



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ & ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

Υποτιτλισμός για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά:

Μια θεωρητική προσέγγιση

ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Παπανικολάου Αρετής (Ξ2019315)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βιλελμίνη Σωσώνη
Επιτροπή Εποπτείας: Παριανού Αναστασία, Τσίγκου Μαρία

ΚΕΡΚΥΡΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2021

*Στην οικογένειά μου,
που με στηρίζει σε κάθε μου βήμα.*

Περιεχόμενα

Πρόλογος	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1 Θεωρητικό πλαίσιο: Υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους	10
1.1. Οπτικοακουστική μετάφραση και υποτιτλισμός.....	10
1.2. Υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους	12
1.3. Φύση οπτικοακουστικού κειμένου.....	15
1.4. Σκιαγραφώντας τους αποδέκτες μας.....	17
1.4.1. Κώφωση	17
1.4.2. Είδη κώφωσης	17
1.4.3. Κωφός, κωφός ή βαρήκοος	19
1.5 Ένας υπότιτλος για όλους;	21
Κεφάλαιο 2 Το κοινό μας, τα παιδιά	24
2.1. Η γλώσσα των Κ/κωφών και βαρήκων παιδιών	26
2.1.1. Η κατάκτηση της γλώσσας.....	27
2.2. Κώφωση και ανάγνωση	29
2.3. Προκλήσεις και Δυσκολίες	32
2.3.1 Προκλήσεις ως προς την ανάγνωση οπτικοακουστικών κειμένων	35
Κεφάλαιο 3 Αναγνωσιμότητα των υποτίτλων για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά	37
3.1. Λεξιλόγιο.....	38
3.2. Συντακτικό	40
3.3. Ταχύτητα ανάγνωσης των υποτίτλων	42
3.4. Συμπεράσματα	46
Επίλογος.....	47
Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές.....	48
Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές.....	53

Πρόλογος

Ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους αποτελεί έναν κλάδο της μετάφρασης που τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να ανθίζει με γοργούς ρυθμούς. Από το 1940 όταν πρωτοεμφανίστηκε αυτό το είδος υποτίτλων μέχρι σήμερα έχουν αλλάξει πολλά. Το γεγονός ότι η μετάφραση μπορεί να λειτουργήσει ως μια γέφυρα προσβασιμότητας και να «ανοίξει» τον οπτικοακουστικό κόσμο στο κοινό με προβλήματα ακοής ήταν αυτό που με ώθησε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο είδος οπτικοακουστικής μετάφρασης. Η πρώτη μου επαφή με τον Υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους ήταν στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμη της Μετάφρασης», και ειδικότερα στο μάθημα της Οπτικοακουστικής Μετάφρασης. Αμέσως, το ζήτημα της προσβασιμότητας μου κέντρισε το ενδιαφέρον και θέλησε να ερευνήσω το ζήτημα αυτό σε βάθος.

Αρχικά, στόχος αυτής της εργασίας ήταν η διερεύνηση της θεωρίας της οπτικοακουστικής μετάφρασης και του υποτιτλισμού για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά και στη συνέχεια η δημιουργία ενός βίντεο με υποτίτλους το οποίο θα προβαλλόταν σε ένα κοινό Κ/κωφών και βαρήκοων παιδιών, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο γίνονται κατανοητοί οι υπότιτλοι από τα παιδιά. Ωστόσο, η πρωτόγνωρη κατάσταση που βιώσαμε τον τελευταίο χρόνο με την εμφάνιση της πανδημίας δεν μας επέτρεψε δυστυχώς να πραγματοποιήσουμε το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Ωστόσο, πάντα με την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγηση της καθηγήτριάς μου, Βιλελμίνης Σωσώνης, κατάφερα να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία και να μελετήσω και να αναλύσω τη θεωρία πίσω από το συγκεκριμένο είδος υποτιτλισμού. Γι' αυτό τον λόγο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Σωσώνη που με καθοδήγησε όχι μόνο στη διπλωματική μου εργασία, αλλά και όλα τα χρόνια των σπουδών μου τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, προσφέροντάς μου τις πολύτιμες γνώσεις της και όντας πάντα διαθέσιμη να απαντήσει σε τυχόν απορίες. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παριανού και την κυρία Τσίγκου, δύο καθηγήτριες που πραγματικά εκτιμώ και που είχα την τύχη να γνωρίσω και να παρακολουθήσω τα μαθήματά τους όλα τα χρόνια που βρέθηκα στην Κέρκυρα.

Εύχομαι αυτή η διπλωματική εργασία να θέσει το θεωρητικό υπόβαθρο για μεταγενέστερες έρευνες και να συντελέσει στο να ενισχυθεί η παρουσία του υποτιτλισμού για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά στην Ελλάδα.

Εισαγωγή

Ο υποτιτλισμός αποτελεί την κύρια μορφή μετάφρασης στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Αποτελεί, μάλιστα, το κύριο είδος πρόσβασης για τους θεατές με προβλήματα ακοής, μαθησιακές δυσκολίες, ή θεατές που βρίσκονται σε θορυβώδη περιβάλλοντα (Chaume, 2018: 9). Από το 1940, όταν ο Emerson Romero, όντας ο ίδιος κωφός και κατά καιρούς ηθοποιός σε βωβές ταινίες, επιχείρησε να προσαρμόσει παλιές ταινίες στις ανάγκες των κωφών θεατών (Neves, 2005: 108) μέχρι σήμερα, η εικόνα του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους έχει αλλάξει σημαντικά. Σήμερα, ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους, όπως άλλωστε και η ακουστική περιγραφή και η διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα, αποτελεί μια υπηρεσία προσβασιμότητας που βοηθά τα άτομα με προβλήματα ακοής να διαβάσουν αυτό που δεν μπορούν να ακούσουν, επιτρέποντας τους με αυτό τον τρόπο να έχουν πρόσβαση στον οπτικοακουστικό κόσμο.

Βέβαια, η άνθιση των υπηρεσιών προσβασιμότητας, όχι μόνο στις οθόνες αλλά και στους χώρους προβολής των προγραμμάτων, όπως η τοποθέτηση μπάρας για τα άτομα με κινησιακές δυσκολίες, απαιτεί και την ύπαρξη της αντίστοιχης νομοθεσίας. Σε παγκόσμιο επίπεδο, ένα αποφασιστικό βήμα έγινε το 2006 όταν ψηφίστηκε η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του Ο.Η.Ε. καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο¹ που τη συνοδεύει από την Ολομέλεια της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών, αποτελώντας το πρώτο νομικά δεσμευτικό διεθνές μέσο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Λίγα χρόνια αργότερα, το 2010, η Ευρωπαϊκή Ένωση κύρωσε τη Σύμβαση, με τη διαδικασία να ολοκληρώνεται και τυπικά τον Ιανουάριο του 2011. Έναν χρόνο αργότερα, το 2012, η Συνεδρίαση της Ολομέλειας της Βουλής ψήφισε το παραπάνω νομοσχέδιο καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο, κυρώνοντας έτσι τη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η εν λόγω Σύμβαση, λοιπόν, στοχεύει στην «προαγωγή, προστασία και διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης απόλαυσης όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών από όλα τα ΑμεΑ και την προώθηση του σεβασμού της εγγενούς αξιοπρέπειας». Σε αυτό το σημείο αξίζει να παραθέσουμε ένα κομμάτι από το άρθρο 7 που αναφέρεται συγκεκριμένα στην περίπτωση των παιδιών, μιας και τα παιδιά είναι οι πρωταγωνιστές αυτής της εργασίας:

«Τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξασφαλίσουν στα παιδιά με αναπηρία την πλήρη απόλαυση όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά. Σε όλες τις δράσεις που αφορούν παιδιά με αναπηρία, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού».

Σε γενικές γραμμές, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να γεφυρωθούν οι ανισότητες που ταλανίζουν τον πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ)² και η πρωτοβουλία «Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια»³. Στην Ελλάδα, το Σύνταγμα ορίζει στο άρθρο 4 ότι οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου και ότι οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και

¹ <https://bit.ly/2OW1qPq>

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT>

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0636>

υποχρεώσεις. Με το άρθρο αυτό καθιερώνεται η αρχή της ισότητας των ΑμεΑ έναντι του νόμου, όπως και η αρχή της ισότητας των δύο φύλων. Παράλληλα, στο άρθρο 21, αναφέρεται ρητά στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, ορίζοντας τα εξής: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας».

Για να σχηματίσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του μέρους που απαρτίζει το κοινό με προβλήματα ακοής πληθυσμιακά, πρέπει να μιλήσουμε με αριθμούς. Σύμφωνα με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, δεν υπάρχει επίσημος καταγεγραμμένος αριθμός κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα. Ωστόσο εκτιμάται πως είναι περίπου 25.000 κωφοί/βαρήκοοι και ίσως φτάνουν και τις 40.000 αν υπολογιστούν και οι ηλικιωμένοι που έχουν κάποιο πρόβλημα στην ακοή τους και έχουν ανάγκη από ακουστικά βαρηκοΐας ή διάφορα τεχνικά βοηθήματα. Στην Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας υπάρχουν περίπου 3.000 κωφοί/βαρήκοοι ως ενεργά μέλη στα σωματεία της. Η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Ατόμων με Προβλήματα Ακοής (EFHOH – European Federation of Hard of Hearing People) εκτιμά πως υπάρχουν 51 εκατομμύρια άνθρωποι στην Ευρωπαϊκή Ένωση που χαρακτηρίζονται ως «άτομα με προβλήματα ακοής», δηλαδή απαρτίζουν το 9% του πληθυσμού της. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Ομοσπονδία πάνω από 50 εκατομμύρια Ευρωπαίοι με προβλήματα ακοής εξακολουθούν να στερούνται τα βασικά τους ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς δεν μπορούν να ακούσουν τα τηλεοπτικά προγράμματα, να κατανοήσουν τις ταινίες στον κινηματογράφο ή τις παραστάσεις στο θέατρο.

Στην Ελλάδα, αν και τα περισσότερα προγράμματα τόσο στον κινηματογράφο όσο και στην τηλεόραση τείνουν να υποτιτλίζονται παρά να μεταγλωττίζονται, μέχρι πρόσφατα τα ελληνικά προγράμματα δεν πρόσφεραν τη δυνατότητα ενδογλωσσικών υποτίτλων. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή, με πολλές σειρές να υποτιτλίζονται στα ελληνικά, όπως συμβαίνει στο κρατικό κανάλι της ΕΡΤ για παράδειγμα. Η περίπτωση των παιδιών βρίσκεται σε ακόμα πιο μειονεκτική θέση, δεδομένου ότι τα τηλεοπτικά προγράμματα δεν υποτιτλίζονται για κωφά παιδιά. Σε ερευνητικό επίπεδο, ο υποτιτλισμός για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά αποτελεί έναν κλάδο που έχει ερευνηθεί κατά καιρούς από χώρες του εξωτερικού, αλλά στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, με εξαίρεση φυσικά τις έρευνες που μελετούν την ανάγνωση των κωφών παιδιών σε γραπτά κείμενα.

Η έλλειψη έρευνας στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την απόκλιση από τον οπτικοακουστικό κόσμο των παιδιών με προβλήματα ακοής ήταν οι κινητήριες δυνάμεις για να επιλέξω το συγκεκριμένο θέμα για την εργασία μου. Έτσι, με αφορμή το φαινόμενο αυτό, η παρούσα εργασία αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, μια προσπάθεια γεφύρωσης των ευρημάτων από τον χώρο της οπτικοακουστικής μετάφρασης και της ειδικής αγωγής, με στόχο να ερευνήσουμε το πώς οι πρακτικές μας μπορούν να βελτιωθούν, με βάση τις ανάγκες των Κ/κωφών και βαρήκοων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί ουσιαστικά μια εισαγωγή, όπου θα αναλύσουμε τις έννοιες της οπτικοακουστικής μετάφρασης και του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους, θα μελετήσουμε τις πτυχές του κοινού στο οποίο απευθυνόμαστε και τέλος θα διαπιστώσουμε γιατί μιλάμε πάντα για ένα κοινό ετερογενές. Στο δεύτερο κεφάλαιο, στόχος μας είναι να μελετήσουμε πώς αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες τα Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά, δηλαδή τι γίνεται στην περίπτωση της νοηματικής γλώσσας, πώς μαθαίνουν να διαβάζουν και τι είναι αυτό που τα δυσκολεύει περισσότερο. Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, θα συνδέσουμε

όλα τα προηγούμενα συγκεκριμένα με τρεις παραμέτρους, το λεξιλόγιο, το συντακτικό και την ταχύτητα ανάγνωσης, που αποτελούν τη βάση για να καταστούν οι υπότιτλοί μας προσβάσιμοι στο παιδικό κοινό.

We are less when we don't include everyone.

Stuart Milk

Κεφάλαιο 1

Θεωρητικό πλαίσιο: Υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να αναλύσουμε θεωρητικές έννοιες, όπως η οπτικοακουστική μετάφραση, το οπτικοακουστικό κείμενο, ο υποτιτλισμός, έτσι ώστε να θέσουμε τη θεωρητική βάση από την πλευρά των μεταφραστικών σπουδών και στη συνέχεια να προχωρήσουμε ενδότερα στον υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους και στους αποδέκτες του.

1.1. Οπτικοακουστική μετάφραση και υποτιτλισμός

Σύμφωνα με τον Chaume (2013:105), η οπτικοακουστική μετάφραση νοείται ως εξής:

Η οπτικοακουστική μετάφραση αποτελεί ένα είδος μετάφρασης που χαρακτηρίζεται από τη μεταφορά οπτικοακουστικών κειμένων είτε ενδογλωσσικά είτε διαγλωσσικά. Όπως φαίνεται και από το όνομά τους, τα οπτικοακουστικά κείμενα παρέχουν (μεταφράσιμη) πληροφορία μέσω δύο καναλιών επικοινωνίας που μεταφέρουν ταυτοχρόνως κωδικοποιημένες σημασίες χρησιμοποιώντας διαφορετικά συστήματα σημείων: το ακουστικό κανάλι, μέσω του οποίου οι ακουστικές δονήσεις μεταδίδονται και προσλαμβάνονται ως λέξεις, παραγλωσσικές πληροφορίες, soundtrack, ειδικά εφέ, και παράλληλα το οπτικό κανάλι, μέσω του οποίου τα κύματα φωτός μεταδίδονται και προσλαμβάνονται ως εικόνες, χρώματα, κίνηση, αλλά και αφίσες και επιγραφές με γλωσσικά σήματα κλπ. Για τον μεταφραστή, η πολυπλοκότητα της οπτικοακουστικής μετάφρασης έγκειται στη δημιουργία διαλόγων που προσαρμόζονται σε ένα προσχεδιασμένο, αυθόρμητο είδος ομιλίας (ειδικά στα κείμενα μυθοπλασίας), που ενσωματώνουν στοιχεία τόσο του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου, καθώς και όλους τους μη λεκτικούς σημασιολογικούς κώδικες, ενώ την ίδια στιγμή οι υπότιτλοι του πρέπει να συμμορφώνονται ως προς τους χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς που επιτάσσουν οι εικόνες.⁴

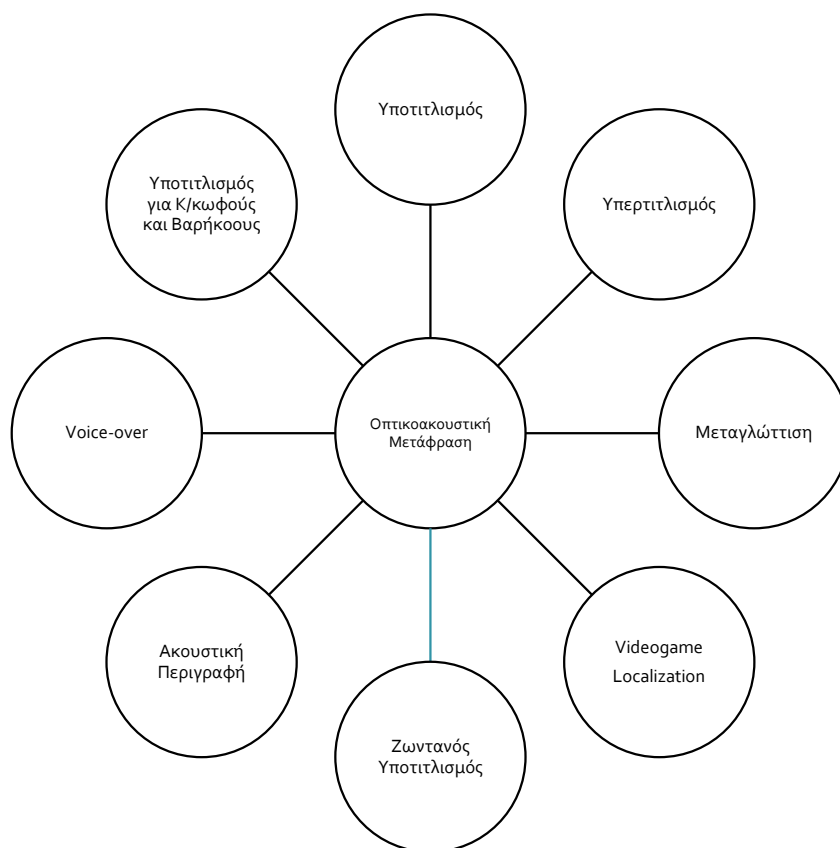
Στη συνέχεια, προσθέτει (Chaume, ό.π., 106-107) πως πρόκειται για:

Κάθε είδος μεταφοράς οπτικοακουστικών κειμένων είτε μεταξύ δύο γλωσσών και δύο πολιτισμών (διαγλωσσική) είτε μεταξύ της ίδιας γλώσσας και του ίδιου πολιτισμού (ενδογλωσσική, όπως ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους, η ακουστική περιγραφή για άτομα με προβλήματα όρασης, κ.ά.). [...] Οι νέες τεχνολογίες και η εμφάνιση νέων θεατών, σε συνδυασμό με νέες νομοθεσίες περί ισότητας και προσβασιμότητας των μέσων, οδήγησαν στη δημιουργία νέων ειδών οπτικοακουστικής μετάφρασης, σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες των διάφορων κοινωνικών ομάδων.

