

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II

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

Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης



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

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



MIS: 114971



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
(ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ)

Αθήνα 2007

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: ΚΩΦΩΣΗ

«Προσεγγίζοντας την Κώφωση»



ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ:

Βασίλης Κουρμπέτης
Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαριάννα Χατζοπούλου
Ειδική Παιδαγωγός για Κωφά Παιδιά
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Φλώρα Σαβαλίδου
Ειδική Παιδαγωγός για Κωφά Παιδιά

Θεοδώρα Σίμψα
Εκπαιδευτικός

ΤΕΛΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Βασίλης Κουρμπέτης
Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΑΘΗΝΑ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

• Βασικές Αρχές: Εισαγωγή.....	5
• Ποιες είναι οι στάσεις απέναντι στους κωφούς;.....	5
• Τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «κωφός»;.....	9
• Με ποιο τρόπο γίνεται η διάγνωση της κώφωσης;.....	10
• Πώς είναι ένα ακουόγραμμα;.....	10
• Όταν γνωρίζουμε το κατώφλι ακουστότητας του ατόμου μπορούμε να προβλέψουμε σε ποιο βαθμό θα αναπτύξει ομιλία;.....	14
• Ποιοι είναι τελικά εκείνοι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αναπτύξει ένα κωφό παιδί γλώσσα είτε πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα -ομιλία- είτε για νοηματική γλώσσα;.....	15
• Ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα κωφό παιδί;.....	16
• Ποια είναι τα αίτια της κώφωσης;.....	17
• Τι είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα;.....	18
• Ποια είναι τα Υπέρ και τα Κατά των κοχλιακών εμφυτευμάτων;.....	19
• Τι είναι η γλώσσα των κωφών και ποια η σημασία της;.....	22
• Γιατί οι νοηματικές γλώσσες είναι πραγματικές γλώσσες;.....	23
• Ποιοι είναι οι μύθοι για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα;.....	25
• Τι ξέρουμε για τις γραμματικές δομές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας;... 38	
• Πώς το κωφό παιδί κατακτά τη νοηματική γλώσσα;.....	57
• Τι γίνεται με τα κωφά παιδιά ακουόντων; Πώς τελικά αυτά επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και μαθαίνουν γλώσσα;.....	57
• Τι γνωρίζουμε σήμερα για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τα κωφά παιδιά;.....	58
• Ποιες «μέθοδοι» επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών;.....	59
• Τι ακριβώς υποστηρίζει η προφορική μέθοδος;.....	60
• Τι ακριβώς υποστηρίζει η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας;.....	62
• Τι ακριβώς σημαίνει η δίγλωσση προσέγγιση στην εκπαίδευση των κωφών;... 63	
• Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της εκμάθησης μιας γραπτής γλώσσα;.....	65

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

- Ποια είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τους κωφούς μαθητές;... 68
- Ποιοι είναι οι διερμηνείς νοηματικών γλωσσών;..... 70
- Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διερμηνέα;..... 71
- Εκπαιδευτικό υλικό και πηγές πληροφόρησης..... 72
- ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 81

Βασικές Αρχές

Εισαγωγή

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

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

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

Ποιες είναι οι στάσεις της κοινωνίας απέναντι στους κωφούς;

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

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

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

1. Οι κωφοί είναι πρόβλημα

Επί αιώνες οι άνθρωποι διατηρούσαν την άποψη ότι το να είναι κανείς κωφός αποτελεί πρόβλημα. Αυτή η αρνητική άποψη στηρίζεται στην παραδοχή ότι λείπει μία βιολογική συνιστώσα που λέγεται «ακοή» και που αποτελεί το επίκεντρο της

ζωής των «φυσιολογικών» ανθρώπων. Αυτή η άποψη κυριαρχεί στον τρόπο σκέψης των ειδικών που ανήκουν στα ιατρικά και ακουσολογικά επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένων των λογοπαιδικών, και όσων ασχολούνται με ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα. Το φαινόμενο αυτό έχει αναφερθεί ως «παθολογική άποψη» για την κώφωση (βλ. Lane, Hoffmeister, & Bahan για εκτενέστερη συζήτηση επάνω σ' αυτό).

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

2 (α). Οι κωφοί είναι πηγή στήριξης

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

Οι κωφοί με τους οποίους σχετιστήκαμε στη ζωή μας, μας δίδαξαν να μην εστιαζόμαστε στην ιδέα της «μη δυνατότητας να ακούσουν» που διέπει την στάση του κόσμου των ακουόντων, αλλά στην «δυνατότητα να βλέπουν» που αποτελεί το επίκεντρο της ζωής στον κόσμο των Κωφών. Οι κωφοί θεωρούν την κουλτούρα τους πολύ θετικό συντελεστή για τη ζωή τους. Αυτή η ιδέα θα πρέπει να μεταφέρεται στους ακούοντες ειδικούς και γονείς, γιατί είναι σημαντική για την ζωή των παιδιών τους. Σήμερα, οι κωφοί αποτελούν μια ομάδα με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά που βασίζονται στο ότι είναι άτομα που «βλέπουν». Η πρόσβασή τους στον κόσμο γίνεται μέσα από την δυνατότητα της «όρασης» και βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με τις απόψεις που θέλουν την «έλλειψη ακοής» ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους.

Αυτή τους η ιδιότητα και ο επιτυχημένος τρόπος συνδιαλλαγής τους με τα πράγματα δεν συμφωνούν καθόλου με την περιοριστική θεώρηση της «κώφωσης». Επάνω σε αυτό στηρίχτηκε ο τρόπος που οι κωφοί όλου του κόσμου έμαθαν να επιτυγχάνουν στη ζωή, να επιλέγουν τι είναι σημαντικό γι' αυτούς και ποιους θα θεωρούν φίλους τους. Το σημερινό κωφό παιδί είναι ο αυριανός κωφός ενήλικας. Η εικόνα του αυριανού κωφού ενήλικα θα αντανakλά την πραγματικότητα της εικόνας των σημερινών ενηλίκων κωφών. Οι σημερινοί ενήλικες κωφοί αποτελούν ζωντανό παράδειγμα του τι θα γίνουν στο μέλλον τα σημερινά κωφά παιδιά. Όπως σε κάθε κοινωνική ομάδα, έτσι και εδώ υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια που ορίζουν την επιτυχία.

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

Στην Ελλάδα, υπάρχουν ελάχιστοι κωφοί επαγγελματίες (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.λπ.) στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση και σχεδόν κανένας στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης ή στα νοσοκομειακά τμήματα, όπου δίνονται πληροφορίες ή/και παρέχεται συμβουλευτική στους γονείς. Η διοικητική δομή των προγραμμάτων για κωφά παιδιά είναι τέτοια που οι ακούοντες γονείς έχουν ελάχιστες, (μηδενικές θα μπορούσαμε να πούμε) πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με κωφούς ειδικούς ή γενικότερα κωφούς ενήλικες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπα για τους ίδιους και τα παιδιά τους (Hoffmeister 1996). Το δυναμικό και η εμπειρία των μελών της κοινότητας των Κωφών αν και σημαντικό

μένει συνήθως συνολικά ανεκμετάλλευτο. Η συμμετοχή ενηλίκων κωφών επαγγελματιών σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης και εκπαίδευσης κωφών παιδιών και η αξιοποίηση τους για τη στήριξη των οικογενειών που έχουν κωφά παιδιά (και ιδιαίτερα των ακουόντων γονέων) καθώς επίσης και των ακουόντων ειδικών σύμφωνα με την εμπειρία και τη γνώση που οι πρώτοι έχουν, θα πρέπει να αποτελεί βασική φιλοσοφία και πρακτική εκείνων των δομών εκπαίδευσης κωφών παιδιών που απλά αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μια διαφορετική κατάσταση προσεγγίζοντας το κωφό παιδί με βάση τη δυνατότητα του να προσλαμβάνει τον κόσμο οπτικά και να δημιουργεί μέσα από αυτή.

2 (β). Οι κωφοί ως πηγή πληροφόρησης.

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

πληροφόρησης για τους ακούοντες γονείς, παίζοντας ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «κωφός»;

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

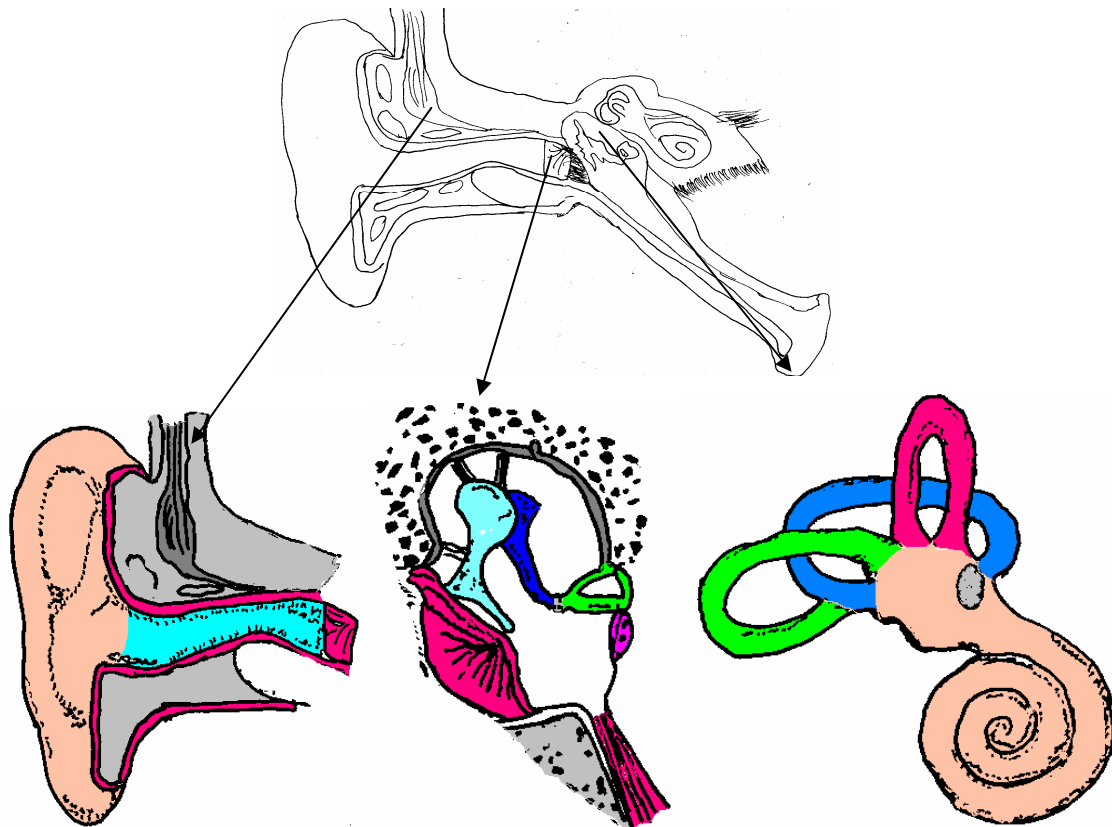
Αν ωστόσο χρειαζόταν να προσδιορίσει κανείς το κωφό άτομο με βάση το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας, τότε ο ορισμός που σήμερα θεωρείται ως ο πλέον αποδεκτός στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτός που υιοθετήθηκε στη συνάντηση των διευθυντών των σχολείων κωφών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

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

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

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

Με ποιο τρόπο γίνεται η διάγνωση της κώφωσης;



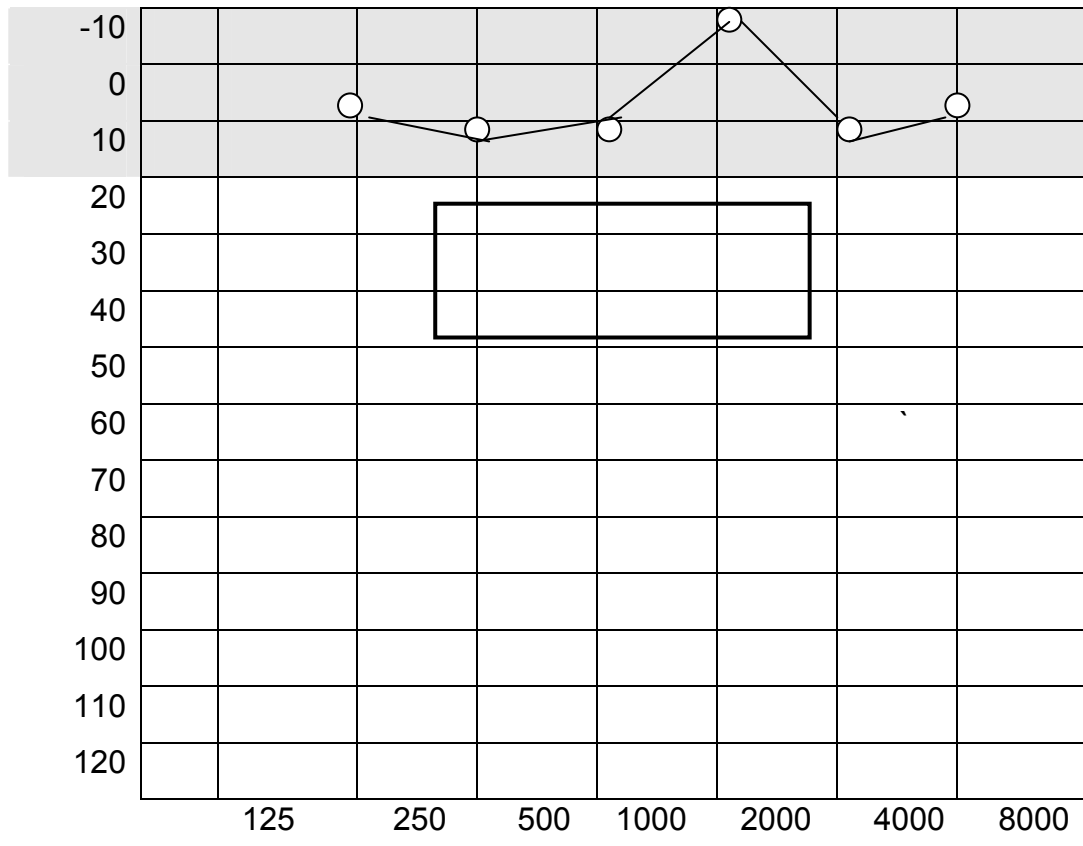
Οι μέθοδοι διάγνωσης της κώφωσης κατά την παιδική ηλικία χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: **α. στις αντικειμενικές μεθόδους διάγνωσης**, κατά την πραγματοποίηση των οποίων δεν απαιτείται η συνεργασία του ατόμου που εξετάζεται και **β. στις υποκειμενικές μεθόδους διάγνωσης**, κατά την πραγματοποίηση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

