

Α.Τ.Ε.Ι. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πορεία ανάπτυξης και προβλήματα της αναγνωστικής ικανότητας.

Η συμβολή του βιβλιοθηκονόμου σε αυτήν.



Αθανασία Βογιατζή

Ειρήνη Δραγανίδου

Επιβλέπων: κ. Λοΐζος Λοΐζου

-Σίνδος 2005-



ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8.5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8.7
ΑΓΓΛΕΣΙΑ	
1.0 ΑΓΓΛΕΣΙΑ	8.10
1.1 Η αγγλική ως επίσημο γλώσσα της	8.10
1.2 Η αγγλική ως κοινό ή επίσημο γλώσσα	8.11
1.3 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	
1.4 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	
1.5 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	
1.6 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	
1.7 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	
1.8 Ο αγγλικός λαός και η αγγλική	
1.9 Η αγγλική της αγγλικής και η αγγλική	8.10
2.0 ΤΑΣΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	(Sole, 1987)
3.0 ΑΓΓΛΕΣΙΑ	8.14
3.1 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	8.17
3.2 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	8.29
3.3 Αίτια της αγγλικής	8.20
3.4 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	8.24
3.5 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	8.25
3.6 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	8.30
3.7 Η αγγλική ως γλωσσικό λαό	8.34
4.0 Η ΑΓΓΛΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΑΓΓΛΕΣΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΕΣΙΑΣ	8.41

«... Ανάγνωση είναι η κατανόηση ενός κειμένου, το να δίνουμε νόημα σ' αυτό που είναι γραμμένο να ερμηνεύουμε ό,τι λέει ένα κείμενο· ν' αποκαλύπτουμε την έννοιά του. Είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενεργό σκέψη του αναγνώστη και σ' αυτό που λέει το κείμενο...»



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σ.7

Α' ΜΕΡΟΣ

1.0 ΑΝΑΓΝΩΣΗ	σ. 10
1.1 Η ανάγνωση και η σπουδαιότητά της	σ. 10
1.2 Η ανάγνωση ως φωνολογική μετάφραση	σ. 11
1.3 Η γνώση του γραπτού λόγου	σ. 12
1.4 Οι βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση	σ. 13
1.5 Η αναγνωστική λειτουργία	σ. 15
1.6 Η ανάγνωση ως μέσο απόκτησης γνώσεων	σ. 16
1.7 Η ανάγνωση σε σχέση με το γραπτό και προφορικό λόγο	σ. 17
1.8 Οφθαλμικές κινήσεις και ανάγνωση	σ. 19
1.9 Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας	σ. 20
2.0 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	σ. 22
3.0 ΔΥΣΛΕΞΙΑ	σ. 24
3.1 Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	σ. 27
3.2 Μορφές και τύποι δυσλεξίας	σ. 29
3.3 Αίτια της δυσλεξίας	σ. 30
3.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας	σ. 34
3.5 Δυσλεξία – δυσκολίες στην ανάγνωση	σ. 35
3.6 Δυσλεξία – ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας	σ. 36
3.7 Οφθαλμοκίνηση – Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας	σ. 38
4.0 ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	σ. 41



4.1 Το Υπερκινητικό Σύνδρομο: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).....	σ. 41
4.1.1. Μαθησιακές-αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ	σ. 42
4.1.2. Συνύπαρξη δυσλεξίας και ΔΕΠ-Υ	σ. 44
4.1.3. Ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ	σ. 45
4.2 Νοητική υστέρηση	σ. 46
4.2.1 .Αναγνωστικές δυσκολίες ατόμων με νοητική υστέρηση	σ. 48
4.2.2. Ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας ατόμων με νοητική υστέρηση	σ. 49
4.3 Η νόσος του Parkinson	σ. 51
4.3.1. Αναγνωστικές δυσκολίες της νόσου του Parkinson	σ. 52
4.3.2 Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ατόμων με Parkinson	σ. 52
5.0 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	σ. 53
5.1 Κώφωση – βαρηκοΐα	σ. 53
5.1.1. Κληρονομική και επίκτητη βαρηκοΐα	σ. 54
5.1.2. Κωφά – βαρήκοα παιδιά και αναγνωστικά προβλήματα	σ. 55
5.1.3. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε κωφούς – βαρήκοους.....	σ. 58
5.2. Τύφλωση – περιορισμένη όραση	σ. 59
5.2.1. Κληρονομική – επίκτητη τύφλωση και αναγνωστική ικανότητα	σ. 60
5.2.2. Τύφλωση – δυσκολίες στην ανάγνωση	σ. 61
5.2.3. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε άτομα με προβλήματα όρασης	σ. 63

Β' ΜΕΡΟΣ

6.0 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ ΣΗΜΕΡΑ	σ. 65
6.1 Η συμβολή των βιβλιοθηκών στην ανάγνωση	σ. 65
6.1.2 Βιβλιοθήκες και άτομα με προβλήματα αναγνωστικής ικανότητας	σ. 69
6.1.3 Βιβλιοθήκες και αναγνώστες με ειδικές ανάγκες	σ. 70
6.2 Υπηρεσίες βιβλιοθηκών για άτομα με ειδικές ανάγκες	σ. 71
6.2.1. Η περίπτωση της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (έργα TESTLAB και ACCELERATE).....	σ. 75
6.3 Συμπεράσματα	σ. 77



7.0. ΕΡΕΥΝΕΣ – ΣΧΟΛΙΑ	σ. 77
7.1. Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και αναγνώστες	σ. 77
7.2. Υπηρεσίες βιβλιοθηκών προς τους χρήστες με προβλήματα ανάγνωσης	σ. 81
7.3 Υπηρεσίες βιβλιοθηκών του εξωτερικού σε “προβληματικούς αναγνώστες”	σ. 87
7.4 Έλληνες βιβλιοθηκονόμοι - βιβλιοθηκονόμοι του εξωτερικού και εξυπηρέτηση του “προβληματικού αναγνώστη”	σ. 89
7.5 Συμπεράσματα ερευνών	σ. 90
8.0 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΟΥ ΣΗΜΕΡΑ	σ. 92
8.1 Οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου προς τους αναγνώστες	σ. 92
8.2 Εκπαίδευση βιβλιοθηκονόμων για τη σωστή εξυπηρέτηση των χρηστών με προβλήματα ανάγνωσης	σ. 93
8.3 Ο κώδικας δεοντολογίας του βιβλιοθηκονόμου	σ. 94
8.4 Η συμβολή του βιβλιοθηκονόμου στην αναγνωστική ικανότητα	σ. 96
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ.100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 102
ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 107
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 108



7.0. ΕΡΕΥΝΕΣ – ΣΧΟΛΙΑ	σ. 77
7.1. Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και αναγνώστες	σ. 77
7.2. Υπηρεσίες βιβλιοθηκών προς τους χρήστες με προβλήματα ανάγνωσης	σ. 81
7.3 Υπηρεσίες βιβλιοθηκών του εξωτερικού σε “προβληματικούς αναγνώστες”	σ. 87
7.4 Έλληνες βιβλιοθηκονόμοι - βιβλιοθηκονόμοι του εξωτερικού και εξυπηρέτηση του “προβληματικού αναγνώστη”	σ. 89
7.5 Συμπεράσματα ερευνών	σ. 90
8.0 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΟΥ ΣΗΜΕΡΑ	σ. 92
8.1 Οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου προς τους αναγνώστες	σ. 92
8.2 Εκπαίδευση βιβλιοθηκονόμων για τη σωστή εξυπηρέτηση των χρηστών με προβλήματα ανάγνωσης	σ. 93
8.3 Ο κώδικας δεοντολογίας του βιβλιοθηκονόμου	σ. 94
8.4 Η συμβολή του βιβλιοθηκονόμου στην αναγνωστική ικανότητα	σ. 96
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ.100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 102
ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 107
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 108



I. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Απώτερος σκοπός του βιβλιοθηκονόμου είναι η προστασία και η επαρκής μετάδοση της πληροφορίας, καθώς και η κατανόηση των αναγκών του αναγνώστη, ώστε να προτείνει κάθε φορά τα κατάλληλα για την περίπτωση του αναγνώσματα. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, ο βιβλιοθηκονόμος πρέπει να εκπαιδεύεται και να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες τεχνολογίες, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των χρηστών της βιβλιοθήκης σε όποια κατηγορία και αν ανήκουν αυτοί.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε από τις φοιτήτριες Αθανασία Βογιατζή και Ειρήνη Δραγανίδου του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας, με επιβλέποντα τον κύριο Λοΐζο Λοΐζου, έκτ. Καθηγητή Ψυχολογίας του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας.

Η επιλογή του θέματος έγινε κατόπιν έκφρασης επιθυμίας από την πλευρά μας να παρουσιάσουμε μία πτυχιακή εργασία με θέμα τον αναγνώστη, καθώς αποτελεί το κύριο “αντικείμενο” του βιβλιοθηκονόμου.

Για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής, ως προς το πρώτο μέρος της εργασίας, που πραγματοποιήθηκε στις βιβλιοθήκες των τμημάτων Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και στην κεντρική βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι έρευνας και αξιολόγησης βιβλιογραφικών πηγών και πηγών διαδικτύου, όπως τις διδαχθήκαμε σε αντίστοιχα μαθήματα της σχολής, Βιβλιοθηκονομικές Εφαρμογές και Μέθοδοι Έρευνας.

Για το δεύτερο μέρος, που πραγματοποιήθηκε στη βιβλιοθήκη του σπουδαστηρίου του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης και στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, επαναλήφθηκε η χρήση μεθόδων έρευνας και αξιολόγησης βιβλιογραφικών πηγών και πηγών διαδικτύου. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται, επίσης, μια σειρά από έρευνες που διενεργήθηκαν σε προβληματικούς και μη αναγνώστες, σχετικά με τις υπηρεσίες των βιβλιοθηκών και του προσωπικού τους, μέσα από τις οποίες συνάγονται τα συμπεράσματα που οδηγούν στη διαμόρφωση της στάσης του βιβλιοθηκονόμου απέναντι στον αναγνώστη. Παρουσιάζεται, επίσης, ο ρόλος και η συμβολή των κατά περίπτωση ειδών βιβλιοθηκών και των βιβλιοθηκονόμων στην



ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού και του ενηλίκου. Λαμβάνεται πάντα υπόψη το ηλικιακό, πνευματικό και νοητικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο αναγνώστης, καθώς και οι ειδικές ανάγκες (π.χ. τύφλωση κλπ.) που πιθανόν να τον χαρακτηρίζουν, γιατί, όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια, κάθε περίπτωση αναγνώστη χρήζει ιδιαίτερης συμπεριφοράς και ευαισθησίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην εργασία εμφανίζονται οι όροι “**φυσιολογικός αναγνώστης**” και “**αναγνώστης με προβλήματα ανάγνωσης**” για να περιγραφούν αντιστοίχως οι αναγνώστες με φυσιολογική εξέλιξη και αυτοί με προβλήματα στην ανάγνωση. Η χρήση του όρου “**προβληματικός αναγνώστης**” προτιμήθηκε, καθώς είναι αυτός που συναντάται στις περισσότερες βιβλιογραφικές πηγές, έντυπες και ηλεκτρονικές. Το σύστημα που χρησιμοποιήθηκε, τόσο για την παράθεση έντυπων και ηλεκτρονικών πηγών στη βιβλιογραφία, όσο και για τη δημιουργία βιβλιογραφικών παραπομπών μέσα στο κείμενο είναι το σύστημα παράθεσης βιβλιογραφίας του Πανεπιστημίου του Harvard.



II) ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος έχει το φυσικό προνόμιο του λόγου. Χάρη σ' αυτό κατορθώνει να επικοινωνεί με τους ομοίους του. Όπως άλλωστε κάνουν και τα άλλα έμβια όντα (π.χ. πίθηκοι, δελφίνια κλπ.), τα οποία χρησιμοποιούν τεχνικές επικοινωνίας διαφορετικές από αυτή του λόγου.



εικ. 1. Η ανάγνωση.

Με το λόγο εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και μπορεί να κατανοεί και να κατανοείται από τους ομοίους του. Η έκφραση των συναισθημάτων του ανθρώπου γίνεται με δυο τρόπους: α) τη λεκτική επικοινωνία (παραγωγή διαφόρων ήχων και φωνητικών σημείων) και β) τη μη λεκτική (στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου κ.ά.). Τα σημεία αυτά κατόρθωσε να παραστήσει γραφικά, με σημεία και σύμβολα.

Το σημερινό φθογγολογικό ή φωνητικό σύστημα γραφής αποτελεί την πιο εξελιγμένη μορφή γραφής. Ο συνδυασμός των γραμμάτων επιτρέπει να αναπαράγονται γραπτώς λέξεις και έννοιες του προφορικού λόγου (Βαμβούκας, 1984).

Η ανάγνωση (εικ. 1) είναι πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά που εκδηλώνεται ως κινητοποίηση του ατόμου να βρεθεί σ' ένα ειδικό «περιβάλλον». Γνώρισμα χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος αυτού είναι τα γραπτά, χειρόγραφα ή έντυπα σύμβολα της γλώσσας. Μπροστά σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, δηλαδή σε ένα μήνυμα, το άτομο-αναγνώστης αντιδρά με ποικίλους τρόπους, εφόσον, βέβαια, γνωρίζει τον κώδικα γραφής του μηνύματος (Βαμβούκας, 1984).

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Πανεπιστήμιο του Cambridge, κατά την ανάγνωση δεν παίζει ρόλο η σειρά των γραμμάτων των λέξεων, αρκεί το πρώτο και το τελευταίο γράμμα να είναι στη σωστή θέση. Τα υπόλοιπα γράμματα μπορούν να είναι σε τυχαίες θέσεις και ο αναγνώστης να μπορεί να τις διαβάσει χωρίς πρόβλημα. Αυτό γίνεται γιατί ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν διαβάζει γράμμα γράμμα κάθε λέξη, αλλά τη λέξη ως σύνολο. Δηλαδή:

« Μοπερίς να δαιβιάσες οπαοδήπιότε λξέη χωίρς να πεαίζι ρλόο η σριέα με την οίποα ενίαι τοθοπεμητένα τα γταμάμρα, αερκί το πώτρο και το ταελείτυο γάρμα να ενιαί στη στωσή θσέη.»

Η ανάγνωση συνίσταται στην κατοχή μιας τεχνικής, με την οποία ο άνθρωπος κατορθώνει να αποκρυπτογραφεί, να αρθρώνει και να αποδίδει προφορικά τους χαρακτήρες της γραφής.

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης του μηνύματος είναι το πρώτο στάδιο στη διαδικασία εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Είναι η μηχανική ή εξωτερική όψη της ανάγνωσης που δεσπόζει στα πρώτα στάδια της μάθησης, όπου ο άνθρωπος αναγνωρίζει τα γράμματα, τις συλλαβές, τις λέξεις και τις προτάσεις και κατόπιν τις μετατρέπει σε προφορικό λόγο.

Το δεύτερο στάδιο, είναι η κατανόηση του κειμένου. Η σύλληψη, δηλαδή, του νοήματος του κειμένου. Σύμφωνα με τον Μ. Βαμβούκα, « Η αναγνωστική δραστηριότητα έχει ενδιαφέρον και αποκτά αξία, όταν ο αναγνώστης καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει» (Βαμβούκας, 1984, σ. 11).

Όπως υποστηρίζει ο Βαμβούκας (1984), στη διαδικασία εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας, εμπλέκονται δύο όψεις: α) η τεχνική και β) η διανοητική. Η τεχνική συνίσταται στην ταύτιση των γραπτών συμβόλων και στην αναπαραγωγή της φθογγικής έκφρασης. Η διανοητική συνίσταται στη σύλληψη και κατανόηση του νοήματος που περικλείουν τα γραπτά σύμβολα.

Τόσο η τεχνική όσο και η διανοητική όψη της ανάγνωσης δεν είναι έμφυτες ικανότητες, αλλά θέμα μάθησης και συνεχούς άσκησης. Σ' αυτό συμβάλλει ο εκπαιδευτικός από τα πρώτα στάδια επαφής του παιδιού με αναγνώσματα, η οικογένεια με την παροχή στήριξης στην προσπάθεια του παιδιού να αναπτύξει τις αναγνωστικές του ικανότητες και ο βιβλιοθηκονόμος με την κατανόηση των προβλημάτων των αναγνωστών και τις προτάσεις αναγνωσμάτων που κρίνονται κατάλληλα για την κάθε περίπτωση παιδιού ή ενήλικου αναγνώστη.

Αφού εξηγήθηκε η σπουδαιότητα και οι προϋποθέσεις για «σωστή» ανάγνωση, στην παρούσα πτυχιακή, γίνεται λόγος για την πορεία και τα προβλήματα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας καθώς και τη συμβολή του βιβλιοθηκονόμου στη βελτίωσή της.

Ο τρόπος με τον οποίο ένας βιβλιοθηκονόμος οφείλει να συμπεριφερθεί σε έναν επι-



σκέπτη-αναγνώστη της βιβλιοθήκης στην οποία εργάζεται, είναι ευρύτερα γνωστός και διδάσκεται στις σχολές βιβλιοθηκονομίας. Τι γίνεται όμως στην περίπτωση του “προβληματικού αναγνώστη”; Εδώ τίθενται μια σειρά από ερωτήματα για τον βιβλιοθηκονόμο, όπως: “Πως συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του “προβληματικού αναγνώστη”;”, “Ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά του απέναντι σε αναγνώστες με προβλήματα;” κλπ.

Η παρούσα πτυχιακή στο πρώτο μέρος της επιχειρεί να παρουσιάσει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια αυτής της ανάπτυξης. Στο δεύτερο μέρος της επιχειρεί να δώσει απαντήσεις για τη στάση του βιβλιοθηκονόμου απέναντι στο επίμαχο ζήτημα του “προβληματικού αναγνώστη” και να εξετάσει κατά πόσο συμβάλλει ο βιβλιοθηκονόμος στη βελτίωση και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του επισκέπτη της βιβλιοθήκης.



Α' ΜΕΡΟΣ

1.0 ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1. Η ανάγνωση και η σπουδαιότητά της

Στις σύγχρονες κοινωνίες η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί μια βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και βρίσκεται στο επίκεντρο του ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αν και η ανάγνωση, από τότε που άρχισε να διδάσκεται, ήταν ο βασικός άξονας της στοιχειώδους εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον και οι προσδοκίες που έχουν αναπτυχθεί τον 20^ο αιώνα για τη εκμάθησή της δε φαίνεται να έχουν προηγούμενο στην ιστορία της ανθρωπότητας. Επιπλέον, κατά το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα η ανάγνωση έγινε αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων, με αποκορύφωμα την ανάπτυξη ενός ειδικού γνωστικού αντικείμενου στο χώρο της Ψυχολογίας, την «Ψυχολογία της ανάγνωσης» (Psychology of reading), η οποία διδάσκεται και στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Έχοντας υπόψη αυτές τις εξελίξεις γύρω από την ανάγνωση, μπορεί κάποιος να υποθέσει ότι αυτή αναφέρεται σε μια λειτουργία, δεξιότητα, αξία ή όπως αλλιώς μπορεί να προσδιοριστεί, η οποία αφενός δεν έχει ακόμα πλήρως κατανοηθεί και αφετέρου έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική, κοινωνική, εργασιακή, οικονομική ένταξη, αλλά και στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Επιπλέον, προσδιορίζει ως ένα βαθμό το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο ενός κοινωνικού συνόλου (Πόρποδας, 1993).

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαία η μελέτη της αναγνωστικής λειτουργίας προκειμένου να κατανοηθεί η δομή, η διαδικασία και η λειτουργία της και να καταστεί ευχερέστερη η διδασκαλία, η μάθηση και η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του πληθυσμού.



1.2 Η ανάγνωση ως φωνολογική μετάφραση

Η πρώτη προσέγγιση προσδιορισμού της ανάγνωσης αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, ακριβώς επειδή ο γραπτός λόγος αναπαριστά σε μεγάλο ποσοστό τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, είναι λογικό ότι η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό.

Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι σχεδόν ίδια με τον εκφερόμενο προφορικό λόγο και θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι ήδη γνωστή στον αναγνώστη πριν καν αρχίσει να μαθαίνει να διαβάζει (τουλάχιστον για τις γνωστές λέξεις). Συνεπώς, όπως ο ακροατής του προφορικού λόγου ή ο ομιλητής χρησιμοποιεί αυτή τη φωνολογική αναπαράσταση για την πρόσβαση στη σημασία της κάθε λέξης, κατ' ανάλογο τρόπο αναμένεται ότι και κατά την ανάγνωση η πρόσβαση στη σημασία της λέξης θα γίνεται μέσω αυτής της φωνολογικής αναπαράστασης (Πόρποδας, 1993).

Αυτή η βασική θεώρηση αντανακλάται στις περισσότερες προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας της ανάγνωσης. Μεταξύ αυτών των προσπαθειών είναι και η παιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης, η οποία έχει διαμορφωθεί από το Ρώσο ψυχολόγο Elkonin(1963-1973), όπως αναφέρει ο Κ. Πόρποδας. Σύμφωνα με τη προσέγγιση αυτή, η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα, κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της. Με το σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης γίνεται δυνατή η πρόσβαση στη σημασία της. Η σπουδαιότητα αυτού του προσδιορισμού έγκειται στο ότι συνδέει την ανάγνωση με τις πρωτογενείς γλωσσικές δραστηριότητες της πρόσληψης (αναγνώριση και κατανόηση) και της παραγωγής (ομιλία) του προφορικού λόγου.

Μια άλλη προσπάθεια προσέγγισης της ανάγνωσης έχει προκύψει από τη μελέτη της πρόσληψης και παραγωγής του προφορικού λόγου, καθώς και από τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή έχει προέλθει κυρίως από τις ερευνητικές εργασίες που έχουν γίνει στα Haskins Laboratories των ΗΠΑ. Σύμφωνα με αυτές, η ανάγνωση θεωρείται ως **«μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δε-**



ξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση (awareness) που έχει ο αναγνώστης ως ήδη χρήστης (ακροατής, ομιλητής) 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, 1993, σ. 41).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις είναι ότι η ανάγνωση αποτελεί 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.

1.3 Η γνώση του γραπτού λόγου

Οι δύο μορφές της γλώσσας, προφορική και γραπτή, φαίνονται να παρουσιάζουν σχεδόν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας στην εκμάθησή τους. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι για τους πολλούς η χρήση της γραπτής γλώσσας γίνεται δεύτερη φύση. Ωστόσο, η πραγματικότητα δεν αντανakλά επακριβώς αυτή την άποψη. Ένας σημαντικός αριθμός ατόμων αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ σχεδόν κανένα άτομο, ακόμα και με κατώτερες νοητικές ικανότητες, δεν αποτυγχάνει στην εκμάθηση της ομιλίας.

Δε φαίνεται να είναι αστήρικτη η άποψη ότι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μπορεί να γίνεται σε επίπεδο ανώτερης πνευματικής ενημερότητας σε σχέση με την αποκωδικοποίηση της προφορικής γλώσσας. Μια άλλη αιτία μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι η ανάγνωση συγκριτικά με τον προφορικό λόγο, είναι νεότερη ανθρώπινη δραστηριότητα, για την οποία οι απόψεις δίστανται και οι τρόποι εκμάθησης της ακόμη μελετώνται (Πόρποδας, 1992).

Παρά τον πολύπλοκο χαρακτήρα των λειτουργικών μηχανισμών της ανάγνωσης, σήμερα απαιτείται από το άτομο όχι μόνο να μάθει να διαβάζει, να γράφει και να ορθογραφεί, αλλά και να αναπτύσσει αυτές τις δεξιότητες σε σημαντικό βαθμό. Αν και αυτό επιτυγχάνεται από την πλειονότητα των ατόμων, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί μια μεγάλη



κατάκτηση που είναι αποτέλεσμα αρμονικής λειτουργικής συνεργασίας πολλών παραγόντων.

Υπάρχει όμως κι ένα ποσοστό ατόμων που αποτυγχάνει στην επαρκή επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η αποτυχία αυτή, όπως θα δούμε παρακάτω, μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Ο προσδιορισμός της φύσης των παραγόντων αυτών είναι απαραίτητος για να καθοριστεί η φύση της μαθησιακής και αναγνωστικής δυσκολίας και να μεθοδευτεί η κατάλληλη αναγνωστική αγωγή, τόσο μέσα στο οικογενειακό, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον.

1.4 Οι βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη λειτουργία και ίσως από τις σημαντικότερες που επιτελούνται από τον άνθρωπο. Ο Κ. Πόρποδας υποστηρίζει ότι για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δυο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και συσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: α) η αποκωδικοποίηση και β) η κατανόηση.

α) Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική εκφορά. Αυτό ισχύει για τις λέξεις, των οποίων η αποκωδικοποίηση καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση (και κατανόηση) της σημασίας της λέξης.

«Η διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη, καθώς και την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστούνται από τα γράμματα – σύμβολα. Επίσης, προϋποθέτει τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης «γραφημικών» και φωνολογικών πληροφοριών, ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και των φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν» (Πόρποδας, 1993, σ. 45).



β) Κατανόηση

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη απαραίτητη γνωστική λειτουργία στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Επομένως, όταν ένας μαθητής γνωρίζει τον προφορικό λόγο, π.χ. τη σημασία της λέξης «θερμοκήπιο», αποκωδικοποιεί τη γραπτή λέξη «θερμοκήπιο», διότι, ως αναγνώστης, εφαρμόζει τους ίδιους λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η ανάγνωση και η κατανόηση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς συνεργασίας και των δύο λειτουργιών. Σύμφωνα με τη θέση του Κ. Πόρποδα, αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δε μπορεί να συντελεστεί, δε μπορούμε να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση της. Κατ' ανάλογο τρόπο, δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση όταν δε μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιούμε.

Επομένως, έχοντας υπόψη ότι για την κατανόηση της σημασίας μιας γραπτής λέξης αξιοποιούνται λειτουργικοί μηχανισμοί που συμμετέχουν στην κατανόηση της αντίστοιχης προφορικής λέξης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι «η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και την ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου» (Πόρποδας, 1993, σ. 47).

Βέβαια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί και η άποψη ότι, μπορεί κάποιος να διαβάζει ένα κείμενο γνωρίζοντας τα γραφήματα και την προφορά τους χωρίς να είναι απαραίτητο να κατανοεί το νόημα του. Για παράδειγμα, ένα παιδί του δημοτικού που έχει διδαχθεί τις τεχνικές της ανάγνωσης, μπορεί να διαβάσει ένα επιστημονικό κείμενο, αλλά αδυνατεί να κατανοήσει το περιεχόμενό του. Συνεπώς είναι θέμα υποκειμενικό πως αντιλαμβάνεται ο καθένας την ανάγνωση και τον τρόπο με τον οποίο αυτή επιτελείται.



1.5 Η αναγνωστική λειτουργία

Αυτό που ονομάζουμε ανάγνωση ή διάβασμα είναι, ίσως, η πιο ενδιαφέρουσα δεξιότητα που αποκτήθηκε και εξελίχθηκε στην ιστορία του homo sapiens. Η έρευνα για τον προσδιορισμό της ψυχολογικής δομής της αναγνωστικής λειτουργίας και την κατανόηση των λειτουργικών μηχανισμών της έχει αρχίσει από πολύ παλιά. Οι τομείς που μελετήθηκαν περισσότερο ήταν εκείνοι που αναφέρονται στη σχέση της αναγνωστικής ικανότητας με περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς και με το ενδιαφέρον και την προσωπικότητα, ενώ η ανάλυση του καθαρά γνωστικού-γλωσσικού τομέα μελετήθηκε λιγότερο.

«Όταν επιχειρεί κάποιος να αναλύσει την αναγνωστική λειτουργία από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας, διαπιστώνει πως έχει να αντιμετωπίσει ένα πολυδιάστατο θέμα που εκτείνεται από το πρόβλημα της αναγνώρισης των γραμμάτων μέχρι το πρόβλημα της κατανόησης των νοημάτων» (Πόρποδας, 1992, σ. 43).

Η επιστήμη της «πειραματικής ψυχολογίας» με τη χρήση πειραμάτων, που αποσκοπούν στη μελέτη των νοητικών λειτουργιών, οι οποίες επιτελούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, επιδιώκει να αναλύσει τους ψυχολογικούς μηχανισμούς της ανάγνωσης. Το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση μιας θεωρίας για τη φύση των νοητικών λειτουργιών, που πραγματοποιεί ένα άτομο όταν διαβάζει και κατανοεί το γραπτό λόγο.

Η ανάγνωση συνιστά μια εξαιρετικά σύνθετη ανθρώπινη ικανότητα, η οποία εκδηλώνεται σ' ένα ευρύτερο φάσμα πνευματικών δραστηριοτήτων. Οι ψυχολογικοί μηχανισμοί και οι διαδικασίες που απαιτούνται για την εκτέλεση και της πιο στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας (π.χ. το διάβασμα μιας λέξης) έχουν αποδειχτεί δύσκολοι στην πειραματική ανάλυση και μελέτη, με συνέπεια η ολοκληρωμένη κατανόηση της αναγνωστικής λειτουργίας να μην έχει ακόμη κατορθωθεί.

Οι πειραματικές μέθοδοι του σύγχρονου κλάδου της γνωστικής ψυχολογίας, χρησιμοποιώντας τις παραμέτρους του “χρόνου αντιδράσεως” και της “ορθότητας της απαντήσεως”, επιτρέπουν τη συναγωγή συμπερασμάτων για τις ψυχολογικές λειτουργίες που συντελούνται κατά την ανάγνωση μιας λέξης.

«Οι ψυχολογικές διαδικασίες του “κανονικού αναγνώστη” δεν είναι ίδιες με εκείνες



του “προβληματικού αναγνώστη” ή του μικρού παιδιού που αρχίζει να διαβάζει. Αυτό, όμως, δε μειώνει την αναγκαιότητα μελέτης της αναγνωστικής λειτουργίας του κανονικού αναγνώστη για την εξήγηση της αναγνωστικής αποτυχίας των αναγνωστών με προβλήματα» (Πόρποδας, 1992, σ. 46). Αντιθέτως, μόνο αν γνωρίζουμε καλά τις λειτουργικές διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάγνωση μιας λέξης από τον “κανονικό αναγνώστη”, μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα, να εντοπίσουμε τις δυσκολίες των “προβληματικών αναγνωστών” και, ως βιβλιοθηκονόμοι, να συμβάλουμε στην αναγνωστική τους διαπαιδαγώγηση.

1.6 Η ανάγνωση ως μέσο απόκτησης γνώσεων

Εκτός από γνωστική λειτουργία με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, η ανάγνωση αποτελεί σήμερα τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσεων. Αν, μάλιστα, λάβουμε υπόψη ότι η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων δεν είναι μια παθητική εγγραφή πληροφοριών στη μνήμη, αλλά το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση είναι ένα γνωστικό έργο, η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης. Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι κατά την ανάγνωση συντελείται η κατανόηση και μάθηση των εννοιών και ότι η ολοκλήρωσή τους, πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο, προϋποθέτει την επεξεργασία των πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης.

