



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ**  
UNIVERSITY OF PATRAS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:**

**Κατάκτηση του Γραπτού Λόγου από Δίτροπους  
Δίγλωσσους Κωφούς & Βαρήκοους**

**TITLE:**

**The Acquirement of Writing by Bimodal  
Bilingual Deaf and Hard of Hearing Individuals**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΠΙΠΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ & ΦΩΤΕΙΝΗ ΡΟΥΜΕΛΙΩΤΗ**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Dr ΣΤΑΦΥΛΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**ΠΑΤΡΑ, 2021**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην συγκέντρωση των λαθών που παρουσιάζονται στον γραπτό λόγο κωφών και βαρήκοων ενηλίκων με γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, παράλληλα με την ομιλία. Αυτό επιτεύχθηκε με την συλλογή γραπτών με συγκεκριμένο θέμα και την ενδελεχή ανάλυση τους, ώστε να καταγραφούν τα κυριότερα λάθη.

Η εκπαίδευση των Κωφών και βαρήκοων ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας και την ηλικία έναρξης της απώλειας ακοής. Ανάλογα με την εκπαίδευση που παρέλαβε ο καθένας από τους συμμετέχοντες σημειώθηκαν διαφορές στον γραπτό τους λόγο, όσον αφορά το ποσοστό των λαθών όπως και τις κατηγορίες στις οποίες εντοπίζονται. Η εκπαίδευσή τους διακρίνεται κυρίως στην φοίτησή σε ειδικό σχολείο Κωφών ή εναλλακτικά σε γενικό σχολείο ακουόντων. Τα διαφορετικά προγράμματα διδασκαλίας και η συμπερίληψη της Ε.Ν.Γ. στην περίπτωση της ειδικής εκπαίδευσης συνεπάγεται μια διαφοροποιημένη εικόνα γραπτών.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία, καταλήγοντας στην οργάνωση των λαθών σε τέσσερις κατηγορίες (Οργάνωση, Περιεχόμενο, Γλώσσα, Λεξιλόγιο) και έπειτα σε πολλαπλές υποκατηγορίες. Η κατηγορία με τα περισσότερα συνολικά λάθη ήταν αυτή της γλώσσας. Τα αποτελέσματα, έπειτα, συγκρίθηκαν με προγενέστερες έρευνες και ήρθαν σε συμφωνία με αυτές, στην πλειονότητά τους.

Τα συμπεράσματα που παράχθηκαν από την έρευνα αφορούν την δυσκολία των συμμετεχόντων ιδιαίτερα στις κατηγορίες της ελληνικής γλώσσας, ως προς την γραμματική - σύνταξη και την δομή. Επιπρόσθετα, έγινε η προσπάθεια αιτιολόγησης της συχνότητας και της κατανομής των λαθών με χρήση πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, είτε ως αποτέλεσμα επιρροής από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.), είτε ως αποτέλεσμα της ποιότητας της εκπαίδευσής τους. Η χρήση σύνταξης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας έγινε εμφανής περισσότερο σε γραπτά των συμμετεχόντων με προτίμηση στην νοηματική επικοινωνία και εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο κωφών. Καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στην σύνταξη κωφών και βαρήκοων ατόμων, παρόμοια λάθη εντοπίστηκαν και στις δύο κατηγορίες συμμετεχόντων. Τελικά, τα αποτελέσματα που παρατίθενται μπορούν να

ισχύσουν γενικευμένα για άτομα που θα μπορούσαν να ανήκουν στον συγκεκριμένο πληθυσμό που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** κωφός, βαρήκοος, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Διγλωσσία, γραπτός λόγος, εκπαίδευση.

## ABSTRACT

This paper aims to collect the errors presented in the written speech of deaf and hard of hearing adults with knowledge of the Greek Sign Language, in parallel with speech. This was achieved by collecting writings on a specific subject and thoroughly analyzing them in order to record the main errors.

Education for the deaf and the hearing impaired varies depending on the degree of severity and age of onset of hearing loss. Depending on the education received by each of the participants, there were differences in their writing, in terms of the percentage of errors and the categories in which they are found. Their education is distinguished mainly by whether it was done in a special school for the Deaf or alternatively in a typical school for the hearing. The different teaching programs and the inclusion of the G.S.L. in the case of special education, imply a differentiated writing profile.

Both Greek and international bibliography was used for the analysis of the writings, resulting in the organization of the mistakes in four categories (Organization, Content, Language, Vocabulary) and then in multiple subcategories. The category with the most total errors was that of language. The results were then compared with previous researches and came to an agreement with most of them.

The conclusions drawn from the survey relate to the difficulty of the participants in the categories of the Greek language, in terms of grammar - syntax and structure. In addition, an attempt was made to justify the frequency and distribution of the mistakes using information gathered from the questionnaires provided, either as a result of influence from the Greek Sign Language (G.S.L.), or as a result of the quality of their education. The syntax of Greek Sign Language became more evident in the writings of participants with a preference for sign communication and education in special schools for the deaf. No differentiation was observed between the writing of deaf and the hard of hearing individuals, similar errors were identified in both categories of the participants. Ultimately, the results listed may apply generally to individuals who could belong to the specific population involved in this survey.

**Key words:** deaf, hard of hearing, Greek Sign Language, bilingual, writing, education.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT .....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	9
ΤΟ ΑΥΤΙ.....	9
1.1. ΤΟ ΕΞΩ ΑΥΤΙ .....	9
1.2. ΤΟ ΜΕΣΟ ΑΥΤΙ.....	11
1.3. ΤΟ ΕΣΩ ΑΥΤΙ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	16
ΒΑΡΗΚΟΙΑ – ΚΩΦΩΣΗ .....	16
2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΪΑΣ .....	16
2.2. ΒΑΘΜΟΙ ΒΑΡΗΚΟΪΑΣ .....	17
2.3. ΤΥΠΟΙ ΒΑΡΗΚΟΪΑΣ .....	18
2.4. ΑΙΤΙΕΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ .....	22
2.5. ΠΡΟΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΩΦΩΣΗ / ΒΑΡΗΚΟΪΑ.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	28
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ.....	28
3.1. ΟΙ ΚΩΦΟΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	28
3.2. ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ.....	30
3.2.1. <i>Ενταξη στην Κοινότητα</i> .....	31
3.2.2. <i>Στόχοι της κοινότητας</i> .....	31
3.3. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....	36
ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΩΦΩΝ .....	36

4.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ .....	36
4.2. ΜΝΗΜΗ ΒΑΡΗΚΩΝ .....	39
4.3. ΣΚΕΨΗ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ .....	40
4.4. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΚΕΨΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ .....	42
4.5.1. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ - ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ .....	45
4.5.2. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ – ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ .....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> .....	48
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ - ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ .....	48
5.1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (Ε.Ν.Γ.) .....	48
5.2. ΔΙΤΡΟΠΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ .....	53
5.3. ΧΕΙΛΕΑΝΑΓΝΩΣΗ .....	54
5.4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	56
5.5. ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ .....	60
5.6. ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> .....	63
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΩΦΩΝ .....	63
6.1. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ .....	63
6.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	64
6.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	64
6.3. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΡΑΦΗΣ .....	65
6.4. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	66
6.5. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΑΘΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ .....	68
6.6. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ .....	74
6.7. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ .....	75
Α. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> .....	80
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	80
7.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ .....	80
7.2. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	84
7.3. ΚΩΔΙΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 <sup>ο</sup> .....	88
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ .....	88
8.1. ΟΡΓΑΝΩΣΗ .....	88
8.2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ .....	91
8.3. ΓΛΩΣΣΑ.....	94
8.4. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ .....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 <sup>ο</sup> .....	107
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	138
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: .....	146

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων υφίσταται διαφορές από την τυπική εκπαίδευση ακουόντων παιδιών, σε όλες τις βαθμίδες. Είτε τα άτομα φοιτούν σε ειδικά σχολεία Κωφών είτε σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η απώλεια ακοής δημιουργεί αποκλίσεις από την τυπική ομιλία αλλά και τον γραπτό λόγο.

Όλα ξεκινούν από το αντί, μια βλάβη στο σύστημα οδηγεί σε απώλεια ακοής ποικίλης σοβαρότητας και τύπου ανάλογα με την αιτιολογία της βλάβης, καθώς και την ηλικία έναρξης. Οι εμπειρίες των ατόμων λόγω της αισθητηριακής αναπηρίας τους έδωσαν το έμβασμα για την δημιουργία μιας ξεχωριστής κοινότητας με δική τους κουλτούρα, μέσω της οποίας κατάφεραν να πετύχουν την εξίσωση των δικαιωμάτων τους με την υπόλοιπη κοινωνία. Ένα από τα κύρια δικαιώματα που διεκδικούσαν, είναι η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, εκτός της σχολικής εκπαίδευσης ένας κωφός λαμβάνει εκπαιδευτικά ερεθίσματα από γονείς ή άλλους για την εκμάθηση της Ε.Ν.Γ. προσχολικά, και ενδεχομένως θεραπεία από έναν λογοπαθολόγο. Όσο για τις μεθόδους διδασκαλίας ειδικά για κωφούς μαθητές, αυτές περιλαμβάνουν την δίγλωσση εκπαίδευση που υιοθετείται από τα περισσότερα ειδικά ελληνικά ιδρύματα. Βέβαια, η ποιότητα εκπαίδευσης, ως προς ικανότητες όπως τον γραπτό λόγο, είναι αμφίβολη και θεωρείται ωφέλιμο να διερευνηθεί. Έχουν υπάρξει παλαιότερες έρευνες θέτοντας μια γραμμή που μπορεί να ακολουθηθεί για την εξακρίβωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα, όπως και πλήθος δεδομένων που προικονομούν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διερεύνησης.

Με σκοπό μια έγκυρη έρευνα πάνω στα κυριότερα λάθη που εμφανίζουν κωφοί και βαρήκοοι στον γραπτό λόγο, θα συλλεχθούν χειρόγραφα γραπτά και ερωτηματολόγια από 12 συμμετέχοντες με άνω της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση και γνώση της Ε.Ν.Γ.. Για την λεπτομερή ανάλυση των γραπτών θα αξιοποιηθεί κώδικας ανάλυσης τεσσάρων κατηγοριών και των επιπλέον υποκατηγοριών τους. Από τα λάθη που θα συγκεντρωθούν, ανάγονται συμπεράσματα για τους λόγους ύπαρξης τέτοιων λαθών και την πιθανή επιρροή τους από την συχνή χρήση της Ε.Ν.Γ.

Οι πληροφορίες που θα ακολουθήσουν είναι χωρισμένες σε 9 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιάσει μια εις βάθος ανάλυση της ανατομίας του αυτιού και των βλαβών που προκαλούν την κώφωση. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει παράθεση των

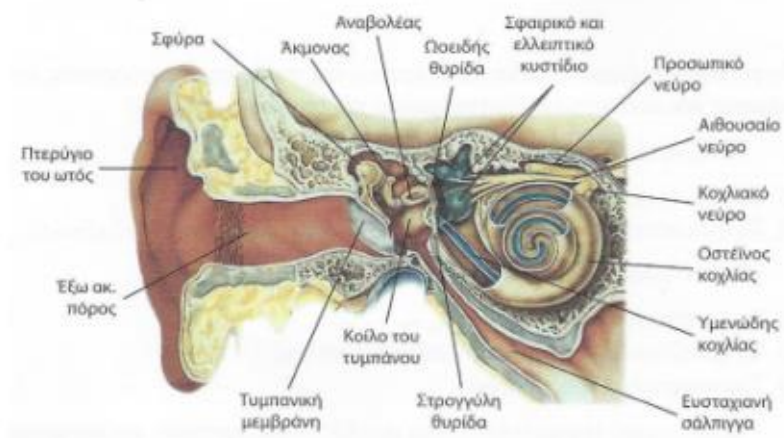


βαθμών βαρηκοΐας και επεξήγησης των τύπων βαρηκοΐας. Στο τρίτο κεφάλαιο θα περιγραφεί η ζωή στην κοινότητα των κωφών, όπως και στοιχεία της κουλτούρα τους. Έπειτα, το τέταρτο κεφάλαιο θα εμβαθύνει στην πνευματική και γλωσσική ανάπτυξη των κωφών ως προς όλους τους τομείς του λόγου. Στο πέμπτο κεφάλαιο θα ξεκινήσει η λεπτομερής παράθεση πληροφοριών για την εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα και τον κόσμο, πρώτα με την επισήμανση των βασικών σημείων που χαρακτηρίζουν την Ε.Ν.Γ. ως γλώσσα και στην συνέχεια με περιγραφή του προγράμματος της δίγλωσσης εκπαίδευσης στα σχολεία. Τέλος του θεωρητικού μέρους θα αποτελέσει το έκτο κεφάλαιο, όπου θα γίνει μια συγκεντρωτική αναγραφή των έως τώρα δεδομένων για την ικανότητα των κωφών στην γραφή. Η μεθοδολογία της πτυχιακής εργασίας θα ξεκινήσει στο έβδομο κεφάλαιο, όπου θα περιγραφούν οι συμμετέχοντες, τα μέσα συλλογής του υλικού και οι μέθοδοι ανάλυσής του. Στο όγδοο κεφάλαιο θα συγκεντρωθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης, ενώ τα συμπεράσματα βάση αυτών θα σημειωθούν στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο. Τελικά, στο παράρτημα θα παρουσιαστούν μερικά από τα γραπτά και το σύνολο της βιβλιογραφίας.

## Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

#### ΤΟ ΑΥΤΙ



Εικόνα 1 (πηγή: [maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α](http://maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α))

Για την ολοκληρωμένη αντίληψη της βαρηκοΐας και της κώφωσης είναι απαραίτητη η διεξοδική ανάλυση της ανατομίας του αυτιού, καθώς και των παθήσεων που προκαλούν απώλεια ακοής σε καθεμία από τις δομές. Παρακάτω θα αναλυθούν τα τρία μέρη του αυτιού, το έξω αυτί, το μέσο αυτί και το έσω αυτί ως προς την λειτουργία των μερών τα αποτελούν, όπως και τις συνέπειες μιας βλάβης σε αυτά.

### 1. Ανατομία του αυτιού

#### 1.1. Το έξω αυτί

Τα μέρη που κατηγοριοποιούνται ως έξω αυτί είναι το πτερύγιο, ο έξω ακουστικός πόρος και το τύμπανο που χωρίζει το έξω αυτί από το μέσο αυτί. (Κρουσταλάκης, Γ., 2005).

Το πτερύγιο του αυτιού, όπως το όνομα υπαινίσσεται έχει μια ημικύκλια δομή σαν πτερύγιο το οποίο συλλέγει τους ήχους του περιβάλλοντος και τους κατευθύνει στον έξω ακουστικό πόρο. Η κύρια λειτουργία του πτερυγίου είναι ο εντοπισμός του ήχου. Σε περίπτωση μικρωτίας ή ατρησίας παρατηρείται δυσπλασία του αυτιού, όπου είτε τμήματα του πτερυγίου

είτε ολόκληρο το πτερύγιο συν ο εξωτερικός ακουστικός πόρος απουσιάζουν, προκαλώντας βαρηκοΐα αγωγιμότητας. Ακόμα, παρατεταμένες λοιμώξεις και φλεγμονές, πολλές φορές λόγω του διαβήτη, επιφέρουν στένωση του ακουστικού πόρου σε σταθερό ρυθμό έως να δημιουργηθεί πλήρη στένωση και φραγή της διέλευσης του ήχου προς την τυμπανική μεμβράνη.

Ο έξω ακουστικός πόρος είναι ένας ωοειδής σωλήνας σε σχήμα “S”, με μήκος 25 έως 35 mm και με διάμετρο 6 έως 8 mm. Αν φανταστούμε τον ακουστικό πόρο διαιρεμένο σε 3 μέρη, το πρώτο ένα τρίτο αποτελείται από χόνδρο σε συνέχεια με το πτερύγιο. Τα επόμενα εσωτερικά δύο τρίτα αποτελούνται από οστό. Μια από τις λειτουργίες των κροσσών και αδένων του χονδροειδούς είναι η παραγωγή κυψελίδας και έλαιών με τους κυψελιδοποιούς και σμηγματογόνους αδένες αντίστοιχα, με σκοπό την καθαρότητα και την ευκινησία του ακουστικού σωλήνα, όπως και την προφύλαξη του αυτιού από την εισβολή ξένων σωμάτων. Η άλλη λειτουργία αφορά τις συχνότητες αντήχησης του σωλήνα όπου αυξάνουν την ευαισθησία στους ήχους μεταξύ 1000 και 6000 Hz. Διαταραχές του έξω ακουστικού πόρου που προκαλούν βαρηκοΐα, περιλαμβάνουν την κατάρρευση του ακουστικού πόρου, δηλαδή την παραμόρφωση του εύκαμπτου χόνδρου εντός των τοιχωμάτων προκαλώντας την στένωση του πόρου.

Ο τυμπανικός υμένας ή αλλιώς τύμπανο με διάμετρο περίπου 10 mm είναι ένας πολύ λεπτός και εύκαμπτος υμένας που δονείται όταν έρχεται σε επαφή με ακουστικά κύματα. Η μεμβράνη είναι τοποθετημένη στο τέλος του έξω ακουστικού πόρου σε πλάγια θέση καταλαμβάνοντας όλο το σημείο σχηματίζοντας ένα περίπου κυκλικό σώμα. Μέσω ωτοσκοπίου παρατηρείται επίσης πως ο υμένας είναι λείος και διαφανής έχοντας μια κοίλη όψη. Ο τυμπανικός υμένας αποτελείται από 3 στιβάδες, από το εξωτερικό προς το εσωτερικό, η πρώτη από αυτές ονομάζεται έξω δερματική στιβάδα. Η έξω δερματική στιβάδα είναι λεπτή και συνάδει με το υλικό του έξω ακουστικού πόρου. Η επόμενη είναι η μέση ινώδης στιβάδα, η επιφάνειά της αποτελείται από κυκλικές και ακτινωτές ίνες και χωρίζεται στην χαλαρή μοίρα και στην τεταμένη μοίρα. Η χαλαρή μοίρα δημιουργείται λόγω του ότι η στιβάδα είναι ελλειπτική στο άνω χείλος και έπειτα το υπόλοιπο εμβαδόν αποτελεί την τεταμένη μοίρα. Τέλος, η έσω βλεννογόνος στιβάδα, η πιο εσωτερική από τις στιβάδες, συντίθεται από το ίδιο υλικό όπως και η μέση κοιλότητα του ωτός.

Βλάβες εμφανίζονται σε μορφή διάτρησης της τυμπανικής μεμβράνης, μια από τις συχνότερες αιτίες κώφωσης και βαρηκοΐας. Εκδηλώνεται με υποτροπιάζουσες φλεγμονές του

μέσου ωτός, ωτόρροια και ενίοτε με πόνο (<https://www.hygeia.gr/varikoia-agogimotitas-aitia-kai-antimetopisi/> © hygeia.gr). Ακόμα, το χολοστεάτωμα αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός θύλακα εισολκής στο τύμπανο, που παγιδεύει δέρμα το οποίο μεγαλώνει σταδιακά με διαβρωτική τάση. Παρόλα αυτά δεν είναι όγκος αλλά μια καλοήθης συλλογή δέρματος που αφαιρείται χειρουργικά αν αρχίσει να προκαλεί καταστροφές των μεσαίων δομών του αυτιού (<https://gerbesiotis.gr/pathiseis/barikoia-agogimotitas/>).

Τέλος, η γνωστότερη πάθηση του εξωτερικού αυτιού, που μπορεί να προκαλέσει βαρηκοΐα αγωγιμότητας εάν αυτή εξελιχθεί σε σοβαρό οίδημα, είναι η εξωτερική ωτίτιδα. Η εξωτερική ωτίτιδα είναι μια λοίμωξη που προσβάλλει το πτερύγιο ή το κανάλι του εξωτερικού πόρου που μπορεί να προκληθεί από την επαφή του αυτιού με νερό (<https://gerbesiotis.gr/pathiseis/barikoia-agogimotitas/>).

## 1.2. Το μέσο αυτί

Το μέσο αυτί αποτελείται από την τυμπανική κοιλότητα και τα οστάρια του μέσου αυτιού.

Η τυμπανική κοιλότητα είναι ο κενός χώρος πίσω από τον τυμπανικό υμένα στο εσωτερικό της λιθοειδούς μοίρας του κροταφικού οστού. Έχει ένα σχεδόν ορθογώνιο σχήμα και χωρίζεται σε 2 κοιλότητες, το επιτυμπάνιο κόλπωμα και την κυρίως τυμπανική κοιλότητα.

Το επιτυμπάνιο κόλπωμα περιλαμβάνει την κεφαλή της σφύρας και μεγάλο μέρος του άκμονα στα ανώτερα τμήματα του τυμπανικού υμένα.

Η κυρίως τυμπανική κοιλότητα περιλαμβάνει το σύστημα οσταρίων όπως και σημεία επικοινωνίας με το έσω αυτί και την ευσταχιανή σάλπιγγα.

Τα οστάρια του μέσου αυτιού ονομάζονται σφύρα, άκμονας και αναβολέας και συνδέονται μεταξύ τους μέσω συγχονδρώσεων. Η λειτουργία τους είναι η μεταφορά των ακουστικών ώσεων από τον τυμπανικό υμένα στο εσωτερικό αυτί.

Η σφύρα με μήκος 9mm είναι το μεγαλύτερο από τα 3 οστάρια το οποίο συνάπτεται στο άνω μέρος του με τον τυμπανικό υμένα. Η κεφαλή της σφύρας συνδέεται με την κοντή απόφυση του άκμονα.

Ο άκμονας ενώνεται εσωτερικά της σφύρας και αντιστοίχως η φακοειδής απόφυση του συνδέεται με την κεφαλή του αναβολέα.

Ο αναβολέας είναι το μικρότερο οστό του ανθρώπου και το πιο εσωτερικό από τα δύο προηγούμενα. Τα δύο σκέλη στα οποία χωρίζεται το οστό είναι το εμπρόσθιο και το οπίσθιο που αντιστοιχούν στον λαιμό και τις δύο τοξοειδής δομές. Το μεσαίο τμήμα στην ανατομία του οστού ονομάζεται βάση του αναβολέα, εφόσον έχει επίπεδη δομή. Η βάση εφαρμόζει μέσα στην στρογγυλή θυρίδα.

Συγγενείς ανωμαλίες οσταρίων μπορούν να προκαλέσουν κώφωση και βαρηκοΐα. Αυτές περιλαμβάνουν την συγγενή έλλειψη ενός τμήματος ενός οσταρίου, έλλειψη ολόκληρου οσταρίου ή οσταρίων (σφύρα, άκμονας ή αναβολέας) και την οστέινη αγκύλωσή τους. Η θεραπεία εκλογής είναι η χειρουργική αποκατάσταση των οσταρίων (<https://www.hygeia.gr/varikoia-agogimotitas-aitia-kai-antimetopisi/> © hygeia.gr). Επιπρόσθετα, η ωτοσκλήρυνση είναι μια προοδευτική πάθηση οστού που καθλώνει την οστέινη αλυσίδα προκαλώντας δυσκαμψία (Jenkins & McKenna, 2009; Roland & Meyerhof, 2001).

Η ευσταχιανή σάλπιγγα τοποθετείται προς τα κάτω, προς τα εμπρός και έσω της τυμπανικής κοιλότητας με φορά προς τον ρινοφάρυγγα. Χωρίζεται στην έσω και έξω μοίρα, η έξω μοίρα αποτελείται από οστό ενώ η έσω μοίρα από χόνδρο και άλλο συνδετικό ιστό. Συνολικά η ευσταχιανή σάλπιγγα έχει μήκος 35 έως 38 mm. Η λειτουργία της σάλπιγγας είναι η ισοστάθμιση της πίεσης του μέσου αυτιού με την εξωτερική ατμοσφαιρική πίεση επιτρέποντας έτσι την φυσιολογική δραστηριότητα του τυμπανικού υμένα σε ποικιλία ατμοσφαιρικών πιέσεων. Κατά την κατάποση και το χασμουρητό, λόγω της σύμπραξης του τείνων το υπερώιο ιστίο μυός, του ανελκτύρα του υπερώιου ιστίου μυός και του τείνοντας το τύμπανο μυός, η σάλπιγγα ανοίγει επιτρέποντας την ισοστάθμιση της πίεσης.

Σύμφωνα με τους Poe & Gopen (2009) ο πιο συνηθισμένος τρόπος δυσλειτουργίας της ευσταχιανής σάλπιγγας είναι η ανικανότητα περιοδικού ανοίγματός της. Παρόλα αυτά, περιστασιακά γίνεται διάγνωση και του αντίθετου προβλήματος. Δηλαδή η τυμπανοπνευμονία, η οποία περιλαμβάνει την μόνιμη διάνοιξη της ευσταχιανής σάλπιγγας, προκαλώντας την παρακώλυση της ακοής με ήχους φυσήματος.

Τελικά, η μέση ωτίτιδα περιγράφεται ως μια πάθηση όπου ο χώρος του μέσου ωτός γεμίζει με υγρό αντί αέρα. Η χρόνια παρουσία υγρού στο μέσο αυτί χρίζει στενής

παρακολούθησης, εφόσον στην περίπτωση παιδικής μέσης ωτίτιδας, η απώλεια ακοής μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση λόγου (<https://gerbesiotis.gr/pathiseis/barikoia-agogimotitas/>).

### 1.3. Το έσω αυτί

Το έσω αυτί περιλαμβάνει τον κοχλία και το αιθουσαίο σύστημα. Βρίσκεται μέσα στην λιθοειδή μοίρα του κροταφικού οστού και περιλαμβάνει δύο συστήματα λαβυρίνθου, τον έξω οστέινο λαβύρινθο και τον έσω υμενώδη λαβύρινθο. Ο δεύτερος λαβύρινθος είναι εγκιβωτισμένος μέσα στον πρώτο λαβύρινθο, ωστόσο δεν καταλαμβάνει μεγάλο μέρος αφήνοντας έτσι χώρο απ' όπου ρέει η έξω λέμφος, τον ονομαζόμενο περιλεμφικό χώρο. Το σύνολο των λαβυρίνθων χωρίζεται σε τρεις μοίρες, την πρόσθια εσωτερικά που περιλαμβάνει τον κοχλία, την μέση την οποία αποτελεί η αίθουσα και την οπίσθια εξωτερικά που είναι οι ημικύκλιοι σωλήνες.

Ο κοχλίας έχει μήκος περίπου 35 mm και παρομοιάζεται πολλές φορές με σαλιγκάρι λόγω ανατομίας, έτσι κατέληξε να ονομάζεται κοχλίας. Ο κοχλίας έχει σχήμα αγωγού και συσπειρώνεται δύο με τρεις φορές από την βάση ή βασικό άκρο έως την κορυφή ή το κορυφαίο άκρο. Εξωτερικά αποτελείται από οστό ενώ εσωτερικά περιλαμβάνει ένα περίπλοκο δίκτυο λεπτεπίλεπτων μεμβρανών. Μέσω λεπτών μεμβρανών χωρίζεται σε τρία τμήματα ή κλίμακες, η μεμβράνη του Reissner βρίσκεται μεταξύ της αιθουσαίας κλίμακας από το άλλο σφηνοειδές τμήμα του αγωγού γνωστό ως μέση κλίμακα ή κοχλιακός πόρος. Η αιθουσαία κλίμακα περιέχει ένα πηχτό υγρό, τον περίλεμφο, διάφορο από το υγρό της μέσης κλίμακας, δηλαδή τον ενδόλεμφο. Η τρίτη κλίμακα ονομάζεται τυμπανική, η λεπτή και εύκαμπτη βασική μεμβράνη είναι αυτή που την διαχωρίζει από την μέση κλίμακα με την οποία συνορεύει. Το υγρό που περιέχει η τυμπανική κλίμακα είναι περιλεμφικό, ένα υγρό παρόμοιο σε σύνθεση με το εγκεφαλονωτιαίο υγρό. Η βασική μεμβράνη είναι εξαιρετικά σημαντική για την ακοή εφόσον ηγείται της μετατροπής των ηχητικών κυμάτων σε ηλεκτρικά τα οποία έπειτα προβιβάζει στο ακουστικό νεύρο. Η αίθουσα και η τυμπανική κλίμακα επικοινωνούν στο ελικότρημα, το οποίο είναι ένα μικρό άνοιγμα στο κορυφαίο άνοιγμα του κοχλίου. Αντίστοιχα η τυμπανική κλίμακα επικοινωνεί με τον εγκέφαλο μέσω του κοχλιακού υδραγωγού. Η αίθουσα και οι ημικύκλιοι σωλήνες συμβάλλουν στη διατήρηση της ισορροπίας του σώματος. (Κρουσταλάκης, Γ., 2005)

Πιο συγκεκριμένα η μέση κλίμακα περιλαμβάνει το αισθητικό τελικό όργανο ακοής, το όργανο του Corti. Το όργανο αυτό περιέχει περίπου 3.500 έσω τριχωτά κύτταρα στοιχισμένα

ως σειρά κατά μήκος του κοχλία εσωτερικά της σήραγγας του Corti. Οι κροσσωτές κορυφές των τριχωτών κυττάρων ονομάζονται στερεοοκροσσοί, κάθε κύτταρο περιέχει περίπου 40 σε παράλληλη διάταξη που φθίνουν σε ύψος όσο πλησιάζουν την πλευρά του στυλίσκου, δηλαδή τον κεντρικό πυρήνα του οστού. Τα έξω τριχωτά κύτταρα εκτείνονται σε 3 με 5 σειρές από 12.000 κύτταρα. Τα συγκεκριμένα κύτταρα περιέχουν 150 στερεοοκροσσούς το καθένα τα οποία οργανώνονται σε σχήμα “V” ή “W” και επίσης φθίνουν σε ύψος ανάλογα με την απόσταση τους προς τον στυλίσκο. Οι στερεοοκροσσοί μετατρέπουν την ηχητική ενέργεια σε ηλεκτρική με τον τρόπο που λυγίζουν όταν το υγρό του κοχλία και η βασική μεμβράνη κινούνται λόγω του ήχου, στέλλοντας έτσι ηλεκτρικά σήματα στον φλοιό του εγκεφάλου, τα ακουστικά δυναμικά.

Το ακουστικό ή αλλιώς στατικοακουστικό νεύρο είναι αισθητήριο νεύρο που αποτελείται από δύο μοίρες, την κοχλιακή, η οποία εξυπηρετεί την ακουστική λειτουργία και την αιθουσαία, που εξυπηρετεί τη λειτουργία της αίσθησης του χώρου και της ισορροπίας του σώματος. (Παπαφράγκος Κ., 1996)

Συνοψίζοντας, ο ήχος εισέρχεται στο αυτί και θέτει την τυμπανική μεμβράνη σε δόνηση και επομένως τα εσωτερικά οστάρια σε κίνηση. Οι δονήσεις έπειτα μεταφέρονται στην ωοειδή θυρίδα. Σε επόμενο στάδιο, η έσω και η έξω λέμφος αναλαμβάνουν την μεταφορά των ηχητικών κυμάτων. Εσωτερικά του κοχλία η έσω λέμφος διεγείρει τα τριχωτά κύτταρα του οργάνου του Corti τα οποία μετατρέπουν την μηχανική ενέργεια σε ηλεκτρική. Έπειτα, η ηλεκτρική ενέργεια σε μορφή ηλεκτρικών ώσεων διαπερνά τις ίνες του κοχλιακού νεύρου και το εγκεφαλικό στέλεχος με τελικό προορισμό τον ακουστικό φλοιό του εγκεφάλου, όπου οι ώσεις μεταφράζονται σε ήχο.

Όσον αφορά τις βλάβες του εσωτερικού αυτιού, συνήθως εκδηλώνονται μετά την έκθεση σε υπερβολικές στάθμες ήχου ή λόγω γήρανσης που επιφέρει κοχλιακή δυσλειτουργία. Βαρηκοΐα μπορεί επίσης να εκδηλωθεί με την μορφή λοιμώξεων, συνδρομών και άλλων νόσων. Η νόσος Meniere προκαλεί την συσσώρευση ενδολεμφικού υγρού στον κοχλία, οι ασθενείς χαρακτηριστικά παρουσιάζουν διακυμανθείσα βαρηκοΐα σε συνδυασμό με άλλα συμπτώματα της νόσου. Το σπάνιο Σύνδρομο Οστικού Ελλείμματος του Άνω Ημικύκλιου Σωλήνα προσβάλλει το αιθουσαίο και ακουστικό σύστημα. Συγκεκριμένα, αφορά την παθολογική λέπτυνση ή την απουσία του οστού που περιβάλλει τον άνω ημικύκλιο σωλήνα, δημιουργώντας έτσι ένα άνοιγμα στον σωλήνα, αίτιο για βαρηκοΐα. Τέλος, όσον αφορά τις λοιμώξεις, από τις πιο βασικές είναι η μηνιγγίτιδα, που σχετίζεται με βλάβες του κοχλία, όπως

και ο κυτταρομεγαλιός, ένας ιός έρπητα και ο συνηθέστερος παράγοντας παιδικής βαρηκοΐας (Gulya, 2001).

Εν συντομία θα αναφερθούν οι οπισθοκοχλιακές διαταραχές και διαταραχές του κεντρικού ακουστικού συστήματος που εκδηλώνονται με απώλεια της ακοής. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι οπισθοκοχλιακές διαταραχές είναι αποτέλεσμα ύπαρξης όγκων, όπως στο παράδειγμα του αιθουσιαίου σβανώματος, ενός όγκου που ασκεί πίεση στο αιθουσίαιο νεύρο. Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η νευρινωμάτωση, δηλαδή η παρουσία ινώδων όγκων που επηρεάζουν τα ακουστικά νεύρα. Το τρίπτυχο των όγκων συμπληρώνουν τα μηνιγγιώματα, οι όγκοι που εμφανίζονται στις μήνιγγες του εγκεφάλου.

Οι διαταραχές Κεντρικού Ακουστικού Νευρικού Συστήματος (ΚΑΝΣ) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 7 διακριτές αιτιολογίες. Αυτές είναι οι εξής:

- η παρουσία όγκων που επηρεάζουν ακουστικά νεύρα ή συναφή εγκεφαλικά κύτταρα
- οι αγγειακές δυσπλασίες που διακόπτουν την ροή του αίματος στον εγκέφαλο
- τα εκφυλιστικά νοσήματα που επάγονται νευρολογικές δυσλειτουργίες
- οι απομυελινωτικές νόσοι, που διαβρώνουν την μυελίνη που περικλείει τις νευρικές ίνες
- η άνοια και άλλα παρεμφερή νοσήματα
- η εγκεφαλική κάκωση μετά από τραυματισμό
- οι αναπτυξιακές διαταραχές σε παιδιά

(James, W. Hall, 1922)

Συνοπτικά, η απώλεια της ακοής οφείλεται στην βλάβη σε μία ή και περισσότερες από τις δομές που αποτελούν το αυτί. Η λειτουργία της συλλογής, μετατροπής και επεξεργασίας του ήχου επιτυγχάνεται με την συνεργασία όλων των οργάνων του αυτιού, έτσι η δυσπλασία, η καταστροφή ή η προσβολή τους από ασθένεια επηρεάζει την ακοή σε ποικίλη σοβαρότητα και είδος βαρηκοΐας. Αναγκαία είναι και η αναφορά των ορισμών της κώφωσης και βαρηκοΐας, όπως και οι παράγοντες που διαμορφώνουν το ακουστικό και λεκτικό προφίλ των ατόμων, που θα αναφερθούν στο επόμενο κεφάλαιο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΒΑΡΗΚΟΙΑ – ΚΩΦΩΣΗ

Η απώλεια της ακοής εξαρτάται από παράγοντες όπως την ηλικία έναρξης, το είδος της βαρηκοΐας ή κώφωσης και τις αιτίες πρόκλησης αυτής. Η ηλικία έναρξης καθορίζει την ικανότητα του ατόμου να εκφέρει ομιλία χωρίς λογοθεραπευτική βοήθεια, οι μεταγλωσσικοί κωφοί έχουν το πλεονέκτημα στην επικοινωνία με πρώτη γλώσσα τα ελληνικά και ενδεχομένως σαν δεύτερη την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Το είδος της βαρηκοΐας προκαθορίζεται από την περιοχή στην οποία εντοπίζεται η βλάβη, λόγω αυτού τα άτομα παρουσιάζουν διαφορετικούς ουδούς ακοής. Τέλος, οι αιτίες πρόκλησης της βαρηκοΐας μπορούν να επιφέρουν παράλληλες διαταραχές σε περίπτωση συνδρόμου, μπορούν να εκδηλωθούν κατά τον τοκετό ή λόγω λοιμώξεων και ιών σε μετέπειτα περίοδο.

#### 2.1.Ορισμοί κώφωσης και βαρηκοΐας

Οι δύο διαταραχές της ακοής είναι η κώφωση και η βαρηκοΐα.

Ως **Κωφός** ορίζεται το άτομο που είτε με την βοήθεια ακουστικών είτε χωρίς, έχει δυσκολία στην αντίληψη της ομιλίας χρησιμοποιώντας μόνο την ακοή του, βιώνουν μια ολοκληρωτική απουσία της ακουστικής αίσθησης ή σε άλλες περιπτώσεις ελάχιστη ακοή. Τα άτομα τα οποία έχουν γεννηθεί με κώφωση χαρακτηρίζονται ως εκ γενετής κωφοί, ενώ τα άτομα με επίκτητη κώφωση αργότερα έχασαν την ακοή τους λόγω ασθένειας ή ατυχήματος. Η δυσκολία του μπορεί να αντισταθμιστεί απορροφώντας πληροφορίες μέσω του οπτικού καναλιού με χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα και γραπτή γλώσσα. Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB και πάνω.

Ως **Βαρήκοος** ή άτομο με μειωμένη ακουστική αίσθηση ορίζεται το άτομο που είτε με την βοήθεια ακουστικών είτε χωρίς, έχει δυσκολία στην αντίληψη της ομιλίας μόνο με την ακοή του. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα κωφά άτομα, οι βαρήκοοι λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών της ομιλίας από την ακοή τους. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 69dB. (Λαμπροπούλου, Οκαλίδου, 1999). Η αισθητηριακή δυσλειτουργία των ατόμων αυτών διορθώνεται συνήθως με τη βοήθεια ακουστικού.

(Κρουσταλάκης Γ., 2005)

## 2.2. Βαθμοί βαρηκοΐας

ο Στα παιδιά εντοπίζονται οι παρακάτω βαθμοί βαρηκοΐας (Northen&Downs,1978):

15-30 dB HL= ελαφριά (mild)

31-50 dB HL= μέτρια (moderate)

51-80 dB HL= σοβαρή (severe)

81-100 dB HL= πολύ σοβαρή (profound)

100 dB HL+ = κώφωση (total deafness)

ο Για τους ενήλικες ισχύουν τα εξής (Roeser&Downs,1998):

10 μέχρι 25 dB HL= φυσιολογική

26 μέχρι 40 dB HL= ελαφριά

41 μέχρι 55 dB HL= μέτρια

56 μέχρι 70 dB HL= μέτρια προς σοβαρή

71 μέχρι 90 dB HL= σοβαρή

91+ dB HL= πολύ σοβαρή

ο Επεξήγηση των βαθμών βαρηκοΐας:

1. Φυσιολογική ακοή: Ουδοί ακοής μεταξύ 0 – 25dB χαρακτηρίζουν την φυσιολογική ακοή. Η ομιλία γίνεται κατανοητή και σε απόσταση άνω των 6 μέτρων.

2. Ελαφριά βαρηκοΐα: Με ουδούς ακοής 26 – 40dB η απώλεια είναι σχεδόν μηδαμινή, επισημαίνεται ενδεχομένως κάποια δυσκολία ακοής της μακρινής ομιλίας. Υπάρχει κατανόηση της ομιλίας στα 4 – 6 μέτρα, ωστόσο ο θόρυβος μπορεί να προκαλέσει έως και 50% χαμηλότερη απόδοση στην αναγνώριση της ομιλίας, σε περιπτώσεις ΜΟΚΤ άνω των 40dB HL. Η ακουστική οξύτητα πιθανόν να βελτιωθεί με χρήση ακουστικού, εάν η απώλεια πλησιάζει τα 40dB.

3. Μέτρια βαρηκοΐα (41 – 55dB): Ένα άτομο με αυτή την ακουστική ανεπάρκεια αντιλαμβάνεται το συνομιλητή του εάν αυτός δεν απέχει περισσότερο από 1 – 2 μέτρα, το θέμα της συζήτησης είναι γνωστό και το λεξιλόγιο είναι οικείο. Σε συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο είναι πιθανή η απώλεια έως και 50-75% του μηνύματος, σε περίπτωση που το άτομο δεν χρησιμοποιεί ακουστικό βαρηκοΐας με MOKT 40dB HL. Ενώ, άτομα με MOKT άνω των 50dB HL βιώνουν μη αντίληψη της ομιλίας σε ποσοστό 80-100%.

4. Μέτρια προς σοβαρή βαρηκοΐα (56 – 70dB): Για αυτού του είδους την βαρηκοΐα συνιστάται η χρήση ακουστικών βαρηκοΐας, εφόσον ακόμα και στις ιδανικότερες των καταστάσεων, όπως η απώλεια θορύβου, η γνωστή θεματολογία και ένας συνεργάσιμος παρτενέρ, η κατανόηση του μηνύματος είναι ελάχιστη. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία συνομιλίας σε ομαδικές συναντήσεις.

5. Σοβαρή βαρηκοΐα (71 – 90dB): Ένα άτομο με υψηλή βαρηκοΐα πιθανόν να ακούει μόνο δυνατές φωνές, που δεν απέχουν περισσότερο από 0,25 μέτρα. Σε αυτή την περίπτωση η χρήση των ακουστικών είναι απαραίτητη, εφόσον οποιαδήποτε ομιλία δεν μπορεί να ανιχνευθεί μόνο ακροαστικά χωρίς αυτά. Με την βοήθεια των ακουστικών μπορεί να αναγνωρίζει ήχους του περιβάλλοντος και να διακρίνει τα φωνήεντα, όχι όμως τα σύμφωνα.

6. Πολύ σοβαρή βαρηκοΐα (91dB και πάνω): Κώφωση. Το άτομο αντιλαμβάνεται τους ήχους ως δονήσεις όπου ακόμα και οι δυνατότεροι ήχοι δεν μπορούν να ανιχνευθούν χωρίς ενίσχυση.

(James, W. Hall, 1922. Κρουσταλάκης, Γ., 2005. Σημειώσεις eclass, Ν. Τρίμμη, Απ. Ακοολογία)

### **2.3. Τύποι βαρηκοΐας**

Εντοπίζονται τρεις συνολικά τύποι βαρηκοΐας :

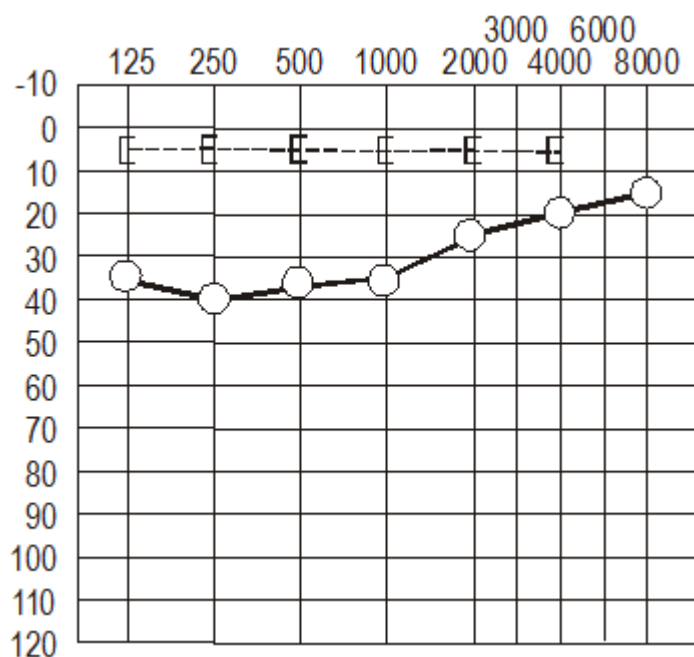
1. Βαρηκοΐα τύπου αγωγιμότητας
2. Νευροαισθητηριακού τύπου βαρηκοΐα
3. Μικτού τύπου βαρηκοΐα

Η Βαρηκοΐα τύπου αγωγιμότητας αφορά την βλάβη στο έξω και μέσο αυτί η οποία εμποδίζει τον ήχο από το να περάσει στις νευροαισθητηριακές δομές του εσωτερικού αυτιού. Η έμφραξη μπορεί να προκληθεί εκ γενετής ή επίκτητα. Μια συγγενής έμφραξη μπορεί να οφείλεται σε μικρωτία ή σε ατρησία, ενώ μια επίκτητη έμφραξη ποικίλει από συσσώρευση κυψελίδας ή ύπαρξη ξένου σώματος έως την διάτρηση της τυμπανικής μεμβράνης, μια λοίμωξη με την παρουσία υγρού, την παρουσία ενός όγκου ή λόγω μιας αλλεργίας ([www.gelis.gr](http://www.gelis.gr)).

Είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου μια βαρηκοΐα αγωγιμότητας ξεπερνάει τα 60-70dB HL, συνήθως αντιπροσωπεύει μια ελαφριά ή μέτρια απώλεια ακοής και μπορεί να παρακαμφθεί με την χρήση κατάλληλων ακουστικών ενίσχυσης (Ζαφειράτου – Κολιούμπα, Ε., 1994).

Οι ενδείξεις / συμπτώματα για βαρηκοΐα τύπου αγωγιμότητας περιλαμβάνουν ([www.akoh.gr](http://www.akoh.gr)):

- Αμυδρή ή θαμπή αντίληψη ομιλίας και άλλων ήχων
- Πόνος στο αυτί ή εκροή υγρού
- Ερυθρότητα ή πρήξιμο του εξωτερικού τμήματος του αυτιού
- Πίεση ή αίσθηση πληρότητας μέσα στο αυτί



Εικόνα 2 (πηγή: [maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α](http://maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α))

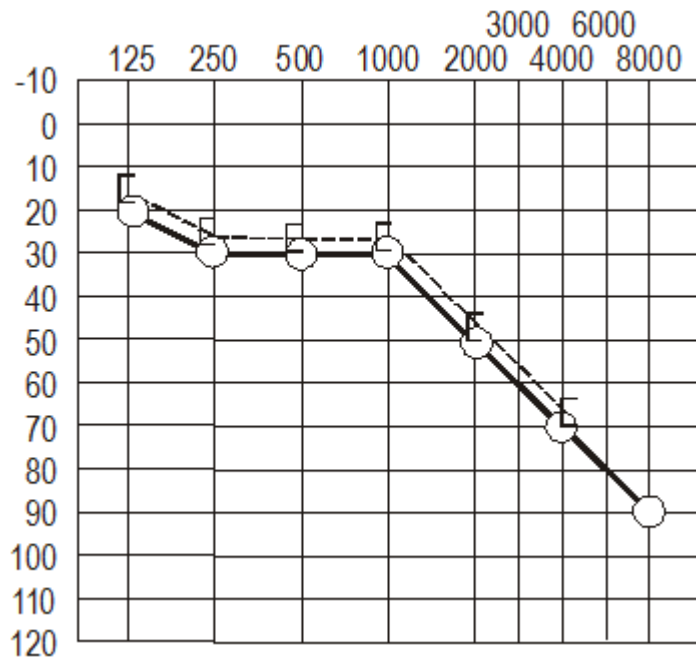
Η νευροαισθητήριος βαρηκοΐα αφορά την βλάβη στο εσωτερικό αυτί, στο όγδοο κρανιακό νεύρο, στο εγκεφαλικό στέλεχος, στον μεσεγκέφαλο ή στον ακουστικό φλοιό. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αιτιών που προκαλούν την βαρηκοΐα, προγλωσσικά και μεταγλωσσικά. Τα προγλωσσικά αίτια περιλαμβάνουν την γενετική σύνθεση των ατόμων και μητρικές ή μεταγεννητικές λοιμώξεις, με τις κυριότερες να είναι η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα. Όσο για τις μεταγλωσσικές αιτίες, μερικές από αυτές είναι η υπέρμετρη έκθεση σε θόρυβο, η λήψη ωτοτοξικών φαρμάκων και η γήρανση (Σημειώσεις eclass, Ν. Τρίμμη, Απ. Ακουσολογία).