Στην οπτικοακουστική μετάφραση συγκαταλέγονται διάφορα είδη μετάφρασης, με το καθένα να έχει τις δικές του επιταγές (χρήση συγκεκριμένων λογισμικών, για παράδειγμα), αλλά και να επιτελεί διαφορετικούς σκοπούς. Ανάμεσά τους

⁴ Τα ξενόγλωσσα αποσπάσματα που παρατίθενται στην παρούσα εργασία στην ελληνική γλώσσα αποτελούν δικές μου μεταφράσεις.

συγκαταλέγονται τα εξής (Chaume, 2013): υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους και ακουστική περιγραφή (ως υπηρεσίες προσβασιμότητας), υπερτιτλισμός (όπως σε θεατρικές παραστάσεις), voice-over (όταν προστίθεται ο ήχος και ο διάλογος σε άλλη γλώσσα, ενώ παράλληλα παραμένει και ο αρχικός ήχος), μεταγλώττιση (αντικατάσταση του ήχου και του διαλόγου του αρχικού προϊόντος με νέο ήχο και διάλογο στη γλώσσα αφίξεως), ζωντανός υποτιτλισμός ή respeaking, καθώς και videogame localization.



Σχήμα 1: Τα είδη της Οπτικοακουστικής Μετάφρασης

Ειδικότερα για τον υποτιτλισμό, οι Jorge Diaz Cintas και Aline Ramael (Jorge Diaz Cintas και Aline Remael, 2007: 8-9) τον ορίζουν ως εξής:

Ο υποτιτλισμός αποτελεί μια μεταφραστική πρακτική που περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός γραπτού κειμένου, συνήθως στο κάτω μέρος της οθόνης, το οποίο αναπαράγει τον διάλογο των ομιλητών, καθώς και άλλα στοιχεία που εμφανίζονται στην οθόνη, όπως γράμματα, πινακίδες, επιγραφές κ.ά, και πληροφορίες που περιέχονται στο soundtrack (τραγούδια, ομιλίες εκτός οθόνης). [...] Όλα τα προγράμματα που υποτιτλίζονται απαρτίζονται από τρία στοιχεία: την ομιλία, τους υπότιτλους και την εικόνα. Η αλληλεπίδραση αυτών των τριών στοιχείων, σε συνδυασμό με την ικανότητα του θεατή να διαβάσει τόσο το γραπτό κείμενο όσο και την εικόνα σε μια δεδομένη ταχύτητα, και το μέγεθος της οθόνης, καθορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του οπτικοακουστικού μέσου. Οι υπότιτλοι πρέπει να συγχρονίζονται με την εικόνα και τον διάλογο, να μεταφέρουν επαρκώς σε σημασιακό επίπεδο τον διάλογο

του κειμένου αφετηρίας καθώς και να παραμένουν στην οθόνη για αρκετό χρόνο προκειμένου να μπορούν να διαβαστούν από τους θεατές.

1.2. Υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους

Αφού, λοιπόν, ξεχωρίσαμε τα διαφορετικά είδη της οπτικοακουστικής μετάφρασης, σε αυτό το κεφάλαιο θα εστιάσουμε στην ανάλυση του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους. Η Neves (2005: 21) ορίζει τον υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους ως εξής:

Οποιαδήποτε μορφή υποτιτλισμού η οποία έχει αναπτυχθεί συνειδητά προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες Κ/κωφών και βαρήκων θεατών με τη χρήση του οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο είτε μεταδίδεται στην τηλεόραση είτε προβάλλεται στον κινηματογράφο, στο θέατρο ή σε άλλες μορφές διανομής.

Πρόκειται για μια διαδικασία που στοχεύει στην αναπαραγωγή σε γραπτή μορφή του διαλόγου του τηλεοπτικού προγράμματος, προκειμένου να δώσει τη δυνατότητα στους Κ/κωφούς και βαρήκοους να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες του προφορικού λόγου (Linde and Kay, 1999:11). Τι είναι, όμως, αυτό που κάνει το συγκεκριμένο είδος υποτιτλισμού να διαφέρει από τους υπότιτλους που έχουμε όλοι συνηθίσει να βλέπουμε στις οθόνες μας; Ο Chaume (2013: 113) σημειώνει πως:

Σε αυτό το είδος υποτιτλισμού χρησιμοποιούνται χρώματα για να διαφοροποιούνται οι χαρακτήρες (καθώς το κοινό των κωφών δεν έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει την πηγή μιας φωνής που δεν είναι ορατή στη σκηνή ή ενός ανθρώπου που μιλά με την πλάτη στραμμένη προς το κοινό), τα ηχητικά εφέ αναπαράγονται (με σύμβολα ή ονοματοποιητικά), τα ηχητικά εφέ ή τα τραγούδια, κάποιες φορές, υποτιτλίζονται στο πάνω μέρος της οθόνης (όταν οι διαλογικοί υπότιτλοι εμφανίζονται στο κάτω μέρος της οθόνης). Αυτοί οι υπότιτλοι παραμένουν για περισσότερο χρόνο στην οθόνη, έτσι ώστε να μπορούν να διαβαστούν εύκολα, καθώς πολλοί κωφοί θεατές αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης, είτε διαβάζοντας με πιο αργό ρυθμό είτε αντιμετωπίζοντας άλλα προβλήματα.

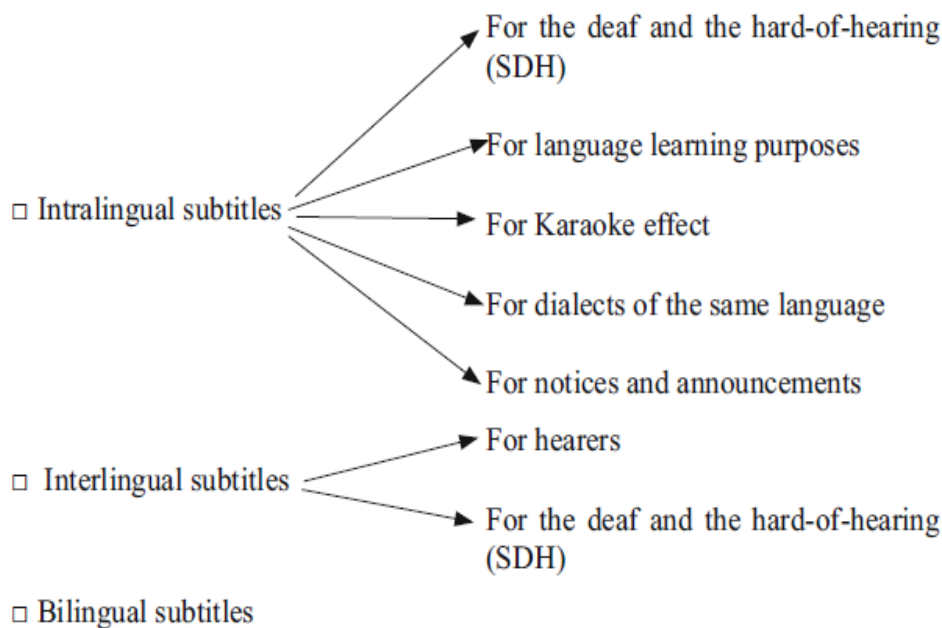
Μέχρι πρόσφατα, ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους δεν συγκαταλεγόταν μεταξύ των ειδών μετάφρασης και γι' αυτό δεν έχει λάβει την ανάλογη προσοχή στις σπουδές οπτικοακουστικής μετάφρασης. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως οι ερευνητές και οι επαγγελματίες δεν έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο είδος υποτιτλισμού (Neves, 2005:103). Μάλιστα, όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Jorge Diaz Cintas και Aline Remael (2007: 15):

Ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους είναι αδιαμφισβήτητα μία από τις μορφές οπτικοακουστικής επικοινωνίας, η οποία αναπτύσσεται αυτή την περίοδο σε μεγαλύτερο βαθμό, χάρις στις επιτυχημένες προσπάθειες ομάδων που άσκησαν πιέσεις υπερασπιζόμενοι τα συμφέροντα αυτής της ομάδας ανθρώπων. Καρπός των προσπαθειών τους αποτελεί η ανακοίνωση νέων νομοθεσιών σε πολλές χώρες που υποχρεώνουν τα τηλεοπτικά κανάλια να μεταδίδουν ένα ορισμένο ποσοστό των τηλεοπτικών προγραμμάτων τους με αυτό το είδος υποτίτλων.

Αν θέλουμε να εντάξουμε το συγκεκριμένο είδος υποτιτλισμού σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, θα πρέπει πρώτα να λάβουμε υπόψη μας τη διάκριση του Jakobson (1963[1959]), σύμφωνα με την οποία η μετάφραση διακρίνεται σε τρία διαφορετικά είδη:

- ενδογλωσσική μετάφραση, ως η ερμηνεία των γλωσσικών σημείων μέσω άλλων σημείων της ίδιας γλώσσας
- διαγλωσσική μετάφραση, ως η ερμηνεία των γλωσσικών σημείων μέσω σημείων μιας άλλης γλώσσας
- διασημειωτική μετάφραση, ως η ερμηνεία των γλωσσικών σημείων μέσω των σημείων μη γλωσσικών σημειωτικών συστημάτων

Ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους, όπως και ο συμβατικός υποτιτλισμός, χωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τον ενδογλωσσικό και τον διαγλωσσικό. Στην πρώτη περίπτωση, ο υποτιτλισμός αφορά σε προγράμματα που βρίσκονται στην ίδια γλώσσα, όπως για παράδειγμα την ελληνική γλώσσα. Στον διαγλωσσικό υποτιτλισμό, ο υποτιτλισμός αφορά τη μεταφορά του περιεχομένου από μια γλώσσα σε μια άλλη γλώσσα, όπως για παράδειγμα μια ταινία στην αγγλική γλώσσα που υποτιτλίζεται στην ελληνική γλώσσα.



Σχήμα 2: Ταξινόμηση των υποτίτλων από γλωσσική άποψη, Diaz Cintas και Aline Remael (2007: 14)

Ωστόσο, ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους, λόγω της φύσης του, χαρακτηρίζεται και ως διασημειωτική μετάφραση καθώς ξεφεύγει από τα όρια της γλώσσας ενσωματώνοντας και τη μεταφορά «σημείων» που δεν αποτελούν αμιγώς γλωσσικά στοιχεία, όπως θα δούμε και στην αμέσως επόμενη ενότητα. Η Neves (2005: 153) αναφέρει πως:

Στην περίπτωση του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους, η μετάφραση λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα. Από τη μία πλευρά, στον διαγλωσσικό

υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους, η μεταφορά έγκειται από τη μία γλώσσα στην άλλη. Από την άλλη πλευρά, η διασημειωτική μετάφραση λαμβάνει χώρα όταν μη λεκτικά ακουστικά μηνύματα μεταφράζονται σε λεκτικά μηνύματα σε γραπτή μορφή. Στον ενδογλωσσικό υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους, μπορεί να μην υπάρχει μεταφορά ενός μηνύματος από μια γλώσσα σε μια άλλη, καθώς σε αυτή την περίπτωση έχουμε μία γλώσσα, αλλά λαμβάνει χώρα (διασημειωτική) μετάφραση, όταν περιλαμβάνονται σχόλια σχετικά με τα ακουστικά στοιχεία.

Επομένως, σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρούμε πως ο υποτιτλισμός για Κ/κωφούς και βαρήκοους δεν είναι παρά ενδογλωσσικός υποτιτλισμός, καθώς, όπως θα δούμε και πιο αναλυτικά στη συνέχεια, το κοινό στο οποίο απευθύνεται έχει διαφορετικές ανάγκες κι επομένως οι μεταφραστές που καλούνται να υποτιτλίσουν τέτοια οπτικοακουστικά προϊόντα έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον προκλήσεις και να συμπεριλάβουν ακουστικά στοιχεία που στον αμιγώς ενδογλωσσικό υποτιτλισμό δεν χρειάζονται, γιατί οι θεατές έχουν ήδη πρόσβαση στο ακουστικό κομμάτι του προϊόντος. Αντίστοιχα, με την ίδια λογική, θα ήταν λάθος να θεωρούμε πως ο διαγλωσσικός υποτιτλισμός καλύπτει τις ανάγκες όλων των θεατών, με το σκεπτικό πως αφού μεταφράζουμε την ξένη γλώσσα, αυτό θα πρέπει να είναι αρκετό. Κι αυτό γιατί καλούμαστε να συμπεριλάβουμε στους υποτίτλους μας στοιχεία που ξεφεύγουν από τα όρια της γλώσσας, όπως το ύφος του ομιλητή ή το είδος της μουσικής, τα οποία κατατάσσουν τον υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους στην κατηγορία της διασημειωτικής μετάφρασης.

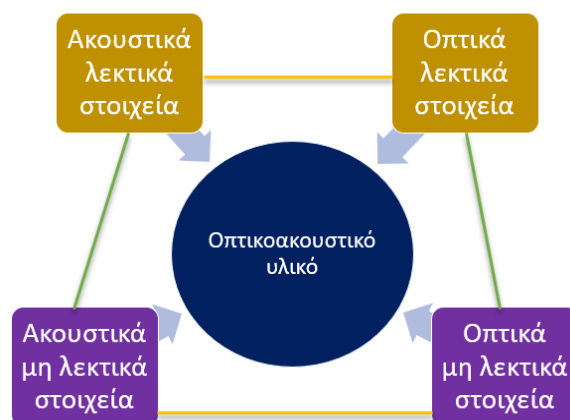
1.3. Φύση οπτικοακουστικού κειμένου

Η Reiss (1977: 111), βασιζόμενη στη διάκριση του Karl Böhler που έκανε αναφορικά με τις γλωσσικές λειτουργίες, εντοπίζει τρία είδη κειμένων: το πληροφοριακό, το εκφραστικό και το λειτουργικό που αντιστοιχούν στις εκάστοτε γλωσσικές λειτουργίες. Πέρα από αυτές τις τρεις κατηγορίες, η Reiss αποφασίζει να προσθέσει και μία ακόμα κατηγορία, τα πολυμεσικά κείμενα. Πρόκειται για τα γραπτά κείμενα που συνυπάρχουν με σημειωτικά συστήματα και διατηρούν μια σταθερή σύνδεση. Ως τέτοια αναφέρει χαρακτηριστικά, τραγούδια, διαφημίσεις κλπ. Αν και δεν αναφέρει την οπτικοακουστική μετάφραση, είναι σαφές πως τα κείμενά της συγκαταλέγονται σε αυτή την κατηγορία.

Σχετικά με τη δομή του οπτικοακουστικού κειμένου, ο Chaume (2004: 19) αναφέρει:

Η δομή του οπτικοακουστικού κειμένου, που το καθιστά μοναδικό, αποτελείται από σημειωτικές δομές που δημιουργούν νοήματα μέσα από την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση μιας σειράς από κώδικες. Σε γενικές γραμμές, το οπτικοακουστικό κείμενο ενδέχεται να περιλαμβάνει κώδικες που να αφορούν αποκλειστικά τη δημιουργία του, δηλαδή κινηματογραφικούς κώδικες (cinematic or filmic codes), όπως το είδος του προϊόντος, τη λειτουργία της κάμερας (μέγεθος πλάνου, επιλογή φακών, εστίαση, κίνηση της κάμερας), την επιμέλεια του υλικού (cuts και fades), τη διαχείριση του χρόνου (flashbacks, flashforwards, slow και fast motion), τον φωτισμό, το χρώμα, τον ήχο (μουσική, soundtrack), τα γραφικά, το ύφος αφήγησης.

Ο Gambier (2003: 187), από την πλευρά του κοινού, προσθέτει πως κάποιοι θεατές προτιμούν να εστιάζουν στις εικόνες (iconic attention), άλλοι στην πλοκή (narrative attention), και άλλοι στον διάλογο και/ ή στους υπότιτλους (verbal attention). Η προσοχή μπορεί να είναι ενεργητική ή παθητική, μερική/επιλεκτική ή ολική, γραμμική κλπ. Επιπρόσθετα, το οπτικοακουστικό υλικό απαρτίζεται από τέσσερις παραμέτρους: τα ακουστικά λεκτικά στοιχεία, τα ακουστικά μη λεκτικά στοιχεία, τα οπτικά λεκτικά στοιχεία, τα οπτικά μη λεκτικά στοιχεία.



Σχήμα 3: Είδη οπτικοακουστικού υλικού, Patiniotaki (2020)

Πιο συγκεκριμένα, τα οπτικά και ακουστικά στοιχεία αφορούν την εικόνα και τον ήχο αντίστοιχα. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι λεκτικά, δηλαδή να αρθρώνονται με προφορικό ή γραπτό λόγο, ή μη λεκτικά, δηλαδή να εκφράζονται μέσω διαχείρισης του ήχου και της εικόνας με μέσα που δεν περιλαμβάνουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Patiniotaki, 2020). Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Gambier, 2018: 51):

	Audio channel	Visual channel
VERBAL ELEMENTS (signs)	– <i>linguistic code</i> (dialogue, monologue, comments/voices off, reading) – <i>paralinguistic code</i> (delivery, intonation, accents) – <i>literary and theatre codes</i> (plot, narrative, sequences, drama progression, rhythm)	– <i>graphic code</i> (written forms: letters, headlines, menus, street names, intertitles, subtitles)
NON-VERBAL ELEMENTS (signs)	– <i>special sound effects/sound arrangement code</i> – <i>musical code</i> – <i>paralinguistic code</i> (voice quality, pauses, silence, volume of voice, vocal noise: crying, shouting, coughing, etc.)	– <i>iconographic code</i> – <i>photographic code</i> (lighting, perspective, colours, etc.) – <i>scenographic code</i> (visual environment signs) – <i>film code</i> (shooting, framing, cutting/editing, genre conventions, etc.) – <i>kinesic code</i> (gestures, manners, postures, facial features, gazes, etc.) – <i>proxemic code</i> (movements, use of space, interpersonal distance, etc.) – <i>dress code</i> (including hairstyle, make up, etc.)

