



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Παραγωγή γραπτού λόγου σε ενήλικες με προβλήματα ακοής  
Written language productions of adults with impaired hearing

της

Γκάτζιου Γλυκερία (Α.Μ.: 519)



**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** κ. Ανδρέου Γεωργία, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας

**Εξεταστές:** κ. Αλευριάδου Αναστασία, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ.  
κ. Τσακίριδου Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.

**Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2018**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε με τη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, οι οποίοι προσέφεραν την πολύτιμη βοήθειά τους και θα ήθελα να τους εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Αρχικά, θα ήθελα ιδιαιτέρως να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια και επιβλέπουσα της εργασίας μου, κ. Ανδρέου Γεωργία, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την επιστημονική της καθοδήγηση και την άψογη συνεργασία. Επίσης, ευχαριστώ τις Καθηγήτριες κ. Αλευριάδου και κ. Τσακιρίδου για την επιστημονική τους συμβολή κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες της έρευνας για την προθυμία τους να προσφέρουν και για την υπομονή τους, καθώς και τον αγαπητό φίλο και συνεργάτη, κ. Γεωργοκωστόπουλο Χρήστο για τις πολύτιμες συμβουλές και την εμπιστοσύνη του.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την αγάπη, την υπομονή και τη στήριξη σε κάθε νέο μου βήμα.

Copyright © Γλυκερία Γκάτζιου, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη δήλωση για λογοκλοπή

**Όνοματεπώνυμο:** Γλυκερία Γκάτζιου

**A.E.M.:** 519

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** glykeriagkatziou@gmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2015-2016

**Κατεύθυνση:** Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Παραγωγή γραπτού λόγου σε ενήλικες με προβλήματα ακοής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 16 - 08 - 2018

Θ/Η δηλών/ούσα

Γκάτζιου Γλυκερία

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ε.Ν.Γ.: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Ε.Δ.Α.: Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο

ΠΓΔΜ: πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων .....	3
Κατάλογος Γραφημάτων .....	4
Περίληψη .....	5
Λέξεις-κλειδιά:.....	6
Abstract.....	7
Keywords .....	8
Εισαγωγή .....	9
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Κώφωση-Βαρηκοΐα.....	13
1.1.  Εννοιολογική αποσαφήνιση της κώφωσης/βαρηκοΐας και γενικοί ορισμοί.....	13
1.2.  Ιατρική προσέγγιση.....	14
1.3.  Αναπτυξιακή προσέγγιση.....	15
1.4.  Κοινωνική προσέγγιση.....	17
1.5.  Τεχνικά βοηθήματα ακοής.....	18
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Τρόποι επικοινωνίας των κωφών/βαρήκοων .....	23
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητική προσέγγιση της γλώσσας.....	27
3.1.    Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας .....	27
3.2.    Βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας .....	28
3.3.    Γραμματισμός .....	30
3.3.1. Γραπτός λόγος .....	32
3.3.2. Φύση και εξέλιξη του γραπτού λόγου .....	32
3.3.3. Είδη λαθών στο γραπτό λόγο .....	33
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Κατάκτηση πρώτης και δεύτερης γλώσσας .....	37
4.1. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας .....	37
4.2. Κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας .....	39
4.3. Διγλωσσία και τύποι αυτής.....	42

5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μέθοδοι διδασκαλίας και επικοινωνίας κωφών/βαρήκοων μαθητών .....	45
6 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η γραφή κωφών/βαρήκοων παιδιών και ενηλίκων .....	49
7 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις .....	56
8 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας .....	57
8.1. Δείγμα .....	57
8.2. Ερευνητικό εργαλείο .....	62
8.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	63
8.4. Τομείς αξιολόγησης – Κριτήρια μέτρησης .....	63
8.5. Στατιστική Ανάλυση .....	64
9 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα .....	66
10 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση .....	80
10.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	80
10.1.1. Πρώτη ερευνητική υπόθεση .....	80
10.1.2. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση .....	83
10.2. Συμπεράσματα .....	86
10.3. Περιορισμοί έρευνας – μελλοντικές προτάσεις .....	87
Πηγές – Βιβλιογραφία .....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ .....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ .....	105

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία	54
Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο	54
Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το βαθμό της ακουστικής απώλειας	55
Πίνακας 4: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία απόκτησης της κώφωσης	55
Πίνακας 5: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη ή μη κωφών γονέων ή συγγενών	56
Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα ακουστικά βοηθήματα	56
Πίνακας 7: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τις βαθμίδες εκπαίδευσης	57
Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων βάσει της σχέσης με την Κοινότητα Κωφών	57
Πίνακας 9: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με το μήκος των κειμένων	62
Πίνακας 10: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τα οριστικά άρθρα	64
Πίνακας 11: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τα αόριστα άρθρα	67
Πίνακας 12: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τις προθέσεις	70
Πίνακας 13: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με την παρουσία/απουσία του υποκειμένου	72
Πίνακας 14: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου ρήματος	73
Πίνακας 15: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τους γραμματικούς χρόνους	75



## Κατάλογος Γραφημάτων

- Γράφημα 1. *Διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σχετικά με τα οριστικά άρθρα.* 65
- Γράφημα 2. *Παραλείψεις οριστικών άρθρων στα γραπτά κείμενα των Κωφών με εικόνες και χωρίς εικόνες.* 65
- Γράφημα 3. *Διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σχετικά με τα αόριστα άρθρα.* 68
- Γράφημα 4. *Παραλείψεις αόριστων άρθρων στα γραπτά κείμενα των Κωφών με εικόνες και χωρίς εικόνες.* 68
- Γράφημα 5. *Παραλείψεις προθέσεων στα γραπτά κείμενα των Κωφών με εικόνες και χωρίς εικόνες.* 71

## Περίληψη

Οι όροι *κώφωση* και *βαρηκοΐα* αφορούν την αναπηρία του ακουστικού οργάνου. Ωστόσο, η εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο όρων δεν είναι εύκολη, εξαιτίας των διαφορετικών προσεγγίσεων που έχουν υιοθετήσει οι επιστημονικοί κλάδοι οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με το θέμα αλλά και λόγω της ανομοιογένειας του πληθυσμού με απώλεια ακοής. Στα πλαίσια αυτής της ανομοιογένειας, παρατηρείται ποικιλία στους τρόπους επικοινωνίας των κωφών/βαρήκοων ατόμων. Ακόμη, ποικιλομορφία συναντάται στις μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες εφαρμόζονται στους κωφούς/βαρήκοους αλλά και στο επίπεδο γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας από αυτούς. Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικές με το επίπεδο της γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας εκ μέρους των κωφών/βαρήκοων, εκ των οποίων πολύ λίγες αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου κωφών/βαρήκοων παιδιών και ενηλίκων.

Στην παρούσα εργασία, έγινε μία απόπειρα διερεύνησης του ρόλου των αφηγηματικών και οπτικών ερεθισμάτων-βοηθημάτων, ως επικουρικών ή συγχυτικών παραγόντων, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από ενήλικες με προβλήματα ακοής. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι τομείς της γραμματικής και της σύνταξης και έγινε μία προσπάθεια εντοπισμού πιθανών γραμματικο-συντακτικών ελλειμμάτων στα γραπτά κείμενα των Κωφών συμμετεχόντων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (N=10) προγλωσσικοί Κωφοί ενήλικες, με μέση ηλικία τα 33 έτη και απώλεια ακοής μεταξύ 70-100 dB, οι οποίοι ήταν όλοι χρήστες της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.). Οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε δύο γραπτές δοκιμασίες, εκ των οποίων η πρώτη συνοδεύονταν από ένα αφηγηματικό ερέθισμα και η δεύτερη από οπτικά ερεθίσματα.

Με βάση προηγούμενες έρευνες, αναμένονταν οι επιδόσεις των Κωφών συμμετεχόντων όσον αφορά τη γραμματική να είναι υψηλότερες στα γραπτά κείμενα που θα συνοδεύονταν από αφηγηματικά ερεθίσματα σε σχέση με αυτά που θα συνοδεύονταν από οπτικά ερεθίσματα. Επίσης, αναμένονταν λιγότερα συντακτικά λάθη στα γραπτά κείμενα που παρήχθησαν με τη βοήθεια αφηγηματικών ερεθισμάτων από τα αντίστοιχα με τη βοήθεια οπτικών.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκε μερικώς, διότι εντοπίστηκαν περισσότερα γραμματικά λάθη στα κείμενα με εικόνες από ότι στα κείμενα χωρίς εικόνες, με στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποιες από τις παραμέτρους της γραμματικής που αξιολογήθηκαν. Από την άλλη, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε, διότι παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε η τάση για περισσότερα συντακτικά λάθη στα

κείμενα με εικόνες από ότι σε αυτά με αφηγηματικά ερεθίσματα, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποδοθούν στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο των περισσότερων συμμετεχόντων, στο περιορισμένο σε αριθμό δείγμα της μελέτης, στην σύντομη χρονική διάρκεια εκπόνησης της έρευνας αλλά και στην επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων πάνω στα οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παράξουν γραπτά κείμενα, καθώς κάποιο άλλο θέμα πιθανόν να ενδιέφερε περισσότερο τους συμμετέχοντες και να διέθεταν περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτό. Όλα τα παραπάνω αποτελούν τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας και συνεπώς τα ευρήματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού των κωφών/βαρήκοων.

#### Λέξεις-κλειδιά:

Κωφοί ενήλικες, παραγωγή γραπτού λόγου, αφηγηματικά ερεθίσματα, οπτικά ερεθίσματα, συντακτικά ελλείμματα, γραμματικά ελλείμματα

## Abstract

The terms *deafness* and *hearing impairment* refer to the disability of the sensory hearing organ. However, the conceptual clarification of the two terms is not easy because of the different approaches adopted by the sciences that have dealt with the subject and also because of the heterogeneity of the hearing impaired population. In terms of this heterogeneity, a variety in the ways of communication among deaf/hard of hearing people is observed. Moreover, there is a variety of teaching methods applied on the deaf/hard of hearing people, as well as a variety in the level of knowledge of spoken language on their part. Over the years, research has been carried out regarding the level of knowledge of spoken language on the part of deaf/hard of hearing people, but only little of it concerned the production of written language by deaf/hard of hearing children and adults.

The present study attempts to investigate the role of narrative and visual stimuli, as auxiliary or confounding factors, in the production of written language by adults with hearing impairment. More specifically, the sectors of grammar and syntax were investigated and an attempt was made to identify any potential grammatic and syntactic deficits in the texts written by the Deaf participants. The sample consisted of ten (N=10) prelingual Deaf adults, with an average age of 33 years and hearing loss between 70-100 dB, who were all users of the Greek Sign Language (G.S.L.). Participants were given two written tests, one of which was accompanied by a narrative stimulus and the other by visual ones.

Based on previous research, we expected the Deaf participants' performance to be better, concerning grammar, in the written texts accompanied by narrative stimuli compared to those accompanied by visual ones. Furthermore, we expected fewer syntactic mistakes in the texts produced with the aid of narrative stimuli compared to the ones produced with the aid of visual stimuli.

Our first research hypothesis was partially confirmed, since there were more grammatic mistakes in the texts with pictures than in the texts without pictures, with statistically significant differences in some of the grammar aspects that were assessed. On the other hand, the second research hypothesis was not confirmed, since, although there was, in some cases, a tendency for more syntactic mistakes in the texts with pictures than in the texts with narrative stimuli, there was no statistically significant difference between them.

The findings of the present study could be attributed to the high educational level of most participants, the limited sample of the study, the short duration of the research as well as to the choice of the specific subjects the participants were asked to produce written texts

on, since some other subject might be more interesting to them and they might have more knowledge on it. All the above consist limitations of the present study and therefore its findings cannot be generalized to the whole of deaf/hard of hearing population.

### Keywords

Deaf adults, written language production, narrative stimuli, visual stimuli, syntactic deficits, grammatic deficits

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Εισαγωγή

Η επικοινωνία των ατόμων με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και μάλιστα, μια μερίδα των ατόμων αυτών κάνουν χρήση δύο ή περισσότερων τρόπων επικοινωνίας. Έτσι, λοιπόν, συναντώνται οι κωφοί/βαρήκοοι που επικοινωνούν μέσω της νοηματικής γλώσσας της Εθνικής ομάδας των Κωφών της χώρας τους, γεγονός που συχνά συνεπάγεται τη χρήση του αντίστοιχου δακτυλικού αλφάβητου επικουρικά και κάποιου διερμηνέα της αντίστοιχης νοηματικής γλώσσας (Knoors & Marschark, 2015; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999a, 1999c; NDCS, 2005; RID, 2018; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Μια άλλη μερίδα κωφών/βαρήκοων επικοινωνούν κατά βάση με τον προφορικό λόγο βασιζόμενοι και στη χειλεανάγνωση και σε ακουστικά βοηθήματα, ακουστικά βαρηκοΐας ή κοχλιακά εμφυτεύματα (Λαμπροπούλου, 1999b, 1999c; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και άτομα που επικοινωνούν κυρίως μέσω μιας νοηματικής γλώσσας και της αντίστοιχης διερμηνείας, επίσης μπορεί να κάνουν χρήση ακουστικών βοηθημάτων (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Με το πέρασμα των χρόνων, όμως, όλο και περισσότερα κωφά/βαρήκοα άτομα έχουν γνώση και της νοηματικής γλώσσας και της ομιλούμενης και μάλιστα, σε καλό επίπεδο, αποτελώντας μια ιδιαίτερη δίγλωσση ομάδα (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Στην περίπτωση της διγλωσσίας συναντώνται διάφορες κατηγορίες κατά καιρούς, όλες όμως σχετίζονται με την κατάκτηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Η κατάκτηση μιας γλώσσας, η κατανόηση και η έκφραση μέσω αυτής εξαρτώνται άμεσα από τη σωματική και κυρίως την εγκεφαλική ανάπτυξη και ωρίμανση (Ανδρέου, 2012). Μάλιστα, ο εγκέφαλος αποτελείται από 52 περιοχές, η καθεμιά με τη δική της λειτουργία,

και υπάρχουν περιοχές του ανθρώπινου εγκεφαλικού φλοιού που ευθύνονται για το λόγο. Στην εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας συμβάλλουν και τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια και το καθένα προσφέρεται για συγκεκριμένες λειτουργίες και στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης (Ανδρέου, 2012; Bottini et al., 1994; Posner & Pavese, 1998).

Η γλώσσα, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη, εμφανίζεται με δύο μορφές, την προφορική και τη γραπτή (Ανδρέου, 2012). Ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε ακρόαση και ομιλία, ενώ ο γραπτός λόγος αντίστοιχα αποτελείται από την ανάγνωση και τη γραφή (Πόρποδας, 2002). Ο γραπτός λόγος, κυρίως η κατανόηση και λιγότερο η παραγωγή αυτού, των κωφών/βαρήκοων είτε ενηλίκων είτε παιδιών μελετήθηκε αρκετά μέσα στα χρόνια και όσο μεταβάλλονται τα χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού δημιουργείται η ανάγκη για συνεχή έρευνα (Moores, 2011).

Σε διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν κατά καιρούς για τη γραφή κωφών/βαρήκοων παιδιών εντοπίστηκαν δυσκολίες όσον αφορά την ευελιξία, την πολυπλοκότητα, το λεξιλόγιο και κάποιες φορές και την έκταση των γραπτών κειμένων τους, τη συνοχή και τη συνάφεια (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005; Fabbretti, Volterra & Pontecorvo, 1998; Heider & Heider, 1940, Simmons, 1959, Walter, 1955, 1959, Wells, 1942, όπως αναφέρεται σε Moores, 2011; Marschark, Mouradian & Halas, 1994; Maxwell & Falick, 1992). Κάποια ευρήματα, όμως, ήταν πιο ενθαρρυντικά, σύμφωνα με τα οποία τα γραπτά κείμενα κωφών/βαρήκοων ενηλίκων δεν υστερούσαν σε λεξιλόγιο, γραμματική και σύνταξη ούτε σε δομή και περιεχόμενο, αλλά και κωφά/βαρήκοα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης σημείωσαν σημαντική πρόοδο στην παραγωγή γραπτού λόγου (Andreou & Galantomos, 2015; Antia et al., 2005; Birch & Stuckless, 1963, Myklebust, 1964, όπως αναφέρεται σε Moores, 2011; Channon & Sayers, 2007; Cheng & Rose, 2009; Everhart & Marschark, 1988; Fabbretti et al., 1998; Marschark et al., 1994; Maxwell & Falick, 1992; Musselman & Szanto, 1998; Wolbers, Dostal & Bowers, 2012; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985; Yoshinaga-Itano, Snyder & Mayberry, 1996).

Τα γραπτά κείμενα των κωφών/βαρήκοων αξιοποιήθηκαν και για τη μελέτη διάφορων λειτουργικών λέξεων. Παρατηρήθηκε ότι κατά τη χρήση των άρθρων, των προθέσεων και των συνδέσμων προκύπτουν προβλήματα λόγω χαμηλού επιπέδου γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας (Andreou & Galantomos, 2015; Channon & Sayers, 2007; Fabbretti et al., 1998; Hanson, 1993; Maxwell & Falick, 1992; Wolbers et al., 2012).

Επίσης, άλλοι τομείς που μελετήθηκαν και εντοπίστηκαν ελλείμματα ήταν τα σημεία στίξης, η ορθογραφία, οι αντωνυμίες και οι ρηματικοί τύποι (Andreou & Galantomos, 2015; Antia et al., 2005; Channon & Sayers, 2007; Domínguez & Alegria, 2010; Fabbretti et al., 1998; Maxwell & Falick, 1992).

Παρόλα αυτά, με την κατάλληλη, συστηματική διδασκαλία έχει βρεθεί ότι οι κωφοί μαθητές βελτιώνονται σημαντικά στους προαναφερθέντες τομείς (Wolbers et al., 2012). Επομένως, είναι μείζονος σημασίας η διδασκαλία να περιλαμβάνει τρόπους προσέγγισης, βοηθητικούς και προσαρμοσμένους στις ανάγκες των κωφών/βαρήκοων ατόμων, να χαρακτηρίζεται από προσεγγίσεις με γραπτά χαρακτηριστικά ή/και οπτικά (Knoors & Marschark, 2015; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αυτών των ατόμων μπορεί να επηρεαστεί από την ύπαρξη υποδειγμάτων ή ερεθισμάτων οπτικής ή αφηγηματικής μορφής, όπως βίντεο, εικόνες, μικρές παραγράφους ή σύντομα γραπτά κείμενα (Antia et al., 2005; Channon & Sayers, 2007; Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998; Yoshinaga-Itano et al., 1996). Έτσι, λοιπόν, σε αυτή την εργασία έγινε μια απόπειρα διερεύνησης των γραμματικο-συντακτικών γνώσεων Κωφών ενηλίκων κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων, κατά πόσο οι επιδόσεις τους στη συγγραφή επηρεάζονται από την ύπαρξη ερεθισμάτων, οπτικών και αφηγηματικών, και τέλος, μια προσπάθεια καταγραφής πιθανών ελλειμμάτων στους τομείς αυτούς.

Η συγκεκριμένη εργασία ξεκινά με το Θεωρητικό Μέρος, το οποίο αποτελείται από 7 Κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο όρος της κώφωσης/βαρηκοΐας και παρουσιάζονται όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις αυτού. Στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρόποι επικοινωνίας των κωφών/βαρήκοων και στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναλύεται ο όρος της γλώσσας με τα βασικά της χαρακτηριστικά καθώς και σχετικοί όροι με αυτή. Εν συνεχεία, το 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αφορά την κατάκτηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας αλλά και τύπους διγλωσσίας, το 5ο Κεφάλαιο αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας κωφών/βαρήκοων μαθητών και στο 6ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με τη γραφή κωφών/βαρήκοων παιδιών και ενηλίκων. Το Θεωρητικό Μέρος κλείνει με τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας στο 7ο Κεφάλαιο.

Ακολουθεί το Ερευνητικό Μέρος με το 8<sup>ο</sup> Κεφάλαιο όπου αναλύεται η μεθοδολογία



της παρούσας έρευνας, δηλαδή το Δείγμα, το Ερευνητικό εργαλείο, η Διαδικασία συλλογής δεδομένων, οι Τομείς αξιολόγησης - Κριτήρια μέτρησης και η Στατιστική Ανάλυση. Στο 9ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα Αποτελέσματα και στο 10ο Κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση αυτών, τα συμπεράσματα, οι όποιοι περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Κώφωση-Βαρηκοΐα

### 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της κώφωσης/βαρηκοΐας και γενικοί ορισμοί

Για την πιο ουσιαστική μελέτη και κατανόηση της παρούσας εργασίας κρίνεται χρήσιμο να προσεγγιστεί εννοιολογικά ο όρος κώφωση/βαρηκοΐα, καθώς και να παρατεθούν οι ορισμοί σχετικών όρων. Υπάρχει μία σύγχυση προσδιορισμού του όρου, διότι εμπλέκονται άτομα και ειδικότητες από διάφορους χώρους και με ποικίλες οπτικές, οι οποίες θα αναφερθούν στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου, λόγω των διαφορετικών προφίλ που εμφανίζονται στον πληθυσμό των ατόμων με απώλεια ακοής αλλά και των ποικίλων παραγόντων που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη. Αναλυτικότερα, μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι η ηλικία έναρξης της κώφωσης/βαρηκοΐας, το οικογενειακό περιβάλλον, το είδος εκπαίδευσης και το διάστημα αυτής, η χρήση ακουστικών βαρηκοΐας ή άλλων τεχνικών βοηθημάτων, καθώς και η γενικότερη πορεία της ακουστικής απώλειας (Moores, 2011).

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Διοικητικών Υπηρεσιών της Εκπαίδευσης των Κωφών (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf) στις Η.Π.Α. οι όροι *κώφωση* και *βαρηκοΐα* αφορούν αναπηρία στο όργανο της ακοής, δηλαδή οργανική βλάβη του αυτιού. Η λέξη αναπηρία παραπέμπει στη δυσκολία από την πλευρά των κωφών ή βαρήκων ατόμων πρόσληψης και κατανόησης των προφορικών γλωσσών μέσω του ακουστικού καναλιού. Έτσι, επικράτησε να αποδίδεται στον όρο *κωφός* η λειτουργία του επιθετικού προσδιορισμού και με την *κώφωση* να υποδηλώνεται η κατάσταση ακουστικής ανεπάρκειας (Moores, 2011).

Ο πλέον αποδεκτός ορισμός του όρου *κωφός* αφορά το άτομο εκείνο που η ακουστική του απώλεια είναι από 70 dB και άνω κυρίως στις βασικές και υψηλές συχνότητες. Δυσκολεύεται στην αντίληψη της ομιλίας μέσω της ακοής με ή χωρίς ακουστικά βοηθήματα και επικοινωνεί περισσότερο μέσω της όρασης, για παράδειγμα με χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα και γραφή (Frisina, 1974; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Moores, 2011; Mourtu, 2014; Spolsky, 2014).

Αντίστοιχα, συναντώνται δυσκολίες στην απόφαση ενός ορισμού της *βαρηκοΐας*, λόγω της τάσης για ταξινόμηση της ακουστικής απώλειας σε διακριτές κατηγορίες και της επικέντρωσης στα αποτελέσματα των ακουολογικών εξετάσεων. Σύμφωνα με την Συνδιάσκεψη των Διοικητικών Υπηρεσιών της Εκπαίδευσης των Κωφών (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf) στις Η.Π.Α. *βαρήκοο* θεωρείται το άτομο εκείνο το οποίο παρουσιάζει πρόβλημα ακοής στα 25-69 dB σε όλες τις συχνότητες. Παρόλα αυτά, μπορεί να κατανοήσει την ομιλία, κάνοντας ή όχι χρήση τεχνικών βοηθημάτων ακοής, μέσω της ακουστικής οδού, με δυσκολία βέβαια (Frisina, 1974; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

## 1.2. Ιατρική προσέγγιση

Η κώφωση/βαρηκοΐα σχετίζεται άμεσα με βλάβη στο όργανο της ακοής, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη, το εξωτερικό, το μέσο και το έσω αυτί (Martin & Clark, 2012; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Η ακουστική απώλεια προσδιορίζεται και ως προς το είδος και ως προς το βαθμό της. Το είδος της βαρηκοΐας σχετίζεται με το σημείο όπου εντοπίζεται βλάβη. Λεπτομερέστερα, η *βαρηκοΐα αγωγιμότητας* προκαλείται από βλάβη στο έξω ή μέσο αυτί στο σύστημα μεταφοράς των ήχων και αφορά την ελλιπή μεταφορά των ήχων σε ποιότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, λοιπόν, της μέσης ή ελαφριάς βαρηκοΐας χρησιμοποιείται ακουστικό βαρηκοΐας ή εφαρμόζεται ειδική θεραπεία στοχευμένα στα σημεία που έχουν πληγεί. Υπάρχει και η *νευροαισθητήρια βαρηκοΐα*, η οποία θεωρείται πιο σοβαρή από την αγωγιμότητας και οφείλεται σε δυσλειτουργία του συστήματος μεταφοράς και αντίληψης των ήχων, δηλαδή στον κοχλία ή στο ακουστικό νεύρο προς τον κοχλία. Τέλος, ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων τύπων συνιστούν την *βαρηκοΐα μεικτού τύπου*. Μάλιστα, μία βαρηκοΐα αγωγιμότητας χρόνων μπορεί να εξελιχθεί σε μεικτού τύπου (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999b; Martin & Clark, 2012; Mourtou, 2014; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Από την άλλη, όσον αφορά το βαθμό της ακουστικής απώλειας προκύπτει μία ταξινόμηση, διεθνώς αναγνωρισμένη, βάσει της έντασης των ήχων που εντοπίζονται από το άτομο με πρόβλημα ακοής:

0 – 15 dB: Φυσιολογική ακοή

5 – 25 dB: Πολύ ήπια απώλεια ακοής ή πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα

25 – 40 dB: Ήπια απώλεια ακοής ή μικρού βαθμού βαρηκοΐα

40 – 55 dB: Μέτρια απώλεια ακοής ή μέτριου βαθμού βαρηκοΐα

55 – 70 dB: Σοβαρή απώλεια ακοής ή μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα

70 – 90 dB: Πολύ σοβαρή απώλεια ακοής ή πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα

90 – 110 άνω dB: Ολική κώφωση ή πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα (βλ. και [παράρτημα Α, εικ. 1](#)) (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Επίσης, κάποια άτομα μπορεί να παρουσιάζουν βαρηκοΐα και στα δύο αυτιά ή μόνο στο ένα. Έτσι, προκύπτουν οι όροι *αμφοτερόπλευρη βαρηκοΐα* και *μονόπλευρη βαρηκοΐα* αντίστοιχα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Moores, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αναπόσπαστο κομμάτι της περιγραφής και της αντίληψης των ήχων είναι οι συχνότητες, οι οποίες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ακουστική αντίληψη ενός βαρήκοου ή κωφού ατόμου. Ακόμη και οι ακούντες δεν αντιλαμβάνονται το ίδιο όλους τους ήχους σε όλες τις συχνότητες. Μάλιστα, η ομιλία, η οποία συνήθως έχει ένταση 10-57 dB, αποτελείται από ποικιλία φθόγγων, δηλαδή από συνεχείς εναλλαγές συχνοτήτων (Ανδρέου, 2012; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Έτσι, κάποια άτομα με προβλήματα ακοής μπορεί να δυσκολεύονται στην αντίληψη των ανδρικών φωνών μόνο ή των γυναικείων και άλλα στην αποκωδικοποίηση ορισμένων φθόγγων (βλ. και [παράρτημα Α, εικ. 2](#)) (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

### 1.3. Αναπτυξιακή προσέγγιση

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω ένας σημαντικός παράγοντας είναι η ηλικία έναρξης της κώφωσης. Δεδομένου αυτού προκύπτουν δύο όροι *προγλωσσικά κωφός* και *μεταγλωσσικά κωφός*. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στο άτομο που γεννήθηκε κωφό ή έχασε την ακοή του σε πολύ μικρή ηλικία πριν την ηλικία των τριών χρόνων ή και λίγο αργότερα, δηλαδή πριν την απόκτηση της γλώσσας. Ο δεύτερος όρος κάνει λόγο για ένα ακούον άτομο που υπέστη ακουστική απώλεια μετά την προγλωσσική περίοδο, δηλαδή η ομιλούμενη γλώσσα έχει κατακτηθεί προφορικά ή γραπτά και αποτελεί την πρώτη του γλώσσα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999b; Moores, 2011; Mourtuou, 2014; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).