Σε λειτουργικό επίπεδο, οι βλάβες εντοπίζονται στα τριχωτά κύτταρα του κοχλίου η οποία είναι μη αναστρέψιμη και προσβάλλει και τα 2 αυτιά. Η βλάβη αυτή είναι χαρακτηριστικά μόνιμη ([www.gelis.gr](http://www.gelis.gr)).

Σε πολλές περιπτώσεις τα άτομα που πάσχουν από νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα έχουν δυσκολία αναγνώρισης της ομιλίας ακόμα και με την κατάλληλη ενίσχυση, εφόσον ο ήχος δεν μεταφέρεται επιτυχώς στον εγκέφαλο μέσω του κοχλίου. Τα ακουστικά σε αυτή την περίπτωση δεν αποτελούν τη λύση. Άλλα ουσιαστικά βοηθήματα όπως η χειλεανάγνωση, η νοηματική γλώσσα και γενικά η εκπαίδευση στη γλώσσα, είναι απαραίτητα για άτομα με νευροαισθητήρια ακουστική απώλεια. (Ζαφειράτου – Κολιούμπα, Ε., 1994)

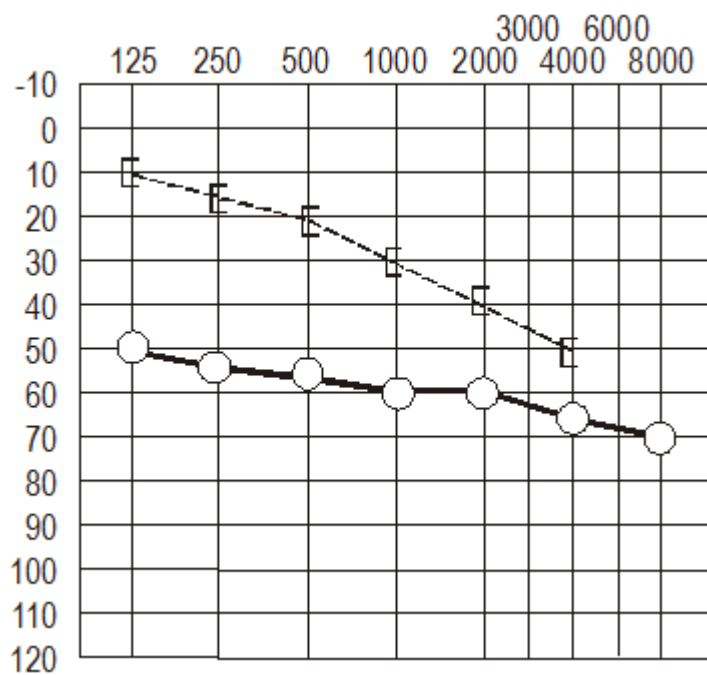
Οι ενδείξεις / συμπτώματα για νευροαισθητήρια βαρηκοΐα περιλαμβάνουν ([www.akoh.gr](http://www.akoh.gr)) :

- Αντίληψη της ομιλίας και άλλων ήχων με παραμόρφωση ή χωρίς ευκρίνεια
- Δυσκολία ακοής συγκεκριμένων τόνων (συνήθως υψηλών τόνων / συχνοτήτων)
- Άκουσμα ενός συνεχούς ή περιοδικού κουδουνίσματος ή βουίσματος
- Δυσκολία στην κατανόηση της ομιλίας με παρουσία θορύβου.



Εικόνα 3 (πηγή: [maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α](http://maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α))

Η μικτή βαρηκοΐα είναι μια μίξη βαρηκοΐας αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακής βαρηκοΐας, έτσι συναντάται βλάβη στο έξω-μέσω αλλά και στο έσω αυτί. Ο μικτός τύπος δημιουργεί ελαττωμένη ευαισθησία (λόγω απώλειας της αγωγιμότητας) και απώλεια στο έσω αυτί με αλλοίωση ήχων (λόγω της νευροαισθητηρίου απώλειας). (Ζαφειράτου - Κολιούμπα, Ε., 1994)



Εικόνα 4 (πηγή: [maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α](http://maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α))

Όσον αφορά το είδος βαρηκοΐας / κώφωσης που φέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, υπήρξε περιορισμός στην εξακρίβωση του για καθέναν από αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία αυτών δεν κατείχαν την γνώση των ορισμών που περιγράφουν το είδος της απώλειας ακοής τους, αλλά και η απόκτηση ακουογραμμάτων τους ήταν μια εκτενής και πολύπλοκη διαδικασία. Για τους παραπάνω λόγους δεν ήταν εφικτή η ακριβής καταγραφή του πλήρους ιατρικού ιστορικού των ατόμων και ιδιαίτερα του είδους της βαρηκοΐας / κώφωσης.

#### 2.4. Αιτίες της κώφωσης

##### -Κληρονομικά αίτια

Περισσότερα από 50% των περιστατικών εκ γενετής βαρηκοΐας οφείλονται σε κληρονομικά αίτια. Η κληρονομική βαρηκοΐα προσάπτεται σε γενετικές ανωμαλίες για τις οποίες είναι υπεύθυνα τα ίδια τα γονίδια ή κάποιου είδους γενετική μετάλλαξη, λόγω τυχαίων ή περιβαλλοντικών παραγόντων. Ο τρόπος κληρονομικότητας της βαρηκοΐας μπορεί να είναι αυτοσωμικός επικρατής, αυτοσωμικός υπολειπόμενος ή αυτοσωμικός φυλοσύνδετος. Στην περίπτωση της επικρατούς κληρονομικότητας ένας από τους γονείς εμφανίζει επίσης βαρηκοΐα. Η συχνότερα εμφανιζόμενη αυτοσωμική επικρατής βαρηκοΐα είναι το σύνδρομο Waardenburg, με τα συμπτώματα να είναι μια κυμαινόμενου βαθμού νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα και με εξωτερικά χαρακτηριστικά τους χαρακτηριστικούς μελαγχρωματικούς αποχρωματισμούς του δέρματος, ετεροχρωμία των ματιών και μια λευκή τούφα μαλλιών. Το σύνδρομο Usher είναι το συνηθέστερο τύπου αυτοσωμικής υπολειπόμενης βαρηκοΐας, όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα και, ύστερα των δέκα πρώτων χρόνων ζωής, μελαγχρωματική αμφιβληστροειδοπάθεια που τελικά εξελίσσεται σε πιθανή τύφλωση. Όσο για την κληρονομικότητα με τον αυτοσωμικό φυλοσύνδετο τρόπο, το κυριότερο παράδειγμα είναι το σύνδρομο Alport, που εκδηλώνεται με προοδευτική νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα, νεφρικές παθήσεις και οφθαλμολογικές διαταραχές (Σημειώσεις eclass, Ν. Τρίμμη, Απ. Ακοολογία)

##### -Επίκτητα αίτια:

1. Προγεννητικά αίτια (πριν την γέννηση): Η βαρηκοΐα - κώφωση στην συγκεκριμένη περίοδο οφείλεται σε νόσημα της μητέρας, λόγω εξωτερικών παραγόντων, τους πρώτους 3 με

4 μήνες της εγκυμοσύνης, εφόσον τότε τοποθετείται χρονικά το στάδιο σχηματισμού και ανάπτυξης του κοχλία ([www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr))

Η μητέρα είναι ιδιαίτερα ευάλωτη σε μόλυνση από ερυθρά, καταγράφοντας 6% έως 30% των περιπτώσεων συγγενούς βαρηκοΐας που οφείλονται σε αυτή. Συγκεκριμένα αυτή η ιογενής ασθένεια εισβάλλει μέσω του πλακούντα και να μολύνει τα αναπτυσσόμενα κύτταρα και τις δομές του εμβρύου, σκοτώνοντας ή ακρωτηριάζοντας το αγέννητο παιδί. Ο ιός μπορεί να σκοτώσει τα αναπτυσσόμενα κύτταρα ή να επιτεθεί στον ιστό του ματιού, του αυτιού και σε άλλα όργανα. (Moores, F.D., 2007).

Μια κύρια αιτία της βαρηκοΐας και κώφωσης είναι, επίσης, ο κυτταρομεγαλοϊός (CMV), ένα είδος έρπη ιού με ποσοστό εμφάνισης του 1% όλων των βρεφών. Ο ιός μεταφέρεται μέσω του πλακούντα κατά την αποβολή τραχηλικών εκκρίσεων του τοκετού ή αργότερα μέσω του μητρικού γάλακτος ( Moores, F. D., 2007).

Επιπρόσθετοι υπαίτιοι παράγοντες της βαρηκοΐας είναι: ο ιός απλού έρπη, τα μεταβολικά νοσήματα της μητέρας ( ο διαβήτης, η νεφρίτιδα, υποθυρεοειδισμός ), η τοξιναιμία της κύησης , η σύφιλη, η τοξοπλάσμωση, η κατάχρηση οινόπνευματος, η χρήση φαρμάκων από τη μητέρα (όπως θαλιδομίδη , αμινογλυκοσιδών), επιπλοκές της εγκυμοσύνης και τέλος, το κάπνισμα και τα ναρκωτικά είναι δυνατόν να δημιουργήσουν ακουστική ανεπάρκεια. (Κρουσταλάκης, Γ., 2005).

## 2.Περιγεννητικά αίτια (κατά την διάρκεια της γέννησης):

Κατά την διάρκεια του τοκετού, βαρηκοΐα – κώφωση μπορεί να προκληθεί από προωρότητα ή τραυματισμό κατά τον τοκετό. Ο τραυματισμός μπορεί να οφείλεται είτε σε ενδοεγκεφαλική ή ενδοκοχλιακή αιμορραγία είτε σε οίδημα με συνέπειες στην λειτουργία του κοχλιακού νεύρου. Συγκεκριμένα, η προωρότητα κατατάσσεται ως ο πιο συχνός παράγοντας εμφάνισης παιδικής βαρηκοΐας, με ποσοστό 6 – 15% ([www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr)).

Συμπληρωματικά, το φαινόμενο της ανοξίας ή υποξίας του νεογνού μπορεί να συμβεί σε περίπτωση εργώδη ή παρατεινόμενου τοκετού, με αποτέλεσμα την ελλιπή οξυγόνωση των εγκεφαλικών κυττάρων. Παρόμοια επικινδυνότητα εμφανίζεται από υπερβολική νάρκωση που προκαλεί εκφύλιση των νευρικών μηχανισμών. Συνεπώς, επιφέρει κώφωση και αλλοίωση στην ακουστική οξύτητα. Ακόμα, η ασυμβατότητα Rhesus ή αλλιώς αιμολυτική νόσος του νεογνού, χαρακτηρίζει το φαινόμενο όπου προκύπτει ασυμβατότητα μεταξύ του αίματος της μητέρας και του παιδιού, επιφέροντας την απώλεια ακοής του βρέφους (Κρουσταλάκης, Γ.,



2005). Η συμμετέχοντας με όνομα Α.Α. έχασε την ακοή της λόγω ανοξίας κατά τον τοκετό, σε συνδυασμό με προωρότητα.

Αναλυτικότερα, η ασυμβατότητα Rhesus σημειώνεται μόνο σε περιπτώσεις όπου η μητέρα έχοντας αίμα τύπου Rhesus αρνητικό (Rh-) εγκυμονεί έμβρυο με αίμα τύπου με Rhesus θετικό (Rh+). Η βιολογική διαδικασία που ευθύνεται για την διαταραχή της ακοής του εμβρύου αφορά τα αντισώματα που παράγονται από την μητέρα και που έπειτα περνούν στο κυκλοφοριακό σύστημα του παιδιού καταστρέφοντας έτσι τα κύτταρα Rhesus (Rh+). Αυτό αποτελεί αυξανόμενο κίνδυνο καθ' όλες τις εγκυμοσύνες της μητέρας. Στην συνέχεια, εξελίσσεται σε εμβρυακή ερυθροβλάστωση, μια πάθηση που προκαλεί την διάσπαση των αιμοκυττάρων του εμβρύου. Σε συγκεκριμένες συνθήκες η πάθηση γνωστοποιείται με το όνομα πυρηνικός ίκτερος, με εξαιρετικά υψηλά ποσοστά θνησιμότητας. Τα άτομα που επιζούν αυτής της πάθησης εκδηλώνουν κώφωση, εγκεφαλική παράλυση, αφασία και καθυστέρηση. (Mooges, F. D., 2007)

3.Μεταγεννητικά αίτια (αμέσως μετά τη γέννηση): Η βαρηκοΐα – κώφωση οφείλεται συνήθως σε:

1.Λοιμώξεις: Ασθένειες όπως η οστρακιά, παρωτίτιδα, διφθερίτιδα, ιλαρά, πνευμονία, γρίπη, μηνιγγίτιδα, μέση ωτίτιδα κ.α., μπορούν να καταπολεμηθούν με την χρήση σύγχρονων αντιβιοτικών και των εγκεκριμένων εμβολίων. Στην περίπτωση της μηνιγγίτιδας, μπορεί να οφείλεται είτε σε βακτηριδιακή μόλυνση είτε σε προσβολή από ιούς, οδηγώντας στην κώφωση. Είναι ο συχνότερος παράγοντας μεταγεννητικής κώφωσης στην σχολική ηλικία. (Mooges, F. D., 2007)

2.Χρήση φαρμάκων: Από τις μη λοιμώδεις τοξικές βλάβες σε πρώτη θέση βρίσκονται οι βλάβες από επίδραση φαρμάκων, στρεπτομυκίνη, νεομυκίνη, άλλα φάρμακα κυτταροστατικά, διουρητικά κ.α. Τα ωτοτοξικά αντιβιοτικά βλάπτουν όχι μόνο την ακοή της μητέρας, αλλά και του εμβρύου. Επίσης διαταραχές ανταλλαγής της ύλης, όπως σακχαρώδης διαβήτης της μητέρας, συχνά είναι υπαίτιοι διαταραχών της ακοής του εμβρύου. (Μανωλίδης Λ., 1986) .

3.Τραυματικές βλάβες: μηχανικές κακώσεις του κροταφικού, κατάγματα του λιθοειδούς, χειρουργικά λάθη, διασεισεις, έντονους θορύβους από ήχους υψηλής συχνότητας.

4.Φλεγμονές του μέσου αυτιού, όπως ωτίτιδες και λαβυρινθίτιδα.

5. Ψυχολογικοί συναισθηματικοί παράγοντες: ενεργοποιούνται συνήθως σε επίπεδο ασυνείδητων διεργασιών κι δημιουργούν καταστάσεις όπως η υστερική κώφωση. (Κρουσταλάκης, Γ., 2005)

6. Η υπέρμετρη έκθεση σε θόρυβο, δηλαδή ήχους υψηλής συχνότητας, έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση βαρηκοΐας, ιδιαίτερα σε επαγγέλματα που ενεργούν σε θορυβώδες περιβάλλον. Ο παράγοντας του θορύβου έχει μεγάλο αντίκτυπο στον εκφυλισμό της ακοής, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους κατοίκους της Ιορδανίας. Περίπου 150 βεδουΐνοι, που δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με τους θορύβους της πόλης υποβλήθηκαν σε ακουόγραμμα. Τα άτομα με εύρος ηλικιών 30 έως 100 ετών δεν παρουσίασαν καμία διαφορά στην ακουστική τους ικανότητα. Συμπερασματικά, η εκφύλιση της ακοής με το πέρασ των χρόνων οφείλεται σε δυνατούς θορύβους της καθημερινότητας.

7. Τέλος, σε ποσοστό 10 - 40% των περιπτώσεων της παιδικής βαρηκοΐας σημειώνονται ως απόρροια άγνωστης αιτιολογίας, εφόσον δεν προκύπτει βάσιμη αιτιολογία από την συλλογή ιστορικού ή από κλινικές και εργαστηριακές εξετάσεις. ([www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr))

Θετικό είναι πως οι κίνδυνοι απώλειας της ακοής από την χρήση μηχανημάτων, οχημάτων, χημικών ουσιών, φαρμάκων κ.α. βρίσκονται απέναντι σε μεγάλες προόδους, τόσο στον τομέα της θεραπείας, όσο και της αποτροπής. (Κυπριωτάκης, Α., 2000)

## **2.5. Προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση / βαρηκοΐα**

Με βάση την ηλικία έναρξης της ακουστικής ανεπάρκειας διακρίνονται δύο κατηγορίες, η προγλωσσική και η μεταγλωσσική κώφωση ή βαρηκοΐα. Το χρονικό σημείο έναρξης της διαταραχής επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά την ικανότητα του ατόμου στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Σύμφωνα με τα δεδομένα τυπικής ανάπτυξης του λόγου σε ακούοντα παιδιά, οι γλωσσικές δεξιότητες κατακτούνται έως τα 3 έτη, έτσι από τα 0 έως 3 έτη θεωρείται προγλωσσική περίοδος, και μετά τα 3 έτη ξεκινά η μεταγλωσσική περίοδος.

Η προγλωσσική κώφωση εναλλακτικά αναφέρεται και ως συγγενής ακουστική ανεπάρκεια, εφόσον παρουσιάζεται κατά την γέννηση ή και λίγο αργότερα (0-3 έτη). Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο δεν αποκτά τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες, εμποδίζοντας την γλωσσική ανάπτυξη που θα έπρεπε να εκτελείται τυπικά. Συνεπώς, το άτομο χρίζει

λογοθεραπευτικής παρέμβασης με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να αναπτυχθούν οι γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες από την αρχή. Συνήθως, τα άτομα με προγλωσσική κώφωση ανατρέχουν σε εναλλακτικές της ομιλούμενης γλώσσας, δηλαδή την νοηματική γλώσσα, γεγονός που εξυπηρετεί τις ανάγκες τους για επικοινωνία. Άτομα με προγλωσσική κώφωση και γνώση της Ε.Ν.Γ., έχουν την ομιλούμενη ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αν επιλέξουν να την χρησιμοποιούν.

Αντίθετα, η μεταγλωσσική κώφωση ή αλλιώς επίκτητη ακουστική ανεπάρκεια, εμφανίζεται μετά τα 3 έτη και αφού ολοκληρωθεί η γλωσσική ανάπτυξη. Έχοντας αυτό υπόψιν, γίνεται φανερό πως αυτά τα άτομα φέρουν ένα μεγάλο πλεονέκτημα έναντι των προγλωσσικών κωφών, το γεγονός ότι οι γλωσσικές τους δεξιότητες έχουν κατακτηθεί και μπορούν να επικοινωνούν με ομιλία. Έτσι, ο λογοθεραπευτής κατά την παρέμβασή του έχει ως στόχο την διατήρηση και την καλλιέργεια των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εφόσον ήδη υπάρχουν οι απαραίτητες γλωσσικές δομές. Ωστόσο, η κώφωση σε μεταγενέστερο στάδιο προκαλεί δυσκολίες κοινωνικοποίησης που δεν υπήρχαν προηγουμένως, όπως και ένα έντονο συναίσθημα διαφορετικότητας. Οι ψυχολογικές συνέπειες της κώφωσης μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε άρνηση της παρέμβασης, ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης για την επίδοσή του. Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην ομαλή ένταξη των ατόμων στην κοινωνία και την αποφυγή του στιγματισμού τους. Τέλος, η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας αποτελεί έναν τρόπο καταπολέμησης του επικοινωνιακού χάσματος και επομένως ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τελικά, η κώφωση και στα δύο επίπεδα φέρνει τα άτομα αντιμέτωπα με κοινωνικές δυσκολίες και περιθωριοποίηση, ζητήματα εξίσου σημαντικά με την γλωσσική εκπαίδευση και που απαιτούν ξεχωριστή διαχείριση. Σε προγλωσσικό επίπεδο η ανάγκη λογοθεραπευτικής παρέμβασης είναι μεγαλύτερη σε σχέση με άτομα σε μεταγλωσσικό επίπεδο, αλλά και στις δύο περιπτώσεις είναι απαραίτητη.

(Στασινός, Δ.Π., 2016)

Από πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων, η έναρξη της απώλειας ακοής για τους περισσότερους συνέβη εκ γενετής. Εννέα εκ των δώδεκα συμμετεχόντων γεννήθηκαν με βαρηκοΐα – κώφωση και συνεπώς ανήκουν στην κατηγορία των προγλωσσικών κωφών. Οι υπόλοιποι 3 συμμετέχοντες είναι μεταγλωσσικοί κωφοί από ποικίλες ηλικίες έναρξης της βαρηκοΐας. Η ομάδα των προγλωσσικών κωφών αποτελείται από τα εξής άτομα: Ι.Γ., Λ.Λ., Χ.Β. (αρχικά των ονομάτων τους) και οι προγλωσσικοί βαρήκοοι

είναι οι παρακάτω: Ο.Ε., Α.Γ., Κ.Γ., Δ.Ζ., Γ.Λ., Α.Α.. Όσο για την ομάδα με μεταγλωσσική απώλεια ακοής είναι όλοι κωφοί, οι Σ.Κ. και Β.Ν. με ηλικία έναρξης τα 4 έτη, και η Μ.Κ. με σταδιακή απώλεια ακοής έως τα 25 έτη.

Συνοψίζοντας, ανάλογα με την βλάβη καθορίζεται και ο τύπος της βαρηκοΐας. Αυτή η βλάβη μπορεί να προκύψει από την στιγμή της γέννησης, ως σύμπτωμα ενός συνδρόμου, ως αποτέλεσμα της κληρονομικότητας, όπως και ως παρενέργεια από τις συνθήκες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης ή του τοκετού. Ακόμα, απώλεια της ακοής μπορεί να εμφανιστεί κατά την παιδική ή ενήλικη ζωή, λόγω κάποιας ασθένειας, ενός ατυχήματος ή της γήρανσης.

Οι αιτίες και η ηλικία απόκτησης της βαρηκοΐας συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην διαμόρφωση της σοβαρότητας και του τύπου της βαρηκοΐας που θα έχει να αντιμετωπίσει το κάθε άτομο. Ιδιαίτερα η χρονική περίοδος έναρξης της ακουστικής διαταραχής φέρει μεγάλη ευθύνη για την ικανότητα ή μη του ατόμου να επικοινωνήσει με ομιλία χωρίς την λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Οι συνθήκες που καθορίζουν την σοβαρότητα της αισθητικής αναπηρίας του ατόμου θέτουν ένα προφίλ δυσκολιών που ενδεχομένως να μεταφέρονται στον γραπτό λόγο και συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική τους πορεία, όπως και με την ικανότητα τους στην επικοινωνία με ακούοντα άτομα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι δυσκολίες των κωφών ατόμων στην κοινωνία και η δημιουργία της μοναδικής τους κουλτούρας μέσα από τις κοινές τους εμπειρίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ

Με σκοπό την πλήρη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι κωφοί και βαρήκοοι συμμετέχοντες, έχει μεγάλη σημασία η εμβάθυνση στην κοινωνική τους θέση και στην κουλτούρα που έχουν αναπτύξει μεταξύ των μελών. Η κοινωνική αποδοχή επηρεάζει άμεσα την επιθυμία των κωφών και βαρήκοων για επικοινωνία με ακούοντα άτομα, όπως και την προσπάθειά τους για ένταξη πέραν της ίδιας τους της κοινότητας. Ακόμα, η ανατροφή μέσα σ' ένα περιβάλλον που επιτρέπει την χρήση μόνο της νοηματικής, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την σωστή εκμάθηση της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας, συμβάλλει στην απομάκρυνση των ατόμων από την γενική εκπαίδευση και συνεπώς τον γραπτό λόγο. Η παρακάτω ανάλυση της κοινότητας και κουλτούρας των κωφών δίνει μια εσωτερική ματιά στην πραγματικότητα της εκπαίδευσής τους, αλλά και την κοινή γνώμη που τους σπρώχνει στην απομόνωση και την σχεδόν αποκλειστική χρήση της νοηματικής.

#### 3.1.Οι κωφοί στην κοινωνία

Είναι συχνό φαινόμενο ο παραμερισμός και η διαφορετική διαχείριση που αντιμετωπίζουν οι κωφοί στην καθημερινότητα τους. Η κοινωνία μας είναι κατά βάση ακουοκεντρική και λόγω αυτού η διαφορετικότητα των κωφών τους αποκόπτει από τους υπόλοιπους ακούοντες ανθρώπους. Η δυσκολία επικοινωνίας με τον συχνά διακεκομμένο λόγο των κωφών και με την άγνοια της ΕΝΓ από τους ακούοντες, ενθαρρύνει τα άτομα στην αναζήτηση άλλων, επίσης, κωφών για να την δημιουργία σχέσεων και δεσμών. Η παράβλεψη του συνόλου των κωφών και της κουλτούρας τους από την κοινωνία, τους στιγματίζει ως ιατρικά περιστατικά και την ΕΝΓ ως ελλιπή και λίγη μπροστά στην ομιλητική ελληνική.

Η αντιμετώπιση των κωφών ως άτομα με δικαιώματα στην κοινωνία και στην εκπαίδευση ξεκίνησε με αργά βήματα από τα σκοτεινά χρόνια του Μεσαίωνα στην Ευρώπη, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι κωφοί ως άτομα με αναπηρίες έπαψαν να δημιουργούν στους ακούοντες αισθήματα φόβου, προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες κατά τους αιώνες που ακολούθησαν (Liben, 1978. Marschark et al., 2002. Moores, 2007). Η επόμενη μεγάλη εξέλιξη υπέρ των κωφών και τον ατόμων με εκ γενετής ειδικές ανάγκες, πραγματοποιήθηκε το 1959 με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού από τον Ο.Η.Ε., η οποία όριζε ότι «το παιδί

που μειονεκτεί σωματικά, διανοητικά ή κοινωνικά θα απολαμβάνει την ιδιαίτερη μεταχείριση, εκπαίδευση και φροντίδα που απαιτεί η ειδική κατάστασή του...» (Λαζανάς, 1984, σ. 225).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η χρήση της νοηματικής γλώσσας και η διδασκαλία της ήταν απαγορευμένη, αλλά ακόμα και στην περίπτωση χρήσης νοημάτων, αυτά απεικόνιζαν περισσότερο την γραμματική και την σύνταξη της πραγματικής ομιλίας, η ΕΝΓ λέγεται "ελληνική" γιατί χρησιμοποιείται στην Ελλάδα από Έλληνες νοηματιστές, αυτό όμως δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι απεικονίζει την ελληνική γλώσσα ή ότι προέρχεται από αυτήν (Κατσογιάννου, Μ., 2001). Ωστόσο, ειδικά από τις δεκαετίες του 1960 και 1970 έγιναν πολύ σημαντικές γλωσσολογικές έρευνες σε διάφορες νοηματικές γλώσσες στις οποίες φάνηκε ότι κάθε νοηματική γλώσσα έχει δομή και ανταποκρίνεται στα παγκόσμια (universals) κριτήρια των ανθρωπίνων γλωσσών (Stokoe, Casterline and Croneberg, 1965; Klima and Bellugi, 1975; Brennan, Colville & Lawson, 1984; Bergam, 1982). Αυτό το ενδιαφέρον έφερε στο προσκήνιο την ύπαρξη της κουλτούρας και της κοινότητας των κωφών πέραν της παθολογίας τους, που με την σειρά του οδήγησε στην αλλαγή των απόψεων του κόσμου, όπως και στην ισότιμη ενσωμάτωση τους στα σχολεία.

Μια σειρά βιβλίων από εκπαιδευτικούς και ερευνητές άρχισαν να αναδύονται σχετικά με την νοηματική γλώσσα και την κοινότητα των Κωφών, που ώθησε τα άτομα να κινητοποιηθούν για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και την εξοικείωση του κόσμου με την κώφωση. Τα πιο ηχηρά παραδείγματα τέτοιων κινητοποιήσεων εξελίχθηκαν στις Η.Π.Α. και ειδικότερα τον Μάρτη του 1988, οι Κωφοί με πολύ δυναμικές και καλοσχεδιασμένες κινητοποιήσεις και με αίτημα την τοποθέτηση Κωφού Προέδρου στο Πανεπιστήμιο Gallaudet της Ουάσιγκτον, γνωστό ως το Πανεπιστήμιο των Κωφών, κατάφεραν να τραβήξουν την προσοχή όλων των Αμερικανών γύρω από τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματά τους και έτσι να δικαιωθεί ο αγώνας τους (Schein, 1995). Στο σκέλος της κάλυψης του φαινομένου από τα ΜΜΕ, ως συνέπεια των παραπάνω, τα άρθρα στην εφημερίδα New York Times, «Το να είσαι Κωφός είναι ωραίο!» και «Είναι Αναπηρία ή Κώφωση;» συνέβαλλαν στην καλύτερη κατανόηση της κώφωσης και των στόχων της κοινότητας τους από τον υπόλοιπο κόσμο. Τα βήματα που πάρθηκαν στην Αμερική είχαν θετικό αντίκτυπο στην Ελλάδα, με την καθιέρωση διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στην τηλεόραση και την μερική εισαγωγή διδασκαλίας κωφών σε ορισμένα σχολεία. Τέλος, οι αγώνες των Κωφών για την εκπαίδευση δικαιώθηκαν μέσα από την καθιέρωση δίγλωσσων-διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών σε σχολεία κωφών παγκοσμίως και από την αναγνώριση της Νοηματικής ως επίσημης γλώσσας των Κωφών (Padden & Humphries, 1989, σ. 1-2).

### 3.2. Κοινότητα των κωφών

Ως περιγραφή της κοινότητας των Κωφών η Padden (1980) έθεσε, «η κοινότητα των Κωφών αποτελείται από μία ομάδα ατόμων που κατοικούν σε κάποια περιοχή, έχει κοινούς στόχους που καθορίζονται από τα μέλη της και παλεύει για να πετύχει αυτούς τους στόχους. Μία κοινότητα Κωφών μπορεί να περιλαμβάνει άτομα που δεν είναι κωφά, αλλά που υποστηρίζουν δραστήρια τους σκοπούς της κοινότητας των Κωφών και δουλεύουν μαζί με τους Κωφούς για να τους πετύχουν» (σ. 92). Αυτοί διαφέρουν από τους κωφούς, οι οποίοι ορίζονται απλώς ως άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής, χωρίς απαραίτητα να εντάσσονται στην Κοινότητα (Μαγγανάρης, 2003, σ. 17-18). Συνεπώς, η νοηματική γλώσσα είναι που κάνει αυτά τα άτομα να έχουν την δική τους μοναδική κουλτούρα και τους καθιστά διαφορετική πολιτισμική ομάδα (Rutherford, 1992). Στην κοινότητα αυτή πέραν των κωφών και βαρήκοων ατόμων που μοιράζονται τους ίδιους στόχους, συγκαταλέγονται και οι ακούοντες, με την προϋπόθεση ότι οι τελευταίοι ομιλούν την γλώσσα των κωφών και παλεύουν για το όφελος της κοινότητας, όπως και οι ίδιοι οι κωφοί (Λαμπροπούλου, 1999).

Η δημιουργία της κοινότητας των κωφών θεμελιώνεται στις κοινές εμπειρίες που έχουν τα άτομα σε πτυχές της ζωής, όπως η εκπαίδευση, το επάγγελμά τους, τις φιλίες και τους συντρόφους τους, τη νοηματική γλώσσα κ.λπ., όπως είχε αναφέρει ο Higgins (1987). Η ακουοκεντρική φύση της κοινωνίας δεν ικανοποιεί τις βλέψεις των κωφών όσον αφορά την ανθρώπινη επικοινωνία και έτσι τα άτομα αναζητούν άλλα άτομα με παρόμοιες εμπειρίες ή έστω που να τις κατανοούν. Σε αντίθεση με τους ακούοντες που αντιμετωπίζουν την κώφωση ως αναπηρία, οι ίδιοι οι Κωφοί υποστηρίζουν ότι αποτελούν γλωσσική μειονότητα (Λαμπροπούλου, 1999α, σ.21-22).

Η ύπαρξη μιας κοινότητας προϋποθέτει την ανάγκη για συμμετοχή σε ομάδα, να υπάρχουν κίνητρα, δομημένες σχέσεις και αμοιβαία επιρροή. Στην περίπτωση της κοινότητας των κωφών ισχύουν όλα τα παραπάνω συνάμα με την κοινή γλώσσα και την αισθητηριακή αναπηρία.

Τέλος, θεωρείται πως ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της κοινότητας των κωφών δόθηκε από τους Baker και Padden (1978). Αυτοί διατυπώνουν πως η κοινότητα των κωφών περιλαμβάνει κωφούς και βαρήκοους οι οποίοι μοιράζονται μια κοινή γλώσσα,

έχουν κοινές εμπειρίες, αξίες και κοινό τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και των ακουόντων.

### 3.2.1. Ένταξη στην Κοινότητα

Η ένταξη στην κοινότητα των Κωφών δεν είναι τόσο περίπλοκη όσο μερικοί μπορεί να νομίζουν. Συνήθως, η άτυπη αποδοχή του ατόμου από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και η επιθυμία του ίδιου να ενσωματωθεί στην ομάδα είναι αρκετή. Τα άτομα που εκφράζουν αυτή την επιθυμία ή προσκαλούνται στην κοινότητα από μέλη της, μπορεί να είναι είτε κωφά / βαρήκοα είτε ακούοντα. Επομένως, δεν είναι προϋπόθεση η απώλεια ακοής για την εισαγωγή στην κοινότητα και συγχρόνως δεν είναι όλοι οι κωφοί μέλη της κοινότητας, ο Higgins (1980) κατάλληλα αναφέρει πως η ένταξη σε μια κοινότητα επιτυγχάνεται, δεν αποδίδεται.

Ωστόσο, στην περίπτωση των ακουόντων μελών με ακούοντες γονείς, η διαδικασία εισαγωγής στην κοινότητα απαιτεί την εκδήλωση ενδιαφέροντος από τα ίδια τα άτομα, πιθανόν κατά την ενήλικη ζωή τους, εφόσον οι γονείς τους τυπικά δεν θα είχαν κανένα λόγο να προσεγγίσουν την κοινότητα. Παρομοίως, τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς, ανακαλύπτουν και εντάσσονται στην κοινότητα πολύ αργότερα και με δική τους βούληση. Χαρακτηριστικά, είναι πιο δύσκολο να γίνουν μέλη τα παιδιά που γεννιούνται από ακούοντες γονείς, οι οποίοι θέλουν το παιδί τους να γίνει “ακούον”, ενώ αυτά περνάνε κάποια στάδια προκειμένου να συμβιβαστούν με την κώφωσή τους (Robinson, 1989; Lawson, 1981; Young, 1989).

Η απορρόφηση των ατόμων από την κοινότητα δεν είναι εγγυημένη, ο ενστερνισμός των στόχων της ομάδας και οι κοινές εμπειρίες με την κώφωση βοηθούν τα υπόλοιπα μέλη να **ταυτιστούν** με το εν δυνάμει μέλος. Εκτός της **ταύτισης**, η **γνώση της ΕΝΓ** είναι προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη του ατόμου. Τέλος, η κατανόηση και ο σεβασμός προς τα μέλη είναι καθοριστικός παράγοντας αποδοχής του ατόμου. Με άλλα λόγια, η **στάση** του ενδιαφερόμενου θα πρέπει να αρμόζει της κοινότητας.

### 3.2.2. Στόχοι της κοινότητας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι στόχοι της κοινότητας στρέφονταν περισσότερο στην κατάκτηση της ισότιμης θέσης τους στην κοινωνία των ακουόντων. Αυτό περιλαμβάνει την επιμόρφωση του κόσμου σχετικά με την κώφωση και την σημαντικότητα της ΕΝΓ στην εκπαίδευση και επικοινωνία των κωφών και βαρήκων, με απώτερο σκοπό την παροχή



διερμηνέων νοηματικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τις υπηρεσίες, όπου θα πρέπει να αλληλοεπιδρούν κωφοί και ακούοντες. Επιπλέον, η αντιπροσώπευση των Κωφών στην πολιτική και η κατάκτηση θέσεων υψηλής υπευθυνότητας σε υπηρεσίες και ιδρύματα που αφορούν κωφούς, είναι ακόμα ένας στόχος προτεραιότητας για την κοινότητα.

Μερικοί από τους στόχους που επιτευχθήκαν από το παρελθόν είναι η εγκατάσταση διερμηνέων νοηματικής και ειδικών υποτίτλων στην τηλεόραση. Επίσης επιτεύχθηκε η δημιουργία συσκευών διευκόλυνσης, όπως το τηλετηνίο τηλεφώνου, συσκευές που να ειδοποιούν τα άτομα με φως ή με δονήσεις (πχ. κουδούνι-φως) κ.λπ.. Τέλος, η μερική εισαγωγή της νοηματικής στα κανονικά σχολεία είναι τεράστια κατάκτηση για τα δικαιώματα των κωφών.

Οι ενέργειες των σωματείων και των συλλόγων συντονίζονται από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, η οποία εδρεύει στην Αθήνα και φροντίζει για την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων που απασχολούν τους Έλληνες κωφούς και βαρήκοους, συμβάλλει στην εκπαιδευτική και επαγγελματική αποκατάστασή τους και στην ισότιμη συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, στους χώρους της κατάκτησης των εργατικών δικαιωμάτων τους και ταυτόχρονα ενισχύει την ανάπτυξη, έρευνα και διάδοση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.) ως επίσημης γλώσσας κωφών και βαρήκοων πολιτών της Ελλάδας (Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος [ΟΜΚΕ], 2012).

### **3.3. Κουλτούρα των κωφών**

Ο όρος Πολιτισμός ή Κουλτούρα αναφέρεται σε μία σειρά από τρόπους συμπεριφοράς και κανόνες μιας ομάδας ατόμων που έχουν κοινή γλώσσα, κοινές αξίες και παραδόσεις. Ένα άτομο μπορεί να γεννηθεί και να μεγαλώσει με τις πολιτισμικές αξίες της ομάδας του που επηρεάζουν την συμπεριφορά του ή μπορεί να μεγαλώσει με άλλη κουλτούρα και αργότερα να μάθει τη γλώσσα, τις αξίες και τις συμπεριφορές μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας, να τις υιοθετήσει και να γίνει μέλος αυτής της ομάδας (Padden, 1980).

Σε άρθρο της Rutherford (1992) «The Culture of American Deaf People», μέρος του βιβλίου του S. Wilcox “Academic Acceptance of American Sign Language”, περιγράφεται πως ο πολιτισμός των Κωφών δημιουργήθηκε αρχικά από την επιθυμία των ατόμων να αναπτύξουν έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες τους. Η γλώσσα που

ανέπτυξαν είναι οπτική, ειδικά προσαρμοσμένη στον μη ακουστικό κόσμο τους, γεγονός που τους καθιστά πολιτισμική ομάδα. Μάλιστα, η χρήση της νοηματικής γλώσσας τους διαφοροποιεί από άλλες ομάδες με ειδικές ανάγκες, εφόσον στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα που αποτελούν αυτές τις κοινότητες (π.χ. τυφλοί) συμμερίζονται τις εμπειρίες των υπόλοιπων μελών μα συνεχίζουν να μιλούν την ίδια γλώσσα και να έχουν την ίδια κουλτούρα με την ευρύτερη κοινωνία.

Ένας ορισμός που έχει δοθεί από τον Clanet, (1990), περιγράφει την κουλτούρα ως ένα σύστημα εννοιών το οποίο συντίθεται από τις αξίες, τα πιστεύω και τους κανόνες συμπεριφοράς που εφαρμόζονται από τα μέλη, και αρμόζουν στην συγκεκριμένη ομάδα. Η κουλτούρα τελικώς αποσκοπεί στην διαφοροποίηση της ομάδας από άλλες και της προσδίδει την δυνατότητα έκφρασης. Η ταυτότητα κουλτούρας που αποκτά το άτομο επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης και εκδηλώνεται μέσα από σύμβολα που συνδέουν τα μέλη μεταξύ τους αλλά και με τους εαυτούς τους. Ένα από αυτά τα σύμβολα είναι η γλώσσα.

Συμπληρωματικά οι Hamers και Blanc (1989) ορίζουν την γλώσσα ως τον διαμορφωτή της κουλτούρας και των αναπαραστάσεών της, εφόσον μεταφέρεται και διαιώνίζεται μέσω της γλώσσας και παράλληλα εσωτερικεύεται από το ίδιο το άτομο.

Με αναφορά στους Padden και Humphries (1988) οι πολιτισμικές αξίες της κοινότητας των κωφών εστιάζονται στην γλώσσα, την στάση τους προς την ομιλία, τις κοινωνικές σχέσεις, την λογοτεχνία και τις ιστορίες που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά.

Αναλυτικότερα, η γλώσσα είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία της κουλτούρας και η χρήση της είναι προϋπόθεση για την ένταξη στην ομάδα. Η νοηματική γλώσσα αποτελείται από κινήσεις χεριών, εκφράσεις και στοματικούς ήχους. Συνεπώς, για τους κωφούς η κάθε κίνηση χεριών μεταφέρει νόημα και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς να έχει σημασία για τον δέκτη ή για τους ίδιους. Μέσα στην κοινότητα τα μέλη επικοινωνούν μόνο με νοηματική, ενώ η χρήση της ομιλίας συνήθως αποδοκιμάζεται. Ο θεσμός της οικογένειας ήταν αυτός που συνετέλεσε στη διάδοση και την διαχρονική εξέλιξη της Νοηματικής Γλώσσας ανά τους αιώνες (Μαγγανάρης, 2003. Marschark et al., 2002. Marschark & Spencer, 2011). Ο λόγος για τον οποίο η ομιλία χρησιμοποιείται μόνο σε περιπτώσεις αλληλεπιδράσεων με ακούοντες είναι σε μεγάλο ποσοστό λόγω των αρνητικών εμπειριών που εγείρει στα κωφά μέλη. Οι κοινές πεποιθήσεις των μελών για την χρήση της ομιλίας προέρχονται από την αντίληψη πως η επικοινωνία με προφορικά μέσα τοποθετεί τους κωφούς πάντα σε μειονεκτική θέση, ειδικά όταν δίνεται ιδιαίτερη βάση στην άρθρωση, κάτι που θεωρείται αρκετά αγενές μέσα στην

κοινότητα. Όσο για τις κοινωνικές σχέσεις, οι δεσμοί εσωτερικά της κοινότητας είναι εξαιρετικά στενοί και αυτές ενισχύονται με τις συχνές συναντήσεις και εκδηλώσεις που διοργανώνει η κοινότητα. Ο πλούτος της κουλτούρας των κωφών αποκαλύπτεται μέσα από την εκτενή λογοτεχνία τους και το πλήθος των ιστοριών τους.

Όταν ένα άτομο έχει ενστερνιστεί την κουλτούρα των κωφών αυτό συγχρόνως σημαίνει πως υπακούει και λειτουργεί με βάση συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς. Αυτοί οι κανόνες βοηθούν κυρίως τα ακούοντα μέλη να αλληλοεπιδρούν με τα κωφά μέλη, ώστε να διατηρείται ο σεβασμός και οι φιλικές σχέσεις ανάμεσά τους. Η επικοινωνία με κωφούς και βαρήκοους βασίζεται ολοκληρωτικά σε οπτικά σήματα, που σημαίνει πως ο δέκτης της οπτικής πληροφορίας θα πρέπει να αφιερώνει την αμέριστη προσοχή του στα χέρια και στο πρόσωπο του πομπού. Σε περίπτωση που οποιοδήποτε άτομο αφαιρέσει το βλέμμα του από την συζήτηση, η κίνηση αυτή αμέσως εκλαμβάνεται ως ένδειξη αγένειας ή ως προσπάθεια μίμησης των ακουόντων. Για την αποφυγή παρεξηγήσεων το άτομο οφείλει να προειδοποιήσει τον επικοινωνιακό του παρτενέρ, νοηματίζοντας ‘στάσου’ και ακουμπώντας τον στο χέρι, πριν να στρέψει το βλέμμα του αλλού. Παρομοίως, για την έναρξη της επικοινωνίας η προσοχή του ατόμου καταλαμβάνεται με ένα απλό άγγιγμα στον ώμο ή στο πόδι, έναντι της χρήσης του ονόματος όπως συμβαίνει στον κόσμο των ακουόντων. Τα αγγίγματα στην πλάτη μπορεί να εκληφθούν ως ασεβή και επιθετικά, ενώ τα αγγίγματα στο μπροστά μέρος του σώματος χρησιμοποιούνται μόνο από στενούς φίλους και συγγενείς. Επιπρόσθετα, άλλη μια απαγορευτική κίνηση είναι το πιάσιμο χεριών του νοηματιστή ενώ νοηματίζει, διότι προκαλεί το ίδιο συναίσθημα περιορισμού όπως αν έκλειναν το στόμα σε ένα άτομο που ομιλεί.

Οι παραδόσεις των κωφών που έχουν αναφερθεί στις υπάρχουσες έρευνες είναι περιορισμένες λόγω λιγοστών πληροφοριών. Από την παρεχόμενη βιβλιογραφία φαίνεται πως η παραδοσιακές ιστορίες συνήθως αναφέρονται σε εμπειρίες των μελών με την εκπαίδευση και την στάση τους απέναντι στην προφορική ομιλία. Οι ιστορίες αυτές μετατράπηκαν σε μέρος της κουλτούρας και εξιστορούνται σε συναντήσεις της κοινότητας.

Εκτός των παραδοσιακών ιστοριών, οι κωφοί συγγραφείς συναντώνται σε τίτλους λογοτεχνικών βιβλίων, θεατρικών και κινηματογραφικών σεναρίων, συλλογών ποίησης κ.λπ.. Μερικά παραδείγματα παραστάσεων της Αμερικανικής θεατρικής σκηνης που ξεχώρισαν είναι το “A Play of Our Own” από την Dorothy Miles, το “Sign Me Alice” από τον Gilbert Eastman, το “Tales from a Clubroom” από τον Bernard Bragg, και από μυθιστορήματα το “Islay” από τον Douglas Bullard.

Καταληκτικά, η κοινωνική περιθωριοποίηση σε συνδυασμό με τη ελλιπή εκπαίδευση των κωφών έφερε θετικά και αρνητικά αποτελέσματα. Ως προς τις θετικές εξελίξεις, κατηγοριοποιούνται η δημιουργία μιας ολόκληρης κουλτούρας βασισμένη στην νοηματική γλώσσα, η σημαντικότητα της οποίας απεικονίζεται σε τέχνη και λογοτεχνικά έργα. Ακόμα, η ίδια η Ε.Ν.Γ. έχει θεμελιωθεί ως πραγματική γλώσσα με πολλαπλούς νοηματιστές να την χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση, αποτελώντας μια εξαιρετική προσθήκη στις παγκόσμιες γλώσσες και εμπλουτίζοντας τον παγκόσμιο πολιτισμό.

Παράλληλα, ωστόσο, οι αρνητικές εκφάνσεις της περιθωριοποίησης υπερβαίνουν τις θετικές. Ο κοινωνικός αποκλεισμός των κωφών δημιουργεί άμεσα δυσάρεστα συναισθήματα προς τους ακούντες, την ομιλούμενη γλώσσα και την εκπαίδευση γενικότερα. Σε πολλές περιπτώσεις τα άτομα μετά την ενηλικίωσή τους αφιερώνονται σε μια ζωή περικυκλωμένοι από κωφά άτομα και εργάζονται σε τομείς που δεν απαιτούν την γνώση της ομιλούμενης ελληνικής ή του γραπτού λόγου, εξ ου και οι μεγάλες δυσκολίες τους. Το παραπάνω φαινόμενο ηχεί αληθινό για κωφά άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση όπως άλλα νεότερα κωφά άτομα, περαιτέρω ανάλυση αυτού θα γίνει στο μεθοδολογικό μέρος.

Οι πρόσφατες κινήσεις για συμπεριληπτική εκπαίδευση στα σχολεία, αλλά και το μεγάλο ενδιαφέρον για την νοηματική γλώσσα από ακούντες, που επιτεύχθηκαν μέσω του αγώνα των κωφών για ίσα δικαιώματα, υπόσχονται μια σταθερή εξάλειψη των προκαταλήψεων και αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου του συνόλου των κωφών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΩΦΩΝ

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε κωφά και βαρήκοα άτομα έχουν βοηθήσει σημαντικά να γίνει κατανοητή η γνωστική λειτουργία τους. Παρακάτω θα αναλυθούν ορισμένα γνωστικά τεστ και θα αναφερθούν ενδεικτικά παραδείγματα ερευνών τα οποία θα αποδεικνύουν διάφορους παράγοντες πρόγνωσης επιτυχίας ή αποτυχίας των εκάστοτε δοκιμασιών.