Η θεώρηση της ανάγνωσης ως ενεργητικής διαδικασίας κατανόησης και απόκτησης γνώσεων φαίνεται ότι ενισχύεται και από τις θέσεις της ψυχολογικής σχολής της Γενεύης για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Αν αναλογιστούμε τη θέση του Piaget (1976), ότι «κατά τη γνωστική ανάπτυξη συντελείται η μετάβαση από την αντιληπτική κατανόηση, στην εννοιολογική κατανόηση, διαμέσου μιας ενεργητικής διαδικασίας δόμησης των πληροφοριών», τότε συμπεραίνουμε ότι η ανάγνωση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατανόησης εννοιών και απόκτησης γνώσεων. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Piaget, η ανάγνωση θα πρέπει να υπόκειται στην επίδραση της λογικής σκέψης.



1.7 Η ανάγνωση σε σχέση με το γραπτό και προφορικό λόγο

Οι μέχρι τώρα μελέτες για την αναγνωστική λειτουργία έχουν αποδείξει ότι η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διαφόρων λειτουργιών, όπως η αντίληψη, η μνήμη, συνειρμός κλπ. Επίσης, ότι είναι αποτέλεσμα της ολοκληρωμένης ανάπτυξης και άλλων δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στον αναγνώστη να καθοδηγεί τα μάτια του στα σημεία των “οπτικών στάσεων”, να αναγνωρίζει τα αλφαβητικά σύμβολα και τις λέξεις, να προβλέπει τις λέξεις που ακολουθούν, να χρησιμοποιεί τους κανόνες γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης για την προφορά της γραπτής λέξης και να κατανοεί τις έννοιες που περικλείονται σε μια σειρά από συντακτικά δομημένες λέξεις.

«Οι πληροφορίες που περιέχονται στο γραπτό λόγο, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: «(1) γραφημικές (δηλαδή τα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων), (2) ορθογραφικές (δηλαδή η δομή των συμβόλων στη λέξη), (3) φωνολογικές (δηλαδή η ακουστική ταυτότητα της λέξης), (4) σημαντικές ή σημασιολογικές (δηλαδή που σχετίζονται με την έννοια, τη σημασία της λέξης) και (5) συντακτικές (δηλαδή η δομή της πρότασης)» (Πόρποδας, 1992, σ. 47).

Ως προς την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας υπάρχει προβληματισμός στην επιστημονική κοινότητα για την ιεράρχηση αυτών των κατηγοριών κατά σπουδαιότητα. Η παραδοσιακή θεώρηση της ανάγνωσης απέδιδε πρωταρχική σημασία στα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων. Πολλοί επιστήμονες θεώρησαν την ανάγνωση ως ψυχογλωσσολογική διαδικασία, δίνοντας σημασία στη γραμματική της γλώσσας.

Μια άλλη μερίδα επιστημόνων έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ ομιλίας και ανάγνωσης. Θεωρούσαν την ανάγνωση ως δευτερογενή ικανότητα που βασίζεται στη γλώσσα και υποστήριξαν ότι η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί αυτό που διαβάζει βασίζεται στην ικανότητά του να αποκτά φωνολογικές αναπαραστάσεις των γραπτών συμβόλων.

Στις αρχές του αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι η δυσλεξία οφειλόταν σε δυσλειτουργία του οπτικού συστήματος. Αργότερα δόθηκε σημασία στην κωδικοποίηση των γρα-



πτών συμβόλων. Οι ερμηνείες αυτές μπορούν να αντιδιασταλούν με τις γλωσσολογικές ερμηνείες, σύμφωνα με τις οποίες οι “προβληματικοί αναγνώστες” έχουν ελλιπή γνώση του φωνολογικού μέρους της γραπτής γλώσσας και του χωρισμού της συνεχόμενης ομιλίας σε μικρότερες ενότητες.

Πολλά παιδιά έχουν βασικά αναγνωστικά προβλήματα και μπορούμε να υποθέσουμε ότι η απόκτηση της γνώσης όλων των ειδών των πληροφοριών που περιέχονται στις λέξεις δεν είναι εύκολη υπόθεση. Μια από τις βασικές δυσκολίες φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο κατά τον οποίο η ορθογραφία της γλώσσας χρησιμοποιείται για να δηλώνει τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Για το λόγο αυτό πρέπει να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο.

Το λογογραφικό σύστημα, δηλαδή η μέθοδος γραφής που χρησιμοποιεί ως μονάδα τη λέξη, φαίνεται να διευκολύνει την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας. Ανασταλτικό χαρακτήρα έχει ο αριθμός των λέξεων-μονάδων που πρέπει να απομνημονεύει ο μαθητής για να μάθει να διαβάζει, ο οποίος τελικά δημιουργεί πρόβλημα μνήμης, ως προς απόκτηση του λεξιλογίου. Από την άλλη, το αλφαβητικό σύστημα, αν και μειώνει τον παράγοντα λεκτικής μνήμης, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες για την πλήρη απόκτησή του (Πόρποδας, 1992).

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από τη σύγκριση ανάμεσα στις χώρες που χρησιμοποιούν λογογραφικό και σε εκείνες που χρησιμοποιούν αλφαβητικό σύστημα. Έτσι, για παράδειγμα, η Κίνα, που χρησιμοποιεί το λογογραφικό σύστημα, διδάσκει στους μαθητές να διαβάζουν μερικές χιλιάδες κινέζικα λογογράμματα, αλλά ο αριθμός των λέξεων που μπορούν να διαβάσουν είναι περιορισμένος σε όσες λέξεις έχουν μάθει. Αντίθετα, στις ευρωπαϊκές χώρες που χρησιμοποιούν το αλφαβητικό σύστημα, ο μέσος μαθητής μπορεί να διαβάζει άπειρες λέξεις, εφόσον κατακτήσει την αναγνωστική λειτουργία. Ωστόσο μια μειονότητα παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν. Πολλά παιδιά όταν αρχίζουν να διαβάζουν δεν κατανοούν ότι σε ένα αλφαβητικό σύστημα αναγκαίο βήμα για την κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας είναι η κατανόηση ότι η προφορική λέξη, π.χ. φως, έχει τρία φωνήματα.

Η ανάπτυξη, λοιπόν, της αναγνωστικής ικανότητας απαιτεί τη δημιουργία νέων συνειρημών μεταξύ των τυπωμένων γραμμάτων και των ακουστικών παραστάσεων που αντι-



στοιχούν σε αυτά. Έτσι, το διάβασμα μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία μεταβίβασης από τις ακουστικές παραστάσεις των γλωσσικών συμβόλων σε νέες οπτικές παραστάσεις των ίδιων συμβόλων.

1.8 Οφθαλμικές κινήσεις και ανάγνωση

Έχοντας υπόψη τις βασικές γνωστικές λειτουργίες που επιτελούνται κατά την ανάγνωση, πρέπει να αναφέρουμε ότι ταυτόχρονα επιτελούνται λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και, ιδιαίτερα, η λειτουργία της όρασης. «Το στοιχείο της όρασης που παίζει σημαντικό ρόλο κατά την ανάγνωση είναι οι οφθαλμικές κινήσεις (eye-movements)» (Πόρποδας, 1993, σ. 126).

Οι οφθαλμικές κινήσεις είναι οι κινήσεις των βολβών των οφθαλμών, που γίνονται προκειμένου να επιτευχθεί ο σχηματισμός ευκρινούς ειδώλου των αντικειμένων που παρατηρούμε και να αρχίσει η νευρική διέγερση για τη γνωστική διαδικασία της αναγνώρισής τους. «Οι οφθαλμικές κινήσεις δε συμβαίνουν μόνο κατά την ανάγνωση, αλλά σε κάθε περίπτωση που παρατηρούμε και αντιλαμβανόμαστε τα οπτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος» (Πόρποδας, 1993, σ. 127).

Κατά την πρόσληψη των πληροφοριών από αντικείμενα, εικόνες κλπ., η σειρά πραγματοποίησης των προσηλώσεων δε φαίνεται να επηρεάζει την αναγνώριση της ταυτότητας ενός αντικειμένου. Στην περίπτωση που επιχειρείται να διαβαστεί μια σειρά γραπτού κειμένου, η διαδοχική σειρά των οφθαλμοκινήσεων και προσηλώσεων είναι καθοριστική για την ακριβή και σωστή ανάγνωσή της.

Έχοντας υπόψη τον αριθμό των γραμμάτων που μπορούν να προσληφθούν σε μια προσήλωση, υπολογίζεται ότι ο μέσος ώριμος αναγνώστης, όταν διαβάζει ένα μέσης δυσκολίας και κανονικής εκτύπωσης κείμενο, αναμένεται να πραγματοποιεί περίπου 4-6 προσηλώσεις στην κάθε σειρά και 3 προσηλώσεις ανά δευτερόλεπτο. Στα συστήματα γραφής που γράφονται οριζόντια και με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά τα οφθαλμικά άλματα γίνονται από αριστερά προς τα δεξιά και ονομάζονται προχωρητικά. Τα διορθωτικά άλματα είναι οπισθοχωρητικού τύπου και γίνονται όταν το μάτι προσηλώνεται σε μέρος φράσης ή λέξης που δε βοηθάει τον αναγνώστη να συλλάβει το νόημα του



κειμένου που διαβάζει (Πόρποδας, 1993).

Η οφθαλμοκίνηση αποτελεί, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, μέθοδο για τη διάγνωση και τη θεραπευτική προσέγγιση της δυσλεξίας, ενός από τα σημαντικότερα προβλήματα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

1.9 Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάγνωση συνιστά την ικανότητα που αναπτύσσει ο άνθρωπος, ώστε να αναγνωρίζει και να προφέρει τις λέξεις – φράσεις – προτάσεις, όταν βρίσκονται στη γραπτή τους μορφή.

Σύμφωνα με τη διαίρεση του Jean Chall (1983), τα παιδιά περνούν έξι (0-5) στάδια καθώς αναπτύσσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Ξεκινούν από το αλφάβητο και φτάνοντας μέχρι το γραπτό λόγο και το στάδιο απόκτησης πληροφοριών από τον κόσμο.

Τα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας με βάση την ηλικία και τη σχολική εκπαίδευση είναι :

Στάδιο 0. Προαναγνωστικό (Prereading). Αφορά τον άνθρωπο από τη γέννηση έως την ηλικία των 6 ετών περίπου. Σ' αυτή την περίοδο το παιδί εκφράζεται αρχικά με ασυνάρτητους ήχους και κατόπιν με τον προφορικό λόγο. Το λεξιλόγιό του είναι περιορισμένο, επαναλαμβάνει ό,τι ακούει και δε γνωρίζει ακόμη ανάγνωση.

Η Ε. Τάφα (2001), αναφέρει ότι οι Lomax και McGee (1987) μελέτησαν την εξελικτική πορεία που ακολούθησαν ογδόντα ένα (81) παιδιά ηλικίας 3-6 ετών ως την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν: α) κατακτούν την έννοια του γραπτού λόγου, β) συνειδητοποιούν τη γραφή, γ) συνειδητοποιούν το φώνημα, δ) ταυτίζουν το φώνημα με το γράφημα και ε) διαβάζουν τις λέξεις.

Στάδιο 1. Αποκωδικοποίηση (Decoding). Τα στάδια αναφέρεται στην πρώτη και τη δεύτερη τάξη του δημοτικού και αφορά ηλικίες 6-7 ετών. Το παιδί έρχεται σε επαφή με το αλφάβητο και τα πρώτα του αναγνώσματα. Διαβάζει συλλαβιστά, χωρίς πάντα να κατα-



λαβαίνει το νόημα των λέξεων, εξαιτίας του περιορισμένου λεξιλογίου που κατέχει σ' αυτό το στάδιο.

Στάδιο 2. Επιβεβαίωση ευχέρειας (Confirmation, fluency, ungluing from print). Το στάδιο αναφέρεται σε ηλικίες 7-8 ετών και στις τάξεις δευτέρα – τρίτη του δημοτικού. Το παιδί διαβάζει ολόκληρες λέξεις και προτάσεις. Τις περισσότερες, όμως, φορές δυσκολεύεται να συλλάβει το νόημά τους λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου του, ο εμπλουτισμός του οποίου πραγματοποιείται σταδιακά.

Στάδιο 3. Ανάγνωση για να μάθει κάτι νέο (Reading for learning something new). Το στάδιο αφορά παιδιά ηλικίας 9-14 ετών, δηλαδή τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και τις πρώτες του γυμνασίου. Το παιδί διαβάζει πλέον για να διευρύνει τις γνώσεις του. Στο γυμνάσιο έρχεται σε επαφή με νέες, πιο σύνθετες λέξεις και αναπτύσσει με σταθερούς ρυθμούς την αναγνωστική του ικανότητα μέσα από τα μαθήματα ιστορίας, έκθεσης, κειμένων κλπ.

Στάδιο 4. Πολλαπλών όψεων (Multiple viewpoints). Αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας 15-18 ετών, δηλαδή στις τάξεις από την τρίτη γυμνασίου έως και την τρίτη λυκείου. Το παιδί έρχεται σε επαφή με αναγνώσματα ενδοσχολικά, αλλά και εξωσχολικά δικής του επιλογής. Αναπτύσσει την αναγνωστική του ικανότητα και διευρύνει το λεξιλόγιο και τις γνώσεις του.

Στάδιο 5. Δόμηση και αναδόμηση (Construction and reconstruction). Το στάδιο αναφέρεται σε ηλικίες άνω των 18 ετών. Ο άνθρωπος έρχεται πλέον σε επαφή με αναγνώσματα (λογοτεχνικά βιβλία, εφημερίδες, μαθήματα σπουδών κλπ.) της αρεσκείας του. Έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική του ικανότητα, αλλά συνεχίζει να τη βελτιώνει εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό του. Έτσι, μπορεί όχι μόνο να διαβάζει, αλλά και να καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει. Όταν ο ενήλικας έρχεται σε επαφή με αναγνώσματα μέσω των σπουδών του, τότε η βελτίωση της αναγνωστικής του ικανότητας εμφανίζεται ακόμη πιο έντονη (Chall, 1983).



2.0 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Τα προβλήματα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας προέρχονται είτε από βιολογικά προβλήματα είτε από προβλήματα νόησης. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται προβλήματα ιατρικά, όπως κώφωση, βαρηκοΐα, περιορισμένη όραση και τύφλωση. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται παθήσεις όπως η δυσλεξία και νευρολογικά προβλήματα που επιδρούν στην αναγνωστική ικανότητα, π.χ. η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), η νόσος Parkinson, η νοητική υστέρηση.

Στην διεθνή αγγλόφωνη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί όροι που αναφέρονται στην αναγνωστική δυσκολία. Έτσι, μαζί με τους όρους “λεξική τύφλωση” και “δυσλεξία”, χρησιμοποιούνται οι όροι “αναγνωστική καθυστέρηση”, “αγραμματοσύνη”, “ειδική αναγνωστική δυσκολία” κ.ά. Αυτό οφείλεται σε θεμελιακές διαφωνίες για τη φύση και την αιτία των αναγνωστικών προβλημάτων (Πόρποδας, 1992).

Η αρχική ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών πρέπει να γίνει με βάση τη χρονική εκδήλωσή τους. Δηλαδή θα πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες που οφείλονται στην αποτυχία του ατόμου να αποκτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης, από τις δυσκολίες που συνδέονται με την επίκτητη απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας, όπως για παράδειγμα περιπτώσεις εγκεφαλικών τραυμάτων, μερικής ή ολικής απώλειας οράσεως κ.ά.

Είναι ευνόητο γιατί παρουσιάζονται δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στα άτομα που εντάσσονται στην πρώτη κατηγορία. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Κ. Πόρποδα, τα άτομα που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία μπορεί να κατατάσσονται, ανάλογα με το πρόβλημα ανάγνωσης που παρουσιάζουν, στις ακόλουθες περιπτώσεις:

(1) Αγραμματοσύνη ή αναλφαβητισμός

Ο όρος αυτός αναφέρεται σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την αποτυχία του ατόμου να μάθει να διαβάζει και να γράφει σε μια ηλικία που έπρεπε να το είχε κάνει. Το επίθετο «αναλφάβητος» χρησιμοποιείται για να προσδιορίζει τα άτομα που έχουν ξεπεράσει την ηλικία της εγκύκλιας παιδείας, αλλά ποτέ δεν χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την αναγνωστική ικανότητα ενός παιδιού, λ.χ. 10 ετών.



(2) Γενική αναγνωστική καθυστέρηση

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις μαθητών που η αναγνωστική τους ικανότητα υστερεί σε σχέση με την αναγνωστική απόδοση των συνομηλίκων τους. Γενικά, ο όρος αναφέρεται στην αναγνωστική απόδοση, ανεξάρτητα από τη νοητική ικανότητα των μαθητών, αν και κατά κανόνα η νοητική αυτή ικανότητα βρίσκεται σε επίπεδα κατώτερα του μέσου όρου.

(3) Ειδική αναγνωστική επιβράδυνση

Αναφέρεται σε μια «ειδική» αναγνωστική δυσκολία από την άποψη ότι αυτή δεν οφείλεται σε διανοητική καθυστέρηση του ατόμου. Προσδιορίζει τις περιπτώσεις μικρής αναγνωστικής απόδοσης, σε σύγκριση με την πνευματική ικανότητα του ατόμου, η οποία, συνήθως, δεν εμφανίζεται στο μέσο όρο του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, ενώ στις περιπτώσεις της αναγνωστικής καθυστέρησης η απόδοση του παιδιού αξιολογείται σε σχέση με την απόδοση των συνομηλίκων του, στις περιπτώσεις της αναγνωστικής επιβράδυνσης η απόδοση του ατόμου εξετάζεται σε σχέση με τη διανοητική του κατάσταση.

(4) Ειδική αναγνωστική δυσκολία

Ο όρος αυτό είναι ο πιο συζητημένος και χρησιμοποιείται με διπλή έννοια. Από τη μία μεριά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και από την άλλη μεριά αναφέρεται σε ένα λειτουργικό ελάττωμα που καταλήγει σε μία σοβαρή δυσκολία για την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Από την ταξινόμηση αυτή φαίνεται πως η αναγνωστική δυσκολία ενός παιδιού μπορεί να χαρακτηριστεί, ανάλογα με τη φύση της, είτε ως «γενική αναγνωστική καθυστέρηση» είτε ως «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση». Οι διαφορές των δύο κατηγοριών συνοψίζονται στα εξής:

Η «γενική αναγνωστική καθυστέρηση» είναι μια κατάσταση η οποία μπορεί να παρουσιαστεί σε αγόρια και κορίτσια. Συχνά συνδυάζεται με εμφανή νευρολογικά προβλήματα και εκδηλώνεται μαζί με συναφείς νευρολογικές λειτουργικές ανωμαλίες. Συχνά,



επίσης, συνυπάρχει με γλωσσικά προβλήματα και καθυστέρηση στην ομιλία. Εκδηλώνεται σε οικογένειες πολυπληθείς από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Αντίθετα, η «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση ή δυσκολία» είναι συχνότερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Δεν εκδηλώνεται σε συνδυασμό με άλλα νευρολογικά προβλήματα και δεν παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Τα αναγνωστικά προβλήματα, ασχέτως των αιτίων που είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία τους, χρήζουν προσοχής και πρόληψης. Η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και ο βιβλιοθηκονόμος παίζουν το ρόλο του ενδιάμεσου, μεταξύ του παιδιού ή του ενήλικου και της ανάγνωσης. Πρέπει με ολόενα και νεότερους τρόπους να καταπολεμούν σταδιακά τα προβλήματα των παιδιών με αναγνωστική δυσλειτουργία, εξασφαλίζοντάς τους ένα ικανοποιητικό επίπεδο στην ικανότητά τους να διαβάζουν και να κατανοούν τα αναγνώσματα.

3.0 ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως παιδική διαταραχή, καθώς εκδηλώνεται στη παιδική ηλικία. Οι επιπτώσεις που έχει στην ανάγνωση δεν πρέπει να τρομοκρατούν γονείς, εκπαιδευτικούς και βιβλιοθηκονόμους, αλλά να εντοπίζονται και να αντιμετωπίζονται έγκαιρα. Υπάρχουν παραδείγματα διάσημων ανθρώπων όπως ο Αϊνστάιν (εικ.2), ο Τόμας Έντισον κ.ά., που αν και ήταν δυσλεκτικοί, διέπρεψαν σε άλλους τομείς.



εικ. 2. Albert Einstein

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, πολλοί επιστήμονες από το χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής ασχολήθηκαν με τις ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση και χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους για να περιγράψουν τη δυσλεξία.

Σύμφωνα με την Δ.Θ. Τσοβίλη (2003, σ.22) ο Morgan (1896) εντοπίζει στο δείγμα



του παιδιά που δεν μπορούν να μάθουν ανάγνωση και γραφή, ενώ αντίθετα έχουν καλή επίδοση στα μαθηματικά και φυσιολογική νοημοσύνη. Ο συγγραφέας ονομάζει το φαινόμενο «συγγενή λεξική τύφλωση». Επισημαίνει ότι παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη «λεξική τύφλωση», μια πάθηση που εμφανίζουν συχνά οι ενήλικες ύστερα από βλάβη συγκεκριμένων περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Ο Rabinovitch (1959) χρησιμοποιεί τον όρο «πρωταρχική αναγνωστική καθυστέρηση» για να περιγράψει τις αναγνωστικές δυσκολίες, που είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης ή δυσλειτουργίας. Επιπλέον, προτείνει τον όρο «δευτερογενής αναγνωστική καθυστέρηση» για την περίπτωση που κρίνεται ότι η ικανότητα μάθησης στην ανάγνωση είναι καλή, αλλά αναποτελεσματική. Τα αίτια εδώ εντοπίζονται στο περιβάλλον (οικογενειακό και σχολικό), στο ίδιο το παιδί (αρνητισμός) ή σε πολιτιστικούς παράγοντες, σύμφωνα με την άποψη της Δ.Θ. Τσοβίλη (2003).

Η Παγκόσμια Ομοσπονδία για παιδιά και ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες (*Association for Children and Adults with Learning Disabilities*) πρότεινε για τη δυσλεξία δυο ορισμούς:

α) «Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» είναι η διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία και την επαρκή νοημοσύνη. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως προέρχονται από την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του ατόμου.

β) «Δυσλεξία» είναι η παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι συμβατική, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία σε επίπεδο που να συμβαδίζει με την ηλικία του».

Στη νευροψυχολογική έρευνα, ο H. Hecaen (1984) χρησιμοποιεί τον όρο «αλεξία» για να περιγράψει την ανωμαλία της αναγνωστικής ικανότητας εξαιτίας επίκτητων εγκεφαλικών βλαβών, όταν η ικανότητα αυτή συνυπάρχει με φυσιολογικές εκφραστικές ικανότητες στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Ο P. Dumont (1990) παρουσιάζει επτά κριτήρια που αφορούν τον ορισμό της δυσλεξίας και την οριοθέτησή της σε σχέση με άλλες μαθησιακές δυσκολίες:

1. Το κριτήριο της **ιδιαιτερότητας**. Στην περίπτωση της δυσλεξίας οι δυσκολίες του παιδιού αφορούν μόνο την ανάγνωση και τη γραφή.
2. Το κριτήριο της **φυσιολογικής νοημοσύνης**.



3. Το κριτήριο της **απόκλισης**. Πρόκειται για την απόκλιση που παρουσιάζει το παιδί ανάμεσα στις πραγματικές και τις αναμενόμενες επιδόσεις του στην ανάγνωση και τη γραφή.
4. Το κριτήριο του **αποκλεισμού**. Η δυσλεξία δε σχετίζεται με βλάβες στην όραση, την ακοή ή την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Επίσης, δε σχετίζεται με συναισθηματικά προβλήματα (άγχος αποχωρισμού, θάνατος αγαπημένου προσώπου) ή αναλφαβητισμό.
5. Το κριτήριο της **γλωσσικής εξέλιξης**. Τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, τη σύνταξη και τη σημασιολογία.
6. Το κριτήριο της **δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης**. Τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν υψηλού επιπέδου οπτικές ικανότητες, ενώ αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην ακουστική-λεκτική μνήμη και τις λεκτικές δεξιότητες.
7. Το κριτήριο της **κληρονομικότητας**. Η δυσλεξία είναι κληρονομική και εμφανίζεται στα δύο αδέλφια όταν είναι ομοζυγωτικά δίδυμα. Απαντάται συχνότερα στο αρσενικό φύλο και συνδέεται με το οπτικό δυναμικό και το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Στο σύνολο των γνωρισμάτων που κληρονομεί το άτομο (είτε αυτά εκδηλώνονται είτε όχι), η δυσλεξία συνδέεται με υπερτροφία των περιοχών του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Όταν ένα άτομο πληρεί τα παραπάνω επτά κριτήρια, τότε μπορούμε να αποφανθούμε με σιγουριά ότι παρουσιάζει δυσλεξία, υποστηρίζει ο Dumont (1990).

Για την περιγραφή της δυσλεξίας χρησιμοποιούνται, επίσης, οι όροι: «ειδική αναγνωστική δυσκολία», «αναγνωστική αποτυχία», «αναγνωστική διαταραχή», «ειδική δυσλεξία» και «οξεία δυσλεξία». Χρησιμοποιούνται και άλλοι ελληνικοί όροι για να αποδώσουν τύπους ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως «δυσορθογραφία» για την ειδική γλωσσική δυσκολία, «δυσγραφία» για την ειδική δυσκολία στη γραφή και «δυσαριθμησία» για την ειδική δυσκολία στην αριθμητική (Τσοβίλη, 2003).

Στην Ελλάδα ο όρος “δυσλεξία” φαίνεται ότι επικρατεί έναντι όλων των υπολοίπων. Η δυσλεξία ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας ως «η απροσδόκητη αποτυχία ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και γραφή, που δεν δικαιολογεί η ηλικία, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και το νοητικό επίπεδο του παιδιού» (Τσοβίλη, 2003, σ. 27).

Ο Χ. Καρπαθίου (1985) δίνει ένα σύντομο ορισμό χωρίς αναφορές σε θετικά και αρ-



νητικά στοιχεία:

«Το δυσλεκτικό σύνδρομο είναι ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων που επηρεάζουν τη μάθηση, την ανάγνωση, τη γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο χώρο και το χρόνο, τα οποία μεμονωμένα δεν είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τη φύση του προβλήματος. Τα καθορισμένα δε αυτά συμπτώματα είναι φαινόμενα δυσλειτουργίας ανώτερων λειτουργιών του εγκεφάλου».

Τέλος, ο καλύτερος τρόπος με τον οποίο μπορεί να οριστεί η δυσλεξία έγκειται στην ακριβή περιγραφή των προβλημάτων στην ανάγνωση και τη γραφή κατά περίπτωση και στην καταγραφή επακριβώς των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού.

3.1 Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν με την άποψη ότι οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι οι εξής: «Πρώτον, υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του ατόμου και της αναγνωστικής-ορθογραφικής επίδοσής του. Δεύτερον, το δυσλεκτικό άτομο αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας. Τρίτον, η ανάγνωσή του διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά απ' αυτή του κανονικού αναγνώστη. Τέταρτον, η αναγνωστική-ορθογραφική καθυστέρησή του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησής του. Τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι ποικίλα και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο δυσλεκτικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό» (Πόρποδας, 1992, σ. 67).

Σύμφωνα με την άποψη του Κ. Πόρποδα, τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας χωρίζονται σε τρεις ομάδες:

(α) Στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεκτικού ατόμου, που περιλαμβάνουν τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών διαδοχής, σειράς.



4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα και υπερκινητικότητα.
5. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
6. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
7. Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
8. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

(β) Στα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης. Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη που γίνονται από δυσλεκτικούς μαθητές είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν ίδια γράμματα (π.χ. της-στη).
2. Δυσκολία στην ανάγνωση ασυνήθιστων λέξεων.
3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
4. Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη «αχ» διαβάζεται «χα»).
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στις λέξεις.
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη παρόμοια. (π.χ. σκοτεινός-μαύρος).

(γ) Στα χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας. Τα δυσλεκτικά άτομα δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή λέξεων, αλλά η αυτόματη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

1. Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
2. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
3. Γράμματα γραμμένα «καθρεπτικά».
4. Χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά.
5. Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων σε μια λέξη.

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά, παρατηρούνται δυσκολίες όταν γράφουν αριθμούς καθ' υπαγόρευση (9 αντί για 6 κλπ.). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι αριθμητικές δυσκολίες δεν είναι γενικές, αφού μερικά δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν αξιοζήλευτη επίδοση στα μαθηματικά .



3.2 Μορφές και τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) **επίκτητη** και β) **ειδική ή εξελικτική**. Είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός τους, γιατί η κάθε περίπτωση χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης από γονείς, εκπαιδευτικούς και βιβλιοθηκονόμους.

α) Επίκτητη δυσλεξία. Αυτή η μορφή δυσλεξίας, όπως και η ειδική, χαρακτηρίζεται από δυσκολία του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η διαφορά της από την ειδική είναι ότι, στις περιπτώσεις της επίκτητης δυσλεξίας, οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας έχουν πλήρως αποκτηθεί και λόγω κάποιου ατυχήματος δεν βρίσκονται στα ίδια επίπεδα με πριν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στο άτομο κατά την εφαρμογή τους.

β) Ειδική δυσλεξία. Η ειδική δυσλεξία είναι κληρονομική και εκδηλώνεται στον άνθρωπο από την παιδική του ακόμη ηλικία. Χωρίζεται σε: α) *οπτική δυσλεξία* και β) *ακουστική δυσλεξία* (Πόρποδας, 1992):

α) Οπτική δυσλεξία

Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εμφανίζεται ως δυσκολία στη μάθηση διαμέσου της οπτικής λειτουργίας.

Στην ανάγνωση, το οπτικά δυσλεκτικό παιδί παρουσιάζει μια τάση να συγχέει λέξεις ή γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα. Αυτό αποδόθηκε στην αδυναμία οπτικής μνήμης για οπτικά σύνολα και θεωρήθηκε αιτία της δυσκολίας για την εκμάθηση της σωστής θέσης των γραμμάτων. Συνέπεια αυτών των λειτουργικών ελαττωμάτων είναι η δυσκολία των παιδιών αυτών για άμεση και ταχεία αναγνώριση των λέξεων. Έτσι, δυσκολεύονται να διαβάσουν λέξεις ολικά, αλλά τις επεξεργάζονται αναλυτικά.

Η αδυναμία του δυσλεκτικού παιδιού στη συγκράτηση της οπτικής εικόνας ολόκληρης της λέξης και στη σύνδεση με την έννοιά της, καθιστά άσκοπη τη



χρήση της «ολικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης» για την απόκτηση μηχανισμού της αναγνωστικής λειτουργίας. Το οπτικά δυσλεκτικό παιδί έχει ανάγκη να διδαχθεί πρώτα ανάγνωση με φωνητικές μεθόδους, παρόλο που και με αυτές σίγουρα θα αντιμετωπίσει δυσκολίες.

β) Ακουστική δυσλεξία

Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας ως ξεχωριστής αδυναμίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση συνδέεται με την ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα σε αυτές τις λειτουργίες αναπόφευκτα επηρεάζει την αναγνωστική απόδοση.

Ενδέχεται το ακουστικά δυσλεκτικό παιδί να έχει δυσκολίες στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων. Δηλαδή, ενδέχεται να μην αντιλαμβάνεται το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων, π.χ. «κλαίει» και να διαβάζει «καίει». Δεν είναι παράξενο να κάνει λάθη, όπως για παράδειγμα, «άσπρος» αντί για «λευκός».

