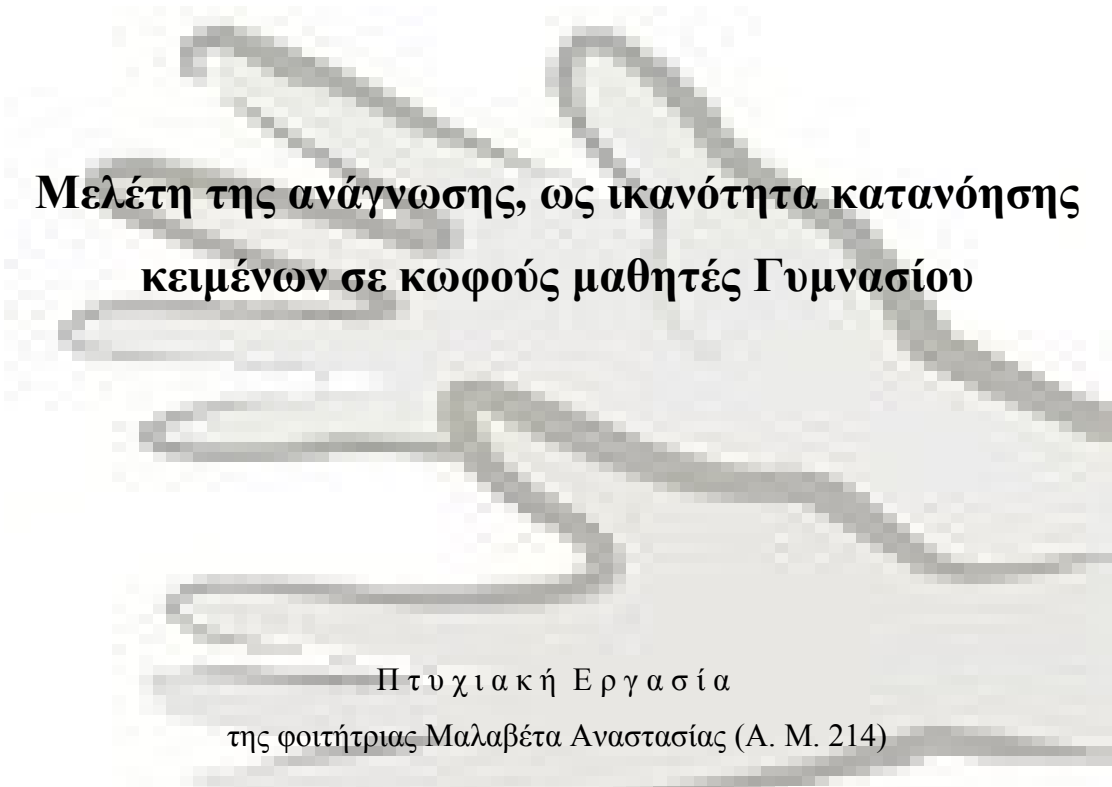


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ



**Μελέτη της ανάγνωσης, ως ικανότητα κατανόησης
κειμένων σε κωφούς μαθητές Γυμνασίου**

Πτυχιακή Εργασία
της φοιτήτριας Μαλαβέτα Αναστασίας (Α. Μ. 214)

υπό την επίβλεψη
της Λαμπροπούλου Βενέττας
Καθηγήτριας Ειδικής Αγωγής (Κωφών)

Πάτρα, 2009

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν μια πρώτη μελέτη των προβλημάτων ανάγνωσης των κωφών μαθητών Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, στη παρούσα εργασία μελετήθηκε κατά πόσο οι κωφοί μαθητές Γυμνασίου μπορούν να διαβάσουν με προσοχή ένα κείμενο, καθώς και κατά πόσο μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο και να συγκρατήσουν πληροφορίες από αυτό. Αναλυτικότερα, έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: κατά πόσο μπορούν οι κωφοί μαθητές α)να διαβάσουν τόσο προσεκτικά, ώστε να καταλάβουν τη συνοχή / συνεκτικότητα ενός κειμένου και να εντοπίσουν ασαφή στοιχεία, β)να κατανοήσουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου και γ)να συγκρατήσουν πληροφορίες από ένα κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 11 (N=11) κωφοί μαθητές και των τριών τάξεων του Ειδικού Γυμνασίου Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής, καθώς και 23 (N=23) ακούοντες μαθητές της Α΄ Γυμνασίου από το Γυμνάσιο Γαλατά, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της εργασίας έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές έχουν χαμηλότερο αναγνωστικό επίπεδο σε σύγκριση με ακούοντες μαθητές. Συγκεκριμένα, οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση της συνοχής ενός κειμένου, στη διατύπωση της κεντρικής του ιδέας, καθώς και στη συγκράτηση πληροφοριών από το κείμενο αυτό, προκειμένου να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησης. Ειδικότερα, η διατύπωση της κεντρικής ιδέας φαίνεται ότι δυσκολεύει ιδιαίτερα όλους τους μαθητές, κωφούς και ακούοντες, αφού και οι ακούοντες μαθητές είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι μαθητές της τελευταίας τάξης είχαν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων, το οποίο δείχνει ότι οι κωφοί μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο και εκπαίδευση, προκειμένου να κατακτήσουν την ανάγνωση και να αρχίσουν να κατανοούν ένα κείμενο.

Τέλος, τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου οι τελευταίοι να δώσουν στους κωφούς μαθητές τον απαραίτητο χρόνο και εκπαίδευση για την καλύτερη δυνατή κατάκτηση της ανάγνωσης.

Abstract

The purpose of this assignment was a first study of the reading problems of the deaf high school students. Namely, in the present assignment it was examined whether and to which extent the high school students can read a text carefully as well as whether they are able to comprehend the text and retain elements from it.

To analyze this, there was an attempt to answer the following questions: whether the deaf students a) can read carefully so as to comprehend the cohesion and coherence of a text and pinpoint ambiguous data b) whether they can perceive the main idea of a text and c) whether they are able to retain information from a text and answer reading comprehension questions .

11 high school deaf students -of all the 3 grades of the Specialized High School For the Deaf and Hearing Impaired in Aghia Paraskevi - participated in this study as well as 23 hearing students of the first grade of the high school in Galata, who comprised the control group.

The results of the study showed that the deaf students have a lower reading standard in comparison with the hearing students. Specifically, the deaf students face tremendous difficulties in comprehending the cohesion of a text in expressing the main idea as well as in retaining data from this specific text in order to respond to relevant comprehension questions .In a deeper analysis the formulation of the central idea seems to particularly complicate all the students -hearing and deaf alike- since the hearing students had a very low performance.

Moreover it is worth noted that the deaf students need more time and training so as to acquire the reading skills and start comprehending the text. Finally, these specific results should be taken into consideration by the educationalists so as the latter to allow deaf students the time and training needed for the best possible acquisition of the reading skills.

Λέξεις κλειδιά:

Ανάγνωση, κατανόηση, συνοχή, κεντρική ιδέα, ερωτήσεις κατανόησης, κωφός – Κωφός

Key words:

Reading, comprehension, coherence, main idea, comprehension questions, deaf-Deaf

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Ερευνητικό πρόβλημα- Ερωτήματα και Αναγκαιότητα- Διευκρίνιση όρων και περιορισμοί	σελ.6
1.1. Διατύπωση προβλήματος – Ερωτήματα	σελ.7
1.2. Αναγκαιότητα μελέτης	σελ.7
1.3. Διευκρίνιση όρων	σελ.10
1.4. Περιορισμοί	σελ.11
2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	σελ.12
2.1. Ανάγνωση	σελ.13
2.2. Μοντέλα ανάγνωσης	σελ.16
2.2.1. «Από κάτω προς τα πάνω» μοντέλο ανάγνωσης	σελ.16
2.2.2. «Από πάνω προς τα κάτω» μοντέλο ανάγνωσης	σελ.17
2.2.3. Αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης	σελ.18
2.3. Η ανάγνωση και η κατανόηση κειμένων	σελ.20
2.3.1. Τρόπος κατανόησης κειμένων	σελ.22
2.3.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου	σελ.24
2.3.3. Η αξιολόγηση της κατανόησης κειμένων	σελ.25
2.3.4. Η γλωσσική συνοχή κειμένου	σελ.32
2.3.5. Η μαθησιακή και χρηστική σπουδαιότητα της περίληψης	σελ.33
2.4. Ανάγνωση και κώφωση	σελ.36
2.4.1. Στοιχεία της ανάγνωσης: Αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο και γραμματική	σελ.37
2.4.2. Φωνολογική διαδικασία	σελ.40
2.4.2.1. Η χελεανάγνωση ως μέρος της φωνολογικής διαδικασίας	σελ.41
2.4.2.2. Ο συλλαβισμός και η χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου ως μέρος της φωνολογικής διαδικασίας	σελ.42
2.4.2.3. Η χρήση των νοημάτων ως μέρος της φωνολογικής διαδικασίας	σελ.42

2.4.2.4. Η σχέση της φωνολογικής διαδικασίας με την κατανόηση κειμένων	σελ.43
2.5. Έρευνες σχετικές με την ανάγνωση ως κατανόηση και τη κώφωση	σελ.45
3. Μεθοδολογία	σελ.51
3.1. Δείγμα	σελ.52
3.2. Ερευνητικό εργαλείο	σελ.54
3.3. Ερευνητική διαδικασία	σελ.55
3.4. Ανάλυση – Βαθμολογία	σελ.55
4. Αποτελέσματα	σελ.57
4.1. Συσχετίσεις επίδοσης των Κωφών μαθητών με την εκπαίδευσή τους και την ακουστική τους κατάσταση	σελ.68
4.2. Συσχετίσεις επίδοσης των Κωφών μαθητών με την ακουστική και επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους	σελ.70
5. Συμπεράσματα	σελ.72

Βιβλιογραφία

Παράρτημα 1

Παράρτημα 2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ερευνητικό πρόβλημα

Ερωτήματα και Αναγκαιότητα

Διευκρίνηση όρων και περιορισμοί

1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ – ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΗ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

1.1. Διατύπωση προβλήματος – Ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν μια πρώτη μελέτη των προβλημάτων ανάγνωσης των κωφών μαθητών Γυμνασίου.

Συγκεκριμένα, στη παρούσα εργασία μελετάται κατά πόσο οι κωφοί μαθητές Γυμνασίου μπορούν να διαβάσουν με προσοχή ένα κείμενο, καθώς και κατά πόσο μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο και να συγκρατήσουν πληροφορίες από αυτό. Αναλυτικότερα γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Κατά πόσο μπορούν οι κωφοί μαθητές να διαβάσουν τόσο προσεκτικά, ώστε να καταλάβουν τη συνοχή / συνεκτικότητα ενός κειμένου και να εντοπίσουν ασαφή στοιχεία.
- Κατά πόσο μπορούν οι κωφοί μαθητές να κατανοήσουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου.
- Κατά πόσο μπορούν οι κωφοί μαθητές να συγκρατήσουν πληροφορίες από ένα κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης.

1.2. Αναγκαιότητα μελέτης

Για τους περισσότερους ανθρώπους, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής μοιάζει να είναι μια απλή διαδικασία. Παρ' όλα αυτά η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μια μακρά διαδικασία. Στα πρώτα σχολικά χρόνια το παιδί μαθαίνει τις πρώτες αρχές της ανάγνωσης, τη συσχέτιση μεταξύ ήχου και της γραπτής αναπαράστασής του, καθώς και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος έχει άμεση επίδραση στην εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου. Στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης και εγγράμματης κοινωνίας, η ένταξη του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προϋποθέτει την ικανότητα της

ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης. Ο εγγραμματισμός, δηλαδή η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, είναι σημαντικός για την εξέλιξη της ευρύτερης κοινωνίας και θεωρείται η βάση της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες και τους λαούς (Πόρποδας, 2002).

Από διάφορες απόψεις (Mooges, 1996), η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί πιο σημαντική για τα κωφά παρά για τα ακούοντα άτομα. Λόγω της περιορισμένης ποσότητας γενικών πληροφοριών που αποκτώνται μέσω του προφορικού λόγου, η πρόσβαση ενός κωφού ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο συχνά εξαρτάται από το πόσο το άτομο αυτό έχει αναπτύξει την ευχέρεια στην ανάγνωση και την γραφή. Σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμα και η ικανότητα ενός κωφού να επικοινωνήσει με έναν ακούοντα μπορεί να βασίζεται στην ευχέρειά του στη γραφή και την ανάγνωση.

Ο Mooges (1996) υποστηρίζει ότι τα ακούοντα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με πλήρως ανεπτυγμένες προφορικές δεξιότητες, αλλά όπως και τα κωφά παιδιά πρέπει να διδαχθούν την ανάγνωση και τη γραφή ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί πιο δύσκολο έργο για τα περισσότερα κωφά παιδιά σε σχέση με το μέσο ακούον παιδί.

Ο ίδιος αναφέρει ότι το ακούον παιδί πρέπει να μάθει το γραφικό σύστημα βασιζόμενο σε ένα πλήρως ανεπτυγμένο φωνημικό σύστημα, λόγω του ότι υπάρχει μια βασική γραφοφωνημική αντιστοιχία. Από την άλλη πλευρά, το κωφό παιδί δεν έχει στη διάθεσή του το σύστημα ήχων της προφορικής γλώσσας που είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού. Σε μεγάλο βαθμό το σύστημα ήχων πρέπει να παρακαμφθεί.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες των κωφών παιδιών είναι απόρροια ποικίλων παραγόντων. Ο κύριος παράγοντας αφορά στις γλωσσικές εμπειρίες του κωφού παιδιού όταν ξεκινάει η διδασκαλία της ανάγνωσης. Η πλειοψηφία των κωφών παιδιών (90%) έχουν ακούοντες γονείς (Mooges, 1996), για τους οποίους ο ερχομός ενός κωφού παιδιού αποτελεί ένα μη αναμενόμενο γεγονός. Η προσαρμογή στην καινούργια πραγματικότητα και η αναζήτηση του κατάλληλου τρόπου επικοινωνίας απαιτεί χρόνο, με αποτέλεσμα να χάνεται ένα πολύ σημαντικό χρονικό διάστημα κατά το οποίο το παιδί δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Το φτωχό γλωσσικό και επικοινωνιακό περιβάλλον περιορίζει τις γενικότερες εμπειρίες των κωφών παιδιών και τις αναγνωστικές του εμπειρίες κατά τη διάρκεια της προσχολικής του ηλικίας.

Η κατάκτηση της ανάγνωσης για τα κωφά παιδιά που φτάνουν στο σχολείο με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, περιορισμένες γνώσεις και ελλιπείς αναγνωστικές εμπειρίες, αποτελεί μια ιδιαίτερη και απαιτητική διαδικασία. Βέβαια τα Κωφά παιδιά Κωφών γονέων (10%) έχουν ήδη κατακτήσει μια γλώσσα (Mooges, 1996). Οι γλωσσικές εμπειρίες των κωφών παιδιών Κωφών γονέων είναι πλούσιες, καθώς η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα από τη νοηματική γλώσσα από τη στιγμή της γέννησής τους. Η μετάβαση από τη νοηματική στη γραπτή μορφή μιας ομιλούμενης γλώσσας είναι μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, συγκριτικά με τη μετάβαση από την ομιλούμενη στη γραπτή μορφή της ίδιας ομιλούμενης γλώσσας (Mooges, 1996).

Έτσι, τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν ένα διπλό εμπόδιο στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Πρώτον, τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει την ευχέρεια σε καμία μορφή της γλώσσας την περίοδο που ξεκινάει η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Δεύτερον, πολλά από τα αναλυτικά προγράμματα για την ανάγνωση που χρησιμοποιούνται στα σχολεία, προϋποθέτουν τη γνώση της ομιλούμενης γλώσσας και για το λόγο αυτό έχουν περιορισμένη χρησιμότητα με τους κωφούς μαθητές (Mooges, 1996).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα έντονο ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Στην χώρα μας η έρευνα για την ανάγνωση σε κωφά παιδιά και ιδιαίτερα την ανάγνωση για κατανόηση είναι περιορισμένη. Τα κωφά παιδιά αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην προσπάθεια εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Η εκπαίδευσή τους φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στις μεγάλες γλωσσικές τους ανάγκες. Έτσι, η αναγκαιότητα για άμεση προσέγγιση της ανάγνωσης ως κατανόησης των κωφών μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν σημαντικά προβλήματα, είναι ο κύριος λόγος που συνιστά την αναγκαιότητα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

1.3. Διευκρίνιση όρων

Ανάγνωση: Μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Αναγνωστική κατανόηση κειμένων: Διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Κατανόηση: Να κατανοεί κάποιος κάτι (Μπαμπινιώτης, 2004).

Κατανόω: Αντιλαμβάνομαι – καταλαβαίνω (Μπαμπινιώτης, 2004).

Συνοχή: Η εσωτερική σχέση που συνδέει στο επίπεδο της μορφής τα στοιχεία ενός κειμένου, ώστε αυτό να αποτελεί οργανωμένο γλωσσικό σύνολο (Μπαμπινιώτης, 2004).

Συνεκτικότητα: Η ιδιότητα ενός κειμένου να χαρακτηρίζεται από αλληλουχία των νοημάτων του (Μπαμπινιώτης, 2004).

Κωφός – κωφός: Σύμφωνα με τον κοινωνιολογικό/ψυχολογικό ορισμό του James Woodward (Λαμπροπούλου, 1999), ο πληθυσμός των κωφών διαφοροποιείται στους κωφούς που χαρακτηρίζονται μόνο από την ακουστική τους απώλεια και στους Κωφούς που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών, ταυτίζονται με τους άλλους Κωφούς και μοιράζονται κοινή κουλτούρα και κοινή γλώσσα. Δεν είναι δηλαδή η ακουστική απώλεια το κύριο κοινό χαρακτηριστικό τους, αλλά όπως άλλες πολιτισμικές ομάδες, έχουν κοινές εμπειρίες, κοινή γλώσσα και κοινούς τρόπους ζωής που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά.

1.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η μελέτη αυτή είναι μια πρώτη προσέγγιση της ανάγνωσης, ως ικανότητα κατανόησης κειμένων, κωφών μαθητών στην Ελλάδα, και για αυτό το λόγο τα στοιχεία της έρευνας παρουσιάζονται με μεγάλη προσοχή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό μαθητών. Ακόμα, οι κωφοί μαθητές ήταν και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ενώ οι ακούοντες ήταν όλοι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου από ένα επαρχιακό Γυμνάσιο και όχι από ένα Γυμνάσιο αστικού κέντρου. Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από το μικρό αυτό δείγμα δεν μας επιτρέπουν τις γενικεύσεις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με επιφύλαξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία που οι επιπτώσεις της έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική, κοινωνική, εργασιακή, οικονομική και ψυχολογική ένταξη. Άλλωστε, προσδιορίζει το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο ενός κοινωνικού συνόλου.

Η ανάγνωση είναι το πιο σπουδαίο και βασικό γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Αν το παιδί, στο σύγχρονο κόσμο, δε μάθει σωστά και αποτελεσματικά ανάγνωση και γραφή, στη συνέχεια θα αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα σε όλους σχεδόν τους τομείς της προσωπικής και κοινωνικής του ζωής.

Η ικανότητα για ανάγνωση και γραφή ονομάζεται αλφαριθμητισμός (literacy). Σύμφωνα με τον Gray (1956),

«...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...»
(Πόρποδας, 2002, σελ. 36).

Το άτομο που δεν έχει αποκτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής, τότε θα πρέπει μάλλον να θεωρείται λειτουργικά αναλφάβητο (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης, που έχει διαμορφωθεί από τον Elkonin (Πόρποδας, 2002), η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της.

Στη συνέχεια η ψυχολογολογική θεώρηση των Chomsky & Halle υποστηρίζει ότι

«...οι αναγνώστες, με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατά την ανάγνωση μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και παραγωγή της ομιλίας...» (Πόρποδας, 2002, σελ. 40).

Επίσης, ο Venezky επισημαίνει ότι

«...η μάθηση της ανάγνωσης απαιτεί τη φωνολογική μετάφραση των γραπτών συμβόλων, μια διαδικασία η οποία είναι βασική και χαρακτηριστική της ανάγνωσης (αφού η κατανόηση χαρακτηρίζει τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο)...» (Πόρποδας, 2002, σελ. 40).

Η τρίτη προσπάθεια προσέγγισης της ανάγνωσης έχει προκύψει από τη μελέτη της παραγωγής (ομιλίας) και πρόσληψης (ανάγνωσης και κατανόησης) του προφορικού λόγου, καθώς και από τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ανάγνωση θεωρείται

«...ως μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης, ως ήδη χρήστης του προφορικού λόγου, για ορισμένες πλευρές της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας (δηλαδή του προφορικού λόγου). Με βάση αυτή την επίγνωση, κατά την ανάγνωση δραστηριοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στο γραπτό λόγο...» (Πόρποδας, 2002, σελ. 40-41)

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις είναι ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει, με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Είναι λογικό ότι η ανάγνωση θα πρέπει να

προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι σχεδόν ίδια με εκείνη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου και επομένως θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι ήδη γνωστή στον αναγνώστη (Πόρποδας, 2002).

Ο Πόρποδας (2002) υποστηρίζει ότι η ανάγνωση είναι το πηλίκο της αποκωδικοποίησης επί της κατανόησης. Η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και την ικανότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά στην αποκωδικοποίηση, πρόκειται για την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση. Η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Προϋποθέσεις για την αποκωδικοποίηση είναι:

- Η γνώση του ορθογραφικού συστήματος
- Η επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστούνται από τα γραπτά σύμβολα.
- Η σωστή λειτουργία αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός της (Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση λέξης προϋποθέτει την επεξεργασία όλων των πληροφοριακών στοιχείων που τη συνθέτουν, δηλαδή γραφημικών (γ-α-τ-α), φωνολογικών (/γ/ /α/ /τ/ /α/) και σημασιολογικών (έννοια).

Για την κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Ως κατανόηση της σημασίας της λέξης εννοείται η φύση της γραπτής λέξης και η σχέση της με την προφορική λέξη.

Τελικός σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του κειμένου. Συγκεκριμένα, γίνεται αρχικά η κατανόηση κατά στάδια, η κατανόηση της βαθιάς δομής προτάσεων, η απόσπαση και δόμηση των εννοιολογικών μονάδων και τέλος, η κατανόηση με τη συμβολή των γνωστικών σχημάτων (Πόρποδας, 2002).