Ενδιαφέρον θα αποτελέσουν η διαφορές που έχουν οι κωφοί και βαρήκοοι άνθρωποι συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους, όσο αναφορά τη μνήμη, τη σκέψη και την ανάπτυξη της γλώσσας. Θα αναλυθούν τα σημεία που εντοπίζονται διαφορές καθώς και τα ακριβή χαρακτηριστικά τα οποία έχουν αναπτυχθεί με διαφορετικό τρόπο, ώστε να βοηθήσουν τα άτομα αυτά να γίνουν πιο επικοινωνιακά, χρησιμοποιώντας το κάθε μέσο του εαυτού τους. Επιπλέον, θα εντοπιστούν πτυχές στις οποίες υστερούν λόγω της απώλειας ακοής.

#### 4.1. Χαρακτηριστικά της πνευματικής ανάπτυξης των κωφών και βαρήκων ατόμων

Ο λόγος μπορεί να θεωρηθεί ως μια εσωτερική γνωστική διεργασία που προϋποθέτει τη συμβολική διαμόρφωση ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων σύμφωνα με σημασιολογικούς και γραμματικούς κανόνες. (Τσιάντης, Γ., Μανωλόπουλος, Σ., 1988). Τα παιδιά με κανονική ακοή, μαθαίνουν με φυσικό τρόπο τη γλώσσα χωρίς να είναι απαραίτητη η επιπλέον στήριξη και διδασκαλία. Η εκμάθηση πραγματοποιείται μέσω της συνεχής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Ένα παιδί που έχασε την ικανότητα της ακοής πριν από το δεύτερο έτος της ηλικίας του, δεν θα καταφέρει να αποκτήσει ακουστική εσωτερική γλώσσα. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό της πρόσβασής του στην ομιλούμενη γλώσσα. Το κωφό παιδί, προκειμένου να αναπληρώσει τον τομέα της ομιλίας, διεγείρει περισσότερο άλλες αισθήσεις όπως η αφή και η όραση. Άτομα με εκ γενετής κώφωση εκδηλώνουν εντυπωσιακές προσαρμοστικές συμπεριφορές προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους. (Rauschecker, 1995). Σύμφωνα με την θεωρία της αντιστάθμισης, η στέρηση μιας αίσθησης, μπορεί να οδηγήσει σε αισθητηριακή ενίσχυση των υπόλοιπων. Οι άθικτες αισθήσεις παρουσιάζουν αισθητηριακή υπερτροφία, ενώ περιοχές του ακουστικού φλοιού,

μέσω της διατροφικής ευπλαστότητας, μπορούν να ανταποκρίνονται και να επεξεργάζονται πληροφορίες άλλων αισθητηριακών συστημάτων. (Neville & Bavelier, 2002).

Το κυριότερο έλλειμμα που δημιουργεί η κώφωση δεν είναι η έλλειψη ακοής αλλά η έλλειψη γλώσσας (Kathryn P. Meadow, 2005). Η άποψη αυτή προέκυψε έπειτα από έρευνα που διεξήχθη μεταξύ δύο παιδιών. Ενός παιδιού με φυσιολογική ακοή και λειτουργικό λεξιλόγιο μεταξύ 2.000 και 3.000 λέξεων και ενός κωφού από την παιδική ηλικία, το οποίο μπορεί να κάνει χρήση λίγων μόνο λέξεων ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε μια εντολή. Όπως αποδείχτηκε, σημαντικότερη από το επίπεδο του λεξιλογίου είναι η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να εκφράζει ιδέες, τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Μέχρι την ηλικία των 4 ετών, ένα παιδί τυπικής ακοής σε όλους τους πολιτισμούς έχει ήδη κατανοήσει τους κανόνες της γραμματικής και της σύνταξης που του επιτρέπουν να συνδυάζει λέξεις με ουσιαστικό τρόπο. Έτσι, καταφέρνει να εκφράζει τις απόψεις του με ορθότητα και να συνεννοείται απόλυτα με τους συνομιλητές του. Στον αντίποδα, ένα κωφό παιδί λόγω του χαμηλότερου γλωσσικού επιπέδου δεν καταφέρνει να κοινωνικοποιείται με τον ίδιο τρόπο.

Σημαντικός τομέας που ευθύνεται στην πνευματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Λόγω της γενετικής μετάδοσης της κώφωσης, υπάρχουν οικογένειες στις οποίες και οι γονείς και τα παιδιά είναι κωφά. «Σχεδόν το δέκα τοις εκατό όλων των κωφών παιδιών που γεννιούνται προέρχονται από κωφά άτομα» όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα του πληθυσμού κωφών στη Νέα Υόρκη (Rainer, Altshuler, & Kallmann, 1963). Οι εμπειρίες κοινωνικοποίησης αυτών των κωφών παιδιών αναμένεται να διαφέρουν σημαντικά από αυτές των κωφών παιδιών με ακούοντες γονείς. Αρχικά, η συναισθηματική αντίδραση των κωφών γονέων στη γέννηση ενός κωφού προβλέπεται να είναι λιγότερο τραυματική. Έτσι, η γονική αποδοχή και προσαρμογή στο κωφό παιδί θα είναι συγκριτικά ευκολότερη και ταχύτερη. Επιπλέον, τα περισσότερα κωφά παιδιά με κωφούς γονείς έχουν μέσο επικοινωνίας από την πρώιμη παιδική ηλικία επειδή οι περισσότεροι κωφοί ενήλικες χειρίζονται τη νοηματική γλώσσα. Από την πλευρά των ακουόντων γονέων, είναι απαραίτητο να ενημερωθούν και να αναζητήσουν τις διάφορες απόψεις που έχουν διατυπωθεί ώστε να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο παιδί τους. Οι περισσότεροι μαθαίνουν για τη χρήση της νοηματικής γλώσσας από τους επαγγελματίες που επιβλέπουν τα παιδιά τους και έρχονται σε επαφή. Σχετικά με την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας και η ακριβής χρονική περίοδος που απαιτείται για να πραγματοποιηθεί αυτή η διαδικασία, έχουν γραφτεί πολλές απόψεις. Ο Furth (1966), για παράδειγμα, είπε ότι η επιμονή ότι η έγκαιρη χρήση της

νοηματικής γλώσσας είναι επιζήμια για την απόκτηση λόγου, επειδή είναι ευκολότερο για τους κωφούς να μάθουν βασίζονται σε μια διαδικασία που απαιτεί την ελάχιστη προσπάθεια. Με το λογικό συμπέρασμα, αυτό θα σήμαινε ότι τα βρέφη που επιτρέπεται να σέρνονται για πάντα δεν θα έχουν το κίνητρο να μάθουν να περπατούν. Ενώ " Ο Altshuler, ο Sarlin (1963) και ο Kohl (1966) πίστευαν επίσης ότι η επίμονη και αποκλειστική χρήση της προφορικής επικοινωνίας στα μικρά κωφά παιδιά έχει μεταφερθεί στα άκρα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λόγω της έλλειψης ακουστικής ικανότητας, και να μη γνωρίζουν καλά την νοηματική γλώσσα ώστε να καταφέρουν να εκφράσουν τις απόψεις τους με εναλλακτικό τρόπο. Σε αυτό το σημείο παρατηρείται μια σύγχυση στους ακούοντες γονείς ώστε να εντοπίσουν το κατάλληλο μέσο και να το προσφέρουν στο παιδί τους.

Επιστήμονες έχουν αναφέρει ότι η βιωματική ανεπάρκεια που οφείλεται στην επικοινωνιακή ανεπάρκεια επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των κωφών. Μια άποψη που έχει σημειωθεί, είναι ότι τα κωφά άτομα είναι λιγότερο «ώριμα» σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά (Levine, 1956). Σύμφωνα με μια άλλη μελέτη του Rorschach, όπου παρατήρησε κωφά κορίτσια κατά την εφηβική περίοδο, εξέλαβε ως στοιχείο της προσωπικότητάς τους τη «συναισθηματική ανωριμότητα», καθώς και στοιχεία εγωκεντρισμού, εύκολης ευερεθιστότητας και παρορμητικότητας. Ο Neyhus, χαρακτήρισε τους κωφούς ενήλικες ως « περιορισμένους στο εύρος της εμπειρίας». Διατύπωσε πως οι διαδικασίες σκέψης τους είναι εν μέρη άκαμπτες και μπερδεμένες, ενώ θεώρησε επίσης πως αδυνατούν να ενσωματώσουν ουσιαστικά τις εμπειρίες τους. Λόγω της έλλειψης ακοής, εξέλαβε την αντίληψή τους ως "παραμορφωμένη" κυρίως σε νεότερα άτομα, ενώ στην περίοδο της ενηλικίωσης ήταν λιγότερο εμφανής. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό επειδή δείχνει να μειώνεται στα μεγαλύτερα επίπεδα ηλικίας, υποδηλώνει μια τη καθυστερημένη περίοδο ωρίμανση στους κωφούς.

Ο Altshuler (1964) περιέγραψε πως οι κωφοί παρουσιάζουν έλλειψη ενσυναίσθησης, εγωκεντρισμό και παρορμητικότητα, χωρίς να έχουν υποβληθεί σε βαρύτερη σκέψη πριν από τις πράξεις τους. Για τους παραπάνω λόγους, θεωρείται πως τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς σε συγκριτικά με τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς, είναι πιθανότερο να κατακτήσουν υψηλότερο επίπεδο πνευματικής λειτουργίας. Επιπλέον θεωρείται πως είναι πιο εφικτό να αποκτήσουν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής λειτουργίας, ιδιαίτερα σε καταστάσεις που απαιτούν «ωριμότητα» και «ανεξαρτησία». Τέλος, θεωρείται ευκολότερο από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων να αποκτήσουν πρόωρη χειροκίνητη επικοινωνία καθώς και να

αποκτήσουν υψηλότερο επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας σε γραπτή, προφορική, εκφραστική και δεκτική γλώσσα.

Σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως ακόμη και η πλευρά της απώλειας ακοής έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη μεμονωμένων πνευματικών λειτουργιών. Σε μια μελέτη όπου αναλύθηκε το συγκεκριμένη άποψη, παρατηρήθηκαν οι συνέπειες της μονομερούς απώλειας ακοής σε σχέση με τη διανοητική λειτουργία και την ανάπτυξη των παιδιών. Για τη διεξαγωγή της, συμμετείχε μια ομάδα παιδιών με διαταραχή ακοής. Η ίδια αποτελούνταν από 64 παιδιά (42 αγόρια και 22 κορίτσια) ηλικίας 6–16 ετών με απώλεια ακοής αριστερής ή δεξιάς πλευράς χρησιμοποιώντας το D. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). Από την συλλογή των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με απώλεια ακοής στη δεξιά πλευρά είχαν περιορισμένο εύρος εννοιών, χαμηλότερη ικανότητα εκμάθησης λεκτικού υλικού και λογικής συλλογιστικής, αφηρημένης σκέψης και ταξινόμησης. Ενώ η απώλεια ακοής από την αριστερή πλευρά προκάλεσε επιδείνωση των πνευματικών ικανοτήτων μέσα στη μη λεκτική νοημοσύνη. Τα παιδιά αυτά είχαν φτωχότερες ικανότητες στην ανάλυση, σύνθεση και οπτική μνήμη, χαμηλότερο επίπεδο χωρικής φαντασίας και οπτικού συντονισμού.

#### **4.2. Μνήμη βαρήκων**

Γενικά, η εργαζόμενη μνήμη ορίζεται ως ένα σύστημα περιορισμένης χωρητικότητας, που μπορεί να συγκρατεί περιορισμένες πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ αναπτύσσονται στρατηγικές για να επιτευχθεί αύξηση του χρόνου διατήρησης των ερεθισμάτων στην εργαζόμενη μνήμη. (Peverly, 2006). Η χωρητικότητά της κυμαίνεται από 7 + ή – δύο στοιχεία. (Πόρποδας ,2003). Ο ρόλος της βραχύχρονης μνήμης είναι σημαντικός κατά την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση (Gathercole, 2004. Medwell, 2013). Η κατανόηση επηρεάζεται επίσης από τη βραχύχρονη μνήμη. Για παράδειγμα, αναγνώστες δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα πρόταση ή παραγράφου λόγω άγνωστων λέξεων ή σύνθετης συντακτικής δομής ή έλλειψη προϋπάρχουσας γνώσης. Αυτό έχει σαν συνέπεια να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ανάγνωσή τους. Οι πληροφορίες υπερβαίνουν τη χρονική διάρκεια συγκράτησης τους στη βραχύχρονη μνήμη κι έτσι δε γίνεται κατανοητό το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης (Πόρποδας, 2003). Έχοντας επισημάνει τη συμβολή της βραχύχρονης μνήμης στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, πρέπει να αξιολογηθεί η χωρητικότητα της. Η αξιολόγηση της χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης μπορεί να γίνει



με κλίμακα αξιολόγησης «μνήμη ακολουθιών αριθμών». Τα διάφορα ειδικά Tests που πραγματοποιήθηκαν σε κωφά άτομα, δεν επιδίωκαν να διαπιστωθεί η μνήμη τους σφαιρικά, αλλά να εξεταστούν οι επιμέρους επιδόσεις της μνήμης. Παρακάτω καταγράφονται πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τα τεστ:

**Μνήμη κινήσεων:** όπως έχει διαπιστωθεί μέσω έγκυρων τεστ, τα βαρήκοα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης λόγω διευρυμένης ικανότητας της όρασης. Σύμφωνα με την ψυχολογία, το φαινόμενο ονομάζεται ολοκλήρωση και στοχεύει στην ανάπτυξη των υπόλοιπων αισθήσεων.

**Αισθητικο-κινητική μνήμη:** δηλαδή η τοποθέτηση αντικειμένων σε σειρά με χρήση της αφής. Παράδειγμά δραστηριότητας αποτελεί η ακολουθία λαβυρίνθου με χρήση της αφής. Σε αυτή τη περίπτωση, τα βαρήκοα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα με φυσιολογική ακοή.

**Οπτική μνήμη εικόνων:** τα βαρήκοα παιδιά παρουσιάζουν εξίσου καλές επιδόσεις συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά

**Μνήμη οπτικών μορφών:** αποτελέσματα του τεστ Chicoulo Nou-verbal απέδειξαν πως τα βαρήκοα παιδιά υστερούν σε ότι σχετίζεται με γεωμετρικά σχήματα και σχέδια. Ωστόσο έπειτα από χρόνια σχολική εκπαίδευση τα ελλείμματα μπορούν να εξισορροπηθούν.

**Μνήμη αριθμών:** σύμφωνα με το τεστ "WECHSLER, τα βαρήκοα παιδιά υστερούν πολύ στην αριθμητική σκέψη γιατί ο σχηματισμός εννοιών και η αφηρημένη σκέψη είναι άμεσα εξαρτημένη από προφορικά σύμβολα.

**Συνδετική μνήμη:** αντιστοιχεί στη σύνδεση γεγονότων με διαδοχική σειρά. Σε αυτή τη περίπτωση τα κωφά άτομα υστερούν, αφού δεν γνωρίζουν τις ονομασίες των γεγονότων ή πραγμάτων με αποτέλεσμα να είναι δυσκολότερη η αποθήκευση στην μνήμη.

#### **4.3. Σκέψη κωφών και βαρήκων**

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου, επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τον κόσμο των σκέψεων και των συναισθημάτων, των δικών του ή και των γύρω του, δηλαδή τον νοητό κόσμο (Denham & Couchoud, 1990. Wellman, Cross & Watson, 2001). Κατ' επέκταση, το παιδί είναι ικανό να κατανοήσει ότι ο νοητός κόσμος είναι διαφορετικός από τον φυσικό, αλλά ότι υπάρχει

παράλληλα συνεχής αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Τα παιδιά με απώλεια ακοής υστερούν στη θεωρία του νου σε σύγκριση με τα ακούοντα. Ενώ, τα ακούοντα παιδιά κατά κανόνα κατακτούν τη θεωρία του νου σε ηλικία 4 ή 5 ετών, αρκετές μελέτες δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά (με ακούοντες γονείς) παρουσιάζουν αυτή την ικανότητα 2 έως 12 χρόνια αργότερα. Παρόλο που ακολουθούν τα κωφά παιδιά τα ίδια στάδια για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου με τα ακούοντα, ο ρυθμός ανάπτυξης μεταξύ των κωφών παιδιών είναι βραδύτερος στις περισσότερες περιπτώσεις.

Η σκέψη σχετίζεται άμεσα με τον εσωτερικό λόγο, δηλαδή με την κατανόηση της γλώσσας. Ο Βιγκότσκι περιγράφει την εσωτερική ομιλία ως ποιοτικά διαφορετική από την κανονική (εξωτερική) ομιλία. Παρά το γεγονός ότι ο ίδιος πίστευε ότι η εσωτερική ομιλία αναπτύσσεται από εξωτερικές ομιλίες, μέσω μιας σταδιακής διαδικασίας εσωτερίκευσης, σε μικρότερα παιδιά μόνο, τα οποία είναι σε θέση να "σκέφτονται φωναχτά," υποστήριξε ότι η ώριμη μορφή εσωτερικής ομιλίας τους θα είναι ακατανόητη για οποιονδήποτε άλλον εκτός από τον στοχαστή, και δεν θα μοιάζει με ομιλούμενη γλώσσα, όπως την ξέρουμε (ειδικότερα, θα είναι σε μεγάλο βαθμό συμπίεσμένη). Ως εκ τούτου, σκέφτηκε πως η ίδια η γλώσσα αναπτύσσεται κοινωνικά. Στους βαρήκοους λείπει από τον λόγο η σύνταξη, ο χρονικός προσδιορισμός, οι αιτιώδεις σχέσεις και η δυναμικότητα, στοιχεία απαραίτητα για την αυτόνομη ανάπτυξη της σκέψης.

Παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για να ελέγξουν με δομημένα τεστ τη σκέψη των κωφών

Πρώτο τεστ: Ο Höfler, χορήγησε τεστ ταξινόμησης σε κωφά παιδιά σχολικής ηλικίας. Μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, αυτή που κυριάρχησε είναι η προσκόλληση σε μία μόνο πτυχή, χρήση ή χρώμα χωρίς να πραγματοποιηθεί περεταίρω ανάλυση της ευρύτερης κατηγορίας. Μεταξύ των 30 θεμάτων που χορηγήθηκαν, μόνο 4 από αυτά αλλάζουν αυθόρμητα από τα παιδιά, ταξινομώντας τα από το ένα στο άλλο.

Δεύτερο τεστ: Ο Mac Andrew, χρησιμοποιήθηκε 25 αντικείμενα διαφορετικά σε μορφή και υλικό. Οι 5 διαφορετικές μορφές ήταν: τετράγωνα, κύκλοι, τρίγωνα, ορθογώνια, ημικύκλια, ενώ τα 5 διαφορετικά υλικά ήταν: φελλός, χαρτόνι, δέρμα, απλό γυαλί, παγωμένο γυαλί. Το μέσο όρο ηλικίας των συμμετεχόντων, ήταν 11 ετών και 11 μηνών. Στο τεστ χρησιμοποιήθηκαν δύο πιθανά είδη ταξινόμησης. Για αυτό, ο υπεύθυνος χρησιμοποίησε τρεις διαφορετικές βαθμίδες «κοινωνικής πίεσης». Έπειτα από 10 δοκιμές μόνο 4 παιδιά από τα 24 πέτυχαν και τα 10 αντικείμενα ταξινομημένα σύμφωνα με τη κατάλληλη φόρμα και χρώμα.

Τρίτο τεστ: Ο Ολέρον, χρησιμοποίησε ως υλικό 27 κάρτες που θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σύμφωνα με το αντικείμενο που αντιπροσωπεύουν, το χρώμα ή τον αριθμό αυτών των αντικειμένων, καθώς και πολλές άκυρες σειρές που χρησιμοποιούνταν για προκαταρκτική εκπαίδευση. Το μέσο όρο ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 15 ετών και 7 μηνών. Το τεστ λειτουργούσε με προοδευτική σειρά. Όταν το παιδί ταξινομούσε το υλικό με λάθος τρόπο, ο υπεύθυνος το επεσήμανε και τον πρότρεπε να προσπαθήσει ξανά. Σε περίπτωση δεύτερης αποτυχίας, ο υπεύθυνος βοηθούσε περισσότερο, αρχίζοντας να ταξινομεί το υλικό σύμφωνα με μια νέα κατηγορία. Από τα 24 θέματα που χορηγήθηκαν, μόνο 6 από αυτά οι κωφοί κατάφεραν να ταξινομήσουν χωρίς λάθος σύμφωνα με τους τρεις πιθανούς τύπους κατηγοριοποίησης. Το αντίστοιχο ποσοστό των ακουόντων παιδιών της ίδιας ηλικίας είναι 15 σωστά στα 24 συνολικά θέματα ταξινόμησης.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω πειράματα είναι πως η εννοιολογική σκέψη των κωφών ατόμων υστερεί από των ακουόντων. Γενικότερα, όταν σε μια έρευνα ταξινομούνται αντικείμενα, πρέπει πρώτα να παρατηρηθεί αν είναι πράσινα ή κόκκινα, μεγάλα ή μικρά. Στη συνέχεια, ο εξεταζόμενος πρέπει να τα ομαδοποιήσει λαμβάνοντας υπόψη ένα κοινό τους χαρακτηριστικό όπως το χρώμα, το μέγεθος ή το σχήμα. Με άλλα λόγια, απαιτούνται δύο είδη συνθηκών: 1) αντιληπτική συνθήκη (οι αντιληπτικές ιδιότητες των αντικειμένων πρέπει να αναγνωριστούν 2) εννοιολογικές συνθήκες (τα αντικείμενα πρέπει να ομαδοποιηθούν με βάση το κοινό τους σημείο. Συνοπτικά, η συμπεριφορά των κωφών στη ταξινόμηση παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, παρατηρήθηκε δυσκολία μετάβασης από την αρχή μιας ταξινόμησης στην επόμενη. Οι κωφοί επαναλάμβαναν ένα τύπο ταξινόμησης που είχαν ήδη χρησιμοποιήσει, δίνοντας έτσι την εντύπωση της πως η σκέψη τους είναι άκαμπτη. Μια επιπλέον δυσκολία που αντιμετώπισαν εντοπίστηκε στην κατανόηση της αρχής που υιοθετούνταν κάθε φορά.

#### **4.4. Ανάπτυξη σκέψης συγκριτικά με τη γλώσσα**

Σύμφωνα με παρατηρήσεις του Piaget, η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου στα πρώτα της στάδια είναι ανεξάρτητη από την γλωσσική του δεξιότητα, αφότου όμως η γλωσσική δεξιότητα κατακτηθεί, ξεκινούν να αναπτύσσονται άλλες γνωστικές δεξιότητες, που έχουν μεγαλύτερη συνθετότητα και πολυπλοκότητα. Σύμφωνα με παρατηρήσεις του Vygotsky (1934/1962), δόθηκε μια άλλη υπόσταση στο ζήτημα της εξάρτησης σκέψης και λόγου.

Υποστήριξε πως η γλώσσα ικανοποιεί δυο βασικές λειτουργίες: την ανάγκη των ανθρώπων για επικοινωνία μεταξύ τους και την ανάγκη για εσωτερική δόμηση της σκέψης. Ο Piaget και ο Vygotsky παρατήρησαν και κατέγραψαν συμπεριφορές παιδιών από τη βρεφική τους ηλικία με σκοπό να διεξάγουν συμπεράσματα για την ανάπτυξη της σκέψης συγκριτικά με τη γλώσσα. Η παρατήρηση έλαβε χώρα μέχρι η γλώσσα να πάρει τη τελική της μορφή και να αναπτυχθεί πλήρως.

Η αρχική γλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών με ελαφριά προς μέτρια βαρηκοΐα φαίνεται να ακολουθεί μια φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία και ρυθμό. Οι πρώτες άναρθρες φωνές (0 – 3 μήνες) καθώς και το στάδιο του βαβίσματος (6ο – 12ο μήνα) εμφανίζονται φυσιολογικά. Η καταληπτότητα αυτών των πρώτων φωνολογικών παραγωγών είναι επίσης υψηλή για τα παιδιά με ελαφρά προς μέτρια βαρηκοΐα. Για τα παιδιά όμως με σοβαρή βαρηκοΐα και κώφωση, η αρχική γλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη δεν είναι εντελώς ανέπαφη. Ενώ οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η αρχική επικοινωνία μεταξύ των κωφών παιδιών και των ακουόντων γονιών τους είναι όμοια με αυτή των ακουόντων παιδιών, η καταληπτότητα της ομιλίας επηρεάζεται σοβαρά από το βαθμό απώλειας της ακοής του παιδιού. Όσο το παιδί μεγαλώνει, το χάσμα στη γλωσσική εξέλιξη αυξάνεται μέχρι το σημείο που περιορίζει σημαντικά την αποτελεσματική επικοινωνία. (Kuder, S. J., 2003)

Σε φωνολογικό επίπεδο, δηλαδή στις γνώσεις του παιδιού, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει σωστά τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας (Πόρποδας, Κ. Δ., 1999) έχουν παρατηρηθεί διαφορές μεταξύ κωφών και ακουόντων παιδιών. Η αρχική φωνολογική παραγωγή των βαρήκων και κωφών παιδιών είναι όμοια έως και το στάδιο του βαβίσματος. Σε αυτό το στάδιο, τα ακούοντα παιδιά αυξάνουν τις παραγωγές τους, ενώ τα κωφά τείνουν να τις μειώνουν. Τα πιο συχνά φωνολογικά λάθη που έχουν παρατηρηθεί σε κωφά παιδιά είναι η ηχηροποίηση αρχικών συμφώνων, η «αηχοποίηση» (μετατροπή σε άηχα) τελικών συμφώνων (έκκροτων, τριβόμενων, προστριβόμενων) και ο εκκροτισμός (αντικατάσταση τριβόμενων από έκκροτα). Επίσης, σε κωφά – βαρήκοα άτομα εντοπίζονται επιπρόσθετες φωνολογικές διεργασίες όπως η γλωττοποίηση, η τριβοποίηση, η οπισθοποίηση, ενώ σπάνια παρατηρείται από – ουρανικοποίηση, διεργασία που εμφανίζεται συχνά στην ομιλία των ακουόντων παιδιών. (Οκαλίδου, Α., 2002).

Ο λόγος των κωφών και βαρήκων ατόμων μοιάζει ασυνήθιστος. Αυτό βασίζεται κυρίως στην έλλειψη της ακουστικής ανατροφοδότησης, σε αντίθεση με τα ακούοντα παιδιά. Παρατηρείται ακατάλληλη ένταση καθώς και λανθασμένος ρυθμός και τονισμός. Το μέσο

φωνητικό ύψος των βαρήκοων – κωφών διαφέρει από το φυσιολογικό και στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πολύ υψηλότερο, ενώ σε άλλες πολύ χαμηλότερο από το φυσιολογικό. Αυτό μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι το μέσο όρο της μυϊκής τάσης των φωνητικών χορδών είναι είτε μεγαλύτερο, είτε μικρότερο από το φυσιολογικό, με αποτέλεσμα στην πρώτη περίπτωση να υπάρχει υπερτονικότητα, ενώ στη δεύτερη υποτονικότητα. (Οκαλίδου Α., 2002). Ο λόγος των κωφών ατόμων χαρακτηρίζεται ως υψηλής εντάσεως, μονότονος, σχετικά αργός σε ρυθμό και φτωχός σε ρυθμικότητα και συγχρονισμό κινήσεων. Επίσης, ο λόγος τους είναι πιο κοπιαστικός, απαιτεί περισσότερη αναπνευστική υποστήριξη και καλύτερο αναπνευστικό έλεγχο. (Moores, F., 1996). Τα άτομα με διαταραχές ακοής δεν εισπνέουν αρκετή ποσότητα αέρα, ώστε να δημιουργούν ικανά αποθέματα αέρα για την παραγωγή των φράσεων, χρησιμοποιούν τον υπολειπόμενο όγκο του αέρα που διοχετεύεται στη φωνητική οδό με σύσπαση των κοιλιακών μυών. Η σύσπαση αυτή, όμως, δημιουργεί μια γενικότερη ένταση στο φωνητικό σύστημα. Επιπλέον, εκπνέουν μεγάλες ποσότητες αέρα στην αρχή των φράσεων, πριν από την έναρξη της φώνησης, με αποτέλεσμα να αναλίσκονται γρήγορα τα υπάρχοντα αποθέματα (συνεπώς η φωνητική ένταση περιορίζεται) (Οκαλίδου, Α., 2002).

Γενικότερα, στα δίγλωσσα προγράμματα κωφών δίνεται έμφαση στην πρώτη γλώσσα των παιδιών, δηλαδή την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, καθώς και στη δεύτερη γλώσσα, κυρίως στη γραπτή μορφή της. Ωστόσο, επιβάλλεται στο σημείο αυτό να αξιολογήσουμε το ρόλο της ομιλούμενης ελληνικής στα δίγλωσσα προγράμματα. Η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα σε κάποια παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, αλλά και σε βαρήκοα παιδιά να ωφεληθούν ακοολογικά από τη χρήση των ακουστικών βοηθημάτων. Πολλοί από τους μαθητές αυτούς αυθόρμητα αναπτύσσουν ευδιάκριτη ομιλία. Επομένως, θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να ενισχύεται η αυθόρμητη χρήση του προφορικού λόγου των παιδιών αυτών, στο βαθμό που τα ίδια το επιθυμούν. Ο προφορικός λόγος δεν διδάσκεται μόνο μέσα από μαθήματα λογοθεραπείας, αλλά αποκτάται κυρίως φυσικά μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση των μαθητών με τον κόσμο των ακουόντων (π.χ. μέσα από τις σχέσεις τους με τα ακούοντα παιδιά στο γενικό σχολείο ή με τα ακούοντα παιδιά της γειτονιάς ή με τους ακούοντες στο άμεσο περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία). Για όλα τα κωφά παιδιά όμως, ανεξάρτητα από την ακουστική κατάσταση και τις γλωσσικές, γνωστικές και πολιτισμικές η συστηματική έκθεση και διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα, γραπτή και ομιλούμενη, πρέπει να είναι είναι βασικός εκπαιδευτικός στόχος.

#### **4.5.1. Συντακτικό - μορφολογικό επίπεδο**

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας αναφέρεται στην οργάνωση και τη δομή των λέξεων μέσα σε μια φράση καθώς και στους κανόνες που τη διέπουν. Από το τέλος του πρώτου έτους αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία κατά ένα μεγάλο μέρος, ολοκληρώνεται γύρω στα 4 – 5 χρόνια. Το συντακτικό επίπεδο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το μορφολογικό. Μια λέξη μπορεί να αποτελείται από ένα ή περισσότερα μορφήματα, για παράδειγμα, κλιτό μόρφημα (μήλ – ο), λεξιλογικό μόρφημα (μήλ – ο). (Πόρποδας, Κ.Δ., 1999). Τα βαρήκοα και κωφά άτομα υστερούν σημαντικά, σε σχέση με τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους, στους τομείς της σύνταξης και της μορφολογίας. Κάποιοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής αναπτύσσουν ένα σύστημα συντακτικών κανόνων όμοιο με τα ακούοντα παιδιά, αλλά με αξιοσημείωτες καθυστερήσεις. (Berent, G., 1995)

Ωστόσο το βασικότερο έλλειμμα των βαρήκοων και κωφών ατόμων είναι η αντίληψη και παραγωγή παθητικών προτάσεων με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται με δυσκολία και δευτερεύουσες προτάσεις. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων συντακτικού και γραμματικής σε κωφά άτομα μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια εξοικειωμένου δασκάλου έτσι ώστε τα άτομα αυτά να μπορούν να αντιληφθούν τον λόγο των ακούντων ατόμων και μέσω της χειλεανάγνωσης.

Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κωφά και βαρήκοα παιδιά χρησιμοποιούν μικρότερες σε μήκος προτάσεις και συντακτικά (αλλά και λεξιλογικά) 38 απλούστερες από ότι οι ακούντες συνομηλικοί τους. Χρησιμοποιούν περισσότερα ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα, λιγότερες αντωνυμίες, προθέσεις, άρθρα, συνδέσμους, παθητική φωνή, και βοηθητικά ρήματα. Οι προτάσεις που δημιουργούν είναι «άκαμπτες», δηλαδή αυστηρές, και στερεότυπες. Συχνά προσθέτουν λέξεις που δεν χρειάζονται και επιπρόσθετα κάνουν αρκετά λάθη στη σύνταξη. (Λαμπροπούλου, Β., 1999) Τα λάθη των κωφών παιδιών σε ένα γραπτό κείμενο είναι τόσα, που δίνουν την εντύπωση ότι οι κωφοί μαθητές έχουν χάσει τον έλεγχο της γραμματικής. Στα κείμενά τους υπάρχουν πολλές παραλείψεις λέξεων, ασυμφωνίες Υ – Ρ (Υποκειμένου – Ρήματος), και λάθος χρόνοι των ρημάτων. Ο λόγος ενός τέτοιου παιδιού δίνει την εντύπωση ότι το παιδί έχει πολύ φτωχή ενημερότητα για τους κανόνες που «δένουν» τις λέξεις μαζί. (Webster, A., 1986)

#### **4.5.2. Σημασιολογία – Πραγματολογία**

Η σημασιολογία είναι ο τομέας της γλώσσας που περιλαμβάνει τις γνώσεις για τη σημασία των λέξεων και των προτάσεων (Κατή, 1992). Οι σημασιολογικοί κανόνες καθορίζουν το νόημα και τις σχέσεις μεταξύ των νοημάτων. Επιτρέπει στον χρήστη μιας γλώσσας να διακρίνει κάτι που έχει νόημα από κάτι που δεν έχει νόημα. Κάθε νόημα λέξης αποτελείται από δύο τμήματα τα οποία προέρχονται από την έννοια, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς επιλογής. Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά περιγράφουν τη λέξη. Δηλαδή, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης ‘φιλελεύθερος’ συνεπάγονται οι λέξεις ‘φιλία’ και ‘ελευθερία’. Οι περιορισμοί επιλογής στηρίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αποκόπτουν τη σημασία σε συγκεκριμένους συνδυασμούς λέξεων. Οι λέξεις έχουν πολλές σημασίες γι' αυτό και ο ομιλητής μιας γλώσσας πρέπει να χρησιμοποιεί τα πρόσθετα στοιχεία ώστε να καταλήξει σε ένα ορθό νόημα. Οι προτάσεις από την άλλη πλευρά, παρουσιάζουν μεγαλύτερη σημασία γιατί οι λέξεις μεταξύ τους καθορίζουν το νόημα και τις σχέσεις μεταξύ των νοημάτων (Anderson & Shames, 2011).

Η πραγματολογία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές χρησιμοποιούν τις φράσεις με σκοπό να εκφράσουν αιτήματα, υποσχέσεις, απειλές και το πώς οι φράσεις διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τον βαθμό ευγένειας. Επίσης, αφορά τη δομή των φράσεων που επιτρέπει στους ομιλητές να αντιληφθούν επιπλέον πληροφορίες, όπως τα υπονοούμενα που κρύβονται μέσα σε αυτές. Στην πραγματικότητα, λοιπόν, καλύπτει όλους τους τρόπους με τους οποίους η γραμματική εξυπηρετεί τις ανάγκες των ομιλητών ως κοινωνικά ανθρώπινα όντα (Foster, 1990 Martin & Miller, 1999). Μεγάλες είναι επίσης και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά με τους ιδιωτισμούς, τις διάφορες εκφράσεις και τις μεταφορές. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έκφραση «κόλλησε το μυαλό μου» που τη χρησιμοποιούμε όταν δεν μπορούμε να θυμηθούμε κάποιο γεγονός. Περιορίζονται στην κυριολεκτική κατανόηση της λέξης «κολλάω». Επίσης, η σημασία της έκφρασης «έγινα καπνός» (εξαφανίστηκα), τους είναι εντελώς άγνωστη. (Tye– Murray, N., 1999). Τα άτομα με διαταραχές ακοής έχουν ανεπτυγμένες τις πραγματολογικές λειτουργίες περισσότερο από τις σημασιολογικές. Τα περισσότερα παιδιά με βαρηκοΐες διαφόρων βαθμών δεν παρουσιάζουν προβλήματα στο πραγματολογικό επίπεδο. Ωστόσο, αρκετά παιδιά με σοβαρή απώλεια ακοής δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τη γλώσσα σε

καθημερινές συζητήσεις. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά δεν γνωρίζουν πώς να ξεκινήσουν και πώς να αλλάξουν θέμα συζήτησης. ( Paul, V.P., 2001).

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω έρευνες αλλά και οι επιπλέον παρατηρήσεις, καταλήγουν στο σημερινό αποδεκτό συμπέρασμα, πως τα άτομα με κώφωση ή βαρηκοΐα δεν είναι γλωσσικά ανεπαρκή ή νοητικά κατώτερα από τους υπόλοιπους τυπικά αναπτυσσόμενους ανθρώπους. Ωστόσο, αυτές οι κλινικές παρατηρήσεις έχουν οδηγήσει τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων σε υποβάθμιση λόγω του ελλείμματός τους. Ως επακόλουθο, η υποβάθμιση αυτή, έχει καταφέρει να δημιουργήσει σημαντικά εμπόδια στη συμμετοχή και στην δραστηριότητά τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ - ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Είναι γεγονός πως οι κωφοί και βαρήκοοι απαιτούν κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση, διαφορετική από την παραδοσιακή διδασκαλία η οποία είναι βασισμένη στις ανάγκες του ακούοντα πληθυσμού. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρόλο που η ύπαρξη των κωφών ήταν γνωστή, τα σχολεία ανά τον κόσμο δεν παρείχαν την καταλληλότερη εκπαίδευση μέχρι πολύ αργότερα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των κωφών βρισκόταν σε δεύτερη μοίρα έως το 1907, ενώ δεν εγκαθιδρύθηκαν σχολεία Κωφών στις μεγάλες πόλεις μέχρι περίπου το 1959. Έτσι, πολλοί κωφοί έμειναν εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεπώς έχουν ελάχιστες γνώσεις της γλώσσας. Το φαινόμενο αυτό σίγουρα επηρέασε την ικανότητα στην γραφή τους.

Ακόμα, οι διαφορές της Ε.Ν.Γ. με την ομιλούμενη ελληνική δυσχεραίνουν την επίδοση των ατόμων στον γραπτό λόγο σε όλα τα επίπεδα. Μια αναλυτική ματιά στην ελληνική νοηματική γλώσσα μπορεί να δικαιολογήσει τις αστοχίες που εμφανίζονται σε γραπτά κωφών, παίρνοντας υπόψιν πως πολλά ενήλικα κωφά και βαρήκοα άτομα έχουν εκπαιδευτεί περισσότερο στην Ε.Ν.Γ. και την χρησιμοποιούν καθημερινά.

Μέσω της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που πλέον υιοθετείται στα ειδικά σχολεία Κωφών και περιλαμβάνει την εκμάθηση και συχνή χρήση της Ε.Ν.Γ, οι κωφοί έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και στις δύο γλώσσες. Οι κωφοί συγκαταλέγονται στον δίγλωσσο πληθυσμό, δηλαδή έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), και ως δεύτερη τη Νέα Ελληνική.

#### 5.1. Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.)

Η νοηματική γλώσσα δεν θεωρούνταν εκπαιδευτικά σημαντική έως το 1980 όπου οι Stuckles και Birch έφεραν στο φως στοιχεία που αποδείκνυαν πως η χρήση της νοηματικής επηρέασε ανοδικά την επίδοση των κωφών και βαρήκοων μαθητών, στην χειλεανάγνωση, τον γραπτό λόγο και την ομιλία, ως αποτέλεσμα της καλύτερης κατανόησης της ανάγνωσης.

Λίγα λόγια για την εξέλιξη της ελληνικής νοηματικής και τους επικεφαλής της ανάπτυξης της στην Ελλάδα, θα αναφερθούν σε αυτό το σημείο. Ο Νικόλαος Γραϊκός,

κατηχητής στον Ιερό Ναό των Τριών Ιεραρχών στα Πετράλωνα, υπήρξε ένα σημαντικό πρόσωπο για την διατήρηση της Ε.Ν.Γ. στα επόμενα χρόνια. Την χρονιά του 1938 η εκπαίδευση για κωφούς περιοριζόταν στο «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων» στην Αθήνα, την ίδια περίοδο ο Νικόλαος Γραίκος έδειξε ενδιαφέρον για την νοηματική γλώσσα λόγω ενός κωφού μέλους του κατηχητικού, του Γιάννη Αντζακα. Η μέριμνα του Νικόλαου (ή πατέρα Νικόδημου μετά την χειροτονία του) για την νοηματική γλώσσα άνοιξε τον δρόμο στους κωφούς να παρακολουθούν τα εκκλησιαστικά μυστήρια και κατά την δύσκολη περίοδο του πολέμου το '40. Μετά το τέλος του πολέμου τα κωφά μέλη αυξήθηκαν και έτσι ζητήθηκε η συμμετοχή της Μαρούλας Κατσίμπρα, πρώτης διερμηνέως της Ε.Ν.Γ., στην κατήχηση των Κωφών γυναικών το 1948. Η ίδια έπειτα συνείσφερε στην μετάφραση του λόγου των Ευαγγελίων στην Ε.Ν.Γ. μαζί με τον πατέρα Νικόδημο. Αργότερα, το 1963 ιδρύθηκε από τον πατέρα Νικόδημο το Σωματείο Φίλοι των Κωφών «Ο Προφήτης Ζαχαρίας», το οποίο έδωσε την ευκαιρία δραστηριοποίησης και επικοινωνίας χωρίς κατακρίσεις σε όλα τα κωφά μέλη. Ο «κρυφός» αυτός τρόπος εκμάθησης μέσα στην Κοινότητα των Κωφών είχε ως αποτέλεσμα η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα να διατηρηθεί ζωντανή (Αντζακας, 2010).

Τον Δεκέμβριο του 2013 η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος (ΟΜ.Κ.Ε) προχώρησε στη διακήρυξη για την Συνταγματική αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σύμφωνα με την οποία ζητά την ισότιμη αναγνώριση και αποδοχή της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα, την ισότιμη και χωρίς εμπόδια πρόσβαση όλων των κωφών και βαρήκοων στις δημόσιες υπηρεσίες μέσω Διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και πολλές άλλες επιδιώξεις εκ μέρους της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών (ΟΜΚΕ, 2013).

Στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα διαθέτει ειδικά σχεδιασμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο δημιουργήθηκε το 2004 στο πλαίσιο της Ενέργειας 1.1.4 «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α με επιστημονικά υπεύθυνη την Βενέττα Λαμπροπούλου, καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών και προβλέπει τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στα ειδικά σχολεία μέσω δίγλωσσης εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, 1999γ, 2004α, 2004β).

Συγκεκριμένα, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι η φυσική γλώσσα επικοινωνίας της Κοινότητας των Κωφών της Ελλάδας και διαφοροποιείται από τις νοηματικές γλώσσες άλλων χωρών, οι οποίες συντίθενται γύρω από τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, όπως

και τον πολιτισμό της αντίστοιχης ομιλούμενης γλώσσας. Η νοηματική γλώσσα διαφέρει από λαό σε λαό καθώς παρουσιάζει ορισμένες παραλλαγές ή διαφορές σε ότι αφορά τη γραμματική, την σύνταξη, το λεξιλόγιο και την σημασιολογία (Κρουσταλάκης, Γ., 2005). Το δακτυλικό αλφάβητο της Ε.Ν.Γ. περιέχει 24 χειρομορφές που αντιπροσωπεύουν τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου. Ειδικότερα, οι χειρομορφές είναι οι στατικές μορφές των χεριών σε σχέση πάντα με τον προσανατολισμό της παλάμης και την θέση των δακτύλων του νοηματιστή. Έπειτα οι κινήσεις των χεριών, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος και του κεφαλιού αποτελούν τα χειριμικά στοιχεία της Ε.Ν.Γ., όπως και όλων των Νοηματικών γλωσσών διεθνώς (Μαγγανάρης, 2003, σ.30-35). Οι χειρομορφές της Ε.Ν.Γ. όπως και τα φωνήματα της ελληνικής, δεν αποτελούν νοήματα από μόνες τους (Battison, 1978, στο Ανδρικοπούλου). Για να αποδοθεί νόημα σε μια χειρομορφή θα πρέπει να ακολουθείται από επιπλέον πληροφορίες παρεχόμενες από τον προσανατολισμό της παλάμης, την θέση της χειρομορφής στον χώρο ή επάνω στο σώμα, την κίνηση του χεριού που είτε συμπληρώνει το νόημα είτε υποδηλώνει το μέγεθος και τη συχνότητα του νοήματος, τέλος την στάση ή την κίνηση του σώματος και την έκφραση του προσώπου.

Κάθε άτομο που εξασκεί την νοηματική γλώσσα ακολουθεί τον παρακάτω βασικό κανόνα. Οι βασικές κινήσεις των νοημάτων πρέπει να πραγματοποιούνται πάντοτε από το κυρίαρχο χέρι, δηλαδή το χέρι με το οποίο τα άτομα γράφουν, το μη κυρίαρχο χέρι είναι πάντοτε βοηθητικό. Οι πληροφορίες του μηνύματος παρουσιάζονται από το κυρίαρχο χέρι ενώ το μη κυρίαρχο μένει συνήθως στατικό, ως βάση, υποβοηθώντας την έκβαση του επιθυμητού νοήματος. Όταν χρησιμοποιούνται και τα δύο χέρια, αυτά θα πρέπει να συγχρονίζονται.

Η νοηματική γλώσσα σημειώνει μεγάλες διαφορές από την ομιλούμενη γλώσσα. Στην ελληνική νοηματική δεν χρησιμοποιούνται άρθρα ούτε γίνεται διαχωρισμός μεταξύ ενικού ή πληθυντικού προσώπου. Ακόμα, η έμφαση δηλώνεται με την λέξη που επιλέγει ο νοηματιστής να προηγηθεί στην πρόταση. Όσο για τον χρονικό προσανατολισμό, το παρελθόν το παρόν και το μέλλον αποδίδονται επιτυχώς μέσω της νοηματικής μέσω τριών ρηματικών χρόνων. Η έγκλιση των ρημάτων δεν απεικονίζεται με χειρομορφές, αντί αυτού το νόημα μεταφέρεται με εκφράσεις του προσώπου και συγκεκριμένα την κίνηση των ματιών, κατά των Bakker and Padden (1978). Το ρήμα “είναι” παραλείπεται και αντικαθίσταται από το βοηθητικό ρήμα “κάνω”, όποτε είναι απαραίτητο. Η ενεργητική και παθητική φωνή ορίζεται από την κατεύθυνση των χεριών, δηλαδή το χέρι του νοηματιστή δείχνει προς τον συνομιλητή (πχ. ντύνω) στην ενεργητική φωνή, ενώ στην παθητική φωνή το χέρι δείχνει προς τον ομιλητή (πχ. ντύνομαι). Όταν πρέπει να δηλωθεί κτήση, αυτό επιτυγχάνεται χωρίς να υπάρχει

διαφοροποίηση ανάμεσα σε κτητικό επίθετο και σε κτητική αντωνυμία. Έπειτα, ο υπερθετικός βαθμός των επιρρημάτων και επιθέτων δηλώνεται με το “πολύ”. Τελικά, η δομή των προτάσεων διαφέρει αρκετά από την ομιλούμενη ελληνική, όπου στη νοηματική το επίθετο τοποθετείται μετά το ουσιαστικό, ενώ το επίρρημα βρίσκεται πολύ συχνά πρώτο στην πρόταση.

