αυτοί κομμάτι της κοινότητας των Κωφών. Άλλωστε, πολλές φορές αναλαμβάνουν το ρόλο «διερμηνέα» για τις οικογένειες τους και πολύ συχνά επιλέγουν να εργάζονται σε σχετικές δομές και φορείς. Όπως σημειώνει ο Buchino, τα ακούοντα παιδιά αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη κοινότητα των κωφών και αυτή των ακούντων. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν από νωρίς να συνεργάζονται και με τις δύο κοινότητες, να δραστηριοποιούνται ομαδικά και να αναζητούν τρόπους και λύσεις ώστε να διευκολύνουν την καθημερινότητα των γονέων τους αλλά και της ευρύτερης κοινότητας των Κωφών (Buchino, 1993).

Πολλά από τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, επιλέγουν να παραμείνουν ενεργά μέλη της κοινότητας Κωφών, όχι μόνο εργαζόμενα σε υπηρεσίες εξυπηρέτησης του κωφού πληθυσμού αλλά και σε φορείς διάδοσης και πληροφόρησης για την ισότητα και τα δικαιώματα των κωφών (Rutherford, 1992). Άλλωστε, η κοινότητα των κωφών παρουσιάζει πολλά όμοια χαρακτηριστικά με κάθε άλλη μειονοτική ομάδα, με δική τους κουλτούρα και πολιτισμικά στοιχεία, ιδιαίτερο κώδικα επικοινωνίας, ακόμη και παραδόσεις (Padden, 1980). Είναι σαφές, ότι καθώς τα παιδιά κωφών γονέων αποτελούν τον συνδετικό κρίκο κωφών και ομιλούντων μαθαίνουν από μικρή ηλικία πώς να ενσωματώνονται κοινωνικά και στις δύο αυτές κουλτούρες αλλά και να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτές, βοηθώντας κυρίως τους γονείς τους να έρχονται σε ευκολότερη επαφή με την ευρύτερη κοινωνία.

Με γνώμονα, λοιπόν, το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν αναπτύσσοντας ισχυρούς δεσμούς τόσο με την κοινότητα των κωφών όσο και των ακούντων, αναζήτησαν τρόπους οργάνωσης και συσπείρωσης. Το 1983 ίδρυσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες τη διεθνώς γνωστή οργάνωση *CODA (Children Of Deaf Adults= παιδιά κωφών ενηλίκων)*. CODA μπορεί να χαρακτηριστεί ένα άτομο με φυσιολογική ακοή που έχει μεγαλώσει από έναν ή δύο κωφούς γονείς. Είναι, λοιπόν, σαφές, πως τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων κοινωνικοποιούνται με διαφορετικό τρόπο και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά ακούντων γονέων. Πολλά από αυτά, μπορεί να χρειαστεί να φτάσουν στην προσχολική εκπαίδευση για να έρθουν σε επαφή με ακούοντα άτομα, κάτι που ευλόγως επηρεάζει τόσο την αντίληψη για τις σχέσεις και την επικοινωνία όσο και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Heward, 2007). Έτσι, τα παιδιά κωφών γονέων, παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον τόσο από κοινωνική άποψη όσο και από γλωσσολογική/εκπαιδευτική.

Η Todd (2013), σημειώνει πως τα CODA δεν έχουν λάβει το ερευνητικό ενδιαφέρον που τους αξίζει. Τα παιδιά αυτά, μεγαλώνουν στην ουσία ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς κόσμους, που σε πολλές κοινωνίες δυσκολεύονται ακόμη και σήμερα να συνυπάρξουν αποτελεσματικά. Έτσι, από πολύ μικρή ηλικία επιφορτίζονται με την ευθύνη να εκπροσωπούν τους γονείς τους σε φορείς και υπηρεσίες που δεν έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τη χρήση της νοηματικής, να τους συνοδεύουν σε κοινωνικές εκδηλώσεις όπου η πλειοψηφία των παρευρισκομένων είναι ομιλούντες και συνεπώς δεν υπάρχει δυνατότητα εύκολης επικοινωνίας.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως η κοινότητα των Κωφών, λόγω της αδυναμίας επικοινωνίας με τους ομιλούντες παρουσιάζει τάσεις απομόνωσης. Οι περισσότεροι κωφοί άνθρωποι, είτε άτυπα (σχηματίζουν μεταξύ τους κοινωνικές επαφές) είτε οργανωμένα (με την ίδρυση συλλόγων και οργανισμών) επιζητούν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται πως τα παιδιά τους περνούν πολύ χρόνο στην κοινότητα των κωφών σε σχέση με αυτή των ομιλούντων. Είναι, λοιπόν, σαφές πως η ευρύτερη κοινωνία δεν έχει γνώση της καθημερινότητας και του τρόπου ζωής τόσο των κωφών όσο και των ομιλούντων κοντινών συγγενών τους.

Ένα συχνό πρόβλημα με το οποίο έρχονται σε καθημερινή επαφή τα CODA είναι η απομόνωση και ενδεχομένως ο ρατσισμός που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες. Δηλαδή, δεν έρχονται αντιμετώπι με τις αντιδράσεις τρίτων απέναντι στους γονείς τους αλλά και με μία ευρεία επιφυλακτικότητα της κοινωνίας απέναντι στο πρόσωπο τους (Singleton & Tittle, 2000). Βέβαια, πέρα από την αντιμετώπιση της κοινωνίας, τα παιδιά κωφών γονέων βαρύνονται από μικρή ηλικία με την ευθύνη όχι μόνο της διευθέτησης επικοινωνίας μεταξύ των γονέων τους και των ομιλούντων αλλά και της εκτεταμένης φροντίδας, μιας και σε πολλές χώρες η εκπαιδευτική και επαγγελματική αποκατάσταση των κωφών δεν είναι εύκολη και πολλές φορές εφικτή. Σε έρευνα τους, οι Hadjikakou, Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari & Nicolaou (2009), μελετώντας 12 συμμετέχοντες παιδιά κωφών γονέων, αναφέρουν πως οι απόψεις και τα αισθήματα των παιδιών αυτών σε σχέση με το ρόλο με τον οποίο είναι επιφορτισμένα είναι διχασμένα. Δηλαδή, εξέφρασαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις σχετικά με την κοινωνική τους θέση. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως από μικροί μαθαίνουν την υπευθυνότητα, εξασκούνται στο πώς να γίνονται χρήσιμοι ευέλικτοι και αισθάνονται πιο ώριμοι και συνεπείς. Στην αρνητική όψη, όμως, ανέφεραν πως έχουν σχετικά μικρή ελευθερία και ανεξαρτησία, ενώ οφείλουν να λειτουργούν ως διερμηνείς των γονέων τους ακόμη και όταν δεν το επιθυμούν.

Πέρα, βέβαια, από την ευθύνη της διερμηνείας, τα παιδιά κωφών γονέων αναλαμβάνουν και άλλες ευθύνες. Η πιο σημαντική, ίσως, είναι η προστασία των γονέων τους από διάφορους κινδύνους. Στην περίπτωση ενός συναγερμού, μιας ανακοίνωσης από τα μεγάφωνα, τα CODA πρέπει να ενημερώσουν τους γονείς τους σχετικά με το εκάστοτε γεγονός/δραστηριότητα. Σημαντικό είναι πως τα CODA δεν αισθάνονται μόνο την υποχρέωση να προστατέψουν σωματικά τους γονείς τους, αλλά και συναισθηματικά (Hadjikakou, Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari & Nicolaou, 2009). Η έρευνα των Hadjikakou, Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari & Nicolaou (2009) υποστηρίζει πως πηγή άγχους για τα CODA είναι τα αρνητικά/ρατσιστικά σχόλια από μέρους ανθρώπων, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τον τρόπο ζωής των κωφών. Έτσι, νιώθουν υπεύθυνοι πως θα πρέπει να αποβάλλουν από την εικόνα των γονιών τους την «ταμπέλα» αναπηρία. Οι Filer & Filer (2000) αναφέρουν ότι σε διάφορες συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν με παιδιά κωφών γονέων, αυτά υποστήριξαν πως επιλέγουν να μη μεταφέρουν στους γονείς τους διάφορα

αρνητικά/προσβλητικά σχόλια που δέχονται από ομιλούντες και προτιμούν να παραφράζουν ή να παραλείπουν εντελώς τα λεγόμενα τους.

Είναι, λοιπόν, εύλογο πως τα CODA βιώνουν πολλές φορές αρνητικά συναισθήματα και άγχος όσον αφορά στην προστασία και βοήθεια των γονιών τους. Ο Pulakos (1987) αναφέρει πως στις περισσότερες οικογένειες κωφών γονέων με ομιλούντα παιδιά, το διάστημα πριν τη γέννηση τέκνων και τα πρώτα χρόνια ζωής τους, οι κωφοί γονείς είναι αυτοί που βιώνουν έντονο άγχος και ανησυχία σχετικά με το κατά πόσο θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών τους, να τους προσφέρουν ένα υγιές και ομαλό περιβάλλον, οικονομική υποστήριξη κτλ. Αντίθετα, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, κυρίως κατά την περίοδο της εφηβείας, το άγχος μετατίθεται σε αυτά. Τα μεγαλύτερα CODA αναπτύσσουν έντονη ανησυχία σχετικά με το βαθμό βοήθειας και φροντίδας που θα μπορέσουν να προσφέρουν στους γονείς τους, τι θα συμβεί όταν αποκτήσουν και οι ίδιοι δικιά τους οικογένεια (Pulakos, 1987). Ένα, ακόμη, σημαντικό κομμάτι της παραπάνω έρευνας, είναι το άγχος και η ανησυχία που βιώνουν, συγκεκριμένα τα πρωτότοκα παιδιά κωφών γονέων. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι τα πρώτα μέσα στην οικογένεια που έρχονται σε επαφή με αυτή την ιδιότυπη μορφή ζωής (διγλωσσία, ανάπτυξη σε περιβάλλον κωφών, ενώ τα ίδια είναι ομιλούντα). Έτσι, από μικρή ηλικία πρέπει να αναλάβουν όχι μόνο την διευθέτηση επικοινωνίας των γονέων τους με τους ομιλούντες, αλλά και την επικοινωνία των γονέων με τα νεότερα παιδιά (Todd, 2013).

Ο Buchino (1993) υποστηρίζει πως η ανάληψη αυτής της ευθύνης δεν πραγματοποιείται πολλές φορές αυτοβούλως από τα ίδια τα παιδιά. Σε παρατήρηση οικογενειών κωφών κατέγραψε πως οι γονείς βασίζονταν σε διπλάσιο ποσοστό στο μεγαλύτερο παιδί για θέματα επικοινωνίας, διευθέτηση οικιακών ζητημάτων (πληρωμή λογαριασμών), φροντίδα των μικρότερων παιδιών και των κατοικίδιων. Όλα τα παραπάνω, είναι φυσικό, πέρα από άγχος να δημιουργούν και αισθήματα θυμού, ίσως και ζήλιας στα πρωτότοκα παιδιά των οικογενειών αυτών. Έτσι, συχνά δημιουργούνται τριβές ανάμεσα στα CODA και διαφωνίες σχετικά με το βαθμό ανάληψης υποχρεώσεων. Χαρακτηριστικό είναι, όμως, πως σε έρευνες των Buchino (1993), Hadjidakou et al. (2009), Filer & Filer (2000) και Singleton & Tittle (2000), τα πρωτότοκα παιδιά κωφών γονέων αναφέρουν πως δεν θα αποποιούνταν ποτέ των ευθυνών τους όσον αφορά τη βοήθεια στους γονείς τους ακόμη και αν κατά καιρούς βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, ενώ περίπου το 20% δήλωσε χαρούμενο με τη λήψη των συγκεκριμένων υποχρεώσεων. Υποστήριξαν, ακόμη, πως το αίσθημα υπευθυνότητας και το γεγονός πως όλη η οικογένεια βασίζεται πάνω τους, υπερτερούν της προσωπικής τους ανάγκης για ανεξαρτησία.

Ένα σημαντικό ζήτημα που θα έπρεπε να σημειωθεί, είναι η είσοδος ενός παιδιού κωφών γονέων στο σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης, δηλαδή το σχολείο. Τα παιδιά κωφών γονέων εισέρχονται κανονικά σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης κάτι που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλές φορές τη γνώση και τα μέσα για να διαχειριστούν τη διγλωσσία τους. Αν και σε πολλά σχολεία πλέον, υπάρχουν μέθοδοι και προγράμματα που στοχεύουν στη βοήθεια των δίγλωσσων παιδιών, κάτι

τέτοιο δεν αποτελεί καθολικό φαινόμενο και συνεπώς δεν είναι ένα προνόμιο που απολαμβάνουν όλα τα CODA.

Πέρα, όμως, από το κομμάτι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του τρόπου δράσης μέσα και έξω από την οικογένεια, τα CODA είναι πιθανό να αναπτύξουν διαφορετικά την ομιλία και την ακουστική αντίληψη. Οι Craig & Baucum (2007) σημειώνουν πως η φωνολογική και ακουστική αντίληψη των παιδιών αναπτύσσεται με βάση τη μίμηση του λόγου που αναπτύσσει το βρέφος στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Πιο αναλυτικά, το βρέφος ακούει ήχους που σε μικρή ηλικία δεν μπορεί να επεξεργαστεί, μεγαλώνοντας όμως, μιμείται και αργότερα επεξεργάζεται και εκφράζει κατά βούληση. Η προσπάθεια επικοινωνίας του παιδιού με λεκτικά σήματα, αποτελεί γνώρισμα ανάπτυξης και εξέλιξης του εγκεφάλου και των φωνολογικών ικανοτήτων του ατόμου. Κάτι τέτοιο, βέβαια αποτελεί πρόκληση για ένα ακούον παιδί τη στιγμή που οι γονείς του αδυνατούν να μεταδώσουν λεκτικά σήματα. Ο Σερδάρης (1998) αναφέρει πως ο λόγος και η ομιλία στο παιδί δεν εμφανίζεται μόνος του. Το παιδί σε μια προσπάθεια επικοινωνίας για να εκφράσει τις ανάγκες του, τόσο σωματικές όσο και ψυχοκοινωνικές, επιχειρεί την μίμηση των ενηλίκων γύρω του και κυρίως της μητέρας του, με την οποία το πρώτο διάστημα της ζωής του έχει τη στενότερη επαφή. Αναμφίβολα, ο ανθρώπινος λόγος και η κατάκτηση του αποτελεί σύνθετο φαινόμενο ενώ οι ψυχοφυσιολογικές δυνατότητες των παιδιών είναι αδύναμες. Εξαιτίας αυτού, η σωστή κατάκτηση του λόγου δεν πραγματοποιείται αμέσως. Είναι μια σταδιακά συνεχιζόμενη διαδικασία στην οποία εμφανίζονται δυσκολίες (Σερδάρης, 1998).

Είναι προφανές πως τα ακούοντα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν με κωφούς γονείς και ενδεχομένως τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους δεν έχουν συστηματικές επαφές με ακούντες (εκτός και αν έχουν ακούοντα αδέρφια ή κοντινούς συγγενείς), δεν έχουν τη δυνατότητα να μιμηθούν λεκτικά σήματα, να εξασκηθούν σε αυτά και συνεπώς να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν ικανοποιητικά τις φωνολογικές τους ικανότητες (Τζαβάρας, 1995). Η Toohey (2010) στο έργο της επισημαίνει πως μέσα από τη μελέτη διαφόρων ερευνών προκύπτει πως περίπου το 20% των CODA αναπτύσσουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. Μια μελέτη των Sachs, Bard and Johnson (1981) υποστηρίζει πως ένα σημαντικό ποσοστό των ακούντων παιδιών προσχολικής ηλικίας με κωφούς γονείς παρουσιάζει προβλήματα στη φωνολογική ενημερότητα και την άρθρωση. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό πως τα CODA μαθαίνουν πρώτα τη νοηματική γλώσσα. Κάτι τέτοιο σημαίνει, πως η νοηματική καθίσταται ως Γ1, ενώ στη συνέχεια κάνουν πιο εκτεταμένη χρήση της ομιλούμενης, κάτι που σημαίνει πως πρακτικά τα παιδιά κωφών γονέων είναι δίγλωσσα.

Οι Cole & Cole (2004) αναφέρουν πως η διγλωσσία δεν αποτελεί γενεσιουργό αιτία προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, κάθε δίγλωσσο παιδί αναπτύσσεται με βάση τα ίδια αναπτυξιακά στάδια που περνά και ένα μονόγλωσσο παιδί με ελάχιστες και πολύ μικρές αποκλίσεις. Αυτό που παίζει ρόλο, όμως, είναι η ποιοτική και ποσοτική επαφή με την κάθε γλώσσα. Αν, δηλαδή, ένα παιδί έχει ίσες ευκαιρίες επικοινωνίας και στις δύο γλώσσες τότε η γλωσσική ανάπτυξη είναι ομαλή.

Κάτι τέτοιο, για παράδειγμα, παρατηρείται σε παιδιά με έναν κωφό γονέα. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί επικοινωνεί χρησιμοποιώντας εξίσου και τη νοηματική και την ομιλούμενη. Όμως, τα παιδιά κωφών γονέων (CODA) δεν καταμερίζουν ισόνομα τη χρήση των δύο γλωσσών. Τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, όπου το άτομο έχει συστηματική επαφή με τους γονείς, τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο τη νοηματική με αποτέλεσμα η ομιλούμενη να μην εξασκείται και αναπτύσσεται το ίδιο γρήγορα και αποτελεσματικά. Έτσι, η ανάπτυξη του λόγου σε ποιοτικό και ποσοτικό επίπεδο μοιάζει αρκετά με αυτήν των μη δίγλωσσων παιδιών, εξελίσσεται συνήθως με παρόμοιο ρυθμό, αν και αναμένεται μία μικρή καθυστέρηση ή δυσκολία στην κατάκτηση ορισμένων φωνολογικών ικανοτήτων.

Σε έρευνα του Van den Bogaerde (2005) και στην παρατήρηση μιας οικογένειας κωφών γονέων με ακούοντα παιδιά παρατηρήθηκε πως τα παιδιά έκαναν συχνή χρήση ενός μεικτού κώδικα επικοινωνίας, ακόμη και όταν μιλούσαν μεταξύ τους. Έτσι ενώ χρησιμοποιούσαν άριστα τη νοηματική, όταν έρχονταν σε επαφή με τη μητέρα, στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, χρησιμοποιούσαν έναν μεικτό κώδικα που εμπεριείχε τόσο τη νοηματική όσο και τη χρήση λέξεων. Η συγκεκριμένη έρευνα, βέβαια, έρχεται σε συμφωνία με τον γενικότερο κανόνα που ισχύει για τα δίγλωσσα παιδιά, ότι η χρήση μεικτού λεξιλογίου ή/και μεικτών γραμματικών κανόνων παρατηρείται κάποιες φορές, αλλά θεωρείται φυσιολογικό στάδιο στην ανάπτυξη του λόγου. Έτσι, γλωσσολογικά είναι φυσιολογικό ότι τα τρία μικρά παιδιά πριν την ηλικία των 6 ετών (κατά τη διάρκεια δηλαδή της γλωσσικής τους ανάπτυξης) έκαναν χρήση τόσο της νοηματικής, όσο και της ομιλούμενης (Toohey, 2010).

Ο Pettito (2001) μελέτησε δίγλωσσα παιδιά ομιλουμένων γλωσσών και δίγλωσσα παιδιά κωφών γονέων και διαπίστωσε πως η φωνολογική τους ανάπτυξη παρουσίαζε εξαιρετικές ομοιότητες. Τόσο τα δίγλωσσα παιδιά (που έκαναν χρήση της αγγλικής και μιας δεύτερης γλώσσας) όσο και τα παιδιά κωφών γονέων έκαναν κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους πολύ συχνά μείξη των δύο γλωσσών, είτε ασυνείδητα είτε κατά βούληση. Για παράδειγμα, τα παιδιά κωφών γονέων συχνά κατά τη χρήση της νοηματικής πρόφεραν και το αντίστοιχο φωνητικό σήμα, ταυτόχρονα με τη χειρονομία που αντιστοιχούσε στη λέξη που ήθελαν να εκφράσουν. Ο βαθμός χρήσης του μεικτού κώδικα εξαρτιόταν στα μεν δίγλωσσα παιδιά με ομιλούντες γονείς από το βαθμό χρήσης της εκάστοτε γλώσσας από τους γονείς, ενώ στα παιδιά κωφών γονέων από το βαθμό επαφής με τους γονείς. Δηλαδή, όσο μεγάλωναν και ο κοινωνικός τους κύκλος διευρυνόταν (σχολείο, φίλοι κτλ), τα παιδιά ανέπτυσαν αποτελεσματικότερους μηχανισμούς διαχωρισμού των δύο γλωσσών. Βέβαια, στην έρευνα του ο Pettito (2001) υποστήριξε πως η διγλωσσία δεν αποτέλεσε αίτιο προβλημάτων λόγου και πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν ομαλή ανάπτυξη λόγου και ομιλίας με ελάχιστες διαφορές σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά.

Φυσικά, τα προβλήματα ανάπτυξης λόγου δεν σχετίζονται αποκλειστικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Πολλά παιδιά μεγαλώνοντας σε μονόγλωσσο περιβάλλον ανέπτυξαν σημαντικές φωνολογικές αδυναμίες, ενώ αντίθετα δίγλωσσα παιδιά κατέκτησαν πλήρως και τις δύο γλώσσες, μέχρι και το τελικό αναπτυξιακό στάδιο

κατάκτησης της γλώσσας, δηλαδή περίπου στα 6 χρόνια (Toohey, 2010). Σύμφωνα με τον οργανισμό American Speech-Language-Hearing Association, τα γλωσσικά λάθη και η σταδιακή κατάκτηση λόγου σε μια πορεία με δυσκολίες είναι πλήρως αναμενόμενη και φυσιολογική για κάθε παιδί. Συνεπώς, οι όποιες γλωσσικές δυσκολίες επέρχονται στην ανάπτυξη λόγου ενός παιδιού κωφών γονέων είναι επίσης φυσιολογικό λαμβάνοντας υπόψη τη δύσκολη πορεία προς την πλήρη γλωσσική και φωνολογική κατάκτηση.