Πως είναι ένα ακουόγραμμα;

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

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

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



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

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

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

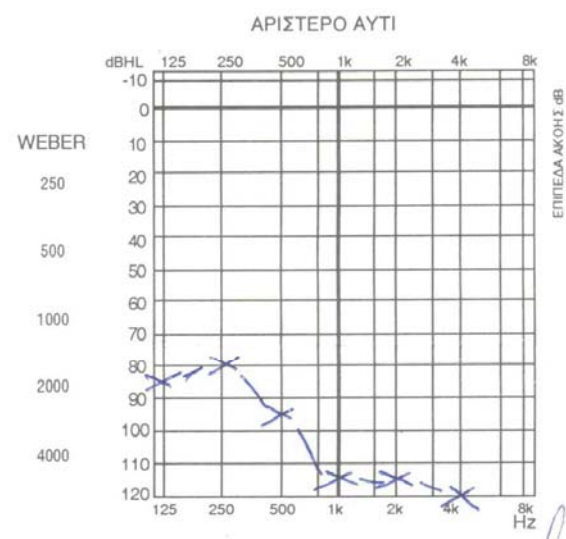
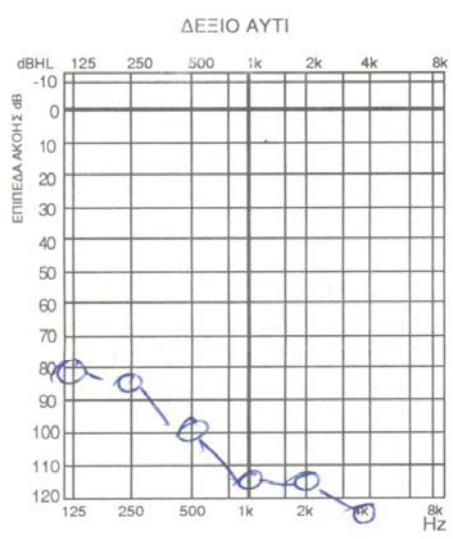
Γενικότερα, σε κάθε περίπτωση η καμπύλη της αέρινης αγωγής δείχνει το βαθμό της ακουστικής απώλειας του ατόμου.

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

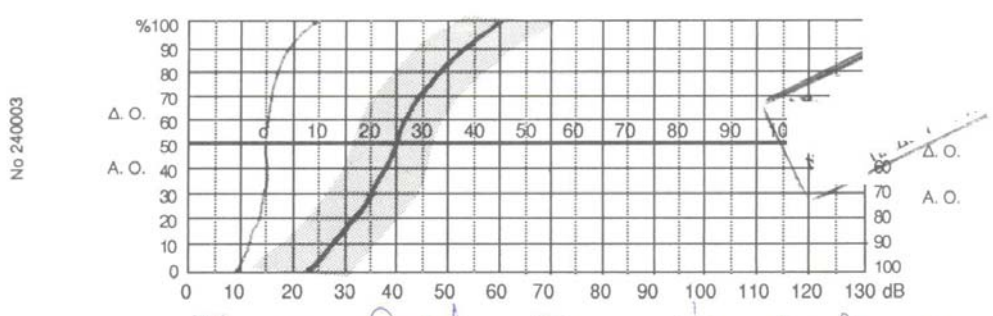
ΑΚΟΥΟΜΕΤΡΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Όνομ/μο: Ημ. γεν. Ημ/νία: 1-11-91

ΑΕΡΙΝΗ Δ. Α. - 0 ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ Δ ΟΣΤΕΙΝΗ Δ. Α. -> ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ] ΚΑΜΙΑ
ΑΓΩΓΗ Α. Α. - X ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ [ΑΓΩΓΗ Α. Α. -< ΜΕ ΚΑΛΥΨΗ [ΑΠΟΚΡΙΣΗ Ø



RINNE

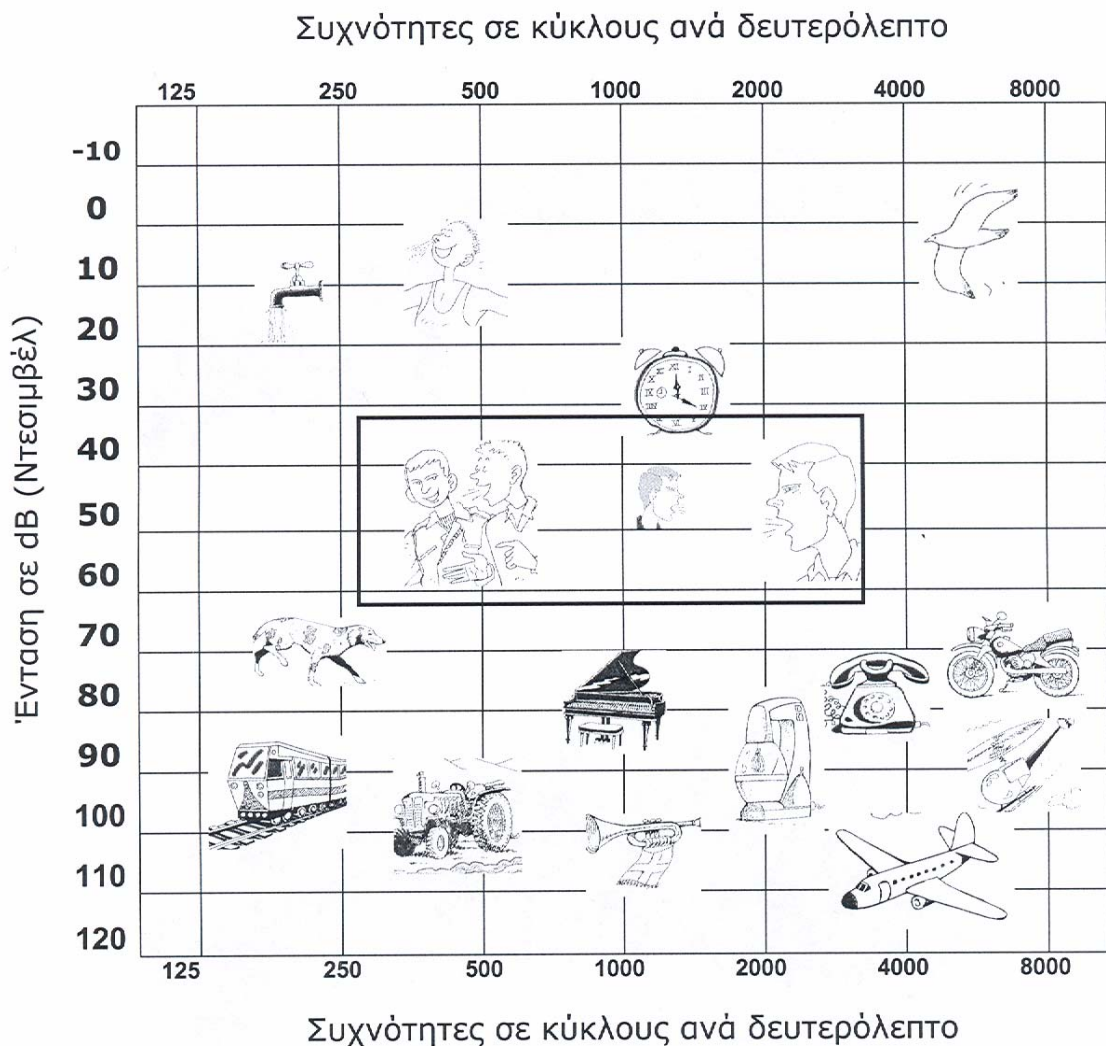


ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: Νευροακουστική βαρύνουσα αλκοολική ημικρανία
μαρτυρ. βλάβη (πυροφωφωφισμός ακού)

Γωνιακό ακουόγραμμα

Ακουόγραμμα καθημερινών ήχων

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



Όταν γνωρίζουμε το κατώφλι ακουστότητας του ατόμου μπορούμε να προβλέψουμε σε ποιο βαθμό θα αναπτύξει ομιλία;

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

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

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

1. Φυσιολογική ακοή : 0- 15 dB → το άτομο δεν έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ομιλίας.
2. Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα: 15 - 25 dB → το άτομο έχει μικρή αλλά όχι σημαντική δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας.
3. Μικρού βαθμού βαρηκοΐα: 25 - 40 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας.
4. Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα: 40 - 55 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και στην κατανόηση της συνηθισμένης ομιλίας.
5. Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 55 - 70 dB → το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και κατανόηση της μεγαλόφωνης ομιλίας.
6. Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα: 70 - 90 dB → το άτομο αυτό μπορεί αντιληφθεί μόνον την πολύ φωναχτή ομιλία με τη βοήθεια ακουστικών βαρηκοΐας αλλά δεν μπορεί να την κατανοήσει.

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

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

Ποιοι είναι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αναπτύξει ένα κωφό παιδί γλώσσα είτε πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα (ομιλία) είτε για νοηματική γλώσσα;

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

Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

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

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

3. Η αιτιολογία. Μερικές αιτίες κώφωσης μπορεί να σχετίζονται με επιπρόσθετες νευρολογικές βλάβες και επομένως με την παρουσία και άλλων αναπηριών που μπορεί να δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο τα παιδιά στο να αναπτύξουν ομιλούμενη ή και ακόμη νοηματική γλώσσα.

4. Η ηλικία διάγνωσης της κώφωσης. Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση της κώφωσης οι πιθανότητες εκμάθησης ομιλίας αλλά και νοηματικής

γλώσσας αυξάνονται σημαντικά. Γενικότερα, η έγκαιρη διάγνωση σχετίζεται με την υποστήριξη των γονέων όσο το δυνατόν νωρίτερα, τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επικοινωνία και τη δημιουργία ενός προσβάσιμου γλωσσικού περιβάλλοντος για τα κωφά βρέφη στην πρώιμη φάση ανάπτυξης της γλώσσας είτε πρόκειται για ομιλούμενη είτε για νοηματική γλώσσα.

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

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

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

Ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα κωφό παιδί;

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

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

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

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

Ποια είναι τα αίτια της κώφωσης;

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

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

Ως σημαντικότερη όμως αιτία κώφωσης σήμερα θεωρείται η κληρονομικότητα η οποία ευθύνεται για το 50 με 60% των περιπτώσεων της νευροαισθητήριας πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας κατά την παιδική ηλικία. Η μεγάλη διακύμανση ως προς την αιτιολογία της κληρονομικότητας της κώφωσης οφείλεται στην πολυπλοκότητα του ανθρώπινου ακουστικού μηχανισμού και στο μεγάλο αριθμό γονιδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του. Από το 1972 περισσότερα από 200 είδη γενετικής κώφωσης έχουν αναγνωρισθεί σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Konigsmark (Konigsmark 1972 στο Mooges 1996).

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

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

Τι είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα;

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

Η ταχεία εξέλιξη της διαδικασίας τοποθέτησης κοχλιακών εμφυτευμάτων και η αποτελεσματική συνεργασία κατασκευαστών, ερευνητικών εργαστηρίων και γιατρών συνέβαλαν σε μεγάλη πρόοδο στον τομέα αυτό. Η αρχική απλή συσκευή ενός μονού καναλιού αντικαταστάθηκε από σύνθετα συστήματα πολλαπλών καναλιών. Τα σημερινά εμφυτεύματα έχουν τη δυνατότητα μετάδοσης περισσότερων πληροφοριών καλύτερης ποιότητας με αποτέλεσμα οι χρήστες να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στην παραγωγή λόγου και ομιλίας. Η μελλοντική τεχνολογία εστιάζεται στη βελτίωση των δυνατοτήτων με παράλληλη μείωση του φυσικού μεγέθους των εμφυτευμάτων.

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

Η επιλογή των υποψήφιων για κοχλιακά εμφυτεύματα παιδιών στηρίζεται σε ορισμένα κριτήρια, μεταξύ των οποίων βασικά θεωρούνται η ύπαρξη ολικής (αμφοτερόπλευρης πάρα πολύ μεγάλου βαθμού νευροαισθητηρίας βαρηκοΐας)

κώφωσης, η αναποτελεσματικότητα των συμβατικών ακουστικών βαρηκοΐας και η ηλικία των υποκειμένων μεταξύ 2-17 ετών.