Ειδικότερα, για τα ρήματα στην νοηματική, αυτά διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με την Padden (1981) ανάλογα με τον τρόπο που μερικά ρήματα αλλάζουν κινήσεις στον νοηματικό χώρο. Στην πρώτη κατηγορία, το ρήμα κινείται στον χώρο σύμφωνα με το υποκείμενο και το αντικείμενο στην πρόταση. Σε ρήματα όπως τα “δίνω” και “ρωτάω” η κίνηση του ρήματος ξεκινάει από το υποκείμενο, δηλαδή τον ομιλητή και καταλήγει στον συνομιλητή, δηλαδή το αντικείμενο. Έπειτα στα αντίστροφα ρήματα, όπως το “παίρνω”, η κίνηση ξεκινάει από το αντικείμενο και καταλήγει στο υποκείμενο. Στην δεύτερη κατηγορία το ρήμα έχει σταθερή νοηματική κινησιολογία και δεν μετακινείται ανεξάρτητα από το αντικείμενο ή το υποκείμενο, τα εν λόγω ρήματα είναι παρόμοια με τα “βάζω” και “μετακινώ”. Σε αυτές τις περιπτώσεις το υποκείμενο καθορίζεται από την δομή της πρότασης, όπου το υποκείμενο τοποθετείται πριν το ρήμα και το αντικείμενο μετά το ρήμα. Στην τρίτη κατηγορία το ρήμα δεν προσανατολίζεται ανάλογα με το αντικείμενο ή το υποκείμενο, αντιθέτως η κίνηση γίνεται προς τον κορμό του ομιλητή ακόμα και αν ο ίδιος δεν αποτελεί το υποκείμενο. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν ρήματα όπως το “ξέρω” και το “σκέφτομαι”, στα οποία το υποκείμενο καθορίζεται από την θέση του στην πρόταση, συγκεκριμένα μετά το ρήμα.

Σύμφωνα με τον σκοπό και το περιβάλλον χρήσης της νοηματικής υπάρχουν πέντε ξεχωριστοί ορισμοί. Αρχικά, ως φυσική νοηματική γλώσσα χαρακτηρίζεται η ενστικτώδης και κοινή για όλες τις εθνότητες χρήση ορισμένων νοημάτων από παιδιά για την έκφραση απλών αναγκών, παραδείγματος χάριν “φαγητό”. Η συμβατική νοηματική γλώσσα περιλαμβάνει τα νοήματα με τα οποία δηλώνεται οτιδήποτε, όπως π.χ. ενοχή, χωρίς στοιχεία για την προέλευση τους. Έπειτα, η τεχνητή νοηματική γλώσσα είναι, το επίσης κοινό για όλες τις εθνότητες, σύνολο νοημάτων τα οποία διδάσκονται συστηματικά σε παιδιά, όπως για το ειδικό δελτίο ειδήσεων. Η σποραδική νοηματική γλώσσα εφαρμόζεται σε πολύ κοντινά περιβάλλοντα όπου η γνώση ορισμένων νοημάτων περιορίζεται στα άτομα του περιβάλλοντος και δεν γίνονται κατανοητά εκτός του συγκεκριμένου κύκλου. Τελικά, η δεικτική νοηματική γλώσσα αξιοποιείται για την αναφορά σε κάτι συγκεκριμένο που ο νοηματιστής θέλει να γνωστοποιήσει στον δέκτη, όπως ένα αντικείμενο ή ένα άτομο.

Συνεχίζοντας, οι νοηματικές γλώσσες παρουσιάζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο εκφοράς των νοημάτων. Η παρουσίαση της νοηματικής με λογική κατάληξη περιλαμβάνει την έκφραση σε μακροσκελείς προτάσεις που καταλήγουν με το βασικό νόημα να υπερτονίζεται στο τέλος της πρότασης. Έπειτα, η κατηγορία παραίτησης από το πλούσιο λεξιλόγιο χαρακτηρίζεται από την χρήση των ελάχιστων κινήσεων ώστε να γίνει το μήνυμα κατανοητό χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην γραμματική της πρότασης. Αυτή η πρακτική συνήθως παρατηρείται σε βαρήκοους οι οποίοι δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την νοηματική και συνήθως οδηγεί στην παρανόηση του μηνύματος από τους δέκτες. Η τρίτη κατηγορία γνωστοποιείται ως καταιγισμός από δείγματα νοηματικής γλώσσας και παρατηρείται συνήθως στον νοηματισμό βαρήκων με υψηλή νοημοσύνη μετά από επιτυχή ειδική εκπαίδευση. Σε αυτή την κατηγορία ο νοηματιστής επικοινωνεί με μεγάλες προτάσεις έτσι ώστε το επιθυμητό νόημα να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρο. Οι περιπτώσεις χρήσης αυτής της κατηγορίας είναι συνήθως για την δήλωση σχέσεων και απόψεων, ομολογιών, δυνατοτήτων κ.λπ., όπου λίγες νοηματικές κινήσεις δεν επαρκούν για να αποδώσουν τη συνολική ιδέα.

Αναφορικά με τις ομοιότητες της νοηματικής γλώσσας με την ομιλούμενη γλώσσα, τα κωφά παιδιά που μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα από την παιδική ηλικία, περνούν τα ίδια γλωσσικά στάδια με τα ακούοντα που μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω του προφορικού λόγου, από 8 – 22 μηνών. Τα λάθη που κάνουν σε νοήματα είναι παρόμοια σε είδος με αυτά που κάνουν και τα ακούοντα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Το πρώτο ολοκληρωμένο νόημα είναι μετά τους 8 μήνες και σε ηλικία ενός έτους χρησιμοποιούν περίπου 10 νοήματα. Στους ακούοντες οι πρώτες 10 ευανάγνωστες λέξεις είναι στους 15 μήνες. Αυτό το προβάδισμα των κωφών παιδιών αποδίδεται στο ότι τα οπτικο – ακουστικά συστήματα στο κωφό παιδί ωριμάζουν γρηγορότερα. (Ζαφειράτου – Κολιούμπα, Ε., 1994). Ακόμα, ο Kantor πρόβαλλε την πληροφορία πως οι κωφές μητέρες αλλάζουν τον τρόπο που νοηματίζουν και τις εκφράσεις τους ώστε να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών τους, όπως κάνουν και οι ακούουσες μητέρες αυξάνοντας το ύψος της φωνής τους, γεγονός που αυξάνει τα κοινά σημεία ανάμεσα στις δύο γλώσσες.



Εικόνα 5: Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο

(πηγή: <https://sites.google.com/site/koinonikeleitourgios123456/mesa/7> )

## 5.2. Δίτροπη διγλωσσία

Για να γίνει πιο αντιληπτή η φύση της διγλωσσίας και να γίνει πιο κατανοητό το σύνθετο περιεχόμενό της, θα αναπτυχθούν ορισμοί διγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933), ο οποίος ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στο φαινόμενο, διγλωσσία είναι η κατοχή των δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας, ώστε να μην διακρίνεται ο δίγλωσσος από τους φυσικούς ομιλητές, αυτός δηλαδή που χειρίζεται εξίσου τέλεια και τις δύο γλώσσες. Ενώ σύμφωνα με τον MacNamara (1967), διγλωσσία είναι η ικανότητα, έστω και περιορισμένη, σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση, παραγωγή, ανάγνωση, γραφή) σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η φυσική γλώσσα της ελληνικής κοινότητας Κωφών. Είναι μια πλήρης γλώσσα, η οποία χρησιμοποιεί τα ίδια είδη γραμματικού μηχανισμού που υπάρχουν και στην προφορική γλώσσα.

Ωστόσο, σε μια πιο ειδική περίπτωση, όπως είναι αυτή των κωφών και βαρήκοων ατόμων, εντοπίζεται το φαινόμενο της δίτροπης διγλωσσίας. Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin (1978) διαφοροποιεί ανάμεσα στην

ταυτόχρονη και τη διαδοχική διγλωσσία. Επομένως, τα ακούοντα παιδιά από κωφούς γονείς είναι και αυτά δίγλωσσα, αφού μαθαίνουν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική, ενώ κατακτούν και την ομιλούμενη έπειτα από την ευρύτερη κοινωνικοποίησή τους. Το ίδιο προκύπτει και στα κωφά παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες ακουόντων. Η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουν είναι η ομιλούμενη Ελληνική μέσω της χειλεανάγνωσης, ενώ στη συνέχεια παραπέμπονται σε ειδικό για να μάθουν την νοηματική γλώσσα.

Η διτροπική διγλωσσία παρουσιάζεται στα άτομα που χρησιμοποιούν εξίσου την νοηματική και την αντίστοιχη ομιλούμενη γλώσσα. Για παράδειγμα μπορούν να πουν τη λέξη «σπίτι» και ταυτόχρονα να την νοηματίσουν (Shook and Viorica, 2012). Επομένως, ένα μοναδικό χαρακτηριστικό των δίτροπων δίγλωσσων, είναι ότι μπορούν να επικοινωνούν κάνοντας μίξη των δύο γλωσσών αλλά και κάνοντας ταυτόχρονη χρήση. Αυτό προκύπτει, από την αξιοποίηση δύο διαφορετικών μέσων επικοινωνίας για τη κάθε γλώσσα. Της νοηματικής η οποία παράγεται με τα χέρια, αλλά και της ομιλούμενης που παράγεται από το στόμα.

Στη παρούσα έρευνα, από τους 12 συμμετέχοντες η πλειοψηφία των 9 ατόμων γνωρίζει την ομιλούμενη Ελληνική γλώσσα και την νοηματική. Επομένως, τα άτομα αυτά θεωρούνται δίτροποι δίγλωσσοι. Από τη μειοψηφία των υπολοίπων, συμμετείχε μια κωφή γυναίκα που γνωρίζει μόνο την Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα, κάνει δηλαδή χειλεανάγνωση ή σε περίπτωση που δυσκολεύεται χρησιμοποιεί σύστημα μετατροπής της ρέουσας ομιλίας σε γραπτό λόγο και απαντάει προφορικά. Μια ακόμη γυναίκα η οποία είναι βαρήκοη και έχει υποστήριξη από εξωτερική συσκευή ακουστικού βαρηκοΐας, δηλαδή ακούει την ομιλία ειδικότερα όταν απαρτίζεται από λέξεις υψηλής συχνότητας και το μήκος των προτάσεων είναι μικρό και η ίδια απαντάει με ρέουσα ομιλία. Τέλος, μια ακόμη γυναίκα χρησιμοποιεί σύστημα μετατροπής της ρέουσας ομιλίας σε γραπτό λόγο, επομένως κάνει χρήση ανάγνωσης και απαντάει με προφορικό λόγο. Θεωρήθηκε εύλογο να συμμετέχει στην έρευνα και ένα μικρό ποσοστό ατόμων που δεν είναι δίτροποι δίγλωσσοι ώστε να εντοπιστούν οι διαφορές που παρουσιάζουν στο γραπτό λόγο τους και να επισημανθούν.

### **5.3.Χειλεανάγνωση**

Άτομα με φυσιολογική ακοή βασίζονται καθημερινά στην ανάγνωση ομιλίας όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, για παράδειγμα, σε ένα θορυβώδες περιβάλλον. Ενδείξεις ότι οι οπτικές

πληροφορίες χρησιμοποιούνται καθημερινά για την αναγνώριση ομιλίας προέρχονται από μελέτες, οι οποίες χρησιμοποιούν την λειτουργική μαγνητική τομογραφία (fMRI, ένα μη-διηθητικό μέσο για την απεικόνιση της εγκεφαλικής δραστηριότητας. Όταν κάποιος προσπαθεί να αναγνωρίσει την ομιλία, χρησιμοποιώντας μόνο το ακουστικό σήμα, ο ακουστικός φλοιός ενεργοποιείται. Η ενεργοποίηση όμως δεν θα πραγματοποιηθεί, εάν ο συμμετέχοντας στην έρευνα παρακολουθεί απλά ένα πρόσωπο να κάνει ρυθμικές κινήσεις της κάτω γνάθου και του στόματος, χωρίς να ανοίγει τα χείλη.

Ένα άτομο με βαρηκοΐα θα βασιστεί περισσότερο στο οπτικό σήμα για την αναγνώριση ομιλίας, από ότι θα κάνουν τα άτομα με φυσιολογική ακοή. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαταραχή ακοής, τόσο περισσότερο ένα άτομο θα βασίζεται σε οπτικές πληροφορίες για επικοινωνία. Μια πληθώρα ερευνών έχει αποκαλύψει ότι είναι δύσκολο να προβλεφθεί η επίδοση στη χειλεανάγνωση. Η επίδοση δεν μπορεί να προβλεφθεί βάση της νοημοσύνης ενός ατόμου, των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, της ηλικίας, του φύλου και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Ορισμένες έρευνες αναφέρουν ότι συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες μπορεί να σχετίζονται με την χειλεανάγνωση. Αυτές περιλαμβάνουν την οπτική αποκωδικοποίηση λέξεων, τη μνήμη εργασίας, τη ταχύτητα λεξικολογικής αναγνώρισης, τη φωνολογική επεξεργασία και την εξαγωγή λεκτικού συμπεράσματος, ενώ προγνωστικό παράγοντα αποτελεί η ηλικία, αφού οι νεότεροι έχουν καλύτερη επίδοση. Σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα προθυμίας να μαντεύουν, η νοητική ευστροφία και η προθυμία να αναθεωρούν ερμηνείες ενός μερικώς αναγνωρισμένου μηνύματος. Ένα άτομο, το οποίο έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, περιορισμένες γνώσεις γραμματικής και περιορισμένες καθολικές γνώσεις, πιθανόν, θα αντιμετωπίζει δυσκολίες στη χειλεανάγνωση.

Κατά τη χειλεανάγνωση, οι περισσότεροι άνθρωποι αναγνωρίζουν λιγότερο από το 20% των λέξεων, που ακούν. Στη δυσκολία αυτή, συμβάλουν κάποιοι βασικοί παράγοντες, όπως η ορατότητα των ήχων. Πολλοί ήχοι, δεν συνδέονται με ορατή στοματική κίνηση. Επιπλέον, η ταχύτητα της ομιλίας μπορεί να δυσκολέψει τη κατανόηση, αφού συχνά οι ήχοι παρουσιάζονται σε συχνότητα γρηγορότερη από ότι μπορεί να αναλύσει το μάτι. Η συνάρθρωση και ο τονισμός, επιδρά στη κατανόηση των λέξεων, διότι η εμφάνισή τους ποικίλει, συναρτήσε του πως λέγονται. Το ίδιο συμβαίνει και με τους οπτικά όμοιους και ομοιοφανείς ήχους, επειδή πολλοί έχουν παρόμοια εμφάνιση στο πρόσωπο. Ένας τελευταίος, αλλά βασικός παράγοντας, είναι οι επιδράσεις των ομιλητών. Πολλοί, παράγουν



ήχους και αρθρώνουν λέξεις με διαφορετικές στοματικές κινήσεις. Αυτό μπορεί να προκαλέσει σύγχυση σε ένα χειλεαναγνώστη που βασίζεται στις κινήσεις των χειλιών.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση της ομιλίας είναι οι παρακάτω:

- ο ομιλητής, δηλαδή οι εκφράσεις που σχηματίζει το πρόσωπό του
- το ύφος που χρησιμοποιεί στο λόγο του
- η γλώσσα του σώματος και η οικειότητα που μπορεί να έχει με τον συνομιλητή του
- η προφορά, η προσωδία αλλά και αντικείμενα που μπορεί να έχει μέσα ή έξω από το στόμα του, για παράδειγμα να μασάει μια τσίχλα
- το μήνυμα που θέλει να εκφράσει ο ομιλητής, δηλαδή το μήκος του, η συντακτική πολυπλοκότητα και η συχνότητα χρήσης λέξεων των λέξεων που χρησιμοποιεί
- αν οι ήχοι είναι κοινά ομοιοφανείς, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο που συντάσσεται το μήνυμα
- το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία για έναν χειλεαναγνώστη.
- η οπτική γωνία που βρίσκονται οι συνομιλητές, η απόσταση, οι περιβαλλοντικοί θόρυβοι, η ακουστική του δωματίου αλλά και οι περισπασμοί
- ο χειλεαναγνώστης, δηλαδή η δεξιότητες που έχει, η εναπομένουσα ακοή, η χρήση της κατάλληλης ενίσχυσης που μπορεί να χρησιμοποιεί, το προφίλ του άγχους που μπορεί να έχει για την εκάστοτε ομιλία, αν είναι προσεκτικός ή έχει κόπωση, το κίνητρο που έχει για κατανόηση αλλά και οι γλωσσικές του δεξιότητες.

#### **5.4. Μέθοδοι εκπαίδευσης κωφών παιδιών στην Ελλάδα**

Κατά την πορεία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Οι πιο γνωστές είναι ο προφορισμός, δηλαδή η ολική επικοινωνία και στα τελευταία χρόνια η δίγλωσση προσέγγιση. Στον προφορισμό που κυριάρχησε μέχρι το 1980 περίπου, δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής. Σε αυτό συνέβαλαν περαιτέρω τεχνολογικά βοηθήματα και άλλες προσφορές χειρισμών και μαθημάτων, όπως η χειλεανάγνωση, η ορθοφωνία, η χρήση γραπτού λόγου κλπ. Η προφοριστική προσέγγιση αμφισβητήθηκε από τη κοινότητα των κωφών αλλά και από εκπαιδευτικούς. Έπειτα από την εφαρμογή της, σημειώθηκε χαμηλή αποτελεσματικότητα σε γλωσσικό, γνωστικό αλλά και

συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αμφισβήτηση αυτή, έδωσε στη προσέγγιση μια νέα μορφή η οποία πλέον εστιάζει στη σύνδεση μορφής και περιεχομένου κατά την γλωσσική διδασκαλία και συγκεντρώνει εφαρμογές περισσότερο επικοινωνιακών μεθόδων στη τάξη διδασκαλίας. Μια νέα τάση που εξαπλώθηκε κατά την δεκαετία του '80 στην Ελλάδα αποτέλεσε η ολική επικοινωνία ως εναλλακτική του αδιεξόδου της παραδοσιακής προφοριστικής φιλοσοφίας. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση γίνεται η χρήση κάθε μέσου και τρόπου με σκοπό να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Και αυτή η προσέγγιση προκάλεσε αντιφάσεις, αφού κατέστη δύσκολη η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της στην εκπαίδευση των κωφών.

Η πεποίθηση πως η προφορική μέθοδος είναι καταλληλότερη της χρήσης Νοηματικής, επικράτησε στο παγκόσμιο συνέδριο εκπαιδευτικών για κωφά παιδιά (Second International Congress on Education of the Deaf), το 1880 στο Μιλάνο. Εκείνη την περίοδο κυριαρχούσε η αντίληψη πως η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας απέτρεπε τα παιδιά να μπουν στην διαδικασία εκμάθησης της ομιλίας, λαμβάνοντας υπόψιν πως τα νοήματα είναι πολύ ευκολότερα για εκείνα. Η κατάληξη του συνεδρίου επέβαλλε την απαγόρευση της Νοηματικής Γλώσσας στα σχολεία από τον 19ο μέχρι και τον 20ο αιώνα. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς υποστήριζαν την ένταξη των κωφών μαθητών στον "κόσμο των ακουόντων", σημαίνοντας πως τα παιδιά θα έπρεπε να μάθουν να μιλούν και να κάνουν χειλεανάγνωση. Μοιραία, η προφορική μέθοδος δεν είχε τα προβλεπόμενα αποτελέσματα και έτσι τα παιδιά αποφοιτούσαν έχοντας κάτω του μετρίου ικανότητες στην ομιλία και στην γραφή.

Η προφορική μέθοδος αμφισβητήθηκε έντονα από τον γλωσσολόγο Noam Chomsky όταν εξέφρασε την δυσαρέσκειά του προς το εκπαιδευτικό σύστημα Κωφών της Μασαχουσέτης για την απαγόρευση της χρήσης νοηματικής γλώσσας από τα κωφά παιδιά. Επίσης, έρευνες από τους Stevenson (1964), Brasel, Quigley(1977), Meadow(1980) κ.α. απέδειξαν πως η γνώση της νοηματικής ως μητρικής γλώσσας από τα κωφά παιδιά με κωφούς γονείς, αποτελεί προτέρημα και τα καταστεί πιο ικανά στην εκμάθηση της ομιλίας, απ' ό,τι τα κωφά παιδιά με ακουόντες γονείς. Μετά από τόσες εξελίξεις και κριτική η προφορική μέθοδος εγκαταλείφθηκε και το 1967 άρχισε να εφαρμόζεται μια νέα εκπαιδευτική μέθοδος. Αυτή περιλάμβανε την δημιουργία ειδικών τάξεων σε δημόσια σχολεία ακουόντων, όπως και προγραμμάτων ένταξης σε ενιαίες τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση των Κωφών παρέχεται είτε σε σχολεία του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφών (Ε.Ι.Π.Κ.), ιδιοκτησία του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και υπό την

εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, είτε σε ειδικά σχολεία ελεγχόμενα, επίσης, από το Υπουργείο Παιδείας. Στα ειδικά σχολεία συνεχίζεται να χρησιμοποιείται η αμφιλεγόμενη προφορική μέθοδος, εκτός των περιπτώσεων όπου ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ικανοποιητικά την Ε.Ν.Γ. Αντιθέτως, στα σχολεία του Ε.Ι.Π.Κ., ακολουθείται η ολική μέθοδος διδασκαλίας, δηλαδή η χρήση της Ε.Ν.Γ. και της ομιλίας συνδυαστικά. Ιδιαίτερα, ο νόμος 2817 (ΦΕΚ 78/14.3.2000) επέτρεψε την αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας επίσημα στην δημόσια εκπαίδευση. Ακόμα, ο εν ισχύει νόμος από το 2008, 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) σχετικά με την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θέτει πως «ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή των κωφών μαθητών. Η Ελληνική Νοηματική και η Νέα Ελληνική Γλώσσα αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση...».

Η δίγλωσση προσέγγιση αποτελεί μια πιο σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την εξισοροπημένη χρήση δύο γλωσσών στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και τα επιμέρους κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και εκπαιδευτών. Για το λόγο αυτό, έχουν προταθεί και χρησιμοποιούνται ποικίλες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, οι οποίες εξυπηρετούν διάφορους στόχους, από τη σταδιακή μετάβαση των παιδιών των γλωσσικών μειονοτήτων στη πλειονοτική γλώσσα και εκπαίδευση έως την εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση με σκοπό τη διατήρηση της γλώσσας και της πολιτισμικής κληρονομιάς (Γεωργογιάννης & Κουνέλη, 2012). Αυτή η πρόωρη πρόσβαση στη γλώσσα είναι σχεδιασμένη για να προάγει την αύξηση της βασικής εκπαίδευσης και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί πλέον τη σύγχρονη εκπαιδευτική τάση. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ευρεία εφαρμογή και στα σχολεία των κωφών, ενώ οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Είναι γενικότερα αντιληπτό πως οι κωφοί, ανήκουν σε μια πολιτισμική κοινότητα, στην οποία εντάσσονται είτε από μικροί, είτε αργότερα, ανάλογα με την ακουστική κατάσταση των γονέων τους αλλά και των ίδιων. Σε αυτή τη κοινότητα, επίσημη γλώσσα θεωρείται η νοηματική, η οποία είναι οπτική και χειρωνακτική. Πρόσβαση στη νοηματική ως πρώτη γλώσσα έχουν τα κωφά άτομα, γι' αυτό το λόγο θεωρείται μητρική τους γλώσσα. Τα παιδιά αποκτώντας έγκαιρη πρόσβαση στην ΕΝΓ, αποκτούν με απολύτως φυσικό τρόπο μια γλώσσα, εξασφαλίζοντας έτσι την φυσιολογική γλωσσική, γνωστική,

συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αυτή δηλαδή που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Αντιθέτως, στην ομιλούμενη γλώσσα η πρόοδος τους είναι πολύ αργή. Παρά το γεγονός ότι συχνά τα κωφά παιδιά και οι ειδικοί καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια χρησιμοποιώντας ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα διαθέσιμα μέσα για να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα, είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των κωφών και βαρήκοων παιδιών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην παραγωγή και πρόσληψη της ομιλίας. Η προσδοκία από ένα κωφό παιδί να φτάσει σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας, με την πιθανότητα να μην επιτευχθεί ποτέ, ενώ ταυτόχρονα να του στερείται το δικαίωμα στη πρόσβαση μιας γλώσσας που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες και δυνατότητές του, τη νοηματική, ισοδυναμεί ουσιαστικά με τη να διακινδύνευση της φυσιολογικής ανάπτυξης της ηλικίας του γλωσσικά, γνωστικά, κοινωνικά ή σε προσωπική ανάπτυξη. Επομένως, η δίγλωσση εκπαίδευση με τη νοηματική ως γλώσσα εισαγωγής, θεμελιώνεται πάνω στις γλωσσικές και νοητικές δομές, ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού.

Βέβαια, οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες από το σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι Long, Stinson & Braeges (Stinson & Antia, 1999) αναφέρουν ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές λόγω της δυσκολίας τους να επικοινωνήσουν με τους ακούντες συμμαθητές τους, τις περισσότερες φορές, αν όχι πάντα, δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να υπάρχουν επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ζωή. Ακόμη, μια σειρά ερευνών, έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση δεν βοηθάει την ανάπτυξη σχέσεων και την κοινωνική ένταξη των κωφών μαθητών μέσα στα σχολεία των ακούντων. Για πολλούς κωφούς μαθητές τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης είναι η κοινωνική απομόνωση και η μη ένταξη των μαθητών αυτών στο περιβάλλον του γενικού σχολείου (Stinson and Lang, 1994). Για παράδειγμα, η Foster (1989) βρήκε στις περιγραφές των κωφών και βαρήκοων μαθητών που φοιτούσαν σε προγράμματα ένταξης πως υπήρχαν πολλές αναφορές στην μοναξιά που αισθάνονταν, στην απόρριψη και στην κοινωνική τους απομόνωση. Έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι οι έφηβοι κωφοί αισθάνονται πιο συναισθηματικά ασφαλείς και πιο αποδεκτοί στις σχέσεις τους με κωφούς συμμαθητές απ' ότι με ακούντες (Stinson and Whitmire, 1991). Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, ειδικότερα η ένταξη των παιδιών αυτών στο δυναμικό μιας γενικής σχολικής τάξης. Από ψυχολογική άποψη, είναι εξίσου σημαντικό, να πειστεί το ίδιο το παιδί και οι γονείς του ότι το υπάρχον αισθητηριακό έλλειμμα δεν είναι ικανό να περιθωριοποιήσει το παιδί σε επίπεδο κοινωνικό ή να του στερήσει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, επειδή πρόκειται για μια έλλειψη και όχι για μη ικανότητα. Η ειδιοποιός διαφορά των κωφών και βαρήκοων ατόμων είναι η οδός πρόσληψης της γνώσης που

δεν είναι πλέον το αυτί, αλλά το οπτικό σήμα. Αυτή η διαφορά πρέπει να γνωστοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που θα ενταχθεί, ώστε να υπάρχει κατανόηση και αποδοχή των ελλειμμάτων του.

### **5.5. Δίγλωσση εκπαίδευση στην οικογένεια**

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική διγλωσσία, απαιτείται έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση μέσω ενός υποστηρικτικού δικτύου για τους γονείς. Με δεδομένο ότι το 90-95% των κωφών παιδιών γεννιούνται σε οικογένειες ακουόντων, είναι κατανοητό πως οι γονείς θα έχουν σημαντικό ρόλο στα πρώτα βήματα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας του παιδιού, δηλαδή τη νοηματική. Συνεπώς, η οικογένεια πρέπει να ενημερωθεί για τη δίγλωσση φιλοσοφία, αλλά και να γνωρίσει, να εκτεθεί και να μάθει συστηματικά τη νοηματική γλώσσα. Καθοριστικό ρόλο θα παίζει η συναναστροφή των κωφών παιδιών με κωφούς ενήλικες όπου θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν. Ένας δάσκαλος, γνώστης της νοηματικής, θα μπορούσε να συμβάλει στην διαπαιδαγώγηση των γονέων ώστε να μη χάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας. Είναι σημαντικό επίσης, οι γονείς να ανταποκρίνονται θετικά στις πρώτες "αρθρώσεις" των παιδιών τους, όποια μορφή και αν έχουν και να τα ενθαρρύνουν σε αυτές. Επιπλέον, οι πρώτες "αρθρώσεις" με νοήματα θα πρέπει να λαμβάνονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που θα πρέπει να στηρίζει περισσότερο τα παιδιά να κατανοήσουν τα ελλείμματά τους αλλά και να μάθουν να λειτουργούν με αυτά. Η διαδικασία αυτή, αποτελεί βασικό άξονα που θα λειτουργήσει ως μέσο για την ομαλή ένταξη των κωφών στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη αναφέρεται στην τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με ακούοντα παιδιά της ηλικίας του. Η ενσωμάτωση αποτελεί την πιο ακραία μορφή ένταξης που είναι η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων της γειτονιάς του (Meadow, 1980). Αφορά τη ριζική αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς και σκέψης χωρίς να υπάρχει αρχή μέση και τέλος. Δεν αποτελεί ατομική προσπάθεια και δεν εξαντλείται στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης ή σχολικής δομής. Η ένταξη υπογραμμίζει τα ίσα δικαιώματα που έχει κάθε παιδί στην εκπαίδευση μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο (Armstrong, 2004; Slee, 2004).

## 5.6. Δίγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο

Οι κωφοί μαθητές που θα ακολουθήσουν τη δίγλωσση εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν είτε σε σχολεία κωφών, σε τάξεις ένταξης, ή σε σχολεία ακουόντων με το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Το κωφό παιδί έχει τις ίδιες ικανότητες με το ακούον παιδί. Επομένως, η εκπαίδευσή του πρέπει να είναι εξίσου ποιοτική, όπως και το δικαίωμα να βιώνει τις ίδιες εμπειρίες μ' ένα ακούον παιδί.

Με δεδομένη τη χρήση της νοηματικής γλώσσας, οι κωφοί θα θεωρηθούν από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον δίγλωσσοι, εφόσον ανήκουν σε δύο διαφορετικές κουλτούρες, σε αυτή των κωφών αλλά και στον ακουόντων. Η κάθε μία από αυτές χαρακτηρίζεται από τις δικές της στάσεις, αξίες και δική της γλώσσα επικοινωνίας.

Η αρχή του σχολικού προγράμματος ξεκινά και έχει ως βάση τη νοηματική γλώσσα στην οποία το κωφό παιδί έχει μεγαλύτερη προσβασιμότητα. Η διδασκαλία της γίνεται σε κλίμα αποδοχής με ειδικούς εκπαιδευτικούς, υλικά και μεθοδολογία. Η νοηματική αξιοποιείται πλήρως για τη γλωσσική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Κουρμπέτης, 1997). Επιπλέον η γνώση της νοηματικής και το γνωστικό, γλωσσικό και μεταγλωσσικό υπόβαθρο που εξασφαλίζεται με την καλλιέργειά της ως μητρικής γλώσσας λειτουργεί ενισχυτικά στην επιτυχή διδασκαλία και της ελληνικής. Η ίδια διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα και η διδασκαλία της, επομένως, γίνεται σύμφωνα με τις αρχές της διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας. Η μεθοδική και εντατική προσπάθεια είναι απαραίτητη, ώστε όλοι οι απόφοιτοι της βασικής εκπαίδευσης να κατέχουν επαρκώς την Ελληνική στη γραπτή της μορφή. Αναμένονται υψηλά επίπεδα ικανότητας και επάρκειας εξίσου και στις δύο γλώσσες. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών γλωσσών και η αμοιβαία ανατροφοδότησή τους πρέπει να ενθαρρύνεται, καθώς συνεισφέρουν στην αμοιβαία μεταφορά δεξιοτήτων. Οι έννοιες όπως και τα γνωστικά σχήματα που αναπτύσσονται στην πρώτη γλώσσα εύκολα μεταφέρονται και στη δεύτερη.

Ένας βασικός παράγοντας για να επιτύχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, είναι η συνεργασία με την Κοινότητα των Κωφών, ώστε να προετοιμάζει ρεαλιστικά τους μαθητές για την πολιτισμική και κοινωνική ζωή τους. Τα άτομα της κοινότητας και οι δάσκαλοι θα πρέπει να δώσουν στα παιδιά επαρκή πληροφόρηση και συνειδητοποίηση για τα θέματα που αφορούν τους κωφούς. Η ανάπτυξη της ταυτότητας του κωφού στους μαθητές είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι από την εκπαίδευσή τους, αφού θα πρέπει να την αναγνωρίσουν και να

την αποδεχτούν ο καθένας ξεχωριστά και να την αφομοιώσουν στη προσωπικότητά τους. Είναι απαραίτητο να γίνεται κατανοητή και να εκτιμάται η κουλτούρα και η γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών, στην οποία εντάσσονται σταδιακά τα κωφά παιδιά. Η χρήση της κοινοτικής γλώσσας θα δίνει περηφάνια και αυτοπεποίθηση στα παιδιά για την κουλτούρα και την Κοινότητά τους.

Ένα αποτελεσματικό δίγλωσσο πρόγραμμα, περιλαμβάνει συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά (Λαμπροπούλου, 2004):

1. Εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.
2. Δημιουργία περιβάλλοντος με δύο κουλτούρες και πρόσβαση στη πολιτισμική κοινότητα των κωφών.
3. Έκθεση και πρακτική στη μητρική γλώσσα και στη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας.
4. Ρεαλιστικά ενδιαφέροντα και καλά δομημένα μαθήματα.
5. Πολύ καλά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι και κατάλληλα υλικά.
6. Συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος και τροποποίηση όπου χρειάζεται.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση των κωφών υπήρξε για πολύ καιρό ανεπαρκής και βασισμένη σε λάθος πρακτικές. Ωστόσο, πλέον ειδικά σχολεία κωφών λειτουργούν με ενδεδειγμένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, διδάσκοντας την γραπτή μορφή της ελληνικής και την Ε.Ν.Γ. Επιπλέον, σε συνεργασία με τους λογοθεραπευτές μπορεί να επιτευχθεί τυπική ομιλία και λόγος, αν αυτό είναι κάτι που το άτομο επιθυμεί.

Οι αλλαγές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν ωφελούν σε μεγάλο βαθμό τη νέα γενιά κωφών και αναμένεται καλύτερη επίδοση αυτών σε δραστηριότητες γραπτού λόγου απ' ότι των μεγαλύτερων τους, που ενδεχομένως δεν επωμίστηκαν τα ίδια εκπαιδευτικά οφέλη. Η αποκλειστική χρήση της Ε.Ν.Γ., κυρίως από την μεγαλύτερη γενιά, θεωρείται πως επηρεάζει την γραφή σε σχετικότητα με τους αντίστοιχους κανόνες της γλώσσας, οι οποίοι είναι πολύ διαφορετικοί από την ομιλούμενη γλώσσα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΩΦΩΝ

Ο γραπτός λόγος των κωφών, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και είναι κομμάτι της συγκεκριμένης έρευνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των κωφών και βαρήκοων στην Ελληνική χώρα, όπως είναι γνωστό, έχουν ως μέσο επικοινωνίας την νοηματική γλώσσα. Επειδή όμως η ίδια παρουσιάζει διαφορές στη γραμματική και στο συντακτικό συγκριτικά με την Ελληνική, έχει ως επακόλουθο ο γραπτός λόγος των ατόμων με ελλείμματα ακοής να παρουσιάζει λάθη. Παρακάτω, θα αναλυθούν λεπτομερώς τα μέρη του γραπτού λόγου, τα στάδια της γραφής, τα είδη λαθών που μπορεί να προκύψουν αλλά και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να κατακτήσει κάποιος τη γραφή.

#### 6.1. Παραγωγή Γραπτού λόγου

Η ορθή παραγωγή γραπτών κειμένων κάθε είδους, θα πρέπει να εμπεριέχει τα βασικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου, αλλά και της δομής του κειμενικού είδους που ανήκουν. Έτσι θα είναι επικοινωνιακά σωστά και κατάλληλο αισθητικά.

Για να είναι ποιοτικός ο γραπτός λόγος, θα πρέπει να εξετάζεται η ύπαρξη των βασικών δεξιοτήτων. Αυτές είναι, η επιλογή του θέματος, σύμφωνα με τα βιώματα και τη προσωπική σκέψη του κάθε ατόμου, η επιλογή του μηνύματος και του ρόλου που θα έχει μέσα από την έκφρασή του στην έκθεση. Τέλος, θα πρέπει να καθορίζεται το περιεχόμενο, η δομή και το ύφος του κειμένου ανάλογα με τον αποδέκτη. Ο κάθε συγγραφέας, θα πρέπει να αντιλαμβάνεται το είδος κειμένου που επιβάλει η εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση προς ανάπτυξη.

Σύμφωνα με το συγγραφικό στάδιο, ο συγγραφέας καταγράφει τις ιδέες του σε ένα κείμενο ακολουθώντας ένα οργανωτικό σχήμα. Το τελικό κείμενο θα πρέπει να έχει κατάλληλη γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα με βάση τις ανάλογες κειμενικές συμβάσεις. Θα πρέπει να διακατέχεται από εσωτερική οργάνωση, κατάλληλη δόμηση και ύφος γραφής με τις γλωσσικές επιλογές λεξιλογικού και γραμματικο-συντακτικού τύπου αλλά και να είναι προσαρμοσμένο στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, για να είναι άξιο να επιτελέσει αποτελεσματικά την επικοινωνιακή του λειτουργία.



Ακολουθεί το μετασυγγραφικό στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει την επεξεργασία και τη βελτίωση του αρχικού κειμένου για να δημιουργηθεί το τελικό. Στη συνέχεια, ακολουθεί η αξιολόγησή του. Ο σκοπός της αναθεώρησης του αρχικού κειμένου, είναι η βελτίωσή του ποιοτικά και η ανάπτυξη μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στον συγγραφέα να συνθέτει συνειδητά και να δημιουργεί ορθά και ποιοτικά κείμενα. ([diadikasia-paragoges-graptou-logou.pdf](#), Δέσποινα Ζαννετίδου-Πουγεράση)

### **6.1. Ορισμός ορθογραφίας**

Ο ορισμός της ορθογραφίας έχει αποδοθεί από πολλούς ερευνητές κατά την πάροδο των χρόνων, κάποιοι εκ των οποίων θα αναφερθούν παρακάτω. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1992), ορθογραφία είναι η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την αναπαράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι παραπάνω από μία. Στη συνέχεια έρχεται ο Ζάχος (1992) να συμπληρώσει τον ορισμό ως εξής «..αλλά και την γραμματικά, συντακτικά, και σημασιολογικά σωστή διατύπωση ενός κειμένου». Από την άλλη πλευρά, ο Πόρποδας (2002) ορίζει την ορθογραφία ως την αντιστοιχία των ήχων της προφορικής γλώσσας με τα αντίστοιχα γράμματα. Η λέξη «ορθογραφία» είναι σύνθετη και προέρχεται από τις λέξεις ορθή και γραφή. Μια άλλη άποψη που διατυπώθηκε αργότερα, θεώρησε την ορθογραφία ως έναν ορθό τρόπο, κοινωνικά αποδεκτό και κατάλληλο, που να γραφεί μέσω συμβόλων – γραμμάτων, το ηχητικό σήμα της ομιλίας (Hauffman, Weis&Martinez, 2004). Τέλος, η Catah συνοψίζει τους ορισμούς αυτούς λέγοντας πως «η ορθογραφία είναι ο τρόπος να γράφει κανείς τους ήχους και τις λέξεις μιας γλώσσας, σύμφωνα με το σύστημα γραφικής μεταγραφής που έχει υιοθετηθεί σε μια δεδομένη εποχή από την μια μεριά και από την άλλη με το να δημιουργεί ορισμένες σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί με άλλα υποσυστήματα της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, λεξικό).

### **6.2. Ορισμός γραφής**

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και θεωρείται μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να

κατακτηθεί. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Για την παραγωγή της, ο συγγραφέας προσπαθεί κατ' αρχάς να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει. Στη συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και την μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος. (Παντελιάδου, 2011). Ενώ σύμφωνα με το βρετανό ανθρωπολόγο Jack Goody, ο άνθρωπος κατάφερε να κυριαρχήσει στη σκέψη του χάρη στη γραφή. Αυτό του επέτρεψε να εξελιχθεί και να μπορέσει να κάνει περίπλοκες διανοητικές λειτουργίες όπως η αφαίρεση, η τυποποίηση, η λογική, η ανάλυση, η σύνθεση, η υπόθεση και επομένως η διαμόρφωση νέων θεωριών.

### **6.3. Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη γραφής**

Ο γραπτός λόγος απεικονίζει μια συμβολική συμπεριφορά του ατόμου, αφού πρόκειται για μια διαδικασία μετάβασης των ήχων ενός συνθήματος ή ενός μηνύματος σε σύμβολα ή νέα σημεία τα οποία αποδίδουν το περιεχόμενό τους. Σε αυτό το σημείο γίνεται αντιληπτή η επιπλέον δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα κωφό ή βαρήκοο παιδί προκειμένου να μπορέσει να γράψει σωστά. Παρακάτω καταγράφονται οι δεξιότητες που ένα παιδί θα πρέπει να έχει κατακτήσει πριν προβεί στο γραπτό λόγο.

- Ικανότητα ακουστικο-φωνηματικής διάκρισης φωνημάτων. Η ικανότητα αυτή, βοηθά το άτομο να διαφοροποιήσει στο νοητικό του σχήμα, τις λεπτές ηχητικές διαφορές που κάνουν έναν ήχο να διαφέρει από κάποιον άλλον. Το παιδί χτίζοντας ακόμη τη φωνημική αναπαράσταση συχνά συγχέει ήχους που μοιάζουν μεταξύ τους στον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα φωνήματα /f/-/θ/. Οι ήχοι της ελληνικής, αποτελούν ζεύγη τέτοιων λεπτών ηχητικών διαφορών, τις οποίες ένα παιδί με κώφωση ή βαρηκοΐα δεν μπορεί να αντιληφθεί.

- Ικανότητα κιναισθητικο-αρθρωτική διάκριση. Για την γραπτή απεικόνιση του προφορικού λόγου, είναι η σωστή λειτουργία των αρθρωτικών μυών και νεύρων είναι απαραίτητη, καθώς και να μην εντοπίζεται κάποια νευροπαθολογία που θα τον δυσκολεύσει τον κινητικό προγραμματισμό του ατόμου. Οι κωφοί και οι βαρήκοοι δεν παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα στους παραπάνω τομείς. Ωστόσο δυσκολεύονται να κατανοήσουν, να

κωδικοποιήσουν, αλλά και να παράγουν κάποια φωνήματα, επειδή αυτά δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτά από την οπτική οδό.

- Ικανότητα διάκρισης μελωδίας και ρυθμού. Η μελωδία ή αλλιώς ο επιτονισμός του προφορικού λόγου, αποτυπώνεται στο γραπτό μέσω των σημείων στίξης. Αυτά είναι υπεύθυνα να διευκολύνουν στην ανάγνωση. Δείχνουν δηλαδή πώς διαβάζεται ένα κείμενο (επιτονισμός), πού και πόσο γίνεται διακοπή κάθε φορά, τι αίσθημα εκφράζεται και τι ακριβώς θέλει να πει ο γράφων. Χωρίς τον χρωματισμό της φωνής, ο λόγος χάνει την αξία του και πολλές φορές στερείται νοήματος.

- Ικανότητα οπτικο-γραφοκινητικής διάκρισης. Η γραφοκινητική ικανότητα είναι μια σύνθετη διαδικασία οπτικο-κινητικής οργάνωσης, η οποία απαιτεί τον συνδυασμό δεξιοτήτων οπτικής αντίληψης, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης και επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων, αλλά και κινητικού συντονισμού, δηλαδή τον συντονισμό των κινήσεων στο χέρι. Ο ίδιος προϋποθέτει δεξιότητες κινητικού σχεδιασμού, ομαλή συνεργασία των αρθρώσεων του χεριού, επαρκή αισθητηριακή ανατροφοδότηση, απομόνωση των κινήσεων κάθε δαχτύλου και ικανότητα χειρισμού αντικειμένων στην παλάμη, ανάμεσα σε άλλα. Επίσης το γνωστικό επίπεδο του παιδιού θα πρέπει να είναι αντίστοιχο με την ηλικία του και η εκπαίδευσή του στη γραφή να έχει γίνει με οργανωμένο και λογικό τρόπο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως οι ικανότητες του συνόλου των κωφών μαθητών στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι χαμηλές σε σύγκριση με αυτές των ακουόντων συνομηλίκων τους. Οι Κωφοί μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες σε έναν κώδικα, που αν και οπτικός, αποτελεί αναπαράσταση μιας γλώσσας στην οποία δεν έχουν φυσική πρόσβαση (Marschark, Spencer 2003). Η πρόσληψη της ομιλούμενης γλώσσας είναι εξαιρετικά περιορισμένη μιας και η εκμάθησή της γίνεται κύρια μέσα από το κανάλι της ακοής. Ο περιορισμός αυτός έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι κωφοί να αποκτούν ανεπαρκή γνώση της ομιλούμενης γλώσσας.

#### **6.4. Τα στάδια της γραφής**

Όσο αναπτύσσεται το παιδί και ιδιαίτερα όταν έρθει στο σχολείο σε επαφή με τον κώδικα, με έναν οργανωμένο τρόπο, αποκτά πλέον δεξιότητες ορθογραφίας. Η απόκτηση αυτή

των δεξιοτήτων, έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια (Bailet, Grinnell, ). Αυτά είναι τα εξής:

#### Στάδιο 1ο: Προφωνημική ορθογραφία

Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο, αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα, που μπορεί να διαβαστεί, αν και δεν γνωρίζουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς χωρίς όμως νόημα.

#### Στάδιο 2ο: Πρώιμη φωνημική ορθογραφία

Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γραμμένα σημάδια, τα γράμματα, αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν τουλάχιστον ένα γράμμα σωστό από τη λέξη, με πιθανότερο το αρχικό. Πολλές φορές μπορούν να φτάσουν μέχρι 3 ή 4 σωστά γράμματα, στη σωστή ή σε λάθος σειρά μέσα στη λέξη.

#### Στάδιο 3ο: Ονομασία γραμμάτων

Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο. Εδραιώνεται πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων, σαν αντιπροσωπευτικών των ήχων. Οι γνωστές λέξεις ορθογραφούνται με επιτυχία, ενώ οι άγνωστες γίνεται προσπάθεια να γραφούν, αντιστοιχίζοντας το όνομα ενός γράμματος, με τον ήχο που αντιπροσωπεύει η λέξη.

#### Στάδιο 4ο: Μεταβατική ορθογραφία

Τα παιδιά χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνουν κάποιους ορθογραφικούς κανόνες. Επίσης, είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και ποιο είναι λάθος. Αρχίζει η εμφάνιση μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην ορθογραφία.

#### Στάδιο 5ο: Παραγωγική ορθογραφία

Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και απλώς θα πρέπει να δουλέψουν κι άλλο, για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Βρίσκονται στο στάδιο εκείνο που γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που μπορεί να κάνουν, σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία, ιστορικής ιδιαίτερα ορθογραφίας.

### **6.5. Κατηγορίες λαθών στο γραπτό λόγο**

Σύμφωνα με την ταξινόμηση που προτείνουν οι Πρωτόπαππας και Σκαλούμπακας (2010) τα ορθογραφικά λάθη χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Τις γενικές κατηγορίες και τις επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών. Ξεκινώντας λοιπόν από τις γενικές κατηγορίες, οι ερευνητές κάνουν λόγο για τρία βασικά επίπεδα ανάλυσης της αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και τα αντίστοιχα είδη λαθών. Έχουμε λοιπόν τα ακόλουθα επίπεδα:

#### Επίπεδο πρώτο: Φωνογραφημική αντιστοίχιση

Είναι το πρώτο σημαντικό κριτήριο ορθογραφίας, σύμφωνα με το οποίο όταν διαβάζουμε μια γραμμένη λέξη, πρέπει να ακούγεται σωστά. Τα λάθη που δεν διατηρούν την φωνολογική ταυτότητα των λέξεων, ονομάζονται φωνολογικά και φανερώνουν αδυναμία στην φωνογραφημική αντιστοίχιση. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

**Αντικατάσταση γραφήματος:** Ένα ολόκληρο γράφημα, έχει υποστεί αντικατάσταση από ένα άλλο (π.χ. χάτα αντί για γάτα).

**Παράλειψη γραφήματος:** Όταν παραλείπεται ένα ολόκληρο γράφημα χωρίς να αντικατασταθεί από ένα άλλο (π.χ. χέος αντί για χρέος).