Η Todd (2013) αναφέρει πως ανάμεσα στις περιορισμένες σχετικά έρευνες που αφορούν στα ομιλούντα παιδιά κωφών γονέων, λίγες επικεντρώνονται στον τρόπο ανάπτυξης της φωνολογικής και ακουστικής τους ικανότητας και στο βαθμό ύπαρξης σχετικών δυσκολιών. Όμως, από τα μέχρι στιγμής δεδομένα επιβεβαιώνεται πως η διγλωσσία σε ένα ακούον παιδί κωφών γονέων επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό την φωνολογική του ανάπτυξη. Φαίνεται, πως όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, η ομιλία είναι μεν μια δεξιότητα που βασίζεται στην κοινωνική μάθηση (Bandura, 1977), παρόλα αυτά, φαίνεται πως ο άνθρωπος είναι επιφορτισμένος με ορισμένα ένστικτα και νευροβιολογικές λειτουργίες, που επίσης καθορίζουν τον τρόπο, το βαθμό και την ποιότητα της φωνολογικής του ανάπτυξης (Σερδάρης, 1998).

Βέβαια, η σημερινή ανάπτυξη του παιδιού δεν λαμβάνει χώρα στα ίδια πλαίσια με παλιότερα. Πλέον, ένα παιδί ήδη από τη βρεφική ηλικία είναι εκτεθειμένο σε χιλιάδες ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά, συναισθηματικά), τα οποία λειτουργούν παιδευτικά εμπλουτίζοντας έτσι τον ορίζοντα μάθησης που διαθέτει κάθε άτομο από τη στιγμή που θα γεννηθεί (Heward, 2007). Τόσο η επιστήμη όσο και η παιδαγωγική έχουν αναπτυχθεί αρκετά, ώστε να προσφέρουν καινοτόμες λύσεις σε ένα φάσμα σύνθετων προβλημάτων που μερικά χρόνια φάνταζαν άλυτα. Τα ΜΜΕ, οι νέες τεχνολογίες, ακόμη και τα διάφορα παιχνίδια με τα οποία απασχολούνται τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία συμβάλουν σημαντικά στη φωνολογική ανάπτυξη και το λεξιλογικό εμπλουτισμό (Slavin, 2007). Οι Craig & Baucum (2002) αναφέρουν πως ένα νήπιο μαθαίνει περίπου το 25% του λεξιλογίου του μέσα από την τηλεόραση και άλλα τεχνολογικά μέσα. Έτσι, είναι σαφές πως και τα CODA είναι, επίσης, εκτεθειμένα σε ανάλογα ερεθίσματα που μπορούν να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τη φωνολογική τους ικανότητα. Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες, δεν εξυπηρετούν μόνο την γλωσσολογική ανάπτυξη των παιδιών κωφών γονέων, αλλά και την επικοινωνία, τόσο την ενδοοικογενειακή όσο και την ευρύτερη κοινωνική.

2.3 Χαρακτηριστικά της Διτροπικής Διγλωσσίας

Τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, κατακτούν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική και στη συνέχεια, μέσα από την ευρύτερη κοινωνικοποίηση τους, την αντίστοιχη ομιλούμενη. Με αυτόν τον τρόπο καθίστανται παιδιά δίγλωσσα και παρουσιάζουν τα ίδια γλωσσικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά με δίγλωσσα παιδιά ομιλούμενων γλωσσών (Todd, 2013). Ο MacLaughlin (1978) κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική διγλωσσία.

Η ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism) λαμβάνει χώρα, όταν το παιδί εκτίθεται σε περιβάλλον όπου ομιλούνται δύο γλώσσες ήδη από τη γέννηση του και μαθαίνει να μιλά και τις δύο. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν τόσο στην οικογένεια όσο και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι συνήθως τα πιο χαρακτηριστικά και συχνά παραδείγματα διγλωσσίας. Χαρακτηριστικό, επίσης, της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της Γ1 και της δεύτερης γλώσσας, αλλά και οι δύο γλώσσες ομιλούνται το ίδιο αποτελεσματικά (Κουρμπέτης, 1999). Αντίθετα, στη διαδοχική διγλωσσία (consecutive bilingualism), το παιδί γνωρίζει πρώτα την μητρική του γλώσσα, την οποία σταθεροποιεί κι έπειτα έρχεται σε επαφή με κάποια άλλη γλώσσα που ομιλείται ευρέως στον κοινωνικό περίγυρο. Όπως παρατηρείται από την Τριάρχη (2000), διαδοχική διγλωσσία συνήθως παρουσιάζουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους αλλάζουν τόπο διαμονής (μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους όπου έχει αναπτυχθεί η ομιλία τους) και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική. Έτσι, και τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα τόσο της ταυτόχρονης διγλωσσίας όσο και της διαδοχικής. (Σταφυλίδου, 2014)

Κάθε δίγλωσσος άνθρωπος κατέχει εξίσου ικανοποιητικά δύο διαφορετικές γλώσσες. Παρόλα αυτά, η μονοτροπική (unimodal) διγλωσσία παρουσιάζει έναν περιορισμό. Καθώς οι δίγλωσσοι άνθρωποι έχουν ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας τη φωνή, δεν είναι δυνατόν να επικοινωνούν με δύο γλώσσες ακριβώς την ίδια στιγμή (Emmorey, Borinstein & Thompson, 2005). Για παράδειγμα, ένα δίγλωσσο άτομο που μιλά αγγλικά και ελληνικά, δεν μπορεί να πει ταυτόχρονα «Καλημέρα» και «Good Morning». Επιλέγει, ανάλογα με τον συνομιλητή του τον γλωσσικό κώδικα που θα χρησιμοποιήσει, άσχετα αν γνωρίζει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες.

Η διτροπική (bimodal), όμως, διγλωσσία παρουσιάζει ορισμένα εξαιρετικά ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά. Διτροπική διγλωσσία παρουσιάζουν τα άτομα που χρησιμοποιούν εξίσου την νοηματική και την αντίστοιχη ομιλούμενη γλώσσα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μπορούν να πουν την λέξη «Καλημέρα» και ταυτόχρονα να κάνουν την χειρονομία στη νοηματική που αντιστοιχεί σε αυτή τη λέξη (Shook and Viorica, 2012).

Συνεπώς, ένα μοναδικό χαρακτηριστικό των διτροπικών δίγλωσσων είναι η ικανότητα τους να επικοινωνούν, όχι μόνο χρησιμοποιώντας μια μείξη των δύο γλωσσών αλλά και ταυτόχρονα. Η συγκεκριμένη ιδιότητα δεν αποτελεί μέρος προβληματικής ανάπτυξης ή «σύγχυσης» των δύο γλωσσών. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό έγκειται στο γεγονός ότι υφίστανται δύο διαφορετικά μέσα επικοινωνίας για την κάθε γλώσσα, στην μεν νοηματική τα χέρια, στη δε ομιλούμενη το στόμα. Βέβαια, υπάρχουν πολλοί δίγλωσσοι που κάνουν συνειδητή ταυτόχρονη χρήση των δύο γλωσσών (Shook and Viorica, 2012).

Τα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων αναπτύσσουν ως Γ1 τη νοηματική και στη συνέχεια μαθαίνουν και την ομιλούμενη, μέσα από τη διεύρυνση των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Todd, 2013). Έτσι, μέσα στην οικογένεια η διτροπική διγλωσσία αποτελεί πολλές φορές αναγκαίο μέσο για τη διευθέτηση της επικοινωνίας.

Στην έρευνα των Emmorey, Borinstein & Thompson (2005) σημειώνεται το γεγονός πως τα Αγγλικά ως ομιλούμενη και η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα (ASL= American Sign Language), παρουσιάζουν αρκετές μορφολογικές και φωνολογικές διαφορές. Από τη μία, τα αγγλικά στη δομή τους, στηρίζονται στη χρήση ρημάτων, ενώ αντίθετα η Αμερικανική νοηματική βασίζεται λεξιλογικά στα επιρρήματα. Οι φωνολογικές και λεξιλογικές αυτές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα σε διάφορες ομιλούμενες και τις αντίστοιχες νοηματικές γλώσσες, παρόλα αυτά είναι κοινώς παρατηρούμενο πως οι διτροπικοί δίγλωσσοι χρησιμοποιούν παράλληλα τις δύο γλώσσες, παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν (Marian, Blumenfeld, & Boukrina, 2008).

Όπως αναφέρουν οι Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tetreault, & Ferraro (2001), οι διτροπικοί δίγλωσσοι δεν κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα (δηλαδή την ομιλούμενη) με τον ίδιο τρόπο που την κατακτούν οι μονοτροπικοί δίγλωσσοι. Πιο συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι δύο ομιλούντων γλωσσών, εκτίθενται και στις δύο γλώσσες. Στις περιπτώσεις όπου οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησης έρχονται σε επαφή και με τις δύο, επικοινωνούν και μεταφέρουν μηνύματα και με τις δύο.

Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση όπου οι γονείς μιλούν μια γλώσσα, αλλά στον τόπο διαμονής ομιλείται επίσημα κάποια άλλη. Και σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά έρχονται σε επαφή μέσα από την καθημερινότητα τους με τη δεύτερη γλώσσα καθώς και οι γονείς τους επιχειρούν να την εξασκήσουν (Emmorey, Borinstein & Thompson, 2005).

Στην περίπτωση, όμως, των διτροπικών δίγλωσσων, η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας συντελείται εντελώς διαφορετικά. Λαμβάνοντας υπόψη πως και οι δύο γονείς είναι κωφοί, τα παιδιά μεγαλώνουν δίχως ερεθίσματα της ομιλούμενης γλώσσας. Έτσι, ως μητρική τους γλώσσα καθίσταται η νοηματική και στη συνέχεια, μόλις κοινωνικοποιηθούν ευρύτερα μαθαίνουν και ενστερνίζονται την ομιλούμενη. Έτσι, είναι σαφές πως είναι πολύ πιο εύκολο για αυτά να εκφράζονται στη νοηματική ακόμη και αν συζητούν με ακούον άτομο (Todd, 2013).

Η ιδιαίτερη φύση της διτροπικής διγλωσσίας εγείρει πολλά ερωτήματα σχετικά με τη μορφή της διγλωσσης επικοινωνίας που έχει ερευνηθεί εκτεταμένα, τόσο στο παρελθόν όσο και το τελευταίο διάστημα (Emmorey, Borinstein & Thompson, 2005). Τα ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από την έρευνα είναι πολλά: Αρχικά, ποιες είναι οι συνέπειες της άρσης περιορισμών άρθρωσης για την παραγωγή διγλωσσης ομιλίας; Πιο συγκεκριμένα, ένα ζήτημα που εξετάζεται στη βιβλιογραφία είναι οι αλλαγές στον κώδικα και τη δομή που συμβαίνουν όταν οι περιορισμοί άρθρωσης αρθούν.

Όσον αφορά στη μονοτροπική διγλωσσία, κατά την αλλαγή κώδικα, ο ομιλητής πρέπει να σταματήσει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και να στραφεί σε μια δεύτερη γλώσσα, είτε μέσα σε μια φράση είτε σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας. Το ερώτημα που εγείρεται στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι τι συμβαίνει όταν οι φωνολογίες των δύο γλωσσών εκφράζονται από διαφορετικά μέσα (χειρονομίες-φωνή) έτσι ώστε να επιτρέπεται η ταυτόχρονη έκφραση; (McNeill, 2000). Είναι συνεπώς, οι διτροπικοί δίγλωσσοι ικανοί να εναλλάσσουν κατά βούληση τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν ή ο εγκέφαλος τους προσαρμόζεται με τέτοιο τρόπο ώστε τους ωθεί στην παράλληλη χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών;

Επιπλέον, ένα δεύτερο ερώτημα που τίθεται από τους Shook and Viorica (2012) είναι κατά πόσο ο μεικτός αυτός τρόπος επικοινωνίας από μεριάς των διτροπικών δίγλωσσων επηρεάζει την αλληλεπίδραση με τους μονόγλωσσους, όχι μόνο σε βιολογικό επίπεδο αλλά κυρίως σε κοινωνικό.

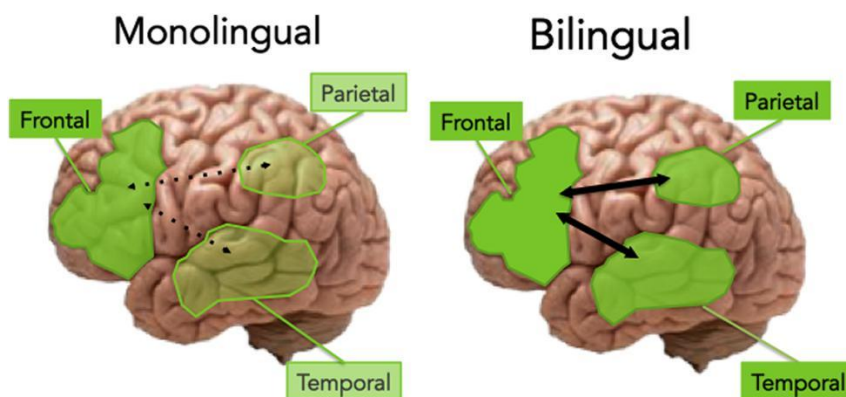
Αξιοσημείωτα είναι τα στοιχεία που κατέγραψαν στην έρευνα τους οι Emmorey, Borinstein & Thompson (2005). Πιο αναλυτικά, σημειώνουν πως συνολικά τα 10 ενήλικα άτομα που παρατήρησαν σε διάφορες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, χρησιμοποιούσαν τη νοηματική ακόμη και όταν συνομιλούσαν με ακούοντα άτομα που δεν γνώριζαν νοηματική. Όσον αφορά την επικοινωνία τους μέσα στην οικογένεια (για παράδειγμα με ακούοντα αδέρφια ή άλλους κοντινούς ακούοντες συγγενείς), η ταυτόχρονη χρήση ομιλούμενης και νοηματικής ήταν δεδομένη, ενώ παρατηρήθηκε συνεχής εναλλαγή μεταξύ της ομιλούμενης και της νοηματικής. Την εναλλαγή χρήσης των δύο γλωσσών από διτροπικούς δίγλωσσους μέσα στην οικογένεια παρατήρησε στην έρευνα της και η Todd (2013).

Επιπλέον, μέρος της έρευνας των Emmorey, Borinstein & Thompson (2005) περιελάμβανε την παρακολούθηση ενός ολιγόλεπτου βίντεο καρτούν από τους δίγλωσσους, το οποίο θα έπρεπε στη συνέχεια να περιγράψουν σε ακούοντα συνομιλητή τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν πως κανένας από τους συμμετέχοντες δεν σταματούσε τη χρήση μιας γλώσσας για να χρησιμοποιήσει κάποια άλλη. Μόλις 5% των συνομιλιών περιείχαν αποκλειστικά τη χρήση της νοηματικής.

Έτσι, το υπόλοιπο 95% της ομιλίας των δίγλωσσων περιελάμβανε ταυτόχρονη χρήση νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας. Όπως σημειώνουν και οι συγγραφείς της έρευνας, χαρακτηριστικό των διτροπικών δίγλωσσων είναι πως δεν πραγματοποιούν *εναλλαγή του κώδικα* που χρησιμοποιούν (*code-switching*), αλλά αντίθετα πραγματοποιούν μια *γλωσσική μείξη* (*code-blending*) την οποία πραγματοποιούν ασυνείδητα, ανεξαρτήτως του συνομιλητή τους.

Μάλιστα, τα ποσοστά της μείξης (*code-blending*) που προκύπτουν μέσα από την έρευνα συνάδουν με τα πορίσματα αντίστοιχης έρευνας των Petito et.al (2001), στην επικοινωνία διτροπικών δίγλωσσων παιδιών ηλικίας έως τεσσάρων ετών, τα οποία πραγματοποιούσαν μείξη των γλωσσικών κωδικών σε ποσοστό 94% σε αντίθεση με

την εναλλαγή κωδικών που δεν ξεπερνούσε το 6% . Τα συγκεκριμένα πορίσματα, επιβεβαιώνουν πως οι δίγλωσσοι δεν μεταβάλλουν τον τρόπο επικοινωνίας τους ακόμη και ως ενήλικες, όπου το κοινωνικό τους περιβάλλον είναι σαφώς πιο διευρυμένο και έρχονται σε επαφή τόσο με ακούοντες όσο και κωφούς. Συνεπώς, όσον αφορά τη λειτουργία της φωνολογικής τους ικανότητας, είναι ξεκάθαρο πως η μείξη κωδικών είναι ασυνείδητη και αποτελεί προσαρμογή του εγκεφάλου σε ένα πιο σύνθετο δίγλωσσο περιβάλλον.



Εικόνα 1 Ενεργοποίηση τμημάτων εγκεφάλου κατά τη διάρκεια συνομιλίας δίγλωσσου και μονόγλωσσου ατόμου. Ανασύρθηκε στις 26 Νοεμβρίου 2016 από <http://journal.frontiersin.org>

Οι Marian, Blumenfeld, & Boukrina (2008) σημειώνουν πως η γνωστική λειτουργία των δίγλωσσων αναπτύσσει ορισμένες διαφορές σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Έτσι, οι δίγλωσσοι σκέφτονται κάθε φορά τις φράσεις που χρησιμοποιούν ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες που κατέχουν, ενώ με μια γρήγορη συνειδητή λειτουργία επιλέγουν εκείνη που συνάδει με του συνομιλητή τους. Η παραπάνω εικόνα παρουσιάζει τα μέρη του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας στην περίπτωση ενός μονόγλωσσου και ενός δίγλωσσου ατόμου.

Η περίπτωση, όμως, των διτροπικών δίγλωσσων καθίσταται ίσως πιο περίπλοκη. Στην περίπτωση τους η επικοινωνία δεν συνεπάγεται μονάχα τη χρήση γλωσσικού κώδικα αλλά και της νοηματικής, δηλαδή χειρονομιών. Αυτό σημαίνει πως κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους ενεργοποιούνται περισσότερα μέρη του εγκεφάλου ακόμη και αν κάτι τέτοιο συμβαίνει ασυνείδητα (Whitehead, Schiavetti, Whitehead & Metz, 1995).

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα, εστίασε στο κατά πόσο η μείξη των κωδικών που χρησιμοποιούνταν ήταν σημασιολογικά ισοδύναμη. Δηλαδή, κατά πόσο, οι δύο γλωσσικοί κώδικες παρουσιάζουν την ίδια ή διαφορετικές πληροφορίες όταν αναμιγνύονται (code-mixed). Από τα 186 μηνύματα που αναλύθηκαν, τα 174 (94%) από τα σήματα νοηματικής ήταν σημασιολογικά ισοδύναμα με την συνοδευτική ομιλούμενη γλώσσα. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με την έρευνα των Petito et. al (2001) των οποίων το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά (Emmorey, Borinstein & Thompson, 2005).

Παρόμοια στοιχεία εξετάζουν μέσα από την έρευνα τους οι Shook and Viorica (2012), οι οποίοι εστίασαν την οπτική επαφή και κίνηση των διτροπικών δίγλωσσων στις επικοινωνίες τους με ακούοντα άτομα. Έτσι, στόχος της μελέτης τους είναι να εξετάσει το πρότυπο ενεργοποίησης του παράλληλου κώδικα. Στα 26 άτομα που χρησιμοποίησαν ως δείγμα για την εκπόνηση της έρευνας τους, προέκυψαν αποτελέσματα όμοια με αυτά των ερευνών τόσο των *Petito et. al* (2001), όσο και των *Emmorey, Borinstein & Thompson*, (2005).

Έτσι, οι διτροπικοί δίγλωσσοι φαίνεται πως χρησιμοποιούν ένα σύνθετο τρόπο επικοινωνίας που περιλαμβάνει γλωσσική επικοινωνία, χειρονομίες της νοηματικής αλλά και έντονη βλεμματική κίνηση με την οποία επιχειρούν να κατευθύνουν τον συνομιλητή τους. Η παράλληλη αυτή χρήση διαφορετικών σημάτων δεν πραγματοποιείται συνειδητά, αποτελεί, όμως, προϊόν προσαρμογής του διτροπικού δίγλωσσου στις ανάγκες επικοινωνίας του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Η παράλληλη, όμως, χρήση της Νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας αποτελεί ακόμη και σήμερα αντικείμενο έρευνας. Οι *Carek, Campbell, & Woll* (2008) σημειώνουν πως η Αγγλική Νοηματική Γλώσσα και η ομιλούμενη Αγγλική παρουσιάζουν σημαντικές δομικές και μορφολογικές διαφορές. Μάλιστα, δεν υπάρχει καμία απολύτως ομοιότητα σε δομές που αφορούν τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Κάτι τέτοιο παρατηρείται σε πολλές ομιλούμενες γλώσσες και στις αντίστοιχες Νοηματικές.

Οι *Vanden, Bogaerde & Baker* (2005) σημειώνουν πως η κατάκτηση της Νοηματικής ως Γ1 συνηθίζεται σε δύο περιπτώσεις. Στα κωφά παιδιά κωφών γονέων και στα ακούοντα παιδιά κωφών γονέων. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μια ιδιαίτερη εμπειρία, καθώς η Νοηματική αποτελεί κώδικα σημάτων και όχι κώδικα φωνημάτων. Αυτό σημαίνει πως γίνεται διαφορετικά αντιληπτή από τον εγκέφαλο ως προς τη λειτουργία της.