2.2. MONTEΛΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

2.2.1. «Από κάτω προς τα πάνω» μοντέλο ανάγνωσης (*Bottom-up, Text-based*)

Η ανάγνωση είναι μια σειρά από ιεραρχημένα στάδια που το καθένα αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη λειτουργία, προκειμένου ο αναγνώστης να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο. Ονομάζεται «από κάτω προς τα πάνω» γιατί ξεκινάει από κάτω, από τα γράμματα, και τελειώνει πάνω, στην κατανόηση από τον αναγνώστη. Ο αναγνώστης πρέπει να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις του κειμένου για να κατακτήσει τελικά την κατανόηση.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο δίνεται έμφαση για την ανάγνωση της λέξης και των μερών της, στα φωνήματα και τα μορφήματα. Το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση της πρώτης λέξης της πρότασης, ξεκινώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Το επόμενο βήμα μπορεί να είναι η αναγνώριση της δεύτερης λέξης. Ο αναγνώστης προχωρά μετατρέποντας κάθε γράμμα στον αντίστοιχο ήχο, εξετάζοντας τη προφορά της λέξης. Η αναγραφόμενη λέξη μεταφράζεται σε ήχους που είναι ήδη γνωστοί στη γλώσσα του. Ο οπτικός κώδικας συνδέεται με το προφορικό σύμβολο και γίνεται κατανοητός. Στο σημείο αυτό, σημαντικό ρόλο έχει η μνήμη, μέχρι οι λέξεις της πρότασης να αναλυθούν κατά τον ίδιο τρόπο και να γίνει αντιληπτό το νόημά τους (Webster, 1986, στο Λαμπροπούλου 1999).

Τρία είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτό το μοντέλο ανάγνωσης: η γραμμικότητα, η ιεραρχία (Lipson & Wixson, 1991, Samuels & Kamil, 1984, στο Paul, 1998) και ο εμπειρισμός (McCormick, 1988 στο Paul, 1998). Το μοντέλο έχει γραμμικότητα και ιεραρχία γιατί υπάρχουν διάφορα επίπεδα ανάλυσης, τα οποία ο αναγνώστης πρέπει να τα κατακτήσει με μια ιεραρχική σειρά προκειμένου να φτάσει στο σκοπό της ανάγνωσης που είναι η κατανόηση. Ο αναγνώστης ξεκινάει από τις μικρότερες μονάδες ανάλυσης και συνεχίζει στις μεγαλύτερες.

Ο εμπειρισμός αναφέρεται σε μια φιλοσοφία, κατά την οποία «η εμπειρία είναι η πηγή της γνώσης» (Charlin, 1975 στο Paul, 1998). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη γνώση και σε εκείνον που έχει τη γνώση. Έτσι, η γνώση ή η πληροφορία είναι αντικειμενική και κατακτείται μέσω της εμπειρίας. Το από κάτω προς τα πάνω μοντέλο έχει άμεση σχέση με τον εμπειρισμό, ο οποίος σχετίζεται με τη

σειρά του με το «η ερώτηση ως έλεγχος της ανάγνωσης» (McCormick, 1998 στο Paul, 1998). Άλλωστε, ένα κείμενο αποτελείται από πληροφορίες, κατευθύνει και ελέγχει την αναγνωστική διαδικασία. Το κείμενο, το οποίο εκπροσωπεί τη γνώση ή τη πληροφορία, είναι κάτι που είναι εκτός του αναγνώστη, ο οποίος εκπροσωπεί εκείνον που έχει τις γνώσεις και πρέπει να επεξεργαστεί το κείμενο προκειμένου να το κατακτήσει και να το κατανοήσει.

Το πιο σημαντικό είναι πώς θα χρησιμοποιήσει ο αναγνώστης την πληροφορία που αποσπά από τον γραπτό λόγο, για να την εντοπίσει στο νοητικό λεξικό και να ανακαλύψει στη συνέχεια λεπτομέρειες αναγκαίες για την κατανόηση του κειμένου. Αυτή η πλευρά της ανάγνωσης ξεκινά όταν ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τα γράμματα και δουλεύει με λέξεις ή προτάσεις (Mooges, 1996).

2.2.2. «Από πάνω προς τα κάτω» μοντέλο ανάγνωσης (*Top-down, Reader-based*)

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ο αναγνώστης προσεγγίζει ένα κείμενο έχοντας στο νου του ένα συγκεκριμένο σκοπό. Ο αναγνώστης περιμένει να βρει συγκεκριμένα πράγματα στο κείμενο με τη βοήθεια της γλώσσας και της γνώσης του για τον κόσμο. Με άλλα λόγια, ψάχνει για το νόημα και όχι για γράμματα ή λέξεις. Αυτή η προσδοκία είναι που οδηγεί τον αναγνώστη (Webster, 1986 στο Λαμπροπούλου 1999, Mooges, 1996).

Συγκεκριμένα, στο «από πάνω προς τα κάτω» μοντέλο ανάγνωσης, έμφαση δίνεται στη πληροφορία ή τη γνώση, η οποία βρίσκεται ήδη στο μυαλό του αναγνώστη (Lipson & Wixson, 1991, Samuels & Kamil, 1984, στο Paul, 1998). Αυτό το μοντέλο ονομάζεται «από πάνω προς τα κάτω», αφού η διαδικασία ξεκινάει από πάνω, από τον ίδιο τον αναγνώστη με προβλέψεις και αναφορές, και συνεχίζει προς τα κάτω, στο κείμενο προκειμένου να επιβεβαιώσει αυτές τις προβλέψεις και αναφορές, ή να δημιουργήσει νέες.

Και αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα και ιεραρχία. Συσχετιζόμενο με το θέμα του ελέγχου της διαδικασίας της ανάγνωσης, αυτό το μοντέλο μπορεί να γίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του φιλοσοφικού κινήματος του ορθολογισμού (McCormick, 1988, στο Paul, 1998). Ο ορθολογισμός αναφέρεται

στην κατάσταση κατά την οποία «η αιτία επαινείται ως ένας τρόπος προκειμένου κάποιος να φτάσει στην αλήθεια» (Chaplin, 1975, στο Paul, 1998).

Ακόμα, δίνεται έμφαση στην δεδομένη ή έμφυτη γνώση. Έτσι, ο αναγνώστης φέρνει το νόημα και τη γνώση στο ίδιο το κείμενο. Αυτή η αναγνωστικο-κεντρική γνώση και το νόημα κατευθύνουν ή ελέγχουν την διαδικασία της ανάγνωσης.

2.2.3. Αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης (*Interactive models*)

Η ανάγνωση είναι μια συμμετοχική διαδικασία ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Εδώ χρησιμοποιούνται ικανότητες και από το «κάτω προς τα πάνω» μοντέλο αλλά και από το «πάνω προς τα κάτω» μοντέλο.

Το αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης το χαρακτηρίζει δύο στοιχεία, η παράλληλη διαδικασία (Rumelhart, 1980, στο Paul, 1998) και η φαινομενολογικότητα (McCormick, 1988, στο Paul, 1998). Η παράλληλη διαδικασία αναφέρεται στο γεγονός ότι κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης πραγματοποιούνται διαδικασίες που σχετίζονται και με το «από κάτω προς τα πάνω» μοντέλο ανάγνωσης αλλά και με το «από πάνω προς τα κάτω» μοντέλο. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες από το «από κάτω προς τα πάνω» μοντέλο διευκολύνουν την «από πάνω προς τα κάτω» διαδικασία ανάγνωσης και οι δεξιότητες από το «από πάνω προς τα κάτω» μοντέλο διευκολύνουν με τη σειρά τους τη «από κάτω προς τα πάνω» διαδικασία.

Η φαινομενολογικότητα δεν είναι μια επιστήμη για τα αντικείμενα αλλά ούτε μια επιστήμη για τα υποκείμενα. Είναι μια επιστήμη για την εμπειρία. Δεν επικεντρώνεται ολοκληρωτικά ούτε στα αντικείμενα της εμπειρίας ούτε στα υποκείμενά της. Το κύριο αντικείμενό της είναι το σημείο όπου η ύπαρξη, τα αντικείμενα, και η συνείδηση, τα υποκείμενα, συναντώνται (McCormick, 1988, στο Paul, 1998). Έτσι, η επιστήμη αυτή ενδιαφέρεται για την κατανόηση του νοήματος που είναι και ο κύριος σκοπός της ανάγνωσης.

Από φιλοσοφική άποψη, το αντισταθμιστικό μοντέλο ανάγνωσης εκπροσωπεί την αλληλεπίδραση του εμπειρισμού με τον ορθολογισμό.

Ο αναγνώστης έχει πολλαπλές πηγές πληροφοριών: γράμματα, ήχους, γραμματική. Επίσης, μπορεί να κάνει και προβλέψεις. Καθένα από αυτά τα στάδια λειτουργεί ανεξάρτητα και αυθόρμητα, αλλά και επηρεάζει το ένα το άλλο. Έτσι η

πληροφορία από την αναγνώριση μιας λέξης θα επηρεάσει τις προσδοκίες για το νόημα και το αντίστροφο (Webster, 1986 στο Λαμπροπούλου 1999, Moores, 1996).

2.3. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια σύνθετη λειτουργία η οποία σχετίζεται με τη δομή του κειμένου, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη για το θέμα του κειμένου και την ικανότητά του να επεξεργάζεται γνωστικά τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου που διαβάζει.

Η ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει προτάσεις, παραγράφους και κείμενα αποτελεί απόδειξη αφενός μεν ότι το άτομο έχει κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης, αφετέρου δε ότι έχει πεισθεί πως, διαμέσου της ανάγνωσης κειμένων, μπορεί να αποκτήσει νέες πληροφορίες και γνώσεις. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), οι βασικοί παράγοντες που καθιστούν δυνατή τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων είναι η οπτική αντίληψη, η εργαζόμενη μνήμη και η σημασιολογική μνήμη.

Η οπτική αντίληψη και αναγνώριση των γραπτών λέξεων του κειμένου αποτελεί τη βασική γνωστική λειτουργία στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας. Με την αντίληψη των οπτικών ερεθισμάτων του γραπτού λόγου καθίσταται δυνατή η επιλογή, η απόσπαση, η οργάνωση, η ερμηνεία και η τελική αναγνώριση των οπτικών πληροφοριών ενός κειμένου. Χάρη στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των λέξεων και με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου, ο αναγνώστης διαμορφώνει ευρύτερες έννοιες και ερμηνείες τις οποίες και αξιολογεί συνεχώς, καθώς προχωρεί στην ανάγνωση. Με βάση τις πληροφορίες που έχει κατανοήσει από το τμήμα κειμένου που έχει ήδη διαβάσει, ο αναγνώστης διαμορφώνει ορισμένες υποθέσεις για το αμέσως επόμενο τμήμα κειμένου που ακολουθεί. Όταν οι υποθέσεις αυτές επιβεβαιώνονται από αυτά που διαβάζει, τότε το τμήμα του κειμένου που έχει διαβαστεί κατανοείται καλύτερα (Levin & Kaplan, 1970, στο Πόρποδας, 2002).

Ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης στην ανάγνωση των προτάσεων αλλά και του κειμένου είναι καθοριστικός. Η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου μιας πρότασης ή μιας παραγράφου βασίζεται στη βραχυπρόθεσμη συγκράτηση (εργαζόμενη μνήμη) των εννοιών της πρότασης ή της παραγράφου και των σχέσεων που έχουν μεταξύ τους οι έννοιες αυτές, με βάση τη συντακτική δομή της πρότασης. Ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του κειμένου και η διαμόρφωση υποθέσεων, σκέψεων και συλλογισμών με βάση το σημασιολογικό περιεχόμενο του

κειμένου αλλά και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Carroll (Πόρποδας, 2002),

‘...όταν κατανοείς το μήνυμα μιας πρότασης, δεν έχεις απλώς αναγνωρίσει τις λέξεις που απαρτίζουν την πρόταση, αλλά έχεις ερμηνεύσει τις λέξεις με βάση τη γραμματική μορφή τους και συνεπώς έχεις κατανοήσει και τη γραμματική λειτουργία τους. Ακόμα, έχεις αναγνωρίσει τη συντακτική δομή της πρότασης και το ρόλο της κάθε λέξης σε αυτή και έχεις κατανοήσει το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Επιπλέον, είναι πιθανό να επιχειρείς να αξιολογήσεις τις πληροφορίες που αναφέρονται στην πρόταση, δηλαδή κατά πόσο αυτές είναι αληθείς, έγκυρες και σημαντικές, συγκρίνοντας τες με τις γνώσεις που έχεις. Τέλος, με βάση αυτά που διάβασες, είναι δυνατόν να οδηγηθείς στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία απέχουν αρκετά από το περιεχόμενο της πρότασης που διάβασες. Συνεπώς, η ανάγνωση μιας πρότασης μπορεί να σε οδηγήσει στη διαμόρφωση συλλογισμών και σκέψεων’ (σελ. 408).

Με δεδομένη τη λειτουργία τόσο της αντιληπτικής πρόσληψης των γραπτών λέξεων ενός κειμένου όσο και της πρόσκαιρης συγκράτησης των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, για να είναι δυνατή η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου είναι αναγκαία η σημασιολογική αναγνώριση και κατανόηση των επιμέρους λέξεων που συνθέτουν το κείμενο.

Η σημασιολογική μνήμη είναι μορφή μακρόχρονης μνήμης που αφορά στη συγκράτηση της σημασίας ή της έννοιας των πληροφοριών. Επειδή η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου προϋποθέτει την οργανωμένη δομή και απρόσκοπτη λειτουργία της σημασιολογικής μνήμης (προκειμένου να είναι δυνατή η πρόσβαση σε αυτή, ο εντοπισμός και ανάσυρση της σημασίας σχεδόν κάθε λέξης του κειμένου που διαβάζει ο αναγνώστης), εξυπακούεται ότι ο ρόλος της σημασιολογικής μνήμης είναι καθοριστικός στη λειτουργία και διεκπεραίωση της κατανόησης ενός κειμένου (Πόρποδας, 2002).

2.3.1. Τρόπος κατανόησης κειμένων

Η ψυχολογολογική προσέγγιση της ανάγνωσης φαίνεται να προσφέρει την πιο ξεκάθαρη και την ολοκληρωμένη προοπτική. Ο Gail Taillefer (Ανθουλιάς, 1992) αναφέρει ότι σύμφωνα με τους συγγραφείς που πρεσβεύουν αυτή την ερμηνεία (Smith, Goodman, Denhiere και Ulijn), ο στόχος της ανάγνωσης, που είναι η κατανόηση του μηνύματος, προϋποθέτει την ανοικοδόμηση του μηνύματος με αφετηρία την κωδικοποίηση που έχει πραγματοποιήσει ο συγγραφέας. Ο Smith υποστηρίζει ότι σ' αυτή την κωδικοποίηση το νόημα ορίζεται μέσω αποκλεισμού πιθανών εναλλακτικών λύσεων, που καθορίζονται από τον αναγνώστη μέσα στο δοσμένο περιβάλλον. Ο αναγνώστης πραγματοποιεί ένα διαρκές πήγαινε – έλα μεταξύ των δομών της επιφάνειας και αυτών της βαθύτερης σημασιολογικής αναπαράστασης. Έτσι, η είσοδος των δεδομένων προϋποθέτει ένα εξαγόμενο αποτέλεσμα.

Η κατανόηση ενός κειμένου εμφανίζεται λοιπόν, σαν ένα φαινόμενο αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Ο Denhiere (Ανθουλιάς, 1992) ορίζει αυτή τη διαδικασία κατανόησης ως εξής:

«Η πειραματική έρευνα των νοητικών δομών και των ψυχολογικών δραστηριοτήτων ενεργοποιείται σε δύο κυρίως τύπους συμπεριφορών: αφενός μεν στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στη μνήμη και στην παραγωγή ενός κειμένου, αφετέρου δε στην απόκτηση γνώσεων που διακινούνται από το κείμενο» (σελ. 81)

Σε ό, τι αφορά στις γνωστικές λειτουργίες που παρεμβαίνουν στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου, ο Denhiere (Ανθουλιάς, 1992), υποστηρικτής της αλληλεπίδρασης, αναφέρει α) την αναγνώριση των λέξεων και των σχέσεών τους όπως τις παρουσιάζει το μήνυμα στην επιφάνειά του, β) τη συντακτική ανάλυση του μηνύματος, γ) τη σύνδεση, μέσω της μνήμης, των λέξεων και των σημειομένων τους, δ) την οικοδόμηση του νοήματος του άξονα του επεξεργαζόμενου κειμένου, σε μια πρώτη προσέγγιση του νοήματος της φράσης και ε) την ενσωμάτωση του τοπικού περιεχομένου στο ευρύτερο περιεχόμενο των κειμένων.

Ο Boudreau (Ανθουλιάς, 1992) με τη σειρά του αναφέρει ότι ο αναγνώστης διασχίζει τρεις φάσεις για να φτάσει στην κατανόηση του μηνύματος ενός κειμένου.

Η πρώτη, η εισαγωγική φάση, λεγόμενη και φάση κατανόησης, αφορά στις συνεχείς επιχειρήσεις κατανόησης που σχετίζονται με τη δομή της επιφάνειας του κειμένου. Ο αναγνώστης φτάνει στην κατανόηση του κειμένου περνώντας από το σημαίνον στο σημαινόμενο κι από κει στα γνωστικά σχήματα που σχετίζονται με το μήνυμα του κειμένου. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο αναγνώστης οικοδομεί μικρές μονάδες περιεχομένου, αναγνωριστικού τύπου και , λύνοντας διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με το σύστημα αναφοράς τους, ενώνει τις διάφορες προτάσεις του κειμένου.

Η δεύτερη φάση, αυτή της συντήρησης, κατά τον Boudreau (Ανθουλιός, 1992), αφορά στην περισσότερο ή λιγότερο εκούσια ανάμνηση του κειμένου, του οποίου τα νοήματα ιεραρχούνται μέσω ενός συστήματος συναφών δομών. Αυτή η τελευταία οργάνωση επηρεάζεται από τη συναισθηματική αξία της πληροφορίας, από τη σχετική της σπουδαιότητα και από το πόσο πρόσφατη είναι.

Η τελευταία φάση της εξόδου, περιλαμβάνει την έρευνα και την αναστήλωση του νοήματος, προστρέχοντας για βοήθεια είτε στα γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη της κατανόησης είτε στη δομή του κειμένου (Ανθουλιός, 1992).

Η κατανόηση κειμένων απαιτεί διάφορες ικανότητες. Κάποιες από αυτές είναι η ικανότητα να σημειώνει και να αντιλαμβάνεται τις λεπτομέρειες και την κεντρική ιδέα του κειμένου (Ekwall και Shanker, 1983). Ακόμα, ο αναγνώστης να μπορεί να καταλαβαίνει το σκοπό του συγγραφέα, την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις λέξεις κλειδιά, να κάνει γενικεύσεις και να μπορεί να βγάζει συμπεράσματα. Όλες αυτές οι ικανότητες δεν είναι το ίδιο αναπτυγμένες σε όλους τους μαθητές. Χρειάζεται εκπαίδευση και άσκηση για να καλλιεργηθούν και να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό σημείο.

Η Levine (Ekwall και Shanker, 1983) αναφέρει ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι στον ίδιο βαθμό ένα κείμενο. Εκείνοι που το αντιλαμβάνονται καλύτερα είναι εκείνοι που έχουν καλό επίπεδο ανάγνωσης και τη γνώση ή την εμπειρία πάνω στο θέμα που διαπραγματεύεται το κείμενο. Όλα αυτά δεν σχετίζονται με την ικανότητά τους να 'ξεμπερδεύουν' την πολυπλοκότητα μιας παραγράφου. Η ίδια συγκεκριμένα αναφέρει:

«εμείς μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ικανότητα να διαλέγουμε τις κύριες ιδέες και τον εμπλουτισμού τους με τις λεπτομέρειες μιας

παραγράφου, δεν είναι μια ικανότητα, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί και να μεταφερθεί από θέμα σε θέμα. Η κατανόηση του νοήματος και τα δεδομένα σε ένα πεδίο γνώσεων διαβεβαιώνονται όταν ένας διαβάσει προσεκτικά χιλιάδες παραγράφους για ένα θέμα» (σελ. 191).

Οι Ekwall και Shanker (1983) αναφέρουν ότι υπάρχουν ‘κακοί’ αναγνώστες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων, αν και μπορούν να κατανοήσουν το αντικείμενο μέσω της προφορικής ομιλίας. Εκείνοι μπορούν να ευνοηθούν από ένα οικείο και γνωστό θέμα και να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο παρά τα πολλά προβλήματα που έχουν. Η Levine (Ekwall και Shanker, 1983) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη λεξιλογίου μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση κειμένων.

2.3.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου

Οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούνται ότι συμβάλλουν και επηρεάζουν την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι η φύση του κειμένου και η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002).

Ο ρόλος του κειμένου στην κατανόηση είναι αυταπόδεικτος και αναφέρεται σε στοιχεία του κειμένου, όπως το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του κειμένου.

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και γνωστικές δομές, καθώς και η ικανότητα του αναγνώστη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση και συγκράτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα αν δώσουμε το ίδιο κείμενο να διαβαστεί και να κατανοηθεί από άτομα διαφορετικού επιπέδου γνώσεων για ένα θέμα. Σε αυτή την περίπτωση θα δούμε ότι δεν έχουν όλοι οι αναγνώστες κατανοήσει το κείμενο στο ίδιο επίπεδο. Η αναμφίβολα σημαντική επίδραση των γνώσεων και ικανοτήτων του αναγνώστη στην κατανόηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών αναπόφευκτα ενισχύει την υπόθεση σύμφωνα με την οποία ό,τι κατανοούμε και μαθαίνουμε εξαρτάται και καθορίζεται, ως ένα βαθμό, από ό,τι ήδη ξέρουμε.

2.3.3. Η αξιολόγηση της κατανόησης κειμένων

Η αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου είναι η αξιολόγηση μιας εσωτερικής υποκειμενικής διαδικασίας, η οποία εκδηλώνεται μόνο μέσω της μνημονικής λειτουργίας, από την οποία και είναι δύσκολο να διαχωριστεί (Πόρποδας, 2002). Οι μέθοδοι αξιολόγησης της κατανόησης είναι πολλοί. Ανεξάρτητα όμως από τη μέθοδο αξιολόγησης, με την διαδικασία αυτή επιδιώκεται να αξιολογηθεί αφενός μεν ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τις σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου, αφετέρου δε ο βαθμός συσχέτισης των πληροφοριών αυτών με ένα ευρύτερο πλαίσιο γνωστικών δομών.

Σύμφωνα με τους Ekwall και Shanker (1983) οι τρόποι αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες είναι τα ομαδικά σταθμισμένα τεστ (group standardized tests), τα ατομικά σταθμισμένα τεστ (individual standardized tests), οι άτυποι αναγνωστικοί κατάλογοι (informal reading inventories), η διαδικασία ανάκλησης (recall procedures), η διαδικασία συμπλήρωσης κενών (cloze procedure), καθώς και η διαδικασία ανάλυσης της σημασίας μιας πρότασης από τη δομή (βαθιά δομή – deep structure).

