



**Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**



Aspecte psiholingvistice ale comunicării prin limbajul semnelor gestuale în cazul persoanelor cu surdocecitate

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

Coordonator științific

Prof. Univ. Dr. Vasile Preda

Doctorand
Ioana Fărcaș (Tufar)

Cluj-Napoca
2012

Mâinile mele

Amanda Stine, 1997

(persoană cu surdocecitate)

Mâinile mele sunt...

Ochii mei, urechile mele , vocea mea...

Inima mea.

Ele exprimă dorințele mele, nevoile mele

Ele sunt lumina care mă ghidează prin întuneric

Ele sunt libere acum

Nu mai sunt legate de o lume condusă de văz și auz

Ele sunt libere și mă conduc cu tandrețe

Cu mâinile mele pot cânta

Cânt atât de tare încât surzii să mă audă

Cânt atât de clar încât nevăzătorii să mă vadă

Ele sunt eliberarea mea dintr-o lume a întunericului și a tăcerii

Ele sunt fereastra mea spre viață

Prin ele pot vedea și auzi

Pot simți soarele când cerul este senin

Bucuria muzicii și a râsetelor

Finețea ploii blânde

Asprimea limbii unui câine

Ele sunt pentru mine cheia spre lume

Ochii mei, urechile mele , vocea mea...

Inima mea.

Ele sunt Eu, cu ele mă identific.

CUPRINS¹

Lista figurilor

Lista tabelelor

Lista anexelor

INTRODUCERE

CAPITOLUL 1: TEORII ÎN DOMENIUL PSIHOLINGVISTICII

1.1. Delimitări conceptuale ale psiholingvisticii

1.2. Teorii fundamentale în domeniul psiholingvistic

1.2.1. Modelul contextual-dinamic (Slama-Cazacu, 1968)

1.2.2. Teorii psiholingvistice de nuanță cognitivă (Piaget & Inhelder, 1969)

1.2.3 Modelului sistemic funcțional al limbajului (Halliday, 1975)

1.2.4. Teoriile definatorii ale lui Noam Chomsky

1.2.5. Teoria contemporană a metaforei (Lakoff & Johnson, 2003)

1.2.6. Teoria socio-pragmatică a limbajului (Tomasello, 2003)

1.2.7. Perspectiva psiholingvistică asupra însușirii și dezvoltării limbajului la copii

1.3. Teorii referitoare la limbajul gestual

1.3.1. Teoria continuumului de la gesticulare la limbajul gestual (Kendon, 1988)

1.3.2. Modelul semio-genetic al iconicității limbajului gestual (Cuxac, 2000)

1.3.3. Modelul construcției analogice în limbajul gestual (Taub, 2001)

1.3.4. Teoria iconicității și a metaforelor din limbajul gestual (P. Wilcox, 2000)

1.3.5. Teoria iconicității cognitive (S. Wilcox, 2004)

1.4. Teorii referitoare la comunicarea persoanelor cu surdocecitate

1.4.1. *Teoria lui Jacques Souriau despre comunicarea copiilor și adulților cu surdocecitate congenitală*

1.4.2. *Modelul condiționării anticipative de la semnal la simbol (Van Dijk, 2001)*

CAPITOLUL 2: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE COMUNICĂRII PERSOANELOR CU SURDOCECITATE

2.1. Clarificări conceptuale în sfera surdocecității

2.2. Caracteristici ale comunicării persoanelor cu surdocecitate

2.3. Inițierea comunicării simbolice prin utilizarea obiectelor de referință

2.4. Dezvoltarea comunicării simbolice a copiilor cu surdocecitate

2.5. Sisteme de comunicare în surdocecitate construite pe baza limbajului oral

2.5.1. Scrierea cu caractere mărite

2.5.2. Alfabetul Block

2.5.3. Sistemul Braille

2.5.4. Alfabetul Moon

2.5.5. Alfabetele bazate pe configurații ale mâinilor

2.5.5.1. *Alfabetul dactil*

2.5.5.2. *Alfabetul dactil adaptat tactil*

2.5.6. Alfabete bazate pe localizări

2.5.6.1. *Alfabetul Lorm*

2.5.6.2. *Alfabetul manual al surdocecității (Evans)*

2.5.6.3. *Alfabetul Malossi*

2.5.7. Tadoma - metodă de citire tactilă a vorbirii

¹ Cuprinsul integral din teza în format extins

2.6. Sisteme de comunicare în surdocecitate construite pe baza limbajului semnelor gestuale

2.6.1. Caracteristicile fundamentale ale limbajului semnelor gestuale și ale limbajului semnelor gestuale adaptate tactil

2.6.2. Limbajului semnelor gestuale adaptate tactil din perspectivă lingvistică

2.6.3. Limbajului semnelor gestuale adaptate tactil din perspectivă sociolingvistică

2.6.4. Limbajul semnelor gestuale adaptate tactil în cazul copiilor cu surdocecitate

2.6.4.1. Concepte introductive despre comunicarea prin limbajul semnelor gestuale adaptate tactil

2.6.4.2. Principiile de adaptare a semnelor

2.6.4.3. Semnele realizate pe corp

2.6.4.4. Semnele realizate co-activ

2.6.4.5. Limbajul semnelor gestuale adaptate tactil din perspectivă pragmatică

2.6.6. Particularitățile fonologice care apar în limbajul semnelor gestuale și în limbajul semnelor gestuale adaptate tactil

2.6.7. Diferențele la nivel gramatical dintre limbajul semnelor gestuale și limbajul semnelor gestuale adaptate tactil

2.7. Sisteme augmentative și alternative de comunicare în cazul surdocecității

2.7.1. Pictogramele

2.7.1.1. Simbolurile PCS - Mayer Johnson

2.7.1.2. Simbolurile Widgit

2.7.1.3. Simbolurile Bliss

2.7.1.4. Sistemul de comunicare PECS

2.7.1.5. Cartea de comunicare personalizată

2.7.2. Semnele gestuale

2.7.3. Sisteme High-tech utilizabile în domeniul surdocecității

2.8. Evaluarea comunicării persoanelor cu surdocecitate

2.8.1. Scala Callier-Azusa – G

2.8.2. Scala Callier-Azusa – H

2.8.3. Profilul pragmatic al abilităților de comunicare cotidiană la adulți

CAPITOLUL 3: COMUNICAREA ADULȚILOR CU SURDOCECITATE – O ABORDARE PRAGMATICĂ

3.1. Perspectiva pragmatică asupra comunicării adulților și particularități în cazul persoanelor cu deficiențe de auz și a celor cu surdocecitate

3.2. Categoriile de adulți cu surdocecitate

3.3. Comunicarea prin intermediul limbajului semnelor gestuale

3.3.1. Limbajul semnelor gestuale din perspectivă psiholingvistică

3.3.2. Aspecte lingvistice ale limbajului gestual

3.3.3. Caracteristici principale ale limbilor și particularități ale limbajului gestual

3.3.4. Clasificarea semnelor din limbajul gestual

3.3.5. Aspecte generale despre limbajul semnelor gestuale românești

3.4. Interpretariatul în contextul educației bilingve și biculturale

3.4.1. Educația bilingvă și biculturală a persoanelor cu deficiențe de auz și a celor cu surdocecitate

3.4.2. Interpretariatul în/din limbajul semnelor gestuale: proces necesar pentru o comunicare eficientă

3.4.3. Tipuri de interpretare

3.4.4. Competențele interpreților de limbajul semnelor gestuale

3.4.4.1. Competențe lingvistice

3.4.4.2. Competențe interpersonale

3.4.5. Considerații practice privind procesul de interpretariat în/din limbajul semnelor gestuale

3.4.6. Procesul de interpretare pentru persoanele cu surdocecitate

CAPITOLUL 4: INVESTIGAREA DIFERENTELOR PRIVIND ICONICITATEA SEMNELOR GESTUALE PENTRU DIFERITE TIPURI DE DEFICIENȚE

4.1. Studiu pilot

4.2. STUDIUL 1a

4.2.1. Scop și ipoteze

4.2.2. Metodă

4.2.2.1. Participanți

4.2.2.2. Procedură

4.2.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

4.2.3. Rezultate

4.2.4. Discuții

4.3. STUDIUL 1b

4.3.1. Scop și ipoteze

4.3.2. Metodă

4.3.2.1. Participanți

4.3.2.2. Procedură

4.3.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

4.3.3. Rezultate

4.3.4. Discuții

CAPITOLUL 5: EFICIENȚA UNUI PROGRAM DE INTERVENȚIE ÎN SFERA COMUNICĂRII BAZAT PE LIMBAJUL SEMNELOR GESTUALE ȘI SIMBOLURI

5. 1. Studiu pilot

5. 2. Studiu principal

5.2.1. Scop și ipoteze

5.2.2. Metodă

5.2.2.1. Participanți

5.2.2.2. Procedură

5.2.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

5.2.3. Rezultate

5.2.4. Discuții

CAPITOLUL 6: COMUNICAREA ADULȚILOR CU SURDOCECITATE DIN PERSPECTIVA PRAGMATICĂ

6.1. Scopul și întrebările cercetării

6.2. Metodă

6.2.1. Participanți

6.2.2. Procedură

6.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

6.3. Analiza datelor

6.4. Discuții și concluzii

CAPITOLUL 7: CONCLUZII FINALE

BIBLIOGRAFIE

ANEXE

Cuvinte cheie: *procesul comunicării, surdocecitate, deficiențe senzoriale multiple, iconicitate, limbajul semnelor gestuale, intervenție, comunicare pragmatică.*

INTRODUCERE

Comunicarea ca abilitate și necesitate a tuturor persoanelor ne influențează toate ariile de dezvoltare și infrastructura relațiilor. Pornind de la această premisă, ne-am focalizat cercetarea pe comunicarea în cazul persoanelor cu deficiențe senzoriale și, în special, a persoanelor cu surdocecitate. La baza acesteia a stat dorința de a demonstra faptul că procesul comunicativ în rândul acestor persoane este complex și prezintă o gamă variată de calități care, de multe ori, sunt neglijate din cauza dificultăților de exprimare și de receptare a mesajelor, precum și din cauza puținelor interacțiuni.

Abordarea pe care o propunem în această teză este una psiholingvistică și surprinde atât caracteristicile comunicării persoanelor cu surdocecitate legate de reprezentarea, stocarea și comunicarea informațiilor, cât și cele referitoare la procesul de codificare lingvistică, decodificare și interpretare a mesajelor.

Scopul lucrării este acela de a contura profilul comunicațional complex al persoanelor cu surdocecitate și de a studia din perspectivă psiholingvistică aspectele pragmatice ale limbajului în cazul copiilor și adulților cu surdocecitate.

Comunicarea este un proces fundamental de relaționare interumană care se definește prin procesarea lingvistică, strategii de conversație, intersubiectivitate, obiectivitate și înțelegere reciprocă în contextul interacțiunilor. Conform lui Straub (1995), comunicarea prin limbajul gestual este forma concretă de exprimare comunicațională a unor procesări cognitive și are mai multe componente care apar pe parcursul dezvoltării ontologice a copiilor. Comunicarea este un domeniu de studiu deosebit de vast, ce cuprinde: procesele psihice specifice, codul lingvistic, concretizările în mesaje, procesul comunicațional ca fenomen plurivalent.

Conceptul de limbaj surprinde cei mai vizibili indicatori ai proceselor cognitive cuprinzând totodată aspecte legate de limba vorbită, scrisă sau gestuală. În acest context,

procesul prin care elementele psiholingvistice se combină și apoi se exprimă este deosebit de complex. Astfel se ajunge la concluzia lui Pinker (1991) conform căruia, limbajul este piatra prețioasă a coroanei cogniției și cu adevărat o lume fără limbaj ar fi o lume fără concepte și culturi pentru că acesta influențează modul în care gândim, percepem și memorăm.

Lucrarea este structurată pe șapte capitole: primele trei capitole sunt dedicate fundamentării teoretice, următoarele trei capitole cuprind studiile întreprinse, iar ultimul capitol prezintă concluziile finale ale lucrării.

Primul capitol abordează cadrul teoretic fundamental al lucrării prin prezentarea principalelor teorii psiholingvistice promovate de Tatiana Slama-Cazacu, Jean Piaget & Bärbel Inhelder, Michael Alexander Kirkwood Halliday, Noam Chomsky, George P. Lakoff & Mark L. Johnson și Michael Tomasello. Argumentarea teoretică necesară acestei teze este completată de teoriile referitoare la limbajul semnelor gestuale promovate de Christian Cuxac, Phyllis Perrin Wilcox, Sherman Wilcox și Adam Kendon. În cele din urmă, am putut să surprindem particularitățile procesului de comunicare în cazul persoanelor cu surdocecitate prezentând atât teoria lui Jacques Souriau care abordează tematica surdocecității congenitale cât și teoria lui Jan van Dijk referitoare la evaluarea, procesul de învățare și comunicarea persoanelor cu surdocecitate.

Capitolul 2 este dedicat prezentării unor aspecte teoretice și practice ale comunicării copiilor și adulților cu surdocecitate. Pe lângă delimitările terminologice și etiologice ce se impun, în acest capitol sunt surprinse sistemele de comunicare specifice bazate pe obiectele de referință, sistemele bazate pe limbajul oral (scrierea cu caractere mărite, alfabetele Block, Braille, Moon, Lorm, Evans, Malossi, alfabetul dactil și dactil adaptat tactil precum și metoda Tadoma de citire tactilă a vorbirii), sistemele gestuale percepute vizual sau adaptate tactil și sisteme augmentative și alternative de comunicare (pictogramele, simbolurile PCS - Mayer Johnson, Widgit, Bliss, PECS, semnele gestuale în Makaton și sisteme High-tech utilizabile de către persoanele cu surdocecitate). În acest capitol am analizat limbajul semnelor gestuale adaptate tactil din perspectivă lingvistică, pragmatică și sociolingvistică și am descris strategiile de utilizare ale semnelor gestuale adaptate tactil în cazul copiilor cu surdocecitate. Un subcapitol important este cel care prezintă modalitățile de evaluare a comunicării în cazul persoanelor cu surdocecitate și surprinde particularitățile evaluării holistice; de asemenea, conține și câteva instrumente specifice de evaluare utilizate în studiile empirice cuprinse în această teză: Scalele Callier-Azusa – G & H și Profilul pragmatic al abilităților de comunicare cotidiană la adulți.

Capitolul 3 surprinde particularitățile comunicării în cazul adulților cu surdocecitate din prisma pragmaticii și cuprinde descrierea limbajului semnelor gestuale din perspectivă psiholingvistică, precum și procesul de interpretare adecvat, menționându-se totodată competențele interpreților de limbajul semnelor gestuale și de limbajul semnelor gestuale

adaptate tactil. În acest context am prezentat multe aspecte practice legate de interpretare și am subliniat importanța interpretului în facilitarea comunicării adulților cu surdocecitate.

Capitolul 4 prezintă studiul evaluării iconicității semnelor gestuale din perspectiva unor categorii diferite de persoane. În cadrul unui studiu pilot, s-a prelucrat lista inițială de semne gestuale pentru a fi adecvată studiului experimental de evaluare a semnelor gestuale. S-au investigat diferențele de evaluarea a iconicității semnelor gestuale la persoane nevăzătoare, la persoanele cu deficiente de auz și la profesorii elevilor cu surdocecitate. În plus, în acest capitol s-a investigat și efectul familiarității cu semnele și a vârstei asupra evaluării iconicității semnelor gestuale.

Capitolul 5 cuprinde un studiu prin care se propune programul de intervenție *Mâini care vorbesc* și se evaluează eficiența lui în cazul copiilor cu surdocecitate/ deficiențe senzoriale multiple. În studiul pilot, programul de intervenție în domeniul comunicării a fost testat și validat cu ajutorul unor experți din domeniul surdocecității și s-au pus în evidență principiile de intervenție adecvate copiilor cu surdocecitate/ deficiențe senzoriale multiple. Analizele din studiul care evaluează eficiența programului de intervenție se focalizează asupra diferențelor care apar între evaluarea preintervenției, postintervenției și evaluarea din etapa de *follow-up* a achiziționării itemilor exprimați prin limbaj gestual sau simboluri.

Capitolul 6 se focalizează exclusiv pe comunicarea adulților cu surdocecitate din perspectivă pragmatică. Mai specific, studiul este o interpretare calitativă a aspectelor pragmatice ale comunicării ce include funcțiile comunicării, modul de oferire a răspunsurilor, modalitățile de interacționare și conversare, precum și variațiile contextuale ale comunicării. Analiza tematică a vizat relevarea temelor principale din interviurile semi-structurate realizate cu adulții cu surdocecitate, cât și din cele realizate cu persoane apropiate adulților cu surdocecitate.

Capitolul 7 este dedicat concluziilor finale și prezintă o imagine de ansamblu a rezultatelor obținute prin studiile empirice din prezenta lucrare. Implicațiile educaționale ale acestora sunt aspecte care pot fi integrate în procesul de predare – învățare adresat copiilor cu surdocecitate.

Relevanța acestei teze provine din abordarea psiholingvistică a comunicării în cazul copiilor și a adulților cu surdocecitate care intenționează să contribuie la identificarea unor implicații educaționale cu valoare teoretică și practică.

STUDIUL 1: INVESTIGAREA DIFERENȚELOR PRIVIND ICONICITATEA SEMNELOR GESTUALE PENTRU DIFERITE TIPURI DE DEFICIENȚE

În literatura de specialitate s-a menționat că iconicitatea este o caracteristică fundamentală a limbajului semnelor gestuale (Cuxac, 2001; Taub, 2001; Wilcox, 2004, 2006) și un factor important în procesul de învățare a semnelor gestuale de către copiii cu deficiență de auz, mintală sau cei cu autism (Fristoe și Lloyd, 1977; Griffith și Robinson, 1980; Konstantareas, Oxman și Webster, 1978; Pietrandrea, 2002; Ormel, Hermans, Knoors și Verhoeven, 2009; Emmorey și Bosworth, 2010). Iconicitatea reprezintă asemănarea semnului gestual cu obiectul sau cu acțiunea pe care o semnifică. Iconicitatea percepută vizual a fost definită de către Brown (1977), Griffith, Panagos și Robinson (1981, 1983, 1990) și Griffith și Robinson (1980) pe baza asocierilor realizate între semnele gestuale și înțelesurile acestora care îl ajută pe subiectul aflat în procesul de învățare să-și amintească semnul gestual. Pizzuto și Volterra (2000) explică importanța iconicității în structurarea lexicului limbajelor gestuale, iar Brennan (1990) este unul dintre primii lingviști care abordează în contextul limbajului semnelor gestuale relația dintre iconicitate și comparațiile subînțelese reprezentate prin metafore.

Limbajul semnelor gestuale are un potențial evident pentru reprezentările iconice din cauza modalității vizual-spațiale prin care este produs și receptat. Spațiul tridimensional vizual în care sunt produse semnele limbii gestuale, precum și articulatorii prin care este produsă, se potrivesc deosebit de bine reprezentării iconice a informației spațiale, în mod special a formei, locației, mișcării și acțiunilor. Iconicitatea în contextul sistemelor lingvistice se referă la existența structurii care conservă corespondențele între forma lingvistică și înțeles. Acest fapt a fost studiat de către Cuxac (2001), Taub (2001) și Wilcox (2004, 2006) pentru limbajul semnelor gestuale, dar și de Saussure (1916/1986) pentru limbaje orale. În limbile orale iconicitatea nu apare foarte des pentru că majoritatea cuvintelor sunt pur și simplu arbitrare. În cazul limbilor gestuale, studiile realizate de către Griffith, Robinson, Panagos (1981) au evidențiat iconicitatea semnelor gestuale în modul următor: unor subiecți care nu erau familiarizați cu semne gestuale li s-au arătat anumite semne gestuale și au fost rugați să le menționeze semnificația. În cazul semnelor dificil de identificat, li s-au oferit explicații și apoi au fost întrebați dacă legătura dintre semnul gestual și semnificație este clară. În final, au rămas foarte puține semne gestuale, a căror semnificație nu a putut fi corelată cu modul de realizare a semnului respectiv de către subiecți. Această concluzie l-a determinat pe Schlesinger (1987) să afirme că iconicitatea este cea mai evidentă trăsătură a limbii gestuale. În esență, iconicitatea a fost definită cel mai adecvat de către Mandel (1977) ca asocierea pe care o persoană o realizează între semnul gestual și înțelesul conceptului pe care îl reprezintă.

Iconicitatea a fost studiată în general din perspectiva receptării vizuale, dar menționăm în continuare câteva studii care îmbină receptarea tactilă cu cea vizuală. În studiul realizat de Griffith, Panagos și Robinson (1983/1990) 13 persoane nevăzătoare au ierarhizat 100 de semne gestuale în funcție de iconicitatea lor, scopul fiind acela de a crea o listă de semne posibil de utilizat în educarea copiilor cu surdocecitate. Comparând aceste date cu cele obținute anterior de Griffith și Panagos (1980) autorii au concluzionat că nevăzătorii și văzătorii evaluează în mod similar iconicitatea semnelor gestuale.

Vinson, Cormier, Denmark, Schembri și Vigliocco (2008) au investigat datele colectate de la 20 de adulți surzi care au evaluat online vârsta achiziționării anumitor semne gestuale, familiaritatea și iconicitatea a 300 de semne gestuale înregistrate video. Printre concluziile lor se află și cea conform căreia există o corelație puternică între vârsta la care au fost achiziționate semnele și iconicitate.

Thompson, Vinson și Vigliocco (2010) au analizat rolul iconicității în procesarea lingvistică printr-o cercetare în care 25 de participanți cu deficiență de auz și 15 auzitori au evaluat online 130 de semne gestuale înregistrate video. Concluzia la care au ajuns este că evaluarea iconicității depinde de experiențele lingvistice anterioare ale subiecților și că are un rol important în procesarea lingvistică pentru că este implicată în interacțiunea dintre înțelesul și forma cuvintelor.

Pornind de la studiile legate de problematica iconicității, noi propunem prin studiul acesta o analiză multimodală, implicând receptarea vizuală și tactilă a iconicității de către diferite categorii de persoane.

1.1. Studiu pilot

Studiul pilot a fost demarat pentru a selecta semnele gestuale adecvate pentru a fi introduse în studiul iconicității semnelor gestuale din lista inițială creată de Fristoe și Lloyd (1977) care conținea 155 de itemi. Semnele gestuale din listă au fost analizate de către participanții la acest studiu în funcție de următoarele criterii: utilitatea acestora în procesul de comunicare, complexitatea efectuării semnului gestual și nivelul concret-abstract caracteristic semnului gestual. De asemenea, s-a analizat și prezența sau absența semnului gestual în limbajul românesc și au fost înlăturate toate semnele gestuale fără corespondent în limbajul semnelor gestuale românești.

1.1.1. Participanții la studiul pilot au fost 5 profesori din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca cu experiență în educarea și reabilitarea copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple. Participanții la studiul pilot au fost toate de gen feminin, cu vârsta cuprinsă între 32 și 36 de ani ($M = 32,40$; $AS = 1,67$), iar ca specializare au fost: doi profesori psihopedagogi, doi profesori – educatori și un este profesor psihopedagog de terapii corectiv – compensatorii, toți fiind familiarizați cu limbajul semnelor gestuale.

1.1.2. Procedura:

Studiul pilot a fost realizat în sesiuni individuale cu o durată de aproximativ 60 minute. Pentru început, participanților li s-au prezentat în linii generale procedura de lucru și subiectul vizat de studiu, apoi li s-au prezentat 5 semne gestuale din cele 155 conținute de listă în scopul familiarizării cu sarcina și cu particularitățile de efectuare a semnelor. Fiecărui subiect i s-a cerut să completeze 3 chestionare prin care să evalueze cele 155 de semnele gestuale pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 însemna minim și 5 maxim) în funcție de utilitatea acestora în procesul de comunicare, complexitatea efectuării fiecărui semn gestual și nivelul concret-abstract caracteristic fiecărui semn gestual. Răspunsurile s-au înregistrat pe foaia de protocol (vezi anexa 14), notându-se și alte afirmații pe care participanții le-a făcut referitor la anumite semne gestuale.

1.1.3. Instrumente utilizate în cercetare:

În acest studiu pilot s-a utilizat lista de 155 de semne gestuale elaborată de către Fristoe și Lloyds (1977) și utilizată în studii de Griffith, Panagos și Robinson (1981). Lista inițială de semne gestuale utilizată de Fristoe și Lloyds a fost creată pornind de la datele colectate de Holland (1975) și Lahey și Bloom (1977) de la copii valizi și luând în considerare frecvența semnelor gestuale incluse în 20 de manuale pentru elevii deficienți mintali. Holland (1975) a luat în considerare pentru copiii cu tulburări de limbaj (a) relevanța cuvintelor introduse în vocabular, (b) utilizarea cuvintelor care reprezintă obiecte și evenimente prezente, (c) importanța comunicării eficiente care implică mai mult decât abilitățile lingvistice. Lahey și Bloom (1977) a adăugat și alte criterii de selecție a itemilor introduși în lista de semne gestuale respectiv: (1) ușurința cu care un concept poate fi demonstrat; (2) utilitatea cuvintelor pentru copil; (3) organizarea itemilor în familii de cuvinte.

1.1.4. Rezultate

Analiza consistenței interne a itemilor cuprinși în instrumentul de evaluare compus din trei dimensiuni a revelat următorii coeficienți Alpha Cronbach: $\alpha = .85$ pentru itemii care evaluează semnele gestuale în funcție de utilitate, $\alpha = .76$ pentru itemii care evaluează semnele gestuale în funcție de complexitate și $\alpha = .78$ pentru itemii care evaluează semnele gestuale în funcție de nivelul abstract-concret. Examinând rezultatele obținute putem preciza că instrumentul de evaluare utilizat în acest studiu prezintă un grad mare de consistență internă.

Un obiectiv al studiului pilot a fost acela de a determina gradul de acord între participanții la studiu de aceea am calculat coeficientul de corelație inter-clase. Coeficientul ICC în cazul utilității semnelor gestuale a fost .854 la intervalul de încredere 95% fiind semnificativ la $p < .001$ arătând astfel un nivel foarte ridicat al acordului între participanți în ceea ce privește modul de evaluare a utilității semnelor gestuale. Coeficientul ICC în cazul complexității semnelor gestuale a fost .763 la intervalul de încredere 95% fiind semnificativ la $p < .001$ arătând astfel un nivel ridicat al acordului între participanții care au evaluat complexitatea semnelor gestuale. Coeficientul ICC în cazul utilității semnelor gestuale a fost .781 la intervalul de încredere 95% fiind semnificativ la $p < .001$ arătând astfel un nivel ridicat al acordului între participanții care au evaluat nivelul abstract-concret al semnelor gestuale.

Luată împreună, rezultatele obținute au permis rafinarea listei de semne gestuale care va fi utilizată în studiul privind diferențele de evaluare a iconicității care apar între diferite categorii de persoane. În acest sens, în funcție de răspunsurile participanților din punct de vedere al utilității au fost eliminate din listă următoarele semne gestuale care au obținut cele mai mici medii: culoare ($M= 1.20$; $AS= .45$), maimuță ($M= 1.50$; $AS= .56$), patine ($M= 1.60$; $AS= .89$), ziar ($M= 1.60$; $AS= .89$), lumânare ($M= 1.80$; $AS= .84$), femeie ($M= 2.00$; $AS= 1$).

Luând în considerare complexitatea semnelor gestuale, următorii itemi au fost eliminați pentru că au fost considerați prea complecși: fermă ($M= 3.80$; $AS= .45$), restaurant ($M= 3.80$; $AS= .45$), șervet ($M= 3.40$; $AS= .55$), bărbat ($M= 3.00$; $AS= .71$).

Din punct de vedere al nivelului concret - abstract următorii itemi au fost eliminați din listă: culoare ($M= 3.80$; $AS= .84$), carne ($M= 3.60$; $AS= 1.14$), vază ($M= 3.00$; $AS= 1$), restaurant ($M= 3.00$; $AS= .71$).

Analizând cei 155 de itemi, participanții la acest studiu pilot au identificat o problemă de neconcordanță între termeni din limbajele sursă: BSL (British Sign Language) și ASL (American Sign Language) și corespondentul din limbajul semnelor gestuale românești. Astfel, am scos semnele gestuale în cazul cărora nu există semn corespondent în limbajul semnelor gestuale românești: *Coca-Cola*, *hamburger*, *hot-dog*, *sandwich*, *pop-corn*. În cazul verbelor *a lucra* și *a face* care în limbajul semnelor gestuale românești se efectuează identic, s-a optat pentru păstrarea itemului *a face*. Substantivele *nichel* și *fier* au fost excluse din listă din listă deoarece participanții nu au cunoscut corespondentul în limbajul semnelor gestuale românești argumentând că nu fac parte din sfera lor de interes.

Ca urmare a analizelor calitative și cantitative din acest studiu pilot s-a rafinat instrumentul folosit în cercetare, obținând un instrument care conține 133 de semne gestuale, grupate în categorii gramaticale astfel: 19 verbe, 86 substantive, 3 pronume, 13 adjective, 6 adverbe, 5 prepoziții și o interjecție. Luând în considerare configurația de executare a semnelor gestuale, sunt 57 de itemi care se execută cu configurație dreaptă a degetelor, 37 de itemi cu configurație curbă a degetelor și 39 de itemi cu configurație mixtă.

1.2. STUDIUL 1a

Investigarea diferențelor privind iconicitatea semnelor gestuale pentru persoane cu deficiență de auz, de vedere și profesori ai elevilor cu surdocecitate

1.2.1. Scop și ipoteze

Scopul acestui studiu a fost de a investiga diferențele în evaluarea iconicității gestuale de către diferite categorii de subiecți cu deficiență precum și de către profesori ai elevilor cu surdocecitate. Obiectivele studiului au fost:

- Investigarea diferențelor în evaluarea iconicității semnelor gestuale la persoane nevăzătoare, deficiente de auz și profesori care educă elevi cu surdocecitate.
- Analizarea diferențelor dintre persoanele familiarizate și cele nefamiliarizate cu semnele gestuale în ceea ce privește iconicitatea semnelor gestuale.
- Investigarea relației dintre categoriile gramaticale și configurațiile de executare a semnelor gestuale.

Ipotezele studiului au fost: 1) Se prezumă că participanții nevăzători, cei deficienți de auz și profesorii elevilor cu surdocecitate evaluează diferit iconicitatea semnelor gestuale în funcție de categoriile gramaticale cărora le aparțin: verbe, substantive, pronume, adjective, adverbe, prepoziții și interjecții; 2) Se prezumă că participanții nevăzători, cei deficienți de auz și profesorii elevilor cu surdocecitate evaluează diferit iconicitatea semnelor gestuale în funcție de configurația degetelor care efectuează semnul gestual; 3) Se prezumă că subiecții familiarizați cu limbajul gestual vor ierarhiza diferit semnele gestuale din perspectiva iconicității; 4) Se prezumă că în cazul deficienței de auz corelațiile dintre categoriile gramaticale și configurațiile semnelor vor fi mai puternice decât în cazul deficienței de vedere și a lipsei deficienței.

1.2.2. Metodă

1.2.2.1. Participanți

La acest studiu experimental participanții au fost 72 de persoane cu vârsta cuprinsă între 14 și 56 de ani, $M=27.26$ ($AS=12.04$), dintre care femei $N=45$ și bărbați $N=27$.

Subiecții au fost împărțiți în trei grupe în funcție de tipul de deficiență astfel:

Lotul de nevăzători a cuprins 22 de persoane, $M=24.41$ ($AS=12.07$) din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca, dintre care: 14 liceeni cu vârsta între 8 și 18 ani și 8 profesori nevăzători. În momentul studiului experimental toți participanții prezentau cecitate totală, 6 dintre ei au avut rest de vedere înainte de vârsta de 7 ani.

Lotul de persoane cu deficiențe de auz a cuprins 25 de persoane, $M=23.54$ ($AS=12.80$) dintre care 18 liceeni din cadrul Liceului pentru Deficienți de Auz, Cluj-Napoca și 8 adulți din comunitatea surzilor Cluj.

Lotul de profesori ai elevilor cu surdocecitate a cuprins 24 de persoane valide, $M=33.92$, ($AS=8.19$) din cadrul grupelor pentru elevi cu deficiențe senzoriale multiple/surdocecitate care funcționează la Liceul pentru Deficienți de Vedere din Cluj-Napoca.

Din punct de vedere al *familiarității* cu limbajul semnelor gestuale, 22 de participanți nu cunoșteau deloc limbajul semnelor gestuale, 23 de participanți erau familiarizați la nivel mediu și pentru 27 de participanți limbajul gestual era foarte familiar.

Participanților le-a fost solicitat în prealabil acordul de a fi incluși în studiul experimental, iar în cazul participanților minori s-a obținut în scris acordul de participare din partea reprezentantului legal.

1.2.2.2. Procedură

Studiul experimental a fost realizat în sesiuni individuale cu o durată de aproximativ 30 de minute. Pentru început, participanților li s-au prezentat în linii generale procedura de lucru și subiectul vizat de studiu, apoi li s-au prezentat 5 semne gestuale în scopul familiarizării cu sarcina și cu particularitățile de efectuare a semnelor. Fiecărui participant i s-a cerut să evalueze în funcție de iconicitate cele 133 de semnele gestuale pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 însemna iconicitate minimă și 5 iconicitate maximă). Răspunsurile s-au înregistrat pe foaia de protocol, notându-se și alte afirmații pe care participanții le-a făcut referitor la anumite semne gestuale. Participanților nevăzători li s-au prezentat toate cele 133 de semne gestuale transpuse în formă tactilă, li s-a cerut să noteze răspunsurile folosind alfabetul Braille și ulterior acestea au fost transcrise pe foile de protocol.

1.2.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

În acest studiu s-a utilizat o listă de semne gestuale (vezi Anexa 15) care a fost rafinată și testată în studiul pilot. Această listă conținea 133 de semne gestuale, grupate în categorii gramaticale astfel: 19 verbe, 86 substantive, 3 pronume, 13 adjective, 6 adverbe, 5 prepoziții și o interjecție. În funcție de configurația mâinii cu care se efectuează semnele sunt 57 de semne cu configurație dreaptă (care se efectuează cu degetele drepte), 37 de semne cu configurație curbă (care se efectuează cu degetele în poziții curbe) și 39 cu configurație mixtă, caz în care un element al configurației se realizează cu degetele în poziție dreaptă și celălalt element se efectuează cu degetele în poziție curbă.

1.2.3. Rezultate

Pentru analiza rezultatelor s-a folosit analiza de varianță (ANOVA) având ca factori de variație intersubiecti (1) *tipul de deficiență a participanților (deficiență de auz și deficiență de vedere)* și (2) *familiaritatea* (nivelul de cunoaștere a limbajului semnelor gestuale).

Variabilele dependente sunt reprezentate de categoriile gramaticale: verbe, substantive, pronume, adjective, adverbe, prepoziții, interjecții, dar și de configurația mâinii cu care se efectuează semnele (dreaptă, curbă sau mixtă). Pragul de semnificație statistică setat a fost .05.

