



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η διδασκαλία των νοηματικών γλωσσών ως μάθημα στα τυπικά
σχολεία

Teaching of sign languages as a subject in mainstream schools

Πτυχιακή εργασία
Καλλιόπη Μαρία Ρούντου

Επιβλέποντες καθηγητές:
Γαλήνη Σαπουντζάκη
Ιωάννης Ρουσσάκης

Βόλος, 2021

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Ως συγγραφέας της παρούσας εργασίας, δηλώνω υπεύθυνα ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Καλλιόπη Μαρία Ρούντου

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο «Η διδασκαλία των νοηματικών γλωσσών ως μάθημα στα τυπικά σχολεία» εκπονήθηκε στα πλαίσια λήψης του πτυχίου μου από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για την εκπόνηση αυτής της εργασίας συνεργάστηκα με ανθρώπους που συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στο τελικό αποτέλεσμα.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, Σαπουντζάκη Γαλήνη καθώς ανταποκρίθηκε με προθυμία στο αίτημά μου να συνεργαστούμε και μέσα από την παρακολούθηση των μαθημάτων της στο πανεπιστήμιο μου έδωσε το έναυσμα και πολλές ιδέες για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για τις συμβουλές της κατά την διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Η καθοδήγηση και η στήριξη που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της έρευνας και τη συγγραφής ήταν εξαιρετικά σημαντική για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου έργου. Ευχαριστίες θα δοθούν φυσικά και στον κύριο Ρουσσάκη Ιωάννη για τη συμμετοχή του ως ο δεύτερος επιβλέπων της πτυχιακής μου εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας και των σπουδών μου και που στηρίζει πάντα τις επιλογές μου και μου δίνει ευκαιρίες να συλλέγω όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες. Η βοήθεια τους και η υποστήριξή τους ήταν απαραίτητη για μένα.

Φυσικά, δε θα μπορούσα να παραλείψω τη συμβολή των φίλων μου στάθηκαν πλάι μου σε όλες τις στιγμές που χρειάστηκα τη βοήθεια και τη συμβουλή τους, και έδειξαν κατανόηση τις δυσκολίες μου.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την εξαιρετικά σημαντική συμβολή των ατόμων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτήν. Χωρίς την βοήθειά τους και τον χρόνο τους, η εργασία δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί. Τους ευχαριστώ, λοιπόν, ειλικρινά, έναν-έναν ξεχωριστά, για την πολύτιμη βοήθεια τους.

Περίληψη

Τελευταία, γίνεται λόγος για την αναγνώριση της Νοηματικής Γλώσσας ως επίσημης γλώσσας των Κωφών. Είναι γεγονός, ότι οι Κωφοί που επικοινωνούν στη νοηματική γλώσσα, θα ήθελαν οι ακούοντες να γνωρίζουν κάποια βασικά νοήματα για να μπορούν να επικοινωνούν μαζί τους. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από τη διδασκαλία των νοηματικών γλωσσών ως μάθημα στα τυπικά σχολεία. Αναλυτικότερα, στόχος της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία των νοηματικών γλωσσών στη γενική εκπαίδευση, μέσα από την πειραματική διδασκαλία τους σε σχολικές μονάδες ακουόντων. Ιδιαίτερα σημαντικοί κρίνονται οι λόγοι για τους οποίους μπορεί να ξεκινήσει ένα τέτοιο εγχείρημα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και τα αποτελέσματα, τόσο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και όσον αφορά την ευαισθητοποίηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών με την κουλτούρα και την κοινότητα των Κωφών.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στη γλωσσομάθεια, τη διγλωσσία, καθώς και τα οφέλη της νοηματικής γλώσσας για το άτομο, για τους κωφούς/βαρήκοους και για την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και για τους μαθητές, στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο και μελετώνται τα αποτελέσματά τους. Για την υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων ανέδειξαν τα οφέλη της νοηματικής γλώσσας για τους μαθητές, καθώς και τη γενική θετική προδιάθεση που υπάρχει για ένταξη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: νοηματική γλώσσα, γενικό σχολείο, ακούοντες, κωφοί/βαρήκοοι

Abstract

Recently, there is a discussion of recognizing Sign Language as the official language of the Deaf people. It is a fact that Deaf people, who communicate in sign language, would like hearing people to know the basics of sign language, to be able to communicate with them. This could be done through the teaching of sign languages as a subject in mainstream schools. Specifically, this thesis aims to explore the results obtained from the teaching of sign languages in general education, through their experimental teaching in hearing schools. Extremely important are the reasons why such a project maybe starts, the teaching methods, as well as the results, both on a cognitive level, but also in terms of raising awareness and students' interaction with the culture and community of the Deaf.

This thesis consists of two parts: the theoretical and the research part. The theoretical part refers to language learning, bilingualism, as well as the benefits of sign language for the person, for the deaf/hard of hearing and the society, as well as for the students, in the school environment. In addition, reference is made to surveys that have been carried out about teaching sign language in the general school and their results are being studied. A questionnaire was created for the implementation of the research part of this thesis. The results of the data analysis highlighted the benefits of sign language for students, as well as the general positive tendency that exists for the inclusion of Greek Sign Language as a subject in the curriculum of the general school.

Key-words: sign language, general/mainstream school, hearing people, deaf/hard of hearing people

Περιεχόμενα

Γλωσσάρι	1
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο	9
1.1. Γενικά οφέλη της γλωσσομάθειας	9
<i>1.1.1. Διάκριση γλωσσομάθειας-διγλωσσίας</i>	<i>10</i>
<i>1.1.2. Οφέλη γλωσσομάθειας</i>	<i>11</i>
<i>1.1.3. Προβληματισμοί σχετικά με τη γλωσσομάθεια και πιθανοί κίνδυνοι</i>	<i>13</i>
1.2. Γενικά οφέλη της διγλωσσίας	14
<i>1.2.1. Ειδικότερες μορφές διγλωσσίας</i>	<i>16</i>
<i>1.2.2. Οφέλη διγλωσσίας</i>	<i>17</i>
<i>1.2.3. Πιθανά αρνητικά αποτελέσματα διγλωσσίας</i>	<i>22</i>
1.3. Έννοια και οφέλη της διτροπικής διγλωσσίας και συσχετισμός της με τη Νοηματική Γλώσσα	23
<i>1.3.1. Σύγκριση μονοτροπικής και διτροπικής διγλωσσίας</i>	<i>25</i>
<i>1.3.2. Συγκριτικά οφέλη των διτροπικά δίγλωσσων</i>	<i>27</i>
1.4. Οφέλη εκμάθησης Νοηματικής Γλώσσας στο άτομο	29
<i>1.4.1. Οφέλη στην πρώιμη βρεφική, νηπιακή και παιδική ηλικία</i>	<i>33</i>
<i>1.4.2. Οφέλη για τους μεταγλωσσικά κωφούς και για το στενό περιβάλλον των κωφών/βαρηκόων</i>	<i>34</i>
1.5. Οφέλη εκμάθησης Νοηματικής Γλώσσας στην ευρύτερη κοινωνία και στους κ/β συνανθρώπους	37
1.6. Οφέλη από τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον	42
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	47
2.1 Έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της Νοηματικής στο γενικό σχολείο ...	47
Κεφάλαιο 3: Έρευνα	76
3.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	76
3.2. Σκοπός της έρευνας	77
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα	77
3.4. Είδος έρευνας	78
3.5. Συμμετέχοντες	78
3.6. Σύλλογή δεδομένων	78
3.7. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου	79
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα έρευνας	81
4.1. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου και οι απαντήσεις που δόθηκαν (βλ. Παράρτημα)	81

4.2. Ανάλυση δεδομένων	91
4.3. Συζήτηση-Συμπεράσματα	99
4.4. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις.....	104
Βιβλιογραφία	107
Παράρτημα	118
Ερωτηματολόγιο.....	118

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικά στοιχεία ερευνών	48
Πίνακας 2 Έρευνα της Monney Mariette (2017)	53
Πίνακας 3 Έρευνα των SP Goswami, Anita Ravindra GGR, Kanchan Sharma (2019).....	54
Πίνακας 4 Έρευνα της Christine Lack (2008).....	56
Πίνακας 5 Έρευνα των Capirci, Cattani, Rossini, Volterra (1998) (1/2)	57
Πίνακας 6 Έρευνα των Capirci, Cattani, Rossini, Volterra (1998) (2/2)	58
Πίνακας 7 Έρευνα των Sapountzaki, Prigkou (2014)	60
Πίνακας 8 Έρευνα των Σαπουντζάκη, Μπότσογλου, Ανδρέου, Γκανά, Δημερά, Τσιόβουλου (2010)	62
Πίνακας 9 Έρευνα των Murnane, Wolfe (2019)	64
Πίνακας 10 Έρευνα της Mejia-Menendez (2016)	66
Πίνακας 11 Έρευνα της Marilyn Daniels (1994)	67
Πίνακας 12 Έρευνα της Julie Jahde (2002).....	69
Πίνακας 13 Έρευνα της Amy Brereton (2008)	70
Πίνακας 14 Έρευνα της Marilyn Daniels (2003)	71
Πίνακας 15 Περιοχές διδασκαλίας	83
Πίνακας 16 Αριθμός και συχνότητα διδαχθέντων ενοτήτων της ΕΝΓ.....	96
Πίνακας 17 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν και οι 5 ενότητες διδασκαλίας	96
Πίνακας 18 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 4 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας	97
Πίνακας 19 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 3 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας	97
Πίνακας 20 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 2 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας	98
Πίνακας 21 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 1 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας	98
Πίνακας 22 Ποσοστό θετικού γενικού αποτελέσματος σε σχέση με τον αριθμό διδασκόμενων ενοτήτων	99

Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 1 Διάρκεια έρευνας.....	49
Γράφημα 2 Συμμετοχή διερμηνέα.....	49
Γράφημα 3 Συμμετοχή κωφών/βαρηκόων.....	50
Γράφημα 4 Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	50
Γράφημα 5 Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	51
Γράφημα 6 Γενικό αποτέλεσμα.....	51
Γράφημα 7 Ρόλος του συμμετέχοντα στο πρόγραμμα.....	82
Γράφημα 8 Φορέας οργάνωσης διαδασκαλίας.....	82
Γράφημα 9 Βαθμίδα σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία ENΓ.....	84
Γράφημα 10 Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα.....	84
Γράφημα 11 Διάρκεια διδασκαλίας.....	85
Γράφημα 12 Συμμετοχή ή όχι διερμηνέων της ENΓ.....	85
Γράφημα 13 Συμμετοχή ή όχι κωφών ή βαρηκόων μαθητών.....	86
Γράφημα 14 Συμμετοχή ή όχι μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	86
Γράφημα 15 Συμμετοχή ή όχι Κωφών ενηλίκων.....	87
Γράφημα 16 Περιεχόμενο διδασκαλίας.....	88
Γράφημα 17 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλία της ENΓ.....	88
Γράφημα 18 Αποτελέσματα διδασκαλίας της ENΓ.....	89
Γράφημα 19 Προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα.....	90
Γράφημα 20 Ωφελιμότητα ή όχι διδασκαλίας της ENΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία.....	91
Γράφημα 21 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	92
Γράφημα 22 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση....	93
Γράφημα 23 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στην προσχολική εκπαίδευση.....	93
Γράφημα 24 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στα προγράμματα που συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές.....	94
Γράφημα 25 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στα προγράμματα που δεν συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές.....	95

Γλωσσάρι

Το παρακάτω γλωσσάρι δημιουργήθηκε με σκοπό την καταγραφή και ερμηνεία όρων, που χρησιμοποιούνται σε αυτή την εργασία. Οι όροι είναι καταγεγραμμένοι θεματικά, και όχι με αλφαβητική σειρά, για την καλύτερη αφομοίωσή τους από τον αναγνώστη.

Ένταξη (και κατά συνέπεια ενταξιακή τάξη, ενταξιακή κουλτούρα κ.λπ): είναι μια διαδικασία που έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου, στο οποίο φοιτούν ανάπηροι και μη ανάπηροι μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού. Στη συγκεκριμένη εργασία ο όρος σχετίζεται κυρίως με τη φοίτηση και την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς και με την ένταξη αναπήρων ανθρώπων στο κοινωνικό σύνολο.

Βαρήκοος: είναι το άτομο που, είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του, αλλά αντιλαμβάνεται ένα μεγάλο μέρος των γλωσσικών ερεθισμάτων με την ακοή του. Η απώλεια της ακοής του είναι κάτω από 70 decibel και χαρακτηρίζεται από ήπια έως σοβαρή.

Κωφός: είναι το άτομο που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του και χρησιμοποιεί την όρασή του για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του. Η ακουστική απώλεια είναι πάνω από 70 decibel.

Κωφός: Κωφοί (με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα) είναι οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής, που ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών, ταυτίζονται με τους άλλους Κωφούς και μοιράζονται κοινή κουλτούρα και γλώσσα, τη νοηματική γλώσσα. Η βασική διαφορά ανάμεσα στους όρους Κωφός και κωφός/βαρήκοος είναι ότι ο όρος Κωφός αναφέρεται σε όσους αντιμετωπίζουν την κώφωση ως μία γλωσσική και πολιτισμική διαφορά και όχι ως μια μειονεξία.

Κοινότητα των Κωφών: η κοινότητα των Κωφών αποτελείται από μια ομάδα Κωφών ατόμων που κατοικούν σε κάποια περιοχή, έχουν κοινές εμπειρίες, αξίες, κοινή γλώσσα και κοινούς στόχους που καθορίζονται από τα μέλη της και παλεύει για να πετύχει αυτούς τους στόχους. Μια κοινότητα Κωφών μπορεί να περιλαμβάνει άτομα που δεν είναι κωφά, αλλά που υποστηρίζουν δραστήρια τους σκοπούς της κοινότητας των Κωφών και δουλεύουν μαζί με τους Κωφούς για να τους πετύχουν.

Κ/β: με τη συντομογραφία αυτή αναφέρονται όλοι οι κωφοί/ Κωφοί/ βαρήκοοι.

Προγλωσσικά κωφός: είναι ένας άνθρωπος που έχει χάσει την ακοή του σε μικρή ηλικία, πριν την απόκτηση της γλώσσας

Μεταγλωσσικά κωφός: είναι ένας άνθρωπος που έχασε την ακοή του σε μεγαλύτερη ηλικία, μετά την απόκτηση της γλώσσας

CODA: ονομάζεται το άτομο με φυσιολογική ακοή, που έχει μεγαλώσει με έναν ή δύο κωφούς γονείς. Η λέξη CODA προέρχεται από τα αρχικά γράμματα των λέξεων Children Of Deaf Adults- Παιδιά Κωφών Ενηλίκων/Γονέων.

Διτροπική διγλωσσία: ο όρος χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει δίγλωσσους ανθρώπους, των οποίων οι γλώσσες υφίστανται με δύο διαφορετικούς αρθρωτικούς τρόπους: δηλαδή με τη νοηματική γλώσσα και την αντίστοιχη ομιλούμενη γλώσσα.

Υποστηρικτική τεχνολογία: κάθε τύπου εξοπλισμός, προϊόν ή σύστημα που χρησιμοποιείται για να διατηρήσει ή να βελτιώσει την εργασία, την εκπαίδευση και την καθημερινή διαβίωση των ατόμων με αναπηρίες.

Ακουστικό βοήθημα: είναι μια συσκευή ενίσχυσης της ακοής.

Κοχλιακό εμφύτευμα: ηλεκτρονική συσκευή που εμφυτεύεται με χειρουργική επέμβαση στο εσωτερικό του αυτιού και μετατρέπει τον ήχο σε ηλεκτρικό ρεύμα, σε μια προσπάθεια διέγερσης των υπολειμμάτων ακοής του ακουστικού νεύρου.

ΕΝΓ: προκύπτει από τα αρχικά γράμματα των λέξεων Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και αποτελεί τη νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα.

ASL: προκύπτει από τα αρχικά των λέξεων American Sign Language και αποτελεί τη νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Αμερική.

Δακτυλικό αλφάβητο: αποτελεί ένα σύστημα οπτικής αναπαράστασης των γραμμμάτων του αλφαβήτου μιας προφορικής γλώσσας. Σε καμία περίπτωση δεν εξισώνεται με την αντίστοιχη νοηματική γλώσσα, αλλά παραμένει ένας κλειστός κώδικας αναπαράστασης γραμμμάτων του αλφαβήτου, ο οποίος είναι ξεχωριστός για κάθε νοηματική γλώσσα.

Χειλεανάγνωση: ο όρος αυτός αναφέρεται στο να “διαβάζει” κάποιος την περιοχή του στόματος του συνομιλητή του, είτε χωρίς να γίνεται αντιληπτή η ακουστική διάσταση της ομιλίας, είτε σε συνδυασμό με αντίληψη κάποιων από τα φωνήματα.

Διερμηνέας: εκπαιδευμένος και πιστοποιημένος επαγγελματίας, ο οποίος μεταδίδει με σεβασμό και πιστότητα τα λεγόμενα από τη μία γλώσσα στην άλλη, δηλαδή από τη νοηματική γλώσσα στον προφορικό λόγο και το αντίστροφο.

Εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας: είναι συστήματα επικοινωνίας που δεν αποτελούν φυσικούς γλωσσικούς κώδικες και έχουν σκοπό να βοηθήσουν τα άτομα με δυσκολίες στην επικοινωνία να ανταλλάσσουν με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις και να δηλώνουν τις επιθυμίες τους. Μερικά από τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας που περιέχουν στοιχεία της νοηματικής γλώσσας είναι το Sign Supported Speech, το Signing Exact English, το MAKATON και το Key Word Sign.

Πρώτη γλώσσα (Γ1): η μητρική γλώσσα ενός ατόμου, η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει στη ζωή του από το οικογενειακό του περιβάλλον. Στην περίπτωση των κωφών και βρηκκών θεωρείται η απολύτως προσβάσιμη γλώσσα (νοηματική) της κοινωνίας όπου ζουν.

Δεύτερη γλώσσα (Γ2): μια γλώσσα που το άτομο μαθαίνει αργότερα στη ζωή του, αφού πρώτα έχει κατακτήσει τη μητρική γλώσσα.

Φωνολογική επίγνωση: είναι η γνώση των φωνημάτων της γλώσσας, αλλά και ο χειρισμός τους, δηλαδή η κατανόηση ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα, συνδυασμοί των οποίων δημιουργούν τις λέξεις.

Μαθησιακές δυσκολίες: είναι γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, τη γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Κάποιοι από τους κυριότερους τύπους μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσλεξία, η δυσαναγνωσία και η δυσαριθμησία.

ΔΕΠΥ: ο όρος (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα- ΔΕΠΥ- Attention- Deficit- Hyperactivity- Disorder- ADHD) χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διά βίου νευροβιολογική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτοελέγχου, προβλήματα στη συμπεριφορά και στην οργάνωση, ανικανότητα διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσης, παρορμητικότητα ή/και υπερκινητικότητα, σε βαθμό τέτοιο που να επηρεάζεται η εκπαιδευτική και κοινωνική επίδοση του ατόμου.

Εισαγωγή

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας ως μάθημα, στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου. Το ενδιαφέρον μου για την εκπόνηση αυτής της εργασίας αναδύθηκε μέσα από την εμπειρία που αποκόμισα από την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, καθώς επίσης και μέσα από μαθήματα σχετικά με την κώφωση, που διδάχθηκα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται πως η πολιτεία δείχνει ενδιαφέρον σχετικά με την ένταξη των κωφών/βαρηκόων πολιτών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Συχνά, παρατηρούμε υπηρεσίες διερμηνείας της ΕΝΓ σε διαφορετικά τηλεοπτικά προγράμματα (ειδήσεις, καιρός, εκπαιδευτική τηλεόραση), κάτι που διευκολύνει την πρόσβαση των Κωφών στα ΜΜΕ και κάνει δημοφιλή τη νοηματική γλώσσα στο ευρύ κοινό. Επιπλέον, έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς σε διαφορετικά σχολεία της Ελλάδας, προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε ακούοντες μαθητές γενικών σχολείων. Αυτές οι δράσεις δείχνουν πως υπάρχει μια θετική προδιάθεση για τη συμπερίληψη των κ/β πολιτών στην κοινωνία. Ένας τρόπος που θα μπορούσε να βοηθήσει τη συμπερίληψή τους, είναι η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας στα γενικά σχολεία και κατά συνέπεια η ευαισθητοποίηση των ακουόντων μαθητών για τους κ/β συμμαθητές τους.

Ιστορικά, οι νοηματικές γλώσσες δημιουργήθηκαν αυθόρμητα από τους ίδιους τους Κωφούς, για να επικοινωνούν μεταξύ τους. Νοηματικές γλώσσες υπάρχουν από τότε που υπάρχουν και οι Κωφοί. Για να διευκρινιστεί περαιτέρω, οι νοηματικές γλώσσες δεν είναι παρόμοιες στον κόσμο και ούτε είναι απλώς παντομίμα, ούτε χειρονομικές αναπαραστάσεις γλωσσών που ομιλούνται στη γλώσσα κάθε περιοχής. Όπως οι ομιλούμενες γλώσσες, οι νοηματικές γλώσσες εξαρτώνται επίσης από γεωγραφικά και πολιτιστικά πλαίσια. Η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα (ASL), η Αυστραλιανή Νοηματική Γλώσσα (Auslan), η Βρετανική Νοηματική Γλώσσα (BSL) και η Ινδική Νοηματική Γλώσσα (ISL) είναι μερικές από τις νοηματικές γλώσσες που έχουν εξελιχθεί και χρησιμοποιούνται από σημαντικό αριθμό ανθρώπων (Goswami, Ravindra, A., Sharma, K., 2019).

Το 2003, η ευρωπαϊκή συνέλευση αναγνώρισε τις νοηματικές γλώσσες ως μέρος του πολιτιστικού πλούτου της Ευρώπης και ως μέλη της γλωσσικής κληρονομιάς της

Ευρώπης. Ως εκ τούτου, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ώθησε κάθε κράτος μέλος να αναγνωρίσει επίσημα τις νοηματικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στη χώρα τους και να διασφαλίσει ότι η χρήση της νοηματικής γλώσσας δεν παρεμποδίζεται με κανέναν τρόπο (Timmermans, 2005).

Στην Ελλάδα, ως γλώσσα των κωφών, σύμφωνα με την επίσημη αναγνώρισή της από το νόμο 2817/2000, θεωρείται η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994). Η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τη γλώσσα των Κωφών και την επικοινωνία μεταξύ τους έχει ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίησή τους από όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Μέσω της νοηματικής γλώσσας δημιουργείται η κουλτούρα των Κωφών ατόμων, με δικά της χαρακτηριστικά. (Marschark & Everhart, 1997).

Οι Κωφοί είναι μέλη της δικής τους κοινότητας, αλλά ταυτόχρονα ανήκουν και επηρεάζονται και από την ευρύτερη κοινωνία. Η συμμετοχή τους, όμως, στην ευρύτερη κοινωνία, προϋποθέτει ευαισθητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από τους ακούοντες. Σε καθημερινές συναλλαγές, οι Κωφοί βιώνουν διακρίσεις και προκαταλήψεις, είτε με υποτιμητικά σχόλια, είτε με την άρνηση μιας δουλειάς, είτε μέσα από μια άσχημη αντιμετώπιση. Η επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών, των γλωσσολόγων και των ερευνητών, είναι ότι η κοινότητα των Κωφών αποτελεί πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα (Parasnis, 1996). Για τον λόγο αυτό, και καθώς το σχολείο είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας και θέτει τις βάσεις για νέους ανθρώπους να μάθουν, να αναπτύξουν και να χτίσουν δεξιότητες για το μέλλον, είναι σημαντικό τα παιδιά να ενημερώνονται από μικρή ηλικία και να ευαισθητοποιούνται για τη διαφορετικότητα, και στην προκειμένη περίπτωση για την κώφωση. Έτσι, η εκμάθηση των βασικών δομών και στοιχείων της νοηματικής γλώσσας στο σχολείο, καθώς και η εκμάθηση βασικών αρχών επικοινωνίας με κωφούς και βαρήκοους, θα διευκόλυνε την πρόσβαση των κ/β στην κοινωνία.

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο, είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, και λόγω της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, τα σχολεία κωφών κλείνουν, με αποτέλεσμα οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές να εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία. Αυτό συμβαίνει τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη μελέτη 39 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαπιστώθηκε ότι στο

68% των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα, πάνω από το 50% των κωφών και των ατόμων με προβλήματα ακοής φοιτούσαν σε γενικά σχολεία. Στις ΗΠΑ και τον Καναδά, τα ποσοστά ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία κυμαίνονται περίπου στο 80-90%. Σε αυτά τα πλαίσια, πολλά ειδικά σχολεία κωφών κλείνουν. Η ενταξιακή εκπαίδευση για τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μοντέλα συνδιδασκαλίας, όπου ακούοντες και κωφοί/βαρήκοοι μαθητές εκπαιδεύονται μαζί, σε τάξεις γενικών σχολείων, επικοινωνώντας παράλληλα και στη νοηματική και στην αντίστοιχη προφορική γλώσσα (World Federation of the Deaf, 2018). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στους ακούοντες συμμαθητές των κ/β παιδιών κρίνεται σημαντική, αφού αποτελεί έναν τρόπο ένταξης των κ/β μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου και αλληλεπίδρασης ακουόντων και κ/β μαθητών μεταξύ τους.

Σχετικά με την εκπαίδευση και την ένταξη κωφών/βαρηκόων μαθητών, αντίστοιχη είναι η πραγματικότητα και στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση των κωφών και βαρηκόων μαθητών στην Ελλάδα δέχτηκε την επιρροή των διεθνών εξελίξεων των τελευταίων ετών, με αποτέλεσμα να επικρατήσει μια τάση υπέρ της συμπερίληψης. Νομοθετικά, η επίδραση αυτή αποτυπώνεται στον Νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ. 78/Α/, 14-3-2000), ο οποίος όριζε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα, στους οποίους εντάσσονται και οι μαθητές με προβλήματα ακοής, έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Υπάρχει, ακόμη, η περίπτωση της υποστήριξης του κωφού μαθητή από το Τμήμα Ένταξης. (Σκανδάλου, 2021). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ο αριθμός των κωφών μαθητών στα ειδικά σχολεία βαίνει μειούμενος εξαιτίας της τάσης για συμπερίληψη στη γενική τάξη η οποία επικρατεί. Ολοένα περισσότερο κωφοί μαθητές φοιτούν σε κοινές τάξεις μαζί με τους ακούοντες μαθητές (Μαυρέας, 2011). Επίσης, η διάδοση της χρήσης κοχλιακών εμφυτευμάτων από την πλειονότητα των κωφών παιδιών έχει μειώσει τον μαθητικό πληθυσμό των ειδικών σχολείων (Σκανδάλου, 2021).

Πέρα, όμως, από τα οφέλη για την κοινότητα των Κωφών, οι ακούοντες μαθητές μπορούν επίσης να ωφεληθούν σημαντικά από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας. Η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας βοηθά στις επικοινωνιακές (Bowman-Smart et al, 2019) και στις γνωστικές δεξιότητες, στη μνήμη (Stanfield et al, 2014), στις γλωσσικές δεξιότητες (Brereton, 2010, Daniels, 2004), στην εκφραστικότητα και στην

κοινωνική αλληλεπίδραση (Toth, 2009), καθώς επίσης και στις κιναισθητικές και χωρικές δεξιότητες (Timmermans, 2015 στο Monney, 2017).

Για τους παραπάνω λόγους, η νοηματική γλώσσα έχει ξεκινήσει να διδάσκεται στα γενικά σχολεία. Σημαντικές προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα. Στην Αυστραλία υπάρχει ένα τυπικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αυστραλιανής Νοηματικής Γλώσσας, που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της χώρας. Παρ' όλα αυτά, η Αυστραλιανή Νοηματική Γλώσσα εξακολουθεί να διδάσκεται μόνο στο 4% όλων των δημοσίων σχολείων στη Victoria της Αυστραλίας (Hore, 2017). Μια αναφορά του 2017 προς την κυβέρνηση που ζητά να ενσωματωθεί η Βρετανική Νοηματική Γλώσσα στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών έλαβε πάνω από 35.000 υπογραφές («Make British» Νοηματική γλώσσα του εθνικού προγράμματος σπουδών "2018). Σε έρευνα του 2017 από την Εθνική Εταιρεία Κωφών Παιδιών διαπιστώθηκε ότι το 92% των νέων (τόσο κωφοί όσο και ακούοντες) δήλωσαν ότι η Βρετανική Νοηματική Γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία (National Deaf Children's Society, 2017). Στις ΗΠΑ, η παροχή της Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας ως μάθημα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ολοένα και αυξάνεται (Rosen, 2010). Υπάρχουν διάφοροι ισχυροί λόγοι για τους οποίους θα ήταν ωφέλιμη η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας ως υποχρεωτικό μάθημα, ή τουλάχιστον ως μάθημα υψηλής προτεραιότητας, στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Θα ωφελούσε τόσο τα άτομα, όσο και την κοινότητα των Κωφών και την κοινωνία γενικότερα. Η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας μπορεί να προσφέρει στα ακούοντα παιδιά μοναδικά οφέλη (Bowman-Smart et al, 2019).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο, έτσι ώστε να συμπεράνουμε αν η ένταξη της νοηματικής γλώσσας ως μάθημα στο γενικό σχολείο θα ωφελούσε τους ακούοντες και τους κ/β μαθητές, καθώς επίσης και την κοινότητα των Κωφών και το σύνολο της κοινωνίας γενικότερα.

Η εργασία αυτή αποτελείται συνολικά από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, και από τέσσερα (4) κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στις έννοιες της γλωσσομάθειας και της διγλωσσίας, καθώς επίσης και στα οφέλη τους και στις διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην έννοια της διτροπικής διγλωσσίας και περιγράφονται τα οφέλη που προκύπτουν από

την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας στο άτομο, στους κωφούς/βαρήκοους και στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς επίσης και τα οφέλη από τη χρήση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, σχετικά με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο. Μελετάται η μεθοδολογία τους, καθώς και τα αποτελέσματά τους.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας (Κεφάλαιο 3), παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, αναφέρεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας, καθώς και η μεθοδολογία, ενώ στο Κεφάλαιο 4 ακολουθούν η ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχει μια θετική προδιάθεση για την ένταξη της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου, καθώς τα αποτελέσματα των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν είναι αρκετά ενθαρρυντικά.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Γενικά οφέλη της γλωσσομάθειας

Στην παρούσα ενότητα, θα γίνει αναφορά στην έννοια και τα χαρακτηριστικά της γλωσσομάθειας, καθώς και στη διάκριση μεταξύ των εννοιών της γλωσσομάθειας και της διγλωσσίας. Επίσης, θα αναλυθούν τα πολλαπλά οφέλη της γλωσσομάθειας, καθώς και προβληματισμοί σχετικά με τους κινδύνους, που πιθανώς να περιέχει.

Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί ένα πεδίο έρευνας, το οποίο έχει ξεκινήσει να μελετάται πριν από τις αρχές του 1960 (Myles, 2010). Πολλοί άνθρωποι έχουν ως στόχο ζωής την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Γενικότερα, κάτι τέτοιο θεωρείται μια μορφή αυτοβελτίωσης. Γι' αυτό και τα παιδιά διδάσκονται ξένες γλώσσες στα σχολεία. Πολλοί γονείς καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι το παιδί τους θα μάθει μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες, εκτός της μητρικής του. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να διερευνηθεί γιατί επιλέγονται συγκεκριμένες γλώσσες μεταξύ άλλων και ποιες γλώσσες πρέπει να διδάσκονται στα παιδιά. Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα εξαρτάται από την αξιολόγηση όχι μόνο του τι είναι ωφέλιμο για το παιδί, αλλά και τι μπορεί να βελτιώσει την κοινωνία, σε ένα γενικότερο πλαίσιο (Bowman-Smart, 2019).

Οι γλώσσες που ομιλούνται στα σχολεία σε αγγλόφωνες χώρες είναι συνήθως Ευρωπαϊκές ή Ασιατικές γλώσσες. Στην Αυστραλία, τα Ιαπωνικά, τα Ιταλικά, τα Γαλλικά, τα Ινδονησιακά, τα Γερμανικά και τα Κινέζικα αποτελούν το 93% των αριθμών εγγραφής στα μαθήματα ξένων γλωσσών του σχολείου (Orton 2016). Στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο, τα Ισπανικά, τα Γαλλικά και τα Γερμανικά κυριαρχούν (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2011; Long and Bolton 2016). Οι γλώσσες που λαμβάνουν συγκριτικά μικρότερη προσοχή είναι οι νοηματικές γλώσσες όπως η Αυστραλιανή Νοηματική Γλώσσα, η Βρετανική Νοηματική Γλώσσα και η Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (Bowman- Smart, 2019).

Σύμφωνα με τον όρο, η γλωσσομάθεια είναι η εκμάθηση ξένων γλωσσών, είτε από καθαρά γλωσσικό ενδιαφέρον, είτε για προσωπικούς λόγους. Η διαφοροποίηση στο επίπεδο γνώσης μιας ξένης γλώσσας σχετίζεται αφενός με τους λόγους για τους οποίους επιχειρεί ένα άτομο να τη μάθει και αφετέρου με το είδος και την ποιότητα εξάσκησης που έχει αφιερώσει για την εκμάθησή της. Για παράδειγμα, ένα άτομο που σπουδάζει

σε μια ξένη χώρα και κατόπιν εργάζεται εκεί, είναι λογικό να κατακτά τη γλώσσα αυτή σε υψηλότερο επίπεδο απ' ό,τι κάποιος, που τη μαθαίνει φροντιστηριακά και την εξασκεί περιστασιακά και μόνο (Μάντης, 2020).

Η γλωσσομάθεια αναφέρεται στην εκμάθηση μιας μη-μητρικής γλώσσας και είναι μια διαδικασία που συμβαίνει κάποια στιγμή μετά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (Myles, 2010, Wang, 2015). Οι χρήστες μιας δεύτερης γλώσσας γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα σε οποιοδήποτε επίπεδο και μπορούν να επικοινωνούν σε πραγματικές καταστάσεις (Cook, 2002).

Με άλλα λόγια, γλωσσομάθεια είναι η γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών, η οποία συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών προϋποθέτει τα εξής: (α) την καλή γνώση της μητρικής γλώσσας, (β) θέληση κι ενδιαφέρον, (γ) τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν την ξένη γλώσσα, (δ) τον χρόνο, και (ε) τα κατάλληλα υλικά. Η γλωσσομάθεια διαβαθμίζεται σε στάδια, ανάλογα με το επίπεδο κατάκτησης της ξένης γλώσσας.

1.1.1. Διάκριση γλωσσομάθειας-διγλωσσίας

Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια διάκριση μεταξύ των εννοιών της γλωσσομάθειας και της διγλωσσίας. Η γλωσσομάθεια, αφορά στη διαδικασία εκμάθησης μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών, εκτός της μητρικής γλώσσας ενός ατόμου. Από την άλλη, η διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο (Γεωργογιάννης, 2008).

Για να διακρίνουμε τις διαφορές ανάμεσα στους δύο όρους, μπορούμε να κάνουμε μια αναφορά στους όρους γλωσσική απόκτηση (language acquisition) και γλωσσική εκμάθηση (language learning). Στην προκειμένη περίπτωση, η γλωσσική απόκτηση μπορεί να συσχετιστεί με την έννοια της διγλωσσίας, ενώ η γλωσσική εκμάθηση με την έννοια της γλωσσομάθειας. Και αυτό γιατί η γλωσσομάθεια έγκειται κυρίως στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Ο Krashen (1982) κάνει μια διάκριση ανάμεσα στην απόκτηση (language acquisition) και στην εκμάθηση μιας γλώσσας (language learning), δηλώνοντας ότι η απόκτηση μιας γλώσσας είναι σιωπηρή και στην προκειμένη περίπτωση η γλώσσα αποκτάται υποσυνείδητα από το άτομο και σε άτυπες καταστάσεις. Από την άλλη, η εκμάθηση μιας γλώσσας γίνεται ρητά και συνειδητά σε ένα πιο επίσημο πλαίσιο (Mohammed, Karunakaran, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lightbown και Spada (2001), η απόκτηση μιας γλώσσας συνήθως ξεκινά στα

πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, στην πρώιμη παιδική ηλικία και ολοκληρώνεται όταν το άτομο μεγαλώνει μαζί με ανθρώπους που μιλούν άπταιστα τη συγκεκριμένη γλώσσα. Αντίθετα, η εκμάθηση μιας γλώσσας διαφοροποιείται ως μια πιο συνειδητή διαδικασία συσώρευσης γνώσεων γλωσσικών χαρακτηριστικών, όπως λεξιλογίου, δομής και γραμματικής.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η διαφορά γλωσσομάθειας και διγλωσσίας έγκειται στο γεγονός ότι στη διγλωσσία, το άτομο κατακτά τη γλώσσα σε μικρή ηλικία και υποσυνείδητα, μέσα από την συνύπαρξή του με ανθρώπους που μιλούν τη γλώσσα άπταιστα, ενώ στη γλωσσομάθεια, το άτομο κατακτά τη γλώσσα συνειδητά, με έναν πιο επίσημο τρόπο και συνήθως σε μεγαλύτερη ηλικία.