#### 1.4. Κοινωνική προσέγγιση

Η κώφωση, όπως και κάθε αναπηρία, θα ήταν βοηθητικό να προσεγγιστεί από διάφορες οπτικές, καθώς για τον προσδιορισμό του βαθμού λειτουργικότητας κάθε κωφού/βαρήκοου ατόμου δεν αρκούν μόνο τα αποτελέσματα των ακουολογικών εξετάσεων. Μεγάλο μέρος των ατόμων με προβλήματα ακοής είναι οργανωμένο σε μια ενιαία κοινότητα, την κοινότητα των Κωφών, όπου χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.) αποτελώντας έτσι μία γλωσσική μειονότητα. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθούν να είναι δραστήριοι και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, καθώς μοιράζονται κοινές εμπειρίες, ίδια γλώσσα και κοινό τρόπο αντίληψης του κόσμου μέσω της όρασής τους, η οποία αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό που τους συνδέει και όχι ο βαθμός ακουστικής τους απώλειας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999a; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Εν συνεχεία, θα ήταν χρήσιμη η διευκρίνιση των όρων *κωφός* και *Κωφός*. Σύμφωνα με τον Woodward (1972) οι *Κωφοί* αποτελούν μέλη της κοινότητας των Κωφών και διαχωρίζονται από τους ακουομετρικά *κωφούς*, οι οποίοι δεν εντάσσονται στην κοινότητα και αντιμετωπίζουν διαφορετικά την κώφωσή τους (Λαμπροπούλου, 1999a; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Οι συγκεκριμένοι όροι θα χρησιμοποιηθούν και στην παρούσα εργασία για λόγους ευκολίας και σαφήνειας.

Παλιότερα, μία λέξη που χρησιμοποιούνταν συχνά όταν γινόταν αναφορά σε ένα κωφό άτομο ήταν *κωφάλαλος* και αυτό λόγω της ποικιλομορφίας της εικόνας του προφορικού λόγου των κωφών/βαρήκων ατόμων αλλά και του γενικότερου προφίλ τους. Μάλιστα, η δυσκολία πολλές φορές αυτών των ατόμων να εκφραστούν προφορικά έδινε λανθασμένα την εντύπωση ότι επρόκειτο για άτομα με μειωμένη αντίληψη ή ακόμη και νοητική αναπηρία. Με τα χρόνια, όμως, η χρήση του εγκαταλείφθηκε, διότι στα άτομα με απώλεια ακοής δεν υπάρχει κάποια οργανική βλάβη στο σύστημα παραγωγής ομιλίας όπως υποδηλώνει το δεύτερο συνθετικό «άλαλος» (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

## 1.5. Τεχνικά βοηθήματα ακοής

### Ακουστικά βαρηκοΐας

Τα ακουστικά βαρηκοΐας, ανεξαρτήτως τύπου, χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της ακουστικής απώλειας και όχι για την πλήρη ίασή της. Τα συγκεκριμένα ακουστικά βοηθήματα τοποθετούνται στο εξωτερικό του αυτιού κατά τη διάρκεια της μέρας –εκτός του ύπνου- μέσω ενός εκμαγείου, το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε χρήστη. Είναι υπεύθυνα για την συλλογή των εξωτερικών ήχων, την ενίσχυση και την μετάδοσή τους στον ακουστικό πόρο με τη βοήθεια ενός μικροφώνου (Κυριαφίνης κ.ά., 2008; Mourtou, 2014; NDCS, 2005; Roush & Matkin, 1994; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Πιο συγκεκριμένα, διαθέτουν μικρόφωνο, μεγάφωνο, ηλεκτρικό κύκλωμα και μπαταρία (Knoors & Marschark, 2015; Κυριαφίνης κ.ά., 2008; Λαμπροπούλου, 1999b; Mourtou, 2014; NDCS, 2005; Roush & Matkin, 1994).

Τα πιο διαδεδομένα ακουστικά είναι τα οπισθοωτιαία και τα ενδοωτιαία (βλ. και [παράρτημα Α, εικ. 3 & 4](#)). Τα πρώτα βρίσκουν εφαρμογή κυρίως σε περιπτώσεις από μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας μέχρι ολικής κώφωσης, καθώς έχουν πολύ καλή απόδοση και γι' αυτό συναντώνται συχνότερα σε παιδιά (Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Knoors & Marschark, 2015; Λαμπροπούλου, 1999b). Μπαίνουν πίσω από το πτερύγιο του αυτιού, όπου ο δέκτης προσλαμβάνει τους ήχους και με ένα μικρό σωληνάκι τούς μεταφέρει στον έξω ακουστικό πόρο (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Αντίστοιχα, τα ενδοωτιαία ακουστικά ενδείκνυνται για ήπιες ακουστικές απώλειες ή μικρού βαθμού βαρηκοΐες, τοποθετούνται εντός του αυτιού, είναι διακριτικότερα και έχουν μικρότερο ακουστικό όφελος (Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Άλλοι τύποι ακουστικών είναι τα αναλογικά και τα ψηφιακά. Τα πρώτα διαθέτουν πιο σύγχρονη τεχνολογία, ρυθμίζονται ηλεκτρονικά βάσει του ακουολογικού προφίλ του εκάστοτε κωφού/βαρήκοου με τη δυνατότητα επιλεκτικής ενίσχυσης των συχνοτήτων, εξασφαλίζουν καλύτερη πρόσληψη του σήματος της ομιλίας και γενικότερα καλύτερη ηχητική ποιότητα και απόδοση ακόμη και σε θορυβώδη και πολύβουα περιβάλλοντα και χρησιμοποιούνται σχεδόν πάντα με παιδιά. Αντίστοιχα, τα αναλογικά ακουστικά

ρυθμίζονται χειροκίνητα όσον αφορά την ηχητική ένταση, αλλά δεν αποδίδουν το ίδιο σχετικά με την ποιότητα των ήχων και τις συνθήκες θορύβου, καθώς προσλαμβάνουν τους ήχους ενισχυμένους αλλά και ασαφείς (Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Knoors & Marschark, 2015; Κυριαφίνης κ.ά., 2008; Λαμπροπούλου, 1999b). Συνεπώς, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση των ήχων και την αποφυγή υπερφόρτωσης και κόπωσης του κωφού/βαρήκοου ατόμου καλό είναι να αποφεύγεται η υπερβολική αύξηση ηχητικής έντασης. Όπως επίσης είναι βοηθητικό να μην ενισχύεται η ένταση των εξωτερικών ήχων, για παράδειγμα δυνατή μουσική, παρά μόνο μέσω των κατάλληλων ακουστικών ώστε να μην προκληθεί αλλοίωση των ήχων και της ομιλίας και σε κάποιες περιπτώσεις οργανική βλάβη ή φυσικός πόνος (Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Λαμπροπούλου, 1999b; NDCS, 2005).

Η έγκαιρη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας από τα βρέφη στα πλαίσια της πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης θα τα βοηθήσει στην ακουστική αντίληψη είτε των ήχων ή και της ομιλίας με το πέρασμα του χρόνου, παρά τις δυσκολίες εφαρμογής των ακουστικών σε τόσο μικρές ηλικίες. Λεπτομερέστερα, η εφαρμογή του ακουστικού στο έξω αυτί των βρεφών είναι δύσκολη λόγω του κινδύνου αλλεργιών στο υλικό της συσκευής και λόγω του πολύωρου ύπνου στη διάρκεια του εικοσιτετραώρου τα πρώτα χρόνια ζωής. Οι ρυθμίσεις των ακουστικών είναι σημαντικό κομμάτι και επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο με προβλήματα ακοής συμμετέχει ενεργά δίνοντας πληροφορίες για τα ηχητικά ερεθίσματα. Τα βρέφη και τα παιδιά μικρής ηλικίας, όπως είναι λογικό, δεν μπορούν να δώσουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση ώστε οι ειδικοί ακουολόγοι ή ωτορινολαρυγγολόγοι να εξασφαλίσουν ιδανική αναλογία μεταξύ εισερχομένου ήχου και εξωτερικού θορύβου (Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Knoors & Marschark, 2015). Επειδή τα ακουστικά βαρηκοΐας συνήθως ενισχύουν όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα, ήχους και θορύβους, η διάκριση αυτών καθίσταται δύσκολη ειδικά σε ένα φυσικό περιβάλλον, πόσο μάλλον σε αντίξοες συνθήκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ακουστική αντίληψη της ομιλίας μέσω ακουστικών δεν μπορεί να εξισωθεί με αυτή της «κανονικής» ακοής ακόμη και σε ιδανικές συνθήκες, ενώ σε ένα πολύβουο περιβάλλον καθίσταται πολύ δύσκολη αν όχι ανέφικτη (Knoors & Marschark, 2015).

Τα ακουστικά βαρηκοΐας συνιστώνται στις βαρηκοΐες τύπου αγωγιμότητας, διότι αυξάνουν την ένταση των εξωτερικών ήχων και διευκολύνουν στο πέρασμά τους από τα λιγότερο λειτουργικά μέρη του έξω ή του μέσου αυτιού (Knoors & Marschark, 2015).



## Κοχλιακά εμφυτεύματα

Μια άλλη κατηγορία ακουστικών βοηθημάτων είναι τα κοχλιακά εμφυτεύματα, τα οποία ενδείκνυνται σε περιπτώσεις απώλειας ακοής με κοχλιακή ή νευροαισθητηριακή βλάβη όπου η χρήση των ακουστικών βαρηκοΐας δεν έχει κάποιο όφελος, και συναντάμε διάφορους τύπους κοχλιακών. Ομοίως με τα ακουστικά βαρηκοΐας, τα κοχλιακά χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση και όχι για τη θεραπεία της κώφωσης/βαρηκοΐας (McCormick & Archbold, 2003; Mourtou, 2014; NDCS, 2003, 2005; Roush & Matkin, 1994; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Το συγκεκριμένο τεχνικό βοήθημα αποτελείται από ένα εξωτερικό μέρος, τον επεξεργαστή ήχου/ομιλίας, το πηνίο ή κεραία, το μικρόφωνο και την μπαταρία πίσω από το αυτί, και ένα εσωτερικό, το οποίο εμφυτεύεται χειρουργικά στο έσω αυτί, πλέον στα πρώτα χρόνια ζωής των κωφών παιδιών (βλ. και [παράρτημα Α, εικ. 5](#)) (Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Κυριαφίνης κ.ά., 2008; McCormick & Archbold, 2003; Mourtou, 2014; NDCS, 2003, 2005; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Μεταφέρονται οι ήχοι στο ακουστικό νεύρο διεγείροντας τις νευρικές του ίνες και αυτό με τη σειρά του μεταφέρει τους ήχους στον εγκέφαλο (McCormick & Archbold, 2003; NDCS, 2003; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Οι ήχοι και η ομιλία μέσω του κοχλιακού εμφυτεύματος ακούγονται λίγο συγκεχυμένα ή ρομποτικά και χρειάζεται η εγγραφή τους στον εγκέφαλο ως φυσικοί. Έτσι, λοιπόν, για την καλύτερη δυνατή χρήση απαιτούνται κατάλληλες ρυθμίσεις από ειδικούς ωτορινολαρυγγολόγους ή ακουολόγους, λογοθεραπείες, στήριξη και ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών και ακουστική εξάσκηση (McCormick & Archbold, 2003; Mourtou, 2014; Roush & Matkin, 1994; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Η εικόνα ενός επιτυχούς χρήστη κοχλιακού εμφυτεύματος αφορά τον εντοπισμό των ήχων του περιβάλλοντος και της ομιλίας και την προφορική επικοινωνία. Και στις δύο περιπτώσεις -όταν κρίνεται απαραίτητο- με τη βοήθεια της χειλεανάγνωσης ή των υπότιτλων. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι οι χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων παραμένουν άτομα με προβλήματα ακοής, οι οποίοι δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο ακοής και ομιλίας με τους ακούντες. Επίσης, η ακουστική απόδοση εξαρτάται άμεσα από τις περιβαλλοντικές συνθήκες, καθώς μειώνεται αισθητά σε πολύβουα περιβάλλοντα και δημιουργείται ακόμη και το αίσθημα της δυσφορίας (Mourtou, 2014; NDCS, 2003, 2005;

Roush & Matkin, 1994; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Επειδή ακριβώς είναι δύσκολος ο διαχωρισμός ταυτόχρονων ομιλιών ή της ομιλίας από δευτερεύοντες ήχους προτείνεται η συζήτηση ένας προς έναν και γενικότερα ή ομαλή συνομιλία (Roush & Matkin, 1994; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Αποτελέσματα επιστημονικών μελετών μιλούν για επιτυχημένη εφαρμογή κοχλιακών εμφυτευμάτων αλλά όχι σε όλα τα κωφά παιδιά. Πράγματι, έχει βρεθεί ότι πολλοί χρήστες έχουν βελτιωθεί στον εντοπισμό και το διαχωρισμό ήχων και ομιλίας, το φωνολογικό σύστημα, την έκφραση και την αντίληψη λόγου και τον εμπλουτισμό λεξιλογίου (NDCS, 2003; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Βέβαια, έχει παρατηρηθεί ότι πολλά άτομα υπολείπονται στην ανάπτυξη πραγματολογικών δεξιοτήτων, τη συμμετοχή σε μία συζήτηση αλλάζοντας ή επεκτείνοντας το θέμα της και γενικότερα στην επαφή τους με τους υπόλοιπους συνομιλητές, όπως επίσης και σε άλλους τομείς, τη φωνολογική ενημερότητα και την τυχαία μάθηση μέσω ακοής (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Σε κάθε περίπτωση είναι μείζονος σημασίας η σωστή ενημέρωση των γονιών των κωφών παιδιών για ποιες περιπτώσεις ενδείκνυται η εμφύτευση κοχλιακού εμφυτεύματος βάσει του βαθμού και του τύπου της βαρηκοΐας. Επιπλέον, οι γονείς χρειάζεται να γνωρίζουν την ποικιλία των αποτελεσμάτων και την ρεαλιστική εικόνα ακόμη και των ατόμων με επιτυχείς εμφυτεύσεις, καθώς και το πρόγραμμα υποστήριξης και εκπαίδευσης του παιδιού και της οικογένειάς του που πρέπει να ακολουθηθεί. Τέλος, επιβάλλεται να είναι ενήμεροι σχετικά με τους κινδύνους και τις επιπλοκές που ελλοχεύουν σε ένα χειρουργείο, σχετικά με τους περιορισμούς της μετέπειτα ζωής για χρήση της συσκευής, τήρηση κανόνων καθαριότητας και αποφυγή μη κατάλληλων χώρων (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Όποιο ακουστικό βοήθημα (ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα) και να επιλεγεί πρέπει να γίνει προσεκτικά και απαιτείται η κατάλληλη και σωστή ενημέρωση. Οι γονείς χρειάζεται να γνωρίζουν όλα τα δεδομένα, ιατρικού περιεχομένου, κατάλληλης παρέμβασης, εκπαίδευσης και ακουολογικών ελέγχων, καθώς και να συνυπολογίσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού τους, το κοινωνικοοικονομικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο και τη γενικότερη ιδεολογία τους, ώστε να λάβουν μία απόφαση, την οποία θα

μπορέσουν να στηρίξουν (Roush & Matkin, 1994; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Τρόποι επικοινωνίας των κωφών/βαρήκων

Στον πληθυσμό των κωφών/βαρήκων παρατηρείται ποικιλία στον/στους τρόπο/-ους με τον/τους οποίον/-ους επικοινωνούν. Άτομα με απώλεια ακοής συχνά επικοινωνούν με περισσότερους από έναν τρόπους, επιλέγοντας την εναλλαγή κωδίκων ή την παράλληλη χρήση αυτών. Έτσι, υπάρχει ένας πρόχειρος διαχωρισμός των ατόμων με απώλεια ακοής σε *Νοηματιστές* και *Προφοριστές*, βάσει της επικοινωνίας τους αλλά και της κουλτούρας τους (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Για τους σκοπούς του συγκεκριμένου κεφαλαίου κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί μόνο το κομμάτι της επικοινωνίας.

Μια μερίδα κωφών/βαρήκων, οι λεγόμενοι *Νοηματιστές*, έχουν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική, η οποία αποτελεί τον κύριο τρόπο επικοινωνίας τους (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Οι Κωφοί κάθε χώρας ανέπτυξαν τη δική τους νοηματική, η οποία διαφέρει πλήρως από τις αντίστοιχες Νοηματικές Γλώσσες άλλων εθνικών ομάδων Κωφών. Έτσι, υπάρχει η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, η Γαλλική, η Κινέζικη και άλλες, αντίστοιχα και η *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα* (Knoors & Marschark, 2015; Λαμπροπούλου, 1999a, 1999c; NDCS, 2005). Σύμφωνα με γλωσσολογικές έρευνες οι νοηματικές γλώσσες είναι πλήρεις και φυσικές, διαφέρουν μεταξύ τους, καθεμιά έχει τη δική της δομή, γραμματική και συντακτικό και περιέχουν αντίστοιχες γλωσσολογικές ιδιότητες με αυτές των ομιλούμενων γλωσσών. Επίσης, περνούν από γενιά σε γενιά και φέρουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα των αντίστοιχων εθνικών ομάδων Κωφών (Knoors & Marschark, 2015; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; NDCS, 2005).

Η *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (E.N.G.)* είναι η φυσική γλώσσα των Ελλήνων Κωφών, αλλά δεν χρησιμοποιείται μόνο από την πλειονότητά τους, αλλά και από ακούοντα παιδιά Κωφών γονέων, από ακούοντες που έρχονται σε επαφή με Κωφούς, ακόμη και από ακούοντες γονείς παιδιών με προβλήματα ακοής. Η *E.N.G.*, όπως και κάθε νοηματική γλώσσα, είναι αυτόνομη και διέπεται από τους δικούς της συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999a, 1999c; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Πρόκειται για μια οπτικοκινητική γλώσσα της οποίας αναπόσπαστα συστατικά είναι οι κινήσεις των χεριών με τις αντίστοιχες χειρομορφές, ο προσανατολισμός της παλάμης και των δακτύλων, το πρόσωπο με τις κατάλληλες εκφράσεις, η στάση του κεφαλιού και του κορμού (Λαμπροπούλου, 1999a, 1999c;

Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Μάλιστα, είναι πλήρως προσβάσιμη στα άτομα με προβλήματα ακοής, καθώς εξυπηρετεί την οπτική τους φύση και τους προσφέρει αβίαστη, φυσική, αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Ένα άλλο στοιχείο που συναντάται συχνά κατά τη χρήση των νοηματικών γλωσσών είναι το *Δακτυλικό Αλφάβητο*, σύμφωνα με το οποίο ο ομιλητής γράφει σε αυτό με το χέρι του μπροστά και πάνω από το θώρακά του τηρώντας την ίδια φορά με την κανονική γραφή και συχνά χρησιμοποιείται σε διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και τρόπους επικοινωνίας γενικότερα (Λαμπροπούλου, 1999c). Κάθε νοηματική γλώσσα έχει το δικό της Δακτυλικό Αλφάβητο, το οποίο χρησιμοποιείται επικουρικά για τα κύρια ονόματα ανθρώπων, περιοχών, δρόμων, σε δίγλωσσα περιβάλλοντα, ακόμη και για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (NDCS, 2005; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Στην Ελλάδα υπάρχει το *Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο (Ε.Δ.Α.)* το οποίο αποτελείται από 24 χειρομορφές και καθεμιά από αυτές με την κατάλληλη κίνηση αντιπροσωπεύει το αντίστοιχο γράμμα του Ελληνικού Αλφάβητου (βλ. και [παράρτημα Β, εικ. 6](#)). Το Ε.Δ.Α. χρησιμοποιεί το ένα χέρι (Λαμπροπούλου, 1999c; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Τα κωφά και βαρήκοα άτομα που επικοινωνούν κυρίως μέσω της νοηματικής γλώσσας συχνά χρησιμοποιούν διερμηνείς κατά την επαφή τους με ακούοντες για όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη, πιο αξιόπιστη και ισότιμη επικοινωνία (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; RID, 2018; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Αντίστοιχα, στη χώρα μας οι κωφοί που μιλούν την Ε.Ν.Γ. χρησιμοποιούν διερμηνείς της Ε.Ν.Γ., που διερμηνεύουν από τα Ελληνικά στην Ε.Ν.Γ. και αντίστροφα. Ο ρόλος του διερμηνέα είναι να γεφυρώσει την επικοινωνία μεταξύ ατόμων που μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Ο διερμηνέας καλείται να μεταφέρει όλες τις πληροφορίες από τη μία γλώσσα στην άλλη και αντίστροφα, χωρίς εκπτώσεις σε περιεχόμενο και ύφος και χωρίς φυσικά την προσωπική του τοποθέτηση. Στην περίπτωση των νοηματικών γλωσσών ο διερμηνέας αποτελεί τη φωνή του κωφού και οφείλει να μεταφέρει πιστά τα λεγόμενα του δεύτερου αλλά και των συνομιλητών προς τον κωφό αντίστοιχα με συνέπεια και σαφήνεια όσον αφορά το χώρο, τους σκοπούς της συνάντησης, τις σχέσεις μεταξύ των παρευρισκομένων καθώς και τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; RID, 2018). Επίσης, οι διερμηνείς είναι άτομα εκπαιδευμένα κατάλληλα που φροντίζουν για

τη συνεχή τους επιμόρφωση και τηρούν έναν συγκεκριμένο κώδικα δεοντολογίας, βάσει του οποίου δεσμεύονται με το απόρρητο και οφείλουν να τηρούν μια σωστή και επαγγελματική στάση (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; RID, 2018; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Αντίστοιχα, υπάρχουν και κωφοί/βαρήκοοι, που στην καθημερινότητά τους χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο και στα πλαίσια αυτού του τρόπου επικοινωνίας βασίζονται αρκετά και στην χειλεανάγνωση συνδυαστικά με την πιθανή χρήση ακουστικών βοηθημάτων. Έτσι, λοιπόν, αυτή η μερίδα των ατόμων επικεντρώνεται στην ακουστική και προφορική εκπαίδευση (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Η *χειλεανάγνωση* αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο επαφής με τα κωφά/βαρήκοα άτομα, που χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση των ατόμων αυτών, κάτι που θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, αλλά και για την εξυπηρέτηση των καθημερινών επικοινωνιακών τους αναγκών. Πρόκειται για την ανάγνωση της ομιλίας, δηλαδή της περιοχής του στόματος του εκάστοτε συνομιλητή, συνδυαστικά με τα τεχνικά βοηθήματα ακοής που πιθανώς να χρησιμοποιούν τα κωφά/βαρήκοα άτομα (Λαμπροπούλου, 1999b, 1999c; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκμάθηση της χειλεανάγνωσης είναι μία δύσκολη διαδικασία και κάποιοι κωφοί τη μαθαίνουν φυσικά στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν και απαιτεί από την πλευρά τους καλή γνώση της προφορικής γλώσσας. Επιπλέον, σαν διαδικασία μπορεί να δυσχεραίνεται και από τις περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως ακατάλληλος φωτισμός, θέση και κίνηση του/των συνομιλητή/-ών στο χώρο ή μακρινή απόσταση από αυτούς, ακόμη και οτιδήποτε επηρεάζει την κίνηση του στόματος, όπως μουστάκι, μικρόφωνο, μάσημα τσίγλας και άλλα (Hope, 2017; Λαμπροπούλου, 1999c; NDCS, 2003, 2005; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Τα τελευταία χρόνια η διάκριση μεταξύ Προφοριστών και Νοηματιστών εκλείπει σταδιακά, δίνοντας χώρο σε πιο πολυδιάστατες προσεγγίσεις. Πλέον αναγνωρίζεται η σημασία της διγλωσσίας, δηλαδή της καλής γνώσης και της νοηματικής γλώσσας αλλά και της ομιλούμενης σε προφορικό και γραπτό λόγο από την πλευρά όλων των κωφών/βαρήκων, ώστε να είναι εφικτή η αποτελεσματική επικοινωνία σε ποικίλα περιβάλλοντα με διάφορους ανθρώπους (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).



### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητική προσέγγιση της γλώσσας

#### 3.1. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της καθημερινότητας ενός ατόμου αλλά και της ένταξής του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και σε επιμέρους ομάδες. Απαιτούνται, όμως, κάποιες βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επικοινωνία, οι οποίες αφορούν τον πομπό και τον δέκτη του μηνύματος, ρόλοι που εναλλάσσονται συχνά, τη γλώσσα ή γενικότερα τον κώδικα που χρησιμοποιείται και επιβάλλεται όλοι οι συμμετέχοντες να είναι γνώστες αυτού, τις πληροφορίες και τον τρόπο μεταφοράς τους, οπτικά ή/και ηχητικά. Επιπροσθέτως, στις προϋποθέσεις περιλαμβάνονται η κωδικοποίηση του μηνύματος από τον ομιλητή, η πρόσληψη και κατανόηση αυτών των πληροφοριών από τον ακροατή και τέλος, το «περιβάλλον» όπου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία σε γνωστικό και βιωματικό επίπεδο, ώστε το μήνυμα του ομιλητή να ταιριάζει με αυτό που δέχεται ο ακροατής (Ανδρέου, 2012; Hockett, 1960).

Ο κώδικας, λοιπόν, που χρησιμοποιείται για την εξυπηρέτηση της επικοινωνίας είναι η γλώσσα, δηλαδή «ένα σύνολο τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων και κινήσεων» ή ένας καθιερωμένος κώδικας μίας ομάδας ή ενός έθνους (Ανδρέου, 2012: 15). Η κοινωνικοποίηση των μελών μιας κοινωνίας ή μιας γλωσσικής κοινότητας, δηλαδή η επικοινωνία και η διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ τους, προϋποθέτει όχι μόνο την απλή γνώση της αντίστοιχης γλώσσας αλλά και τη βαθύτερη κατανόησή της, καθώς το γλωσσικό σύστημα φέρει πολιτισμικά στοιχεία και αξίες της ομάδας (Ανδρέου, 2012).

Ο χαρακτήρας της γλώσσας είναι πολύπλευρος. Μάλιστα, παρουσιάζει έξι λειτουργίες, την αναφορική-δηλωτική, τη συγκινησιακή-εκφραστική, τη βουλευτική-προστακτική, την ποιητική, τη φατική-επαφική και τη μεταγλωσσική. Η αναφορική-δηλωτική λειτουργία αφορά την αντικειμενική περιγραφή των πραγμάτων και γενικότερα την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ πομπού και δέκτη, ενώ συνδυαστικά με τη συγκινησιακή-εκφραστική λειτουργία οι πληροφορίες αυτές φέρουν και τα υποκειμενικά συναισθηματικά στοιχεία των συνομιλητών. Συνήθως στο χώρο της διαφήμισης εφαρμόζεται η βουλευτική-προστακτική λειτουργία για λόγους πειθούς και προπαγάνδας, ακόμη και η ποιητική, αλλά πολύ λιγότερο, η οποία συναντάται και στο δημοσιογραφικό λόγο και κυρίως στην ποίηση και τη λογοτεχνία. Η δίοδος επικοινωνίας και οι σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών



εξυπηρετούνται από τη *φατική-επαφική*, ενώ ο αυτοσχολιασμός της γλώσσας από τη *μεταγλωσσική λειτουργία* της. Η συνθετότητα της γλώσσας μελετάται από πολλές επιστήμες συνδυαστικά με τη Γλωσσολογία η οποία έχει τον κυρίαρχο ρόλο (Ανδρέου, 2012).

### 3.2. Βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας

Σύμφωνα με τον Ferdinand De Saussure η γλώσσα διακρίνεται σε *λόγο-ενδιάθετο λόγο* και *ομιλία-φωνούμενο λόγο*. Ο *λόγος* έχει κοινωνικό χαρακτήρα, κληρονομείται από γενιά σε γενιά και αποτελεί ένα συμβατικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας, ενώ η *ομιλία* είναι η ατομική εφαρμογή του λόγου και μέσω αυτής αρθρώνεται ο λόγος για την κάλυψη των ατομικών αναγκών (Ανδρέου, 2012; Hockett, 1960).

Αναλύοντας περαιτέρω την *ομιλία* προκύπτει ο διαχωρισμός της σε *ομιλία-ύφος με ευρύτερη έννοια* και σε *λογοτεχνικό/έντεχνο ύφος, ύφος με στενότερη έννοια*. Η *ομιλία* είναι το προσωπικό ύφος που προσδίδει κάθε άτομο κατά τη χρήση του λόγου αλλά έτσι ώστε να επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη. Το *λογοτεχνικό/έντεχνο ύφος* είναι ο ιδιαίτερος τρόπος χρήσης της γλώσσας από την πλευρά του συγγραφέα στις λογοτεχνικές του δημιουργίες για να επικοινωνήσει στο κοινό τις πληροφορίες που επιθυμεί. Κατά συνέπεια ενεργοποιείται η συναισθηματική λειτουργία της γλώσσας και δίνεται έμφαση στη μορφή της έκφρασή της. Επιπλέον, η ομιλία κατηγοριοποιείται σε *προφορική* και *γραπτή* ή πιο απλά σε *προφορικό* και *γραπτό λόγο*, άμεσος και έμμεσος αντίστοιχα (Ανδρέου, 2012).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ότι έχει *σημαίνον* και *σημαινόμενο*, όροι που εισήγαγε ο Saussure, καθώς η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα που αποτελείται από γλωσσικά σημεία. Το *σημαίνον* είναι το αντικείμενο αναφοράς, η απόδοση ακουστικά και η έκφραση ενός γλωσσικού σημείου. Το *σημαίνον* πυροδοτεί μια *έννοια*, δηλαδή ξυπνά στη μνήμη ιδέες, συγκεκριμένο περιεχόμενο, το λεγόμενο *σημαινόμενο* (Ανδρέου, 2012).