Το ακουστικά δυσλεκτικό παιδί διαβάζει τις λέξεις ως σύνολο, ολικά. Κατά συνέπεια, διαβάζει λέξεις στις οποίες συνδέει τη γραφημική με τη σημαντική τους παράσταση (δηλαδή την έννοιά τους).

Το συνηθέστερο είναι να συνυπάρχουν οι δυο περιπτώσεις. «Ξεκινώντας από αυτές τις διακρίσεις, δημιουργήθηκε και μια άλλη κατηγορία, η μικτή δυσλεξία, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες επεξεργασίας και των δύο λειτουργικών καναλιών του γραπτού λόγου» (Πόρποδας, 1992, σ. 75).

3.3 Αίτια της δυσλεξίας

Εκτός από τους διάφορους τραυματισμούς ή ασθένειες που ευθύνονται για την επίκτητη δυσλεξία σε άτομα που έχουν ήδη αποκτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης κατά την παιδική τους ηλικία, υπάρχουν και διάφορα ενδογενή αίτια που προκαλούν δυσλεξία.

Ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών που προκαλούν το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί χρόνια τώρα σημείο διαφωνίας. Οι επιστήμονες που ανα-



γνωρίζουν τη δυσλεξία ως ιδιαίτερο πρόβλημα έχουν κάνει και συνεχίζουν να κάνουν λεπτομερείς έρευνες, για να μπορέσουν να προσδιορίσουν σωστά τη φύση της λειτουργικής ανωμαλίας του δυσλεκτικού παιδιού που το εμποδίζει στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Το ερώτημα δεν είναι αν η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε ενδογενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Από τον ορισμό της δυσλεξίας είναι προφανής η οργανική της βάση. Το πρόβλημα είναι ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν καθόλου, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Πόρποδας, 1992).

Προκειμένου να παρουσιαστεί μια γενική εικόνα των θεωρητικών θέσεων στο θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας, θα κατατάξουμε τις διάφορες ερμηνείες σε τέσσερις κατηγορίες. Σύμφωνα με την κατάταξη αυτή, η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα: «α) νευρολογικής υπολειτουργίας, β) ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας, γ) γενετικών ανωμαλιών και δ) λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία» (Πόρποδας, 1992, σ. 67)

α) Νευρολογικές υπολειτουργίες

Από αρκετούς ερευνητές έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε εκείνα τα άτομα, στα οποία παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα, που είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε παιδιά, παρά σε εφήβους, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αντίληψη, στην οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο, στην άρθρωση του προφορικού λόγου και στην ανάγνωση.

Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν δύο βασικές νευρολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στη γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Αν και καμιά από τις δύο θεωρίες δεν υποστηρίζεται από σημαντικά εμπειρικά δεδομένα, ωστόσο καμιά δεν έχει αποδειχθεί λανθασμένη. Κατά συνέπεια και οι δύο προσφέρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να διευκολύνει την ερμηνεία της δυσλεξίας.



β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία

«Πρόκειται για μια αρκετά διαδεδομένη εξήγηση της δυσλεξίας που στηρίζεται στην άποψη ότι η ημισφαιρική κυριαρχία σε αυτές τις περιπτώσεις εκδηλώνεται καθυστερημένα ή δεν εκδηλώνεται καθόλου» (Πόρποδας, 1992, σ. 68).

Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δυο εγκεφαλικά ημισφαίρια. Το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας, ενώ το αριστερό τη δημιουργική χρήση της. Η θεωρία που αποδίδει την ειδική δυσλεξία στην ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία βασίστηκε στο ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «δεξιό» - «αριστερό». Η διαδικασία αυτή, που είναι συνηθισμένη στα δυσλεκτικά παιδιά, θεωρείται ως μία από τις αιτίες των καθρεπτικών λαθών που παρατηρούνται στη γραφή και την ανάγνωσή τους.

Η υπόθεση αυτή οδήγησε στο συμπέρασμα ότι στα δυσλεκτικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου ήταν ασταθής, με συνέπεια τη δυσκολία στη κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας. Ακολούθησαν τρεις παρατηρήσεις που συσχέτισαν τη δυσλεξία με τα αναγνωστικά προβλήματα: 1) Όταν παρατηρείται ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία μαζί με αναγνωστικά προβλήματα, είναι δυνατό να οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη. 2) Η αναγνωστική δυσκολία που παρατηρείται χωρίς ενδείξεις ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας μπορεί να οφείλεται σε αργοπορημένη αναπτυξιακή ωρίμανση. 3) Τα παιδιά που δε δείχνουν ξεκάθαρη προτίμηση (χέρι, πόδι, μάτι) είναι ευάλωτα στη μαθησιακή πίεση και δε μπορούν να ανταποκριθούν με συνέπεια στις απαιτήσεις της αναγνωστικής λειτουργίας.

γ) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της δυσλεξίας, βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του δυσλεκτικού παιδιού. Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι οικογενειακή διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα, όταν, μετά από συστηματικές παρατηρήσεις δυσλεκτικών παιδιών, φάνηκε ότι οι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούν τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας. Τα πιο ενισχυτικά ερευνητικά αποτελέσματα της γενετικής θεωρίας όπως αναφέρει ο Κ. Πόρποδας (1992, σ. 68), ήταν εκείνα του Hallgren (1950) που βασίστηκαν σε 276 περι-



πτώσεις παιδιών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης της Στοκχόλμης που είχαν ιστορικό αναγνωστικής δυσκολίας.

Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι η αναγνωστική δυσκολία των μελών της οικογένειας ήταν εμφανής σε δυο-τρεις προηγούμενες γενιές. Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η αναγνωστική δυσκολία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται σύμφωνα με τους νόμους του Mendel.

δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

«Η πιο διαδεδομένη ερμηνεία της δυσλεξίας ίσως είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μια επιστημονική θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων» (Πόρποδας, 1992, σ. 32).

Η πρώτη άποψη συσχετίζει τη δυσλεξία με τους περιφερειακούς παράγοντες όρασης. Γίνεται λόγος για την οφθαλμοκίνηση, καθώς αυτή παρατηρείται με ασυνήθιστες κινήσεις των οφθαλμών από τα δυσλεκτικά παιδιά. Στο πρόβλημα, όμως, του ρόλου των οφθαλμικών κινήσεων στη δυσλεξία δεν έχει δοθεί ακόμη μια οριστική απάντηση και είναι πιθανό οι ελαττωματικές οφθαλμικές κινήσεις να είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της δυσλεξίας.

Ο Κ. Πόρποδας (1992, σ. 69) αναφέρει τις απόψεις δυο ερευνητών για τις λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία: α) Την άποψη του Birch (1962). Σύμφωνα με αυτήν, οι αναγνωστικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών. Γενικά, η συνεισφορά των ανωμαλιών της οπτικής αντίληψης δεν έχει ξεκαθαριστεί και γι' αυτό η υπόθεση της «αντιληπτικής αδυναμίας» μπορεί να ελεγχθεί θεωρητικά και εμπειρικά. β) Την άποψη του Benton, ο οποίος, μαζί με άλλους ερευνητές, σημειώνει ότι η αδυναμία στην οπτική αντίληψη της μορφής δεν παρουσιάζει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δυσκολία.

Μια τρίτη θεωρητική άποψη αποδίδει τη δυσλεξία στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών διαμέσου του αισθητικού συστήματος, καθώς και σε αδυναμία της οπτικής αντίληψης για τις έννοιες της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού. Η άποψη αυτή βασίστηκε, κυρίως, στην παρατήρηση τους S.T. Orton (1937) ότι τα δυσλεκτικά παιδιά



κάνουν αρκετά «καθρεπτικά» λάθη στην ανάγνωση και τη γραφή των λέξεων. Κατά συνέπεια, η δυσκολία των δυσλεκτικών παιδιών στην επεξεργασία και ανάπλαση λέξεων αποδόθηκε στην αδυναμία τους να αναπαράγουν τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση. Έκτοτε, η υπόθεση της «ελαττωματικής αντίληψης της έννοιας της διαδοχής» ως αιτία της δυσλεξίας έγινε ευρύτατα δεκτή.

Από όσα αναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η οριστική απάντηση στο ερώτημα του προσδιορισμού των αιτιών της δυσλεξίας πρέπει να είναι περιεκτική και να καλύπτει πλήρως κάθε περίπτωση. Κατά συνέπεια, η προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος δεν έχει λήξει.

3.4 Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας

Η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από ερευνητή σε ερευνητή, εξαιτίας της διαφωνίας που εκφράζεται σχετικά με τον ορισμό και, κατά συνέπεια, τη διάγνωση της δυσλεξίας.

Η σύνθετη μέθοδος (χρήση δύο διαφορετικών εργαλείων) για την αξιολόγηση του δείκτη νοημοσύνης και της αναγνωστικής ικανότητας εξασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα.

«Τα δυσλεκτικά παιδιά στην πλειονότητά τους είναι αγόρια με αναλογία 3:1 σε σχέση με τα κορίτσια και αποτελούν ένα μεγάλο τμήμα του σχολικού πληθυσμού, γεγονός που συνιστά ένδειξη για την αναγκαιότητα της πρώιμης διάγνωσης και αντιμετώπισης του προβλήματος» (Τσοβίλη, 2003, σ. 25).

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας, ισχύει σε κάθε χώρα που μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Ωστόσο, είναι δύσκολο να προσδιορίσει κάποιος με ακρίβεια τους παράγοντες, γενετικούς ή περιβαλλοντικούς, που συμβάλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Οι H.L. Goldberg και G.B. Schiffman (1972) αναφέρουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται οφείλονται: α) στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στην εξελικτική ωριμότητα, β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων με εγκεφαλικές αιμορραγίες στα αγόρια και γ) στις συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και σχετίζονται με τους παραπάνω λόγους.



Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εν λόγω διαφορά οφείλεται στην επιβράδυνση στην ανάπτυξη της ομιλίας που παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια.

Ασχέτως του φύλου του ατόμου, η δυσλεξία εμφανίζεται συχνά λόγω συναισθηματικών διαταραχών. Σύμφωνα με την Δ.Θ. Τσοβίλη (2003), ο Gates (1941) υποστήριξε ότι οι συναισθηματικές διαταραχές αποτελούν, κατά ένα μέρος τουλάχιστον, την αιτία εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση. Επιπροσθέτως, όσο πιο έντονο είναι το πρόβλημα στην ανάγνωση, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ύπαρξης συναισθηματικής διαταραχής.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι, τόσο το άγχος των παιδιών, όσο και η διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, συμβάλλουν στη συχνότερη εμφάνιση του φαινομένου της δυσλεξίας, καθώς και άλλων αναγνωστικών δυσκολιών.

3.5 Δυσλεξία – δυσκολίες στην ανάγνωση

Σύμφωνα με τον Δ. Αναστασίου (1998), οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την ανάγνωση είναι οι εξής:

- Ανάγνωση αργή με συλλαβισμό, χωρίς ρυθμό.
- Παράλειψη ή πρόσθεση γραμμάτων (ή συλλαβών ή λέξεων), π.χ. ορθογραφία αντί ορθογραφία.
- Αντικατάσταση ή αντιμετάθεση γραμμάτων (ή συλλαβών ή λέξεων), π.χ. κραπέζι αντί τραπέζι.
- Δυσκολία στη διαφοροποίηση φθόγγων με ηχητική συγγένεια (φ/β, δ/θ), π.χ. βαφμός αντί βαθμός, δάμνος αντί θάμνος.
- Αντικατάσταση λέξεων με άλλες, νοηματικά συγγενείς, π.χ. άσπρο αντί λευκό.
- Ελλιπής τήρηση τονισμού και στίξης.
- Ελλιπής κατανόηση κειμένου.
- Δυσχέρεια επαναφοράς σε κάθε επόμενη γραμμή ανάγνωσης, με αποτέλεσμα το χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.



3.6 Δυσλεξία – ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας

Στην περίπτωση της δυσλεξίας το παιδί δεν αναπτύσσει την αναγνωστική του ικανότητα με τον ίδιο ρυθμό που την αναπτύσσει ο “φυσιολογικός αναγνώστης”. Παρακάτω γίνεται ένας παραλληλισμός με τα στάδια αναπτυξιακής πορείας της ανάγνωσης που ακολουθεί ο «μη προβληματικός αναγνώστης», ενώ επισημαίνονται σε κάθε στάδιο οι διαφορές που παρουσιάζουν οι δυσλεκτικοί αναγνώστες:

Στάδιο 0. Προαναγνωστικό (prereading). Το στάδιο αναφέρεται στην παιδική ηλικία του αναγνώστη, όπου το παιδί δε διαβάζει ακόμη και επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις που ακούει, ενώ παρουσιάζει τα πρώτα προβλήματα προσανατολισμού και ομιλίας σε μικρό βαθμό.

Στάδιο 1. Αποκωδικοποίηση (Decoding). Στην πρώτη επαφή του με το αλφάβητό, το δυσλεκτικό παιδί παρουσιάζει αδυναμία ακολουθίας των γραμμάτων. Το 82% των δυσλεκτικών μαθητών επιτυγχάνουν να φτάσουν το αναγνωστικό επίπεδο των συμμαθητών τους, εφόσον το πρόβλημα διαγνωσθεί έγκαιρα. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμία στο γράψιμο, την προφορά (π.χ. αν-να, πότε-τότε) και τη γραφή συλλαβών και μικρών λέξεων. Επίσης συχνά κάνουν λάθη στα φωνηέντα (π.χ. «τον» αντί «την»).

Στάδιο 2. Επιβεβαίωση, ευχέρεια (Confirmation, fluency, ungluing from print).

Κατά την ανάγνωση, φωνήματα ή ολόκληρες συλλαβές μπορεί να παραλείπονται (π.χ. «ενός» αντί «εντός»), ενώ παρατηρείται αντικατάσταση λέξης από άλλη (π.χ. «ήταν» αντί «ζούσε», «εδώ» αντί «εκεί»). Αν το πρόβλημα διαγνωσθεί στην τρίτη τάξη, το 46% των δυσλεκτικών περιπτώσεων αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000, σ. 113). Η ευχέρεια δεν παρατηρείται στον ίδιο βαθμό ανάπτυξης με αυτόν του “φυσιολογικού αναγνώστη”.



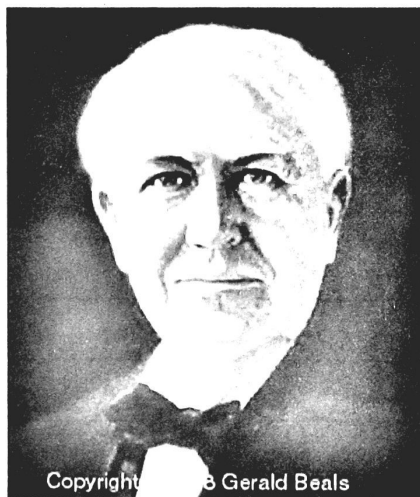
Στάδιο 3. Ανάγνωση για να μάθει κάτι νέο (Reading for learning something new).

Μόλις το 15% των παιδιών ηλικίας 9-14 ετών καταφέρνουν να ξεπεράσουν το πρόβλημα τους. Τα περισσότερα όμως παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παραπέμπονται για διαγνωστική εξέταση μετά την ηλικία των εννέα και συγκεκριμένα μεταξύ 9-11 ετών, όταν έχει μειωθεί η πλαστικότητα του εγκεφάλου και το παιδί έχει γευτεί αρκετές αποτυχίες στη σχολική του επίδοση. Οι Μιχελογιάννης και Τζενάκη (2000), υποστηρίζουν ότι η υψηλή συχνότητα των λαθών δείχνει ότι τα δυσλεκτικά παιδιά δεν κατορθώνουν να εφαρμόσουν ικανοποιητικά τους μηχανισμούς που απαιτεί η ανάγνωση, ενώ στα άλλα μαθήματα μπορεί να παρουσιάζουν πολύ καλή επίδοση.

Στάδιο 4. Πολλαπλών όψεων (Multiple viewpoints). Οι δυσλεκτικοί έφηβοι αν και καταφέρνουν να μειώσουν τις αναγνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν, εμφανίζουν έντονο άγχος και φοβίες για την ανάγνωση. Πολλοί από τους εφήβους με δυσλεξία δεν έχουν επίγνωση του προβλήματος τους, ενώ άλλοι απλά δεν επιθυμούν να το παραδεχτούν. Νιώθουν μειονεκτικά για το «ελάττωμα» τους και πιστεύουν ότι μπορούν να το ξεπεράσουν μόνοι τους.

Στάδιο 5. Δόμηση και αναδόμηση (Construction and reconstruction).

Ο W. Gaddes αναφέρει κάποιον επιχειρηματία 32 ετών που μπορούσε να γράφει και να διαβάζει μόνο το όνομα του και ήξερε μόνο 12 γράμματα της αλφαβήτου. Δεν είναι συχνά τόσο έντονη η διαταραχή, αλλά υπάρχουν ενήλικες δυσλεκτικοί με αρκετά έντονα προβλήματα. Σύμφωνα με τους Μιχελογιάννη και Τζενάκη (2000), ο T. Edison (εικ. 3), που ήταν δυσλεκτικός, αναφέρει ότι είχε δυσκολίες στον προσανατολισμό. Μπέρδευε τις έννοιες αριστερά-δεξιά και δε μπορούσε να διαβάσει σωστά τα ονόματα και τους αριθμούς των οδών. Είναι λογικό οι δυσλεκτικοί ενήλικες να αποδέχονται το πρόβλημα τους και, ενώ υστερούν στην ανάγνωση, να επιτυγχάνουν σε άλλους τομείς.



εικ. 3. Thomas Edison

3.7 Οφθαλμοκίνηση – Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας

Η οφθαλμοκίνηση και η ανάγνωση αναπτύσσονται παράλληλα. Αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μέθοδο μελέτης των στατιστικών της ανάγνωσης, ιδιαίτερος διότι κατά τη διάρκειά της, ο έλεγχος της οφθαλμοκίνησης γίνεται ασυνείδητα.

Πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι η οφθαλμοκίνηση αντανακλά την αναγνωστική ικανότητα, αντικατοπτρίζει τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και δεν έχει σχέση με την ποιότητα της όρασης.

Επειδή η δυσλεξία και η διάσπαση της προσοχής έχουν νευρολογική βάση, αντανακλώνται στην οφθαλμοκίνηση (εικ.4).



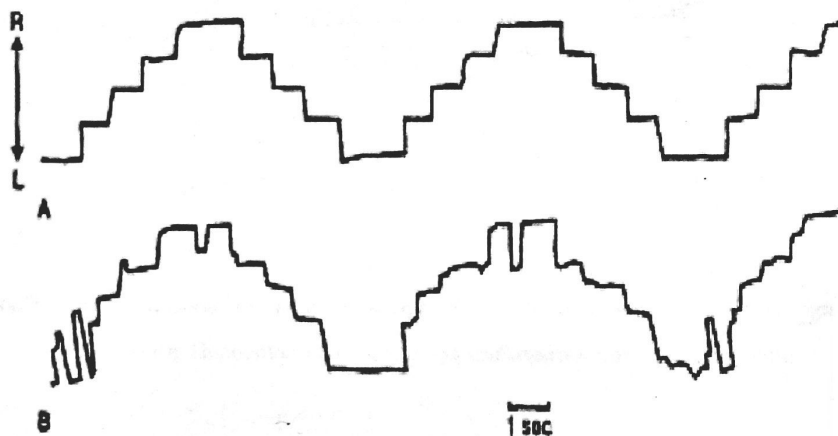
εικ.4. Α) και Β) οφθαλμοκινήσεις φυσιολογικού αναγνώστη κατά την ανάγνωση, Γ) οφθαλμοκίνηση δυσλεκτικού αναγνώστη.

Η διάγνωση και ο βαθμός τους προβλήματος της δυσλεξίας επιτυγχάνεται με μοναδική ακρίβεια με το βιολογικό τεστ οφθαλμοκίνησης, γνωστό ως τεστ Παυλίδη, που διαγιγνώσκει αντικειμενικά τη δυσλεξία και μάλιστα στην προσχολική ηλικία. Το τεστ είναι αναγνωρισμένο και χρησιμοποιείται από πολλά πανεπιστήμια (Harvard, Boston κ.ά.).

Ο εξεταζόμενος παρακολουθεί σιωπηλά ένα φωτεινό ερεθισμό στον Η/Υ και η παρουσίαση των ερεθισμάτων, η καταγραφή και η ανάλυσή τους γίνονται αυτόματα από το σύστημα (Παυλίδης, 2004). Από τα αποτελέσματα του τεστ (εικ. 5), παρατηρούμε την

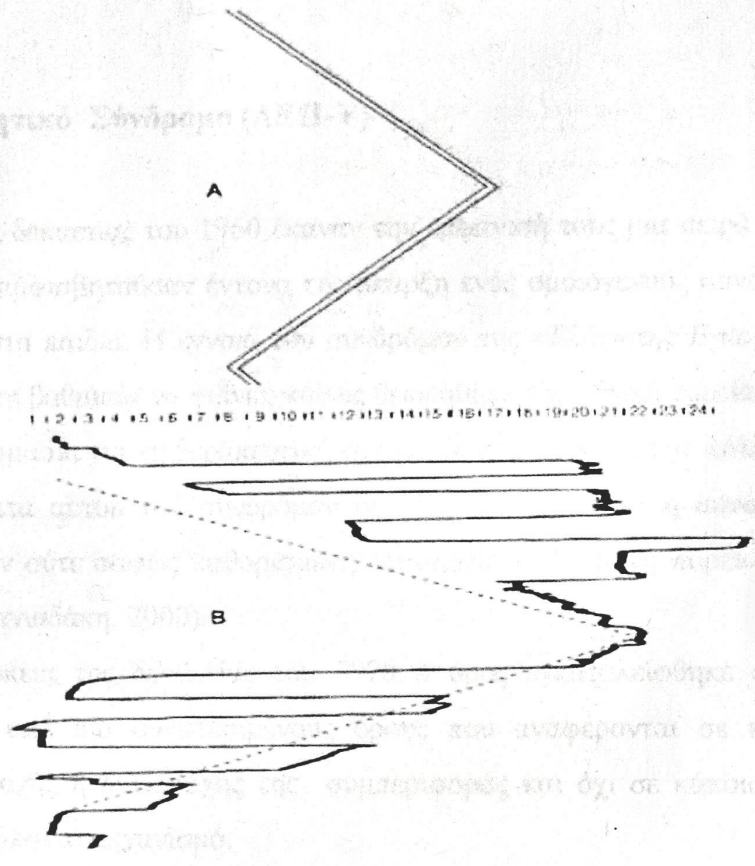
έντονη διαφορά στις κινήσεις των οφθαλμών, που πραγματοποιούν ο “φυσιολογικός” και ο “προβληματικός αναγνώστης”. Ο πρώτος διατηρεί μια σταθερή πορεία στην κίνηση των οφθαλμών του με αποτέλεσμα να μη χάνει την ακολουθία των λέξεων και να μπορεί να διαβάσει συνεχόμενα ένα κείμενο. Αντίθετα, ο “προβληματικός αναγνώστης” ακολουθεί μια «ανώμαλη» πορεία κίνησης των οφθαλμών, με αποτέλεσμα να μπερδεύει την ακολουθία των γραμμάτων και των λέξεων.

Στην εικόνα 6, τα παραπάνω συμπεράσματα γίνονται εμφανέστερα, καθώς αντιπαραβάλλεται η οφθαλμοκίνηση του “φυσιολογικού αναγνώστη” (A) με του “προβληματικού” (B). Η απόκλιση των δύο αναγλωστών είναι εμφανής απ’ το διάγραμμα.



εικ.5. Παρουσίαση και καταγραφή ερεθισμάτων κατά την ανάγνωση.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ



εικ. 6. Α) οφθαλμοκινήσεις φυσιολογικού αναγνώστη κατά την ανάγνωση και Β) οφθαλμοκινήσεις δυσλεκτικού αναγνώστη. Παρουσίαση και καταγραφή ερεθισμάτων κατά την ανάγνωση.

Από την επεξήγηση των σχεδιαγραμμάτων γίνεται κατανοητό γιατί η οφθαλμοκίνηση θεωρείται διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση της δυσλεξίας. Με τη χρήση του τεστ Παυλίδη, είναι εφικτό να διαγνωσθεί η πάθηση πολύ νωρίτερα και με τη συνεχή χρήση της μεθόδου να βελτιωθεί η οφθαλμοκίνηση και κατά συνέπεια η αναγνωστική ικανότητα.



4.0 ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

4.1 Το Υπερκινητικό Σύνδρομο (ΔΕΠ-Υ)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 έκαναν την εμφάνισή τους μια σειρά από δημοσιεύσεις, οι οποίες αμφισβητούσαν έντονα της ύπαρξη ενός ομοιογενούς συνδρόμου εγκεφαλικής βλάβης στα παιδιά. Η έννοια του συνδρόμου της «Ελάχιστης Εγκεφαλικής Δυσλειτουργίας» άρχισε βαθμιαία να φθίνει, καθώς θεωρήθηκε εξαιρετικά ευρεία, ασαφής και χωρίς ιδιαίτερη σημασία για τη θεραπευτική αντιμετώπιση. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, τα συμπτώματα αυτού του συνδρόμου δεν παρουσίαζαν υψηλή συνάφεια μεταξύ τους και δεν είχαν ούτε σαφώς καθορισμένη αιτιολογία ούτε κοινή πορεία και έκβαση (Κακούρος και Μανιαδάκη, 2000).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 ο όρος εγκαταλείφθηκε οριστικά και αντικαταστάθηκε από πιο συγκεκριμένους όρους που αναφέρονται σε κάποιο είδος γνωστικής διαταραχής ή διαταραχής της συμπεριφοράς και όχι σε κάποιον υποθετικό νευρολογικό αιτιολογικό μηχανισμό.

Ο επικρατέστερος όρος, μετά από αυτόν της «Ελάχιστης Εγκεφαλικής Δυσλειτουργίας», ήταν το «Υπερκινητικό Σύνδρομο». Οι Κακούρος & Μανιαδάκη (2000) αναφέρουν ότι ο Chess (1960) όρισε την υπερκινητικότητα ως εξής:

«Υπερκινητικό είναι το παιδί το οποίο εκτελεί δραστηριότητες με ρυθμό ταχύτερο από το φυσιολογικό ρυθμό ενός μέσου παιδιού ή το παιδί που βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση ή ένας συνδυασμός και των δύο» .

Την ίδια εποχή, στη β' έκδοση του DSM (DSM-II, American Psychiatric Association, 1968) το σύνδρομο κάνει την εμφάνισή του με την ονομασία «Υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000).

Μέχρι το 1969, η επικρατούσα άποψη στη Β. Αμερική ήταν ότι η υπερκινητικότητα συνιστά μια συνήθη διαταραχή που οφείλεται σε κάποια εγκεφαλική δυσλειτουργία. Το κύριο χαρακτηριστικό του συνδρόμου ήταν η υπερβολική κινητική δραστηριότητα, σύμπτωμα που υποχωρούσε στην εφηβεία. «Τα διεγερτικά φάρμακα και η ψυχοθεραπεία, σε



συνδυασμό με τη μείωση ερεθισμάτων στις σχολικές τάξεις, ήταν ο συνήθης τρόπος αντιμετώπισης της διαταραχής μέχρι τη δεκαετία του 1970» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000, σ. 40).

Σύμφωνα με τον R.A. Barkley (1981), η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού με δύο τρόπους: πρώτον, σε μικρότερο βαθμό επηρεάζει την απόκτηση των γνωστικών δεξιοτήτων και δεύτερον, σε μεγαλύτερο βαθμό επηρεάζει την ικανοποιητική και αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί.

Από τις επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης, ο δείκτης νοημοσύνης τους φαίνεται να υπολείπεται κατά 7-15 μονάδες από το μέσο όρο των “φυσιολογικών παιδιών” της ίδιας ηλικίας. Οι σχετικά χαμηλές επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στις κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης φαίνεται να συσχετίζονται, τόσο με τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν σε ορισμένες δοκιμασίες των κλιμάκων μέτρησης νοημοσύνης όπου απαιτείται αυξημένη ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, όσο και με τις μαθησιακές δυσκολίες που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000).

4.1.1. Μαθησιακές-αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Ένας τομέας όπου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες είναι αυτός της σχολικής μάθησης. Σχεδόν όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο. Οι μειωμένες σχολικές τους επιδόσεις φαίνεται να σχετίζονται με την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την ανησυχία που παρουσιάζουν στην τάξη και στη μελέτη στο σπίτι.

Το γεγονός ότι τα πρωτογενή αυτά προβλήματα της ΔΕΠ-Υ επιδρούν αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε αρκετές μελέτες, στις οποίες διερευνήθηκε η επίδραση διεγερτικών φαρμάκων στα παιδιά με σύνδρομο υπερκινητικότητας. Η χορήγηση διεγερτικών φαρμάκων είχε θετική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών.

Λόγω των μαθησιακών δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ,



τουλάχιστον ένα ποσοστό 56% από αυτά θα χρειαστεί βοήθεια ειδικού, το 30% περίπου ίσως επαναλάβει κάποια τάξη και το 30% ίσως φοιτήσει σε κάποια ειδική ή παράλληλη τάξη. Επίσης, ένα ποσοστό 10-35% των παιδιών αυτών ενδέχεται να εγκαταλείψει το σχολείο.

Ορισμένοι ειδικοί ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με τις επιτεύξεις των παιδιών σε τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης και σε σχέση με την τάξη στην οποία φοιτούν, χωρίς να συνεκτιμούν το νοητικό τους επίπεδο. Σε αυτές όμως τις περιπτώσεις οι δυσκολίες εντοπίζονται συχνότερα στα παιδιά με οριακή νοημοσύνη ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Ακολουθώντας την παραπάνω προσέγγιση και υιοθετώντας τα πιο αυστηρά κριτήρια για τον καθορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, ο Barkley (1976) συμπέρανε ότι το 8-39% των παιδιών που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, το 12-27% στα μαθηματικά και το 12-27% στην ορθογραφία. Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι το 33-80% των παιδιών που ανταποκρίνονται στα κριτήρια για τη διάγνωση της δυσλεξίας, παρουσιάζει και τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ.

Η μεγάλη συχνότητα των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, τα οποία εντοπίζονται στον πληθυσμό των δυσλεκτικών παιδιών, οδηγεί συχνά τους ειδικούς σε διάφορες ερμηνείες. Σε αρκετές περιπτώσεις η ΔΕΠ-Υ θεωρήθηκε ως δευτερογενές σύμπτωμα της δυσλεξίας. Ορισμένοι ειδικοί εκτιμούν ότι, αφού το παιδί με δυσλεξία αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιθανόν η σχολική αποτυχία να συντελεί στην απροσεξία και την παρορμητικότητα. Αν όμως ευσταθούσε κάτι τέτοιο, τότε τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ θα έπρεπε να εκδηλώνονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και να επιδεινώνονταν όσο μεγάλωνε. Οι μέχρι σήμερα ενδείξεις που θα μπορούσαν να στηρίζουν αυτή την άποψη είναι ασήμαντες.

