

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΜΥΛΩΝΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ
ΒΛΕΠΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΒΛΕΠΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2004



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αθανασία Μυλωνά

Συγκριτική μελέτη των επιδόσεων στην ορθογραφία βλεπόντων και μη
βλεπόντων μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2004



Αρ. πρ.τ. 193.2 200.7

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΤΟΥ ΠΡΟΠΕΔΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

11

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΠΕΔΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ



ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΜΥΛΩΝΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΒΛΕΠΟΝΤΩΝ
ΚΑΙ ΜΗ ΒΛΕΠΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
της Σχολής Επιστημών Αγωγής
Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Επίκουρος καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπων.
2. Καναβάκης Μιχάλης, Καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
3. Νικολάου Γεώργιος, Λέκτορας, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Εξεταστική Επιτροπή

4. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Επίκουρος καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
5. Καναβάκης Μιχάλης, Καθηγητής, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
6. Νικολάου Γεώργιος, Λέκτορας, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. _____ / _____ του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης.



Στοιχεία συγγραφέα
Διεύθυνση και Τηλέφωνο

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν

υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(ν. 5343/32, άρθρο 202 §2)



Στους γονείς μου,
Δημήτρη και Αγγελική

«ἡ δὲ γῆ ἦν ἀόρατος καὶ
ἀκατασκευάστος, καὶ σκότος
ἐπάνω τῆς ἀβύσσου, καὶ
πνεῦμα Θεοῦ ἐπεφέρετό ἐπάνω
τοῦ ὕδατος. Καὶ εἶπεν ὁ Θεός·
γενηθήτω φῶς· καὶ ἐγένετο
φῶς»

(Κεφάλαιον Α', Γένεσις)





Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	3
---------------	---

Κεφάλαιο 1^ο: Διατύπωση του προβλήματος

1.1. Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας.....	5
1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος.....	7
1.3. Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.....	8
1.4. Διερευνητικά ερωτήματα.....	9
1.5. Λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας και των λοιπών όρων.....	9
1.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	10

Κεφάλαιο 2^ο: Παιδιά με προβλήματα όρασης

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός-ταξινομήσεις.....	13
2.2. Συχνότητα οπτικών προβλημάτων.....	15
2.3. Αίτια της τύφλωσης.....	15
2.3.1. Δομή και λειτουργία του οφθαλμού-Διαδικασία της όρασης.....	16
2.4. Οι κυριότερες οπτικές βλάβες και δυσλειτουργίες.....	18
2.4.1. Διαθλαστικές δυσλειτουργίες.....	18
2.4.2. Διαταραχές της οφθαλμικής κινητικότητας.....	20
2.4.3. Διαταραχές της αίσθησης των χρωμάτων-φωτοφοβία.....	21
2.4.4. Διάφορες μορφές τύφλωσης και αμβλυωπία.....	21
2.4.5. Άλλες οπτικές βλάβες.....	21
2.5. χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα όρασης.....	24

Κεφάλαιο 3^ο: Εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης

3.1. Σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης.....	37
3.2. Ιστορική αναδρομή.....	38
3.2.1. Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα.....	39
3.3. Η εκπαίδευση του παιδιού με προβλήματα όρασης.....	45
3.3.1. Βασικές αρχές εκπαίδευσης.....	46
3.4. Σύστημα γραφής Braille.....	49
3.4.1. Η σημασία του συστήματος γραφής Braille.....	52
3.4.2. Μέσα γραφής του συστήματος Braille.....	53
3.4.3. Τρόπος γραφής Braille-ελληνική συμβολογραφία.....	58
3.4.4. Μειονεκτήματα της γραφής Braille-σύγκριση με τη γραφή βλεπόντων.....	61
3.5. Γραφομηχανή βλεπόντων.....	63
3.6. Συντομογραφία και στενογραφία για τους τυφλούς.....	64

Κεφάλαιο 4^ο: Ορθογραφία: Η έννοια της ορθής γραφής στους βλέποντες και τους μη βλέποντες

4.1. Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη της γραφής.....	65
4.2. Ορθογραφία.....	67



4.2.1. Η ορθογραφία ως αντικείμενο σχολικής μάθησης.....	71
4.2.2. Ορθογραφικές αδυναμίες και πιθανά αίτια.....	75
4.2.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την ορθογραφημένη γραφή.....	83

Κεφάλαιο 5^ο: Ερευνητικό μέρος

5.1. Α' φάση της έρευνας.....	87
5.2. Β' φάση της έρευνας.....	101

Κεφάλαιο 6^ο: Ερμηνεία των ευρημάτων-Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

6.1. Ερμηνεία των ευρημάτων-Συμπεράσματα.....	107
6.1.1. Σύγκριση μεταξύ οπτικής αντίληψης και ακουστικής-απτικής.....	113
6.2. Προτάσεις.....	114
6.2.1. Θεωρητικός τομέας.....	114
6.2.2. Πρακτικός τομέας.....	115
6.2.3. Ερευνητικός τομέας.....	116

Επίλογος.....	118
---------------	-----

Βιβλιογραφία.....	119
-------------------	-----

Παράρτημα.....	
----------------	--

Πρόλογος

Τα ευρήματα σύγχρονων αλλά και παλαιότερων, νευροψυχολογικών έρευνών πιστοποιούν ότι η όραση αποτελεί την κυριότερη «οδό» μάθησης για το άτομο. Συγκεκριμένα, η γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα οπτικά ερεθίσματα, που εισπράττει από τον περιβάλλοντα κόσμο του. Η αντιληπτική εξέλιξη και η αγωγή του παιδιού, δηλαδή, δομούνται πάνω στο μηχανισμό της παρατήρησης και της μίμησης. Με αυτούς τους λειτουργικούς τρόπους το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τα πράγματα που βλέπει γύρω του, να προσανατολίζεται στο χώρο και να αποκτά μία ολοκληρωμένη αντίληψη της περιρρέουσας πραγματικότητας.

Σε αντίθεση με τον βλέποντα, ο μαθητής με προβλήματα όρασης, καθώς στερείται των απαραίτητων οπτικών αναπαραστάσεων, συναντά μεγαλύτερη δυσκολία κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, όσον αφορά την ορθογραφική μάθηση, η οποία προϋποθέτει την αφομοίωση πολύ συγκεκριμένων κανόνων-γραμματικής, ετυμολογίας, φωνητικής- εκτιμούμε πως η αδυναμία οπτικής αντίληψης παρεμποδίζει ουσιαστικά την όλη διαδικασία.

Στα πλαίσια των προαναφερομένων, επιχειρήθηκε, μέσω της διπλωματικής αυτής εργασίας, να διερευνηθούν οι ορθογραφικές επιδόσεις των μη βλέπόντων μαθητών. Συγκεκριμένα, διεξήχθη συγκριτική μελέτη αναφορικά με τις ορθογραφικές επιδόσεις βλέπόντων μαθητών και μαθητών με τυφλότητα, επιχειρώντας να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά στις ορθογραφικές επιδόσεις ανάμεσα σε βλέποντες και μη βλέποντες μαθητές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής φιλοδοξούν να συνεισφέρουν στην παιδαγωγική γνώση και να δώσουν το έναυσμα και για άλλες παρεμφερείς έρευνες και μελέτες. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό μιας αποτελεσματικότερης παρέμβασης στην εκπαίδευση του παιδιού με προβλήματα όρασης.

Αφετηρία του προβληματισμού της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπήρξε το προσωπικό ενδιαφέρον μου για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και την εκπαίδευση τους, καθώς και η πρόσφατη γνωριμία μου με το ανάγλυφο σύστημα γραφής Braille, το οποίο και με προσανατόλισε προς ένα θέμα σχετικό με το γραπτό λόγο.

Στην πορεία εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας πολύτιμη ήταν η βοήθεια του επόπτη καθηγητή μου, του κυρίου Σπυρίδωνα Σούλη, ο οποίος πρόθυμα και με επιστημονική συνέπεια με καθοδηγούσε σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας μου. Τον ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη και τη στήριξη που μου προσέφερε, καθώς και για τη βεβαιότητα που μου έδινε ότι είναι στη διάθεση μου οποιαδήποτε στιγμή τον χρειαστώ.

Παράλληλα, οφείλω τις ευχαριστίες μου και σε κάποια άλλα πρόσωπα, τα οποία έτυχε να γνωρίσω τον τελευταίο καιρό και που ενδόμυχα στάθηκαν η αφορμή για την επιλογή μου ν' ασχοληθώ με το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για φιλικά πρόσωπα, που αν και τα ίδια αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, αποδεικνύουν, εμπράκτως, ότι μπορούν να είναι, εξίσου με τους βλέποντες, δημιουργικά, να ζουν μια φυσιολογική ζωή, να μορφώνονται, να κάνουν οικογένεια και γενικά να ευτυχούν.

Πιο ειδικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Μιχάλη Χαντά για την υπομονή του και το χρόνο που αφιέρωσε, προκειμένου να με διδάξει τη γραφή Braille, καθώς και τη σύζυγο του, την κυρία Λαμπρινή, που αποτελεί από μόνη της παράδειγμα εσωτερικής ηρεμίας και δύναμης. Οι δυο τους, και μόνο με την παρουσία τους στη ζωή μου, με εμπνέουν και με συγκινούν.



Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς την κυρία Βενετία Μπαλή, δασκάλα στο Κ.Ε.Α.Τ., για τη φιλία της και για τις πολλές ευκαιρίες που μου προσέφερε για απόκτηση σημαντικών γνώσεων και εμπειριών γύρω από το χώρο των παιδιών με τύφλωση.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τη φίλη μου Χριστίνα-Φλωρεντίνα για την αγάπη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη στιγμή, καθώς και γιατί με έμαθε να βλέπω «καθαρότερα» τους ανθρώπους και απεγκλώβισε την κρίση μου από τα «δεσμά» της εικόνας.

Κλείνοντας, ευχαριστώ ιδιαίτερος τους διευθυντές του Κ.Ε.Α.Τ., καθώς και όλους τους διευθυντές ειδικών και γενικών δημοτικών σχολείων, που χρειάστηκε να επισκεφτώ, για τη διευκόλυνση και βοήθεια που μου προσέφεραν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Θα ήταν παράλειψη, ακόμη, να μην ευχαριστήσω τους μαθητές με τους οποίους συνεργάστηκα στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

Διατύπωση του προβλήματος

1.1. Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας

Είναι γεγονός ότι παρά τις αλματώδεις εξελίξεις στο χώρο της πληροφορικής και την ανακάλυψη ποικίλων τεχνικών και μέσων ανταλλαγής πληροφοριών, η αξία της γραπτής έκφρασης δεν έχει, στο ελάχιστο, μειωθεί ή αμφισβητηθεί, καθώς θεωρείται, ακόμη, ως μια από τις ανώτερες μορφές επικοινωνίας. Ο γραπτός λόγος συνιστά την πολυπλοκότερη οδό γλωσσικής έκφρασης, αφού για να λειτουργήσει αποδοτικά προϋποθέτει την πλήρη ανάπτυξη και λειτουργία της ομιλίας, της ακρόασης, της κατανόησης και της ανάγνωσης. Συνάμα, προκειμένου το άτομο να επιτύχει μέσω της γραπτής έκφρασης την επικοινωνία, χρειάζεται να έχει αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες. Ειδικότερα, θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάσει, να οργανώσει και να παρουσιάσει τις πληροφορίες του με σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα, λογική αλληλουχία και σωστή χρήση της γλώσσας από ορθογραφική, γραμματική και συντακτική άποψη.

Η γραπτή έκφραση, όσον αφορά την επικοινωνιακή της διάσταση, αποτελεί ικανότητα με κοινωνικές προεκτάσεις. Οι απαιτήσεις του γραπτού λόγου είναι μεγαλύτερες και εντονότερες συγκριτικά με εκείνες του προφορικού, γιατί, κατά κανόνα, όταν διαβάζει κανείς ένα γραπτό κείμενο είναι μόνος. Επιχειρεί να το κατανοήσει, δηλαδή, χωρίς τη δυνατότητα απόσπασης διευκρινίσεων από το συντάκτη του κειμένου. Επομένως, ο τρόπος δόμησης του γραπτού κειμένου, που διαβάζει, η σύνδεση των νοημάτων του και ο βαθμός της σαφήνειας, της ακρίβειας, της πληρότητας και της γλωσσικής του ορθότητας, αντανακλούν για τον αναγνώστη το επίπεδο γραπτής έκφρασης του συντάκτη. Συγκεκριμένα, αποτελούν δείκτες του βαθμού καλής γνώσης και χρήσης της γλώσσας του (γνώση της γραμματικής και συντακτικής της δομής), καθώς και της γνώσης των κοινωνικών κωδίκων επικοινωνίας, που είναι αποδεκτοί από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, η γραπτή έκφραση φαίνεται να έχει εξισωθεί με την επίσημη μόρφωση του ανθρώπου.

Στην παρούσα εργασία μας απασχόλησε, κυρίως, η μορφολογική πλευρά της γραπτής έκφρασης. Δεδομένου ότι και τα σφάλματα στη μορφή του λόγου, που μπορεί να μην επηρεάζουν άμεσα το νόημα, προδιαθέτουν αρνητικά προς το συντάκτη τον αναγνώστη και δυσχεραίνουν την κατανόηση του κειμένου. Ειδικότερα, η ορθογραφία, η ορθά αποτυπωμένη γραφή, είναι απολύτως συνυφασμένη με την αισθητική εικόνα ενός γραπτού κειμένου και, κατά κάποιον τρόπο, αποκρυσταλλώνει την κατοχή και γνώση ενός συνόλου δεξιοτήτων, όπως είναι ο έλεγχος των κινήσεων του χεριού, η ικανότητα σύλληψης και ανάλυσης των φωνημάτων κάθε λέξης κ.α.¹

Στη σκέψη των περισσότερων, καθετί που αφορά τη μορφή-εικόνα σχετίζεται άμεσα και αναγκαία με την όραση. Ενώ σε σχέση με τη γλώσσα, η έλλειψη οπτικής αντίληψης φαίνεται να παρεμποδίζει την ανάπτυξη της ικανότητας ορθής επιλογής συμβόλων- μεταξύ της ποικιλίας που υπάρχει σε κάθε γλωσσικό σύστημα- για τη σωστή αποτύπωση του γραπτού λόγου. Αυτή η γενική εντύπωση που επικρατεί μας παρώθησε να εξετάσουμε έρευνητικά τις επιδόσεις των παιδιών με τύφλωση στην ορθογραφία. Πρόκειται για ένα θέμα που δεν έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές σε

¹.- Αθανασίου, Λ.: *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα 1998, σελ. 193-198.



διεθνές και εγχώριο επίπεδο. Ειδικά στη χώρα μας, στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, οι έρευνες όσον αφορά την ορθογραφική γνώση των παιδιών με προβλήματα όρασης είναι ανύπαρκτες.

Η απουσία προηγούμενων ερευνητικών μελετών με το συγκεκριμένο αντικείμενο υπήρξε το βασικό κίνητρο για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Σε αυτό προστέθηκε ένα έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα τυφλά παιδιά στο σχολείο ως προς την εκπαίδευσή τους, από καθαρά γνωστική άποψη, και ειδικά στο μάθημα της ορθογραφίας.

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, πιστεύω ότι τα πορίσματα της παρούσας εργασίας θα προβληματίσουν εκπαιδευτικούς και, γενικά, επιστήμονες που ασχολούνται με το χώρο των προβλημάτων όρασης και θα τους κινητοποιήσουν αναλόγως. Ελπίζω τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής να αξιοποιηθούν καταλλήλως και προς όφελος των τυφλών παιδιών.

1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος.

Η εκμάθηση της ορθής γραφής στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο και αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σχολείου. Κάθε κεφάλαιο των αναγνωστικών βιβλίων, τα οποία χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό για τη διεκπεραίωση του μαθήματος της «Γλώσσας», εμπεριέχει ειδικές ασκήσεις γραμματικής και ορθογραφίας. Η έμφαση που δίνεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου στο συγκεκριμένο αντικείμενο οφείλεται στο γεγονός, ότι, αφενός μεν, η ορθογραφική μάθηση διευκολύνει την επικοινωνιακή δυνατότητα του ατόμου, αφετέρου δε, συνιστά δείκτη του μορφωτικού του επιπέδου με ανάλογες κοινωνικές συνέπειες για το ίδιο.

Ωστόσο, η ορθογραφία είναι μια σύνθετη δεξιότητα, στην οποία συμμετέχει ένα πλήθος άλλων λειτουργιών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Κατά τον Lerner¹, για να μπορέσει να γράψει το παιδί ορθογραφημένα μια λέξη, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάξει, να χειρίζεται τα φωνήματα της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις(εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων), να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες.

Βασικός παράγοντας διευκόλυνσης των λειτουργιών αυτών στο σύστημα γραφής βλεπόντων είναι η αίσθηση της όρασης. Μέσω της όρασης το παιδί συλλαμβάνει οπτικά κάθε λέξη στην πληρότητα της και έτσι είναι ευκολότερο να την επεξεργαστεί και να την αναλύσει νοερά στα συνθετικά της στοιχεία(φωνήματα λέξης). Ο Ehri², μάλιστα, έκανε λόγο για ένα «οπτικό λεξικό» που δημιουργείται από την αποθήκευση λέξεων στη μνήμη. Το «οπτικό» αυτό λεξικό αρχίζει να δημιουργείται από τις πρώτες εμπειρικές επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο και τις γράφο-φωνημικές αντιστοιχίες, από την ηλικία, ακόμη, που δεν είναι λειτουργικός αναγνώστης.

Η έλλειψη όρασης, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί νέα δεδομένα. Η εκμάθηση της ορθογραφίας στα παιδιά με προβλήματα όρασης πραγματοποιείται στη βάση ενός εντελώς διαφορετικού συστήματος γραφής, του ανάγλυφου συστήματος Braille. Στο σύστημα Braille, που αξιοποιεί τις δυνατότητες της αφής, τα γράμματα της γραφής των βλεπόντων αντικαθίστανται από απτικά σημεία. Αντίστοιχα, η γραφή γίνεται με τη βοήθεια ειδικής μηχανής και η αποτύπωση των ανάγλυφων συμβόλων γίνεται πάνω σε χοντρό χαρτί. Συνεπώς, η διδασκαλία πρώτα της γραφής και έπειτα της ορθογραφίας στο σύστημα Braille παρουσιάζει ορισμένες σημαντικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες την καθιστούν πολυπλοκότερη ως διαδικασία.

Ο προβληματισμός του αν και κατά πόσο η έλλειψη της οπτικής αντίληψης και άρα η απουσία οπτικών παραστάσεων μπορεί να επηρεάζει την ορθογραφική μάθηση, εκτιμούμε ότι είναι εύλογος. Ωστόσο, μολονότι ένα μεγάλο μέρος ερευνητών έχει κατά καιρούς ασχοληθεί με το θέμα της ορθογραφίας και των δυσκολιών που παρουσιάζει αυτή για πολλούς μαθητές, ελάχιστοι είναι εκείνοι που έχουν, κατά καιρούς, μελετήσει τις επιδόσεις στην ορθογραφία των παιδιών με προβλήματα όρασης. Ενώ, στη χώρα μας σχετικές έρευνες είναι ανύπαρκτες. Με βάση αυτό το δεδομένο καταλήξαμε στα εξής ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις στην ορθογραφία μεταξύ βλεπόντων και μη βλεπόντων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Κατά πόσο η οπτική αντίληψη βοηθάει την ορθογραφική μάθηση και αντίστοιχα, κατά πόσο η απουσία όρασης τη δυσκολεύει;

¹.- Lerner, 1981. Στο Χατζηζαφείριου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία.*

Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων. Ιωάννινα 2003, σελ. 29 (Διπλωματική εργασία).

².- Ehri, 1987. Στο Χατζηζαφείριου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων.* Ιωάννινα 2003, σελ. 30.



3. Είναι κοινοί, σε βλέποντες και μη βλέποντες μαθητές, οι παράγοντες που επηρεάζουν ενδεχόμενες χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία;
4. Είναι αφομοιωμένοι από τους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού(βλέποντες και μη) οι βασικοί κανόνες ορθογραφίας;
5. Σε ποιους παράγοντες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την αποτυχία στην ορθογραφία;
6. Η ενδεχόμενη αποτυχία στην ορθογραφία των μη βλέπόντων μαθητών θα μπορούσε να συσχετιστεί και με τις ιδιαιτερότητες του συστήματος Braille;

Φιλοδοξία μας, βάσει των πορισμάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, είναι να διαφανούν ενδεχόμενες δυσκολίες των παιδιών με προβλήματα όρασης πάνω στο τόσο σημαντικό μάθημα της ορθογραφίας και γενικά να προκύψει ένας γόνιμος προβληματισμός γύρω από το θέμα. Η έλλειψη της όρασης δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται από τον εκπαιδευτικό ως ανασταλτικός παράγοντας για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά, όμως, να τη λαμβάνει σοβαρά υπόψη του, ώστε βάσει αυτής της ιδιαιτερότητας, να προσπαθεί να διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την, όσο γίνεται, καλύτερη επίδοση του παιδιού.

Η ορθογραφική γνώση είναι απαραίτητη για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με προβλήματα όρασης. Υπό αυτό το πρίσμα, αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον η διερεύνηση του επιπέδου των τυφλών παιδιών του Δημοτικού-συγκριτικά με εκείνο των βλέπόντων- στο μάθημα της ορθογραφίας.

1.3. Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.

Η ορθογραφημένη γραφή συνιστά για τα τυφλά παιδιά ικανότητα υψίστης σημασίας. Δεν είναι ούτε περιττή γνώση γι' αυτά, ούτε αποτελεί μια εμμονή τυπολατρικού τύπου στους γραμματικούς κανόνες. Αντιθέτως, πρόκειται για μια ικανότητα με μεγάλη πρακτική αξία για την περαιτέρω ζωή τους.

Ειδικά σήμερα, που μέσω των διαφόρων τεχνολογικών επιτευγμάτων υπάρχει δυνατότητα άμεσης πρόσβασης των τυφλών στη γραφή των βλέπόντων και το αντίστροφο, η ορθογραφική γνώση αποτελεί, ακόμη, επιτακτικότερη ανάγκη για τους μη βλέποντες. Συγκεκριμένα, μέσω της εκμάθησης της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, το τυφλό άτομο δύναται να γράψει στη γραφή των βλέπόντων και έτσι να επικοινωνήσει μαζί τους με έναν κοινό κώδικα γραφής. Η δυνατότητα αυτή δημιουργεί, αυτομάτως, πολλές προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης. Συγχρόνως, καθιστά το τυφλό άτομο λειτουργικότερο και ευνοεί τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των ικανοτήτων του προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Ωστόσο, όλα αυτά προϋποθέτουν τη δυνατότητα του τυφλού ατόμου να χειρίζεται σωστά τον κώδικα γραφής των βλέπόντων από ορθογραφική, γραμματική και συντακτική άποψη.

Τα πορίσματα πολλών ερευνών στο διεθνή χώρο, έχουν επισημάνει την ανάγκη για παροχή ίσων ευκαιριών στο χώρο της εργασίας για όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως σωματικής, αισθητηριακής ή άλλης αναπηρίας. Ειδικά τα σωματεία των τυφλών, έχουν μακρά ιστορία αγώνων για τη διεκδίκηση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων. Ωστόσο, η παροχή ίσων ευκαιριών προαπαιτεί την κατοχή ίδιων προσόντων(γνώσεων, ικανοτήτων). Η ορθογραφία συνιστά ένα σημαντικό τέτοιο προσόν. Γι' αυτό, και η καλή γνώση και χρήση της γλώσσας είναι ένα εφόδιο που οφείλει να δίνει το σχολείο σε όλα, ανεξαιρέτως, τα παιδιά.

Κατά συνέπεια, η έρευνα αυτή στοχεύει στην ευαισθητοποίηση γονιών, εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών για τη σημασία και αξία της ορθογραφικής γνώσης στην προοπτική της κοινωνικής αποδοχής και της επαγγελματικής αποκατάστασης των παιδιών με τύφλωση. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να στρέψει το ενδιαφέρον και

- την προσοχή των εκπαιδευτικών, κυρίως, στη δημιουργία συνθηκών που να ευνοούν την ορθογραφική μάθηση, μέσω ασκήσεων αφομοίωσης και πρακτικών εφαρμογών, που να είναι προσιτές και προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με προβλήματα όρασης.

Ο λόγος που στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε ειδικά με τη θεματική της ορθής γραφής είναι το γεγονός ότι παραδοσιακά η ορθογραφία αποτελεί ένα σπουδαίο παράγοντα για την εκτίμηση των ικανοτήτων ενός παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό ότι το παιδί που ορθογραφεί κατέχει συχνά την πρώτη θέση στην τάξη. Επίσης, το να γράφει κανείς ορθά σημαίνει, κατ' επέκταση, ότι συμμορφώνεται στους κανόνες και σέβεται τη λειτουργία τους, καθώς και ότι δεν προσβάλλει την κοινωνική λειτουργία. Ακόμη, οι ίδιοι οι γονείς, στην πλειονότητα τους, αντιμετωπίζουν την επιτυχία στην ορθογραφία ως ένα τεκμήριο γενικότερης επιτυχίας στις σχολικές επιδόσεις³.

Επίσης, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των επιδόσεων που σημειώνουν στην ορθογραφία οι τυφλοί μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εν συγκρίσει με τις αντίστοιχες επιδόσεις, συνομήλικων τους, βλέπόντων μαθητών. Επιπροσθέτως, και εφόσον διαπιστωθεί κάποια διαφορά, αποσκοπεί και στην αναζήτηση των αιτιών αυτής της διαφοράς.

Έχουμε την πεποίθηση ότι τα ευρήματα της έρευνας δε θα μείνουν αναξιοποίητα, αλλά ότι, αντιθέτως, θα αποτελέσουν ερέθισμα για τη διενέργεια παρόμοιων ερευνητικών πρωτοβουλιών, με απώτερο στόχο την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών με τύφλωση και τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, θα εμπλουτίσουν την παιδαγωγική γνώση στη χώρα μας, όσον αφορά τη σχέση βλέπόντων και τυφλών παιδιών του Δημοτικού με το μάθημα της ορθογραφίας στη σημερινή σχολική πραγματικότητα.

1.4. Διερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποιες οι επιδόσεις στην ορθογραφία βλέπόντων μαθητών της Α/θμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιες οι επιδόσεις στην ορθογραφία τυφλών μαθητών της Α/θμιας εκπαίδευσης;
3. Ποια η σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις βλέπόντων μαθητών και τυφλών μαθητών της Α/ εκπαίδευσης στο μάθημα της ορθογραφίας;
4. Ποια τα αίτια ενδεχόμενης διαφοράς ανάμεσα στις επιδόσεις στην ορθογραφία των δύο αυτών κατηγοριών του μαθητικού πληθυσμού;

1.5. Λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας και των λοιπών όρων.

Για την εμπειριστατωμένη διερεύνηση του θέματος και την άρτια επίτευξη του σκοπού της έρευνας θεωρείται αναγκαίο να δοθούν οι λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών της έρευνας. Οι μεταβλητές που εξετάζονται είναι «οι επιδόσεις στην ορθογραφία» σε συνάρτηση με την όραση και την τυφλότητα μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με τον όρο «επίδοσεις στην ορθογραφία» εννοούμε το επίπεδο της ικανότητας για τη σωστή γραφή των λέξεων, βάσει των γραμματικών κανόνων. Έννοιες που πλαισιώνουν τον τομέα της επίδοσης και της ορθογραφίας είναι:

- Μάθηση: η διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποκτά-με δική του δραστηριότητα- γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, γενικά εμπειρίες, που

³- Δήμου, Δ. Δ.: *Δυσορθογραφία*. Αθήνα 1982, σελ. 21.



συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του και στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων του περιβάλλοντός του με αυτοτέλεια⁴.

- Ορθογραφική μάθηση: η διαδικασία απόκτησης, από τον μαθητή, της ικανότητας να κάνει τη σωστή επιλογή γραφηματικού συμβόλου για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία. Γενικότερα, συνεπάγεται την εκμάθηση των ισχυόντων ορθογραφικών συμβάσεων, των κάθε τύπου, δηλαδή, γλωσσικών συμβάσεων, που ρυθμίζουν την αντιστοιχία φωνημάτων (ηχητικά σύνολα) με σύμβολα του αλφαβήτου (γραφηματικά σύνολα), στα πλαίσια της αλφαβητικής γραφής⁵.

- Κριτήρια ορθογραφίας: ένα σύνολο κανόνων και αρχών που καθορίζουν το σωστό τρόπο γραφής μιας γλώσσας. Για παράδειγμα, υπάρχουν θεματικοί ή λεκτικοί κανόνες και κανόνες καταληκτικοί ή γραμματικοί⁶.

- Ορθογραφικό λάθος: κάθε παραβίαση στους κανόνες και τις αρχές, που ρυθμίζουν την αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων κατά τη γραπτή αναπαράσταση μιας γλώσσας

- Δυσορθογραφία: η ιδιαίτερη δυσκολία ορθής εκμάθησης της γραφής, που συναντούν μερικά παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη⁷.

Με τον όρο **τυφλότητα** ορίζεται η ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη των δέκα ποδιών. Στην κατηγορία των ατόμων με προβλήματα όρασης ανήκουν και τα μερικώς βλέποντα άτομα που έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης, χωρίς να είναι τυφλά. Αντίστοιχα, οι μερικώς βλέποντες χαρακτηρίζονται από την αδυναμία που έχουν στο να μετρήσουν τα δάχτυλα σε απόσταση μικρότερη ή ίση των είκοσι ποδιών⁸.

Βάσει εκπαιδευτικών κριτηρίων, στην ομάδα των τυφλών ταξινομούνται τα άτομα εκείνα, που ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική διορθωτική παρέμβαση, αδυνατούν μεν να διαβάσουν έντυπα με συμβατική γραφή, μπορούν, όμως, να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και γενικότερα να εκπαιδευτούν με το ανάγλυφο σύστημα γραφής Braille⁹.

1.6. Περιορισμοί της έρευνας.

1. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία συμμετείχαν μαθητές με τυφλότητα, οι οποίοι κατά την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα φοιτούσαν στην Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη τάξη του Δημοτικού του Κ.Ε.Α.Τ.(Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών) στην Αθήνα και ενός Σ.Μ.Ε.Α.(Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής) της Πάτρας.

2. Επίσης, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν βλέποντες μαθητές, οι οποίοι κατά την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα φοιτούσαν στην Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη τάξη δημοσίου Δημοτικού Σχολείου αντίστοιχης περιοχής.

⁴.- Ξωχέλλης, Π. Δ.: *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη 1978, σελ. 13.

⁵.- Γκότοβος, Α. Ε.: *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό*. Αθήνα 1992, σελ. 31-34.

⁶.- Δήμου, Δ. Δ.: *Δυσορθογραφία*. Αθήνα 1982, σελ. 60-61.

⁷.- Δήμου, Δ. Δ. Ό.π., 1982, σελ. 20.

⁸.- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ.: *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα 1995, σελ. 238

⁹.- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 18.



3. Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και ακριβώς λόγω του περιορισμένου μεγέθους του, τα συμπεράσματα που εξάγουμε δε μπορεί να είναι στατιστικώς ασφαλή.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

Οσοι είναι γνωστοί, το περιεχόμενο της έρευνας που αφορά στο θέμα που αφορά είναι έργο της κοινότητας. Η έρευνα αυτή είναι η βάση για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την προώθηση της επιστήμης.

ΜΕΜΒΡΟΣ ΕΤΟΥΣ ΑΝΑΒΕΤΩΝ
Κ.Ε.Α.Τ. 1961



Παιδιά με προβλήματα όρασης

Όταν με συναντήσεις...

« Μπορείς να με βοηθήσεις
αν θυμηθείς τα παρακάτω:

Όπως κι εσύ γνωρίζεις, το πρόβλημα μου είναι ότι δε βλέπω εσένα και το γύρω μου κόσμο...
Είμαι ένας συνηθισμένος άνθρωπος, αλλά τυφλός, μη με μεταχειρίζεσαι λοιπόν σαν μικρό
παιδάκι, σαν μπιμπελό, ή σαν υπερφυσικό σου.

Σαν οδηγό μου στο δρόμο έχω το λευκό μου μπαστούνι.

Πιο εύκολα θα περπατήσω μαζί σου, παρά με το μπαστούνι ή με το σκύλο. Όμως μη με πιάνεις
από το μπράτσο · άσε με να πιάσω το δικό σου μπράτσο. Έτσι θα ξέρω πότε σταματάς, πότε
στρίβεις, πότε ανεβαίνεις ή κατεβαίνεις.

Μη ρωτάς το συνοδό μου: «Τι θέλει να φωνάξει», «Ποιο φαγητό του αρέσει»... Ρώτησε εμένα.
Χρησιμοποίησε τον κανονικό τόνο της φωνής σου.

Μην αποφεύγεις τις λέξεις «βλέπω», «κοιτάζω», «τυφλός», τις μεταχειρίζομαι κι εγώ. Βλέπω
με τα χέρια μου· Βλέπω = καταλαβαίνω, αισθάνομαι.

Σύστησε με στους άλλους ακόμη και στα παιδιά. Θέλω να γνωρίζω ποιος είναι στο δωμάτιο
μαζί μου. Μίλησε μου όταν μπαίνεις. Πες μου πως φεύγεις, μου προκαλεί αμηχανία, όταν μιλάω
σε κάποιον που δεν είναι κοντά μου.

Οδήγησε το χέρι μου σε μια καρέκλα. Πες μου πού είναι η πόρτα στο δωμάτιο, το
αποχωρητήριο, το παράθυρο κ.λπ. κι αν υπάρχουν εμπόδια ή πράγματα στο πάτωμα. Δεν
θέλω να κάνω ζημιές.

Βοήθησέ με διακριτικά στο τραπέζι και πες μου για το φαγητό στο πιάτο μου. Χρησιμοποίησε το
πιάτο μου σαν «ρολόι» και πες μου σε ποια «ώρα» είναι το κάθε είδος του φαγητού μου.

Μου αρέσει το θέατρο και ο κινηματογράφος, φτάνει να με βοηθάς να καταλαβαίνω το έργο,
διαβάζοντας μου ή περιγράφοντας μου, όσα δεν μπορώ να δω.

Μου αρέσουν οι εκδρομές και τα πάρτυ· πάρε με στην παρέα σου και γνώρισε με στους
καλεσμένους σου. Ξέρω να συμπεριφέρομαι. Αν υστερώ σε κάτι, βοήθησέ με.

Δεν θέλω τον οίκτο σου, αλλά τη φιλία σου. Μη μιλάς για τη «θαυματουργή αντίληψη» των
τυφλών. Μην ξεχνάς ότι όσα έμαθα είναι αποτέλεσμα σκληρής εργασίας.

Αν είσαι περίεργος, θα μιλήσω μαζί σου για την τύφλωσή μου, αλλά είναι μια παλιά ιστορία
για μένα. Έχω τόσα άλλα ενδιαφέροντα και απορίες, όπως κι εσύ.

ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΤΟΣ ΑΝΑΠΗΡΩΝ
Κ.Ε.Α.Τ. 1981



2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός – ταξινομήσεις

Η στέρηση της όρασης συνοδεύεται από την ταυτόχρονη στέρηση πολλών άλλων εμπειριών, που προσλαμβάνονται δια της οπτικής οδού. Επίσης, για τους περισσότερους ανθρώπους η έλλειψη της όρασης θεωρείται η σκληρότερη μορφή αναπηρίας, καθώς καταδικάζει το άτομο να ζει σ' ένα άμορφο, άχρωμο και σκοτεινό κόσμο και να στερείται παραστάσεων και εικόνων. Τα ιστορικά παραδείγματα ανθρώπων με τύφλωση που διέπρεψαν σε κάποιον τομέα, μολονότι προκαλούν το θαυμασμό όλων, ασφαλώς δεν αναιρούν την πραγματικότητα των καθημερινών δυσκολιών που δημιουργεί η έλλειψη της όρασης. Δε θα μπορούσαμε, όμως, να μιλήσουμε για τα προβλήματα που σχετίζονται με την τύφλωση, προτού την ορίσουμε ως έννοια.

Λόγω του μεγάλου αριθμού των οπτικών διαταραχών, που συναντώνται από την παιδική ηλικία ακόμη, είναι δύσκολο το έργο της ταξινόμησής τους. Ωστόσο, η ταξινόμηση των οπτικών διαταραχών κινείται, κατά κανόνα προς δύο βασικές κατευθύνσεις, την ιατρική και την παιδαγωγική. Η ιατρική ταξινόμηση γίνεται με βάση το βάθος της οπτικής οξύτητας και του εύρους του οπτικού πεδίου, ενώ η παιδαγωγική ταξινόμηση σχετίζεται με τη χρήση της όρασης για την επίτευξη σκοπών μάθησης και γενικότερα εκπαίδευσης (Κρουσταλάκης 113). Για την καλύτερη διασαφήνιση του όρου, κρίνεται σκόπιμη η απόδοση της σημασίας της οπτικής οξύτητας. Με τον ιατρικό όρο, λοιπόν, «οπτική οξύτητα» ή «καθαρότητα όρασης» εννοείται η ικανότητα του ματιού (η φυσιολογική ή μετά την καλύτερη δυνατή θεραπευτική και διορθωτική παρέμβαση) να διακρίνει καθαρά δύο σημεία ξεχωριστά¹⁰.

Ειδικότερα, βάσει ιατρικών κριτηρίων τυφλό θεωρείται ένα παιδί που με τον οφθαλμό του, που βρίσκεται στην καλύτερη λειτουργική κατάσταση, βλέπει σε απόσταση 20 μέτρων ή λιγότερο το αντικείμενο, το οποίο ένας βλέπων αναγνωρίζει σε απόσταση 200 μέτρων. Η οπτική οξύτητα, επομένως, του παιδιού αυτού είναι $20/200$ ¹¹. Ο παραπάνω ορισμός εντάσσεται στην προσπάθεια που έγινε στις Η.Π.Α. το 1935, να οριστεί η τύφλωση, προκειμένου να είναι δυνατή η κλινική ταξινόμηση των παιδιών με οπτική δυσλειτουργία και κατ' επέκταση, να είναι το κράτος σε θέση να γνωρίζει επακριβώς, ποια είναι τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και να προβαίνει στις νόμιμες παροχές προς αυτά, όπως παροχή «ομιλούντων βιβλίων», γραφομηχανών Braille, λευκού μαστουνιού κ.ο.κ.

Αντίστοιχα, στη Γερμανία ισχύει η ταξινόμηση: Τυφλά είναι τα παιδιά, των οποίων η οπτική ικανότητα είναι ανύπαρκτη ή μειωμένη σε τέτοιο βαθμό, ώστε και μετά την οπτική διόρθωση δε μπορούν να συμπεριφέρονται στις βασικές πράξεις της καθημερινής ζωής τους διαφορετικά από εκείνα που στερούνται κάθε οπτικής ικανότητας. Πρόκειται για την κατηγορία εκείνη των παιδιών, των οποίων ο βαθμός οπτικής οξύτητας ή ευαισθησίας δεν υπερβαίνει το $1/50$ του κανονικού και που, αν και διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό οπτικής ευαισθησίας από τα τελειώς τυφλά παιδιά, πάσχουν από διαταραχές της όρασης στον ίδιο βαθμό με αυτά¹².

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός για την τυφλότητα από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π. Ο. Υ.). Σύμφωνα μ' αυτόν «τυφλότητα είναι η ανικανότητα του ατόμου να μετρήσει τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη των δέκα ποδιών», ενώ τη μερική τύφλωση την ορίζει ως «την αδυναμία που έχουν οι

¹⁰.- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 15.

¹¹.- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα. 2000, σελ. 114.

¹².- Εκθεση ΕΕΚ, 1992, 49-50. Στο Λιοδάκης, Δ. Β., *Ο.π.* 2000, σελ.17.



μερικώς βλέποντες να μετρήσουν τα δάχτυλα του χεριού σε απόσταση μικρότερη ή ίση των είκοσι ποδιών»¹³.

Στην Ελλάδα, έστω και με καθυστέρηση συγκριτικά με άλλες χώρες, ισχύει ο ακόλουθος ορισμός (Ν. 958/ΦΕΚ 191/ τ.Α' /14-8-1979, άρθρο 1): «Τυφλός, κατά την έννοια του παρόντος νόμου, νοείται παν πρόσωπον, το οποίον στερείται παντελώς και της αντίληψης του φωτός ή του οποίου η οπτική οξύτης είναι μικρότερα του ενός εικοστοῦ (1/20) της φυσιολογικής τοιαύτης»¹⁴.

Η πρώτη μορφή ταξινόμησης, η ιατρική, επηρέαζε επί σειρά ετών την εκπαιδευτική οργάνωση και διαδικασία. Σταδιακά, όμως, η ειδική παιδαγωγική καθιέρωσε δικές της ταξινομήσεις, που αφορούσαν, κυρίως, σε παιδαγωγικούς σκοπούς. Ειδικότερα, οι παραπάνω κλινικοί ορισμοί άρχισαν βαθμιαία να μη λαμβάνονται απόλυτα υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, επειδή πολλά παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως νομικώς τυφλά, ύστερα από συστηματική ειδική εκπαίδευση, έμαθαν βαθμιαία να χρησιμοποιούν την υπολειμματική τους όραση και κατόρθωσαν να διαβάζουν ακόμη και κοινά έντυπα. Η αλλαγή αυτή οφείλεται στο ότι η οφθαλμική μέτρηση δεν έχει απόλυτη σχέση με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Για παράδειγμα, παιδιά, τα οποία βάσει κλινικών εξετάσεων χαρακτηρίστηκαν ως νομικώς τυφλά, είχαν διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες από τις αναμενόμενες. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό (82%) παιδιών με οπτική οξύτητα 1/10, έμαθαν να διαβάζουν έντυπα με κανονική γραφή σε μεγέθυνση, 12% έμαθαν να διαβάζουν με το σύστημα Braille, 6% και με τους δύο τρόπους κ.ο.κ.¹⁵.

Η ορολογία που έχει επικρατήσει σήμερα στο χώρο της ειδικής παιδαγωγικής σχετίζεται με εκπαιδευτικούς, κυρίως, σκοπούς και διακρίνει τα άτομα με προβλήματα όρασης σε δύο κατηγορίες, στα τυφλά και τα αμβλύωπα (εκπαιδευτική ταξινόμηση). Ειδικότερα:

- Τυφλά είναι τα άτομα που δεν είναι σε θέση να μάθουν να διαβάζουν έντυπα, μπορούν, όμως, μέσω του συστήματος Braille, να δεχτούν κάποια μορφή διδασκαλίας.
- Αντίστοιχα, τα αμβλύωπα άτομα παρουσιάζουν κάποια βλάβη της όρασης, η οποία δυσχεραίνει μεν, αλλά δεν παρακωλύει τελείως την εκμάθηση της ανάγνωσης του έντυπου λόγου.

Γενικά, πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή η διάκριση μεταξύ της τέλει τύφλωσης και της οπτικής εκείνης κατάστασης, κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται, έστω και ασαφώς, το φως και το σκότος ή ακόμη γενικά τη μορφή και το περίγραμμα των αντικειμένων

Συνοπτικά, ως τύφλωση θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αδυναμία του οπτικού οργάνου να συλλάβει οπτικά ερεθίσματα και την έλλειψη οπτικών παραστάσεων. Στην ουσία, τυφλοί θεωρούνται οι άνθρωποι που, εξαιτίας κάποιας βλάβης του οπτικού οργάνου, έχουν χάσει σε τέτοιο βαθμό την όραση τους, ώστε να αδυνατούν, χωρίς ξένη βοήθεια, να προσανατολιστούν σ' ένα άγνωστο περιβάλλον. Έτσι, δεν είναι σε θέση, χρησιμοποιώντας την αίσθηση της όρασης, να αποκτήσουν εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μάθησης ή να ασκήσουν κάποιο βιοποριστικό επάγγελμα¹⁶.

Είκοσι
οφθαλμοί

2.2. Συχνότητα οπτικών προβλημάτων.

¹³ - Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογιάννα, Σ.: Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα 1995, σελ. 238.

¹⁴ - Λιοδάκης, Δ. Β.: Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα, 2000, σελ. 17-18.

¹⁵ - Λιοδάκης, Δ. Β., Ο.π., 2000, σελ. 17-18.

¹⁶ - Κυπριωτάκης, Αντ.: Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο 1985, σελ. 21.

- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα. 2000, σελ. 114-115.



Δεν υπάρχει συμφωνία των στατιστικών δεδομένων κάθε χώρας όσον αφορά τη συχνότητα της τύφλωσης. Τα ποσοστά κυμαίνονται, αν και, σε ένα διεθνές επίπεδο, η συχνότητα των οπτικών δυσλειτουργιών και διαταραχών παρουσιάζεται, γενικώς, αυξημένη. Για παράδειγμα, στις Η.Π.Α. το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας που εμφανίζουν σοβαρές οπτικές δυσλειτουργίες και γι' αυτό χρήζουν ειδικής παιδαγωγικής μεταχείρισης ανέρχεται στο 0,1%. Περίπου ένα ανάμεσα σε τρεις χιλιάδες είναι νομικά τυφλό. Ενώ, στη Δυτική Γερμανία το 0,015 των παιδιών σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζει ολική τύφλωση. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται ουσιαστικά με την ηλικία. Σύγχρονες έρευνες που έλαβαν χώρα στη Γαλλία, καθώς και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έδειξαν ότι στην αρχή της σχολικής ηλικίας (5^ο-7^ο έτος) το 10-20% των παιδιών είναι φορείς κάποιας οπτικής απόκλισης και δυσλειτουργίας. Ειδικότερα, ο στραβισμός φαίνεται να φτάνει στο 3-4% και η αμβλυωπία στο 2-3% των παιδιών, ενώ η πλήρης τύφλωση είναι συνήθως σπάνια (περίπου 2000 τα τυφλά παιδιά στη Γαλλία).

Στη χώρα μας το ποσοστό των τυφλών καλύπτει περίπου το 1% του συνολικού πληθυσμού, δηλαδή περίπου 9000 άτομα. Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι στην Αίγυπτο οι τυφλοί είναι το 3% του πληθυσμού, ενώ στην Κ.Αφρική έχουν εντοπιστεί ολόκληρα χωριά τυφλών.

Όσο αυξάνεται ο μέσος όρος ζωής, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των τυφλών, καθώς είναι συχνό το φαινόμενο της εμφάνισης παθήσεων στην όραση σε ηλικιωμένους ανθρώπους. Επίσης, ως προς την κοινωνική προέλευση των τυφλών, παρατηρείται ότι οι οικογένειες τους ανήκουν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και, επομένως, η τύφλωση δε συνδέεται με κάποια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση¹⁷.

2.3. Αίτια της τύφλωσης

Η αναζήτηση των αιτιών της τύφλωσης είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, για τον πρόσθετο λόγο ότι ο ίδιος ο οφθαλμός αποτελείται από τόσα πολλά μέρη, αλληλοσχετιζόμενα μεταξύ τους, ώστε να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να καθοριστεί η αφετηρία μιας οπτικής δυσλειτουργίας που παρουσιάζεται. Ένα ελάττωμα στην όραση μπορεί να οφείλεται σε δύο ή περισσότερους αιτιολογικούς παράγοντες και ο γιατρός, τη στιγμή που εξετάζει τον ασθενή, μπορεί να μη γνωρίζει ποιος από αυτούς τους παράγοντες έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο. Επίσης, η αιτιολογία μπορεί να είναι διαφορετική για καθέναν από τους δύο οφθαλμούς. Τέλος, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύστημα ταξινόμησης των αιτιών της τύφλωσης που να υιοθετείται διεθνώς. Σε επιστημονικό επίπεδο ωστόσο, οι τρέχουσες ερευνητικές προσπάθειες για εγκυρότερα και πιο κατατοπιστικό αποτελέσματα πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα προδιαγράφουν την τροποποίηση αυτής της κατάστασης στο μέλλον.

Πάρα ταύτα, τα πιο κοινά αίτια των οπτικών προβλημάτων σχετίζονται είτε με τη βίβλη διάπλαση είτε με τη δυσλειτουργία του οφθαλμού. Η εξέταση της οπτικής λειτουργίας θα αναδεικνύε μερικές από τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην προσπάθεια καθορισμού μιας συγκεκριμένης αιτίας ελαττωματικής όρασης¹⁸.

2.3.1. Δομή και λειτουργία του οφθαλμού-Διαδικασία όρασης.

¹⁷.- Κυπρωτάκης, Αντ.: Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Αθήνα 1985, σελ. 24

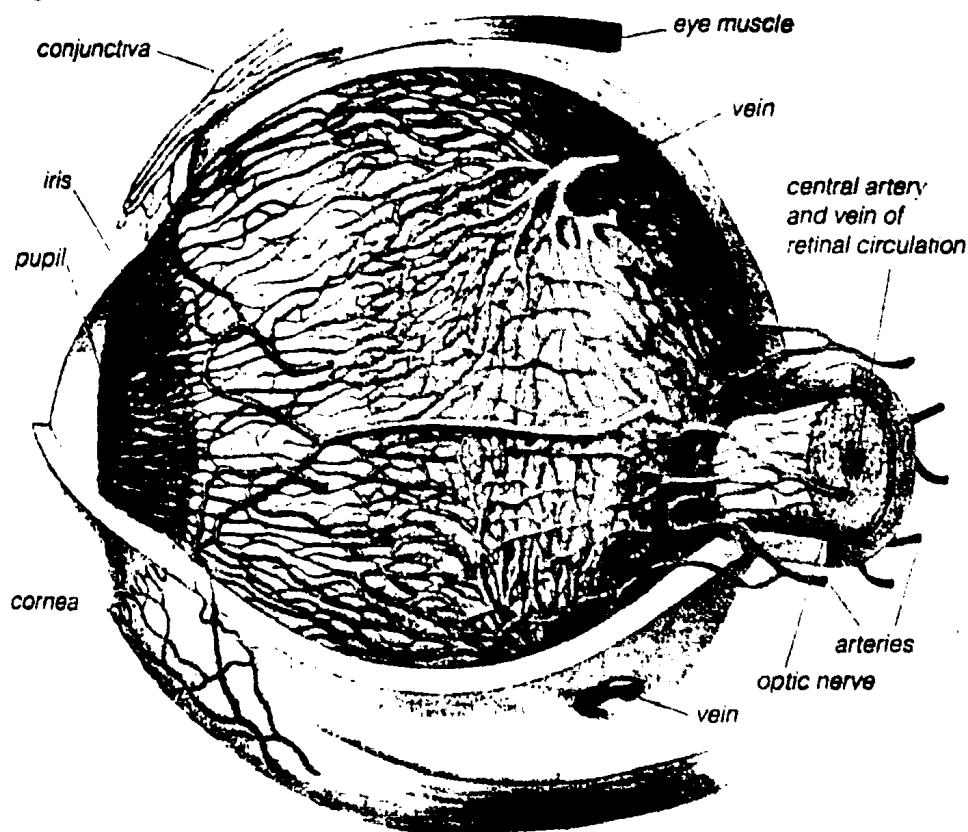
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα 2000, σελ. 115

¹⁸.- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 292-293.



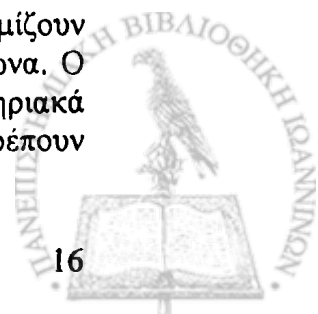
Ο βολβός του ματιού προστατεύεται από την οστέινη δομή του προσώπου(οφθαλμικές κόγχες) και ελέγχεται από έξι μύες που επιτρέπουν την οριζόντια, κάθετη και κυκλική κίνηση του. Επίσης, κάθε βολβός έχει διάμετρο 2.5 εκατοστά περίπου και αποτελείται από τρεις κύριους χιτώνας: τον εξωτερικό προστατευτικό χιτώνα, το μεσαίο που τροφοδοτεί τον εσωτερικό χιτώνα και τον αμφιβληστροειδή, που συνιστά ουσιαστικά ένα εικονοληπτικό όργανο.

Οι φωτεινές ακτίνες που εκπέμπονται από ένα αντικείμενο που βρίσκεται σε απόσταση πέραν των έξι μέτρων από το μάτι, εισέρχονται σε αυτό μέσω του διαφανούς κερατοειδούς χιτώνα, ακριβώς πίσω από τον οποίο βρίσκεται μία πρόσθια κοιλότητα με υδατοειδές υγρό. Το υδατοειδές υγρό βοηθά το βολβό να κρατήσει την κρυσταλλική του μορφή. Η κόρη του οφθαλμού αποτελεί ένα άνοιγμα, μία «σχισμή» που περιβάλλεται από την ίριδα. Η ίριδα δίνει στον οφθαλμό το χρώμα του και ρυθμίζει την ποσότητα του φωτός που περνάει μέσω της κόρης. Πίσω από την ίριδα βρίσκεται ο κρυσταλλοειδής φακός. Σκοπός του φακού είναι η διάθλαση του φωτός για το σχηματισμό ευκρινούς ειδώλου στον αμφιβληστροειδή. Ο φακός στερεώνεται στο ακτινωτό σώμα που παράγει το υδατοειδές υγρό και συμβάλλει σαν μύς στη λειτουργία προσαρμογής του φακού. Προσαρμογή είναι η αύξηση της διαθλαστικής ισχύος του φακού που επιτυγχάνεται με την ελαστικότητα του φακού και με τη βοήθεια του ακτινωτού σώματος.



source: Hogan et al., 1971

Τέλος, οι φωτεινές ακτίνες με τη βοήθεια των μυών του φακού, που ρυθμίζουν την κυρτότητα του, σχηματίζουν το είδωλο πάνω στον αμφιβληστροειδή χιτώνα. Ο τελευταίος αποτελείται από τρεις νευρώνες και περιλαμβάνει τα αισθητηριακά κύτταρα που προσλαμβάνουν το φυσικό ερέθισμα του φωτός και το μετατρέπουν



μέσω φωτοχημικών διεργασιών σε νευρικό ερέθισμα. Πιο αναλυτικά, οι φωτεινές ακτίνες ερεθίζουν τους φωτουποδοχείς αμφιβληστροειδούς και εστιάζονται στην ωχρή κηλίδα, όπου σχηματίζεται το είδωλο του αντικειμένου ανεστραμμένο και σε σμίκρυνση. Το ερέθισμα αυτό «ταξιδεύει» μέσω του οπτικού νεύρου στο οπτικό κέντρο του εγκεφάλου. Ο εγκέφαλος, έπειτα, μεταφράζει αυτό το ερέθισμα σε οπτική εικόνα, ερμηνεύει την εικόνα και της δίνει σημασία. Εκείνη, ακριβώς, τη στιγμή συνειδητοποιούμε την εικόνα, η οποία στη συνέχεια προβάλλεται με την αντίστροφη διαθλαστική οδό μέσω του ματιού στη θέση που βρίσκεται το αντικείμενο και έτσι έχουμε την αίσθηση ότι τη βλέπουμε με τα μάτια μας.

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι το μάτι λειτουργεί σαν ένας φωτογραφικός θάλαμος κατά τη στιγμή της λήψης, ο δε βολβός του περιέχει όργανα απεικόνισης και λήψης εικόνων. Στα όργανα απεικόνισης περιλαμβάνονται τα διαθλαστικά μέσα-κερατοειδής χιτώνας και φακός-, ενώ ο αμφιβληστροειδής αποτελεί το εικονοληπτικό όργανο¹⁹.

Μολονότι η επιστήμη της οφθαλμολογίας έχει παρουσιάσει αλματώδη εξέλιξη τα τελευταία χρόνια, τα περισσότερα αίτια που οδηγούν σε τύφλωση, συνήθως, παραμένουν άγνωστα. Τα βασικότερα από τα γνωστά αίτια ταξινομούνται στις δύο βασικές κατηγορίες: κληρονομικά και επίκτητα, καθώς και στις επιμέρους κατηγορίες: γενετικά, προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά. Πιο ειδικά:

- i. Γενετικά: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα διάφορα οικογενειακά εκφυλιστικά φαινόμενα, όπως η έλλειψη χρωστικής ουσίας στον χοριοειδή, στην ίριδα (αλφισμός/ αλβινισμός) και στον αμφιβληστροειδή, σε διαθλαστικές ανωμαλίες, στην καταστροφή ή βλάβη του οπτικού νεύρου κ.α.
- ii. Προγεννητικά: Σ' αυτά εντάσσονται, καταρχάς, οι μολυσματικές ασθένειες, από τις οποίες είχε προσβληθεί η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Για παράδειγμα, αν η μητέρα προσβληθεί από ερυθρά αμέσως μετά τη σύλληψη και ιδιαίτερα μέχρι τον 3^ο μήνα της εγκυμοσύνης, δημιουργείται το ενδεχόμενο να εκδηλώσει το παιδί κάποια συγγενή πάθηση, όπως είναι η τύφλωση, οι ατέλειες ακοής, η νοητική υστέρηση κ.α. Επίσης, άλλες μολυσματικές ασθένειες, όπως αφροδίσια νοσήματα και ιδιαίτερα η παλαιότερη γονόρροια της μητέρας και στη συνέχεια η βλεννόρροια του νεογέννητου και η σύφιλη θεωρούνται από τα πιο σημαντικά αίτια της τυφλότητας κατά την εμβρυϊκή και βρεφική περίοδο. Τέλος, στα προγεννητικά αίτια ανήκουν οι δηλητηριάσεις και οι κακώσεις κατά την ενδομήτρια ζωή.
- iii. Περιγεννητικά: Στα αίτια αυτά υπάγονται οι τραυματισμοί του κρανίου, που προξενούνται από εμπιέσματα σε αυτό από εμβρυολογικό ή άλλα μαιευτικά εργαλεία κατά τη διάρκεια ενός εργώδους τοκετού και συνεπάγονται αιμορραγία του εγκεφάλου προκαλώντας μεταξύ άλλων και τύφλωση, η ανοξαιμία κ.α.
- iv. Μεταγεννητικά: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μολυσματικές ασθένειες κατά την παιδική ηλικία (μηνιγγίτιδα, οστρακιά, εγκεφαλίτιδα, ιλαρά, ευλογιά,

¹⁹ - Λιωδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 20-27.

- Livingston, R.: *Visual Impairments*. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 402-403.