**Προσθήκη γραφήματος:** Όταν μια λέξη υποτίθεται πώς είναι σωστά γραμμένη, παρεμβάλλεται ένα επιπλέον γράφημα (π.χ. κιλείνω αντί για κλείνω).

**Αντιμετάθεση διπλανών φωνημάτων:** Όταν δύο ολόκληρα διαδοχικά γράφηματα είναι γραμμένα με ανάποδη σειρά (π.χ. ρψώμα αντί για χρώμα).

**Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου:** Όταν δύο γράμματα δίψηφου συμφωνικού γραφήματος έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά (π.χ. πμπαίνει αντί για μπαίνει).

**Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου:** Από δύο γράμματα ενός δίψηφου συμφώνου, έχει γραφτεί μόνο το ένα, είτε αυτό είναι το πρώτο είτε είναι το δεύτερο (π.χ. γέτο αντί για γκέτο)

**Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος:** Όταν δυο γράμματα που ανήκουν σε ένα φωνηεντικό γράφημα, έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά (π.χ. λειπω αντί για λείπω).

Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος: Όταν από δύο γράμματα ενός δίψηφου φωνήεντος έχει γραφτεί μόνο το ένα, είτε αυτό είναι το πρώτο είτε το δεύτερο (π.χ. κανίς αντί για κανείς)

Παράλειψη διαλυτικών: Το συγκεκριμένο λάθος αλλοιώνει την φωνολογική ταυτότητα μιας λέξης, με συνέπεια να ανήκει στην κατηγορία των φωνολογικών λαθών, παρόλο που αφορά διακριτικό σημείο της λέξης και όχι γράμμα ( π.χ. προϋπολογισμός αντί για προυπολογισμός).

Παράλειψη συλλαβής: Όταν παραλείπεται μια ολόκληρη συλλαβή, ιδίως όταν αυτή περιλαμβάνει περισσότερα από ένα γραφήματα, την αξιολογούμε ως ξεχωριστή περίπτωση διότι σχετίζεται με ένα απλούστερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, το συλλαβικό με συνέπεια να μπορεί να φανερώσει σημαντικότερες δυσκολίες από την παράλειψη των μεμονωμένων γραφημάτων. Αυτή την κατηγορία την χρησιμοποιούμε μόνο όταν υπάρχει παράλειψη όλων των γραφημάτων μιας συλλαβής (π.χ. κανά αντί για καμπάνα).

#### Επίπεδο δεύτερο: Γραμματική

Αποτελεί το δεύτερο σημαντικό κριτήριο ορθογραφίας, σύμφωνα με το οποίο πρέπει μια γραμμένη λέξη να απεικονίζει σωστά τον γραμματικό της τύπο (μέρος του λόγου και κλίση). Τα λάθη στην γραφή των λέξεων τα οποία δεν διατηρούν την γραμματική ταυτότητα των λέξεων ονομάζονται γραμματικά και φανερώνουν μια αδυναμία στην μορφολογική επίγνωση, δηλαδή ο συντάκτης δεν γνωρίζει ποιος είναι ο γραμματικός τύπος της λέξης. Πέρα από αυτό, μπορεί επίσης αυτά τα λάθη να δείχνουν ημιμαθή γνώση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών γραμματικών τύπων και των τρόπων με τους οποίους γράφεται ο καθένας. Πιο συγκεκριμένα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Γραμματικό λάθος σε μία κλιτή κατάληξη: Παρατηρούνται λάθη στο κλιτικό επίθημα (κατάληξη) της λέξης, το οποίο υπόκειται σε κανόνες κλιτικής μορφολογίας, ανάλογα με την συζυγία, αν πρόκειται για ρήμα, ή με κριτήρια γένους, αν πρόκειται για ουσιαστικά, άρθρα ή επίθετα (π.χ. ρίχνο αντί για ρίχνω, κλέβι αντί για κλέβει, μικρόν αντί για μικρών).

Γραμματικό λάθος σε μία άκλιτη κατάληξη: Εντοπίζονται λάθη σε καταλήξεις άκλιτων μερών του λόγου, οι οποίες προσδιορίζονται από μορφολογικούς κλιτικούς κανόνες. Αν και η ίδια λέξη, στην οποία γίνεται το λάθος δεν κλίνεται, εντούτοις αποτελεί μέρος της κλιτικής οικογένειας κάποιου άλλου μέρους του λόγου. Αυτού του είδους το λάθος, σχετίζεται με το πρόσφυμα –μεν- και τις καταλήξεις – όντας και –ώντας των μετοχών, όπως και με τα

παράγωγα επιρρήματα με καταλήξεις σε –ως (π.χ. αγαπημαίνος αντί για αγαπημένος, γελώντας αντί για γελώντας και συνήθος αντί για συνήθως).

Γραμματικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα: Σύμφωνα με τους συγγραφείς δεν έχουν παρατηρηθεί τέτοιου είδους λάθη, παρόλα αυτά όμως όταν κάνουν λόγο για αυτό το είδος του λάθους, αναφέρονται σε λανθασμένη γραφή γραμματικών μορφημάτων τα οποία δεν είναι καταλήξεις, όπως είναι η συλλαβική αύξηση την οποία υφίστανται οι παρελθοντικοί χρόνοι του ρήματος, (π.χ. αίψησα αντί για έψησα).

### Επίπεδο τρίτο: Ετυμολογία

Αποτελεί το τρίτο σημαντικό κριτήριο ορθογραφίας, σύμφωνα με το οποίο η γραμμένη λέξη πρέπει να απεικονίζει σωστά την προέλευση της στο θέμα της. Τα λάθη στην γραφή των λέξεων που δεν διατηρούν την οπτική ταυτότητα των λέξεων τα ονομάζουμε οπτικά λάθη, ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας, και φανερώνουν αδυναμίες, οι οποίες έγκεινται στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου κάθε λέξης. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Ετυμολογικό λάθος σε φωνήεν: Όταν έναν φωνηεντικό φθόγγο τον αποδίδουμε με λάθος γράφημα του ίδιου φθόγγου (π.χ. μαίρα αντί για μέρα και κανάλη αντί για κανάλι).

Ετυμολογικό λάθος σε σύμφωνο: Όταν ένας συμφωνικός φθόγγος αποδίδεται με λάθος γράφημα του ίδιου φθόγγου (π.χ. αγγίστρι αντί για ακκίστρι και κατάλληλο αντί για κατάλληλο).

Θεματικό λάθος σε μία περίπτωση κανόνα: Σ αυτή την περίπτωση έχουμε να κάνουμε με κατηγορία λάθους η οποία σχετίζεται με το θέμα των λέξεων το οποίο ελέγχεται από αυστηρά καθορισμένους κανόνες παραγωγικής μορφολογίας οι οποίοι διδάσκονται σε συστηματική βάση (π.χ. για την λέξη μυρίζω το μειρίζω είναι ετυμολογικό λάθος σε φωνήεν, το μυρίζω αποτελεί γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη, και μόνο λάθη τα οποία γίνονται στο «ι» όπως μυρήζω και μυρείζω θεωρούνται θεματικά σε κανόνα).

Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα: Εδώ έχουμε να κάνουμε με λάθη στο θέμα των λέξεων οι οποίες έχουν ορθογραφία που ρυθμίζεται από τις εξαιρέσεις των κανόνων. Παράδειγμα αποτελούν τα λάθη που γίνονται στο «ε» των λέξεων πλένω, μένω και δένω όπως και στο «ει» στην λέξη δανείζω.

Παραβίαση ουρανικοποίησης: Εδώ έχουμε να κάνουμε με λάθη τα οποία έχουν σχέση με την άγνοια ή την περιορισμένη κατανόηση των συμβάσεων της ελληνικής ορθογραφίας για

την γραφή των ουρανικών συμφώνων και την εφαρμογή τους σε κάθε λέξη με την εμφάνιση ή την απουσία γραφήματος τύπου «ι» (π.χ. κεργιά αντί για κεριά, πχιάνο αντί για πιάνο).

#### Επίπεδο τέταρτο: Τονικά λάθη

Τα τονικά λάθη διακρίνονται σε λάθη τα οποία γίνονται στον κύριο και δευτερεύοντα τόνο ανάλογα με την εμφάνιση ή την απουσία του διακριτικού σημείου. Οι υποκατηγορίες στις οποίες χωρίζονται είναι οι ακόλουθες:

Παράλειψη κύριου τόνου: Το οποίο αποτελεί το συχνότερο λάθος στον συγκεκριμένο τομέα, όπου απουσιάζει παντελώς ο τόνος από μια λέξη η οποία σύμφωνα με τον γραμματικό κανόνα πρέπει πάντα να έχει τόνο (π.χ. χλωμος αντί για χλωμός και η για το διαζευκτικό ή όπως και που για το ερωτηματικό πού).

Λανθασμένη θέση τόνου: Όταν μια λέξη η οποία πρέπει να τονιστεί σε ένα συγκεκριμένο γράμμα σύμφωνα με το μονοτονικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας έχει τον τόνο σε οποιοδήποτε γράμμα εκτός από αυτό που πρέπει να βρίσκεται.

Επιπλέον τόνος: Όταν υφίσταται τόνος σε γράμμα το οποίο δεν προβλέπεται για την συγκεκριμένη λέξη, επιπλέον αυτού που ενδείκνυται για την λέξη αυτή (π.χ. κάλός αντί για καλός).

Τόνος σε μονοσύλλαβη λέξη: Στη περίπτωση αυτή μπαίνει τόνος σε μονοσύλλαβη λέξη, που δεν πρέπει να μπει σύμφωνα με τους κανόνες του ελληνικού μονοτονικού συστήματος (π.χ. θά αντί για θα).

Παράλειψη εγκλιτικού τόνου: Ο εγκλιτικός τόνος είναι απαραίτητος σε 30 περιπτώσεις στις οποίες η τρισυλλαβία παραβιάζεται και η παράλειψη του αποτελεί ιδιαίτερου τύπου λάθος (π.χ. στην πρόταση «η κατανοησή του» αντί «η κατανόησή του»).

#### Επίπεδο πέμπτο: Λάθη στίξης

Τα λάθη στίξης σχετίζονται με τα διακριτικά σημεία της στίξης μέσα σ' ένα γραπτό κείμενο και προφανώς δεν υφίστανται σε μεμονωμένες λέξεις. Τα σημεία στίξης διακρίνονται στα βασικά, τα οποία είναι η τελεία, το κόμμα, το θαυμαστικό και το ερωτηματικό και στα δευτερεύοντα τα οποία είναι η άνω τελεία, η άνω και κάτω τελεία, οι παρενθέσεις, τα αποσιωπητικά και η παύλα. Οι υποκατηγορίες στις οποίες χωρίζονται τα λάθη στίξης είναι οι ακόλουθες:



Παράλειψη βασικού σημείου στίξης: Όταν υπάρχει παράλειψη ενός βασικού σημείου στίξης [π.χ. που θα πας (λείπει το ερωτηματικό) πήρα φρούτα πατάτες και ντομάτες (λείπει το κόμμα)].

Προσθήκη βασικού σημείου στίξης: Όταν έχει τοποθετηθεί ένα βασικό σημείο στίξης σε θέση του κειμένου όπου η εμφάνιση του εκεί είναι καταφανώς λανθασμένη, είτε όταν παραβιάζεται κάποια σύμβαση του γραπτού είτε ερχόμενη σε σύγκρουση με το νόημα του κειμένου [π.χ. πήγε να, φερεν κόκαλα για τον σκύλο (λανθασμένη θέση κόμματος) Έγινε πολύ! γρήγορα (λανθασμένη θέση θαυμαστικού)].

Αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης: Σ αυτή την περίπτωση έχουμε ένα σημαντικό βασικό σημείο στίξης να έχει υποστεί αντικατάσταση από ένα άλλο σημείο στίξης, είτε βασικό είτε δευτερεύον, το οποίο έχει εντελώς διαφορετική λειτουργία μέσα στον λόγο και δεν ταιριάζει η παρουσία του στην θέση που βρίσκεται (π.χ. το με πήρε από το σπίτι το πρωί, μπαίνει κόμμα αντί για τελεία στο τέλος της πρότασης).

Παράλειψη δευτερεύοντος σημείου στίξης: Όταν υφίσταται παράλειψη ενός σημαντικού δευτερεύοντος σημείου στίξης [π.χ. μου είπε έλα! (υπάρχει απουσία εισαγωγικών)].

Προσθήκη δευτερεύοντος σημείου στίξης: Όταν έχει τοποθετηθεί κάποιο από τα δευτερεύοντα σημεία στίξης σε θέση όπου η παρουσία του είναι προφανώς λανθασμένη είτε όταν παραβιάζεται κάποια σύμβαση του γραπτού είτε ερχόμενη σε σύγκρουση με το νόημα του κειμένου [π.χ. δεν γνωρίζω· τότε θα επιστρέψω (αδικαιολόγητη χρήση άνω τελείας)].

Αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης: Όταν ένα σημαντικό βασικό σημείο στίξης να έχει υποστεί αντικατάσταση από ένα άλλο σημείο στίξης, είτε βασικό είτε δευτερεύον, το οποίο έχει εντελώς διαφορετική λειτουργία μέσα στον λόγο και δεν ταιριάζει η παρουσία του στην θέση που βρίσκεται (π.χ. απ! το απόγευμα (χρήση θαυμαστικού αντί για απόστροφο)).

### Επίπεδο έκτο: Άλλα λάθη

Αποτελεί την τελευταία γενική κατηγορία λαθών και περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις, στις οποίες δεν παραβιάζεται ούτε η μορφολογική, ούτε η φωνολογική, ούτε η οπτική ταυτότητα της λέξης και δεν σχετίζονται με διακριτικά σημεία. Οι υποκατηγορίες στις οποίες χωρίζονται είναι οι ακόλουθες:

Παράλειψη λέξης: Σ αυτή την περίπτωση παραλείπεται να γραφτεί μια ολόκληρη λέξη, σχετίζεται με υπαγορευμένο υλικό, και δεν αξιολογείται ως ορθογραφικό λάθος αλλά ως γλωσσικό (π.χ. θα πας περίπατο; αντί θα πας για περίπατο; ).

Προσθήκη λέξης: Όταν γίνεται προσθήκη μιας ή περισσότερων λέξεων σε υπαγορευμένο υλικό (π.χ. σε έφαγα το βράδυ αντί σε έφαγα όλο το βράδυ).

Ολική αντικατάσταση λέξης: Όταν υφίσταται αντικατάσταση μιας λέξης ενός υπαγορευμένου κειμένου από μια άλλη, συγγενική ή όχι (π.χ. το γραφείο σου είναι μεγάλο αντί το θρανίο σου είναι μεγάλο).

Παράλειψη ολόκληρης φράσης: Όταν υφίσταται παράλειψη ολόκληρης πρότασης από ένα υπαγορευμένο κείμενο (π.χ. πήγα στο γήπεδο για μπάλα αντί πήγα στο γήπεδο το πρωί για μπάλα»).

Κολλημένες λέξεις: Όταν έχουμε δύο ή περισσότερες λέξεις οι οποίες γράφονται χωρίς κενό μεταξύ τους (π.χ. παίζωτεννις αντί για παίζω τέννις).

Κενό μεταξύ συλλαβών: Όταν βλέπουμε μια λέξη να γράφεται με κενό διάστημα ανάμεσα στις συλλαβές της (π.χ. παι χνίδι αντί για παιχνίδι).

Κενό εντός λέξης εκτός συλλαβικού συνόρου: Όταν μια λέξη είναι γραμμένη με κενό διάστημα στο εσωτερικό της, το οποίο δεν συμπίπτει με όρια μεταξύ των συλλαβών (π.χ. ο λόκληρο αντί για ολόκληρο).

Αντικατάσταση κεφαλαίο-πεζό: Όταν το αρχικό γράμμα μιας πρότασης ή ενός κύριου ονόματος γράφεται με πεζό αντί για κεφαλαίο γράμμα, όπως και αδικαιολόγητη γραφή μιας λέξης με κεφαλαίο χωρίς να προηγείται τελεία ή άλλο βασικό σημείο στίξης το οποίο θα δικαιολογούσε χρήση κεφαλαίου γράμματος (π.χ. Ο Χειμώνας Είναι Η Αγαπημένη Μου Εποχή αντί για ο χειμώνας είναι η αγαπημένη μου εποχή).

Λανθασμένος χωρισμός λέξης: Όταν μια λέξη είναι χωρισμένη στο τέλος της σειράς και συνεχίζει στην επόμενη σειρά, αλλά το σημείο από όπου έχει χωριστεί δεν επιτρέπεται από τους συμβατικούς κανόνες χωρισμού των λέξεων (π.χ. ενοχλε-ί αντί για ενο-χλεί).

Διάφορα άλλα λάθη: Εδώ έχουμε με οποιοδήποτε άλλο λάθος το οποίο δεν συγκαταλέγεται σε καμιά από τις κατηγορίες οι οποίες προαναφέρθηκαν. Παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων είναι η γραφή του αριθμού 3 γραμμένο σαν ε (η λεγόμενη καθρεπτική

γραφής), το να μην βάλουμε κόμμα στην αναφορική αντωνυμία ό,τι και η χρήση άλλων σημείων ή συμβόλων κ.α. (π.χ. Μάιος αντί για Μάϊος και μ3σάνυχτα αντί για μεσάνυχτα).

### **6.6. Γραφή και κωφά παιδιά**

Τα κωφά και βαρήκοα παιδιά δυστυχώς έχουν φτωχή γλωσσική και επικοινωνιακή ανατροφοδότηση από το περιβάλλον τους. (Αναφερόμαστε στο 90%-95% περίπου των κωφών παιδιών, που έχουν ακούοντες γονείς). Επομένως οι γνώσεις και εμπειρίες τους σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά είναι περιορισμένες, τουλάχιστον στη πλειοψηφία τους. Έτσι δεν έχουν τη δυνατότητα της επαρκούς πληροφόρησης, όπως και δεν έχουν βιώσει τις απαραίτητες γλωσσικές εμπειρίες σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά. Επιπλέον, δεν κατέχουν τα σχήματα κειμένου σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη συγγραφή μιας ιστορίας. Άλλος ένας τομέας στον οποίο τα κωφά και βαρήκοα παιδιά υστερούν είναι ο σχηματισμός της επιφανειακής δομής με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην αυθόρμητη γραφή.

Σχετικά με την ορθογραφημένη γραφή, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η άρτια φωνημική ενημερότητα και η γνώση της μορφολογίας της λέξης. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως τα παιδιά που γεννήθηκαν με έλλειψη ακοής (προγλωσσικά κωφά παιδιά), αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλες δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας. Η δυσκολία που τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν στην ακουστική πρόσληψη της γλώσσας, συμβάλλει στην δυσκολία καθορισμού φωνημικών αναπαραστάσεων στο νου με αποτέλεσμα την καθυστερημένη ανάπτυξη γραφής και στην ανορθόγραφη αναπαράσταση.(Moore, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη που θα αναμέναμε από ένα κωφό ή ένα βαρήκοο παιδί θα είναι τα παρακάτω:

α) Περιορισμένο εύρος λεξιλογίου, με λέξεις καθημερινής χρήσης να κυριαρχούν, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται στην ορθή χρήση των μεταφορών, παρομοιώσεων και ιδιωματικών εκφράσεων. Επίσης, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση και χρήση των αφηρημένων εννοιών. Τα γραπτά κείμενα των κωφών μαθητών χαρακτηρίζονται από περιορισμένο και στερεότυπο λεξιλόγιο καθώς και ασαφή, ακατάλληλη ή αδόκιμη χρήση του λεξιλογίου.

- β) Κατάργηση των επίθετα και των αντωνυμιών στα γραπτά τους
- γ) Χρήση ρημάτων στην ενεργητική φωνή και στους τρεις βασικούς χρόνους
- δ) Σύγχυση βοηθητικών ρημάτων και άστοχος σχηματισμό τους
- ε) Παράλειψη προθέσεων και συνδέσμων
- στ) Δυσκολία στον συσχετισμό και τη σωστή σύνδεση των λέξεων ή στην οργάνωση του λόγου τους βάσει των συντακτικών κανόνων
- ζ) Η σειρά των όρων της πρότασης στα γραπτά των κωφών παιδιών μπορεί να είναι λανθασμένη
- η) Στα γραπτά τους κυριαρχούν προτάσεις του τύπου υποκείμενο - ρήμα - αντικείμενο, ενώ αποφεύγεται άλλου είδους προτάσεις σύνθετου τύπου
- ι) Δυσκολία στην κατανόηση, αλλά και στο σχηματισμό των δευτερευουσών προτάσεων.

#### **6.7. Διεθνείς έρευνες στο γραπτό λόγο των κωφών παιδιών**

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει τη δυσκολία των κωφών/βαρήκοων ατόμων να παράγουν υψηλής ποιότητας γραπτά κείμενα καθώς φαίνεται να υπολείπονται σημαντικά σε σύγκριση με τις δεξιότητες γραφής που κατέχουν συνομήλικοί τους (Antia et al., 2005. Channon & Sayers, 2007. Mayer, 2007. Singleton et al., 2004). Συγκεκριμένα, η έρευνα της Mayer (2007) επιχείρησε να διερευνήσει εάν η ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων επηρεάζεται από τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές. Δηλαδή από την αποκλειστική χρήση της Ε.Ν.Γ. ή τη ταυτόχρονη χρήση της Ε.Ν.Γ. με την Ελληνική. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα δυσκολεύονταν περισσότερο στην παραγωγή γραπτού λόγου και παράγαν χαμηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές που χρησιμοποιούσαν την ομιλούμενη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές που χρησιμοποιούσαν μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αποκλειστικά βασισμένη στη νοηματική γλώσσα δυσκολεύονταν να μεταφέρουν τις ιδέες τους στο γραπτό κείμενο, ενώ δυσκολεύονταν

σημαντικά να αποδώσουν με ορθότητα τους μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες της ομιλούμενης γλώσσας (Mayer, 2007).

Σε παρόμοια φιλοσοφία, η έρευνα των Singleton και των συνεργατών (2004), εξέτασε την επίδραση της γλωσσικής κατάστασης και του τρόπου επικοινωνίας στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Στην έρευνα έλαβαν συμμετοχή 72 κωφοί μαθητές δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα, 60 ακούοντες μαθητές που χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα ως ξένη και 61 ακούοντες μαθητές που χρησιμοποιούσαν μόνο την αγγλική γλώσσα ως μητρική. Η γραφή αξιολογήθηκε με την παραγωγή μιας γραπτής ιστορίας, την οποία οι μαθητές παρακολούθησαν σε βίντεο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα παράγγααν χαμηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα σε σύγκριση με τους ακούοντες που χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα ως ξένη και με τους ακούοντες που τη χρησιμοποιούσαν ως μητρική. Τα κύρια λάθη εντοπίστηκαν στη χαμηλότερη χρήση των λειτουργικών λέξεων σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες μαθητών, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούσαν λέξεις υψηλής συχνότητας, προχωρούσαν συχνά στην επαναλαμβανόμενη χρήση ίδιων λέξεων και γενικότερα τα κείμενά τους χαρακτηρίζονταν από ένα περιορισμένο λεξιλόγιο δυσχεραίνοντας να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τις σκέψεις τους. Ωστόσο, οι κωφοί μαθητές που σημείωναν υψηλές επιδόσεις στην αμερικανική νοηματική γλώσσα έτειναν να χρησιμοποιούν ποιοτικότερο λεξιλόγιο ενσωματώνοντας λέξεις χαμηλής συχνότητας και αποφεύγοντας τη συχνή επανάληψη του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι κωφοί μαθητές δυσκολεύονται σημαντικά στη μεταφορά των ιδεών από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή έκφραση αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα εύρεσης αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών που θα γεφυρώσουν τις δύο αυτές μορφές επικοινωνίας (Singleton et al., 2004).

Άλλη μια έρευνα που ανέλυσε βαθύτερα τις αδυναμίες των κωφών και βαρήκοων είναι αυτή των Channon & Sayers (2007). Οι ερευνητές εξέτασαν τη χρήση των λειτουργικών λέξεων, ενώ ταυτόχρονα μελέτησαν τη συχνότητα χρήσης τους διαχωρισμένα σε πιο μικρές μονάδες όπως άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες, συνδέσμους. Επιπλέον μελέτησαν τη χρήση λέξεων περιεχομένου επίσης σε μικρότερες μονάδες όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα και τη συνολικότερη χρήση των μερών του λόγου. Για την έρευνα αυτή, προσκομίστηκαν 135 γραπτά κείμενα κωφών φοιτητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί φοιτητές σημείωσαν μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης λέξεων περιεχομένου σε σύγκριση με τη συχνότητα χρήσης των λειτουργικών λέξεων. Το μεγαλύτερο μέρος του

γραπτού τους, βασίζονταν στη χρήση ουσιαστικών και επιθέτων, ενώ στερούνταν από άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις και συνδέσμους. Σχετικά με τη χρήση των άρθρων, παρατηρήθηκε ότι απέφευγαν τη χρήση του αόριστου άρθρου, ενώ χρησιμοποιούσαν σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό το οριστικό άρθρο. Ενώ από τη χρήση αντωνυμιών, προέκυψε ότι χρησιμοποιούσαν σε υψηλό βαθμό το πρώτο ενικό πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, ενώ φάνηκε να αποφεύγουν τη χρήση του πρώτου πληθυντικού και του τρίτου πληθυντικού της προσωπικής αντωνυμίας αλλά και του δεύτερου ενικού και πληθυντικού προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας. Στην στίξη εντοπίστηκαν επίσης δυσκολίες, αφού έκαναν υπερβολική χρήση της τελείας και του κόμματος η οποία σε πολλές περιπτώσεις ήταν λανθασμένη. Ακόμη, παρατηρήθηκε φτωχή και επαναλαμβανόμενη χρήση των ίδιων κειμενικών δεικτών. Τέλος, η παραγωγή προτάσεων ήταν αρκετά σύντομη και μη εκτεταμένη, ενώ ορισμένες απ' αυτές δεν είχαν σαφή νοηματικό περιεχόμενο (Channon & Sayers, 2007).

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο από την Λαμπροπούλου (1993), εξέτασε την παραγωγικότητα, την ευελιξία και πολυπλοκότητα γραπτών κειμένων. Σε αυτή συμμετείχαν 20 κωφοί μαθητές ηλικίας 12 έως 17 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων για κωφά παιδιά της Πάτρας και της Αθήνας. Οι συμμετέχοντες ήταν προγλωσσικά κωφοί με ακουστική απώλεια 80dB. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούσαν λιγότερες λέξεις σε σύγκριση με τους ακούοντες, ενώ οι εκθέσεις τους χαρακτηρίστηκαν μικρές και περιορισμένες. Ωστόσο, το μήκος των προτάσεών τους δεν φάνηκε να διαφοροποιείται σημαντικά από το αντίστοιχο των ακουόντων μαθητών. Η ευελιξία του γραπτού λόγου, υστερούνταν σημαντικά στο λεξιλόγιο και οι λέξεις που χρησιμοποιούσαν ήταν κυρίως λέξεις περιεχομένου (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) και λιγότερο λειτουργικές λέξεις (άρθρα, προθέσεις, συνδέσμους). Το κείμενο ήταν γραμμένο με απλή δομή προτάσεων συγκριτικά με αυτό των ακουόντων μαθητών, ενώ η χρήση δευτερευουσών προτάσεων ανά πρόταση κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Συμπερασματικά, ο γραπτός λόγος των κωφών εμφάνιζε πολλές αδυναμίες, διέθετε φτωχό και επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο, απλή και στερεότυπη δομή και σύνθεση και διέφερε σε πολλά σημεία τόσο ως προς τη ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα σε σύγκριση με τη γραπτή γλώσσα των ακουόντων (Λαμπροπούλου, 1993).

Η έρευνα των Koutsoubou, Herman και Woll (2006) επιχείρησε να εξετάσει την παραγωγή γραπτού λόγου σε κωφούς με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ. Στην έρευνα συμμετείχαν κωφοί με ηλικίες 18-23 ετών. Οι ίδιοι χωρίστηκαν σε τρεις επιμέρους ομάδες: α) σε κωφούς με επάρκεια στη νοηματική γλώσσα αλλά με χαμηλό επίπεδο της ομιλούμενης

ελληνικής γλώσσας, β) σε κωφούς με χαμηλό επίπεδο διγλωσσίας, όπου παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο τόσο στη νοηματική όσο και στην ομιλούμενη γλώσσα και γ) σε κωφούς με υψηλό επίπεδο διγλωσσίας, όπου παρουσίαζαν υψηλό επίπεδο τόσο της νοηματικής όσο και της ομιλούμενης γλώσσας. Η αξιολόγηση των γραπτών κειμένων πραγματοποιήθηκε σε κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: α) στην ποσότητα και ποιότητα των πληροφοριών, όπου αξιολογήθηκε η βασική δομή της ιστορίας και η βασική σειρά παρουσίασης των γεγονότων, β) στο είδος των πληροφοριών, όπου αξιολογήθηκαν η καταγραφή περιγραφικών και συναισθηματικών πληροφοριών, γ) στην οργάνωση των πληροφοριών και δ) στα χαρακτηριστικά επιφανειακής δομής του κειμένου, όπως είναι ο αριθμός λέξεων, το μήκος των προτάσεων, η δομή τους και ο τρόπος σύνδεσής τους. Αρχικά παρατηρήθηκε πως η κάθε ομάδα είχε ενσωματώσει το δικό της στυλ γραφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί με υψηλό επίπεδο διγλωσσίας είχαν φανερά υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτών κειμένων στο σύνολο των κριτηρίων αξιολόγησης από τις άλλες δύο ομάδες. Η ομάδα με υψηλή γνώση της νοηματικής γλώσσας φάνηκε να υστερεί στο επίπεδο των πληροφοριών και ιδιαίτερα στην παροχή συναισθηματικών πληροφοριών αλλά και στο επίπεδο της οργάνωσης του κειμένου. Τέλος η ομάδα με χαμηλό επίπεδο διγλωσσίας εμφάνισε σχετικά καλές επιδόσεις στην οργάνωση των πληροφοριών αλλά μειωμένες επιδόσεις στην ποιότητα των πληροφοριών και στα χαρακτηριστικά της επιφανειακής δομής των κειμένων. Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως ο κάθε κωφός πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα να προσαρμόζονται στις δικές του ανάγκες και ελλείψεις (Koutsoubou, Herman & Woll, 2006).

Άλλη μια πρόσφατη έρευνα είναι αυτή των Wolbers και των συνεργατών (2014), όπου επιχείρησε να διερευνήσει τον ρόλο της διγλωσσίας στον γραπτό λόγο των κωφών και βαρήκοων. Πιο συγκεκριμένα εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο η γνώση της μητρικής γλώσσας (της νοηματικής γλώσσας) και των γραμματικών χαρακτηριστικών της μεταφέρεται κατά τη γραφή της δεύτερης γλώσσας. Στην εκπόνησή της, συμμετείχαν 29 κωφοί/βαρήκοοι μαθητές με μέσο όρο ηλικίας τα 13,2 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που είχαν χαμηλότερο επίπεδο τη νοηματική γλώσσα εμφάνισαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν μεταγλωσσικές δεξιότητες που θα επέτρεπαν την αποτελεσματική μεταφορά από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή έκφραση. Στα κείμενά τους παρατηρήθηκε πως μετέφεραν ορισμένα γραμματικά χαρακτηριστικά στη γραπτή έκφραση που δεν ακολουθούσαν τους κανόνες της γραπτής γλώσσας επηρεάζοντας αρνητικά τη συνολική ποιότητα παραγωγής των γραπτών

κειμένων. Στον αντίποδα, οι μαθητές που χαρακτηρίζονταν ως δίγλωσσοι και χρησιμοποιούσαν με επάρκεια τόσο τη νοηματική όσο και την ομιλούμενη γλώσσα μετέφεραν με επιτυχία τη γνώση της νοηματικής γλώσσας στη γραπτή γλώσσα και δημιούργησαν υψηλής ποιότητας γραπτά κείμενα συναντώντας λίγες δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μεταφοράς των ιδεών από τη μία γλώσσα στην άλλη. Επομένως διαπιστώνεται πως οι υψηλές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (νοηματική και ομιλούμενη γλώσσα) μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου (Wolbers et al., 2014).

Συμπερασματικά, οι κωφοί και βαρήκοοι μπορούν να αναπτύξουν γραφή όπως και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι άνθρωποι. Το βασικό όμως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι τα ελλείμματα λόγω της δίτροπης διγλωσσίας. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, παρουσιάζει αρκετές διαφορές με την Νέα Ελληνική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συγγέονται και πολλές φορές να παρατηρούνται λάθη στο γραπτό λόγο τους. Όπως διαπιστώθηκε και από τις παραπάνω έρευνες, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι γνώσεις που έχει το κάθε άτομο στην εκάστοτε γλώσσα και ο βαθμός χρήσης τους στη καθημερινότητα ως μέσο επικοινωνίας.



## **A. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

#### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Σε αυτό το σημείο θα γίνει ανάλυση της ερευνητικής διαδικασίας που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία. Η έρευνα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο των διτρωπικών δίγλωσσων κωφών και βαρήκοων, και ως προς τα λάθη που εντοπίζονται σε αυτόν. Συγκεκριμένα, το αντικείμενο της εργασίας βασίζεται στην συγκέντρωση των συνηθέστερων λαθών της παραγωγής του γραπτού λόγου μεταξύ των συμμετεχόντων, και έπειτα την αναγωγή συμπερασμάτων βάση των κατηγοριών του γραπτού λόγου στις οποίες λάνθαναν περισσότερο.

Η αξιολόγηση για να τον σκοπό της έρευνας θα γίνει με μεθόδους της ποιοτικής προσέγγισης ανάλυσης λαθών (error analysis). Η μέθοδος ανάλυσης λαθών στηρίζεται στην προσεκτική εντόπιση και καταγραφή των λαθών που συναντώνται σε γραπτά των συμμετεχόντων. Έτσι, γίνεται δυνατό να συλλεχθούν με εγκυρότητα οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι κωφοί μέσω των πληροφοριών από τα χειρόγραφα γραπτά τους.

Ο συγκεκριμένος πληθυσμός της ανάλυσης αποτελείται από κωφούς και βαρήκοους ενήλικες με γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και της ελληνικής ομιλούμενης γλώσσας σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα λάθη που θα εντοπισθούν, έπειτα θα κατηγοριοποιηθούν με οδηγό την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, ώστε να επιτευχθεί ο καταλληλότερος διαχωρισμός, για την σωστότερη ερμηνεία τους.

#### **7.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Οι συμμετέχοντες που έχουν επιλεγεί για την έρευνα είναι κωφοί και βαρήκοοι ενήλικες με τουλάχιστον δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που κατέχουν την γνώση της Ε.Ν.Γ., χειλεανάγνωσης, και της ομιλούμενης / γραπτής ελληνικής. Συνολικά συμμετέχουν 12 άτομα, 6 από αυτά είναι κωφοί και 6 είναι βαρήκοοι ενήλικες. Επιπλέον, διαχωρίζονται ανάλογα με το φύλλο έτσι ώστε να υπάρχουν 6 άντρες, 3 κωφοί και 3 βαρήκοοι, και 6 γυναίκες, 3 κωφές και 3 βαρήκοες.

	ΗΛΙΚΕΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	ΗΛΙΚΙΕΣ ΑΝΤΡΩΝ
ΚΩΦΟΙ	(Ι.Γ.) 29	(Β.Ν.) 40
	(Σ.Κ.) 47	(Χ.Β.) 36
	(Μ.Κ.) 43	(Λ.Λ.) 29
ΒΑΡΗΚΟΟΙ	(Α.Γ.) 33	(Ο.Ε.) 30
	(Α.Α.) 39	(Γ.Λ.) 60
	(Δ.Ζ.) 27	(Κ.Γ.) 32

Πίνακας 1.1

Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, στην πλειονότητα τους τα άτομα έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, 5 από τα 12 άτομα έχουν φοιτήσει ή φοιτούν σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, 5 άτομα έχουν τελειώσει την εκπαιδευτική τους πορεία μετά την λήξη του Λυκείου και 2 άτομα συμπλήρωσαν τις σπουδές τους με την απόκτηση μεταπτυχιακού. Με τα παραπάνω δεδομένα, και με την βοήθεια του πίνακα 1.2, είναι ασφαλές να υποθέσουμε πως όλοι οι συμμετέχοντες έχουν λάβει εκπαίδευση όσον αφορά τον γραπτό λόγο και βρίσκονται σε ένα παρόμοιο επίπεδο ικανοτήτων όταν το ζητούμενο είναι η γραφή μιας έκθεσης χαμηλής δυσκολίας.

Επιπρόσθετα, 5 άτομα φοίτησαν εξ' ολοκλήρου σε σχολεία ακουόντων, 3 από τα οποία συνέχισαν τις σπουδές τους σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ξεκίνησαν την εκπαίδευσή τους σε ειδικά σχολεία Κωφών, οι 4 από τους οποίους έκαναν την μετάβαση τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά το πέρας του Λυκείου.

Σοβαρότητα απώλεια ακοής	Επάγγελμα	Επίπεδο εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικές δομές
Κωφή (Ι.Γ.)	Δασκάλα Ε.Ν.Γ.	Δευτεροβάθμια	Δημόσιο Ι.Ε.Κ. κωφών

Κωφή (Σ.Κ.)	Ιατρός - Κυτταρολόγος και συγγραφέας	Μεταπτυχιακό	Σχολείο ακουόντων
Κωφή (Μ.Κ.)	Ελεύθερος επαγγελματίας	Δευτεροβάθμια	Σχολείο ακουόντων
Βαρήκη (Α.Γ.)	Εκπαιδευτικός ενηλίκων και κωφή διερμηνέας	Τριτοβάθμια	1 χρονιά σε Γ Λυκείου σε Ειδικό σχολείο Κωφών- Βαρήκων Αργυρούπολης
Βαρήκη (Α.Α.)	Άνεργη	Δευτεροβάθμια	Σχολείο ακουόντων
Βαρήκη (Δ.Ζ.)	Φοιτήτρια	Τριτοβάθμια	Σχολείο ακουόντων
Κωφός (Β.Ν)	Δημόσιος υπάλληλος	Δευτεροβάθμια	Ειδικό σχολείο Κωφών Αγίας Παρασκευής
Κωφός (Χ.Β.)	Δάσκαλος Ε.Ν.Γ	Τριτοβάθμια	Ειδικό σχολείο Κωφών
Κωφός (Λ.Λ.)	Ερμής μεταφορική	Τριτοβάθμια	Ειδικό γυμνάσιο & γενικό λύκειο κωφών -βαρήκων Αγίας Παρασκευής
Βαρήκοι (Ο.Ε.)	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	Μεταπτυχιακό	Σχολείο ακουόντων
Βαρήκοι (Γ.Λ.)	Πωλητής	Τριτοβάθμια	Ειδικό σχολείο Κωφών
Βαρήκοι (Κ.Γ.)	Δήμος	Δευτεροβάθμια	Ειδικό σχολείο Κωφών

Πίνακας 1.2.

Ο προτιμώμενος τρόπος επικοινωνίας των συμμετεχόντων διαφέρει ανάλογα με το ίδιο το άτομο, αλλά και τα άτομα που το περιβάλλουν. Στην πλειονότητα τους έχουν ακούοντες γονείς και τα κοντινά τους πρόσωπα δεν μοιράζονται τις ίδιες δυσκολίες με την ακοή τους. Αυτό εξηγεί, το γεγονός ότι σε μεγάλο ποσοστό, γίνεται χρήση της χειλεανάγνωσης, ως μέσο επικοινωνίας με άτομα που δεν χρησιμοποιούν την ελληνική νοηματική, είτε στο σπίτι είτε

στον επαγγελματικό χώρο. Η Ε.Ν.Γ., παρόλο που είναι από την πλειονότητα γνωστή δεν χρησιμοποιείται τόσο συχνά όσο θα χρησιμοποιούνταν αν ο κοινωνικός κύκλος των συμμετεχόντων είχε γνώση της νοηματικής γλώσσας.

Οι ηλικίες απώλειας ακοής των ατόμων φανερώνουν πως οι περισσότεροι εντάσσονται στην κατηγορία των προγλωσσικών κωφών και βαρήκοων, εκτός των 3 ατόμων που έχασαν την ακοή τους σε ηλικία μεγαλύτερη των 3 ετών κι έτσι θα αναφέρονται ως μεταγλωσσικοί κωφοί και βαρήκοοι. Παρόλο που η γλωσσική εκπαίδευση δυσχεραίνεται από την προγλωσσική απώλεια ακοής, 5 από τα 9 αυτά άτομα επιβεβαιώνουν πως χρησιμοποιούν καθημερινά ομιλία σε συνδυασμό με άλλες εναλλακτικές επικοινωνίας. Συνολικά, παρατηρείται μια ολική προσέγγιση επικοινωνίας σε παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες, δηλαδή μια μίξη χρήσης νοημάτων και ομιλίας ή χειλεανάγνωσης. Η Ολική Μέθοδος Επικοινωνίας αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών (Spencer & Tomblin 2006).

Όνομα	Ακοή γονέων	Ηλικία απώλεια ακοής	Τρόπος επικοινωνίας στο σπίτι	Τρόπος επικοινωνίας σε επαγγελματικό χώρο	Περίγυρος με απώλεια ακοής	
(Ι.Γ.)	Ακούοντες	Εκ γενετής	Χειλεανάγνωση	Χειλεανάγνωση	Όχι	ΚΩΦΕΣ
(Σ.Κ.)	Ακούοντες	4 ετών	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Όχι	
(Μ.Κ.)	Ακούοντες	Σταδιακή απώλεια, κώφωση ετών 25	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Όχι	
(Α.Γ.)	Κωφοί	Εκ γενετής	Ε.Ν.Γ.	Ε.Ν.Γ. και ομιλία	Ναι	ΒΑΡΗΚΟΕΣ
(Α.Α.)	Ακούοντες	Πρόωρη γέννηση, ανοξία	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Όχι	

(Δ.Ζ.)	Βαρήκοι	Εκ γενετής	Ε.Ν.Γ.	Χειλεανάγνωση και γραπτός λόγος	Ναι	
(Β.Ν.)	Ακούοντες	4 ετών	Χειλεανάγνωση, Ε.Ν.Γ.	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Όχι	ΚΩΦΟΙ
(Χ.Β.)	Ακούοντες	Εκ γενετής	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Όχι	
(Λ.Λ.)	Ακούοντες	Εκ γενετής	Ε.Ν.Γ.	Γραπτός λόγος	Όχι	
(Ο.Ε.)	Ακούοντες	Εκ γενετής	Χειλεανάγνωση και ομιλία	Ε.Ν.Γ., χειλεανάγνωση και ομιλία	Ναι	ΒΑΡΗΚΟΙ
(Γ.Λ.)	Ακούοντες	Εκ γενετής	Ε.Ν.Γ., χειλεανάγνωση, ομιλία, γραπτός λόγος	Ομιλία	Όχι	
(Κ.Γ.)	Ακούοντες	Εκ γενετής	Χειλεανάγνωση	Χειλεανάγνωση	Όχι	

Πίνακας 1.3.

## 7.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την τέλεση της εργασίας συμπεριλαμβάνουν την χορήγηση ενός ερωτηματολογίου και την γραπτή έκθεση με κοινό θέμα προς όλους (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Τα δεδομένα για την ανάλυση λαθών του συγκεκριμένου πληθυσμού θα παρέχονται από τις γραπτές εκθέσεις.

Η επιλογή του θέματος ‘Περιγραφή της καθημερινότητας ως κωφός / βαρήκοος στην εποχή της πανδημίας και των εμπειριών με την χρήση μάσκας’ έγινε με βάση τις παροντικές, κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες της καθημερινότητας με σκοπό την παροχή ενός γνωστού θέματος, για το οποίο θα έχουν προσωπική γνώμη. Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση κινείται στα πλαίσια της επέκτασης πάνω στο ζήτημα της ιατρικής μάσκας, με τον τρόπο που αυτή επηρεάζει την πρόσβασή των ατόμων στην επικοινωνία μέσω χειλεανάγνωσης, όπως και τις προσωπικές τους εμπειρίες ως κωφοί στην πανδημία. Η επικαιρότητα του θέματος

προσφέρει ένα οικείο περιβάλλον ανάπτυξης ιδεών, αναγκαία προϋπόθεση για την λήψη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων.

Όσο για την έκταση των εκθέσεων, όπως συνηθίζεται σε έρευνες παρομοίου περιεχομένου με την παρούσα, ζητήθηκαν γραπτά σε εύρος 150 – 200 λέξεων. Δεδομένου την δευτεροβάθμια και άνω εκπαίδευση των συμμετέχων ενηλίκων, το όριο λέξεων δεν θα κουράσει τα άτομα κατά την γραφή, επιτρέποντας το τελικό αποτέλεσμα να εμπεριέχει επαρκώς αναλυμένες ιδέες σε μια έκταση που δεν θα δυσκολέψει ακόμα και εκείνους με την ελληνική ως την δεύτερή τους γλώσσα (με πρώτη γλώσσα την Ε.Ν.Γ.).

Κάθε συμπληρωμένο γραπτό περιλαμβάνει και την συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου που αφορά γενικές πληροφορίες για τα άτομα, όπως την ηλικία και το φύλλο. Έπειτα, μέσα από το ερωτηματολόγιο καλούνται να δώσουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και την σχέση τους με τον γραπτό λόγο, αν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες και αν η γνώση της Ε.Ν.Γ. τους δημιουργεί σύγχυση κατά την γραφή με Ελληνική σύνταξη. Τέλος, ζητώνται πληροφορίες για τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμούν στον προσωπικό και επαγγελματικό τους χώρο, την ηλικία απώλειας της ακοής τους, όπως και την ακουστική ικανότητα των γονέων (ακούοντες ή κωφοί).

### **7.3. Κώδικας ανάλυσης δεδομένων**

Ως βιβλιογραφία για την αναγνώριση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών στις γραπτές εκθέσεις χρησιμοποιήθηκε η έρευνα των Schley & Albertini (2005). Βάσει της έρευνας αποφασίστηκε ο διαχωρισμός των λαθών σε 4 κατηγορίες αξιολόγησης, με επιπλέον υποκατηγορίες για καλύτερη διαχείρισή τους.

Σύμφωνα με τους Schley & Albertini (2005) οι 4 κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Οργάνωση (θέμα, συνοχή, συνέχεια)
2. Περιεχόμενο (επιχειρηματολογία, όχι ανακρίβειες, κατάλληλες ιδέες)
3. Γλώσσα (γραμματική, συντακτικό, στίξη, ορθογραφία, σωστή έκφραση)
4. Λεξιλόγιο (επιλογή κατάλληλων λέξεων, μεταφορές, ιδιοματισμοί)

Η συγκεκριμένη εργασία θα ακολουθήσει το πρωτότυπο της Διπλωματικής εργασίας της Μαρίας Φυσικούδη με τίτλο ‘‘Παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με προβλήματα ακοής (κώφωση, βαρηκοΐα)’’ ως προς την ανάθεση υποκατηγοριών στην παραπάνω ταξινόμηση σε συνδυασμό με δικές μας παραλλαγές, με σκοπό μια πιο ξεκάθαρη ανάλυση. Ο παρακάτω πίνακας αναγράφει τις υποκατηγορίες στις οποίες θα αναρτηθούν τα αποτελέσματά μας, εφόσον κριθήκε πως εξυπηρετεί τους σκοπούς της τρέχουσας ερευνητικής εργασίας.