Mediile și abaterile standard pentru **evaluarea iconicității de către participanți având diferite tipuri de deficiență în funcție de categoriile gramaticale și de configurația semnelor** sunt prezentate în Tabelul 1 și Tabelul 2.

În ceea ce privește **substantivele**, ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului *tipul de deficiență a participanților*: $F(2, 68) = 8.33$, $MSE = .32$, $p < .01$, $\eta^2 = .20$. Analiza *post hoc* utilizând metoda Scheffé a indicat că persoanele nevăzătoare ($M = 3.90$, $AS = .62$) evaluează substantivele ca având o iconicitate mai scăzută ($t(48) = .44$, $p < .05$) decât persoanele cu deficiențe de auz ($M = 4.34$, $AS = .61$), iar persoanele cu deficiențe de auz evaluează iconicitatea la un nivel mai înalt ($t(48) = .63$, $p < .01$) comparativ cu profesorii care educă elevi cu surdocecitate ($M = 3.71$, $AS = .44$).

ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului *tipul de deficiență a participanților* asupra **adjectivelor**: $F(2, 69) = 17.25$, $MSE = .47$, $p < .001$, $\eta^2 = .33$. Analiza *post hoc* utilizând metoda Scheffé a indicat că profesorii care educă elevi cu surdocecitate ($M = 3.25$, $AS = .72$) evaluează un nivel al iconicității mai scăzut ($t(48) = 1.13$, $p < .001$) decât persoanele cu deficiențe de auz ($M = 4.37$, $AS = .62$) și persoanele cu deficiențe de auz au evaluat iconicitatea la un nivel mai înalt ($t(48) = .73$, $p < .01$) decât persoanele nevăzătoare ($M = 3.64$, $AS = .73$).

De asemenea, ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului *tipul de deficiență a participanților* asupra **adverbelor**: $F(2, 65) = 5.84$, $MSE = .57$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$. Analiza *post hoc* utilizând metoda Scheffé a indicat că persoanele nevăzătoare ($M = 3.63$, $AS = .73$) evaluează un nivel al iconicității mai scăzut ($t(44) = .57$, $p < .05$) decât persoanele cu deficiențe de auz ($M = 4.21$, $AS = .88$) și persoanele cu deficiențe de auz evaluează iconicitatea la un nivel mai înalt ($t(48) = .71$, $p < .01$) comparativ cu persoanele nevăzătoare și cu profesorii elevilor cu surdocecitate ($M = 3.50$, $AS = .57$).

S-a evidențiat un efect semnificativ al factorului *tipul de deficiență a participanților* asupra **configurației drepte** ANOVA relevând: $F(2, 69) = 6.36$, $MSE = .32$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$. Analiza *post hoc* utilizând metoda Scheffé a indicat că persoanele cu deficiență de auz ($M = 82.44$, $AS = 13.94$) evaluează iconicitatea la un nivel mai înalt decât ($t(48) = .55$, $p < .01$) profesorii elevilor cu surdocecitate ($M = 80.28$, $AS = 7.84$), dar nu au apărut diferențe semnificative în modul în care evaluează iconicitatea participanții nevăzători ($M = 82.44$, $AS = 13.94$).

ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului *tipul de deficiență a participanților* asupra **configurației curbe**: $F(2, 69) = 6.33$, $MSE = .31$, $p < .05$, $\eta^2 = .15$. Analiza *post hoc* utilizând metoda Scheffé a indicat că persoanele nevăzătoare ($M = 3.91$, $AS = .62$) evaluează iconicitatea la un nivel mai scăzut ($t(48) = .40$, $p < .05$) decât persoanele deficiente de auz ($M = 4.31$, $AS = .58$) și persoanele deficiente de auz evaluează iconicitatea la un nivel mai înalt ($t(48) = .53$, $p < .01$) decât profesorii elevilor cu surdocecitate ($M = 3.77$, $AS = .45$).

De asemenea, ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului *tipul de deficiență a participanților* asupra **configurației mixte**: $F(2, 69) = 7.21$, $MSE = .30$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$. Analiza *post hoc* utilizând metoda Scheffé a indicat că persoanele cu deficiență de auz ($M = 4.30$, $AS = .66$) evaluează iconicitatea la un nivel mai înalt ($t(48) = .58$, $p < .01$) decât profesorii elevilor cu surdocecitate ($M = 3.72$, $AS = .40$) dar nu au apărut diferențe semnificative în modul în care evaluează iconicitatea participanții nevăzători ($M = 3.99$, $AS = .52$).

ANOVA nu a relevat un efect semnificativ al factorului *tipul de deficiență a*

participanților asupra următoarelor categorii gramaticale, **verbe**: $F(2,69) = .04$, $MSE = .28$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$, **pronume** : $F(2,69) = 2,80$, $MSE = .70$, $p > .05$, $\eta^2 = .07$, **prepoziții** : $F(2,69) = 1,48$, $MSE = .35$, $p > .05$, $\eta^2 = .04$ și **interjecții** : $F(2,69) = .83$, $MSE = 1,11$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$.

Influența tipului de deficiență a participanților asupra categoriilor gramaticale sunt surprinse în următoarele grafice:

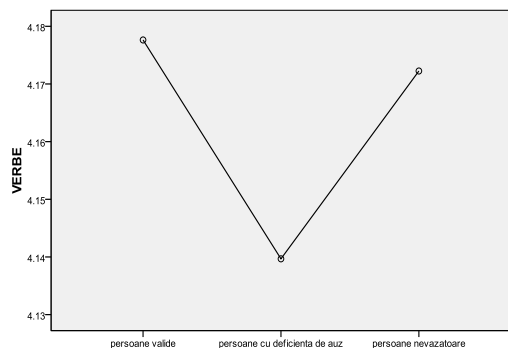


Figura 1: *Influența tipului de deficiență asupra verbelor*

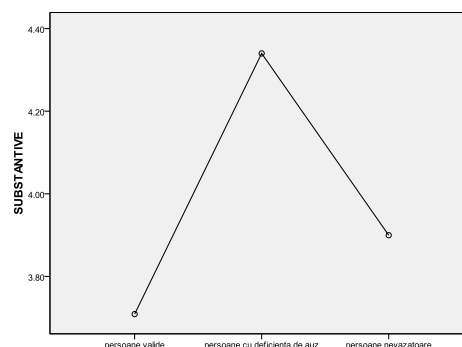


Figura 2: *Influența tipului de deficiență asupra substantivelor*

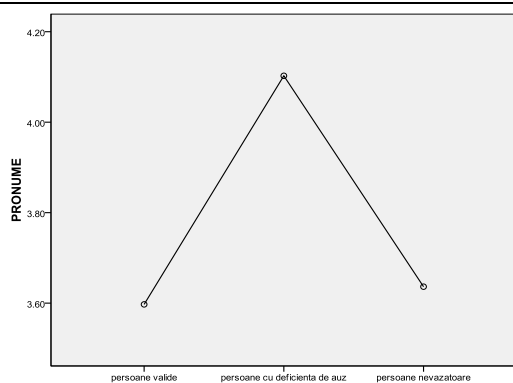


Figura 3: *Influența tipului de deficiență asupra pronomelor*

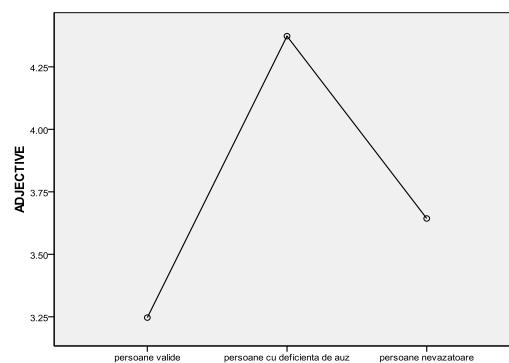


Figura 4: *Influența tipului de deficiență asupra adjectivelor*

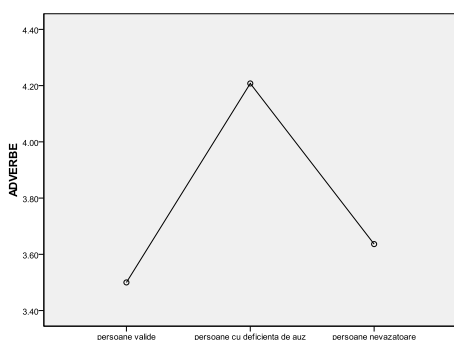


Figura 5: *Influența tipului de deficiență asupra adverbelor*

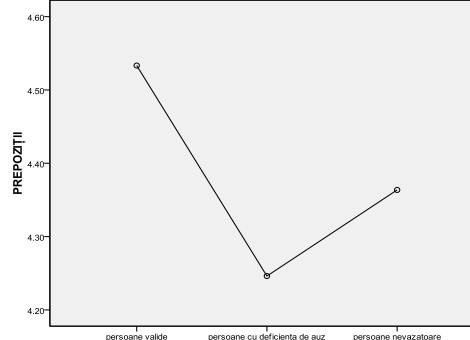


Figura 6: *Influența tipului de deficiență asupra prepozițiilor*

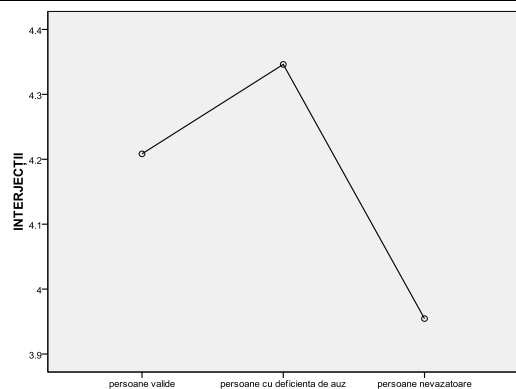


Figura 7: *Influența tipului de deficiență asupra interjecțiilor*

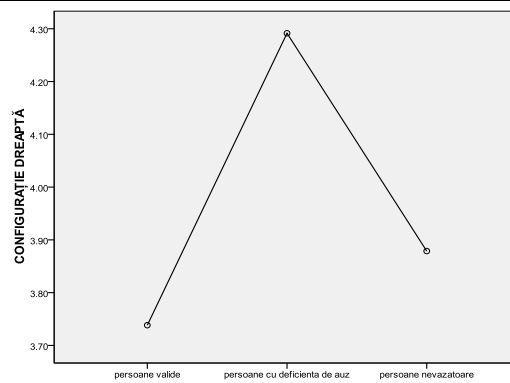


Figura 8: *Influența tipului de deficiență asupra configurațiilor drepte*

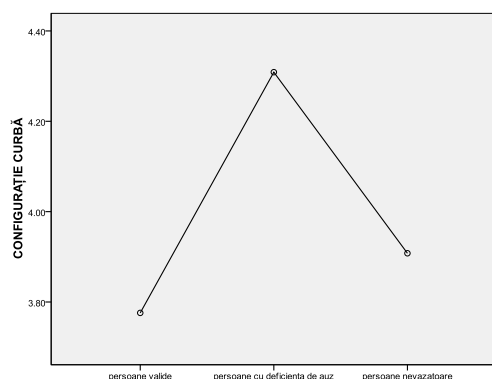


Figura 9: *Influența tipului de deficiență asupra configurațiilor curbe*

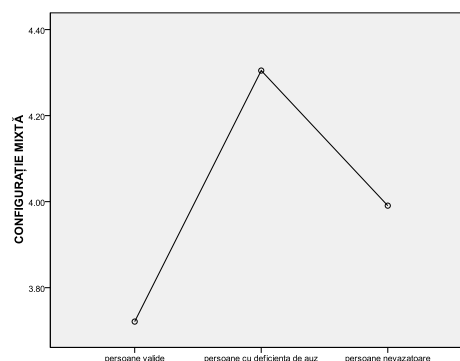


Figura 10: *Influența tipului de deficiență asupra configurațiilor mixte*

Mediile și abaterile standard pentru **evaluarea iconicității de către participanții cu diferite niveluri de familiaritate a limbajului semnelor gestuale în funcție de categoriile gramaticale și de configurația semnelor** sunt prezentate în Tabelul 3 și respectiv în Tabelul 4.

ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului *familiaritate* asupra *substantivelor* : $F(2,68) = 8,39$, $MSE = .31$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Analiza post hoc utilizând metoda Scheffe a indicat că persoanele cu familiaritate medie ($M = 3.67$, $AS = .43$) au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut ($t(48) = .65$, $p < .01$) decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 4.31$, $AS = .61$)

În ceea ce privește *adjectivele*, ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului familiaritate: $F(2,69) = 15.03$, $MSE = .50$, $p < .001$, $\eta^2 = .30$. Analiza post hoc utilizând metoda Scheffe a indicat că persoanele deloc familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 3.69$, $AS = .71$) au evaluat iconicitatea la un nivel mai mic ($t(44) = .63$, $p < .05$) decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 4,31$, $AS = .68$), și persoanele cu familiaritate medie ($M = 3.22$, $AS = .73$) au evaluat iconicitatea la un nivel mai mic ($t(48) = 1.08$, $p < .001$) comparativ cu cele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale.

ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului familiaritate asupra *adverbelor* $F(2,65) = 6.11$, $MSE = .57$, $p < .01$, $\eta^2 = .16$. Analiza post hoc utilizând metoda Scheffe a indicat că persoanele cu familiaritate medie ($M = 3.47$, $AS = .58$) au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut ($t(44) = .74$, $p < .01$) decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 4.20$, $AS = .89$)

De asemenea, ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului familiaritate asupra *configurației drepte*: $F(2,69) = 6.57$, $MSE = .32$, $p < .01$, $\eta^2 = .16$. Analiza post hoc utilizând metoda Scheffe a indicat că persoanele cu familiaritate medie ($M = 3.70$, $AS = .44$) au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut ($t(48) = .58$, $p < .01$) decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 4.27$, $AS = .63$)

ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului familiaritate asupra **configurației curbe**: $F(2,69) = 6.17$, $MSE = .30$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$. Analiza post hoc utilizând metoda Scheffe a indicat că persoanele cu familiaritate medie ($M = 3.70$, $AS = .45$) au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut ($t(48) = .54$, $p < .01$) decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 4.29$, $AS = .59$)

Pentru **configurația mixtă**, ANOVA a relevat efecte semnificative ale factorului familiaritate: $F(2,69) = 6.75$, $MSE = .30$, $p < .01$, $\eta^2 = .16$. Analiza post hoc utilizând metoda Scheffe a indicat că persoanele cu familiaritate medie ($M = 3.70$, $AS = .39$) au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut ($t(48) = .57$, $p < .01$) decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale ($M = 4.27$, $AS = .67$)

ANOVA nu a relevat un efect semnificativ al factorului familiaritate asupra **verbelor**: $F(2,69) = .05$, $MSE = .28$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$, **prunumelor**: $F(2,69) = 2.65$, $MSE = .71$, $p > .05$, $\eta^2 = .05$, **prepozițiilor**: $F(2,69) = .68$, $MSE = .36$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$ și **interjecțiilor**: $F(2,69) = .74$, $MSE = 1.11$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$.

Influența **familiarității** participanților cu limbajul semnelor gestuale asupra categoriilor gramaticale precum și asupra configurațiile sunt surprinse în următoarele grafice:

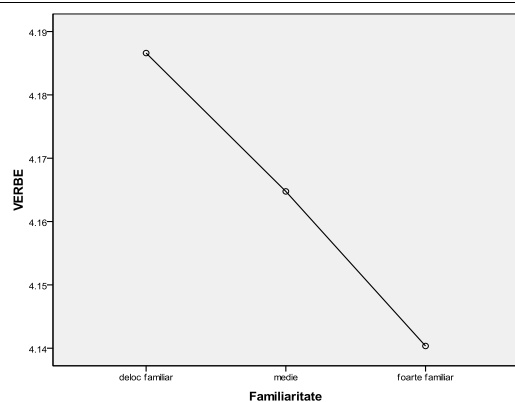


Figura 11: **Influența familiarității asupra verbelor**

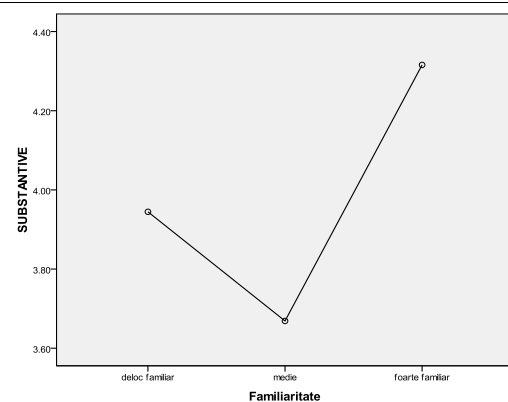


Figura 12: **Influența familiarității asupra substantivelor**

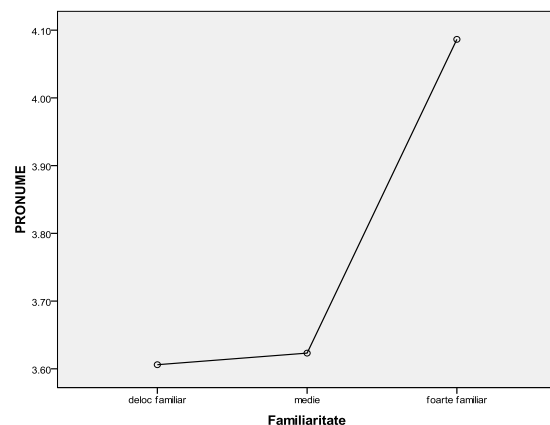


Figura 13: **Influența familiarității asupra prunumelo**

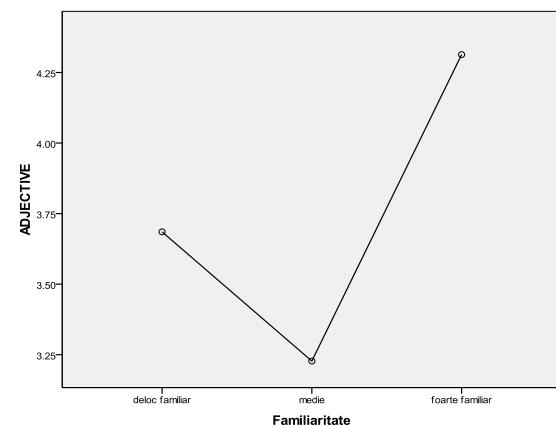


Figura 14: **Influența familiarității asupra adjectivelor**

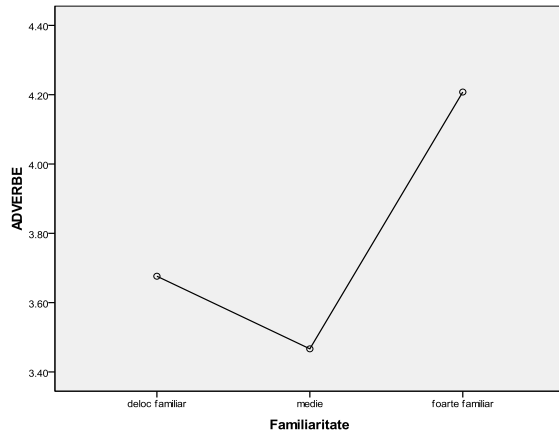


Figura 15: *Influența familiarității asupra adverbelor*

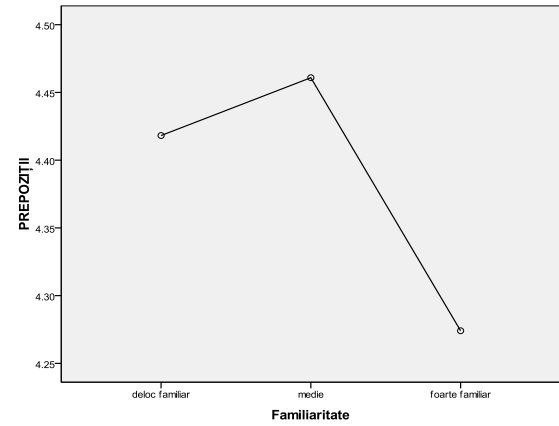


Figura 16: *Influența familiarității asupra prepozițiilor*

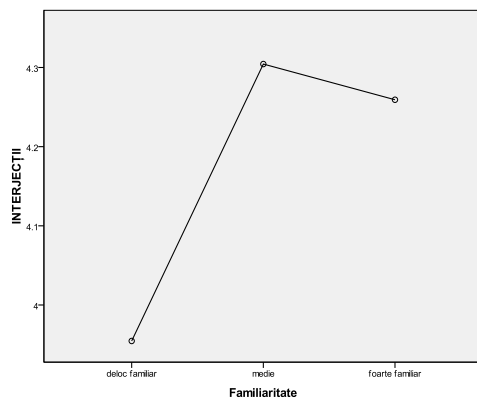


Figura 17: *Influența familiarității asupra interjecțiilor*

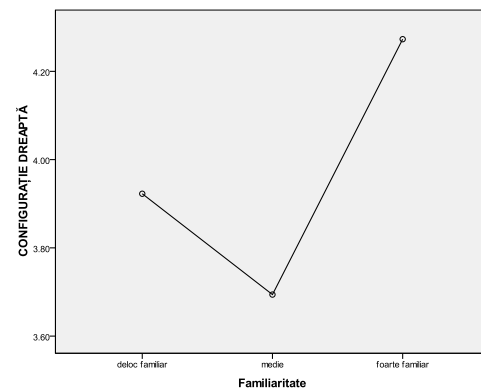


Figura 18: *Influența familiarității asupra configurațiilor directe*

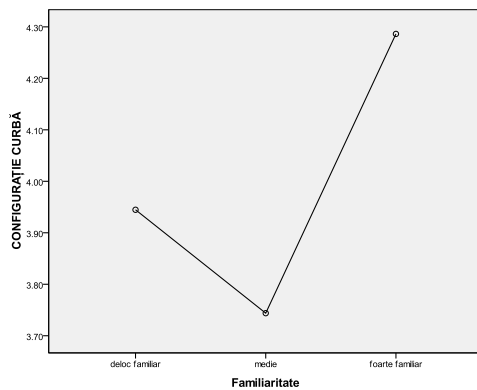


Figura 19: *Influența familiarității asupra configurațiilor curbe*

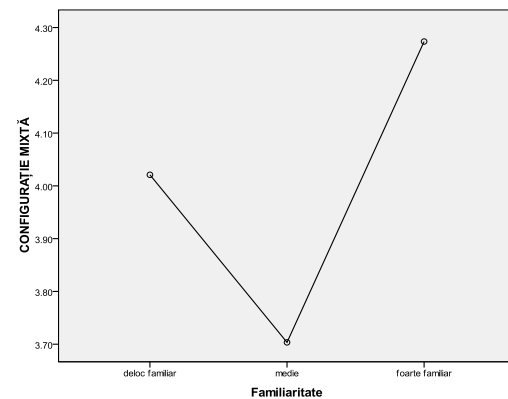


Figura 20: *Influența familiarității asupra configurațiilor mixte*

Un alt aspect care ne-a interesat a vizat măsura în care se poate pune în evidență existența unor corelații între categoriile gramaticale și configurațiile de executare a semnelor gestuale. După cum se poate observa și în Tabelul 5, majoritatea categoriilor gramaticale: substantive, pronume, adjective, adverbe, prepoziții sunt pozitiv corelate cu configurațiile drepte, curbe și mixte de executare a semnelor gestuale. Mai specific, s-au înregistrat corelații pozitive puternice între substantive și configurația dreaptă: $r = .98, p < .01$, configurația curbă: $r = .97, p < .01$ și configurația mixtă: $r = .96, p < .01$, între pronume și configurația dreaptă: $r = .71, p < .01$, configurația curbă: $r = .68, p < .01$ și configurația mixtă: $r = .74, p < .01$, între adjective și configurația dreaptă: $r = .91, p < .01$, configurația curbă: $r = .89, p < .01$ și configurația mixtă: $r = .89, p < .01$ precum și între adverbe și configurația dreaptă: $r = .78, p < .01$, configurația curbă: $r = .73, p < .01$ și configurația mixtă: $r = .79, p < .01$.

Apoi, am analizat ipoteza conform căreia în cazul deficienței de auz corelațiile dintre categoriile gramaticale vor fi mai puternice decât în cazul deficienței de vedere și a lipsei deficienței. După cum se poate observa și în Tabelul 7, toate corelațiile apărute între

categoriile gramaticale în cazul persoanelor cu deficiențe de auz sunt semnificative astfel: între substantive și verbe: $r = .88, p < .01$, substantive și pronume: $r = .83, p < .01$, substantive și adjective: $r = .86, p < .01$, substantive și adverbe: $r = .86, p < .01$, substantive și prepoziții: $r = .89, p < .01$; între pronume și verbe: $r = .67, p < .01$, pronume și adjective: $r = .84, p < .01$, pronume și adverbe: $r = .76, p < .01$, pronume și prepoziții: $r = .82, p < .01$; între adjective și verbe: $r = .78, p < .01$, adjective și adverbe: $r = .82, p < .01$, adjective și prepoziții: $r = .93, p < .01$; între adverbe și verbe: $r = .83, p < .01$, adverbe și prepoziții: $r = .79, p < .01$; între prepoziții și verbe: $r = .81, p < .01$.

În cazul deficiențelor de vedere se înregistrează corelații semnificative numai între (vezi Tabelul 6): substantive și verbe: $r = .88, p < .01$, substantive și pronume: $r = .63, p < .01$, substantive și adjective: $r = .91, p < .01$, substantive și adverbe: $r = .52, p < .01$, pronume și verbe: $r = .73, p < .01$, pronume și adjective: $r = .67, p < .01$, adjective și verbe: $r = .79, p < .01$, adjective și adverbe: $r = .45, p < .05$.

În cazul profesorilor elevilor cu surdocecitate se înregistrează corelații semnificative numai între (vezi Tabelul 8): substantive și verbe: $r = .76, p < .01$, substantive și adjective: $r = .80, p < .01$, substantive și adverbe: $r = .70, p < .01$, substantive și prepoziții: $r = .48, p < .05$; între pronume și adjective: $r = .55, p < .01$, pronume și adverbe: $r = .74, p < .01$, pronume și prepoziții: $r = .43, p < .05$; între adjective și verbe: $r = .75, p < .01$, adjective și adverbe: $r = .74, p < .01$, adjective și prepoziții: $r = .54, p < .01$; între adverbe și verbe: $r = .71, p < .01$, adverbe și prepoziții: $r = .65, p < .05$.

Dacă examinăm corelația dintre verbe și substantive care corespund acțiunii verbului observăm corelații pozitive, de exemplu în cazul „a sta jos – scaun” avem o corelație semnificativă la $p < .01$. Examinând verbele care prezintă aceeași mișcare, dar cu direcție de efectuare a mișcării diferită, observăm o corelație pozitivă semnificativă la $p < .01$ în cazul „a da – a aduce – a veni”. Investigând semne gestuale din categorii gramaticale diferite, dar cu aceeași configurație a mâinii și mișcări cu orientare identică, observăm corelații pozitive ca și în cazul „cine - avion” unde observăm o corelație semnificativă la $p < .01$. Analizând semnele gestuale indicative (de exemplu „nas - ochi”) vedem o corelație semnificativă la $p < .01$ și dacă examinăm semne gestuale referențiale (de exemplu: „fericit - trist”) avem corelație pozitivă semnificativă la $p < .01$.

Tabelul 1: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) pentru evaluarea iconicității de către participanți având diferite tipuri de deficiență în funcție de categoriile gramaticale*

<i>Categoria de participanți</i>						
<i>Variabile dependente</i>	Participanți nevăzători		Participanți deficienți de auz		Participanți profesori	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Verbe	4.17	.56	4.14	.65	4.18	.31
Substantive	3.90	.62	4.34	.61	3.71	.44
Pronume	3.64	.81	4.10	.94	3.60	.75
Adjective	3.64	.73	4.37	.62	3.25	.72
Adverbe	3.63	.73	4.21	.89	3.50	.57
Prepoziții	4.36	.51	4.24	.81	4.53	.33
Interjecții	3.95	1,29	4.35	.94	4.21	.93

Tabelul 2: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) pentru evaluarea iconicității de către participanți având diferite tipuri de deficiență în funcție de configurația semnelor*

<i>Categoria de participanți</i>						
<i>Variabile dependente</i>	Participanți nevăzători		Participanți deficienți de auz		Participanți profesori surdocecitate	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Configurație dreaptă	3.88	.61	4.29	.64	3.79	.45
Configurație curbă	3.91	.62	4.31	.58	3.77	.45
Configurație mixtă	3.99	.52	4.30	.66	3.72	.40

Tabelul 3: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) pentru evaluarea iconicității de către participanți cu diferite niveluri de familiaritate a limbajului semnelor gestuale în funcție de categoriile gramaticale .*

<i>Familiaritate</i>						
<i>Variabile dependente</i>	Participanți deloc familiari		Participanți familiari nivel mediu		Participanți foarte familiari	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Verbe	4.19	.56	4.16	.31	4.14	.63
Substantive	3.94	.62	3.67	.43	4.31	.61
Pronume	3.60	.78	3.62	.79	4.09	.86
Adjective	3.69	.71	3.22	.73	4.31	.68
Adverbe	3.68	.72	3.47	.58	4.20	.89
Prepoziții	4.42	.50	4.46	.33	4.27	.80
Interjecții	3.95	1.30	4.30	.82	4.26	1.02

Tabelul 4: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) pentru evaluarea iconicității de către participanți cu diferite niveluri de familiaritate a limbajului semnelor gestuale în funcție de configurația semnelor.*

<i>Familiaritate</i>						
<i>Variabile dependente</i>	Participanți deloc familiari		Participanți familiari nivel mediu		Participanți foarte familiari	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
	Configurație dreaptă	3.92	.61	3.70	.44	4.27
Configurație curbă	3.94	.61	3.74	.45	4.29	.59
Configurație mixtă	4.02	.51	3.70	.39	4.27	.67

Tabelul 5: *Corelațiile dintre categoriile gramaticale și configurațiile semnelor gestuale*

	Subst.	Pron.	Adj.	Adv.	Prep.	Cf.dreaptă	Cf. curbă	Cf.mixtă
Subst.	1	.68**	.91**	.76**	.43	.98**	.97**	.96**
Pron.	.68**	1	.69**	.65**	.41	.71**	.68**	.74**
Adj.	.91**	.69**	1	.72**	.34**	.91**	.89**	.89**
Adv.	.76**	.65**	.72**	1	.48**	.78**	.73**	.79**
Prep.	.43**	.41**	.34**	.48**	1	.47**	.43*	.51**
Cf.dreaptă	.98**	.71**	.91**	.79**	.47**	1	.95**	.94**
Cf.curbă	.98**	.68**	.89**	.73**	.43**	.95**	1	.93**
Cf.mixtă	.96**	.74**	.89**	.79**	.51**	.94**	.93**	1

Notă: * $p < .05$; ** $p < .01$; Legendă: Subst.= substantive; Pron.= pronume; Adj.= adjective; Adv.= adverbe, Prep.= prepoziții; Cf.dreaptă = configurație dreaptă; Cf.curbă = configurație curbă; Cf.mixtă = configurație mixtă.

Tabelul 6: *Corelațiile dintre categoriile gramaticale în cazul persoanelor nevăzătoare*

	Verbe	Subst.	Pron.	Adj.	Adv.	Prep.
Subst.	.88**	1	.63**	.91**	.52**	.12
Pron.	.73**	.63**	1	.67**	.31	-.13
Adj.	.79**	.91**	.67**	1	.45*	.17
Adv.	.26**	.52*	.31	.45*	1	.22
Prep.	-.06	.12	-.13	.17	.22	1

Notă: * $p < .05$; ** $p < .01$; Legendă: Subst.= substantive; Pron.= pronume; Adj.= adjective; Adv.= adverb, Prep.= prepoziții.

Tabelul 7: *Corelațiile dintre categoriile gramaticale în cazul persoanelor deficiente de auz*

	Verbe	Subst.	Pron.	Adj.	Adv.	Prep.
Subst.	.88**	1	.83**	.93**	.86**	.84**
Pron.	.67**	.83**	1	.84**	.76**	.82**
Adj.	.78**	.93**	.84**	1	.82**	.93**
Adv.	.83**	.86**	.76**	.82**	1	.79**
Prep.	.81**	.86**	.82**	.93**	.79**	1

Notă: * $p < .05$; ** $p < .01$; Legendă: Subst.= substantive; Pron.= pronume; Adj.= adjective; Adv.= adverb, Prep.= prepoziții.

Tabelul 8: *Corelațiile dintre categoriile gramaticale în cazul profesorilor elevilor cu surdocecitate*

	Verbe	Subst.	Pron.	Adj.	Adv.	Prep.
Subst.	.76**	1	.36	.80**	.70**	.48*
Pron.	.29	.36	1	.55**	.74**	.43*
Adj.	.75**	.88**	.55**	1	.74**	.54**
Adv.	.71**	.70**	.74**	.74**	1	.56**
Prep.	.34	.48*	.43*	.54**	.56**	1

Notă: * $p < .05$; ** $p < .01$; Legendă: Subst.= substantive; Pron.= pronume; Adj.= adjective; Adv.= adverb, Prep.= prepoziții.

1.2.4. Discuții

Scopul studiului de față a fost acela de a investiga diferențele în evaluarea iconicității semnelor gestuale de către persoane nevăzătoare, persoane cu deficiențe de auz și profesori care educă elevi cu surdocecitate, precum și de către persoane cu diferite niveluri de familiaritate cu limbajul semnelor gestuale.

Rezultatele au indicat faptul că există diferențe semnificative între modul în care evaluează persoanele nevăzătoare, persoanele cu deficiențe de auz și profesorii elevilor cu surdocecitate iconicitatea diferitelor categorii gramaticale în care pot fi încadrate semnele gestuale (substantive, adjective, adverbe) sau a tipului de configurație prin care se realizează semnele gestuale (configurație dreaptă, configurație curbă și configurație mixtă). S-a putut observa un pattern în ceea ce privește influența categoriei de deficiențe asupra variabilelor dependente, respectiv: nu s-au evidențiat diferențe între persoanele nevăzătoare și cele valide, în schimb s-au relevat diferențe semnificative între persoanele cu deficiențe de auz și celelalte categorii de deficiențe. Persoanele cu deficiență de auz evaluează iconicitatea în cazul celor mai multe dintre categoriile gramaticale și ale tipului de configurație la un nivel mai ridicat decât celelalte două categorii de subiecți. Rezultatele obținute de noi confirmă prima ipoteză și sunt în direcția confirmării datelor propuse de Griffith, Panagos și Robinson (1983, 1990) care au demonstrat faptul că persoanele nevăzătoare interpretează iconicitatea semnelor gestuale similar cu persoanele valide.

Conform lui Vigliocco, Vinson, Woolfe, Dye și Woll (2005) în cazul persoanelor surde care utilizează limbajul semnelor gestuale ca sistem principal de comunicare, semnele gestuale reprezintă înțelesul cuvintelor, argument care explică de ce persoanele cu deficiențe de auz evaluează iconicitatea la un nivel mai înalt decât alte categorii de persoane. Aceiași cercetători au menționat că procesarea lingvistică în cazul persoanelor surde are o focalizare evidentă pe iconicitate; ei au demonstrat că imageria mentală și limbajul nu sunt module cognitive separate, ci că există în limbajul semnelor gestuale mai multe intersecții bazate pe iconicitate între imageria mentală și limbaj decât în contextul limbajelor orale.