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

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



1. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Advanced Bionics



2. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Nucleus 24



3. Σύστημα κοχλιακού εμφυτεύματος της Med-El's

Ποια είναι τα Υπέρ και τα Κατά των κοχλιακών εμφυτευμάτων;

Εδώ θα υιοθετήσουμε τη πρακτική ενός καλού ψυχιάτρου, του **Michael Harvey**, ειδικευμένου στην κώφωση, με την γραπτή άδειά του φυσικά (Does God Have a Cochlear Implant?, 2003). Θα υποθέσουμε ότι ένας υπέρμαχος των κοχλιακών εμφυτευμάτων (ο κύριος Υπέρ) και ένας κατακριτής των (η κυρία Κατά),

προσπαθούσαν να μας πείσουν για τις θέσεις τους. Ο κύριος Υπέρ μπορεί να είναι ένας γιατρός, ένας λογοθεραπευτής ή ακόμα και ένας εκπρόσωπος εταιρίας κοχλιακών. Η κυρία Κατά μπορεί να είναι μέλος της Ομοσπονδίας Κωφών, μια εκπαιδευτικός, μια διερμηνέας ή μια κοινωνιολόγος. Δεν έχει μεγάλη σημασία ποιοι μπορεί να είναι. Σημασία έχει τι λένε. Τα επιχειρήματα που αναπτύσσουν είναι πραγματικά επιχειρήματα που έχουν εκφραστεί κατά καιρούς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Η συζήτηση θα πήγαινε κάπως έτσι:

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

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

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

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

Κος Υπέρ: Μια στιγμή! Η κοινότητα των Κωφών είναι μια μορφή προσαρμογής στην κώφωση. Τα κοχλιακά εμφυτεύματα είναι μια άλλη μορφή προσαρμογής στην κώφωση. Ο κωφός πρέπει να έχει τη δυνατότητα επιλογής. Οι γονείς έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να επιλέξουν το είδος

προσαρμογής που είναι κατάλληλο για τα παιδιά τους ώστε να είναι πράγματι σωστοί γονείς. Οι γονείς θέλουν «το παιδί τους να είναι προέκταση και αντανάκλαση των καλών τμημάτων του εαυτού τους». Είναι ευθύνη των γονέων να επιλέξουν την εναλλακτική των κοχλιακών εμφυτευμάτων, καθώς «οι γονείς είναι οι φυσικοί συνήγοροι της γλώσσας και του πολιτισμού τους».

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

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

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

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

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

Κα Κατά: Η παραπληροφόρηση όμως μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολικά αισιόδοξες προσδοκίες. Οι γονείς, μαθαίνοντας για τις επιτυχίες των εμφυτευμάτων, δε συνειδητοποιούν τη διαφορά μεταξύ της «ακουστικής» ως

αναγνώριση του ήχου και της «ακουστικής» ως ικανότητα κατανόησης της συνομιλίας. Όταν πληροφορούνται από τον Τύπο ότι «ένα παιδί με εμφυτεύματα μιλάει στο τηλέφωνο, υποθέτουν αυτόματα ότι και το δικό τους παιδί θα έχει την ίδια δυνατότητα με τα κοχλιακά εμφυτεύματα».

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

Συμπερασματικά μπορούμε να καταθέσουμε τα εξής:

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

- για τους ιατρικούς κινδύνους,
- για τους περιορισμούς και
- την αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων καθώς και
- για τις δυνατότητες των κωφών χωρίς κοχλιακά εμφυτεύματα.

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

Τι είναι η γλώσσα των κωφών και ποια η σημασία της;

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

Οι νοηματικές γλώσσες ταιριάζουν ιδιαίτερα με την οπτική φύση των κωφών, με «τη δυνατότητα τους να βλέπουν». Αυτό καθιστά τις νοηματικές γλώσσες απόλυτα προσβάσιμες για κάθε κωφό παιδί. Οι νοηματικές γλώσσες είναι αποτελεσματικές γιατί είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιείται η οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Χάρη στην ελαστικότητα του εγκεφάλου, δεν έχει σημασία αν το εισαγόμενο γλωσσικό ερέθισμα είναι οπτικό ή ακουστικό. Ο εγκέφαλος ενισχύει την

διαδικασία της πρόσληψης του οπτικού ερεθίσματος, την εσωτερίκευση του ως γλώσσα και το ομαλοποιεί έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό. Η ομαλοποίηση του ερεθίσματος βασίζεται σε δομές και σε έννοιες που τα κωφά παιδιά μπορούν να μάθουν. Αυτές οι δομές και αυτές οι έννοιες κάνουν την γλώσσα προβλέψιμη, άρα οι νέες πληροφορίες μπορούν να προσληφθούν και να γίνουν κατανοητές. Όλες οι νέες πληροφορίες μπορούν να αποδοθούν στην ουσία τους. Τα κωφά άτομα που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν μια νοηματική γλώσσα μπορούν να προσλάβουν πληροφόρηση και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία της, στη συνέχεια μπορούν να συνενώσουν σε ολοκληρωμένο σύνολο όλη την πληροφόρηση και να την επεκτείνουν με την έκφραση της δικής τους υποκειμενικότητας. Μ' άλλα λόγια, η γλώσσα είναι αποτελεσματική όταν δύο χρήστες της μπορούν να συζητούν μεταξύ τους. Αυτό, δηλαδή η μεταφορά πληροφοριών μεταξύ δύο ανθρώπων, αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο χρειαζόμαστε τη γλώσσα. Αυτός είναι ο βασικός σκοπός της γλώσσας τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Οι νοηματικές γλώσσες είναι οι μόνες γλώσσες, που επιτρέπουν στους κωφούς να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά. (Wilbur '79, Kourbetis '82, Woodward '90).

Για να συντελεσθεί η μάθηση μιας γλώσσας, είναι απαραίτητη η παρουσία, η συμβολή των χρηστών της και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων που χειρίζονται καλά την προς μάθηση γλώσσα. Σύμφωνα με όσα υποστηρίξαμε παραπάνω, εφόσον η γλώσσα είναι αποτελεσματική και προβλέψιμη, τα παιδιά μπορούν να τη μάθουν από τους ενήλικες. Οι νοηματικές γλώσσες δεν διαφέρουν ως προς αυτό. Τα κωφά παιδιά που θα εκτεθούν στη νοηματική γλώσσα μιας χώρας θα την αποκτήσουν με φυσικό τρόπο (Hoffmeister 1982, Hoffmeister & Bahan 1996, Newport & Meier 1985, Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000).

Γιατί οι νοηματικές γλώσσες είναι πραγματικές γλώσσες;

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

Ειδικότερα από τη γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι αυτές διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν πλήρη αφαιρετική και εκφραστική δυνατότητα, αυστηρούς γραμματικούς κανόνες και παρουσιάζουν ίδιες

γλωσσολογικές ιδιότητες με αυτές που έχουν όλες οι ομιλούμενες γλώσσες του κόσμου, αναπτυσσόμενες φυσικά, μεταφερόμενες από γενιά σε γενιά.

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

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

Σε αντίθεση με τις νοηματικές γλώσσες οι νοηματικοί κώδικες όπως οι κώδικες Cued speech, Signing exact English (SEE II), Signing Essential English, Signed English¹, Sign Supported English/Sign English που έχουν εφευρεθεί κυρίως στις αγγλοσαξωνικές χώρες είναι παιδαγωγικά εργαλεία που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών. Ειδικότερα, οι νοηματικοί κώδικες είναι τεχνητά επινοήματα που δεν χρησιμοποιούνται αυθόρμητα από κανέναν κωφό, φυσικό χρήστη της γλώσσας, δεν μεταφέρονται από γενιά σε γενιά στα κωφά άτομα, δεν σκιαγραφούν τις πολιτισμικές κοινότητες των κωφών, είναι υβρίδια, αμαλγάματα μερών μιας ομιλούμενης και μιας νοηματικής γλώσσας και δεν έχουν τη γραμματική ούτε της ομιλούμενης ούτε της νοηματικής γλώσσας από την οποία προέρχονται. Στην

¹ Νοηματικά ελληνικά

Ελλάδα μολονότι δεν έχει δημιουργηθεί κανένας τέτοιος συστηματικός κώδικας, στα σχολεία κωφών χρησιμοποιείται ένας μεικτός κώδικας, ο οποίος αποτελεί ανάμειξη της Ελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της κοινότητας των Κωφών. Ο κώδικας αυτός θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα ως Ελληνικά υποστηριζόμενα από νοήματα (Ελληνικά με νοήματα) προερχόμενα από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

Ποιοι είναι οι Μύθοι για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα;

1. Η Νοηματική Γλώσσα είναι διεθνής

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

Η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής. Υπάρχουν πολλές νοηματικές γλώσσες στον κόσμο: η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, που χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ και τον Καναδά, η Αγγλική Νοηματική Γλώσσα της Μ. Βρετανίας, η Ιαπωνική Νοηματική Γλώσσα, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα κ.α., Οι γλώσσες δημιουργούνται και εξελίσσονται για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών μιας κοινότητας. Αυτή η κοινότητα έχει μια ταυτότητα και μια ιστορία, που πολλές φορές ταυτίζεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Η αποποίηση αυτής της κοινωνικής ταυτότητος είναι πάρα πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη, και είναι ο βασικός λόγος ύπαρξης των εθνικών γλωσσών. Μερικές νοηματικές γλώσσες χρησιμοποιούνται σε περισσότερες από μία χώρες, όπως συμβαίνει και με τις ομιλούμενες γλώσσες: η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται και στην Κύπρο, με διαλεκτικές όμως διαφορές, και η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται και στον Καναδά.

Το γεγονός ότι οι νοηματικές γλώσσες αποτελούν αυθαίρετα, συμβατικά γλωσσικά συστήματα διαφορετικά μεταξύ τους πολύ εύκολα αποδεικνύεται από τη σύγκριση νοημάτων που ανήκουν σε διαφορετικές νοηματικές γλώσσες.

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

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά έναν τύπο, ο οποίος μπορεί να περιγραφεί με επαναλαμβανόμενη επαφή της άκρης του αντίχειρα του δεξιού χεριού στο κέντρο της παλάμης του αριστερού χεριού. Ο τύπος αυτός χρησιμοποιείται σε

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

διαφορετικές νοηματικές γλώσσες με διαφορετική σημασία. Συγκεκριμένα εμφανίζεται στην Αυστραλέζικη Νοηματική Γλώσσα με τη σημασία 'χρήματα', στην Αγγλική Νοηματική Γλώσσα με τη σημασία 'πρόβλημα' και στην Σουηδέζικη Νοηματική Γλώσσα με τη σημασία 'μπαρούτι' (Bergman 1994: 19). Στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ο τύπος αυτός δεν εμφανίζεται.

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

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



MAMA Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα MAMA Ελληνική Νοηματική Γλώσσα



MAMA Δανέζικη Νοηματική Γλώσσα

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



ΣΠΙΤΙ Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα²





ΣΠΙΤΙ Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

ΣΠΙΤΙ Δανέζικη Νοηματική Γλώσσα

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

² Πρόκειται για το νόημα HOME

γίνεται με τη χειρομορφή «L»  ^ από τη λέξη «Lundi» (η λέξη «Δευτέρα» στα γαλλικά) αντί του Ελληνικού Δ .

Πέρα από τις διαφορετικές νοηματικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στις διάφορες χώρες του κόσμου υπάρχει ένας κώδικας διεθνών νοημάτων (International Signs) και χρησιμοποιείται από πολλούς κωφούς σε διεθνείς συναντήσεις, όπου δεν υπάρχει διερμηνέας για την εθνική γλώσσα των κωφών που συμμετέχουν ή σε συναντήσεις κωφών που δεν έχουν κοινή γνώση μιας νοηματικής γλώσσας. Πρόκειται για ένα διεθνές λεξιλόγιο, παντομίμα και άτυπες επιτόπιες συμφωνίες για τη σημασία των νοημάτων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη της επικοινωνίας. Κατά τη δεκαετία του '70 έγινε προσπάθεια με βάση τη χρήση αυτών των διεθνών νοημάτων να λεξικογραφηθεί μια διεθνής νοηματική γλώσσα (Gestuno) και να καταγραφούν οι συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες που προέρχονται από τα κοινά στοιχεία των νοηματικών γλωσσών, αυτά που ονομάζουμε Universals. Η Gestuno είχε την ίδια σχεδόν φιλοσοφία με την Εσπεράντο και για τους ίδιους λόγους δεν εξαπλώθηκε ποτέ, όπως πολλοί ίσως θα ήθελαν (Lane, Hoffmeister, Behan 1996, World Federation of the Deaf 1975, Hansen 1975).

2. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι εικονιστική μη λεκτική γλώσσα.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια οπτικο-κινητική γλώσσα. Η γλώσσα φτιάχνει νοήματα που είναι όπως οι λέξεις ή ακόμα και οι φράσεις των ομιλουμένων γλωσσών. Τα νοήματα όπως και οι λέξεις χρειάζονται εκμάθηση για να γίνουν κατανοητά. Το λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας όπως και αυτό των υπολοίπων νοηματικών γλωσσών, αποτελείται από πολλά δεικτικά (indexical) και εικονιστικά (iconic) νοήματα, των οποίων η μορφή δεν είναι εντελώς αυθαίρετη αλλά προκύπτει από την οπτική εικόνα των οντοτήτων που αυτά συμβολίζουν, αναπαριστούν συμβολικά.³ Πρόκειται, συνήθως για αφηρημένα και αυθαίρετη επιλογή ενός χαρακτηριστικού του αντικειμένου και όχι για συγκεκριμένη εικονιστική αναπαράσταση. Έτσι για παράδειγμα στην Κινέζικη Νοηματική Γλώσσα, το νόημα «ΔΕΝΔΡΟ» φαίνεται να «απεικονίζει» τον κορμό, ενώ στη Ελληνική Νοηματική

³ Τα νοήματα αυτά ονομάζονται 'visually motivated signs' από τους Sutton-Spence & Woll (1999)

Γλώσσα φαίνεται να «απεικονίζει» τον κορμό και το φύλλωμα. Στην περίπτωση των παραπάνω νοημάτων αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι ότι η σημασία τους είναι πάντα συμβατική. Πολλά νοήματα με αρχική εικονιστική ρίζα χάνουν σταδιακά την εικονιστικότητά τους και μέσω της ιστορικής αλλαγής γίνονται πλέον τελείως αφηρημένα (Κουρμπέτης 1987, Goodhart 1984, Bergman 1982, Frishberg 1975).