διφθερίτιδα κ.α.), αφροδίσια νοσήματα, διάφορες οφθαλμολογικές παθήσεις ή ασθένειες που επιδρούν βλαπτικά στο οπτικό όργανο, όπως η ανάπτυξη διαφόρων όγκων, ινοπλασμάτων, ο καταρράκτης, το γλαύκωμα, η ατροφία του οπτικού νεύρου, αποστήματα του κερατοειδούς, η αμαυρωτική οικογενειακή ιδιοτεία, η οπισθοβολβική νευρίτιδα, η εκφύλιση της ωχράς κηλίδος κ.α. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, η δραματική περίπτωση της οπισθοφακικής ινοπάσας(ινοπλασία του αμφιβληστροειδούς χιτώνα) η οποία εμφανίζεται, κυρίως, στα πρόωρα βρέφη που τοποθετούνται σε περιβάλλον με πολύ οξυγόνο(θερμοκοιτίδα) και που ευθυνόταν μέχρι το 1955 για ένα μεγάλο ποσοστό εμφάνισης της τύφλωσης(50% και άνω).

Ακόμη, αίτια οπτικών διαταραχών ή και τύφλωσης αποτελούν οι διαθλαστικές ανωμαλίες του ματιού(υπερμετρωπία, πρεσβυωπία, μυωπία, αστιγματισμός), αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα στις περιπτώσεις που δεν μπορεί να γίνει διόρθωση.

Στις μέρες, ωστόσο, οι ποικίλες μορφές άσκησης προληπτικής ιατρικής(ενημερώσεις, συμβουλευτικά προγράμματα στα σχολεία), η βελτιωμένη θεραπευτική αγωγή της κυοφορούσας μητέρας καθώς και καθιέρωση των προγαμιαίων εξετάσεων των μελλονύμφων, έχουν περιστείλει σε αισθητό βαθμό το ευρύ αιτιολογικό φάσμα της παιδικής τύφλωσης²⁰.

2.4/Οι κυριότερες οπτικές βλάβες και δυσλειτουργίες.

Ο οφθαλμός και οι οπτικές οδοί συγκροτούν ένα πολύ ευαίσθητο και περίπλοκο λειτουργικό σύνολο, άμεσα εξαρτώμενο από την εγκεφαλική λειτουργία, του οποίου οποιοδήποτε τμήμα μπορεί για διάφορους λόγους να υποστεί βλάβη. Για παράδειγμα, ο βολβός, ο κερατοειδής χιτώνας ή ο εσωτερικός φακός μπορεί να εμφανίζουν κάποια δομική ή λειτουργική μειονεξία, με αρνητικές συνέπειες για την όραση. Επίσης, ο αμφιβληστροειδής χιτώνας, το οπτικό νεύρο και η ίριδα είναι δυνατόν να προσβληθούν από κάποια ασθένεια ή να υποστούν κάκωση. Στη συνέχεια θα εξεταστούν οι πιο σημαντικές δυσλειτουργίες του οπτικού οργάνου.

2.4.1/ Διαθλαστικές δυσλειτουργίες.

Στο φυσιολογικό ή εμμετρικό οφθαλμό η εικόνα ενός αντικειμένου, όταν αυτό βρίσκεται σε απόσταση 20 ποδών ή/και μεγαλύτερη, εστιάζεται πάνω στον αμφιβληστροειδή χιτώνα χωρίς καμία ιδιαίτερη προσπάθεια ή προσαρμογή του φακού. Αντίστοιχα, όταν το βλέμμα προσηλώνεται σε αντικείμενο που βρίσκεται σε απόσταση μικρότερη των 20 ποδών, οι μύες του οφθαλμού αυξάνουν την κυρτή καμπύλη του φακού, ώστε η εικόνα του αντικειμένου να συνεχίζει να εστιάζεται πάνω στον αμφιβληστροειδή. Ρυθμιστές της εστίασης της εικόνας του αντικειμένου πάνω στον αμφιβληστροειδή χιτώνα είναι ο κερατοειδής, ο κρυσταλλοειδής φακός και το υαλοειδές σώμα στο πίσω μέρος του βολβού. Στην περίπτωση, όμως, της διαθλαστικής ανωμαλίας, όταν, δηλαδή, ο οφθαλμός δεν είναι φυσιολογικός, αλλά αμετρικός, η εικόνα ενός αντικειμένου που βρίσκεται σε απόσταση 20 ποδών από το μάτι δεν εστιάζεται πάνω στον αμφιβληστροειδή. Πρόκειται για διαθλαστική δυσλειτουργία ή αμετρωπία, κατά την οποία ο οφθαλμός μπορεί να είναι

²⁰ - Κυπριωτάκης, Αντ.: *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα 1985, σελ. 22-24.

- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 115-117.

- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 36

υπερμετρωπικός ή μυωπικός ή αστιγματικός ή να εμφανίζει κάποιο συνδυασμό των λειτουργικών αυτών αποκλίσεων.

Γενικά, στις διαθλαστικές βλάβες οφείλεται το 50% όλων των οπτικών βλαβών. Σοβαρές διαθλαστικές ανωμαλίες μπορούν να οδηγήσουν σε μόνιμη μείωσή της όρασης(αμβλυωπία) ή σε στραβισμό, αν δεν αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο εγκαίρως. Επίσης, μικρού βαθμού διαθλαστικές ανωμαλίες(ήπια υπερμετρωπία), θεωρούνται φυσιολογικές στην παιδική ηλικία, ως αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης ανάπτυξης του ματιού, οι οποίες, όμως, αναμένεται να εκλείψουν σταδιακά κατά τα σχολικά χρόνια²¹. Πιο αναλυτικά:

- i. Υπερμετρωπία ή πρεσβυωπία: Η λειτουργική κατάσταση του οφθαλμού, κατά την οποία οι προσπίπτουσες φωτεινές ακτίνες από ένα αντικείμενο εστιάζονται πίσω από τον αμφιβληστροειδή, σχηματίζοντας έτσι θαμπή και ασαφή την εικόνα του. Πρακτικά, κατά την υπερμετρωπία τα απομακρυσμένα αντικείμενα γίνονται ορατά με μικρότερη καταβολή οπτικής προσπάθειας σε σχέση με τα κοντινά αντικείμενα. Η πάθηση αυτή αναγκάζει το παιδί σε μία συνεχή διορθωτική προσπάθεια της οπτικής του λειτουργίας, προκειμένου να βελτιώσει την όραση του. Έτσι, πράγμα που συμβαίνει και στην περίπτωση της μυωπίας, το παιδί με υπερμετρωπία έχει την τάση να σκύβει υπερβολικά πάνω στα γραπτά του για να μεγεθύνει τις εικόνες του αμφιβληστροειδούς και να ισχυροποιήσει την προσαρμοστική ικανότητα των οφθαλμών του. Ιατρικά, η διόρθωση γίνεται με θετικούς(αμφίκυρτους) φακούς, οι οποίοι αυξάνουν την κλίση των φωτεινών ακτινών σε τέτοιο βαθμό κάθε φορά, ώστε να επιτυγχάνεται η εστίαση πάνω στον αμφιβληστροειδή.
- ii. Μυωπία: Πρόκειται για την ακριβώς αντίθετη από την υπερμετρωπία διαθλαστική δυσλειτουργία. Κατά τη διαθλαστική αυτή ανωμαλία οι φωτεινές ακτίνες που προέρχονται από ένα αντικείμενο, σε απόσταση μεγαλύτερη των 20 ποδών από τον οφθαλμό, εστιάζονται μπροστά από τον αμφιβληστροειδή, στο υαλοειδές σώμα και δίνουν στον αμφιβληστροειδή μια ασαφή εικόνα του. Αντιθέτως, για τα κοντινά αντικείμενα η όραση είναι ικανοποιητική. Η μυωπία στην ήπια μορφή της είναι πολύ συχνή και διορθώνεται εύκολα. Η βαριά μορφή μυωπίας, όμως, μπορεί να επιφέρει αποκόλληση του αμφιβληστροειδούς ή γλαύκωμα και να εξελιχθεί σε βαριά αμβλυωπία ή τύφλωση. Η διορθωτική παρέμβαση στη δυσλειτουργία αυτή γίνεται με τη βοήθεια κοίλου φακού, που εκτρέπει και εστιάζει τις ακτίνες του φωτός βαθύτερα μέσα στον οφθαλμό και κατευθείαν πάνω στον αμφιβληστροειδή. Η μυωπία εμφανίζεται σε υψηλό ποσοστό σε πρόωρα βρέφη(30-50%), ενώ στο γενικό πληθυσμό παρουσιάζεται σε ποσοστό 4-6%, με συνήθη ηλικία τη σχολική και με τάση αύξησης στα χρόνια της εφηβείας²².
- iii. Αστιγματισμός: Η διαθλαστική δυσλειτουργία που οφείλεται στην ανωμαλία της καμπυλότητας του κερατοειδούς χιτώνα ή του φακού του οφθαλμού και που δεν επιτρέπει στις προσπίπτουσες φωτεινές ακτίνες να εστιάζονται σ' ένα σημείο, αλλά σε άλλες μπροστά και σε άλλες πίσω από τον αμφιβληστροειδή,

²¹.- Κοζέης, Ν.Β.: «Διαθλαστικές ανωμαλίες της όρασης». Στο Πρόγραμμα πρόληψης προβλημάτων όρασης και τυφλότητας «Ουράνιο τόξο», Κ.Ε.Α.Τ. 2002, σελ.10.

²².- Κοζέης, Ν.Β., Ό.π., 2002, σελ. 11.



με αποτέλεσμα το είδωλο του αντικειμένου να είναι θολό και παραμορφωμένο. Η πιο συχνή μορφή του αστιγματισμού είναι ο κερατοειδικός που σχετίζεται με το σχήμα το κερατοειδή²³. Ο ομαλός αστιγματισμός διορθώνεται με κυλινδρικούς φακούς, ενώ ο ανώμαλος μόνο με σκληρούς φακούς επαφής ή με κερατοειδοπλαστική.

2.4.2. Διαταραχές της οφθαλμικής κινητικότητας (9)

Ένας ακόμη τύπος οπτικών δυσλειτουργιών, που συναντάται συνήθως στα παιδιά, είναι οι διαταραχές στη μυϊκή λειτουργία και άρα στην κινητικότητα του οφθαλμού. Ειδικότερα, πρόκειται για δυσλειτουργία που παρατηρείται στους εξωτερικούς μυς του οφθαλμού, οι οποίοι ελέγχουν τις κινήσεις του βολβού στην οφθαλμική κόγχη. Οι πιο σημαντικές παθήσεις είναι:

- i. **Στραβισμός:** Ο όρος αυτός περιγράφει την έλλειψη συντονισμού των οφθαλμικών μυών, με αποτέλεσμα την αδυναμία των δύο οφθαλμών να εστιαστούν ταυτόχρονα πάνω στο ίδιο αντικείμενο. Ο στραβισμός μπορεί να είναι μόνιμος (όταν βρίσκεται σε διαρκή βάση) ή διαλείπων (όταν δεν εμφανίζεται σε διαρκή βάση). Επίσης, ο παρεκκλίνων οφθαλμός άλλοτε στρέφεται εσωτερικά προς τη μύτη (εσωτερικός στραβισμός), άλλοτε προς τα έξω (εξωτερικός) και άλλοτε στρέφεται εναλλάξ μέσα και έξω (εναλλασσόμενος στραβισμός). Στο στραβισμό υπάρχει μία έκδηλη παρέκκλιση, όπου ενώ το ένα μάτι προσηλώνεται σε ένα αντικείμενο, ο άξονας όρασης του άλλου κατευθύνεται προς κάποιο άλλο αντικείμενο του χώρου. Αυτό δημιουργεί στον πάσχοντα διπλή εικόνα (διπλωπία) και του προκαλεί σύγχυση, καθώς δε γνωρίζει ποια από τις δύο αυτές εικόνες είναι η σωστή. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αποκλείουν τη μία από τις δύο εικόνες για την αποφυγή της σύγχυσης και διπλωπίας. Η απόρριψη αυτή είναι μια λειτουργία που συναντάται μόνο στα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η λειτουργία, όμως, αυτή της απόρριψης του ενός ειδώλου, όταν γίνεται αδιαλείπτως, ελλοχεύει τον κίνδυνο της αμβλυωπίας.

Συνήθως, ο στραβισμός είναι κληρονομική πάθηση (στο 1/3 περίπου των ασθενών) και εμφανίζεται στο 80% των ασθενών στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους, οπότε η οπτική οξύτητα δεν είναι ακόμη πλήρης και η διόφθαλμη όραση είναι ασύμπτωαματική. Ακόμη, η πάθηση του στραβισμού μπορεί να επιφέρει ιδιαίτερα δυσμενείς ψυχολογικές επιπτώσεις για τους ασθενείς και, κυρίως, τα παιδιά, για τα οποία το περιβάλλον τους συχνά σχηματίζει εσφαλμένη αντίληψη, στιγματίζοντας τα. Η αντιμετώπιση του στραβισμού, για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποκατάσταση της διόφθαλμης μονής όρασης, γίνεται κατά περίπτωση με ειδικούς φακούς, ορθοπτικές ασκήσεις, χειρουργικές επεμβάσεις ή συνδυασμό αυτών.

- ii. **Ετεροφορία:** Είναι βλάβη της μυϊκής ισορροπίας των οφθαλμών, κατά την οποία, σε αντίθεση με το στραβισμό, η παρέκκλιση δεν είναι εμφανής, αλλά λανθάνουσα. Αυτή η ιδιαιτερότητα της ετεροφορίας έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται αφενός²⁴ μεν τάση των οφθαλμών για αμφοτερόπλευρη

²³- Κοζέης, Ν.Β.: «Διαθλαστικές ανωμαλίες της όρασης». Στο Πρόγραμμα πρόληψης προβλημάτων όρασης και τυφλότητας «Ουράνιο τόξο», Κ.Ε.Α.Τ. 2002, σελ. 11.



προσήλωση, αφετέρου δε μερική τάση ισοστάθμισης της αμφοτερόπλευρης προσήλωσης, ύστερα από έντονη μυϊκή προσπάθεια. Ανάλογα με την κατεύθυνση των οφθαλμών, έχουμε εσωφορία (όταν η κατεύθυνση είναι προς τη μύτη), εξωφορία (αντίθετη κατεύθυνση, προς τα έξω) και υπερφορία (εναλλασσόμενη κατεύθυνση άλλοτε προς τα πάνω και άλλοτε προς τα κάτω).

- iii. Νυσταγμός: Είναι ο σπασμός των μυών που κινούν τους οφθαλμούς, ο οποίος προκαλεί μια ακατάπαυστη, ακούσια και ρυθμική ταλάντωση των βολβών, συνήθως πλαγίας και ενίοτε περιστροφικής ή κατακόρυφης κατεύθυνσης.

2.4.3. Διαταραχές της αίσθησης των χρωμάτων-φωτοφοβία. 5)

Το φαινόμενο της ολικής τύφλωσης των χρωμάτων, της πλήρους, δηλαδή, απουσίας της αίσθησης της όρασης, λέγεται αχρωματοψία και είναι μία πολύ σπάνια συγγενής οπτική ασθένεια. Οι πάσχοντες από την ασθένεια αυτή στερούνται της ποικιλίας των χρωμάτων. Όλες οι εικόνες τους είναι φαιές. Περισσότερο συνήθεις είναι η μερική αχρωματοψία ή οι δυσχρωματοψίες. Πρόκειται για μια κληρονομική οπτική ανωμαλία που παρεμποδίζει την αντίληψη ορισμένων μόνο χρωμάτων. Η πιο συχνή δυσχρωματοψία είναι η σύγχυση μεταξύ ερυθρού και πράσινου χρώματος και εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στους άντρες.

Επίσης, άλλη μια οπτική διαταραχή, η φωτοφοβία, που είναι η υπερευαισθησία των οφθαλμών στο έντονο φως, προκαλεί στους πάσχοντες ενοχλήσεις στα μάτια, πόνο και συνεχές δάκρυσμα. Τα αίτια αυτής της κατάστασης εντοπίζονται σε κάποια ιδιαίτερη ευπάθεια ορισμένων εγκεφαλικών κέντρων.

2.4.4. Διάφορες μορφές τύφλωσης και αμβλυωπία. 6)

Η τέλεια ή σχεδόν τέλεια τύφλωση είναι μία κατάσταση ολικής απώλειας της όρασης, η οποία είτε υπάρχει εκ γενετής είτε προκύπτει σταδιακά κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, ως συνέπεια κάποιου ατυχήματος ή κάποιας ασθένειας ή ως επιδείνωση προϋπάρχουσας αμβλυωπίας-στην παιδική ηλικία μιλάμε για προϊούσα τύφλωση.

Η οπτική οξύτητα του οφθαλμού, που λειτουργεί καλύτερα στο παιδί μετά από διόρθωση, στην κατάσταση της τέλει τύφλωσης, για μακρινές αποστάσεις, είναι κατώτερη του 1/20. όταν η οπτική οξύτητα προσδιορίζεται στη μετρική κλίμακα μεταξύ 1/20 και 4/10, έχουμε περιπτώσεις λειτουργικής ή οργανικής αμβλυωπίας. Ουσιαστικά, η αμβλυωπία, που είναι συγγενής βλάβη, αποτελεί εξασθένηση της όρασης και εμφανίζεται συνήθως μόνο στον ένα οφθαλμό. Διαφέρει σημαντικά από την κατάσταση της τέλει τύφλωσης, καθώς επιτρέπει στον πάσχοντα την αντίληψη του φωτός και του σκότους ή ακόμη, με κάποια ασάφεια, τη μορφή και το περίγραμμα των αντικειμένων που το περιβάλλουν. Στο αιτιολογικό υπόβαθρό αυτής της βλάβης επισημαίνεται κάποια εγκεφαλική πάθηση, υστερία, ελειογενείς πυρετούς και υπερβολική χρήση κινίνης, ερεθισμός του τριδύμου νεύρου κ.α.

2.4.5. Άλλες οπτικές βλάβες. 7)

Εκτός των προαναφερθέντων, υπάρχουν και άλλες παθήσεις που επηρεάζουν τη λειτουργία της όρασης και προκαλούν οπτικά προβλήματα στο παιδί. Ειδικότερα:



➤ Αλβινισμός ή λευκοπάθεια: Κληρονομική συγγενής ασθένεια με προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της την απουσία της μελαχρωστικής ουσίας στον οργανισμό του ανθρώπου. Τα παιδιά που πάσχουν από αλβινισμό είναι ευαίσθητα στο φως και η κεντρική τους όραση είναι ιδιαίτερω εξασθενημένη. Το δέρμα τους έχει χρώμα ροζέ, ενώ η κόμη, η ίριδα του οφθαλμού, οι βλεφαρίδες και ο χοριοειδής χιτώνας είναι λευκά. Συνήθως, ο αλβινισμός συνοδεύεται και από διαθλαστικές ανωμαλίες και νυσταγμό. Ωστόσο, η οπτική αυτή αδυναμία του παιδιού συμπληρώνεται ενίοτε από κάποια ενορατική ευαισθησία.

➤ Γλαύκωμα: Οφθαλμική ασθένεια που οφείλεται στην αύξηση της ενδοφθάλμιας πίεσης. Η μεγάλη πίεση στο εσωτερικό του οφθαλμού πίσω από την ίριδα επιφέρει αλλοίωση του σχήματος του βολβού(βούφθαλμος). Επίσης, προκαλεί κακή κυκλοφορία και αποχέτευση του οφθαλμικού υγρού, συνεχή δακρύρροια, εξασθένηση και φθορά των ευαίσθητων οπτικών κυττάρων του βάθους του οφθαλμού, φωτοφοβία, υπόλευκη θόλωση του κερατοειδούς και βαθμιαία τύφλωση. Η αντιμετώπιση της πάθησης αυτής γίνεται φαρμακοθεραπευτικά, για τον καλύτερο δυνατό έλεγχο της ενδοφθάλμιας πίεσης, με χειρουργικές επεμβάσεις, laser κ.α. Η μη έγκαιρη και σωστή αντιμετώπιση του γλαυκώματος καταλήγει στην πλήρη απώλεια της όρασης. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντική η πρόωρη αναγνώριση των κλινικών του σημείων. Τα παιδιά που πάσχουν από γλαύκωμα είναι δυνατόν να ζουν μια απολύτως φυσιολογική ζωή. Μπορούν να βγαίνουν, να παίζουν και να αθλούνται, παίρνοντας, όμως, κάποιες προφυλάξεις και μη κάνοντας υπερβολές.

➤ Καταρράκτης ή υπόγμα: Πάθηση κατά την οποία ο κρυσταλλοειδής φακός γίνεται αδιαφανής(θόλωση φακού) με αποτέλεσμα την άμβλυση και εν τέλει την απώλεια της οπτικής οξύτητας. Συνεπώς, το παιδί με καταρράκτη σχηματίζει ασαφώς τα αντικείμενα και ορισμένες φορές πολλαπλά(πολυωπία). Σε κάποιες περιπτώσεις, ο καταρράκτης συνδέεται και με μια σειρά άλλων δυσλειτουργιών, όπως η μικροφθalmία, ο νυσταγμός, η ανεπαρκής νοητική ανάπτυξη κ.α. Η αντιμετώπιση του γίνεται μέσω της χειρουργικής οδού και της τοποθέτησης ενδοφθάλμιου φακού από πλαστική ύλη, καταρρακτικά γυαλιά κ.α. Όπως και στην περίπτωση του γλαυκώματος, το παιδί που πάσχει από καταρράκτη είναι σε θέση να ζει μια φυσιολογική ζωή με όλες τις δραστηριότητες της ηλικίας του. Ωστόσο, αν έχει υποβληθεί σε χειρουργική επέμβαση επιβάλλεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικό και ήρεμο στις κινήσεις του.

➤ Αμαύρωση του Leber: Κληρονομική ασθένεια, που εμφανίζεται με τύφλωση είτε κατά τη γέννηση είτε κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και χαρακτηρίζεται από καταργημένα ή σημαντικά μειωμένα αντανακλαστικά της κόρης. Είναι υπεύθυνη για το 10% των περιπτώσεων συγγενούς τύφλωσης και συστηματικά συνοδεύεται από πνευματική καθυστέρηση, κώφωση, επιληψία και ανωμαλίες νεφρών. Στην ασθένεια αυτή η φωτοφοβία δεν είναι συνήθης, μάλιστα ορισμένα παιδιά βλέπουν καλύτερα κάτω από ζωηρό φωτισμό. Θεραπεία της νόσου δεν υπάρχει,



ωστόσο έχουν βρεθεί πρόσφατα κάποια γονίδια που φαίνεται να σχετίζονται με την εκδήλωση της²⁴.

➤ Τράχωμα: Νόσος που οφείλεται σε παθογόνο μικροοργανισμό που προσβάλλει τον επιπεφυκότα και μεταδίδεται με τη στενή επαφή, τις μύγες, τη χρήση κοινών αντικειμένων κ.α. Πρόκειται για μία ασθένεια που συναντάται πολύ σπάνια στην Ευρώπη, ενώ στην Αφρική και στην Ινδία αποτελεί τη συχνότερη αιτία τύφλωσης.

➤ Μελαχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια: Είναι το γενικό όνομα μιας ομάδας κληρονομικών παθήσεων εκφυλισμού του αμφιβληστροειδούς, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σταδιακή μείωση των φωτούποδοχέων και της λειτουργίας του μελάχρου επιθηλίου. Η συμπτωματολογία ξεκινά με μείωση της περιφερικής όρασης και δυσκολία όρασης στο σκοτάδι. Ακόμη, εξαπλώνεται βαθμιαία, περιορίζοντας συνήθως αργότερα την οπτική λειτουργία μόνο στην κεντρική όραση, ενώ σε τελικό στάδιο μπορεί να οδηγήσει σε τύφλωση. Η συχνότητα εμφάνισης της νόσου είναι 1:4000 άτομα του γενικού πληθυσμού.

Γενικότερα, οι διάφορες εκφυλιστικές παθήσεις του αμφιβληστροειδούς συναντώνται αρκετά συχνά και συνδέονται συνήθως με κώφωση ή διαταραχή λόγου ή με κληρονομικές εκφυλιστικές ασθένειες του κεντρικού νευρικού συστήματος, με επιληψία, νοητική καθυστέρηση κ.α. Εκτός αυτών των αλλοιώσεων υπάρχουν και περιπτώσεις εμφάνισης παθήσεων του αμφιβληστροειδούς διαβητικής προελεύσεως, κατά την εφηβική ηλικία. Η εκφυλιστική αυτή κατάσταση προκαλείται από τον εφηβικό διαβήτη, ως επί το πλείστον στο διάστημα μεταξύ 15-20 ετών, και μπορεί να οδηγήσει στην σταδιακή απώλεια της όρασης.

Τα τελευταία χρόνια παρακολουθούμε μια ραγδαία εξέλιξη της γενετικής επιστήμης. Η γενετική εμφανίζεται ως προοπτική θεραπείας για τις εκφυλίσεις του αμφιβληστροειδούς, οι οποίες είναι παθήσεις που ταλαιπωρούν εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο και οδηγούν σε οπτική αναπηρία²⁵.

➤ Ψυχική τύφλωση ή οπτική αγνωσία: Είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο ενώ έχει την όραση του και βλέπει τα αντικείμενα και τους ανθρώπους γύρω του, αδυνατεί να τους αναγνωρίσει. Είναι χαρακτηριστικό, για παράδειγμα ότι ο πάσχων με οπτική αγνωσία αναγνωρίζει γνωστούς και φίλους μόνο από τη φωνή τους. Η πάθηση προκαλείται από ειδικές βλάβες στον οπτικό φλοιό(ψυχοοπτικό φλοιό).

➤ Παθήσεις του οπτικού νεύρου: Οι διάφορες παθήσεις του οπτικού νεύρου μπορεί να προκαλέσουν βλάβες, όπως: μειωμένη οπτική οξύτητα, ελλείμματα του οπτικού πεδίου, νωθρή αντίδραση της κόρης στο φως, διαταραχή της αντίληψης των χρωμάτων, μειωμένη ευαισθησία στην αντίληψη της έντασης του φωτός κ.α. Επίσης, η πλήρης καταστροφή του οπτικού νεύρου οδηγεί σε ολική τύφλωση, καθώς και κινητικές ή χωροχρονικές διαταραχές.

²⁴ - Σμπόνιας, Θ.: «Κληρονομικά νοσήματα της όρασης-πολυαναπηρίες». Στο Πρόγραμμα πρόληψης προβλημάτων όρασης και τυφλότητας «Ουράνιο τόξο», Κ.Ε.Α.Τ. 2003, σελ. 35.

²⁵ - Σμπόνιας, Θ., Ό.π., 2003, σελ. 31.



➤ Αλλοίωση του ινιακού λοβού: Είναι η περίπτωση κατά την οποία ο ασθενής εμφανίζει ολική αφασία, συνήθως με τη μορφή της αλεξίας, της κατάστασης, δηλαδή, κατά την οποία το άτομο αδυνατεί να διαβάσει, μολονότι γνωρίζει ανάγνωση.

➤ Οπισθοφακική ινοπλασία: Είναι ένα είδος αμαύρωσης του υαλώδους σώματος του οφθαλμού. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την περίπτωση της εμφάνισης ινώδους ιστού πίσω από το φακό και, σε προχωρημένο επίπεδο, της απόσπασης του αμφιβληστροειδούς που επιπλέει πίσω από το φακό. Η ιστορία της οπισθοφακικής ινοπλασίας είναι ιδιαίτερα τραγική. Κι αυτό γιατί πρόκειται για μία ιατρογενή ασθένεια, καρπός της χρήσης των επιτευγμάτων της επιστήμης και της τεχνολογίας. Πριν το 1938 ήταν ανύπαρκτη, δεν είχε διαγνωστεί ως κλινική κατάσταση. Λόγω της απότομης εμφάνισης της με τη μορφή επιδημίας κατά τη δεκαετία του '40, ερευνήθηκε περισσότερο εμπειριστικά το φαινόμενο και διαπιστώθηκε ότι η οπισθοφακική ινοπλασία οφειλόταν στην υπέρμετρη χορήγηση οξυγόνου στις θερμοκοιτίδες των πρόωρων νεογνών, για την πρόληψη ενδεχόμενης εγκεφαλοπάθειας. Έτσι, από το 1955 και έπειτα, ενώ είχε δημιουργήσει χιλιάδες τυφλών παιδιών, κατορθώθηκε να ελεγχθεί σχεδόν πλήρως η κανονική ποσότητα παροχής οξυγόνου μέσα στη θερμοκοιτίδα και να μειωθεί στο ελάχιστο η εμφάνιση της ασθένειας αυτής. Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις ο έλεγχος του οξυγόνου για την αποφυγή της οπισθοφακικής ινοπλασίας κατέληξε σε εγκεφαλική παράλυση.

➤ Συγγενής τοξοπλάσωση: Πρόκειται για μία παρασιτική πάθηση, μεταδιδόμενη στο έμβρυο κατά την περίοδο της κύησης από τη μητέρα, που μπορεί να αλλοιώσει ανεπανόρθωτα την κεντρική όραση του παιδιού. Η ασθένεια αυτή εντοπίζεται στην οφθαλμική περιοχή του χοριοειδούς και αμφιβληστροειδούς χιτώνα²⁶.

Είναι φυσικό και εύλογο, ότι οι οπτικές αυτές δυσλειτουργίες μπορεί να δημιουργήσουν στα παιδιά που τις παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα συναισθηματικής και επικοινωνιακής φύσης. Σε μικρό ή μεγάλο βαθμό η αναπηρία που έχουν τα καθιστά διαφορετικά, με ιδιαίτερες ανάγκες και τους προξενεί δυσχέρειες και αντιξοότητες που προσπαθούν καθημερινά να υπερκεράσουν και να αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, τα παιδιά με οπτικές αδυναμίες συναντούν μεγάλη δυσκολία στο μαθησιακό τομέα, όπως στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, καθώς και σε ευαίσθητους πρακτικούς τομείς, όπως η εκμάθηση οδήγησης αυτοκινήτου και η κυκλοφοριακή αγωγή. Για τις ψυχολογικές, και όχι μόνο, διαστάσεις της οπτικής δυσλειτουργία θα γίνει εκτενέστερα λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

2.5. Χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα όρασης.

Η μερική ή ολική έλλειψη της όρασης, ιδιαίτερα όταν αυτή υφίσταται από τη στιγμή της γέννησης, στερεί από το παιδί πολλές γνώσεις, πληροφορίες και ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και του επιβάλλει έναν ιδιότυπο και ασυνήθη

²⁶.- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 28-36.

-Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 117-124.



τρόπο ζωής. Επομένως, είναι αναμενόμενο ότι η απουσία μιας τόσο σημαντικής αίσθησης επηρεάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την κινητική, γνωστική, κοινωνική, ατομική και γλωσσική του ανάπτυξη. Ωστόσο, υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που καθορίζουν το είδος της επίδρασης της οπτικής αδυναμίας στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως ο χρόνος εμφάνισης της τύφλωσης, ο τρόπος εμφάνισης της, η αιτιολογία της και ο βαθμός της υπολειπόμενης όρασης²⁷. Πιο αναλυτικά:

α) Ηλικία τύφλωσης: Το παιδί που χάνει την όραση του πριν τα πέντε του χρόνια, θεωρείται ότι έχει μια εκ γενετής έλλειψη, καθώς συνήθως η οπτική του μνήμη είναι αμυδρή. Αντιθέτως, όταν η τύφλωση επέρχεται μετά την ηλικία των πέντε ή έξι χρόνων, το παιδί έχει ήδη αποκτήσει έναν πλούτο οπτικών και άλλων αισθητηριακών εμπειριών και έχει σημειώσει μια ομαλή ψυχοκινητική ανάπτυξη. Αυτές οι ήδη αποκτημένες εμπειρίες το βοηθούν στη συνέχεια να έχει καλύτερες επιδόσεις στην εκπαίδευσή του, συγκριτικά με τους εκ γενετής τυφλούς, οι οποίοι καλούνται να κατακτήσουν τη ζωή χωρίς τη βασικότερη, ίσως, αίσθηση. Ωστόσο, η τύφλωση σε μεγαλύτερη ηλικία μπορεί να επιφέρει στο παιδί και μεγάλη σύγχυση όσον αφορά την εκπαίδευσή του. Για παράδειγμα, η πρόοδος που μπορεί να έχει ήδη σημειώσει στην ανάγνωση και τη γραφή είναι δυνατόν να μεταβληθεί πλήρως, λόγω της απουσίας κοινών στοιχείων μεταξύ της γραφής των βλεπόντων και των συμβόλων του συστήματος γραφής Braille. Ουσιαστικά το παιδί υποχρεώνεται να μάθει ένα νέο μέσο γραπτής επικοινωνίας. Δεν είναι λίγες, όμως, οι περιπτώσεις που το παιδί με τύφλωση, αντιστέκεται στη χρήση της γραφής Braille, λόγω της μη αποδοχής της αναπηρίας του.

Ακόμη, η τύφλωση που προκύπτει μετά το 5^ο έτος της ηλικίας, τουλάχιστον στην αρχή, μπορεί να προκαλέσει σημαντικά συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως π.χ. ισχυρό σοκ αμέσως μετά την τύφλωση, ανασφάλεια, αυτοαπόρριψη, απομόνωση κ.α. Ασφαλώς, η κατάλληλη και έγκαιρη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση από ειδικούς μπορεί να αμβλύνει ή/και να εξαλείψει παρόμοια προβλήματα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

β) Τύπος τύφλωσης: Το παιδί που χάνει ξαφνικά την όραση του μπορεί να έχει διαφορετική συναισθηματική αντίδραση απέναντι στο μειονέκτημα του αυτό, σε σχέση με το παιδί που βιώνει σταδιακά τη μείωση της οπτικής του οξύτητας. Και οι δύο εκδοχές μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα συναισθηματικής προσαρμογής, τα οποία το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά.

γ) Αίτια προβλημάτων όρασης: Τα αίτια εμφάνισης της τύφλωσης μπορεί να επηρεάσουν τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Για παράδειγμα, αν η τύφλωση προέρχεται από ερυθρά είναι πιθανό να συνοδεύεται και από κάποια νοητική υστέρηση. Ακόμη ορισμένες οπτικές ασθένειες, όπως η οπτική ατροφία μπορεί να συνδέονται με εγκεφαλική βλάβη. Αντιθέτως, η τύφλωση που προκύπτει μετά από κάποιον τραυματισμό του ματιού δεν επηρεάζει την ευφυΐα. Επίσης, κάποιες ασθένειες του οφθαλμού, όπως το γλαύκωμα, συνοδεύεται μερικές φορές από πόνο, γεγονός που είναι δυνατόν να επηρεάζει περιστασιακά τη συμπεριφορά του παιδιού. Επιπλέον, στο περιβάλλον του σχολείου είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο

²⁷- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 297-298.

- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 39-40.



εκπαιδευτικός ποιος μαθητής έχει φωτοφοβία και ποιος χρειάζεται περισσότερο φως, προκειμένου να τους βοηθήσει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη χρήση της όρασης τους.

δ) Βαθμός της υπολειπόμενης όρασης: Ενώ μπορεί να επικρατεί η εντύπωση ότι το να έχει κάποιος μικρό βαθμό όρασης είναι προτιμότερο από το να μην έχει καθόλου, στην πραγματικότητα η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Το παιδί με μερική όραση είναι συχνά μελαγχολικό, εξαιτίας του ότι η πενιχρή οπτική δυνατότητα που έχει του ενισχύει την επιθυμία για ολική όραση, κι όταν αυτό δεν είναι δυνατόν να γίνει το παιδί περιέρχεται σε μία κατάσταση σωματικής και συναισθηματικής κούρασης. Επίσης, ορισμένες φορές η υπολειπόμενη όραση είναι ατελής και η οπτική αντίληψη δημιουργεί μόνο ασαφείς εντυπώσεις που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, πολλά παιδιά με μερική όραση αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στα ταξίδια και τις εκδρομές του σχολείου, γιατί η όραση τους δεν τα βοηθά επαρκώς να κινούνται με ασφάλεια και ευκολία στο χώρο. Εκτός των άλλων, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά υπερβολικές προσδοκίες για το παιδί με μερική όραση, παραβλέποντας την ελαττωματικότητα της όρασης του και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτή. Επομένως, όπως φαίνεται από τα όσα αναφέρθηκαν, συνήθως, το παιδί προσαρμόζεται ευκολότερα σε καταστάσεις ολικής τύφλωσης, παρά ζώντας μεταξύ δύο κόσμων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της μερικής όρασης.

Στο σημείο αυτό εκτιμούμε ότι είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ο όρος αναπηρία. Ειδικότερα, η αναπηρία μπορεί να προσδιοριστεί τόσο με καθαρά ιατρικούς όρους, όσο και με κοινωνικούς. Από την ιατρική σκοπιά, ως αναπηρία θεωρείται κάθε σωματική ή νοητική κατάσταση, που να μπορεί να περιγραφεί με ιατρικούς όρους. Αντίστοιχα, η κοινωνική πλευρά της αναπηρίας σχετίζεται με τα εμπόδια που θέτει αυτή η αδυναμία ανάμεσα στο άτομο και στο *maximum* των δυνατοτήτων του. Συνεπώς, η αναπηρία από την πλευρά της φυσιολογίας δεν συνοδεύεται απαραίτητως από την κοινωνική αναπηρία. Για παράδειγμα, εάν ένα τυφλό άτομο ζούσε σε ένα περιβάλλον, όπου δεν υπήρχε η όραση ως αισθητηριακή δυνατότητα, ακόμη κι αν ιατρικά ήταν διαγνωσμένη η οπτική αδυναμία του, δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ανάπηρος λόγω της έλλειψης όρασης. Αντιθέτως, το τυφλό άτομο που ζει σε ένα περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η όραση, θεωρείται ανάπηρο, γιατί η φύση της αδυναμίας του στερεί τη δυνατότητα για πλήρη συμμετοχή στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, η αναπηρία προκύπτει από τους περιορισμούς που τίθενται στο άτομο από την ίδια τη φύση της αδυναμίας του ή από το περιβάλλον του εξαιτίας αυτής²⁸.

Ένα παιδί με μερική ή ολική έλλειψη όρασης βιώνει την πραγματικότητα που το περιβάλλει με πολύ διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι οι βλέποντες συνομήλικοί του. Η μειωμένη ή ολική έλλειψη οπτικών ερεθισμάτων, η δυσχέρεια στην κινητικότητα και άλλες συναφείς επιπτώσεις της δυσλειτουργίας ή ανυπαρξίας της όρασης δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάσουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού με οπτικά προβλήματα. Στη συνέχεια, γίνεται αναλυτική αναφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών με πρόβλημα όρασης για κάθε επιμέρους αναπτυξιακό τομέα:

²⁸.- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 296-297.

- Σωματική-κινητική ανάπτυξη.

Η τυφλότητα που δε συνυπάρχει με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. νοητική υστέρηση, εγκεφαλική παράλυση κ.α. δεν επηρεάζει, άμεσα τουλάχιστον, και τη γενική υγεία, το ύψος και το βάρος του παιδιού. Ωστόσο, οι έρευνες και τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με ολική έλλειψη όρασης παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ολοκλήρωση της γενικής κινητικότητας και των κινητικών δεξιοτήτων σε σχέση με τα μερικώς βλέποντα παιδιά και τα βλέποντα²⁹. Γενικότερα, τα παιδιά με οπτικά προβλήματα τείνουν να έχουν ανεπαρκείς τις σωματικές τους ικανότητες. Αυτή η ανεπάρκεια δεν αποδίδεται τόσο σε αυτή καθεαυτή την οπτική δυσλειτουργία, όσο στην επιρροή του περιβάλλοντος του παιδιού. Το οπτικά ανάπηρο παιδί, συχνά, στερείται ερεθισμάτων για την εκτέλεση πολλών σωματικών δραστηριοτήτων, και δεδομένου ότι δεν μπορεί να μάθει μέσω της μίμησης, κινητοποιείται ελάχιστα και μένει εγκλωβισμένο σ' ένα δικό του κόσμο.

Στον πρώτο χρόνο το τυφλό παιδί χαρακτηρίζεται ως «ήσυχο μωρό», με κύριο γνώρισμα τους την παθητικότητα. Το παιδί αυτό λόγω της αδυναμίας πρόσληψης οπτικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος παραμένει για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε «εμβρυακή κατάσταση», δηλαδή με τους αγκώνες λυγισμένους και τις παλάμες στο ύψος των ώμων. Αντίστοιχα, το στάδιο του «μπουσουλίσματος», συνήθως, παραλείπεται, αφού δεν υπάρχουν οπτικά κίνητρα που να προκαλέσουν την κίνηση του προς τα διάφορα αντικείμενα. Ακόμη, η βάδιση κατακτείται με καθυστέρηση (μεταξύ 2^{ου} και 3^{ου} έτους), ενώ το τρέξιμο και το πήδημα που για κάθε βλέπον παιδί είναι μια φυσική κατάσταση, στο παιδί με πρόβλημα όρασης θα πρέπει να διδαχθεί. Η αδυναμία αντίληψης εμποδίων που, πιθανόν, βρίσκονται στο δρόμο του και τα οποία δεν μπορεί να αποφύγει περιορίζουν την ελευθερία δράσης του, του δημιουργούν κάποιο δισταγμό και δεσμεύουν την κινητικότητα του. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η περιορισμένη συμμετοχή του παιδιού με πρόβλημα όρασης στις δραστηριότητες, που κανονικά αρμόζουν στα παιδιά της ηλικίας του, και κατ' επέκταση η επιβράδυνση της ανάπτυξης των σωματικών του ικανοτήτων.

Ως προς την κινητική ανάπτυξη του παιδιού με δυσλειτουργία όρασης τα βασικότερα προβλήματα εντοπίζονται στο συντονισμό των κινήσεων, στη γενική κινητικότητα και στον προσανατολισμό στο χώρο. Η συνήθης εικόνα της κίνησης του παιδιού με πρόβλημα όρασης είναι το περπάτημα κατ' ευθείαν μπροστά, η κλίση του σώματος δεξιά ή αριστερά, η δυσκολία στην πλευρίση και η κύρτωση των ώμων. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι η σχηματισμός μιας καλής εικόνας για το ίδιο του το σώμα αποτελεί τη βάση για την σύλληψη και κατανόηση της δομής του εξωτερικού χώρου. Η απόκτηση της έννοιας της απόστασης, της κατεύθυνσης, της πλευρίσης, της θέσης του σώματος και των αντικειμένων στο χώρο και η ασφαλής κίνηση σε διάφορα περιβάλλοντα, οικεία και άγνωστα προϋποθέτουν άμεση παρέμβαση από ειδικούς. Η συνεχής έμφαση στην κίνηση και την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας, είναι πολύ σημαντική καθ' όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου για την ενίσχυση της γενικής φυσικής υγείας του παιδιού και για τη δόμηση ενός δυνατού σώματος, απαραίτητου για την ανάγνωση του συστήματος Braille και τη χρήση των διαφόρων υποστηρικτικών μηχανημάτων³⁰. Ακόμη, με τη βοήθεια της πρώιμης και κατάλληλης

²⁹.- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β.: *Νέοι ορίζοντες για τα παιδιά με προβλήματα όρασης*. Θεσσαλονίκη 2000, σελ. 26.

³⁰.- Scholl, G. T.: *The education of children with visual impairments*. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σ. 300.
- Livingston, R.: *Visual Impairments*. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 406.



ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης η κινητικότητα των παιδιών με τύφλωση μπορεί να παρουσιάσει θεαματική πρόοδο και είναι δυνατόν να φθάσουν τα παιδιά στο επίπεδο να κινούνται σχετικά αυτόνομα και ελεύθερα με τη βοήθεια του λευκού μαστουριού, του συνοδευτικού σκύλου, ειδικών ρυθμίσεων στην κυκλοφορία κ.α.

- Νοητική ανάπτυξη.

Σε επιστημονικό επίπεδο συναντάται μεγάλη διάσταση απόψεων ως προς τα νοητικά χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα όρασης. Για παράδειγμα, ο Villey γράφει ότι καμία πνευματική δυνατότητα του τυφλού δεν επηρεάζεται και με κανέναν τρόπο, και ότι όλα τα άτομα με τύφλωση, κάτω από ευνοϊκές περιστάσεις, έχουν την τάση να φθάσουν στο υψηλότερο στάδιο ανάπτυξης, στο οποίο στοχεύει φυσιολογικά κάθε ανθρώπινη ύπαρξη. Αντιθέτως, ο Cutsforth υποστηρίζει ότι καμιά νοητική δραστηριότητα του εκ γενετής τυφλού παιδιού δεν είναι δυνατόν να μην αλλοιωθεί από την απουσία όρασης³¹. Αυτές οι δύο θέσεις αντιπροσωπεύουν τις διαμετρικά αντίθετες απόψεις που υπάρχουν πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Με βάση τα σύγχρονα διαθέσιμα μέσα, η εκτίμηση της νοημοσύνης των παιδιών με τύφλωση δεν μπορεί να γίνει εύκολα, για το λόγο ότι τα διάφορα σχετικά τεστ είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητες των βλεπόντων, με συνέπεια να χρησιμοποιούν πολλά απτικά στοιχεία. Εξαιτίας αυτής της αδυναμίας επιχειρήθηκαν ειδικές τροποποιήσεις στα διάφορα tests γενικής νοημοσύνης με την, κατά το δυνατόν, αντικατάσταση των οπτικών στοιχείων από αντίστοιχα απτικά, απτικοκινητικά, ακουστικοφωνητικά κ.α. Με τον τρόπο αυτό κατασκευάστηκαν: το ενδιάμεσο test των Hayes-Binet, οι προφορικές κλίμακες των tests του Wechsler κ.α. Γενικώς, εκτιμάται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στο επίπεδο της νοημοσύνης μεταξύ βλεπόντων και μη βλεπόντων παιδιών, εφόσον ισχύουν τα εξής για τα παιδιά με προβλήματα όρασης: i) εξετάζονται με τα κατάλληλα tests, ii) δέχονται πρώιμη και κατάλληλη ειδική εκπαίδευση και iii) δεν εμφανίζουν (πλην της τυφλότητας) πρόσθετες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. νοητική υστέρηση εξαιτίας ερυθράς.

- Γνωστική ανάπτυξη- εκπαιδευτικές επιδόσεις.

Τα παιδιά με φυσιολογική όραση προσεγγίζουν γνωστικά τον κόσμο που τα περιβάλλει και μαθαίνουν γι' αυτόν, μέσω της μίμησης και της συλλογής αισθητικοκινητικών εμπειριών. Τα παιδιά με πρόβλημα όρασης, όμως, δεν έχουν πρόσβαση-ή δεν έχουν εύκολη και άμεση πρόσβαση-στις ίδιες εμπειρίες, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η αντιληπτική τους ανάπτυξη. Όπως ήδη τονίστηκε, δε μπορούν να μάθουν μέσω της μίμησης, ούτε μπορούν να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, το ίδιο επιδέξια και αποτελεσματικά όσο τα βλέποντα παιδιά. Ακόμη, όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, δεν μπορούν εύκολα να κάνουν απεικονίσεις χώρου και να περιγράψουν χαρακτηριστικά αντικειμένων, ή τοποθεσιών. Τα παιδιά με τύφλωση, δηλαδή, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην περιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας και στην κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας των διαφόρων αντικειμένων και των σχέσεων μεταξύ τους, γιατί στερούνται της οπτικής πληροφόρησης και, συνεπώς, η εικόνα που σχηματίζουν είναι τελείως ασαφής και ανακριβής. Αυτή η δυσκολία και καθυστέρηση στη διαμόρφωση των αρχικών εννοιών των αντικειμένων επηρεάζει την απόκτηση άλλων σχετικών

- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 40-41.

- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β.: *Νέοι ορίζοντες για τα παιδιά με προβλήματα όρασης*. Θεσσαλονίκη 2000, σελ. 26.

³¹.- Ashcroft, S.C.: *Exceptional children in the school*. Στο Dunn, L.M.(επιμ.), New York 1963, σ. 431.



εννοιών, όπως της μονιμότητας, της αιτιολογίας, και των σχέσεων στο χώρο, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν υψηλότερου επιπέδου ικανότητες, όπως είναι η ταξινόμηση και η διατήρηση. Εκείνο που είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε είναι ότι τα παιδιά με οπτική αναπηρία ζουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί κατ'εξοχήν, η αίσθηση της όρασης. Ο σύγχρονος πολιτισμός απευθύνεται, κατά βάση, στην όραση. Η διαφήμιση σχεδιάζεται έτσι ώστε να ελκύει το μάτι ενώ το χρώμα κυριαρχεί στα διάφορα προϊόντα που κυκλοφορούν και μεταβιβάζει ποικίλα μηνύματα (π.χ. το κόκκινο έχει επικρατήσει να υποδηλώνει τον κίνδυνο). Επομένως, δεδομένου ότι η ζωή του σύγχρονου ανθρώπου περιστρέφεται γύρω από το χρώμα και άλλα οπτικά σήματα, η απουσία της όρασης συνεπάγεται, αυτομάτως, μειωμένες εμπειρίες όχι μόνο από την πλευρά του ψυχοπνευματικού του εμπλουτισμού, αλλά και από την πλευρά της ίδιας της απόλαυσης της ζωής του.

Το παιδί που στερείται της αίσθησης της όρασης, λόγω της αδυναμίας του να κυριαρχήσει στο περιβάλλον του, δεν είναι σε θέση, ως επί το πλείστον, να συναισθανθεί τη βαθιά ικανοποίηση και τη συγκίνηση που δοκιμάζει κάθε παιδί από τις καθημερινές δραστηριότητες, τις ανακαλύψεις και τις δημιουργίες του. Ωστόσο, με μακροχρόνια εξάσκηση και συστηματική παιδευτική προσπάθεια μπορεί να κατορθώσει να φτάσει σε ένα υψηλό επίπεδο αντιληπτικότητας, που θα του επιτρέψει να δοκιμάζει ανάλογες συγκινήσεις. Ειδικότερα, μπορεί να κατορθώσει να μιλάει για το χαρακτήρα και το ήθος ανθρώπων που έχει μπροστά του και να σχηματίζει κρίση βασισμένο στη διαίσθηση. Ο παλμός και η χροιά της φωνής, η θαλπωρή των αισθημάτων, η θετική ή αρνητική στάση και η διαχυτική χειραψία αποτελούν κάποια στοιχεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί με πρόβλημα όρασης για να προσεγγίσει διαισθητικά τον απέναντί του.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού με οπτική δυσλειτουργία, αναφέρεται συχνά ότι οι επιδόσεις του στο σχολείο είναι χαμηλότερες από εκείνες των συνομηλίκων του και αυτή η διαφορά αποδίδεται κυρίως, στην αργή εννοιολογική ανάπτυξη που σχετίζεται με τα προβλήματα όρασης, στον αργό ρυθμό ανάγνωσης, καθώς και σε ακατάλληλες τεχνικές και διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο, η παρατηρούμενη από ερευνητές, όπως ο Piaget, καθυστέρηση των παιδιών με τύφλωση στην κατανόηση εννοιολογικών θεμάτων, οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών και όχι σε σύμφυτη ανικανότητα. Ειδικότερα, όταν το παιδί με πρόβλημα όρασης ζει σε ευνοϊκό οικογενειακό και γενικότερα κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, δέχεται από νωρίς την κατάλληλη ιατρική στήριξη και ειδική εκπαίδευση και, ασφαλώς, δεν εμφανίζει πρόσθετες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η σχολική του επίδοση αναμένεται να μην υστερεί έναντι αυτής των βλέπόντων συνομηλίκων του.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης φέρει ιδιαίτερη βεβαιότητα ως προς τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με οπτικό πρόβλημα και για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, το οπτικά ανάπηρο παιδί πρέπει να μάθει για τον κόσμο που το περιβάλλει μέσω εμπειριών, τις οποίες να μπορεί να αποκτήσει με τις υπόλοιπες αισθήσεις του. Η μετάβαση στα ίδια τα αντικείμενα και η απόκτηση άμεσης εμπειρίας από αυτά, ίσως αποτελεί την ιδεατή μέθοδο μάθησης. Εκεί, όμως, που η απόκτηση εμπειριών από πρώτο χέρι δεν είναι εφικτή (π.χ. ψηλά δέντρα, βουνά, πεδιάδες κ.α.), μοντέλα των πραγματικών αντικειμένων-απομιμήσεις αυτών σε σμίκρυνση- είναι δυνατόν, έστω και κατά προσέγγιση, να βοηθήσουν το παιδί που δε βλέπει να σχηματίσει μια καλή εικόνα αυτών και να διευρύνει το γνωστικό του πεδίο.

Ακόμη, η ευρεία χρήση απτικών εικόνων στο σχολείο κρίνεται ιδιαίτερη χρήσιμη για του μαθητές με τύφλωση. Αντικείμενα δύο διαστάσεων, όπως ένα τετράγωνο ή



ένα παραλληλόγραμμο, μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω της αφής. Οι ανάγλυφοι χάρτες, για παράδειγμα, μπορούν να είναι πολύ βοηθητικοί στα πλαίσια του μαθήματος της γεωγραφίας. Επίσης, εκείνες τις έννοιες που δεν μπορεί το παιδί με τύφλωση ούτε να γνωρίσει από πρώτο χέρι, ούτε να τις αντιληφθεί με τις εναπομένουσες αισθήσεις του, μπορεί να τις προσεγγίσει μόνο μέσω εξηγήσεων, που θα πρέπει να του δίνονται από τους γονείς και τους δασκάλους του. Ωστόσο, η απόκτηση εμπειριών μέσω προφορικών εξηγήσεων μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί με πρόβλημα όρασης εξάρτηση από τις λέξεις και το λόγο γενικότερα και να το οδηγήσει σ' έναν ακατάσχετο βερμπαλισμό, άνευ ουσίας και πραγματικής εμπειρικής γνώσης³².

• Ανάπτυξη λόγου-Γλωσσική ανάπτυξη

Αν και η εκφορά φωνημάτων και οι μιμήσεις στον προφορικό λόγο είναι συνήθειες στα παιδιά με πρόβλημα όρασης, κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, η αυθόρμητη παραγωγή λόγου και η ανάπτυξη ομιλίας μπορεί να εμφανίσει σημαντική καθυστέρηση (από 4 μήνες και πάνω). Ωστόσο, περί το 3^ο έτος της ηλικίας τους, μετά από κάποια γλωσσική στασιμότητα ή παλινδρόμηση, η ομιλία τους προχωρεί κανονικά. Ο λόγος τους διευρύνεται και χαρακτηρίζεται από μακροσκελείς μονολόγους, επαναλήψεις λέξεων και δυσνόητες φράσεις. Επιπροσθέτως, συχνά τα παιδιά με τύφλωση, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αναπτύσσουν έναν βερμπαλισμό στο λόγο τους, χρησιμοποιούν, δηλαδή, ηχηρές λέξεις και πομπώδεις εκφράσεις, που δε στοιχούν σε συγκεκριμένες εμπειρίες. Η βερμπαλιστική αυτή τάση μπορεί να οφείλεται είτε στην επαναλαμβανόμενη προσπάθεια του παιδιού με τύφλωση για πληρέστερη κατανόηση των θεμάτων, στα οποία αναφέρεται είτε στην ανάγκη του για κοινωνική επιδοκιμασία. Ένα παράδειγμα «βερμπαλιστικής απάτης» είναι η περίπτωση του παιδιού, που ενώ γνωρίζει ότι η μητέρα του χρησιμοποιεί το μίξερ για να φτιάξει γλυκό, καταλαβαίνει τι ακριβώς είναι το μίξερ και πως λειτουργεί και, ακόμη, είναι σε θέση να περιγράψει τον θόρυβο που κάνει, αλλά αν πιάσει με τα χέρια του ένα μίξερ, μπορεί να νομίσει ότι πρόκειται για ένα ηλεκτρικό σίδερο³³. Η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται με τη γλωσσική και αντιληπτική εξέλιξη του παιδιού και, βάσει ορισμένων ερευνών, αμβλύνεται και σταδιακά με την ηλικιακή πρόοδο και την αντίστοιχη πνευματική του ανάπτυξη εξαφανίζεται.

Τα γενικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ανάπτυξη λόγου των μη βλεπόντων παιδιών είναι³⁴:

1. Εμφάνιση δυσκολιών στη ρύθμιση του τόνου της ομιλίας σε μεγαλύτερη συχνότητα απ' ότι στους βλέποντες.
2. Φτωχότερη φωνητική ποικιλία.
3. Τάση για ομιλία σε μεγαλύτερη ένταση και με βραδύτερο ρυθμό, συγκριτικά με τους βλέποντες.

³²- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 301-303.

- Livingston, R.: Visual Impairments. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 405.

- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 41-42.

- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β.: *Νέφι ορίζοντες για τα παιδιά με προβλήματα όρασης*. Θεσσαλονίκη 2000, σελ. 28.

³³- Livingston, R.: Visual Impairments. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 406.

³⁴- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 42-43.



4. Ομιλία χωρίς ιδιαίτερες χειρονομίες και κινήσεις σώματος, καθώς και με λίγες κινήσεις χειλών κατά την άρθρωση των ήχων κ.α.

Ειδικότερα, ως προς τη γλώσσα παρατηρείται μια τάση για μίμηση και επανάληψη(ηχολαλία) και εκδήλωση συμπεριφορών και εκφράσεων προσώπου μη ικανοποιητικών για ένα δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ειδικότερα, η αδυναμία των τυφλών να βλέπουν και να μιμούνται τους μορφασμούς του προσώπου, καθώς και τις χαρακτηριστικές κινήσεις των χεριών και του σώματος κατά την ομιλία των άλλων, δεν τους βοηθά να μάθουν και να χρησιμοποιούν σωστά τον προφορικό λόγο, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν διαταραχές λόγου και ομιλίας σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι οι βλέποντες. Εκτιμάται, επίσης, γενικά ότι τα τυφλά παιδιά δεν αναφέρονται σε πράξεις άλλων ανθρώπων, αλλά μόνο στις δικές τους, γεγονός που καθιστά το λόγο τους εγωκεντρικό και καθόλου προσανατολισμένο στον εξωτερικό κόσμο. Επίσης, εκτός από τον εγωκεντρικό τους λόγο, κάποιοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι τα τυφλά παιδιά έχουν λιγότερο δημιουργικό λόγο συγκριτικά με τα βλέποντα. Αυτή η έλλειψη δημιουργικότητας φαίνεται στην απουσία ιδιοσυγκρασιακών όρων-λέξεων, επινοούμενων από τα ίδια τα παιδιά, την απουσία παραστατικότητας στο λόγο τους και τη χρήση ιδιαίτερας στερεοτυπικού λόγου. Ακόμη, τα τυφλά παιδιά σημειώνουν πολλά λάθη αντιστροφής όταν χρησιμοποιούν αντωνυμίες και ονόματα³⁵.