Ως εκ τούτου, διάφορες έρευνες όπως αυτή των *Soderfeldt, et. al* (1994), εστίασαν στην αναζήτηση στοιχείων που να υποδεικνύουν τον τρόπο λειτουργίας των γνωστικών πηγών σε κάθε μία από τις δύο γλωσσικές φόρμες. Έτσι, κατέληξαν πως η εγκεφαλική λειτουργία των διτροπικών δίγλωσσων πράγματι παρουσιάζει αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά κατά την διάρκεια της επικοινωνίας τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές ανακάλυψαν πως κατά τη διάρκεια συνομιλίας που περιλαμβάνει οπτικοακουστικά ερεθίσματα ενεργοποιούνται οι ενώσεις του ακουστικού φλοιού (*auditory association cortex*), αλλά και ο κάτω μετωπιαίος φλοιός. Οι συγκεκριμένες περιοχές ενεργοποιούνταν και κατά τη διάρκεια ακοής λόγου δίχως οπτική επαφή με τον συνομιλητή. Επιπλέον, όταν οι δίγλωσσοι επικοινωνούσαν με τη χρήση της Νοηματικής ενεργοποιούνταν, βέβαια, οι προαναφερθείσες περιοχές αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό ενεργοποιούνταν οι οπίσθιες περιοχές του κροταφικού λοβού.

Το συγκεκριμένο πόρισμα, όσον αφορά την εγκεφαλική λειτουργία συνάδει με την εικόνα 1, που παρουσιάζεται στη σελίδα 32 και αφορά στην ενεργοποίηση

συγκεκριμένων τμημάτων του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια διάφορων μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Είναι, λοιπόν, προφανές πως ο εγκέφαλος των δίγλωσσων λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας, ανεξάρτητα με το αν είναι μονοτροπικοί ή διτροπικοί δίγλωσσοι (Capek, Campbell, & Woll, 2008).

Αντίθετα από την παραπάνω έρευνα, η μελέτη των Sakai et. al., (2005) εστίασε στην μελέτη των κοινών χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η εγκεφαλική λειτουργία κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας, ανεξάρτητα από το αν ο ομιλητής είναι μονόγλωσσος, μονοτροπικός ή διτροπικός δίγλωσσος. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας ενεργοποιείται το μπροστινό μέρος του εγκεφάλου, ιδίως όταν η επικοινωνία απαιτεί τη σύνθεση περίπλοκων προτάσεων και εννοιών, δεν περιλαμβάνει δηλαδή, απλά τη διατύπωση τυπικών φράσεων.

Η έρευνα των Ellis et. al (2001) δείχνει πως τα δίγλωσσα άτομα που μεγαλώνουν από κωφούς γονείς αναπτύσσουν καλύτερη λειτουργία του μπροστινού φλοιού σε σχέση με τα δίγλωσσα άτομα που μεγαλώνουν από ακούοντες γονείς. Αυτό σημαίνει πως οι διτροπικοί δίγλωσσοι σε σχέση με τους μονοτροπικούς αναπτύσσουν αποτελεσματικότερη και γρηγορότερη οπτική κατανόηση του συνομιλητή τους, όπως τις εκφράσεις προσώπου και τις χειρονομίες. Η συγκεκριμένη ικανότητα, αναπτύσσεται ιδιαιτέρως σε άτομα που κατέχουν την Νοηματική Γλώσσα ως Γ1, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για ακούοντα ή κωφά άτομα.

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα, βέβαια, είναι εύλογο. Για τη χρήση της Νοηματικής είναι απαραίτητη η οπτική επαφή με τον συνομιλητή, συνεπώς τα άτομα που κατέχουν την Νοηματική ως Γ1 και τη χρησιμοποιούν ως βασική γλώσσα επικοινωνίας, βασίζουν την αλληλεπίδραση τους στην αποκωδικοποίηση οπτικών σημάτων. Έτσι, η οπτική αντίληψη κατά τη διάρκεια της συνομιλίας ερεθίζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ακούοντες μονόγλωσσους συνομιλητές (Capek, Campbell, & Woll 2008).

Όμως, όλες εστίαζαν στην μελέτη τους στον τρόπο και βαθμό ενεργοποίησης περιοχών του εγκεφάλου όσον αφορά στην αντίληψη λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού και στον τρόπο απάντησης στα αντίστοιχα σήματα. Οι Capek, Campbell, & Woll (2008) πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία αναζητούσαν τον βαθμό και τον τρόπο ενεργοποίησης περιοχών του εγκεφάλου στη θέα κάποιας εικόνας ή σήματος της Νοηματικής. Η διαφορά, δηλαδή, έγκειται στο γεγονός ότι ένας ακούων μονόγλωσσος αντιλαμβάνεται το σήμα της Νοηματικής ως εικόνα και ο χρήστης της Νοηματικής ως λέξη.

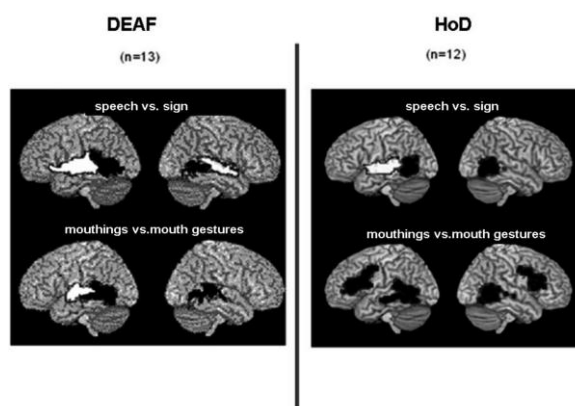
Οι Ellis et al (2001) καταλήγουν στο συμπέρασμα, πως όσον αφορά την επικοινωνία μέσω Νοηματικής Γλώσσας, είναι σημαντική η κίνηση του στόματος. Σε κάθε συνομιλία μεταξύ ακούοντων αυτό που παίζει ρόλο είναι το φωνητικό σήμα που παράγεται. Όμως, διαπιστώθηκε πως για τους διτροπικούς δίγλωσσους, παρά το γεγονός ότι είναι ακούοντες, η κίνηση του στόματος και οι εκφράσεις του προσώπου

παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία τους, όπως ακριβώς και στους κωφούς χρήστες της Νοηματικής.

Πιο συγκεκριμένα, στη Νοηματική, η κίνηση του στόματος συμπληρώνει την χειρονομία, λειτουργεί ως «ηχώ» του σήματος της Νοηματικής. Στην έρευνα των Carek, Campbell, & Woll (2008) διαπιστώθηκε πως όταν οι διτροπικοί δίγλωσσοι επικοινωνούσαν χωρίς να έχουν οπτική επαφή με το συνομιλητή τους, παρουσίαζαν μια μικρή καθυστέρηση στις απαντήσεις ή έδιναν λιγότερο αποτελεσματικές και πλούσιες σε λεξιλόγιο απαντήσεις σε σχέση με εκείνες τις συνομιλίες όπου παρατηρούσαν το πρόσωπο και τις κινήσεις του στόματος.

Έτσι, υποστηρίζουν, με επιφύλαξη βέβαια, καθώς τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα δεν ήταν πολλά σε αριθμό, πως οι διτροπικοί δίγλωσσοι βασίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό την προφορική τους επικοινωνία στην οπτική αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει διότι η Γ1, η Νοηματική, βασίζεται αμιγώς στη χρήση οπτικών σημάτων και εικόνων.

Στην περίπτωση των κωφών συμμετεχόντων στην έρευνα, οι γραπτές λέξεις σε εικόνες παρήγαγαν εντονότερη δραστηριότητα στον εγκέφαλο σε σχέση με τα σήματα της νοηματικής. Στους ακούντες διτροπικούς δίγλωσσους η παραγωγή ήχων χωρίς οπτική επαφή με το συνομιλητή είχε ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου. Αυτό σημαίνει, πως κατέβαλαν εντονότερη προσπάθεια για την επίτευξη της αλληλεπίδρασης.

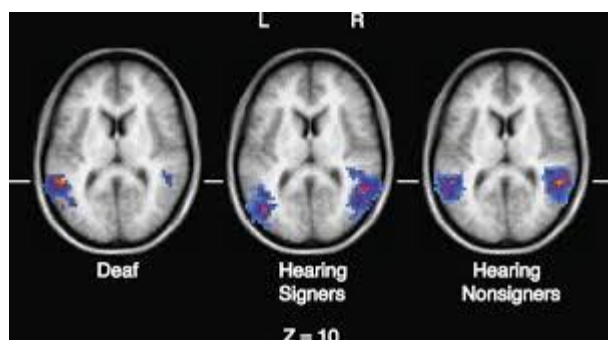


Εικόνα 2 Η παραπάνω εικόνα προέρχεται από το έργο των Carek, Campbell, & Woll (2008) και παρουσιάζει την ενεργοποίηση διάφορων περιοχών του εγκεφάλου, ανάλογα με τη χρήση σημάτων επικοινωνίας ανάμεσα σε κωφούς και ακούντες χρήστες της νοηματικής.

Πέρα από την ενεργοποίηση διάφορων περιοχών του εγκεφάλου, όλες οι έρευνες που μελετήθηκαν καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι διτροπικοί δίγλωσσοι παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τους μονοτροπικούς δίγλωσσους, παρόλα αυτά η ικανότητα τους να χρησιμοποιούν ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες επικοινωνίας επηρεάζει τη γνωστική και φωνολογική τους λειτουργία. Η ανταπόκριση τους, επίσης, σε φωνητικά και οπτικά σήματα διαφέρει με αυτή των ακούντων

μονόγλωσσων ή μονοτροπικών δίγλωσσων. Επίσης, διαφέρει από τους ακούοντες γνώστες νοηματικής γλώσσας οι οποίοι δεν έχουν, όμως, τη νοηματική ως Γ1.

Για έναν ακούοντα μονόγλωσσο που θα μάθει σε κάποια στιγμή της ζωής του τη νοηματική, η ενεργοποίηση τμημάτων του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη λήψη και επεξεργασία οπτικών σημάτων ενεργοποιείται μεν, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό (Capek, Campbell, & Woll, 2008). Στην παρακάτω εικόνα, παρουσιάζονται οι διαφορές στην διέγερση περιοχών του εγκεφάλου, όταν παρουσιάζονται οπτικά σήματα επικοινωνίας:



Εικόνα 3 Περιοχές του εγκεφάλου που διεγείρονται όταν δέχονται οπτικά σήματα επικοινωνίας. Ανασύρθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2016 από <http://citeseerx.ist.psu.edu>

Η παραπάνω εικόνα παρουσιάζει τη δραστηριότητα των εγκεφάλων τριών περιπτώσεων: ενός κωφού, ενός ακούοντα με Γ1 τη Νοηματική και ενός ακούοντα μονόγλωσσου. Όπως αναφέρουν και οι Shook and Viorica (2012), οι διτροπικοί δίγλωσσοι πολλές φορές λειτουργούν ασυνείδητα ως κωφοί χρησιμοποιώντας ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας τη Νοηματική. Παρόλα αυτά ο τρόπος επικοινωνίας και επεξεργασίας των μηνυμάτων που δέχονται, επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον συνομιλητή τους (αν δηλαδή ο ίδιος είναι ακούων ή κωφός) και από το είδος των μηνυμάτων που στέλνει.

2.4 Διαφορές Διτροπικής -Μονοτροπικής Διγλωσσίας

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, παρά το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, εν τούτοις αναπτύσσουν και ορισμένες διαφορές όσον αφορά την επεξεργασία των σημάτων που δέχονται κατά την διάρκεια των αλληλεπιδράσεων τους.

Από τις έρευνες που έχουν μελετηθεί προκύπτει πως η βασικότερη διαφορά μεταξύ διτροπικών και μονοτροπικών δίγλωσσων έγκειται στην ικανότητα των πρώτων να εκφράζονται χρησιμοποιώντας παράλληλα και τις δύο γλώσσες που κατέχουν (Emmorey, Borinstein & Thompson, 2005). Έτσι, ο διτροπικός δίγλωσσος μπορεί να πει «Καλημέρα» και ταυτόχρονα να πραγματοποιήσει και τη χειρονομία που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη λέξη στη νοηματική γλώσσα, ανεξάρτητα αν κάτι τέτοιο πραγματοποιείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Ο μονοτροπικός δίγλωσσος, όμως,

δεν δύναται να κάνει κάτι τέτοιο. Αυτός συνειδητά εναλλάσσει το γλωσσικό κώδικα με τον οποίο εκφράζεται ανάλογα με τον συνομιλητή του.

Η δεύτερη βασική διαφορά ανάμεσα στην μονοτροπική και τη διτροπική διγλωσσία εντοπίζεται στον τρόπο απόκτησης τους. Στην μονοτροπική διγλωσσία, το άτομο είτε έχει γονείς με δύο διαφορετικές μητρικές γλώσσες είτε προέρχεται από ένα κοινό γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο ζει σε μια κοινωνία με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως το δίγλωσσο άτομο έρχεται σε επαφή εξίσου και με τις δύο γλώσσες, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί από τη στιγμή της γέννησης του ή λίγο αργότερα καθορίζοντας τον τρόπο επικοινωνίας με βάση τον περίγυρο του (Shook and Viorica, 2012).

Αντίθετα, στην περίπτωση της διτροπικής διγλωσσίας, το άτομο γεννιέται από κωφούς γονείς, κατακτά τη Νοηματική ως Γ1 και στη συνέχεια όταν μεγαλώσει εξελίσσει την ομιλούμενη. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως το γνωστικό υπόβαθρο των δύο γλωσσών δεν αναπτύσσεται παράλληλα, αλλά ξεχωριστά. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα άτομα που γεννιούνται από κωφούς γονείς μπορούν να κατακτήσουν ταυτόχρονα με την Νοηματική και την ομιλούμενη γλώσσα, όταν συναναστρέφονται με ακούοντα άτομα από το συγγενικό περιβάλλον.

Τέλος, οι μονοτροπικοί δίγλωσσοι μπορούν να διαχωρίζουν τη χρήση των δύο γλωσσών, ακόμη και αν πολλές φορές στο οικογενειακό περιβάλλον κάνουν μια μείξη των δύο γλωσσών. Αντίθετα, οι διτροπικοί δίγλωσσοι, πολύ συχνά χρησιμοποιούν παράλληλα (και μάλιστα ασυνείδητα) τις δύο γλώσσες, πραγματοποιούν δηλαδή μείξη του γλωσσικού κώδικα (code-blending) εξαιτίας του γεγονότος ότι οι δύο γλώσσες παράγονται από διαφορετικά μέσα.

Οι Martin, Ronice, Pichle & Fieldsteel (2014) επισημαίνουν μία ακόμη σημαντική διαφορά. Παρατήρησαν ότι ένας μονοτροπικός δίγλωσσος που μπορεί και μιλά ορθά και τις δύο γλώσσες που κατέχει, τις έχει δηλαδή κατακτήσει πλήρως ακαδημαϊκά, πραγματοποιεί πολύ σπάνια ασυνείδητη μείξη των δύο γλωσσικών κωδικών.

Αντίθετα, ένας διτροπικός δίγλωσσος, ακόμη και αν μπορεί να εκφραστεί εξίσου ικανοποιητικά και με τις δύο γλώσσες, πραγματοποιεί πολύ συχνότερα μείξη (code-blending) των δύο γλωσσικών συστημάτων. Η παραπάνω ιδιότητα των διτροπικών δίγλωσσων σχετίζεται με τον τρόπο επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης των σημάτων επικοινωνίας που δέχονται, όπως προαναφέρθηκε. Συνεπώς, ο βαθμός ακαδημαϊκής κατάκτησης της γλώσσας δεν παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην επιλογή γλώσσας στους διτροπικούς δίγλωσσους (Martin, Ronice, Pichle & Fieldsteel, 2014).

2.5 Χαρακτηριστικά της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

Η Νοηματική Γλώσσα δημιουργήθηκε αυθόρμητα από τους ίδιους τους Κωφούς για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Νοηματικές Γλώσσες υπάρχουν από τότε που υπάρχουν και οι Κωφοί. Μέχρι πρόσφατα στη Νικαράγουα δεν υπήρχαν καθόλου νοηματικές γλώσσες όσο οι κωφοί παρέμεναν απομονωμένοι μεταξύ τους. Όταν, όμως, η κυβέρνηση των Σαντινίστας αναμόρφωσε το εκπαιδευτικό σύστημα,

δημιουργήθηκαν τα πρώτα σχολεία για κωφούς, στα οποία η εκπαίδευση των παιδιών εστίαζε κυρίως στη διδασκαλία ανάγνωσης των χειλιών και στην ομιλία μέσω της κίνησης των χειλιών. Η μέθοδος αυτή δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, όταν τα παιδιά βρίσκονταν στις παιδικές χαρές και στα λεωφορεία εφεύραν τα δικά τους νοήματα, συνδυάζοντας τις αυτοσχέδιες χειρονομίες που χρησιμοποιούσαν με τις οικογένειές τους στο σπίτι (Pinker, 1995). Το σύστημα αυτό δεν άργησε να παγιωθεί και ονομάστηκε νικαραγουανή γλώσσα νευμάτων (Lenguaje de Signos Nicaragüen-LSN), η οποία στην ουσία αποτελεί μια πίτζιν⁵. Οι χρήστες της εμπιστεύονται τις υπαινικτικές, ανεπτυγμένες περιφράσεις, παρά μια σταθερή γραμματική. Όταν, όμως, παιδιά βρέθηκαν στο σχολείο γύρω στα τέσσερα, όταν η LSN υπήρχε ήδη, φάνηκε ότι τα νεύματά τους ήταν πιο αβίαστα και περιεκτικά και οι χειρονομίες περισσότερο τυποποιημένες και λιγότερο σαν παντομίμες. Έτσι, η γλώσσα αυτή ήταν τόσο διαφορετική από την LSN και ονομάστηκε νικαραγουανό ιδίωμα νευμάτων (Idioma de Signos Nicaragüense-ISN). Η γλώσσα αυτή φαίνεται να είναι μια κρεολή⁶ γλώσσα, που δημιουργήθηκε όταν τα μικρότερα παιδιά εκτέθηκαν στην πίτζιν γλώσσα νευμάτων των μεγαλύτερων παιδιών (Pinker, 1995).

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η φυσική γλώσσα της ελληνικής κοινότητας των Κωφών. Είναι μια γλώσσα οπτικοκινητική και όχι προφορική και ταιριάζει ιδιαίτερα με την οπτική φύση των Κωφών. Αυτό την καθιστά απόλυτα προσβάσιμη σε κάθε κωφό παιδί. Η νοηματική γλώσσα είναι αποτελεσματική γιατί είναι δομημένη με τρόπο που να αξιοποιεί την οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Χάρη στην πλαστικότητα που παρουσιάζει ο εγκέφαλος, δεν παίζει σημαντικό ρόλο αν το εισαγόμενο γλωσσικό ερέθισμα είναι οπτικό ή ακουστικό. Έτσι, ενισχύεται η διαδικασία της πρόσληψης του ομαλοποιημένου και αποτελεσματικού ερεθίσματος και της εσωτερίκευσης του γλωσσικού κώδικα (Bellugi & Fischer, Kourbetis, Hoffmeister, 2005). Για να είναι μια γλώσσα λειτουργική, πρέπει να είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και προβλέψιμη (Pinker, 1984). Για τα Κωφά παιδιά, μόνο η νοηματική γλώσσα μπορεί να εκπληρώνει και τις τρεις αυτές προϋποθέσεις. Νομικά στην Ελλάδα έχει αναγνωριστεί ως επίσημη γλώσσα της κοινότητας των Κωφών από το 2000 με τον νόμο 2817/2000. Σύμφωνα με τον Καλοκαιρινό (Κουρμπέτης, Μαρκάκης & Σταϊνχάουερ, 1999), εναλλακτικά του όρου νοηματική γλώσσα θα μπορούσε να ισχύει και ο όρος νευματική γλώσσα (δηλαδή η γλώσσα των νευμάτων), ο οποίος είναι πιο σαφής και ακριβής. Μέχρι στιγμής, βέβαια, κάτι τέτοιο, δεν έχει καθιερωθεί.

5. Ονομάζεται μια απλοποιημένη γλώσσα που αναπτύχθηκε σαν μέσο επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων εθνοτικών ομάδων που δεν έχουν κοινή γλώσσα και αποτελείται από στοιχεία δύο ή περισσότερων γλωσσών. Χρησιμοποιείται συνήθως στο εμπόριο ή στην περίπτωση που και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες από τη γλώσσα της χώρας που ζουν και δεν έχουν μεταξύ τους μια κοινή γλώσσα

6. Καλείται μια πρώην πίτζιν γλώσσα που έχει εξελιχθεί σε μητρική γλώσσα μιας γλωσσικής κοινότητας. Καθώς μια γλώσσα γίνεται κρεολή, το λεξιλόγιο, η γραμματική και οι λειτουργίες της γίνονται πιο πολύπλοκα (σε αντίθεση με τις πίτζιν) και εξισώνονται με τα αντίστοιχα επίπεδα κάθε άλλης φυσικής γλώσσας

Κάθε εθνική ομάδα Κωφών ανέπτυξε την δική της Νοηματική Γλώσσα μέσα από τα ιδιαίτερα βιώματά της και τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της. Η Νοηματική Γλώσσα κάθε εθνικής ομάδας Κωφών είναι τελείως διαφορετική από τις αντίστοιχες Νοηματικές Γλώσσες άλλων εθνικών ομάδων Κωφών. Με την έννοια αυτή δεν υπάρχει μια διεθνής Νοηματική Γλώσσα, όπως δεν υπάρχει μια διεθνής ομιλούμενη γλώσσα, παρ' όλες τις προσπάθειες που έγιναν για τη δημιουργία της Διεθνούς Γλώσσας ESPERANTO. Ωστόσο, οι κωφοί διαφορετικών κρατών μπορούν να συνεννοούνται μέσω της Διεθνούς Νοηματικής Γλώσσας, η οποία είναι στην ουσία ένας κώδικας που στηρίζεται σε ένα διεθνές λεξιλόγιο (κυρίως της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας) και στην παντομίμα. Είναι κυρίως συμβολική και εικονιστική, γεγονός που σημαίνει ότι εξυπηρετεί περισσότερο απλές ανάγκες επικοινωνίας μεταξύ Κωφών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Αν και δεν υφίσταται επίσημη κρατική ή από άλλον φορέα καταγραφή, οι χρήστες της ελληνικής νοηματικής γλώσσας στην Ελλάδα υπολογίζονται περίπου σε 40.600 άτομα, (ακούοντες και μη), λαμβάνοντας υπόψη την πολύ μεγάλη αύξηση εκμάθησης της νοηματικής για την εξυπηρέτηση των αναγκών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των κωφών μαθητών (Hadjikakou, Christodoulou, Hadjidemetri, Konidari, & Nicolaou, 2009).