Απ' ό,τι φαίνεται, επικρατέστερη είναι η άποψη ότι η αιτιολογία στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ είναι πολύ πιθανό να είναι η ίδια. Όμως, κάθε φορά η βλάβη μπορεί να είναι διαφορετικής έκτασης και οι συνθήκες στις οποίες μεγαλώνει το παιδί μπορεί να διαφοροποιούνται σημαντικά.

Μέχρι σήμερα, η αιτιώδης σχέση της ΔΕΠ-Υ και των μαθησιακών δυσκολιών (ή το αντίστροφο) παραμένει ασαφής και πιστεύουμε ότι θα ήταν πολύ σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο. Γι' αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες και πιο διαχρο-



νικές έρευνες που θα συνεκτιμήσουν μεταξύ άλλων και τα πιθανά συνοδά προβλήματα της ΔΕΠ-Υ, όπως προβλήματα λόγου και ομιλίας.

4.1.2. Συνύπαρξη δυσλεξίας και ΔΕΠ-Υ

Οι μελέτες που έγιναν στο Νησί του Γουάιτ, στην Αγγλία από τους M. Rutter, J. Tizard και K. Whitmore (1970), βρήκαν υψηλή αναλογία ελλειμματικής προσοχής, νευρικής ανησυχίας και υπερκινητικότητας σε παιδιά με μειωμένη αναγνωστική ικανότητα.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Μ. Βρετανία και, συγκεκριμένα, στο Ντάνι-στιν, κοντά στο Εδιμβούργο της Σκωτίας από τους R. McGee, S. Williams Share και M. Feeham (1992), δεν εντοπίστηκε μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά, τα οποία είχαν διαγνωστεί ως μόνο επιθετικά σε ηλικία 7 ετών. Η έρευνα των E. Taylor, S. Sandberg και S. Giles που πραγματοποιήθηκε το 1991, διαπίστωσε υψηλά ποσοστά αναγνωστικής δυσκολίας σε μια αμιγώς διαταραγμένη στη συμπεριφορά ομάδα παιδιών στην ηλικία των 8 ετών. «Οι ερευνητές κατέληξαν ότι, στις περιπτώσεις που τα παιδιά μειωμένης αναγνωστικής ικανότητας εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στη μέση παιδική ηλικία, τα προβλήματα αυτά μπορεί να προέρχονται είτε από σχετική ελλειμματική προσοχή είτε από καθαρά αναγνωστικές δυσκολίες» (Λιβανίου, 2004, σ.67)

Η McGee και οι συνεργάτες της μετά από έρευνα που διενέργησαν το 1992, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενδεχομένως, αντίθετα με τη διακύμανση στο γνωστικό προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπου το σύνδρομο είναι ήδη παρόν με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, το μόνο διακριτό μειονέκτημα σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ήταν το χαμηλότερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας από την ηλικία των 7 ετών και έπειτα.

Βιωματικές εμπειρίες αποτυχίας και απογοήτευσης στο σχολείο, καθώς και οι επιπτώσεις τους στον αυτοσεβασμό και στην αυτοεκτίμηση του παιδιού, έχουν θεωρηθεί συχνά ως περαιτέρω παράγοντες στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών. Με δεδομένη αυτού του είδους τη μαρτυρία καθίσταται φανερό ότι *υπάρχει* σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και στα προβλήματα συμπεριφοράς, πιθανόν με κάποιες αποκλίσεις σε διαφορετικές υπο-ομάδες παιδιών με δυσλεξία. «Αυτό δε σημαίνει, ωστόσο, ότι όλοι οι «κακοί» αναγνώστες είναι επιρρεπείς σε προβληματική συμπεριφορά» (Λιβανίου,



2004, σ. 68).

4.1.3. Ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Η αναγνωστική ικανότητα των ατόμων με ΔΕΠ-Υ αναπτύσσεται με παρόμοιο τρόπο με εκείνον της δυσλεξίας με έντονες, όμως, διαφορές στη συμπεριφορά.. Συγκεκριμένα:

Στάδιο 0. Προαναγνωστικό (Prereading). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δείχνουν έντονη κινητικότητα, κινησιακή ανησυχία, μπερδεύονται, μιλούν συνεχώς, δεν κάθονται σε ένα μέρος για αρκετό χρονικό διάστημα. Τα παιδιά αυτά δε γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση, χαρακτηρίζονται κυρίως από τη συμπεριφορά τους.

Στάδιο 1. Αποκωδικοποίηση (Decoding). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν τις ίδιες ή παρόμοιες δυσκολίες στην ανάγνωση με τα δυσλεκτικά παιδιά. Επίσης, μιλούν συνεχώς, μπερδεύονται και το διάβασμά τους δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο από την έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής. Επιπλέον, παρουσιάζουν άρνηση για ανάγνωση – μελέτη, αποφεύγουν το διάβασμα και παραπονιούνται ότι τα άλλα παιδιά διαβάζουν καλύτερα.

Στάδια 2,3 και 4. Το παιδί μέσα από τα σχολικά αναγνώσματα παρουσιάζει παρόμοια προβλήματα με αυτά που προκαλεί η δυσλεξία, ενώ λόγω της νόσου εμφανίζει άγχος και έντονες αλλαγές διάθεσης. Αρχίζει να «αποσύρεται» από τους συμμαθητές του και εμφανίζει δείγματα προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ εστιάζει τόσο πολύ στην προσπάθεια να συγκεντρωθεί στο κείμενο που διαβάζει, ώστε συχνά χάνει το νόημά του. Στην εφηβεία με τη χρήση διεγερτικών φαρμάκων και τη μείωση ερεθισμάτων στην τάξη το φαινόμενο φαίνεται να υποχωρεί, όμως τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ (απροσεξία κλπ.) είναι ακόμη εμφανή.



Στάδιο 5. Δόμηση και αναδόμηση (Construction and reconstruction). Οι φαρμακολογικές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ψυχοδιεγερτικά φάρμακα θα μπορούσαν να θεωρηθούν πολύτιμο στοιχείο στη θεραπευτική αγωγή της συμπτωματολογίας της ΔΕΠ-Υ και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα που πάσχουν από αυτήν. Φαίνεται ότι η χρήση φαρμάκων ελαττώνει τα μειονεκτήματα της νόσου και δίνει τη δυνατότητα βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων με ΔΕΠ-Υ.

Όπως και στην περίπτωση της δυσλεξίας, τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να πανικοβάλλονται. Αντίθετα, πρέπει να σέβονται τη «διαφορετικότητα» αυτών των ατόμων και να αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη ευαισθησία την κάθε περίπτωση.

4.2. Νοητική υστέρηση

Τα διανοητικά προβλήματα οφείλονται σε βλάβες του εγκεφάλου. Αυτές, αφενός μεν μπορεί να έχουν κληρονομηθεί ή προκληθεί κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, αφετέρου μπορεί να προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (ατύχημα, βία κ.ά.). Πολλές φορές δεν υπάρχουν εξωτερικά γνωρίσματα που να φανερώνουν τη διανοητική μειονεξία του ατόμου πριν την ηλικία των 10-12. Εξάιρεση, βέβαια, αποτελούν τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση, όπως με σύνδρομο Down (Anstotz, 1994· Σιαπέρας).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τη «νοητική υστέρηση» και από διάφορων ειδικοτήτων επιστήμονες, όπως γιατρούς, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς κ.ά. Ο ορισμός, όμως, που έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός που δόθηκε από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (A.A.M.D. – American Association on Mental Deficiency), τον πιο μεγάλο οργανισμό στο χώρο της νοητικής υστέρησης.

Σύμφωνα με τον A.A.M.D., ο όρος αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία, η οποία βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο, εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Grossman, 1983. Βασιλείου, 1998. Πολυχρονοπούλου, 2003).

Πιο αναλυτικά, για να θεωρηθεί ένα άτομο νοητικά καθυστερημένο πρέπει σε κάποια κλίμακα νοητικής ικανότητας η απόδοσή του να βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο της δοκιμασίας, να έχει εμφανιστεί το πρόβλημα πριν από τα 17 του χρόνια και η συμπεριφορά



προσαρμογής του να παρουσιάζει βλάβη, δηλαδή να μην είναι ομαλή η ανάπτυξη των αισθητηρίων και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του. Επίσης, ένα άτομο μπορεί σε κάποια περίοδο της ζωής του να θεωρηθεί νοητικά καθυστερημένο, ενώ σε κάποια άλλη όχι. Ένα παιδί, δηλαδή, με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης που δεν αποδίδει ακαδημαϊκά μπορεί να θεωρηθεί ότι πάσχει από μια ελαφρά νοητική υστέρηση, αλλά αργότερα μπορεί να ασχοληθεί επιτυχώς με κάποιο ημι-ειδικευμένο επάγγελμα (Βασιλείου, 1998).

Τα παιδιά (εικ. 7) με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα για μάθηση και αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς γνωστικής ικανότητας (Πολυχρονοπούλου, 1998). Η γνωστική τους ανάπτυξη είναι ίδια με αυτή των φυσιολογικών παιδιών, όπως έχει οριστεί από τον Piaget (βλέπε Salkind, 2000, σ. 297). Βέβαια ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο ανάπτυξης στο άλλο είναι βραδύτερος από αυτόν των “φυσιολογικών παιδιών” και μειώνεται ανάλογα με τη σοβαρότητα της πάθησης.



εικ. 7. άτομα με νοητική υστέρηση

Η Inhelder (1968) χωρίζει τη νοητική καθυστέρηση σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) Ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Πρόκειται για παιδιά που μαθαίνουν αργά ή με οριακή υστέρηση. Είναι εκπαιδεύσιμα και η νοητική τους ικανότητα είναι σχεδόν ταυτόσημη με τα 3/4 του επιπέδου των “κανονικών παιδιών”. Μπορούν να φοιτήσουν ως τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού, αλλά συνήθως δεν αναπτύσσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες.

β) Μέτρια νοητική καθυστέρηση. Το νοητικό επίπεδο των παιδιών αυτών είναι ίσο με το 1/4 έως και το μισό των “κανονικών”. Τοποθετούνται από την αρχή σε ειδικό σχολείο και χρειάζονται εκπαίδευση στην προσωπική τους φροντίδα, στις δραστηριότητες και τη γλώσσα (Βασιλείου, 1998. Πολυχρονοπούλου, 2003).

γ) Βαριά νοητική καθυστέρηση. Πρόκειται για παιδιά που δεν είναι εκπαιδεύσιμα και ασκήσιμα. Είναι εξολοκλήρου εξαρτημένα και η επαφή με το περιβάλλον είναι υποτυπώδης. «Ο Schröder υποστηρίζει ότι αυτοί οι ανάπηροι δεν έχουν συνήθως απαιτήσεις και δεν εκδηλώνουν ανάγκες, δεν επιτίθενται ούτε αμύνονται...μερικές φορές βγάζουν ακατανόητους ήχους, άλλοτε γελούν χωρίς λόγο...κουνιούνται πέρα-δώθε τραυλίζοντας. Συνήθως όμως κάθονται τόσο ήσυχ,α που είναι εύκολο να τους ξεχάσουμε» (Σούλης, 2003, σ. 37).

4.2.1. Αναγνωστικές δυσκολίες ατόμων με νοητική υστέρηση

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το πιο έντονο χαρακτηριστικό που εκδηλώνουν τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι η μειωμένη ικανότητά τους για μάθηση και κατ' επέκταση για ανάγνωση.

Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν σημαντικό πρόβλημα προσοχής. Δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα ερεθίσματα που τους ζητούνται να προσέξουν. Επίσης, έχουν προβλήματα μνήμης. Δυσκολεύονται να μνημονεύσουν τις τεχνικές ανάγνωσης, γι' αυτό χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο και προσοχή από τους εκπαιδευτικούς για να τις αφομοιώσουν και να τις χρησιμοποιήσουν επαρκώς. Τέλος, τα παιδιά αυτά έχουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και, κυρίως, προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας (Πολυχρονοπούλου, 2003). Βέβαια, τα παραπάνω προβλήματα εμφανίζονται πιο έντονα ανάλογα με την κατηγορία νοητικής υστέρησης, στην οποία κατατάσσεται το κάθε παιδί (ελαφρά, μέτρια ή βαριά).

Οι αναγνωστικές ικανότητες παιδιών με ελαφριά υστέρηση εξαρτώνται, όπως περιγράφει ο Romisnowski A. J. (1988), από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα δε με τον Smith (1968) αναπτύσσονται αργότερα από άλλα παιδιά και όπως ο Παρασκευόπουλος (1980) αναφέρει, την ετοιμότητα για να διδαχθούν τα κύρια σχολικά μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική) τα παιδιά αυτά την αποκτούν στην ηλικία των 9 ή και αργότερα ακόμα (Μακρής, 2004).

Τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση είναι ικανά να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, προσόντα με τα οποία θα διευκολύνουν την καθημερι-



νή τους ζωή με το να διαβάζουν πινακίδες, να μετράνε κλπ. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση δεν είναι εκπαιδεύσιμα, δε δύνανται να διδαχθούν ούτε τις στοιχειώδεις πρακτικές της ανάγνωσης. Οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαίδευσής τους ως τώρα από ειδικούς ήταν άκαρπη. Και η απλή επικοινωνία μαζί τους είναι σχεδόν αδύνατη, ο ίδιος ο κόσμος τους είναι ουτοπικός (Σούλης, 2003).

4.2.2. Ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας ατόμων με νοητική υστέρηση

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση περνούν τέσσερα βασικά στάδια, κατά τα οποία προσπαθούν να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα - πάντα με την καθοδήγηση ειδικών εκπαιδευτών. Τα στάδια αυτά συνοψίζονται στις παραγράφους που ακολουθούν.

α) Η χρονολογική ηλικία 6-9 ετών αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 3-6 ¼ ετών στα παιδιά αυτά. Στο στάδιο αυτό: i) Μαθαίνουν να διαβάζουν την αλφάβητο. Αφού έχουν μάθει αρκετά ή όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, μαθαίνουν τη σειρά των γραμμάτων σιγά-σιγά και με ρυθμό. Κάθε φορά γράφονται λέξεις με το γράμμα για το οποίο γίνεται συζήτηση. ii) Εργάζονται πάνω σε χαρτόνια με γραμμένες λέξεις που σημαίνουν δράση (τρέχω, διαβάζω, παίζω κλπ). Το κάθε παιδί διαβάζει μια λέξη και κάνει πρόταση μ' αυτή. iii) Μαθαίνουν ήχους συμφώνων και τα συνδυάζουν με φωνήεντα, καθώς επίσης αρχικούς και καταληκτικούς ήχους, δηλαδή ακούνε τους ήχους δυο ονομάτων και λένε εάν είναι όμοιοι ή διαφέρουν (π.χ. Νέλλη-Έλλη, σειρά-σύρμα). iv) Προσπαθούν να γράφουν ζευγάρια λέξεων με αρχικά γράμματα που τους δίνονται.

β) Η χρονολογική ηλικία 9-12 ετών αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 5-9 ετών. Τα παιδιά: i) Διαβάζουν κυρτή γραφή και τυπωμένο υλικό. Μπορεί μερικά να μην έχουν ξεπεράσει ακόμα το πρόβλημα της οπτικής αντίληψης, οπότε χρειάζονται μεγαλύτερη εξάσκηση, μέχρι να επιτευχθεί το ικανοποιητικό και άνετο διάβασμα. ii) Εκπαιδεύονται στη φωνητική, διαβάζοντας ιστορίες και ποιήματα και προσπαθούν να κάνουν ταξινόμηση λέξεων και αντικειμένων. Προτείνονται εικονογραφημένα βιβλία με χαμηλού επιπέδου λεξιλόγιο. iii) Εξασκούνται με λεξικά και μαθαίνουν την αλφαβητική σειρά χρησιμο-



ποιώντας καταλόγους, όπως ο τηλεφωνικός. Σε αυτό το σημείο πρέπει να γνωρίζουν καλά τα γράμματα της αλφαβήτου, το όνομα και τη σειρά τους. iv) Εξασκούνται με εφημερίδες και περιοδικά και μαθαίνουν να ψάχνουν για πράγματα που τα ενδιαφέρουν, π.χ. μικρές αγγελίες.

γ) Η χρονολογική ηλικία 12-16 αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 6-12 ετών. Τα παιδιά:

i) Μαθαίνουν να δείχνουν ενδιαφέρον για ανάγνωση ευχαρίστησης (διασκεδαστικά διηγήματα, παιδικές ιστορίες, παραμύθια). Το καθένο διαβάζει καθαρά ό,τι του αρέσει και παροτρύνεται να τα διηγηθεί με δικά του λόγια και να πει γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο κείμενο. ii) Τους δίνονται εικόνες, στις οποίες πρέπει να διαβάσουν τη λέξη και να προσδιορίσουν την εικόνα ή και το αντίθετο. iii) Εξασκούνται στις διάφορες ηχητικά παρόμοιες λέξεις (π.χ. έλα-γάλα, φύγε-πήγε) και τις διάφορες σύνθετες λέξεις. iv) Ο εκπαιδευτής διαβάζει στα παιδιά κομμάτια που μπορούν να αντιληφθούν, έτσι ώστε να ακούν και να μαθαίνουν σωστή ανάγνωση.

δ) Η χρονολογική ηλικία 16 ετών και άνω αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 8 ετών και άνω. Τα παιδιά στις ηλικίες αυτές, αφού έχουν καταφέρει να εξασφαλίσουν όλες τις ικανότητες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα στάδια, έχουν μάθει να χρησιμοποιούν μια καλή πρακτική ανάγνωσης. Γίνεται εντατικό διάβασμα για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και την αυτοπεποίθησή τους. Συμμετέχουν σε μια ποικιλία καταστάσεων για ενήλικους, διαβάζουν για απόλαυση μυθιστορήματα, ιστορίες εξερευνητικού ενδιαφέροντος, ικανοτήτων και προτιμήσεων. Αυτό τα εφοδιάζει με εμπειρίες και τους εξασφαλίζει ενδυνάμωση της κατανόησης και της πεποίθησής τους για ανεξάρτητες δραστηριότητες (Βασιλείου, 1998).



4.3. Η νόσος του Parkinson

Η νόσος του Parkinson είναι μια διαταραχή του εγκεφάλου που χαρακτηρίζεται από τρέμουλο των χεριών και δυσκολία στο περπάτημα και το συντονισμό των κινήσεων. Είναι μια από τις πιο κοινές παθήσεις των ηλικιωμένων ανθρώπων. Η νόσος οφείλεται σε μια προοδευτική καταστροφή των νευρικών κυττάρων σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου που ελέγχουν τις κινήσεις των μυών. Η καταστροφή προκαλεί την ελάττωση της παραγωγής ντοπαμίνης, μιας ουσίας που συντονίζει την επικοινωνία των νευρικών κυττάρων. Χωρίς αυτήν τα άτομα δε μπορούν να ελέγξουν τις μυϊκές κινήσεις, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της νόσου (National Parkinson Foundation Inc., 1996).



εικ. 8. Άτομο με Parkinson

Η μέση ηλικία εκδήλωσής της είναι τα 55 έτη (εικ.8). Το 1% περίπου των ατόμων ηλικίας άνω των 60 ετών πάσχουν από τη νόσο. Οι άντρες νοσούν συχνότερα από τις γυναίκες με αναλογία 3:2 (Hanin, 1995).

Η έναρξή της είναι βραδεία και η εξέλιξή της προοδευτική. Όταν η νόσος εγκατασταθεί, τότε παρατηρείται η χαρακτηριστική τριάδα συμπτωμάτων: *βραδυκινησία* – *τρόμος* (τρέμουλο) *ηρεμίας* – *δυσκαμψία* (Hanin, 1995):

Βραδυκινησία: Ο ασθενής, λόγω βραδυκινησίας, έχει την τάση να παραμένει ακίνητος και να είναι βραδύς σε όλες του τις εκδηλώσεις.

Τρόμος: Εμφανίζεται κατά την ηρεμία και είναι ρυθμικός. Προσβάλλει κυρίως τα άκρα, αλλά και το κεφάλι (γλώσσα, χείλη, άνω και κάτω γνάθο). Στην αρχή ο πόνος εμφανίζεται στο ένα πλάγιο ή στο ένα άνω άκρο, αλλά έχει την τάση να γίνεται αμφοτερόπλευρος.

Δυσκαμψία: Αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό σύμπτωμα. Παρατηρείται στον αγκώνα και τον καρπό και δίνεται η εντύπωση ότι παρεμποδίζεται η διαδοχική κίνηση.

Άλλα συμπτώματα της νόσου είναι η κατάθλιψη, που εμφανίζεται στο 40%-50% των ασθενών και η έκπτωση των νοητικών λειτουργιών, που είναι συχνή και κυμαίνεται από



ελαφρά απώλεια πρόσφατης μνήμης μέχρι και άνοια (Hanin, 1995).

4.3.1. Αναγνωστικές δυσκολίες της νόσου του Parkinson

Η δυσκαμψία και η βραδυκινησία αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην ανάγνωση ενός κειμένου από το άτομο που πάσχει από Parkinson λόγω της απώλειας των αυτόματων κινήσεων που επιφέρει η νόσος (Hanin, 1995).

«Αποτέλεσμα της δυσκαμψίας και της βραδυκινησίας είναι το “καθηλωμένο” πρόσωπο (σαν μάσκα), η απώλεια των αυτόματων κινήσεων, όπως οι κινήσεις των χεριών και των βλεφάρων, η δυσκολία στη γραφή που καταλήγει σε γραφή που «τρέμει», η δυσκολία στην ανάγνωση, ο μονότονη ομιλία κ.ά.» (Hanin, 1995, σ. 87). Το σύμπτωμα του τρόμου λειτουργεί αρνητικά στην αναγνωστική διαδικασία. Όταν το άτομο με Parkinson διαβάξει, εξαιτίας του τρόμου σε γλώσσα, χείλη, άνω και κάτω γνάθο δυσχεραίνεται η ανάγνωση ενός κειμένου και μπερδεύεται τόσο ο ίδιος, όσο και όσοι τον ακούν.

Το συμπέρασμα είναι ότι τα άτομα που έχουν προσβληθεί από τη νόσο δεν μπορούν να ακολουθήσουν τη σειρά ενός κειμένου (εφημερίδα, περιοδικό κ.τ.λ.) και σταδιακά να αναπτύσσουν μια αρνητική στάση προς την ανάγνωση.

4.3.2. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ατόμων με Parkinson

Τα άτομα που προσβάλλονται από τη νόσο είναι ηλικίας 55 ετών και άνω. Μέχρι την ηλικία αυτή έχουν αναπτύξει φυσιολογικά την ικανότητα ανάγνωσης.

Τα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, σύμφωνα με τη διαίρεση που όρισε ο Jean Chall, είναι τα ίδια με αυτά ενός “φυσιολογικού αναγνώστη”. Τα άτομα με Parkinson αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική τους ικανότητα, καθώς περνούν από τη σχολική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Όταν όμως προσβληθούν από τη νόσο, τότε παρουσιάζουν τις αναγνωστικές δυσκολίες που προαναφέρθηκαν.

Στην περίπτωση των ατόμων με Parkinson, ο βιβλιοθηκονόμος παίζει ιδιαίτερο ρόλο.



Στην περίπτωση των ατόμων με Parkinson, ο βιβλιοθηκονόμος παίζει ιδιαίτερο ρόλο. Αυτό συμβαίνει γιατί στην ηλικία που κάποιος προσβάλλεται από τη νόσο, έχει πλέον περάσει και κατακτήσει τα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Ο βιβλιοθηκονόμος με το σωστό χειρισμό της κάθε περίπτωσης, πρέπει να προσεγγίζει τα άτομα αυτά και να τους ωθεί να συνεχίσουν να διαβάζουν και να μην επιτρέπουν στο πρόβλημά τους να επιδρά τόσο αρνητικά πάνω στους ίδιους.

5.0 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

5.1 Κώφωση - βαρηκοΐα

Κωφό (εικ. 9) ή βαρήκοο είναι το άτομο εκείνο, του οποίου η ακουστική οξύτητα είναι ανεπαρκής για να του επιτρέψει τη φυσιολογική εξέλιξη της επαφής του με τους άλλους ανθρώπους και για να μάθει την ομιλούμενη γλώσσα του περιβάλλοντός του. Η συμμετοχή του στις δραστηριότητες της ηλικίας του είναι δύσκολη, αλλά όχι αδύνατη, ενώ δεν μπορεί να ωφεληθεί από τη γενική σχολική εκπαίδευση.



εικ.9. Η νοηματική γλώσσα

Τα παιδιά με απώλεια ακοής δεν είναι διανοητικά καθυστερημένα. Μια μελέτη που έγινε σε 19.698 παιδιά με προβλήματα ακοής από τον F.E. McConnell το 1973 έδειξε ότι ο μέσος δείκτης νοημοσύνης είναι 100,38 για τα παιδιά αυτά. Οι ακούοντες οφείλουν να δεχτούν το πρόβλημά τους και να σταματήσουν να τα θεωρούν υποδεέστερα. Οι διανοητικές ικανότητες είναι ίδιες κατά τη γέννηση σε παιδιά ακούοντα και κωφά .

Είναι γεγονός ότι ο κωφός δε θα θεραπεύσει την αναπηρία του. Αλλά κάνει ό,τι μπορεί για να ξεπεράσει τα μειονεκτήματά του. Εάν οι ακούοντες δεχτούν τα άτομα αυτά ως

ιδιαίτερα και αποκτήσουν γνώση γύρω από το πρόβλημά τους, τότε μπορούν να τα καθοδηγήσουν μαθησιακά στο ανώτερο σημείο των δυνατοτήτων τους.

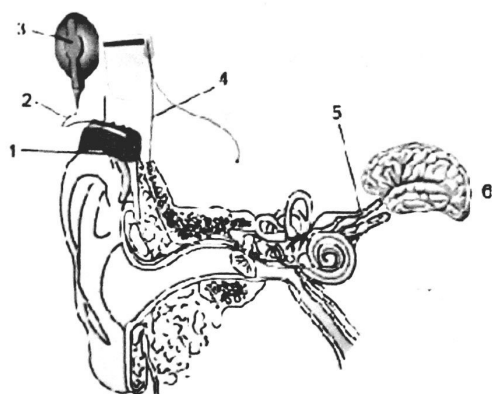
5.1.1. Κληρονομική και επίκτητη βαρηκοΐα

Μια από τις αιτίες για την εμφάνιση της βαρηκοΐας είναι η κληρονομικότητα. Η ευθύνη της μέσα στο γενικότερο ποσοστό βαρηκοΐας του πληθυσμού είναι μικρή. Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα στον τομέα της Ωτοχειρουργικής και της Τεχνολογίας με τη δημιουργία όλο και πιο εξελιγμένων ακουστικών βαρηκοΐας (εικ. 10) και κοχλιακών εμφυτευμάτων (εικ. 11),

η κληρονομική βαρηκοΐα εξακολουθεί να απασχολεί και να προβληματίζει τους ειδικούς μέχρι σήμερα, αναφέρουν οι Ζαφειράτου και Κουλιούμπα (1994).



εικ.10. Ακουστικό βαρηκοΐας



εικ. 11. Κοχλιακό εμφύτευμα

ληται σε οξείες ή χρόνιες φλεγμονές και σε λοιμώδη νοσήματα της παιδικής ηλικίας, όπως μηνιγγίτιδα, γρίπη, εγκεφαλίτιδα, παρωτίτιδα, κλπ. Επίσης, η ακοή μπορεί να υποστεί ολική ή μερική βλάβη από τη χρήση ωτο-τοξικών φαρμάκων που μπορεί να χορηγηθούν για τη θεραπεία τραυμάτων του αυτιού ή του κεφαλιού, από ωτοσκλήρυνση, από ισχυρές εντάσεις ή θόρυβο έκρηξης ή από άγνωστους μέχρι στιγμής λόγους. Στην περίπτωση της επίκτητης βαρηκοΐας, ο αναγνώστης έχει ήδη αναπτύξει τις αναγνωστικές του ικανότητες ως 'σαν σημείο, αλλά αργότερα, εξαιτίας ό-

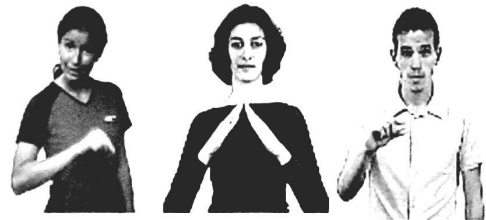
Με τον όρο «κληρονομική» ή «συγγενής» εννοούμε τη βαρηκοΐα, η οποία μεταβιβάζεται με ειδικά γονίδια των χρωμοσωμάτων των γονέων και στην οποία οι αναγνωστικές δυσκολίες υπάρχουν με τη γέννηση του παιδιού.

Η «επίκτητη» βαρηκοΐα, την οποία συναντούμε πιο συχνά από την κληρονομική, οφεί-



σων προαναφέρθηκαν, η ανάπτυξη αυτή διακόπτεται. Στην περίπτωση της κληρονομικής βαρηκοΐας, τα προβλήματα ανάγνωσης υπάρχουν από τη γέννηση του ατόμου. Συνέπεια αυτού του γεγονότος, είναι η διαφορετική αντιμετώπιση αυτών των ατόμων από τους εκπαιδευτικούς και τους βιβλιοθηκονόμους, καθώς η διαφορά που παρουσιάζουν στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας γίνεται ιδιαίτερα αισθητή.

5.1.2. Κωφά – βαρήκοα παιδιά και αναγνωστικά προβλήματα



Τόσο τα κωφά, όσο και τα ακούοντα παιδιά, αναπτύσσονται ως αναγνώστες από νεαρή ηλικία, όταν έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο και παρακολουθήσουν τη χρήση του από τους ενήλικες στην καθημερινή ζωή. Βέβαια, τα επίπε-

εικ.12. Άτομα με κώφωση

δα αναγνωστικής ικανότητας διαφέρει μεταξύ τους.

Ο μέσος κωφός έφηβος (εικ.12) έχει αναγνωστική ικανότητα 50%, αναφέρουν οι Ζαφειράτου και Κουλιούμπα.

Η έρευνα των J.G. Kyle και B. Woll που διενεργήθηκε το 1982 έδειξε ότι το 77% από τους ενήλικες κωφούς δήλωσαν ότι διαβάζουν καθημερινά εφημερίδα. Το 74% από αυτούς δήλωσε ότι δυσκολεύονται κατά την ανάγνωση των εφημερίδων.

Σύμφωνα με την έρευνα, ο μέσος κωφός μαθητής βρίσκεται τουλάχιστον 3 με 5 χρόνια πίσω από τους ακούοντες συμμαθητές του στην ακαδημαϊκή κατάρτιση, ιδίως στις ικανότητες ανάγνωσης και γλώσσας. Κατά συνέπεια, δυσκολεύεται να μελετήσει τα βιβλία του.

