

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



**Εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής και αναγνωστική ικανότητα σε παιδιά
και ενηλίκους χρήστες νοηματικής γλώσσας**

**Πτυχιακή εργασία της
Λυμπεροπούλου Ελένης-Θεοδοσίας
Α.Μ. : 2990**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ορφανίδου Ελένη

Ρέθυμνο, 2016

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ. 8	
1.1 Ομαδοποίηση των κωφών	9
1.2 Η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)	12
1.3 Στάσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στους κωφούς.....	14
1.4 Η εκπαίδευση των κωφών	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ	18
2.1 Ανάγνωση και κατανόηση κειμένων	19
2.1.1 Η διαδικασία της ανάγνωσης	21
2.1.2 Η αναγνωστική κατανόηση	21
2.2 Μοντέλα ανάγνωσης	22
2.2.1 Μοντέλο ανάγνωσης «Από κάτω προς τα πάνω»	22
2.2.2 Μοντέλο ανάγνωσης «Από πάνω προς τα κάτω»	23
2.2.3 Αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης.....	24
2.3 Ανάγνωση και προβλήματα ακοής	24
2.4 Η φωνολογική διαδικασία.....	25
2.4.1 Η χειλεανάγνωση.....	26
2.4.2 Ο συλλαβισμός και το δακτυλικό αλφάβητο	27
2.4.3 Τα νοήματα	27
2.5 Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΑΤΟΜΑ 30	

3.1 Εκπαιδευτικές δυσκολίες.....	31
3.1.1 Ανάγνωση.....	32
3.1.2 Γραφή.....	36
3.2 Συσχετισμός ανάπτυξης ανάγνωσης και γραφής	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	40
4.1 Ο ρόλος του σχολείου	41
4.2 Αναλυτικά προγράμματα.....	41
4.3 Εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής σε ενηλίκους κωφούς	43
4.4 Προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για παιδιά και ενηλίκους.....	44
4.4.1 Η δίγλωσση εκπαίδευση	45
4.4.2 Η διαθεματικότητα	48
4.4.3 Η εξατομικευμένη διδασκαλία	48
4.4.4 Η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας	49
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	50
Βιβλιογραφία.....	54

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο πληθυσμός των κωφών ατόμων ανήκει στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μεταξύ τους υπάρχει σημαντική ανομοιογένεια αναφορικά με το βαθμό του προβλήματος και τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Πολλοί από τους κωφούς επικοινωνούν με την νοηματική γλώσσα, αν και αυτό δεν είναι απόλυτο. Όσον αφορά τα κωφά άτομα, η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική, περισσότερο από ότι συμβαίνει στους ακούοντες, κι αυτό γιατί οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη μειωμένη ή και ανύπαρκτη επαφή με την ομιλία της φυσικής γλώσσας δεν επιτρέπει την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας. Αναφορικά με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής από τα κωφά άτομα, η έρευνα έχει δείξει ότι είναι εφικτοί στόχοι και μάλιστα θα πρέπει απαραίτητως να επιδιώκονται καθώς συμβάλλουν και στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και τη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί εντός του κοινωνικού συνόλου. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η προηγούμενη γνώση της νοηματικής γλώσσας συμβάλλει στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ο ρόλος του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντικός. Όλο και περισσότεροι ερευνητές τονίζουν την αξία της ένταξης των κωφών παιδιών στις τάξεις των ακουόντων και την ανάγκη για εξατομίκευση της διδασκαλίας έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, παιδιού ή ενηλίκου, και να ενισχύσει την προσπάθεια για εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Λέξεις κλειδιά: κώφωση, αναγνωστική ικανότητα, νοηματική γλώσσα, δίγλωσση εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κώφωση είναι μία κατάσταση που μπορεί να παρουσιαστεί σε ανθρώπους κάθε φύλου και φυλής, η οποία δεν είναι σύγχρονη, αλλά έχει παρατηρηθεί ήδη από την αρχαία εποχή, στις πρώτες εγγράμματες κοινωνίες της Αιγύπτου και της Μεσοποταμίας (Mooges, 1996). Τα αίτια της κώφωσης δεν είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Τα γενετικά αίτια ευθύνονται, σύμφωνα με την Εθνική Ένωση Κωφών των Η.Π.Α., για το ένα τρίτο περίπου των περιστατικών κώφωσης. Επιπρόσθετα, προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στη συγκεκριμένη κατάσταση, ενώ και μία σειρά από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι η εκδήλωση μολυσματικών ασθενειών ή όγκων, οι βλάβες του αυτιού, η έκθεση του παιδιού σε υψηλών συχνοτήτων ήχους κ.ά. είναι δυνατό να την προκαλέσουν (Ηλιάδης, Μεταξάς & Ψηφίδης, 1993).

Πλήθος ορισμών έχουν κατά καιρούς προταθεί από την ερευνητική κοινότητα στην προσπάθεια να προσδιοριστεί τι ακριβώς εννοείται με τον όρο *κωφός* και ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συνυπάρχουν έτσι ώστε ένα άτομο να εμπίπτει σε αυτή την κατηγορία. Ο ορισμός που έχει υιοθετηθεί στη συνάντηση των διευθυντών των σχολείων κωφών των ΗΠΑ, ο οποίος προσδιορίζει το κωφό άτομο με βάση το βαθμό πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας, προτείνει να ονομάζεται κωφό το άτομο, το οποίο βιώνει απώλεια ακοής σε βαθμό συνήθως μεγαλύτερο από 70 dB στις βασικές και τις υψηλές συχνότητες και δεν μπορεί να κατανοήσει επαρκώς ή πλήρως την ομιλία μέσω του ακουστικού καναλιού. Το άτομο αυτό μπορεί να χρησιμοποιεί ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα βοηθήματα (Mooges, 1996).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με ερευνητές, εκτός του όρου κωφός, προτείνεται να χρησιμοποιείται και ο όρος βαρήκοος, για τις περιπτώσεις ανθρώπων που ενώ δεν έχουν ολική κώφωση, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αντίληψη της ομιλίας όταν χρησιμοποιούν μόνο την ακοή τους. Ως βαρήκοο θεωρείται το άτομο που βιώνει απώλεια ακοής από 35Db έως 69Db. Ο βαρήκοος επίσης μπορεί να φοράει κάποιο ακουστικό βοήθημα ή να ζει χωρίς αυτό (Λαμπροπούλου, 1999). Ωστόσο, η χρήση του όρου βαρήκοος θεωρείται ότι σε κάποιο βαθμό έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο κωφός, που ακόμη και σήμερα θεωρείται ότι είναι

ένα είδος ταμπού και σε πολλές περιπτώσεις αποφεύγεται η χρήση τους (Κουρμπέτης, Χατζοπούλου, Σαββαλίδου & Ζωγράφου, 2007).

Συχνά στη βιβλιογραφία απαντάται ο όρος κωφός με κεφαλαίο το κάπα (Κωφός). Η συγκεκριμένη γραφή, η οποία υιοθετείται και στην παρούσα εργασία, προτείνεται να χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά στην κοινότητα των Κωφών, σε ένα ενιαίο σύνολο από κωφούς ανθρώπους οι οποίοι έχουν τη δική τους κοινή γλώσσα, στην περίπτωση της Ελλάδας την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (εφεξής ΕΝΓ). Η προσέγγιση αυτή προτείνεται τόσο από Έλληνες όσο και από ξένους ερευνητές (Κουρμπέτης, 2007· Woodward, 1982).

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις παραμέτρους που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής από τα άτομα, παιδιά και ενήλικους, που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα, καθώς και τις πρακτικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτού του εγχειρήματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν μέσα από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι τα ακόλουθα:

1. Κατά ποιο τρόπο διαφέρει η αναγνωστική ικανότητα στα παιδιά και τους ενήλικους με πρόβλημα κώφωσης σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του γενικού πληθυσμού;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κωφά άτομα σε σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής;
3. Ποιες είναι οι καλές πρακτικές και οι προσεγγίσεις που έχει αποδειχθεί ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής από τα κωφά άτομα;

Η εργασία δομείται σε τέσσερα κεφάλαια ως ακολούθως:

Το πρώτο κεφάλαιο είναι εισαγωγικό και περιλαμβάνει την παρουσίαση του πληθυσμού των ατόμων με προβλήματα ακοής. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο εστιάζει στην κώφωση και μέσα από αυτό παρουσιάζονται οι διάφορες κατηγορίες κωφών ατόμων, καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν στον προσδιορισμό της έκτασης και της έντασης του προβλήματος. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, καθώς και στις στάσεις της σύγχρονης κοινωνίας απέναντι στα κωφά άτομα.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας ασχολείται με την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας και πιο συγκεκριμένα τους τρόπους με τους οποίους αυτή αναπτύσσεται στα

παιδιά και τους ενηλίκους με κώφωση. Αναλυτικότερα, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στη διεργασία της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων, στα διάφορα μοντέλα ανάγνωσης, στο συσχετισμό της ανάγνωσης με τα προβλήματα ακοής και ιδιαίτερα με την κώφωση και στη φωνολογική διαδικασία.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας εξειδικεύει στον τρόπο με τον οποίο τα κωφά άτομα μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα προβλήματα και τις δυσκολίες που σε καθεμία από τις δύο περιπτώσεις αντιμετωπίζουν, καθώς και στο συσχετισμό μεταξύ της ανάπτυξης της ανάγνωσης και αυτής της γραφής.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τις πρακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα κωφά παιδιά και ενήλικες σε αυτόν τον τομέα. Ο ρόλος του σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης με ειδική αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά καλούνται να ρυθμίσουν τις δυσκολίες και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις αυτής της διαδικασίας. Τέλος, προτείνονται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις τόσο για την περίπτωση των παιδιών όσο και γι' αυτή των ενηλίκων. Μετά την ολοκλήρωση και αυτού του κεφαλαίου θα είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ

Ο πληθυσμός των κωφών ανήκει στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ως πληθυσμός δεν είναι απόλυτα ομοιογενής, αφού η έκταση του προβλήματος ενδέχεται να ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση. Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και ένα πρόβλημα μερικής κώφωσης είναι πιθανό να επηρεάσει τη ζωή και την εξέλιξη του κάθε ατόμου. Στην προσπάθειά τους να καλύψουν τις ελλείψεις που προκαλούνται από την έλλειψη της ακοής, οι κωφοί αναπτύσσουν άλλες αισθήσεις. Η όραση είναι μία αίσθηση που εξασκούν περισσότερο από τους ακούντες, κι αυτό γιατί μέσω αυτής υποκαθιστούν σε κάποιο βαθμό την αδυναμία τους. Η πρακτική αυτή είναι εξαιρετικά συνηθισμένη μεταξύ του πληθυσμού των κωφών (Kourbetis&Gargalis, 2006).

Αναφορικά με την αντιμετώπιση της κώφωσης, αυτή έχει εξελιχθεί ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της αλματώδους τεχνολογικής και επιστημονικής προόδου. Ήδη από πολύ νεαρή ηλικία, οι κωφοί μπορούν να επωφεληθούν μέσω της εφαρμογής ιατρικών βοηθημάτων, συσκευών και συστημάτων που ενισχύουν τον ήχο. Μεταξύ των πολλών εναλλακτικών λύσεων, για κάθε περίπτωση επιλέγεται αυτή που κρίνεται κατάλληλη με βάση το μέγεθος του προβλήματος, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, καθώς και τις συνθήκες του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου ζει. Εκτός από την αντιμετώπιση μέσω των διάφορων βοηθημάτων, η εκπαίδευση είναι ένας ακόμη τρόπος βελτίωσης της ποιότητας ζωής των κωφών ατόμων. Η επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά θα πρέπει να βασίζεται και αυτή στην κλινική εικόνα, αλλά και στα χαρακτηριστικά του κωφού ατόμου. Εξάλλου, η ετερογένεια που παρατηρείται μεταξύ του πληθυσμού των κωφών αναφορικά με το μέγεθος του προβλήματος και τα χαρακτηριστικά τους αποτελεί το λόγο για τον οποίο δεν είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών που να καλύπτει τις ανάγκες όλων (Λαμπροπούλου, 1999).

Ο πληθυσμός των κωφών και βαρήκοων μαθητών στην Ελλάδα, οι οποίοι φοιτούν στη γενική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία υπολογίζεται ότι είναι περίπου 1500 έως 2000 μαθητές (Τσιλιμένη, Γραίκος, Καίσαρης&Καπλάνογλου, χ.χ.). Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο κατηγοριοποιούνται τα άτομα με κώφωση, ανάλογα με την ένταση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν και

παρουσιάζονται οι παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της κάθε περίπτωσης. Έπειτα, γίνεται αναφορά στην ΕΝΓ και, τέλος, στη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα που αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο πρόβλημα.

1.1 Ομαδοποίηση των κωφών

Οι κωφοί μοιράζονται κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά εξαιτίας της δυνατότητάς τους να «βλέπουν», να αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από την αίσθηση της όρασης, η οποία πολύ συχνά αντικαθιστά το πρόβλημα της έλλειψης ακοής. Μάλιστα, όπως προτείνει ο Κουρμπέτης (2007), δεν θεωρούνται και δεν αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που δεν ακούνε, αλλά ως άνθρωποι που βλέπουν και ανήκουν σε μία διαφοροποιημένη γλωσσική και πολιτισμική κοινότητα. Ήδη από τη σχολική ηλικία, οι μαθητές κατανοούν ότι η όραση τους βοηθά να αντιληφθούν τον κόσμο και να αντλήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται από το περιβάλλον τους (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Η κώφωση ή η βαρηκοΐα είναι το αποτέλεσμα μίας βλάβης που εντοπίζεται σε κάποιο τμήμα του αυτιού. Ανάλογα με το τμήμα του αυτιού όπου εντοπίζεται η βλάβη, είναι δυνατό να γίνει η διάκριση ανάμεσα στο είδος της βλάβης. Όταν αυτή εντοπίζεται στο σύστημα μεταφοράς του ήχου, στο εξωτερικό και μεσαίο τμήμα του αυτιού, τότε γίνεται λόγος για βαρηκοΐα αγωγιμότητας. Αντίθετα, όταν η βλάβη εντοπίζεται στο εσωτερικό τμήμα του αυτιού, στο σύστημα αντίληψης του ήχου, τότε γίνεται λόγος για νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα. Όταν, τέλος, η βλάβη εντοπίζεται και στα δύο προαναφερθέντα συστήματα, τότε γίνεται λόγος για την ονομαζόμενη μικτή βαρηκοΐα (Tucker & Nolan, 1984). Η ορθή διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου βαρηκοΐας είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς αποτελεί το πρώτο βήμα για το σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης που θα βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του.