Τα τελευταία χρόνια και ειδικά από τις δεκαετίες του 1960 και 1970 έγιναν πολύ σημαντικές γλωσσολογικές έρευνες σε διάφορες νοηματικές γλώσσες στις οποίες φάνηκε ότι κάθε νοηματική γλώσσα έχει δομή και ανταποκρίνεται στα παγκόσμια (universals) κριτήρια των ανθρωπίνων γλωσσών (Stokoe, Casterline and Croneberg, 1965; Klima and Bellugi, 1975; Brennan, Colville & Lawson, 1984; Bergman, 1982). Ο Stokoe ήταν ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (ASL) το 1958. Μελέτησε το σχηματισμό και τη δομή των νοημάτων σχετικά με τη χειρολογία (Cherology) όπως την ονόμασε, κάτι αντίστοιχο με τη φωνολογία στις ομιλούμενες γλώσσες. Σύμφωνα με τον Stokoe, όπως οι ομιλούμενες λέξεις αποτελούνται από φωνημικά στοιχεία, έτσι και τα Νοήματα αποτελούνται από χειρμικά στοιχεία. Ο Stokoe διέκρινε και κατέγραψε για την ASL τρία στοιχεία σε κάθε Νόημα: 1) Το σχήμα του χεριού (χειρομορφή), 2) τη θέση του χεριού σε σχέση με το σώμα και 3) την κίνηση του χεριού. Ο Battison (1978) διέκρινε ένα τέταρτο στοιχείο, τον προσανατολισμό της παλάμης. Οποιοδήποτε νόημα σχηματίζεται από τον συνδυασμό των παραπάνω τεσσάρων στοιχείων (Stokoe, 1958, 1972).

Η γλωσσολόγος Bellugi και οι συνεργάτες της στις Η.Π.Α. μελέτησαν τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία της ASL και έδειξαν ότι διαθέτει μια αρκετά πολύπλοκη δομή με συγκεκριμένη σύνταξη και γραμματική (Klima & Bellugi, 1979). Η κίνηση του χεριού μελετήθηκε προσεκτικά από τη Bellugi και τους συνεργάτες της που είδαν ότι για παράδειγμα στα ρήματα και στα επίθετα μια μικρή αλλαγή στο μέγεθος της κίνησης ή στην ταχύτητα που κινείται το χέρι δίνει τελείως διαφορετική έννοια στο Νόημα, παρόλο που το σχήμα του χεριού είναι το ίδιο. Επίσης, μια μικρή αλλαγή σε ένα είδος κίνησης διαχωρίζει αρκετά τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Οι Supalla και Newport (1978) μελέτησαν 100 ζεύγη ουσιαστικών-

ρημάτων, όπου το ρήμα και το ουσιαστικό είχαν περίπου την ίδια σημασία και υποθετικά καμία διαφορά στα νοήματα. Για παράδειγμα, προσπάθησαν να δουν αν υπάρχει διαφορά σε Νοήματα όπως «κάθομαι»-«καρέκλα», «αεροπλάνο»-«πετάω με αεροπλάνο», «σκουπίζω»-«σκούπα» κ.α. Βρήκαν ότι τα ρήματα αυτά σχηματίζονται συνήθως με μια μεγάλη κίνηση, όπως «πετάω»-«κάθομαι». Τα αντίστοιχα ουσιαστικά όμως σχηματίζονται με μικρότερες κινήσεις, οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες και κοφτές. Η κατεύθυνση της κίνησης στα ρήματα της Νοηματικής Γλώσσας έχει σχέση με γραμματικούς κανόνες (συμφωνία υποκειμένου-αντικειμένου). Επίσης, ο πληθυντικός αριθμός σχηματίζεται συνήθως με την κατεύθυνση της κίνησης του Νοήματος σε συνδυασμό με κάποιες μικρές προσθήκες ή παραλλαγές της βασικής κίνησης του Νοήματος. Γενικά, ενώ στις ομιλούμενες γλώσσες συνήθως για τις αλλαγές στη σημασία προστίθενται λέξεις, στις Νοηματικές γλώσσες αυτό γίνεται με την αλλαγή στην κίνηση του βασικού Νοήματος («αυτός μου έδωσε» στην ομιλούμενη γλώσσα, ενώ στη Νοηματική το νόημα για παράδειγμα «δίνω» αλλάζει κατεύθυνση στη βασική κίνησή του, για να εκφράσει το ποιος έδωσε σε ποιον).

Η Νοηματική Γλώσσα δηλαδή, αντί να προσθέσει επιπλέον Νοήματα, αλλάζει απλά τη μορφή του βασικού Νοήματος για να αποδώσει διαφορετικές έννοιες. Σ' αυτό το σημείο η δομή της ASL, που έχει ερευνηθεί αρκετά, μοιάζει με την Λατινική και τη Ρώσικη και όχι με την Αγγλική Γλώσσα (Baker and Padden, 1978). Λόγω του ότι η Νοηματική Γλώσσα είναι οπτική και επειδή το πρόσωπο και τα μάτια βρίσκονται στην περιοχή του οπτικού πεδίου του ακροατή (δέκτη), η κίνηση και η έκφραση του προσώπου και των ματιών αποτελούν στοιχεία της γραμματικής της. Η έκφραση του προσώπου και των ματιών δίνουν τον τονισμό στα Νοήματα, την κατάφαση, την ερώτηση και την άρνηση. Τα επιρρήματα επίσης σχηματίζονται με τις εκφράσεις του προσώπου. Μερικά επιρρήματα σχηματίζονται και με μια ελαφριά κίνηση του ώμου προς το πρόσωπο. Γενικά σύμφωνα με έρευνες, μερικές κινήσεις του προσώπου, των ματιών, του κεφαλιού και της στάσης του σώματος αποτελούν βασικά στοιχεία της σύνταξης και γραμματικής της Νοηματικής Γλώσσας και ονομάζονται μη χειρονομικά στοιχεία (Baker and Padden, 1978). Στις παρακάτω δύο προτάσεις της ASL, για παράδειγμα, τα μη – χειρονομικά στοιχεία διαφοροποιούν το νόημα των προτάσεων ως εξής:

αρν _____ καταφ _____

- Νοηματική: ΕΓΩ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ ΦΥΣΙΚΗ, ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
- Ομιλούμενη: Εγώ δεν καταλαβαίνω φυσική, αλλά μαθηματικά.

Θέμα _____ αρν _____ καταφ _____

- Νοηματική ΕΓΩ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ ΦΥΣΙΚΗ, ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
- Ομιλούμενη: Αυτό που καταλαβαίνω εγώ, δεν είναι η φυσική, αλλά τα μαθηματικά.

Και στα δύο παραδείγματα οι σειρές με τις ενδείξεις πάνω από τις προτάσεις δηλώνουν τη χρήση συγκεκριμένων μη-χειρομορφικών στοιχείων. Και στις δύο προτάσεις τα χέρια σχηματίζουν ακριβώς τα ίδια νοήματα και με την ίδια σειρά. Όμως διαφοροποιούνται ως προς τα μέρη της πρότασης που αποτελούν φορείς άρνησης ή ερώτησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν χρησιμοποιείται κανένα αρνητικό νόημα που να αρθρώνεται με τα χέρια (*OXI, ΔΕΝ* κ.ο.κ.). Αντίστοιχα φαινόμενα παρατηρούνται και στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι νοηματικές γλώσσες διαθέτουν βεβαίως ερωτηματικά νοήματα (*ΠΟΥ, ΠΩΣ, ΠΟΙΟΣ* κ.ο.κ.), όπως διαθέτουν και αρνητικά νοήματα. Είναι όμως εξαιρετικά συνηθισμένο η ερώτηση να δηλώνεται αποκλειστικά από κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου. Οι Lillo-Martin & Fischer (1992) έχουν επισημάνει την ύπαρξη δομών τις οποίες χαρακτήρισαν «*συγκεκαλυμμένες*»: πρόκειται για λέξεις ή φράσεις οι οποίες δεν είναι αρχικά ερωτηματικές, αλλά αποκτούν ερωτηματική σημασία με την προσθήκη συγκεκριμένης έκφρασης του προσώπου. Σε τέτοιες περιπτώσεις, σημαντική είναι όχι η σειρά των λέξεων-νοημάτων, αλλά η έκφραση του προσώπου.

Επιπλέον, στη Νοηματική παρατηρούνται και ορισμένα στοιχεία τα οποία επιτρέπουν στους χρήστες της να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ ίδιων νευμάτων ή κινήσεων. Ένα παράδειγμα που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία αφορά στο ρήμα *φυσάω*. Ο χρήστης, όταν κάνει την κίνηση ότι φυσά αρχικά με φορά προς τα αριστερά και έπειτα προς τα δεξιά σημαίνει ότι φυσά μια τούρτα στα δεξιά και έπειτα στα αριστερά. Αντίθετα, αν φυσήξει δυο φορές προς τα δεξιά και δύο προς τα αριστερά, σημαίνει ότι φυσά την κάθε τούρτα με διάρκεια (Pinker, 1995). Γενικότερα, ισχύει ο κανόνας ότι για να φανεί πως μια ενέργεια γίνεται σε περισσότερα από ένα αντικείμενα, ο χρήστης τερματίζει το νεύμα σε μια συγκεκριμένη θέση στο χώρο και κατόπιν επαναλαμβάνει και την τερματίζει σε άλλο χώρο (όπως ακριβώς με το παράδειγμα της λέξης *φυσάω*).

Οι διαφορές της νοηματικής με την ομιλούμενη, εντοπίζονται και στην έκφραση του χρόνου. Η ASL χρησιμοποιεί κλίση του ρήματος για να δηλώσει εσωτερικές χρονικές έννοιες όπως το *συνεχές*, το *σύνηθες*, το *εναρκτήριο*, αλλά δε δηλώνει με κλίσεις το χρόνο ως *παρελθόν*, *παρόν* και *μέλλον*. Για τη δήλωση του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος η ASL χρησιμοποιεί επιρρήματα και χρονικούς δείκτες. Για παράδειγμα, στην πρόταση:

- Νοηματική: ΠΡΙΝ-ΠΟΛΥ-ΚΑΙΡΟ ΕΓΩ ΜΙΚΡΟΣ ΠΗΓΑΙΝΩ [άποψη: συνεχής] ΨΑΡΕΥΩ ΜΕ ΠΑΠΠΟΥΣ
- Ομιλούμενη: Όταν ήμουν παιδί, πήγαινα συχνά με τον παππού μου για ψάρεμα.

Στην αρχή της πρότασης χρησιμοποιείται ο επιρρηματικός προσδιορισμός *ΠΡΙΝ-ΑΠΟ-ΠΟΛΥ-ΚΑΙΡΟ*, ώστε να τοποθετηθούν τα λεγόμενα σε κάποιο χρονικό σημείο. Η ίδια αυτή τοποθέτηση στο χρόνο εννοείται ότι ισχύει στις επόμενες προτάσεις μέχρι που να δοθεί κάποιος άλλος χρονικός προσδιορισμός. Το παρελθόν ειδικά,

συμβαίνει να δηλώνεται έμμεσα στην ASL με τη χρήση του δείκτη *TEΛΕΙΩΝΩ* (που δηλώνει την τετελεσμένη άποψη). Σε πολλές γλώσσες, ειδικά σε Κρεολές γλώσσες οι δείκτες άποψης τείνουν να εξελίσσονται σε δείκτες χρόνου (Bickerton, 1981), όμως στην ASL δε φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί αυτή η εξελικτική πορεία.

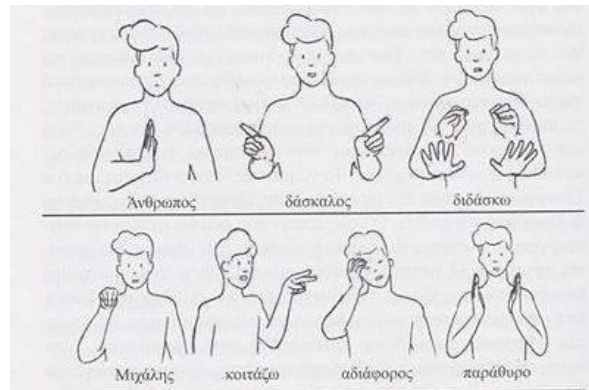
Η Σαπουντζάκη (2005) στη διατριβή της μελέτησε τους βοηθητικούς δείκτες ως πιθανά βοηθητικά ρήματα στη γραμματική της ΕΝΓ. Με τη χρήση βιντεοσκοπημένου υλικού με απόδοση ιστοριών στην ΕΝΓ και υλικό από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε.) η ερευνήτρια προχώρησε στη μελέτη Νοημάτων που σχετίζονται με την εκφορά του χρόνου, της συμφωνίας, με το ποιόν ενεργείας, την τροπικότητα κ.ά. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι ο χρόνος στην ΕΝΓ δεν αποτελεί γραμματική κατηγορία και εκφράζεται σε προτασιακό επίπεδο. Υπάρχουν χρονικοί δείκτες που εκφράζουν τον χρόνο. Έτσι η σειρά των νευμάτων οργανώνεται ως εξής:

- Ομιλούμενη: Χθες πότε ακριβώς έφαγε το παιδί τα φασολάκια;
- Νοηματική: Χθες + Ερωτηματικό Νόημα + Ακριβώς + Παιδί + Τρώω + Φασολάκια
- Ομιλούμενη: Αύριο πότε ακριβώς θα φάει το παιδί τα φασολάκια;
- Νοηματική: Αύριο + Ερωτηματικό Νόημα + Ακριβώς + Παιδί + Τρώω + Φασολάκια

Παρακάτω παρατίθενται παρόμοια παραδείγματα:

Ακόμη, σύμφωνα με τον Pinker (1995) και όπως προαναφέρθηκε, η ελληνική νοηματική γλώσσα δεν διαθέτει άρθρα. Δηλαδή, δεν υφίσταται κάποιο νεύμα που να αντιστοιχεί στο φώνημα του άρθρου. Έτσι κάθε πρόταση οργανώνεται με βάση τον παρακάτω τρόπο:

- Ομιλούμενη: Ο δάσκαλος διδάσκει.
- Νοηματική: Άνθρωπος + δάσκαλος + διδάσκω
- Ομιλούμενη: Ο Μιχάλης κοιτάζει αδιάφορος το παράθυρο.
- Νοηματική: Μιχάλης + κοιτάζω + αδιάφορος + παράθυρο



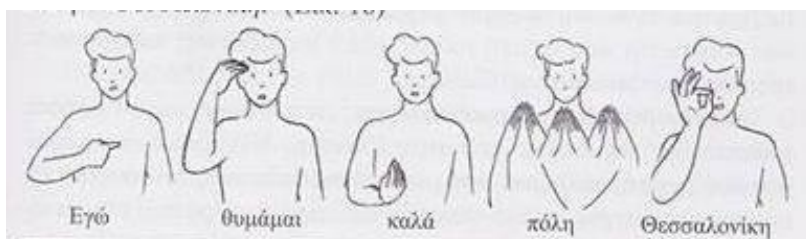
Εικόνα 4 Τριανταφυλίδης, Γ. (1987). Ελληνική Γλώσσα Νευμάτων- Προοπτικές Ανάδειξης, σελ. 230.

Η συντακτική δομή μιας πρότασης επιβάλλει μια καθορισμένη σειρά των όρων της πρότασης: Υποκείμενο, Ρήμα, Αντικείμενο (Y-P-A). Η σειρά αυτή καθορίζει αν ένα νεύμα ενέργειας έχει την ταυτότητα του ρήματος. Ένα νεύμα ενέργειας για να είναι ρήμα πρέπει να υπάρχει πριν από αυτό υποκείμενο. Το νεύμα που γίνεται με τον αντίχειρα να σκουπίζει τον ιδρώτα στο μέτωπο, έχει τις σημασίες καλοκαίρι και ζέστη. Σύμφωνα με τη Γραμματική της ομιλούμενης Ελληνικής είναι ουσιαστικά. Αν, όμως, στην ΕΝΓ προηγείται Υ, που βιώνει τη ζέστη, το ίδιο νεύμα, χωρίς τροποποίηση χαρακτηρίζεται ως ρήμα και έχει τη σημασία του ιδρώνω και ζεσταίνομαι. Βλέπουμε, δηλαδή, αυτό που παρατήρησε ο N. Chomsky σε άλλα γραμματικά φαινόμενα, ότι: “Η σημασιολογία καθορίζεται από την Σύνταξη” (Chomsky, 1972).

Το χαρακτηριστικό στα συστήματα ρηματικής συμφωνίας στις ΝΓ είναι ότι διαφορετικές κατηγορίες ρημάτων συμμετέχουν στο σύστημα με διαφορετικό τρόπο. Το 1983 η Padden (Padden, 1988) πρότεινε τη διάκριση τριών κατηγοριών στα ρήματα κυρίως βάσει σημασιολογικών κριτηρίων. Υπάρχουν δύο υποκατηγορίες ρημάτων που δηλώνουν συμφωνία: Μια υποκατηγορία δηλώνει συμφωνία από το αρχικό μέχρι το τελικό σημείο της πράξης (ρήματα χώρου) και η άλλη υποκατηγορία δηλώνει συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου (κατ’ εξοχήν ρήματα συμφωνίας). Και στις δύο υποκατηγορίες χρησιμοποιούνται σημεία αναφοράς στο χώρο μπροστά από το νοηματιστή, και η κίνηση κατευθύνεται προς αυτά τα σημεία ή απομακρύνεται από αυτά. Για παράδειγμα, το ρήμα “hate” (=μισώ) στην ASL είναι ρήμα συμφωνίας: Το υποκείμενο και το αντικείμενο είναι κατευθείαν ενσωματωμένα μέσα στο ρήμα, και δηλώνονται από τον προσανατολισμό των χεριών και από την κατεύθυνση της κίνησης (Meir, 1998). Το ρήμα “go” (=πηγαίνω) στην ASL κλίνεται ως προς το τελικό σημείο της πράξης, αλλάζοντας κατεύθυνση κίνησης. Το ρήμα “bring” (=φέρνω) (ρήμα χώρου) στην ASL κινείται από το αρχικό προς το τελικό (πραγματικό ή συμβατικό) σημείο της πράξης. Εκτός από αυτές τις δύο κατηγορίες υπάρχει και μια τρίτη, τα απλά ρήματα, τα οποία δεν κλίνονται για να δηλώσουν

υποκείμενο, αντικείμενο, αρχικό ή τελικό σημείο της πράξης, όπως τα ρήματα *ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ, ΞΕΡΩ, ΚΛΑΙΩ* κ.ά.

Επίσης, τα επίθετα, όπως όλοι οι προσδιορισμοί, ακολουθούν το νόημα που προσδιορίζουν. Για παράδειγμα στη φράση της ομιλούμενης Ελληνικής: “*Θυμάμαι την πόλη της Θεσσαλονίκης καλά*”. Το καλά προσδιορίζει το θυμάμαι. Στην ΕΝΓ, όμως, το καλά για να προσδιορίσει το θυμάμαι, θα πρέπει να νεύεται αμέσως μετά το νεύμα θυμάμαι. Αν νεύσουμε το νεύμα καλά στη θέση που εκφέρεται στην ομιλούμενη Ελληνική, μετά το νεύμα Θεσσαλονίκη, γίνεται προσδιορισμός της Θεσσαλονίκης. Και έτσι ένας κωφός θα καταλάβει: “*Θυμάμαι την καλή πόλη της Θεσσαλονίκης*”.



Εικόνα 5 Τριανταφυλίδης, Γ., (1987). Ελληνική Γλώσσα Νευμάτων- Προοπτικές Ανάδειξης, σελ. 225.

Στην ΕΝΓ ισχύει διαφορετικός μηχανισμός έκφρασης της ρηματικής ενέργειας σε σχέση με το αντικείμενό της. Για να γίνει αντιληπτή μια μορφή ενέργειας θα πρέπει να αναζητήσουμε την νοηματική αναπαράστασή της. Για παράδειγμα, με το ρήμα ανοίγω στην Ομιλούμενη Ελληνική δημιουργούμε τις φράσεις **ανοίγω την πόρτα**, ανοίγω το μπουκάλι, ανοίγω τον ανεμιστήρα. Για να μεταφέρουμε τις φράσεις αυτές στην ΕΝΓ θα πρέπει να συσχετίσουμε το ρήμα ανοίγω με το αντικείμενο που ακολουθεί: πόρτα, μπουκάλι, ανεμιστήρας. Στη φράση ανοίγω την πόρτα οι παλάμες αναπαριστούν το περιστροφικό άνοιγμα του όγκου του φύλλου της πόρτας. Στη φράση **ανοίγω το μπουκάλι** οι παλάμες φανερώνουν το πιάσιμο του εργαλείου που ανοίγει μπουκάλια και στη φράση **ανοίγω τον ανεμιστήρα** η μια παλάμη αναπαριστά το πάτημα του κουμπιού που ενεργοποιεί ο ανεμιστήρας.



