

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Τμήμα Νηπιαγωγών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής

«Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας»



Διπλωματική εργασία με θέμα:

«Μία μετα - ανάλυση επιστημονικών άρθρων σε σχέση με την κώφωση ως μορφή διγλωσσίας:

Ζητήματα κουλτούρας και γραμματισμού»

Ντίνα Αγάπη

ΕΞΕΤΑΣΤΕΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

κα Αλευριάδου Α.

κα Γρίβα Ε.

κα Στάμου Α.

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2015

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στα πρόσωπα που συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην επιτυχή εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστώ όλες τις καθηγήτριές μου, κα Αναστασία Αλενριάδου, κα Ελένη Γρίβα και κα Αναστασία Στάμου για την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγησή τους καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της. Πέρα από τη γνώση του αντικειμένου που μου μετέδωσαν , με στήριξαν , ήταν σε κάθε προσπάθεια μου δίπλα μου και μου δίδαξαν πως με τη μεθοδικότητα και κυρίως τη συνεργασία φτάνουμε επιτυχώς στο στόχο μας.

Αγάπη Ντίνα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη της έννοιας της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας και των μέσων, τεχνικών και τρόπων εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα ακοής. Στόχος ήταν να πραγματοποιηθεί μία αντικειμενική προσέγγιση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με τα προβλήματα ακοής υπό το πρίσμα της διγλωσσίας ώστε να γίνει μία σύνθεση και κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και να διαπιστωθούν αξιόλογα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τη διγλωσση-διαπολιτισμική προσέγγιση, τα άτομα με προβλήματα ακοής θεωρούνται μέλη μιας ξεχωριστής «κοινότητας», στο πλαίσιο της οποίας διδάσκονται δύο γλώσσες, τη νοηματική και την εκάστοτε καθομιλουμένη, με την αξιοποίηση των κινήσεων των χεριών, των ματιών, του προσώπου, του κεφαλιού και ολόκληρου του σώματος. Όπως οι ακούοντες δίγλωσσοι, έτσι και τα άτομα αυτά συμμετέχουν, είτε περισσότερο είτε λιγότερο, στην καθημερινή ζωή δύο διαφορετικών «κόσμων»: του κόσμου των Κωφών και τον κόσμο των ακουόντων

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Deaf, hard of hearing, bilingual, sign language, disability models..

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	9
1.1. Στάση των πολιτών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.....	9
1.1.1. Ιστορική αναδρομή.....	9
1.1.2. Μοντέλα αναπτηρίας.....	11
Ιατρικό Μοντέλο	11
Κοινωνικό Μοντέλο - Μοντέλο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	12
Καταφατικό Μοντέλο.....	14
1.2. Ακοή και προβλήματα ακοής	14
1.2.1. Η φυσιολογική αίσθηση της ακοής	14
1.2.2. Προβλήματα ακοής: κατηγορίες και ένταξη σε αυτές	17
Βαρηκοΐα.....	17
1.2.3. Επιπτώσεις των προβλημάτων ακοής.....	20
1.2.4. Αντιμετώπιση των προβλημάτων ακοής	21
1.2.5. Εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής.....	22
Κόφωση και Κώφωση (με «Κ» κεφαλαίο)	24
1.3. Διγλωσσία.....	27
1.3.1. Ορισμοί και κριτήρια της διγλωσσίας.....	27
1.3.2. Πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.....	31
1.3.3. Δίγλωσση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	32
1.3.4. Δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση για μαθητές με προβλήματα ακοής	33
Συμπεράσματα.....	36
ΜΕΘΟΔΟΣ	38
Σκοπός	38
Στόχος.....	38
Υλικό	38
Ανάλυση των δεδομένων.....	39
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	43
ΑΞΟΝΑΣ 1	43
ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	43
Ομοιότητες	43
Διαφορές.....	47

ΑΞΟΝΑΣ 2	51
ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	51
Ιατρικό μοντέλο.....	51
Κοινωνικό μοντέλο - μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων	52
Καταφατικό μοντέλο	54
ΑΞΟΝΑΣ 3	57
ΚΩΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	57
Πλειονοτική ομάδα – χρήση καθομιλουμένης	57
Μειονοτική ομάδα – χρήση νοηματικής γλώσσας	58
ΑΞΟΝΑΣ 4	63
ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	63
Πλεονεκτήματα	63
Μειονεκτήματα.....	68
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος θεωρείται θεμελιώδης για την επιβίωσή του και πραγματοποιείται μέσω των πέντε αισθήσεων. Η ακοή αποτελεί την αίσθηση μέσω της οποίας το άτομο εκλαμβάνει τα ηχητικά ερεθίσματα που προέρχονται από το περίγυρό του, τα αποστέλλει στον εγκέφαλο για επεξεργασία και μέσω αυτής αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα.

Σε ορισμένα άτομα, ωστόσο, η αίσθηση της ακοής είναι πιθανόν να μη λειτουργεί στο μέγιστο δυνατό σημείο ή να μη λειτουργεί καθόλου, λόγω κάποιας έμφυτης ή επίκτητης βλάβης. Στις περιπτώσεις αυτές το άτομο δυσκολεύεται να συμμετάσχει αποτελεσματικά σε διάφορες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως η εκπαίδευση, η εργασία και η διασκέδαση, ενώ είναι πολύ πιθανόν να βιώνει την αδιαφορία των συμπολιτών του ή τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Σε παλαιότερες εποχές τα άτομα με προβλήματα ακοής –και γενικότερα με ειδικές ανάγκες- αντιμετώπιζαν πολυάριθμες διακρίσεις σε βάρος τους, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις θεωρούνταν αποδεκτές και νόμιμες. Με την πάροδο των ετών, η στάση της Πολιτείας, αλλά και των πολιτών, προς τα άτομα με μειονεξίες έχει αλλάξει ριζικά και έχει περάσει από το στάδιο της απόρριψης και του οίκτου στο στάδιο της περίθαλψης και της προστασίας. Στην αλλαγή αυτή έχουν συμβάλλει αφενός τα επιστημονικά και τεχνολογικά ευρήματα και επιτεύγματα και αφετέρου οι αγώνες για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες εκ μέρους των σωματείων και των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων σε όλο τον κόσμο.

Οι πολυάριθμες έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν καταλήξει στην κατηγοριοποίηση των προβλημάτων ακοής με βάση ποικίλα κριτήρια, όπως η χρονική στιγμή εμφάνισης του προβλήματος, το ποσοστό υπολειμματικής ακοής και η ανάγκη -ή μη- για εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Σαν αποτέλεσμα, ένα άτομο με προβλήματα ακοής μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κωφό», «βαρήκο» ή «Κωφό» (με Κ κεφαλαίο), ανάλογα με το βαθμό απώλειας της ακοής και τη χρήση ακουστικών βοηθημάτων ή/και εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (π.χ. νοηματική γλώσσα), ως «προγλωσσικά» ή «μεταγλωσσικά» κωφό, ανάλογα με την ηλικία εμφάνισης της απώλειας ακοής ή να διαγνωστεί με «βαρηκοία αγωγιμότητας» ή

«νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα», ανάλογα με το τμήμα του αυτιού στο οποίο εντοπίζεται η βλάβη. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιτρέπει την έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση των προβλημάτων και τη συστηματική αντιμετώπισή τους στο ιατρικό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιπλέον, οι σύγχρονες τεχνολογικές και εκπαιδευτικές πρακτικές παρέχουν τη δυνατότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων ακοής με χειρουργική επέμβαση, φαρμακευτική αγωγή και χρήση ακουστικών βιοηθημάτων, ενώ τα τελευταία χρόνια η δυνατότητα τοποθέτησης κοχλιακών εμφυτευμάτων ήδη από πολύ μικρή ηλικία έχει καταστήσει δυνατή την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι δυνατή μέσω πολλών και διάφορων μεθόδων –ή συνδυασμού αυτών- με τη χρήση του προφορικού λόγου και της υπολειμματικής ακοής, των νοημάτων και των συμβόλων, της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ κερδίζει συνεχώς έδαφος η μέθοδος της δίγλωσσης-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη δίγλωσση-διαπολιτισμική προσέγγιση, τα άτομα με προβλήματα ακοής θεωρούνται μέλη μιας ξεχωριστής «κοινότητας», στο πλαίσιο της οποίας διδάσκονται δύο γλώσσες, τη νοηματική (*sign language*) και την εκάστοτε καθομιλουμένη (*spoken language*), με την αξιοποίηση των κινήσεων τω χεριών, των ματιών, του προσώπου, του κεφαλιού και ολόκληρου του σώματος. Όπως οι ακούοντες δίγλωσσοι, έτσι και τα άτομα αυτά συμμετέχουν, είτε περισσότερο είτε λιγότερο, στην καθημερινή ζωή δύο διαφορετικών «κόσμων»: του κόσμου των κωφών και τον κόσμο των ακουόντων. Σαν αποτέλεσμα, μαθαίνουν να προσαρμόζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά, τη γλώσσα και την ομιλία τους σε κάθε κόσμο, ενώ είναι πολύ πιθανόν να συνδυάζουν και να αφομοιώνουν στοιχεία και από τους δύο. Με την πάροδο του χρόνου και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους είναι σε θέση να επιλέξουν αν θα υιοθετήσουν ή όχι μια συγκεκριμένη ταυτότητα και αν και κατά πόσο θα επηρεάσει αυτή τους η επιλογή τη μετέπειτα επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική τους δράση και πορεία.

Στην παρούσα εργασία μελετώνται και αναλύονται τα διάφορα είδη των προβλημάτων ακοής σε παραλληλισμό και σύγκριση με τις μορφές της διγλωσσίας. Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες ο ορισμός της διγλωσσίας δινόταν από τους διάφορους μελετητές και ερευνητές με βάση το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας σε

σχέση με έναν φυσικό ομιλητή. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, οι ευρύτερα αποδεκτοί ορισμοί της διγλωσσίας δίνουν έμφαση όχι στη γλωσσική ικανότητα, αλλά στη συχνότητα χρήσης μιας γλώσσας.

Όπως και στην περίπτωση των προβλημάτων ακοής, έτσι και στην περίπτωση της διγλωσσίας, ο ορισμός περιλαμβάνει διάφορα κριτήρια, τα κυριότερα από τα οποία είναι η ηλικία και η σειρά κατάκτησης των δύο γλωσσών, ο βαθμός κατοχής τους από το άτομο, το τελικό αποτέλεσμα της κατάκτησής τους και εντέλει η επιλογή ή όχι της διγλωσσίας. Σαν αποτέλεσμα, η διγλωσσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως «παιδική/ πρώιμη» ή «εφηβική-ενήλικη/ όψιμη» ανάλογα με την ηλικία κατάκτησης, «ταυτόχρονη» ή «διαδοχική» ανάλογα με τη σειρά κατάκτησης των δύο γλωσσών, «ανισοβαρής/ κυρίαρχη» ή «ισορροπημένη/ αμφιδύναμη» ανάλογα με το βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών, αλλά και «εκούσια/ κατ' επιλογήν» ή «κατ' επιβολήν» ανάλογα με το βαθμό στον οποίο αποτελεί προσωπική επιλογή του ατόμου και «προσθετική» ή «αφαιρετική» ανάλογα με το αποτέλεσμα της κατάκτησης των δύο γλωσσών. Θα μπορούσε να ειπωθεί, επομένως, ότι τόσο τα προβλήματα ακοής όσο και η διγλωσσία αποτελούν φαινόμενα σύνθετα και πολυδιάστατα, και κατά τη μελέτη τους θα πρέπει να υιοθετείται μια περιγραφική προσέγγιση, η οποία να λαμβάνει υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, αλλά και το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Η εργασία ξεκινά με την περιγραφή των προβλημάτων ακοής και της διγλωσσίας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται η ιστορική αναδρομή της μελέτης του κάθε φαινομένου, οι διάφοροι ορισμοί που έχουν προταθεί, καθώς και οι επιμέρους κατηγορίες και τα κριτήρια κατάταξης του ατόμου σε αυτές. Επίσης, αναζητώνται διάφορες ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο φαινομένων από άποψη επιστημονικής και γλωσσικής προσέγγισης, ορισμού και διάγνωσης, αλλά και κοινωνικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης.

Στη συνέχεια περιγράφεται το φαινόμενο των προβλημάτων ακοής όπως έχει οριστεί και μελετηθεί στο πλαίσιο των διαφόρων μοντέλων αναπηρίας: ιατρικό, κοινωνικό - μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καταφατικό. Επιπρόσθετα, μελετώνται τα προβλήματα ακοής σε συνάρτηση με τις μειονότητες και

περιγράφονται τα διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αντιμετώπισης της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας.

Εντέλει, πραγματοποιείται μια προσέγγιση των προβλημάτων ακοής από άποψη γλώσσας και γραμματισμού και αναδεικνύονται οι επιμέρους δυσκολίες –αλλά και τα πλεονεκτήματα– των ατόμων αυτών σε επίπεδο επικοινωνίας, γραπτού και προφορικού λόγου, χρήσης συμβόλων και νοημάτων.

Η μελέτη είναι βιβλιογραφική και διεξάγεται μέσα από την ανασκόπηση επιστημονικών μελετών, δημοσιευμένων άρθρων και βιβλίων με στόχο την πλήρη περιγραφή των φαινομένων των προβλημάτων ακοής από πλευράς επιστημονικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτισμικής. Στόχος είναι η διαμόρφωση μιας σαφούς εικόνας σχετικά με την εικόνα των ατόμων με προβλήματα ακοής στην επιστημονική κοινότητα και των συνακόλουθων πρακτικών μελέτης, ερμηνείας και αντιμετώπισης της κώφωσης ως αναπηρίας και ως μορφή διγλωσσίας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την έκταση και την πορεία των φαινομένων αυτών, και κυρίως της αντιμετώπισής τους σε επίπεδο εθνικό, αλλά και διεθνές, μέσα από τη σύγκριση των διαφόρων προσεγγίσεων και πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί εκ μέρους των κυβερνήσεων, των δημοσίων και ιδιωτικών φορέων, αλλά και των ανεξάρτητων οργανώσεων και των συλλόγων γονέων και φίλων. Στο τέλος παρατίθενται οι περιορισμοί της βιβλιογραφικής έρευνας, καθώς και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1. Στάση των πολιτών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες

1.1.1. Ιστορική αναδρομή

Τα άτομα με οποιουδήποτε είδους σωματική ή ψυχική αδυναμία διαγράφουν την προσωπική τους πορεία ζωής μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, η οποία χαρακτηρίζεται από μια διαρκή προσπάθεια αποδοχής και ένταξης στον κόσμο των «φυσιολογικών». Η διασφάλιση ίστης μεταχείρισης και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αποτέλεσμα αγώνων που κρατούν αιώνες και λαμβάνουν χώρα σε όλα τα μήκη και πλάτη της Γης.

Από την αρχαιότητα ακόμα, όπου οι «επιστήμονες» της εποχής δεν ήταν σε θέση να ερμηνεύσουν με πειστικό τρόπο την έννοια, τα αίτια και τις συνέπειες μιας σωματικής μειονεξίας, είχε δημιουργηθεί γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες ένα «τείχος», χτισμένο με αισθήματα φόβου, απόρριψης και αποστροφής από μέρους της κοινωνίας. Η ιστορία της ρίψης των νεογνών με σωματικές μειονεξίες στον Καιάδα, αλλά και η ρίψη ανάπτηρων βρεφών από τις πλαγιές του Ταῦγετου στην αρχαία Σπάρτη είναι γνωστή σε όλους. Στη ρωμαϊκή εποχή, αντίστοιχη μεταχείριση λάμβαναν τα παιδιά που γεννιούνταν «προβληματικά», και έβρισκαν τραγικό πνιγμό στους υπονόμους του Τίβερη, ενώ στο Μεσαίωνα είναι γνωστό σε όλους το «κυνήγι των μαγισσών», το οποίο, μεταξύ άλλων, είχε σαν αποτέλεσμα το βασανισμό και βίαιο θάνατο των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε μεταγενέστερες εποχές, όπως κατά την περίοδο του ναζισμού στη Γερμανία, δύο γνωματεύσεις από ψυχιάτρους αρκούσαν για τη διάγνωση της κώφωσης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα τη θανάτωση, σύμφωνα με σχετική νομοθετική ρύθμιση.

Όλα αυτά δείχνουν ότι η στάση των πολιτών και των μελών της εξουσίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες παρέμεινε πολύ σκληρή ως τη δεκαετία του 1950, οπότε η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1959) αποτέλεσε ορόσημο της αλλαγής του τρόπου μεταχείρισης των σωματικά πασχόντων ατόμων. Με την πάροδο των ετών και την εξέλιξη των επιστημών, οι αρνητικές προκαταλήψεις και

εγκληματικές πρακτικές απέναντι στα μειονεκτούντα μέλη της κοινωνίας αρχίζουν να μειώνονται, και η αλλαγή αυτή διαφαίνεται μέσα από τα κείμενα συγγραφέων που αποπειρώνται να καταστήσουν σαφές στο ευρύ κοινό το θαυμάσιο ψυχικό κόσμο των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Λαζανάς, 1972).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν οδηγήσει στη σταδιακή ενσωμάτωση των ατόμων με προβλήματα ακοής –και εν γένει με ειδικές ανάγκες- στο εκάστοτε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και εργασιακό πλαίσιο. Κατά τα προηγούμενα χρόνια, η αξιολόγηση μιας σωματικής ή ψυχικής μειονεξίας γινόταν αποκλειστικά μέσω της διαδικασίας της διάγνωσης. Σταδιακά, ωστόσο, η ιατροκεντρική αυτή προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αντικαθίσταται από μια περισσότερο ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική. Η μεταστροφή αυτή, η οποία παρατηρείται από το μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής κοινότητας διεθνώς βασίζεται στην άποψη ότι η ορθή διάγνωση και ο συνακόλουθος σχεδιασμός της κατάλληλης παρέμβασης για μια διαταραχή θα πρέπει να συνάδει με το εκάστοτε κοινωνικό, οικογενειακό και το διαθέσιμο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Simeonson, Leonardi, Lollars et al., 2003).

Εδώ και μερικά χρόνια, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει προβεί στη δημιουργία ενός Διεθνούς Συστήματος Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), με βάση την παραδοχή ότι μια μειονεξία δεν αποτελεί αποκλειστικά ιατρική ή βιολογική δυσλειτουργία του οργανισμού, αλλά είναι δυνατόν να λάβει σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις, εφόσον επηρεάζει συστηματικά τη συμμετοχή του ατόμου στις καθημερινές δραστηριότητες και την κοινωνική του ζωή. Το σύστημα αυτό εγκρίθηκε από τις 191 χώρες-μέλη του Π.Ο.Υ. κατά την 54η Γενική Συνέλευση του Π.Ο.Υ. το 2001.

Όπως προβλέπεται από το σύστημα αυτό, οι διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που αποτελούν μέρος της ζωής και δράσης ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διάγνωση και δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για παραμέτρους όπως οι κτιριακές υποδομές, τα ιατρικά βοηθήματα –όπως τα ακουστικά, η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας –όπως τα κοχλιακά εμφυτεύματα, αλλά και οι γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις των μελών της εκάστοτε οικογένειας,

εκπαιδευτικής κοινότητας και κοινωνίας απέναντι στα άτομα με μειονεξίες. Τα στοιχεία αυτά είναι δυνατόν να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν, κατά περίπτωση, τη δράση και συμμετοχή του ατόμου με ειδικές ανάγκες στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, εκπαίδευσης και εργασίας. Στην Ελλάδα, το ICF μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα από το Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης (Ι.Κ.Π.Α) το 2005 (Σταματιάδης, 2008).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η άποψη ότι μία σωματική μειονεξία αποτελεί μια κατάσταση προβληματική και μη φυσιολογική επικρατούσε μεταξύ των μελών των διάφορων κοινωνιών, αλλά και των επιστημονικών κοινοτήτων ανά τον κόσμο για αιώνες. Η αρνητική αυτή στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες γενικότερα, και τα άτομα με προβλήματα ακοής ειδικότερα, βασιζόταν στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά υπολείπονται μιας βιολογικής συνιστώσας, η οποία αποτελεί μια λειτουργία δεδομένη για τα άτομα του «φυσιολογικού» πληθυσμού. Παρόμοιες πεποιθήσεις χαρακτήριζαν για πολλά χρόνια όχι μόνο τους απλούς ανθρώπους, αλλά και τους εκπροσώπους των ειδικών ιατρικών και ακουολογικών επαγγελμάτων, καθώς και των λογοπεδικών. Το φαινόμενο αυτό έχει χαρακτηριστεί ως «παθολογική άποψη για τα άτομα με προβλήματα ακοής» (Lane, Hoffmeister, & Behan, 1996).

1.1.2. Μοντέλα αναπηρίας

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι αντιλήψεις και στάσεις της πολιτείας, αλλά και των απλών πολιτών, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες επηρεάζουν τις αντίστοιχες πρακτικές αντιμετώπισης και το βαθμό ένταξης των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο. Από την ιστορική ανασκόπηση των ορισμών και των αντίστοιχων προσεγγίσεων έχουν διακριθεί τρία βασικά μοντέλα, το ιατρικό, το κοινωνικό ή μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το καταφατικό.

Ιατρικό Μοντέλο

Σύμφωνα με την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία εκλαμβάνεται ως ένα πρόβλημα ατομικό, που οφείλεται σε κάποια νόσο, τραύμα ή κατάσταση της υγείας,

με αποτέλεσμα να απαιτείται ιατρική φροντίδα με τη μορφή ατομικής θεραπείας. Με την έννοια αυτή, η αναπηρία θεωρείται ατομικό πρόβλημα, και ορίζεται ως η σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το «φυσιολογικό» (ICF, 2002). Η αντιμετώπιση της αναπηρίας πραγματοποιείται μέσα από τη θεραπεία, η οποία έχει ως στόχο την προσαρμογή του ατόμου στη σύγχρονη καθημερινότητα και την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή των Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη (2006, σελ. 223), σύμφωνα με την οποία:

«Στα πλαίσια του ιατρικού μοντέλου επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Κατά συνέπεια, μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπτυρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα.»

Στο πλαίσιο του ιατρικού μοντέλου, οι επίσημες πολιτικές αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από μονομέρεια και επικεντρώνονται σε ιατρικές παρεμβάσεις και μέτρα «παθητικής» κοινωνικής πρόνοιας. Η δημιουργία και λειτουργία παράλληλων δομών και υπηρεσιών, οι οποίες απευθύνονται αποκλειστικά στα άτομα με ειδικές ανάγκες οδηγούν αναπόφευκτα στην ιδρυματοποίηση αυτών, την κοινωνική τους απομόνωση και περιθωριοποίηση και τελικά τον κοινωνικό τους αποκλεισμό (Διά Βίου Μάθηση και Αναπηρία, 2008).

Κοινωνικό Μοντέλο - Μοντέλο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο, το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία ως αποτέλεσμα της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του, παρά ως χαρακτηριστικό του ατόμου. Στα πλαίσια του μοντέλου αυτού, η αναπηρία θεωρείται μια «κοινωνική κατασκευή», ως πρόβλημα που δημιουργείται από την κοινωνία και αποτελεί θέμα πλήρους ένταξης των ατόμων στην κοινωνία. Η αναπηρία δε γίνεται πλέον αντιληπτή ως χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά περισσότερο ως μια σύνθετη

ομάδα συνθηκών, πολλές από τις οποίες δημιουργούνται από το κοινωνικό περιβάλλον (ICF, 2002).

Στα πλαίσια του κοινωνικού μοντέλου, η «βλάβη» (impairment) διαχωρίζεται από την «αναπηρία» (disability), καθώς η πρώτη αναφέρεται σε κάποιου είδους δυσλειτουργία, ενώ η δεύτερη στον περιορισμό που η δυσλειτουργία αυτή προκαλεί στη ζωή των ατόμων που τη φέρουν, εφόσον η εκάστοτε κοινωνική οργάνωση δεν έχει λάβει καθόλου ή έχει λάβει ελάχιστη μέριμνα για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να τα αποκλείει από τις δραστηριότητές της. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα άτομα με αναπηρία δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητές τους εξαιτίας των περιορισμών μιας μη ανάπηρης κοινωνίας. Συνακόλουθα, η ευθύνη της αλλαγής επιρρίπτεται περισσότερο στην κοινωνία παρά στα ίδια τα άτομα με αναπηρία. (Watson, 2004).

Όπως εξηγεί ο Cameron (2010) , στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου η «βλάβη» γίνεται αντιληπτή ως ένα υλικό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό του ανθρώπου με αναπηρία. Ως εκ τούτου, η πραγματικότητα του να είναι κανείς ανάπηρος είναι η καθημερινή εμπειρία του να έχει κάποιος μια «βλάβη» σε μια κοινωνία η οποία δεν είναι σε θέση να τον «αγκαλιάσει». Η αναπηρία, επομένως, είναι μια καταπιεστική σχέση του ατόμου με την κοινωνία (Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS, 1976).

Η αλλαγή αυτή στη μελέτη της αναπηρίας περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό των πολιτικών αντιμετώπισης της αναπηρίας με μέτρα που αφορούν την προσαρμογή του περιβάλλοντος στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος τίθεται ως βασική προϋπόθεση η κοινωνική δράση και η συλλογική ευθύνη της κοινωνίας να προβεί στις απαραίτητες περιβαλλοντικές τροποποιήσεις για την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Σε πολιτικό επίπεδο, η κοινωνική αλλαγή ανάγεται σε θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ η αναπηρία ανάγεται σε πολιτικό ζήτημα (ICF, 2002).

Η διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που εμπεριέχεται στο μοντέλο αυτό συνεπάγεται επομένως την υποχρέωση των σύγχρονων κοινωνιών να εξασφαλίσουν την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής. Συνακόλουθα, διαμορφώνεται το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαπίστωση της ανεπάρκειας των «παθητικών» πολιτικών κοινωνικής πρόνοιας

και της ανάγκης για συμπλήρωσή τους με «ενεργητικές» πολιτικές οι οποίες στοχεύουν στη δημιουργία προϋποθέσεων για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Διά Βίου Μάθηση και Αναπηρία, 2008).

Καταφατικό Μοντέλο

Το καταφατικό μοντέλο της αναπηρίας περιγράφει τη σωματική βλάβη (impairment) ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης διαφορετικότητας, το οποίο έχει τη δική του αξία και δε συνεπάγεται κατωτερότητα. Η αναπηρία (disability) δεν αφορά αποκλειστικά τους περιορισμούς που θέτει μία βλάβη στο τι είναι και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο, αλλά και το τι θα μπορούσε να γίνει και να κάνει το άτομο, ανάλογα με τις αποκτηθείσες εμπειρίες του –οι οποίες δεν πρέπει να υποτιμώνται- και την προσωπική του επιθυμία να γίνει «φυσιολογικός». Για το καταφατικό μοντέλο, απαιτείται η αναγνώριση της βλάβης ως ένα φυσιολογικό, παρά ως μη φυσιολογικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας, το οποίο πρέπει να θεωρείται μέρος της καθημερινής ζωής (Cameron, 2010).

Σύμφωνα με το καταφατικό μοντέλο, η βλάβη ορίζεται ως μια σωματική, αισθητηριακή, συναισθηματική ή νοητική διαφορά, η οποία παρεκκλίνει από τις νόρμες της κοινωνικής ενσωμάτωσης, αλλά σε μία σύγχρονη ετερογενή κοινωνία θα πρέπει να θεωρείται φυσιολογική και αναμενόμενη και να αντιμετωπίζεται με τον πρέποντα σεβασμό. Η αναπηρία, αντίστοιχα, ορίζεται ως ένας προσωπικός και κοινωνικός ρόλος, ο οποίος κατασκευάζεται ενεργά από το ίδιο το άτομο, το οποίο θα αποφασίσει αν θα ζήσει αποδεχόμενο το κοινωνικό στίγμα και τον κοινωνικό αποκλεισμό ή αν θα προσπαθήσει να αξιοποιήσει το δυναμικό που διαθέτει, να θέσει και να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους (Cameron, 2009).

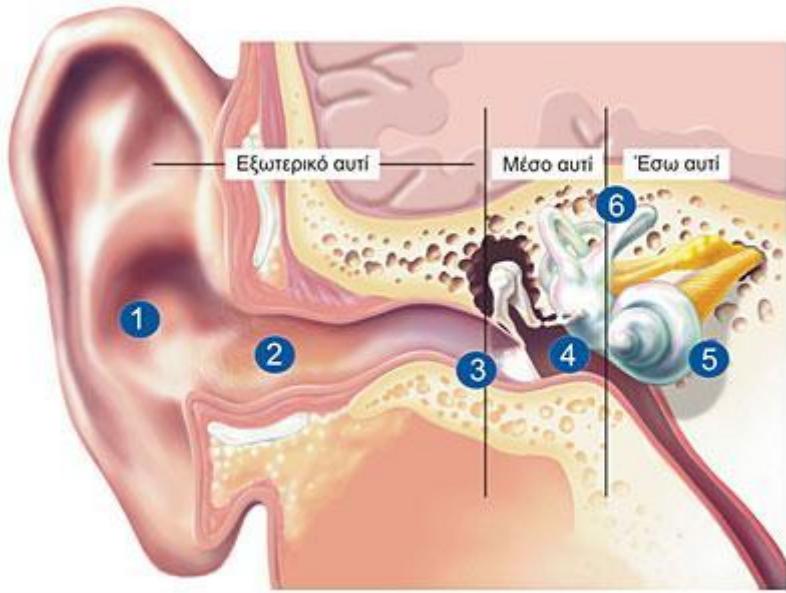
1.2. Ακοή και προβλήματα ακοής

1.2.1. Η φυσιολογική αίσθηση της ακοής

Με τον όρο «ακοή» ορίζεται η φυσιολογική λειτουργία της αντίληψης ηχητικών μηνυμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον του ανθρώπου. Τα ηχητικά

κύματα είναι, στην ουσία, παλμικές δονήσεις, οι οποίες μεταδίδονται από φυσικές ή τεχνητές πηγές και εκλαμβάνονται από τον άνθρωπο. Συνήθως, τα ηχητικά κύματα μεταφέρονται μέσω του αέρα, είναι, όμως, δυνατό να μεταδοθούν και μέσω ορισμένων υγρών ή και στερεών, π.χ. μέταλλα. Η φυσιολογική διαδικασία της ακοής αποτελεί συνάρτηση της φυσιολογικής κατασκευής του οργάνου της ακοής (αυτή), της ακεραιότητας του ακουστικού νεύρου και της ύπαρξης και ορθής λειτουργίας φυσιολογικού κέντρου ακοής αμφοτερόπλευρα στον εγκέφαλο. Το αισθητήριο όργανο της ακοής, το αυτί, διαθέτει τους κατάλληλους υποδοχείς και μηχανισμούς κωδικοποίησης των ηχητικών κυμάτων. Το ακουστικό αισθητήριο νεύρο αποτελείται από δύο μοίρες, όπως ονομάζονται, το *αιθουσαίο*, το οποίο εξυπηρετεί την αίσθηση του χώρου και τη διατήρηση της σωματικής ισορροπίας, και το *κοχλιακό*, το οποίο είναι υπεύθυνο για την αίσθηση της ακοής καθαυτή. Το αυτί αποτελείται από τρία επιμέρους τμήματα, το έσω, το μέσο και το έξω αυτί. Το έξω αυτί αποτελείται από το πτερύγιο, το οποίο είναι ο υποδοχέας των ακουστικών κυμάτων, και τον έξω ακουστικό πόρο, ο οποίος είναι ο αγωγός του ήχου από το πτερύγιο προς το τύμπανο. Στους δερματικούς αδένες εκκρίνεται η κυψελίδα, η οποία εμποδίζει την είσοδο βλαβερών ουσιών στο αυτί. Το μέσο ακουστικό τμήμα χωρίζεται από το έξω μέσω του τυμπάνου (Φωτιάδου, 2007).

Πιο αναλυτικά, η αίσθηση της ακοής περιλαμβάνει δύο σύνθετες επιμέρους διαδικασίες: 1) τη σύλληψη, μετατροπή και μεταφορά των ήχων μέσω του περιφερειακού ακουστικού συστήματος και 2) την ανάλυση των ήχων στα ανώτερα κέντρα του εγκεφάλου, μέσω του κεντρικού ακουστικού συστήματος, ώστε να γίνονται κατανοητοί οι ήχοι από τον άνθρωπο. Αναλύοντας τη λειτουργία της ακοής, οι περιβαλλοντικοί ήχοι συλλαμβάνονται από το πτερύγιο και τον έξω ακουστικό πόρο, και στη συνέχεια μεταφέρονται στην τυμπανική μεμβράνη, μέσω της ακουστικής οδού. Έπειτα, η τυμπανική μεμβράνη δονείται και θέτει σε κίνηση τρία οστάρια, ώστε το ηχητικό ερέθισμα να μεταφερθεί στον κοχλία. Εκεί, το ερέθισμα μετατρέπεται από μηχανικό σε ηλεκτρικό, μέσα από τη διέγερση νευρικών κυττάρων, για να συνεχίσει από το κοχλιακό νεύρο ως στον εγκέφαλο. Εντέλει, η επεξεργασία του ηχητικού σήματος στον εγκέφαλο επιτρέπει τις διαδικασίες αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας του ήχου από τον άνθρωπο (Χατζοπούλου & Κουρμπέτης, 2011).



Το αυτί αποτελείται από τρία κύρια μέρη, το καθένα από τα οποία είναι ζωτικής σημασίας στη λήψη και στην ερμηνεία του ήχου.