Τα ομαδικά σταθμισμένα τεστ είναι ένας συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων. Αυτή η ομάδα τεστ είναι χρήσιμη προκειμένου να μετρήσει την επίδοση στην κατανόηση κειμένων μιας ομάδας από την αρχή μέχρι το τέλος της εξεταζόμενης περιόδου. Ακόμα, χορηγούνται για να μετρήσουν τις αδυναμίες μιας ομάδας σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, όπως για παράδειγμα το λεξιλόγιο και για τον έλεγχο τυχόν προβλημάτων της ομάδας σε συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων. Τέλος, για να οριστεί το αρχικό χρονικό σημείο της εξέτασης. Τα ομαδικά σταθμισμένα τεστ δεν έχουν ακριβή αποτελέσματα, όταν χορηγούνται σε μαθητές που δεν ξέρουν καθόλου να διαβάζουν ή έχουν πολύ σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης. Ακόμα, είναι ομαδικά και δεν έχουν αποτέλεσμα όταν χορηγούνται ατομικά.

Τα ατομικά σταθμισμένα τεστ ήταν πολύ διάσημα σε πολλούς ειδικούς της ανάγνωσης για πολλά χρόνια. Με αυτά τα τεστ οι δάσκαλοι έχουν το πλεονέκτημα να μπορούν να παρακολουθούν πολλά χαρακτηριστικά των αναγνωστών ταυτόχρονα. Ακόμα, αυτή η ομάδα τεστ μπορεί να αξιολογεί και την προφορική και την 'εσωτερική' ανάγνωση. Το Durrell Analysis of Reading Difficulty των Durrell και Catterson (Ekwall και Shanker, 1983), καθώς και το Diagnostic Reading Scales του

Spache (Ekwall και Shanker, 1983) είναι τεστ εκείνα, τα οποία ελέγχουν τόσο την προφορική όσο και την 'εσωτερική' ανάγνωση. Άλλο ένα τεστ είναι το Gilmore Oral Reading Test των Gilmore και Gilmore (Ekwall και Shanker, 1983) που αξιολογεί την προφορική ανάγνωση και κατανόηση σε κείμενα.

Οι άτυποι αναγνωστικοί κατάλογοι ήταν ιδιαίτερα διάσημοι πριν αρκετά χρόνια. Ο συγκεκριμένους τρόπος αξιολόγησης χρησιμοποιείται από τους δασκάλους, προκειμένου να ελέγξουν την κεντρική ιδέα, τις σημαντικές λεπτομέρειες, το λεξιλόγιο και τα συμπεράσματα. Τα τεστ αυτά αξιολογούν το λεξιλόγιο ή τη συντακτική δομή ενός κειμένου με βάση της ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η διαδικασία ανάκλησης έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση μαθητών σε διάφορα κείμενα. Οι δάσκαλοι, αφού οι μαθητές διαβάσουν το κείμενο, κάνουν διάφορες ερωτήσεις που αφορούν το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου προκειμένου να δουν το βαθμό κατανόησή τους. Το μειονέκτημα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης είναι ότι δεν υπάρχει ένα σταθερό κριτήριο ελέγχου των απαντήσεων των μαθητών. Ο δάσκαλος συνήθως συγκρίνει τις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ τους, προκειμένου να δει ποιοι μαθητές απάντησαν καλύτερα από τους υπόλοιπους.

Η συμπλήρωση κενών είναι ένας τρόπος ακόμα, αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων. Στους μαθητές δίνεται ένα κείμενο που έχει κενά και χρειάζεται εκείνοι να το συμπληρώσουν. Προκειμένου να γίνει αυτό πρέπει οι μαθητές να έχουν κατανοήσει σε βάθος το κείμενο. Η συμπλήρωση κενών είναι ένας εύκολος τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης. Με αυτό τον τρόπο μπορεί ο δάσκαλος να εξετάσει πολλούς μαθητές ταυτόχρονα.

Τέλος, η διαδικασία αξιολόγησης της κατανόησης από τη δομή της πρότασης υποστηρίχθηκε ιδιαίτερα από τον Simons (Ekwall και Shanker, 1983). Ο ίδιος αναφέρει ότι οι αλλαγές στους γραμματικούς τύπους των λέξεων επηρεάζει τη δομή του κειμένου από τη φύση της. Η πρόταση δεν είναι μια απλή σειρά λέξεων αλλά γραμματικοί τύποι, όπου η θέση τους επηρεάζει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Ο Simons υποστηρίζει ακόμα ότι δεν μπορεί να υπάρξει κατανόηση μιας πρότασης αν ο αναγνώστης δεν έχει κατανοήσει τη βαθιά δομή της.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), οι μέθοδοι αξιολόγησης που βασίζονται κυρίως στην αναγνώριση είναι η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου, η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και η αναγνώριση εννοιών.

Η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου είναι μια μέθοδος αξιολόγησης του βαθμού αναγνωστικής ευκολίας ή δυσκολίας που παρουσιάζει το κείμενο. Σύμφωνα με αυτή, από το κείμενο που δίνεται για ανάγνωση και κατανόηση έχει αφαιρεθεί συστηματικά ένας αριθμός λέξεων (π.χ. η κάθε 6^η λέξη ή όλα τα ουσιαστικά του κειμένου). Ο αναγνώστης πρέπει να διαβάσει το κείμενο και να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου που λείπουν.

Η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο είναι μια ακόμα μέθοδο αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, ο αναγνώστης πρέπει να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, που συνήθως είναι τύπου συμπλήρωσης των στοιχείων, πολλαπλών επιλογών και αντιστοιχίσεων.

Η αναγνώριση εννοιών είναι μια μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της μάθησης και της μνήμης. Ο αναγνώστης αρχικά διαβάζει το κείμενο και στη συνέχεια του παρουσιάζονται μια σειρά από προτάσεις, μερικές από τις οποίες είναι ίδιες με εκείνες του κειμένου, ενώ άλλες έχουν υποστεί κάποιες αλλαγές. Ο αναγνώστης καλείται να διακρίνει και να σημειώσει τις προτάσεις που υπήρχαν στο κείμενο όσο και εκείνες που παρουσιάστηκαν μετά.

Ακόμα, ο Πόρποδας (2002) αναφέρει την αξιολόγηση της κατανόησης με βάση την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο και στη συνέχεια ανακαλεί από τη μνήμη του ό, τι έχει κατανοήσει και συγκρατήσει από το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Η ελεύθερη ανάκληση μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή και κατά τη διάρκεια της ο αναγνώστης δε συμβουλευέται το κείμενο που έχει διαβάσει. Η ανάκληση είναι μια διαδικασία επιλογής των στοιχείων εκείνων που έχουν δομηθεί και οργανωθεί στη μνήμη με προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

Στη συνέχεια οι Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992) χωρίζουν την αξιολόγηση της κατανόησης κειμένου σε δύο μεγάλες κατηγορίες, την είσοδο και την έξοδο.

Συγκεκριμένα, στην κατηγορία της εισόδου είναι η μέτρηση της διάρκειας του χρόνου ανάγνωσης, η ρητή αξιολόγηση της σχετικής σημασίας των πληροφοριών, η επανατακτοποίηση και η μέτρηση της συνεισφοράς των γνωστικών πηγών.

Σύμφωνα με τους Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992), η μέτρηση της διάρκειας του χρόνου ανάγνωσης χρησιμοποιείται ως δείκτης της κατανόησης. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι χρόνοι που χρειάζονται για την ανάγνωση ενός κειμένου διαφέρουν σε σχέση με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου.

Διαφέρουν, ακόμα, και σε σχέση με άλλα χαρακτηριστικά των κειμένων, ιδιαίτερα σε όσα αναφέρονται στη σημασιολογική δομή (τύπος κειμένου, θέμα, τρόπος διήγησης, αριθμός διαφορετικών προτάσεων και επιχειρημάτων). Γνωρίζοντας την κατανομή των χρόνων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κειμένου, είναι δυνατό να αναλυθούν οι διαφορετικοί χρόνοι συσχετίζοντάς τους με την ευκολία στην πρόσβαση και με την αποτελεσματικότητα των γνωστικών δομών που επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου.

Έτσι, η διάρκεια των χρόνων ανάγνωσης αντανακλά τις δραστηριότητες εισαγωγικής ανάλυσης των πληροφοριών. Ακόμα, οι διαφορές μεταξύ των χρόνων που απαιτούνται για την ανάγνωση σε σχέση με τη σχετική σημασία των πληροφοριών αντανακλούν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της γνωστικής ανάλυσης των πληροφοριών και πως αυτές οι διαφοροποιήσεις οδηγούν στην ιεράρχηση των πληροφοριών. Συμπερασματικά, η διαφορά στους χρόνους ανάγνωσης που παρατηρείται μεταξύ ενός πληθυσμού αναφοράς και ενός ατόμου αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους γνωστικής ανάλυσης των πληροφοριών.

Κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής επεξεργασίας τα άτομα ιεραρχούν την πληροφόρηση σε σχέση με τη σχετική σημασία που της αποδίδουν. Η αξιολόγηση της σχετικής σημασίας των πληροφοριών ενός κειμένου από ένα άτομο είναι μια εργασία που βοηθά στη διαπίστωση της ιεράρχησης που πραγματοποίησε το άτομο. Συγκρίνοντας την ιεράρχηση αυτή με την ιεράρχηση που πραγματοποίησε ένας πληθυσμός αναφοράς, είναι δυνατό να παρατηρηθούν διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας ή και τις γνώσεις που εμπλέκονται στην προσωπική ιεράρχηση του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Guy Denhieri και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992), η εργασία της επανατακτοποίησης συνίσταται στη παρουσίαση. Δίνεται στον αναγνώστη μια σειρά, που είναι είτε τυχαία, είτε προαποφασισμένη από τον παρατηρητή, στοιχεία του κειμένου (φράσεις ή μικρές ομάδες φράσεων) και ζητείται από εκείνον να τις επανατακτοποιήσει σε μια τέτοια σειρά, ώστε να δημιουργηθεί μια συνεκτική διήγηση. Η εργασία αυτή απαιτεί εκ μέρους του ατόμου την 'επιστράτευση' τόσο των γλωσσικών του γνώσεων όσο και των γνώσεών του που αφορούν στο περιεχόμενο της διήγησης. Η επιστράτευση αυτών των γνώσεων επιτρέπει στο άτομο να αποκαταστήσει την τοπική και τη συνολική συνεκτικότητα στο νόημα του κειμένου. Τόσο η εργασία της Επανατακτοποίησης, όσο και η εργασία της Ρητής Αξιολόγησης στοχεύουν στο να αναδείξουν τον βαθμό στον οποίο το

άτομο οικοδομεί ένα συνεκτικό κείμενο. Ενώ η εργασία της Ρητής Αξιολόγησης αναδεικνύει κυρίως τις ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών, η Επανατακτοποίηση ασχολείται κυρίως με την αλυσίδα των χρονικών και αιτιολογικών σχέσεων που είναι δυνατό να συναφθούν στα επίπεδα της μικρο-δομής και της μακρο-δομής του κειμένου.

Ακόμα, αναφορικά με τη μέτρηση της συνεισφοράς των γνωστικών πηγών, ζητείται από το άτομο να διαβάσει ένα κείμενο και να πραγματοποιήσει παράλληλα μια δευτερεύουσα εργασία. Αυτή μπορεί να συνίσταται είτε στο να απαντήσει όσο το δυνατόν γρηγορότερα σε ένα εξωτερικό ερέθισμα είτε στο να αξιολογήσει την ορθότητα μιας άλλης από τις δραστηριότητες. Έτσι, αν είναι αποδεκτό ότι η συνολική ποσότητα των γνωστικών πηγών, στις οποίες είναι δυνατό να προστρέξει το άτομο, είναι συγκεκριμένη και πεπερασμένη και οι γνωστικές πηγές, από τις οποίες προέρχεται τόσο η κύρια, όσο και η δευτερεύουσα εργασία, είναι ίδιες, τότε οι διαφοροποιήσεις που θα παρατηρούμε ανάμεσα στους χρόνους απάντησης στη δευτερεύουσα εργασία θα εξαρτώνται τελικά από τη δομή των γνώσεων του ατόμου και από τη φύση των γνωστικών διεργασιών τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο.

Σύμφωνα με τους Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992) η κατηγορία της εξόδου περιλαμβάνει την ελεύθερη ανάκληση, την αναγνώριση, την υποβοηθούμενη ανάκληση και την αναζήτηση αιτιών.

Αναφορικά με την ελεύθερη ανάκληση, οι απαντήσεις και το παρουσιαζόμενο κείμενο αναλύονται με βάση την «προφητική» λεγόμενη ανάλυση. Η ανάλυση αυτή επιτρέπει, μέσω της χρήσης κάποιων αρχικών σημαινόμενων, που χρειάζονται για να κινητοποιήσουν τη μνήμη του ατόμου, να συμπληρώνει το άτομο μια σειρά από σημαινόμενα που να συνδέονται λογικά με τα αρχικά σημαινόμενα. Η ανάλυση των απαντήσεων σε σχέση με το κείμενο – πηγή επιτρέπει τη σύγκριση της ανακληθείσας πληροφορίας σε σχέση με αυτήν που έχει παρουσιασθεί στο άτομο, σε σχέση με το κείμενο – πηγή. Επιτρέπεται, επίσης, να ποσοτικοποιηθεί ο βαθμός απομνημόνευσης του κειμένου και να κατανεμηθούν στη συνέχεια οι προτάσεις που παρουσίασε το άτομο κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ανάκλησης σε ταυτόσημες, παρόμοιες ή προστιθέμενες στις προτάσεις του κειμένου – πηγή.

Η ελεύθερη ανάκληση είναι η πιο δημοφιλής τεχνική αξιολόγησης της κατανόησης και της απομνημόνευσης ενός κειμένου. Πρόκειται για μια πολύτιμη τεχνική, στο βαθμό που χρησιμοποιείται μια αυστηρή σημασιολογική ανάλυση, τόσο στο κείμενο όσο και στις απαντήσεις. Παρ' όλα αυτά, η τεχνική της ελεύθερης

ανάκλησης δεν είναι δυνατό από μόνη της να επιτρέψει τη διάγνωση της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου στην ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου.

Έτσι, στην εκτίμηση του αύξοντος αριθμού των ανακληθεισών προτάσεων, η διαπίστωση μιας μεμονωμένης επίδοσης σε ένα άτομο παραπέμπει σε τρεις ερμηνευτικές υποθέσεις σε ό, τι αφορά στις γνωστικές διαφοροποιήσεις του συγκεκριμένου ατόμου σε σχέση με το πληθυσμό αναφοράς:

- Ο Denhiere (Ανθουλιός, 1992) κάνει λόγο για τις διαφοροποιήσεις της μνημονευθείσας πληροφορίας. Ο παρατηρούμενος μειωμένος αριθμός ανακληθεισών πληροφοριών οφείλεται είτε στο ότι πολλές προτάσεις δεν οικοδομήθηκαν καν κατά την εισαγωγική φάση της κατανόησης είτε στο ότι πολλές προτάσεις «σβήστηκαν» κατά τη χρονική περίοδο της διατήρησης, που χωρίζει την περίοδο της κατανόησης από εκείνη της ανάκλησης.
- Ο Baudet (Ανθουλιός, 1992) αναφέρει τις διαφοροποιήσεις στη πρόσβαση στις μνημονευθείσες πληροφορίες. Η διαφορά δεν προέρχεται από διαφοροποιήσεις στον αριθμό των αποθηκευμένων πληροφοριών, αλλά σε διαφοροποιήσεις στην ποιότητα της πρόσβασης σε αυτές.
- Οι Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιός, 1992) αναφέρονται στις διαφοροποιήσεις στην παραγωγή της μνημονευθείσας πληροφορίας. Η μειωμένη επίδοση προέρχεται από διαφοροποιήσεις στην επιλογή των προτάσεων κατά τη διάρκεια της αναπαραγωγής – ανάκλησης του κειμένου.

Συμπερασματικά, υπάρχει ανάγκη και άλλων εργασιών, πλην της ελεύθερης ανάκλησης, προκειμένου να καθοριστεί για κάθε άτομο η αξιοπιστία της καθεμιάς των παραπάνω υποθέσεων (Ανθουλιός, 1992).

Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας της αναγνώρισης το άτομο καλείται να αποφανθεί για το αν μια πληροφορία που του παρουσιάζεται ανήκει ή όχι στο κείμενο – πηγή. Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας παρουσιάζεται στο κείμενο μια σειρά πληροφοριών από τις οποίες άλλες ανήκουν στο κείμενο – πηγή και άλλες δεν ανήκουν. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ακόμη και στον βαθμό, στον οποίο οι διάφορες πληροφορίες απέχουν σημασιολογικά από εκείνες του κειμένου – πηγή. Διάφορες έρευνες (Denhiere & Lecoutre, 1983, Baudet, 1986, στο Ανθουλιός, 1992) για τη σύγκριση των επιδόσεων στις δοκιμασίες της ελεύθερης ανάκλησης με αυτές της αναγνώρισης έδειξαν πως η διαφορά στις επιδόσεις που σχετίζονται με την ηλικία ή

με το κοινωνικό περιβάλλον οφείλονται σε διαφοροποιήσεις στη πρόσβαση στις μνημονευθείσες πληροφορίες.

Στην υποβοηθούμενη ανάκληση παρουσιάζεται ένα κείμενο προς ανάγνωση. Στη συνέχεια, μετά από ένα χρονικό διάστημα, παραδίδονται στον αναγνώστη μια σειρά από βοηθητικές προτάσεις, οι οποίες προέρχονται από το κείμενο και του ζητείται να παρουσιάσει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με τις προτάσεις αυτές. Οι υποβοηθητικές προτάσεις είναι δυνατό να επιλεγούν με διάφορα κριτήρια, όπως για παράδειγμα η σχετική σημασία τους. Οι Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992) υποστηρίζουν ότι η υποβοηθούμενη ανάκληση θεωρείται ως ενδιάμεση δοκιμασία μεταξύ της ελεύθερης ανάκλησης και της αναγνώρισης. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των απαντήσεων, οι ανακληθείσες προτάσεις κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες, με κριτήριο τη σχέση που έχουν αυτές με τις υποβοηθητικές προτάσεις. Η σχέση αυτή μπορεί να είναι σχέση τοπικής συνεκτικότητας, σφαιρικής συνεκτικότητας ή άσχετη. Κατασκευάζεται έτσι, ένα μοντέλο της συνεκτικότητας του κειμένου.

Ο τελευταίος τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων, που αναφέρουν οι Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992) είναι η αναζήτηση αιτιών. Ο Graesser (Ανθουλιάς, 1992), υποστηρίζει ότι η δοκιμασία αυτή συνίσταται στην ερώτηση «πώς;» και «γιατί;» σχετικά με όλες τις πληροφορίες που περιγράφουν μια κατάσταση, ένα γεγονός και μια πράξη, που υπενθυμίζονται στο άτομο, αφού αυτό διαβάσει το κείμενο – πηγή. Κατά τους Guy Denhiere και Serge Baudet (Ανθουλιάς, 1992), η αναζήτηση αιτιών επιτρέπει να οικοδομηθεί το μοντέλο της συνεκτικότητας του κειμένου που έχει ανακατασκευάσει το άτομο και να συγκριθεί στη συνέχεια με το μοντέλο συνεκτικότητας του κειμένου – πηγή. Η χρήση της δοκιμασίας αυτής στην έρευνα των διαφορών που παρουσιάζονται στην κατανόηση κειμένου ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα έδειξε ανάλογα συμπεράσματα με εκείνα που έδειξε η χρήση της τεχνικής της υποβοηθούμενης ανάκλησης (Baudet, στο Ανθουλιάς, 1992).

Συμπερασματικά, ο τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης κειμένων ποικίλει. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι διάφοροι ερευνητές (Ekwall & Shanker, 1983, Ανθουλιάς, 1992 και Πόρποδας, 2002) έχουν κατηγοριοποιήσει τους τρόπους αξιολόγησης με διαφορετικό τρόπο. Σκοπός της εργασίας που πραγματοποιήσαμε ήταν η ανάγνωση ως ικανότητα κατανόησης κειμένων, έρευνα που πραγματοποίησαν και οι Kelly, Albertini και Shannon (2001) σε κωφούς φοιτητές. Η ανάγνωση

αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία της αναγνώρισης (Ανθουλιάς, 1992), προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο οι μαθητές, κωφοί και ακούοντες, μπορούν να κατανοήσουν τη συνοχή ενός κειμένου, υπογραμμίζοντας προτάσεις του κειμένου που δεν ταιριάζουν νοηματικά με αυτό. Στη συνέχεια, αξιολογήθηκε η ελεύθερη ανάκληση (Ekwall & Shanker, 1983, Ανθουλιάς, 1992 και Πόρποδας, 2002) των μαθητών. Τους ζητήθηκε να διατυπώσουν την κεντρική ιδέα του κειμένου και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης χωρίς να μπορούν να ανατρέχουν στο ίδιο το κείμενο, ώστε να ελεγχθεί η ικανότητα τους να κατανοούν ένα κείμενο και να συγκρατούν βασικές πληροφορίες από αυτό.

2.3.4. Η γλωσσική συνοχή κειμένου

Σύμφωνα με τους Beaugrande και Dressler (Ματσαγγούρας, 2001), με τον όρο συνοχή εννοείται η αμοιβαία αλληλοσυσχέτιση των γλωσσικών υπομονάδων του κειμένου σε ενιαία και συγκροτημένη ακολουθία.

Αναλυτικότερα, ένα κείμενο έχει υψηλό βαθμό γλωσσικής συνοχής, όταν οι γλωσσικές υπομονάδες συνδέονται μεταξύ τους μέσω διαρθρωτικών λέξεων και εκφράσεων που καθιστούν γλωσσικά πρόδηλο στον αναγνώστη, πως οι λέξεις και οι προτάσεις αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και ποιος είναι ο κυρίαρχος άξονας γύρω από τον οποίο το κείμενο οργανώνει παραγράφους. (Ματσαγγούρας, 2001).

Ο άξονας συσχέτισης, που διασφαλίζει τη γλωσσική συνοχή, ποικίλλει από είδος σε είδος κειμένου. Ο Ματσαγγούρας (2001) αναφέρει ότι τα αφηγηματικά κείμενα συγκροτούνται γύρω από τον άξονα της χρονικής συσχέτισης, ο οποίος γλωσσικά εκφράζεται με τη χρήση των χρονικών επιρρημάτων ή φράσεων και την εναλλαγή των χρόνων των ρημάτων. Σύμφωνα με τον Τσολάκη (Ματσαγγούρας, 2001), όταν υπάρχει βαθμός γλωσσικής συνοχής στα αφηγηματικά κείμενα, είναι εμφανές στον αναγνώστη πως συσχετίζεται η ροή των γλωσσικών μονάδων με τη ροή του χρόνου.