Με άλλα λόγια, στη γλωσσομάθεια, το άτομο μαθαίνει μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες από καθαρό ενδιαφέρον γι' αυτές, για να λάβει νέες γνώσεις, να καλλιεργήσει το πνεύμα του και να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες. Αντίθετα, η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που έχει σχέση με τις μετεγκαταστάσεις ομάδας ανθρώπων και με τη μεταξύ τους επαφή και επικοινωνία στη χώρα του προορισμού, με τη γέννηση παιδιών από μεικτούς γάμους και με τη συνύπαρξη κωφών και ακούοντων. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει Αγγλίδα μητέρα και Έλληνα πατέρα πιθανώς να μάθει από μικρή ηλικία και τις δύο γλώσσες, προκειμένου να επικοινωνεί και με τους δύο γονείς. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση ενός ακούοντος παιδιού με Κωφούς γονείς. Το παιδί θα πρέπει να μάθει και τη νοηματική γλώσσα για να επικοινωνεί με τους γονείς του, αλλά και την αντίστοιχη ομιλούμενη γλώσσα για να επικοινωνεί με τους ακούοντες συγγενείς και φίλους του. Έτσι, και στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις δεν μιλάμε για γλωσσομάθεια, αλλά για διγλωσσία.

1.1.2. Οφέλη γλωσσομάθειας

Οι Ernst- Slavit and Pierce (1998) αναφέρουν πως η ικανότητα επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες διευρύνει τις προοπτικές του ατόμου σε ένα σφαιρικό επίπεδο. Μέσα από τη γλωσσομάθεια το άτομο διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες και πληροφορείται πληρέστερα, γνωρίζει τον πολιτισμό του αλλά και τον πολιτισμό άλλων λαών, ωφελείται σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο και αποκτά γνωστική ενσυναίσθηση.

Η μελέτη μιας ξένης γλώσσας διευρύνει τον πνευματικό κόσμο και τους ορίζοντες του ατόμου. Οι Ernst- Slavit and Pierce (1998) πιστεύουν πως η ικανότητα επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες ενισχύει την αυτοϊδέα. Τα εκφραστικά μέσα και ο λεξιλογικός πλούτος εμπλουτίζουν το γνωστικό πεδίο και τη σκέψη. Παράλληλα, η εκμάθηση της γραμματικο-συντακτικής δομής μιας άλλης γλώσσας και οι σχετικές ασκήσεις αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα του μαθητή. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας φανερώνει στο άτομο τον ιδιαίτερο τρόπο θέασης των πραγμάτων που έχουν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας αυτής, μιας και σε κάθε γλώσσα- στις εκφραστικές και συντακτικές της δομές- αποτυπώνεται η ξεχωριστή αντίληψη του κάθε λαού. Έτσι, το άτομο γνωρίζει νέες κουλτούρες και αντιλήψεις και διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες.

Η γλωσσομάθεια, επίσης, δίνει στο άτομο την ευκαιρία μιας πληρέστερης πληροφόρησης. Μέσα από τη γνώση ξένων γλωσσών το άτομο μπορεί να επιτύχει απρόσκοπτα μια σφαιρική ενημέρωση, εφόσον μπορεί να ανατρέξει απευθείας στο πρωτότυπο υλικό των διεθνών μέσων ενημέρωσης. Εκτός αυτού, η γλωσσομάθεια προωθεί την αναλυτική σκέψη (Jiang et al. 2016) και διασφαλίζει τη διεύρυνση της αντίληψης.

Σχετικά με την εκτίμηση άλλων κοινωνιών, η γνώση ξένων γλωσσών επιτρέπει την επικοινωνία με τους άλλους λαούς (Jiang et al. 2016) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη κατανόηση του δικού μας πολιτισμού και των δικών μας αντιλήψεων. Το άτομο αντιλαμβάνεται τις αξίες των άλλων λαών και τις συγκρίνει με αυτές του δικού του πολιτισμού. Έτσι, κατανοεί βαθύτερα τόσο τα σημεία διαφοροποίησης, όσο και τα σημεία που είναι όμοια και λειτουργούν ως παράγοντες ενεργοποίησης.

Τα οφέλη της γλωσσομάθειας γίνονται αντιληπτά ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η επαφή των μικρών παιδιών με μια ξένη γλώσσα, οδηγεί στην επαφή τους με έναν διαφορετικό πολιτισμό. Με αυτόν τον τρόπο, αφυπνίζεται η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική συνείδηση των παιδιών, καθώς αποκτούν θετική στάση απέναντι σε ζητήματα ετερότητας. Με την ευκαιρία που τους δίνεται να γνωρίσουν έναν άλλο πολιτισμό, σέβονται έτσι και εκτιμούν τις διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες. Εξάλλου, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν προλάβει ακόμα να αναπτύξουν παγιωμένες αντιλήψεις για διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Επιπλέον, σε ακαδημαϊκό επίπεδο η γλωσσομάθεια προσφέρει πρόσβαση στη διεθνή βιβλιογραφία και επιτρέπει τις σπουδές σε ξένα πανεπιστήμια. Οι νέοι που μπορούν να επικοινωνούν άριστα σε μια ξένη γλώσσα, έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ένα ξένο πανεπιστήμιο και να αποκομίσουν έτσι την μοναδική εμπειρία της γνωριμίας ενός διαφορετικού τρόπου ζωής και αντίληψης.

Από επαγγελματικής απόψεως, η γλωσσομάθεια αποτελεί καίριο προσόν για την επιτυχημένη σταδιοδρομία του ατόμου. Οι σύγχρονες συνθήκες της οικονομίας φέρνουν σε συχνή επαφή και συνεργασία επιχειρήσεις με αντίστοιχες άλλων κρατών. Κάτι τέτοιο σηματοδοτεί πως η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τους νέους ανθρώπους που εισέρχονται στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τους Dewaele & Wei (2012), οι άνθρωποι εκείνοι που μπορούν να επικοινωνούν και χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους διαφορετικές γλώσσες, έχουν υψηλό επίπεδο γνωστικής ενσυναίσθησης (cognitive empathy). Κάτι τέτοιο σημαίνει πως κατανοούν καλύτερα την πνευματική κατάσταση των ατόμων με τα οποία συναναστρέφονται, αφού η γλωσσομάθεια τους επιτρέπει να επικοινωνούν απευθείας με έναν μεγαλύτερο πληθυσμό ανθρώπων, απ' ό,τι ένας άλλος άνθρωπος (Bowman-Smart, 2019).

Σχετικά με τα οφέλη της γλωσσομάθειας μεταξύ ομιλούμενης και νοηματικής γλώσσας, υπάρχουν ενδείξεις από έρευνες στην Ιταλία (Capirci, Cattani, Rossini & Volterra, 1998). Συγκεκριμένα, σε μία από τις έρευνες συμμετείχαν παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας με μητρική γλώσσα την Ιταλική ομιλούμενη γλώσσα και τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, μέσω της εκμάθησης της Ιταλικής νοηματικής γλώσσας ενισχύθηκε η προσήλωση των μαθητών, καθώς επίσης και η ικανότητα μάθησης και χωρικής μνήμης, συγκριτικά με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, που διδάχθηκαν την ομιλούμενη Αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εκμάθηση μιας νοηματικής γλώσσας έχει πολλαπλά οφέλη σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, σε σύγκριση με την εκμάθηση μιας ομιλούμενης γλώσσας.

1.1.3. Προβληματισμοί σχετικά με τη γλωσσομάθεια και πιθανοί κίνδυνοι

Αν και τα οφέλη που περιέχει η γλωσσομάθεια είναι πολλαπλά, σε ορισμένες περιπτώσεις αυτή μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Κάποιες επιπτώσεις και κίνδυνοι της γλωσσομάθειας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μπορεί να είναι ο μιμητισμός και η γλωσσική αλλοτρίωση, η εισβολή ξενόγλωσσων νεολογισμών και η απομάκρυνση

από την παράδοση. Συγκεκριμένα, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω συνεπειών, είναι η εισβολή της Αγγλικής στην Ελληνική γλώσσα, μέσω καθημερινών εκφράσεων. Μ' αυτόν τρόπο η Ελληνική γλώσσα αλλοτριώνεται και οι Έλληνες είναι πιθανότερο να απομακρυνθούν από την παράδοση της πατρίδας τους.

Επιπλέον, ο προβληματισμός για το αν η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία επηρεάζει την ομαλή ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας δεν είναι κάτι καινούργιο, όμως πολλά πρόσφατα ευρήματα έχουν διαψεύσει τον παραπάνω προβληματισμό. Ήδη από τα μέσα του 20ου αιώνα, το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει γονείς και εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες. Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών δείχνει ότι, στα περιβάλλοντα, στα οποία τα παιδιά διδάσκονται μία δεύτερη γλώσσα, μπορεί να παρουσιάζονται προβλήματα στην νηπιακή ηλικία, πριν την έναρξη της ομιλίας του παιδιού, αλλά τα προβλήματα εξαφανίζονται μετά την ηλικία των 36 μηνών και τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν με την ίδια ευκολία και στους δύο γλωσσικούς κώδικες (Baker, 2000). Οι πιο πρόσφατες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική επίδραση της ξένης γλώσσας στη μητρική, καθώς αυτή όχι μόνο δεν εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αλλά αντίθετα την ενισχύει (Kecskes & Papp, 2000).

Ανακεφαλαιώνοντας, και αφού αναλύθηκε η έννοια και τα χαρακτηριστικά της γλωσσομάθειας, μπορούμε να συμπεράνουμε πως η γλωσσομάθεια προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο άτομο. Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι το γεγονός ότι η γλωσσομάθεια διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες του ατόμου.

1.2. Γενικά οφέλη της διγλωσσίας

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναλυθεί η έννοια της διγλωσσίας, καθώς και τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ατόμων. Ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας της διγλωσσίας είναι σχετικά δύσκολος, καθώς πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο δέχεται επιδράσεις από διαφορετικούς παράγοντες. Γι' αυτό τον λόγο έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί για την έννοια της διγλωσσίας, μερικοί από τους οποίους διατυπώνονται στο παρόν πεδίο της εργασίας. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα κυριότερα είδη διγλωσσίας, καθώς και τα πολλαπλά οφέλη που

αποκομίζει κανείς από τη διγλωσσία σε διαφορετικούς τομείς. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα της διγλωσσίας, οι οποίοι περιγράφονται στο τέλος αυτής της ενότητας.

Κατά την ευρεία έννοια και σύμφωνα με τον ορισμό του Γεωργογιάννη (2008), η διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο, η οποία προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή δύο άτομα, τα οποία μιλούν διαφορετικές γλώσσες, καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Ο ορισμός της διγλωσσίας γίνεται περισσότερο περίπλοκος όταν προσπαθούμε να τον εφαρμόσουμε στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου τα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας πρέπει να είναι καθορισμένα για κάθε γλώσσα (Pickersgill, 1990). Το να είναι κανείς δίγλωσσος σημαίνει γλωσσική ικανότητα, το επίπεδο της οποίας μπορεί να κυμαίνεται από την άριστη χρήση και ομιλία δύο γλωσσών (με όμοια προφορά με εκείνη των φυσικών ομιλητών της γλώσσας), έως την απλή κατανόηση μιας δεύτερης γλώσσας (στην προφορική ή γραπτή της μορφή) (Λαμπροπούλου, Β. 1999).

Σύμφωνα με τους Σαπουντζάκη και Γεωργοκωστόπουλο (2017) “η ιδανική μορφή της διγλωσσίας δηλώνει τη γνώση σε επίπεδο φυσικού ομιλητή και την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο κατά την αλληλεπίδραση του σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η διγλωσσία, στις περισσότερες περιπτώσεις προκύπτει από την επαφή του ατόμου με δύο ή περισσότερους πολιτισμούς, είτε ίδιου κοινωνικό-πολιτικού κύρους, είτε (συχνότερα) μιας κρατούσας και μιας μειονοτικής κουλτούρας”.

Μια σχετική με τη διγλωσσία έννοια, είναι η έννοια της πολυγλωσσίας. Πολυγλωσσία είναι «η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται πολλές (περισσότερες από δύο) γλώσσες όσο και η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων σε μια γεωγραφική περιοχή» (Ιωάννου, 2009).

Οι Marian, Blumenfeld and Boukrina (2008), αναφέρουν πως αναπτύσσονται ορισμένες διαφορές στη γνωστική λειτουργία των δίγλωσσων σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Έτσι, κάθε φορά που οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν μια φράση, τη σκέφτονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες που κατέχουν και επιλέγουν με μια γρήγορη συνειδητή λειτουργία εκείνη που συνάδει με του συνομιλητή τους.

1.2.1. Ειδικότερες μορφές διγλωσσίας

Στη βιβλιογραφία, επισημαίνονται ορισμένες διακρίσεις σχετικά με την έννοια της διγλωσσίας. Μερικά από τα είδη της διγλωσσίας είναι τα εξής:

- **Κυρίαρχη (dominant) διγλωσσία, ισορροπημένη (balanced) διγλωσσία και αμφιγλωσσία:** Η συγκεκριμένη διάκριση σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης και των δύο γλωσσών από τον δίγλωσσο ομιλητή. Κυρίαρχος δίγλωσσος θεωρείται εκείνος που έχει μεγαλύτερη ικανότητα σε μία από τις δύο γλώσσες, ενώ ένας ισορροπημένος δίγλωσσος έχει κατακτήσει και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012), η αμφιγλωσσία/αμφίδρομη διγλωσσία εμφανίζεται όταν ο ομιλητής έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες του σε οποιαδήποτε περίσταση της καθημερινότητας εξίσου καλά. Βέβαια, η μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα και αφορά και τις τέσσερις δεξιότητες (παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου). Έτσι, κάποιος μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια σε μια γλώσσα, π.χ. ως προς την πρόσληψη γραπτού επιστημονικού λόγου, πιθανόν όμως να μην μπορεί να ανταποκριθεί και ως προς τις αυθόρμητες συζητήσεις του προφορικού λόγου (Baker 1993).
- **Προσθετική (additive) και αφαιρετική (subtractive) διγλωσσία:** Η συγκεκριμένη διάκριση σχετίζεται με τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στη συνολική συγκρότηση του ατόμου. Έτσι, η προσθετική διγλωσσία αναπτύσσεται στην περίπτωση που η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) εμπλουτίζει τη γλωσσική ικανότητα και δυνατότητα ενός ατόμου (Baker, 1993). Η ανάπτυξή της πραγματοποιείται μόνο όταν το περιβάλλον του ατόμου (άμεσο και έμμεσο) δείχνει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών, και όταν θεωρείται πλεονέκτημα η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Συνήθως η προσθετική διγλωσσία συναντάται σε παιδιά μεσαίας και ανώτερης τάξης ή σε παιδιά μικτών γάμων (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Αντίθετα, στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας, η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) έχει ως αποτέλεσμα την συρρίκνωση ή την εξάλειψη της μητρικής γλώσσας (Γ1) (Baker 1993). Η Τριάρχη-Herrmann (2000), αναφέρεται στην αφαιρετική διγλωσσία, η οποία συναντάται σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα, στα οποία επιβάλλεται σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, μέσω της κοινωνικής και

πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος. Η μητρική γλώσσα παραμερίζεται, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση της ανάπτυξής της.

Μια μορφή αφαιρετικής διγλωσσίας αποτελεί η ημιγλωσσία ή διπλή ημιγλωσσία. Ημίγλωσσος θεωρείται κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Θεωρείται ότι η επάρκεια των ημίγλωσσων ή διπλά ημίγλωσσων δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, έχει ασκηθεί αρκετή κριτική στην έννοια της αφαιρετικής διγλωσσίας ή διπλής ημιγλωσσίας, καθώς ο όρος αυτός έχει αποκτήσει στο παρελθόν υποτιμητική σημασία. Επίσης, ένα δίγλωσσο άτομο, ανάλογα με τους διαφορετικούς σκοπούς μιας επικοινωνιακής περίπτωσης, μπορεί να αποδειχθεί επαρκής ομιλητής της γλώσσας ή όχι. Τέλος, η χρήση των εκπαιδευτικών τεστ με σκοπό την μέτρηση της γλωσσικής ανεπάρκειας αντιπροσωπεύουν ένα μικρό δείγμα της συνολικής γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική πλευρά των γλωσσών και του μεγάλου φάσματος των γλωσσικών ικανοτήτων [Skutnabb-Kangas, (1984) αναφορά στη Μαζή, Ε. Σ. 2001].

1.2.2. Οφέλη διγλωσσίας

Σύμφωνα με τη Διακοσάββα (2019), η λειτουργική διγλωσσία φαίνεται ότι αποφέρει στο δίγλωσσο άτομο ποικίλα οφέλη σε τρεις περιοχές έρευνας: σε γνωστικό-αναπτυξιακό επίπεδο, σε γλωσσικό-επικοινωνιακό, και σε μαθησιακό επίπεδο, χωρίς φυσικά τα όρια των ανωτέρω επιπέδων να θεωρούνται αυστηρά μεταξύ τους διαχωρισμένα, δεδομένου ότι τα παραπάνω οφέλη αφορούν από κοινού τη συγκρότηση της όλης ανάπτυξης, παιδείας και προσωπικότητας του δίγλωσσου ατόμου.

Ξεκινώντας από το γνωστικό-αναπτυξιακό επίπεδο, με βάση τη βιβλιογραφία, επισημαίνουμε επιγραμματικά ότι η διγλωσσία, σε ό,τι αφορά τον γνωστικό τομέα φαίνεται να αποφέρει στους ομιλητές της ποικίλα οφέλη, μερικά εκ των οποίων είναι τα εξής: α) μεταγλωσσική συνειδητότητα, β) μεγαλύτερη ευελιξία σκέψης, ικανότητα αφαιρετικών συλλογισμών και επιλεκτικής προσοχής, γ) μεγαλύτερη ευχέρεια στην πρόσληψη νέων πληροφοριών, δ) άμεση μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη (Διακοσάββα, 2019). Στη συνέχεια, αναπτύσσονται διεξοδικότερα τα παραπάνω οφέλη.

Σχετικά με την μεταγλωσσική συνειδητότητα ή μεταγλωσσική επίγνωση όπως συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα δίγλωσσα παιδιά, επειδή έχουν εμπειρία στον

σηματισμό διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, μπορούν ευκολότερα να συνειδητοποιήσουν την αυθαίρετη σχέση σημαίνοντος/ ήχου και σημαινόμενου/ έννοιας, κάτι που προφανώς τα διευκολύνει στις διαδικασίες εκμάθησης της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και στη συνειδητοποίηση της αυθαίρετης σχέσης οπτικών συμβόλων και εννοιών (Αρχάκης- Κονδύλη 2011).

Όσον αφορά την ευελιξία σκέψης, η Bilaytsok (1991) ισχυρίζεται ότι “τα δίγλωσσα παιδιά διαθέτουν αυξημένη επιλεκτική προσοχή, πράγμα το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να αναδομήσουν μια νέα κατάσταση (αντιληπτική ή γλωσσική), να εστιάσουν στα βασικά σημεία ενός προβλήματος και να επιλέξουν τα ζωτικά σημεία της λύσης”. Μπορούν δηλαδή να αποφύγουν την πλάνη των αισθήσεων και να παραλείψουν όσες όψεις είναι άσχετες με το θέμα. Λόγω της εξοικειώσής τους με δύο γλώσσες και της ικανότητας προσέγγισης του κόσμου μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες (Grosjean, 2010), ενδεχομένως αναπτύσσουν πιο ευαίσθητους τρόπους, ώστε να ελέγχουν σε ποια δεδομένα εισόδου θα δώσουν την προσοχή τους.

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται και από τον J. Cummins (2005), ο οποίος προβάλλει τρεις διαφορετικούς μηχανισμούς- διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην περίπτωση των δίγλωσσων ατόμων: της εμπειρίας, της εναλλαγής και της αντικειμενοποίησης. Η πρώτη ερμηνεία αφορά το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι διαθέτουν ένα ευρύτερο και ποικίλο φάσμα από εμπειρίες σε σχέση με τους μονόγλωσσους, επειδή λειτουργούν σε δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς. Η δεύτερη αφορά την ευελιξία της σκέψης των δίγλωσσων ατόμων ως απόρροια του μηχανισμού εναλλαγής ανάμεσα στις δύο γλώσσες τους. Η διαδικασία της αντικειμενοποίησης έγκειται στο ότι ο δίγλωσσος μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει συνειδητά ή υποσυνείδητα τις δύο γλώσσες (Διακοσάββα, 2019).

Σχετικά με την ευχέρεια των δίγλωσσων στην πρόσληψη νέων πληροφοριών, ο Baker (2011) επισημαίνει πως ο δίγλωσσος ομιλητής, καθώς έχει στη διάθεσή του δύο λεξιλόγια και δύο λεκτικές μνήμες, έχει διπλή ευκαιρία να αποκτήσει νέες πληροφορίες, να τις κωδικοποιήσει, να τις αντιστοιχίσει με τις παλιές και να τις απομνημονεύσει. Εξάλλου, οι δίγλωσσοι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, λόγω της εμπειρίας τους με τα διάφορα γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Η εμπειρία τους αυτή στις δύο γλώσσες και η εναλλαγή μεταξύ των δύο γλωσσών από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τους

επιτρέπει την ευκολότερη αυτοματοποίηση κατά τη διάρκεια γλωσσικών και λοιπών γνωστικών λειτουργιών (Διακοσάββα, 2019).

Εκτός από τα θετικά αποτελέσματα της διγλωσσίας στην ευκολότερη πρόσληψη νέων πληροφοριών, τα δίγλωσσα άτομα φαίνεται να διακρίνονται από την ικανότητα μεταφοράς γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Πιο συγκεκριμένα, η Κωστούλα- Μακράκη (2001) επισημαίνει ότι η σύγχρονη έρευνα απορρίπτει την κριτική περί των αρνητικών επακολούθων της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης και δείχνει ότι μια ισχυρή εμπέδωση της πρώτης γλώσσας (Γ1) επιδρά θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης (Γ2), καθιστώντας την όλη διαδικασία πιο εύκολη και πιο γρήγορη. Αυτό συμβαίνει συνήθως επειδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται στη Γ1 μεταφέρονται (transfer) άμεσα στη Γ2. Έτσι, η άνεση στη Γ2 δε σημαίνει αναγκαστικά απώλεια στη Γ1, ούτε η διατήρηση της πρώτης προκαλεί καθυστέρηση στην ανάπτυξη της δεύτερης. Επιπλέον, η Κωστούλα- Μακράκη (2001) προσθέτει ότι τα παιδιά των εθνοτικών μειονοτήτων που διδάσκονται μέσω της μητρικής τους γλώσσας, όχι μόνο τη διατηρούν καλύτερα, αλλά είναι και πιο καλά προετοιμασμένα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο περιβάλλον του σπιτιού δεν αποτελεί μειονέκτημα για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, καθώς η διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο την πνευματική και τη γλωσσική του ανάπτυξη (Διακοσάββα, 2019), όσο και τη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Εφόσον περιγράφηκαν διεξοδικά τα οφέλη της διγλωσσίας σε γνωστικό επίπεδο, πρόκειται τώρα να γίνει μια ανάλυση των πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας σε γλωσσικό-επικοινωνιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τη Διακοσάββα (2019), σε γλωσσικό-επικοινωνιακό επίπεδο εντοπίζονται επιγραμματικά τα εξής πλεονεκτήματα της διγλωσσίας: α) αυξημένο λεξιλόγιο και δυνατότητα διπλής έκφρασης για ένα αντικείμενο ή ιδέα, β) δυνατότητα εναλλαγής κωδίκων, γ) δυνατότητα μετάφρασης-διερμηνείας και δ) αυξημένη επικοινωνιακή ευαισθησία.

Αναφορικά με το αυξημένο λεξιλόγιο και τη δυνατότητα διπλής έκφρασης, ο Baker (2001) εξετάζοντας τα πορίσματα διαφόρων ερευνών επισημαίνει ότι οι δίγλωσσοι υπερέχουν των μονόγλωσσων σε ό,τι αφορά την ικανότητά τους να διηγούνται ιστορίες και να εκφράζουν τις έννοιες που αυτές περικλείουν.

Εκτός του αυξημένου λεξιλογίου, η δυνατότητα εναλλαγής κωδίκων αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως ένα από τα πολλαπλά οφέλη της διγλωσσίας. Η εναλλαγή κωδίκων (code-switching) εκτιμάται ως ένδειξη υψηλής επικοινωνιακής ικανότητας σε καθεμία από τις δύο γλώσσες και σε αντίθεση με την αρνητική παρεμβολή αποτελεί μια συνειδητή συμπεριφορά και όχι ακούσια διασταύρωση δύο γλωσσών. Αναλυτικότερα, ο Baker (2001) παραθέτει τις εξής σημαντικές λειτουργίες του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων: α) δυνατότητα έμφασης σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο της συζήτησης, β) δυνατότητα αντικατάστασης λέξης ή φράσης που ο χρήστης δεν γνωρίζει σε μια γλώσσα με την αντίστοιχη λέξη μιας άλλης γλώσσας, γ) μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη για να εκφραστεί μια έννοια που δεν έχει ισοδύναμο στον πολιτισμό της άλλης γλώσσας.

Επιπλέον, αναφορικά με τη δυνατότητα μετάφρασης και διερμηνείας, ο Baker (2001) παρατηρεί ότι τα παιδιά των δίγλωσσων οικογενειών και των μειονοτήτων παίζουν συχνά τον ρόλο του διερμηνέα και για τις δύο πλευρές και εκτιμά ότι παρά τις όποιες πιέσεις-γλωσσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές-ασκεί πάνω τους αυτή η διαδικασία, τους επιφυλάσσει παράλληλα και πολλά θετικά επακόλουθα. Συγκεκριμένα, η διερμηνεία μπορεί να φέρει στο παιδί έπαινο από τους γονείς, ανταμοιβή και κύρος μέσα στην οικογένεια και αύξηση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, το παιδί μαθαίνει γρήγορα πληροφορίες που κατέχουν οι ενήλικες και ενεργεί με σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και συντελεί στη συνένωση της οικογένειας. Τα παιδιά που κάνουν τον διερμηνέα συνειδητοποιούν από νωρίς τα προβλήματα και τις δυνατότητες της μετάφρασης των λέξεων, των σχημάτων λόγου, των ιδεών και μαθαίνουν από νωρίς ότι μια γλώσσα δεν ισοδυναμεί ποτέ απόλυτα με την άλλη και ότι είναι δύσκολο να μεταφράσουν ακριβώς το βαθύτερο νόημα των λέξεων και των μεταφορών. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της γλώσσας τους (Διακοσάββα, 2019).

Όσον αφορά την επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση, τα δίγλωσσα παιδιά εξασκούνται από μικρή ηλικία στην επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών μορφών, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης- Κονδύλη 2011). Ο Baker (2001) πιθανολογεί ότι τα παιδιά με δίγλωσση παιδεία είναι ικανότερα να μπαίνουν στη θέση αυτών που αντιμετωπίζουν επικοινωνιακές δυσκολίες, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους και να ανταποκρίνονται κατάλληλα σ' αυτές. Συνεπώς, όταν οι κοινωνικές περιστάσεις

απαιτούν προσεκτικότερη επικοινωνία, τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένα (Διακοσάββα, 2019).

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας σε μαθησιακό επίπεδο, η Διακοσάββα (2019) αναφέρει ότι οι τρέχουσες μελέτες φαίνεται να συνηγορούν πως η διγλωσσία οδηγεί σε ευκολότερη εκμάθηση ξένων γλωσσών και σε περισσότερες ευκαιρίες εύρεσης εργασίας. Γενικότερα, ένας δίγλωσσος μαθητής, λόγω της μεταγλωσσικής συνείδησης και της αυξημένης επικοινωνιακής ευαισθησίας που τον διακρίνουν, είναι σε θέση να μάθει με μεγαλύτερη άνεση από τον μονόγλωσσο όσες γλώσσες επιθυμεί. Μακροπρόθεσμα, αυτό μπορεί να τον οδηγήσει σε περισσότερες επιλογές στην αγορά εργασίας, καθώς η γλωσσομάθεια κρίνεται απολύτως απαραίτητη σχεδόν σε όλα τα επαγγέλματα.

Εκτός από τα πολλαπλά οφέλη της διγλωσσίας, και η πολυγλωσσία έχει θετική επίδραση στο άτομο, ιδιαίτερα στους τομείς της γνωστικής ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Dewaele & Wei (2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι πολύγλωσσοι, και ειδικότερα εκείνοι που χρησιμοποιούν συχνά πολλές γλώσσες, έχουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης (cognitive empathy), δηλαδή κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την πνευματική κατάσταση των ατόμων με τα οποία έρχονται σε επαφή. Κατά συνέπεια, οι πολύγλωσσοι συνηθίζουν να έχουν μεγαλύτερη επιδεξιότητα στις συζητήσεις, καθώς είναι ικανοί να δουν τα γεγονότα από την οπτική του συνομιλητή τους (Dewaele & Wei, 2012). Γενικότερα, φαίνεται πως έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στην επικοινωνία, αφού είναι σε θέση να ξεπερνούν τα επικοινωνιακά εμπόδια, ενώ σε περίπτωση που πρέπει να επικοινωνήσουν σε μια ξένη γλώσσα, διακρίνονται από χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Dewaele, Petrides & Furnham, 2008).

Όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα της διγλωσσίας γίνονται περισσότερο εμφανή όταν η δεύτερη γλώσσα ενισχύεται με ισχυρή δίγλωσση εκπαίδευση, σε αντίθεση με την απλή ομιλία της γλώσσας στο σπίτι (Lauchlan et al. 2012). Το άτομο πρέπει να φτάσει σε ένα ορισμένο επίπεδο και για τις δύο γλώσσες και μάλιστα υψηλό, προκειμένου να φανούν οι θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γνωστική του αντίληψη. Αυτή η θεωρία έχει επαληθευτεί από μια σειρά ερευνών (Karapetsas και Andreou, 1999, Ricciardelli, 1992, Sperling, 1990) (αναφορά στο Ανδρέου, 2012).

1.2.3. Πιθανά αρνητικά αποτελέσματα διγλωσσίας

Παρά τα πολλαπλά οφέλη της διγλωσσίας, ορισμένες ομάδες επιστημόνων ενασχολούμενων με τη γλώσσα, υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία έχει πιθανότατα αρνητική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Όπως, όμως, επισημαίνει ο Baker (1993) υπάρχουν πολλά πορίσματα εμπειριστατωμένων ερευνών σε αντίθετη κατεύθυνση, που διαψεύδουν τους παραπάνω ισχυρισμούς.

Σύμφωνα με τους Cummins (2005) και Τριάρχη-Herrmann (2005), τα δίγλωσσα παιδιά στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα. Ειδικότερα, οι δυσκολίες τους εστιάζονται τόσο στον προφορικό λόγο (Tabor, Paez και Lopez, 2003), όσο και στον γραπτό λόγο. Συχνά η ανάγνωσή τους είναι αργή, η κατανόηση ελλιπματική και δυσκολεύονται να αποδώσουν προφορικά ένα κείμενο. Στον γραπτό λόγο κάνουν πολλά γραμματικά και μορφοσυντακτικά λάθη, ενώ χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο. Αδυνατούν να παράγουν ένα σύνθετο γραπτό κείμενο με αφηρημένες εκφράσεις και να χειριστούν απαιτητικές γλωσσικές λειτουργίες (Γρίβα και Στάμου, 2014, Cummins, 2005). Ωστόσο, σε έρευνα της Θεοχάρη (2017), στην οποία συγκρίνονται οι επιδόσεις δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών στον γραπτό λόγο, δε φάνηκε να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Σχετικά με το λεξιλόγιο, οι Eniatar and Ibrahim (2000) σε έρευνές τους έδειξαν ότι σε αντίστοιχα τεστ αξιολόγησης τα δίγλωσσα παιδιά είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα μονόγλωσσα. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά τέθηκαν υπό αμφισβήτηση, αφού θεωρήθηκε ότι δεν λάμβαναν υπόψη κάποιες βασικές παραμέτρους μεθοδολογίας, ότι δηλαδή αυτά τα τεστ μέτρησης λεξιλογίου ήταν σχεδιασμένα για τις ανάγκες των μονόγλωσσων παιδιών και ότι ο ρυθμός κατάκτησης των γλωσσικών δομών μπορεί να διαφέρει ανάμεσα σε δύο γλώσσες.

Αναφορικά με τον αρνητικό αντίκτυπο της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση των παιδιών, ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι η κακή σχολική επίδοση οφείλεται στη γλωσσική ασυμφωνία σχολείου-οικογένειας. Τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά όταν το σχολείο αναγνωρίζει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των δίγλωσσων παιδιών και προσπαθεί να τα αξιοποιήσει. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις που οι γλώσσες αναπτύσσονται ισόρροπα, διαπιστώνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν εξαιρετική

ευχέρεια τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2005).

Συμπεραίνοντας, μπορούμε να πούμε πως η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει μελετηθεί αρκετά από τους ερευνητές. Οι δίγλωσσοι ομιλητές, παρά τους μικρούς κινδύνους και τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν, επωφελούνται ιδιαίτερα από τη διγλωσσία σε διαφορετικούς τομείς και κυρίως σε γνωστικό, γλωσσικό και μαθησιακό επίπεδο. Απομένουν, όμως, αρκετά ερωτήματα σχετικά με τη διγλωσσία μεταξύ νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας, ιδιαίτερα από ακούοντες μαθητές. Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται τα διαθέσιμα δεδομένα σχετικά με το συγκεκριμένο είδος διγλωσσίας.

1.3. Έννοια και οφέλη της διτροπικής διγλωσσίας και συσχετισμός της με τη Νοηματική Γλώσσα

Σ' αυτή την ενότητα, αφού πρώτα γίνει μια εισαγωγή σε έννοιες σχετικές με την κώφωση, θα αναλυθεί η έννοια της διτροπικής διγλωσσίας, καθώς επίσης θα γίνει και μια σύγκριση μεταξύ της μονοτροπικής και της διτροπικής διγλωσσίας. Τέλος, θα αναλυθούν τα οφέλη που προκύπτουν από τη διτροπική διγλωσσία.

Όπως αναφέρεται και στο γλωσσάρι, Κωφοί (με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα) είναι οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής, που ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών, ταυτίζονται με τους άλλους Κωφούς και μοιράζονται κοινή κουλτούρα και γλώσσα (τη νοηματική γλώσσα, οι Έλληνες την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, η οποία σύντομα αναφέρεται ως ENΓ) (Λαμπροπούλου, 1999). Στον όρο Κωφά παιδιά συμπεριλαμβάνονται κωφά αλλά και βαρήκοα παιδιά που είναι ενταγμένα στην κοινότητα των Κωφών.

Μια ομάδα που δεν ανήκει στην κοινότητα των Κωφών είναι οι ακουομετρικά κωφοί και βαρήκοοι, οι οποίοι για διάφορους λόγους έχουν χάσει την ακοή τους, οι περισσότεροι σε μεγάλη ηλικία. Αυτοί στην πλειοψηφία τους επικοινωνούν με την ομιλούμενη γλώσσα, έχουν εκπαιδευτεί κυρίως σε σχολεία ακουόντων, έχουν ταυτότητα ακουόντος ανθρώπου και είναι ενταγμένοι στην κοινωνία των ακουόντων. Δεν ταυτίζονται με άλλους Κωφούς και δε γνωρίζουν ούτε χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα (Λαμπροπούλου, 1999). (ακουομετρικά κωφοί)

Η πλειοψηφία των προγλωσσικά κωφών παιδιών (ο ορισμός αναφέρεται στο γλωσσάρι) θα ανήκει αργότερα και θα ταυτιστεί με την κοινότητα των Κωφών. Ένας αριθμός, όμως, από αυτά τα παιδιά θα μείνει για διάφορους λόγους μακριά από την κοινότητα των Κωφών. Γι' αυτούς όπως και για τους μεταγλωσσικά κωφούς (ο ορισμός αναφέρεται στο γλωσσάρι), χρησιμοποιείται η λέξη κωφοί με μικρό το πρώτο γράμμα, εννοώντας ότι είναι άτομα με απώλεια ακοής που δεν ταυτίζονται όμως και δεν ανήκουν στην κοινότητα των Κωφών (Λαμπροπούλου, 1999). (προγλωσσικά-μεταγλωσσικά κωφοί)

Οι Κωφοί στην πλειοψηφία τους αποκτούν ακούοντα παιδιά (Walter, 1990), τα οποία ονομάζονται CODA (Heward, 2007). Το όνομά τους προέρχεται από την ίδρυση μιας μεγάλης οργάνωσης στις Η.Π.Α., το 1983, τη γνωστή διεθνώς ως CODA (Children Of Deaf Adults – Παιδιά Κωφών Ενηλίκων), η οποία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αρκετή δραστηριότητα σε ορισμένες χώρες, αλλά και διεθνώς (Λαμπροπούλου, 1999).