Πίνακας 1: Verbal-non-verbal and audio-visual elements of AVT, Gambier (2018)

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι στην περίπτωση του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους, ο μεταφραστής καλείται να μεταφέρει τα ακουστικά λεκτικά στοιχεία, όπως τους διαλόγους, και τα ακουστικά μη λεκτικά στοιχεία, όπως τη μουσική ή τον τόνο της φωνής των ομιλητών. Με λίγα λόγια, είναι όλα αυτά τα στοιχεία στα οποία τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση. Με την ίδια λογική, στην ακουστική περιγραφή, τα στοιχεία που μεταφέρονται είναι τα οπτικά λεκτικά και τα οπτικά μη λεκτικά στοιχεία, καθώς οι αποδέκτες, ναι μεν έχουν πρόσβαση στα ακουστικά στοιχεία, αλλά δεν έχουν πρόσβαση στα οπτικά στοιχεία, λόγω της απώλειας όρασης τους. Επομένως, όπως αναφέρει η Neves (2005: 128), η ανάγνωση ενός οπτικοακουστικού κειμένου αποτελεί περίπλοκη διαδικασία. Οι αποδέκτες του οπτικοακουστικού κειμένου είναι ταυτοχρόνως θεατές, ακροατές και αναγνώστες, καθώς καλούνται να επεξεργαστούν τις πληροφορίες μέσα από διάφορα επίπεδα αποκωδικοποίησης.

1.4. Σκιαγραφώντας τους αποδέκτες μας

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι η σκιαγράφηση του προφίλ των ατόμων που είναι αποδέκτες αυτού του είδους υποτιτλισμού, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να κατανοούμε τα χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια να εντοπίζουμε εκείνες τις πρακτικές που θα βελτιώνουν την ποιότητα των προγραμμάτων και θα καλύπτουν τις ανάγκες τους.

1.4.1. Κώφωση

Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με προβλήματα ακοής, παρά τις διαφορές που εντοπίζονται όπως θα δούμε στη συνέχεια, είναι η απώλεια ακοής. Σύμφωνα με το λεξικό της Πύλης της ελληνικής γλώσσας η ακοή αποτελεί μία από τις πέντε αισθήσεις με την οποία ο άνθρωπος και τα ζώα αντιλαμβάνονται τα ηχητικά ερεθίσματα.⁵

Η Zárte (2014: 146), αναφερόμενη στην κώφωση, σημειώνει:

Το αυτί αποτελείται από τρία τμήματα: το έξω αυτί, το μέσο αυτί και το έσω αυτί. Το έξω αυτί συλλέγει τα ηχητικά κύματα και τα οδηγεί στο μέσο αυτί. Εκεί, το μέσο αυτί ενισχύει τον ήχο και τον μεταδίδει στο έσω αυτί. Το έσω αυτί μετατρέπει τις ηχητικές δονήσεις σε ηλεκτρικούς παλμούς που ταξιδεύουν μέσω του ακουστικού νεύρου στον εγκέφαλο. Έτσι, το αυτί μας είναι αυτό που δέχεται τα διάφορα ηχητικά κύματα και τα μετασχηματίζει σε ηλεκτρικούς παλμούς, οι οποίοι μεταφέρονται μέσω του οπτικού νεύρου στον εγκέφαλο, ο οποίος τους αντιλαμβάνεται στη συνέχεια ως ήχο. Η κώφωση επέρχεται όταν ένα ή περισσότερα μέρη του συστήματος δεν λειτουργούν σωστά.

1.4.2. Είδη κώφωσης

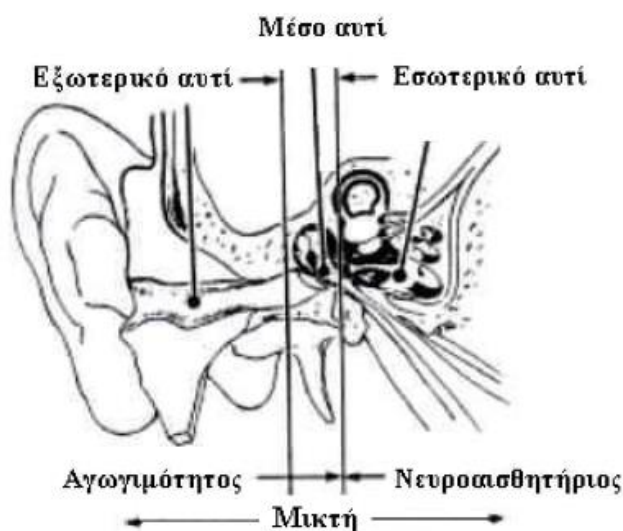
Όπως γίνεται αμέσως κατανοητό δεν υπάρχει ένα μοναδικό είδος κώφωσης αλλά ούτε και μία μοναδική αιτία πρόκλησης. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη της κώφωσης διαφέρουν ανάλογα με το τμήμα του αυτιού όπου εντοπίζεται το πρόβλημα, με το αν η απώλεια ακοής εμφανίζεται πριν το άτομο αναπτύξει γλωσσικές ικανότητες ή αργότερα στην πορεία της ζωής του, με την αιτία πρόκλησης της απώλειας ακοής, με το βαθμό στον οποίο επηρεάζεται η ακοή του, με την κληρονομικότητα καθώς με τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η κώφωση. Ας δούμε συνοπτικά τα διάφορα είδη και βαθμούς κώφωσης (Λαμπροπούλου, 1999: 10 -16, Neves, 2005: 77-82)

1.4.2.1. Εμφάνιση κώφωσης σε διαφορετικό τμήμα του αυτιού

Ανάλογα με το τμήμα του αυτιού που έχει υποστεί τη βλάβη, η Λαμπροπούλου (1999: 12-14) αναφέρεται στα εξής είδη κώφωσης:

⁵ https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AE&dq=

Η βαρηκοΐα αγωγιμότητας εντοπίζεται στο σύστημα μεταφοράς του ήχου, δηλαδή στο εξωτερικό και στο μεσαίο αυτί. Η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα αφορά στο σύστημα αντίληψης του ήχου, δηλαδή στο εσωτερικό αυτί. Η βαρηκοΐα μικτού τύπου συνδυάζει τις δύο παραπάνω περιπτώσεις. Τέλος, η κεντρική ακουστική δυσλειτουργία δεν προέρχεται από βλάβη στα περιφερειακά όργανα της ακοής και γι' αυτό δεν μειώνει την ακουστική ικανότητα αλλά δημιουργεί προβλήματα στην ακουστική κατανόηση της ομιλίας.



Εικόνα 1: Η ακουστική απώλεια σε σχέση με την ανατομική της θέση (Λαμπροπούλου, 1999)

1.4.2.2 Η κώφωση σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη

Ανάλογα με τον αν η κώφωση εμφανίζεται πριν ή μετά την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, τα άτομα αυτά διακρίνονται σε δύο βασικές ομάδες (Neves, 2005: 78):

-Προγλωσσικά κωφοί: Η κώφωση εμφανίζεται σε νεαρή ηλικία, πριν ακόμα το άτομο αρχίσει να αναπτύσσει τις γλωσσικές του ικανότητες, η οποία έχει οριστεί ως το τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού.

-Μεταγλωσσικά κωφοί: Η κώφωση εμφανίζεται αφού το άτομο έχει αναπτύξει τις γλωσσικές του ικανότητες, και επομένως δεν επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό.

1.4.2.3. Χρόνος εμφάνισης της κώφωσης

Αναφορικά με τον χρόνο εμφάνισης της κώφωσης, η Λαμπροπούλου σημειώνει πως (1999: 14):

Η κώφωση ενδέχεται να υπάρχει εκ γενετής και να οφείλεται σε βλάβες που προκλήθηκαν στα όργανα ακοής είτε κατά την ενδομήτρια ζωή του νεογνού (προγεννητική αιτία) είτε κατά τον τοκετό (περιγεννητική αιτία). Αντιθέτως, η επίκτητη κώφωση μπορεί να προκλήθηκε από διάφορους παράγοντες, όπως ωτοτοξική αγωγή, τραύματα στο κεφάλι ή στο ακουστικό κανάλι. Έτσι, η επίκτητη κώφωση δεν οφείλεται σε γενετικούς αλλά σε περιβαλλοντολογικούς

παράγοντες και εμφανίστηκε κατά την ενδομήτριο ζωή του νεογνού ή κατά τον τοκετό ή σε οποιοδήποτε διάστημα μετά τη γέννηση του παιδιού. Σε περίπτωση που η κώφωση οφείλεται σε κληρονομικά, γενετικά αίτια, τότε κάνουμε λόγο για κληρονομική κώφωση. Η κώφωση αυτή είναι αμφοτερόπλευρη, πολύ σοβαρή νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής, μη αναστρέψιμη και εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ζωής.

1.4.2.4. Η εξέλιξη της κώφωσης

Ανάλογα με την πορεία που ακολουθεί η κώφωση, κάνουμε λόγο για σταθερή κώφωση, όταν ο βαθμός της δεν αλλάζει, και για προοδευτική ή πρωιούσα, όταν ο βαθμός της αλλάζει σταδιακά με το πέρασμα του χρόνου (Λαμπροπούλου, 1999: 15).

1.4.3. Κωφός, κωφός ή βαρήκοος

Η απώλεια ακοής, ανάλογα τον βαθμό στον οποίο επηρεάζει την ακοή του ατόμου, επηρεάζει αντίστοιχα με διαφορετικό τρόπο και τη ζωή του. Πέρα από τις παραπάνω κατηγορίες, τα άτομα με προβλήματα ακοής εντάσσονται σε τρεις μεγάλες ομάδες: Κωφοί, κωφοί και βαρήκοοι.

Όπως αναφέρει η Λαμπροπούλου (1999 :8), ως βαρήκοος ορίζεται αυτός που, είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 69dB. Αντίστοιχα σημειώνει ότι (Λαμπροπούλου, ό.π.), ως κωφός ορίζεται αυτός που, είτε φορά ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Επιπλέον, χρησιμοποιεί κυρίως το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB και πάνω.

Εδώ οφείλουμε να κάνουμε μια πολύ σημαντική διάκριση. Όπως φαίνεται ήδη από τον τίτλο της συγκεκριμένης εργασίας, ο υποτιτλισμός αφορά Κ/κωφούς και όχι απλώς κωφούς αποδέκτες. Κι αυτό γιατί υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Ειδικότερα, η Neves (2005: 84) επισημαίνει πως:

Η διαφορά ανάμεσα σε Κωφούς και κωφούς πηγάζει από τα πλαίσια της κοινωνίας και της κουλτούρας. Ουσιαστικά, η λέξη «κωφός» αναφέρεται στα άτομα που δεν μπορούν να ακούσουν αρκετά καλά ώστε να επεξεργαστούν επαρκώς τις ακουστικές πληροφορίες. Αντιθέτως, η λέξη «Κωφός» (με το πρώτο γράμμα κεφαλαίο) αναφέρεται σε κάποιον που έχει αποδεχτεί το γεγονός ότι ανήκει στην κοινότητα των Κωφών, η οποία, αν και μειονότητα, διέπεται από τους δικούς της κανόνες και κώδικες, οι οποίοι την διαφοροποιούν από το σύνολο. Μάλιστα, τα μέλη αυτής της κοινότητας συνήθως χρησιμοποιούν τον δικό τους κώδικα επικοινωνίας, που είναι η νοηματική γλώσσα.

Σχετικό με αυτό, η Λαμπροπούλου (1999: 7) προσθέτει ότι:

Η ποικιλομορφία στην χρήση των όρων αυτών σχετίζεται πολλές φορές με την ιδεολογική τοποθέτηση του ενδιαφερόμενου σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με προβλήματα ακοής.

Έτσι, ένας βαρήκοος μπορεί να χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον και τον εαυτό του ως «Κωφός» ακόμη και όταν έχει βαρηκοΐα μέτριας μορφής, επειδή είναι απόλυτα ενταγμένος κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των Κωφών και θεωρεί τη νοηματική γλώσσα ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας των Κωφών, την οποία και χρησιμοποιεί συνήθως. Αντίθετα, ένας κωφός μπορεί να χαρακτηρίζεται βαρήκοος από τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο, όταν θεωρεί και χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα ως το μόνο μέσο επικοινωνίας και είναι αποκλειστικά ενταγμένος στην κοινωνία των ακουόντων.

1.5 Ένας υπότιτλος για όλους;

Παρατηρώντας τα διαφορετικά είδη και βαθμούς κώφωσης γίνεται σαφές πως οι αποδέκτες μας δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα και επομένως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Ο Gambier (2018: 51) σημειώνει πως το γεγονός ότι οι κωφοί δεν αποτελούν μια ομοιόμορφη, ομοιογενή ομάδα σημαίνει πως διαφορετικές ομάδες κωφών θεατών ενδέχεται να έχουν πολύ διαφορετικές γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες, οι οποίες πρέπει να γίνουν κατανοητές και να ληφθούν υπόψη. Η Neves (2008: 131) αναφέρει πως οι υπότιτλοι που παρέχουμε θεωρούμε ότι καλύπτουν τις ανάγκες επαρκώς όλων των παρακάτω ομάδων:

- κωφών και βαρήκοων θεατών
- προγλωσσικών και μεταγλωσσικών κωφών
- κωφών που χρησιμοποιούν την προφορική γλώσσα για την επικοινωνία τους και κωφών που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα
- κωφών που εντάσσουν τους εαυτούς τους στην κοινότητα των ακουόντων και Κωφών που εντάσσουν τους εαυτούς τους στην κοινότητα των Κωφών
- Κωφών για τους οποίους το γραπτό κείμενο αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα και όχι τη μητρική τους
- κωφών θεατών που διαθέτουν μερική ακοή ή ακουστική μνήμη

Επομένως, καταλήγει πως η παροχή ενός μοναδικού συνόλου υποτίτλων που θα απευθύνονται σε όλες τις παραπάνω ομάδες έχει ως αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι ανάγκες τους, καθώς η κάθε ομάδα έχει διαφορετικό ρυθμό ανάγνωσης, προτιμά διαφορετικά είδη υποτίτλων και αντιλαμβάνεται τον ήχο με διαφορετικό τρόπο (Neves, 2008: 131). Σχετικά με το κοινό που χρησιμοποιεί τους υπότιτλους για Κ/κωφούς και βαρήκοους οι Díaz Cintas και Remael (2007: 14-16) σημειώνουν:

Το κοινό που χρησιμοποιεί τους υπότιτλους για Κ/κωφούς και βαρήκοους μεγαλώνει ακόμα περισσότερο, καθώς δεν χρησιμοποιούνται μόνο από άτομα με προβλήματα ακοής αλλά και από άτομα που δεν γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας στην οποία μένουν, όπως πρόσφυγες και ξένοι φοιτητές. Μάλιστα, η χρησιμότητα τους δεν περιορίζεται μόνο στα άτομα που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, αλλά βοηθούν επίσης τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη μητρική τους γλώσσα. [...] Έτσι, αναδεικνύεται και ο εκπαιδευτικός σκοπός αυτού του είδους υποτίτλων για άτομα που παρακολουθούν τα προγράμματα σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους ή για παιδιά που εξερευνούν τη μητρική τους γλώσσα.

Όλα τα παραπάνω επαληθεύονται και από τα ευρήματα του Ofcom (2006: 2), όταν σε μία έρευνα που διεξήγαγε το 2006, διαπιστώθηκε πως από τα 7,5 εκατομμύρια θεατών που χρησιμοποιούσαν τους υποτίτλους, τα 6 εκατομμύρια θεατών δεν είχαν προβλήματα ακοής. Το γεγονός ότι το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε δεν είναι ομοιόμορφο, καθιστά την αποστολή μας να μεταφέρουμε το μήνυμα στο κοινό αφίξεως ακόμα πιο περίπλοκη. Έτσι, για να είναι επιτυχημένη η προσπάθειά μας πρέπει ακριβώς να γνωρίζουμε ποιο είναι το κοινό μας και τι ανάγκες έχει. Η Neves σημειώνει πως (2005: 123):

Το γεγονός ότι οι αποδέκτες του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους διαφέρουν σημαντικά από τους αποδέκτες του κειμένου αφετηρίας, για λόγους που ξεπερνούν τις γλωσσικές διαφορές, καθιστά την πρόσληψή του ακόμα πιο

σημαντική, καθώς, κατά κύριο λόγο, αυτοί οι αποδέκτες διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τους ίδιους τους μεταφραστές. [...] Για τους μεταφραστές, είναι σχετικά εύκολο να δουλεύουν και να μεταφράζουν στη μητρική τους γλώσσα για ένα κοινό με το οποίο μοιράζονται κοινές αξίες, καθώς γνωρίζουν το γνωστικό περιβάλλον των θεατών. Αλλά όταν πρόκειται για τον υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους, οι ακούοντες μεταφραστές σπάνια γνωρίζουν πραγματικά το γνωστικό και το κοινωνικό περιβάλλον του κοινού αφίξεως. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται στην απουσία ειδικής εκπαίδευσης στον τομέα, ή ακόμα και στο γεγονός ότι οι μεταφραστές δεν αντιλαμβάνονται ότι η «μεταφραστική πράξη» τους απευθύνεται ειδικά σε θεατές που δεν μοιράζονται την ίδια γλώσσα και/ ή τον ίδιο πολιτισμό.

Με άλλα λόγια, αυτό που καλούμαστε να κάνουμε είναι να στρέψουμε την προσοχή μας στους αποδέκτες των υποτίτλων μας και να τους δημιουργούμε λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Στο χώρο της μετάφρασης, ο Nida (1964) ήταν από τους πρώτους θεωρητικούς που έστρεψε την προσοχή του προς στον αναγνώστη, με την ευρύτερη έννοια, καθιστώντας τον μεταφραστή ως τον διαμεσολαβητή ανάμεσα στο συγγραφέα και τον αποδέκτη. Μάλιστα, προχώρησε στη διάκριση ανάμεσα σε επίσημο ισοδύναμο και σε δυναμικό ισοδύναμο. Στη δική μας περίπτωση, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι το δυναμικό ισοδύναμο, καθώς σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε στον αποδέκτη μας την ίδια αίσθηση με αυτή που δημιουργείται και στον αποδέκτη του αρχικού προϊόντος, δηλαδή οι κωφοί θεατές να λαμβάνουν τις ίδιες πληροφορίες που λαμβάνουν και οι ακούοντες θεατές, χωρίς να στερούνται τη γενικότερη αίσθηση του οπτικοακουστικού προϊόντος.