După cum au indicat și rezultatele, între cele trei categorii de deficiențe nu s-au înregistrat diferențe semnificative între modul de evaluare a iconicității verbelor, prunumelor, prepozițiilor și interjecțiilor. În acest sens un argument plauzibil ar putea fi cel oferit de Kousta, Vigliocco, Vinson, Andrews, Del Campo (2011) că în principal conceptele abstracte sunt reprezentate de către verbe și procesele prin care sunt realizate acțiunile sunt similare subiecților; verbele exprimă procesul și sunt exprimate identic atunci când se efectuează acțiunea. Apar diferențe între verbe și substantive și din motive de funcționalitate cerebrală și conform lui Shapiro, Moo, Caramazza (2006) care au efectuat cercetări neurolingvistice, ariile cerebrale temporale stângi sunt responsabile de integrarea substantivelor în fraze, iar ariile frontale inferioare stângi și mediane integrează verbe în fraze.

Analizând iconicitatea semnelor gestuale din perspectiva configurațiilor mâinii, Anca (2006) preciza că iconicitatea de ordinul III se referă la configurația mâinilor, amplasarea lor pe corpul subiectului sau în spațiul dinaintea sa, orientarea mâinilor, mișcările realizate cu mâinile. În acest context este importantă relaționarea între acești parametri ai semnelor gestuale și crearea, prin reorientarea privirii subiectului, de microspații de referință. Operațiile cognitive și dezvoltarea gândirii persoanei cu deficiență de auz sunt construite pe baza procesării imaginilor iconice și pe baza manipulării lor prin inferențe logice.

Analizând rezultatele obținute de noi din perspectiva familiarității subiecților cu limbajul semnelor gestuale trebuie să menționăm că Vinson, Cormier, Denmark, Schembri, și Vigliocco (2008) au precizat faptul că nu sunt clare componentele integrate conceptului de familiaritate. După cum indică Stadthagen-Gonzalez și Davis (2006) familiaritatea interacționează cu frecvența lexicală care este o variabilă cu efect puternic asupra performanței în soluționarea sarcinilor lexicale.

Familiaritatea cu semnele gestuale, în studiul de față este un o variabilă independentă cu efect asupra modului de evaluare a iconicității, determinând apariția unor diferențe semnificative în cazul *substantivelor, adjectivelor, adverbilor și a tipului de configurație : dreaptă, curbă și mixtă*. Mai specific, persoanele ce prezintă o familiaritate medie cu semnele au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut decât persoanele foarte

familiare cu limbajul semnelor gestuale. Familiaritatea cu semnele gestuale nu a determinat apariția unor diferențe semnificative în cazul verbelor, pronumelor, prepozițiilor și interjecțiilor. Aceste rezultate sunt în direcția confirmării datelor propuse de Gernsbacher (1984) conform căruia familiaritatea este un predictor superior care influențează procesarea gramaticală. În contextual iconicității, familiaritatea determină o mai bună evaluare a semnelor gestuale ținând cont de aspecte legate de înțelesul acestora.

Prezența corelațiilor puternice dintre categoriile gramaticale și configurațiile de realizare a semnelor gestuale arată tendința acestora de a coincide, fapt care demonstrează că în limbajul semnelor gestuale este adecvată clasificarea semnelor gestuale atât conform categoriile gramaticale, cât și conform configurației de executare a semnelor gestuale.

Rezultatele studiului au confirmat prezumția că în cazul persoanelor cu deficiențe de auz corelațiile dintre categoriile gramaticale sunt mai puternice decât în cazul persoanelor cu deficiențe de vedere sau a profesorilor elevilor cu surdocecitate. Aceste rezultate sunt în concordanță cu cele obținute de Thompson, Vinson și Vigliocco (2010) conform cărora în cazul persoanelor cu deficiențe de auz aspectele gramaticale ale limbajului interacționează cu experiența și imageria mentală. Wu și Coulson (2007a) au afirmat că semnele gestuale iconice activează reprezentări bazate pe înțelesul conceptelor care sunt compatibile cu formele lingvistice, iar rezultatele care confirmă ipotezele cercetării din prezenta teză sugerează că interpretarea iconicității depinde de experiența subiectului cu semnele gestuale și de particularitățile proceselor cognitive implicate.

1.3. STUDIUL 1b

Anumite studii psiholingvistice au relevat faptul că adulții valizi care nu cunosc limbajul semnelor gestuale percep spontan înțelesul semnelor cu iconicitate evidentă și că acest aspect poate facilita învățarea limbajului gestual de către adulții auzitori (Klima și Bellugi, 1979; Pizzuto și Volterra, 2000). În ceea ce privește însă modul în care copiii valizi percep iconicitatea, literatura de specialitate evidențiază că aceștia nu percep nivelurile diferite ale iconicității semnelor gestuale, aspect dovedit și de faptul că în achiziționarea limbii ei învață la fel semnele gestuale abstracte sau iconice (Meier, 1991).

Ormel, Hermans, Knoors, și Verhoeven (2009) au precizat că nu există studii relevante care să exploreze ierarhizarea semnelor gestuale din punct de vedere a iconicității luând în considerare diferențele care pot apărea între diversele niveluri de școlarizare sau grupe de vârstă. Vinson, Cormier, Denmark, Schembri, și Vigliocco (2008) au indicat că procesul de învățare a semnelor iconice nu este influențat de vârsta participanților și Thompson, Vinson și Vigliocco (2010) concluzionează că nu există diferențe clare între modul în care diferite grupe de vârstă evaluează iconicitatea semnelor gestuale.

Nu există studii foarte multe care să investigheze interacțiunea dintre evaluarea iconicității și nivelul de școlarizare, de aceea studiul nostru propune sondarea acestor aspecte.

1.3.1. Scop și ipoteze

Pornind de la aspectele anterior menționate, scopul acestui studiu a fost de a investiga diferențele în evaluarea iconicității semnelor gestuale în funcție de nivelul de școlarizare. Ipoteza studiului a fost aceea că nu există diferențe în procesul de evaluare a iconicității semnelor gestuale de către subiecți care au niveluri de școlarizare diferite.

1.3.2. Metodă

1.3.2.1. Participanți

La acest studiu experimental au participat 45 de persoane cu vârsta cuprinsă între 14 și 56 de ani, $M = 25.77$, $AS = 10.84$). Participanții, 39 de femei și 6 bărbați au fost împărțiți în două loturi astfel:

Lotul de profesori a cuprins 24 de persoane valide, $M = 33.92$, $AS = 8.19$, dintre care

23 de femei și un bărbat, încadrați ca profesori psihopedagogi sau educatori la grupele pentru elevi cu deficiențe senzoriale multiple / surdocecitate care funcționează la Liceul pentru Deficienți de Vedere din Cluj-Napoca.

Lotul de liceeni a cuprins 21 de tineri valizi $M= 16$ ani, $AS= .78$, repartizarea pe sexe a fost următoarea: 16 fete și 5 băieți, din cadrul Liceului Teologic *Emanuel*, Cluj-Napoca.

1.3.2.2. Procedură

Studiul experimental a fost realizat în sesiuni cu o durată de aproximativ 30 de minute. Pentru început, participanților li s-au prezentat în linii generale procedura de lucru și subiectul vizat de studiu, apoi li s-au prezentat 5 semne gestuale în scopul familiarizării cu sarcina și cu particularitățile de efectuare a semnelor. Fiecărui participant i s-a cerut să evalueze în funcție de iconicitate cele 133 de semnele gestuale pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 însemna iconicitate minimă și 5 iconicitate maximă). Răspunsurile s-au înregistrat pe foaia de protocol, notându-se și alte afirmații pe care participanții le-a făcut referitor la anumite semne gestuale.

1.3.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

Materialele și procedura utilizate în acest studiu au fost similare cu cele din studiul 1a.

1.3.3. Rezultate

Pentru analiza acestor date s-a folosit testul t pentru eșantioane independente, iar pentru calcularea mărimii efectului am folosit indicatorul d a lui Cohen (Cohen, 1988). Pragul de semnificație statistică setat a fost .05. Variabilele dependente au fost categoriile gramaticale: verbe, substantive, pronume, adjective, adverbe, prepoziții și configurațiile mâinii cu care se efectuează semnele (dreaptă, curbă sau mixtă).

Testul t pentru eșantioane independente nu a relevat diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți în evaluarea iconicității verbelor: $t(43) = 1.20$, *ns.*, substantivelor: $t(43) = 1.80$, *ns.*; adjectivelor: $t(43) = .53$, *ns.*, adverbilor: $t(43) = -.13$, *ns.*, prepozițiilor: $t(43) = -.29$, *ns.*, configurație dreaptă: $t(43) = 1.54$, *ns.*, configurație curbă: $t(43) = 2.11$, *ns.* Sau configurație mixtă: $t(43) = .98$, *ns.* Testul t a relevat o singură diferență semnificativă între cele două categorii de subiecți în ceea ce privește iconicitatea prunumelor unde $t(43) = 3.49$, $p < .01$.

Un alt aspect care ne-a interesat a vizat măsura în care se poate pune în evidență existența unor corelații între categoriile gramaticale și configurațiile (dreaptă, curbă și mixtă) și modul în care evaluează iconicitatea liceenii și respectiv absolvenții.

După cum se poate observa în Tabelul 10, în cazul liceenilor substantivele și adjectivele sunt pozitiv corelate cu configurațiile (drepte, curbe și mixte). S-au înregistrat următoarele corelații pozitive puternice între substantive și configurația dreaptă: $r = .97$, $p < .01$, configurația curbă: $r = .96$, $p < .01$ și configurația mixtă: $r = .96$, $p < .01$, între adjective și configurația dreaptă: $r = .85$, $p < .01$, configurația curbă: $r = .92$, $p < .01$ și configurația mixtă: $r = .84$, $p < .01$.

Examinând Tabelul 11, observăm că în cazul absolvenților majoritatea categoriilor gramaticale, mai specific, verbe, substantive, adjective, adverbe sunt pozitiv corelate cu configurațiile drepte, curbe și mixte. Mai specific, s-au înregistrat corelații pozitive puternice între substantive și configurația dreaptă: $r = .95$, $p < .01$, configurația curbă: $r = .96$, $p < .01$ și configurația mixtă: $r = .94$, $p < .01$, între adjective și configurația dreaptă: $r = .92$, $p < .01$, configurația curbă: $r = .87$, $p < .01$ și configurația mixtă: $r = .90$, $p < .01$ precum și între adverbe și configurația dreaptă: $r = .77$, $p < .01$, configurația curbă: $r = .70$, $p < .01$ și configurația mixtă: $r = .77$, $p < .01$.

Tabelul 9: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) pentru evaluarea iconicității de către liceeni și absolvenți în funcție de categoriile gramaticale și de configurația semnelor*

Variabile dependente	Categorii de participanți			
	Absolvenți		Liceeni	
	M	AS	M	AS
Verbe	4.18	.31	4.07	.29
Substantive	3.70	.44	3.46	.48
Pronume	3.60	.75	2.88	.65
Adjective	3.25	.72	3.13	.64
Adverbe	3.50	.57	3.52	.56
Prepoziții	3.43	.33	4.57	.51
Configurație dreaptă	3.74	.45	3.54	.43
Configurație curbă	3.77	.45	3.48	.47
Configurație mixtă	3.72	.40	3.60	.42

Tabelul 10: *Corelațiile dintre categoriile gramaticale și configurațiile semnelor gestuale în cazul liceenilor*

	Verbe	Subst.	Pron.	Adj.	Adv.	Prep.	Cf.dreaptă	Cf. curbă	Cf.mixtă
Subst.	.46**	1	.53**	.85**	.41**	.39**	.97**	.96**	.96**
Pron.	.32	.53**	1	.68**	.36	.18	.52**	.60**	.65**
Adj.	.30	.85**	.68**	1	.44*	.35	.85**	.92**	.84**
Adv.	.13	.41	.36	.44*	1	.51	.45*	.47*	.50*
Prep.	.34	.40	.18	.35	.51**	1	.54*	.35	.43
Cf.dreaptă	.55**	.97**	.52*	.85**	.45*	.54*	1	.93**	.94**
Cf.curbă	.42	.96**	.60**	.92**	.47*	.34	.93**	1	.92**
Cf.mixtă	.51*	.56**	.65**	.84**	.50*	.43	.94**	.92**	1

Notă: * $p < .05$; ** $p < .01$; Legendă: Subst.= substantive; Pron.= pronume; Adj.= adjective; Adv.= adverbe; Prep.= prepoziții; Cf.dreaptă = configurație dreaptă; Cf.curbă = configurație curbă; Cf.mixtă = configurație mixtă.

Tabelul 11: *Corelațiile dintre categoriile gramaticale și configurațiile semnelor gestuale în cazul absolvenților*

	Verbe	Subst.	Pron.	Adj.	Adv.	Prep.	Cf.dreaptă	Cf. curbă	Cf.mixtă
Subst.	.76**	1	.36	.88**	.70**	.48**	.95**	.96*	.94**
Pron.	.28	.36	1	.55**	.74**	.43*	.46*	.35	.50*
Adj.	.75**	.88**	.55**	1	.74**	.54**	.92**	.87**	.90**
Adv.	.71**	.70**	.74**	.74**	1	.56*	.74**	.70**	.77**
Prep.	.34	.48**	.43**	.54**	.56*	1	.57**	.44*	.49*
Cf.dreaptă	.83**	.95**	.46*	.92**	.77**	.57**	1	.90**	.85**
Cf.curbă	.70**	.96**	.35	.87**	.70**	.44*	.90**	1	.89**
Cf.mixtă	.73**	.94**	.50**	.90**	.77**	.49*	.89**	.89**	1

Notă: * $p < .05$; ** $p < .01$; Legendă: Subst.= substantive; Pron.= pronume; Adj.= adjective; Adv.= adverbe; Prep.= prepoziții; Cf.dreaptă = configurație dreaptă; Cf.curbă = configurație curbă; Cf.mixtă = configurație mixtă.

1.3.4. Discuții

Scopul acestui studiu a fost acela de a investiga influența nivelului de școlarizare asupra evaluării iconicității semnelor gestuale.

Rezultatele au indicat faptul că nu există diferențe semnificative între liceeni și absolvenți în evaluarea iconicității categoriilor gramaticale ale semnelor gestuale, adică a verbelor, substantivelor, adjectivelor, adverbilor și prepozițiilor. Acest rezultat indică faptul că abilitatea de evaluare a iconicității semnelor gestuale și a simbolurilor dezvoltată gradual în perioada antepreșcolară și preșcolară se manifestă omogen pe parcursul vârstei adulte (Ormel, Hermans, Knoors, și Verhoeven, 2009). De asemenea, nu există diferențe semnificative între cele două grupe de vârstă (cu media de vârstă 16 și respectiv 33,92 ani) în cazul configurațiilor de efectuare a semnelor gestuale care poate fi cu degetele în poziție dreaptă, curbă sau mixtă.

Unica diferență statistică semnificativă s-a înregistrat în cazul pronumelor între modul în care evaluează iconicitatea liceenii și absolvenții; în acest caz absolvenții evaluează un nivel mai mare a iconicității. Această diferență observată de noi este în direcția confirmării teoriilor lui Hendriks și Spenader (2006) conform căreia în cazul pronumelor există o discrepanță între sistemul de înțelegere și cel de producere, de multe ori patternul de înțelegere nu se dezvoltă direct proporțional cu patternul de producere.

Prezența corelațiilor pozitive semnificative între toate categoriile gramaticale și tipul de configurație a semnelor gestuale dovedește implicarea unor mecanisme comune ce ar putea sta la baza tuturor acestor variabile. Rezultatele obținute de noi sunt în direcția confirmării datelor obținute de Vigliocco, Vinson, Woolfe, Dye și Woll (2005) care au studiat mecanismele prin care vorbitorii de limba engleză grupau semnele gestuale pe care nu le cunoșteau în prealabil pe baza proprietăților iconice. Rezultatele obținute de acești autori au indicat că există o iconicitate care se suprapune generalizându-se (de exemplu în cazurile de substantive însoțite de verbe corespunzătoare). Acești cercetători au emis teoria conform căreia imaginile mentale sunt cele care prelucrează iconicitatea conținută de semnele gestuale. Analizând matricea corelațiilor în cazul liceenilor și absolvenților observăm mai multe corelații semnificative în cazul absolvenților, fapt care arată tendința acestora de a evalua iconicitatea după un pattern generalizat influențat de experiențe anterioare.

În scopul identificării implicațiilor pornim de la concluzia Brown(1977) conform căruia ierarhizarea semnelor gestuale de către persoane care nu cunosc limbajul semnelor gestuale (ca și în cazul acestui studiu) este criteriul cel mai util în determinarea valorii iconice a semnelor și în selectarea acelor semne care să fie apoi introduse în programele de intervenție în sfera comunicării. Tot în același sens, Griffith și Robinson (1980) au ajuns la concluzia că ierarhizările în funcție de iconicitate anticipează care semne gestuale sunt mai ușor achiziționate de către copiii cu deficiență mentală. Acești autori au menționat și că învățarea semnelor gestuale depinde atât de particularitățile perceptive ale semnului cât și de abilitatea subiectului de a realiza asocieri între semnul gestual și semnificația acestuia.

Rezultatele acestui studiu confirmă ipoteza conform căreia nu există diferențe semnificative între liceeni și absolvenți în modul în care evaluează iconicitatea semnelor gestuale, deci implicit nu există diferențe semnificative determinate de vârsta diferită a subiecților, fiind în concordanță cu Thompson, Vinson și Vigliocco (2010) care menționează că nu există diferențe clare între modul în care diferite grupe de vârstă evaluează iconicitatea semnelor gestuale.

STUDIUL 2: EFICIENȚA UNUI PROGRAM DE INTERVENȚIE ASUPRA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE BAZAT PE LIMBAJUL SEMNELOR GESTUALE ȘI SIMBOLURI

Literatura de specialitate sunt puține care au investigat eficiența unor programe de intervenție în domeniul comunicării care utilizează limbajul semnelor gestuale și simboluri în cazul copiilor cu surdocecitate sau cu deficiențe senzoriale multiple. Rodbroe și Souriau (2001) au subliniat faptul că înainte de a dezvolta programe de intervenție și de a aplica intervenții în domeniul comunicării trebuie să înțelegem că este important să se înțeleagă ce presupune comunicarea eficientă a persoanelor cu surdocecitate; în acest sens ei menționau că abilitatea unui copil cu surdocecitate de a comunica este mai mult decât capacitatea de a efectua semne sau de a utiliza simboluri, presupunând înțelegerea conceptelor atașate semnelor și simbolurilor, precum și utilizarea conceptelor lingvistice în interacțiuni. Efectul semnelor sau a simbolurilor asupra modificărilor comportamentale și contextuale se observă evident numai în cadru dialogurilor sau a interacțiunilor naturale.

Fără modalități adecvate de comunicare, progresul copiilor cu surdocecitate sau cu deficiențe senzoriale multiple conform stadiilor de dezvoltare din punct de vedere cronologic și mental, nu se poate realiza la parametri optimi, de aceea sunt necesare intervenții adecvate în sfera comunicării.

Într-un studiu care a examinat sistemele de comunicare ale elevilor cu surdocecitate din mai multe școli americane, Jensema (1979) menționează 19 tipuri de sisteme folosite, dintre care elevii cu surdocecitate preferau să utilizeze metodele manuale de comunicare inclusiv gesturi, pantomimă și limbaj gestual ASL (American Sign Language), precum și sisteme de simboluri vizuale sau adaptate tactil. În acest context se sublinia importanța utilizării comunicării totale, a folosirii canalului tactil în procesul de receptare și exprimare a mesajelor de către elevii fără vedere reziduală și a folosirii simbolurilor vizuale în comunicare pentru elevii care mai au vedere reziduală. Chen, Downing și Rodriguez (2001) au demonstrat importanța utilizării limbajului gestual adaptat tactil în cazul elevilor cu surdocecitate și a combinării semnelor gestuale tactile cu simboluri adecvate care pot stimula dezvoltarea comunicării.

Brown (1977) a subliniat faptul că ierarhizarea semnelor de către persoane care nu cunosc limbajul semnelor gestuale este criteriul cel mai util în determinarea valorii iconice a semnelor și în selectarea acelor semne care să fie apoi introduse în programele de intervenție în sfera comunicării. Griffith și Robinson (1980) au ajuns la concluzia că ierarhizările în funcție de iconicitate anticipează care semne gestuale sunt mai ușor achiziționate de către copiii cu deficiență mentală. Acești autori au menționat că învățarea semnelor gestuale depinde atât de particularitățile perceptive ale semnului cât și de abilitatea subiecților de a realiza asocieri între semnul gestual și semnificația acestuia. După cum sugera Brown (1977) sugerează, perceperea iconicității semnelor gestuale depinde de aspectele legate de timp, cultură și experiențe anterioare. Alți autori au menționat că primele semne care vor fi predate trebuie selectate în funcție de: ușurința cu care se poate efectua semnul, nivelul concret, iconicitatea. Pentru a selecta ce semne să includă în programul de intervenție asupra dezvoltării comunicării la copiii cu surdocecitate, Gold și Rittehouse (1978) au adoptat criteriul utilității în exprimarea nevoilor de bază pentru comunicarea cotidiană. Semnele gestuale selectate au fost: *W.C., destul, mai mult, a sta jos, a sta în picioare, a mânca, a bea, a sta.*

În elaborarea unor programe de intervenție personalizată pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare specifice copiilor cu surdocecitate, trebuie acordată o atenție deosebită abilităților expresive și receptive de comunicare. Acest aspect, fiind o prioritate în intervenție, este probabil cel mai dificil și creează cele mai multe probleme profesorilor care educă elevi cu surdocecitate. De multe ori, în practica educațională, profesorii consideră limbajul verbal și limbajul semnelor gestuale ca fiind singurele modalități de comunicare acceptate formal. În funcție de limitările pe care copilul le are, trebuie să se aleagă

modalitatea de comunicare adecvată și trebuie avut grijă deoarece copilul trebuie să parcurgă etape specifice de dezvoltare a comunicării.

Anca (2006) preciza că cercetările lui Mare și Ciumăgeanu (1958) și cele ale lui Cosmuția (1981) privind componența vocabularului, indică faptul că la toate grupele de subiecți cu deficiențe auditive (preșcolari și școlari) ponderea cea mai mare o au substantivele, urmând apoi, în ordine: verbele, adjectivele, pronumele, numeralele, prepozițiile, interjecțiile și conjuncțiile. Analizele morfologice indică, la copiii preșcolari, prezența substantivelor la numărul singular și cazul nominativ. Elevii deficienți de auz din clasa I achiziționează substantive aflate în celelalte cazuri și în cazul adjectivelor folosesc gradul de comparație pozitiv până la clasa a II-a; Tot în același interval cronologic apar verbele de conjugarea I, diateza pasivă și verbele la modul indicativ, timpul prezent.

În cazul copiilor cu surdocecitate progresul minimal în sfera comunicării nu este obligatoriu o dovadă a potențialului cognitiv scăzut, ci poate fi o dovadă a lipsei mijloacelor adaptate de comunicare. Mijloacele specifice, adaptate în funcție de particularitățile psih individuale, sunt necesare pentru a percepe informațiile cu acuratețe, iar în cazul lipsei lor pot fi afectate și diminuate interacțiunile cu celelalte persoane și cu mediului. Trebuie să înțelegem că fiecare acțiune poate avea scopul de a dezvolta comunicarea, deci dacă diminuăm experiențele, interacțiunile vor fi limitate determinând un nivel scăzut al funcționării în mediu. Acest cerc vicios pornește și se sfârșește cu puține experiențe interacționale, determină reacții minime asupra mediului și până la urmă limitează dezvoltarea potențialului copilului cu surdocecitate sau cu deficiențe senzoriale multiple.

Sunt puține studii ce evaluează eficiența sau caracteristicile programelor de intervenție în domeniul comunicării care utilizează limbajul semnelor gestuale și simboluri în cazul copiilor cu surdocecitate sau cu deficiențe senzoriale multiple. În continuare prezentăm câteva studii care s-au focalizat pe programe de intervenție ce utilizează semne gestuale combinate cu simboluri în cazul persoanelor cu deficiențe senzoriale și deficiență mintală. De exemplu, Birkett (1984) a analizat eficiența predării limbajului semnelor gestuale în cazul persoanelor cu deficiență mintală printr-o cercetare în care au fost cuprinși 24 de adulți (vârsta medie: 29,6 ani). Programul s-a desfășurat pe parcursul a 12 săptămâni, participanții fiind aleatoriu repartizați în grupuri care învățau semne gestuale conform sistemelor Makaton, PGSS și Amer-Ind. Rezultatele obținute au indicat că sistemul de comunicare Makaton a fost cel mai eficient; s-au înregistrat progrese în comunicarea adulților cu deficiență mintală în urma programului de intervenției bazat pe semne gestuale cu mențiunea că vocabularul receptiv al acestora s-a dovedit a fi mai bogat decât vocabularul expresiv.

Conaghan, Singh, Moe, și Ellis (1992) au investigat eficiența unui program de învățare a semnelor gestuale prin proceduri behavioriste în cazul a șase adulți cu deficiență de auz asociată cu deficiență mintală. Programul a cuprins în formă de matrice 30 de semne gestuale dintre care 24 de itemi erau însoțiți de reprezentare grafică din Makaton și șase itemi erau selectați din semnele gestuale Australasian Signs. Rezultatele au indicat programul de intervenție a fost eficient în combinație cu repetiția și întăririle pozitive în cazul răspunsurilor corecte, crescând considerabil numărul de semne gestuale achiziționate și dezvoltându-se exprimarea prin vocalizări.

Boulet (1999) a examinat eficiența unui program de intervenție adresat copiilor cu deficiențe de auz și mintale bazat pe învățare sistematică a semnelor gestuale. Doi participanți au fost incluși în acest studiu și pe parcursul a 19 sesiuni au învățat 29 de semne gestuale organizate în 2 seturi predate prin metoda ASL (American Sign Language) și PCS (American Sign Language) combinat cu PCS (Mayer-Johnson). Ipoteza de la care s-a plecat a fost aceea că asocierea dintre ASL (American Sign Language) și PCS (Mayer-Johnson) achiziționarea unui număr mai mare de semne gestuale decât numărul achiziționat în condiția unimodală ASL. Concluzia a fost însă că numai pentru unul dintre cei doi participanți strategia combinată a fost eficientă. Rezultatele au arătat că nu s-a ajuns la un pattern al achiziționării semnelor gestuale în funcție de parametrii motorii și de iconicitate, ci că alți factori au intervenit ca de exemplu: diferențele de dezvoltare cognitivă între participanți, caracteristicile vocabularului și limitele designului cercetării.

În contextul în care nu există studii care să ateste programe de intervenție asupra comunicării copiilor cu surdocecitate, ne propunem prin studiul de față să creăm și să

evaluăm un program pentru dezvoltarea abilităților de comunicare dedicat copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple.

2. 1. Studiu pilot

Studiul pilot a fost realizat cu scopul de a rafina lista inițială de semne gestuale și simboluri pe care se bazează programul de intervenție *Mâini care vorbesc* și de a clarifica principiile de intervenție aplicate în acest program. Programul de intervenție *Mâini care vorbesc* a fost elaborat pentru dezvoltarea comunicării copiilor incluși în studiu, în urma consultării literaturii de specialitate și luând în considerare aspecte practice observate în perioada în care autorul tezei a fost profesor la copii cu surdocecitate. Obiectivele studiului pilot au fost: analizarea vocabularului cuprins în cele 4 niveluri ale programului *Mâini care vorbesc* de către specialiștii participanți la acest studiu pilot exploratoriu, precum și eliminarea din programul inițial a semnelor gestuale și a simbolurilor care nu prezentau relevanță pentru comunicarea cotidiană, a cele care din cauza modalității de realizare puteau determina interferențe și a celor care nu aveau corespondent adecvat gest-simbol.

Participanții la studiul pilot au fost patru profesori din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca având o experiență cuprinsă între 5 și 10 ani în educarea și reabilitarea copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple și un trainer național în educarea copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple, experiența medie fiind $M= 8.4$ ani, ($AS= 2.30$). Participanții la studiul pilot aveau vârsta cuprinsă între 32 și 36 de ani ($M= 33.40$ ani, $AS= 1.67$), iar ca specializare au fost: un profesor psihopedagog, un profesor – educator, un psiholog și un profesor psihopedagog de terapii corectiv – compensatorii, toți fiind familiarizați cu elevii cărora li se adresa programul de intervenție *Mâini care vorbesc*.

Procedura:

Studiul pilot a fost realizat în sesiuni individuale cu o durată de aproximativ 20 minute. Pentru început, profesorilor li s-a prezentat în linii generale programul de intervenție, structura și metoda de lucru, apoi li s-a cerut să elimine acei itemi reprezentați prin semne gestuale sau simboluri care din perspectiva lor nu prezintă relevanță pentru elevii cărora li se adresează programul, precum și acei itemi care pot determina interferențe cu anumite aspecte ale procesului instructiv-educativ în care sunt angrenați. Răspunsurile participanților s-au înregistrat scris, notându-se afirmațiile pe care participanții le-au făcut referitor la anumite semne gestuale și simboluri din program și referitor la principiile de intervenție care trebuie aplicate în acest program.

Instrumente utilizate:

În acest studiul pilot s-a utilizat Programul de intervenție inițial (Anexa 17) care cuprinde 153 de semne gestuale și simbolurile gestuale corespunzătoare, structurate pe patru niveluri, creat pornind de la Makaton Vocabulary (Walker, 1980) descris detaliat în subcapitolul 2.7.2. al prezentei teze.

Rezultate

Răspunsurile analizate numai din perspectivă calitativă au determinat eliminarea a 14 itemi (vezi Anexa 18) din programul inițial, după cum urmează:

- Itemul **UNDE** reprezintă un concept care poate fi exprimat mai ușor prin expresia facială interogativă (ținând cont că toți elevii participanți la studiu prezentau resturi de vedere funcționale s-a convenit eliminarea lui din program);
- Simbolul și semnul gestual pentru **CE** sunt deosebit de abstracte, iar copiii cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple au nevoie de semne și simboluri cu grad mare de iconicitate care să le faciliteze învățarea (c.f. Griffith & Robinson, 1980);
- Itemii **AICI** și **ACOLO** reprezintă concepte care sunt exprimate mai ușor prin gestul natural indicativ efectuat cu degetul arătător. Participanții au precizat ca este dificil să se atribuie acestor simboluri o semnificație precisă;
- Simbolul pentru **A SE UITA** nu corespunde cu semnul gestual, așa că s-a propus

scoaterea lui din programul de intervenție pentru a nu apărea interferențe.

- Itemul **ASISTENTĂ MEDICALĂ** a fost propus pentru excludere din lista inițială pentru că la același nivel apărea conceptul de *doctor* reprezentat similar și participanții la studiu au menționat că există posibilitatea să determine confuzii.
- Analizând semnul gestual corespunzător itemului **BĂRBAT** s-a ajuns la concluzia că este aproape identic cu cel de *tata* și similar cu cel pentru conceptul de *băiat*, deci pentru a nu apărea interferențe s-a hotărât eliminarea acestui item din programul de intervenție.
- Semnul gestual corespunzător itemului **FEMEIE** este foarte abstract și luând în considerare faptul că în programul de intervenție inițial apărea simbolul și semnul gestual pentru *fată*, s-a hotărât menținerea în program a conceptului de *fată*.
- S-a analizat și itemul **LAMPĂ** și s-a ajuns la concluzia că nivelul de utilitate este foarte redus, iar gestul corespunzător este deosebit de ambiguu fapt care a determinat excluderea lui din programul de intervenție.
- Simbolul corespunzător lui **ȘI** este abstract, nu există semn gestual formal, ci se execută dactilemele *Ș* și respectiv *I*, iar luând în considerare faptul că în comunicarea gestuală nu se utilizează frecvent, s-a decis eliminarea lui din nivelul 2 de învățare.
- Simbolul corespunzător verbului **A AVEA** este diferit de semnul gestual și pentru a nu apărea confuzii a fost eliminat dintre itemii programului de intervenție.
- Pentru elevii cu surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple verbul **A SĂPA** nu este relevant, de aceea s-a pus accent pe învățarea altor concepte mai utile.
- Întrucât grupul participanților la studiu a fost alcătuit majoritar din fete, itemul **A SE RADE** nu este util și s-a ajuns la concluzia că nu e nevoie să fie predat în acest context al programului de intervenție.
- Combinația de elemente care alcătuiește simbolul **AFARĂ** este ambiguă, complexă, nu poate fi decodificată ușor și nu prezintă elemente similare semnelui gestual corespunzător, de aceea participanții la studiul pilot au propus excluderea acestui item din programul de intervenție.

Discuții

Programul de intervenție *Mâini care vorbesc* dezvoltat pentru studiul de față a fost rafinat împreună cu specialiștii cu experiență în educarea copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple pentru a se asigura o structură adecvată și principiile de intervenție corespunzătoare.

Principiile de intervenție extrase din discuțiile avute cu participanții la studiul pilot sunt rezumate astfel:

Procesul de predare-învățare trebuie să se realizeze dinamic prin folosirea unor strategii interactive, prin utilizarea obiectelor concrete și a exemplelor din activitățile de rutină zilnică. Repetarea multiplă a conceptelor din programele de intervenție personalizată este deosebit de necesară în cazul copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple, dar trebuie să se pună accent pe aspectele funcționale ale conceptelor predate. Scopul final este ca utilizarea semnelor gestuale și a simbolurilor învățate în cadrul programului *Mâini care vorbesc* să ducă la creșterea gradului de independență prin dezvoltarea comunicării expresive și receptive.

Efectuarea semnelor gestuale trebuie să se desfășoare la o distanță adecvată

potențialului vizual al elevului, iar dacă trebuie realizată varianta tactilă, aceasta trebuie efectuată din perspectiva expresivă a elevului. Se adoptă poziții confortabile în interacțiuni pentru ca atât profesorii cât și elevii să fie capabili să se facă semnele corect. Poziția profesorului poate varia: în spatele elevului, în lateral sau în fața elevului. Ceea ce este important e ca semnele să fie produse din perspectiva elevului, utilizând mâna dominantă a elevului ca mână principală care se mișcă în producerea semnelor. Manipularea mâinilor elevului este importantă în executarea semnelor gestuale care necesită adaptări tactile. Elevul trebuie încurajat și să atingă mâna profesorului la început pentru a percepe mai clar toți parametrii implicați în efectuarea semnului gestual. Trebuie să se insiste asupra achiziționării în formă expresivă a itemilor (semne gestuale / simboluri) care se găsesc în vocabularul receptiv al elevului. Pe parcursul realizării co-active a semnelor gestuale, itemii trebuie explicați și trebuie ținut cont de faptul că acești copii cuprinși în studiu au probleme de coordonare vizual-motorie.