Η διαφοροποίηση που αναφέρθηκε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, σε κωφά και βαρήκοα άτομα ανάλογα με το βαθμό του προβλήματος είναι βασική και σε κάθε περίπτωση απαραίτητη για τη διαγνωστική διαδικασία, αφού, όπως έχει επισημανθεί και από την ερευνητική κοινότητα, υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στο βαθμό απώλειας της ακοής και στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας (Smith, 1975). Στον πίνακα που ακολουθεί

παρουσιάζεται η διαβάθμιση που χρησιμοποιείται από την ιατρική κοινότητα ανάλογα με το βαθμό της απώλειας ακοής:

Πίνακας 1

Βαθμός απώλειας ακοής (Παπαφράγκος, 1996, όπως παρουσιάζεται στο Κουρμπέτης και συν., 2007)

Φυσιολογική ακοή	0 – 15 dB
Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα	15 – 25 dB
Μικρού βαθμού βαρηκοΐα	25 – 40 dB
Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα	55 – 70 dB
Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	70 – 90 dB
Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	90 – 110 dB

Ανάλογα με το βαθμό της απώλειας ακοής, επηρεάζεται και η δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί την ομιλία. Σε γενικές γραμμές και λαμβάνοντας υπόψη μόνο τον συγκεκριμένο παράγοντα, της απώλειας της ακοής, μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει ο ακόλουθος συσχετισμός (Κουρμπέτης και συν., 2007):

Πίνακας 2

Βαθμός απώλειας ακοής και χαρακτηριστικά του ατόμου (Παπαφράγκος, 1996, όπως παρουσιάζεται στο Κουρμπέτης και συν., 2007)

Βαθμός απώλειας ακοής	Χαρακτηριστικά
Φυσιολογική ακοή	Το άτομο δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη και την κατανόηση της

	ομιλίας
Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα	Το άτομο μπορεί να εμφανίσει μικρή δυσκολία, η οποία δε δημιουργεί σημαντικό πρόβλημα
Μικρού βαθμού βαρηκοΐα	Το άτομο παρουσιάζει δυσκολία στην αντίληψη και την κατανόηση της πολύ χαμηλόφωνης ομιλίας
Μετρίου βαθμού βαρηκοΐα	Το άτομο παρουσιάζει δυσκολία στην αντίληψη και την κατανόηση της συνηθισμένης έντασης ομιλίας
Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	Το άτομο δυσκολεύεται να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη μεγαλόφωνη ομιλία
Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	Το άτομο έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται μόνο την ιδιαίτερα δυνατή ομιλία με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας, ωστόσο δε μπορεί να την κατανοήσει
Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα	Καμίας έντασης ομιλία δε μπορεί να γίνει αντιληπτή από το άτομο, ακόμη και αν χρησιμοποιήσει ακουστικά βαρηκοΐας

Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η αντιμετώπιση του ατόμου, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικό επίπεδο, θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στο βαθμό απώλειας της ακοής. Αντίθετα, μία σειρά από άλλους παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας. Μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι και οι ακόλουθοι: ο χρόνος κατά τον οποίο ξεκίνησε η απώλεια της ακοής, ο χρόνος κατά τον οποίο έγινε η διάγνωση του συγκεκριμένου προβλήματος, η ενίσχυση ή μη της ακοής του ατόμου με οποιοδήποτε

τρόπο ή βοήθημα, ο χρόνος έναρξης της ενδεχόμενης παρεμβατικής αγωγής, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο βαθμός στον οποίο οι ενήλικοι του περιβάλλοντος ασχολούνται με το συγκεκριμένο άτομο, ο δείκτης ευφυΐας του ατόμου, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδό του, ο τρόπος εκπαίδευσης, πρόσβαση σε εκπαιδευτική τεχνολογία, η προσωπικότητα του συγκεκριμένου ατόμου, τα κίνητρά του για μάθηση και βελτίωση και τις συνυπάρχουσες αναπηρίες (Λαμπροπούλου, 2004).

Πέραν των προηγούμενων, υπάρχουν και άλλα ακόμη ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν την κάθε περίπτωση μπορεί να έχουν εξαιρετικά σημαντική συμβολή στην εξέλιξη του ατόμου, γι' αυτό και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της οποιασδήποτε παρέμβασης.

Όπως γίνεται αντιληπτό έπειτα από τα προηγούμενα, το γεγονός ότι κάποιος είναι κωφός από μόνο του δεν αρκεί ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης ή εκπαίδευσης. Ο ειδικός είναι ανάγκη να είναι ενήμερος για όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες έτσι ώστε να είναι σε θέση να προχωρήσει στο σχεδιασμό. Ιδιαίτερα για το χώρο της εκπαίδευσης αυτή η αδυναμία απόλυτης ομαδοποίησης των κωφών ατόμων, παιδιών ή ενηλίκων, αποτελεί σημαντική δυσκολία, αλλά και μία μεγάλη πρόκληση αφού καθίσταται ακόμη πιο μεγάλη η ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία, για προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι μόνο στους στόχους που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά και, ή κυρίως, στις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης.

1.2 Η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)

Με τον όρο Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) περιγράφεται η νοηματική γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται από τους Έλληνες Κωφούς μεταξύ τους, με τα άτομα της Κοινότητας των Κωφών. Η γλώσσα αυτή, αν και ονομάζεται ελληνική, λίγη συνάφεια έχει με την ελληνική ομιλούμενη γλώσσα. Αντίθετα, έχει διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των κωφών και να τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν και να κοινωνικοποιηθούν (Λαμπροπούλου, 1999). Με τον Νόμο 2817/2000 η ΕΝΓ αναγνωρίστηκε ως η επίσημη γλώσσα των κωφών στην Ελλάδα και σήμερα ομιλείται από μεγάλο μέρος των κωφών της χώρας με στόχο να ενισχύσει την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με το

περιβάλλον τους, να έχουν έναν τρόπο να επικοινωνούν και να εκφράζουν τις ανάγκες και τις σκέψεις τους.

Η εκμάθηση της ΕΝΓ βοηθά ώστε οι κωφοί να μην αισθάνονται απομονωμένοι από το περιβάλλον τους, το ίδιο και η συναναστροφή τους με την κοινότητα των Κωφών. Η συγκεκριμένη γλώσσα συμβάλλει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των κωφών ενηλίκων και των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών που έχουν κωφούς γονείς. Τα παιδιά αυτά, εφόσον μάθουν τη νοηματική γλώσσα είναι δυνατό, μάλιστα, εκτός της πιο εύκολης συνεννόησης, να έχουν και ιδιαίτερα καλές επιδόσεις στην ακαδημαϊκή τους ζωή, όπως έχουν αποφανθεί οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό (Κουρμπέτης, 1997· Peterson&Siegal, 1999· Κουρμπέτης&Χατζοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη γραπτή και τη νοηματική γλώσσα, ενώ θεωρείται ότι η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας έχει άμεση σχέση με την ορθή εκμάθηση της γραπτής γλώσσας από το άτομο (Hoffmeister, 1994· Albertini&Schley, 2003). Οι κωφοί μαθητές που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα είθισται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ζωή συγκριτικά με αυτούς που δεν τη γνωρίζουν, ενώ έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν δεξιότητες μεταξύ των δύο γλωσσών. Φαίνεται, λοιπόν, πως η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη ιδιαίτερα θετικών αποτελεσμάτων για τη μελλοντική πορεία των κωφών ατόμων και να τα οδηγήσει σε μία περισσότερο ποιοτική ζωή, αλλά και στην επίτευξη των στόχων που θέτουν αναφορικά με την προσωπική τους ολοκλήρωση, αλλά και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και εξέλιξη. Εξάλλου, μεταξύ των στόχων της εκπαίδευσης σημαντική θέση κατέχει και η βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου, ανεξάρτητα από τα προβλήματα ή τις μορφές αναπηρίας που ενδέχεται να έχει να αντιμετωπίσει.

Παρά την αναγνώριση των οφελών που έχει για τον μαθητή η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, είναι γεγονός ότι αυτή έχει ελάχιστα χρησιμοποιηθεί στη διάρκεια της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα, ενώ έως πολύ πρόσφατα δεν αποτελούσε μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων των διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Ωστόσο, το 2004 έγινε η πρώτη προσπάθεια διαμόρφωσης αναλυτικού προγράμματος προς εφαρμογή σε σχολεία κωφών ή σε τάξεις συνεκπαίδευσης των κωφών με τους ακούοντες μαθητές. Ο στόχος της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας είναι να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα στη βάση

των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων των διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων, το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες των κωφών μαθητών μέσω συγκεκριμένων προσθηκών και αλλαγών που σχετίζονται με τη δομή της ΕΝΓ, τις θεματικές ενότητες, τη μεθοδολογία, αλλά και τις ενδεικτικές δραστηριότητες. Ο στόχος είναι οι κωφοί μαθητές να αποκτήσουν τις γλωσσικές ικανότητες και μεταγλωσσικές γνώσεις που έχουν οι φυσικοί ομιλητές της ΕΝΓ και της ελληνικής γλώσσας (Κουρμπέτης, 2004).

1.3 Στάσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στους κωφούς

Για χρόνια η κώφωση αντιμετωπιζόταν από την κοινωνία ως ένα πρόβλημα, το οποίο είναι συνέπεια της φυσικής μειονεξίας του ατόμου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση χαρακτηρίζεται από αυξημένο βαθμό αρνητικότητας και επηρεάζει μεταξύ άλλων αρνητικά και τη ζωή των ίδιων των κωφών ατόμων. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και μεταξύ των ειδικών που ασχολούνται με τα ιατρικά επαγγέλματα ή με άλλες ειδικότητες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως για παράδειγμα οι λογοπεδικοί, πολύ συχνά τείνουν να έχουν τη συγκεκριμένη αντιμετώπιση απέναντι στους ασθενείς τους (βλ. σχετ. Lane, Hoffmeister&Behan, 1996).

Εξαιτίας του ότι η έρευνα γύρω από την κώφωση για πολλά χρόνια εστίαζε κατά κύριο λόγο στα ιατρικά και παθολογικά στοιχεία της κατάστασής τους, έχει επικρατήσει στην κοινωνία, ακόμη και στο εκπαιδευτικό σύστημα, η αντίληψη ότι οι κωφοί θα πρέπει να αντιμετωπίζονται κατά κάποιο τρόπο ως ιατρικά περιστατικά. Αντίθετα, πολύ λίγες είναι οι μελέτες που σχετίζονται με την κουλτούρα και την ιστορία των Κωφών (Woodward, 1982), τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι σχηματίζουν ομάδες και επιχειρούν με τον τρόπο αυτό να μην αισθάνονται ότι η μειονεξία τους είναι το στοιχείο που τους χαρακτηρίζει, αλλά και τις διεξόδους που βρίσκουν ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

Μία σειρά από μελέτες που έγιναν από το 1960 κι έπειτα (Stokoe, Casterline&Croneberg, 1965· Klima&Bellugi, 1975· Brennan, Colville&Lawson, 1984· Bergam, 1982) αποτέλεσαν την αρχή μιας προσπάθειας οι κωφοί να αρχίζουν να αντιμετωπίζονται ως μία ομάδα ανθρώπων που, παρά τη μειονεξία που αντιμετωπίζουν, έχουν τις ίδιες ανάγκες με τις υπόλοιπες πληθυσμιακές ομάδες και θα πρέπει να μη χαρακτηρίζονται αποκλειστικά και μόνο από το πρόβλημά τους. Αντιστοίχως, θεωρήθηκε ότι

και η εκπαίδευση των κωφών θα πρέπει να εστιάσει όχι στο πρόβλημά τους, αλλά στις δυνατότητες που έχουν, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης. Εξάλλου, κάθε κωφός είναι διαφορετικός από τους άλλους όσον αφορά τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά του, αλλά και το εκπαιδευτικό του προφίλ, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα.

1.4 Η εκπαίδευση των κωφών

Η επιλογή της εκπαιδευτικής μεθόδου που ταιριάζει σε κάθε κωφό άτομο είναι ξεχωριστή υπόθεση και πρέπει να βασίζεται στα συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, στις ικανότητές του, το μέγεθος του προβλήματος που αντιμετωπίζει, καθώς και στα στοιχεία που συνθέτουν τη φυσιογνωμία του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Για κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν μεταξύ μίας σειράς διαφορετικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με παλαιότερη αντίληψη, οι κωφοί μαθητές έπρεπε να κατορθώσουν να αφομοιωθούν πλήρως από την κοινότητα των ακουόντων μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων στις γενικές τάξεις με έμφαση στην ανάπτυξη της μεθόδου της χειλεανάγνωσης. Σήμερα, ωστόσο, έχουν αναπτυχθεί εναλλακτικές μέθοδοι στην ένταξη των κωφών μαθητών στην εκπαίδευση, οι οποίες δεν εστιάζουν σε αυτή την παράμετρο, αλλά σε μία περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε το κωφό παιδί να αποκτήσει τη δυνατότητα να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο και να λειτουργήσει όσο το δυνατό πιο αυτόματα μέσα σε αυτό (Surian, Tedoldi&Siegel, 2010). Οι τρόποι αυτοί αναπτύσσονται περισσότερο στο τέταρτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, όπου αναλύεται το σημαντικό κεφάλαιο της εκπαίδευσης των κωφών.

Η πλέον σύγχρονη εκπαιδευτική τάση για τους κωφούς μαθητές είναι η δίγλωσση εκπαίδευση, κατά την οποία ως πρώτη γλώσσα αναγνωρίζεται η νοηματική και ως δεύτερη, η ομιλούμενη του κάθε κράτους, για την περίπτωση της Ελλάδας, η ΕΝΓ. Η δίγλωσση εκπαίδευση θεωρείται ότι μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση του επιπέδου γραμματισμού των κωφών μαθητών. Είναι ενδεικτικό ότι, όπως αναφέρει η Λαμπροπούλου (2004), η εφαρμογή τέτοιου προγράμματος σε τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δανία και τη Σουηδία είχε εξαιρετικά αποτελέσματα, αφού οι κωφοί

μαθητές αποφοίτησαν έχοντας το ίδιο περίπου επίπεδο με τους ακούοντες συμμαθητές τους στην ανάγνωση και τα μαθηματικά.

Ο Νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή αναγνώρισε την ΕΝΓ ως επίσημη γλώσσα των Κωφών, ενώ παράλληλα όρισε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία όπου φοιτούν κωφοί μαθητές είναι απαραίτητο να γνωρίζουν επαρκώς την ΕΝΓ, ασχέτως εάν η μέθοδος επικοινωνίας που στην πράξη εφαρμόζεται εντός της σχολικής αίθουσας είναι διαφορετική. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει τους κωφούς μαθητές και να τους προσφέρει πρόσθετη στήριξη όταν αυτό είναι απαραίτητο, αφού θα είναι σε θέση να εξηγήει τα όσα διδάσκει και σε αυτή τη γλώσσα.

Η εκπαίδευση των κωφών δεν στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στην απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Αντίθετα, το σχολείο μαζί με την οικογένεια μπορεί να συμβάλει στην τελική διαμόρφωση της ταυτότητας των κωφών¹. Η διαμόρφωση της ταυτότητας των κωφών, ωστόσο, δεν είναι μόνο ζήτημα του σχολείου και της οικογένειας, αλλά αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία, αφού σχετίζεται με μία σειρά από παράγοντες που είναι διαφορετικοί για κάθε άτομο (Foster&Kinuthia, 2003). Το σχολείο σε συνεργασία με την οικογένεια θα πρέπει να διαμορφώσουν το κατάλληλο πρόγραμμα με βάση το οποίο θα αναπτυχθεί η ταυτότητα του μαθητή, η οποία θα ταιριάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Οι νοηματικές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της ΕΝΓ, ταιριάζουν με την οπτική φύση των κωφών και είναι προσβάσιμες σε κάθε κωφό παιδί που εύκολα μπορεί να

¹ Η ταυτότητα των κωφών μπορεί να έχει τέσσερις διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης και του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Στη σύγχρονη διαδικασία έχουν καταγραφεί τέσσερις τύποι ταυτότητας: α) η ταυτότητα των Κωφών που χρησιμοποιούν την νοηματική γλώσσα, γνωρίζουν και αποδέχονται την κουλτούρα των Κωφών και επιλέγουν άτομα με την ίδια πάθηση για τις συναναστροφές τους, β) οι κωφοί με ταυτότητα ακουόντων, οι οποίοι συναναστρέφονται ακούοντα άτομα και αισθάνονται πιο κοντά σε αυτούς που χρησιμοποιούν την ομιλία ως βασικό μέσο επικοινωνίας, γ) οι Κωφοί με διαπολιτισμική ταυτότητα, οι οποίοι ταυτίζονται τόσο με τους Κωφούς όσο και με τους ακούοντες και μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο τη νοηματική όσο και την ομιλούμενη γλώσσα και δ) οι κωφοί με περιθωριοποιημένη ταυτότητα, οι οποίοι δεν ταυτίζονται ούτε με τους Κωφούς, αλλά ούτε και με τους ακούοντες και, συνεπώς, δεν μπορούν να ενταχθούν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες (Bat-Chava, 2000·Foster&Kinuthia, 2003·Glickman, 1996·Israelite, Ower&Goldstein, 2002·Kannapell, 1994·Leigh, 1999).