Παραμένοντας στο χώρο της μετάφρασης, οι Hans Vermeer και K. Reiss έχουν διατυπώσει τη θεωρία του σκοπού (skopos theory), η οποία υποστηρίζει ότι ο σκοπός είναι αυτός που παρακινεί τη διαδικασία της μετάφρασης, καθώς μεταφράζουμε/διερμηνεύουμε/ομιλούμε/γράφουμε με τρόπο που να διευκολύνει το κείμενο/τη μετάφραση να λειτουργεί σε μια δεδομένη επικοινωνιακή κατάσταση και σύμφωνα με τις προσδοκίες του κοινού υποδοχής (Vermeer 1989: 221). Βασισόμενη στη θεωρία του σκοπού η Neves (2009: 153) προσθέτει ότι:

Αν θεωρούμε ότι ο υποτιτλισμός αποτελεί «μεταφραστική πράξη», η οποία επιτελεί μια λειτουργία, ο σκοπός της (skopos) πρέπει να είναι πλήρως κατανοητός από όλους όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Πολύ συχνά, τα άτομα που υποτιτλίζουν για Κ/κωφούς και βαρήκοους δεν έχουν πλήρη επίγνωση των «πελατών» τους, καθώς δεν τους παρέχονται οι σχετικές πληροφορίες για το κοινό αφίξεως. Στην πραγματικότητα, μόνο εάν γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινού αφίξεως θα μπορούν να γνωρίζουν οι υποτιτλιστές την επίδραση των υποτίτλων τους στους αποδέκτες τους.

Έτσι, οι μεταφραστές, προκειμένου να μεταφέρουν επαρκώς το μήνυμα οφείλουν να γνωρίζουν και να είναι εξοικειωμένοι με το γνωστικό υπόβαθρο των αποδεκτών τους, ή όπως τους ονομάζει η Nord (2000:196), των «addressees». Ειδικότερα, με τον όρο αυτό αναφέρεται όχι απαραίτητα σε ένα πραγματικό άτομο, αλλά σε μια έννοια, μια αφηρημένη ιδέα που προκύπτει από το σύνολο της επικοινωνιακής μας εμπειρίας, δηλαδή από τον μεγάλο αριθμό των χαρακτηριστικών των αποδεκτών, τα οποία εντοπίζουμε σε προηγούμενες επικοινωνιακές καταστάσεις που παρουσιάζουν κοινά

χαρακτηριστικά με την συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε την παρούσα στιγμή. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι (Nord, 2000: 195):

Η ιδέα του *addressee* που έχει ο συγγραφέας κατά νου είναι ένα πολύ σημαντικό, αν όχι το πιο σημαντικό, κριτήριο που καθοδηγεί τις υφολογικές και γλωσσολογικές αποφάσεις του συγγραφέα. Αν το κείμενο προορίζεται για να είναι λειτουργικό για ένα συγκριμένο άτομο ή μια ομάδα ατόμων, τότε πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους. Ένα κείμενο που δημιουργείται προκειμένου να εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των αποδεκτών κινδυνεύει στο τέλος να μην μπορέσει να εξυπηρετήσει τις ανάγκες κανενός. Ο εκάστοτε σκοπός εξυπηρετείται καλύτερα όταν το κείμενο δημιουργείται ειδικά με βάση αυτόν.

Επομένως, ο μεταφραστής, και στην περίπτωση μας ο υποτιτλιστής, οφείλει να γνωρίζει σε ποιον απευθύνεται και με ποια μέσα θα καταφέρει να καταστήσει σαφές το μήνυμα που επιδιώκει να μεταφέρει, διαφορετικά η μεταφραστική πράξη κινδυνεύει να αποτύχει.

Κεφάλαιο 2

Το κοινό μας, τα παιδιά

Στόχος αυτού του κεφαλαίου αποτελεί η κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν και αναπτύσσουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής τις γλωσσικές ικανότητες και τη διαδικασία της ανάγνωσης, έτσι ώστε στη συνέχεια να ερευνήσουμε πώς αυτά τα στοιχεία συνδέονται με τις πρακτικές του υποτιτλισμού για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, θα αναλύσουμε τη φύση της γλώσσας, τόσο της ομιλούμενης όσο και της νοηματικής, τη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης και της ανάγνωσης των παιδιών με προβλήματα ακοής και τέλος τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που ενδεχομένως προκύπτουν, καθώς όλα αυτά τα ζητήματα αποτελούν τη βάση που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε πώς ένα παιδί με προβλήματα ακοής χειρίζεται τη γλώσσα και πού δυσκολεύεται όταν διαβάζει ένα κείμενο, και στη δική μας περίπτωση ειδικότερα, ένα οπτικοακουστικό κείμενο.

Σύμφωνα με έρευνες, πάνω από το 90% των παιδιών με προβλήματα ακοής γεννιούνται σε οικογένειες ακουόντων γονέων (Moores, 1996). Επίσης, ο αριθμός των παιδιών που γεννιούνται κωφά είναι σχετικά μικρός, καθώς συνήθως 1 στα 1000 νεογέννητα γεννιέται κωφό (Shein, 1989). Η Λαμπροπούλου (1999: 8-9) λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό απώλειας ακοής των παιδιών κάνει δύο βασικές διακρίσεις:

Ο όρος **παιδική κώφωση** χρησιμοποιείται ειδικά για τις περιπτώσεις της αμφοτερόπλευρης απώλειας της ακοής, στις οποίες η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας είναι σημαντικά δυσχερής, διότι ελάχιστα στοιχεία της ομιλίας (προσωδιακά και μερικά φωνητικά) μπορεί να γίνουν αντιληπτά ακουστικά. Η πρόσληψη και ανάπτυξη της γλώσσας και της ομιλίας σε παιδιά με παιδική κώφωση γίνεται όχι μόνο με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων αλλά και με την βοήθεια συμπληρωματικών οδών (οπτική, απτική) που αποτελούν μέρος του προγράμματος της παρεμβατικής αγωγής. Ο μέσος όρος της απώλειας ακοής στην παιδική κώφωση είναι πάνω από 95dB Επίπεδο Ακοής 3 στις βασικές ηχητικές συχνότητες 500, 1000 και 2000 Hz.

Ο όρος **παιδική βαρηκοΐα** δηλώνει την απώλεια ακοής σε παιδιά, η οποία είναι εκ γενετής ή επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφοτερόπλευρη και ο βαθμός της κυμαίνεται από 25-95dB Επίπεδο Ακοής 1. Όταν η πρωτογενής διάγνωση είναι παιδική βαρηκοΐα και δεν υπάρχουν άλλα προβλήματα, όπως νοητική καθυστέρηση ή νευρολογικές εξελικτικές παθήσεις, τότε έχουμε διαταραχές ή αναστολή στην ανάπτυξη της ομιλίας και της επικοινωνίας με την ομιλούμενη γλώσσα, ανάλογα με τον βαθμό απώλειας της ακοής. Η πρόσληψη και ανάπτυξη της ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων και την ειδική παρεμβατική αγωγή.

Συγκεκριμένα για το παιδικό κοινό, η Tamayo (2017:15) σημειώνει ότι:

Τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες, καθώς έχουν περιορισμένη γνώση του κόσμου και οι αναγνωστικές τους ικανότητες δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Τα παιδιά ξεκινούν να βλέπουν τηλεόραση πριν μάθουν να διαβάζουν και μπορεί να επωφεληθούν από ορισμένες μεθόδους και τεχνικές υποτιτλισμού που τους επιτρέπουν να βελτιώνουν τις αναγνωστικές ικανότητές τους και να αποκτούν

γενικές γνώσεις, καθώς απολαμβάνουν μια σειρά ή μια ταινία. Αυτό ισχύει για όλα τα παιδικά κοινά, αλλά πολύ περισσότερο όταν έχουμε να κάνουμε με παιδικά κοινά με προβλήματα ακοής, καθώς συνήθως χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν πώς να διαβάζουν σωστά και επομένως μπορεί να επωφεληθούν ακόμη περισσότερο από την ύπαρξη υποτίτλων που θα τους προσφέρουν οπτικές λύσεις που ταιριάζουν με τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν και κατανοούν τον κόσμο.

Έτσι, αντιλαμβανόμενοι την αξία των υποτίτλων για το παιδικό μας κοινό και ιδίως για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως είναι απαραίτητο να μελετήσουμε τις ανάγκες του κοινού μας, καθώς μόνο τότε ως υποτιτλιστές θα είμαστε σε θέση να τους παρέχουμε ένα οπτικοακουστικό προϊόν, το οποίο θα μπορούν να κατανοήσουν, να απολαύσουν και μετέπειτα να αποκομίσουν γνώσεις από αυτό.

2.1. Η γλώσσα των Κ/κωφών και βαρήκοων παιδιών

Έχουν γίνει πολλές συζητήσεις και έρευνες αναφορικά με το ποια γλώσσα πρέπει να μαθαίνουν τα κωφά παιδιά, τη νοηματική ή την ομιλούμενη γλώσσα, καθώς και πώς αυτές οι γνώσεις επηρεάζουν την επικοινωνία του παιδιού. Στην παρούσα εργασία δεν θα αξιολογήσουμε τις διάφορες μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από τα κωφά παιδιά, καθώς στόχος μας είναι να κατανοήσουμε πώς τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και όχι να καταλήξουμε στο ποια μέθοδος είναι αποτελεσματικότερη.

Είναι αλήθεια πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής ενδέχεται να έχουν ως πρώτη γλώσσα τους τη νοηματική ή την ομιλούμενη γλώσσα. Ως γλώσσα, σύμφωνα με τον μεγάλο γλωσσολόγο Saussure (1986), νοείται ένα σύστημα σημείων, το οποίο διακρίνεται ανάμεσα σε parole (ομιλία) και langue (γλώσσα). Σύμφωνα με τον Sapir (1921: 7), η γλώσσα αποτελεί μια αμιγώς ανθρώπινη και μη-ενστικτώδη μέθοδο μεταφοράς ιδεών, συναισθημάτων και επιθυμιών με τη βοήθεια των συμβόλων που παράγονται. Παρακάτω εξηγεί πως πολλοί άνθρωποι μπορούν να διαβάσουν χρησιμοποιώντας την όραση, χωρίς να διαθέτουν ακουστική εικόνα του κόσμου.

Πέρα από την ομιλούμενη γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούμε καθημερινά για να επικοινωνήσουμε, υπάρχει και η νοηματική γλώσσα ή αλλιώς sign language. Για πολλά χρόνια η νοηματική γλώσσα δεν αναγνωριζόταν ως γλώσσα, καθώς θεωρούταν ως απομίμηση της ομιλούμενης γλώσσας, και ακόμα και σήμερα πολλοί τη θεωρούν μια φτωχή και εικονική γλώσσα. Η Zárate (2014:120), αναφερόμενη στην ομιλούμενη και τη νοηματική γλώσσα, αναφέρει ότι:

Η ειδοποιός διαφορά της ομιλούμενης και της νοηματικής γλώσσας είναι ο τρόπος μεταφοράς των μηνυμάτων. Οι χρήστες της ομιλούμενης γλώσσας χρησιμοποιούν τον ήχο και τη γλώσσα για να μεταφέρουν το μήνυμά τους, ενώ οι χρήστες της νοηματικής την όραση και τα χέρια αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα για την Ελλάδα, σύμφωνα με το Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (KENΓ):

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.) είναι η φυσική γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα και είναι αναγνωρισμένη και ως η επίσημη γλώσσα τους με νομοθετική ρύθμιση του ελληνικού κοινοβουλίου (ν.2817/2000). Το γεγονός ότι η Ε.Ν.Γ. αποτελεί την γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα δεν σημαίνει ότι απεικονίζει την ελληνική γλώσσα ή ότι προέρχεται από αυτήν. Αντίθετα, πρόκειται για ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα με δικούς της κανόνες και δικό της συντακτικό και όχι παντομίμα ή συμβολική γλώσσα. Η Ε.Ν.Γ. είναι οπτικο-κινησιακή γλώσσα, δηλαδή βασίζεται στην κίνηση των χεριών, στην στάση ή την κίνηση του σώματος καθώς και στις εκφράσεις του προσώπου για να αποδώσει ένα νόημα. Διαθέτει λεκτικές και συντακτικές δομές για να εκφράσει οποιοδήποτε αφηρημένη έννοια. Βασικό συστατικό της Ε.Ν.Γ. είναι οι χειρομορφές. Η χειρομορφή είναι το σχήμα που παίρνει η παλάμη καθώς και η διάταξη των δαχτύλων τα οποία σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό της παλάμης, την κίνηση του χεριού, την έκφραση του προσώπου, τη στάση και κίνηση του σώματος και τη θέση της χειρομορφής (πάνω στο σώμα ή στον χώρο), μπορεί να αποδώσει κάθε νόημα.

Υπάρχει, βέβαια, και η περίπτωση ένα κωφό παιδί να μάθει δύο γλώσσες, και την ομιλούμενη και τη νοηματική γλώσσα, ειδικά αν το παιδί αυτό έχει γεννηθεί σε οικογένεια ακουόντων. Η Petitto (1994) υποστηρίζει ότι τα ακούοντα παιδιά που έχουν πρόσβαση τόσο στη νοηματική όσο και στην προφορική γλώσσα από τη γέννησή τους, αποκτούν και τις δύο γλώσσες με τον ίδιο ρυθμό, κι επίσης με τον ίδιο τρόπο που τα άλλα παιδιά αποκτούν δύο ομιλούμενες γλώσσες. Ωστόσο, η Neves (2005: 93) επισημαίνει ότι η μόνη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής ενδέχεται να μην επεξεργάζονται την προφορική γλώσσα με τη χρήση της ακοής αλλά χρησιμοποιώντας την όραση, με αποτέλεσμα η γλώσσα γίνεται πιο οπτική από τη στιγμή που μεταφέρεται μέσω νοημάτων. Έτσι, τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν διαφέρουν με τους ακούοντες όσον αφορά τις ικανότητες εκμάθησης της γλώσσας.

2.1.1. Η κατάκτηση της γλώσσας

Είναι γενικά αποδεκτό πως η γλωσσική ανάπτυξη των Κ/κωφών και βαρήκοων παιδιών ακολουθεί μια παρόμοια διαδικασία με αυτή των ακουόντων παιδιών με την εξής προϋπόθεση: πρέπει να έχουν πρόσβαση στη γλώσσα που μαθαίνουν. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να βλέπουν μια γλώσσα, στην περίπτωση που μαθαίνουν μια νοηματική γλώσσα, ή, με τη βοήθεια ακουστικών βοηθημάτων και βοηθητικών συσκευών ακοής, να είναι σε θέση να ακούσουν στο μεγαλύτερο ή σε όλο της το εύρος μια ομιλούμενη γλώσσα. Αναφορικά με αυτό ο Knoors (2016: 21) αναφέρει ότι:

Αν ένα μωρό που δεν διαθέτει ακοή γεννηθεί σε μια οικογένεια Κωφών που νοηματίζουν, η ανάπτυξη της γλώσσας ξεκινά αμέσως μετά τη γέννα, όταν το μωρό είναι σε θέση να κατανοήσει τα νοήματα με την αφή και αργότερα και με την όραση, καθώς το σύστημα αυτό συνεχώς εξελίσσεται τους πρώτους μήνες της ζωής του. Στην περίπτωση, όμως, που οι γονείς δεν χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα, η ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού ενδέχεται να καθυστερήσει σημαντικά, καθώς το παιδί δεν έχει καθόλου ή έχει περιορισμένη πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα των γονιών.

Οι Stewart και Clarke (2003: 33), αναφερόμενοι στα πρώτα πέντε χρόνια από τη γέννηση ενός παιδιού, σημειώνουν ότι:

Τα παιδιά κάνουν σημαντική πρόοδο στη χρήση της γλώσσας. Τα πρώτα τους χρόνια ξεκινούν με τη μη λεκτική επικοινωνία (εκφράσεις του προσώπου, γλώσσα του σώματος, ήχοι, χειρονομίες, οπτική επαφή) και μετά προχωρούν στην ομιλούμενη (ή τη νοηματική) γλώσσα. Αν και τα μωρά δεν λένε την πρώτη τους λέξη μέχρι τα πρώτα τους γενέθλια ή λίγο πιο μετά από αυτά, αρχίζουν να γνωρίζουν τη γλώσσα σχεδόν αμέσως μετά τη γέννησή τους.

Επίσης, προσθέτουν (ό.π., 30) πως, αν το παιδί δεν μάθει να χειρίζεται την ομιλούμενη ή τη νοηματική γλώσσα μέχρι την ηλικία των δέκα ή των δώδεκα ετών, τότε δεν θα καταφέρει να μάθει καμία γλώσσα επαρκώς.

Επιπλέον, η Lorenzo (2010a: 124) προσθέτει πως:

Τα Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά δεν λαμβάνουν τα ερεθίσματα της ομιλούμενης γλώσσας όπως τα ακούοντα παιδιά, όταν βρίσκονται στην κοιλιά της μητέρας

τους και κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς δεν εκτίθενται συνεχώς σε συζητήσεις, ήχους στον δρόμο κλπ.