Οι Ζαφειράτου και Κουλιούμπα (1994) αναφέρουν ότι ο Berthier, κωφός μαθητής του Bebian, μετά το θάνατο του τελευταίου το 1839 έγραψε: “Πριν τον Bebian, η αδύνατη φαντασία μας, φοβούμενη και την παραμικρή δυσκολία, έδωχνε με τρόμο τα μικρά παιδικά βιβλία που έπεφταν στα χέρια μας. Η μνήμη μας είχε φράσεις παρμένες από εδώ και από εκεί. Δημιουργήσαμε φράσεις χωρίς πλοκή, χωρίς συνέχεια, περίπου όπως κάνουν οι παπαγάλοι που επαναλαμβάνουν λόγια χωρίς να καταλαβαίνουν το νόημά τους. Έτσι ο Bebian έπρεπε να αρχίσει να μας διδάσκει καινούριες προδιαγραφές διδασκαλίας. Δεν

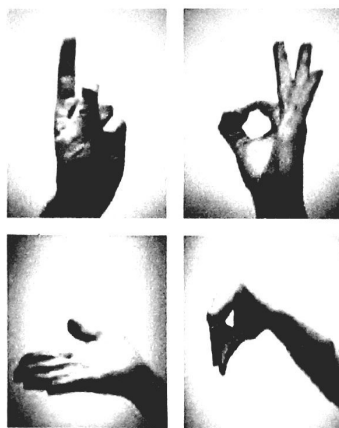


πρόκειται ποτέ να ξεχάσουμε τις προσπάθειές του για ν' ανεβάσει την ανθρώπινη αξιόπρεπεια μας”.

Η ικανότητα να γράφει σωστά ένας κωφός, να διαβάζει, να μετρά ή να χρησιμοποιεί επαρκώς τη νοητική γλώσσα είναι θετικό στοιχείο γι' αυτόν, αλλά αυτά δεν αρκούν για να πάρει μια θέση στην κοινωνία. Συνήθως δίνονται στα κωφά παιδιά ορισμοί και λεξιλόγια να μάθουν, που τα ξεχνούν εύκολα τις περισσότερες φορές. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι οι λέξεις που φτιάχνουν τις ιδέες. Είναι οι ιδέες που, όταν δοθούν την κατάλληλη στιγμή, εκφράζονται με τις κατάλληλες λέξεις.

Τα μαθησιακά προβλήματα των κωφών παιδιών ξεκινούν από τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οφείλονται σε γνωστική ανικανότητα. Άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου απορρέει από την ικανότητά του να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η γνώση βάζει το θεμέλιο της γλώσσας (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994).

Όλες οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα κωφά παιδιά δε μειονεκτούν απαραίτητα έναντι των ακούοντων, στη γλώσσα και τη γνώση. Αν και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αποκτήσουν, να χρησιμοποιήσουν και να διαβάσουν τη γλώσσα που ομιλείται στον τόπο τους, συχνά έχουν μεγάλες ικανότητες στην παραγωγή και κατανόηση της νοηματικής γλώσσας (εικ.13), που προσεγγίζει τα παγκόσμια γλωσσολογικά επίπεδα των ομιλουμένων γλωσσών. Για όλα τα παιδιά, η γνώση και η γλώσσα είναι οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες στην πορεία της μάθησης.



εικ. 13. Σημεία της νοηματικής γλώσσας

Τα προβλήματα που τα κωφά παιδιά έχουν με τη γλώσσα τα εμποδίζουν να μάθουν διαμέσου όλων των προσφερόμενων πηγών (οπτικοακουστικά μέσα, έντυπο υλικό κ.ά.). Γνωρίζουμε καλά ότι οι κωφοί έφηβοι δεν έχουν εμπεδώσει τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της ομιλούμενης γλώσσας του τόπου τους στην έκταση που πολύ νεότερα ακούοντα παιδιά έχουν οικειοποιηθεί. Οι Κ.Ε. Brasel και S.P. Quigley, μέσα από μια έρευνα που διενήργησαν το 1977, κατέληξαν ότι τα κωφά παιδιά κωφών γονέων τα καταφέρνουν καλύτερα στη γλώσσα απ' ό,τι τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων. Αυτό

οφείλεται στο ότι οι κωφοί γονείς χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα και όχι προφορικό λόγο για να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους και να τους μεταφέρουν ευκολότερα τη γνώση.

Η σύνταξη των προτάσεων των κωφών παιδιών παρουσιάζει ιδιομορφία σε σχέση με τη σύνταξη των ακουόντων. Γενικά, τα κωφά παιδιά εκτίθενται σε απλές συντακτικές δομές και σε συγκεκριμένο γνωστό, ως επί το πλείστον, λεξιλόγιο. Έτσι φτάνουν στο σημείο, μετά από κάποιες σχολικές χρονιές, να διαβάζουν, να μη καταλαβαίνουν τι διαβάζουν και να δυσκολεύονται να μεταφέρουν το μήνυμα που θέλουν μέσω του γραπτού λόγου.

Παραδείγματα ανάγνωσης:

1. Απόδοση ακούοντος:

“Το αγόρι βοηθήθηκε από το κορίτσι”

Απόδοση κωφού:

“Το αγόρι βοήθησε το κορίτσι”

2. Απόδοση ακούοντος:

“Το αγόρι έσπρωξε το κορίτσι, έφυγε τρέχοντας”

Απόδοση κωφού:

“Το κορίτσι έφυγε τρέχοντας”

3. Απόδοση ακούοντος:

“Το αγόρι έμαθε ότι η μπάλα έσπασε παράθυρο”

Απόδοση κωφού:

“Το αγόρι έμαθε την μπάλα”

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι όταν τα κωφά και βαρήκοα παιδιά αρχίσουν να παίρνουν πληροφορίες από σύνθετες προτάσεις, μπερδεύονται και παίρνουν ή μεταφέρουν λανθασμένα μηνύματα. Το ίδιο έδειξαν και οι μελέτες των Locke το 1978 και Lichtenstein το 1980 όπως αναφέρουν οι Ζαφειράτου και Κουλιούμπα (1994). Ακόμη και η γνώση της νοηματικής γλώσσας, που βοηθάει τα κωφά παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και να κατανοήσουν απλές προτάσεις, δεν μπορεί να τα βοηθήσει να εκφράσουν σωστά στο γραπτό λόγο πολύπλοκες προτάσεις της ομιλούμενης γλώσσας .



Πάντως, οι κωφοί και οι βαρήκοοι δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα κι αυτό γιατί ναι μεν όλοι πάσχουν από έλλειψη ακοής, αλλά ο βαθμός απώλειας, η ηλικία κατά την οποία σημειώθηκε, ο τύπος και η αιτία της κάνουν κάθε κωφό ή βαρήκοο παιδί να είναι ξεχωριστή περίπτωση.

5.1.3. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε κωφούς – βαρήκοους

Είναι γνωστό ότι όταν τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους από νωρίς να διαβάζουν και να γράφουν, αυτό καλλιεργεί τη θετική τους στάση απέναντι σε ανάγνωση και γραφή (Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1991).

Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ότι κατά τη διάρκεια της προ-αναγνωστικής διαδικασίας (στάδιο 0), διευκρινίζονται σιγά-σιγά οι γραφικές μορφές και συνδέονται με τους αντίστοιχους ήχους για να γίνονται κατανοητοί από τα παιδιά.

Στο στάδιο 1 (αποκωδικοποίηση), τα παιδιά ηλικίας 6-7 που είναι κωφά αρχίζουν, με τη φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία, να έρχονται σε επαφή με το αλφάβητο και την ανάγνωση.

Στα επόμενα στάδια, μέχρι το 5^ο, οι κωφοί συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους προσπαθώντας να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα με την παράλληλη χρήση της νοηματικής, όποτε αυτή χρειάζεται, για τη λύση αποριών που μπορεί να δημιουργούνται κατά την ανάγνωση.

Ένας παράγοντας, όμως, που θα πρέπει να τονιστεί είναι το γεγονός ότι στις έρευνες για την αναγνωστική ικανότητα των κωφών χρησιμοποιείται αυτούσιο ή τροποποιείται ελαφρώς υλικό για ακούντες. Οι επίσημες μετρήσεις διεθνώς μας αποκαλύπτουν λίγα στοιχεία για τις ατομικές αναγνωστικές δεξιότητες των κωφών και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν και υπάρχει βασική ανάγκη να γίνει σύντομα εντατική και οργανωμένη εργασία σ' αυτόν το τομέα.

Στα άτομα με βαρηκοΐα ο τρόπος καλλιέργειας της αναγνωστικής ικανότητας διαφέ-



ρει από τον τρόπο ανάπτυξής της. Οι βαρήκοοι αρχίζουν την εκπαίδευσή τους σε ειδικά σχολεία, όπως οι κωφοί. Δε χρησιμοποιούν συνήθως τη νοηματική, αλλά ακουστικά, κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλα μέσα για την καταπολέμηση της βαρηκοΐας και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας. Σε νεαρή ηλικία νιώθουν μειονεκτικά για την ι-διαιτερότητά τους και προτιμούν την ανάγνωση από την προφορική επικοινωνία και το διάλογο. Κλείνονται στον εαυτό τους και επιδεικνύουν ιδιαίτερη αγάπη για το διάβασμα, όπως και οι κωφοί, αν και χαρακτηρίζονται ως αναγνώστες με χαμηλό επίπεδο απόδοσης.

Η κατάσταση διαφέρει στην επίκτητη βαρηκοΐα. Το παιδί που απέκτησε μεταγενέστερα βαρηκοΐα, λόγω ατυχήματος ή ασθένειας, έχει διαφορετικό τρόπο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Αρχικά την αναπτύσσει φυσιολογικά και κατόπιν χρησιμοποιεί μέσα (ακουστικά κλπ.) και τρόπους αντιμετώπισης της νόσου ίδια με τα κληρονομικά βαρήκοα άτομα.

Παρατηρούμε ότι τα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι παρόμοια σε όλους τους αναγνώστες. Απλά, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν (δυσλεκτικοί, τυφλοί κλπ.), παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Αυτές τις ιδιαιτερότητες θα πρέπει να αντιληφθούμε για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες τους και να τους ωθήσουμε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

5.2 Τύφλωση – περιορισμένη όραση

Τύφλωση (εικ.14) είναι η αδυναμία του οπτικού συστήματος του ανθρώπου να συλλάβει οπτικά ερεθίσματα που καταλήγουν στη δημιουργία οπτικών παραστάσεων. Τυφλοί θεωρούνται οι άνθρωποι που έχουν χάσει σε τέτοιο βαθμό την όρασή τους, ώστε αδυνατούν να προσανατολιστούν σε ένα άγνωστο περιβάλλον και δεν είναι σε θέση να αποκτήσουν εμπειρίες μέσω της αίσθησης της όρα-

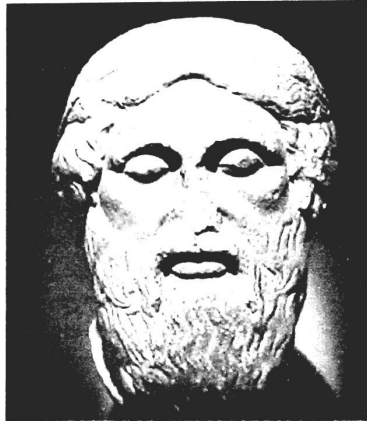


εικ. 14. Άτομα με προβλήματα όρασης

σης. Όπως και στην περίπτωση της δυσλεξίας, αν και η τύφλωση αποτελεί μειονέκτημα για την ανάγνωση, δε σημαίνει ότι υποχρεώνει τον άνθρωπο να αδρανοποιείται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο αρχαίος μεγάλος Έλληνας ποιητής Όμηρος (εικ. 15).

Σύμφωνα με τους S. Kink και J. Gallagher (1973), τα παιδιά με προβλήματα όρασης μπορούν να ταξινομηθούν με βάση: α) το βαθμό οπτικής οξύτητας και το εύρος του οπτικού πεδίου ή β) τη χρήση όρασης, η οποία γίνεται με σκοπό τη μάθηση.

Η πρώτη ταξινόμηση είναι κλινική και περιλαμβάνει δύο κατηγορίες: 1) τα παιδιά με μερική όραση (όραση από 20/70 έως 20/200 οπτική οξύτητα¹) και 2) τα ολικώς τυφλά παιδιά (όραση 20/200 και λιγότερο).



Εικ. 15. Όμηρος

Η δεύτερη ταξινόμηση αφορά τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και χρησιμοποιείται ευρύτερα στις μέρες μας. Περιλαμβάνει: 1) τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια βλάβη όρασης, αλλά μπορούν να διαβάζουν έντυπα και 2) τα παιδιά που αδυνατούν να διαβάζουν έντυπα, αλλά μπορούν να δεχθούν τη διδασκαλία του συστήματος Braille.

Οι τύφλωση και η περιορισμένη όραση, όσον αφορά την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, παρουσιάζουν διαφορές παρόμοιες με αυτές που παρουσιάζουν η κώφωση και η βαρηκοΐα.

5.2.1. Κληρονομική – επίκτητη τύφλωση και αναγνωστική ικανότητα

Η τύφλωση μπορεί να ταξινομηθεί στις επόμενες κατηγορίες: α) κληρονομική: εδώ ανήκουν διάφορα οικογενειακά εκφυλιστικά φαινόμενα, όπως έλλειψη χρωστικής ουσίας στο χοριοειδή χιτώνα, στην ίριδα, στον αμφιβληστροειδή χιτώνα, στη καταστροφή ή διαταραχή του οπτικού νεύρου και β) επίκτητη, όπως λοιμώδεις ασθένειες, δηλητηριάσεις, δυστυχήματα, κακώσεις, όγκοι, προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά αίτια .

¹ π.χ. 20/200 σημαίνει ότι ένα παιδί με τον οφθαλμό του που βρίσκεται στην καλύτερη κατάσταση, μπορεί να βλέπει σε απόσταση 20 μέτρων ό,τι ένας φυσιολογικός οφθαλμός σε απόσταση 200 μέτρων.

Σύμφωνα με τον Α. Κυπριωτάκη (2000), οι σημαντικότερες από αυτές τις παθήσεις είναι:

1. Κύριες ασθένειες του οπτικού οργάνου: ανάπτυξη όγκων ή ινοπλασμάτων, καταρράκτης, γλαύκωμα, ατροφία οπτικού νεύρου, αποστήματα του κερατοειδούς κ.ά.
2. Μολυσματικές ασθένειες της μητέρας κατά τη διάρκεια της κύησης, όπως ερυθρά και αφροδίσια νοσήματα.
3. Μολυσματικές ασθένειες κατά την παιδική ηλικία, όπως οστρακιά, ευλογιά κ.ά.
4. Τραυματισμοί κρανίου κατά τον τοκετό.
5. Διαθλαστικές δυσλειτουργίες του οπτικού οργάνου, όπως μυωπία, αστιγματισμός κ.ά.

Η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζεται ιδιαίτερα από το γεγονός αν η τύφλωση είναι κληρονομική ή επίκτητη. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί δεν έρχεται ποτέ σε επαφή με αναγνώσματα που απευθύνονται στον “φυσιολογικό αναγνώστη”, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αναπτύσσει την αναγνωστική του ικανότητα και, λόγω ενός γεγονότος ή ατυχήματος, χάνει την ικανότητα του αυτή και στρέφεται σε μορφές αναγνωσμάτων που απευθύνονται στους τυφλούς αναγνώστες.

5.2.2. Τύφλωση – δυσκολίες στην ανάγνωση

Η τύφλωση είναι μια αισθητηριακή αναπηρία. Τα άτομα που έχουν προβλήματα όρασης δεν υστερούν σε τίποτα από τους υπόλοιπους παρά μόνο στο ότι δεν μπορούν να βασιστούν στην αίσθηση της όρασης για τη μάθηση, την έκφραση, τον προσανατολισμό. Δεν παρουσιάζουν κανενός είδους διανοητική καθυστέρηση ή πρόβλημα προσαρμοστικότητας.

Οι επίκτητα τυφλοί συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση. Είναι αναγκασμένοι να μάθουν τις νέες γι' αυτούς τεχνικές εκμάθησης της ανάγνωσης από τα αντίστοιχα μέσα που προσφέρονται στους τυφλούς (Braille, ομιλούντα βιβλία) σε προχωρημένη πολλές φορές ηλικία και αφού έχουν αναπτύξει ήδη την αναγνωστική τους ικανότητα μέσω της όρασης.



Όσο πιο μικρός είναι κάποιος όταν τυφλωθεί, τόσο πιο εύκολα μπορεί να διδαχθεί τις μεθόδους αυτές και έχει περισσότερο χρόνο στην διάθεσή του. Πολλές φορές τα άτομα που χάνουν την όρασή τους στα χρόνια που ακολουθούν την ενηλικίωση, θεωρούν αδύνατο για τους ίδιους να διανύσουν αυτό το στάδιο και παύουν να θεωρούν την ανάγνωση ως ένα μέσο επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και απόκτησης γνώσεων. Θετικό στοιχείο είναι ότι έχουν προηγούμενες οπτικές εμπειρίες του υλικού κόσμου, κάτι που τους βοηθάει στην αντίληψη και κατανόηση αντικειμένων, χώρων, εικόνων κλπ. (Κυπριωτάκης, 2000).

Στην κατηγορία των εκ γενετής τυφλών η οπτική επικοινωνία με τον εξωτερικό κόσμο είναι δύσκολη ή παντελώς αδύνατη. Η διαδικασία της μάθησης συναντά σοβαρά εμπόδια και μπορεί να διευκολυνθεί μόνο με τη χρήση μέσων διαφορετικών από τα συνηθισμένα. Δηλαδή, το τυφλό παιδί μαθαίνει τη γλώσσα διαμέσου της ακοής του και μπορεί να τη χρησιμοποιήσει σωστά, αλλά δε γνωρίζει τη συγκεκριμένη παράσταση αυτού που ονομάζει (Κυπριωτάκης, 2000). Από μικρή ακόμη ηλικία μαθαίνει να χρησιμοποιεί το σύστημα Braille και, μέσω της ψηλάφησης ανάγλυφων στιγμάτων, καταφέρνει να «διαβάσει» με την αφή. Βέβαια, είναι πολύ περισσότερος ο χρόνος που χρειάζεται το παιδί για να μάθει τους κώδικες του συστήματος, σε σχέση με το χρόνο που απαιτείται από ένα «φυσιολογικό παιδί» για να μάθει ανάγνωση.

Επίσης, τα άτομα αυτά μπορούν να «διαβάζουν» και με την ακοή τους, με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων που μετατρέπουν το έντυπο κείμενο σε ομιλούν. Όμως, πολλές φορές δε διατίθενται τόσο προηγμένα τεχνολογικά μέσα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.

Πάντως, και στις δύο περιπτώσεις, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τον ψυχολογικό φόρτο που νιώθουν τα άτομα αυτά εξαιτίας της αναπηρίας τους, που τα ωθεί να κλείνουν στον εαυτό τους και να κρατούν αρνητική στάση προς τις διάφορες μορφές μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και της ανάγνωσης.



5.2.3. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε άτομα με προβλήματα

όρασης

Το παιδί μέχρι την ηλικία των 6 ετών εξαρτάται σημαντικά από αυτά που ακούει, γι' αυτό ενδιαφέρεται πολύ για τις ιστορίες. Οποσδήποτε δεν έχει καμιά επαφή με την αλφάβητο. Μιλά συνεχώς και από την ηλικία των τριών αρχίζει να βελτιώνει ραγδαία την ομιλία του (Μπόλου & Γκουβέρης, 1990).

Στα 6-7 του χρόνια, στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, εκπαιδεύεται μέσα από το παιχνίδι. Έτσι δίνονται κάποιες «ιδέες» περισσότερο πρακτικές, που θεωρούνται πολύ σημαντικές για τη ζωή του παιδιού με προβλήματα όρασης. Με το παιχνίδι μαθαίνει να χρησιμοποιεί επαρκώς τα χέρια του, πράγμα που θα το βοηθήσει στον προσανατολισμό του μέσω της ψηλάφησης. Δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση για το ομαδικό παιχνίδι. Εξασκείται στις άλλες αισθήσεις και μαθαίνει να βασίζεται σ' αυτές.

Κατά τη διάρκεια των 7-8 χρονών της ηλικίας εξακολουθεί να αναπτύσσει τις άλλες αισθήσεις του όσο το δυνατό περισσότερο. Εδώ το παιδί κάνει τα πρώτα του βήματα στο «διάβασμα» κατά τη φοίτησή του σε ειδικές τάξεις. Όπως στο βλέπον παιδί η ικανότητα του διαβάσματος εξαρτάται από το μέγεθος των τυπωμένων γραμμάτων, έτσι και το τυφλό παιδί καλείται να διαχωρίσει τα γράμματα από τη θέση των στιγμάτων που τα αποτελούν (Braille). Η καλύτερη προετοιμασία γι' αυτό είναι το παιχνίδι με ενσφηνώματα, τα οποία το παιδί μαθαίνει να εντοπίζει με την ψηλάφηση των κεφαλών των σφηνών (Μπόλου & Γκουβέρης, 1990).

Από τα 9 μέχρι τα 14 έτη, μυείται εξολοκλήρου στην εκμάθηση του συστήματος Braille, αφού έχει ήδη αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την αφή του. Με δειλά βήματα καταφέρνει να μάθει τους κώδικες του συστήματος, να τους αποκωδικοποιεί και να «διαβάζει» τις πρώτες του λέξεις. Στην περίοδο αυτή εξασκείται συνεχώς στις τεχνικές του συστήματος και μαθαίνει νέες, όπως η χρήση ειδικού λογισμικού για τη μετατροπή έντυπων βιβλίων σε ομιλούντα.

Από τα 15 του χρόνια και έπειτα κάνει χρήση όλων όσων έμαθε στα προηγούμενα στάδια. Μπορεί πλέον να «διαβάζει» άνετα και γρήγορα ολόκληρα κείμενα, αν βέβαια έχει κάνει την απαιτούμενη εξάσκηση. Μετά από αυτό είναι έτοιμο να ψηλαφεί και να κατανοεί «εικονογραφημένα» βιβλία, ένα μέσο που του παρέχει μόρφωση και ψυχαγωγία.



Ουσιαστικά πρόκειται για βιβλία με ανάγλυφες εικόνες, που είναι όμως δύσκολο να «διαβαστούν», γι' αυτό δεν προτείνονται σε μικρότερες ηλικίες (Μπόλου & Γκουβέρης, 1990). Πλέον το παιδί είναι έτοιμο και ικανό να φοιτήσει στις ανώτατες βαθμίδες εκπαίδευσης, κάτι που συμβαίνει συχνά και με επιτυχία.

Στο Α' μέρος της πτυχιακής, αναλύθηκε η ανάπτυξη και τα προβλήματα της αναγνωστικής ικανότητας. Ακολουθεί το Β' μέρος με χαρακτήρα «βιβλιοθηκονομικό», που σκοπό έχει να αναλύσει το ρόλο των βιβλιοθηκών στην ανάγνωση και μέσα από την παράθεση ερευνών που διενεργήθηκαν σε «προβληματικούς» και μη αναγνώστες, να οδηγήσει σε συμπεράσματα για τη συμβολή και το ρόλο του βιβλιοθηκονόμου σ' αυτή.



Β' ΜΕΡΟΣ

6.0 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

6.1. Η συμβολή των βιβλιοθηκών στην ανάγνωση

α) Σχολικές βιβλιοθήκες. Στη χώρα μας οι σχολικές βιβλιοθήκες (εικ. 16) είναι σπάνιες και σε πολύ κακή κατάσταση. Εδώ και 3 χρόνια εφαρμόζεται το πρόγραμμα ανάπτυξης νέων τεχνολογιών στις σχολικές βιβλιοθήκες (Μαρινοπούλου, 2003).



εικ. 16. Σχολική βιβλιοθήκη

Η αναφορά σ' αυτές τις βιβλιοθήκες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς είναι αυτές που με το προσωπικό τους συμβάλουν στην αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου, που

αρχίζει από την είσοδό του στο σχολείο και συνεχίζεται για όλη την υπόλοιπη ζωή του. Από τη σχολική και ακαδημαϊκή εκπαίδευσή του καλλιεργεί την αναγνωστική του ικανότητα και κατόπιν εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του με σκοπό να κατανοεί με ευκολία τα διάφορα αναγνώσματα.

Οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης παρέχονται εξίσου σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των δασκάλων και των εθελοντών, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, επαγγελματικής ή κοινωνικής θέσης. Επίσης, οφείλει να προσαρμόζει τις υπηρεσίες στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Το υλικό πρέπει να εμπλουτίζει και να συμπληρώνει τα σχολικά βιβλία, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθοδολογίες διδασκαλίας. Όταν οι δάσκαλοι και οι βιβλιοθηκονόμοι συνεργάζονται, οι επιδόσεις του μαθητή βελτιώνονται στην ανάγνωση, την εκμάθηση και

την ανάπτυξη του μορφωτικού του επιπέδου.

Αποστολή της βιβλιοθήκης είναι να καλλιεργήσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Μαρινοπούλου (2003) υποστηρίζει ότι, αναφορικά με την προαγωγή της ανάγνωσης, απαιτούνται:

- 1 Η ανάπτυξη και η δια βίου διατήρηση της συνήθειας για την απόλαυση της μελέτης, της ανάγνωσης και της μάθησης.
- 2 Η υποστήριξη όλων των μαθητών στην εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας και τη χρήση της πληροφορίας, ανεξαρτήτως της μορφής του υλικού.
- 3 Η στελέχωση με προσωπικό εκπαιδευμένο στις υπηρεσίες πληροφόρησης. Ως αναγνωρισμένο μέλος της σχολικής κοινότητας θα συνεργάζεται με τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς, ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

β) Παιδικές βιβλιοθήκες. Απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Πολλές φορές, όμως, διαθέτουν υλικό και για ενήλικες. Διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, καθώς είναι αυτές που το φέρνουν σε επαφή με τα πρώτα εξωσχολικά αναγνώσματα. Σκοπός τους είναι να δημιουργήσουν θετικές εντυπώσεις στα παιδιά για την ανάγνωση, έτσι ώστε να μη δημιουργείται μέσα τους αποστροφή για το βιβλίο.



εικ. 17. Μαθητές ενημερώνονται για τις βιβλιοθήκες

Για να εκπληρώσουν το σκοπό τους, συνδυάζουν τις δημιουργικές δραστηριότητες με την ανάγνωση (Δήμος Καλαμαριάς, 2003) (εικ. 17). Σε πρώτη φάση τα παιδιά γίνονται ακροατές, καθώς ο βιβλιοθηκονόμος τους διαβάζει ευχάριστα αναγνώσματα (παραμύθια, ιστοριούλες). Στη συνέχεια μπαίνουν τα ίδια στη διαδικασία της ανάγνωσης, αναπτύσσοντας σταδιακά τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.

γ) Δημοτικές βιβλιοθήκες. Απευθύνονται, κυρίως, στο σύνολο της κοινότητας στην οποία ανήκουν, καθώς και σε αναγνώστες εκτός αυτής.

Το πλήθος των αναγνωστών που εξυπηρετούν ποικίλλει, τόσο σε επίπεδο ηλικίας, όσο και σε επίπεδο μόρφωσης. Για παράδειγμα, μπορεί να εξυπηρετούν από παιδιά σχολικής ηλικίας έως ενήλικες, από απλούς πολίτες έως πτυχιούχους που επιθυμούν να αξιοποιήσουν της συλλογές της. Λόγω αυτού του γεγονότος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και, κατά συνέπεια, του αναγνωστικού επιπέδου του κοινού που εξυπηρετούν.

Εκτός από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, οι δημοτικές βιβλιοθήκες εξυπηρετούν και άτομα με ειδικές ανάγκες ή προβλήματα ανάγνωσης που πιθανόν να εντάσσονται στους κόλπους της. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται απαραίτητη, τόσο η σωστή εκπαίδευση των βιβλιοθηκονόμων, όσο και η αγορά κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε χρήστη.

Μέσα στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της, αναφορικά με την προσφορά της στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, υποχρεούνται:

- 1 Να προσαρμόζεται στις ανάγκες του αναγνώστη.
- 2 Να προάγει την αναγνωστική ικανότητα με την παροχή υλικού και συλλογών τοπικού, ειδικού και διεθνούς επιπέδου.
- 3 Να συνεργάζεται με εκδότες, ώστε να προμηθεύεται το υλικό που επιθυμούν και προτιμούν οι αναγνώστες.
- 4 Να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους χρήστες για να βελτιώνει συνεχώς τις παρεχόμενες υπηρεσίες.
- 5 Να δανείζει το υλικό προς ανάγνωση, όταν αυτό είναι δυνατό να δανειστεί.

Σύμφωνα με αυτές τις υποχρεώσεις, μια δημοτική βιβλιοθήκη επιδιώκει να προσελκύσει το κοινό στο οποίο απευθύνεται, ώστε να την επισκέπτεται συχνότερα και να καλλιεργεί την αναγνωστική του ικανότητα και το μορφωτικό του επίπεδο (Ελληνική Ομάδα Άσκησης, 2001).



δ) Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Κατά κύριο λόγο απευθύνονται στην πανεπιστημιακή κοινότητα (φοιτητές, καθηγητές, διοικητικό προσωπικό). Βασικός στόχος είναι η εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών και ερευνητικών αναγκών της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθώς και η δημιουργία δικτύου συστηματικής πληροφόρησης για τη διευκόλυνση των χρηστών. Για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου η βιβλιοθήκη είναι δικτυωμένη με βιβλιοθήκες άλλων επιστημονικών, ερευνητικών και δημοτικών οργανισμών, καθώς και με τις σημαντικότερες βιβλιοθήκες εντός και εκτός του νομού στον οποίο ανήκει.



εικ. 18. Η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ο ρόλος των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι περιορισμένος. Αυτό συμβαίνει γιατί οι αναγνώστες έχουν αναπτύξει σημαντικά την αναγνωστική τους ικανότητα. Αυτό που μένει είναι να εμπλουτίζουν συνεχώς το λεξιλόγιό τους για να κατανοούν ευκολότερα τα αναγνώσματα που αναφέρονται σε έρευνες ή θέματα επιστημονικού περιεχομένου (Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1999).

Σύμφωνα με την κατάσταση που είναι διαμορφωμένη στην Ελλάδα, μόνο οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες – και όχι στην πλειονότητά τους – είναι σε θέση, μέσω των προγραμμάτων και του υλικού που διαθέτουν, να εξυπηρετήσουν τους αναγνώστες με προβλήματα και ειδικές ανάγκες. Επίσης, μόνο αυτές και οι ειδικές βιβλιοθήκες συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του “προβληματικού αναγνώστη”. Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής του ικανότητας, η οποία βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από αυτή του “φυσιολογικού”.

ε)Ειδικές βιβλιοθήκες. Σκοπός τους είναι η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος και η διάθεση υλικού που να ανταποκρίνεται κατά κύριο λόγο στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των αναγνωστών με ειδικές ανάγκες και προβλήματα ανάγνωσης. Βέβαια, οποιοσδήποτε έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια ειδική βιβλιοθήκη.

Περιλαμβάνουν υλικό χρήσιμο σε τυφλούς αναγνώστες (π.χ. σύστημα Braille, ομιλούντα βιβλία, ειδικά λογισμικά κλπ.), σε δυσλεκτικούς (π.χ. ειδικά λεξικά κλπ.) κ.ά. συνεργάζονται συχνά με ψυχολόγους και ειδικούς εκπαιδευτικούς για την επικοινωνία και την κατανόηση των αναγκών των ειδικών αυτών χρηστών. Με λίγα λόγια, πρόκειται για τις βιβλιοθήκες που δημιουργήθηκαν για να προσφέρουν λύσεις σε προβλήματα αναγνωστών που δεν μπορούν να λυθούν από τις υπόλοιπες βιβλιοθήκες.