Τα CODA μεγαλώνουν σε ένα ιδιαίτερο γλωσσικό περιβάλλον, δίγλωσσο και διτροπικό, καθώς μαθαίνουν πρώτα μέσω των γονιών τους τη νοηματική γλώσσα (ως Γ1) (Walter, 1990), εφόσον το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας το περνούν με τους γονείς τους και αλληλεπιδρούν μαζί τους. Η καθημερινή επαφή με το συγγενικό τους περιβάλλον, το οποίο συνήθως αποτελείται από ακούοντες (γιαγιά, παππούς ακούοντα αδέρφια), σε συνδυασμό με τη συχνή χρήση της τεχνολογίας, έχει ως αποτέλεσμα τα ακούοντα παιδιά να μαθαίνουν παράλληλα ή ίσως και λίγο αργότερα και την ομιλούμενη γλώσσα, η οποία καθίσταται ως Γ2. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως πρακτικά τα παιδιά Κωφών γονέων είναι δίγλωσσα, ενώ σύμφωνα με τον Todd (2013), παρουσιάζουν τα ίδια γλωσσικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά με δίγλωσσα παιδιά ομιλούμενων γλωσσών. Έτσι, μέσα στην οικογένεια η διτροπική διγλωσσία (ο όρος εξηγείται στο γλωσσάρι, αλλά και στη συνέχεια της εργασίας) αποτελεί πολλές φορές αναγκαίο μέσο για τη διευθέτηση της επικοινωνίας. (CODA)

Πολλά από τα CODA παραμένουν σε όλη τους τη ζωή κοντά στην κοινότητα των Κωφών, γίνονται διερμηνείς νοηματικής ή δουλεύουν σε διάφορες υπηρεσίες για Κωφούς. Μαθαίνουν να ζουν σε δύο κόσμους και δύο κουλτούρες, τον κόσμο και την κουλτούρα των Κωφών και τον κόσμο και την κουλτούρα των ακούοντων (Λαμπροπούλου, 1999). Γενικότερα, αποτελούν τον συνδετικό κρίκο των Κωφών με τους ακούοντες. (CODA)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά Κωφών γονέων μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο, διτροπικό περιβάλλον. Σ' αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνιστεί η έννοια της διτροπικής διγλωσσίας. Ο όρος διτροπική διγλωσσία χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει δίγλωσσους ανθρώπους, των οποίων οι γλώσσες υφίστανται με δύο διαφορετικούς αρθρωτικούς τρόπους: δηλαδή με τη νοηματική γλώσσα και την αντίστοιχη ομιλούμενη γλώσσα. Για παράδειγμα, την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (ASL) και τα Αγγλικά (Shook and Viorica, 2012). Η περιγραφή των διτροπικών δίγλωσσων περιλαμβάνει αρχικά τα παιδιά με φυσιολογική ακοή που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα, όπου χρησιμοποιείται η νοηματική γλώσσα επειδή ένας ή και οι δύο γονείς είναι Κωφοί (Preston 1994). (ορισμός διτροπικής)

Οι διτροπικοί δίγλωσσοι δεν μπορούν να μιλούν ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες, καθώς κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό. Παρ' όλα αυτά, ένα μοναδικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας παράλληλα, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, στοιχεία και από τις δύο γλώσσες, τη νοηματική και την αντίστοιχη ομιλούμενη. Η συγκεκριμένη ιδιότητα δεν αποτελεί μέρος προβληματικής ανάπτυξης ή σύγχυσης των δύο γλωσσών. Το χαρακτηριστικό αυτό έγκειται στο γεγονός ότι υφίστανται δύο διαφορετικά μέσα επικοινωνίας για την κάθε γλώσσα, στη μεν νοηματική υπάρχει οπτικοκινητικός δίαυλος μετάδοσης του νοήματος, ενώ στην προφορική γλώσσα τα μηνύματα μεταδίδονται μέσω του ακουστικού δίαυλου μετάδοσης (Shook and Viorica, 2012). (χαρακτηριστικά διτροπικών δίγλωσσων)

Αναφορικά με τον βαθμό κατάκτησης των δύο γλωσσών, ένας δίγλωσσος άνθρωπος μπορεί να χαρακτηριστεί κυρίαρχος ή ισορροπημένος δίγλωσσος. Ο κυρίαρχος δίγλωσσος έχει μεγαλύτερη ικανότητα σε μία από τις δύο γλώσσες, ενώ ισορροπημένος δίγλωσσος θεωρείται αυτός που έχει κατακτήσει και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό (Αρχάκης, Κονδύλη, 2011). Επομένως, το αν ένας διτροπικός δίγλωσσος θεωρείται κυρίαρχος ή ισορροπημένος, εξαρτάται από το αν έχει κατακτήσει στον ίδιο βαθμό τη νοηματική και την αντίστοιχη ομιλούμενη γλώσσα, ή αν η μία γλώσσα υπερέχει της άλλης. (διτροπική διγλωσσία, Κυρίαρχη/ ισορροπημένη)

1.3.1. Σύγκριση μονοτροπικής και διτροπικής διγλωσσίας

Σε αντίθεση με τους διτροπικούς δίγλωσσους, οι μονοτροπικοί δίγλωσσοι κατακτούν δύο προφορικές γλώσσες. Ωστόσο, τα διτροπικά δίγλωσσα παιδιά κατακτούν μια

νοηματική και μια προφορική γλώσσα με τον ίδιο τρόπο που τα μονοτροπικά δίγλωσσα παιδιά κατακτούν δύο προφορικές γλώσσες (Petito et al, 2001). (σύγκριση μονοτροπικής διτροπικής)

Η μονοτροπική (unimodal) διγλωσσία συνεπάγεται αυτόματα έναν σοβαρό περιορισμό σε σύγκριση με τη διτροπική (bimodal) διγλωσσία, επειδή δεν μπορεί κανείς να παράγει φυσικά δύο προφορικές λέξεις ή φράσεις ταυτόχρονα. Για τους μονοτροπικούς δίγλωσσους, υπάρχει μόνο ένα μέσο επικοινωνίας και για τις δύο γλώσσες, η φωνή. Καθώς έχουν ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας τη φωνή, δεν είναι δυνατό να επικοινωνούν με στοιχεία από δύο γλώσσες, ακριβώς την ίδια στιγμή. Για παράδειγμα, ένα δίγλωσσο άτομο που μιλά Αγγλικά και Ελληνικά δεν μπορεί να πει ταυτόχρονα “Καλημέρα” και “Good morning”. Επιλέγει, ανάλογα με τον συνομιλητή του τον γλωσσικό κώδικα που θα χρησιμοποιήσει, είτε γνωρίζει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες, είτε όχι. Αντίθετα, για τους διτροπικούς δίγλωσσους υπάρχουν δύο μέσα επικοινωνίας, η φωνητική οδός και τα χέρια. Έτσι, μπορούν ταυτόχρονα να επικοινωνούν με στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Για τους μονοτροπικούς δίγλωσσους και οι δύο γλώσσες γίνονται αντιληπτές από το ίδιο αισθητήριο σύστημα (ακρόαση), ενώ για τους διτροπικούς δίγλωσσους η μία γλώσσα γίνεται αντιληπτή ακουστικά και η άλλη γίνεται αντιληπτή οπτικά. (Emmorey, Borinstein and Tompson, 2005). (σύγκριση μονοτροπικής διτροπικής)

Φωνολογικές, λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα σε διάφορες ομιλούμενες και τις αντίστοιχες νοηματικές γλώσσες. Παρ’ όλα αυτά είναι κοινώς παρατηρούμενο πως οι διτροπικοί δίγλωσσοι σε κάποιες περιπτώσεις είναι ικανοί να χρησιμοποιούν παράλληλα στοιχεία και από τις δύο γλώσσες, παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν (Marian, Blumenfeld and Boukrina, 2008). Πραγματοποιούν, δηλαδή, ασυνείδητα και ανεξαρτήτως του συνομιλητή τους μια γλωσσική μίξη (code- blending) (Emmorey, Borinstein and Thompson 2005). Εντούτοις, οι Martin et al (2014) παρατήρησαν ότι ένας μονοτροπικός δίγλωσσος που μπορεί και μιλά ορθά και τις δύο γλώσσες που κατέχει, τις έχει δηλαδή κατακτήσει πλήρως ακαδημαϊκά, πραγματοποιεί πολύ σπάνια γλωσσική μίξη των δύο γλωσσικών κωδικών. Αντίθετα, ένας αντίστοιχος διτροπικός δίγλωσσος, πραγματοποιεί πολύ συχνότερα μίξη (code- blending) των δύο γλωσσικών συστημάτων. Η παραπάνω ιδιότητα των διτροπικών δίγλωσσων πιθανώς σχετίζεται με τον τρόπο επεξεργασίας

και αποκωδικοποίησης των σημάτων επικοινωνίας που δέχονται. (χαρακτηριστικό διτροπικών δίγλωσσων).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Emmorey, Borinstein and Tompson (2005), στην οποία μελετήθηκε η επικοινωνία μεταξύ μονοτροπικών και διτροπικών δίγλωσσων, έδειξαν ότι οι διτροπικοί δίγλωσσοι, που επικοινωνούσαν στην Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα και στα Αγγλικά χρησιμοποιούσαν περιστασιακά ακούσια νοήματα της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας (ASL) όταν επικοινωνούσαν με ανθρώπους που δεν γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα. Αυτό υποδηλώνει ότι στους διτροπικούς δίγλωσσους και οι δύο γλώσσες (η νοηματική και η αντίστοιχη προφορική) μπορούν να είναι πάντα ενεργές ως έναν βαθμό στον δίγλωσσο εγκέφαλο. Ίσως αυτό να γίνεται λόγω της δυνατότητας ύπαρξης ταυτόχρονου λόγου και νοημάτων. Αντίθετα, παρ'όλο που και δύο ομιλούμενες γλώσσες μπορούν να είναι ενεργές στο μυαλό ενός μονοτροπικού δίγλωσσου, οι αρθρικοί περιορισμοί αποτρέπουν τις ακούσιες εναλλαγές κώδικα σε μια γλώσσα που δεν είναι γνωστή στον συνομιλητή τους. Η φύση της διτροπικής διγλωσσίας, παρέχει έτσι ένα μοναδικό πλεονέκτημα στο δίγλωσσο μυαλό (Emmorey, Borinstein and Tompson 2005). (σύγκριση μονοτροπικής διτροπικής διγλωσσίας)

1.3.2. Συγκριτικά οφέλη των διτροπικά δίγλωσσων

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι διτροπικά δίγλωσσοι είναι σημαντικά και σχετίζονται κυρίως με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την επεξεργασία των πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους (γνωστικά οφέλη), τη ενεργοποίηση πολλαπλών μερών του εγκεφάλου, τη βελτίωση της οπτικής αντίληψης, καθώς επίσης και την επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διτροπική διγλωσσία παρέχει στο άτομο γνωστικά οφέλη: ενισχύει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γραμματισμού στα μικρά παιδιά (Daniels 1994, 2004, Moses et al. 2015) και επιτρέπει στον εγκέφαλο να επεξεργάζεται νέες πληροφορίες (Brereton, 2010) και να επικοινωνεί παράλληλα (Bowman- Smart, 2019) με δύο διαφορετικούς τρόπους, ακουστικά, μέσω του προφορικού λόγου και οπτικά, μέσω της νοηματικής. Αυτό δεν είναι δυνατό με δύο προφορικές γλώσσες. Μέσω της νοηματικής γλώσσας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ακούν, να βλέπουν και να νιώθουν τις λέξεις (Brereton, 2010). Οι διτροπικοί δίγλωσσοι μπορούν να ενεργοποιήσουν ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες κατά τη διάρκεια της κατανόησης

του προφορικού λόγου (Shook and Viorica, 2012) και δεν αντιμετωπίζουν κανένα εμπόδιο στην ταυτόχρονη ομιλία και γραφή (Emmorey et al. 2016). (γνωστικά οφέλη: επεξεργασία πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους)

Η περίπτωση των διτροπικά δίγλωσσων δεν συνεπάγεται μονάχα τη χρήση γλωσσικού κώδικα, αλλά και παραγλωσσικών, νευματικών στοιχείων της νοηματικής, δηλαδή χειρονομιών. Αυτό σημαίνει πως κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους ενεργοποιούνται περισσότερα μέρη του εγκεφάλου ακόμη και αν κάτι τέτοιο συμβαίνει ασυνείδητα (Whitehead, Schiavetti and Metz, 1995).(ενεργοποίηση πολλαπλών μερών του εγκεφάλου)

Αναφορικά με την επιρροή της διτροπικής διγλωσσίας στην οπτική αντίληψη, έρευνα των Ellis et al (2001), δείχνει πως τα δίγλωσσα άτομα που μεγαλώνουν από Κωφούς γονείς, αναπτύσσουν καλύτερη λειτουργία του μπροστινού φλοιού, σε σχέση με τα δίγλωσσα άτομα που μεγαλώνουν από ακούοντες γονείς. Αυτό σημαίνει πως οι διτροπικοί δίγλωσσοι σε σχέση με τους μονοτροπικούς αναπτύσσουν αποτελεσματικότερη και γρηγορότερη οπτική κατανόηση του συνομιλητή τους, αντιλαμβάνονται για παράδειγμα καλύτερα και πιο γρήγορα τις εκφράσεις του προσώπου (Bettger et al., 1997) και τις χειρονομίες του ατόμου με το οποίο επικοινωνούν. Η συγκεκριμένη ικανότητα, αναπτύσσεται ιδιαίτερος σε άτομα που κατέχουν τη νοηματική γλώσσα ως Γ1, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για ακούοντα ή κωφά άτομα. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα, βέβαια, είναι εύλογο. Για τη χρήση της νοηματικής είναι απαραίτητη η οπτική επαφή με τον συνομιλητή, συνεπώς τα άτομα που κατέχουν τη νοηματική ως Γ1 και τη χρησιμοποιούν ως βασική γλώσσα επικοινωνίας, βασίζουν την αλληλεπίδρασή τους στην αποκωδικοποίηση οπτικών σημάτων. Έτσι, η οπτική αντίληψη κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, ερεθίζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ακούοντες μονόγλωσσους συνομιλητές. (Carek, Campbell and Woll 2008).(οφέλη διτροπικής: οπτική αντίληψη)

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της διτροπικής διγλωσσίας είναι η επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση. Τα δίγλωσσα, παιδιά εξασκούνται από μικρή ηλικία στην επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών μορφών, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. (Αρχάκης- Κονδύλη 2011). Επομένως, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα ακούοντα παιδιά Κωφών γονέων, τα οποία μεγαλώνουν σε ένα διτροπικό

περιβάλλον, είναι ως δίγλωσσα, περισσότερο επικοινωνιακά ευαισθητοποιημένα και ευέλικτα. (οφέλη διτροπικής: επικοινωνιακή ευελιξία διτροπικά δίγλωσσων)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η διτροπική διγλωσσία, η οποία έχει ερευνηθεί κυρίως σε ακούοντα παιδιά Κωφών γονέων, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες σε σύγκριση με τη μονοτροπική διγλωσσία, αλλά και συνεπάγεται μοναδικά οφέλη. (συμπέρασμα ενότητας).

1.4. Οφέλη εκμάθησης Νοηματικής Γλώσσας στο άτομο

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει αναφορά στα ατομικά οφέλη εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας, μερικά εκ των οποίων είναι τα οφέλη στις γνωστικές δεξιότητες (μνήμη, οπτικοκινητική αντίληψη), στη γλωσσική ανάπτυξη (εκμάθηση λεξιλογίου, φωνολογική ενημερότητα, προφορική έκφραση, εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας), στη μη λεκτική επικοινωνία, στα είδη πολλαπλής νοημοσύνης, στην εκφραστικότητα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία τόσο σε θορυβώδη περιβάλλοντα όσο και με κωφούς/βαρήκοους, καθώς και στη διπλή θέαση του κόσμου. Εκτός αυτού, θα αναλυθούν τα οφέλη της νοηματικής στη βρεφική, νηπιακή και παιδική ηλικία, στους μεταγλωσσικά κωφούς και στα άτομα του στενού περιβάλλοντος των κωφών/βαρηκόνων. (εισαγωγή)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η νοηματική γλώσσα μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Η συμμετοχή παιδιών με φυσιολογική ακοή σε ένα πρόγραμμα Νοηματικής γλώσσας, αυξάνει την επίδοση στον τομέα των μη λεκτικών γνωστικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης, σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε στην Ιταλία από τους Capirci et al (1998). Η ίδια έρευνα έδειξε επίσης ότι η Ιταλική Νοηματική Γλώσσα βελτίωσε την ικανότητα προσοχής των ακούοντων παιδιών, την οπτική διάκριση και τη μνήμη των χωρικών εννοιών. (βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων)

Αναφορικά με τα οφέλη της νοηματικής γλώσσας στη μνήμη, οι Stanfield et al. (2014), εξέτασαν τη σχέση μεταξύ νοημάτων και μνήμης. Μέσα από την έρευνα και την παρατήρησή τους, έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις χειρονομίες ως έναν τρόπο να θυμούνται νέες λέξεις. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να

συνδέουν την αντίστοιχη εικονική χειρονομία με την έννοια ενός αντικειμένου (Stanfield et al, 2014). (όφελος στη μνήμη)

Σχετικά με την ανάκληση μνήμης, οι Stevanomi and Salmon (2005) εξέτασαν τη σύνδεση μεταξύ χειρονομιών και λεκτικής έκφρασης. Υποστήριξαν ότι η χρήση χειρονομιών αύξησε την ανάκληση ενός γεγονότος. Στην έρευνά τους, το 2005, σε παιδιά ηλικίας 6 και 7 ετών, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι τα παιδιά από τα οποία ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες όσο περιέγραφαν γεγονότα, μπορούσαν να μεταφέρουν σημαντικά περισσότερες πληροφορίες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, που δεν χρησιμοποιούσαν χειρονομίες (ή χρησιμοποιούσαν περιορισμένο αριθμό χειρονομιών) (Stevanomi and Salmon, 2005). Αυτή η ερευνητική μελέτη υποδεικνύει ότι η χρήση χειρονομιών θα μπορούσε επίσης να βελτιώσει την ανάκληση γεγονότος και επομένως, να ενισχύσει την εκμάθηση της γλώσσας και την προφορική έκφραση. (όφελος στην ανάκληση μνήμης- εκμάθηση γλώσσας- προφορική έκφραση)

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τα οφέλη της νοηματικής γλώσσας όσον αφορά στην προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης (Brereton, 2010, Daniels, 2001, Good et al., 1993, Petitto et al., 2001). Η Daniels (2001) διεξήγαγε διαφορετικές έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι η εκμάθηση λεξιλογίου και η διατήρησή του αυξάνονται όταν η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται από ακούοντες μαθητές. Η Daniels (2004) μελέτησε επίσης τη σχέση ανάμεσα στη νοηματική γλώσσα και τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς επίσης και την επίδραση της νοηματικής στις γλωσσικές ικανότητες ακουόντων παιδιών σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Επιπλέον, περιέγραψε πώς νοηματίζοντας τα 26 νοήματα του Αμερικάνικου αλφάβητου, βελτιώθηκε η φωνολογική επίγνωση των μαθητών. Η νοηματική, παρείχε στους μαθητές έναν νέο τρόπο να απομονώσουν τους ήχους και τα ονόματα των γραμμάτων στο αγγλικό αλφάβητο. Η νοηματική, επομένως, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη γλωσσική ανάπτυξη μέσω της εκμάθησης λεξιλογίου και της υποστήριξης της φωνολογικής επίγνωσης (Daniels, 2004). Οι Brereton (2010), Daniels (2004) και Good et al. (1993) επισήμαναν επίσης, τον λόγο για τον οποίο η νοηματική γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τις γλωσσικές δεξιότητες. Παρατήρησαν ότι η νοηματική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν μια νέα γλώσσα, λειτουργώντας ως μια οπτικο-κινητική στρατηγική μάθησης (Brereton 2010, Daniels, 2004, Good et al. 1993). (όφελος στη γλωσσική ανάπτυξη)

Πρόσφατες έρευνες (Broaders et al. 2007, Good et al. 1993, Goldin- Meadow, 2007, Stevanomi and Salmon 2005, Toth, 2009) δείχνουν ότι η νοηματική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας σε μικρά παιδιά, καθώς τα νοήματα και οι χειρονομίες μπορούν να βελτιώσουν τη λεκτική έκφραση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Goldin- Meadow (2007), στα αρχικά στάδια της πρώτης γλωσσικής κατάκτησης, οι χειρονομίες γίνονται με φυσικό τρόπο από τα παιδιά και χρησιμοποιούνται κυρίως ως βοήθεια στο γλωσσικό σύστημα, αντικαθιστώντας λέξεις που το παιδί δεν έχει μάθει ακόμα. Τα παιδιά που έχουν ήδη μάθει μια πρώτη γλώσσα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν χειρονομίες και νοήματα όταν χάνουν τα λόγια τους ή όταν δυσκολεύονται να εκφραστούν (Goldin- Meadow, 2007). Η νοηματική και οι χειρονομίες θα μπορούσαν επομένως, να υποστηρίξουν την προφορική έκφραση σε παιδιά που μαθαίνουν ξένες γλώσσες. (όφελος στην προφορική έκφραση κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας)

Ένα ακόμη όφελος της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας στο άτομο είναι η βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ένα μεγάλο μέρος της επικοινωνίας είναι μη-λεκτική και η χρήση της νοηματικής γλώσσας ενσωματώνει, επισημοποιεί και εκφράζει αυτή τη μη- λεκτική επικοινωνία με έναν αποτελεσματικό τρόπο, καθώς η νοηματική γλώσσα εμπεριέχει αρκετή εκφραστικότητα και πολλαπλά μη λεκτικά σήματα. (Bowman-Smart et al, 2019) (ενσωμάτωση μη λεκτικής επικοινωνίας)

Η νοηματική ενθαρρύνει τη χρήση της όρασης και της αφής, επιτρέποντας στα παιδιά να χρησιμοποιούν πολλαπλά είδη νοημοσύνης όταν μαθαίνουν μια νέα γλώσσα (Brereton, 2010, Good et al., 1993). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η νοηματική γλώσσα βοηθάει στην ανάπτυξη τεσσάρων από τα είδη πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1985): της χωρικής, της κιναισθητικής, της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Όταν κάποιος μαθαίνει τη νοηματική γλώσσα, καλείται να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη θέση, στο σχήμα, στον προσανατολισμό και στην κίνηση των χεριών (Timmermans, 2015 στο Monney, 2017). Αυτό σημαίνει πως εξασκεί τη χωρική νοημοσύνη του. Σχετικά με την κιναισθητική νοημοσύνη, η νοηματική γλώσσα, εκτός από τον συντονισμό των δακτύλων, των χεριών και του καρπού που απαιτεί, πολύ συχνά εμπλέκει ολόκληρο το σώμα, καθώς η κίνηση του κορμού και του κεφαλιού συνδυάζονται με ορισμένα νοήματα συγκεκριμένων εννοιών ή για τον ορισμό ενός πλαισίου. Ακόμα μία πτυχή της ανθρώπινης νοημοσύνης που συνδέεται με τη νοηματική γλώσσα είναι η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία

ορίζεται από τον Gardner (1985) ως “η ικανότητα αναγνώρισης και χαρακτηρισμού των συναισθημάτων”. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη περιλαμβάνει την κατανόηση συναισθήματος του εαυτού μας, ενώ η διαπροσωπική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την κατανόηση της διάθεσης και των προθέσεων των άλλων ανθρώπων. Καθώς η έκφραση του προσώπου αποτελεί βασικό στοιχείο της επικοινωνίας στη νοηματική γλώσσα (De Gruyter, 2008), αλλά και κύριο στοιχείο αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η επαφή με τη νοηματική γλώσσα σε καθημερινή βάση μπορεί να αναπτύξει τόσο την ενδοπροσωπική, όσο και τη διαπροσωπική νοημοσύνη (Monney, 2017). (οφέλη νοηματικής στα είδη νοημοσύνης του Gardner)

Η βελτίωση της εκφραστικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι δύο από τα οφέλη που προκύπτουν από τη νοηματική γλώσσα. Σύμφωνα με τον Toth (2009), η νοηματική γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για αυτο-έκφραση και επιτυχημένη επικοινωνία με τους άλλους, ενώ η Heslinga (2012), αναφέρει ότι η διδασκαλία και η καθημερινή χρήση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον δίνει μια ξεχωριστή ευκαιρία σε παιδιά που δεν συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, δεν εκφράζονται και δεν επικοινωνούν με τους συνομήλικούς τους, να εκφράσουν τις ιδέες και τις ανάγκες τους με διαφορετικούς τρόπους, καθώς επίσης και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους, να ενταχθούν σε μια ομάδα και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. (εκφραστικότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση)

Επιπλέον, υπάρχουν πολλαπλά κοινωνικά πλεονεκτήματα από την εκμάθηση μιας νοηματικής γλώσσας, τα οποία μπορούν να αποδειχθούν ωφέλιμα και σε ατομικό επίπεδο. Για παράδειγμα, η νοηματική γλώσσα επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν σε ιδιαίτερα θορυβώδη περιβάλλοντα (όπως είναι ένα μπαρ γεμάτο κόσμο ή ένα εργοστάσιο) ή με έναν διακριτικό τρόπο σε μέρη όπου μπορεί να μην επιτρέπεται ο θόρυβος ή μπορεί να αποσπά την προσοχή (για παράδειγμα στη σχολική τάξη). Επίσης, διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία με μέλη της κοινότητας των Κωφών που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν προφορικά, χωρίς να υπάρχει η ανάγκη διερμηνέα ή υποστηρικτικής συσκευής. Αυτό μπορεί να επιφέρει πλεονεκτήματα και στον προσωπικό και στον επαγγελματικό τομέα. Για παράδειγμα, κάνοντας μια επιχείρηση περισσότερο προσβάσιμη σε κ/β πιθανώς να αυξηθεί το κέρδος της επιχείρησης. Εκτός αυτού, η επικοινωνία με τους ανθρώπους της

κοινότητας των Κωφών δίνει την ευκαιρία στο άτομο να επικοινωνήσει με μια μεγαλύτερη ομάδα του πληθυσμού. (Bowman- Smart et al, 2019) (επικοινωνία όπου υπάρχει θόρυβος- επικοινωνία με Κωφούς)

Ένα ακόμη όφελος που αποκομίζουν οι ακούοντες από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας είναι η διπλή θέαση του κόσμου. Σύμφωνα με τον Grosjean (2010), όταν κανείς μαθαίνει να επικοινωνεί σε δύο γλώσσες, μπορεί να προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το ίδιο ισχύει και για έναν ακούοντα που θα μάθει τη νοηματική γλώσσα, μόνο που σε αυτή την περίπτωση το άτομο θα μπορεί να προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από δύο διαφορετικά είδη γλωσσών, μία ακουστική (την προφορική γλώσσα) και μία οπτικοκινητική, τρισδιάστατη γλώσσα (τη νοηματική γλώσσα). (διπλή θέαση του κόσμου)

1.4.1. Οφέλη στην πρώιμη βρεφική, νηπιακή και παιδική ηλικία

Από ανασκόπηση των ευρημάτων πρόσφατων μελετών, διαφαίνεται ότι η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας μπορεί να ωφελήσει σε μεγάλο βαθμό τα βρέφη και τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, ανεξαρτήτως ακουστικής κατάστασης. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι γονείς ακούοντων παιδιών αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν τη νοηματική γλώσσα ή άλλες χειρονομίες με τα βρέφη τους, πριν ακόμη αυτά να παράγουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο προφορικού λόγου (Monney, 2017). Τα οφέλη από τη διδασκαλία της νοηματικής σε παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας σχετίζονται με τη διδασκαλία και έκφραση των συναισθημάτων, την επίλυση συγκρούσεων, τη μείωση του άγχους, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη του γραμματισμού και την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, καθώς επίσης και με την εκφραστικότητα και την επικοινωνία. (εισαγωγή)

Τα νήπια που μαθαίνουν να νοηματίζουν είναι πιθανότερο να μπορούν να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Valloton, 2008). Και αυτό γιατί, η διδασκαλία των νοημάτων για τα συναισθήματα διευρύνει το συναισθηματικό λεξιλόγιο ενός παιδιού και προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο για συναισθηματική έκφραση (Dennis & Azpiri, 2005, Murnane, Wolfe, 2019). (όφελος στα παιδιά για διδασκαλία και έκφραση συναισθημάτων)

Επιπλέον, καθώς η νοηματική γλώσσα περιλαμβάνει και τη μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βοηθητικό στοιχείο για την επίλυση συγκρούσεων (Murnane, Wolfe, 2019). Από αποτελέσματα έρευνας (Brereton, 2010)

προκύπτει ότι η επικοινωνία στη νοηματική μειώνει το άγχος των παιδιών και βοηθά στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. (επίλυση συγκρούσεων και μείωση άγχους)

Η νοηματική γλώσσα μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και των νηπίων, αλλά και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Σε μια ισπανική μελέτη που έγινε σε τοπικές βιβλιοθήκες της Μαδρίτης με συμμετέχοντα τόσο κωφά, όσο και ακούοντα παιδιά ηλικίας μικρότερης των 10 ετών, και η οποία είχε να κάνει με την αφήγηση γεγονότων ταυτόχρονα στον προφορικό λόγο και στη νοηματική, αποδείχθηκε ότι η νοηματική γλώσσα είχε θετική επίδραση στην εμπειρία του γραμματισμού των ακουόντων παιδιών (Poveda et.al, 2008). Επιπλέον, τα αποτελέσματα μιας άλλης μελέτης (Daniels, 2001), έδειξαν ότι τα ακούοντα παιδιά προσχολικής ηλικίας που διδάσκονταν και μέσω του προφορικού λόγου αλλά και μέσω νοημάτων, είχαν μεγαλύτερη ανάπτυξη του προφορικού λεξιλογίου στα τέλη της σχολικής χρονιάς, σε σχέση με τα παιδιά που διδάσκονταν μόνο μέσω του προφορικού λόγου. (όφελος στον γραμματισμό ακουόντων παιδιών και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου)

Σύμφωνα με τους Goodwin et al (2000), η νοηματική γλώσσα μπορεί να βελτιώσει την εκφραστικότητα βρεφών και νηπίων. Αυτό μπορεί να έχει θετική επίδραση στην επικοινωνία με το στενό τους περιβάλλον, αφού όταν τα μωρά νοηματίζουν, υποστηρίζεται η επικοινωνία με τους ενήλικες, μειώνεται η ματαίωση των γονιών και αυξάνεται η βλεμματική επαφή και αλληλεπίδραση (Acredolo et al., 2009). (οφέλη νοηματικής στην εκφραστικότητα και στην επικοινωνία)

1.4.2. Οφέλη για τους μεταγλωσσικά κωφούς και για το στενό περιβάλλον των κωφών/βαρηκόων

Η εκμάθηση μιας νοηματικής γλώσσας, επίσης, παρέχει επιπρόσθετα οφέλη σε ακούοντες ανθρώπους που πιθανώς στο μέλλον να αντιμετωπίσουν προβλήματα ακοής (Oh et al. 2014), ιδιαίτερα δε σε άτομα με γενετική προδιάθεση προς προϊούσες βαρηκοΐες. Με την πάροδο των χρόνων και όσο οι άνθρωποι γερνούν, βρίσκονται αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα υγείας και η απώλεια ακοής πιθανώς να είναι ένα από αυτά. Βεβαίως, η πρόοδος της τεχνολογίας και της ιατρικής ενισχύει την ακοή, όχι όμως πλήρως, ούτε και σε όλες τις περιπτώσεις. Η απώλεια ακοής λόγω ηλικίας έχει συνδεθεί με επιδράσεις στην ποιότητα ζωής, στις κοινωνικές σχέσεις και στη

γνωστική λειτουργία (Fortunato et al. 2016). Η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας πριν την απώλεια ακοής θα μπορούσε να μειώσει αυτές τις επιδράσεις και να κάνει τη μετάβαση από τον κόσμο των ακουόντων στον κόσμο των κωφών πιο εύκολη (Bowman- Smart et al, 2019).

Ας δούμε για παράδειγμα το πλεονέκτημα που μπορεί να έχει ένα άτομο, όταν γνωρίζει ήδη μια γλώσσα, πριν εκτεθεί στο περιβάλλον όπου εκείνη χρησιμοποιείται. Για παράδειγμα, αν δεν καταφέρει κανείς να μάθει Γερμανικά πριν πάει στη Γερμανία, θα βιώσει μια δύσκολη κατάσταση. Ωστόσο, εκτός από τα μαθήματα Γερμανικών που θα μπορούσε να κάνει, θα μπορούσε να βοηθηθεί από έναν αυτόματο μεταφραστή για να μεταφράζει τα Γερμανικά στην μητρική του γλώσσα. Αντίστοιχα, αν ένας ακούων στο μέλλον αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα ακοής, αν εξελιχθεί για παράδειγμα σε βαρήκοος, είναι αρκετά πιθανό να χάσει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται προφορικά μηνύματα στη μητρική του γλώσσα. Χωρίς τη γνώση της νοηματικής γλώσσας όμως, δεν θα είναι εφικτή η χρήση διερμηνέα, για να τον βοηθά στην επικοινωνία. Αυτός είναι ένας λόγος για τον οποίο η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας ωφελεί το άτομο, σε σύγκριση με την εκμάθηση μιας άλλης (προφορικής) γλώσσας, ως δεύτερης γλώσσας. Με τον καιρό, καθώς οι γενιές περνούν, η νοηματική γλώσσα θα επιτρέπει την αποτελεσματική επικοινωνία με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους που εξελίσσονται σε κωφούς ή βαρήκοους, χωρίς να απαιτείται υποστηρικτική τεχνολογία (Bowman- Smart et al, 2019).

Εκτός αυτού, η εκμάθηση μιας νοηματικής γλώσσας μπορεί να ωφελήσει γονείς που πιθανώς στο μέλλον να αποκτήσουν κωφά ή βαρήκοα παιδιά. Τα περισσότερα κωφά παιδιά γεννιούνται από ακούοντες γονείς (Mitchell and Karchmer, 2004), και οι γονείς αυτοί θα πρέπει να μάθουν τη νοηματική γλώσσα παράλληλα με το παιδί τους, έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνούν μαζί του, μιας και η νοηματική γλώσσα θα είναι οπτικά προσβάσιμη στο κωφό παιδί (Bowman- Smart et al, 2019). Η γνώση, επομένως της νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες γονείς και κατ' επέκταση η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα της κοινότητας των Κωφών, θα ελαχιστοποιήσει το άγχος τους κατά την έλευση ενός κ/β παιδιού. (οφέλη σε ακούοντες γονείς κωφών παιδιών)

Αντιστρόφως, μια κοινωνική ομάδα που θα αποκομίσει πολλαπλά οφέλη από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας είναι τα παιδιών Κωφών γονέων (CODA), καθώς

και τα άτομα που αποτελούν το στενό περιβάλλον των κωφών/βαρηκόων. Πολλά παιδιά Κωφών γονέων κατακτούν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική (Todd, 2013) και στη συνέχεια μαθαίνουν μέσα από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον την ομιλούμενη γλώσσα. Επικοινωνώντας στο σχολικό περιβάλλον με τους (ακούοντες) συμμαθητές τους και στη νοηματική γλώσσα, θα νιώσουν μεγαλύτερη οικειότητα, αφού θα μπορούν να επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, ακούοντες συγγενείς, φίλοι, γείτονες και συνάδελφοι κωφών/βαρηκόων, θα ωφεληθούν ιδιαίτερα από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, καθώς είναι άτομα που έρχονται συχνά σε επαφή με κωφούς/βαρήκοους και αποτελούν το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον. Σε μια τέτοια περίπτωση, η επικοινωνία κωφών και ακουόντων θα γίνεται ευκολότερα, κάτι που πιθανώς να έχει ως αποτέλεσμα τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ κωφών/βαρηκόων και ακουόντων.

Πρέπει, συμπληρωματικά προς το παραπάνω, να σημειωθεί ότι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα (όπως και η κοινωνία γενικότερα) θα ωφεληθούν, εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές θα μάθουν επιτυχώς τη νοηματική γλώσσα στο σχολείο και από τον βαθμό που θα διατηρήσουν αυτή τη γνώση σε όλη τους τη ζωή. Επίσης, ακόμη κι αν οι άνθρωποι μαθαίνουν μόνο σε βασικό επίπεδο τη νοηματική γλώσσα, αυτό θα έχει σημαντικά οφέλη στην κοινωνική τους αποδοχή από την κουλτούρα των Κωφών. Η εκμάθηση, έστω και σε στοιχειώδες επίπεδο, της νοηματικής γλώσσας στο σχολείο παρέχει ένα βασικό επίπεδο γνώσης, με το οποίο μπορεί κανείς να εμπεδώσει στη νοηματική γλώσσα όταν το χρειαστεί (για παράδειγμα αν στο μέλλον χάσει την ακοή του ή όταν βρεθεί στην οικογένεια ή στο περιβάλλον του ένα κωφό ή βαρήκοο άτομο) (Bowman- Smart et al, 2019).