Σύμφωνα με τους Stewart και Clarke (2003: 41), η γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες:

- **Βαθμός της απώλειας ακοής.** Ορισμένα βαρήκοα παιδιά (ή παιδιά με ήπια ή μέτρια απώλεια ακοής) ενδέχεται να επωφεληθούν σημαντικά από τα ακουστικά βοηθήματα και να μάθουν μια ομιλούμενη γλώσσα. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι ακόμα και με τη χρήση ακουστικών βοηθημάτων θα είναι σε θέση όλα τα βαρήκοα παιδιά να επεξεργαστούν επαρκώς τους ήχους της ομιλίας και να γίνουν καλοί χρήστες της ομιλούμενης γλώσσας εγκαίρως. Άλλα παιδιά με σοβαρή ή πολύ σοβαρή απώλεια ακοής μπορεί να επωφεληθούν σε μεγαλύτερη βαθμό, εάν μάθουν μια νοηματική γλώσσα από μικρή ηλικία.
- **Ηλικία εμφάνισης της κώφωσης.** Τα προγλωσσικά κωφά παιδιά είτε γεννιούνται κωφά είτε χάνουν την ακοή τους πριν μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, ενώ τα μεταγλωσσικά κωφά παιδιά χάνουν την ακοή τους αφού έχουν αρχίσει ήδη να μιλούν ή ακόμα και να διαβάζουν και να γράφουν. Συνήθως, για τη δεύτερη κατηγορία παιδιών είναι πιο εύκολο να μάθουν μια ομιλούμενη γλώσσα.
- **Αιτίες εμφάνισης.** Ορισμένες αιτίες πρόκλησης της κώφωσης ενδέχεται να προκαλέσουν νευρολογικές βλάβες ή την εμφάνιση άλλων αναπηριών.
- **Χρόνος διάγνωσης της απώλειας ακοής.** Τα μωρά των οποίων η απώλεια ακοής εντοπίζεται σε πρώιμο στάδιο τείνουν να μαθαίνουν τη γλώσσα καλύτερα από αυτά στα οποία η διάγνωση γίνεται σε μεταγενέστερο στάδιο. Όσο πιο νωρίς γίνεται η διάγνωση της απώλειας ακοής τόσο πιο σύντομα λαμβάνονται αποφάσεις όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας που θα επιλεγεί και τη στήριξη που θα παραχθεί στους γονείς.
- **Ικανότητα παιδιού και γονέα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.** Οποιοσδήποτε τρόπος επικοινωνίας κι αν χρησιμοποιείται από τους γονείς και τα παιδιά πρέπει να είναι αποτελεσματικός.
- **Η κατάσταση ακοής των γονιών.** Οι ακούοντες γονείς συνήθως προτιμούν να χρησιμοποιούν την ομιλία ως το κύριο μέσο επικοινωνίας με το κωφό παιδί, ενώ οι κωφοί γονείς συνήθως προτιμούν να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα.
- **Αποδοχή της κώφωσης του παιδιού από την πλευρά των γονιών.** Οι γονείς που αποδέχονται την κώφωση του παιδιού τους πιο εύκολα ασχολούνται με την ανατροφή του παιδιού τους απ' ό,τι οι γονείς που βρίσκονται σε άρνηση, οι οποίοι αρνούνται να προβούν σε ορισμένες προσαρμογές για το παιδί τους σε ζητήματα όπως ο τρόπος επικοινωνίας ή η ανάγκη για οπτικές πληροφορίες.

Συνεπώς, αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση της ανάγνωσης είναι η γλωσσική ετοιμότητα και συγκεκριμένα η ύπαρξη μίας τουλάχιστον γλώσσας, μέσα από την οποία το παιδί μπορεί να επικοινωνεί με το περιβάλλον του (Λαμπροπούλου, 2004: 23). Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα κωφά παιδιά δεν είναι απλώς ακούοντα παιδιά που δεν διαθέτουν ακοή (Knoors και Marschark, 2014).

2.2. Κώφωση και ανάγνωση

Αφού, λοιπόν, ένα παιδί έχει μάθει να επικοινωνεί και έχει αναπτύξει τις γλωσσικές του ικανότητες, τότε επέρχεται ο γραμματισμός. Πρόκειται για μια ευρεία, πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν αναφέρεται απλώς στον αλφαριθμητισμό, καθώς ο γραμματισμός, δηλαδή η ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, είναι μια ικανότητα που πλάθεται στα πλαίσια της οικογένειας, της κοινωνίας αλλά κυρίως μέσα από την εκπαίδευση (Μητσικοπούλου, 2001).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένα συστατικό στοιχείο του γραμματισμού είναι η ικανότητα της ανάγνωσης. Τι είναι, όμως, η ανάγνωση; Ο Πόρποδας (2002: 39, 45-46) προσδιορίζει την ανάγνωση ως εξής:

Πρόκειται για τη μετάφραση ή την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και τη μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα περιλαμβάνοντας δύο πολύ βασικές, ανεξάρτητες αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. [...] Η πρώτη λειτουργία, η αποκωδικοποίηση, περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών – οπτικών συμβόλων τα οποία αποτελούν τον γραπτό κώδικα και σε δεύτερη φάση τη μετάφραση αυτών των συμβόλων σε φωνολογική παράσταση. [...] Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία (μετά την αποκωδικοποίηση) προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης.

Συνεπώς, αυτές οι δύο λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελούν τις δύο βασικές διεργασίες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Επιπλέον, η ανάγνωση προϋποθέτει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο, καθώς ο αναγνώστης ‘φέρει’ προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες που διαμορφώνουν τις τοποθετήσεις και τις προσδοκίες του από το κείμενο (Λαμπροπούλου, 2004: 18). Οι Stewart και Clarke (2003: 140) ορίζουν την ανάγνωση ως μια δραστηριότητα κατά την οποία ο αναγνώστης ακολουθεί μια σειρά από γράμματα, σύμβολα και χαρακτήρες που κατανέμονται με μια συγκεκριμένη σειρά και τα μεταφράζει σε λέξεις, φράσεις και προτάσεις που έχουν μια συγκεκριμένη σημασία γι’ αυτόν. Έτσι, η ανάγνωση αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη λειτουργία διαφόρων μηχανισμών. Οι παράγοντες που είναι απαραίτητοι για την επιτυχή ανάγνωση ενός κειμένου κατά την Schirmer (2000) είναι οι εξής:

- οι προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη και οι εμπειρίες του που συμπεριλαμβάνουν τη συνολική κατανόηση και συνείδηση του κόσμου
- οι ειδικές γνώσεις του πάνω στο συγκεκριμένο θέμα
- η προηγούμενη εξοικείωσή του με το ύφος του συγγραφέα
- η ικανότητά του να κατανοεί το συντακτικό και τη γραμματική καθώς και
- η ικανότητά του να αποκωδικοποιεί τις λέξεις.

Η Neves (2005: 97), βασιζόμενη στην έρευνα του Anderson (1981), καταλήγει στο εξής συμπέρασμα:

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις έννοιες (που αποτελεί και στο βασικό σκοπό της ανάγνωσης) απαιτείται εμπειρική, γνωστική και γλωσσική αλληλεπίδραση: ο αναγνώστης οφείλει να διαθέτει εκ των προτέρων γνώση του θέματος, να έχει την ικανότητα να συσχετίζει τις καινούργιες με τις ήδη γνωστές

πληροφορίες, καθώς και να ενσωματώνει και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες σε επίπεδο λέξης, φράσης, πρότασης και παραγράφου, και, τέλος, να είναι σε θέση να προβληματίζεται και να εξάγει συμπεράσματα μέσω της ανάγνωσης. Ωστόσο, όλες αυτές οι ικανότητες δεν είναι έμφυτες, καθώς πρέπει να διδαχθούν στον αναγνώστη και να βελτιώνονται συνεχώς, προκειμένου να μπορεί ο ίδιος να διαβάσει ένα κείμενο και να το κατανοήσει. Έτσι, μετά την ανάγνωση και επομένως την αποκωδικοποίηση του μηνύματος επέρχεται η κατανόηση.

Η κατανόηση του κειμένου, ως αποτέλεσμα της ανάγνωσης, αποτελεί μια επιπλέον σύνθεση διαδικασία που οι Carroll κ.ά. (Πόρποδας, 2002: 408) περιγράφουν ως εξής:

Όταν κατανοείς το μήνυμα μιας πρότασης, δεν έχεις απλώς αναγνωρίσει τις λέξεις που απαρτίζουν την πρόταση, αλλά έχεις ερμηνεύσει τις λέξεις με βάση τη γραμματική μορφή τους και συνεπώς έχεις κατανοήσει και τη γραμματική λειτουργία τους. Ακόμα, έχεις αναγνωρίσει τη συντακτική δομή της πρότασης και τον ρόλο της κάθε λέξης σε αυτή και έχεις κατανοήσει το σημασιολογικό της περιεχόμενο. Επιπλέον, είναι πιθανό να επιχειρείς να αξιολογήσεις τις πληροφορίες που αναφέρονται στην πρόταση, δηλαδή κατά πόσο αυτές είναι αληθείς, έγκυρες και σημαντικές, συγκρίνοντας τις με τις γνώσεις που έχεις. Τέλος, με βάση αυτά που διάβασες, είναι δυνατόν να οδηγηθείς στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία απέχουν αρκετά από το περιεχόμενο της πρότασης που διάβασες. Συνεπώς, η ανάγνωση μιας πρότασης μπορεί να σε οδηγήσει στη διαμόρφωση συλλογισμών και σκέψεων.

Στα πλαίσια της ανάγνωσης, ξεχωρίζουν δύο βασικά μοντέλα ανάγνωσης, το top-down και το bottom-up (Stewart and Clarke, 2003: 139):

- **Bottom-up** (από κάτω προς τα πάνω) μοντέλο: Ο αναγνώστης πρώτα αναγνωρίζει τα γράμματα (bottom), μετά τις συλλαβές και στο τέλος καταλήγει στην κατανόηση του κειμένου (up). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το νόημα του κειμένου έγκειται μέσα στο κείμενο και, προκειμένου να έχει πρόσβαση στο νόημα, ο αναγνώστης πρέπει να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις.
- **Top-down** (από πάνω προς τα κάτω) μοντέλο: Το εν λόγω μοντέλο εστιάζει σημαντικά στη γνώση που διαθέτει ήδη ο αναγνώστης (top) που του επιτρέπει να εξάγει συμπεράσματα και να κάνει υποθέσεις αναφορικά με το νόημα του κειμένου, και να συνεχίσει μετά προς τα κάτω στις λέξεις (down), για να επιβεβαιώσει τις υποθέσεις του ή να δημιουργήσει νέες.

Σχετικά με τα μοντέλα ανάγνωσης και τον υποτιτλισμό, η Zárate (2014: 135) διαπιστώνει ότι:

Στην περίπτωση των υποτίτλων, τα παιδιά καλούνται να επιστρατεύσουν όλες τις στρατηγικές ανάγνωσης, όπως τις γνώσεις που έχουν για το πρόγραμμα και τους χαρακτήρες, τις εικόνες, τη γλώσσα. Η διαδικασία αποκωδικοποίησης που απαιτείται κατά το μοντέλο ανάγνωσης bottom-up για τη συσχέτιση των ήχων με τα γράμματα απαιτεί περισσότερη προσπάθεια και δεν φαίνεται να συνάδει με την ανάγνωση των υποτίτλων που είναι από τη φύση τους πιο άμεσοι και συνεχώς εμφανίζονται και εξαφανίζονται από την οθόνη. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο κατανόησης του κειμένου από τον

θεατή, καθώς δεν μπορεί να καθορίσει τον ρυθμό ανάγνωσης του οπτικοακουστικού κειμένου, σε αντίθεση με τα γραπτά κείμενα όπου ο αναγνώστης μπορεί να τα διαβάσει με τον δικό του ρυθμό και να επιστρέψει σε μια σελίδα ανά πάσα στιγμή. Επομένως, το μοντέλο ανάγνωσης top-down είναι πιο πιθανό να εφαρμοστεί κατά την ανάγνωση των υποτίτλων, καθώς η ανάγνωση τους δεν αποτελεί παρά μόνο μία από τις διαδικασίες για την αποκρυπτογράφηση του διασημειωτικού συνόλου. Η εξοικείωση με το πρόγραμμα, η γνώση των χαρακτήρων, και φυσικά η κατανόηση των υποτίτλων και φυσικά η κατανόηση των υποτίτλων, τοποθετημένοι στις κινούμενες εικόνες, όλα αυτά μαζί συνεισφέρουν στην κατανόηση των οπτικοακουστικών προγραμμάτων.

2.3. Προκλήσεις και Δυσκολίες

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά με προβλήματα ακοής παρουσιάζουν καθυστερημένη ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων τους σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και γνώση αφηρημένων εννοιών, ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν περιορισμένη γνώση του συντακτικού και των γραμματικών κανόνων (Zárate, 2010: 162). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί ότι ο μέσος κωφός μαθητής αποκομίζει μόνο κατά το ένα τρίτο μαθησιακές δεξιότητες από κάθε σχολική χρονιά (Wolk και Allen, 1984), καθώς και ότι ο μέσος κωφός έφηβος έχει αναγνωστική ικανότητα 9 χρόνων. Αυτό σημαίνει ότι το 50% από τα κωφά παιδιά που αποφοιτούν από το σχολείο έχουν χαμηλότερη αναγνωστική ικανότητα από έναν εννιάχρονο ακούοντα μαθητή (Ogden, 1998). Οι Quigley και Paul (1984:109) σημειώνουν πως συνήθως ένα παιδί με προβλήματα ακοής είναι πιθανόν να ξεκινήσει να διαβάζει χρησιμοποιώντας τις γενικές ικανότητες ανάγνωσης της γλώσσας που διαθέτει, οι οποίες, όμως, δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, ως αποτέλεσμα των εμπειρικών, των γνωστικών και των γλωσσικών ελλείψεων.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μαθησιακών δυσκολιών που ενδέχεται να έχουν και διαφορετική αιτία πρόκλησης, πέρα από την απώλεια ακοής, όπως για παράδειγμα ο αυτισμός. Οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται εύστοχα από την Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ, το 1988, όπως παρατίθενται στον Πόρποδα (2003: 329-330):

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων».

Η Λαμπροπούλου (2004: 16) θίγει και ένα ακόμα ζήτημα που καθορίζει την ανάπτυξη της γλώσσας σημειώνοντας πως:

Τα περισσότερα κωφά παιδιά έρχονται σε ελάχιστη επαφή με την ελληνική γλώσσα, πριν εισέλθουν στο σχολείο. Τα μικρά κωφά παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες σ' ένα λιγότερο φυσικό περιβάλλον από αυτό των ακουόντων. Το πρόβλημα της ακοής δεν επιτρέπει την πρόσληψη ούτε των βασικών δομών του προφορικού λόγου, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της δικής τους γλώσσας. Έτσι, μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν χωρίς τη μακρόχρονη εξοικείωση που έχουν τα ακούοντα παιδιά με την ελληνική γλώσσα.

Όπως επισημαίνει και η Zárate (2014: 130):

Μια βασική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με προβλήματα ακοής και τα ακούοντα παιδιά είναι ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής δέχονται μόνο οπτικά ερεθίσματα κατά τη διαδικασία εκμάθησης της προφορικής γλώσσας, ενώ τα ακούοντα παιδιά λαμβάνουν επιπλέον ακουστικά ερεθίσματα, τα οποία ενδέχεται να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην ταχύτητα ανάγνωσης. [...] Όταν η ακοή συνοδεύεται από την ακουστική αλληλεπίδραση με τους ενήλικες, η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας γίνεται πιο εύκολη και πιο δημιουργική για τα παιδιά.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η ανάγνωση δεν είναι πρωτίστως μια οπτική διαδικασία, αλλά ενσωματώνει τόσο οπτικά όσο και ακουστικά στοιχεία. Η Zárate (ό.π., 144) προσθέτει παρακάτω ότι:

Τα ακούοντα παιδιά καλούνται να διαβάσουν μια γλώσσα, αφού πρώτα έχουν αποκτήσει γνώση του λεξιλογίου και της γραμματικής της. Αυτές οι γνώσεις τα βοηθούν να αναμένουν, να κατανοούν και να προβλέπουν τις πληροφορίες που κωδικοποιούνται στη γραπτή γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά με προβλήματα ακοής καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα προκειμένου να γνωρίσουν τη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι ταυτοχρόνως διαβάζουν για να μάθουν αλλά και μαθαίνουν να διαβάζουν.

Το γεγονός αυτό συνδέεται με αυτό που ήδη αναφέραμε πριν, ότι δηλαδή τα παιδιά με πρόβλημα ακοής δεν λαμβάνουν ακουστικά ερεθίσματα παρά μόνο οπτικά. Σε γενικές γραμμές, από διάφορες έρευνες (Silverman-Dresner και Guilfoyle 1972, Myklebust 1964) προκύπτει πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες ανάγνωσης, και πιο συγκεκριμένα παρουσιάζουν δυσκολίες αναφορικά με την κατανόηση περίπλοκων συντακτικών δομών και αφηρημένων εννοιών. Ειδικότερα, όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής όταν διαβάζουν ένα κείμενο, η Λαμπροπούλου (2004: 20) μεταξύ άλλων αναφέρει πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες κατανόησης ως προς τα παρακάτω:

- Πολυσημία των λέξεων (συνώνυμα, αντίθετα)
- Αφηρημένες έννοιες, όπως οι λέξεις δημοκρατία και ελευθερία
- Προτάσεις που ξεφεύγουν από την τυπική μορφή: Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο, και επιπροσθέτως δευτερεύουσες προτάσεις
- Ρήματα και χρόνοι που εναλλάσσονται μέσα στο κείμενο, καθώς είναι πιο εξοικειωμένα με τους χρόνους Ενεστώτα, Μέλλοντα και Αόριστο.
- Ιδιωματισμοί, μεταφορές, ειρωνεία και χιούμορ.

Επιπλέον, ο Traxler (2002) εντοπίζει τις παρακάτω δυσκολίες:

- Σωστή χρήση της άρνησης
- Ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν με επίρρημα, επιρρηματική πρόταση ή δευτερεύουσα πρόταση
- Χρήση περιφραστικών χρόνων, όπου περιλαμβάνει και τη χρήση βοηθητικών ρημάτων

- Χρήση επιρρηματικών προτάσεων, και ιδιαίτερα αναφορικών προτάσεων
- Χρήση αντωνυμιών
- Χρήση παθητικής φωνής

Το 2009, διεξήχθη μια έρευνα στο Γυμνάσιο Κωφών και Βαρήκοων Αγίας Παρασκευής και στο Γυμνάσιο Γαλατά (Μαλαβέτα, 2009), όπου συμμετείχαν 11 και 23 μαθητές, και ακούοντες μαθητές και μαθητές με προβλήματα ακοής. Από αυτούς ζητήθηκε να διαβάσουν προσεκτικά ένα κείμενο, ώστε να καταλάβουν τη συνοχή/συνεκτικότητα του και να εντοπίσουν ασαφή στοιχεία. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο κατανοούν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου και συγκρατούν πληροφορίες από ένα κείμενο προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Διαπιστώθηκε ότι οι κωφοί μαθητές έχουν χαμηλότερο επίπεδο ανάγνωσης από τους ακούοντες. Η ερευνήτρια αναφέρει συγκεκριμένα ότι (ό.π., 2009):

Οι κωφοί μαθητές εξετάστηκαν στη συνοχή του κειμένου. Από τους 11 Κωφούς μαθητές, πέντε κατάφεραν να καταλάβουν τις προτάσεις που δεν ταίριαζαν στο κείμενο και έξι δεν κατάλαβαν καθόλου τη συνοχή του κειμένου. Η ηλικία ή τα χρόνια εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζει την προσεκτική ανάγνωση των μαθητών, αφού κανένας από τη Α΄ Γυμνασίου δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά σε αυτή την ερώτηση, ενώ όλοι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου κατάφεραν να απαντήσουν με επιτυχία.