Βέβαια, η γλώσσα των παιδιών με τύφλωση, ως συνολική εικόνα, δεν είναι ελαττωματική, καθώς το μεγαλύτερο τμήμα της αποκτάται μέσω της ακοής, σε αντίθεση με τα παιδιά με προβλήματα ακοής που αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στη γλώσσα. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χρήση της γλώσσας εκ μέρους των παιδιών με προβλήματα όρασης, αφού αποτελεί γι' αυτά το κυριότερο κανάλι επικοινωνίας τους με τους άλλους. Ωστόσο, τα μη βλέποντα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα, αλλά, συνήθως, δε γνωρίζουν αυτό που ονομάζουν. Σχηματίζουν, δηλαδή, έννοιες από τις οποίες λείπει η συγκεκριμένη παράσταση. Αυτή η έλλειψη εννοιολογικής και παραστατικής σύνδεσης λέξεων με αντικείμενα, πρόσωπα, ενέργειες και συναισθήματα, αν και δεν επηρεάζει τη σωστή και δομημένη εκφορά του λόγου(προφορικού και γραπτού), οδηγεί συχνά, όπως είδαμε, σε έναν άκρατο βερμπαλισμό και σε κενολογίες που κουράζουν. Με συστηματική εκπαίδευση, όμως, και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων τους με έγκαιρη παρέμβαση, τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι δυνατόν να αναπληρώσουν το εννοιολογικό κενό μεταξύ γλώσσας και πραγματικότητας και να αποκτήσει σταδιακά ο λόγος τους συναισθηματική επένδυση και ουσιαστικό περιεχόμενο, ώστε να μη διαφέρει σε τίποτα από το λόγο των βλέπόντων.

Εξάλλου, σύμφωνα με την εκτίμηση των σύγχρονων μελετητών η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας από ένα τυφλό παιδί δεν καθυστερεί, ούτε αποκλίνει, απλώς ακολουθεί μία διαφορετική πορεία από αυτή των βλέπόντων³⁶.

• Ανάπτυξη αισθητικής αντίληψης.

Η κυρίαρχη αντίληψη περί αυτόματης ισοστάθμισης των αισθήσεων, δηλαδή της αυτόματης αναπλήρωσης των αισθήσεων που λείπουν από τις εναπομένουσες, δεν έχει, ακόμη, πιστοποιηθεί πειραματικά. Αυτό που, όμως, έχει διαπιστωθεί είναι το γεγονός ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης κάνουν καλύτερη χρήση των δυνατοτήτων των υπόλοιπων αισθήσεων σε σχέση με τους βλέποντες. Η αξιοποίηση, ωστόσο, των άλλων αισθητηριακών ικανοτήτων είναι αποτέλεσμα συστηματικής

³⁵.- Perez-Pereira, M. / Conti-Ramsden, G.: *Language development and social interaction in blind children*. U.K. 1999, σελ. 159.

³⁶.- Perez-Pereira, M. / Conti-Ramsden, G., Ό.π., 1999, σελ. 64-67.



αγωγής και άσκησης, αλλά και της ιδιαίτερης προσπάθειας που καταβάλλουν τα ίδια τα άτομα, ώστε να μην παραβλέπουν ακόμη και λεπτομέρειες του περιβάλλοντος χώρου³⁷. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τη σημασία που έχει η κάθε αίσθηση ξεχωριστά για το παιδί με τύφλωση³⁸.

♦ Ακοή. Ο σπουδαιότερος συνδετικός κρίκος μεταξύ του παιδιού και του «έξω» κόσμου είναι η ακοή του. Ειδικότερα, καθώς το παιδί αρχίζει να διακρίνει και να αναγνωρίζει ήχους και είναι σε θέση να ξεχωρίζει λεπτομέρειες, όπως: πόσο κοντά ή μακριά είναι από έναν τοίχο, τότε πλησιάζει ή απομακρύνεται από την κυκλοφορία του δρόμου, ποια η ψυχική διάθεση κάποιου ανθρώπου κ.α. μπορεί να καταλαβαίνει τι υπάρχει και τι συμβαίνει γύρω του, χρησιμοποιώντας την ακοή του ως πηγή πολύτιμων πληροφοριών. Επίσης, η ακοή αποτελεί μία δίοδο εξόδου του παιδιού με τύφλωση από την απομόνωση και το σκοτάδι του κόσμου του. Εάν από τα πρώτα του βήματα στη ζωή, συνδέει τους ήχους με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος που τους παράγουν, τότε σταδιακά αλλά σταθερά απεγκλωβίζεται από τα αισθήματα της ανασφάλειας και της μοναξιάς και νοηματοδοτεί τον κόσμο που το περιβάλλει. Ακόμη, καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος της ομιλίας των γονέων στο παιδί τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς θα πρέπει να μιλούν πολύ στο παιδί τους, χρησιμοποιώντας καθαρό και σαφή λόγο και δίνοντας του ευκαιρίες να εξασκεί την ακοή του.

♦ Αφή. Σύμφωνα με την άποψη ανατόμων, φυσιολόγων και άλλων ειδικών επιστημόνων, τα τεράστια επιτεύγματα του ανθρωπίνου πολιτισμού(πνευματικού και τεχνολογικού) δεν οφείλονται μόνο στην ανώτερη νοητική δυνατότητα του ανθρωπίνου γένους, αλλά και στην εξαιρετική επιδεξιότητα των χεριών του³⁹. Μάλιστα, τα νευρικά κύτταρα(νευρώνες) που εφοδιάζουν τις κινήσεις των χεριών, κατέχουν μια δυσανάλογα μεγάλη έκταση στον εγκέφαλο, σε σχέση με τα υπόλοιπα όργανα του σώματος, γεγονός που φανερώνει το βαθμό της εξειδίκευσης τους για ένα μεγάλο φάσμα περίπλοκων και λεπτεπίλεπτων χειρισμών. Επίσης, το δέρμα, ιδίως των δακτύλων, είναι προικισμένο με μια μεγάλη ποικιλία υποδεκτικών οργάνων(αισθητήρια όργανα), στα οποία οφείλεται η μεγάλη αναγνωριστική ικανότητα της αφής. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τα χέρια αποτελούν ένα άριστο μέσο εμπειρίας-γνώσης, ικανό-με την κατάλληλη εξάσκηση βέβαια- να αναπληρώσει σε μεγάλη έκταση την όραση του παιδιού με οπτικό πρόβλημα και να συμβάλει στην όσο το δυνατόν αρτιότερη επικοινωνία και επαφή του με τον εξωτερικό του κόσμο.

♦ Όσφρηση. Η σημασία της όσφρησης, συγκριτικά με τις υπόλοιπες αισθήσεις, συχνά υποτιμάται. Ωστόσο η όσφρηση παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην πορεία ωρίμανσης του παιδιού. Πιο ειδικά, εξασκώντας το παιδί με πρόβλημα όρασης την αίσθηση της όσφρησης, μαθαίνει να συσχετίζει τις οσμές με άλλες πληροφορίες που λαμβάνει δια της αφής και της ακοής. Οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως η μαγειρική, αποτελούν πολύ καλές ευκαιρίες εκπαίδευσης ως προς την όσφρηση. Στόχος των γονιών και των ειδικών παιδαγωγών θα πρέπει να είναι το να κατορθώσουν να δώσουν στο παιδί τη δυνατότητα να γνωρίζει τι το «πληροφορεί» η μύτη του. Να μάθει, δηλαδή, να ξεχωρίζει τις μυρωδιές, όπως ακριβώς θα ξεχωρίζει

³⁷.- Livingston, R.: Visual Impairments, Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 406.

- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 44.

³⁸.- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β.: *Δώστε μου την ευκαιρία*. Θεσσαλονίκη 1990, σελ. 22-29.

³⁹.- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β., *Ό.π.*, 1990, σελ. 24.



με την αφή του την υφή των αντικειμένων. Το ίδιο ευαίσθητη και αναγνωριστική θα πρέπει να γίνει και η αίσθηση της γεύσης του μη βλέποντος παιδιού.

- ψυχοσυναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη.

Όπως έχει ήδη τονιστεί, το τυφλό παιδί θεωρείται ανάπηρο περισσότερο λόγω της στάσης των άλλων απέναντι του, παρά εξαιτίας αυτής καθεαυτής της οπτικής του μειονεξίας. Υπάρχουν τέσσερις συνήθεις στάσεις απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης. Η πρώτη περιλαμβάνει την έκφραση οίκτου, που πηγάζει από την εντύπωση ότι τα άτομα με τύφλωση είναι αβοήθητα, δυστυχημένα και αποτελούν τραγικά πρόσωπα. Η δεύτερη είναι η εκδήλωση φόβου. Ως προς τη συγκεκριμένη στάση, μάλιστα, οι Masson(1963) και Siller(1963)⁴⁰ υποστήριξαν ότι επειδή οι μη ανάπηροι κατέχουν υψηλή κοινωνική αξία, υγεία και φυσική ακεραιότητα, έχουν διαρκώς τον φόβο της απώλειας αυτής της κυριότητας. Αυτός ο φόβος τους, λοιπόν, ανακινείται σε κάθε συνάντησή τους με αναπήρους, υποσυνείδητη δε αιτία αυτού του αισθήματος είναι ο φόβος της μετάδοσης. Μία ακόμη γνωστή στάση απέναντι στην τυφλότητα είναι η ενοχή. Σε αυτή την περίπτωση οι μη έχοντες το πρόβλημα αυτό αισθάνονται ότι δεν έχουν κάνει αρκετά για να βοηθήσουν τους μη βλέποντες συνανθρώπους τους. Τέλος, υπάρχει και η στάση αμηχανίας, η οποία απορρέει από την άγνοια πολλών ανθρώπων για το ποια είναι η πιο σωστή αντιμετώπιση των ατόμων με τύφλωση. Η Helen Keller γράφει σχετικά: Όχι η τυφλότητα, αλλά η στάση απέναντι στον τυφλό είναι το βαρύτερο φορτίο⁴¹.

Επίσης, η εκτίμηση των ικανοτήτων των ατόμων με προβλήματα όρασης, και ειδικά των παιδιών, εκ μέρους των βλέπόντων, κατά το πλείστον, δεν είναι ρεαλιστική. Έτσι, συχνά είτε υποτιμούν είτε υπερτιμούν τις ικανότητες τους, προβαίνοντας σε εκδήλωση άστοχης συμπεριφοράς, π.χ. υπερπροστασία, θαυμασμός για αυτονόητες ικανότητες και δυνατότητες, υπεραπαιτήσεις, υποαπαιτήσεις κ.α. Η δυσκολία των παιδιών με προβλήματα όρασης στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση και η ασύμμετρη συμπεριφορά των βλέπόντων απέναντι τους είναι δυνατόν να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο την ομαλή δόμηση της προσωπικότητάς τους. Η ανασφάλεια, ο φόβος και τα αισθήματα κατωτερότητας και απομόνωσης μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενώ ο εγωκεντρισμός και η αυτό-υπερεκτίμηση μπορεί να οδηγήσουν σε υπέρμετρη ανάπτυξη της.

Ως προς την επικοινωνιακή τους ικανότητα, όμως, υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Τα παιδιά, δηλαδή, που παρουσιάζουν ολική και εκ γενετής ή πολύ πρόωρη αισθητηριακή ανεπάρκεια έχουν πολύ μεγάλο πρόβλημα επικοινωνίας. Αντιθέτως, όταν η πάθηση εκδηλώνεται σε προχωρημένη ηλικία, οι δυσχέρειες είναι λιγότερες. Πάντως, σε όλες αυτές τις περιπτώσεις εκείνο που κυριαρχεί στη συνείδηση των παιδιών και κινητοποιεί όλο τον ψυχισμό τους είναι η τραυματική εμπειρία που προέρχεται από τη συγκεκριμένη μειονεκτική τους κατάσταση, εφόσον βέβαια την έχουν συνειδητοποιήσει, την έχουν αποδεχθεί και προσπαθούν να ζήσουν με αυτή.

Στην ψυχική εξέλιξη του παιδιού με τύφλωση ελλοχεύουν δύο κίνδυνοι: α) Να μην αισθάνεται εξ αρχής, πιθανόν λόγω ηλικίας, ότι μειονεκτεί σε κάτι έναντι των άλλων ανθρώπων ή για διάφορους λόγους να μην αποδέχεται την κατάσταση του. Η μη έγκαιρη αποδοχή και συμφιλίωση με την ιδιαιτερότητα του, μπορεί να διαταράξει την

⁴⁰.- Ζωνίου / Σιδέρη, Α.: *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα 1991, σελ. 25.

⁴¹.- Livingston, R.: *Visual Impairments*. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 406-407.



ανάπτυξιακή του πορεία και, κυρίως, να του προκαλέσει σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. β) Να καταλήξει να υπερτονίζει την οπτική του δυσλειτουργία.

Στην πρώτη περίπτωση, συνήθως υιοθετείται από τους γονείς του παιδιού μια μοιρολατρική στάση αδράνειας, ενώ βιώνουν ένα έντονο αίσθημα μειονεκτικότητας που, ασφαλώς, δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον ψυχισμό του παιδι. Γενικά, όλη η οικογένεια οργανώνει σταδιακά μια σχέση με το περιβάλλον της επικεντρωμένη στο μειονέκτημα του παιδιού, αντιμετωπίζεται ως ένα τρομερό πλήγμα ή ως ένα ανυπερβλήτο εμπόδιο. Ακόμη, δεν είναι λίγες οι φορές που το παιδί μη αποδεχόμενο την αδυναμία του, επιχειρεί να προσποιηθεί ότι δεν υστερεί οπτικά από τους άλλους, βεβαιώνει, μάλιστα, το περιβάλλον του γι' αυτό-οικογενειακό και σχολικό- και έτσι πορεύεται, ουσιαστικά αβοήθητο, σε μία πλαστή πραγματικότητα, χωρίς να αξιοποιεί τον ψυχικό δυναμισμό του προς την κατεύθυνση της αναζήτησης φυσικών διεξόδων αναπλήρωσης. Αντίστοιχα, στη δεύτερη περίπτωση υπερτονίζοντας το παιδί την αδυναμία του, μπορεί να εκμεταλλεύεται το ελάττωμα του αυτό. Αυτή η στάση από το ίδιο το παιδί, είναι δυνατόν να οδηγήσει, γονείς και εκπαιδευτικούς, σε μεροληπτική και επιεική αντιμετώπιση του και κάθε περίπτωση ανυπακοής, αμέλειας ή έλλειψης εργατικότητας και προσοχής να αποδίδεται στην ασθενική του όραση, δικαιολογώντας το πλήρως⁴². Σε κάθε περίπτωση οι γονείς είναι εκείνοι που κατεξοχήν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να δει την πραγματικότητα των περιορισμών που του δημιουργεί το πρόβλημα όρασης και να τη δεχτεί προσπαθώντας να τη βελτιώσει.

Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με πρόβλημα όρασης είναι ανίκανα να συμμετάσχουν ουσιαστικά σε μη λεκτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δημιουργώντας συναισθηματικούς δεσμούς και υιοθετώντας την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Ειδικά τα παιδιά με ολική τύφλωση είναι συχνά ήσυχα και παθητικά ως νήπια και μπορεί να μην ανταποκρίνονται στο χαμόγελο των γονιών τους ή να χαμογελούν σε απρόβλεπτες στιγμές. Επίσης, ενώ χρειάζονται να τα αγκαλιάζουν και να παίζουν μαζί τους, αυτά δεν ανταποκρίνονται με τον αναμενόμενο τρόπο σε τέτοιες εκδηλώσεις τρυφερότητας και ενδιαφέροντος ή ανταποκρίνονται με τρόπο δύσκολα ερμηνεύσιμο. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι η συμπεριφορά του παιδιού με οπτική μειονεξία φέρει τη δική της ιδιοτυπία και γι' αυτό απαιτείται ξεχωριστή φροντίδα και προσεχτικός χειρισμός ιδιαίτερα από τους γονείς.

Έχει μεγάλο ενδιαφέρον επ' αυτού μια έρευνα που έκανε ο Sommers⁴³, ο οποίος έδωσε σε 73 μητέρες τυφλών παιδιών να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνήσει τη στάση τους απέναντι στα παιδιά τους. Βάσει των απαντήσεων των μητέρων, λοιπόν, διαπίστωσε ότι οι αντιδράσεις τους προς αυτά κυμαίνονταν μεταξύ:

- ιδεώδους αποδοχής,
- υπερπροστασίας και υπερβολικού οίκτου, καλυμμένης απόρριψης,
- εμφανούς(ανοιχτής) απόρριψης,
- αμφιθυμίας ή/και
- άρνησης, με συνέπεια τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά να μένουν ανεπηρέαστοι από αυτή την κατάσταση.

Η γονεϊκή στάση απέναντι στο παιδί με οπτική μειονεξία εξαρτάται πρώτα απ' όλα από τον τρόπο που εισέπραξε, αρχικά, ο γονιός την είδηση για το πρόβλημα του

⁴²- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 124-125.

⁴³- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 46.



παιδιού του από τον ειδικό και από το πώς είδε, στη συνέχεια, και τι διαστάσεις έδωσε στη συγκεκριμένη μειονεξία. Άλλοι παράγοντες που, επίσης, επηρεάζουν τη γονεϊκή στάση είναι η σοβαρότητα και η αιτία του προβλήματος. Οι γονείς των οποίων το παιδί δεν έχει καθόλου όραση υιοθετούν συνήθως μια πεσιμιστική στάση, ενώ όταν η τύφλωση οφείλεται σε κάποια κληρονομική πάθηση νιώθουν ενοχή και απογοήτευση. Οι εκδηλώσεις υπερπροστασίας είναι πολύ συχνές από τους γονείς με τυφλό παιδί. Αισθάνονται ότι το σωματικό μειονέκτημα του παιδιού τους το καθιστά ιδιαίτερα ευπαθές και ευαίσθητό και θέλοντας να το προστατεύσουν από κάθε πιθανό κίνδυνο, εκδηλώνουν σε υπερβολικό βαθμό τη φροντίδα και την προσοχή τους, μην αφήνοντας στο παιδί πολλά περιθώρια ελευθερίας, πρωτοβουλιών και ανεξαρτησίας.

Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με τύφλωση περνάει από διάφορα στάδια και αποτελεί μια μορφή ψυχικής εξέλιξης και ωρίμασης, που βασίζεται κυρίως στη σχέση εξάρτησης του παιδιού από το περιβάλλον του. Εξάλλου, τα συναισθήματα πρωταγωνιστεί στην ψυχική ζωή του μη βλέποντος παιδιού και μάλιστα έχοντας την ιδιαιτερότητα να είναι πλήρως αποδεσμευμένα από κάθε οπτική εντύπωση. Οι συναισθηματικές διακυμάνσεις που βιώνει ένα παιδί με πρόβλημα όρασης είναι ποικίλης μορφής, έντασης και χροιάς. Εκείνα που κυριαρχούν είναι το άγχος, ο βαθύς πόνος για την στέρση της όρασης, ο οποίος γίνεται εντονότερος κατά την εφηβεία, η άρνηση της άμιλλας, η έλλειψη επιθετικότητας, η ευαισθησία στις στερήσεις, η συνεχής θλίψη και απογοήτευση, που συνήθως οφείλονται στην απραγμοσύνη του παιδιού, και η τάση φυγής και υποχωρητικότητας, που είναι, κατά βάση, συνέπεια της αποτυχίας και αδεξιότητας του στα παιχνίδια ή της ειρωνείας που δέχεται από τα άλλα παιδιά.

Το πέρασμα του παιδιού με τύφλωση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία συνοδεύεται, πολλές φορές, από μία αιφνίδια και ριζική μεταβολή του ψυχισμού του. Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από την ενίσχυση της επιθυμίας για ανεξαρτητοποίηση. Βέβαια, η επιθυμία αυτή συγκρούεται αναγκαστικά με την ίδια την εξαρτητική φύση της οπτικής μειονεξίας, η οποία δεσμεύει το άτομο όχι μόνο ως προς την κινητική του αυτονομία, αλλά και ως προς την εκτέλεση πολλών και απλών-για τους βλέποντες- δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Ειδικά στην εφηβεία η ανάγκη για βοήθεια από τους άλλους μπορεί να προκαλέσει έντονα συναισθηματικά προβλήματα στον έφηβο τυφλό. Για παράδειγμα, ένα αγόρι με τύφλωση, βλέποντας τον εαυτό του να εξαρτάται από τη φίλη του, ακόμη και για ενέργειες που βάσει της κυρίαρχης κουλτούρας αρμολούν κανονικά στο αρσενικό φύλο, αισθάνεται αμήχανα και υποτιμητικά για τον ίδιο. Ωστόσο, η εφηβεία είναι η ηλικία στην οποία ο μέχρι προ ολίγου παραδομένος στη μοίρα του και απαισιόδοξος νέος αναδιπλώνεται και γίνεται ξαφνικά ζωηρός, μαχητικός, δυναμικός, επιβλητικός στους άλλους και με πίστη ότι μπορεί να κερδίσει τη ζωή και να κατορθώσει πολλά.

Λόγω της κατάστασης του, επίσης, το παιδί με πρόβλημα όρασης είναι εύκολο να απομονωθεί κοινωνικά και κατ' επέκταση να περιθωριοποιηθεί. Η παρουσία άλλων ανθρώπων γύρω του γίνεται αντιληπτή μόνο αν του μιλήσουν ή το αγγίξουν, ειδικά, δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τι ακριβώς διαδραματίζεται στο περιβάλλον του. Προκειμένου να απεγκλωβιστεί το τυφλό παιδί από την απομόνωση του έχει ανάγκη, πολύ περισσότερο από τα βλέποντα παιδιά, εμπειριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι διάφορων ειδών κοινωνικές επαφές μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με οπτική μειονεξία να μην αναπτύξει εγωκεντρισμό, αλλά αντίθετα να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, μαθαίνοντας πληρέστερα και τον εαυτό του και τους άλλους.

Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι υπάρχουν κάποιες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του τυφλού παιδιού που εντάσσονται σε ένα ιδιαίτερο

ψυχοπαθολογικό πλαίσιο. Πιο χαρακτηριστικές είναι οι λεγόμενοι «τυφλισμοί», δηλαδή αυτόματες επαναληπτικές και ρυθμικές κινήσεις αυτοερεθισμού, όπως π.χ. στερεότυπες κινήσεις της κεφαλής, του ενός άκρου, τοποθέτηση του δακτύλου στο μάτι κ.α. Πρόσθετα προβλήματα συμπεριφοράς, που συναντώνται συχνά στο παιδί με πρόβλημα όρασης είναι η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα, το πείσμα και κάποια στοιχεία συμπεριφοράς αυτιστικού τύπου⁴⁴.

⁴⁴ - Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 124-128.

- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 303-305.

- Livingston, R.: Visual Impairments. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 405-408.

- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 44-47.



Εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης

3.1. Σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης

Στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία συγκαταλέγονται και εκείνα που έχουν πρόβλημα όρασης, παρέχεται ειδική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, σύμφωνα με το πρώτο άρθρο του νόμου 2817/2000⁴⁵, η ειδική εκπαίδευση έχει τις εξής επιδιώξεις:

- i. Την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.
- ii. Τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η πλήρης ένταξη τους στην κοινωνία.
- iii. Την επαγγελματική τους κατάρτιση και συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία.
- iv. Την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Πιο αναλυτικά, οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με πρόβλημα όρασης κινούνται γύρω από τους άξονες της ατομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής-πολιτισμικής και επαγγελματικής-οικονομικής ολοκλήρωσης τους. Στον ατομικό και κοινωνικό τομέα, επιδιώκεται η κατάκτηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και η απόκτηση ανεξαρτησίας στην κίνηση και προσανατολισμού στο χώρο. Επιπλέον, θεωρείται λυσιτελής η ανάπτυξη της ικανότητας για χρήση των μέσων επικοινωνίας και μεταφοράς και για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τυφλούς, όσο και με βλέποντες. Βασική προϋπόθεση για την αυτοπραγμάτωση των παιδιών με έλλειψη όρασης συνιστά η αυτοαποδοχή τους και η συμφιλίωση τους με το πρόβλημα τους και με τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτό. Η αποδοχή της κατάστασης τους θα τους δώσει το σθένος και την ψυχική ηρεμία να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητες τους και να διεκδικήσουν μια ισότιμη με τους βλέποντες ζωή, ως προς το δικαίωμα τους για εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση.

Στο εκπαιδευτικό-πολιτισμικό τομέα, δίνεται βαρύτητα στην εκμάθηση της τεχνικής της ανάγνωσης και γραφής μέσω του ανάγλυφου συστήματος Braille, στην εξοικείωση και χρήση άλλων βοηθητικών μέσων και μεθόδων (π.χ. ειδικά προσαρμοσμένα προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή), που να δίνουν στα τυφλά παιδιά δυνατότητες για κατανόηση, ερμηνεία και διαμόρφωση του περιβάλλοντος τους (ευρύτερου ή στενού) και, τέλος, στην απόκτηση της ικανότητας για ενεργητική συμμετοχή στις διάφορες σχολικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εκδηλώσεις.

Αντίστοιχα, στον επαγγελματικό-οικονομικό τομέα, οι στόχοι της εκπαίδευσης προσανατολίζονται στην πληροφόρηση των παιδιών για τις ισχύουσες συνθήκες του εργασιακού χώρου και τις δυνατότητες-προοπτικές που τους προσφέρει. Είναι γεγονός ότι η απουσία της όρασης καθιστά μη προσπελάσιμα ορισμένα επαγγέλματα για τους μη βλέποντες. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια μιας όσο το δυνατόν ρεαλιστικής και ορθολογικής εκτίμησης της κατάστασης που επικρατεί στην αγορά εργασίας. Επίσης, είναι σημαντική και η ενημέρωση περί των καθηκόντων και δικαιωμάτων του κάθε εργαζόμενου, ώστε να γίνει ο ανάλογος επαγγελματικός

⁴⁵- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ.48.

προσανατολισμός και να επιδιωχθεί η απόκτηση των απαραίτητων, για κάθε τομέα, γνώσεων, τεχνικών και δεξιοτήτων⁴⁶.

3.2. Ιστορική αναδρομή

Οι πρώτες κινήσεις οργανωμένης περίθαλψης και φροντίδας των τυφλών έγιναν στην Ευρώπη κατά τον 12^ο αιώνα. Συγκεκριμένα, το 1178 ιδρύθηκαν στο Μέμμινγκεν της Σουηδίας και το 1260 στο Παρίσι άσυλα για τυφλούς. Ακριβώς την ίδια εποχή άρχισαν να λειτουργούν και άσυλα για την περίθαλψη σταυροφόρων, που τυφλώθηκαν από τραχώματα στην Αίγυπτο. Μεταγενέστερα, η εποχή του Διαφωτισμού επηρέασε σημαντικά την κοινωνική μέριμνα για τα παιδιά και τους νέους, γενικότερα, και υπήρξε η ιστορική εκείνη περίοδος, κατά την οποία τέθηκαν οι βάσεις για πολλές μορφές κοινωνικής πρόνοιας που ισχύουν ως τις μέρες μας⁴⁷.

Τα εξαιρετικά επιτεύγματα ορισμένων τυφλών στους τομείς της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνικής έδωσαν ώθηση σε πρωτοβουλίες για συστηματική εκπαίδευση του παιδιού με προβλήματα όρασης. Ο 18^{ος} αιώνας είναι η εποχή κατά την οποία καταβάλλονται οι πρώτες σοβαρές προσπάθειες για την επαγγελματική μόρφωση, πρακτική εξάσκηση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με τύφλωση. Σε αυτό το πνεύμα, ιδρύεται το 1784 στο Παρίσι από τον Valentin Haüy(1745-1822) το πρώτο συστηματικό ειδικό σχολείο για τη μόρφωση των τυφλών. Η καινοτομία του Haüy ήταν ότι χρησιμοποίησε πρώτος στην εκπαίδευση των μη βλέπόντων την αίσθηση της αφής, για την απόκτηση παρατάσεων και εμπειριών, οι οποίες, ελλείψει της όρασης, δεν έχουν άλλη αισθητηριακή οδό για να αποκτηθούν.

Στη συνέχεια, ο Francois Leseuer, μαθητής του Haüy, διαπιστώνοντας πως οι τυφλοί είναι σε θέση να διαβάζουν, δια της αφής, ανάγλυφα γράμματα άρχισε να αναζητά ένα νέο σύστημα γραφής, που να αξιοποιεί τη δυνατότητα τους αυτή. Το ανάγλυφο αλφάβητο, στο οποίο κατέληξε ο Leseuer, εξέλιξε ο Carl Barbier. Ο τελευταίος επινόησε ένα σύστημα γραφής, αποτελούμενο από ένα συνδυασμό στιγμών και γραμμών για κάθε βασικό φθόγγο της γαλλικής γλώσσας και προήγαγε με αυτόν τον τρόπο τον τομέα της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας. Το σύστημα του Carl Barbier απλούστευσε και συστηματοποίησε, αργότερα, ο Γάλλος, Louis Braille(1825), που ήταν και ο ίδιος τυφλός.

Στο πρότυπο του σχολείου του Haüy ιδρύθηκαν, λίγο αργότερα, άλλες σχολές τυφλών στο Λίβερπουλ(1791), στη Βιέννη(1804) και στο Βερολίνο(1806). Ακόμη, στις Η.Π.Α. ιδρύθηκε το 1829 το πρώτο σχολείο-οικοτροφείο τυφλών, γνωστό σήμερα ως Ινστιτούτο Perkins και ως Σχολείο Τυφλών Μασαχουσέτης. Ενώ, το 1832 παρόμοια σχολεία ιδρύθηκαν στη Βοστώνη, τη Νέα Υόρκη και τη Φιλαδέλφεια. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι στη Βοστώνη ιδρύθηκε από τον έλληνα, Μιχάλη Άναγνο, το πρώτο νηπιαγωγείο τυφλών(1887). Γενικά, στις Η.Π.Α. ο θεσμός του σχολείου-οικοτροφείου είχε μεγάλη απήχηση. Στα σχολεία αυτά, τα παιδιά παρέμεναν για περίπου εννέα μήνες το χρόνο, ζούσαν εκεί, μάθαιναν διάφορες δεξιότητες και ανακάλυπταν ενδεχόμενες κλίσεις τους, π.χ. σε κάποιο μουσικό όργανο. Οι ηλικίες των τροφίμων μαθητών κυμαίνονταν ανάμεσα στα 4-5 και τα 21 χρόνια. Η προσαρμογή, ωστόσο, δεν ήταν πάντα εύκολη. Ο αποχωρισμός της ασφάλειας και προστασίας της οικογένειας, ιδιαίτερα όταν αυτός γινόταν σε πολύ

⁴⁶.- Λιοδάκης, Δ. Β., Ό.π., 2000, σελ. 48-50.

⁴⁷.- Καναβάκης, Μ.: Κοινωνική παιδαγωγική. Αθήνα 2002, σελ. 92.



τροφική ηλικία, ήταν δυνατόν να προκαλέσει μεγάλη ψυχοσυναισθηματική αναστάτωση στο τυφλό παιδί⁴⁸.

Άλλη μία χρονολογία-σταθμός υπήρξε το 1873, όταν διεξήχθη το Α' Διεθνές Συνέδριο Τυφλών στη Βιέννη.

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έγιναν εντονότερες οι προσπάθειες για βελτίωση και συστηματοποίηση της μόρφωσης των παιδιών με τύφλωση. Σε κάποιες χώρες, όπως η Σαξονία(1874) και η Πρωσία(1911), εφαρμόστηκε η υποχρεωτική φοίτηση τους. Επίσης, ιδρύθηκαν σχολεία τυφλών διαφόρων βαθμίδων(Worcester College, 1866) και καθιερώθηκε, σταδιακά, ο θεσμός της ειδικής μόρφωσης των δασκάλων για μαθητές με οπτική μειονεξία(Βερολίνο 1866, θεσμός πτυχιακών εξετάσεων 1911).

Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον για την, όσο το δυνατόν, αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική προσέγγιση των τυφλών παιδιών και για την επαγγελματική αποκατάσταση των ενηλίκων και πραγματοποιήθηκαν διεθνή συνέδρια με αυτήν τη θεματική. Άρχισε, πλέον, να διαφοροποιείται το είδος της παρεχόμενης μόρφωσης προς τα άτομα με πρόβλημα όρασης, ανάλογα με την κάθε πάθηση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, να χρησιμοποιούνται ειδικά τεχνικά μέσα για τη διδασκαλία και να υπάρχει ειδική μέριμνα για τη μόρφωση των ενηλίκων και την επαγγελματική τους αποκατάσταση⁴⁹. Επομένως, στα χρόνια που προηγήθηκαν, θα λέγαμε ότι μπήκαν οι βάσεις για τη θεμελίωση μιας ωριμότερης και περισσότερο οργανωμένης εκπαίδευσης των τυφλών.

3.2.1. Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα

Οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν στη χώρα μας για την εκπαίδευση και περίθαλψη των ατόμων με αισθητηριακή αναπηρία(τύφλωση, κώφωση), ανάμεσα στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα και στο τέλος του μεσοπολέμου, ήταν θεμελιωμένες στο συναίσθημα του «οίκτου» και είχαν, στην πλειονότητα τους, φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Οι πρωτοβουλίες αυτές προέρχονταν από ιδιώτες ή συλλογικούς φορείς και υιοθετούσαν μια πρακτική μεταχείρισης των σωματικά αναπήρων επικεντρωμένη στα εξής κύρια σημεία: κλειστή προστασία, ιδρυματική περίθαλψη και «προαγωγή» τους μέσα από την παροχή βασικών γνώσεων. Στη συνέχεια, στη μεταπολεμική Ελλάδα, άρχισαν να αναδύονται αντιλήψεις περί ισότητας δικαιωμάτων και ευκαιριών, ανεξαρτήτως φυσικής ή νοητικής κατάστασης, που προώθησαν μια πρακτική ίσης μεταχείρισης των ανθρώπων με έμφαση στην προσωπική αξία του καθένα και στη «δυνάμει» συμβολή του στην παραγωγική διαδικασία.

Η διάδοση τέτοιων αντιλήψεων συνέβαλε στο να γίνει σύντομα κοινή συνείδηση, στον ιδιωτικό τομέα τουλάχιστον, ότι οι έχοντες κάποια αισθητηριακή αναπηρία είναι ικανοί, εφόσον τους παρασχεθεί μια «ανώτερη» μόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση, να προσφέρουν στην ευρύτερη κοινωνία. Φαίνεται, μάλιστα, ότι μέσα σε λίγες δεκαετίες, πραγματοποιήθηκε ένα είδος μετεξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας όσον αφορά τη στάση της απέναντι στην ευπαθή αυτή κοινωνική ομάδα. Το συναίσθημα, δηλαδή, του οίκτου, ενσαρκωμένου σε μια ιδρυματικού τύπου περίθαλψη των αισθητηριακά αναπήρων, για την ανακούφιση των ίδιων και των οικογενειών τους, μετασχηματίστηκε σε μία στάση ίσης μεταχείρισης τους με σκοπό την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανάπτυξη και αξιοποίηση του αποθεματικού τους δυναμικού. Πιο ειδικά, σε ό,τι αφορά τα άτομα με προβλήματα όρασης είχε διαμορφωθεί ως επικρατούσα άποψη ότι «αδίκως πάσχουν», γιατί πρόκειται για

⁴⁸- Kirk, S. A.: *Educating exceptional children*. Boston 1962, σελ. 228-229.

⁴⁹- Κυπριωτάκης, Α.: *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο 1985, σελ. 24-25.

- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 128-131.



«ζωντανές περήφανες ψυχές» που έχουν «σχέδια για ένα ανεξάρτητο μέλλον» και με «δικαιώματα πάνω στη ζωή»⁵⁰.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η αναφορά σε καθεμία από τις σχολές, τα ιδρύματα και τις οργανώσεις για τυφλούς, που έκαναν την εμφάνισή τους στον ελλαδικό χώρο στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τη μετέπειτα εξέλιξη τους.

- «Οίκος Τυφλών»-Κ.Ε.Α.Τ. Καλλιθέας.

Η σύλληψη της ιδέας για την ίδρυση του «Οίκου Τυφλών» ανήκει στο Δημήτριο Βικέλα, πρόεδρο του «Συλλόγου προς διάδοση ωφέλιμων βιβλίων», και στον ποιητή Γεώργιο Δροσίνη. Το Μάιο του 1906 ιδρύεται στην Καλλιθέα Αθηνών, σε συνεργασία με τον τότε Αρχιεπίσκοπο Αθηνών, Φιλανθρωπική Εταιρεία με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών» που στόχευε στην προστασία, την εκπαίδευση και περιθαλψη τυφλών παιδιών ηλικίας 7-18 χρόνων. Πρώτη διευθύντρια του «Οίκου Τυφλών» υπήρξε η Ειρήνη Λασκαρίδου, η οποία εφάρμοσε στην ελληνική γλώσσα το σύστημα γραφής τυφλών Braille. Συγχρόνως με τον «Οίκο Τυφλών», που ήταν εκείνη την εποχή το πρώτο ίδρυμα, στο είδος του, σε ολόκληρη την Εγγύς Ανατολή, άρχισαν να λειτουργούν νηπιαγωγεία και η πρώτη στην Ελλάδα Σχολή τυφλών όπου εφαρμοζόταν η φροβελιανή μέθοδος εκπαίδευσης τυφλών νηπίων. Ακόμη, το 1912 μετά από προσφορά των κληρονόμων του Αλεξανδρινού Νικολάου Άμπετ, κτίστηκε το «Αμπέτειον Μέλαθρον», το οποίο στέγαζε τη διεύθυνση, τα οικοτροφεία, τις σχολές και τα εργαστήρια του «Οίκου Τυφλών».

Στην εικοσαετία 1912-1931 ο αριθμός των παιδιών με τύφλωση που το ίδρυμα ήταν σε θέση, ανάλογα με την οικονομική του δυνατότητα, να στεγάζει, να περιθάλπει και να εκπαιδεύει κυμάνθηκε προοδευτικά από 20 έως 70 παιδιά. Μια πτώση, όπως ήταν αναμενόμενο, σημείωσε το έτος 1920 λόγω της εμπόλεμης κατάστασης που επικρατούσε τότε. Αναμφίβολα, ο «Οίκος Τυφλών» στην πρώτη σχεδόν εικοσαετία της λειτουργίας του είχε να αντιμετωπίσει μια σειρά αντιξοοτήτων και δυσχερειών, κυρίως οικονομικού χαρακτήρα, λόγω του Βαλκανικού πολέμου, του Α' Παγκοσμίου πολέμου και των εθνικών περιπετειών στη Μικρά Ασία κατά την περίοδο 1922-23. Αξίζει να σημειωθεί χαρακτηριστικά ότι οι κυριότεροι χώροι του «Αμπέτειου Μέλαθρου» επιστρατεύτηκαν μετά τη μικρασιατική καταστροφή για να εγκατασταθούν, αρχικά, πρόσφυγες από τη Μ.Ασία και, στη συνέχεια, δύο δημοτικά σχολεία.

Επίσης, το 1924 δόθηκε ως δωρεά στο ίδρυμα από τον Σπύρο Νικολόπουλο, ομογενή από την Αγγλία, ένα κτιριακό συγκρότημα στην Καλλιθέα, το οποίο στέγαζε τη «Νικοπούλειο Επαγγελματική Σχολή» και το «Νικοπούλειο Οικοτροφείο», που είχε στη διάθεση του εργαστήρια εφήβων αγοριών, ενώ την ίδια περίοδο το «Αμπέτειο Μέλαθρον» απέκτησε τυπογραφείο και βιβλιοθήκη. Τέσσερα χρόνια μετά περατώθηκε και η οικοδόμηση πρόσθετου κτιρίου που προοριζόταν για οικοτροφείο θηλεων και, παράλληλα, άρχισαν να λειτουργούν τέσσερις πλήρεις τάξεις του δημοτικού, που σε συνδυασμό με την παρεχόμενη νηπιαγωγική εκπαίδευση απέβλεπαν να αξιοποιήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων των τυφλών μαθητών μικρής ηλικίας. Το σχολείο ακολουθούσε, απαρέγκλιτα, το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και, συγχρόνως, στα πλαίσια αυτού του προγράμματος διδάσκονταν αγγλικά και γαλλικά, ενώ παράλληλα, βάσει της κλίσης κάθε μαθητή στη μουσική, διάφορα μουσικά όργανα. Επιπλέον, ανεγέρθηκε και εξοπλίστηκε ειδικό γυμναστήριο για τη σωματική υγεία και ανάπτυξη των τροφίμων και τους

⁵⁰.- Στασινός, Δ. Π.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα 1991, σελ. 42-44.



παρέχονταν ειδικά μαθήματα μάλαξης, η εξειδίκευση στην οποία μπορούσε να αποτελέσει ένα εφόδιο με βιοποριστικό χαρακτήρα για αυτούς.

Το 1936, ακόμη, παραιτείται από τη διεύθυνση του «Οίκου Τυφλών» η Ειρήνη Λασκαρίδου, λόγω της επιμονής της για την επέκταση των δραστηριοτήτων στους ενήλικες τυφλούς. Ιδρύει τότε, σε δικό της οίκημα στο Μαρούσι, τον «Σύλλογο των φίλων των τυφλών», που λειτουργεί ως σήμερα. Δέκα χρόνια αργότερα, το 1946, ο «Οίκος Τυφλών» γνωρίζει την τιμή να τον επισκεφτεί η παγκοσμίου φήμης, τυφλόκωφη, αμερικανίδα διανοούμενη και συγγραφέας Helen Keller. Η τελευταία εξέφρασε τον ενθουσιασμό της για το συντελούμενο έργο στις σχολές και ενθάρρυνε τους μικρούς μαθητές να επωφελούνται από την ειδική εκπαίδευση που λαμβάνουν. Το 1948 ιδρύθηκε ειδικό τμήμα για την εκπαίδευση τυφλόκωφων παιδιών και το 1952 ειδική τάξη για την εκπαίδευση τυφλών παιδιών με νοητική υστέρηση. Συγχρόνως, δίνεται στους τυφλούς το δικαίωμα εισόδου τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ήδη από το 1948 η Εφορεία του «Οίκου Τυφλών» έστρεψε το ενδιαφέρον και τη φροντίδα της στα ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα των τυφλών τροφίμων και αναζήτησε τρόπους προσαρμογής της διδασκαλίας προς τις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες των παιδιών με προβλήματα όρασης. Με συνέπεια και συστηματικότητα εργάστηκε για το σκοπό αυτό ο Εμμ. Κεφάκης, πρώην τρόφιμος ο ίδιος του «Οίκου Τυφλών» και καθηγητής μουσικής στο ίδρυμα τότε. Τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά μέτρα που πήρε απέβλεπαν στην προαγωγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του «Οίκου Τυφλών». Αυτά ήταν: α) Η ειδική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού με βάση τις τότε κρατούσες νέες αντιλήψεις, για μια ειδική εκπαίδευση με σαφώς καθορισμένους στόχους και για τη χρήση ειδικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαίδευσης των τυφλών, και β) η σταδιακή εγκατάλειψη της αφηρημένης θεωρητικής διδασκαλίας που βασιζόταν στη Φροβελιανή μέθοδο και η στροφή προς πρακτικές και ρεαλιστικές μεθόδους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στην παρατηρούμενη-ως προς την προσωπικότητα κάθε μαθητή, το οικογενειακό του περιβάλλον, την ηλικία τύφλωσης, την στάση του προς την πάθηση του κ.α.-ανομοιογένεια κάθε τάξης.

Η δεκαετία του '50 χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη προσοχή που δόθηκε στο ζήτημα της επαγγελματικής κατάρτισης των μη βλέπόντων, τροφίμων του οικοτροφείου. Η δυνατότητα των ατόμων με πρόβλημα όρασης να φανούν χρήσιμοι στη κοινωνία και να καταστούν οικονομικά ανεξάρτητοι πολίτες αρχίζει σταδιακά να γίνεται κοινή συνείδηση. Υπό αυτό το πρίσμα, ο «Οίκος Τυφλών» συμμετείχε ενεργά στις συσταθείσες από την πολιτεία ομάδες (προπαρασκευαστικής) εργασίας και στη σύνταξη μελετών για τη γενικότερη αντιμετώπιση από μέρους της των προβλημάτων προστασίας των τυφλών.

Το έτος 1976 ξεκίνησε ο αγώνας των τυφλών με βασικό αίτημα τους την κρατικοποίηση του «Οίκου Τυφλών». Έτσι το 1979 με το Προεδρικό Διάταγμα 265/17-4-79, έγινε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, με την επωνυμία «Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών»(Κ.Ε.Α.Τ.). Πρώτοι πρόεδροι του Κέντρου ήταν οι Σύμβουλοι Επικρατείας Δ. Τσιροπινάς και Π. Μαρκόπουλος. Έκτοτε ο διορισμός τους γίνεται από τον εκάστοτε Υπουργό Υγείας και Πρόνοιας. Ακόμη, με σχετικό νόμο προβλεπόταν η κρατική χορήγηση ενός χρηματικού βοηθήματος προς τους τυφλούς, εφόσον, βέβαια στερούνταν βασικών βιοτικών αναγκών(π.χ. ιατρική περίθαλψη και καθημερινή φροντίδα). Επίσης, με Προεδρικό

Διάταγμα αναγνωρίζονταν ως ισότιμα με αυτά των ειδικών σχολών τυφλών τα χορηγούμενα απολυτήρια από τα πρώτα δημοτικά σχολεία τυφλών στη χώρα μας⁵¹.

Πρωταρχικοί στόχοι του «Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών» ήταν και εξακολουθούν μέχρι σήμερα να είναι: α) Η κάλυψη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αναγκών των παιδιών με τύφλωση από τη βρεφική τους ηλικία έως τη στιγμή της πλήρους ένταξης τους στην κοινωνία, ως ανεξάρτητα και παραγωγικά μέλη της. β) Η προσπάθεια εξάλειψης των δυσχερειών που ενέχει η τύφλωση και πλήρους αξιοποίησης των δυνατοτήτων των τυφλών μαθητών, μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων και προγραμμάτων εκπαίδευσης και της «φυσικής και κοινωνικής» προσαρμογής, καθώς και μέσω της χρήσης ειδικών τεχνολογικών μέσων και οργάνων. γ) Η διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας για τη βελτίωση των μεθόδων αποκατάστασης των τυφλών και για την όσο το δυνατόν καλύτερη αντιμετώπιση των επιπτώσεων της τυφλότητας από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. δ) Η ενημέρωση της κοινωνίας για τις πραγματικές ικανότητες των ατόμων με τύφλωση, προκειμένου να καταρριφθούν οποιεσδήποτε προκαταλήψεις εις βάρος τους και να τους αναγνωριστούν ίσες ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής σε κάθε δραστηριότητα της ζωής⁵².

Το Κ.Ε.Α.Τ. πρακτικά, προσφέρει, χωρίς οικονομική επιβάρυνση, τη βοήθεια του και τη συμβουλευτική του υπηρεσία σε παιδιά με ολικό και μερικό πρόβλημα όρασης. Επίσης, στο Κ.Ε.Α.Τ. λειτουργεί:

- ο Οικοτροφείο, για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έρχονται από την επαρχία.
- ο Κοινωνική Υπηρεσία, η οποία δεν έχει ένα στατικό ρόλο, αλλά βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση μεθόδων και παρεμβάσεων με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν στο κέντρο.
- ο 10/θέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο-Νηπιαγωγείο. Το σχολείο στελεχώνεται από ειδικό προσωπικό, όπως κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο, παιδαγωγό, επιμελήτριες και διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Επιπλέον, αναλαμβάνει τη μεταφορά των μαθητών, τη σίτιση τους, την παροχή των μηχανών Braille και των βιβλίων με χαρακτήρες σε μεγέθυνση για τους μερικώς βλέποντες μαθητές.
- ο Προνηπιακό τμήμα, για την κάλυψη αναγκών των παιδιών με προβλήματα όρασης ηλικίας έως 5 ετών.
- ο Φυσική αγωγή και αθλητισμός. Συγκεκριμένα, υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένοι αθλητικοί χώροι για κολύμβηση, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, αναρρίχηση, καθώς και τμήματα Τζούντο και Σκάκι.
- ο Υποστηρικτικά μαθήματα Δημοτικού, π.χ. αγγλικά, μουσική, ενισχυτική διδασκαλία μαθημάτων ανάγνωσης και γραφής Braille κ.α.
- ο Υποστηρικτική διδασκαλία Γυμνασίου και Λυκείου με φροντιστηριακά μαθήματα από πεπειραμένους και εξειδικευμένους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων.

⁵¹.- Το σχολικό έτος 1981-82 ιδρύεται από το Υπουργείο Παιδείας, με προεδρικό διάταγμα, 4θέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών του Κ.Ε.Α.Τ. Δέκα χρόνια αργότερα άρχισε να λειτουργεί διθέσιο ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών στα Ιωάννινα, ενώ από το σχολικό έτος 1994-95 ιδρύεται και στην Πάτρα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1952 ορίζεται νομικά ότι οι τυφλοί μαθητές, που αποφοιτούν από τα ειδικά σχολεία τυφλών, συνεχίζουν κανονικά στα γυμνάσια της χώρας.

⁵².- Στασινός, Δ. Π.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα 1991, σελ. 220.



- ο Βιβλιοθήκη και τυπογραφείο. Συγκεκριμένα, υπάρχει βιβλιοθήκη ομιλούντων βιβλίων, η οποία περιλαμβάνει ηχογραφήσεις σε βιβλία γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημίου, καθώς και βιβλιοθήκη βιβλίων στη γραφή Braille, εξοπλισμένη με βιβλία δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου, ξενόγλωσσα (αγγλικά, γαλλικά) και παιδικής λογοτεχνίας. Από τη βιβλιοθήκη αυτή μπορούν, ακόμη, οι τυφλοί γονείς να προμηθευτούν βιβλία Braille σχολικά ή λογοτεχνικά, για να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα βλέποντα παιδιά τους.
- ο Εργαστήριο ειδικού εποπτικού υλικού, που ασχολείται με την προσαρμογή ανάγλυφων εικόνων, χαρτών και την κατασκευή μακετών, καθώς και κατάλληλου υλικού για άτομα με προβλήματα όρασης..
- ο Ψυχολογική Υπηρεσία. Σκοπός της είναι να βοηθήσει τα παιδιά και τους γονείς αυτών να ξεπεράσουν τα ψυχοσυναισθηματικά τους προβλήματα που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα της κατάστασης τους και να συμβάλλουν στην ομαλή εξελικτική τους πορεία.
- ο Τμήμα Κινητικότητας-Προσανατολισμού(Κ/Π) και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης(Δ.Κ.Δ.). Τα μαθήματα απευθύνονται στους μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου που παρακολουθούν τα υποστηρικτικά μαθήματα του Κ.Ε.Α.Τ., καθώς και στους σπουδαστές της Τηλεφωνικής Σχολής Τυφλών.

Επιπροσθέτως, το «Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών» οργανώνει και υλοποιεί, σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλους σχετικούς φορείς και συλλόγους, ένα πρόγραμμα πρόληψης προβλημάτων όρασης («Ουράνιο Τόξο»), διάφορα εργαστήρια με σκοπό την προώθηση νέων μεθοδολογιών που αφορούν τη σε κάθε επίπεδο αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα όρασης, ερευνητικά προγράμματα και, τέλος, προγράμματα επιμόρφωσης⁵³.

- Ίδρυμα Προστασίας Τυφλών Βορείου Ελλάδας-Σχολή Τυφλών «Ο Ήλιος»

Η σχολή Τυφλών Β. Ελλάδας «Ο Ήλιος» συστάθηκε το 1948, υπό την επίβλεψη νόμιμου Σωματίου με τον τίτλο «Οργάνωση Προστασίας Τυφλών Β.Ε.», με έδρα τη Θεσσαλονίκη και με σκοπό «την ίδρυση και λειτουργία Σχολής για τυφλούς παίδες της Β. Ελλάδος»⁵⁴. Το 1972 λειτουργεί πλέον σαν Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, που εποπτεύεται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και αποκτά την επωνυμία «Ίδρυμα προστασίας τυφλών Β.Ε. “Ο Ήλιος” Σχολή Τυφλών». Το έργο της Σχολής είναι επικεντρωμένο στον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης και υποστήριξης στα παιδιά με τύφλωση. Η Σχολή περιθάλπει περί τα 100 άτομα, ενώ ως προς τον τομέα της εκπαίδευσης παρέχεται υποστήριξη σε περίπου 250 τυφλούς ετησίως. Στα πλαίσια της Σχολής λειτουργεί νηπιαγωγείο και ειδικό δημοτικό σχολείο, ενώ παρέχονται και φροντιστηριακά μαθήματα, μαθήματα ξένης γλώσσας, προσανατολισμού-διακίνησης, φυσικής αγωγής, γλυπτικής-αγγειοπλαστικής, μουσικής, υφαντικής, καλαθοπλεκτικής κ.α. Επίσης, λειτουργούν οι υπηρεσίες: αναγνωστήριο-τυπογραφείο, κοινωνική υπηρεσία, ψυχοπαιδαγωγικό τμήμα και βιβλιοθήκη-ταινιοθήκη⁵⁵.

⁵³.- Ενημερωτικό φυλλάδιο Κ.Ε.Α.Τ., σελ. 3-17

- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Αθήνα 1998, σελ. 13-20.

- Στασινός, Δ. Π.: *Η ειδική εκπαίδευσή στην Ελλάδα*. Αθήνα 1991, σελ. 220.

- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 131.

⁵⁴.- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Αθήνα 1998, σελ. 13.

⁵⁵.- Χιουρέα, Ρ., Ο.π., 1998, σελ. 21.



- «Φάρος Τυφλών της Ελλάδας»

Ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδας» ιδρύθηκε το 1946 και αποτελεί ένα μη κερδοσκοπικό σωματείο, εποπτευόμενο και μερικώς επιχορηγούμενο από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Θεμελιώδης σκοπός του είναι η ψυχολογική, φυσική και κοινωνική προσαρμογή των τυφλών ατόμων, για τη μείωση των συνεπειών της τύφλωσης και την ανώτατη δυνατή ανάπτυξη και αξιοποίηση του συνόλου των ικανοτήτων τους, ώστε να επιτευχθεί η επαγγελματική τους αποκατάσταση και η ένταξη τους στην κοινωνία ως χρήσιμα και παραγωγικά μέλη της. Ο «Φάρος» απευθύνεται, κατεξοχήν, στους ενήλικες τυφλούς και διαθέτει μια ποικιλία προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, όπως: προστατευόμενα εργαστήρια παραγωγής σκουπών, βουρτσών και λευκών μαστουριών, μηχανουργείο, το οποίο εκτελεί παραγγελίες μεγάλων δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων (π.χ. ΔΕΗ, ΕΒΟ, ΠΥΡΚΑΛ), ειδικό τυπογραφείο, πλήρως εξοπλισμένο studio ηχογραφήσεως ομιλούντων βιβλίων, δανειστική βιβλιοθήκη, συμβουλευτική υπηρεσία, κοινωνική υπηρεσία, μαθήματα για τη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, εργαστήριο κεραμικής, γλυπτικής και κομποδετικής. Επίσης, ο «Φάρος» εκδίδει και διανέμει δωρεάν σε όλη την χώρα περιοδικό τυπωμένο στη γραφή Braille, καθώς, ακόμη, διαθέτει το μοναδικό στην Ελλάδα Μουσείο Αφής, όπου οι επισκέπτες του έχουν τη δυνατότητα να ψηλαφίσουν και, συνεπώς, να «δουν με τα χέρια» τα διάφορα εκθέματα⁵⁶.

- Αγροτική και τεχνική σχολή τυφλών

Ιδρύθηκε το 1949 στα Σεπόλια Περιστερίου με τον σκοπό να διερευνήσει τις δυνατότητες των τυφλών της επαρχίας για αγροτική απασχόληση και να παράσχει ταυτόχρονα τεχνική εκπαίδευση σε άτομα με τύφλωση προερχόμενα από αστικές περιοχές γι' απασχόληση στο βιομηχανικό και βιοτεχνικό τομέα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης των ατόμων αυτών ακολουθεί ως πρότυπο το αναλυτικό πρόγραμμα των κανονικών σχολείων με τις απαραίτητες προσαρμογές στις ιδιαίτερες ανάγκες τους⁵⁷.

- Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών

Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών ιδρύθηκε το 1932 και συνιστά τον επίσημο κοινωνικο-συνδικαλιστικό φορέα των ατόμων με προβλήματα όρασης στον ελλαδικό χώρο. Αριθμεί περίπου 5000 τακτικά μέλη, ενώ λειτουργούν τοπικές ενώσεις σε όλες σχεδόν τις πόλεις της χώρας μας. Επίσης, στους κόλπους του λειτουργούν ποικίλες υπηρεσίες, όπως η υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού και αποκατάστασης, πολιτιστικών προγραμμάτων, ομιλούντων βιβλίων και περιοδικών, κινητικότητας, προσανατολισμού κ.α⁵⁸.

- Ελληνικό Κέντρο Κινητικότητας και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΚΙ.ΠΡΟ.)

Πρόκειται για ένα νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, απευθυνόμενο σε άτομα με προβλήματα όρασης, το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί το 1993. Το πρόγραμμα του ΚΕ.ΚΙ.ΠΡΟ. περιλαμβάνει: μαθήματα κινητικότητας, προσανατολισμού και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, κατασκευή

- Στασινός, Δ. Π.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα 1991, σελ. 55.

⁵⁶.- Χιωρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Αθήνα 1998: 22-23.

⁵⁷.- Στασινός, Δ. Π.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα 1991, σελ. 56.

⁵⁸.- Χιωρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Αθήνα 1998, σελ. 24-25.



ανάγλυφων χαρτών, εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών για παιδιά 10-16 ετών, οργάνωση ομάδας εθελοντών, υποστήριξη των οικογενειών των τυφλών, εκπαίδευση νέων εκπαιδευτών κινητικότητας και προσανατολισμού κ.α.⁵⁹.

- **Επικοινωνία**

Αστική εταιρία, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που απευθύνεται σε άτομα με οπτική δυσλειτουργία και πρόσθετες ειδικές δυσκολίες. Ο κύριος στόχος της είναι η παροχή ειδικών υπηρεσιών, προκειμένου να καταδείξει ότι ο κάθε άνθρωπος, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων του, έχει το αναφαίρετο δικαίωμα, αλλά και τις δυνατότητες να βελτιώσει τη ζωή του. Ορισμένα από τα μαθήματα που περιλαμβάνει στο πρόγραμμα της η Επικοινωνία είναι: αυτοεξυπηρέτηση-υγιεινή, σύστημα γραφής Braille, εργοθεραπεία, μουσικοθεραπεία, γυμναστική, θεραπευτική ιππασία, εκδρομές, κινητικότητα-προσανατολισμό κ.α.⁶⁰.