Στα περιγραφικά κείμενα κυρίαρχος είναι ο άξονας της χωρικής συσχέτισης, που συσχετίζει χωρικά τα περιγραφόμενα στοιχεία μεταξύ τους και τα τοποθετεί σε ευρύτερα πλαίσια χωρικής αναφοράς. Γλωσσικά η χωρική συσχέτιση εκφράζεται με τοπικά επιρρήματα ή επιρρηματικές φράσεις (Ματσαγγούρας, 2001).

Στα πραγματολογικά κείμενα, λόγω της ποικιλίας τους, δεν υπάρχει μόνον ένας, αλλά περισσότεροι άξονες συσχέτισης. Για παράδειγμα, στα πραγματολογικά κείμενα προβληματικής κατάστασης κυρίαρχος είναι ο άξονας αιτιοκρατικής συσχέτισης, που αναδεικνύει ποιες αιτίες οδήγησαν σε ποια αποτελέσματα και ποιες λύσεις ενδείκνυται και γιατί (Ματσαγγούρας, 2001).

Ο Τσολάκης υποστηρίζει (Ματσαγγούρας, 2001) ότι στα πραγματολογικά κείμενα ανάπτυξης εννοιών κυρίαρχος είναι ο επαγωγικός ή παραγωγικός άξονας συσχέτισης, από τους οποίους ο συγγραφέας επιλέγει όποιον θεωρεί πρόσφορο για το θέμα του. Στα επιχειρηματολογικά κείμενα κυρίαρχος είναι ο άξονας της λογικο-απαγωγικής συσχέτισης και της διαλεκτικής σύνθεσης των δεδομένων .

Η ύπαρξη σαφούς, εμφανούς και συγκροτημένου άξονα συσχέτισης των δεδομένων αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση της γλωσσικής συνοχής και αφορά στη δομή του κειμένου. Ο Ματσαγγούρας (2001) αναφέρει ότι η δεύτερη προϋπόθεση αφορά τη δομή των προτάσεων και των παραγράφων. Πρόκειται για την αλληλοαναφορά των γειτονικών προτάσεων, κατά την οποία οι λέξεις μιας πρότασης αναφέρονται στην προηγούμενη ή προετοιμάζουν την επόμενη.

Τέλος, ο ίδιος αναφέρει μια τρίτη προϋπόθεση, που αφορά στο επίπεδο των προτάσεων και είναι η συχνή και άμεση αναφορά των προτάσεων στο κεντρικό θέμα, που διασώζει το κείμενο από άσχετες παρεμβάσεις, οι οποίες αποπροσανατολίζουν την προσοχή του αναγνώστη.

2.3.5. Η μαθησιακή και χρηστική σπουδαιότητα της περίληψης

Η περίληψη ως μαθησιακή δραστηριότητα έχει πολύ μεγάλη σημασία, διότι προωθεί τη σχολική γνώση, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη και αποτελεί αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης της σχολικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2001). Η αξιολόγηση των δεδομένων και η κατάταξή τους στα ουσιώδη και επουσιώδη αποτελεί διεργασία υψίστης σημασίας που χαρακτηρίζει όλη την εκπαίδευση (Seidlhofer, στο Ματσαγγούρας, 2001), αλλά και τη γενικότερη ικανότητα δράσης του ατόμου, που προϋποθέτει διακρίσεις, αποτιμήσεις και επιλογές (Δαμιανού, Παπαιωάννου και Πατούνα στο Ματσαγγούρας, 2001). Σύμφωνα με τον Vacca (Ματσαγγούρας, 2001), οι διεργασίες επεξεργασίας των πληροφοριών που κάνει ο μαθητής, για να μετασχηματίσει το πληροφοριακό περιεχόμενο σε ανώτερο

επίπεδο αφαίρεσης και γενίκευσης, προωθούν την κατανόηση και την ένταξη των πληροφοριών σε λειτουργικά νοητικά σχήματα, στοιχεία που συνιστούν την ουσία της μάθησης. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι διεργασίες της εννοιολογικής αναγωγής και του λογικού συμπερασμού, που συνεπάγεται η περίληψη.

Συναφής είναι ο ρόλος της περίληψης και στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μάθησης. Ειδικότερα, η περίληψη, σύμφωνα με τον Παπαρίζο (Ματσαγγούρας, 2001), προσφέρεται ως άριστος τρόπος αξιολόγησης του βαθμού κατανόησης του διδαχθέντος μαθήματος. Ο Kintsch (Ματσαγγούρας, 2001) αναφέρει ότι η δυσκολία στη σύνθεση της περίληψης αποδεικνύει την έλλειψη κατανόησης, διότι η σύνθεση περίληψης προϋποθέτει, εκτός από κατανόηση και την κατοχή πολλών γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Ο Ματσαγγούρας (2001) υποστηρίζει ότι η περίληψη ως προϊόν έχει όλα τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης, διότι οργανώνεται και εκφράζεται μέσα από έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις και σχήματα που αποτελούν τις κυριότερες από τις μορφές έκφρασης τις οποίες χρησιμοποιεί η κριτική σκέψη, για να οργανώσει και να εκφράσει με επιστημονική ακρίβεια τη διαθέσιμη γνώση. Οι παραπάνω μορφές οργάνωσης και έκφρασης πληροφοριακού περιεχομένου είναι αναπόφευκτες στην περίπτωση της περίληψης, διότι αποτελούν τους μόνους τρόπους, για να διασφαλισθεί η συνοπτικότητα, η πυκνωση και η πληρότητα.

Ακόμα ο ίδιος αναφέρει ότι η περίληψη μέσα από τις γλωσσικές αναδιατυπώσεις και τις κειμενικές απαιτήσεις που συνεπάγεται, προωθεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες του μαθητή και τον καθιστά αποτελεσματικό χειριστή του γραπτού λόγου σε κείμενα υψηλών απαιτήσεων.

Οι δεξιότητες που συνεπάγεται η περίληψη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε γνωστικές, μεταγνωστικές, γλωσσικές και κειμενικές (Ματσαγγούρας, 2001). Συγκεκριμένα, οι γνωστικές δεξιότητες είναι η ανάλυση, η κατηγοριοποίηση, η σύγκριση, η αξιολόγηση, ο συμπερασμός, οι νοητικές αναγωγές και οι συσχετίσεις.

Κατά τους Kirkland και Saunders (Ματσαγγούρας, 2001), κατοχή μεταγνωστικών δεξιοτήτων σημαίνει ότι ο μαθητής έχει συνείδηση των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται στη σύνθεση της περίληψης, ότι είναι σε θέση να τις προγραμματίζει κατάλληλα και να τις ενεργοποιεί αποτελεσματικά και ότι μπορεί να αξιολογεί με αντικειμενικά κριτήρια το παραχθέν κείμενο της περίληψης

Οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται στην απόδοση των γνωστικών προϊόντων που παράγουν οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες σε συνεχή λόγο,

που να ακολουθεί τις συμβάσεις της σύνταξης και της γραφής (Ματσαγγούρας, 2001).

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι κειμενικές δεξιότητες αφορούν στην αναδιοργάνωση του δομικού σχήματος του αρχικού κειμένου και την οργάνωσή του με τρόπο που να υπηρετεί την οικονομία της περίληψης και ταυτόχρονα, να ανταποκρίνεται στα κειμενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το γραμματειακό είδος στο οποίο ανήκει το αρχικό κείμενο.

Η σύνθεση της περίληψης είναι από τη φύση της μια δύσκολη διαδικασία. Ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του προς περίληψη κειμένου. Τα χαρακτηριστικά εκείνα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για το βαθμό δυσκολίας της περίληψης είναι η οικειότητα με το θέμα του κειμένου, το μήκος, η πολυπλοκότητα, η ποιότητα της εσωτερικής δομής τους και το είδος του κειμένου (Garner και McCaleb, 1985, Hidi και Anderson, 1986 στο Ματσάγγουρα, 2001), αλλά και το είδος και η έκταση της παραγόμενης περίληψης.

2.4. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΩΦΩΣΗ

Η ανάγνωση έχει περιγραφεί (Webster, 1986) ως ένα φυσικό εργαστήριο για μελέτη, οπτική αντίληψη, τρόπο αναγνώρισης, λεξική αναγνώριση, βραχυπρόθεσμη μνήμη, γλώσσα, σκέψη και συλλογισμό. Όταν όμως αναφερόμαστε σε παιδιά που παρουσιάζουν πρόβλημα στην ανάγνωση, τότε ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να είναι η κύρια αιτία όλων αυτών των προβλημάτων που δημιουργούνται. Η ανάγνωση είναι μια πολύ σύνθετη διαδικασία.

Η γλώσσα είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της ανάπτυξης ενός παιδιού και ένας τρόπος για να ανακαλύψει και να ενταχθεί αργότερα στην ευρύτερη κοινωνία. Τα περισσότερα κωφά παιδιά, κωφά, ακουόντων γονέων, συναντούν πολλά προβλήματα στην επικοινωνία, αφού η κρίσιμη ηλικία της ανάπτυξης της γλώσσας έχει περάσει χωρίς καμία επαφή με καμία γλώσσα (Moogers, 1996). Οι γονείς και οι δάσκαλοι των κωφών παιδιών ψάχνουν να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στην ανάπτυξη των πρώτων δεξιοτήτων επικοινωνίας, που έρευνες έχουν δείξει ότι μέσω της νοηματικής γλώσσας τα κωφά παιδιά τις αναπτύσσουν πιο εύκολα και με μεγαλύτερη επιτυχία, και των δεξιοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες, προκειμένου να αναπτύξουν γραφή και ανάγνωση και να έχουν σχολική επιτυχία. Ο Marschark (2002) αναφέρει ότι πρόσφατα στοιχεία έχουν δείξει ότι κωφοί μαθητές ηλικίας 18 χρονών που αποφοιτούν από το Λύκειο, έχουν κατακτήσει αναγνωστικό επίπεδο πέμπτης και έκτης τάξης. Μόνο το 3% των κωφών αυτών μαθητών έχουν το ίδιο αναγνωστικό επίπεδο με τους συνομήλικους ακούοντες (Power & Leigh, 2000). Ακόμα, περισσότεροι από το 30% κωφοί μαθητές αποφοιτούν σχεδόν αναλφάβητοι (Traxler, 2000, Kelly, 1995, Waters & Doehring, 1990). Υπάρχουν βέβαια και Κωφοί που είναι εξαιρετικοί αναγνώστες και γραφείς.

Ειδικοί στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών (Stewart & Clarke, 2003) υποστηρίζουν ότι το προγλωσσικά κωφό παιδί έχει περιορισμένη πρόσβαση στον προφορικό λόγο, λόγω της ακουστικής του απώλειας και έτσι η ανάγνωση θα μπορούσε να είναι ένας συγκεκριμένος τρόπος μάθησης όσων δεν λαμβάνονται από την ομιλία. Έτσι, το παιδί μπορεί να προσπεράσει τις δυσκολίες του ως προς την ακοή και την ομιλία και να έχει πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα μέσω της ανάγνωσης και της γραφής. Τα κωφά παιδιά μπορούν να «ακούσουν» μέσω της ανάγνωσης και να «μιλήσουν» μέσω της γραφής. Οι Stewart & Clarke (2003) υποστηρίζουν ότι η εμπειρία στην διδασκαλία της ανάγνωσης στα κωφά παιδιά έχει

δείξει ότι η ανάγνωση δεν είναι μόνο μια οπτική διαδικασία αλλά βασίζεται και στην ομιλούμενη γλώσσα που προσλαμβάνεται μέσω της ακοής, η οποία περιλαμβάνει οπτικά και ακουστικά δεδομένα.

Τα ακούοντα παιδιά δεν χρειάζεται να διαβάσουν μια γλώσσα, αφού έχουν την ικανότητα να την μιλάνε και ήδη γνωρίζουν το λεξιλόγιό της και τη γραμματική. Όλη αυτή η γνώση τα βοηθάει να αντιλαμβάνονται και να καταλαβαίνουν το νόημα που υπάρχει πίσω από τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα, συνδέοντάς την με τα γεγονότα, δηλαδή μαθαίνουν την προφορική γλώσσα, χωρίς να έχουν γνώση ότι η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα ξεχωριστό από τα γεγονότα στα οποία αυτή αναφέρεται (Stewart & Clarke, 2003).

Σύμφωνα με τους Stewart & Clarke (2003), τα κωφά παιδιά τις περισσότερες φορές χρειάζεται να μάθουν να διαβάζουν προκειμένου να αναπτύξουν γλώσσα. Έτσι, μαθαίνουν να διαβάζουν και διαβάζουν για να μαθαίνουν ταυτόχρονα, γεγονός που κάνει τη διαδικασία πιο δύσκολη.

Συμπερασματικά, η απώλεια ακοής, η έλλειψη γλωσσικών και επικοινωνιακών εμπειριών δυσκολεύουν το κωφό παιδί να κατακτήσει την ανάγνωση.

2.4.1. Στοιχεία της ανάγνωσης: Αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο και γραμματική

Η μάθηση της ανάγνωσης όμως είναι μια πολύ πολύπλοκη και προκλητική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες. Ακόμα, τα παιδιά εκείνα που δεν έχουν κατακτήσει την προφορική γλώσσα, ως πρώτη γλώσσα, συναντούν πολλές δυσκολίες, οι οποίες δεν πρέπει να υποτιμούνται. Για την καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου από τα κωφά παιδιά, εξετάζονται τρία στοιχεία της ανάγνωσης, στα οποία και συναντούν συνήθως πολλές δυσκολίες: η αποκωδικοποίηση της λέξης, το λεξιλόγιο και η γραμματική (Marschark, 2002).

Ένα σημαντικό στάδιο της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση των λέξεων του κειμένου στην τυπωμένη σελίδα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με την αναγνώριση ολόκληρης της λέξης είτε με την αποκωδικοποίηση των μερών της.

Ο πρώτος τρόπος είναι γνωστός ως «προσέγγιση ολόκληρης της λέξης» (whole word approach), ενώ ο δεύτερος ως «φωνητική προσέγγιση» (phonics approach). Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, οι αναγνώστες μαθαίνουν την λέξη σαν μια μονάδα, ο οποίος βασίζεται στην οπτική προσέγγιση της ανάγνωσης. Αντίθετα, η

«φωνητική προσέγγιση» βασίζεται στους ήχους και στην ακουστική του αναγνώστη. Ο αναγνώστης πρέπει να μάθει τους κανόνες για την εκφορά των γραμμάτων, τους συνδυασμούς και τις ακολουθίες, εκείνα δηλαδή που θα τον βοηθήσουν να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο. Οι ήχοι είναι οικείοι στους αναγνώστες από την ομιλούμενη γλώσσα και όλο αυτό θα τους βοηθήσει να φτιάξουν ένα 'εσωτερικό λεξικό' με τη σημασία της λέξης (Webster, 1986).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι αναγνώστες παίρνουν λέξεις από το κείμενο και τις διατηρούν σε ένα πνευματικό και γλωσσικό τύπο, ο οποίος διατηρείται στην βραχυπρόθεσμη μνήμη. Όταν ο αναγνώστης κατανοήσει ένα σύνολο λέξεων ή προτάσεων, όλα αυτά πρέπει να αποθηκευτούν ως ιδέες ή γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ενώ παράλληλα να συνεχίσουν να διατηρούνται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προκειμένου να μην ξεχαστούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης από τον αναγνώστη, ο οποίος με αυτό τον τρόπο θα καταφέρει να πετύχει το σκοπό της ανάγνωσης, δηλαδή την κατανόηση του τυπωμένου κειμένου (Marschark, 2002).

Η φωνολογική αποκωδικοποίηση είναι η βασική διαδικασία της φωνητικής προσέγγισης της ανάγνωσης και βασίζεται στους ήχους μεμονωμένων γραμμάτων ή το συνδυασμό τους (Marschark, 2002). Πώς μπορούν όμως τα κωφά παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φωνητική προσέγγιση στο διάβασμα;

Οι Perfetti & Sendak (Marschark, 2002) υποστηρίζουν ότι τα βαρήκοα παιδιά αποδίδουν καλύτερα από εκείνα με μεγαλύτερη ακουστική απώλεια, επειδή μπορούν να ακούσουν με την υπολειμματική τους ακοή κάποιους ήχους γραμμάτων. Όσον αφορά τα παιδιά με σοβαρή ακουστική απώλεια, οι φωνολογικές δεξιότητες δεν δείχνουν να επηρεάζονται από την απώλεια ακοής. Σύμφωνα με τον Miller (Marschark, 2002) φαίνεται ότι υπάρχουν άλλοι τρόποι αποκωδικοποίησης λέξεων. Στην πραγματικότητα έρευνες (Dodd, 1980, Hanson et al., 1983, στο Marschark, 2002) έχουν δείξει ότι οι κωφοί αναγνώστες μπορούν να λάβουν φωνολογικές πληροφορίες από τις πληροφορίες που λαμβάνουν μέσω της χελεανάγνωσης, της χρήσης δακτυλικού αλφαβήτου, της άρθρωσης και της έκθεσής τους στο γραπτό λόγο. Κανένα από τα παραπάνω, βέβαια, δεν είναι επαρκή από μόνο του.

Η φωνολογική επάρκεια όμως φαίνεται ότι σχετίζεται ξεκάθαρα με την αναγνωστική ανάπτυξη. Έχει φανεί ότι η χρήση της φωνολογικής διαδικασίας στους μεγαλύτερους κωφούς μαθητές, οι οποίοι κάνουν πιο συχνά φωνολογικά λάθη συλλαβισμού από τους νεότερους μαθητές. Τα παιδιά με καλή άρθρωση κάνουν

τέτοια λάθη πιο συχνά από τα παιδιά με φτωχή άρθρωση. Έρευνες (Hanson, 1986, Leybaert, 1993, Padden, 1991, στο Marschark, 2002) έχουν γίνει τόσο σε παιδιά που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο όσο και σε παιδιά που χρησιμοποιούν τη Νοηματική Γλώσσα

Με την εμπειρία και την άσκηση, συγκεκριμένοι γραμματικοί συνδυασμοί γίνονται οικείοι και αναγνωρίζονται εύκολα σε συλλαβές, με αποτέλεσμα μερικές λέξεις να γίνονται πολύ εύκολες στην ανάγνωση (Marschark, 2002). Όσο πιο γρήγορα γίνουν οικείες τόσο το καλύτερο, γιατί η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι περιορισμένη στο πόσες πληροφορίες μπορεί να λάβει μέσα σε δύο δευτερόλεπτα και πως και στο αν η πληροφορία είναι αποθηκευμένη σε μορφή λόγου ή νοήματος. Εάν οι λέξεις ή φράσεις (π.χ. μορφήματα συν + διδασκαλία = συνδιδασκαλία) έχουν χαθεί πριν το νόημα μεταβιβαστεί σε αυτά, η φωνολογική διαδικασία γίνεται λιγότερο αποδοτική (Marschark, 2002).

Ένα άλλο στοιχείο της ανάγνωσης είναι το λεξιλόγιο. Η γνώση του λεξιλογίου είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας στον οποίο δυσκολεύονται ιδιαίτερα τα κωφά παιδιά. Τα περισσότερα κωφά παιδιά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έχουν πολύ μειωμένη αλληλεπίδραση με το κοινωνικό τους περιβάλλον, γεγονός που εμποδίζει την ανάπτυξη λεξιλογίου. Ο Marschark υποστηρίζει ότι τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων γνωρίζουν πολύ λιγότερες λέξεις από τα ακουόντα παιδιά ακουόντων γονέων. Ακόμα, τα κωφά παιδιά Κωφών ή και ακουόντων γονέων δυσκολεύονται ιδιαίτερος να αναπτύξουν λεξιλόγιο μέσω της ανάγνωσης. Ακόμα, έχει φανεί ότι η γνώση λεξιλογίου ανάμεσα στα κωφά παιδιά και ενηλίκους δεν είναι τόσο συνεπής ή αποτελεσματικά οργανωμένη όπως είναι στους ακουόντες στην ίδια ηλικία (Marschark, 2002).

Ο Banks (Marschark, 2002) αναφέρει ότι οι κωφοί αναγνώστες έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ, όταν εκείνα περιέχουν κείμενα παρά όταν έχουν μεμονωμένες λέξεις. Έχουν μικρότερο λεξιλόγιο από τους ακουόντες της ίδιας ηλικίας και οι ομάδες λέξεων που γνωρίζουν συχνά είναι διαφορετικές. Τα κωφά παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα με ακουόντες γονείς, μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν ουσιαστικά που αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και ρήματα οικεία προς τα ίδια, παρά γενικές λέξεις με τις οποίες έχουν περιορισμένες εμπειρίες. Ακόμα, έχουν πολλές δυσκολίες με τις λέξεις με πολλαπλά νοήματα και με μεγάλη δυσκολία στηρίζονται στο κείμενο προκειμένου να

καταλάβουν ποια έννοια ταιριάζει κάθε φορά. Ίσως όλη αυτή η εμπιστοσύνη στα συμφραζόμενα επηρεάζει την κατανόηση τους σε όλο το κείμενο

Ο Marschark υποστηρίζει ότι σχετικά με την αιτία, το φτωχό λεξιλόγιο είτε κωφών είτε ακουόντων παιδιών μπορεί να εμποδίσει την αναγνωστική τους εξέλιξη.

Ένα τρίτο στοιχείο της ανάγνωσης, όπου τα κωφά παιδιά συναντούν προβλήματα είναι η γραμματική. Κατά τη δεκαετία του '60, το κύριο αντικείμενο μελέτης των δασκάλων και των ερευνητών που ασχολούνταν με την ανάγνωση του κωφού παιδιού ήταν να βρουν ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να διδάξουν στα παιδιά τις δομές και τους κανόνες της γραμματικής. Σύμφωνα με τον Marschark 2002, οι περισσότερες έρευνες ήταν πάνω στην πλήρη γνώση της γραμματικής και στη διερεύνηση των συγκεκριμένων γραμματικών δομών που δημιουργούν προβλήματα στους κωφούς αναγνώστες, με τις μεγαλύτερες διαφορές να εντοπίζονται σε γραμματικούς τύπους όπως οι ερωτήσεις, οι αντωνυμίες και οι εξαρτημένες προτάσεις ή φράσεις. Οι Mayer & Wells (Marschark, 2002) υποστηρίζουν ότι δεν είναι βέβαια ξεκάθαρο αν αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με την έλλειψη γραμματικής γνώσης, τη μνήμη ή κάποιον άλλο παράγοντα. Τα αποτελέσματα από έρευνες (Brasel and Quigley, 1977, Schlesinger & Meadow, 1972, στο Marschark, 2002) έδειξαν ότι ο συνδυασμός της Νοηματικής Γλώσσας και της έκθεσης στην ομιλούμενη είναι το καλύτερο γλωσσικό περιβάλλον για ένα κωφό παιδί προκειμένου να μάθει να διαβάζει, τουλάχιστον σχετικά με την κατάκτηση της γραμματικής και της κατανόησης ενός κειμένου. Στις έρευνες συμμετείχαν παιδιά με τους δύο γονείς τους κωφούς ή ακούοντες. Ακόμα, τα Κωφά παιδιά Κωφών γονέων φαίνεται ότι είναι πολύ καλύτεροι αναγνώστες από τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων.