Μεταξύ όλων αυτών, υπάρχει το ερώτημα αν η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας θα κοστίσει στο άτομο τόσο σε οικονομικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Αν για τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας ένα άτομο δέχεται σημαντική οικονομική επιβάρυνση, τότε είναι πιθανό να βρεθεί σε δίλημμα σχετικά με την απόφασή του να επενδύσει οικονομικά στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας ή όχι. Σε μια τέτοια περίπτωση, αυτό θα πρέπει να σταθμίζεται ενάντια στα οφέλη των κωφών ή βαρηκόων συνανθρώπων του που είναι σε χειρότερη θέση ή περιθωριοποιημένοι (Bowman- Smart et al, 2019). Επίσης, το άτομο θα πρέπει να κατανοήσει ότι με την εκμάθηση της

νοηματικής γλώσσας θα κάνει μια επένδυση στην προσωπική του ανάπτυξη, επομένως θα πρέπει να επενδύσει σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

Με βάση τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα οφέλη από την εκμάθηση μιας νοηματικής γλώσσας είναι σημαντικά και μέσα από αυτά το άτομο μπορεί να εξελιχθεί σε διαφορετικούς τομείς. Η νοηματική γλώσσα μπορεί να ωφελήσει τόσο τα παιδιά και τους ενήλικες ακούοντες, όσο και τους μεταγλωσσικά κωφούς και το στενό περιβάλλον των κωφών και βαρηκόνων.

1.5. Οφέλη εκμάθησης Νοηματικής Γλώσσας στην ευρύτερη κοινωνία και στους κ/β συνανθρώπους

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούν τα πολλαπλά οφέλη που θα δημιουργηθούν για την κοινωνία και ιδιαίτερα, για την κοινότητα των Κωφών, αν όλο και περισσότεροι ακούοντες μαθαίνουν να επικοινωνούν στη νοηματική γλώσσα.

Η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για να συμμετέχει ολοκληρωτικά στην κοινωνία. Γι' αυτό, είναι σημαντικό να διδάξουμε στα παιδιά μια γλώσσα που θα τους επιτρέπει να επικοινωνούν με ανθρώπους, των οποίων η ικανότητα για επικοινωνία και συμμετοχή στην κοινωνία περιορίζεται. Μ' αυτό το επιχείρημα είναι σημαντικό, να αναφέρουμε τους Κωφούς συνανθρώπους μας όχι απλά ως μια γλωσσική κοινότητα, αλλά επίσης, ως μια περιθωριοποιημένη γλωσσική μειονότητα, καθώς έτσι αυτοπροσδιορίζονται οι Κωφοί, σύμφωνα με τον Ladd (2003). Παρ' όλο που πολλοί άνθρωποι δεν θεωρούν την κώφωση αναπηρία, οι κοινωνικές επιπτώσεις της ελλιπούς επικοινωνίας με την πλειοψηφία της κοινωνίας, είναι φανερές. Γι' αυτό, υπάρχουν ισχυροί λόγοι δικαιοσύνης που υποστηρίζουν την άποψη ότι η διαθεσιμότητα των προγραμμάτων εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας θα πρέπει να είναι ίδια με τη διαθεσιμότητα των προγραμμάτων εκμάθησης άλλων, προφορικών γλωσσών (Bowman-Smart et al, 2019).

Επιπλέον είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας σε ακούοντες θα ωφελήσει σημαντικά τους κωφούς και βαρήκοους, είτε αυτοί δέχονται τη βοήθεια ακουστικού ή κοχλιακού εμφυτεύματος, είτε όχι. Τα αποτελέσματα των κοχλιακών εμφυτευμάτων, για παράδειγμα, ποικίλουν ανάλογα με τον βαθμό και το είδος της απώλειας ακοής (Cosetti and Waltzman 2012, Fontenot et al. 2018), καθώς και την ηλικία στην οποία τοποθετείται το κοχλιακό εμφύτευμα (Dettman et al. 2016).

Πολλά παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα δεν πετυχαίνουν το ίδιο επίπεδο προφορικού λόγου σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομηλικούς τους (Geers et al. 2009). Ακόμη και οι απολύτως επιτυχείς χρήστες κοχλιακών εμφυτευμάτων δεν είναι δυνατόν να τα αξιολογήσουν σε απόσταση πολλών μέτρων από την πηγή του ήχου (σε σεμινάρια ή συνέδρια, λόγου χάρη) ή σε θορυβώδεις εξωτερικούς χώρους, ενώ η νοηματική γλώσσα παραμένει αντιληπτή σε αποστάσεις μεγαλύτερες της προφορικής γλώσσας. Σε όλες τις περιπτώσεις, τέλος, όταν ο χρήστης αποσυνδέει το κοχλιακό εμφύτευμα (στις ώρες ξεκούρασης και αποφόρτισης, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια βλάβης του κοκ), είναι απολύτως κωφός. Επομένως, φαίνεται να παραμένει ωφέλιμο για τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα να μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα.

Οι γονείς των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα έχουν αποθαρρυνθεί από τους ειδικούς όσον αφορά τη χρήση της νοηματικής γλώσσας με τα παιδιά τους, ως μια μέθοδο που αποτρέπει την αποτελεσματική προφορική επικοινωνία (Humphries et al. 2017). Τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον προφορικής επικοινωνίας, είναι πολύ πιθανό με δική τους πρωτοβουλία να μάθουν τη νοηματική γλώσσα αργότερα στη ζωή τους. Αυτό μπορεί να έχει θετική επίδραση στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και στην αίσθηση της ταυτότητάς τους. Επομένως, η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας και η πρόσβαση σε αυτήν δεν ωφελεί μόνο τους Κωφούς που επικοινωνούν ήδη στη νοηματική γλώσσα, αλλά και τους κωφούς που έχουν αποθαρρυνθεί στο παρελθόν από τη χρήση της (κωφοί και βαρήκοοι που μεγάλωσαν σε ένα περιβάλλον προφορικής επικοινωνίας) (Bowman- Smart et al, 2019).

Τα πρακτικά οφέλη που απορρέουν από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας είναι αμφίδρομα τόσο για τους κωφούς και βαρήκοους, όσο και για τους ακούοντες. Η αλληλεπίδραση ενός κωφού ή βαρήκοου ατόμου με έναν ακούοντα μπορεί να πραγματοποιηθεί με αργό ρυθμό και ένας προς έναν, ενώ απαιτείται μεγάλη υπομονή και από τα δύο άτομα. Ωστόσο, λόγω της αναγκαίας χειλεανάγνωσης, σε αυτή την περίπτωση, και της αδυναμίας των ακουστικών βοηθημάτων να διακρίνουν και να απομονώσουν μεμονωμένους ήχους σε θορυβώδη περιβάλλοντα, η αλληλεπίδραση των κωφών/ βαρήκοων με τους ακούοντες είναι σε μεγάλο βαθμό μη εφικτή (Ladd, 2003).

Είναι για παράδειγμα, πιο δύσκολο για τους κ/β να παραγγείλουν έναν καφέ ή να ανοίξουν έναν τραπεζικό λογαριασμό, αν δεν υπάρχει κανείς με τον οποίο να μπορούν να επικοινωνήσουν απλά και αποτελεσματικά-με μη λεκτικά μέσα (Bowman- Smart et

al, 2019). Το ίδιο ισχύει και από την πλευρά των ακουόντων. Σε περίπτωση που κάποιος ακούων συναντήσει έναν κωφό ή βαρήκοο σε μια καθημερινή συνδιαλλαγή και χρειαστεί να επικοινωνήσει μαζί του, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της αναζήτησης πληροφοριών από κάποιον περαστικό σχετικά με τα δρομολόγια του λεωφορείου, η επικοινωνία δεν θα είναι αρκετά εύκολη αν ο ακούων δεν μπορεί να επικοινωνήσει έστω και στοιχειωδώς στη νοηματική γλώσσα.

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελούν οι συνδιαλλαγές με τις Αρχές όπως για παράδειγμα τροχαίοι έλεγχοι ρουτίνας. Σύμφωνα με τους Σαπουντζάκη και Γεωργοκωστόπουλο (2017), είναι συχνό οι κωφοί και βαρήκοοι να νιώθουν ανασφάλεια και να μην αντιλαμβάνονται την πρώτη εντολή των αστυνομικών σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, είτε οι εντολές να δίνονται προτού εδραιωθεί η οπτική επαφή, είτε να υπάρχει άγνοια ή αμφιβολία εκ μέρους των Αρχών σχετικά με την κώφωση του πολίτη. Επομένως, η διδασκαλία της νοηματικής σε ακούοντες, καθώς και η εκμάθηση των βασικών αρχών επικοινωνίας με κωφούς και βαρήκοους θα ωφελούσε σημαντικά την κοινωνία, αφού κωφοί και ακούοντες θα μπορούσαν σε ένα μεγάλο ποσοστό να επικοινωνήσουν επιτυχώς αναφορικά με πρακτικά καθημερινά ζητήματα.

Τα παραπάνω παραδείγματα αφορούν σχετικά ασήμαντες περιστάσεις της καθημερινότητας, αλλά οι κοινωνικές επιπτώσεις της αδυναμίας επικοινωνίας μεταξύ κ/β και ακουόντων είναι εμφανείς και σε πιο σοβαρές και σημαντικές στιγμές της ζωής, όπως η ελλιπής επικοινωνία με ιατρικό προσωπικό σε στιγμές πολύ σημαντικές, για παράδειγμα κατά τη γέννηση του παιδιού ενός Κωφού γονέα (Bowman- Smart et al, 2019), η συμμετοχή σε διαδικασίες δίκης κ.ο.κ. Σε τέτοιες περιστάσεις η γνώση της νοηματικής γλώσσας είτε απευθείας είτε μέσω διαμέσου θα διευκόλυνε ιδιαίτερα τόσο τους ακούοντες εργαζόμενους του νοσοκομείου ή του δικαστηρίου αντίστοιχα, όσο και τον κωφό ή βαρήκοο συμμετέχοντα.

Ένα ακόμη όφελος προς τους κωφούς/βαρήκοους, αλλά και προς τους ακούοντες, είναι η συμβολή της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου. Ο αυτοπροσδιορισμός και η επιλογή της ταυτότητας από το ίδιο άτομο εξαρτάται από τις εμπειρίες που θα αποκτήσει μεγαλώνοντας, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που θα διαμορφώσει από τα περιβάλλοντα του σχετικά με την κώφωση ή βαρηκοΐα και την γλώσσα που θα επιλέξει (Σαπουντζάκη και Γεωργοκωστόπουλος, 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο η συμβολή της εκμάθησης μιας οπτικοκινητικής,

μειονοτικής γλώσσας και κοσμοαντίληψης έχει καθολικά οφέλη. Αν όλα τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων και των κωφών/βαρηκόων και των ακουόντων παιδιών) μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα στο σχολείο, αυτό θα τους επιτρέψει την πλήρη πρόσβαση και στους δύο κόσμους (ο κόσμος των Κωφών και ο κόσμος των ακουόντων) και θα τους διευκολύνει να επιλέξουν αργότερα σχετικά με το πώς αυτοπροσδιορίζονται, ανεξάρτητα από το στενό επικοινωνιακό τους περιβάλλον, καθώς θα έχουν αποκτήσει πρόσβαση σε ένα βασικό στοιχείο της κοινότητας των Κωφών, τη γλώσσα (Bowman- Smart et al, 2019).

Τα οφέλη που απορρέουν από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας δεν αφορούν μόνο την άμεση πρόσβαση σε περισσότερα αγαθά και υπηρεσίες και την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού. Ακόμα και με την ευρεία ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα, θα παραμείνουν πολλοί ακουόντες που χρειάζονται τη βοήθεια διερμηνέα ή κάποιου διαμεσολαβητή, που να γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα, όταν επικοινωνούν με κωφούς συνανθρώπους τους. Οι κωφοί έχουν το δικαίωμα να επικοινωνούν μέσω διερμηνέα, ειδικά όταν πρόκειται για υπηρεσίες όπως η ιατρική φροντίδα. Ο αριθμός των διερμηνέων, αλλά και εκείνων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επικοινωνία Κωφών και ακουόντων μέσω της νοηματικής γλώσσας είναι μικρός και υπάρχει ανάγκη για περισσότερους. Η ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, θα αυξήσει την έκθεση των νεαρών ατόμων σε αυτή και πιθανώς να επηρεάσει έναν αριθμό ατόμων να επιλέξουν να την αξιοποιήσουν και στην επαγγελματική τους πορεία (Bowman- Smart et al, 2019).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η εκπαίδευση και η εργασία ειδικευμένων και πιστοποιημένων διερμηνέων νοηματικής γλώσσας παραμένει ουσιαστική, ακόμη κι αν υπάρξει ευρύτερη γνώση της νοηματικής γλώσσας. Η μερική γνώση μιας γλώσσας δεν θα ήταν αρκετή για να παρέχει υπηρεσίες στο πλαίσιο της ιατρικής περίθαλψης, της εκπαίδευσης ή των δημοσίων εκδηλώσεων. Ωστόσο, σε μικρές καθημερινές καταστάσεις όπου ένας διερμηνέας δεν είναι εύκολο να παρίσταται, η μερική γνώση μιας γλώσσας- όπως για παράδειγμα οι αριθμοί και οι πιο συνηθισμένες λέξεις- θα διευκόλυναν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Κωφών και ακουόντων (Bowman- Smart et al, 2019).

Εκτός από τα άμεσα οφέλη για τους κωφούς/βαρήκοους και για τους ακουόντες, η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας μπορεί να επιφέρει επίσης ευρύτερα πολιτιστικά

οφέλη για την κοινότητα των Κωφών. Αν ο αριθμός των ατόμων που έχουν μια εξοικείωση με τη νοηματική γλώσσα αυξηθεί σημαντικά, θα υπάρχουν πλεονεκτήματα, πέρα από την άμεση διευκόλυνση της επικοινωνίας. Ακόμη κι αν οι μαθητές στο σχολείο μαθαίνουν μόνο το βασικό επίπεδο της νοηματικής γλώσσας, η διαθεσιμότητά της και η εξοικείωση των ατόμων με αυτή, θα έχουν έναν θετικό αντίκτυπο στην ευημερία των μελών της κοινότητας των Κωφών. Αυτό θα συμβεί επειδή η αυξημένη διαθεσιμότητα της νοηματικής γλώσσας θα κάνει τους Κωφούς να νιώθουν περισσότερο ενταγμένοι και καλοδεχούμενοι στην κοινωνία. Αυτό επίσης, θα διευκόλυνε την εξοικείωση της κοινωνίας με την κουλτούρα των Κωφών και την όσο το δυνατόν καλύτερη αντιμετώπιση των αναγκών τους. Αν τα παιδιά από το σχολείο ακόμα ενημερώνονται για την κώφωση και για τις ανάγκες των κωφών και βαρήκοων συνανθρώπων τους, είναι λιγότερο πιθανό να βλέπουν την κώφωση αρνητικά και περισσότερο πιθανό να αποδέχονται τους Κωφούς συνομηλίκους τους (Batten et al. 2013). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως η κοινότητα των Κωφών, λόγω της αδυναμίας επικοινωνίας με τους ομιλούντες, παρουσιάζει τάσεις απομόνωσης. Οι περισσότεροι Κωφοί άνθρωποι, είτε άτυπα (σχηματίζουν μεταξύ τους κοινωνικές επαφές) είτε οργανωμένα (με την ίδρυση συλλόγων και οργανισμών) επιζητούν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η ένταξη της νοηματικής ως μάθημα στα σχολεία είναι πολύ πιθανό να εντάξει σε σημαντικό βαθμό τους Κωφούς στο κοινωνικό σύνολο και να περιορίσει αυτή την απομόνωση που βιώνουν (Bowman- Smart et al, 2019).

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημάναμε πως η κοινωνία γενικότερα, αλλά και η κοινότητα των Κωφών, ειδικότερα, θα επωφεληθεί σημαντικά, ενώ δεν υπάρχει περίπτωση να ζημιωθεί αν κάποιοι ακούοντες μάθουν να επικοινωνούν στη νοηματική γλώσσα. Τα οφέλη περιγράφηκαν παραπάνω ως προς τις πρακτικές επικοινωνιακές συνδιαλλαγές, αλλά και τις σοβαρές επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών/βαρήκοων, τον αυτοπροσδιορισμό και την αύξηση των μελλοντικών διερμηνέων νοηματικής γλώσσας, καθώς και την ένταξη των Κωφών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

1.6. Οφέλη από τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από τις εφαρμογές διδασκαλίας διαπιστώνονται τα πιθανά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη χρήση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά την υποστήριξη διαφορετικών μαθησιακών στυλ, το θετικό κλίμα και την πειθαρχία μέσα στην τάξη, την ένταξη Κωφών μαθητών στη γενική τάξη, την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, την επικοινωνία σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, καθώς και το όφελος στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Εκτενέστερη περιγραφή με πίνακες και αριθμητικά δεδομένα θα γίνει στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας. Παρ' όλα αυτά, μπορούμε να κάνουμε μια σύντομη αναφορά δεδομένων από έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία των νοηματικών γλωσσών στο σχολείο.

Στην έρευνα της Monney (2017), σε ένα σχολείο στο οποίο φοιτούσαν κατά κύριο λόγο ακούοντες και ελάχιστοι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές, έγινε καθημερινή έκθεση των μαθητών ενός τμήματος Ε τάξης στη νοηματική γλώσσα, με σκοπό την υποδοχή ενός μαθητή με προβλήματα ακοής στην τάξη. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον, βελτίωσαν τις δεξιότητες επικοινωνίας και ενημερώθηκαν για την κοινότητα των Κωφών. Επίσης, η χρήση της νοηματικής στο σχολικό περιβάλλον κατάφερε να υποστηρίξει διαφορετικά μαθησιακά στυλ και να βοηθήσει στην καλύτερη διαχείριση της τάξης.

Σε άλλη έρευνα των Murnane and Wolfe (2019), η οποία είχε ως αρχικό στόχο να μελετήσει αν η νοηματική θα μπορούσε να μειώσει τα επίπεδα του θορύβου στο σχολικό περιβάλλον, τα αποτελέσματα ήταν εξίσου ενθαρρυντικά. Παρ' όλο που ο θόρυβος μειώθηκε μόνο κατά 2%, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νοήματα που διδάχθηκαν τα παιδιά θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη διαχείριση της τάξης.

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί να γίνει πιο εύκολη με τη βοήθεια της νοηματικής γλώσσας, τόσο σε τάξεις εκμάθησης ξένων γλωσσών (Jahde, 2002), όσο και σε δίγλωσσες τάξεις (Mejia- Menendez, 2016).

Η χρήση της νοηματικής γλώσσας στην τάξη αποτελεί νέο τρόπο επικοινωνίας και μάθησης, ο οποίος μπορεί να υποστηρίξει διαφορετικά μαθησιακά στυλ των παιδιών. Μέσα από τη χρήση αυτού του τρόπου επικοινωνίας, ο δάσκαλος δημιουργεί ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η νοηματική γλώσσα διεγείρει περισσότερες

αισθήσεις από την απλή, ακουστική, παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται κυρίως στην τάξη. Έτσι, μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά που μαθαίνουν και αντιλαμβάνονται την πληροφορία με οπτικούς και κινητικούς τρόπους, είναι αυτά που θα ωφεληθούν περισσότερο από την επαφή τους με τη νοηματική γλώσσα. (Monney, 2017).

Εκτός αυτού, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν μελετήσει τα οφέλη της νοηματικής ως στρατηγικής για την υποστήριξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη και ως τεχνικής διαχείρισης της τάξης (Brereton, 2010, Good et al, 1993). Οι Good et al (1993) στη σχετική μελέτη τους υποστήριξαν ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα, μπορούν να επικοινωνούν από κάθε σημείο της αίθουσας, επιτρέποντας τη διατήρηση της ακαδημαϊκής ατμόσφαιρας της τάξης. Σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες (Spencer & Blades, 2005; Dockrell & Shield, 2006), οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις με υψηλό ποσοστό θορύβου έχουν χειρότερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε ήσυχες τάξεις. Η χρήση της νοηματικής στο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να μειώσει τον θόρυβο και έτσι να βελτιώσει τόσο το κλίμα και την πειθαρχία της τάξης, όσο και την επίδοση των μαθητών.

Η νοηματική γλώσσα βοηθά τους μαθητές να εμπλακούν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Με την απόκτηση ενός βασικού λεξιλογίου στη νοηματική, μερικές ρουτίνες της τάξης και η επιβολή πειθαρχίας μπορούν να γίνουν με μη προφορικούς/ακουστικούς τρόπους. Για παράδειγμα, το να ρωτάει κάποιος μαθητής αν μπορεί να χρησιμοποιήσει την τουαλέτα ή να απαντάει σε μια ερώτηση με ναι ή όχι, μπορεί να γίνει χωρίς να διαταράσσεται η προσοχή των άλλων μαθητών. Οι Petrie, Lindauer, Bennett and Gibson (1998) αναφέρουν ότι το 75-80% των τεχνικών πειθαρχίας θα πρέπει να γίνονται μη λεκτικά.

Εκτός από τη δημιουργία θετικού κλίματος και την αύξηση της πειθαρχίας στην τάξη, η νοηματική γλώσσα μπορεί επίσης να υποστηρίξει την ανακατεύθυνση (redirection), ως τεχνική διαχείρισης της τάξης (Brereton, 2010). Η Brereton (2010) έδωσε ένα παράδειγμα της αποτελεσματικότητας της νοηματικής ως τεχνικής ανακατεύθυνσης, περιγράφοντας μια δασκάλα, η οποία ήταν σε θέση να ανακατευθύνει έναν μαθητή, ενώ παράλληλα παρέδιδε μάθημα σε έναν άλλο μαθητή. Του νοημάτισε “Σταμάτα. Κατέβα σε παρακαλώ. Αυτό δεν είναι ασφαλές μέρος για να σταθείς”. Σε αυτό το

παράδειγμα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν θετικά μεταξύ τους, χωρίς να διακόψουν το μάθημα (Brereton, 2010). Οι Dennis and Azpiri (2005) υποστηρίζουν τη χρήση της νοηματικής γλώσσας σε τάξεις ακουόντων, ως ένα φυσικό βοήθημα που ελκύει την προσοχή των μαθητών και τους βοηθάει να συγκεντρωθούν στη διδασκαλία (Heslinga, 2012).

Η νοηματική γλώσσα μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την επικοινωνία σε περιβάλλοντα όπου οι μαθητές υποτίθεται πως πρέπει να είναι ήσυχοι, όπως για παράδειγμα στους διαδρόμους του σχολείου ή στο κυλικείο. Αυτό κινητοποιεί τους μαθητές, σχετικά με αυτό που οι Jitendra et al (1997) αναφέρουν ως ‘μυστικό κώδικα’. Πολλοί μαθητές απολαμβάνουν να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα με τους συμμαθητές τους εκτός τάξης.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Κωφών (World Federation of the Deaf, 2018), η ενταξιακή εκπαίδευση για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές μπορεί να περιλαμβάνει μοντέλα συνδιδασκαλίας, στα οποία μια ομάδα από Κωφούς και ακούντες δασκάλους παρέχουν ταυτόχρονη διδασκαλία στη νοηματική και στην προφορική γλώσσα σε μικτές τάξεις κωφών/βαρηκόων και ακουόντων μαθητών. Ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός δίγλωσσου προγράμματος για κωφούς/βαρήκοους μαθητές σε ξεχωριστές τάξεις, μέσα σε ένα γενικό σχολείο. Σε τέτοια περιβάλλοντα είναι σημαντικό ακόμα και για τους ακούντες μαθητές να τους παρέχεται διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας. Αυτή θα βοηθήσει στην ένταξη των κωφών και βαρηκόων μαθητών στο γενικό σχολείο (World Federation of the Deaf, 2018).

Τα αποτελέσματα ερευνών (Good et al, 1993, Brereton, 2010) στις οποίες μελετήθηκαν οι επιδράσεις της νοηματικής γλώσσας σε μικτές τάξεις με ακούντα και μη-ακούντα παιδιά έδειξαν ότι η νοηματική βοήθησε στη δημιουργία ενταξιακής κοινότητας, υποστηρικτικής για όλες τις μαθησιακές ικανότητες, διευκολύνοντας έτσι και την ενσωμάτωση παιδιών με προβλήματα ακοής στο γενικό σχολείο. Στην έρευνα της Brereton (2010), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τη νοηματική γλώσσα ως παράδειγμα ποικιλομορφίας προς τους μαθητές. Προώθησαν θετική και ενταξιακή κουλτούρα στην τάξη, μέσα από τη μοντελοποίηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται διαφορετικά από διαφορετικά άτομα (Brereton, 2010).

Ορισμένες μορφές της Νοηματικής Γλώσσας μπορεί να είναι επίσης χρήσιμες για μαθητές με νοητικές ή/και αναπτυξιακές αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, η νοηματική γλώσσα έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε παιδιά με σύνδρομο Down (Toth, 2009), ως εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας (Clibbens, 2001), ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει παιδιά με Αυτισμό ή ΔΕΠΥ (Monney, 2017), καθώς αυτά μαθαίνουν πιο εύκολα όταν η πληροφορία παρουσιάζεται οπτικά και κιναισθητικά. Επιπλέον, η κίνηση των χεριών και των ώμων που υπάρχει κατά τη χρήση της νοηματικής, βοηθά τα παιδιά με ΔΕΠΥ να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για κίνηση (Orfano, 2012). Εκτός αυτού, το δακτυλικό αλφάβητο έχει βοηθήσει παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στην ορθογραφία (Valloton, 2008).

Κώδικες που αξιοποιούν στοιχεία νοηματικής γλώσσας όπως το Key Word Sign και το MAKATON, έχουν αποδειχθεί εξαιρετικά πολύτιμοι για τους ανθρώπους με νοητική αναπηρία (Beecher and Childre 2012; Meuris et al. 2015; van der Meer et al. 2012). Παρ' όλα αυτά είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι αυτοί οι κώδικες αποτελούν εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας και όχι ολοκληρωμένες νοηματικές γλώσσες, όπως είναι για παράδειγμα η Ελληνική ή η Βρετανική Νοηματική Γλώσσα. Οι νοηματικές γλώσσες, δεν είναι κατά κάποιον τρόπο πιο εύκολες στην εκμάθηση ή λιγότερο σύνθετες από τις ομιλούμενες γλώσσες. Αντίθετα, η ευρύτερη εφαρμογή, ολοκλήρωση και ομαλοποίηση της διτροπικής επικοινωνίας μπορεί να προσφέρει ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον για όσους έχουν διάφορες μορφές επικοινωνιακής δυσκολίας (Bowman- Smart et al, 2019).

Δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν μια φυσική τάση να χειρονομούν, η νοηματική σε μια δίγλωσση τάξη, μπορεί να προωθήσει τη γλωσσική ανάπτυξη, διευρύνοντας και εδραιώνοντας το λεξιλόγιο του παιδιού και υποβοηθώντας τη γλωσσική έκφραση (Mejia-Menendez, 2016). Επίσης, η χρήση της νοηματικής στις τάξεις του Νηπιαγωγείου αλλά και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ της ακουστικής και της οπτικής αναπαράστασης των γραμμάτων του αλφάβητου (γραφοφωνημική αντιστοιχία). Το δακτυλικό αλφάβητο της νοηματικής γλώσσας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία των γραμμάτων, εφόσον στις περισσότερες νοηματικές γλώσσες και εν προκειμένω στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, αρκετά από τα νοήματα των γραμμάτων του δακτυλικού αλφάβητου είναι εικονικά, πράγμα που σημαίνει ότι το σχήμα του χεριού μοιάζει αρκετά με το σχήμα του γράμματος (Monney, 2017).

Οι Good et al. (1993) αναφέρουν ότι μια πολύγλωσση τάξη είναι το ιδανικό περιβάλλον για τη νοηματική, καθώς η νοηματική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κοινή γλώσσα για όλους τους μαθητές και τους δασκάλους. Η νοηματική προσφέρει στα παιδιά απεριόριστες ευκαιρίες γλωσσικής έκφρασης (Broaders et al. 2007, Goldin-Meadow, 2007, Toth, 2009). Ο Toth (2009) απέδειξε ότι τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία επωφελήθηκαν από τη νοηματική, όταν αυτή χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο επικοινωνίας.

Η Heslinga (2012) μελέτησε την ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας στη διδασκαλία μιας πολυπολιτισμικής τάξης ενός Γυμνασίου, η οποία περιείχε παιδιά από 20 διαφορετικές χώρες, με 16 διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Η νοηματική επέτρεψε στα παιδιά να δουν να ακούσουν, να βιώσουν και να συνεργαστούν σε διαφορετικά αντικείμενα με ένα αίσθημα διασκέδασης, κίνησης και θεατρικότητας. Χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα και ενσωματώνοντας στη διδασκαλία διαφορετικά νοήματα, κινήσεις του σώματος και εκφράσεις του προσώπου, ένας δάσκαλος μπορεί να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά επίπεδα Αγγλικής γλώσσας.

Η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον οφελεί εκείνους τους μαθητές που συχνά αποκλείονται κοινωνικά, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες που είναι διασκεδαστικές και ωφελούν στην επαφή με συνομηλίκους (Brereton, 2008, 2010). Ο Toth (2009) διαπίστωσε ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών αυξήθηκε με την ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας και ότι η νοηματική λειτούργησε ως μέσο για αυτο-έκφραση, επιτυχημένη επικοινωνία και ουσιαστικές σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον επιφέρει σημαντικά οφέλη, που αφορούν το θετικό κλίμα και την πειθαρχία στην τάξη, την ήσυχη ατμόσφαιρα του μαθήματος, την ένταξη κωφών/βαρηκώων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, την επικοινωνία και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, η χρήση της νοηματικής φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα σε πολύγλωσσες τάξεις και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της Νοηματικής στο γενικό σχολείο

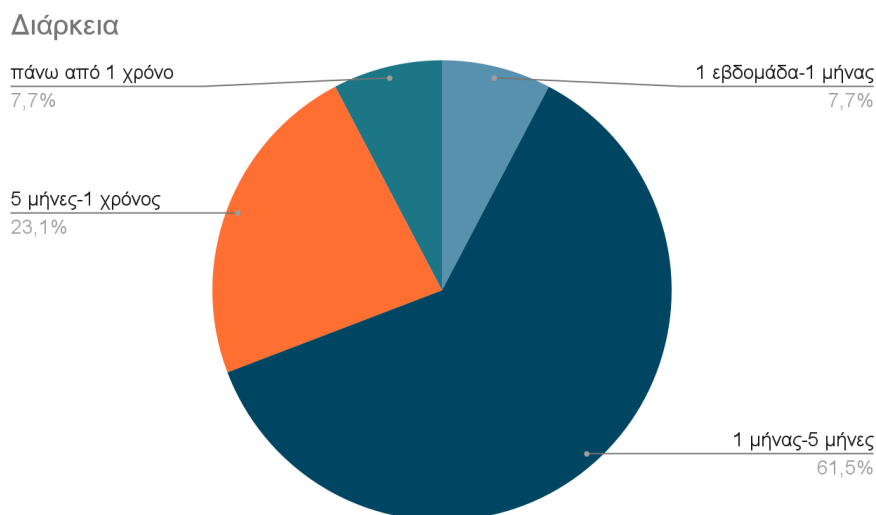
Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο (προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Οι παρακάτω έρευνες πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα μεταξύ των χρονολογιών 1994-2019 και οι περισσότερες διεξήχθησαν κυρίως στην Αμερική (Καναδάς, ΗΠΑ, Νότια Καρολίνα κ.λπ), ενώ μία έρευνα διεξήχθη στην Ινδία, δύο στην Ιταλία και δύο στην Ελλάδα. Μελετώντας τα αποτελέσματα των ερευνών, μπορούμε να συμπεράνουμε πως η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της νοηματικής, η ευαισθητοποίηση για τους κωφούς/βαρήκοους συμπολίτες τους και για τη διαφορετικότητα γενικότερα, καθώς και η βελτίωση των γνωστικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένας πίνακας με συγκεντρωτικά στοιχεία από 13 έρευνες, καθώς και σχετικά με τον πίνακα γραφήματα, ενώ έπειτα παρουσιάζεται ένας πίνακας για την κάθε έρευνα ξεχωριστά, ο οποίος αναγράφει τα δεδομένα της εκάστοτε έρευνας, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς και τα αποτελέσματά της.

Περιοχή	Διάρκεια	Συμμετοχή διερμηνέα	Συμμετοχή κ/β	Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Τύπος σχολείου	Γενικό αποτέλεσμα
Καναδάς	5 εβδομάδες	Ναι	Ναι	Ναι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό ενταξιακό σχολείο	Μάλλον θετικό
Ινδία	1 μήνας	Ναι	Όχι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό ενταξιακό σχολείο	Θετικό
ΗΠΑ	3 μήνες	Όχι	Όχι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό σχολείο	Θετικό
Ρώμη, Ιταλία	2 ακαδημαϊκές χρονιές (15 μήνες συνολικά)	Όχι	Ναι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό σχολείο	Θετικό
Ρώμη, Ιταλία	5 μήνες	Όχι	Ναι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό σχολείο	Θετικό
Βόλος, Ελλάδα	4 μήνες	Όχι	Ναι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό σχολείο	Θετικό
Πιερία, Ελλάδα	4 μήνες	Όχι	Όχι	Όχι	Νηπιαγωγείο	Γενικό νηπιαγωγείο (πολυπολιτισμική τάξη)	Θετικό
ΗΠΑ (Maine, Wisconsin)	5 εβδομάδες	Όχι	Όχι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	1 γενικό, ιδιωτικό μοντεσσοριανό σχολείο, 1 γενικό δημόσιο μοντεσσοριανό σχολείο	Μάλλον θετικό
ΗΠΑ, Ουάσινγκτον	7 εβδομάδες	Όχι	Όχι	Όχι	Νηπιαγωγείο- Προσχολική εκπαίδευση	Γενικό, δημόσιο, δίγλωσσο μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο/ κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης	Θετικό
Maryland, ΗΠΑ	1 ακαδημαϊκή χρονιά	Όχι	Όχι	Όχι	Νηπιαγωγείο- Προσχολική εκπαίδευση	Γενικό νηπιαγωγείο	Θετικό
Nebraska, ΗΠΑ	9 εβδομάδες	Όχι	Όχι	Όχι	Δημοτικό σχολείο	Γενικό σχολείο	Θετικό
Νότια Καρολίνα, ΗΠΑ	1 ακαδημαϊκή χρονιά	Όχι	Όχι	Όχι	Γενικό νηπιαγωγείο	Νηπιαγωγείο- Προσχολική εκπαίδευση	Θετικό
Αμερική	7 μήνες	Όχι	Ναι	Όχι	Γενικό νηπιαγωγείο	Νηπιαγωγείο- Προσχολική εκπαίδευση	Θετικό

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικά στοιχεία ερευνών

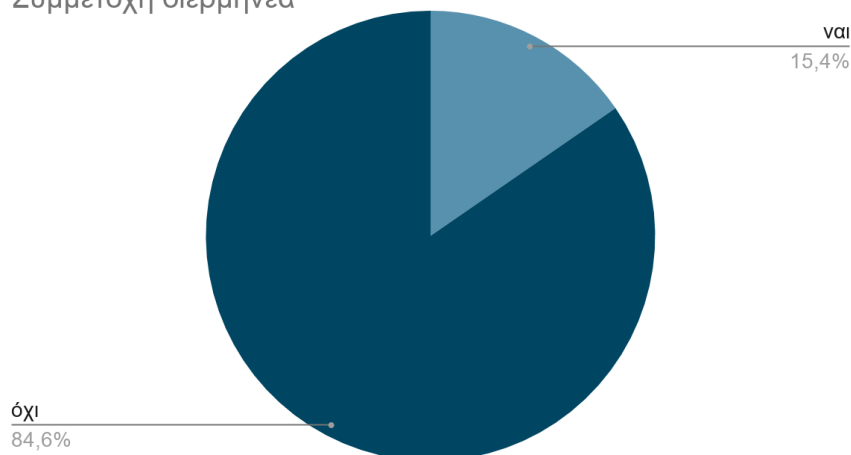
Όπως παρατηρούμε στο παρακάτω γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών (61,5%) είχε διάρκεια από 1 έως 5 μήνες, το 23,1% είχε διάρκεια από 5 μήνες έως 1 χρόνο, ενώ το 7,7% είχε διάρκεια από 1 εβδομάδα έως 1 μήνα και άλλο ένα 7,7% είχε διάρκεια μεγαλύτερη του ενός χρόνου.



Γράφημα 1 Διάρκεια έρευνας

Αναφορικά με τη συμμετοχή διερμηνέα, στο 84,6% των ερευνών δεν συμμετείχαν διερμηνείς της νοηματικής γλώσσας, ενώ στο 15,4% συμμετείχαν.

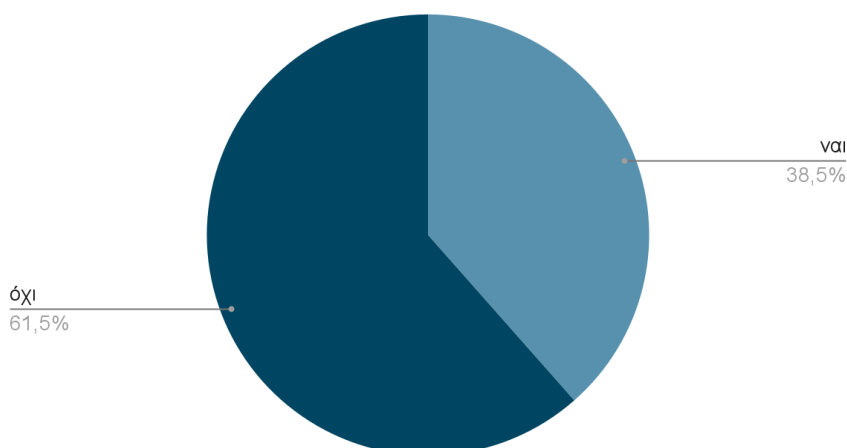
Συμμετοχή διερμηνέα



Γράφημα 2 Συμμετοχή διερμηνέα

Σχετικά με τη συμμετοχή κωφών/βαρηκόων, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες έρευνες (61,5%) δεν συμμετείχαν κωφοί/βαρήκοοι, ενώ στο 38,5% των ερευνών, συμμετείχαν.