Utilizarea simbolurilor se poate generaliza și la nivelul altor activități școlare sau extra școlare. Se recomandă să se ofere elevului cartonașul cu simbolul corespunzător anumitor concepte învățate și în alte activități cotidiene (de exemplu, la negocierea activităților corespunzătoare programului zilnic al elevului). Adaptarea distanței de prezentare a simbolului trebuie făcută în funcție de potențialul vizual al elevului evaluat funcțional la începutul implementării programului de intervenție.

Comunicarea prin intermediul semnelor gestuale trebuie să fie consistentă, respectiv toate persoanele din jurul elevului să folosească aceleași semne gestuale executate similar. Comunicarea se va realiza la nivelul copiilor a căror vedere reziduală poate fi folosită pentru a se surprinde toți parametrii legați de configurația mâinii, direcție, orientare și localizare a semnului gestual. Elevul trebuie ajutat să înțeleagă relația de reciprocitate a procesului comunicațional (și anume, între receptor și emițător); el trebuie să învețe că atunci când percepe un semn, acesta primește un mesaj, iar emițătorul așteaptă un răspuns.

Limbajul expresiv și receptiv trebuie să se bazeze pe experiența activității concrete care îi face plăcere elevului și pe dialogul care decurge din aceste activități. Se vor iniția jocuri de rol astfel încât elevul să dispună de oportunități repetate de a se implica într-o interacțiune de reciprocitate. Alte exemple de activități sunt: exerciții de identificare a itemilor reprezentați de semne sau simboluri, recunoașterea semnelor învățate din mai multe semne gestuale prezentate secvențial, exerciții de recunoaștere a simbolurilor învățate din mai multe simboluri prezentate aleatoriu, exerciții de aplicare a semnelor gestuale și simbolurilor în activități cotidiene.

Încurajarea și recompensarea trebuie să fie permanente ca să permită trecerea de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, deosebit de importantă în procesul de învățare al tuturor elevilor, dar în special al celor cu surdocecitate / deficiență senzorială multiplă. Trebuie încurajate și recompensate toate încercările elevului de a utiliza în comunicarea cotidiană conceptele achiziționate sub forma semnelor gestuale sau simbolurilor. Observația reacțiilor elevului la semnele co-active este deosebit de importantă și trebuie manifestată sistematic cu scopul de a monitoriza și apoi de a determina momentul în care se poate acorda mai puțin ghidaj fizic când elevul inițiază mișcările corespunzătoare semnului.

2. 2. Studiul principal

2.2.1. Scop și ipoteze

Studiul de față are ca scop investigarea eficienței unui program de intervenție asupra comunicării *Mâini care vorbesc* bazat pe semne gestuale și simboluri utilizate în cazul copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple. Studiul pornește de la ipoteza conform căreia elevii care beneficiază de programul *Mâini care vorbesc* vor achiziționa mai multe abilități de comunicare expresivă și receptivă prin semne gestuale și simboluri la încheierea programului și la un interval de follow-up de o lună, față de cele semnalate la demararea programului.

Ipotezele studiului au fost:

- 1) Se prezumă că există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și etapa de follow – up cu privire la achiziționarea itemilor exprimați în limbaj gestual.
- 2) Se prezumă că există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și etapa de follow – up cu privire la achiziționarea itemilor exprimați prin simboluri.
- 3) Se prezumă că există corelații semnificative între dezvoltarea cognitivă, comunicarea receptivă, comunicarea expresivă, abilitățile simbolice și de reprezentare, reciprocitate, interacțiune cu adulții, cu copiii de aceeași vârstă și cu mediul în cazul participanților la acest studiu.

2.2.2. Metodă

Cercetarea a avut un design comparativ pre-post-follow-up intervenție. Participanții la studiu au fost evaluați înaintea administrării intervenției (Pre-test), după intervenție (Post-test) și la un follow-up de o lună după încheierea intervenției (FF). Variabila independentă este reprezentată de administrarea programului *Mâini care vorbesc* aplicat de către autorul prezentei teze. Variabilele dependente sunt categoriile gramaticale și configurațiile itemilor predați participanților incluși în studiu.

2.2.2.1. Participanți

La acest studiu au participat 7 elevi: 3 fete și 4 băieți cu vârsta cuprinsă între 11 ani, 2 luni și 18 ani, 8 luni ($M = 14.94$, $AS = 2.57$). Acești elevi prezintă surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple și sunt școlarizați la Liceul pentru Deficiențe de Vedere din Cluj-Napoca. Criteriul de selecție a fost ca elevii să prezinte decalaj semnificativ între vârsta cronologică și vârsta limbajului receptiv și expresiv. Inițial au fost 9 participanți în studiu, dar din motive de absenteism pe parcursul programului de intervenție, rezultatele acestora au fost eliminate din analiza finală.

În continuare, vom descrie fiecare subiect în parte pentru a înțelege mai bine lotul participanților cuprinși în acest studiu.

R.F. are 13 ani, fiind născut pe data de 21.01.1999 în Sibiu și prezintă Sindrom Usher, având retinită pigmentară, hipermetropie medie, hipoacuzie neurosenzorială bilaterală gravă, deficiență mintală ușoară. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele scoruri: dezvoltarea cognitivă: 6 ani, comunicarea receptivă: 4 ani, comunicarea expresivă: 3 ani și 10 luni, abilitățile simbolice și de reprezentare: 2 ani, reciprocitatea: 1 an și 4 luni, interacțiunea cu adulții: 2 ani, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 6 ani și interacțiunea cu mediul: 5 ani. R.F utilizează în comunicare limbajul semnelor gestuale, prezintă note de hiperactivitate și își pierde foarte repede interesul pentru activitatea în care este implicat. Îi place să i se delege responsabilități legate de ceilalți copii sau legate de adulți. Are o autonomie personală foarte bine dezvoltată în mediul familiar, realizează singur sarcinile date, dacă i se explică bine, înțelegând foarte repede cerințe variate. Manifestă deseori frustrare datorită faptului că nu este înțeles de către cei din jur care utilizează limbajul semnelor gestuale, ceea ce duce la agitație motorie și uneori la comportamente agresive. R.F este sub tratament medicamentos, pentru reducerea comportamentului agresiv și a hiperactivității.

S.M. are 17 ani, fiind născută pe data de 1.04.1995 în Feleac, județul Cluj și prezintă strabism convergent, astigmatism mixt, deficiență mintală moderată și retard sever în dezvoltarea limbajului. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor

subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele valori: dezvoltarea cognitivă: 4 ani și 5 luni, comunicarea receptivă: 4 ani și cea expresivă : 1 an și 10 luni, abilitățile simbolice și de reprezentare sunt dezvoltate conform vârstei de 1 an și 4 luni, iar reciprocitatea corespunde vârstei de 1 an. În cadrul dezvoltării sociale interacțiunea cu adulții corespunde vârstei de: 2 ani și 2 luni, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 3 ani și 8 luni și interacțiunea cu mediul: 3 ani și 4 luni. Nu utilizează cuvinte verbale complexe în comunicare, doar sunete sau silabe, ceea ce face foarte dificilă comunicarea cu ceilalți copii și cu adulții din jur. Nu are dezvoltate abilitățile de autoprotecție, fiind foarte ușor influențabilă și are pragul sensibilității durerii foarte scăzut. Manifestă comportament hiperprotectiv față de copiii mai mici și demonstrează a mare dorință de comunicare manifestată prin crearea unor expresii vocale sau gestuale proprii.

C.V. are 12 ani fiind născută pe data de 6.10.2000 și prezintă cataractă polară posterioară, colobom iridian, microftalmie, hipoacuzie neurosenzorială medie, deficiență mintală medie. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele scoruri: dezvoltarea cognitivă: 3 ani și 7 luni, comunicarea receptivă: 3 ani și 9 luni, comunicarea expresivă: 3 ani, abilitățile simbolice și de reprezentare: 2 ani , reciprocitatea: 1 an și 4 luni, interacțiunea cu adulții: 2 ani și 2 luni, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 4 ani și interacțiunea cu mediul: 5 ani și 9 luni. **V. C.** prezintă note de hiperactivitate, reușește cu greu să finalizeze sarcinile date, având nevoie de mai multe pauze și de repetarea cerințelor sarcinii. Stabilește ușor relații cu adulții și îi place să fie implicată în activități cu copiii mai mici, față de care manifestă un comportament protectiv, antrenându-i în jocuri de rol după modelul adulților.

P.N. și **B.N.** au 16 ani, sunt gemeni născuți pe data de 17.05.1996 în Șieu, județul Maramureș într-o familie bine organizată. **P.N.** prezintă strabism și deficiență mintală profundă. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele scoruri: dezvoltarea cognitivă: 3 ani, comunicarea receptivă: 3 ani, comunicarea expresivă: 1 an și 4 luni, abilitățile simbolice și de reprezentare: 1 an și 2 luni, reciprocitatea: 1 an, interacțiunea cu adulții: 2 ani, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 3 ani și 4 luni și interacțiunea cu mediul: 3 ani. **B.N.** prezintă strabism și deficiență mintală profundă. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele scoruri: dezvoltarea cognitivă: 3 ani, comunicarea receptivă: 3 ani, comunicarea expresivă: 1 an și 5 luni, abilitățile simbolice și de reprezentare: 1 an și 3 luni, reciprocitatea: 1 an, interacțiunea cu adulții: 2 ani, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 3 ani și 5 luni și interacțiunea cu mediul: 3 ani. Comunicarea celor doi frați gemeni se bazează pe semne gestuale naturale create de aceștia și pe vocalizări specifice. Au un nivel bun de autonomie personală și cel mai bine efectuează sarcini pe care să le efectueze în pereche. Prezintă slabă coordonare oculo-motorie și spasticitate.

M.I. are 15 ani, fiind născut pe data de 31.08.1997 în Chichiș, județul Covasna și prezintă strabism convergent, afakie operatorie, nistagmus, encefalopatie infantilă, tulburări comportamentale. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele scoruri: dezvoltarea cognitivă: 5 ani și 7 luni, comunicarea receptivă: 4 ani și 5 luni, comunicarea expresivă: 4 ani, abilitățile simbolice și de reprezentare: 2 ani, reciprocitatea: 1 an și 4 luni, interacțiunea cu adulții: 2 ani și 2 luni, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 6 ani și interacțiunea cu mediul: 6 ani. În prezent se află în plasament la un centru din Covasna. Menține legătura cu tatăl biologic și cu bunica lui, la care își petrece uneori o parte din vacanță.

M.B. are 19 ani, fiind născută pe data de 10.05.1993 în Sighetul-Marmației, județul Maramureș și are diagnosticul oftalmologic: ochiul stâng - colobom iridian, microftalmie, ochiul drept - sclerocornee, strabism convergent; deficiență mintală medie, tulburări comportamentale. Conform evaluărilor pe care le-am realizat prin aplicarea unor subscale din Callier-Azusa G și H, s-au obținut următoarele scoruri: dezvoltarea cognitivă: 8 ani, comunicarea receptivă: 9 ani, comunicarea expresivă: 8 ani și 10 luni, abilitățile simbolice și de reprezentare: 2 ani, reciprocitatea: 1 an și 4 luni, interacțiunea cu adulții: 2 ani și 4 luni, interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă: 6 ani și interacțiunea cu mediul: 6 ani. În comunicare prezintă vorbire greu inteligibilă datorită rinolaliei și a vegetațiilor adenoide . Face des fixații

pe diferite obiecte sau persoane. Se află sub tratament medicamentos pentru reducerea comportamentului agresiv, dar pe lângă tratamentul medicamentos urmează și terapie comportamentală. Demonstrează independență în spațiul familiar, însă devine anxioasă în spațiile noi, solicitând mereu prezența unui adult. Îi place să fie antrenată în sarcini pe care le poate finaliza cu succes. Dacă nu realizează bine sarcina refuză să continue, sau se încapățânează să o finalizeze pentru a nu mai avea de-a face cu ea pe viitor. Așteaptă să fie recompensată imediat, de fiecare dată când realizează bine o sarcină.

2.2.2.2. Procedură

Studiul experimental a fost realizat în 22 de sesiuni cu o durată de aproximativ 30 de minute fiecare, parcurgând programul de intervenție *Mâini care vorbesc* creat pentru elevi cu surdocecitate sau cu deficiențe senzoriale multiple. Anterior intervenției, s-a realizat evaluarea participanților utilizând Subscalele Dezvoltare cognitivă, Comunicare receptivă, Comunicare expresivă, Dezvoltare socială: interacțiuni cu adulții, interacțiuni cu copiii de aceeași vârstă și interacțiuni cu mediul din instrumentul de evaluare specific pentru copiii cu surdocecitate Callier-Azusa G (descrisă în subcapitolul 2.8.1. al prezentei teze). Elevii au fost evaluați și cu subscalele Abilități simbolice și de reprezentare și Reciprocitate din instrumentul de evaluare a comunicării copiilor cu surdocecitate Callier-Azusa H (descrisă în subcapitolul 2.8.2. al prezentei teze). În plus, înainte de intervenție, evaluarea pre-intervenție (ianuarie 2012) s-a realizat cu Assessment of Makaton Vocabulary (AMV) - Birkett, 1984 (vezi Anexa 16). Evaluarea pe parcurs a fost realizată prin fișele de evaluare (vezi Anexa 19) corespunzătoare fiecărui nivel al programului de intervenție. La sfârșitul programului de intervenție a fost realizată prima evaluare post-test (aprilie 2012) a itemilor exprimați prin semne gestuale și simboluri incluse în studiu, iar la un interval de o lună a fost realizată cea de-a doua evaluare post-test (mai 2012) realizată prin aplicarea testului AMV. Evaluările de pre-intervenție, de parcurs, de post-intervenție și de follow-up au fost realizate de către autorul tezei împreună cu V.M. profesor din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere, care cunoștea foarte bine elevii participați la acest studiu.

Sesiunile au fost înregistrate video și au surprins toate cele patru niveluri ale programul de intervenție *Mâini care vorbesc* conform structurii din Anexa 20.

2.2.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

În acest studiu experimental s-au utilizat pentru evaluarea pre-intervenție, post-intervenție și follow-up următoarele instrumente:

- Scala Callier-Azusa G (mai precis subscalele: Dezvoltare cognitivă, Comunicare receptivă, Comunicare expresivă, Dezvoltare socială: interacțiuni cu adulții, interacțiuni cu copiii de aceeași vârstă și interacțiuni cu mediul și Scala Callier-Azusa H (mai precis subscalele Abilități simbolice și de reprezentare și Reciprocitate) care au fost descrise detaliat în subcapitolele 2.8.1. și 2.8.2. din prezenta teză.
- Testul Assessment of Makaton Vocabulary (Evaluarea vocabularului Makaton) (vezi Anexa 16) care cuprinde 141 de itemi organizați în 3 subcategorii: răspunsuri expresive orale, gestuale și nivelul înțelegerii simbolurilor. Acest instrument a fost elaborat de către Eleanor Birkett în 1984 a fost tradus și adaptat în limba română de către autorul tezei și utilizat pentru evaluarea pre-intervenție, post-intervenție și follow-up. Procedura de evaluare a fost următoarea: la secțiunea de răspunsuri orale se arăta participantului la studiu un simbol însoțit de semnul gestual corespunzător și i se cerea să spună semnificația itemului; la secțiunea de răspunsuri gestuale i se cerea participantului să efectueze gestul corespunzător itemului prezentat în formă orală și de simbol; la secțiunea de înțelegere receptivă s-a evaluat nivelul înțelegerii simbolurilor, cerându-se participantului la studiu identifice dintr-un șir de trei simboluri, simbolul corespunzător itemului rostit și gesticulat.
- Fișele de evaluare (vezi Anexa 19) corespunzătoare fiecărui nivel al programului de intervenție cuprind fiecare item învățat de către participanții la acest studiu. Procedura de cuantificare a scorurilor a constat în acordarea unui punctaj de la 0 la 3 (*unde 0 =*

nici o încercare de realizare a semnelor gestuale și de recunoaștere a simbolurilor; 1 = încercări de realizare a semnelor gestuale și de recunoaștere a simbolurilor însă fără precizie; 2 = nivel acceptabil, de realizare a semnelor gestuale și de recunoaștere a simbolurilor fiind însă necesare încercări repetate pentru a se ajunge la o mai mare precizie; 3 = nivel acurat (corect) de realizare a semnelor gestuale și de recunoaștere a simbolurilor). Ne-a interesat atât comunicarea expresivă și receptivă prin gesturi, cât și comunicarea expresivă și receptivă prin simboluri. Procedura evaluativă s-a desfășurat astfel: Pentru comunicarea expresivă prin gesturi i s-a cerut fiecărui participant să efectueze semnul gestual corespunzător itemului indicat de către profesor, pentru comunicarea receptivă i s-a cerut identificarea semnului gestual în funcție de gestul efectuat de evaluator, pentru comunicare expresivă prin simboluri s-a cerut elevului să utilizeze simbolul corespunzător unei sarcini date conform fișelor de evaluare pe baza simbolurilor, iar pentru comunicare receptivă prin simboluri elevul a trebuit să selecteze dintr-un sir de 3 simboluri diferite pe cel indicat de către evaluator.

- În acest studiu experimental s-a utilizat în intervenție Programul *Mâini care vorbesc*, ce a fost creat special pentru acest studiu pe baza literaturii de specialitate plecând de la Makaton Core Vocabulary (Walker 1980). Programul cuprinde 137 de itemi, organizați pe patru niveluri. Simbolurile utilizate ca bază vizuală în învățare (vezi Anexa 20) au fost selectate cu ajutorul softului PCS Boardmaker™ Plus! © Mayer-Johnson.

2.2.3. Rezultate

Pentru început s-a realizat analiza consistenței interne a itemilor cuprinși în instrumentul de evaluare AMV (Assessment of Makaton Vocabulary). *Consistența internă* se referă la uniformitatea cu care itemii unui test măsoară aceeași variabilă, fiind o condiție prealabilă a calculului validității. Scorurile mari la consistența internă exprimă faptul că itemii corelează puternic între ei și circumscriu una și aceeași variabilă.

Coeficienții de consistență internă *Alpha Cronbach* ai subscalelor instrumentului AMV au avut valori după cum urmează: răspunsuri orale - preintervenție: $\alpha = .98$, răspunsuri gestuale - preintervenție: $\alpha = .97$, înțelegere a simbolurilor - preintervenție: $\alpha = .95$, răspunsuri orale - postintervenție: $\alpha = .98$, răspunsuri gestuale - postintervenție: $\alpha = .82$, înțelegere a simbolurilor - postintervenție: $\alpha = .75$, răspunsuri orale - follow-up: $\alpha = .98$, răspunsuri gestuale - follow-up: $\alpha = .82$, înțelegere a simbolurilor - follow-up: $\alpha = .80$. Analizând datele putem preciza că instrumentul de evaluare utilizat în acest studiu prezintă un grad mare de consistență internă.

Pentru a testa eficiența programului de intervenție *Mâini care vorbesc* asupra abilităților de comunicare ale copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple, analiza de varianță cu măsurători repetate s-a utilizat deoarece ne interesează diferența dintre abilitățile de comunicare evaluate în cele trei momente (pre-intervenție, post-intervenție și follow-up), în cadrul grupului de participanți la studiu. ANOVA cu măsurători repetate a avut ca factori de variație etapele de evaluare preintervenție, postintervenție și follow-up. Variabilele dependente au fost limbajul oral, limbajul gestual și simboluri, precum și configurațiile de realizare a semnelor gestuale (dreaptă, curbă și mixtă). Pragul de semnificație statistică setat a fost .05.

Mediile și abaterile standard pentru variabilele dependente la nivel de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up sunt prezentate în Tabelul 12, iar Figurile 21, 22 și 23 prezintă rezultatele evaluărilor din etapele pre-intervenție, post-intervenție și follow-up a itemilor exprimați prin limbaj oral, limbaj gestual și simboluri.

Datele au fost prelucrate prin intermediul programului statistic SPSS, utilizând analiza de varianță cu măsurători repetate deoarece ne-a interesat diferența dintre itemii evaluați în cele trei momente (pre-intervenție, post-intervenție și follow-up), în cadrul grupului de elevi cuprinși în studiu.

ANOVA cu măsurători repetate a relevat diferențe semnificative între rezultatele

înregistrate de către elevi la evaluările din etapele de preintervenție, postintervenție și follow-up în ceea ce privește **limbaj gestual**. În acest caz rezultatele la testul Mauchly $\chi^2(2) = .12$, $p < .05$, iar $F(1,6) = 155,98$, $p < .001$, $\eta^2 = .96$ indică faptul că este încălcată condiția sfericității și ca urmare s-a aplicat corecția Bonferoni. Analiza de contrast a relevat că există diferență între rezultatele elevilor la evaluarea din etapa de preintervenție comparativ cu cea de follow-up: $F(1,6) = 74,43$, $p < .001$, $\eta^2 = .93$; de asemenea contrastele arată că există diferențe între rezultatele evaluării elevilor în etapa de postintervenție comparativ cu cele obținute în etapa de follow-up: $F(1,6) = 29,72$, $p < .01$, $\eta^2 = .83$.

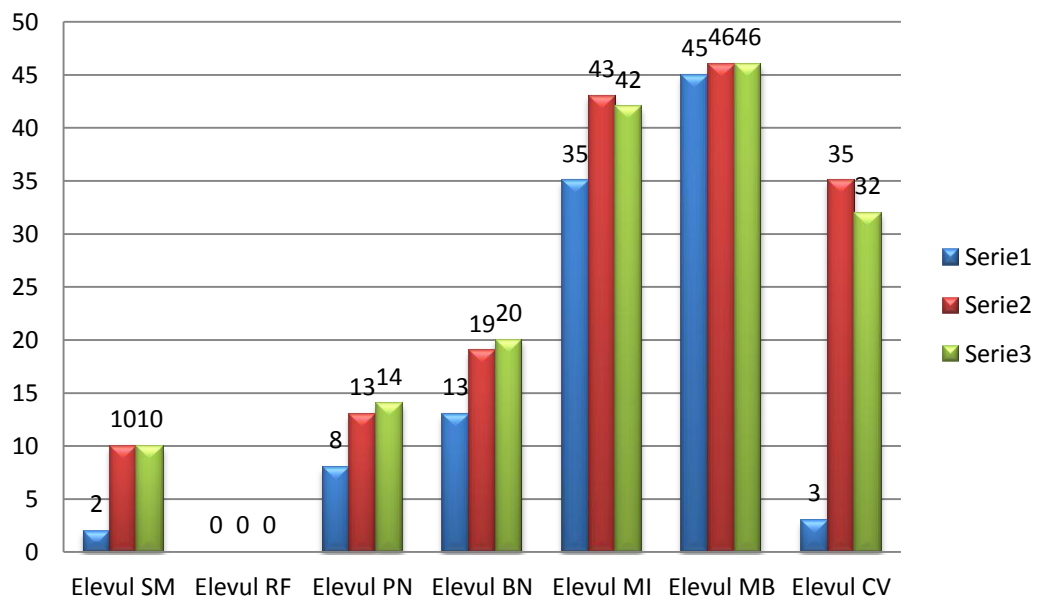
De asemenea, ANOVA cu măsurători repetate evidențiază diferențe semnificative între rezultatele înregistrate de către elevi la evaluările din etapele de preintervenție, postintervenție și follow-up în ceea ce privește **simbolurile**. În acest caz rezultatele la testul Mauchly $\chi^2(2) = .58$, $p > .05$, iar $F(1,6) = 174,87$, $p < .001$, $\eta^2 = .97$ indică asumarea sfericității. Analiza de contrast arată că există diferență între rezultatele elevilor la evaluarea din etapa de preintervenție comparativ cu cea de follow-up: $F(1,6) = 19,89$, $p < .01$, $\eta^2 = .77$; de asemenea, contrastele relevă faptul că există diferențe între rezultatele evaluării elevilor în etapa de postintervenție comparativ cu cele obținute în etapa de follow-up: $F(1,6) = 4,30$, $p < .05$, $\eta^2 = .42$.

În ceea ce privește **limbajul oral**, ANOVA cu măsurători repetate nu a relevat diferențe semnificative între rezultatele înregistrate de către elevi la evaluările din etapele de preintervenție, postintervenție și follow-up. În acest caz rezultatele la testul Mauchly $\chi^2(2) = 20,47$, $p < .05$, iar $F(1,6) = 10,63$, $p < .05$, $\eta^2 = .63$ indică faptul că este încălcată condiția sfericității și ca urmare s-a aplicat corecția Bonferoni. Analiza de contrast arată că nu există diferență semnificativă între rezultatele elevilor la evaluarea din etapa de preintervenție comparativ cu cea de follow-up: $F(1,6) = 5,15$, $p > .05$, $\eta^2 = .46$; de asemenea, contrastele arată că nu există diferențe semnificative între rezultatele evaluării elevilor în etapa de postintervenție comparativ cu cele obținute în etapa de follow-up: $F(1,6) = .30$, $p > .05$, $\eta^2 = .04$.

Tabelul 12: *Statistici descriptive pentru variabilele dependente la nivel de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up în funcție de tipul de limbaj evaluat*

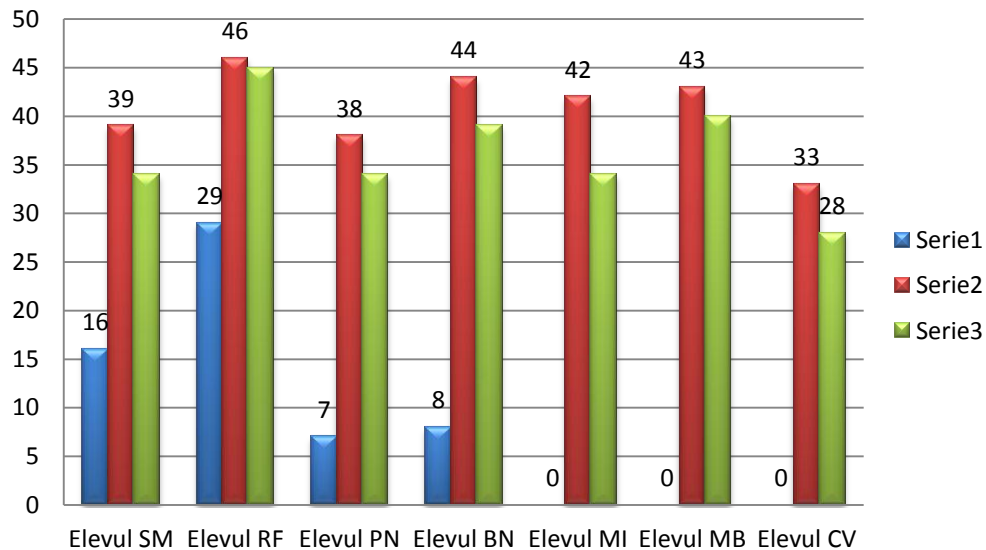
Variabile dependente	Evaluare pre-intervenție		Evaluare post-intervenție		Evaluare follow-up	
	M	AS	M	AS	M	AS
Limbaj oral	15.14	17.72	23.71	17.72	23.43	17.11
Limbaj gestual	8.57	10.77	40.71	4.34	36.28	5.50
Simboluri	28.71	11.77	43.43	3.26	39.00	8.16

Figura 21: Rezultatele evaluărilor din etapele preintervenție, postintervenție și follow-up a itemilor exprimați prin limbaj oral



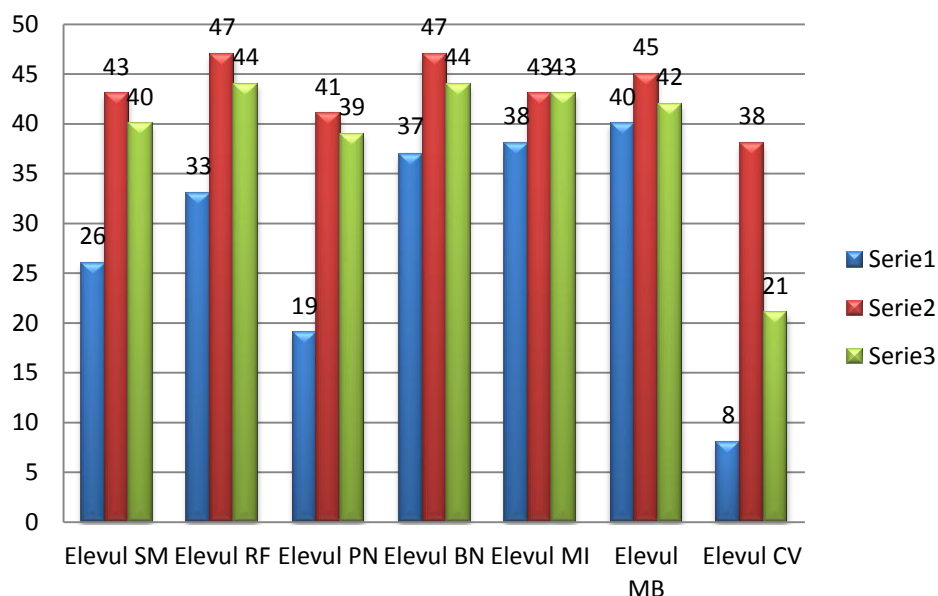
Legendă: Serie 1 – pre-intervenție, Serie 2 – post-intervenție, Serie 3 – follow-up

Figura 22: Rezultatele evaluărilor din etapele preintervenție, postintervenție și follow-up a itemilor exprimați prin limbaj gestual



Legendă: Serie 1 – pre-intervenție, Serie 2 – post-intervenție, Serie 3 – follow-up

Figura 23: Rezultatele evaluărilor din etapele preintervenție-postintervenție și follow-up a simbolurilor



Legendă: Serie 1 – pre-intervenție, Serie 2 – post-intervenție, Serie 3 – follow-up

Mediile și abaterile standard pentru variabilele dependente exprimate prin configurațiile drepte, curbe și mixte la nivel de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up sunt prezentate în Tabelul 13, iar Figurile 24, 25 și 26 prezintă rezultatele evaluărilor din etapele pre-intervenție, post-intervenție și follow-up a semnelor gestuale în funcție de configurația evaluată.

ANOVA cu măsurători repetate a relevat diferențe semnificative între rezultatele înregistrate de către elevi la evaluările din etapele de preintervenție, postintervenție și follow-up în ceea ce privește semnele gestuale efectuate cu **configurație dreaptă**. În acest caz rezultatele la testul Mauchly $\chi^2(2) = .25, p < .05$, iar $F(1,6)=130,12, p < .001$ indică faptul că este încălcată condiția sfericității și ca urmare s-a aplicat corecția Bonferroni. Analiza de contrast arată că există diferență între rezultatele elevilor la evaluarea din etapa de preintervenție comparativ cu cea de follow-up: $F(1,6)=21,84, p < .01, \eta^2=.78$; de asemenea, contrastele arată că există diferențe între rezultatele evaluării elevilor în etapa de postintervenție comparativ cu cele obținute în etapa de follow-up: $F(1,6)=7,08, p < .05, \eta^2=.54$.

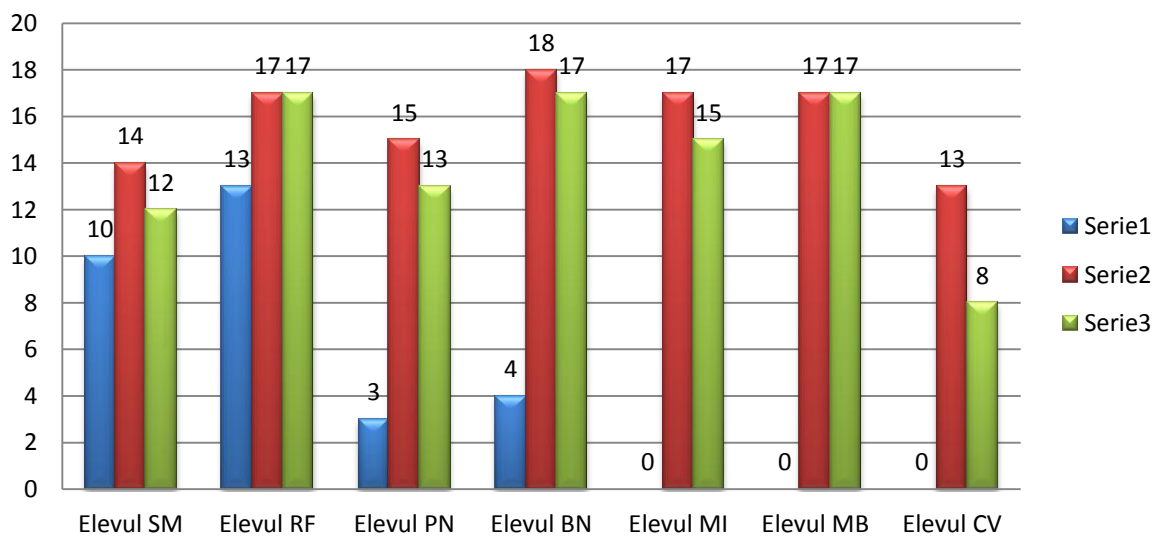
ANOVA cu măsurători repetate a relevat diferențe semnificative între rezultatele înregistrate de către elevi la evaluările din etapele de preintervenție, postintervenție și follow-up în ceea ce privește semnele gestuale realizate cu **configurație curbă**. În acest caz rezultatele la testul Mauchly $\chi^2(2) = .25, p < .05$, iar $F(1,6)=95,26, p < .001$ indică faptul că este încălcată condiția sfericității și ca urmare s-a aplicat corecția Bonferroni. Analiza de contrast arată că există diferență între rezultatele elevilor la evaluarea din etapa de preintervenție comparativ cu cea de follow-up: $F(1,6)=55,33, p < .001, \eta^2=.90$; de asemenea, contrastele arată că există diferențe între rezultatele evaluării elevilor în etapa de postintervenție comparativ cu cele obținute în etapa de follow-up: $F(1,6)=13,34, p < .01, \eta^2=.69$.

ANOVA cu măsurători repetate a relevat diferențe semnificative între rezultatele înregistrate de către elevi la evaluările din etapele de preintervenție, postintervenție și follow-up în ceea ce privește semnele gestuale realizate cu **configurație mixtă**. În acest caz rezultatele la testul Mauchly $\chi^2(2) = .80, p > .05$, iar $F(1,6)=97,86, p < .001$ indică asumarea sfericității. Analiza de contrast arată că există diferență între rezultatele elevilor la evaluarea din etapa de preintervenție comparativ cu cea de follow-up: $F(1,6)=86,88, p < .001, \eta^2=.93$; de asemenea, contrastele arată că există diferențe între rezultatele evaluării elevilor în etapa de postintervenție comparativ cu cele obținute în etapa de follow-up: $F(1,6)=14,00, p < .01, \eta^2=.70$.