Δυστυχώς, στη χώρα μας οι βιβλιοθήκες αυτές σπανίζουν και το υλικό τους είναι συνήθως κακής ποιότητας και ανεπαρκές. Εξαιρεση αποτελεί η ειδική βιβλιοθήκη «Ηλιος» της Σχολής Τυφλών Βορείου Ελλάδος, με υλικό για τους αναγνώστες με προβλήματα όρασης. Όμως, για τις υπόλοιπες κατηγορίες ειδικών αναγνωστών δεν διατίθεται κάποια βιβλιοθήκη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Στο εξωτερικό, όπως θα δούμε παρακάτω, φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις απαιτήσεις του “προβληματικού αναγνώστη”. Αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή περίπτωση, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει.

6.1.2. Βιβλιοθήκες και άτομα με προβλήματα αναγνωστικής ικανότητας

Οι «Υπηρεσίες βιβλιοθηκών και πληροφόρησης προς τα άτομα με προβλήματα όρασης – Εθνικές κατευθυντήριες οδηγίες», εκτός από τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να φανούν χρήσιμες και κατά τη διάρκεια σχεδιασμού υπηρεσιών για ομάδες χρηστών που αναζητούν εναλλακτικές μορφές πέραν των εντύπων, όπως άτομα με δυσκολία στη μάθηση, δυσλεκτικούς, άτομα με σύνδρομο ΔΕΠ-Υ κ.ά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν η European Dyslexia Association και ο τομέας βιβλιοθηκών της International Federation of Library Association (IFLA), που διοργάνωσαν ένα σεμινάριο στο 63^ο Συνέδριο της IFLA (31 Αυγούστου – 5 Σεπτεμβρίου 1999) με θέμα: “πρόσβαση στις πληροφορίες - εξυπηρετώντας άτομα με δυσλε-



ξία” και τόνισαν την ανάγκη για παροχή πληροφόρησης και εξυπηρέτηση των βιβλιοθηκών προς τους δυσλεκτικούς χρήστες.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με το φαινόμενο της δυσλεξίας, στον τομέα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας.

Οι υπηρεσίες που παρέχει μια βιβλιοθήκη στα άτομα με αυτά τα προβλήματα είναι (Πολίτη, 2003):

1. Σε πρακτικό επίπεδο: ηχογραφημένο υλικό, τα λεγόμενα ομιλούντα βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες, λογισμικό για ανάγνωση οθόνης και οπτική αναγνώριση στοιχείων (σάρωση του κειμένου και δυνατότητα εκ νέου αναγνώρισής του).
2. Παρότρυνση για συνεχή εκπαίδευση και για κατάρτιση των επαγγελματιών στον τομέα των υπηρεσιών προς τους δυσλεκτικούς. Επαφή με κάποιο δυσλεκτικό άτομο για την ευαισθητοποίηση και πλήρη κατανόηση της κατάστασης από όλο το προσωπικό.
3. Είναι αναγκαίο το υλικό για άτομα με δυσλεξία να είναι τοποθετημένο σε περίοπτη θέση στη βιβλιοθήκη, ώστε να είναι σε θέση και οι μη τακτικοί χρήστες να το εντοπίσουν όταν επιθυμούν.
4. Απαραίτητο είναι να γνωστοποιούνται αυτού του είδους οι υπηρεσίες για να προσελκύονται έτσι οι χρήστες, οι οποίοι κάτω από άλλες συνθήκες δε θα επισκέπτονταν επ’ ουδενί τη βιβλιοθήκη.

6.1.3.Βιβλιοθήκες και αναγνώστες με ειδικές ανάγκες

Οι βιβλιοθήκες, σε οποιαδήποτε κατηγορία κι αν ανήκουν (δημοτικές, ακαδημαϊκές κλπ.), οφείλουν να διασφαλίζουν την πρόσβαση στην πληροφορία σε όλους τους αναγνώστες χωρίς καμία διάκριση.

Όμως υπάρχουν άτομα που για διάφορους λόγους δεν μπορούν να ωφεληθούν από το συνηθισμένο έντυπο υλικό που κυριαρχεί στη συλλογή μιας βιβλιοθήκης ούτε από το συνηθισμένο τρόπο διαχείρισης και εμφάνισης των ψηφιακών πληροφοριών (π.χ. οθόνη Η/Υ, εκτυπώσεις κ.ά.). Μερικοί άνθρωποι αδυνατούν να διαβάσουν εξαιτίας τυφλότητας ή σοβαρών προβλημάτων όρασης, ενώ άλλοι δε μπορούν λόγω κά-



ποιας άλλης φυσικής αναπηρίας, όπως η κώφωση.

Τα «αναθεωρημένα πρότυπα» και οι κατευθυντήριες οδηγίες για τις Υπηρεσίες του Δικτύου Βιβλιοθηκών, υπό την αιγίδα της Βιβλιοθήκης του Κογκρέσου, προς τους τυφλούς και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δημοσιεύτηκαν το 1995 από την ASCLA (Association of Specialized and Cooperative Library Agencies). Από τη μια αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εγχειρίδιο για την αξιολόγηση του επιπέδου των υπηρεσιών των βιβλιοθηκών προς τους τυφλούς και τα άτομα με αναγνωστικά προβλήματα και από την άλλη παρουσιάζουν πρότυπα για την καλύτερη δυνατή παροχή υπηρεσιών.

Το 1996 η Library Association εξέδωσε τις “Υπηρεσίες βιβλιοθηκών και πληροφόρησης προς τα άτομα με προβλήματα όρασης – Εθνικές κατευθυντήριες οδηγίες”. Σκοπός τους ήταν να ενημερώσουν τις βιβλιοθήκες για τις ανάγκες αυτής της ομάδας χρηστών, έτσι ώστε να τους προσφέρουν ισότιμες υπηρεσίες σε σχέση με τους άλλους αναγνώστες (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002).

6.2. Υπηρεσίες βιβλιοθηκών για άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι υπηρεσίες που παρέχονται από τις βιβλιοθήκες σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατηγοριοποιούνται σε δυο τομείς:

1) Φυσική πρόσβαση: είσοδοι με κατάλληλα και προσπελάσιμα ανοίγματα ή αυτόματες πόρτες, προσπέλαση σε Η/Υ.

2) Πνευματική πρόσβαση: πρέπει να διευκολύνεται η πρόσβαση σε μεγάλη ποικιλία επιπέδων που απαιτούν τεχνική και ανθρώπινη παρέμβαση. Με εναλλακτικές μορφές υλικών, συμπεριλαμβανομένων γραφής Braille, μεγάλων τυπογραφικών στοιχείων, κασετών και ψηφιακών αρχείων με εισαγωγή φωνής και εναλλακτικά πληκτρολόγια, γίνεται εφικτή η πρόσβαση σε ψηφιακά τεκμήρια, σε μορφή παρεχόμενη σύμφωνα με τις ανάγκες του χρήστη.



α) Άτομα με κώφωση-βαρηκοΐα και εναλλακτικοί τρόποι πρόσβασης στα αναγνώσματα.

Οι τρόποι πρόσβασης στην πληροφορία των ατόμων με προβλήματα ακοής, όπως και των ατόμων με προβλήματα όρασης, διαφέρουν από εκείνους των “κανονικών αναγνώστων”. Βέβαια, εδώ δε χρησιμοποιούνται κασέτες ήχου, αλλά κυρίως έντυπα ή ψηφιακά βιβλία. Ο κωφός είναι σε θέση να διαβάσει ένα έντυπο ή ψηφιακό κείμενο. Η αντιμετώπιση αυτών των ατόμων από το προσωπικό μιας βιβλιοθήκης είναι σχετικά ευκολότερη από την αντιμετώπιση ατόμων με προβλήματα όρασης. Αυτή η περίπτωση, όπως και η προηγούμενη, χρήζει συνεργασίας των βιβλιοθηκονόμων με υπηρεσίες ή ιδρύματα που ασχολούνται με τους αναγνώστες της κατηγορίας αυτής.

Οι κωφοί, λόγω της αδυναμίας τους να ακούν και επομένως να καταλαβαίνουν, προτιμούν το γραπτό κείμενο. Αυτό το γεγονός πρέπει να «εκμεταλλευτεί» η κάθε βιβλιοθήκη και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα και σιγά-σιγά τον τρόπο επικοινωνίας τους μέσα από τον γραπτό και κατόπιν τον προφορικό λόγο.

Οι κωφοί ή βαρήκοοι συναντούν πολλές φορές δυσκολίες στην κατανόηση του λεξιλογίου, ιδιαίτερα όταν αυτό είναι άγνωστο. Η δυσκολία αυτή είναι που δημιουργεί προβλήματα στην ανάγνωση. Οι παρακάτω στρατηγικές διευκολύνουν τους κωφούς-βαρήκοους στην κατανόηση διαφόρων κειμένων και στη συμμετοχή στα μαθήματα του σχολείου, του πανεπιστημίου, καθώς και στην πρόσβαση στο έντυπο και μη υλικό των βιβλιοθηκών:

- 1 Εξηγεί στα άτομα αυτά τη σημασία των λέξεων.
- 2 Χρησιμοποιεί εικόνες που τυχόν υπάρχουν στο κείμενο για να διευκολύνει την κατανόησή του (γενικά χρησιμοποιούμε εποπτικό υλικό).
- 3 Παροτρύνει τη χρήση λεξικών για άγνωστες λέξεις.
- 4 Προετοιμάζει τους αναγνώστες πριν την ανάγνωση ενός βιβλίου, δουλεύοντας με γνωστές έννοιες ευρείας χρήσης.
- 5 Παρέχει ευκαιρίες στους κωφούς να μελετήσουν ένα θέμα από διάφορες πηγές. Τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, το διαδίκτυο κλπ. (Λαμπροπούλου και Βλάχου, 2004).

Όλα τα παραπάνω για να έχουν θετικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή τους πρέπει να συνοδεύονται και από τους κατάλληλους τρόπους προσέγγισης των ατόμων



αυτών. Αυτό θα γίνει αν ακολουθούμε κανόνες, όπως:

- ❖ Πρέπει να μιλάμε καθαρά, χωρίς να φωνάζουμε. Να δίνουμε έμφαση με μορφασμούς και χειρονομίες.
- ❖ Είναι αναγκαίο να στεκόμαστε σε απόσταση από ½ έως 2 μέτρα.
- ❖ Θα πρέπει να βεβαιωθούμε ότι το εν λόγω άτομο βλέπει το πρόσωπό μας.
- ❖ Δεν μασάμε μαστίχα ούτε καπνίζουμε.
- ❖ Ποτέ δεν φωνάζουμε σε κάποιον με ακουστικά βαρηκοΐας.
- ❖ Επιβραδύνουμε τον προφορικό μας λόγο για να γινόμαστε κατανοητοί.
- ❖ Αν χρειαστεί, επαναλαμβάνουμε το ίδιο πράγμα με άλλες λέξεις πιο απλές ή γράφουμε ένα σαφές μήνυμα (Σιαπέρας).

Όταν η προσέγγιση και οι στρατηγικές εξυπηρέτησης χρησιμοποιηθούν σωστά από το βιβλιοθηκονόμο έχουν θετικά αποτελέσματα, τόσο στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων με προβλήματα ακοής, όσο και στην αύξηση του ποσοστού επισκέψεων των ατόμων αυτών στις βιβλιοθήκες.

β) Τυφλοί-μερικώς βλέποντες και εναλλακτικοί τρόποι πρόσβασης σε έντυπα και ψηφιοποιημένα αναγνώσματα.

Τα περισσότερα άτομα με οπτική αναπηρία δεν περιορίζονται σε ένα μέσο παροχής πληροφοριών, αλλά σε διάφορα μέσα και για διαφορετικές περιπτώσεις. Πολλοί χρησιμοποιούν περισσότερα από ένα μέσα ταυτόχρονα, για την επιτυχημένη πρόσβαση σε κάποια πληροφορία (π.χ. ήχο για να υποστηρίξουν εικόνες, Braille) (Μπαμίδης και Νάστος, 2004).

Το σύστημα Braille, δηλαδή το σύστημα γραφής και ανάγνωσης για τους τυφλούς αναγνώστες που χρησιμοποιεί ανάγλυφες κουκκίδες για να δηλώσει αριθμούς και γράμματα, παρουσιάστηκε από τον Louis Braille στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Για αρκετά χρόνια η έκδοση έργων με το σύστημα Braille ήταν η μοναδική μορφή υλικού, εναλλακτική προς το έντυπο, αναγνώσιμη από τυφλούς.

Από το 1930, η κυκλοφορία “ομιλούντων βιβλίων” (στην αρχή δίσκων φωνογράφων και κατόπιν κασετών ήχου) ξεπέρασε τους τίτλους βιβλίων με μορφή Braille. Η τότε νέα τεχνολογία ήχου είχε δυο βασικά πλεονεκτήματα: α) οι ταινίες και οι κασέτες ήχου ήταν λιγότερο ογκώδεις απ’ ό,τι οι τίτλοι που είχαν εκτυπωθεί με το σύστημα Braille και β) το κόστος παραγωγής τους ήταν σημαντικά χαμηλότερο (Πανεπι-



στήμιο Μακεδονίας, 2002).

Η πρόσληψη ενός γραπτού κειμένου είτε ακουστικά, μέσω «ομιλούντων βιβλίων», είτε σε γραφή Braille είτε οπτικά (για τους μερικώς βλέποντες), εξακολουθούν να είναι οι κύριοι τρόποι πρόσβασης στις πληροφορίες που παρουσιάζει ένας Η/Υ.

Ειδικά προγράμματα ανάγνωσης οθονών (screen reader programs) παρέχουν ακουστική ή οπτική πρόσβαση στην πληροφορία που εμφανίζεται στην οθόνη ενός Η/Υ (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002). Η ακουστική πρόσβαση επιτυγχάνεται με σύνθεση φωνής είτε από κάρτα ήχου είτε από ειδική περιφερειακή μονάδα. Ενώ η οπτική επιτυγχάνεται μέσω ανανεούμενης πινακίδας Braille, που απεικονίζει τους χαρακτήρες της οθόνης σε χαρακτήρες Braille.

Ειδικά προγράμματα δραστικής μεγέθυνσης της οθόνης (screen magnifier) παρέχουν τη δυνατότητα εμφάνισης της πληροφορίας στην οθόνη ενός Η/Υ σε μεγαλογράμματη μορφή, για την εξυπηρέτηση των ατόμων με μερική απώλεια όρασης.

Δυστυχώς, στην Ελλάδα οι παραπάνω τεχνολογίες παρέχονται από ελάχιστες βιβλιοθήκες (Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Βιβλιοθήκη «Ήλιος»), με αποτέλεσμα να αποκλείεται από τη δυνατότητα χρήσης τους ένα μεγάλο ποσοστό αναγνωστών με προβλήματα όρασης. Βέβαια, στα ελληνικά ακαδημαϊκά ιδρύματα υπάρχουν μεμονωμένες προσπάθειες ενσωμάτωσης υποστηρικτικής τεχνολογίας (κυρίως συνθέτη φωνή) για άτομα με προβλήματα όρασης σε εργαστήρια Η/Υ. Όμως, κανένα από τα εργαστήρια αυτά δεν ενσωματώνει το σύνολο των υποστηρικτικών τεχνολογιών για τα άτομα αυτά, κυρίως για λόγους κόστους (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002).

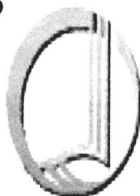
Οι περισσότερες βιβλιοθήκες στην Ελλάδα αγνοούν συχνά την ύπαρξη των ενδυνάμει χρηστών τους που παρουσιάζουν τα παραπάνω προβλήματα. Αυτό συμβαίνει όχι τόσο λόγω της έλλειψης ευαισθητοποίησης, όσο λόγω της άγνοιας των σύγχρονων υποστηρικτικών και προσαρμοστικών τεχνολογιών και του τρόπου παροχής πρόσβασης στην πληροφορία με εναλλακτικές μεθόδους.

Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάγκη εκπαίδευσης των βιβλιοθηκονόμων στη χρήση και απόκτηση παραπάνω τεχνολογίες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, μέχρι το ανώτερο εφικτό σημείο (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002).



6.2.1. Η περίπτωση της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (έργα TESTLAB και ACCELERATE)

Το 1998, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος TESTLAB “Testing Systems using Telematics for Library Access for Blind and Visually Handicapped Readers”, εκπρόσωποι του εταιρίου για την Ελλάδα Polyplano



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

εικ.19

Euroconsultants επισκέφθηκαν τη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου Μακεδονίας και ενημέρωσαν τη διεύθυνση για τους στόχους και τα παραδοτέα του ερευνητικού προγράμματος.

Η ενημέρωση αυτή αφορούσε σε γενικές γραμμές τα ακόλουθα:

α) Στην περιφέρεια της Θεσσαλονίκης υπήρχαν 1.030 άτομα με πάνω από 95% ποσοστό αναπηρίας στην όραση.

β) Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ήταν εγγεγραμμένοι τέσσερις τυφλοί φοιτητές και φοιτήτριες.

γ) Στην περιοχή της Θεσσαλονίκης οι υπηρεσίες βιβλιοθηκών που προσφέρονταν στα άτομα με προβλήματα όρασης κρίνονταν απογοητευτικές.

δ) Υπήρχαν οι δυνατότητες, κυρίως σε μια βιβλιοθήκη με ικανοποιητική δικτυακή και υπολογιστική υποδομή, να προσφέρει ποιοτικές υπηρεσίες σε άτομα με προβλήματα όρασης.

Με βάση τα παραπάνω, η βιβλιοθήκη έδειξε ζωνρό ενδιαφέρον στην κατεύθυνση πρόσβασης στις υπηρεσίες της από άτομα με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα από άτομα με προβλήματα όρασης. Το 1999 συμμετείχε, ως ανάδοχος φορέας, στην πρόταση που υποβλήθηκε από την Polyplano Euroconsultants για το έργο ACCELERATE (Access to the modern library services for the blind and partially sighted people), στα πλαίσια του προγράμματος Leonardo da Vinci. Η πρόταση έγινε δεκτή και το έργο ACCELERATE, διάρκειας 18 μηνών, ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 2000.

Οι στόχοι του έργου ήταν:

1. Η προσφορά ίσων δυνατοτήτων πρόσβασης σε άτομα με προβλήματα όρασης στις υπηρεσίες πληροφόρησης που παρέχουν δυο ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, στην Ελλάδα και την Κύπρο, με την εγκατάσταση ειδικών σταθμών εργασίας (H/Y) που θα



εισάγουν τους χρήστες αυτούς στον κόσμο της γνώσης και την κοινωνία της πληροφόρησης.

2. Η βελτίωση της συμμετοχής των ατόμων με προβλήματα όρασης στη σύγχρονη αγορά εργασίας με ενίσχυση του επιπέδου εκπαίδευσής τους και προσφορά δυνατότητας χρήσης των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφόρησης. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την εκπαίδευση των υπαλλήλων της βιβλιοθήκης στην προσέγγιση των ατόμων αυτών και τη χρήση των υποστηρικτικών τεχνολογιών.

3. Η διάδοση των αποτελεσμάτων του έργου μεταξύ των διαφόρων βιβλιοθηκών (ακαδημαϊκών, δημόσιων, δημοτικών) και η προσφορά σύγχρονων και ποιοτικών υπηρεσιών πληροφόρησης στα άτομα με προβλήματα όρασης, με τη δημιουργία ιστοσελίδας στο Internet, τη διεξαγωγή σεμιναρίων και την παραγωγή δυο εγχειριδίων για την υποστήριξη των βιβλιοθηκονόμων και των ατόμων με προβλήματα όρασης.

Η επιλογή εγκατάστασης ενός σταθμού εργασίας (H/Y) στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου, ειδικού για τυφλούς και άτομα με περιορισμένη όραση, επιβλήθηκε απ' το γεγονός ότι η σύγχρονη τεχνολογία των μικροϋπολογιστών έχει ενσωματώσει όλες τις προγενέστερες υποστηρικτικές τεχνολογίες και δημιουργεί σήμερα πολύ περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης στην πληροφορία από αυτούς που αδυνατούν να διαβάσουν το συνηθισμένο έντυπο υλικό.

Έτσι, οι ειδικοί αυτοί χρήστες μπορούν να εκτελούν εργασίες επεξεργασίας κειμένου, να εξερευνούν το διαδίκτυο, να κάνουν βιβλιογραφικές έρευνες, να χρησιμοποιούν το κάθε μορφής ηλεκτρονικό υλικό και πηγή πληροφόρησης και να εκτυπώνουν σε μορφή Braille. Επίσης, έχει εγκατασταθεί παραθυρικό λογισμικό που διαβάζει το περιεχόμενο της οθόνης καθοδηγώντας φωνητικά το χρήστη για της ενέργειές του. Με αυτό το τρόπο ο χρήστης ακούει το κείμενο της οθόνης και μπορεί να το επεξεργαστεί, να στείλει και να λάβει ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.ο.κ. Επιπλέον, για τους χρήστες με μερική απώλεια όραση υπάρχει εγκατεστημένο λογισμικό δραστηκής μεγέθυνσης του περιεχομένου της οθόνης, ώστε να μπορούν να διακρίνουν ακόμη και τις πιο μικρές λεπτομέρειες. Τέλος, η βιβλιοθήκη διαθέτει σαρωτή βιβλίων και λογισμικό οπτικής αναγνώρισης χαρακτήρων, για τη μετατροπή εντύπων κειμένων σε ηλεκτρονική μορφή και τη μετέπειτα εκτύπωση τους σε γραφή Braille (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002).



6.3. Συμπεράσματα

Η προσπάθεια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων με ειδικές ανάγκες απαιτεί συντονισμένες ενέργειες και συνεργασία τόσο των ατόμων αυτών, όσο και των φορέων που σχετίζονται με τα άτομα αυτά (ειδικοί εκπαιδευτικοί, ιατροί κ.ά.).

Οι βιβλιοθήκες οφείλουν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στις προσπάθειες αυτές, παρέχοντας δυνατότητα πρόσβασης στις υπηρεσίες και τις πηγές πληροφόρησης που διαθέτουν. Ακόμη και αν κάποιες βιβλιοθήκες δε διαθέτουν τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους για να προσαρμόσουν το σύνολο των υπηρεσιών τους στις ανάγκες των ατόμων αυτών, οφείλουν τουλάχιστον να μελετήσουν το θέμα της άρσης των εμποδίων προσβασιμότητας από άτομα με ειδικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο θα βελτιώσει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του μεγαλύτερου ποσοστού των χρηστών των βιβλιοθηκών.

7.0 ΕΡΕΥΝΕΣ – ΣΧΟΛΙΑ

Παρακάτω παρατίθενται έρευνες που διενεργήθηκαν σε “προβληματικούς” και μη αναγνώστες αναφορικά με την ικανοποίηση τους από τις υπηρεσίες και το προσωπικό των βιβλιοθηκών.

7.1 Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και αναγνώστες

Μέσα από την παράθεση της έρευνας που ακολουθεί, σχηματίζεται μια πρώτη, αλλά ενδεικτική εικόνα για το πληροφοριακό υλικό και το προσωπικό 32 ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Η έρευνα έλαβε χώρα το Μάιο του 2003 με τη χρήση ερωτηματολογίων σε καθηγητές, προπτυχιακούς φοιτητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές και άλλους χρήστες. Τα αποτελέσματα που διεξάγονται από τους χρήστες οδηγούν στην ανάπτυξη προβλημα-



τισμών για την κατάσταση στην Ελλάδα (Παπατσικουράκης, 2003).

Ερευνώνται: α) ο μέσος όρος τίτλων κάθε πληροφοριακής συλλογής, β) η δυνατότητα δανεισμού ανάλογα με το τεκμήριο, γ) η διάρθρωση του χώρου μελέτης πληροφοριακού υλικού, δ) η πολιτική εμπλουτισμού των συλλογών, ε) οι τίτλοι Οπτικοακουστικού υλικού (O/A), στ) ζητήματα δυνατότητας δανεισμού, ζ) η συμπεριφορά και η εξυπηρέτηση από τους βιβλιοθηκονόμους του πληροφοριακού τμήματος (Παπατσικουράκης, 2003).

Οι συμμετέχοντες ήταν καθηγητές 15%, προπτυχιακοί φοιτητές 55%, μεταπτυχιακοί φοιτητές 25% και άλλοι χρήστες 5%.

Σε ερώτηση προς τους 32 βιβλιοθηκονόμους για το αν είναι ευχαριστημένοι από τη συλλογή πληροφοριακού υλικού της βιβλιοθήκης τους απάντησαν:

Επιλογή	Ποσοστό
Πολύ	30%
Αρκετά	45%
Καθόλου	15%
Δεν απάντησαν	10%
Σύνολο	100%

Για το O/A υλικό το 30% των βιβλιοθηκονόμων δήλωσε τη δυσαρέσκεια του.

Το πληροφοριακό υλικό είναι η πηγή στην οποία ανατρέχει συχνότερα ο χρήστης για να λύσει απορίες που του δημιουργούνται ή να συλλέξει τις πληροφορίες που επιθυμεί. Όταν το 15% των βιβλιοθηκονόμων δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι και οι περισσότεροι ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι, είναι λογικό οι ίδιοι οι αναγνώστες να αντιμετωπίζουν πρόβλημα κάθε φορά που επιθυμούν να συμβουλευτούν ένα λεξικό ή άλλο υλικό από την πληροφοριακή συλλογή της βιβλιοθήκης. Όσο για το O/A υλικό, που αφορά χρήστες με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, η δυσαρέσκεια από τη πλευρά των βιβλιοθηκονόμων και των χρηστών είναι εμφανής (Παπατσικουράκης, 2003).

Σε ερώτηση «με ποιο τρόπο επιλέγετε υλικό για τον εμπλουτισμό της συλλογής;», οι απαντήσεις ήταν:



Από ζήτηση καθηγητών	70%
Από σπουδαστές	15%
Από βιβλιογραφίες	10%
Από άρθρα εφημερίδων-περιοδικών	5%
Σύνολο	100%

Οι σπουδαστές που επιλέγουν σε μικρό ποσοστό το υλικό της συλλογής είναι φυσικό να είναι συχνά δυσαρεστημένοι και να μη δανείζονται βιβλία παρά μόνο για να βοηθηθούν στη διεκπεραίωση των εργασιών τους και όχι για εμπλουτισμό των γνώσεων τους ή για ευχαρίστηση.

Στην επιλογή περιοδικών οι βιβλιοθηκονόμοι απάντησαν σε ποσοστό 25% ότι ήταν πολύ ικανοποιημένοι, σε ποσοστό 65% αρκετά ικανοποιημένοι και σε ποσοστό 10% λίγο. Οι παραπάνω επιλογές αντιστοιχούν και στις απαντήσεις των χρηστών (Παπατσικουράκης, 2003).

Σε ερώτηση που έγινε στους βιβλιοθηκονόμους για το αν εκπαιδεύουν τους χρήστες της βιβλιοθήκης τους, το 30% απάντησε ότι κάθε εξάμηνο γίνονται μαθήματα στους πρωτοετείς για το πως θα χρησιμοποιούν το υλικό της βιβλιοθήκης, το 40% ότι δείχνουν τις τεχνικές χρησιμοποίησής του σε όποιον συμπληρώσει σχετική αίτηση και το 30% ότι δεν προσφέρουν κάποια εκπαίδευση. Απ' ό,τι φαίνεται, οι χρήστες υστερούν στην εκπαίδευσή τους, κάτι που δικαιολογεί τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «κάθε πότε επισκέπτεστε τη βιβλιοθήκη;»:

Συχνότητα	Ποσοστό
Σχεδόν κάθε μέρα	10%
Μερικές φορές την εβδομάδα	25%
Μερικές φορές το μήνα	40%
Σπάνια	25%
Σύνολο	100%



Τα ποσοστά επιλογής μη συχνών επισκέψεων στη βιβλιοθήκη δυστυχώς είναι τα περισσότερα, αν αναλογιστούμε ότι οι σπουδαστές ανατρέχουν στο υλικό της κυρίως για τις εργασίες τους.

Σε ερώτηση κατά πόσον θα τους ενδιέφερε μια ξενάγηση στη βιβλιοθήκη, το 50% των χρηστών απάντησαν «ναι, πολύ», το 30% «αρκετά», το 15% «λίγο» και το 5% απάντησαν «όχι». Το αναγνωστικό κοινό έχει ανάγκη να ενημερωθεί για το υλικό και τις υπηρεσίες που προσφέρει η εκάστοτε βιβλιοθήκη. Η ενημέρωση αυτή είναι ευθύνη των βιβλιοθηκονόμων και θα πρέπει να γίνεται συχνά (Παπατσικουράκης, 2003).

Στην ερώτηση αν είναι ευχαριστημένοι από την εξυπηρέτηση που τους προσφέρουν οι βιβλιοθηκονόμοι, οι απαντήσεις των χρηστών ήταν:

Απαντήσεις χρηστών	Ποσοστό
Είμαι, πολύ	35%
Από άλλους ναι και άλλους όχι	40%
Δεν είμαι	15%
Δεν έρχομαι σε επαφή, δεν έχω γνώμη	10%
Σύνολο	100%

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι χρήστες, τονίζεται η ανάγκη προσπάθειας για επαφή και επικοινωνία από μέρους των βιβλιοθηκονόμων, έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των χρηστών και να ανταποκριθούν σε αυτές (Παπατσικουράκης, 2003).

Τέλος, στην ερώτηση «οι υπεύθυνοι του πληροφοριακού τμήματος δείχνουν ενδιαφέρον για τις αναζητήσεις και τις απορίες των χρηστών;», οι απαντήσεις ήταν:



Απαντήσεις χρηστών	Ποσοστό
Ναι, πολύ	20%
Αρκετά	45%
Λίγο	25%
Καθόλου	10%
Σύνολο	100%

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι χρήστες είναι αρκετά ευχαριστημένοι από τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι βιβλιοθηκονόμοι, αλλά δε μπορούμε να αμφισβητήσουμε και το επίσης μεγάλο ποσοστό αυτών που είναι από λίγο έως καθόλου ικανοποιημένοι. Έτσι επισημαίνεται η ανάγκη πιο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης των βιβλιοθηκονόμων και καλύτερης εξυπηρέτησης εκ μέρους τους.

Οι βιβλιοθηκονόμοι από πλευράς τους επιθυμούν εμπλουτισμό των συλλογών O/A υλικού και την αγορά τεχνικού εξοπλισμού (H/Y) για την πιο ολοκληρωμένη κάλυψη των αναγκών των χρηστών (Παπατσικουράκης, 2003).

7.2. Υπηρεσίες βιβλιοθηκών προς του χρήστες με προβλήματα ανάγνωσης

Οι χρήστες των βιβλιοθηκών χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

Στην *πρώτη* ανήκουν αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση και η εξυπηρέτησή τους πραγματοποιείται με τους καθιερωμένους τρόπους. Δηλαδή, ο εκάστοτε βιβλιοθηκονόμος προτείνει πηγές και υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε χρήστη ύστερα από συζήτηση μαζί του.

Στη *δεύτερη* κατηγορία ανήκουν οι “προβληματικοί αναγνώστες”. Ο όρος αφορά τους αναγνώστες που παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση και τη χρήση πηγών (έντυπων και μη) λόγω φυσικής ή νοητική αναπηρίας.