Άλλα ιδρύματα που φροντίζουν για την προστασία, την απασχόληση και περίθαλψη ενηλίκων με τύφλωση είναι:

«Το Σπίτι της Χριστιανικής Αγάπης», νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με σκοπό την παροχή στέγης και τροφής σε άπορες τυφλές και ηλικιωμένες γυναίκες.

«Το ίδρυμα συλλόγου φίλων των τυφλών Ειρήνη Λασκαρίδου-Μανούλα των τυφλών». Ομοίως, σκοπός και αυτού του ιδρύματος είναι η παροχή προστασίας σε άπορες τυφλές γυναίκες.

«Το ίδρυμα προστασίας τυφλών Αγ. Παρασκευή», το οποίο εργάζεται για την ηθική και οικονομική ενίσχυση, τη φιλοξενία και την περίθαλψη απόρων γυναικών με πρόβλημα όρασης⁶¹.

3.3. Η εκπαίδευση του παιδιού με προβλήματα όρασης

Η εκπαίδευση του παιδιού με τύφλωση έχει ως αφετηρία της την έγκαιρη διάγνωση της οπτικής αυτής δυσλειτουργίας και την επισήμανση των δυνατοτήτων κατανόησης του παιδιού και συνεργασίας μαζί του. Το διαγνωστικό αποτέλεσμα θα πρέπει να συμπληρώνεται από τους ειδικούς με σαφείς και απλές εξηγήσεις, προκειμένου να είναι κατανοητό από το ίδιο το παιδί και τους γονείς του και να παρέχει επαρκείς πληροφορίες για τις ανάγκες υποστήριξης και τις δυνατότητες αγωγής του παιδιού με βάση την όλη ψυχοσωματική του κατάσταση. Η οργάνωση της εκπαίδευσης ενός παιδιού με προβλήματα όρασης προαπαιτεί τον υπολογισμό τριών βασικών προσδιοριστικών παραγόντων: της ηλικίας εμφάνισης της δυσλειτουργίας, της πιθανής εξέλιξης της ασθένειας και της ύπαρξης υπολειμματικής όρασης, που είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση του παιδιού. Οι παράγοντες αυτοί, και ιδίως ο πρώτος, σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού και επηρεάζουν αποφασιστικά την αναπτυξιακή του πορεία.

Ωστόσο, ακρογωνιαίος λίθος για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενός τυφλού παιδιού αποτελεί η συνειδητοποίηση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αγωγής(ειδικές υπηρεσίες, σχολείο) ότι, πάνω απ' όλα, πρόκειται για ένα παιδί, του οποίου η αισθητηριακή μειονεξία δεν υποβαθμίζει το δικαίωμα του να βιώσει και να απολαύσει παρόμοιες εμπειρίες με εκείνες των συνομηλίκων του. Η αποτελεσματικότητα των τεχνικών και μεθόδων που εφαρμόζονται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενός τέτοιου παιδιού εξαρτάται, πρωτίστως, από τη δυνατότητα που του

⁵⁹.- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 161-162.

⁶⁰.- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Αθήνα 1998, σελ. 22-23.

⁶¹.- Χιουρέα, Ρ. 1998, Ο.π., 1998, σελ. 24-25.



δίνουν να εκφράζει τις ανάγκες του και να περιγράφει ελεύθερα τις επιλογές του. Στο πλαίσιο αυτό, οι όποιες παρεχόμενες υπηρεσίες των φορέων αγωγής θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την προσωπική και οικογενειακή του ιδιαιτερότητα και να προσαρμόζονται αναλόγως.⁶²

3.3.1. Βασικές αρχές εκπαίδευσης

Ασφαλώς, οι γενικές αρχές διαπαιδαγώγησης και οι αντικειμενικοί της σκοποί είναι κοινοί για το βλέπον και το μη βλέπον παιδί. Το παιδί με πρόβληματα όρασης, όμως, είναι μια ξεχωριστή περίπτωση μαθητή με κάποιες πρόσθετες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις οποίες καλείται να ικανοποιήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός και να επιτελέσει επιτυχώς το ρόλο του. Η εκπαίδευση του τυφλού παιδιού θα πρέπει να είναι στοχευμένη και να ακολουθεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές. Αυτές είναι:

- Η αρχή της συγκεκριμενοποίησης: Ο τυφλός μαθητής, μην έχοντας οπτικές παραστάσεις, δυσκολεύεται να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη μορφή και τη φύση του κόσμου που τον περιβάλλει. Γι' αυτό θα πρέπει να έρχεται σε άμεση επαφή με αυτόν, έχοντας στη διάθεση του πλούσιο και συγκεκριμένο υλικό, όπως π.χ. φυσικά αντικείμενα, προπλάσματα αντικειμένων, ανάγλυφες εικόνες, σχέδια, διαγράμματα κ.α.
- Η αρχή της ενοποίησης της γνώσης: Η οπτική εμπειρία παρέχει ενοποιημένη τη γνώση κατά τρόπο άμεσο και ολοκληρωμένο. Ένα τυφλό παιδί, όμως, αποκτά σταδιακά τη γνώση των πραγμάτων, κατόπιν επεξεργασίας και έρευνας με την αφή. Για παράδειγμα, πρώτα με διαδοχικές απτικές κινήσεις ερευνά ο μαθητής ένα προς ένα όλα τα μέρη του αυτοκινήτου, στη συνέχεια προσπαθεί να τα αντιληφθεί στη σχέση μεταξύ τους, καθώς και στη σχέση τους με το αυτοκίνητο ως «όλο» και, τέλος, με τη βοήθεια κάποιου προπλάσματος αυτοκινήτου και των ταυτόχρονων προφορικών διευκρινίσεων του εκπαιδευτικού θα μπορέσει να ενοποιήσει με πληρότητα τη γνώση του για το αυτοκίνητο.
- Η αρχή των πρόσθετων ερεθισμών-της αυτοδραστηριοποίησης: Η έλλειψη όρασης προκαλεί στο παιδί μια αίσθηση ανασφάλειας και φόβου, που το κάνει να διστάζει να έρθει αυθόρμητα σε επαφή και γνωριμία με τον περιβάλλοντα κόσμο. Η συνεχής ενθάρρυνση του, όμως, καθώς και η άφθονη παροχή πρόσθετων ερεθισμών μπορούν να το παρακινήσουν να χρησιμοποιήσει τις υπόλοιπες αισθήσεις του για την εξερεύνηση και ανακάλυψη των διαφόρων αντικειμένων και καταστάσεων του περιγυρού του και, επομένως, να το οδηγήσουν σε αυτοδραστηριότητα, η οποία είναι καίριας σημασίας για την ψυχοπνευματική του ανάπτυξη. Επίσης, η συνεχής άσκηση αποτελεί την πιο ασφαλή οδό ενεργοποίησης των, πλην της όρασης, αισθήσεων και της καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων, απαραίτητων για την καθημερινή διαβίωση. Επισημαίνει ο Illingworth⁶³ σχετικά : «όταν δεν υπάρχει εξάσκηση, η ικανότητα εκτέλεσης της δεξιότητας βρίσκεται σε νάρκη, όταν όμως δοθεί η ευκαιρία, μαθαίνεται ταχύτατα».

⁶².- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 132.

⁶³.- Παπαδημητρίου, Δ.: *Η εκπαίδευση των τυφλών παιδιών*. Στο Καΐλα, Μ.- Πολεμικός, Ν.
- Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα 1997, σελ. 691.



- Η αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας: Εξαιτίας των σημαντικών ατομικών διαφορών των μαθητών με προβλήματα όρασης, θα πρέπει τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση. Γι' αυτό και η ιδανική αναλογία δασκάλου προς μαθητές θεωρείται το 1: 5-8.
- Η αρχή των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών: Στην πλειονότητα τους οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές με τύφλωση για να αποκτήσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες ή να αποπερατώσουν μια εργασία είναι χρονοβόρες και επίπονες. Για το λόγο αυτό κρίνεται ιδιαίτερος ωφέλιμη η υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών εξοικονόμησης χρόνου και δυνάμεων. Τέτοιες μέθοδοι αποτελούν, στην ουσία, στάση ζωής και διαμόρφωση νοοτροπίας. Όπως για παράδειγμα, είναι η συστηματική άσκηση των μαθητών στο να ακούν προσεχτικά, να θυμούνται και να αφομοιώνουν, να προγραμματίζουν λεπτομερώς τις ενέργειες τους και να αξιοποιούν το χρόνο τους, να τηρούν την τάξη σε όλες τις δραστηριότητες τους, ώστε να βρίσκουν εύκολα τα πράγματα που αναζητούν κάθε φορά κ.α. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό εκτιμάται καθοριστική. Μπορούν, δηλαδή, να παρέχουν στους μαθητές τους με σαφήνεια και συντομία προφορικές επεξηγήσεις, όπου κρίνεται αναγκαίο, να οργανώνουν ορθολογικά την εργασία και το υλικό τους, να χρησιμοποιούν περιγραφικό και παραστατικό λόγο, καθώς και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, η επινοητικότητα και ευελιξία των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα χαρακτηριστικά στον τομέα αυτό.
- Η αρχή της εκπαίδευσης των αισθήσεων: Συστηματική εκπαίδευση και άσκηση των υπόλοιπων αισθήσεων (και της υπολειπόμενης όρασης στην περίπτωση της μερικής τύφλωσης) προκειμένου να γίνουν λειτουργικότερες και να αντισταθμίσουν, έτσι, στο μέτρο του δυνατού, την ελλειμματική όραση (πολυαισθητηριακή εκπαίδευση)⁶⁴.

Γενικά, η εκπαίδευση ενός παιδιού χωρίς οπτικά προβλήματα, καθώς και η συνολική διανοητική και αντιληπτική του ανάπτυξη βασίζεται, κατεξοχήν, στο μηχανισμό της παρατήρησης και της μίμησης. Οι δυο αυτοί λειτουργικοί τρόποι επιτρέπουν στο παιδί να αντιληφθεί μέσα από τα ποικίλης φύσεως ερεθίσματα που το «περιστοιχίζουν»-οπτικά, ακουστικά, απτικά, οσφρητικά και γευστικά- τον κόσμο στον οποίο ζει και κινείται. Η αίσθηση της όρασης παίζει τον κυρίαρχο ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες. Για παράδειγμα, το βλέπον παιδί παρατηρώντας οπτικά, μαθαίνει τα χρώματα, το σχήμα των αντικειμένων, προσανατολίζεται στο χώρο και εγγράφει τρόπους συμπεριφοράς. Αντιθέτως, το τυφλό παιδί δεν έχει τις ίδιες δυνατότητες διεύρυνσης του γνωστικού του ορίζοντα και διαμόρφωσης του αισθητηρίου του χώρου-χρόνου. Η απουσία οπτικών παραστάσεων «δεσμεύει» τη σκέψη και την αντίληψη του και καθιστά δυσχερή τη θέση του στις κοινωνικές του σχέσεις και επαφές.

Η έλλειψη της αίσθησης της όρασης μπορεί να αντισταθμιστεί μόνο με την εντατική ενεργοποίηση και καλλιέργεια των υπόλοιπων αισθητηριακών λειτουργιών. Τις συμπεριφορές που υιοθετεί το βλέπον παιδί μέσω της μίμησης των γονεϊκών προτύπων και της παρατήρησης των διάφορων κοινωνικών ρόλων, τις αναπτύσσει και το τυφλό παιδί, ακολουθώντας, όμως, διαφορετική μαθησιακή πορεία. Η πορεία

⁶⁴.- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 60-62.



αυτή περνάει μέσα από τα κανάλια της αφής, της ακοής και της όσφρησης. Ειδικά, η ευαισθητοποίηση της ακοής και η ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελούν τους πρώτους στόχους στην εκπαίδευση του παιδιού με πρόβλημα όρασης. Η άσκηση της ακοής, αλλά και των υπόλοιπων αισθήσεων πραγματοποιείται, κυρίως, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με τη βοήθεια ειδικών παιχνιδιών και τη χρήση κατάλληλου υλικού. Το υλικό αυτό προέρχεται, συνήθως, από τα παιδαγωγικά συστήματα Montessori, Decroly, Fröbel⁶⁵ και εστιάζει, κατά βάση, στη χειροτεχνική εξάσκηση. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι πολύ σημαντική η συμβολή προγραμμάτων που πλαισιώνουν συνολικά τη σχολική εκπαίδευση του τυφλού παιδιού, όπως είναι τα προγράμματα χειροτεχνίας, υφαντικής, καλαθοπλεκτικής, κεραμικής και γλυπτικής, καθώς και τα προγράμματα οικιακής οικονομίας και μουσικής(ενόργανης, φωνητικής, Ευρωπαϊκής και Βυζαντινής μουσικής).

Έτσι, το τυφλό παιδί στην προσπάθειά του να αποκτήσει συνείδηση της ζωής και του εαυτού του, συνδέει, σταδιακά, όλες τις αισθήσεις του με το λόγο και αναπτύσσοντας μια καθαρά απτική και γλωσσική σχέση με το περιβάλλον του, οδηγείται στη βίωση ποικίλων εμπειριών και έντονων συναισθημάτων. Επίσης, ασκώντας χειροτεχνικές δεξιότητες, καλλιεργεί την απτική λειτουργία και μέσω αυτής διαμορφώνει το δημιουργικό του αισθητήριο, το οποίο συνιστά αναγκαίο μηχανισμό για τη μετέπειτα επιβίωση του. Ακόμη, αναπτύσσει σωματική δύναμη, ακρίβεια κίνησης, συγκέντρωση προσοχής, προσανατολισμό, επιδεξιότητα, αντίληψη χώρου-χρόνου και ένα ευρύ φάσμα απτικών και ακουστικών εμπειριών. Τα στοιχεία αυτά θα βοηθήσουν, στη συνέχεια, το παιδί να συνθέσει νοητικές-φανταστικές εικόνες και να δημιουργήσει λογικά σχήματα.⁶⁶

Μεθοδολογικά για την εκπαίδευση του παιδιού με οπτική μειονεξία υπάρχουν δύο επιλογές: η εκπαίδευση σε προσωπικό και η εκπαίδευση σε ομαδικό επίπεδο. Η σε προσωπικό επίπεδο εκπαίδευση πραγματώνεται άλλοτε ως συμβουλευτική του παιδιού και άλλοτε ως θεραπευτική αγωγή. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη διαδικασία που αποβλέπει στο να αναπτύξει στο τυφλό παιδί τις αισθητηριακές του λειτουργίες και να διευρύνει το γνωστικό του ορίζοντα. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η μορφή προσωπικής αγωγής στοχεύει στη συνειδητοποίηση από το παιδί του σχήματος και της λειτουργίας του σώματος του(σωματογνωσία), στην απόκτηση της

⁶⁵.- Montessori: σημαντική Ιταλίδα παιδαγωγός και δημιουργός του εκπαιδευτικού συστήματος που φέρει το όνομα της. Η Montessori προσπάθησε μέσα από το παιχνίδι να τονίσει την ατομικότητα του παιδιού και την ελεύθερη δραστηριότητα του. Βασικός όρος της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής είναι η ελευθερία. Αυτή γίνεται αντιληπτή ως ελευθερία έκφρασης, ελευθερία στην επιλογή υλικών και ελευθερία κινήσεων. Ακόμη, δίνει έμφαση στην αυτόνομη και υπεύθυνη εργασία του μαθητή, καθώς και στην ανάπτυξη του σύμφωνα με τη δική του εσωτερική νομοτέλεια(Κρίβας1998, σελ. 166-174).

Decroly: Βέλγος παιδαγωγός, πρόδρομος της Νέας Αγωγής και πρωτοπόρος σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών. Ανήκει στη γενιά εκείνων των Βέλγων γιατρών και φυσιολογών, οι οποίοι έστρεψαν την προσοχή τους, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} προς την πειραματική παιδαγωγική και γενικότερα προς τη μελέτη του παιδιού. Το παιδαγωγικό του πρόγραμμα, γνωστό ως μέθοδος Decroly υιοθετήθηκε το 1936 από το Υπουργείο Παιδείας του Βελγίου για τη στοιχειώδη εκπαίδευση(Εγκυκλοπαίδεια, Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, 1993, σελ. 42-43).

Fröbel: Γερμανός παιδαγωγός, του οποίου οι παιδαγωγικές ιδέες άσκησαν σημαντική επίδραση στην προσχολική αγωγή. Μολονότι, με την πάροδο του χρόνου οι παιδαγωγικές πρακτικές του Fröbel αμφισβητήθηκαν από το νέο «προοδευτικό» κίνημα, το διδακτικό υλικό που επινόησε, όπως οι κύβοι και πολλές από τις απασχολήσεις(ζωγραφική, υφαντική, χαρτοπλεκτική, τραγούδια, παιχνίδια με τα δάχτυλα και παιχνίδια σε κύκλους) εξακολουθούν να αποτελούν μέρος της καθημερινής διδακτικής εργασίας στο σημερινό νηπιαγωγείο(Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό, Παιδαγωγική Ψυχολογία, 1993, σελ. 5058-5060).

⁶⁶.- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 132,139-140.

- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργά, Σ.: *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα 1995, σελ. 245-248.



αίσθησης του χώρου και του χρόνου(χωρογνωσία, χρονογνωσία), στην ανάπτυξη ικανότητας προσανατολισμού και στην επίτευξη επιδέξιας, άνετης και σταθερής κίνησης, με τη βοήθεια του ειδικού λευκού μπαστουνιού, όχι μόνο στον οικείο χώρο του σπιτιού, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον. Ακόμη, επιδιώκει μέσω της συμβουλευτικής οδού να βοηθήσει το τυφλό παιδί στην κοινωνική και σχολική του ενσωμάτωση και στην επιτυχή αντιμετώπιση των σοβαρών και περίπλοκων προβλημάτων που αναδύονται σχεδόν καθημερινά, κατά τη φοίτηση του στο σχολείο. Επιπλέον, η σε προσωπικό επίπεδο εκπαίδευση βοηθά το παιδί να αντεπεξέλθει θετικά στα διάφορα προβλήματα συναισθηματικής φύσης, όπως είναι, συνήθως, οι αυτιστικές τάσεις και οι διάφορες μορφές υπερκινητικότητας που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του.

Αντίστοιχα, η αγωγή σε ομαδικό επίπεδο λαμβάνει τη μορφή ομαδικών παιδαγωγικών εκδηλώσεων. Τέτοιες εκδηλώσεις είναι η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, που να αναπτύσσουν τη συνεργασία, τη φαντασία, την κινητικότητα και την πρωτοβουλία, καθώς και οι επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα, εργοστάσια, οι εκδρομές, οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και οι αθλητικές συναντήσεις⁶⁷.

3.4. Σύστημα γραφής Braille

Έως τις αρχές του 17^{ου} αιώνα δεν υπήρχε κάποιο ειδικό σύστημα γραφής κατάλληλα προσαρμοσμένο, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν όσοι στερούνται της αίσθησης της όρασης. Επανάσταση στον τομέα αυτό έφερε το ανάγλυφο σύστημα Braille, που επινοήθηκε το 1824 από τον τότε δεκαπεντάχρονο τυφλό Louis Braille από τη Γαλλία.

Η ζωή του Louis Braille άρχισε το 1809 στο γαλλικό χωριό Coupvray, λίγα χιλιόμετρα μακριά από το Παρίσι. Στα τρία του χρόνια παίζοντας με κάποιο αιχμηρό αντικείμενο τραυματίστηκε και, τελικά, τυφλώθηκε. Η νέα του κατάσταση αντιμετωπίστηκε με ιδιαίτερα ρεαλιστικό τρόπο από τους γονείς του, οι οποίοι τον προέτρεπαν να κυκλοφορεί, να συναναστρέφεται τους γύρω του και να παίζει με τα άλλα παιδιά. Αυτή η γονεϊκή παρότρυνση ώθησε τον μικρό Louis να αγωνιστεί για μία, όσο το δυνατόν, ανεξάρτητη και φυσιολογική ζωή, αξιοποιώντας στο έπακρον τα χαρίσματα και τις ικανότητες του. Σε ηλικία, μάλιστα, 10 ετών κατόρθωσε να διακριθεί στο σχολείο του και να πάρει υποτροφία για το Βασιλικό Ίδρυμα Τυφλών Νέων στο Παρίσι, ιδρυτής και διευθυντής του οποίου ήταν ο Valentine Hauy. Ο Louis Braille υπήρξε ένα πολύ ζωντανό παιδί, με έντονη προσωπικότητα, κριτική και δημιουργική σκέψη και ένα ιδιαίτερα ανήσυχο, νεωτεριστικό και ερευνητικό πνεύμα. Σύντομα έμαθε να παίζει διάφορα μουσικά όργανα, να κατασκευάζει ανάγλυφους χάρτες σχεδιάζοντας βουνά και ποταμούς πάνω σε αυτούς, να κάνει διάφορες χειροτεχνίες και να χειρίζεται τους αριθμούς με εκπληκτική άνεση. Οι ικανότητες του τον έκαναν για άλλη μια φορά να ξεχωρίσει, με αποτέλεσμα στα δεκαεπτά του χρόνια να γίνει καθηγητής στην ίδια του τη σχολή.

Έως τότε στη σχολή αυτή η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης γινόταν με τη χρήση ανάγλυφων γραμμάτων, επινόηση του Valentine Hauy. Το σύστημα αυτό άρχισε από νωρίς να το αμφισβητεί ο μικρός Louis, παρατηρώντας τον όγκο και το βάρος των βιβλίων που γράφονταν σε αυτό, καθώς και το γεγονός ότι η διαδικασία ανάγνωσης και γραφής ήταν πολύ χρονοβόρα και επίπονη. Κατόπιν συστηματικής αναζήτησης, πειραματισμού και επιμονής, λοιπόν, κατέληξε σε ένα σύστημα απτικής γραφής. Την «πρώτη ύλη» για το συγκεκριμένο σύστημα γραφής του την έδωσε ένας

⁶⁷.- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα 2000, σελ. 140-141.



Γάλλος λοχαγός στο στρατό του Λουδοβίκου του 18^{ου}, ο Barbier. Ο τελευταίος είχε εφεύρει ένα σύστημα με ανάγλυφες κουκίδες για να στέλνει εμπιστευτικά μηνύματα τη νύχτα στο μέτωπο. Το σύστημα «νυχτερινής γραφής» του Barbier προσαρμόστηκε έτσι, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται από τους τυφλούς και ονομάστηκε Sonographie (Ηχογραφία). Η μέθοδος αυτή αποτελούνταν από ανάγλυφες κουκίδες και παύλες πάνω σε χαρτόνι, ενώ οι λέξεις υπαγορεύονταν φωνητικά. Επίσης, δεδομένου ότι το σύστημα γραφής του Barbier ήταν δωδεκάστιγμο-δύο κουκίδες στο πλάτος και τρεις στο ύψος- χρειαζόνταν πολλές κουκίδες για να συνθέσει κανείς μια απλή λέξη.

Τα τρωτά της μεθόδου Barbier επιχείρησε να εξαλείψει ο Louis Braille, ο οποίος, πειραματιζόμενος νυχθημερόν πάνω σε καινούργιες δικές του ιδέες, κατόρθωσε, το 1824, σε ηλικία δεκαπέντε χρονών να επινοήσει το σύστημα γραφής που μετέπειτα πήρε το όνομα του. Με το σύστημα αυτό η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής επιταχύνθηκε και τα βιβλία για τους τυφλούς έγιναν λιγότερο ογκώδη, ελαφρύτερα και φθηνότερα από πριν. Συγχρόνως, ο Braille προσάρμοσε το σύστημα του έτσι ώστε να μπορούν να γράφονται με τις ίδιες κουκίδες τα σημεία στίξης, τα αριθμητικά σύμβολα και οι μουσικές νότες. Επίσης, το 1839 πέτυχε τη δημιουργία ενός συστήματος, μέσω του οποίου με μια γραφίδα και ένα σύνολο κουκίδων ζωγράφιζε τα γράμματα (Raphigraphie). Η γραφή Braille δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1829, ενώ βελτιώθηκε πέντε χρόνια αργότερα. Ο Louis Braille πέθανε στα 1852 χωρίς να προλάβει να ζήσει τη δικαίωση των κόπων του και τη διεθνή αναγνώριση του πρωτοποριακού του έργου.

Πριν από την επίσημη αναγνώριση του συστήματος γραφής Braille προηγήθηκαν κάποιες άλλες μέθοδοι γραφής για τυφλούς. Αυτές είναι το υποτυπώδες σύστημα του Valentin Hauy, για το οποίο ήδη έγινε αναφορά, ο «γραμμικός τύπος της Βοστώνης» από τον Samuel Howe (1835), το Αγγλικό «Moon Type» με τα φωνητικά σύμβολα (τροποποιημένα λατινικά στοιχεία), το «New-York Point» που χρησιμοποιεί πυρήνα ύψους δύο ανάγλυφων κουκίδων και ποικίλου πλάτους, το Αμερικάνικο και Βρετανικό Braille κ.α. Κάθε σύστημα είχε τους υποστηρικτές και τους αρνητές του, μεταξύ των οποίων επικράτησε για πολλά χρόνια έντονη αντιδικία. Τελικά, το 1932, στα πλαίσια μιας ερευνητικής προσπάθειας για γεφύρωση των διαφορετικών αυτών απόψεων, επιτεύχθηκε η συμφωνία για γενικευμένη χρήση μιας τροποποιημένης μορφής του Βρετανικού Braille με τον τίτλο «Standard English Braille». Σημαντικό, επίσης, είναι το έτος 1950 κατά το οποίο η UNESCO υιοθέτησε ένα παγκόσμιο σύστημα Braille κοινό για όλες τις γλώσσες. Ωστόσο, κατά την εφαρμογή του στα επιμέρους κράτη προέκυψαν πολλές διαφοροποιήσεις, ιδιαιτερότητες και αρκετές λεπτομέρειες προς διευκρίνηση⁶⁸.

Πιο αναλυτικά, το Braille είναι ένα απτικό σύστημα γραφής κι ανάγνωσης, αποτελούμενο από ανάγλυφες κουκίδες (στίγματα). Η βασική φόρμα του είναι ένας πυρήνας από έξι ανάγλυφες τελείες-στιγμές, το λεγόμενο εξάστιγμο. Οι στιγμές αυτές είναι κατανεμημένες ανά τρεις σε δύο κάθετες και παράλληλες στήλες. Κάθε στίγμα ή συνδυασμός στιγμάτων πολλές φορές αντιστοιχεί σε κάποιο γράμμα του αλφαβήτου, κάποιο δίψηφο φωνήεν, σημείο στίξης, μουσικό σύμβολο, σύμβολο των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας κ.α. Ο αριθμός και η διάταξη των

⁶⁸- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 65-67.

- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Αθήνα 1998, σελ. 76-77.

- Scholl, G. T.: *The education of children with visual impairments*. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 321-322.

- Kirk, S. A.: *Educating exceptional children*. Boston 1962, σελ. 234-235.



ανάγλυφων κουκίδων για κάθε σύμβολο διαφέρουν. Με τις έξι αυτές κουκίδες είναι δυνατό να γίνουν 63 διαφορετικοί συνδυασμοί. Τα ανάγλυφα αυτά σύμβολα αποτυπώνονται από αριστερά προς τα δεξιά πάνω σε χοντρό χαρτί. Ο τυφλός αναγνώστης ψηλαφεί με τα άκρα των δακτύλων του τις ανάγλυφες κουκίδες και έτσι, με την αίσθηση της αφής, αναγνωρίζει τα σύμβολα-γράμματα που αντιστοιχούν σε αυτές. Το ελληνικό σύστημα Braille αναπτύχθηκε στη Λειψία της Γερμανίας από Έλληνες και ξένους ειδικούς, φθάνοντας στην τελειοποιημένη μορφή που χρησιμοποιείται σήμερα και καθιερώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως το επίσημο ελληνικό αλφάβητο για την εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα⁶⁹.

Η πιο κατάλληλη ηλικία για τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στο σύστημα Braille είναι μεταξύ 5 και 7 ετών, είναι η περίοδος κατά την οποία το παιδί διαθέτει αξιοπρόσεκτη επιδεξιότητα και ταχύτητα στα χέρια του. Η ανάγνωση της γραφής Braille μπορεί να γίνει είτε με το δεξί είτε με το αριστερό χέρι. Συνήθως γίνεται με το δείκτη, αλλά μερικά άτομα χρησιμοποιούν το μεσαίο δάχτυλο ή τον παράμεσο. Ένας έμπειρος αναγνώστης του Braille, με εξασκημένη αφή, ασυνείδητα ασκεί την απαιτούμενη ελαφριά πίεση των δακτύλων για καλύτερη αντίληψη, αναγνώριση και διάκριση των συμβόλων Braille. Στην ανάγνωση είναι ωφελιμότερο να χρησιμοποιεί ο τυφλός και τα δύο χέρια του, με το ένα χέρι, δηλαδή, να διαβάσει και με το άλλο να τηρεί την κάθετη θέση και να προσανατολίζεται στην επόμενη σειρά. Το μάτι, ασφαλώς, είναι γρηγορότερο από το χέρι, γι' αυτό και όπως θα αναμενόταν η ανάγνωση του Braille είναι σχετικά αργή. Η μέση ταχύτητα ανάγνωσης υπολογίζεται, περίπου, στις 60 λέξεις το λεπτό⁷⁰. Υπάρχουν, όμως, και αναγνώστες ικανοί να διαβάζουν με το ένα χέρι περίπου 125 λέξεις το λεπτό, ενώ άλλοι χρησιμοποιώντας και τα δύο τους χέρια να φτάνουν στις 250 λέξεις. Η ταχύτητα ανάγνωσης της Braille ευνοείται από την απλότητα της γραφής, η οποία καθιστά ικανό τον εξασκημένο αναγνώστη, ψηλαφώντας τις ανάγλυφες κουκίδες, ν' αντιλαμβάνεται αμέσως τα γράμματα σαν ξεχωριστές ολότητες⁷¹.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των S.D.Trent και M.B.Truan⁷² πάνω στην ταχύτητα, την ακρίβεια και την κατανόηση ανάγνωσης του Braille των μαθητών ενός ειδικού σχολείου για παιδιά με προβλήματα όρασης στο Tennessee. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε άμεση σχέση μεταξύ της ταχύτητας ανάγνωσης του συστήματος Braille και της ηλικίας εκδήλωσης της τύφλωσης. Επίσης, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ακόμη και ο ταχύτερος αναγνώστης του Braille είναι πιο αργός από τους βλέποντες συνομηλίκους του. Συγχρόνως, τονίζεται ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης της ανάγλυφης γραφής Braille εμφανίζει και ομοιότητες και διαφορές με την εκμάθηση της τυπωμένης γραφής. Ως προς τις ομοιότητες, για παράδειγμα, τόσο οι αναγνώστες του Braille, όσο και εκείνοι της τυπωμένης γραφής θα πρέπει, στο ξεκίνημα τους, να έχουν αναπτυγμένες τις ίδιες ικανότητες πρώιμου προσδιορισμού της ταυτότητας των λέξεων, όπως είναι η αναγνώριση των λέξεων στην ολότητα τους, η καλή χρήση της φωνητικής και η δομική ανάλυση των λέξεων.

Ωστόσο, εκείνο το στοιχείο που διαφοροποιεί σημαντικά τις δύο κατηγορίες αναγνώστων (της γραφής Braille και της τυπωμένης γραφής) είναι ο βαθμός έκθεσης αμφοτέρων σε κάθε ένα από τα δύο αυτά είδη γραφής. Συγκεκριμένα, τα βλέποντα παιδιά έχουν εμπειρίες τυπωμένης γραφής από τα πολύ μικρά τους χρόνια, απ' όταν

⁶⁹- Κυπριωτάκης, Α.: *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο 1985, σελ. 27-28.

⁷⁰- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 68.

⁷¹- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα 1998, σελ. 78.

⁷²- Trent, S.D. / Truan, M.B.: «Speed, Accuracy, and Comprehension of Adolescent Braille Readers in a Specialized School». Στο *Journal of Visual Impairment & Blindness*, τεύχος 91, 1997, σελ. 494-500.



κάθονταν στα πόδια των μανάδων τους για να τους διαβάσουν παραμύθια και συνεχίζουν με την έκθεση τους σε αντικείμενα και εμπειρίες που δεν έχουν στη διάθεση τους τα μη βλέποντα παιδιά. Ακόμη κι αν οι αναγνώστες του Braille μπορεί να φτάσουν να διαβάζουν το ίδιο λεξιλόγιο με τους αναγνώστες της τυπωμένης γραφής, δεν έχουν, όμως, την ευκαιρία να μάθουν αυτές τις λέξεις μέσα από διάφορες περιστάσεις της καθημερινής ζωής και συνήθως πρέπει να περιμένουν να πάνε στο σχολείο, προκειμένου να εκτεθούν σε λέξεις, τις οποίες τα βλέποντα παιδιά συναντούν άτυπα από μικρή ηλικία.

Επιπλέον, έγινε προφανές μέσω της έρευνας αυτής ότι η διδασκαλία του κώδικα Braille θα πρέπει να αρχίζει από νωρίς, ιδιαίτερα στα παιδιά με μειωμένη όραση, που έχουν πολλές πιθανότητες να μην είναι σε θέση αργότερα να διαβάσουν τυπωμένη γραφή. Καθώς, είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατον, για τα παιδιά που ξεκινούν την εκμάθηση του Braille στην Τρίτη τάξη του δημοτικού να φτάσουν στο επίπεδο των παιδιών που το χρησιμοποιούσαν από την αρχή της φοίτησης τους στο σχολείο. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του δείγματος βάσιζαν πολλά και στην ανάγνωση μέσω της ακρόασης(ομιλούντα βιβλία). Ωστόσο, η εμπιστοσύνη στην ακοή μόνο δεν επιτρέπει στα παιδιά να ελέγξουν την ορθογραφία των λέξεων ή να ανατρέξουν σε κάποια σελίδα, προκειμένου να εντοπίσουν μια πληροφορία. Για τα παιδιά με χαμηλή ή μέτρια ταχύτητα ανάγνωσης θα ήταν χρήσιμο η άσκηση της αναγνωστικής τους ικανότητας να γίνεται τόσο μέσω της ακρόασης μαγνητοφωνημένων κειμένων, όσο και μέσω της άμεσης επαφής με το ανάγλυφο σύστημα Braille, προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες.

3.4.1. Η σημασία του συστήματος γραφής Braille

Η σπουδαιότητα του συστήματος Braille για τα άτομα με τύφλωση, ιδιαιτέρως τα παιδιά, είναι ανεκτίμητη. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση και η γραφή με το σύστημα Braille, η οποία γίνεται με τον πολυαισθητικό εντυπωτικό δρόμο, δηλαδή με τη συμμετοχή όλων των υπόλοιπων αισθήσεων πλην της όρασης, βοηθά τους μη βλέποντες να γνωρίσουν και να οικειοποιηθούν αποτελεσματικότερα τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της γλώσσας της κοινότητας που ανήκουν και να έχουν μία ισότιμη με τους βλέποντες πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της ζωής(π.χ. εργασίας). Συγκεκριμένα, εφόσον δεν εμφανίζουν πρόσθετες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους παρέχεται η δυνατότητα να φοιτήσουν επιτυχώς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να ειδικευτούν σε κάθε επάγγελμα, η άσκηση του οποίου δεν παρεμποδίζεται από την αισθητηριακή τους έλλειψη.

Η καλή γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών με τύφλωση διευκολύνει την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο και την απόκτηση της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας τους σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, καθιστά πληρέστερη την επικοινωνία τους με τους άλλους και συμβάλλει στην πνευματική τους καλλιέργεια, στην ανάπτυξη και έκφραση της σκέψης τους, καθώς και στην ικανοποίηση της επιθυμίας τους για αυτοέκφραση, λογοτεχνική δημιουργία, ανακοίνωση των συναισθημάτων, των ιδεών και των εμπειριών τους. Επιπλέον, η μέθοδος Braille φέρνοντας τα παιδιά με τύφλωση σε άμεση επαφή με το γραπτό λόγο, τα βοηθά στη βαθμιαία μείωση της τάσης τους για βερμπαλισμό και εκφραστικές υπερβολές, στην καλύτερη κατανόηση των ειδών του και στην εύστοχη χρήση του. Πιο πρακτικά, χωρίς το σύστημα γραφής Braille τα παιδιά με τύφλωση θα είχαν μόνο προφορική και ακουστική και επομένως ελλειμματική απόκτηση της πληροφόρησης, θα στερούνταν



της δυνατότητας για, ανά πάσα στιγμή, άμεση πρόσβαση στη γνώση μέσω των βιβλίων και κατ' επέκταση στη συστηματική σχολική εκπαίδευση⁷³.

Επιπροσθέτως, η σπουδαιότητα του συστήματος γραφής Braille έγκειται και στο γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με τύφλωση να αποκτήσουν αναγνωστική εμπειρία. Η τελευταία αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να μάθει σωστά τη δομή της γλώσσας του, τους κανόνες ορθογραφίας, την έννοια της πρότασης, της παραγράφου και τα σημεία στίξης. Επίσης, με το Braille γίνονται κατανοητές οι μέθοδοι των αριθμητικών υπολογισμών, η τοποθέτηση πληροφοριών σε χάρτες και πίνακες και η χρησιμότητα των υποσημειώσεων. Ακόμη, επιτρέπει τη χρησιμοποίηση λεξικών και άλλου είδους γραπτών πληροφοριών που είναι ιδιαιτέρως εύχρηστα από τους βλέποντες και γενικά δίνει σε κάθε τυφλό παιδί τη δυνατότητα να έχει το δικό του βιβλίο.

Δεδομένου, μάλιστα, ότι τα οφέλη που προσκομίζει κανείς από την εμπειρία της οπτικής και απτικής ανάγνωσης δε μπορούν να αναπληρωθούν ακούγοντας τη γραμμένη λέξη από τη φωνή κάποιου άλλου, το Braille συνιστά, ουσιαστικά, για το άτομο με τύφλωση τη μόνη οδό που έχει για να έρθει σε επαφή με τοπικά, εθνικά και διεθνή γεγονότα. Επίσης, αποτελεί και τη μόνη του πηγή για λογοτεχνική ψυχαγωγία. Η αποκλειστικά προφορική μάθηση και πληροφόρηση των παιδιών με πρόβλημα όρασης δε θα τους αποκάλυπτε τις τεχνικές της γραπτής επικοινωνίας, την οποία χρειάζονται να «δουν», προκειμένου να καταλάβουν, να αφομοιώσουν και μετά να εφαρμόσουν. Επομένως, τα παιδιά με τύφλωση δε θα κατάφερναν ποτέ να γίνουν «αληθινά» μέλη μιας μορφωμένης κοινωνίας, αν δεν ήταν ικανά να χρησιμοποιούν και το γραπτό λόγο. Σχετικά, είχε πει κάποτε ο Louis Braille: «Χωρίς βιβλία, ο τυφλός δε μπορεί ποτέ πραγματικά να μάθει»⁷⁴.

3.4.2. Μέσα γραφής του συστήματος Braille

Παραδοσιακά η γραφή στο ανάγλυφο σύστημα Braille γίνεται με την πινακίδα Braille και τη γραφομηχανή Braille. Ειδικότερα, η πινακίδα ήταν η πρώτη συσκευή που χρησιμοποίησε ο Louis Braille. Πρόκειται για μια μεταλλική ή πλαστική συσκευή αποτελούμενη από δύο μέρη(πλάκες) που ανοίγουν και κλείνουν και ανάμεσα τους τοποθετείται χαρτί. Απαραίτητο εργαλείο μαζί με την πινακίδα είναι η γραφίδα(ή κοινώς σουβλι). Η ιδιαιτερότητα και, ίσως, η δυσκολία της χρήσης της πινακίδας έγκειται στο ότι το γράψιμο γίνεται από τα δεξιά προς τα αριστερά και επομένως, αντιστρέφεται η κανονική αρίθμηση των κουκίδων του εξάστιγμου. Ωστόσο, με την εξάσκηση, η διαδικασία γραφής στην πινακίδα γίνεται τόσο αυτόματα από τους μη βλέποντες, όσο το γράψιμο με μολύβι από τους βλέποντες.

Η γραφομηχανή Braille είναι μια συσκευή στο μέγεθος μιας απλής γραφομηχανής, η οποία διαθέτει έξι πλήκτρα για τη γραφή των διαφόρων στοιχείων, τρία στο αριστερό μέρος που χρησιμοποιούνται από τα δάχτυλα(δείκτη, μέσο και παράμεσο) του αριστερού χεριού και τρία στο δεξιό μέρος που χρησιμοποιούνται από τα αντίστοιχα δάχτυλα του δεξιού χεριού. Η πιο ευρέως διαδεδομένη και λειτουργική μηχανή είναι η Perkins Braille, που κατασκευάστηκε για πρώτη φορά το 1931 στο Ινστιτούτο Τυφλών Perkins των Η.Π.Α., από το οποίο πήρε και το όνομα της. Ένας καλά εξασκημένος χειριστής της γραφομηχανής Braille είναι σε θέση να δακτυλογραφήσει 40 με 60 λέξεις το λεπτό.

⁷³.- Λιοδάκης, Δ.Β.: *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα 2000, σελ. 63-69.

⁷⁴.- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα 1998, σελ. 78.



Σήμερα, με την ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχουν επινοηθεί ειδικά προσαρμοσμένοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα⁷⁵ που δίνουν νέες προοπτικές στη γραπτή επικοινωνία και έκφραση των παιδιών με πρόβλημα όρασης. Ορισμένα από αυτά είναι:

1. Braille-N-Print: Πρόκειται για μία συσκευή που ενώνεται με μία συνηθισμένη μηχανή γραφής Braille και έναν κοινό εκτυπωτή. Καθετί που γράφεται στη μηχανή Braille μετατρέπεται στη συνηθισμένη γραφή από τη συσκευή B-N-P που τυπώνεται στον εκτυπωτή.
2. Eureka: Αυτή η συσκευή είναι ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής στο μέγεθος των συνηθισμένων, αλλά αντί για οθόνη διαθέτει συνθετική φωνή (δυστυχώς όχι ακόμη στα Ελληνικά) και έτσι ο χειριστής της μπορεί να παρακολουθεί αυτό που κάνει. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι πως έχει Braille πληκτρολόγιο.
3. Συνθετική φωνή Apollo και πρόγραμμα Hal. Με τη συσκευή Apollo και το πρόγραμμα Hal μπορεί ο χειριστής του H/Y με πρόβλημα όρασης να παρακολουθεί αυτά που γράφει ακούγοντας τα. Ειδικότερα, το Apollo είναι ένας συνθέτης λόγου, που βοηθά τα παιδιά με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση σε μεγάλο όγκο βιβλιογραφίας και πληροφοριών κάτι που μέχρι πριν λίγα χρόνια ήταν αδύνατο. Έτσι μέσω του Συνθέτη Λόγου που αποτελεί την «οθόνη» του ηλεκτρονικού υπολογιστή το παιδί με πρόβλημα όρασης μπορεί να εξετάσει την οπτική δομή και σύνθεση μιας λέξης ή μιας πρότασης- με άλλα λόγια να αποκτήσει επιτέλους την «εικόνα» του γραπτού λόγου των βλεπόντων.
4. Το πρόγραμμα Braille Master: Το πρόγραμμα λειτουργεί σε περιβάλλον DOS ή Windows στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και χρησιμοποιείται για τη μετατροπή αρχείων συνηθισμένης γραφής σε γραφή Braille με σκοπό να σταλούν και να εκτυπωθούν σε εκτυπωτή τυφλικής γραφής.

■ Οπτική αναγνώριση χαρακτήρων(O.C.R) . Η συσκευή αυτή σχεδιάστηκε για πρώτη φορά το 1960 για να επιτρέψει στο παιδί με προβλήματα όρασης την πρόσβαση στον «τυπωμένο κόσμο». Συγκεκριμένα, όταν ένας ανιχνευτής(scanner) εφοδιασμένος με O.C.R λογισμικό συνδεθεί μ' ένα

⁷⁵.- Άλλα υλικά μέσα και εργαλεία εκπαίδευσης και επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των παιδιών με πρόβλημα όρασης και που εκμεταλλεύονται στο έπακρο τόσο τα υπολείμματα της όρασης όσο και τις άλλες αισθήσεις της ακοής, της αφής, της όσφρησης και της γεύσης, είναι: ο Άβακας, ένα όργανο που χρησιμοποιείται για τις τέσσερις πράξεις των μαθηματικών, το Όπτακον, οπτικό-απτικό μετατροπέας που κωδικοποιεί ένα κείμενο σε αναπαραστάσεις για την αφή, οι ανάγλυφοι γεωφυσικοί και πολιτικοί χάρτες, καθώς και η ανάγλυφη υδρόγειος σφαίρα για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος της γεωγραφίας, τα προπλάσματα ανθρώπινου σώματος και οργάνων, ομοιώματα ζώων, φυτών, αντικειμένων ή μακέτες οικοδομών, χωριών, πόλεων, γεωγραφικών όρων, ωρολόγια Braille ή ομιλούντα, πυξίδες, χάρακες, υποδεκάμετρα, μέτρα, τρίγωνα κ.α., τα κοινά μαγνητόφωνα, ως βοηθητικά συμπληρώματα των μαθημάτων, οι κασέτες ή τα CD, που συνιστούν τα «ομιλούντα βιβλία» για τα τυφλά παιδιά και το λευκό μαστούνι. Η εκμάθηση της χρήσης του λευκού μαστουνοῦ θεωρείται πολύ σημαντική, προκειμένου να μπορούν να διακινούνται τα παιδιά στο περιβάλλον με ανεξαρτησία και ασφάλεια έτσι ώστε να διευκολύνονται και στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Επίσης, στα περισσότερο σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα, προϊόντα της προόδου της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών ανήκουν: η τηλεόραση κλειστού κυκλώματος-CCTV, με δυνατότητες μεγέθυνσης της γραμματοσειράς κειμένων, η Μεγέθυνση συμβόλων(Large Print), ένα πρόγραμμα στον υπολογιστή κατά το οποίο είναι δυνατός να ρυθμιστούν τα σύμβολα στην οθόνη στο καταλληλότερο μέγεθος, με λεπτές ή χοντρές γραμμές, με φόντο και χρώμα τα που δημιουργούν αντίθεση, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάγνωση τους από άτομα με ελλειμματική όραση, οι καθοδηγητικές συσκευές με Laser και Υπερήχους(Laser and sonar guiding devices), οι συσκευές αυτές τοποθετούνται μέσα σε γυαλιά ή σε άσπρα μαστούνια και μεταφράζουν το περιβάλλον σε ήχο δια μέσου υπερήχων ή φωτός Laser.



υπολογιστή, τότε ο υπολογιστής μπορεί να διαβάσει τη σελίδα που έχει ανιχνευτεί. Στη συνέχεια, ο υπολογιστής μπορεί να μετατρέψει αυτή τη σελίδα σε κείμενο που εμφανίζεται αμέσως στην οθόνη⁷⁶.

■ Διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το "Anyson Braille", το "Touch Explorer Plus" και το "Soundbook" που κατασκευάστηκε στο ερευνητικό κέντρο για παιδιά με μερική και ολική τύφλωση στο Πανεπιστήμιο του Birmingham⁷⁷.

Η συστηματική διδασκαλία, όμως, της ανάγνωσης και της γραφής με το σύστημα Braille, για να αποφέρει το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα, προϋποθέτει την προετοιμασία ορισμένων αναπτυξιακών περιοχών του τυφλού παιδιού και την απόκτηση βασικών προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων. Στις προαναγνωστικές δεξιότητες κατατάσσονται οι: κατανόηση των βασικών τοπολογικών εννοιών (όπως για παράδειγμα, δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω, ψηλά-χαμηλά, ανάμεσα), ικανότητα αναγνώρισης αντικειμένων μέσω της αφής, απόκτηση ολικής απτικής αντίληψης για τη μορφή και τη δομή του εξάστιγμου, δυνατότητα προσανατολισμού τους πάνω σε φύλλο ειδικού χαρτιού που χρησιμοποιείται για τη γραφή Braille, ικανότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης ήχων ή θορύβων κ. ο. κ.

Ενώ, στις προγραφικές ανήκουν: η απόκτηση δύναμης και επιδεξιότητας στα χέρια μέσω της άσκησης των δακτύλων σε δραστηριότητες (όπως π.χ. το ψηλάφισμα αντικειμένων, το πλάσιμο και το ζύμωμα) και η κατανόηση της συνάφειας μεταξύ της κάθε κουκίδας του εξάστιγμου, του αντίστοιχου πλήκτρου της γραφομηχανής Braille και του αντίστοιχου δακτύλου από κάθε χέρι που θα πρέπει να χτυπά το συγκεκριμένο πλήκτρο, ώστε να γραφεί η αντίστοιχη κουκίδα του εξάστιγμου⁷⁸.

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η οπτική δυσλειτουργία επηρεάζει, σε κάποιο βαθμό, την ανάπτυξη της γλώσσας, τη μορφοποίηση των εννοιών, τη συναισθηματική, διανοητική και κινητική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των ακουστικών δυνατοτήτων. Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό, επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να μάθει Braille. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας, τα παιδιά με προβλήματα όρασης συναντούν συχνά, στον προφορικό και το γραπτό λόγο, λέξεις που δεν έχουν άμεσο νόημα και περιεχόμενο γι' αυτά. Η σύνδεση των λέξεων με συγκεκριμένες εμπειρίες μπορεί να συμβάλλει στο σχηματισμό μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τον κόσμο και τις λέξεις που τον περιγράφουν. Το ελεύθερο παιχνίδι και οι προσχεδιασμένες δραστηριότητες που εμπλέκουν την κίνηση, την εξερεύνηση με την αφή, τις ακουστικές ικανότητες, τη σκέψη και τη γλώσσα είναι δυνατόν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο των παιδιών και να το καταστήσουν εμπειρικά πιο προσιτό. Ακόμη, διάφορες ευκαιρίες αυτοέκφρασης, όπως η εξιστόρηση γεγονότων, η αναπαραγωγή παραμυθιών και η αναπαράσταση ιστοριών, βοηθούν τα τυφλά παιδιά να αναπτύξουν τη μνήμη τους και την ικανότητα αφήγησης τους.

Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στο σύστημα Braille, επίσης, γίνεται ευκολότερη όταν δίνονται τα κατάλληλα κίνητρα στα παιδιά. Για παράδειγμα, όταν ενθαρρύνονται να γράψουν ιστορίες με τις δικές τους εμπειρίες και να διαβάσουν

⁷⁶ - Σουλιώτη, Α.Κ.: «Παραδοσιακά και σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα εκπαίδευσης, διδασκαλίας και επικοινωνίας και ο ρόλος τους στη σχολική, εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού με πρόβλήματα όρασης». Στο *Το σχολείο και το σπίτι*, τεύχ. 439, 2002, σελ. 33-42.

⁷⁷ - Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 8, 2000, σελ. 33.

⁷⁸ - Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα, 2000, σελ. 71-73.

ενδιαφέροντα κείμενα και τραγούδια που ελκύουν την προσοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώσουν αν τα παιδιά καταλαβαίνουν το νοηματικό περιεχόμενο των λέξεων, ζητώντας τους να το περιγράψουν με το σώμα και τα χέρια τους. Ο Olson et al(1975)⁷⁹ τονίζει ότι για την κατανόηση ενός κειμένου γραμμένου στον κώδικα Braille, είναι αναγκαία η πρόσβαση των μαθητών σε αληθινά αντικείμενα, που να ενθαρρύνουν τη χρήση της αφής, της ακοής, της όσφρησης και της κίνησης. Για το λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητο ένα πλούσιο εποπτικό υλικό, το οποίο να ενεργοποιεί αρχικά τις αισθήσεις και μετά τον εγκέφαλο. Όμως, στο χώρο του σχολείου πρέπει να είναι διαθέσιμη και μια ήσυχη γωνιά για το διάβασμα του κώδικα, καθώς ο τελευταίος απαιτεί τεράστια αυτοσυγκέντρωση.

Παράλληλα, ως προς τη μορφοποίηση των εννοιών, εκτιμάται ότι τα τυφλά παιδιά επειδή στερούνται της αίσθησης της όρασης, η οποία βοηθά στην αντίληψη ενός αντικειμένου στο σύνολο του και παρέχει περισσότερες πληροφορίες από την αίσθηση της αφής, παρουσιάζουν καθυστέρηση στη συγκρότηση των εννοιών. Η Millar(1994)⁸⁰ παρατηρεί χαρακτηριστικά ότι η αντίληψη των σχημάτων με την αφή, δεν μπορεί να γενικευτεί σε πλήρες βαθμό στις ποιοτικές διαφορές του μεγέθους και του βάθους, όπως στην περίπτωση της όρασης. Επομένως, τα τυφλά παιδιά χρειάζονται σφαιρική ενίσχυση και άφθονη προσφορά ερεθισμάτων σε κάθε περιοχή του εκπαιδευτικού προγράμματος-γλώσσα, μαθηματικά, γυμναστική, καλλιτεχνικά-, ώστε να αναπτύξουν, επαρκώς, βασικές έννοιες, όπως «πάνω»-«κάτω», «μικρό»-«μεγάλο», «μέσα»-«έξω» κ.α. Κατά τους Hartley et al(1979), μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεκινούν τη διδασκαλία εννοιών στα τυφλά παιδιά με θέματα στενά συνδεδεμένα με τις εμπειρίες των παιδιών, π.χ. τα μέρη του σώματος τους και τα ρούχα τους. Επίσης, οι Lydon και McCraw(1973)⁸¹ συστήνουν στους εκπαιδευτικούς, για μια όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διδασκαλία των εννοιών, τη συνέπεια στη χρήση της ορολογίας μέσα στην τάξη, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ενθάρρυνση για την ελεύθερη εξερεύνηση και την ανατροφοδότηση, προκειμένου να διερευνηθεί το τι έγινε κατανοητό.

Αντίστοιχα, και οι ακουστικές ικανότητες είναι ουσιαστικές για την εκμάθηση του συστήματος Braille, γιατί καθώς το διαβάζουν σύμβολο με σύμβολο τα παιδιά, θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τα φωνήματα που συναντούν. Για το λόγο αυτό χρειάζονται από νωρίς ένα περιβάλλον πλούσιο σε ήχους για την ανάπτυξη των ακουστικών τους ικανοτήτων συνοδευόμενο από μια ενεργητική ακρόαση. Η ενεργητική ακρόαση αρχίζει με την επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και διαφοροποιείται σημαντικά από την παθητική ακρόαση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης. Απαραίτητη, ακόμη, προϋπόθεση για την εκμάθηση και την ανάγνωση του Braille είναι η ανάπτυξη του ρυθμού. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως η άρθρωση ρυθμών και γλωσσοδετών, το ρυθμικό περπάτημα, ο χορός, το παίξιμο ενός κρουστού μουσικού οργάνου κ.α.

Από τις δεξιότητες που διευκολύνουν την κατάκτηση του Braille δε θα μπορούσε, ασφαλώς, να εξαιρεθεί η κίνηση. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας κρίνεται απαραίτητη για τα τυφλά παιδιά που σπουδάζουν το Braille. Ο χρήστης του Braille χρειάζεται να μπορεί να κάθεται ακίνητος και να ελέγχει τη θέση και την κίνηση των

⁷⁹.- Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 8, 2000, σελ. 29.

⁸⁰.- Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 8, 2000, σελ. 29.

⁸¹.- Κουτάντος, Δ., *Ο.π.*, 2000, σελ. 30.



μπράτσων και των χεριών του. Η γραφή του Braille απαιτεί την ανάπτυξη της δύναμης των δακτύλων, το συντονισμό τους και την άσκηση της αφής για τη χρήση των πλήκτρων της μηχανής Braille. Επιπλέον, για την ανάγνωση του Braille χρειάζεται ο συντονισμός των χεριών για την οριζόντια κίνηση πάνω στις γραμμές του Braille και τη λεπτή διάκριση, χρησιμοποιώντας τα άκρα των δακτύλων. Κατά τον Kastein et al(1980)⁸² η καλύτερη προετοιμασία για την οριζόντια ακολουθία του Braille είναι η εξάσκηση πάνω σε έναν πίνακα με πινέζες, ενώ για τη διάκριση των πλήκτρων της μηχανής είναι καλό να έχουν προηγηθεί δραστηριότητες διάκρισης με άλλα ευκολότερα αντικείμενα και επιφάνειες και ασκήσεις πάνω στην ποιοτική διαφορά τους, π.χ. διάκριση μεταξύ ενός μάλλινου και πλαστικού αντικειμένου, αναγνώριση διαφορετικών γεωμετρικών σχημάτων.

Για την καλύτερη προετοιμασία των παιδιών είναι ωφέλιμο να μάθουν να χρησιμοποιούν και τα δύο τους χέρια. Επίσης, η απτική ανάγνωση προϋποθέτει προσεχτική μελέτη της θέσης των χεριών και των δακτύλων. Ο Olson(1981)⁸³ υπογραμμίζει την ανάγκη να εισαχθεί κατάλληλη ορολογία για τα δάκτυλα, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκμάθηση του κώδικα, όπως το «δάκτυλο οδηγός»(lead finger) και οι «διερευνητές»(directive). Η καθιέρωση μιας τέτοιας ορολογίας θα βοηθούσε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι στο σύστημα Braille κάθε δάκτυλο έχει μια συγκεκριμένη λειτουργία. Η σωστή τοποθέτηση των δακτύλων πάνω στα πλήκτρα αναπτύσσεται με αυτόματη συσχέτιση κάθε πλήκτρου με έναν αριθμό, σύμφωνα με την κουκίδα που σχηματίζει, ενώ κάθε δάκτυλο συσχετίζεται με έναν αριθμό, σύμφωνα με το πλήκτρο που πρέπει να πιάσει.