Εικόνα 6 Τριανταφυλίδης, Γ., (1987). Ελληνική Γλώσσα Νευμάτων- Προοπτικές Ανάδειξης, σελ. 187.

Πολλά ρήματα μπορούν να σχηματίσουν πληθυντικούς με κίνηση των χεριών στον οριζόντιο άξονα (Fischer, 1973). Το ρήμα ΠΗΓΑΙΝΩ, εάν επαναληφθεί ο νοηματισμός του στον οριζόντιο άξονα σε σχήμα ημικυκλίου, σημαίνει ‘πηγαίνω σε

πολλά μέρη'. Για τα ουσιαστικά, η κίνηση δε χρειάζεται να είναι οριζόντια, και το νόημα μπορεί να είναι μη-κανονικό. Για παράδειγμα, το νόημα ΥΠΟΓΡΑΦΗ μπορεί να νοηματιστεί με επαναλήψεις, με κίνηση προς τα κάτω, και να σημαίνει 'αίτηση'. Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι για να δηλωθεί ο πληθυντικός αριθμός. Οι τρόποι αυτοί καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη φωνολογική σύσταση του νοήματος. Το νόημα ΚΟΙΤΑΖΩ στην ASL σχηματίζεται από δύο δάκτυλα εκτεταμένα σε ένα μόνο, ή στο κάθε χέρι. Εκτείνοντας όλα τα δάκτυλα των χεριών εκτός από τους αντίχειρες, το νόημα θα είναι 'πολλοί άνθρωποι κοιτάζουν'. Για να δηλωθεί το πλήθος στην ENΓ επαναλαμβάνεται το νόημα:

ΣΠΙΤΙ-ΣΠΙΤΙ-ΣΠΙΤΙ= ΣΠΙΤΙΑ

ΠΑΙΔΙ-ΠΑΙΔΙ-ΠΑΙΔΙ= ΠΑΙΔΙΑ

Ο σχηματισμός του πληθυντικού στην ENΓ διαφέρει από αυτόν των Ελληνικών, αλλά μοιάζει με αυτόν που χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες. π.χ. Ινδονησιακή:

anak= παιδί

anak-anak =παιδιά

buku =βιβλίο

buku-buku =βιβλία

Τέλος, μια ακόμη διαφορά αφορά στις σύνθετες λέξεις. Η σύνθεση αποτελεί διαδικασία σχηματισμού λέξεων, η οποία μαζί με την παραγωγή και την κλίση ανήκει στον τομέα της γραμματικής που ονομάζεται μορφολογία, στο πλαίσιο του οποίου μελετώνται η δομή των λέξεων και τα επιμέρους συστατικά τους (Lyons, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Ράλλη και Ραυτοπούλου (1999) αφορά στο συνδυασμό λέξεων ή θεμάτων, ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία αναφερόμαστε, για τη δημιουργία μορφολογικά πολύπλοκου σχηματισμού που ονομάζεται σύνθετο. Η βασική λειτουργία της μορφολογικής διαδικασίας της σύνθεσης είναι ο εμπλουτισμός του λεξικού μιας γλώσσας μέσω της παραγωγής σύνθετων λέξεων, που τις περισσότερες φορές φέρουν ιδιόζουσες σημασίες. Η σύνθεση αποτελεί παραγωγική διαδικασία και στις ΝΓ εξυπηρετώντας τον ίδιο στόχο, τον εμπλουτισμό του λεξικού των γλωσσών. Σύμφωνα με την Bellugi (1980) η σύνθεση είναι συνηθισμένος τρόπος σχηματισμού νέων Νοημάτων σε πολλές Νοηματικές Γλώσσες. Δεν πρόκειται για απλή ένωση δύο Νοημάτων. Είναι συνδυασμός δύο ή περισσότερων ελεύθερων μορφημάτων που διαμορφώνουν ένα νέο Νόημα με διαφορετική αλλά σχετιζόμενη σημασία. Το νέο Νόημα λειτουργεί ως ανεξάρτητο, ενιαίο Νόημα.

Η μόνη γραμμική διαδικασία παραγωγής Νοημάτων που αναγνωρίζεται ως φυσική για τις ΝΓ και έχει μελετηθεί επαρκώς είναι η σύνθεση. Ο δεύτερος τύπος μορφολογίας είναι γνωστός ως ο ταυτόχρονος (simultaneous type), επειδή τα γραμματικά χαρακτηριστικά πραγματώνονται μέσω της αλλαγής της κατεύθυνσης, του ρυθμού ή της χειρομορφής και όχι με την προσθήκη νέων φωνολογικών

στοιχείων στο Νόημα κατά τρόπο διαδοχικό. Οι Νοηματικές Γλώσσες χρησιμοποιούν και τον δανεισμό μορφολογικών και φωνολογικών στοιχείων από την ομιλούμενη γλώσσα για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Αυτό που φαίνεται παράδοξο για τους μη γνώστες Νοηματικής Γλώσσας είναι η διαπίστωση ότι όπως οι ακούοντες χειρονομούν με τα χέρια τους, έτσι οι νοηματιστές «χειρονομούν» με το στόμα (Sandler, 2003). Πολλές φορές για τον διαχωρισμό Νοημάτων με συναφή σημασία το στόμα παίζει σημαντικό ρόλο σχηματίζοντας ήχους κατά τον σχηματισμό του Νοήματος (mouthing). Άλλες φορές συγκεκριμένοι ήχοι που παράγονται ταυτόχρονα με τον σχηματισμό του Νοήματος κρίνονται απαραίτητοι. Χωρίς αυτούς δεν ολοκληρώνεται η σημασία του Νοήματος που αρθρώνεται (echo- phonology) (Keller, 2001).

Σύνθετα νοήματα διαδοχικής εκφοράς (sequential):

- ΛΕΩ + ΑΠΟΦΑΣΗ= ΠΑΙΡΝΩ ΑΠΟΦΑΣΗ

Σύνθετα νοήματα ταυτόχρονης εκφοράς (simultaneous):

- ΒΙΒΛΙΟ+ ΒΛΕΠΩ= ΔΙΑΒΑΖΩ

2.6 Συσχετισμός της Νοηματικής με τη Διγλωσσία

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

1. Η προφορική μέθοδος: αποκαλείται και προφορικοακουστική. Με τη μέθοδο αυτή οι κωφοί μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν την ομιλία όταν εκφράζονται και τη χειλεανάγνωση ή την ανάγνωση της ομιλίας σε συνδυασμό με την ενισχυμένη με ακουστικά υπολειμματική ακοή τους, για να αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά μηνύματα. Σε γενικές γραμμές ο κωφός μαθητής για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, πρέπει να μάθει να διαβάσει τα χείλη των άλλων, να μάθει να ερμηνεύει τις πληροφορίες που παίρνει από την ακοή του με τα ακουστικά βαρηκοΐας και να μάθει να μιλάει αρκετά καθαρά για να τον καταλαβαίνουν οι άλλοι. Στο σχολείο κωφών, που ακολουθεί την προφορική μέθοδο, αφιερώνεται σημαντικό μέρος της σχολικής ημέρας σε ασκήσεις άρθρωσης, ομιλίας, χειλεανάγνωσης και ακουστικής. Η διδασκαλία της ανάγνωσης συνήθως γίνεται μετά την ανάπτυξη της ομιλίας, πιο αργά σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά. Τα νοήματα απαγορεύονται γιατί, όπως υποστηρίζουν οι προφοριστές, η χρήση τους εμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλίας στα παιδιά. Επίσης, στα σχολεία αυτά συνήθως δεν δουλεύουν Κωφοί δάσκαλοι και δεν επιτρέπεται η φοίτηση κωφών παιδιών από Κωφούς γονείς, για να μη διαδοθεί η Νοηματική. Στα σχολεία που χρησιμοποιείται η προφορική μέθοδος απαγορεύονται τα νοήματα και η δακτυλογραφή (η γραφή με το δακτυλικό αλφάβητο). Η μέθοδος αυτή έχει καλά αποτελέσματα σε μερικά παιδιά με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες. Δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε κωφά παιδιά, παρ' όλο που μερικοί οπαδοί της μεθόδου αυτής υποστηρίζουν το αντίθετο. Οι πολύωρες ακουστικές ασκήσεις και η επιμονή για επικοινωνία μέσα από ένα μόνο κανάλι που

είναι και κατεστραμμένο (το ακουστικό), χωρίς οπτικά βοηθήματα, έχει αρνητικά αποτελέσματα για το κωφό παιδί.

2. Η ολική επικοινωνία: είναι ο συνδυασμός της προφορικής μεθόδου, των νοημάτων και της δακτυλογραφής. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης, της υπολειμματικής ακοής τους, των νοημάτων και της δακτυλογραφής και εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από τη δακτυλογραφή ως εξής: με τη δακτυλογραφή κάθε γράμμα του αλφάβητου γράφεται στον αέρα, ενώ τα νοήματα αντιστοιχούν σε λέξεις ή σε ιδέες. Παραδοσιακά στην ολική μέθοδο τα νοήματα γίνονταν ταυτόχρονα με την ομιλία και η μέθοδος αυτή ονομαζόταν «ταυτόχρονη μέθοδος». Κατά καιρούς σε διάφορα σχολεία, ειδικά στις Η.Π.Α. και την Αγγλία, αναπτύχθηκαν ειδικά συστήματα νοημάτων προσαρμοσμένα στις ανάγκες της ομιλούμενης γλώσσας. Αυτά τα συστήματα δεν είχαν καμιά σχέση με τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών και έχουν γίνει αφορμή κριτικής και αμφισβήτησης από τους ειδικούς. Τελευταία, σε πολλά προγράμματα ολικής επικοινωνίας βλέπουμε μια εναλλαγή κώδικα (code switching) μεταξύ των συστημάτων αυτών και της Νοηματικής Γλώσσας των Κωφών. Στο σύστημα νοημάτων κάθε λέξη (έννοια) έχει αντίστοιχο νόημα. Τα νοήματα αυτά οι εκπαιδευτικοί τα δανείζονται από τη Νοηματική Γλώσσα των Κωφών ή τα επινοούν οι ίδιοι. Στις Η.Π.Α. και στην Αγγλία υπάρχουν αρκετές παραλλαγές συστημάτων με νοήματα που έχουν γίνει από εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται στα σχολεία κωφών. Όλα αυτά τα συστήματα στόχο έχουν να αναπαραστήσουν την ομιλούμενη γλώσσα όσο καλύτερα γίνεται και με όλα τα στοιχεία της (σύνταξη και γραμματική). Στην Ελλάδα δεν έχουν αναπτυχθεί παρόμοια συστήματα. Μερικοί δάσκαλοι που χρησιμοποιούν νοήματα με κάπως συστηματικό τρόπο, χρησιμοποιούν τα νοήματα της ΕΝΓ, ακολουθώντας τη σειρά της Ελληνικής γλώσσας και προσθέτουν, όταν είναι απαραίτητο, στοιχεία (όπως π.χ. άρθρα, καταλήξεις) χρησιμοποιώντας το δακτυλικό αλφάβητο. Μερικοί οπαδοί της ολικής επικοινωνίας και άλλοι ερευνητές έχουν εκφράσει τις αντιρρήσεις τους σχετικά με τη ταυτόχρονη χρήση δύο διαφορετικών συστημάτων. Η σωστή εφαρμογή της ολικής επικοινωνίας προϋποθέτει, ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν σωστά και με άνεση και τα δύο συστήματα, προφορικό και νοηματικό. Οι ασκήσεις ακουστικής, ομιλίας και χειλεανάγνωσης πρέπει να γίνονται καθημερινά σε όλα τα παιδιά. Επίσης, η χρήση των νοημάτων θα πρέπει να είναι συνεχής, να γίνεται με ευχέρεια και να εφαρμόζεται σταθερά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, αλλά και του σχολείου γενικότερα. Η κάθε λέξη θα πρέπει πάντα να συνοδεύεται και από το αντίστοιχο νόημα. Όλο το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλοι, ψυχολόγοι, βοηθοί, διοικητικοί, καθαρίστριες, επιμελητές κλπ.) και οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν το σύστημα νοημάτων και να το χρησιμοποιούν ταυτόχρονα με την ομιλία τους, όταν είναι παρόντα τα παιδιά. Μόνο με αυτές τις προϋποθέσεις το σύστημα ολικής επικοινωνίας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα (Quigley and Paul, 1984).

3. Νοηματική γλώσσα: σύμφωνα με αυτήν η Νοηματική γλώσσα των Κωφών (π.χ. η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα) χρησιμοποιείται στα προγράμματα δίγλωσσας-

διπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα οποία τα κωφά παιδιά την μαθαίνουν από πολύ νωρίς σαν φυσική ως προς την πρόληψη γλώσσα τους. Το σχολείο αποτελείται από Κωφούς και ακούοντες δασκάλους που είναι όλοι τους δίγλωσσοι (Νοηματική και ομιλούμενη γλώσσα). Όλα τα μαθήματα διδάσκονται στη Νοηματική, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. η Ελληνική) διδάσκεται ξεχωριστά και μέσω του γραπτού λόγου.

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

Η πολιτική δηλαδή σχετικά με τους Κωφούς και την εκπαίδευσή τους έχει αλλάξει αρκετά τα τελευταία χρόνια και σε αρκετές χώρες έχει αναγνωριστεί η πολιτισμική σημασία των νοηματικών γλωσσών και ο ρόλος που παίζουν οι γλώσσες αυτές στην κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας. Σύμφωνα με την UNESCO, για παράδειγμα, οι νοηματικές γλώσσες θα πρέπει να έχουν σε όλες τις χώρες την ίδια θέση που έχουν και όλες οι άλλες γλώσσες και θα πρέπει να παίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κωφών. Στη Σουηδία το 1981 ψηφίστηκε νόμος, ο οποίος αναγνωρίζει τη δίγλωσση-διπολιτισμική ιδιότητα των Κωφών. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, τα κωφά παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται με τρόπο, ώστε να μαθαίνουν πολύ καλά τη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα, αλλά και τη Σουηδική Γλώσσα με έμφαση στο γραπτό λόγο. Στη Σουηδία, τη Δανία, τη Γαλλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, καθώς και στις Η.Π.Α. σε αρκετά σχολεία Κωφών εφαρμόζονται σήμερα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Mahshie, 1995). Στα προγράμματα αυτά, τα παιδιά από πολύ νωρίς (τη βρεφική τους ηλικία) μαθαίνουν τη φυσική ως προς την πρόσληψή τους γλώσσα, δηλαδή τη Νοηματική που χρησιμοποιούν οι Κωφοί στην κοινότητά τους, όπως τη μαθαίνουν και τα κωφά παιδιά από Κωφούς γονείς.

Συνήθως, μαθαίνουν τη Νοηματική από Κωφούς ή ακούοντες δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται στα κέντρα έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων. Όλοι οι δάσκαλοι γνωρίζουν άπταιστα και τις δύο γλώσσες. Ταυτόχρονα, οι ακούοντες γονείς και οι συγγενείς των κωφών παιδιών μαθαίνουν από Κωφούς δασκάλους τη Νοηματική Γλώσσα και τη χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους στο σπίτι. Οι οικογένειες των κωφών παιδιών στα προγράμματα αυτά βοηθούνται να δεχτούν το γεγονός ότι το παιδί τους θα πρέπει σύντομα να μάθει μια διαφορετική γλώσσα από ότι οι γονείς του, πράγμα που θα το βοηθήσει να προοδεύσει στο σχολείο. Στη συνέχεια, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο συνεχίζουν να διδάσκονται Νοηματική Γλώσσα σαν πρώτη γλώσσα. Το σχολείο αποτελείται από Κωφούς και ακούοντες δασκάλους που είναι όλοι δίγλωσσοι, δηλαδή πολύ καλοί χρήστες της Νοηματικής και της ομιλούμενης γλώσσας,. Τα δευτερεύοντα μαθήματα διδάσκονται στη Νοηματική, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. τα Ελληνικά) διδάσκεται σαν δεύτερη γλώσσα χωριστά και αποκλειστικά μέσω του γραπτού λόγου. Η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη γραφή και την ανάγνωση. Το μέσο επικοινωνίας γενικά στο σχολείο, είναι η Νοηματική Γλώσσα των Κωφών. Αυτό τηρείται ακόμα και στην επικοινωνία μεταξύ ακουόντων δασκάλων. Τούτο, γιατί η γλώσσα του σχολείου, όπως σε οποιοδήποτε ξενόγλωσσο σχολείο, είναι η Νοηματική. Η ομιλία και η ακουστική γίνεται σαν μάθημα στα παιδιά, δεν χρησιμοποιείται όμως σαν κύριο μέσο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα κωφά παιδιά δεν αντιμετωπίζονται σαν ανάπηρα, αλλά σαν δίγλωσσα. Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των άλλων μαθημάτων, εκτός των Ελληνικών, είναι το ίδιο με αυτό που ισχύει για τα ακούοντα παιδιά και οι απαιτήσεις οι ίδιες.

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

Η κατάκτηση της γλώσσας από ένα κωφό άτομο, αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία. Όμως, ακόμη και για έναν ακούον παιδί που μεγαλώνει με κωφούς γονείς, η κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία.

Το κωφό ή ακούον παιδί κωφών γονέων, μέσω της κατάκτησης της πρώτης του γλώσσας καθίσταται δυνατό:

- ✓ Να επικοινωνήσει με τους γονείς και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του όσο νωρίτερα γίνεται. Συνήθως, ένα παιδί που ακούει, αποκτά τη γλώσσα στα πρώτα χρόνια της ζωής του, εάν εκτίθεται σε αυτήν και μπορεί να την προσλάβει. Η χρήση της γλώσσας είναι ένα σημαντικό μέσο για τη θεμελίωση και ενίσχυση των κοινωνικών και προσωπικών δεσμών μεταξύ του παιδιού και των γονιών του. Το ακούον παιδί, μέσω της κατάκτησης της ομιλούμενης γλώσσας κατανοεί πως υπάρχουν δύο γλωσσικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να αλληλεπιδράσει με επιτυχία εξίσου και διευρύνει περαιτέρω τον κοινωνικό του περίγυρο.
- ✓ Μέσω της γλώσσας να αναπτύσσει τις γνωστικές του ικανότητες, που είναι πρωταρχικής σημασίας για την νοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Ανάμεσα σε αυτές τις ικανότητες συγκαταλέγονται τα διάφορα είδη λογικής, αφηρημένης σκέψης και απομνημόνευσης. Η πλήρης απουσία μίας γλώσσας, η χρήση μίας μη φυσιολογικής γλώσσας ή η χρήση μίας γλώσσας που προσλαμβάνεται ή κατακτάται με φτωχό τρόπο είναι πιθανό να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, είναι απαραίτητο για το ακούον παιδί, ακόμη και αν αποκτήσει τη νοηματική ως μητρική, να την αποκτήσει πλήρως και ορθά.
- ✓ Το παιδί μέσω της γλώσσας επικοινωνεί και συνεπώς γνωρίζει για τον κόσμο γύρω του. Η γλώσσα δεν αποτελεί μονάχα ένα εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και μάθησης όπως και κατανόησης. Το δίγλωσσο παιδί έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες (Grosjean, 2010).

Οι παραπάνω ανάγκες, λοιπόν, μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο μέσω της διγλωσσίας. Διγλωσσία σημαίνει γνώση και τακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. «Η διγλωσσία, η κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας/νοηματικής γλώσσας, είναι ο μόνος τρόπος μέσω του οποίου μπορεί το παιδί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, δηλαδή να επικοινωνεί με τους γονείς του από μικρή ηλικία, να αναπτύσσει τις γνωστικές ικανότητές του, να αποκτά γνώσεις για τον έξω κόσμο, να επικοινωνεί πλήρως με τον κοινωνικό περίγυρο και να γίνει μέλος και του κόσμου των κωφών και του κόσμου των ακούντων» (Grosjean, 2010).

Ακόμη, σε σύγκριση με την ομιλούμενη, η νοηματική γλώσσα παρέχει στα ακούντα και κωφά παιδιά κωφών γονέων τη δυνατότητα να επικοινωνούν ολοκληρωμένα από πολύ μικρή ηλικία με το οικογενειακό περιβάλλον, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι όλοι την έχουν κατακτήσει έγκαιρα. Η νοηματική παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη

νοητική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού και προωθεί την κατάκτηση γνώσεων μέσα από τον κόσμο που το περιβάλλει. Θα δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να εμπλουτίσει την πολιτιστική του αλληλεπίδραση με τον κόσμο των κωφών (έναν από τους δύο κόσμους των οποίων αποτελεί μέλος) μόλις έρθει σε επαφή με αυτόν τον κόσμο. Επιπλέον, η νοηματική θα του δώσει τη δυνατότητα να κατακτήσει ευκολότερα και την ομιλούμενη γλώσσα, τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι η πρώτη γλώσσα, νοηματική ή ομιλούμενη, αν αποκτηθεί με επιτυχία, ενθαρρύνει σε σημαντικό βαθμό την απόκτηση και μίας δεύτερης γλώσσας. Τέλος, το γεγονός ότι το παιδί είναι ικανό να μεταχειρίζεται τη νοηματική διασφαλίζει ότι κατέχει μία τουλάχιστον γλώσσα και δεν αποκλείεται λόγω της ιδιαίτερης κοινωνικής θέσης της οικογένειας του (Todd, 2013).