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας γλωσσικών μονάδων και κανόνων, βάσει του οποίου οι ήχοι-φθόγγοι μπαίνουν στην κατάλληλη σειρά και έχουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο δομώντας έτσι τα αντίστοιχα μηνύματα. Στο γλωσσικό κώδικα υπάρχουν δύο επίπεδα άρθρωσης, με το πρώτο να περιλαμβάνει τα *μορφήματα* ή *μονήματα* (/εγώ/, /φαγητό/), οι πιο

μικρές μονάδες που φέρουν νόημα, περιεχόμενο, και με το δεύτερο επίπεδο να περιέχει τα *φωνήματα*, τις μικρότερες φθογγικές μονάδες, από τις οποίες η καθεμιά ανεξάρτητα δεν έχει καμιά σημασία. Έτσι, λοιπόν, τα *φωνήματα* (/ε/, /γ/, /ο/ - /φ/, /α/, /γ/, /η/, /τ/, /ο/) συνδυάζονται κατάλληλα για να δομήσουν και να νοηματοδοτήσουν το αντίστοιχο μόρφημα (Ανδρέου, 2012).

Πέρα από τα παραπάνω, η γλώσσα αποτελεί ένα διττό σύστημα σχέσεων, παραδειγματικών και συνταγματικών. Οι *παραδειγματικές σχέσεις* αφορούν την *υποκαταστασιμότητα* της γλώσσας, μέσω της οποίας όροι με κοινά χαρακτηριστικά συνδέονται μεταξύ τους μνημονικά και έτσι, μπορούν να αλληλοϋποκαθίστανται μέσα στις προτάσεις. Για παράδειγμα, σε μια πρόταση ο όρος «δασκάλα» μπορεί να παραπέμπει και σε άλλους όρους «καθηγήτρια», «εκπαιδευτικός» ή σε άλλες μορφές του ίδιο όρου «δασκάλας», «δασκάλες» και ανάλογα την πρόταση και τη θέση του όρου αυτού σε αυτή να μπορεί να αντικατασταθεί από μία ή περισσότερες λέξεις από τις προαναφερθείσες. Οι *συνταγματικές σχέσεις* σχετίζονται με τη *συνδυαστικότητα* της γλώσσας, το πώς συνδέονται τα γλωσσικά στοιχεία μέσα στις προτάσεις. Λόγου χάρι συναντάται η σχέση δράστη και δράσης μεταξύ υποκειμένου και ρήματος ή η σχέση δράσης και αποτελέσματος της δράσης μεταξύ ρήματος και αντικειμένου (Ανδρέου, 2012).

Κάποια χαρακτηριστικά συναντώνται σε όλες τις γλώσσες και αφορούν τη δομή τους, όπως τη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία τους, και το βασικό λόγο ύπαρξής τους που είναι η αποτελεσματική επικοινωνία. Η επικοινωνία γενικότερα και οι παράγοντες αυτής ειδικότερα, δηλαδή η γραπτή ή προφορική επικοινωνία, οι συνθήκες και ο σκοπός της, επηρεάζουν άμεσα τη γλώσσα καθιστώντας την δυναμική, πολύμορφη και ευέλικτη. Η γλώσσα όντας ένα πολύμορφο και πολύπλοκο σύστημα διακρίνεται από επιπλέον στοιχεία, όπως ο επιτονισμός που εξυπηρετεί την έκφραση απορίας, θαυμασμού, θυμού και άλλων, οι κινήσεις των χεριών και του σώματος αλλά και η γενικότερη στάση του. Όπως προαναφέρθηκε η γλώσσα είναι δυναμική, δηλαδή εξελίσσεται και μεταβάλλεται στο χρόνο (διαχρονία), αλλά ταυτόχρονα έχει και συγχρονική λειτουργία, διαμορφώνεται και χρησιμοποιείται ανάλογα με το περιβάλλον και τη χρονική στιγμή (συγχρονία) (Ανδρέου, 2012; Hockett, 1960).

Η σημασία της γλώσσας αναγνωρίστηκε ποικιλοτρόπως από το ανθρώπινο γένος σε όλες τις εποχές και μάλιστα, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από την αρχαιότητα ακόμη μέχρι και σήμερα. Έχουν καταγραφεί πολλά παραδείγματα της αναζήτησης των ανθρώπων σχετικά με τη γλώσσα, όπως στην Αίγυπτο η ανησυχία του βασιλιά Ψαμμήτιχου σχετικά με το λαό που πρωτοεμφανίστηκε στη Γη, ο Πύργος της Βαβέλ από την Παλαιά Διαθήκη, η αναζήτηση του αυτοκράτορα Ακμπάρ στην Ινδία για την ανάπτυξη της γλώσσας στα νεογέννητα παιδιά. Σήμερα η επιστήμη της Ανθρωπολογίας-Γλωσσολογίας καταλήγει ότι η γλώσσα γεννήθηκε πριν 100.000 χρόνια περίπου σε μια περιοχή της Αιγύπτου μετά από κατάλληλες αλλαγές στα απαραίτητα όργανα και συστήματα για την παραγωγή ήχων (Ανδρέου, 2012).

Επιστήμονες για πάρα πολλά χρόνια πειραματίστηκαν με τη διδασκαλία της ανθρώπινης γλώσσας, προφορικής και μη, και άλλων τεχνητών συστημάτων σε πιθήκους και χιμπατζήδες. Τα συγκεκριμένα ζώα επιλέχθηκαν λόγω ομοιότητας των συστημάτων κατανόησης και παραγωγής λόγου με τα ανθρώπινα. Παρατηρήθηκε ότι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας και άλλων τεχνητών συστημάτων με ή χωρίς νοήματα πραγματοποιήθηκε ως ένα βαθμό, αλλά απέτυχε η εκμάθηση της ανθρώπινης προφορικής γλώσσας. Κατέληξαν, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι κανένα άλλο έμβιο ον δεν μπορεί να αναπτύξει τόσο πολύπλοκη γλώσσα όσο ο άνθρωπος (Ανδρέου, 2012).

Συγκρίνοντας το ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα με ζωικά γλωσσικά συστήματα προκύπτει ότι τα μέλη μιας ομάδας ζώων μπορεί να επικοινωνούν με κραυγές, με σωματικές κινήσεις συνδυαστικά με ήχους, με χημικές ουσίες που εκκρίνουν. Βέβαια, τα διάφορα γλωσσικά συστήματα των ζώων διακρίνονται από απλότητα σε αντίθεση με το πολύπλοκο ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από τον έναρthro λόγο και συνδυάζεται με την όραση και την ακοή. Η πολυπλοκότητά του έγκειται στην γραμματική του μέσω της οποίας οι λέξεις μπορούν να συνδυαστούν με άπειρους τρόπους βάσει πάντα κάποιων κανόνων και έχοντας κάθε φορά το αντίστοιχο νόημα (Ανδρέου, 2012).

### 3.3. Γραμματισμός

Ο *γραμματισμός* (σπανιότερα *αλφαβητισμός*) αφορά την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής αλλά και τη χρήση αυτής της γνώσης γενικότερα. Φέρει κοινωνικά χαρακτηριστικά,

καθώς δομείται και διαμορφώνεται μέσα στην κοινωνία υιοθετώντας συγκεκριμένες ιδεολογίες και επικοινωνιακές πρακτικές. Συνεπώς, ο *γραμματισμός* διαθέτει πολλές σημασίες και ποικίλες μορφές. Η κοινωνική πλαisiώση του *γραμματισμού* προσφέρει τρόπους κατανόησης της κοινότητας, του ευρύτερου περιβάλλοντος, του κόσμου γενικότερα, με την προφορική και τη γραπτή γλώσσα να εξυπηρετούν τις επικοινωνιακές ανάγκες και να φέρουν την ιδεολογία της εκάστοτε γλώσσας (Cook-Gumperz, 2008; Παπαδημητρίου, 2012; Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση ο *γραμματισμός* σχετίζεται με την καθημερινότητα και την αλληλεπίδραση σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Γενικότερα, αφορά την παραγωγή και την κατανόηση κειμένων και ομιλίας μέσα από κοινωνιο-γνωστικές διαδικασίες σε διάφορα αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα αλλά και την αξιολόγηση αυτής της αλληλεπίδρασης. Ο *διδασκόμενος* ή *σχολικός γραμματισμός* διαμορφώνεται στα πλαίσια της σχολικής τάξης μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες, ομάδες μάθησης και μεθόδους αξιολόγησης. Οι δεξιότητες, αντίστοιχα, που διδάσκονται και κατακτώνται κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία συνιστούν το *λειτουργικό γραμματισμό* ή την *εγγράμματη συνείδηση* (Cook-Gumperz, 2008; Παπαδημητρίου, 2012).

Οι απόψεις σχετικά με το πού υλοποιείται ο *γραμματισμός* δίστανται με τον O'Neill να υποστηρίζει ότι λαμβάνει χώρα εκτός του δομημένου σχολικού πλαισίου στην καθημερινή ζωή και να αντιπαραθέτει το *σχολικό γραμματισμό* με το *γραμματισμό της καθημερινής ζωής* ή *της κοινής λογικής*. Από την άλλη η Graham (1980) αναφέρεται στο γραμματισμό κυρίως ως γνωστικό εγχείρημα και κάνει λόγο για τη βάση του, το σχολείο. Οι έρευνες, βέβαια, με αντικείμενο μελέτης το *διδασκόμενο/σχολικό γραμματισμό* εξετάζουν την εξέλιξη των μαθητών κατά τη σχολική τους φοίτηση, παρόλο που κάποιες φορές μπορεί να μην συμφωνούν με το εύρος των γνωστικών δεξιοτήτων ή/και με τις διαδικασίες αξιολόγησης στο σχολείο. Ακόμη, όμως, και στον προσδιορισμό της «έγκυρης» γνώσης που παρέχεται στο σχολικό πλαίσιο σημειώνονται διαφορετικές απόψεις και βέβαια, η γνώση αυτή είναι κοινωνικό δημιούργημα, παράγωγο της κοινωνικής ιδεολογίας. Συνεπώς, ο *γραμματισμός* αποτελείται από πληθώρα επικοινωνιακών γλωσσικών πρακτικών που ενώνουν και χωρίζουν την κοινότητα, διαμορφούμενος μέσα στα χρόνια (Cook\_Gumperz, 2008).

### 3.3.1. Γραπτός λόγος

Οι έννοιες σε μία γλώσσα αναπαρίστανται με δύο γλωσσικές μορφές, το γραπτό λόγο και τον προφορικό. Στα αλφαβητικά κυρίως συστήματα γραφής ο *γραπτός λόγος* αποτελεί τη φωνολογική αναπαράσταση του προφορικού λόγου, χαρακτηρίζεται ως *δευτερογενής γλωσσική δραστηριότητα* και αποτελείται από την ανάγνωση και τη γραφή (βλ. και [παράρτημα Γ, εικ. 7](#)). Η ανάπτυξη του *γραπτού λόγου* έπεται της ανάπτυξης του προφορικού και περιλαμβάνει κάποια εξελικτικά στάδια, την *ανάπτυξη της γραφής*, τη *σημασιολογική* και τη *συντακτική ανάπτυξη*. Το *σύστημα γραφής* κατακτάται σταδιακά από τις πρώτες μουντζούρες ενός παιδιού μέχρι τους ορθογραφικούς κανόνες. Η *σημασιολογική κωδικοποίηση* συνδέεται άμεσα με το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου και η *κατάκτηση των συντακτικών κανόνων* του γραπτού λόγου ακολουθούν τη συντακτική ανάπτυξη στον προφορικό λόγο (Πόρποδας, 2002).

### 3.3.2. Φύση και εξέλιξη του γραπτού λόγου

Ο γραπτός λόγος ξεκίνησε με την επινόηση της γραφής εξαιτίας κάποιων συγκυριών ή ανθρώπινων αναγκών, όπως η διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής και οι χωροχρονικοί περιορισμοί της προφορικής επικοινωνίας. Μέσα σε μερικές χιλιάδες χρόνια πήρε τη σημερινή του μορφή αποτελώντας τη γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Η ανθρώπινη αυτή εφεύρεση συνέβαλε καθοριστικά στην πολιτισμική και γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς και στη διατήρηση και μετάδοση αυτής, στη δημιουργία και καταγραφή της ιστορίας. Βέβαια, οι πρώιμες μορφές γραφής άρχισαν να εμφανίζονται ανεξάρτητα από την ομιλία, όχι ως γραπτή αναπαράσταση αυτής αλλά ως αναπαραστάσεις μηνυμάτων και εννοιών με την ανθρώπινη επιθυμία για έκφραση εννοιών, σκέψεων και συναισθημάτων (Gelb, 1963, όπως αναφέρεται σε Πόρποδας 2002; Πόρποδας, 2002).

Η εξέλιξη της γραφής χωρίζεται από τους μελετητές σε δύο ιστορικές περιόδους, την *περίοδο της πλήρους γραφής* και την *περίοδο πριν από την πλήρη γραφή*. Στην πρώτη περίοδο ξεκινά η γραπτή απόδοση σκέψεων, εννοιών και εμπειριών αρχικά μέσω εικονογραφικών αναπαραστάσεων-εικονογραμμάτων (*εικονογραφία*) και αργότερα μέσω συμβόλων-ιδεογραμμάτων (*ιδεογραφία*). Η πρώτη φάση της *περιόδου πριν από την πλήρη γραφή*, η *εικονογραφία* θεωρείται η αρχή της γραφής, χωρίς όμως να χαρακτηρίζεται ως γραπτό

σύστημα, και πήρε το όνομά της κυρίως λόγω της φύσης των γραπτών αναπαραστάσεων που ήταν ίχνη στο χόμα ή στην άμμο (Gelb, 1963, όπως αναφέρεται σε Πόρποδας, 2002). Η δεύτερη φάση, της *ιδεογραφίας* σηματοδοτεί την αρχή μιας άλλης περιόδου, αυτή της *πλήρους γραφής*, όπου πλέον τα γραπτά στοιχεία αρχίζουν να μην έχουν οπτικές ομοιότητες με τις πληροφορίες, τις έννοιες που αναπαριστούν. Έτσι, σταδιακά εμφανίζεται ο γραπτός λόγος ως αναπαράσταση του προφορικού λόγου και κατ' επέκταση της ανθρώπινης σκέψης (Πόρποδας, 2002).

Στην *περίοδο της πλήρους γραφής* διακρίνονται τρία συστήματα πλήρους γραφής, τα οποία χρησιμοποιούν δομικά στοιχεία της γλώσσας, φθόγγους-φωνήματα, μορφήματα και λέξεις, για την αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Έτσι, λοιπόν, εντοπίζονται τα *λογογραφικά συστήματα γραφής* με την εννοιολογική ή σημασιολογική απόδοση του προφορικού λόγου, τα *συλλαβικά/συλλαβογραφικά συστήματα* με τη συλλαβική αναπαράσταση του προφορικού και τα *αλφαβητικά συστήματα γραφής* με τους φθόγγους. Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι τα συστήματα γραφής πέρασαν από διάφορα εξελικτικά στάδια για να φτάσουν στη σημερινή τους μορφή, αν και κάποια δεν εξελίχθηκαν μέχρι τον αλφαβητικό τύπο γραφής, ξεκινώντας από μεγαλύτερες μονάδες του προφορικού λόγου προς μικρότερες (Πόρποδας, 2002).

### 3.3.3. Είδη λαθών στο γραπτό λόγο

Οποιαδήποτε απόκλιση από κάποιο γλωσσικό κανόνα στα πλαίσια της γλώσσας μίας κοινότητας ορίζεται ως *γλωσσικό λάθος* (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001; Krashen, 1982). Έτσι, τα λάθη κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες βάσει τομέων που αφορούν, είναι αυτά που σχετίζονται με το *γλωσσικό σύστημα*, αυτά που έχουν να κάνουν με τη *χρήση της γλώσσας* και αυτά που αφορούν τη *γραπτή μορφή της γλώσσας*. Τα λάθη που σχετίζονται με το *γλωσσικό σύστημα*, ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, παρατηρούνται στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασία των λέξεων και το λεξιλόγιο και χαρακτηρίζονται ως *παραβίαση του κώδικα* (Brumfit, 1984; Corder, 1973; Ηλιοπούλου, 2009; Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001; Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2004).

Τα λάθη που έχουν να κάνουν με τη *χρήση της γλώσσας*, συναντώνται κατά βάση στον προφορικό και σπανιότερα στο γραπτό λόγο περιλαμβάνοντας κοινωνικές παραμέτρους (αλληλεπίδραση μεταξύ πομπού και δέκτη) και αφορούν το πραγματολογικό επίπεδο. Έτσι, παρατηρείται λανθασμένη ανάμειξη δύο ή και περισσότερων *κειμενικών ειδών*, όπως αφήγηση και επιχειρηματολογία, σύγχυση δύο διαφορετικών *επιπέδων ύφους*, για παράδειγμα επιστημονικό κείμενο με καθημερινό λόγο, λανθασμένες *γλωσσικές συμπεριφορές*, όπως η χρήση ενικού σε επίσημο πλαίσιο ή η υπερβολική χρήση «λόγιου» λόγου. Αυτού του είδους τα λάθη αφορούν τη *χρήση του κώδικα* (Brumfit, 1984; Corder, 1973; Ηλιοπούλου, 2009; James, 1998; Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001; Yang, 2010).

Στα λάθη που σχετίζονται εξ ολοκλήρου με τη *γραπτή μορφή της γλώσσας* κεντρική θέση καταλαμβάνουν τα *ορθογραφικά λάθη*, δηλαδή η ασυμφωνία μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράστασή τους είτε μέσω παράλειψης ή προσθήκης γράμματος είτε μέσω αντικατάστασης γραφήματος (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001; Παπαναστασίου, 2008). Τα *ορθογραφικά λάθη*, λοιπόν, οφείλονται στην λανθασμένη ή ελλιπή εφαρμογή των κανόνων της ιστορικής ορθογραφίας. Άλλα λάθη, πέρα από την ορθογραφία, προκύπτουν από την υιοθέτηση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου στο γραπτό, όπως η απουσία της εμμεσότητας και του περισσότερο απρόσωπου ύφους. Συνεπώς, εμφανίζονται λάθη στη στίξη και στην υπόταξη, καθώς και ελλιπή γραπτά κείμενα σε πληροφορίες-περιεχόμενο (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001; Μαρκόπουλος, 2008).

Με τη διατήρηση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου στο γραπτό προκύπτουν συχνά και *λάθη περιεχομένου*, δηλαδή λάθη στη συνοχή ενός κειμένου, τη νοηματική του συνάφεια και τη συνεκτικότητα. Στη συνεκτικότητα συμπεριλαμβάνονται η ανεπαρκής ανάπτυξη περιεχομένου, η λογική σύνδεση και η αλληλουχία των μερών του κειμένου (Ηλιοπούλου, 2009; James, 1998).

Μία επιπλέον ταξινόμηση των *ορθογραφικών λαθών* προκύπτει από τις αιτίες από τις οποίες προκαλούνται, δηλαδή από το *περιβάλλον*, για παράδειγμα θόρυβος, από την *ψυχολογία* ή τη *βιολογική αιτιολογία*, όπως δυσλεξία και ελλειμματική όραση αντίστοιχα, και τέλος από την *μη καλή γνώση του γλωσσικού συστήματος* με πιθανά προβλήματα στην

ιστορική ορθογραφία, τη γραμματική, τη γραφή λεξημάτων και τη μορφολογία των λέξεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2000). Τα *ορθογραφικά λάθη* μαζί με τα *λάθη στη στίξη*, τον *τονισμό* και τη *γραμματική* αφορούν την ακρίβεια και τη μορφή του γραπτού λόγου και χαρακτηρίζονται λάθη επιφανειακής δομής (Diab, 2006).

Σύμφωνα με τον Lennon (1991) τα λάθη ανάλογα τη γλωσσική δομή στην οποία εντοπίζονται διακρίνονται σε *ευρύτερα* και *εντοπισμένα*. Τα πρώτα εμφανίζονται γενικότερα σε μία πρόταση, ενώ η δεύτερη κατηγορία σε πιο περιορισμένο πεδίο, σε κάποιο σημείο μιας ευρύτερης περιόδου λόγου, όπως λάθη στη μορφολογία, τις προθέσεις ή τα άρθρα, τα οποία συνήθως περιορίζονται σε επίπεδο λέξης.

Εκτός από την παραπάνω κατηγοριοποίηση των λαθών, στους αλλόγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν μια άλλη γλώσσα παρατηρούνται τα εξής λάθη: *διαγλωσσικά/ λάθη παρεμβολής*, *ενδογλωσσικά*, *λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής*, *συνεπαγωγικά λάθη*. Τα *διαγλωσσικά/ λάθη παρεμβολής* αφορούν τη μεταφορά γλωσσικών στοιχείων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη, στην οποία κανονικά δεν ανήκουν (Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007; James, 1998).

Τα *ενδογλωσσικά λάθη* σχετίζονται με τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν τα αλλόγλωσσα άτομα κατά τη χρήση μιας άλλης γλώσσας. Μια στρατηγική είναι αυτή της *υπεργενίκευσης ή απλοποίησης του συστήματος* σύμφωνα με την οποία γίνεται λανθασμένη χρήση ενός κανόνα λόγω της συχνής τους εφαρμογής στη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, είναι τα *λάθη κατ' αναλογία*, όπου εφαρμόζεται ο ίδιος κανόνας σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις, για παράδειγμα στην κλίση των ονομάτων, και τα *λάθη ανάλυσης*, με την εφαρμογή μιας λανθασμένης υπόθεσης στην ξένη γλώσσα, όπως στην κλίση των ρημάτων σε κάποιους χρόνους και τα διάφορα πρόσωπα. Άλλες στρατηγικές είναι η *ελλιπής εφαρμογή του κανόνα* με την εφαρμογή τύπων που έχουν απομνημονευθεί και όχι με την κατάλληλη χρήση του κανόνα, η *υπερβολική επεξεργασία* με λανθασμένες λέξεις στην ίδια οικογένεια, η *υπεραπλούστευση*, όπου παρατηρούνται λάθη σε συμφραζόμενα με ρηματικές φράσεις ή συνώνυμα και τέλος, η *υπερδιόρθωση* στην προσπάθεια αποφυγής λαθών με την εκτενή χρήση κανόνων ακόμη και όταν δεν χρειάζονται (Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007; James, 1998).



Τα *λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής* σχετίζονται με την προσπάθεια επικοινωνίας και αντίστοιχες στρατηγικές στην πρώτη ή δεύτερη γλώσσα. Συχνά παρατηρείται η δημιουργία λέξεων στη δεύτερη γλώσσα με μετάφραση αυτών από την πρώτη γλώσσα και κατά συνέπεια στη δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιούνται λέξεις με διαφορετική και μη κατάλληλη σημασία (Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007; James, 1998).

Κλείνοντας τα *συνεπαγωγικά λάθη* συνήθως αποτελούν απόρροια παρερμηνεύσης από την πλευρά των διδασκομένων κάποιων επεξηγήσεων στα πλαίσια της διδασκαλίας. Τα λάθη αυτά μπορεί να εντοπιστούν στη σύνταξη σε κάποιο ρηματικό τύπο (Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007; James, 1998).

Μια άλλη ταξινόμηση των λαθών αλλόγλωσσων μαθητών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα είναι τα *λάθη παρεμβολής*, όπου παρατηρείται μεταφορά στοιχείων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη με την εφαρμογή κανόνων της πρώτης στη δεύτερη. Επίσης, είναι τα *λάθη αναλογίας* ή *υπεργενίκευσης*, δηλαδή λανθασμένη εφαρμογή ενός κανόνα της δεύτερης γλώσσας που διδάχθηκε και τα *λάθη λόγω διδασκαλίας*, δηλαδή λόγω της μεθόδου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του αντίστοιχου υλικού (Corder, 1974).

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Κατάκτηση πρώτης και δεύτερης γλώσσας

### 4.1. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας

Η κατάκτηση της γλώσσας εξαρτάται από την ανάπτυξη και ωρίμανση του οργανισμού και κυρίως του εγκεφάλου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος χωρίζεται αρχικά σε δύο περιοχές, το αριστερό και το δεξιό ημισφαίριο και καλύπτεται από τον φλοιό, υπεύθυνο για τις γνωστικές λειτουργίες. Ο φλοιός σε κάθε ημισφαίριο χωρίζεται σε επιμέρους περιοχές, τους λοβούς. Έτσι, σε κάθε πλευρά του εγκεφάλου υπάρχουν τέσσερις λοβοί, ο μετωπιαίος, ο βρεγματικός, ο κροταφικός και ο ινιακός (Ανδρέου, 2012).

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για πάρα πολλά χρόνια μέχρι και σήμερα. Εντοπίστηκαν περιοχές ευθυνόμενες για το λόγο στον ανθρώπινο εγκεφαλικό φλοιό μόνο. Στο αριστερό ημισφαίριο δεξιόχειρων ατόμων βρέθηκε το κέντρο του λόγου, η λεγόμενη *περιοχή του Broca*, όπου οι λέξεις σχηματίζονται και προγραμματίζονται προκειμένου να αρθρωθούν, δηλαδή η συγκεκριμένη περιοχή αφορά την παραγωγή λόγου και όχι την κατανόηση αυτού. Αντίστοιχα, εντοπίστηκε μια άλλη περιοχή στο αριστερό ημισφαίριο δεξιόχειρων ατόμων, η *περιοχή Wernicke*, όπου εδράζουν οι δευτερεύουσες οπτικές και ακουστικές περιοχές και πραγματοποιούνται οι κατάλληλες διεργασίες για την κατανόηση του λόγου. Για παράδειγμα βάσει αυτής της *περιοχής Wernicke* κατά την ανάγνωση γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο των λέξεων και του κειμένου γενικότερα (Ανδρέου, 2012).

Η πολυπλοκότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου αποδεικνύεται για ακόμη μία φορά και από το γεγονός ότι έχουν βρεθεί 52 περιοχές που τον απαρτίζουν, η καθεμία με τη δική της λειτουργία (Ανδρέου, 2012; Bottini et al., 1994; Posner & Pavese, 1998). Μάλιστα, μετά από συνεχείς έρευνες φάνηκε ότι η πραγματοποίηση των πολύπλοκων νοητικών λειτουργιών απαιτεί τη συνεργασία των δύο ημισφαιρίων. Βέβαια, παρατηρείται μια ασυμμετρία στην ανάπτυξη των δύο ημισφαιρίων, με το αριστερό ημισφαίριο να υπερτερεί έναντι του δεξιού όσον αφορά την παραγωγή και την κατανόηση λόγου και το δεξιό ημισφαίριο να συμβάλλει περισσότερο στην κατανόηση της ομιλίας παρά στην έκφρασή της. Η ασυμμετρία αυτή είναι γενετικά προκαθορισμένη και αρχίζει να εντοπίζεται στον εγκέφαλο του εμβρύου κατά το μέσο της κύησης (Ανδρέου, 2012; Beeman et al., 1994; Brownell, Simpson, Bihrlé, Potter & Gardner, 1990).

Πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες στην προσπάθεια σύνδεσης της ασυμμετρίας (λειτουργικής και ανατομικής) των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων, όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη, με την προτίμηση χεριού, η οποία είναι κληρονομική (Ανδρέου, 2012; Andreou & Karapetsas, 2001; Karapetsas & Andreou, 2001; McGlone, 1980). Έχει βρεθεί ότι το αριστερό ημισφαίριο σχετίζεται άμεσα με τη γλωσσική επεξεργασία υπερτερώντας στους δεξιόχειρες και στους περισσότερους αριστερόχειρες, ενώ στους υπόλοιπους αριστερόχειρες συμβαίνει το αντίθετο ή παρατηρείται ίση συνεισφορά και των δύο ημισφαιρίων (Ανδρέου, 2012; Andreou & Karapetsas, 2001). Ο βαθμός, όμως, εγκεφαλικής ασυμμετρίας στην επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων ποικίλλει ανάλογα και με την επιλογή χεριού των υπόλοιπων ατόμων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι, στους δεξιόχειρες με παρουσία αριστερόχειρων συγγενών εντοπίζεται μικρότερη υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου από ότι στους δεξιόχειρες χωρίς αριστεροχειρία στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (Ανδρέου, 2012; Andreou, Karapetsas, Gourgoulianis & Molyvdas, 2000; Andreou & Karapetsas, 2001; Andreou, Krommydas, Gourgoulianis, Karapetsas & Molyvdas, 2002).

Οι ερευνητές πρόσεξαν ότι οι παραπάνω διαφορές ήταν εντονότερες μεταξύ δεξιόχειρων και αριστερόχειρων ανδρών παρά στις γυναίκες και έτσι, προσανατολίστηκαν στη μελέτη της σύνδεσης του φύλου με τη γλωσσική επεξεργασία. Βάσει των ερευνών παρόλο που η εγκεφαλική ασυμμετρία εντοπίζεται συχνότερα στις γυναίκες, στους δεξιόχειρες ενήλικες άντρες υπάρχει σαφής υπεροχή ενός εκ των δύο ημισφαιρίων. Μάλιστα, οι εγκεφαλικές βλάβες έχουν μεγαλύτερες επιπτώσεις στον ανδρικό πληθυσμό. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες γλωσσικής επεξεργασίας, επακόλουθο βλάβης του αριστερού ημισφαιρίου, είναι μεγαλύτερες στους άνδρες από ότι στις γυναίκες. Παρόμοια εικόνα διαμορφώνεται και στις δυσκολίες οπτικο-χωροταξικής επεξεργασίας μετά από βλάβη του δεξιού ημισφαιρίου (Ανδρέου, 2012; McGlone, 1980).