Έξω αυτί – το εξωτερικό αυτί συλλέγει τον ήχο στην κόγχη (1) και τον μεταφέρει κατά μήκος του ακουστικού πόρου (2)

Μέσο αυτί – οι ήχοι δονούν το τύμπανο του αυτιού (3) το οποίο με την σειρά του κινεί τα τρία οστά (4) που βρίσκονται στο μέσο αυτί

Έσω αυτί – η κίνηση αυτή μεταδίδει δονήσεις στον κοχλία (5) του εσωτερικού αυτιού, μέσω εύθραυστων τριχοφόρων κυττάρων που μετατρέπουν την δόνηση σε νευρικά ερεθίσματα τα οποία στη συνέχεια μεταδίδονται από το εσωτερικό νεύρο (6) στον εγκέφαλο για αναγνώριση.

(Πηγή: www.akousticamedica.gr)

Η αίσθηση της ακοής αποτελεί έναν ισχυρό και ουσιαστικό δεσμό μεταξύ του ανθρώπου και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η ικανότητα του ανθρώπου για κατανόηση των ηχητικών ερεθισμάτων, και κατά συνέπεια του προφορικού λόγου, είναι έμφυτη, αλλά όχι και αυτονόητη, ιδίως για μια μερίδα του πληθυσμού. Για το λόγο αυτό, οποιαδήποτε μειονεξία του ατόμου στην αίσθηση αυτή αποτελεί μια

κατάσταση χρόνια, με σημαντικές επιπτώσεις στον τομέα της αντίληψης, της κατανόησης και της έκφρασης του προφορικού λόγου, της συμπεριφοράς σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά και της κοινωνικής και κινητικής ανάπτυξης. Η διαπίστωση αυτή έχει οδηγήσει μερίδα ερευνητών να αποκαλούν τα προβλήματα ακοής «αόρατη αναπηρία» (Φωτιάδου, 2007).

Κατά τη βρεφική ηλικία, το παιδί είναι μεν σε θέση να εκλάβει ήχους από το περιβάλλον του, αλλά όχι και να τους κατανοήσει ή να τους κατηγοριοποιήσει. Η κρίσιμη περίοδος για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αίσθησης της ακοής διαρκεί έως και το τέταρτο με έκτο έτος της ζωής, σε μια φάση κατά την οποία ο εγκέφαλος είναι πιο εύπλαστος από ποτέ. Όπως συμβαίνει με ένα βρέφος, έτσι και ένα παιδί με προβλήματα ακοής, χαρακτηρίζεται από μειωμένη ικανότητα κατανόησης του ήχου, και κατ' επέκταση του λόγου (Φύρμπας, 2008). Θα πρέπει να τονιστεί ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, η ακουστική ικανότητα των γονέων δεν συνδέεται με τα αίτια των προβλημάτων ακοής, καθώς και οι δύο είναι συνήθως ακούοντες (Schein, 1989).

1.2.2. Προβλήματα ακοής: κατηγορίες και ένταξη σε αυτές

Η κατηγοριοποίηση και ο διαχωρισμός των προβλημάτων ακοής έχει αποτελέσει πηγή αντιπαραθέσεων μεταξύ των ειδικών, καθώς αποτελεί αποτέλεσμα της εκάστοτε θεωρητικής ή πρακτικής κατεύθυνσης. Οι πιο διαδεδομένοι όροι που χρησιμοποιούνται σήμερα για τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι «κωφός», «βαρήκοος» και «Κωφός», οι οποίοι έχουν προκύψει λόγω διαφορετικών θεωρητικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Οι διαβαθμίσεις αυτές εξαρτώνται από το χρόνο εμφάνισης της διαταραχής, το ποσοστό υπολειμματικής ακοής, αλλά και την ύπαρξη ή μη ανάγκης για εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Βαρηκοΐα

Ένα άτομο που θεωρείται *βαρήκοο* αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την αντίληψη της ομιλίας μέσω της ακοής ή αντιλαμβάνεται ένα μέρος των γλωσσικών ερεθισμάτων με την ακοή, η οποία λειτουργεί υπολειμματικά (Frisina, 1974). Για να

χαρακτηριστεί ένα άτομο ως βαρήκοο, η απώλεια ακοής που παρουσιάζει θα πρέπει να είναι κάτω από 70 dB. Η βαρηκοΐα αντιμετωπίζεται με ειδικά βοηθήματα, όπως ακουστικά και κοχλιακά εμφυτεύματα (Τσάκαλος, 2009).

Με βάση το τμήμα του αυτιού που παρουσιάζει βλάβη, η βαρηκοΐα διαχωρίζεται σε «βαρηκοΐα αγωγιμότητας» και «νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα». Στην περίπτωση που η βλάβη εντοπίζεται στο σύστημα μεταφοράς του ήχου (έξω και μέσο αυτή), γίνεται λόγος για βαρηκοΐα αγωγιμότητας, ενώ εάν η βλάβη αφορά το σύστημα αντίληψης του ήχου (έσω αυτή), χρησιμοποιείται ο όρος νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα. Σε περιπτώσεις όπου η βλάβη παρουσιάζεται και στα δύο αυτά συστήματα, οι ειδικοί δίδουν τη διάγνωση «μικτή βαρηκοΐα» (Tucker & Nolan, 1984).

Η βαρηκοΐα αγωγιμότητας είναι αποτέλεσμα είτε προγεννητικών αιτιών που οδηγούν σε δυσμορφίες, είτε μεταγεννητικών επικίνδυνων συμπεριφορών, για παράδειγμα της εισόδου ενός ξένου αντικειμένου στο αυτί, το οποίο προκαλεί βλάβες στην τυμπανική μεμβράνη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η βαρηκοΐα αγωγιμότητας οφείλεται σε αυξημένη συγκέντρωση κεριού, με αποτέλεσμα τη φραγή της διόδου ήχων, η οποία αντιμετωπίζεται ιατρικά. Ενίοτε, το πρόβλημα εντοπίζεται στο μέσο αυτή, για παράδειγμα λόγω ωτίτιδας, κατά την οποία δεν πάλλονται τα οστάρια και η τυμπανική μεμβράνη, και ως εκ τούτου δεν μεταφέρεται ο ήχος στο έσω αυτή (Lysons, 1984). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι, παρόλο που η βαρηκοΐα αγωγιμότητας είναι μια κατάσταση αναστρέψιμη, δεν παύει να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην επικοινωνία και την ακαδημαϊκή επίδοση ή την εργασία. Σε μικρές ηλικίες, η καθυστερημένη διάγνωση και παρέμβαση είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά τη γλωσσική εξέλιξη και τη γενικότερη αίσθηση της ακοής (Ηλιάδης & Κεκές, 1986).

Η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα είναι αποτέλεσμα βλαβών που εντοπίζονται στο εσωτερικό μέρος του αυτιού και είναι μια κατάσταση μη αναστρέψιμη. Οι ειδικοί την κατατάσσουν σε συγγενή, κληρονομική και επίκτητη, σύμφωνα με τη φύση και το χρόνο εμφάνισης του προβλήματος. Η συγγενής νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα οφείλεται σε προγεννητικά και περιγεννητικά αίτια, για παράδειγμα λήψη φαρμάκων ή λοιμώξεις κατά την εγκυμοσύνη, ανοξία κλπ. Η κληρονομική νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα αποτελεί το 50-60% των περιπτώσεων και οφείλεται σε προγεννητικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να είναι κληρονομικοί, να προέρχονται από μεταλλάξεις

γονιδίων ή να αποτελούν έναν συνδυασμό αυτών. Η επίκτητη νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα οφείλεται κυρίως σε μεταγεννητικούς παράγοντες, όπως η μηνιγγίτιδα, ο ίκτερος ή η λήψη φαρμάκων (Λαμπροπούλου, 1999).

Ο έγκαιρος εντοπισμός του προβλήματος της βαρηκοΐας αποτελεί το πρώτο βήμα για την ορθή διάγνωση και αποτελεσματική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της διαταραχής. Η διάγνωση περιλαμβάνει εκτίμηση του επιπέδου λειτουργικότητας της ακοής και της δυνατότητας επικοινωνίας, ενώ θα πρέπει να συνοδεύεται από διερεύνηση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης και της ικανότητας λόγου και ομιλίας του παιδιού. Στη συνέχεια, η αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και ειδικά σχεδιασμένη, ώστε να εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και της οικογένειάς του, η οποία θα πρέπει να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της εκπαίδευσης και αποκατάστασης (Φωτιάδου, 2007).

Οι συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης της βαρηκοΐας αγωγιμότητας είναι η φαρμακευτική αγωγή και η χειρουργική επέμβαση. Για τη νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα, κατόπιν της εκτίμησης του επιπέδου υπολειπόμενης ακοής, προτείνεται η χρήση ακουστικών βιοηθημάτων, ήδη από την ηλικία των δύο μηνών, και σίγουρα πριν τον έκτο μήνα της ζωής, ώστε η διαδικασία εμφάνισης και ανάπτυξης της γλωσσικής λειτουργίας να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη. Τα ακουστικά βιοηθήματα που χρησιμοποιούνται παραδοσιακά στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι τα ακουστικά βαρηκοΐας, ηλεκτρονικές συσκευές ενίσχυσης του ήχου. Οι βασικές λειτουργίες των ακουστικών είναι αποτελεσματικές σε κάθε υποκατηγορία βαρηκοΐας, ενώ τα βιοηθήματα χαρακτηρίζονται από ποικιλία μεγέθους, σχήματος, τύπου και δυνατοτήτων.

Τα τελευταία χρόνια, μια πρωτοποριακή μέθοδος αντιμετώπισης της βαρηκοΐας που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα (Lee, 2012). Τα εμφυτεύματα αυτά αποτελούνται από ένα εσωτερικό τμήμα, το οποίο εμφυτεύεται χειρουργικά, και ένα εξωτερικό που τοποθετείται στο ύψος του αυτιού και περιλαμβάνει ένα μικρόφωνο, το οποίο συλλέγει ήχους και τους μετατρέπει σε ηλεκτρικό δυναμικό. Το δυναμικό αυτό μεταβιβάζεται σε ένα ειδικό ηλεκτρόδιο, το οποίο εφαρμόζεται χειρουργικά είτε έξω από τον κοχλία (εξωκοχλιακό) είτε στην τυμπανική κλίμακα του κοχλία (ενδοκοχλιακό). Ο ερεθισμός αυτός μεταφράζεται από τον εγκέφαλο σε ήχο. Τα κοχλιακά εμφυτεύματα θεωρείται ότι βελτιώνουν τις

κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών, ενώ επιτρέπουν τη δυνατότητα ακοής και εκμάθησης της γλώσσας, αλλά και ωρίμανσης των ακουστικών οδών. Πριν και μετά την τοποθέτηση των ακουστικών βοηθημάτων τα παιδιά λαμβάνουν κατάλληλη εκπαίδευση με σύγχρονα συστήματα επικοινωνίας, που εφαρμόζονται από κατάλληλα εξειδικευμένα άτομα (Φωτιάδου, 2007. Χατζοπούλου & Κουρμπέτης, 2011).

1.2.3. Επιπτώσεις των προβλημάτων ακοής

Η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων ακοής κατά τους πρώτους μήνες της ζωής είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της έγκαιρης παρέμβασης, σε επίπεδο ιατρικό, εκπαιδευτικό, οικογενειακό και κοινωνικό. Η μειωμένη ή απούσα ικανότητα ακουστικής πρόσληψης ηχητικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων κατά την κρίσιμη περίοδο της πρώτης παιδικής ηλικίας παρεμποδίζει τις διαδικασίες της αντίληψης, της πρόσληψης συμφώνων και φωνηέντων, καθώς και της ανάπτυξης της γλωσσικής έκφρασης και του λεξιλογίου. Ως αποτέλεσμα, ένα άτομο με προβλήματα ακοής δεν είναι σε θέση να μάθει σωστά τη μητρική του γλώσσα, να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους ανθρώπους που συνιστούν τον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο, να εκλάβει και να κατανοήσει πληροφορίες και γεγονότα που σχετίζονται με τον άνθρωπο και τον κόσμο (Snoddon & Underwood, 2013). Ειδικά σε μικρότερες ηλικίες, ένα παιδί κωφό ή βαρήκοο είναι πιθανόν να παρουσιάζει προβλήματα κατά την κοινωνική του συμπεριφορά, εφόσον δεν είναι σε θέση να εκλάβει κοινωνικούς κανόνες που μαθαίνονται με λεκτικές επεξηγήσεις και παραδείγματα. Κατά συνέπεια, είναι πιθανόν να δημιουργούνται εντάσεις στις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς και τους οικείους του, ενώ το παιδί είναι πολύ πιθανόν να αισθάνεται ότι κανένας δεν μπορεί να κατανοήσει το πρόβλημά του, να απομονώνεται κοινωνικά και να παρουσιάζει συμπτώματα καχυποψίας ή κατάθλιψης σε μεγαλύτερη ηλικία (Watt & Davis, 1991). Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ένα παιδί με προβλήματα ακοής υστερεί σημαντικά σε σχέση με τους συνομηλίκους του, με αποτέλεσμα να πλήγτεται η αυτοεκτίμησή του και να δυσχεραίνονται οι διαπροσωπικές του σχέσεις. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα αισθητηριακά προβλήματα στην ακοή επηρεάζουν αρνητικά ένα άτομο όχι μόνο σε επίπεδο

αντίληψης, ομιλίας, επικοινωνίας, αλλά και σε κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό (Boothroyd, 1982).

1.2.4. Αντιμετώπιση των προβλημάτων ακοής

Οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν επιτρέψει την έγκαιρη εφαρμογή ιατρικών βοηθημάτων στα άτομα με προβλήματα ακοής ήδη από πολύ μικρή ηλικία, μέσω συσκευών και συστημάτων ενίσχυσης του ήχου. Η επιλογή και υιοθέτηση του κατάλληλου μέσου εξαρτάται από το λειτουργικό επίπεδο του ατόμου, αλλά και το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και δρά.

Το πιο διαδεδομένο, ίσως, σύστημα ενίσχυσης του ήχου για τα άτομα με προβλήματα ακοής υπήρξε για πολλές δεκαετίες το ακουστικό. Στη σημερινή εποχή έχουν κατασκευαστεί διάφορες μορφές ακουστικών, από τα ακουστικά σώματος, τα ενδοωτιαία και τα οπισθοωτιαία ακουστικά, έως και τα ακουστικά που μπορούν να προσαρμοστούν σε γυαλιά οράσεως. Ένα τυπικό ακουστικό αποτελείται από μικρόφωνο, ενισχυτή, μετασχηματιστή και μια πηγή τροφοδοσίας, συνήθως μπαταρίες. Τα νεότερα μοντέλα ακουστικών είναι κατασκευασμένα με ψηφιακή τεχνολογία, η οποία επιτρέπει πολύ καλή πρόσληψη του σήματος της ομιλίας, αλλά και επιλεκτική ενίσχυση των συχνοτήτων σε συνθήκες θορύβου (Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 1999).

Εκτός από τα συνήθη ακουστικά, τα προβλήματα ακοής αντιμετωπίζονται τα τελευταία χρόνια με την αξιοποίηση μιας νέας καινοτομίας, των κοχλιακών εμφυτευμάτων. Το σύστημα αυτό βασίζεται στην ενεργοποίηση των νευρικών ινών του ακουστικού νεύρου μέσω ηλεκτροακουστικών ερεθισμάτων. Αποτελείται από ένα μικρόφωνο, ένα εσωτερικό και ένα εξωτερικό πηνίο, έναν επεξεργαστή λόγου και μια σειρά από ηλεκτρόδια, τα οποία εμφυτεύονται στην περιοχή της κυκλικής θυρίδας του εσωτερικού μέρους του αυτιού. Τα ηχητικά ερεθίσματα που παρέχονται από το περιβάλλον προσλαμβάνονται από το μικρόφωνο και αναλύονται στον επεξεργαστή λόγου σε επίπεδο διάρκειας και συχνότητας συντονισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά μεταφέρονται κωδικοποιημένα στην είσοδο του ακουστικού νεύρου, πάνω από την περιοχή του κοχλία, μέσω επαγωγής από το εξωτερικό πηνίο

στο εσωτερικό (Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 1999. Χατζοπούλου & Κουρμπέτης, 2011).

Πέρα από τα συστήματα αυτά που χρησιμοποιούνται σε ατομικό επίπεδο, έχουν αναπτυχθεί και ομαδικά συστήματα για την ενίσχυση της ακοής μέσα στο πλαίσιο διδασκαλίας. Σκοπός είναι η βελτίωση της ποιότητας του ήχου μέσα στο χώρο, ούτως ώστε η ομιλία να επικαλύπτει οποιονδήποτε άλλο θόρυβο. Τα συστήματα αυτά αποτελούνται από έναν πομπό και έναν δέκτη κυμάτων FM που λειτουργούν με μπαταρίες, ο πρώτος εκ των οποίων χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό και ο δεύτερος από τον μαθητή. Βασικό πλεονέκτημα είναι ότι πρόκειται για μια οικονομική μέθοδο, η οποία επιτρέπει τη σταθερότητα των ηχητικών ερεθισμάτων, εφόσον η ευκρίνεια της ομιλίας δεν επηρεάζεται από την απόσταση ομιλητή και ακροατή, όπως συμβαίνει με τα ακουστικά (Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 1999).

1.2.5. Εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής

Η επιλογή της αποτελεσματικότερης μεθόδου επικοινωνίας και εκπαίδευσης για την καλύτερη δυνατή πορεία γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με προβλήματα ακοής δεν αποτελεί μια σταθερή και γενική πρακτική. Τουναντίον, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια, λόγω της εκδήλωσης ποικίλων στάσεων και θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων απέναντι στα προβλήματα ακοής, το ρόλο της γλώσσας και της επικοινωνίας στη γλωσσική, συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του ατόμου, αλλά και τη γενικότερη «κουλτούρα» των ατόμων αυτών και των οικείων τους (Λαμπροπούλου, 1999).

Σε παλαιότερες δεκαετίες υπήρχε η έντονη απαίτηση από τα παιδιά με προβλήματα ακοής να αφομοιωθούν πλήρως από την κοινότητα των ακουόντων, παρακολουθώντας τα μαθήματά τους σε τάξεις της τυπικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως η χειλιανάγνωση. Παρόλο που ένα παιδί ήταν πιθανό να έχει διδαχθεί τη νοηματική γλώσσα στο σπίτι ή στο πλαίσιο λογοθεραπείας, ήταν υποχρεωμένο να ενσωματωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο σε ένα σχολείο με ακούοντες εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, ενώ υπήρχε μια διαρκής ενθάρρυνση να μάθει να μιλά και να διαβάζει χείλη προκειμένου να επικοινωνήσει (Surian, Tedoldi

& Siegal, 2010). Μάλιστα, δεν είναι λίγα τα παιδιά τα οποία έχουν υποστεί τιμωρίες στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν νοήματα ως μέσο επικοινωνίας και που έχουν ανατραφεί αποκλειστικά ως μονόγλωσσα (Skelton & Valentine, 2003).

Μία από τις βασικότερες μεθόδους επικοινωνίας που έχουν αναπτυχθεί για παιδιά με προβλήματα ακοής είναι η *προφορικο-ακουστική μέθοδος*, η οποία βασίζεται στην αρχή της χρήσης του προφορικού λόγου και της υπολειμματικής ακοής, με στόχο τη λειτουργική επικοινωνία του ατόμου. Η μέθοδος αυτή ακολουθεί μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση, και κατά τη διδασκαλία του παιδιού χρησιμοποιείται μόνο η ομιλία και τα πιθανά ακουστικά βοηθήματα που χρησιμοποιεί το παιδί, χωρίς νοήματα ή χειρονομίες. Επιπλέον, γίνεται εξάσκηση στις δεξιότητες γραφής και χειλιανάγνωσης, η οποία αποτελεί έναν οπτικό κώδικα εύκολα προσβάσιμο στα παιδιά με προβλήματα ακοής (Lynas, 1994).

Κατά τη χρήση της Προφορικής ή Προφορικοακουστικής μεθόδου, αξιοποιείται η υπολειμματική ακοή του παιδιού με στόχο αφενός να μάθει το παιδί να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα, μέσω της χειλιανάγνωσης, και αφετέρου να την εκφράζει, μέσω της ομιλίας. Στην περίπτωση αυτή δεν γίνεται καμία χρήση νοημάτων, ενώ ορισμένοι θερμοί υποστηρικτές της μεθόδου θεωρούν ότι η εξάσκηση της ακοής θα πρέπει να γίνεται από πολύ νωρίς, μέσω κατάλληλων ακουστικών ασκήσεων και περιορισμένων οπτικών ερεθισμάτων. Η παραλλαγή αυτή ονομάζεται ακουοεκπαιδευτική μέθοδος (Pollak, 1964, όπως αναφέρεται στην Λαμπροπούλου, 1999). Σε μια άλλη παραλλαγή της μεθόδου, τη λεγόμενη Νεοπροφορική Μέθοδο ή Μέθοδο Rochester, χρησιμοποιείται επιπλέον το δακτυλικό αλφάριθμο. Κατά τη διαδικασία της δακτυλογραφής, το παιδί διδάσκεται να γράφει στον αέρα, κρατώντας το χέρι μπροστά και πάνω από το στήθος και κινώντας το από αριστερά προς τα δεξιά. Το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάριθμο περιλαμβάνει και τα 24 γράμματα και απαιτεί την κίνηση μόνο του ενός χεριού, σε αντίθεση με άλλα αλφάριθμα, όπως το Αγγλικό (Λαμπροπούλου, 1999).

Μία άλλη μέθοδος επικοινωνίας που χρησιμοποιείται κατά την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής είναι η *μέθοδος ολικής επικοινωνίας*, κατά την οποία χρησιμοποιείται οποιοδήποτε μέσο επικοινωνίας για την ανταλλαγή πληροφοριών. Συγκεκριμένα, εκτός από τον προφορικό λόγο και την αξιοποίηση των ακουστικών υπολειμμάτων, χρησιμοποιούνται οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, η τεχνική της

χειλιανάγνωσης, τα νοήματα και το δακτυλικό αλφάβητο. Το βασικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι η εκμάθηση γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσω της οπτικής διόδου, καθώς και η ευχέρεια επιλογής του κατάλληλου τρόπου επικοινωνίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες του κάθε παιδιού. Ωστόσο, η τεχνική της ταυτόχρονης χρήσης ομιλίας και νοημάτων με βάση τη δομή της γλώσσας των ακουόντων, καθώς και της ανάμιξης των δύο γλωσσών (καθομιλουμένης και νοηματικής ή ενός τεχνητού οπτικού κώδικα) έχει δεχτεί κριτική από μερίδα του επιστημονικού κόσμου, ενώ έχει τεθεί το ερώτημα εάν τελικά το παιδί με προβλήματα ακοής θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί με άνεση μία γλώσσα, την καθομιλουμένη ή τη νοηματική (Marschark, 1997).

Τέλος, η μέθοδος της δίγλωσσης-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στην άποψη ότι τα Κωφά άτομα αποτελούν μια πολιτισμική μειονότητα, μέσα στην οποία τα παιδιά με προβλήματα ακοής μαθαίνουν να επικοινωνούν μέσω της νοηματικής γλώσσας και της ιδιαίτερης κουλτούρας που αυτή αντιπροσωπεύει. Κατά την εκπαίδευση των παιδιών, η νοηματική θεωρείται πρωτεύον μέσο για τη γλωσσική ανάπτυξη και βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (καθομιλουμένης), η οποία διδάσκεται μέσω της ανάγνωσης και της γραφής (Lane et al., 1996).

Κώφωση και Κώφωση (με «Κ» κεφαλαίο)

Ένα άτομο που θεωρείται κωφό δεν είναι σε θέση να εκλάβει περιβαλλοντικά ερεθίσματα μέσω της ακοής, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να επικοινωνήσει με βάση τα ηχητικά ερεθίσματα. Παρότι μπορεί να φορά ακουστικά ή να έχει υποβληθεί σε επέμβαση τοποθέτησης κοχλιακών εμφυτευμάτων, δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία εξολοκλήρου μέσω της ακοής, οπότε χρησιμοποιεί επιπλέον την οπτική δίοδο επικοινωνίας (π.χ. νοηματική γλώσσα, χειλιανάγνωση). Η ακουστική απώλεια στα κωφά άτομα είναι πάνω από 70 dB. Η κώφωση είναι μια χρόνια κατάσταση, οι επιπτώσεις της οποίας είναι εμφανείς σε επίπεδο αντίληψης, κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου, αλλά και ελέγχου της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ λόγω της σοβαρής έκπτωσης της ακοής πλήρητονται και άλλες βασικές λειτουργίες, όπως η ισορροπία, αλλά και η γενικότερη κινητική ανάπτυξη (Φωτιάδης, Φωτιάδου & Σιδηροπούλου, 2005).

Με βάση την ηλικία εμφάνισης της απώλειας ακοής και την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου, οι ειδικοί έχουν προτείνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε «προγλωσσικά κωφά» και «μεταγλωσσικά κωφά» άτομα. Συγκεκριμένα, ο όρος «προγλωσσικά κωφό» αποδίδεται σε άτομα στα οποία η απώλεια ακοής είτε έχει διαγνωστεί κατά τη γέννηση είτε έχει εμφανιστεί πριν την απόκτηση της καθομιλουμένης γλώσσας. Ο όρος «μεταγλωσσικά κωφό» περιγράφει άτομα στα οποία η ακουστική βλάβη έχει κάνει την εμφάνισή της μετά τη φυσιολογική κατάκτηση της γλωσσικής δεξιότητας (Τσάκαλος, 2009).

Με βάση το επίπεδο πρόσληψης και κατανόησης του προφορικού λόγου, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει υιοθετήσει τον ορισμό που προτάθηκε από την Επιτροπή Διευθυντών των σχολείων για Κωφά Παιδιά στις ΗΠΑ το 1974 (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf – CEASD), σύμφωνα με τον οποίο ως «κωφό» χαρακτηρίζεται το άτομο το οποίο, λόγω απώλειας της ακοής, παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, και για το λόγο αυτό είναι πιθανόν να χρησιμοποιεί ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα. Αντίστοιχα, ως «βαρήκο» χαρακτηρίζεται το άτομο το οποίο, λόγω απώλειας της ακοής, αντιμετωπίζει δυσκολίες, χωρίς, ωστόσο, να παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού, και για το λόγο αυτό είναι πιθανόν να χρησιμοποιεί ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα (Moores, 1996).

Όσον αφορά την εκδήλωση και, κατ' επέκταση, την αντιμετώπιση των προβλημάτων ακοής στην παιδική ηλικία, με βάση το βαθμό απώλειας της ακοής έχουν προταθεί δύο επιπλέον όροι, η «παιδική κώφωση» και η «παιδική βαρηκοΐα». Ο πρώτος όρος θεωρείται ορθότερος σε περιπτώσεις αμφοτερόπλευρης απώλειας ακοής, άνω των 95 dB, όπου η δυνατότητα εκμάθησης της καθομιλουμένης γλώσσας είναι σημαντικά περιορισμένη, εφόσον το παιδί δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί τα περισσότερα στοιχεία της ομιλίας μέσω της ακοής. Αντ' αυτού, η διαδικασία πρόσληψης και εκμάθησης της γλώσσας καθίσταται δυνατή μέσω της αξιοποίησης της υπολειπόμενης ακοής (αν υπάρχει), και κυρίως μέσω της χρήσης συμπληρωματικών διόδων, κυρίως της όρασης και της αφής. Ο δεύτερος όρος χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις παιδιών με απώλεια ακοής μονόπλευρη ή αμφοτερόπλευρη, έμφυτη ή επίκτητη, η οποία κυμαίνεται σε επίπεδα μεταξύ 25 και 95 dB. Εφόσον δεν έχουν διαγνωστεί άλλα συνοδά προβλήματα, όπως νευρολογικές

αναπτυξιακές διαταραχές ή νοητική υστέρηση, το πρόβλημα εντοπίζεται στην αναστολή της ανάπτυξης ομιλίας και λειτουργικής επικοινωνίας μέσω της καθομιλουμένης γλώσσας. Στις περιπτώσεις αυτές, η διαδικασία πρόσληψης και ανάπτυξης της ομιλίας πραγματοποιείται μέσω της αξιοποίησης και ενίσχυσης της υπολειπόμενης ακοής και της ειδικής παρεμβατικής αγωγής (Λαμπροπούλου & Οκαλίδου, 1999. Χατζοπούλου & Κουρμπέτης, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει κερδίσει έδαφος ένας νέος ορισμός, «Κωφός» (με Κ κεφαλαίο), σε μια προσπάθεια προσέγγισης των προβλημάτων ακοής από πολιτισμική πλευρά. Με την έννοια αυτή, η κώφωση δεν αντιμετωπίζεται ως σωματική μειονεξία και παθολογική κατάσταση, αλλά ως μια μορφή πολιτισμικής-γλωσσικής διαφοροποίησης, η οποία διαχωρίζεται από την ψυχολογική διάσταση της κώφωσης (Senghas and Monaghan, 2002). Έτσι, ένα Κωφό άτομο αποτελεί μέλος μιας κοινότητας από ομοίους του, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από κοινή ταυτότητα και αντιλήψεις, και επικοινωνούν σε μια κοινή μορφή γλώσσας, τη Νοηματική. Όπως διευκρινίζεται, ένα άτομο με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζεται ως Κωφό εάν έχει εκπαιδευτεί με βάση την κουλτούρα της κοινότητας των Κωφών, επικοινωνεί κυρίως μέσω της νοηματικής γλώσσας και αλληλεπιδρά κυρίως με κωφά άτομα. Σε περίπτωση που το άτομο έχει μεγαλώσει σε μια κοινότητα ακουόντων, έχει παρακολουθήσει τα μαθήματα του σχολείου τυπικής εκπαίδευσης (ενδεχομένως με ορισμένες προσαρμογές) και έχει καλλιεργήσει τον προφορικό λόγο έως ένα βαθμό, τότε χαρακτηρίζεται, κατά περίπτωση, ως κωφό ή βαρήκο (Baker-Shenk & Padden, 1978).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η τοποθέτηση ενός ατόμου με προβλήματα ακοής σε συγκεκριμένη κατηγορία είναι μεν απαραίτητη για την ορθότερη και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων, εξαρτάται, ωστόσο, από μια σειρά παραγόντων που σχετίζονται είτε με τους ειδικούς στο χώρο της υγείας ή της εκπαίδευσης είτε με το ίδιο το άτομο και το περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά με προβλήματα ακοής θα πρέπει να λαμβάνουν εξειδικευμένη φροντίδα και εκπαίδευση, ήδη από μικρή ηλικία, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν, να κατακτήσουν τη γλώσσα και να επιτύχουν στην ακαδημαϊκή διαδικασία. Το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν, συνήθως, ο ειδικός -λογοθεραπευτής, λογοπεδικός, λογοπαθολόγος- καθώς και ο εκπαιδευτικός γενικής ή ειδικής αγωγής.

Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η στροφή στην αντιμετώπιση της Κώφωσης (με Κ κεφαλαίο) ως μια μορφή γλωσσικού ιδιώματος διαχωρίζει πλέον τα προβλήματα ακοής από τις άλλες «βλάβες», «μειονεξίες» ή «αναπηρίες» και συμβάλλει στην καθιέρωση της Νοηματικής ως μιας ξεχωριστής γλώσσας και των προβλημάτων ακοής ως μια μορφή διγλωσσίας.

1.3. Διγλωσσία

1.3.1. Ορισμοί και κριτήρια της διγλωσσίας

Ήδη από την αρχαιότητα συναντά κανείς διαφορετικές γλώσσες, διαλέκτους, πολιτισμούς και επιμέρους κουλτούρες σε όλα τα μήκη και πλάτη της Γης, αλλά και εντός των συνόρων των διαφόρων χωρών, όπου υπήρχαν ανέκαθεν πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί πληθυσμοί. Σαν αποτέλεσμα, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού –ίσως και η πλειοψηφία του- ζει και δρα σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον. Θα μπορούσε, επομένως, να ειπωθεί ότι η χρήση δύο γλωσσών δεν αποτελεί εξαίρεση, αλλά μάλλον κανόνα, αν ληφθούν υπόψη οικονομικοί, πολιτικοί και γεωγραφικοί παράγοντες, αλλά και γεγονότα όπως οι αποικισμοί, οι μεταναστεύσεις και η γειτνίαση κρατών, εθνών και λαών (Γεωργογιάννης & Κουνέλη, 2012).

Με την ευρύτερη έννοια, η διγλωσσία αναφέρεται στην εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και είναι αποτέλεσμα της επαφής δύο ατόμων ή δύο ομάδων από άτομα. Συνεπώς, δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο το οποίο είναι σε θέση να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, καθώς κοινωνικοποιείται μέσα σε δύο διαφορετικές κουλτούρες με διαφορετικές αξίες και παραστάσεις (Γεωργογιάννης, 1999).

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς έρευνας από πληθώρα ερευνητών και επιστημονικών προσεγγίσεων, όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική και η ανθρωπολογία. Με το πέρασμα των ετών οι ειδικοί έχουν καταλήξει στην κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών της διγλωσσίας με βάση τρία κριτήρια (Τριάρχη-Hermann, 2000):

A) Κριτήρια Εκμάθησης/ Κατάκτησης: τα κριτήρια αυτά αφορούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έχει κατακτηθεί η διγλωσσία, για παράδειγμα η ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η μέθοδος εκμάθησης κλπ.

B) Γλωσσολογικά κριτήρια: τα κριτήρια αυτά αφορούν τον τρόπο σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών και το βαθμό κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.

Γ) Κριτήρια Επίδρασης στην ανάπτυξη του διγλωσσου ατόμου: τα κριτήρια αυτά αφορούν τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Σαν αποτέλεσμα όλων αυτών, έχουν προκύψει συγκεκριμένες περιγραφές, αλλά και οριοθετήσεις της διγλωσσίας, ως εξής (Baker, 2001):

Ως Κυρίαρχη Γλώσσα θεωρείται η γλώσσα στην οποία παρατηρείται η μεγαλύτερη ικανότητα και χρήση εκ μέρους του ατόμου.