εκπαιδευτεί σε αυτές. Είναι αποτελεσματικές γιατί αξιοποιούν την οπτική πλευρά του εγκεφάλου και έτσι ενισχύεται η πρόσληψη των ερεθισμάτων. Η δομή της γλώσσας είναι προβλέψιμη και γι' αυτό εύκολα γίνεται κατανοητή (Cummins, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, οι κωφοί ήδη από πολύ μικρή ηλικία μπορούν να εκπαιδευτούν στη νοηματική γλώσσα και να αποκτήσουν ευχέρεια στην επικοινωνία με τη χρήση της, έτσι ώστε να λάβουν και τα ποικίλα οφέλη που συνεπάγεται. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η επικοινωνία τους και η ένταξή τους στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΚΩΦΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής για την πλειοψηφία των ανθρώπων είναι μία διαδικασία που αναπτύσσεται φυσικά και αβίαστα ως αποτέλεσμα μίας μακράς διαδικασίας που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, όταν αυτό εκτίθεται στο γλωσσικό του περιβάλλον. Οι πρώτες αρχές της ανάγνωσης και της γραφής αναπτύσσονται στις πρώτες τάξεις του σχολείου και στη συνέχεια εξελίσσονται. Ο εγγραμματισμός, δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να γράφει και να διαβάζει, είναι εξαιρετικά σημαντικός όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και για την ένταξή του στο κοινωνικό πλαίσιο όπου ζει. Ο εγγραμματισμός θεωρείται ότι είναι η βάση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Πόρποδας, 2002), γι' αυτό και είναι λογικό να δίνεται τόσο μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξή του στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξάλλου, ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μένει στην παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά επεκτείνεται και πέρα από αυτό το σημείο. Απώτερος σκοπός είναι να δώσει στο άτομο τα εφόδια που απαιτούνται ώστε να καταστεί ένα λειτουργικό άτομο της κοινωνίας και να μπορεί να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις της καθημερινής ζωής, όντας όσο το δυνατό περισσότερο ανεξάρτητο. Η επίτευξη της αυτονομίας είναι έτσι κι αλλιώς μία από τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης των κωφών ατόμων, αλλά και γενικότερα των ατόμων με αναπηρία.

Όσον αφορά τα κωφά άτομα, η ανάγνωση είναι δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί πιο δύσκολα ή έπειτα από μεγαλύτερη προσπάθεια, ωστόσο είναι εξαιρετικά σημαντική, αφού καλύπτει το κενό που προκύπτει από την αδυναμία τους να ακούσουν. Μέσω της ανάγνωσης είναι δυνατό οι κωφοί να αντλήσουν πληροφορίες, να μάθουν τί συμβαίνει γύρω τους, να ενημερωθούν για τα τεκταινόμενα, να αποκτήσουν γνώσεις στις οποίες με διαφορετικό τρόπο δεν θα είχαν πρόσβαση. Για το λόγο αυτό, εύκολα γίνεται κατανοητός ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξή της. Το ίδιο σημαντικό είναι και η γραφή, η οποία μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο επικοινωνίας των κωφών με τους ακούντες, οι οποίοι δεν γνωρίζουν την ΕΝΓ (Mooges, 1996).

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η διαδικασία της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων, τα πιο σημαντικά μοντέλα ανάγνωσης που έχουν αναπτυχθεί από τους ερευνητές,

οι δυσκολίες που οι κωφοί αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση, καθώς και τη φωνολογική διαδικασία.

2.1 Ανάγνωση και κατανόηση κειμένων

Η ανάγνωση είναι η διαδικασία της μετατροπής γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, έτσι ώστε να είναι δυνατό στο άτομο να κατανοεί τη σημασία μίας λέξης. Σύμφωνα με μία περισσότερο πρόσφατη προσέγγιση, η ανάγνωση νοείται ως η λειτουργία άμεσης ανύσχυσης μίας έννοιας χωρίς να μεσολαβεί φωνολογική μετάφραση. Οι μελετητές που κατέληξαν σε αυτή την προσέγγιση είχαν ως αφετηρία την παραδοχή ότι οι γραπτές λέξεις δεν είναι ίδιες με τις προφορικές λέξεις, καθώς αποτελούνται από διαφορετικά σύμβολα. Ο γραπτός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και ο αναγνώστης καλείται να τις αναγνωρίσει έτσι ώστε τελικά να αντιληφθεί τη σημασία της κάθε λέξης. Η ανάγνωση, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, είναι η δεξιότητα κατά την οποία ένας αναγνώστης επιχειρεί να αντιληφθεί τη σημασιολογική ταυτότητα μίας λέξης και να μετατρέψει τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας σε έννοιες (Πόρποδας, 2002).

Ο σκοπός της ανάγνωσης, όπως αναφέρει η Καζάζη (2003), απαρτίζεται από πέντε επίπεδα: Το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της επικοινωνίας, όπου ο αναγνώστης επιχειρεί να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει ένα κείμενο. Το δεύτερο επίπεδο έχει στο επίκεντρο την απόκτηση γνώσεων και μπορεί να χωριστεί σε δύο υποκατηγορίες, αυτή της έρευνας και αυτή της αξιολόγησης. Το τρίτο επίπεδο, αυτό της άντλησης πληροφοριών με την παράλληλη αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων του ατόμου. Το τέταρτο επίπεδο, της ευχαρίστησης, την οποία το άτομο αντλεί από την ανάγνωση του κειμένου. Το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο, αυτό του ενδιαφέροντος, σχετίζεται με την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του ατόμου και έχει ως απώτερο σκοπό την ενημέρωση και την ικανοποίηση της περιέργειας του ατόμου.

Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μία διαδικασία εξαιρετικά σημαντική για όλα τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των κωφών, αφού οι επιπτώσεις της είναι εμφανής σε μία σειρά από λειτουργίες, όπως είναι η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, την αγορά εργασίας, αλλά και στην επίτευξη της οικονομικής ανεξαρτησίας, καθώς και της ψυχικής ισορροπίας του. Δεν είναι, λοιπόν, δύσκολο να αντιληφθεί κανείς τους λόγους για τους οποίους η ανάγνωση, μαζί με τη γραφή, θεωρείται ότι είναι το πιο σημαντικό

γνωστικό αντικείμενο που πρώτα μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο. Οι ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής ονομάζονται αλφαριθμητισμός (literacy). Σύμφωνα με τον Gray (1956, όπως αναφέρεται στο Πόρποδας, 2002),

«...ένα άτομο βρίσκεται σε επίπεδο λειτουργικού αλφαριθμητισμού, όταν έχει αποκτήσει τη γνώση και τις δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες θα τον καταστήσουν ικανό να συμμετέχει αποτελεσματικά σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες για τις οποίες, στην κοινωνική ομάδα όπου ζει, ο αλφαριθμητισμός θεωρείται προϋπόθεση...»(σελ. 36).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η γλώσσα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τη σκέψη του ατόμου. Η πρόβλεψη και η πρόνοια είναι διεργασίες σημαντικές κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Στην πρόβλεψη συντελεί το γεγονός ότι ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επεξεργάζεται ένα σύνολο πληροφοριών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και συντακτικές ή γραμματικές πληροφορίες στη βάση των οποίων εκτιμά τι θα συναντήσει στην πορεία. Η αναγνωστική διαδικασία καταλήγει στην παραγωγή νοήματος, καθώς ο αναγνώστης προχωρά σε αυτή τη διαδικασία αναζητώντας να βρει το νόημα του εκάστοτε κειμένου. Η αντίληψη του νοήματος οδηγεί στην κατανόηση του κειμένου, η οποία εξαρτάται σε κάποιο βαθμό και από την προϋπάρχουσα γνώση και την εμπειρία του αναγνώστη. Εκτός του κειμένου, μπορεί να συνυπάρχουν και γραφημικές πληροφορίες, οι οποίες, ωστόσο, έχουν δευτερεύοντα ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική ανάγνωση δε συνδέεται απαραίτητα με την ακρίβεια, αφού βασικός στόχος είναι η κατανόηση.

Η ανάγνωση συνδέεται τόσο με την αποκωδικοποίηση όσο και με την κατανόηση των κειμένων. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να γίνει μόνο εφόσον το άτομο γνωρίζει το ορθογραφικό σύστημα μίας γλώσσας, έχει επίγνωση του γεγονότος ότι οι προφορικές λέξεις αποτελούνται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αντιστοιχούν στα γραπτά σύμβολα που χρησιμοποιούνται και μπορεί να αντιληφθεί και να απομνημονεύει τις γραφημικές και φωνολογικές πληροφορίες, έτσι ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην αναγνώριση των γραμμάτων και στον φωνημικό προσδιορισμό (Πόρποδας, 2002).

2.1.1 Η διαδικασία της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά και το προϊόν αυτής. Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι έννοια που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο και την προσπάθειά του να αναστοχαστεί, να συσχετίσει τις πληροφορίες που λαμβάνει με την προϋπάρχουσα γνώση, να εγείρει τις προσδοκίες του, να επηρεαστεί συναισθηματικά, να οδηγηθεί σε υποθέσεις και συσχετισμούς με γεγονότα και πληροφορίες που ήδη γνωρίζει (Alderson, 2000).

Η κατανόηση είναι το προϊόν της ανάγνωσης, αφού σχετίζεται με αυτά που ο αναγνώστης έχει αποκομίσει από τη διαδικασία αυτή. Για το λόγο αυτό, το προϊόν της ανάγνωσης δεν είναι απαραίτητως το ίδιο μεταξύ των διαφορετικών αναγνωστών, ακόμη και αν προέρχεται από το ίδιο ακριβώς κείμενο. Οι κύριες αναγνωστικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται η φωνολογική ενημερότητα, η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η γνώση του λεξιλογίου είναι απαραίτητο να έχουν καλλιεργηθεί πριν το άτομο οδηγηθεί στην επιτυχή ανάγνωση. Για το λόγο αυτό, οι έρευνες ήδη από πολύ νωρίς έχουν εστιάσει στη μελέτη και την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων με στόχο την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003· Paris&Paris, 2003).

2.1.2 Η αναγνωστική κατανόηση

Η *αναγνωστική κατανόηση* είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία καθώς και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου και την ικανότητα του αναγνώστη να καταλήξει στην εξαγωγή ή την κατασκευή του νοήματος του κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση είναι διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη και σχετίζεται με ατομικούς παράγοντες που διαφέρουν μεταξύ των ατόμων (Snow, 2002). Η αναγνωστική κατανόηση γίνεται με τη βοήθεια των διάφορων μοντέλων ανάγνωσης που αναλυτικότερα θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα, αλλά και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, τις γνώσεις και την εμπειρία του.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση μπορούν να ομαδοποιηθούν σε αυτούς που σχετίζονται με τον αναγνώστη και σε αυτούς που σχετίζονται με το υπό ανάγνωση κείμενο, και αναλυτικότερα είναι οι ακόλουθοι (Alderson, 2000):

α) Στην πρώτη κατηγορία παραγόντων εντάσσονται αυτοί που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του αναγνώστη και με τις διαστάσεις που επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία της ανάγνωσης όσο και την κατανόηση του προφορικού λόγου. Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης αυτοματοποιείται μέσω της φωνολογικής ενημερότητας και αποκτά ακόμη καλύτερο επίπεδο μέσω της ορθογραφίας. Στο σημείο αυτό το άτομο είναι σε θέση να κατανοήσει και τον γραπτό λόγο σε αντίστοιχο επίπεδο και να συνεχίσει με τη σημασιολογική κατανόηση των λέξεων. Οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου που σχετίζονται με το μνημονικό του σύστημα έχουν σημαντική επίδραση, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον.

β) οι παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το υπό ανάγνωση κείμενο, όπως είναι το κειμενικό είδος, η δομή του κειμένου, η συνοχή, ο διάυλος επικοινωνίας και τα τυπογραφικά στοιχεία. Οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι, σε συνάρτηση με τους προσωπικούς, επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.

2.2 Μοντέλα ανάγνωσης

Όσον αφορά τα μοντέλα ανάγνωσης, τα πιο σημαντικά είναι: το μοντέλο ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω», το μοντέλο ανάγνωσης «από πάνω προς τα κάτω» και το αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης, τα οποία αναπτύσσονται στη συνέχεια.

2.2.1 Μοντέλο ανάγνωσης «Από κάτω προς τα πάνω»

Το μοντέλο ανάγνωσης «Από κάτω προς τα πάνω» δίνεται έμφαση στην ανάγνωση των φωνημάτων και των μορφημάτων για την ανάγνωση και την κατανόηση της λέξης. Ο αναγνώστης επιχειρεί να μετατρέψει κάθε γράμμα στον ήχο στον οποίο αντιστοιχεί λαμβάνοντας υπόψη και την προφορά της λέξης, στους ήχους που ήδη γνωρίζει από τη γλώσσα του. Με αυτόν τον τρόπο ο οπτικός κώδικας συνδέεται με το σύμβολο στο οποίο αντιστοιχεί στον προφορικό λόγο και συμβάλλει στην ανάλυση των νοημάτων

(Λαμπροπούλου, 1999). Το συγκεκριμένο μοντέλο ανάγνωσης χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της γραμμικότητας, της ιεραρχίας και του εμπειρισμού (Paul, 1998).

Αυτό που είναι περισσότερο σημαντικό είναι ο αναγνώστης να αξιοποιήσει την πληροφορία που έχει αποκτήσει από τον γραπτό λόγο ώστε να την αντιστοιχίσει με την προϋπάρχουσα γνώση που βρίσκεται στο νοητικό του λεξικό και στη συνέχεια με βάση αυτή να οδηγηθεί στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Για να μπορέσει να τεθεί σε λειτουργία αυτό το μοντέλο ανάγνωσης είναι απαραίτητο ο αναγνώστης να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα γράμματα και να επεξεργάζεται ολόκληρες λέξεις ή και προτάσεις (Mooges, 1996). Το συγκεκριμένο μοντέλο χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα και ιεραρχία αναφορικά με τη διαδικασία της ανάγνωσης.

2.2.2 Μοντέλο ανάγνωσης «Από πάνω προς τα κάτω»

Το μοντέλο ανάγνωσης «Από πάνω προς τα κάτω» συνδέεται με την ανάγνωση κατά την οποία ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο έχοντας ήδη έναν καθορισμένο σκοπό. Η γλώσσα σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται για να οδηγήσει στη γνώση για τον κόσμο, η οποία περιλαμβάνεται μέσα στο κείμενο. Για το λόγο αυτό, δεν αναζητά τα γράμματα ή τις λέξεις του κειμένου, αλλά το συνολικό του νόημα, έτσι ώστε να πετύχει το σκοπό που εξ αρχής έχει θέσει για την αναγνωστική του προσπάθεια (Mooges, 1996).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η έμφαση στο συγκεκριμένο μοντέλο, με βάση τα παραπάνω, βρίσκεται στην πληροφορία ή τη γνώση που ήδη έχει ο αναγνώστης στο μυαλό του (Paul, 1998). Έτσι, η διαδικασία ξεκινά με σημείο αναφοράς τον ίδιο τον αναγνώστη, ο οποίος έχει προσδοκίες και οδηγείται σε προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή από πάνω, και συνεχίζει προς τα κάτω, προς την επιβεβαίωση ή μη των πληροφοριών που προϋπήρχαν ή τη δημιουργία νέων. Και σε αυτή την περίπτωση το μοντέλο χαρακτηρίζεται από ιεραρχία και γραμμικότητα. Συνδέεται με τη φιλοσοφία του ορθολογισμού (Paul, 1998). Δίνεται έμφαση στην έμφυτη ή τη δεδομένη γνώση, ενώ ο αναγνώστης βρίσκεται στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας.