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>	<b>ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>
<b>ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b> Δομή κειμένου	Παράγραφοι
	Πρόλογος / κυρίως θέμα / επίλογος
Συνοχή κειμένου (μετάβαση παραγράφων)	Διαρθρωτικές λέξεις – εκφράσεις
	Σύνδεσμοι
	Αντωνυμίες
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ</b>	Επιχειρηματολογία
<b>ΓΛΩΣΣΑ</b>  Γραμματική:	Επαναλήψεις συλλαβών
	Παραλείψεις συλλαβών
	Προσθήκη συλλαβών
	Αντικατάσταση συλλαβών
	Προσθήκη περιττών λέξεων
	Ενικός/Πληθυντικός αριθμός
	Κλίση ρημάτων (χρόνοι, εγκλίσεις, πρόσωπα)
	Τοποθέτηση κεφαλαίων γραμμάτων

Λέξεις περιεχομένου:          Λειτουργικές λέξεις:	Ουσιαστικά
	Ρήματα (Συνδετικά Μεταβατικά/Αμετάβατα)
	Επίθετα
	Επιρρήματα
	Άρθρα
	Προθέσεις
	Αντωνυμίες
	Μετοχές
	Σύνδεσμοι
Σύνταξη:	Ευθύς/Πλάγιος λόγος
	Δομή προτάσεων Y-P-A
	Κύριες προτάσεις
	Δευτερεύουσες προτάσεις
	Τονισμός (παράλειψη, προσθήκη, μετάθεση)
Στίξη:	Απουσία, λανθασμένη
Ορθογραφία:	Ορθογραφικά λάθη (γραμματικά, ιστορικά)
<b>ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</b>	Απλή/επίσημη γλώσσα
	Μεταφορικός λόγος - Ιδιωματισμοί
	Προφορικός λόγος
	Επαναλήψεις λέξεων
	Παραλείψεις λέξεων
	Λειτουργικές λέξεις
	Λέξεις περιεχομένου
	Επιλογή κατάλληλων λέξεων

Πίνακας 1.4



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

#### 8.1. Οργάνωση

Βασικό χαρακτηριστικό στην οργάνωση ενός γραπτού κειμένου αποτελεί ο διαχωρισμός του σε παραγράφους. Η παράγραφος είναι η αυτόνομη μονάδα του γραπτού λόγου που ασχολείται με ένα θέμα. Μια παράγραφος αποτελείται από μία ή περισσότερες προτάσεις και είναι οπτικά ευδιάκριτο τμήμα του κειμένου.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ
Δομή κειμένου	Παράγραφοι	37 / 54
	Πρόλογος /Κυρίως θέμα /επίλογος	4/12 παρουσιάζουν σωστή δομή
Συνοχή κειμένου (μετάβαση παραγράφων)	Διαρθρωτικές λέξεις	81 /54
	Αντωνυμίες	4 /169
	Σύνδεσμοι	10 /213

Πίνακας 1.5

Η δημιουργία παραγράφων από τους συμμετέχοντες παρουσιάζονται με αναλογία 37 /54. Με δεδομένο ότι τα γραπτά που περιείχαν στο σύνολό τους πάνω από 250 λέξεις έπρεπε να αποτελούνται από 5 παραγράφους, ενώ αυτά που ήταν έως 150 λέξεις έπρεπε να αποτελούνται από 4 παραγράφους. Στις παραγράφους αυτές, η πρώτη θα κατέγραφε τον πρόλογο, δηλαδή την εισαγωγή στο θέμα, οι επόμενες δύο ή τρεις, ανάλογα με το εύρος των λέξεων, παράγραφοι θα κατέγραφαν το κυρίως θέμα. Δηλαδή, την ανάλυση ιδεών και την διατύπωση απόψεων του κάθε συγγραφέα, ενώ η τελευταία θα απαρτιζόταν από τον επίλογο, δηλαδή την ανακεφαλαίωση των παραπάνω και το «κλείσιμο» της έκθεσης. Όπως παρατηρείται, οι παράγραφοι που δημιουργήθηκαν είναι σημαντικά λιγότερες.

Οι συνδετικές λέξεις διευκολύνουν στη σωστή σύνδεση και σύνθεση ώστε το κείμενο να παρουσιάζει συνοχή και αλληλουχία. Βοηθούν να γίνει σωστή έναρξη θεματικής περιόδου πχ είναι γνωστό ότι, δεν υπάρχει αμφιβολία κτλ. Να γίνει ομαλή σύνδεση θεματικής περιόδου με σχόλια και λεπτομέρειες πχ ειδικότερα, πράγματι κτλ αλλά και να πραγματοποιηθεί έναρξη της κατακλείδας με συνδετικές λέξεις όπως αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα, συνοψίζοντας μπορούμε να επισημάνουμε κτλ. Στις εκθέσεις των συμμετεχόντων

εντοπίστηκαν 81 διαρθρωτικές λέξεις, κάποιες εκ των οποίων είναι οι εξής: το σημαντικότερο, την ίδια στιγμή, παράλληλα, επομένως κοκ. Η αναλογία ορίζει το σύνολο των διαρθρωτικών λέξεων που υπήρχαν στα κείμενα των συμμετεχόντων συγκριτικά με αυτές που θα έπρεπε να υπάρχουν στο σύνολο των 54 παραγράφων.

Ο σωστός τρόπος δόμησης ενός κειμένου απαρτίζεται από τον πρόλογο, όπου παρουσιάζεται η κεντρική ιδέα που θα αναλυθεί, το κυρίως μέρος, όπου ο συγγραφέας αναλύει τις ιδέες του προσθέτοντας σχόλια και λεπτομέρειες και ο επίλογος όπου κατακλειδώνει το κείμενο και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα. Τα γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων έχουν την αναλογία 4/12. Δηλαδή από το σύνολο των 12 ατόμων μόνο οι 4 ακολούθησαν σωστή δομή απαρτιζόμενη από πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο. Κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί, πως υπήρχαν εκθέσεις που αποτελούνταν από μόνο μια παράγραφο και παρουσίαζαν εκεί όλα τους τα επιχειρήματα. Παράδειγμα σωστής δομής αποτελεί το παρακάτω:

Πρόλογος: *«Η συνθήκη του εγκλεισμού μας από τον κορωνοϊο με βρήκε στα 47 μου χρόνια, πριν ένα έτος. Είμαι κωφή από την ηλικία των 4 ετών και επικοινωνώ προφορικά με τους άλλους. Αν και δεν δυσκολεύομαι να μιλήσω, πρέπει όμως απαραίτητα να βλέπω τα χείλη τους για να καταλάβω τι μου λένε. Το πρώτο διάστημα, που δεν φορούσαμε μάσκες ήταν πιο εύκολα για μένα. Από το καλοκαίρι του 2020 και μετά, η επικοινωνία μου συνάντησε δραματικές δυσκολίες.»*

Κυρίως μέρος: *«Κατά παράδοξο τρόπο, στα 48 μου πλέον, αν και αυτός ο κόσμος είναι ελάχιστα προσβάσιμος για μένα (λόγω μάσκας), την ίδια στιγμή είναι και ο πιο προσβάσιμος κόσμος στον οποίο έζησα ποτέ (λόγω του live transcribe). Το πρόγραμμα είναι διαθέσιμο δωρεάν σε όλα τα κινητά με λογισμικό android.»*

Επίλογος: *«Εμαθα ότι το zoom πρόσθεσε ήδη την αυτόματη επιλογή υποτίτλων στα αγγλικά για τα zoom meetings και αναμένω ότι σύντομα θα κάνει το ίδιο και στα ελληνικά. Ευτυχώς, η τεχνολογία μας αλλάζει τη ζωή.»*

Ενώ κάποια παραδείγματα από λάθος δόμηση αποτελούν:

Πρόλογος: *«ΔΕΝ ΕΧΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΩ ΤΗΝ ΚΑΡΑΝΤΙΝΑ , Η ΚΑΘΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΜΟΥ ΚΑΙ ΓΥΡΝΑΩ ΣΠΙΤΙ ΝΑ ΠΑΙΖΩ-ΧΑΙΔΕΥΩ ΤΟΝ ΣΚΥΛΟ ΜΟΥ, ΒΛΕΠΩ ΝΕΤΦΛΙΞ ΚΑΙ ΚΑΝΩ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΤΙ ΚΑΙ ΤΑ ΣΑΒΒΑΤΟΚΥΡΙΑΚΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΘΑ ΠΑΩ ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ Η ΘΑ ΠΑΩ ΝΑ ΔΩ ΤΟΝ ΜΠΑΜΠΑ ΜΟΥ»*

Κυρίως μέρος: «*ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΜΑΣΚΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ! ΤΟΥΣ ΖΗΤΗΣΑ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟ ΧΑΡΤΙ Η ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΗ ΧΕΙΛΙΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΑΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ*»

Επίλογος: «*ΓΕΝΝΗΘΗΚΑ ΣΤΗ ΧΙΟ ΚΑΘΕ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΠΑΩ ΣΤΟ ΧΩΡΙΟ ΜΟΥ ΝΑ ΔΩ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ ΜΟΥ! ΒΟΗΘΑΩ ΦΟΡΜΑ , ΚΑΝΩ ΒΟΛΤΑ , ΜΠΑΝΙΟ ΚΑΙ ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ –ΠΟΔΗΛΑΤΟ*»

Οι αντωνυμίες και οι σύνδεσμοι ως μέρη του λόγου συμβάλλουν στην επίτευξη συνοχής του κειμένου μέσω της σύνδεσης προτάσεων και επιχειρημάτων με στόχο την πληρέστερη κατανόησή τους. Η παράλειψη αυτών των συνδετικών στοιχείων οδηγεί σε αδυναμία κατανόησης και εξαγωγής συμπερασμάτων από τους αναγνώστες. Από τις 169 αντωνυμίες που χρησιμοποιήσαν οι συμμετέχοντες παραλείφθηκαν οι 4, ενώ καταγράφηκαν 10 παραλείψεις συνδέσμων. Αυτό το ποσοστό αποδεικνύει πως η χρήση τους γίνεται ορθά σε σημαντικό βαθμό, ιδιαίτερα στις αντωνυμίες. Παρατηρήθηκε συντομογραφία του συνδέσμου και, καθώς και η χρήση παύλας με σκοπό να αντικαταστήσει τον ίδιο σύνδεσμο. Στα παρακάτω παραδείγματα, οι υπογραμμισμένες λέξεις είναι αυτές που παραλείπονται.

«*η καθημερινότητα μου πηγαίνω*»

«*βοηθάω τη μαμά μου*»

«*Μεσημέρια τρώω κρέας με ρύζι και ψωμί*»

«*Βράδια πίνω γάλα και τρώω τυρί*»

«*Παλιά έπλεκα μαξιλάρια και κουρτίνες*»

«*η έκφραση αλλά κ η παιδεία, η εκπαίδευση δίνεται κ παρακολουθείται*»

«*Ηταν δύσκολο, και πρωτογνώρο*»

«*ΣΠΙΤΙ ΝΑ ΠΑΙΖΩ- και να ΧΑΙΔΕΥΩ*»

«*ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ – και ΠΟΔΗΛΑΤΟ*»

«*ΝΑ ΠΑΡΩ ΤΟ ΧΡΥΣΟ ΜΕΤΑΛΟ για να ΔΕΙΞΩ ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ*»

«*Ελπίζω τα εμβόλια να γίνουν γρήγορα*»

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει το συμπέρασμα πως οι κωφοί και οι βαρήκοοι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολίες που αφορούν τον διαχωρισμό παραγράφων και την ορθή δομή του γραπτού λόγου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Οι 5 από τους 12 συμμετέχοντες δεν διαχώρισαν το κείμενό τους σε παραγράφους, καθώς κατέγραψαν όλες

τις σκέψεις τους σε ένα ενιαίο κείμενο. Ποσοστό που κρίνεται σημαντικό για την έρευνα της εργασίας και καθιστά τα γραπτά τους απλουστευμένα. Τέλος είναι σημαντικό να σημειωθεί πως δεν κατάφεραν όλοι οι συμμετέχοντες να καταγράψουν μεγάλες σε εύρος εκθέσεις και τυπικά δομημένες. Κάποιες από αυτές είχαν αρκετές παραλείψεις οι οποίες όμως είναι αξιόλογο να σημειωθούν και να αναλυθούν ώστε να ανακαλύψουμε τα γεγονότα που οδήγησαν σε αυτό το αποτέλεσμα.

## **8.2. Περιεχόμενο**

Το περιεχόμενο ενός γραπτού κειμένου, αποτελείται από την αποτύπωση των σκέψεων και του υλικού που έχει προσχεδιάσει το κάθε άτομο να αποτυπώσει με τη χρήση του γραπτού λόγου καθώς διακατέχεται από μια λογική σειρά. Στη προκειμένη περίπτωση, οι κωφοί και βαρήκοοι, έπρεπε να επιχειρηματολογήσουν δύο θέματα. Το πρώτο εκ των οποίων πιο γενικό, με σκοπό να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να εισαχθούν στο θέμα και αναφέρεται στο «πως είναι η καθημερινότητά τους στη καραντίνα επί κορωνοϊού». Η επιχειρηματολογία θα έπρεπε να εντάσσεται στους περιορισμούς λόγω των μέτρων, στις καθημερινές τους ασχολίες και στα συναισθήματά τους προς τη κατάσταση. Το δεύτερο προς ανάλυση θέμα, είναι πιο συγκεκριμένο και αναφέρεται «στη περιγραφή των δυσκολιών που επιφέρει η χρήση μάσκας». Εδώ οι συμμετέχοντες θα πρέπει να επιχειρηματολογήσουν για τη παρακώλυση της χειλεανάγνωσης, την αντιμετώπιση της κώφωσης από άλλα άτομα, καθώς και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για διευκόλυνση της επικοινωνίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ
Καθημερινότητα κατά την πανδημία	Περιορισμοί λόγω μέτρων	7 /12
	Καθημερινές ασχολίες	7 /12
	Συναισθήματα	7 /12
Χρήση της μάσκας κατά του κορωνοϊού	Χειλεανάγνωση	10 /12
	Αντιμετώπιση της κοινωνίας	8 /12
	Εναλλακτικές επικοινωνίας	7 /12

Πίνακας 1.6

Στην παρούσα έρευνα, σχετικά με το πρώτο θέμα που έπρεπε να αναλυθεί, δηλαδή τη καθημερινότητα ενός κωφού ή βαρήκουου ατόμου στη καραντίνα, 8 από τους 12 συμμετέχοντες ανέλυσαν έστω και 1 από τα προς ανάπτυξη υπό-ερωτήματα. Κάποιοι αναφέρθηκαν εκτενώς στο πως βιώνουν τη κατάσταση της καραντίνας και του εγκλεισμού, ενώ άλλοι διατύπωσαν τα επιχειρήματά τους πιο συνοπτικά. Οι 7 από τους 12 συμμετέχοντες ανέφεραν τους περιορισμούς αντιμετωπίζουν λόγω των δυσκολιών τους στην ακοή, οι 7 από τους 12 έγραψαν για τις καθημερινές τους ασχολίες, ενώ οι 7 από τους 12 κατέγραψαν και τα συναισθήματά τους για την κατάσταση. Μόνο 3 από αυτούς δεν αναφέρθηκαν σε κανένα από τα παραπάνω θέματα, ενώ μια κωφή γυναίκα ανέφερε πληροφορίες για τα social media οι οποίες όμως ήταν εκτός θέματος και δεν αναφέρθηκε στις εμπειρίες της ως προς το ζητούμενο. Ακολούθησε εκτενής περιγραφή μη ζητούμενων πληροφοριών. Παραδείγματα από την επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων ακολουθεί παρακάτω:

*«Καλησπέρα, δυσκολεύω αυτές τις μέρες είμαι μόνη μου. Στεναχωριέμαι πολύ και δεν έχω φίλες.. Μερικές φορές κλαίω και με πιάνει μοναξιά.»*

*«Πρωίω 8 ωρα γάλα, τυρίν, κεφια»*

*«Κάθε μέρα καθαρίζω βοηθάω τη μαμά*

*«ΟΥΤΕ ΠΡΟΠΟΝΟΥΜΑΙ ΣΤΟ ΜΠΑΣΚΕΤ ΚΑΙ ΟΥΤΕ ΠΕΡΠΑΤΑΩ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΠΙΤΡΕΠΕΤΑΙ ΝΑ ΒΓΑΙΝΩ ΓΙΑ ΚΑΝΕΝΑ ΕΜΕΙΝΑ ΣΠΙΤΙ ΟΛΗ ΜΕΡΑ»*

*«Το πρώτο διάστημα, που δεν φορούσαμε μάσκες ήταν πιο εύκολα για μένα. Από το καλοκαίρι του 2020 και μετά, η επικοινωνία μου συνάντησε δραματικές δυσκολίες.»*

*«Το διάγγελμα του πρωθυπουργού δεν περιλαμβάνει διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα και έτσι δεν μπορούμε να ενημερωθούμε άμεσα για τα μέτρα που ισχύουν»*

Το δεύτερο προς ανάπτυξη θέμα, αναφερόταν στη περιγραφή των δυσκολιών στην επικοινωνία των κωφών και βαρήκοων ατόμων, τις οποίες επιφέρει η χρήση της μάσκας κατά του κορωνοϊού. Στη προκειμένη περίπτωση, οι 10 από τους 12 συμμετέχοντες ανέπτυξαν τουλάχιστον 1 επιχείρημα. Γεγονός το οποίο αποδεικνύει την ανάγκη τους να μοιραστούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά και το αντίκτυπο που έχουν στην καθημερινή τους ζωή εφόσον δεν βλέπουν τα χείλη του συνομιλητή τους για να κάνουν χειλεανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, οι 10 από τους 12 έγραψαν για το κομμάτι της χειλεανάγνωσης και τον τρόπο που αυτό επηρεάζει. Οι 8 από τους 12 παρέθεσαν επιχειρήματα για τον τρόπο που ο υπόλοιπος κόσμος αντιμετωπίζει τους κωφούς και την ανάγκη τους να βλέπουν τα χείλη των άλλων για να επικοινωνήσουν, καθώς και για τον σεβασμό που δείχνουν προς το πρόσωπό τους. Τέλος, οι 7 από τους 12 πρότειναν και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν για να τους διευκολύνουν να συναναστραφούν με τον υπόλοιπο κόσμο ο οποίος δεν γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα. Τα δύο άτομα που δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο θέμα, ήταν ένας κωφός άντρας, ο οποίος είναι μεγάλος σε ηλικία και δυσκολευόταν πολύ στην γραπτή αποτύπωση των ιδεών, αλλά και μια βαρήκοη γυναίκα η οποία εστίασε την έκθεσή της αποκλειστικά στη καθημερινότητά της. Είναι αξιόλογο να αναφερθούν κάποια παραδείγματα τα οποία θα καταγραφούν παρακάτω:

*«Πλέον, το κινητό μου έχει γίνει προέκταση του χεριού μου, καθώς το έχω ανοιχτό στο πρόγραμμα live transcribe όπου πηγαίνω, για να μπορέσω να συνεννοηθώ με ανθρώπους που φοράνε μάσκα.»*

*«Δυστυχώς έχω βρεθεί αρκετές φορές σε δύσκολη θέση κατά τη διάρκεια των αγορών μου στο σούπερ μάρκετ όπου ζήτησα από τον υπάλληλο να κατεβάσει τη μάσκα για να καταλάβω τι λέει και αρνήθηκε επανειλημμένα.»*

*«θα πρέπει να σεβαστούν και τα άτομα αυτά που βρίσκονται σε θέσεις εξυπηρέτησης πελατών το δικαίωμά μας στην επικοινωνία και θα πρέπει τουλάχιστον να χρησιμοποιούν διάφανες μάσκες που επιτρέπουν τη χειλεανάγνωση.»*

*«ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΜΑΣΚΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ! ΤΟΥΣ ΖΗΤΗΣΑ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟ ΧΑΡΤΙ Η ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΗ ΧΕΙΛΙΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΑΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ»*

*«ΕΧΩ ΜΟΝΟ ΜΙΑ ΛΥΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΟΥ ΟΝΟΜΑΖΕΤΑΙ IRIS ΕΙΝΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΚΑΜΕΡΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΙΛΑΩ ΜΕ ΔΙΕΡΜΗΝΕΑ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ»*

Σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφηκαν, γίνεται αντιληπτό πως περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα. Αυτό, είναι ένα αξιόλογο ποσοστό αλλά όχι απόλυτα επιθυμητό. Από τα θέματα προς ανάπτυξη, αυτό που ανέπτυξε το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν η απόκλισή τους από την χειλεανάγνωση με τη χρήση της μάσκας, γεγονός που δείχνει να τους αφορά άμεσα και να θέλουν να το εκφράσουν. Το επόμενο θέμα που διατύπωσαν οι περισσότεροι ήταν η αντιμετώπιση των υπόλοιπων ανθρώπων προς το πρόσωπό τους, γεγονός που ήθελαν να εκφράσουν και να τοποθετηθούν διότι φαίνεται να τους αποξενώνει από το κοινωνικό περιβάλλον. Από μια πρώτη παρατήρηση το περιεχόμενο των εκθέσεων δείχνει να συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο και την ηλικία των συμμετεχόντων, αφού αυτοί που κατείχαν τη τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν εμφανώς καλύτερο περιεχόμενο.

### **8.3. Γλώσσα**

Η χρήση της γλώσσας από κωφά και βαρήκοα άτομα με τη μορφή του γραπτού λόγου θα παρουσιαστεί συγκεκριμένα και θα αναλυθεί σε επιμέρους στοιχεία ώστε να εντοπίσουμε σε ποιο κομμάτι αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα θα εντοπίσουμε επαναλήψεις συλλαβών, παραλείψεις συλλαβών, προσθήκη περιττών λέξεων, κλίση ρημάτων, ενικό/πληθυντικό αριθμό, χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, άρθρα, ρήματα, ουσιαστικά και προθέσεις ως προς την γραμματική, ευθύ/ πλάγιο λόγο, δομή προτάσεων Y-P-A, τονισμό (παραλείψη, προσθήκη, μετάθεση), κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις ως προς την σύνταξη, και τέλος στίξη (απουσία, λανθασμένη), ορθογραφικά λάθη (γραμματικά,

ιστορικά), λάθη γραμματικής-συντακτικού αποτελούν το πιο πολύπλοκο κομμάτι της ανάλυσης και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΓΛΩΣΣΑ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ
Γραμματική	Επαναλήψεις συλλαβών	Σε 2 από τις 2175 λέξεις
	Παραλείψεις συλλαβών	Σε 14 από τις 2175 λέξεις
	Προσθήκη συλλαβών	Σε 30 από τις 2175 λέξεις
	Αντικατάσταση συλλαβών	Σε 7 από τις 2175 λέξεις
	Προσθήκη περιττών λέξεων	32 από τις 2175 λέξεις είναι περιττές
	Ενικός/Πληθυντικός αριθμός	6 προτάσεις λάθος /312
	Κλίση ρημάτων (χρόνοι, εγκλίσεις, πρόσωπα)	11 προτάσεις λάθος /312
	Τοποθέτηση κεφαλαίων γραμμάτων	305 /2175 λέξεις
Λέξεις περιεχομένου	Ουσιαστικά	5 /467
	Ρήματα	17 /345
Λειτουργικές λέξεις	Άρθρα	30 /361
	Προθέσεις	7 /147
	Αντωνυμίες	4 /169
	Σύνδεσμοι	10 /213
Σύνταξη	Ευθύς/Πλάγιος λόγος	1 /12 χρησιμοποίησε ευθύ λόγο
	Δομή προτάσεων Υ-P-A	5 /12 χρήση δομής Ε.Ν.Γ.
	Κύριες προτάσεις / Δευτερεύουσες προτάσεις	171 /141
	Τονισμός (παράλειψη, προσθήκη, μετάθεση)	428 τόνοι παραλείπονται 6 τόνοι προστίθενται 5 τόνοι μετατίθενται
	Λάθη γραμματικής-συντακτικού	10 /12
Στίξη	Απουσία, λανθασμένη	86 απουσιάζουν 12 λανθασμένοι



Ορθογραφία	Ορθογραφικά λάθη	6 /2175
	(γραμματικά, ιστορικά)	6 /2175

Πίνακας 1.7

Όταν γνωρίζουμε μια γλώσσα, μπορούμε να τη μιλήσουμε και να γίνουμε κατανοητοί από άλλους οι οποίοι μιλούν την ίδια γλώσσα και έχουν φυσιολογική ακοή. Τα άτομα με προβλήματα ακοής παράγουν και κατανοούν τη νοηματική γλώσσα με τον ίδιο τρόπο που τα άτομα χωρίς προβλήματα ακοής παράγουν και κατανοούν την ομιλούμενη γλώσσα. Στη προκυμμένη περίπτωση θα κληθούμε να διερευνήσουμε πως ένα άτομο με ελλείμματα ακοής χειρίζεται τον γραπτό λόγο. Η Γλώσσα περιλαμβάνει τα λάθη των συμμετεχόντων στην γραμματική, στο συντακτικό, στη στίξη και στην ορθογραφία.

Τα γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων παρουσίασαν πολύ μικρές ελλείψεις στην επανάληψη και παράλειψη συλλαβών. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε επανάληψη συλλαβών σε 2 λέξεις, από τις 2175, οι οποίες είναι οι εξής: «Γεγενός», «από όλο». Παράληψη εντοπίστηκε στις 14 από τις 2175 λέξεις πχ «συνα(να)στρέφομαι», «δ(ε)υτερεύοντα», «καθ(ημ)ερινοτητα», «μεταλ(ι)ο», «(υ)περιφανια» κτλ. Στα οποία οι συλλαβές ή τα φωνήματα που υπογραμμίζονται είναι και αυτά που οι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν ή παραλείπουν.

Εντοπίστηκαν αρκετές προσθήκες συλλαβών σε λέξεις σε αναλογία 30 προς 2175 συνολικές λέξεις των εκθέσεων πχ «κρείας», «τυρίν», «κουρτιενες», «κεφια» κτλ. Αλλά και αντικαταστάσεις, αφού στις 2175 λέξεις έγινε αντικατάσταση στις 7 πχ «φορμα» αντί για φάρμα, «απάγευμα» αντί για απόγευμα, «βρύδια» αντί για βράδια, «χειλιανάγνωση» αντί για χειλεανάγνωση κτλ. Επιπλέον, οι προσθήκες περιττών λέξεων, φάνηκαν έντονα στα κείμενα των συμμετεχόντων. Οι 32 από τις 2175 λέξεις κρίθηκαν περιττές. Παρακάτω παραπείθονται κάποια παραδείγματα από τα γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων. Όπου γίνεται η χρήση παρενθέσεων, υπάρχει παράληψη λέξεων, ενώ υπογραμμισμένες είναι οι λέξεις όπου θεωρούνται περιττές.

«συνα(να)στρεφομαι με ακουόντες συναδέλφους και με χειλεανάγνωση (,) (όπως) και στις δημόσιες υπηρεσίες επίσης.»

«(έχω) το άγχος με το να μην κουράσω τον συνομιλητή μου.»

«Δεν βάζω τίποτε άλλο υπεράνω πέρα απο το θέμα»

«συναμα την εξοδο έξω από το σπίτι»

«Το νοημα είναι κατανοητο μεν(,) αλλα χωρις την εκφραση είναι ‘αχρωμο’’ και σε αντιστοιχία σαν να μιλά συνεχώς μια μηχανική φωνή από ρομποτ!!»

«Όλοι με στεναχωρήσανε και κοροϊδέψανε στο Λουτράκι εμένα»

«Γιατί δεν έβαλα με τη μάσκα»

Όπως παρατηρείται, οι περισσότερες λέξεις που οι κωφοί και οι βαρήκοοι προσθέτουν στα γραπτά τους κείμενα με αποτέλεσμα να επηρεάζουν το νόημά τους είναι οι προθέσεις. Ωστόσο παρατηρούνται και άρθρα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες και τοπικοί προσδιορισμοί.

Στη συνέχεια, έχουν καταμετρηθεί οι παραλείψεις άρθρων, ρημάτων, ουσιαστικών και προθέσεων σε όλες τις εκθέσεις των κωφών και βαρήκων. Το μεγαλύτερο έλλειμμα φάνηκε να είναι στα άρθρα, αφού παραλήφθηκαν τα 30 από τα 361 που είχαν όλα τα κείμενα συνολικά. Έντονα παρουσιάστηκε και η απαλοιφή ρημάτων, με 17 από τα 345 ρήματα να παραλείπονται από τις προτάσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, σε μικρό ποσοστό εντοπίστηκε παράληψη ουσιαστικών, αφού 5 από τα 345 παραλήφθηκαν. Σχετικά με τις προθέσεις οι 7 από τις 147 δεν υπήρχαν στα γραπτά κείμενα. Ακολουθούν παραδείγματα:

«Όλοι φοβούνται την αρρώστια»

«Άλλο ένα πρόβλημα σημαντικό είναι αυτό με τις μάσκες»

«Αλλα υπάρχει περισσότερο δυσκολία στην επαφη κ στην επικοινωνία»

«Πρέπει να φοράνε διαφανή μάσκα για να μπορούμε να διαβάζουμε τα χείλη»

«Όμως η μάσκα μου δημιουργεί αγανακτισμό»

«Αυτό το γεγονός με εμποδίζει από το να διαβάσω τα χείλη του.»

«Το πωριω 8 ώρα τρώω γάλα, τυρίν, κεφια»

«Το βρυδια στις 8 τρωω γάλα, τυρί»

«για τις ανάγκες κατά την επικοινωνία όταν γράφω»

«γιατί λένε οι ίδιοι για τον covid»

Ο πλάγιος λόγος χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον στα κείμενα των συμμετεχόντων ενώ η χρήση ευθύ λόγου παρατηρείται μόνο σε ένα γραπτό κείμενο.

*«εγώ λέω "δεν ακούω, βγάλε μάσκα"»*

Η δομή Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο, αποτελεί χαρακτηριστικό μιας ορθά δομημένης πρότασης. Στη παρούσα έρευνα οι 7 από τους 12 την τηρούν, ενώ οι υπόλοιποι 5 χρησιμοποιούν την δομή της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και στον γραπτό λόγο τους. Γεγονός που επιφέρει πολλές παραλείψεις λέξεων. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα.

*«ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΜΑΣΚΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ! ΤΟΥΣ ΖΗΤΗΣΑ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟ ΧΑΡΤΙ Η ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΗ ΧΕΙΜΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΑΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ»*

*«Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΠΑΡΩ ΤΟ ΧΡΥΣΟ ΜΕΤΑΛΟ ΔΕΙΞΩ ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΜΟΥ ΟΜΩΣ ΠΟΥ ΚΕΡΔΙΣΕ Η ΟΛΥΜΠΙΟΝΙΚΗ ANNA ΚΟΡΑΚΑΚΗ»*

*«βοηθάω τη μαμά γιατί μεγάλη»*

*«Φιλία έχω»*

*«Λαϊκή τέλος λόγω κορωνοιού»*

*«χτύπαγε ζύλο εμένα»*

*«ΜΟΥ ΦΩΝΑΞΕ ΣΥΝΕΧΩΣ ΜΕ ΤΗ ΓΥΝΑΙΚΑ ΜΟΥ»*

*«ΔΕΝ ΕΠΙΤΡΕΠΕΤΑΙ ΝΑ ΒΓΑΙΝΩ ΓΙΑ ΚΑΝΕΝΑ ΕΜΕΙΝΑ ΣΠΙΤΙ ΟΛΗ ΜΕΡΑ»*

Η υποκατηγορία Τονισμός περιλαμβάνει τις παραλείψεις, τις προσθήκες και τις μεταθέσεις τόνων που εντοπίστηκαν στα 12 γραπτά κείμενα. Αναλυτικότερα, οι μετρήσεις που προέκυψαν από τα λάθη που έγιναν στις παραλείψεις των τόνων είναι 428 στις 2175 λέξεις, ποσοστό αρκετά μεγάλο το οποίο προέκυψε επειδή πέρα από τις παραλείψεις, σε 2 εκθέσεις έγινε χρήση μόνο κεφαλαίων γραμμάτων. Οι συμμετέχοντες πρόσθεσαν σε μικρή αναλογία τόνους, αφού εντοπίστηκαν μόνο 6 προσθήκες στις 2175 λέξεις, όπως εξίσου και μεταθέσεις, αφού εντοπίστηκαν μόνο 5. Συνολικά οι 439 από τις 2175 λέξεις παρουσιάζουν τονικά λάθη

οποιοδήποτε είδους. Υπογραμμισμένα και με σκούρο χρώμα σημειώνονται τα φωνήματα που είτε έχουν λανθασμένο τόνο είτε ο ίδιος παραλείπεται. Παραδείγματα θα αναφερθούν παρακάτω:

«γιατί όταν νοηματίζουν»

«και οικογένειά τους.»

«εκπαιδεύοντας καθημερινά κ την χειλεαναγνωσία.»

«Κρείας, πορίω»

«ΓΕΝΝΗΘΗΚΑ ΣΤΗ ΧΙΟ ΚΑΘΕ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΠΑΩ ΣΤΟ ΧΩΡΙΟ ΜΟΥ ΝΑ ΔΩ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ ΜΟΥ! ΒΟΗΘΑΩ ΦΟΡΜΑ , ΚΑΝΩ ΒΟΛΤΑ , ΜΠΑΝΙΟ ΚΑΙ ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ –ΠΟΔΗΛΑΤΟ»

«ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΥΠΟΜΟΝΕΤΙΚΑ. ΘΕΛΩ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΠΙΣΩ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΟΥ. ΕΛΠΙΖΩ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ ΓΡΗΓΟΡΑ ΤΟ COVID»

Ο τρόπος οργάνωσης και η νοηματική πολυπλοκότητα των κειμένων των συμμετεχόντων ορίζεται, σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (1993), από την συχνότητα χρήσης κύριων και δευτερευουσών προτάσεων και ειδικότερα από την αναλογία των δευτερευουσών προτάσεων ανά κύρια πρόταση. Από τα συγκεκριμένα γραπτά γίνεται εμφανής η προτίμηση των κύριων προτάσεων σε αναλογία 171 κύριες προς 141 δευτερεύουσες. Γεγονός που καθιστά τα κείμενα λιγότερο πολύπλοκα ως προς το σύνολό τους.

Στην υποκατηγορία της στίξης, αναφερόμαστε στην απουσία ή τη λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης σε μια πρόταση. Τα λάθη που προέκυψαν από την ανάλυση των γραπτών κειμένων των συμμετεχόντων είναι η απουσία 86 σημείων στίξεως από τα 113 που χρησιμοποιήθηκαν συνολικά. Ενώ τα 12 από τα 113 κρίθηκαν λανθασμένα. Σε παρένθεση εισάγεται το σημείο στίξης που είτε είναι λανθασμένο, είτε έχει παραλειφθεί Για παράδειγμα:

«Ως κωφός(,) ο ίδιος, έχω επηρεαστεί(,) όπως και η πλειοψηφία των συνάνθρωπων μου.»

«Κι έτσι(,) λοιπόν(,) η νοηματική γλώσσα δεν αποδίδεται.»

«Παρατηρώ (,) λοιπόν (,) ότι δεν καταφερνούμε να δίνουμε την απαιτούμενη προσοχή όταν κάποιος προσπαθεί να μοιραστεί κάτι μαζί μας (.)»

«ΟΤΑΝ ΕΧΩ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ, ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΝΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΣΤΗ ΠΡΟΠΟΝΗΣΗ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΠΟΝΗΣΗ ΣΚΟΠΟΒΟΛΗΣ(,) Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΠΑΡΩ ΤΟ ΧΡΥΣΟ ΜΕΤΑΛΛΟ(,) ΔΕΙΞΩ ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΜΟΥ ΟΜΩΣ ΠΟΥ ΚΕΡΔΙΣΕ Η ΟΛΥΜΠΙΟΝΙΚΗ ANNA ΚΟΡΑΚΑΚΗ(.)»

«ΓΕΝΝΗΘΗΚΑ ΣΤΗ ΧΙΟ(,) ΚΑΘΕ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΠΑΩ ΣΤΟ ΧΩΡΙΟ ΜΟΥ(,) ΝΑ ΔΩ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ ΜΟΥ! ΒΟΗΘΑΩ ΦΟΡΜΑ , ΚΑΝΩ ΒΟΛΤΑ , ΜΠΑΝΙΟ ΚΑΙ ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ –ΠΟΔΗΛΑΤΟ(.)»

«ΜΟΥ ΦΩΝΑΞΕ ΣΥΝΕΧΩΣ ΜΕ ΤΗ ΓΥΝΑΙΚΑ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ ΜΟΥ(,) ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΑΝΗΣΥΧΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΚΑΤΑΛΑΒΑ ΟΤΙ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΤΗ ΣΕΒΑΣΤΩ(,) ΛΟΓΩ ΕΙΝΑΙ ΕΓΚΥΟΣ(,) ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΙΧΑ ΚΑΛΥΨΗ ΜΕ ΤΗ ΜΑΣΚΑ ΜΟΥ(.)»

«ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΜΑΣΚΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ! ΤΟΥΣ ΖΗΤΗΣΑ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟ ΧΑΡΤΙ(,) Η ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΗ ΧΕΙΛΙΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΑΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ(.)»

Η υποκατηγορία ορθογραφικά λάθη περιλαμβάνει δύο είδη λαθών, το γραμματικό (ληκτικό) μόρφημα που εκφράζει τις γραμματικές σχέσεις και το λεξικό (θεματικό) μόρφημα που είναι φορέας της λεξικής, της κύριας και σταθερής σημασίας των λέξεων. Στις συγκεκριμένες εκθέσεις δεν εντοπίστηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη, αφού στο σύνολό τους μετρήθηκαν 12, από τα οποία τα 6 ήταν ιστορικά. Σε αυτά μετρήθηκαν και οι λέξεις που δεν είχαν διαλυτικά. Τα άλλα 6 λάθη ήταν γραμματικά. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται παρακάτω.

Γραμματικά: «αγανακτισμός, Αποστασιοποιεί, συναντόντας, μεριμνήθηκε, ακουώντας, υπερηφανια»

Ιστορικά: «επηρεάσει, γραψημο, μυνήματος, κορονοιος, λαικη, χαιδεω»

Στην υποκατηγορία λάθη γραμματικής και συντακτικού καταγράφονται τα λάθη που έχουν σημειωθεί από τους συμμετέχοντες στη γραμματική και το συντακτικό τους. Όπως παρατηρείται οι 10 από τους 12 κωφούς και βαρήκοους σημειώνουν τέτοια λάθη στις εκθέσεις

τους. Αυτά που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι ελλείψεις ή η προσθήκη περιττών άρθρων και προθέσεων, η ασυμφωνία άρθρου-ουσιαστικού και ουσιαστικού-ρήματος. Οι λανθασμένες πτώσεις των ουσιαστικών και η χρήση του συντακτικού της νοηματικής γλώσσας στο γραπτό λόγο. Όλα τα παραπάνω, οφείλονται στην διγλωσσία των κωφών και βαρήκων, αφού έχουν ως μητρική την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, την οποία συγγέουν με τη Νέα Ελληνική με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα του γραπτού λόγου τους. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα:

«την προτιμάνε - το προτιμάνε» (λάθος αντωνυμία)

«Εδώ (στην) Ελλάδα έχει έλλειψη ενημέρωσης» (ασυμφωνία ρήματος - ουσιαστικού)

«του προσώπου του ανθρώπου» (πλεονασμός)

«Βοήθησε να καταλάβουν πολλοί» (λάθος θέση επιθέτων σε σχέση με τα ρήματα ή τα ουσιαστικά)

«Στο σπίτι βαρεθήκαμε όλοι» (σύνταξη Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας)

«πρόβλημα σημαντικό» - (σύνταξη Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας)

«μάσκα και να φοράμε» - (σύνταξη Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας)

«πιο εύκολα να επικοινωνήσουμε» (σύνταξη Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας)

«περισσότερο δυσκολία» (ασυμφωνία επιθέτου - ουσιαστικό)

«Αν (το άτομο) δεν κατεβαίνει (την) μάσκα, (μπορεί) να γράψει σε (ένα) χαρτί» (παράλειψη ρήματος και υποκειμένου) (σύνταξη Ε.Ν.Γ.)

«Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να βγουν έξω, να πάνε βόλτα να δουν (τους) φίλους τους και (την) οικογένειά» (παράλειψη άρθρων)

«Για να μιλάω με τη διερμηνέα νοηματική» (λάθος χρήση προσώπου ονομαστική-> γενική)

«Τα παιδιά από (τη) δουλειά» (απαλοιφή άρθρου)

«Γιατί λένε οι ίδιοι (για) το covid» (απαλοιφή πρόθεσης για)

«Την μητέρα μου ήταν πολύ ανήσυχη» (λάθος χρήση άρθρου αιτιατική-> ονομαστική)

«(Για) τις ανάγκες και (κατά) την επικοινωνία όταν γράφω» (απαλοιφή προθέσεων για και κατά)

«Δεν επιτρέπεται να βγαίνω για κανένα» (λάθος χρήση αντωνυμίας)

«Κοιτάω οι κοπέλες» (λάθος πτώση άρθρου ονομαστική-> αιτιατική)

«τις μήνες» (λάθος πρόσωπο θηλυκό->αρσενικό)

«Επαιζα (σ)την ταινία» (την-> στη)

«Επαιζα (σ)το θέατρο» λάθος χρήση άρθρου (το-> στο)

«Καρκίνος (σ)το σκώτι»: λάθος πτώση ουσιαστικού (ονομαστική-> αιτιατική), λάθος χρήση άρθρου (το->στο)

Η υποκατηγορία Κλίση ρημάτων περιλαμβάνει τα λάθη που πραγματοποιήθηκαν στους χρόνους των ρημάτων και στη συμφωνία ρημάτων-ουσιαστικών. Πιο συγκεκριμένα στις 312 προτάσεις, οι 11 είχαν λάθη τέτοιου τύπου. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα από το δείγμα των εκθέσεων.

«Αν (το άτομο) δεν κατεβαίνει (την) μάσκα»

«Όποιος/α δεν κατεβαίνει»

«Εδώ (στην) Ελλάδα έχει έλλειψη ενημέρωσης»

«χανουμε στιγμιαια (την) επαφή κ την προσοχή μας κ η προσπάθεια για να επικοινωνήσεις»

«Μου φώναζε συνεχώς με τη γυναίκα μου»

«Πάω να δουλεύω»

«Δυσκολεύω αυτές τις μέρες»

«Να παίζω-χαϊδεύω τον σκύλο μου»

«Δεν έχω πρόβλημα να αντιμετωπίζω τη καραντίνα»

«Δείξω περηφάνια για τη πατρίδα μου»

Στην υποκατηγορία της χρήσης Ενικού και Πληθυντικού αριθμού, σημειώνονται τα λάθη που έχουν πραγματοποιήσει οι συμμετέχοντες στις ασυμφωνίες μεταξύ ουσιαστικών και άρθρων αλλά και ουσιαστικών και ρημάτων.

«έχει» -> έχουμε

«πολλοί» -> πολλούς, (τα άτομα) νοηματίζουν κάνει χρήση της νοηματικής

«επικοινωνήσεις» -> επικοινωνήσουμε

«πιο εύκολα να επικοινωνήσουμε» -> να επικοινωνούμε πιο εύκολα

«την εβδομάδες»-> τις εβδομάδες

«πλέκω παλιά» -> παλιά έπλεκα

Τα βασικά λάθη των συμμετεχόντων στη κατηγορία της γλώσσας, αφορούν τις παραλείψεις και επαναλήψεις άρθρων και προθέσεων. Σημαντικά ελλείμματα παρουσιάζονται επίσης στη χρήση των σημείων στίξης, αφού κάποιιοι τα παρέλειψαν, ενώ άλλοι, τα τοποθέτησαν σε σημεία του κειμένων όπου θεωρήθηκαν περιττά. Επιπλέον, εντοπίστηκε σημαντικό ποσοστό λαθών στον τονισμό. Κάποια από τα κείμενα γράφηκαν με κεφαλαία γράμματα με αποτέλεσμα η χρήση των τόνων να παραγκωνίζεται, ενώ σε άλλα απλά παραλήφθηκε. Τέλος, η προτίμηση των κύριων προτάσεων μειώνει την νοηματική πολυπλοκότητα των εκθέσεών τους.

#### **8.4. Λεξιλόγιο**

Στη κατηγορία του λεξιλογίου συμπεριλαμβάνονται οι υποκατηγορίες της απλής / επίσημης γλώσσας, του μεταφορικού λόγου, του προφορικού λόγου, της επανάληψης λέξεων, το οποίο σηματοδοτεί το περιορισμένο εύρος λεξιλογίου, ο αριθμός σχετικών λέξεων ως προς τον συνολικό αριθμό λέξεων όλων των κειμένων, ο αριθμός των λειτουργικών λέξεων αλλά και των λέξεων περιεχομένου, και τέλος το ποικίλο λεξιλόγιο ως ένδειξη της χρήσης του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι κωφοί και οι βαρήκοοι.



	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	Απλή/επίσημη γλώσσα	6 /12 χρησιμοποίησαν επίσημη γλώσσα
	Μεταφορικός λόγος - Ιδιωματισμοί	17 /312
	Προφορικός λόγος	8 /12 χρησιμοποιούν στοιχεία προφορικότητας
	Επαναλήψεις λέξεων	6 /2175
	Λέξεις περιεχομένου / λειτουργικές	1131 /913
	Σχετικές λέξεις	193 /2175
	Ποικίλο λεξιλόγιο	32 /2175

Πίνακας 1.8

Με την κατηγορία επαναλήψεις λέξεων, εντοπίζονται στις εκθέσεις των συμμετεχόντων οι λέξεις που επαναλαμβάνονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Αυτό προσδίδει στο κείμενο έλλειψη ποικιλομορφίας και χρήση απλουστευμένου λεξιλογίου. Από τις 2175 λέξεις των εκθέσεων οι 6 επαναλαμβάνονταν. Αυτές ήταν οι εξής: μάσκα, covid, όλοι, δύσκολο, πρόβλημα, πρόσωπο. Παρακάτω σημειώνονται ορισμένα παραδείγματα:

*«Η ΚΑΛΥΨΗ ΤΟΥ ΣΤΟΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΜΑΣΚΑ ΕΙΝΑΙ ΤΟΣΟ ΔΥΣΚΟΛΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΦΟΒΟΥΝΤΑΙ ΠΟΛΥ ΤΟ COVID. ΑΛΛΑ ΔΕ ΠΙΣΤΕΥΩ ΤΟ COVID. ΘΕΛΩ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΠΙΣΩ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΟΤ. ΕΛΠΙΖΩ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ ΤΟ COVID.»*

*«Ο κορονοιός έχει φέρει μεγάλο πρόβλημα σε όλους τους ανθρώπους. (,) Ακούοντες και κωφούς. (όχι μόνο) Όλοι φοβούνται (την) αρρώστια (,) αλλά και η καραντίνα είναι πολύ δύσκολη. Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να βγουν έξω, να πάνε βόλτα να δουν (τους) φίλους τους και (την) οικογένειά τους. Τώρα ένας χρόνος με (τον) ιό (,) τα πράγματα (είναι) πολύ δύσκολα. Στο*

σπίτι βαρεθήκαμε όλοι και είναι δύσκολο να μείνουμε κι άλλο (μέσα) μέχρι όλος ο κόσμος να κάνει (τα) εμβόλια. Ελπίζω (τα) εμβόλια (να γίνουν) γρήγορα και (το) πρόβλημα να τελειώσει»

Ο μεταφορικός λόγος παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι κωφοί και βαρήκοοι μεταχειρίζονται τον λόγο πέραν της κυριολεκτικής του σημασίας προσδίδοντας ποιότητα στο κείμενο. Από τις 312 προτάσεις, οι 17 περιείχαν μεταφορές. Παρακάτω έχουν σημειωθεί κάποια παραδείγματα.