Ως Μητρική Γλώσσα θεωρείται κατά περίπτωση: α) η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο από τη μητέρα του, β) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, ανεξάρτητα από το ποιον τη μαθαίνει, γ) η ισχυρότερη γλώσσα σε κάθε στιγμή της ζωής, δ) η «μητρική γλώσσα» της εκάστοτε χώρας ή περιοχής, ε) η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο, στ) η γλώσσα για την οποία το άτομο εκδηλώνει πιο θετική στάση και αφοσίωση.

Ως Πρώτη Γλώσσα θεωρείται κατά περίπτωση: α) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, β) η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο από ένα άτομο, γ) η ισχυρότερη γλώσσα.

Ως Δεύτερη Γλώσσα θεωρείται κατά περίπτωση: α) μια πιο αδύναμη γλώσσα, β) μια επίκτητη γλώσσα γ) η χρονολογική σειρά της εκμάθησης ή η λιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα.

Ως Προτιμώμενη Γλώσσα θεωρείται η ατομική αξιολόγηση της πιο ανεπτυγμένης από το άτομο γλώσσας.

Με τον όρο *Αρκτική Διγλωσσία* περιγράφονται τα πρώτα στάδια της διγλωσσίας, κατά τα οποία μία από τις δύο γλώσσες δεν έχει πλήρως αναπτυχθεί.

Με τον όρο *Πρωτογενής Διγλωσσία* περιγράφεται η κατάκτηση των δύο γλωσσών με φυσικό τρόπο, και όχι μέσω της τυπικής εκπαίδευσης.

Με τον όρο *Δευτερογενής Διγλωσσία* περιγράφεται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Με τον όρο *Σύνθετη Διγλωσσία* περιγράφεται η εκμάθηση της μιας γλώσσας αργότερα από την άλλη και σε διαφορετικό περιβάλλον.

Με τον όρο *Συντονισμένη Διγλωσσία* περιγράφεται η εκμάθηση δύο γλωσσών κατά την παιδική ηλικία σε κοινό δίγλωσσο περιβάλλον.

Με τον όρο *Πρώιμη Διγλωσσία* περιγράφεται η απόκτηση της διγλωσσίας σε πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας. Σχετίζεται με τη *Βρεφική Διγλωσσία*, τη *Συνεχή Διγλωσσία* και την *Ταυτόχρονη Διγλωσσία*.

Με τον όρο *Οριζόντια Διγλωσσία* περιγράφονται περιπτώσεις στις οποίες δύο γλώσσες έχουν για το άτομο παρόμοιο ή ισάξιο κύρος.

Με τον όρο *Διαγώνια Διγλωσσία* περιγράφονται περιπτώσεις όπου μια «μη καθιερωμένη» γλώσσα ή διάλεκτος συνυπάρχει με μια άλλη.

Με τον όρο *Κατακόρυφη Διγλωσσία* περιγράφονται περιπτώσεις όπου δύο συγγενείς γλώσσες ή μια γλώσσα και μια διάλεκτος συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο.

Με τον όρο *Παθητική Διγλωσσία* περιγράφονται περιπτώσεις όπου το άτομο καταλαβαίνει και διαβάζει μι δεύτερη γλώσσα χωρίς να μιλά ή να γράφει σε αυτή.

Με τον όρο *Παραγωγική Διγλωσσία* περιγράφονται περιπτώσεις όπου ένα άτομο ακούει, διαβάζει, μιλά και γράφει σε μια δεύτερη γλώσσα.

Με τον όρο *Διγλωσσικός Αλφαβητισμός* περιγράφεται η ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει σε δύο γλώσσες. Είναι μια λιγότερο συνηθισμένη μορφή διγλωσσίας και χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες δεξιότητες.

Έπειτα από δεκαετίες ερευνών, οι ειδικοί έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ως δίγλωσσο μπορεί να χαρακτηριστεί ένα άτομο το οποίο είναι σε θέση να παράγει ολοκληρωμένες προτάσεις με σημασία σε δύο –ή και περισσότερες– διαφορετικές γλώσσες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το άτομο αυτό δεν αποτελεί το

σύνολο δύο μονόγλωσσων, αλλά έχει το δικό του μοναδικό και ιδιαίτερο γλωσσικό χαρακτήρα. Έχει αναπτύξει ικανότητες σε δύο γλώσσες, ανάλογα με τις ανάγκες του και τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, ενώ χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες είτε ξεχωριστά είτε σε συνδυασμό, για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικούς τομείς της ζωής του και ανάλογα με το συνομιλητή ή τους συνομιλητές του (Grosjean, 1990). Κεντρικό ρόλο στην ανάλυση του διγλωσσου λόγου αποτελεί η εναλλαγή κωδίκων, η χρήση δηλαδή δύο ή περισσότερων γλωσσών στην ίδια επικοινωνιακή πράξη, πράγμα που αποτελεί μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική (Τσοκαλίδου, 2000). Όπως εξηγούν οι Γρίβα και Στάμου, 2014, ένα διγλωσσο άτομο είναι δυνατόν να εναλλάσσει το ρόλο, την επάρκεια και τη χρήση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας που μιλά, εφόσον αλλάζει ο κοινωνικός του περίγυρος και οι δραστηριότητές του, και κατά συνέπεια οι κοινωνικές και επικοινωνιακές του ανάγκες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ένας επιπλέον όρος, η *Κοινωνική Διγλωσσία* (στα αγγλικά *diglossia* ≠ *bilingualism*), η οποία ορίζεται ως η συνύπαρξη δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας σε μία γλωσσική κοινότητα (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η χρήση των ποικιλιών αυτών χαρακτηρίζεται από τη λεγόμενη «συμπληρωματική κατανομή», δηλαδή το γεγονός ότι οι εν λόγω ποικιλίες «λειτουργούν», χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά στη γλωσσική κοινότητα. Από αυτές, καμία δεν χρησιμοποιείται με πληρότητα σε όλα τα γλωσσικά πεδία, αλλά μόνο σε ορισμένα από αυτά, συμπληρώνοντας έτσι η μία την άλλη. Επομένως, η πρώτη, η λεγόμενη «υψηλή ποικιλία» (high variety), χρησιμοποιείται κυρίως στο γραπτό λόγο και γενικότερα σε πεδία της «օρθής», της πρότυπης γλώσσας (π.χ. στον τύπο, στη «σοβαρή» λογοτεχνία, στον επιστημονικό λόγο, στα ΜΜΕ, σε θρησκευτικό περιβάλλον κ.λπ.), ενώ η δεύτερη, η λεγόμενη «χαμηλή ποικιλία» χρησιμοποιείται σε «καθημερινό», σε «οικείο» περιβάλλον (π.χ. στην οικογένεια, στην προφορική λογοτεχνία, στην καθημερινή/αβίαστη γλωσσική επικοινωνία κ.λπ.) (Καρβούνης, 2012).

Οσον αφορά την επιλογή συγκεκριμένης γλώσσας από το άτομο, δεν αποτελεί ένα αμιγώς γλωσσικό πρόβλημα, αλλά έχει κυρίως κοινωνική διάσταση. Αυτό συμβαίνει διότι η επιλογή μας γλωσσικής ποικιλίας ή ενός γλωσσικού κώδικα έναντι ενός άλλου το άτομο αποκαλύπτει και ορίζει τις κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους

γύρω του, εκφράζοντας πρακτικά την επιθυμία ενός ατόμου να συνδεθεί ή να αποκοπεί από μια γλωσσική ομάδα (Γρίβα & Στάμου, 2014).

1.3.2. Πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Το να είναι ένα άτομο δίγλωσσο έχει αναμφισβήτητα σημαντικές επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή και δράση του και είναι πιθανόν να αποτελέσει αιτία άνισης μεταχείρισης από άλλους (π.χ. παιδιά μεταναστών). Παρόλα αυτά, η διγλωσσία έχει συνδεθεί με μια σειρά από πλεονεκτήματα σε διάφορα επίπεδα και εκφάνσεις της καθημερινότητας. Από πλευράς επικοινωνίας, τα δίγλωσσα άτομα κατέχουν ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων, ιδιαίτερα αν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και στις δύο γλώσσες, τις οποίες είναι σε θέση να αξιοποιήσουν σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως η οικογένεια, η κοινότητα και η εργασία. Από πολιτισμικής άποψης, τα άτομα αυτά θωρείται ότι έχουν ευρύτερη και βαθύτερη πολιτισμική συνειδητότητα, λόγω της εμπειρίας τους από δύο διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μια πολυπολιτισμική ταυτότητα. Ως εκ τούτου, τείνουν να αναπτύσσουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα και να υιοθετούν λιγότερες ρατσιστικές απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα. Από γνωστικής πλευράς, η καλύτερα ανεπτυγμένη σκέψη και οι εναλλακτικοί τρόποι σκέψης έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της δημιουργικότητας, τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ευκολία στην κατάκτηση τρίτης ή και τέταρτης γλώσσας. Όλα αυτά παρέχουν στο άτομο περισσότερες ευκαιρίες δικτύωσης και επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ από άποψη χαρακτήρα ευνοούν το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και την υψηλή αυτοεκτίμηση (Baker, 2000).

Τα οφέλη τις διγλωσσίας μπορούν να συνοψιστούν σε δύο κατηγορίες, γλωσσικά και γνωστικά (Γρίβα & Στάμου, 2014). Σε γλωσσικό επίπεδο, τα δίγλωσσα άτομα έχουν μεγαλύτερη (μετα)γλωσσική επίγνωση, δηλαδή παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αντίληψης της επεξεργασίας και χρήσης της γλώσσας και είναι πιο ευαίσθητα στη δομή και τη λειτουργία της (Bialystok 2001, όπως αναφέρεται στις Γρίβα & Στάμου, 2014). Με τον τρόπο αυτό, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τους τρόπους λειτουργίας των γλωσσών που γνωρίζουν, καθώς και τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Επιπλέον, τα δίγλωσσα άτομα έχουν

μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία σε σχέση με τα μονόγλωσσα, είναι δηλαδή σε θέση να αποφασίζουν ποιος γλωσσικός κώδικας είναι καταλληλότερος για την περίσταση επικοινωνίας και τον συνομιλητή τους, προσαρμόζοντας τις γλωσσικές επιλογές τους στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας επικοινωνιακή ευελιξία (Köppre 1996, όπως αναφέρεται στις Γρίβα & Στάμου, 2014). Ένα ακόμη πλεονέκτημα των δίγλωσσων ατόμων από γλωσσικής πλευράς είναι η ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στρατηγική ικανότητα, το να μπορούν δηλαδή να επιλέγουν και να επεξεργάζονται αποτελεσματικά ορισμένες πληροφορίες από ένα σύνολο πολλών και διαφορετικών δεδομένων.

Σε γνωστικό επίπεδο, τα δίγλωσσα άτομα έχουν πιο ευέλικτη σκέψη σε σχέση με τα μονόγλωσσα και είναι ικανά να εφευρίσκουν περισσότερες από μία πιθανές λύσεις σε ένα πρόβλημα (Appel & Muysken, 1992, όπως αναφέρεται στις Γρίβα & Στάμου, 2014). Τέλος, έχουν καλύτερη εργασιακή μνήμη, είναι δηλαδή ικανά να αποθηκεύουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες, γεγονός που οδηγεί σε πιο ευέλικτη και δημιουργική σκέψη όταν καλούνται να ολοκληρώσουν γλωσσικές δραστηριότητες (Γρίβα & Στάμου, 2014).

1.3.3. Δίγλωσση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η συνύπαρξη ατόμων και πολιτισμών με διαφορετικό υπόβαθρο στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο έχει αναδείξει την ανάγκη μετατροπών της εκπαίδευσης, ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες των ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Με τον όρο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* περιγράφεται «η διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως άτομα και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1997: 73). Με άλλα λόγια, πρόκειται για το είδος της εκπαίδευσης στο οποίο ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός ως σύνολο τρόπων ζωής, συμβολισμών, αξιών και στοιχείων που χρησιμοποιούνται ως σημείο αναφοράς στις πραγματικές διαπροσωπικές σχέσεις, μέσω των οποίων το

άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του και αναγνωρίζει και συνειδητοποιεί την προσωπική του αξία μέσα σε αυτόν (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Ο όρος *Δίγλωσση Εκπαίδευση* αποτελεί μια πιο σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την εξισορροπημένη χρήση δύο γλωσσών στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και τα επιμέρους κοινωνικά, πολιτιστικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά μαθητών και εκπαιδευτικών. 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 στην πλειονοτική γλώσσα και εκπαίδευση έως την εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση με σκοπό τη διατήρηση της γλώσσας και της πολιτισμικής κληρονομιάς (Γεωργογιάννης & Κουνέλη, 2012).

1.3.4. Δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση για μαθητές με προβλήματα ακοής

Έως τη δεκαετία του 1970, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές απέναντι στα Ατομα με Ειδικές Ανάγκες χαρακτηρίζονταν από περιθωριοποίηση και ετικετοποίηση. Η φιλοσοφία της αποφυγής του αποκλεισμού των μαθητών/ ριών με αναπηρίες και οι προσπάθειες ένταξής τους στο κανονικό σχολείο έχει τις βάσεις της σε διεθνείς δράσεις, όπως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού (1989) και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα – Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή (1994). Όσον αφορά την Ελλάδα, μόλις το Σεπτέμβριο του 2010 υπέγραψε το Προαιρετικό Πρωτόκολλο του Άρθρου 24 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, σύμφωνα με το οποίο υποχρεούται να αναπτύξει ένα «σχολείο για όλους», το οποίο διασφαλίζει τη συνεκπαίδευση και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές/ ριες (Αλεβίζος, 2011).

Όσον αφορά τους μαθητές/ ριες με προβλήματα ακοής, η ένταξή τους στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σε τρία επίπεδα, ανάλογα με το βαθμό απώλειας της ακοής. Συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο ένταξης ανήκουν τα παιδιά με υπολειμματική ακοή μεταξύ 3-54 dB σε όλες τις συχνότητες, τα οποία χρήζουν καθημερινής βοήθειας από κάποιον ειδικό ως προς την ομιλία και την ακοή, αλλά δεν είναι απαραίτητο να φοιτήσουν σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τάξη

ή σχολείο. Στο δεύτερο επίπεδο ανήκουν τα παιδιά με υπολειμματική ακοή μεταξύ 55-69 dB σε όλες τις συχνότητες, τα οποία χρειάζονται καθημερινή βοήθεια ως προς την ομιλία, την ακοή και τη γλώσσα και –κατά περίπτωση- φοιτούν σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τάξη ή σχολείο. Τέλος, το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τους μαθητές/ ριες με υπολειμματική ακοή πάνω από 70 dB σε όλες τις συχνότητες, που χρήζουν καθημερινής ειδικής βοήθειας ως προς τη γλώσσα (είτε πρόκειται για νοηματική είτε για γραπτή ή καθομιλουμένη) και θα πρέπει να φοιτήσουν σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τάξη ή σχολείο (Χατζοπούλου & Κουρμπέτης, 2011).

Όπως αναφέρθηκε, οι Κωφοί (με «Κ» κεφαλαίο) αποτελούν μια πολιτισμική κοινότητα στην οποία εντάσσονται είτε από πολύ νωρίς ή και αργότερα, ανάλογα με την ακουστική κατάσταση των γονέων τους. Στην κοινότητα αυτή, η επίσημη γλώσσα είναι η νοηματική, η οποία είναι μια οπτική γλώσσα, προσβάσιμη για κατάκτηση ως πρώτη γλώσσα από τους Κωφούς. Με την έννοια αυτή, η νοηματική γλώσσα θεωρείται μητρική γλώσσα των Κωφών (Lane et al., 1996, όπως αναφέρεται στην Λαμπροπούλου, 2004). Επιπλέον, η νοηματική θεωρείται ως μέσο επικοινωνίας με τους ακούοντες στην κοινωνία στην οποία οι Κωφοί ζουν, εκπαιδεύονται και εργάζονται. Συνεπώς, οι Κωφοί μαθητές αντιμετωπίζονται στο σχολικό πλαίσιο ως δίγλωσσοι, εφόσον ανήκουν σε δύο διαφορετικές κουλτούρες, αυτή των κωφών και αυτή των ακουόντων, κάθε μια από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της στάσεις και αξίες, αλλά και τη δική της γλώσσα επικοινωνίας.

Σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλα σχεδιασμένο για μαθητές με προβλήματα ακοής, πρωταρχικό μέλημα είναι η ανάπτυξη της επάρκειας στην επικοινωνία στην εκάστοτε επίσημη νοηματική γλώσσα. Επιπλέον, διδάσκεται ανάγνωση και γραφή στην εκάστοτε καθομιλουμένη γλώσσα, όπως και ορισμένες πολιτισμικές και εκπαιδευτικές έννοιες. Η νοηματική είναι η κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας και παρουσίασης δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ήδη από το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Επιπλέον, ήδη από το νηπιαγωγείο θα πρέπει το παιδί να έρχεται σε επαφή με κωφούς δασκάλους οι οποίοι να γνωρίζουν τη νοηματική, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην απόκτησή της και να ξεκινήσουν το σχολείο με πολλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Ακόμη, η επαφή με κωφούς ενήλικες που μιλούν τη νοηματική θα πρέπει να γίνεται και στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού, προσφέροντας ουσιαστικές γνώσεις για τον κόσμο και θέτοντας τις βάσεις για τη

μετέπειτα ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, η οποία γίνεται συνήθως στην Τρίτη τάξη του δημοτικού. Ένα αποτελεσματικό δίγλωσσο πρόγραμμα περιλαμβάνει συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά (Λαμπροπούλου, 2004):

1. Εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.
2. Δημιουργία περιβάλλοντος με δυο κουλτούρες και πρόσβαση στην 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 τροποποιήσεις όπου χρειάζεται.

Πέραν τούτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει στο παιδί κίνητρα για επικοινωνία δίνοντάς του την ευκαιρία να εκφράσει στη νοηματική οποιοδήποτε πρόβλημα το απασχολεί, να αναζητήσει πληροφορίες, να εξασκηθεί σε δραστηριότητες, να αποκτήσει γνώσεις και τελικά να επιλύσει το πρόβλημά του.

Σχετικά με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης αξιοποιούνται μοντέλα διδασκαλίας τόσο «από κάτω προς τα πάνω», όπως οι ασκήσεις αποκωδικοπίησης, όσο και «από πάνω προς τα κάτω», όπως η χρήση προηγούμενων γνώσεων. Ξεχωριστή σημασία δίνεται στις προαναγνωστικές δραστηριότητες, όπως η ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και η διδασκαλία δεξιοτήτων κατανόησης και λεξιλογίου, μέσα από τη διδασκαλία και επεξήγηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Κατά τη διδασκαλία της γραφής, δεν απαιτούνται υψηλές αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά ενθαρρύνεται η ελεύθερη γραφή και διδάσκονται η γραφή σε παραγράφους, η γραφή με γραμματική και συντακτική οργάνωση, η γραφή με επικοινωνία και η γραφή με συγκεκριμένο σχέδιο. Η γραφή μπορεί να πάρει τη μορφή γράμματος, ημερολογίου, συνταγής, ιστορίας ή μικρής έκθεσης. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές μπορούν να δουν μια ιστορία στη νοηματική και μετά να προσπαθήσουν να τη γράψουν στην Ελληνική. Στη συνέχεια, δυο δάσκαλοι

(ένας Κωφός και ένας ακούων) και οι μαθητές συζητούν την ιστορία ως ομάδα ρωτώντας και απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν βασικούς χαρακτήρες και γεγονότα (Λαμπροπούλου, 2004).

Όσον αφορά τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, εκτός από τη γλώσσα, αυτά παρουσιάζονται και συζητούνται στη νοηματική, με τη συμμετοχή πολλών μαθητών και την αξιοποίηση άλλων μέσων όπως οι ταινίες, το μοίρασμα των εμπειριών κλπ. Όπως εξηγεί η Λαμπροπούλου (2004), προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν αντιληπτική ικανότητα και να μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις και να εξάγουν συμπεράσματα, θα πρέπει να έχουν πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία σε διαφορετικά πλαίσια.

Συμπεράσματα

Από την ιστορική αναδρομή προκύπτει ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν βιώσει την απομόνωση, των κοινωνικό αποκλεισμό, τον οίκτο και την ιδρυματοποίηση από πλευράς των πολιτών και των κοινωνιών ανά τον κόσμο και τους αιώνες. Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνική ζωή αποτελεί επίτευγμα των τελευταίων δεκαετιών, λόγω της μετάβασης από μια ιατρική προς μία ατομική, κοινωνική και εντέλει ανθρώπινη προσέγγιση. Η ένταξη των ατόμων με προβλήματα ακοής στην καθημερινή ζωή και δράση απαιτεί τη συνεργασία ατόμου, οικογένειας και κοινωνικού πλαισίου με στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων μεθόδων επικοινωνίας και προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις πρόσφατες επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, τα άτομα με προβλήματα ακοής θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως μέλη μιας ξεχωριστής κοινότητας, η οποία έχει τη δική της κουλτούρα και χρησιμοποιεί ως επίσημη γλώσσα τη νοηματική. Ταυτόχρονα, βεβαίως, τα άτομα αυτά ζουν και δρουν στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, και επομένως θεωρούνται δίγλωσσα και μέλη δύο παράλληλων κουλτούρων. Συνακόλουθα, η καλύτερη μέθοδος εκπαίδευσης για αυτά θεωρείται η δίγλωσση-διαπολιτισμική, κατά την οποία διδάσκεται πρωταρχικά η νοηματική γλώσσα και στη συνέχεια η εκάστοτε καθομιλουμένη γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων.

Η δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από σαφή πλεονεκτήματα, όπως η δυνατότητα ανάπτυξης πολλαπλών γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και θεωρείται ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση, τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη και την απόκτηση πολύτιμων ικανοτήτων από τα άτομα με προβλήματα ακοής, καθιστώντας ευκολότερη την πρόσβαση και ενσωμάτωσή τους σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αντιμετώπιση της κώφωσης ως μιας διαφορετικής κουλτούρας και της νοηματικής ως μιας ακόμη γλώσσας ευνοεί το διαχωρισμό των ατόμων με προβλήματα ακοής από τα υπόλοιπα άτομα με ειδικές ανάγκες, αξιοποιώντας το εννοιολογικό πλαίσιο και τα πλεονεκτήματα της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της έννοιας της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας και των αντίστοιχων μέσων, τεχνικών και τρόπων εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα ακοής.

Στόχος

Στόχος της μελέτης είναι να πραγματοποιηθεί μια αντικειμενική προσέγγιση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τα προβλήματα ακοής υπό το πρίσμα της διγλωσσίας, ώστε να γίνει μια σύνθεση και κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, να διατυπωθούν αξιόλογα συμπεράσματα και να αναζητηθούν νέες ερευνητικές κατευθύνσεις.

Υλικό

Για την εξένρεση του κατάλληλου υλικού της μελέτης πραγματοποιήθηκε μία εκτενής αναζήτηση επιστημονικών μελετών που έχουν δημοσιευτεί σε έγκριτα ακαδημαϊκά περιοδικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (από το 2000 και έπειτα). Οι περισσότερες εξ' αυτών έχουν δημοσιευτεί την τελευταία δεκαετία (2004 και έπειτα). Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: deaf, hard of hearing, bilingual, sign language, disability models. Οι βάσεις δεδομένων στις οποίες έγινε η αναζήτηση ήταν κυρίως, μέσω του scopus, οι Elsevier, Routledge, Springer και Oxford University Press. Εντέλει, το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν 59 άρθρα στα οποία συμπεριλαμβάνονται μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε επίπεδο ευρωπαϊκό – κυρίως σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Σουηδία, αλλά και διεθνές – κυρίως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Αυστραλία και η Λατινική Αμερική.

Ανάλυση των δεδομένων

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης διεξάγεται με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης. Ο όρος «μετα-ανάλυση» περιγράφει την ερευνητική μεθοδολογία αναγνώρισης, αξιολόγησης και σύνθεσης πρωτογενών μελετών που έχουν διεξαχθεί σε ένα επιστημονικό πεδίο, η οποία έχει ως στόχο –μεταξύ άλλων- τη διερεύνηση της ομοιογένειας ή ετερογένειας μεταξύ των μελετών αυτών (Petitti, 2000). Η διεξαγωγή της μετα-ανάλυσης πραγματοποιείται συνήθως σε ορισμένα βήματα, ούτως ώστε να οδηγεί σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Καταρχάς, γίνεται περιγραφή του προβλήματος και διατυπώνονται οι συγκεκριμένοι στόχοι της μελέτης, τα ερωτήματα που φιλοδοξεί να απαντήσει. Στη συνέχεια γίνεται μια εκτενής αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας μέσα από έγκυρα επιστημονικά συγγράμματα και περιοδικά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Μετά την αναγνώριση των τίτλων και των περιλήψεων των άρθρων που έχουν βρεθεί γίνεται μια πρώτη διαλογή και αποκλεισμός των μελετών που δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της μετα-ανάλυσης. Στη συνέχεια ελέγχεται το πλήρες κείμενο των άρθρων που έχουν επιλεγεί και ακολουθεί η ανασκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών των άρθρων αυτών, έτσι ώστε να βρεθούν επιπλέον κατάλληλες μελέτες. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν ομαδοποιούνται και κατηγοριοποιούνται με βάση συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως το είδος της μελέτης, το έτος δημοσίευσης, οι παράμετροι της έρευνας κλπ. Εντέλει, πραγματοποιείται η παρουσίαση του περιεχομένου των μελετών και η διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για περαιτέρω έρευνα (Chung, Burns & Kim, 2006).

Στην προκειμένη περίπτωση, ο όγκος των άρθρων που αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας χωρίστηκε σε μικρότερα τμήματα, ανάλογα με το εννοιολογικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία του κειμένου ταξινομήθηκαν με βάση ορισμένους κώδικες, η οποίοι με τη σειρά τους οργανώθηκαν σε κατηγορίες. Όπως εξηγούν οι Γρίβα και Στάμου (2014), οι κωδικοί θα πρέπει μεν να σχετίζονται μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν σε μια κατηγορία, να είναι διακριτοί μεταξύ τους δε, έτσι ώστε να μην αλληλεπικαλύπτονται. Οι κωδικοί αυτοί αποτελούν ουσιαστικά ετικέτες, οι οποίες αντιστοιχούν σε κάποιον λειτουργικό ορισμό (Miles & Huberman 1994, όπως αναφέρεται στις Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι ετικέτες αυτές αποτέλεσαν τη βάση για σύγκριση και αντίθεση των δεδομένων και οργάνωσή τους σε κοινές κατηγορίες. Μετά από αναθεώρηση και ορισμένες αλλαγές και επαναδιατυπώσεις, προέκυψαν οι τελικές κατηγορίες, με βάση τις οποίες

δημιουργήθηκαν πίνακες, ανάλογα με πέντε θεματικούς άξονες (βλ. Παράρτημα-Αρθρα).

Οι θεματικοί άξονες προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προσέγγιση της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας και την αντίστοιχη δίγλωσση-διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Άξονας 1 αφορά τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ διγλωσσίας και κώφωσης. Ο Άξονας 2 αφορά τους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά της κώφωσης με βάση τα μοντέλα αναπηρίας. Ο Άξονας 3 αφορά την κοινότητα των Κωφών ως μια μειονοτική ομάδα του πληθυσμού και τις διαφορές μεταξύ αυτής και της πλειονοτικής ομάδας των ακουόντων. Τέλος, ο Άξονας 4 αφορά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας σε επίπεδο κοινωνικο-πολιτισμικό, γνωστικό, γλωσσικό και συναισθηματικό (Συνολικός Πίνακας).

Συνολικός Πίνακας. Κατηγορίες και Κωδικοί ανά Θεματικό Άξονα

ΑΞΟΝΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
1. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	1. Ομοιότητες	1.1. Η νοηματική ως ξεχωριστή γλώσσα (3) 1.2. Η κώφωση ως μορφή διγλωσσίας (7) 1.3. Ετερογενείς ομάδες του πληθυσμού (14) 1.4. Ομοιότητες ως προς την αυτο-εικόνα (2) 1.5. Γλωσσική επιλογή βάσει επικοινωνιακής περίστασης (2) 1.6. Ομοιότητες ως προς τους μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας (10) 1.7. Ομοιότητες ως προς τη χρήση μετα-γνωστικών στρατηγικών εκμάθησης (2)
	2. Διαφορές	2.1. Δυσκολία διάκρισης των δύο γλωσσών (2) 2.2. Διάκριση με βάση τους σημειωτικούς κώδικες και τρόπους επικοινωνίας (4) 2.3. Διάκριση με βάση τους τρόπους εκμάθησης της γλώσσας (4) 2.4. Διάκριση με βάση τις δομικές διαφορές της γλώσσας (1) 2.5. Διάκριση με βάση το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας (6) 2.6. Διάκριση με βάση τη διατήρηση της διγλωσσίας (1) 2.7. Διαφοροποίηση μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας (2)

2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	1. Ιατρικό Μοντέλο	1.1. Αναγνώριση των επιπτώσεων της κώφωσης σε ατομικό επίπεδο (10) 1.2. Επηρεάζει τους ερευνητές και τις κρατικές πολιτικές αντιμετώπισης (8)
	2. Κοινωνικό Μοντέλο – μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων	2.1. Αναγνώριση των γλωσσικών δικαιωμάτων του ανθρώπου (4) 2.2. Αναγνώριση της ανάγκης για κοινωνική ενσωμάτωση (3) 2.3. Αναγνώριση της ανάγκης για πολιτισμική ποικιλομορφία (3) 2.4. Αναγνώριση της ανάγκης για κοινωνική δικαιοσύνη (3) 2.5. Αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή των αντιλήψεων που επικρατούν (6) 2.6. Αναγνώριση της διαδικασίας διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας στο κοινωνικό πλαίσιο (8) 2.7. Αναγνώριση της δράσης του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο (1)
	3. Καταφατικό μοντέλο	3.1. Αναγνώριση της κώφωσης ως ξεχωριστής κουλτούρας (9) 3.2. Αναγνώριση της νοηματικής ως ξεχωριστής γλώσσας (5) 3.3. Αναγνώριση της ποικιλίας και της διαφορετικότητας (5) 3.4. Αναγνώριση των θετικών επιπτώσεων στην εκπαίδευση (6) 3.5. Αναγνώριση της διγλωσσίας ως πλεονεκτήματος (1) 3.6. Αναγνώριση των θετικών συνεπειών της διγλωσσίας σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο (4)
3. ΚΩΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	1.Πλειονοτική Ομάδα– Καθομιλουμένη Γλώσσα (Spoken language)	1.1. Για πολλούς, περιλαμβάνει και την ομάδα των κωφών (2) 1.2. Η εκμάθηση της καθομιλουμένης είναι ίσης σημασίας με την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών (1) 1.3. Η καθομιλουμένη είναι απαραίτητη και για τους κωφούς στην καθημερινή ζωή (1) 1.4. Η καθομιλουμένη αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της γλώσσας των κωφών (2) 1.5. Η καθομιλουμένη μπορεί να μην κατακτηθεί ποτέ πλήρως από τους κωφούς (2) 1.6. Ορισμένες δίοδοι επικοινωνίας χρησιμοποιούνται μόνο από τα μέλη αυτής (5) 1.7. Ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι παρόντα και στις δύο ομάδες (1)

		1.8. Ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι παρόντα μόνο στην πλειονοτική ομάδα (1)
	2. Μειονοτική Ομάδα-Γλώσσα των Κωφών (Νοηματική – Sign language)	2.1. Αποτελεί μέρος της πλειονοτικής ομάδας (16) 2.2. Αποτελεί μειονοτική ομάδα λόγω της διαφοροποίησης στη γλώσσα (7) 2.3. Διαφέρει από την πλειονοτική ομάδα από κοινωνικο-πολιτισμική άποψη (5) 2.4. Η διγλωσσία των κωφών διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (2) 2.5. Ορισμένοι κωφοί δεν έχουν επίγνωση του ότι είναι δίγλωσσοι (2) 2.6. Τα μέλη της αγωνίζονται να κατακτήσουν ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες (12)
4. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	1. Πλεονεκτήματα	1.1. Πλεονεκτήματα σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (44) 1.2. Πλεονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο (14) 1.3. Πλεονεκτήματα σε συναισθηματικό επίπεδο (2) 1.4. Πλεονεκτήματα σε γλωσσικό επίπεδο (14)
	2. Μειονεκτήματα	2.1. Μειονεκτήματα σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (3) 2.2. Μειονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο (4) 2.3. Μειονεκτήματα σε γλωσσικό επίπεδο (27) 2.4. Μειονεκτήματα σε συναισθηματικό επίπεδο (1)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΑΞΟΝΑΣ 1.

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Ένας από τους λόγους της ευρείας διάδοσης της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθητών/ ριών με προβλήματα ακοής είναι οι ομοιότητες που παρατηρούνται ανάμεσα σε αυτούς και στους δίγλωσσους μαθητές/ ριες, όπως είναι για παράδειγμα τα παιδιά των μεταναστών. Τα ερευνητικά ευρήματα παρέχουν σαφή εικόνα για τις επιμέρους ομοιότητες, αλλά και τις διαφορές, μεταξύ των δύο αυτών ομάδων του πληθυσμού και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ομοιότητες

Η πρώτη και κυριότερη ομοιότητα μεταξύ κώφωσης και διγλωσσίας είναι η ύπαρξη και χρήση μιας ξεχωριστής γλώσσας, η οποία διαφέρει από την εκάστοτε καθομιλουμένη (επίσημη γλώσσα του εκάστοτε κράτους, η οποία ομιλείται από τους ακούοντες). Σε πολλές χώρες του κόσμου η νοηματική γλώσσα έχει αναγνωριστεί επίσημα ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Brunberg, 2010. Svartholm, 2010). Όπως αναφέρει η Svartholm (2010), “[In 1981] a sign language was officially recognized as a language in its own right” (σελ. 159) (“[Το 1981] μία νοηματική γλώσσα αναγνωρίστηκε επίσημα ως γλώσσα με δική της υπόσταση»). Σύμφωνα με τους Guimaraes, Antunes, Garcia, Peres & Fernandes (2013). πρόκειται για ένα πλήρες γλωσσικό σύστημα, με αυτόνομη γραμματική και έκφραση, διαφορετικό από την εκάστοτε προφορική γλώσσα, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πνευματική ανάπτυξη των κωφών (“Sign Language, the natural language of the Deaf, is a complete linguistic system, different from the oral language; and it is necessary

for intellectual development.”) (Borbier, 2002. Guimaraes, Antunes, Garcia, Peres & Fernandes, 2013. Lee, 2012. Trovato, 2013).

Ως εκ τούτου, η κώφωση αναγνωρίζεται ως μορφή διγλωσσίας (Swanson, 2000), η οποία αναφέρεται στα άτομα με προβλήματα ακοής τα οποία έχουν διδαχτεί και μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τόσο στη νοηματική όσο και στην καθομιλουμένη γλώσσα και είναι ταυτόχρονα μέλη σε δύο παράλληλες κουλτούρες, αυτή των Κωφών και αυτή των ακουόντων (“The use of the term ‘bilingual’ to describe deaf children suggests that deaf people do belong to the larger community of bilingual (hearing and deaf) people”) (Baker & Baker, 1997. Grosjean, 1996. Gupta, 2002. Francis, 2008. Svartholm, 2010). Μάλιστα, ο Berbrier (2002) αναφέρει ότι η εκάστοτε μειονοτική ομάδα των Κωφών φέρει τη δική της ιστορία, αξίες, κληρονομιά και, φυσικά, γλώσσα.

Μία επιπλέον ομοιότητα μεταξύ κωφών και δίγλωσσων είναι η μεγάλη ποικιλία και ετερογένεια που διακρίνει το εσωτερικό των δύο αυτών ομάδων του πληθυσμού από άποψη κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου, εμπειριών, γνώσεων, βαθμού κατάκτησης και χρήσης των δύο γλωσσών (Bartha, 2005. Butterbury, 2012. Grosjean, 2010. Lane, 2005. Obasi, 2008. Sass-Lehrer, Gerner de Garcia & Rovins, 1997. Skelton & Valentine, 2003. Snoddon & Underwood, 2013. Sutherland & Young, 2013. Taylor, 1999). Οι Snoddon & Underwood (2013) αναφέρουν τον όρο «πολυγλωσσία», ο οποίος αναγνωρίζει τους διαφορετικούς σκοπούς, περιοχές ενδιαφέροντος και τύπους ευχέρειας που το κάθε κοινωνικό ον είναι πιθανόν να έχει στη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών (“The term plurilingualism signifies multilingualism at the level of the individual and recognizes the different purposes, domains, and types of competence that the individual social actor may have in their use of two or more languages.”). Σύμφωνα με τον Grosjean (2010), “Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποικιλία που παρατηρείται στους κωφούς δίγλωσσους δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από αυτή που παρατηρείται στους ακούοντες δίγλωσσους που ομιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες· κι εκείνοι επίσης χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία από άποψη γνώσης και χρήσης των γλωσσών” (“We should note that the diversity found in deaf bilinguals is not different in its extent to that found in hearing bilinguals with two or more spoken languages; they too are very diverse in their knowledge and use of their languages”, σελ. 13).

Επίσης, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαδικασία κατάκτησης της νοηματικής γλώσσας και ένταξης στην κοινότητα και κουλτούρα των κωφών αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία επίσης χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και ατομικές διαφορές (όπως το θέτουν οι Humphries & Humphries (2009), “it is clear that becoming DEAF is a process and people are at various points in this process.”), όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εκμάθηση της καθομιλουμένης γλώσσας από τα δίγλωσσα παιδιά και την ενσωμάτωσή τους στον κυρίαρχο πληθυσμό (Brunnberg, 2010. Kanto, Huttunen & Laakso, 2012. Parasnis & Fischer, 2005).

Ένα άλλο στοιχείο των κωφών στο οποίο επίσης υπάρχει ετερογένεια είναι η αυτο-εικόνα, το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Όπως συμβαίνει και με τους δίγλωσσους, πολλοί είναι οι κωφοί οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δίγλωσσο (“[...] most deaf bilinguals do not judge themselves to be bilingual”) και ως μέλος της κοινότητας των Κωφών, ιδιαίτερα αν δεν έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την καθομιλουμένη γλώσσα (Grosjean, 2010. Taylor, 1999)

Μία επιπρόσθετη ομοιότητα που έχει διακριθεί ανάμεσα σε κωφούς και δίγλωσσους είναι η τάση και ικανότητα να επιλέγουν τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίσταση στην οποία βρίσκονται, π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στη γειτονιά κλπ. (Grosjean, 2010. Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus, 2010. Svartholm, 2010). Όπως το θέτουν οι Maxwell-McCaw et al. (2010), “[...] deaf individuals deal with peers in different parts of the deaf community and with hearing persons in the workplace, restaurants and the supermarkets.” (σελ. 4) (“[...] τα κωφά άτομα συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους σε διαφορετικά σημεία της κοινότητας των κωφών και με ακούοντες στο χώρο εργασίας, τα εστιατόρια και τα σούπερ μάρκετ”). Την τάση αυτή ο Grosjean (2010) την ονομάζει «αρχή της συμπληρωματικότητας» (complementarity principle), ενώ η Svartholm (2010) τη θεωρεί ως μια μορφή κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia).

Ομοιότητες μεταξύ κωφών και δίγλωσσων έχουν διακριθεί επίσης ως προς τους μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας, οι οποίοι φαίνεται να είναι κοινοί στις δύο αυτές ομάδες και να χαρακτηρίζονται από ανάλογες κρίσιμες περιόδους και ορόσημα (Lane, 2005. Nussbaum, Waddy-Smith & Doyle, 2012). Τόσο οι κωφοί όσο και οι δίγλωσσοι έρχονται αντιμέτωποι με τη γραπτή μορφή μιας γλώσσας που διαφέρει από αυτή που γνωρίζουν ως μητρική τους, την οποία καλούνται να μάθουν

αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους, οι οποίες διαφέρουν από αυτές των ακουόντων (Menendez, 2010. Svartholm, 2010. Swanwick, 2000). Μάλιστα, τα δεδομένα δείχνουν ότι ασχέτως του βαθμού βλάβης ή απώλειας του αισθητηριακού καναλιού, οι γλωσσικές, γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου δεν επηρεάζονται και δεν παρεμποδίζεται η κατάκτηση κάποιας μορφής γλώσσας, εφόσον οι μηχανισμοί ανάπτυξης της γραφής είναι ανεξάρτητοι από αυτούς της προφορικής γλώσσας (Francis, 2008.) Οι Guimares et al. (2013) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «η γραπτή μορφή της καθομιλουμένης γλώσσας μπορεί να κατακτηθεί διότι η ανάπτυξη της γραφής είναι ανεξάρτητη από την προφορική γλώσσα, δεδομένου ότι είναι ένα διαφορετικό σύστημα, τόσο από άποψης δομής όσο και από άποψης συμπεριφοράς (“The written form of the oral language can be achieved because the development of writing is independent from the oral language, given that it is a different system, both in structure and behavior.”). Αν η γλώσσα κατακτηθεί σε ένα δομημένο πλαίσιο, όπως το σχολείο, μέσα από αλληλεπιδράσεις με νόημα, οι κωφοί είναι σε θέση να αναπτύξουν τις ίδιες νοητικές ικανότητες με τους ακούοντες, τις οποίες μάλιστα θα μεταφέρουν από τη νοηματική στην καθομιλουμένη γλώσσα. Σταδιακά θα είναι σε θέση να χειριστούν ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες, αλλά και να αναπτύξουν μετα-γνωστικές στρατηγικές εκμάθησης, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους σε διάφορες σχολικές δοκιμασίες να μην υπερτερούν αυτών των ακουόντων συνομηλίκων τους (Furlonger, & Rickards, 2011. Gupta, 2002. Kushalnagar, Hannay & Hernandez, 2010. Swanwick, 2000. Van Beijsterveldt & Van Hell, 2012).

Συνεπώς, οι ομοιότητες που διακρίνονται μεταξύ κωφών και δίγλωσσων αφορούν καταρχάς την αναγνώριση της νοηματικής ως αυτόνομου γλωσσικού συστήματος και της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας. Επίσης, ο πληθυσμός των κωφών και αυτός των δίγλωσσων χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια, παρόλο που κωφοί και δίγλωσσοι δεν αντιλαμβάνονται συνήθως τον εαυτό τους ως δίγλωσσο. Ακόμη, επιλέγουν τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίσταση, ενώ χαρακτηρίζονται από τους ίδιους μηχανισμούς απόκτησης της γλώσσας.

Διαφορές

Πέρα από τις ποικίλες ομοιότητες μεταξύ κωφών και δίγλωσσων, οι ερευνητές έχουν διακρίνει ορισμένες διαφορές, κυρίως όσον αφορά τη γλώσσα. Η πρώτη διαφορά έγκειται στη δυσκολία διάκρισης των δύο γλωσσών. Παρότι η νοηματική έχει αναγνωριστεί ως αυτόνομη γλώσσα, οι περισσότεροι κωφοί δεν θεωρούνται δίγλωσσοι από την κοινή γνώμη, αλλά ούτε και οι ίδιοι αποδίδουν αυτή την ταυτότητα στον εαυτό τους (Grosjean, 2010. Swanwick, 2000). Όπως το θέτει χαρακτηριστικά ο Grosjean (2010), «οι δίγλωσσοι κωφοί θεωρούνται ακόμα από πολλούς μονόγλωσσοι –να γνωρίζουν δηλαδή μόνο την καθομιλουμένη, παρότι στην πραγματικότητα μπορεί να είναι δίγλωσσοι –να γνωρίζουν τόσο την καθομιλουμένη όσο και τη νοηματική (“[Deaf bilinguals] are still seen by many as monolingual in the majority language whereas in fact many are bilingual in that language and in sign”).

Η δεύτερη διαφορά αφορά τους σημειωτικούς κώδικες και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι κωφοί και οι δίγλωσσοι (Emery, 2007. Svartholm, 2010). Συγκεκριμένα, ενώ οι ακούοντες δίγλωσσοι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν δύο γλώσσες οι οποίες είναι τόσο γραπτές όσο και προφορικές, “οι κωφοί χρησιμοποιούν δύο γλώσσες και τρεις κώδικες, οπτικό-νοηματικό, οπτικό-ακουστικό και γραπτό” (“sign bilingual where there are two languages and three modalities (visual-gestural, oral-aural and written)” (σελ. 34) (Swanwick, 2000). Το προφορικό στοιχείο απουσιάζει σχεδόν πλήρως από τη νοηματική, ενώ δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία των λέξεων μεταξύ αυτής και της καθομιλουμένης. Επίσης, ορισμένα στοιχεία του προφορικού λόγου δεν μπορούν να αποδοθούν στη νοηματική, όπως η προσωδία, ο τόνος της φωνής κλπ. (Gupta, 2002. Svartholm, 2010).

Επιπρόσθετα, παρόλο που οι μηχανισμοί κατάκτησης της γλώσσας είναι ανάλογοι σε κωφούς και ακούοντες δίγλωσσους, οι τρόποι εκμάθησης της γλώσσας διαφέρουν. Η διδασκαλία της νοηματικής πραγματοποιείται συνήθως σε δομημένο περιβάλλον, όπως το σχολείο, σε αντίθεση με την αυθόρμητη μάθηση της γλώσσας από τους δίγλωσσους στο οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό πλαίσιο (Svartholm, 2010. Willoughby, 2012.). Ως εκ τούτου, οι μέθοδοι της γλωσσικής διδασκαλίας διαφοροποιούνται για κωφούς και ακούοντες δίγλωσσους (Mayer, 2009. Svartholm, 2010.). Επίσης, η διδασκαλία της ανάγνωσης στα κωφά παιδιά είναι μια διαδικασία πιο σύνθετη, καθώς χρησιμοποιούνται περισσότερο αλφαριθμητικές στρατηγικές για την

απόδοση των φωνητικών αναπαραστάσεων του προφορικού λόγου, ώστε τελικά η διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής ταυτίζεται με τη διαδικασία εκμάθησης της ίδιας της γλώσσας (Kyle & Harris, 2011. Van Beijsterveldt & Van Hell, 2012). Όπως εξηγεί ο Svartholm (2010), «για το κωφό παιδί, η εκμάθηση ανάγνωσης και η εκμάθηση γλώσσας μπορούν να θεωρηθούν ως μια ενιαία διαδικασία» (“For a deaf child, learning to read and learning the language can be seen as one and the same process”).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας από τους κωφούς διακρίνεται από αυτή των δίγλωσσων με βάση τις δομικές διαφορές της γλώσσας (Chamberlain & Mayberry, 2008. Wolbers, Bowers, Dostal & Graham, 2013). Όπως εξηγεί ο Francis (2008), “η νοηματική γλώσσα διαφοροποιείται από όλες τις προφορικές, καθώς τα μορφήματά της συνδυάζονται ταυτόχρονα και υπάρχει ένα κοινό μοτίβο ρηματικής συμφωνίας” (Sign languages appear to form a single language type, setting them apart from all spoken languages, for example that morphemes are combined simultaneously, and a common pattern of verb agreement”) (σελ. 180).

Μία άλλη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ κωφών και δίγλωσσων αφορά το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας. Συγκεκριμένα, για πολλούς κωφούς η νοηματική είναι η γλώσσα προτίμησή τους, αυτή που είναι πιο εύκολο να αποκτηθεί και αυτή που θέτει τους λιγότερους περιορισμούς στη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, η προφορική καθομιλουμένη γλώσσα κατακτάται από τους κωφούς σε μικρότερο η ελάχιστο βαθμό, ενώ για τους δίγλωσσους αποτελεί βασική δεξιότητα (Grosjean, 2010. Mayer, 2009. Swanwick, 2000. Van Beijsterveldt & Van Hell, 2012). Για το λόγο αυτό, οι κωφοί αυτοί έχουν χαρακτηριστεί από κάποιους ως «παθητικά δίγλωσσοι», καθώς διδάσκονται την εκάστοτε νοηματική χωρίς προηγουμένως να έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες της αντίστοιχης καθομιλουμένης γλώσσας σε επίπεδο λεξιλογίου, μορφολογίας και σύνταξης (“[...] differences in the language learning capacity and degree of active versus passive bilingualism of children are well described in different studies.” (σελ. 242) (Kanto et al., 2012). Σαν αποτέλεσμα, γνωρίζουν αλλά δε χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό τις δύο γλώσσες, σε αντίθεση με τους περισσότερους δίγλωσσους (Kanto et al., 2012. Mayer, 2009. Morford, Wilkinson, Villwock, Piñar & Kroll, 2010).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο Grosjean (2010) διακρίνει ακόμα μια διαφορά μεταξύ κωφών και διγλωσσών, η οποία αναφέρεται στο βαθμό διατήρησης της διγλωσσίας. Συγκεκριμένα, λόγω της απώλειας ακοής οι περισσότεροι κωφοί παραμένουν διγλωσσοί σε όλη τη ζωή τους (“deaf bilinguals, because of their hearing loss, will remain bilingual throughout their lives”). Ακόμη και αν κατακτήσουν πλήρως τη νοηματική και μπορούν να επικοινωνήσουν με άλλους κωφούς και με ορισμένους ακούοντες, η καθομιλουμένη γλώσσα θα τους είναι πάντα απαραίτητη στην επικοινωνία εκτός της κοινότητας των κωφών. Το γεγονός αυτό δεν ισχύει για τους ακούοντες διγλωσσους, εφόσον έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη μία εκ των δύο γλωσσών ως κύρια και με την πάροδο των ετών να χρησιμοποιούν αποκλειστικά αυτή.

Συνοπτικά, οι διαφορές που έχουν διακριθεί ανάμεσα σε κωφούς και ακούοντες διγλωσσους αφορούν καταρχάς το γεγονός ότι οι κωφοί δεν θεωρούνται και δεν θεωρούν τον εαυτό τους ως διγλωσσο. Επίσης, χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους επικοινωνίας, καθώς η νοηματική διαφέρει από κάθε άλλη γλώσσα ως προς τους κώδικες και τις διόδους επικοινωνίας. Ακόμη, κώφωση και διγλωσσία διαφέρουν ως προς τις δομικές διαφορές της γλώσσας και ως εκ τούτου στις αντίστοιχες πρακτικές και μέσα εκμάθησης και διδασκαλίας. Τέλος, κωφοί και διγλωσσοί διαφέρουν ως προς το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας, ενώ οι κωφοί παραμένουν διγλωσσοί καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους, σε αντίθεση με τους διγλωσσους, που έχουν τη δυνατότητα επιλογής (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ**

ΑΞΟΝΑΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
1. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	1. Ομοιότητες	1.1. Η νοηματική ως ξεχωριστή γλώσσα (3) 1.2. Η κώφωση ως μορφή διγλωσσίας (7) 1.3. Επερογενείς ομάδες του πληθυσμού (14) 1.4. Ομοιότητες ως προς την αυτο-εικόνα (2) 1.5. Γλωσσική επιλογή βάσει επικοινωνιακής περίστασης (2) 1.6. Ομοιότητες ως προς τους μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας (10) 1.7. Ομοιότητες ως προς τη χρήση μετα-γνωστικών στρατηγικών εκμάθησης (2)
	2. Διαφορές	2.1. Δυσκολία διάκρισης των δύο γλωσσών (2) 2.2. Διάκριση με βάση τους σημειωτικούς κώδικες και τρόπους επικοινωνίας (4) 2.3. Διάκριση με βάση τους τρόπους εκμάθησης της γλώσσας (4) 2.4. Διάκριση με βάση τις δομικές διαφορές της γλώσσας (1) 2.5. Διάκριση με βάση το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας (6) 2.6. Διάκριση με βάση τη διατήρηση της διγλωσσίας (1) 2.7. Διαφοροποίηση μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας (2)

ΑΞΟΝΑΣ 2.

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Όπως αναλύθηκε, οι απόψεις και στάσεις της Πολιτείας και των πολιτών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν διέλθει από διάφορα στάδια και έχουν οδηγήσει σε διάφορες πρακτικές αντιμετώπισης στο πέρασμα των χρόνων. Κατ' επέκταση, τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν οριστεί με βάση διάφορες προσεγγίσεις και αντίστοιχα μοντέλα και έχουν τύχει ανάλογης αντιμετώπισης.

Ιατρικό μοντέλο

Με βάση το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, τα προβλήματα ακοής ορίζονται ως ένα πρόβλημα ατομικό, μια χρόνια σωματική κατάσταση, μια παρέκκλιση από τη νόρμα, η οποία θα πρέπει να θεραπευτεί ή να αποκατασταθεί (“The medical perspective espouses the notion that deafness is a preexisting physical condition, a “chronic illness or impairment” that must be cured and rehabilitated.”, σελ. 822) (Lee, 2012). Ο κωφός άνθρωπος διακρίνεται από μια σοβαρή μειονεξία, είναι ανάπτηρος, βρίσκεται σε μια παθολογική κατάσταση, η οποία έχει επιπτώσεις τον ίδιο και χρήζει κατάλληλης ιατρικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης (Baker-Shenk & Kyle, 1990. Bartha, 2005. Bbreivik, 2005. Berbrier, 2002. Braithwaite, 1990. Golos, Moses & Wolbers, 2012. Hintermair & Albertini, 2005. Obasi, 2008).

Ο κωφός αντιμετωπίζεται ως άτομο κατώτερης τάξης, παρά ως διαφορετικός ή ως μέλος μιας μειονότητας και ως εκ τούτου διαθέτει φτωχότερες και περιορισμένες εμπειρίες σε σχέση με τον ακούοντα και δεν είναι σε θέση να κατακτήσει και να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη γλώσσα (Furlonger, & Rickards, 2011. McIlroy & Storbeck, 2010. Swanwick, 2000).

Οι απόψεις αυτές για την κώφωση έχουν ως αποτέλεσμα την εφαρμογή ανάλογων ερευνητικών μεθόδων, αλλά και κρατικών πολιτικών αντιμετώπισης (Bagga-Gupta, 2007. Cummins, 2009. Emery, 2007. Parasnis & Fischer, 2005.

Snoddon & Underwood, 2013). Συγκεκριμένα, τοποθετώντας ταμπέλες σε άτομα με προβλήματα ακοής (κωφός, βαρήκοος, Κωφός), η κοινωνία παρεμποδίζει την επιλογή των ατόμων αυτών να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα και να επιλέξουν σε ποια κοινότητα ή πολιτισμική ομάδα ανήκουν (“labeling oneself as deaf, Deaf (representing affiliation with Deaf culture), hard of hearing, hearing impaired, or “hearing” (representing adherence to a mindset that devalues the state of being deaf) carried different connotations regarding the cultural affiliations of deaf and hard-of hearing individuals.”). Επιπλέον, θέτει περιορισμούς ή και αποκλείει την ένταξη των κωφών στο σχολικό πλαίσιο, τη μάθηση, τις επιλογές για σπουδές, την κοινωνικοποίηση, την πολιτικοποίηση και εν γένει την καθημερινή ζωή (Maxwell-McCaw et al., 2010. Munoz-Baell, Dardet, Ruiz-Cantero et al., 2011).

Εν ολίγοις, η προσέγγιση της κώφωσης με βάση το ιατρικό μοντέλο οδηγεί στην αντίληψή της ως μιας ιατρικής παθολογικής κατάστασης, η οποία θα πρέπει να αλλάξει, και η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό του ατόμου από τις περισσότερες δομές της κοινωνίας και τις περισσότερες εκφάνσεις της καθημερινότητας.

Κοινωνικό μοντέλο - μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Στα πλαίσια του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, αναγνωρίζονται τα γλωσσικά δικαιώματα των ατόμων με προβλήματα ακοής από διεθνείς οργανισμούς και οργανώσεις, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να μάθουν τη γλώσσα τους, να διδαχθούν την ιστορία τους και να υπερασπιστούν την ταυτότητά τους. Να ενταχθούν στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο και να αναπτύξουν γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες (“[...] interact with their social environment and to develop these language tools within the context of schooling.”, σελ. 269). (Cummins, 2009). Να χρησιμοποιήσουν τόσο τη νοηματική γλώσσα όσο και την καθομιλουμένη στο σπίτι, στο σχολείο και στο πλαίσιο της δική τους κοινότητας (Cummins, 2009. Emery, 2007. Lane, 2005. Munoz-Baell et al., 2011).

Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού αναγνωρίζεται η ανάγκη των κωφών για κοινωνική ενσωμάτωση, εφόσον η αναπηρία θεωρείται ως κοινωνική κατασκευή και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως κοινωνικά περιορισμένα. Ένας επιπλέον

δημοκρατικός στόχος της ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι η κοινωνική ενσωμάτωση και η αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ποικιλίας, χαρακτηριστικά ιδιαίτερα έντονα στην κοινότητα των κωφών (Emery, 2007. Lane, 2005. Swanwick, 2010. Taylor, 1999).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η αναγνώριση της ανάγκης για κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των κωφών (“The sign bilingual approach [...] is also in tune with the wider humanitarian and democratic goals of social inclusion and diversity.”, σελ. 154) (Emery, 2007). Συνακόλουθα, αναγνωρίζεται η ανάγκη για αλλαγή των απόψεων που επικρατούν απέναντι στην κώφωση και τα προβλήματα ακοής (Swanwick, 2010). Με τον τρόπο αυτό, θα αλλάξουν σταδιακά οι πολιτικές διδασκαλίας και εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και θα ευνοηθεί η κοινωνική ενσωμάτωση των κωφών (Batterbury, 2012. Humphries & Humphries, 2009. Swanwick, 2010).

Ένα άλλο πολύ βασικό στοιχείο του μοντέλου αυτού είναι η αναγνώριση της διαδικασίας της διαμόρφωσης μιας ατομικής ταυτότητας στο πλαίσιο της κοινότητας των κωφών, η οποία θα τους παρέχει τη δυνατότητα αυτο-ορισμού, αυτο-αποφασιστικότητας και πολιτικής δράσης (Humphries & Humphries, 2009. McIlroy & Storbeck, 2010. Skelton & Valentine, 2003. Taylor, 1999). Η ταυτότητα ενός κωφού ατόμου δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά μια σύνθετη αναζήτηση του αισθήματος του ανήκειν και της ατομικής έκφρασης σε μια κοινωνία ακουόντων (Grosjean, 2010. Gupta, 2002. Johnson & McIntosh, 2009. Jones, 2002. Maxwell-McCaw et al., 2010. Sutherland & Young, 2013. Svartholm, 2010. Taylor, 1999). Για το λόγο αυτό, οι κωφοί θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους κωφούς, αλλά και με ακούοντες, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές και αναπτύσσοντας έτσι χαρακτηριστικά και δεξιότητες σε επίπεδο συναισθηματικό, πνευματικό και κοινωνικό (“By means of actively using the language in discussions with others, through reflection and processing information, pupils develop cognitively, emotionally, intellectually and socially.” (σελ. 162), “όπως το θέτει ο Svartholm, 2010.)

Τέλος, στα πλαίσια του κοινωνικού μοντέλου αναγνωρίζεται η ανάγκη των κωφών να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στο κοινωνικό πλαίσιο, να δράσουν

και να αποτελέσουν ενεργά μέλη της κοινωνίας, “συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων και σε κάθε είδους δραστηριότητα που έχει για αυτούς νόημα και σημασία” (“[...] actively participate in different socially constructed and meaningful activities.”, σελ. 562) (Gupta, 2002).

Συμπερασματικά, το κοινωνικό μοντέλο – μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναγνωρίζει τα γλωσσικά και κοινωνικά δικαιώματα των κωφών, την ανάγκη τους για αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο και διαμόρφωση ταυτότητας. Αναγνωρίζει επίσης την ανάγκη για αξιοποίηση της ετερογένειας της ομάδας των κωφών, των ατομικών τους διαφορών και των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων, ώστε να ενταχθούν πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν στο μέγιστο το δυναμικό τους.

Καταφατικό μοντέλο

Στα πλαίσια του καταφατικού μοντέλου η κώφωση αναγνωρίζεται ως μια ξεχωριστή μορφή κουλτούρας και η νοηματική ως επίσημη γλώσσα της κουλτούρας αυτής (Gupta, 2002. Jones, 2002. Svartholm, 2010. Swanwick, 2010). Η κώφωση δεν γίνεται αντιληπτή ως αναπηρία, αλλά ως μια μορφή διαφορετικότητας, η οποία έχει οδηγήσει στο σχηματισμό μιας ξεχωριστής γλωσσικής ομάδας, με δικά της χαρακτηριστικά, ιστορία και αξίες (“there are some who recognize Deaf people as a cultural minority (e.g. Lane 2002) and the Deaf Community as a group with their own language, history and culture (Lane et al. 1996).” (σελ. 240) (Golos et al., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, τα χαρακτηριστικά της κώφωσης αποκτούν τη δική τους αξία, και νιοθετώντας τα το κωφό άτομο διαμορφώνει τη δική του προσωπικότητα και ταυτότητα και αποκτά αυτοεκτίμηση (Brunnberg, 2010. Chamberlain & Mayberry, 2008. De Clerck, 2010. Knoors & Marschark, 2012. McKee, Schlehofer & Thew, 2010. Swanwick, 2010). Με τον τρόπο αυτό ευνοείται η κοινωνική αλλαγή και η κώφωση δεν θεωρείται πλέον ως απώλεια, αλλά ως ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης του κόσμου (Berbrier, 2002. Johnston, 2005. Jones, 2002. Taylor, 1999).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μόνη διάκριση ανάμεσα σε κωφούς και ακούοντες είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν, ενώ το ακουστικό έλλειμμα έχει δευτερεύουσα σημασία ή, καλύτερα, δεν αντιμετωπίζεται καν ως «έλλειμμα» (Bartha,

2005. Eckert, 2009. Lee, 2012). Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας και κουλτούρας αποτελούν ταυτόχρονα μέλη και της πλειονοτικής ομάδας, στην οποία προσαρμόζονται και από την οποία υιοθετούν διάφορα στοιχεία, διαμορφώνοντας έτσι χαρακτήρα και προσωπικότητα που είναι ένας συνδυασμός των δύο (“They live in two or more cultures (their family, friends, colleagues, etc. are either members of the Deaf community or of the hearing world); they adapt, at least in part, to these cultures; and they blend aspects of these cultures.” (σελ. 30), Grosjean, 1996).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του καταφατικού μοντέλου είναι η αναγνώριση της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει την ομάδα των κωφών. Με τον τρόπο αυτό, η ετερογενής αυτή πληθυσμιακή ομάδα αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος για τους ερευνητές και μελετάται σε νέο κοινωνικό, πολιτικό και γλωσσικό πλαίσιο (Cummins, 2009. Gupta, 2002. Johnson & McIntosh, 2009. McIlroy & Storbeck, 2010. Snoddon & Underwood, 2013. Swanwick, 2010).

Η νέα αυτή προσέγγιση έχει αναμφισβήτητα θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα ακοής, αναγνωρίζοντας για πρώτη φορά και αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, τις επιμέρους ατομικές διαφορές και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας (Cummins, 2009. Davis, 2007. Swanwick, 2010). Σαν αποτέλεσμα, προωθείται όχι απλώς η ένταξη, αλλά η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία, με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών στο πλαίσιο της διγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gupta, 2002. Munoz-Baell et al., 2011. Snoddon & Underwood, 2013.).

“Αντί για πρόβλημα, η διγλωσσία των παιδιών αντιμετωπίζεται ως γλωσσικός και κοινωνικός πλούτος” (“[...] instead of being a problem, bilingualism in children is a linguistic and social enrichment.”, σελ. 141) (Grosjean, 2010). Ένα χαρακτηριστικό του καταφατικού μοντέλου είναι, επομένως, η αναγνώριση των θετικών συνεπειών της διγλωσσίας όχι μόνο σε γλωσσικό, αλλά και σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι κωφοί μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τη γλώσσα στην απόκτηση γνώσεων για τον εαυτό τους και τον κόσμο, στη συνολική γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη, στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και στην επίτευξη επιμέρους κοινωνικών στόχων (Cummins, 2009. Emery, 2007. Grosjean, 2010. Guimaraes et al., 2013).

Συμπερασματικά, το καταφατικό μοντέλο ορίζει την κώφωση ως διαφορετικότητα, η οποία χαρακτηρίζει τα μέλη μιας διαφορετικής κουλτούρας που ομιλούν τη νοηματική γλώσσα και διδάσκονται την καθομιλουμένη. Ταυτόχρονα ανήκουν και στην πλειονοτική ομάδα του γενικού πληθυσμού, και όντας δίγλωσσα είναι σε θέση να συνδυάσουν χαρακτηριστικά και από τις δύο ομάδες και να διαμορφώσουν την ατομική τους ταυτότητα, προσωπικότητα και χαρακτήρα. Τέλος, το πλεονέκτημα της διγλωσσίας τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις ατομικές τους διαφορές και να αναπτύξουν γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ
ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ**

2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	1. Ιατρικό Μοντέλο	1.1. Αναγνώριση των επιπτώσεων της κώφωσης σε ατομικό επίπεδο (10) 1.2. Επηρεάζει τους ερευνητές και τις κρατικές πολιτικές αντιμετώπισης (8)
	2. Κοινωνικό Μοντέλο – μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων	2.1. Αναγνώριση των γλωσσικών δικαιωμάτων του ανθρώπου (4) 2.2. Αναγνώριση της ανάγκης για κοινωνική ενσωμάτωση (3) 2.3. Αναγνώριση της ανάγκης για πολιτισμική ποικιλομορφία (3) 2.4. Αναγνώριση της ανάγκης για κοινωνική δικαιοσύνη (3) 2.5. Αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή των αντιλήψεων που επικρατούν (6) 2.6. Αναγνώριση της διαδικασίας διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας στο κοινωνικό πλαίσιο (8) 2.7. Αναγνώριση της δράσης του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο (1)
	3.Καταφατικό μοντέλο	3.1. Αναγνώριση της κώφωσης ως ξεχωριστής κουλτούρας (9) 3.2. Αναγνώριση της νοηματικής ως ξεχωριστής γλώσσας (5) 3.3. Αναγνώριση της ποικιλίας και της διαφορετικότητας (5) 3.4. Αναγνώριση των θετικών επιπτώσεων στην εκπαίδευση (6) 3.5. Αναγνώριση της διγλωσσίας ως πλεονεκτήματος (1) 3.6. Αναγνώριση των θετικών συνεπειών της διγλωσσίας σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο (4)

ΑΞΟΝΑΣ 3.

ΚΩΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Με την πάροδο των ετών τα άτομα με προβλήματα ακοής παύουν σταδιακά να θεωρούνται ως ανάπηρα και χαρακτηρίζονται ως μέλη μιας ζεχωριστής κουλτούρας, μιας μειονοτικής ομάδας, η οποία συμπεριλαμβάνεται στο γενικό πληθυσμό και διαφοροποιείται από άποψη γλώσσας.