2.4.2 Φωνολογική διαδικασία

Οι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη φωνολογική διαδικασία και τη φωνημική ενημερότητα, η οποία συνδέει την ομιλούμενη γλώσσα με τη γραφή.

Η γνώση όμως της ομιλούμενης γλώσσας δεν περιλαμβάνει μόνο τη φωνολογία, αλλά και τη μορφολογία, το συντακτικό, τη σημασιολογία, τη πραγματολογία, καθώς και την αλληλεπίδραση όλων αυτών. Όλα αυτά τα στοιχεία της γλώσσας παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τους Stewart & Clarke (2003), η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, τα οποία αναπαριστούν την ομιλούμενη γλώσσα και γνωστικές της δομές που έχουν ήδη κατακτηθεί από τον αναγνώστη. Ακόμα, η ανάγνωση μπορεί να οδηγήσει σε νέα γνώση, αλλά οι νέες ιδέες πρέπει να παρουσιάζονται με ήδη γνωστές λέξεις, φράσεις ή προτάσεις.

Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, καθοριστικός, σημαντικός και περιοριστικός παράγοντας είναι η ακουστική μνήμη του παιδιού, η οποία εξαρτάται από το ποσοστό εσωτερικευμένης γλώσσας που το παιδί μπορεί να ανακαλέσει. Η απώλεια ακοής προκαλεί σύγχυση στο πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η γλωσσική ανάπτυξη. Στη διαδικασία μάθησης της γλώσσας υπάρχουν πολλά προβλήματα που συνδέονται με τις επιπτώσεις της κώφωσης. Το κωφό παιδί θα έχει δυσκολία να κατανοήσει κάτι, για το οποίο δεν έχει εμπειρία ή δεν το γνωρίζει ήδη ως γλώσσα. Αν σε ένα κείμενο υπάρχουν πολλές καινούργιες λέξεις και φράσεις, το κωφό παιδί θα δυσκολευτεί να συνεχίσει την ανάγνωση και στη συνέχεια θα απογοητευτεί.

Η γλώσσα καλλιεργείται και με επικοινωνιακές εμπειρίες. Η ανάγνωση και η γραφή είναι απλώς άλλες μορφές επικοινωνίας. Οι Brady & Shankweiler (Stewart & Clarke, 2003) αναφέρουν ακόμα ότι υπάρχει μια διαφωνία στο αν όσο περισσότερη γλώσσα ξέρει το κωφό παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, τόσο καλύτερα έτοιμο θα είναι προκειμένου να μάθει την ανάγνωση.

Σύμφωνα με τον Moores (Stewart & Clarke, 2003), το κωφό παιδί δεν έχει κατακτήσει το σύστημα ήχων που είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του εγγραμτισμού. Το κωφό όμως παιδί μπορεί να αναπτύξει την ομιλούμενη γλώσσα και την ανάγνωση μέσω της όρασης.

2.4.2.1. Η χειλεανάγνωση ως μέρος της φωνολογικής διαδικασίας

Το θέμα της χειλεανάγνωσης και η επίδρασή της στην ανάγνωση έχει απασχολήσει διάφορους ερευνητές και εκπαιδευτικούς (Stewart & Clarke, 2003). Υποστηρίζεται ότι η χειλεανάγνωση προσφέρει φωνολογικές πληροφορίες αλλά αυτό το θέμα είναι υπό αμφισβήτηση.

Σύμφωνα με τους Stewart & Clarke (2003) κατά την ομιλία παράγονται στοιχεία – ήχοι που δεν είναι ξεκάθαροι στα χείλη. Επίσης, ομάδες ήχων φαίνεται να

παράγοντα από το ίδιο σημείο, ενώ άλλοι δεν είναι ορατοί, καθώς σχετίζονται με τη θέση της γλώσσας στη στοματική κοιλότητα. Ακόμα, άλλα στοιχεία όπως ο επιτονισμός, η ρινικότητα, η φώνηση και η ένταση είναι στοιχεία που δεν είναι ορατά, ενώ κάποια φωνήεντα είναι στρογγυλά και άλλα μη στρογγυλά, γεγονός που κάνει την όλη διαδικασία ακόμη πιο δύσκολη.

2.4.2.2. Ο συλλαβισμός και η χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου ως μέρος της φωνολογικής διαδικασίας

Οι Stewart & Clarke (2003) αναφέρουν ακόμα ότι ο συλλαβισμός μπορεί να είναι ένας τρόπος μάθησης φωνολογικών πληροφοριών οπτικά. Ο συλλαβισμός περιλαμβάνει τρεις τρόπους: α) ομιλία, β) χρήση δακτυλικού αλφαβήτου και γ) γραφή. Η χρήση δακτυλικού αλφαβήτου και η γραφή είναι οι πιο ξεκάθαροι τρόποι αναπαράστασης των φωνημάτων, καθώς και οι δύο δίνουν μια προς μια αντιστοιχία στο κείμενο. Δεν υπάρχουν όμως στοιχεία που συνδέουν το συλλαβισμό με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Stewart & Clarke, 2003).

2.4.2.3. Η χρήση των νοημάτων ως μέρος της φωνολογικής διαδικασίας

Η σχέση Νοηματικής Γλώσσας και ανάγνωσης είναι ένα θέμα που είναι ακόμα υπό έρευνα. Ο Wilbur (Stewart & Clarke, 2003) αναφέρει ότι τα Κωφά παιδιά Κωφών γονέων κατακτούν τη Νοηματική Γλώσσα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων. Επειδή όμως η νοηματική γλώσσα δεν έχει γραπτή μορφή, η μεταφορά της προκειμένου να γίνει εκμάθηση της ανάγνωσης θα δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα. Ακόμα, ο ίδιος υποστηρίζει ότι είναι πιθανό να γίνει αντιστοιχία νοημάτων της Νοηματικής Γλώσσας με τις αντίστοιχες λέξεις της ομιλούμενης γλώσσας. Ίσως αυτή η αντιστοιχία να μπορούσε να δώσει φωνολογικά στοιχεία.

Η ελληνική με νοήματα, δηλαδή η νοηματική που ακολουθεί ακριβώς τον προφορικό λόγο, είναι ένα κώδικας. Οι Stewart & Clarke (2003) αναφέρουν ότι σκοπός αυτού του κώδικα είναι να μεταφέρει ακριβώς τον προφορικό λόγο. Είναι κάτι τελείως διαφορετικό από τη Νοηματική Γλώσσα, που έχει δικά της γραμματικά

και συντακτικά στοιχεία. Η Νοηματική Γλώσσα και η μεταφρασμένη νοηματική θα μπορούσαν να βοηθήσουν το κωφό παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που θα του δώσουν να καταλάβει τα φωνολογικά στοιχεία της ομιλούμενης γλώσσας.

Ο Musselman (Stewart & Clarke, 2003) υποστηρίζει ότι για να μπορέσει το κωφό παιδί να αντιληφθεί τα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε αυτά με πολλούς τρόπους. Συγκεκριμένα, ο συνδυασμός της χρήσης του δακτυλικού αλφαβήτου, της Νοηματικής Γλώσσας, της ελληνικής με νοήματα, της γραφής, της χελεανάγνωσης και της ομιλίας μπορούν να αποτελέσουν σημαντική βοήθεια και να βοηθήσουν το κωφό παιδί να μπορέσει να αποκωδικοποιήσει το γραπτό λόγο.

2.4.2.4. Η σχέση φωνολογικής διαδικασίας με την κατανόηση κειμένων

Σύμφωνα με τον Besner (LaSasso & Metzger, 1998), τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που σχετίζουν τη φωνολογική διαδικασία με την κατανόηση κειμένων σε ακούοντες μαθητές: ο ρυθμός, ο κώδικας ομιλίας (speech code) σχετιζόμενος με την εργαζόμενη μνήμη και η φωνητική (phonic). Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνει φωνολογικές αναπαραστάσεις, οι οποίες καθορίζουν τις ικανότητες 'εσωτερικού λόγου'.

1. Ρυθμός. Ο ρυθμός αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Είναι μια ικανότητα μια κατακτιέται αργότερα και όχι από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης (Bradley, 1988, Bradley & Bryant, 1983, 1985, Bryant, Maclean & Bradley, 1990, Bryant, Maclean, Bradley & Crossland, 1990, Ellis & Large, 1987, Lundberg, Olofsson & Wall, 1980, Maclean, Bryant & Bradley, 1987, στο LaSasso & Metzger, 1998). Ο Bryant αναφέρει ότι υπάρχει μια αιτιώδης σχέση ανάμεσα στον ρυθμό και την ανάγνωση. Αν και οι αιτίες αυτής της σχέσης δεν είναι ξεκάθαρες, οι Bowey και Francis (LaSasso & Metzger, 1998) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν κατακτήσει το ρυθμό, έχουν την ικανότητα να κατανοούν καλύτερα ομάδες λέξεων με κοινούς ήχους και να συνδέουν αυτές τις ομάδες λέξεων με λέξεις που μπορεί να έχουν ίδιο συλλαβισμό. Για παράδειγμα τις λέξεις της αγγλικής γλώσσας, rough, tough και enough, που έχουν τον ίδιο ρυθμό και τον ίδιο συλλαβισμό. Οι Goswami και Mead (LaSasso & Metzger, 1998) πρόβαλαν το

επιχείρημα ότι τα παιδιά χωρίζουν τις λέξεις σε ομάδες ανάλογα με τον ρυθμό και τον συλλαβισμό από πολύ νωρίς, από τα πρώτα τους βήματα στην ανάγνωση και τον συλλαβισμό. Ακόμα, ο Leybaert (LaSasso & Metzger, 1998) σημειώνει ότι η σχέση ρυθμού και συλλαβισμού δεν είναι σταθερή και μπορεί να αποπροσανατολίσει (Για παράδειγμα στις λέξεις cough, bough και through).

2. Κώδικας ομιλίας. Η χρήση του κώδικα ομιλίας στην εργαζόμενη μνήμη αποτελούν τη δεύτερη γνωστική ικανότητα που σχετίζεται με την ανάγνωση ακουόντων μαθητών. Η σχέση του κώδικα ομιλίας και της εργαζόμενης μνήμης σχετίζεται με την φωνολογική ικανότητα η οποία διατηρεί προσωρινές πληροφορίες στην εργαζόμενη μνήμη. Για παράδειγμα, ένας νέος ή λιγότερο ικανός αναγνώστης μπορεί να χρειαστεί να αποθηκεύσει μια ομάδα γραμμάτων ή συλλαβών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην εργαζόμενη μνήμη, ενώ ‘συναρμολογεί’ φωνητικά μία λέξη. Οι περισσότεροι ικανοί αναγνώστες μπορεί να αποθηκεύσουν προσωρινά μια γραμμένη λέξη, όπως δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις ή παθητική φωνή, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός δύσκολου κειμένου, μέχρι να ανακαλυφθούν οι σχέσεις όλων των λέξεων και κατανοηθεί το νόημα των πληροφοριών του κειμένου (Baddeley, 1986, Bebko & Metcalfe – Haggert, 1997, Garrison et al., 1996, Marschark, 1993, Novack & Bonvillian, 1996, Rodda, Cumming & Fewer, 1993 στο LaSasso & Metzger, 1998).

3. Φωνητική. Η φωνητική περιλαμβάνει την αποτύπωση των γνώσεων για τα φωνήματα μιας γλώσσας μέχρι τα γραφήματα αυτής της γλώσσας. Συγκεκριμένα, μια γλώσσα είναι φωνητικά κανονική όταν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα φωνήματος και γραφήματος. Για παράδειγμα, οι αναγνώστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στη φωνητική προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν την ακόλουθη φωνητικά λέξη khairakturiztikullee (‘characteristically’) (LaSasso, 1996), ή την επόμενη πρόταση ‘iff yew kan sowned owt this sentunns, ewe wil komprihenned itt’ (Baddeley, 1986). Αν και η αγγλική γλώσσα δεν είναι τόσο κανονικά φωνητική γλώσσα, όπως τα ισπανικά, πολλά στοιχεία στα αγγλικά είναι φωνητικά κανονικά. Ένας ακούοντας αναγνώστης που εκφέρει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης πολλά φωνήματα, τα οποία έχουν νόημα όταν ακούγονται, θα ‘ακούει’ αυτές τις λέξεις διαμέσου της ομιλίας ή του εσωτερικού λόγου.

2.5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΩΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΚΩΦΩΣΗ

Παραδοσιακά, οι έρευνες για την ανάγνωση και τους Κωφούς μαθητές που γίνονται στις Η.Π.Α., στον Καναδά, τη Μεγάλη Βρετανία και την Αυστραλία είχαν ως αντικείμενο το επίπεδο της ανάγνωσης και την αδυναμία χρήσης του συντακτικού στην αγγλική γλώσσα (Power & Leigh, 2000). Σύμφωνα με τα στοιχεία του Center for Assessment and Demographic Studies (Power & Leigh, 2000) περίπου το 3% των Κωφών ηλικίας 18 χρονών στις Η.Π.Α. έχει επίπεδο ανάγνωσης ίδιο με έναν συνομήλικο ακούοντα. Ο Allen (Power & Leigh, 2000) υποστηρίζει ότι από όλους τους Κωφούς φοιτητές που βρίσκονται στα κολέγια μόνο το 8% έχει επίπεδο ανάγνωσης όγδοης τάξης και ψηλότερα.

Πρόσφατες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο θέμα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι κωφοί αναγνώστες προκειμένου να κατανοήσουν ένα κείμενο. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους αποκωδικοποίησης ενός κειμένου που βασίζονται στη φωνολογία, στη γραφικότητα ή στη νοηματική γλώσσα (Conrad, 1979, Hanson, 1982, Lichtenstein, 1998 στο Kelly, Albertini, Shannon, 2001). Πολλοί ερευνητές συμφωνούν στο γεγονός ότι οι Κωφοί αναγνώστες χρειάζονται μια πιο ευρεία γνώση της βασικής τους γλώσσας, νοηματικής, και πιο συγκεκριμένη γνώση της ομιλούμενης γλώσσας προκειμένου να γίνουν καλοί αναγνώστες (Musselman, 2000, Perfetti & Sandak, 2000, Wilbur, 2000 στο Kelly, Albertini, Shannon, 2001). Σύμφωνα με τους Perfetti & Sandak (Kelly, Albertini, Shannon, 2001), οι καλοί κωφοί αναγνώστες, όπως φαίνεται, αναπτύσσουν 'πρακτική- λειτουργική' φωνολογία, η οποία τους βοηθά να αποκωδικοποιούν ένα κείμενο και να συγκρατούν τις φωνολογικές αναπαραστάσεις στην εργαζόμενη μνήμη. Η λεπτομερής γνώση της μορφολογίας μπορεί να αποτελέσει έναν ακόμα τρόπο κατανόησης ενός κειμένου. Ο Gaustad (Kelly, Albertini, Shannon, 2001) υποστηρίζει ότι η γνώση οικογενειών λέξεων και δομών λέξεων βοηθάει την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των λέξεων. Αν και βέβαια η ανάγνωση δεν είναι μόνο αποκωδικοποίηση λέξεων. Οι Oakhill και Cain (Kelly, Albertini, Shannon, 2001) έδειξαν ότι η γνώση της δομής ενός κειμένου και η ικανότητα σαφούς κατανόησης συμβάλλουν στην γενικότερη καλή κατανόηση του κειμένου.

Οι περισσότερες από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία 80 χρόνια έδειξαν ότι το μεγάλο ποσοστό των κωφών ή βαρήκοων έχουν χαμηλότερο

επίπεδο ανάγνωσης από τους συνομηλίκους τους με τυπικό επίπεδο ακοής (McAnally, Rose & Quigley, 1999). Ο Paul (1998, 2001) αναφέρει ότι ο μέσος όρος επιπέδου ανάγνωσης των παιδιών με απώλεια ακοής σε ένα Γυμνάσιο στην Αμερική είναι περίπου επιπέδου τρίτης ή τετάρτης τάξης Δημοτικού σχολείου. (Charlesworth An., Charlesworth R., Raban & Rickards, 2006).

Ο Holt (1994) εξέτασε την κατανόηση κειμένων και παράλληλα τους μαθηματικούς υπολογισμούς σε Κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές που βρίσκονταν σε τμήματα ένταξης είχαν καλύτερες επιδόσεις. Βέβαια δεν είναι γνωστό εάν οι Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές είχαν επιλεγθεί λόγω των σχολικών τους επιδόσεων σε τμήματα ένταξης. Ακόμα, ο Allen (Holt, 1994) αναφέρει ότι όσον αφορά την κατανόηση κειμένων τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια.

Ο Nickerson (2003) εξέτασε αν η χρήση φακέλων όπου αποθηκεύουν σημειώσεις και εργασίες για το μάθημα της Γλώσσας, βοηθάει τους κωφούς φοιτητές να αναπτύξουν την κατανόηση κειμένων και τη γραφή. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι κωφοί φοιτητές βοηθήθηκαν σημαντικά από τη χρήση φακέλων αναπτύσσοντας την αναγνωστική και γραφική τους ικανότητα. Συγκεκριμένα, έμαθαν να εκτιμούν τις αναγνωστικές και γραφικές τους ικανότητες με κύριο σκοπό να τις αναπτύξουν, βιντεοσκοπήσαν μερικές από τις δραστηριότητες μάθησης και τελικά, έγιναν πιο στοχαστικοί στην μάθησή τους. Όλα αυτά τους βοήθησαν να γίνουν πιο υπεύθυνοι και ανεξάρτητοι αναγνώστες και γραφείς.

Οι Schirmer, Bailey και Lockman (2004) έκαναν μια έρευνα με κύριο σκοπό να καταγράψουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι κωφοί μαθητές όταν διαβάζουν. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, σε αυτό το θέμα υπάρχουν τρία επίπεδα έρευνας. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη, που αφορά τη μορφή του κειμένου, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης τη δομή του κειμένου, το περιεχόμενο, δηλαδή τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη που σχετίζονται με το θέμα του κειμένου, και τη γνώση λεξιλογίου. Ο δεύτερος τρόπος έχει σχέση με τη σημασία της αναγνώρισης λέξεων και της κατανόησης προτάσεων. Όσον αφορά την αναγνώριση λέξεων, μερικοί κωφοί χρησιμοποιούν τη φωνολογία ως κύριο τρόπο αναγνώρισης, κάποιιοι άλλοι τη μορφολογία, τη νοηματική γλώσσα ή τη χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου. Η σύνταξη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση των προτάσεων. Εκτός από το λεξιλόγιο, η σύνταξη είναι σημαντική προκειμένου ένας

κωφός μαθητής να κατανοήσει μια πρόταση. Ξεπερνώντας τις συντακτικές δυσκολίες μέσα από τις προτάσεις ο κωφός μαθητής μπορεί να μάθει και καινούργιο λεξιλόγιο. Τρίτος τρόπος, σύμφωνα με τους Schirmer, Bailey και Lockman (2004), είναι αυτός που διερευνά τις γνωστικές στρατηγικές του αναγνώστη. Οι κωφοί μαθητές είναι ικανοί να αναλύουν, να συνθέτουν και να εκτιμούν αυτό που διαβάζουν. Ακόμα, μπορούν να ελέγχουν την κατανόηση κειμένων και να εφευρίσκουν άλλες γνωστικές στρατηγικές όταν αρχίζουν να διαβάζουν κάτι και να μην το καταλαβαίνουν. Μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η διαδικασία να ρωτάει κάποιος τον εαυτό του, να κάνει περιλήψεις και προβλέψεις, είναι δεξιότητες που μπορούν να διδαχθούν και να έχουν ως αποτέλεσμα να γίνουν οι κωφοί αναγνώστες ικανοί να ελέγχουν την κατανόησή τους (Schirmer, Bailey και Lockman, 2004).

Οι Walker, Munro και Rickards (1998) υποστηρίζουν ότι η ικανοποιητική κατανόηση ενός κειμένου περιλαμβάνει γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Η ικανότητα της κατανόησης νοημάτων και της επεξεργασίας ενός κειμένου είναι απαραίτητα στοιχεία για μια αποτελεσματική κατανόηση ενός κειμένου. Οι ίδιοι πραγματοποίησαν μια έρευνα κατά την οποία χρησιμοποίησαν στην διδασκαλία της ανάγνωσης ως υλικό εικόνες και τυπωμένο κείμενο. Στην έρευνα συμμετείχαν προγλωσσικά κωφοί μαθητές, ηλικίας 9 με 18 χρόνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση εικόνων βοηθά στην ανάπτυξη κατανόησης κειμένων σε αρχάριους αναγνώστες που είναι προγλωσσικά κωφοί. Πολλοί ερευνητές, όπως οι Clarke, Webster, 1986, Gray, 1991, Ewoldt, 1992 και Limbrick, 1992 (Walker, Munro και Rickards, 1998), τόνισαν ότι το χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο των κωφών ή βαρήκοων μαθητών δεν οφείλεται κυρίως στις δυσκολίες ακοής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αλλά στα προγράμματα διδασκαλίας που δεν εμπυχώνουν τον μαθητή να ανακαλύψει τα νοήματα που κρύβονται σε ένα κείμενο.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ανάγνωση δεν είναι μια εύκολη διαδικασία και περιλαμβάνει γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες. Ο αναγνώστης πρέπει να αποκωδικοποιήσει, να προβλέψει και γενικώς να χρησιμοποιήσει διάφορες ικανότητες. Σύμφωνα με τον Rosenshine (1980) οι ικανότητες αυτές είναι: α) 'απλές' συμπερασματικές ικανότητες που χρησιμοποιούνται στο κείμενο όταν αναφέρεται σε γεγονότα, σε αιτίες και αποτελέσματα και συγκρίσεις, β) 'σύνθετες' ικανότητες για την κατανόηση της κεντρικής ιδέας, τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και τη πρόβλεψη της έκβασης του κειμένου, γ) 'μοναδικές' ικανότητες για τους χαρακτηρισμούς, τη τοποθέτηση στο χρόνο και χώρο, τη θεματικότητα και την ηθικότητα του κειμένου

και δ) την ικανότητα κριτικής σκέψης για την περεταίρω ανάλυση άρθρων και κειμένων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Walker, Munro και Rickards, 1998).