Επιπροσθέτως, η συναισθηματική ισορροπία αποτελεί έναν, ακόμη, παράγοντα ιδιαίτερα σημαντικό για την εκμάθηση του κώδικα Braille, ο οποίος δε θα πρέπει να παραβλέπεται και να υποτιμάται. Κι αυτό γιατί η συναισθηματική αστάθεια των τυφλών παιδιών, που μπορεί να οφείλεται στην υπερπροστασία ή τον αρνητισμό των γονιών τους, είναι δυνατόν να προκαλέσει τους αδυναμία συγκέντρωσης και εσωτερική σύγχυση, επηρεάζοντας έτσι τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν την εξασφάλιση ενός ήρεμου κλίματος αποδοχής, αγάπης και σεβασμού για το κάθε παιδί ξεχωριστά, καθώς και την ενίσχυση της αυτο-εικόνας τους, ώστε να υπάρχουν συνθήκες ενθάρρυνσης και χαράς, ευνοϊκές για κάθε μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, η διανοητική ανάπτυξη εκτιμάται ως ένα, ακόμη, βασικό συστατικό για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του συστήματος Braille. Καθώς, έχει διαπιστωθεί ότι το επίπεδο της διανοητικής ικανότητας που χρειάζεται για την ανάγνωση του Braille είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο επίπεδο για την ανάγνωση των εντύπων μέσω της όρασης. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση των συμβόλων του Braille μπορεί να παρουσιάσει επιπλέον δυσκολίες, όπως για παράδειγμα να μην είναι ευδιάκριτα κάποια γράμματα ή να γίνεται σύγχυση της κάτω και της πάνω θέσης των κουκίδων ενός συμβόλου. Οι Nolan και Kederis(1969)⁸⁴, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι για μαθητές των οποίων ο δείκτης νοημοσύνης IQ είναι κάτω από 85, το Braille είναι ένα υπερβολικά δύσκολο μέσο επικοινωνίας και ότι η πίεση να το μάθει κάποιος, σε μια τέτοια περίπτωση, μπορεί να αποτελέσει μια πρόσθετη αναπηρία. Αντιθέτως, η Harrison(1985) διατείνεται ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις τυφλών παιδιών με

⁸².- Κουτάντος, Δ., Ό.π., 2000, σελ. 31.

⁸³.- Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 8, 2000, σελ. 31.

⁸⁴.- Κουτάντος, Δ., Ό.π., 2000, σελ. 32.

χαμηλό IQ που, όμως, διαθέτουν καλή μνήμη και ευαισθησία στην αφή και έχουν καλές επιδόσεις στο Braille⁸⁵.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει την κατάλληλη μέθοδο για την εκμάθηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης του Braille, με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά. Η επιλογή αυτή δε θα πρέπει να επηρεάζεται από λογιστικούς περιορισμούς, όπως ο διαθέσιμος χρόνος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του ωραρίου του, αλλά να βασίζεται στη συνειδητοποίηση ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης είναι καθοριστικός για την επιτυχία και τη μετέπειτα πρόοδο των τυφλών μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό πριν την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου της Braille, να σταθμίζονται τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά, τα εποπτικά μέσα και οι δραστηριότητες που πρόκειται να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν για το σκοπό αυτό. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με άλλους συναδέλφους και γονείς, προκειμένου να κάνει φανερές σε κάθε εμπλεκόμενο τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Με τον τρόπο αυτό η διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών γίνεται κοινή υπόθεση και αποσπά τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον όλων⁸⁶.




3.4.3. Τρόπος γραφής Braille-Ελληνική Συμβολογραφία.

Όταν ο Louis Braille ανέπτυξε το σύστημα του είχε πάντα υπόψη του το γαλλικό αλφάβητο και, γι' αυτό, προσπάθησε να επιτύχει, με συνδυασμούς στο εξάστιγμο, μια ορισμένη λογική σχέση ανάμεσα στο γαλλικό αλφάβητο και στη δημιουργία των συμβόλων του. Όσον αφορά την ελληνική γραφή Braille έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε κάποιες ιδιαιτερότητες που έχει, καθώς και ορισμένες λεπτομέρειες και συσχετισμούς στη συμβολογραφία της.

Συγκεκριμένα, μία αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ της γραφής Braille και της γραφής των βλεπόντων είναι η απουσία του τόνου στο Braille. Παρόλο, δηλαδή, που υφίσταται το τονικό σύμβολο στο σύστημα Braille (η κουκίδα 5 στο εξάστιγμο), εντούτοις ο τόνος παραλείπεται στις λέξεις. Εξαιρείται η περίπτωση του "ή" του διαζευχτικού, του ερωτηματικού "πού" και των λέξεων που μπορεί να προκαλέσουν νοηματική σύγχυση σε κάποιο κείμενο, π.χ. Αθηνά-Αθήνα. Στα αρχαία ελληνικά κείμενα, όμως, γράφονται και οι τόνοι και τα πνεύματα. Σημειωτέον ότι στην αποτύπωση του στο χαρτί ο τόνος προηγείται του φωνήεντος, π.χ. το "ή" γράφεται:

(τόνος)  (ήτα) 

Ακόμη, μια διαφορά από τη γραφή των βλεπόντων είναι το γεγονός ότι στο Braille τα δίψηφα φωνήεντα και οι συνδυασμοί δε γράφονται με δύο φωνήεντα, αλλά με ένα άλλο σύμβολο, που έχει το όνομα του δίψηφου φωνήεντος ή του συνδυασμού. Για παράδειγμα, το δίψηφο "οι" συμβολίζεται στο εξάστιγμο ως ξεχωριστό φωνήεν (με τις τελείες 2,4,6) και όχι ως αποτέλεσμα της σύνθεσης του "ο"(1,3,5) με το "ι"(2,4)

Το "οι" είναι: , ενώ τα γράμματα "ο" και "ι" είναι:  

⁸⁵- Κουτάντος, Δ., Ό.π., 2000, σελ. 27-35.

⁸⁶- Holbrook, M.C. / Nannen, L.O.: "Methods of literacy instruction for Braille readers: exploring all options". Στο *Journal of visual impairment & Blindness*. Τεύχ. 91, 1997, σελ. 420-422.

Επίσης, η διάκριση μεταξύ κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων στο Braille γίνεται με την προσθήκη κεφαλαιοδείκτη($\begin{smallmatrix} \bullet \bullet 4 \\ \bullet \bullet \\ \bullet \bullet 6 \end{smallmatrix}$) μπροστά από το γράμμα.

Π.χ. $\begin{matrix} \alpha \\ 1 \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \end{matrix}$ $\begin{matrix} A \\ \bullet \bullet 4 1 \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \\ \bullet \bullet 6 \bullet \bullet \end{matrix}$

Κάποιες πρόσθετες διευκρινιστικές λεπτομέρειες για τη γραφή Braille είναι ότι όλα τα γράμματα γράφονται «ψηλά», δηλαδή περιέχουν τουλάχιστον μία από τις δύο επάνω κουκίδες(1,4), ενώ όλα τα σημεία στίξης αποτυπώνονται «χαμηλά», δηλαδή δεν περιέχουν καμία από τις κουκίδες της επάνω σειράς(1,4). Ακόμη, τα σύμβολα των αριθμών ακολουθούν τη σειρά των γραμμάτων του γαλλικού αλφαβήτου, με την

προσθήκη του αριθμητικού σημείου($\begin{smallmatrix} \bullet \bullet 4 \\ \bullet \bullet 5 \\ \bullet \bullet 6 \end{smallmatrix}$) μπροστά από κάθε αριθμό για να

ξεχωρίζει από τα γράμματα. Οι αριθμοί στο Braille έχουν κοινό συμβολισμό σε όλες τις γλώσσες, τα σημεία των πράξεων, όμως, καθώς και τα υπόλοιπα μαθηματικά σύμβολα διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί πίνακας με τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, τα δίψηφα φωνήεντα και τα σημεία στίξης όπως αυτά συμβολίζονται στο σύστημα Braille⁸⁷.

1. Τα σημεία στίξης

Διευκρινιστικά αναφέρουμε ότι στην παρένθεση γράφονται οι αριθμοί των κουκίδων που συνδυάζουν κάθε σύμβολο.

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ (τελεία) (2,5,6)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$, (κόμμα) (2)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ - (ενωτικό) (3,6)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$! (θαυμαστικό) (2,3,5)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ - (παύλα διαλόγου) (6 και 3,6)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$: (άνω και κάτω τελεία) (2,5)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ (τόνος) (5)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ ' (απόστροφος) (3)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$; (ερωτηματικό) (2,6)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ (άνω τελεία) (2,3)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ « (άνοιγμα εισαγωγικών) (2,3,6)

$\begin{smallmatrix} \bullet \bullet \\ \bullet \bullet \bullet \end{smallmatrix}$ » (κλείσιμο εισαγωγικών) (3,5,6)



2. Τα γράμματα της ελληνικής γλώσσας



1 ● ● 4
 2 ● ● 5 (το εξάστιγμα)
 3 ● ● 6

● ● ● ● α (1)	● ● ● ● υ (1,3,4,5)
● ● ● ● β (1,2)	● ● ● ● ξ (1,3,4,6)
● ● ● ● γ (1,2,4,5)	● ● ● ● ο (1,3,5)
● ● ● ● δ (1,4,5)	● ● ● ● π (1,2,3,4)
● ● ● ● ε (1,5)	● ● ● ● ρ (1,2,3,5)
● ● ● ● ζ (1,3,5,6)	● ● ● ● σ (2,3,4)
● ● ● ● η (3,4,5)	● ● ● ● τ (2,3,4,5)
● ● ● ● θ (1,4,5,6)	● ● ● ● υ (1,3,4,5,6)
● ● ● ● ι (2,4)	● ● ● ● φ (1,2,4)
● ● ● ● κ (1,3)	● ● ● ● χ (1,2,5)
● ● ● ● λ (1,2,3)	● ● ● ● ψ (1,2,3,4,6)
● ● ● ● μ (1,3,4)	● ● ● ● ω (2,4,5)

3. Τα δίψηφα φωνήεντα και οι συνδυασμοί

● ● ● ● αι (1,2,6)	● ● ● ● ει (1,4,6)	● ● ● ● υι (1, 2, 4, 5, 6)
● ● ● ● οι (2,4,6)	● ● ● ● ου (1,3,6)	● ● ● ● ηυ (1, 2, 5, 6)



3.4.4. Μειονεκτήματα της γραφής Braille-Σύγκριση με τη γραφή βλεπόντων.

Το σύστημα γραφής Braille, παρά τις ωφέλειες που παρέχει στους μη βλέποντες χειριστές του, παρουσιάζει και αρκετά μειονεκτήματα. Ένα από αυτά είναι η μεγάλη έκταση που καταλαμβάνει. Συγκεκριμένα, μια σελίδα μετρίου μεγέθους γραφής βλεπόντων αντιστοιχεί σε περίπου 2-3 σελίδες γραφής Braille. Αυτό το χαρακτηριστικό, σε συνδυασμό με το ότι το χαρτί που χρησιμοποιείται στο Braille είναι πιο παχύ από το απλό χαρτί των βλεπόντων, καθιστά τα γραπτά σε Braille πολύ ογκωδέστερα από εκείνα που είναι γραμμένα στην κοινή γραφή. Έτσι, τα βιβλία Braille υπερέχουν σε μήκος, πλάτος, όγκο και, επομένως, βάρος των απλών βιβλίων. Ενδεικτικά, το κάθε τεύχος του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» των τάξεων του Δημοτικού, αντιστοιχεί σε τρία βιβλία Braille, κατά πολύ μεγαλύτερα σε όγκο. Αυτή η ιδιαιτερότητα των βιβλίων που είναι γραμμένα στο σύστημα Braille δημιουργεί αυτόματα στους χρήστες του πλήθος πρακτικών προβλημάτων, π.χ. αποθήκευσης, μεταφοράς, άμεσης πρόσβασης κ.α.

Επιπλέον, σε αντίθεση με τη γραφή των βλεπόντων, στην οποία υπάρχει η δυνατότητα χρησιμοποίησης πολλών επιπέδων γραφής, στο Braille υπάρχει μόνο ένα επίπεδο, αυστηρά καθορισμένο από την ίδια τη φύση των μέσων γραφής (πινακίδα, μηχανή, Η/Υ). Ακόμη, τα διάφορα σύμβολα και σημάδια διάκρισης, π.χ. αστερίσκος, υπογράμμιση κ.α. που στη γραφή των βλεπόντων δε χρειάζονται ιδιαίτερο χώρο, στο Braille πιάνουν ίδιο χώρο με τα γράμματα. Επίσης, ενώ ο βλέπων αναγνώστης διαβάζοντας κάποιο βιβλίο μπορεί, συγχρόνως, να σημειώνει με το μολύβι σε αυτό πράγματα που θεωρεί σημαντικά και θέλει να τα θυμάται, ο τυφλός δεν είναι σε θέση να το κάνει λόγω πρακτικών κωλυμάτων, δε μπορεί, δηλαδή, να μπει το φύλλο του βιβλίου στη μηχανή Braille. Επιπροσθέτως, ενώ με τη γραφή των βλεπόντων είναι δυνατή η ανάγνωση και η γραφή και από τις δύο πλευρές του χαρτιού, στο Braille αυτό αποφεύγεται γιατί καθίστανται δυσανάγνωστα τα όσα γράφονται.

Έχει, ακόμη, διαπιστωθεί ότι δεν είναι πάντα εύκολο να αποδοθούν ακριβώς τα κείμενα των βλεπόντων στη γραφή Braille. Κι αυτό όχι από πλευράς νοημάτων, αλλά από πλευράς διάταξης και γραφής. Για παράδειγμα, ένα ποίημα με μεγάλους στίχους, αποτυπωμένο στο Braille έχει τη μορφή πεζού κειμένου, καθώς ένας στίχος στη γραφή βλεπόντων μπορεί να πιάνει δύο ολόκληρες σειρές στο Braille. Επίσης, η έννοια του προσωπικού γραφικού χαρακτήρα δεν υφίσταται στο σύστημα Braille, με αποτέλεσμα δύο διαφορετικές γραφές βλεπόντων να αποδίδονται με την ίδια γραφή στο Braille⁸⁸.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό της Braille, το οποίο συγκαταλέγεται στα μειονεκτήματα της, σχετίζεται με την ταχύτητα ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, ένας καλός αναγνώστης

⁸⁸.- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα 1998, σελ. 93-94.



της Braille είναι, συνήθως, ικανός να διαβάζει με την ταχύτητα του βλέποντα που διαβάζει δυνατά. Είναι ιδιαιτέρως δύσκολη η αύξηση του ρυθμού ανάγνωσης, γιατί σε αντίθεση με ό,τι ισχύει για το μάτι, με το δάχτυλο δεν είναι δυνατή η αντίληψη του νοήματος αρκετά μεγάλων διαστημάτων και χωρίς την ψηλάφηση κάθε συμβόλου. Επίσης, ο γρήγορος έλεγχος ή η εξερεύνηση ενός κειμένου που γίνεται με την όραση δεν μπορεί να γίνει με την αφή.

Εξαιτίας της χαμηλής ταχύτητας ανάγνωσης στο Braille πολλοί μαθητές στη δευτεροβάθμια, κυρίως, εκπαίδευση και φοιτητές προτιμούν την ηχογράφιση των εγχειριδίων τους («ομιλούντα βιβλία»), καθώς αυτή η οδός είναι και λιγότερο επίπονη για τους ίδιους, αλλά και γιατί χρησιμοποιώντας ειδικά μαγνητόφωνα τους δίνεται η δυνατότητα να ρυθμίζουν την ταχύτητα της ανάγνωσης και, κατά βούληση, να την αυξάνουν ή να τη μειώνουν. Επίσης, τα «ομιλούντα βιβλία» έχουν το θετικό ότι αποτελούν ακουστικά βοηθήματα που επιτρέπουν την επιτάχυνση των ρυθμών ανάγνωσης χωρίς να αφήνουν κενό στην κατανόηση. Γενικά, η εκμάθηση της απτικής ανάγνωσης γίνεται με τις ίδιες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στους βλέποντες μαθητές. Συχνά, στο ξεκίνημα, το τυφλό παιδί έχει μεγαλύτερη ταχύτητα στην ανάγνωση από το βλέπον. Κατά την Τρίτη τάξη, όμως, όταν αρχίζει να δίνεται έμφαση στη σωπηρή ανάγνωση, το βλέπον παιδί αναπτύσσει πολύ μεγαλύτερη άνεση και ικανότητα.

Ως προς τη διδασκαλία της ανάγνωσης προκύπτουν, ορισμένες φορές, πολύ σοβαρά προβλήματα. Ειδικότερα, το περιεχόμενο ενός αναγνώσματος που απευθύνεται σε βλέποντα παιδιά και μεταγράφεται στο Braille είναι συχνά άνευ νοήματος για τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Κι αυτό γιατί, ιδιαιτέρως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εικόνα κυριαρχεί στα σχολικά εγχειρίδια ως μία από τις πιο αποτελεσματικές και άμεσες οδούς μάθησης. Αναπόφευκτα οι εικόνες πλαισιώνονται λεκτικά και συνοδεύονται από εκφράσεις και ρήματα που σχετίζονται με την αίσθηση της όρασης, όπως «κοίτα», «παρατήρησε», «δες» κ.α. Τέτοιου είδους λέξεις, όμως, έχουν μικρή σημασία για τα παιδιά με τύφλωση, που διαβάζοντάς τις δεν καταλαβαίνουν τι θα πρέπει να «κοιτάξουν» ή να «δουν». Πρόσφατα στο εξωτερικό έχουν ξεκινήσει κινήσεις παραγωγής διδακτικού υλικού, ειδικά προσαρμοσμένου στις ανάγκες των τυφλών παιδιών και με περιεχόμενο ανταποκρινόμενο στις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει.

Όπως συμβαίνει και με τα βλέποντα παιδιά, τα παιδιά με προβλήματα όρασης παρουσιάζουν αρκετές φορές δυσκολίες στην ανάγνωση. Κάποιες από αυτές μπορεί να σχετίζονται με την όλη τεχνική, ενώ άλλες με συναισθηματικούς παράγοντες. Πιο ειδικά, υπάρχουν παιδιά, ορισμένες φορές, που φαίνεται να έχουν ισχνή την αίσθηση της αφής και, επομένως, να μην μπορούν να διακρίνουν τους ανάγλυφους χαρακτήρες Braille. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση, από το νηπιαγωγείο αν είναι δυνατόν, ώστε να ακολουθηθεί ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με δραστηριότητες άσκησης της αφής, στο πρότυπο των προαναγνωστικών υλικών που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο για τα βλέποντα παιδιά και που είναι σχεδιασμένα για να βελτιώνουν την οπτική τους οξύτητα.

Επίσης, υπάρχει και η περίπτωση των παιδιών με τύφλωση που φαίνεται να αντιστέκονται πεισματικά στην εκμάθηση της ανάγνωσης Braille. Μια τέτοιου είδους αντίσταση ενδέχεται να οφείλεται σε κάποια αρνητική στάση των γονιών τους και στη μη συμφιλίωση των ίδιων των παιδιών με την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα τους. Η αντίσταση αυτή είναι σθεναρότερη στα παιδιά εκείνα που χάνουν την όραση τους σε κάποια προχωρημένη τάξη και καλούνται από τη μια στιγμή στην άλλη να κάνουν μια νέα αρχή και να προσαρμοστούν σε μία εντελώς διαφορετική κατάσταση. Τέτοια προβλήματα των παιδιών, συναισθηματικής φύσης,



απαιτούν την άμεση υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους, οι οποίοι θα πρέπει με ευαισθησία και προσοχή να τα ακούν και να προσεγγίζουν το κάθε παιδί ατομικά.

Η διδασκαλία της γραφής στο σύστημα Braille πραγματοποιείται, αφού το παιδί κατακτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο ανάγνωσης, συνήθως κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού της πρώτης τάξης του Δημοτικού. Η εκμάθηση της γραφής δεν παρουσιάζει, γενικά, ιδιαίτερα προβλήματα, εκτός από την περίπτωση των παιδιών που μπορεί να μην έχουν επαρκή δύναμη στα δάχτυλα και καλό συντονισμό κινήσεων στο πάτημα των πλήκτρων της μηχανής Braille. Γι' αυτά τα παιδιά μπορεί να είναι αναγκαίες κάποιες ειδικές ασκήσεις για τη βελτίωση της δεξιότητας των χεριών τους. Επομένως, η εκμάθηση της γραφής προϋποθέτει την κατάκτηση της ικανότητας χειρισμού των τεχνικών της μηχανής. Επίσης, η χρήση της πινακίδας, επειδή εμπεριέχει την αντίστροφη διαδικασία ανάγνωσης, προαπαιτεί την πολύ καλή κατοχή της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και των τοπολογικών εννοιών «δεξιά-αριστερά». Η γραφή με τη χρήση του μολυβιού θα πρέπει να διδάσκεται στοιχειωδώς στα παιδιά με πρόβλημα όρασης, ώστε να μπορούν τουλάχιστον να υπογράφουν το όνομα τους⁸⁹.

3.5. Γραφομηχανή Βλεπόντων

Η εκμάθηση, από τα τυφλά παιδιά, της γραφομηχανής των βλεπόντων ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος, σήμερα, έχει σε μεγάλο βαθμό αντικαταστήσει την παραδοσιακή γραφομηχανή, συνιστά το σπουδαιότερο μέσο γραπτής επικοινωνίας τους με τους βλέποντες και δημιουργεί ευνοϊκές προοπτικές για τη σχολική, οικονομική και κοινωνική τους ενσωμάτωση. Το τυφλό σύστημα με τη χρήση και των δέκα δαχτύλων θεωρείται το πιο προσιτό και εύκολο για την εκμάθηση της χρήσης του πληκτρολογίου του υπολογιστή από τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Ωστόσο, επειδή τα τυφλά παιδιά, χειριζόμενα το πληκτρολόγιο δεν είναι σε θέση να ελέγχουν, συγχρόνως, το κείμενο που γράφουν και να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις, θα πρέπει να διαθέτουν ήδη σιγουριά και άνεση στο γράψιμο και να γνωρίζουν καλή ορθογραφία, γραμματική και συντακτικό.

Ακόμη, χάρη στις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι δυνατή η σύνδεση της συνηθισμένης γραφομηχανής Braille με ειδικό εκτυπωτή -Computer, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να μετατρέπει και να μεταγράφει αυτόματα τη γραφή Braille σε συμβατική γραφή. Επίσης, το τυφλό παιδί μπορεί να γράφει απευθείας σε ειδικό computer, να ακούει ταυτόχρονα ό,τι γράφει και, αφού κάνει τον αναγκαίο έλεγχο του κειμένου, να το τυπώνει με ειδικό εκτυπωτή σε γραφή Braille⁹⁰.

3.6. Συντομογραφία και στενογραφία για τους τυφλούς

Όπως διαπιστώθηκε, η γραφή Braille, παρά τα πλεονεκτήματά της, «κοστίζει» πολύ σε χρόνο και χώρο. Αυτό το χαρακτηριστικό της την καθιστά αρκετά δύσχρηστη σε καθημερινή βάση και δημιουργεί την ανάγκη αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων γραφής, πρακτικά πιο ευέλικτων. Η συντομογραφία για

⁸⁹- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.) *Education of exceptional children and youth*. London 1968, σελ. 321-322.

- Livingston, R.: Visual Impairments. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. U.S.A. 1986, σελ. 413-418.

⁹⁰- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα. 2000, σελ. 77.



τυφλούς αποτελεί μια τέτοια εναλλακτική μέθοδο. Πρόκειται για ένα ειδικό σύστημα γραφής, που χρησιμοποιείται από τα άτομα με τύφλωση για λόγους οικονομίας χρόνου και χώρου και εμπεριέχει: α. Κατάλογο λέξεων σε επιβραχυμένη/ συντομευμένη μορφή, με τη μείωση γραμμάτων ή/και συλλαβών των λέξεων, β. Κατάλογο ειδικών συμβόλων, και γ. Σύστημα κανόνων, με βάση τους οποίους η κάθε λέξη γράφεται σωστά μόνο με ένα και μοναδικό τρόπο. Επίσης, οι κανόνες αυτοί προσδιορίζουν λεπτομερώς τη σύνταξη και την εφαρμογή της συντομογραφίας στην πράξη.

Η γερμανική στενογραφία διαφοροποιείται σημαντικά από τη συντομογραφία. Η ειδοποιός διαφορά της συνίσταται στο ότι τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί σε καθαρά επαγγελματική γραφή και παρέχει στους τυφλούς χρήστες της δυνατότητες για ελεύθερη συντόμευση λέξεων, χωρίς αυστηρούς κανόνες, όπως συμβαίνει με τη συντομογραφία. Στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί και διαμορφωθεί σύστημα στενογραφίας και συντομογραφίας για τυφλούς.

Η διδασκαλία της συντομογραφίας ξεκινά, συνήθως, στην Ε' τάξη του Δημοτικού, γιατί προαπαιτεί την καλή γνώση της γραφής Braille στην κανονική της μορφή (με πλήρεις λέξεις) και διαρκεί, κατά κανόνα, δύο χρόνια. Στην αρχική φάση της διδασκαλίας της συντομογραφίας είναι προτιμητέο να χρησιμοποιούνται μικρά και απλά κείμενα, χωρίς άγνωστες λέξεις ως προς τη συντομευμένη γραφή τους, ώστε η προσοχή των μαθητών να επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στον τρόπο ανάγνωσης και γραφής με βάση αυτό το σύστημα⁹¹.

Κεφάλαιο 4^ο

Ορθογραφία. Η έννοια της ορθής γραφής στους βλέποντες και τους μη βλέποντες

4.1. Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη της γραφής

Η επινόηση της γραφής σηματοδοτεί την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας. Για την εποχή πριν τη γραφή, λόγω της απουσίας γραπτών πηγών, υπάρχουν πενιχρές

⁹¹.- Λιοδάκης, Δ. Β., Ό.π., 2000, σελ. 78-79.



πληροφορίες που βασίζονται κυρίως σε εικασίες και λογικούς συσχετισμούς των ιστορικών μελετητών. Η γραφή έρχεται να απαγκιστρώσει τον άνθρωπο από τους περιορισμούς και τη στεγανότητα του προφορικού λόγου. Ο ανθρώπινος πολιτισμός, που έως τότε στηριζόταν στην από στόμα σε στόμα παράδοση και που η διάδοση του από γενιά σε γενιά προσέκρουε συχνά στον πεπερασμένο χαρακτήρα της ανθρώπινης μνήμης, αποκτά νέους ορίζοντες με τη εμφάνιση της γραφής. Η γραφή επιτρέπει στον άνθρωπο να αποτυπώσει και να επεξεργαστεί εκτενώς τις ιδέες, τις γνώσεις και ακόμη τις όποιες σκέψεις του για τη ζωή, τον κόσμο και την κοινωνία γενικότερα. Έτσι, η γέννηση της γραφής οδηγεί και στην γέννηση της φιλοσοφίας. Ενώ μέσω της αξιοποίησης των προγενέστερων γνώσεων, που γίνονται πλέον ευρέως γνωστές χάρη στον γραπτό λόγο, ευνοείται και η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης. Ομοίως, η γραφή επιτρέπει την καλλιέργεια των γραμμάτων και των τεχνών και ιδίως την ανάπτυξη της λογοτεχνίας

Η εξέλιξη του γραπτού λόγου ήταν σταδιακή και πέρασαν χιλιάδες χρόνια για να αποκτήσει την αλφαβητική μορφή που έχει η συντριπτική πλειονότητα των επισήμων γλωσσών σήμερα. Ειδικότερα, η ιστορία της γραφής ξεκινά από τις πρωτόγονες εικονικές αναπαραστάσεις αντικειμένων των σπηλαίων και περνώντας από διαδοχικά στάδια ενίσχυσης του αφηρημένου στοιχείου καταλήγει στην αποτύπωση του λόγου μέσω συμβόλων που αναπαριστούν ήχους-φωνήματα.

Αναλυτικότερα, δεδομένου ότι πριν την επινόηση της γραφής ο πρωτόγονος άνθρωπος αναζητούσε τρόπους υποβοήθησης της μνήμης του, τα πρώτα συστήματα γραφής δεν ήταν τίποτε άλλο από τεχνάσματα απομνημόνευσης. Στις περισσότερες προϊστορικές κοινωνίες χρησιμοποιούνταν διάφορων ειδών επιγραφές και ακόμη συχνότερα διάφορα σημεία-σημάδια που χαράσσονταν για να εκφράσουν αριθμούς. Επίσης, για τους Ίνκας στο Περού, όπως και για άλλους πληθυσμούς στην Περσία και την Κίνα, οι κόμποι σε σχοινί αποτελούσαν έναν τρόπο καταγραφής γεγονότων και μηνυμάτων. Συγκεκριμένα, το quipu, όπως λεγόταν, ήταν ένα χοντρό σχοινί απαρτιζόμενο από πολλά λεπτότερα. Τα διαφορετικά χρώματα και είδη κόμπων, η απόσταση τους από το κεντρικό, χοντρό σχοινί και άλλες λεπτομέρειες υποδήλωναν διαφορετικές σημασίες. Αντίστοιχα, οι Ινδιάνοι της Βορείου Αμερικής χρησιμοποιούσαν ανάγλυφα σχέδια για την υπενθύμιση σημαντικών γεγονότων, όπως η σύναψη συνθήκης.

Τα απλοϊκά αυτά τεχνάσματα απομνημόνευσης τα διαδέχτηκαν άλλα συνθετότερα, όπως, για παράδειγμα, κάποια σύμβολα-γρίφοι που χρησιμοποιούνταν στη Δυτική Αφρική και αποτύπωναν διάφορα μηνύματα αξιοποιώντας το ομόηχο κάποιων λέξεων. Ακόμη, η δημιουργία εικόνων-ζωγραφιών απετέλεσε για πολλές κοινότητες υποκατάστατο γραφής και την πρωιμότερη μορφή εικονογράφησης. Ασφαλώς, η αποτύπωση αντικειμένων δεν είναι γραφή, εφόσον τα μηνύματα που εκπέμπουν τα κάθε είδους εικονογραφήματα απευθύνονται αποκλειστικά στην όραση και δεν προκαλούν, μέσω της όρασης, ερεθίσματα για την ακοή. Το βασικό πλεονέκτημα της επικοινωνίας μέσω εικόνων ήταν η προσπέλαση των εμποδίων που δημιουργούσαν οι διαφορετικές, φυλετικές γλώσσες. Η πιθανότητα παρερμηνείας του μηνύματος κάποιας εικόνας, όμως, άφηνε περιθώρια για ασάφειες και διφορούμενα νοήματα.

Η οπτική αναπαράσταση αντικειμένων (π.χ. ζωγραφική σπηλαίων) απετέλεσε τη βάση των χαρακτήρων της κινεζικής γραφής και των αιγυπτιακών ιερογλυφικών. Ειδικότερα, προκειμένου να αποτυπωθεί μία περισσότερο σύνθετη και αφηρημένη έννοια, ένα εικονόγραμμα θα έπρεπε να συνδυαστεί με άλλα σχηματίζοντας ιδεογράμματα. Έτσι, διαμέσου μιας εξελικτικής διαδικασίας τα εικονογράμματα οδήγησαν στην παραγωγή των ιδεογραμμάτων. Ακόμη και σήμερα η γραφή της Κίνας παραμένει ιδεογραμματική. Αντίθετα, τα ιερογλυφικά ακολούθησαν μία πορεία



σταδιακών μεταλλαγών που οδήγησε στο μετασχηματισμό τους σε αλφαβητικό σύστημα γραφής. Συγκεκριμένα, υπήρξαν τρία βασικά στάδια εξέλιξης της ιερογλυφικής γραφής: η λογογραφική(μορφηματική) γραφή, η συλλαβική γραφή και, τέλος, η αλφαβητική⁹².

Στη λογογραφική-εικονική γραφή συγκεκριμένες γραφικές παραστάσεις-σύμβολα αναπαριστούν λέξεις με τις οποίες δηλώνονται συγκεκριμένα αντικείμενα. Αντίστοιχα, στη συλλαβική γραφή, την οποία ανέπτυξαν οι Φοίνικες δανειζόμενοι από την αιγυπτιακή γραφή ορισμένα σύμβολα, οι γραφικές παραστάσεις παραπέμπουν σε συλλαβές, δηλαδή σε τμήματα λέξεων. Τέλος το αλφαβητικό-φωνητικό σύστημα γραφής αναπαριστά συγκεκριμένους ήχους-φωνήματα⁹³.

Το πρώτο αλφαβητικό σύστημα γραφής αποδίδεται στους αρχαίους Έλληνες, οι οποίοι δανειζόμενοι το σύστημα γραφής των Φοινίκων, προχωρούν στην καινοτομία να απεικονίζουν γραφικά όχι πλέον συλλαβές, αλλά φωνήματα, τις απλούστερες, δηλαδή, ηχητικές μονάδες του λόγου. Ουσιαστικά οι Έλληνες συστηματοποίησαν αυτό που οι Φοίνικες έκαναν σποραδικά: την εισαγωγή φθογγικών συμβόλων σε όλες τις συλλαβές τους. Η αλφαβητική γραφή υπήρξε το σύστημα που υιοθετήθηκε από τον μεγαλύτερο αριθμό γλωσσών ανά τον κόσμο και εκτιμάται ότι η εντυπωσιακή πρόοδος του Δυτικού πολιτισμού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις δυνατότητες ταχείας επικοινωνίας και συσσώρευσης γνώσης που εκείνο προσφέρει.

Η αναπαράσταση των φωνημάτων που κάνει το αλφαβητικό σύστημα γραφής δε γίνεται, ασφαλώς, με τρόπο τυχαίο. Πραγματοποιείται βάσει συμφωνημένων αντιστοιχιών ανάμεσα σε ήχους και γραφήματα. Οι συγκεκριμένες αυτές αντιστοιχίες αποτελούν κοινά αποδεκτές συμβάσεις, που προσδιορίζουν την επικοινωνιακή διάσταση της γραφής. Οι «συμβάσεις» γραφής, δηλαδή, επιτρέπουν στον γράφοντα να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο γραφηματικό σύμβολο για την απόδοση κάποιου ήχου ή ηχητικού συνόλου και καθιστούν, επίσης, τον παραγόμενο γραπτό λόγο ευρέως αναγνωρίσιμο και κατανοητό. Έτσι, με τη χρήση κοινών κωδικών επιτυγχάνεται η επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου.

Βέβαια, η φωνητική γραφή, ως η τέλεια αντιστοίχιση κάθε γράμματος σε κάποιο συγκεκριμένο ήχο, είναι ένα ιδεατό σύστημα γραφής και δεν ισχύει απόλυτα σε καμία γραφή. Κάποια μοντέρνα μόνο συστήματα γραφής προσεγγίζουν αυτό το ιδεατό μοντέλο, όπως το ισπανικό, το τσεχικό και το φιλανδικό⁹⁴. Ακόμη και στην ελληνική γλώσσα, μολονότι για ένα μέρος των φωνημάτων της, όπως το /a/, ισχύει η φωνητική γραφή, για τα περισσότερα φωνήματα-όπως άλλωστε και άλλων γλωσσών (αγγλική, γερμανική, γαλλική)- υπάρχουν πολλές και διαφορετικές γραφηματικές πραγματώσεις. Συνεπώς, για μία σωστή αποτύπωση του προφορικού λόγου απαιτείται η γνώση των συμβάσεων εκείνων που υπαγορεύουν την ορθή επιλογή για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία. Τότε ο παραγόμενος γραπτός λόγος θεωρείται και ορθογραφημένος⁹⁵.

4.2. Ορθογραφία

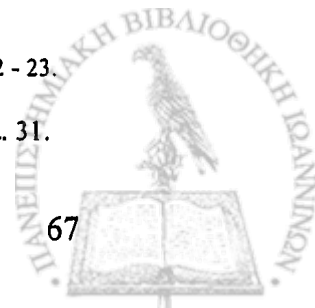
Ο ελληνικός όρος «ορθογραφία», λοιπόν, όπως προκύπτει και από την ετυμολογική του ανάλυση(<ορθή και γραφή), δηλώνει την ικανότητα του γράφοντα να κάνει ορθή εφαρμογή των συμβάσεων που ρυθμίζουν την αναπαράσταση του προφορικού λόγου σε γραπτό. Οι συμβάσεις αυτές, οι οποίες συνιστούν στην ουσία

⁹²- Bolinger, D. / Sears: *Aspects of language*. New York 1981, σελ. 273-291.

⁹³- Γκότοβος, Α.Ε.: *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό: μία εμπειρική έρευνα*. Αθήνα 1992, σ. 22 - 23.

⁹⁴- Bolinger, D. / Sears: *Aspects of language*. New York 1981, σελ. 273-291.

⁹⁵- Γκότοβος, Α.Ε.: *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό: μία εμπειρική έρευνα*. Αθήνα 1992, σελ. 31.



αποκρυσταλλώσεις κοινωνικής συναίνεσης, επιτρέπουν την υποκατάσταση των ηχητικών στοιχείων και συνόλων με τα αντίστοιχα οπτικά.

Βέβαια, δεν πρόκειται για πλήρη υποκατάσταση, εφόσον οι συμβάσεις αυτές έχουν έναν χαρακτήρα γενίκευσης. Αντιθέτως, πρόκειται για συμφωνίες αντιστοιχίας ανάμεσα σε έναν τύπο ήχων και σε έναν τύπο γραφημάτων και όχι ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο ήχο (ή σύνολο ήχων) και σε κάποιο γράφημα (ή σύνολο γραφημάτων).

Οι υπάρχουσες συμφωνημένες αντιστοιχήσεις δεν είναι κοινές σε όλα τα συστήματα γραφής. Όπως φάνηκε και από την ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της γραφής, που προηγήθηκε, υπάρχουν κατά βάση δύο κατηγορίες συστημάτων γραφής, η μορφοματική και η φωνηματική. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η λογογραμμική γραφή, ενώ στη δεύτερη η συλλαβική και η μεταγενέστερη αλφαβητική γραφή, η οποία βασίζεται στις αντιστοιχήσεις ήχων και γραμμάτων⁹⁶.

Ανατρέχοντας στην ορθογραφική εξέλιξη μιας γλώσσας, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχουν τρία είδη ορθογραφίας:

- > η φωνητική ορθογραφία
- > η φωνολογική ορθογραφία και
- > η ιστορική ορθογραφία

Η φωνητική ορθογραφία ισχύει όταν η γραφή απεικονίζει με αρκετή πιστότητα τον προφορικό λόγο, όταν υπάρχει, δηλαδή, μεγάλη αντιστοιχία ανάμεσα στους ήχους και τα γράμματα. Η φωνητική ορθογραφία συναντάται στην αρχή της ιστορίας της γραφής μιας γλώσσας.

Η φωνολογική ορθογραφία περιορίζεται στην απόδοση των φωνολογικών αντιθέσεων, χωρίς να δηλώνει τις διαφορές των παραλλαγών ενός φωνήματος και απεικονίζει λιγότερο πιστά την προφορά μιας γλώσσας.

Τέλος, πολύ απομακρυσμένη από την πραγματική φωνητική ή φωνολογική κατάσταση μιας γλώσσας είναι η ιστορική ορθογραφία, που αποτελεί αποτύπωση της αρχικής φωνητικής κατάστασης και ετυμολογίας των λέξεων μιας γλώσσας

Η παραπάνω ταξινόμηση δείχνει ότι η τελειότερη ορθογραφία- η φωνητική- εξελίσσεται βαθμιαία σε ιστορική, δηλαδή σταδιακά δηλώνει όλο και λιγότερο την προφορά της γλώσσας. Τελικά, κάθε ορθογραφία(φωνητική ή φωνολογική) μεταβάλλεται σε ιστορική, πράγμα που ισχύει για όλες τις γλώσσες με παλιά γραπτή παράδοση(π.χ. γαλλική, αγγλική). Στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας αυτή η εξελικτική διάσταση μεταξύ προφοράς και γραφής, αποτυπώνεται πολύ χαρακτηριστικά στο παράδειγμα της λέξης «τείχη». Αναλυτικότερα, η προφορά και η ορθογραφία του τύπου «τείχη» στην αττική διάλεκτο και γραφή πέρασε από διάφορα στάδια για να φτάσει στη φωνολογική και μορφολογική μορφή με την οποία χρησιμοποιείται και σήμερα. Έτσι, λοιπόν, η προφορά του «τείχη» μέχρι περίπου το 600 π.Χ. ήταν / teikhê/, ενώ η γραφή του σύμφωνα με το αρχαίο αττικό αλφάβητο ήταν ΤΕΙΧΕ. Γύρω στο 400, με την αλλαγή του αττικού αλφαβήτου ο ήδη αλλαγμένος τύπος «τείχη» που προφερόταν πλέον μονοφθογγισμένα ως /têkhê/-γράφεται πια ΤΕΙΧΗ, δηλαδή με την ορθογραφία που έχει έως σήμερα. Αλλά, ενώ η γραφή έκτοτε παραμένει ως ΤΕΙΧΗ, η προφορά μεταβάλλεται ριζικά με τον ιωτακισμό του ει (δηλαδή, την προφορά του ως /i/) και με κάποιες άλλες φωνολογικές διαφοροποιήσεις και αποκτά ήδη από τον 3^ο αι. μ.Χ. την προφορά /τίχι/, η οποία αποδίδεται και στη σύγχρονη ελληνική γλώσσα⁹⁷.

Η ορθογραφία δεν είναι αυθόρμητη και έπεται της γραφής. Είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης μάθησης που πραγματοποιείται σε ένα θεσμοθετημένο χώρο, το

⁹⁶.- Γκότοβος, Α.Ε., Ο.π., 1992, σελ. 20-23.

⁹⁷.- Μπαμπινιώτης, Γ.:. *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα 1998, σελ. 85-87.

σχολείο. Επομένως, η ορθογραφία έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, και απαιτεί, εκτός από την ωριμότητα του νευρικού συστήματος, τη μάθηση ενός συνόλου αρχών και κανόνων, ενός κώδικα και την αφομοίωση αυτών⁹⁸.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τις βασικές ορθογραφικές συμβάσεις-αρχές⁹⁹, που ρυθμίζουν την αντιστοιχία ανάμεσα σε ήχους (φωνήματα) ή ηχητικά σύνολα (φωνηματικά σύνολα) και σε γράμματα (γραφήματα) ή σύνολα γραμμάτων (γραφηματικά σύνολα). Ειδικότερα:

α. Φωνητική/φωνηματική αρχή

Η αρχή αυτή διέπει, υποθετικά, εκείνο το σύστημα γραφής – φωνητική γραφή, στο οποίο υπάρχει μία πάγια μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα στους ήχους(φωνήματα) και στα σύμβολα με τα οποία οι ήχοι αυτοί απεικονίζονται στο γραπτό λόγο(γράμματα). Αυτή η αρχή καθιστά το σύστημα ορθογραφίας της φωνητικής γραφής το απλούστερο δυνατό, καθώς αρκεί η βασική γνώση των πάγιων αντιστοιχιών ανάμεσα στους ήχους και στα γράμματα για να γράψει κανείς ορθά. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν υπάρχει σύστημα γραφής, στο οποίο να ισχύει απόλυτα η φωνητική αρχή. Ακόμη και στην ελληνική γλώσσα, παρόλο που για ένα μέρος των φωνημάτων της, ισχύει η φωνητική γραφή, όπως το φώνημα /a/ που αποδίδεται στα ελληνικά με τα σύμβολα {Α} ή {α}, για τα περισσότερα φωνήματα της η αντιστοιχία τους ως προς τα γράμματα (ή τα σύνολα γραμμάτων) δεν στηρίζεται στην αρχή της ισομορφίας (αμφιμονοσήμαντη αρχή). Για ένα φώνημα, δηλαδή, όπως για παράδειγμα το /i/, υπάρχουν περισσότερες από μία γραφηματικές πραγματώσεις ({ι}, {η}, {υ}, {οι}, {ει}, {υι} και τα κεφαλαία τους) και αντίστροφα, μία γραφηματική πραγμάτωση μπορεί να παραπέμπει σε περισσότερα από ένα φωνήματα, ανάλογα με το λεξιλογικό και το γραμματικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται.

Αξίζει να τονιστεί, μάλιστα, ότι οι λόγοι που δεν ευνοούν την καθιέρωση απλοποιημένων συστημάτων γραφής είναι κατά βάση ιδεολογικοί. Καθώς, για όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας που χρησιμοποιούν γραπτό λόγο, οι λέξεις δεν είναι αξιακώς ουδέτερα στοιχεία της επικοινωνίας, έχουν ταυτότητα, συνδέονται με το παρελθόν και αποτελούν δείκτη της πολιτισμικής συνέχειας τους. Ειδικότερα, ο σεβασμός των ορθογραφικών συμβάσεων έχει ιστορικά ερείσματα, αφού ισοδυναμεί με τον σεβασμό στην ίδια την ιστορία της γλώσσας. Η γλώσσα, όπως πιστοποιείται και από σχετικές επιστημονικές έρευνες, αποτελεί τον «ακρογωνιαίο λίθο» της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού. Συνεπώς, ο σεβασμός της αποτελεί μία ζωντανή μαρτυρία ιστορικής συνέχειας και πολιτισμικής ενότητας. Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, ότι ενώ, στο πέρασμα του χρόνου, η προφορά μιας γλώσσας αλλάζει, επηρεαζόμενη από εξωγενείς παράγοντες και άλλες συγκυρίες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι κατά τύπους διαφορετικές εκφορές της ίδιας γλώσσας(διάλεκτοι-γλωσσικά ιδιώματα), η γραπτή της απεικόνιση παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, αλώβητη. Αυτή η ομοιομορφία της ορθογραφίας, που συναντάται στο σύνολο των γλωσσών, φανερώνει την αδιάσπαστη δομή της γλώσσας, τη διαδοχή των γενεών και την κοινή παράδοση και γι' αυτό το να παραμένει ανέπαφη μέσα στο χρόνο έχει ανεκτίμητη αξία για κάθε κοινότητα.

Επιπροσθέτως, η απλοποίηση του αλφαβητικού συστήματος γραφής και η ολίσθηση του σε αποκλειστικά φωνητικό προσκρούει σε αισθητικές και πρακτικές

⁹⁸.- Δήμου, Δ.Δ.: *Η Δυσορθογραφία*. Αθήνα 1982, σελ. 60,61.

⁹⁹.- Γκότοβος, Α.Ε.: *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό: μία εμπειρική έρευνα*. Αθήνα 1992, σ. 26-31.



ανάγκες, που δεν ευνοούν την τέλεια αντιγραφή του ήχου. Ο αισθητικός παράγοντας, για παράδειγμα, δίνει έμφαση στην καλλιτεχνική διάσταση της γραφής με την ποικιλία και την εναλλαγή των μορφημάτων και κατά κάποιον τρόπο αποδίδει μία μορφή «εξουσίας» στη γραφή. Για τους Ινδούς, χαρακτηριστικά, τα Σανσκριτικά θεωρούνταν «η γλώσσα των θεών», ενώ η γνώση και η χρήση σανσκριτικών λέξεων προσέδιδε γόητρο και αποτελούσε ένα σύμβολο για την Ινδία, άξιο σεβασμού και υποταγής.

Επίσης, από πρακτικής πλευράς, ο σεβασμός των καθιερωμένων ορθογραφικών συμβάσεων αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη κάθε κοινωνίας. Ακόμη, η γνώση ορθογραφίας συνιστά ένα κριτήριο κοινωνικού διαχωρισμού και προσδιορίζει την ταυτότητα των θεωρούμενων «μορφωμένων», αποδίδοντας τους αυτομάτως ένα σύνολο θετικών χαρακτηριστικών. Και στη δική μας κοινωνία, εξάλλου, θεωρείται δεδομένο ότι κάποιος ανορθόγραφος πολύ δύσκολα μπορεί να απορροφηθεί στην αγορά εργασίας και να τύχει κοινωνικής αποδοχής. Η ιδεολογική πλευρά του σεβασμού των ορθογραφικών συμβάσεων είναι, επίσης, αδιαμφισβήτητη. Στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας, για παράδειγμα, η επί δεκαετίες διαμάχη του γλωσσικού ζητήματος, ανάμεσα σε υποστηρικτές της καθαρεινούςας και υποστηρικτές της δημοτικής, είχε ιδεολογικές ρίζες, καθώς αντανακλούσε την πίστη στις παραδοσιακές αξίες και την άρνηση απέναντι σε κάθε προοδευτική και ανανεωτική κίνηση.

Επιπλέον, με την πάροδο του χρόνου είναι φυσικό κάθε ορθογραφικός τύπος (υγεία, οικογένεια, ελευθερία, θάλασσα κ.λπ.) να αποκτά ατομική φυσιογνωμία-να καθιερώνεται, δηλαδή, ως τέτοιος-, ενώ παράλληλα συνδέεται συστηματικά με κάποιο ετυμολογικό (και ορθογραφικό) παράδειγμα που παραπέμπει στη σημασιολογική ιστορία και υπόσταση του (π.χ. οικ-:οικία, οικιακός-οικείος, οικειότητα- οικισμός-κατοικία κ.α.). Ακόμη, σε γλώσσες όπως η Ελληνική που η μακρά ιστορία τους συνεπάγεται και ευρύτερες μεταβολές στη δομή της γλώσσας, το οπτικό ίνδαλμα της λέξης, δηλαδή ο τρόπος που δηλώνεται γραπτά, έχει και λειτουργικό, διαφοροποιητικό χαρακτήρα. Έτσι, στη Ν.Ελληνική γλώσσα, για παράδειγμα, όπου φαινόμενα όπως ο μονοφθόγγισμός των διφθόγγων (προφορική απόδοση των διφθόγγων σαν ένας φθόγγος) και ο ιωτακισμός έχουν οδηγήσει σε ακουστική σύμπτωση πολλών τύπων, η ορθογραφία των λέξεων- το οπτικό ίνδαλμα- βοηθάει στη διάκριση, στο γραπτό λόγο, πλήθους ομόηχων λέξεων. Λέξεων, δηλαδή, που δε διαφέρουν μεταξύ τους ακουστικά, όπως οι τύποι: λείπει-λύπη-λίπη¹⁰⁰.

Ένας πρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην αναντιστοιχία μεταξύ προφορικής και γραπτής γλώσσας είναι ο δανεισμός αλφαβήτου από άλλη γλώσσα ή η ενσωμάτωση ξένων λέξεων, άλλης φωνητικής και η απόδοση τους με τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας υποδοχής. Σε ό,τι αφορά, μάλιστα, την ελληνική γλώσσα, λόγω, κυρίως, της παγκοσμιοποίησης και της ένταξης της χώρας μας στην ευρωπαϊκή ένωση, είναι ιδιαίτερα έντονο, τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο της υιοθέτησης ξένων λέξεων ή επιστημονικών όρων (κυρίως από τον τομέα της τεχνολογίας), γεγονός που επιτείνει, αναμφίβολα, την ήδη υφιστάμενη ορθογραφική σύγχυση¹⁰¹.

Επομένως, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θωρακίζουν τα καθιερωμένα συστήματα γραφής απέναντι σε κάθε είδους αναμόρφωση και αλλαγή. Και, επίσης, η φωνητική γραφή, λόγω του απλουστευτικού της χαρακτήρα, ενέχει στοιχεία

¹⁰⁰ - Μπαμπινιώτης, Γ.: *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα 1998, σελ. 107-108.

¹⁰¹ - Βουγιούκας, Α.: *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη 1994, σελ. 246-247.



ισοπέδωσης, γι' αυτό και δεν συναντάται, με απόλυτη μορφή, σε κανένα σύστημα γραφής.

β. Η ετυμολογική αρχή

Ξεκινώντας από την αφετηρία ότι ο τρόπος που γράφουμε μία λέξη πρέπει να αποκαλύπτει την ιστορία της, η ετυμολογική αρχή επιτάσσει ως κριτήριο για την επιλογή της γραφηματικής πραγμάτωσης ενός ή περισσότερων φωνημάτων μιας λέξης, την ιστορία της γραφής της ίδιας της λέξης (ιστορική ορθογραφία). Στην ελληνική γλώσσα, ένα πολύ μεγάλο μέρος των ριζών των λέξεων υπακούει στην ετυμολογική αρχή.

γ. Η γραμματική αρχή

Σύμφωνα με αυτή την αρχή, η ορθογραφία ορισμένων συλλαβών που ταξινομούνται με κριτήρια γραμματικά (μορφολογικά και συντακτικά) ρυθμίζεται από ειδικούς κανόνες. Ουσιαστικά οι κανόνες αυτοί διαμορφώνουν ένα πλέγμα πολλαπλών ταξινομήσεων σε γραμματικές κατηγορίες (π.χ. κατάληξη ρήματος ενεργητικής φωνής ενεστώτα, στο δεύτερο πρόσωπο πληθυντικού αριθμού), που με τη σειρά τους οδηγούν στη συγκρότηση της γραμματικής ταυτότητας κάθε συλλαβής ή τμήματος λέξης. Επομένως, το άτομο που γράφει, επιλέγει τη γραφηματική πραγμάτωση ενός φωνήματος (/o/, /e/, /i/) με κριτήριο τη γραμματική ταυτότητα της συγκεκριμένης περίπτωσης.

δ. Η αρχή της αναλογίας

Σύμφωνα με την αρχή της αναλογίας, οι γραφηματικές πραγματώσεις (ορθογραφία) των μορφημάτων ορισμένων λέξεων ρυθμίζονται αναλογικά. Υποτάσσονται, δηλαδή, σε ένα ήδη υπάρχον μοντέλο, το οποίο προκύπτει είτε από την ετυμολογική αρχή είτε από τη γραμματική αρχή (π.χ. τα ρήματα που λήγουν σε /ono/ γράφονται με {ω} ή τα επίθετα που λήγουν σε /inos/ γράφονται με {ι}).

ε. Η μορφολογική αρχή

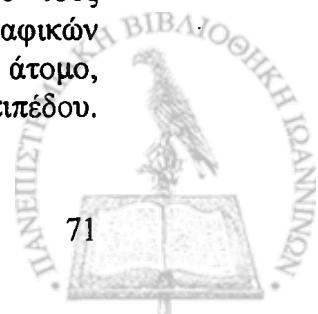
Η αρχή αυτή προσδιορίζει τη γραφή των θεματικών μορφημάτων λέξεων που συνδέονται μεταξύ τους με σχέση παραγωγής (π.χ. δανείζω-δάνειο), σύνθεσης (π.χ. στάχτη-σταχτοδοχείο) ή κλίσης (π.χ. μοίρα-μοίρες). Η λογική της μορφολογικής αρχής, που είναι προέκταση της ετυμολογικής, είναι η εξής: αν η γραφηματική πραγμάτωση ενός συγκεκριμένου μορφήματος σε περιβάλλον X είναι {χ}, τότε η γραφηματική πραγμάτωση του ίδιου μορφήματος σε περιβάλλον Y είναι πάλι {χ}.

στ. Η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αρχή, οι ομόηχες λέξεις διαφοροποιούνται ορθογραφικά, έτσι ώστε η διαφοροποίηση αυτή να προσδιορίζει την επιθυμητή σημασία της λέξης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της λέξης /filo/, που έχει τρεις διαφορετικές ορθογραφικές πραγματώσεις, ανάλογα με τη σημασία: φύλο-φύλλο-φίλο(τον).

4.2.1. Η ορθογραφία ως αντικείμενο σχολικής μάθησης

Η εκμάθηση της ορθής αποτύπωσης της γραφής αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους του σχολείου. Ο σωστός χειρισμός των ορθογραφικών συμβάσεων, εκτός της επικοινωνιακής δυνατότητας που εξασφαλίζει στο άτομο, αποτελεί κι έναν από τους πιο ισχυρούς δείκτες του μορφωτικού του επιπέδου.



Επομένως, η γνώση ή όχι των ορθογραφικών συμβάσεων μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά, αντίστοιχα, μία επικοινωνιακή διαδικασία. Ένα ανορθόγραφο κείμενο, για παράδειγμα, εκπέμπει, κατά κανόνα, υποβιβαστικά μηνύματα για τον γράφοντα και δεν είναι σπάνια η ταξινόμηση του σε μία κατηγορία με βαθιά μειωτικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, το ενδεχόμενο «στιγματισμού» του ανορθόγραφου υποκειμένου ενισχύει την κοινωνική πίεση για απαρέγκλιτη προσαρμογή στην ορθογραφική νόρμα.

Επιπλέον, ως προς την επικοινωνιακή πλευρά της ορθογραφίας, έχει διαπιστωθεί ότι ο ορθά αποτυπωμένος λόγος γίνεται περισσότερο κατανοητός σε σχέση με το μη ορθογραφημένο. Ο τελευταίος, μάλιστα, μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και να δημιουργήσει μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση. Το στοιχείο αυτό της κατανόησης που ενυπάρχει στην ορθογραφία συνδέεται με την οπτική αντίληψη των γραφικών παραστάσεων. Είναι επόμενο, λοιπόν, τα μη βλέποντα άτομα να μη δίνουν την ίδια έμφαση στη μορφολογική διάσταση της γραφής και, γι' αυτό να είναι περισσότερο επιρρεπή στα ορθογραφικά ολισθήματα.

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, καθίσταται φανερό η σπουδαιότητα της συμβολής του σχολείου στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Η πρώτη γνωριμία των αντιστοιχιών ήχων και γραμμάτων γίνεται μετά τα έξι χρόνια. Αρχικά, οι μαθητές μαθαίνουν τις διάφορες συμβάσεις εμπειρικά. Μιμούμενοι το δάσκαλο μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν τις πραγματώσεις τους και να τις αναπαράγουν. Στη συνέχεια, διδάσκονται ότι υπάρχουν και άλλες επιλογές για την πραγμάτωση φωνημάτων που ήδη γνωρίζουν να παριστάνουν με κάποιο γράμμα του αλφαβήτου. Μαθαίνουν, επίσης, και μερικούς τυπικούς συνδυασμούς γραφημάτων που αντιστοιχούν σε φωνηματικά σύνολα. Ακόμη, η αρχική τους εντύπωση ότι σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί ένα γράμμα ανατρέπεται γρήγορα όταν ο δάσκαλος τους πληροφορήσει ότι μερικές φορές ένα φώνημα παριστάνεται με δύο γράμματα (π.χ. /b/= {μπ}, /d/= {ντ}), καθώς και ότι ενίοτε δύο «φωνές» παριστάνονται με ένα γράμμα (π.χ. /ks/= {ξ}, /ps/= {ψ}).

Στο Δημοτικό, στα πλαίσια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος προβλέπονται διάφορες εργασίες για την άσκηση στην ορθογραφία, όπως το «Γράφω και μαθαίνω» και οι «Λέξεις για την καρτέλα». Συγκεκριμένα, οι λέξεις για την καρτέλα προέρχονται από ένα προαποφασισμένο βασικό λεξιλόγιο από το οποίο αντλούνται λίγες και ενσωματώνονται σε κάθε μάθημα. Η συγκρότηση του βασικού αυτού λεξιλογίου γίνεται με κριτήρια: το πόσο συχνά χρησιμοποιούνται οι λέξεις, το νοηματικό τους επίπεδο και τη σπουδαιότητα τους για τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Με τη συνεχή χρήση και ανακύκλωση τους από τάξη σε τάξη αρχίζουν τα παιδιά να κατακτούν ορθοφωνικά, εννοιολογικά και ορθογραφικά ένα ικανοποιητικό αριθμό λέξεων, σημαντικών για τις ανάγκες τη προφορικής και γραπτής τους επικοινωνίας. Αντίστοιχα, η εργασία «Γράφω και μαθαίνω» περιλαμβάνει φράσεις ή προτάσεις, αυτούσιες ή ελαφρώς διαφοροποιημένες, από το κείμενο που διδάσκεται καθημερινά, και περιέχουν ελάχιστες λέξεις κοινές ή συγγενικές με τις λέξεις της Καρτέλας.