Σύμφωνα με έρευνες το γυναικείο φύλο υπολείπεται στην επεξεργασία οπτικο-χωροταξικών πληροφοριών έναντι του ανδρικού, αλλά υπερέχει στην επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων (Benbow, 1986; McGlone, 1980). Γενικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι άντρες είναι πιο επιρρεπείς σε μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση και παρουσιάζουν συχνότερα αριστεροχειρία συγκριτικά με τις γυναίκες.

Αυτές οι διαφορές εξηγούνται από την πιο γρήγορη ωρίμανση των κοριτσιών ψυχοκινητικά και εγκεφαλικά σε σχέση με τα αγόρια (Ανδρέου, 2012; Tallal, 1991).

Έχει αναφερθεί και πιο πάνω ότι η εγκεφαλική ωρίμανση είναι καθοριστικής σημασίας για τη γλωσσική πρόοδο και υπάρχει μία κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος του παιδιού όπου η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι σε υψηλά επίπεδα και ο ίδιος έχει προετοιμαστεί για την πρόσληψη και την επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντός του ώστε σταδιακά να διδαχθεί την πρώτη γλώσσα. Αυτή η τοποθέτηση έχει αποδειχθεί ποικιλοτρόπως, με τον εντοπισμό παιδιών που μεγάλωσαν πλήρως απομονωμένα ή με ζώα και κατάφεραν ελάχιστα έως καθόλου να προφέρουν έναν περιορισμένο αριθμό λέξεων, με τη διαπίστωση ευκολότερης επανάκτησης της πρώτης γλώσσας από παιδιά μικρότερα των 12 ετών με εγκεφαλικές βλάβες, με τη μεγάλη δυσκολία αντιμετώπισης γλωσσικών διαταραχών σε αφασικούς ενήλικες και τέλος, με το γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και ευκολότερα μια ξένη γλώσσα σε σχέση με τους ενήλικες (Ανδρέου, 2012).

#### 4.2. Κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Ένα άλλο θέμα προς διερεύνηση αποτέλεσε η συμβολή των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Andreou & Karapetsas, 2001; Karapetsas & Andreou, 2001; Ojemann, 1991; Ojemann & Whitaker, 1978). Μάλιστα, απασχόλησε κατά πόσο η επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων από διαφορετικές γλώσσες πραγματοποιείται σε ίδιες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού ή όχι. Από την άλλη, αποδείχθηκε ότι η εγκεφαλική λειτουργία κατά την επεξεργασία μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες, την ηλικία και το φύλο του ατόμου, το βαθμό και τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχθηκε στη συγκεκριμένη γλώσσα και τέλος, τον τύπο διγλωσσίας (Ανδρέου, 2012). Ο παράγοντας της διγλωσσίας θα αναλυθεί ξεχωριστά στο τέλος αυτού του κεφαλαίου με ανάλυση των τύπων και την επιρροή τους στη συμμετοχή των δύο ημισφαιρίων.

Σχετικά με τον παράγοντα της ηλικίας διατυπώθηκε μία υπόθεση, όταν οι δύο γλώσσες κατακτούνται σε διαφορετικές περιόδους με τη δεύτερη γλώσσα να μαθαίνεται σε μεγαλύτερη ηλικία, όπου σημειώνεται διαφορετική ωρίμανση του εγκεφάλου συγκριτικά με

την περίοδο εκμάθησης της πρώτης γλώσσας, πιθανόν τα δύο ημισφαίρια να μην συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό κατά την επεξεργασία των δύο γλωσσών. Σύμφωνα με τον Lenneberg (1967) μετά την εφηβεία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται αυτόματα, αλλά συνειδητά με αρκετή προσπάθεια, και η σωστή προφορά της δεν αποκτάται ποτέ στο μέγιστο βαθμό σωστά (Ανδρέου, 2012). Έτσι λοιπόν, πραγματοποιήθηκαν ποικίλες έρευνες σε άτομα με διαφορετικά προφίλ.

Βρέθηκε ότι στους εφήβους και τους ενήλικες το δεξιό ημισφαίριο αξιοποιείται ολιστικά κατά την επεξεργασία της ξένης γλώσσας σε αντίθεση με τα παιδιά -στα οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται παράλληλα με την εκμάθηση της πρώτης- το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο χρησιμοποιείται περισσότερο (Genesee, 1981, 1983). Όσον αφορά, όμως, παιδιά με αφασία ή με αφαίρεση του αριστερού ημισφαιρίου οι επιδόσεις τους στην ξένη γλώσσα επηρεάζονταν σε μεγάλο βαθμό από βλάβες του δεξιού ημισφαιρίου και η επανάκτηση των δύο γλωσσών δεν πραγματοποιούνταν με την ίδια σειρά (Ανδρέου, 2012). Επίσης, η σημαντική συμβολή του δεξιού ημισφαιρίου αποδείχθηκε και κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Gordon, 1980).

Με αφορμή τα παραπάνω ευρήματα διατυπώθηκε από τον Paradis (1981) η *υπόθεση του διπλού συστήματος* εκπροσώπησης των δύο γλωσσών. Αναλυτικότερα, η επεξεργασία της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται κατά βάση σε διαφορετικά σημεία των ίδιων εγκεφαλικών περιοχών (Ανδρέου, 2012; Ojemann, 1991; Ojemann & Whitaker, 1978).

Εκτός από την ηλικία, βρέθηκε ότι και το φύλο επηρεάζει την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερη λεκτική ικανότητα και μεγαλύτερη ημισφαιρική συμμετρία συγκριτικά με τους άντρες (Inglis, Ruckman, Lawson, MacLean, & Monga, 1982; McGlone, 1980). Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες υπερτερούσαν όσον αφορά τη σύνταξη, τη σημασιολογία, την ακουστική κατανόηση και την προφορά μιας ξένης γλώσσας, τη χρήση περισσότερων στρατηγικών μάθησης και τη διαμόρφωση θετικής στάσης με περισσότερα κίνητρα για την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας (Díaz-Campos, 2004; Ehrman & Oxford, 1989; Farhady, 1982). Βέβαια, προέκυψαν ευρήματα αντικρουόμενα με τα παραπάνω, με τους άντρες να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στην

ακουστική κατανόηση σε σχέση με τις γυναίκες ή γενικότερα να μην εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Bacon, 1992; Boyle, 1987).

Η καλύτερη εικόνα των γυναικών στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας αποδίδεται από πολλούς σε κοινωνικές κατασκευές και συμβάσεις, οι οποίες φέρουν στοιχεία του πολιτισμού και κατ' επέκταση του τρόπου σκέψης του πληθυσμού μιας χώρας (Ανδρέου, 2012). Ακόμη, γίνεται λόγος για τη δηλωτική μνήμη των γυναικών ως βοηθητικός παράγοντας στην λεξική τους έφεση και για τη διαδραστική μνήμη των αντρών ως υπεύθυνη για τις καλές τους γραμματικές επιδόσεις (Ullman, 2001a, 2001b, 2004). Επομένως, κυρίως σε μικρότερες ηλικίες είναι πιο εμφανείς οι ικανότητες των γυναικών σε σύνθετες λεξικές δομές έναντι των ανδρών λόγω της δηλωτικής μνήμης. Η συγκεκριμένη εικόνα σταδιακά αλλάζει σε μεγαλύτερες ηλικίες λόγω ενεργοποίησης της διαδραστικής πλέον μνήμης και κατά συνέπεια της πιο περιορισμένης λειτουργίας της δηλωτικής (Ανδρέου, 2012).

Στην προσπάθεια συσχέτισης του επιπέδου εκμάθησης πρώτης και δεύτερης γλώσσας με τη συμμετοχή των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων διατυπώθηκε η *υπόθεση των επιπέδων* (Oblor, 1979, όπως αναφέρεται σε Ανδρέου 2012), η οποία αναφέρει ότι στο ξεκίνημα της εκμάθησης μια γλώσσας το δεξιό ημισφαίριο έχει ενεργό ρόλο και αργότερα τη θέση του παίρνει το αριστερό ημισφαίριο για την γλωσσική επεξεργασία σε πιο προχωρημένο πλέον στάδιο (Ανδρέου, 2012). Έτσι λοιπόν, αποδείχθηκε ότι σε άτομα με υψηλό επίπεδο γνώσης και στις δύο γλώσσες η επεξεργασία αυτών εκπροσωπείται σε κοντινά σημεία των ίδιων περιοχών του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (Ojemann, 1991; Ojemann & Whitaker, 1978). Κατά συνέπεια, το επίπεδο γνώσης μιας ξένης γλώσσας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των δύο ημισφαιρίων κατά τη γλωσσική επεξεργασία της γλώσσας αυτής (Ανδρέου, 2012).

Δόθηκαν περαιτέρω προεκτάσεις σύμφωνα με τις οποίες και ο τρόπος εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας επηρεάζει τη συμβολή των δύο ημισφαιρίων. Αναλυτικότερα, όταν μία ξένη γλώσσα κατακτάται μέσα από την επαφή με φυσικούς ομιλητές αυτής σε απλές καθημερινές συνθήκες ενεργοποιείται το δεξιό ημισφαίριο λόγω της ολιστικής του λειτουργίας. Αντίθετα, με την επίσημη και συστηματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας

απαιτούνται πιο σύνθετες λειτουργίες και έτσι, συμμετέχει το αριστερό ημισφαίριο (Gordon, 1980).

Σχετικά, όμως, με τις πληροφορίες που προσλαμβάνει ένα δίγλωσσο άτομο βρέθηκε ότι κάθε ημισφαίριο ειδικεύεται σε συγκεκριμένο είδος γλωσσικών ερεθισμάτων. Το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο επεξεργάζεται λέξεις και κατά βάση συγκεκριμένα ουσιαστικά, καθώς και ζεύγη λέξεων συσχετίζοντάς τες σημασιολογικά. Από την άλλη, το αριστερό ημισφαίριο επεξεργάζεται φωνολογικά τις λέξεις και υπερτερεί στην ομοιοκαταληξία (Vaid, 1987; Zaidel & Peters, 1981).

### 4.3. Διγλωσσία και τύποι αυτής

Έγιναν πολλές συζητήσεις γύρω από τον όρο της *διγλωσσίας*, ακούστηκαν πολλές απόψεις σχετικά με τον ορισμό της και υπήρξε πολυφωνία όσον αφορά το περιεχόμενό της, κυρίως λόγω επικέντρωσης στο επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης του ατόμου και συνυπολογισμού παραμέτρων ψυχολογικής, κοινωνικής και γλωσσικής φύσεως (Ανδρέου, 2012).

Πραγματοποιήθηκαν πολλές προσπάθειες διαχωρισμού και κατηγοριοποίησης των ατόμων που μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Έτσι, το 1954 έγινε λόγος για τους *σύνθετους δίγλωσσους* (compound bilinguals) και τους *ισότιμους δίγλωσσους* (coordinate bilinguals). Οι πρώτοι δέχονται ερεθίσματα και από τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα και τις κατακτούν συνδυαστικά, ενώ οι δεύτεροι μαθαίνουν κάθε γλώσσα στο αντίστοιχο περιβάλλον, διαμορφώνουν διαφορετικό σύστημα επεξεργασίας για κάθε γλώσσα και καθεμιά τη χρησιμοποιούν ανάλογα με το περιβάλλον αλληλεπίδρασης, για παράδειγμα σπίτι, σχολείο, γήπεδο και άλλα (Ervin & Osgood, 1954, όπως αναφέρεται σε Ανδρέου, 2012).

Οι Peal και Lambert (1962) έκαναν λόγο για δύο κατηγορίες δίγλωσσων ατόμων, τους *εξισορροπημένους* (balanced bilinguals) και τους *ψευδείς* (pseudo-bilinguals). Οι *εξισορροπημένοι* σε μικρή ηλικία έχουν κατακτήσει και τις δύο γλώσσες σε πολύ καλό επίπεδο, σε αντίθεση με τους *ψευδείς* που επικοινωνούν πολύ καλύτερα στην πρώτη γλώσσα και μέσω της δεύτερης καλύπτουν απλές καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Αργότερα, το 1978 η Paulston μίλησε για ανθρώπους που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη και χαρακτήρισε το φαινόμενο αυτό ως *ελιτίστικη διγλωσσία* (elitist bilingualism). Αντίστοιχα, με τον όρο *λαϊκή διγλωσσία* (folk bilingualism) αναφέρθηκε στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας για βιοποριστικούς λόγους, όπως στην περίπτωση των μειονοτήτων ή των οικονομικών μεταναστών.

Την ίδια χρονιά εισήχθησαν δύο νέοι όροι από τον Cummins, η *αφαιρετική διγλωσσία* (subtractive bilingualism), όπου η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις στην πρώτη γλώσσα, και η *προσθετική διγλωσσία* (additive bilingualism), η κατάκτηση και των δύο γλωσσών έχει φτάσει εξίσου σε πολύ καλό επίπεδο και λειτουργεί βοηθητικά στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Andreou & Karapetsas, 2004; Cummins, 1978). Δύο χρόνια αργότερα, ο Cummins λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ενός δίγλωσσου ατόμου σε καθεμιά γλώσσα, ανέφερε τρεις κατηγορίες, τους *περιορισμένους δίγλωσσους* (limited bilinguals), όπου η εκμάθηση και των δύο γλωσσών είναι χαμηλή, τους *μερικώς δίγλωσσους* (partial bilinguals), οι οποίοι έχουν κατακτήσει τη μία από τις δύο γλώσσες πολύ καλά, και τους *πεπειραμένους* (proficient bilinguals), των οποίων το επίπεδο και στις δύο γλώσσες είναι υψηλό.

Το 1981 ο Genessee διαχώρισε τα δίγλωσσα άτομα με βάση την ηλικία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, αυτοί που από μικρή ηλικία άρχισαν να έρχονται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες χαρακτηρίστηκαν *πρώιμοι δίγλωσσοι* (early bilinguals), ενώ αυτοί που σε μεγαλύτερη ηλικία άρχισαν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα *αργοπορημένοι δίγλωσσοι* (late bilinguals).

Ένα άλλο κριτήριο που έπαιξε ρόλο στην κατηγοριοποίηση της διγλωσσίας ήταν ο τρόπος εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, δηλαδή κατά πόσο μια ξένη γλώσσα μαθαίνεται κατά την καθημερινή συναναστροφή με φυσικούς ομιλητές αυτής ή σε δομημένα, επίσημα περιβάλλοντα, και έτσι προέκυψαν αντίστοιχα οι όροι *φυσική* (natürliche) *διγλωσσία* και *πολιτισμική* (Kulturelle)/*τεχνητή* (Künstliche)/*κατευθυνόμενη* (Gelenkte) *διγλωσσία* (Ανδρέου, 2012).

Κάποιοι από τους παραπάνω όρους προέκυψαν στην προσπάθεια ορισμένων ερευνητών να μελετήσουν την επίδραση εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στην ανάπτυξη



της πρώτης και στην αναζήτηση των περιοχών του εγκεφαλικού φλοιού που απασχολούνται κατά την επεξεργασία των ερεθισμάτων της πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Βρέθηκε, λοιπόν, από σχετικές έρευνες ότι στους αφασικούς *ισότιμους δίγλωσσους* οι δυσκολίες διαχωρίζονταν σε κάθε γλώσσα, σε αντίθεση με τους αφασικούς *σύνθετους δίγλωσσους*, όπου οι γλωσσικές διαταραχές παρουσίαζαν μια πιο γενικευμένη εικόνα (Ανδρέου, 2012; Lambert & Fillenbaum, 1959). Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις γνωστικές επιπτώσεις της διγλωσσίας δεν ήταν πολύ ενθαρρυντικά μέχρι το 1960, διότι οι συμμετέχοντες είχαν μεταναστεύσει και προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Αργότερα, η εικόνα αυτή άρχισε να αλλάζει δίνοντας μια θετικότερη χροιά στη διγλωσσία (Ανδρέου, 2012). Παρατηρήθηκε ότι οι δυσκολίες στη δεύτερη γλώσσα οδηγούν συχνά σε προβλήματα στην πρώτη γλώσσα φωνολογικής και συντακτικής φύσεως και κατ' επέκταση και στην αναγνωστική διαδικασία (Ganschow & Sparks, 1991, 1995; Sparks & Ganschow, 1995; Sparks, Ganschow, Artzer & Patton, 1997). Πλέον οι θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας έχουν εντοπιστεί στα δίγλωσσα άτομα που έχουν κατακτήσει και τις δύο γλώσσες σε ικανοποιητικό έως και υψηλό βαθμό ώστε ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται να χρησιμοποιούν σωστά την αντίστοιχη γλώσσα (Karapetsas & Andreou, 1999; Ricciardelli, 1992).

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μέθοδοι διδασκαλίας και επικοινωνίας κωφών/βαρήκοων μαθητών

Στην εκπαιδευτική διαδικασία των κωφών/βαρήκοων παιδιών συναντώνται διάφορες μέθοδοι επικοινωνίας, με πιο συνηθισμένες την *Προφορική Μέθοδο*, την *Ολική Επικοινωνία* και τη *Δίγλωσση-Διπολιτισμική Εκπαίδευση* (Λαμπροπούλου, 1999c; Moores, 2011). Οι μέθοδοι αυτές σχετίζονται με τη γλώσσα ή τις γλώσσες και τους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Στην *Προφορική Μέθοδο* ή αλλιώς *Προφορικοακουστική* οι μαθητές επικοινωνούν κατά βάση μέσω της ομιλίας και κάποιες φορές και μέσω της χειλεανάγνωσης, βοηθούμενοι και από τα ακουστικά βοηθήματα που πιθανόν να χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με το μοντέλο της *μονο-αισθητηριακής προσέγγισης* χρησιμοποιείται μόνο η ομιλία και μέσω της υπολειμματικής ακοής υλοποιείται η εκπαίδευση. Σύμφωνα με το *μοντέλο της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης* οι μαθητές εκφράζονται προφορικά με την ομιλία και παρακολουθούν τον συνομιλητή τους με τη χειλεανάγνωση. Στη συγκεκριμένη μέθοδο η ομιλία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και αποφεύγεται η χρήση των νοημάτων και το δακτυλικό αλφάβητο, αλλά επιτρέπεται η χρήση της γραφής όπου κρίνεται αναγκαίο. Για τη συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται απαραίτητη η εξάσκηση στην άρθρωση, την ομιλία, τη χειλεανάγνωση και την ακουστική (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999c; Moores, 2011; NDCS, 2003, 2005).

Η προφορική μέθοδος συνδυαστικά με οπτικά ερεθίσματα, για παράδειγμα τα νοήματα και τη γραφή στο δακτυλικό αλφάβητο (δακτυλογραφή), και ακουστικά ερεθίσματα συνιστούν μία άλλη μέθοδο, την *Ολική Επικοινωνία*. Οι μαθητές έχουν περισσότερες επιλογές ως προς τους τρόπους έκφρασης, με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή, ενώ όσον αφορά την πρόσληψη των πληροφοριών χρησιμοποιούν τη χειλεανάγνωση, την ακουστική οδό ενισχυμένη από τεχνικά ακουστικά βοηθήματα, τα νοήματα και τη δακτυλογραφή. Συνήθως, η ομιλία συνοδεύεται με ταυτόχρονη χρήση των νοημάτων. Τα νοήματα αντιστοιχούν σε λέξεις ή σε ιδέες, ενώ στη δακτυλογραφή κάθε γράμμα του αλφάβητου σχηματίζεται με μια χειρομορφή στον αέρα (Ademokoya, 2008; Λαμπροπούλου, 1999a, 1999c; Moores, 2011; NDCS, 2003, 2005; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Εδώ συχνά συναντάται και ο όρος *Λογοανάγνωση* που αφορά

τη συνολική παρακολούθηση του ομιλητή, δηλαδή τις κινήσεις του σώματός του, το πρόσωπό του, τα χείλη και τα νεύματα (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Η γενικότερη φιλοσοφία της *Ολικής Επικοινωνίας* είναι η συνδυαστική χρήση της όρασης, της ακοής και της ομιλίας ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα ακοής στις πληροφορίες κατά την επικοινωνία τους ή την παρακολούθηση της διδασκαλίας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Επιπροσθέτως, συχνά παρατηρείται ταυτόχρονη αναπαράσταση της εκάστοτε ομιλούμενης γλώσσας από την αντίστοιχη νοηματική γλώσσα και συνεπώς προσαρμογή της δεύτερης στην πρώτη αλλά παρατηρείται και η χρήση διάφορων οπτικοκινητικών κωδικών. Για παράδειγμα στην ελληνική πραγματικότητα τα νοήματα της Ε.Ν.Γ. συνοδεύουν την Ελληνική Γλώσσα, ενώ προσαρμόζονται στους γραμματικούς και συντακτικούς της κανόνες. Όταν κρίνεται απαραίτητο προστίθενται τα άρθρα, οι καταλήξεις και άλλα στοιχεία των Ελληνικών με τη βοήθεια του δακτυλικού αλφάβητου. Έτσι προκύπτει το λεγόμενο σύστημα *Ελληνικά με Νοήματα*, το οποίο δεν πρέπει να συγχέεται με την Ε.Ν.Γ., που αποτελεί γλώσσα και όχι κώδικα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999c).

Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας και επικοινωνίας, η *Δίγλωσση-Διπολιτισμική Προσέγγιση*, όπου χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες, η νοηματική γλώσσα των Κωφών της κάθε χώρας και η αντίστοιχη ομιλούμενη και γραπτή της κοινωνίας, με την πρώτη να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών και να αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999c; LaSasso & Metzger, 1998; Moores, 2011; NDCS, 2003). Σε αυτή την προσέγγιση είναι πολύ σημαντικό οι δύο γλώσσες να μην χρησιμοποιούνται παράλληλα και συνδυαστικά, αλλά να διαχωρίζονται πλήρως κατά την εφαρμογή τους σε διαφορετικά πλαίσια, μαθήματα και διαφορετικές περιόδους. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να εκπαιδευτούν ώστε να μπορούν να μεταπηδούν μεταξύ των δύο γλωσσών μεταφέροντας τις δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Στην ανάδειξη αυτής της προσέγγισης ρόλο έπαιξαν η αναγνώριση της σημασίας των νοηματικών γλωσσών και πολιτισμικά αλλά και στην κατάκτηση των αντίστοιχων

ομιλούμενων γλωσσών. Μάλιστα, βάσει UNESCO οι νοηματικές γλώσσες είναι ισότιμες με τις ομιλούμενες και η θέση τους στην εκπαίδευση των κωφών κρίνεται απαραίτητη και ζωτικής σημασίας (Λαμπροπούλου, 1999a).

Σύμφωνα με τη Δίγλωσση Προσέγγιση η νοηματική θεωρείται η φυσική γλώσσα πρόσληψης των κωφών και σαν εκπαιδευτική μέθοδος βρίσκει εφαρμογή σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες καθώς και στις Η.Π.Α. Εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό κωφών και ακουόντων που οφείλουν να έχουν άριστη γνώση και των δύο γλωσσών, νοηματικής και ομιλούμενης, και τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον τους, ακούοντας γονείς και συγγενείς, διδάσκονται τη νοηματική γλώσσα. Ακόμη, γίνονται προσπάθειες ώστε η νοηματική να χρησιμοποιείται γενικότερα στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας και να υπάρχει η κατάλληλη στήριξη των γονιών στην κατανόηση και διαχείριση της κώφωσης τους παιδιού τους και ό,τι αυτό συνεπάγεται (Λαμπροπούλου, 1999b, 1999c; NDCS, 2003).

Κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις. Μια από αυτές είναι η *Ακουοεκπαιδευτική μέθοδος*, παραλλαγή της προφορικής μεθόδου, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται από πολύ μικρή ηλικία συστηματική εξάσκηση στην ακουστική, χωρίς νοήματα και οπτικά ερεθίσματα γενικότερα. Θεωρείται ότι έχει αποτελεσματική εφαρμογή σε ορισμένες περιπτώσεις ελαφριάς ή μέτριας βαρηκοΐας (Λαμπροπούλου, 1999c).

Μέσω του συνδυασμού της προφορικής μεθόδου με τη δακτυλογραφία, δηλαδή της ταυτόχρονης χρήσης ομιλίας και δακτυλικού αλφάβητου, προκύπτει η *Νεοπροφορική Μέθοδος* ή *Μέθοδος Rochester*. Ο ομιλητής μιλά προφορικά και γράφει στον αέρα κάθε λέξη των λεγόμενων του, ενώ οι δέκτες προσλαμβάνουν τις πληροφορίες μέσω της χειλεανάγνωσης, της δακτυλογραφίας και των ακουστικών βοηθημάτων που πιθανώς να χρησιμοποιούν (Λαμπροπούλου, 1999c).

Η *Υποβοηθούμενη Ομιλία (Cued Speech)* αποτελεί μια άλλη μέθοδο επικοινωνίας και ανάπτυξης της γλώσσας στα κωφά/βαρήκοα παιδιά. Πρόκειται για ένα νοηματικό κώδικα, ο οποίος εφευρέθηκε για να εξυπηρετήσει την εκπαίδευση των κωφών μαθητών, και κατά κύριο λόγο βρίσκει εφαρμογή στην ανάπτυξη της ομιλίας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου,

2010; Λαμπροπούλου, 1999c). Οι μαθητές συνοδεύουν την ομιλία τους με οκτώ διαφορετικά σχήματα των χεριών τους, τα οποία ακουμπούν σε τέσσερις διαφορετικές θέσεις γύρω από τα χείλη τους και αναπαριστούν διαφορετικούς ήχους της ομιλίας. Αντίστοιχα, οι δέκτες παρακολουθούν τον ομιλητή μέσω της χειλεανάγνωσης και των χειρικών σχημάτων προσλαμβάνοντας έτσι ακόμη και τα δυσδιάκριτα φωνητικά στοιχεία της ομιλίας (Λαμπροπούλου, 1999c; NDCS, 2003, 2005). Άλλοι νοηματικοί κώδικες που αναπτύχθηκαν κυρίως στις αγγλοσαξωνικές χώρες είναι Signing Exact English (SEE II), Signing Essential English, Signed English, Sign Supported English/Sign English. Αξίζει να τονιστεί ότι δεν αποτελούν φυσικές γλώσσες αλλά τεχνητά επινοήματα με χρήση παιδαγωγικών εργαλείων. Στην Ελλάδα, όμως, δεν έχει εφευρεθεί αντίστοιχος νοηματικός κώδικας παρά μόνο ένας μικτός κώδικας Ελληνικών και Ε.Ν.Γ., τα λεγόμενα Ελληνικά με Νοήματα, τα οποία αναφέρθηκαν προηγουμένως (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; NDCS, 2005).

Η *χειλεανάγνωση*, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί κομμάτι διάφορων εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών μεθόδων, ακόμη και για την γενικότερη επικοινωνία ατόμων με προβλήματα ακοής όταν κρίνεται απαραίτητο. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος που θα στηρίζει το επικοινωνιακό κομμάτι, καθώς κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο για τα κωφά άτομα και τους εξασφαλίζει ένα μικρό ποσοστό πληροφοριών που γίνονται αντιληπτές (Λαμπροπούλου, 1999c; NDCS, 2005).

Στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο με τους «Τρόπους επικοινωνίας των κωφών/βαρήκοων» έχει ήδη αναλυθεί ο ρόλος του διερμηνέα. Στα πλαίσια, όμως, της εκπαίδευσης των κωφών/βαρήκοων μαθητών θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι υπάρχουν και οι *εκπαιδευτικοί διερμηνείς*, τους οποίους συναντάμε κυρίως στο εξωτερικό. Οι συγκεκριμένοι διερμηνείς καλούνται να μεταφέρουν πλήρως τη διδασκαλία σε περιεχόμενο και ύφος και να εξασφαλίσουν γενικότερα την επικοινωνία των κωφών/βαρήκοων μαθητών με την υπόλοιπη τάξη ή την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Στα ελληνικά σχολεία η εκπαιδευτική διερμηνεία είναι σπάνιο φαινόμενο, το οποίο σιγά σιγά παίρνει ζωή (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Moores, 2011).

## 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η γραφή κωφών/βαρήκοων παιδιών και ενηλίκων

Στην Ελλάδα τα κωφά παιδιά φοιτούν σε διάφορες δομές σύμφωνα με το Ν.3699/2008. Έτσι, υπάρχει η δυνατότητα φοίτησης των κωφών/βαρήκοων σε ειδικά σχολεία για όλες τις σχολικές βαθμίδες αλλά και η επιλογή φοίτησης σε γενικά σχολεία. Πλέον οι περισσότεροι μαθητές με προβλήματα ακοής φοιτούν σε γενικά σχολεία με ακούοντες με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να έχει μειωθεί σημαντικά ο αριθμός των παιδιών στα σχολεία κωφών/βαρήκοων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Knoors & Marschark, 2015).

Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης τα κωφά/βαρήκοα παιδιά συνήθως εντάσσονται ατομικά στο σχολικό περιβάλλον είτε με την παρουσία μόνο του εκπαιδευτικού που έχει τη συνολική ευθύνη της τάξης εκείνη την ώρα αν μιλάμε για δευτεροβάθμια ή γενικότερα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας, είτε με την στήριξη ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με εξειδίκευση ή όχι στην κώφωση στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης, είτε μέσω τμήματος ένταξης (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Αντίστοιχα στα ειδικά σχολεία κωφών/βαρήκοων φοιτούν μόνο κωφοί και βαρήκοοι μαθητές και δίνεται έμφαση στην Ε.Ν.Γ., ακόμη και με παράλληλη χρήση της ομιλούμενης. Συνεπώς, όπως προβλέπεται και από το Ν.3699/2008, το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να είναι γνώστες της Ε.Ν.Γ. και με κατάλληλη εξειδίκευση (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Όσον αφορά την φοίτηση αυτών των μαθητών στο εξωτερικό συναντώνται διάφορα πλαίσια, δηλαδή ειδικά σχολεία κωφών, δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα με κωφούς και ακούοντες μαθητές, ειδικά τμήματα κωφών μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, καθώς και ατομική ένταξη ενός κωφού μαθητή σε γενικό σχολείο με διάφορους τρόπους στήριξης, για τους οποίους έγινε λόγος λίγο πιο πάνω (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Οι επιδόσεις, όμως, των κωφών/βαρήκοων μαθητών ποικίλουν και δεν είναι πάντα εύκολο να προσδιοριστεί το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κατά την εκπαίδευσή τους ένα βασικό εμπόδιο στην κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας, στην προφορική και τη γραπτή της μορφή, είναι η απουσία πρόσβασής τους σε ερεθίσματα

αυτής της γλώσσας. Έτσι, αντανακλώνται δυσκολίες σε διάφορους τομείς της γλώσσας, όπως στη μορφολογία και τη σύνταξη, τη γραμματική, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο αλλά και διάφορες λειτουργικές λέξεις, δηλαδή άρθρα, βοηθητικά ρήματα, προθέσεις και σύνδεσμοι. Ένας τομέας ο οποίος έχει διερευνηθεί ως ένα βαθμό είναι ο γραπτός λόγος αυτών των μαθητών (Knoppers & Marschark, 2015; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Σε διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν κατά καιρούς για τη γραφή των κωφών μαθητών παρατηρήθηκε ότι οι προτάσεις τους υπολείπονταν σε ευελιξία και πολυπλοκότητα, αλλά και σε λεξιλόγιο και κάποιες φορές και στην έκταση. Ακόμη, παρατηρήθηκε δυσκολία κατανόησης των αφηρημένων εννοιών (Antia et al., 2005; Fabbretti et al., 1998; Heider & Heider, 1940, Walter, 1955, 1959, Simmons, 1959, Wells, 1942, όπως αναφέρεται σε Moores, 2011; Marschark et al., 1994). Αντίθετα, στα γραπτά κείμενα κωφών ενηλίκων σημειώθηκαν λίγες λεξιλογικές παραλείψεις και παραβιάσεις στη σειρά των λέξεων (Fabbretti et al., 1998). Παρόμοια δεδομένα συγκέντρωσαν και οι Andreou και Galantomos (2015), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι Έλληνες Κωφοί φοιτητές δεν παρουσίασαν κάποια δυσκολία στη σειρά των λέξεων στις προτάσεις που παρήγαν, δεδομένου ότι η Ελληνική Γλώσσα διαθέτει μεγάλη ευελιξία σε αυτό το κομμάτι. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα αλλά και των Channon και Sayers (2007), οι κωφοί φοιτητές παρήγαν γραπτά κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση σε σχέση με προηγούμενες έρευνες. Διαφορετικά ήταν και τα ευρήματα των Wolbers και άλλων (2012) σύμφωνα με τους οποίους κωφοί μαθητές γυμνασίου παρουσίασαν σημαντική πρόοδο στην έκταση και την πολυπλοκότητα των γραπτών κειμένων τους.

Από την άλλη, παρατηρήθηκε ότι δεν απουσίαζαν λέξεις από τις ιστορίες των κωφών μαθητών, καθώς και η δομή και το περιεχόμενό τους είχαν ικανοποιητική εικόνα, η οποία μπορούσε να συγκριθεί με γραπτά κείμενα ακουόντων συνομηλίκων, παρά τα ορθογραφικά, γραμματικά και λεξιλογικά λάθη (Antia et al., 2005; Everhart & Marschark, 1988; Marschark et al., 1994; Maxwell & Falick, 1992; Musselman & Szanto, 1998; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985; Yoshinaga-Itano et al., 1996). Βέβαια, σε πολλά γραπτά κείμενα των κωφών μαθητών εντοπίστηκαν προβλήματα συνοχής, η οποία εξασφαλιζόταν με πολύ απλούς τρόπους, όπως χρήση δύο ή τριών συνδέσμων, και επανάληψη λέξεων και φράσεων, χωρίς την αξιοποίηση εννοιολογικών και επαγωγικών τρόπων σύνδεσης.

Επομένως, διαπιστώθηκε ότι η συνάφεια δεν είναι άμεσο επακόλουθο απλής και ασύνδετης χρήσης μηχανισμών συνοχής (Marschark et al., 1994; Maxwell & Falick, 1992). Παρόλα αυτά, τα γραπτά κείμενα κωφών μαθητών χαρακτηρίζονταν περισσότερο από λεξιλογική συνοχή συγκριτικά με αυτά των ακουόντων μαθητών μικρότερης τάξης και γενικότερα, παρουσίαζαν καλή επίδοση στις λέξεις περιεχομένου (Maxwell & Falick, 1992).

Ακόμη, καταγράφηκαν λάθη στη γραμματική και τη σύνταξη με παραλείψεις, προσθήκες και αντικαταστάσεις σε γραμματικο-μορφολογικό επίπεδο και μια γενικότερη δυσκολία των κωφών/βαρήκοων μαθητών να εφαρμόσουν τους κανόνες της ομιλούμενης γλώσσας (Andreou & Galantomos, 2015; Antia et al., 2005; Birch & Stuckless, 1963, Myklebust, 1964, όπως αναφέρεται σε Moores, 2011; Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Marschark et al., 1994; Wolbers et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 1996). Βέβαια, μεγάλο ποσοστό των προτάσεων που συνέταξαν κωφοί φοιτητές ήταν αποδεκτό σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες των Νέων Ελληνικών και τα γραπτά κείμενα των κωφών μαθητών βελτιώνονται όσο μεγαλώνουν και οι τάξεις (Andreou & Galantomos, 2015; Maxwell & Falick, 1992).

Σε διάφορες έρευνες σχετικές με την παραγωγή γραπτού λόγου είτε από κωφά παιδιά είτε από κωφούς ενήλικες υπήρξαν παραλείψεις, αντικαταστάσεις και/ή προσθήκες άρθρων (Channon & Sayers, 2007; Fabbretti et al., 1998; Hanson, 1993; Wolbers et al., 2012). Μάλιστα, παρατηρήθηκε χαμηλό επίπεδο γνώσης και στα δύο είδη άρθρων με υπερβολική χρήση του οριστικού άρθρου και έντονη αποφυγή του αόριστου. Οι ερευνητές πιθανολογούν ότι αυτό οφείλεται στην πιο συχνή παρουσία του οριστικού άρθρου στη γλώσσα και κατ' επέκταση ότι οι μαθητές επιλέγουν το οριστικό άρθρο ως πιο ασφαλή λύση εξασφαλίζοντας έτσι μια «περισσότερο σωστή» απάντηση (Channon & Sayers, 2007). Όσον αφορά τα άρθρα Έλληνες Κωφοί φοιτητές χρησιμοποίησαν πολύ περισσότερο το οριστικό άρθρο από ότι το αόριστο. Αυτό πιθανόν μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στη γλώσσα συναντάται αρκετά πιο συχνά σε σχέση με το αόριστο (Andreou & Galantomos, 2015). Με την κατάλληλη εκπαίδευση, όμως, παρατηρήθηκε αύξηση της σωστής χρήσης των άρθρων. Βέβαια, κάποιες φορές η συχνότερη παρουσία των άρθρων στα γραπτά κείμενα είχε ως επακόλουθο και την εμφάνιση λαθών κατά τη χρήση τους (Wolbers et al., 2012).



Στα γραπτά κείμενα των κωφών τα πιο συνηθισμένα σημεία στίξης είναι η τελεία και το κόμμα και έχει φανεί ότι συγκριτικά με άλλους τομείς του γραπτού λόγου όπως το λεξιλόγιο και η σύνταξη τα πηγαίνουν πολύ καλύτερα παρουσιάζοντας ένα μέσο επίπεδο υπεροχής (Antia et al., 2005; Channon & Sayers, 2007). Βέβαια, έχει παρατηρηθεί και απουσία των δύο προαναφερθέντων σημείων στίξης (Andreou & Galantomos, 2015). Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι οι κωφοί μαθητές περισσότερο αποφεύγουν τη χρήση τελειών και κομμάτων παρά την υπερβολική χρήση τους, αλλά τα χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα άλλα σημεία στίξης τα οποία αποφεύγουν έντονα. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι λέξεις όπως το «και» (and) και το «επειδή» (because) αντικαθίστανται από τις τελείες, ενώ το αντίθετο παρατηρείται σπανιότερα (Channon & Sayers, 2007).

Αναφορικά με τις προθέσεις, στα γραπτά κείμενα των κωφών παρατηρείται περισσότερο κατάχρηση των προθέσεων και συγκεκριμένα αντικαταστάσεις και προσθήκες αυτών παρά έλλειψη. Ακόμη, οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα στις προθέσεις με απλούστερες και λιγότερες σημασίες. Αυτό κατά τους επιστήμονες θα μπορούσε να αποδοθεί ως ένα βαθμό στην ερμηνεία που δίνει ο κάθε μαθητής στις προθέσεις, καθώς οι μαθητές δεν παρουσιάζουν καλό επίπεδο γνώσης σε προθέσεις των οποίων τη σημασία τους δεν έχουν ξεκαθαρίσει πλήρως (Andreou & Galantomos, 2015; Channon & Sayers, 2007; Fabbretti et al., 1998). Γενικότερα, συναντάται δυσκολία στον τομέα αυτό από την πλευρά των κωφών, αλλά παρουσιάζουν μία ικανοποιητική εικόνα (Hanson, 1993). Παρόλα αυτά, με την κατάλληλη, συστηματική διδασκαλία έχει βρεθεί ότι οι κωφοί μαθητές εξοικειώνονται με τις προθέσεις, αντιλαμβάνονται όλο και καλύτερα τη λειτουργία τους και συντάσσουν πλέον εμπρόθετες φράσεις. Παρά τις δυσκολίες, οι προθέσεις δεν παύουν να έχουν περισσότερο νόημα, φέρουν κάποιο μήνυμα σε αντίθεση με άλλες λέξεις, όπως τα άρθρα (Wolbers et al., 2012).

Αντίστοιχα, και στο κομμάτι των συνδέσμων τα γραπτά κείμενα των κωφών χαρακτηρίζονται από παραλείψεις, αντικαταστάσεις και/ή προσθήκες αυτών (Andreou & Galantomos, 2015). Μάλιστα, συγκρινόμενα με γραπτά κείμενα ακούοντων φαίνεται ότι οι κωφοί χρησιμοποιούν αισθητά πολύ λιγότερους συνδέσμους και συνήθως δύο ή τρεις συγκεκριμένους (Maxwell & Falick, 1992). Από την άλλη, έχει παρατηρηθεί ποικιλία στον τρόπο και το βαθμό χρήσης τους, καθώς έχει βρεθεί συσχετισμός μεταξύ χαμηλού επιπέδου γνώσης κάποιων συνδέσμων και υπερβολικής χρήσης αυτών και συσχετισμός μεταξύ

υψηλής γνώσης και αποφυγής ή απουσίας κατάχρησης συνδέσμων (Channon & Sayers, 2007).

Στα γραπτά κείμενα των κωφών μελετήθηκε και η ορθογραφία και έτσι, ενώ τα ορθογραφικά λάθη των ακούντων σχετίζονται κυρίως με την ιστορική ορθογραφία, των κωφών αφορούν παραλείψεις γραμμάτων, αντικαταστάσεις ή προσθήκες αυτών και γενικότερα, περιλαμβάνουν περισσότερους μη τυπικούς ορθογραφικούς τύπους (Andreou & Galantomos, 2015; Fabbretti et al., 1998). Εντούτοις, στην ορθογραφία οι κωφοί εξακολουθούν να δυσκολεύονται λιγότερο σε σχέση με τομείς που έχουν προαναφερθεί, σημειώνοντας πολύ καλές επιδόσεις (Antia et al., 2005; Domínguez & Alegria, 2010). Συνεπώς, κάποιοι μελετητές βρήκαν ότι αρκετοί κωφοί μαθητές κατέχουν λεξιλόγιο και μάλιστα πλουσιότερο από ακούντες ίδιου αναγνωστικού επιπέδου (Domínguez & Alegria, 2010).

Σύμφωνα με τους Fabbretti και άλλους (1998) από την πλευρά των κωφών, κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, σημειώνονται παραλείψεις, αντικαταστάσεις και/ή προσθήκες αντωνυμιών και ρημάτων είτε συνδετικών-βοηθητικών είτε άλλων κατηγοριών σε σύνθετες συντακτικές δομές αλλά και μη τυπικές μορφές κατά την κλίση των ρημάτων (Channon & Sayers, 2007; Maxwell & Falick, 1992). Οι κωφοί μαθητές, γενικότερα, κάνουν χρήση προσωπικών και δεικτικών αντωνυμιών, βοηθητικών ρημάτων, προσδιορισμών και επιρρημάτων όταν συντάσσουν ένα γραπτό κείμενο σημειώνοντας μια μέση απόδοση (Maxwell & Falick, 1992). Παρατηρήθηκε από τους κωφούς μαθητές έντονη αποφυγή μερικών δεικτικών αντωνυμιών και σημαντική έλλειψη γνώσης ορισμένων προσωπικών αντωνυμιών, καθώς και κατάχρηση συγκεκριμένων δεικτικών και προσωπικών αντωνυμιών (Channon & Sayers, 2007).

Οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν καλή γνώση των ποσοτικών προσδιορισμών, φτάνοντας όμως κάποιες φορές ακόμη και στην κατάχρηση αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση των μαθητών για τους μη σύνθετους ποσοτικούς προσδιορισμούς κυμαίνεται από χαμηλή έως υψηλή, ενώ για τους πιο σύνθετους παραμένει σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τέλος, φαίνεται ότι χειρίζονται καλά τους ποσοτικούς προσδιορισμούς για μεγάλες ποσότητες, σε αντίθεση με αυτούς για μικρές ποσότητες (Channon & Sayers, 2007). Αντίστοιχα, οι δευτερεύουσες προτάσεις αποτελούν, επίσης, ένα κομμάτι με αρκετές

δυσκολίες, το οποίο απαιτεί συμπληρωματικές στρατηγικές ενίσχυσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Wolbers et al., 2012).

Στις προαναφερθείσες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία. Σε κάποιες από τις μελέτες αυτές αξιοποιήθηκαν οπτικά ή/και αφηγηματικά ερεθίσματα, όπως βίντεο, εικόνες, μικρές παράγραφοι ή σύντομα γραπτά κείμενα, και παρατηρήθηκε ότι τα γραπτά κείμενα αυτών των ατόμων μπορεί να επηρεαστούν από τα ερεθίσματα αυτά (Antia et al., 2005; Channon & Sayers, 2007; Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998; Yoshinaga-Itano et al., 1996). Πιο συγκεκριμένα, υποδείγματα σύντομων γραπτών κειμένων αποδείχθηκαν βοηθητικά κατά τη συγγραφή από κωφούς μαθητές και μάλιστα, τα γραπτά τους κείμενα ήταν μεγαλύτερα σε έκταση από αυτά ακουόντων (Channon & Sayers, 2007). Αντίστοιχο ενισχυτικό ρόλο έπαιξαν οπτικά ερεθίσματα, καθώς τα γραπτά κείμενα των κωφών που προέκυψαν ξεπερνούσαν σε έκταση γραπτά κείμενα που συνέταξαν οι ίδιοι αλλά χωρίς κάποιο βοήθημα (Fabbretti et al., 1998). Βέβαια, κωφοί συμμετέχοντες συνέταξαν γραπτά κείμενα αφορμώμενοι από αφηγηματικά ερεθίσματα και γραπτά κείμενα από εικόνες, με τα πρώτα να είναι τελικά μεγαλύτερα. Από την άλλη, οι Cheng και Rose (2009) διαπίστωσαν ότι τα εργαλεία αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου κωφών/βαρήκοων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που περιείχαν οπτικά ερεθίσματα υπερείχαν ελάχιστα σε αξιοπιστία και εγκυρότητα από τα εργαλεία αξιολόγησης με αφηγηματικά ερεθίσματα (Cheng & Rose, 2009; Musselman & Szanto, 1998).

Εκτός από την έκταση, φάνηκε και άλλοι τομείς του γραπτού λόγου να επηρεάζονται από τα ερεθίσματα αυτών των ερευνών. Λεπτομερέστερα, στα γραπτά κείμενα κωφών που προήλθαν από αφηγηματικά ερεθίσματα σημειώθηκαν καλύτερες επιδόσεις στη σύνταξη και ιδιαίτερα στη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου ρήματος από ότι στα γραπτά τους κείμενα που προήλθαν από εικόνες ή βίντεο. Αντίστοιχα στο κομμάτι της γραμματικής και κυρίως στους ρηματικούς χρόνους και τις λειτουργικές λέξεις, όπως είναι οι προθέσεις και τα άρθρα, βρέθηκε ότι τα αφηγηματικά ερεθίσματα υπήρξαν περισσότερο βοηθητικά. Αντίθετα, στα γραπτά κείμενα που προέκυψαν από οπτικά βοηθήματα σημειώθηκαν περισσότερα γραμματικά λάθη (Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998).

Συνοψίζοντας, τα λάθη που εντοπίζονται στα γραπτά κείμενα των κωφών παιδιών ή ενηλίκων αφορούν διάφορους τομείς του γραπτού λόγου και οι επιδόσεις τους μπορεί να

ποικίλουν ανάλογα με το είδος του γραπτού κειμένου που καλούνται να συντάξουν, καθώς με κάποια κειμενικά είδη όπως η επιστολή με την οποία είναι πιο εξοικειωμένοι, αλλά και ανάλογα με κάποια πιθανά βοηθήματα ή ερεθίσματα οπτικής ή αφηγηματικής φύσεως (Channon & Sayers, 2007; Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998). Με την κατάλληλη, όμως, διδασκαλία και καθοδήγηση αμέσως βελτιώνεται η εικόνα των γραπτών τους κειμένων. Κάτι τέτοιο, όμως, απαιτεί την αναζήτηση και τον προσδιορισμό των πιο ταιριαστών εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν και να ποικίλουν ανάλογα με τη σύνθεση και το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού (Antia et al., 2005).

## 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις

Ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν δείξει ότι τα παιδιά καθώς και οι ενήλικες με κώφωση/βαρηκοΐα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια κατάκτησης μιας ομιλούμενης γλώσσας και μάλιστα, περισσότερο κατά την εκμάθηση της γραφής από ότι κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Ωστόσο, η έρευνα στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου των κωφών παιδιών υπολείπεται σημαντικά και είναι αρκετά περιορισμένη όσον αφορά τη χρήση αφηγηματικών ή οπτικών ερεθισμάτων ως βοηθημάτων κατά τη συγγραφική διαδικασία (Cheng & Rose, 2009; Moores, 2011). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου κωφών/βαρήκοων ενηλίκων στη χώρα μας και ειδικότερα σχετικά με τις επιδόσεις στις λειτουργικές λέξεις (Andreou & Galantomos, 2015; Channon & Sayers, 2007).

Μέχρι τώρα υπήρξαν έρευνες που ασχολήθηκαν με την παραγωγή γραπτού λόγου κωφών ή/και βαρήκοων μαθητών (Antia et al., 2005; Cheng & Rose, 2009; Maxwell & Falick, 1992; Wolbers et al., 2012). Για αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε την επίδοση μόνο κωφών στα γραπτά τους κείμενα, αφού έχουν διδαχθεί και σε άλλες δομές εκτός των διάφορων σχολικών βαθμίδων και έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους.

Έτσι, λοιπόν, στην παρούσα εργασία ο γενικότερος σκοπός είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η παραγωγή γραπτού λόγου, σε γραμματικο-συντακτικό επίπεδο, των Κωφών ενηλίκων επηρεάζεται από τη φύση των ερεθισμάτων, οπτικών και αφηγηματικών και να καταγραφούν πιθανά αντίστοιχα ελλείμματα που εμφανίζονται στα γραπτά τους κείμενα. Λεπτομερέστερα, η συγκεκριμένη μελέτη αποπειράται τη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών υποθέσεων:

1. Αναμένεται οι επιδόσεις των Κωφών συμμετεχόντων όσον αφορά τη γραμματική να είναι υψηλότερες στα γραπτά κείμενα που θα παράξουν με τη βοήθεια αφηγηματικών ερεθισμάτων σε σχέση με αυτά που θα παράξουν με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων.
2. Αναμένεται στα γραπτά κείμενα των Κωφών με τη βοήθεια αφηγηματικών ερεθισμάτων να σημειωθούν λιγότερα συντακτικά λάθη από ότι σε αυτά με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 8<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

#### 8.1. Δείγμα

Στην εργασία έλαβαν μέρος 10 ενήλικες Κωφοί, 4 γυναίκες και 6 άντρες, με μέση ηλικία τα 33 έτη. Πρόκειται για προγλωσσικούς κωφούς με απώλεια ακοής μεταξύ 70-100 dB, οι οποίοι έχουν φοιτήσει και σε σχολεία κωφών και σε ακουόντων, έχουν φτάσει σε μεταδευτεροβάθμιο ή τριτοβάθμιο επίπεδο και πλέον ασκούν διάφορα επαγγέλματα. Όλοι είναι ελληνικής καταγωγής και κατοικούν στη Θεσσαλονίκη πολλά χρόνια, είτε γιατί μεγάλωσαν στην πόλη αυτή είτε γιατί μετακόμισαν, και οι γονείς τους είναι ακούοντες. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι μέλη της Κοινότητας των Κωφών, χρησιμοποιούν την Ε.Ν.Γ. και ακουστικά βοηθήματα για μεγάλο μέρος της ζωής τους. Η οικονομική κατάσταση όλων μπορεί να χαρακτηριστεί μέση.

Από το δείγμα αποκλείστηκαν μεταγλωσσικοί κωφοί, άτομα με μικρότερο βαθμό βαρηκοΐας, όσοι των οποίων οι γονείς ήταν κωφοί ή είχαν άλλη μητρική γλώσσα από την Ελληνική με στόχο να αποφευχθούν συγχυτικοί παράγοντες. Άτομα που ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόνο ή όσοι χρησιμοποιούσαν κατά βάση άλλους τρόπους επικοινωνίας, επίσης, δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα για τους ίδιους λόγους. Τέλος, λόγω της θεματολογίας μιας εκ των δύο δοκιμασιών που σχετίζεται με τη Θεσσαλονίκη, κρίθηκε σκόπιμο οι συμμετέχοντες να έχουν άμεση σχέση και σύνδεση με τη Θεσσαλονίκη. Συνεπώς, έγινε μία προσπάθεια ομοιογένειας του δείγματος και περιορισμού διάφορων συγχυτικών μεταβλητών για την καλύτερη και ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Παρακάτω ακολουθούν κάποιοι Πίνακες που παρουσιάζουν τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος.

Από τον Πίνακα 1 φαίνεται η κατανομή των συμμετεχόντων σχετικά με την ηλικία τους και προκύπτει ότι οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 30-40 ετών.

**Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία**

	Συχνότητα	Ποσοστό %
24	1	10,0
30	2	20,0
31	1	10,0
34	2	20,0
35	1	10,0
38	2	20,0
43	1	10,0
Σύνολο	10	100,0

Από τον Πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή των συμμετεχόντων βάσει του φύλου τους και προκύπτει ότι 6 από αυτούς ήταν άντρες με ποσοστό 60%, ενώ οι υπόλοιποι 4 γυναίκες με ποσοστό 40%.

**Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο**

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άντρας	6	60,0
Γυναίκα	4	40,0
Σύνολο	10	100,0

Από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι 3 συμμετέχοντες είχαν πολύ σοβαρή ακουστική απώλεια με ποσοστό 30%, ενώ οι υπόλοιποι 7 ολική ακουστική απώλεια με ποσοστό 70%.

**Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το βαθμό της ακουστικής απώλειας**

Ακουστική απώλεια	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ σοβαρή	3	30,0
Ολική	7	70,0
Σύνολο	10	100,0

Στον Πίνακα 4 απεικονίζεται το χρονικό διάστημα απόκτησης της ακουστικής απώλειας. Έτσι, λοιπόν, 6 άτομα ήταν εκ γενετής κωφά με ποσοστό 60%, ενώ οι υπόλοιποι 4 έχασαν την ακοή τους περίπου στην ηλικία των 2 ετών, δηλαδή το 40%.

**Πίνακας 4: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία απόκτησης της κώφωσης**

Ηλικία απόκτησης κώφωσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εκ γενετής, προγλωσσικός	6	60,0
2- ετών, προγλωσσικός	3	30,0
2+ ετών, προγλωσσικός	1	10,0
Σύνολο	10	100,0



Ο Πίνακας 5 προβάλλει ποια άλλα μέλη της οικογένειας έχουν απώλεια ακοής ή όχι. Έτσι, προκύπτει ότι για τους 9 από αυτούς, δηλαδή το 90%, στο συγγενικό τους περιβάλλον υπάρχουν μόνο ακούοντες σε αντίθεση με 1 άτομο, δηλαδή το 10%, το οποίο έχει κάποιους κωφούς συγγενείς και ακούοντες γονείς.

**Πίνακας 5: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη ή μη κωφών γονέων ή συγγενών**

Κώφωση στο συγγενικό περιβάλλον	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όλοι ακούοντες	9	90,0
Γονείς ακούοντες, συγγενείς κωφοί	1	10,0
Σύνολο	10	100,0

Από τον Πίνακα 6 φαίνεται η χρονική περίοδος χρήσης ακουστικών βοηθημάτων. Λεπτομερέστερα, 4 άτομα δεν χρησιμοποιούσαν πλέον ακουστικά βαρηκοΐας με ποσοστό 40%, ενώ οι υπόλοιποι 6 συνέχιζαν μέχρι και σήμερα να φορούν τα ακουστικά βοηθήματα με ποσοστό 60%.

**Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα ακουστικά βοηθήματα**

Χρήση ακουστικών βοηθημάτων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Παλιότερα ακουστικά, σήμερα όχι	4	40,0
Ακουστικά μέχρι και σήμερα	6	60,0
Σύνολο	10	100,0

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι 5 άτομα έχουν φτάσει στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 50% και άλλοι μισοί που έχουν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 50% είναι σε αριθμό 5 άτομα.

**Πίνακας 7: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τις βαθμίδες εκπαίδευσης**

Βαθμίδες εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μεταδευτεροβάθμιο	5	50,0
Τριτοβάθμιο	5	50,0
Σύνολο	10	100,0

Από τον Πίνακα 8 φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων που αναφέρονται στη σχέση τους με την Κοινότητα Κωφών, δηλαδή αν έχουν επαφή με άλλους Κωφούς ενήλικες. Προκύπτει ότι και οι 10 συμμετέχοντες αποτελούν μέλη της Κοινότητας των Κωφών.

**Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων βάσει της σχέσης με την Κοινότητα Κωφών**

Επαφή με Κοινότητα	Συχνότητα	Ποσοστό %
μέλος της Κοινότητας	10	100,0

Σχετικά με την καταγωγή 2 Κωφοί κατάγονταν από Αθήνα, αλλά έμεναν αρκετά χρόνια πλέον στην πόλη της Θεσσαλονίκης, 2 άτομα είχαν καταγωγή από Θεσσαλονίκη και οι υπόλοιποι από άλλες πόλεις όπως Έδεσσα, Κοζάνη και Κατερίνη και ομοίως, διέμεναν πλέον στην συμπρωτεύουσα. Παράλληλα στην ερώτηση σχετικά με το ποια είναι η μητρική τους γλώσσα ή ομιλούμενη γλώσσα, οι περισσότεροι απάντησαν πως είναι η Ελληνική. (δεδομένου ότι οι γονείς είναι ακούοντες, αργότερα έμαθαν την Ε.Ν.Γ.). Όσον αφορά το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο οι περισσότεροι ανέφεραν πως βιώνουν μία μέση οικονομική κατάσταση.