Tabelul 13: *Statistici descriptive pentru variabilele dependente la nivel de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up în funcție de configurația evaluată.*

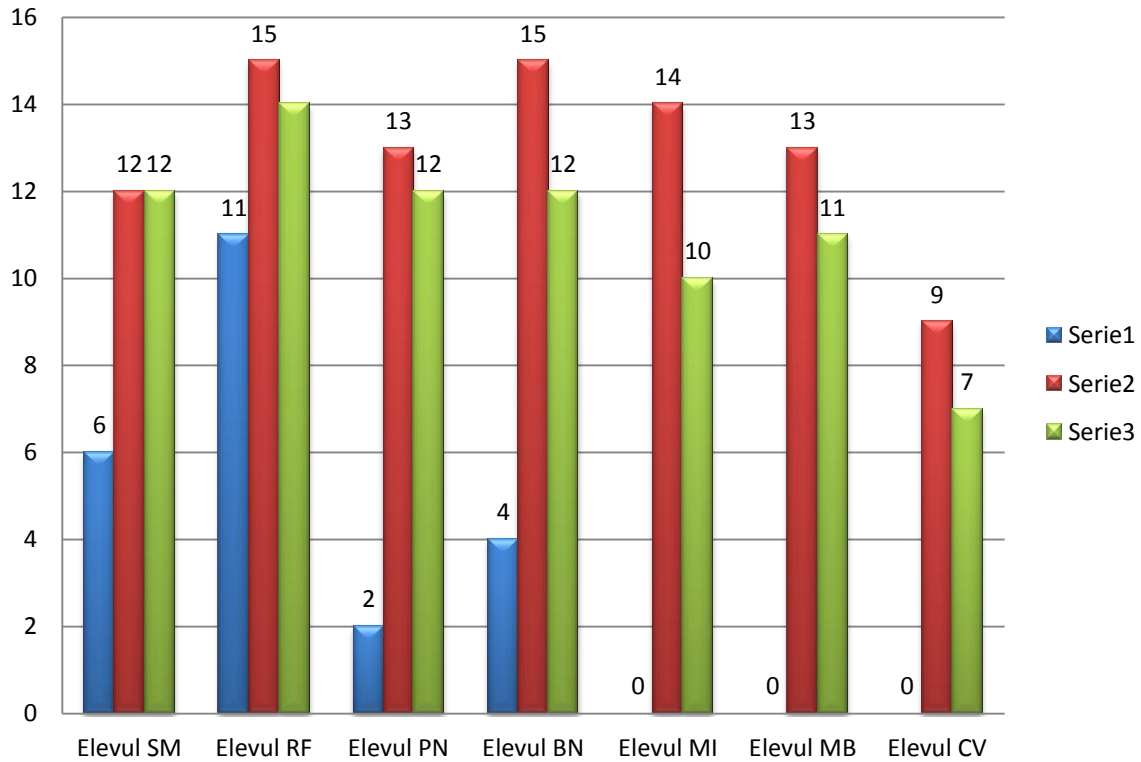
<i>Variabile dependente</i>	Evaluare pre-intervenție		Evaluare post-intervenție		Evaluare follow-up	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Configurație dreaptă a semnelor gestuale	4.28	5.25	15.86	1.86	14.14	3.39
Configurație curbă a semnelor gestuale	3.28	4.11	13.00	2.08	11.14	2.19
Configurație mixtă a semnelor gestuale	1.86	2.99	11.43	1.40	9.43	2.23

Figura 24: *Rezultatele evaluărilor din etapele preintervenție-postintervenție și follow-up a semnelor gestuale cu configurație dreaptă*



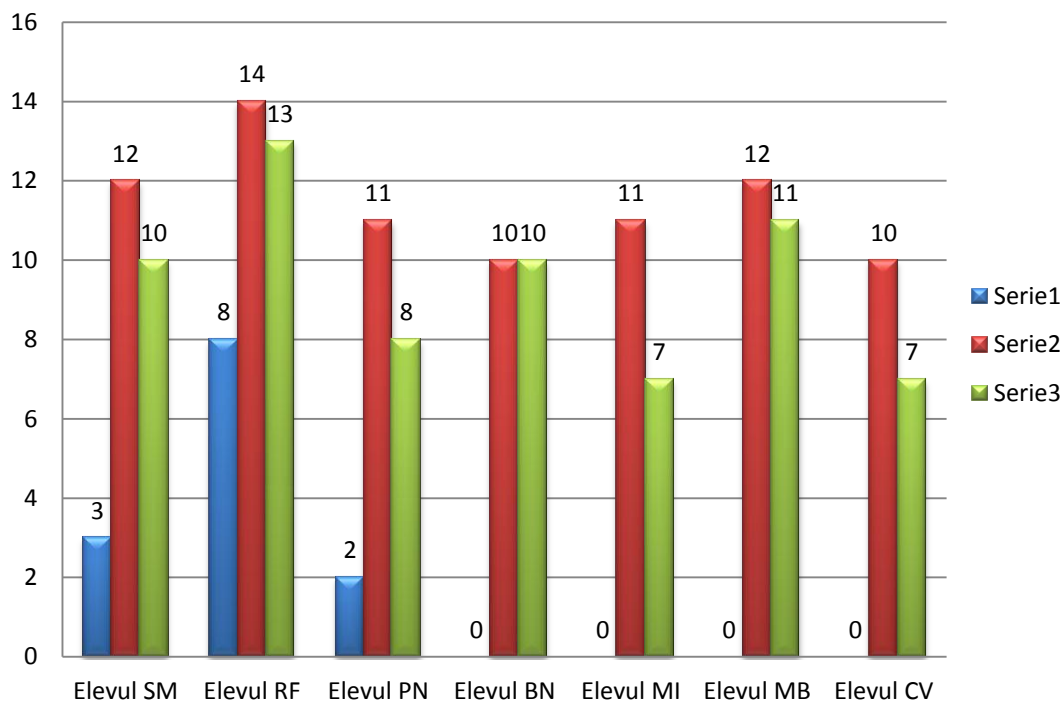
Legendă: Serie 1 – preintervenție, Serie 2 – postintervenție, Serie 3 – follow-up

Figura 25: Rezultatele evaluărilor din etapele preintervenție-postintervenție și follow-up a semnelor gestuale cu configurație curbă



Legendă: Serie 1 – preintervenție, Serie 2 – postintervenție, Serie 3 – follow-up

Figura 26: Rezultatele evaluărilor din etapele preintervenție-postintervenție și follow-up a semnelor gestuale cu configurație mixtă



Legendă: Serie 1 – preintervenție, Serie 2 – postintervenție, Serie 3 – follow-up

Pentru analiza datelor obținute prin evaluarea fiecărui nivel al programului din perspectiva comunicării expresive și respectiv a comunicării receptive, am folosit testul t pentru eșantioane independente, iar pentru calcularea mărimii efectului am folosit indicatorul d a lui Cohen. Pragul de semnificație statistică setat a fost .05. Variabilele dependente au fost categoriile gramaticale în care se încadrează semnele gestuale: verbe, substantive, pronume, adjective, adverbe, prepoziții și configurațiile mâinii cu care se efectuează semnele (dreaptă, curbă sau mixtă).

Testul t pentru eșantioane independente între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă nu a relevat diferențe semnificative la nivelul 1 și 3 ale programului de intervenție între rezultatele la evaluarea semnelor gestuale din perspectiva comunicării expresive și respectiv a comunicării receptive.

În cazul nivelului 2 s-a înregistrat o singură diferență semnificativă între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă în cazul semnelor gestuale cu configurație curbă: $t(6) = 2.44, p < .05, d = .92$.

În cazul nivelului 4 din cadrul programului *Mâini care vorbesc*, testul t a relevat diferențe semnificative între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă în cazul substantivelor exprimate prin limbaj gestual: $t(6) = 2.80, p < .05, d = 1.06$; în cazul verbelor exprimate prin limbaj gestual: $t(6) = 3.17, p < .05, d = 1.19$; în cazul prepozițiilor exprimate prin limbaj gestual: $t(6) = 3.67, p < .01, d = 1.38$; în cazul semnelor gestuale cu configurație dreaptă: $t(6) = 4.27, p < .01, d = 1.61$; în cazul semnelor gestuale cu configurație mixtă: $t(6) = 3.01, p < .05, d = 1.14$; în cazul verbelor exprimate prin simboluri: $t(6) = 2.54, p < .05, d = .96$.

Un alt aspect care ne-a interesat a vizat măsura în care se poate pune în evidență existența unor corelații între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă. În cadrul nivelului 2 s-au înregistrat corelații pozitive între comunicarea expresivă și receptivă în cazul substantivelor exprimate prin semne gestuale: $r = .80, p < .05$ și adjectivelor exprimate prin semne gestuale: $r = .82, p < .05$.

În cadrul nivelului 3 s-au înregistrat corelații pozitive între comunicarea expresivă și receptivă în cazul verbelor exprimate prin semne gestuale: $r = .87, p < .05$ și expresiilor exprimate prin semne gestuale: $r = .87, p < .05$; tot la acest nivel s-au înregistrat corelații între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă în cazul substantivelor exprimate prin simboluri: $r = .87, p < .01$, verbelor exprimate prin simboluri: $r = .88, p < .01$ și a expresiilor exprimate prin simboluri: $r = .79, p < .05$.

Se observă că cele mai multe corelații semnificative se înregistrează la nivelul 4 unde comunicarea expresivă corelează cu comunicarea receptivă în cazul substantivelor exprimate prin semne gestuale: $r = .76, p < .05$; verbelor exprimate prin semne gestuale: $r = .98, p < .001$; pronomelor exprimate prin semne gestuale: $r = .88, p < .01$; prepozițiilor exprimate prin semne gestuale: $r = .81, p < .05$; configurației drepte a semnelor gestuale: $r = .78, p < .05$; configurației curbe a semnelor gestuale: $r = .96, p < .001$; configurației mixte a semnelor gestuale: $r = .97, p < .001$; tot la acest nivel s-au înregistrat corelații pozitive între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă în cazul substantivelor exprimate prin simboluri: $r = .89, p < .01$; verbelor exprimate prin simboluri: $r = .99, p < .001$; pronomelor exprimate prin simboluri: $r = .98, p < .001$; prepozițiilor exprimate prin simboluri: $r = .85, p < .01$.

Tabelul 14 : *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea semnelor gestuale din cadrul nivelului 1*

NIVELUL 1	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.43	.53	2.68	.20
Verbe	2.46	.51	2.59	.26
Pronume	3.00	.00	2.93	.19
Adjective	1.57	1.06	1.29	.86
Adverbe	2.64	.48	2.71	.76
Expresii	2.82	.47	2.93	.12
Configurație dreaptă	2.61	.41	2.71	.17
Configurație curbă	2.55	.39	2.51	.23
Configurație mixtă	2.20	.53	2.54	.32

Tabelul 15: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea semnelor gestuale din cadrul nivelului 2*

NIVELUL 2	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.02	.53	2.30	.47
Adjective	1.61	.69	1.93	.49
Configurație dreaptă	2.13	.35	2.29	.36
Configurație curbă	2.01	.58	2.41	.50
Configurație mixtă	1.82	.57	2.11	.60

Tabelul 16: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea semnelor gestuale din cadrul nivelului 3*

NIVELUL 3	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.37	.51	2.55	.40
Verbe	3.65	.53	2.60	.45
Pronume	3.00	.00	2.86	.38
Adjective	2.57	.53	2.71	.49
Prepoziții	3.00	.00	2.85	.38
Expresii	1.43	.98	1.57	.98
Configurație dreaptă	2.67	.39	2.65	.42
Configurație curbă	2.51	.31	2.66	.35
Configurație mixtă	2.43	.40	2.50	.45

Tabelul 17: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea semnelor gestuale din cadrul nivelului 4*

NIVELUL 4	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.43	.36	2.67	.27
Verbe	2.37	.54	2.54	.45
Pronume	2.09	.63	2.62	.41
Prepoziții	2.09	.63	2.62	.41
Configurație dreaptă	2.27	.36	2.64	.24
Configurație curbă	2.54	.51	2.60	.47
Configurație mixtă	2.37	.51	2.55	.38

Tabelul 18: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea simbolurilor din cadrul nivelului 1*

NIVELUL 1	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.61	.17	2.77	.15
Verbe	2.66	.29	2.70	.35
Pronume	2.14	.69	2.50	.76
Adjective	2.00	.96	2.14	.94
Adverbe	2.89	1.11	2.43	.79
Expresii	2.71	.42	2.79	.22

Tabelul 19: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea simbolurilor din cadrul nivelului 2*

NIVELUL 2	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.55	.52	2.66	.25
Adjective	2.39	.91	2.68	.49

Tabelul 20: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea simbolurilor din cadrul nivelului 3*

NIVELUL 3	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	<i>M</i>	<i>AS</i>	<i>M</i>	<i>AS</i>
Substantive	2.70	.33	2.86	.13
Verbe	2.54	.61	2.59	.55
Pronume	2.71	.49	2.71	.49
Adjective	2.50	.50	2.50	.50
Prepoziții	2.93	.19	2.93	.19
Expresii	2.14	.69	2.43	.79

Tabelul 21: *Mediile (M) și abaterile standard (AS) obținute la evaluarea simbolurilor din cadrul nivelului 4*

NIVELUL 4	Comunicare expresivă		Comunicare receptivă	
	M	AS	M	AS
Substantive	2.60	.40	2.72	.30
Verbe	2.44	.49	2.57	.37
Pronume	2.57	.93	2.64	.94
Prepoziții	2.33	.54	2.33	.54

2.2.4. Discuții

Scopul acestui studiu a fost acela de a investiga eficacitatea programului de intervenție privind abilitățile de comunicare: *Mâini care vorbesc*, bazat pe semne gestuale și simboluri utilizate în cazul elevilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple.

Datele au evidențiat faptul că programul de intervenție adresat elevilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple s-a dovedit eficient. Rezultatele arată că programul *Mâini care vorbesc* a îmbunătățit semnificativ comunicarea expresivă și receptivă prin semne gestuale și simboluri la copiii cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple mai ales în faza de post-intervenție. Mărimile efectelor intervenției asupra variabilelor raportate au fost de nivel mare, ceea ce înseamnă că acest tip de intervenție a avut un efect puternic în ceea ce privește dezvoltarea comunicării expresive și receptive.

Așadar, se observă efecte pozitive evidente ale programului de intervenție *Mâini care vorbesc*, în sensul că există diferențe semnificative între etapa de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up la nivelul semnelor gestuale și simbolurilor achiziționate de către elevi. În cazul limbajului oral nu s-au înregistrat diferențe semnificative între etapa de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up; acest fapt poate fi cauzat pe de o parte de faptul că stimularea limbajului oral nu a fost un obiectiv al acestui program de intervenție, pe de altă parte aceste rezultate ar putea fi determinate de faptul că toți elevii prezentau tulburări de limbaj și în perioada scurtă de timp în care s-a derulat programul de intervenție nu s-au folosit strategii adresate acestui aspect.

Progresul pe care l-a determinat implementarea programului de intervenție este evident mai ales între etapa de post-intervenție, în cazul etapei de follow-up înregistrându-se un mic regres. Rezultatele obținute de noi în acest studiu confirmă încă o dată acest pattern pus în evidență și de către Stillman și Battle (1986).

Rezultatele obținute la analiza nivelurilor programului *Mâini care vorbesc* au indicat diferențe semnificative între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă în special la nivelul 2 și 4 în sensul că s-au înregistrat rezultate mai bune ale elevilor la evaluarea comunicării receptive. Indicatorul *d* a lui Cohen indică mărimi foarte mari ale efectului, elevii au dat dovada de o abilitate de comunicare receptivă mai bună decât cea expresivă la nivelul semnelor gestuale și a simbolurilor.

Rezultatele studiului confirmă datele obținute de către Rowland și Stremel-Campbell (1987) care au subliniat faptul că în general în cazul copiilor cu surdocecitate și a celor cu deficiențe multiple aspectele lingvistice legate de comunicarea receptivă sunt mai dezvoltate decât cele incluse în sistemele de comunicare expresive.

În concluzie putem formula următoarele aspecte ale eficienței programului *Mâini care vorbesc* aplicat elevilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple pentru dezvoltarea abilităților de comunicare: (1) este printre primele studii realizate în România pentru implementarea unui program de intervenție adresat elevilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple realizat în scopul dezvoltării abilităților de comunicare; (2) rezultatele pe termen scurt (după încheierea programului) susțin eficiența acestuia asupra comunicării expresive și receptive prin semne gestuale și simboluri; (3) rezultatele pe termen mai lung

(după încheierea programului) mențin efectele pentru unele dintre variabilele.

STUDIUL 3: COMUNICAREA ADULȚILOR CU SURDOCECITATE DIN PERSPECTIVA PRAGMATICĂ

Persoanele cu surdocecitate prezintă o eterogenitate evidentă din perspectiva comunicării, de aceea am considerat oportună realizarea unui studiu calitativ focalizat pe aspectele pragmatice ale comunicării, care se pot surprinde prin analizarea comunicării zilnice a persoanei în context social. O astfel de perspectivă contribuie la realizarea unor evaluări lingvistice și la direcționarea intervențiilor ulterioare către obiective care să producă un impact semnificativ în experiența persoanelor cu surdocecitate în calitate de agenți ai comunicării.

Evaluarea aspectelor pragmatice ale limbajului s-a dovedit a fi o provocare din numeroase motive legate de pragmatică. Lesser & Milroy (1993) evidențiază lipsa de instrumente adecvate pentru evaluarea pragmaticii și precizează că motivul principal este natura variată și controversată a cunoștințelor de bază despre pragmatică. În ciuda dificultăților menționate, s-au creat proceduri de evaluare ale aspectelor pragmatice de limbaj la adult în special pentru adulții cu afazie și pentru persoanele cu dificultăți de învățare (van der Gaag and Dormandy, 1993).

Manochioping, Sheard & Reed (1992), identifică 5 abordări ale evaluării: (1) observarea interacțiunilor comunicative cu scopul de a identifica o gamă de acte comunicative verbale și nonverbale și de a le clasa în funcție de gradul de potrivire (Skinner, 1984; Prutting & Kirchner, 1987); (2) observarea și codificarea eficienței în comunicare a unei persoane în diverse situații (Sarno, 1965; Lomas, 1989); (3) măsurarea succesului comunicativ conform unei proceduri standardizate ce implică un joc de roluri (Holland, 1980); (4) investigarea cu implicarea familiei în legătură cu stilul și nevoile de comunicare a subiectului (Florance, 1981; Holland, 1982; Webster, 1982); (5) abordările complexe ce antrenează mai multe din tehnicile menționate anterior (Penn, 1988; Gerber & Gurland, 1989; Wirz, Skinner & Dean, 1990). Totodată, Lesser & Milroy (1993) prezintă o nouă abordare în investigarea conversațiilor. Aceasta oferă o metodă de analiză profundă a modului în care este controlată o conversație între doi indivizi dintre care unul este afazic.

Dewart & Summers (1988, 1990, 1995) prin *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Profilul pragmatic al abilităților de comunicare la copii) au creat o metodă de explorare a comunicării care să ofere specialiștilor un tablou al procesului comunicativ din perspectivă pragmatică. La început, metoda a fost orientată către evaluarea comunicării preșcolarilor cu familia sau cu alte persoane apropiate. Pe parcurs, aceasta a fost extinsă și a inclus o grupă cu vârstă mai mare, și anume, copii din ciclul primar. Această abordare a încercat să implice părinții și profesorii în calitate de parteneri activi în procesul de explorare a comunicării copilului. Acestora li s-a oferit mijlocul în care să-și împărtășească cunoștințele despre copil într-o manieră structurată și utilă specialiștilor. La baza acestei perspective a stat un interviu structurat prin care pot fi descrise comportamentele comunicaționale caracteristice. Această abordare nu este aplicabilă doar în cazul copiilor, ci poate fi un instrument de investigare a comunicării în cazul adulților, iar câțiva specialiști din domeniul adulților cu dificultăți de comunicare au susținut acest demers. Astfel s-a creat *Profilul pragmatic al abilităților de comunicare la adulți*.

În acest studiu avem o abordare calitativă și descriptivă a evaluării aspectelor pragmatice a comunicării utilizând *Profilul pragmatic al abilităților de comunicare la adulți* (Dewart & Summers, 1996). Colectarea datelor ia în calcul perspectiva persoanei cu surdocecitate, precum și a aparținătorilor, iar noi considerăm că este deosebit de importantă valorificarea informațiilor venite direct din partea acestora.

3.1. Scopul și întrebările cercetării

Scopul acestui studiu a fost acela de a investiga aspectele pragmatice ale comunicării adulților cu surdocecitate cu ajutorul metodelor calitative de colectare și analizare a datelor. Ne-a

interesat să punem în evidență particularitățile comunicării în cazul persoanelor cu surdocecitate din perspectiva funcțiilor comunicării, modului de oferire a răspunsurilor, a modalităților de interacționare și conversare și a variațiilor contextuale ale comunicării. Ținând cont de scopul studiului, avem o focalizare pe folosirea limbajului în situații sociale și pe rolul interpretului în procesul de comunicare.

Întrebările cercetării au fost următoarele:

- (1) Care sunt principalele sisteme de comunicare utilizate de persoanele cu surdocecitate pentru exprimarea intențiilor?
- (2) Care sunt formele de comunicare la care persoanele cu surdocecitate pot răspunde?
- (3) Care sunt aspectele deficitare în modul de comunicare a persoanelor cu surdocecitate referitoare la exprimarea intențiilor și oferirea răspunsurilor?
- (4) Cum se desfășoară conversațiile persoanelor cu surdocecitate?
- (5) Cum variază comunicarea în funcție de persoane și loc?
- (6) Care este rolul interpretului pentru persoanele cu surdocecitate?
- (7) În ce măsură persoana cu surdocecitate și persoana semnificativă interviuată au răspuns similar la întrebările cuprinse în *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți*?

3.2. Metodă

3.2.1. Participanți

La acest studiu au participat 12 persoane dintre care 6 adulți cu surdocecitate congenitală sau dobândită din cadrul Asociației Naționale a Persoanelor cu Surdocecitate din România și 6 membri ai familiei acestora sau prieteni apropiați. Distribuția în funcție de gen a fost simetrică: masculin: $N = 6$, iar feminin: $N = 6$. Vârsta participanților a variat între 21 și 68 ani, vârsta medie: 38.83 ani ($AS = 17,04$). Dintre persoanele cu surdocecitate, trei au prezentat surdocecitate congenitală și celelalte trei persoane au prezentat surdocecitate dobândită din cauza meningitei, a diabetului și, respectiv, a senectuții. Diadele formate au fost după cum urmează:

Diada 1 este formată din persoana cu surdocecitate V.A. și interpretul V.M. V.A. s-a născut la 05.09.1944 în satul Borcea, iar la 2 ani și-a pierdut auzul și văzul din cauza meningitei. De la 11 ani a fost educat în cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere Cluj, ajungând să fie absolvent al Facultății de Psihopedagogie Specială din cadrul Universității Babeș-Bolyai și profesor la Liceul pentru Deficienți de Vedere de unde a și ieșit la pensie. V.M. s-a născut în 21.09.1988 la Sibiu, din cauza deficienței sale vizuale a fost elev al Liceului pentru Deficienți de Vedere Cluj unde l-a și cunoscut de mic pe V.A. care i-a fost profesor de modelaj. Este absolvent al Facultății de Psihopedagogie Specială din cadrul Universității Babeș-Bolyai și este interpretul lui V.A. de mulți ani utilizând în principal comunicarea prin alfabetul Block și Braille.

Diada 2 este formată din persoana cu surdocecitate E.G. și prietenul V.T. E.G. s-a născut la 15.09. 1955 în Cluj-Napoca și a absolvit școala profesională la Iași. Și-a dedicat viața celor 7 copii ai săi dintre care doi au surdocecitate congenitală. Prezintă surdocecitate dobândită din cauza diabetului și comunică prin limbaj gestual și limbaj gestual adaptat tactil din cauza nictalopiei de care suferă. V.T. s-a născut la 7.11.1977 în Vulcănești, este profesor și a cunoscut-o pe E.G. la o activitate organizată din cadrul Asociației Naționale a Persoanelor cu Surdocecitate din România. Sistemul preferat de comunicare al celor doi este limbajul semnelor gestuale însoțite de verbalizare pentru că V.T. este în procesul de învățare al acestui limbaj.

Diada 3 este formată din persoana cu surdocecitate A.B. și fiul acesteia Ș.B. A.B. s-a născut în 9.02.1955, are studii medii și prezintă surdocecitate dobândită. Locuiește cu soțul ei deficient de auz și cu fiul în Timișoara. Ș.B. s-a născut în 9.09.1978 în Timișoara și este absolvent de studii superioare, din 2004 a fost implicat în Asociația Persoanelor cu Surdocecitate din România ca interpret. Comunicarea lor se bazează pe limbajul semnelor gestuale și prezintă adaptări tactile, mai ales în condiții de iluminare slabă.

Diada 4 este formată din persoana cu surdocecitate A.P. și prietena I.T. A.P. s-a

născut la 5.09.1990 în Buzău și prezintă surdocecitate congenitală determinată de Sindromul Alport. În 1999 a fost integrat în grupa de surdocecitate din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca unde I.T. i-a fost profesoară timp de 5 ani. I.T. s-a născut la 10.10.1979 în Cluj-Napoca și din 1999 este implicată în educarea copiilor cu surdocecitate, în prezent fiind trainer național pentru profesorii care educă elevi cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple. Sistemul de comunicare al celor doi este limbajul oral pentru că pierderea de auz al lui A.P. este suplinită de aparate auditive performante.

Diada 5 este formată din persoana cu surdocecitate C.G. și sora acesteia M.G. C.G. s-a născut la 24.12. 1983 cu surdocecitate congenitală determinată de sindromul Usher; are studii medii și în prezent este angajată la o firmă de croitorie. M.G. s-a născut la 4.12. 1986, în Cluj-Napoca, a absolvit studii superioare, inclusiv masterat și în prezent lucrează la un ONG. Comunicarea celor două surori se desfășoară prin limbajul semnelor gestuale care trebuie adaptat tactil în condiții de iluminare slabă sau seara din cauza nictalopiei.

Diada 6 este formată din persoana cu surdocecitate I.T și mătușa sa M.C. I.T. s-a născut la 15.07.1989 în Cluj-Napoca și prezintă surdocecitate congenitală. A fost elevă a Liceului pentru Deficienți de Vedere din Cluj-Napoca, în prezent fiind studentă. M.C. s-a născut la 26.05.1952 în Cojocna, jud. Cluj. Sistemul de comunicare al celor două este limbajul oral și gesturi naturale, iar dubla deficiență senzorială al lui I.T. este suplinită de ochelari și aparate auditive performante.

3.2.2. Procedură

Participanții la studiu au fost intervievați individual, în întâlniri de aproximativ 1 oră, timp în care, pe lângă întrebările interviului semi-structurat, li s-au adresat și anumite întrebări clarificatoare. Persoanele cu surdocecitate au fost intervievate pe baza *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți* necesitând un timp mai lung în cazurile E.G, C.G., V.A. și A.B. în care s-a utilizat interpret. Aparținătorii persoanelor cu surdocecitate au fost intervievate pe baza *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți – varianta raportată de o altă persoană*.

Interviurile au fost înregistrate video și transcrise ulterior, obținându-se 50 de pagini scrise la un rând (o medie de 4,16 pagini/participant).

Prealabil derulării interviului, participanții au fost informați asupra scopului studiului, duratei estimate a interviului și asupra dreptului de a se retrage sau a întrerupe interviul dacă doresc. S-a menționat că răspunsurile la întrebări sunt utilizate în scop de cercetare și nu sunt supuse unor judecăți morale, de valoare sau de corectitudine. În cadrul diadelor, interviurile s-au realizat după cum urmează.

- Diada 1: Interviul cu V.A. a fost realizat în 2.05.2012 utilizând ca sistem de comunicare scrisul în palmă prin alfabetul Block și răspunsurile au fost scrise de către V.A. la laptopul personal cu display Braille; interviul cu V.M. a avut loc în data de 16.11.2011.
- Diada 2: Interviul cu E.G a fost realizat în 7.09.2011 utilizând ca sistem de comunicare limbajul gestual, iar interviul cu V.T. s-a realizat în data de 7.05.2012
- Diada 3: Interviul cu A.B. a fost realizat în 3.05.2012 utilizând ca sistem de comunicare limbajul gestual, iar interviul cu Ș.B. s-a realizat în data de 3.05.2012
- Diada 4: Interviul cu A.P. a fost realizat în 29. 03.2012, iar interviul cu I.T. s-a realizat în 19.09.2011, în ambele cazuri principalul sistem de comunicare a fost limbajul oral cu sistemul de amplificare adecvat lui A.P.
- Diada 5: Interviul cu C.G. a fost realizat în 28.09.2011 utilizând ca sistem de comunicare limbajul gestual, iar interviul cu M.G. s-a realizat în data de 10.05.2012.
- Diada 6: Interviul cu I.T. a fost realizat în 9.05.2012, iar interviul cu M.C. s-a realizat în data de 9.05.2012. În ambele cazuri principalul sistem de comunicare a fost limbajul oral cu sistemul de amplificare adecvat lui I.T.

3.2.3. Instrumente utilizate în cercetare

Interviurile semi-structurate din studiul curent au fost create pe baza adaptării chestionarelor *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți* și *Profilului*

pragmatic al abilităților de comunicare la adulți – varianta raportată de o altă persoană elaborate de Hazel Dewart și Susie Summers în 1996.

Acest profil este o metodă de explorare a comunicării începând cu adolescența și până la bătrânețe, oferind posibilitatea ambelor persoane intervievate să contribuie cu perspectivele lor asupra aspectelor pragmatice ale comunicării.

Profilul pragmatic al abilităților de comunicare la adulți surprinde aspecte din interacțiunile zilnice ale persoanei printr-o descriere rezultată în urma unui interviu informal cu un membru din familie sau cineva care cunoaște foarte bine persoana. În procesul de elaborare și testare a interviului, s-a dovedit a fi nepotrivită, în majoritatea cazurilor, interogarea altor persoane cu privire la comunicarea persoanei în cauză fără ca acestea să i se ofere oportunitatea de a-și prezenta descrierea și impresiile personale. Astfel, au fost proiectate două versiuni de interviu, una pentru un membru al familiei, prieten, partener de viață sau alte persoane apropiate subiectului și a doua pentru subiect. Cele două versiuni au fost create astfel încât acestea să fie comparabile, iar subiectul și persoana apropiată au fost interogați cu privire la aceleași situații și experiențe. În consecință, cele 37 de întrebări au fost proiectate astfel încât să permită ca o persoană să răspundă la întrebări referitoare la subiect și, în același timp, subiectul să reflecteze la propria comunicare. Accentul întrebărilor este pus pe comunicare și nu pe dificultățile de comunicare.

Studiul de față utilizează *Profilul pragmatic al abilităților de comunicare la adulți și Profilul pragmatic al abilităților de comunicare la adulți – varianta raportată de o altă persoană* traduse în limba română și adaptate persoanelor cu surdocecitate de către autorul acestei teze.

3.3. Analiza datelor

Pentru prelucrarea datelor obținute din interviuri s-a utilizat analiza tematică (Boyatzis, 1998) ce reprezintă o modalitate coerentă de organizare și decriptare a unor materiale, prin raportare la întrebările specifice cercetării întreprinse. Această analiză asigură identificarea temelor recurente apărute în conceptualizările individuale ale unui fenomen (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) și menține un anumit nivel de coerență internă în relevarea semnificațiilor fenomenului. Tema reprezintă un *pattern* coerent de argumentație, detectabil în discursurile investigate (Băban, 2002), care presupune descrierea și organizarea datelor obținute și vizează interpretarea tuturor aspectelor fenomenului surprins (Boyatzis, 1998). Ca urmare, analiza tematică nu este altceva decât o formă de recunoaștere a *pattern*-urilor existente la nivelul datelor, temele emergente devenind categorii ale analizei. În contextul analizei tematice se impune specificarea caracterului iterativ și reflexiv al procesului de stabilire de categorii și teme (Denzin și Lincoln, 1994), precum și necesitatea respectării atât a întrebărilor studiului, cât și a particularităților celor intervievați.

Metoda analizei tematice constă în șase etape, unele dintre acestea fiind comune și cu alte metode de analiză calitativă: familiarizarea cu datele, generarea codurilor inițiale, identificarea temelor, revizuirea acestora, denumirea și definirea temelor, întocmirea raportului (Braun & Clarke, 2006).

Analiza inițială a fost urmată de analiza care a vizat reducerea datelor astfel încât să permită analize și interpretări ulterioare și identificarea temelor emergente. Temele identificate în conținutul interviurilor din studiul de față sintetizează caracteristicile comunicării pragmatice.

Schema de codare conține patru teme generale: funcții ale comunicării, oferirea de răspunsuri în comunicare, modalități de interacționare și conversare, precum și variații contextuale, fiecare dintre acestea însumând mai multe subteme (vezi tabelul 24)

Tema *funcții ale comunicării* include subtemele: solicitarea unor informații, refuzul, exprimarea plăcerii, exprimarea tristeții, susținerea propriilor idei, oferirea de informații, relatările sau nararea de povești și glume.

Tema *oferirea de răspunsuri în comunicare* include subtemele: atragerea atenției, înțelegerea cuvintelor rostite, răspunsul la limbajul inexact, înțelegerea cuvintelor scrise, răspunsul amuzant, răspunsul la perspective contradictorii și răspunsul la aluzii.

Tema *modalității de interacționare și conversare* include subtemele: menținerea unei interacțiuni sau a unei conversații, formularea presupunerilor și împărtășirea cunoștințelor, clarificarea conversațiilor, conversații care se suprapun, implicarea în conversații, încheierea unei conversații, dificultăți în conformarea la convențiile sociale și acțiuni ale interlocutorului.

Tema *variații contextuale* include subtemele: persoane, locuri, subiecte de conversație preferate, situații care cauzează dificultăți specifice de comunicare, conștientizarea sociolingvistică și rolul interpretului pentru persoanele cu surdocecitate.