Το να καθίσταται κάποιος δίγλωσσος σημαίνει πως γνωρίζει και μπορεί να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες. Η δεύτερη γλώσσα των ακούοντων παιδιών κωφών γονέων είναι η ομιλούμενη, αυτή που χρησιμοποιεί η κοινότητα των ακούοντων, στην οποία, επίσης, ανήκουν. Αυτή η γλώσσα, στην προφορική και γραπτή μορφή της, είναι η γλώσσα των αδελφών, συγγενών, μελλοντικών φίλων συναδέλφων κ.λ.π. Όμως, όταν το παιδί εισέρχεται για πρώτη φορά συστηματικά στον κόσμο των ακούοντων, η επαφή του με την ομιλούμενη γλώσσα είναι σχετικά μικρή. Έτσι, όταν αυτοί που αλληλεπιδρούν μαζί με το ακούον παιδί δε γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, είναι πιθανόν να δημιουργηθούν δυσκολίες στην επικοινωνία τους γεγονός όμως που μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη συστηματική διδασκαλία ομιλούμενης γλώσσας, σε συνδυασμό με την ομιλούμενη. Χρειάζεται, λοιπόν, και μια «δίγλωσση» διδασκαλία. Ακόμη, η ομιλούμενη γλώσσα, κυρίως με την γραπτή της μορφή, αποτελεί σημαντικό μέσο για την απόκτηση γνώσεων. Μεγάλο μέρος όσον γνωρίζουμε μεταδίδεται μέσω της γραφής, τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο σχολείο. Άλλωστε, η επιτυχία του ακούοντος παιδιού στο σχολείο καθώς και οι μελλοντικές επαγγελματικές του επιτυχίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη σωστή χρήση της ομιλούμενης γλώσσας γραπτά και προφορικά. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, το ακούον παιδί, πέρα από τον προσωπικό του ρόλο στην κοινωνία καθίσταται και ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην κοινωνία των ομιλούντων και των κωφών (Grosjean, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Στόχοι και Προϋποθέσεις Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, να ερευνηθεί η γλωσσική ανάπτυξη των ακουόντων παιδιών κωφών γονέων. Η έρευνα αφορά παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο έρχονται σε επαφή με την ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα και την Ελληνική Νοηματική γλώσσα με αποτέλεσμα την ταυτόχρονη διτροπική γλωσσική ανάπτυξή τους. Επιπλέον, διερευνάται και η επίδραση της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας των παιδιών αυτών στην ανάπτυξη της ομιλούμενης Ελληνικής.

Οι προϋποθέσεις με βάση τις οποίες επιλέξαμε το δείγμα μας ήταν:

- α) Να μιλούν την Ελληνική Γλώσσα.
- β) Να κατέχουν εν μέρει την Νοηματική Γλώσσα.
- γ) Να ζουν σε δίγλωσσο περιβάλλον (Ομιλούμενη Ελληνική και Νοηματική Γλώσσα).
- δ) Τουλάχιστον ένας γονέας ή ένας κηδεμόνας να είναι κωφοί.
- ε) Η νοητική τους ικανότητα να βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα.

3.2 Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 3 παιδιά. Τα δύο από αυτά είναι ακούοντα παιδιά κωφών γονέων. Το τρίτο παιδί του δείγματος έχει ακούοντες γονείς και κωφή γιαγιά. Χαρακτηριστικό είναι ότι το τρίτο παιδί του δείγματος από μικρή ηλικία περνούσε αρκετό χρόνο με την κωφή γιαγιά του. Η έρευνα είχε διάρκεια έξι μήνες και συμπληρωματικά στα περιστατικά πραγματοποιήθηκε μαγνητοσκοπήση.

Το πρώτο παιδί του δείγματος ήταν η Α. 6 ετών. Η Α. έχει φυσιολογική ακοή, ζούσε μέχρι ενός χρόνου με τους κωφούς γονείς της και επισκεπτόταν συχνά την γιαγιά της που είχε φυσιολογική ακοή. Από την ηλικία του ενός έτους και μέχρι τα πέντε έτη ζούσε αποκλειστικά με τη γιαγιά της και πήγαινε σε ιδιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό. Οι γονείς εργάζονταν σε άλλη πόλη και έρχονταν μόνο τα Σαββατοκύριακα, τις γιορτές και περνούσαν τις διακοπές μαζί της. Τον τελευταίο χρόνο το παιδί ζει με τους γονείς και επισκέπτεται τακτικά την γιαγιά. Οι συνεδρίες αξιολόγησης έγιναν στο σπίτι της γιαγιάς. Σχετικά με την αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση παραμυθιού από τη σπουδάστρια κι έπειτα ζητήθηκε από το παιδί να κάνει αφήγηση του παραμυθιού πρώτα στην Ελληνική Γλώσσα και μετά στη Νοηματική και την Ελληνική ταυτόχρονα με οπτική βοήθεια. Ακόμη, το δείγμα λόγου προήλθε και μέσω

καταγραφής της ομιλίας του παιδιού κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου. Πρώτα, ζητήθηκε από το παιδί οι απαντήσεις του να δίνονται στην Ελληνική και έπειτα έγινε επανάληψη του ίδιου διαλόγου με το παιδί να δίνει απαντήσεις χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και την Ελληνική και τη Νοηματική Γλώσσα.

Το δεύτερο παιδί του δείγματος ήταν η Μ. 3 ετών. Η Μ. έχει φυσιολογική ακοή και οι δύο γονείς της είναι κωφοί. Το παιδί μεγαλώνει με τους κωφούς γονείς του, ενώ στο σπίτι ζουν οι παππούδες και ο αδερφός της μητέρας που έχουν φυσιολογική ακοή. Οι συνεδρίες αξιολόγησης έγιναν στο σπίτι του παιδιού. Παρόντες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ήταν η μαμά και ο μπαμπάς του, καθώς και ο θεός του. Η Μ. κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ήταν πολύ κοινωνική και φιλική. Πραγματοποιήθηκε ανάγνωση παραμυθιού από την σπουδάστρια και το παιδί έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με το παραμύθι. Επίσης, πραγματοποιήθηκε γλωσσικό παιχνίδι, όπου το παιδί έπρεπε να κατονομάσει το αντικείμενο που έβλεπε και να πει τι κάνει το κάθε υποκείμενο. Η δοκιμασία αυτή πραγματοποιήθηκε με σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας για κατηγοριοποίηση. Επιπλέον ακολούθησε αξιολόγηση στην κατηγορία των χρωμάτων μέσω εικόνων και διαφόρων αντικειμένων.

Το τρίτο παιδί του δείγματος ήταν ο Χ. 8 ετών. Ο Χ. πηγαίνει σε δημόσιο Δημοτικό σχολείο στην δευτέρα Δημοτικού. Είναι καλός μαθητής και δεν εμφανίζει καμία γλωσσική διαταραχή. Οι συνεδρίες αξιολόγησης έγιναν στο σπίτι της κωφής γιαγιάς του παιδιού. Παρόντες κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ήταν η γιαγιά και η μητέρα του παιδιού. Ο Χ. είχε διάθεση να συνεργαστεί, δεν έδειξε δυσφορία ή κούραση, ήταν συγκεντρωμένος στις δραστηριότητες και δεν αντιμετώπισε κάποιου είδους δυσκολία. Το παιδί ήταν αρκετά συνεσταλμένο μέχρι το πέρας της αξιολόγησης και φάνηκε να επηρεάζεται ως ένα βαθμό από την παρουσία των ατόμων που παρευρίσκονταν στο χώρο. Ακολούθησε η χορήγηση του εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού του Κων/νου Πόρποδα. Επίσης, ζητήθηκε από τον Χ. δείγμα γραπτού λόγου, δηλαδή δείγμα γραπτής περιγραφής μιας αλληλουχίας εικόνων. Τέλος, ζητήθηκε από το Χ. και τη γιαγιά να πραγματοποιήσουν ένα μικρό διάλογο στην νοηματική γλώσσα.

3.3 Υλικό

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν:

α) Αυθόρμητος λόγος. Ο αυθόρμητος λόγος αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκφραστικών δυνατοτήτων του εξεταζόμενου. Κύριος στόχος του είναι να καταγραφούν η συνάφεια και η νοηματική σύνδεση της ομιλίας, η αλληλουχία και η ομαλή μετάβαση από την μία ιδέα στην άλλη, η εκφραστικότητα και η επαρκής ανάλυση του θέματος, όπως επίσης και η σωστή χρήση της γλώσσας.

β) Γνωστά παιδικά παραμύθια. Χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια «Η κοκκινοσκουφίτσα» (εκδόσεις ΚΕΔΡΟΣ) και «Ο σκύλος και ο λύκος» (εκδόσεις ΗΛΙΟΤΡΟΠΙΟ). Η ανάγνωση έγινε από τις σπουδάστριες στην Ελληνική γλώσσα και

ακολούθησε η αφήγηση των παιδιών α) στην Ελληνική γλώσσα και β) στην Ελληνική γλώσσα και ταυτόχρονα στην Νοηματική. Μέσω αυτής της διαδικασίας αποσκοπούμε στη διερεύνηση της εξέλιξης της ανάπτυξης της Νοηματικής γλώσσας, της επίδρασης της Ελληνικής γλώσσας στην ανάπτυξη της Νοηματικής και της επίδρασης της Νοηματικής στην ανάπτυξη της Ελληνικής.

γ) Γλωσσικό παιχνίδι. Χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι «Τι τρώει το ζωάκι» (εκδόσεις Δεσσύλας). Το παιδί έπρεπε να κατονομάσει το αντικείμενο που έβλεπε και να πει τι κάνει το κάθε υποκείμενο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία στόχος ήταν να διαπιστωθεί η ικανότητα δόμησης ολοκληρωμένων προτάσεων και κατ' επέκταση μέσα από αυτές να εξεταστεί η επίδραση της Νοηματικής Γλώσσας στο λόγο της Ελληνικής.

δ) Γλωσσικό τεστ. Χορηγήθηκε το εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Δημοτικού του Κωνσταντίνου Πόρποδα. Με αυτό θέλαμε να ερευνήσουμε την αναγνωστική ικανότητα του Χ., μαθητή Β' Δημοτικού. Το τεστ αποτελείται από 9 ενότητες που περιλαμβάνουν:

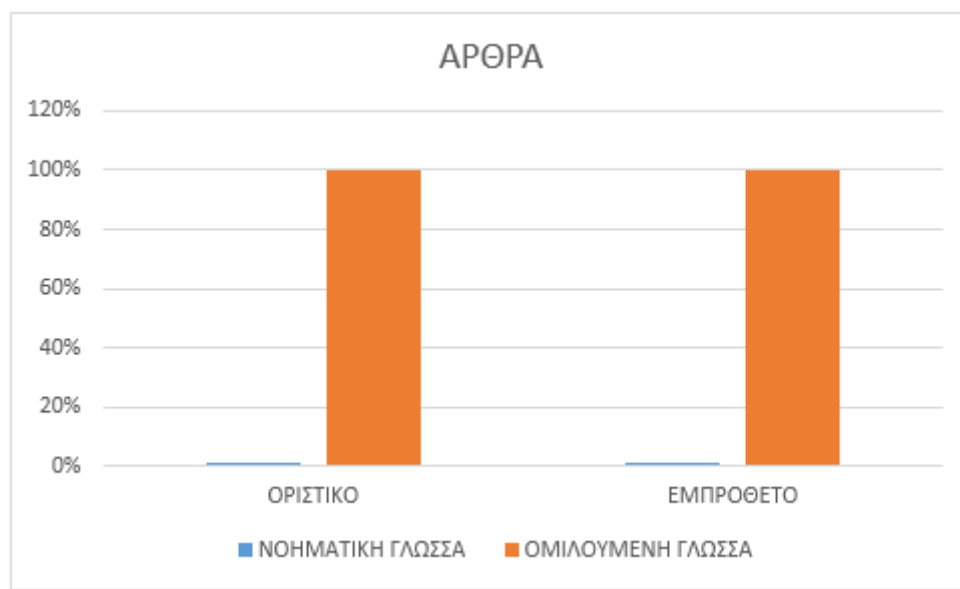
1. Ανάγνωση 24 συλλαβών
2. Ανάγνωση 24 ψευδολέξεων
3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων (16 προτάσεις)
4. Ανάγνωση και συμπλήρωση 16 ελλιπών προτάσεων
5. Διάκριση φωνημάτων 16 ζευγών
6. Κατάτμηση 16 ψευδολέξεων σε φωνήματα
7. Απαλοιφή αρχικών ή τελικών φωνημάτων 24 συλλαβών
8. Μνήμη ακολουθιών αριθμών, 16 διαφορετικές ακολουθίες
9. Επανάληψη 24 ψευδολέξεων

Στο τεστ αυτό οι σωστές απαντήσεις σημειώνονται με (1) και οι λανθασμένες με (0). Σε κάθε δραστηριότητα καταγράφεται ο τυπικός βαθμός, δηλαδή ο βαθμός επίδοσης. Για την ηλικιακή ομάδα του Νηπιαγωγείου οι τυπικοί βαθμοί μπαίνουν με βάση την επίδοση. Στη χαμηλή επίδοση αντιστοιχούν οι βαθμοί 2-7, στη μέση κατώτερη επίδοση οι βαθμοί 8-9, στη μέση επίδοση ο βαθμός 10, στη μέση ανώτερη επίδοση οι βαθμοί 11-12 και στην υψηλή επίδοση οι βαθμοί 13-17. Για την ηλικιακή ομάδα Α' – Β' Δημοτικού οι κλίμακες είναι οι ίδιες εκτός από την υψηλή επίδοση που οι βαθμοί είναι 13-19.

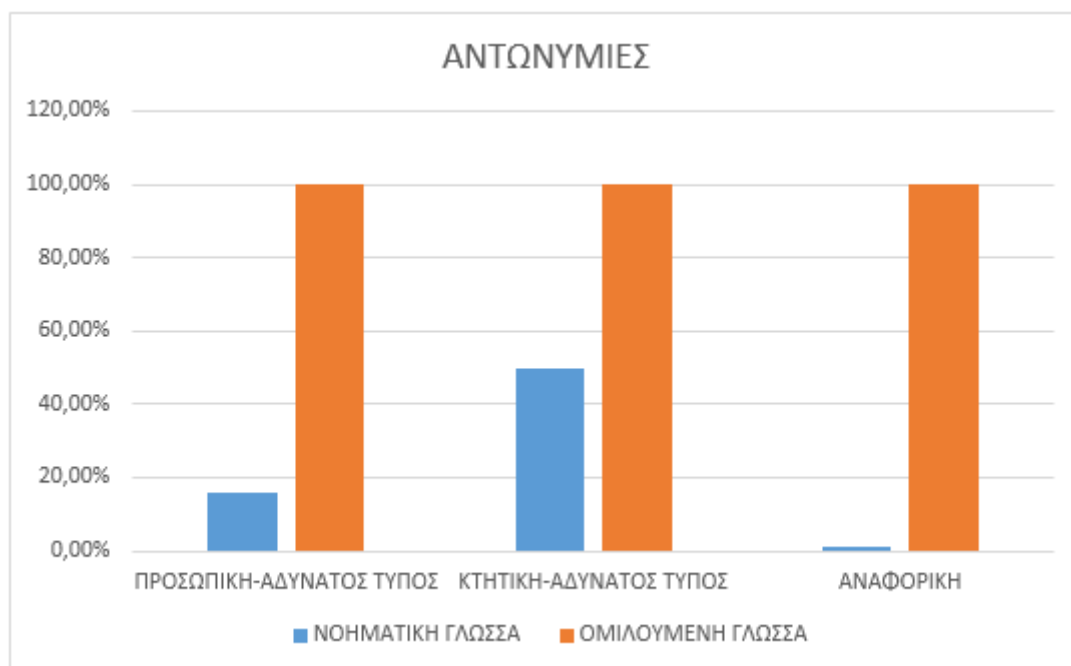
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

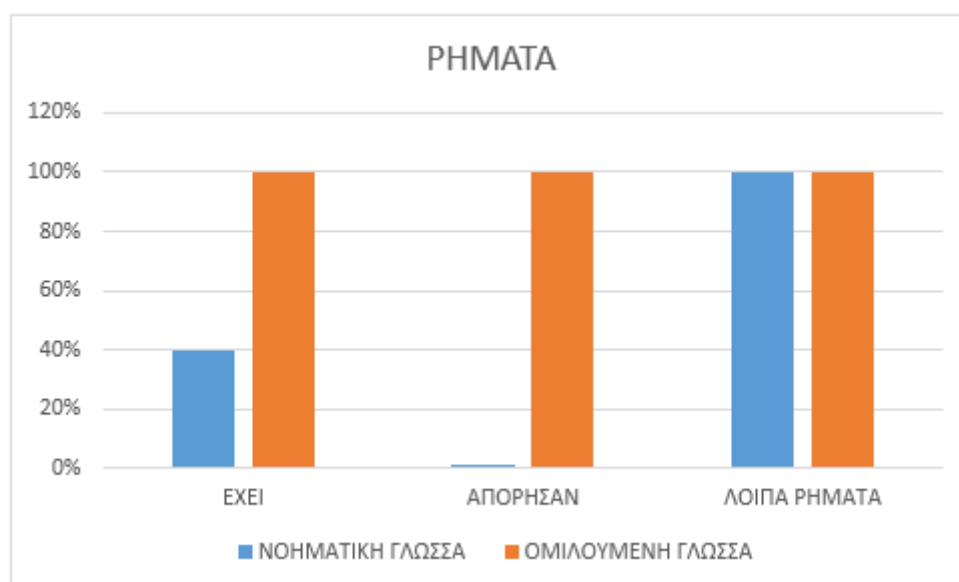
Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει την έρευνα που διεξήχθη στο δείγμα των τριών παιδιών. Γίνεται ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε διαγράμματα. Αναφορικά με το πρώτο παιδί, την Α. 6 ετών, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία.



Σε συνολικό δείγμα 45 Οριστικών Άρθρων, ποσοστό 100% ειπώθηκε στην ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα, ενώ μηδενικό ήταν το ποσοστό των Οριστικών Άρθρων που εκφράστηκαν ταυτόχρονα και στην Νοηματική γλώσσα. Αντίστοιχα, σε δείγμα 3 Εμπρόθετων Άρθρων ποσοστό 100% ειπώθηκε στην ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα και 0% εκφράστηκε ταυτόχρονα και στην Νοηματική γλώσσα.

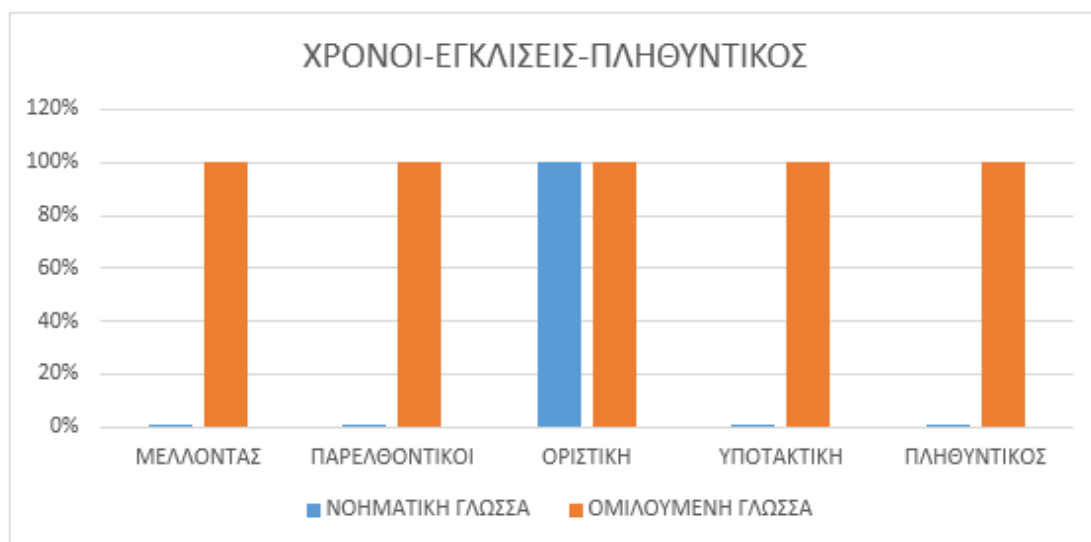


Στην ομιλούμενη Ελληνική ποσοστό της τάξης του 100%, σε δείγμα 19 Αδύνατων Τύπων Προσωπικής Αντωνυμίας εκφράστηκε σωστά. Το αντίστοιχο ποσοστό που εκφράστηκε ταυτόχρονα στη Νοηματική ήταν μόλις 15,8%. Σε σχέση με τους Αδύνατους Τύπους Κτητικής αντωνυμίας εκφράστηκε ταυτόχρονα στην Νοηματική γλώσσα το 50% των 14 αντωνυμιών που ειπώθηκαν στην ομιλούμενη Ελληνική. Τέλος, καμία Αναφορική Αντωνυμία από αυτές που ειπώθηκαν στην ομιλούμενη Ελληνική δεν εκφράστηκε ταυτόχρονα και στην Νοηματική γλώσσα.