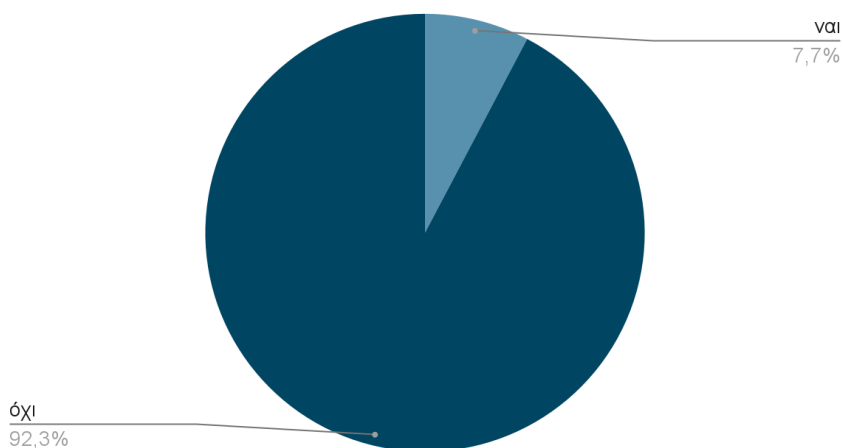
Συμμετοχή κωφών/βαρηκόνων



Γράφημα 3 Συμμετοχή κωφών/βαρηκόνων

Όσον αφορά τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρατηρούμε πως υπήρχε σε μικρό ποσοστό (7,7%), ενώ στο μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών (92,3%) δεν συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

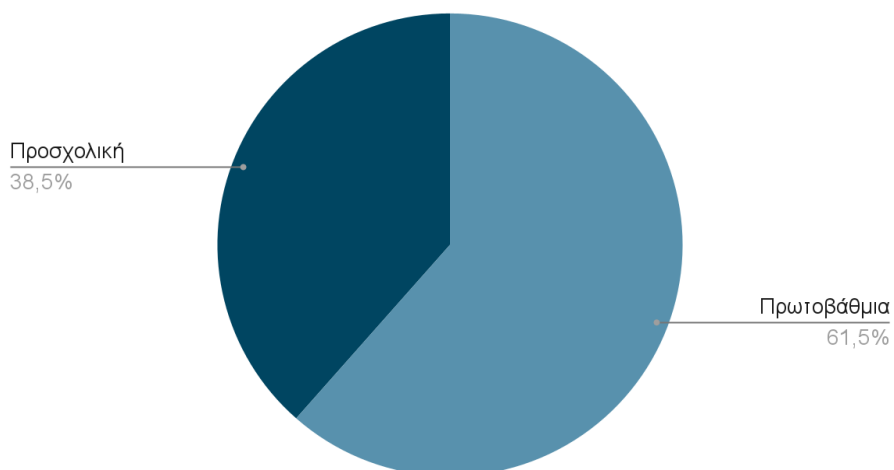
Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



Γράφημα 4 Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες ανήκουν τα σχολεία, στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι έρευνες που αναφέρονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, είναι η πρωτοβάθμια (δημοτικό) και η προσχολική (νηπιαγωγείο). Το 61,5% των ερευνών πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 38,5% των ερευνών πραγματοποιήθηκε στην προσχολική.

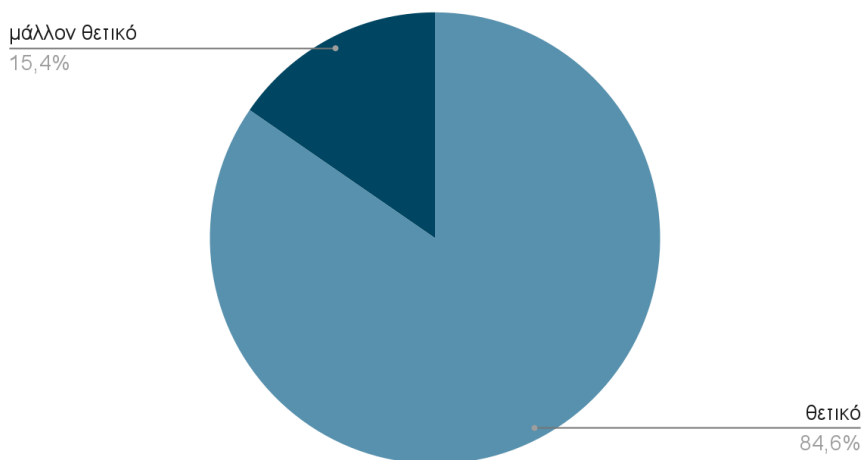
Βαθμίδα εκπαίδευσης



Γράφημα 5 Βαθμίδα εκπαίδευσης

Τέλος, αναφορικά με το γενικό αποτέλεσμα των ερευνών, παρατηρούμε πως το 84,6% των ερευνών είχε θετικό αποτέλεσμα, ενώ το 15,4% των ερευνών είχε μάλλον θετικό γενικό αποτέλεσμα.

Γενικό αποτέλεσμα



Γράφημα 6 Γενικό αποτέλεσμα

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένας πίνακας για την κάθε έρευνα, που παρουσιάζει σημαντικά στοιχεία της, όπως είναι τα δεδομένα της (συμμετέχοντες, διάρκεια, περιοχή, βαθμίδα εκπαίδευσης), οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς και τα αποτελέσματά της.

<i>Αναφορά</i>	Monney Mariette (2017). “Hearing” the signs: Influence of Sign Language in an Inclusive Classroom
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να μελετηθούν τα αποτελέσματα από την καθημερινή έκθεση ακουόντων παιδιών στη νοηματική γλώσσα
<i>Περιοχή</i>	Καναδάς
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Σχολείο
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	24
<i>Διάρκεια έκθεσης στη νοηματική γλώσσα</i>	Καθημερινά για 5 εβδομάδες
<i>Διάρκεια διδασκαλίας νοηματικής γλώσσας</i>	1 φορά την εβδομάδα για 5 εβδομάδες (συμμετοχή 2 μαθητών από το σύνολο της τάξης)
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Καθημερινή υποστήριξη του βαρήκοου μαθητή στην τάξη
<i>Ρόλος της ερευνήτριας</i>	Καθημερινή παρατήρηση των παιδιών, βοηθός δασκάλας
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Ένας βαρήκοος μαθητής
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	2 μαθητές με ΔΕΠΥ, ένας μαθητής με Αυτισμό, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Κωφή δασκάλα, Κωφοί βοηθοί, βαρήκοος συμμαθητής
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό, ενταξιακό σχολείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (Ε Δημοτικού)
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Παρακολούθηση διερμηνέα και δασκάλας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρακολούθηση μαθημάτων νοηματικής γλώσσας (2 από τους μαθητές της τάξης)
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Παρατήρηση, ημι-δομημένες συνεντεύξεις
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Μάλλον θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Θετικά συναισθήματα για τη νοηματική γλώσσα

<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Παρανοήσεις σχετικά με την Κοινότητα των Κωφών (αντίληψη της κώφωσης ως σωματικής αναπηρίας)
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Υποστήριξη της μάθησης (αντιμετώπιση της φασαρίας στην τάξη, υποστήριξη διαφορετικών μαθησιακών στυλ, αύξηση της συγκέντρωσης, αίσθημα ασφάλειας από την παρουσία διερμηνέα)
<i>Αποτέλεσμα 4</i>	Διαπολιτισμικότητα (υποστήριξη της διαφορετικότητας, της ισότητας και της ένταξης)
<i>Αποτέλεσμα 5</i>	Κίνητρο για να πηγαίνουν στο σχολείο (ενδιαφέρον να νοηματίζουν-ενδιαφέρον για τα μαθήματα με την υποστήριξη διερμηνείας)
<i>Αποτέλεσμα 6</i>	Ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης (υπευθυνότητα, κοινωνικές, μη λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες)
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Περαιτέρω έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία και χρήση της νοηματικής στο γενικό σχολείο και μελέτη των αποτελεσμάτων της όταν αυτή χρησιμοποιείται αποκλειστικά με ακούοντες μαθητές, χωρίς την παρουσία κ/β μαθητών

Πίνακας 2 Έρευνα της Monney Mariette (2017)

<i>Αναφορά</i>	SP Goswami, Anita Ravindra GGR, Kanchan Sharma (2019). Introduction of Indian Sign Language in Inclusive Education
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να μελετηθούν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό μαθησιακό περιβάλλον
<i>Περιοχή</i>	Ινδία (πόλη Mysury)
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Ομάδα ερευνητών
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	128
<i>Διάρκεια</i>	3 φορές την εβδομάδα για 1 μήνα
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Διδασκαλία της νοηματικής και αξιολόγηση των παιδιών
<i>Ρόλος των ερευνητών</i>	Σχεδιασμός και συντονισμός της έρευνας, διδασκαλία της νοηματικής, αξιολόγηση των μαθητών
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι

<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό, ενταξιακό σχολείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, 7η και 8η)
<i>Βήματα διδασκαλίας</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Θεωρητικό πλαίσιο των νοηματικών γλωσσών 2) Διδασκαλία δακτυλικού αλφαβήτου 3) Διδασκαλία καθημερινού λεξιλογίου 4) Νοηματισμός μικρών προτάσεων 5) Σύντομης διάρκειας συνομιλίες μεταξύ των μαθητών 6) Νοηματισμός του Εθνικού Ύμνου της Ινδίας
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Τεστ μέτρησης της ευαισθητοποίησης και της πρακτικής γνώσης της νοηματικής, ποιοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία της νοηματικής
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Ευαισθητοποίηση σχετικά με τις μη λεκτικές μεθόδους επικοινωνίας
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Θετική στάση απέναντι στις νοηματικές γλώσσες, ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση για τους κ/β συνομηλίκους
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων της Ινδικής Νοηματικής Γλώσσας
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Περαιτέρω έρευνες σχετικά με τα σχολικά και κοινωνικομετρικά αποτελέσματα για τους κ/β μαθητές που δέχονται διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα στο γενικό σχολείο. 2) Επικαιροποιημένα εργαλεία για ποσοτική μέτρηση της ευαισθητοποίησης, της πρακτικής γνώσης της νοηματικής και των στάσεων απέναντι στις νοηματικές γλώσσες.

Πίνακας 3 Έρευνα των SP Goswami, Anita Ravindra GGR, Kanchan Sharma (2019)

<i>Αναφορά</i>	Christine Lack (2008). American Sign Language in the Classroom. What are the benefits?
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να μελετηθεί η επίδραση της γνώσης νοηματικής γλώσσας στην ακαδημαϊκή πρόοδο μαθητών της Α' Δημοτικού
<i>Περιοχή</i>	ΗΠΑ
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Σχολείο (η δασκάλα της τάξης)
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	13
<i>Διάρκεια</i>	Καθημερινή διδασκαλία και χρήση της νοηματικής για 3 μήνες
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος της ερευνήτριας</i>	Δασκάλα της τάξης, διδασκαλία γενικών μαθημάτων και νοηματικής
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό σχολείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (Α Δημοτικού)
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Πριν την έναρξη της έρευνας τα παιδιά γνώριζαν ήδη να νοηματίζουν το δακτυλικό αλφάβητο και τα χρώματα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διδάχθηκαν τα ονόματά τους, τις ημέρες της εβδομάδας και απλές φράσεις.
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Αρχική και τελική αξιολόγηση του προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου στη νοηματική, ερωτηματολόγια σε γονείς και μαθητές, σημειώσεις, παρατήρηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Βελτίωση της ορθογραφίας, του σχηματισμού των γραμμάτων και της δομής της πρότασης

Αποτέλεσμα 3	Οι μαθητές απολάμβαναν με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας, εξέφρασαν θετικά συναισθήματα
Αποτέλεσμα 4	Θετική επιρροή στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών (αυξημένα επίπεδα συγκέντρωσης και προσοχής, καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αυξημένη βλεμματική επαφή)
Αποτέλεσμα 5	Εκμάθηση μιας νέας γλώσσας και κουλτούρας
Αποτέλεσμα 6	Αυξημένη επικοινωνία των μαθητών με τους γονείς τους (στο σπίτι τα παιδιά δίδασκαν νοήματα στους γονείς τους)
Προτάσεις για νέες έρευνες	Πρόταση για νέες έρευνες που να μελετούν τη σχέση μεταξύ ικανότητας νοηματισμού και ικανότητας ορθογραφίας

Πίνακας 4 Έρευνα της Christine Lack (2008)

Αναφορά	Capirci, Cattani, Rossini, Volterra (1998). Teaching Sign Language to Hearing Children as a Possible Factor in Cognitive Enhancement
Σκοπός της έρευνας	Να αξιολογηθούν οι επιδράσεις της διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας σε ακούοντα παιδιά
Περιοχή	Ρώμη, Ιταλία
Φορέας που έκανε τη διδασκαλία	Σχολείο
Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών	14 συμμετέχοντες-14 άτομα αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου
Διάρκεια	2 ώρες την εβδομάδα για 2 ακαδημαϊκές χρονιές (συνολικά 15 μήνες)
Συμμετοχή διερμηνέα	Όχι
Ρόλος των ερευνητών	Έρευνα
Συμμετοχή κωφών μαθητών	Όχι
Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Όχι
Επικοινωνία με Κωφούς	Ναι (Κωφός δάσκαλος νοηματικής)
Τύπος σχολείου	Γενικό σχολείο
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Δημοτικό σχολείο (Α έως Β Δημοτικού)

<i>Βήματα διδασκαλίας</i>	Την πρώτη ακαδημαϊκή χρονιά τα παιδιά διδάχθηκαν με την αντίστοιχη σειρά: τα ονόματά τους, το δακτυλικό αλφάβητο, γεωμετρικά σχήματα, αριθμούς 1-10, χρώματα, ζώα, 4 βασικά μέλη της οικογένειας, γεύματα, κατανόηση σύντομων παραμυθιών, παιχνίδι στη νοηματική. Τη δεύτερη ακαδημαϊκή χρονιά: εμβάθυνση στο δακτυλικό αλφάβητο, αριθμοί ως το 30, πιο σπάνιες χρωματικές αποχρώσεις, δευτερεύοντα μέλη της οικογένειας, μήνες και μέρες της εβδομάδας, εικόνες με ιστορίες, παιχνίδι ρόλων στη νοηματική με παραμύθια.
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Βιντεοσκόπηση των μαθημάτων νοηματικής γλώσσας, αξιολόγηση των οπτικο-χωρικών δεξιοτήτων και της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών με το Raven PM 47 test (αρχική και τελική αξιολόγηση)
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Τα παιδιά που διδάχθηκαν τη νοηματική γλώσσα υπερίσχυαν στη μη λεκτική γνωστική ανάπτυξη, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, που δεν διδάχθηκε τη νοηματική γλώσσα
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Ενδιαφέρον των παιδιών για τη νοηματική γλώσσα
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Ευαισθητοποίηση για την πολυπολιτισμικότητα
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Πρόταση για διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε ακούοντες μαθητές στο σχολείο

Πίνακας 5 Έρευνα των Capirci, Cattani, Rossini, Volterra (1998) (1/2)

<i>Αναφορά</i>	Capirci, Cattani, Rossini, Volterra (1998). Teaching Sign Language to Hearing Children as a Possible Factor in Cognitive Enhancement
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να αξιολογηθούν οι επιδράσεις της διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας σε ακούοντα παιδιά
<i>Περιοχή</i>	Ρώμη, Ιταλία
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Σχολείο
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	20 συμμετέχοντες- 29 άτομα αποτελούσαν τις δύο ομάδες ελέγχου
<i>Διάρκεια</i>	2 ώρες την εβδομάδα για 5 μήνες

<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος των ερευνητών</i>	Έρευνα
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Ναι (Κωφός δάσκαλος νοηματικής)
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό σχολείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (Α Δημοτικού)
<i>Βήματα διδασκαλίας</i>	Τα παιδιά διδάχθηκαν με την αντίστοιχη σειρά: τα ονόματά τους, το δακτυλικό αλφάβητο, γεωμετρικά σχήματα, αριθμούς 1-10, χρώματα, ζώα, τα 4 βασικά μέλη της οικογένειας, γεύματα, κατανόηση σύντομων παραμυθιών, παιχνίδι στη νοηματική.
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Βιντεοσκόπηση των μαθημάτων νοηματικής γλώσσας, αξιολόγηση των οπτικο-χωρικών δεξιοτήτων και της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών με το Raven PM 47 test (αρχική και τελική αξιολόγηση), αξιολόγηση της χωρικής μνήμης με το Corsis block-tapping test (αρχική και τελική αξιολόγηση)
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Τα παιδιά που διδάχθηκαν τη νοηματική γλώσσα υπερίσχυαν στις οπτικοχωρικές δοκιμασίες και στη χωρική μνήμη, συγκριτικά με τις δύο ομάδες ελέγχου, που δεν διδάχθηκαν τη νοηματική γλώσσα
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Ενδιαφέρον των παιδιών για τη νοηματική γλώσσα
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Ευαισθητοποίηση για την πολυπολιτισμικότητα
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Πρόταση για διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε ακούοντες μαθητές στο σχολείο

Πίνακας 6 Έρευνα των Capirci, Cattani, Rossini, Volterra (1998) (2/2)

<i>Αναφορά</i>	Sapountzaki, Prigkou (2014). Poetic and narrative elements of Greek Sign Language: A New Perspective on Poetry for Hearing Students
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Η εξοικείωση ακουόντων παιδιών με ένα βασικό επίπεδο της ΕΝΓ και η ευαισθητοποίησή τους για θέματα των Κωφών
<i>Περιοχή</i>	Βόλος, Ελλάδα
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Συνεργασία πανεπιστημίου και σχολείου
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	22
<i>Διάρκεια</i>	2-3 ώρες την εβδομάδα για 4 μήνες
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος των ερευνητών</i>	Έρευνα, προετοιμασία και σχεδιασμός διδασκαλίας
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Ναι (Κωφοί φοιτητές του πανεπιστημίου)
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό σχολείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (Γ Δημοτικού)
<i>Βήματα διδασκαλίας</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την κώφωση 2) Διδασκαλία της ΕΝΓ (γραμματικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, σειρά λέξεων, έκφραση προσώπου, σύνταξη και δομή της ΕΝΓ, χρήση του χώρου, ταξινομητές, βασικό λεξιλόγιο στην ΕΝΓ, πρακτικές ασκήσεις εξάσκησης) 3) Ζωγραφική απεικόνιση διδαγμένων ποιημάτων και αναπαράστασή τους στην ΕΝΓ 4) Επιλογή μαθητών για να συμμετέχουν στην παρουσίαση ποιημάτων και τραγουδιών στην ΕΝΓ, σε μια σχολική παράσταση
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Παρατήρηση της προόδου των μαθητών
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό

<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Ευαισθητοποίηση των μαθητών για την κοινότητα και τον πολιτισμό των Κωφών
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Ενδιαφέρον και εκτίμηση των μαθητών για την ποίηση στη νοηματική γλώσσα
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Δυνατότητα γλωσσικής έκφρασης στην ΕΝΓ (γνώση βασικού λεξιλογίου και δομών της ΕΝΓ)
<i>Αποτέλεσμα 4</i>	Κατανόηση ποιητικών εικόνων
<i>Αποτέλεσμα 5</i>	Αυξημένο επίπεδο μεταγνώσης των μαθητών ως ομιλητών της ΕΝΓ
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Έμπνευση για τη δημιουργία νέου αντίστοιχου προγράμματος σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές του μουσικού σχολείου της περιοχής

Πίνακας 7 Έρευνα των Sapountzaki, Prigkou (2014)

<i>Αναφορά</i>	Σαπουντζάκη, Μπότσογλου, Ανδρέου, Γκανά, Δημερά, Τσιόβουλου (2010). Η εκμάθηση της Ε.Ν.Γ. ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να διερευνηθεί κατά πόσο τα ακούοντα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατακτήσουν την ΕΝΓ ως δεύτερη ξένη γλώσσα με επικοινωνιακό τρόπο
<i>Περιοχή</i>	Πλαταμόνας (Ν. Πιερίας), Ελλάδα
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Συνεργασία πανεπιστημίου και σχολείου
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	10
<i>Διάρκεια</i>	4 μήνες (περίπου 20 συναντήσεις, 30 λεπτών η καθεμία)
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος των ερευνητών</i>	Έρευνα, διδασκαλία της ΕΝΓ
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό σχολείο (πολυπολιτισμική τάξη)

<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Νηπιαγωγείο (μαθητές 4-5 ετών)
<i>Βήματα διδασκαλίας</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ενημέρωση των μαθητών για τη διαφορετικότητα, τη διγλωσσία, την επικοινωνία και την κουλτούρα των Κωφών 2) Διδασκαλία επικοινωνιακού λεξιλογίου στην ΕΝΓ (πρώτη γνωριμία, συναισθήματα, μέσα μεταφοράς, καιρός, οικογένεια, χρώματα, γιορτές, ημέρες της εβδομάδας) 3) Διδασκαλία συντακτικών δομών της ΕΝΓ (ερωτήσεις ανοικτού τύπου, εντολές, στοιχειώδης υπόταξη προτάσεων) 4) Διάλογοι, μικρές ιστορίες και παιχνίδια στην ΕΝΓ
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών • Φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση των μαθητών • Σύντομη ανατροφοδότηση από τους γονείς, μετά τη λήξη του προγράμματος, σχετικά με τις αλλαγές που παρατήρησαν στα παιδιά τους
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Βελτίωση οπτικο-κινητικής επικοινωνίας (αφομοίωση τρόπων οπτικής ή απτικής επικοινωνίας, επικοινωνία χωρίς τη χρήση της φωνής, χειλεανάγνωση)
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Κατανόηση μορφο-φωνολογίας της ΕΝΓ (έκφραση προσώπου και ρυθμός νοηματισμού των παιδιών παρόμοια με φυσικούς ομιλητές της ΕΝΓ, αλληλοβοήθεια των παιδιών σε μορφολογικά λάθη)
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Ανάπτυξη λεξιλογίου της ΕΝΓ (παραγωγική αξιοποίηση των νοημάτων-λέξεων και όχι απλή παντομίμα)
<i>Αποτέλεσμα 4</i>	Κατανόηση της σύνταξης της ΕΝΓ (ακολουθία του γενικού συντακτικού σχήματος της ΕΝΓ 'Θέμα-Σχόλιο', χωρίς εφαρμογή συντακτικών κανόνων της Ελληνικής στην ΕΝΓ)
<i>Αποτέλεσμα 5</i>	Ενδιαφέρον και ενθουσιασμός των παιδιών για την ΕΝΓ (νοημάτιζαν πολύ συχνά στο σχολείο και στο σπίτι, οι γονείς δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα και για τα επόμενα διδακτικά έτη)

<i>Αποτέλεσμα 6</i>	Θετική στάση των παιδιών απέναντι στην κουλτούρα των Κωφών και στη διαφορετικότητα γενικότερα
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Πρόταση για διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών, με τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών προσχολικής ηλικίας και κωφών μαθητών, καθώς και την ύπαρξη μιας ενιαίας διαδικασίας αξιολόγησης, έτσι ώστε να διαπιστωθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα πλεονεκτήματα από την εκμάθηση της νοηματικής ως δεύτερης γλώσσας

Πίνακας 8 Έρευνα των Σαπουντζάκη, Μπότσογλου, Ανδρέου, Γκανά, Δημερά, Τσιόβουλου (2010)

<i>Αναφορά</i>	Murnane, Wolfe (2019). You Don't Need to Speak to Be Heard: The Effects of Using American Sign Language with Hearing Lower Elementary Montessori Children
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να μελετηθεί αν η χρήση της ASL μπορεί να μειώσει τον θόρυβο στη σχολική τάξη
<i>Περιοχή</i>	ΗΠΑ (Maine, Wisconsin)
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Συνεργασία πανεπιστημίου και 2 σχολείων
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	62 (34 μαθητές στη μία τάξη, 28 μαθητές στην άλλη τάξη)
<i>Διάρκεια</i>	2 μαθήματα διάρκειας 20 λεπτών το καθένα την εβδομάδα για 5 εβδομάδες
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος των ερευνητών</i>	Έρευνα, διδασκαλία στις 2 τάξεις (ως βασικός εκπαιδευτικός, ως βοηθός εκπαιδευτικού), διδασκαλία της ENΓ
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	2 γενικά, μοντεσοριανά σχολεία (ένα ιδιωτικό και ένα δημόσιο)
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (1η-3η τάξη του Δημοτικού)
<i>Βήματα διδασκαλίας</i>	Διδασκαλία απλών, βασικών λέξεων της ASL, που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την

	<p>επικοινωνία στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Κάθε μάθημα περιλάμβανε τη διδασκαλία 3-4 νέων νοημάτων και αποτελούνταν από τα εξής στάδια:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ονομασία των νέων νοημάτων 2) Αναγνώριση και σύνδεση των νοημάτων με τις αντίστοιχες προφορικές λέξεις 3) Απομνημόνευση των νοημάτων και πρακτική εξάσκηση στα νέα νοήματα
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	<p>Η αξιολόγηση έγινε πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, χρησιμοποιώντας τα εξής εργαλεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μέτρηση των επιπέδων θορύβου της τάξης με εφαρμογή σε smartphone • Φόρμα παρατήρησης για καταγραφή των δεδομένων των επιπέδων ήχου, για ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση • Φύλλο καταγραφής της συχνότητας της χρήσης της ASL από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές κάθε τμήματος • Δομημένη ομαδική συζήτηση/συνέντευξη με τους μαθητές με θέμα τις αντιλήψεις των παιδιών για τον θόρυβο στην τάξη και για τα αποτελέσματα από τη χρήση της ASL
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Μάλλον θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Επίδραση στον θόρυβο της τάξης (ελάχιστη μείωση 2% κατά μέσο όρο των επιπέδων θορύβου των δύο τάξεων, παρά τις αρχικές εκτιμήσεις)
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Χαμηλή συχνότητα της χρήσης της ASL κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Ενδιαφέρον των παιδιών για τη νοηματική γλώσσα (απόλαυσαν τη διδασκαλία, νοημάτιζαν χωρίς προτροπή, έδειξαν επιθυμία να διδάξουν επιπλέον νοήματα στους συμμαθητές τους και να μεταφράσουν ένα αγγλικό ποίημα στην ASL)
<i>Αποτέλεσμα 4</i>	Σεβασμός στη διαφορετικότητα και ενσυναίσθηση για τους κ/β (έγιναν συζητήσεις για την αναπηρία, τα παιδιά κατανόησαν τη χρησιμότητα της γνώσης της νοηματικής γλώσσας για την επικοινωνία με κ/β συνανθρώπους, καθώς και την ανάγκη γνώσης της σε περίπτωση δημιουργίας κ/β απογόνων)
<i>Αποτέλεσμα 5</i>	Θετική επίδραση της νοηματικής γλώσσας στη διαχείριση της τάξης (αποθάρρυνση της διαταρακτικής συμπεριφοράς, πειθαρχία στην

	τάξη, εφαρμογή της τεχνικής της ανακατεύθυνσης)
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	<p>Πρόταση για τις εξής έρευνες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Διερεύνηση του αν η χρήση της νοηματικής γλώσσας με ακούοντα παιδιά Δημοτικού βοηθάει στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη και απομνημόνευση του λεξιλογίου • Σύγκριση της αποτελεσματικότητας της ASL και άλλων μη-λεκτικών μεθόδων διδασκαλίας με τις λεκτικές οδηγίες ως τεχνικής διαχείρισης της τάξης σε παιδιά Δημοτικού • Μελέτη για το αν η ASL δυναμώνει τους μύες των χεριών, και αν αυτό κατά συνέπεια επηρεάζει τις δεξιότητες γραφής και σχεδιασμού, καθώς και τη λαβή του μολυβιού • Μελέτη της επίδρασης του ήχου της τάξης στη συγκέντρωση και στην παραγωγικότητα των μαθητών • Διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν αύξηση του θορύβου στη σχολική τάξη και εύρεση στρατηγικών για μείωση του θορύβου

Πίνακας 9 Έρευνα των Murnane, Wolfe (2019)

<i>Αναφορά</i>	Mejia-Menendez (2016). The Effects of Sign Language on Second Language Acquisition
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να μελετηθεί η επίδραση της νοηματικής γλώσσας στην ικανότητα μαθητών Δημοτικού να μαθαίνουν νέες λέξεις στα Ισπανικά
<i>Περιοχή</i>	ΗΠΑ, Ουάσινγκτον
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Συνεργασία πανεπιστημίου και σχολείου
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	27
<i>Διάρκεια</i>	7 εβδομάδες (συνολική παρέμβαση 21 ημερών)
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος της ερευνήτριας</i>	Ερευνήτρια, εκπαιδευτικός της τάξης
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι

<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό, δημόσιο, δίγλωσσο μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο/κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης (δίγλωσσο τμήμα αγγλόφωνων και ελάχιστων ισπανόφωνων μαθητών)
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Νηπιαγωγείο-Προσχολική εκπαίδευση
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης τους στα Ισπανικά. Κάθε ομάδα διδάχθηκε 8 διαφορετικές λέξεις στα Ισπανικά μικρής, μεσαίας και μεγαλύτερης δυσκολίας, ανάλογα με το επίπεδο της ομάδας. Οι 4 από τις 8 λέξεις σε κάθε ομάδα διδάχθηκαν χωρίς τη χρήση της ASL και οι υπόλοιπες 4 διδάχθηκαν με ταυτόχρονη διδασκαλία των νοημάτων τους στην ASL.
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο γονέα-δασκάλου για τις γνώσεις των παιδιών στα Αγγλικά, στα Ισπανικά και στην ASL πριν την έναρξη της παρέμβασης • Αρχική αξιολόγηση της γνώσης Ισπανικών και ASL των μαθητών • Λίστα ελέγχου καθημερινής καταγραφής της χρήσης των διδαγμένων ισπανικών λέξεων και νοημάτων της ASL από τους μαθητές • Καθημερινό ημερολόγιο παρατήρησης των επιδράσεων της ASL στην εκμάθηση ισπανικού λεξιλογίου από τους μαθητές • Εβδομαδιαίο έντυπο αυτοαξιολόγησης της ερευνήτριας • Συνολική/τελική αξιολόγηση της γνώσης Ισπανικών και ASL των μαθητών
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να απομνημονεύουν νέες λέξεις στα Ισπανικά, όταν η διδασκαλία των λέξεων συνοδευόταν από τη χρήση της ASL
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Αποτελεσματική η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως στρατηγικής εκμάθησης λεξιλογίου και βραχυπρόθεσμης απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας

Αποτέλεσμα 3	Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά ωφελήθηκαν περισσότερο από τη νοηματική γλώσσα, συγκριτικά με τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας
Προτάσεις για νέες έρευνες	<p>Πρόταση για τις εξής έρευνες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αντίστοιχη έρευνα με την παραπάνω, με τη διαφορά οι συμμετέχοντες να είναι μαθητές Δημοτικού σχολείου, διαφορετικών ηλικιών και χωρίς καμία προϋπάρχουσα γνώση Ισπανικών και νοηματικής γλώσσας, με σκοπό τη σύγκριση της λεπτής κινητικότητας διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και την ικανότητα κάθε μαθητή να νοηματίζει • Μελέτη του ρόλου της νοηματικής γλώσσας και των χειρονομιών στην μακροπρόθεσμη απομνημόνευση λέξεων • Διερεύνηση των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων από τη χρήση της νοηματικής γλώσσας ως στρατηγικής διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας

Πίνακας 10 Έρευνα της Mejia-Menendez (2016)

Αναφορά	Marilyn Daniels (1994). The effect of sign language on hearing children's language development
Σκοπός της έρευνας	Να διερευνηθεί η επίδραση της ASL στο λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας
Περιοχή	Maryland, ΗΠΑ
Φορέας που έκανε τη διδασκαλία	Συνεργασία σχολείου και πανεπιστημίου
Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών	60
Διάρκεια	1 ακαδημαϊκή χρονιά
Συμμετοχή διερμηνέα	Όχι
Ρόλος της ερευνήτριας	Έρευνα
Συμμετοχή κωφών μαθητών	Όχι
Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Όχι
Επικοινωνία με Κωφούς	Όχι
Τύπος σχολείου	Γενικό νηπιαγωγείο

<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Προσχολική εκπαίδευση: Προ-νηπιαγωγείο (4-5 ετών)
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη χρησιμοποιούνταν ταυτόχρονα η ASL και τα Αγγλικά στην προφορική τους μορφή. Τα παιδιά διδάχθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> • Βασικές θεωρητικές γνώσεις για την κώφωση και τη νοηματική γλώσσα • Γενικό λεξιλόγιο στην ASL που χρησιμοποιούνταν στη σχολική καθημερινότητα (π.χ. κάθομαι, στέκομαι, περπατώ, μπαίνω στη σειρά) • Αντίστοιχα νοήματα των δραστηριοτήτων που υλοποιούνταν στην τάξη • Δακτυλικό αλφάβητο • Νοήματα της ASL αντίστοιχα των λέξεων που χρησιμοποιούνταν σε παραμύθια που διαβάζονταν στην τάξη (π.χ. πουλί, δέντρο)
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R) (τεστ ακρόασης αγγλικού λεξιλογίου)
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Η ταυτόχρονη παρουσίαση λέξεων με οπτικούς, κινητικούς και προφορικούς τρόπους βελτίωσε την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Τα παιδιά που διδάχθηκαν ταυτόχρονα και με τον προφορικό λόγο και με τη νοηματική γλώσσα, είχαν μεγαλύτερα σκορ στο PPVT-R test, συγκριτικά με τα παιδιά που διδάχθηκαν μόνο με προφορικό λόγο
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Προτάσεις για έρευνες όμοιες με την παραπάνω με τις εξής διαφοροποιήσεις: <ul style="list-style-type: none"> • Να υπάρχει αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση • Να διδαχθεί η ASL σε παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων

Πίνακας 11 Έρευνα της Marilyn Daniels (1994)

<i>Αναφορά</i>	Julie Jahde (2002). The effect of using conceptual sign language on third grade elementary students' learning of Spanish vocabulary
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να διερευνηθεί αν η χρήση της νοηματικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία των Ισπανικών επηρεάζει το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο στα Ισπανικά, σε παιδιά Γ' Δημοτικού
<i>Περιοχή</i>	Nebraska, ΗΠΑ
<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Συνεργασία πανεπιστημίου και σχολείου
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	16 μαθητές (επιπλέον 22 μαθητές αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου)
<i>Διάρκεια</i>	2 φορές την εβδομάδα (30 λεπτά κάθε φορά) για 9 εβδομάδες
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος της ερευνήτριας</i>	Έρευνα, διδασκαλία Ισπανικών, αξιολόγηση μαθητών
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	2 γενικά σχολεία
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Δημοτικό σχολείο (Γ' Δημοτικού)
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Οι μαθητές διδάχθηκαν ισπανικές λέξεις με τη χρήση εικόνων και με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας (η πειραματική ομάδα) ή μόνο με τη χρήση εικόνων (η ομάδα ελέγχου). Διδάχθηκαν λέξεις από τις εξής κατηγορίες: <ul style="list-style-type: none"> • Φύση (π.χ. λίμνη, πόλη, ποτάμι, χώρα, βουνό) • Αντικείμενα (π.χ. πιάτο, χρωματιστά μολύβια, πιρούνι, γραφείο, πόρτα, χάρακας, μαχαίρι, κουτάλι, κούπα, βιβλιοθήκη) • Ρήματα καθημερινής χρήσεως (π.χ. άνοιξε/κλείσε το φως, κολυμπώ, κάνω ποδήλατο, προχώρα ευθεία, βλέπω τηλεόραση, χρησιμοποιώ υπολογιστή)
<i>Μέθοδοι συλλογής</i>	Μετά το τέλος της παρέμβασης δόθηκαν στους

δεδομένων/αξιολόγησης	μαθητές τεστ αξιολόγησης του προσληπτικού και εκφραστικού Ισπανικού λεξιλογίου: <ul style="list-style-type: none"> • Iowa Test of Basic Skills (ITBS) (αξιολόγηση προσληπτικού λεξιλογίου) • Mann-Whitney U test (αξιολόγηση εκφραστικού λεξιλογίου)
Γενικό αποτέλεσμα	Θετικό
Αποτέλεσμα 1	Η χρήση της ASL στη διδασκαλία των Ισπανικών ως 2ης γλώσσας βελτιώνει το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο στα Ισπανικά και βοηθάει στην κατανόηση και ανάκληση του λεξιλογίου
Προτάσεις για νέες έρευνες	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόταση για έρευνες όμοιες με την παραπάνω, αλλά με μεγαλύτερη διάρκεια και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Γυμνάσιο-Λύκειο) • Πρόταση για έρευνα που να αξιολογεί την μακρόχρονη διατήρηση του ισπανικού λεξιλογίου σε παιδιά που διδάχθηκαν ισπανικά με ή χωρίς τη χρήση νοηματικής

Πίνακας 12 Έρευνα της Julie Jahde (2002)

Αναφορά	Amy Brereton (2008). Alana: How One Hearing Child Used Sign Language to Move from 'Disruptive' Student to a Classroom Expert
Σκοπός της έρευνας	Να διερευνηθεί αν η χρήση της ASL μπορεί να έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά 4χρονης μαθήτριας με διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά
Περιοχή	Νότια Καρολίνα, ΗΠΑ
Φορέας που έκανε τη διδασκαλία	Σχολείο
Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών	1 μαθήτρια
Διάρκεια	1 ακαδημαϊκή χρονιά
Συμμετοχή διερμηνέα	Όχι
Ρόλος της ερευνήτριας	Έρευνα, παρατήρηση και αξιολόγηση μαθήτριας
Συμμετοχή κωφών μαθητών	Όχι
Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Όχι

<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Όχι
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό νηπιαγωγείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Νηπιαγωγείο-Προσχολική εκπαίδευση
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη χρησιμοποιούνταν η προφορική Αγγλική και το Signing Exact English (περιλαμβάνει στοιχεία της ASL). Για κάθε νέα προφορική λέξη που μάθαιναν τα παιδιά στην τάξη, μάθαιναν και το αντίστοιχο νόημα. Επιπλέον, διδάχθηκαν το αγγλικό αλφάβητο με τη βοήθεια του δακτυλικού αλφαβήτου της ASL.
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Παρατήρηση
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Η μαθήτρια έδειξε ενδιαφέρον για την ASL και χρησιμοποιούσε πολλά νοήματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Όσο περισσότερο χρησιμοποιούσε τα νοήματα, τόσο περισσότερο μειώνονταν η επιθετική συμπεριφορά της
<i>Αποτέλεσμα 3</i>	Η νοηματική γλώσσα επέτρεψε στην μαθήτρια να εκφράζει τον θυμό της φυσικά, χωρίς να είναι επιθετική προς τους συμμαθητές της, καθώς όταν θύμωνε, νοημάτιζε θυμωμένα
<i>Αποτέλεσμα 4</i>	Η μαθήτρια βοηθούσε και διόρθωνε ευγενικά τους συμμαθητές της όταν εκείνοι νοημάτιζαν και έτσι άρχισε να έχει κοινωνικές επαφές μαζί τους και να γίνεται περισσότερο συναισθηματική
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	-

Πίνακας 13 Έρευνα της Amy Brereton (2008)

<i>Αναφορά</i>	Marilyn Daniels (2003). Using a signed language as a second language for kindergarten students
<i>Σκοπός της έρευνας</i>	Να εξετάσει κατά πόσο ακούοντα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο μπορούν να μάθουν την ASL
<i>Περιοχή</i>	Αμερική

<i>Φορέας που έκανε τη διδασκαλία</i>	Σχολείο
<i>Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών</i>	15
<i>Διάρκεια</i>	7 μήνες (12 ώρες διδασκαλίας συνολικά για τον κάθε μαθητή και επιπλέον εξάσκηση με τη δασκάλα της τάξης)
<i>Συμμετοχή διερμηνέα</i>	Όχι
<i>Ρόλος της ερευνήτριας</i>	Έρευνα
<i>Συμμετοχή κωφών μαθητών</i>	Όχι
<i>Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	Όχι
<i>Επικοινωνία με Κωφούς</i>	Ναι
<i>Τύπος σχολείου</i>	Γενικό νηπιαγωγείο
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης</i>	Νηπιαγωγείο-Προσχολική εκπαίδευση (μαθητές ηλικίας 4-5 ετών)
<i>Τρόπος διδασκαλίας</i>	Έκθεση των παιδιών στη νοηματική με την παρουσία φυσικού νοηματιστή στην τάξη, διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας (διδασκαλία λέξεων)
<i>Μέθοδοι συλλογής δεδομένων/αξιολόγησης</i>	Βιντεοσκόπηση των μαθητών
<i>Γενικό αποτέλεσμα</i>	Θετικό
<i>Αποτέλεσμα 1</i>	Οι μαθητές ανακάλυψαν την ύπαρξη εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας μέσω της νοηματικής γλώσσας ακόμη και στην αυθόρμητη επικοινωνία τους
<i>Αποτέλεσμα 2</i>	Οι μαθητές εκτός από το λεξιλόγιο που έμαθαν να χρησιμοποιούν στη νοηματική, σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούσαν ορθά και το συντακτικό της ASL
<i>Προτάσεις για νέες έρευνες</i>	Μελέτη της σκοπιμότητας της διδασκαλίας της νοηματικής ως δεύτερης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση

Πίνακας 14 Έρευνα της Marilyn Daniels (2003)

Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα των παραπάνω πινάκων, οι πέντε από τις 13 έρευνες διεξήχθησαν στην προσχολική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο) και οι υπόλοιπες 8 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό σχολείο), ενώ παρατηρούμε ότι δύο από τα

σχολεία είναι ενταξιακά, δύο σχολεία εκπαιδεύουν τους μαθητές αποκλειστικά με το σύστημα Montessori, ενώ μία από τις τάξεις είναι πολυπολιτισμική.