2.2.3 Αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης

Το αντισταθμιστικό μοντέλο διαμορφώνεται υπό την παραδοχή ότι η ανάγνωση είναι μία διαδικασία συμμετοχική, κατά την οποία ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο που διαβάζει. Χαρακτηρίζεται από την παράλληλη διαδικασία και τη φαινομενολογικότητα (Paul, 1998). Η παράλληλη διαδικασία σχετίζεται με το γεγονός ότι στη διάρκεια της ανάγνωσης συντελούνται διεργασίες που εντάσσονται και στα δύο προαναφερθέντα μοντέλα, και στο «Από πάνω προς τα κάτω» και στο «Από κάτω προς τα πάνω». Η φαινομενολογικότητα, από την άλλη πλευρά, είναι ο επιστημονικός κλάδος που σχετίζεται με την κατανόηση του νοήματος, η οποία αποτελεί το βασικό σκοπό της αναγνωστικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο αναγνώστης ήδη από πριν την έναρξη της διαδικασίας της ανάγνωσης έχει πλήθος πηγών πληροφοριών, όπου περιλαμβάνονται τα γράμματα, οι ήχοι και η γραμματική. Με βάση τις πληροφορίες αυτές έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενο και το νόημα του κάθε κειμένου. Οι πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές πηγές μπορεί να είναι διαφορετικές μεταξύ τους και ανεξάρτητες, ωστόσο συχνά αλληλοεπηρεάζονται. Οι πληροφορίες που ο αναγνώστης αντλεί από την ανάγνωση των λέξεων ενός κειμένου είναι βέβαιο ότι θα επηρεάσουν και τις προσδοκίες του για το νόημά του, ενώ συμβαίνει και το αντίστροφο (Λαμπροπούλου, 1999· Moores, 1996).

2.3 Ανάγνωση και προβλήματα ακοής

Όπως έχει επισημανθεί από την έρευνα, το εν δυνάμει γνωστικό δυναμικό των κωφών δεν διαφέρει από το αντίστοιχο επίπεδο των ακουόντων. Ωστόσο, τα εμπόδια που προκύπτουν από τα γλωσσικά εμπόδια συχνά οδηγούν σε περιορισμένη εξέλιξή τους (Rosenstein, 1961· Furth, 1964· Vernon, 1967· Meadow, 1980). Τα κωφά άτομα, σύμφωνα με την έρευνα, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στο λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη σύνταξη και την αναγνωστική κατανόηση, καθώς και σε άλλους τομείς ανάλογα με το βαθμό απώλειας της ακοής. Τα προβλήματα αυτά είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη φωνολογική, τη μορφολογική και την ορθογραφική γνώση, καθώς και με

τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για την παραγωγή ορθογραφημένης γραφής (Marschark, Lang&Albertini, 2002).

Αν και ορισμένα προβλήματα είναι προφανή και οι δυσκολίες αναπόφευκτες, το μέγεθος της δυσκολίας που τα κωφά άτομα αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής ποικίλλει ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και με το βαθμό του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Σημαντικό ρόλο στην έκταση του προβλήματος έχει η ηλικία εμφάνισης του προβλήματος απώλειας της ακοής, εάν δηλαδή πρόκειται για προγλωσσική ή για μεταγλωσσική απώλεια ακοής. Στη δεύτερη περίπτωση, ασφαλώς, τα άτομα βρίσκονται σε καλύτερη θέση, αφού ήδη γνωρίζουν βασικά στοιχεία για τη γλώσσα και τους ήχους που την αποτελούν, τα οποία τα παιδιά που έχουν γεννηθεί ή έχουν πολύ νωρίς αποκτήσει το πρόβλημα, δεν είναι σε θέση να τα γνωρίζουν. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι ο βαθμός της απώλειας ακοής, η φύση της παθολογίας του αυτιού, το αν υπάρχει ακουστικό βοήθημα και τι είδους είναι αυτό, ο χρόνος έναρξης της τυχόν παρεμβατικής αγωγής, η εξελικτική πορεία της απώλειας της ακοής, ο βαθμός πρόσβασης σε κάποια γλώσσα, η ποιότητα της επικοινωνίας μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας, ο βαθμός ενασχόλησης των γονέων και του ευρύτερου περιβάλλοντος με το παιδί, ο δείκτης ευφυΐας του παιδιού, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο τρόπος εκπαίδευσης, η προσωπικότητα του παιδιού, τα κίνητρα για ανάπτυξη και άλλοι (Λαμπροπούλου, 1999).

2.4 Η φωνολογική διαδικασία

Ο γραπτός λόγος, τον οποίο το άτομο καλείται να αποκωδικοποιήσει μέσω της ανάγνωσης, αναπαριστά τον προφορικό μέσω των φωνημικών ή των φθoγγικών μονάδων. Συνεπώς, μία γραπτή λέξη αντιστοιχεί σε μία έννοια, την οποία ο αναγνώστης ανασύρει με τη βοήθεια της αναγνώρισης της φωνολογικής της δομής. Η τελευταία, δεν είναι αυτομάτως αντιληπτή από το άτομο, αλλά είναι ανάγκη να βρεθεί ένας τρόπος ώστε από την αλφαβητική της αναπαράσταση να καταλήγει σε αυτή. Ένα παιδί, όταν μαθαίνει να διαβάζει, πρώτα πρέπει να κατανοήσει ότι κάθε λέξη που ακούει προφορικά έχει τη δική της, εσωτερική φωνολογική δομή. Η συνειδητοποίηση αυτή ονομάζεται φωνολογική επίγνωση ή,

διαφορετικά, φωνολογική ενημερότητα (Πόρποδας, 2002) και είναι η βασική προϋπόθεση για την μετέπειτα κατάκτηση της ανάγνωσης.

Η φωνολογική επίγνωση είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Ο χαρακτηρισμός *μεταγλωσσική* συνδέεται με το γεγονός ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται από το άτομο αποκλειστικά και μόνο για να επικοινωνήσει για τον εαυτό του ή για τα αντικείμενα που το περιβάλλουν, αλλά και για να εκφράσει γλωσσικές έννοιες, όπως είναι η έννοια της λέξης, τις οποίες μεταχειρίζεται σαν να ήταν αντικείμενα (Πρωτόπαππας, 2008). Η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης προϋποθέτει την εξοικείωση του ατόμου με τους ήχους των λέξεων ή των ψευδολέξεων. Για να προχωρήσει στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα φωνήματα που αποτελούν την κάθε λέξη.

Η φωνολογική επίγνωση διακρίνεται σε τρεις τομείς: α) τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου, β) την επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και γ) την επίγνωση στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας που ορίζεται ανάμεσα στη φωνημική και τη συλλαβική δομή (Πόρποδας, 2002). Αναπτύσσεται από την ηλικία των τριών ετών κι έπειτα, όταν τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να ενδιαφέρονται για τα χαρακτηριστικά των λέξεων που την αποτελούν. Εντούτοις, η συνειδητή φωνολογική επίγνωση έρχεται μετά την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών όταν το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί και συνειδητά να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα και τις δυνατότητες που προσφέρει.

Για την περίπτωση των κωφών, υπάρχουν ορισμένες μέθοδοι που έχουν κατά καιρούς προταθεί και αξιοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, έτσι ώστε το κωφό άτομο να μπορέσει να αποκτήσει την αίσθηση της φωνολογικής επίγνωσης.

2.4.1 Η χειλεανάγνωση

Για την περίπτωση των κωφών ατόμων, δεν είναι δυνατή η κατανόηση του τι ακούν χωρίς να χρησιμοποιήσουν κάποια εναλλακτική μέθοδο. Η χειλεανάγνωση είναι μία από τις μεθόδους που κατά κόρον χρησιμοποιούνται και η επίδρασή της έχει αποτελέσει αντικείμενο

μελέτης από διάφορους ερευνητές του χώρου χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ευρημάτων τους. Ενώ κάποιοι εκ των ερευνητών υποστηρίζουν ότι μέσω της χειλεανάγνωσης οι κωφοί είναι σε θέση να αντλήσουν ορισμένες φωνολογικές πληροφορίες, άλλοι αμφισβητούν αυτή τη θέση και θεωρούν ότι δε μπορεί να είναι αληθής (Leybaert&Lechat, 2001).

Οι Stewart και Clarke (2003) αναφέρουν ότι στη διάρκεια της ομιλίας ένα άτομο παράγει ήχους που δεν είναι δυνατό να γίνουν εύκολα αντιληπτοί χωρίς την ακοή, συνεπώς η ανάγνωση των χειλών του ομιλητή δεν αρκεί ώστε το άτομο να αντλήσει φωνολογικές πληροφορίες. Εξάλλου, συνεχίζουν, ορισμένοι ήχοι δεν είναι ορατοί αφού παράγονται μέσω της χρήσης της γλώσσας και της τοποθέτησής της σε συγκεκριμένη θέση της στοματικής κοιλότητας. Στοιχεία, τέλος, όπως είναι ο επιτονισμός, η φώνηση, η ένταση και η ρινικότητα δεν μπορεί να γίνουν αντιληπτά μέσω της παρατήρησης.

2.4.2 Ο συλλαβισμός και το δακτυλικό αλφάβητο

Ο συλλαβισμός είναι μία ακόμη μέθοδος που μπορεί να συμβάλει στην άντληση φωνολογικών πληροφοριών μέσω της όρασης. Ο συλλαβισμός μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους: με την ομιλία, με τη χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου και με τη γραφή. Οι δύο τελευταίοι τρόποι μπορούν να δώσουν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα των φωνημάτων που περιέχονται στον προφορικό λόγο, αλλά και στο αντίστοιχο κείμενο. Ωστόσο, η έρευνα δεν έχει αποδείξει ότι ο συλλαβισμός μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση της ανάγνωσης από τα άτομα με απώλεια ακοής (Musselman, 2000· Stewart&Clarke, 2003).

2.4.3 Τα νοήματα

Ένα ζήτημα που απασχολεί έως και σήμερα την ερευνητική κοινότητα είναι αυτό που αφορά την πιθανή σχέση ανάμεσα στη νοηματική γλώσσα και την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται ότι κατακτάται από το παιδί κωφών γονέων κατά τον ίδιο τρόπο που ένα ακούον παιδί κατακτά τη μητρική του γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχει δυσκολία στην καλλιέργεια της ανάγνωσης, αφού η νοηματική γλώσσα στερείται γραπτής μορφής.

Αυτό έχει συνέπειες στην προσπάθεια του ατόμου να κατακτήσει αργότερα τον γραπτό λόγο, αφού δεν έχει μάθει να συνδέει την ομιλία με τη γραφή.

Κάθε νοηματική γλώσσα, συμπεριλαμβανομένης και της ΕΝΓ, είναι ένας κώδικας, ο οποίος χρησιμοποιείται για να μεταφέρει τον προφορικό λόγο. Η αντιστοιχία των νοημάτων με λέξεις, σε μία μορφή μετάφρασης, ενδεχομένως θα βοηθούσε το παιδί να αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση και να οδηγηθεί στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας. Σε κάθε περίπτωση, ιδανικός είναι ο συνδυασμός διάφορων μεθόδων, για παράδειγμα της νοηματικής γλώσσας, του δακτυλικού αλφαβήτου, της χειλεανάγνωσης και της ομιλίας, έτσι ώστε το κωφό άτομο να αποκτήσει την ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και να διαβάσει (Musselman, 2000).

2.5 Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι μία εξαιρετικά κρίσιμη διαδικασία για τη διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό το κωφό άτομο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται αυτά που διαβάζει και να κατανοεί τα επιφανειακά ή τα βαθύτερα νοήματα των κειμένων. Πρόκειται, όπως αναφέρεται από τον Πόρποδα (2002) για την αξιολόγηση μίας διαδικασίας εσωτερικής και υποκειμενικής, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί μόνο μέσα από τη μνημονική λειτουργία του ατόμου. Μάλιστα, η αναγνωστική κατανόηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μνημονική λειτουργία και είναι δύσκολος ο διαχωρισμός των δύο.

Οι μέθοδοι που έχουν προταθεί από την επιστημονική κοινότητα για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης λειτουργίας είναι πολλοί και αποσκοπούν στην εκτίμηση δύο βασικών στοιχείων: α) του τρόπου με τον οποίο ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τις σημασιολογικές πληροφορίες που ενυπάρχουν στο κείμενο και β) του βαθμού συσχέτισης των πληροφοριών αυτών με το ευρύτερο πλαίσιο των γνωστικών δομών. Οι Ekwall και Shanker (1983) κατέληξαν σε έξι βασικές κατηγορίες αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων, οι οποίες είναι: α) τα ομαδικά σταθμισμένα τεστ (groupstandardizedtests), β) τα ατομικά σταθμισμένα τεστ (individualstandardizedtests), γ) οι άτυποι αναγνωστικοί κατάλογοι (informalreadinginventories), δ) η διαδικασία ανάκλησης (recallprocedures), ε) η διαδικασία συμπλήρωσης των κενών (clozeprocedure) και στ) η διαδικασία ανάλυσης της σημασίας μίας

πρότασης από τη δομή της (deepstructure). Κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές επιλέγεται ανά περίπτωση, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κωφού ατόμου και τα στοιχεία που αναζητούνται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΑ ΚΩΦΑ ΑΤΟΜΑ

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι πιο δύσκολη για τα κωφά άτομα εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η γλωσσική ανάπτυξη τους δεν είναι πάντοτε ομοιογενής, αφού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο και το βαθμό της ακουστικής απώλειας. Το πρόβλημα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι συνήθως τα κωφά άτομα δεν έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν ενταχθούν στο σχολείο. Τα κωφά παιδιά ζουν και αναπτύσσονται σε ένα λιγότερο φυσικό περιβάλλον σε σχέση με αυτό στο οποίο αναπτύσσονται τα ακούοντα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποκτούν το ίδιο βαθμό εξοικείωσης με αυτή. Διαφορετική περίπτωση αποτελούν τα κωφά παιδιά που γεννιούνται σε οικογένειες κωφών, τα οποία αναπτύσσουν μόνο την ΕΝΓ με φυσικό τρόπο, ενώ στη συνέχεια μπορούν στη βάση αυτής να κατακτήσουν και την ανάγνωση και τη γραφή (Ogden, 1998). Η ερευνητική κοινότητα πλέον συμφωνεί σε γενικές γραμμές ότι τα κωφά παιδιά που γεννιούνται σε οικογένειες ακούοντων έχουν πιο μεγάλη καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη σε σχέση με αυτά που γεννιούνται σε οικογένειες κωφών (Λαμπροπούλου, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, η ανάγνωση είναι μία από τις πιο βασικές δεξιότητες που οι κωφοί χρειάζονται για να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία, αλλά και για να έχουν καλύτερη ποιότητα στη ζωή τους (Musselman, 2000· Marscharketal, 2002). Τα κωφά άτομα ήδη από την αρχή της ζωής τους δεν έχουν την δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην επικοινωνία κατά τον ίδιο τρόπο που συμβαίνει με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Ο ρόλος τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου είναι σημαντικός, καθώς μέσω αυτών είναι δυνατό να επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα στην ΕΝΓ και την ομιλούμενη γλώσσα, η οποία είναι απαραίτητο να κατακτηθεί έτσι ώστε το άτομο να κατακτήσει το γραμματισμό και να οδηγηθεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Marscharketal, 2002).

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι κωφοί αναφορικά με την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και ο συσχετισμός των δύο αυτών διαδικασιών.

3.1 Εκπαιδευτικές δυσκολίες

Η κώφωση από μόνη της, ακόμη και όταν είναι ολική, δεν έχει κάποια άμεση επίδραση στην ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει δεξιότητες γραμματισμού, αφού δεν επηρεάζει τις λειτουργίες που σχετίζονται με αυτές. Έτσι, ένα κωφό άτομο, παρά τα δεδομένα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει, στην πραγματικότητα είναι εξίσου ικανό με τον υπόλοιπο πληθυσμό να κατακτήσει μία γλώσσα, με δεδομένο ασφαλώς ότι δεν συνυπάρχουν άλλες αναπηρίες ή εκπαιδευτικές δυσκολίες. Ένα κωφό άτομο, λοιπόν, όταν έχει πρόσβαση σε μία γλώσσα, είτε αυτή είναι νοηματική είτε ομιλούμενη, μπορεί να την κατακτήσει (Moogres&Martin, 2006). Ωστόσο, για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο το άτομο να έλθει από νωρίς σε επαφή με την εκάστοτε γλώσσα, αλλά και να έχει ήδη γίνει, αν είναι δυνατό όσο πιο σύντομα, η διάγνωση της κώφωσης έτσι ώστε η εκπαίδευσή του να γίνει με τον κατάλληλο τρόπο και ανάλογα με το πρόβλημά του. Στις περιπτώσεις, πάντως, που το παιδί γεννιέται κωφό ή που αποκτά τη συγκεκριμένη αναπηρία πολύ νωρίς στη ζωή του, πριν αρχίσει να μαθαίνει να μιλά, τότε η δυσκολία στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη, σίγουρα δυσκολότερη και πιο απαιτητική από ότι θα ήταν εάν το πρόβλημα εμφανιζόταν αργότερα στη ζωή του (Roy, Shergold, Kyle, &Herman, 2015). Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει δείξει ότι το κενό μεταξύ των κωφών και των ακουόντων παιδιών τείνει να μεγαλώνει και να γίνεται πιο εμφανές με την πάροδο του χρόνου (Kyle&Harris, 2010· 2011).