Επιπλέον (ό.π., 2009), όταν ζητήθηκε από τους μαθητές με προβλήματα ακοής να εντοπίσουν τις προτάσεις που δεν ταίριαζαν νοηματικά με το υπόλοιπο κείμενο, αυτοί δεν κατάφεραν να τις εντοπίσουν, υποδεικνύοντας ότι ίσως τελικά οι κωφοί αναγνώστες να μην διαβάζουν τόσο προσεκτικά, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τη συνοχή του κειμένου που διαβάζουν. Τα αποτελέσματα των ακουόντων ήταν διαφορετικά, καθώς 18 στους 23 μαθητές κατάφεραν να απαντήσουν σωστά και να υπογραμμίσουν τις προτάσεις που δεν ταίριαζαν στο κείμενο. Τέλος, μελετήθηκε η ικανότητα των μαθητών να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης. Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις με τις πληροφορίες που είχαν συγκρατήσει από το κείμενο, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο κείμενο. Η διαδικασία αυτή δυσκόλεψε τόσο τους ακούοντες όσο και τους κωφούς μαθητές, με τους ακούοντες μαθητές να παρουσιάζουν λίγο καλύτερα αποτελέσματα. Η ερευνήτρια (ό.π., 2009) του συγκεκριμένου πειράματος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι:

Οι κωφοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην ανάγνωση και ιδιαίτερα στην κατανόηση ενός κειμένου. Ακόμα, έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους ακούοντες. Ειδικότερα, οι κωφοί μαθητές δυσκολεύονται αρκετά να διαβάσουν με προσοχή ένα κείμενο, να κατανοήσουν την κεντρική του ιδέα και να συγκρατήσουν πληροφορίες από αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κωφοί μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους της Α΄ τάξης. Αυτό δείχνει ότι τα κωφά παιδιά ίσως να χρειάζονται περισσότερο χρόνο και εκπαίδευση προκειμένου να κατακτήσουν την ανάγνωση και να αρχίσουν να κατανοούν ένα κείμενο.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω που θίξαμε, καταλαβαίνουμε πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής αναπτύσσουν τις γλωσσικές και τις αναγνωστικές τους ικανότητες με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι τα ακούοντα παιδιά. Γι' αυτό τον λόγο είναι πολύ σημαντικό να έχουμε υπόψη μας πως οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά με

προβλήματα ακοής μπορούν να αποφευχθούν αν τα προμηθεύσουμε με τα κατάλληλα εργαλεία και βοηθήματα και τα καθοδηγήσουμε από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, με όποια μέθοδο και τρόπο επικοινωνίας επιλέξουν οι γονείς και τα ίδια.

2.3.1 Προκλήσεις ως προς την ανάγνωση οπτικοακουστικών κειμένων

Όσα αναφέραμε μέχρι στιγμής αφορούν κυρίως την ανάγνωση γραπτών κειμένων, καθώς τα περισσότερα πειράματα που έχουν γίνει αφορούν τις αναγνωστικές ικανότητες μαθητών με προβλήματα ακοής γραπτών κειμένων. Ωστόσο, οφείλουμε να κάνουμε σε αυτό το σημείο μια σημαντική παρατήρηση. Το οπτικοακουστικό κείμενο, το οποίο ξεφεύγει από τα όρια του γραπτού κειμένου, θέτει μια επιπλέον πρόκληση. Εξηγήσαμε ήδη στην προηγούμενη ενότητα πως το οπτικοακουστικό κείμενο αποτελεί ένα κράμα ακουστικών λεκτικών, ακουστικών μη λεκτικών, οπτικών λεκτικών και οπτικών μη λεκτικών στοιχείων.

Όταν βλέπουμε ένα οπτικοακουστικό πρόγραμμα, σε αντίθεση με όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο, χρειάζεται να διαβάζουμε με ένα συγκεκριμένο ρυθμό και δεν έχουμε τη δυνατότητα να σταματάμε ή να πηγαίνουμε πίσω σε προηγούμενες πληροφορίες. Όπως σημειώνει η Zárate (2010: 163) η ανάγνωση των υποτίτλων, σε αντίθεση με την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου, αποτελεί μια συμπληρωματική εργασία που τα παιδιά επιτελούν, προκειμένου να κατανοήσουν το οπτικοακουστικό προϊόν. Αναφερόμενη παρακάτω στη δυαδική θεωρία κωδικοποίησης (dual coding theory) των Díaz Cintas και Fernández Cruz, σύμφωνα με την οποία τα βίντεο με υποτίτλους υποχρεώνουν τους θεατές να επεξεργαστούν το ίδιο μήνυμα τρεις φορές, εξ' ου και οι περισσότερες πιθανότητες να καταφέρουν να συγκρατήσουν λέξεις, φράσεις και την ορθογραφία τους, η Zárate (2010: 168) υποστηρίζει πως:

Στα πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, αυτά τα τρία στοιχεία αναφέρονται στην εικόνα, τον ήχο και τους υπότιτλους. Στα πλαίσια, όμως, του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους, αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά επεξεργάζονται το ίδιο μήνυμα δύο φορές, μέσω των μη λεκτικών στοιχείων (εικόνες) και μέσω των λεκτικών στοιχείων (υπότιτλοι).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον τρόπο που διαβάζουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής τους υπότιτλους, η Zárate (2008: 2) παρατηρεί πως:

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής χρειάζεται να είναι πιο «ενεργά» από τα ακούοντα παιδιά, όταν βλέπουν ένα πρόγραμμα με υπότιτλους, κι αυτό γιατί ενώ τα ακούοντα παιδιά έχουν «πρόσβαση» στα τηλεοπτικά προγράμματα μέσω του οπτικού και του ακουστικού καναλιού, τα παιδιά με προβλήματα ακοής, έχοντας λίγη ή καθόλου πρόσβαση στο ακουστικό κανάλι, βασίζονται στους υπότιτλους προκειμένου να ακολουθήσουν το πρόγραμμα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με προβλήματα ακοής χρειάζεται να επιτελέσουν μια επιπλέον λειτουργία, δηλαδή να διαβάσουν τους υπότιτλους, για να αποκτήσουν τις ίδιες πληροφορίες που αποκτούν τα ακούοντα παιδιά μέσω της ακοής. Η πιο προφανής ικανότητα που χρειάζεται να έχουν τα κωφά παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν ένα παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα είναι η ανάγνωση.

Έχοντας αναλύσει τον τρόπο που μαθαίνουν να χειρίζονται τη γλώσσα τα παιδιά με προβλήματα ακοής και τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την ανάγνωση, στο επόμενο κεφάλαιο θα εστιάσουμε στον υποτιτλισμό για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά και θα δούμε πώς τρεις παράμετροι, το λεξιλόγιο, το συντακτικό και η ταχύτητα ανάγνωσης μπορούν να προσαρμοστούν πάντα με γνώμονα τις ανάγκες αυτών των παιδιών και σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, για να τους προσφέρουμε κατανοητούς και προσβάσιμους υπότιτλους.

Κεφάλαιο 3

Αναγνωσιμότητα των υποτίτλων για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε τους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη της βέλτιστης αναγνωσιμότητας των υποτίτλων. Η προσεκτική επιλογή των λέξεων, η διάρθρωση των προτάσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ξεκάθαρο το νόημά τους, και τέλος ο επαρκής χρόνος ανάγνωσης που θα επιλέξουμε να δώσουμε στο κοινό μας είναι όλα στοιχεία που συνδέονται μεταξύ τους και βοηθούν στο να γίνουν κατανοητοί οι υπότιτλοί μας. Αν, για παράδειγμα, οι υπότιτλοι περιέχουν λανθασμένα σημεία στίξης ή ακόμα αν έχουμε «φορτώσει» τον υπότιτλό μας με πολλή πληροφορία, χωρίς να δώσουμε τον απαραίτητο χρόνο στο κοινό μας να τον επεξεργαστεί και παράλληλα να δει το οπτικοακουστικό πρόγραμμα, τότε αυτό που θα καταφέρουμε θα είναι να αποστρέψουμε το κοινό μας από τον υποτιτλισμό και επομένως να χαθεί η χρησιμότητά του. Γι' αυτό τον λόγο, προκειμένου να δημιουργούμε υπότιτλους για το κοινό μας, και στην περίπτωση μας τα παιδιά με προβλήματα ακοής, που θα είναι προσβάσιμοι, δηλαδή κατανοητοί και ευανάγνωστοι, θα πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας και να σεβόμαστε τις βασικές αρχές του υποτιτλισμού, όπως συνοψίζονται από τον Gambier (2018: 55):

- Αποδοχή (Acceptability): σχετίζεται με τους γλωσσικούς κανόνες, τις υφολογικές επιλογές, τα ρητορικά σχήματα και την ορολογία.
- Ευκρίνεια (Legibility): σχετίζεται με τη γραμματοσειρά, τη θέση και την ταχύτητα των υποτίτλων.
- Αναγνωσιμότητα (Readability): ορίζεται σε σχέση με την ταχύτητα ανάγνωσης, τις συνήθειες ανάγνωσης, την πολυπλοκότητα του κειμένου, το σημασιολογικό φορτίο, τις αλλαγές πλάνων, την ταχύτητα των διαλόγων κ.ά.
- Συγχρονισμός (Synchronization): ορίζεται στα πλαίσια της μεταγλώττισης ως ο συγχρονισμός της ομιλίας με τις κινήσεις του στόματος, δηλαδή αυτών που λέγονται με αυτά που φαίνονται στις εικόνες κ.ά.
- Σχετικότητα (Relevance): έχει να κάνει με ποιες πληροφορίες μεταφέρονται, διαγράφονται, προστίθενται ή διασαφηνίζονται, με σκοπό να μην αυξηθεί η γνωστική προσπάθεια που απαιτείται κατά την ανάγνωση ή την ακρόαση.

Έτσι, κατά τη δημιουργία των υποτίτλων μας υπάρχουν ορισμένοι παράμετροι που οφείλουμε να σεβόμαστε. Ιδιαίτερα για το παιδικό κοινό, το οποίο δεν έχει αναπτύξει πλήρως τις γνώσεις του, και ειδικά τις γλωσσικές του γνώσεις, οφείλουμε να είμαστε επιπλέον προσεκτικοί και να δημιουργούμε υποτίτλους με ολοκληρωμένο νόημα, χωρίς ορθογραφικά λάθη και ασάφειες. Εξάλλου, όπως αναφέρει η Neves (2005: 131):

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι υπότιτλοι μπορούν να αποτελέσουν για τους θεατές εργαλείο βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων τους, καθώς μπορεί να τους βοηθήσουν να εξασκηθούν και να καταστήσουν την ανάγνωση μια διαδικασία πιο εύκολη και ευχάριστη, έχοντας έτσι ως αποτέλεσμα τη γενικότερη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας και της επικοινωνίας.

Ας εστιάσουμε, λοιπόν, σε τρεις παράγοντες συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο, το συντακτικό και την ταχύτητα ανάγνωσης, οι οποίοι μπορούν να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία της ανάγνωσης και της κατανόησης.

3.1. Λεξιλόγιο

Έρευνες έχουν δείξει ότι το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους παράγοντες που προκαλεί τα πιο σοβαρά προβλήματα κατά την διαδικασία της ανάγνωσης (Paul και Quigley, 1984). Συγκεκριμένα, έχει υπολογιστεί (Stern, 2001) πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής που ξεκινούν το σχολείο στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών διαθέτουν 500 λέξεις, σε αντίθεση με τις 3.000 με 5.000 λέξεις που γνωρίζουν τα ακούοντα παιδιά (στη Zárate, 2010: 165). Το πρώτο πράγμα που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι η εισαγωγή νέων λέξεων στους υποτίτλους μας, οι οποίες ενδέχεται να μην είναι γνωστές στο παιδικό κοινό. Οι Baker κ.ά. (1984) σημειώνουν πως:

Η πρόσβαση συνεπάγεται με την εισαγωγή νέων λέξεων στο κοινό. Αυτό μπορεί να γίνει, από γλωσσική άποψη, με το να χρησιμοποιούμε απλές συντακτικές δομές με βάση το συγκεκριμένο, ή ακόμα και, αν κρίνεται απαραίτητο, με το να εξηγούμε τη λέξη ή τη φράση από πριν, δίνοντας παράλληλα περισσότερο χρόνο στους θεατές για να προλάβουν να τη διαβάσουν.

Η πρόταση αυτή των ερευνητών συμφωνεί και με την άποψη του Marschark (1993) ότι, δηλαδή, πρέπει να συμπεριλαμβάνονται νέες λέξεις, για να διευρύνεται το λεξιλόγιο των παιδιών. Ωστόσο, η Neves (2009: 162) επισημαίνει ότι:

Το δύσκολο λεξιλόγιο πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και μόνο όταν υπάρχει επαρκής χρόνος για την επεξεργασία του νοήματος, χωρίς αυτό, βέβαια, να σημαίνει ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν το περίπλοκο λεξιλόγιο.

Στην περίπτωση που οι υπότιτλοι περιλαμβάνουν λέξεις που δεν απαντώνται συχνά, οι Baker κ.ά. (1984: 37) υποστηρίζουν ότι μπορούμε να κάνουμε αλλαγές, καθώς οι ασυνήθιστες λέξεις ενδέχεται να απαιτούν περισσότερο χρόνο για να διαβαστούν σε σχέση με το πιο συνηθισμένο λεξιλόγιο. Γι' αυτό τον λόγο, προτείνεται να αντικαθιστούμε μια ασυνήθιστη λέξη με μία πιο γνωστή συνώνυμη. Στην ίδια λογική, οι Ivarsson και Carroll (1998: 89) σημειώνουν ότι:

Οι υποτιτλιστές πρέπει να θυμούνται πως για τους θεατές είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν πιο απλές και γνωστές λέξεις απ' ό,τι ασυνήθιστες λέξεις. [...] Εάν ο υποτιτλιστής έχει να διαλέξει ανάμεσα σε δύο συνώνυμα, είναι προτιμότερο να διαλέξει τη πιο συνηθισμένη λέξη, με την προϋπόθεση ότι δεν επηρεάζεται το πνεύμα και το ύφος του πρωτοτύπου.

Ταυτόχρονα, οι ομιλητές στα οπτικοακουστικά προγράμματα ενδέχεται να χρησιμοποιούν γλωσσικές ποικιλίες ή διαλέκτους που παρεκκλίνουν από την κοινή γλώσσα και μπορεί να μην είναι γνωστές σε όλους τους θεατές. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η αργκό που χρησιμοποιείται από τους έφηβους ή η κρητική διάλεκτος. Αναφορικά με αυτό, η Lorenzo (2010b: 142) προτείνει πως:

Οι υποτιτλιστές πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις λέξεις και τις δομές που επιλέγουν. [...] Οι λέξεις που αποκλίνουν από την καθομιλουμένη καλό είναι να αποφεύγονται. Αν αυτά στοιχεία συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα, επειδή θεωρούνται απαραίτητα για την ανάπτυξη του χαρακτήρα, τότε πρέπει να εισαχθούν είτε παραφράζοντας είτε χρησιμοποιώντας κοντινά συνώνυμα.

Παράλληλα, η χρήση των ιδιωματισμών και της μεταφορικής γλώσσας αποτελεί ένα ακόμα ζήτημα που απαιτεί προσεκτικό χειρισμό. Οι Baker κ.ά. (1984: 40) θεωρούν ότι:

Οι κωφοί θεατές ενδέχεται να μη γνωρίζουν τέτοιου είδους εκφράσεις, αλλά μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα. Ιδανικά, πρέπει να δίνεται επιπλέον χρόνος αν ο υποτιτλιστής αποφασίσει να χρησιμοποιήσει ιδιωματισμούς και λέξεις προερχόμενες από κάποια διάλεκτο (τουλάχιστον ένα επιπλέον δευτερόλεπτο ανά υπότιτλο). Συνεπώς, αν πρέπει να συμπεριληφθούν αυτά τα στοιχεία για λόγους που εξυπηρετούν την πλοκή και τους χαρακτήρες του οπτικοακουστικού προγράμματος, τότε πρέπει να τα συμπεριλάβουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην διαταραχθεί η αναγνωστική διαδικασία.

Όταν προκύπτουν δυσκολονόητες λέξεις στα οπτικοακουστικά προγράμματα, μία άλλη τακτική που συχνά ακολουθείται είναι η απαλοιφή των λέξεων. Ειδικότερα, πολλές οδηγίες προτείνουν να απαλείφονται οι λέξεις που θεωρούνται πολύ δύσκολες για να γίνουν κατανοητές από το παιδικό κοινό. Στην περίπτωση που η απαλοιφή αυτή αφορά στοιχεία προφορικού λόγου, η απώλεια της πληροφορίας ενδέχεται να μην είναι μεγάλη και μάλιστα να εξυπηρετεί στην πιο άνετη ανάγνωση των υποτίτλων. Όπως σημειώνει η Zárate (2008: 13):

Από τη στιγμή που μεταβαίνουμε από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, ορισμένα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, όπως οι επαναλήψεις και οι δισταγμοί, μπορούν να παραληφθούν εν μέρει. Ωστόσο, μπορούμε να διατηρήσουμε κάποια από αυτά αν εξυπηρετούν την εξέλιξη της πλοκής. Πληροφορίες που μπορούν να αντληθούν από την εικόνα μπορούν ενδεχομένως να παραληφθούν καθώς τα παιδιά με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν οπτικά στοιχεία με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά.