Στο κομμάτι της γλώσσας οι περισσότεροι ανέφεραν πως διδάχθηκαν την Ε.Ν.Γ. από δασκάλους ή καθηγητές στο σχολείο, ενώ ορισμένοι απάντησαν πως την έμαθαν από μικρή ηλικία στο σπίτι, το νηπιαγωγείο ή ακόμα και από επαφή με άλλους κωφούς. Αντίστοιχα, στον προτιμητέο τρόπο επικοινωνίας με τους υπόλοιπους ανθρώπους οι περισσότεροι απάντησαν πως χρησιμοποιούν την Ε.Ν.Γ., ενώ ορισμένοι κάνουν και χρήση διερμηνέα.

Τέλος, αναφορικά με τις πιθανές υπηρεσίες συμβουλευτικής στο παρελθόν ή κάποια επιπλέον στήριξη εκτός σχολείου οι περισσότεροι έκαναν λόγο για ιδιωτική λογοθεραπεία, ενισχυτική διδασκαλία και ιδιαίτερη διδασκαλία κατ' οίκον. Σε πολύ μικρό βαθμό αναφέρθηκε το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, το ΠΙΚΠΑ, κατ' οίκον στήριξη από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό και βρεφοσυμβουλευτικός σταθμός.

## 8.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο γραπτές δοκιμασίες. Η πρώτη δοκιμασία συνοδευόταν από ένα σύντομο απόσπασμα ενός άρθρου σχετικά με το συλλαλητήριο που διοργανώθηκε στη Νέα Παραλία της Θεσσαλονίκης εν όψει της νέας ονομασίας των Σκοπίων (ΠΓΔΜ) και ζητούσε από τους συμμετέχοντες να γράψουν την άποψή τους σχετικά με το νέο όνομα των Σκοπίων ως Μακεδονία (Κείμενα με γραπτό ερέθισμα) (βλ. και [παράρτημα Δ, Φύλλο εργασίας 1](#)). Η δεύτερη δοκιμασία περιλάμβανε εικόνες από διάφορες γωνιές της Θεσσαλονίκης, όπως ο Λευκός Πύργος, η Πλατεία Αριστοτέλους, τα Κάστρα, τα Λαδάδικα, το Μέγαρο Μουσικής και το Σείχ Σου, καθώς και μια επεξηγηματική λεζάντα «Γράψτε σχετικά με τη Θεσ/νίκη και τις διάφορες γωνιές της» (Κείμενα με γραπτό ερέθισμα) (βλ. και [παράρτημα Δ, Φύλλο εργασίας 2.1, 2.2, 2.3](#)) (Τζίμας, 2018).

Συνεπώς, δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουμε τις επιδόσεις των Κωφών σε θέματα επίκαιρα και της καθημερινότητας αλλά συνάμα απαιτητικά, εφόσον απευθυνόμαστε σε Κωφούς μεταδευτεροβάθμιου ή τριτοβάθμιου επιπέδου. Επιλέχθηκε οι συμμετέχοντες να συντάξουν εκθέσεις, ένα κειμενικό είδος που απαιτεί ολοκληρωμένη, σαφή και ορθώς γραμματική και συντακτική διατύπωση ιδεών και γνώσεων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη, μία έκθεση απαραίτητως οφείλει να χαρακτηρίζεται από λογική συνοχή των σκέψεων που περιέχει και γενικότερα, να αποτελείται από την εισαγωγή, το κύριο μέρος και τον επίλογο. Τέλος, με αυτό το είδος γραπτού κειμένου αποφεύγεται ο πολύ δομημένος και

καθοδηγούμενος λόγος από την πλευρά των συμμετεχόντων (Αναστασίου, 1976; Andreou & Galantomos, 2015; Antia et al., 2005; Channon & Sayers, 2007; Fabbretti et al., 1998; Μητσικοπούλου, χ.χ.; Μπαμπινιώτης, 1998; Yoshinaga-Itano et al., 1996).

### 8.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε δύο γραπτές δοκιμασίες, κλήθηκαν να συντάξουν δύο εκθέσεις. Στην πρώτη δοκιμασία, αφού διάβασαν το σύντομο απόσπασμα, τους ζητήθηκε να συντάξουν μέσα σε 60' μία έκθεση παραθέτοντας την άποψή τους. Στη δεύτερη δοκιμασία, αφού είδαν τις αντίστοιχες εικόνες και την επεξηγηματική λεζάντα, συνέχισαν με τη συγγραφή μίας έκθεσης σχετικά με τα μέρη της Θεσσαλονίκης και είχαν στη διάθεσή τους, επίσης, 60'.

Οι γραπτές δοκιμασίες ολοκληρώθηκαν μέσα σε μία ή δύο συναντήσεις με την παρουσία ενός Κωφού με μητρική την Ε.Ν.Γ., ο οποίος έδωσε τις απαραίτητες οδηγίες στη συγκεκριμένη γλώσσα. Οι συμμετέχοντες δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο λεξικό ή άλλο εγχειρίδιο για βοήθεια στην ορθογραφία.

### 8.4. Τομείς αξιολόγησης – Κριτήρια μέτρησης

Τα γραπτά κείμενα των δύο δοκιμασιών που συνέταξαν οι συμμετέχοντες συγκρίθηκαν μεταξύ τους ως προς τη σύνταξη και τη γραμματική. Σχετικά με τη σύνταξη καταγράφηκε η έκταση των γραπτών κειμένων, μελετήθηκε η παρουσία ή μη του υποκειμένου στις προτάσεις και η συμφωνία αυτού με το ρήμα. Στο κομμάτι της γραμματικής δόθηκε έμφαση στη χρήση των άρθρων, των προθέσεων και των γραμματικών χρόνων.

Όσον αφορά την έκταση των γραπτών κειμένων τα ευρήματα διάφορων ερευνών διέφεραν μεταξύ τους, καθώς τα γραπτά κείμενα των κωφών άλλοτε ήταν εκτενή και άλλοτε μικρότερα σε έκταση (Andreou & Galantomos, 2015; Channon & Sayers, 2007; Fabbretti et al., 1998; Maxwell & Falick, 1992; Wolbers et al., 2012). Επομένως, μέσα από την τωρινή μελέτη θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά της με τα προαναφερθέντα.

Τα άρθρα και οι προθέσεις έχουν μελετηθεί κατά καιρούς, αλλά συνεχίζουν να αποτελούν έναν ενδιαφέρον τομέα όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ της χρήσης τους και της ερμηνείας ή των ερμηνειών που τους αποδίδεται/-ονται από τους κωφούς, δεδομένου μάλιστα ότι οι νοηματικές γλώσσες, άρα και η Ε.Ν.Γ., είναι κυρίως τρισδιάστατες και λιγότερο γραμμικές (Andreou & Galantomos, 2015; Channon & Sayers, 2007; Fabbretti, Volterra & Pontecorvo, 1998; Maxwell & Falick, 1992; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017; Wolbers et al., 2012).

Στο κομμάτι της Γραμματικής και της Σύνταξης έχουν εξεταστεί διάφοροι τομείς, όπως οι αντωνυμίες, οι σύνδεσμοι, τα ρήματα, τα επιρρήματα και οι δευτερεύουσες προτάσεις (Antia et al., 2005; Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Wolbers et al., 2012). Επομένως, είχε νόημα να διερευνηθούν πιο συγκεκριμένα πεδία, δηλαδή η παρουσία ή μη του υποκειμένου στις προτάσεις, η συμφωνία αυτού με το ρήμα και η χρήση των γραμματικών χρόνων.

Οι παραπάνω τομείς αξιολογήθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Η έκταση διερευνήθηκε σύμφωνα με το συνολικό μήκος κάθε γραπτού κειμένου σε λέξεις, δηλαδή το συνολικό αριθμό λέξεων, το συνολικό αριθμό των περιόδων και το συνολικό αριθμό των προτάσεων αυτού (Cheng & Rose, 2009; Λιάκου, 2015). Στα άρθρα και τις προθέσεις χρησιμοποιήθηκαν διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής, παραλείψεις, αντικαταστάσεις και/ή προσθήκες άρθρων (Fabbretti et al., 1998; Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007). Η παρουσία/απουσία υποκειμένου αξιολογήθηκε διαμέσου των διαγλωσσικών ή λαθών παρεμβολής και του αριθμού των ρημάτων που συμφωνούν με το υποκείμενό τους (Cheng & Rose, 2009; Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007). Για τη συμφωνία του υποκειμένου με το ρήμα και τους γραμματικούς χρόνους χρησιμοποιήθηκαν τα ενδογλωσσικά λάθη, δηλαδή υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος, λάθη κατ' αναλογία, λάθη ανάλυσης, ελλιπής εφαρμογή του κανόνα και υπερδιόρθωση (Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007).

## 8.5. Στατιστική Ανάλυση

Για τις ανάγκες της περιγραφής του δείγματος των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για το πλήθος των σφαλμάτων, των παραλείψεων, των αντικαταστάσεων, των προσθηκών και των πληθών

λέξεων. Όσον αφορά τις κατηγορικές καταγραφές, δηλαδή ηλικία, φύλο, ακουστική απώλεια και ηλικία απόκτησης αυτής, συγγενείς με απώλεια ακοής, χρήση ακουστικών βοηθημάτων, μορφωτικό επίπεδο και επαφή με Κοινότητα Κωφών χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και ποσοστά. Για τη διερεύνηση των διαφορών στις παραπάνω μετρήσεις όπως αυτές προέκυψαν από τα γραπτά κείμενα με γραπτό και οπτικό ερέθισμα αντίστοιχα χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό λογισμικό SPSS v22.0 και σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05.

## 9<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Από τον Πίνακα 9 φαίνεται ότι δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γραπτών κειμένων των δύο δοκιμασιών όσον αφορά την έκτασή τους. Βέβαια, φαίνεται ότι υπάρχει η τάση τα γραπτά κείμενα της δεύτερης δοκιμασίας σχετικά με τις γωνίες της Θεσσαλονίκης (Κείμενα με εικόνες) να είναι μεγαλύτερα από τα γραπτά κείμενα της πρώτης δοκιμασίας σχετικά με το όνομα της ΠΓΔΜ (Κείμενα χωρίς εικόνες).

<b>Πίνακας 9: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με το μήκος των κειμένων</b>						
<b>Συνολικό μήκος γραπτού κειμένου</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τιμή p</b>
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - συνολικό μήκος κειμένου σε λέξεις</b>	234	279,50	54,00	347,00	110,33	0,066
<b>Κείμενα με εικόνες - συνολικό μήκος κειμένου σε λέξεις</b>	275	312,00	54,00	545,00	159,35	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - συνολικός αριθμός περιόδων</b>	12	12,00	1,00	22,00	5,83	0,057
<b>Κείμενα με εικόνες - συνολικός αριθμός περιόδων</b>	15	13,00	6,00	32,00	7,82	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - συνολικός αριθμός προτάσεων κειμένου</b>	36	36,50	11,00	56,00	15,79	0,444
<b>Κείμενα με εικόνες - συνολικός αριθμός προτάσεων κειμένου</b>	41	33,00	15,00	85,00	23,60	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - συνολικός αριθμός λέξεων κειμένου</b>	234	300,00	54,00	335,00	109,45	0,066
<b>Κείμενα με εικόνες - συνολικός αριθμός λέξεων κειμένου</b>	275	312,00	54,00	545,00	159,35	

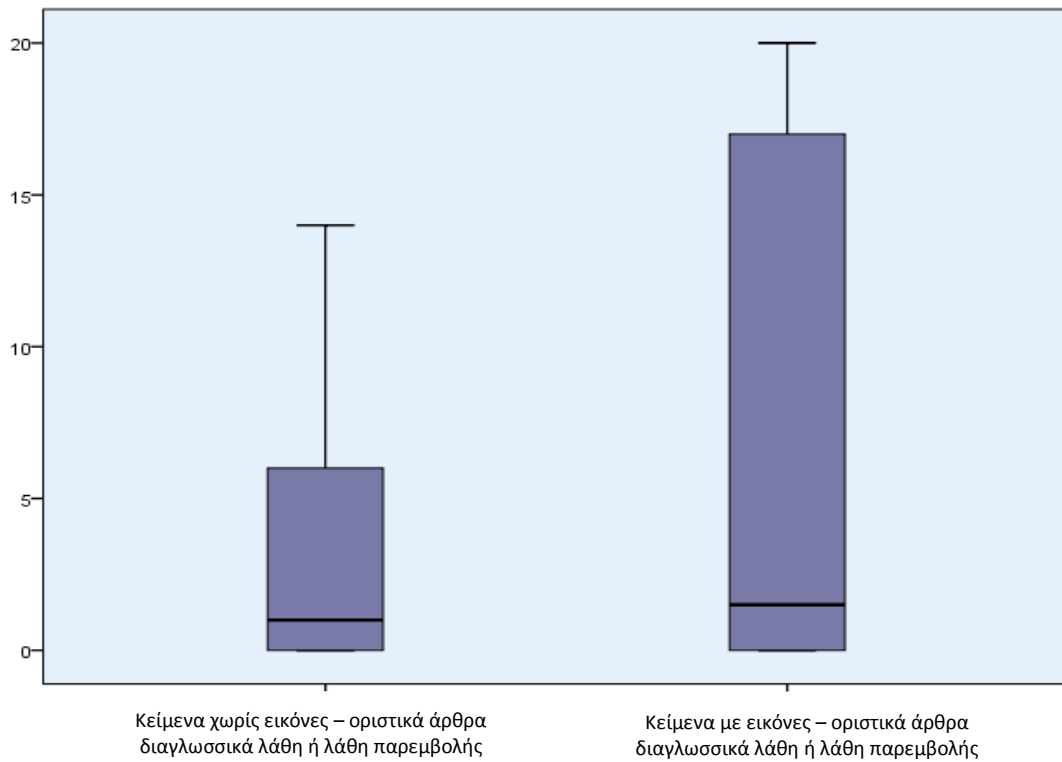
Από τον Πίνακα 10 φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γραπτών κειμένων των δύο δοκιμασιών που αναφέρονται στα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής σχετικά με τα οριστικά άρθρα ( $p=0,041$ ), δηλαδή όσον αφορά τα οριστικά άρθρα εμφανίζονται περισσότερα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής στα γραπτά κείμενα για τις γωνίες της Θεσσαλονίκης από ότι σε αυτά της πρώτης δοκιμασίας με αντίστοιχες μέσες τιμές 7,60 και 3,90 , κάτι το οποίο φαίνεται και στο Γράφημα 1. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο γραπτών κειμένων σχετικά με τις παραλείψεις των οριστικών άρθρων ( $p=0,041$ ). Αναλυτικότερα, παρατηρούνται περισσότερες παραλείψεις οριστικών άρθρων στα Κείμενα με εικόνες συγκριτικά με τα Κείμενα χωρίς εικόνες, με αντίστοιχες μέσες τιμές 7,60 και 3,90 , κάτι το οποίο φαίνεται και στο Γράφημα 2.

Όσον αφορά τις αντικαταστάσεις και τις προσθήκες των οριστικών άρθρων δεν σημειώνονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των γραπτών κειμένων των δύο δοκιμασιών. Βέβαια, παρατηρείται η τάση τα Κείμενα με εικόνες να περιέχουν λιγότερα λάθη αντικατάστασης και περισσότερα λάθη προσθήκης των οριστικών άρθρων.

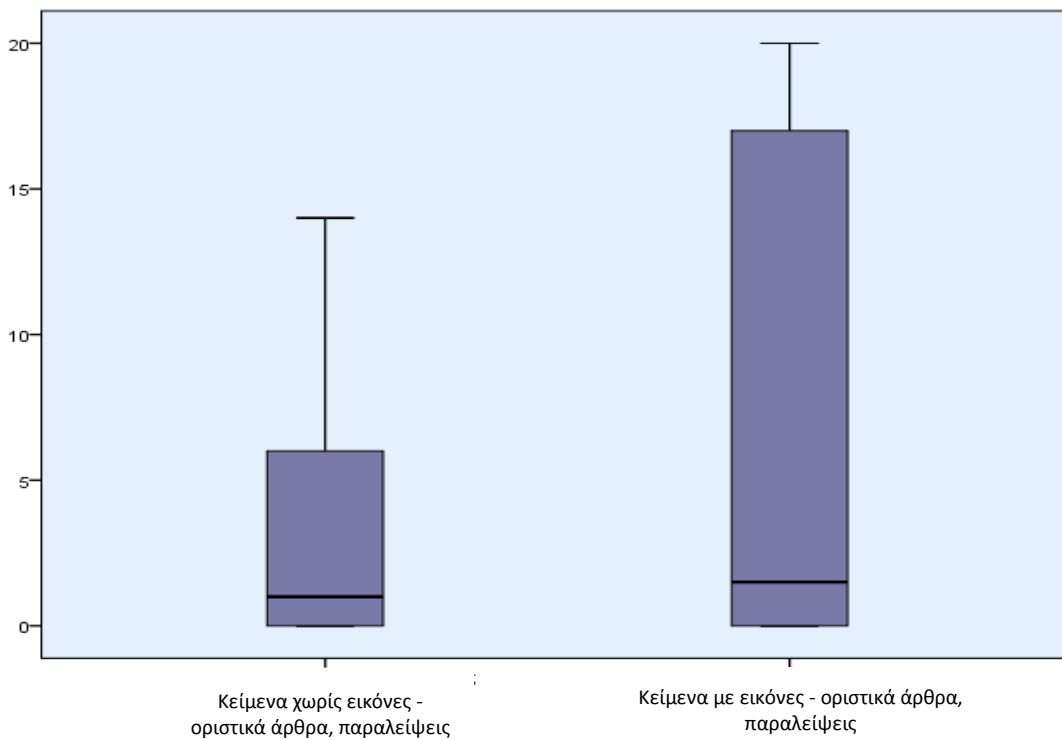


<b>Πίνακας 10: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τα οριστικά άρθρα</b>						
<b>Οριστικά άρθρα</b>	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής</b>	3,90	1,00	,00	14,00	5,61	0,041 *
<b>Κείμενα με εικόνες - διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής</b>	7,60	1,50	,00	20,00	9,01	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – παραλείψεις</b>	3,90	1,00	,00	14,00	5,61	0,041 *
<b>Κείμενα με εικόνες – παραλείψεις</b>	7,60	1,50	,00	20,00	9,01	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – αντικαταστάσεις</b>	1,40	,00	,00	9,00	2,84	0,336
<b>Κείμενα με εικόνες – αντικαταστάσεις</b>	,80	,00	,00	5,00	1,62	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – προσθήκες</b>	,70	,00	,00	6,00	1,89	0,655
<b>Κείμενα με εικόνες – προσθήκες</b>	,90	,00	,00	9,00	2,85	

\* στατιστικώς σημαντικό



Γράφημα 1. Διαγνωστικά λάθη ή λάθη παρεμβολής των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σχετικά με τα οριστικά άρθρα.



Γράφημα 2. Παραλείψεις οριστικών άρθρων στα γραπτά κείμενα των Κωφών με εικόνες και χωρίς εικόνες.

Από τον Πίνακα 11 φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Κειμένων χωρίς εικόνες και των Κειμένων με εικόνες που αναφέρονται στα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής σχετικά με τα αόριστα άρθρα ( $p=0,026$ ), δηλαδή στα γραπτά κείμενα για τις γωνιές της Θεσσαλονίκης εντοπίζονται περισσότερα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής των αόριστων άρθρων από ότι σε αυτά της δεύτερης δοκιμασίας, με αντίστοιχες μέσες τιμές 1,60 και 0,30 , κάτι το οποίο φαίνεται και στο Γράφημα 3. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Κειμένων χωρίς εικόνες και των Κειμένων με εικόνες σχετικά με τις παραλείψεις των αόριστων άρθρων ( $p=0,026$ ), δηλαδή στα Κείμενα με εικόνες παραλείπονται περισσότερες φορές τα αόριστα άρθρα από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες, με αντίστοιχες μέσες τιμές 1,60 και 0,30 , κάτι το οποίο φαίνεται και στο Γράφημα 4.

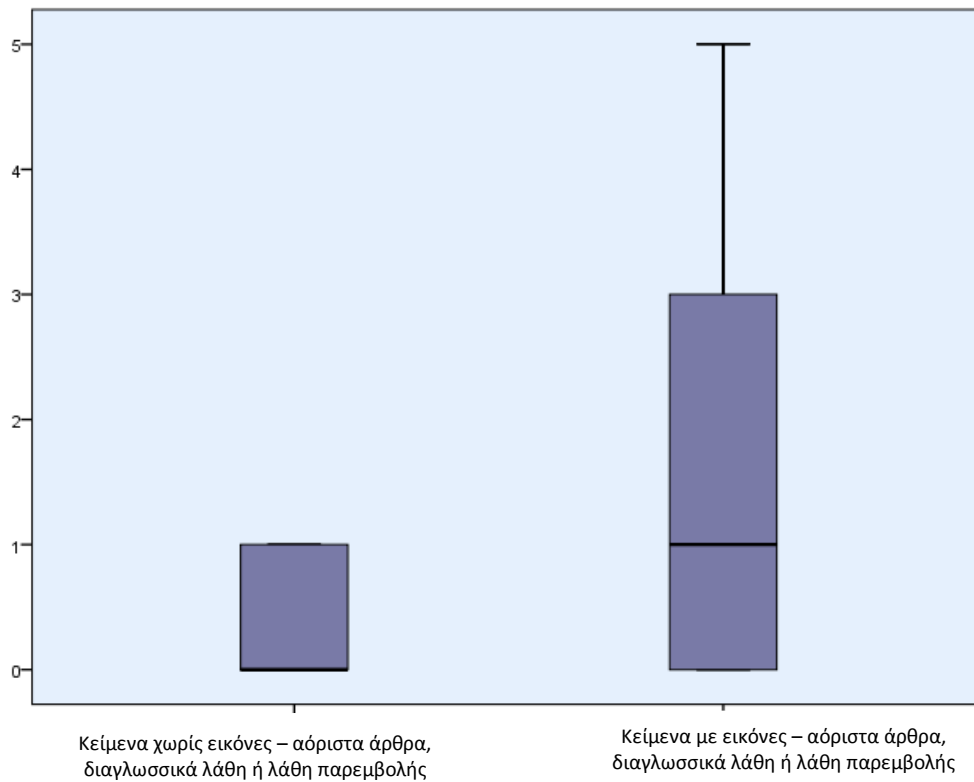
Από την άλλη, ενώ καταγράφεται μία τάση για περισσότερες αντικαταστάσεις αόριστων άρθρων στα Κείμενα χωρίς εικόνες από ότι στα Κείμενα που στηρίζονται σε εικόνες, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ακόμη, δεν παρατηρείται καμιά προσθήκη όσον αφορά τα αόριστα άρθρα ούτε στα γραπτά κείμενα για τις γωνιές της Θεσσαλονίκης ούτε σε αυτά σχετικά με το όνομα της ΠΓΔΜ.

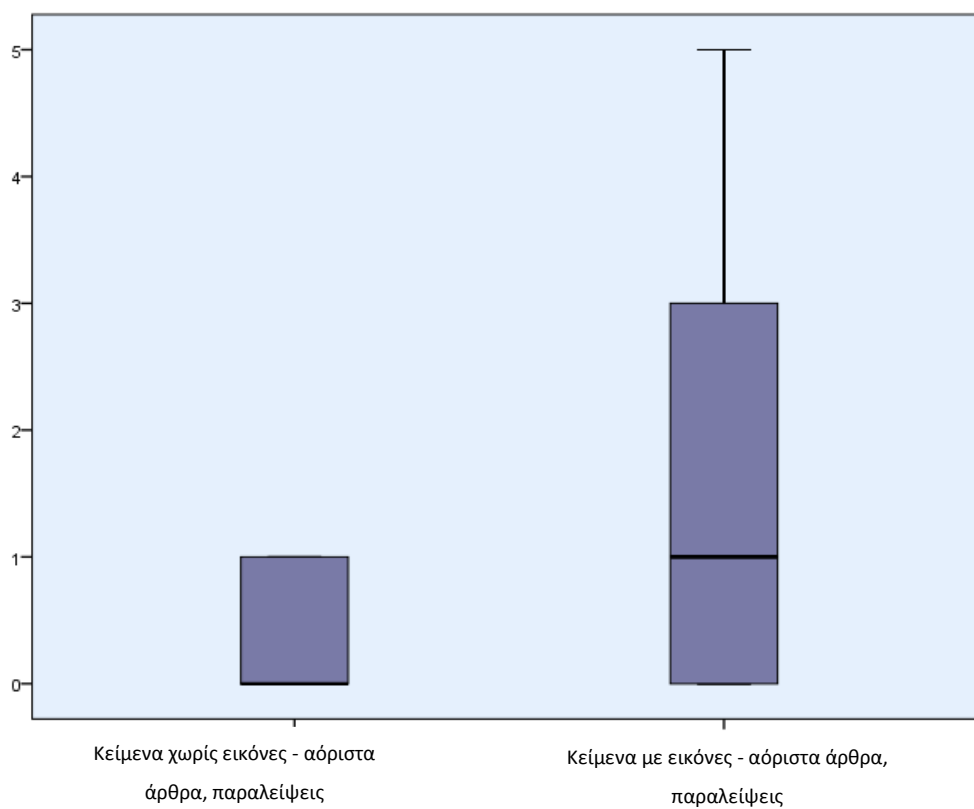
**Πίνακας 11: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τα αόριστα άρθρα**

<b>Αόριστα άρθρα</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τιμή p</b>
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής</b>	,30	,00	,00	1,00	,48	0,026 *
<b>Κείμενα με εικόνες - διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής</b>	1,60	1,00	,00	5,00	1,65	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – παραλείψεις</b>	,30	,00	,00	1,00	,48	0,026 *
<b>Κείμενα με εικόνες – παραλείψεις</b>	1,60	1,00	,00	5,00	1,65	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - αντικαταστάσεις</b>	,20	,00	,00	2,00	,63	0,655
<b>Κείμενα με εικόνες – αντικαταστάσεις</b>	,10	,00	,00	1,00	,32	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – προσθήκες</b>	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
<b>Κείμενα με εικόνες – προσθήκες</b>	,00	,00	,00	,00	,00	

\* στατιστικώς σημαντικό



Γράφημα 3. Διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σχετικά με τα αόριστα άρθρα.



Γράφημα 4. Παραλείψεις αόριστων άρθρων στα γραπτά κείμενα των Κωφών με εικόνες και χωρίς εικόνες.

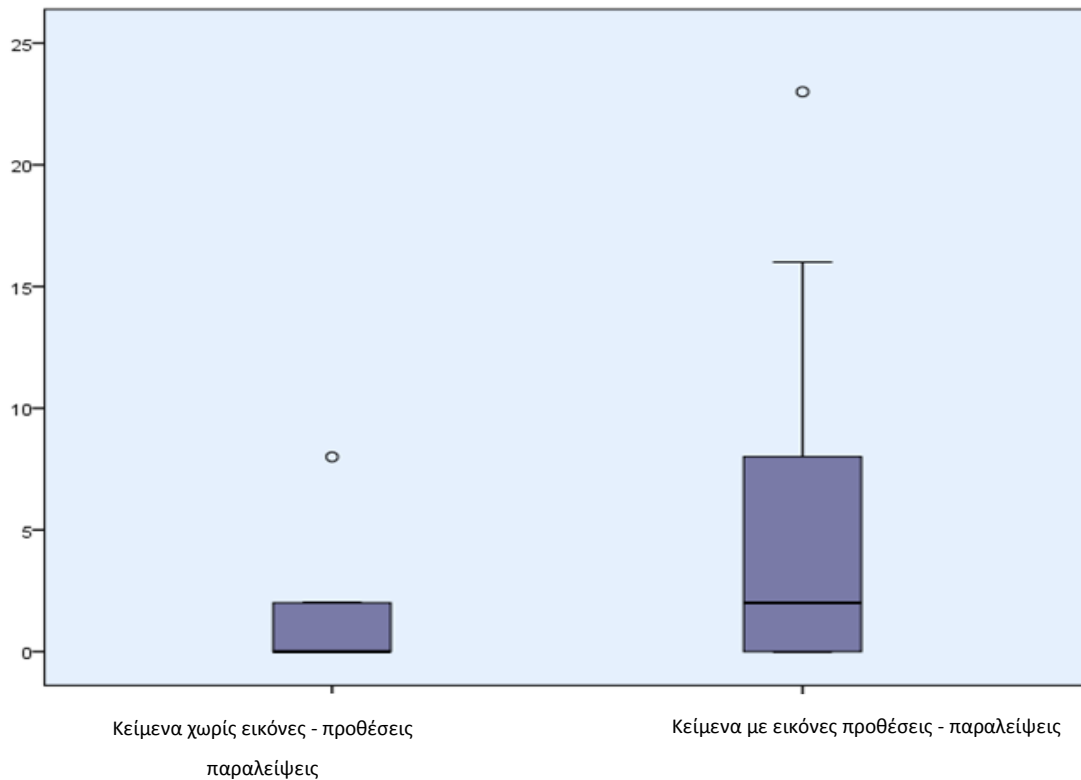
Από τον Πίνακα 12 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Κειμένων χωρίς εικόνες και των Κειμένων με εικόνες όσον αφορά τις παραλείψεις των προθέσεων ( $p=0,041$ ), δηλαδή στα Κείμενα με εικόνες οι προθέσεις παραλείπονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες, με αντίστοιχες μέσες τιμές 5,80 και 1,20 , κάτι το οποίο φαίνεται και στο Γράφημα 5.