Οι εκπαιδευτικές δυσκολίες που οι κωφοί παρουσιάζουν στην ανάγνωση και τη γραφή, και γενικότερα σε οτιδήποτε έχει να κάνει με την γλωσσική ανάπτυξη είναι αρκετές και μάλλον αναμενόμενες εάν αναλογιστεί κανείς ότι τους λείπει ένα βασικό στοιχείο για την ανάπτυξή της: η ακοή. Εξαιτίας αυτού, η αναγνωστική ικανότητα των κωφών παιδιών είναι μειωμένη σε σχέση με αυτή των ακουόντων συνομηλίκων τους και, ακόμη και όταν αποφοιτούν από το σχολείο, συχνά δεν έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα αυτή. Τα άτομα με απώλεια ακοής είναι κατά κανόνα λιγότερο ικανοί αναγνώστες σε σχέση με τα ακούοντα άτομα και η πρόδοός τους είναι πιο αργή σε σύγκριση με αυτά (Charlesworth, Charlesworth, Raban&Rickards, 2006). Αυτό είναι μία πραγματικότητα που έχει επισημανθεί από μία σειρά από μελέτες και έρευνες που διεξήχθησαν σε διάφορες περιοχές του κόσμου (Miller, 2005· Torres&Santana, 2005· Wautersetal, 2006).

Τόσο γενικότερα, όσο και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση της Ελλάδας, τα περισσότερα κωφά παιδιά δεν έχουν τακτική επαφή με την ελληνική γλώσσα και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μην έχουν εξοικειωθεί καθόλου μαζί της έως τη στιγμή που ξεκινούν την εκπαίδευσή τους. Αυτό σημαίνει ότι συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εκπαίδευσή τους, αφού όψεις του αντικειμένου της γλώσσας που για τα ακούοντα παιδιά είναι γνωστές ή αυτονόητες, για τα κωφά μπορεί να είναι παντελώς άγνωστες και δυσνόητες. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό δεν οφείλεται στην ίδια την πάθηση, αλλά στο γεγονός ότι η εκπαίδευσή τους δεν ξεκίνησε έγκαιρα. Δεν λείπουν οι περιπτώσεις ακόμη και κωφών ενηλίκων οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να λάβουν την απαιτούμενη εκπαίδευση έτσι ώστε να κατορθώσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να φτάσουν στην καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής. Παρά το γεγονός ότι ποτέ δεν είναι αργά για ένα άτομο να ξεκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, σίγουρα με την πάροδο των ετών οι δυνατότητες αφομοίωσης της νέας γλώσσας μειώνονται, ιδιαίτερα στην περίπτωση ενός ατόμου που δεν έχει εκπαιδευτεί από νωρίς στις δεξιότητες μάθησης και δεν γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επωφεληθεί από τη συμμετοχή του στην εκπαίδευση.

3.1 1 Ανάγνωση

Ο τομέας της ανάγνωσης έχει συγκεντρώσει τα βλέμματα των ερευνητών και είναι ίσως το πεδίο στο οποίο έχουν επικεντρωθεί οι περισσότερες μελέτες με εξαίρεση ενδεχομένως το πεδίο της προφορικής επικοινωνίας μέσω της νοηματικής γλώσσας. Σίγουρα έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα περισσότερο από τον τομέα της γραφής. Η βασική διαφορά που εντοπίζουν οι ερευνητές μεταξύ των κωφών και των ακουόντων ατόμων βρίσκεται στο ότι το σημείο εκκίνησης των δύο μερών κατά την έναρξη του νηπιαγωγείου όπου σταδιακά μπορεί να ξεκινήσει η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι εντελώς διαφορετικό. Το ακούον παιδί ξεκινά τη σχολική του ζωή έχοντας ήδη γνώσεις στη φωνολογία, το μορφολογία, το συντακτικό, το λεξιλόγιο αλλά και την πραγματολογία της γλώσσας που διδάσκεται. Τις γνώσεις αυτές τις έχει αποκτήσει μαθαίνοντας φυσικά τη γλώσσα στο περιβάλλον όπου αναπτύσσεται, από τους γονείς του και τους υπόλοιπους ανθρώπους, ενηλίκους ή μη με τους οποίους συναναστρέφεται. Αντιθέτως, το κωφό παιδί προσέρχεται στη σχολική αίθουσα με τελείως διαφορετικό υπόβαθρο, με πολύ χαμηλότερο επίπεδο στην

ομιλούμενη γλώσσα ή και με παντελή άγνοιά της. Έτσι, μπορεί να δυσκολευτεί αρκετά στην κατάκτηση ακόμη και των βασικών εννοιών της γλώσσας και να αντιμετωπίσει περισσότερα προβλήματα κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. (Moores&Martin, 2006).

Στον τομέα της ανάγνωσης, οι κωφοί μπορεί να παρουσιάσουν, σύμφωνα με τους Luckner και Handley (2008), μία σειρά από συμπεριφορές που συνοψίζονται στα ακόλουθα: καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από τους συνομηλικούς τους στην προσπάθεια να αναγνωρίσουν τις λέξεις, έχουν αργό ρυθμό ανάγνωσης και περιορισμένο λεξιλόγιο, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τη σύνταξη μίας πρότασης ή και συνολικά το κείμενο, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τη μεταφορική γλώσσα, δεν έχουν γνώσεις αναφορικά με θέματα κοινού ενδιαφέροντος ή της επικαιρότητας, δεν αναγνωρίζουν τα διάφορακειμενικά είδη, δεν αναγνωρίζουν τη δομή και την οργάνωση ενός κειμένου, έχουν περιορισμένο αριθμό στρατηγικών κατανόησης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, δεν έχουν αρκετά κίνητρα για μάθηση και ανάπτυξη και τέλος, τείνουν να αποφεύγουν την ανάγνωση όταν αυτό είναι δυνατό. Επιπρόσθετα, δυσκολίες αντιμετωπίζουν στη διάκριση της παθητικής από την ενεργητική φωνή και συχνά συγχέουν τα ρήματα των δύο κατηγοριών με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το νόημα αυτού που διαβάζουν (Moores&Martin, 2006).

Η αναγνωστική κατανόηση προέρχεται από το συνδυασμό των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης λέξεων και της ακουστικής κατανόησης. Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση είναι δυνατό να αποτύχει εξαιτίας αδυναμίας σε έναν ή και τους δύο προαναφερθέντες τομείς. Τα κωφά παιδιά κατά κανόνα παρουσιάζουν δυσκολίες και στους δύο τομείς της αναγνωστικής διαδικασίας (Kyle&Cain, 2015). Το αναγνωστικό προφίλ των κωφών ατόμων μπορεί συχνά να συγκριθεί με το προφίλ ακουόντων ατόμων, τα οποία δείχνουν να έχουν χαμηλό επίπεδο κατανόησης, και το επίπεδο των οποίων υπολείπεται αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων (Cain&Oakhill, 2006). Ωστόσο, στην περίπτωση των κωφών ατόμων, οι δυσκολίες δεν περιορίζονται απλώς και μόνο στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης. Μία σημαντική ερώτηση που καλούνται να απαντήσουν οι ερευνητές είναι εάν και σε ποιο βαθμό τα κωφά παιδιά αναπτύσσουν την αναγνωστική τους κατανόηση στο επίπεδο που τους επιτρέπεται από το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας.

Αυτό που έχει παρατηρηθεί από τις όχι πολλές μελέτες που έχουν εκπονηθεί για το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι ότι οι περισσότεροι σημαντικές καθυστερήσεις

παρουσιάζονται στο κομμάτι που αφορά στην αναγνωστική κατανόηση. Εξάλλου, οι καθυστερήσεις στην αναγνωστική κατανόηση δεν απορρέουν αποκλειστικά και μόνο από την αδυναμία αναγνώρισης μέσω της οπτικής οδού των λέξεων που αποτυπώνονται στο χαρτί, αλλά και από άλλους παράγοντες. Ένα ακόμη σημείο που καθιστά πιο δύσκολη την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με το αν και σε ποιο βαθμό η αναγνωστική κατανόηση των κωφών ατόμων συνάδει με τις αναγνωστικές τους ικανότητες είναι το γεγονός ότι μεταξύ του πληθυσμού των κωφών παρατηρείται σημαντικός βαθμός ανομοιογένειας αναφορικά τόσο με τα φυσικά χαρακτηριστικά τους όσο και με το επίπεδο των ικανοτήτων τους κι αυτό καθιστά εξαιρετικά πιο δύσκολη τη μελέτη του ζητήματος αυτού (Kyle&Cain, 2015).

Αν και πολλές από τις μελέτες που έχουν εκπονηθεί για το συγκεκριμένο ζήτημα αφορούν σε κωφά παιδιά, ορισμένοι ερευνητές εστιάζουν στις αντίστοιχες ικανότητες των κωφών ενηλίκων. Όπως έχει φανεί από σχετική μελέτη των Doran και Anderson (2003), οι κωφοί ενήλικες είναι δυνατό να προχωρήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα με τα πορίσματα που έχουν διαμορφώσει από τη διαδικασία κατανόησης των κειμένων, ωστόσο το επίπεδό τους ήταν σαφώς κατώτερο από το αντίστοιχο των ακουόντων ενηλίκων που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα.

Ένα σημαντικό στοιχείο που έχει επισημανθεί από πολλές έρευνες είναι η σύνδεση της αναγνωστικής κατανόησης με το εύρος του λεξιλογίου του ατόμου. Στην περίπτωση των κωφών παιδιών, που έχουν αποκτήσει τη συγκεκριμένη αναπηρία νωρίς, κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους, το πρόβλημα αυτό είναι περισσότερο εμφανές. Ο λόγος είναι εύκολα κατανοητός εάν αναλογιστεί κανείς ότι κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής τους η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους ήταν ελλιπής και αυτό δεν τα βοήθησε στην ανάπτυξη εκτενούς λεξιλογίου. Η επίδραση αυτού του παράγοντα είναι εμφανής στην πορεία της ζωής των παιδιών αυτών. Ένα ακόμη στοιχείο είναι ότι η γνώση του λεξιλογίου τόσο στα κωφά παιδιά όσο και στους κωφούς ενήλικες παρουσιάζει διαφορές στην συνέπεια και την οργάνωση σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά και ενηλίκους της ίδιας ηλικίας (Marscharketal, 2002).

Όπως προαναφέρθηκε, τα κωφά άτομα δεν έχουν όλα τον ίδιο βαθμό προβλήματος και τα ίδια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξή τους στον τομέα της ανάγνωσης είναι εξίσου ανομοιογενής και εξαρτάται από τους

παράγοντες που συνθέτουν την κάθε περίπτωση. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι ένας προγνωστικός παράγοντας για την ικανότητα του ατόμου να διαβάσει (Nelson&Crumpton, 2015). Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι και η δυνατότητα του ατόμου να αντιληφθεί την έννοια της ορθογραφίας που θεωρείται ότι αποτελεί θεμελιώδη ικανότητα του ατόμου, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα ανάγνωσης (Miller, 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, τα άτομα που έχουν πρόβλημα κώφωσης θεωρείται ότι θα αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης κι αυτό γιατί δεν έχουν την προγενέστερη γνώση και τις δεξιότητες που για τα ακούοντα παιδιά αποκτώνται με τρόπο φυσικό με αφετηρία ήδη τη στιγμή της γέννησης, ακούγοντας την ομιλούμενη γλώσσα στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν και εξελίσσονται.

Υπάρχει σε εξέλιξη μία συζήτηση αναφορικά με το αν η ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων στα κωφά παιδιά είναι απαραίτητες ή έστω σημαντικές αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Kyle, Campbell&MacSweeney, 2016). Μία σχετικά πρόσφατη έρευνα των Meyberry, delGiudice και Lieberman (2011), όπου συνδυάστηκαν τα αποτελέσματα 25 παλαιότερων ερευνών σχετικά με τη σχέση που συνδέει την ανάγνωση και τη φωνολογική επεξεργασία και επίγνωση των κωφών ατόμων, παιδιών και ενηλίκων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δε υπάρχει επαρκής τεκμηρίωση για το ότι τα κωφά άτομα χρησιμοποιούν τις φωνολογικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάγνωσης.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η φωνολογική δόμηση δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των φυσικών γλωσσών, αλλά συναντάται και στις νοηματικές γλώσσες, αν και σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιούνται διαφορετικές παράμετροι (Kyle et al, 2011). Η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων ενός κωφού ατόμου μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων, όπως είναι για παράδειγμα η αναπαράστασή τους υπό τη μορφή εικόνων.

Η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας, της ΕΝΓ για την περίπτωση της Ελλάδας μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις δυνατότητες των κωφών ατόμων να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η νοηματική γλώσσα, αν και δεν εκφέρεται με την ομιλία, αλλά με το σχηματισμό νοημάτων, εξακολουθεί να είναι μία γλώσσα, να έχει δομή και ένα είδος σύνταξης, να διέπεται από παρόμοια λογική

με αυτή που διέπει τις φυσικές γλώσσες και κυρίως να έχει τον ίδιο σκοπό: την επικοινωνία με τους άλλους. Έτσι, η εξοικείωση με την νοηματική γλώσσα μπορεί να επιδράσει θετικά στην ικανότητα των κωφών να προσεγγίσουν και μία άλλη, φυσική αυτή τη φορά γλώσσα και να διαβάσουν τα κείμενά της. Ακόμη και αν οι διαφορές μεταξύ των δύο είναι μεγάλες, το γεγονός ότι έχουν ήδη εξοικειωθεί με τη διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να έχει εξαιρετικά θετικά οφέλη για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας.

3.1.2 Γραφή

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί και είχαν ως στόχο τη σύγκριση των γραπτών κωφών και ακουόντων μαθητών και σπουδαστών έφεραν στο προσκήνιο σημαντικές πληροφορίες. Όπως διαπίστωσαν οι ερευνητές, πράγματι υπήρχε μία διαφορά στο επίπεδο των γραμματικών και συντακτικών χαρακτηριστικών όπου οι κωφοί φάνηκαν να έχουν μειονέκτημα. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι τα γραπτά τους είχαν καλύτερη δομή και ήταν πιο άρτια οργανωμένα σε σχέση με αυτά των ακουόντων συμμαθητών τους. (Albertini, Marschark&Kincheloe, 2015). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες, οι κωφοί τείνουν στο γραπτό λόγο να συντάσσουν πιο σύντομες και απλές προτάσεις, να χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα και ρήματα, αλλά λιγότερα επιρρήματα, βοηθητικά ρήματα και συνδέσμους σε σχέση με τα ακούοντα παιδιά (Heider&Heider, 1940· Marks&Stuckless, 1966· Templin, 1950 όπως αναφέρεται στο Albertinietal, 2015).