Από το διάγραμμα γίνεται εμφανές ότι στην πλειοψηφία τους τα ρήματα («είναι», «φοράω», «θυμήθηκε», «βάζω», «φάω» και άλλα) εκφράστηκαν σωστά -τόσο στην ομιλούμενη Ελληνική, όσο και στη Νοηματική γλώσσα ταυτόχρονα- συγκεντρώνοντας ποσοστά της τάξης του 100%. Εξάιρεση αποτελεί το ρήμα «Έχει»,

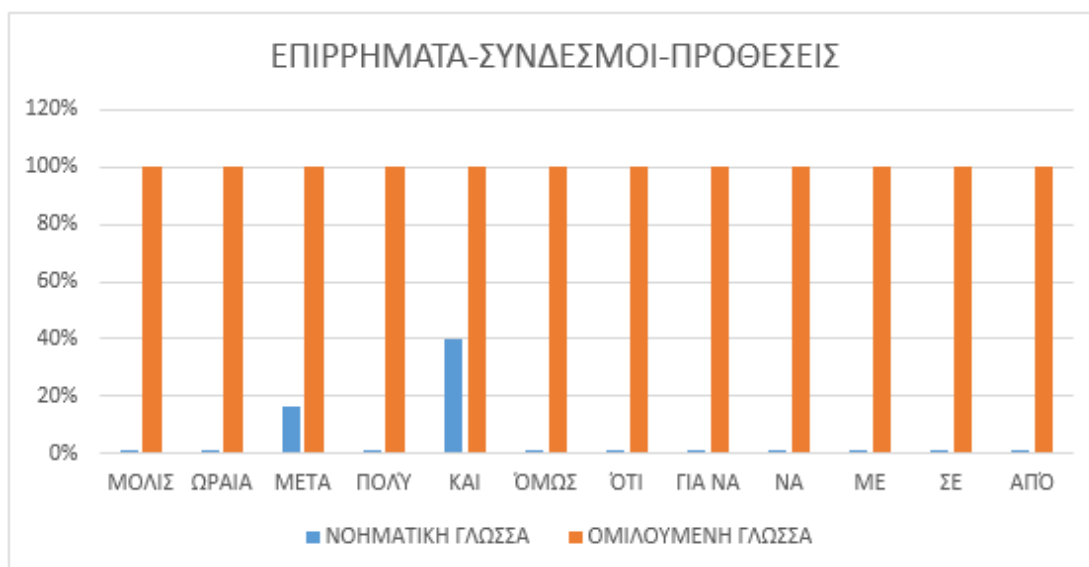
το οποίο στις 5 φορές που χρησιμοποιήθηκε εκφράστηκε στην ομιλούμενη Ελληνική σε ποσοστό 100% και ταυτόχρονα στη Νοηματική γλώσσα σε ποσοστό 40% και το ρήμα «Απόρησαν», το οποίο ειπώθηκε μία φορά και συγκέντρωσε ποσοστό 100% στην ομιλούμενη Ελληνική και μηδενικό ποσοστό στην ταυτόχρονη έκφρασή του και στη Νοηματική γλώσσα.



Όσον αφορά τη χρήση των χρόνων, το διάγραμμα δείχνει ότι και τις 6 φορές που ειπώθηκε Μελλοντικός Χρόνος στην ομιλούμενη Ελληνική το ποσοστό σωστού σχηματισμού του ήταν 100%, ενώ ο σχηματισμός του ίδιου χρόνου ταυτόχρονα και στη Νοηματική γλώσσα συγκέντρωσε μηδενικό ποσοστό. Στους παρελθοντικούς χρόνους, σε σύνολο 30 ρημάτων, παρατηρήθηκε κάτι ανάλογο με τα αντίστοιχα ποσοστά της τάξης του 100% και 0%.

Σε δείγμα 30 ρημάτων σε Οριστική έγκλιση 100% ήταν το ποσοστό αυτών που ειπώθηκαν ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες. Στην Υποτακτική έγκλιση, ποσοστό 100% εκφράστηκε στην ομιλούμενη Ελληνική και μηδενικό ήταν το ποσοστό των ρημάτων που εκφράστηκαν ταυτόχρονα και στη Νοηματική.

Στις 4 φορές που χρησιμοποιήθηκε ο Πληθυντικός Αριθμός, 100% ήταν το ποσοστό που ειπώθηκε στην ομιλούμενη Ελληνική και 0% ήταν το ποσοστό που ειπώθηκε ταυτόχρονα και στη Νοηματική γλώσσα.



Σχετικά με τη χρήση Επίρρημάτων, από το διάγραμμα διαφαίνεται ότι τις 2 φορές που ειπώθηκαν τα επίρρηματα «Μόλις» και «Ωραία» στην ομιλούμενη Ελληνική, εκφράστηκαν σωστά σε ποσοστό 100%, ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό της ταυτόχρονης έκφρασής τους και στη Νοηματική γλώσσα. Το επίρρημα «Μετά» αναφέρθηκε 18 φορές και σε ποσοστό της τάξης του 100% ειπώθηκε στην ομιλούμενη Ελληνική, ενώ σε ποσοστό της τάξης του 16,7% εκφράστηκε ταυτόχρονα και στη Νοηματική. Τέλος, το επίρρημα «Πολύ» ειπώθηκε 1 φορά στην ομιλούμενη Ελληνική συγκεντρώνοντας ποσοστό 100%, ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό που συγκέντρωσε στην ταυτόχρονη χρήση του και στη Νοηματική γλώσσα.

Αναφορικά με τους Συνδέσμους παρατηρήθηκε ότι και τις 25 φορές που χρησιμοποιήθηκε ο σύνδεσμος «Και» στην ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα αποδόθηκε σωστά, ποσοστό 100%, ενώ ταυτόχρονα στην ομιλούμενη και στη Νοηματική ο σύνδεσμος «Και» εκφράστηκε μόνο σε ποσοστό 40%. Οι σύνδεσμοι «Όμως», «Ότι», «Για να», «Να» ειπώθηκαν σε ποσοστό 100% στην ομιλούμενη Ελληνική και σε μηδενικό ποσοστό ταυτόχρονα και στη Νοηματική γλώσσα.

Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στη χρήση των Προθέσεων, με ποσοστό 100% του συνολικού δείγματος να εκφράζεται σωστά στην ομιλούμενη Ελληνική και μηδενικό ποσοστό για τις προθέσεις που εκφράστηκαν ταυτόχρονα και στη Νοηματική γλώσσα.

Συμπληρωματικά, για την Α. στον παρακάτω πίνακα αναγράφονται κάποιες μορφολογικές αντιθέσεις στην εκφορά των δύο γλωσσών. Με κεφαλαία αναγράφονται οι εκφορές στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και με μικρά οι εκφορές στην ομιλούμενη Ελληνική.

ΣΥΝΘΕΣΗ	ΛΑΘΟΣ ΝΟΗΜΑ	ΠΑΡΟΜΟΙΑ ΝΟΗΜΑΤΑ	ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΑ
Κοκκινোসκουφίτσα= ΚΟΚΚΙΝΟ + ΣΚΟΥΦΟΣ	χάρισε= ΧΑΙΡΟΜΑΙ	ΦΟΡΩ= ΦΟΡΕΜΑ	γιαγιάκα→ΓΙΑΓΙΑ
	φούστα= ΦΟΡΕΜΑ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ= ΠΑΙΖΩ	φουστίτσα→ΦΟΥΣΤΑ
	φορώ= ΣΚΟΥΦΟΣ	ΑΡΕΣΕΙ= ΓΛΥΚΟ	φορεματάκι→ΦΟΡΕΜ Α
	αλεπού= ΛΥΚΟΣ	ΕΠΕΙΔΗ- ΑΛΛΑ= ΓΙΑΤΙ	μικρούλα→ΜΙΚΡΗ
	ξύλωσε= ΑΚΡΗ	ΚΑΡΕΚΛΑ= ΚΑΘΟΜΑΙ	
		ΤΡΟΜΑΡΑ= ΦΟΒΟΣ	

Κατά την αφήγηση του παραμυθιού από την Α. μόνο στην ομιλούμενη Ελληνική, στα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας -μορφή, περιεχόμενο και χρήση της ομιλίας- παρατηρήθηκαν τα εξής:

ΜΟΡΦΗ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	-Λανθασμένη χρήση άρθρων μέσα στην πρόταση. -Παράλειψη αιτιολογικών προτάσεων. -Λανθασμένη χρήση συνδέσμων μέσα στην πρόταση -Λανθασμένη χρήση χρόνων.
	ΣΥΝΤΑΞΗ	-Σωστή δομή προτάσεων του τύπου Υ-Ρ-Α.
	ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	-Δεν υπάρχουν φωνολογικά λάθη.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ	-Σημασιολογικές παραφασίες. -Λανθασμένη χρήση μεταφορικών προτάσεων. -Συνεχής επανάληψη ίδιου νοήματος μέσα στην πρόταση.
ΧΡΗΣΗ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	-Σωστή χρονική σειρά της αφήγησης.

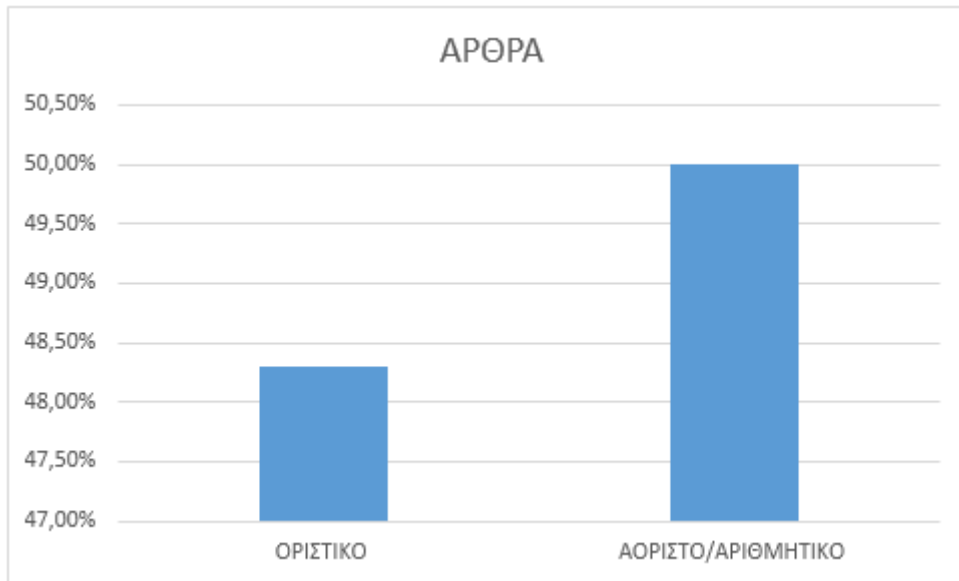
Σχετικά με το δεύτερο παιδί του δείγματος, την Μ. 3 ετών, από τις δοκιμασίες συνάγονται τα παρακάτω αποτελέσματα:



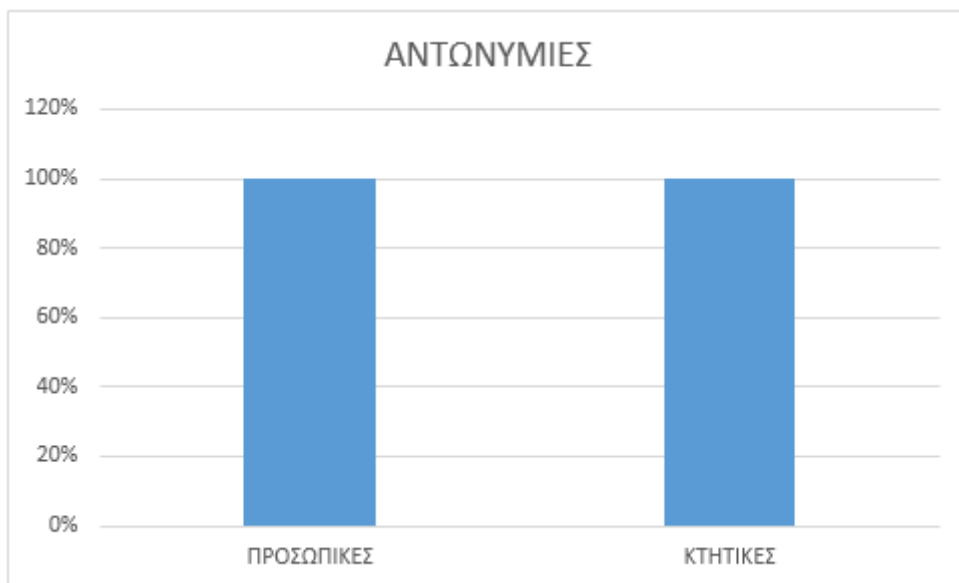
Από το συνολικό δείγμα των λέξεων που χρησιμοποίησε το παιδί οι 54 λέξεις περιελάμβαναν συστηματικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η διαδικασία της Οπισθοποίησης σε ποσοστό 42,6%, της Ηχηροποίησης σε ποσοστό 48,1% και της Ουρανικοποίησης σε ποσοστό 9,3%.



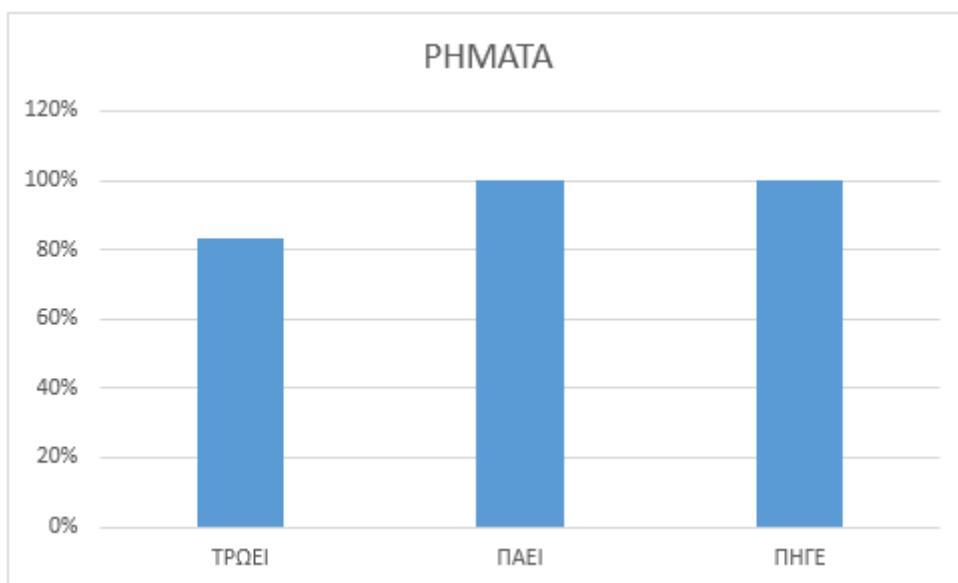
Από το συνολικό δείγμα των λέξεων που χρησιμοποίησε το παιδί οι 7 λέξεις περιελάμβαναν δομικά λάθη. Παρατηρήθηκε Πτώση Φωνήματος σε ποσοστό 71,4% και Απλοποίηση Συμπλέγματος σε ποσοστό 28,6%.



Όσον αφορά την σύνταξη ολοκληρωμένων προτάσεων το Οριστικό άρθρο χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 48,3% και το Αόριστο σε ποσοστό 50%.



Οι Αντωνυμίες, τόσο οι Προσωπικές όσο και οι Κτητικές, δεν φάνηκε να παρουσιάζουν κάποιο έλλειμμα. Κατά την σύνταξη των προτάσεων χρησιμοποίησε τις Αντωνυμίες σε ποσοστό 100%.



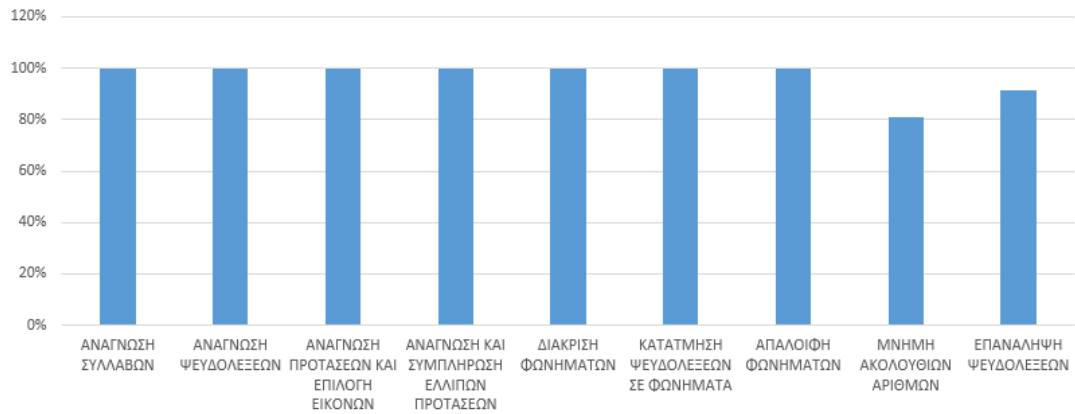
Η χρήση των ρημάτων ήταν εύστοχη στο μεγαλύτερο ποσοστό της. Παρατηρήθηκε, όμως, ότι το ρήμα «τρώει» παραλήφθηκε σε ποσοστό 16,7% από την σύνταξη των προτάσεων.



Σχετικά με τη χρήση Συνδέσμων, Προθέσεων και Επιρρημάτων στη σωστή σύνταξη των προτάσεων δεν φάνηκε να υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα. Συγκεκριμένα, ένα μικρό μόνο έλλειμμα παρατηρήθηκε στη χρήση του Συνδέσμου «Και» σε ποσοστό 14,3% και στη χρήση της Πρόθεσης «Με» σε ποσοστό 50%.

Όσον αφορά το τρίτο παιδί του δείγματος, τον Χ. 8 ετών, οι δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκε κατέδειξαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ



Όπως φαίνεται στο διάγραμμα το παιδί είχε Υψηλή Επίδοση, αφού ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% στις περισσότερες από τις δοκιμασίες του τεστ Ανάγνωσης. Μια μικρή δυσκολία, όμως, φάνηκε να υπάρχει στην κατηγορία «Μνήμη Ακόλουθων Αριθμών σε ποσοστό της τάξης του 81,2% και στην κατηγορία Επανάληψη Ψευδολέξεων σε ποσοστό 91,7%.

Από το δείγμα γραπτού λόγου που ζητήθηκε από το παιδί, δηλαδή από ένα δείγμα γραπτής περιγραφής μιας αλληλουχίας εικόνων, εξάγονται ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Σε γενικές γραμμές ο Χ. είχε σωστή σύνταξη, αρκετά καλή ορθογραφία και σωστά τοποθετημένα τα σημεία στίξης στο γραπτό του λόγο. Σε ειδικές γραμμές παρατηρείται αφ' ενός χρονική ανακολουθία στην περιγραφή των γεγονότων και αφ' ετέρου επαναλαμβανόμενη χρήση του α' ενικού προσώπου αντί του γ' πληθυντικού. Ακόμη, εμφανής ήταν και η λανθασμένη χρήση στην κλίση ορισμένων άρθρων και αντωνυμιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Με δεδομένα τα αποτελέσματα της έρευνας, που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ακολουθεί η ανάλυση και αξιολόγησή τους, προκειμένου να συναχθούν τα τελικά συμπεράσματα.

Στην περίπτωση της Α. 6 ετών η ανάλυση του δείγματος ομιλίας της –αφήγηση του παραμυθιού «Κοκκινοσκουφίτσα» τόσο στην ομιλούμενη Ελληνική Γλώσσα, όσο και στη Νοηματική γλώσσα- καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα. Κατά την ταυτόχρονη διήγηση του παραμυθιού στις δύο γλώσσες παρατηρείται πλήρης έλλειψη απόδοσης του οριστικού και του εμπρόθετου άρθρου στη Νοηματική, έλλειψη απόδοσης του αδύναμου τύπου της Προσωπικής και της Κτητικής αντωνυμίας στη Νοηματική σε ποσοστό 3/10 και 7/14 αντίστοιχα, καθώς και ανάλογη έλλειψη της Αναφορικής αντωνυμίας. Εμφανής είναι η έλλειψη απόδοσης στη Νοηματική των Παρελθοντικών και Μελλοντικών χρόνων, της Υποτακτικής έγκλισης, των Προθέσεων, του Πληθυντικού αριθμού και των περισσοτέρων Επιρρημάτων – «μόλις, ωραία, πολύ»- με εξαίρεση το επίρρημα «μετά» που αποδίδεται 3 φορές σε σύνολο 18. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τα Ρήματα εκφράζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες, με ένα μικρό μόνο έλλειμμα στα ρήματα «έχω» και «απορώ». Εμφανής είναι η πλήρης έλλειψη απόδοσης στη Νοηματική των περισσότερων Συνδέσμων και η μερική έλλειψη του συνδέσμου “και” σε ποσοστό 10/25, η οποία παρατηρείται ως επί το πλείστον όταν γίνεται η χρήση του πριν από ρήματα και επιρρήματα και όχι όταν συνδέει ουσιαστικά.

Κατά την ταυτόχρονη ομιλία της Α. στη Νοηματική Γλώσσα και στην ομιλούμενη Ελληνική καταγράφονται κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις. Ενώ η “κοκκινοσκουφίτσα” στην ομιλούμενη παράγεται με μία λέξη, στη Νοηματική το παιδί χρησιμοποίησε 2 ξεχωριστά νοήματα, δηλαδή ΚΟΚΚΙΝΟ και ΣΚΟΥΦΟΣ. Κατά την παραγωγή κάποιων λέξεων στην ομιλούμενη απέδιδε είτε εντελώς λάθος το αντίστοιχο νόημα στην Νοηματική, π.χ χάρισε= ΧΑΙΡΟΜΑΙ είτε αντιστοιχούσε παρόμοια σημασιολογικά νοήματα με τις λέξεις στην ομιλούμενη, π.χ φούστα= ΦΟΡΕΜΑ. Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούσε υποκοριστικά στην ομιλούμενη γλώσσα δεν το έκανε αντίστοιχα και στη Νοηματική, π.χ για την λέξη γιαγιάκα έκανε στη Νοηματική το νόημα ΠΑΓΙΑ. Επαναλαμβανόμενη είναι και η χρήση του ίδιου νοήματος για τα ρήματα και τα παράγωγα ουσιαστικά τους, π.χ ΦΟΡΩ= ΦΟΡΕΜΑ, ΠΑΙΖΩ= ΠΑΙΧΝΙΔΙ, αλλά και για παρόμοιες εννοιολογικά λέξεις, π.χ ΕΠΕΙΔΗ= ΓΙΑΤΙ, ΤΡΟΜΑΡΑ= ΦΟΒΟΣ. Κάποια νοήματα δε χρησιμοποιούνται στη σωστή νοηματική τους θέση, π.χ στο νόημα ΛΥΚΟΣ αντί τα 2 χέρια να σχηματίσουν δύο αυτιά πάνω από το κεφάλι, σχημάτισαν 2 αυτιά μπροστά από το πρόσωπο. Επιπλέον, σε κάποια νοήματα δε γίνεται σωστή χρήση της χειρομορφής, π.χ στο νόημα ΚΟΝΤΟ αντί τα 5 δάχτυλα να είναι ανοιχτά και ενωμένα και να προβάλλουν μπροστά, η παλάμη ήταν σε σχήμα γροθιάς.