«Με φέρνει σε σκοταδισμό»

«Η μάσκα αποστασιοποιεί το συναίσθημα»

«διαβάζω τα χείλη»

«αποφορτίζομαι από τον εγκλεισμό»

«το γεγονός πηγάζει από την άγνοια»

«Το νοημα είναι κατανοητο μεν αλλά χωρίς την εκφραση είναι “άχρωμο”»

«ελεύθερο χρόνο»

«η επικοινωνία μου συνάντησε δραματικές δυσκολίες»

«το κινητό μου έχει γίνει προέκταση του χεριού μου»

«η συνθήκη του εγκλεισμού μας από τον κορωνοϊό με βρήκε στα 47 μου χρόνια»

«ευτυχή σύμπτωση»

Η υποκατηγορία του προφορικού λόγου αναφέρεται στις εκφράσεις που κανονικά χρησιμοποιούνται μόνο στον προφορικό λόγο, αλλά σε αυτή τη περίπτωση έχουν μεταφερθεί και στον γραπτό υποβαθμίζοντας τη ποιότητά του. Συνολικά οι 8 από τους 12 συμμετέχοντες παρουσιάζουν στοιχεία προφορικότητας. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούν παρακάτω:

«από ότι βλέπω»

«Απλό πράγμα είναι»

«Δεν ξέρω για ποιο λόγο»

*«Μου φώναζε συνεχώς με τη γυναίκα μου»*

*«χτύπαγε ξύλο εμένα»*

*«Πρωί 8 ώρα γάλα»*

Η υποκατηγορία των σχετικών λέξεων υπολογίστηκε από τον αριθμό των σχετικών λέξεων που κατέγραψαν οι συμμετέχοντες προς τον αριθμό των συνολικών λέξεων των κειμένων τους. Πιο συγκεκριμένα, σημείωσαν 193 σχετικές λέξεις, από τις 2175 που κατέγραψαν συνολικά. Κάποιες από αυτές είναι οι εξής: *«επικοινωνία, χειλεανάγνωση, δυσκολία, κορωνοϊός, μάσκα, καραντίνα, γραπτός λόγος, ιός, νοηματική, πανδημία»* κτλ.

Η υποκατηγορία των λέξεων περιεχομένου και των λειτουργικών λέξεων προσδιορίζει τα είδη των λέξεων που χρησιμοποίησαν στις εκθέσεις τους οι συμμετέχοντες. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, έδειξαν να έχουν προτίμηση στις λέξεις περιεχομένου, αφού οι 1131 λέξεις από τις 2175 που χρησιμοποιήθηκαν συνολικά ήταν ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα. Οι υπόλοιπες 913 λέξεις ήταν λειτουργικές και πιο συγκεκριμένα ήταν άρθρα, προθέσεις, σύνδεσμοι, αντωνυμίες και μετοχές.

Στην υποκατηγορία του ποικίλου λεξιλογίου, εντοπίστηκαν οι πιο ασυνήθιστες ή πιο εξειδικευμένες λέξεις που οι κωφοί και βαρήκοοι συμπεριέλαβαν στα γραπτά κείμενά τους. Η χρήση τους προσδίδει στο κείμενο μεγαλύτερη ποικιλομορφία και το καθιστά πιο εξειδικευμένο. Η αναλογία που προέκυψε είναι 32 εξειδικευμένες λέξεις στις 2175. Κάποιες από αυτές είναι οι εξής: *«τάσσεται, σκοταδισμός, όντας, διαφανή, πανδημία, συνεννοητώ, ισχύει, πηγούνι, αποδίδεται, τροχοπέδη, συμφραζόμενα, ψυχοσυναισθηματικά, ψυχοκοινωνικά, μεταχειριστώ, προέκταση, τεχνολογία, αναμένω, λογισμικό, διεξάγεται, προσβάσιμος, παράδοξο, διερμηνεία, διάγγελμα, εξοικειωμένα, επιβάλλεται, επανειλημμένα, δικαίωμα»* κοκ

Από την συγκέντρωση των δεδομένων παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι επαναλήψεις των λέξεων δεν δείχνει να επηρεάζει τα κείμενά τους σημαντικά, αφού εντοπίζεται σε μικρό ποσοστό. Ωστόσο, οι λέξεις περιεχομένου συγκριτικά με τις λειτουργικές είναι σαφώς περισσότερες και αυτό καθιστά τα κείμενα λιγότερο πολύπλοκα και υποδεέστερα από μια τυπική γραπτή έκθεση. Επιπλέον το ποικίλο λεξιλόγιο και οι σχετικές λέξεις αναδεικνύουν τη δυσκολία των κωφών και βαρήκοων στο γραπτό λόγο. Άλλο ένα στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί, είναι η προφορικότητα που παρατηρήθηκε στα γραπτά κείμενα. Το στοιχείο αυτό, τα κατέστησε χαμηλότερα ποιοτικά και τους έδωσε ένα πιο απλοϊκό χαρακτήρα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επικεντρώνεται στην συλλογή των λαθών που παράγονται στον γραπτό λόγο των δίτροπων δίγλωσσων κωφών και βαρήκοων με σκοπό την αναγνώριση των κατηγοριών στις οποίες λανθάνουν περισσότερο και αν αυτό συνυφαίνεται με την γνώση της Ε.Ν.Γ. σε επίπεδο διγλωσσίας.

Στο παραπάνω κεφάλαιο έγινε μια αναλυτική αναφορά των λαθών που εντοπίστηκαν στο σύνολο των γραπτών εκθέσεων. Σε αυτό το σημείο θα γίνει παραλληλισμός των λαθών με στοιχεία της Ε.Ν.Γ. που θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τους συμμετέχοντες και επομένως να τους οδήγησαν σε ανακρίβειες. Επιπρόσθετα, τα τελικά αποτελέσματα θα συγκριθούν με παρομοίου περιεχομένου έρευνες και θα σημειωθούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ αυτών. Τέλος, με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα ατομικά ερωτηματολόγια θα αναχθούν συμπεράσματα για τα λάθη που γίνονται περισσότερο ανάλογα με την εκπαίδευση τους, την ακοή των γονέων τους, το φύλο, την ηλικία και τον προτιμώμενο τρόπο επικοινωνίας τους.

Ξεκινώντας, για καθέναν από τους συμμετέχοντες θα γίνει μια συνολική αναφορά στις αστοχίες των γραπτών τους, σύμφωνα με το μοντέλο της Schley & Albertini (2005), όπως και στις πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις τους στο χορηγημένο ερωτηματολόγιο.

#### **1. Κωφοί (6)**

##### **1.1. Γυναίκες (3)**

**Μ.Κ.:** Η κυρία Κ. είναι μια γυναίκα 45 ετών με κώφωση μεταγλωσσικού τύπου σταδιακής απώλειας ακοής έως τα 25 έτη της. Αποφοίτησε από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικού σχολείου και είναι πλέον ελεύθερη επαγγελματίας. Ο προτιμώμενος τρόπος επικοινωνίας σε επαγγελματικό και οικογενειακό περιβάλλον είναι η χειλεανάγνωση και η ομιλία. Αυτό δικαιολογείται από την άνεση της στην ομιλία λόγω της μεταγλωσσικής κώφωσης, όπως και λόγω της ανατροφής της από ακούοντες γονείς. Όταν ερωτήθηκε για την συχνότητα στην οποία χρησιμοποιεί γραπτό λόγο, απάντησε πως γίνεται ελάχιστη χρήση του για επαγγελματικούς σκοπούς. Η προσωπική αξιολόγηση για την επίδοσή της στην ορθογραφία σημειώθηκε με 8 στα 10, ενώ στην σύνταξη με 5 στα 10.

Κρίνοντας από την γραπτή έκθεσή της, τα κυριότερα λάθη εντοπίζονται στην κατηγορία του περιεχομένου και της γλώσσας. Στην κατηγορία της οργάνωσης οι παράγραφοί της δεν διαχωρίζονται με βάση το νοηματικό περιεχόμενό τους, ενώ η έκταση της έκθεσης ξεπερνά το όριο που είχε τεθεί εξ αρχής. Η υπέρβαση του ορίου των λέξεων συνδέεται με την κατηγορία του περιεχομένου λόγω της υπερανάλυσης ανεξάρτητων ιδεών με το θέμα, παραβλέποντας έτσι το κύριο ζητούμενο. Έπειτα, στην κατηγορία της γλώσσας, οι υποκατηγορίες που ξεχωρίζουν είναι αυτές της ορθογραφίας, της στίξης και του τονισμού, με εντοπισμό πολλαπλών λαθών όπως “γραψημο” και “ακουωντας”, καθώς και η ύπαρξη μακρόσυρτων προτάσεων χωρίς την τοποθέτηση σημείων στίξης. Παράλληλα, η σύνταξη του κειμένου εμφανίζει περισσότερες ομοιότητες με αυτήν της Ε.Ν.Γ. με βάση την συχνή παράλειψη ρημάτων και άρθρων. Τέλος, στην κατηγορία του λεξιλογίου δεν παρουσιάστηκαν πολλά λάθη, οι μόνες παραλείψεις που καταγράφηκαν αφορούσαν ρήματα και άρθρα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

**Ι.Γ.:** Από πληροφορίες στο ερωτηματολόγιο αντλήθηκε πως η γυναίκα είναι 29 ετών με προγλωσσική κώφωση από την στιγμή της γέννησής της. Αποφοίτησε επιτυχώς από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο Κωφών (Δημόσιο Ι.Ε.Κ.) και απέκτησε καριέρα στην διδασκαλία Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Η επικοινωνία της με άλλους επιτυγχάνεται με χειλεαναγνωσία, ιδιαίτερα στο οικογενειακό περιβάλλον, εφόσον οι γονείς της συμμετέχοντες είναι ακούοντες χωρίς γνώση της νοηματικής. Όσο για τον γραπτό λόγο, η χρήση του στην καθημερινότητά της είναι σπάνια, παρόλα αυτά έχει αυτοπεποίθηση στην ικανότητά της για παραγωγή γραπτού λόγου, αξιολογώντας τον εαυτό της με 7 στα 10 στην ελληνική ορθογραφία και με 8 στα 10 στην ελληνική σύνταξη. Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στον γραπτό λόγο ανέφερε τα ουσιαστικά και επίθετα, τα οποία θεωρεί ακατανόητα.

Όσον αφορά το γραπτό κείμενο, στην κατηγορία της οργάνωσης δεν υπήρχε διαχωρισμός σε παραγράφους, όλο το κείμενο της είναι οργανωμένο σε μια παράγραφο χωρίς ξεκάθαρο πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, ενώ η έκταση του ήταν μικρότερη του ζητούμενου. Στην κατηγορία του περιεχομένου, ανέλυσε ικανοποιητικά ένα από τα σκέλη του θέματος, ενώ δεν αναφέρθηκε καθόλου για την καθημερινότητά της εν μέσω της πανδημίας. Παρακάτω, στην κατηγορία της γλώσσας σημειώθηκαν τα περισσότερα λάθη, η παράλειψη άρθρων, ρημάτων και η λάθος τοποθέτηση δευτερευουσών προτάσεων ήταν συχνό φαινόμενο που παραπέμπει σε σύνταξη Ε.Ν.Γ. Επιπλέον, παρουσίασε δυσκολία στον τονισμό, όπως και στην συμφωνία ρημάτων – ουσιαστικών. Τέλος, όσον αφορά το λεξιλόγιο, ο λόγος της μπορεί

να περιγραφεί ως εξαιρετικά προφορικός με πολλές παραλείψεις λέξεων και καμία ένδειξη ικανότητας χειρισμού ποικίλου λεξιλογίου.

**Σ.Κ:** Η κυρία Σ. είναι 47 χρονών και υπέστη κώφωση σε ηλικία 4 ετών. Αποφοίτησε από τυπικό σχολείο ακουόντων και στη συνέχεια προχώρησε σε τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε μεταπτυχιακό. Για την επικοινωνία, χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο, την χειλεανάγνωση, καθώς και το σύστημα live transcribe όταν κρίνεται απαραίτητο. Επαγγελματικά ασχολείται με την συγγραφή βιβλίων και την ιατρική κυτταρολογία, ενώ έχει αναπτύξει ακτιβιστική δραστηριότητα στα θέματα της κώφωσης και ειδικότερα της μεταγλωσσικής. Στην αυτοαξιολόγηση, σημείωσε πως αξιολογεί τον εαυτό της με 10/10 στην σύνταξη και στην ορθογραφία.

Από την ανάλυση του γραπτού της δεν εντοπίστηκαν λάθη. Στο περιεχόμενο χώρισε ορθά τις παραγράφους τηρώντας τα προσχήματα του γραπτού λόγου και ανέλυσε με ορθό τρόπο όλα τα ερωτήματα που της τέθηκαν. Ομοίως, και στη γλώσσα, δεν διαπιστώθηκε κανένα λάθος αλλά ούτε και στο λεξιλόγιο. Χρησιμοποίησε επίσημο και ποικίλο λεξιλόγιο.

Συνοπτικά, οι εκθέσεις των κωφών γυναικών παρουσίασαν ποικίλα αποτελέσματα. Οι 2 γυναίκες που φοίτησαν σε γενικά σχολεία ακουόντων είχαν την απαιτούμενη έκταση στα κείμενά τους με πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, ως προς την οργάνωση. Η ίδια διάκριση δεν ίσχυσε και στις επόμενες κατηγορίες αξιολόγησης. Στην κατηγορία του περιεχομένου μόνο η συμμετέχοντα Σ.Κ. κατάφερε να αναλύσει με επιτυχία και τα δύο σκέλη του θέματος. Ως προς την γλώσσα, παρατηρείται πως οι αυτοαξιολογήσεις σε σύνταξη και ορθογραφία δεν συνάδουν με την απόδοση τους στα γραπτά, που σημαίνει πως τα άτομα δεν έχουν γνώση της ορθής σύνταξης και ορθογραφίας για σύγκριση. Τα συχνότερα λάθη εντοπίστηκαν στον τονισμό και την παράλειψη άρθρων και ρημάτων. Τέλος, ως προς το λεξιλόγιο, ήταν συνολικά χαμηλότερου επιπέδου με χρήση επαναλαμβανόμενων λέξεων αντί συνωνύμων. Η εξαίρεση της άριστης έκθεσης της Σ.Κ. πιθανώς οφείλεται στην μεταγλωσσική κώφωσή της, στην ανώτερη εκπαίδευσή της καθώς και στην μηδενικής της γνώση στην ΕΝΓ, απαλλάσσοντας την από κάθε δυσκολία που θα επέφερε η δίτροπη διγλωσσία.

## **1.2. Άντρες**

**Λ.Λ.:** Ο κύριος Λ.Λ. είναι 29 ετών και εκ γενετής κωφός. Αποφοίτησε από ειδικό σχολείο κωφών της Αγίας Παρασκευής και στη συνέχεια προχώρησε και στη τριτοβάθμια

εκπαίδευση. Για την επικοινωνία χρησιμοποιεί τη νοηματική, τη χειλεανάγνωση και τον γραπτό λόγο. Πλέον εργάζεται σε μεταφορική εταιρία και του αρέσει να ασχολείται με τη σκοποβολή, στην οποία έχει και διακρίσεις. Στην αυτοαξιολόγηση, σημείωσε πως βαθμολογεί τον εαυτό του με 5 στη σύνταξη, όπως και στην ορθογραφία.

Έπειτα από διερεύνηση της έκθεσής του εντοπίστηκαν ορισμένα λάθη στην οργάνωση. Οι παράγραφοι δεν ήταν ορθά χωρισμένες σε πρόλογο, κυρίως μέρος και επίλογο. Αλλά, ήταν εντός θέματος και απάντησε στα ερωτήματα που του τέθηκαν, όσον αφορά το περιεχόμενο. Στη γλώσσα παρατηρήθηκαν τα περισσότερα ελλείμματα, και κυρίως στη χρήση άρθρων, προθέσεων και συνδετικών λέξεων. Έκανε χρήση μόνο κεφαλαίων γραμμάτων με αποτέλεσμα να μην έχουμε τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε τον τονισμό. Τέλος, το λεξιλόγιό του ήταν κυρίως καθημερινό και απλό.

**X.B.:** Ο κύριος X.B. είναι 36 ετών και εκ γενετής κωφός. Φοίτησε σε ειδικό σχολείο κωφών στη Πάτρα μέχρι τη Τετάρτη Δημοτικού και στη συνέχεια φοίτησε σε κανονικό σχολείο όπου ξεκίνησε ξανά από τη Δευτέρα Δημοτικού. Για την επικοινωνία χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο, τη χειλεανάγνωση και την Νοηματική γλώσσα. Αφού τελείωσε το τυπικό σχολείο συνέχισε και στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πλέον εργάζεται ως δάσκαλος Νοηματικής γλώσσας και είναι απόλυτα ανεξάρτητος. Στην αυτοαξιολόγηση, σημείωσε πως βαθμολογεί τον εαυτό του με 9 στη σύνταξη όπως και στην ορθογραφία.

Από την ανάλυση του γραπτού του, δεν διαπιστώθηκαν λάθη θεωρώντας την έκθεσή του άριστη. Το βασικό έλλειμμα εντοπίστηκε στην οργάνωση, αφού δεν χώρισε το κείμενό του σε παραγράφους. Ωστόσο, ανέλυσε όλα τα ερωτήματα και παρέμεινε εντός θέματος. Στη γλώσσα δεν παρατηρήθηκε κανένα έλλειμμα, όπως και στο λεξιλόγιο. Το οποίο ήταν ποικίλο και επίσημο.

**B.N.:** Ο κύριος B. είναι 40 ετών και υπέστη κώφωση σε ηλικία 4 ετών από τραυματισμό. Αποφοίτησε από το ειδικό σχολείο κωφών της Αγίας Παρασκευής στην Αθήνα και δεν προχώρησε τις σπουδές του στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για την επικοινωνία, χρησιμοποιεί την Ελληνική Νοηματική γλώσσα, την οποία γνωρίζει σε άριστο βαθμό, με το οικείο περιβάλλον του, αφού η γυναίκα του είναι βαρήκοη και γνωρίζει επίσης τη Νοηματική. Με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο, στον οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο ίδιος δουλεύει στο δήμο και έρχεται συχνά σε επαφή με κόσμο που δεν γνωρίζει την Ε.Ν.Γ., γι' αυτό κάνει και χρήση γραπτού λόγου όταν η επικοινωνία δυσχεραίνει.

Αξιολογώντας τον εαυτό του, δήλωσε πως αντιμετωπίζει μέτρια δυσκολία στο γραπτό λόγο, κρίνοντας πως αποδίδει 6/10, το ίδιο και στην ορθογραφία.

Η ανάλυση του γραπτού λόγου του φανέρωσε μέτρια λάθη. Στο πλαίσιο της οργάνωσης, οι παράγραφοι του κειμένου δεν ήταν κατάλληλα διαμορφωμένοι, αφού όλη η έκθεση απαρτιζόταν από μια μόνο παράγραφο. Ωστόσο είχε αναλύσει ορθά το θέμα, απαντώντας στα ερωτήματα που έπρεπε. Στη κατηγορία της γλώσσας διαπιστώθηκαν τα μεγαλύτερα ελλείμματα και κυρίως στη χρήση των αντωνυμιών, των προθέσεων και των συνδέσμων. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν ελλείμματα και στη στίξη. Στη κατηγορία του λεξιλογίου, σημειώθηκε χρήση καθημερινών λέξεων.

Συνοψίζοντας, οι άντρες με κώφωση στην κατηγορία της οργάνωσης φαίνεται πως δεν δομούν τα κείμενά τους σε παραγράφους ούτε έχουν ξεκάθαρο διαχωρισμό πρόλογου, κυρίου μέρους και επιλόγου. Παρόλα αυτά, σε κανένα κείμενο δεν παρουσιάστηκε παρανόηση σχετικά με το θέμα και έτσι η κατηγορία του περιεχομένου θεωρείται άριστη. Στην κατηγορία της γλώσσας έγιναν τα περισσότερα σφάλματα από τους δύο εκ των τριών κωφών αντρών, με κοινές παραλείψεις σε συνδέσμους και προθέσεις. Οι δύο αυτοί άντρες μοιράζονται την εκπαίδευση σε σχολείο κωφών και την προτίμηση στην επικοινωνία με νοηματική γλώσσα. Παράλληλα, τα ελλείμματα ως προς το λεξιλόγιο, δηλαδή η απλοϊκή γραφή, επίσης βρέθηκαν στα γραπτά των δύο αυτών αντρών. Τελικά, οι προσωπικές αξιολογήσεις των ατόμων συνάδουν με την εικόνα των γραπτών τους.

## **2. Βαρήκοι (6)**

### **2.1. Γυναίκες (3)**

**Α.Γ.:** Η κυρία Α. είναι 33 ετών και εκ γενετής βαρήκοη. Φοίτησε σε γενικό σχολείο ακουόντων έως και την Γ' λυκείου, όπου και συμπλήρωσε την τελευταία χρονιά της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της στο ειδικό σχολείο Κωφών – Βαρήκων της Αργυρούπολης. Στην συνέχεια, συμπλήρωσε την εκπαίδευσή της αποφοιτώντας από την Τριτοβάθμια βαθμίδα και αποκτώντας το επάγγελμα διερμηνέα Κωφών και εκπαιδευτή ενηλίκων. Ως μέσο επικοινωνίας χρησιμοποιεί την Ε.Ν.Γ. με τους κωφούς γονείς της, σε συνδυασμό με την ομιλία σε επαγγελματικό περιβάλλον. Στο μέρος αυτοαξιολόγησης του ερωτηματολογίου απάντησε πως δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο, κρίνοντας την επίδοση της ως 8 στα 10 στην ορθογραφία και 7 στα 10 στην σύνταξη.



Η ανάλυση του γραπτού λόγου της δεν φανέρωσε σημαντικά λάθη. Στο πλαίσιο της οργάνωσης, οι παράγραφοι του κειμένου ήταν κατάλληλα διαχωρισμένοι και περιείχαν πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, ενώ έγινε επαρκής χρήση συνδέσμων για συνοχή λόγου. Σε επίπεδο περιεχομένου, και τα δύο σκέλη του θέματος αναλύθηκαν από κάθε πλευρά. Έπειτα, στην κατηγορία της γλώσσας εντοπίστηκαν λάθη σε παραλείψεις τόνων και σημείων στίξης. Τελικά, στην κατηγορία του λεξιλογίου, σημειώθηκαν ελάχιστες παραλείψεις λέξεων, ενώ έγινε χρήση επίσημου και ποικίλου λεξιλογίου.

**Δ.Ζ.:** Η κυρία Δ. είναι 27 ετών με εκ γενετής βαρηκοΐα, η οποία εκτίζει την φοίτησή της στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε Πανεπιστήμιο ακουόντων. Στην καθημερινότητά της επικοινωνεί με Ε.Ν.Γ. σε οικογενειακό επίπεδο, ενώ προτιμάει την χρήση χειλεανάγνωσης και του γραπτού λόγου με συμφοιτητές της. Οι γονείς της αντιμετωπίζουν μέτριου βαθμού απώλεια ακοής και έτσι χαρακτηρίζονται ως βαρήκοοι, επιτρέποντας έτσι την επικοινωνία μεταξύ των μελών με την νοηματική γλώσσα. Βάσει της αυτοαξιολόγησής της εκτιμάει την ικανότητά της στην ελληνική ορθογραφία και την ελληνική σύνταξη στα 9 από 10.

Στην έκθεση της κ. Δ. έγινε διαχωρισμός παραγράφων σε αβάσιμα σημεία, δηλαδή δεν χωρίστηκαν ως προς το νοηματικό περιεχόμενο τους, παρόλα αυτά χρησιμοποίησε ορθά τους συνδέσμους και τις διαρθρωτικές λέξεις καθ' όλο το κείμενο. Το περιεχόμενο της έκθεσης καλύπτει και τα 2 ζητούμενα που έθετε το θέμα και αναλύονται επαρκώς. Ωστόσο στην κατηγορία της γλώσσας, έγιναν παραλείψεις μεγάλου αριθμού άρθρων, όπως και λάθη σύνταξης με αντιστροφή μερών του λόγου στις περισσότερες από τις προτάσεις. Συνεπώς, η σύνταξη που παρουσιάζεται είναι παρόμοια με αυτήν της Ε.Ν.Γ. Τέλος, στο πλαίσιο του λεξιλογίου, οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σχετικά απλές και επαναλαμβανόμενες με πολλαπλές παραλείψεις.

**Α.Α.:** Η κυρία Α.Α. είναι 39 χρονών και λόγω της πρόωρης γέννησής της υπέστη βαρηκοΐα. Αποφοίτησε από κανονικό σχολείο και δεν συνέχισε στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για την επικοινωνία χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο και την χειλεανάγνωση. Η ίδια φοράει ακουστικό ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία στις διαπροσωπικές της σχέσεις. Δεν εργάζεται και περνάει τον περισσότερο χρόνο στο σπίτι μαζί με την μητέρα της. Όπως η ίδια τονίζει δεν έχει καταφέρει να κάνει παρέες λόγω του ελλείμματός της και αυτό την έχει αποξενώσει και της έχει δημιουργήσει αίσθημα μοναξιάς. Αξιολογώντας τον εαυτό της, δήλωσε πως στη σύνταξη είναι μέτρια με 5/10, ενώ στην ορθογραφία άριστη με 10/10.

Από την ανάλυση της έκθεσής της, διαπιστώθηκε μέτριο έλλειμμα. Στο πλαίσιο της οργάνωσης, δεν χώρισε την έκθεσή της σε παραγράφους, ενώ δεν ακολούθησε το θέμα που της ζητήθηκε ως προς το περιεχόμενο. Προτίμησε να μιλήσει περισσότερο για τον εαυτό της παραμένοντας εκτός θέματος. Στη κατηγορία της γλώσσας, όλες οι προτάσεις του γραπτού της ήταν κύριες εκτός από μια. Ενώ, διαπιστώθηκαν λάθη στις αντωνυμίες και στις πτώσεις των ουσιαστικών. Χρησιμοποίησε πληθώρα σημείων στίξης ορθά κατά κύριο λόγο. Τέλος, το λεξιλόγιό της ήταν καθημερινό και απλουστευμένο.

Κρίνοντας από τα παραπάνω ευρήματα, οι βαρήκοες γυναίκες έχουν δυσκολίες στην οργάνωση των κειμένων τους, ως προς τον διαχωρισμό παραγράφων, με εξαίρεση την Α.Γ. Στη συνέχεια, το περιεχόμενο των εκθέσεων ήταν στην πλειονότητα σε συμφωνία με το θέμα, ενώ η μια συμμετέχοντας που δεν έδωσε βάση στα ζητούμενα πιθανολογείται πως αγνόησε το θέμα από προσωπική της βούληση και όχι από ανικανότητα κατανόησής του. Έπειτα, η κατηγορία της γλώσσας ήταν για άλλη μια φορά η κατηγορία με τα περισσότερα λάθη, η σύνταξη των κειμένων τους εμφανίζει περισσότερες ομοιότητες με αυτήν της ΕΝΓ, εκτός του κειμένου της Α.Γ., λόγω πολλαπλών παραλείψεων σημαντικών μερών του λόγου. Στις αυτοαξιολογήσεις τους δεν κατάφεραν να δώσουν αντιπροσωπευτικές βαθμολογίες για την ικανότητά τους στην ελληνική σύνταξη. Τέλος, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν απλοϊκό και κάτω του επιπέδου σε σχέση με άλλους ακούοντες ενήλικες. Η συμμετέχοντας Α.Γ. θεωρείται πως κατέχει την Ε.Ν.Γ. και την ελληνική γλώσσα σε πιο ολοκληρωμένο επίπεδο και έτσι έχει την δυνατότητα διαχωρισμού των δύο ανάλογα με την μορφή επικοινωνίας που καλείται να παράγει.

## **2.2. Άντρες (3)**

**Ο.Ε.:** Ο κύριος Ε. είναι 30 ετών με εκ γενετής βαρηκοΐα. Ως προς την εκπαιδευτική του πορεία, έχει αποφοιτήσει από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολή ακουόντων και συνέχισε με την απόκτηση μεταπτυχιακού. Το επάγγελμά του ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής του επιτρέπει να επικοινωνεί με Ε.Ν.Γ. στο επαγγελματικό περιβάλλον σε συνδυασμό με ομιλία και χειλεανάγνωση. Στο οικογενειακό του περιβάλλον, που περιλαμβάνει τους ακούοντες γονείς του, ο προτιμώμενος τρόπος επικοινωνίας είναι η ομιλία και η χειλεανάγνωση. Τέλος η προσωπική αξιολόγηση των ικανοτήτων του στην ελληνική ορθογραφία και σύνταξη είναι αντίστοιχα 8 στα 10 και 10 στα 10.

Η γραπτή του έκθεση οργανώνεται σε μία παράγραφο, ωστόσο είναι ξεκάθαρη η ύπαρξη πρόλογου, κύριου μέρους και epilόγου σε αυτήν. Η έκταση του κείμενου είναι μικρότερη από την ζητούμενη. Στην κατηγορία του περιεχομένου έγινε ανάλυση μόνο ενός των ζητούμενων του θέματος, χωρίς επαρκή επέκταση πάνω σε αυτό. Στην κατηγορία της γλώσσας τα λάθη σημειώθηκαν στην υποκατηγορία της στίξης, ενώ η γραμματική και η σύνταξη είναι άριστες. Τέλος, στην κατηγορία του λεξιλογίου παρατηρήθηκαν μόνο 2 παραλείψεις προθέσεων και έγινε χρήση ποικίλων λέξεων.

**Κ.Γ.:** Ο κύριος Κ. είναι 32 ετών και εκ γενετής βαρήκοος. Αποφοίτησε από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο Κωφών και έπειτα άρχισε να εργάζεται για τον Δήμο. Ως τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί σε όλα τα περιβάλλοντα, επέλεξε την χειλεανάγνωση. Η χειλεανάγνωση διευκολύνει την επικοινωνία με τους ακούοντες γονείς του. Όσο για την προσωπική αξιολόγηση των ικανοτήτων του στην παραγωγή γραπτού λόγου, σημειώνει πως δεν κατέχει άνεση στην τοποθέτηση τόνων και συνεχίζει βαθμολογώντας τον εαυτό του με 3 στα 10 στην ελληνική ορθογραφία και με 6 στα 10 στην ελληνική σύνταξη.

Το γραπτό του κ. Κ είναι οργανωμένο και δομημένο σε κατάλληλο αριθμό παραγράφων, έχοντας την ζητούμενη έκταση με ορθή τοποθέτηση συνδέσμων και διαρθρωτικών λέξεων. Όσο για το περιεχόμενο, το θέμα έγινε κατανοητό και εκφράστηκε ορθά. Η κατηγορία της γλώσσας εμφάνισε τα περισσότερα λάθη, πρωτίστως στην στίξη που είχε ως αποτέλεσμα τις μακρόσυρτες προτάσεις. Έπειτα, παρατηρήθηκε πως η γραμματική στο κείμενο δεν αντιστοιχεί απόλυτα στην ελληνική, με λάθη ενικού – πληθυντικού αριθμού και συντακτικά λάθη, όπως την αντιστροφή όρων στο κείμενο. Τέλος, το λεξιλόγιο ήταν ποικίλο προσδίδοντας επίσημο ύφος στον λόγο του.

**Γ.Α.:** Ο κύριος Γ. είναι 60 ετών και εκ γενετής βαρήκοος. Αποφοίτησε από το ειδικό σχολείο κωφών της Πάτρας και δεν συνέχισε τις σπουδές του στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για την επικοινωνία, χρησιμοποιεί την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, τη χειλεανάγνωση, την ομιλία και τον προφορικό λόγο. Δεν συναναστρέφεται με άτομα που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα, αφού στο οικογενειακό του περιβάλλον και στην εργασία του ως πωλητής, είναι όλοι ακούοντες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχει ξεχάσει την ορθή χρήση της νοηματικής και να δυσκολεύεται αρκετά στην επικοινωνία με άλλα κωφά άτομα. Στο οικογενειακό περιβάλλον του, έχουν αναπτύξει ένα προσωπικό κώδικα επικοινωνίας με νοήματα, προφορικό λόγο και χειλεανάγνωση.

Από την ανάλυση του γραπτού του κειμένου εντοπίστηκαν σημαντικά ελλείμματα. Στο πλαίσιο της οργάνωσης, δεν έγινε διαχωρισμός παραγράφων ενώ η εικόνα του γραπτού ήταν αυτή σκόρπιων και ασύνδετων προτάσεων. Συνεπώς, διακρίνεται πως δυσκολεύτηκε πολύ να αναλύσει το θέμα και έτσι δεν το ακολούθησε. Για την γλώσσα, χρησιμοποίησε μικρές σε μήκος προτάσεις, σε αρκετές από τις οποίες απαλείφονταν το ρήμα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το νόημα των λεγομένων του. Επιπλέον, παρέλειψε τις αντωνυμίες, τα άρθρα και τους συνδέσμους, ενώ στις λέξεις εντοπίστηκαν αντικαταστάσεις φωνημάτων. Στην υποκατηγορία του λεξιλογίου, έκανε χρήση λίγων λέξεων υψηλής συχνότητας και ο λόγος του ήταν καθημερινός.

Η κατηγορία των βαρήκων αντρών παρουσίασε εξαιρετικά διαφοροποιημένα γραπτά, συμπεριλαμβανομένου του γραπτού με τα περισσότερα σφάλματα. Λόγω των ακραία διαφορετικών επιδόσεων των ατόμων στον γραπτό λόγο δεν μπορεί να παραχθεί μια συνολική εικόνα για τους βαρήκους άντρες, ούτε με βάση το εκπαιδευτικό υπόβαθρο άλλα ούτε και με τον προτιμώμενο τρόπο επικοινωνίας τους. Η ηλικία ενδεχομένως να έπαιξε ρόλο στην δυσκολία του Γ.Λ. με τον γραπτό λόγο, εφόσον η ποιότητα της εκπαίδευσης ήταν σίγουρα χαμηλότερου επιπέδου παλαιότερα. Γενικότερα, δεν υπήρξε κάποια κατηγορία στην οποία και οι τρεις συμμετέχοντες είχαν παρόμοιο μοτίβο λαθών.

Συνολικά για όλους τους συμμετέχοντες, στην κατηγορία της οργάνωσης, παρατηρήθηκε πως στην πλειοψηφία τους τα γραπτά εξέλειπαν της εκθεσιακής δομής που θα αντιστοιχούσε σε μια οποιαδήποτε έκθεση συγκεκριμένων λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση παραγράφων ανάλογα με τα θεματικά σκέλη της έκθεσης απόβηκε να είναι ένα δύσκολο έργο, με το μεγαλύτερο ποσοστό των ενηλίκων να μην χρησιμοποιούν παραγράφους σε μικρότερης έκτασης κείμενα. Το συγκεκριμένο παρατηρήθηκε και σε έρευνες των Albertini, Bochner, Dowaliby & Henderson, 1997. Παρομοίως, η ύπαρξη προλόγου, κυρίου θέματος και epilόγου δεν τηρήθηκε από τους συμμετέχοντες, όπου 8 στους 10 δεν οργάνωσαν τα κείμενά τους με αυτό τον τρόπο, έχοντας ως αποτέλεσμα ένα αδιοργανωτο κείμενο, με ελάχιστα αναλυμένες ιδέες και άτακτη παράθεση των σκέψεων. Τα συγκεκριμένα δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με τις έρευνες των Fabretti, Volterra & Pontecorvo, 1998 και της Koutsoubou, 2010, οι οποίοι ήρθαν αντιμέτωποι με σωστότερη δομή σε παραπάνω των μισών συμμετεχόντων τους.

Επίσης, οι διαρθρωτικές λέξεις βρίσκονταν σε αφθονία σε ορισμένα γραπτά, ενώ σε άλλα δεν υπήρχαν καθόλου. Συνολικά, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι διαρθρωτικές λέξεις παραλήφθηκαν, παρά χρησιμοποιήθηκαν για σύνδεση φράσεων και νοημάτων. Η

συγκεκριμένη δυσκολία εντοπίστηκε και σε παρόμοιες έρευνες (Koutsoubou, Herman & Woll, 2007.), υποδεικνύοντας την σχετικότητα της σύνταξης των γραπτών με την Ε.Ν.Γ., εφόσον η ελληνική νοηματική δεν περιλαμβάνει διαρθρωτικές λέξεις για την ενοποίηση προτάσεων.

Οι παραλείψεις σε συνδέσμους και αντωνυμίες δεν εντοπίστηκαν σε μεγάλο ποσοστό. Αντιθέτως, οι αναλογίες που προέκυψαν φανερώνουν την συχνή χρήση τους από τους συμμετέχοντες. Οι αντωνυμίες και οι σύνδεσμοι, αποτελούν σημαντική προσθήκη για την επίτευξη συνοχής ενός κειμένου και την αποφυγή της μονοτονίας. Η ύπαρξη των συγκεκριμένων μερών του λόγου στην σύνταξη της Ε.Ν.Γ. προφανώς και επέτρεψε στα άτομα να τα χρησιμοποιήσουν με επιτυχία σε γραπτό κείμενο. Οι έρευνες των Klecan-Aker & Blondeau, 1990 επιβεβαιώνουν την παραπάνω εικασία φέρνοντας παρόμοια αποτελέσματα.

Προχωρώντας στην κατηγορία περιεχομένου, το θέμα της έκθεσης απαιτεί την επέκταση σε 2 ξεχωριστά μέρη. Το ένα μέρος αφορά την καθημερινότητά των κωφών κατά την διάρκεια της πανδημίας, ενώ το δεύτερο μέρος αναζητά την γνώμη των ατόμων για τις υποχρεωτικές μάσκες και πως αυτό τους επηρεάζει στην επικοινωνία. Συνολικά, 8 στους 12 συμμετέχοντες ανέλυσαν ικανοποιητικά τα συναισθήματά τους και τις συνήθειες τους στην καθημερινότητα της πανδημίας. Από την άλλη, 10 στους 12 έδωσαν βάσιμες κριτικές για τις ιατρικές μάσκες και ανέφεραν τις δυσκολίες τους ως προς την επικοινωνία με ακούοντες. Φαίνεται πως το θέμα των ιατρικών μασκών κέντρισε πιο πολύ το ενδιαφέρον των ατόμων και τους έδωσε έμβασμα για την παραγωγή του γραπτού. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν από τα άτομα κυμαίνονταν στις ίδιες ιδέες, ενδεχομένως από τις κοινές εμπειρίες που έχουν ως κωφοί στην κοινωνία. Όσο για την κατανόηση του θέματος, μόνο 3 γραπτά θεωρήθηκε πως δεν ακολούθησαν την γραμμή που τους δόθηκε. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα γραπτά σημείωσε μηδαμινές ομοιότητες με το θέμα, ενώ τα υπόλοιπα δύο έδωσαν μεγάλη σημασία και επεκτάθηκαν σε ζητήματα παρεμφερή με το παρεχόμενο θέμα, αλλά δεν έδωσαν απαντήσεις σε άμεση σχέση με αυτό. Τελικά, παρατηρήθηκε διχοτόμηση των γραπτών σε δύο ομάδες, όπου μία ομάδα κάνει χρήση ποικίλου λεξιλογίου και παραθέτει ιδέες με δομημένο τρόπο, ενώ η άλλη ομάδα κάνει μικρές και απλές προτάσεις με ελλιπές έως μη σχετικό περιεχόμενο. Η απόκλιση ανάμεσα στις 2 ομάδες πιθανώς να οφείλεται σε διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό επίπεδο και στην ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Η κατηγορία της γλώσσας περιέχει μεγάλο αριθμό υποκατηγοριών, στις περισσότερες από τις οποίες εμφανίζονται σημαντικά λάθη. Ιδιαίτερα, οι υποκατηγορίες του τονισμού, της

στίξης, της προσθήκης περιττών λέξεων και των παραλήψεων άρθρων, ρημάτων, ουσιαστικών, προθέσεων, εμφάνισαν τις περισσότερες αστοχίες.

Οι επαναλήψεις, οι παραλείψεις και οι αντικαταστάσεις συλλαβών δεν ήταν ιδιαίτερα εμφανείς στο σύνολο των γραπτών, ωστόσο προσθήκες περιττών λέξεων και συλλαβών εντοπίστηκαν σε πολλαπλά κείμενα. Οι συγκεκριμένες υποκατηγορίες οργανώνονται μαζί, εφόσον λάθη σε αυτές αντιπροσωπεύουν δυσκολίες σε τομείς της φωνολογίας, ωστόσο αυτά έχουν περισσότερο συσχετισμό με την απώλεια της ακοής των ατόμων παρά με οποιοσδήποτε διαταραχές του λόγου (Λογοθέτη, 2013. Heider & Heider, 1940a).

Οι παραλείψεις ρημάτων σημειώθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα σε συνδετικά ρήματα, όπως το 'είναι', 'υπάρχει' και 'γίνεται'. Ο λόγος που οι κωφοί και βαρήκοοι δεν παρατηρούν την έλλειψη τέτοιων ρημάτων στις προτάσεις τους, οφείλεται στο γεγονός ότι η Ε.Ν.Γ. δεν απαιτεί την ύπαρξη συνδετικών ρημάτων για την ολοκλήρωση του νοήματος. Μάλιστα, τα συνδετικά ρήματα δεν μπορούν να εκφραστούν νοηματικά, εφόσον δεν τους αντιστοιχούν υπάρχουσες χειρομορφές. Με τον ίδιο τρόπο δικαιολογούνται και οι παραλείψεις των άρθρων. Σύμφωνα με το μοντέλο γλωσσικής αλληλεξάρτησης η πιο οικεία τους σύνταξη της Ε.Ν.Γ. μεταφέρεται και στον γραπτό τους λόγο, με πολλαπλές έρευνες να το επιβεβαιώνουν (Burman, Evans, Nunes & Bell, 2008. Davison, 1977. Heider & Heider, 1940a. Koutsoubou, 2004. Maxwell & Falick, 1992. Taylor, 1969).

Οι παραλείψεις ουσιαστικών και προθέσεων ήταν επίσης ευδιάκριτες, σε μικρότερο ποσοστό, βέβαια, από τις παραλείψεις άλλων μερών του λόγου. Τα ουσιαστικά που παραλήφθηκαν βρίσκονταν συνήθως στη θέση αντικειμένου στην πρόταση, η απουσία τους ήταν αισθητή αφήνοντας την πρόταση ατελή. Όσο για τις προθέσεις, οι παραλείψεις σημειώθηκαν σε περιπτώσεις όπου η χρήση των προθέσεων θα θεωρούνταν περιττή σε παραλληλισμό με την Ε.Ν.Γ.

Όσον αφορά την χρήση δευτερευουσών προτάσεων, οι συνολικοί αριθμοί ανέδειξαν την προτίμηση των ενηλίκων στην έκφραση μέσω κύριων προτάσεων, με αναλογία 171 κύριες προς 141 δευτερεύουσες. Οι δευτερεύουσες προτάσεις προσδίδουν στον γραπτό λόγο σύνθετο και πυκνό νόημα, η αδυναμία χρήσης τους επιφέρει την απλοϊκή γραφή που παρατηρείται στην πλειονότητα των εκθέσεων. Προ υπάρχουσες έρευνες καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα, όπως αυτές των Λαμπροπούλου, 1993 και των Ivimey & Lachterman, 1980.

Η υποκατηγορία του τονισμού υπήρξε από τις κυριότερες σε συχνότητα λαθών. Ως λάθη τονισμού θεωρούνται οι παραλείψεις τόνων, οι προσθήκες και οι μεταθέσεις, καταταγμένα με

βάση το πλήθος τους στα κείμενα. Η απώλεια ακοής δυσχεραίνει την ικανότητά των κωφών και βαρήκοων να εντοπίσουν ενστικτωδώς την σωστή θέση των τόνων με αποτέλεσμα την απόλυτη απουσία τους, την τοποθέτησή τους σε λάθος συλλαβή ή και την προσθήκη δεύτερου τόνου σε μία λέξη. Η χρήση της Ε.Ν.Γ. αποτελεί άλλον έναν παράγοντα ύπαρξης των λαθών, εφόσον σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (1999γ, σ. 40) ο τονισμός στην νοηματική εκφράζεται μέσω νοημάτων, για την μετάδοση της έμφασης που απαιτείται σε ερωτήσεις, αρνήσεις και καταφάσεις. Συνολικά, οι συμμετέχοντες έδειξαν να αποφεύγουν να τονίζουν λέξεις που δεν θεωρούνται οικείες, μειώνοντας τις πιθανότητες να καταλήξουν σε πιθανές μεταθέσεις ή προσθήκες.

Όσον αφορά την στίξη συγκεντρώθηκαν περισσότερες παραλείψεις κομμάτων παρά άλλων σημείων στίξης. Ο μακροπερίοδος λόγος υπήρξε το συχνότερο παράδειγμα απουσίας στίξης, όπου προτάσεις με διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο δεν χωρίζονταν από τελείες, ενώ κατέληγαν να είναι δυσνόητες και κοπιαστικές στην ανάγνωση, χωρίς την χρήση του κόμματος. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν και λανθασμένες τοποθετήσεις σημείων στίξης, όπως για παράδειγμα πριν την αλλαγή περιεχομένου στην πρόταση ή την χρήση κόμματος εκεί που θα έπρεπε να υπάρχει τελεία. Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία και με προ υπάρχουσες έρευνες (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005. Channon & Sayers, 2007. Davison, 1977. Gormley & Sarachan Deily, 1987).

Η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό σωστή, ο αριθμός των λαθών αυξήθηκε λόγω εκθέσεων που έκαναν αποκλειστική χρήση των κεφαλαίων, το οποίο θεωρήθηκε ως ακατάλληλη χρήση. Ο γραπτός λόγος χρησιμοποιώντας μόνο κεφαλαία γράμματα σίγουρα διευκολύνει τους συμμετέχοντες, έχοντας υπόψιν το γεγονός πως οι λέξεις πλέον δεν τονίζονται και δεν απαιτείται γνώση των κανόνων για την τοποθέτηση των κεφαλαίων (Gormley & Sarachan-Deily, 1987). Έτσι, είναι ασφαλές να θεωρηθεί, πως τα άτομα με εκθέσεις σε ολοκληρωτικά κεφαλαία γραφή, αντιμετωπίζουν εντονότερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο από τα υπόλοιπα μέλη της έρευνας.

Η ορθογραφία των συμμετεχόντων κρίθηκε ικανοποιητική με 6 ιστορικά και 6 γραμματικά λάθη. Τα ιστορικά λάθη αφορούν λάθη στο θέμα των λέξεων, ενώ τα γραμματικά λάθη βασίζονται στην γνώση ορθογραφικών κανόνων για τις καταλήξεις λέξεων. Κυριότερα, ιστορικά λάθη εντοπίστηκαν στο θέμα ουσιαστικών και επιθέτων, καθώς γραμματικά λάθη σημειώθηκαν στις καταλήξεις ρημάτων και μετοχών. Τα αποτελέσματα των λιγοστών ορθογραφικών λαθών συμπίπτουν με διεθνείς έρευνες ενηλίκων κωφών και βαρήκοων

(Fabretti, Volterra & Pontecorvo, 1998. Kelly, 1988. Koutsoubou, Herman & Woll, 2008). Η εμπειρία των ενηλίκων με την γραφή και την ανάγνωση στην διάρκεια των χρόνων συνέβαλλε στο χαμηλό λανθάνον ποσοστό.

Πλήθος λαθών που κατατάσσονται ως γραμματικά και συντακτικά εντοπίστηκαν στα κείμενα των συμμετεχόντων. Συγκεντρωτικά, τα λάθη είναι οι ασυμφωνίες ρημάτων - ουσιαστικών και άρθρων - ουσιαστικών. Επίσης, σε μεγάλη συχνότητα οι δευτερεύουσες προτάσεις στα γραπτά έμοιαζαν ασύνδετες, χωρίς τις κύριες να τις συνοδεύουν. Ακόμα, παρατηρούνται λάθη σε πτώσεις ρημάτων, αλλά και η ολοκληρωτική απουσία τους από προτάσεις σε συνδυασμό με παραλείψεις υποκειμένων. Αυτό καθιστά τις προτάσεις ατελείς και την σύνταξη κοντινότερη σε αυτή της Ε.Ν.Γ.. Σχετικές έρευνες παραθέτουν πως γραμματικά και συντακτικά λάθη είναι συχνά για κωφούς μαθητές όλων των βαθμίδων (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005. Birch & Stuckless, 1963).