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο, είναι πως η παραγωγή γραπτού λόγου συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των ατόμων να συνθέσουν προφορικό λόγο. Στην περίπτωση που έχουν αυτή τη δυνατότητα, φαίνεται ότι ενισχύεται η ποιότητα και η ορθότητα του γραπτού λόγου που παράγουν. Το ίδιο ισχύει και για την παραγωγή λόγου στη νοηματική γλώσσα. Οι κωφοί που έχουν τη δυνατότητα να δομήσουν τη σκέψη τους και να την εκφράσουν μέσω της νοηματικής γλώσσας, είναι σε θέση να εκφραστούν πιο ολοκληρωμένα μέσω του γραπτού λόγου (Albertinietal, 2015). Ωστόσο, συχνά από τα γραπτά τους απουσιάζει η συνοχή σε βαθμό μεγαλύτερο από ότι σε αυτά των ακουόντων συμμαθητών τους. Μάλιστα, πολλές φορές το επίπεδό τους σε αυτό τον τομέα αντιστοιχεί σε επίπεδο μικρότερων σε ηλικία μαθητών και σπουδαστών (Arfe&Boscolo, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές επιλέγουν τα στοιχεία που θα αξιολογήσουν σε κάθε έρευνα, όπως επισημαίνεται από τους Albertinietal (2015) επηρεάζει σε κάποιο βαθμό και το τελικό αποτέλεσμα της εκάστοτε έρευνας. Έτσι, οι παλαιότερες έρευνες συνήθως έδιναν σημασία σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της γραφής, τα οποία συνδέονται με τη χρήση συγκεκριμένων μερών του λόγου και δομικών χαρακτηριστικών. Με βάση αυτή την προσέγγιση οι ερευνητές έτειναν να θεωρούν ότι οι κωφοί δεν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν το γραπτό τους λόγο στο βαθμό που θα το έκαναν οι ακούοντες συνομήλικοί τους, αλλά αντίθετα έμεναν αρκετά πίσω. Ωστόσο, στην πορεία των χρόνων νεότερες μελέτες που επικεντρώθηκαν σε στοιχεία όπως η σημασιολογία και η ρητορική, οι ερευνητές οδηγήθηκαν και σε άλλα συμπεράσματα, όπως για παράδειγμα στην αδυναμία χρήσης συνώνυμων λέξεων, αλλά και στην τάση για λιγότερη επεξεργασία του κειμένου τους (Yoshinaga – Itano, Snyder&Mayberry, 1996 όπως αναφέρεται στο Albertinietal, 2015).

Η σύνδεση της ικανότητας των κωφών να γράφουν με την επίδοσή τους στη νοηματική γλώσσα είναι αποδεκτή από πολλούς ερευνητές που επισημαίνουν τα οφέλη της έγκαιρης έκθεσης του κωφού παιδιού στη νοηματική γλώσσα που μπορεί σε κάποιο βαθμό να το προετοιμάσει και για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην ομιλούμενη γλώσσα της περιοχής του. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται από τους Andrew, Hoshoolley και Joannisse (2014), όσο πιο ικανός χρήστης της νοηματικής γλώσσας είναι ένας κωφός τόσο καλύτερα μπορεί να κατανοήσει τη γλώσσα, την αγγλική γλώσσα στη συγκεκριμένη περίπτωση, τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου όσο και σε επίπεδο συντακτικού. Η μελέτη αυτή δεν είναι η πρώτη που κάνει λόγο για αυτή την αναλογία, αφού και άλλες μελέτες στο παρελθόν είχαν καταλήξει στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα (Meyberry, delGiudice&Lieberman, 2011· Strong&Prinz, 1997).

Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός των κωφών δεν αποτελείται αποκλειστικά και μόνο από παιδιά, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ορισμένες μελέτες εστιάζουν όχι μόνο στους νεότερους σε ηλικία κωφούς, αλλά και σε αυτούς που έχουν περάσει στην ενήλικη ζωή. Ασφαλώς, όπως συμβαίνει και με τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, όσο νωρίτερα κάποιος ξεκινήσει την εκμάθησή τους τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να τα κατακτήσει με ευκολία. Ωστόσο, οι ενήλικοι κωφοί δεν αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν τη δυνατότητα και αυτοί να κατακτήσουν τη γραφή στη γλώσσα που ομιλείται στο περιβάλλον τους έπειτα από τη σχετική εκπαίδευση. Και στην περίπτωση των ενηλίκων, η εξοικείωση με τη νοηματική γλώσσα μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα που θα έχει η

εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ενήλικοι κωφοί που ήδη μπορούν να συνεννοούνται στη νοηματική γλώσσα μπορούν να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή (Chamberlain&Mayberry, 2008).

3.2 Συσχετισμός ανάπτυξης ανάγνωσης και γραφής

Οι ερευνητές τονίζουν ότι υπάρχει μία στενή σχέση που συνδέει την ανάγνωση με τη γραφή, ιδιαίτερα όσον αφορά τη λειτουργία τους και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται. Οι δύο αυτές δεξιότητες, συνδέονται με τη διαδικασία της διασαφήνισης ενός νοήματος μέσα από ένα γραπτό κείμενο. Παράλληλα, οι νοητικές διεργασίες που συνοδεύουν την ανάγνωση και τη γραφή είναι παρόμοιες. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι επίσης να σημειωθεί ότι κατά κανόνα οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής ενός ατόμου είναι συνήθως στο ίδιο επίπεδο κι αυτό γιατί πρόκειται για διαδικασίες που αλληλοενισχύονται. Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά, κωφά ή μη, συνήθως μεταφέρουν στρατηγικές από τη μία διαδικασία στην άλλη, δηλαδή από την ανάγνωση στη γραφή και το αντίθετο κι αυτό συμβάλλει στην ισότιμη ανάπτυξή τους (Dobson, 1989· Shanahan, 1980).

Η σχέση που συνδέει τη γραφή με την ανάγνωση έχει περιγραφεί από τους ερευνητές ως παρόμοια με αυτή που συνδέει το να ακούει και το να ομιλεί κανείς μία γλώσσα. Η ομιλία αναπτύσσεται με τρόπο περισσότερο φυσικό. Αυτό, ωστόσο, συμβαίνει όχι μόνο για τις φυσικές γλώσσες, αλλά και για την περίπτωση των νοηματικών γλωσσών, όταν ένα παιδί εκτίθεται από πολύ μικρή ηλικία στο περιβάλλον όπου αυτές ομιλούνται. Εξάλλου, και το να εκφράζεται κανείς με νοήματα μπορεί κανείς να πει ότι είναι ικανότητα που μπορεί να αποκτηθεί με εξίσου φυσικό τρόπο. Δεν ισχύει πάντως το ίδιο και για τη γραφή μίας γλώσσας, η οποία δεν αποκτάται φυσικά, αλλά έπειτα από συνειδητή προσπάθεια του ατόμου (Moore&Martin, 2006).

Σύμφωνα με τους Tierney και Pearson (1983), οι διαδικασίες της γραφής και της ανάγνωσης ταυτίζονται σε ορισμένες σημαντικές διαδικασίες, οι οποίες είναι οι εξής: α) και στις δύο περιπτώσεις ο συγγραφέας ή ο αναγνώστης θέτει στόχους πριν την έναρξη της διαδικασίας, β) και στην ανάγνωση και στη γραφή υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες σύνταξης που θα πρέπει να ακολουθούνται, γ) υπάρχει ταύτιση στην έννοια της ευθυγράμμισης, δηλαδή στον εντοπισμό του ρόλου του καθενός σε σχέση με το κείμενο, δ)

και οι συγγραφείς και οι αναγνώστες καλούνται να αναθεωρήσουν έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας ή και κατά τη διάρκεια αυτής και ε) ο έλεγχος ή η επιμέλεια είναι το εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν εξ αρχής τεθεί.

Παρά το γεγονός ότι έχει ήδη επισημανθεί η σύνδεση της ανάγνωσης και της γραφής, έως και σήμερα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης. Αυτό έχει παρατηρηθεί σε πολλές σχολικές τάξεις, όπως επισημαίνουν οι Moores και Martin (2006). Επιπρόσθετα, τόσο η εκμάθηση της ανάγνωσης όσο και αυτή της γραφής μπορεί να γίνει με μεγαλύτερη ευκολία όταν το άτομο ήδη μπορεί να μιλήσει μία γλώσσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών, χρειάστηκε να περάσουν αρκετά χρόνια πριν αποκτήσει μία αρκετά σαφή και ρεαλιστική αντίληψη αναφορικά με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Λαμπροπούλου, 1999). Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση των κωφών και στην Ελλάδα έχει αρχίσει να μπαίνει σε μία πορεία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις αυτής της ομάδας εκπαιδευομένων και να αξιοποιούνται οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τη μεθοδολογία και τις πρακτικές που προτείνονται από την ερευνητική κοινότητα. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 σταδιακά άρχισε να διαμορφώνεται μία τάση για ένταξη των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία, μαζί με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Η τάση αυτή εξακολουθεί μέχρι και τη σύγχρονη εποχή να ισχύει.

Αναφορικά με τα μοντέλα ένταξης των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία, τα πιο συνηθισμένα είναι τα ακόλουθα:

α) η τοποθέτησή τους σε μία τάξη όπου φοιτούν ακούοντες μαθητές. Παράλληλα, ωστόσο, παρακολουθείται και από μία ειδική παιδαγωγό που μπορεί να επισκέπτεται το σχολείο ανά τακτά χρονικά διαστήματα και να ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία βοηθώντας το να πετύχει τους στόχους του στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης και της καλλιέργειας της ομιλίας.

β) η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε γενική τάξη και παράλληλα η στήριξή του μέσα από τη συμμετοχή του σε ειδική τάξη, όπου διδάσκει ειδικός παιδαγωγός. Μέσα από την τάξη αυτή το παιδί λαμβάνει την πρόσθετη στήριξη που χρειάζεται για την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων και για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων στις οποίες υπολείπεται των συμμαθητών του.

γ) η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ειδική τάξη κωφών, η οποία ωστόσο βρίσκεται εντός του γενικού σχολείου. Η διδασκαλία στην τάξη αυτή γίνεται από ειδικό παιδαγωγό. Η φοίτηση είναι συνεχής, ενώ υπάρχουν και κοινές δραστηριότητες και ορισμένα κοινά μαθήματα με τα παιδιά που φοιτούν στις τάξεις των ακούοντων.

δ) η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακουόντων με παράλληλη παροχή διερμηνέα της ΕΝΓ, ο οποίος θα προσφέρει μονίμως τις υπηρεσίες του στη συγκεκριμένη τάξη για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας.

4.1 Ο ρόλος του σχολείου

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατηγορία στην οποία εντάσσονται και οι κωφοί, όπως περιγράφεται στον Νόμο 2817/2000 για την ειδική εκπαίδευση, ανάλογα με τη σοβαρότητα της περίπτωσης τους, μπορεί να φοιτούν στη γενική σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής ή όταν αυτό δεν είναι εφικτό, σε ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα τμήματα ένταξης εντός των γενικών σχολείων. Στις περιπτώσεις, ωστόσο, που δεν είναι εφικτή η ένταξη των μαθητών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τότε αυτοί μπορεί να φοιτήσουν είτε σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, είτε σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων ή σε εξαιρετικές περιπτώσεις, στο σπίτι του παιδιού με ή χωρίς την υποβοήθηση από ειδικό σύστημα τηλε – εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, 2004).

Το σχολείο καλείται να εντοπίσει ποιες είναι οι αποτελεσματικές πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας από τους κωφούς μαθητές και στη βελτίωση της επίδοσής τους σε αυτή. Είναι σημαντικό να δημιουργούνται στους μαθητές κίνητρα για την εκμάθηση της γλώσσας αυτής σε συνδυασμό με την νοηματική, η οποία θεωρείται πως είναι η πρώτη ή η φυσική γλώσσα των μαθητών αυτών. Η υποστήριξη της φυσικής γλώσσας των κωφών μαθητών, η καλλιέργεια των θετικών κινήτρων και η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα είναι σημαντικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση και της ομιλούμενης γλώσσας από τον μαθητή (Λαμπροπούλου, 2004).

4.2 Αναλυτικά προγράμματα

Έπειτα από τη διαμόρφωση των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) από το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2002, άρχισε ο σχεδιασμός που αφορούσε στον καθορισμό των βασικών αρχών της ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίες ήταν σύμφωνες με το Εθνικό και Κοινοτικό νομοθετικό πλαίσιο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι οι ακόλουθες: α) ισότιμη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δομές, β) υποστήριξη για δημιουργία των προϋποθέσεων για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, γ) διασφάλιση ενός περιβάλλοντος με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς, δ) πρόσβαση στη συμμετοχική εκπαίδευση, ε) σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, όπου συμπεριλαμβάνονται και τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα, στ) εφαρμογή των διεθνών κανόνων και οδηγιών αναφορικά με τα ζητήματα της εκπαίδευσης και της ισότιμης πρόσβασης σε αυτή (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2002).

Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της διαθεματικότητας όσον αφορά την προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, τόσο για τη γενική εκπαίδευση όσο και για την ειδική. Η προσέγγιση αυτή έχει μία σειρά από οφέλη καθώς πρώτον ενισχύει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, τη δημιουργικότητα και την βιωματική μάθηση, δεύτερον, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει γεγονότα επίκαιρα και ενδιαφέροντα για τις ανάγκες της διδασκαλίας κινητοποιώντας έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών, τρίτον, ενισχύει τις λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στους στόχους, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση, τέταρτον, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιλέξει ο ίδιος τις κατάλληλες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας που ταιριάζουν στην κάθε περίπτωση και πέμπτον, ευνοεί την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών για τις ανάγκες της σχολικής τάξης (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303/2003).

Η πρόσβαση των κωφών παιδιών στα αναλυτικά προγράμματα είναι μία σημαντική πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας των δυσκολιών που προκύπτουν από το πρόβλημα της κώφωσης (Marsharketal, 2002). Αν και γενικώς θεωρείται ότι τα αναλυτικά προγράμματα απευθύνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών της σχολικής ηλικίας, ωστόσο για την περίπτωση των κωφών, αυτό δεν είναι απόλυτο. Αντίθετα, τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα έχουν ισχύ σε ευρύτερες κατηγορίες πληθυσμού, όπου περιλαμβάνονται οι κωφοί και οι βαρήκοι μαθητές των ειδικών σχολείων όπου φοιτούν κωφοί και βαρήκοι, οι κωφοί και βαρήκοι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, οι κωφοί και βαρήκοι ενήλικοι μαθητές, οι οποίοι εντάσσονται είτε ατομικά είτε σε ολιγομελείς ομάδες σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και οι ενήλικοι κωφοί και βαρήκοι οι οποίοι φοιτούν σε νυχτερινά σχολεία ή

σε ειδικά προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα αναλυτικά προγράμματα για κωφούς μαθητές δεν απευθύνονται αποκλειστικά και μόνο σε παιδιά, αλλά και σε ενηλίκους που επιλέγουν να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους μέσα από την ένταξή τους σε εκπαιδευτικές δομές.

4.3 Εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής σε ενηλίκους κωφούς

Η περίπτωση των ενηλίκων κωφών είναι σε κάποιο βαθμό διαφορετική σε σχέση με αυτή των παιδιών κι αυτό απορρέει από τη διαφορετική ηλικία τους, η οποία καθιστά περισσότερο δύσκολη τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την ικανότητά τους να αφομοιώνουν τη νέα γνώση που τους παρέχεται. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι κάποιοι εξ αυτών δεν είχαν στο παρελθόν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν στην ανάγνωση και τη γραφή συνιστά μία ακόμη δυσκολία που πρέπει να ξεπεραστεί έτσι ώστε να φτάσουν στο στόχο τους. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι ενήλικοι κωφοί δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Μεταξύ τους υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, άνθρωποι που μπορεί για πρώτη φορά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και άλλοι που στο παρελθόν ενδέχεται να είχαν και άλλες παρόμοιες ευκαιρίες. Η τελευταία αυτή περίπτωση είναι αρκετά συχνή και μπορεί να αφορά και ενηλίκους που έχουν αποφοιτήσει από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου εντάχθηκαν, χωρίς ωστόσο να έχουν κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες (Mooges&Sweet, 1990).

Όπως συμβαίνει με τα παιδιά, έτσι και στους ενηλίκους υπάρχουν διάφοροι προγνωστικοί παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την προσπάθεια εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επίγνωση, είναι ένας παράγοντας που στην περίπτωση των ενηλίκων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι κωφοί οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση είναι πιο δύσκολο να κατακτήσουν την ανάγνωση, τουλάχιστον σε υψηλό επίπεδο (Dominguez&Alegria, 2010) συγκριτικά με τους ενηλίκους κωφούς που έχουν φωνολογική επίγνωση. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στους ενηλίκους κωφούς, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να επιλέξουν τις κατάλληλες μεθόδους που μπορεί να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για την κάθε περίπτωση.