Πλειονοτική ομάδα – χρήση καθομιλουμένης

Με την έννοια αυτή, ως πλειονοτική ομάδα θεωρείται ο γενικός πληθυσμός, ο οποίος χρησιμοποιεί την καθομιλουμένη, την εκάστοτε επίσημη γλώσσα του κράτους, στην προφορική και γραπτή της μορφή. Ένα μέρος της ομάδας αυτής είναι και η κοινότητα των κωφών, η οποία αποτελεί μια μειονότητα που χρησιμοποιεί ως μητρική γλώσσα τη νοηματική και διδάσκεται την καθομιλουμένη ως δεύτερη γλώσσα (Grosjean, 2010. Obasi, 2008. Swanwick, 2000). Η εκμάθηση της καθομιλουμένης είναι ίσης σημασίας με την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών, για αυτό και θα πρέπει να γίνεται τόσο από τους ακούοντες όσο και από τους κωφούς, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά όχι μόνο στο οικογενειακό πλαίσιο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό, το εργασιακό κλπ. (“[deaf people] have a need for sign language as a means of communication among themselves (and with some hearing people), but also a need of the majority language for life outside the deaf community (extended family, work, etc.).” (σελ. 136), Grosjean, 2010).

Ιδιαίτερα όσον αφορά τη μειονοτική ομάδα των κωφών, “η εκμάθηση της καθομιλουμένης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των απαραίτητων γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη σχολική ένταξη και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας” (“a strong first language provides a basis for the development of the necessary cognitive skills to facilitate school curriculum and second language learning”, σελ. 74) (Francis, 2008). Παρόλα αυτά, οι απαιτήσεις και η χρήση της

καθομιλουμένης και της νοηματικής γλώσσας διαφέρουν αρκετά, με αποτέλεσμα ο κωφοί δίγλωσσοι μαθητές να μην αναπτύσσουν ανάλογη ευχέρεια και στις δύο γλώσσες, και για το λόγο αυτό να γίνονται μόνο μερικώς αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο (Bbreivik, 2005. Grosjean, 2010).

Ένας επιπλέον λόγος που τα μέλη της μειονοτικής ομάδας των κωφών δεν κατακτούν σχεδόν ποτέ πλήρως την καθομιλουμένη είναι επειδή “ορισμένες δίοδοι επικοινωνίας χρησιμοποιούνται είτε μόνο από τα μέλη της μιας ομάδας είτε μόνο από τα μέλη της άλλης” (“Some of these channels are more appropriate for one of the two languages (e.g. speech or writing for the majority language)”, σελ. 137) (Grosjean, 2010). Συγκεκριμένα, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος χρησιμοποιούνται κυρίως και πιο αποτελεσματικά από τα μέλη της πλειονοτικής ομάδας των ακουόντων, ενώ τα μέλη της μειονότητας των κωφών χρησιμοποιούν κυρίως την οπτική δίοδο επικοινωνίας (Golos et al., 2012. Grosjean, 2010). Παρόλα αυτά, το γεγονός αυτό έχει και ορισμένα πλεονεκτήματα, καθώς οι κωφοί αντιλαμβάνονται τον κόσμο περισσότερο με την όρασή τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν καλύτερη περιφερειακή όραση και καλύτερη αντίληψη της κίνησης (Emmorey & McCullough, 2008. Koutsoubou, Herman & Woll, 2007. Van Beijsterveldt & Van Hell, 2012).

Επιπρόσθετα, ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι παρόντα και στις δύο ομάδες, όπως τα ρήματα και τα ουσιαστικά (“Nouns and verbs are found to be semantically equivalent in the two languages.” (σελ. 137), ενώ ορισμένα άλλα είναι παρόντα μόνο στην πλειονοτική ομάδα, όπως ο γραπτός λόγος (Grosjean, 2010. Swanwick, 2000). Ως εκ τούτου, οι γνώσεις και η χρήση της κάθε γλώσσας είναι αρκετά πολύπλοκη για τους δίγλωσσους κωφούς, καθώς είναι πιθανόν να χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη νοηματική με κάποιον συνομιλητή, τη χειλιανάγνωση με κάποιον δεύτερο, έναν συνδυασμό με κάποιον τρίτο, το γραπτό λόγο με κάποιον τέταρτο και ούτω καθεξής, παρουσιάζοντας κάθε φορά και μια διαφορετική συμπεριφορά στην προσπάθειά τους να ενταχθούν αποτελεσματικά στην πλειονοτική ομάδα (Braithwaite, 1990.).

Μειονοτική ομάδα – χρήση νοηματικής γλώσσας

Όσον αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά της μειονοτικής ομάδας των κωφών, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι δεν διαφέρουν από αυτά της πλειονοτικής

ομάδας. Οι κωφοί είναι μια μειονοτική ομάδα του πληθυσμού η οποία εμπεριέχεται στην πλειονοτική και διαφέρει από κοινωνικο-γλωσσική άποψη και από άποψη κουλτούρας και ιστορίας. Ο όρος Κωφός χρησιμοποιείται αντί του κωφός σηματοδοτώντας μια κοινωνικο-πολιτισμική παρά τεχνική-ιατρική αντίληψη της μειονοτικής ομάδας (“[...] the term Deaf is used instead of deaf to mark a sociocultural instead of a technical-medical understanding of the minority group.”, σελ. 558) (Gupta, 2002). Η βασική διαφοροποίηση δεν είναι η απώλεια ακοής, αλλά η χρήση της νοηματικής γλώσσας στην επικοινωνία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της ένταξης ενός ατόμου στην κοινότητα των Κωφών. Το γεγονός μάλιστα ότι η καθομιλουμένη χρησιμοποιείται όχι μόνο από τους ακούοντες, αλλά και από τους κωφούς, και η νοηματική χρησιμοποιείται και από ορισμένους ακούοντες (γονείς, εκπαιδευτικοί κλπ.) αποτελεί απόδειξη ότι οι δύο ομάδες αλληλοκαλύπτονται και έχουν περισσότερες ομοιότητες, παρά διαφορές (Barnett, 1999. Bartha, 2005. Batterbury, 2012. Eckert, 2009. Hermans et al., 2010. Johnson & McIntosh, 2009. Johnston, 2005. Jones, 2002. Kanto et al., 2012. Koutsoubou et al., 2007. Maxwell-McCaw et al., 2010. McIlroy & Storbeck, 2010. McKee et al., 2013. Skelton & Valentine, 2003. Svartholm, 2010. Swanwick, 2000).

Από κοινωνικής και πολιτισμικής πλευράς, η μειονοτική ομάδα των κωφών χαρακτηρίζεται από μια συλλογική, παρά ατομική κουλτούρα (“[...] ‘Deaf cultures are not cultures of individualism, but of collectivism.’” (σελ. 5), (Snoddon & Underwood, 2013). Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα άτομα αυτά στην παιδική τους ηλικία, την εκπαίδευση, την εργασία και τα κοινωνικά δίκτυα συμβάλει στη διαμόρφωση χαρακτηριστικών και ταυτότητας. Πολλές δεξιότητες και χαρακτηριστικά που αποκτώνται στην καθομιλουμένη μεταφέρονται και στη νοηματική και το αντίθετο, με αποτέλεσμα ο χαρακτήρας των κωφών δίγλωσσων να είναι ένας συνδυασμός από ικανότητες και γνωρίσματα (Bagga-Gupta, 2007. Batterburry, 2012. Snoddon & Underwood, 2013).

Μία άλλη διαφοροποίηση ανάμεσα στα μέλη του γενικού πληθυσμού και τους κωφούς της μειονοτικής ομάδας είναι ότι οι τελευταίοι διατηρούν τη δίγλωσση ταυτότητά τους καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους και τη μεταφέρουν από γενιά σε γενιά, γεγονός που δεν συμβαίνει με τα μέλη άλλων γλωσσικών μειονοτήτων, που με το πέρασμα των χρόνων είναι πολύ πιθανόν να επιλέξουν μια εκ των δύο γλωσσών ως κύρια (Emery, 2007. Grosjean, 2010. Swanwick, 2000). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι

ίδιοι οι κωφοί δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δίγλωσσο, ιδιαίτερα αν κατέχουν μεγάλη ευχέρεια και στις δύο γλώσσες, τη νοηματική και την καθομιλουμένη. Για το λόγο αυτό, ο όρος Κωφοί (με Κ κεφαλαίο) χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει τα άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους ως δίγλωσσο, ενώ ο όρος κωφοί αναφέρεται στα άτομα που εκλαμβάνουν την κώφωση ως μια ακουστική ιδιαιτερότητα (“Capital ‘D’ is used to identify Deaf people who consider themselves part of a linguistic minority group with its own sign language and culture; the lower case ‘d’ denotes those who consider their deafness as an audiological condition.”, σελ. 174) (Emery, 2007). Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι ανάγκες και οι επιθυμίες των ατόμων με προβλήματα ακοής εξυπηρετούνται καλύτερα αν αυτά αντιμετωπίζονται ως μέλη μιας γλωσσικής μειονότητας, παρά ως άτομα με αναπτηρία, όπως άλλωστε αντιλαμβάνονται και τα ίδια τον εαυτό τους. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να διεκδικήσουν τα κοινωνικά και πολιτικά τους δικαιώματα πιο αποτελεσματικά και να ενταχθούν πλήρως στην πλειονοτική ομάδα και σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής (Berbrier, 2002. Emery, 2007. Gupta, 2002. Lane, 2005. Lee, 2012. Skelton & Valentine, 2003. Snoddon & Underwood, 2013. Svartholm, 2010. Taylor, 1999).

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν αλλαγές σε επίπεδο κοινωνικών πολιτικών και θεσμών, ώστε να διασφαλιστούν τα δικαιώματα των κωφών, είτε πρόκειται για εκ γενετής κωφούς είτε για κωφούς έπειτα από κάποιον τραυματισμό ή ατύχημα (Emery, 2007). Ακόμη, είναι απαραίτητες οι μεταρρυθμίσεις στο εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο, αλλά και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τις ερευνητικές μεθόδους (“On the basis of recent research, I maintain that the right to sign language is not only as strong as the right to a minority language, but is indeed even stronger, because it is the right to have normal social and cognitive development.” (σελ. 402), Trovato, 2013). Οι κωφοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν όχι μόνο την καθομιλουμένη, αλλά και τη νοηματική, εφόσον αποτελεί την αυθόρμητη γλώσσα έκφρασής τους (Batterbury, 2012. Menendez, 2010). Επιπλέον, είναι απαραίτητη η ενημέρωση του κοινωνικού συνόλου σχετικά με τα χαρακτηριστικά, και κυρίως τις ικανότητες των κωφών, ώστε να καθιερωθεί η άποψη ότι τα άτομα αυτά διαθέτουν περισσότερα πλεονεκτήματα παρά ελλείμματα (Golos et al., 2012. Lane, 2005. Maxwell-McCaw et al., 2010).

Απότερος στόχος είναι να επέλθει ένα είδος συμμαχίας ανάμεσα στους ακούοντες και σε όλα τα άτομα με προβλήματα ακοής, ώστε τα τελευταία να έχουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από όλες τις επιλογές που προσφέρονται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και να αναπτύξουν ισότιμα το δυναμικό τους (“D/deaf people, and their allies in the hearing world, are working to change society and space to ensure that D/deaf people, and young D/deaf people in particular, may have greater opportunities to achieve their full potential.”, σελ. 465) (Skelton & Valentine, 2003). Να διαφοροποιηθεί η καθημερινή τους ζωή σε σχέση με το παρελθόν τους, να αποκτήσουν το αίσθημα του ανήκειν, να ακούγεται η φωνή τους στην κοινωνία, να αλλάξουν όχι μόνο τη ζωή τους, αλλά και την προσωπική και συλλογική τους πορεία και ιστορία (Bbreivik, 2005. Brunnberg, 2010. Humphries & Humphries, 2009. McIlroy & Storbeck, 2010. Skelton & Valentine, 2003).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα, η οποία αποτελεί μέρος της πλειονοτικής ομάδας, με βασική διαφοροποίηση τη χρήση της νοηματικής γλώσσας. Ωστόσο, τα άτομα αυτά διδάσκονται και χρησιμοποιούν και την καθομιλουμένη σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, για αυτό και αναπτύσσουν έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, μεταφέροντας γνώσεις και ικανότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη. Βέβαια, ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας και ορισμένες δίοδοι επικοινωνίας είναι παρόντα μόνο στη μία ή μόνο στην άλλη γλώσσα, για αυτό και πολλά άτομα με προβλήματα ακοής δεν κατακτούν ποτέ πλήρως την καθομιλουμένη. Επιπλέον, τα άτομα με προβλήματα ακοής παραμένουν δίγλωσσα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, παρόλο που τα ίδια είναι πιθανόν να μην αντιλαμβάνονται αυτή τους την ιδιότητα.

Συνεπώς, τα άτομα με προβλήματα ακοής θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και να μελετώνται ως μέλη μιας μειονοτικής γλωσσικής ομάδας, παρά ως άτομα με αναπηρία. Με τον τρόπο αυτό μπορούν με τη βοήθεια των ακουόντων να διεκδικήσουν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους σε επίπεδο γλωσσικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό, να ενταχθούν πλήρως στο κοινωνικό πλαίσιο ως ισότιμα μέλη, να επωφεληθούν από τις παρεχόμενες ευκαιρίες και να προσφέρουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. ΚΩΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

3. ΚΩΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	1.Πλειονοτική Ομάδα— Καθομιλουμένη Γλώσσα (Spoken language)	1.1. Για πολλούς, περιλαμβάνει και την ομάδα των κωφών (2)
		1. 2. Η εκμάθηση της καθομιλουμένης είναι ίσης σημασίας με την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών (1)
		1.3. Η καθομιλουμένη είναι απαραίτητη και για τους κωφούς στην καθημερινή ζωή (1)
		1.4. Η καθομιλουμένη αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της γλώσσας των κωφών (2)
		1.5. Η καθομιλουμένη μπορεί να μην κατακτηθεί ποτέ πλήρως από τους κωφούς (2)
		1.6. Ορισμένες δίοδοι επικοινωνίας χρησιμοποιούνται μόνο από τα μέλη αυτής (5)
		1.7. Ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι παρόντα και στις δύο ομάδες (1)
		1.8. Ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι παρόντα μόνο στην πλειονοτική ομάδα (1)
	2.Μειονοτική Ομάδα— Γλώσσα των Κωφών (Νοηματική – Sign language)	2.1. Αποτελεί μέρος της πλειονοτικής ομάδας (16)
		2.2. Αποτελεί μειονοτική ομάδα λόγω της διαφοροποίησης στη γλώσσα (7)
		2.3. Διαφέρει από την πλειονοτική ομάδα από κοινωνικο-πολιτισμική άποψη (5)
		2.4. Η διγλωσσία των κωφών διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (2)
		2.5. Ορισμένοι κωφοί δεν έχουν επίγνωση του ότι είναι δίγλωσσοι (2)
		2.6. Τα μέλη της αγωνίζονται να κατακτήσουν ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες (12)

ΑΞΟΝΑΣ 4.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Η μελέτη και αντιμετώπιση της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας χαρακτηρίζεται από σαφή πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα, τα οποία εντοπίζονται σε επίπεδο κοινωνικο-πολιτισμικό, γνωστικό, γλωσσικό και συναισθηματικό.

Πλεονεκτήματα

Το πρώτο βασικό πλεονέκτημα των δίγλωσσων ατόμων με προβλήματα ακοής είναι η ικανότητα να χειρίζονται και να χρησιμοποιούν ταυτόχρονα δύο γλώσσες, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της κάθε μίας ανάλογα με την περίπτωση. Συνήθως, η πρώτη γλώσσα είναι η νοηματική και η δεύτερη η γραπτή έκφραση της καθομιλουμένης. Παρά τις επιμέρους διαφορές, οι δύο αυτές μορφές γλώσσας παρουσιάζουν και πολλές ομοιότητες, οπότε η απόκτηση ευχέρειας στη μία από αυτές καθιστά ευκολότερη την εκμάθηση της δεύτερης, εφόσον οι ικανότητες που αποκτώνται στην πρώτη μεταφέρονται και στη δεύτερη (Francis, 2008. Guimares et al., 2013. Hermans et al., 2010. Kanto et al., 2012. Lee, 2012. Mayers & Leigh, 2010. Swanwick, 2010. Taylor, 1999. Trovato, 2013. Wolbers, Bowers, Dostal, & Graham, 2013). Όπως χαρακτηριστικά το θέτουν οι Furlonger & Rickards (2011), οι νοηματικές γλώσσες έχουν τόσες πολλές διαφορές με τις ομιλούμενες, ώστε μπορούν να αποτελέσουν μια γέφυρα στη διαδικασία του γραμματισμού στην καθομιλουμένη γλώσσα (“sign languages share enough similarities with spoken languages that they can be used as a bridge into the literacy of the majority language.”, σελ. 473).

Το πλεονέκτημα αυτό έχει πολύ θετικό αντίκτυπο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς η χρήση της γλώσσας αποτελεί για τους κωφούς μέσο ταύτισης με τα μέλη της πλειονοτικής ομάδας, προωθεί το αίσθημα του ανήκειν, ευνοεί τη δημιουργία στενών σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας και του φιλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος

και επιτρέπει τη συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας (Brunnberg, 2010. Willoughby, 2012.).

Η διγλωσσία επιτρέπει την πολυεπίπεδη συμμετοχή των κωφών σε δύο διαφορετικές κουλτούρες, στις οποίες προσαρμόζουν τις απόψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές τους και από τις οποίες συνδυάζουν χαρακτηριστικά και ικανότητες (“They combine and blend aspects of the cultures involved. Certain characteristics (attitudes, beliefs, values, behaviors, etc.) come from the one or the other culture whereas other characteristics are blends based on these cultures.”, σελ. 137) (Grosjean, 2010). Με τον τρόπο αυτό, το άτομο που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες και ανήκει σε δύο κουλτούρες έχει θέση σε δύο διαφορετικούς κόσμους στους οποίους μπορεί να λειτουργήσει εξίσου (Grosjean, 2010. Jones, 2002. Lee, 2012. McIlroy & Storbeck, 2010. Svartholm, 2010). Επιπλέον, η διγλωσσία παρέχει στα κωφά άτομα τη δυνατότητα επιλογής μίας γλώσσας και μιας κουλτούρας ως πρωτεύουσας, από την οποία θα αξιοποιήσουν τα παρεχόμενα χαρακτηριστικά και θα αναπτύξουν ικανότητες (“sign bilingualism provides deaf children with the advantage of a secure preferred language which should support the development of their literacy skills” (σελ. 14), Swanwick, 2000). Ταυτόχρονα, διατηρούν την ικανότητα εναλλαγής τρόπων και διόδων επικοινωνίας, γεγονός που βοηθά τα άτομα αυτά να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς τους σε όποιο πλαίσιο κι αν βρεθούν (Brunnberg, 2010. Grosjean, 2010. Humphries & Humphries, 2009. Lane, 2005. Menendez, 2010. Swanwick, 2000).

Κάνοντας ταυτόχρονη χρήση των δύο γλωσσών, οι δίγλωσσοι κωφοί είναι σε θέση να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, να κάνουν εμπορικές συναλλαγές, να συνεννοηθούν σε εστιατόρια και να απολαύσουν χώρους αναψυχής, να επικοινωνήσουν στο χώρο εργασίας τους (Maxwell-McCaw et al., 2010. Skelton & Valentine, 2003). Ταυτόχρονα, όντας μέλη της κοινότητας των Κωφών αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν, αξιοποιούν και αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά, τις πληροφορίες, αλλά και τα ήθη και την ιστορία των ομοίων τους (Kanto et al., 2012. McIlroy & Storbeck, 2010). Η μαθησιακή και ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών βασίζεται τόσο σην επικοινωνία με τους γονείς τους όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (“Deaf youth’s perceived successful communication with their parents is significantly correlated with quality of life and lower depressive symptoms. [...] Children’s language learning and academic

progress are reliant on both communication with parents and on children's social and emotional development" (σελ. 4), Snoddon & Underwood, 2013).

Πέραν του ότι η διγλωσσία ευνοεί τη δημιουργία στενών σχέσεων μεταξύ του κωφού ατόμου και του φιλικού και κοινωνικού πλαισίου, η εκμάθηση των δύο γλωσσών επιτρέπει την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες στην προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη ταυτότητας. Όπως συμβαίνει με τους ακούοντες, έτσι και οι κωφοί δίγλωσσοι αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις με νόημα στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Kushalnagar et al. (2010), «η εναλλαγή ανάμεσα στις δύο γλώσσες παρέχει στο δίγλωσσο άτομο ένα υψηλό επίπεδο νοητικής ευελιξίας και διαμόρφωσης εννοιών” (“[...] switching between languages provides the bilingual individual with a higher degree of mental flexibility and concept formation. This cognitive advantage may be based on use of inhibitory functions of the frontal lobe such that interference from another language is inhibited and one can selectively attend to the language that is currently in use”, σελ. 263). Σταδιακά το άτομο είναι σε θέση να γενικεύει τις αποκτηθείσες δεξιότητες από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Η ικανότητα αυτή ευνοεί τη μετέπειτα ανεξαρτησία και τη διεκδίκηση επαγγελματικών ευκαιριών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Emery, 2007. Furlonger & Rickards, 2011. Grosjean, 2010. Gupta, 2002. Snoddon & Underwood, 2013. Svartholm, 2010. Swanwick, 2000).

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι είναι απαραίτητη η καθιέρωση σχετικών διδακτικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθόδων, που να ευνοούν τον αποτελεσματικό γραμματισμό των παιδιών με προβλήματα ακοής. Η συμμετοχή σε διαδραστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο, η αξιοποίηση των εμπειριών που έχουν αποκτηθεί σε άλλα πλαίσια ή στη μία εκ των δύο γλωσσών, η ενθάρρυνση του διαλόγου, η γενίκευση του γλωσσικού κώδικα σε περιστάσεις εκτός τάξης και η χρήση υπολογιστών αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους και μέσα διδασκαλίας της γλώσσας και γνωστικής ανάπτυξης των δίγλωσσων κωφών (Guimares et al., 2013. Furlonger & Rickards, 2011. Surian et al., 2010. Swanwick, 2010. Cummins, 2009. Lane, 2005. Gupta, 2002. Swanwick, 2000).

Ορισμένα επιπρόσθετα πλεονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο που αποκτώνται μέσω της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν την απόκτηση μετα-

γνωστικών δεξιοτήτων, μέσα από τη διαρκή σύγκριση, αντίθεση και μεταφορά χαρακτηριστικών και εικόνων από τη μία γλώσσα στην άλλη (“Deaf and hard of hearing (d/hh) students who use or are developing American Sign Language (ASL) as their L1 may demonstrate the use of ASL linguistic features in their writing of English.”, σελ. 1) (Wolbers et al., 2013). Επιπλέον, οι δίγλωσσοι κωφοί έχουν καλύτερα ανεπτυγμένες οπτικές και χωρικές ικανότητες. Σταδιακά επιτυγχάνεται η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε διάφορα γνωστικά έργα και δραστηριότητες, η οποία είναι όμοια ή και υψηλότερη από αυτή των ακουόντων, αλλά και ικανότητες αναγνώρισης μη λεκτικών χαρακτηριστικών της γλώσσας, όπως το συναίσθημα (Emmorey & McCullough, 2008. Emmorey, Petrich & Gollan, 2012. Johnson & McIntosh, 2009. Knoors & Marschark, 2012. Kushalnagar, Hannay & Hernandez, 2010. Lee, 2012. Lurdes da B.V. Rodrigues da Silva, 2008. Surian et al., 2010. Svartholm, 2010. Swanwick, 2000. Tomasulo, Valeri, Di Renzo et al., 2013. Willoughby, 2012).

Ορισμένα επιπρόσθετα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων κωφών σε γλωσσικό επίπεδο αφορούν την ικανότητα εναλλαγής κωδίκων από τη μία γλώσσα στην άλλη, παρόλο που η νοηματική γλώσσα διαθέτει δική της σύνταξη και δομή, και δεν έχει γραπτή μορφή (Brunnberg, 2010. Francis, 2008. McKee et al., 2013). Αποκτώντας ευχέρεια σε νοηματική και καθομιλουμένη, οι δίγλωσσοι κωφοί ενεργοποιούν και τις δύο γλώσσες καθώς διαβάζουν, γράφουν, ακούν και μιλούν την κάθε γλώσσα (“[...] an increasing number of studies show that both languages are active when bilinguals read, listen and speak each language.”, σελ. 286) (Morford et al., 2010).

Επιπλέον, η εκμάθηση της νοηματικής ευνοεί την οργάνωση των νευρικών λειτουργιών που απαιτούνται τόσο για τη γλωσσική όσο και για τη μη γλωσσική επεξεργασία, γεγονός που αποτελεί επιπλέον γλωσσικό προνόμιο για τους δίγλωσσους κωφούς σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Ταυτόχρονα, η επικέντρωση της προσοχής στο πρόσωπο του συνομιλητή και τις οπτικο-χωρικές πληροφορίες επιτρέπει την ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου για την αναγνώριση εκφράσεων του προσώπου, γεγονός που αποτελεί προνόμιο στην επικοινωνία (“the inability to perceive speech and speech prosody may heighten a deaf person’s attention to facial affect when interacting with hearing non-signers, and it could be this experience that leads to left hemisphere activation when recognizing emotional

facial expressions in a language/ communication context.” (σελ. 127), Emmorey & McCullough, 2008).

Μία διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα σε κωφούς και ακούοντες δίγλωσσους εντοπίζεται στην ενσωμάτωση λεκτικών και μη-λεκτικών πληροφοριών, καθώς οι κωφοί χρησιμοποιούν την οπτικο-χωρική δίοδο και χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές επεξεργασίας, ενσωμάτωσης και απομνημόνευσης (“there exist differences in the processing strategies employed by deaf and hearing children which lead to advantages and disadvantages in different areas.” (σελ. 45), Swanwick, 2000). Παρόλα αυτά, η ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο ομάδων του πληθυσμού κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, και οι κωφοί κατακτούν ανάλογες ικανότητες γραμματισμού και μη λεκτικής νοημοσύνης με τους ακούοντες (Ormel, Hermans, Knoors & Verhoeven, 2012).

Τέλος, η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε διάφορα πλαίσια ευνοεί επιπλέον τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Τα δίγλωσσα κωφά παιδιά αναπτύσσουν υψηλή αυτοεκτίμηση, υψηλή αυτο-αξία και αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα των κωφών. Έχουν καλύτερη εικόνα του εαυτού, μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε διάφορες περιστάσεις, ενώ τείνουν να έχουν χαμηλότερα ποσοστά συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης σε σχέση με τους μονόγλωσσους κωφούς (Skelton & Valentine, 2003). Η αποτελεσματική επικοινωνία με τους οικείους τους συσχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα της ζωής τους και με χαμηλότερα ποσοστά κατάθλιψης (“Deaf youth’s perceived successful communication with their parents is significantly correlated with quality of life and lower depressive symptoms” (σελ. 4), Snoddon & Underwood, 2013).

Συνοπτικά, οι δίγλωσσοι κωφοί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν ταυτόχρονα δύο διαφορετικές γλώσσες και να αξιοποιήσουν τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα της κάθε μίας, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο και την περίσταση. Επιπλέον, η ταυτόχρονη συμμετοχή σε δύο κουλτούρες επιτρέπει όχι μόνο τη συμμετοχή σε ποικίλα κοινωνικά, μαθησιακά και εργασιακά πλαίσια, αλλά και τη διαμόρφωση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Με την κατάλληλη εκπαίδευση στις δύο γλώσσες, οι κωφοί είναι σε θέση να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις ανάλογες των ακουόντων και να διεκδικήσουν αντίστοιχες θέσεις εργασίας.

Επιπρόσθετα, οι δίγλωσσοι κωφοί αναπτύσσουν τη δική τους ατομική και ομαδική ταυτότητα επιλέγοντας και συνδυάζοντας χαρακτηριστικά και από τις δύο κουλτούρες, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν συναισθηματική πληρότητα, αυτοεκτίμηση και θετική αυτο-εικόνα.

Μειονεκτήματα

Πέρα από τα αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων κωφών, η ανάλυση των επιστημονικών μελετών ανέδειξε ορισμένα μειονεκτήματα σε γλωσσικό και γνωστικό κυρίως επίπεδο.

Από κοινωνικο-πολιτισμικής πλευράς, οι κωφοί έχον να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της συμμετοχής σε τρεις ουσιαστικά κουλτούρες, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, την προσωπική τους καταγωγή και καταβολές, την κοινότητα των Κωφών και την πλειονοτική κοινωνική ομάδα των ακουόντων, στην οποία καλούνται να ενταχθούν (“Multicultural deaf children and adults face the challenge of coping with at least three different cultures their own ethnic or racial groups, the Deaf community, and the mainstream still predominantly white, middle-class, and hearing.” (σελ. 1), Sass-Lehrer, Gerner de Garcia & Rovins, 1997). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, η πλειονοτική ομάδα χαρακτηρίζεται από εσφαλμένες αντιλήψεις και στερεότυπα και μη ρεαλιστικές απαιτήσεις από τους κωφούς, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μην αισθάνονται ούτε «αρκετά ακούοντες» για την πλειονοτική ομάδα, αλλά ούτε και «αρκετά κωφοί» για την κοινότητα των Κωφών (Humphries & Humphries, 2009. McIlroy & Storbeck, 2010. Parasnis & Fischer, 2005).

Από γνωστικής πλευράς, τα μειονεκτήματα των δίγλωσσων κωφών είναι πιθανόν να οφείλονται σε εκπαιδευτικές μεθόδους και παρεμβάσεις και μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ακουστική επεξεργασία (“Differences tend to rest on the nature of educational programming and interventions specific to each group” (σελ. 427), Mayer, 2007). Η διστακτικότητα του εκάστοτε κράτους να καθιερώσει και να προωθήσει την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας παραβιάζει τα γλωσσικά δικαιώματα των κωφών (Cummins, 2009). Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι επιδόσεις των δίγλωσσων κωφών σε διάφορες ακαδημαϊκές

δοκιμασίες παραμένουν χαμηλότερες από αυτές των ακουόντων συνομηλίκων τους (“[...] the academic achievements of deaf children fall behind in comparison to hearing peers, most tellingly, but not only, in reading”, σελ. 188) (Hermans et al., 2010). Συγκεκριμένα, είναι πιθανόν να κάνουν περισσότερα λάθη στο λεξιλόγιο και τη δομή, να παραλείπουν άρθρα, προθέσεις και χρόνους (Holcomb & Peyton, 1992).

Από γλωσσικής άποψης, οι δίγλωσσοι κωφοί, παρότι έχουν λάβει δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση, καλούνται να λειτουργήσουν σε μια κοινότητα ακουόντων (“children need to function in the majority language in the society.”, σελ. 1). Ως εκ τούτου, αν η ευχέρεια στην καθομιλουμένη δεν αποκτηθεί εγκαίρως, η επικοινωνία με τους συνομηλίκους σε μικρή ηλικία χαρακτηρίζεται από ποικίλα προβλήματα (Lurdes da B.V. Rodrigues da Silva, 2008). Επιπλέον, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι η διαρκής εναλλαγή των δύο γλωσσών απαιτεί προηγούμενη ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να αποφεύγονται ή έστω να περιορίζονται λάθη από άποψη λεξιλογίου, συντακτικής κατανόησης και φωνολογικής ενημερότητας, τα οποία είναι συχνά στους δίγλωσσους κωφούς (“Deaf children’s difficulties with the development of literacy skills have been examined in terms of vocabulary knowledge, syntactic understanding and phonological awareness.” (σελ. 48) (Swanwick, 2000).

Γενικότερα, ο γνωστικός φόρτος και οι πολύπλοκοι μηχανισμοί που απαιτούνται για την απόκτηση της καθομιλουμένης γλώσσας από δίγλωσσους κωφούς έχει ως αποτέλεσμα την επιβράδυνση της κατάκτησης λεξιλογικών, σημασιολογικών, μορφοσυντακτικών και γραμματικών ικανοτήτων, εφόσον μάλιστα οι νοηματικές γλώσσες δεν έχουν ορθογραφία και γραπτό λόγο (“Partly due to this load to cognitive and processing mechanisms when compared with the language acquisition of monolingual children, the development of early bilingual children’s vocabulary and grammar in each language being learned may seem slower, especially in the early years”, σελ. 243) (Kanto et al., 2012). Για το λόγο αυτό, οι δίγλωσσοι κωφοί προσπαθούν να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα αυτά είτε με το δακτυλικό αλφάβητο είτε με μια «αθόρυβη φωνολογία» από κινήσεις του στόματος και μορφασμούς των χειλιών και της γλώσσας (Emmorey & McCullough, 2008. Francis, 2008. Furlonger & Rickards, 2011. Hermans et al., 2010. Kanto et al., 2012. Koutsoubou et al., 2007. Kushalnagar et al., 2010. Mayer, 2007. Mayer, 2009.

Menendez, 2010. Morford et al., 2010. Ormel et al., 2012. Skelton & Valentine, 2003. Swanwick, 2000. Van Beijsterveldt & Van Hell, 2012. Willoughby, 2012).