Συμπερασματικά, αν αναλογιστούμε ότι ένα σημαντικό μέρος του οπτικοακουστικού υλικού που δημιουργείται για τα παιδιά έχει διδακτικό χαρακτήρα, ενδέχεται να απαιτούνται διαφορετικές υποτιτλιστικές στρατηγικές, προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να μαθαίνουν νέες λέξεις και να διευρύνουν τις γενικές τους γνώσεις. (Zárate 2014, Tamayo, 2015). Επομένως, κατά τη δημιουργία υποτίτλων για παιδιά με προβλήματα ακοής, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο λεξιλόγιο, και συνεπώς, στην προσεκτική εισαγωγή ασυνήθιστου λεξιλογίου και νέων λέξεων, αλλά και στη προσεκτική χρήση μεταφορών, ιδιωματισμών και διαλέκτων.

3.2. Συντακτικό

Το συντακτικό μιας γλώσσας είναι ο τρόπος που οι λέξεις οργανώνονται σε μια πρόταση, αποτελώντας τη δομή των φράσεων και των προτάσεων. Ως παιδιά, μάθαμε από μικρή ηλικία πώς να δημιουργούμε προτάσεις, χωρίς πάντοτε να έχουμε επίγνωση ότι κάνουμε χρήση συντακτικών κανόνων (Stewart και Clarke, 2003: 27). Όπως αναφέρουν οι Gormley και Franzen (1978):

Το συντακτικό αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τον υποτιτλισμό για Κ/κωφούς και βαρήκοους, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής είναι πιο πιθανό να κατανοήσουν τις συντακτικές δομές στα πλαίσια πολλών προτάσεων παρά στο επίπεδο μεμονωμένων προτάσεων, δεδομένου ότι στην πρώτη περίπτωση οι επαναλήψεις μεταξύ των προτάσεων τούς επιτρέπουν να διορθώνουν προτάσεις που είχαν ερμηνευθεί λανθασμένα.

Επίσης, αναφέρουν (ό.π., 1978) μια πολύ ενδιαφέρουσα πληροφορία αναφορικά με την κατανόηση του συντακτικού, λέγοντας ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής κατανοούν ένα γραπτό μήνυμα ακόμα και χωρίς να βασίζονται αποκλειστικά στις συντακτικές δομές. Αυτό, βέβαια, δεν αναιρεί τη χρησιμότητα της γραπτής γλώσσας στην κατανόηση, αλλά απλώς δείχνει ότι τα άτομα με προβλήματα ακοής, και ιδιαίτερα όσα από αυτά είναι δεινοί αναγνώστες, μπορούν να παραβλέψουν την επιφανειακή δομή του συντακτικού και να επεξεργαστούν τη γραπτή πληροφορία στο επίπεδο της βαθιάς δομής των σημασιολογικών πληροφοριών.

Οι Rodda και Grove (1987: 223) αναφέρουν ότι:

Οι αναγνώστες με προβλήματα ακοής μπορούν να κατανοήσουν το σημασιολογικό συγκείμενο ενός μηνύματος, κι επομένως είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τη συντακτική συνοχή της φυσικής γλώσσας. [...] Οι μακροσκελείς περίπλοκες προτάσεις απαιτούν περισσότερη προσπάθεια κατά την επεξεργασία τους από τη βραχύχρονη μνήμη εργασίας. Αντίθετα, οι σύντομες άμεσες δομές που χωρίζονται στις γραμμές των υποτίτλων σύμφωνα με τη δομή των φράσεων διευκολύνουν την κατανόηση και την ανάγνωση των υποτίτλων.

Από εκεί προκύπτει ότι η δομή και η σειρά των λέξεων πρέπει να είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε το νόημα να είναι ξεκάθαρο και να μην χρειάζεται περισσότερη γνωστική προσπάθεια από την πλευρά των θεατών. Η Lorenzo (2010b: 142), αναφορικά με το συντακτικό, προτείνει να αντικαθίστανται οι αντωνυμίες με ουσιαστικά, έτσι ώστε να μην προκαλείται σύγχυση. Για παράδειγμα, το *lee el periódico* (διαβάζει την εφημερίδα) είναι προτιμότερο από το *lo lee* (τη διαβάζει). Επιπρόσθετα, σημειώνει πως:

Είναι καλύτερο να επιλέγονται καταφατικές προτάσεις αντί για αρνητικές, αλλά και προτάσεις ενεργητικής σύνταξης έναντι της παθητικής, καθώς γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από τα άτομα με προβλήματα ακοής.

Οι προτάσεις αυτές της Lorenzo επιβεβαιώνουν όσα είπαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφορικά με τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι Κ/κωφοί και βαρήκοοι.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που κινείται στην ίδια λογική με τη διαχείριση των συντακτικών δομών των υποτίτλων είναι και ο τρόπος που θα επιλέξουμε να χωρίσουμε τις λέξεις μας ανάμεσα στις γραμμές των υποτίτλων, το λεγόμενο «segmentation» ή αλλιώς «spotting». Ο προσεκτικός χωρισμός των υποτίτλων μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή και τη συνεκτικότητα των υποτίτλων. Όπως σημειώνουν οι Diaz Cintas και Remael (2007: 172):

Οι μεταφραστές είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία υποτίτλων που θα μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητοί στον λιγοστό χρόνο που εμφανίζονται στην οθόνη, παρά τη σχετική απομόνωσή τους από τους προηγούμενους και τους επόμενους υπότιτλους. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ο χρυσός κανόνας είναι η δόμηση των υποτίτλων με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι σημασιολογικά και συντακτικά ολοκληρωμένοι. Ιδανικά, ο κάθε υπότιτλος θα πρέπει να έχει σαφή δομή, να αποφεύγονται τυχόν ασάφειες και να αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις.

Οι Ivarsson και Carroll (1998: 77) επισημαίνουν ότι οι λέξεις που συνδέονται στενά από άποψη γραμματικής, σημασιολογίας και λογικής θα πρέπει να γράφονται στην ίδια γραμμή, όπου αυτό είναι εφικτό. Διαφορετικά, αν οι υπότιτλοι που είναι σωστά συντακτικά δομημένοι χωριστούν με λάθος τρόπο, τότε μπορεί να είναι δύσκολο να διαβαστούν (Neves, 2005: 213).

Επιπλέον, ο Karamitroglou (1998) υποστηρίζει ότι:

Ακόμα και σε περιπτώσεις που δυσκολευόμαστε να χωρίσουμε τους υποτίτλους για τεχνικούς λόγους, είναι σημαντικό να τους χωρίζουμε σε ένα σημείο όπου το σημασιολογικό φορτίο έχει ήδη καταφέρει να μεταφέρει ένα σημαντικά ολοκληρωμένο κομμάτι πληροφοριών.

Συμπερασματικά, είναι πολύ σημαντικές οι επιλογές μας όσον αφορά το συντακτικό και τον τρόπο που θα αποφασίσουμε να χωρίσουμε τους υποτίτλους μας, καθώς πρέπει σε κάθε περίπτωση να διατηρείται τόσο η εσωτερική συνοχή του υπότιτλου όσο και η συνοχή των υποτίτλων με το οπτικοακουστικό σύνολο.

3.3. Ταχύτητα ανάγνωσης των υποτίτλων

Οι Díaz Cintas και Remael (2007: 95) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως:

Δύο από τις βασικές αρχές του υποτιτλισμού συνίστανται στα εξής: πρώτον, οι υπότιτλοι πρέπει να εμφανίζονται και να εξαφανίζονται συγχρονισμένα με τον πρωτότυπο διάλογο, και, δεύτερον, ο χρόνος έκθεσής τους στην οθόνη πρέπει να επαρκεί, για να μπορούν να διαβαστούν με άνεση από τον θεατή. Βέβαια, αυτές οι δύο αρχές είναι πιο δύσκολο να τηρηθούν όταν οι ομιλητές στην οθόνη μιλούν πολύ γρήγορα και ο θεατής δεν προλαβαίνει να διαβάσει τη μετάφραση στην οθόνη.

Σημειώνουν παρακάτω (ό.π., 96) πως:

Δεν είναι καθόλου ευχάριστο όταν βλέπουμε να εξαφανίζεται ο υπότιτλος από την οθόνη, χωρίς να έχουμε προλάβει να τον διαβάσουμε ή αγχωνόμαστε να διαβάσουμε πολύ γρήγορα και δεν μας μένει χρόνος να απολαύσουμε τις εικόνες, με αποτέλεσμα στο τέλος να νιώθουμε ότι έχουμε «διαβάσει» το πρόγραμμα παρά ότι το έχουμε «δει».

Γι' αυτό τον λόγο είναι πολύ σημαντικό, όταν αποφασίζουμε με ποια ταχύτητα θα εμφανίζονται οι υπότιτλοί μας, να δίνουμε αρκετό χρόνο στους θεατές μας και για να διαβάσουν τους υποτίτλους αλλά και για να «διαβάσουν» τις εικόνες του οπτικοακουστικού προγράμματος. Συνεπώς, η ταχύτητα ανάγνωσης των θεατών μπορεί να επιβραδυνθεί σε περίπτωση που γίνεται χρήση περίπλοκου συντακτικού ή δυσκολονόητου λεξιλογίου.

Σε γενικές γραμμές, δεν υπάρχουν επίσημες οδηγίες σχετικά με την ταχύτητα ανάγνωσης που θα πρέπει να έχουν υπότιτλοί μας για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά στην Ελλάδα, οπότε μπορούμε να εξετάσουμε τι προτείνεται σε άλλες χώρες και να σχηματίσουμε μια γενική εικόνα. Το 1973, ο Shroyer διεξήγαγε ένα πείραμα με 185 κωφούς και ακούοντες μαθητές για να προσδιορίσει τη μέση ταχύτητα ανάγνωσης και να προτείνει τις κατάλληλες οδηγίες για την ταχύτητα των υποτίτλων. Ο Shroyer διαπίστωσε ότι οι υπότιτλοι που εμφανίζονταν με ταχύτητα 160 λέξεων ανά λεπτό απέκλειαν το 84% των μαθητών με προβλήματα ακοής στο πείραμά του, με αποτέλεσμα να προτείνει τις 120 λέξεις ανά λεπτό ως τη βέλτιστη ταχύτητα για παιδιά (Romero-Fresco, 2018: 202).

Κατά τη δεκαετία του '80 οι Baker κ.ά. (1984: 44-46) προτείνουν τις 60 λέξεις ανά λεπτό (wpm) ως την ιδανική ταχύτητα για τον υποτιτλισμό για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά, ενώ παράλληλα προτείνουν να δίνεται περισσότερος χρόνος όταν περιλαμβάνονται περίπλοκες συντακτικές δομές και άγνωστο λεξιλόγιο στους υποτίτλους. Αργότερα, κατά τη δεκαετία του '90, οι Linde και Kay (1999:57), σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών τους, προτείνουν τις 90 wpm ως την προτεινόμενη ταχύτητα, η οποία για να επιτευχθεί απαιτεί περισσότερη επιμέλεια των διαλόγων καθώς και μεγαλύτερους «lead» και «lag» χρόνους, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά (Linde και Kay, ό.π.), το οποίο σημαίνει ότι οι υπότιτλοι ίσως χρειάζεται να εμφανίζονται πιο νωρίς, πριν ξεκινήσει η ομιλία, και να εξαφανίζονται πιο μετά, αφού έχει τελειώσει η ομιλία. Επιπλέον, στο πείραμα που έκαναν οι ερευνητές (Linde και Kay, ό.π.) εξετάζοντας τη κίνηση των ματιών των ενηλίκων θεατών με προβλήματα ακοής διαπιστώθηκε ότι:

Όταν οι υπότιτλοι εμφανίζονται με ταχύτητα γρηγορότερη από αυτήν που μπορούν να διαβάσουν οι θεατές, προκύπτουν σοβαρές δυσκολίες. Αντιθέτως, όταν οι υπότιτλοι εμφανίζονται με αργότερο ρυθμό απ' ό,τι μπορούν να διαβάσουν οι θεατές, τότε τείνουν να τους ξαναδιαβάσουν, γεγονός που επίσης δυσκολεύει τη διαδικασία ανάγνωσης.

Επίσης, στα πλαίσια του ίδιου πειράματος (Linde και Kay, ό.π.), διαπιστώθηκε ότι οι θεατές χρησιμοποιούσαν τις εκφράσεις του προσώπου, όπου ήταν δυνατό, για να διαπιστώσουν πότε ξεκινούσαν και πότε τελείωναν οι ομιλίες, για να επιβεβαιώσουν τη διατύπωση ενός υπότιτλου καθώς και να ελέγξουν ασυνήθιστες λέξεις. Πιο πρόσφατα, η Lorenzo (2010b: 140), βασιζόμενη στον κανόνα των 6 δευτερολέπτων που είναι γενικά αποδεκτός, πρότεινε τον κανόνα των οχτώ δευτερολέπτων και των δύο γραμμών υποτίτλων στον υποτιτλισμό για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά, το οποίο ισούται με 9 χαρακτήρες ανά δευτερόλεπτο. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει πως (Lorenzo, 2010b: 140):

Προκειμένου να τηρηθεί η συγκεκριμένη ταχύτητα και να διευκολυνθεί η ανάγνωση των υποτίτλων, οι υποτιτλιστές οφείλουν να δείξουν ως ένα βαθμό ευελιξία στα πλαίσια του συγχρονισμού.

Το Office of Communications (Ofcom, 2005), σε ένα πείραμα που διεξήγαγε με ενήλικες με προβλήματα ακοής, όπου 21 από αυτούς είχαν μέτρια μορφή κώφωσης και 22 από αυτούς σοβαρή μορφή κώφωσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ταχύτητα των υποτίτλων για ενήλικες με προβλήματα ακοής δεν πρέπει να ξεπερνά τις 180 wrpm ή τους 15 χαρακτήρες ανά δευτερόλεπτο (cps). Μάλιστα στην ίδια έρευνα προτείνεται για τα παιδιά με προβλήματα ακοής η ταχύτητα των υποτίτλων να μην ξεπερνά τις 70 και 80 wrpm (Romero Fresco, 2010: 180). Επιπλέον, στην έρευνα που διεξήχθη από τους Tyler κ.ά. (2009) με 20 κωφούς μαθητές ηλικίας από 9 έως 16 ετών, οι οποίοι είδαν οπτικοακουστικά κείμενα χωρίς ήχο και η ταχύτητα των υποτίτλων ανερχόταν στις 90, 120 και 180 wrpm, κατέληξαν στο συμπέρασμα οι 120 wrpm είναι η προτιμότερη ταχύτητα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Τέλος, στην έρευνα που διεξήγαγε το 2015 η Tamayo με 75 παιδιά με προβλήματα ακοής ηλικίας από 8 έως 13 ετών στην Ισπανία, συμπέρανε ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται 12 cps. (Tamayo, 2015).

Ωστόσο, έχοντας κατά νου ότι οι συνήθειες των παιδιών έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια και συνεχίζουν να αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα να αλλάζει και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν και διαβάζουν τους υπότιτλους, είναι προτιμότερο να συμβουλευόμαστε τις πιο πρόσφατες έρευνες που είναι πιο κοντά στα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί κατά τη δεκαετία του '80 δεν έβλεπε ούτε τον ίδιο αριθμό τηλεοπτικών προγραμμάτων ούτε με την ίδια συχνότητα σε σχέση με ένα παιδί που ζει σήμερα και έχει πρόσβαση σε πλατφόρμες όπως το Netflix και το Amazon Prime. Είναι ακριβώς αυτό που αναφέρει η Zárate (2014: 60):

Η αυξημένη έκθεση στην οθόνη, μέσω της τηλεόρασης, των τάμπλετ, του υπολογιστή, των κινητών και άλλων οπτικοακουστικών συσκευών έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ταχύτητα που διαβάζει στην οθόνη το παιδικό κοινό. [...] Η εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής δεν είναι η ίδια με αυτή που ήταν πριν λίγες δεκαετίες, διότι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι βοηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας και ενθαρρύνουν τη χρήση της νοηματικής γλώσσας.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αύξηση των προγραμμάτων που υποτιτλίζονται για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά θα αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς όσο πιο πολύ εκτίθενται τα παιδιά σε προγράμματα που υποτιτλίζονται τόσο πιο γρήγορα αναπτύσσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Σε κάθε περίπτωση, η ταχύτητα ανάγνωσης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν αυτά που διαβάζουν (Lorenzo, 2010b: 140). Έτσι, ο επαρκής χρόνος ανάγνωσης των υποτίτλων είναι πολύ σημαντικός, καθώς σε διαφορετική περίπτωση χάνεται η χρησιμότητά τους. Κατά αυτή την έννοια, όπως προτείνει η Neves (2009: 160):

Οι υπότιτλοι ενδέχεται να εμφανίζονται στην οθόνη μας λίγο νωρίτερα και να εξαφανίζονται λίγο αργότερα από τη στιγμή που ξεκινά η ομιλία, προκειμένου να παρέχουμε στο κοινό με προβλήματα ακοής αρκετό χρόνο ανάγνωσης, και επομένως θυσιάζοντας το συγχρονισμό ανάμεσα σε εικόνα και ομιλία, αν αυτό χρειάζεται.

Παράλληλα με την ταχύτητα που θα εμφανίζονται οι υπότιτλοι, εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι και τα καρέ ή αλλιώς τα frames που αποφασίζουμε να αφήσουμε ανάμεσα στους υποτίτλους μας, δηλαδή όταν φεύγει ένας υπότιτλος από την οθόνη μας, να καθορίσουμε πόσο γρήγορα θα εμφανιστεί ο επόμενος. Έτσι, πέρα από τον σωστό καθορισμό της ταχύτητας των υποτίτλων, χρειάζεται να υπάρχει και μια συγκεκριμένη απόσταση στους δύο υποτίτλους, ώστε να καταστεί κατανοητό ότι ο ένας υπότιτλος έφυγε και ακολουθεί ένας νέος υπότιτλος, αποφεύγοντας έτσι το φαινόμενο του overlap, όπως λέμε στον υποτιτλισμό, δηλαδή μόλις τελειώνει ο ένας υπότιτλος να ξεκινάει αμέσως ο επόμενος χωρίς κενό περιθώριο ανάμεσά τους.