Η αφήγηση του παραμυθιού από την Α. μόνο στην ομιλούμενη Ελληνική αναδεικνύει κάποιες πρόσθετες πτυχές όσον αφορά τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση της ομιλίας της. Εντοπίζονται δυσκολίες στη σωστή χρήση των άρθρων μέσα στην πρόταση, π.χ «Φορούσε πάντα αυτό που της είχε χαρίσει η μαμά της, ο σκούφος της και το φορεματάκι της το κόκκινο». Η σωστή πτώση του οριστικού άρθρου «ο» θα ήταν η αιτιατική και όχι η ονομαστική, «τον σκούφο» της αντί «ο σκούφος της». Παραλείπει αιτιολογικές προτάσεις, για παράδειγμα είπε «Ο λύκος έφαγε την κόρη σου πεινασμένος», αντί να πει «ο λύκος έφαγε την κόρη σου, επειδή ήταν πεινασμένος». Δυσκολία το παιδί εμφανίζει στη σωστή χρήση των συνδέσμων μέσα στην πρόταση –παραδείγματος χάριν «πες σε όλους τους ανθρώπους να μην ανησυχούνε και στη γιαγιά σου», αντί να πει «να μην ανησυχούνε για τη γιαγιά σου» - και στη σωστή χρήση των χρόνων - χρησιμοποιεί τον Υπερσυντέλικο αντί του Αορίστου, π.χ είπε «Φορούσε πάντα αυτό που της είχε χαρίσει η μαμά της», αντί να πει «αυτό που της χάρισε η μαμά της».

Στην ομιλία του παιδιού εντοπίζονται σημασιολογικές παραφασίες, για παράδειγμα λέει «Εγώ θα πάω από το μακρινό σκαλοπάτι και εσύ θα πας από το κοντινό σκαλοπάτι», όπου αντί για «σκαλοπάτι» η σωστή εκφορά θα ήταν «μονοπάτι». Δυσκολία υπάρχει και στο σωστό σχηματισμό μεταφορικών προτάσεων, π.χ «Την έφαγε μια μπουκιά», αντί να πει «την έκανε μια μπουκιά». Τέλος, γίνεται συνεχής επανάληψη του ίδιου νοήματος μέσα στην πρόταση, για παράδειγμα «Και ξεκίνησαν οι δύο έτρεχαν, έτρεχαν οι δύο», «ο πατέρας της ήταν ξυλοκόπος, δούλευε σαν ξυλοκόπος».

Τα ελλείμματα που παρατηρούνται στη χρήση των άρθρων, των εγκλίσεων και ορισμένων τύπων αντωνυμιών αποδίδονται στο γεγονός ότι η Νοηματική γλώσσα δε χρησιμοποιεί για λόγους συντομίας τους αντίστοιχους τύπους με την ομιλούμενη Ελληνική. Εύλογο θεωρείται και το ότι τύποι που αποδίδονται μέσω της Νοηματικής δεν αποδόθηκαν σωστά από το παιδί αφ' ενός διότι σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών CODA είναι σύνηθες να παραλείπονται λειτουργικές λέξεις (όπως άρθρα, σύνδεσμοι, προθέσεις) και αφ' ετέρου γιατί το παιδί δεν έχει αναπτύξει πλήρως τη Νοηματική.

Επιπλέον, εμφανής είναι η χρήση περισσότερων ουσιαστικών και ρημάτων και η σπανιότερη χρήση πολύπλοκων προτάσεων, δηλαδή δευτερευουσών και προτάσεων με χρήση μεταφορικών εννοιών. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις αντικαταστάσεις με λάθος λέξεις και τα λάθη στη σύνταξη καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων του παιδιού και η ελλιπής χρήση της Νοηματικής από μέρους τους έχει άμεσο αντίκτυπο στην ολοκληρωμένη χρήση της Νοηματικής κι από το ίδιο το παιδί.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο παιδί του δείγματος, την Μ. 3 ετών, επιβεβαιώνει την ύπαρξη κάποιων σφαλμάτων στις φωνολογικές διαδικασίες. Όσον αφορά τις Συστημικές διαδικασίες παρατηρούνται: α) Οπισθοποιήσεις, όπως Πορτοκαλί → ποκοκαλί, Αυτό → ακό, Αρκούδα → ακούγια, Κότα → κόκα και Δώρο → γώλο, β) Ηχηροποιήσεις, για παράδειγμα Πήγε → πήγκε, Γιατί → γκιακί, Εκεί →

εγκεί και γ) Ουρανικοποίηση, όπως Αρκουδάκι → κουζάκι. Όσον αφορά τις δομικές διαδικασίες παρατηρείται αφ' ενός Πτώση φωνήματος, για παράδειγμα Αρκουδάκι → κουζάκι, Μαϊμού → μαμού και αφ' ετέρου Απλοποίηση Συμπλέγματος, για παράδειγμα Σκυλάκι → κυλάκι.

Η καταγραφή των φαινομένων που παρατηρήθηκαν κατά την αφήγηση μόνο στην ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα καταδεικνύουν ότι στον αφηγηματικό λόγο του παιδιού παρουσιάζονται αρκετά συντακτικά ελλείμματα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα άρθρα παρατηρείται ότι ενώ το Αόριστο χρησιμοποιείται εύστοχα μέσα στις προτάσεις, το Οριστικό φαίνεται να παραλείπεται μερικώς. Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, είναι εμφανές ότι χρησιμοποιούνται συχνά με λάθος τρόπο όσον αφορά την κλίση τους. Οι Αντωνυμίες, Προσωπικές και Κτητικές, χρησιμοποιούνται επαρκώς στο λόγο του παιδιού με ορισμένα λάθη να παρατηρούνται στην κλίση τους. Η χρήση των ρημάτων φάνηκε να είναι εύστοχη κατά την ομιλία του, εκτός από το ρήμα «τρώω» που παραλείπεται κατά την σύνταξη ορισμένων προτάσεων. Τέλος, οι Σύνδεσμοι, οι Προθέσεις και τα Επιρρήματα στη σωστή σύνταξη των προτάσεων δεν έδειξε να παρουσιάζουν ιδιαίτερο πρόβλημα, εκτός από ένα μικρό μόνο έλλειμμα που παρατηρήθηκε στη χρήση του Συνδέσμου «Και» και στη χρήση της Πρόθεσης «Με».

Η χρονολογική ηλικία του παιδιού συμβαδίζει σε υψηλό βαθμό με το εύρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί από κάθε κατηγορία, καθώς και με τις ελλείψεις που παρατηρούνται κάποιες φορές στο οριστικό άρθρο και στη σωστή κλίση τόσο των άρθρων, όσο και των αντωνυμιών. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι η φωνή του παιδιού παρουσιάζει υπερρηνικότητα. Συνυπολογίζοντας, τις συχνές ηχηροποιήσεις, κυρίως με τη χρήση του φωνήματος /g/, γίνεται αντιληπτό ότι το φωνολογικό ρεπερτόριό του έχει επηρεαστεί από αυτό της μητέρας του. Επιπλέον, είναι έκδηλο ότι η αντιληπτική ικανότητα του παιδιού σε σχέση με τη Νοηματική γλώσσα είναι ικανοποιητική, καταλαβαίνει τα νοήματα της μητέρας του, ανταποκρίνεται σε αυτά επαρκώς και παράλληλα δύναται να κάνει χειλεανάγνωση σε τέτοιο επίπεδο ώστε να ερμηνεύει την ομιλία της μητέρας του.

Στην περίπτωση του τρίτου παιδιού του δείγματος, του Χ. 8 ετών, η επιρροή του περιβάλλοντος στο οποίο έχει μεγαλώσει φαίνεται να έχει αντίκτυπο στην γλωσσική του ανάπτυξη, κάτι που παρατηρείται εξίσου και στις περιπτώσεις των άλλων δύο παιδιών. Το παιδί ήταν συγκεντρωμένο στις δραστηριότητες και δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσκολίες σε κάποιο από τα κομμάτια της αξιολόγησης για το αναγνωστικό του επίπεδο. Πιο αναλυτικά στην ανάγνωση συλλαβών είχε μεγάλη ευχέρεια, ενώ στην ανάγνωση ψευδολέξεων κόμπιαζε σε κάποιες πολυσύλλαβες (ενδεχομένως διότι δεν υπήρχαν στο λεξιλόγιό του) αλλά εν τέλει τα κατάφερνε πολύ καλά. Σύμφωνα με την χρονολογική του ηλικία η επίδοση στον τονισμό των λέξεων ήταν αρκετά ικανοποιητική. Σχετικά με τη δραστηριότητα της ανάγνωσης προτάσεων και της επιλογής εικόνων δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία. Στην ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων το παιδί διασκέδασε πιο πολύ από όλες τις δραστηριότητες. Υψηλή ήταν επίσης η επίδοσή του στην διάκριση φωνημάτων. Στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, στην απαλοιφή φωνημάτων και στη μνήμη

ακολουθιών αριθμών το παιδί δεν δυσκολεύτηκε, εκτός από την δοκιμασία της μνήμης των αριθμών όπου έκανε 3 λάθη τα οποία ήταν και τα μοναδικά σε όλο το τεστ. Στην τελευταία δραστηριότητα, που ήταν η επανάληψη ψευδολέξεων, ο Χ. βρήκε αστείες τις λέξεις που δεν είχε ξανά ακούσει και τις επαναλάμβανε σωστές.

Το δείγμα γραπτού λόγου βοήθησε να εντοπιστεί η επίδραση της δεύτερης γλώσσας (Νοηματικής) στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στη χρήση των προσώπων των ρημάτων, στην κλίση των άρθρων και των αντωνυμιών μπορούν να συσχετιστούν με τον διαφορετικό τρόπο σύνταξης της Νοηματικής γλώσσας.

5.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Η μελέτη έρευνας ξεκίνησε λαμβάνοντας υπόψη της αφ' ενός ότι δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα δεδομένα για την Ελλάδα και αφ' ετέρου ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό είναι ελάχιστες.

Στην πορεία της έρευνας υπήρξαν περιορισμοί, που δεν μας επέτρεψαν να μελετήσουμε όλες τις μεταβλητές που θα είχαν νόημα και θα μας έδιναν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το προφίλ που χαρακτηρίζει κάθε δίγλωσσο παιδί. Οι βασικοί περιοριστικοί παράγοντες ήταν το μικρό δείγμα, όπως επίσης και η ανομοιομορφία ως προς την ηλικία.

Σημαντικές μεταβλητές που δεν ερευνήθηκαν, αλλά υπάρχουν στοιχεία ότι επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη των δύο γλωσσών στα παιδιά, είναι το κατά πόσο εκτίθενται στην κάθε γλώσσα (κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως), ποια είναι τα επίπεδα κατάκτησης της κάθε γλώσσας από τους γονείς και τους φροντιστές, ποια γλώσσα χρησιμοποιεί η οικογένεια με το παιδί, καθώς και το πλήρες κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα το δίγλωσσο παιδί.

Τέλος, σημαντικό περιορισμό για την εξαγωγή ακριβέστερων συμπερασμάτων αποτέλεσε και η έλλειψη χορήγησης εργαλείου αξιολόγησης της διτροπικής διγλωσσίας. Δεν κατέστη δυνατή η συσχέτιση του πρωτοκόλλου με την ηλικία και το φύλο, δεδομένου ότι συσχέτιση με Pearson δεν υφίσταται όταν δεν υπάρχουν ποσοτικά δεδομένα και επιπλέον δεν μπόρεσε να γίνει χ^2 κατανομή λόγω του μικρού δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πρέπει να υπάρχει δείγμα μεγαλύτερο των 25 ατόμων ανά ομάδα (Εμβαλώτης, Κατσής, Σιδερίδης, 2006).

Σκόπιμο κρίνεται να γίνει μελλοντικά μια εκτενέστερη έρευνα, που θα λάβει υπόψη της τους περιοριστικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου να εξαχθούν πρόσθετα συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Baker, C. and Padden, C. (1980). *American Sign Language. A Look at its History, Structure and Community*. Silver Spring Md: National Association of the Deaf.

Bamberg, M. (1987). *The aquisition of narratives. Learning to Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2): 191- 215

Battison, R. (1978). *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Bellugi, U. & Fischer S. (1972). *A comparison of Sign language and spoken language*. *Cognition* 1: 173-200.

Bergman, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.

Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brennan, M., Colville, M., Lawson, L. (1984). *Words in Hand*. Edinburgh: Moray House College of Education.

Buchino, M. (1993). *Perceptions of the oldest hearing child of deaf parents: On interpreting, communication, feelings, and role reversal*. *American Annals of the Deaf*, 138(1): 40-45.

Capek, C., Campbell, R. & Woll, B. (2008). *The bimodal bilingual brain: FMRI investigations concerning the cortical distribution and differentiation of signed language and speechreading*. University College London

Chomsky, N., (1972). *Studies on Semantics in generative grammar*. Mouton: The Hague.

Cole, M. & Cole, S. (2004). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυποθήτω

- Corson, H. (1973). *Comparing deaf children of oral parents and deaf parents using manual communication with deaf children of hearing parents on academic, social and communication functioning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati. Cincinnati OH.
- Ellis T., MacSweeney, M, Dodd, B, Campbell, R . (2001). *A new test of adult speechreading - deaf people really can be better speechreaders*. In avsp-2001, Aalborg, Denmark, pp. 13-17.
- Emmorey, K., Borinstein, H. & Thompson, R. (2005). *Bimodal Bilingualism: Code Blending between Spoken English and American Sign language*. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 663-673, Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Filer, R., & Filer, P. (2000). *Practical considerations for counselors working with hearing children of deaf parents*. Journal of Counseling and Development, 78(1): 38-43
- Foster, S. (1986). *Employment Experiences of Deaf RIT Graduates, an Interview Study*. Rochester, NY: NTID Occasional Papers.
- Frisina, R. (1974). *Report of the Committee to Redefine Deaf and Hard of Hearing for Educational Purposes*. Washington, D.C.
- Furth, H. (1973). *Deafness and Learning: A Psychosocial Approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Graig, G. & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Grosjean, F. (2010). *Το δικαίωμα του κωφού παιδιού να μεγαλώσει δίγλωσσο (μετάφραση)*. Ελβετία: Πανεπιστήμιο Neuchâtel.
- Hadjikakou, K., Christodoulou, D., Hadjidemetri, E., Konidari, M., & Nicolaou, N. (2009). *The experiences of cypriot hearing adults with deaf parents in family, school, and society*. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 14(4): 486-502.
- Heward, W. (2007). *Εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Higgins, P. C. (1980). *Outsiders in a hearing world: A sociology of deafness*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hoffmeister, R. (1994). *Metalinguistic skills in Deaf Children: Knowledge of Synonyms and Antonyms*. Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Boston: Harvard University Press.

- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Kourbetis, V. (1982). *Education of the Deaf in Greece*. First International Conference on Education of the Deaf. Athens, Greece.
- Leeson, L. (2006). *Σχετικά με την ευρωπαϊκή κοινότητα των κωφών*. Δουβλίνο, Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Lenneberg, E. (1967). *Prerequisites for language acquisition*. *Proceedings of International Conference on Oral Education of the Deaf*. Washington, D.C.
- Ling, D. (1976). *Speech and the hearing-impaired child: Theory and practice*. Washington, D. C.: A. G. Bell Association for the Deaf.
- Mahshie, S.N. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, D.C.: Pre-College Programs Gallaudet University.
- Marian, V., Blumenfeld, H., & Boukrina, O. (2008). *Sensitivity to phonological similarity within and across languages: A native/nonnative asymmetry in bilinguals*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37, 141–170.
- Martin, L., Ronice, M., Pichle, D. & Fieldsteel, Z. (2014). *Language choice in bimodal bilingual development*. *Frontiers in Psychology* (5), 1-15
- Martin, L., Ronice, M., Pichle, D. & Fieldsteel, Z. (2014). *Language choice in bimodal bilingual development*. *Frontiers in Psychology* (5), 1-15
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). *Assessment of preschool narrative skills*. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 3, 45-56.
- McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge University Press.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf. Psychology, Principles and Practices, 4th edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Myklebust, H.R. (1948). *Clinical psychology and children with impaired hearing*. *Volta Review*, 50, 55-60.
- Ouhalla, J. (1999). *Introducing Transformational Grammar. From Principles and Parameters to Minimalism*. London: Arnold publishers.
- Padden, C. (1980). *The deaf community and the culture of Deaf people*. Στο: C. Baker & R. Battison (eds.) *Sign Language and the Deaf Community*. Silver Spring(EEUU): National Association of the Deaf.
- Parasnis, I. (1996). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pettito, L. A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tetrault, K., & Ferraro, V. (2001). *Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for mechanisms underlying bilingual language acquisition*. *Journal of Child Language*, 28 (2): 1-44.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child* (M. Cook, trans.). New York: Basic Books (originally published 1937).
- Pinker, S.,(1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1995). *The Language Instinct – The new science of language and mind*. William Morrow & Co. [Ελληνική Μετάφραση: Το Γλωσσικό ένστικτο. Πώς ο νους δημιουργεί γλώσσα. 2000. Εκδόσεις Κάτοπτρο.
- Pulakos, J. (1987). *The effects of birth order on perceived family roles*. *Individual Psychology* , 43(3), 319-328.
- Rutherford, D. (1992). *The culture of American deaf people*. Linstock Press.
- Sachs, J., Bard, B., & Johnson, M.L. (1981). Language learning with restricted input: Casestudies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistic*, 2(1): 33-54.
- Sakai, K. L, Tatsuno, Y., Suzuki, K., Kimura, H., Ichida, Y. (2005). *Sign and speech: amodal commonality in left hemisphere dominance for comprehension of sentences*. *Brain and Language*, 128,pp. 1407-1417.
- Schein, J. D. & Delk, M.T.(1974). *The deaf population in the United States*. Silver Springs, MD: National Association of the Deaf.
- Shein, J.(1989). *At Home Among Strangers*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Schein, E. (1995). *Mother, father deaf: the heritage of difference*. *Social science and medicine*, 40 (11): 1461-1467.
- Schein, J. & Stewart, D. (1995). *Language in Motion, Exploring the Nature of Sign*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Shook, A. & Viorica, M. (2012). *Bimodal bilinguals activate both languages during spoken comprehension*. Department of Communication Sciences and Disorders, Northwestern University.
- Singleton, J., & Tittle, M. (2000). *Deaf parents and their hearing children*. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5(3), 221-236.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Söderfeldt, B., Rönnerberg, J., Risberg, J. (1994). *Regional cerebral blood flow in sign language users*. *Brain and Language*, 46, pp. 59-68.

Stokoe WC, Casterline D, Cronenberg C (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press.

Stokoe, W. (1958). *Sign Language Structure: A Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. University of Buffalo: N.Y. Studies in Linguistics Occasional Paper, No 8.

Stokoe, W. (1972). *The Study of Sign Language*. Silver Spring, ML: National Association of the Deaf.

Supalla, T. and Newport, E. (1978). *How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language*. In P. Siple (Ed.), *Understanding Language through Sign Language research*. New York: Academic Press.

Todd, K. (2013). *Children of Deaf Adults: An exclusive assessment of family communication*. University of West Florida

Toohey, E. (2010). *Phonological Development in Hearing Children of Deaf Parents*. Honors Scholar Theses, 153. University of Connecticut.

Van den Bogaerde, B. & Baker, A. E. (2005). *Code mixing in mother-child interaction in deaf families*. *Sign Language and Linguistics*, 8.

Quigley, S.P., and Power, D. (1972). *The development of syntactic structures in the language of deaf children*. Urbana, IL: Institute for Research of Exceptional Children.

Quigley, S. and Paul, P. (1984). *Language and Deafness*. California: College Hill Press.

Whitehead, R.L., Schiavetti, N., Whitehead, B.H., & Metz, D. E. (1995). *Temporal characteristics of speech produced during simultaneous communication*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1014-1024.

Walter, G. (1990). *The effect of postsecondary education on the occupational attainments of deaf adults*. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 22(1), 14-22

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Εμβαλωτής, Α., Κάτσης, Α. και Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Α έκδοση. Ιωάννινα.

Καμπούρογλου, Μ. (2003). *Ανάπτυξη και διαταραχές του λόγου στα παιδιά*. (χ.ε.)

Κουρμπέτης Β., Ε. Μαρκάκης, Γ. Σταϊνχάουερ, Ρ. (1999) *.Η ελληνική νοηματική γλώσσα και η διδασκαλία της στα σχολεία Κωφών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κουρμπέτης, Β., (1997). *Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών*. Κοινωνική Εργασία, (45), 27-35.

Λαμπροπούλου, Β. (1993). *Η Εξέταση της Γραπτής Γλώσσας των Κωφών Μαθητών*. Γλώσσα, 30, 40-50.

Λαμπροπούλου, Β. (2001). *Δίγλωσσα- Διπολιτισμική Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*, στο Λαμπροπούλου Β., (Επιμ.), *Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Κωφού Παιδιού*. Πανεπιστήμιο Πατρών- Π.Τ.Δ.Ε.- Μονάδα Αγωγής Κωφών.

Σερδάρης, Π. (1998). *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*. University Studio Press.

Σταφυλίδου, Γ. (2014). *Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Διγλωσσία*. Σημειώσεις e-class. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος.

Τζαβάρης, Ξ. (1995). *Το μορφολογικό σύστημα του μβριακού ιδιώματος*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τριανταφυλίδης, Γ., (1987). *Ελληνική Γλώσσα Νευμάτων- Προοπτικές Ανάδειξης*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι των κωφαλάλων Θεσσαλονίκης.

Τριανταφυλίδης, Γ., (1997). *Ο λόγος των νευμάτων*. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι των κωφαλάλων Θεσσαλονίκης.