Παρατηρούμε ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών ποικίλει σε κάθε έρευνα. Ενώ στις περισσότερες έρευνες ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 10 έως 27 μαθητές, υπάρχουν έρευνες με αρκετά περισσότερους συμμετέχοντες (60-128), ενώ μία έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και το δείγμα της αποτελείται από μία μόνο μαθήτρια (Brereton, 2008).

Τα βήματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας που ακολούθησε κάθε ερευνητής ή ομάδα ερευνητών είναι σε άλλες περιπτώσεις όμοιες και σε άλλες διαφορετικές. Στις περισσότερες έρευνες έγινε διδασκαλία καθημερινού, βασικού λεξιλογίου της νοηματικής γλώσσας, καθώς και του δακτυλικού αλφαβήτου, ενώ τα παιδιά έλαβαν θεωρητικές και γενικές γνώσεις σχετικά με τη νοηματική γλώσσα. Στις μεθόδους συλλογής και αξιολόγησης των δεδομένων των ερευνών, η παρατήρηση της προόδου των μαθητών κατέχει πρωτεύοντα ρόλο, αφού χρησιμοποιήθηκε σε παραπάνω από το 50% των ερευνών, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα και άτυπα τεστ αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και η μέθοδος της βιντεοσκόπησης των παιδιών, ώστε να καταγραφεί η πρόοδός τους. Τέσσερις από τις έρευνες (Caprici, Cattani, Rossini, Voltera, 1998 (1/2, 2/2), Lack, 2008, Mejia-Mendelez, 2016) πραγματοποίησαν αρχική και τελική αξιολόγηση για να ελέγξουν την πρόοδο των μαθητών, ενώ τρεις από τις έρευνες (Caprici, Cattani, Rossini, Voltera, 1998, Jahde, 2002) χρησιμοποίησαν ομάδες ελέγχου, για να μπορούν μετά το τέλος της παρέμβασης να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της ομάδας των συμμετεχόντων με τα αποτελέσματα των ομάδων ελέγχου.

Αν και ο σκοπός των περισσότερων από τις παραπάνω έρευνες είναι παρόμοιος, δηλαδή να μελετήσουν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας σε ακούοντες μαθητές γενικού σχολείου, κάποιες από τις έρευνες επικεντρώνουν τον σκοπό τους στη μελέτη της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών (Lack, 2008), στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα κωφών/βαρηκόων (Sapountzaki, Prigkou, 2014), στην επίδραση της νοηματικής γλώσσας στον θόρυβο της τάξης (Murnane, Wolfe, 2019), καθώς και στην επίδραση της νοηματικής γλώσσας στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Brereton, 2008).

Επιπλέον, δύο από τις έρευνες (Mejia-Mendelez, 2016, Jahde, 2002), οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ, φαίνεται να εστιάζουν τον σκοπό τους στη μελέτη των αποτελεσμάτων της νοηματικής γλώσσας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, και συγκεκριμένα της Ισπανικής γλώσσας. Οι δύο έρευνες, αν και δεν έχουν πραγματοποιηθεί στην ίδια δεκαετία, είχαν παρόμοια διάρκεια (7 εβδομάδες-9 εβδομάδες) και παρόμοιο αριθμό συμμετεχόντων (16-27 συμμετέχοντες), δεδομένα που πιθανώς να αιτιολογούν τα όμοια αποτελέσματά τους.

Με εξαίρεση την έρευνα της Lack (2008) και την έρευνα των Mejia-Menendez (2016), οι συμμετέχοντες σε κάθε μελέτη δεν είχαν γνώσεις σχετικά με τη νοηματική γλώσσα, πριν τη διδασκαλία αυτής στο σχολικό περιβάλλον, παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των παιδιών και τα αποτελέσματα της μελέτης.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως στην έρευνα της Monney (2017), δεν γίνεται αυτή καθεαυτή διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, μελετώνται τα αποτελέσματα από την καθημερινή έκθεση ακουόντων μαθητών στη νοηματική γλώσσα. Η έκθεση των παιδιών στη νοηματική γλώσσα έγινε μέσα από την παρουσία διερμηνέα στην τάξη, ο ρόλος του οποίου ήταν να υποστηρίξει έναν από τους μαθητές της τάξης, ο οποίος ήταν βαρήκοος. Μέσα από την καθημερινή έκθεση των παιδιών στη νοηματική γλώσσα, τα παιδιά άρχισαν να παρακολουθούν με ενδιαφέρον τον διερμηνέα, να μαθαίνουν τα πρώτα τους νοήματα και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης, να τα χρησιμοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, στη μελέτη αναφέρεται πως στο σχολείο διεξάγονταν απογευματινά μαθήματα νοηματικής γλώσσας και η συμμετοχή ήταν προαιρετική για τους μαθητές. Δύο από τους μαθητές της τάξης παρακολουθούσαν τα μαθήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι δύο αυτοί μαθητές είχαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον από όλα τα παιδιά και νοημάτιζαν κατά τη διάρκεια τόσο των μαθημάτων, όσο και των σχολικών διαλειμμάτων (Monney, 2017).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα (Monney, 2017) είναι η μοναδική από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, στην οποία συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και παλαιότερες έρευνες (Clibbens, 2001, Orfano, 2012, Valloton, 2008) αναφέρουν ότι η νοηματική γλώσσα μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην έρευνα της Monney (2017), 1 παιδί με ΔΕΠΥ δήλωσε ότι απολάμβανε να παρακολουθεί τη διερμηνέα, ενώ

ένα άλλο παιδί με ΔΕΠΥ δήλωσε ότι η παρακολούθηση της διερμηνείας του αποσπούσε την προσοχή από το μάθημα. Ο μαθητής με Αυτισμό που υπήρχε στην τάξη, δεν έδειξε ιδιαίτερη σημασία στη διερμηνεία. Στο συγκεκριμένο σημείο, δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε μια γενίκευση σχετικά με τη νοηματική γλώσσα και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς α) κάθε παιδί είναι διαφορετικό και μπορεί να επηρεαστεί διαφορετικά από την έκθεση στη νοηματική γλώσσα και β) στην έρευνα αυτή (Monney, 2017) δεν έγινε αυτή καθεαυτή διδασκαλία της νοηματικής, αλλά καθημερινή έκθεση των μαθητών σε αυτή.

Στις δύο μελέτες των Caprici, Cattani, Rossini, Voltera (1998), η νοηματική ήταν ένα από τα τρία μαθήματα επιλογής που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι μαθητές. Και στις δύο μελέτες παρατηρούμε έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της νοηματικής γλώσσας, καθώς στην πρώτη μελέτη το 50% των μαθητών επέλεξε τη νοηματική γλώσσα, ενώ το άλλο 50% επέλεξε ανάμεσα στο μάθημα της μουσικής και της γυμναστικής. Στη δεύτερη μελέτη, (Caprici, Cattani, Rossini, Voltera, 1998, 2/2) το 40% των μαθητών επέλεξε τη νοηματική γλώσσα, ενώ το άλλο 40% των μαθητών επέλεξε να διδαχθεί την αγγλική γλώσσα και ένα 20% δεν επέλεξε κανένα από τα επιλεγόμενα μαθήματα (Caprici, Cattani, Rossini, Voltera, 1998).

Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας των Murnane and Wolfe (2019), αναφέρεται ότι η χρήση της νοηματικής στη σχολική τάξη μπορεί να αποθαρρύνει τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη της Brereton (2008).

Παρ' όλο που τα αποτελέσματα των ερευνών είναι κατά το πλείστον θετικά, σε δύο από τις έρευνες εμφανίζονται ουδέτερα ή/και αρνητικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Murnane and Wolfe (2019), σκοπός της οποίας ήταν να μελετήσει αν η χρήση της ASL μπορεί να μειώσει τα επίπεδα θορύβου στη σχολική τάξη, έδειξαν ότι ο θόρυβος μειώθηκε μόνο 2% κατά μέσο όρο, παρά τις αρχικές εκτιμήσεις. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η μέτρηση των επιπέδων θορύβου της τάξης έγινε με εφαρμογή σε smartphone, καθώς και με φόρμα παρατήρησης και καταγραφής των δεδομένων των επιπέδων ήχου, για ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι παρά το αρχικό ενδιαφέρον των παιδιών για τα μαθήματα της νοηματικής γλώσσας και τη συμμετοχή τους σε αυτά, οι μαθητές

χρησιμοποιούσαν σε χαμηλή συχνότητα τη νοηματική γλώσσα, κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων.

Επίσης, ένα αρνητικό αποτέλεσμα από την έρευνα της Monney (2017), είναι το γεγονός ότι οι μαθητές ανέπτυξαν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τους κωφούς/βαρήκοους, όπως για παράδειγμα ότι η κώφωση είναι μια σωματική αναπηρία και σχετίζεται με προβλήματα μνήμης, καθώς και ότι ο όρος deaf (κωφός) ταυτίζεται με τον όρο mute (άλαλος). Η επαφή με φυσικούς νοηματιστές και η μεγαλύτερη ενημέρωση για την κοινότητα των Κωφών πιθανώς να εξάλειφε τις παρανοήσεις σχετικά με τους κωφούς/βαρήκοους.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα από έρευνες, μπορούμε να συμπεράνουμε πως τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο είναι αρκετά ενθαρρυντικά και σε μεγάλο ποσοστό επηρεάζουν θετικά τους μαθητές στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, καθώς επίσης και στην ευαισθητοποίηση αναφορικά με τους κωφούς/βαρήκοους. Οι παραπάνω δράσεις, μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την έναρξη νέων προγραμμάτων διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο. Παρά ταύτα, ένας περιορισμός των παραπάνω ερευνών είναι πως δεν υπήρχε αρχική και τελική αξιολόγηση σε όλες τις έρευνες, ώστε να διαπιστωθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα αποτελέσματά τους και δεν υπήρχε μεγάλη συμμετοχή ατόμων από την Κοινότητα των Κωφών, καθώς σε μόνο 7 από τις 13 έρευνες συμμετέχουν Κωφοί ή διερμηνείς της νοηματικής γλώσσας. Τέλος, καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν διεξήχθη στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, επομένως δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Έρευνα

Στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας σε ακούοντες μαθητές. Μετά από την μελέτη και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο προχωρήσαμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο γενικό σχολείο.

3.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Στη σημερινή εποχή, παρατηρούμε πως η πολιτεία δείχνει όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία και προσπαθεί ολοένα και περισσότερο να τα εντάξει στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται διαρκώς ενημερώσεις, επιμορφώσεις και δράσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (π.χ. στο σχολείο) με σκοπό την ευαισθητοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, όλο και περισσότερο το τελευταίο διάστημα, υπάρχει διερμηνεία στην ΕΝΓ σε τηλεοπτικά προγράμματα, όπως οι ειδήσεις, ο καιρός και η εκπαιδευτική τηλεόραση, κάτι που διευκολύνει την πρόσβαση των Κωφών στα ΜΜΕ και κάνει ακόμα δημοφιλέστερη τη νοηματική γλώσσα στο ευρύ κοινό. Με αφορμή την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τους κωφούς/βαρήκοους συμπολίτες τους, έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς στο σχολικό περιβάλλον της Ελλάδας, προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σε ακούοντες μαθητές γενικών σχολείων. Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο θα ήταν ωφέλιμο να ενταχθεί η ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία. Ο παραπάνω προβληματισμός οδήγησε στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο. Παρατηρήθηκε πως σε αυτόν τον τομέα το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι περιορισμένο στην Ελλάδα και δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Με αυτή την έρευνα θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, μέσα από τις εμπειρίες όσων έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχες δράσεις και προγράμματα, έτσι ώστε να εξάγουμε αποτελέσματα σχετικά με το αν θα ήταν ωφέλιμο να ενταχθεί η νοηματική γλώσσα ως μάθημα στα σχολεία.

3.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο γενικό σχολείο.

3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Για τον σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσω της διεξαγωγής της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων της. Τα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώνονται και οι ερευνητικές υποθέσεις, είναι τα εξής:

- 1) Αποτελεί η βαθμίδα εκπαίδευσης (προσχολική-πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην οποία ανήκει το εκάστοτε σχολείο που πραγματοποιεί διδασκαλία της ΕΝΓ, παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο σχολείο αυτό; Υποθέτουμε πως η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου δεν επηρεάζει σημαντικά το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ.
- 2) Αποτελεί η συμμετοχή, Κωφών ενηλίκων και κωφών/βαρηκόων μαθητών, παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο; Υποθέτουμε πως η επαφή των συμμετεχόντων μαθητών με Κωφούς ενήλικες και με κ/β συμμαθητές τους, θα επηρεάζει θετικά το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο. Επομένως, αναμένουμε τα προγράμματα στα οποία συμμετείχαν και Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές, να έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικό γενικό αποτέλεσμα, συγκριτικά με τα προγράμματα στα οποία δεν συμμετείχαν ούτε Κωφοί ενήλικες, ούτε κ/β μαθητές.
- 3) Αποτελεί η έκταση του περιεχομένου διδασκαλίας παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο; Υποθέτουμε πως όσο πιο εκτεταμένο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ΕΝΓ, τόσο μεγαλύτερο θα είναι το ποσοστό του θετικού γενικού αποτελέσματος της διδασκαλίας.

3.4. Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο γενικό σχολείο. Γι' αυτό το σκοπό επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Ο λόγος χρήσης του συγκεκριμένου είδους ήταν ότι η ποσοτική έρευνα αποδίδει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα και ταυτόχρονα είναι ευκολότερη η χρήση της για την λήψη μεγάλου αριθμού δείγματος.

Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής προσπαθεί να ορίζει και να εξηγήσει ένα ερευνητικό πρόβλημα βάση της περιγραφής των τάσεων ή μιας ανάγκης και εξήγησης γιατί να συμβαίνει κάτι. Επίσης, η περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος μπορεί να απαιτεί την μελέτη και εξήγηση επιρροής μιας μεταβλητής σε μία άλλη μεταβλητή - τι σχέση υπάρχει δηλαδή ανάμεσα στις μεταβλητές -. Ως μεταβλητή μπορεί να οριστεί ένα χαρακτηριστικό (πχ το φύλο) ή μία ιδιότητα (πχ βαθμός γνώσης). Μία μεταβλητή είναι μετρήσιμη, παρατηρήσιμη και διαφέρει ανάμεσα σε άτομα (Creswell, 2016).

3.5. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 άτομα, που είχαν λάβει στο παρελθόν μέρος σε πρόγραμμα διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο γενικό σχολείο με έναν από τους παρακάτω ρόλους:

- κωφός/βαρήκοος/ακούων μαθητής γενικού σχολείου
- διερμηνέας της ΕΝΓ
- δάσκαλος της ΕΝΓ
- εκπαιδευτικός κ/β μαθητών
- εκπαιδευτικός ακουόντων μαθητών
- Κωφός ενήλικας

Ο εντοπισμός του δείγματος αυτών έγινε μέσω γνωριμιών και μέσω συμμετοχής σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

3.6. Συλλογή δεδομένων

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την συγκέντρωση των δεδομένων είναι η δειγματοληπτική έρευνα με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η συλλογή των

δεδομένων έγινε με την αποστολή του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Οι δειγματοληπτικές έρευνες βασίζονται σε δεδομένα που συλλέγονται από ένα δείγμα, ένα υποσύνολο του πληθυσμού και στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με παραμέτρους του πληθυσμού. Η χρήση και η θεματολογία τους είναι ευρύτατη.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα τα οποία ήταν βολικά, διαθέσιμα για συμμετοχή στην μελέτη και κατείχαν χαρακτηριστικά που θέλαμε να μελετήσουμε. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία (convenience sampling) (Creswell, 2016).

Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί σύνολο γραπτών ερωτήσεων που απευθύνεται στους συμμετέχοντες για να καταγράψουν την γνώμη τους, ή την άποψη τους πάνω σε ένα θέμα ή έναν προβληματισμό (Creswell, 2016).

Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται για την ομοιομορφία των ερωτήσεών του, μπορεί να χορηγηθεί σε πολλούς συμμετέχοντες, το κόστος του υπολογίζεται σχετικά μικρό και τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώνονται μπορούν να επεξεργαστούν με σχετική ευκολία (Μενεξές, 2008/9). Για αυτά τα χαρακτηριστικά, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως κατάλληλο εργαλείο για την συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα.

3.7. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό/ακαδημαϊκό έτος 2020-21. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο προς συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες για ένα διάστημα 2 εβδομάδων, από τις 29 Απριλίου έως και τις 13 Μαΐου 2021. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα) το οποίο χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Google Forms. Η χορήγηση έγινε μέσω διαδικτύου και το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών, μαθητών, Κωφών, διερμηνέων και δασκάλων της ΕΝΓ, ενώ στάλθηκαν προσωπικά μηνύματα και e-mails, με την βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται μία εισαγωγή και 15 ερωτήσεις. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 5 λεπτά. Οι ερωτήσεις

επιλέχθηκαν έτσι ώστε να είναι σύντομες, απλές, κατανοητές, με εύκολο και καθημερινό λεξιλόγιο. Οι συμμετέχοντες είχαν την επιλογή να απαντήσουν σε όσες από τις ερωτήσεις ήθελαν και με όποια σειρά επιθυμούσαν, ενώ το ερωτηματολόγιο δεν περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας καθώς επίσης τονίζει τη σημαντικότητα διεξαγωγής της και την συνεισφορά των συμμετεχόντων σε αυτήν. Στη συνέχεια, ακολουθεί το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου.

Οι 11 πρώτες ερωτήσεις σχετίζονται με τη διεξαγωγή των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο (ρόλος των συμμετεχόντων, φορέας που οργάνωσε τη διδασκαλία, περιοχή διδασκαλίας, βαθμίδα σχολείου, αριθμός συμμετεχόντων μαθητών, διάρκεια διδασκαλίας, συμμετοχή διερμηνέων, κ/β μαθητών, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και Κωφών ενηλίκων, περιεχόμενο διδασκαλίας), ενώ οι τελευταίες 4 ερωτήσεις σχετίζονται με τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, τις προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα, καθώς και με τη γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με το αν θεωρούν ωφέλιμο να ενταχθεί η ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία.

Με εξαίρεση μία ερώτηση ανοικτού τύπου όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, παρόλα αυτά για να είναι σε θέση ο συμμετέχων να δηλώσει κάποια άποψη διαφορετική από τις προκαθορισμένες σε κάποιες ερωτήσεις υπάρχει επιπλέον επιλογή για να γράψει την άποψή του.

Σημειώνουμε, πως οι 13 από τις ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και στις 11 από αυτές, οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν μόνο μια απάντηση από αυτές που δίνονταν κλικάροντας την επιλογή που τους αντιπροσωπεύει καλύτερα, ενώ στις άλλες 2 υπήρξε η δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεις. Οι 2 από τις 15 ερωτήσεις ήταν σύντομης απάντησης. Συγκεκριμένα, η 3η ερώτηση, που αφορούσε την περιοχή διδασκαλίας και η 14η ερώτηση, που αφορούσε την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα, έδιναν τη δυνατότητα σύντομης γραπτή απάντησης στον συμμετέχοντα.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα έρευνας

4.1. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου και οι απαντήσεις που δόθηκαν (βλ. Παράρτημα)

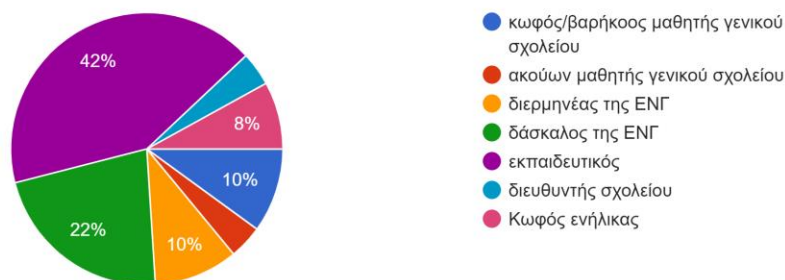
Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετίζονταν με τα εξής:

- 1) ρόλος των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ
- 2) φορέας που οργάνωσε τη διδασκαλία
- 3) περιοχή διδασκαλίας
- 4) βαθμίδα σχολείου,
- 5) αριθμός συμμετεχόντων μαθητών
- 6) διάρκεια διδασκαλίας
- 7) συμμετοχή διερμηνέων της ΕΝΓ
- 8) συμμετοχή κ/β μαθητών
- 9) συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- 10) συμμετοχή Κωφών ενηλίκων
- 11) περιεχόμενο διδασκαλίας
- 12) γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ
- 13) συγκεκριμένα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ
- 14) προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα
- 15) διδασκαλία της ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία

- 1) Ρόλος των συμμετεχόντων: από το σύνολο των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (42%) συμμετείχε σε πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο με τον ρόλο του εκπαιδευτικού (21 συμμετέχοντες), 12 συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι της ΕΝΓ, 5 συμμετέχοντες ήταν διερμηνείς της ΕΝΓ, 5 συμμετέχοντες ήταν κωφοί/βαρήκοι μαθητές γενικού σχολείου, 4 συμμετέχοντες ήταν Κωφοί ενήλικες, ενώ 2 συμμετέχοντες δήλωσαν πως ήταν διευθυντές σχολείων και άλλοι 2 από τους συμμετέχοντες ήταν ακούοντες μαθητές γενικών σχολείων.

1. Ποιος ήταν ο ρόλος σας στο πρόγραμμα;

50 απαντήσεις

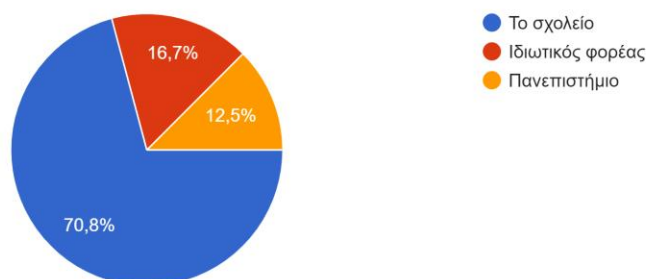


Γράφημα 7 Ρόλος του συμμετέχοντα στο πρόγραμμα

2) Φορέας που οργάνωσε τη διδασκαλία: σχολείο, ιδιωτικός φορέας, πανεπιστήμιο. Το 70,8% των συμμετεχόντων απάντησε πως το σχολείο οργάνωσε τη διδασκαλία, το 16,7% των συμμετεχόντων απάντησε πως κάποιος ιδιωτικός φορέας οργάνωσε τη διδασκαλία, ενώ στο 12,5% των περιπτώσεων τη διδασκαλία την οργάνωσε το πανεπιστήμιο.

2. Ποιος φορέας οργάνωσε τη διδασκαλία;

48 απαντήσεις



Γράφημα 8 Φορέας οργάνωσης διδασκαλίας

3) Περιοχή διδασκαλίας: οι συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση είχαν τη δυνατότητα να γράψουν σε ποια περιοχή έγινε η διδασκαλία, και όχι να επιλέξουν ανάμεσα σε μία λίστα από περιοχές. Η περιοχή διδασκαλίας επιλέχθηκε να εξεταστεί, προκειμένου να ελεγχθεί αν διεξάγονται προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) ή και στις επαρχιακές περιοχές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και τα περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο (48%) έχουν πραγματοποιηθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη), αντίστοιχα

προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές επαρχιακές πόλεις, σε όλη σχεδόν την ελληνική επικράτεια (Θεσσαλία, Κρήτη, Θράκη, Μακεδονία, Στερεά Ελλάδα, νησιά Αιγαίου, Πελοπόννησος), αλλά και στην περιοχή της Κύπρου. Οι περιοχές που δεν αναφέρονται καθόλου στον παρακάτω πίνακα είναι η Ήπειρος και τα νησιά του Ιονίου.

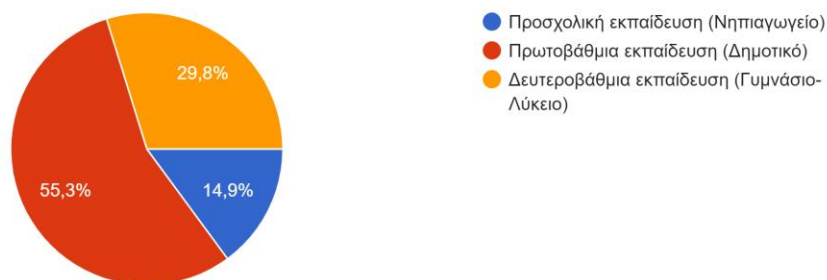
Περιοχή διδασκαλίας	Αριθμός απαντήσεων
Αθήνα	14
Θεσσαλονίκη	10
Βόλος	5
Κρήτη (Ηράκλειο, Ιεράπετρα, Χανιά)	4
Πάτρα	4
Χαλκίδα	4
Λάρισα	1
Τρίκαλα	1
Βέροια	1
Σέρρες	1
Λαμία	1
Ξάνθη	1
Μυτιλήνη	1
Αίγιο	1
Κύπρος	1

Πίνακας 15 Περιοχές διδασκαλίας

- 4) Βαθμίδα σχολείου: οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τη βαθμίδα στην οποία ανήκε το σχολείο, όπου πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία της ΕΝΓ. Σε ποσοστό 55,3% το σχολείο ανήκε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 29,8% των σχολείων ανήκε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 14,9% των συμμετεχόντων απάντησε πως η διδασκαλία της ΕΝΓ πραγματοποιήθηκε στην Προσχολική εκπαίδευση.

4. Σε ποια βαθμίδα ανήκε το σχολείο, στο οποίο έγινε η διδασκαλία της ΕΝΓ;

47 απαντήσεις

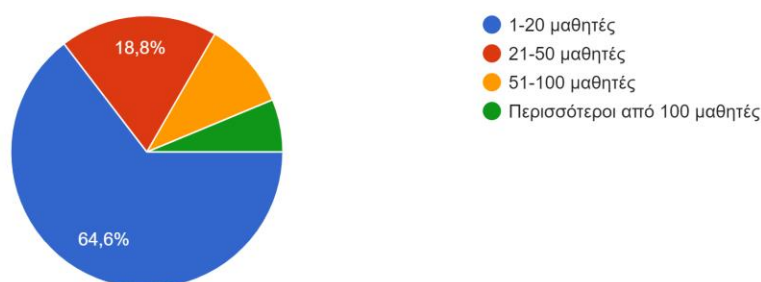


Γράφημα 9 Βαθμίδα σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία ΕΝΓ

5) Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών: στη συνέχεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν για τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, στο οποίο έλαβαν μέρος. Παρατηρούμε πως στα προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ συμμετείχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (64,6%) μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίες αποτελούνταν από 1 έως 20 μαθητές. Στο 18,8% των προγραμμάτων διδασκαλίας συμμετείχαν από 21 έως 50 μαθητές, στο 10,4% συμμετείχαν από 51-100 μαθητές, ενώ σε ένα χαμηλό ποσοστό (6,3%) των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ συμμετείχαν μεγαλύτερες ομάδες μαθητών (περισσότεροι από 100 μαθητές).

5. Πόσοι μαθητές περίπου συμμετείχαν στο πρόγραμμα;

48 απαντήσεις



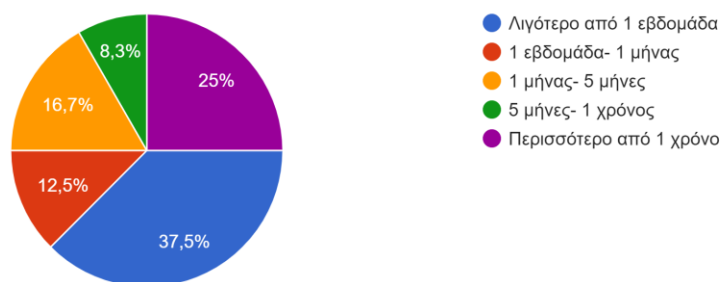
Γράφημα 10 Αριθμός συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα

6) Διάρκεια διδασκαλίας: οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά τη διάρκεια των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ. Παρ' όλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (37,5%) απάντησε πως το πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ διήρκεσε μικρό χρονικό διάστημα (λιγότερο από μία εβδομάδα), παρατηρούμε

πως ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (25%) απάντησε πως το πρόγραμμα διήρκησε μεγάλο διάστημα, συγκεκριμένα περισσότερο από 1 χρόνο. Το 16,7% των προγραμμάτων διήρκησαν από 1 έως 5 μήνες, το 12,5% από 1 εβδομάδα έως 1 μήνα, ενώ το 8,3% των προγραμμάτων διήρκησε από 5 μήνες έως 1 χρόνο.

6. Ποια ήταν η διάρκεια της διδασκαλίας;

48 απαντήσεις

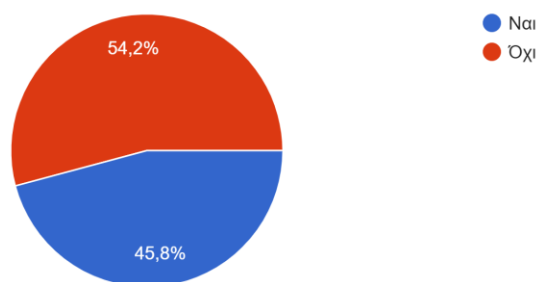


Γράφημα 11 Διάρκεια διδασκαλίας

7) Συμμετοχή διερμηνέων της ΕΝΓ: μια σημαντική παράμετρος στα προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, είναι η συμμετοχή ατόμων από την κοινότητα των Κωφών, όπως είναι οι διερμηνείς της ΕΝΓ. Το 54,2% του δείγματος απάντησε πως δεν συμμετείχαν διερμηνείς της ΕΝΓ στο αντίστοιχο πρόγραμμα διδασκαλίας, ενώ το 45,8% απάντησε πως συμμετείχαν διερμηνείς.

7. Συμμετείχαν στη διδασκαλία διερμηνείς της ΕΝΓ;

48 απαντήσεις

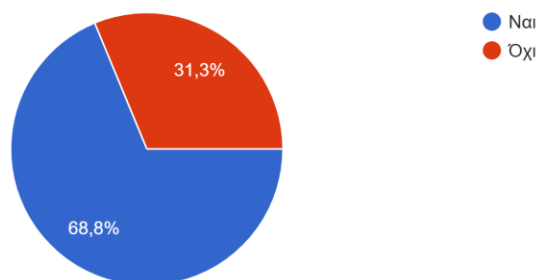


Γράφημα 12 Συμμετοχή ή όχι διερμηνέων της ΕΝΓ

8) Συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών: μια άλλη παράμετρος που θεωρούμε ότι μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, είναι η συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών. Στην έρευνά μας, το

66,8% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, ενώ το 31,3% απάντησε πως δεν συμμετείχαν κ/β μαθητές στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο.

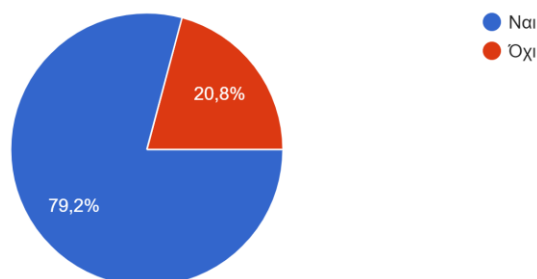
8. Συμμετείχαν κωφοί ή βαρήκοοι μαθητές;
48 απαντήσεις



Γράφημα 13 Συμμετοχή ή όχι κωφών ή βαρηκόων μαθητών

9) Συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Σύμφωνα με έρευνες (Toth, 2009, Monney, 2017, Orfano, 2012, Valloton, 2008) , η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει σημαντικά οφέλη όσον αφορά την εξέλιξή τους σε διαφορετικούς τομείς. Γι' αυτό τον λόγο, αποφασίσαμε να εξετάσουμε τον συγκεκριμένο παράγοντα. Στην ερώτηση “Συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;” το μεγαλύτερο ποσοστό (79,2%) απάντησε θετικά, ενώ το 20,8% απάντησε πως δεν συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο.

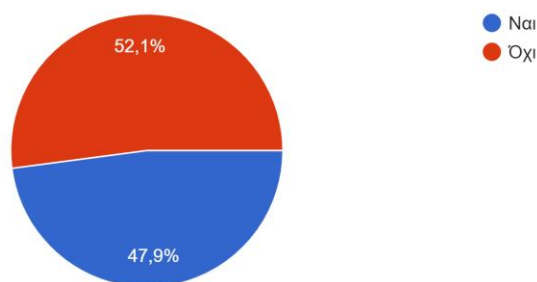
9. Συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
48 απαντήσεις



Γράφημα 14 Συμμετοχή ή όχι μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

10) Συμμετοχή Κωφών ενηλίκων: αντίστοιχη, ίσως και μεγαλύτερη θετική επιρροή συγκριτικά με τη συμμετοχή διερμηνέων της ΕΝΓ σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, θεωρούμε πως θα έχει η συμμετοχή Κωφών ενηλίκων. Το 52,1% του δείγματος απάντησε πως δεν συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες στα αντίστοιχα προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ, ενώ το 47,9% απάντησε πως συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες.

10. Συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες;
48 απαντήσεις



Γράφημα 15 Συμμετοχή ή όχι Κωφών ενηλίκων

11) Περιεχόμενο διδασκαλίας: η ερώτηση αυτή αφορά το τι διδάχθηκαν οι μαθητές σχετικά με την ΕΝΓ, ποια ήταν η διδασκόμενη ύλη. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις, από τις εξής:

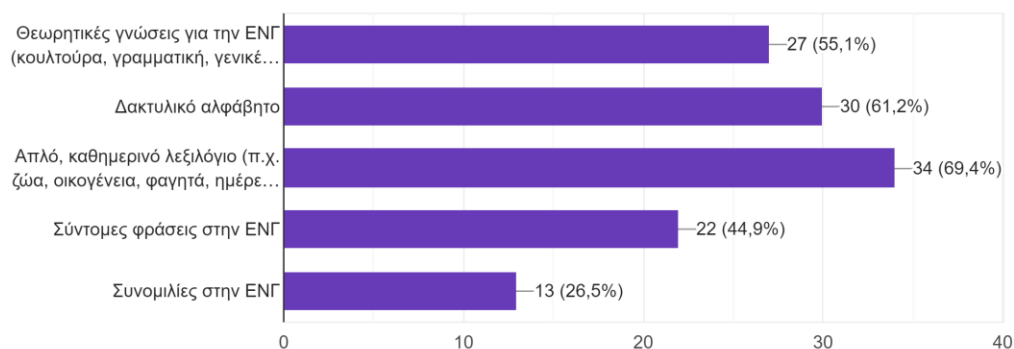
- Θεωρητικές γνώσεις για την ΕΝΓ (κουλτούρα, γραμματική, γενικές πληροφορίες για την ΕΝΓ)
- Δακτυλικό αλφάβητο
- Απλό, καθημερινό λεξιλόγιο (πχ. ζώα, οικογένεια, φαγητά, ημέρες, μήνες, εποχές, χρώματα, αριθμοί)
- Σύντομες φράσεις στην ΕΝΓ
- Συνομιλίες στην ΕΝΓ

Όπως γίνεται φανερό και από το παρακάτω γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (69,4%), απάντησε πως το περιεχόμενο διδασκαλίας αφορούσε το απλό, καθημερινό λεξιλόγιο. Δεύτερη σε ποσοστό έρχεται η διδασκαλία του δακτυλικού αλφαβήτου (61,2%), στο 55,1% ανέρχεται η διδασκαλία θεωρητικών

γνώσεων για την ΕΝΓ, ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων αφορούν τις σύντομες φράσεις (44,9%) και τις συνομιλίες στην ΕΝΓ (26,5%).

11. Τι από τα παρακάτω διδάχθηκαν οι ακούοντες μαθητές που συμμετείχαν; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

49 απαντήσεις

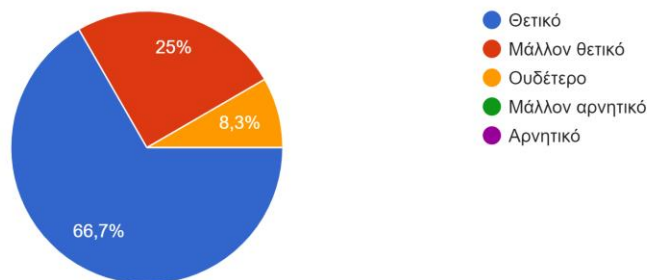


Γράφημα 16 Περιεχόμενο διδασκαλίας

12) Γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ: για να εξετάσουμε το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ, δόθηκαν στους συμμετέχοντες οι εξής επιλογές: α) θετικό, β) μάλλον θετικό, γ) ουδέτερο, δ) μάλλον αρνητικό, ε) αρνητικό. Το 66,7% των συμμετεχόντων απάντησε ότι το γενικό αποτέλεσμα ήταν θετικό, το 25% χαρακτήρισε το γενικό αποτέλεσμα μάλλον θετικό, ενώ το 8,3% χαρακτήρισε ουδέτερο το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η απουσία των απαντήσεων “μάλλον αρνητικό” ή “αρνητικό” γενικό αποτέλεσμα.

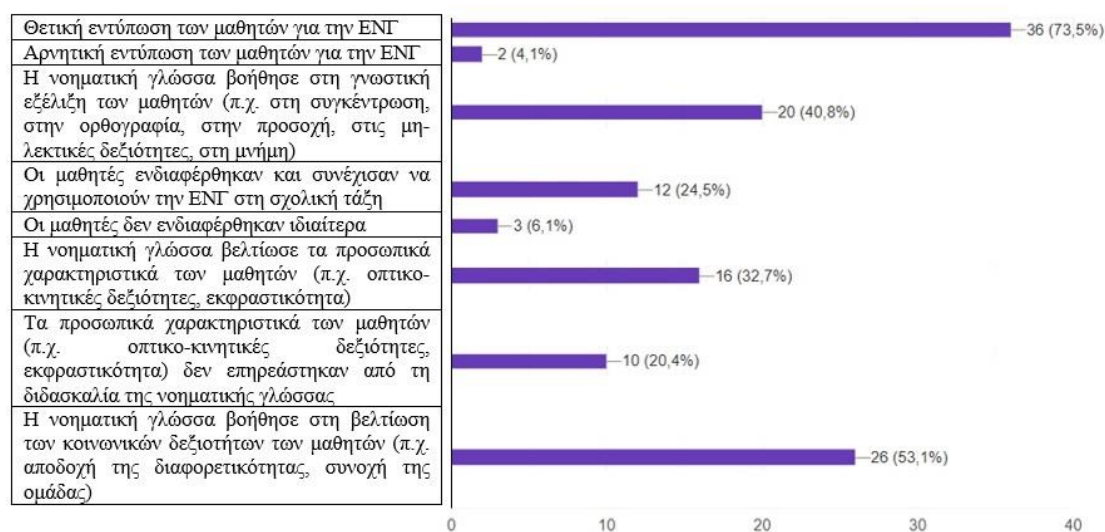
12. Πώς θα χαρακτηρίζατε το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ;

48 απαντήσεις



Γράφημα 17 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλία της ΕΝΓ

13) Συγκεκριμένα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ: στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση είχαν τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (73,5%) απάντησε πως οι μαθητές απέκτησαν θετική εντύπωση για τη νοηματική γλώσσα, ενώ μόλις το 4,1% δήλωσε πως οι μαθητές απέκτησαν αρνητική εντύπωση. Αντίστοιχα, το 24,5% του δείγματος δήλωσε ότι οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν και συνέχισαν να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα στη σχολική τάξη, ενώ το 6,1% δήλωσε πως οι μαθητές δεν ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα. Αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, το 32,7% των συμμετεχόντων δήλωσε πως βελτιώθηκαν λόγω της εκμάθησης της ΕΝΓ, ενώ το 20,4% δήλωσε πως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών δεν επηρεάστηκαν. Τέλος, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσαν πως η νοηματική γλώσσα βοήθησε στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών (40,8%) και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (53,1%).

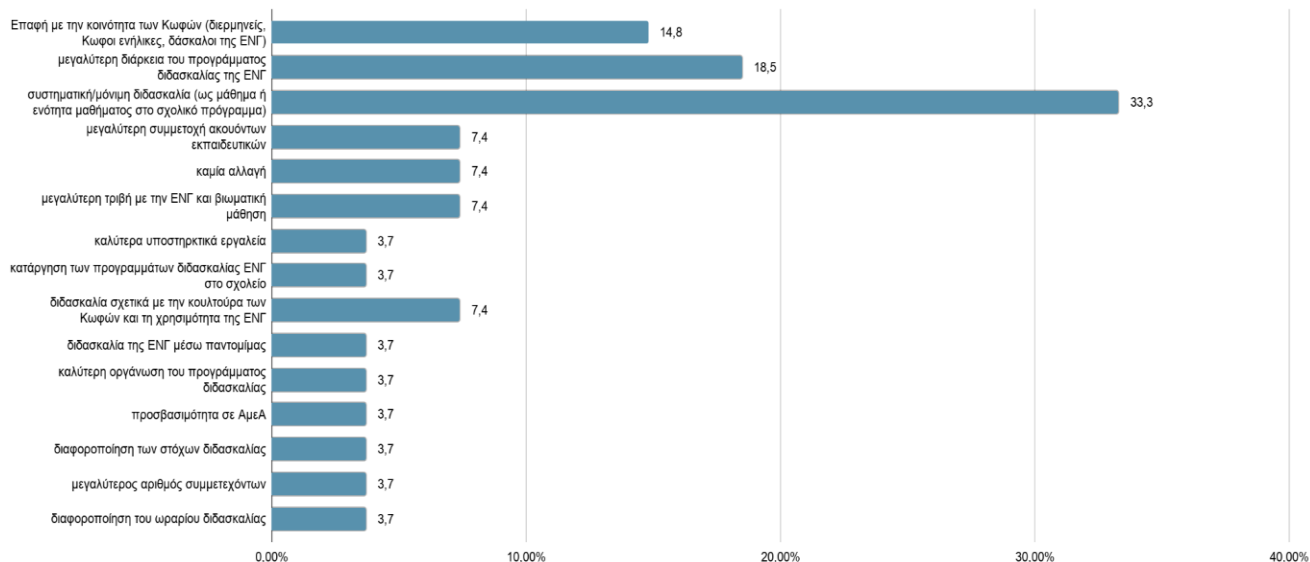


Γράφημα 18 Αποτελέσματα διδασκαλίας της ΕΝΓ

14) Προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα: στην ερώτηση “Τι θα αλλάζατε σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα;”, δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να απαντήσουν γραπτώς, με μια σύντομη έκταση απάντηση. Μιας και η συγκεκριμένη ερώτηση δεν ήταν υποχρεωτικό να απαντηθεί από τους συμμετέχοντες, το 64% του δείγματος (32 συμμετέχοντες) απάντησαν σε αυτή. Το παρακάτω γράφημα αφορά το ποσοστό των συμμετεχόντων που

απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, και όχι ολόκληρο το δείγμα της έρευνας. Έτσι, παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (33,3%) πρότεινε συστηματικότερη διδασκαλία της ΕΝΓ σε μια μόνιμη βάση, μέσω της ένταξής της ως μάθημα ή ενότητα μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ το 18,5% πρότεινε την υλοποίηση αντίστοιχων μελλοντικών προγραμμάτων μεγαλύτερης διάρκειας. Το 14,8% των συμμετεχόντων που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, πρότειναν να υπάρχει επαφή με μέλη της κοινότητας των Κωφών και το 7,4% πρότεινε μεγαλύτερη συμμετοχή ακουόντων εκπαιδευτικών στα προγράμματα, μεγαλύτερη τριβή με την ΕΝΓ, διδασκαλία της κουλτούρας των Κωφών και της χρησιμότητας της ΕΝΓ, ή δεν πρότειναν καμία αλλαγή σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα. Τέλος, παρατηρούμε πως το μικρότερο ποσοστό των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση (3,7%) σχετίζεται με τη χρήση καλύτερων υποστηρικτικών εργαλείων, τη διδασκαλία της ΕΝΓ μέσω παντομίμας, την καλύτερη οργάνωση των προγραμμάτων διδασκαλίας, την προσβασιμότητα των προγραμμάτων σε ΑμεΑ, τη διαφοροποίηση των στόχων διδασκαλίας, την αύξηση του αριθμού συμμετεχόντων, την τροποποίηση του ωραρίου διδασκαλίας και την κατάργηση των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο.

Προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα



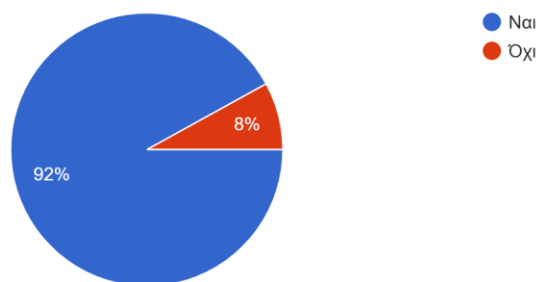
Γράφημα 19 Προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα

15) Διδασκαλία της ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία: τέλος, ρωτήσαμε τους συμμετέχοντες αν θεωρούν ωφέλιμη την ένταξη της ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά

σχολεία. Το συγκεκριμένο ερώτημα επιλέχθηκε, έτσι ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την ένταξη της ΕΝΓ στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου, μελετώντας τις απόψεις ατόμων που έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχα προγράμματα διδασκαλίας. Το 92% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, ενώ το 8% απάντησε αρνητικά.

15. Πιστεύετε ότι θα ήταν ωφέλιμο να διδάσκεται η ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία;

50 απαντήσεις



Γράφημα 20 Ωφελιμότητα ή όχι διδασκαλίας της ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία

4.2. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος Excel, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

1ο ερευνητικό ερώτημα: Αποτελεί η βαθμίδα εκπαίδευσης (προσχολική-πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην οποία ανήκει το εκάστοτε σχολείο που πραγματοποιεί διδασκαλία της ΕΝΓ, παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο σχολείο αυτό;

Προκειμένου να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, συγκεντρώσαμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που δήλωσαν πως το πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ έγινε στην προσχολική, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκρίνοντάς τες, με τις απαντήσεις των ίδιων συμμετεχόντων στην ερώτηση για το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ, εξάγαμε αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα.

Όπως παρατηρούμε, το 69,2% του δείγματος που συμμετείχε σε πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απάντησε πως το γενικό

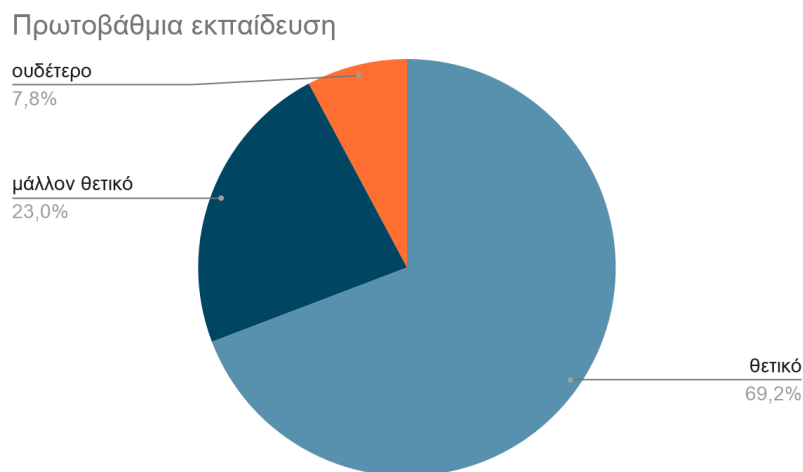
αποτέλεσμα ήταν θετικό, το 23% απάντησε πως ήταν μάλλον θετικό, ενώ το 7,8% απάντησε πως ήταν ουδέτερο.

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούμε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το 71,4% των συμμετεχόντων χαρακτήρισε θετικό το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας, το 21,4% είπε πως ήταν μάλλον θετικό και το 7,2% το χαρακτήρισε ουδέτερο.

Τέλος, στην προσχολική εκπαίδευση, το 57,1% των συμμετεχόντων δήλωσε πως το αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ ήταν θετικό, ενώ το 42,9% χαρακτήρισε το αποτέλεσμα μάλλον θετικό.

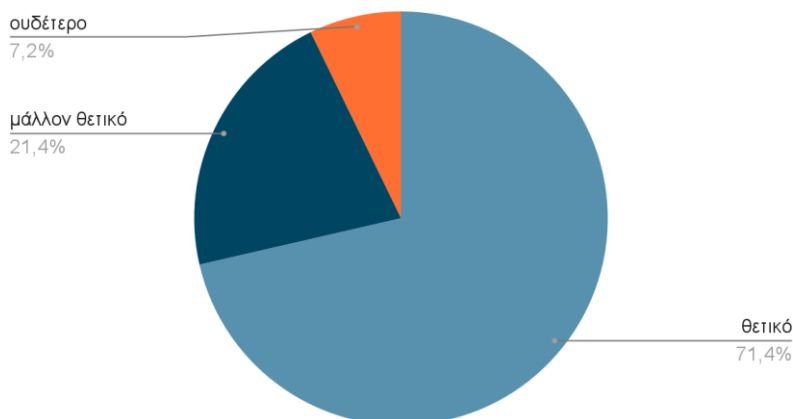
Παρατηρούμε πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της προσχολικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ως έναν βαθμό, αφού κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε “ουδέτερο” στην ερώτηση σχετικά με το γενικό αποτέλεσμα.

Επομένως, επιβεβαιώνεται η 1η ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου δεν επηρεάζει σημαντικά το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ.



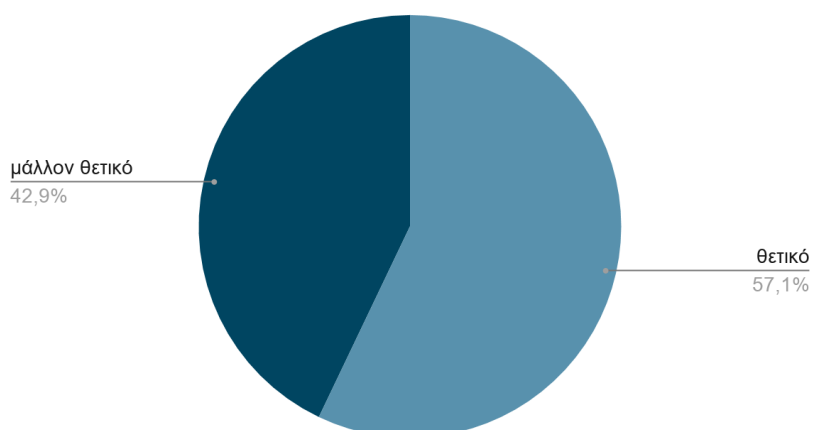
Γράφημα 21 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ΕΝΓ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Γράφημα 22 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Προσχολική εκπαίδευση



Γράφημα 23 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ENΓ στην προσχολική εκπαίδευση

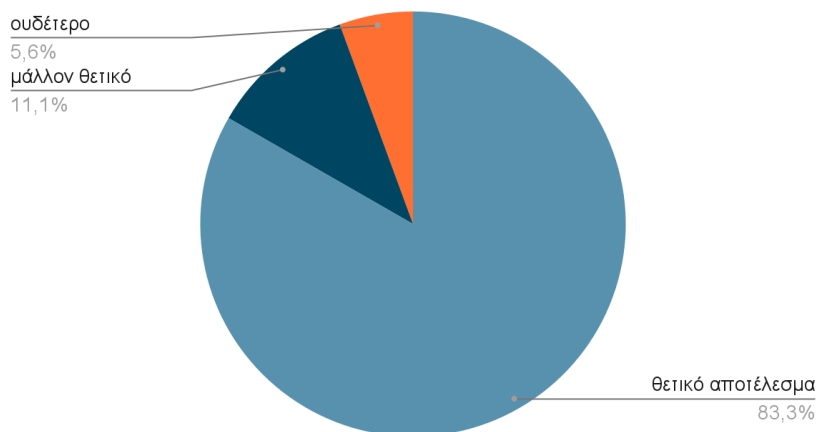
2ο ερευνητικό ερώτημα: Αποτελεί η συμμετοχή, Κωφών ενηλίκων και κωφών/βαρηκόων μαθητών, παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ENΓ στο γενικό σχολείο;

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, συγκεντρώσαμε τα δεδομένα, όσων από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ENΓ συμμετείχαν και Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές και τα συγκρίναμε με τα δεδομένα εκείνων που απάντησαν ότι στο πρόγραμμα δεν συμμετείχαν ούτε Κωφοί ενήλικες, ούτε κ/β μαθητές. Από το δείγμα της έρευνας, 18 συμμετέχοντες δήλωσαν πως στο πρόγραμμα συμμετείχαν και Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές, ενώ 10 άτομα απάντησαν πως δεν συμμετείχαν ούτε Κωφοί ενήλικες, ούτε κ/β μαθητές.

Όπως παρατηρούμε στα παρακάτω γραφήματα, το 83,3% των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν και Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές είχαν θετικό γενικό αποτέλεσμα, ενώ στα προγράμματα στα οποία δεν συμμετείχαν ούτε Κωφοί ενήλικες, ούτε κ/β μαθητές, το ποσοστό του θετικού γενικού αποτελέσματος είναι 50%.

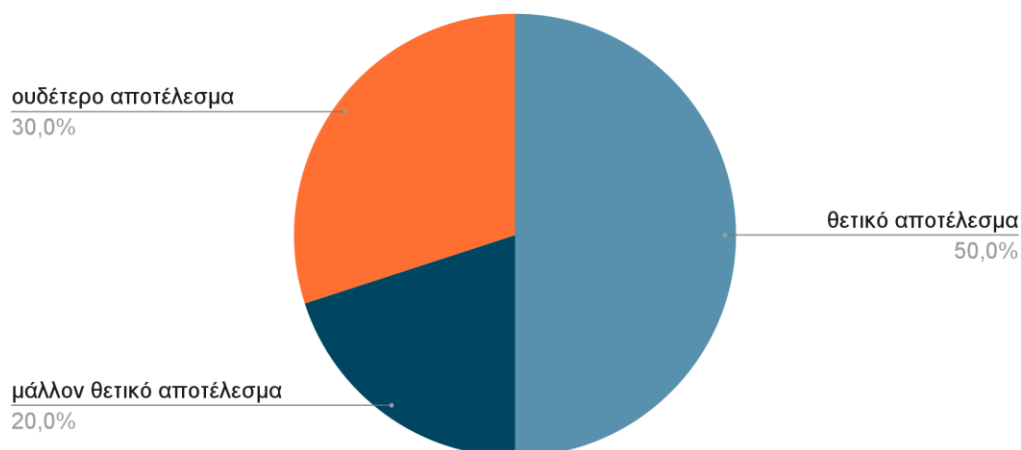
Επομένως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεχόμαστε ως αληθή την ερευνητική μας υπόθεση και την πρόβλεψή μας, ότι δηλαδή τα προγράμματα στα οποία συμμετείχαν και Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές, έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικό γενικό αποτέλεσμα, συγκριτικά με τα προγράμματα στα οποία δεν συμμετείχαν ούτε Κωφοί ενήλικες, ούτε κ/β μαθητές. Έτσι, συμπεραίνουμε πως η επαφή των συμμετεχόντων μαθητών με Κωφούς ενήλικες και με κ/β συμμαθητές τους, επηρεάζει θετικά το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο.

Προγράμματα με συμμετοχή Κωφών ενηλίκων και κ/β μαθητών



Γράφημα 24 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ΕΝΓ στα προγράμματα που συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές

Προγράμματα χωρίς τη συμμετοχή Κωφών ενηλίκων και κ/β μαθητών



Γράφημα 25 Γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ΕΝΓ στα προγράμματα που δεν συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες και κ/β μαθητές

3ο ερευνητικό ερώτημα: Αποτελεί η έκταση του περιεχομένου διδασκαλίας παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο; Υποθέτουμε πως όσο πιο εκτεταμένο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ΕΝΓ, τόσο μεγαλύτερο θα είναι το ποσοστό του θετικού γενικού αποτελέσματος της διδασκαλίας.

Για τη διερεύνηση του 3ου ερευνητικού ερωτήματος, συλλέξαμε δεδομένα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με το περιεχόμενο διδασκαλίας και τα συγκρίναμε, με τα δεδομένα των συμμετεχόντων σχετικά με το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 11 ‘‘Τι από τα παρακάτω διδάχθηκαν οι ακούοντες μαθητές που συμμετείχαν;’’, δόθηκαν στους συμμετέχοντες οι εξής 5 επιλογές: 1) θεωρητικές γνώσεις για την ΕΝΓ, 2) δακτυλικό αλφάβητο, 3) απλό, καθημερινό λεξιλόγιο, 4) σύντομες φράσεις στην ΕΝΓ, 5) συνομιλίες στην ΕΝΓ. Στην αρχή της έρευνας, υποθέσαμε πως όσο πιο εκτεταμένο είναι το περιεχόμενο διδασκαλίας, δηλαδή όσες περισσότερες ενότητες από τις παραπάνω 5 διδάχθηκαν οι μαθητές σε κάθε περίπτωση, τόσο μεγαλύτερο θα είναι το ποσοστό του θετικού γενικού αποτελέσματος της διδασκαλίας. Για να διερευνήσουμε αν η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται ή όχι, μελετήσαμε τον αριθμό των συμμετεχόντων που απάντησαν πως το περιεχόμενο διδασκαλίας περιλάμβανε και τις 5 προτεινόμενες ενότητες (θεωρητικές γνώσεις, δακτυλικό αλφάβητο, καθημερινό λεξιλόγιο, φράσεις, συνομιλίες), τον αριθμό των συμμετεχόντων που απάντησαν ότι το περιεχόμενο διδασκαλίας περιλάμβανε 4 από τις 5 ενότητες, 3, 2 ή 1 από τις 5 ενότητες αντίστοιχα. Όπως φαίνεται στην παρακάτω πίνακα, 8 συμμετέχοντες δήλωσαν πως το περιεχόμενο διδασκαλίας περιλάμβανε και τις 5 προτεινόμενες ενότητες, 4 άτομα δήλωσαν πως περιλάμβανε 4 από τις 5 ενότητες, 9 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως περιλάμβανε 3 από τις 5 ενότητες, 11 άτομα δήλωσαν πως το περιεχόμενο διδασκαλίας περιλάμβανε 2 από τις 5 ενότητες και 16 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως περιλάμβανε 1 από τις προτεινόμενες ενότητες.

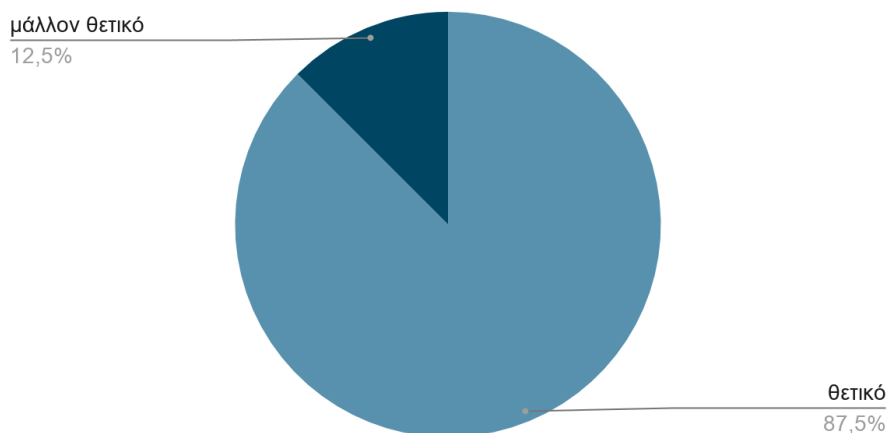
Στατιστικά στοιχεία ερώτησης 13

Απαντήσεις	Συχνότητα
διδασκαλία 5 ενοτήτων	8
διδασκαλία 4 ενοτήτων	4
διδασκαλία 3 ενοτήτων	9
διδασκαλία 2 ενοτήτων	11
διδασκαλία 1 ενότητας	16

Πίνακας 16 Αριθμός και συχνότητα διδαχθέντων ενοτήτων της ΕΝΓ

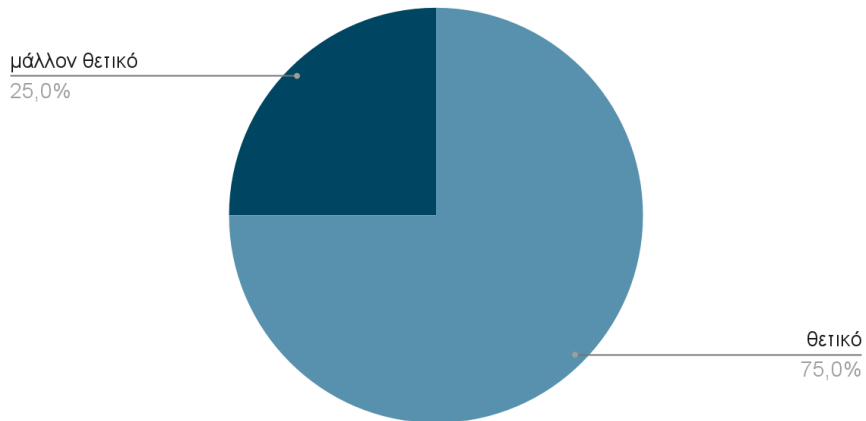
Στη συνέχεια, συγκρίναμε τα παραπάνω δεδομένα, με τις απαντήσεις των ίδιων συμμετεχόντων στην ερώτηση σχετικά με το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας (ερώτηση 12). Όπως παρατηρούμε στα παρακάτω γραφήματα, στο 87,5% των προγραμμάτων στα οποία διδάχθηκαν και οι 5 ενότητες διδασκαλίας, το γενικό αποτέλεσμα ήταν θετικό, στο 75% των προγραμμάτων στα οποία διδάχθηκαν 4 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας, το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ήταν θετικό, στο 77,8% των προγραμμάτων στα οποία διδάχθηκαν οι 3 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας το γενικό αποτέλεσμα ήταν θετικό, στο 54,5% των προγραμμάτων στα οποία διδάχθηκαν 2 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας το αποτέλεσμα της διδασκαλίας ήταν θετικό, ενώ στο 56,3% των προγραμμάτων στα οποία διδάχθηκε 1 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας, το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας ήταν θετικό.

Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχθηκαν και οι 5 ενότητες διδασκαλίας



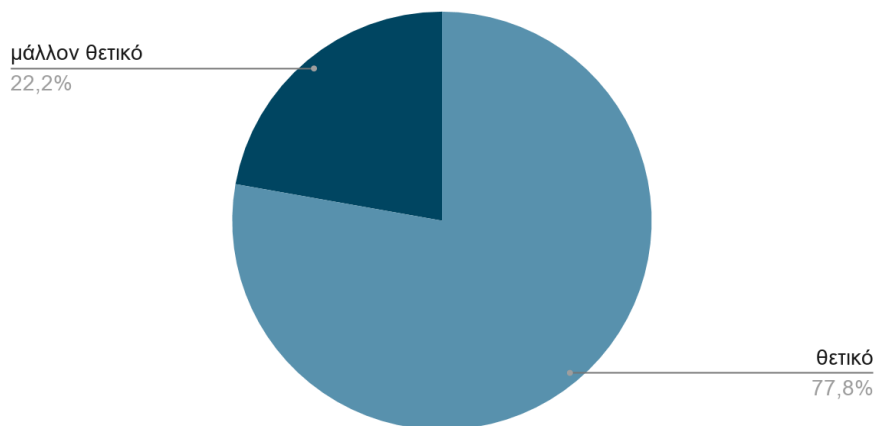
Πίνακας 17 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχθηκαν και οι 5 ενότητες διδασκαλίας

Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων διδάχθηκαν 4 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας



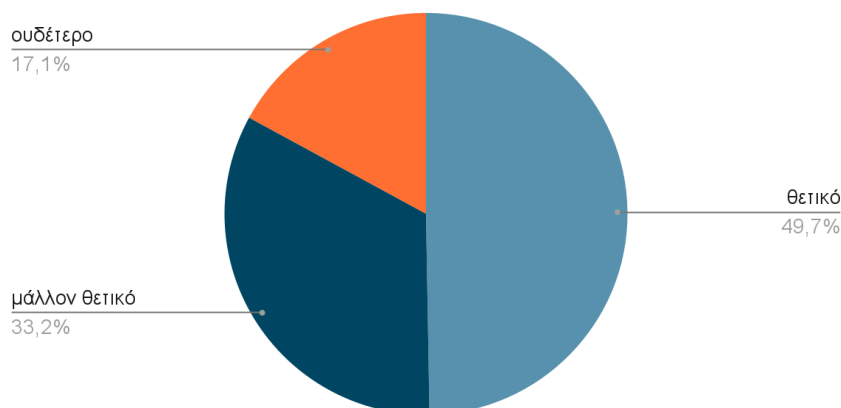
Πίνακας 18 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 4 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας

Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων διδάχθηκαν 3 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας



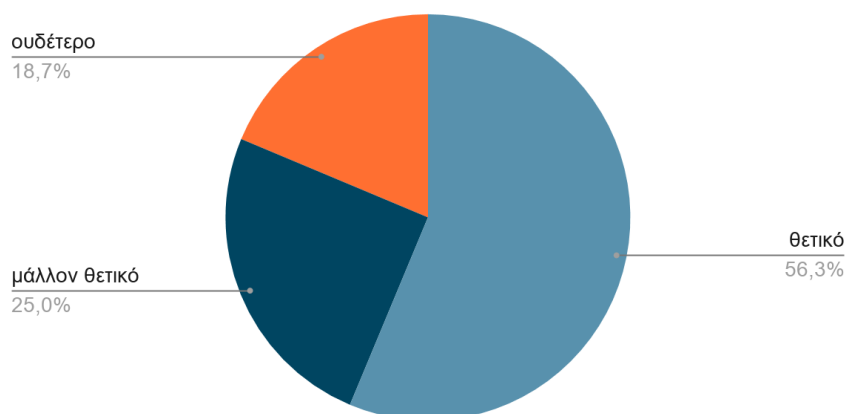
Πίνακας 19 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 3 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας

Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων διδάχθηκαν 2 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας



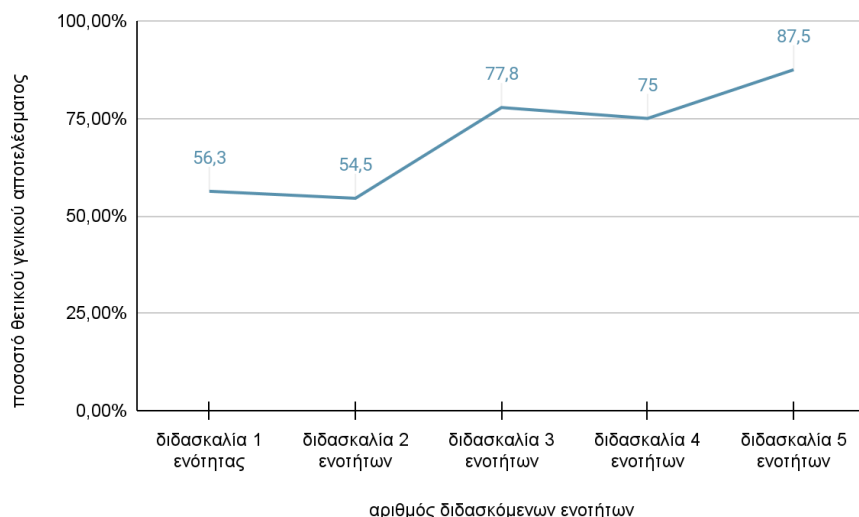
Πίνακας 20 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 2 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας

Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων διδάχθηκαν 1 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας



Πίνακας 21 Γενικό αποτέλεσμα διδασκαλίας όσων απάντησαν πως διδάχτηκαν 1 από τις 5 ενότητες διδασκαλίας

Μελετώντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώσαμε πως η ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή όσο πιο εκτεταμένο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ΕΝΓ, τόσο μεγαλύτερο θα είναι το ποσοστό του θετικού γενικού αποτελέσματος της διδασκαλίας, δεν επιβεβαιώνεται. Ωστόσο, όπως παρατηρείται και στο παρακάτω γράφημα, τα προγράμματα διδασκαλίας στα οποία διδάχθηκαν και οι 5 ενότητες διδασκαλίας είχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικό γενικό αποτέλεσμα, συγκριτικά με τα προγράμματα στα οποία διδάχθηκε 1 ενότητα διδασκαλίας. Επομένως, η έκταση του περιεχομένου διδασκαλίας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο.