Μια πρόταση είναι που έκανε η Sponholz (2003: 24) είναι η εξής:

Πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερα frames ανάμεσα σε δύο διαδοχικούς υπότιτλους, προκειμένου να αποφεύγεται το φαινόμενο του να πέφτει ο ένας υπότιτλος πάνω στον άλλον, καθώς αυτή η χρονική απόσταση είναι απαραίτητη για να δείξουμε στον εγκέφαλο ότι ο ένας υπότιτλος εξαφανίζεται και στη συνέχεια εμφανίζεται ένας άλλος.

Ο Karamitroglou (1998) προτείνει να υπάρχει μια παύση περίπου στο $\frac{1}{4}$ του δευτερολέπτου, δηλαδή 6 frames, για να γίνει αισθητή η αλλαγή των υποτίτλων. Άλλοι ερευνητές προτείνουν τα 4 frames (Ivarsson, 1992, Castro, 2001) ως την ιδανική επιλογή, ενώ πιο πρόσφατα οι Diaz Cintas και Ramael (2007: 92) πρότειναν τα 2 frames.

Επιπλέον, πρέπει να προσέχουμε ώστε η παύση ανάμεσα στους δύο υποτίτλους να μην παρεμβάλλεται με την αλλαγή του πλάνου. Όπως εξηγεί η Sponholz (2003: 24):

Επειδή το μάτι επηρεάζεται όταν ο υπότιτλος δεν φεύγει ακριβώς όταν αλλάζει και η σκηνή, οι υπότιτλοι δεν θα πρέπει να παραμένουν στην οθόνη ακόμα και μετά την αλλαγή σκηνής. Αντίθετα, θα πρέπει να φεύγουν από την οθόνη τουλάχιστον 4 frames πριν από την αλλαγή σκηνής και να εμφανίζονται 3 frames μετά την αλλαγή σκηνής, για να αποφύγουμε το «flashing effect», δηλαδή την απότομη εμφάνιση και εξαφάνιση των υποτίτλων. Αν πρέπει οπωσδήποτε να μείνει ο υπότιτλος και μετά την αλλαγή σκηνής τότε προτείνεται

να μείνει τουλάχιστον στην οθόνη για να ένα ολόκληρο δευτερόλεπτο μετά την αλλαγή σκηνής.

Επομένως, πέρα από την ταχύτητα που θα εμφανίζονται οι υπότιτλοι μας, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρέπει να δίνουμε αρκετό χρόνο στο κοινό μας για να καταλαβαίνει ότι οι υπότιτλοι εναλλάσσονται.

3.4. Συμπεράσματα

Έχοντας μιλήσει για την έννοια του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους και ειδικότερα για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά, για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των θεατών, καθώς και για τις παραμέτρους που πρέπει να έχουμε υπόψη μας όταν δημιουργούμε υπότιτλους για το συγκεκριμένο κοινό, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως δεν αρκεί να μεταφράσουμε ένα οπτικοακουστικό πρόγραμμα, αλλά πρέπει να εξασφαλίζουμε πως η μετάφρασή μας μπορεί να γίνει κατανοητή και συνεπώς να λειτουργήσει ως γέφυρα για τους θεατές μας. Επειδή ακριβώς το παιδικό κοινό με προβλήματα ακοής ενδέχεται, όπως προαναφέραμε, να αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου, οφείλουμε να προσαρμόσουμε ανάλογα τους υπότιτλους μας.

Αρχικά, πρέπει να χειριζόμαστε το λεξιλόγιο με προσοχή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα υπεραπλουστεύσουμε το περιεχόμενο. Η χρήση νέων ή δύσκολων λέξεων θα πρέπει να γίνεται στα πλαίσια του κατάλληλου συγκειμένου και παρέχοντας τον απαραίτητο χρόνο για να διαβαστούν, ενώ είναι πολύ σημαντικό να μην περιέχονται ορθογραφικά και γραμματικά λάθη στους υπότιτλους. Παράλληλα, η σωστή χρήση του συντακτικού θα λειτουργήσει σαν σχοινί που θα δέσει αρμονικά όλα αυτά τα στοιχεία των προτάσεων, με τρόπο ξεκάθαρο και λιτό, έτσι ώστε οι υπότιτλοι να περιέχουν ολοκληρωμένα νοήματα και να διευκολύνεται η διαδικασία της ανάγνωσης και της κατανόησης. Τέλος, ο χρόνος είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, καθώς χωρίς τον απαραίτητο χρόνο παραμονής των υποτίτλων στην οθόνη, οι υπότιτλοι μας δεν θα διαβαστούν, ή τουλάχιστον όχι σε όλη την έκτασή τους.

Όλα αυτά τα στοιχεία είναι αλληλένδετα, καθώς αν δεν σεβαστούμε μία από τις τρεις παραμέτρους που θέσαμε, τότε θα καταστήσουμε την κατανόηση των υποτίτλων δύσκολη. Θα μπορούσαμε να πούμε πως όλα αυτά που θέσαμε παραπάνω συνοψίζονται στα λόγια της Neves (2005: 139), αναφορικά με το ποιοι θα πρέπει να είναι οι στόχοι μας όταν υποτιτλίζουμε για ένα κοινό με προβλήματα ακοής:

- 1) να προσφέρουμε όσο το δυνατόν περισσότερη πληροφορία όσον αφορά την ομιλία και τον ήχο, 2) με τον πιο σαφή τρόπο που μπορούμε, και όλα αυτά 3) σε τέλειο συγχρονισμό με την εικόνα και 4) σε τέτοιο ρυθμό ώστε να προλαβαίνουν οι θεατές να τους διαβάσουν.

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, ο υποτιτλισμός για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά θέτει επιπλέον προκλήσεις, καθώς αναφερόμαστε σε ένα κοινό νεαρής ηλικίας και πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και άλλους παράγοντες, πέρα από τα προβλήματα ακοής. Αρχικά, δεδομένου ότι τα Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά δεν λαμβάνουν τα ίδια ερεθίσματα με τα ακούοντα παιδιά και σε πολλές περιπτώσεις δεν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση εγκαίρως, τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ικανότητα ανάγνωσης. Παράλληλα, πρόκειται για ένα ευαίσθητο κοινό, που λόγω του νεαρού της ηλικίας του, δεν έχει αναπτύξει πλήρως τις πνευματικές του ικανότητες και γι' αυτό τον λόγο, ως υποτιτλιστές στην προκειμένη περίπτωση, οφείλουμε να είμαστε επιπλέον προσεκτικοί και να εξασφαλίζουμε ότι το υλικό που τους προσφέρουμε δεν περιέχει λάθη, δεν είναι δυσκολονόητο ή ακατάλληλο. Γι' αυτό τον λόγο είναι πολύ σημαντικό, ρυθμίζοντας συγκεκριμένους παράγοντες, να προσφέρουμε στο κοινό μας υπότιτλους που θα τους βοηθήσουν όχι μόνο να κατανοήσουν το πρόγραμμα που βλέπουν αλλά και να το απολαύσουν ταυτόχρονα.

Στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, ξεκινήσαμε μιλώντας για το παρόν, και ειδικότερα τι ισχύει από νομοθετική άποψη, ποια είναι η εικόνα του υποτιτλισμού για Κ/κωφούς και βαρήκοους στην Ελλάδα. Στη συνέχεια γυρίσαμε στο παρελθόν για να αναλύσουμε πειράματα, έρευνες που έχουν γίνει πάνω στον συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα και να αντλήσουμε από αυτά εκείνα τα στοιχεία που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τους θεατές στους οποίους απευθυνόμαστε καθώς και την ποιότητα των υποτίτλων μας. Αφού, λοιπόν, φτάσαμε στο τέλος της παρούσας εργασίας, ήρθε η ώρα να στρέψουμε το βλέμμα μας προς το μέλλον. Η αρχή έχει ήδη γίνει με τον υποτιτλισμό κάποιων τηλεοπτικών προγραμμάτων, αλλά αυτό δεν αρκεί, καθώς τα παιδιά έχουν ανάγκη να υποτιτλιστούν αντίστοιχα τα παιδικά προγράμματα. Γι' αυτό τον λόγο, είναι πολύ σημαντικό να ξεφύγουμε από τη θεωρία και να αξιοποιήσουμε όλα αυτά τα σημαντικά ευρήματα εφαρμόζοντάς τα στην ελληνική πραγματικότητα, βασιζόμενοι στη δική μας γλώσσα και στις ανάγκες του ελληνικού παιδικού κοινού. Μόνο έτσι θα καταστήσουμε το περιεχόμενο των παιδικών προγραμμάτων πραγματικά προσβάσιμο και θα ανοίξουμε τον δρόμο για τον υποτιτλισμό για Κ/κωφά και βαρήκοα παιδιά στην Ελλάδα.

Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker R. G., Lambourne A. D., and Rowston G. (1984), *Handbook for Television Subtitlers* (Revised Edition). Winchester: IBA Engineering Division.
- Carroll M.J., Bowyer-Crane C., Duff, J.F., Hulm, C. and Snowling J.M. (2011), *Developing Language and Literacy: Effective Intervention in the Early Years*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Castro R. X. (2001), “El traductor de películas”. In Duro M. (ed.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra, 267-298
- Chaume F. (2004), *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume F. (2013), “The turn of audiovisual translation New audiences and new technologies”. In *Translation Spaces*, John Benjamins Publishing Company, vol. 2, 105–123.
- Diaz Cintas J. and Remael A. (2007), *Audiovisual Translation: Subtitling*. London and New York: Routledge.
- European Federation of Hard of Hearing People (2015), *State of subtitling access in EU. 2015 Report*.
- European Federation of Hard of Hearing People (2020), Subtitling. European Strategy 2020. Retrieved 15/11/2020 from <https://www.efhoh.org/accessibility/tv-subtitling/>
- Gambier Y. (2003), “Introduction. Screen transadaptation: Perception and reception”. In *The Translator*, Manchester: St Jerome Publishing, vol. 9, no.2, 171-190.
- Gambier Y. (2004), “Tradaptation cinématographique”. In Orero P. (ed), *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 169-181.
- Gambier Y. (2018), “Translation studies, audiovisual translation and reception”. In Di Giovanni and Gambier Y. (eds), *Reception Studies and Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 44-66.
- Ivarsson J. (1992), *Subtitling for the media*. Stockholm: Transedit.
- Ivarsson J., Carroll M. (1998), *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit.
- Jakobson R. (1963 [1959]). “Aspects linguistiques de la traduction”. In *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 78-86.
- Karamitroglou F. (1998), “A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe.” In *Translation Journal*, vol. 2, no. 2.
- Knoors H., Marschark M. (2014), *Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations*. New York: Oxford University Press

- Knoors H. (2016), "Foundations for Language Development in Deaf Children and the Consequences for Communication Choices". In Marschark M., Spencer P.E. (eds) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York: Oxford University Press, 19-31.
- Linde de Z., Kay N. (1996), *The Semiotics of Subtitling*. London and New York: Routledge.
- Lorenzo L. (2010a), "Subtitling for deaf and hard of hearing children in Spain: A case study". In Matamala A., Orero P. (eds) *Listening to Subtitles. Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing*. Bern: Peter Lang, 115-138
- Lorenzo, L. (2010b), "Criteria for elaborating subtitles for deaf and hard of hearing children in Spain: A guide of good practice". In Matamala A., Orero P. (eds) *Listening to Subtitles. Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing*. Bern: Peter Lang, 139-148.
- Marschark M. (1993), *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark M., Harry G. L., and Albertini J. A. (2002), *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Moore D. (1996), *Educating The Deaf. Psychology, Principles, and Practices*, Boston. MA: Houghton Mifflin Company.
- Myklebust H. R. (1964). *The psychology of deafness: sensory deprivation, learning, and adjustment*. New York: Grune and Stratton.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2008), "Adolescent literacy and older student with learning disabilities". In *Learning Disability Quarterly*, vol. 31, no. 4, 211-218.
- Neves J. (2005), *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. PhD Thesis, Surrey: Roehampton University.
- Neves J. (2008), "10 fallacies about Subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing". In *The Journal of Specialized Translation*. vol. 10, 128-143.
- Neves J. (2009), "Interlingual Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing". In Díaz Cintas, Jorge, Anderman, Gunilla (eds), *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. London: Palgrave Macmillan, 151-169.
- Nida E. A. (1964), *Towards a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.
- Nord C. (2000), "What do we know about the target-text receiver?". In Beeby, Allison et al. (eds). *Investigating Translation*. Selected Papers from the 4th International Congress on Translation. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 198-214.

Ogden P.W. (1998), *The Silent Garden: Raising your Deaf Child*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Office of Communications (2005), *Subtitling – An Issue of Speed?* London: Office of Communications

Office of Communications (2006), *Television access services. Review of the Code and guidance*. London: Office of Communications. Retrieved 15/11/2020 from https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0016/42442/access.pdf

Patiniotaki E. (2020) (in preparation), *Οπτικοακουστική Μετάφραση και Προσβασιμότητα*. [Audiovisual Translation and Accessibility].

Petitto L. A. (1994), “Are Signed Languages “real” Languages? Evidence from American Sign Language and Langue Des Signes Québécoise.” In *Signpost* (International Quarterly of the Sign Linguistics Association), vol. 7, no. 3, 1-10.

Quigley S. P. and Paul P. V. (1984). *Language and Deafness*. San Diego: College-Hill Press.

Reiss K. 1989 (1977), “Text-types, translation types and translation assessment”. In Chesterman, A. (ed), *Readings in Translation Theory*. Finland: Oy Finn Lectura Ab, 105-115.

Rodda M. and Grove C. (1987), *Language, Cognition and Deafness*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Romero Fresco P. (2010), “Standing on quicksand: hearing viewers’ comprehension and reading patterns of respoken subtitles for the news.” In Díaz Cintas J., Matamala A. and Neves J. (eds) *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility: Media for All 2*. Amsterdam and New York: Rodopi, 175-194.

Romero Fresco, P. (2018), “Reception studies in live and pre-recorded subtitles for the deaf and hard of hearing.” In Di Giovanni and Gambier Y. (eds), *Reception Studies and Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 199-223

Sapir E. (1921), *Langage, introduction à l'étude de la parole*. New York: Harcourt, Brace.

Saussure F. (1986), *Course in General Linguistics*. Open Court Publishing

Schirmer B. (2000), *Language & Literacy Development in Children Who are Deaf*. U.S.A.: Allyn & Bacon.

Shein J. (1989), *At Home Among Strangers*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

- Shroyer E. H. (1973), *A comparative analysis of the readability and reading rates of captioned films with comprehension levels and reading rates of deaf students*, Unpublished PhD thesis. University of Pittsburgh.
- Silverman-Dresner T. and Guilfoyle G. R. (1972), *Vocabulary Norms for Deaf Children*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Sokoli S. (2000), *Research Issues in Audiovisual Translation: Aspects of Subtitling in Greece*. Master's Thesis. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Sponholz C. (2003), *Teaching Audiovisual Translation. Theoretical Aspects, Market Requirements*, PhD Thesis. University Training and Curriculum Development.
- Stewart D. A., Clarke B. R. (2003), *Literacy and Your Deaf Child. What Every Parent Should Know*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
- Stern, A. (2001), "Deafness and Reading." In *Literacy Today*.
- Tamayo, A. (2015), *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos. Una propuesta alternativa*. PhD Thesis. Universitat Jaume I: Castellón (Spain).
- Tamayo, A. (2017), "Subtitling for d/Deaf and Hard of Hearing Children". In *CoMe II*, vol. 1, 74-90
- Tamayo, A. and Chaume, F. (2017), "Subtitling for d/Deaf and Hard-of-Hearing Children: Current Practices and New Possibilities to Enhance Language Development". In *Brain Sciences*.
- Traxler, M. (2002), "Plausibility and subcategorization preference in children's processing of temporarily ambiguous sentences: Evidence from self-paced reading". In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 55, no. 1.
- Tyler, M.D., Jones, C., Grebennikov, L., Leigh, G., Noble W., Burnham D. (2009), "Effect of Caption Rate on the Comprehension of Educational Television Programmes by Deaf School Students", In *Deafness and Education International*, vol. 11, issue 3, 152-162.
- Vermeer, H.J. (1989) "Skopos and commission in translational action". In Venuti Lawrence (ed.) (2000) In *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge, 221-232
- Wolk, S. και Allen, T.E. (1984), "A 5-year follow-up of reading comprehension achievement of hearing-impaired students in special education programs". In *The Journal of Special Educational Research*, vol. 18, no. 2, 161-176.
- Zárate, S. (2008), "Subtitling for Deaf Children on British Television." In *The Sign Language Translator and Interpreter*, vol. 2, no. 1, 15-34.

Zárate, S. (2010), "Bridging the Gap between Deaf Studies and AVT for Deaf Children." In Díaz Cintas J., Matamala A., and Neves J. (eds) *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Amsterdam: Rodopi, 159-174.

Zárate, S. (2014), *Subtitling for deaf children. Granting accessibility to audiovisual programs in an educational way*. PhD Thesis, London: University College London

Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

Βουλή των Ελλήνων. *Σύνταγμα*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2020 από <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>

Γιάλλουρος Ι., *Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας: Χρωματίζοντας τους Ήχους*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2020 από <https://www.debop.gr/deBlog/mikroi-iroes-tis-polis/omospondiakofon-elladas-xromatizodas-tous-ixous>

Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 15/11/2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT>

Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020:Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμποδία. Ανακτήθηκε στις 15/11/2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52010DC0636>

Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, *Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 3/12/2020 από https://www.keng.gr/%CF%84%CE%BF%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CE%B3.html#noimatiki_glossa

Λαμπροπούλου, Β. (1999), *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΚΕΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ. . Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε. Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών.

Λαμπροπούλου Β. (2004), *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Προβλήματα Ακοής*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Μαλαβέτα Α. (2009), *Μελέτη της ανάγνωσης, ως ικανότητα κατανόησης κειμένων σε κωφούς μαθητές Γυμνασίου*. Πτυχιακή εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε στις 21/02/21 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.