Tabelul 24: *Temele, subtemele și exemplele aferente comunicării pragmatice ale adulților cu surdocecitate*

Tema	Subtema	Exemple
FUNCTII ALE COMUNICĂRII	Direcționarea atenției spre persoane	„În cele mai multe cazuri ating pe umăr, dar depinde de context” (A.P., D4, l.5); „Atrage atenția atât verbal, cât și prin comportament” (I.T., D4, l.7); „Atrag atenția să se uite ce semne fac atingând-o și în mulțime îi fac semn cu mâna să vină mai aproape. Strig sau mă duc mai aproape”(E.G., D2, l.12-13); „Fac semnul corespunzător, dar dacă nu dorește nu o deranjez pentru că o respect și atunci am răbdare cu ea”(C.G., D5, l.15-16); „Când dorește să îmi atragă atenția face semnul gestual de salutare și vine mai aproape” (V.T., D2, l.14); „Produc sunete asemănătoare ciocănitului”(A.B., D3, l.18).
	Direcționarea atenției spre evenimente, obiecte sau alte persoane	„Spun ‘uite’ și încep să vorbesc sau să comunic în limbaj mimico-gestual”(E.G.,D3, l.35); „Atrage atenția gestual sau verbal spre lucruri variate comunicând motivul pentru care i se pare interesant”(I.T., D4, l.25-26); „Conduc persoana spre vreun obiect anume, îl arăt și îi explic detalii”(V.A., D1, l.26); „Arată cu degetul și îmi explică apoi în limbaj gestual”(V.T., D2, l.31).
	Solicitarea ajutorului	„Cere ajutorul și explică de ce are nevoie, utilizează și mijloace moderne: SMS, messenger, facebook și telefonul mobil”(I.T., D4, l.42); „Mă opresc din activitate, mă ridic de pe scaun și caut pe cineva în casă sau în alt loc”(V.A., D1, l.43); „Depinde de felul ajutorului. Cer ajutor ușor în familie pentru că explic ce am nevoie. În societate e mai greu pentru că la notar, spital, etc am nevoie de ajutorul unui interpret pentru a explica de ce am nevoie. Un lucru dificil este când am nevoie de traducere oficială”(E.G., D2, l.46-48); „Cere ajutorul și explică de ce. Câteodată vine și îmi arată ce are nevoie ca să fie sigură că am înțeles”(V.T., D2, l.49-50); „Comunic direct, spunând că am nevoie de ajutor. Când e ceva foarte serios cer ajutorul unui interpret”(C.G., D5, 51-52); „Cer verbal ajutorul și explic de ce am nevoie”(I.T, D6, l.53).
	Solicitarea unor informații	„Întreb direct și mă interesez din timp ca să mă pregătesc dacă am nevoie de ceva special”(A.P., D4, l.57); „De obicei, dânsul planifică ce trebuie făcut sau planificăm împreună, dar sunt și cazuri în care mă întrebă direct unele informații”(V.M., D1, l.60-61); „Întreb direct, folosesc dacă e nevoie SMS și internet”(E.G., D2, l.62); „Întreb direct, dar prefer să întâlnesc persoanele față în față pentru că mi s-a întâmplat ca pe internet să nu înțeleg tot”(C.G., D5, l.64-65).
	Refuzul	„Pur și simplu spun NU, mulțumesc”(A.P., D4, l.70); „Face semnele gestuale “nu, mulțumesc” sau îmi spune că a mâncat deja și că o să mănânce mai târziu ceea ce doresc să i ofer”(V.M., D1, l.75); „Fac semnele gestuale corespunzătoare refuzului, dar adaug și expresia facială potrivită care este foarte importantă”(E.G., D2, l.77); „Întoarce capul în altă parte” (M.C., D6, l.81).
	Exprimarea plăcerii	„Este deosebit de comunicativ, împărtășește emoțiile, plăcerea zâmbind, râzând, îmbrățișând, aplaudând, spunând persoanelor despre cum se simte” (I.T., D4, l.87-88); „Zâmbesc și spun prin semne gestuale ceea ce simt” (E.G., D2, l.91); „Arăt prin expresia facială și cuvinte potrivite”(C.G., D5, l.96).
	Exprimarea tristeții	„De obicei nu sunt trist. Dacă sunt supărat observă cei din jur și mă întrebă. Probabil că nu zâmbesc și își dau seama” (V.A., D1, l.102-103); „Explică modul în care se simte și de ce” (V.T., D2, l.106); „Arat tristețea pe față, uneori o ascund” (C.g., D5, l.107); „Plâng pentru a-i anunța pe ceilalți că sunt tristă (A.B., D3, l.109); „Devine necomunicativă”(Ș.B., D3, l.110).

OFERIREA DE RĂSPUNSURI ÎN COMUNICARE	Susținerea propriilor idei	„Comunică foarte deschis despre faptul că poate face singur un anumit lucru”(I.T., D4, l.114); „Spun că nu am nevoie de ajutor, dar de obicei nu refuz ajutorul celor din jur” (V.A., D1, l.115); „Spune că se descurcă și gesticulează corespunzător” (V.T., D2, l.118); „Comunic spunându-i că mă descurc singură. Explic de ce” (C.G., D5, l.119).
	Oferirea de informații	„Prezint toate detaliile despre un anumit fapt” (A.P., D4, l.124); „Este foarte vigilent, folosește mijloace rapide pentru a mă anunța dacă ceva este urgent (SMS, apel de pe telefonul mobil, messenger, email...)” (I.T., D4, l.125-126); „Indic prin gesturi mesajul spunând că vreau să ajut și îi explic. Depinde de context, dacă e nevoie pot folosi SMS” (E.G., D2, l.131); „Indică prin gesturi toate detaliile” (V.T. D2, l.133); „Îi explic, dau sms și mă grăbesc să-i spun personal față în față” (C.G., D5, l.134); „Anunț dacă nu îmi este bine sau dacă mă doare ceva...” (V.A., D1, l.142); „Îmi transmite verbal sau îmi arată ce îl jenează sau îmi spune ce nu este bine”(V.M., D1, l.143); „Indic prin mișcări ale corpului și prin expresii faciale; dacă e vreo problema cu o persoană mă întâlnesc personal și lămuresc cauza care m-a făcut să nu mă simt bine”(E.G., D2, l.144-145).
	Relatările: nararea de povești și glume	„...reușește să nareze interesant povești și glume. În cazul glumelor îi ies doar acelea pe care le-a înțeles bine în prealabil”(I.T., D4, l.155-156); „Încep prin a spune: doresc să îți povestesc ceva, apoi încep să relatez” (V.A., D1, l.157); „Îmi povestește într-un stil atractiv, plăcut”(V.M., D1, l.158); Relatez cât mai interesat dacă e pentru persoane care cunosc limbajul semnelor. Dacă persoanele cărora mă adresez nu cunosc limbajul semnelor atunci solicit ajutorul unui interpret care să traducă. Pentru persoanele cu surdocecitate, povestirea poate dura un timp foarte lung pentru că e nevoie de repetări și ritmul e mai lent” (E.G., D2, l.159-162); „Ofer prea multe detalii”(I.T., D6, l.165); „Cer interpretului să o traducă”(A.B., D3, l.166); „Repetă aceleași povești de mai multe ori” (M.C., D6, l.166 & Ș.B., D3, l.168).
	Atragerea atenției	„Depinde de context, dar în general este suficientă comunicarea verbală directă pentru labiolectură(o lumină bună și o poziție corespunzătoare sunt necesare), dar în general este nevoie de un volum mai mare al sunetelor vorbirii”(I.T., D4, l.172-174); „Îmi pune mana pe cap, de exemplu când vine acasă sau mă atinge. Apoi îmi ia mâna și îmi scrie în palmă sau îmi arată ceva” (V.A., D1, l.175-176); „Merg în locul în care se află, îl ating ușor pe umăr, se oprește din activitate și îi comunic ce am de comunicat” (V.M., D1, l.177); „Face semnul potrivit și vine aproape ca să pot vedea ce semne face” (E.G., D2, l.179); „Mă deplasez astfel încât să mă vadă sau o ating”(Ș.B., D3, l.182); „ Vorbesc foarte tare”(A.B., D3, l.183).
	Înțelegerea cuvintelor rostite	„Apar dificultăți când există zgomot de fundal” (A.P., D4, l.188); „Când vorbirea este prea rapidă, complexă sau conține termeni tehnici. În contextul hipoacuziei bilaterale, există momente în care nu înțelege tot ceea ce se spune, atunci fiind nevoie să se repete anumite cuvinte, sau întreg răspunsul”(I.T.D4, l.189-191); „Am dificultăți când persoana care vorbește are mustață, nu vorbește clar sau vorbește prea repede, când comunicarea este prea complexă sau conține termeni tehnici. O mare problemă e atunci când sunt obosită pentru că nu mă pot concentra bine”(E.G., D2, l.195-197); „Când nu înțeleg ceea ce s-a spus rog să repete. sau câteodată pretind că am înțeles”(A.P., D4, l. 205); „Exprimă prin expresii faciale clare când nu a înțeles”(I.T., D4, l.207, V.M., D1, l.209); „ Scriu un bilet cu întrebări despre acel lucru sau întreb direct”(V.A., D1, l.208); „Rog să repete în semne și dacă nici așa nu înțeleg, rog să scrie”(C.G., D5, l.212).
Răspunsul la limbajul inexact	„Dacă cineva spune ceva pe ocolite, sau folosește expresii metaforice încerc să înțeleg semnificația fiecărui cuvânt în parte” (A.P., D4, l.219); „Se întâmplă uneori să nu înțeleagă anumite subînțelesuri și întreabă ce înseamnă. Cere clarificări”(V.M., D1, 223); „Cer să folosească sinonime sau cuvinte mai simple. Cer clarificări și repetarea propoziției. Uneori devin confuză, înțeleg greșit”(E.G., D2, l.224-225).	
Înțelegerea cuvintelor scrise	„Când am dificultăți citesc același paragraf de mai multe ori”(A.P., D4, l.233); „Citește în Braille deosebit de cursiv, fără dificultăți evidente”(V.M., D1, l.236); „Câteodată, citesc de mai multe ori același paragraf și dacă nu înțeleg anumite cuvinte caut în dicționar. Am când sunt obosită dificultăți în reținerea informațiilor citite” (A.B., D3, l.242).	

Răspunsul amuzant	„Este o fire pozitivă, bine dispusă și savurează tot ce poate fi amuzant, reacționând atunci când cineva spune glume sau când își aduce aminte de lucruri amuzante care i s-au întâmplat în trecut”(I.T., D4, 1.247-248); „Îmi plac glumele și particip la discuții amuzante. Îmi plac poveștile amuzante întâmplate acum sau în trecut”(E.G., D2, 1.253); „Râde dacă cineva spune o glumă (preferă exprimarea ei în limbajul gestual)”(V.T., D2, 1.255); „Sunt o persoană care iubește buna dispoziție, îmi place când cineva spune glume sau întâmplări hazlii râd și asta mă face să mă simt bine”(C.G., D5, 1.256-257).
Răspunsul la perspective contradictorii	„Îmi susțin părerea, dar țin cont și de părerea altora”(V.A., D1, 1.268); „Acceptă, dar subliniază faptul că nu este de acord”(V.T., D2, 1.273); „Accept și opinia celorlalți. Nu țin supărare dacă cineva nu e de acord cu ce zic eu”(I.T., D6, 1.275).
Răspunsul la aluzii	„De multe ori nu înțelege și atunci cere informații suplimentare, dar în general răspunde la aluzii după ce au fost explicate”(V.M., D1, 1.281); „Doresc claritate, desene sau pantomimă ca să mă ajute să înțeleg corect. De multe ori nu înțeleg aluziile”(E.G., D2, 1.285); „De multe ori nu înțelege”(Ș.B., D3, 1.291); „Este supărător pentru că nu înțeleg aluziile”(C.G., D5, 1.288).
Inițierea conversațiilor	„Când doresc să încep o conversație cu cineva întreb persoana cum se simte”(A.P., D4, 1.295); „Este politicos, stabilește contact vizual, întrebă persoana cum se simte, cere opinia persoanei în legătură cu ceva sau deschide un subiect de discuție”(I.T., D4, 1.296-297); „Prima dată îi explic cum trebuie să comunice cu mine. Dacă e cineva cunoscut, când vine la mine, ne salutăm și ne așezăm unul lângă altul. Îl întreb ce am de întreb și el la fel”(V.A., D1, 1.298-299); „Este o fire foarte comunicativă, ar fi în stare să vorbească de dimineața până seara cu cineva. Are mereu subiecte de conversație. De obicei el deschide un subiect de conversație”(V.M., D1, 1.300-301); „Trebuie să am un motiv de discuție și în funcție de asta încep prima dată să am contact vizual și apoi întreb dacă dorește să discute despre motivul pe care i-l spun în limbaj mimico-gestual”(C.G., D5, 1.304-305); „Stabilește contact vizual și apoi se adresează în general prin limbaj mimico-gestual”(M.G., D5, 1.306); „Solicit un interpret dacă nu cunosc persoana respectivă”(A.B., D3, 1.308); „Deschide mai greu un subiect de conversație și de multe ori dacă e cineva nou cere ajutorul interpretului”(Ș.B., D3, 1.309).
Menținerea unei interacțiuni sau a unei conversații	„Conversațiile sunt foarte interesante. Niciodată nu ne plictisim din cauză că este curios, pune multe întrebări și în final avem o contribuție echivalentă în conversație”(I.T., D4, 1.313-314); „Discuțiile noastre sunt lungi, din multe domenii. Mă interesează multe lucruri iar el mi le transmite de la televizor sau de pe internet când nu știe ceva. Stăm unul lângă altul și discutăm cel mai mult când ieșim în parc sau chiar în timpul când mergem pe stradă”(V.A., D1, 1.315-317); „Discuția decurge normal, subiectele venind pe banda rulantă. În egala măsură ne implicăm în conversație. Uneori se sare de la un subiect la altul în conversație”(V.M., D1, 1.318-319); „Discutăm mult timp, pentru comunicarea gestuală e nevoie de mai mult timp decât pentru vorbire. Sărim de la un subiect la altul. Adaptăm comunicarea în funcție de subiect”(E.G., D2, 1.320-321); „Comunicăm foarte bine dacă nu sunt întreruperi din jur. Avem roluri la fel în conversație...sărim de la un subiect la altul”(C.G., D5, 1.323-324). „Când discut cu cineva, o problemă este că vorbesc doar de un anumit subiect pe care îl cunosc bine”(A.P., D4, 1.331); „Întreruperile (pe care le fac eu sau altcineva) mă deranjează pentru că îmi e greu să revin la ideea de dinainte”(E.G., D2, 1.335); „Dă răspunsuri foarte scurte și sare de la un subiect la altul”(V.T., D2, 1.337 & M.C., D6, 340); „De multe ori întrerup și nu e plăcut. Când dau răspunsuri foarte scurte, eu vreau să fiu clară, dar persoanele doresc detalii. De multe ori persoanele cu surdocecitate fac așa”(C.G., D5, 1.338-339).
Formularea presupunerilor și împărtășirea cunoștințelor	„De obicei nu discut ceea ce nu știu sau dacă discut spun că așa cred eu, de exemplu că Boc va ieși din nou primar”(V.A., D1, 1.349); „Explic cu multe detalii ca să fiu sigură că a înțeles. Problema e că dacă sunt întreruperi uit unde am rămas și repet de multe ori ce am zis înainte”(E.G., D2, 1.352-353); „Explică toate detaliile, dar uneori nu înțeleg tot mesajul din cauza sistemului ei de comunicare diferit de al meu”(V.T., D2, 1.354); „Explic multe detalii ca persoana să înțeleagă. Când e nevoie scriu sau desenez ca să explic mai bine”(C.G., D5, 1.356); „Face presupuneri nefondate”(Ș.B., D3, 1.361).

VARIAȚII	Clarificarea conversațiilor	„Când cineva cere să clarific ceva ce am spus pentru că nu a înțeles ofer informațiile care ajută să înțeleagă”(A.P., D4, l.364); „Îmi repetă, străduindu-se să mă facă să înțeleg”(V.M., D1, l.368); „Repet încă o dată sau scriu pe o foaie ca să înțeleagă mai clar dacă nu știe semne bine”(E.G., D2, l.369); „Oferă informațiile care mă ajută să înțeleg sau eventual îmi scrie pe foaie ca să fie sigură că înțeleg”(M.C., D6,l.373)
	Conversații care se suprapun	„Dorește să fie implicat în conversație, dar din respect nu intervine, însă încearcă să atragă atenția pentru a fi integrat în dialog. Uneori suspectează că discuți despre el chiar dacă nu aude conversația”(I.T., D4, l.381-383); „Fac altceva sau mă gândesc la multe lucruri pe care trebuie să le fac în viitor”(V.A., D1, l.384); „Întreb despre ce se discută pentru că uneori cred că se discută despre mine”(E.G., D2, l.386).
	Implicarea în conversații	„Fac semn că am ceva de spus și dacă sunt surzi îmi e ușor, dar dacă sunt auzitori am nevoie de interpret ca să traducă ce doresc să spun; altă variantă ar fi să vină persoana auzitoare mai aproape și să îi vorbesc, dar e nevoie din partea ei de multă răbdare pentru aceasta”(E.G., D2, l.401-403); „Înterupe făcând semnul care indică faptul că are ceva de spus”(V.T., D2, 404); „Aștept o pauză și atunci încep să fac semne. Problema e că trebuie să știu despre ce e vorba și pentru asta am nevoie de timp ca să stau deoparte să văd dacă mă interesează subiectul sau nu”(C.G., D5, l.405-406); „Are tendința de a întrerupe conversația”(Ș.B., D3, l.410).
	Încheierea unei conversații	„Închei conversațiile repede când sunt distras de altceva”(A.P., D4, l.413); „Dacă sunt obosit, aștept să termine cel cu care discut ce are să-mi spună, apoi mă uit la ceas și îi spun că acum trebuie să mă odihnesc, îl salut”(V.A., D1, l.415-416); „De obicei, nu întrerupe nici o conversație, numai dacă la o ora stabilită are ceva de făcut. În general nu oprește conversația, ci continuă până când cealaltă persoană sfârșește conversația”(V.M., D1, l.417-418); „Simt când e destul și fac semnele corespunzătoare pentru a ne lua la revedere”(E.G., D2, l.419); „Continuă până când cealaltă persoană sfârșește conversația”(M.C., D6, l.423).
	Dificultăți în conformarea la convențiile sociale	„Înterup frecvent” (A.P., D4, l.429 & I.T., D6, l.439); „Are tendința de a sta prea aproape de interlocutor, pune întrebări pre personale și întrerupe cam mult”(I.T., D4, l.430); „De obicei stau mai aproape și dacă nu văd semnul clar cer să se mai repete. Când am nevoie de semne tactile nu toate persoanele sunt confortabile să le execute”(E.G., D2, l.434-435); „Produce sunete surprinzătoare și întrerupe frecvent dialogul”(V.T., D2, l.436).
	Acțiuni ale interlocutorului	„Interlocutorul le poate ușura menținerea conversației prin utilizarea unui limbaj simplu, poziționarea adecvată, lumina amplasată corect pentru a facilita labiolectura”(I.T., D4, l.446); „Prescurtarea unor cuvinte, scurtarea anumitor fraze, evitarea repetărilor”(V.A., D1, l.448); „Să comunice lent și clar. Lumina să nu fie din partea greșită că deranjează și produce umbre pe față și nu se înțeleg expresiile faciale. Dacă e ceva important și nu reușește singur să spună tot ce vrea, mai bine chemă un interpret care să transmită informațiile. Să se asigure că persoana cu surdocecitate poate vedea interlocutorul și înțelege sistemul lui de comunicare”(E.G., D2, l.250-254).
	Persoane	„Prefer să discut cel mai mult cu prietenii”(A.P., D4, l.476); „Are foarte mulți prieteni, are chiar și prieteni virtuali de pe facebook și yahoo messenger”(I.T., D4, l.477); „Îmi place să comunic cu oricine”(V.A., D1, l.478); „Prefer membrii familiei. În familia mea suntem 9 persoane. Eu mama și doi copii suntem cu surdocecitate, tata deficient de auz și ceilalți cinci copii sunt auzitori. Ne înțelegem bine, dar e nevoie de multă răbdare”(E.G., D2, l.480-482); „Se înțelege deosebit de bine cu soțul și alți membri ai familiei”(V.T., D2, l.483); „Uneori cei din familie nu mă înțeleg așa de bine, de aceea caut să mă întâlnesc cu prietenii care sunt ca și mine”(C.G., D5, l.484); „Cel mai bine comunic cu soțul sau soția și alți membri din familie, precum și cu prietenii apropiați”(I.T., D6, l.486& A.B., D3, l.487).

Locuri	Locurile în care mă simt cel mai relaxat și mai comunicativ sunt: „La petreceri și ieșiri cu prietenii pentru socializare” (A.P., D4, l.491); „Acasă mă simt relaxat, dar peste tot mă simt bine” (V.A., D1, l.493); „Acasă și la ieșiri cu prietenii în oraș. Important este să nu fie multe întreruperi că mă obosesc” (E.G., D2, l.495); „La ieșiri cu prietenii de vârsta mea și cu aceleași problem sau bucurii ca și mine” (C.G., D5, l.498); „Acasă mă simt în siguranță și pot comunica liniștită” (I.T., D6, l.499); „Acasă sau la întâlniri cu prietenii” (A.B., D3, l.500).
Subiecte de conversație preferate	„Lucruri care mi s-au întâmplat în trecut” (A.P., D4, l.504); „Totdeauna găsește subiecte interesante de discuție: de la activitățile curente, relații până la vacanțele petrecute în diverse locuri” (I.T., D4, l.505-506); „Despre tehnică, mijloace de transport, animale, case, politica, literatură, informatică, știri, școala” (V.A., D1, l.507-508); „Despre oameni, despre copii, despre tehnică, trenuri, avioane, linii de tramvai, construcții, politică, artă, literatură” (V.M., D1, l.509); „Când am timp, pot discuta despre orice: familie, rețete, sănătate, probleme care apar și trebuie rezolvate” (E.G., D2, l.511); „Despre familie, rețete culinare, meserie, despre subiecte diverse” (V.T., D2, l.513); „Îmi place să discut pe teme diverse: relaxare, cultură, familie, sport, meserie” (C.G., D5, l.514); „Conversează pe teme diverse, de la bowling la rețete culinare” (M.G., D5, l.515); „Sport, TV, familie, interese zilnice” (I.T., D6, l.516); „Îi place să discute despre emisiuni TV și despre activitățile curente” (M.C., D6, l.517); „Discut despre familie, vacanțe și activități curente” (A.B, D3, l.518); „Abordăm în conversații teme legate în principal de activități zilnice și familie” (Ș.B., D3, l.519).
Situații care cauzează dificultăți specifice de comunicare	„Discuțiile cu autoritățile” (I.T., D4, l.524); „Conversațiile cu persoane diferite pot fi dificile dacă nu se cunoaște limbajul semnelor gestuale pe care eu îl folosesc. Nu pot vorbi la telefon, dar scriu multe sms-uri” (E.g., D2, l.527-528); „Dificultăți prezintă în discuțiile cu autoritățile și în conversațiile cu persoanele necunoscute. Are nevoie de interpret în multe cazuri” (V.T., D2, l.529-530); „Dacă trebuie să discut la firma la care lucrez cu superiorii mei” (C.G., D5, l.531); „Conversații cu persoane necunoscute” (I.T., D6, l.532 & A.B., D3, l.533).
Conștientizarea sociolingvistică	„Mă adaptez la nivelul de comunicare al copiilor” (A.P., D4, l.538); „Este adaptabil în funcție de context, folosește un limbaj mai formal, devine mai politicos, se adaptează la nivelul de comunicare al copiilor” (I.T., D4, l.539-540); „Nu îi place când cineva vorbește vulgar, urât despre anumite persoane, nu îi plac bârfele. Nu folosește înjurăturile” (V.M., D1, l.542-543); „Folosesc un limbaj mai formal dacă e persoană importantă. Depinde pe cine întâlnesc, dacă e persoană deficientă de auz e mai ușor pentru că voi comunica prin semne, dar dacă e auzitoare și nu știe semne e un pic mai greu până ajungem să ne înțelegem” (E.G., D2, l.544-546); „Este flexibilă fiind adaptabilă la comunicarea cu persoane diverse și își simplifică gesturile când comunică cu copiii” (V.T., D2, l.547-548); „Evit înjurăturile” (I.T., D6, l.550); „Folosește un limbaj mai formal” (M.C, D6, l.551); „Devin foarte tăcută în compania anumitor persoane” (A.B, D3, l.552).

<p>Rolul interpretului</p>	<p>„Ușurează comunicarea în situații publice”(A.P., D4, l.557); „Interpretul este deosebit de important în receptarea și transmiterea informațiilor corecte, nedistorsionate. Trebuie să fie flexibil, cu foarte bune abilități de comunicare și cu un vocabular variat dezvoltat. Trebuie să știe să utilizeze repede sinonimele pentru a explica anumite cuvinte”(I.T., D4, l.558-560); „Interpretul, este foarte util pentru mine. El mă ajută în toate, să comunic, să mă informez, mă face să înțeleg tot ceea ce doresc să știu. Cel mai bine înțeleg scrisul interpretului meu, care este mare, apăsător, citeț, prescurtat, rapid. Persoana cu surdocecitate nu se poate descurca singură, fără cineva” (V.A., D1, l.561-563); „Întotdeauna am afirmat că, interpretul este puntea de legătură între persoana cu surdocecitate și lume. Metaforic vorbind, persoana cu surdocecitate ar fi televizorul, care nu funcționează fără cablu, reprezentat de interpret. Desigur, interpretul trebuie să transmită totul și trebuie să cunoască îndeaproape situația persoanei cu surdocecitate, modul de comunicare etc, pentru ca să reușească să se facă cel mai bine înțeles. Persoana cu surdocecitate trebuie să se simtă confortabil și în siguranță în prezența interpretului său. Interpretul facilitează comunicarea, ușurează comunicarea în situații publice, ajută atât în comunicare cât și în orientare și mobilitate”(V.M., D1, l.565-573); „Interpretul este ca o punte în comunicare, ajută în comunicare și în mișcare în mediu. Interpretul împlinește o nevoie a persoanei cu surdocecitate. De multe ori am avut nevoie de traducere și de ajutor când nu am văzut mi-a explicat ce se întâmplă”(E.G., D2, l.574-576); „Interpretul are un rol crucial în comunicare pentru că o facilitează, o ușurează în situații publice, încurajează adaptarea la situații noi, încurajează integrarea și la nevoie ajută în orientare și mobilitate” (V.T., D2, l.577-578); „Interpretul ușurează comunicarea. El trebuie să înțeleagă bine despre ce se vorbește și apoi să transmită persoanei așa încât să înțeleagă. De multe ori e nevoie să simplifice cuvintele pentru ca persoana să înțeleagă clar. Mă adaptez mai ușor dacă am un interpret bun care să mă ajute”(C.G., D5, l.580-582); „Interpretul are rolul de facilitator al comunicării, precum și ghid în orientare și mobilitate pentru acele persoane care sunt fără rest de vedere”(M.G., D5, l.584-585); „Am nevoie de interpret în instituții, la banca, la plata facturilor, la cumpărături, fac lista cu ceea ce doresc, mă informează. Apelez la interpret când doresc să merg undeva, la plimbare sau în alt oraș, în străinătate, când merg să pun scrisori la poștă, sau să ridic pachete, etc.”(V.A., D1, l.595-597); „Oriunde, în afara casei, are nevoie neapărat de interpret: instituții publice, conferințe, biserică, judecătorie, notar, avocat, sistemul de sănătate, etc.”(V.M., D1, l.598-599); „Am solicitat interpret la doctor, la notar, la biserică, la ședințele Asociației Adulților cu Surdocecitate, la conferințe naționale și internaționale (am fost în foarte multe țări printre care Finlanda, Africa de Sud, SUA...)”(E.G., D2, l.600-602); „Oriunde e nevoie de interpret când două persoane trebuie să discute, dar nu știu aceeași limbă. Cel mai important e la instituții, la notar, judecătorie, spital”(I.T., D6, l.606-607); „ Am beneficiat de interpret la instituții publice, judecătorie, notar, avocat și în sistemul de sănătate”(A.B., D3, l.608); „A solicitat interpret la instituții, ședințe ale Asociației , spital, notar”(Ș.B., D3, l.609).</p>
-----------------------------------	--

3.4. Discuții și concluzii

Datele studiului de față care a analizat comunicarea adulților cu surdocecitate din perspectivă pragmatică au reprezentat o îmbinare de perspective, valori și înțelesuri personale, cu alte cuvinte, teorii implicite ale participanților privind comunicarea. Integrarea lor a permis conturarea unui profil al comunicării care furnizează un cadru explicativ pentru aspectele pragmatice implicate în comunicare. Acest cadru explicativ este alcătuit din temele regăsite în interviurile analizate și subliniază diversele fațete emergente ale comunicării persoanelor cu surdocecitate. Studiul a pus în evidență un profil al comunicării persoanelor cu surdocecitate subliniind eterogenitatea lor.

Utilizarea *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți* a dat posibilitatea persoanei cu surdocecitate de a-și face cunoscute propriile opinii și percepții. Aceste informații directe au o importanță majoră în domeniul deficiențelor de comunicare

unde astfel de oportunități sunt limitate pentru că persoanele apropiate au tendința de a vorbi „în locul” persoanei cu surdocecitate. Chiar și în cazul în care abilitățile lingvistice ale persoanei cu surdocecitate au fost limitate, cu ajutorul interpretului s-a realizat întregul interviu pentru a descoperi aspectele pragmatice ale comunicării cât mai multor persoane cu surdocecitate.

Studiul de față a reușit să răspundă la următoarele întrebări ale cercetării: (1) Care sunt principalele sisteme de comunicare utilizate de persoanele cu surdocecitate pentru exprimarea intențiilor? (2) Care sunt formele de comunicare la care persoanele cu surdocecitate pot răspunde? (3) Care sunt aspectele deficitare în modul de comunicare a persoanelor cu surdocecitate referitoare la exprimarea intențiilor și oferirea răspunsurilor? (4) Cum se desfășoară conversațiile persoanelor cu surdocecitate? (5) Cum variază comunicarea în funcție de persoane și loc? (6) Care este rolul interpretului pentru persoanele cu surdocecitate? (7) În ce măsură persoana cu surdocecitate și aparținătorul interviuat au răspuns similar la întrebările cuprinse în *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți*?

Exprimarea intențiilor persoanelor cu surdocecitate se poate realiza utilizând gesturi naturale, simboluri, vorbire, limbaj oral amplificat, limbajul semnelor gestuale, limbajul semnelor gestuale adaptate tactil, scriere, alfabet Braille, sisteme computerizate și utilizarea internetului. Toate aceste sisteme necesită adaptări în funcție de particularitățile persoanei cu surdocecitate și de scopul în care sunt utilizate: de exemplu, oferirea de informații, solicitarea ajutorului sau relatările. Dificultățile care apar în modul de comunicare a intențiilor pot fi depășite prin folosirea tehnologiilor de acces sau apelarea la serviciile unui interpret abilitat să utilizeze limbajul specific persoanei cu surdocecitate. Un amănunt menționat de Alley & Keeler (2006) este necesitatea acordării unui interval de timp mai mare în cazul comunicării cu persoanele cu surdocecitate din cauza particularităților sistemelor de comunicare.

Formele de comunicare la care în general persoanele cu surdocecitate pot răspunde sunt: gesturi, semne gestuale, semne tactile, cuvinte în context, vorbirea susținută de sisteme de amplificare, cuvinte tipărite în Braille sau negru, dactileme exprimate vizual sau tactil, sisteme computerizate adaptate surdocecității. Comunicarea eficientă are ca și rezultat dorit creșterea nivelului independenței persoanei cu surdocecitate și, în consecință, creșterea nivelului calității vieții.

Aspectele deficitare în modul de comunicare a persoanelor cu surdocecitate referitoare la exprimarea intențiilor și oferirea răspunsurilor țin de particularitățile persoanelor cu surdocecitate referitoare la sistemele lor specifice de comunicare, de factori din mediul în care se desfășoară comunicarea, de caracteristicile mesajului și a partenerului de comunicare. De exemplu, aluziile, limbajul inexact, metaforele, opiniile contradictorii sunt cazuri în care majoritatea participanților la acest studiu au spus că întâmpină dificultăți. Depășirea dificultăților se poate face prin adaptări ale mediului, schimbări în comportamentul comunicațional al partenerului de conversație, ajustări ale mesajului în sensul simplificării, explicațiilor suplimentare sau a implicării unui interpret ca facilitator al comunicării.

Inițierea, menținerea și orientarea conversațiilor persoanelor cu surdocecitate respectă principiile lui Grice (citată de Moore, 2001) referitoare la calitate, cantitate, relevanță și stil. Interlocutorii, trebuie să manifeste respect și să comunice adevărul ancorat în argumente. În conversații, cei doi parteneri trebuie să aibă roluri echivalente și pentru o conversație cât mai eficientă trebuie să evite întreruperile fluentei conversației și salturile dialogale de la un subiect la altul. Relevanța subiectelor abordate depinde de interesele personale și de context. Stilul conversațional trebuie să fie clar, structurat, fără ambiguități. Conversațiile depind de sistemul implicat: oral, gestual sau tactil pentru că fiecare imprimă conversației un *pattern* specific.

Variațiile contextuale sunt foarte evidente în cazul persoanelor cu surdocecitate și determină un profil eterogen al comunicării. Comunicarea trebuie adaptată în funcție de persoană și loc prin strategii specifice persoanelor cu surdocecitate. Hart (2010) demonstrează că partenerii de conversație pot să depășească limitele impuse de prezent și să dezvolte dialoguri foarte diverse în funcție de preferințele celor implicați în comunicare; mișcările, gesturile, semnele se dezvoltă prin acest parteneriat și se pot adapta în contexte diferite.

Rolul interpretului în comunicarea adulților cu surdocecitate este un leitmotiv care

apare frecvent atât în răspunsurile persoanelor cu surdocecitate, cât și a apropiaților lor care au răspuns la întrebări. Esențial este faptul că interpretul lucrează atât în beneficiul persoanelor cu surdocecitate, cât și al auzitorilor deoarece el mijlocește înțelegerea dintre ei și fără interpret nici persoana cu deficiență nu poate fi înțeleasă de auzitor, dacă folosește numai limbajul semnelor gestuale sau alte sisteme specifice persoanelor cu surdocecitate și nici auzitorul nu poate fi înțeles dacă folosește limbajul verbal. Un citat anonim reprezentativ despre ce înseamnă un interpret pentru o persoană cu surdocecitate este următorul: „Tu ești doar o persoană în lume, dar pentru persoana cu surdocecitate tu ești întreaga lume”. El surprinde realitatea din perspectiva persoanei care dorește să descopere lumea și are nevoie de mijlocul adecvat de receptare și transmitere a informațiilor. În acest context, este esențială și educația persoanelor cu surdocecitate pentru că interpretul depinde de bagajul cognitiv și lingvistic al persoanei pentru care efectuează interpretarea.

McDermid (2009) preciza că interpreții proveniți din părinți surzi pot să achiziționeze mai ușor limbajul semnelor gestuale în cursul formării lor ca interpreți, deoarece au fost expuși de timpuriu la această formă de comunicare. De asemenea, ei pot fi mediatori transculturali foarte buni, cunoscând ambele culturi, datorită contactelor cu auzitorii și cu surzii de la o vârstă mică. Însă, toate aceste condiții favorabile nu exclud necesitatea unei formări de calitate, într-un program acreditat. Fiind un proces complex, interpretarea include un volum de competențe care depășesc simpla cunoaștere a celor două forme de limbaj. Pentru a forma interpreți calificați, programele acreditate trebuie să ofere parcurgerea unor etape, dar acestea nu constituie o limită. Între aceste etape amintim pregătirea profesională permanentă prin workshop-uri, participarea la seminarii și conferințe, elaborarea unor proiecte de cercetare, stagii de practică specifice, etc. În concepția RID (1996, 2007) un interpret calificat trebuie să posede următoarele competențe: profesionalism; fluentă în propriul limbaj; înclinații pentru al doilea limbaj; să depună eforturi pentru a fi atestat; să participe la seminarii, workshopuri și alte forme de formare profesională; să aibă cunoștințe legate de înțelegerea și prelucrarea informației; să își însușească responsabilitatea față de sarcină; să aibă abilitatea de a face față situațiilor noi în timp ce interpretează; când nu poate face față sarcinii să accepte să fie înlocuit; să aibă disponibilitatea să lucreze în grup și să ofere sprijin altor interpreți.