Το 1980 ο Kyle αναφέρθηκε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με απώλεια ακοής στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Στην έρευνά του εξέτασε το λεξιλόγιο και την κατανόηση, καθώς και την αντιστοιχία και τη διάκριση γραμμάτων σε ομάδες κωφών μαθητών ηλικίας 7 και 9 ετών. Η ηλικία και η απώλεια ακοής αποτελούν δυο σημαντικές αιτίες για τις δυσκολίες αυτές. Τα κωφά παιδιά, όμως, κατακτούν την ανάγνωση ικανοποιητικά στα πρώτα επίπεδα μάθησης, αλλά δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν το νόημα των προτάσεων μέχρι την ηλικία των 9 ετών. Στην ηλικία των 9, τα παιδιά με απώλεια ακοής έχουν επίπεδο περίπου 7 χρονών και 8 μηνών όσον αφορά την κατανόηση κειμένων. Στα επόμενα 7 σχολικά χρόνια αναμένεται ανάπτυξη 3-4 ετών. Εάν αυτά είναι προγλωσσικά κωφά παιδιά, η ανάπτυξη αυτή μέσα στα επόμενα 7 χρόνια θα είναι περίπου 1,5 χρόνο, συγκρινόμενα με ακούοντα παιδιά. Ακόμα, τα κωφά παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο προκειμένου να αναπτύξουν ικανότητες αντιστοιχίας και διάκρισης γραμμάτων. Τέλος, υπάρχει ένα κενό ανάμεσα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και τις συντακτικές ικανότητες των κωφών παιδιών (Kyle, 1980).

Ο Baddeley (Kyle, 1980) υποστηρίζει ότι η εργαζόμενη μνήμη δημιουργεί ένα εμπόδιο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Αυτό το εμπόδιο διατηρεί πληροφορίες σε μια συντακτική δομή που απευθύνεται σε αναγνώστες με περισσότερες ικανότητες από τα κωφά παιδιά. Ίσως όλο αυτό, σύμφωνα με τον Kyle (1980), δημιουργεί δυσκολίες στα κωφά παιδιά στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων.

Ο Paul Miller (2005) έκανε μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε βαρήκοους, κωφούς και ακούοντες αναγνώστες σχετικά με την ικανότητά τους να επεξεργάζονται λέξεις σε λεξιλογικό επίπεδο, καθώς και την κατανόηση των λέξεων μέσα σε δομημένες προτάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σοβαρή προγλωσσική απώλεια ακοής δεν εμποδίζει την ανάπτυξη ικανών στρατηγικών προκειμένου να υπάρχει επαρκή πρόσβαση στις γραπτές λέξεις σε λεξιλογικό επίπεδο, αν και τέτοιου είδους ακουστική απώλεια φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα στους συμμετέχοντες όσον αφορά τη γνώση τους για τη σύνταξη της γλώσσας και την κατανόηση της λέξης μέσα στην πρόταση. Τα αποτελέσματα ακόμη έδειξαν ότι το επίπεδο της απώλειας ακοής, το ακουστικό επίπεδο των γονέων και η χρήση της νοηματικής γλώσσας δεν αποτελούσαν στοιχεία που επηρεάζουν την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης λέξεων.

Σύμφωνα με τους Nelson & Camarata (LaSasso & Metzger, 1998) κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάγνωσης εμπλέκονται διάφορα στοιχεία, όπως α) τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, στα οποία περιλαμβάνονται η αντιληπτικές, γνωστικές, μεταγνωστικές και γλωσσικές ικανότητες, η μνήμη, η υπάρχουσα γνώση και το κίνητρο, β) τα χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως η δομή και η συνοχή και γ) τα χαρακτηριστικά του έργου, που έχουν σχέση με το μέγεθός του και τη δυσκολία κατανόησης που απαιτείται. Τέλος, δ) ένας ‘λεπτός συνδυασμός’ (‘tricky mix’) των συνθηκών μάθησης, που περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση και άλλους σχετικούς παράγοντες (LaSasso & Metzger στο Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1998).

Οι Oakhill και Cain (2000) αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην κατανόηση κειμένων. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι οι ικανοί με τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες διαφέρουν στην ικανότητά τους να βγάζουν συμπεράσματα, να κατανοούν ολοκληρωμένες πληροφορίες από ένα κείμενο, να καταλαβαίνουν τη δομή μιας ιστορίας και να μπορούν να ελέγχουν την ικανότητά τους στην κατανόηση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση ποικίλουν, όπως ο δείκτης νοημοσύνης (IQ), καθώς και το λεξιλόγιο. Από τα αποτελέσματα των ερευνών των παραπάνω ερευνητών φαίνεται ότι τα παιδιά συναντούν δυσκολίες όχι μόνο στην κατανόηση κειμένων αλλά και στην αναγνώριση λέξεων.

Ακόμα, η ικανότητα ανάγνωσης μιας μεμονωμένης λέξης και η κατανόηση ενός ολόκληρου κειμένου είναι δύο σημαντικοί παράγοντες για όλη την αναγνωστική διαδικασία. Όσον αφορά τα κωφά παιδιά, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση λόγω της έλλειψης της ικανότητας να αναπαριστούν τη λέξη στη φωνολογική τους μνήμη (Oakhill και Cain, 2000). Με άμεσο αποτέλεσμα την περιορισμένη κατανόηση λέξεων και κειμένων. Τέλος, οι Oakhill και Cain (2000) υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί αναγνώστες ίσως σχετίζονται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες, όπως για παράδειγμα οι δυσλεκτικοί.

Οι Kyle, Conrad, McKenzie, Morris και Weiskrantz (1978) σε παλαιότερη έρευνά τους, προσπάθησαν να δουν ποιο είναι το γλωσσικό επίπεδο των κωφών μαθητών που αποφοιτούν από το σχολείο. Στους συμμετέχοντες δόθηκε τεστ που μετρούσε τη γλωσσική ικανότητα. Γενικά, οι μετρήσεις έδειξαν ότι οι κωφοί είχαν πολύ χαμηλότερο γλωσσικό επίπεδο από εκείνο που αναμενόταν για κάποιο παιδί που τελείωνε το σχολείο. Η απώλεια ακοής και η ευφυΐα αποτελούσαν σημαντικούς

παράγοντες, αλλά ο πιο σημαντικός ήταν εκείνος της εσωτερικής ομιλίας σε σχέση με την ανάγνωση. Αυτό ερμηνεύτηκε ως στοιχείο γνωστικής ανάπτυξης, αφού αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της γλώσσας.

Οι Torres και Santana (2005) πραγματοποίησαν μια έρευνα προκειμένου να δουν πιο είναι το αναγνωστικό επίπεδο των ισπανών κωφών μαθητών. Συγκεκριμένα, η έρευνα αφορούσε στις προτάσεις και την κατανόηση κειμένων. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές, ηλικίας περίπου 13 ετών, έχουν ίδιο ή χαμηλότερο αναγνωστικό επίπεδο από εκείνο των ακουόντων, ηλικίας περίπου 7 χρονών. Ακόμα, οι κωφοί μαθητές φαίνεται να μην έχουν κανένα ενδιαφέρον ως προς το διάβασμα γενικότερα.

Οι Kelly, Albertini και Shannon (2001) πραγματοποίησαν έρευνα σε κωφούς φοιτητές με κύριους στόχους τη διατύπωση της κεντρικής ιδέας, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης, την κατανόηση λέξεων και φράσεων, καθώς και τον εντοπισμό ασαφών προτάσεων στο κείμενο. Οι ερευνητές χώρισαν τους φοιτητές σε ικανούς και λιγότερο ικανούς αναγνώστες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δυο ομάδες δυσκολεύτηκαν στη διατύπωση της κεντρικής ιδέας και στην απάντηση ερωτήσεων κατανόησης, αν και δεν υπήρχε πρόβλημα λεξιλογίου στο κείμενο. Ακόμα, η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών δεν κατάφερε να εντοπίσει τις ασαφείς προτάσεις στο κείμενο. Από την έρευνα φαίνεται ότι οι κωφοί φοιτητές κατά την ανάγνωση εστιάζονται στην αναγνώριση των λέξεων και όχι στη κατανόηση του κειμένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδια έρευνα δόθηκε πιλοτικά σε μια ομάδα ακουόντων φοιτητών, όπου και υπήρχε 100% επιτυχία.

Η έρευνα μας έχει σκοπό τον εντοπισμό ασαφών προτάσεων στο κείμενο, τη διατύπωση της κεντρικής ιδέας και τις απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης. Πρόκειται, λοιπόν, να μελετηθούν περίπου τα ίδια θέματα με την έρευνα των Kelly, Albertini και Shannon (2001), αλλά σε μαθητές Γυμνασίου. Έτσι, αναμένεται να φανεί κατά πόσο διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα των Kelly, Albertini και Shannon σε φοιτητές των Η.Π.Α. από τις επιδόσεις των κωφών μαθητών Γυμνασίου που συμμετέχουν στη δική μας έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν κωφά παιδιά από το Γυμνάσιο Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής, καθώς και ακούοντα παιδιά από το Γυμνάσιο Γαλατά.

Από το Γυμνάσιο Γαλατά συμμετείχαν 23 παιδιά (N=23). Όλα ήταν του ίδιου τμήματος της Α΄ Γυμνασίου και ηλικίας περίπου 13 ετών. Τα αγόρια ήταν εννιά και τα κορίτσια δεκατέσσερα.

Από το Γυμνάσιο Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής συμμετείχαν 11 παιδιά (N= 11), τέσσερα στην Α΄ Γυμνασίου, τρία στη Β΄ Γυμνασίου και τέσσερα στη Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 13 έως 16 ετών.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου από τα τέσσερα παιδιά που συμμετείχαν δύο ήταν αγόρια και δύο κορίτσια. Ακόμα, δύο παιδιά ήταν ηλικίας 13 ετών που είχαν εκπαιδευτεί σε δημοτικό σχολείο ακουόντων, ένα 14 ετών και ένα 16 ετών που προέρχονταν από Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών. Όσον αφορά το βαθμό απώλειας ακοής, τρία ήταν βαρήκοα και ένα κωφό, ενώ όλα είχαν και τους δύο γονείς τους ακούοντες.

Η εκπαίδευση των δύο από τα τέσσερα παιδιά άρχισε στο νηπιαγωγείο, το ένα φόρεσε ακουστικά το 2006, ενώ το άλλο τα φοράει από μικρή ηλικία. Τα άλλα δύο παιδιά είχαν κοχλιακό εμφύτευμα. Το ένα από το 2002, σε ηλικία 8 ετών, έκανε την επέμβαση του κοχλιακού εμφυτεύματος στο δεξί αυτί και παράλληλα χρησιμοποιεί ακουστικό στο αριστερό του αυτί. Το άλλο στον 6^ο μήνα φόρεσε και στα δύο του αυτιά ακουστικά, τον 12^ο μήνα άρχισε λογοθεραπεία και τον 4^ο χρόνο έκανε την επέμβαση του κοχλιακού εμφυτεύματος στο δεξί του αυτί. Επίσης, αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, στα δύο παιδιά οι πατεράδες ήταν εργάτες και οι μητέρες καθαρίστριες, ενώ στα άλλα δύο οι πατεράδες ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ και οι μητέρες δεν εργάζονταν.

Στη Β΄ Γυμνασίου συμμετείχαν τρία παιδιά. Τα δύο ήταν αγόρια και ένα κορίτσι. Τα αγόρια είχαν Κωφούς γονείς, ενώ το κορίτσι ακούοντες γονείς. Τα δύο παιδιά ήταν Κωφά και το ένα Βαρήκοο. Ακόμα, τα δύο παιδιά ήταν 14 ετών και το ένα 15 ετών.

Σχετικά με την εκπαίδευσή τους, το πρώτο παιδί φόρεσε ακουστικά στην ηλικία των δύο ετών, ενώ στα τέσσερα άρχισε λογοθεραπεία και παρακολούθησε

δημοτικό σχολείο ακουόντων. Το δεύτερο παιδί δύο ετών άρχισε λογοθεραπεία και φόρεσε ακουστικά. Στην συνέχεια έκανε μαθήματα σε σχολείο ακουόντων αρχικά και στην πέμπτη τάξη συνέχισε το Δημοτικό σχολείο σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών. Το τρίτο παιδί της Β΄ Γυμνασίου στην ηλικία των δύο φόρεσε ακουστικά και στα τρία του χρόνια άρχισε εκπαίδευση σε συμβουλευτικό σταθμό.

Όσον αφορά τους γονείς και την επαγγελματική τους κατάσταση, τα δύο παιδιά είχαν γονείς εργάτες, ενώ του τρίτου ο πατέρας ήταν υπάλληλος και η μητέρα δεν εργάζονταν.

Στη Γ΄ Γυμνασίου ήταν τέσσερα παιδιά, τρία αγόρια και ένα κορίτσι. Όλα ήταν ηλικίας 16 ετών. Ακόμα, τα αγόρια ήταν Κωφά και το κορίτσι βαρήκοη. Από τα τέσσερα παιδιά, τα δύο στην ηλικία ενός και δύο ετών φόρεσαν ακουστικά αντίστοιχα και αμέσως άρχισαν λογοθεραπεία. Το ένα παρακολούθησε μαθήματα σε Δημοτικό ακουόντων και το άλλο σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών. Τα άλλα δύο παιδιά φόρεσαν ακουστικά περίπου δύο ετών και στη συνέχεια άρχισαν την εκπαίδευσή τους σε βρεφοσυμβουλευτικό σταθμό και αργότερα πήγαν σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών. Το ένα από τα τέσσερα παιδιά έχει κοχλιακό εμφύτευμα στο δεξί αυτί από το 2000.

Σχετικά με τους γονείς τους, όλα τα παιδιά έχουν γονείς ακούοντες. Από τους τέσσερεις πατεράδες δύο ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, ο ένας ελεύθερος επαγγελματίας και ο άλλος μηχανολόγος. Αναφορικά στις μητέρες, οι τρεις ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι και μία δεν εργάζονταν. Στον πίνακα 3.1 φαίνονται τα χαρακτηριστικά των κωφών παιδιών ανά τάξη.

Πίνακας 3.1

Χαρακτηριστικά παιδιών ανά τάξη

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
Δημ. Σχολείο Κωφών	2	2	3
Δημ. Σχολ. Ακουόντων	2	1	1
Κωφός	1	2	3
Βαρήκοος	3	1	1
Γονείς Κωφοί	-	2	-
Γονείς Ακούοντες	4	1	4
Κοχλιακό Εμφύτευμα	2	-	1

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο που χρησιμοποιήσαν και οι Kelly, Albertini και Shannon (2001). Συγκεκριμένα, εκείνοι χρησιμοποίησαν κείμενο με επιστημονικό θέμα, που απευθύνονταν σε φοιτητές. Το κείμενο ήταν άγνωστο στους συμμετέχοντες χωρίς πολλά προβλήματα λεξιλογίου.

Στην έρευνά μας, που αφορά την μελέτη της ανάγνωσης ως ικανότητας κατανόησης των κωφών μαθητών του Γυμνασίου χρησιμοποιήθηκε ένα κείμενο από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με τίτλο «Μιλώ, ζωγραφίζω, γράφω» (βλέπε παράρτημα 1). Το κείμενο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη, όπου το καθένα είναι υπό τη μορφή παραγράφου και με τον αντίστοιχο τίτλο. Λόγω της μεγάλης έκτασης του κειμένου, αφαιρέσαμε το δεύτερο μέρος με τίτλο 'Από το λόγο στην εικόνα'. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κείμενο δεν το είχε διδαχθεί κανένα τμήμα των κωφών και ακουόντων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στη συνέχεια για να μπορέσουμε να αναλύσουμε την ικανότητα προσεκτικής ανάγνωσης των παιδιών και κατανόησης της συνοχής και συνεκτικότητας ενός κειμένου, στο τέλος του πρώτου μέρους προσθέσαμε τις τρεις πρώτες προτάσεις ενός κειμένου με θέμα τις διατροφικές συνήθειες. Το κείμενο αυτό έχει τίτλο «Είμαστε ό, τι τρώμε» και είναι από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου επίσης (βλέπε παράρτημα 1). Ζητήθηκε από τα παιδιά να διαβάσουν προσεκτικά το κείμενο και να υπογραμμίσουν αυτά που δεν καταλαβαίνουν ή αυτά που δεν ταιριάζουν στο κείμενο.

Έπειτα, τα παιδιά έπρεπε να γράψουν την κεντρική ιδέα του κειμένου. Για τις μετρήσεις και την ανάλυση της κεντρικής ιδέας, το κείμενο δόθηκε σε 6 φιλολόγους και τους ζητήθηκε να γράψουν την κεντρική ιδέα. Συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις των φιλολόγων και με αυτό τον τρόπο ορίσαμε την κεντρική ιδέα του κειμένου. Έτσι, θελήσαμε να αποφύγουμε την αυθαίρετη διόρθωση των απαντήσεων των παιδιών.

Τέλος, στην προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα κατά πόσο μπορούν οι κωφοί μαθητές να συγκρατήσουν πληροφορίες από ένα κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, δόθηκαν στους μαθητές οι τρεις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που προτείνει το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου. 1. *Ποιοι ήταν οι πρώτοι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούσαν οι άνθρωποι;*, 2. *Πότε και πού εμφανίστηκαν οι πρώτες μορφές γραφής;*, 3. *Γιατί η επιινόηση του αλφαβήτου θεωρείται επανάσταση στην ιστορία του ανθρώπου;*. Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν τις ερωτήσεις με τα στοιχεία εκείνα που είχαν συγκρατήσει χωρίς να μπορούν να ανατρέχουν συνέχεια

στο κείμενο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε τα ακούοντα παιδιά ούτε τα κωφά είχαν διδαχθεί το συγκεκριμένο κείμενο.

3.3. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο Κωφών και Βαρηκόων στην Αγία Παρασκευή και στο Γυμνάσιο (Ακουόντων) Γαλατά. Τα παιδιά έλαβαν μέρος στην έρευνα, μετά από άδεια από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, στις τάξεις τους την ώρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το κείμενο και οι ερωτήσεις μοιράστηκαν στα παιδιά. Έγραψαν το όνομά τους και την τάξη τους και στη συνέχεια τους δόθηκαν διευκρινήσεις για το τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν, να διαβάσουν δηλαδή το κείμενο προσεκτικά, να υπογραμμίσουν αυτά που δεν καταλαβαίνουν ή δεν ταιριάζουν και να γράψουν την κεντρική ιδέα του κειμένου. Μόλις τελειώσουν με την πρώτη σελίδα να συνεχίσουν στη δεύτερη και να απαντήσουν τις ερωτήσεις κατανόησης χωρίς να ανατρέχουν στο κείμενο. Οι διευκρινήσεις στους κωφούς μαθητές έγιναν στη νοηματική γλώσσα, προκειμένου να μην υπάρξουν απορίες και να γίνει απόλυτα κατανοητή η διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν επιτρέπονταν ερωτήσεις και απορίες που σχετίζονταν με το κείμενο και τις ερωτήσεις. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις μέσα σε μια διδακτική ώρα.

3.4. Ανάλυση – Βαθμολογία

Το κείμενο που δόθηκε είχε τίτλο «Μιλώ, ζωγραφίζω, γράφω» (βλέπε παράρτημα 1). Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έπρεπε να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε να υπογραμμίσουν αυτά που δεν καταλαβαίνουν ή αυτά που δεν ταιριάζουν στο κείμενο. Η ερώτηση αυτή βαθμολογείται με τρία, αφού τρεις ήταν οι προτάσεις που είχαν προστεθεί στο αρχικό κείμενο. Οι προτάσεις αυτές ήταν: *Το ένα στα δέκα Ελληνόπουλα είναι παχύσαρκο!* *Το ένα στα δύο δε συνηθίζει να τρώει πρωινό και όλα σχεδόν έμαθαν να τρώνε σαν Αμερικανάκια. Και όλα αυτά όταν στη νότια Ασία το 50% των παιδιών υποσιτίζονται!.*

Στη συνέχεια τα παιδιά έπρεπε να γράψουν την κεντρική ιδέα του κειμένου. Σύμφωνα με τους έξι φιλολόγους που δόθηκε το κείμενο, η κεντρική ιδέα ήταν: *Ο άνθρωπος σε κάθε περίοδο της ζωής του προσπαθούσε να επικοινωνήσει με όποιο τρόπο μπορούσε. Στην αρχή με χειρονομίες και γκριμάτσες, αργότερα με την ομιλία. Αρκετά χρόνια αργότερα δημιουργήθηκε το αλφάβητο και η γραφή.* Οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με τέσσερα, ένα βαθμό για κάθε ιδέα- επιχείρημα.

Οι ερωτήσεις κατανόησης ήταν τρεις (βλέπε παράρτημα 1). Η πρώτη, *ποιοι ήταν οι πρώτοι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούσαν οι άνθρωποι*, είχε ως απάντηση με *τα χέρια και το πρόσωπο*, βαθμολογείται με δύο βαθμούς. *Πότε και πού εμφανίστηκαν οι πρώτες μορφές γραφής;* Είναι η δεύτερη απάντηση που δίνει τέσσερεις βαθμούς. Κάθε σωστή ιδέα- επιχείρημα έχει ένα βαθμό, δηλαδή *χίλια χρόνια πριν το Χριστό δημιουργήθηκε το πρώτο αλφάβητο* (ένας βαθμός) *από τους Φοίνικες* (ένας βαθμός), *στη συνέχεια οι Έλληνες πρόσθεσαν τα φωνήεντα* (ένας βαθμός) και *αργότερα οι Ρωμαίοι δημιούργησαν το λατινικό αλφάβητο* (ένας βαθμός). Η τρίτη ερώτηση, *γιατί η επινόηση του αλφαβήτου θεωρείται επανάσταση στην ιστορία του ανθρώπου*, βαθμολογείται με δύο βαθμούς. Η απάντηση είναι: *με την επινόηση του αλφαβήτου αποθηκεύονται πληροφορίες μέσα στο χρόνο και αυτές οι πληροφορίες μπορούν να μεταφέρονται σε ανθρώπους που τους χωρίζει μεγάλη απόσταση.* Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνολική βαθμολογία για όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι 15.