Παρακάτω παρατίθενται έρευνες που έχουν διενεργηθεί στους χρήστες με τη μορφή ερωτηματολογίου ή συνέντευξης και των οποίων τα αποτελέσματα αποσκοπούν στην εξεύρεση τρόπων από τις βιβλιοθήκες και τους βιβλιοθηκονόμους για την



καλύτερη εξυπηρέτηση των χρηστών αυτής της κατηγορίας. Όπως είναι φυσικό, η αντιμετώπιση των ατόμων αυτών από τους βιβλιοθηκονόμους θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε χρήστη.

Οι έρευνες, που δυστυχώς παρουσιάζουν ελλείψεις σε κάποιες ομάδες χρηστών, χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι αναγνώστες:

α) Βιβλιοθήκες και δυσλεκτικοί.

Στη χώρα μας δυστυχώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για την παροχή υπηρεσιών από τις βιβλιοθήκες προς τους δυσλεκτικούς χρήστες, αλλά κυρίως για την ανάπτυξη, τις αιτίες και τις μεθόδους αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Οι ψυχολόγοι και η IFLA προτείνουν τρόπους για την εξυπηρέτηση των ατόμων αυτών.

Η έλλειψη ερευνών για την άποψη που έχουν οι δυσλεκτικοί για τις υπηρεσίες των βιβλιοθηκών και των βιβλιοθηκονόμων δυσχεραίνει το έργο των βιβλιοθηκών να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με δυσλεξία ή ΔΕΠ-Υ είναι δύσκολο να εντοπιστούν, καθώς συχνά φοβούνται να παραδεχτούν το μειονέκτημα που παρουσιάζουν.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς για άτομα με ειδικές ικανότητες εστιάζουν στην ψυχολογική κατάσταση, το άγχος των ατόμων με δυσλεξία κατά την ανάγνωση, τις θεραπευτικές μεθόδους και την ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Δεν εμφανίζεται σε κάποια έρευνα ο τρόπος και οι υπηρεσίες με τις οποίες μπορούν να συμβάλουν οι βιβλιοθήκες στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των δυσλεκτικών μέσα από τις κατάλληλες έντυπες και μη πηγές.

β) Βιβλιοθήκες και άτομα με προβλήματα ακοής – κωφοί.

Τα άτομα με κώφωση ή προβλήματα ακοής, αποτελούν ένα ιδιαίτερο κομμάτι των λεγόμενων “προβληματικών αναγνωστών”, λόγω μιας ιδιότυπης ξεχωριστής κουλτούρας και τρόπου σκέψης που διαθέτουν τα άτομα αυτά.

Οι κωφοί χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα και, συνήθως, επικοινωνούν γραπτώς όταν απευθύνονται στο προσωπικό μιας βιβλιοθήκης. Επειδή δε γνωρίζουν όλοι τη νοηματική, οι βιβλιοθηκονόμοι δεν ξέρουν κατά πόσο έχουν απτύξει τα άτομα αυτά την αναγνωστική τους ικανότητα, ώστε να κατανοούν αυτά



που διαβάζουν για να τους προτείνονται κάθε φορά οι εκάστοτε έντυπες και μη πηγές (Φιλοσοφική Αθηνών, 2003).

Στην Ελλάδα έχουν αναφερθεί επίσημα μεγάλες ειδικές έρευνες που αφορούν την αναγνωστική ικανότητα των κωφών. Διεθνώς, οι περισσότερες έρευνες είναι περιγραφικές/στατιστικές και δεν αποκαλύπτουν σημαντικά στοιχεία για τη διαδικασία της ανάγνωσης, αφού επικεντρώνουν την προσοχή τους στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων στο ότι τα κωφά παιδιά δεν είναι καλοί αναγνώστες. Ο R. Conrad (1979), για παράδειγμα, σε μια έρευνα έδειξε ότι τα κωφά παιδιά ηλικίας 16 ετών έχουν αναγνωστική ηλικία 9 ετών, επίπεδο που βρίσκεται κάτω από αυτό των λειτουργικών αναγνωστών.

Ένας παράγοντας που θα πρέπει να τονισθεί, είναι το γεγονός ότι στις έρευνες για την ανάγνωση των κωφών χρησιμοποιείται υλικό που έχει σχεδιαστεί για τους ακούντες και το οποίο είτε χρησιμοποιείται αυτούσιο είτε τροποποιείται ελαφρώς. Δηλαδή, οι επίσημες μετρήσεις διεθνώς μας αποκαλύπτουν λίγα στοιχεία για τις ατομικές αναγνωστικές δεξιότητες των κωφών και για τις στρατηγικές που αναπτύσσουν. Επομένως, υπάρχει βασική ανάγκη να γίνει σύντομα εντατική και οργανωμένη εργασία σε αυτόν το τομέα, τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από βιβλιοθηκονόμους (Γούλα, 2000).

Στις 2 Δεκεμβρίου 2003 πραγματοποιήθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ημερίδα με θέμα «Πανεπιστήμιο για όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή», από την Ομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρίες και το εργαστήριο Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών. Τα πορίσματα της έρευνας ήταν απογοητευτικά γιατί κατέδειξαν ότι, αν και το 2003 ήταν Ευρωπαϊκό έτος για άτομα με αναπηρίες στη χώρα μας, οι ανισότητες σε βάρος των αναπήρων συνεχίζουν να είναι έντονες στην παιδεία.

Οι βιβλιοθήκες των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. δε διαθέτουν τις απαραίτητες υπηρεσίες εξυπηρέτησης και οι ειδικές βιβλιοθήκες δεν ανταποκρίνονται πάντα σε όλες τις ανάγκες τυφλών και κωφών. Δε διατίθενται διερμηνείς νοηματικής για κωφούς και η προσβασιμότητα σε ακαδημαϊκές και δημοτικές βιβλιοθήκες αποδεικνύεται άκρως απογοητευτική.

Μέσα από την έρευνα γίνονται προτάσεις για:

- Δημιουργία δημόσιων βιβλιοθηκών για άτομα με ειδικές ανάγκες.



- Δημιουργία πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών για φοιτητές με αναπηρίες.
- Απόκτηση υλικού και τεχνολογιών για τα άτομα αυτά.
- Συμμετοχή βιβλιοθηκονόμων σε σεμινάρια για την εξυπηρέτηση και τη συμπεριφορά προς τα άτομα με αναπηρίες.
- Συνεργασία βιβλιοθηκονόμων με ειδικούς.

Σύμφωνα με την έρευνα, εάν υλοποιηθούν αυτές οι προτάσεις, το ποσοστό των επισκεπτών με αναπηρίες στις βιβλιοθήκες θα ανέβει, καθώς, τόσο οι βιβλιοθήκες, όσο και το προσωπικό τους θα είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τις ανάγκες σε πληροφόρηση των ατόμων αυτών (Φιλοσοφική Αθηνών, 2003).

γ) Βιβλιοθήκες και άτομα με προβλήματα όρασης.

Η έρευνα που έλαβε χώρα στη Θεσσαλονίκη το 1997 στα πλαίσια των παραδοτέων του 7^{ου} πακέτου εργασίας (ΠΕ 7) του Ευρωπαϊκού Ερευνητικού Έργου TESTLAB: «Θεσσαλονίκη: Μελέτη μιας περιοχής χωρίς υπηρεσίες», από την εταιρεία Polyplano Euroconsultants αναφορικά με την παροχή υπηρεσιών των βιβλιοθηκών προς τους τυφλούς και τα άτομα με προβλήματα όρασης, έδωσε τα εξής συμπεράσματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002):

Η κατάσταση στη Θεσσαλονίκη και γενικότερα στην Ελλάδα, όσον αφορά τις παρεχόμενες προς τα άτομα με προβλήματα όρασης υπηρεσίες βιβλιοθηκών, κρίνεται μάλλον απογοητευτική. Υπάρχουν ειδικές βιβλιοθήκες – συνήθως υπάγονται σε οργανισμούς για τυφλούς – που προσφέρουν μόνο κάποιας μορφής αναγνωστικό υλικό για τους χρήστες. Οι τυφλοί μπορούν να δανείζονται βιβλία απ' το πανεπιστήμιο σε έντυπη μορφή και να τα πηγαίνουν στη Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ηλιος» για να τα μετατρέπουν σε ομιλούντα βιβλία ηχογραφώντας τα σε κασέτες. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου «Ηλιος» παίρνουν τα βιβλία σε μορφή Braille (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002).

Η κατάσταση σε όλες τις ειδικές βιβλιοθήκες είναι ίδια: υλικό περιορισμένο και άσχημη ποιότητα ηχογραφήσεων. Οι σχολές τυφλών με τις βιβλιοθήκες τους συχνά αδυνατούν να βοηθήσουν τους φοιτητές και η μορφή Braille δεν είναι πάντα διαθέσιμη.

Εκτός από τις ειδικές βιβλιοθήκες και τη συμμετοχή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο πρόγραμμα ACCELERATE (access to the modern library services for the blind and partially sighted people) που χρηματοδοτείται από την



Ευρωπαϊκή Επιτροπή, δεν υπάρχει κάποια άλλη δημόσια ή ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη που να προσφέρει πρόσβαση στον κατάλογο ή το υλικό της σε άτομα με προβλήματα όρασης (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002).

Σύμφωνα με την έρευνα, η πλειοψηφία των ατόμων με προβλήματα όρασης θα επισκέπτονταν οπωσδήποτε μια βιβλιοθήκη, αρκεί να ήταν προσβάσιμη.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια αποτελέσματα του ΠΕ 7 του TESTLAB:

Από τα 1.031 άτομα με προβλήματα όρασης στο νομό Θεσσαλονίκης προσεγγίστηκαν τα 164 (19,74% του συνολικού πληθυσμού). Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 121 (14,56%). Το δείγμα αφορούσε άτομα μέχρι 40 ετών.

Οι ομάδες ενδιαφέροντος ήταν:

- 1 Χρήστες βιβλιοθηκών.
- 2 Χρήστες Η/Υ.
- 3 Μαθητές έως 15 ετών.
- 4 Σπουδαστές της Σχολής Τυφλών.
- 5 Φοιτητές του Α.Π.Θ.

Από αυτά τα άτομα, 17 ήταν φοιτητές του πανεπιστημίου και 30 εργαζόμενοι. Ακολουθεί ένας στατιστικός πίνακας που αφορά στους φοιτητές με προβλήματα όρασης που χρησιμοποιούν κάποια βιβλιοθήκη (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002):

Σχολή Παν/μίου	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό
Παιδαγωγική	5	29,4%
Νομική	3	17,6%
Κλασική Φιλολογία	4	23,5%
Ιστορία	2	11,8%
Άλλο	3	17,6%
Σύνολο	17	100%

Από τους 121, οι 82 (68%) ήταν ενημερωμένοι για την τεχνολογία υπηρεσιών προς τους τυφλούς. Οι υπόλοιποι δεν είχαν ακούσει τίποτα.



86 (71%) από τους 121 είναι αναγνώστες, ενώ 35 (29%) δεν διαβάζουν. Στην ερώτηση «ποια μορφή υλικού χρησιμοποιείτε;», απάντησαν (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002):

Μορφή Υλικού	Αριθμός αναγνωστών	Ποσοστό
Τυπωμένο βιβλίο	7	8,13%
Ηχογραφημένη κασέτα	40	46,51%
Ψηφιακό κείμενο	4	4,65%
Braille	25	29,06%
Μέσω άλλου προσώπου	8	9,30%
Άλλο	2	2,32%
Σύνολο	86	100%

Στην ερώτηση «κατά πόσον επισκέπτονται κάποια βιβλιοθήκη», το 69,77% (60 αναγνώστες) απάντησαν «ναι», ενώ το 30,23% (26 αναγνώστες) ότι δεν επισκέπτονται. Από τους 26, οι 12 δε χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη γιατί: οι 7 έχουν δυσκολίες στην προσπέλαση, οι 5 δεν έχουν χρόνο και οι 5 δεν ενδιαφέρονται. Οι υπόλοιποι 14 γιατί δεν υπάρχει υλικό σε εναλλακτικές μορφές.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των υπηρεσιών που προσφέρουν οι βιβλιοθήκες και οι βιβλιοθηκονόμοι της Θεσσαλονίκης απάντησαν (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002):

Αξιολόγηση	Αριθμός Χρηστών	Ποσοστό
Πολύ καλές	0	0,00%
Καλές	7	5,79%
Μέτριες	29	23,97%
Κακές	45	37,19%
Δεν ξέρω	40	33,06%
Σύνολο	121	100%



Από την έρευνα προέκυψε ότι το 33% δεν έχει επισκεφτεί ποτέ βιβλιοθήκη.

Σε ερώτηση «θα χρησιμοποιούσατε δημοτική βιβλιοθήκη που παρέχει υλικό σε εναλλακτική μορφή;», από τους 121 οι 90 (74,38%) απάντησαν «ναι», οι 27 (22,31%) απάντησαν «όχι» και οι 4 (3,31%) απάντησαν «ίσως».

Στην ερώτηση «τι είδους υλικό θα θέλατε να βρείτε;», οι 94 απάντησαν (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2002):

Είδος Υλικού	Αριθμός Χρηστών	Ποσοστό
Λογοτεχνία	50	53,19%
Επιστημονικά συγγράμματα	28	29,70%
Περιοδικά	9	9,57%
Σχολικά	5	5,31%
Άλλο	2	2,12%
Σύνολο	94	100%

Από τα παραπάνω αποσαφηνίζεται ότι η Θεσσαλονίκη έχει απόλυτη ανάγκη για οργάνωση και παροχή υπηρεσιών βιβλιοθηκών προς τα άτομα με προβλήματα όρασης, στα οποία αποδείχθηκε πως αρέσει πολύ το διάβασμα. Όσοι συμμετείχαν, εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τις υπάρχουσες υπηρεσίες και για την αντιμετώπισή τους ακόμη και από βιβλιοθηκονόμους ειδικών βιβλιοθηκών. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία των βιβλιοθηκονόμων με ειδικούς, ώστε να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες των ατόμων αυτών.

7.3 Υπηρεσίες βιβλιοθηκών του εξωτερικού σε “προβληματικούς αναγνώστες”

Μέσα από την περιήγηση στις ιστοσελίδες των βιβλιοθηκών του εξωτερικού, συνάγονται θετικά συμπεράσματα για τα βήματα που έχουν γίνει παγκοσμίως, ώστε να εξασφαλίζεται η καλύτερη εξυπηρέτηση των “προβληματικών αναγνωστών”. Επίσης, γίνονται έντονα αισθητές οι ελλείψεις της ελληνικής πραγματικότητας.

Για παράδειγμα, η National Library Services for the Blind and Physically



Handicapped (NLS), είναι μια υπηρεσία που προσφέρεται δωρεάν από τη βιβλιοθήκη του Κογκρέσου και αναφέρεται σε ομιλούντα βιβλία. Επίσης, η NLS προσφέρει υλικό (περιοδικά, CD ROM, δισκέτες κλπ.) που καλύπτει τομείς της ποίησης, της λογοτεχνίας, βιογραφίες κ.ά. Υπάρχει και η δυνατότητα αποστολής υλικού σε χρήστες, όταν αυτοί το επιθυμούν (Library of Congress, 2001).

Η RNIB Research Library διαθέτει τη μεγαλύτερη συλλογή υλικού για έρευνες σε τυφλούς. Επίσης, περιέχει συλλογές video, περιοδικά και μια υπηρεσία για την ενημέρωση πάνω σε θέματα τύφλωσης, μέσω του περιοδικού “New literature on sight problems”. Ο αριθμός των επισκεπτών, τόσο της ίδιας της βιβλιοθήκης, όσο και της ιστοσελίδας της συνεχώς αυξάνεται. Το υλικό και οι υπηρεσίες που προσφέρει αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες για την κατηγορία των τυφλών αναγνωστών (RNIB Research Library, 2005).

Το Πανεπιστήμιο του Yale δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία στους “προβληματικούς αναγνώστες” και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, πριν από έξι χρόνια δημιούργησε το Resource Office on Disabilities, που διευθύνεται από το Equal Opportunity Programs Office.

Το Resource Office on Disabilities απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της δημιουργίας του είναι ικανοποιητικά. Πάνω από 200 φοιτητές με προβλήματα όρασης, ακοής και κίνησης αναζήτησαν τις υπηρεσίες του. Για την εξυπηρέτηση των ατόμων αυτών, η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου έχει προβεί στην αγορά ειδικού υλικού και εξοπλισμού. Επίσης, προτείνει τρόπους τοποθέτησης του υλικού, για να το εντοπίζουν ευκολότερα οι χρήστες, και προσφέρει βοήθεια μέσω των βιβλιοθηκονόμων (Yale University, 2000).

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο Πανεπιστήμιο του Bristol. Έχει, δηλαδή, φροντίσει να εξοπλίσει τη βιβλιοθήκη του με υλικό, όπως ομιλούντα βιβλία, λογισμικά, Η/Υ για άτομα με προβλήματα ανάγνωσης και όρασης κ.ά. Η βιβλιοθήκη δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας μέσω e-mail με βιβλιοθηκονόμους ειδικευμένους στο τομέα των “προβληματικών αναγνωστών”.

Θετικά βήματα για την εξυπηρέτηση των χρηστών που παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση γίνονται και από τις δημοτικές βιβλιοθήκες του εξωτερικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της δημοτικής βιβλιοθήκης του Κάνσας, Lawrence Public Library, στις ΗΠΑ. Συγκεκριμένα, η βιβλιοθήκη αυτή διαθέτει τρεις μεγάλες κατηγορίες υλικού: α) *ομιλούντα βιβλία*. Τα προμηθεύεται από τη



προμηθεύεται από τη

βιβλιοθήκη του Κογκρέσου δωρεάν. Περιέχει τίτλους γνωστών βιβλίων, κλασικών και μοντέρνων, τα οποία προσφέρονται και για χρήση εκτός του χώρου της βιβλιοθήκης. Διαθέτουν καλής ποιότητας ηχογράφηση και αφιερώνουν όσο χρόνο χρειαστεί για να είναι ικανοποιημένοι οι χρήστες. β) *αυτόματο αναγνώστη*. Πρόκειται για μια συσκευή που δημιουργήθηκε από το ίδιο το Πανεπιστήμιο, η οποία «διαβάζει» ένα πλήθος έργων. γ) *H/Y και λογισμικά ειδικά σχεδιασμένα για άτομα με προβλήματα όρασης* (Lawrence Public Library, 2002)

Οι περισσότερες βιβλιοθήκες του εξωτερικού ενημερώνονται για τις νέες υπηρεσίες που μπορούν να προσφέρουν στους “προβληματικούς αναγνώστες” και προβαίνουν στην αγορά σύγχρονου εξοπλισμού για τις ανάγκες τους. Οι βιβλιοθηκονόμοι συμμετέχουν σε ημερίδες και συνέδρια για άτομα με αναπηρίες (κώφωση, τύφλωση κ.ά.) και μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, προβλήματα και άγχος στην ανάγνωση), ώστε να μπορούν να εξυπηρετούν τους χρήστες τους καλύτερα, να τους προτρέπουν να παραβλέπουν τις αδυναμίες τους, σωματικές και μη, και να επισκέπτονται συχνότερα τις βιβλιοθήκες, με απώτερο σκοπό να γνωρίσουν το βιβλίο ή άλλες μορφές ανάγνωσης και να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

7.4. Έλληνες βιβλιοθηκονόμοι - βιβλιοθηκονόμοι του εξωτερικού, στην εξυπηρέτηση του “προβληματικού αναγνώστη”

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, οι βιβλιοθηκονόμοι του εξωτερικού συμμετέχουν σε σεμινάρια για “προβληματικούς αναγνώστες”, προμηθεύονται πακέτα λογισμικού για την εξυπηρέτησή τους, διαθέτουν κονδύλια για την αγορά υλικοτεχνικού εξοπλισμού και την εκπαίδευση του προσωπικού, ενώ δε λείπει η συνεργασία με ειδικούς.

Αντιθέτως, από τα συμπεράσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα σε “προβληματικούς αναγνώστες”, οι βιβλιοθηκονόμοι υστερούν σε σχέση με τους ξένους συναδέλφους τους και συχνά αδυνατούν να εξυπηρετήσουν τους χρήστες τους. Υπάρχουν τρεις λόγοι στους οποίους οφείλεται αυτή η αδυναμία εξυπηρέτησης: α) δε διατίθενται πόροι για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού και υλικού υποστή-



ριξης, β) οι βιβλιοθηκονόμοι δε συμμετέχουν σε ημερίδες, πλην ελαχίστων περιπτώσεων, κυρίως αυτών που εργάζονται σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υστερούν στην εκπαίδευσή τους σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης αυτών των κατηγοριών αναγνωστών και γ) δεν υπάρχει συνεργασία με ειδικούς, η οποία συχνά θεωρείται περιττή.

Η επίλυση των παραπάνω προβλημάτων θα έδινε τη δυνατότητα στους έλληνες βιβλιοθηκονόμους να συμβάλουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των ατόμων αυτών, προσφέροντας τον κατάλληλο εξοπλισμό και προσεγγίζοντάς τους με την κατάλληλη συμπεριφορά. Άλλωστε, η βοήθεια του βιβλιοθηκονόμου κρίνεται απαραίτητη από τους ίδιους τους χρήστες.

Το τρίτο πρόβλημα, που αφορά τη συνεργασία του βιβλιοθηκονόμου με ειδικούς (ψυχολόγους, διερμηνείς νοηματικής, ειδικούς εκπαιδευτικούς κ.α.), χρήζει λύσης. Η συνεργασία αυτή εξασφαλίζει καλύτερη συμπεριφορά και κατανόηση των αναγκών του “προβληματικού αναγνώστη”.

Είναι γνωστό ότι το παιδί πρέπει να μάθει να περπατάει για να αρχίσει να τρέχει, διαδικασία που γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στο παιδί τα πρώτα του βήματα στην ανάγνωση και ο βιβλιοθηκονόμος του προσφέρει ερεθίσματα για να αναπτύξει την αναγνωστική του ικανότητα.

Είναι ευνόητο ότι στην περίπτωση του “προβληματικού αναγνώστη” η διαδικασία εκμάθησης και ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τον βιβλιοθηκονόμο (εντός και εκτός σχολείου), θα πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία για να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

7.5 Συμπεράσματα ερευνών

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ένας αριθμός συμπερασμάτων που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αλλαγών που έχουν ως σκοπό την εξυπηρέτηση και τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των “προβληματικών αναγνωστών”.

- 1) Η Θεσσαλονίκη και γενικότερα η χώρα μας, έχει απόλυτη ανάγκη οργά-



νωσης υπηρεσιών βιβλιοθηκών και υλικού για άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής.

- 2) Οι βιβλιοθηκονόμοι έχουν ανάγκη από εκπαίδευση για να μπορούν να συμπεριφέρονται με τον κατάλληλο τρόπο και να εξυπηρετούν τους “προβληματικούς αναγνώστες”.
- 3) Το υλικό για ανάγνωση από τους τυφλούς είναι πολύ φτωχό και δεν υπάρχει πάντα σε μορφή Braille.
- 4) Στους τυφλούς αρέσει το διάβασμα. Άρα, πρέπει να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα προσφέροντάς τους το κατάλληλο υλικό σε κάθε περίπτωση.
- 5) Οι βιβλιοθήκες πρέπει να γνωστοποιούν τις υπηρεσίες τους.
- 6) Οι βιβλιοθήκες πρέπει να διαθέτουν τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό και υλικό για τυφλούς.
- 7) Ο βιβλιοθηκονόμος δε μπορεί να συμβάλει εύκολα στην αναγνωστική ικανότητα των κωφών. Το θέμα αλλάζει όταν υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη σε ειδικά σχολεία. Εκεί ο βιβλιοθηκονόμος μπορεί να έρθει σε επαφή με τα άτομα αυτά κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων και να συνεργαστεί με ειδικούς εκπαιδευτικούς.
- 8) Η συνεργασία βιβλιοθηκονόμων και ειδικών εκπαιδευτικών, ψυχολόγων κ.ά. κρίνεται απαραίτητη, καθώς τους προσφέρει ενημέρωση για την καλύτερη εξυπηρέτηση των ατόμων με προβλήματα ανάγνωσης.

Θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα άτομα με δυσλεξία ή ΔΕΠ-Υ, ώστε να αποκαλύπτουν τη μειονεξία τους και έτσι να βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα μέσα από τα κατάλληλα αναγνώσματα.

Γενικότερα, για να είναι ολοκληρωμένα τα συμπεράσματα για την κατάσταση των βιβλιοθηκών στην Ελλάδα, τονίζεται η ανάγκη να πραγματοποιηθούν έρευνες σε σχολικές, δημοτικές και ειδικές βιβλιοθήκες.

Επισημαίνεται η έρευνα σε σχολικές βιβλιοθήκες για καλύτερη αξιοποίηση του χώρου τους, λειτουργία παρατηρητηρίου αναγνωστικής συμπεριφοράς, προτάσεις σχολικών εγχειριδίων κλπ.

Οι δημοτικές βιβλιοθήκες συνήθως δίνουν μόνο κάποια ερωτηματολόγια για τη χρήση περιοδικών και πληροφοριακού υλικού. Έτσι, περιορίζουν έτσι σ’ αυτό τον κλάδο τις έρευνές τους πάνω στις ανάγκες των χρηστών τους. Η άποψη των αναγνωστών για την εξυπηρέτηση και την ικανοποίησή τους είναι σημαντική για τη βελτιώ-



ση των παρεχομένων υπηρεσιών από τη δημοτική βιβλιοθήκη.

Οι ειδικές βιβλιοθήκες δεν έχουν πραγματοποιήσει έρευνες στους χρήστες τους, με εξαίρεση αυτή που προαναφέρθηκε και στην οποία συμμετείχε η ειδική βιβλιοθήκη “Ήλιος”. Επειδή απευθύνονται σε κοινό με ειδικές ανάγκες και ικανότητες, είναι απαραίτητη η επικοινωνία και η πραγματοποίηση ερευνών από το προσωπικό για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες τους. Οι έρευνες αυτές πρέπει να αφορούν αποκλειστικά τα άτομα αυτής της κατηγορίας. Να μην είναι έρευνες που απευθύνονται σε “φυσιολογικούς αναγνώστες”, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυνατότητες των “ειδικών αναγνωστών”, κατά τρόπον ώστε οι βιβλιοθηκονόμοι να μπορέσουν να κατανοήσουν τις επιθυμίες τους και να ανταποκριθούν σ’ αυτές.

8.0 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΟΝΟΜΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

8.1. Οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου προς τους αναγνώστες

Η αντίληψη που επικρατεί για το ρόλο και την εργασία του βιβλιοθηκονόμου σήμερα στο ευρύ κοινό είναι εσφαλμένη. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η δουλειά του είναι να δανείζει βιβλία ή να τα τακτοποιεί στα ράφια.

Η εργασία του βιβλιοθηκονόμου, όμως, δεν περιλαμβάνει μόνον αυτά. Πέρα από τις γνώσεις που πρέπει να διαθέτει για να μπορεί να διεκπεραιώσει το σύνολο των εργασιών που του ανατίθενται από τη βιβλιοθήκη στην οποία απασχολείται (καταλογογράφηση, ταξινόμηση, ευρετηρίαση κ.α.), έχει και ένα ευρύτερο σύνολο υποχρεώσεων που διαμορφώνουν το ρόλο του ως εξής:

- 1 Γίνεται ο ενδιαμέσος της πληροφορίας, συνδέοντας την προσφορά της με την εκάστοτε ζήτηση.
- 2 Πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες της κοινότητας που εξυπηρετεί (επαρχιακό, σχολική-πανεπιστημιακή, άτομα με προβλήματα αναγνωστικής ικανότητας κ.ά.).
- 3 Αξιολογεί τα πληροφοριακά συστήματα της βιβλιοθήκης και αποφασίζει για την αντικατάσταση, την αναβάθμιση ή τη διατήρησή τους, με βασικό γνώμονα την εξυπηρέτηση του χρήστη.



- 4 Επικοινωνεί με τους χρήστες κάθε ηλικίας και κατηγορίας.
- 5 Δίνει κατευθύνσεις στους χρήστες, κάθε φορά που αυτοί το ζητούν.
- 6 Είναι ο διαχειριστής της πληροφορίας και φροντίζει να τη χρησιμοποιεί με τρόπους που εξυπηρετούν τον εκάστοτε χρήστη.
- 7 Αναλαμβάνει να κρατά την ισορροπία μεταξύ «παραδοσιακών» και «μοντέρνων» πληροφοριακών μέσων.
- 8 Γίνεται «μαθητής» και συνεχίζει την εκπαίδευσή του, με σκοπό να επεκτείνει τις γνώσεις του και να εξυπηρετήσει τους χρήστες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- 9 Αναλαμβάνει το ρόλο να σχεδιάσει και να διδάξει μεθόδους αναζήτησης της πληροφορίας στους χρήστες.
- 10 Έχει την υποχρέωση, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις, να σέβεται τους χρήστες και την πληροφορία απ' όπου κι αν προέρχεται, αρκεί να είναι αξιόπιστη και έγκυρη.

Όλες οι παραπάνω υποχρεώσεις και εργασίες με τις οποίες ασχολείται ο βιβλιοθηκονόμος, τον καθιστούν υπεύθυνο για την ικανοποίηση των απαιτήσεων των χρηστών. Αυτές οι απαιτήσεις, όταν οι χρήστες έχουν προβλήματα αναγνωστικής ικανότητας, γίνονται ακόμα μεγαλύτερες, όπως και οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου να αντεπεξέλθει σ' αυτές. Σε αυτήν την περίπτωση ο βιβλιοθηκονόμος αναλαμβάνει να ενισχύσει την προσπάθεια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας στους "προβληματικούς αναγνώστες" με τη συνεργασία ειδικών. Οι ειδικοί θα μάθουν στα άτομα αυτά να πλησιάζουν το βιβλίο και να το διαβάζουν, ενώ ο βιβλιοθηκονόμος θα τους προτείνει έντυπο και μη υλικό που θα βοηθήσει στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας.

8.2 Εκπαίδευση βιβλιοθηκονόμων για τη σωστή εξυπηρέτηση των χρηστών με προβλήματα ανάγνωσης

Όλο το προσωπικό πρέπει να ευαισθητοποιείται και να έχει βασικές γνώσεις, τόσο σε διαφορετικών ειδών αναπηρίες, όσο και σε καταστάσεις που επηρεάζουν τη δυνατότητα χρήσης μιας υπηρεσίας. Η ειδική εκπαίδευση σχετικά με τις αναπηρίες πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης



- 4 Επικοινωνεί με τους χρήστες κάθε ηλικίας και κατηγορίας.
- 5 Δίνει κατευθύνσεις στους χρήστες, κάθε φορά που αυτοί το ζητούν.
- 6 Είναι ο διαχειριστής της πληροφορίας και φροντίζει να τη χρησιμοποιεί με τρόπους που εξυπηρετούν τον εκάστοτε χρήστη.
- 7 Αναλαμβάνει να κρατά την ισορροπία μεταξύ «παραδοσιακών» και «μοντέρνων» πληροφοριακών μέσων.
- 8 Γίνεται «μαθητής» και συνεχίζει την εκπαίδευσή του, με σκοπό να επεκτείνει τις γνώσεις του και να εξυπηρετήσει τους χρήστες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- 9 Αναλαμβάνει το ρόλο να σχεδιάσει και να διδάξει μεθόδους αναζήτησης της πληροφορίας στους χρήστες.
- 10 Έχει την υποχρέωση, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις, να σέβεται τους χρήστες και την πληροφορία απ' όπου κι αν προέρχεται, αρκεί να είναι αξιόπιστη και έγκυρη.