Studiul prezintă și o serie de limite generate de tipul metodologiei calitative utilizate: numărul mic al participanților, rezultatele pot fi generalizate doar la nivelul participanților din cadrul acestui studiu, dar totuși, unele concluzii pot avea implicații semnificative pentru cazuri similare. Studiile viitoare ar trebui să cuprindă un eșantion mai mare, iar rezultatele să fie coroborate cu mai multe date cantitative.

CONCLUZII FINALE

În prezentarea concluziilor finale ale lucrării vom urmări demersul teoretic și empiric al prezentei teze prin care s-au investigat aspectele psiholingvistice ale comunicării persoanelor cu surdocecitate, reliefând contribuțiile personale ale autorului, limitele cercetării și direcții viitoare de investigație.

Studiile de specialitate ce abordează problematica surdocecității la nivel național sunt extrem de puține, de aceea considerăm relevante investigațiile din cadrul acestei teze care au îmbinat analizele cantitative și calitative fiind structurate în trei studii care au prezentat date esențiale cu privire la procesul comunicațional al persoanelor cu surdocecitate. Lucrarea de față, prin studiile realizate, contribuie la înțelegerea conceptelor legate de iconicitatea semnelor gestuale utilizate și de persoanele cu surdocecitate, prezintă eficiența unui program de intervenție adresat copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple bazat pe combinarea semnelor gestuale cu simbolurile și schițează profilul pragmatic al adulților cu surdocecitate.

Analiza literaturii de specialitate sintetizată în partea teoretică a definit perspectiva psiholingvistică a comunicării, a permis conturarea profilului comunicațional complex al persoanelor cu surdocecitate și a scos în evidență eterogenitatea sferei comunicaționale ce caracterizează aceste persoane. Rolul sintezei literaturii din perspectivă psiholingvistică a fost esențial dat fiind caracterul complex al comunicării, în general, și al persoanelor cu surdocecitate în particular. Clarificările conceptuale din domeniul psiholingvistic cu aplicație directă în surdocecitate au condus spre o înțelegere mai bună a comunicării persoanelor cu surdocecitate la nivel teoretic și practic. Stadiul actual al cercetării din domeniul surdocecității este marcat de nevoia de integrare teoretică și empirică a informațiilor, cât și de nevoia de realizare a mai multor cercetări științifice riguroase. Dacă analizăm fundamentarea psiholingvistică ajungem la concluzia că nu există o teorie unificată despre limbaj în contextul surdocecității și a deficiențelor senzoriale multiple. Totuși, considerăm că abordările menționate în partea teoretică sunt utile pentru înțelegerea procesului comunicațional și pentru creionarea cadrului complex de dezvoltare a comunicării expresive și receptive a persoanelor cu surdocecitate.

În **primul studiu** am investigat diferențele în evaluarea iconicității semnelor gestuale de către persoane nevăzătoare, persoane cu deficiențe de auz și de către profesori care educă elevi cu surdocecitate, de către persoane cu diferite niveluri de familiaritate cu limbajul semnelor gestuale, precum și de către persoane cu niveluri diferite de școlarizare. Rezultatele studiului au confirmat prezumțiile inițiale, indicând faptul că există diferențe semnificative între modul în care evaluează persoanele nevăzătoare, persoanele cu deficiențe de auz și profesorii elevilor cu surdocecitate iconicitatea diferitelor categorii gramaticale în care pot fi încadrate semnele gestuale (substantive, adjective, adverbe) sau a tipului de configurație prin care se realizează semnele gestuale (configurație dreaptă, configurație curbă și configurație mixtă). S-a putut observa un pattern în ceea ce privește influența tipului de deficiențe asupra variabilelor dependente, respectiv: nu s-au evidențiat diferențe semnificative între persoanele nevăzătoare și cele valide, în schimb s-au relevat diferențe semnificative între persoanele cu deficiențe de auz și celelalte categorii de deficiențe. S-a observat faptul că persoanele cu deficiență de auz evaluează iconicitatea în cazul celor mai multe dintre categoriile gramaticale și ale tipului de configurație la un nivel mai ridicat decât celelalte două categorii de subiecți.

Familiaritatea participanților cu semnele gestuale, în studiul de față a fost o variabilă independentă cu efect asupra modului de evaluare a iconicității, determinând apariția unor diferențe semnificative în cazul substantivelor, adjectivelor, adverbilor și a tipului de configurație dreaptă, curbă și mixtă. Mai specific, persoanele ce prezintă o familiaritate medie cu semnele au evaluat iconicitatea semnelor gestuale la un nivel mai scăzut decât persoanele foarte familiare cu limbajul semnelor gestuale. În contextul iconicității și a utilizării semnelor gestuale iconice de către persoanele cu surdocecitate, familiaritatea determină o mai bună evaluare și utilizare a semnelor gestuale ținând cont de aspecte legate de înțelesul acestora.

Rezultatele au indicat faptul că nu există diferențe semnificative între persoane cu niveluri de școlarizare diferite în evaluarea iconicității categoriilor gramaticale ale semnelor

gestuale, adică a verbelor, substantivelor, adjectivelor, adverbelor și prepozițiilor. Acest rezultat indică faptul că abilitatea de evaluare a iconicității semnelor gestuale și a simbolurilor dezvoltată gradual în perioada antepreșcolară și preșcolară se manifestă omogen pe parcursul vârstei adulte, nefiind influențată de vârstă.

Prezența corelațiilor pozitive semnificative între toate categoriile gramaticale și tipul de configurație a semnelor gestuale dovedește implicarea unor mecanisme comune ce stau la baza tuturor acestor variabile. Existența corelațiilor puternice între categoriile gramaticale și configurațiile de realizare a semnelor gestuale semnifică suprapunerea lor, fapt ce demonstrează că în limbajul semnelor gestuale este adecvată clasificarea semnelor gestuale atât conform categoriile gramaticale, cât și conform configurației de executare a semnelor gestuale.

Implicația practică a studiului reiese din faptul că ierarhizarea semnelor gestuale de către persoane care nu cunosc limbajul semnelor gestuale este criteriul cel mai util în determinarea valorii iconice a semnelor și în selectarea acelor semne care să fie apoi introduse în programele de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de comunicare. În același sens, Griffith și Robinson (1980) au ajuns la concluzia că ierarhizările în funcție de iconicitate anticipează care semne gestuale sunt achiziționate mai ușor de către copiii cu cerințe educative speciale.

Studiul empiric 2 s-a derulat cu scopul investigării eficienței programului de intervenție *Mâini care vorbesc* bazat pe semne gestuale și simboluri utilizate în cazul copiilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple.

Rezultatele studiului au indicat existența unor diferențe semnificative între faza de preintervenție, postintervenție și cea de follow – up în achiziționarea itemilor exprimați prin limbaj gestual și simboluri. Așadar, programul de intervenție s-a dovedit a avea efect semnificativ asupra achiziționării semnelor gestuale și simbolurilor propuse; s-au identificat diferențe semnificative între etapa de preintervenție, postintervenție și follow-up la nivelul semnelor gestuale și simbolurilor achiziționate de către elevi, dar în cazul limbajului oral nu s-au înregistrat diferențe semnificative. Progresul determinat de implementarea programului de intervenție este evident, mai ales între etapa de preintervenție și postintervenție, în cazul etapei de follow-up înregistrându-se un mic regres.

Rezultatele obținute în urma analizei nivelurilor programului *Mâini care vorbesc* au arătat existența unor diferențe semnificative între comunicarea expresivă și comunicarea receptivă în special la nivelul 2 și 4 în sensul că elevii au înregistrat rezultate mai bune la evaluarea comunicării receptivă. Indicatorul d a lui Cohen indică mărimi foarte mari ale efectului, elevii având o mai bună comunicare receptivă a semnelor gestuale și a simbolurilor. Rezultatele studiului confirmă datele obținute de către alți cercetători care au subliniat faptul că, în general, în cazul copiilor cu surdocecitate și a celor cu deficiențe multiple aspectele lingvistice legate de comunicarea receptivă sunt mai dezvoltate decât cele incluse în sistemele de comunicare expresive.

Studiul 3 s-a bazat pe un design calitativ, iar datele au fost colectate prin intermediul unui interviu semi-structurat adresat diadelor alcătuite din persoane cu surdocecitate și persoane semnificative acestora. Datele acestui studiu care a analizat comunicarea adulților cu surdocecitate din perspectivă pragmatică au relevat o îmbinare de perspective, valori și înțelesuri personale, cu alte cuvinte, teoriile implicite ale participanților privind comunicarea. Integrarea lor a permis conturarea unui profil al comunicării care furnizează un cadru explicativ pentru aspectele pragmatice implicate în comunicare. Acest cadru explicativ este alcătuit din temele regăsite în interviurile analizate și subliniază diversele fațete emergente ale comunicării persoanelor cu surdocecitate, precum și eterogenitatea lor. Utilizarea *Profilului pragmatic al abilităților de comunicare la adulți* a oferit posibilitatea persoanei cu surdocecitate de a-și face cunoscute propriile opinii și percepții. Acest studiu a răspuns la întrebări legate de principalele sisteme de comunicare utilizate de persoanele cu surdocecitate pentru exprimarea intențiilor, a identificat principalele forme de comunicare la care persoanele cu surdocecitate pot răspunde, a constatat aspectele deficitare în modul de comunicare a persoanelor cu surdocecitate referitoare la exprimarea intențiilor și oferirea răspunsurilor, a descris modalitatea de desfășurare a conversațiilor purtate de persoane cu surdocecitate și variațiile comunicării în funcție de persoanele implicate și locul desfășurării

acesteia. Un aspect important care a apărut ca un leitmotiv a fost prezența interpretului de limbaj specific persoanelor cu surdocecitate și studiul calitativ a revelat care este rolul interpretului pentru persoanele cu surdocecitate.

Acordul evident înregistrat între persoanele cu surdocecitate și aparținătorii acestora ne demonstrează faptul că aspectele pragmatice ale comunicării sunt înțelese similar și pot fi un punct de plecare în abordarea intervențiilor din sfera comunicării în cazul persoanelor cu surdocecitate. Am identificat trei modalități prin care intervenția poate fi eficientă: încurajarea persoanei cu surdocecitate de a lua în considerare o eventuală schimbare în comportamentul său comunicativ, încurajarea persoanelor semnificative persoanei cu surdocecitate de a considera o posibilă modificare a unor aspecte ce țin de propriul comportament comunicativ în vederea eficientizării comunicării cu persoana cu surdocecitate și focalizarea pe aspecte referitoare la adaptarea mediului de comunicare al persoanei cu surdocecitate pentru a facilita comunicarea.

Teza de față a îmbinat analiza cantitativă prin proceduri descriptive și inferențiale cu analiza calitativă tematică. Ipotezele studiilor prezentate în subcapitolele 4.2.1., 5.2.1. și 6.1. ale prezentei teze au fost confirmate, dar au încă rămas multe întrebări la care teza de față nu a reușit să răspundă și care rămân să fie clarificate în demersuri ulterioare.

La nivel de practică educațională pot fi aplicate principiile de intervenție în cazul copiilor cu surdocecitate identificate prin studiul 2 referitoare la procesul de predare-învățare interactiv, efectuarea semnelor gestuale prin tehnici corecte și adaptate particularităților copiilor, utilizarea simbolurilor ținând cont de acuitatea vizuală, comunicarea eficientă indicată diferitelor contexte, limbajul expresiv și receptiv adecvat luând în considerare că latura receptivă a limbajului este mai dezvoltată în cazul acestor elevi, observația sistematică necesară procesului de evaluare și intervenție, importanța încurajării elevului și a celorlalți factori implicați și recompensarea prin care se dorește trecerea de la motivarea extrinsecă la cea intrinsecă.

Limitele cercetării și direcții viitoare de investigație

Această cercetare prezintă o serie de limite, dintre care limita obiectivă a studiului constă în numărul mic al persoanelor cu surdocecitate implicate efectiv în studii, fapt determinat de incidența foarte mică a acestei deficiențe la nivel demografic. O altă limită cu privire la participanții la studiu este dată de eterogenitatea evidentă a persoanelor cu surdocecitate cuprinse în studiu.

Alte limite sunt generate de tipul metodologiei calitative utilizate care face ca unele concluzii să nu poată avea implicații semnificative decât în cazuri similare, prin urmare, puterea de generalizare a rezultatelor studiilor cantitative și calitative din teză fiind destul de restrânsă.

O limită de conținut a materialelor utilizate în primele două studii este includerea la nivelul categoriilor gramaticale a unui număr neechivalent de substantive, verbe, adjective, adverbe, pronume, prepoziții și interjecții.

Dificultățile întâmpinate în procesul de documentare și de desfășurare a tezei de față au fost determinate în primul rând de lipsa studiilor de specialitate în domeniul surdocecității datorată faptului că majoritatea celor implicați în educarea copiilor cu surdocecitate sunt profesioniști pragmatice și de puține ori aceștia întreprind cercetări fundamentale.

Apoi, dificultățile apărute în demersul cercetării la nivelul analizelor cantitative și calitative au fost legate de eterogenitatea grupului de participanți care a determinat un design specific al cercetării. Trecând peste aspectele dificile, credem că relevanța acestei teze provine din abordarea psiholingvistică a comunicării persoanelor cu dizabilități, în special a copiilor și adulților cu surdocecitate, care permite identificarea unor implicații educaționale cu valoare teoretică și practică.

Dat fiind faptul că această teză reprezintă una dintre puținele cercetări din domeniul surdocecității, considerăm că poate fi îmbunătățită prin intermediul cercetărilor viitoare care ar trebui să aducă o fundamentare teoretică mai puternică și studii empirice care să îmbine unitar analiza cantitativă cu cea calitativă.

În ceea ce privește perspectivele viitoare poate fi luată în considerare extinderea cercetării la nivelul unui eșantion cu o răspândire geografică mai largă, referindu-ne aici la

extinderea cercetării la nivel național prin intermediul Asociației Naționale a Persoanelor cu Surdocecitate din România.

Studiile viitoare ar putea extinde această linie de cercetare a comunicării persoanelor cu surdocecitate investigând aspecte diverse ale comunicării într-un design longitudinal, pentru că studiile longitudinale oferă informații mai complexe despre factorii implicați în procesele examinate.

De asemenea, studiile ar trebui să cuprindă un eșantion mai mare, iar rezultatele să fie coroborate cu mai multe date cantitative și ar trebui să includă evaluări complementare care să elimine eventualele variabile care pot distorsiona rezultatele.

O altă direcție a demersurilor viitoare se referă la dezvoltarea programului de intervenție Mâini care vorbesc prin includerea mai multor itemi care să corespundă atât etapelor de dezvoltare cât și intereselor elevilor cu surdocecitate / deficiențe senzoriale multiple.

O direcție posibilă a demersurilor viitoare poate fi investigarea comunicării în relație cu alte procese cognitive, cu tehnologiile de acces, precum și cu integrarea socială.

Considerăm că realizarea acestei teze contribuie semnificativ la dezvoltarea cunoașterii în domeniu prin aportul nostru descris anterior structurat pe două direcții principale: prima fiind studiul literaturii de specialitate, iar a doua fiind reprezentată de investigațiile realizate prin intermediul studiilor empirice asupra comunicării persoanelor cu surdocecitate. Din cauză că teza abordează o temă de cercetare puțin explorată de către cercetătorii români, cu siguranță că rezultatele cercetării pot să contribuie semnificativ la ridicarea gradului de înțelegere academică a comunicării persoanelor cu surdocecitate și la identificarea implicațiilor pragmatice a rezultatelor obținute.

În încheiere, e important să subliniem încă o dată importanța cercetării minuțioase a comunicării în care se îmbină aspectul științific cu bucuria interacțiunii și rolul major pe care îl are comunicarea prin limbajul semnelor gestuale surprinsă de către o persoană cu surdocecitate astfel:

Mâinile mele sunt...ochii mei, urechile mele , vocea mea...inima mea.

Ele exprimă dorințele mele, nevoile mele. Ele sunt lumina care mă ghidează prin întuneric.

Ele sunt libere acum. Nu mai sunt legate de o lume condusă de văz și auz. Ele sunt libere

și mă conduc cu tandrețe (...)

Ele sunt eliberarea mea dintr-o lume a întunericului și a tăcerii.

Ele sunt fereastra mea spre viață. Prin ele pot vedea și auzi (...)

Ele sunt pentru mine cheia spre lume (...)

Ele sunt Eu (Stine, 1997)

BIBLIOGRAFIE²

- Abbot-Smith, K., Lieven, E.V.M., & Tomasello, M. (2008). Graded representations in the acquisition of English and German transitive constructions. *Cognitive Development*, 23, 48-66.
- Abric, J.C. (2002). *Psihologia comunicării: teorii și metode* (Trad. Botoșineanu L., F.). Iași: Polirom, Colecția Collegium Psihologie.
- Achmand, P. (2010). *Psycholinguistics*. SAT Education.
- Aitken S. (2000). Understanding deafblindness. În S. Aitken, M. Buultjens, C.Clark, J.T. Eyre & L. Pease (Eds). *Teaching Children who are Deafblind: Contact, Communication and Learning*. London: David Fulton.
- Aitken,S., Buultjens, M, Clark, C., Eyre, J.T. & Pease, L. (Eds). (2000/2007). *Procesul de predare – învățare la copiii cu surdocecitate. Contact – Comunicare – Învățare*. (trad. Hathazi, A.). București: Ed. Semne.
- Alley, R. & Keeler, G. (2006). Kent Deafblind Development Project, Kent Country Council Services. Disponibil online la: https://shareweb.kent.gov.uk/Documents/adult-Social-Services/sensory-services/deafblind_report.pdf (consultat în 11.07.2012).
- Alsop, L. (Ed.). (2002). *Understanding deafblindness: issues, perspectives and strategies*. Logan, UT: SKI-HI Institute, HOPE.
- Altmann, G. (2001). The Language Machine: Psycholinguistics in Review în *British Journal of Psychology* 92, The British Psychological Society, 129.
- Anca M. D. (2006). *Psihologia deficientilor de auz - editia a II-a*, Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeană.
- Andrews, J.F (2006). The Gallaudet Dictionary of American Sign Language. *Choice*. Oct , 44, 2, Academic Research Library, 262.
- Armstrong, D., Wilcox S. (2003). Origins of Signed Languages în Marschark, M., Spencer P. E. (Edt.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York: Oxford Univesity Press.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1983). *Reframing: Neurolinguistic programming and the transformation of meaning*. Moab, UT: Real People Press.
- Barrey-Grassick, S.B. (2006). Deafblind Interpreting Guidelines. *ASLIA Deafblind Interpreting Guidelines*. Disponibil online la http://www.asliavic.com.au/files/policy/aslia_deafblind_interpreting_guidelines_pdf_16336.pdf (consultat în 1.05.2012)
- Bates, E. (1974). Acquisition of pragmatic competence. *Journal of Child Language*, 1, 277-81.
- Bates, E. (1976) *Language and Context: The Study of the Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. (1979). In the beginning, before the word: Review of S. Harnad, H. Steklis, & T. Lancaster, Origins of language and speech în *Contemporary Psychology*, 24, 169-171.
- Băban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative*. Cluj: Presa Universitară Clujeană.
- Berk, L. (1989). *Child Development (3rd Ed)*. London: Allyn and Bacon.
- Bertrand, C.J. (1997/2000). *Dentologia mijloacelor de comunicare* (Trad. Gafițescu M.). Iași: Institutul European.
- Birch, S.L., Albrecht, J.E., & Myers, J.L. (2000). Syntactic Focusing Structures Influence Discourse Processing. *Discourse Processes*, 30, 285-304.
- Birkett, E. (1984). A comparative Study of the Effects of makaton Vocabulary and a Language Stimulation Programme on the Communication Abilities of Mentally Handicapped Adults. Glasgow: Department of English Language, University of Glasgow.
- Blaha, R. & Carlson, B. (2007). Assessment of Deafblind Access to Manual Language Systems. Disponibil online la: <http://www.dblink.org/pdf/adaml.pdf> (consultat în 5.04.2012).
- Blaha, R. (2001). *Calendars: For Students With Multiple Impairments Including Deafblindness*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Bloom, L & Lahey, M.(1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bloom, L. & Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66, 267.
- Bloom, Y. (1990). Object symbols: A communication option (Monograph Series No. 1). North Rocks, Australia: The New South Wales Institute for Deaf and Blind Children.
- Bohm, D. (1994). *Thought as a System*. London: Routledge.
- Bondy, A.S. & Frost L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior* 9(3), 1-19.
- Bornstein, H. (1998). *Manual Communication: Implications for Education*. Washington: Gallaudet Univercity Press.
- Bosworth, R. G.& Emmorey, K. (2010). Effects of iconicity and semantic relatedness on lexical access in american sign language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol

² Bibliografia integrală din teza în format extins

- 36(6), Nov 2010, 1573-1581. doi: [10.1037/a0020934](https://doi.org/10.1037/a0020934) (consultat în 11.04.2012).
- Boulet, L. (1999). Effectiveness of Pictures Communication Symbols in the Acquisition of Specific American Sign Language Vocabulary by Deaf Students with Intellectual Disabilities. The University of British Columbia.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Boyes Braem, P. (1981). Significant Features of the Handshape in American Sign Language. Ph. D. diss., University of California at Berkeley.
- Brandt, S., Lieven, E. & Tomasello, M. (2010). Development of word order in German complement-clause constructions: Effects of input frequencies, lexical items, and discourse function. *Language*, eScholar doi:[10.1353/lan.2010.0010](https://doi.org/10.1353/lan.2010.0010) (consultat în 10.04.2012).
- Brassac, Ch. (2001). L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité. *Langages* 144, 39-57.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brennan, M. (1990). *Word Formation in British Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.
- Bronckart, J.P. (1980). Teorías del lenguaje. Barcelona: Ed. Herder.
- Brown, D (1997) Trends in the population of children with multi-sensory impairment. *Talking Sense*, 43, 2.
- Brown, D. H. (2000). Principles of language learning & teaching. (4th ed.). New York: Longman. 49-58.
- Brown, R. (1977). Why are Signed Languages Easier to Learn than Spoken Languages?. Sign Language Research and Teaching, Chicago, IL.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. *The Child's Conception of Language*, Sinclair A, Jarvella R. & Levelt W. J. M. (eds.). New York: Springer.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bullinger, A. (1994). Le concept d'instrumentation: son intérêt pour l'approche des différents déficits. În Michel Deleau & Annick Weil-Barrais, *Le développement de l'enfant. Approches comparatives*. Paris : PUF.
- Burkhart, L. Z. (1993). Total Augmentative Communication in the Early Childhood Classroom. Eldersburg, MD.
- Burkhart, L.J. (2008). Key Concepts for Using Augmentative Communication with Children Who Have Complex Communication Needs. Disponibil online la: http://www.lburkhart.com/hand_AAC_OSU_6_08.pdf (consultat în 19.04.2012).
- Cawthon, W.S. (2006). National Survey of Accommodations and Alternate Assessments for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in the United States. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11:3. doi:10.1093/deafed/enj040. (consultat în 10.04.2012).
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. În Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. and Miller, S. M., eds. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press, 39-64.
- Chandler, D. (2002). *Semiotics: the Basics*, Routledge.
- Chen, D. (1995). Understanding and developing communication. În: D. Chen & J. Dote-Kwan, (Eds.). *Starting Points: Instructional strategies for children whose multiple disabilities include visual impairment*. Los Angeles: Blind Childrens Center.
- Chen, D., Downing J.E. (2006). *Tactile strategies for children who have visual impairments and multiple disabilities: promoting communication and learning skills*. New York : AFB Press.
- Chen, D., Downing, J., Rodriguez-Gil, G. (2001). Tactile Strategies for children who are deaf-blind: Considerations and concerns from Project SALUTE. *Deaf-Blind Perspectives*, 8 (2), 1-6.
- Chomsky, N. (1986). Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2004). Beyond Explanatory Adequacy. Structures and beyond. The
- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures, The Hague: Mouton & Co.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax, MIT Press.
- Chomsky, N. (1966). Topics in the Theory of Generative Grammar, The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1970). Logica științei, București: Editura Politică.
- Chomsky, N. (1980) Rules and Representations, Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1995). The Minimalist Program. MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. În: M. Kenstowicz (ed.), Ken Hale: A Life in
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36, 1-22.
- Ciobanu-Mocanu, L. (2008). Geneza limbajului la copii în Studia Universitatis.9(19). 216-220.
- Clark, R. & Ceasar, K.A. (2009). Then You're SETT to Go!!! Student, Environment, Tasks, Tools. Paper presented at MITS Summer Institute Traverse City, Michigan.
- Colin, D. (1991). *Psychologie de l'enfant sourd*. Paris: Masson.
- Collins, S. & K. Petronio (1998) What happens in Tactile ASL? În: C. Lucas (ed.), Pinky extension and eye gaze: Language use in Deaf communities, pp. 18-37. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Conaghan, B.P.; Singh, N.N.; Moe, T.J. & Ellis, C.R. (1992). Acquisition and Generalization of Manual Signs by Hearing Impaired Adults with Mental Retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2, 175-203.
- Conway, C. M. and Christiansen, M. H. (2001) Sequential learning in non-human primates. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(12):539-546.

- Corker, J. & Rice, J. (1996). Finding a Voice. Honorhead/ Rotherham Metropolitan Borough Council (Social Services).
- Corkum, V. & Moore, C. (1995). Development of joint visual attention in infants. În: C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origin and role in development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Craig, H.K. (1995). Pragmatic Impairments. În: Fletcher, P. and MacWhitney, B. *Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Cuxac, C. (2000). La langue des signes française (LSF), les voies de l'iconicité. *Faits de Langues* 15/16, Ophrys, Paris, 47-56.
- Cuxac, C. (2001). Les langues de signes: une perspective semiogenetique. În *e-journal AILE-Acquisition et Interaction en Langue Etrangere*, Nr. 15, 11-36 on-line <http://aile.revues.org/document536.html> (consultat în 10.12.2007).
- Cuxac, C. (2004). Phonetique de la LSF: Une formalization problematique în Bertonneau A-M & Dal, G.(ed.). *La linguistique de la LSF: recherché actuelles, Serie Silexicales* 4, 93-113.
- Dalton, D., Cruickshanks, K.J., Klein, B., Klein, R., Wiley, T. Klein, B., Nondahl, D. (2003). The Impact of Hearing Loss on Quality of Life in Older Adults. *The Gerontologist* 43, pp. 661-668
- Davert, S. (2009a). Using GPS - What is it, what does it do, and how is it beneficial for the Deaf-Blind. Disponibil online la: http://www.aadb.org/Technology/using_gps.html (consultat în 18.04.2012).
- Davert, S. (2009b). National Library Services for the Blind and Physically Handicapped: Services from a Deaf-Blind Perspective part 1. Disponibil online la: http://www.aadb.org/Technology/nls_webbraille.html (consultat în 18.04.2012)
- Deafblind Services Liaison Group (1988). *Breaking Through: developing services for Deafblind People*.
- Deasy, K. & Lyddy, F. (2009). Exploring Language and Communication in an Individual with Congenital Deafblindness: A Case Study. UK: The National Council for Special Education.
- Deilm, E., Titzl, B., Kabakov, E., Toubi, D. (2008). The Lorm Hand Touch Alphabet: Background, History and Uses. *Deafblind Perspectives*, 16(1), 2-4.
- Deleau, M., Weil-Barais, A. (1994). *Les approches comparatives en psychologie de developpement*. Paris: PUF.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. În: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Detheridge, C. Detheridge, T. Whittle, H. (2006). *Widgit Rebus Symbol Collection*. Cambridge: Widgit Software, Ltd.
- Dewart, H. & Summers, S. (1988). The Pragmatics Profile of Early Communication Skills. Windsor: Nfer-Nelson.
- Dewart, H. & Summers, S. (1996). The PRAGMATICS PROFILE of Everyday Communication Skills in Adults. Disponibil online la: <http://www.wedit.wmin.ac.uk/psychology/pp/documents/Pragmatics%20Profile%20Adults.pdf> (consultat în 23.04.2012)
- Dewart, H. & Summers, S. (1995). The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children. Windsor: Nfer-Nelson.
- Dewart, H., & Summers, S. (1996). The pragmatics profile of everyday communication skills in adults. Windsor: NFER Nelson.
- Dote-Kwan, J., Chen, D. (1999). Developing meaningful interventions for infants whose multiple disabilities include visual impairments. În: D. Chen (Ed.). *Essential elements in early intervention: Visual impairments and multiple disabilities*, 287-336. New York: AFB Press.
- Downing, J. & Chen, D. (2003). Tactile strategies: Interacting with students who are blind and have severe disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 36(2), 56-61.
- Durkel, J.C. (1999). Non-Verbal communication: Cues, signals and symbols. Disponibil online: <http://www.tsbvi.edu/preschool/1725-non-verbal-communication-cues-signals-and-symbols> (consultat în 9.04.2012).
- Eastwood, J. (1988). Qualitative research: an additional research methodology for speech pathology?. *British Journal of Disorders of Communication*, 23, 2, 171-84.
- Edyburn, D.L. (2001). Models, Theories, and Frameworks: Contributions to Understanding Special Education Technology. *Special Education Technology Practice*, 16-24.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Lawrence Erlbaum and Associates: Mahwah, NJ.
- Emmorey, K. (2003). The Neural Systems Underlying Sign Language. În: *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, M. Marschark, P. E. Spencer (Edt). New York: Oxford University Press.
- Enerstvedt, R.Th. (1996) *Legacy of the Past* (Those who are gone but have not left) Some aspects in the history of blind education, deaf education, deaf-blind education with emphasis on the time before 1900. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.
- Engberg-Pedersen, E. (1993). *Space in Danish Sign Language: The Semantics and Morphosyntax of the Use of Space in a Visual Language*. Hamburg: Signum-Verlag.
- Eyre, J. (2000/2007). Evaluarea holistică. În: S. Aitken, M. Bultjens, C.Clark, J.T. Eyre & L. Pease (Eds) *Procesul de predare – învățare la copiii cu surdocecitate. Contact – Comunicare – Învățare*. (trad. Hathazi, A.). București: Ed. Semne.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11.