Για τα λάθη στην υποκατηγορία κλίσεων ρημάτων, ευθύνονται οι ασυμφωνίες ανάμεσα σε ουσιαστικά και ρήματα, κυρίως λόγω ακατάλληλης χρήσης των ρηματικών χρόνων και της ανικανότητας των ατόμων στη χρήση παθητικής και ενεργητικής φωνής (Davison, 1977). Η Ε.Ν.Γ. δεν περιέχει εναλλακτικές χειρομορφές για την έκφραση της ρηματικής φωνής, γι' αυτό και δεν καταγράφεται ως κρίσιμο λάθος από την προοπτική ενός κωφού.

Τα λάθη ενικού - πληθυντικού αριθμού δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο ασυμφωνίας άρθρων με ουσιαστικά. Η επιρροή της Ε.Ν.Γ. σε αυτά τα σφάλματα, μπορεί να χρεωθεί στην ασάφεια των χειρομορφών της όταν αναφέρονται στον πληθυντικό αριθμό ουσιαστικών, όπως αναφέρεται σε παρόμοιες έρευνες (Dawson, 1981. Wolbers, Graham, Dostal & Bowers, 2014).

Η δομή Υ-Ρ-Α είναι αντιπροσωπευτική της ελληνικής σύνταξης και έχει υιοθετηθεί από 8 στους 12 ενήλικες, πιθανότητα ως προϊόν της εκπαίδευσής τους. Ωστόσο, 5 άτομα έκαναν συχνές παραλείψεις ρημάτων, άρθρων και προθέσεων στον γραπτό τους λόγο κατατάσσοντας την μορφή των γραπτών τους πιο συναφή με την Ε.Ν.Γ. Η έρευνα των Paul & Quigley, 1994 ανέδειξε επίσης την προτίμηση των ατόμων στην δόμηση των κειμένων τους με υποκείμενο - ρήμα - αντικείμενο.

Τελευταία κατηγορία είναι αυτή του λεξιλογίου, η οποία περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες για προφορικό λόγο, απλής / επίσημης γλώσσας, μεταφορικό λόγο, επαναλήψεις λέξεων, αριθμό σχετικών λέξεων, την αναλογία των λέξεων περιεχομένου προς τις λειτουργικές λέξεις, και το ποικίλο λεξιλόγιο.



Ο προφορικός λόγος μετρήθηκε από την χρήση προφορικού λεξιλογίου και εκφράσεων. Οι 7 στους 12 συμμετέχοντες εμφάνισαν στοιχεία προφορικότητας στα γραπτά τους.

Η κατηγορία στην οποία ξεπεράστηκαν οι προσδοκίες για τα αποτελέσματα, με βάση προηγούμενες πεποιθήσεις, είναι αυτή της επίσημης γλώσσας. Οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση εξειδικευμένου λεξιλογίου, όπως και επίσημου ύφους σε 6 εκθέσεις από τις 12.

Ο μεταφορικός λόγος δεν χρησιμοποιήθηκε αρκετά από τα άτομα, η έκφραση ιδεών έγινε κυρίως με την χρήση κυριολεξίας, όπως φαίνεται και σε παρόμοιες έρευνες (Albertini, Bochner, Dowaliby & Henderson, 1997. Everhart & Marschark, 1988). Επιπλέον, μόνο ένα γραπτό διαφοροποιήθηκε με την εμφάνιση μιας πρότασης με ευθύ παρά την χρήση του πλάγιου λόγου, όπως τα υπόλοιπα.

Οι επαναλήψεις λέξεων κυμαίνονταν σε μικρό ποσοστό, δηλαδή δεν έγινε χρήση των ίδιων λέξεων σε πολλαπλά σημεία μέσα στο κείμενο, αλλά η εναλλαγή τους με συνώνυμα. Γίνεται φανερό πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες επέστησαν την προσοχή τους στην εύρεση συνώνυμων λέξεων για την αποφυγή της μονοτονίας και της προβλεψιμότητας στο κείμενο. Η αντίληψη της αναγκαιότητας για χρήση εναλλακτικών λέξεων για ευκολότερη ανάγνωση, αποδεικνύει πως τα άτομα έχουν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης λεξιλογίου, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Maxwell & Falick, 1992. Singleton, Morgan, DiGello, Wiles & Rivers, 2004).

Η αναλογία του αριθμού των σχετικών λέξεων προς τις συνολικές λέξεις στα κείμενα, όπως και η αναλογία των λέξεων περιεχομένου προς τις λειτουργικές λέξεις, βοηθούν στην εξακρίβωση του επιπέδου ευελιξίας των συμμετεχόντων στην επέκταση πάνω σε διάφορα θέματα. Οι λέξεις περιεχομένου ξεπέρασαν κατά πολύ τον αριθμό των λειτουργικών λέξεων μέσα στις εκθέσεις. Η γνώση τοποθέτησης των λειτουργικών λέξεων πιθανώς να μην υπήρξε προτεραιότητα του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποφυγή συμπερίληψής τους, φαινόμενο που συναντάται και σε προηγούμενες έρευνες (Λαμπροπούλου, 1993. Burman, Evans, Nunes & Bell, 2008. Channon & Sayers, 2007. Fabretti, Volterra & Pontecorvo, 1998). Όσο για τις σχετικές λέξεις, χρησιμοποιήθηκαν επαρκώς από τους κωφούς και βαρήκοους σε συμφωνία με την θεματολογία που τους ζητούνταν.

Το λεξιλόγιο των ατόμων δεν εμφάνισε ιδιαίτερα στοιχεία ποικιλομορφίας, ήταν στην πλειονότητα απλό, με εξαίρεση μερικά γραπτά, όπου η σύγκριση με ακούοντες συνομήλικους

κάνει προφανή την απόκλιση στο εκπαιδευτικό επίπεδο. Παλαιότερες έρευνες καταλήγουν σε παρόμοιο συμπέρασμα (Simmons, 1963. Singleton, Morgan, DiGello, Wiles & Rivers, 2004).

Συνοψίζοντας, το σύνολο των 12 κωφών και βαρήκοων που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίασε λάθη στις 4 προαναφερόμενες κατηγορίες σε παρόμοιο ποσοστό και κατανομή με άλλες ομάδες κωφών και βαρήκοων ενηλίκων, από εγχώριες και διεθνείς έρευνες. Οι συμμετέχοντες έχουν μαθησιακό επίπεδο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άνω, όλοι γνώστες της ελληνικής ομιλούμενης γλώσσας, ωστόσο η επίδοση τους στον γραπτό λόγο σημειώθηκε κατώτερη των ακουόντων στην ηλικιακή τους ομάδα. Με βάση τις προγενέστερες έρευνες, τα συμπεράσματα ήταν προβλεπόμενα με ελάχιστες αποκλίσεις από τα δικά μας. Τελικά, η κατηγορία που κατέγραψε τα σημαντικότερα λάθη ήταν αυτή της γλώσσας, έχοντας μεγάλο αριθμό υποκατηγοριών.

Κατά την ανάλυση του πλήθους των εκθέσεων, παρατηρήθηκε μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στη σοβαρότητα και την σημαντικότητα των λαθών από άτομο σε άτομο. Παραπάνω, έγινε μια συνολική εκτίμηση του μέσου όρου των σφαλμάτων στον γραπτό λόγο των ενηλίκων, τούτου λεχθέντος έχει μεγάλο ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου κατανομής των λαθών σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο, το φύλο, την ηλικία, την ηλικία απώλειας της ακοής, την ακοή των γονέων καθώς και τον προτιμώμενο τρόπο επικοινωνίας τους.

Οι διαφορές εκπαιδευτικής πορείας και επιπέδου συμβάλλουν στην ύπαρξη δραστικά διαφορετικών γραπτών. Με άλλα λόγια, η παραγωγή γραπτού λόγου εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της εκπαίδευσης των ατόμων. Ορισμένοι των συμμετεχόντων φοίτησαν σε ειδικά σχολεία Κωφών καθ' όλη την διάρκεια σπουδών τους, ενώ άλλοι αποφοίτησαν από σχολεία και πανεπιστήμια ακουόντων. Με σκοπό την εξακρίβωση των διαφοροποιήσεων που προκύπτουν, τα δεδομένα των συμμετεχόντων χωρίστηκαν ανάλογα με το είδος εκπαίδευσης.

Συμπτωματικά, ακριβώς οι μισοί από τους συμμετέχοντες φοίτησαν σε σχολεία κωφών έως και το τέλος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και σε μερικές περιπτώσεις συνέχισαν την εκπαίδευσή τους σε ΙΕΚ κωφών. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν δείχνουν πως διαφορές στην επίδοση σημειώθηκαν σε πάνω από μία κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, στην υποκατηγορία του τονισμού, οι εκπαιδευμένοι σε σχολεία κωφών αμέλησαν την τοποθέτηση τόνων στα κείμενά τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκείνους εκπαιδευμένους σε σχολεία ακουόντων. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν περισσότερες παραλείψεις και λάθη σε άρθρα, προθέσεις και ρήματα ενδιάμεσα των γραπτών τους, πιθανόν λόγω της επιρροής από την Ε.Ν.Γ. σε πλαίσιο ολικής ή δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ακόμα, λάθη γραμματικής και

συντακτικού υπήρξαν αυξημένα σε όλα τα κείμενα ατόμων με δίγλωσση εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα ασυμφωνίες ρημάτων και ουσιαστικών. Τελικά, ως αποτέλεσμα των πολλαπλών παραλείψεων που αναφέρθηκαν, η σύνταξη των κειμένων τους ήταν όμοια με εκείνη της Ε.Ν.Γ. Αυτό δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκμείευση των ιδεών των ατόμων, εφόσον οι συμμετέχοντες από σχολεία κωφών κατάφεραν να παραμείνουν στο θέμα σε αντίθεση με τα άτομα από σχολεία ακουόντων.

Όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας που επιλέγουν τα άτομα στην καθημερινότητά τους και στον επαγγελματικό τους χώρο, οι συμμετέχοντες θα διαχωριστούν ανάλογα με την συχνότητα που χρησιμοποιούν την Ε.Ν.Γ. Το περιβάλλον επικοινωνίας τους ενδεχομένως να ώθησε τα άτομα στην απόρριψη ή την αποδοχή της Ε.Ν.Γ., ιδίως αν γεννήθηκαν από ακούοντες γονείς οι οποίοι δεν γνωρίζουν την γλώσσα. Τα άτομα που προτιμούν την Ε.Ν.Γ. για καθημερινή χρήση, όπως θα προβλεπόταν, εκφράζονται στο γραπτό λόγο με σύνταξη που μετέφεραν από την νοηματική γλώσσα, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα άτομα που προτιμούν την επικοινωνία με ομιλία. Αυτό εκδηλώνεται από τις πολλαπλές παραλείψεις άρθρων, διαρθρωτικών λέξεων, ρημάτων και προθέσεων, ταυτόχρονα με λάθη στις κλίσεις ρημάτων και γενικότερα γραμματικά λάθη. Επίσης, συχνές ήταν και οι απουσίες τόνων και σημείων στίξης. Τελικά, η έκταση των κειμένων τους ήταν πολύ μικρότερη από την ζητούμενη των 150 με 200 λέξεων, πιθανόν λόγω της λιγότερης τριβής τους με την ομιλούμενη γλώσσα και το εύρος του λεξιλογίου της.

Με βάση την ηλικία, οι συμμετέχοντες άνω των 30 ετών ήταν περισσότεροι σε αριθμό, με τους 8 στους 12 να ξεπερνούν τα 30, έναντι των υπόλοιπων τεσσάρων νεότερων. Τα δεδομένα σε αυτή την κατηγορία δεν ήταν ξεκάθαρα ευνοϊκά για καμία από τις δύο ομάδες. Ως προς τους νεότερους, οι σημαντικότερες δυσκολίες παρατηρήθηκαν στην στίξη, στις κλίσεις των ρημάτων και στην τοποθέτηση άρθρων και συνδετικών ρημάτων, το οποίο με την σειρά του υποδεικνύει την αδυναμία των ατόμων να δομήσουν κείμενα ως Y-P-A. Όσο για τους μεγαλύτερους συμμετέχοντες, οι κατηγορίες στις οποίες υπολείπονται είναι αυτές του τονισμού, της ορθογραφίας, του σχηματισμού δευτερευουσών προτάσεων και της επέκτασης σε ιδέες εντός θέματος. Τα γραπτά που κρίθηκαν εκτός θέματος ανήκαν αποκλειστικά στην ομάδα ενηλίκων άνω των 30. Με το πέρασ των χρόνων, οι ικανότητες παραγωγής εκθέσεων φθείρονται, ιδιαίτερα εάν δεν χρησιμοποιούνται πλέον μετά την λήξη της εκπαίδευσης, έτσι δικαιολογώντας τα δομικά, γραμματικά και νοηματικά λάθη που εντοπίστηκαν.

Με βάση το φύλο, οι άντρες κωφοί και βαρήκοοι διέφεραν ελάχιστα από τις αντίστοιχες γυναίκες στην κατανομή λαθών. Οι άντρες είχαν μεγαλύτερη δυσκολία στην τήρηση του ορίου λέξεων, με 2 γραπτά να βρίσκονται κάτω του ορίου χωρίς διαχωρισμό παραγράφων. Παράλληλα, οι γυναίκες έδειξαν πως έχουν μεγαλύτερη τάση στην παράλειψη μερών του λόγου έναντι των ανδρών.

Τελικά, οι αποκλίσεις ανάμεσα σε βαρήκοους και κωφούς σημειώθηκαν έντονα εις βάρος των βαρήκων συμμετεχόντων. Εκείνοι, παρέδωσαν εκθέσεις με μικρότερη έκταση και περισσότερα λάθη σε στίξη, τονισμό, ορθογραφία, δημιουργία δευτερευουσών και ανάπτυξη εντός θέματος. Αντίθετα, οι κωφοί ενήλικες ξεχώρισαν αρνητικά μόνο στην κατηγορία παραλήψεων βασικών μερών του λόγου σε προτάσεις τους. Οι μεγάλες διαφοροποιήσεις πιθανότητα να συνδέονται με το γεγονός πως η πλειονότητα των βαρήκων φοίτησαν σε σχολεία ακουόντων, και λόγω της μηδαμινής μέριμνας των υποδομών για άτομα με αισθητικές αναπηρίες τα άτομα δεν είχαν επιλογή παρά να λάβουν την εκπαίδευση υπό δυσχαιρείς συνθήκες.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται πως οι βαρήκοοι και κωφοί συμμετέχοντες είναι απόλυτα ικανοί να συντάξουν ένα άρτιο κείμενο με ελάχιστα έως και μηδενικά λάθη. Ταυτόχρονα, όμως, σε μέσο όρο ο γραπτός λόγος των ατόμων πλήττεται από δομικά και γλωσσολογικά σφάλματα. Λεξιλογικά, τα άτομα έχουν κάτω του μετρίου εύρος ποικίλων λέξεων προς χρήση για την εκμείωση ιδεών. Όσο για το περιεχόμενο, η νοηματική σύνδεση και η οργάνωση των ιδεών τους πάνω στο ζητούμενο θέμα ήταν ανεπαρκής με λιγοστές εξαιρέσεις. Μια θεωρία είναι πως οι αστοχίες του γραπτού λόγου προέρχονται από την συνεχή εναλλαγή των ενηλίκων μεταξύ δύο δραστικά διαφορετικών κωδικών επικοινωνίας, έχοντας συνήθως ατελή γνώση μιας από τις δύο γλώσσες ανάλογα με το περιβάλλον ανάπτυξης και την εκπαιδευτική τους πορεία. Η αποτυχία της διδασκαλίας γραπτού λόγου σε άτομα με απώλεια ακοής σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, φανερώνεται μέσα από τις σημαντικότερες γλωσσικές αστοχίες των συμμετεχόντων, καθώς και τα λάθη στην οργάνωση και παραγωγή του κειμένου.

Καταλήγοντας, οι περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν αρκετοί. Τα άτομα που συγκεντρώθηκαν ως υποκείμενα της έρευνας ήταν λιγοστά σε αριθμό, και έτσι δεν μπορούν να γίνουν διευρυμένες γενικεύσεις με βάση τα ευρήματα. Οι εκθέσεις αναλύθηκαν με μεγάλη προσοχή και τα αποτελέσματα αντιστοιχούν πιστά στον συγκεκριμένο πληθυσμό που συμμετείχε. Ωστόσο, υπάρχουν ενδοιασμοί για την μεταφορά των αποτελεσμάτων σε

άλλους πληθυσμούς κωφών και βαρήκοων που δεν έχουν αποφοιτήσει από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν έχουν γνώση ομιλούμενης ελληνικής συνάμα με την Ε.Ν.Γ.

Συνίσταται, παρόμοιες έρευνες να παρέχουν πληροφορίες από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, αν αυτό είναι δυνατό, ώστε τα αποτελέσματα να έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα απήχησης με τον γενικότερο πληθυσμό τους. Η συλλογή δεδομένων τέτοιου εύρους θα μπορούσε να καταλήξει με μεγάλη εγγύτητα στην πραγματική απόκλιση του γραπτού λόγου των κωφών και βαρήκοων ατόμων από αυτόν των ακουόντων ατόμων, όπως στόχευε και η παρούσα εργασία. Η εκμετάλλευση αυτών των δεδομένων θα αποτελούσε καταλύτη στην αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των κωφών προς το καλύτερο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παραδείγματα ερωτηματολογίων:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

1. Ηλικία: 32

2. Τόπος διαμονής: Πατρα

3. Επάγγελμα: Δημο

4. Επίπεδο εκπαίδευσης:

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Τριτοβάθμια ΑΕΙ / ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Οι γονείς σας είναι ακούοντες ή κωφοί / βαρήκοοι: Ακούοντες

6. Τρόπος επικοινωνίας στο σπίτι: (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 κουτιά)

Ε.Ν.Γ

Χειλιανάγνωση

Ομιλία

Γραπτός λόγος

7. Τρόπος επικοινωνίας στο επαγγελματικό περιβάλλον: (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 κουτιά)

Ε.Ν.Γ

Χειλιανάγνωση

Ομιλία

Γραπτός λόγος

8. Αντιμετωπίζετε απώλεια ακοής εκ γενετής; Αν όχι, από πότε: Ναι / Όχι

9. Φοιτήσατε σε ειδικό σχολείο; Αν ναι, σε ποιο;

Ναι κωφών σχολείο

10. Είχατε παράλληλη στήριξη ως παιδί; Ναι /  Όχι

11. Είχατε κατοίκων διδασκαλία; Ναι /  Όχι

12. Έχετε άνεση στη χρήση γραπτού λόγου; Αν όχι, γιατί;

Όχι δυσκολο με τονο

13. Χρησιμοποιείτε γραπτό λόγο στην καθημερινότητά σας; Ναι /  Όχι

14. Χρησιμοποιείτε γραπτό λόγο για επαγγελματικούς λόγους;  Ναι / Όχι

15. Τα κοντινά σας πρόσωπα στην πλειονότητα αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στην ακοή; (φίλοι, σύντροφος κλπ.) Ναι /  Όχι

16. Κατά την εκπαίδευσή σας σε τι δεξιότητες δινόταν βαρύτητα; ήταν ο γραπτός λόγος μέσα σ' αυτές; (μην απαντήσετε αν λάβατε γενική εκπαίδευση)

Μετρια λογο δυσκολια για μωνο

17. Οι διαφορές της ΕΝΓ και του γραπτού λόγου σας δημιουργούν ποτέ σύγχυση κατά την γραφή; Αν ναι, γιατί;

Ναι λογο υποδομε) διαφορετικα

18. Πως θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας ως προς την ελληνική ορθογραφία (1 έως 10); 3

19. Πως θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας ως προς την ελληνική σύνταξη (1 έως 10); 6

20. Ποιο είναι για εσάς το δυσκολότερο κομμάτι όσο αναφορά τον γραπτό λόγο; Γιατί;

Σομνη - Ορθογραφία



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνοματεπώνυμο: Βαρήκου

1. Ηλικία: 27

2. Τόπος διαμονής: Πάτρα - Βόλος

3. Επάγγελμα: φοιτήτρια

4. Επίπεδο εκπαίδευσης:

- Πρωτοβάθμια  
 Δευτεροβάθμια  
 Τριτοβάθμια ΑΕΙ / ΤΕΙ  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό

5. Οι γονείς σας είναι ακούοντες ή κωφοί / βαρήκοοι:

6. Τρόπος επικοινωνίας στο σπίτι: (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 κουτιά)

- Ε.Ν.Γ  
 Χειλιανάγνωση  
 Ομιλία  
 Γραπτός λόγος

7. Τρόπος επικοινωνίας στο επαγγελματικό περιβάλλον: (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 κουτιά)

- Ε.Ν.Γ  
 Χειλιανάγνωση  
 Ομιλία  
 Γραπτός λόγος

8. Αντιμετωπίζετε απώλεια ακοής εκ γενετής; Αν όχι, από πότε: Ναι / Όχι

9. Φοιτήσατε σε ειδικό σχολείο; Αν ναι, σε ποιο;

Όχι

10. Είχατε παράλληλη στήριξη ως παιδί; Ναι / Όχι

11. Είχατε κατοίκων διδασκαλία; Ναι / Όχι

12. Έχετε άνεση στη χρήση γραπτού λόγου; Αν όχι, γιατί;

Ναι

13. Χρησιμοποιείτε γραπτό λόγο στην καθημερινότητά σας;

Ναι / Όχι

14. Χρησιμοποιείτε γραπτό λόγο για επαγγελματικούς λόγους; Ναι / Όχι

15. Τα κοντινά σας πρόσωπα στην πλειονότητα αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στην ακοή; (φίλοι, σύντροφος κλπ.) Ναι / Όχι

16. Κατά την εκπαίδευσή σας σε τι δεξιότητες δινόταν βαρύτητα; ήταν ο γραπτός λόγος μέσα σ' αυτές; (μην απαντήσετε αν λάβατε γενική εκπαίδευση)

17. Οι διαφορές της ΕΝΓ και του γραπτού λόγου σας δημιουργούν ποτέ σύγχυση κατά την γραφή; Αν ναι, γιατί;

Όχι

18. Πως θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας ως προς την ελληνική ορθογραφία (1 έως 10); 9

19. Πως θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας ως προς την ελληνική σύνταξη (1 έως 10); 9

20. Ποιο είναι για εσάς το δυσκολότερο κομμάτι όσο αναφορά τον γραπτό λόγο; Γιατί;

Ορθογραφία - Μερικές φορές

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

1. Ηλικία: 36

2. Τόπος διαμονής: Πατρα

3. Επάγγελμα: Δασκαλος Ε.Ν.Γ

4. Επίπεδο εκπαίδευσης:

- Πρωτοβάθμια  
 Δευτεροβάθμια  
 Τριτοβάθμια ΑΕΙ / ΤΕΙ  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό

5. Οι γονείς σας είναι ακούοντες ή κωφοί / βαρήκοοι: Ακούοντες

6. Τρόπος επικοινωνίας στο σπίτι: (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 κουτιά)

- Ε.Ν.Γ  
 Χειλιανάγνωση  
 Ομιλία  
 Γραπτός λόγος

7. Τρόπος επικοινωνίας στο επαγγελματικό περιβάλλον: (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 κουτιά)

- Ε.Ν.Γ  
 Χειλιανάγνωση  
 Ομιλία  
 Γραπτός λόγος

8. Αντιμετωπίζετε απώλεια ακοής εκ γενετής; Αν όχι, από πότε: Ναι / Όχι



9. Φοιτήσατε σε ειδικό σχολείο; Αν ναι, σε ποιο;

Σχολείο κωφών μελρι Τεσσαρη ψεσα Ακουονο  
Σχολείο πισυ Δευτερη Δημοσικο

10. Είχατε παράλληλη στήριξη ως παιδί; Ναι / Όχι

11. Είχατε κατοίκων διδασκαλία; Ναι / Όχι

12. Έχετε άνεση στη χρήση γραπτού λόγου; Αν όχι, γιατί;

Ναι

13. Χρησιμοποιείτε γραπτό λόγο στην καθημερινότητά σας;

Ναι / Όχι

14. Χρησιμοποιείτε γραπτό λόγο για επαγγελματικούς λόγους; Ναι / Όχι

15. Τα κοντινά σας πρόσωπα στην πλειονότητα αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στην ακοή; (φίλοι, σύντροφος κλπ.) Ναι / Όχι

16. Κατά την εκπαίδευσή σας σε τι δεξιότητες δινόταν βαρύτητα; ήταν ο γραπτός λόγος μέσα σ' αυτές; (μην απαντήσετε αν λάβατε γενική εκπαίδευση)

17. Οι διαφορές της ΕΝΓ και του γραπτού λόγου σας δημιουργούν ποτέ σύγχυση κατά την γραφή; Αν ναι, γιατί;

Δεν εχω κανενα προβλημα

18. Πως θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας ως προς την ελληνική ορθογραφία (1 έως 10); 8-9

19. Πως θα αξιολογούσατε τον εαυτό σας ως προς την ελληνική σύνταξη (1 έως 10); 9

20. Ποιο είναι για εσάς το δυσκολότερο κομμάτι όσο αναφορά τον γραπτό λόγο; Γιατί;

Δεν έχω παραπονο

## Παραδείγματα εκθέσεων:

ΝΑΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ. ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ ΓΙΑΤΙ Η  
 ΚΑΛΥΨΗ ΤΟΥ ΕΓΩΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΜΑΣΚΑ ΕΙΝΑΙ  
 ΤΟΣΟ ΔΥΣΚΟΛΗ ΕΓΩ ΟΙ ΑΝΔΡΕΣ ΟΙ ΦΟΒΟΥΝΤΑΙ  
 ΠΟΛΥ ΤΟ COVID. ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΠΙΣΤΕΥΩ ΤΟ COVID.  
 ΜΟΥ ΦΩΝΑΞΕ ΣΥΝΕΧΩΣ ΜΕ ΤΗΝ ΓΥΝΑΙΚΑ ΜΟΥ  
 ΚΑΙ ΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ ΜΟΥ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΑΝΗΣΥΧΗ ΚΑΙ  
 ΜΕΤΑ ΚΑΤΑΛΑΒΑ ΟΤΙ ΠΡΕΠΗ ΝΑ ΤΙΣ ΕΒΑΛΩ  
 ΛΟΓΟ ΕΙΝΑΙ Η ΕΓΚΥΟΣ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΙΧΑ ΚΑΛΥΨΗ  
 ΜΕ ΤΗΝ ΜΑΣΚΑ ΜΟΥ. ΕΧΩ ΜΟΝΟ ΜΙΑ ΛΥΣΗ  
 ΕΠΙΚΟΙΝΩΜΙΑΣ ΠΟΥ ΟΝΟΜΑΖΕΤΑΙ IRIS ΕΙΝΑΙ  
 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΚΑΜΕΡΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΙΛΩ ΜΕ  
 ΔΙΕΡΜΗΤΕΑ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ  
 ΕΠΙΚΟΙΝΩΜΙΑ ΟΤΑΝ ΓΡΑΦΩ. ΘΑ ΞΕΝΑ ΔΟΥΛΕΥΩ  
 ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ ΕΑΘΕ ΤΡΙΗ  
 ΚΑΙ ΠΕΜΠΤΗ. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΠΟ ΔΟΥΛΙΑ  
 ΜΕ ΡΩΤΗΣΑΝ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΒΑΛΑ ΜΕ ΤΗ  
 ΜΑΣΚΑ. ΘΑ ΞΕΝΑ ΕΙΣΟ ΠΑΡΕΟ ΚΑΙ ΤΡΕΧΩ ΚΑΜΙΑ  
 ΦΟΡΑ. ΟΥΤΕ ΠΡΟΠΟΝΟΥΜΑΙ ΕΙΣΟ ΜΑΣΚΕΤΙ ΚΑΙ  
 ΟΥΤΕ ΠΕΡΠΑΤΩ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ  
 ΕΠΙΤΡΕΠΕΤΑΙ ΝΑ ΒΓΑΙΝΩ ΓΙΑ ΚΑΝΕΝΑ  
 ΕΜΜΑ ΕΠΙΤΙ ΟΛΗ ΤΗΝ ΗΜΕΡΑ. ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ  
 ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΩ ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΟΛΗ  
 ΤΗΝ ΩΡΑ ΕΓΙΣ ΕΙΔΗΤΗ ΓΙΑΤΙ ΑΝΤΕ ΟΙ ΙΔΙΟΙ  
 ΤΟ COVID. ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ  
 ΥΠΟΜΟΝΕΡΙΚΑ. ΘΕΛΩ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ  
 ΠΙΣΩ ΕΓΩ ΖΩΗ ΜΟΥ. ΕΠΙΣΤΩ ΝΑ ΠΗΡΑΣΗ ΤΟ  
 COVID.



77  
Πρωίω 8. ώρα γάλα  
τυρίν  
κεφίρα

ΚΕΣΗΚΕΡΙΑ

ΚΡΕΙΑΣ

ΡΙΖΙ

ΨΩΜΙ

ΟΛΙΣΙΟΦΕΙΟ  
ΑΠΑΧΕΥΡΑ

ΚΕΦΙ

Βροδία

8. γάλα

τυρί

ψι

μασκα

Ναι

ΠΛΕΚΩ

Πιαχια 8 πλεωι

μαξιλαρια κουρτινες

καθε μερα καθαριζω

βοηθαω μαμα 93

τη μαμα

2  
3  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000

φιλτωι εχω

κεφου Ναι

εικη εεχοσ

ποχω κορηνιου



Αναφορικά με τις μάσκες, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας τάσσεται θετικά στην χρήση μάσκας μόνο σε εργαζόμενους Υγείας, και είναι αρνητικός στην γενική χρήση στο ευρύ κοινό.

(Εδώ είναι ο προβληματισμός μου.)

Να την φοράω για το γενικό καλό; Να νιωθούν οι γύρω μου και έχω το "αίσθημα της ασφαλείας"; Ναι, Θα το κάνω μόνο και μόνο γ' αυτό το λόγο. Όπως μου δηλώνει ο οργανισμός ~~στο~~ θέμα της επικοινωνίας.

Όντως κωφή, τις περισσότερες ώρες της ημέρας συνομιλεί με ακουστές συνοδέλους και με χειδραναγώνες και στις δημόσιες υπηρεσίες επίσης. Η κόληνη στομάχου με φέρνει σε σκοτάδι, αναγκάζονται να φέρω λίσες και τις διπλές, το άγχος με το να μην κουράσω τον συνομιλητή μου. Στην απροσφημία των συνοδέλων μου, είναι δεκτικοί, κατέβαλα την μάσκα και την προτιμώ από το χραντό.

Αντίθετα στις δημόσιες υπηρεσίες γίνεται ένας

μπουδούτος με το να εβήχισ οντά και  
 καθαρά, η σηκάνη η κωφωσή και αρκετές  
 φορές συγκρούσαι με την συνηέριφορα ορισμένων  
 εχθράι όπως όλος ο κόσμος, οι ειδικοί να μην  
 προσδιορίσω την μάσκα για μακροχρόνια  
 χρήση.

Η μάσκα αποστασιοποιεί το συνείδημα,  
 καλυπώντας τις εκφράσεις προσώπου και  
 στόματος.

Τα δικά μου υπέρ και κατά της χρήσης μάσκας  
 είναι αυτά. Δεν βάζω τίποτε άλλο  
 υπέρ<sup>πέρα</sup> από το θέμα της βιώσιμης πρόσβασης  
 στην επικοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albertini, J. A., Bochner, J. H., Dowaliby, F. & Henderson, J. B. (1997). Valid Assessment of Writing and Access to Academic Discourse. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(2), 71-77.
- Antia, S. D., Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hardof-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Baker, C. & Padden, C. (1978). Focusing on the Non-manual components of American Sign Language. In P. Siple (ed.), *Understanding Language Through Sign Language Research*. London: Academic Press.
- Baker, C., & Padden, C. (1978). *American Sign Language. A look at its history, structure, and community*. Silver Spring: Linstok Press.
- Battison, R. (1978). *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Bergam, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.
- \_\_\_\_\_. (1987b). The deaf community. In J.V. Van Cleve (ed.), *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, Vol. 1. New York: McGrawHill.
- Birch, J. W. & Stuckless, R. E. (1963). Programmed instruction and the correction of written language of adolescent deaf students. University of Pittsburgh.
- Brennan, M., Colville, M. D. & Lawson, L. K. (1984). *Words in Hand. A Structural Analysis of the Signs of British Sign Language*. Edinburgh: Edinburgh BSL Research Project, Moray House College in association with the British Deaf Association.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T. & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: grammar and story development. *Deafness and Education International*, 10(2), 93-110.
- Channon, R. & Sayers, E. E. (2007). Toward a description of deaf college students' written English: overuse, avoidance and mastery of function words. *American Annals of the Deaf*, 152(2), 91-103.

- Clanet, C. (1990).  
L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et Science Humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- David H. McFarland. Εικονογραφημένο Εγχειρίδιο Ανατομίας Λόγου Κατάποσης & Ακοής, Mosby Inc., 2009, ΕΚΔΟΣΕΙΣ Π.Χ. ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ ΕΠΕ, 2011
- Davison, F. M. (1977). The written language of deaf children. Thesis, University of Reading.
- Dawson, E. (1981). Psycholinguistic processes in prelingually deaf adolescents. In J. Bamford & E. Saunders, *Hearing Impairment, Auditory Perception and Language Disability* (2nd ed.), Edward Arnold (Publishers) LTD.
- Everhart, V. S. & Marschark, M.  
(1988). Linguistic flexibility in signed and written language productions of deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 46, 174-193.
- Fabretti, D., Volterra, V. & Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244.
- Gormley, K., & Sarachan-Deily, A. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review*, 89(3), 157-166.
- Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S., Watson, L. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers.
- Gulya, A. J. (2001). Infections of the labyrinth. In B. J. Bailey, K. H. Calhoun, G. B. Healy, H. C. Pillsbury, J. T. Johnson, R. T. Jackler, & M. E. Tardy (Eds.), *Head and neck surgery- otolaryngology*. Volume // (3rd ed., pp. 1869-1881). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hamers, J. & Blanc, M.  
(1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heider, F. & Heider, G. (1940a).  
A comparison of sentence structure of deaf and hearing children. *Psychological Monographs*, 52(1), 42-103.
- Higgins, P. C. (1980). *Outsiders in a hearing world: A sociology of deafness*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Higgins, P. C. (1987a). The Deaf Community. In Higgins, P.C. and Nash, J.E (eds.), *Understanding Deafness Socially*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher, p.151-170.
- Ivimey, G. P. & Lachterman, D. H. (1980).  
The written language of young English deaf children. *Language and Speech*, 23(4), 351-377.
- James, W. (1922). *Κλινική Ακοολογία*, Pearson Education Inc., 2014
- Jenkins, H. A., & McKenna, M. J. (2009). Otosclerosis. In J. B. Snow Jr. & P. A. Wackym (Eds.), *Ballenger's otorhino-laryngology – head and neck surgery* (17th ed., pp. 247-251). Shelton, CT: BC Decker.
- Kelly, L. P. (1988). Relative automaticity without mastery:  
The grammatical decision making of deaf students. *Written Communication*,5, 325-351.
- Klecan-Aker, J. & Blondeau, R. (1990). An examination of the written stories of hearing-impaired school-age children. *Volta Review*, 92(6), 275-282.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Sign of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koutsoubou, M. (2004). Deaf Ways of Writing Narratives:  
A Bilingual Approach In *Effective learning and teaching of writing*. Rijlaarsdam, G., Van der Bergh, H. & M. Couzijn. Kluwer Academic Publishers, 151-167.
- Koutsoubou, M. (2010).  
The use of narrative analysis as a research and evaluation method of atypical language: the case of deaf writing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 225-241.
- Koutsoubou, M., Herman, R. & Woll, B.  
(2008). Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in deaf school students' written stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(2), 127-151.
- Lawson, L. (1981). The role of sign in the structure of the Deaf community. In Woll, B., Kyle, J.G. & Deuchar, M. (eds.), *Perspectives on BSL and Deafness*, London: Croom Helm.
- Liben, L. S. (1978). *Deaf Children: Developmental Perspectives*. Academic Press LTD.
- Marschark, M. & Spencer, P. E. (2011).  
*The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (vol.1). New York: Oxford University Press

- Marschark, M., Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Maxwell, M. M. & Falick, T. G. (1992). Cohesion and Quality in Deaf and Hearing Children's Written English. *Sign Language Studies*, 77, 345-372.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol. 12, Issue 4). <https://doi.org/10.1093/deafed/enm020>
- Moore, D. F. (2007). Εκπαίδευση και Κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές/επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, F. D. (1996). *Educating the Deaf: psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Padden, C. & Humphries, T. (1989). *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Northern, J.L., Downs, M.P. (1984) *Hearing in children*, 3rd ed. Williams & Wilkins, Baltimore.
- Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. In C. Baker and R. Battison (eds.), *Sign Language and the deaf community*. Silver Springs, MD: National Association of the Deaf.
- Padden, C. (1981). Some arguments for syntactic patterning in American Sign Language. *Sign Language Studies*.
- Paul, P. & Quigley, S. (1994). *Language and Deafness*. Singular Publishing Group, Inc.
- Poe, D. S., & Gopen, Q. (2009). Eustachian tube dysfunction. In J. B. Snow Jr. & P. A. Wackym (Eds.), *Ballenger's otorhino-laryngology – head and neck surgery* (17th ed., pp. 201-208). Shelton, CT: BC Decker.
- Preventing Reading Difficulties in Young Children. (1998). In *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. <https://doi.org/10.17226/6023>
- Robinson, J. (1989). Deaf pride: Quest for a place in a hearing world. *ECRS Journal*, 3 July, pp. 6-7.
- Roeser, R.J. & Downs, M.P. (1998). *Auditory disorders in school children*, New York.



Roland, P. S., Meyerhoff, W. L. (2001). Otosclerosis. In B. J. Bailey, K. H. Calhoun, G. B. Healy, H. C. Pillsbury, J. T. Johnson, R. T. Jackler, & M. E. Tardy (Eds.), *Head and neck surgery- otolaryngology*. Volume // (3rd ed., pp. 1829-1841). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Rutherford, S.D. (1992). The culture of American deaf people. In S. Wilcox (ed.), *Academic Acceptance of American Sign Language*. Burtonville, MD: Linstock Press.

Schein, J.D. (1995). *At Home Among Strangers*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Schley, S. & Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 96-105.

Simmons, A. A. (1963). Comparison of written and spoken language from deaf and hearing children at five age levels. Dissertation presented to the Graduate Board of Washington University.

Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary Use by Low, Moderate, and High ASL-Proficient Writers Compared to Hearing ESL and Monolingual Speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1093/deafed/enh011>

Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J. & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86-103.

Stokoe, W. C. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3-37.

Taylor, L. T. (1969). A language analysis of the writing of deaf children. Doctoral dissertation. Florida, FL: Florida State University.

Tye-Murray, N. (2012). Θεμελιώδεις Αρχές Ακουστικής Αποκατάστασης: Παιδιά, Ενήλικες και Μέλη της Οικογένειάς τους. 1η Ελληνική Έκδοση. Τρίμηνης Ν, Επιμέλεια και Συγγραφή. Αθήνα: Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης – Broken Hill Publishers LTD.

Wolbers, K. A., Bowers, L. M., Dostal, H. M., & Graham, S. C. (2014). Deaf writers' application of American Sign Language knowledge to English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4). <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816262>

Wolbers, K. A., Bowers, L. M., Dostal, H. M., & Graham, S. C. (2014). Deaf writers' application of American Sign Language knowledge to English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4). <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816262>

Wolbers, K. A., Graham, S. C., Dostal, H. M. & Bowers, L. M. (2014). A description of ASL features in writing. *Apersand*, 1, 19-27.

Woodward, J. (1982). *How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus? On depathologizing deafness*. Silver Spring, MD: TJ Publishers.

Young, J. (1989). Deaf pride: our honorary director responds *ECRS Journal*, 3 July, p. 7.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Μητσιάκη Μ. (2014). «Διδάσκοντας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο». Λευκωσία: Πρόγραμμα Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων και εκπαιδευτικών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής.

Ανδρικοπούλου Ειρήνη Γ. (2010). “Ανάπτυξη γραπτής γλώσσας για Κωφούς και βαρήκοους μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”. [https://pdftopng-converter.online/enter/?url=https://docplayer.gr/8467393-Anartyxi-graptis-glossas-se-kofoys-kai-varikooy-mathites-eirini-g-andrikopoyloy-rena\\_andrikopoulou28-yahoo-gr.html](https://pdftopng-converter.online/enter/?url=https://docplayer.gr/8467393-Anartyxi-graptis-glossas-se-kofoys-kai-varikooy-mathites-eirini-g-andrikopoyloy-rena_andrikopoulou28-yahoo-gr.html)

Αντζακας, Γ. (2010). Η ιστορία των κωφών. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=132964>

#### Εθνικό Ίδρυμα

Κωφών: <https://idrimakofon.gr/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1/>

#### Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών - Βαρήκοων

Πάτρας: [https://www.sholeiokofon.gr/?section=631&language=el\\_GR](https://www.sholeiokofon.gr/?section=631&language=el_GR)

Ζαφειράτου - Κουλιούμπα Ε. (1994). *Γνωριμία με την Κώφωση*. Αθήνα: εκδ. Έλλην

Καΐση Ε. & Κάτση Σ. & Κεφάλα Ε. & Παναγιωτίδου Η. (2013). *Γνωρίζοντας και Εκπαιδεύοντας Παιδιά με προβλήματα ακοής (εναλλακτικό πρόγραμμα στήριξης)*. ΑΤΕΙ Ηπείρου, ΣΕΥΠ, Τμήμα Λογοθεραπείας. Ιωάννινα.

Καμπαράρου Μ. (2007) *Διαγνωστικά Θέματα Λογοπαθολογίας*, Αθήνα: εκδ. Έλλην



Κατσογιάννου, Μ. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ένα άλλο μέσο επικοινωνίας © Copyright 2002 *Translatum Journal and the Author*  
 URL: <http://www.translatum.gr/journal/2/greek-sign-language.htm> 107

Κοκκινάκη, Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*. <https://doi.org/10.12681/educ.279>

Κοντού Β. (2009). Βαρηκοΐα - Κώφωση. ΑΤΕΙ Ηπείρου, ΣΕΥΠ, Τμήμα Λογοθεραπείας. Ιωάννινα.

Κρουσταλάκης Γ. (2005). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο, ΣΤ' έκδοση. Αθήνα, Όφσσετ.

Κυπριωτάκης Α. (2000). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λαμπροπούλου Βενέττα (2004). Αναλυτικά Προγράμματα για την Εκπαίδευση Κωφών. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Λαζανάς, Β. (1984). Το πρόβλημα των κωφαλάλων: μελετήματα-άρθρα-σημειώματα. Αθήνα: Στ. Α. Τσεπέπας.

Λαμπροπούλου Β. 1999β. Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό Παιδί, 4ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών

Λαμπροπούλου, Β. & Χατζηκακού, Κ. (2003). Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.). Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών

Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.). (1999α). 1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.). (1999γ). 3ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.). (2004α). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (α' τόμος), ΕΠΕΑΕΚ - ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.). (2004β). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (β' τόμος), ΕΠΕΑΕΚ - ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαγγανάρης, Θ. (2003). Εγχειρίδιο Νοηματικής Γλώσσας, Εθνικό Ίδρυμα Κωφών Θεσσαλονίκης – Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη.

Μαντζίκος Κ. & Κατσάρη Α. Η Ένταξη των Κωφών/Βαρήκοων στην Ελλάδα.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39771427/%CE%97\\_%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9E%CE%97\\_%CE%A4%CE%A9%CE%9D\\_%CE%9A%CE%A9%CE%A6%CE%A9%CE%9D\\_%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D\\_%CE%95%CE%9B.pdf?1446902042=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dand\\_2015.pdf&Expires=1609118786&Signature=boZx0fV4wvtHbiMdQCejSM--ehq~4GuL.SphB8q6avyIK~vrOVRoY1HwQoR4zJG8tzSa377bISGm~Nr6NpvyPibP4PUA7k11WkysILiULLwexlybVooWvBQwjwcF66aQc6fAIEHxu4y8XqxpZpbUU814f8G0JapdnbZbbIOVmNb5rfQV3WYmd4G1E~iSMCa8YLVzXa3l8EdwBNDGiZQKV6S9KCXOGGIAs2otEeuZqzFFGSN-QCejk1DHev3Nx~Pm7V7CmfYZgSG-gcMHhoCigAL3p95r00xHOY0db~br5J~xrYUVC6KTDajT3fb-IPojLwbdA8qmNTIB76vWEcqltjg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39771427/%CE%97_%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9E%CE%97_%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%9A%CE%A9%CE%A6%CE%A9%CE%9D_%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D_%CE%95%CE%9B.pdf?1446902042=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dand_2015.pdf&Expires=1609118786&Signature=boZx0fV4wvtHbiMdQCejSM--ehq~4GuL.SphB8q6avyIK~vrOVRoY1HwQoR4zJG8tzSa377bISGm~Nr6NpvyPibP4PUA7k11WkysILiULLwexlybVooWvBQwjwcF66aQc6fAIEHxu4y8XqxpZpbUU814f8G0JapdnbZbbIOVmNb5rfQV3WYmd4G1E~iSMCa8YLVzXa3l8EdwBNDGiZQKV6S9KCXOGGIAs2otEeuZqzFFGSN-QCejk1DHev3Nx~Pm7V7CmfYZgSG-gcMHhoCigAL3p95r00xHOY0db~br5J~xrYUVC6KTDajT3fb-IPojLwbdA8qmNTIB76vWEcqltjg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Νόμος 2817/2000- ΦΕΚ 78/Α'14.03.2000: Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-78-2000-ekpaidevsh-atomvnm-eidik-es-anagkes-klimaka.pdf>

Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α'2.10.2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από: [http://dipea.thess.sch.gr/nomo/FEK-199\\_2-10-2008.pdf](http://dipea.thess.sch.gr/nomo/FEK-199_2-10-2008.pdf)

ΟΜ.Κ.Ε. (2012). Καταστατικό Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος. Ανακτήθηκε από: [http://www.omke.gr/files/uploads/katastatiko\\_omke\\_2012.pdf](http://www.omke.gr/files/uploads/katastatiko_omke_2012.pdf)

ΟΜ.Κ.Ε. (2013). Διακήρυξη Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος. Ανακτήθηκε από: <http://www.omke.gr/wp-content/uploads/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrisheng.pdf>

Παπαστάθης, Ι. (2007). Προστασία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ελλάδα.

Παπαφράγκος, Κ. (1996). Ακοολογία. Αθήνα: εκδ. Παρισιάνου

ΠΡΩΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΚΕΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1375/Koinotita%20kai%20koulтура%20kofoi.pdf>

Στασινός, Δ.Π. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. (Αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση.

Τρίμης, Ν. (2016). Σημειώσεις e-class «Αποκαταστατική Ακοολογία», Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πάτρα

Φυσικούδη, Μ. (2016). Παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με προβλήματα ακοής (κώφωση, βαρηκοΐα). (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

### Ηλεκτρονική βιβλιογραφία:

<http://1grpe.ser.sch.gr/ORUOGRAFIA.pdf>

[www.akoh.gr](http://www.akoh.gr)

[http://www.gelis.gr/index.php/medarticles/oto/58%E2%80%9090koxliakaemfit\\_evmata.html](http://www.gelis.gr/index.php/medarticles/oto/58%E2%80%9090koxliakaemfit_evmata.html) Δημοσιεύθηκε 26 Νοεμβρίου 2010 από τον Δρ. Γκέλη Δημήτριο

[www.med.auth.gr](http://www.med.auth.gr)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel\\_Heinicke](https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel_Heinicke)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Konrad\\_Ammann](https://en.wikipedia.org/wiki/Johann_Konrad_Ammann)

<https://www.hygeia.gr/varikoia-agogimotitas-aitia-kai-antimetopisi/> © hygeia.gr

<https://gerbesiotis.gr/pathiseis/barikoia-agogimotitas/>

[diadikasia-paragoges-graptou-logou.pdf](#), Δέσποινα Ζαννετίδου-Πουγεράση

### Εικόνες:

<https://sites.google.com/site/koinonikeleitourgios123456/mesa/7>

[maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α](http://maxmaggr.tumblr.com-τι-είναι-η-βαρηκοΐα-και-πως-αντιμετωπίζεται-μέρος-α)