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

ανθρώπινης μνήμης, με τους emphatic προσδιορισμούς και το γλωσσικό στιλ έκφρασης και όχι με την αδυναμία μιας γλώσσας να εκφράζεται διαφορετικά (Chomsky 1984).

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

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

3. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αποτελεί αναπαράσταση της Ελληνικής γλώσσας.

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

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

γλώσσας απόλυτα επηρεασμένης από τα Ελληνικά, κάτι σαν τα Pidgins και τη μεταγενέστερη εξέλιξη τους σε μια γλώσσα επηρεασμένη μεν από τα Ελληνικά, αλλά και από τις βιολογικές προδιαθέσεις για απόκτηση γλώσσας που μοιάζει με τις γλώσσες Creoles (Akmajian 1986). Όταν δύο γλώσσες συνυπάρχουν, τέτοιες επιρροές είναι φυσικές και αναμενόμενες.

4. Το λεξιλόγιο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας είναι φτωχό.

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

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

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

5. Η Νοηματική γλώσσα δεν έχει ούτε γραμματική ούτε συντακτικό.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως όλες οι φυσικές γλώσσες του κόσμου, έχει και γραμματική και συντακτικό. Φανταστείτε μια γλώσσα χωρίς αυτά. Κανένας δε θα μπορούσε να καταλάβει κανέναν. Απλώς η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει διαφορετικό συντακτικό και γραμματική από τα Ελληνικά, όπως τα Ελληνικά από τα Αγγλικά κ.ο.κ. Το ότι οι κανόνες μιας γλώσσας είναι διαφορετικοί ή δεν έχουν καταγραφεί, δε σημαίνει ότι αυτοί δεν υπάρχουν. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιεί το χώρο και την κίνηση για την οριοθέτηση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού της και στη διαφορά αυτή οφείλεται η ύπαρξη αυτού του μύθου.

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

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα έχει όλα αυτά τα «μέρη του λόγου» που είναι αναγκαία για πολύμορφη και αποτελεσματική επικοινωνία. Πολλές φορές όμως δεν

είναι ευδιάκριτα στον μη ειδικό παρατηρητή. Ας δούμε για παράδειγμα ένα από τα πιο απλά νοήματα. Το νόημα που σχηματίζεται με το δείκτη 1 στραμμένο στο συνομιλητή -ενώ αυτός είναι παρόν- μπορεί να αποδοθεί στα Ελληνικά με την προσωπική αντωνυμία «ΕΣΥ». Όταν το πρόσωπο δεν είναι παρόν, τότε το ίδιο νόημα, ο δείκτης κατευθυνόμενος σε ένα άλλο σημείο στον ουδέτερο χώρο δίπλα στον «ομιλητή» μπορεί να αποδοθεί στα Ελληνικά με την αντωνυμία «ΑΥΤΟ» (τρίτο πρόσωπο ενικό, δεικτική αντωνυμία) ή «ΑΥΤΟΣ» ή «ΑΥΤΗ» (τρίτο πρόσωπο ενικό, προσωπική αντωνυμία). Όταν γίνεται δεύτερη αναφορά στο ίδιο σημείο του χώρου, τότε το ίδιο νόημα, χρησιμοποιείται ως αναφορική αντωνυμία μέχρι να προσδιορισθεί κάποιο άλλο πρόσωπο στο παραπάνω σημείο. Η χρήση ενός ρήματος αμέσως μετά την αναφορά στο παρόν ή απόν πρόσωπο δηλώνει το σημείο αυτό ως το υποκείμενο της πρότασης. Τα ρήματα με τη σειρά τους συμφωνούν με το υποκείμενο είτε γίνονται στον ουδέτερο χώρο είτε στο σώμα.

Η μορφολογία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως όλων των γνωστών νοηματικών γλωσσών, μπορεί να χαρακτηριστεί πολυσύνθετη, όπως αυτή της γλώσσας Navaho, και να έχει ταυτόχρονη χρήση μορφημάτων λόγω της οπτικοκινητικής της φύσης (Newport & Meier 1985). Το ρήμα «ΔΙΝΩ» με μία αλλαγή στην κίνηση μπορεί να δηλώνει το Υποκείμενο, το Αντικείμενο, στιγμιαίο ή συνεχή χρόνο ακόμα και τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η πράξη (Klima & Bellugi 1979).

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

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



ΑΓΑΠΩ

Παλάμη: προς τα μέσα

Χώρος: στο στήθος αριστερά

Κίνηση: από το στήθος προς τον ουδέτερο χώρο



ΑΓΑΠΗ

Παλάμη: προς τα μέσα
Χώρος: στο στήθος αριστερά

Κίνηση: επαναλαμβανόμενη από τον ουδέτερο χώρο προς το στήθος



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τι ξέρουμε για τις γραμματικές δομές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας;

Οπτική δομή της γλώσσας

Δημιουργία νοημάτων.

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

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

1. Χειρομορφή
2. Κατεύθυνση της παλάμης
3. Κίνηση
4. Χώρος νοηματισμού
5. Έκφραση του προσώπου

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

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

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



ΤΡΩΩ



ΠΙΝΩ

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

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



ΨΑΡΙ



ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ

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



ΜΠΛΕ



ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ

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



ΑΠΟΚΡΙΕΣ



ΞΕΧΝΩ

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



ΜΠΑΛΟΝΙ



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
















Χειρομορφές

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

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

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

N	Χειρομορφή	% χρήσης	N	Χειρομορφή	% χρήσης	N	Χειρομορφή	% χρήσης
		19,10			1,74	37		0,26
		9,04			1,35	38		0,23
		8,29			1,22	39		0,23
		7,51			0,99	40		0,20
		3,99			0,96	41		0,19
		3,54			0,93	42		0,10
		3,33			0,84	43		0,09
		3,32			0,84	44		0,06
		3,16			0,77	45		0,04
		2,91			0,72	46		0,04
		2,73			0,72	47		0,04
		2,62			0,61	48		0,03
		2,58			0,59	49		0,01

	5	2,5		8	0,5	50		1	0,0
	5	2,5		8	0,5	51		1	0,0
	3	2,3		9	0,3	52		1	0,0
	0	2,2		6	0,3	53		1	0,0
	3	2,1		2	0,3	5 4		0	0,0

Κίνηση

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

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



ΛΑΓΟΣ



ΓΡΑΦΩ

Υπάρχουν διάφοροι συνδυασμοί και χαρακτηριστικά παραδείγματα.



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



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



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



4. Νοήματα που παρουσιάζουν μια επαναλαμβανόμενη κίνηση (ΕΝΤΟΜΟ)





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



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

Βασικές Θέσεις σχηματισμού νοήματος

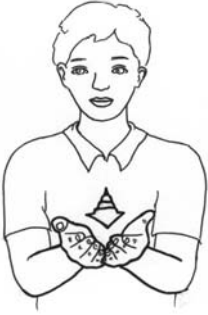




Τα νοήματα σχηματίζονται σε συγκεκριμένους χώρους νοηματισμού όπως: στον ουδέτερο χώρο, στον κορμό, στο κεφάλι, στο μπράτσο στην παλάμη, στο καρπό και στο λαιμό.

<p>1. Στον ουδέτερο χώρο</p>  <p>ΚΑΜΗΛΑ</p>	<p>2. Στον κορμό</p>  <p>ΑΡΚΟΥΔΑ</p>
<p>3. Στο κεφάλι</p>   <p>ΓΑΙΔΑΡΟΣ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ</p>	<p>4. Στο μπράτσο</p>  <p>ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ</p>
<p>5. Στον καρπό</p>  <p>ΡΟΛΟΙ</p>	<p>6. Στο λαιμό</p>   <p>ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ ΚΡΕΑΣ</p>
<p>7. Στην παλάμη</p>    <p>ΠΑΠΟΥΤΣΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΑΣ ΠΑΝΤΟΦΛΑ</p>	

Βασικοί Προσανατολισμοί παλάμης

Οι βασικοί προσανατολισμοί της παλάμης είναι: Πάνω, Κάτω,

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

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

Μη χειροκινητικά χαρακτηριστικά

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

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

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

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

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

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

Τύποι Νοημάτων

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



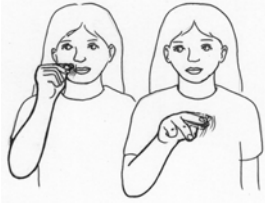
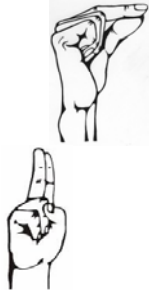



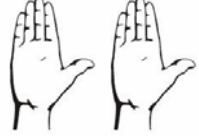

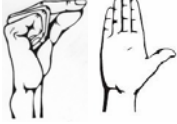


□ Τα **νοήματα με ένα χέρι** (34% του συνόλου των νοημάτων που έχουμε καταγράψει) μπορούν να χωριστούν σε νοήματα με ένα χέρι και μία χειρομορφή (ο απλούστερος τύπος όλων), σε σύνθετα νοήματα με ένα χέρι και δύο χειρομορφές και σε νοήματα με ένα χέρι και μία αρχική και μία τελική χειρομορφή.

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

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

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

Πίνακας. Παραδείγματα τύπων νοημάτων και συχνότητα

<u>Τύπος Νοήματος</u>		<u>Παράδειγμα</u>	<u>Χειρομορφή νοήματος</u>
Νοήματα με ένα χέρι 34%	Νοήματα με ένα χέρι και μία χειρομορφή	 ΜΠΛΕ	
	Σύνθετα νοήματα με ένα χέρι και δύο χειρομορφές	 ΑΔΕΛΦΟΣ	
	Νοήματα με ένα χέρι και μία αρχική και μία τελική χειρομορφή	 ΞΕΧΝΑΩ	
Νοήματα με δύο χέρια 39%	Νοήματα με δύο χέρια και μία (ίδια) χειρομορφή	 ΠΟΥΛΙ	
	Νοήματα με δύο χέρια και δύο (διαφορετικές) χειρομορφές	 ΓΡΑΦΩ	
Σύνθετα νοήματα 27%	Σύνθετα νοήματα με πολλαπλές χειρομορφές	 ΑΓΕΛΑΔΑ	

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



ΠΟΥΛΙ



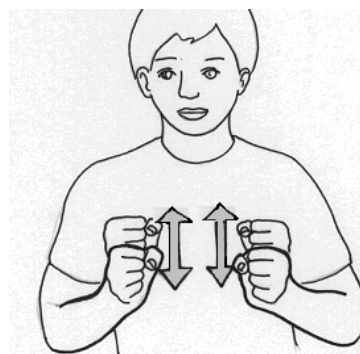
ΧΕΛΙΔΟΝΙ

Ρηματικά Ονόματα

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



ΚΑΘΟΜΑΙ



ΚΑΡΕΚΛΑ


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

Δακτυλοσυλλαβισμός


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



B-A-Σ-I-Λ-E-I-O-Σ = 

 B - A - Σ - I - Λ - E - I - O - Σ,

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

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

Μερικές ιδιαιτερότητες του ΕΔΑ είναι ότι δεν τονίζεται (όπως τα κεφαλαία γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου), δεν διαφοροποιείται σε κεφαλαία και πεζά, αρχικά και τελικά γράμματα, το σίγμα δεν διαφοροποιείται στο τελικό του και ότι το 

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

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

Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο

A	Α	B	Β	Γ	Ι	Δ	Δ
α		β		γ		δ	
E	Ε	Z	Ζ	H	Η	Θ	Θ
ε		ζ		η		θ	
I	Ι	K	Κ	Λ	Λ	M	M
ι		κ		λ		μ	
N	N	Ξ	Ξ	O	Ο	Π	Π
ν		ξ		ο		π	
P	P	Σ	Σ	T	Τ	Υ	Υ
ρ		σ		τ		υ	
φ	Φ	X	Χ	Ψ	Ψ	Ω	Ω
φ		χ		ψ		ω	

Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο όπως ισχύει σήμερα.

Δάνεια νοήματα

Όλες οι γλώσσες του κόσμου που οι χρήστες τους έρχονται σε επαφή με χρήστες άλλων γλωσσών δανείζουν και δανείζονται λεξιλόγιο. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα εκτιμάται ότι δεν πρέπει είναι μεγαλύτερη των 70 ετών. Είναι φυσικό να έχει δανειστεί πολλά νοήματα από άλλες νοηματικές γλώσσες του κόσμου. Εμφανές είναι το παράδειγμα των νοημάτων για τις ημέρες της εβδομάδος όπου τα νοήματα είναι δάνεια από την Γαλλική νοηματική γλώσσα.

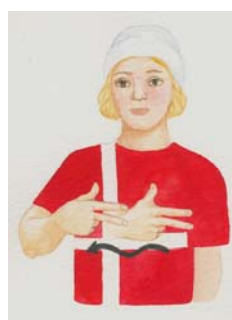
Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						

Τα ονόματα χωρών είναι επίσης ένα άλλο καλό παράδειγμα δανεισμού.