- Fisher, O. & Nanny, M. (2000). *Motivated Sign: Iconicity in language and literature 2*. Philadelphia: John Benjaming Publishing.
- Fisher, S., Van der Hulst, H. (2003). Sign Language Structures . În: *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, M. Marschark, P. E. Spencer (Edt). New York: Oxford University Press.
- Fogarassy-Neszly, P. & Pribeanu, C. (2009). Noutăți în domeniul tehnologiilor asistive pentru nevăzători. În: V. Preda (coord.) *Universul sistemului Braille în contextul actual al educației speciale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Foster, M. (1998). Developing effective communication strategies for individuals with multi-sensory impairment. În *Sense West*, 5, 1-3.
- Fournier, C. (1991). Interpreter for the deaf. Specific aspects of interpreting in criminal cases. *Deaf people in society. Education and access. Franco American Colloquium, 1991*. Paris. 135-143.
- Fristoe, M. & Lloyd, L. (1977). Manual communication for the retarded and others with severe impairment: a resource list. *Mental retardation*, 15, 18-21.
- Frost, L. A. & Bondy, A. S. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual (2nd edition)*. Newark, DE: Pyramid Educational Products, Inc.
- Frumkina, R. (1979). Means and Ends in Psycholinguistics. *Diogenes*, SagePublications, 116-137.
- Fuentes, J., Gonzales, A., Mariscal, G, Ruiz, C.(2006). Bilingual Sign Language Dictionary. În: *Computers helping people with special needs, 10th International Conference ICCPH 2006*, proceedings – Springer.
- Fusellier-Souza I. (2001). La création gestuelle des individus sourds isolés : de l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogenèse des langues des signes în *AILE* 15, 61-95. Disponibil online: <http://aile.revues.org/537> (consultat în 30.12.2011).
- Fusellier-Souza, I. (2006). *Emergence and Development of Signed Languages: From a Semiogenetic Point of View în Sign Language Studies - Volume 7, Number 1, Fall 2006*, 30-56, Gallaudet University Press, Washington.
- Gaag, A. van der & Dormandy, K. (1993). *Communication and Adults with Learning Disabilities*. London: Whurr.
- Gallagher, J. (2002). The Moon Alphabet. *A-Z to Deafblindness*. Disponibil online la: <http://www.deafblind.com/moon.html>, (consultat în 11.04.2012).
- Gallagher, T.M.& Prutting, C.A. (eds) (1983). *Pragmatic Assessment and Intervention Issues in Language*. San Diego, CA: College-Hill.
- Ganz, J. B. & Simpson, R. L. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism. *JADD*, 34 (4), 395-409.
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles : De Boek Université.
- Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics: Central Topics*, Routledge.
- Genesee, F., Tucker, R., & Lambert, W. (1975). Communication skills in bilingual children. *Child Development*, 46, 1010-1014.
- Gentner, D. & Markman, A . B. (1997). Structural alignment in analogy and similarity. *American Psychologist*, 52(1), 45-56.
- Gibbons, P. (2010). A review of Dr. van Dijk's book, *Child-Guided Strategies: The van Dijk Approach to Assessment* în *Talking Sense*. Disponibil online: <http://www.drjanvandijk.org/actual-news/item/109-review-in-talking-sense-winter-2010.html> (consultat în 5.07.2011).
- Gibbs, R. (2005). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gollner, U., Bieling, T., Joost, G. (2012). Mobile Lorm Glove: introducing a communication device for deaf-blind people. *Proceedings of the Sixth International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction*. NY: ACM Digital Library, doi>[10.1145/2148131.2148159](https://doi.org/10.1145/2148131.2148159), (consultat în 11.04.2012).
- Golu, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*, București: Editura Fundației României de Măine.
- Goujon, J. (2000). Situational Study: Deaf-Blind Interpreting. *American Sign Language Interpreting Resources*, 11. Disponibil online : http://aslinterpreting.tripod.com/situational_studies/jg1.htm (consultat în 11.04.2012)
- Goujon, J. (2000). *Interpreting in a Deaf-Blind Setting*. Disponibil online la: http://aslinterpreting.tripod.com/situational_studies/jg1.htm, (consultat în 1.05.2012).
- Goujon, J. (2000). Situational Study: Deaf-Blind Interpreting. *American Sign Language Interpreting Resources*, 1-9.
- Grassick, S.B. (1999). Deafblind Interpreting Guidelines, *Australian DeafBlind Council*, disponibil on-line: <http://home.connexus.net.au/%7Edba/DB%20Interpreting%20Glines.doc>, (consultat în 9.11.2009).
- Gregory, S. & Hartley, G. (2002). *Constructing Deafness*. Continuum International Publishing Group.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. În: Cole, P. and Morgan, J. (eds) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. London: Academic Press.
- Griffith, P.; Panagos J. & Robinson, J.H. (1981). Perception of iconicity in American Sign Language by three groups of observers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46 (4), 388-397.
- Griffith, P.; Panagos J. & Robinson, J.H. (1990). Tactile Iconicity: Signs Rated for Use with Deafblind Children. În: H. Bornstein (Ed.): *Manual Communication: Implications for Education*. Washinton: Gallaudet University Press.
- Griffith, P.L. & Robinson, J. H. (1980). A comparative and normative study of iconicity of signs rated by three

- groups. *American Annals of the Deaf*, 126, 440-449.
- Hagoog, L., Moss, K. (2002). Conversations without Language: Building Quality Interactions with Children Who are Deaf-Blind. În *SEE/HEAR*. Disponibil online la: <http://www.tsbvi.edu/seehear/archive/conversation.html> (consultat în 1.05.2012)
- Hakuta, K. & McLaughlin, B. (1996). Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define the research. În: D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (603-621). New York: Macmillan Publishing Co.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. (1998). Improving education for all children: Meeting the needs of language minority children. În D. Clark (eds.), *Education and the Development of American Youth*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. În *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Harlen L., Hoffmeister R., Bahan B. (1996). *A Journey into the Deaf World*. San Diego: DawnSignPress.
- Harley, T. A. (2008). *The Psychology of Language: From data to theory* (3rd. ed.) Hove: Psychology Press.
- Harlin, D. (1996). Tactile sign in *TAC News*, 8, 8-11.
- Harris, R. (1980). *The Language Makers*, New York: Cornell University Press.
- Hart, P. (2002). The role of a partner in communication episodes with a deafblind person. *DbI Review* 31, 4-7
- Hart, P. (2010). *Moving Beyond the Common Touchpoint – Discovering Language with Congenital Deafblind People*. PhD thesis: University of Dundee. Disponibil online [http://discovery.dundee.ac.uk/bitstream/handle/10588/1299/Final%20with%20viva%20revisions%20\(Bound\).pdf?sequence=1](http://discovery.dundee.ac.uk/bitstream/handle/10588/1299/Final%20with%20viva%20revisions%20(Bound).pdf?sequence=1) (consultat în 5.04.2012).
- Hathazi, A. (2004). *Evaluarea copilului cu surdocecitate - Indrumător metodic*, București: Ed. Semne '94.
- Hébert, L. (2006). The Functions of Language. *Signo*. Rimouski (Quebec). Disponibil online: <http://www.signosemio.com>, (consultat în 10.11.2009).
- Hendriks, P. & Spender, J. (2006). When production precedes comprehension: An optimization approach to the acquisition of pronouns. *Language Acquisition*. 13(4), 319-348.
- Herbert, J. (1979). How Conference Interpretation Grew. În: D.Gerver și H.Wallace Sinaiko (Eds.) *Language Interpretation and Communication*, New York: Plenum Publishing.
- Herlofsky, W. J. (2003). What You See is What You Get: Iconicity and Metaphor in the Visual Language of Written and Signed Poetry: A Cognitive Poetic Approach în *From Sign to Signing*, 41-61.
- Hersh, M.A., Worrall, K., Johnson, M. A. (2003). A Survey of A.T. for Deafblind People: State of the Art and New Developments. În: G.M. Craddock, L.P. McCormack, R.B. Reilly, H.T.P. Knops (coord.), *Assistive Technology: Shaping the Future*. Amsterdam: Ios Press.
- Hills, J. (1995). Comments on the GEST Program (Report of the GEST Project, Education Provision for Deafblind Children 1992-1995). *Sense/DfE Deafblind education, sharing a Regional Approach*. London: Sense.
- Hodges, E.M. (2004). *Learning Styles in Deafblind Children: Perspectives from Practice*. PhD thesis: School of Education, University of Birmingham. Disponibil online <http://etheses.bham.ac.uk/12/1/Hodges04PhD.pdf> (consultat în 4.04.2012).
- Horvath, L.S., Kampfner-Bohach, S., Farmer-Kearns, J. (2005). The Use of Accommodations Among Students with Deafblindness in Large-Scale Assessment Systems. *Journal of Disability Policy Studies*, 16, 3, 177-187, doi:10.1177/10442073050160030501, (consultat în 10.04.2012)
- Hughes, L. E., & Wilkins, A. J. (2000). Typography in children's reading schemes may be suboptimal: Evidence from measures of reading rate. *Journal of Research in Reading* 23(3). 314-324.
- Humphrey, J., Alcorn B. (2001). *So You Want To Be An Interpreter? An Introduction To Sign Language Interpreting*, Third Edition, H&H Publishing Company, Inc. Seattle, WA.
- Hwa-Froelich, D., Westby, C. (2003). Considerations when Working with Interpreters. *Communication Quarterly* vol.24, 78-85.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. În: T. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Jensema, C. (1979). A review of communication systems used by deafblind people. Part 1. În *American Annals of the Deaf*, 124 (6), 720-725.
- Jiménez, J., Olea, J., Torres J, Alonso, I., Harder, D., Fischer, K. (2009). Biography of Louis Braille and invention of the braille alphabet. *Surv Ophthalmol*, 54(1).
- Jirou, G. (2000). Analyse descriptive du parler gestuel des sourds de M'bour (Sénégal), mémoire de maîtrise en Sciences du Langage, Université Paris 8.
- Joint, S.A. (1998). Body signing: A functional strategy for introducing language to students who are deaf-blind în *DBI Review*, 21, 10-11.
- Kahn, J.V. (1996). Cognitive Skills and Sign Language Knowledge of Children with Severe and Profound Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), 162-168.
- Kendon, A. (1980). A description of a deaf-mute sign language from the Enga Province of Papua New Guinea with some comparative discussion. Part I : The formational properties of Enga signs. *Semiotica* 31 , 1-32.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University.

- Killoran, J. (2007). The National Deaf-Blind Child Count: 1998-2005 in Review. NTAC.
- Klima, E.S. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Konstantareas, M. M., Oxman, J., & Webster, C. D. (1978). Iconicity: Effects on the acquisition of sign language by autistic and other severely dysfunctional children. În: P.Siple (Ed.) *Understanding language through sign language research*. NY: Academic Press.
- Kousta ST, Vigliocco G, Vinson DP, Andrews M, Del Campo E (2011). The representation of abstract words: why emotion matters.. *J Exp Psychol Gen*, 140(1), 14 - 34. doi:10.1037/a0021446.
- Kuschel, R. (1973). The silent inventor : The creation of a sign language by the only deafmute on a Polynesian island. *Sign Languages Studies*, vol. 3., Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lahtinen, R. & Palmer, R.(1994). Holistic communication within the family (Conférence internationale Potsdam). Disponibil online: <http://www.kolumbus.fi/riitta.lahtinen/holistic.html> (consultat în 12.04.2012)
- Lahtinen, R. (1999). Holistic and interactive communication methods (Séminaire Developments and Innovations in Interpreting for Deafblind People) Leeuwenhorst, Netherlands 1999. Disponibil online: http://www.deafblindinternational.org/papers/pub_3.htm (consultat în 12.04.2009)
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1992). *The Contemporary Theory of Metaphor*. În: A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2005). A Cognitive Scientist Looks at Daubert. *American Journal of Public Health* 95, 1.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar, vol.1: Theoretical foundation*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter. Language. Cambridge, Mass: MIT Press, 1-53.
- Lee, M., MacWilliam, L. (2002). *Learning together: A creative approach to children with multiple disabilities and a visual impairment*, London: RNIB.
- Lenneberg, E. (1964). The Capacity of Language Acquisition. În: Fodor, Jerry and Jerrold Katz, (Eds.), *The Structure of Language*. Prentice Hall.
- Lesser, R. & Milroy, L. (1993). *Linguistics and Aphasia: Psycholinguistic and Pragmatic Aspects of Intervention*. London: Longman.
- Lessow-Hurley, J. (1991). *A commonsense guide to bilingual education*. Alexandria, Virginia: Supervision and Curriculum Development.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, R. (2000). Computational Psycholinguistics. În: *Encyclopedia of Cognitive Science*. Macmillan Reference Ltd.
- Liddell, S. (1980). *American Sign Language syntax*. The Hague: Mouton.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. University of Cambridge Press.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 137-144.
- Lind, S. (2003). Iconicity and Metaphor in Sign Languages: Recent Studies în *Newsletter of the United Bible Societies Translation Information Clearinghouse, TIC Talk* 55, 2003.
- MacDonald, A. (1998). Symbol Systems. *Augmentative Communication in Practice - An Introduction* (Eds. Millar, S. and Wilson, A.) CALL Centre, University of Edinburgh.
- MacDonald, T. (1994). An Augmented Lifestyle. *Augmentative Communication in Practice: An Introduction* (Eds. Millar and Wilson), CALL Centre, University of Edinburgh.
- MacFarland, S.Z.C.(1995). Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. *Journal of Visual Impairment & Deafblindness*, 89, 222-228.
- MacSweeney & colab. (2002). Neural systems underlying British Sign Language and audio-visual English processing in native users. *Brain*, 125, 1583-1593.
- Maestas & Moores, J. (1980). Early linguistic environment: Interactions of deaf parents with their infants. *Sign Language Studies*, 26, 1-13.
- Mandel, M. (1977). Iconic Devices in American Sign Language. *On the Other Hand - New Perspectives on American Sign Language*. Lynn A. Friedman (ed.), 57-107, New York: Academic Press.
- Manochioping, S., Sheard, C.& Reed, V.A. (1992). Pragmatic assessment in adult aphasia: a clinical review. *Aphasiology* 6, 6, 519-33.
- Maratsos, M., Chalkley, M. (1980). The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. În: Nelson, K., editor, *Children's Language*, vol. 2.Gardner, New York.
- Marcus, G.F., Vijayan, S., Rao, S.B., Vishton, P.M. (1999). Rule learning in seven-month-old infants. *Science*, 283, 77-80.
- Mayer-Johnson, R. (1995). *Picture Communication Symbols - Combination Book. The Wordless Edition*. Solana Beach: Mayer-Johnson Company.
- McCracken W. & Sutherland, H. (1996). *Eficienț – nu deficienț, un ghid pentru părinții copiilor deficienți de auz*. București: Editura Semne 94.

- McDermid, C. (2009). Social Construction of American Sign Language—English Interpreters. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education: 14 (1)*, 105-130. Oxford University Press. doi:10.1093/deafed/enn012.
- McInnes, J.M., Treffry, J.A. (1982). *Deafblind infants and children, a developmental guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- McInnes, J.M., Treffry, J.A. (2001). *Copilul cu surdocecitate- Ghid de dezvoltare*. București: Editura Semne 94.
- McNaughton, S. (2012). Planning a Communication, Language and Literacy Program. *Blissymbolics Communication International*. Disponibil online la: http://www.blissymbolics.org/pfw/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=9 (consultat în 18.04.2012).
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Thought, Imagery, and Language: How gestures fuel thought and speech*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2006). Gesture and Communication în J. L. Mey (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (pp. 299-307). Oxford: Elsevier.
- Meier, R.P. (1991). Language Acquisition by Deaf Children. *American Scientist*, vol.79.60-70.
- Mesch, J. (2000) Tactile Swedish Sign Language: Turn Taking in Signed Conversations of People Who Are Deaf and Blind. În: M. Metzger (ed.), *Bilingualism and Identity in Deaf Communities*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mesch, J.(2001) Tactile Sign Language: Turn taking and questions in signed conversations of deaf-blind people. *International studies on sign language*, vol.38. Hamburg: Signum Verlag.
- Miles, B. & Riggio, M. (Ed.) (1999). *Remarkable Conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Miles, B. (2003). Talking the language of the hands to the hands: The importance of hands for the person who is deaf-blind, *DB-LINK The National Information Clearinghouse on Children who are Deaf-Blind*. Disponibil online la: <http://www.dblink.org/lib/hands.htm>. (consultat în 17.04.2012).
- Miles, M. (2000). Sign, Gesture & Deafness in South Asian & South-West Asian Histories: a bibliography with annotation & excerpts from India. University of Hamburg, Institute of Sign Language. Disponibil online la: www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/Miles/Miles.html (consultat în 10.04.2009).
- Millar, S., Scott, J. (1998). What is augmentative and alternative communication? În: *Augmentative Communication in Practice: An Introduction* (Eds. Millar, S. and Wilson, A.), CALL Centre, University of Edinburgh.
- Mimoun, R. (1991). Association Nationale Pour Interpretation en Langue des Signes. *Deaf people in society. Education and access*, Franco-American Colloquium, New York, 129-133.
- Mirenda, P. (2001). Autism, Augmentative Communication, and Assistive Technology: What Do We Really Know?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 16(3):141-151.
- Moldovan, M. (2010). Instrumente de evaluare a copiilor cu deficiențe senzoriale multiple / surdocecitate – Scalele Callier-Azusa G și H (prefață). București: Ed.Semne
- Monteillard, N.(2001). La langue des signes internationale. Aperçu historique et préliminaires à une description în dans AILE 15, 97-112, online: <http://aile.revues.org/1347> (consultat în 30.12.2011).
- Moody, B. (1991). Interpreting for deaf and hearing people in the United States în *Franco-American Colloquium*, New York, 145-151.
- Moore, A. (2001). Pragmatics. Disponibil online la: <http://www.teachit.co.uk/armoore/lang/pragmatics.htm#1> (consultat în 11.07.2012).
- Morford, J.-P.(1996). Insights to language from the study of gesture : a review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. *Language & Communication*, vol. 16, nr. 02, Pergamon, London. 165-178.
- Morgan, S. (1998). Sign Language with People who are Deaf-Blind: Suggestions for Tactile and Visual Modifications. *Deafblind Perspectives*, vol.6/1.
- Morgan, S. (2004). *A Guidebook for Interpreters: Making Accommodations for Individuals with Dual Sensory Impairments*, Deaf-Blind Project, Nebraska.
- Morris, Ch. (2003). *Fundamentele teoriei semnelor*. (Trad. Marga, D.). Cluj-Napoca: Editura Fundației pentru Studii Europene.
- Mounin, G. (1999). *Istoria lingvisticii*. Bucuresti: Ed. Paideia.
- Mucchielli, A. (1995/2005). *Arta de a comunica - metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. (Trad. Sfichi G., Puică G., Roman M). Iași: Ed. Polirom.
- Müller, C. (2004). *Metaphors, Dead and Alive, Sleeping and Waking: A Cognitive Approach to Metaphors in Language Use*. Habilitationsschrift, Free University Berlin.
- Muter, P. (1986). Blissymbolics, cognition, and the handicapped. În: E. Hjelmquist & L.G. Nilsson (Eds.), *Communication and handicap: Aspects of psychological compensation and technical aids*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V., 233-251.
- Nadel, J., Guérini, C, Pezé, A., & Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. În: J. Nadel & G. Butterworth (Eds), *Imitation in Infancy*. Cambridge studies in cognitive and perceptual development. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- NAD-RID (2005) *Code of Professional Conduct*. Disponibil online la www.rid.org, (consultat în 10.11.2009).

- Nafstad, A., & Rødbroe, I. (1999). *Co-creating communication*. Oslo: ForlagetNord Press.
- Napier, J. (2006). *Sign Language Interpreting: Theory & practice in Australia & New Zealand*. Sydney: The Federation Press.
- Newport, E.L. & Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. În: D.I. Slobin (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1, (881-938), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nind, M., Hewett, D. (1994). *Access to Communication*. London: David Fulton Publishers.
- Nyst, V. (2003). The phonology of name signs: a comparison between the sign languages of Uganda, Mali, Adamorobe and the Netherlands. În: Baker *et al.* (eds). *Crosslinguistic perspectives in sign language research*, Signum, Hamburg, 71-80.
- ONPHR (2012). Produse de tehnologie asistivă. Disponibil online la: http://www.onphr.ro/PDF-docs/accesibilizare/Produse_de_tehnologie_asistiva.pdf (consultat în 19.04.2012).
- Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2009). The role for sign phonology and sign iconicity during sign processing: The case of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 436-448.
- Padden, C. (1983). Interaction of morphology and syntax in American Sign Language. *Outstanding Dissertations in Linguistics*, Series IV (1988). New York: Garland.
- Pamfil, A. (2008). *Limba și literatura română în gimnaziu - Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura paralela 45.
- Pantea, A. (2011). *Filosofia comunicării – Suport de curs ID*. Cluj Napoca: UBB.
- Pânzaru, R. (2010). *Metafora și textualitatea: probleme de interpretare și traducere*. Chișinău: UDSDM.
- Pădure, M. (2009). Dezvoltarea stilurilor cognitive și a stilurilor de învățare la elevii și studenții cu deficiențe de vedere utilizatori de tehnologii de sprijin. În: V. Preda (coord.) *Universul sistemului Braille în contextul actual al educației speciale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Pease, L. (2000/2007). Crearea unui mediu de comunicare. În S. Aitken, M. Bultjens, C.Clark, J.T. Eyre & L. Pease (Eds) *Procesul de predare – învățare la copiii cu surdocecitate. Contact – Comunicare – Învățare*. (trad. Hathazi, A.). București: Ed. Semne.
- Perniss, P. (2007). *Space and iconicity in German Sign Language (DGS)*, MPI Series in Psycholinguistics, Wageningen.
- Petrarcu, R. (2004). Comunicarea augmentativă. *Revista Română de Psihiatrie*, 1-2/2004.
- Petronio K., Dively, V. (2006). Yes, No, Visibility, and Variation in ASL and Tactile ASL. *Sign Language Studies – 7* (1), 57-98.
- Piaget, J. (1988). *Teorii ale limbajului*. București: Editura Politică.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Memory and intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piattelli-Palmarini, M. (1980). *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge.
- Pietrandrea, P. (2002). Iconicity and Arbitrariness in Italian Sign Language. *Sign Language Studies*, 2 (3), 296-321.
- Pinker, S. (1991). Rules of Language. *Science*, 253, 530-535.
- Pinker, S. (2007). The evolutionary social psychology of off-record indirect speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 4(4) 437-461.
- Pizzuto, E. (2001). *La gestualité corporea come primitivo della comunicazione e del linguaggio*, texte du projet lancé dans le cadre des projets AGENZIA2001 du Conseil National de la Recherche (CNR).
- Pizzuto, E., Volterra, V. (2000). Iconicity and transparency in sign languages: a cross-linguistic cross-cultural view. În: K. Emmorey, H. Lane (Eds), *The Signs of Language Revisited: An Anthology in Honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 261-286.
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Praire, M. (2000). Assisting adults with acquired deafblindness to keep in touch. *Proceedings of Australian National Deafblindness Conference Fremantle*, Western Australia.
- Preisler, G. M. (1993). Developing communication with blind and with deaf infants. Reports from the department of psychology, 1993, n° 761, Stockholm.
- Prickett, J.G. (1995). Deafblindness and communication. În: K.M. Huebner, J.G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffe (Eds.). *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind*, 261-288, New York: AFB Press.
- Pufan, C. (1982). *Probleme de surdo-psihologie*. Bucuresti: Ed: Didactică și Pedagogică.
- Radin, M. (2007). Tactile American Sign Language - An overview of Tactile American Sign Language. În *The key to Success for Alaskan Educators Serving Students with Low Incidence Disabilities*. Disponibil online la: http://www.sesa.org/?option=com_content&view=article&catid=53:dsi-resources&id=481:tactile-american-sign-language&Itemid=86 (consultat în 10.04.2009).
- Ramus, F., Hauser, M. D., Miller, C., et al (2000) Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, 288, 349 -351.
- Rășcanu, R. (2007). *Psihologie și Comunicare*. București: Editura Universitatii Bucuresti.
- Reboul, A., Moeschler, J. (1998/2001). *Pragmatica, azi. O nouă știință a comunicării* (Trad. Pop, L.). Cluj: Ed. Echinox.
- Reed, C. M., Delhorne, L. A., Durlach, N. I., Fischer, S. D. (1995). A Study of the Tactual Reception of Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 38, 477-489.

- Reed, C.M.(1996) The Implication of the Tadoma Method of Speechreading for Spoken Language Processing. Massachusetts Institute of Technology. Disponibil online: <http://www.asel.udel.edu/icslp/cdrom/vol3/1002/a1002.pdf>, (consultat în 12.04.2012)
- Reis, R., Jacobs, R., Spiers E. (2007). *Tips for Interpreters Working with Deaf-Blind Consumers*. Disponibil online la: http://aadb.org/information/interpreting/tip_for_interpreters.html, (consultat în 9.11.2009).
- Rex, E.J., Koenig, A.J., Wornsley, D.P., Baker, L.R. (1994). *Foundation of Braille Literacy*. NY: AFB Press.
- Richardson, J.T.E. (1966). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: BPS Books.
- RID (1996). *Standard Practice Paper: Team Interpreting*. Disponibil online la www.rid.org, (consultat în 10.11.2009).
- RID (2007). *Interpreting for Individuals who are Deaf-Blind*. Disponibil online la www.rid.org, (consultat în 11.11.2009).
- Riggio, M., & McLetchie, B. (Eds.) (2008). *Deafblindness: Educational Service Guidelines*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- RNBI (2012). Braille or Moon?. Disponibil online la: http://www.rnib.org.uk/livingwithsightloss/readingwriting/moon/learningmoon/Pages/learning_moon.aspx#H2Heading1 (consultat în 11.04.2012)
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rodbroe, I., & Souriau J. (1999). Communication. În: John McInnes & Jackie McInnes, Programming, Intervention and Support for Persons With Congenital and Early Adventitious Deafblindness. Toronto : University of Toronto Press.
- Roebuck, K. (2011) *Fixed-mobile convergence (FMC): High-impact Technology - What You Need to Know: Definitions, Adoptions, Impact, Benefits, Maturity, Vendors*. Emereo.
- Roth, W. (1973). *Tiflogia - psihologia deficiențelor vizuale*. Cluj-Napoca: U.B.B.
- Rousseanu, J-J.(1999). *Eseu despre originea limbilor unde se vorbește despre melodie și despre imitația muzicală*. (Trad. Munteanu E). Iași: Ed. Polirom.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1998). Enhancing Acquisition of Functional Language and Communication. În R. Silberman & S. Sachs (Eds.) *Educating Students with Visual Impairments and Other Disabilities*, Baltimore: Paul Brookes.
- Rowland, C., & Stremel-Campbell, K. (1987). Share and share alike: conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. În: L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Roy, C. (2000). *Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rudmin, F. (1994). Cross Cultural Psycholinguistic Field Research : Verbs of Ownership and Possession. *Journal of Cross-Cultural Psychology, SAGE Publications*, 114-134.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turntaking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Saffran, J.R., Aslin, R.N., & Newport, E.L. (1996). Statistical learning by 8-month old infants. *Science*, 274, 1926-1928.
- Sallandre M.-A., Cuxac C. (2002). Iconicity in sign Language: a theoretical and methodological point of view, in *Gesture-based Communication in Human-Computer Interaction. Proceedings of the International Gesture Workshop (GW 2001)*. eds Wachsmuth I., Sowa T., 171-180, Berlin: Springer.
- Sandler, W., Meir I., Padden, C., Aronoff, M.(2005). *The emergence of grammar: Systematic structure in a new language*, Jeremy A. Sabloff (eds). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and company.
- SASLI (1994), Code of Conduct and Practice, *Scottish Association of Sign Language Interpreters*. Disponibil online la: <http://www.justsign.co.uk/pdf/cofcp.PDF> (consultat în 30.04.2012).
- SASLI (1995), Guide to Code of Conduct and Practice, *Scottish Association of Sign Language Interpreters*. Disponibil online la: <http://www.justsign.co.uk/pdf/guidecosp.pdf> (consultat în 30.04.2012).
- Saussure, F. (1916/1986). *Course in General Linguistics*, Open Court Publishing.
- Schein, J., Stewart, D. (2002). *Language in Motion: Exploring the Nature of Sign*, Gallaudet University Press.
- Schermer, T. (2003). From Variant to Standard: An Overview of the Standardization Process of the Lexicon of Sign Language of the Netherlands over Two Decades. *Sign Language Studies*, 3 (4) Academic Research Library, 469-503.
- Schlesinger, I.M. (1987). Sign languages : Israeli. În: Van Cleve, John V. (Eds), *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. New York : McGraw-Hill. vol.3. 84-85.
- Schmaling, C. (2001). ASL in Northern Nigéria : Will Hausa Sign Language Survive? În: Dively, V., Metzger, M., Taub S., Baer A.M (eds), *Signed Languages*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Schwartz, S. (2004). Eléments pour une analyse de la langue des signes tactile pratiquée par les personnes sourdes-aveugles. *DEA de Linguistique*, Paris: Université Paris.
- Scott, J. (1998). Low-Tech Methods of Augmentative Communication. An Overview. *Augmentative Communication in Practice - An Introduction* (Eds. Millar, S. and Wilson, A.) CALL Centre, University of Edinburgh.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sebeok, T. (1994). *Signs – An Introduction to Semiotics*. UTP University of Toronto Press.
- Shapiro, K.A., Moo, L.R., Caramazza, A., 2006. Cortical signatures of noun and verb production. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 103, 1644–1649.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. NY: Routledge.
- Simpkins, S. (1995). The Semiotics of Post-Semiotics. *Semiotic Review of Books*, 7 (1).
- Sion, G. (2003). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației România de Măine.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Massachusetts: Copley Publishing Group.
- Slama-Cazacu, T. (1968). *Introducere în psiholingvistică*. București: Editura Științifică.
- Slama-Cazacu, T. (1980). *Lecturi de psiholingvistică*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.
- Slama-Cazacu, T. (1999). *Psiholingvistica, o știință a comunicării*. București: Ed. All.
- Smith, B.R. & Leinonen, E. (1992). *Clinical Pragmatics: Unravelling the Complexities of Communicative Failure*. London: Chapman and Hall.
- Smith, M. & Levack, N. (1996). *Teaching students with visual and multiple impairments. A resource guide*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Souriau, J. (2006). *Co-creating communication*, Oslo: Nordic Staff Training Centre for Deafblind Services.
- Souriau, J. (2000). Introduction: surdi-cécité et développement de la communication. *Problemes et strategies adaptatives. Enfance*, 53 (1), 3-18.
- Souriau, J., Rodbroe, I., Nafstad, A. (2001). The Emergence of Social and Communicative Interaction-Third Paris Conference CNFEI.
- Spencer P. E., Bodner – Johnson B. A. & Gutfreund M. K., (1992). Interacting With Infants With a Hearing Loss - what Can We Learn From Mothers Who Are Deaf? *Journal of Early Intervention*, 16 (1), 64-78.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance, Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stadthagen-Gonzalez, H., & Davis, C.J. (2006) The Bristol Norms for Age of Acquisition, Imageability and Familiarity. *Behavior Research Methods*, 68, 598-605.
- Staiger, L. (1997). *The Chomsky Hierarchy of Languages in Handbook of Formal Languages*, G. Rozenberg, A. Salomaa (Eds:), vol. 3, *Beyond Words*, Berlin: Springer – Verlag.
- Stern, D., Beebe, B., Jaffe, J., & Bennet, S. (1975). Vocalizing in unison and alternation. Two modes of communication within the mother-infant dyad. *Annals of the New York Academy of Science*, 89-100. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1975.tb41574.x
- Stillman, R.D. & Battle, C.W. (1986). Developmental assessment of communicative abilities in the deaf-blind. În: *Sensory Impairment in Mentally Handicapped People*. Ellis, D. (Ed.). London: Croom Helm.
- Stillman, R.D. (1973). *Measuring Progress in Deaf-blind Children: Use of the Azusa Scale*. Dallas: University of Texas.
- Stillman, R.D. (1974). *Assessment of Deaf-blind Children: The Callier-Azusa Scale*. Dallas: The Callier Center for Communication Disorders, University of Texas.
- Stillman, R.D. (1978). *The Callier-Azusa Scale - G*. Dallas: The Callier Center for Communication Disorders, University of Texas.
- Stillman, R.D. & Battle, C.W. (1985). *Callier-Azusa Scale-H (revised): Cognition and Communication*. Dallas: University of Texas.
- Stokoe, W. (1972). *Semiotics and Human Sign Languages*, Walter de Gruyter Publisher.
- Straub, R. O. (1995). *Psychology*. Forth Edition, New York: Worth Publisher.
- Strickling, C. (2008). Four Essential Strategies for Learning developed by Jan van Dijk în TSBVI School Based Therapy Training Module. Disponibil online: <http://www.tsbvi.edu/therapy/four.htm> (consultat în 5.07.2011)
- Supalla, T., & Webb, R. (1995). *The grammar of International Sign: A new look at pidgin languages*. În: K. Emmorey & J. Reilly (Eds.), *Language, gesture and space (333–352)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sutton-Spence, R., Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language - An Introduction*, Chambridge University Press.
- Swan, G. (ed), (2009). *Dual Sensory Impairment One Module Material*. Leicester: B.O.P.
- Takaoka, Y., Ohta, M., Sugano, A., Oda, T., Maeda, E., Hanaoka, S., & Matsuura, M. (2011). E-Learning Program with Voice Assistance for a Tactile Braille. *Engineering and Technology* 58, World Academy of Science.
- Taub S.F. (2001). *Language from the body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Thompson, J. (1967). Psycholinguistics, Psycho-analysis, and Bartlett's Concept of the Schema. *Human Relations*, SAGE Publications, 251-259.
- Thompson, R. L., Vinson, D. P., Vigliocco, G. (2010). The Link Between Form and Meaning in British Sign Language: Effects of Iconicity for Phonological Decisions. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn* 36(4), 1017-1027 doi:10.1037/a0019339.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
- Tomasello, M. (2009). The Usage-Based Theory of Language Acquisition. *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate*. MIT Press
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16:450-88.

- Tourrette, C., Guidetti, M. (2002), *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Paris: Armand Colin.
- Traxler, M.J.(2012). *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Traxler, M.J., Gernsbacher, M.A. (2006). *Handbook of psycholinguistics*. Elsevier: Academic Press.
- TSBVI (2011). Primary Identified Etiology – Deafblind. Disponibil online: <http://www.tsbvi.edu/instructional-resources/110-primary-identified-etiology-deafblind> (consultat în 4.04.2012)
- U.S.Department of Education (1981) Federal Definition of Deaf-Blindness. Disponibil on-line: <http://www.nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=5&topicCatID=6> (consultat în 4.09.2012)
- Van Cleve V.J. (2003). Lexicography and the university: Making the Gallaudet dictionary of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 3 (4), 487-503.
- Van Dijk, J, Klomberg, M and Nelson, C (1996). Strategies in deafblind education based on neurological principles. *Bulletin d'Audiophonologie*, 1, 16-52.
- Van Dijk, J. (1996). The first steps of the deaf-blind child toward language , *The International Journal for the Education of the Blind*, XV, 3, 112-114.
- Van Dijk, J., Janseen, M. & Nelson, C. (1993). *Deafblind Children*. Disponibil online: <http://www.nationaldb.org/vandijk11a.htm>.(consultat în 9.04.2012)
- Van Dijk, J., Nelson, C. (2001). *Child-guided strategies for assessing children who are deafblind or have multiple disabilities*. Sint-Michielsgestel, the Netherlands: IvD/MTW, AapNootMuis.
- Van Dijk, J.P.M. (1986). An education curriculum for deafblind multihandicapped persons. În: Ellis, D. *Sensory handicaps in mentally handicapped people*. London: Croom-Helm.
- Van Rooij, E. (2009) Dialogical Practice in Past and Present -Quality of dialogicality at a school for children with deafblindness, (Master's thesis, University of Groningen, Holland). Disponibil online: <http://issuu.com/servicestyrelsen/docs/theselinevanrooij> (consultat în 15.07.2011).
- Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children, Part 1. Basic principles*. Amsterdam: Swets Zeitlinger.
- Varga, C. (2005). Terminologia interfeței GUI. Problematika metaforelor orientazionale. *Uniterm*, Universitatea de Vest din Timișoara.
- Vermeerbergen, M., Leeson, L., Crasborn, O. (Eds.) (2007). *Simultaneity in Signed Languages: Form and Functions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vigliocco, G., et al. (2010). Nouns and verbs in the brain: A review of behavioural, electrophysiological, neuropsychological and imaging studies. *Neurosci. Biobehav. Rev.* (2010), doi:10.1016/j.neubiorev.2010.04.007.
- Vinson, D., Cormier, K., Denmark, T., Schembri, A., Vigliocco, G. (2008). The British Sign Language (BSL) norms for age of acquisition, familiarity, and iconicity. *Behavior Research Methods* 40(4), 1079-1087 doi:10.3758/BRM.40.4.1079.
- Vizitiu, A. (2005). Geneza limbajului, obiectiv al disputei Chomsky-Piaget. *ROSLIR* 1/2005, Editura Universitatii Ștefan cel Mare, Suceava. 67-70.
- Volterra, V., Erting, C. (1994). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walker, M. & Armfield, A. (1981). What is the Makaton Vocabulary? *Special Ed: Forward Trends*, 8 (3).
- Walker, M. (1976). Language Programmes for Use with the Revised Makaton Vocabulary. Makaton vocabulary Development Project, 31 Firwood Drive, Camberley, Surrey.
- Walker, M. (1978). The Makaton vocabulary. În: Tebbs, T. (coord.) *Ways and Means*. Somerset: Globe Education.
- Walker, M. (1985). *Revised Makaton Vocabulary*. Surrey: MVDP.
- Watkins, S., Clark, T.C. (1991). A Coactive Sign System for Children who are Dual-sensory Impaired. *American Annals of the Deaf*, 136, 321-32.
- Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and expression of thought*. New York: Wiley.
- Wilcox, P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilcox, S. & Wilcox, P.(1993). Learning to See: American Sign Language as a Second Language. În: *Language Learning. A journal of Applied Linguistics* 43: 1-131.
- Wilcox, S. & Wilcox, P.(1995). The Gestural Expression of Modality in ASL. În: Bybee, J. & Fleischman, S.(eds): *Modality in Grammar and Discourse*. 135-162. Amsterdam: Benjamins.
- Wilcox, S. (2004). Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning and gesture in sign languages. *Cognitive Linguistics* 15(2), 119-147.
- Wilcox, S. (2004). *Gesture and language- Cross linguistic and historical data from signed languages*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wilcox, S. (2006). Iconicity, Sign Language. În: Brown, K., Anderson, A.M., Bauer, L., Berns, M., Hirst, G., and J. Miller (Eds.), *Encyclopedia of Language and Linguistics (Second Edition)*, Vol. 5. Amsterdam: Elsevier, 472-475.

- Wilson, M. (2011). iThink iCan: Using Mobile Learning Devices to Individualize Instruction. Disponibil online la: <http://edreach.us/2011/03/06/ithink-ican/> (consultat în 20.04.2012).
- Woll, B. (1990). Sign language. În: N. E. Collinge (Ed.). *An Encyclopedia of Language* (740–783). London: Routledge.
- Wu, Y. C. & Coulson, S. (2007a). How iconic gestures enhance communication: An ERP study. *Brain and Language*, 101, 234-245.
- Wu, Y. C. & Coulson, S. (2007b). Iconic gestures prime related concepts: An ERP study. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14 (1), 57-63.
- Wundt, W. (1911). *Die Sprache*. Leipzig: Engelmann.
- Yau, S-C.(1992). Création Gestuelle et début du Langage – Création de langues gestuelles chez les sourds isolés. *Langages Croisés*. Hong Kong.