Όπως συμβαίνει και με τους άλλους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, η ορθογραφία εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης γλωσσικής καλλιέργειας του παιδιού, και γι' αυτό το λεξιλόγιο επιδιώκεται να μην είναι μόνο ορθογραφικό, αλλά και εννοιολογικό. Δηλαδή, να βοηθάει τα παιδιά στο να μάθουν, εκτός της ορθογραφίας των λέξεων, τη σημασία τους ή τις σημασίες με τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο λόγο, προφορικό και γραπτό.

Βασική προϋπόθεση στην εκμάθηση της ορθογραφίας είναι η επανάληψη. Αυτή επιτυγχάνεται, κατά βάση, μέσω της καρτέλας, στην οποία συγκεντρώνονται οι λέξεις



του βασικού λεξιλογίου και έτσι διευκολύνεται η επανάληψη τους. Επίσης, ανακύκλωση των λέξεων γίνεται και σε επόμενα κεφάλαια, είτε μέσω των κειμένων, είτε μέσω των ασκήσεων. Η επανάληψη πραγματοποιείται και με τη βοήθεια των επαναληπτικών μαθημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία γραμματικής και ορθογραφίας από τις ενότητες που καλύπτουν. Ωστόσο, αποτελεί κοινή παραδοχή των εκπαιδευτικών ότι όλα σχεδόν τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου αποτελούν, εν δυνάμει, ευκαιρίες ορθογραφικής μάθησης και υπενθύμισης της ορθογραφίας των ήδη διδαγμένων λέξεων¹⁰².

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε ότι η ορθογραφική δεξιότητα είναι μία σύνθετη, πολύπλοκη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν πολλές λειτουργίες, δεξιότητες και ικανότητες. Βέβαια, ο λόγος προηγείται της γραφής όχι μόνο ιστορικά, αλλά και γενετικά. Συγκεκριμένα, η γλωσσική ανάπτυξη η οποία προϋποθέτει ωριμότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος, συναισθηματική ισορροπία και κοινωνικές επιρροές, ξεκινά ήδη από τον ενδέκατο μήνα ζωής του βρέφους (προλεκτικό στάδιο) και στην περίοδο μεταξύ δεύτερου και τρίτου χρόνου σημειώνει την ταχύτερη εξέλιξη της (ραγδαία αύξηση του λεξιλογίου). Αντιθέτως, οι πρώτες ενδείξεις της ικανότητας γραπτής έκφρασης σημειώνονται περί τα τέσσερα με πέντε χρόνια (προγραφικό στάδιο). Επίσης, από εμπειρική παρατήρηση προκύπτει ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του λόγου, ενώ, αντιθέτως, τα παιδιά με οποιαδήποτε απώλεια στην ακοή κατά την περίοδο απόκτησης της γλώσσας συναντούν μεγάλη δυσκολία στη μετέπειτα εξέλιξη της ομιλίας και παρουσιάζουν σοβαρές διαταραχές λόγου¹⁰³. Συνεπώς, η διακοπή της οπτικής οδού ασκεί μικρότερη επίδραση στη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας συγκριτικά με τη διακοπή της ακουστικής.

Η σχέση της ανάγνωσης και του προφορικού λόγου με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή. Η αναγνωστική ικανότητα εμφανίζεται μόνον όταν το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίσει τμήματα λέξεων και να τα αποθηκεύσει στη μνήμη του. Η γραφή είναι πολύπλοκότερη διαδικασία και η απόκτηση της συνδέεται με την ανάπτυξη της δυνατότητας συντονισμού συγκεκριμένων μυϊκών κινήσεων (κινητικές δεξιότητες), το ορατό μέρος των οποίων είναι οι χαρακτηριστικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις του χεριού, με την ανάπτυξη της αίσθησης του χώρου και με την ανάπτυξη οπτικο-ακουστικών δεξιοτήτων. Επίσης, εκτός των αυξημένων κινητικών δεξιοτήτων που απαιτεί η γραφή, χρειάζονται και άλλες ικανότητες, όπως η ικανότητα για οπτική σύλληψη και ανάλυση των φωνημάτων κάθε λέξης και η αναγνώριση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις και σε προτάσεις¹⁰⁴. Γενικότερα, τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν τη γραφή, αφού πρώτα κατακτήσουν την προφορική γλώσσα. Κι αυτό είναι εύλογο, καθώς ακόμη και η δομή της γραμματικής του γραπτού λόγου θα πρέπει να αντανακλά τη δομή που ήδη χρησιμοποιείται στον προφορικό λόγο¹⁰⁵. Εκτιμάται ότι οι ικανότητες αυτές έχουν ήδη αναπτυχθεί στην ηλικία των έξι χρόνων, με την έναρξη, δηλαδή, της σχολικής φοίτησης του παιδιού.

Η δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής έγκειται όχι τόσο στο να μάθουν οι μαθητές ποιο γράμμα αντιστοιχεί σε ποιόν ήχο, όσο στο να κατανοήσουν το ίδιο το

¹⁰².- Κουράτου, Α.: *Γλωσσική ανάπτυξη-Θεωρία και Πράξη*. Λευκωσία 1995, σελ. 61-63.

¹⁰³.- Παπαδοπούλου, Κ. / Γιαννοπούλου-Τσούρη, Σ.: *Η γλωσσική ανάπτυξη κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής*. Στο Γ. Τσιάντης / Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Μωρά και μητέρες*. Αθήνα 1999, σελ. 312-325.

¹⁰⁴.- Αθανασίου, Λ.: *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα 1998, σελ. 193.

¹⁰⁵.- Fletcher, P. / Garman, M.: *Language acquisition*. New York 1988, σελ. 497.



γεγονός της αντιστοιχίας. Προϋπόθεση για την εκμάθηση της γραφής, με άλλα λόγια, αποτελεί η κατανόηση του ότι για τους ήχους υπάρχουν σύμβολα με συγκεκριμένα ονόματα και ότι η αντιστοιχία αυτή, φωνήματος-γραφήματος, είναι συμφωνημένη¹⁰⁶.

Η Snowling¹⁰⁷ θεωρεί ότι το παιδί πολύ πριν μάθει να διαβάζει και να γράφει διαθέτει ένα πλήρες λειτουργικό σύστημα για την επεξεργασία της ομιλούμενης γλώσσας, που αποτελεί θεμέλιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά, ενώ μπορούν να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να αναπαράγουν μια πλατιά σειρά ομιλούμενων λέξεων, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την αντίστοιχη γραπτή τους απεικόνιση. Το σύνολο αυτό των ομιλούμενων λέξεων βρίσκεται αποθηκευμένο σε ένα είδος «νοητικού λεξικού», που συνδέεται με τη σημασιολογική μνήμη, στην οποία αποθηκεύεται το νοηματικό περιεχόμενο των λέξεων και ανακαλούνται όταν δίνονται τα ανάλογα ερεθίσματα από το περιβάλλον.

Προτού ξεκινήσει η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο, ο γραπτός του λόγος είναι πηγαίος, αυθόρμητος και με ακαθόριστη ορθογραφία. Έρευνες σχετικά με την εξέλιξη της γραφής έχουν θεμελιώσει δύο βασικές απόψεις:

- ότι τα παιδιά προοδεύουν εξελικτικά στη γραφή, περνώντας από διάφορα στάδια.
- Ότι πριν την είσοδο τους στο σχολείο γνωρίζουν ήδη αρκετά για τη γραφή.

Οι παραπάνω θέσεις καταδεικνύουν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της γραφής και τη σπουδαιότητα των πρώτων προσπαθειών του παιδιού σε αυτόν τον τομέα. Πράγματι, ο πειραματισμός είναι πολύ σημαντικός για την απόκτηση της δομής της γλώσσας και της γραφής της από το παιδί. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι απόπειρες γραφής του παιδιού αλλάζουν μορφή σταδιακά. Έτσι, από μουντζούρες προχωρούν σε αυθαίρετους συνδυασμούς αληθινών γραμμάτων και στη συνέχεια αρχίζουν να συνδέουν τους ήχους με συγκεκριμένα σύμβολα.

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, υπάρχουν έξι βασικά στάδια οικοδόμησης της αντίληψης της γραφής και απόκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας:

1. Το στάδιο του μουτζουρώματος.

2. Το γραμμικό επαναλαμβανόμενο στάδιο- προφωνημική ορθογραφία. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα-γράμματα μεταφέρουν μηνύματα που μπορούν να διαβαστούν, αλλά αγνοούν τη σχέση μεταξύ της ορθογραφίας της λέξης και της προφοράς της. Στο στάδιο αυτό εντάσσονται όλες οι πρώιμες προσπάθειες του παιδιού να σχηματίσει σύμβολα-σημεία και ακολουθίες γραμμάτων, οι οποίες είναι συχνά επηρεασμένες από συγκεκριμένα γνώριμα γράμματα (π.χ. τα γράμματα του ονόματος του) και που φαίνεται να έχουν τυχαία διάταξη. Γνωρίζουν ότι η γραφή είναι συνήθως οριζόντια και ότι τα γράμματα τοποθετούνται σε μία σειρά κατά μήκος της σελίδας. Τα γραπτά αυτού του είδους περιλαμβάνουν γραμμές, καμπύλες, ζωγραφιές, και αριθμούς, ενώ έχουν αναμειγμένους κάποιους τύπους γραμμάτων με γραμμοειδείς μουντζούρες.

¹⁰⁶.- Γκότοβος, Α.Ε.: *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό: μία εμπειρική έρευνα*. Αθήνα 1992, σ. 31-43.

¹⁰⁷.- Χατζηζαφειρίου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα 2003, σελ. 33-34 (Διπλωματική εργασία).



3. *Στάδιο ορθογραφίας τυχαίων γραμμάτων- πρώιμη φωνημική ορθογραφία.* Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών συμβόλων και των ήχων. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη, με πιθανότερο το πρώτο. Χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη σιγουριά τα σύμφωνα απ' ότι τα φωνήεντα. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά γνωρίζουν τα ονόματα των γραμμάτων και ότι τα γράμματα αυτά μπορούν να σχηματίσουν μία ποικιλία ήχων, απαιτείται, όμως, πολύ δουλειά για την κατανόηση της έννοιας της λέξης και του διαστήματος. Επίσης, είναι αναγκαίο να τους παρέχονται όλο και περισσότερες εμπειρίες συσχέτισεων μεταξύ τυπωμένων συμβόλων και προφορικού λόγου, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να ανακαλύπτουν και να γράφουν ορθογραφήματα περισσότερους ήχους σε λέξεις.
4. *Στάδιο ονομασίας γραμμάτων- φωνητική γραφή.* Τα παιδιά πλέον αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν τη λέξη ως ολότητα που περιβάλλεται από άδειο χώρο και αποκτούν μία σταθερή γνώση των γραμμάτων ως συμβόλων και ήχων-το ότι κάθε γράμμα, δηλαδή, αντιστοιχεί σε ορισμένο ήχο. Οι γνωστές λέξεις ορθογραφούνται με επιτυχία, ενώ οι άγνωστες επιχειρείται να γραφούν με τη χρήση απλών γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Είναι χαρακτηριστική στο συγκεκριμένο στάδιο μία υπερ-γενίκευση των φωνημάτων. Το πιο δύσκολο, εντούτοις, είναι να μάθουν τα παιδιά να αναλύουν την προφορά των λέξεων στα συστατικά της φωνήματα.
5. *Στάδιο μεταβατικής ορθογραφίας.* Εδώ τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τους κανόνες του συστήματος της γραπτής γλώσσας και χειρίζονται σωστά τα περισσότερα γράμματα. Είναι σε θέση, ακόμη, να αναγνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφήμένο και ποιο λανθασμένο. Σε αυτό το στάδιο εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία και ονομάζεται μεταβατικό, γιατί μεταβαίνει από τη φωνητική στην καθορισμένη, συμβατική ορθογραφία.
6. *Στάδιο συμβατικής-παραγωγικής ορθογραφίας.* Η πλειονότητα των λέξεων γράφεται ορθογραφήματα. Τα παιδιά καλούνται πέρα από τους ορθογραφικούς κανόνες, που χειρίζονται σωστά, να ασχοληθούν με πιο περίπλοκους κανόνες. Τα λάθη τους τα καταλαβαίνουν και αφορούν, κυρίως, την ιστορική ορθογραφία.

Όπως συνάγεται και από τα παραπάνω, λοιπόν, η ικανότητα για ορθογραφήμένη γραφή είναι το τελευταίο στάδιο μιας μακράς εξελικτικής διαδικασίας, κατά την οποία οι πρώτες απλοϊκές δομές γραφής και ανάγνωσης μετασχηματίζονται ποιοτικά σε αποτελεσματικές στρατηγικές για την ανάπτυξη της σκέψης¹⁰⁸.

4.2.2. Ορθογραφικές αδυναμίες και πιθανά αίτια

¹⁰⁸.- Χατζηζαφειρίου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα 2003, σελ. 35-39 (Διπλωματική εργασία).
- Wyse, D.: *Primary writing*. Buckingham(England) 1998, σελ. 58-59.



Οι δυσχέρειες στο γραπτό λόγο, εν γένει, έχουν χαρακτήρα εξέλιξης και δεν οφείλουν την εμφάνισή τους σε αποκλειστικά μία αιτία. Οι εξελικτικές αυτές δυσχέρειες στο γραπτό λόγο, πέρα από την όποια αιτιολογία τους, επηρεάζονται ως προς τη συχνότητα και την ένταση τους από τις απαιτήσεις που προβάλλει η κάθε γλώσσα ξεχωριστά. Οι απαιτήσεις αυτές είναι:

- i. Η σχέση φωνητικής και φωνολογικής κατάστασης της γλώσσας προς τον γραπτό της κώδικα.
- ii. Η σχέση των επιφανειακών δομών της γλώσσας με τις βαθιές δομές, ειδικότερα η πολυπλοκότητα των συντακτικών και γραμματικών δομών.
- iii. Το στάδιο εξέλιξης της γραφής.
- iv. Τα πρωτογενή συστήματα λεξιλογικής παραγωγής, το κλιτικό, το παραγωγικό και το σύστημα σύνθεσης σε σχέση με τη διαστρωμάτωση του λεξιλογίου της γλώσσας και το βαθμό που το λεξιλόγιο υπακούει σε ενιαίους φυσιολογικούς και γραμματικούς νόμους.
- v. Οι δυνατότητες κατάτμησης του λόγου στα άμεσα συστατικά του σε παραδοσιακό και λεξιλογικό επίπεδο, με την εφαρμογή ενιαίου ή επιλεκτικού μοντέλου μορφολογικής ανάλυσης, εξαιτίας της διαστρωμάτωσης του λεξιλογίου.
- vi. Οι ιδιαιτερότητες της γλώσσας αναφορικά με τις γραμματικές της κατηγορίες και το συντακτικό, με κριτήριο την παροχή περισσότερων ή λιγότερων δυνατοτήτων ακριβολόγησης κατά τη γλωσσική χρήση¹⁰⁹.

Το θέμα της ορθογραφίας και η προβληματική της, γενικά, ανακύπτει στο επιστημονικό, ερευνητικό, πεδίο εξαιτίας του υφιστάμενου προβλήματος που παρατηρείται στις περισσότερες γραπτές γλώσσες. Συγκεκριμένα, το πρόβλημα αυτό – ορθογραφίας- που εξακολουθεί να υπάρχει και μετά την επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης, έγκειται στη δυσκολία που διαπιστώνεται ότι έχουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας να γράψουν ορθογραφημένα. Συμβαίνει, δηλαδή, τα γραπτά τους (επίσημα ή μη) να περιέχουν λάθη και να βρίσκονται έτσι σε διάσταση με το καθιερωμένο, στη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα, πρότυπο γραπτής απεικόνισης.

Είναι σύνηθες να εμφανίζουν ορθογραφικές αδυναμίες άτομα που δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Και αυτό είναι εύλογο αφού αμφοτέρως οι ικανότητες (αναγνωστική και ορθογραφική) αλληλοσχετίζονται. Ο ισχυρός συσχετισμός, μάλιστα, μεταξύ των δύο αυτών ικανοτήτων επιβεβαιώνεται στην πράξη μέσα από διάφορα τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας που έχουν δοθεί, κατά καιρούς, σε ένα μεγάλο σύνολο ατόμων στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων. Εκείνο που εκπλήσσει, όμως, είναι η περίπτωση των υποκειμένων που παρουσιάζουν ορθογραφικές δυσχέρειες παρότι έχουν κανονικές ή και ανώτερες του κανονικού αναγνωστικές επιδόσεις. Οι περιπτώσεις αυτές πυροδοτούν το ενδιαφέρον για την ανίχνευση του είδους των ορθογραφικών λαθών που κάνουν τόσο τα υποκείμενα με αδυναμίες στην ανάγνωση,

¹⁰⁹.- Ζάχος, Γ.: Πλαίσιο προγράμματος αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Στο Στασινός, Δ.Π. (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα 1993, σελ. 249-250.

όσο και τα υποκείμενα με προβλήματα αποκλειστικά στην ορθογραφία. Ως μία πρώτη επαφή με το θέμα, μάλιστα, σύμφωνα με ένα σύνολο ερευνών, φαίνεται ότι τα υποκείμενα με αναγνωστική-ορθογραφική αδυναμία εμφανίζουν μία γενικώς ελλειμματική, γλωσσική ικανότητα, συγκριτικά με τα υποκείμενα που παρουσιάζουν αποκλειστικά ορθογραφικές δυσχέρειες.

Πριν την λεπτομερή εξέταση, όμως, των ορθογραφικών δυσχερειών, κρίνεται λυσιτελές να προηγηθεί μία συνοπτική περιγραφή της ίδιας της ορθογραφικής διαδικασίας. Πρώτα απ' όλα είναι αξιοπρόσεχτο ότι οι πολύ οικείες λέξεις, όπως το όνομα, καθώς και κάποιες ανώμαλες, που είναι, όμως ευρείας χρήσης, γράφονται, με σχετική ευκολία, ορθά από την πλειονότητα κάθε γλωσσικής κοινότητας. Αυτό συμβαίνει λόγω της ύπαρξης ενός είδους νοητικού λεξικού, όπου αποθηκεύεται η ορθογραφία κάποιων λέξεων και έτσι είναι εύκολη η άμεση ανάκληση τους. Οι λέξεις που, κατά κανόνα, αποθηκεύονται στο νοητικό αυτό λεξικό είναι εκείνες, των οποίων η ορθογραφία δεν εμπίπτει στις συμφωνημένες αντιστοιχίες φωνημάτων-γραφημάτων.

Γενικώς, τρεις είναι οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται όταν καλείται κάποιος να γράψει ορθά μία λέξη. Ο πρώτος, όπως είδαμε, είναι ο μηχανισμός της ανάκλησης πληροφοριών από το «νοητικό λεξικό». Ο δεύτερος είναι η εφαρμογή των κανόνων αντιστοίχισης των ήχων με τα γραπτά σύμβολα και ο τρίτος είναι η ορθογραφία κατ' αναλογία, για παράδειγμα, η κατάληξη /οπο/ του ρήματος *περικυκλώνω* θα γραφεί με *ω* κατ' αναλογία στο περισσότερο γνωστό ρήμα *ενώνω*. Επίσης, οι κανόνες της αντιστοίχισης ήχου- συμβόλου που εφαρμόζονται για την ανάγνωση ανοίκειων-άγνωστων λέξεων διαφέρουν από τους αντίστοιχους κανόνες για την ορθογραφία των ίδιων λέξεων. Ειδικότερα, ο ορθογράφος χρειάζεται συχνά να κάνει επιλογή ανάμεσα σε διάφορες εναλλακτικές ορθογραφίες της ίδιας λέξης, ενώ ο αναγνώστης σπανίως αντιμετωπίζει παρόμοιο πρόβλημα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από την ξένη βιβλιογραφία είναι η αγγλική λέξη *cat* της οποίας η ανάγνωση μέσω των κανόνων αντιστοίχισης ήχου- συμβόλου είναι σαφής, ευκρινής, επειδή υπάρχει μόνο ένας δυνατός τρόπος προφοράς της. Αντιθέτως, η ορθογραφία της ίδιας λέξης δεν έρχεται τόσο αβίαστα, καθώς υπάρχουν αρκετές, πιθανές επιλογές για την ορθογραφική της πραγμάτωση (*cat, catt, kat*), σύμφωνες με το φωνητικό σύστημα γραφής.

Η διαδικασία που ακολουθείται, λοιπόν, κατά την ορθογραφία είναι η εξής: το υποκείμενο που καλείται να γράψει ορθά μία λέξη είτε ανατρέχει στο «νοητικό» του λεξικό για να την εντοπίσει, ενδεχομένως, αποθηκευμένη εκεί είτε εφαρμόζει τους κανόνες αντιστοίχισης ήχων-συμβόλων και στη συνέχεια, αφού καταλήγει σε κάποιες πιθανές ορθογραφικές εναλλακτικές, επιλέγει την περισσότερο κατάλληλη ορθογραφία με βάση κάποιους κανόνες (ετυμολογικούς, γραμματικούς). Οι δύο αυτές ορθογραφικές «οδοί», παρότι φαίνονται εντελώς χωριστές μεταξύ τους, πολλές φορές ακολουθούνται παράλληλα και αλληλεπιδρούν η μία στην άλλη. Μπορεί κάποιος, δηλαδή, για να γράψει ορθά μία λέξη να ανατρέξει τόσο στο «νοητικό» του λεξικό (για το φωνήεν του θέματός λόγου χάρη), όσο και στους κανόνες αντιστοίχισης (για την επιλογή των υπόλοιπων γραμμάτων)¹¹⁰.

Τα ορθογραφικά λάθη ταξινομούνται, κατά κανόνα, σε δύο κατηγορίες: τα κυρίως ορθογραφικά (λάθη στα λεξικά μορφήματα, δηλαδή στο θεματικό μέρος ή την ετυμολογία και λάθη στα γραμματικά μορφήματα, δηλαδή στις καταλήξεις, τα προθέματα κ.λπ.) και τα δυσλειτουργικά λάθη (αντικατοπτρισμοί, αναστροφές, αναγραμματισμοί, παρεμβολές, παραλείψεις, παρατονισμοί κ.λπ.).

¹¹⁰.- Jorm, A.F.: *The psychology reading and spelling disabilities*. London 1982, σελ. 95-99.



Άλλος ένας τρόπος ταξινόμησης των ορθογραφικών λαθών είναι η διάκριση σε λάθη με φωνητική ακρίβεια-συνέπεια και σε λάθη με φωνητική ανακρίβεια-ασυνέπεια. Συγκεκριμένα, οι ανορθογραφίες με φωνητική ασυνέπεια χαρακτηρίζονται έτσι, επειδή προκύπτουν από την εσφαλμένη λειτουργία του μηχανισμού αντιστοίχισης ήχων-συμβόλων. Αντιθέτως, τα λάθη με φωνητική ακρίβεια αντανακλούν την επιτυχή μεν χρήση του ορθογραφικού αυτού μηχανισμού, αλλά και την επιλογή ακατάλληλων γραμμάτων για τη γραπτή αποτύπωση μιας λέξης. Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολία μόνο στην ορθογραφία διαφέρουν από τα παιδιά που έχουν παράλληλα και αναγνωστική αδυναμία ως προς τη συχνότητα με την οποία ολισθαίνουν στους δύο προαναφερθέντες τύπους λαθών.

Βάσει, λοιπόν, στατιστικών δεδομένων τα παιδιά με αποκλειστικά ορθογραφική αδυναμία κάνουν περισσότερα λάθη με φωνητική συνέπεια, από τα παιδιά που έχουν και αναγνωστική αδυναμία. Επομένως, από το είδος των ανορθογραφιών τους, φαίνεται ότι είναι σε θέση να εφαρμόσουν τους κανόνες μετατροπής των ήχων σε γραπτά σύμβολα, αλλά δυσκολεύονται να κάνουν σωστή επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά γραμμάτων¹¹¹. Κατά τον Orton(1964)¹¹², πάντως, η άμεση συσχέτιση των ήχων μιας εκφερόμενης λέξης με τα γράμματα-σύμβολα που την συγκροτούν(ήχος γραμμάτων) αποτελεί τη βάση για τη γραφή και, κατ' επέκταση, την ορθογραφία.

Πιο αναλυτική ταξινόμηση λαθών παραθέτει η Δ. Δήμου(1982), η οποία διακρίνει τις εξής κατηγορίες ορθογραφικών λαθών και εξηγεί και τους μηχανισμούς που υπεισέρχονται σε αυτά¹¹³:

Α. Φωνητικά λάθη. Εντοπίζονται στη σχέση μεταξύ του φωνητικού κώδικα και του γραφικού(γραφή) και διακρίνονται στα στοιχειώδη φωνητικά λάθη και τα δευτερεύοντα.

α. Τα στοιχειώδη φωνητικά λάθη παρατηρούνται μόνο στο γραπτό λόγο και δεν εμφανίζονται στον προφορικό λόγο του ατόμου. Οι μηχανισμοί που, κυρίως, επιδρούν στην εμφάνισή τους είναι η μη αναγνώριση των γραμμάτων, η άγνοια της βασικής φωνητικής τους αξίας, η σύγχυση στην αντιστοιχία φωνητικού και γραφικού κώδικα και η κακή αναπαραγωγή της χωροχρονικής διαδοχής των γλωσσολογικών εννοτήτων. Τα χαρακτηριστικά τους είναι:

- ο Αντικατάσταση γραμμάτων, π.χ. γαντάκι (αντί χαντάκι), βοβήθηκα (αντί φοβήθηκα), ζβήσουν (αντί σβήσουν) κ.α.
- ο Αντικατάσταση, πρόσθεση ή αφαίρεση γράμματος (του οποίου η φωνητική αξία εξαρτάται από το κείμενο ή τη θέση μέσα στη λέξη ή γειτονική γραφή), π.χ. γαδουράκι (αντί γαΐδουράκι), πυρκαγιά (πυρκαϊά), ζμήνος (σμήνος) κ.α.
- ο Ανατροπή φωνηέντων, π.χ. κορίστι (αντί κορίτσι), έστι (αντί έτσι), πότρα (αντί πόρτα) κ.α.

β. Τα δευτερεύοντα φωνητικά λάθη είναι τα λάθη που συναντάμε και στον προφορικό λόγο (στην ανάγνωση), ενώ φέρεται σαν αιτία η κακή μάθηση της φωνητικής (προφοράς) του γράμματος (διαταραχές προφοράς ή λόγου). Οι μηχανισμοί που υπεισέρχονται σε αυτού του είδους τα λάθη είναι η δυσκολία στη σταθερή σύνδεση γράμματος και φωνήεντος και η διαταραχή στην κωδικοποίηση μιας σειράς γραμμάτων. Αυτά έχουν τη μορφή:

¹¹¹.- Jorm, A.F., Ο.π., 1982, σελ. 99-101.

¹¹².- Reger, R. / Schroeder, W. / Uschold, K.: *Special Education*. U.S.A 1968, σελ. 132.

¹¹³.- Δήμου, Δ. Δ.: *Η δυσορθογραφία*. Αθήνα 1982, σελ. 63-69.



- ο Αντικατάσταση γράμματος από άλλο (ή φωνήεντος για τον προφορικό λόγο) που ανήκει στην ίδια φωνητική σειρά, π.χ. στα λαρυγγικά κ, γ, χ, γκ: χοριτσάκι (αντί κοριτσάκι), ή στα εξακολουθητικά: πολυγογούμε (αντί πολυλογούμε).
- ο Αλλαγή, πρόσθεση ή κατάργηση γράμματος (ή φωνήεντος για τον προφορικό λόγο), π.χ. κορκόδειλος ή κροκρόδειλος (αντί κροκόδειλος), χατνάκι (αντί χαντάκι), έξυπνος (αντί έξυπνος).

Συμπερασματικά, ο ψυχολογικός παράγοντας που προσδιορίζει τα φωνητικά λάθη φαίνεται να βρίσκεται στη δυσκολία αναγνώρισης και αφομοίωσης ορισμένων γραμμάτων, εξαιτίας της σύγχυσης στην αντιστοιχία μεταξύ φωνητικού και γραφικού κώδικα. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην ανεπαρκή μάθηση της βασικής δομής της ανάγνωσης είτε σε κάποια διαταραχή οπτικής μνήμης ή σε ακουστική διαταραχή ή στη δυσκολία αυτόματης σύνδεσης των σχέσεων μεταξύ στοιχείων φωνητικού και γραφικού κώδικα.

Β. Θεματικά λάθη. Αφορούν αποκλειστικά την κωδικοποίηση της ορθογραφίας, δεν εμφανίζονται στην ανάγνωση. Παρουσιάζονται είτε σαν καθαρά θεματικά λάθη είτε σαν συσχετικά ή συντακτικά.

α. Ο μηχανισμός που, κατά βάση, υπεισέρχονται στα **καθαρά θεματικά λάθη** είναι η άγνοια ή σύγχυση των διαφόρων γραπτών παραστάσεων ενός φωνήεντος, ενός γράμματος, π.χ. -ε και -αι, ίδιος ήχος, αλλά ο κανόνας απαιτεί για την ορθή γραφή κάθε λέξης συγκεκριμένη επιλογή. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, υφίσταται η άγνοια (ή αμέλεια) των ορθογραφικών συμφωνιών της ετυμολογίας και της έννοιας (της λέξης). Τα καθαρά θεματικά λάθη έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ο Αντικατάσταση διαφόρων γραφικών παραστάσεων που έχουν τον ίδιο ήχο (ίδια φωνητική), π.χ. εφψυχία ή εύψηχία (αντί ευψυχία).
- ο Πρόσθεση ή κατάργηση γραμμάτων, αποκοπή γραμμάτων ή σημείων στίξης, χωρίς να τροποποιείται η φωνητική κωδικοποίηση των λέξεων, π.χ. σαδύναμη (αντί σα δύναμη), αλαγή (αντί αλλαγή), αξιαίπαινος (αντί αξιέπαινος) κ.α.

β. Τα **συσχετικά θεματικά λάθη** θίγουν τη μορφολογική έκφραση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των λέξεων μιας ενότητας (φράσεως, κειμένου), εξαιτίας της συντακτικής τους εξάρτησης ή της έννοιας του κειμένου (πρόκειται για ομώνυμες συγχύσεις). Δηλαδή, η λανθασμένη δομή (π.χ. λέξης), αν και μπορεί να υφίσταται στη γλώσσα δεν αντιστοιχεί στο νόημα του κειμένου και δίνει έτσι λανθασμένη έννοια. Οι μηχανισμοί που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη υποκατηγορία λαθών είναι η άγνοια των ομωνυμικών και η μη κατανόηση των λέξεων ή του κειμένου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει και θεματικά και καταληκτικά λάθη. Ειδικότερα:

- ο Ομωνυμικές συγχύσεις, π.χ. σ' αδύναμη (αντί σα δύναμη), χοίρος (αντί χήρος), χείρα (αντί χήρα).

Ακόμη, στα θεματικά λάθη μπορούν να συμπεριληφθούν και τα λάθη στον τονισμό, καθώς και στα υπόλοιπα σημεία στίξης. Σε αυτή την περίπτωση ο μηχανισμός εντοπίζεται στη σύγχυση ή άγνοια των σημείων στίξης ή στην ανεπαρκή μάθηση των συμβατικών ορθογραφικών κανόνων.

Γ. Γραμματικά ή καταληκτικά λάθη. Πρόκειται για όλα εκείνα τα λάθη που επηρεάζουν τα σημεία του γένους, του αριθμού, καθώς και τις καταλήξεις των ρηματικών κλίσεων (πρόσωπο, χρόνος, έγκλιση). Ο μηχανισμός που παρεμβαίνει σε αυτά είναι ο μη σεβασμός των μορφολογικών κανόνων, που μεταφράζουν συμβατικά τις σχέσεις μεταξύ των μερών του λόγου. Σημειώνουμε, ακόμη, ότι στα καταληκτικά



λάθη κατατάσσονται και τα άρθρα. Τα γραμματικά ή καταληκτικά λάθη έχουν τις μορφές:

- ο *Παράλειψη ή πρόσθεση καταχρηστική των σημείων του αριθμού ή γένους ή κλίσεως*, π.χ. η άνθρωποι (αντί οι άνθρωποι), της ιστορίες (αντί τις ιστορίες), η γάτα και ο σκύλος παίζει (αντί παίζουν), οι μαύρη λύκοι (αντί οι μαύροι), εγώ βλέπει (αντί βλέπω).
- ο *Αντικατάσταση σημείων αριθμού ή γένους ή προσώπου*, π.χ. οι αριθμή (αντί οι αριθμοί, συγκίνησει (αντί συγκίνηση), ακούσται κύριοι (αντί ακούστε).

Προκύπτει ερευνητικά¹¹⁴ ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ θεματικών και καταληκτικών λαθών όσον αφορά το επίπεδο της απόκτησης (ηλικία απόκτησης). Ειδικότερα, η φωνητική ορθογραφία φαίνεται να κατακτάται στη Β' τάξη του δημοτικού. Η θεματική ορθογραφία αποκτάται καθόλη τη διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης και αρχίζει από την Γ' τάξη. Η καταληκτική ορθογραφία, ομοίως, αποκτάται μετά την Γ' δημοτικού και μαζί με τη θεματική ορθογραφία διέπονται από τους ίδιους προσδιορισμούς: τη νοητική εξέλιξη, τους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες (σχέση παιδιού με την οικογένεια του) και τους κοινωνικούς (κοινωνικομορφωτικό επίπεδο οικογένειας).

Κωδικοποιώντας τους, φαίνεται ότι στην πλειονότητα τους τα παρατηρούμενα προβλήματα στην ορθογραφία σχετίζονται με τους εξής παράγοντες¹¹⁵:

- Φτωχή οπτική μνήμη
- Αδυναμία νοερής απεικόνισης λέξεων
- Δυσκολία οπτικής διάταξης-ακολουθίας
- Δυσκολία συσχετισμού συμβόλου-ήχου
- Ανικανότητα χρήσης διαφόρων ακουστικών ενδείξεων, που παραπέμπουν σε συγκεκριμένη ορθογραφία
- Ελλιπής εκπαίδευση πάνω στη χρήση τέτοιων ακουστικών ενδείξεων
- Προβλήματα στην αντίληψη μέσω της ακοής
- Προβλήματα στις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη γραφή
- Ανικανότητα εφαρμογής των κανόνων ορθογραφίας.

Για την αιτιολογία των ορθογραφικών λαθών έχουν δοθεί, κατά καιρούς, διάφορες εξηγήσεις. Οι πιο προωθημένες αναζητήσεις γίνονται σε ψυχονευρικό επίπεδο. Σε αυτό το επίπεδο τοποθετείται η πιθανότητα ύπαρξης ενός μηχανισμού δισδιάστατης οπτικής απεικόνισης της γραπτής γλώσσας στον αριστερό λοβό του εγκεφάλου, ενώ στο δεξιό λοβό έχουν την έδρα τους οι πιο δημιουργικές τρισδιάστατες διεργασίες. Διαφορετική γενετική διαμόρφωση του εγκεφάλου από άτομο σε άτομο εξηγεί ίσως τις διαφορές στην ορθογραφική ικανότητα. Επίσης, τυχόν δυσλειτουργίες στο μηχανισμό οπτικής μνήμης του αριστερού λοβού ή σε επίπεδο συντονισμού των δύο ημισφαιρίων ευθύνονται, ίσως, για κάποια συμπτώματα που υποδηλώνονται με τον όρο δυσλεξία- μεταξύ αυτών και ορισμένης τουλάχιστον μορφής ορθογραφικά ολισθήματα.

Οι ορθογραφικές αδυναμίες, πέρα από τον ενδοεγκεφαλικό καθορισμό τους, μπορεί να οφείλονται, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, στην έλλειψη παγιωμένου ενιαίου ορθογραφικού συστήματος, όπως συνέβαινε στην Ελλάδα εξαιτίας της διγλωσσίας(καθαρεύουσα-δημοτική), αλλά και των διαδοχικών και συνήθως ασυντόνιστων απλοποιήσεων της δημοτικής. Ακόμη και σήμερα, μάλιστα, ως

¹¹⁴.- Δήμου, Δ. Δ., Ο.π., 1982, σελ. 62.

¹¹⁵.- Reger, R. / Schroeder, W. / Uschold, K.: *Special Education*. U.S.A 1968, σελ.132.



αποτέλεσμα της μακρόχρονης αυτής γλωσσικής σύγχυσης, μετά την καθιέρωση της γραμματικής και της ορθογραφίας Τριανταφυλλίδη στην εκπαίδευση, τη διοίκηση και σε άλλες υπηρεσίες και οργανισμούς, κυκλοφορούν στην αγορά, εκτός από τη χρήση παλιών εκδόσεων, βιβλία και άλλα έντυπα σε ποικιλία ορθογραφικών παραλλαγών.

Επίσης, οι ορθογραφικές αδυναμίες αποδίδονται και στην έλλειψη κατάλληλης και συστηματικής διδασκαλίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το σημείο που επισημαίνεται ως τρωτό στη διδασκαλία της ορθογραφίας είναι η αναποτελεσματικότητα των ορθογραφικών κανόνων και ασκήσεων. Οι κανόνες, μάλιστα, αν και τελευταία έχουν γίνει σημαντικές βελτιώσεις στο διδακτικό υλικό, έχουν, παραδοσιακά, φορμαλιστική διατύπωση και, συνήθως, διδάσκονται ξεκομμένα και χωρίς συσχέτιση με την ανάγνωση. Επιπλέον, οι ορθογραφικές ασκήσεις είναι συχνά τυποποιημένες, περιλαμβάνουν παραδείγματα εκτός των εμπειριών του μαθητή και λειτουργούν, στις περισσότερες περιπτώσεις, σαν κατ' επιταγή παρενεθτικές δραστηριότητες¹¹⁶.

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στην περίπτωση των δυσλεκτικών παιδιών. Πρόκειται για μία κατηγορία μαθητών, που ενώ εμφανίζει κανονικές επιδόσεις στους υπόλοιπους τομείς σχολικής μάθησης, υστερεί απροσδόκτα στον τομέα της ανάγνωσης και, κυρίως, της γραφής. Ειδικότερα, η βασική δυσκολία των δυσλεκτικών μαθητών εντοπίζεται στη μεταφορά της σκέψης τους στο γραπτό λόγο. Η πνευματική τους ικανότητα είναι ανώτερη από αυτή που δείχνει η σχολική τους επίδοση, η οποία είναι ανομοιογενής. Ακόμη, αποδίδουν καλύτερα στα προφορικά απ' ό,τι στα γραπτά και είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι. Πιο αναλυτικά, η γραφή τους χαρακτηρίζεται από πολλά γραμματικά λάθη, από παραλείψεις των σημείων στίξεως και των τονικών συμβόλων, από αντιστροφές γραμμάτων και σύγχυση του προσανατολισμού-κατεύθυνσης¹¹⁷.

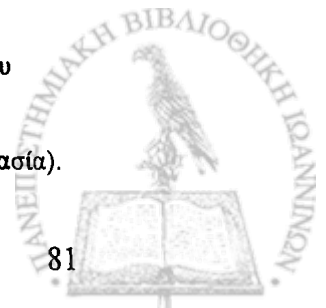
Τα ιδιαίτερα αυτά συμπτώματα της δυσλεξίας σχετίζονται με δυσλειτουργίες στο επίπεδο συντονισμού των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, καθώς και με ψυχογενείς παράγοντες που αφορούν δυσλειτουργίες της βραχυπρόθεσμης μνήμης, τη δυνατότητα ευχερούς ακουστικής ή οπτικής διάκρισης πληροφοριών, τη σειροθέτηση, τη λεκτική ή και φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών, τη δυνατότητα επικέντρωσης της προσοχής κ.λπ.¹¹⁸.

Ωστόσο, πέρα από τη μεμονωμένη περίπτωση της δυσλεξίας, η αναζήτηση των πιθανών αιτιών της ανορθογραφίας θα πρέπει, εκτός των άλλων να προσανατολίζεται και σε παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό, μορφωτικό και οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί, όπως προκύπτει από έρευνες, γεννιέται με φυσική και διανοητική ικανότητα για την απόκτηση της γλώσσας. Επομένως, πρόκειται για ένα κοινό προνόμιο και όχι γνώρισμα μιας μερίδας μόνο μαθητών. Οπωσδήποτε, όμως, η γλωσσική ικανότητα επηρεάζεται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως π.χ. τη φυσική και διανοητική υγεία του παιδιού, η οποία καθορίζει τη βιολογική του ετοιμότητα για τη μάθηση της γλώσσας. Από το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, γιατί επηρεάζει, ποιοτικά και ποσοτικά, τις εμπειρίες που δέχεται από αυτό, καθώς και από τις ευκαιρίες, που παρέχονται στο παιδί για επικοινωνία και από το είδος

¹¹⁶.- Βουγιούκας, Α.: *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: 1994, σελ. 248-251.

¹¹⁷.- Παυλίδης, Γ.: *Δυσλεξία-Μαθησιακές δυσκολίες και οφθαλμοκίνηση: αίτια, πρόγνωση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Πρακτικά διημερίδας του Τμήματος Λογοθεραπείας «Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στη σύγχρονη λογοθεραπευτική αγωγή». Ιωάννινα 2003.

¹¹⁸.- Χατζηζαφειρίου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα 2003, σελ. 39-40 (Διπλωματική εργασία).



αυτής της επικοινωνίας, έτσι ώστε το παιδί να είναι όχι μόνο δέκτης, αλλά και πομπός¹¹⁹.

Κατά τον Eric Esperet¹²⁰, μάλιστα, η οικειοποίηση της γλώσσας καθορίζεται από δύο κατηγορίες παραγόντων: την οικογένεια και το σχολείο. Συγκεκριμένα, τα γλωσσικά στοιχεία που κληροδοτούνται στα παιδιά από τους γονείς τους αφορούν το λεξιλόγιο, τη σύνταξη των προτάσεων και τους κανόνες επικοινωνίας. Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι το μορφωτικό κεφάλαιο της κάθε οικογένειας, το οποίο συνδέεται άμεσα με την κοινωνικό-οικονομική της θέση επηρεάζει αποφασιστικά το βαθμό κατανόησης και αφομοίωσης των ορθογραφικών συμβάσεων από το παιδί, όπως αυτές μεταβιβάζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, στο οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνεται ο πρώτος πυρήνας του προφορικού λόγου και το επίπεδο απόκτησης του καθορίζει το γραπτό λόγο του παιδιού στην περίοδο της σχολικής του ζωής. Για παράδειγμα, όταν σε μία οικογένεια υπάρχουν πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα, όταν επικρατεί ένα δημοκρατικό κλίμα γενικότερα, με κυρίαρχα στοιχεία το διάλογο, την αμφισβήτηση, την ελεύθερη έκφραση και τη διατύπωση απόψεων, σύμφωνων ή όχι με την πλειοψηφία, είναι επόμενο να ευνοούνται τα μέλη της για την καλλιέργεια ιδιαίτερων ικανοτήτων στον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα τόσο πλούσιο, γλωσσικά, περιβάλλον, αναπτύσσουν αυξημένες ικανότητες για συζήτηση, γνώση των κοινωνικά αποδεκτών κωδικών επικοινωνίας, ετοιμότητα για απάντηση και, κυρίως, την ικανότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους με σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα και γλωσσική ορθότητα. Πάνω στη βάση αυτών των ικανοτήτων, των ήδη αποκτημένων από το σπίτι τους, τα παιδιά οικοδομούν μετέπειτα, με την είσοδο τους στο σχολείο, αντίστοιχες ικανότητες στο γραπτό λόγο.

Λόγω του ότι δεν είναι τα οικογενειακά περιβάλλοντα, στο σύνολο τους, γλωσσικά προνομιούχα και του ότι, αναλόγως με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, έχουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους, συναντάται στο σχολείο ένας πλουραλισμός γλωσσικών ικανοτήτων. Κάθε παιδί, δηλαδή, μεταφέρει στο σχολείο τις γλωσσολογικές παραστάσεις που έχει προσκομίσει από το οικείο του περιβάλλον(το οικογενειακό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό). Ο Jean Simon, μάλιστα, θεωρεί ως κύριο παράγοντα προέλευσης των γλωσσολογικών διαφορών των παιδιών αντιθέτου περιβάλλοντος την απόκλιση ανάμεσα στην ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι και τη σχολική γλώσσα.

Καταρχάς, ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στη «μητρική» γλώσσα-διάλεκτο του παιδιού. Με τον όρο «διάλεκτο» εννοείται η παραλλαγή μιας γλώσσας, που χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο. Οι παραλλαγές αυτές, που δεν εμποδίζουν την επικοινωνία, αποτελούν μορφές της ίδιας γλώσσας, διαφοροποιούμενες, όμως, μεταξύ τους ως προς λέξεις, προτάσεις, κ.λπ. Διάλεκτοι αναπτύσσονται, συνήθως, όταν τα άτομα είναι γεωγραφικά ή κοινωνικά απομονωμένα, γι' αυτό και υπάρχει διάκριση σε γεωγραφικές και κοινωνικές διαλέκτους. Στο σημείο αυτό κρίνεται λυσιτελές να τονίσουμε ότι καμία από τις διαλέκτους μιας γλώσσας δεν είναι ανώτερη ή κατώτερη. Παρόμοιες αξιολογικές ταξινομήσεις, οι οποίες εντοπίζουν ποιοτικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διαλέκτους, έχουν πολιτισμική, κυρίως, προέλευση και όχι επιστημονική. Όλες, επομένως, οι διάλεκτοι έχουν την ίδια αξία, εφόσον τελικά εξυπηρετούν εξίσου με την επίσημη γλώσσα τις επικοινωνιακές ανάγκες μιας κοινότητας.

¹¹⁹.- Αθανασίου, Λ.: *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα 1998, σελ. 47.

¹²⁰.- Χατζηζαφειρίου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα 2003, σελ. 40 (Διπλωματική εργασία).



Με την έναρξη της σχολικής του φοίτησης, όμως, το παιδί καλείται να περάσει από την οικεία γλωσσική διάλεκτο στην «επίσημη» γλώσσα που του προτείνει ή του επιβάλλει το σχολείο. Συμβατικά, ως «επίσημη» γλώσσα θα μπορούσε να θεωρηθεί η μητρική γλώσσα της μεσοαστικής τάξης, η οποία, κατά κανόνα, βρίσκεται στην εξουσία και ελέγχει την οικονομική, πολιτική και οικονομική ζωή μιας χώρας. Μια γλώσσα στην οποία οι εκάστοτε κυβερνήσεις αποδίδουν έναν «κανονιστικό» χαρακτήρα, σύμφωνα με τον οποίο οφείλουν να προσαρμόζονται και οι υπόλοιπες γλωσσικές παραλλαγές, ώστε να υπάρχει μία ομοιομορφία στην επικοινωνία, ιδιαίτερα στη γραπτή. Όταν, λοιπόν, υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στην ομιλούμενη οικεία διάλεκτο και τη σχολική διάλεκτο προκύπτουν για το παιδί πρόσθετες δυσκολίες μάθησης και συχνά η σχολική προσαρμογή του γίνεται ελλιπώς ή αποτυγχάνει ακόμη.

Ασφαλώς, η εμφάνιση ή όχι δυσκολιών μάθησης, λόγω του διαφορετικού γλωσσικού ιδιώματος, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού. Αν, δηλαδή, η «μητρική» γλώσσα, που μεταφέρει το παιδί από το σπίτι του και τον κοινωνικό του περίγυρο, αντιμετωπιστεί από το δάσκαλο του υποτιμητικά και απορριπτικά μπορεί να προκληθούν ποικίλα προβλήματα με απρόβλεπτες συνέπειες για την ίδια τη σχολική επίδοση του παιδιού. Μπορεί, για παράδειγμα, να διακόψει κάθε προσπάθεια επικοινωνίας με τους συμμαθητές του, να νιώσει μειονεκτικά για τη «φτωχή» γλώσσα που μεταφέρει από το σπίτι του, να αποδώσει σε αυτή οποιοσδήποτε αδυναμίες του στην επίδοση και έτσι, σταδιακά, να αποκτήσει χαμηλή αυτοεκτίμηση και την παθητική στάση ότι «δεν κάνει για γράμματα». Στάση η οποία, όπως φανερώνουν έρευνες στον τομέα της ψυχολογίας, ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη χαμηλή επίδοση στο σχολείο.

Επιπλέον, η σωστή και κοινωνικά αποδεκτή χρήση μιας γλώσσας, πέρα από την καλή γνώση των γραμματικών, συντακτικών και ετυμολογικών κανόνων, απαιτεί και γνώση ορισμένων κοινωνικών κανόνων. Οι κανόνες αυτοί ποικίλουν από περίοδο σε περίοδο, από περιβάλλον σε περιβάλλον και επηρεάζονται από την ταυτότητα των επικοινωνούντων. Για παράδειγμα, λέξεις ή φράσεις αποδεκτές σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, μπορεί να μην είναι αποδεκτές σε ένα άλλο περιβάλλον, στο οποίο, ενδεχομένως, ισχύουν διαφορετικοί κοινωνικοί κώδικες επικοινωνίας. Γενικότερα όμως, τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία ισχύουν κοινωνικοί κώδικες, τους οποίους ο μαθητής είναι αναγκασμένος να γνωρίσει και να εφαρμόζει, προκειμένου να τύχει της αποδοχής των άλλων και μην έχει προβλήματα στην επικοινωνία του.

Ωστόσο, οι κοινωνικοί αυτοί κώδικες, που εγγυώνται την καλή και κοινωνικά αποδεκτή επικοινωνία, δεν είναι γνωστοί και οικείοι για όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Λόγου χάρη, οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχουν, συνήθως, πολύ διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς από αυτούς της κυρίαρχης τάξης. Αντίστοιχα, τα παιδιά που προέρχονται από ένα μη προνομιούχο περιβάλλον αντιμετωπίζουν, συνήθως, σημαντική δυσκολία στο σχολείο κατά την αφομοίωση των κανόνων και των αξιών του σχολείου, που συστηματικά απέχουν από τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες με τις οποίες γαλουχήθηκαν. Αυτή η πολιτισμική και, ακόμη, αξιακή διαφορά, μάλιστα, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε εσωτερική σύγκρουση ένα παιδί, με κατάληξη την οριστική ρήξη του είτε με το περιβάλλον και τις αξίες καταγωγής του είτε με το σχολείο¹²¹.

¹²¹.- Αθανασίου, Λ.: *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα 1998, σελ. 67-73.



Αντίστοιχα, λοιπόν, και οι δυσκολίες στο πεδίο της ορθογραφικής μάθησης συνδέονται, σε μεγάλο βαθμό, με το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Το γλωσσολογικό επίπεδο, δηλαδή, που φέρει το παιδί από την οικογένεια του καθορίζει το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που θα συναντήσει κατά τη διαδικασία της ορθογραφικής μάθησης. Έτσι, όπως είναι αυτονόητο, το παιδί ενός φτωχού, σε μορφωτικά και γλωσσικά ερεθίσματα, περιβάλλοντος, με περιορισμένες ευκαιρίες για καλλιέργεια του λόγου, προφορικού και γραπτού, χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να αφομοιώσει τους κανόνες της ορθογραφίας και λόγω της μη υποστήριξης του από το οικείο του περιβάλλον αποτυγχάνει πιο εύκολα στο σχολείο. Πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι όσον αφορά τους ορθογραφικούς κανόνες, τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο με ήδη διαμορφωμένες διαφορές. Αντίθετα, η όποια διαφοροποίηση μεταξύ τους πάνω στον τομέα αυτό, οφείλεται, κυρίως, στην επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο εκτίθενται και, άρα, η ορθογραφική μάθηση είναι, πρωτίστως, θέμα διδασκαλίας και πρακτικής εξάσκησης¹²².

4.2.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την ορθογραφημένη γραφή

Οι παράγοντες που συνδέονται με την ορθογραφημένη γραφή, σύμφωνα με κάποιες επιστημονικές μελέτες στο χώρο της ψυχολογίας, της ιατρικής και της παιδαγωγικής, είναι οι φυσικές και ψυχολογικές δυνατότητες του παιδιού, οι εκπαιδευτικές του εμπειρίες και τα κίνητρα που του δίνονται. Στη συνέχεια, ακολουθεί μία συνοπτική ανάλυση των παραγόντων αυτών.

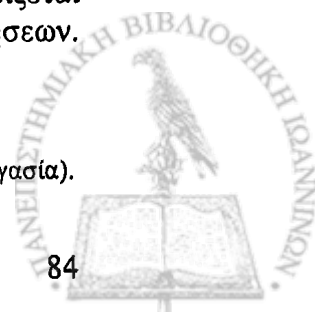
I. Φυσικές και ψυχολογικές δυνατότητες

Στις φυσικές ικανότητες εντάσσεται η ικανότητα κίνησης. Ειδικότερα, είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η ορθογραφημένη γραφή συνδέεται με την ικανότητα συντονισμού των μυών. Ο συντονισμός αυτός πρέπει να πραγματοποιείται με συγκεκριμένη δύναμη, αλληλουχία, ακρίβεια και ταχύτητα. Είναι επόμενο, λοιπόν, ότι μία οργανική αναπηρία μπορεί να αποτρέψει την επίτευξη ενός τέτοιου συντονισμού και να αποτελέσει αιτία δυσορθογραφίας. Στις περιπτώσεις παιδιών με νευρολογική δυσλειτουργία, όπως η εγκεφαλική παράλυση, δεν είναι δυνατός ένας μυϊκός συντονισμός, εφόσον υπάρχει έλλειμμα δύναμης και ταχύτητας. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις εντοπίζεται αδυναμία στην ακολουθία, στην ακρίβεια και την κατεύθυνση της γραφής. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσδιορίζουν την κατηγορία των δυσλεκτικών παιδιών, των οποίων η ορθογραφία έχει συνήθως ιδιαίτερα δυσανάγνωστη και παράδοξη μορφή, λόγω της συστηματικής παράλειψης, αντιστροφής και σύγχυσης των γραμμάτων.

Επίσης, βάσει επιστημονικών ευρημάτων έχει αποδειχτεί ότι η αδυναμία του παιδιού να κάνει σωστή αντιγραφή καθυστερεί, σε μεγάλο βαθμό, την ανάπτυξη των αντιληπτικών του ικανοτήτων, ακόμη κι αν το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί αυτό που προσπαθεί να αντιγράψει. Αυτή η αδυναμία οδηγεί εξελικτικά σε προβλήματα στην ορθογραφία. Επιπλέον, μέρος των κινητικών αδυναμιών θεωρείται και ο καθυστερημένος λόγος καθώς και η εσφαλμένη άρθρωση των πρώτων λέξεων. Εκτιμάται, μάλιστα, ότι αμφότερες αποτελούν συχνή αιτία των αδυναμιών στην ορθογραφία.

Εκτός των κινητικών δεξιοτήτων, άλλη μία περιοχή που θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τις χαμηλές ορθογραφικές επιδόσεις είναι αυτή των αισθήσεων.

¹²².- Χατζηζαφειρίου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα 2003, σελ. 41-43 (Διπλωματική εργασία).



Συγκεκριμένα, η ολική ή μερική απουσία της ακοής ή της όρασης συνοδεύονται, συνήθως, από την αδυναμία ορθογραφημένης γραφής. Σ' αυτό το σημείο, όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι αυτή καθαυτή η αισθητηριακή έλλειψη που προκαλεί πρόβλημα στην ορθογραφία, αλλά η ελλιπής και μη συστηματική εκπαίδευση που παρέχεται στα άτομα με κάποια αισθητηριακή αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται οι υπάρχουσες δυνατότητες τους προς την κατεύθυνση της προσπέλασης των όποιων ελλείψεων τους.

Δε θα ήταν σκόπιμο να παραβλέψουμε, όμως, και την περίπτωση των παιδιών εκείνων που, ενώ διαθέτουν κανονική ακοή και όραση, δεν είναι σε θέση να ακούσουν ή να δουν. Η περίπτωση αυτή αναφέρεται στην αδυναμία αντίληψης, η οποία επηρεάζει αναπόφευκτα την ανάγνωση και την ορθογραφία. Ειδικότερα, σύμφωνα με ορισμένες ερευνητικές παρατηρήσεις, τα άτομα που εμφανίζουν υψηλές ορθογραφικές επιδόσεις, αντιλαμβάνονται ευκολότερα τη λέξη ως ένα ενιαίο όλο συγκριτικά με εκείνους που παρουσιάζουν αδυναμία στην ορθογραφία. Η αντιληπτική δεινότητα των πρώτων καθιστά περισσότερο εύκολη την ορθή αναπαραγωγή των λέξεων που αντιλαμβάνονται οπτικά.

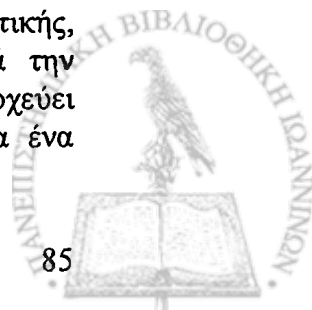
Με δεδομένη την παρατήρηση αυτή έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι οι αντιληπτικές αδυναμίες μπορούν να αντισταθμιστούν με την κατάλληλη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εκτιμάται ότι όταν τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν γραπτώς λέξεις που τους είναι οικείες, που χρησιμοποιούν, δηλαδή, καθημερινά στο λεξιλόγιο τους, τούς είναι πιο εύκολο να τις αντιληφθούν ως ολόκλητες και έτσι να τις αποδώσουν ορθά στο χαρτί. Επομένως, οι οικείες λέξεις, επειδή στο μυαλό του παιδιού συνδέονται με το νόημα που δηλώνουν, γίνονται αντιληπτές ως αυτόνομα μέρη μιας ολόκλητης, με αποτέλεσμα να είναι για το παιδί πιο εύκολη τόσο η προφορική, όσο και η γραπτή αναπαραγωγή τους.

Τέλος, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι και η ικανότητα δημιουργίας νοητικών παραστάσεων έχει μεγάλη σημασία για την ορθογραφία. Υπάρχει, μάλιστα, οργανική βάση στη λειτουργία της δημιουργίας παραστάσεων, η οποία αποτελεί στην ουσία ένα σύστημα γενίκευσης πάνω στο οποίο βασίζεται και η ορθογραφία. Από σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί φαίνεται ότι ομάδες παιδιών που είχαν εκπαιδευτεί στη δημιουργία παραστάσεων, οπτικών κατά βάση, παρουσίασαν βελτίωση στις ορθογραφικές τους επιδόσεις.