Τέλος, από συναισθηματικής πλευράς, η κώφωση δεν παύει ακόμα και σήμερα να αποτελεί μία μη επιθυμητή κατάσταση, η οποία σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύεται από προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικό στιγματισμό (Humphries & Humphries, 2009).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι δίγλωσσοι κωφοί αγωνίζονται να βρουν τη θέση τους στις υπάρχουσες κοινωνικές ομάδες και κουλτούρες, να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, δυσκολεύονται να κατακτήσουν ορισμένες διαστάσεις της προφορικής και γραπτής μορφής της καθομιλουμένης και υστερούν σε ορισμένες γλωσσικές ικανότητες. Τέλος, δεν παύουν να ζουν σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από ακούοντες, με ανάλογα στερεότυπα και -συχνά μη ρεαλιστικές- απαιτήσεις (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

4. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	1. Πλεονεκτήματα	1.1. Πλεονεκτήματα σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (44)
		1.2. Πλεονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο (14)
		1.3. Πλεονεκτήματα σε συναισθηματικό επίπεδο (2)
		1.4. Πλεονεκτήματα σε γλωσσικό επίπεδο (14)
	2. Μειονεκτήματα	2.1. Μειονεκτήματα σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (3)
		2.2. Μειονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο (4)
		2.3. Μειονεκτήματα σε γλωσσικό επίπεδο (27)
		2.4. Μειονεκτήματα σε συναισθηματικό επίπεδο (1)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη μετα-ανάλυση των άρθρων διαπιστώθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, μεγάλη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών σχετικά με την προσέγγιση και μελέτη της κώφωσης ως μορφής διγλωσσίας και των πλεονεκτημάτων της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όπως διαπιστώθηκε, τόσο οι πρόσφατες (2005-2014) όσο και οι λίγο παλαιότερες (2000-2004) μελέτες λαμβάνουν ως δεδομένο ότι η νοηματική γλώσσα είναι ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα, με δική του γραμματική, το οποίο μπορεί να κατακτηθεί πλήρως από τα άτομα με προβλήματα ακοής και να αποτελέσει τη βάση για τη μετέπειτα κατάκτηση της καθομιλουμένης. Η κατάκτηση των δύο γλωσσών ευνοεί την παράλληλη ένταξη και συμμετοχή των ατόμων με προβλήματα ακοής σε δύο κουλτούρες, αυτή της πλειονοτικής ομάδας των ακουόντων και αυτή της μειονοτικής ομάδας των Κωφών.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής αποτελούν μια ετερογενή ομάδα του πληθυσμού, που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία και πολλές ατομικές διαφορές, η πολυεπίπεδη συμμετοχή στις δύο κουλτούρες ευνοεί την επιλογή και την αξιοποίηση χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο διαμορφώνει τη δική του προσωπικότητα και την ατομική, αλλά και συλλογική του ταυτότητα, συνδυάζοντας εποικοδομητικά γνωρίσματα από δύο διαφορετικούς πληθυσμούς. Συνακόλουθα, είναι σε θέση να επικοινωνήσει και να ενταχθεί αποτελεσματικά σε διάφορα πλαίσια, χρησιμοποιώντας εναλλάξ τη νοηματική και την καθομιλουμένη. Συμμετέχει με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία, δικτυώνεται κοινωνικά και διεκδικεί τα ατομικά, γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτικά και εργασιακά του δικαιώματα.

Μια αξιοσημείωτη παρατήρηση των ερευνητών είναι ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής που χρησιμοποιούν με ευχέρεια τη νοηματική και την καθομιλουμένη δεν θεωρούνται από την κοινή γνώμη, αλλά και δεν αντιλαμβάνονται τα ίδια τον εαυτό τους ως δίγλωσσο, παρότι πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό το οποίο φέρουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Το εύρημα αυτό έχει εξηγηθεί μερικώς από το γεγονός ότι κωφοί και ακούοντες δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται από τους ίδιους μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας και διέρχονται από ανάλογες

κρίσματος περιόδους και ορόσημα. Επιπρόσθετα, οι κωφοί είναι σε θέση να μεταφέρουν τις εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει από τη μία γλώσσα στην εκμάθηση της άλλης. Ωστόσο, οι δύο ομάδες ακολουθούν διαφορετική τροχιά μάθησης, καθώς αυτοί που μαθαίνουν τη νοηματική ως μητρική γλώσσα και στη συνέχεια διδάσκονται την καθομιλουμένη δυσκολεύονται ιδιαίτερα, καθώς δεν έχουν προηγουμένως γνωρίσει ανάλογο γλωσσικό σύστημα, με ορθογραφία, σύνταξη και γραπτή μορφή.

Παρατηρείται, επομένως ότι με την πάροδο των ετών έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές τόσο στη μελέτη όσο και στην αντιμετώπιση των ατόμων με προβλήματα ακοής. Η κώφωση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μια ατομική μειονεξία, η οποία χρήζει ιατρικής παρέμβασης και θεραπείας (ιατρικό μοντέλο). Αντ' αυτού, οι κωφοί θεωρούνται μέλη μιας μειονοτικής ομάδας του πληθυσμού, η οποία διαφοροποιείται κατά κύριο λόγο ως προς τη γλώσσα επικοινωνίας. Τα δικαιώματα της ομάδας αυτής έχουν αναγνωριστεί διεθνώς και πραγματοποιείται μια διαρκής και συστηματική προσπάθεια για τη διασφάλιση και προστασία τους. Στόχος είναι η κοινωνική ενσωμάτωση και η αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ποικιλίας που χαρακτηρίζει την ομάδα αυτή και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας (κοινωνικό μοντέλο-μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων). Τα τελευταία χρόνια, η διγλωσσία των κωφών θεωρείται γλωσσικό και κοινωνικό πλεονέκτημα, παρά εμπόδιο, ενώ αναγνωρίζονται οι θετικές συνέπειες της διγλωσσίας όχι μόνο σε γλωσσικό, αλλά και σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο (καταφατικό μοντέλο).

Παρόλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η ταυτόχρονη συμμετοχή των κωφών σε δύο ή και τρεις κουλτούρες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, την προσωπική τους καταγωγή και καταβολές, την κοινότητα των Κωφών και την πλειονοτική κοινωνική ομάδα των ακουόντων, στην οποία καλούνται να ενταχθούν, χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες δυσκολίες. Τα κωφά άτομα δεν μπορούν να ταυτιστούν πλήρως με καμία ομάδα, οπότε καταλήγουν να ταλαντεύονται ανάμεσα στις διάφορες, εφόσον μάλιστα τα μέλη της πλειονοτικής ομάδας των ακουόντων χαρακτηρίζονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, αλλά και μη ρεαλιστικές απαιτήσεις από τους κωφούς. Το γεγονός αυτό δε φαίνεται να έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια, καθώς αναφέρεται τόσο σε παλαιότερα όσο και σε νεότερα άρθρα.

Επιπλέον, η νοηματική και η καθομιλουμένη παρουσιάζουν σαφείς διαφορές ως προς τους σημειωτικούς κώδικες και τους τρόπους επικοινωνίας, και κατ' επέκταση και ως προς τους τρόπους εκμάθησης. Συνεπώς, πολλοί είναι οι κωφοί οι οποίοι εντέλει δεν κατακτούν εξίσου τις δύο γλώσσες, είτε από δική τους επιλογή, είτε λόγω ατομικών-σωματικών ή κοινωνικών περιορισμών.

Για το λόγο αυτό, πέρα από την καθιέρωση της νοηματικής ως επίσημης γλώσσας των κωφών και της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για αυτούς, είναι απαραίτητο να αλλάξουν και οι αντίστοιχες κρατικές πολιτικές, αλλά και οι αντιλήψεις και στάσεις της κοινής γνώμης, ώστε τα άτομα με προβλήματα ακοής να ενσωματωθούν πλήρως στο κοινωνικό σύνολο. Μάλιστα, παρόλο που οι πιο πρόσφατες μελέτες διεξάγονται σε άτομα με προβλήματα ακοής τα οποία χρησιμοποιούν σύγχρονα ακουστικά βοηθήματα και έχουν κοχλιακά εμφυτεύματα, οι ερευνητές εξακολουθούν να τάσσονται υπέρ της εκμάθησης τόσο της νοηματικής όσο και της καθομιλουμένης, καθώς παρατηρούν ότι ο προφορικός λόγος δεν είναι δυνατόν να κατακτηθεί πλήρως από τα παιδιά με προβλήματα ακοής, λόγω των ελλειμμάτων στην ακουστική επεξεργασία των πληροφοριών. Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές καταγράφουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις των κωφών σε σχέση με τους ακούοντες.

Συνεπώς, παρά τη μερική αποκατάσταση της ακουστικής βλάβης, οι κωφοί εξακολουθούν να μαθαίνουν καλύτερα μέσω της οπτικής διόδου επικοινωνίας, αναπτύσσοντας μάλιστα καλύτερες οπτικο-χωρικές δεξιότητες σε σχέση με τους ακούοντες. Αξιοποιώντας το πλεονέκτημα αυτό στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, τα παιδιά αυτά θα είναι σε θέση να επωφεληθούν από τη δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αναδειχθούν σε ισότιμους πολίτες, που έχουν να προσφέρουν γνώσεις, δεξιότητες και δημιουργικότητα στις σύγχρονες ετερογενείς και πολυ-πολιτισμικές κοινωνίες.

Ένα γενικότερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιστημονικών μελετών που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια είναι πως τα άτομα με προβλήματα ακοής έχουν πλέον αποκτήσει μια νέα ταυτότητα, διαφορετική από αυτή που τους χαρακτήριζε παλαιότερα. Έχουν διαχωριστεί πλέον από το σύνολο των ατόμων με «αναπηρίες» ή «μειονεξίες» και εκλαμβάνονται ως μέλη μιας ιδιαίτερης και ετερογενούς κοινότητας. Πλέον δεν είναι άτομα που

χαρακτηρίζονται από κάποιο στίγμα και η κώφωση δεν θεωρείται μειονέκτημα και εμπόδιο. Αντιθέτως, η ικανότητα των ατόμων αυτών να χειριστούν αποτελεσματικά δύο γλώσσες μόνο πλεονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί, το οποίο ευνοεί όχι μόνο την επικοινωνία και την κοινωνική ενσωμάτωση, αλλά και τη γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Οι πολλαπλές ομοιότητες των ατόμων με προβλήματα ακοής με τα δίγλωσσα άτομα –τα οποία επίσης δεν θεωρούνται πλέον επιλήψιμα και κατακριτέα- και η ένταξή τους σε ένα μαθησιακό περιβάλλον δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανοίγει νέους ορίζοντες για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, την ένταξη και την πλήρη λειτουργικότητα στο σύγχρονο και διαρκώς εξελισσόμενο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, τίθενται οι βάσεις για τη μετέπειτα αποτελεσματική ενσωμάτωση κωφών και βαρηκόων σε μία ανταγωνιστική και απαιτητική όσο ποτέ αγορά εργασίας, αλλά και η δημιουργία υγιών και λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι ευχής έργον η υιοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης από το σύνολο των ατόμων με προβλήματα ακοής και η συνακόλουθη παροχή κατάλληλων ευκαιριών για πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και του δυναμικού τους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε ακαδημαϊκά πλαίσια με απώτερο σκοπό τη λήψη μεταπυχλαικού διπλώματος. Το δείγμα των επιστημονικών άρθρων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά μεγάλο και υπήρχε αρκετός χρόνος για την εις βάθος επεξεργασία τους, την ανάλυση και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Όλα τα επιστημονικά άρθρα για τη μετα-ανάλυση προέρχονταν από τον επιστημονικό ιστότοπο του scopus και με περιορισμό να είναι νέες έρευνες, από το 2000 και έπειτα.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχε μια ανάλογη μελέτη η οποία να περιλαμβάνει ακόμη παλαιότερες έρευνες, αντιπαραθέτοντας και συγκρίνοντας ευρήματα από τις πέντε τελευταίες δεκαετίες, προερχόμενα από διεθνείς και διαχρονικές μελέτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appel, R. & Muysken, P. (1992). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker-Shenk, C. & Padden, C. (1978). *American Sign Language: A Look at its History, Structure and Community*. MD: Silver Spring, TJ Publishers.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Boothroyd, A. (1982). Communication aids for the deaf. Στο: Stern, V.W. & Redden, M.R. (Eds.). *Amplification in Education*. Washington: A.G. Bell Association for the Deaf.
- Braithwaite, D.O. (1990). From majority to minority: an analysis of cultural change from ablebodied to disabled. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 465-483.
- Cameron, C. (2009). *Further towards an Affirmative Model of Disability*. Διαθέσιμο: <http://www.disabilityartsonline.org.uk/affirmative-model-of-disability>
- Cameron, C. (2010). *Does anybody like being disabled? A critical exploration of impairment, identity, media and everyday experience in a disabling society*. PhD thesis. Queen Margaret University.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R.I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29, 367-388.
- Chung, K.C., Burns, P.B., Kim, H.M. (2006). A practical guide to meta-analysis. *J Hand Surg Am*, 3, 1671-1678.
- Davis, L.J. (2007). Deafness and the Riddle of Identity. *The Chronicles of Education: The Chronicle Review*, 53(19), 1-7.

- De Clerck, G. (2010). Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 435-446.
- Frisina, R. (1974). *Report of the Committee to Redefine Deaf and Hard of Hearing for Educational Purposes*. Washington, D.C.
- Hintermair, M., & Albertini, J.A. (2005). Ethics, Deafness, and New Medical Technologies. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 10(2), 184-192.
- ICF (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*. World Health Organization. Geneva: 2002.
- Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics*, 34, 927-954.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey into Deaf World*. San Diego, CA: DawnSign Press.
- Lynas, W. (1994). *Communication Options in the Education of Deaf Children*. NY: John Wiley and Sons, Inc.
- Lysons, K. (1984). *Hearing Impairment*. Pearson Education Ltd.
- Marschark, M. (1997). *Raising and educating a deaf child*. New York: Oxford University Press.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.
- Moores, D. (1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Στο: Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης – Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Nussbaum, D., Waddy-Smith, B., & Doyle, J. (2012). Students Who Are Deaf and Hard of Hearing and Use Sign Language: Considerations and Strategies for Developing Spoken Language and Literacy Skills. *Seminars in Speech and Language*, 33(4), 310-321.

- Petitti, D.B. (2000). *Meta-analysis, Decision Analysis, and Cost-Effectiveness Analysis* (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Pollack, D. (1964). Acoupedics: Uni-sensory Approach to Auditory Training. *Volta Review*, 66 (7), 400-409. Στο: Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης – Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Senghas, R., & Monaghan, L. (2002). Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language. *Annual Review of Anthropology*, 31, 69-97.
- Schein, J. (1989). *At home among strangers: Exploring the Deaf community in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Simeonsson, R.J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25 (11-12), 602-610.
- Tomasuolo, E., Valeri, G., Di Renzo, A., Pasqualetti, P., & Volterra, V. (2013). Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 12-29.
- Tucker, I. & Nolan, M. (1984). *Educational Audiology*. Sydney: Croom Helm, Ltd.
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS.
- Watson, N. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Watt, J.D., & Davis, F.E. (1991). The prevalence of boredom proneness and depression among profoundly deaf residential school adolescents. *American Annals of the Deaf* 136, 409-413.
- Wolbers, K.A., Bowers, L.M., Dostal, H.M., & Graham, S.C. (2013). Deaf writers' application of American Sign Language knowledge to English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, 1-19.

Αλεβίζος, Γ. (2011). *Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και το «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» ΕΣΠΑ 2007-2013.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση - Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π., & Κουνέλη, Β. (2012). Μορφές και Μοντέλα Διγλωσσίας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. *Διγλωσσία και Διγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 6^{ος}. Πάτρα: 2012.

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. *Υπό δημοσίευση*.

Διά Βίου Μάθηση και Αναπηρία (2008). Μελέτη στο πλαίσιο του Έργου «Εκπαιδευτική Ενδυνάμωση των Ατόμων με Αναπηρία και των Στελεχών των Αναπηρικών Οργανώσεων». Συλλογικό Έργο. Αθήνα: Νοέμβριος 2008.

Ηλιάδης, Θ. & Κεκές, Γ. (1986). *Κλινική Ακονολογία*. Θεσσαλονίκη: Τριανταφύλλου.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-232.

Καρβούνης, Χ. (2012). Η Κοινωνική Διγλωσσία στην Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Gavrilidou, Z., Efthymiou, A., Thomadaki, E., & kambakis-Vougiouklis, P. *The 10th International Conference of Greek Linguistics. Selected Papers*. Democritus University of Thrace, Komotini: 2012.

Λαζανάς, Β. (1974). *To πρόβλημα των κωφαλάλων*. Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. & Οκαλίδου, Α. (1999). *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο

Επιμόρφωσης – Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Διάγνωση, αποκατάσταση βαρηκοΐας και συμβουλευτική γονέων*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ.

Λαμπροπούλου, Β. (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Διδασκαλίας Μαθημάτων για Κωφούς και Βαρήκοους Μαθητές. Α' Τόμος. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Σταματιάδης, Π. (2008). *To νέο σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας (ICF)*. Διαθέσιμο: <http://www.ikpa.gr>

Τριάρχη-Hermann, B. (2000). *H διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσάκαλος, Μ. (2009). *Βαρηκοΐα και κώφωση στην παιδική ηλικία*. Μυτιλήνη.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). *H εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική*. Τετράδια Εργασίας Νάξου. Ανάτυπο Διγλωσσία, τ. 1^ο. Ρόδος.

Φύρμπας, Γ. (2008). Προβλήματα ακοής. Στο: Καρλοβασίτου, Α. (Επιμ.). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών – Γονέων Παιδιών με Αναπηρίες και Γονέων Μαθητών με Αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕΑΕΚ.

Φωτιάδης, Δ., Φωτιάδου, Ε., Σιδηροπούλου, Μ. (2005). Φυσική Αγωγή σε παιδιά με σοβαρή απώλεια ακοής. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος*, 17, 348-354.

Φωτιάδου, Γ. Ε. (2007). *Άσκηση και Αισθητηριακές Διαταραχές*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Χατζοπούλου, Μ., & Κουρμπέτης, Β. (2011). Εκπαίδευση Μαθητών με Προβλήματα Ακοής. Στο: *H εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και το «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» ΕΣΠΑ 2007-2013.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΠΘΑ

1. Bagga-Gupta, S. (2007). Aspects of Diversity, Inclusion and Democracy Within Education and Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 1-22.
2. Baker-Shenk, C., & Kyle, J.G. (1990) Research with Deaf People: Issues and Conflicts. *Handicap & Society*, 5(1), 65-75 (published 2007)
3. Barnett, S. (1999). Clinical and Cultural Issues in Caring for Deaf People. *Family Medicine*, 31(1), 17-22.
4. Bartha, C. (2005). *Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary*. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 210-222. Somerville, MA: Cascadilla Press.
5. Batterburry, S.C.E. (2012). Language justice for Sign Language Peoples: the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Lang Policy*, 11, 253–272.
6. Bbreivik, J.K. (2005). Vulnerable but strong: Deaf people challenge established understandings of deafness. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66), 18-23.
7. Berbrier, M. (2002). Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White Supremacist Activists in Late Twentieth Century America. *Sociological Forum*, 17(4), 553-591.
8. Braithwaite, D.O. (1990). From majority to minority: an analysis of cultural change from ablebodied to disabled. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 465-483.
9. Brunnberg, E. (2010). Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 179-197.
10. Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271.

11. Eckert, R.C. (2009). Toward a Theory of Deaf Ethnos: Deafnicity D/deaf (Homaemon, Homoglosson, Homothreskon). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 317-333.
12. Emery, S.D. (2007). Citizenship and Sign Bilingualism: ‘...There is Nothing Wrong with Being Bilingual...it’s a Positive and Fantastic Thing!’ *Deafness and Education International*, 9(4), 173–186.
13. Emmorey, K., Petrich, J.A.F., & Gollan, T.H. (2012). Bimodal Bilingualism and the Frequency-Lag Hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 1-11.
14. Emmorey, K. & McCullough, S. (2008). The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience. *Brain & Language*, 109, 124–132.
15. Francis, N. (2008). Exceptional bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 12(3), 173-193.
16. Furlonger, B., & Rickards, F. (2011). Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia. *Reading Psychology*, 32(5), 459-494.
17. Golos, D.B., Moses, A.M., & Wolbers, K.A. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children’s Book Illustrations. *Early Childhood Educ J*, 40, 239–249.
18. Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
19. Guimaraes, C., Antunes, D.R., Garcia, L.S., Peres, L.M., & Fernandes, S. (2013). *Pedagogical Architecture – Internet Artifacts For Bilingualism of the Deaf (Sign Language/ Portuguese)*. 46th Hawaii International Conference on System Sciences, 40-49.
20. Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12, 557–587.
21. Gwyn Lewis, Bryn Jones and Colin Baker (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*.
22. Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 187-199.

23. Humphries, T., & Humphries, J. (2009). Deaf in the Time of the Cochlea. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 153-163.
24. Johnson, J.R., & McIntosh, A.S. (2009). Toward a Cultural Perspective and Understanding of the Disability and Deaf Experience in Special and Multicultural Education. *Remedial and Special Education*, 30(2), 67-83.
25. Johnston, T. (2005). In One's Own Image: Ethics and the Reproduction of Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 426-441.
26. Jones, M.A. (2002). Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective. *Disability Studies Quarterly*, 22(2), 51-60.
27. Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.L. (2012). Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), 243-260.
28. Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
29. Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2007). 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.
30. Kushalnagar, P., Hannay, H.J., & Hernandez, A. (2010). Bilingualism and Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Bilingual Deaf Users of American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(3), 263-273.
31. Kyle, F.E., & Harris, M. (2011). Longitudinal Patterns of Emerging Literacy in Beginning Deaf and Hearing Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 289-304.
32. Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310.
33. Lee, C. (2012). Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective. *Journal of Child Neurology*, 27(6), 821-823.

34. Lissi María Rosa, Svartholm Kristina, González Maribel (2012). The Bilingual Approach to Deaf Education: implications for teaching and learning written language.
35. Lurdes da B.V. Rodrigues da Silva (2008). Current issues in bilingual education. *Folha de Linguística e Literatura*, 11, 1-14.
36. Maxwell-McCaw, D.L., Leigh, I.W., & Marcus, A.L. (2010). Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies. *JADARA*, 33, 14-27.
37. Mayer, C. (2009). Issues in second language literacy education with learners who are deaf. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 325-334.
38. Mayer, C. (2007) What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 411-431.
39. Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 175-186.
40. McIlroy, G., & Storbeck, C. (2010). Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511.
41. McKee, M., Schlehofer, D., & Thew, D. (2013). Ethical Issues in Conducting Research With Deaf Populations. *American Journal of Public Health*, 103(12), 2174-2178.
42. Menendez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 201-223.
43. Morford, J.P., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P., & Kroll, J.F. (2010). When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118, 286-293.
44. M.T. LeNormand, I.Moreno-Torres (2013). The role of linguistic and environmental factors on grammatical development in French children with cochlear implants. Available online at www.sciencedirect.com
45. Munoz-Baell, I., Alvarez-Dardet, C., Ruiz-Cantero, M., Ferreiro-Lago, E., & Aroca-Fernandez, E. (2011). Understanding Deaf bilingual education from the

- inside: a SWOT analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 865-889.
46. Obasi, C. (2008). Seeing the Deaf in “Deafness”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 255-465.
 47. Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2012). Cross-language effects in written word recognition: The case of bilingual deaf children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 288 – 303.
 48. Parasniss, I., & Fischer, S.D. (2005). Perceptions of Diverse Educators Regarding Ethnic-Minority Deaf College Students, Role Models, and Diversity. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 343-349.
 49. Skelton, T., & Valentine, G. (2003). It feels like being Deaf is normal: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people’s identities. *The Canadian geographer*, 47(4), 451-466.
 50. Snoddon, K., & Underwood, K. (2013). Toward a social relational model of Deaf childhood. *Disability & Society*, 2013, 1-13.
 51. Surian, L., Tedoldi, M., & Siegal, M. (2010). Sensitivity to conversational maxims in deaf and hearing children. *Journal of Child Language*, 37(4), 929 – 943.
 52. Sutherland, H., & Young, A. (2013). Research With Deaf Children and Not on Them: A Study of Method and Process. *Children and Society*, 2013, 1-14.
 53. Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
 54. Swanwick, R.A. (2000). *Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness*. PhD thesis. UK: The Open University.
 55. Swanwick, R.A. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 147-158.
 56. Taylor, G. (1999). Empowerment, Identity and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for deaf and hard of hearing people from minority ethnic communities. *Disability & Society*, 14(3), 369-384. (published 2010)

57. Trovato, S. (2013). A Stronger Reason for the Right to Sign Languages. *Sign Language Studies*, 13(3), 401-422.
58. Van Beijsterveldt, L.M., & Van Hell, J.G. (2012). Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 128 – 144.
59. Willoughby, L. (2012). Language maintenance and the deaf child. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(6), 605-618.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΞΟΝΕΣ

ΑΞΟΝΑΣ 1. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΩΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ				
Κατηγορία	Τίτλος Αρθρου	Συγγραφέας/ είς	Χρονολογία	Απόσπασμα
1. Ομοιότητες	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“[In 1981] a sign language was officially recognized as a language in its own right” (σελ. 159)
	Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White Supremacist Activists in Late Twentieth Century America	Berbrier, M.	2002	“The movement is also portrayed as being galvanized by the scientific recognition of ASL as a formally complete language” (σελ. 562)

	Pedagogical Architecture – Internet Artifacts For Bilingualism of the Deaf (Sign Language/ Portuguese)	Guimaraes, C., Antunes, D.R., Garcia, L.S., Peres, L.M., & Fernandes, S.	2013	“Sign Language, the natural language of the Deaf, is a complete linguistic system, different from the oral language; and it is necessary for intellectual development.” (σελ. 40)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“The use of the term ‘bilingual’ to describe deaf children suggests that deaf people do belong to the larger community of bilingual (hearing and deaf) people” (σελ. 34)
	A Stronger Reason for the Right to Sign Languages	Trovato, S.	2013	“[...] sign languages are the same as other languages in that all linguists agree that they are true languages.” (σελ. 404)
	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's	Lee, C.	2012	“ASL is in fact a natural language with its own grammatical features and modes of expression.” (σελ. 822)

Perspective			
Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010	"Swedish Sign Language (SSL) is a recognized language alongside spoken Swedish." (σελ. 182)
Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	"In Swedish schools for the Deaf Swedish Sign Language is considered to be the students' primary language and written Swedish is considered to be their secondary language" (σελ. 557) "The national curriculum regards Deaf individuals in Sweden as being bilingual and monocultural" (σελ. 559)
Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	"[...] bilingualism in sign language and Swedish should be considered monocultural in that, in the main, the two languages convey the same culture. This reflects the position that Swedish 'deaf culture', i.e. the specific cultural affiliation and affinity created by the need for and use of sign language among the deaf, is a subset of the Swedish majority culture, not in opposition to it" (σελ. 160)
Exceptional	Francis, N.	2008	"Unlike in the acquisition of spoken languages, sign language development

	bilingualism			almost obligatorily (rare cases of adult sign language monolingualism aside) involves one type or another of early bilingualism or second language learning typically beginning in elementary school” (σελ. 177)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“We should note that the diversity found in deaf bilinguals is not different in its extent to that found in hearing bilinguals with two or more spoken languages; they too are very diverse in their knowledge and use of their languages” (σελ. 13)
	Toward a social relational model of Deaf childhood	Snoddon, K., & Underwood, K.	2013	“The term plurilingualism signifies multilingualism at the level of the individual and recognizes the different purposes, domains, and types of competence that the individual social actor may have in their use of two or more languages.” (σελ. 2)
	Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White	Berbrier, M.	2002	“Deaf as a minority group with a distinct history, unique values, a heritage, a culture, and especially a language” (σελ. 563)

	Supremacist Activists in Late Twentieth Century America			
	Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	<p>“it is clear that becoming DEAF is a process and people are at various points in this process.” (σελ. 155)</p> <p>“Deaf communities are sometimes diverse entities.” (σελ. 159)</p>
	Hard-of-hearing children’s sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010	“The construction of HH [hard of hearing] identity is a very complex and varied process, and the choice of language seemed to play an important symbolic role in this process.” (σελ. 194)
	Perceptions of Diverse Educators Regarding Ethnic-Minority Deaf College Students, Role Models, and Diversity.	Parasniss, I., & Fischer, S.D.	2005	“In deaf education, there is an increasing awareness that cultural and language diversity within the Deaf community may influence the educational process” (σελ. 343)
	Relationship Between the Linguistic	Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.	2012	“When children grow up bilingual, the linguistic environments of different children vary greatly” (σελ. 242)

	Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families.			“There is great variation in the degree of hearing impairment, language background, and involvement in the Deaf community among its members” (σελ. 244)
	Research With Deaf Children and Not on Them: A Study of Method and Process.	Sutherland, H., & Young, A.	2013	“Learning what deafness means is a complex process and it is likely to vary from child to child, according to their social and educational experiences.” (σελ. 2)
	Seeing the Deaf in “Deafness”	Obasi	2008	“In addressing the questions of Deaf cultural identity, it is important to incorporate issues of diversity within the Deaf community, who like any other group will be made up of people from a range of backgrounds, which will all affect their experience as a Deaf person.” (σελ. 462)
	Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in	Bartha, C.	2005	“The Deaf population can always be characterized by inherent heterogeneity.” (σελ. 211)

	Hungary.			
	Language justice for Sign Language Peoples: the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities	Batterbury, S.	2012	“The term SLPs [Sign Language Peoples] includes Deaf sign language users and their hearing kin (Batterbury et al. 2007). It is expressed in the plural in recognition of the diverse nature of the different national characteristics of SLPs.” (σελ. 254)
	It feels like being Deaf is normal’: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people’s identities.	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	“The binary categories of D/deaf/hearing, Deaf/deaf are not really very useful in capturing the complexities and ‘in-betweenity’ of young D/deaf people’s identities.” (σελ. 464)
	Empowerment, Identity and Participatory Research: using social	Taylor, G.	1999 (pb) 2010)	“Deafness is a general term that, without qualification, is not very helpful. It refers to a section of the population who, whilst they may be identified with each other through hearing loss, are as diverse as the rest of the society they live in.” (σελ. 379)

	action research to challenge isolation for deaf and hard of hearing people from minority ethnic communities.			
Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	"The English terms deaf and hearing impaired are commonly used to designate a much larger and more heterogeneous group than the members of the Deaf-World." (σελ. 291)	
Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	"A second similarity with hearing bilinguals is that most deaf bilinguals do not judge themselves to be bilingual" (σελ. 135)	
Empowerment, Identity and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for deaf and hard of	Taylor, G.	1999 (pb 2010)	"The development of BSL has led to a sense of community and cultural awareness amongst deaf people, and a significant distinction between those deaf people who consider themselves as 'culturally deaf' and identify BSL as their first language, and those deaf people who identify primarily with the hearing community" (σελ. 379)	

	hearing people from minority ethnic communities.			
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“A third similarity between deaf and hearing bilinguals is that both are governed by the complementarity principle: they use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people” (σελ. 135)
	Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies.	Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus	2010	“[...]deaf individuals deal with peers in different parts of the deaf community and with hearing persons in the workplace, restaurants and the supermarkets.” (σελ. 4)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“Sign language is the primary tool for gaining knowledge and is the language used in direct communication with others. Swedish, on the other hand, mainly fulfils the functions that are typical of written language. This division of the two languages according to their functions can be described as a form of diglossia” (σελ. 160-161) “The development of bilingualism in sign language and Swedish is dependent on human communication and [...] the language is brought to

				life and used in meaningful contexts" (σελ. 162)
Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000		<p>" [...] the cognitive processes involved in learning a sign language are at the same level as those required in the learning of a spoken language, further refuting the notion that sign languages are iconic and concrete" (σελ. 69)</p> <p>"The fundamental similarity [between deaf and hearing children as second language literacy learners] is that both groups of children are meeting the written form of a language which they are learning in addition to their preferred language" (σελ. 99)</p> <p>"Deaf and hearing bilingual children approach the task of learning to read and write with a diverse set of experiences which distinguish them from children learning to read and write in their first language" (σελ. 100)</p>
Exceptional bilingualism	Francis, N.	2008		"While it may limit the ability to perform tasks related to speech perception, one of the important recent discoveries of linguistic science has been that even the most severe and absolute loss of this sensory channel does not, in and of itself, affect either the integrity of the language faculty or the ability to communicate" (σελ. 174)

				“with the provision of early access to sign language as L1 [Language one], and early dual-language instruction (including literacy), deaf children run no greater risk of deficit, either linguistic or cognitive, than children in the general population, bilingual or otherwise” (σελ. 176)
Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education	Menendez, B.	2010		“[...] both languages implied in the bilingual acquisition develop separately at an early stage and bilinguals’ acquisition doesn’t differ qualitatively from that of monolinguals.” (σελ. 206)
Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005		“Developmental milestones for signed languages are similar to those for spoken languages, and the later the acquisition of ASL, the poorer its mastery on the average.” (σελ. 299)
Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010		“[...] the Swedish documents reflect a view of deaf children as competent learners and with the same capacity for learning language as any hearing child” (σελ. 162) “The results confirmed evaluations made by the group’s teacher, namely that the reading ability of the deaf students was fully comparable to that of

			hearing students in their terminal school year" (σελ. 166)
Pedagogical Architecture – Internet Artifacts For Bilingualism of the Deaf (Sign Language/ Portuguese)	Guimaraes, C., Antunes, D.R., Garcia, L.S., Peres, L.M., & Fernandes, S.	2013	"The written form of the oral language can be achieved because the development of writing is independent from the oral language, given that it is a different system, both in structure and behavior." (σελ. 41)
Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	"in classroom settings where a dialogical communicative focus on the students secondary language gets established (not necessarily due to conscious planning on the part of teachers), a richer access to language appears to be a consequence and students unwittingly receive opportunities to become members of language practices in ways that are meaningful to the learning of their secondary language" (σελ. 583)
Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	"The second approach is a meaning-focused "whole language approach" to develop L2 literacy, in which the focus is not on language but subject-area knowledge. In this case the underlying assumption is that deaf individuals are similar to their hearing peers in that they learn language best when it is relevant and used within the context of meaningful interactions." (σελ. 484)
Bilingualism and	Kushalnagar, P., Hannay,	2010	"15 hearing adults who are accustomed to speaking English while signing

	Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Bilingual Deaf Users of American Sign Language and English.	H.J., & Hernandez, A.E.		in ASL at the same time (bimodal-bilingual users) did not differ from 15 monolinguals (one spoken language) in performing a task requiring inhibition and mental flexibility. The authors argued that this is a consequence of simultaneous use of two different language output modalities such as spoken and signed language.” (σελ. 264)
	Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective	Van Beijsterveldt, L., & Van Hell, J.	2012	“proficiently signing children follow the same developmental pathway in temporal reference marking in an oral language as learners of two oral languages who first depend on pragmatic devices and lexical devices, and gradually start using more and more verb morphology to mark temporal reference in their second language.” (σελ. 141)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language	Swanwick, R.A.	2000	“These findings suggest that a broad repertoire of skills in both languages is needed in order to be able to consider similarities and differences in meaning as well as in form” (σελ. 292)

	ability, use and awareness.			
	Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	“Setting differences between sign languages aside, there is support for the possibility that sign languages share enough similarities with spoken languages that they can be used as a bridge into the literacy of the majority language.” (σελ. 473)
2. Διαφορές	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“ [...] deaf children need to see their two languages as separate” (311)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“[Deaf bilinguals] are still seen by many as monolingual in the majority language whereas in fact many are bilingual in that language and in sign” (σελ. 136)
	Relationship Between the Linguistic	Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.	2012	“In addition to greatly varying linguistic environments, differences in the language learning capacity and degree of active versus passive bilingualism

	Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families.			of children are well described in different studies.” (σελ. 242)
	When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?	Morford, J.P., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P., & Kroll, J.F.	2010	“[...] bimodal bilinguals appear not to exhibit the same cognitive advantages in executive function as unimodal bilinguals, suggesting that although both languages may be active, they may not compete for selection in the same way as two spoken languages.” (σελ. 290)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“The use of the term ‘sign bilingualism’ makes the distinction needed between bilingualism involving two spoken and written languages and sign bilingual where there are two languages and three modalities (visual-gestural, oral-aural and written)” (σελ. 34) “ [...] sign languages are not derived from spoken languages and are not gestural or mime systems where each sign corresponds to a word in the spoken language” (σελ. 69)

	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	<p>“the element of spoken language in deaf bilingualism is very limited” (σελ. 559)</p>
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	<p>“Another significant divergence from spoken language is that Swedish Sign Language, just as any natural sign language, has a spatial organization, i.e. the three-dimensional space in front of the person signing is utilized in the language structure itself” (σελ. 163)</p> <p>“Like any other natural sign language, Swedish Sign Language is not produced manually with only the hands but also employs non-manual means, which include such things as facial expressions, mouth movements, direction of gaze, etc. This allows a significantly higher degree of simultaneously produced linguistic information than is possible in spoken language” (σελ. 163)</p> <p>“There is also a great deal of significant information in speech that cannot be fully expressed in a visually comprehensible way, such as the prosodic elements, which include intonation and stress” (σελ. 163)</p>

	Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual . . . it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007	“When the term ‘sign bilingualism’ is used throughout the article it is meant an approach to the education of deaf children which utilizes two different languages in different modalities, as opposed to the use of two spoken languages” (σελ. 175)
	Longitudinal Patterns of Emerging Literacy in Beginning Deaf and Hearing Readers	Kyle, F.E., & Harris, M.	2011	“In the beginning stages of reading development, the deaf children appeared to be using a logographic or whole word strategy as vocabulary was the only significant predictor of initial reading progress. However, after 2 years of reading instruction, reading ability was also predicted by earlier speechreading skills and lettersound knowledge, suggesting that deaf children were then using a more alphabetic reading strategy that tapped into underlying phonological representations derived, at least in part, from speechread input.” (σελ. 302)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“among deaf children, the learning of spoken and/or written language is largely dependent on teaching rather than on natural and spontaneous learning” (σελ. 160)

			<p>“Teaching reading to a deaf child then is more complex than teaching reading to a hearing child who has access to spoken language as a basis for competence in reading. For a deaf child, learning to read and learning the language can be seen as one and the same process” (σελ. 160)</p>
Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective	Van Beijsterveldt, L., & Van Hell, J.	2012	<p>“Given the differences in the amount and type of language input among deaf children (with high or low proficiency in sign language) and hearing children, it can be expected that the developmental trajectories in learning to write in an oral language will be different for these groups of children.” (σελ. 131)</p>
Language maintenance and the deaf child	Willoughby, L.	2012	<p>“While deaf children face no barriers in acquiring multiple sign languages, the same cannot be said for oral language acquisition.” (σελ. 606)</p>
Exceptional bilingualism	Francis, N.	2008	<p>“the modality difference between sign and speech is also reflected in structural differences “deeper” than the periphery. Sign languages appear to form a single language type, setting them apart from all spoken languages, for example that morphemes are combined simultaneously, and a common pattern of verb agreement” (σελ. 180)</p>

	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	"At one end of the spectrum are those for whom sign language is a preferred language, in that it is the most easily acquired, the most fully accessible and least restrictive vehicle for learning and continued cognitive development. For this group, the domain of speech may never be accessible or become a fully acquired skill, whereas for hearing bilinguals, the spoken form of the language is normally acquired as a primary skill." (σελ. 62)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	"A third difference [between deaf and hearing bilinguals] is that the use of speech, and other majority language skills, may never be fully acquired by some deaf people" (σελ. 136)
	Issues in second language literacy education with learners who are deaf	Mayer, C.	2009	"Thus the fundamental and critical distinction between hearing and deaf L2 literacy learners rests on the differing levels of L2 conversational proficiency that have been acquired before they are required to use the L2 in more cognitively and linguistically demanding situations. Deaf learners are attempting to develop the secondary ability of literacy in an L2 when they have not yet acquired a basic conversational knowledge of its lexicon, morphology, and syntax. In contrast, hearing ESL students have acquired this knowledge by using English in its spoken form before we require them to make extensive use of L2 print in academic settings." (σελ. 328)

	Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective	Van Beijsterveldt, L., & Van Hell, J.	2012	“[...] variation exists among deaf people in the use of and proficiency in sign language.” (σελ. 131)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“[...] deaf bilinguals, because of their hearing loss, will remain bilingual throughout their lives and from generation to generation. They have a need for sign language as a means of communication among themselves (and with some hearing people), but also a need of the majority language for life outside the deaf community (extended family, work, etc.)” (σελ. 136)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“Although the need for bilingualism among these children is fully recognized, the attainment of this goal may require schools to adopt different means of instruction” (σελ. 159)

	Issues in second language literacy education with learners who are deaf	Mayer, C.	2009	“Similar observations could be made with respect to deaf learners of English in bilingual programs. Because the students are not able to readily and easily engage in academic discourse, the pedagogical focus often tends toward the learning of discrete language skills, the teaching of isolated bits of information, and the completion of worksheets.” (σελ. 330)
--	---	-----------	------	--

ΑΞΟΝΑΣ 2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ				
Κατηγορία	Τίτλος Άρθρου	Συγγραφέας/ είς	Χρονολογία	Απόσπασμα
1. Ιατρικό μοντέλο	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective	Lee, C.	2012	"The medical perspective espouses the notion that deafness is a preexisting physical condition, a "chronic illness or impairment" that must be cured and rehabilitated." (σελ. 822)
	Research with Deaf People: Issues and Conflicts	Baker-Shenk, C., & Kyle, J.G.	1990 (pb 2007)	"It has always been the case that deafness has been treated as a handicap-a deviation from the normal." (σελ. 65)
	Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White Supremacist Activists in Late Twentieth Century America	Berbrier, M.	2002	"One choice, the pathological status of deafness, is the idea that deafness is an unnatural state and that being deaf is an undesirable abnormality of the human condition, a deviation to be avoided at all costs and eradicated or corrected whenever and wherever possible." (σελ. 563)
	Vulnerable but strong: Deaf people challenge	Bbreivik, J.	2005	"Deafness has for decades been described and understood as a major human deficit – and deaf persons have therefore been subjected to different

	established understandings of deafness			medical-technical interventions and special treatment.” (σελ. 18)
	Seeing the Deaf in “Deafness”	Obasi	2008	“Deaf people are constructed as having an impairment and are therefore seen as disabled.” (σελ. 457)
	Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary.	Bartha, C.	2005	“In academic, political, and educational discourse the term □ deaf community□ refers to all people with serious hearing impairment, according to the medically-based model of □ the disabled community□ in order to legitimate the oralist, acculturational ideology of deafness.” (σελ. 210)
	Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	“We know deafness hinders full access to spoken language and that this can disrupt early interaction. As a result of this, deaf children’s early experiences can be impoverished to a greater or lesser extent because of lack of explanation or understanding.” (σελ. 154)
	Understanding the diverse literacy needs	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	“the term “profoundly deaf” represents an individual as one whose prelingual hearing disability precludes the successful processing of

	of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia			linguistic information through hearing, irrespective of whether he or she is fitted with a hearing device.” (σελ. 461)
	Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children’s Book Illustrations	Golos, D.B., Moses, A.M., & Wolbers, K.A.	2012	“Findings from text analyses indicate that deaf characters have often been portrayed as being disabled (i.e., aligning with a pathological model of deafness; Lane et al. 1996) rather than as a cultural minority.” (σελ. 240)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	“In the context of Deaf studies, identity has traditionally been defined around the disability-difference binary. From this perspective, identity is constructed as either a “disabled deaf person or as a Deaf person with a difference”, either of which “always implies being deaf is a secondclass identity”. (σελ. 495)
	Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual ... it’s a Positive and Fantastic	Emery, S.D.	2007	“A political settlement or solution seems far off with social policy so dominated by a medical definition of deafness.” (σελ. 184)

	Thing!'			
	Toward a social relational model of Deaf childhood	Snoddon, K., & Underwood, K.	2013	"Scholars in Deaf studies have identified the predominance of a medical model of Deaf identity (for example, Ladd 2007; Lane 2005) and, like scholars in disability studies, have offered a counter-narrative that politicizes this model's construction of Deaf identity as 'individual pathological defectiveness' (Slee and Allan 2001, 179)" (σελ. 2)
	Aspects of Diversity, Inclusion and Democracy Within Education and Research	Bagga-Gupta, S.	2007	"What can be noted is the continuing dichotomized state of the field where the categorical and medical-technical perspectives on deafness dominates over the critical and cultural-linguistic perspectives within research that focuses on hearing disability." (σελ. 16)
	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009	"In the case of Deaf children, for example, very different pedagogical approaches result from positioning or imaging the child as suffering from a medical disability as compared to being an active and fully functioning member of a linguistic community." (σελ. 265)
	Perceptions of Diverse Educators Regarding Ethnic-Minority Deaf	Parasniss, I., & Fischer, S.D.	2005	"In deaf education, there is an increasing awareness that cultural and language diversity within the Deaf community may influence the educational process" (σελ. 343)

	College Students, Role Models, and Diversity.			
	Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis	Irma M. Munoz-Baell , Carlos Alvarez-Dardet , M. Ruiz-Cantero , Emilio Ferreiro-Lago & Eva Aroca-Fernandez	2011	“Barriers to learning and participation that Deaf children may experience in the school setting [...] may grow, among others, from: exclusionary government policy initiatives; political, societal and educational assumptions and preconceptions about Deaf communities; traditional prejudices and stigmatizing attitudes towards Deaf people, Deaf culture and sign language; parental difficulties in accessing information about deafness and about available educational options from both hearing and Deaf perspectives; inadequate placement of Deaf learners in education programmes; and scarce or inadequate physical, human and learning resources.” (σελ. 866)
	Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies.	Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus	2010	“Historically, labeling oneself as deaf, Deaf (representing affiliation with Deaf culture), hard of hearing, hearing impaired, or "hearing" (representing adherence to a mindset that devalues the state of being deaf) carried different connotations regarding the cultural affiliations of deaf and hard-of hearing individuals. These choices often reflected individual perceptions of one's deafness as a disability versus a state of being that makes the person a member of a unique cultural group. Such labels also often reflected

				individual preferences for socialization with deaf or hearing peers.” (σελ. 3)
	Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White Supremacist Activists in Late Twentieth Century America	Berbrier, M.	2002	“In staking their claims, advocates of Deaf Culture (henceforth Deaf Culturalists) present deafness not as a disability but rather as a difference that qualifies the deaf person for membership in a linguistic minority group” (σελ. 562)
2. Καταφατικό μοντέλο	Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	“The sign bilingual approach sits within a social model of deafness emphasizing the valuing of deafness and sign language and identity and esteem, and recognizing the unique and distinctive features of deaf culture.” (σελ. 154)
	Toward a Cultural Perspective and Understanding of the	Johnson, J.R., & McIntosh, A.S.	2009	“The relationship between diversity and disability has emerged as a topic of interest in the field of Disability Studies over the past three decades and involves the reconstruction and understanding of “Disability” within a

	Disability and Deaf Experience in Special and Multicultural Education.			sociopolitical context" (σελ. 68)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	"The second option is to define themselves primarily as a member of a socio-linguistic minority in recognition of Deaf rights; this option is portrayed by the social model." (σελ. 496)
	Ethical Issues in Conducting Research With Deaf Populations	McKee, M., Schlehofer, D., & Thew, D.	2013	"The Deaf community's view of deafness as a cultural identity, rather than a disability, contradicts the medical community's perception of deafness as a disease or deficiency in need of correction or elimination." (σελ. 2174)
	In One's Own Image: Ethics and the Reproduction of Deafness.	Johnston, T.	2005	"[...] deaf people are 'misunderstood as a disability group'." (σελ. 429)
	Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010	"Deaf identity in a cultural perspective is strongly linked with a linguistic perspective in contrast with constructions of deaf people as disabled" (σελ. 182)
	Explorations in bilingual instructional	Gupta, S.B.	2002	"[...] the term Deaf is used instead of deaf to mark a sociocultural instead of a technical-medical understanding of the minority group." (σελ. 558)

	interaction: a sociocultural perspective on literacy			
	Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary.	Bartha, C.	2005	“To the Deaf, the main thing that distinguishes the hearing person from the Deaf is the language they prefer to use, hence, the physiological capability to hear is conceived as another, but less significant, difference between the two cultures” (σελ. 211)
	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective	Lee, C.	2012	“The sociocultural perspective ascertains that the Deaf Community does not regard itself as a disability group that should be medically cured. Instead, the Deaf Community tends to view deafness as a difference that does not mean a deficiency in hearing” (σελ. 822)
	Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children’s Book Illustrations	Golos, D.B., Moses, A.M., & Wolbers, K.A.	2012	“there are some who recognize Deaf people as a cultural minority (e.g. Lane 2002) and the Deaf Community as a group with their own language, history and culture (Lane et al. 1996).” (σελ. 240)
	Toward a Theory of	Eckert, R.C.	2009	“Sign language is a critical component of Deaf identity and culture.” (σελ.

	Deaf Ethnos: Deafnicity D/deaf (Homaemon, Homoglosson, Homothreskon)			318)
	Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children.	Knoors, H., & Marschark, M.	2012	“Marschark (1993), in his review of the psychological literature, emphasized the importance of bilingual–bicultural models not only for educational/literacy purposes but for social and personality development as well.” (σελ. 294)
	Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis	Irma M. Munoz-Baell , Carlos Alvarez-Dardet , M. Ruiz-Cantero , Emilio Ferreiro-Lago & Eva Aroca-Fernandez	2011	“Deaf bilingual education is based on a socio-cultural model of deafness and a social (or ‘human rights’) model of disability, and incorporates two key elements: (1) the use of both sign and oral languages as integral aspects of curriculum and instruction, and (2) the recognition of the distinct qualities of local Deaf communities as (language) minorities with their own (Deaf) culture.” (σελ. 867)
	Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective	Jones, M.A.	2002	“Advocates of deafness as a culture distinguish culture by using the capital “D” whereas the lower case “d” signifies deafness as a pathology” (σελ. 52)

	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	"[In 1981] a sign language (in Sweden) was officially recognised as a language in its own right for the first time anywhere in the world." (σελ. 159)
	Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis	Irma M. Munoz-Baell , Carlos Alvarez-Dardet , M. Ruiz-Cantero , Emilio Ferreiro-Lago & Eva Aroca-Fernandez	2011	"Deaf bilingual education is based on a socio-cultural model of deafness and a social (or 'human rights') model of disability, and incorporates two key elements: (1) the use of both sign and oral languages as integral aspects of curriculum and instruction, and (2) the recognition of the distinct qualities of local Deaf communities as (language) minorities with their own (Deaf) culture." (σελ. 867)
	Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	"A social model of deafness validates the linguistic and cultural choices of deaf people, celebrating this diversity and accommodating difference." (σελ. 154)
	Toward a social relational model of Deaf childhood	Snoddon, K., & Underwood, K.	2013	"A social relational model attempts to account for the complexities and diversities inherent in the lives of Deaf children who, alongside their parents and family members, negotiate their emergent plurilingual identities

				in the face of competing discourses surrounding language and inclusion.” (σελ. 2)
Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009		“effective pedagogy constructs an image of the student as intelligent, imaginative, and linguistically talented; individual differences in these traits do not diminish the potential of each student to shine in specific ways.” (σελ. 265)
Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009		“Therefore it is necessary not only to acknowledge the role of societal power relations in determining academic achievement but also to build school-based language policies, and educational policies generally, on a firm foundation of what the empirical research says about the influence of students’ L1 on L2 literacy development.” (σελ. 263)
Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010		“Fluent BSL in the home provides early literacy opportunities that we struggle to mirror in the educational context.” (σελ. 155)
Toward a social	Snoddon, K., &	2013		“[...] the goal of inclusion was not to have children with disabilities

	relational model of Deaf childhood	Underwood, K.		disappear in the classroom, but to make differences acceptable and to ensure teaching practices that supported differences were more evident in classrooms.” (σελ. 4)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“A sociocultural approach to the understanding of learning, development and language has important implications for the teaching and learning of secondary languages, both in Deaf bilingual classrooms and in bilingual classrooms in general.” (σελ. 557) “From such a point of departure an organization of time and space in classrooms and lessons can be understood in terms of cultural tools where possibilities (or hindrances) for learning are created within the framework of mundane everyday interactions.” (σελ. 562)

	Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis	Irma M. Munoz-Baell , Carlos Alvarez-Dardet , M. Ruiz-Cantero , Emilio Ferreiro-Lago & Eva Aroca-Fernandez	2011	“there are already numerous examples of more inclusive (barrier-free) and equitable practices in the education of Deaf children which deserve attention. Some of these examples may be found under the general label of ‘bilingual education’ (also called bilingual–bicultural, sign bilingual, intercultural, or multilingual, among others), an educational model which has been expanding in many parts of the world with the support of the United Nations, UNESCO, UNICEF, the World Federation of the Deaf, the European Union, the European Union of the Deaf (EUD), and the European Society for Mental Health and Deafness, as well as researchers, policy-makers, educators and parents alike, since the beginning of the 1980s.” (σελ. 867)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“[...] instead of being a problem, bilingualism in children is a linguistic and social enrichment.” (σελ. 141)
	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and	Cummins, J.	2009	“If students are to participate effectively within a democratic society they should be able to ‘read’ how language is used to achieve social goals: to elucidate issues, to persuade, to include, to exclude, to deceive, etc.” (σελ. 264)

	communities			
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“Another benefit of sign language is the important role it plays in the deaf child’s cognitive and social development as well as the acquisition of world (encyclopedic) knowledge.” (σελ. 143)
	Pedagogical Architecture – Internet Artifacts For Bilingualism of the Deaf (Sign Language/ Portuguese)	Guimaraes, C., Antunes, D.R., Garcia, L.S., Peres, L.M., & Fernandes, S.	2013	“Collaborative interactions are relevant for human, social, historical and political formation of the individual, and may aid in the creation of the Deaf’s identity and overall development.” (σελ. 42)
	Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual ... it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007	“When the ultimate centrality of speech is allowed, it effectively permits [...] the development towards a Deaf identity in adulthood.” (σελ. 180)
3. Κοινωνικό Μοντέλο –				
	Citizenship and Sign	Emery, S.D.	2007	“Those who favour a sign bilingual approach use liberal parameters when

μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων	Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual . . . it’s a Positive and Fantastic Thing!’			stating their case, suggesting that it rests on respect for human rights or linguistic human rights.” (σελ. 179)
	Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	“Classifying the Deaf-World as an ethnic group should encourage those who are concerned with Deaf people to do appropriate things: learn their language, defend their heritage against more powerful groups, study their ethnic history; and so on. In this light, the Deaf-World should enjoy the rights and protections accorded other ethnic groups under international law and treaties, such as the United Nations Declaration of the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (United Nations, 2003a). (σελ. 295)
	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009	“Any conception of human rights would uphold the right of all children both to acquire the language tools necessary to interact with their social environment and to develop these language tools within the context of schooling.” (σελ. 269)

	Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis	Irma M. Munoz-Baell , Carlos Alvarez-Dardet , M. Ruiz-Cantero , Emilio Ferreiro-Lago & Eva Aroca-Fernandez	2011	“[...] hundreds of Deaf children, who are especially vulnerable to exclusion and marginalization, still receive a non-barrier free education that is largely inappropriate to their needs and human, linguistic and educational rights.” (σελ. 866)
	Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	“The sign bilingual approach [...] is also in tune with the wider humanitarian and democratic goals of social inclusion and diversity.” (σελ. 154)
	Empowerment, Identity and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for deaf and hard of hearing people from minority ethnic	Taylor, G.	1999 (pb 2010)	“rejects individualising and pathologising models of practice (Williamson, 1995) in favour of exploring the views of service users as a means of setting an agenda for social change.” (σελ. 371)

	communities.			
	Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual ... it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007	“When one thinks of Deaf adults having the ability ‘to compete with’ hearing adults one may visualize a large number of domains in which this competition might take place; for jobs, in the market place, within business, the media, etc. There is an attempt to claim that social inclusion, and by implication ‘citizenship’, is best able to be achieved by adopting an integrationist approach.” (σελ. 177)
	Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	“The sign bilingual approach [...] is also in tune with the wider humanitarian and democratic goals of social inclusion and diversity.” (σελ. 154)
	Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	“To minimize that diversity with the same global representation would undermine the most cherished goal of each group: to be respected and valued for its difference.” (σελ. 296)
	Deafness as Culture: A Psychosocial	Jones, M.A.	2002	“deafness does not signify a loss, but a distinctive perspective of the world” (σελ. 54)

Perspective			
Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual . . . it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007	“sign bilingualism can draw on the concept of social justice to pursue the case for a holistic approach to the education of deaf children.” (σελ. 173)
Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	“ [...] a holistic approach to the education of deaf children draws on concepts of social justice and citizenship.” (σελ. 151)
Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	“Deaf people are looking for ways to live differently from in the past; looking for ways to shake off a history of domination of ideas about themselves.” (σελ. 154)
Language justice for Sign Language Peoples:	Batterbury, S.	2012	“[...] policy makers would need to alter their understanding of SLPs [Sign Language Persons] towards something closer to a culturo-linguistic model.”

the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities			(σελ. 267)
'It feels like being Deaf is normal': an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities.	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	"For D/deaf young people their late teenage years are significant in the formation of their D/deaf identities, as is so for the identity formation of other young people." (σελ. 464)
Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	"[...] identities are constructed not just within Deaf communities but within the social contexts in which Deaf communities are embedded." (σελ. 153)
Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions	Swanwick, R.A.	2010	"The bilingual movement thrust deaf education into a wider discussion of human and linguistic rights which challenged established perceptions and attitudes." (σελ. 150)
Empowerment, Identity	Taylor, G.	1999	"[All deaf people] have also questioned whether or not existing definitions,

	and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for deaf and hard of hearing people from minority ethnic communities.		(pb 2010)	such as those described by disability legislation or the social model of disability, can include the diversity of deaf experience in a meaningful and acceptable way without discrediting the considerable advances which have been made by both deaf and disabled people in terms of self-definition, self-determination and political action.” (σελ. 380)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	“deaf identity is not a static concept but a complex ongoing quest for belonging, a quest that is bound up with the acceptance of being deaf while “finding one’s voice” in a hearing-dominant society.” (σελ. 494)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“From a sociocultural perspective a student’s identity is understood as being socially constituted through the opportunities that he or she receives to participate and communicate with other actors in these bilingual settings.” (σελ. 572)
	Research With Deaf Children and Not on Them: A Study of	Sutherland, H., & Young, A.	2013	“Deaf children’s sense of identity emerges as they interpret similarities and differences between themselves and others, and as they learn about ways these differences are constituted and interpreted by others significant in

	Method and Process.			their lives.” (σελ. 2)
	Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies.	Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus	2010	“It is time to explore how biculturalism, specifically meaning the ability to interact with both Deaf and hearing worlds, can be framed as a healthy form of identity for deaf individuals.” (σελ. 5)
	Empowerment, Identity and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for deaf and hard of hearing people from minority ethnic communities.	Taylor, G.	1999 (Pb2010)	“Their deafness can be a feature that marks them as different from other members of their local community, and, if being a deaf person is important for their sense of identity, may also be separated from other deaf people who relate more to the hearing world.” (σελ. 369)
	Toward a Cultural Perspective and Understanding of the Disability and Deaf Experience in Special and Multicultural	Johnson, J.R., & McIntosh, A.S.	2009	“Deaf people have accumulated a set of knowledge about themselves . . . have found ways to define and express themselves through rituals, tales, performances, and everyday social encounters.” (σελ. 70)

	Education.			
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“By means of actively using the language in discussions with others, through reflection and processing information, pupils develop cognitively, emotionally, intellectually and socially.” (σελ. 162)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“The new social identity of deaf people is now or will soon be a bicultural identity . . . The bicultural deaf (or hearing) needs to be able to move back and forth between these groups with a minimum of interference and without the concomitant discomforts of marginality.” (σελ. 139)
	Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective	Jones, M.A.	2002	“Therefore a person with a disability either needs to regard the disability as constituting a positive part of their identity or that the individual needs to disassociate themselves from the stigma of disability altogether.” (σελ. 54)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“Instead of focusing upon the properties and characteristics of individuals, sociocultural processes are focused upon practices where human beings actively participate in different socially constructed and meaningful activities.” (σελ. 562)

ΑΞΟΝΑΣ 3. ΚΩΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΛΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ				
Κατηγορία	Τίτλος Άρθρου	Συγγραφέας/ είς	Χρονολογία	Απόσπασμα
1.Πλειονοτική Ομάδα – Καθομιλούμενη Γλώσσα	Seeing the Deaf in “Deafness”	Obasi	2008	“If we are to examine the relationship in terms of minority/majority group relations, then this is the only instance in which the expectation is that the majority is also part of the minority and vice versa..” (σελ. 457)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“[deaf people] are still seen by many as monolingual in the majority language” (σελ. 136)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“an over-emphasis on the majority language skills should not be prioritized to the extent that other as social, cognitive and cultural areas of development are neglected” (σελ. 76)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“[deaf people] have a need for sign language as a means of communication among themselves (and with some hearing people), but also a need of the majority language for life outside the deaf community (extended family, work, etc.).” (σελ. 136)
	Deaf children’s	Swanwick, R.A.	2000	“for minority language children a strong first language provides a basis for

	developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.			the development of the necessary cognitive skills to facilitate school curriculum and second language learning” (σελ. 74)
	Exceptional bilingualism	Francis, N.	2008	“Any sustained attempt at literacy learning in the majority/official language of schooling (either alphabetic or nonalphabetic writing system) [is obligatory for the sign language development]” (σελ. 177)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“the use of speech, and other majority language skills, may never be fully acquired by some deaf people.” (σελ. 136)
	Vulnerable but strong: Deaf people challenge established understandings of deafness	Bbreivik, J.	2005	“In the last 30 years or so, hearing majorities have, in variable degree, gradually recognized this feature and a common knowledge of deaf people as linguistic minorities is partly embraced in public life.” (σελ. 18)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“Some of these channels are more appropriate for one of the two languages (e.g. speech or writing for the majority language)” (σελ. 137)

Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations	Golos, D.B., Moses, A.M., & Wolbers, K.A.	2012	"Deaf children by nature are visual learners." (σελ. 246)
The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience.	Emmorey, K. & McCullough, S.	2008	"deaf signers, but not hearing signers, exhibit enhanced visual-spatial abilities in the periphery of vision. Compared to hearing individuals (both signers and non-signers), deaf individuals are better able to detect motion in the periphery and to switch attention toward the visual periphery." (σελ. 124)
Does Language Input Matter in Bilingual Writing? Translation Versus Direct Composition in Deaf School Students' Written Stories	Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B.	2007	"Deaf people are naturally predisposed to visual communication, as this mode is compatible with the way they perceive the world." (σελ. 128)
Temporal reference marking in narrative	Van Beijsterveldt, L., & Van Hell, J.	2012	"Deaf children who use a signed language and an oral/written language receive a quantitatively different amount of language input as well as a

	and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective			qualitatively different type of language input, compared to deaf children who hardly ever use sign language, and to hearing children.” (σελ. 131)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“Nouns and verbs are found to be semantically equivalent in the two languages.” (σελ. 137)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“there are cases of bilingualism where both languages share a spoken modality but not a written form, particularly minority languages” (σελ. 63)
2.Μειονοτική Ομάδα-Γλώσσα των Κοφών (Νοηματική)	Toward a Theory of Deaf Ethnos: Deafnicity D/deaf (Homaemon, Homoglosson,	Eckert, R.C.	2009	“Deaf population is a statistical fraction of the larger population with a medical circumstance labeled as deafness.” (σελ. 324)

	Homothreskon)			
	Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary.	Bartha, C.	2005	“Deaf community may be a good analytic tool for describing sociolinguistic-cultural dimensions of Deafness” (σελ. 211)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“Swedish ‘deaf culture’, i.e. the specific cultural affiliation and affinity created by the need for and use of sign language among the deaf, is a subset of the Swedish majority culture, not in opposition to it” (σελ. 160)
	Language justice for Sign Language Peoples: the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities	Batterbury, S.	2012	“SLPs [Sign Language Peoples] include Deaf individuals and also some hearing people who are part of signing communities.” (σελ. 254)
	On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals	Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H.	2010	“Many deaf children also acquire a minority language (a sign language) and a majority language (the written and spoken form of the majority language) in childhood. The realization that these deaf children and adults

				are bimodal bilinguals came shortly after the groundbreaking work by Stokoe and colleagues” (σελ. 188)
Clinical and Cultural Issues in Caring for Deaf People	Barnett, S,	1999		“Use of ASL is more important for membership in the Deaf community than is the inability to hear.” (σελ. 18)
Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White Supremacist Activists in Late Twentieth Century America	Berbrier, M.	2002		“Deaf people are best served when allowed to function as a separate community and as a linguistic minority.” (σελ. 562)
Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual	Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.	2012		“Language acquisition was found to be more dependent on the amount of exposure in sign language than in spoken language. This was judged to be related to the status of sign language as a minority language.” (σελ. 242)

	Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families.			
	Toward a Cultural Perspective and Understanding of the Disability and Deaf Experience in Special and Multicultural Education.	Johnson, J.R., & McIntosh, A.S.	2009	“Scholars from within and outside of the Deaf community have argued that people who are Deaf comprise a linguistic minority and that Deafness should not be defined or viewed as a disability.” (σελ. 71)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	“The second option is to define themselves primarily as a member of a socio-linguistic minority in recognition of Deaf rights; this option is portrayed by the social model.” (σελ. 496)
	Ethical Issues in Conducting Research With Deaf Populations	McKee, M., Schlehofer, D., & Thew, D.	2013	“The deaf ASL community refers to deaf individuals who use ASL as their primary language, and constitute a group of individuals who identify themselves as a minority entity, with their own unique language and culture.” (σελ. 2174)
	In One’s Own Image:	Johnston, T.	2005	“Unlike other disabilities, deafness creates a need for its own language -a

	Ethics and the Reproduction of Deafness.			signed language- that, in its turn, creates a linguistic community with a culture and a history.” (σελ. 429)
	Does Language Input Matter in Bilingual Writing? Translation Versus Direct Composition in Deaf School Students' Written Stories	Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B.	2007	“The Deaf community can be considered as a minority group within a hearing linguistic majority community, and, therefore, uses two languages (albeit of a different modality).” (σελ. 128)
	Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies.	Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus	2010	“[...] deaf people nonetheless have had to struggle to balance their membership within the deaf community and the majority hearing society, a society which represents different standards than those to which deaf community members adhere.” (σελ. 4)
	Empowerment, Identity and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for	Taylor, G.	1999	“[...] deaf BSL users do not generally think of themselves as disabled, but as a member of a linguistic minority.” (σελ. 379)

	deaf and hard of hearing people from minority ethnic communities.			
	It feels like being Deaf is normal': an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities.	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	"From a perspective of Deaf culture, Deaf identity and political rights are linked much more to being part of a linguistic minority." (σελ. 464)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	"[...] deaf people should be considered a linguistic minority, as stated in several policy documents from The Swedish National Association for the Deaf." (σελ. 171)
	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective	Lee, C.	2012	"Deaf view themselves as a linguistic minority, no different from those foreign-born who use English as their second language. (σελ. 822)
	Bilingualism, biculturalism, and	Grosjean, F.	2010	"The bilingualism present in the deaf community is a form of minority language bilingualism in which the members of the community acquire

	deafness			and use both the minority language (sign language) and the majority language in its written form and sometimes in its spoken or even signed form.” (σελ. 134)
	Aspects of Diversity, Inclusion and Democracy Within Education and Research	Bagga-Gupta, S.	2007	“While the concept diversity has generally been associated with a “minority” status related to either ethnicity or race, other identities like class, gender, sexual orientation and different types of functional disabilities have been primarily considered in terms of marginalized groups. Some of these groups have also received minority status on the basis of special linguistic or cultural aspects.” (σελ. 2)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“Deaf bilinguals are also members of a minority group of deaf people who use sign language” (σελ. 308)
	Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	“Deaf people are indeed discriminated against in school, on the job, and in gaining access, but it is much more their language that is the target of discrimination than their bodies: “The major impact of deafness is on communication” (Baynton, 2000, p. 391). Thus, the Deaf are more like

				oppressed language minorities than oppressed disability groups.” (σελ. 296)
Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective	Jones, M.A.	2002		“For those who use sign language as a first language, and who believe that they constitute a linguistic minority, sign language signifies group membership. Sign language is seen as an expression of values that are carried across generations.” (σελ. 55)
Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002		“[...] the term Deaf is used instead of deaf to mark a sociocultural instead of a technical–medical understanding of the minority group.” (σελ. 558)
Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual ... it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007		“the key aim of sign bilingualism is [...] (to) enable the deaf child to develop a strong Deaf identity and culture via the use of a minority sign language” (σελ. 177)
Toward a social	Snoddon, K., &	2013		“[...] ‘Deaf cultures are not cultures of individualism, but of collectivism.’