Πίνακας 22 Ποσοστό θετικού γενικού αποτελέσματος σε σχέση με τον αριθμό διδασκόμενων ενότητων

4.3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα ακολουθήσει συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και διατύπωση των συμπερασμάτων σχετικά με την έρευνα και το σύνολο της εργασίας. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας είναι συνδυασμός βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την κάλυψη του θεωρητικού μέρους, καθώς και ποσοτικής έρευνας, με τη μορφή δομημένου ερωτηματολογίου.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων διδασκαλίας, σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των σχολείων, τη συμμετοχή Κωφών ενηλίκων και κωφών/βαρηκόων μαθητών στα προγράμματα διδασκαλίας, καθώς και την έκταση του περιεχομένου διδασκαλίας.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε διδασκαλία της ΕΝΓ, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν Δημοτικά σχολεία, ανήκαν δηλαδή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό των σχολείων ανήκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό ανήκε στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο 2ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, το 61,5% αυτών ανήκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 38,5%

αυτών ανήκε στην προσχολική. Χαρακτηριστική είναι η απουσία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη μελέτη των ερευνών. Παρ' όλο που τα ποσοστά του ερωτηματολογίου με εκείνα των ερευνών δεν είναι όμοια, υπάρχει ένα κοινό σημείο: τα περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο διεξάγονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στο Δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων συμμετείχαν μικρές ομάδες μαθητών, συγκεκριμένα από 1 έως 20 μαθητές. Αν η συμμετοχή των μαθητών ήταν πληθυσμιακά μεγαλύτερη, πιθανώς να διαφοροποιούνταν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα των ερευνών, σχετικά με τη διάρκεια των προγραμμάτων διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας, παρατηρούμε μια σημαντική διαφορά. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων διδασκαλίας της έρευνάς μας διήρκησε μικρό χρονικό διάστημα (λιγότερο από 1 εβδομάδα), το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών που μελετήθηκαν, διήρκησε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (από 1 έως 5 μήνες). Μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι έρευνες που μελετήθηκαν στο 2ο κεφάλαιο, προφανώς ήταν πιο οργανωμένες και για τον λόγο αυτό είχαν και μεγαλύτερη διάρκεια. Αντίθετα, στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας δόθηκε η δυνατότητα να το συμπληρώσουν ακόμη και άτομα που είχαν συμμετάσχει σε έστω και μία διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, ακόμη και μιας μόνο ημέρας. Φυσικά, όταν αναφερόμαστε στα πολύ σύντομα προγράμματα διδασκαλίας της νοηματικής γλώσσας (π.χ. 1 ημέρας), δεν μπορούμε να μιλήσουμε για γλωσσομάθεια, καθώς η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας προϋποθέτει εκτός από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και τα κατάλληλα υλικά, τον απαραίτητο χρόνο. Σε τόσο σύντομα προγράμματα διδασκαλίας μιας γλώσσας, δεν είναι δυνατόν να γίνει εκμάθηση ούτε των βασικών στοιχείων και χαρακτηριστικών της, παρά μόνο μια μικρή εισαγωγή. Το γεγονός ότι τα προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ που διεξάγονται στην Ελλάδα είναι σύντομης διάρκειας, εξηγεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το τι θα άλλαζαν σε αντίστοιχα μελλοντικά προγράμματα (ένα μεγάλο ποσοστό πρότεινε την αύξηση της διάρκειας των προγραμμάτων διδασκαλίας και την συστηματοποίησή τους). Υποθέτουμε, πως τα προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας μπορούν να ωφελήσουν περισσότερο τους μαθητές, καθώς έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν βαθύτερα τη νοηματική γλώσσα και την κουλτούρα των Κωφών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα των ερευνών του 2ου κεφαλαίου, σχετικά με τη συμμετοχή Κωφών ενηλίκων, διερμηνέων της νοηματικής γλώσσας και κ/β μαθητών στα προγράμματα διδασκαλίας είναι αρκετά διαφορετικά. Η συμμετοχή ατόμων από την κοινότητα των Κωφών (Κωφοί ενήλικες, διερμηνείς, κ/β μαθητές), στα προγράμματα διδασκαλίας που μελετήθηκαν στην έρευνά μας ήταν σημαντική. Αντίθετα, στις έρευνες που μελετήθηκαν στο 2ο κεφάλαιο, η συμμετοχή ατόμων από την κοινότητα των Κωφών ήταν ελάχιστη. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας απευθυνόταν σε σημαντικό βαθμό και στάλθηκε σε μέλη της κοινότητας των Κωφών, επομένως είχαν την ευκαιρία να το συμπληρώσουν Κωφοί ενήλικες, διερμηνείς της ΕΝΓ και κ/β μαθητές. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι παρά την έλλειψη μακροχρόνιων προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ, η κοινότητα των Κωφών στην Ελλάδα είναι αρκετά ενεργή και συμμετέχει σε δράσεις με σκοπό την ένταξή της στην κοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους ακούοντες. Αυτό είναι αρκετά ενθαρρυντικό, καθώς φαίνεται πως μελλοντικά μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα και δράσεις που να αυξάνουν την πρόσβαση των κωφών/βαρηκόων και να περιορίζουν τις δυσκολίες στην καθημερινότητά τους.

Σχετικά με το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ένα μεγάλο ποσοστό ότι το γενικό αποτέλεσμα ήταν θετικό. Χαρακτηριστικό είναι πως ενώ στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκαν στους συμμετέχοντες οι εξής επιλογές: θετικό, μάλλον θετικό, ουδέτερο, μάλλον αρνητικό, αρνητικό, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε τις επιλογές “μάλλον αρνητικό” και “αρνητικό”. Από την άλλη, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως το γενικό αποτέλεσμα ήταν μάλλον θετικό και ένα μικρότερο ποσοστό χαρακτήρισε το γενικό αποτέλεσμα ουδέτερο. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο παρατηρούμε και στις έρευνες που μελετήθηκαν, όπου το 84,6% αυτών είχε θετικό γενικό αποτέλεσμα, ενώ το 15,4% είχε μάλλον θετικό γενικό αποτέλεσμα. Γενικότερα, μπορούμε να συμπεράνουμε πως το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο είναι κατά κύριο λόγο θετικό. Μελετώντας τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να παρουσιάζει αρνητικό γενικό αποτέλεσμα από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, σχετικά με τη διδασκαλία της ΕΝΓ, στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων ήταν η θετική εντύπωση των μαθητών για την ΕΝΓ, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (αποδοχή της διαφορετικότητας, συνοχή της ομάδας) και η γνωστική εξέλιξή τους (συγκέντρωση, ορθογραφία, προσοχή, μη λεκτικές δεξιότητες, μνήμη). Τα παραπάνω αποτελέσματα από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο άτομο επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία (Stanfield et al, 2014, Toth, 2009, Brereton, 2012), ενώ σημαντικό είναι το γεγονός ότι η διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο βοήθησε τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν για τη διαφορετικότητα και κατά συνέπεια και για τους κ/β συμπολίτες τους, κάτι που πιθανώς μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην προσβασιμότητα των κ/β πολιτών και στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Όσο περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας της ΕΝΓ πραγματοποιούνται στα σχολεία, τόσοι περισσότεροι μαθητές ενημερώνονται για την κώφωση και μαθαίνουν έστω και στοιχειωδώς να επικοινωνούν στη νοηματική γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γνωρίζουν πώς να επικοινωνήσουν αν τύχει να συναντήσουν κάποια στιγμή κάποιον κωφό/βαρήκοο συμπολίτη τους και έτσι η ένταξη των Κωφών στην κοινωνία γίνεται ευκολότερη.

Αναφορικά με τις προτεινόμενες αλλαγές σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνά μας πρότεινε τη συστηματικότερη διδασκαλία της ΕΝΓ και την ένταξή της ως μάθημα ή ως ενότητα μαθήματος (π.χ. της Ευέλικτης Ζώνης) στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου. Η συγκεκριμένη πρόταση των συμμετεχόντων σχετίζεται με το ερευνητικό πρόβλημα που θέσαμε στην αρχή της έρευνας, αν είναι δηλαδή ωφέλιμη η ένταξη της ΕΝΓ ως μάθημα στο γενικό σχολείο. Παρατηρούμε, πως ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων πρότεινε την υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε θετικά στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου, σχετικά με το αν θεωρεί ή όχι ωφέλιμη την ένταξη της ΕΝΓ ως μάθημα στο γενικό σχολείο.

Επιπλέον, αρκετοί από τους συμμετέχοντες πρότειναν τη συμμετοχή ατόμων από την κοινότητα των Κωφών στα προγράμματα διδασκαλίας (Κωφοί ενήλικες, κ/β μαθητές, διερμηνείς). Η συγκεκριμένη πρόταση σχετίζεται άμεσα με το 2ο ερευνητικό μας ερώτημα, η απάντηση του οποίου είναι πως η επαφή των συμμετεχόντων μαθητών με Κωφούς ενήλικες και με κ/β συμμαθητές τους, επηρεάζει θετικά το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο. Αν και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε

τα αποτελέσματα της έρευνας, από το δείγμα της έρευνάς μας φαίνεται μια γενικότερη θετική προδιάθεση για την ένταξη της ΕΝΓ ως μάθημα στο γενικό σχολείο.

Προχωρώντας με τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα, υπενθυμίζουμε πως το 1ο ερευνητικό ερώτημα αφορά το αν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία πραγματοποιείται διδασκαλία της ΕΝΓ, επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προέκυψε πως η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου, δεν επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ. Ωστόσο, αν το δείγμα της έρευνας ήταν μεγαλύτερο, πιθανώς τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνταν.

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τη σχέση μεταξύ της έκτασης του περιεχομένου διδασκαλίας και του γενικού αποτελέσματος της διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έδειξαν ότι η έκταση του περιεχομένου διδασκαλίας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, δεν επαληθεύτηκε η αρχική ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή όσο πιο εκτεταμένο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ΕΝΓ, τόσο μεγαλύτερο θα είναι το ποσοστό του θετικού γενικού αποτελέσματος της διδασκαλίας. Πιθανώς, αν το δείγμα μας ήταν μεγαλύτερο, η αρχική μας υπόθεση να ήταν αληθής.

Συμπεραίνοντας, παρατηρούμε μια γενικότερη θετική στάση απέναντι στη ένταξη της ΕΝΓ στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου, καθώς τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο είναι πολλαπλά τόσο για τους ακούοντες μαθητές σε προσωπικό (Heslinga, 2012) , επικοινωνιακό (Bowman-Smart et al, 2019) και γνωστικό επίπεδο (Stanfield et al, 2014), όσο και για τα μέλη της κοινότητας των Κωφών (Bowman-Smart et al, 2019). Εκτός αυτού, η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές (Monney, 2017, Brereton, 2010, Toth, 2009).

Ωστόσο, μας προβληματίζει το γεγονός ότι παρά τον σημαντικό αριθμό προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ που έχουν υλοποιηθεί σε ολόκληρη σχεδόν την Ελλάδα, και παρά τα πολλαπλά θετικά αποτελέσματά τους, όπως μελετήθηκε στην έρευνα, τα περισσότερα προγράμματα είχαν μικρή συμμετοχή μαθητών και μικρή διάρκεια. Για τον λόγο αυτό, αρκετοί από τους συμμετέχοντες πρότειναν την επέκταση της διάρκειας

των προγραμμάτων. Περισσότερες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, καθώς και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, αναφέρονται στην επόμενη ενότητα.

4.4. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Κατά την προσπάθεια διεξαγωγής αυτής της έρευνας, εντοπίσαμε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι περιγράφονται στο παρόν πεδίο της εργασίας. Στη συνέχεια, προτείνονται μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να διεξαχθούν, έτσι ώστε να εμβαθύνουμε στο συγκεκριμένο πεδίο και να έχουμε περισσότερο ξεκάθαρα αποτελέσματα σχετικά τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο.

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, καθώς και η περιορισμένη διάρκεια κατά την οποία παρέμεινε το ερωτηματολόγιο διαθέσιμο προς συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες στο διαδίκτυο. Ακόμη, καθώς η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, καθίσταται δύσκολο σε όσους δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο ή δεν είναι εξοικειωμένοι με την συμπλήρωση μιας ηλεκτρονικής φόρμας (λόγου χάρη μια Google Form) να συμμετέχουν.

Ένας ακόμη περιορισμός σχετικά με την μέθοδο συλλογής των δεδομένων είναι πως η απρόσωπη επαφή με τους συμμετέχοντες μπορεί να οδηγήσει στην παραποίηση κάποιων απαντήσεων καθώς δε δίνεται η δυνατότητα για διευκρινιστικές ερωτήσεις. Επιπλέον κάποιιοι από τους συμμετέχοντες μπορεί να μην συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με την απαραίτητη προσοχή.

Σχολιάζοντας τους περιορισμούς της έρευνας η συλλογή του δείγματος έγινε με «βολική δειγματοληψία», γεγονός που μας εμποδίζει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς σε αυτή την μέθοδο δειγματοληψίας, δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι τα άτομα είναι αντιπροσωπευτικά του δείγματος (Creswell, 2016).

Αναφορικά με τους περιορισμούς των μέσων επικοινωνίας, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν αποκλειστικά από γραπτό λόγο και δεν περιλάμβανε αντίστοιχα βίντεο στη νοηματική, ούτε έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν μέσω βίντεο στις ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Αυτό έχει ως συνέπεια έναν περιορισμό σχετικά με το δείγμα της έρευνας, ο οποίος είναι ο εξής: Λόγω της απουσίας βίντεο

στη νοηματική, μόνο το 18% των συμμετεχόντων ήταν κωφοί/βαρήκοοι. Αν το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και οπτικό υλικό στην ΕΝΓ, πιθανώς να το συμπλήρωναν περισσότερα κ/β άτομα.

Επιπλέον, υπήρξαν δύο μεταβλητές που δεν μελετήθηκαν: α) η γνώση της ΕΝΓ πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος διδασκαλίας και β) η αξιολόγηση της επίδοσης μετά το τέλος του προγράμματος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ερωτήθηκαν αν στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο οποίο συμμετείχαν, οι μαθητές είχαν κάποια σχέση και γνώσεις σχετικά με την ΕΝΓ, πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος. Αν οι μαθητές είχαν διδαχθεί και στο παρελθόν κάποιες ενότητες της ΕΝΓ, αυτό πιθανώς να αποτελούσε παράγοντα διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Εκτός αυτού, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ερωτήθηκαν σχετικά με το αν υπήρχε αξιολόγηση μετά το τέλος των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ, καθώς και ποιες μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογηθεί η επίδοση των μαθητών. Στις έρευνες του 2ου κεφαλαίου, οι αξιολόγηση των μαθητών έγινε κυρίως μέσα από σταθμισμένα και άτυπα τεστ αξιολόγησης και μέσω της παρατήρησης της προόδου των μαθητών. Υποθέτουμε, πως αν γνωρίζαμε τις μεθόδους αξιολόγησης, θα είχαμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, καθώς τα σταθμισμένα εργαλεία έχουν μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία, συγκριτικά με τη μέθοδο της παρατήρησης.

Αναφερόμενοι στην περιοχή διεξαγωγής των προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ, προγράμματα διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν σε πολλές και διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών διεξήχθησαν στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη). Χαρακτηριστική είναι η απουσία προγραμμάτων διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, στην Ήπειρο και στα νησιά του Ιονίου. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δεν στάλθηκε με προσωπικά μηνύματα σε άτομα που ζουν στις συγκεκριμένες περιοχές, επομένως οι πιθανότητες συμμετοχής τους ήταν μικρές.

Επιπλέον, δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο στατιστικό πρόγραμμα για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αντί αυτού, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel και έγιναν κάποιοι μαθηματικοί υπολογισμοί. Ενδεχομένως, αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο, να ήταν απαραίτητη η χρήση στατιστικού προγράμματος για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς, έγινε συστηματική προσπάθεια να διασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, ώστε να προκύψουν από τα ευρήματα βάσιμες ενδείξεις σχετικά με τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία τη Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο γενικό σχολείο.

Αν και η διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο γενικό σχολείο είτε είναι περιορισμένη στη χώρα μας, είτε γίνεται σε μικρό βαθμό και όχι συστηματικά, μέσω αυτής της ανασκόπησης προσφέρεται τροφή για σκέψη αναφορικά με την ένταξη της ΕΝΓ ως μάθημα στο γενικό σχολείο. Ευελπιστούμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Σε μελλοντικές έρευνες οι παραπάνω περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν προτού οι ερευνητές ξεκινήσουν την έρευνα, ώστε να υπάρξει μια πιο ασφαλής διεξαγωγή συμπερασμάτων, η οποία θα μπορούσε να γενικευτεί για τον πληθυσμό. Περισσότερες προτάσεις για έρευνα, που προήλθαν από την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο θέμα και λείπουν από την ελληνική βιβλιογραφία είναι οι εξής:

- α) Να ερευνηθεί αν η διάρκεια ενός προγράμματος διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο επηρεάζει το γενικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας.
- β) Να πραγματοποιηθούν πειράματα διδασκαλίας της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο, μεγαλύτερης διάρκειας, με μεγαλύτερη συμμετοχή ατόμων από την κοινότητα των Κωφών και με περισσότερους συμμετέχοντες μαθητές και να ερευνηθούν τα αποτελέσματά τους.
- γ) Να γίνει πειραματική ένταξη της ΕΝΓ ως επιλεγόμενο μάθημα στο γενικό Δημοτικό σχολείο, διάρκειας μιας ακαδημαϊκής χρονιάς και να μελετηθούν τα αποτελέσματά της στους μαθητές. Στο πλαίσιο αντίστοιχων προγραμμάτων, προτείνεται να γίνεται ενημέρωση στα σχολεία σχετικά με την κώφωση μέσα από ημερίδες με την παρουσία κωφών/βαρηκόων μαθητών και των γονέων τους, για περισσότερη ευαισθητοποίηση επί του θέματος. Θα πρέπει σε αυτή την ενημέρωση να παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με την κώφωση, ποιες είναι οι στάσεις της κοινωνίας, των μαθητών, των διδασκόντων ώστε οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν μια πραγματική άποψη για την κώφωση. Επιπλέον, προτείνεται τα γενικά σχολεία να επισκέπτονται σχολεία κωφών/βαρηκόων, με στόχο την ευαισθητοποίηση των ακουόντων μαθητών σχετικά με την κώφωση και τους κωφούς/βαρήκοους συμπολίτες τους.

Βιβλιογραφία

Acredolo, L., Goodwin, S., & Abrams, D. (2009). *Baby signs: How to talk with your baby before your baby can talk* McGraw-Hill Professional Publishing.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2011). *Foreign language enrollments in K–12 public schools: Are students prepared for a global society?* Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ReportSummary2011.pdf>.

Baker C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C., (2000), *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters

Baker, Colin. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, εισαγωγή-επιμέλεια και γλωσσάριο: Μιχάλης Δαμανάκης, μτφ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σ. 638

Batten, G., P.M. Oakes, and T. Alexander. (2013). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19 (3): 285–302.

Beecher, L., and A. Childre. (2012). Increasing literacy skills for students with intellectual and developmental disabilities: Effects of integrating comprehensive reading instruction with sign language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 47 (4): 487–501.

Bettger, J.G., K. Emmorey, S.H. McCullough, and U. Bellugi. (1997). Enhanced facial discrimination: Effects of experience with American sign language. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*

Bilaytsok, Ellen (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 113-139.

Bowman-Smart, Gyngell, Morgan, Savulescu. (2019). The moral case for sign language education. *Monash Bioethics Review* (2019) 37:94–110. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40592-019-00101-0>

- Brereton, A. (2008). Alana: How One Hearing Child Used Sign Language to Move from 'Disruptive' Student to a Classroom Expert. *Early Childhood Educ J* (2009) 36:461–465
- Brereton, A. (2008). Sign language use and the appreciation of diversity in hearing classrooms. *Early Years: An International Journal of International Research and Development*, 28(3), 311–324. doi:10.1080/09575140802393702
- Brereton, A. E. (2010). Is teaching sign language in early childhood classrooms feasible for busy teachers and beneficial for children? *Young Children*, 65(4), 92-97.
- Broaders, S.C., Cook, S.W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology*, 136(4), 539-550.
- Capek, C., Campbell, R. and Woll, B. (2008). The bimodal bilingual brain: FMRI investigations concerning the cortical distribution and differentiation of signed language and speechreading. University College London.
- Capirci O. , Cattani A. , Rossini, P. and Volterra, V. (1998). "Teaching Sign Language to Hearing Children as a Possible Factor in Cognitive Enhancement". In; *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3:2 Spring
- Clibbens, J. (2001). Signing and lexical development in children with down syndrome . *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 101-105.
- Cook, V.J. (2002). Background to the L2 user. In Cook, V.J. (Ed.), *Second language acquisition 1: Portraits of the L2 user* (pp.1-28). Clevedon, GBR: Multilingual Matters
- Cosetti, M.K., and S.B. Waltzman. (2012). Outcomes in cochlear implantation: Variables affecting performance in adults and children. *Otolaryngologic Clinics of North America* 45 (1): 155–171. <https://doi.org/10.1016/j.otc.2011.08.023>.
- Creswell, J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ .
- Cummins, Jim. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας, εισαγωγή-επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, μετάφραση: Σουζάνα Αργύρη, Σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη- Καζούλλη, 1η ανατύπωση [1η εκδ.: 1999]. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική , σ. 259

Dalzell, S. 2016. Auslan national curriculum for Australian schools hailed as ‘huge step’ for deaf community. ABC News. Retrieved from <http://www.abc.net.au/news/2016-12-19/deaf-community-hails-schoolrolloutofauslan-curriculum/8132474>.

Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education*

Daniels, M. (2003). “Using a Signed Language as a Second Language for Kindergarten Students”. In: *Child Study Journal*, Vol. 33, 2003

Daniels, M. (2004). Happy hands: The effect of ASL on hearing children's literacy. *Reading Research and Instruction*, 44(1), 86-100.

Daniels, Marilyn (2001) “Sign Language Advantage”. In: *Sign Language Studies Vol.2:1* pp.5-19. Gallaudet University Press.

Dennis, K. & Azpiri, T. (2005). *Sign to learn: American sign language in the early childhood classroom*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

De Gruyter, M. (2008). In Gert Rickheit H. S. (Ed.), *Handbook of communication competence*

Dettman, S.J., R.C. Dowell, D. Choo, W. Arnott, Y. Abrahams, A. Davis, R.J. Briggs, et al. (2016). Longterm communication outcomes for children receiving cochlear implants younger than 12 months: A multicenter study. *Otology & Neurotology* 37 (2): 82–95.

Dewaele, J.-M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.

Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence, *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352-366.

Dockrell, J., & Shield, B. (2006). Acoustical barriers in classrooms: The impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal*, 32(3), 509-525.

Ellis T., MacSweeney, M, Dodd, B, Campbell, R. (2001). A new test of adult speechreading - deaf people really can be better speechreaders. In avsp-2001, Aalborg, Denmark, pp.13-17.

Emmorey K., Borinstein H., and Thompson R. (2005) ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 663-673. Somerville, MA: Cascadilla Press

Emmorey, K., M.R. Giezen, and T.H. Gollan (2016). Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (2): 223–242.<https://doi.org/10.1017/s1366728915000085>.

Ernst-Slavit, G., and Pierce, A. (1998). Introducing foreign languages in elementary school. *Principal*, 77 (3), 31-33.

Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*.

Fontenot, T.E., C.K. Giardina, M.T. Dillon, M.A. Rooth, H.F. Teagle, L.R. Park, D.C. Fitzpatrick, et al. (2018). Residual cochlear function in adults and children receiving cochlear implants: Correlations with speech perception outcomes. *Ear and Hearing*. <https://doi.org/10.1097/aud.0000000000000630>.

Fortunato, S., F. Forli, V. Guglielmi, E. De Corso, G. Paludetti, S. Berrettini, and A.R. Fetoni (2016).. A review of new insights on the association between hearing loss and cognitive decline in ageing. *Acta Otorhinolaryngologica Italica* 36 (3): 155–166. <https://doi.org/10.14639/0392-100X-993>.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books, cop.

Geers, A.E., J.S. Moog, J. Biedenstein, C. Brenner, and H. Hayes. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14 (3): 371–385.

Goldin-Meadow, S. (2007). Pointing sets the stage for learning language and creating language. *Child Development*, 78(3), 741-745.

Good, L., Feekes, J., & Shawd, B. (1993). Let your fingers do the talking: Hands-on language learning through signing. *Childhood Education*, 70(2), 81-83.

Goodwin, S., Acredolo, L., & Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 81-103.

Goswami, Ravindra, A., Sharma, K. (2019). Introduction of Indian Sign Language in Inclusive Education. Retrieved from www.dcidj.org. Vol. 30, No.4, 2019

Grosjean, F. (2010). Το δικαίωμα του κωφού παιδιού να μεγαλώσει δίγλωσσο (μετάφραση). Ελβετία: Πανεπιστήμιο Neuchatel.

Humphries, T., P. Kushalnagar, G. Mathur, D.J. Napoli, C. Padden, C. Rathmann, and S. Smith. (2017). Discourses of prejudice in the professions: The case of sign languages. *Journal of Medical Ethics* 43 (9): 648.

Heslinga, V. (2012). Inclusion, Signing, Socialization, and Language Skills. *Electronic Journal for Inclusive Education* Vol. 2, No. 9 (Spring/Summer 2012)

Heward, W. (2007). Εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο

Hore, M. 2017. Call for sign language lessons in Vic schools. *The Herald Sun*.

Jahde, J. (2002). The effect of using conceptual sign language on third grade elementary students' learning of Spanish vocabulary. University of Nebraska, Omaha. Student Work. 2975.

Jiang, J., J. Ouyang, and H. Lui (2016). Can learning a foreign language foster analytic thinking? Evidence from Chinese EFL learners' writings. *PLoS ONE* 11 (10): e0164448. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164448>.

Jitendra, A., Da Costa, J., Policare, E., Whetherhold, B. (1997). Teaching sign language to children with behavior disorders. A direct instruction approach. *Preventing School Failure*, 41, 137-141.

Kecskes, I. & T. Papp, (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Lack, C. (2008). *American Sign Language in the Classroom. What are the benefits?* State College Area School District

Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.

Lauchlan, F., M. Parisi, and R. Fadda (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a ‘minority’ language. *International Journal of Bilingualism* 17 (1): 43–56. <https://doi.org/10.1177/1367006911429622>.

Lightbown, P. M., and Spada, N. (2001). Factors Affecting Second Language Learning. In Candlin, C. N., and Mercer, N. (Ed.), *English Language Teaching In Its Social Context: a reader*. London: Routledge.

Long, R., and P. Bolton. (2016). Briefing paper: Language teaching in schools (England). (07388). House of Commons Library. Make British Sign Language part of the National Curriculum. 2018. Retrieved from <https://petition.parliament.uk/petitions/200000>.

Marian, V., Blumenfeld, H., and Boukrina, O. (2008). Sensitivity to phonological similarity within and across languages: A native/nonnative asymmetry in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37, 141-170.

Marschark, M. (1997). *Relations of language and thought: the view from sign language and deaf children*. New York : Oxford University Press

Martin, D., Quadros, R., Pivhler, D., Fieldsteel, Z. (2014). Language choice in bimodal bilingual development. *Frontiers in psychology*

Mejia-Mendelez, I. (2016). The Effects of Sign Language on Second Language Acquisition. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/185>

Meuris, K., B. Maes, and I. Zink. (2015). Teaching adults with intellectual disability manual signs through their support staff: A key word signing program. *American Journal of Speech-Language Pathology* 24 (3): 545–560.

Mitchell, R.E., and M.A. Karchmer (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies* 4 (2): 138–163.

Mohammed Al-Anisi, M. H., and Karunakaran, T. (2013). Second Language Acquisition: Issues and Implications. *International Journal of English and Education*, 2(2), 174-182.

Monney, M. (2017). “Hearing” the Signs: Influence of Sign Language in an Inclusive Classroom. University of Oulu: Department of Educational Sciences and Teacher Education: Intercultural Teacher Education

Moses, A.M., D.B. Golos, and C.M. Bennett. (2015). An alternative approach to early literacy: The effects of ASL in educational media on literacy skills acquisition for hearing children. *Early Childhood Education Journal* 43 (6): 485–494.

Murnane, R., Wolfe, L. (2019). “You Don’t Need to Speak to be Heard: The Effects of Using American Sign Language with Hearing Lower Elementary Montessori Children”. St. Paul, Minnesota: Saint Catherine University

Myles, F. (2010). Research timeline: The development of theories in second language acquisition. *Language Teaching*

National Deaf Children’s Society. (2017). Right to Sign—British Sign Language in schools.

Oh, I.-H., J.H. Lee, D.C. Park, M. Kim, J.H. Chung, S.H. Kim, and S.G. Yeo (2014). Hearing loss as a function of aging and diabetes mellitus: A cross sectional study. *PLoS ONE* 9 (12): e116161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116161>.

Orfano, F. (2012). Using sign language to help the hearing ADD or ADHD child. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-behavioral-disorders/1867-sign-language-to-help-students-with-adhd/>

Orton, J. (2016). Issues in Chinese language teaching in Australian schools. *Chinese Education & Society* 49 (6): 369–375. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1283929>.

Parasnis, I. (1996). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge University Press

Petitto, L.,A., Katerlos, M., Levy, B.G., Gauna, K., Tetreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28, 453-496.

Petrie, G., Lindauer, P., Bennett, B., Gibson, S. (1998). Nonverbal Cues: The Key to Classroom Management. *Principal*, v77 n3 p34-36

Pickersgill, M. (1990). Bilingualism and the education of deaf children: Part I Theories, models and factors. *Deafness and Development* 1,1.

Poveda, D., Pulido, L., Morgade, M., Messina, C., & Hédiovà, Z. (2008). Storytelling with sign language. interpretation as a multimodal literacy event: Implications for deaf and hearing children. *Language and Education*, 22(4)

Preston, P. (1994). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Rosen, R.S. (2010). *American sign language curricula a review*. *Sign Language Studies*

Rotatori, A., Obiakor, F., & Bakken, J. (Eds.). (2011). *History of special Education*. Bingley.UK: Emerald Book Serials and Monographs.

Sapountzaki, G., Tzanetopoulou, A. and Prigkou, A. (2015). Greek Sign Language poetic and narrative elements towards visualizing Greek Poetry; another point of view of poetry for hearing students (poster presentation). (22ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση Κωφών (22nd International Congress on the Education of the Deaf - ICED2015). Αθήνα, 6-9 Ιουλίου 2015.

Shook, A. and Viorica, M. (2012). *Bimodal bilinguals activate both languages during spoken comprehension*. Department of Communication Sciences and Disorders, Northwestern University.

Spencer, C., & Blades, M. (2006). *Children and their environments: learning, using and designing spaces*. Cambridge University Press.

Stanfield, C., Williamson, R., & Ozcaliskan, S. (2014). How early do children understand gesture-speech combinations with iconic gestures? *Child Language*, 41, 462-471.

Stevanoni, E., & Salmon, K. (2005). Giving memory a hand: Instructing children to gesture enhances their event recall. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29(4), 217-233.

Tabors, Paez and Lopez. (2003). Dual Language Abilities of Bilingual Four-Year Olds: Initial Findings from the Early Childhood Study of Language and Literacy Development of Spanish-speaking Children. Winter 2003. NABE Journal of Research and Practice.

Timmermans, N. 2005. The Status of Sign Languages in Europe. Strasbourg: Council of Europe.

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

Torreno, S. (2012). The history of inclusion: Educating students with disabilities. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusionstrategies/66803-brief-legal-history-of-inclusion-in-special-education/>

Toth, A. (2009). Bridge of signs: Can sign language empower non-deaf children to triumph over their communication disabilities? American Annals of the Deaf, 154(2), 85-95.

Valloton, C. (2008). Infants take self-regulation into their own hands. Zero to Three, September.

van der Meer, L., D. Sutherland, M.F. O'Reilly, G.E. Lancioni, and J. Sigafos (2012). A further comparison of manual signing, picture exchange, and speech-generating devices as communication modes for children with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders 6 (4): 1247– 1257.

Wang, S. (2015). Key issues in second language acquisition since the 1990s. Theory and Practice in Language Studies, 5(9), 1916-1920

Walter, V. (1990). The Ties that Bind. Hearing Children and Deaf Parents Talk about being a family. Gallaudet Today, 21(1), 2-11.

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

World Federation of the Deaf (2018). WFD Position Paper on Inclusive Education. Helsinki: World Federation of the Deaf

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. Αθήνα: Νήσος (3η έκδοση).

Ανδρέου. (2012). Γλώσσα Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Πεδίο

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σελ. 96.

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη

Διακοσάββα. (2019). Ατομικά πλεονεκτήματα της λειτουργικής διγλωσσίας. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/349158046>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, (Τόμος Α). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Ιωάννου, Μ. (2009). Η πολύγλωσση τάξη στην Κύπρο. Στάσεις μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ξενόγλωσσους (συμ)μαθητές, Διπλωματική εργασία,, διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις «Επιστήμες της γλώσσας και της επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον»,Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 96

Λαμπροπούλου, Β. (επιστ. υπεύθ.) (1999). Ένα σύντομο οδοιπορικό στην Ελληνική Κοινότητα των Κωφών, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών.

Μαζή ,Ε. Σ. (2001).Διγλωσσία και κοινωνία: η Ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα: Προσκόνιο (Άγγελος Σιδεράτος).

Μάντης. (2020). Γλωσσομάθεια. Ανακτήθηκε από <https://mariakappou.gr/wp-content/uploads/2020/01>

Μαυρέας, Δ. (2011). Γλωσσικός σχεδιασμός: Η περίπτωση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας (ΕΝΓ) (διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

Μενεξές, Γ. (2008/9). Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Θεσσαλονίκη : Διατμηματικό Μεταπτυχιακό "Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους".

Σαπουντζάκη, Γ., Μπότσογλου, Κ., Γκανά, Ε., Δημερά, Μ., & Τσιόβουλου, Κ. (2012). Η εκμάθηση της Ε.Ν.Γ. ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 19-21 Νοεμβρίου 2010. Ρέθυμνο. Εκδόσεις Διάδραση, 2012.

Σαπουντζάκη, Γ. & Γεωργοκωστόπουλος, Χ. (2017). Βασικές Αρχές και Καλές Πρακτικές Επικοινωνίας με Κωφούς & Βαρήκοους. Βόλος. Εκδόσεις: Παλμός.

Σκανδάλου Α. (2021). Συγκριτική αξιολόγηση των εναλλακτικών δομών εκπαίδευσης κωφών και βαρήκοων : Ειδικά σχολεία έναντι γενικών σχολείων (μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο από: Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Τριάρχη-Hermann Β. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg

Τριάρχη-Hermann, Β. (2005). Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο (μτφ. Κων. Χατζηδήμου.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τσοκαλίδου, Π. (2012). Χώρος για δυο, Θεσσαλονίκη: Ζυγός

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. (1994). Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής. Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

1. Ποιος ήταν ο ρόλος σας στο πρόγραμμα;
 - κωφός/βαρήκοος μαθητής γενικού σχολείου
 - ακούων μαθητής γενικού σχολείου
 - διερμηνέας της ΕΝΓ
 - δάσκαλος της ΕΝΓ
 - εκπαιδευτικός
 - διευθυντής σχολείου
 - Κωφός ενήλικας

2. Ποιος φορέας οργάνωσε τη διδασκαλία;
 - Το σχολείο
 - Ιδιωτικός φορέας
 - Πανεπιστήμιο

3. Σε ποια περιοχή έγινε η διδασκαλία; (σε ποια πόλη)
.....

4. Σε ποια βαθμίδα ανήκε το σχολείο, στο οποίο έγινε η διδασκαλία της ΕΝΓ;
 - Προσχολική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο)
 - Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό)
 - Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο-Λύκειο)

5. Πόσοι μαθητές περίπου συμμετείχαν στο πρόγραμμα;
 - 1-20 μαθητές
 - 21-50 μαθητές
 - 51-100 μαθητές
 - Περισσότεροι από 100 μαθητές

6. Ποια ήταν η διάρκεια της διδασκαλίας;
- Λιγότερο από μία εβδομάδα
 - 1 εβδομάδα-1 μήνας
 - 1 μήνας-5 μήνες
 - 5 μήνες-1 χρόνος
 - Περισσότερο από 1 χρόνο
7. Συμμετείχαν στη διδασκαλία διερμηνείς της ΕΝΓ;
- Ναι
 - Όχι
8. Συμμετείχαν κωφοί ή βαρήκοοι μαθητές;
- Ναι
 - Όχι
9. Συμμετείχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ναι
 - Όχι
10. Συμμετείχαν Κωφοί ενήλικες;
- Ναι
 - Όχι
11. Τι από τα παρακάτω διδάχθηκαν οι ακούοντες μαθητές που συμμετείχαν; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)
- Θεωρητικές γνώσεις για την ΕΝΓ (κουλτούρα, γραμματική, γενικές πληροφορίες για την ΕΝΓ)
 - Δακτυλικό αλφάβητο
 - Απλό, καθημερινό λεξιλόγιο (πχ. ζώα, οικογένεια, φαγητά, ημέρες, μήνες, εποχές, χρώματα, αριθμοί)
 - Σύντομες φράσεις στην ΕΝΓ

- Συνομιλίες στην ΕΝΓ

12. Πώς θα χαρακτηρίζατε το γενικό αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ;

- Θετικό
- Μάλλον θετικό
- Ουδέτερο
- Μάλλον αρνητικό
- Αρνητικό

13. Ποια ήταν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο γενικό σχολείο;
(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Θετική εντύπωση των μαθητών για την ΕΝΓ
- Αρνητική εντύπωση των μαθητών για την ΕΝΓ
- Η νοηματική γλώσσα βοήθησε στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών (π.χ. στη συγκέντρωση, στην ορθογραφία, στην προσοχή, στις μη-λεκτικές δεξιότητες, στη μνήμη)
- Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν και συνέχισαν να χρησιμοποιούν την ΕΝΓ στη σχολική τάξη
- Οι μαθητές δεν ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα
- Η νοηματική γλώσσα βελτίωσε τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. οπτικο-κινητικές δεξιότητες, εκφραστικότητα)
- Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. οπτικο-κινητικές δεξιότητες, εκφραστικότητα) δεν επηρεάστηκαν από τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας
- Η νοηματική γλώσσα βοήθησε στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. αποδοχή της διαφορετικότητας, συνοχή της ομάδας)
- Άλλο

14. Τι θα αλλάζατε σε αντίστοιχο μελλοντικό πρόγραμμα;

.....

15. Πιστεύετε ότι θα ήταν ωφέλιμο να διδάσκεται η ΕΝΓ ως μάθημα στα γενικά σχολεία;

- Ναι
- Όχι