Στα γραπτά κείμενα για τις γωνίες της Θεσσαλονίκης υπάρχει η τάση για περισσότερα λάθη παρεμβολής και προσθήκης σχετικά με τις προθέσεις από ότι σε αυτά με το αφηγηματικό ερέθισμα, χωρίς όμως κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Τέλος, δεν σημειώνονται καθόλου αντικαταστάσεις προθέσεων στα Κείμενα χωρίς εικόνες, παρά μόνο σε αυτά με οπτικό ερέθισμα, χωρίς όμως κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

<b>Πίνακας 12: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τις προθέσεις</b>						
<b>Προθέσεις</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τιμή p</b>
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής</b>	1,40	,00	,00	10,00	3,10	0,058
<b>Κείμενα με εικόνες - διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής</b>	4,00	,50	,00	17,00	5,87	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – παραλείψεις</b>	1,20	,00	,00	8,00	2,53	0,041 *
<b>Κείμενα με εικόνες – παραλείψεις</b>	5,80	2,00	,00	23,00	7,96	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – αντικαταστάσεις</b>	,00	,00	,00	,00	,00	0,180
<b>Κείμενα με εικόνες – αντικαταστάσεις</b>	,40	,00	,00	3,00	,97	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες – προσθήκες</b>	,40	,00	,00	2,00	,70	0,680
<b>Κείμενα με εικόνες – προσθήκες</b>	1,10	,00	,00	8,00	2,47	

\* στατιστικώς σημαντικό



Γράφημα 5. Παραλείψεις προθέσεων στα γραπτά κείμενα των Κωφών με εικόνες και χωρίς εικόνες.

Στον Πίνακα 13 σχετικά με την παρουσία/απουσία υποκειμένου δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο γραπτών δοκιμασιών ούτε όσον αφορά τα λάθη παρεμβολής ούτε όσον αφορά τον αριθμό των ρημάτων που συμφωνούν με το υποκείμενό τους.

Βέβαια, σημειώνεται μία τάση για περισσότερα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής στα γραπτά κείμενα για τις γωνιές της Θεσσαλονίκης από ότι σε αυτά της άλλης δοκιμασίας. Αντίθετα, στα Κείμενα χωρίς εικόνες εμφανίζεται η τάση για λιγότερα ρήματα που συμφωνούν με το υποκείμενό τους.



<b>Πίνακας 13: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με την παρουσία/απουσία του υποκειμένου</b>						
<b>Παρουσία/απουσία υποκειμένου</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τιμή p</b>
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες- διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής</b>	1,90	1,50	,00	8,00	2,47	0,201
<b>Κείμενα με εικόνες - διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής</b>	3,00	2,00	,00	11,00	3,65	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες- αριθμός ρημάτων που συμφωνούν με το υποκείμενό τους</b>	33,90	35,50	9,00	54,00	15,13	0,678
<b>Κείμενα με εικόνες - αριθμός ρημάτων που συμφωνούν με το υποκείμενό τους</b>	37,30	33,00	11,00	73,00	22,26	

Στον Πίνακα 14 σχετικά με την συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο δοκιμασιών όσον αφορά τους διάφορους τύπους των ενδογλωσσικών λαθών. Μάλιστα, στα γραπτά κείμενα και των δύο δοκιμασιών δεν υπήρξαν καθόλου λάθη υπεργενίκευσης, ανάλυσης, υπερδιόρθωσης και λάθη κατ' αναλογία, παρά μόνο λάθη ελλιπούς εφαρμογής του κανόνα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η τάση για περισσότερα λάθη αυτού του τύπου στα γραπτά κείμενα με τις εικόνες από ότι σε αυτά της άλλης δοκιμασίας, χωρίς όμως στατιστικώς σημαντική διαφορά.

<b>Πίνακας 14: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου ρήματος</b>						
<b>Συμφωνία υποκειμένου με το ρήμα (ενδογλωσσικά λάθη)</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τιμή p</b>
Κείμενα χωρίς εικόνες - υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
Κείμενα με εικόνες - υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος	,00	,00	,00	,00	,00	
Κείμενα χωρίς εικόνες - λάθη κατ' αναλογία	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
Κείμενα με εικόνες - λάθη κατ' αναλογία	,00	,00	,00	,00	,00	
Κείμενα χωρίς εικόνες - λάθη ανάλυσης	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
Κείμενα με εικόνες - λάθη ανάλυσης	,00	,00	,00	,00	,00	
Κείμενα χωρίς εικόνες - ελλιπής εφαρμογή του κανόνα	1,90	1,50	,00	8,00	2,47	0,343
Κείμενα με εικόνες - ελλιπής εφαρμογή του κανόνα	2,70	2,00	,00	11,00	3,77	
Κείμενα χωρίς εικόνες - υπερδιόρθωση	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
Κείμενα με εικόνες - υπερδιόρθωση	,00	,00	,00	,00	,00	

Από τις συσχετίσεις που έγιναν στα γραπτά κείμενα για το όνομα της ΠΓΔΜ (Κείμενα χωρίς εικόνες) του Πίνακα 14 μεταξύ των διάφορων τύπων ενδογλωσσικών λαθών που αφορούν την συμφωνία υποκειμένου με το ρήμα παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των λαθών που σχετίζονται με την ελλιπή εφαρμογή του κανόνα και των υπόλοιπων τύπων ενδογλωσσικών λαθών που αφορούν την υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος, τα λάθη κατ' αναλογία, τα λάθη ανάλυσης και την υπερδιόρθωση ( $p=0,034$ ). Πιο απλά, το μόνο είδος ενδογλωσσικού λάθους που εντοπίζεται στα γραπτά κείμενα είναι η ελλιπής εφαρμογή.

Από τις συσχετίσεις που έγιναν στα γραπτά κείμενα για τις διάφορες γωνιές της Θεσσαλονίκης (Κείμενα με εικόνες) του Πίνακα 14 μεταξύ των διάφορων τύπων ενδογλωσσικών λαθών που αφορούν την συμφωνία υποκειμένου με το ρήμα παρατηρείται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των λαθών που σχετίζονται με την ελλιπή εφαρμογή του κανόνα και των υπόλοιπων τύπων ενδογλωσσικών λαθών που αφορούν την υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος, τα λάθη κατ' αναλογία, τα λάθη ανάλυσης και την υπερδιόρθωση ( $p=0,034$ ). Ομοίως, και σε αυτά τα γραπτά κείμενα παρατηρείται μόνο η ελλιπής εφαρμογή του κανόνα και κανενός άλλου είδους ενδογλωσσικό λάθος.

Στον Πίνακα 15 δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γραπτών κειμένων των δύο γραπτών δοκιμασιών (Κείμενα με εικόνες – Κείμενα χωρίς εικόνες) που σχετίζονται με τους γραμματικούς χρόνους στους διάφορους τύπους των ενδογλωσσικών λαθών. Αναλυτικότερα, σημειώνονται λάθη υπεργενίκευσης στα γραπτά κείμενα και των δύο δοκιμασιών στο ίδιο βαθμό, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου λάθη κατ' αναλογία και λάθη ανάλυσης ούτε στα Κείμενα χωρίς εικόνες ούτε στα Κείμενα με εικόνες. Σχετικά με τους άλλους δύο τύπους ενδογλωσσικών λαθών, ελλιπής εφαρμογή του κανόνα και υπερδιόρθωση, παρατηρείται μία τάση για περισσότερα λάθη στα Κείμενα με εικόνες, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως προαναφέρθηκε.

<b>Πίνακας 15: Επιδόσεις των Κωφών στα Κείμενα με εικόνες και χωρίς εικόνες σε σχέση με τους γραμματικούς χρόνους</b>						
<b>Γραμματικοί χρόνοι (ενδογλωσσικά λάθη)</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τιμή p</b>
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος</b>	,10	,00	,00	1,00	,32	1,00
<b>Κείμενα με εικόνες - υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος</b>	,10	,00	,00	1,00	,32	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - λάθη κατ' αναλογία</b>	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
<b>Κείμενα με εικόνες - λάθη κατ' αναλογία</b>	,00	,00	,00	,00	,00	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - λάθη ανάλυσης</b>	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
<b>Κείμενα με εικόνες - λάθη ανάλυσης</b>	,00	,00	,00	,00	,00	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - ελλιπής εφαρμογή του κανόνα</b>	1,60	,00	,00	8,00	2,59	0,854
<b>Κείμενα με εικόνες - ελλιπής εφαρμογή του κανόνα</b>	1,70	,00	,00	12,00	3,71	
<b>Κείμενα χωρίς εικόνες - υπερδιόρθωση</b>	,20	,00	,00	1,00	,42	0,564
<b>Κείμενα με εικόνες - υπερδιόρθωση</b>	,30	,00	,00	2,00	,67	

Από τις συσχετίσεις που έγιναν στα γραπτά κείμενα της πρώτης δοκιμασίας του Πίνακα 15 μεταξύ των διάφορων τύπων ενδογλωσσικών λαθών που αφορούν τους γραμματικούς χρόνους, παρατηρείται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των λαθών της υπεργενίκευσης, των λαθών κατ' αναλογίας, των λαθών ανάλυσης, των λαθών που σχετίζονται με την ελλιπή εφαρμογή του κανόνα και της υπερδιόρθωσης. Πραγματοποιήθηκαν οι ίδιες συσχετίσεις και στα γραπτά κείμενα της δεύτερης δοκιμασίας του Πίνακα 15 μεταξύ των διάφορων τύπων ενδογλωσσικών λαθών και προκύπτει η ίδια εικόνα.

## 10<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση

### 10.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

#### 10.1.1. Πρώτη ερευνητική υπόθεση

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας ήταν: «Αναμένεται οι επιδόσεις των Κωφών συμμετεχόντων όσον αφορά τη γραμματική να είναι υψηλότερες στα γραπτά κείμενα που θα παράξουν με τη βοήθεια αφηγηματικών ερεθισμάτων σε σχέση με αυτά που θα παράξουν με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων».

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν περισσότερες παραλείψεις οριστικών άρθρων στα Κείμενα με εικόνες συγκριτικά με τα Κείμενα χωρίς εικόνες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο γραπτών κειμένων. Επιπλέον, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Κειμένων χωρίς εικόνες και των Κειμένων με εικόνες σχετικά με τις παραλείψεις των αόριστων άρθρων, καθώς στα γραπτά κείμενα για τις γωνιές της Θεσσαλονίκης παραλείφθηκαν περισσότερες φορές τα αόριστα άρθρα από ότι σε αυτά με το αφηγηματικό ερέθισμα. Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και στη χρήση των προθέσεων, καθώς στα γραπτά κείμενα για τις γωνιές της Θεσσαλονίκης οι προθέσεις παραλείφθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες με στατιστικά σημαντική διαφορά.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με αυτά των Cheng και Rose (2009), οι οποίοι διερευνώντας τις επιδόσεις κωφών/βαρήκοων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παραγωγή γραπτού λόγου, διαπίστωσαν ότι τα αφηγηματικά ερεθίσματα λειτούργησαν περισσότερο βοηθητικά στο κομμάτι της γραμματικής, συμπεριλαμβανομένων των άρθρων και των προθέσεων, καθώς τα γραπτά κείμενα των κωφών μαθητών που προέκυψαν από αυτά τα ερεθίσματα περιείχαν περισσότερες γραμματικώς ορθές προτάσεις από ότι τα γραπτά κείμενα με τις εικόνες. Παρόμοια ευρήματα αναδείχθηκαν και από τους Musselman και Szanto (1998), όπου και πάλι τα γραπτά κείμενα των κωφών συμμετεχόντων που είχαν γραπτό υπόδειγμα περιείχαν λιγότερα γραμματικά λάθη από αυτά με οπτικό ερέθισμα.

Τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν μερικώς με αυτά των Fabbretti και άλλων (1998), οι οποίοι επικεντρώθηκαν στις μη τυπικές γλωσσικές φόρμες που παράγουν Ιταλοί Κωφοί ενήλικες σε διάφορα γραπτά κείμενα, εκ των οποίων κάποια συνοδεύονταν από βίντεο ως ερέθισμα. Εντόπισαν ότι οι Κωφοί συμμετέχοντες σημείωσαν περισσότερες παραλείψεις σε γραμματικο-μορφολογικό επίπεδο στα γραπτά κείμενα με βοηθήματα βίντεο από ότι σε

αυτά χωρίς κάποιο ερέθισμα. Οι γραμματικο-μορφολογικές παραλείψεις αφορούσαν και τη χρήση άρθρων και προθέσεων.

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την βοηθητική λειτουργία των αφηγηματικών ερεθισμάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτή των οπτικών ερεθισμάτων (Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998).

Εκτός από τις παραλείψεις των συγκεκριμένων λειτουργικών λέξεων, παρατηρήθηκαν αντικαταστάσεις και προσθήκες αυτών. Λεπτομερέστερα, υπήρξε η τάση για περισσότερα λάθη προσθήκης των οριστικών άρθρων και των προθέσεων και για περισσότερες αντικαταστάσεις των προθέσεων στα Κείμενα με εικόνες από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες, χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά. Μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ο επικουρικός χαρακτήρας των βοηθημάτων γραπτής φύσης (Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998). Ομοίως και οι Fabbretti και άλλοι (1998) κατέγραψαν προσθήκες και αντικαταστάσεις των αντίστοιχων λειτουργικών λέξεων σε γραμματικο-μορφολογικό επίπεδο στα γραπτά κείμενα με βοηθήματα βίντεο από ότι σε αυτά χωρίς κάποιο ερέθισμα. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από τους Channon και Sayers (2007), τους Cheng και Rose (2009) και τους Musselman και Szanto (1998).

Επιπροσθέτως, δεν καταγράφηκαν καθόλου αντικαταστάσεις προθέσεων στα Κείμενα χωρίς εικόνες. Η διαπίστωση αυτή δεν επαληθεύει την αρχική υπόθεση, αλλά μπορεί να αποδοθεί στο βοηθητικό ρόλο κάποιου βοηθήματος παραγωγής γραπτού λόγου, μίας αφήγησης ή μίας εικόνας (Cheng & Rose, 2009). Επίσης, οι Κωφοί συμμετέχοντες πραγματοποίησαν περιορισμένα λάθη όσον αφορά τις προθέσεις, κάνοντας σωστή χρήση αυτών, διότι πιθανόν να κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και τη λειτουργία των περισσότερων προθέσεων (Sayers, 2007; Wolbers et al., 2012).

Σε αντίθεση όμως με τις προαναφερθείσες έρευνες στην παρούσα ερευνητική εργασία σημειώθηκε η τάση για περισσότερες αντικαταστάσεις οριστικών και αόριστων άρθρων στα γραπτά κείμενα σχετικά με το όνομα της ΠΓΔΜ από ότι σε αυτά με τις εικόνες, χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά. Η διαπίστωση αυτή, η οποία δεν επαληθεύει

την αρχική υπόθεση, μπορεί να αποδοθεί στην επικουρική λειτουργία κάποιου βοηθήματος κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, με το οπτικό ερέθισμα να λειτούργησε περισσότερο βοηθητικά (Cheng & Rose, 2009). Ακόμη, δεν υπήρξαν καθόλου προσθήκες αόριστων άρθρων στα γραπτά κείμενα καμιάς δοκιμασίας, γεγονός που συμφωνεί με τη διαπίστωση των Channon και Sayers (2007) για σπανιότερη χρήση του αόριστου άρθρου από τους κωφούς από ότι του οριστικού. Έχοντας αυτό ως δεδομένο αλλά και τις παραλείψεις των αόριστων άρθρων, θα μπορούσαμε να αποδώσουμε αυτό το εύρημα στην σπανιότερη παρουσία του αόριστου άρθρου στην Ελληνική Γλώσσα σε σχέση με το οριστικό και στο ότι πιθανόν οι Κωφοί να αποφεύγουν τη χρήση του πρώτου για τη μείωση πιθανότητας κάποιου λάθους (Andreou & Galantomos, 2015; Channon & Sayers, 2007).

Ένας άλλος τύπος λαθών σχετικά με τα άρθρα και τις προθέσεις που παρατηρήθηκε σε αυτή την έρευνα, αλλά δεν αναφέρθηκε σε άλλες μελέτες, είναι τα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής. Ο συγκεκριμένος τύπος λαθών μπορεί να μην εντοπίστηκε στον παρελθόν, διότι τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών αφορούν άλλες γλώσσες και κυρίως την Αγγλική, οι οποίες διαφέρουν πολύ από την Ελληνική Γλώσσα όσον αφορά την γραμματική, καθώς δεν είναι τόσο πλούσιες σε μορφολογία. Στα Κείμενα με εικόνες εντοπίστηκαν περισσότερα διαγλωσσικά λάθη στα οριστικά και τα αόριστα άρθρα από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες με στατιστικά σημαντική διαφορά. Ακόμη, υπήρξε η τάση για περισσότερα λάθη αυτού του είδους όσον αφορά τις προθέσεις στα γραπτά κείμενα σχετικά με τις γωνιές της Θεσσαλονίκης από ότι σε αυτά της άλλης δοκιμασίας, επιβεβαιώνοντας έτσι τη συγκριτική λειτουργία των οπτικών βοηθημάτων (Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998).

Σχετικά με τους γραμματικούς χρόνους παρατηρήθηκε η τάση για περισσότερα λάθη ελλιπούς εφαρμογής του κανόνα και υπερδιόρθωσης στα Κείμενα με εικόνες από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντίστοιχα, οι Fabbretti και άλλοι (1998) κατέγραψαν γραμματικο-μορφολογικά λάθη σχετικά με βοηθητικά και απλά ρήματα στα γραπτά κείμενα Κωφών με βοηθήματα βίντεο από ότι σε αυτά χωρίς κάποιο ερέθισμα. Εντούτοις, δεν υπήρξαν καθόλου λάθη κατ' αναλογία και λάθη ανάλυσης στα γραπτά κείμενα καμιάς από τις δύο δοκιμασίες, ενώ σημειώθηκαν στον ίδιο βαθμό λάθη υπεργενίκευσης και στις δύο δοκιμασίες. Επομένως, τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με την άποψη των Cheng και Rose (2009) και των Musselman και Szanto (1998) ότι

τα οπτικά ερεθίσματα πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσουν ως συγχυτικοί παράγοντες, αλλά πιθανόν λόγω περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας δεν εξασφαλίστηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά. Όσον αφορά τους γραμματικούς χρόνους οι συμμετέχοντες πραγματοποίησαν τρία μόνο είδη λαθών από τα πέντε που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση των γραπτών τους κειμένων. Παρατηρείται ότι έχουν καλή γνώση αυτού του γραμματικού πεδίου και έχουν αντιληφθεί τη σημασία των ρημάτων (Channon & Sayers, 2007).

Συνεπώς, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκε μερικώς, καθώς στα Κείμενα με εικόνες καταγράφηκαν περισσότερα γραμματικά λάθη από ότι στα Κείμενα χωρίς εικόνες, με στατιστικά σημαντική διαφορά κάποιες φορές, αλλά όχι σε όλους τους τομείς που αξιολογήθηκαν σχετικά με τη γραμματική.

### 10.1.2. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας ήταν: «Αναμένεται στα γραπτά κείμενα των Κωφών με τη βοήθεια αφηγηματικών ερεθισμάτων να σημειωθούν λιγότερα συντακτικά λάθη από ότι σε αυτά με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων».

Από τα παρόντα ευρήματα παρατηρήθηκε η τάση τα γραπτά κείμενα της δεύτερης δοκιμασίας σχετικά με τις γωνιές της Θεσσαλονίκης (Κείμενα με εικόνες) να είναι μεγαλύτερα από τα γραπτά κείμενα της πρώτης δοκιμασίας σχετικά με το όνομα της ΠΓΔΜ (Κείμενα χωρίς εικόνες), ομοίως με τους Fabbretti και άλλους (1998), οι οποίοι διερευνώντας τη σύνταξη στην παραγωγή γραπτού λόγου των Κωφών διαπίστωσαν ότι τα γραπτά κείμενα που προέκυψαν από οπτικά ερεθίσματα ήταν μεγαλύτερα από αυτά χωρίς κάποιο ερέθισμα.

Τα Κείμενα με εικόνες περιείχαν περισσότερες λέξεις, περιόδους και προτάσεις συγκριτικά με γραπτά κείμενα της άλλης δοκιμασίας, χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Cheng και Rose (2009) και των Musselman και Szanto (1998). Οι πρώτοι διαπίστωσαν ότι τα γραπτά κείμενα των κωφών συμμετεχόντων που προέκυψαν από αφηγηματικά ερεθίσματα ήταν μεγαλύτερα σε έκταση από αυτά με εικόνες. Αντίστοιχα, οι Musselman και Szanto (1998) παρατήρησαν ότι τα γραπτά κείμενα



των κωφών που προέκυψαν από αφηγηματικά ερεθίσματα ήταν μεγαλύτερα από αυτά με οπτικά βοηθήματα. Η μεγαλύτερη έκταση των Κειμένων με εικόνες θα μπορούσε να αποδοθεί στη βοηθητική λειτουργία των οπτικών ερεθισμάτων ως βοηθήματα παραγωγής γραπτού λόγου (Cheng & Rose, 2009).

Βέβαια, τα γραπτά κείμενα και των δύο δοκιμασιών στην πλειοψηφία τους ήταν μεγάλα σε έκταση συμφωνώντας με τα ευρήματα των Andreou και Galantomos (2015) και των Channon και Sayers (2007), στων οποίων τις έρευνες κωφοί φοιτητές παρήγαν γραπτά κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, σε αντίθεση όμως με τα συμπεράσματα των Wolbers και άλλων (2012) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι κωφοί παρήγαν σύντομα γραπτά κείμενα. Τα εκτενή γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το υψηλό ακαδημαϊκό τους επίπεδο και την πιθανότητα καλής γνώσης των θεμάτων για τα οποία κλήθηκαν να γράψουν.

Σχετικά με την παρουσία/απουσία υποκειμένου σημειώθηκε μία τάση για περισσότερα διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής στα γραπτά κείμενα για τις γωνιές της Θεσσαλονίκης από ότι σε αυτά της άλλης δοκιμασίας, ομοίως με τους Cheng και Rose (2009), αλλά και εν μέρει με τους Antia και άλλους (2005) και τους Fabbretti και άλλους (1998), οι οποίοι εντόπισαν συντακτικά λάθη στα γραπτά κείμενα κωφών με οπτικά ερεθίσματα. Η έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς θα μπορούσε να αποδοθεί στο μικρό δείγμα της έρευνας. Επιπλέον, για ακόμη μία φορά θα μπορούσε να γίνει λόγος για τον επικουρική λειτουργία των βοηθημάτων αφηγηματικής μορφής (Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998; Musselman & Szanto, 1998).

Αντίθετα, στα Κείμενα χωρίς εικόνες παρουσιάστηκε η τάση για λιγότερα ρήματα που συμφωνούσαν με το υποκείμενό τους σε αντίθεση με τα ευρήματα των Cheng και Rose (2009), οι οποίοι παρατήρησαν ότι οι κωφοί συμμετέχοντες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με αφηγηματικά βοηθήματα χρησιμοποιούσαν περισσότερα ρήματα που συμφωνούσαν με το υποκείμενό τους. Αυτό μπορεί να παρατηρήθηκε και λόγω της μεγαλύτερης έκτασης των Κειμένων με εικόνες, τα οποία περιείχαν περισσότερα ρήματα συγκριτικά με τα γραπτά κείμενα για το όνομα της ΠΓΔΜ (Cheng & Rose, 2009).

Στην παρούσα μελέτη σχετικά με την συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος

υπήρξε η τάση τα Κείμενα με εικόνες να περιέχουν περισσότερα λάθη ελλιπούς εφαρμογής του κανόνα από ότι αυτά της άλλης δοκιμασίας. Παλαιότερα, και οι Fabbretti κ.ά. (1998) παρατήρησαν ότι τα γραπτά κείμενα των Κωφών που προέκυψαν από οπτικά ερεθίσματα περιείχαν περισσότερα συντακτικά λάθη, κυρίως σχετικά με τη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου ρήματος. Αντίστοιχα, οι Antia και άλλοι (2005) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι κωφοί μαθητές δυσκολεύτηκαν στη σύνταξη και κυρίως στη δομή των προτάσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με τη βοήθεια εικόνων. Στη συγχυτική λειτουργία των οπτικών ερεθισμάτων θα μπορούσε να αποδοθεί το παραπάνω εύρημα. Βέβαια, μια ακόμη πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με την μεγαλύτερη έκταση των Κειμένων με εικόνες, η οποία να ευνοεί την αύξηση πιθανότητας για λάθη (Cheng & Rose, 2009).

Εντύπωση δημιουργεί ότι τα περισσότερα ρήματα στα γραπτά κείμενα των Κωφών και στις δύο δοκιμασίες βρίσκονταν σε συμφωνία με το υποκείμενό τους. Ενώ για την αξιολόγηση της συμφωνίας υποκειμένου με ρήμα χρησιμοποιήθηκαν πέντε τύποι λαθών, υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος, λάθη κατ' αναλογία, λάθη ανάλυσης, υπερδιόρθωση και ελλιπής εφαρμογή του κανόνα, καταγράφηκε μόνο ο τελευταίος τύπος και μάλιστα, με στατιστικά σημαντική διαφορά από τους υπόλοιπους τύπους στα γραπτά κείμενα και των δύο δοκιμασιών. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις προαναφερθείσες έρευνες φαίνεται ότι οι Κωφοί συμμετέχοντες έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό βασικούς συντακτικούς κανόνες. Βέβαια, η Ελληνική Γλώσσα παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία όσον αφορά τη σειρά των όρων μίας πρότασης χωρίς να δημιουργούνται λάθη σύνταξης. Αυτό μπορεί να ευνόησε τους συμμετέχοντες κατά τη συγγραφή, καθώς είχαν περισσότερη ελευθερία και λιγότερες πιθανότητες λάθους σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες της Ελληνικής Γλώσσας (Andreou & Galantomos, 2015).

Συνεπώς, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε, αλλά υπήρξε η τάση για περισσότερα συντακτικά λάθη σε κάποιους τομείς στα Κείμενα με εικόνες από ότι σε αυτά με αφηγηματικά ερεθίσματα, χωρίς όμως στατιστικά σημαντική διαφορά. Συνοψίζοντας φάνηκε ότι οι Κωφοί έχουν καλή γνώση των συγκεκριμένων γραμματικών και συντακτικών πεδίων, πολύ ενθαρρυντικό αν σκεφτούμε ότι χρησιμοποιούν κυρίως την Ε.Ν.Γ., μια εντελώς διαφορετική γλώσσα από την ομιλούμενη, οπτικοκινητικής φύσεως, τρισδιάστατη και λιγότερο γραμμική, με τους δικούς της γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Πιο

συγκεκριμένα, στην Ε.Ν.Γ. χρειάζεται να αναφέρεται πολύ τακτικά το υποκείμενο, καθώς δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες καταλήξεις που υποδεικνύουν ποιος ή ποιοι ενεργεί/-ούν. Ακόμη, παρατηρείται ότι ένα μέρος τουλάχιστον του πληθυσμού των κωφών στην Ελλάδα χειρίζεται ικανοποιητικά την ομιλούμενη γλώσσα, παρόλο που στην Ε.Ν.Γ. ως οπτικοκινητική γλώσσα δεν κλίνονται τα ρήματα βάσει του υποκειμένου (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

## 10.2. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια απόπειρα να διερευνηθεί αν η φύση των ερεθισμάτων, οπτική και γραπτή, επηρεάζει και με ποιον τρόπο την παραγωγή γραπτού λόγου των Κωφών. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε αν οι επιδόσεις των Κωφών στους τομείς της γραμματικής και της σύνταξης επηρεάστηκαν, και με ποιον τρόπο, από τα οπτικά ή τα αφηγηματικά ερεθίσματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθήματα στην παρούσα έρευνα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας και της συζήτησης που προηγήθηκαν, αναδεικνύεται ότι πράγματι στα γραπτά κείμενα των Κωφών εντοπίστηκαν λάθη κατά τη χρήση των άρθρων και των προθέσεων, δηλαδή παραλείψεις, προσθήκες και αντικαταστάσεις αυτών, λάθη κατά τη χρήση του υποκειμένου, όσον αφορά την παρουσία του ή μη στην κάθε πρόταση αλλά και κατά την εφαρμογή των γραμματικών χρόνων. Ακόμη, φάνηκε ότι τα ερεθίσματα γενικότερα επηρεάζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου των Κωφών και μάλιστα, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των οπτικών και αφηγηματικών ερεθισμάτων όσον αφορά την έκταση των γραπτών κειμένων, καθώς και σε κάποιους τύπους λαθών στα άρθρα και τις προθέσεις. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα οπτικά ερεθίσματα ευνοούν την παραγωγή μεγαλύτερων σε έκταση γραπτών κειμένων, αλλά παράλληλα αυξάνεται η εμφάνιση κάποιων λαθών γραμματικής και συντακτικής φύσεως, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αυτό των Cheng και Rose (2009) οι οποίοι, επίσης, έδειξαν ότι η χρήση οπτικών και αφηγηματικών ερεθισμάτων επηρεάζει την παραγωγή γραπτού λόγου των κωφών.