Εξίσου σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι συχνά οι ενήλικοι κωφοί φαίνεται να έχουν διαφορετικές ικανότητες από τα κωφά παιδιά όπως επισημαίνεται από τους vanHoogmoed, Knoors, Schreuder και Verhoeven (2013), οι ενήλικοι κωφοί πολλές φορές έχουν καλύτερες επιδόσεις σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, αν και οι αντιδράσεις τους όταν χρειάζεται να προβούν σε κάποια αναγνωστική δραστηριότητα είναι γενικώς πιο αργές. Η ενθάρρυνση και η παροχή περισσότερου χρόνου προς τους ενήλικους κωφούς είναι παράμετροι που μπορεί να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να τους δώσουν το κίνητρο που χρειάζονται ώστε να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις σε αυτά τα αντικείμενα.

Οι ενήλικοι κωφοί, είτε έχουν προηγούμενες γνώσεις είτε όχι, είναι σημαντικό να μπορούν να ενταχθούν στην εκπαίδευση μέσω του συστήματος της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να θέσουν εκπαιδευτικούς στόχους και να τους πετύχουν. Η εκμάθηση ακόμη και των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής μπορεί να είναι πολύτιμη γι' αυτούς. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς τις δυσκολίες που ένας άνθρωπος που δε μπορεί να διαβάσει τη γλώσσα του τόπου όπου ζει μπορεί να αντιμετωπίσει στις καθημερινές του δραστηριότητες και ασχολίες. Ο ενήλικος που για οποιοδήποτε λόγο δεν μπορεί να διαβάσει, είναι αυτομάτως αποκλεισμένος από μία σειρά από κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά και από ασχολίες που είναι αναγκασμένος να φέρει εις πέρας στα πλαίσια της αυτοεξυπηρέτησής του. Η εκμάθηση της ανάγνωσης μπορεί κυριολεκτικά να μεταμορφώσει την καθημερινότητά του αφού θα είναι σε θέση πλέον να φέρει εις πέρας δραστηριότητες απλές, που όμως του δημιουργούσαν άγχος και δυσφορία.

4.4 Προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για παιδιά και ενήλικους

Η εκπαίδευση των κωφών στην ανάγνωση και τη γραφή είναι, όπως ήδη έχει γίνει αντιληπτό, μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς οι δυσκολίες είναι μεγάλες και συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα μέσα που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο. Ωστόσο, η συνεχιζόμενη έρευνα στο συγκεκριμένο τομέα έχει αποδώσει καρπούς και πλέον η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αποκομίσει σημαντικές γνώσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας που μπορεί να έχουν καλύτερα

αποτελέσματα στην περίπτωση των παιδιών και ενηλίκων με πρόβλημα κώφωσης. Αν και δεν συμφωνούν όλοι οι ερευνητές αναφορικά με τις προτεινόμενες μεθόδους, εντούτοις υπάρχουν συγκεκριμένα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα οποία υπάρχει ταύτιση απόψεων.

Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τη γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων με κώφωση σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής έχει η όσο το δυνατό πιο έγκαιρη εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας (Mayberry, 1993). Η νοηματική γλώσσα, αν και αρκετά διαφορετική σε σχέση με την ομιλούμενη, μπορεί να εκπαιδεύσει το άτομο στην επικοινωνία και να του διδάξει τους βασικούς της κανόνες. Έτσι, η εξοικείωση με αυτή τη μορφή επικοινωνίας μπορεί στη συνέχεια να αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη και για την εκμάθηση κάποιας φυσικής γλώσσας. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές δίνουν έμφαση και στην ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης από κωφούς εκπαιδευτικούς προς κωφούς μαθητές. Οι λόγοι που υπαγορεύουν αυτή την αναγκαιότητα είναι πολλοί και εστιάζουν, σύμφωνα με τους Shantie και Hoffmeister (2000) στο γεγονός ότι οι κωφοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να επικοινωνήσουν επαρκώς στη νοηματική γλώσσα και συνεπώς μέσω αυτής να καταστήσουν περισσότερο κατανοητά τα όσα διαδραματίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κωφοί ή τα ακούοντα παιδιά κωφών ενηλίκων είναι οι ιδανικοί εκπαιδευτικοί για κωφά παιδιά, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, αν και η εκμάθηση της φυσικής γλώσσας δε μπορεί να καταστεί δυνατή χωρίς την παρουσία και κάποιου ακούοντα ομιλητή της, ο οποίος ωστόσο να είναι σε θέση να χειριστεί επαρκώς και την νοηματική γλώσσα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες από τις καλές πρακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση των κωφών, παιδιών και ενηλίκων.

4.4.1 Η δίγλωσση εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι μία πρακτική η οποία, αν και ξεκίνησε από τη γενική εκπαίδευση στα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την επίσημη ομιλούμενη, στη συνέχεια επεκτάθηκε η αξιοποίηση των αρχών της και στην εκπαίδευση των κωφών. Ωστόσο, δεν αποτελούσε πάντοτε προτεραιότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε παλαιότερες εποχές

οι κωφοί μαθητές καλούνταν να ενταχθούν σε γενικές τάξεις και να παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα που παρακολουθούσαν οι ακούοντες συμμαθητές τους χωρίς να έχουν την επιλογή της αξιοποίησης της νοηματικής γλώσσας. Αντίθετα, έπρεπε να εξασκηθούν και να τελειοποιήσουν τη μέθοδο της χειλεανάγνωσης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο δεν ενθαρρύνονταν τα παιδιά να μάθουν τη νοηματική γλώσσα κι αυτό δεν τα διευκόλυνε και στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφού διατηρούσαν την αδυναμία να κατανοήσουν πλήρως τη διδακτέα ύλη (Surianetal, 2010).

Σήμερα, ωστόσο, η αξιοποίηση της νοηματικής γλώσσας για την περίπτωση των κωφών παιδιών που φοιτούν στα γενικά σχολεία είναι, σύμφωνα με την έρευνα, επιβεβλημένη, αφού διευκολύνει τη φοίτησή τους, ενισχύει την ικανότητα επικοινωνίας και συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η προσέγγιση αυτή, για την περίπτωση της Ελλάδας, περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες: πρώτα την ΕΝΓ και έπειτα την ομιλούμενη ελληνική, αυτή που αποτελεί και την κύρια γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαμπροπούλου, 2004). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης προσέγγισης ήδη από τις πρώτες εφαρμογές της σε σχολεία του εξωτερικού, φάνηκε πως είναι εξαιρετικά θετικά και ενισχυτικά για διάφορους τομείς της ανάπτυξης των κωφών, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκμάθησης της ανάγνωσης που απασχολεί τη συγκεκριμένη εργασία.

Στη Δανία και τη Σουηδία, τις πρώτες χώρες όπου εφαρμόστηκε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση, τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικά. Οι αναγνωστικές ικανότητες των κωφών παιδιών στην περίπτωση της Δανίας σημείωσαν σημαντική βελτίωση και μάλιστα υπερέιχαν σημαντικά σε σχέση με το αντίστοιχο επίπεδο των κωφών που εκπαιδεύονταν με διαφορετική μέθοδο (Hansen, 1989). Αντίστοιχα, τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν με αντίστοιχο τρόπο στη Σουηδία είχαν εξίσου θετικά αποτελέσματα. Η αξιοποίηση της νοηματικής γλώσσας φαίνεται ότι ενισχύει και την ικανότητα κατανόησης των γραπτών κειμένων της ομιλούμενης γλώσσας, γι' αυτό και οι κωφοί που γνωρίζουν τη νοηματική έχουν περισσότερες πιθανότητες να κατακτήσουν αυτή τη δεξιότητα (Norden, Tvingstedt&Heiling, 1989). Αντίστοιχες έρευνες στην Ολλανδία (Bure&Bonder, 2000) και στις ΗΠΑ (Padden, 1996) έδειξαν εξίσου ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Η επιβολή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, εκτός των άλλων, είναι πλέον επιβεβλημένη καθώς όλο και περισσότερο οι νοηματικές γλώσσες αναγνωρίζονται ως ισότιμες με τις ομιλούμενες γλώσσες των διάφορων χωρών. Για να είναι αποτελεσματική η δίγλωσσία, είναι σημαντικό να υπάρχει έγκαιρη παρέμβαση μέσα από τις διαδικασίες ενός δικτύου υποστήριξης για τους γονείς του κωφού παιδιού. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους και στη διαμόρφωση των στρατηγικών που απαιτούνται ώστε η παρέμβαση να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Χατζηκακού, 2003 όπως αναφέρεται στο Λαμπροπούλου, 2004). Τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο είναι σημαντικό να ακολουθείται η δίγλωσση εκπαίδευση, ανάλογα με τις δυνατότητες και της οικογένειας για συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία.

Όσον αφορά τη δίγλωσση εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου, είναι σημαντικό η νοηματική και η ομιλούμενη γλώσσα να χρησιμοποιούνται ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που κάθε φορά τίθενται. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να τονιστεί ότι η δίγλωσση εκπαίδευση του παιδιού δεν θα πρέπει να αφορά αποκλειστικά και μόνο τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά να επεκτείνονται και σε ζητήματα όπως είναι η ανάπτυξη της ταυτότητας του κωφού και η κουλτούρα της Κοινότητας των Κωφών. Καλή πρακτική είναι επίσης η συνεργασία της Κοινότητας των Κωφών για την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην κοινωνία (Mas, 1994, όπως αναφέρεται στο Λαμπροπούλου, 2004).

Η δίγλωσση εκπαίδευση έχει δύο όψεις. Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν θα ήταν παράλογο, σύμφωνα με τους ερευνητές, να περιλαμβάνει και την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας από τους ακούοντες μαθητές. Η πρακτική αυτή μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη καθώς δίνει την ευκαιρία στους ακούοντες μαθητές να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά με αυτούς που έχουν κάποια απώλεια στην ακοή τους, ενώ παράλληλα τους επιτρέπει να εκτιμήσουν τόσο τα προβλήματα όσο και τις προκλήσεις που οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (Cooper, 2002). Η εμπλοκή κωφών εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη, αφού αυτοί είναι φυσικοί ομιλητές της νοηματικής γλώσσας, συνεπώς μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν καλύτερα και να μεταδώσουν πιο άρτια τις γνώσεις τους μέσω αυτής. Πρόκειται για ανθρώπους που έχουν τη νοηματική ως μητρική γλώσσα και η συνεισφορά τους μπορεί να είναι ακόμη μεγαλύτερη στην περίπτωση κωφών παιδιών ακουόντων γονέων, τα οποία ενδέχεται να μην έχει τύχει να συναναστραφούν κάποιον φυσικό ομιλητή της νοηματικής γλώσσας στο παρελθόν.

4.4.2 Η διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα είναι μία από τις βασικές αρχές που διέπουν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Εισήχθη ως καινοτομία στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303/2003) και άπτεται του τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω της σύνδεσής της με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και πεδία ενδιαφέροντος. Ο στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων είναι να υπάρχει εσωτερική συνοχή στα μαθήματα που διδάσκονται, η οποία να αντιστοιχεί στη συνοχή που παρατηρείται στην ίδια τη ζωή. Τα μαθήματα πλέον δεν διδάσκονται ως ξεχωριστά, ασύνδετα διδακτικά αντικείμενα, αλλά αποτελούν μέρος του συνόλου και συνδέονται ποικιλοτρόπως (Λαμπροπούλου, 2004).

Η διαθεματικότητα ενισχύεται μέσω της αξιοποίησης διδακτικών προσεγγίσεων που ευνοούν την αλληλεπίδραση, τη βιωματικότητα και τη συλλογικότητα και που προωθούν μία ολιστική αντίληψη για τη μάθηση. είναι σημαντικό να προωθείται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διατηρείται το ενδιαφέρον του ενεργώστε να μειωθεί ο κίνδυνος περιθωριοποίησης και αποστασιοποίησης από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδασκαλία της γλώσσας υποστηρίζεται όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, αφού με τον τρόπο αυτοί οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται ως διάυλος επικοινωνίας με το περιβάλλον τους (Λαμπροπούλου, 2004).

Η σπειροειδής διάταξη της ύλης συμβάλλει στον εμπλουτισμό της και στη σταδιακή ανάπτυξη των διάφορων αντικειμένων, ενώ επιτρέπει στον μαθητή να προσεγγίσει έννοιες και ιδέες βήμα βήμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η δομή της ελληνικής γλώσσας είναι δυνατό να κατακτηθεί σταδιακά και ο μαθητής να οδηγηθεί σε γενικεύσεις με βάση τόσο αυτά που έχει διδαχθεί όσο και την προσωπική του εμπειρία. Παράλληλα, κατακτά έννοιες και γλωσσικές δομές, αναπτύσσει λειτουργικές δεξιότητες και βελτιώνει το επίπεδό του εκπληρώνοντας τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.

4.4.3 Η εξατομικευμένη διδασκαλία

Η διδασκαλία μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων είναι για την περίπτωση των κωφών που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μία αναγκαιότητα, έτσι ώστε να

καλυφθούν τα ενδεχόμενα κενά και να μπορέσει ο μαθητής να κατακτήσει τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους του. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης καταρτίζεται είτε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είτε από το ΚΔΑΥ, σε συνεργασία και με την οικογένεια του ατόμου ή και με άλλα άτομα που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική του προσπάθεια. Ο σχεδιασμός γίνεται στη βάση της προηγούμενης αξιολόγησης των αναγκών και των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου ξεχωριστά, αλλά και των ενδιαφερόντων του, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συνεργασία του σε όλη τη διάρκεια.

4.4.4 Η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας

Η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών είναι σε κάθε περίπτωση σημαντική, αφού ανοίγουν νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση δίνοντας τη δυνατότητα εκσυγχρονισμού και αξιοποίησης νέων, σύγχρονων μεθόδων στη διδασκαλία. Οι καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να έχουν τη μορφή εκπαιδευτικού λογισμικού και πολυμεσικών εφαρμογών για όλους τους μαθητές και όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ασφαλώς μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι μαθητές με κώφωση. Παρά το γεγονός ότι σημειώνεται μεγάλη ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα, ακόμη και σήμερα οι μαθητές με κώφωση δεν επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από αυτή, αφού η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού γι' αυτούς έχει μεγάλο κόστος (Κουρμπέτης, 2006).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στα κωφά άτομα δεν είναι αδύνατη, αλλά, αντίθετα, είναι εφικτή και μάλιστα επιβεβλημένη αφού τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη σχέση τους με τους γύρω τους, με τους ακούοντες του περιβάλλοντός τους, αλλά και να ενισχύσει τη σχέση και την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό σύνολο. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην αποτροπή της περιθωριοποίησης των ατόμων αυτών που είναι συχνή στην περίπτωση που δεν έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στην κοινωνία και να αισθανθούν ότι αποτελούν μέλη της. Το συγκεκριμένο είναι ένα πρόβλημα που αφορά όχι μόνο τους κωφούς αλλά την πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρίες που αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνίας και οδηγούνται με αυτό τον τρόπο εκτός αυτής, αποκλείοντας τον εαυτό τους από τις καθημερινές διαδικασίες που για τους υπόλοιπους είναι αυτονόητες.

Αν και υπό προϋποθέσεις η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποβεί ωφέλιμη και για τους ενηλίκους κωφούς, το βέβαιο είναι ότι η έγκαιρη παρέμβαση σε πολύ νεαρή ηλικία έχει πιο βέβαια και εκτεταμένα αποτελέσματα. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερος σημαντική εάν αναλογιστεί κανείς ότι πολλές περιπτώσεις κωφών ή περισσότερο βαρήκοων παιδιών δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές, αλλά χρειάζεται να φτάσουν στην ηλικία ακόμη και του σχολείου ώστε να υπάρξει η υπόνοια και η παραπομπή σε ιατρό ώστε να γίνει η διάγνωση του προβλήματος (Mooges&Martin, 2006). Η καθυστέρηση σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να έχει ιδιαίτερος αρνητικά αποτελέσματα αφού οδηγεί στην απώλεια κρίσιμου χρόνου, στον οποίο το παιδί θα μπορούσε να έχει διδαχθεί τη νοηματική γλώσσα ή γενικότερα να έχει βρεθεί σε ένα περιβάλλον όπου η ανάπτυξή του θα σχεδιάζεται με γνώμονα το συγκεκριμένο μειονέκτημά του. Αντιθέτως, η απουσία παρέμβασης στο κρίσιμο χρονικό διάστημα των πρώτων ετών της ζωής του παιδιού είναι δυνατό να οδηγήσει στη μελλοντική του αδυναμία να κατακτήσει γνώσεις και δεξιότητες που υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσε εύκολα να καλλιεργήσει.