Στη συνέχεια βαθμολογήθηκαν τα γραπτά των κωφών και ακουόντων μαθητών. Συγκεντρώθηκαν οι βαθμοί όλων των μαθητών και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι βαθμολογίας των κωφών και ακουόντων μαθητών, προκειμένου να δούμε τις συνολικές τους διαφορές. Ακόμα, υπολογίστηκαν οι τυπικές αποκλίσεις και η διασπορά. Για να απαντηθούν τα ερωτήματά αναλύθηκε η βαθμολογία όλων των μαθητών ανά ερώτηση και συγκρίθηκε μεταξύ τους. Κύριος σκοπός ήταν να μελετήσουμε την ανάγνωση, ως ικανότητα κατανόησης, σε κωφούς και ακούοντες μαθητές Γυμνασίου και να δούμε τις διαφορές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη της ανάγνωσης, ως ικανότητα κατανόησης κειμένων. Συγκεκριμένα, κατά πόσο οι Κωφοί μαθητές Γυμνασίου διαβάζουν προσεκτικά ένα κείμενο, ώστε να καταλάβουν τη συνοχή / συνεκτικότητα ενός κειμένου και να εντοπίσουν ασαφή στοιχεία. Ακόμα, κατά πόσο κατανοούν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου και συγκρατούν πληροφορίες από ένα κείμενο προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής και στο Γυμνάσιο Γαλατά, όπου συμμετείχαν 11 και 23 μαθητές αντίστοιχα. Τα κωφά παιδιά ήταν μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, ηλικίας 13 έως 16 ετών, ενώ οι ακούοντες μαθητές ήταν όλοι από την Α΄ Γυμνασίου, ηλικίας 13 ετών.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

A) Κωφοί μαθητές – Ακούοντες μαθητές: Συνολική βαθμολογία

Τα κωφά παιδιά είχαν χαμηλότερη συνολική βαθμολογία από τα ακούοντα. Συγκεκριμένα, στο σύνολο των παιδιών, τα κωφά παιδιά είχαν μέσο όρο βαθμολόγησης 4,2 ($x = 4,2$), και τυπική απόκλιση 3,66 βαθμούς ($s = 3,66$), ενώ τα ακούοντα παιδιά 6,9 ($x = 6,9$) και 2,92 βαθμούς αντίστοιχα ($s = 2,92$). Ακόμα, η διαφορά της βαθμολογίας των κωφών και των ακουόντων μαθητών είναι στατιστικά σημαντική για $t(32) = 2,35$ και για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η διασπορά τιμών είναι μεγαλύτερη στους βαθμούς των κωφών, πράγμα που οφείλεται στις περισσότερες ακραίες τιμές αυτής της ομάδας και στην ανομοιογένειά της. Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι συχνότητες των βαθμών των κωφών μαθητών, ο μέσος όρος βαθμολογίας τους και η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 4.1.

Συχνότητες των βαθμών των Κωφών μαθητών

ΒΑΘΜΟΙ	(f)
0	3
1	1
2	0
3	1
4	1
5	1
6	0
7	1
8	1
9	2
10	0
11	0
12	0
13	0
14	0
15	0
ΣΥΝΟΛΟ:	11
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	4,2
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	3,66

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 4.1., δεσπύουσα τιμή είναι ο βαθμός μηδέν, γιατί αυτός ο βαθμός συναντάται περισσότερο από κάθε άλλο βαθμό της ομάδας των Κωφών μαθητών (3 φορές). Ακόμα, παρατηρείται ότι ο μέγιστος βαθμός είναι το εννιά που συναντάται δύο φορές. Το εύρος των τιμών είναι εννιά ($L = 9$).

Στη συνέχεια στον πίνακα 4.2 παρουσιάζονται οι συχνότητες των βαθμών των ακουόντων μαθητών, ο μέσος όρος βαθμολογίας τους και η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 4.2

Συχνότητες των βαθμών των ακουόντων μαθητών

ΒΑΘΜΟΙ	(f)
0	1
1	0
2	1

3	0
4	2
5	3
6	5
7	0
8	1
9	7
10	1
11	1
12	1
13	0
14	0
15	0
ΣΥΝΟΛΟ	23
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	6,9
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	2,92

Από τον πίνακα 3.2. φαίνεται ότι δεσπόζουσα τιμή είναι το εννιά που συναντάται επτά φορές και μέγιστος βαθμός το 12. Οι βαθμοί της ομάδας των ακουόντων μαθητών κυμαίνονται από μηδέν μέχρι 12 και το εύρος των τιμών είναι 12 ($L = 12$).

B) Συνοχή

Για την ανάλυση της συνοχής ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν προσεκτικά το κείμενο και να υπογραμμίσουν αυτά που δεν ταιριάζουν. Από τους 11 κωφούς μαθητές που συμμετείχαν έξι βαθμολογήθηκαν με μηδέν, αφού δεν υπογράμμισαν καμία από τις τρεις προτάσεις που είχαν προστεθεί στο κείμενο. Οι υπόλοιποι πέντε βαθμολογήθηκαν με τρία, αφού κατάφεραν να απαντήσουν σωστά στην ερώτηση. Φαίνεται λοιπόν ότι οι κωφοί μαθητές να δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν από το κείμενο προτάσεις που δεν ταιριάζουν νοηματικά σε αυτό. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές, της Β΄ και Γ΄ τάξης, είχαν καλύτερη βαθμολογία από τους μικρότερους. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου

βαθμολογήθηκαν με μηδέν. Ο μέσος όρος των Κωφών μαθητών στη συνοχή είναι 1,3 ($x = 1,3$).

Συγκεκριμένα, στο πίνακα 4.3. φαίνονται οι επιδόσεις των Κωφών μαθητών ως προς τη συνοχή του κειμένου ανά τάξη.

Πίνακας 4.3.

Επιδόσεις των Κωφών μαθητών ως προς τη συνοχή του κειμένου ανά τάξη

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
	A	B	Γ	
0	4	1	1	6
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	2	3	5

Όσον αφορά τους ακούοντες μαθητές, 18 ήταν εκείνοι που βαθμολογήθηκαν με τρία, δύο μαθητές με δύο και τρεις με μηδέν. Η επίδοση των ακουόντων μαθητών ήταν καλύτερη από εκείνη των κωφών. Οι 20 από τους 23 μαθητές απάντησαν σωστά ή μερικώς σωστά. Η μεγάλη πλειοψηφία (18 μαθητές) απάντησαν σωστά στην πρώτη ερώτηση. Ο μέσος όρος τους είναι 2,5 ($x = 2,5$). Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφορά των μέσων όρων των κωφών και ακουόντων και ακουόντων μαθητών είναι στατιστικά σημαντική για $t(32) = 2,57$ για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 ($\alpha = 0,05$). Στο πίνακα 4.4. παρουσιάζεται η βαθμολογία των 23 ακουόντων μαθητών Γυμνασίου.

Πίνακας 4.4.

Επιδόσεις ακουόντων μαθητών ως προς τη συνοχή του κειμένου

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
0	3
1	0
2	2
3	18

Γ) Κεντρική Ιδέα

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές να γράψουν την κεντρική ιδέα του κειμένου. Αναλύοντάς την βρέθηκε ότι τέσσερεις κωφοί μαθητές δεν κατάλαβαν καθόλου την κεντρική ιδέα του κειμένου και βαθμολογήθηκαν με μηδέν, τρεις μαθητές με ένα, τρεις μαθητές με δύο και ένας με τρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας κωφός μαθητής δεν έγραψε ολοκληρωμένη την κεντρική ιδέα του κειμένου, όπως δηλαδή την είχε ορίσει η ομάδα φιλολόγων. Η κεντρική ιδέα φαίνεται να δυσκολεύει πολύ τους κωφούς μαθητές. Ο μέσος όρος των Κωφών μαθητών ως προς την κεντρική ιδέα είναι 1,1 ($x = 1,1$). Στο παρακάτω πίνακα 4.5. φαίνονται οι επιδόσεις των μαθητών στην κεντρική ιδέα ανά τάξη.

Πίνακας 4.5.

Επιδόσεις Κωφών μαθητών ως προς τη κεντρική ιδέα ανά τάξη

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
	A	B	Γ	
0	2	2	0	4
1	1	0	2	3
2	1	1	1	3
3	0	0	1	1
4	0	0	0	0

Αναφορικά με τους ακούοντες μαθητές και την επίδοσή τους στην κατανόηση της κεντρικής ιδέας, πέντε μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν, οκτώ με ένα, εννιά με δύο και ένας με τρία. Ούτε ανάμεσα στους ακούοντες μαθητές βρέθηκε ένας με βαθμολογία τέσσερα. Ο μέσος όρος της επίδοσης των ακουόντων μαθητών στη κεντρική ιδέα είναι 1,2 ($x = 1,2$). Ούτε οι ακούοντες είχαν καλή επίδοση στη διατύπωση της κεντρικής ιδέας, αφού οι 22 από τους 23 μαθητές βαθμολογήθηκαν με δύο, ένα και μηδέν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ακούοντες μαθητές ήταν όλοι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Αν και οι κωφοί ήταν μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, είχαν και πάλι χαμηλότερο μέσο όρο ($x = 1,1$) από τους ακούοντες. Η διαφορά των μέσων όρων στην κεντρική ιδέα είναι στατιστικά μη σημαντική για $t(32) = 0,5$ για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha = 0,05$). Στον πίνακα 4.6. παρουσιάζεται η βαθμολογία των ακουόντων μαθητών.

Πίνακας 4.6

Επιδόσεις ακουόντων μαθητών ως προς τη κεντρική ιδέα του κειμένου

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
--------	-----------

0	5
1	8
2	9
3	1
4	0

Γ) Ερωτήσεις Κατανόησης

Για τη μελέτη και την ανάλυση της ικανότητας των παιδιών να συγκρατούν πληροφορίες από ένα κείμενο και να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης, ζητήθηκε από τους κωφούς και ακούοντες μαθητές να απαντήσουν στις τρεις ερωτήσεις που προτείνει το σχολικό βιβλίο.

Στη πρώτη ερώτηση, *ποιοι ήταν οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούσαν οι άνθρωποι*, πέντε κωφοί μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν και έξι με δύο. Συγκεκριμένα, στη Α΄ Γυμνασίου τρία ήταν τα παιδιά που δεν απάντησαν καθόλου την ερώτηση και ένας που την απάντησε σωστά. Στη Β΄ Γυμνασίου από τους τρεις μαθητές δύο βαθμολογήθηκαν με μηδέν και ένας με δύο, ενώ στη Γ΄ Γυμνασίου και οι τέσσερις μαθητές βαθμολογήθηκαν με δύο. Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές. Χαρακτηριστικό της ερώτησης είναι ότι είτε την καταλάβαιναν οι μαθητές και την απαντούσαν σωστά είτε δεν την καταλάβαιναν και βαθμολογούνταν με μηδέν. Ο μέσος όρος βαθμολογίας των Κωφών μαθητών είναι 1,1 ($x = 1,1$).

Στον πίνακα 4.7. παρουσιάζονται οι επιδόσεις των Κωφών μαθητών στη πρώτη ερώτηση ανά τάξη.

Πίνακας 4.7.

Επιδόσεις των Κωφών μαθητών στη πρώτη ερώτηση ανά τάξη

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
	Α	Β	Γ	
0	3	2	0	5
1	0	0	0	0
2	1	1	4	6

Αναφορικά με τους ακούοντες μαθητές, τρεις ήταν εκείνοι που δεν απάντησαν καθόλου ή απάντησαν λάθος στην ερώτηση, τέσσερις που βαθμολογήθηκαν με ένα.

Η πλειοψηφία των ακουόντων μαθητών, 16 μαθητές, απάντησε σωστά και βαθμολογήθηκε με δύο. Η επίδοση των ακουόντων μαθητών της Α΄ Γυμνασίου ήταν καλύτερη από εκείνη των κωφών μαθητών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Οι 20 από τους 23 μαθητές απάντησαν σωστά ή μερικώς σωστά στην ερώτηση. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους είναι 1,6 ($x = 1,6$). Η διαφορά των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών, κωφών και ακουόντων, στην πρώτη ερώτηση είναι στατιστικά μη σημαντική για $t(32) = 1,54$, για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha = 0,05$). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αναλυτικά η βαθμολογία των ακουόντων μαθητών.

Πίνακας 4.8.

Επιδόσεις των ακουόντων μαθητών στη πρώτη ερώτηση

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
0	3
1	4
2	16

Στη δεύτερη ερώτηση, *πότε και πού εμφανίστηκαν οι πρώτες μορφές γραφής*, η σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με τέσσερα. Έξι κωφοί μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν, τρεις με ένα και δύο με δύο. Βαθμολογίες με τρία και τέσσερα δεν υπήρξαν στους κωφούς μαθητές. Έτσι, στη Α΄ Γυμνασίου κανένα παιδί δεν απάντησε σωστά ή μερικώς σωστά και όλα βαθμολογήθηκαν με μηδέν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ακούοντες μαθητές ήταν όλοι της Α΄ Γυμνασίου και οι 19 από τους 23 μαθητές βαθμολογήθηκαν με τρία, δύο ή ένα, γεγονός που δείχνει το χαμηλότερο αναγνωστικό επίπεδο των κωφών μαθητών σε σχέση με τους ακούοντες. Στη συνέχεια, στη Β΄ Γυμνασίου μόνο ένας μαθητής βαθμολογήθηκε με ένα, οι υπόλοιποι δύο με μηδέν. Στη Γ΄ Γυμνασίου δύο ήταν οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν με ένα

και δύο μαθητές με δύο. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους είναι 0,6 ($x = 0,6$). Η βαθμολογία των Κωφών μαθητών στη δεύτερη ερώτηση φαίνεται στον πίνακα 4.9.

Πίνακας 4.9.

Επιδόσεις των Κωφών μαθητών στη δεύτερη ερώτηση ανά τάξη

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
	A	B	Γ	
0	4	2	0	6
1	0	1	2	3
2	0	0	2	2
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0

Η βαθμολογία της ομάδας των ακουόντων είχε μεγαλύτερη ποικιλία. Έξι από τους 23 ακούοντες μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν, εννιά μαθητές με ένα, τέσσερεις με δύο και τέσσερεις με τρία. Ούτε ανάμεσα στους ακούοντες δε βρέθηκε ένας μαθητής που βαθμολογήθηκε με τέσσερα. Ο μέσος όρος τους είναι 1,2 ($x = 1,2$), που είναι διπλάσιος από εκείνον των κωφών μαθητών ($x = 0,6$). Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφορά στη βαθμολογία τους είναι στατιστικά μη σημαντική για $t(32)=1,73$, για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha = 0,05$). Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι επιδόσεις των ακουόντων μαθητών στη δεύτερη ερώτηση.

Πίνακας 4.10.

Επιδόσεις των ακουόντων μαθητών στη δεύτερη ερώτηση

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
0	6
1	9
2	4
3	4
4	0

Στη τρίτη ερώτηση, γιατί η επινόηση του αλφαβήτου θεωρείται επανάσταση στην ιστορία του ανθρώπου, όλοι οι κωφοί μαθητές είτε δεν απάντησαν είτε απάντησαν λάθος και όλοι τους βαθμολογήθηκαν με μηδέν. Έτσι, η ομάδα των κωφών μαθητών σε αυτή την ερώτηση έχει μέσο όρο μηδέν ($x = 0$). Φαίνεται ότι οι κωφοί μαθητές δεν έχουν μάθει να απαντούν σε ερωτήσεις υπό μορφή κρίσεως και δυσκολεύονται σημαντικά σ' αυτό. Στον πίνακα 4.11 φαίνονται οι επιδόσεις των κωφών μαθητών στη τρίτη ερώτηση.

Πίνακας 4.9.

Επιδόσεις των Κωφών μαθητών στη τρίτη ερώτηση ανά τάξη

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΩΦΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
	A	B	Γ	
0	4	3	4	11
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0

Η τρίτη ερώτηση δυσκόλεψε και τους ακούοντες μαθητές, καθώς η πλειοψηφία, 17 μαθητές, βαθμολογήθηκαν με μηδέν, πέντε με ένα και μόνο ένας μαθητής κατάφερε να βαθμολογηθεί με δύο. Ο μέσος όρος τους είναι 0,3 ($x = 0,3$). Η βαθμολογία τους είναι λίγο καλύτερη από τους κωφούς, αλλά και οι ακούοντες δεν κατάφεραν να έχουν καλή επίδοση σε μία ερώτηση που ήταν υπό μορφή κρίσεως. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφορά της βαθμολογίας στην τρίτη ερώτηση είναι στατιστικά μη σημαντική για $t(32) = 1,79$, για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha = 0,05$).

Στον πίνακα 4.10. παρουσιάζεται η βαθμολογία των ακουόντων μαθητών στη τρίτη ερώτηση κατανόησης.

Πίνακας 4.10.

Επιδόσεις των ακουόντων μαθητών στη τρίτη ερώτηση

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
0	17

1	5
2	1

Συνολικά, οι ερωτήσεις κατανόησης δυσκόλεψαν τους μαθητές. Έπρεπε να απαντήσουν τις ερωτήσεις χωρίς να ανατρέχουν στο κείμενο, μόνο με τις πληροφορίες που είχαν συγκρατήσει μετά την ανάγνωση του κειμένου. Ο μέσος όρος για όλες της ερωτήσεις κατανόησης είναι 1,73 για τους κωφούς μαθητές ($x = 1,73$) και 3,13 για τους ακούοντες μαθητές ($x = 3,13$). Η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική για $t(32) = 2,14$, για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\alpha = 0,05$). Στον πίνακα 4.11. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των Κωφών και ακουόντων μαθητών και στις τρεις ερωτήσεις κατανόησης.

Πίνακας 4.11.

Μέσοι όροι των επιδόσεων των Κωφών και ακουόντων μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΚΩΦΟΙ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
ΕΡΩΤΗΣΗ 1 (x1)	1,1	1,5
ΕΡΩΤΗΣΗ 2 (x2)	0,6	1,2
ΕΡΩΤΗΣΗ 3 (x3)	0	0,3
X ολικό	0,6	1

4.1. Συσχετίσεις επίδοσης των Κωφών μαθητών με την εκπαίδευσή τους και την ακουστική τους κατάσταση

Οι επιδόσεις των Κωφών μαθητών κυμαίνονταν από μηδέν μέχρι εννιά. Συσχετίζοντας τις επιδόσεις αυτές με την εκπαίδευση και την ακουστική τους κατάσταση, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο βαθμό (9) πήραν δύο μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 16 ετών, οι οποίοι και οι δύο είχαν αρχίσει την εκπαίδευσή τους σε συμβουλευτικό σταθμό και είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών. Το ένα παιδί ήταν αγόρι και το άλλο κορίτσι. Το αγόρι ήταν Κωφός και το κορίτσι βαρήκοη με κοχλιακό στο δεξί αυτί από το 2000.

Με την επόμενη μεγαλύτερη βαθμολογία (8) βαθμολογήθηκε ένας μαθητής της Β΄ Γυμνασίου, ηλικίας 14 ετών. Ο ίδιος, ο οποίος είναι Κωφός, σε ηλικία 4 ετών άρχισε λογοθεραπεία και στη συνέχεια παρακολούθησε μαθήματα σε Δημοτικό

ακουόντων. Με επτά βαθμολογήθηκε ένας μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 16 ετών. Ο μαθητής αυτός άρχισε μαθήματα λογοθεραπείας σε ηλικία δύο ετών και φοίτησε σε Δημοτικό σχολείο ακουόντων. Όσον αφορά την ακουστική του κατάσταση είναι Κωφός.

Στη συνέχεια, με πέντε βαθμολογήθηκε ένας άλλος μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου, ο οποίος ήταν Κωφός. Έκανε μαθήματα λογοθεραπείας από ενός έτους και παρακολούθησε μαθήματα σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών. Ο μεγαλύτερος βαθμός που πήρε μαθητής της Α΄ Γυμνασίου ήταν τέσσερα. Η μαθήτρια αυτή ήταν 13 ετών και βαρήκοη. Η εκπαίδευση της άρχισε σε ηλικία 6 ετών και φοίτησε σε Δημοτικό ακουόντων. Ακόμα, μία μαθήτρια, 14 χρονών, της Β΄ Γυμνασίου που βαθμολογήθηκε με τρία, παρακολούθησε μαθήματα σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών, ενώ η εκπαίδευσή της είχε αρχίσει σε μικρότερη ηλικία σε συμβουλευτικό σταθμό. Αναφορικά με την ακουστική της κατάσταση είναι Κωφή.

Μόλις ένα βαθμό πήρε μια μαθήτρια της Α΄ Γυμνασίου. Είναι 13 χρονών και παρακολούθησε μαθήματα σε Δημοτικό ακουόντων. Από το 2002, σε ηλικία 8 ετών έχει κοχλιακό εμφύτευμα στο δεξί της αυτί και είναι βαρήκοη. Τέλος, με μηδέν βαθμολογήθηκαν τρεις μαθητές, δύο της Α΄ Γυμνασίου και ένας της Β΄ Γυμνασίου. Τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου ήταν αγόρια. Ο ένας 14 ετών και ο άλλος 16 ετών. Και οι δύο παρακολούθησαν μαθήματα σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών. Ο μικρότερος σε ηλικία σε ηλικία ενός έτους άρχισε να παρακολουθεί μαθήματα λογοθεραπείας και στα τέσσερα του χρόνια έκανε επέμβαση κοχλιακού εμφυτεύματος στο δεξί του αυτί. Ο μαθητής της Β΄ Γυμνασίου, που βαθμολογήθηκε με μηδέν ήταν 14 χρονών και βαρήκοος. Άρχισε λογοθεραπεία στα δύο του χρόνια και συνέχισε την εκπαίδευσή του σε σχολείο ακουόντων. Τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού πήγε σε Ειδικό Δημοτικό Κωφών.

Στον πίνακα 4.1.1 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις της επίδοσης των Κωφών μαθητών με την εκπαίδευσή τους και την ακουστική τους κατάσταση.

Πίνακας 4.1.1.

Συσχετίσεις της επίδοσης των Κωφών μαθητών με την εκπαίδευσή τους και την ακουστική τους κατάσταση

ΒΑΘΜΟΣ	ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ			ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ		ΣΥΜΒ. ΣΤΑΘΜΟΣ	ΛΟΓΟΘΕΡΑ ΠΕΙΑ	ΚΩΦΟΣ	ΒΑΡΗΚ ΟΟΣ	ΚΟΧ ΛΙΑ ΚΟ
	Α΄	Β΄	Γ΄	ΚΩΦΩΝ	ΑΚΟΥΟΝΤΩΝ					
9	-	-	2	2	-	2	-	1	1	1
8	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-

7	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-
5	-	-	1	1	-	1	-	1	-	-
4	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
3	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-
1	1	-	-	-	1	-	-	-	1	1
0	2	1	-	2	1	-	2	1	2	1

4.2. Συσχετίσεις επίδοσης των Κωφών μαθητών με τη ακουστική και επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους

Η ακουστική κατάσταση των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών και κυρίως την γλωσσική τους ανάπτυξη. Από τους έντεκα μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δύο είχαν και τους δύο γονείς Κωφούς και αυτοί βαθμολογήθηκαν ένας με οκτώ και ένας με μηδέν. Οι υπόλοιποι μαθητές είχαν και τους δύο τους γονείς ακούοντες και βαθμολογήθηκαν δύο με εννιά, από ένας με επτά, πέντε, τέσσερα, τρία και ένα και δύο με μηδέν.