	relational model of Deaf childhood	Underwood, K.		The ‘Deaf perspective is based on the concept of sameness’ (Hoffmeister 2007, 74). In this way, a Deaf cultural model is also distinct from a social model, which has often not recognized these culture-specific values.” (σελ. 5)
	Aspects of Diversity, Inclusion and Democracy Within Education and Research	Bagga-Gupta, S.	2007	“In line with established conventions, I make an attempt to differentiate between Deaf and deaf human identities. While the first concept identifies human beings in terms of (minority) members of a particular sociocultural and sociolinguistic community, the second focuses on the audiological condition of deafness or inability to hear.” (σελ. 19)
	Language justice for Sign Language Peoples: the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities	Batterbury, S.	2012	“Of course Deaf-SLPs also hold different beliefs and express their sign languages and cultures in many varied ways that they share and transmit to hearing-SLPs.” (σελ. 256)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“This maintenance of bilingualism is not always found with other minority groups who, over the years, can shift to a form of monolingualism, either in the majority language, in the minority language, or in some other form of language.” (σελ. 136)

	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	"For many deaf children, their sign language skills will still be developing when they begin to learn to read and write English." (σελ. 99)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	"some deaf people may not be aware that sign language is different from the majority language, and in general many deaf people do not think they are bilingual because they do not fully master all the skills that accompany the spoken language (or, at times, the sign language)." (σελ. 135)
	Citizenship and Sign Bilingualism: '... There is Nothing Wrong with Being Bilingual ... it's a Positive and Fantastic Thing!'	Emery, S.D.	2007	"Capital 'D' is used to identify Deaf people who consider themselves part of a linguistic minority group with its own sign language and culture; the lower case 'd' denotes those who consider their deafness as an audiological condition." (σελ. 174)
	Culture or Disability? Examining Deaf	Golos, D.B., Moses, A.M., & Wolbers, K.A.	2012	"The more people learn about the Deaf Community and Deaf Culture, the more the general population will grow to understand and value what Deaf

	Characters in Children's Book Illustrations			people have to offer rather than view them for what they appear to be lacking.” (σελ. 246)
	Citizenship and Sign Bilingualism: ‘ . . . There is Nothing Wrong with Being Bilingual . . . it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007	“[...] citizenship is as much about a ‘site of struggle between a minority group and those who determine social policy within institutions and tend to be of the majority group’. (σελ. 175)
	Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education	Menendez, B.	2010	“the recent passing of a law proposal in the Catalan Parliament in July 2009, which intends to establish a legal framework for LSC use and education, might provide the Catalan signing deaf community not only with a policy-research-practice based linguistic argument to defend sign bilingual education, but also with the legal framework needed to claim the right to demand, through ecological language planning policies, the maintenance of their natural way of expression.” (σελ. 219)
	Language justice for	Batterbury, S.	2012	“The CRPD [Convention on the Rights of

	Sign Language Peoples: the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities			Persons with Disabilities] espouses a social model of disability (article 1), but despite its disability orientation it nevertheless requires state parties to recognize sign languages, thus it is argued, enabling sign language policy and ultimately language justice for SLPs. Many SLPs see themselves as a linguistic community rather than a disability formation and aspire to attainment of minority language rights.” (σελ.257)
	Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	“[...] Deaf, and other language minorities can inform and reinforce one another’s efforts. They can promote an understanding of the value of diversity, learn successful strategies from one another, and use their combined numbers to urge government in the right directions.” (σελ. 296)
	Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies.	Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus	2010	“[...] describes biculturalism in Deaf people as not only incorporating simple competence in two cultures (as in bilingualism), but also involving the ability to negotiate the tensions between the competing and often profoundly contradictory beliefs and values between the Deaf and Hearing cultures.” (σελ. 4)
	It feels like being Deaf is normal’: an exploration into the complexities of	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	“D/deaf people, and their allies in the hearing world, are working to change society and space to ensure that D/deaf people, and young D/deaf people in particular, may have greater opportunities to achieve their full potential.” (σελ. 465)

	defining D/deafness and young D/deaf people's identities.			
	A Stronger Reason for the Right to Sign Languages	Trovato, S.	2013	"On the basis of recent research, I maintain that the right to sign language is not only as strong as the right to a minority language, but is indeed even stronger, because it is the right to have normal social and cognitive development." (σελ. 402)
	Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	"Deaf people are looking for ways to live differently from in the past; looking for ways to shake off a history of domination of ideas about themselves." (σελ. 154)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	"deaf identity is not a static concept but a complex ongoing quest for belonging, a quest that is bound up with the acceptance of being deaf while "finding one's voice" in a hearing-dominant society." (σελ. 494)
	Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010	"HH [hard of hearing] girls and boys are involved in a struggle with other children for power and status, for friends, for what is right and wrong, etc., a struggle in which they test who they are." (σελ. 180)
	Vulnerable but strong: Deaf people challenge established	Bbreivik, J.	2005	"Background: In the last 35 years, hearing majorities have, in variable degree, gradually recognized that deaf people can be strong and able and a common knowledge of deaf people as linguistic minorities is partly

	understandings of deafness		embraced in public life. This is by and large a result of a long-time deaf struggle for the recognition of sign language and against paternalistic policies of pity.” (σελ. 18)
--	----------------------------	--	---

ΑΞΟΝΑΣ 4.	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΩΦΩΣΗΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ			
Κατηγορία	Τίτλος Άρθρου	Συγγραφέας/ είς	Χρονολογία	Απόσπασμα
1. Πλεονεκτήματα				
1.1. Πλεονεκτήματα σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο	Exceptional bilingualism	Francis, N.	2008	“code-mixing includes the unique possibility of simultaneous use of two language systems” (σελ. 181)
	Pedagogical Architecture – Internet Artifacts For Bilingualism of the Deaf (Sign Language/ Portuguese)	Guimaraes, C., Antunes, D.R., Garcia, L.S., Peres, L.M., & Fernandes, S.	2013	“Bilingualism, considered to be more adequate for Deaf education, is the movement that claims the use of, at least, two languages: SL, as a first language, and a second language in its written form.” (σελ. 41)
	Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	“Setting differences between sign languages aside, there is support for the possibility that sign languages share enough similarities with spoken languages that they can be used as a bridge into the literacy of the majority language.” (σελ. 473)
	Policy and practice in sign bilingual	Swanwick, R.A.	2010	“[...] skills acquired in one language could positively influence skills in the other” (σελ. 155)

	education: development, challenges and directions			
	Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010	"The language used may be a symbolic expression of similarity, of 'being the same', and of social arenas of belonging and solidarity." (σελ. 182)
	Language maintenance and the deaf child	Willoughby, L.	2012	"Regardless of the level of proficiency developed, it shows that attempting language maintenance has a positive effect on family relationships, communication and participation in the ethnic community." (σελ. 605)
	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	"They take part, to varying degrees, in the life of two or more cultures." (σελ. 137) "They adapt, at least in part, their attitudes, behaviors, values, languages, etc., to these cultures." (σελ. 137)

				"They combine and blend aspects of the cultures involved. Certain characteristics (attitudes, beliefs, values, behaviors, etc.) come from the one or the other culture whereas other characteristics are blends based on these cultures." (σελ. 137)
	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective	Lee, C.	2012	"Deaf use a visual language, ASL, as the primary mode of communication -a language through which they share culture, attitudes, and beliefs." (σελ. 822)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	"bilingualism in sign language and Swedish should be considered monocultural in that, in the main, the two languages convey the same culture." (σελ. 160) "The bilingual environment creates conditions to exchange experiences concerning the two languages, their structure and contents" (σελ.

			162)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000 “sign bilingualism provides deaf children with the advantage of a secure preferred language which should support the development of their literacy skills” (σελ. 14)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010 “Therefore, this phase [“deaf in my own way”] presents authentic deaf identity as that of a bilingual bicultural person who fits into both worlds as necessary.” (σελ. 495)
	Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010 “They can have a sense of belonging either to deaf or hearing children, or both.” (σελ. 179)
	Research with Deaf People: Issues and Conflicts	Baker-Shenk, C., & Kyle, J.G.	1990 (pb 2007) “Deaf people around the world have their own indigenous languages which are the products of their association, their desire to communicate and their creative exploitation of the visual modality to convey information.” (σελ. 66)

	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“biculturals choose to identify and belong to one culture only (Culture A or Culture B), to neither culture, or to both cultures.” (σελ. 138)
	Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	“The great advantage of the Deaf-World lies in the fact that there will always be intergenerational continuity for sign language because there will always be visual people who take possession of that language in preference to any other and with it the wisdom and values of generations of Deaf people before them.” (σελ. 294)
	Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education	Menendez, B.	2010	“cross-modal bilingualism within the deaf community is a natural, dynamic phenomenon, where code mixing and code switching between languages of different modalities -signed or spoken/written- are often a pragmatic choice of the signer/speaker that serves specific purposes in specific contexts.” (σελ. 201)
	Bilingualism, biculturalism, and	Grosjean, F.	2010	“Language is central when establishing and solidifying social and personal ties between

	deafness			<p>children and their parents.” (σελ. 140)</p> <p>“It is through language that children develop cognitive abilities that are critical to their personal development. Among these we find various types of reasoning, abstracting, memorizing, etc.” (σελ. 140)</p>
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	<p>“These higher IQ results could therefore be explained by the quality of parental communication and the higher expectations of deaf parents regarding educational success” (σελ. 44)</p> <p>“The implications of these early findings required professionals to seriously consider the educational use of sign language as a means of enabling deaf children to achieve levels of language development, social development and academic achievement” (σελ. 68)</p>

	Toward a social relational model of Deaf childhood	Snoddon, K., & Underwood, K.	2013	“[...] most Deaf individuals will eventually come to adopt sign language as a primary language [...] thus, these individuals will come to join the Deaf community as ‘active participants’ (Ladd 2003, 16).” (σελ. 5)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“By means of actively using the language in discussions with others, through reflection and processing information, pupils develop cognitively, emotionally, intellectually and socially.” (σελ. 162)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“[...] one needs to study the everyday interactions of actors in bilingual Deaf settings in order to understand the relationship between the two languages of the Deaf and “how young Deaf children encounter and use English in written form at the same time they sign.” (σελ. 558)
	Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	“The second approach is a meaning-focused “whole language approach” to develop L2 literacy, in which the focus is not on language but

	sign-dominant adults in Australia			subject-area knowledge. In this case the underlying assumption is that deaf individuals are similar to their hearing peers in that they learn language best when it is relevant and used within the context of meaningful interactions.” (σελ. 484)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“Literacy skills are also an essential passport to social interaction, independence and eventually career opportunities.” (σελ. 54)
	Citizenship and Sign Bilingualism: ‘... There is Nothing Wrong with Being Bilingual . . . it’s a Positive and Fantastic Thing!’	Emery, S.D.	2007	“[...] speech should be used where necessary for literacy, educational and social opportunities.” (σελ. 177)

	Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	“[...] if the ultimate goal is to maximize opportunities for full employment, improving the literacy skills of sign-dominant deaf adults appears to be an urgent objective.” (σελ. 460)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“Here literacy refers to “communicative practices which form a part of everyday social practices in different social arenas. As a technology for communication, reading and writing exist in relation to other systems of information exchange which are concerned with the reproduction and redistribution of knowledge in different arenas in society.” (σελ. 562)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“It is mainly the factor of the quality or intensity of parent-child communication which remains untested which might be associated with the pupils’ performance on the literacy tasks.” (σελ. 105)

	Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	“The effect of reduced adult-child linguistic communication also means that in many cases early literacy experiences are affected. Shared picture book reading, for example, is interactional and an important activity for the acquisition of both spoken and written language.” (σελ. 463)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“[...] an examination of language teaching and learning in natural environments... has much to teach us about promoting language acquisition and literacy in school” (σελ. 561)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“The contrastive analyses of instructional interactional patterns shows that literacy practices have a dialogical and communicative function and mediate other classroom activities in this group of lessons.” (σελ. 572)
	Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World	Lane, H.	2005	“[...] the U.S. Congress has passed two types of statutes to remedy the disadvantage experienced by language-minority students who cannot

				communicate freely in the classroom by using their primary language: the Bilingual Education Act [...] and civil rights statutes [...]” (σελ. 297)
	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009	“The focus on meaning entails the development of critical literacy rather than surface-level processing of text. The focus on language involves promoting not just explicit knowledge of how the linguistic code operates but also critical awareness of how language operates within society.” (σελ. 264)
	Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy	Gupta, S.B.	2002	“Literacy tools (overheads, computers, internet, calculators, text-telephones, etc.) are other cultural tools used in these arenas which play a similar role.” (σελ. 581)
	Pedagogical Architecture – Internet Artifacts For Bilingualism of the	Guimaraes, C., Antunes, D.R., Garcia, L.S., Peres, L.M., & Fernandes, S.	2013	“Literacy is the great area of knowledge to be contemplated, in a socialinteractionism pedagogical approach (a process of interactions inducing the relationship between actions and

	Deaf (Sign Language/ Portuguese)			representations, where knowledge is something that stands in the interaction between the subject and her environment).” (σελ. 42)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“[...] the individual’s cultural expectations and experiences of first language literacy may conflict with their experience of second language literacy development. For those children who do read in their first language, the training that they have received may reflect very different social attitudes to literacy and may represent a contrasting experience of literacy development to that experienced in school.” (σελ. 100)
	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009	“Incorporation of students’ L1 also challenges the coercive relations of power that devalue the cultural and linguistic capital of marginalized students and communities.” (σελ. 267)
	Policy and practice in sign bilingual	Swanwick, R.A.	2010	“Deaf children’s early (home) experiences with spoken language and/or sign language and the

	education: development, challenges and directions			transitions they may make between these two languages doubtlessly have a bearing on their approach to literacy at school age.” (σελ. 156)
	Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective	Jones, M.A.	2002	“an individual who cannot hear is potentially a member of a rich cultural heritage that separates the individual from any non-Deaf members of their family or community.” (σελ. 52)
	Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies.	Maxwell-McCaw, Leigh & Marcus	2010	“[...]deaf individuals deal with peers in different parts of the deaf community and with hearing persons in the workplace, restaurants and the supermarkets.” (σελ. 4)
	It feels like being Deaf is normal’: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people’s identities.	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	“[...] more people can communicate with D/deaf people than ever before” (σελ. 465)

	Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	“deaf children from hearing parents may, and frequently do, “migrate” to Deaf communities (via schooling or some other means) and become acculturated in a signing community with which they identify more closely.” (σελ. 153)
	Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study.	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	“It was noted that the Deaf participants usually began their narratives with an explicit collective affirmation (“we”) of their Deaf identity. This sense of collective pride emerged repeatedly as a theme of Deaf pride and as a rhetoric of empowerment.” (σελ. 508)
	Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families.	Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.	2012	“Deaf culture offers an identity model and passes on cultural knowledge (values, customs, and information) to its members, that is, to those who are visually oriented, identified by themselves and others as members of the Deaf community, and fluent in sign language” (σελ. 243)

	Sensitivity to conversational maxims in deaf and hearing children.	Surian, L., Tedoldi, M., & Siegal, M.	2010	“[...] native signing deaf children normally attended bilingual schools where there was access to a sign language as the medium of instruction. In such schools, there is access both to a sign and a spoken language with the aim of preparing deaf children to live and work as bilingual individuals in society.” (σελ. 931)
1.2. Πλεονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities	Cummins, J.	2009	“Strong promotion of the minority language within the school and preschool contexts not only enables children to develop proficiency in that language but also to develop age-appropriate conceptual knowledge and social interaction skills.” (σελ. 269)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“The most notable of [deaf children's advantages] is memory and integration of both verbal and non-verbal information exemplified through research into literacy development and non-verbal intelligence scores.” (σελ. 45)

	Bilingualism, biculturalism, and deafness	Grosjean, F.	2010	“As they communicate with parents, caretakers, and family members, information about the world will be processed, stored, and exchanged.” (σελ. 140)
	Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	“By means of actively using the language in discussions with others, through reflection and processing information, pupils develop cognitively, emotionally, intellectually and socially.” (σελ. 162)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“This has been explained by the advantage this group have of having an internal language base which allows them to store and apply new academic knowledge” (σελ. 52) “It is argued that metalinguistic awareness is a natural concomitant of this type of ‘additive’ bilingualism because of the constant conscious and unconscious comparing and contrasting and inspecting of the two languages that takes places

				in the bilingual person's mind." (σελ. 118)
Bilingual education for deaf children in Sweden	Svartholm, K.	2010	"The signing children performed significantly better in academic tasks, including in their understanding of written Swedish." (σελ. 166)	
The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience.	Emmorey, K. & McCullough, S.	2008	"[...] deaf signers exhibit a superior ability to generate and transform mental images." (σελ. 125)	
Bilingualism and Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Bilingual Deaf Users of American Sign Language and English.	Kushalnagar, P., Hannay, H.J., & Hernandez, A.E.	2010	"[...] switching between languages provides the bilingual individual with a higher degree of mental flexibility and concept formation. This cognitive advantage may be based on use of inhibitory functions of the frontal lobe such that interference from another language is inhibited and one can selectively attend to the language that is currently in use" (σελ. 263)	
Bimodal Bilingualism and the Frequency-Lag Hypothesis.	Emmorey, K., Petrich, J.A.F., & Gollan, T.H.	2012	"[...] bilinguals classify pictures (as either human-made or natural kinds) as quickly as monolinguals [...] bilinguals are not disadvantaged for production of proper names. In	

				some nonlinguistic tasks, bilinguals exhibit significant processing advantages. For example, spoken language bilinguals are faster to resolve conflict between competing responses" (σελ. 1)
	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective	Lee, C.	2012	"Deaf individuals develop unique visual and spatial-movement abilities." (σελ. 822)
	Language maintenance and the deaf child	Willoughby, L.	2012	"[...] children raised in bilingual homes perform just as well on English tests as matched peers from monolingual homes and mostly score within the normal range for hearing children in their age group on tests for oral English." (σελ. 608)
	Sensitivity to conversational maxims in deaf and hearing children.	Surian, L., Tedoldi, M., & Siegal, M.	2010	"Native signers with bimodal/bilingual instruction were as able as the hearing children to detect violations that concern truthfulness (Maxim of Quality) and relevance (Maxim of Relation) (σελ. 929)
	Toward a Cultural	Johnson, J.R., &	2009	"The richness of their sign language affords them

	Perspective and Understanding of the Disability and Deaf Experience in Special and Multicultural Education.	McIntosh, A.S.		the possibilities of insight, invention and irony...what sorts of symbols they surround themselves with, and how they think about their lives.” (σελ. 70)
	Current issues in bilingual education	Lurdes da B.V. Rodrigues da Silva	2008	“[...] bilingual students perform poorly compared to their monolingual peers in their first two years, but they start to catch up and even outperform their monolingual school peers in their third or fourth year of bilingual education program.” (σελ. 3)

1.3. Πλεονεκτήματα σε συναισθηματικό επίπεδο	Toward a social relational model of Deaf childhood	Snoddon, K., & Underwood, K.	2013	<p>“Deaf youth’s perceived successful communication with their parents is significantly correlated with quality of life and lower depressive symptoms. [...] Children’s language learning and academic progress are reliant on both communication with parents and on children’s social and emotional development” (σελ. 4)</p>
	It feels like being Deaf is normal’: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people’s identities.	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	<p>“In the places where they can use BSL, for many there is a confidence and sense of self worth about being D/deaf and being part of the D/deaf community.” (σελ. 464)</p>

1.4. Πλεονεκτήματα σε γλωσσικό επίπεδο	Ethical Issues in Conducting Research With Deaf Populations	McKee, M., Schlehofer, D., & Thew, D.	2013	“ASL contains its own syntax and language structure, which is distinct from English and does not have a written form.” (σελ. 2174)
	Hard-of-hearing children’s sense of identity and belonging.	Brunnberg, E.	2010	“Some HH [hard of hearing] children can switch between spoken Swedish, SSL and SSS without any difficulties.” (σελ. 182)
	When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?	Morford, J.P., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P., & Kroll, J.F.	2010	“[...] an increasing number of studies show that both languages are active when bilinguals read, listen and speak each language.” (σελ. 286)
	Exceptional bilingualism	Francis, N.	2008	“bilingualism allows for perspectives on cognitive architecture that may reveal how the components [of learning and acquisition] are structured and how they interact in a way that is not as easy to assess in typical language ability and monolingualism.” (σελ. 173)
	Cross-language effects	Ormel, E., Hermans,	2012	“[...] only minimal phonological overlap between

	in written word recognition: The case of bilingual deaf children	D., Knoors, H., & Verhoeven, L.		signed and spoken languages is possible because signed languages rely upon visual and spatial information (although a number of signs are accompanied by specific mouth movements that relate to a spoken word).” (σελ. 289)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“The central message to be drawn from this research is that there exist differences in the processing strategies employed by deaf and hearing children which lead to advantages and disadvantages in different areas. The most notable of these is memory and integration of both verbal and non-verbal information exemplified through research into literacy development and non-verbal intelligence scores.” (σελ. 45)
	The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience.	Emmorey, K. & McCullough, S.	2008	“Overall, the evidence indicates that the functional neural organization for both linguistic and non-linguistic processing can be affected by knowledge and use of a signed language. In addition, the bimodal bilingual brain appears to

				<p>be uniquely organized such that neural organization sometimes patterns with that of deaf signers and sometimes with that of monolingual speakers.” (σελ. 125)</p> <p>“the inability to perceive speech and speech prosody may heighten a deaf person’s attention to facial affect when interacting with hearing non-signers, and it could be this experience that leads to left hemisphere activation when recognizing emotional facial expressions in a language/communication context.” (σελ. 127)</p>
	<p>Empowerment, Identity and Participatory Research: using social action research to challenge isolation for deaf and hard of hearing people from minority ethnic</p>	<p>Taylor, G.</p>	<p>1999 (Pb 2010)</p>	<p>“Sign Language research in the 1970s has identified clear linguistic structures that identify them as discrete languages; different from the spoken languages with which they co-exist” (σελ. 379)</p>

	communities.			
	A Stronger Reason for the Right to Sign Languages	Trovato, S.	2013	“[...] proficiency in sign language has proven to be a useful aid to acquiring speech.” (σελ. 409)
	Deafness and Cochlear Implants: A Deaf Scholar's Perspective	Lee, C.	2012	“ASL is in fact a natural language with its own grammatical features and modes of expression.” (σελ. 822)
	Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families.	Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.	2012	“Language acquisition was found to be more dependent on the amount of exposure in sign language than in spoken language.” (σελ. 242)
	Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for	Knoors, H., & Marschark, M.	2012	“Nevertheless, deaf children whose parents support early development through the use of signs appear to have linguistic, social, and academic advantages during the early years.”

	Deaf Children.			(σελ. 294)
	The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy.	Mayers, C., & Leigh, G.	2010	“[...] if a natural signed language was fully developed as L1 and used as the primary language of instruction, L2 literacy would develop as a result of the transfer of skills from L1 and engagement in text-based activities in L2.” (σελ. 176)
	On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals	Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H.	2010	“the language systems of deaf bilinguals can interact, for instance through cultivation of children’s knowledge of the grammar of sign language to teach them the grammar of the spoken or written language” (σελ. 195)
2. Μειονεκτήματα				
2.1. Μειονεκτήματα σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο				
	Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	“To be successful in British society, one needs to be less ‘‘Deaf’’ and more like people who hear, they need to hear” (σελ. 159)
	Development of Deaf Identity: An	McIlroy, G., & Storbeck, C.	2010	“[...] cultural values have been compromised, as when a deaf person is perceived by both the

	Ethnographic Study.			hearing and Deaf communities as being an outsider, by virtue of being neither Deaf nor hearing enough.” (σελ. 495)
	Perceptions of Diverse Educators Regarding Ethnic-Minority Deaf College Students, Role Models, and Diversity.	Parasnisi, I., & Fischer, S.D.	2005	“Deaf minority students need mentors and role models, because the hearing world tends to have false assumptions about deaf people as a whole.” (σελ. 345)
2.2. Μειονεκτήματα σε γνωστικό επίπεδο	What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children	Mayer, C.	2007	“Differences tend to rest on the nature of educational programming and interventions specific to each group—differences that are driven by the particular strengths (i.e., an established first language literacy base in L2 learners) or weaknesses (i.e., learning disabilities related to auditory processing) that children exhibit.” (σελ. 427)
	Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power	Cummins, J.	2009	“The reluctance of educational authorities to strongly promote ASL throughout schooling as a language of literacy and cognition likewise

	in classrooms and communities			violates the rights of the child.” (σελ. 270)
	Bimodal Bilingualism and the Frequency-Lag Hypothesis.	Emmorey, K., Petrich, J.A.F., & Gollan, T.H.	2012	“[...] when compared with their monolingual peers, bilinguals who know two spoken languages have more tip-of-the-tongue (TOT) retrieval failures, have reduced category fluency, name pictures more slowly, and name fewer pictures correctly on standardized naming tests” (σελ. 1)
	On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals	Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H.	2010	“But despite the introduction of bilingual education programs for deaf children, the academic achievements of deaf children fall behind in comparison to hearing peers, most tellingly, but not only, in reading” (σελ. 188)
2.3. Μειονεκτήματα σε γλωσσικό επίπεδο	Current issues in bilingual education	Lurdes da B.V. Rodrigues da Silva	2008	“The TBE basic rational is “that children need to function in the majority language in the society. The argument used is that if competence in the majority language is not quickly established, such children may fall behind their majority language peers.” (σελ. 1)

	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	"It is argued that deaf children's literacy development might be supported through the development of their tacit metalinguistic skills acquired as a result of constantly moving between their two languages" (Abstract)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	"Deaf children's difficulties with the development of literacy skills have been examined in terms of vocabulary knowledge, syntactic understanding and phonological awareness." (σελ. 48)
	Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented	Kanto, L., Huttunen, K., & Laakso, M.	2012	"Partly due to this load to cognitive and processing mechanisms when compared with the language acquisition of monolingual children, the development of early bilingual children's vocabulary and grammar in each language being learned may seem slower, especially in the early years" (σελ. 243)

	Families.			
	When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?	Morford, J.P., Wilkinson, E., Villwock, A., Piñar, P., & Kroll, J.F.	2010	“But ASL and English have very little phonological or orthographic overlap because the languages rely on different articulators and ASL lacks a widely used written system.” (σελ. 286)
	Exceptional bilingualism	Francis, N.	2008	“For the system that is formed in the development of literacy ability, and for the peculiar patterns of specific breakdown, where components are differentially disrupted and spared, researchers have proposed blueprints that attempt to depict it. [...] Law, Wong, and Chiu (2005) and Weekes, Yin, Su, and Chen (2006) sketch out a basic model that applies to all languages and writing systems, components of: semantic structure, phonological representation, and orthographic representation. For alphabetic writing systems, Coltheart (2005) adds what would be the missing piece: a mechanism for assembling phonology from orthographic input.” (σελ. 186)

	Understanding the diverse literacy needs of profoundly deaf sign-dominant adults in Australia	Furlonger, B., & Rickards, F.	2011	<p>“Finally, Johnston has provided evidence that Auslan users may rely on, in addition to sign language, a “soundless phonology” made up of mouth articulations and lip and tongue configurations, but they may also use body resonance produced by vocal cords (if speech is produced), suggesting that sound-based phonological strategies may play at least some role in their word reading.” (σελ. 846)</p>
	What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children	Mayer, C.	2007	<p>“Arguments have also been made that the development of reading depends on phonological awareness in all languages studied to date, even though developmental differences may be identified given that languages vary in the ways in which phonology is represented in orthography.” (σελ. 423)</p>
	Language maintenance and the deaf child	Willoughby, L.	2012	<p>“While deaf children face no barriers in acquiring multiple sign languages, the same cannot be said for oral language acquisition.” (σελ. 606)</p>

	Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective	Van Beijsterveldt, L., & Van Hell, J.	2012	"It can hardly be surprising that individuals who are deaf have difficulty with highly complex morphosyntactic aspects of a language they have not been able to perceive auditorily from birth." (σελ. 140)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	"Mayer and Wells point out that bilingual deaf children have not had the opportunity to acquire literacy skills in their preferred language because sign language has no orthography." (σελ. 79)
	'It feels like being Deaf is normal': an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities.	Skelton, T., & Valentine, G.	2003	"they lack the linguistic competence to really belong to Deaf or hearing culture" (σελ. 464)

	Cross-language effects in written word recognition: The case of bilingual deaf children	Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L.	2012	"In contrast to most spoken languages, sign languages also do not have an accompanying written system (Evans, 2004; Padden & Ramsey, 1998). This means that there is no orthographic overlap between a signed language and the written form of a spoken language with the exception of a set of finger-spelled loan words and initialized handshapes. Initialized handshape refers to the use of a finger-spelled letter as the handshape for a sign, which represents the first letter of the word translation equivalent." (σελ. 289)
	Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education	Menendez, B.	2010	"Mayer and Wells (1996, 94) rejected any direct transfer of SL skills during the acquisition of written language. She considered linguistic transfer to be neither negative, nor positive, but rather impossible and therefore non-existent. Reasons adduced to fundament her view were primarily related to the difference in modality, namely the lack of a written form of SL and an

				alleged requirement of the oral pathway for the transfer to take place (Mayer and Akatamasu 2000, 339), thus working on what has been called the double discontinuity hypothesis (Niederberger 2008, 31).” (σελ. 202)
	Deaf children’s developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“The deaf child’s preferred language of sign language may not be the language of the home and so their first sustained contact with mature users of sign language may not occur until nursery age. When they begin to learn to read and write in their second language they may not have already acquired age-appropriate sign language skills.” (σελ. 101)
	Issues in second language literacy education with learners who are deaf	Mayer, C.	2009	“A significant number of deaf learners come to school without any fully developed L1 and rely on some bimodal system of gestures and speech for communication.” (σελ. 325)
	Temporal reference marking in narrative	Van Beijsterveldt, L., & Van Hell, J.	2012	“[...] deaf children, generally speaking, knew when a verb was required, but were unable to use

	and expository text written by deaf children and adults: a bimodal bilingual perspective			one that was correct in either number or tense.” (σελ. 131)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“Deaf children will not be so readily able to apply that first language knowledge to second language literacy learning because of the different ways in which their two languages are produced and perceived.” (σελ. 101)
	The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience.	Emmorey, K. & McCullough, S.	2008	“In ASL, spatial relations are most often expressed with locative classifier constructions, rather than lexical prepositions. In these constructions, the hand configuration is morphemic and specifies object type, while the location of the hand in space represents the location of objects in an analogue manner.” (σελ. 125)
	Does Language Input	Koutsoubou, M.,	2007	“Sign languages do not, as yet, have a written

	Matter in Bilingual Writing? Translation Versus Direct Composition in Deaf School Students' Written Stories	Herman, R., & Woll, B.		form, and can be used in the context of education mainly for their communicative value.” (σελ. 128)
	What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children	Mayer, C.	2007	“This third level, central to the move from emergent to conventional literacy and crucial to any discussion of early literacy development, is the stage at which the writing of many deaf children begins to look markedly different from that of their hearing peers.” (σελ. 418)
	Does Language Input Matter in Bilingual Writing? Translation Versus Direct Composition in Deaf School Students' Written Stories	Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B.	2007	“because sign languages do not have a written form or are not used in an academic discourse, there is no positive transfer of skills from sign language, even in the cases that it is L1.” (σελ. 129)

	Cross-language effects in written word recognition: The case of bilingual deaf children	Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L.	2012	“[...] only minimal phonological overlap between signed and spoken languages is possible because signed languages rely upon visual and spatial information (although a number of signs are accompanied by specific mouth movements that relate to a spoken word).” (σελ. 289)
	Deaf children's developing sign bilingualism: dimensions of language ability, use and awareness.	Swanwick, R.A.	2000	“The central message to be drawn from this research is that there exist differences in the processing strategies employed by deaf and hearing children which lead to advantages and disadvantages in different areas. The most notable of these is memory and integration of both verbal and non-verbal information exemplified through research into literacy development and non-verbal intelligence scores.” (σελ. 45)
	The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience.	Emmorey, K. & McCullough, S.	2008	Compared to hearing individuals (both signers and non-signers), deaf individuals are better able to detect motion in the periphery and to switch attention toward the visual periphery. [...] This

				behavioral enhancement is likely due to the fact that deaf individuals must rely more heavily on monitoring peripheral vision in order to detect new information entering their environment.” (σελ. 125)
	Bilingualism and Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Bilingual Deaf Users of American Sign Language and English.	Kushalnagar, P., Hannay, H.J., & Hernandez, A.E.	2010	“[...] it is not possible to simultaneously communicate in both modalities (sign and write).” (σελ. 264)
	On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals	Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H.	2010	“Deaf children, who cannot draw upon knowledge of the grammar and vocabulary of the spoken form of a language, will therefore encounter more difficulties in acquiring its written form. They will have to break the code of a new language which, unlike any L1, is not used in a rich functional context, while they have to

				acquire its grammar and vocabulary at the same time” (σελ. 189)
2.4. Μειονεκτήματα σε συναισθηματικό επίπεδο	Deaf in the Time of the Cochlea.	Humphries, T., & Humphries, J.	2009	“Being Deaf is still considered an undesirable state of being.” (σελ. 159)