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



ΕΛΛΑΔΑ



ΔΑΝΙΑ

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

Η γραμμή του χρόνου στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

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

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

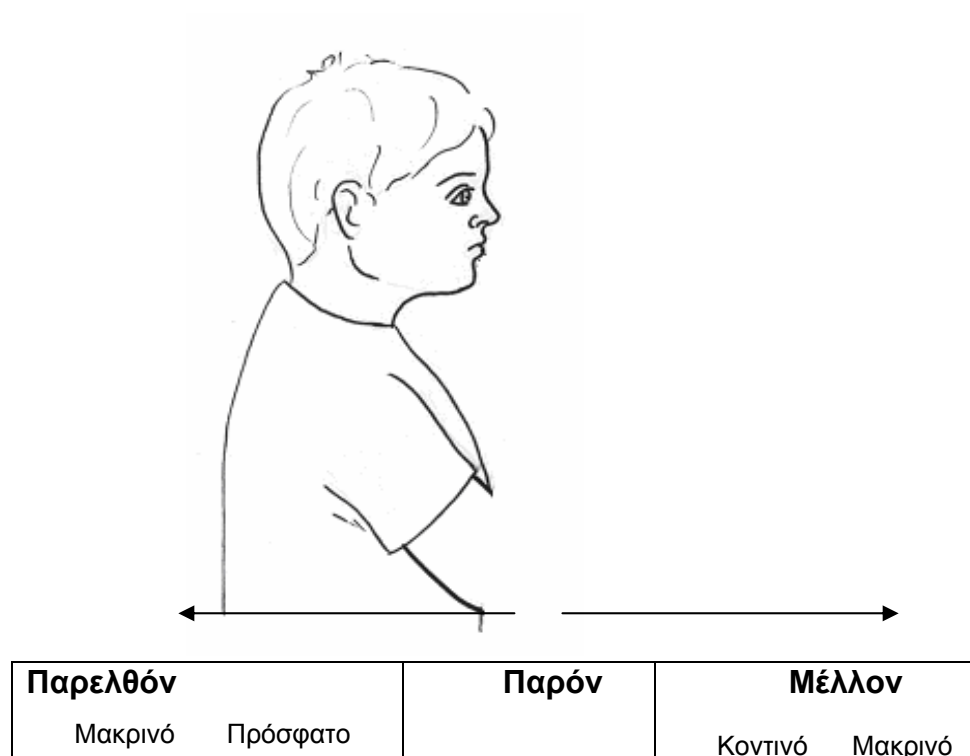


ΣΗΜΕΡΑ



ΤΩΡΑ

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




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


Ταξινομητές

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

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

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

Οι ταξινομητές χρησιμοποιούνται αφού πρώτα δηλωθεί το αντικείμενο που θα κατηγοριοποιηθεί. Για παράδειγμα το νόημα για το αυτοκίνητο γίνεται με την χειρομορφή  ενώ ο ταξινομητής του αυτοκινήτου (για να δηλώσει κάποιο

κατηγορήμα για το αυτοκίνητο) με την χειρομορφή  ■



ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ



ΠΑΡΚΑΡΩ – ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ

Πολλά αντικείμενα μπορούν να παρουσιαστούν με διαφορετικούς ταξινομητές ανάλογα με την έμφαση που θέλει να δώσει ο νοηματιστής. Έτσι για παράδειγμα το

ΧΑΡΤΙ μπορεί να αποδοθεί είτε ως ένα λεπτό αντικείμενο ή ως μια επίπεδη επιφάνεια ή ως σύνολο όγκου.



ΧΑΡΤΙ



ΣΕΛΙΔΑ ΧΑΡΤΙΟΥ



ΚΡΑΤΗΜΑ ΧΑΡΤΙΟΥ



ΓΡΑΦΩ ΣΕ ΧΑΡΤΙ



ΠΑΚΟ ΧΑΡΤΙΟΥ

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



A. Χρήσης (Handle)

π.χ ΚΡΑΤΗΜΑ ΤΣΑΝΤΑΣ



B. Οντότητας (Entity)

π.χ. ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ



Γ. Σχήματος και επιφάνειας (Trace)

π.χ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πώς το κωφό παιδί κατακτά τη νοηματική γλώσσα;

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

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

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

Τι γίνεται με τα κωφά παιδιά ακουόντων; Πώς τελικά αυτά επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και μαθαίνουν γλώσσα;

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

Οι έρευνες ωστόσο σχετικά με τη γλώσσα των κωφών παιδιών που δεν βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας δείχνουν ότι αυτά αναπτύσσουν αυθόρμητα ένα δικό τους σύστημα χειρονομιών προκειμένου να βρουν έναν τρόπο να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Το σύστημα αυτό των χειρονομιών που στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «σπιτικά νοήματα» μολονότι προκύπτει χωρίς την ύπαρξη γλωσσικού μοντέλου παρουσιάζει κάποια γλωσσικά

χαρακτηριστικά, είναι δηλαδή δομημένο με τρόπους που μοιάζουν να είναι ως ένα βαθμό γλωσσικοί. Ειδικότερα οι χειρονομίες που τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων χρησιμοποιούν αυθόρμητα περιλαμβάνουν: (α) διαφορετικά είδη χειρονομιών όπως δεικτικές χειρονομίες, χειρονομίες που προκύπτουν από στυλιζαρισμένες χειρονομίες παντομίμας και άλλες και (β) συνδυασμούς δύο συνήθως χειρονομιών που έχουν τα χαρακτηριστικά των πρώτων φράσεων που εμφανίζονται στη γλώσσα των παιδιών που έχουν πρόσβαση σε φυσική γλώσσα. Με άλλα λόγια τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων για να εκπληρώσουν τις βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες και μη έχοντας πρόσβαση σε κάποια γλώσσα (ομιλούμενη ή νοηματική) δημιουργούν μια δικιά τους πρώτη άτυπη μορφή γλώσσας, η εξέλιξη της οποίας όμως στη συνέχεια εξαρτάται και πάλι από τη έκθεση των παιδιών σε τυπικές μορφές γλώσσας.

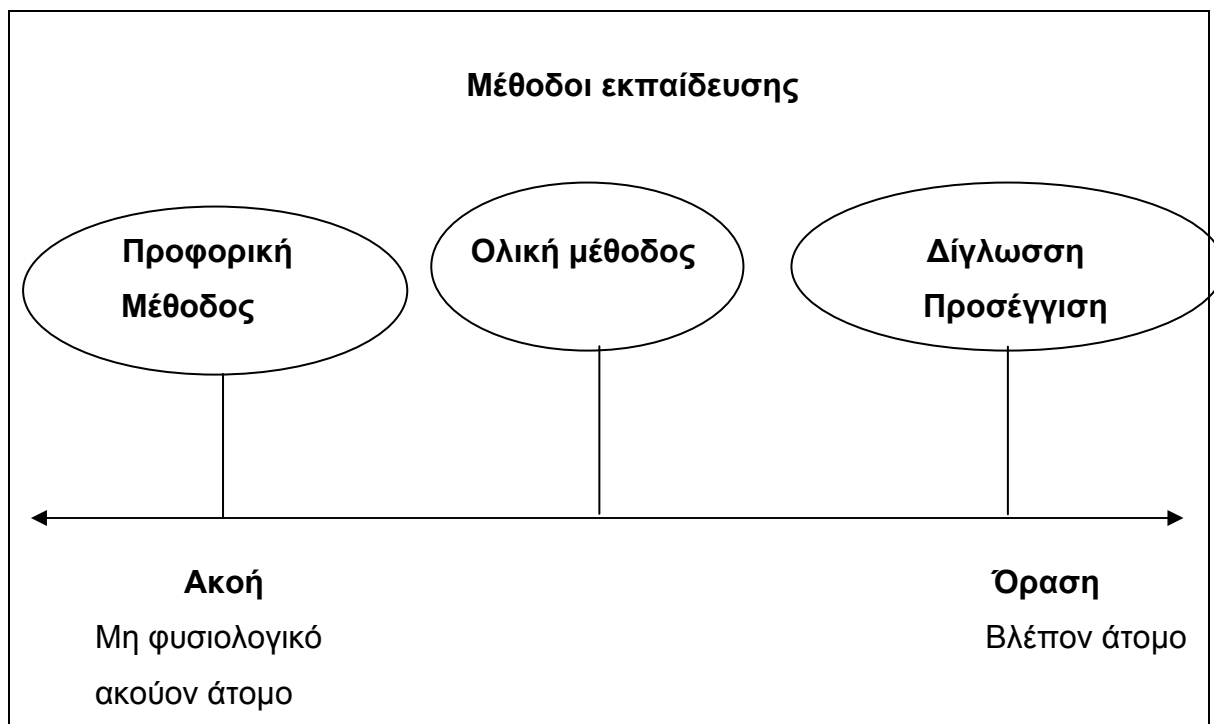
Τι γνωρίζουμε σήμερα για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τα κωφά παιδιά;

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

οικονομικό επίπεδο από το οποίο προέρχονται, η νοητική τους ικανότητα, η εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαίδευση ή κάποιες ιδιαίτερες εγγενείς ικανότητες, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν. Συμπερασματικά, αυτό που φαίνεται τελικά να διαμορφώνει την εικόνα σχετικά με την ικανότητα των κωφών παιδιών να αναπτύξουν ομιλούμενη γλώσσα είναι ότι πέρα από την απώλεια της ακοής τους αυτά αποτελούν έναν αρκετά ανομοιογενή πληθυσμό εξαιτίας της ύπαρξης πολλών επιπλέον παραγόντων εγγενών και μη, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν. Έτσι ξαναγυρίζοντας πάλι στον αρχικό μας ισχυρισμό, το κατεξοχήν κοινό χαρακτηριστικό των κωφών παιδιών είναι η οπτική τους λειτουργία.

Ποιες «μέθοδοι» επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών;

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



Τι ακριβώς υποστηρίζει η προφορική μέθοδος;

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

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

Στα πλαίσια ωστόσο της ίδιας της προφορικής μεθόδου υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, η διαφοροποίηση των οποίων αφορά στη χρήση του οπτικού καναλιού επικουρικά για την εκμάθηση της ομιλίας. Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο της μονο-αισθητηριακής προσέγγισης στο οποίο η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά μέσω της υπολειμματικής ακοής και το μοντέλο της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης στο οποίο κατά την εκπαίδευση πέρα από τη χρήση της υπολειμματικής ακοής επιτρέπεται η χειλεανάγνωση και η χρήση της γραφής ως οπτικού κώδικα εύκολα προσβάσιμου στα κωφά παιδιά. Επίσης τα τελευταία χρόνια κάτω από το πρίσμα της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης έχει δοθεί έμφαση στη

χρήση φυσικής γλώσσας (ομιλίας) κατά τη διδασκαλία των κωφών παιδιών σε αντίθεση με εκείνες τις προσεγγίσεις που το βάρος της εκπαίδευσης έπεφτε στη συνεχή επανάληψη από τα παιδιά λέξεων ή δομημένων φράσεων και στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων. Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών με τη χρήση φυσικής ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση της υπολειμματικής ακοής έτσι ώστε να είναι δυνατή η αντίληψη των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας που μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες και την εκμάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και εμπειρίας των μαθητών με την γλώσσα των ακουόντων.

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

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

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

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

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

Τι ακριβώς υποστηρίζει η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας;

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

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

τις ιδιαίτερες δυνατότητες κάθε παιδιού και η έμφαση στη χρήση του οπτικού καναλιού για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας θεωρούνται τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου. Αντίθετα, η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με βάση τη σύνταξη και τη γραμματική της γλώσσας των ακουόντων και η ανάμειξη των δύο γλωσσών (ομιλούμενης και νοηματικής ή ομιλούμενης και ενός τεχνητού οπτικού κώδικα) θεωρήθηκε το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου⁴.

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

Τι ακριβώς σημαίνει η δίγλωσση προσέγγιση στην εκπαίδευση των κωφών;

Η εφαρμογή δίγλωσσων πρακτικών στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή για την κάλυψη των επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών είναι αναγκαία η χρήση δύο γλωσσών: της νοηματικής γλώσσας της κοινότητας των Κωφών και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Τα υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικής σχολικής επίδοσης που παρουσίασαν τα κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα στην Σκανδιναβία (Mahshie 1995), η τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες (Stokoe 1978), τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων σε παιδιά άλλων γλωσσικών μειονοτήτων (Baker 1993) σε συνδυασμό με την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των

⁴ Αυτό το μοντέλο χρήσης της ολικής μεθόδου είναι γνωστό και ως ταυτόχρονη επικοινωνία: simultaneous communication.

προηγούμενων εκπαιδευτικών μεθόδων, έγιναν αφορμή για την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Συνολικά, στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών και δεν χρησιμοποιείται μόνον ως γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα-στόχος που διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά όπως η ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων.

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

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

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

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

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

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

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

Γενικότερα στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος βασική προϋπόθεση αλλά και αρχική επιδίωξη όλων μας είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους

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

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

Η δίγλωσσα εκπαίδευση των κωφών παιδιών αποτελεί μια νέα προσέγγιση για το ίδιο το κωφό παιδί, καθώς επίσης και μια νέα στάση απέναντι στην κώφωση και στην κοινότητα των Κωφών αφού η διγλωσσία δεν μπορεί να ειπωθεί ανεξάρτητα από την δι-πολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει. Είναι μια νέα πρόκληση για όλους όσους εργάζονται ή βρίσκονται στο χώρο της κώφωσης, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας των Κωφών, η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί προκειμένου να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών για το μέλλον .

Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της εκμάθησης μιας γραπτής γλώσσας;

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η γνώση και η κατανόηση της γραπτής γλώσσας από τα κωφά παιδιά και η ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας συσχετίζεται με την απόκτηση γλώσσας (νοηματικής ή ομιλούμενης) έως το τέλος της κρίσιμης ηλικίας. Οι κωφοί αποκτούν, χρησιμοποιούν και επαυξάνουν την πληροφορία που σχετίζεται με τη γλώσσα δια μέσου της όρασης. Η πρόσληψη της ομιλούμενης γλώσσας για τους περισσότερους από αυτούς είναι εξαιρετικά περιορισμένη μια και η εκμάθηση της είναι δυνατή κυρίως μέσα από το κανάλι της ακοής. Ο περιορισμός αυτός έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι κωφοί να αποκτούν ανεπαρκή γνώση της ομιλούμενης γλώσσας και επομένως να δυσκολεύονται πάρα πολύ να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνωστικές αφού αυτές σχετίζονται άμεσα με την καλή γνώση της γλώσσας των ακουόντων. Ανεπαρκής είναι όμως και η γνώση των κωφών σε νοηματική γλώσσα αφού συνήθως η επαφή τους με αυτή αρχίζει στην αρχή της

σχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον. Πώς σχετίζεται όμως η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας με την αναγνωστική αντίληψη; Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας δεν μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας γιατί οι νοηματικές γλώσσες δεν γράφονται και διαφέρουν πολύ από τις γραπτές γλώσσες. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία σταθερά αναφέρεται ότι οι κωφοί μαθητές που έχουν κωφούς γονείς και η πρώτη τους γλώσσα είναι μια νοηματική γλώσσα, επιτυγχάνουν περισσότερο στον ακαδημαϊκό τομέα από εκείνους που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα νοηματική γλώσσα (Ewoldt, Israelite & Hoffmeister, 1986).