II. Εκπαιδευτικές εμπειρίες- εμπειρίες σχολείου

Μελετώντας εμπειριστατωμένα τους παράγοντες που συνδράμουν στις καλές ορθογραφικές επιδόσεις δεν μπορούμε να μη συνυπολογίσουμε σ' αυτούς τη σημαντική επιρροή του σχολείου. Το σχολικό περιβάλλον προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα και ευκαιρίες για εξάσκηση στην ανάγνωση και τη γραφή, προωθεί καθοριστικά την ορθογραφική μάθηση. Έχει παρατηρηθεί, μάλιστα, ότι παιδιά που δε φοιτούν συστηματικά στο σχολείο ή διακόπτουν πρόωρα τη φοίτησή τους, όπως, συνήθως, τα τσιγγανόπαιδα, εμφανίζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία. Δεν ισχύει, όμως, στον ίδιο βαθμό το ίδιο και για την ανάγνωση, καθώς η καθημερινή ζωή μέσω των επιγραφών, των εφημερίδων, των διαφημίσεων και, πάνω απ' όλα, των διαφόρων τηλεοπτικών προγραμμάτων προσφέρει πληθώρα οπτικών ερεθισμάτων, τα οποία αποτελούν καθημερινές αφορμές για εξάσκηση στην ανάγνωση.

Γενικότερα, η διατήρηση ή ακόμη και βελτίωση κάθε ικανότητας (αναγνωστικής, ορθογραφικής κ.α) απαιτεί συνεχή πρακτική και εξάσκηση. Όσον αφορά την ορθογραφία, μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι μία διδακτική προσέγγιση που να στοχεύει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, να προσφέρει ευκαιρίες για ένα



δημιουργικό γραπτό λόγο, για συμμετοχή σε συζητήσεις και ποικίλα ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, διαμορφώνει το κατάλληλο υπόβαθρο για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ορθογραφίας.

Ειδικότερα, είναι σημαντικό να αποκτήσει ενδιαφέρον το παιδί για τη διαδικασία της γραφής και αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν δε βλέπει το γράψιμο ως μία ανιαρή και «τυφλή» διαδικασία αντιγραφής, αλλά ως μία ευκαιρία προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει κάποια ελευθερία στη γραπτή έκφραση, να αποφεύγεται η αυστηρή καθοδήγηση, ώστε να μπορέσει το παιδί να αναπτύξει μία οικεία σχέση με τη γραφή, όπως συνήθως συμβαίνει με τον προφορικό λόγο. Επίσης, η μεταφορική χρήση των λέξεων, η σύνδεση τους με γνώριμες εικόνες και δραστηριότητες, η εξάσκηση στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και η παραπομπή τους στις ετυμολογικές τους ρίζες αποτελούν ορισμένες τεχνικές που καθιστούν τη διδασκαλία της ορθογραφίας περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποδοτική. Ακόμη, στους παράγοντες αυτούς που επιδρούν θετικά στην ορθογραφική μάθηση πρέπει να προσθέσουμε και την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Όσο πιο γρήγορα, δηλαδή, και επαρκέστερα το παιδί μάθει να διαβάσει, τόσο πιο εύκολο θα του είναι να αποτυπώσει στο χαρτί και να αναπαραγάγει λέξεις που είναι σε θέση να αναγνωρίσει σε γραπτό κείμενο.

III. Κίνητρα

Αναζητώντας τις κύριες αιτίες των ορθογραφικών σφαλμάτων οφείλουμε να εστιάσουμε και στο θέμα των εσωτερικών κινήτρων του παιδιού. Ειδικότερα, ερευνητικά δεδομένα, αλλά και η ίδια η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών εμφανίζουν ορισμένους εσωτερικούς παράγοντες που παρωθούν ή όχι το παιδί στην κατανόηση και εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι, αναμφίβολα, η γενικότερη στάση του παιδιού απέναντι στον κόσμο που το περιβάλλει. Η στάση του αυτή εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους, μερικοί από τους οποίους είναι η εμφάνιση του, ο τρόπος που γράφει, που μιλάει, που εργάζεται και ακόμη, η προσοχή που δίνει στις λεπτομέρειες της δομής της γλώσσας.

Έχει επιβεβαιωθεί, μάλιστα, ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις καλές ορθογραφικές επιδόσεις και την τάση για ατομισμό, αντικοινωνικότητα, κριτική και αναλυτική σκέψη και αυτοπεποίθηση. Αντίστοιχα, τα παιδιά με χαμηλές ορθογραφικές επιδόσεις παρουσιάζουν, συνήθως, μία τάση για ανεξαρτησία, ανευθυνότητα, παρορμητικότητα, ανυπακοή, αγένεια, αμέλεια, ενώ παράλληλα, εμφανίζουν μία γενική στάση αδιαφορίας προς όλα τα πράγματα και αντιμετωπίζουν τη ζωή ως κάτι διασκεδαστικό και μόνο. Είναι ευλογοφανές, λοιπόν, ότι μία τέτοια γενικευμένη στάση απροσεξίας και αδιαφορίας δεν ευνοεί την ορθογραφική μάθηση.

Επιπλέον, υπάρχει και η παράμετρος της αυτοεικόνας του παιδιού, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας. Η αυτοεικόνα (self-image) αναφέρεται στον τρόπο και την κατεύθυνση που ορίζει και τοποθετεί το ίδιο το παιδί τον εαυτό του. Πως, δηλαδή, ταξινομεί και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ένα παιδί, που αντιμετωπίζεται από το σχολικό του περιβάλλον με ένα συγκεκριμένο τρόπο, θετικό ή αρνητικό¹²³. Έχει διαπιστωθεί, λοιπόν, ότι οι ετεροπροσδιορισμοί, οι εκτιμήσεις των άλλων δηλαδή, προσδιορίζουν αποφασιστικά και τις εκτιμήσεις του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του και δομούν την «αυτοεικόνα» του. Στο ζήτημα της ορθογραφίας, μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι εάν από την αρχή αποδοθεί σε ένα μαθητή η ταυτότητα του «ανορθόγραφου», η αρνητική αυτή ταυτότητα υιοθετείται ασυνείδητα από το παιδί και επιβεβαιώνεται συνεχώς. Πρόκειται για την περίπτωση

¹²³.- Δήμου, Γ.Η.: *Απόκλιση-Στιγματισμός*. Αθήνα 1998, σελ.222.



της λεγόμενης «αυτοεκληρούμενης προφητείας». Ο μαθητής δέχεται το χαρακτηριστικό που του αποδίδεται ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας του και γι' αυτό αντιστέκεται σε κάθε εξωτερική προσπάθεια εξοβελισμού του.

Απέναντι σε εσωτερικές αντιστάσεις και εμπόδια του παιδιού, όπως αυτά που περιγράφονται παραπάνω, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιτάξει ισχυρά κίνητρα, να κινήσει το ενδιαφέρον του παιδιού και πάνω απ' όλα, παρέχοντας του ενθάρρυνση και θετική ενίσχυση να το βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας θετικής «αυτοεικόνας». Θα πρέπει να καταστήσει κατανοητό ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα αντικείμενο μάθησης ιδιαίτερα χρήσιμο για την καθημερινή ζωή και έναν εκπαιδευτικό στόχο καθ' όλα εφικτό, εφόσον υπάρχει η διάθεση και γίνεται συνεχής εξάσκηση. Σήμερα, μάλιστα, στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής ενθάρρυνσης του μαθητή υπάρχει και η τάση να μη διορθώνονται τα ορθογραφικά λάθη με κόκκινο στυλό από τον εκπαιδευτικό, για να μη φανεί στα μάτια του μαθητή απογοητευτική η διορθωμένη εικόνα του γραπτού του. Αντί αυτού προτιμάται ένας λιγότερο έντονος τρόπος επισήμανσης των λαθών του¹²⁴.

Κεφάλαιο 5^ο

Ερευνητικό μέρος

¹²⁴.- Peters, M.L.: *Spelling: caught or taught?* New York 1967, σελ. 18-35.



5.1. Α Φάση έρευνας

α. Περιγραφή του δείγματος και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα έχει ως υποκείμενα βλέποντες και μη βλέποντες μαθητές της Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης τάξης του Δημοτικού. Το δείγμα περιέλαβε συνολικά 8 μαθητές με προβλήματα όρασης, που φοιτούσαν στο Κ.Ε.Α.Τ.(Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών) Καλλιθέας και σε ένα Σ.Μ.Ε.Α.(Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής) της Πάτρας, καθώς και 8 βλέποντες μαθητές, των οποίων το δείγμα συγκεντρώθηκε από δημόσιο Δημοτικό σχολείο αντίστοιχης περιοχής.

Η ερευνητική προσπέλαση του θέματος έγινε μέσω δύο μεθοδολογικών οδών και διακρίνεται σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, επιχειρείται η διερεύνηση της υπόθεσης ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ορθογραφία συγκριτικά με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα. Ενώ κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας και εφόσον έχει επιβεβαιωθεί η πρώτη υπόθεση, αναζητούνται τα αίτια της διαπιστούμενης διαφοράς στις επιδόσεις, έχοντας ως γνώμονα την υπόθεση ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μη βλέπόντων μαθητών σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα της γραφής Braille, την αδυναμία των γονιών τους να τους βοηθήσουν, καθώς και με άλλους συναφείς παράγοντες.

Μεθοδολογικά η διερεύνηση της πρώτης υπόθεσης έγινε μέσω της υπαγόρευσης κοινών κειμένων ορθογραφίας στους βλέποντες και μη βλέποντες μαθητές. Ειδικότερα, συντάχθηκαν τρία σύντομα κείμενα(μεταξύ 100 και 120 λέξεων) για κάθε μία από τις τρεις τάξεις, με λεξιλόγιο προερχόμενο από τα βιβλία γλώσσας της προηγούμενης κάθε φορά τάξης, άρα με λεξιλόγιο διδαγμένης ύλης. Τα κείμενα αυτά υπαγορεύτηκαν στους μαθητές και στη συνέχεια ελέγχθηκαν διεξοδικά, εντοπίστηκαν οι όποιες ορθογραφικές τους ατέλειες και έγιναν σ' αυτά οι απαραίτητες γλωσσικές παρατηρήσεις.

Ο αριθμός των μη βλέπόντων μαθητών καθόρισε και τον αριθμό των βλέπόντων. Συγκεκριμένα, επειδή το πλήθος των μαθητών με προβλήματα όρασης ήταν πολύ μικρό δεν έγινε επιλογή, αλλά συμπεριλήφθηκε όλο το πλήθος στην έρευνα. Αντίστοιχα, το δείγμα βλέπόντων μαθητών δεν ξεπέρασε σε αριθμό αυτό των μη βλέπόντων και επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Ειδικότερα, αφού υπαγορεύτηκαν τα ίδια κείμενα ορθογραφίας σε όλους τους μαθητές των τριών τάξεων και από το σύνολο των γραπτών που συγκεντρώθηκαν, επιλέχθηκαν τυχαία από την κάθε τάξη, τόσα γραπτά, όσα υπήρχαν στην αντίστοιχη τάξη των παιδιών με τυφλότητα.

Πρέπει να τονίσουμε, πάντως, ότι από τα γραπτά που συγκεντρώθηκαν δύο δεν ελήφθησαν υπόψη. Το ένα ήταν το γραπτό ενός αλλοδαπού μαθητή της Πέμπτης τάξης βλέπόντων, που αντιμετώπιζε μεγάλα μαθησιακά προβλήματα, και το γραπτό, μαθήτριας, επίσης της Πέμπτης τάξης, με προβλήματα όρασης, η οποία είχε διαγνωσμένη δυσλεξία. Και για τις δύο παραπάνω περιπτώσεις έγινε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η επισήμανση να μη συμπεριληφθούν στο δείγμα.

Επιπλέον, εκτός της κύριας υπόθεσης ότι οι επιδόσεις των βλέπόντων μαθητών στην ορθογραφία είναι καλύτερες από τις αντίστοιχες των μαθητών με προβλήματα όρασης, τίθενται υπό διερεύνηση η παράμετρος ότι στα γραπτά των μαθητών με τυφλότητα, πέραν των ορθογραφικών λαθών, υπάρχουν πολλές παραλείψεις και συγχύσεις γραμμάτων. Η ισχύς ή όχι των υποθέσεων αυτών θα ελεγχθεί στη συνέχεια κατά τη διαδικασία της ταξινόμησης και της επεξεργασίας των δεδομένων.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι μαθητές με τυφλότητα δε χρησιμοποιούν το τονικό σύμβολο. Η απουσία τονισμού στα γραπτά τους κείμενα δεν

προκύπτει λόγω της έλλειψης του συμβόλου αυτού στο σύστημα γραφής Braille, αφού τονικό σύμβολο υπάρχει στο Braille (το στίγμα 5), αλλά για λόγους οικονομίας χώρου. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το διαζευκτικό «ή», στο οποίο τα παιδιά βάζουν τόνο.

β. Τα ευρήματα της έρευνας

Για την κατανοητότερη παρουσίαση και την ταυτόχρονη σύγκριση των δεδομένων, θεωρούμε απαραίτητη την κατηγοριοποίηση αυτών ανά τάξεις. Στην **Τετάρτη τάξη** του δημοτικού διαπιστώνονται περισσότερα ορθογραφικά λάθη στα γραπτά των μη βλεπόντων μαθητών, σε σύγκριση μ' εκείνα των βλεπόντων. Πιο συγκεκριμένα, στο δείγμα των βλεπόντων μαθητών βρίσκουμε 25 ορθογραφικά λάθη σε 19 λέξεις. Σημειωτέον ότι στα λάθη υπολογίζουμε και τη συχνότητα τους, γι' αυτό και ο αριθμός των λαθών υπερβαίνει πάντα τον αριθμό των λέξεων. Αντίστοιχα, στο δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης εντοπίστηκαν 49 λάθη σε 27 λέξεις. Πιο αναλυτικά, τα λάθη που εντοπίστηκαν σε κάθε δείγμα ήταν*:

➤ Δείγμα βλεπόντων

Αριθμός παιδιών: 4

Συνολικός αριθμός τάξης: 18 παιδιά

Συνολικός αριθμός ορθογραφικών λαθών: σε 19 λέξεις, 25 λάθη

Ειδικότερα,

Μιχάλης	1	Θεματικό λάθος
Συνέχεια	2	Γραμματικό λάθος
Πήδημα	1	Γραμματικό λάθος
Βιαστικά	1	Γραμματικό λάθος
Φαίνεται	1	Θεματικό λάθος
Κοιτάζει	1	Θεματικό λάθος
Ανήσυχα	2	Θεματικό λάθος
Τις	1	Γραμματικό λάθος
Γειτόνισσες	1	Γραμματικό λάθος
Περισσότερο	1	Γραμματικό λάθος
Συλλογίζεται	2	Γραμματικό λάθος
Σκέφτεται	1	Καταληκτικό λάθος
Παιχνίδια	1	Θεματικό λάθος
ποδήλατο	1	Θεματικό λάθος
Ανηφορικά	1	Θεματικό λάθος
Φωτεινό	2	Γραμματικό & καταληκτικό λάθος
τ' ουρανού	2	Γραμματικό φαινόμενο έκθλιψης
Φθινόπωρο	1	Θεματικό λάθος
μ' ένα	2	Γραμματικό φαινόμενο έκθλιψης

➤ Δείγμα παιδιών με προβλήματα όρασης

* Δίπλα στην κάθε λέξη ο αριθμός που αναγράφεται δηλώνει τη συχνότητα κάθε λάθους και επίσης κάθε λέξη συμπληρώνεται στη δεξιά στήλη του πίνακα από έναν ποιοτικό χαρακτηρισμό που αφορά το είδος του λάθους κάθε φορά.

Αριθμός παιδιών: 4(3 από το Κ.Ε.Α.Τ. και 1 από το ειδικό δημοτικό Πάτρας)
 Συνολικός αριθμός ορθογραφικών λαθών: σε 27 λέξεις, 49 λάθη

Ειδικότερα,

Βγαίνει	1	Γραμματικό λάθος
Ξυπνητήρι	2	Θεματικό, γραμματικό & καταληκτικό λάθος
Μιχάλης	1	Θεματικό λάθος
Τεντώνεται	2	Γραμματικό & καταληκτικό λάθος
Συνέχεια	2	Γραμματικό λάθος
μ' ένα	3	Γραμματικό φαινόμενο έκθλιψης
Σηκώνεται	1	Θεματικό & γραμματικό λάθος
Βιαστικά	2	Θεματικό & γραμματικό λάθος
φαίνεται	1	Θεματικό λάθος
Ψιχαλίζει	2	Θεματικό λάθος
Στεναχώρια	2	Θεματικό λάθος
Φράχτη	2	Καταληκτικό λάθος
Ανήσυχα	2	Θεματικό λάθος
Τις	1	Γραμματικό λάθος
γειτόνισσες	3	Γραμματικό λάθος
Φύλλα	2	Θεματικό λάθος
Χρώμα	1	Γραμματικό λάθος
διαφορετική	1	Καταληκτικό λάθος
Συλλογίζεται	4	Θεματικό & γραμματικό λάθος
Παραλία	1	Γραμματικό λάθος
Ποδήλατο	2	Θεματικό λάθος
Ανηφορικά	1	Θεματικό λάθος
Νησιού	1	Θεματικό λάθος
Φωτεινό	1	Θεματικό λάθος
τ' ουρανού	4	Γραμματικό φαινόμενο έκθλιψης
Φθινόπωρο	3	Θεματικό λάθος
Πως	1	Γραμματικό λάθος

Παρόμοια και στην **Πέμπτη τάξη** διαπιστώνουμε διαφορά μεταξύ βλεπόντων και μη μαθητών ως προς τον αριθμό των λαθών. Ειδικότερα, ενώ στα γραπτά των μαθητών χωρίς προβλήματα όρασης εντοπίστηκαν μόλις 4 λάθη σε 4 λέξεις(επομένως η συχνότητα λανθασμένης γραφής της κάθε λέξης ήταν 1), στα γραπτά των μαθητών με τυφλότητα βρέθηκαν 49 λάθη σε 29 λέξεις. Πιο αναλυτικά:

➤ Δείγμα βλεπόντων

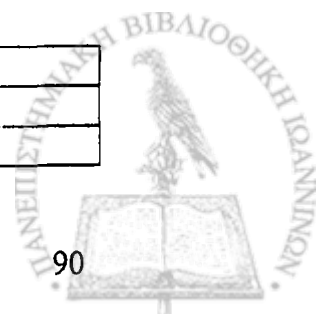
Αριθμός παιδιών: 3

Συνολικός αριθμός τάξης: 16

Συνολικός αριθμός ορθογραφικών λαθών: σε 4 λέξεις, 4 λάθη

Ειδικότερα,

Νοικιάσει	1	Θεματικό λάθος
Βιβλιοπωλείο	1	Θεματικό λάθος
Σημειώσεις	1	Θεματικό λάθος



Θησαυρός	1	Θεματικό λάθος
----------	---	----------------

➤ Δείγμα παιδιών με προβλήματα όρασης

Αριθμός παιδιών: 3 (2 από το Κ.Ε.Α.Τ. και 1 από ειδικό δημοτικό της Πάτρας).

Συνολικός αριθμός ορθογραφικών λαθών: σε 29 λέξεις, 49 λάθη

Ειδικότερα,

Χρήματα	2	Θεματικό λάθος
Κέρδιζε	1	Καταληκτικό λάθος
Νουκιάσει	1	Θεματικό λάθος
Ψηλοτάβανο	1	Θεματικό λάθος
Πολύ	2	Γραμματικό λάθος
Γειτονιά	1	Θεματικό λάθος
Υπήρχε	3	Θεματικό λάθος
Βιβλιοπωλείο	3	Θεματικό λάθος
Κρατώντας	2	Γραμματικό λάθος
Σημειώσεις	3	Θεματικό & γραμματικό λάθος
Πολλούς	2	Γραμματικό λάθος
Εκείνο	1	Θεματικό λάθος
Δηγήματα	2	Γραμματικό λάθος
Παραμύθια	1	Θεματικό λάθος
Παιχνίδια	1	Θεματικό λάθος
Ηρωες	1	Θεματικό λάθος
Νικητές	2	Θεματικό & γραμματικό λάθος
Ηθοποιοί	2	Θεματικό λάθος
Βασίλισσες	2	Γραμματικό λάθος
Ως	1	Γραμματικό λάθος
Εκεί	1	Γραμματικό λάθος
Νηστικοί	3	Θεματικό λάθος
Πολλές	2	Γραμματικό λάθος
Νιώθαμε	1	Θεματικό λάθος
Πως	1	Γραμματικό λάθος
Μυστική	2	Θεματικό λάθος
Φωλιά	1	Θεματικό λάθος
Αυτή	1	Γραμματικό λάθος
Πλημμύριζε	3	Θεματικό λάθος

Ενώ, στην Έκτη τάξη του Δημοτικού, όπου είχαμε και το μικρότερο δείγμα, διαπιστώθηκαν στο μεν βλέποντα μαθητή 5 λάθη, ενώ στο μαθητή με προβλήματα όρασης 10 λάθη:

➤ Δείγμα βλεπόντων

Αριθμός παιδιών: 1

Συνολικός αριθμός τάξης: 11

Συνολικός αριθμός ορθογραφικών λαθών: 5 λάθη

Ειδικότερα,

Ηλικιωμένος	Θεματικό λάθος
Βλέμμα	Γραμματικό λάθος



Ωφελούσε	Θεματικό λάθος
Ηλικία	Θεματικό λάθος
Ξεθάρρευε	Θεματικό λάθος

➤ Δείγμα παιδιών με προβλήματα όρασης

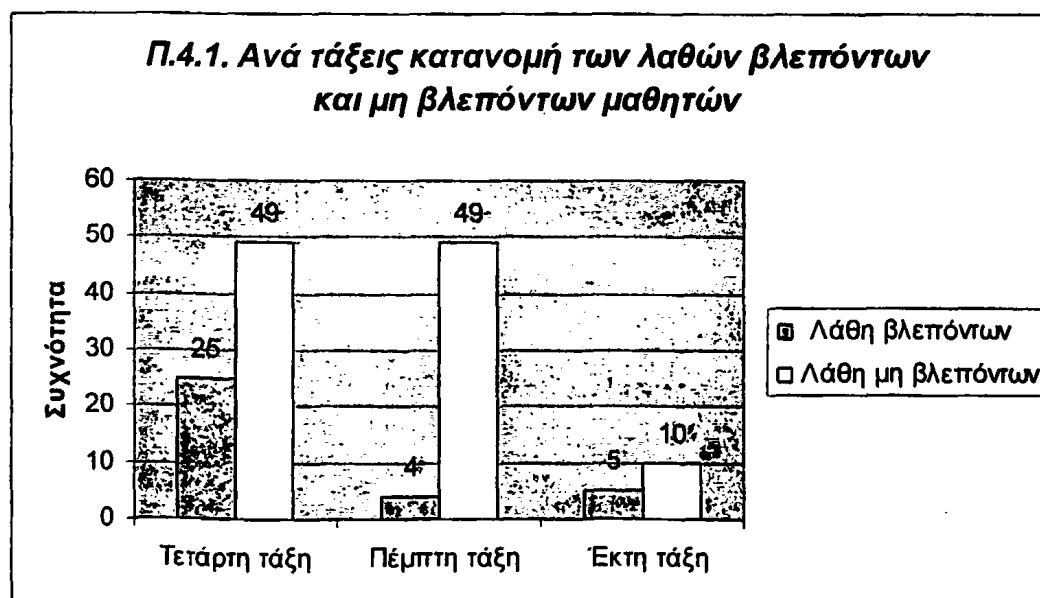
Αριθμός παιδιών: 1 (Δημοτικό σχολείο Κ.Ε.Α.Τ. Καλλιθέας).

Συνολικός αριθμός ορθογραφικών λαθών: 10 λάθη

Ειδικότερα,

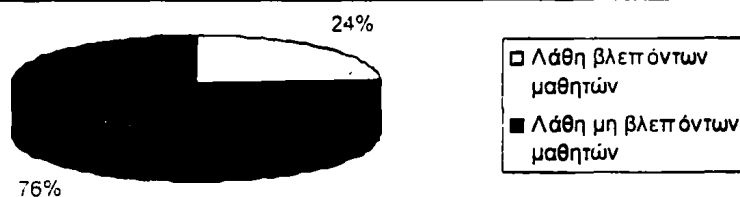
Ηλικιωμένος	Θεματικό λάθος
Βλέμμα	Γραμματικό λάθος
Ενθουσιώδης	Γραμματικό λάθος
Ιδιαίτερο	Θεματικό λάθος
Ωφελούσε	Θεματικό λάθος
Πλήθος	Καταληκτικό λάθος
Ηλικία	Θεματικό λάθος
Ξεθάρρευε	Θεματικό λάθος
Έπλεε	Θεματικό λάθος
Στ' ανοιχτά	Γραμματικό φαινόμενο έκθλιψης

Επομένως, σε όλες τις τάξεις, που μελετήθηκαν, διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ως προς τα ορθογραφικά λάθη μεταξύ βλεπόντων μαθητών και μαθητών με προβλήματα όρασης(Π.4.1.).



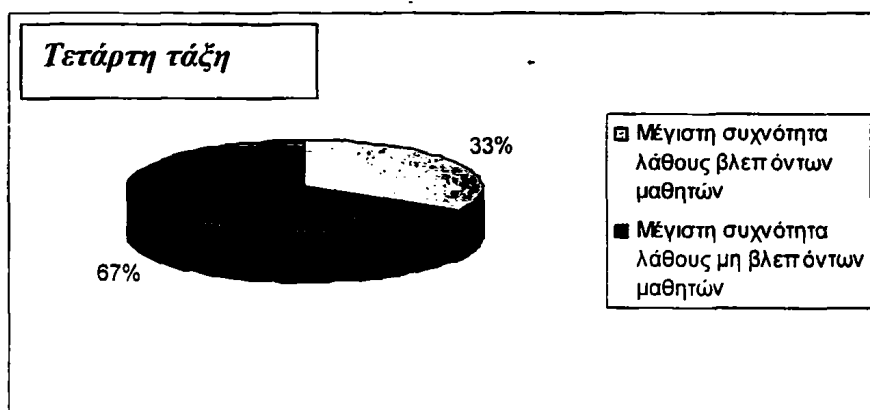
Συγκεντρωτικά, το ποσοστό των λαθών των βλεπόντων στο σύνολο των λαθών που εντοπίστηκαν είναι το 24%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μη βλεπόντων ανέρχεται στο 76%(Π. 4.2).

Π. 4.2. Συνολική παρουσία ση της κατανομής λαθών σε βλέποντες και μη μαθητές.



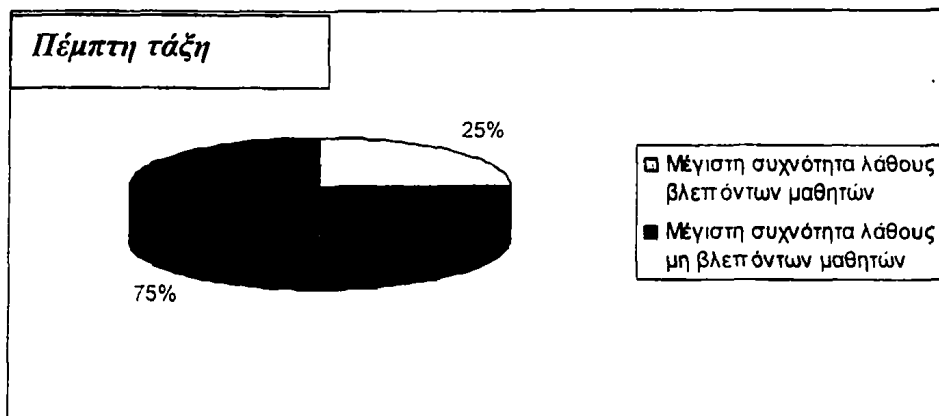
Ακόμη μία παράμετρος που ελέγχεται κατά την επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας και που αποτυπώνεται και στους αναλυτικούς πίνακες καταγραφής των λανθασμένα γραμμένων λέξεων είναι η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται κάθε ορθογραφικό λάθος. Ειδικότερα, αναζητείται η μέγιστη συχνότητα λανθασμένης γραφής σε κάθε τάξη. Η πληροφορία αυτή θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί φανερώνει το γενικό επίπεδο του δείγματος και δείχνει μια συνολικότερη εικόνα των ορθογραφικών επιδόσεων κάθε τάξης.

Αναλυτικότερα, στην Τετάρτη τάξη των βλέπόντων μαθητών η μέγιστη συχνότητα λάθους είναι 2, ενώ η αντίστοιχη συχνότητα στην τάξη των μαθητών με προβλήματα όρασης είναι 4 γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει τουλάχιστον μία λέξη, την οποία έκαναν όλα τα παιδιά του δείγματος λάθος. Σε ποσοστά, η αναλογία αυτή διαμορφώνεται ως εξής: το 67% κατέχουν οι μαθητές με πρόβλημα όρασης και το 33% οι βλέποντες(Π. 4.3.).



Π. 4.3. Κατανομή της μέγιστης συχνότητας λάθους στην Τετάρτη τάξη, βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών.

Επίσης, στην Πέμπτη τάξη στο δείγμα των βλέπόντων η μέγιστη συχνότητα λάθους είναι 1 (25%), γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά του δείγματος δεν είχαν κοινά λάθη και στο δείγμα των μαθητών με τυφλότητα η μέγιστη συχνότητα λάθους είναι 3 (75%)(Π. 4.4). Για την Έκτη τάξη δεν είναι δυνατός ο υπολογισμός της μέγιστης συχνότητας λάθους, γιατί δεν επαρκεί το δείγμα.



Π. 4.4. Κατανομή της μέγιστης συχνότητας λάθους βλεπόντων και μη βλεπόντων μαθητών, στην Πέμπτη τάξη.

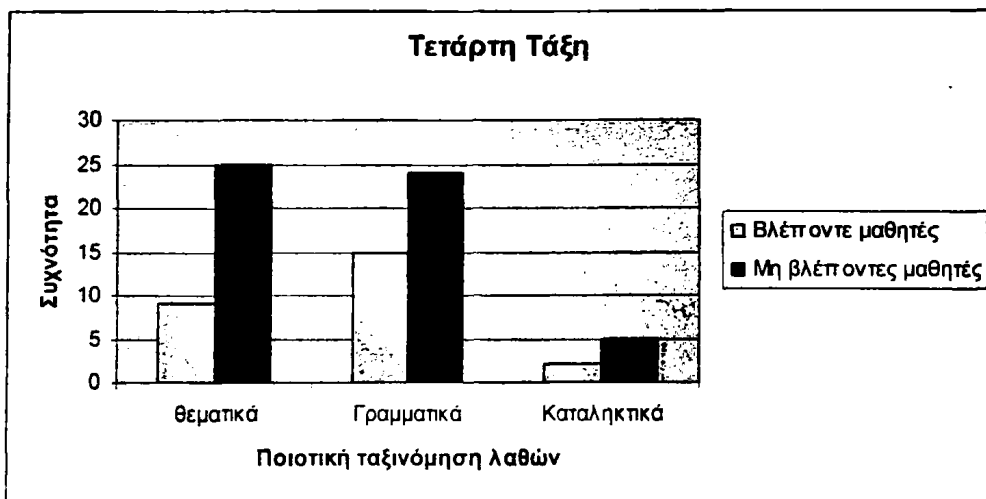
Τα λάθη που εντοπίστηκαν ταξινομήθηκαν σε τρεις βασικές κατηγορίες: στα θεματικά, τα γραμματικά και τα καταληκτικά. Θεματικό λάθος είναι το λάθος που εντοπίζεται στο θέμα της λέξης, στο μέρος, δηλαδή, κάθε κλιτής λέξης, που είναι στην αρχή της και δεν αλλάζει μορφή. Για παράδειγμα, θεματικά λάθη είναι τα εξής: φένεται, χρίματα, ηληκία, θυσαυρούς, νηκιάσει, φωτεινό. Ως γραμματικό λάθος εκλαμβάνεται κάθε παραβίαση κάποιου γραμματικού κανόνα που απαντάται στη σχολική γραμματική¹²⁵, π.χ. βγένει, ενθουσιόδης, βλέμα, κρατόντας, νικιτές, φωτινό. Σημειώνουμε ότι στα γραμματικά λάθη συνυπολογίσαμε και τα λάθη στο φαινόμενο της έκθλιψης. Αποφασίσαμε να επιμερίσουμε τα γραμματικά λάθη σε μία ακόμη κατηγορία, τα καταληκτικά, για να διακρίνουμε ξεχωριστά τα λάθη στην κατάληξη, στο τελευταίο μέρος, δηλαδή, κάθε κλιτής λέξης που αλλάζει μορφή όταν κλίνεται¹²⁶. Συνεπώς, τα καταληκτικά λάθη είναι υποκατηγορία των γραμματικών λαθών και απλώς στη συγκεκριμένη εργασία υπολογίζονται ξεχωριστά για λόγους καλύτερης μελέτης των αποτελεσμάτων. Καθαρά καταληκτικά λάθη, λόγου χάρη, είναι τα: σκέφτετε, φράχτι, κέρδιζαι, πλήθως. Ακόμη, είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι υπάρχουν λέξεις στις οποίες έγιναν συνδυασμοί λαθών ή ακόμη σε διαφορετικά γραπτά έγιναν διαφορετικά λάθη στις ίδιες λέξεις. Για παράδειγμα, στη λέξη «σιμιόσεις» έχουμε συνδυασμό θεματικού λάθους(σημ-) και γραμματικού (-ειώσεις). επίσης, το επίθετο «φωτεινό», σε ένα γραπτό εντοπίστηκε ως θεματικό λάθος(φωτεινό), ενώ σε κάποιο άλλο ως συνδυασμός γραμματικού-καταληκτικού λάθους(φωτινώ).

Ταξινομώντας τα λάθη ανά τάξεις και βάσει των συγκεκριμένων ποιοτικών κατηγοριοποιήσεων προκύπτει η εξής εικόνα:

- Στην **Τετάρτη τάξη** στο δείγμα των βλεπόντων μαθητών μετρήθηκαν 9 θεματικά λάθη, 15 γραμματικά και μόλις 2 καταληκτικά. Αντίστοιχα, στο δείγμα των μαθητών με τυφλότητα μετρήθηκαν 25 θεματικά λάθη, 24 γραμματικά και 5 καταληκτικά(Π. 4.5).

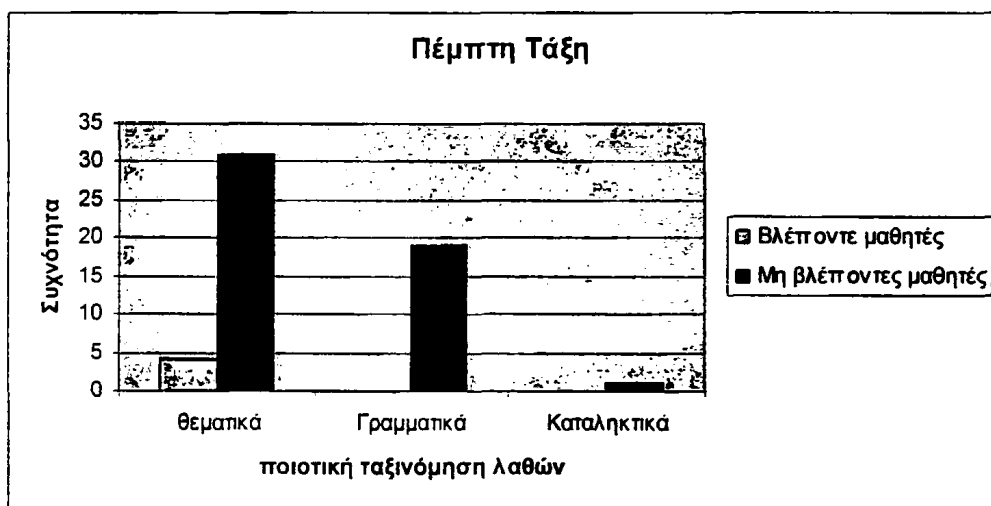
¹²⁵.- Τριανταφυλλίδης, Μ.: *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα 1992.

¹²⁶.- Παπαναστασίου, Γ. Β.: *Εφαρμοσμένη γραμματική της δημοτικής και συντακτικό*. Αθήνα 1993, σ. 77.



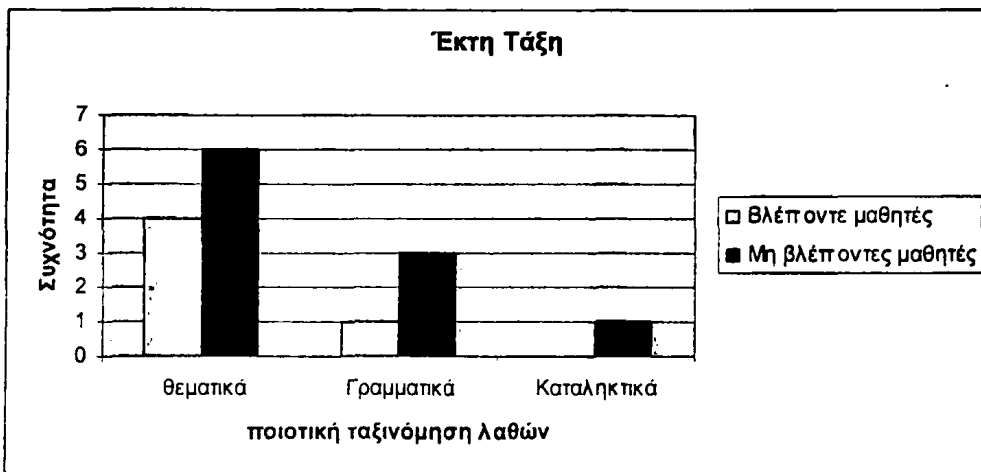
Π. 4.5. Κατανομή θεματικών, γραμματικών και καταληκτικών λαθών στα κείμενα βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών της Τετάρτης τάξης.

- Στην Πέμπτη τάξη έχουμε 4 θεματικά λάθη στα γραπτά των βλέπόντων, έναντι 31 στους μαθητές με πρόβλημα όρασης. Και κανένα γραμματικό και καταληκτικό λάθος στους βλέποντες, έναντι 19 και ενός αντίστοιχα στους μη βλέποντες μαθητές(Π. 4.6.).



Π. 4.6. Κατανομή θεματικών, γραμματικών και καταληκτικών λαθών στα κείμενα βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών της Πέμπτης τάξης.

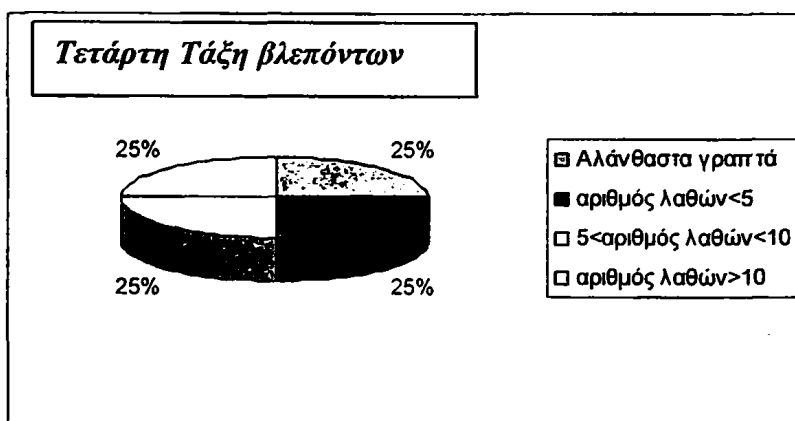
- Στην Έκτη τάξη, στο δείγμα των βλέπόντων εντοπίστηκαν 4 θεματικά λάθη, 1 γραμματικό και κανένα καταληκτικό. Ενώ, στο δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης σημειώθηκαν: 6 θεματικά λάθη, 3 γραμματικά και 1 καταληκτικό(Π. 4.7.).



Π. 4.7. Κατανομή θεματικών, γραμματικών και καταληκτικών λαθών στα κείμενα βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών της Έκτης τάξης.

Επιπλέον, για μία αρτιότερη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταναίμαμε τα κείμενα του δείγματος με βάση το πλήθος των ορθογραφικών λαθών τους. Ειδικότερα, ορίσαμε τέσσερις κατηγορίες κειμένων: τα αλάνθαστα κείμενα, στα οποία δεν εντοπίστηκε κανένα ορθογραφικό λάθος, τα κείμενα με λιγότερα από (ή ίσα με) πέντε λάθη, τα κείμενα με αριθμό ορθογραφικών λαθών μεταξύ πέντε και δέκα και, τέλος, τα κείμενα με περισσότερα από δέκα λάθη. Η κατανομή των κειμένων του δείγματος των βλέπόντων μαθητών της Τετάρτης τάξης, με βάση αυτήν την κατηγοριοποίηση των λαθών, έχει τη μορφή(Π. 4.8.):

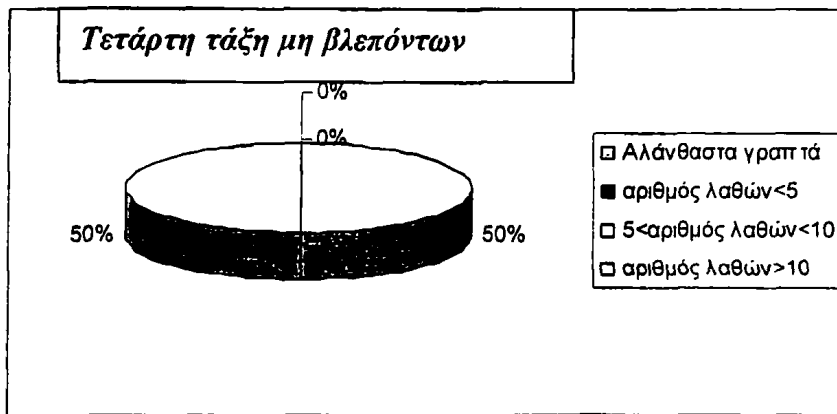
- 1 αλάνθαστο κείμενο (25%)
- 1 κείμενο με λιγότερα από 5 λάθη(25%)
- 1 κείμενο μεταξύ 5 και 10 λαθών(25%)
- 1 κείμενο με πάνω από 10 λάθη(25%).



Π.4.8. Κατανομή των κειμένων των βλέπόντων μαθητών της Τετάρτης τάξης ως προς τον αριθμό των λαθών τους.

Αντίστοιχα, στο δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης της Τετάρτης τάξης έχουμε(Π. 4.9.):

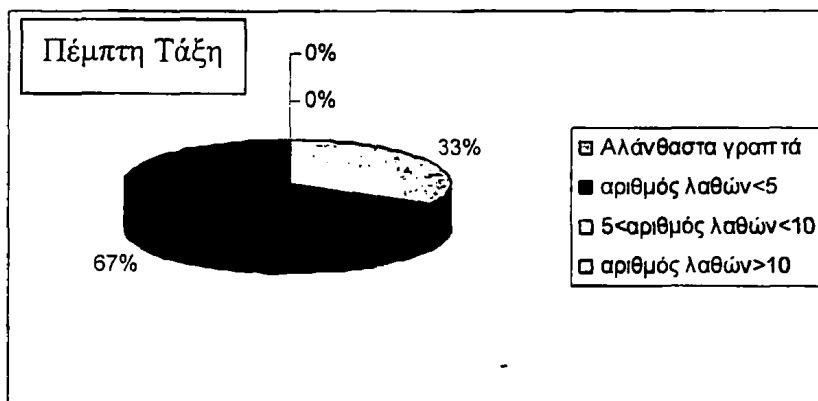
- 2 κείμενα με αριθμό λαθών μεταξύ 5 και 10 (50%)
- 2 κείμενα με αριθμό λαθών πάνω από 10 (50%).



Π.4.9. Κατανομή των κειμένων των μη βλεπόντων μαθητών της Τετάρτης τάξης ως προς τον αριθμό των λαθών τους.

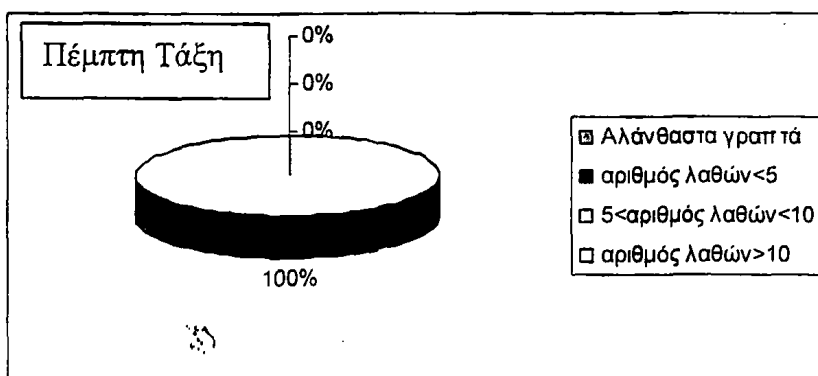
Επίσης, για την Πέμπτη τάξη στους βλέποντες μαθητές η κατανομή(Π.4.10) διαμορφώνεται:

- 1 αλάνθαστο κείμενο(33%)
- 2 κείμενα με λιγότερα από 5 λάθη(67%)

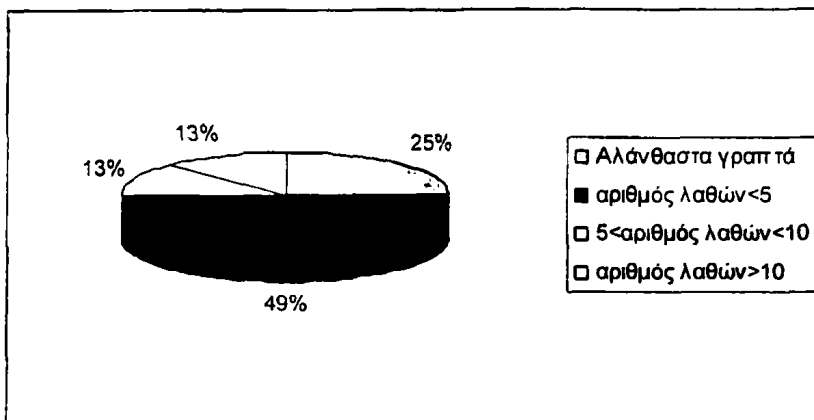


Π.4.10. Κατανομή των κειμένων των βλέπόντων μαθητών της Πέμπτης τάξης ως προς τον αριθμό των λαθών τους.

Στην Πέμπτη τάξη στους μη βλέποντες μαθητές δεν υπάρχει κανένα κείμενο με λιγότερα από 10 λάθη. Επομένως, η κατηγορία των κειμένων με περισσότερα από 10 λάθη συγκεντρώνει ποσοστό 100%(Π. 4.11).



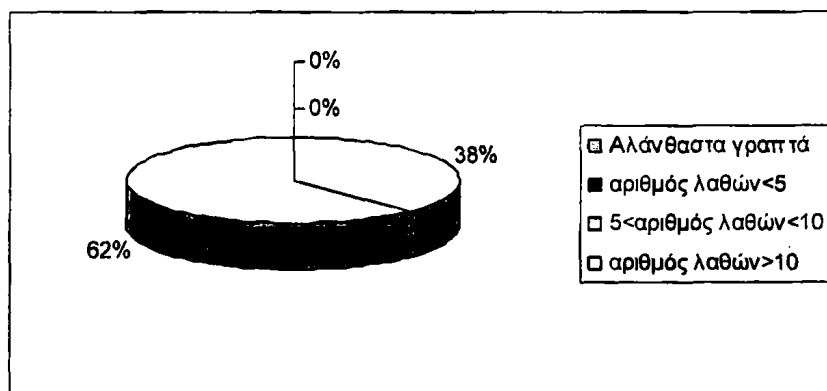
Π.4.11. Κατανομή των κειμένων των μη βλεπόντων μαθητών της Πέμπτης τάξης ως προς τον αριθμό των λαθών τους.



Π.4.12. Κατανομή του συνόλου των κειμένων των βλέπόντων μαθητών ως προς τον αριθμό των λαθών τους.

Στη συνολική ανασκόπηση των κειμένων των βλέπόντων μαθητών με βάση το πλήθος των λαθών τους, φαίνεται η συντριπτική πλειοψηφία τους (49%) να ανήκει στην κατηγορία των κειμένων με λιγότερα από (ή ίσα με) πέντε λάθη. Εκείνο που ασφαλώς είναι αξιοσημείωτο στα κείμενα των βλέπόντων είναι το μεγάλο ποσοστό των αλάνθαστων κειμένων (25%). Μια κατηγορία που, όπως θα δούμε, δεν υπάρχει καν στο δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Ενώ, το ποσοστό των κειμένων μεταξύ πέντε και δέκα λαθών και το ποσοστό αυτών με περισσότερα από δέκα λάθη έχουν το ίδιο αριθμητικό μέγεθος (13%) (Π.4.12).

Αντίστοιχα, στους μαθητές με τυφλότητα τα προηγούμενα ποσοστά ανατρέπονται. Συγκεκριμένα το υψηλότερο ποσοστό (62%) συγκεντρώνουν τα κείμενα με αριθμό λαθών να υπερβαίνει τα δέκα, ενώ ακολουθούν με ποσοστό 38% τα κείμενα που έχουν περισσότερα από πέντε και λιγότερα από δέκα λάθη. Το ποσοστό των δύο υπολειπόμενων κατηγοριών είναι μηδενικό (Π. 4.13.).

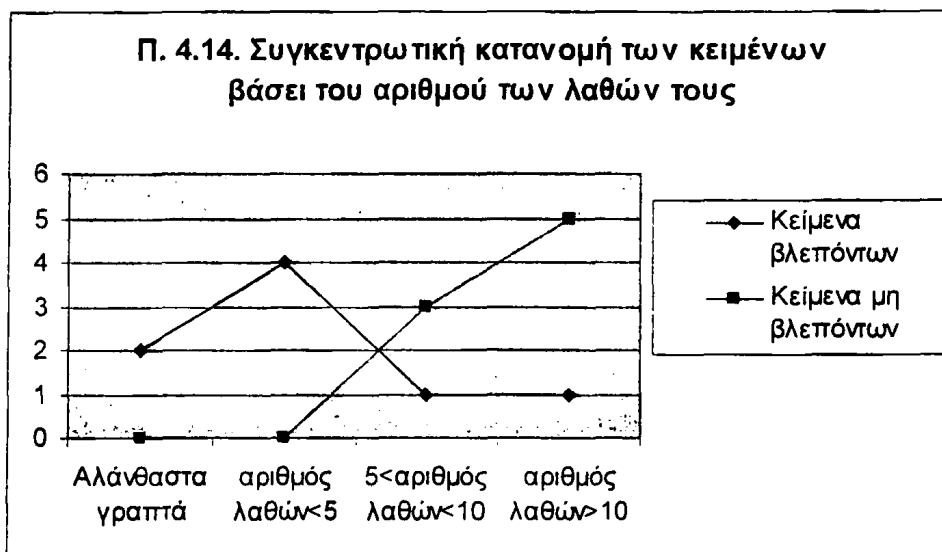


Π.4.13. Κατανομή του συνόλου των κειμένων των μη βλέπόντων μαθητών ως προς τον αριθμό των λαθών τους.

Συγκρίνοντας τα συνολικά ποσοστά των κειμένων, βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών, ως προς τον αριθμό των λαθών τους, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για δύο διαμετρικώς αντίθετα αποτελέσματα. Ειδικότερα, ενώ, στους βλέποντες το μέγιστο πλήθος των κειμένων τους ανήκει στην κατηγορία των κειμένων με αριθμό λαθών μικρότερο του 5, το αντίστοιχο μέγιστο πλήθος των κειμένων στους μη βλέποντες



ανήκει στην κατηγορία των κειμένων με αριθμό λαθών μεγαλύτερο του 10 (Π. 4.14.). Επίσης, ενώ στα κείμενα των βλεπόντων έχει μηδενική τιμή η κατηγορία των κειμένων με περισσότερα από 10 ορθογραφικά λάθη, στα κείμενα των μαθητών με προβλήματα όρασης είναι ανύπαρκτη τόσο η κατηγορία των αλάνθαστων κειμένων, όσο κι εκείνη των κειμένων με λιγότερα από 5 ορθογραφικά λάθη.



Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή που βασίστηκε στις πρόσθετες παρατηρήσεις, που έγιναν πάνω στα κείμενα των μαθητών. Εκτός, δηλαδή, από τα αυστηρά ορθογραφικά λάθη, σε πολλά γραπτά κείμενα-βλεπόντων και μη-παρατηρήθηκαν παραλείψεις, συγχύσεις και ακόμη επαναλήψεις λέξεων, συλλαβών, γραμμάτων ή τόνων, ελλείψεις κενού μεταξύ δύο λέξεων και λάθη κατά το συλλαβισμό των λέξεων. Οι πρόσθετες αυτές παρατηρήσεις που αναμφίβολα αλλοιώνουν την εικόνα των κειμένων και δυσκολεύουν τον αναγνώστη τους στην κατανόηση του περιεχομένου τους, ταξινομήθηκαν σε πέντε επιμέρους κατηγορίες:

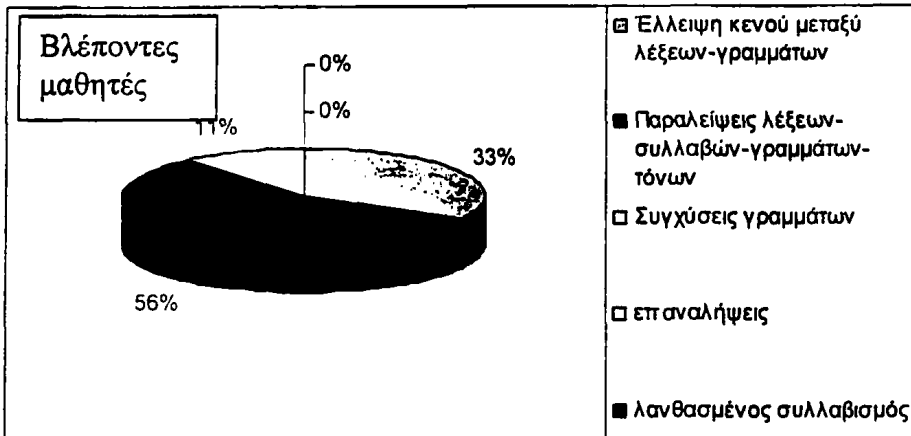
- α) η πρώτη περιλαμβάνει τις περιπτώσεις απουσίας κενού ανάμεσα σε δύο λέξεις,
- β) η δεύτερη τις οποιοσδήποτε παραλείψεις,
- γ) η τρίτη τις συγχύσεις,
- δ) η τέταρτη τις επαναλήψεις, που συναντώνται συνήθως κατά το συλλαβισμό μιας λέξης,
- ε) και η πέμπτη περιλαμβάνει τις περιπτώσεις λανθασμένου συλλαβισμού.

Και σε αυτή την κατηγοριοποίηση των γραπτών κειμένων προκύπτει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους βλέποντες μαθητές και στους μαθητές με προβλήματα όρασης.

Ειδικότερα, στο σύνολο των κειμένων των βλεπόντων μαθητών σημειώθηκαν σε ποσοστιαία κλίμακα:

- 56% παραλείψεις
- 33% ελλείψεις κενού και
- 11% συγχύσεις λέξεων ή γραμμάτων.

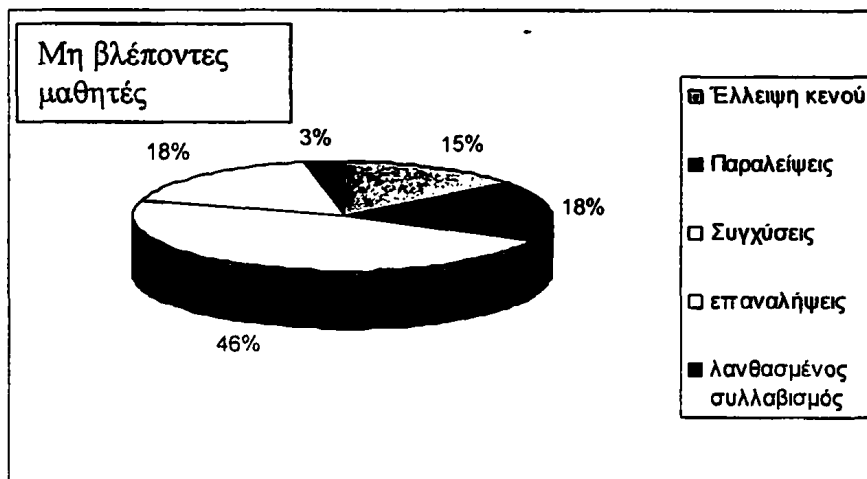
Επαναλήψεις και προβλήματα συλλαβισμού δε συναντώνται καθόλου στο διαθέσιμο δείγμα των βλεπόντων μαθητών(Π.4.15).



Π.4.15. Κατανομή των πρόσθετων παρατηρήσεων στα κείμενα του συνόλου των βλεπόντων μαθητών του δείγματος.

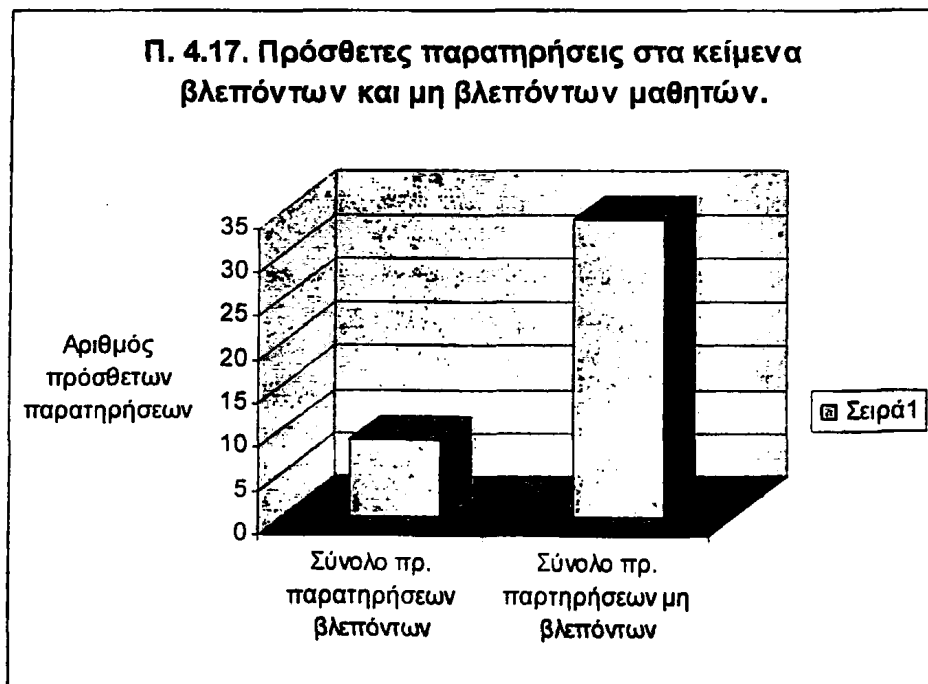
- Αντίστοιχα, τα ποσοστά στα κείμενα των μη βλεπόντων μαθητών διαμορφώνονται ως εξής(Π.4.16):

- 46% συγχύσεις
- 18% παραλείψεις και επιαναλήψεις
- 15% ελλείψεις κενού ανάμεσα σε λέξεις και
- 3% λάθη συλλαβισμού λέξεων.