Είναι σημαντικό που κατά την παραγωγή γραπτού λόγου οι Κωφοί γενικότερα χρησιμοποιούν τις προθέσεις και τα άρθρα, παρά το γεγονός ότι σημειώνουν λάθη κατά τη

χρήση τους, διότι φαίνεται ότι υπάρχει κάποια γνώση σχετικά με αυτές τις λειτουργικές λέξεις, δηλαδή αναγνωρίζουν την ανάγκη παρουσίας αυτών των λέξεων μέσα στην Ελληνική Γλώσσα. Συνεπώς, οι προθέσεις και τα άρθρα καλό θα ήταν να αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας των κωφών/βαρήκοων μαθητών.

Όσον αφορά την παρουσία/απουσία του υποκειμένου και την συμφωνία αυτού με το ρήμα και όσον αφορά τους γραμματικούς χρόνους, οι Κωφοί σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη σύνταξη και τη γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας, δεδομένου ότι είναι κατά βάση χρήστες μιας άλλης γλώσσας και μάλιστα, οπτικοκινητικής φύσεως με τους δικούς της συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, της Ε.Ν.Γ. Παρόλα αυτά, δεν σημαίνει ότι οι κωφοί δεν χρειάζεται να εξασκηθούν περισσότερο στη συγγραφή γενικότερα και στους συγκεκριμένους τομείς ειδικότερα, πόσο μάλλον αν λάβουμε υπόψη μας ότι κατά τη χρήση των άρθρων, των προθέσεων και των υποκειμένων σημειώθηκαν διαγλωσσικά λάθη. Ο συγκεκριμένος τύπος λαθών παρατηρείται σε δίγλωσσα άτομα και αφορά τη μεταφορά στοιχείων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη, λόγω σύγχυσης κάποιων στοιχείων που δεν υπάρχουν και στις δύο γλώσσες (Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

### 10.3. Περιορισμοί έρευνας – μελλοντικές προτάσεις

Παρά την προσεκτική συλλογή, καταγραφή και ανάλυση των στοιχείων καθώς και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρούσα μελέτη διακρίνεται από κάποιους περιορισμούς που πιθανόν να επηρέασαν τα τελικά της ευρήματα και να δυσχεραίνουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Αρχικά, ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός και με συγκεκριμένο προφίλ, καθώς στην Ελλάδα ο πληθυσμός των κωφών είναι διάσπαρτος σε διάφορες περιοχές και με μεγάλη ποικιλομορφία, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εύρεση των ατόμων αυτών αλλά και την προσέγγισή τους. Συνεπώς, δεν επιτρέπεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των κωφών. Οι συμμετέχοντες, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα σημεία της εργασίας, δήλωσαν ότι ο προτιμητέος τρόπος επικοινωνίας για αυτούς είναι η Ε.Ν.Γ. με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις και για

κωφούς οι οποίοι επικοινωνούν με άλλους τρόπους, όπως προφορική γλώσσα, ολική ή δίγλωσση επικοινωνία.

Ακόμη, οι Κωφοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από ακούοντες γονείς, που σημαίνει ότι κατά την προγλωσσική περίοδο δεν μπορούσαν να αναπτύξουν τη γλώσσα των γονιών τους αντιμετωπίζοντας, έτσι, διάφορες δυσκολίες στην επικοινωνία μαζί τους αλλά και στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων.

Σχετικά με τις γραπτές δοκιμασίες, οι επιδόσεις κάποιων συμμετεχόντων πιθανόν να επηρεάστηκαν από τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους. Συνεπώς, κάποιο άλλο θέμα μπορεί να τους προκαλούσε περισσότερο ενδιαφέρον, να ήθελαν να εκφραστούν εκτενέστερα και να είχαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με αυτό.

Κλείνοντας κρίνεται απαραίτητο να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις και ιδέες για μελλοντική έρευνα και μάλιστα, στην Ελλάδα όπου οι έρευνες σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των κωφών είναι περιορισμένες. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένος λόγω συγκεκριμένων χρονικών περιθωρίων και της περιορισμένης πρόσβασης στον πληθυσμό που μας ενδιέφερε. Αυτό φυσικά πρέπει να αποτελέσει την αφορμή για μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και ομάδες κωφών με διαφορετικό προφίλ σχετικά με την πρώτη γλώσσα, τον τρόπο επικοινωνίας ή ακόμη και το βαθμό ακουστικής απώλειας, καθώς κατά καιρούς τα ελλείμματα των κωφών στα γραπτά κείμενα έχουν αποδοθεί πότε λιγότερο και πότε περισσότερο στην ακουστική τους απώλεια (Antia et al., 2005; Fabbretti et al., 1998).

Δεδομένου ότι οι κωφοί που χρησιμοποιούν την Ε.Ν.Γ. αποτελούν μία ιδιαίτερη δίγλωσση ομάδα για την οποία οι έρευνες και στον διεθνή επιστημονικό χώρο είναι περιορισμένες, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν οι επιδόσεις αυτών των ατόμων στην Ελληνική Γλώσσα γενικότερα αλλά και σε διάφορους τομείς αυτής ειδικότερα, όπως γραμματική, σύνταξη, δευτερεύουσες προτάσεις, σύνδεσμοι και επιρρήματα, συνοχή και συνεκτικότητα, και να συσχετιστούν με τα χαρακτηριστικά της Ε.Ν.Γ. για την καλύτερη δυνατή κατανόηση των αναγκών αυτή της πληθυσμιακής ομάδας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Ακολούθως, οι πληροφορίες αυτές να συγκριθούν με τις αντίστοιχες λειτουργικές λέξεις στην Ε.Ν.Γ. Ακόμη, για τη διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένης εικόνας

σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου των κωφών θα ήταν βοηθητικό να διερευνηθούν οι παραπάνω τομείς και σε άλλα κειμενικά είδη για να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες και κατ' επέκταση ο βαθμός δυσκολίας κάθε κειμενικού είδους. Για παράδειγμα η σύνταξη μιας επιστολής μπορεί να αποτελεί για τους περισσότερους κωφούς πιο συνηθισμένη διαδικασία σε σχέση με τη συγγραφή ενός δοκιμίου, ενός άρθρου ή άλλων γραπτών κειμένων και κατά συνέπεια το πρώτο κειμενικό είδος να διακρίνεται από κατάλληλο λεξιλόγιο και ύφος, σωστή δομή, συνοχή, χρήση σωστών γραμματικών προσώπων και χρόνων, συνέπεια ως προς τη μορφολογία και άλλα στοιχεία σε αντίθεση με άλλα κειμενικά είδη, των οποίων η συγγραφή να αποτελεί μια περισσότερο απαιτητική ή δύσκολη διαδικασία (Fabbretti et al., 1998).

Στον παρελθόν και άλλες έρευνες (Antia et al., 2005; Cheng & Rose, 2009; Fabbretti et al., 1998) ασχολήθηκαν με ερεθίσματα οπτικά ή/και αφηγηματικά, αλλά δεν εξασφαλίστηκαν επαρκή στοιχεία κατά πόσο τα ερεθίσματα αυτά έχουν βοηθητικό ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους κωφούς ή λειτουργούν ως συγχυτικοί παράγοντες. Με τα δεδομένα αυτά αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τις οπτικές ανάγκες των ατόμων με ακουστική απώλεια, ακόμη και αυτών με υψηλά ποσοστά ακοής, οι οποίοι έχουν προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον φτωχό σε ήχους, θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθούν και άλλες σχετικές έρευνες (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010; Λαμπροπούλου, 1999a; Σαπουντζάκη & Γεωργοκωστόπουλος, 2017).

Επιπλέον, θα ήταν πολύ βοηθητικό να πραγματοποιηθούν έρευνες οι οποίες θα περιλαμβάνουν και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την παρατήρηση και κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών/βαρήκοων μαθητών αλλά και για το μετέπειτα σχεδιασμό και την οργάνωση κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών και περιβαλλόντων, ειδικά σε μία χώρα όπου οι μεταρρυθμίσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο ακόμη και στον εκπαιδευτικό τομέα. Έτσι, συνδυαστικά και με τις παραπάνω προτάσεις χρειάζεται να διερευνηθεί αν οι σχολικές επιδόσεις των κωφών επηρεάζονται από την ακουστική απώλεια και το βαθμό αυτής ή αν η διδασκαλία και οι μέθοδοι αυτής που εφαρμόζονται στη σημερινή εκπαίδευση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας από τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές αλλά και για τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι κωφοί έφηβοι

ολοκληρώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο ικανότητας γραφής και ανάγνωσης (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

## Πηγές – Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2000). «Η μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας», στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, & Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές* (σελ.43-50). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αναστασίου, Θ., κ.ά. (1976). Φιλολογία – Γραμματολογία – Γλωσσολογία. Στο Γεωργοπαπαδάκος (Επιμ.), *Παγκόσμια Σύγχρονη Εγκυκλοπαίδεια – ΠΑΙΔΕΙΑ* (Τομ. 4, σελ.254-255). Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρη.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική & Μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργοκωστόπουλος, Χ. (2017). Διερεύνηση της αντιληπτικής λειτουργίας παιδιών 8-13 ετών με προγλωσσική απώλεια ακοής. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/293092>
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* (επιμ. Τ. Κωστούλη). Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.
- Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). *Το γλωσσικό λάθος*. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_d11/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html)
- Ιορδανίδου, Α., & Αμπάτη, Α. (2007). Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Πρακτικά Συνεδρίου «Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;»*, 1-2 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.



- Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής* (10η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knoppers, H., & Marschark, M. (2015). *Διδασκαλία κωφών και βαρήκοων παιδιών: αναπτυξιακή και ψυχολογική προσέγγιση* (επιμ. Β. Λαμπροπούλου, Α. Οκαλίδου, & Κ. Χατζηκακού). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κυριαφίνης, Γ., κ.ά. (2008). *Οδηγός Εκπαιδευτικών για Παιδιά με Κοχλιακά Εμφυτεύματα* (επιμ. Β. Λαμπροπούλου, Α. Οκαλίδου, & Γ. Κυριαφίνης). Πάτρα: Λογότυπο, Γραφικές Τέχνες.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α). *1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Η Κοινωνία και οι Κωφοί – Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Μονάδα Αγωγής Κωφών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β). *2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Μονάδα Αγωγής Κωφών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999γ). *3<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Μονάδα Αγωγής Κωφών.
- Λιάκου, Μ. (2015). *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στον τομέα της Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας: Διερεύνηση των λεξιλογικών και συντακτικών ικανοτήτων εφήβων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στο γραπτό λόγο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Μαρκόπουλος, Θ. (2008, Μάιος 4). Ορθογραφία και Ορθογραφεία. Ανακτήθηκε από <http://anorthografies.blogspot.gr/2008/03/blog-post.html>
- Μητσικοπούλου, Β. (χ.χ.). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1\\_2/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html)

- Moore, D. (2011). *Εκπαίδευση και Κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές* (επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού: Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική Ορθογραφία: ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαπουντζάκη, Γ., & Γεωργοκωστόπουλος, Χ. (2017). *Βασικές Αρχές και Καλές Πρακτικές Επικοινωνίας με Κωφούς & Βαρήκοους* (1<sup>η</sup> έκδ.). Βόλος: Εκδόσεις Παλμός.
- Τζίμας, Σ. (2018, Ιανουάριος 21). Συλλαλητήριο Θεσσαλονίκης: 90.000 διαδηλωτές για τη Μακεδονία. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.gr/944489/gallery/epikairothta/ellada/syllalhthrio-8essalonikhs-90000-diadhlwtes-gia-th-makedonia>

- Ademokoya, J. A. (2008). Classroom communication and placement of the deaf child in an inclusive class. *Journal of Human Ecology*, 23(3), 203-209.
- Andreou, G., Karapetsas, A., Gourgoulisanis, K. I., & Molyvdas, P. A. (2000). Left-handedness and inheritance of bronchial asthma. *Perceptual and motor skills*, 90(2), 371-372.
- Andreou, G., & Karapetsas, A. (2001). Hemispheric asymmetries of visual ERPs in left-handed bilinguals. *Cognitive brain research*, 12(2), 333-335.
- Andreou, G., Krommydas, G., Gourgoulisanis, K. I., Karapetsas, A., & Molyvdas, P. A. (2002). Handedness, asthma and allergic disorders: is there an association? *Psychology, health & medicine*, 7(1), 53-60.

- Andreou, G., & Karapetsas, A. (2004). Verbal Abilities in Low and Highly Proficient Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(5), 357-364.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2015). Morphosyntactic abilities in Greek deaf university students. *22<sup>nd</sup> International Congress on the Education of the Deaf*, June 6-9, 2015, Athens, Greece.
- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal*, 76(2), 160-178.
- Beeman, M., et al. (1994). Summation priming and coarse semantic coding in the right hemisphere. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 6(1), 26-45.
- Benbow, C. P. (1986). Physiological correlates of extreme intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 24(5), 719-725.
- Bottini, G., et al. (1994). The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language A positron emission tomography activation study. *Brain*, 117(6), 1241-1253.
- Boyle, J. P. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language learning*, 37(2), 273-284.
- Brownell, H. H., Simpson, T. L., Bihrlle, A. M., Potter, H. H., & Gardner, H. (1990). Appreciation of metaphoric alternative word meanings by left and right brain-damaged patients. *Neuropsychologia*, 28(4), 375-383.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Channon, R., & Sayers, E. E. (2007). Toward a description of deaf college students' written English: Overuse, avoidance, and mastery of function words. *American Annals of the Deaf*, 152 (2), 91-103.

- Cheng, S. F., & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education, 14*(4), 503-515.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen, S. P. Corder & A. Davies (Ed.), *Techniques in applied linguistics: The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 3, pp. 122-154). Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of cross-cultural psychology, 9*(2), 131-149.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly, 14*(2), 175-187.
- Díaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in second language acquisition - SSLA, 26*(2), 249-273.
- Domínguez, A. B., & Alegria, J. (2010). Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of deaf studies and deaf education, 15*(2), 136-148.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The modern language journal, 73*(1), 1-13.
- Everhart, V. S., & Marschark, M. (1988). Linguistic flexibility in signed and written language productions of deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology, 46*(2), 174-193.
- Fabbretti, D., Volterra, V., & Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(3), 231-244.
- Farhady, H. (1982). Measures of Language Proficiency from the Learner's Perspective. *TESOL Quarterly, 16*(1), 43-59.
- Frisina, R. (1974). *Report of the Committee to Redefine Deaf and Hard of Hearing for Educational Purposes*. Washington, D.C.

- Ganschow, L., & Sparks, R. (1991). A screening instrument for the Identification of Foreign Language Learning Problems. *Foreign Language Annals*, 24(5), 383-398.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign-language aptitude of at-risk foreign-language learners. *Journal of learning disabilities*, 28(2), 107-120.
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13(2), 115-128.
- Genesee, F. (1983). An invited article: Bilingual education of majority-language children: The Immersion experiments in review. *Applied psycholinguistics*, 4(1), 1-46.
- Gordon, H. W. (1980). Cerebral organization in bilinguals: I. Lateralization. *Brain and Language*, 9(2), 255-268.
- Graham, P. A. (1980). Whither Equality of Educational Opportunity?. *Daedalus*, 109(3), 115-132.
- Hanson, V. L. (1993). Productive use of derivational morphology by deaf college students. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(1), 63-65.
- Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American*, 203(3), 89-96.
- Hope, J. (2017). Consider needs of deaf people in space design. *Disability Compliance for Higher Education*, 22(6), 9-9. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/dhe.30262>
- Inglis, J., Ruckman, M., Lawson, J. S., MacLean, A. W., & Monga, T. N. (1982). Sex differences in the cognitive effects of unilateral brain damage. *Cortex*, 18(2), 257-275.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Karapetsas, A., & Andreou, G. (1999). Cognitive development of fluent and nonfluent bilingual speakers assessed with tachistoscopic techniques. *Psychological Reports*, 84(2), 697-700.
- Karapetsas, A., & Andreou, G. (2001). Visual field asymmetries for rhyme and semantic tasks in fluent and nonfluent bilinguals. *Brain and language*, 78(1), 53-61.

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York.
- Lambert, W. E., & Fillenbaum, S. (1959). A pilot study of aphasia among bilinguals. *Canadian Journal of Psychology*, 13(1), 28.
- LaSasso, C. J., & Metzger, M. A. (1998). An alternate route for preparing deaf children for BiBi programs: The home language as L1 and cued speech for conveying traditionally spoken languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 265-289.
- Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, 12(2), 180-196.
- Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse Rules in the Language Productions of Deaf and Hearing Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 89-107.
- Martin, F. N., & Clark, J. G. (2012). *Introduction to Audiology* (11<sup>th</sup> Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Maxwell, M. M., & Falick, T. G. (1992). Cohesion and quality in deaf and hearing children's written English. *Sign Language Studies*, 77, 345-371.
- McCormick, B., & Archbold, S. (2003). *Cochlear Implants for young children* (2<sup>nd</sup> Edition). London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- McGlone, J. (1980). Sex differences in human brain asymmetry: A critical survey. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 215-227.
- Mourtu, M. (2014). *Hearing Impairment and Cochlear Implants: A Conversation Analytic Study of Teachers' Actions in Response to the Storytelling of Children with Cochlear Implants*. Ph.D. Dissertation, Department of Design and Communication, University of Southern Denmark, Sønderborg.
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 245-257.
- National Deaf Children's Society (NDCS). (2003). *Deaf Friendly Nurseries & Pre-schools*. NDCS.

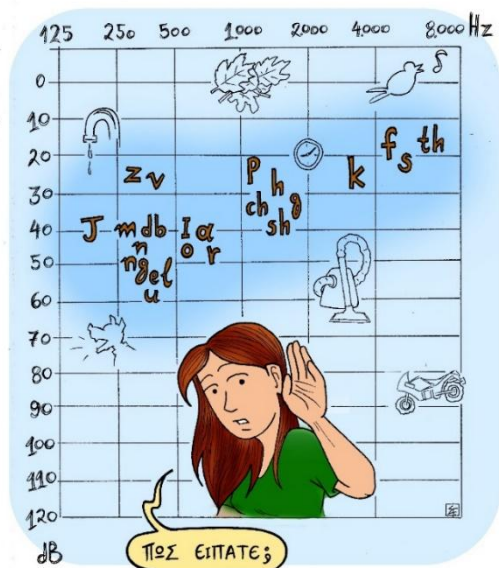
- National Deaf Children's Society (NDCS). (2005). *Deaf Friendly Teaching*. NDCS.
- Ojemann, G. A. (1991). Cortical organization of language. *Journal of Neuroscience*, 11(8), 2281-2287.
- Ojemann, G. A., & Whitaker, H. A. (1978). The bilingual brain. *Archives of neurology*, 35(7), 409-412.
- Paulston, C. B. (1978). Education in a bi/multilingual setting. *International Review of Education*, 24(3), 309-328.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.
- Posner, M. I., & Pavese, A. (1998). Anatomy of word and sentence meaning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 899-905.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of psycholinguistic research*, 21(4), 301-316.
- RID (2018). *Registry of Interpreters for the Deaf*. Ανακτήθηκε Μάιο 3, 2018, από RID-Registry of Interpreters for the Deaf, Inc., <https://www.rid.org/>
- Roush, J., & Matkin, N. D. (1994). *Infants and Toddlers with Hearing Loss: Family Centered Assessment and Intervention*. U.S.A.: York Press.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1995). Parent perceptions in the screening of performance in foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 28(3), 371-391.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Artzer, M., & Patton, J. (1997). Foreign language proficiency of at-risk and not-at-risk learners over 2 years of foreign language instruction: A follow-up study. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 92-98.
- Spolsky, S. C. (2014). *The Effects of the Self-Determined Learning Model of Instruction on the Self-Determination and Goal Attainment of Deaf and Hard-of-Hearing Middle School and High School Students*. Arizona: The University of Arizona.
- Tallal, P. (1991). Hormonal influences in developmental learning disabilities. *Psychoneuroendocrinology*, 16(1-3), 203-211.

- Ullman, M. T. (2001a). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(2), 105-122.
- Ullman, M. T. (2001b). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature reviews neuroscience*, 2(10), 717-726.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.
- Vaid, J. (1987). Visual field asymmetries for rhyme and syntactic category judgments in monolinguals and fluent early and late bilinguals. *Brain and Language*, 30(2), 263-277.
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., & Bowers, L. M. (2012). "I was born full deaf." Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(1), 19-38.
- Yang, W. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 266-268.
- Yoshinaga-Itano, C., & Snyder, L. (1985). Form and Meaning in the Written Language of Hearing-Impaired Children. *Volta Review*, 87(5), 75-90.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. E., & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *Volta Review*, 98(1), 9-38.
- Zaidel, E., & Peters, A. M. (1981). Phonological encoding and ideographic reading by the disconnected right hemisphere: Two case studies. *Brain and Language*, 14(2), 205-234.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Εικόνες από το βιβλίο: Σαπουντζάκη, Γ., & Γεωργοκωστόπουλος, Χ. (2017). *Βασικές Αρχές και Καλές Πρακτικές Επικοινωνίας με Κωφούς & Βαρήκοους* (1<sup>η</sup> έκδ.). Βόλος: Εκδόσεις Παλμός.



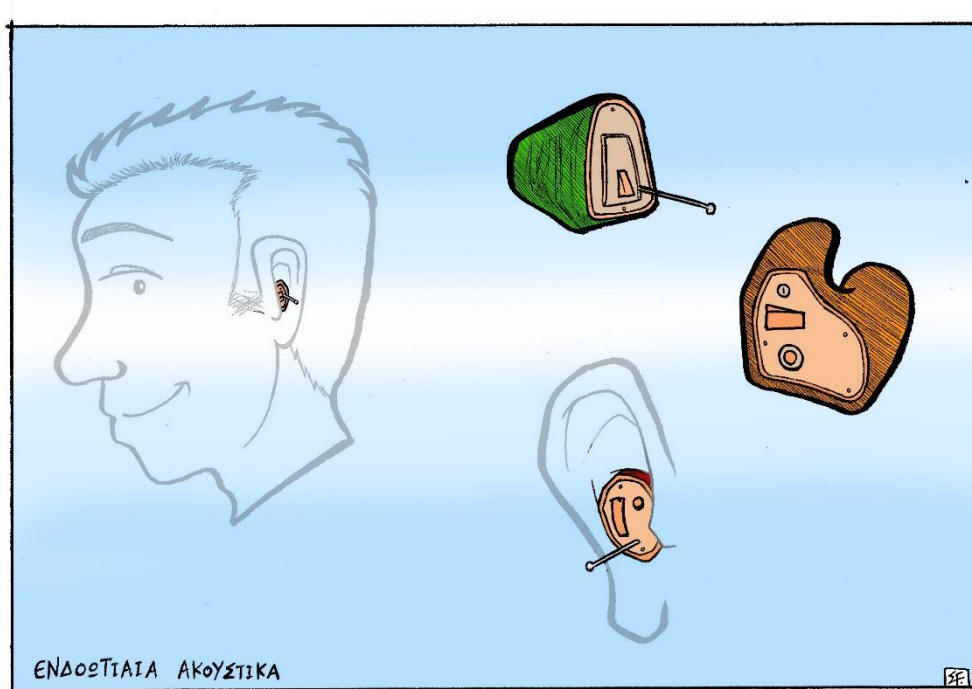
Εικόνα 1, σελ. 28



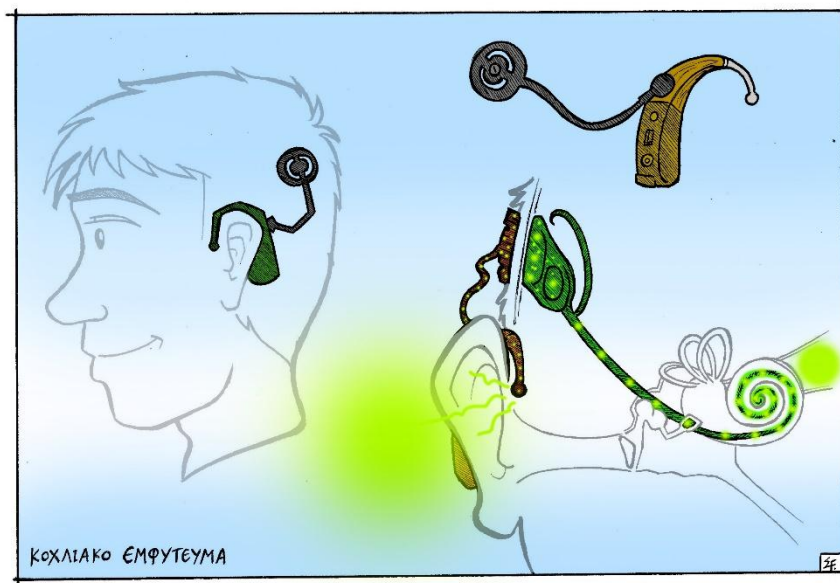
Εικόνα 2, σελ. 26



Εικόνα 3, σελ. 91



Εικόνα 4, σελ. 92



Εικόνα 5, σελ. 99

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

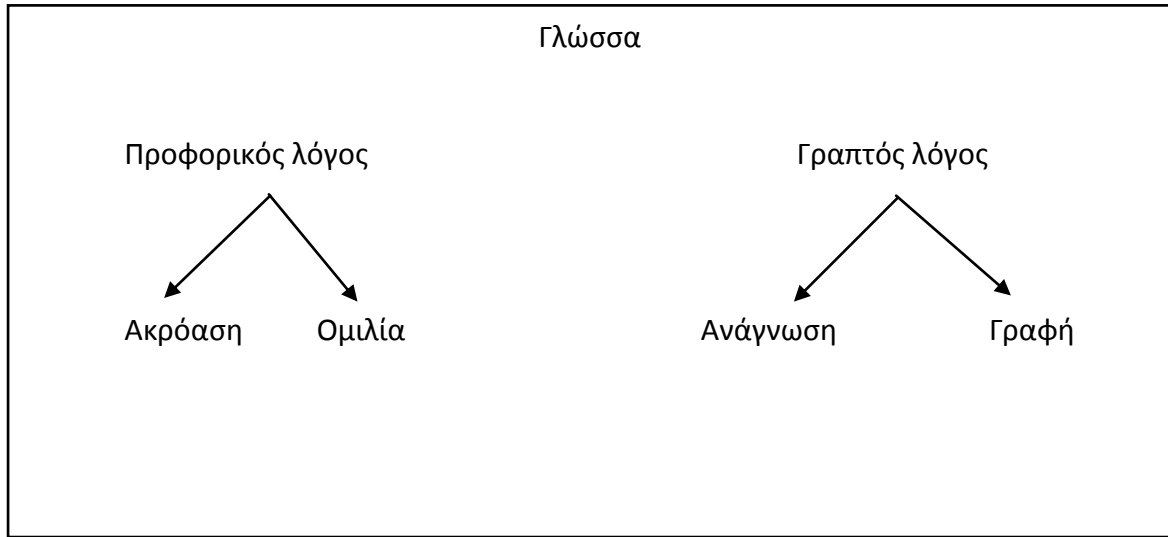
Εικόνα από το βιβλίο: Λαμπροπούλου, Β. (1999c). *3<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Μονάδα Αγωγής Κωφών.



Εικόνα 6, σελ. 33

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Εικόνα από το βιβλίο: Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Εικόνα 7, σελ. 57

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

### Φύλλο εργασίας 1

#### Συλλαλητήριο Θεσσαλονίκης: 90.000 διαδηλωτές για τη Μακεδονία.

Ολοκληρώθηκαν οι ομιλίες στο συλλαλητήριο που διοργανώθηκε στη Νέα Παραλία της Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή δεκάδων χιλιάδων διαδηλωτών που είχαν καταφθάσει με λεωφορεία από κάθε γωνιά της Ελλάδας.

Ήταν μια ογκώδης και μαχητική συγκέντρωση που ξεχείλιζε συναίσθημα με τη συμμετοχή ανθρώπων κάθε ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης που δεν έπαυαν να φωνάζουν συνθήματα υπέρ της ελληνικότητας της Μακεδονίας και της μη αποδοχής στη διαπραγμάτευση του όρου Μακεδονία στο όνομα της ΠΓΔΜ. Ουκ ολίγες φορές ακούστηκαν αποδοκμασίες εναντίον της πολιτικής ηγεσίας.

**εφ. Η Καθημερινή 21/01/2018,**

**<http://www.kathimerini.gr/944489/gallery/epikairothta/ellada/syllalhthrio-8essalonikhs-90000-diadhlwtes-gia-th-makedonia>**

Γράψτε την άποψή σας σχετικά με τη νέα ονομασία των Σκοπίων (ΠΓΔΜ) ως Μακεδονία.

Φύλλο εργασίας 2.1



Εικόνα 1: Λευκός Πύργος



Εικόνα 2: Πλατεία Αριστοτέλους

Φύλλο εργασίας 2.2



Εικόνα 3: Κάστρα



Εικόνα 4: Λαδάδικα



### Φύλλο εργασίας 2.3



Εικόνα 5: Μέγαρο Μουσικής



Εικόνα 6: το δάσος Σείχ Σου

Γράψτε σχετικά με τη Θεσσαλονίκη και τις διάφορες γωνιές της.