Ειδικότερα, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η δυνατότητα σωστής εκμάθησης γραπτής γλώσσας από ένα κωφό άτομο βρίσκεται σε άμεση σχέση με το βαθμό που γνωρίζει νοηματική γλώσσα και την ποιότητα των επιλογών που κάνει σε σχέση με την χρήση της νοηματικής (σε μεταγλωσσικό επίπεδο), όπως για παράδειγμα το να χρησιμοποιεί τα σωστά συνώνυμα και αντίθετα (Hoffmeister 1994). Ακόμη αρκετοί κωφοί καταφέρνουν να αποκτήσουν άριστο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας στην γραπτή γλώσσα χωρίς να γνωρίζουν την ομιλούμενη γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων ενώ άλλοι είναι έμπειροι χρήστες και των δύο γλωσσών (Mayberry, 1992; Mayberry, 1994).

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

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

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

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

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

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

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

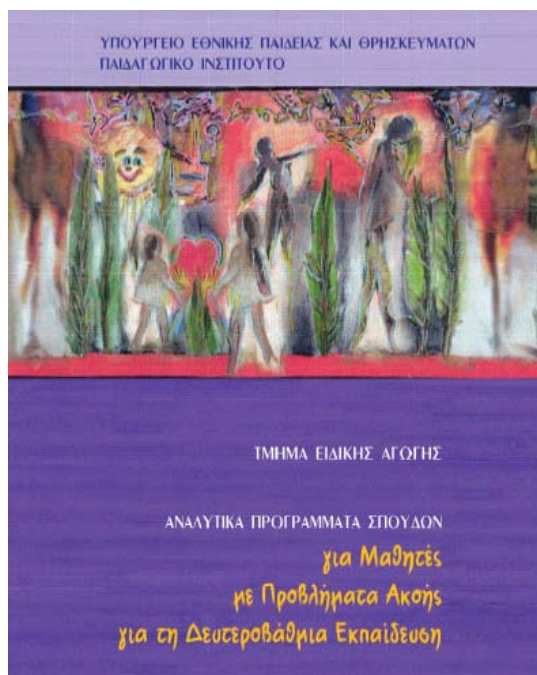
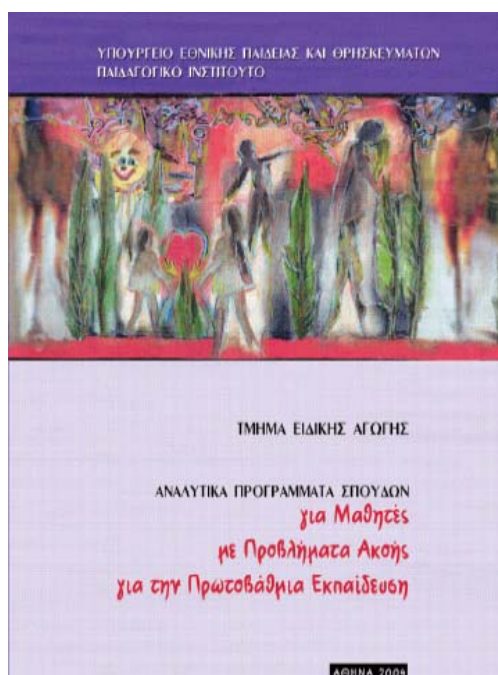
Γενικότερα, η ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας σε ένα ποικίλο πρόγραμμα σπουδών ενισχύει το ρυθμό της μάθησης, αυξάνει το κίνητρο για διάβασμα, για ανάπτυξη του προφορικού λόγου και προσεγγίζει ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Μπορεί επίσης να ενισχύσει τη μάθηση της γραπτής γλώσσας ή ακόμη και της ομιλίας μέσω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

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

Ποια είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τους κωφούς μαθητές;

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

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



Ειδικότερα τα αναλυτικά προγράμματα για την κώφωση αφορούσαν:

Έγκαιρη παρέμβαση

Νηπιαγωγείο

Δημοτικό

❖ Ελληνική Γλώσσα

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

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

Κωφών

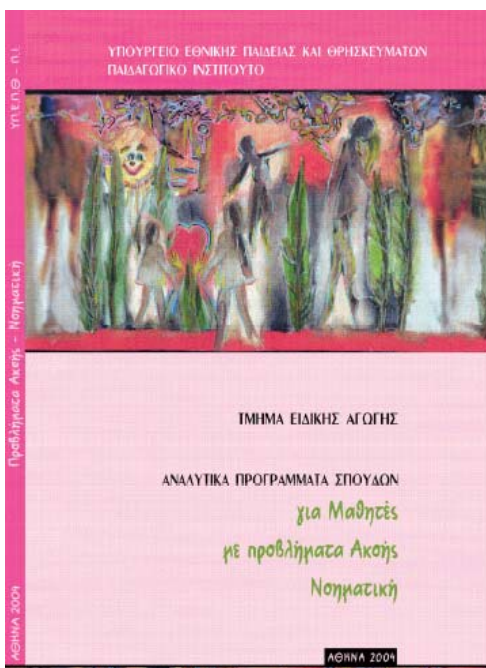
Γυμνάσιο

- ❖ Ελληνική γλώσσα
- ❖ Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση
- ❖ Αρχαία Ελληνικά από πρωτότυπο
- ❖ Εικαστική Αγωγή
- ❖ Θεατρική Αγωγή
- ❖ Ιστορία
- ❖ Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των

Κωφών

Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για όλες τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Ποιο είναι το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτη γλώσσα κωφών μαθητών;



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

Ο νόμος 2817/2000⁵ αναφέρει ρητά στο άρθρο 4.α) ότι: «Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική» όπως επίσης και «Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας».

Ποιοι είναι οι διερμηνείς νοηματικών γλωσσών;

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

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

⁵Νόμος 2817, ΦΕΚ 78/20.3.2000.

και εκφράζεται από το Σωματείο Διερμηνέων με 29 μέλη. Η απόκτηση επάρκειας διερμηνέα γίνεται άτυπα από επιτροπή του Σωματείου Διερμηνέων.

Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διερμηνέα;

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

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

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

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

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

Εκπαιδευτικό υλικό και πηγές πληροφόρησης

«Τα πρώτα μου νοήματα»



Τα πρώτα μου νοήματα είναι το πρώτο παιδικό λεξικό σε μορφή βιβλίου. Αποτελεί μια συλλογή τριακοσίων νοημάτων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, εικόνων και λέξεων, που αντιστοιχούν σε έννοιες συχνής χρήσης. Περιλαμβάνει το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο, ουσιαστικά και βασικά ρήματα. Οι έννοιες κατηγοριοποιούνται σε δεκαοκτώ ομάδες. Παρέχεται επίσης χειρομορφικό και αλφαβητικό ευρετήριο.

Εκδόσεις Καστανιώτη από το Βασίλη Κουρμπέτη και την Ελένη Ευθυμίου
(2004)

Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα



1. Παιδικό λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

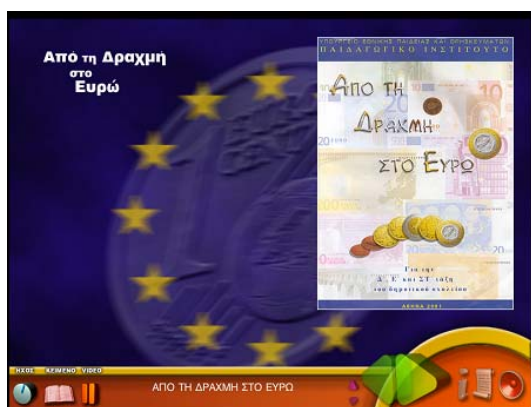
Το λεξικό είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, που περιλαμβάνει ηλεκτρονική μορφή, βιντεοκασέτα και έντυπη μορφή. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει κυρίως ονόματα.

2. Δεκαεπτά Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Οι Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι τρεις βιντεοκασέτες με αφήγηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Η πρώτη περιλαμβάνει επιλεγμένες ιστορίες από τα παλιά (μέχρι το 2006) Ανθολόγια της Δ΄ και της Ε΄ Δημοτικού, που είναι βασισμένες στην προφορική παράδοση. Η δεύτερη περιλαμβάνει μύθους του Αισώπου και η τρίτη ανέκδοτα και την απόδοση μιας ιστορίας χωρίς λόγια. Και οι τρεις κασέτες έχουν διερμηνεία στα προφορικά Ελληνικά και συνοδεύονται από το γραπτό κείμενο.

Το υλικό αυτό έχει διανεμηθεί από το **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** σε όλες τις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής της χώρας. Υπάρχει σε μορφή Βίντεο και διανέμεται δωρεάν σε σχολικές μονάδες και γονείς. (Κουρμπέτης Βασίλης, Γαλάνης Νίκος 1999)

Από τη Δραχμή στο Ευρώ



Είναι ένα ηλεκτρονικό βιβλίο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που κυκλοφόρησε το 2001, πριν την είσοδο δηλαδή του ευρώ στην ελληνική οικονομία. Σε συνδυασμό με τις άλλες τροποποιήσεις που έγιναν στα βιβλία λόγω της ιστορικής αυτής αλλαγής του νομίσματος για την Ελλάδα, η προσπάθεια αυτή προσανατολίστηκε στην Ειδική Αγωγή και πιο συγκεκριμένα, στα κωφά και βαρήκοα παιδιά.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) , Βασίλης Κουρμπέτης (διανέμεται δωρεάν σε σχολικές μονάδες και γονείς)

Γραμματοσειρές χειρομορφών Ε.Ν.Γ. και Ε.Δ.Α.

α β γ δ ε ζ η θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ τ υ φ χ ψ ω

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω

1 2 3 4 5 6 7 8 9 . : ; (: * ! ! ')

α β γ δ ε ζ η θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ τ υ φ χ ψ ω

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω

1 2 3 4 5 6 7 8 9 . : ; (: * ! ! ')

MyTypeU

YourTypeU

Οι γραμματοσειρές χειρομορφών ή δακτυλικού αλφαβήτου διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή και για τη χρήση τους απαιτείται εγκατάστασή τους στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή στο φάκελο Fonds των windows, όπου είναι εγκατεστημένες και όλες οι άλλες γραμματοσειρές.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) , Βασίλης Κουρμπέτης (διανέμονται δωρεάν σε όλους ηλεκτρονικά e-mail: kourbeti@pi-schools.gr)

ΝΟΗΜΑ - Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας



Το DVD-ROM ΝΟΗΜΑ - Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) είναι το πρώτο ηλεκτρονικό λεξικό ελληνικών νοημάτων με μετάφραση στα νέα ελληνικά. Παράλληλα, αποτελεί την πρώτη ελληνική παραγωγή DVD-ROM. Περιέχει 3.000 βιντεοσκοπημένες λέξεις και απευθύνεται σε γνώστες της νοηματικής, αλλά και σε σπουδαστές που μαθαίνουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, <http://www.ilsp.gr> :
support@ilsp.gr tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

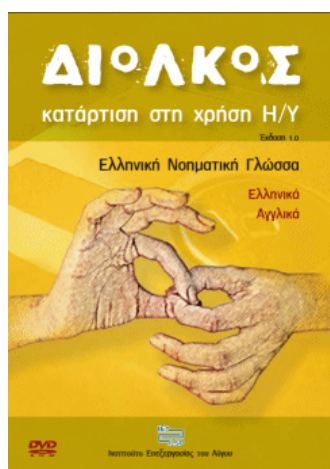
Παιδικό Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας



Το CD-ROM «Παιδικό Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας» είναι το πρώτο παιδικό ηλεκτρονικό λεξικό νοημάτων με περιεχόμενο 500 βιντεοσκοπημένα λήμματα και τις αντίστοιχες λέξεις από τα Νέα Ελληνικά. Απευθύνεται σε μικρούς κωφούς χρήστες (μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού) για διδακτικούς ή και επικοινωνιακούς σκοπούς, και είναι ένα από τα προϊόντα του έργου ΝΟΗΜΑ για τη συλλογή και επεξεργασία πρωτότυπου γλωσσικού και πολιτισμικού υλικού της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, <http://www.ilsp.gr> :
support@ilsp.gr tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

ΔΙΟΛΚΟΣ: κατάρτιση στη χρήση Η/Υ



Το λογισμικό «ΔΙΟΛΚΟΣ» είναι ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον για την εκπαιδευτική παρουσίαση των αντικειμένων της κατάρτισης στη χρήση Η/Υ, με πλήρη ορολογία σε τρεις γλώσσες: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Ελληνικά και Αγγλικά. Έχει σχεδιαστεί με σκοπό να αποτελέσει ένα ουσιαστικό βοήθημα στην προσέγγιση των κωφών στις έννοιες που συνθέτουν τα πρώτα στάδια εκπαίδευσης στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του παραθυρικού περιβάλλοντος.