Στον πίνακα 4.2.1 φαίνονται οι συσχετίσεις επίδοσης των Κωφών μαθητών με τη ακουστική κατάσταση των γονέων τους.

Πίνακας 4.2.1.

Συσχετίσεις επίδοσης των Κωφών μαθητών με τη ακουστική κατάσταση των γονέων τους

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	
	ΚΩΦΟΙ	ΑΚΟΥΟΝΤΕΣ
9	-	2
8	1	-
7	-	1
5	-	1
4	-	1
3	-	1
1	-	1
0	1	2

Αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση των γονέων για τους μαθητές με την καλύτερη επίδοση, εννιά, ο πατέρας του ενός ήταν μηχανολόγος και του άλλου δημόσιος υπάλληλος και οι μητέρες και των δύο ιδιωτικοί υπάλληλοι. Ο μαθητής που βαθμολογήθηκε με οκτώ είχε πατέρα υπάλληλο, ενώ η μητέρα του δεν εργαζόταν.

Στη συνέχεια, δημόσιοι υπάλληλοι ήταν οι γονείς του μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου που βαθμολογήθηκε με επτά. Ο μαθητής που πήρε πέντε είχε πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και η μητέρα ασχολούνταν με τα οικιακά. Ακόμα, εργάτες ήταν οι γονείς της μαθήτριας που πήρε τέσσερα και εκείνης που βαθμολογήθηκε με τρία. Ο πατέρας ήταν δάσκαλος και η μητέρα δεν εργάζονταν της μαθήτριας που πήρε ένα. Τέλος, τρεις μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν. Οι δύο είχαν γονείς εργάτες, ενώ ο τρίτος πατέρα εργολάβο και η μητέρα του δεν εργάζονταν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπεράσματα

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος αυτής της εργασίας ήταν η μελέτη της ανάγνωσης ως ικανότητα κατανόησης κειμένων. Να μελετηθεί, δηλαδή, κατά πόσο οι κωφοί μαθητές Γυμνασίου διαβάζουν προσεκτικά ένα κείμενο, διατυπώνουν την κεντρική ιδέα, καθώς και κατά πόσο μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο και να συγκρατήσουν πληροφορίες από αυτό.

Αναλύοντας τη συνολική βαθμολογία σε όλες τις δοκιμασίες των μαθητών, κωφών και ακουόντων που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται ότι οι κωφοί μαθητές έχουν χαμηλότερο επίπεδο ανάγνωσης από τους ακούοντες, αφού ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας των κωφών μαθητών είναι 4,2 ($x = 4,2$) και των ακουόντων 6,9 ($x = 6,9$). Αν κάποιος μαθητής απαντούσε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις βαθμολογούνταν με 15. Βάση της συνολικής του βαθμολογίας ήταν το 7,5. Ο μέσος όρος τους 4,2 ($x=4,2$) είναι σχεδόν στο μισό της βάσης και 2,7 βαθμούς πιο χαμηλά από τους ακούοντες. Η διαφορά της βαθμολογίας των κωφών και των ακουόντων μαθητών είναι στατιστικά σημαντική για $t(32)= 2,35$ και για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha= 0,05$.

Οι κωφοί μαθητές βαθμολογήθηκαν με πολύ χαμηλότερη βαθμολογία από τους ακούοντες, όπως και αναμενόταν, σύμφωνα με τις προηγούμενες έρευνες που είχαν μελετήσει την ανάγνωση ως κατανόηση στους κωφούς μαθητές. Τα αποτελέσματα της εργασίας έρχονται να συμφωνήσουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Kyle, 1980, Kyle, Conrad, McKenzie, Morris και Weiskrantz, 1978, McAnally, Rose & Quigley, 1999, Charlesworth An., Charlesworth R., Raban, Rickards, 2006, Torres και Santana, 2005, Kelly, Albertini και Shannon, 2001).

Να σημειωθεί ότι οι κωφοί μαθητές, βέβαια, δεν ήταν όλοι μαθητές της Α' Γυμνασίου αλλά και των τριών τάξεων του Γυμνασίου Κωφών και Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής, ενώ οι ακούοντες ήταν όλοι μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου Γαλατά. Έτσι, αν συγκρίνουμε τα συνολικά αποτελέσματα των κωφών μαθητών με τους συνομηλίκους τους ακούοντες θα δούμε ότι ο μέσος όρος των κωφών της Α' τάξης είναι 0,25 ($x = 0,25$) και των ακουόντων 6,9 ($x = 6,9$). Η διαφορά τους είναι πολύ μεγάλη και φτάνει τους 6,65 βαθμούς και είναι στατιστικά σημαντική για $t(25)=3,71$, για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

Από τους ακούοντες μαθητές, μόνο ένας μαθητής είχε συνολική βαθμολογία μηδέν, ο οποίος ήταν ένας μαθητής από άλλη χώρα, ο οποίος δεν γνώριζε καθόλου

την ελληνική γλώσσα. Η βαθμολογία αυτού του μαθητή μπορεί να συγκριθεί με εκείνη των κωφών μαθητών της Α΄ Γυμνασίου. Επομένως, από τη σύγκριση συνολικά των κωφών με τον ακούων μαθητή φαίνονται ξεκάθαρα τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί στο γραπτό λόγο (Mooges, 1996).

Πιο αναλυτικά, οι κωφοί μαθητές εξετάστηκαν στη συνοχή του κειμένου. Από τους 11 Κωφούς μαθητές πέντε κατάφεραν να καταλάβουν τις προτάσεις που δεν ταίριαζαν στο κείμενο και έξι δεν κατάλαβαν καθόλου τη συνοχή του κειμένου. Η ηλικία ή τα χρόνια εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζει την προσεκτική ανάγνωση των μαθητών, αφού κανένας από τη Α΄ Γυμνασίου δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά σε αυτή την ερώτηση, ενώ όλοι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου κατάφεραν να απαντήσουν με επιτυχία. Επομένως, η προσεκτική ανάγνωση είναι κάτι που δυσκολεύει σημαντικά τους κωφούς μαθητές. Στην έρευνα των Kelly, Albertini και Shannon (2001) φάνηκε επίσης, ότι ο εντοπισμός προτάσεων που δεν ταιριάζουν νοηματικά στο κείμενο είναι κάτι δύσκολο ακόμα και στους κωφούς φοιτητές, οι οποίοι να επισημανθεί ότι δεν είχαν πρόβλημα λεξιλογίου στο κείμενο. Η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών, στην παραπάνω έρευνα, δεν κατάφερε να εντοπίσει τις προτάσεις που δεν ταίριαζαν νοηματικά στο κείμενο. Ίσως τελικά οι κωφοί αναγνώστες να μην διαβάζουν τόσο προσεκτικά, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τη συνοχή του κειμένου που διαβάζουν.

Από την μεριά των ακουόντων τα αποτελέσματα ήταν τελείως διαφορετικά. Οι 18 στους 23 μαθητές κατάφεραν να απαντήσουν σωστά και να υπογραμμίσουν τις προτάσεις που δεν ταίριαζαν στο κείμενο. Ακόμα, δύο μαθητές υπογράμμισαν τις δύο από τις τρεις προτάσεις. Έτσι, έχουμε 20 μαθητές που μπορούν να διαβάζουν προσεκτικά ή μερικώς προσεκτικά. Μόνο τρεις μαθητές δεν κατάλαβαν τη συνοχή του κειμένου, από τους οποίους ο ένας ήταν αλλοδαπός μαθητής χωρίς καμία γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι ακούοντες λοιπόν τα κατάφεραν με μεγαλύτερη επιτυχία από τους κωφούς μαθητές και η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική για $t(32)=2,57$ για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Ίδια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και από τους Kelly, Albertini και Shannon (2001), οι οποίοι έδωσαν το κείμενο τους σε ομάδα ακουόντων για να το διαβάσουν προσεκτικά και να εντοπίσουν τις προτάσεις που δεν ταιριάζουν νοηματικά στο κείμενο. Στην έρευνα αυτή οι ακούοντες σημείωσαν 100% επιτυχία.

Στη συνέχεια μελετήθηκε η ικανότητα κατανόησης της κεντρικής ιδέας του κειμένου, η οποία όπως φαίνεται δυσκόλεψε όλους τους μαθητές, κωφούς και

ακούοντες. Και εδώ όμως, οι κωφοί μαθητές είχαν χαμηλότερο μέσο όρο ($x=1,1$) από τους ακούοντες ($x=1,2$), χωρίς βέβαια μεγάλες διαφορές. Συγκεκριμένα, τέσσερις μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν, δύο από την Α΄ Γυμνασίου και δύο από τη Β΄ Γυμνασίου. Στην πρώτη τάξη οι δύο μαθήτριες κατανόησαν μερικώς το κείμενο και προσπάθησαν να γράψουν την κεντρική ιδέα. Στη Β΄ Γυμνασίου μόνο ένας μαθητής βαθμολογήθηκε με δύο. Επομένως, η ηλικία ή τα χρόνια εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα την επίδοση των μαθητών, αφού στη Γ΄ Γυμνασίου όλοι οι μαθητές διατύπωσαν άλλοι πιο πολύ και άλλοι λιγότερο τη κεντρική ιδέα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάμεσα στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου δεν έχουμε καμία μηδενική βαθμολογία.

Και οι ακούοντες δυσκολεύτηκαν στη κατανόηση της κεντρικής ιδέας. Να σημειωθεί ότι οι 18 από τους 23 διατύπωσαν ένα μέρος της κεντρικής ιδέας. Αναλογικά η μηδενική βαθμολογία δεν είναι σε τόσο μεγάλο ποσοστό όπως των κωφών μαθητών. Μόλις πέντε μαθητές δεν κατανόησαν καθόλου το κείμενο. Αξίζει να αναφερθεί ότι ανάμεσα στις απαντήσεις των ακουόντων μαθητών βρέθηκε και μαθητής που απάντησε λάθος, δηλαδή αυτός ο μαθητής κατάλαβε λάθος το κείμενο. Επομένως, ο εντοπισμός των κυρίων σημείων ενός κειμένου και η διατύπωση της κεντρικής ιδέας δυσκολεύει όλους τους μαθητές. Ίσως δεν έχουν εξασκηθεί αρκετά προκειμένου να μπορούν να διακρίνουν τις κύριες από τις δευτερεύουσες πληροφορίες του κειμένου. Η κριτική ικανότητα αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης και του σχολείου.

Τέλος, μελετήθηκε η ικανότητα των μαθητών να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης. Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις με τις πληροφορίες που είχαν συγκρατήσει από το κείμενο, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο κείμενο. Ο μέσος όρος των κωφών μαθητών και στις τρεις ερωτήσεις είναι 0,6 ($x=0,6$) και των ακουόντων ένα ($x=1$). Και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική για $t(32)=2,14$ για τεστ διπλής κατεύθυνσης και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Και εδώ τα αποτελέσματα κλείνουν υπέρ των ακουόντων μαθητών, παρ' όλο και οι ακούοντες δεν τα κατάφεραν. Φαίνεται ότι η απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης δυσκολεύει όλα τα παιδιά, κωφά και ακούοντα, γεγονός που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να το λάβουν υπόψη τους.

Αναλυτικότερα, όλοι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου βαθμολογήθηκαν και στις τρεις ερωτήσεις με μηδέν, εκτός από μία μαθήτρια που απάντησε σωστά μόνο την

πρώτη ερώτηση. Στη Β΄ Γυμνασίου δύο μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν σε όλες τις ερωτήσεις, εκτός από το μαθητή που αναφέρθηκε και στη συνοχή και τη κεντρική ιδέα, ο οποίος και κατάφερε να απαντήσει σωστά στη πρώτη ερώτηση και να δώσει μερική απάντηση στη τρίτη ερώτηση. Όπως και αναμενόταν στη Γ΄ Γυμνασίου οι επιδόσεις των μαθητών ήταν πολύ καλύτερες. Στη πρώτη ερώτηση όλοι απάντησαν σωστά και στη δεύτερη δύο βαθμολογήθηκαν με ένα και δύο με δύο. Στη τρίτη ερώτηση δεν απάντησε κανείς σωστά. Η ερώτηση αυτή δυσκόλεψε όλους τους μαθητές, γιατί ίσως ήταν υπό τη μορφή κρίσεως ερώτηση. Όλοι οι κωφοί μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν σε αυτή την ερώτηση. Η συγκράτηση πληροφοριών και η απάντηση ερωτήσεων κατανόησης δυσκολεύει τους κωφούς μαθητές περισσότερο από τους ακούοντες. Στην έρευνα των Kelly, Albertini και Shannon (2001) φάνηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι ‘καλοί’ κωφοί αναγνώστες όσο και οι λιγότερο ‘καλοί’, στην ανάγνωση και στις απαντήσεις ερωτήσεων κατανόησης.

Στους ακούοντες τα αποτελέσματα στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν κάπως διαφορετικά. Στη πρώτη ερώτηση 20 παιδιά απάντησαν, 16 σωστά και 4 μερικώς σωστά στην ερώτηση. Υπάρχουν βέβαια και τρεις μαθητές που βαθμολογήθηκαν με μηδέν. Στη δεύτερη ερώτηση 17 μαθητές προσπάθησαν να απαντήσουν και βαθμολογήθηκαν από ένα μέχρι τρία. Στην ερώτηση αυτή έξι φορές συναντάμε τη μηδενική βαθμολογία. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας μαθητής, κωφός ή ακούων, δεν απάντησε σωστά στη δεύτερη ερώτηση. Να σημειωθεί ότι η ερώτηση αυτή ήταν διπλή και οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε δύο υποερωτήματα. Τη τελευταία ερώτηση τη χαρακτηρίζει η αποτυχία, αφού σημειώθηκαν δεκαεπτά μηδενικές βαθμολογίες. Πέντε μόλις μαθητές απάντησαν μερικώς σωστά την ερώτηση και ένας μόνο την απάντησε σωστά. Οι ακούοντες αν και στη βαθμολογία τους είναι καλύτεροι από τους κωφούς και πολύ καλύτεροι από τους συνομηλίκους τους κωφούς, της Α΄ Γυμνασίου, δυσκολεύτηκαν αρκετά στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης. Το σχολείο του Γαλατά είναι ένα επαρχιακό Γυμνάσιο και όχι ένα μεγάλο αστικό σχολείο. Ίσως οι ελλείψεις να είναι πολλές, ίσως όμως και η εκπαίδευσή τους να υστέρει ως προς την καλλιέργεια ικανοτήτων κατανόησης ενός κειμένου και συγκράτησης πληροφοριών από αυτό.

Συμπερασματικά, από την έρευνά μας φαίνεται, όπως και από την έρευνα των Kelly, Albertini και Shannon (2001), ότι οι κωφοί έχουν πολλά προβλήματα στην ανάγνωση και ιδιαίτερα στην κατανόηση ενός κειμένου. Ακόμα, έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους ακούοντες. Ειδικότερα, οι κωφοί

μαθητές δυσκολεύονται αρκετά να διαβάσουν με προσοχή ένα κείμενο, να κατανοήσουν την κεντρική του ιδέα και να συγκρατήσουν πληροφορίες από αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κωφοί μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους της Α΄ τάξης. Αυτό δείχνει ότι τα κωφά παιδιά ίσως να χρειάζονται περισσότερο χρόνο και εκπαίδευση προκειμένου να κατακτήσουν την ανάγνωση και να αρχίσουν να κατανοούν ένα κείμενο. Βέβαια και τα αποτελέσματα του ακουόντων μαθητών δεν είναι και πολύ αισιόδοξα, αν σκεφτεί κανείς ότι το κείμενο που τους δόθηκε ήταν από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, το βιβλίο δηλαδή της τάξης τους.

Οι εκπαιδευτικοί τόσο των κωφών όσο και των ακουόντων θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις αδυναμίες αυτές των μαθητών και να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται προκειμένου να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν κείμενα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των κωφών μαθητών να βοηθήσουν τους κωφούς μαθητές να κατακτήσουν ικανότητες τέτοιες, ώστε να μπορούν να διαβάζουν προσεκτικά ένα κείμενο και να κατανοούν τη συνοχή του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των κωφών αλλά και των ακουόντων μαθητών να βοηθήσουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα, προκειμένου να μπορούν να διακρίνουν τις κύριες από τις δευτερεύουσες πληροφορίες ενός κειμένου και να διατυπώνουν την κεντρική του ιδέα. Ακόμα, όλοι οι μαθητές, κωφοί και ακούοντες, θα πρέπει να βοηθηθούν για να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να μπορούν να συγκρατούν πληροφορίες από ένα κείμενο και να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης. Για να κατακτηθούν αυτές οι ικανότητες θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δώσουν στους μαθητές το χρόνο και την εκπαίδευση που τους χρειάζεται, προκειμένου να κατακτήσουν την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων.

Βιβλιογραφία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανθούλιας, Τ. (1992). Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B. & Rickards, F. (2006). Reading Recovery for Children with Hearing Loss. *The Volta Review*, 106 (1), 29-51.
- Ekwall, E. & Shanker, J. (1983). Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader. Allyn and Bacon. U.S.A.
- Holt, J. (1994). Classroom Attributes and Achievement Test Scores for Deaf and Hard of Hearing Student. *American Annals of the Deaf*, 134 (4), 430-437.
- Kelly, R., Albertini, J. & Shannon, N. (2001). Deaf College Students' Reading Comprehension and Strategy Use. *American Annals of the Deaf*, 146 (5), 385-400.
- Kyle, J. G. (1980). Reading developing in deaf children. *Journal of Research in Reading*, 2, 86-97.
- Kyle, J. G., Conrad, R., McKenzie, M. G., Morris, A. J. M. & Weiskrantz, B. C. (1978). Language abilities in deaf school leavers. *Teacher of the Deaf*, 2, 38-42.
- 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.
- LaSasso, C. J. & Matzger M. A. (1998). An alternate route for preparing deaf children for BiBi Programs: The home language as L1 and cued speech for

conveying Traditionally Spoken Languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (4), 265-289.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν; Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
- Marschark, M., Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating Deaf Students. From Research to Practice*. Oxford University 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.
- Moores, D. F. (1996). *Educating The Deaf. Psychology, Principles, and Practices*. Houghton Mifflin Company. U.S.A.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο*. Κέντρο Λεξικολογίας. Αθήνα.
- Nickerson, A. F. (2003). Deaf College Students' Perspective on Literacy Portfolios. *American Annals of the Deaf*, 148 (1), 31-37.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2000). Children's Difficulties in Text Comprehension: Assessing Causal Issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 51-59.
- Paul, P.V. (1998). *Literacy & Deafness. The development of reading, writing, and literate thought*. Allyn & Bacon. U.S.A.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Schirmer, B. (2000). *Language & Literacy Development in Children Who are Deaf*. Allyn & Bacon. U.S.A.

- Schirmer, B., Bailey, J. & Lackman, A. (2004). What Verbal Protocols Reveal about the Reading Strategies of Deaf Students: A Replication Study. *American Annals of the Deaf*, 149 (1), 5-16.
- Stewart, D. & Clarke, B. (2003). Literacy and your Deaf Child. What Every Parent Should Know. Gallaudet University Press. Washington.
- Torres, A. & Santana, E. (2005). Reading levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 150 (4), 379-386.
- Walker, L., Munro, J. & Rickards, F. W. (1998). Teaching Inferential Reading Strategies through Pictures. *The Volta Review*, 100 (2), 105-120.
- Webster, A. (1986). Understanding and Appraising Reading in Deafness, Development and Literacy. *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.*
- Webster, Alec. (1986). Deafness, Development and Literacy. Methuen & Co. Ltd. London.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Παράρτημα 1

1. Κείμενο

«Μιλώ, Ζωγραφίζω, Γράφω»

Το πρόσωπο, τα χέρια και η φωνή

Οι άνθρωποι πιθανόν ξεκίνησαν να μιλούν 30.000 με 50.000 χρόνια πριν. Η επικοινωνία, όμως, είναι μια ιστορία που ξεκινά πολύ παλιότερα! Τα χέρια και το πρόσωπο μπορούσαν και μπορούν να είναι τόσο εκφραστικά, όσο και οι λέξεις και καμιά φορά περισσότερο από αυτές. Έτσι, πολύ πριν εμφανιστεί η γραφή, οι χειρονομίες και οι γκριμάτσες είχαν δημιουργήσει τη δική τους γλώσσα. Στην αρχή οι άνθρωποι συγκρατούσαν όλες τις πληροφορίες στο μυαλό τους. Οι γονείς μετέφεραν τις γνώσεις στα παιδιά τους μιλώντας σ' αυτά, αφού κανείς δεν ήξερε να γράψει. Όμως, είναι δύσκολο να θυμόμαστε τα πάντα κι έτσι, πολλές φορές, πολύτιμα κομμάτια της ιστορίας, χάνονταν μέσα στο χρόνο. Το ένα στα δέκα Ελληνόπουλα είναι παχύσαρκο! Το ένα στα δύο δε συνηθίζει να τρώει πρωινό και όλα σχεδόν έμαθαν να τρώνε σαν τα Αμερικανάκια. Και όλα αυτά όταν στη νότια Ασία το 50% των παιδιών υποσιτίζονται!

Η επανάσταση του αλφαβήτου

Χίλια χρόνια πριν από το Χριστό, έγινε μια αληθινή επανάσταση με την επινόηση του αλφαβήτου. Οι αρχαίοι Φοίνικες, που ήταν έμποροι και ταξιδευτές και κατοικούσαν στο σημερινό Λίβανο, δημιούργησαν το πρώτο αλφάβητο που αποτελούνταν από 22 γράμματα, τα οποία ήταν όλα σύμφωνα. Μεταξύ 9^{ου} και 8^{ου} αιώνα π. Χ., οι Έλληνες πρόσθεσαν στο φοινικικό αλφάβητο τα φωνήεντα α, ε, ι, ο, ου. Βασισμένοι στο ελληνικό αλφάβητο, οι Ρωμαίοι δημιούργησαν το λατινικό, που σήμερα είναι το πιο γνωστό αλφάβητο στον κόσμο.

Η γραφή είναι ένας τρόπος να αποθηκεύονται και να μεταφέρονται πληροφορίες σε ανθρώπους που τους χωρίζει ο χρόνος και η απόσταση

- 1) Να υπογραμμίσεις αυτά που δεν ταιριάζουν ή αυτά που δεν καταλαβαίνεις στο κείμενο.
- 2) Να γράψεις την κεντρική ιδέα του κειμένου.
- 3) Ποιοι ήταν οι πρώτοι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούσαν οι άνθρωποι;
- 4) Πότε και πού εμφανίστηκαν οι πρώτες μορφές γραφής;
- 5) Γιατί η επινοήση του αλφαβήτου θεωρείται επανάσταση στην ιστορία του ανθρώπου;