Όσον αφορά την παρέμβαση για τα κωφά άτομα, είναι σημαντικό αυτή να γίνεται σε συνεργασία με την οικογένεια του ατόμου, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια του προγράμματος και στο σπίτι. Ιδανικά, η παρέμβαση πρέπει να ξεκινήσει κατά τη βρεφική ηλικία μέσα από το κατάλληλο γλωσσικό και επικοινωνιακό περιβάλλον έτσι ώστε όσο το

δυνατό νωρίτερα το παιδί να εκτεθεί στα κατάλληλα γλωσσικά περιβάλλοντα της ΕΝΓ και της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας. Αν και η έγκαιρη παρέμβαση είναι ιδανική, αυτό δε σημαίνει ότι εάν για οποιαδήποτε αιτία δεν έχει καταστεί δυνατή, ο κωφός δεν θα έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί. Όπως αποδεικνύεται από την έρευνα, οποιαδήποτε στιγμή κι αν αρχίσει η εκπαιδευτική διαδικασία, τα οφέλη είναι σημαντικά για το κωφό άτομο, όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό – συναισθηματικό. Αυτό σημαίνει ότι και ένας κωφός ενήλικος μπορεί να αποκομίσει σημαντικά οφέλη από την εκπαίδευση μέσω των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών. Έστω κι αν δεν κατορθώσει τελικά να φτάσει στο επίπεδο που θα κατακτούσε εάν η εκπαίδευσή του ξεκινούσε με τρόπο σωστό και οργανωμένο κατά τη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία, σίγουρα θα μπορέσει να αναπτύξει τις ικανότητές του, αλλά και να ενισχύσει την προσωπικότητά του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να βελτιώσει την αυτοεικόνα του.

Εξαιρετικά σημαντικό για την επιτυχία των εγχειρημάτων είναι, επίσης, να υπάρχει σχεδιασμός και μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σχετικά και να έχουν τα εφόδια που τους είναι απαραίτητα για να φέρουν εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί, εξάλλου, σημαντική ανάγκη γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στο πρακτικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αλλά είναι σημαντικό να επεκτείνεται και στον τομέα της ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και της διαμόρφωσης ενός νέου συστήματος αξιών που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν μεγαλύτερη ευαισθησία, να κατανοήσουν και τα αποδεχτούν τη διαφορετικότητα χωρίς ωστόσο να καταφεύγουν σε κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τις όποιες ιδιαιτερότητες ή τα προβλήματα αντιμετωπίζουν (Ivatts, 2011).

Ωστόσο, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, ίσως και υπό την επίδραση των συνεπειών της οικονομικής ύφεσης που έχει πλήξει τη χώρα, οι κρατικές δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν μειωθεί κατακόρυφα κι αυτό έχει αρνητική επίπτωση στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντοτε πολλές και τα αντικείμενα που προσφέρονται ενδεχομένως δεν καλύπτουν το σύνολο των αναγκών και των επιθυμιών τους. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα καταβάλλουν στην πλειοψηφία τους κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν έστω και σε ατομικό επίπεδο, κατά τέτοιο τρόπο

ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά με κώφωση ή άλλες αναπηρίες να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλο ένα πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των επιπέδων, ενώ παράλληλα δεν υπάρχουν οι δυνατότητες για υποστήριξη των εκπαιδευτικών τόσο στην πρόμη όσο και στη δια βίου εκπαίδευση (Δελασσούδας, 2006). Αυτό απορρέει εν μέρει από την ίδια τη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συχνά χαρακτηρίζεται ως μάλλον δύσκαμπτο και συγκεντρωτικό. Η οικονομική ύφεση έχει και σε αυτή την περίπτωση ενισχύσει τα υφιστάμενα προβλήματα με αποτέλεσμα αυτά να είναι περισσότερο ορατά, αλλά και να έχουν ισχυρότερες συνέπειες στο χώρο του σχολείου.

Το χάσμα που χωρίζει τη θεωρητική προσέγγιση από την πρακτική εφαρμογή είναι μεγάλο και οφείλεται τόσο στους προαναφερθέντες λόγους που περιλαμβάνουν τόσο οικονομικές όσο και πολιτικές προεκτάσεις. Ωστόσο, πέρα από αυτό σχετίζεται και με μία σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές ιδεολογίες και συμφέροντα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, η πολιτική της ένταξης να αποτελέσει σημαντική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και να γίνει προσπάθεια ώστε να αρθούν οι ανισότητες και τα εμπόδια στην εκπαίδευση των κωφών, όπως και γενικότερα των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και η επαφή με όλα τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά αντικείμενα μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και στην εξέλιξη των παιδιών σε ενήλικες ικανούς να ζήσουν αυτόνομα μία ζωή φυσιολογική, να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.

Ο ρόλος της ίδιας της σχολικής μονάδας, αλλά και των εκπαιδευτικών ως μεμονωμένων ατόμων κρίνεται σπουδαίος ιδιαίτερα στην εποχή της οικονομικής ύφεσης που έχει επιδράσει σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητη. Η παρουσία τους μπορεί να κάνει τη διαφορά, όχι μόνο στην περίπτωση της σχολικής ή της δια βίου εκπαίδευσης των κωφών ατόμων, αλλά και στη διάγνωση περιστατικών που ενδεχομένως έως την έναρξη της σχολικής περιόδου δεν έχουν γίνει αντιληπτά. Ο άμεσος εντοπισμός παιδιών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακοή τους και η παραπομπή τους στους αρμόδιους ιατρούς και αξιολογητές μπορεί να φανεί

ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξή τους, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, ένα βασικό θέμα που απασχολεί τους κωφούς, όπως και τα άτομα με άλλης μορφής αναπηρία, είναι η αδυναμία τους να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Η αρχική ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η καλλιέργεια των δυνατοτήτων που έχουν μπορεί να βοηθήσει τα άτομα αυτά να ενισχύσουν τη θέση τους και να αντιληφθούν ότι μπορεί να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας στην οποία ζουν αποφεύγοντας τα προβλήματα της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Είναι ευχής έργον το σχολείο να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να δώσει στα παιδιά με κώφωση την ευκαιρία όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και να καλλιεργήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής. Ωστόσο, επειδή η τρέχουσα εποχή χαρακτηρίζεται από την άθιση και της δια βίου μάθησης, είναι σημαντικό ανάλογη προσπάθεια να γίνει και για τους ενήλικους κωφούς, οι οποίοι δεν είχαν ενδεχομένως τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν κατά την παιδική τους ηλικία. Για τους ανθρώπους αυτούς η εκμάθηση ακόμη και βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή μπορεί να είναι πιο δύσκολη, όμως σίγουρα θα τους βοηθήσει ουσιαστικά στην προσωπική τους ολοκλήρωση, αλλά και στην περαιτέρω κοινωνικοποίηση.

Βιβλιογραφία

- Albertini, J., Marschark, M., & Kincheloe, P. (2015). Deaf students' reading and writing in college: Fluency, coherence, and comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2016, 303 – 309.
- Albertini, J. A. & Schley, S. (2003). Writing: characteristics, instruction and assessment. In M. Marschark, & P. E. Spencer (eds). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York: Oxford University Press, 123 – 135.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Απόφαση 21072α/Γ2 (2003). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 303, τεύχος Β'*, 13/3/2003.
- Arte, B. & Boscolo, P. (2006). Casual coherence in deaf and hearing students' written narratives. *Discourse Processes*, 42, 271 – 300.
- Bat – Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145, 420 – 428.
- Bergam, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.
- Brennan, M., Colville, M. D., & Lawson, L. K. (1984). *Words in hand. A structural analysis of the signs of British Sign Language*. Edinburgh: Edinburgh BSL Research Project, Moray House College in association with the British Deaf Association.
- Bure, M. & Bonder, F. (2000). *The Royal Institute for the Deaf "H.D. Gyot" – a few years beyond the threshold towards bilingual education*. Sydney: ICED.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Interference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 11, 489 – 503.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B. & Rickards, F. (2006). Reading recovery for children with hearing loss. *The Volta Review*, 106(1), 29 – 51.

- Chamberlain, C. & Mayberry, R. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29, 367 – 388.
- Cooper, B. (2002). The use of sign language to teach reading to kindergartners. *The Reading Teacher*, 56(2), 116 – 119.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική/5.
- Δελασσούδας, Λ. Γ. (2006). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Ποιότητα ζωής απόμων με αναπηρία*. Αθήνα: Ατραπός. 11
- Dobson, L. (1989). Connections in learning to write and read: A study of children's development through Kindergarten and First Grade. In J. M. Mason (ed). *Reading and Writing Connections*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dominguez, A. B. & Alegria, J. (2010). Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 136 – 148.
- Doran, J. & Anderson, A. (2003). Inferencing skills of adolescent readers who are hearing impaired. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 256 – 266.
- Ekwall, E. & Shanker, J. (1983). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. U.S.A.: Allyn & Bacon.
- Foster, S. & Kinuthia, W. (2003). Deaf persons of Asian American, Hispanic American, and African American backgrounds: A study of intraindividual diversity and identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 271 – 290.
- Furth, H. (1964). *Thinking without language*. New York: Free Press.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μία πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, & Η. Σπαγδάνου (επιμ). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 43 – 51.
- Glickman, N. (1996). The development of culturally Deaf identities. In S. Glickman & M. A. Harvey (eds). *Cultural affirmative psychotherapy and Deaf persons*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Association, 115 – 153.

- Ηλιάδης, Θ., Μεταξάς, Σ., & Ψηφίδης, Α. (1993). *Διαταραχές ακοής και ομιλίας στα παιδιά. Αιτιολογία, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Θεσσαλονίκη: University Press.
- Hansen, B. (1989). *Trends in the progress toward bilingual education of deaf children in Denmark*. Copenhagen: Center for Total Communication.
- Hoffmeister, R. (1994). Metalinguistic skills in deaf children: knowledge of synonyms and antonyms in ASL. In J. Mann (ed). *Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hoogmoed, van, A., Knoors, H., Schreuder, R., & Verhoeven, L. (2013). Complex word reading in Dutch deaf children and adults. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 1083 – 1089.
- Israelite, N. K., Ower, J. & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134 – 148.
- Ivatts, A. R. (2011). Education vs educations. In J. Huber & P. Mompoin – Gaillard (eds). *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Καζάζη, Μ. Γ. (2003). *Ψυχολογία του αναγνώστη. Ψυχολογία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Kannapell, B. (1994). Deaf identity: An American perspective. In J. Erting, R. C. Johnson, D. L., Smith, & B. D. Snider (eds). *The Deaf way: Perspectives from the international conference on Deaf culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 44 – 48.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The sign of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Κουρμπέτης, Β. (2006). Καθολικός σχεδιασμός και νέα βιβλία. Στο *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρμπέτης, Β. (2004). *Πρόγραμμα σπουδών ελληνικής νοηματικής γλώσσας για την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των κωφών παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 45, 7 – 18.

- Kourbetis, V. & Gargalis, K. (2006). Deaf empowerment in Greece. In H. Goodstein (Ed.). *The deaf way II Reader*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαββαλίδου, Φ., & Ζωγράφου, Ε. (2007). *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης «Προσεγγίζοντας την κώφωση*. ΕΠΕΑΕΚ «Πρόσβαση για όλους». Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Τμήμα Ψυχολογίας).
- Λαμπροπούλου, Β. (επιμ) (2004). *Αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας μαθητών για κωφούς και βαρήκοους μαθητές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kyle, F. E., Campbell, R. & MacSweeney, M. (2016). The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities, 48*, 13 – 24.
- Kyle, F. E. & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders, 35*(2), 144 – 156.
- Kyle, F. E. & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-Year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*, 229 – 243.
- Kyle, F. E. & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*, 289 – 304.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε. Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών.
- Λαμπροπούλου, Β., Μαρκάκης, Ε. & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: άργησαν μια μέρα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Behan, B. (1996). *A journey in the deaf- world*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.
- Leigh, I. (1999). Inclusive education and personal development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*, 236 – 245.
- Leybaert, J. & Lechat, J. (2001). Variability in deaf children's spelling: the effect of language experience. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 554 – 562.

- Luckner, J. & Handley, M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6 – 36.
- Marschark, M., Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: from research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayberry, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 51 – 68.
- Mayberry, R., delGiudice, A. & Lieberman, A. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta – analysis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(6), 164 – 188.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press.
- Miller, P. (2005). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 305 – 321.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practice*. 4th Edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Moore, D. F. & Martin, D. S. (2006). *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Moore, D. F. & Sweet, C. A. (1990). Reading and writing skills in deaf adolescents. *International Journal of Rehabilitation Research*, 13, 178 – 179.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9 – 31.
- Nelson, N. W., & Crumpton, T. (2015). Reading, writing, and spoken language assessment profiles for students who are deaf and hard of hearing compared with students with language learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 157 – 179.

- Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 78, τεύχοςΑ'*, 14/3/2000.
- Norden, K., Tvingstedt, A. L., & Heiling, K. (1989). *A longitudinal study of deaf children*. Occasional paper. Malmö: Lund University, Department of Education Research.
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of single – word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443 – 468.
- Ogden, P. W. (1998). *The silent garden: Raising your deaf child*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Padden, C. A. (1996). Early bilingual lives of deaf children. In I. Parasnis (ed). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. New York: Cambridge.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(I), 36 – 76.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and Deafness. The development of reading, writing, and literature thought*. U.S.A.: Allyn & Bacon.
- Peterson, C. & Siegal, M. (1999). Representing inner worlds: theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children. *Psychological Science*, 10(2), 126 – 129.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαππας, Α. (2008). Ανάγνωση: από την εικόνα στη λέξη. Στο Ι. Ευδοκίμίδης & Κ. Πόταγας (επιμ). *Συζητήσεις για το λόγο*. Θεσσαλονίκη: Συνάψεις / Κοινός Τόπος, 199 – 218.
- Rosenstein, J. (1961). Perception, cognition and language in deaf children. *Exceptional Children*, 27(3), 276 – 284.
- Roy, P. Shergold, Z., Kyle, F. E., & Herman, R. (2015). Spelling in oral deaf and hearing dyslexic children: A comparison of phonologically plausible errors. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 227 – 290.
- Shanahan, T. (1980). The impact of writing instruction on learning to write. *Reading World*, 19, 357 – 368.

- Shantie, C., & Hoffmeister, R. J. (2000). Why schools for deaf children should hire deaf teachers: A preschool issue. *Boston University – Journal of Education*, 182(3), 37 – 47.
- Smith, C. R. (1975). Residual hearing and speech production of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 795 – 811.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Stewart, D. & Clarke, B. (2003). *Literacy and your deaf child. What every parent should know*. Washington: Gallaudet University Press.
- Stokoe, W. C., Casterline, D. & Croneberg, C. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Strong, M. & Printz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37 – 46.
- Surian, L., Tedoldi, M. & Siegal, M. (2010). Sensitivity to conversational maxims in deaf and hearing children. *Journal of Child Language*, 37(4), 929 – 943.
- Tierney, R. J. & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60(5), 568 – 580.
- Torres, A. & Santana, E. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379 – 386.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., & Καπλάνογλου, Μ. (χ.χ.). Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού. Βιβλίο του δασκάλου για το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό προσβάσιμο από κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Αθήνα: HyperSystems.
- Tucker, I. & Nolan, M. (1984). *Educational Audiology*. Sydney: Croom Helm, Ltd.
- Vernon, M. (1967). Relationship of language to the thinking process. *Archives of Genetic Psychiatry*, 16(3), 325 – 333.
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., & Telling, A. E. J. M. (2006). The reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19(1), 49 – 76.

Woodward, J. (1982). *How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus? On depathologizing deafness*. Silver Spring, MD: TJ Publishers.

ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. τόμος Α' και Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.