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, <http://www.ilsp.gr> :
support@ilsp.gr tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

«Μαθαίνω τα νοήματα»

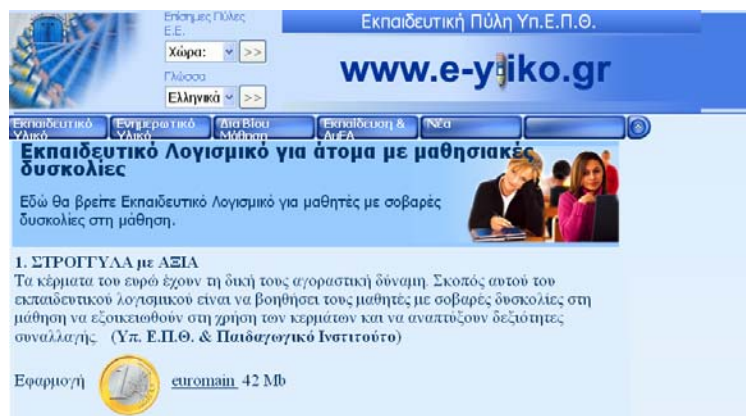


Το λογισμικό «Μαθαίνω τα Νοήματα» παρέχει ένα περιβάλλον διδασκαλίας του λεξιλογίου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας) για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Οι μεθοδολογικές αρχές, οι θεματικές ενότητες, καθώς και οι προτεινόμενες δραστηριότητες του λογισμικού

αναπτύσσονται σύμφωνα με τα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως αυτά ορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υιοθετώντας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής επικοινωνίας με τον μαθητή την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, χωρίς ταυτόχρονη χρήση γραπτού ή προφορικού λόγου.

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, <http://www.ilsp.gr> :
support@ilsp.gr tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

Η Εκπαιδευτική Πύλη του Υπ.Ε.Π.Θ



Στο δικτυακό τόπο της Εκπαιδευτικής Πύλης <http://www.e-yliko.gr/> κατατίθενται και υπάρχουν διαθέσιμες Προτάσεις Διδασκαλίας, Υποστηρικτικό Υλικό, Άρθρα και Χρήσιμες Διευθύνσεις με σκοπό την

παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Η Εκπαιδευτική Πύλη του Υ.Π.Ε.Π.Θ φιλοξενείται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Προς το παρόν (2007) μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε όλο το υλικό και τις υπηρεσίες που προσφέρει η Εκπαιδευτική Πύλη. Σύντομα θα χρειάζεστε όνομα χρήστη και κωδικό πρόσβασης στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Ψηφιακή τηλεόραση



ΠΡΙΣΜΑ+

Από τις 20 Μαρτίου του 2006 λειτουργεί για πρώτη φορά στην Ελλάδα ένα πολυσυλλεκτικό κανάλι, το πρίσμα+ της ΕΡΤ. Είναι φιλικό στους ανθρώπους με αναπηρίες, αξιοποιεί τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας και παρέχει τη δυνατότητα πλήρους προσβασιμότητας σε όσους έχουν προβλήματα

ακοής και όρασης.

Για την επίγεια ψηφιακή τηλεόραση θα βρείτε 35 ερωτήσεις & απαντήσεις στην ιστοσελίδα <http://www.ertdigital.gr/psifiaki.swf> σχετικά με τους αποκωδικοποιητές (δωρεάν διάθεση, κόστος, αγορά, ποιότητα, συμβατότητα κλπ), άλλες συσκευές, εκπομπές ψηφιακής τηλεόρασης, πρόσβαση, συνδρομή, διαφορά ψηφιακής και αναλογικής τηλεόρασης, διαδραστικές υπηρεσίες, δυνατότητα εγγραφής σε βίντεο, όφελος από την ψηφιακή τηλεόραση και άλλες χρήσιμες πληροφορίες.

Η ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ



Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας (ΟΜΚΕ) είναι δευτεροβάθμια κοινωνική και συνδικαλιστική οργάνωση με 19 Σωματεία-Μέλη σε όλη την Ελλάδα. Αποτελεί το ανώτατο συλλογικό όργανο εκπροσώπησης των Κωφών της Ελλάδας. Εδώ το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην κοινωνική μορφή και δράση της.

Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος
Ελευθερίου Βενιζέλου 236, Τ.Κ. 16341, Ηλιούπολη

Τηλ.: 210 - 52 33 950, Fax: 210 - 52 33 968,
E-mail: hfd@otenet.gr
<http://www.omke.gr/greek/OMKE.htm>

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΩΦΩΝ (Ε.Ο.Α.Κ.)



<http://www.hafdeaf.gr/eoak/>

Η Ελληνική Ομοσπονδία Αθλητισμού Κωφών (Ε.Ο.Α.Κ.) είναι μη κερδοσκοπικός φορέας που ιδρύθηκε το 1988, αποτελεί δευτεροβάθμια αθλητική ομοσπονδία ΑμεΑ- Κωφών.

ΣΧΟΛΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σχολές για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας υπάρχουν σε πολλές πόλεις της χώρας. Τα προγράμματα σπουδών που ακολουθούν, τα επίπεδα γλωσσικής διδασκαλίας, τα διδάκτρα και ο χρόνος λειτουργίας των μαθημάτων διαφέρει από σχολή σε σχολή. Σε όλες τις σχολές διδάσκουν κωφοί δάσκαλοι νοηματικής με διαφορετική εκπαίδευση και εμπειρία. Εξειδικευμένες πληροφορίες μπορείτε να πάρετε από την κάθε σχολή. Τα στοιχεία που παραθέτουμε ήταν σωστά μέχρι την έκδοση του οδηγού. Εάν κάτι δεν είναι σωστό απευθυνθείτε στην ΟΜΚΕ. ή στους συγγραφείς του οδηγού για πιο πρόσφατα στοιχεία.

Μαθήματα νοηματικής γλώσσας παραδίδονται στις παρακάτω σχολές (σε αλφαβητική σειρά):

A/A	Διεύθυνση	Τηλέφωνα, φαξ
1	Γέφυρες Επικοινωνίας, Μιαούλη και Παλλάδος 21, 10 554Αθήνα	τηλ: 210 33 10 702 φαξ: 210 33 10 703, SMS: 6944 74 00 83
2	Δημοτική Επιχείρηση Αργυρούπολης, Σπετσών 3 και Κρήτης, Αργυρούπολη, Αττική	τηλ: 210-99 55 670 -1, απόγευμα 210-99 40 467, φαξ: 210 99 34 831
3	Εθνικό Ίδρυμα Κωφών Πάτρας, Διοδώρου 11, Μποζαΐτικα, Πάτρα	φαξ: 0610-621.008
4	Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, Ζαχάρωφ 1, Αμπελόκηποι, Αθήνα	τηλ/φαξ: 210-64 34 629, 210 64 11 940
5	Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, Κομνηνών 86, Πανόραμα, Θεσσαλονίκη	τηλ: 2310 34 30 93, φαξ: 2310 34 30 79
6	Εκπαιδευτικά Κέντρα	τηλ: 210 88 11 310, φαξ:

	Σχοιναράκη: Ηπείρου 8, 1 ^{ος} όροφος, Αθήνα	210 88 11 318
7	Εκπαιδευτικά Κέντρα Σχοιναράκη: Πραξιτέλους 131, Πειραιάς	τηλ: 210 42 22 111, φαξ: 210 42 22 115, SMS: 6946 65 31 63
8	Ένωση Κωφολάλων Βορ. Ελλάδος Λεωφ. Καλλιθέας 3, Αμπελόκηποι Θεσσαλονίκη	φαξ: 2310-73 03 32
9	Ένωση Κωφολάλων Ελλάδος, Αριστογείτονος 11-13, Αθήνα,	φαξ: 210 32 42 371
10	ΕΦΦΑΘΑ, Μενάνδρου 26 & Ανεξαγόρα, Αθήνα	φαξ: 210 52 46 652, 210 52 35 075
11	Θέατρο Κωφών Ελλάδος, Σαχτούρη 8-10, Αθήνα	τηλ: 32 14 708
12	Κέντρο Διδασκαλίας ΕΝΓ, Πλατεία Γεωργίου 50, Πάτρα	Τηλ/φαξ: 2610 62 1008
13	Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, Εγνατίας 63, 54623, Θεσσαλονίκη	τηλ: 2310 25 28 82, φαξ: 2310-25 28 84
14	Λέσχη για την διάδοση της ΝΓ, Ελ. Βενιζέλου 37 ^α , 2 ^{ος} όροφος, Χανιά	τηλ: 28210 43 224 φαξ: 28210 40008
15	Μορφωτικός Σύλλογος Κωφών Σερρών, Πλατεία Εμπορίου 2, Σέρρες	φαξ: 23210 51 552
16	Σχολή ΕΝΓ της Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος, Μάρνη 33, 10433 Αθήνα	τηλ.: 210 - 52 33 950, φαξ: 210 - 52 33 968, τηλ: 210 52 29 269, SMS: 6948 54 99 47
17	Πολυχώρος Κιβωτός, Αιτωλίας 3 και Μεσογείων, Αμπελόκηποι, 11526 Αθήνα	τηλ. 210-7776213, φαξ 210-7776804, SMS 693-457 7071
18	Σύλλογος Κωφών – Βαρηκόων Ηπείρου & Ιονίων Νήσων: Κουγκίου 29, Ιωάννινα	φαξ: 26510 64 156 SMS: 6979 18 12 69
19	Σύλλογος Κωφών και Μη «Το Νόημα στη Ζωή», Βασιλίσσης Σοφίας 25 (Γήπεδο ΑΟΞ) 67100 Ξάνθη	φαξ: 25410-21.500
20	Σύλλογος Κωφών Λάρισας, Κύπρου 80, 5 ^{ος} όροφος, Λάρισα	φαξ: 2410-252.242
21	Σύλλογος Κωφών Ν Δράμας «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ», Πάροδος Εθνικής Αμύνης (έναντι Παγοποιείου), Δράμα	φαξ: 25210 30 318
22	Σύλλογος Κωφών Ρεθύμνης « ΤΟ ΑΡΚΑΔΙ», Πλατεία Ηρώων Πολυτεχνείου 16, Ρέθυμνο	φαξ: 28310-28.377
23	Σύνδεσμος Κωφών Κρήτης «ΣΑΜΑΡΙΑ», Καλλινίκου Σαρπάκη 33, Χανιά	φαξ: 28210-76.359
24	Σωματείο Κωφών Νομού Ηρακλείου «ΚΑΝΤΙΑ», Σολωμού Γ5,	φαξ: 2810-28 46 83

ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους

	Εργατικές κατοικίες Αγ. Αικατερίνης, Ηράκλειο	
--	--	--

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akmajian, A., Demers, R. & Harnish, R. (1986). *Linguistics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Allan, K. (1977). Classifiers. *Language*, 53, pp. 285-311.
- Allen, T. (1992). Subgroup differences in educational placement for Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of the Deaf*, 137, 5. pp. 381-388.
- Aquiline, C. (2000 July). *Word Federation of the Deaf: Towards a policy on Deaf Education*. Paper Presented to the International Congress of Educators of the Deaf, Sydney, Australia.
- Baker, A. E. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bebko, J. (1997). Learning, language, memory and reading: The role of automatization and its impact on complex cognitive activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 4-14.
- Bellugi, U. & Fischer, S. (1972). A comparison of Sign language and spoken language. *Cognition*, 1, 173-200.
- Bellugi, U. & Klima, E. (1972). The Roots of Language in Sign Talk of the Deaf. *Psychology Today*, 6, 61-76.
- Bellugi, U., Klima, E., & Siple, P. (1975). Remembering in Sign. *Cognition*, 3, 93-125.
- Bergman, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Institute of Linguistics, Stockholm University. Doctoral dissertation.
- Bergman, B. (1994). Signed Languages, in I., Ahlgren, & K., Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum, 15-36.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*, New York: Cambridge University Press, pp. 113-140.
- Blamey P., Saranr J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Wales, C. P., Wright, M., et al. (2001). Relationship among speech perception, production, language, hearing loss and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 264-285.
- Bochner, J. & Albertini, J., (1988). Language Varieties in the Deaf Population and Their Acquisition by Children and Adults. In Strong, M. (Ed.) *Language Learning and Deafness*. New York: Cambridge University Press.
- Bornstein, H. and Saulnier, K. (1981). Signed English: A Brief Follow up to the First Evaluation. *American Annals of the Deaf*, 127: 69-72.
- Bornstein, H., Hamilton, L., Saulnier, K., & Roy, H. (1975). *The Signed English dictionary for preschool and elementary levels*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Bornstein, H., Saulnier, K., & Hamilton, L. (1980). Signed English: A first evaluation. *American Annals of the Deaf*, 125: 467-481.