Όλες οι παραπάνω υποχρεώσεις και εργασίες με τις οποίες ασχολείται ο βιβλιοθηκονόμος, τον καθιστούν υπεύθυνο για την ικανοποίηση των απαιτήσεων των χρηστών. Αυτές οι απαιτήσεις, όταν οι χρήστες έχουν προβλήματα αναγνωστικής ικανότητας, γίνονται ακόμα μεγαλύτερες, όπως και οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου να αντεπεξέλθει σ' αυτές. Σε αυτήν την περίπτωση ο βιβλιοθηκονόμος αναλαμβάνει να ενισχύσει την προσπάθεια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας στους "προβληματικούς αναγνώστες" με τη συνεργασία ειδικών. Οι ειδικοί θα μάθουν στα άτομα αυτά να πλησιάζουν το βιβλίο και να το διαβάζουν, ενώ ο βιβλιοθηκονόμος θα τους προτείνει έντυπο και μη υλικό που θα βοηθήσει στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας.

8.2 Εκπαίδευση βιβλιοθηκονόμων για τη σωστή εξυπηρέτηση των χρηστών με προβλήματα ανάγνωσης

Όλο το προσωπικό πρέπει να ευαισθητοποιείται και να έχει βασικές γνώσεις, τόσο σε διαφορετικών ειδών αναπηρίες, όσο και σε καταστάσεις που επηρεάζουν τη δυνατότητα χρήσης μιας υπηρεσίας. Η ειδική εκπαίδευση σχετικά με τις αναπηρίες πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης



των βιβλιοθηκονόμων.

Οι βιβλιοθήκες εξυπηρετούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες με τους εξής τρόπους:

α) Προωθώντας τη διαθεσιμότητα και την πρόσβαση «βολικών» πηγών προς τα άτομα που χρειάζονται εναλλακτική υλικά και υπηρεσίες.

β) Εκδίδοντας πληροφοριακό υλικό για την πρόσβαση στις συλλογές και υπηρεσίες των βιβλιοθηκών προς τα άτομα που δεν είναι σε θέση να κάνουν χρήση των παραδοσιακών πηγών.

γ) Ενθαρρύνοντας τις έρευνες και συμμετέχοντας σε αυτές, όταν αφορούν το επίπεδο των υπηρεσιών πληροφόρησης προς τα άτομα αυτά.

δ) Αυξάνοντας την επαγγελματική γνώση και κατάρτιση για την επαφή με τα άτομα αυτά.

ε) Διαδίδοντας πληροφορίες μεταξύ των βιβλιοθηκών και των σχετικών οργανισμών, έτσι ώστε να είναι πιο σφαιρική η βελτίωση των υπηρεσιών προς τα άτομα αυτά.

στ) Ενισχύοντας τα πιο βασικά εμπόδια για την παγκόσμια ελεύθερη διακίνηση ειδικών μορφών υλικού.

ζ) Ενισχύοντας τη δημιουργία διεθνούς συστήματος δανεισμού μεταξύ των βιβλιοθηκών για εναλλακτικές μορφές υλικού.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι με τη συνεχή εκπαίδευση των βιβλιοθηκονόμων γίνεται εφικτή η σωστή οργάνωση των υπηρεσιών και του υλικού των βιβλιοθηκών, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο πλήθος των αναγκών των αναγνωστών τους.

8.3 Ο κώδικας δεοντολογίας του βιβλιοθηκονόμου

Ο κώδικας δεοντολογίας είναι ένας κώδικας ηθικής που δεσμεύει τον βιβλιοθηκονόμο ως επαγγελματία. Δεν είναι νομικού χαρακτήρα. Αντιπροσωπεύει την αυτονομία του επαγγέλματος και αναφέρεται στις υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου απέναντι στον χρήστη και στο επάγγελμα.

α) Υποχρεώσεις προς τον χρήστη

Κάθε βιβλιοθηκονόμος οφείλει να αναλάβει κάποιες υποχρεώσεις απέναντι στους



χρήστες, όπως:

1) Να εξασφαλίζει στον χρήστη την πρόσβαση στις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες για το κοινό, χωρίς κανένα περιορισμό που δεν είναι επιβεβλημένος από νόμους ή κανονισμούς.

2) Η πληροφόρηση που παρέχεται να είναι πλήρης και αντικειμενική. Να μη είναι απόψεις, ιδέες και αξίες του βιβλιοθηκονόμου, ούτε εξωτερικών κέντρων πολιτικών ή οικονομικών.

3) Στη διαδικασία παροχής εξυπηρέτησης να μη λαμβάνει υπόψη φύλο, ηλικία, κοινωνική κατάσταση, θρησκεία ή πολιτικές πεποιθήσεις των χρηστών.

4) Να απορρίπτει κάθε είδους λογοκρισία στα ντοκουμέντα που συγκεντρώνει, επεξεργάζεται και διαθέτει στο κοινό.

5) Να εγγυάται την εμπιστευτική παροχή της πληροφορίας και των πηγών που επιθυμεί ο χρήστης.

β) Υποχρεώσεις στο επάγγελμα

Οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου προς το επάγγελμα που εκπροσωπεί είναι:

1) Να τιμά το επάγγελμα με τη βαθιά συναίσθηση της κοινωνικής χρησιμότητας.

2) Να διαθέτει ευρεία και σε βάθος κατάρτιση για την άριστη χρήση πηγών πληροφόρησης.

3) Η επαγγελματική του γνώση πρέπει να έχει συνεχή ενημέρωση.

4) Να σέβεται και να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του.

γ) Υποχρεώσεις στο υλικό και την πληροφορία

Οι υποχρεώσεις του βιβλιοθηκονόμου προς το υλικό και την πληροφορία είναι:

1) Δεσμεύεται να προωθεί την αξιοποίηση και προστασία του υλικού της πληροφορίας.

2) Δεσμεύεται να διασφαλίζει τη μετάδοση της γνώσης μέσω ορθολογικής οργάνωσης των τεκμηρίων.

3) Δεσμεύεται να προωθεί την ολοκλήρωση πληροφοριακών συστημάτων και την άρση γεωγραφικών εμποδίων που περιορίζουν τη διακίνηση πληροφοριών και τεκμηρίων (Πολίτη, 2003).



8.4 Η συμβολή του βιβλιοθηκονόμου στην αναγνωστική ικανότητα

Είναι προφανές ότι ο βιβλιοθηκονόμος, μέσα από το χώρο εργασίας και τη δράση, του συμβάλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των επισκεπτών της βιβλιοθήκης στην οποία απασχολείται. Η συμβολή και ο ρόλος του διαφέρει ανάλογα με την ηλικία και τη κατηγορία, στην οποία ανήκει ο εκάστοτε αναγνώστης.

α) Ο βιβλιοθηκονόμος της παιδικής βιβλιοθήκης.

Ο ρόλος του βιβλιοθηκονόμου της παιδικής βιβλιοθήκης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ακριβώς επειδή απευθύνεται σε άτομα μικρής ηλικίας που έχουν τις πρώτες τους επαφές με την ανάγνωση, προσπαθεί, σε συνεργασία με τους γονείς και τους δασκάλους, να δημιουργεί στο παιδί θετικές εντυπώσεις για την ανάγνωση.

Στην αρχή, με το παιχνίδι και την ανάγνωση μικρών ιστοριών, κεντρίζει το ενδιαφέρον του παιδιού. Αργότερα, προτείνοντας βιβλία που απευθύνονται στην ηλικία του εκάστοτε νεαρού αναγνώστη, το ωθεί να αναπτύξει την αναγνωστική του ικανότητα και να αναπτύξει καλή σχέση με το βιβλίο.

Το αποτέλεσμα των ενεργειών του βιβλιοθηκονόμου της παιδικής βιβλιοθήκης είναι η δημιουργία θετικών ερεθισμάτων και συναισθημάτων στο παιδί για την ανάγνωση, που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού.

β) Ο βιβλιοθηκονόμος της σχολικής βιβλιοθήκης.

Αποτελεί το κατάλληλο μέλος της σχολικής κοινότητας και είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και τη διαχείριση της σχολικής βιβλιοθήκης (εικ.20). Είναι αυτός που συνεργάζεται με όλα τα μέλη της κοινότητας.

Είναι βέβαιο ότι ο ρόλος των βιβλιοθηκονόμων διαφέρει ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολείων, τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης, το νομικό πλαίσιο κλπ.

Συνήθως υπάρχουν τρεις γενικές περιοχές γνώσης, οι οποίες είναι πολύ σημαντι-



εικ. 20. Σχολική βιβλιοθήκη

κές αν πρόκειται οι βιβλιοθηκονόμοι να αναπτύξουν και να εκπονήσουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σχολικής βιβλιοθήκης:

1) Η γνώση της πληροφορίας και των βιβλιοθηκονομικών σπουδών είναι σημαντική για την επιλογή, την οργάνωση και τη χρήση των καταγεγραμμένων πληροφοριών και ιδεών της κοινωνίας.

2) Η γνώση της διαχείρισης. Υπευθυνότητα για τη διαχείριση και την καθημερινή λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης.

3) Η γνώση της διδασκαλίας. Η συνεργασία με τους δασκάλους για την κατανόηση των αναγκών των μαθητών και τη βελτίωση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων (Μαρινοπούλου, 2003).

γ) Ο βιβλιοθηκονόμος της δημοτικής βιβλιοθήκης.

Οφείλει να καλύπτει τις ανάγκες, όχι μιας ομάδας αναγνωστών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά ολόκληρου του συνόλου της κοινότητας στην οποία υπάγεται η βιβλιοθήκη όπου εργάζεται. Συναναστρέφεται με όλων των ειδών τους αναγνώστες (παιδιά, άτομα με ειδικές ανάγκες, απλούς πολίτες, φοιτητές, μαθητές, άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο κλπ.) και οφείλει να προσαρμόζεται στις αντίστοιχες απαιτήσεις τους.

Για το λόγο αυτό, ο βιβλιοθηκονόμος οφείλει να εκπαιδεύεται και να ενημερώνεται για τις νέες τεχνολογίες. Η συμμετοχή του σε σεμινάρια για όλες τις κατηγορίες χρηστών κρίνεται απαραίτητη.

Στη χώρα μας, δυστυχώς, δημοτικές βιβλιοθήκες στερούνται υλικού και εκπαίδευσης του προσωπικού τους. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η δημιουργία αρνητικών εντυπώσεων, ιδιαίτερα στους “προβληματικούς αναγνώστες”, οι οποίοι διατηρούν επιφυλάξεις και επισκέπτονται τις βιβλιοθήκες σε ελάχιστο ποσοστό.

Στις βιβλιοθήκες του εξωτερικού η παρουσία του βιβλιοθηκονόμου επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα των χρηστών της. Φροντίζει να προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση αναγνώστη, όπως, για παράδειγμα, στα άτομα που πάσχουν από Parkinson, ώστε να τα βοηθήσουν να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανάγνωσης που έχουν ήδη αποκτήσει. Συμμετέχει σε σεμινάρια και φροντίζει να εμπλουτίζει τις συλλογές της βιβλιοθήκης.



δ) Ο βιβλιοθηκονόμος της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης.

Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του είναι περιορισμένος. Βοηθάει τον αναγνώστη να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του και του προσφέρει σύγχρονες πηγές πληροφόρησης, που λόγω κόστους δε διατίθενται από τα άλλα είδη βιβλιοθηκών, με εξαίρεση τις ειδικές.

Στην περίπτωση των αναγνωστών με προβλήματα (τυφλούς, κωφούς κλπ.) διαθέτουν υπηρεσίες ειδικά για την κάλυψη των αναγκών τους, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν το υλικό της, όπως ένας “φυσιολογικός αναγνώστης”. Βέβαια, στον τομέα αυτό οι ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες υστερούν σε σχέση με αυτές του εξωτερικού. Ο βιβλιοθηκονόμος πρέπει να δείχνει ιδιαίτερη προσοχή στους ειδικούς αυτούς αναγνώστες, γιατί υστερούν σε σχέση με τους “κανονικούς αναγνώστες” και γιατί οι δεύτεροι δεν έχουν ιδιαίτερη ανάγκη προσοχής.

Κι εδώ επισημαίνεται η συνεχής ανάγκη εκπαίδευσης των βιβλιοθηκονόμων, κάτι που δυστυχώς στη χώρα δε γίνεται συχνά. Αντίθετα, οι περισσότερες ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες του εξωτερικού αποτελούν πρότυπα λειτουργίας, καθώς ανταποκρίνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό των αναγκών του αναγνώστη.

ε) Ο βιβλιοθηκονόμος της ειδικής βιβλιοθήκης.

Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα ξεχωριστός. Επειδή εξυπηρετεί αναγνώστες που υστερούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας εξαιτίας της αναπηρίας τους και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και αντιμετώπισης.

Οι βιβλιοθηκονόμοι του εξωτερικού (π.χ. βιβλιοθήκη του Κογκρέσου) συνεργάζονται συχνά με ψυχολόγους και ειδικούς εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν σε σεμινάρια που θα τους βοηθήσουν στην εξυπηρέτηση αυτών των αναγνωστών. Και στον ελληνικό χώρο, όμως, αξίζει να σημειωθεί κάποια συνεργασία των βιβλιοθηκονόμων με ειδικούς.

Το θέμα των ατόμων με αναγνωστικά προβλήματα πρέπει να αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σύνεση, ώστε να φτάσει ο επαγγελματίας βιβλιοθηκονόμος στα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή να προωθήσει και να βοηθήσει τους ειδικούς αυτούς αναγνώστες να αναπτύξουν τις τεχνικές της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, ο βιβλιοθηκονόμος, ανάλογα με το κοινό που εξυπηρετεί και τη βιβλιοθήκη στην οποία εργάζεται, συμβάλει άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο στην αναγνωστική του ικανότητα.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ευρύτερο συμπέρασμα είναι ότι ο βιβλιοθηκονόμος, μέσα από τη συνεργασία με ειδικούς, την παροχή κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του, μπορεί να βοηθήσει τον εκάστοτε "ειδικό αναγνώστη" να αναπτύξει την ικανότητα να διαβάσει και να κατανοεί αυτό που διαβάσει, καθώς και να εντοπίζει, να χρησιμοποιεί και να κατανοεί επαρκώς τις απαραίτητες πηγές, έντυπες και μη, για τη κάλυψη των αναγκών του. Από την άλλη, η πολιτεία θα πρέπει να αυξήσει τις δαπάνες για την αγορά του υλικού που προτείνονται από τις βιβλιοθήκες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τη χρήση της μελέτης και της μεθόδου αυτής, οι βιβλιοθηκονόμοι μπορούν να μεταβιβάσουν πληροφορίες. Η κατανόηση του ατόμου ως του εκάστοτε "ειδικού αναγνώστη" και ολοκληρώνεται με την επίσημη εκπαίδευση των βιβλιοθηκονόμων και των εργαζομένων.

Οι αναγνώστες σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες τους "γενεσιολογικούς" και τους "προβλεπτικούς αναγνώστες". Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι αναγνώστες που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην κατανόηση της αναγνωστικής τους ικανότητας. Στην δεύτερη ανήκουν οι αναγνώστες που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της αναγνωστικής τους ικανότητας. (Αναγνωστική ομάδα με ΔΕΠ-Υ κ.λ.). Ανάλυση με την αλληλεπίδραση του κώδικα αναγνώστη με διαφορετικά μέσα και σε διαφορετικό βαθμό στην κατανόηση της αναγνωστικής τους ικανότητας.

Κάποια χαρακτηριστικά των βιβλιοθηκών και του βιβλιοπλάστη είναι ότι ο αναγνώστης σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του βιβλιοπλάστη, είναι ένα τεχνικό μέσο στην κατανόηση των δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό κάθε χρήστη της βιβλιοθήκης και πρέπει να αντιμετωπίζει την κάθε κατάσταση αναγνώστη με μια κατάλληλη τρόπο.

Ο τρόπος με τον οποίο οι βιβλιοθηκονόμοι αντιμετωπίζουν τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη είναι γενικός και διδάσκουν στις σχολικές βιβλιοθηκοφυλάκες. Οι γίνεται όμως στην περίπτωση του "προβλεπτικού αναγνώστη". Είναι σημαντικό να γίνει μια σειρά από προβλεπτικές σε σχέση με την κατανόηση της αναγνωστικής τους ικανότητας. Θα πρέπει να προσφέρει τον τρόπο προεργασίας και να του προσφέρει περισσότερο για την κατανόηση του υλικού και αναγνώστη βιβλιοθήκης του να διαθέσει κάποιο λειτουργικό και τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Για τη λύση σπάνιων των προβλημάτων, οι βιβλιοθηκονόμοι



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο άνθρωπος έχει το προνόμιο του λόγου για να επικοινωνεί με του ομοίους του, όπως συμβαίνει με όλα τα ζώα. Με τη χρήση σημείων και συμβόλων κατόρθωσε να παραστήσει γραφικά τον προφορικό λόγο. Ο συνδυασμός των γραμμάτων επιτρέπει να αναπαρίστανται γραπτά λέξεις και έννοιες του προφορικού λόγου.

Παράλληλα με τη χρήση της γραφής άρχισε να αναπτύσσει και την αναγνωστική του ικανότητα. Η σπουδαιότητα της ανάγνωσης γίνεται αντιληπτή αν αναλογιστούμε το ρόλο της στην εκπαιδευτική, κοινωνική, εργασιακή και οικονομική ένταξη του ατόμου.

Με τη χρήση της ανάγνωσης και της γραφής ο άνθρωπος καταφέρνει να δέχεται και να μεταβιβάζει πληροφορίες. Η εκπαίδευσή του αρχίζει με την εκμάθηση του αλφαβήτου και ολοκληρώνεται με την πλήρη ανάπτυξη των αναγνωστικών του ικανοτήτων.

Οι αναγνώστες, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τους “φυσιολογικούς” και τους “προβληματικούς αναγνώστες”. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι αναγνώστες που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας. Αντίθετα, στη δεύτερη εντάσσονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες (τυφλοί, κωφοί κ.ά.) και μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεκτικοί, άτομα με ΔΕΠ-Υ κ.ά.). Ανάλογα με την ιδιαιτερότητά του, ο κάθε αναγνώστης αναπτύσσει με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό την αναγνωστική του ικανότητα.

Κύριο «αντικείμενο» την βιβλιοθήκης και του βιβλιοθηκονόμου είναι ο αναγνώστης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο βιβλιοθηκονόμος παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης του κάθε χρήστη της βιβλιοθήκης και οφείλει να αντιμετωπίζει την κάθε περίπτωση αναγνώστη με τον κατάλληλο τρόπο.

Ο τρόπος με τον οποίο θα ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του αναγνώστη είναι γνωστός και διδάσκεται στις σχολές βιβλιοθηκονομίας. Τι γίνεται όμως στην περίπτωση του “προβληματικού αναγνώστη”; Εδώ δημιουργούνται μια σειρά από προβλήματα τα οποία καλείται να λύσει ο βιβλιοθηκονόμος. Θα πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο προσέγγισής του, να του προτείνει το καλύτερο για την περίπτωσή του υλικό και φυσικά η βιβλιοθήκη του να διαθέτει ειδικά λογισμικά και τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Για τη λύση αυτών των προβλημάτων, ο βιβλιοθηκονόμος



συμμετέχει σε σεμινάρια και συνεργάζεται με ειδικούς, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των “προβληματικών αναγνωστών”.

Στη χώρα μας έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες για την εξυπηρέτηση της ειδικής αυτής κατηγορίας αναγνωστών από τις βιβλιοθήκες, με αποτέλεσμα ο βιβλιοθηκονόμος να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί πάντα στις ανάγκες τους. Επίσης, οι ελληνικές βιβλιοθήκες, με εξαίρεση κάποιες ειδικές και ακαδημαϊκές, δεν διαθέτουν εξοπλισμό κατάλληλο για την κάλυψη των αναγκών του κοινού τους. Αντίθετα, οι βιβλιοθήκες του εξωτερικού φροντίζουν, τόσο για την αγορά του απαραίτητου εξοπλισμού, όσο και για τη συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού τους.

Μια σύγκριση ελλήνων με ξένους βιβλιοθηκονόμους δίνει απογοητευτικά συμπεράσματα για τη χώρα μας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι, εφόσον ο βιβλιοθηκονόμος παίζει σημαντικό ρόλο και στηρίζει τον αναγνώστη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, θα πρέπει να εκπαιδεύεται συνεχώς, να ενημερώνεται για τις νέες τεχνολογίες στον χώρο του και να συνεργάζεται με ειδικούς (ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς κ.ά.).

Η συνεργασία με βιβλιοθήκες του εξωτερικού θα βοηθήσουν τον έλληνα βιβλιοθηκονόμο να κατανοήσει τις ανάγκες, τόσο του “φυσιολογικού”, όσο και του “προβληματικού αναγνώστη” και να συμβάλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ανάπτυξη των αναγνωστικών του δεξιοτήτων.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος, Π.Ν. *Δυσλεξία: πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία, θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής: θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Anstotz C. (επιμ.) (1994). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαμβούκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης της ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαμβούκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλείου, Γ.Ε. (1998). *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γούλα, Α.Μ. (2000). *Έρευνες πάνω στην αναγνωστική ικανότητα ελλήνων μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δημητρακοπούλου, Δ. (1988). *Αίτια μαθησιακών δυσκολιών*. 10^η έκδ. Αθήνα.
- Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (1991). "Βαρηκοΐα – κώφωση στην παιδική και εφηβική ηλικία", *Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις διαταραχές του λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού (1990). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Ζαφειράτου – Κουλιούμπα, Ε (1994). *Γνωριμία με την κώφωση*. Αθήνα: Έλλην.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. 3η εκδ. Αθήνα: Δαρδάνος Γιώργος.

Καρπαθίου, Χ. (1985). *Δυσλεξία: η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. 2η εκδ. Αθήνα: Κέδρος.

Μιχελογιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. 2η εκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπόλου, Μ. & Γκουβέρης, Β. (1990). *Δώστε μου την ευκαιρία: μικρός οδηγός με τα πρώτα βήματα στην εκπαίδευση του παιδιού που έχει πρόβλημα όρασης*, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Προστασίας Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ηλιος».

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και υλικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. (1984). *Η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πόρποδας, Κ. (1992). “Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνητική ενημερότητα”. *Ψυχολογία*, 1, σ. 30-43.

Πόρποδας, Κ. (1999). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας.



- Πυργιωτάκης, Η. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σούλης, Σ.Γ. (2003). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους: άτομα με πολλαπλές αναπηρίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ.Π. (Επιμ.) (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: η εμπειρία της Ευρώπης*. 2η εκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοβίλη, Θ.Δ. (2000). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής: το άγχος των δυσλεκτικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλωράτου, Μ. (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Δαρδάνος Γιώργος.
- Piaget, J. (2000). *Περί παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 219-220.
- Salkind, N.J. (1990). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Wehrens, B. (1991). "Το πρόγραμμα Ήλιος: ενέργειες υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες", *Πρακτικά του Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου, οι κοινοτικές πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, 21-22 Αυγούστου, 1991, Αθήνα, σ. 28-38.



Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Association for Children and Adults with learning Disabilities (1986). "ACLD description: specific learning disabilities". News brief: September-October. p. 15-16.
- Barkley, R.A. (1976). "Predicting the response of hyperkinetic children to stimulant drugs a review". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44. p.250-260.
- Barkley, R.A. (1981). *Hyperactive Children*. New York: Guilford.
- Brasel, K.E. & Quigley, S.P. (1977). "Influence of communication environment in early childhood on the development of language in deaf individuals". *Journal of Speech and Hearing Research*, 20. p. 95-107.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Conrand, R. (1979). *The deaf school Child: Language and cognitive function*. London: Harper & Row.
- Dumont P. (1990). "Criteria for dyslexia identification". *Paper presented at the 9th European Congress of Dyslexia*, 1990. Aachen: Germany.
- Goldberg, H.L. & Schiffman, G.B. (1972). *Dyslexia, problems of reading disabilities*. New York: Grune & Stratton Inc.
- Hanin, I. & Yoshida, M. (1995). *Alzheimer's and Parkinson diseases: recent development*. New York: Plenum Press.
- Hecean. H. (1984). *Les gauchers*. Paris: P.U.F.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1973). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton-Mifflin.



Kyle, J.G. & Woll, B. (1985). *Sign language: the study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mc Connell, F.E.(1973). *Annual survey of hearing impaired children and youth*. Washington, D.C. Gallaudet University.

Mc Gee, R. et al. (1992). "Attention deficit disorder and age of problem behaviours. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, p.487-502.

Orton, S.T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: W.W. Norton.

Pennington, B.F. et al. (1993). "Contrasting cognitive on deficits in attention deficits in attention deficit hyperactivity disorder versus readings disability" *Development Psychology*, 29,p.511-523

Rutter, M. et al. (eds) (1970). *Education, health and behaviour*. Baltimore: University Press.

Taylor, E. et al. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. Oxford, Oxford Press.



ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chall, J. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Gibson, E.J. & Levin, H. (1978). *The psychology of reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grossman, S.P. (1967). *A text of physiological psychology*. New York: Wiley.
- Henley, W.R. (1969). *Behavioral problem children in the schools: recognition, diagnosis, and behavioral modification*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Keeney, A. & Keeney V. (1968). *Dyslexia: diagnosis and treatment of reading disorders*. St. Louis: C.V. Mosby.
- Lagton, J.R. (1979). *The psychology of learning to read*. New York: Academic Press.
- Miles, T.R. (1993). *Dyslexia: the pattern of difficulties* (2ed edn). London: Whurr.
- Mitchell, D. & Briwn, R. (1991). *Early intervention for young children with special needs*. Great Britain: Page Bross.
- Orton, S.T. (1925). "World blindness to schoolchildren". *Archives for Neurology and Psychiatry*, 14. p. 581-615.
- Orton, S.T. (1926). "Reading disability". *Genetic Psychology Monographs*. p. 35-453.
- Pirozzolo, F.J. & Wittrock, M.C. (1981). *Neuropsychology and cognitive processes in reading*. New York: Academic Press.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.



ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημοτική Βιβλιοθήκη Καλαμαριάς (2003). *Δραστηριότητες της δημοτικής βιβλιοθήκης Καλαμαριάς*. Δημοτική Βιβλιοθήκη Καλαμαριάς.

Διαθέσιμο στο: <http://www.kalamaria.gr/rain.php> [18 Ιουνίου 2005]

Εθνική Ομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2003). *Προώθηση μέτρων για την πλήρη ένταξη μαθητών – φοιτητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική ζωή*.

Διαθέσιμο στο: <http://www.myserres.gr/modules.php?name=News&File=article&sid>
[18 Ιουνίου 2005]

Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας (2004). *Δυσλεξία: μια σελίδα για τη δυσλεξία*.

Διαθέσιμο στο: <http://www.e-nter.net/52k> [3 Ιουλίου 2005]

Ελληνική Ομάδα Άσκησης (2001). *Γενική Συνέλευση ΤΕΔΚ*. Χαλκιδική, Anareds I.S.

Διαθέσιμο στο: <http://www.tedk.halk.gr/mag.asp%3FarticleID%26categoryS>

[3 Ιουλίου 2005]

Λαμπροπούλου, Β. κ.ά. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*.

Διαθέσιμο στο: <http://dip.kav.sch.gr/8ssca/arthra/akoh.html> [15 Ιουνίου 2005]

Μακρής, Π. *Παρουσίαση ειδικού λογισμικού για ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων*. Κύπρος.

Διαθέσιμο στο:

http://www.eeep.gr/.../Makris/PERILIPSI/parousiash_eidikoulogimikou_gia_anapitiksh_anagnwstikwn_ikanothtwn.doc [15 Ιουνίου 2005]

Μαρινοπούλου, Μ. (2003). *Ο θεσμός των σχολικών βιβλιοθηκών*.

Διαθέσιμο στο: <http://sfr.leteiath.gr/sxbibl/defamlt.htm> [18 Ιουνίου 2005]



Μπαμίδης, Μ. & Νάστος, Γ. (2004). *Ψηφιακές βιβλιοθήκες για τυφλούς και οπτικά ασθενείς*. Κέρκυρα.

Διαθέσιμο στο: <http://www.lib.ionio.gr/ctheses/0304tab32g/Nastos-Bamidis.doc>
[18 Ιουνίου 2005]

National Library for the Blind and Physically Handicapped (2001). *Assistive technology*. Library of Congress.

Διαθέσιμο στο: <http://www.gatfi.org/ldguide/read.htm> [12 Αυγούστου 2005]

National Library of Kansas (2002). *Senior services: talking books and audio reader service*. Lawrence Public Library.

Διαθέσιμο στο: <http://www.lawrence.lib.ks.us/seniorservices/talking-books.html>
[12 Αυγούστου 2005]

National Parkinson Foundation, Inc.(1996). About Parkinson disease.

Διαθέσιμο στο: <http://www.parkinson.org/site/p.p.asp?> [3 Ιουλίου]

Πανεπιστήμιο Κρήτης (1999). *Βιβλιοθήκη και Υπηρεσία Πληροφόρησης*.

Διαθέσιμο στο: <http://www.libh.uoc.gr/index.cfm> [3 Ιουλίου 2005]

Παπατσιουράκης, Χ. (2003). *Ανάγκες και βαθμός ικανοποίησης χρηστών: έρευνα σε 32 πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Διαθέσιμο στο: <http://www.ionio.gr/libcat/pdfs/Papatsikourakis.pdf> [18 Ιουνίου 2005]

Πασπάλη – Παντελίδη, Α. (2000). *Δυσλεξία: παιδιά και έφηβοι*. ΔΙ.ΚΕ.ΨΥ.

Διαθέσιμο στο: http://www.dikepsy.gr/paid_dyslexia.html [24 Μαΐου 2005]

Πατραγκού, Π. κ.ά. (2002). *Υπηρεσίες βιβλιοθηκών για τυφλούς και άτομα με περιορισμένη όραση: η εμπειρία της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Διαθέσιμο στο: <http://www.lib.uom.gr/text/greek/bib9ath.html> [18 Ιουνίου 2005]



Παυλίδης, Γ.Θ. (2004). *Δυσλεξία – διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση*.

Διαθέσιμο στο: <http://www.archive.gr/modules.php?name=News&File=article&sid>

[24 Μαΐου 2005]

Πολίτη, Π. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και βιβλιοθήκες*. Αθήνα.

Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/docs/article2.pdf> [24 Μαΐου 2005]

Σιαπέρας, Π. *Άτομα με ειδικές ανάγκες: επιστημονικό κείμενο*.

Διαθέσιμο στο: <http://www.scoutsmagnisia.gr/lpostriviaibatmoforoι-expe-dentica>

[24 Μαΐου 2005]

RNIB Research Library (2005). *RNIB Research Library: services*.

Διαθέσιμο στο:

<http://www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents> [12 Αυγούστου 2005]

Special Education (2003). *Χρόνιες παθήσεις: ζώντας με τη νόσο του Alzheimer, Special Education*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.specialEducation.gr/modules.php?op=News&file=article&sd> [15 Ιουνίου 2005]

Yale Library (2000). *Services to persons with disabilities*. Yale University.

Διαθέσιμο στο: <http://www.library.yale.edu/Administration/SQIC/spd2.html> [12

Αυγούστου 2005]