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

- Profoundly Deaf Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 84-94.
- Goodhart W., (1984). *Morphological Complexity, ASL, and the Acquisition of Sign Language in Deaf Children*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Gregory S., Bishop J., and Sheldon L. (1995). *Deaf young people and their families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gustason, G. Pftzing, D. & Zawolkow, E. (1982). *Signing Exact English*. Los Angeles: Modern Signs Press.
- Hansen, B. (1975). Varieties in Danish Sign Language and Grammatical Features of the Original Sign Language. *Sign Language Studies*, 8, 249-256.
- Hatzopoulou, M. (2007 in press). Preliminary title: *From the early communicative to linguistic use of pointing: The emergence of reference to persons and self*. Doctoral dissertation, Stockholm: University of Stockholm.
- Hodge, J. (1990). *Beyond Dualism and Oppression*, In Anatomy of Racism, David Goldberg (Ed.), Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Hoffmeister, R, Greenwald, J, Czubek, T, and DiPerri, K, (2003). *Comprehensive American Sign Language Curriculum*, Boston, Boston University.
- Hoffmeister, R. & Shettle, C. (1984). Adaptations in Communication Made by Deaf Signers to Different Audience Types. In Hoffmeister, R. and Gee, J. (Eds.), *Special Edition on ASL in Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 6, 258-274.
- Hoffmeister, R. & Wilbur, R. (1980). The acquisition of American Sign Language: Review In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. LEA, Hillsdale, NJ.
- Hoffmeister, R. (1977). *The Acquisition of American Sign Language by Deaf Children of Deaf Parents: The Development of the Demonstrative Pronouns, Locatives, and Personal Pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Hoffmeister, R. (1978). *The Influential Point*. Temple University, Philadelphia, PA.
- Hoffmeister, R. (1980). The Acquisition of Sign Language. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Hoffmeister, R. (1990). ASL and Its' Implications for Education. In Bornstein, H. (Ed.). *Manual Communication in America*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Hoffmeister, R. (1994). *Metalinguistic skills in Deaf Children: Knowledge of Synonyms and Antonyms in ASL*. In J. Mann (Ed), Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Holt, J.A. Traxler, C.B. & Allen, T.E. (1997). *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th edition of the Stanford Achievement Test for educators of deaf and*

- hard of hearing students*. Technical Report 97-1, Gallaudet Research Institute, Washington, DC: Gallaudet University.
- Hurwitz, T. (1998). Interpreters in educational setting. In *Insights into deaf education current theory and practice.*, Academic Press
- Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind*, NY: Basic Books,.
- Kantor, R. (1980). The acquisition of classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 28,193-208.
- Kent, B. A. (2003). Identity Issues for hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol 8, no 3. Oxford University Press.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. (1985). *Greek Sign Language and its Use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. J. (2002). Name Signs in Greek Sign Language, *American Annals of the Deaf*, 147(3): 35–43.
- Kourbetis, V. (1981). *Deafness in Greece*. Center for Deafness, Boston, MA.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Kourbetis, V., Gargalis, K. (2006) Deaf Empowerment in Greece, in Harvey Goodstein, (editor) "*The Deaf Way II Reader*," Washington DC: Gallaudet University Press
- Kyle, J. (1997). *Sign on Europe*, Center for Deaf Studies, Wiltshire, GB: Antony Row Ltd.
- Lambropoulou, V. (1986). *A Needs Assessment Study for the Education of Deaf Children in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, NY.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Behan B. (1996). *A Journey in the Deaf- World*. DawnSign Press, San Diego, CA.
- Lenneberg E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lichtenstein, E. (1998) Reading in Deaf Children. *Journal of Deaf Studies*, vol 3, #2. pp 1-55.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships Between Families and Schools*. New York: Basic Books.
- Maestas y Moores, J. (1980). Early Linguistic Environment. *Sign Language Studies*, 26, 1-13.
- Mahshie, S.M. (1995) *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Markowicz, H. (1987). *American Sign Language: Fact and Fancy*. Gallaudet College Press, Washington, DC.
- Marschark, M. Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students*, Oxford University Press, New York
- Mayberry, R. & Fischer, S. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing. *Memory & Cognition*, 17, 740-754.
- Mayberry, R. & Lock, E, (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis, *Brain and Language*, 87.
- Mayberry, R. (1992). The cognitive development of deaf children: Recent insights. In Rapin & S. Segalowitz (Eds.), *Child Neuropsychology, Volume 7 of Handbook of Neuropsychology*, F. Boller & J. Grafman (Series Eds.) (pp. 51-68). Amsterdam: Elsevier.
- Mayberry, R. (1993). First-Language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1.
- Mayberry, R. (1994). The importance of childhood to language acquisition: Insights from American Sign Language. In J.C. Goodman & H.C. Nusbaum (Eds.), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Words*. (pp. 57-90). Cambridge: MIT Press.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- Moore, D. & Meadow-Orlans, K. (Eds.). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 4th Edition.
- Newport, E. & Ashbrook, E. 1977. The emergence of semantic relations in ASL. *Child Language Development*, 13, 16-21.
- Newport, E. & Meier, R. 1985. The Acquisition of American Sign Language. In D.I. Slobin (Ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. LEA, NJ.
- Obrzut, J., Maddock, G. & Lee, C. (1999). Determinants of Self – Concept in Deaf and Hard of Hearing Children. *Journal of Developmental and Physical disabilities*, 11(3), 237-251.
- Padden, C. (1991). The acquisition of fingerspelling by deaf children. In P. Siple and S. Ficher (Eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research: Volume 2: Psychology*. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 191-210.
- Pattison, R. (1982). *On Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Petitto, L.A. (1984). *From Gesture to Symbol: The Relationship Between Form and Meaning in the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language*, Unpublished Doctoral Dissertation: Harvard University.
- Petitto, L.A. (1987). *On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the*

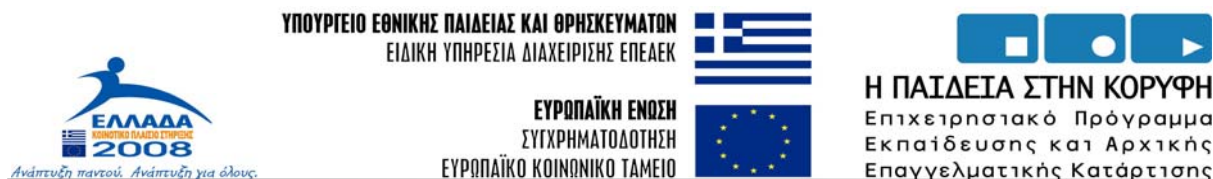
- Acquisition of Personal Pronouns in ASL, *Cognition International Journal of Cognitive Psychology* 21:1-52.
- Petitto, L.A. (1994). Are Signed Languages "Real" Languages? Evidence from American Sign Language and Langue des Signes Querebecoise, *Signpost* 7, 3: 173- 183.
- Petitto, L.A. (2000). The Acquisition of Natural Signed Languages: Biological Foundations of Language, in C., Chamberlain, J.P., Morford, & R. I., Mayberry, *Language Acquisition by Eye*, London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 41-50.
- Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Pitino, D. (2002). Signs of learning, *Teaching PreK-8*, v.33, no2.
- Pizzuto, E. (1994) [1990]. The Early Development of Deixis in American Sign Language: What Is the Point? in V., Voltera, & C. J., Erting, *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 142-152.
- Polat, F. (2003). Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (3), pp.325-339.
- Powers, G.W., & Sakiewicz, J. A. (1998). A comparison study of educational involvement of hearing parents of deaf and hearing children of elementary school age. *American Annals of the Deaf*, 143, 35-49.
- Quigley, S. & Paul, P.. (2nd Ed) (1994). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- RID, 2004, Registry of Interpreters for the Deaf, <http://www.rid.org>
- Schick, B. & Marschark, M. & Spencer, P. E. (2006). *Advances in Sign Language Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- Schick, B. & Moeller, M. P. (1992). What is learnable in manually coded English sign systems? *Applied Psycholinguistics*, 13, 313-340.
- Schick, B. Williams, K. & Bolster, L. (1999). Skill Levels of educational interpreters. Working in public schools, *Journal of Deaf studies and deaf education*, 4, 2,144-155
- Schirmer, B. R. & Woolsey, M. L. (1997). Effect of Teacher Questions on the Reading Comprehension of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 45-56.
- Schirmer, B. R. (1993). Constructing Meaning from Narrative text: Cognitive Process of Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 183, 397-403.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language & Literacy Development in Children Who Are Deaf*. Boston : Allyn and Bacon.
- Schlesinger, H. & Meadow, K. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. University of California Press, Berkeley, CA.
- Seal, B. (1997). *Best Practices in Educational Interpreting*. Allyn and Bacon, Boston, MA.

- Seal, B. (1998). *Best practices in educational interpreting*. MA: Allyn and Bacon, Boston
- Shantie, C. & Hoffmeister, R. (2000). Why schools for deaf children should hire deaf teachers: a pre-school issue, *Journal of Education*, v.182, no.
- Singleton, J. (1989). *Restructuring of language from impoverished input: Evidence for linguistic compensation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties on Young Children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (2006). *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Steadt, J. & Moores, D. (1990). Manual codes on English and American Sign Language: Historical perspectives and current realities. In H. Bornstein (Ed) *Manual communication: Implications for education*. Washington, DC: Gallaudet University Press, (p. 1-20)
- Stewart, D. A., Schein, J. & Cartwright, B. (2004). *Sign Language interpreting, exploring its art and science*. Allyn and Bacon. Boston, MA.
- Stinson, M & Foster, S. (2000). Socialization of Deaf Children and Youths in School. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds), *The Deaf Child in the Family and at School, Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 183-204). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokoe, W. (1978) *Sign Language Structure*. Revised ed. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Stokoe, W. 1973. Classification and description of sign languages. In T.A. Sebeok, (Ed.), *Current trends in linguistics*, vol. 12. Mouton, The Hague.
- Strong, M. (1995). A review of bilingual/bicultural programs for deaf children in North America. *American Annals of the Deaf*, U140, 84-94.
- Strong, M. and DeMatteo, A. (1990). The effects on metalinguistic awareness of an experimental program for deaf children. *Linguistics and Education*, 2, 37-46.
- Suarez, M. (2000). Promoting Social Competence in Deaf Students: The Effect of an Intervention Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), pp.323-336.
- Supalla, S. (1991). Manually Coded English: The modality question in signed language development. In P. Siple & Fisher, S. (Eds.), *Theoretical Issues in sign language research, Volume 2: Psychology* (pp. 85-109), Silver Spring, MD: TJ Publishers.
- Supalla, S. 1992. *The book of name signs: Naming in American Sign Language*. Dawn-Sign Press, San Diego, CA.
- Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topol, D. (1994). *A Text-based Approach to Reading Assessment for Deaf Readers*. unpublished
- Van Gorp, S. (2001). Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different

- Educational Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (1).
- Veron, M. & Andrews, J. (1990). *The Psychology of Deafness*. New York: Longmans.
- Volterra, V., & Erting, C. J. (1994[1990]). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilbur, R. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. University Park Press, Baltimore, MD.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press: New York, NY, 1991 p. 49-69
- Woodward, J. (1982). *How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk to Jesus? On Depathologizing Deafness*. TJ Publishers, Silver Spring, MD.
- Woodward, J. (1990). Sign English in the education of deaf students. In H. Borsnstein (Ed.), *Manual communication in America* (pp. 67-80). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- World Federation of the Deaf (1975). *Gestuno, International Sign Language of the Deaf*. Carlisle, England.
- Yarger, C. (2001). Educational interpreting: Understanding the Rural Experience. *American Annals of the deaf*, v146, 16-30.
- Zwiebel, A., Meadow-Orlans, K. & Dyssegaard, B. (1993). A comparison of Deaf Students in Israel, Denmark and the United States. Στο: Moores, D. and Meadow-Orlans, K. (Eds) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
- Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. & Κατσιμαλή, Γ. (2001). *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βουτσά, Ο. (1991). Η συμβολή του ψυχολόγου στη διαγνωστική προσέγγιση του κωφού παιδιού. Στο Α. Φραγγούλη και Σ. Αξιώτη «*Βαρηκοΐα – κώφωση στην παιδική και εφηβική ηλικία*». Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου, σελ. 81-84. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυώνης, Ν. (1997). *Το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σελ. 77-95.
- Κλαιρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. 1996. *Το Όνομα της Νέας Ελληνικής: Αναφορά στον κόσμο της Πραγματικότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β. (1996). *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: 20 Μικροί Μύθοι*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 1997, 45, (7-18).
- Κουρμπέτης, Β. (2001). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως

- Πρώτης Γλώσσας σε Κωφά Παιδιά και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού, *Πρακτικά Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Β΄ τόμος, επιμέλεια Βάμβουκας Μ, Χατζηδάκη Α, Ρέθυμνο, Ατραπός.
- Κουρμπέτης, Β. (2002). Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ευέλικτη Ζώνη, *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, Τόμος 3, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρμπέτης, Β., Αδαμοπούλου, Α. & Φερεντίνος, Σ. (2001). *Από την αναπηρία στην ενδυνάμωση του Κόσμου των Κωφών: Μορφές διακρίσεων που υφίστανται οι Κωφοί στην Ευρώπη*. Αθήνα:ΟΜΚΕ.
- Κουρμπέτης Β., Γκυρτής Κ. (2004) Αριθμοί και Αρίθμηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, *Πρακτικά 21^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, (135-145), Τρίκαλα: Ελληνική Μαθηματική Εταιρία
- Κουρμπέτης, Β., Ευθυμίου Ε., (2004) *Τα Πρώτα μου Νοήματα*. Καστανιώτης, Αθήνα
- Κωνσταντινίδου, Μ. (1989). *Το Πρώτο μου βιβλίο στην νοηματική γλώσσα*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. (1968). *Η Μιμική Γλώσσα και οι Κωφάλαλοι*. Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. (1984). *Το Πρόβλημα των Κωφαλάλων*. Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. (1993). Εξέταση της Γραπτής Γλώσσας των Κωφών Μαθητών, *Γλώσσα*, 30.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). *Παρατηρήσεις Φωνολογικής Ανάλυσης της ΕΝΓ*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α). (Επιμέλεια) *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β). (Επιμέλεια) *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση. 2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., (2007). (Επιμέλεια) *Γονείς με κωφά και βαρήκοα παιδιά*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λογιάδη, Μ. & Λογιάδης Ν. (1985). *Λεξικό Νοηματικής Γλώσσας*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (1999). Σχολείο και οικογένεια. Από την απομόνωση στην αλληλεπίδραση (Μια επικοινωνιακή προσέγγιση). Αθήνα.
- N2817, 2000, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 78, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
- Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, (1997). *Εθνική Επιτροπή Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, Αποτελέσματα*. ΟΜΚΕ, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α.Π.Σ. για μαθητές με Προβλήματα ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-01.pdf.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.
- Παπασπύρου, Χ., (1994). Κινηματική Γλώσσα , *Γλώσσα* , τ. 32 , 18-44.

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



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

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

Copyright © 2007



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

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

ISBN: 978-960-7943-05-7