Π.4.16. Κατανομή των πρόσθετων παρατηρήσεων στα κείμενα του συνόλου των μη βλεπόντων μαθητών του δείγματος.

Συνολικά, οι πρόσθετες παρατηρήσεις που έγιναν στα κείμενα των βλεπόντων μαθητών ήταν 9, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός στα κείμενα των μαθητών με προβλήματα όρασης ήταν 34(Π.4.17.). Οι αριθμοί αυτοί αποτυπώνουν συνολικά το μέγεθος της διαφοράς μεταξύ βλεπόντων και μη βλεπόντων μαθητών ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο.



5.2. Β Φάση έρευνας

α. Περιγραφή του δείγματος και μεθοδολογία έρευνας

Στην προσπάθεια να αναζητηθούν τα αίτια της διαφοροποίησης των μαθητών, ως προς τον αριθμό των ορθογραφικών τους λαθών, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε πέντε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Συγκεκριμένα, αφού διαπιστώθηκε μέσω της υπαγόρευσης των κειμένων ορθογραφίας σημαντική διαφορά στις ορθογραφικές επιδόσεις μεταξύ βλεπόντων και μη βλεπόντων μαθητών, ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια αυτής της διαφοράς. Η υπόθεση που επιχειρείται να διερευνηθεί στη δεύτερη αυτή φάση της έρευνας είναι η εξής: η παρατηρούμενη αυξημένη ροπή των παιδιών με προβλήματα όρασης προς τα ορθογραφικά λάθη οφείλεται σε μια ποικιλία παραγόντων, όπως η έλλειψη οπτικής επαφής με τα πράγματα, η επιεικής στάση των εκπαιδευτικών, η αδυναμία των γονιών να παρέχουν υποστηρικτική βοήθεια στα παιδιά τους, η ιδιαιτερότητα του συστήματος Braille και η απουσία πλούσιου έντυπου υλικού γραμμένου στο ανάγλυφο σύστημα Braille.

Μεθοδολογικά, η συγκεκριμένη υπόθεση έρευνας διερευνήθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, που απαρτίζονταν από 13 ερωτήσεις «ανοιχτού» τύπου και απευθύνονταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων για παιδιά με προβλήματα όρασης. Ειδικότερα, ερωτήθηκαν εκπαιδευτικοί του Κ.Ε.Α.Τ. Καλλιθέας, με πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία και έχοντας οι ίδιοι προβλήματα όρασης, καθώς και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αντίστοιχα Δημοτικά σχολεία τυφλών της χώρας(Πάτρα, Ιωάννινα). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 5 συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις προσανατολίζονταν στο να εξεταστεί η σημασία που δίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της ορθογραφίας και να αποτυπωθούν οι εμπειρίες τους και οι απόψεις τους επί του θέματος.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς αφορούσαν:

1. Τη βαρύτητα και σημασία που δίνουν στο μάθημα της ορθογραφίας. Τους τρόπους που επιλέγουν να πιστοποιήσουν την προτεραιότητα τους αυτή και τις απόψεις τους περί του αν θα έπρεπε η ορθογραφία ειδικά στα παιδιά με προβλήματα όρασης να διδάσκεται ως ένα ξεχωριστό μάθημα.
2. Το χρόνο που αφιερώνουν στη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.
3. Το αν διαπιστώνουν στους ίδιους μαθητές, χρόνο με το χρόνο, βελτίωση στην ορθογραφία και που την αποδίδουν.
4. Τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών ως προς την κατ' οίκον απασχόληση των παιδιών με θέματα ορθογραφίας.
5. Το αν διαβάζουν τα παιδιά λογοτεχνικά βιβλία.
6. Την εκτίμηση τους για την καθιέρωση μιας φωνητικής ορθογραφίας.

7. Την αντικατάσταση της μηχανής Braille με κάποιο άλλο μέσο τεχνολογίας, προκειμένου να διευκολυνθεί η ορθογραφική μάθηση.
8. Και τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν την παρατηρούμενη διαφορά στις ορθογραφικές επιδόσεις μεταξύ βλεπόντων και μη βλεπόντων μαθητών.

β. Ευρήματα έρευνας

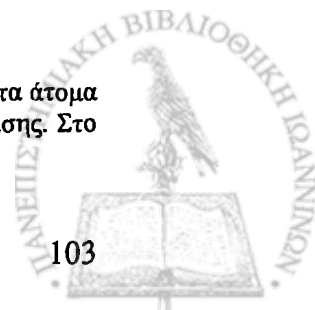
Μια γενική παρατήρηση είναι ότι στο σύνολο τους οι ερωτηθέντες δάσκαλοι θεωρούν την ορθογραφία ως απαραίτητη γνώση για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Τονίζουν, μάλιστα, ότι ακόμη και για το «παραδοσιακό» επάγγελμα του τηλεφωνητή*, λόγω της γενικευμένης πλέον χρήσης του υπολογιστή ως μηχανή αναζήτησης, η γνώση ορθογραφίας κρίνεται όχι απλώς επιθυμητή, αλλά άκρως απαραίτητη. Η ορθογραφική γνώση, επομένως, συνδέεται και με την ισότητα των ευκαιριών στην αγορά εργασίας και την ισότιμη διεκδίκηση επαγγέλματος. Επίσης, διατυπώθηκε η άποψη ότι εκείνος που γράφει σωστά, μιλάει και σωστά, δεδομένου ότι ο σωστά διατυπωμένος γραπτός λόγος, από πλευράς σύνταξης, ορθογραφίας και νοήματος υποδηλώνει μια καλά οργανωμένη σκέψη με πολλές εκφραστικές δυνατότητες, η οποία με τη σειρά της μπορεί να μεταφερθεί και στην προφορική επικοινωνία.

Ωστόσο, παρά την αναγνώριση της χρησιμότητας της ορθογραφίας στα μη βλέποντα παιδιά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ότι θα έπρεπε, λόγω της ιδιαιτερότητας των μαθητών αυτών, να διδάσκεται ως ένα ξεχωριστό μάθημα, με ειδικές ασκήσεις ορθής γραφής. Αντιθέτως, εκτιμάται ότι είναι προτιμότερο και πιο αποτελεσματικό να διδάσκεται η ορθογραφία μέσα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και κάθε μαθήματος που να δίνει την ανάλογη ευκαιρία. Επισημάνθηκε, μάλιστα, από κάποιον εκπαιδευτικό, ότι εάν η τύφλωση συνιστά ειδικό λόγο για τη διδασκαλία της ορθογραφίας ως ένα ξεχωριστό μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, θα έπρεπε για τον ίδιο λόγο κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο να διδασκόταν αναλυτικότερα και να καταλάμβανε περισσότερες ώρες στο πρόγραμμα. Αυτό, όμως, θα οδηγούσε το σχολικό πρόγραμμα των παιδιών με προβλήματα όρασης σε υπέρμετρη διόγκωση, με αναπόφευκτο αποτέλεσμα τη σωματική και πνευματική τους εξάντληση.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας εντάσσεται στη γενικότερη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Δεν υπάρχει, δηλαδή, ως ξεχωριστό μάθημα στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι περισσότεροι δάσκαλοι, όμως, έχουν την άποψη ότι όλα τα μαθήματα προσφέρουν ευκαιρίες για ασκήσεις ορθής γραφής. Αρκεί να υπάρχει η διάθεση αξιοποίησης τους από τους ίδιους. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια σχετική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το χρόνο που αφιερώνουν στην ορθογραφία κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Υπάρχουν, δηλαδή, εκείνοι που δε διαθέτουν πρόσθετο χρόνο για την ορθογραφία και αρκούνται αποκλειστικά στις εργασίες «Γράφω και Μαθαίνω» και «Λέξεις για την καρτέλα» του σχολικού βιβλίου, μολονότι μπορεί να δίνουν μεγάλη έμφαση στη διόρθωση των λαθών(π.χ. επανάληψη της γραφής της διορθωμένης λέξης πολλές φορές), καθώς και στην αντιγραφή. Ενώ, είναι και άλλοι που επιμένουν περισσότερο, εμπλουτίζοντας τις ασκήσεις του βιβλίου

*)

* Το επάγγελμα του τηλεφωνητή αποτελεί τον κατεξοχήν εργασιακό τομέα απορρόφησης για τα άτομα με πρόβλημα όρασης, επιλύοντας άμεσα το πρόβλημα της επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Στο Κ.Ε.Α.Τ. στεγάζεται ειδική σχολή τηλεφωνητών για την εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση.



ή, ακόμη, αφιερώνοντας ένα ολόκληρο δίωρο την εβδομάδα για εξάσκηση στην ορθογραφία.

Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις ιδιαίτερα δημιουργικών και επινοητικών δασκάλων, οι οποίοι μέσα από το παιχνίδι και το χιούμορ εφευρίσκουν τρόπους καλύτερης απομνημόνευσης και κατανόησης ορθογραφικών τύπων και κανόνων γραμματικής. Για παράδειγμα, τα ανάγλυφα γράμματα του Braille, που τυχαίνουν να μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, καταφέρνουν να τα ξεχωρίζουν, παρομοιάζοντας τα με ανθρωπάκια, καρεκλάκια κ.α. ή χωρίζοντάς τα σε ζεύγη «αντιθέτων»(π.χ. το “η” με το “σ”) και εφευρίσκοντας αυτοσχέδιους κανόνες γραμματικής με τη μορφή στίχων. Επίσης, κατανοώντας ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης δεν έχουν την οπτική αντίληψη των αντικειμένων, επιστρατεύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους και φτιάχνουν πλαστικά καρτελάκια, στα οποία αναγράφεται σε Braille το όνομα όλων των αντικειμένων της τάξης και τα τοποθετούν πάνω στο καθένα από αυτά. Έτσι, δίνουν στα γράμματα φωνή, νοηματοδοτούν τη σχολική τάξη, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και καθιστούν την ορθογραφία ένα εύθυμο και ευχάριστο παιχνίδι.

Ως προς την ερώτηση για τη διδασκαλία της γραμματικής, επίσης, διαπιστώθηκε ποικιλία απαντήσεων. Η γραμματική σχετίζεται άμεσα με την ορθή γραφή, καθώς προσδιορίζει το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η ορθογραφία. Προσδιορίζει, δηλαδή, ποιοι είναι οι ορθά γραμμένοι τύποι λέξεων και ποιοι όχι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πιεζόμενοι από την έλλειψη χρόνου στο σχολείο, επιλέγουν να διδάσκουν τη γραμματική περιστασιακά, όταν τους δίνεται η ανάλογη αφορμή από το μάθημα της ημέρας. Βέβαια, υπάρχουν κι εκείνοι που, αντιλαμβανόμενοι τη θεμελιώδη σπουδαιότητα της γραμματικής και τη συμβολή της στον ορθά αποτυπωμένο γραπτό λόγο, αφιερώνουν σταθερά και επί καθημερινής βάσης κάποιο χρόνο για τη διδασκαλία της. Ακόμη, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί-λιγότεροι σε αριθμό- που επιμένουν ιδιαίτερα στη γραμματική κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος και, μάλιστα, δίνουν πρόσθετη δουλειά για το σπίτι στα παιδιά, προκειμένου να εμπεδώσουν τα όσα διδάσκονται.

Επιπλέον, στο ερώτημα αν παρατηρείται βελτίωση των παιδιών στην ορθογραφία από τάξη σε τάξη, μολονότι υπάρχει η άποψη ότι με την επανάληψη και την εξάσκηση σημειώνεται μια σταθερή βελτίωση χρόνο με το χρόνο, η απάντηση που κυριαρχεί είναι ότι αυτό εξαρτάται από το παιδί. Ειδικότερα, διατυπώθηκε η θέση ότι σε κάποιο βαθμό, όπως συμβαίνει και με τους βλέποντες, η ορθογραφία αποτελεί έμφυτο χάρισμα, ταλέντο και ότι συνήθως δεν αλλάζει η εικόνα της τάξης ως προς τις επιδόσεις των μαθητών. Ασφαλώς, η θέση αυτή δεν αναιρεί τη σημασία της εκπαίδευσης, απλώς επισημαίνει τη γενική παρατήρηση μιας μερίδας εκπαιδευτικών μέσα από την εμπειρία τους, χωρίς να την απολυτοποιεί.

Η συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών σκιαγραφείται από τους τελευταίους ως αρκετά ικανοποιητική. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους και εκείνοι, κατά κανόνα, ανταποκρίνονται θετικά. Βέβαια, υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις παιδιών με πρόβλημα όρασης που ζουν μακριά από την οικογένεια τους, λόγω έλλειψης ειδικού σχολείου στον τόπο καταγωγής τους και επομένως η σχέση των γονιών τους με τους εκπαιδευτικούς καθίσταται πρακτικά πολύ δύσκολη. Όσον αφορά την αφιέρωση χρόνου από τους γονείς στο σπίτι, για συμπληρωματικές ασκήσεις ορθογραφίας, οι δάσκαλοι, βάσει των εμπειριών τους, υποστηρίζουν ότι είναι κάτι πολύ σπάνιο. Υπάρχουν, ασφαλώς, και γονείς που έχουν



τη διάθεση να εφοδιάσουν το παιδί τους με όσο γίνεται περισσότερες γνώσεις, του διαβάζουν παραμύθια, του μιλούν συνέχεια και το παροτρύνουν να γράφει και να διαβάζει. Ωστόσο, τέτοιοι γονείς αποτελούν, συνήθως, φωτεινές εξαιρέσεις.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι, σε αντίθεση με τα σχολεία της επαρχίας, τα παιδιά που φοιτούν στο Κ.Ε.Α.Τ. έχουν περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης σε λογοτεχνικά βιβλία, καθώς υπάρχει βιβλιοθήκη στο χώρο, και γι' αυτό, ειδικά τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, διαβάζουν βιβλία εξωσχολικού περιεχομένου και ύφους. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η διάθεση του εκπαιδευτικού και ο βαθμός που παροτρύνει τα παιδιά να ασχοληθούν με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Μπορεί, για παράδειγμα, σε ένα σχολείο της περιφέρειας να μην υπήρχαν πολλά λογοτεχνικά βιβλία σε Braille, αλλά ήταν τέτοιος ο ζήλος του εκπαιδευτικού που υπηρετούσε σε αυτό, ώστε να μεταγράφει ο ίδιος σε Braille λογοτεχνικά κείμενα και να τα διαθέτει στους μαθητές του. Η ενθάρρυνση και η θετική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό είναι αναγκαία, προκειμένου να στραφούν οι μαθητές στη λογοτεχνία και να την αγαπήσουν.

Επιπλέον, στην ερώτηση για το αν θα διευκόλυne τη μάθηση των παιδιών με τύφλωση η καθιέρωση μιας φωνητικής ορθογραφίας οι απόψεις δίστανται. Υπάρχει, δηλαδή, μια μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι, μάλιστα, ανήκουν ηλικιακά στη νεότερη γενιά, που εκτιμά ότι μια τέτοια καινοτομία θα βοηθούσε πολύ τα παιδιά με προβλήματα όρασης και ειδικά εκείνα με αδυναμία στην απτική αναγνώριση των ανάγλυφων γραμμάτων. Ακόμη, θα μείωνε τον αριθμό των συμβόλων του αλφαβήτου, καθώς κάθε «φωνή» θα παριστανόταν μόνο με ένα σύμβολο(π.χ. για τη γραπτή απεικόνιση της φωνής /v/ θα υπήρχε ένα σύμβολο και όχι 5: ι, η, υ, ει, οι), γεγονός που θα καθιστούσε ευκολότερη τη διαδικασία μάθησης της ορθογραφίας.

Στον αντίποδα αυτής της άποψης υπάρχει η εκτίμηση κάποιων άλλων εκπαιδευτικών ότι η φωνητική ορθογραφία, που φανερώνει, κατ' αυτούς, έλλειψη σεβασμού και αγάπης απέναντι στη γλώσσα, θα ήταν ένα πολύ ισοπεδωτικό σύστημα και ότι τελικά θα προκαλούσε πρόσθετα προβλήματα στα παιδιά με τύφλωση. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές αυτής της άποψης διατείνονται ότι η φωνητική γραφή θα απέκοπτε την ορθογραφία από τη γραμματική και θα την τυποποιούσε χωρίς να υπάρχει δυνατότητα αναγωγής της στην ετυμολογία και γενικά στην ιστορία της γλώσσας. Έτσι, θα στερούσε στα παιδιά πολύ σημαντικές πληροφορίες και γνώσεις.

Επίσης, θεωρούν ότι η καθιέρωση της φωνητικής ορθογραφίας θα οδηγούσε σε πλήρη σύγχυση τους μη βλέποντες μαθητές, γιατί θα έχαναν την «εικόνα» της λέξης. Οι τυφλοί μαθητές, δηλαδή, μέσω της αφής, σχηματίζουν νοερά την εικόνα των ανάγλυφων λέξεων στο Braille και η ιδιαίτερη ορθογραφία κάθε λέξης τους βοηθά να τη συγκρατούν καλύτερα στο μυαλό τους και να την αναγνωρίζουν ευκολότερα. Ακόμη, η μη φωνητική ορθογραφία συμβάλλει και στην πληρέστερη κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Για παράδειγμα, ορισμένοι τύποι καταλήξεων(π.χ. το "ω") παραπέμπουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις(λ.χ. ενέργεια) και έτσι βοηθούν στην ευκολότερη εξαγωγή νοήματος κατά την ανάγνωση, αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων συμβόλων κατά τη γραφή.

Η συμπλήρωση, και όχι η αντικατάσταση, της μηχανής Braille με κάποιο άλλο μέσο τεχνολογίας θεωρείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ότι θα διευκόλυne την ορθογραφική μάθηση των παιδιών με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η γενικευμένη χρήση του υπολογιστή με ειδικά



προσαρμοσμένα προγράμματα, ώστε να εκφωνούνται τα όσα γράφονται και επομένως να μπορούν να ελέγχουν οι μαθητές, δια της ακοής, την ορθογραφία τους. Συγχρόνως, η εισαγωγή του συστήματος scanner θα έδινε τη δυνατότητα στα τυφλά παιδιά να έχουν πρόσβαση σε κάθε βιβλίο βλεπόντων και να το επεξεργαστούν. Γενικά, κατά κοινή ομολογία, η μηχανή Braille είναι αρκετά δύσχρηστη και δημιουργεί πολλά πρακτικά προβλήματα στους χειριστές της. Από την άλλη μεριά, όμως, έχει το πλεονέκτημα ότι παρέχει στα τυφλά παιδιά τη δυνατότητα άμεσης επαφής με τα ανάγλυφα γράμματα Braille, τα οποία μπορούν να ανιχνεύουν απτικά, καθώς γράφουν, ελέγχοντας το κείμενο τους. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν συσχετισμό ανάμεσα στην ιδιαιτερότητα της μηχανής Braille και τις επιδόσεις των τυφλών μαθητών στην ορθογραφία.

Τις χαμηλότερες ορθογραφικές επιδόσεις που παρατηρούνται στους μαθητές με προβλήματα όρασης συγκριτικά με τους βλέποντες μαθητές, οι εκπαιδευτικοί τις αποδίδουν σε μία ποικιλία παραγόντων. Καταρχάς, τα παιδιά με τύφλωση δεν έχουν πολλές ευκαιρίες επαφής με το γραπτό λόγο. Εκτός των σχολικών τους βιβλίων που είναι γραμμένα στο σύστημα Braille, τα περισσότερα βιβλία που έχουν τα μη βλέποντα παιδιά την ευκαιρία να διαβάσουν είναι «ομιλούντα», δηλαδή μαγνητοφωνημένα βιβλία. Αυτό, όμως, καθιστά τα παιδιά παθητικούς ακροατές και δεν τους δίνει την ευκαιρία να εξασκηθούν στην ανάγνωση και να έρθουν σε άμεση επαφή με τις λέξεις και την ορθογραφία τους.

Επίσης, επισημάνθηκε και η άποψη ότι το βλέπον παιδί, έστω και μηχανικά, διατηρεί μέσα του την εικόνα μιας λέξης και έτσι μπορεί να την αποδώσει ορθογραφημένα. Αντιθέτως, το μη βλέπων παιδί, που ζει δίχως οπτικές παραστάσεις, δεν έχει μια ολιστική εικόνα των λέξεων, παρά τις αντιλαμβάνεται ως ένα συνδυασμό γραμμάτων, με αποτέλεσμα να είναι πιο δύσκολο να απομνημονεύσει την ορθογραφία κάποιων τύπων. Σημειωτέον, μάλιστα, ότι το βλέπον παιδί, από τη γέννηση του, δέχεται καθημερινά πολλά οπτικά ερεθίσματα ορθογραφίας από την «κοινωνία της πληροφορίας»(επιγραφές στους δρόμους, εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση κ.α.). Αντιθέτως, το τυφλό παιδί συναντά για πρώτη φορά το γραπτό λόγο στο σχολείο¹²⁷.

Η ίδια η ιδιαιτερότητα της γραφής Braille και της μηχανής Braille, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δεν επηρεάζει αρνητικά την ορθογραφική μάθηση των μαθητών με τύφλωση. Ωστόσο, εκείνο που συνδέουν με την ιδιαιτερότητα της γραφής Braille είναι οι πρόσθετες παρατηρήσεις που ήταν συντριπτικά περισσότερες στα κείμενα των τυφλών μαθητών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εκτός των αμιγώς ορθογραφικών λαθών, έγιναν και κάποιες πρόσθετες παρατηρήσεις στα κείμενα που συγκεντρώθηκαν, οι οποίες δεν αποτελούν ασήμαντες λεπτομέρειες, αλλά πολύ ουσιαστικά στοιχεία δομής και νοήματος. Αυτές ήταν: ελλείψεις κενών, παραλείψεις, συγχύσεις, επαναλήψεις γραμμάτων ή λέξεων και προβλήματα στο συλλαβισμό. Στην πλειονότητα τους, λοιπόν, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, εκτιμούν ότι ο τρόπος λειτουργίας της μηχανής Braille ευνοεί σημαντικά τέτοιου είδους λάθη. Προσθέτουν, μάλιστα, ότι η γραφή στη μηχανή Braille, κατόπιν υπαγόρευσης, απαιτεί διπλάσια προσοχή και συγκέντρωση από τους χρήστες της, συγκριτικά με τη συμβατική γραφή βλεπόντων.

Κι αυτό γιατί, «γράφοντας» ο τυφλός μαθητής στη μηχανή δεν έρχεται σε άμεση επαφή με το κείμενο. Έτσι δε μπορεί να ελέγχει ταυτόχρονα τα όσα γράφει. Ο

¹²⁷.- Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 8, 2000, σελ. 27.



έλεγχος απαιτεί να διακόψει για λίγο την πληκτρολόγηση και να διαβάσει με την αφή τα όσα έχει γράψει. Αν, επομένως, είναι λίγο βιαστικός στην πληκτρολόγηση και όχι τόσο προσεκτικός είναι εύκολο να του «ξεφύγουν» λάθη. Αλλά και αν τα εντοπίσει ο τρόπος να τα διορθώσει είναι ιδιαιτέρως πρόχειρος και ατελής. Μπορεί, δηλαδή, να «σβήσει» τα λανθασμένα ανάγλυφα στίγματα χρησιμοποιώντας τα νύχια του ή κάποιο άλλο αιχμηρό αντικείμενο. Αντιθέτως, ο βλέπων μαθητής, καθώς γράφει με το μολύβι ή το στυλό στο χαρτί, έχει συγχρόνως την οπτική εικόνα των λέξεων που αποτυπώνει και μπορεί ευκολότερα να εντοπίσει, να ελέγξει και να διορθώσει άμεσα και αποτελεσματικά (με τη γόμα ή το ειδικό διορθωτικό υγρό) τυχόν λάθη του.

Επιπλέον, οι συγχύσεις γραμμάτων είναι σαφώς πιθανότερες στο σύστημα γραφής Braille, εξαιτίας του μηχανικού τρόπου γραφής. Κάθε γράμμα Braille αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο συνδυασμό πλήκτρων. Επομένως, ακόμη και για λόγους ταχύτητας ή επιπολαιότητας, είναι πολύ πιθανός ένας εσφαλμένος συνδυασμός πλήκτρων, με αποτέλεσμα τη λανθασμένη αποτύπωση ενός γράμματος.

Αυτό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική παράμετρο είναι ο τρόπος διδασκαλίας της ορθογραφίας και η έμφαση και επιμονή που δίνεται από τους ίδιους σε αυτή. Επισημάνθηκε, σχετικά, ότι οι βλέποντες εκπαιδευτικοί, συνήθως, δείχνουν ιδιαίτερη επιείκεια στην ορθογραφία των παιδιών με προβλήματα όρασης και δεν επιμένουν ιδιαίτερα, ακόμη κι αν έχουν εντοπίσει δυσκολίες. Αυτό στο οποίο συμφώνησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ότι εξαρτάται από την ευσυνειδησία και την υπευθυνότητα του ίδιου του δασκάλου το αν θα δοθεί βαρύτητα στην ορθογραφία και αν θα δοθούν ευκαιρίες άσκησης ορθής γραφής στους μαθητές.

Η άγνοια της γραφής Braille από τους γονείς εκτιμάται από όλους ως αρνητικός παράγοντας για την εκμάθηση ορθογραφίας. Είναι ιδιαίτερα σύνηθες στους βλέποντες μαθητές να δέχονται τη βοήθεια των γονιών τους όταν εντοπίζονται σε αυτούς ορθογραφικές αδυναμίες. Η υπαγόρευση κειμένων εκτός του σχολείου, η διόρθωση και συζήτηση των λαθών και η δημιουργία αυτοσχέδιων ασκήσεων ορθής γραφής αποτελούν κάποιες από τις πρακτικές που συναντώνται κατά κανόνα. Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, όμως, τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Οι γονείς τους τα βλέπουν να διαβάζουν και να γράφουν σε ένα σύστημα «ξένο» προς αυτούς. Αυτό τους δημιουργεί την αίσθηση ότι είναι αδύναμοι να τα βοηθήσουν και σταδιακά απομακρύνονται, αφήνοντας το βάρος της εκπαίδευσης των παιδιών τους αποκλειστικά στο σχολείο.

Ερμηνεία των ευρημάτων- Συζήτηση Συμπεράσματα-Προτάσεις

6.1. Ερμηνεία των ευρημάτων-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν η συγκριτική διερεύνηση των επιδόσεων στην ορθογραφία βλεπόντων και μη βλεπόντων μαθητών της Α/θμιας εκπαίδευσης. Επίσης, επιχειρήθηκε, στη συνέχεια, η αναζήτηση των αιτιών της διαφοράς που ανέκυψε ανάμεσα σε βλέποντες και τυφλούς μαθητές, ως προς τις επιδόσεις αυτές.

Από τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά το πρώτο σκέλος της, προκύπτει ότι, για το δεδομένο δείγμα, οι μαθητές με προβλήματα όρασης σημείωσαν συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό λαθών συγκριτικά με το ποσοστό των λαθών που έκαναν οι βλέποντες, συνομήλικοί τους, μαθητές.

Ανεξαιρέτως, στις τάξεις που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα (Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη), πάνω στα ίδια κείμενα ορθογραφίας, οι τυφλοί μαθητές έκαναν, το λιγότερο, τα διπλάσια ορθογραφικά λάθη απ' ό,τι έκαναν οι βλέποντες μαθητές. Η διαφορά αυτή παρέμεινε σταθερή σε όλες τις συμπληρωματικές παραμέτρους που εξετάστηκαν. Δηλαδή, στα ποσοστά μέγιστης συχνότητας λάθους, θεματικών, γραμματικών και καταληκτικών λαθών, καθώς και στα ποσοστά άλλων ποιοτικών διαχωρισμών που έγιναν πάνω στα συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη και για την αρτιότερη ανάλυση τους.

Ειδικότερα, μελετώντας την παράμετρο της μέγιστης συχνότητας λάθους, εξάγουμε πολύτιμα συμπεράσματα για το γενικό επίπεδο κάθε τάξης στην ορθογραφία. Συγκεκριμένα:

1. Τόσο στην Τετάρτη, όσο και στην Πέμπτη τάξη* των παιδιών με προβλήματα όρασης παρατηρήθηκε ότι, στην πλειονότητα τους, επαναλαμβάνονταν τα ίδια λάθη. Πράγμα που σημαίνει ότι τα λάθη αυτά αντιπροσώπευαν τις ορθογραφικές αδυναμίες του συνόλου της τάξης και ότι, συνεπώς, το γενικό επίπεδο των τάξεων αυτών στην ορθογραφία ήταν χαμηλό.
2. Αντιστοίχως, στα κείμενα των βλεπόντων μαθητών η τιμή της μέγιστης συχνότητας ήταν πολύ μικρή, γεγονός που φανερώνει ένα καλό, συνολικά, επίπεδο των τάξεων στην ορθογραφία και παραπέμπει σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών με αδυναμίες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται και από τη μελέτη μιας ακόμη παραμέτρου. Ειδικότερα, για την καλύτερη επεξεργασία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε κατανομή των κειμένων με βάση το πλήθος των ορθογραφικών τους λαθών σε τέσσερις ταξινομικές ομάδες, στις εξής: α) αλάνθαστα κείμενα, στα οποία δεν εντοπίστηκε κανένα ορθογραφικό λάθος, β) κείμενα με λιγότερα από (ή ίσα με) πέντε λάθη, γ) κείμενα με αριθμό ορθογραφικών λαθών μεταξύ πέντε και δέκα και δ) κείμενα με περισσότερα από δέκα λάθη.

Η κατανομή των κειμένων, που συγκεντρώθηκαν από κάθε τάξη, βάσει των συγκεκριμένων ομαδοποιήσεων μας οδηγεί σε, επίσης, πολύ σημαντικές διαπιστώσεις. Ορισμένες από αυτές είναι:

1. Κανένα από τα κείμενα των παιδιών με προβλήματα όρασης δεν ήταν αλάνθαστο. Αντιθέτως, από το σύνολο των 8 κειμένων, που συγκεντρώθηκαν

* Το πλήθος των παιδιών της Έκτης τάξης δεν επέτρεπε τη μελέτη της μέγιστης συχνότητας στην τάξη αυτή.



στις τάξεις των βλεπόντων, βρέθηκαν 2 χωρίς κανένα ορθογραφικό λάθος. Αριθμός καθόλου ευκαταφρόνητος, αν αναλογιστεί κανείς το πολύ μικρό δείγμα κειμένων από κάθε τάξη.

2. Στο σύνολο των κειμένων των μαθητών με προβλήματα όρασης, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει η κατηγορία των κειμένων με περισσότερα από δέκα λάθη. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό για τους βλέποντες ανήκει στα κείμενα με λιγότερα από 5 λάθη.
3. Επίσης, στο σύνολο των κειμένων των μαθητών με προβλήματα όρασης, το μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνει η κατηγορία των κειμένων με αριθμό λαθών μεταξύ 5 και 10. Ενώ, στους βλέποντες μαθητές το μικρότερο ποσοστό το έχουν τα κείμενα με περισσότερα από 10 λάθη.
4. Οι δύο πολυπληθέστερες κατηγορίες για τα κείμενα των βλεπόντων, δηλαδή η κατηγορία των αλάνθαστων κειμένων και των κειμένων με λιγότερα από 5 λάθη, είναι ανύπαρκτες στην κατανομή των κειμένων των τυφλών μαθητών. Αντίστοιχα, οι δύο πολυπληθέστερες κατηγορίες για τα κείμενα των τυφλών μαθητών, δηλαδή αυτές των κειμένων με 5 έως 10 λάθη και των κειμένων με περισσότερα από 10 λάθη, στα κείμενα των βλεπόντων μαθητών κατέχουν τα μικρότερα ποσοστά.

Οι επιμέρους αυτές διαπιστώσεις που προκύπτουν από την προσεκτική παρατήρηση των ευρημάτων της έρευνας συντείνουν στο γενικό συμπέρασμα ότι τα κείμενα ορθογραφίας των βλεπόντων μαθητών παρουσίασαν μια καλύτερη γενική εικόνα, με κατά μέσο όρο 4,25 λάθη ανά μαθητή. Στον αντίποδα, τα κείμενα των μαθητών με προβλήματα όρασης εμφάνισαν μια γενική εικόνα χαμηλών επιδόσεων στην ορθογραφία, με κατά μέσο όρο 13, 5 λάθη ανά μαθητή.

Η κατανομή των ορθογραφικών λαθών στις ποιοτικές ταξινομικές ομάδες των θεματικών, γραμματικών και καταληκτικών λαθών, συνέβαλε στο σχηματισμό μιας πληρέστερης εικόνας για το είδος των λαθών που συναντήσαμε στα κείμενα των παιδιών. Τα ευρήματα, στην πλειονότητα τους, δείχνουν ένα σταθερό προβάδισμα των θεματικών λαθών, ενώ σε όλες τις τάξεις τα χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν τα καταληκτικά λάθη. Επομένως, φαίνεται ότι η ορθογραφία όσον αφορά τις καταλήξεις των λέξεων είναι, σε μεγάλο βαθμό, εμπεδωμένη από βλέποντες και τυφλούς μαθητές.

Μεγαλύτερη δυσκολία παρουσίασαν οι μαθητές στην ορθογραφία του θέματος των λέξεων. Μάλιστα, παρότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης σημείωσαν συντριπτικά περισσότερα θεματικά λάθη συγκριτικά με τους βλέποντες, και οι βλέποντες μαθητές συγκέντρωσαν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό ορθογραφικών λαθών πάνω στο θέμα των λέξεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Πέμπτη τάξη των βλεπόντων μαθητών τα λάθη που συναντήσαμε στα κείμενα τους ήταν αποκλειστικά θεματικά.

Ενδεχομένως, η δυσκολία στην ορθογραφία του θέματος να έγκειται στο γεγονός ότι αυτή δεν υπόκειται σε συγκεκριμένους κανόνες. Η μορφή του θέματος κάθε λέξης έχει, συνήθως, ιστορικές ρίζες και βασίζεται στην ετυμολογία της λέξης. Επομένως, οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν, ως έχει, την ορθογραφία του θέματος κάθε λέξης και να την ανακαλέσουν σωστά όταν χρειαστεί να τη γράψουν.

Συνεπώς, η ορθογραφία του θέματος των λέξεων, δεδομένου ότι σχετίζεται, κατεξοχήν, με τη μορφή και δεν υπόκειται σε κάποια κανονιστική λογική, φαίνεται να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αίσθηση της όρασης. Η οπτική αντίληψη συμβάλλει στην ολιστική πρόσληψη της «εικόνας» κάθε λέξης και έτσι καθιστά ευκολότερη την απομνημόνευση της ορθογραφίας της. Στην περίπτωση του παιδιού με προβλήματα όρασης, η ορθογραφία κάθε λέξης προσεγγίζεται βαθμιαία-γράμμα



γράμμα- δια της αφής και γι' αυτό είναι πιο δύσκολο να αποτυπωθεί ως ενιαία «εικόνα» στη μνήμη του τυφλού αναγνώστη.

Ως προς τα γραμματικά λάθη, διαπίστωση μας είναι ότι, αν και έπονται των θεματικών, είναι κι αυτά πολυάριθμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Τετάρτη τάξη των βλέπόντων μαθητών τα γραμματικά λάθη υπερβαίνουν σε αριθμό τα θεματικά. Ωστόσο, τα αίτια των γραμματικών λαθών που σημειώθηκαν, αναζητούνται, κυρίως, στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και στο χρόνο που αφιερώνεται σε αυτό. Ειδικότερα, τα γραμματικά λάθη φανερώνουν μη αφομοίωση και εμπέδωση των κανόνων γραμματικής και, ίσως, ανεπαρκή άσκηση πάνω στην πρακτική εφαρμογή τους. Επομένως, είναι περισσότερο θέμα εκπαίδευσης και εξάσκησης. Ασφαλώς, στην προκειμένη περίπτωση ο παράγοντας της επιπολαιότητας και της βιασύνης δε θα μπορούσε να μην υπολογιστεί ως πιθανή αιτία ορισμένων, τουλάχιστον, από τα γραμματικά λάθη που συναντήσαμε, τόσο στους βλέποντες όσο και στους μη βλέποντες μαθητές.

Από τη μελέτη των ευρημάτων πάνω στις πρόσθετες παρατηρήσεις (παραλείψεις, συγχύσεις, επαναλήψεις γραμμάτων, λέξεων ή συλλαβών και προβλήματα συλλαβισμού) που εντοπίστηκαν στα κείμενα του συνόλου των μαθητών, προκύπτουν ορισμένα εξίσου ενδιαφέροντα συμπεράσματα:

1. Στα κείμενα των βλέπόντων μαθητών δεν υπήρχαν όλες οι κατηγορίες πρόσθετων παρατηρήσεων. Συγκεκριμένα, δεν εντοπίστηκαν σε αυτά, επαναλήψεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, ούτε, επίσης, προβλήματα συλλαβισμού λέξεων. Ενώ, ο αριθμός κάθε μιας από τις πρόσθετες παρατηρήσεις, που έγιναν συνολικά, δεν ξεπερνούσε τις 5 (στις παραλείψεις γραμμάτων, λέξεων ή συλλαβών)
2. Στα κείμενα των μαθητών με προβλήματα όρασης εντοπίστηκαν όλες οι κατηγορίες πρόσθετων παρατηρήσεων και, μάλιστα, συγκεντρώνοντας μεγάλο αριθμό κάποιες από αυτές (π.χ. 16 συγχύσεις γραμμάτων).

Συνεπώς, είναι αξιοσημείωτη η παρατήρηση, ότι ακόμη κι αν παραβλέπαμε τα αμιγώς ορθογραφικά λάθη των παιδιών με προβλήματα όρασης, οι συγχύσεις γραμμάτων και λέξεων, οι παραλείψεις και τα υπόλοιπα συναφή φαινόμενα, είναι κυρίαρχα στα κείμενα τους και τα καθιστούν δυσανάγνωστα και προβληματικά.

Στο δεύτερο σκέλος της έρευνας, τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μας οδηγούν, με τη σειρά τους, σε μια ποικιλία συμπερασμάτων. Η μεγάλη διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών, ως προς τις επιδόσεις στην ορθογραφία, δε μπορεί να είναι αναίτια και αδικαιολόγητη. Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με προβλήματα όρασης είναι εκείνοι που διδάσκουν στα παιδιά ορθογραφία, παρακολουθούν την πρόοδο τους και βιώνουν άμεσα και καθημερινά τις δυσκολίες που συναντούν. Επομένως, οι απόψεις τους γύρω από το θέμα της ορθογραφίας των παιδιών είναι ιδιαίτερος διαφωτιστικές.

Ανασκοπώντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι στο σύνολο τους θεωρούν την ορθογραφία ως μια πολύ σημαντική γνώση, με μεγάλη πρακτική αξία. Η βαρύτητα, ωστόσο, που φαίνεται να δίνεται, σε θεωρητικό επίπεδο, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, στην πράξη πιστοποιείται με πολύ διαφορετικό τρόπο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Υπάρχουν, δηλαδή, εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερος ευσυνείδητοι, οι οποίοι δεν αφήνουν αναξιοποίητη καμία ευκαιρία ορθογραφικής μάθησης. Πέραν των συγκεκριμένων ασκήσεων ορθογραφίας που περιλαμβάνει το γλωσσικό μάθημα, φροντίζουν να δίνουν στους μαθητές τους πρόσθετες ασκήσεις ορθογραφίας, να επινοούν αποτελεσματικότερους τρόπους



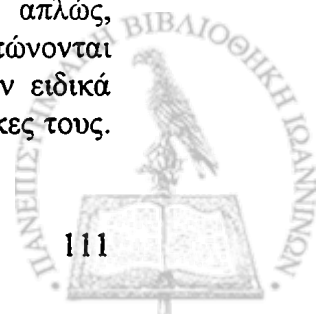
εμπέδωσης των ορθογραφικών κανόνων και γενικά να δίνουν αφορμές ανακύκλωσης των ήδη διδαγμένων γνώσεων πάνω στην ορθογραφία.

Όπως συμβαίνει, όμως, σε κάθε επάγγελμα-λειτουργήμα, έτσι και στην προκειμένη περίπτωση, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν πιο επιφανειακά και φυγόπονα το ρόλο τους απέναντι στα παιδιά. Πρόκειται για την κατηγορία εκείνων των εκπαιδευτικών, που είναι εμποτισμένοι με μια δημοσιούπαλληλική νοοτροπία οχαδερφισμού και που βλέπουν εντελώς τυπικά την εργασία τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι στην ουσία απλοί διεκπεραιωτές του ρόλου τους στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος. Όσον αφορά το μάθημα της ορθογραφίας, αρκούνται στις υποδείξεις και τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου, χωρίς να δίνουν περαιτέρω έμφαση. Επίσης, εκτιμούν ότι η καλή επίδοση στην ορθογραφία έγκειται, κατεξοχήν, στην επιμέλεια και προσοχή των μαθητών και ότι η δική τους συμβολή σε αυτή είναι ελάχιστη. Εξάλλου, υποστηρίζουν ότι το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα δεν επιτρέπει την αφιέρωση του αναγκαίου χρόνου για μια ολοκληρωμένη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με εστίαση στην ορθογραφία και τη γραμματική.

Επιπλέον, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, βλέποντες κυρίως, οι οποίοι κρατούν μια ιδιαίτερος λανθασμένη στάση απέναντι στους μαθητές με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, συντηρώντας ένα αίσθημα συμπόνιας και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και οίκτου απέναντι στα παιδιά αυτά, έχουν την τάση να τα προσεγγίζουν με τη λογική της ήσσονος προσπάθειας. Δηλαδή, να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά, να παραβλέπουν λάθη τους και να τα αντιμετωπίζουν, γενικά, με μεγάλη επιείκεια. Ακόμη, αντί να προσπαθούν με πρόσθετες ασκήσεις και ειδικά προσαρμοσμένο βοηθητικό υλικό να αναπληρώσουν τις αδυναμίες που τους προκαλεί αυτή η αισθητηριακή τους έλλειψη, προσπαθούν να τους μειώνουν τον καθημερινό φόρτο των μαθημάτων και να τα διευκολύνουν με κάθε δυνατό τρόπο. Η παρατηρούμενη αυτή στάση από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, ενώ μπορεί να φανερώνει κάποια ευαισθησία από μέρους τους, στην πραγματικότητα είναι ιδιαίτερος επιβλαβής και ατελέσφορη για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Κι αυτό γιατί τους οδηγεί σε παθητικότητα και μαλθακότητα και δεν τους βοηθά να ανακαλύψουν αναξιοποίητες δυνατότητες που τυχόν διαθέτουν.

Από τους παράγοντες που ευθύνονται για τις χαμηλές επιδόσεις των τυφλών μαθητών στην ορθογραφία, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την έλλειψη ερεθισμάτων γραπτού λόγου. Ειδικότερα, είναι γεγονός ότι η δυνατότητα των μαθητών με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση στο γραπτό λόγο, εκτός των σχολικών εγχειριδίων, είναι ασύγκριτα μικρότερη σε σχέση με τους βλέποντες μαθητές. Από τα λογοτεχνικά βιβλία, τις εφημερίδες και τα περιοδικά που βρίσκονται σε κυκλοφορία στη γραφή των βλεπόντων, ελάχιστα μεταγράφονται στη γραφή Braille, κι αυτό γίνεται, συνήθως, κατόπιν ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Στους βλέποντες δίνεται καθημερινά η ευκαιρία να έρθουν σε οπτική επαφή με την ορθογραφία λέξεων. Από τα γράμματα που εικονίζονται στην τηλεόραση, τις πινακίδες που βρίσκονται στους δρόμους και τις αφίσες ή τις διάφορες ανακοινώσεις που είναι τοιχοκολλημένες, τους δίνεται, καθημερινά και άτυπα, η δυνατότητα να έχουν την οπτική αντίληψη της ορθογραφίας χιλιάδων λέξεων.

Αντιθέτως, για τους μη βλέποντες μαθητές οι συνθήκες διαφέρουν. Οι ευκαιρίες επαφής με το γραπτό λόγο περιορίζονται, κατά κανόνα, στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα, στα εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας, τα οποία, απλώς, μεταγράφονται στο Braille. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, βιβλία, τα οποία να τυπώνονται αποκλειστικά για τους μαθητές με προβλήματα όρασης και που να έχουν ειδικά προσαρμοσμένο περιεχόμενο, προκειμένου να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.



Αντ' αυτού, η πλειονότητα των βιβλίων που χρησιμοποιούν ευρέως οι μαθητές με τυφλότητα είναι τα λεγόμενα «ομιλούντα» βιβλία, δηλαδή μαγνητοφωνημένα βιβλία. Τα βιβλία- κασέτες, όμως, αυτά στερούν από τα παιδιά με προβλήματα όρασης τη δυνατότητα απτικής επαφής με τη γραπτή έκφραση, καθώς και τη δυνατότητα γνωριμίας με την ορθογραφία των λέξεων και την ανακύκλωσή τους.

Ακόμη, επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι η απουσία οπτικής αντίληψης δημιουργεί μεγάλη δυσκολία στη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας. Κι αυτό γιατί οι βλέποντες προσλαμβάνουν το οπτικό ερέθισμα κάθε λέξης ολιστικά και το συγκρατούν ως εικόνα στη μνήμη τους. Μαθαίνουν να αντιστοιχούν κάθε ήχο με ένα συγκεκριμένο σύμβολο (γράμμα) και σταδιακά κατανοούν ότι συγκεκριμένοι συνδυασμοί γραμμάτων δημιουργούν διαφορετικές λέξεις. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και από τους μη βλέποντες, απλώς η δική τους επαφή με τα γράμματα και τις λέξεις γίνεται δια της αφής. Ωστόσο, η αφή δεν επιτρέπει, στον ίδιο βαθμό με την όραση, την αντίληψη της κάθε λέξης στην ολότητα της κι επίσης, εκτιμάται ότι η οπτική εικόνα είναι ισχυρότερη και συγκρατείται ευκολότερα στη μνήμη σε σχέση με την απτική. Για τη διεξοδικότερη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιείται, στη συνέχεια, ένα είδος σύγκρισης ανάμεσα στη μάθηση μέσω της οπτικής αντίληψης και στη μάθηση μέσω της ακοής και της αφής.

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης, φαίνεται να έχει για τους εκπαιδευτικούς καθοριστική σημασία για την πρόοδο τους στην ορθογραφική μάθηση. Το σύστημα που επιτρέπει στα τυφλά παιδιά τη γραπτή έκφραση είναι το ανάγλυφο σύστημα Braille. Μια μέθοδος γραφής ριζικά διαφορετική από εκείνη των βλέποντων, με διαφορετικούς κώδικες και εντελώς «ξένα» προς τους γονείς σημεία-σύμβολα. Για την πλειονότητα των γονιών φαίνεται ανυπέρβλητα δύσκολο να καταφέρουν να μάθουν οι ίδιοι το σύστημα Braille, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους, και γι' αυτό παραιτούνται από κάθε προσπάθεια. Έτσι, όμως, αποκόπτονται σταδιακά από τα παιδιά τους όσον αφορά τις μαθησιακές τους δραστηριότητες και τα αφήνουν «αβοήθητα» στις όποιες δυσκολίες συναντούν στο σχολείο.

Η γνώση από τους γονείς της γραφής Braille εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς ότι θα συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση των επιδόσεων των τυφλών μαθητών στην ορθογραφία. Πολλοί είναι οι λόγοι που συνηγορούν σε αυτό. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν, κατά κανόνα, μεγάλη δυσκολία κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γραφής. Η χρήση της μηχανής Braille είναι αρκετά πολύπλοκη και απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες. Συγκριτικά με τους βλέποντες μαθητές, η διδασκαλία της γραφής για τους τυφλούς μαθητές προϋποθέτει την εξοικείωση με πολύ περισσότερα στοιχεία, π.χ. με τη λειτουργία της μηχανής Braille και των επιμέρους εξαρτημάτων της (πλήκτρα, «καροτσάκι», επαναφορέας κ.λπ.), με τους ανάγλυφους χαρακτήρες των γραμμάτων, με την πινακίδα και το «σουβλί», όταν το γράψιμο δε γίνεται στη μηχανή, με το χαρτί που χρησιμοποιείται κ.α.

Όλες αυτές οι δυσκολίες, που αναπόφευκτα συναντούν οι μαθητές με τυφλότητα, στα πρώτα τουλάχιστον βήματα τους στο σχολείο, θα μπορούσαν εύκολα να ξεπεραστούν με τη συνεχή πρακτική τους εξάσκηση και εκτός σχολείου. Στην περίπτωση αυτή η σημασία του ρόλου των γονέων δεσπόζει. Ειδικά, όταν αυτοί διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις είναι σε θέση να προσφέρουν τη στήριξη που χρειάζονται τα παιδιά τους, να επιλύσουν απορίες τους, να επισημάνουν δυσκολίες τους, να τους δώσουν πρόσθετες ευκαιρίες εξάσκησης και γενικά να συμπληρώσουν δημιουργικά το ρόλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της ορθογραφίας, η δυνατότητα των γονιών να βοηθήσουν τα παιδιά σε



ενδεχόμενες δυσκολίες τους, θα τα ενίσχυε, πρωτίστως, ψυχολογικά. Ενώ, σε πρακτικό επίπεδο, θα καλλιεργούσε στους γονείς την ικανότητα να διαπιστώσουν τις ακριβείς αδυναμίες των παιδιών τους στην ορθογραφία και, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, να αναζητήσουν αποτελεσματικότερους τρόπους αφομοίωσης των σχετικών με την ορθογραφία κανόνων και πρακτικών. Όταν η εργασία στο σχολείο δε συμπληρώνεται με αντίστοιχη εργασία στο σπίτι, δύσκολα επιτυγχάνει το στόχο της, την ολοκληρωμένη, δηλαδή, κατάκτηση της διδαχθείσας γνώσης από το παιδί.

Η ενασχόληση των γονιών με την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών τους και η εκμάθηση, από μέρος τους, ειδικών γνώσεων (π.χ. γραφή και ανάγνωση Braille), απαραίτητων για την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης στα παιδιά τους, προϋποθέτει ειλικρινές ενδιαφέρον και ακούραστη φροντίδα. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η πορεία της εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα όρασης, εξαιτίας της αισθητηριακής τους αυτής έλλειψης, είναι πιο σύνθετη διαδικασία σε σχέση με την εκπαίδευση των βλεπόντων. Είναι μια πορεία που απαιτεί ανεξάντλητη ψυχική δύναμη, επιμονή και υπομονή, τόσο από τα ίδια τα παιδιά, όσο και από τους συνοδοιπόρους τους, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συνηγορούν στο γεγονός ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες γονιών εκείνοι που αισθάνονται ότι μπορούν και θέλουν να βοηθήσουν με κάθε τρόπο το τυφλό παιδί τους και γι' αυτό δεν παραλείπουν να συμβουλευόμαστε τους εκπαιδευτικούς για το πως θα γίνουν πιο αποτελεσματικοί, αλλά και εκείνοι που είτε από αίσθημα αδιαφορίας είτε από αίσθημα αδυναμίας αποστασιοποιούνται από την εκπαίδευση του παιδιού τους και την εναποθέτουν, αποκλειστικά, στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Η ιδιαιτερότητα του συστήματος γραφής Braille, συμπεριλαμβανομένου και του τρόπου λειτουργίας της μηχανής Braille, μόνο από μια μικρή μειονότητα εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ότι μπορεί να συσχετιστεί με τις χαμηλές επιδόσεις των τυφλών μαθητών στην ορθογραφία. Ωστόσο, στην ιδιόμορφη τεχνική του Braille αποδόθηκαν όχι τα ορθογραφικά λάθη, αλλά οι πρόσθετες παρατηρήσεις (ελλείψεις κενών, παραλείψεις συλλαβών, συγχύσεις γραμμάτων κ.α.), που επισημάνθηκαν στα κείμενα των μαθητών με προβλήματα όρασης κατά τη διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας. Πάρα ταύτα, δεν υπήρξαν εκπαιδευτικοί που να προτείνουν την κατάργηση του Braille και την αντικατάσταση της μηχανής με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Οι ίδιοι, όμως, αυτοί άνθρωποι, διαπιστώνοντας το δύσχρηστο της μηχανής Braille, θεωρούν αναγκαία τη χρήση της τεχνολογίας, στην υπηρεσία των ξεχωριστών αναγκών των μη βλεπόντων μαθητών. Ειδικότερα, τονίζουν την ανάγκη της εύρεσης τεχνολογικών μέσων που να διευκολύνουν, χωρίς να ακυρώνουν, τη μέθοδο γραφής Braille.

Η διάθεση για προφύλαξη και διατήρηση της ιστορικής, πλέον, γραφής Braille διαφάνηκε στους περισσότερους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, είναι απολύτως εύλογη και δικαιολογημένη η απόδοση τιμής σε μια μέθοδο γραφής και ανάγνωσης, η οποία επινοήθηκε πριν 175 χρόνια και σταδιακά καθιερώθηκε διεθνώς ως το πιο πλήρες και εύχρηστο σύστημα. Σήμερα, μάλιστα, είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος γραφής και ανάγνωσης για παιδιά και ενήλικες, που είναι λειτουργικά τυφλοί. Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη έρευνα στην Αγγλία και την Ουαλία, σε ένα συνολικό πληθυσμό περίπου 55 εκατομμυρίων κατοίκων, ο πληθυσμός των παιδιών με μειωμένη όραση μέχρι 16 χρονών ήταν 19500. Από αυτά τα παιδιά, τα 850 χρησιμοποιούσαν τὸ σύστημα Braille ως μέσο γραφής και ανάγνωσης¹²⁸.

¹²⁸.- Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 8, 2000, σελ. 27.



Εκτός, όμως, από τους καθαρά ιστορικούς και συναισθηματικούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναδείχτηκαν υπερασπιστές της γραφής Braille, υφίστανται και λόγοι πρακτικής και λειτουργικής μορφής. Αυτοί εκπορεύονται από το γεγονός ότι η γραφή Braille επιτρέπει, μοναδικά, τη γραπτή έκφραση των ατόμων με τυφλότητα και την άμεση πρόσβαση τους στο γραπτό λόγο και άρα στον παγκόσμιο πολιτισμικό πλούτο που διαιωνίζεται μέσω της γραφής. Υπό αυτό το πρίσμα, και η ορθή γραφή αποτελεί ένα είδος έκφρασης σεβασμού προς τη γλωσσική παράδοση κάθε έθνους. Η καθιέρωση κάποιας φωνητικής ορθογραφίας καταδικάζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως ισοπεδωτική. Ενώ, η ποικιλία συμβόλων για τη γραπτή αποτύπωση μιας φωνής (λ.χ. τα φωνήεντα ι, η, υ, οι, ει αποτυπώνουν γραπτώς τη φωνή /i/) και το αντίστροφο συνιστούν, κατά τους εκπαιδευτικούς, τον πλούτο κάθε γλώσσας και μόνο ως πρόφαση μπορεί θεωρηθεί η άποψη ότι δυσχεραίνουν την ορθογραφική μάθηση. Ωστόσο, δεν έλειψε και ο αντίλογος, κυρίως από εκπαιδευτικούς της νεώτερης γενιάς, οι οποίοι βλέπουν την καθιέρωση ενός φωνητικού τύπου γραφής, ως τη μόνη ασφαλή οδό για την εξάλειψη των ορθογραφικών λαθών των μαθητών με προβλήματα όρασης.

6.1.1. Σύγκριση μεταξύ οπτικής αντίληψης και ακουστικής-απτικής

Κατά τον Pfeffer¹²⁹, εισηγητή της «σωματικής μάθησης», «μάθηση είναι η οικείωση του κόσμου, δηλαδή, η οικείωση του ανθρώπινου κόσμου (επικοινωνία), του κόσμου των πραγμάτων (βιώματα, διαμόρφωση) και του ίδιου του ανθρώπου (διάπλαση της προσωπικότητας). Αυτή η οικείωση είναι βιωματική, καθόσον ο άνθρωπος μπορεί να εντυπωσιάζεται από τον κόσμο, να τον προσλαμβάνει και διαμορφώνοντας και αλλάζοντας τον να τον οικειώνεται». Κύρια μέσα για την επιτέλεση της διαδικασίας αυτής είναι τα αισθητήρια όργανα.

Οι αισθήσεις του ανθρώπινου σώματος συμβάλλουν αθροιστικά στην πλήρη αντίληψη της πραγματικότητας. Έκαστη προσφέρει κάποια μοναδική εμπειρία και γνώση στο παιδί και παίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία ωρίμανσης του. Για παράδειγμα, η ακοή το φέρνει σε επαφή με τους ήχους που υπάρχουν στο περιβάλλον του, η αφή του επιτρέπει να γνωρίσει και να «νιώσει» την υφή και την ποιότητα των αντικειμένων γύρω του, η όσφρηση το πληροφορεί για τις οσμές (μυρωδιές) που εκπέμπει το καθετί και η γεύση του προκαλεί μια ειδική εντύπωση για ό,τι γεύεται (π.χ. πικρίλα, γλυκάδα, ξινίλα). Η αίσθηση της όρασης βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας των αισθήσεων, καθώς προσφέρει ένα συνδυασμό πληροφοριών και γνώσεων, που επιτρέπουν στο παιδί μια πολύπλευρη αντίληψη της πραγματικότητας.

Ειδικότερα, δια της όρασης ο εγκέφαλος πληροφορεί το παιδί για τη συνολική εικόνα του κάθε αντικειμένου και καθιστά αντιληπτές επιμέρους λεπτότερες ποιότητες του φυσικού κόσμου, όπως είναι το χρώμα, το βάθος και το σχήμα. Η αντίληψη μέσω της οπτικής λειτουργίας είναι περισσότερο αυτοτελής και ολοκληρωμένη, καθώς τα οπτικά ερεθίσματα δίνουν πληρέστερες πληροφορίες και τρισδιάστατες εμπειρίες. Επίσης, η γνώση που αποκτάται μέσω της όρασης, εξαιτίας της παραστατικότητας της, εντυπώνεται ευκολότερα στη μνήμη και διατηρείται εκεί για ικανό χρονικό διάστημα. Αντιθέτως, οι εμπειρίες που προσφέρουν η ακοή και η αφή είναι μεν ανεκτίμητες, αλλά περιορίζονται σε κάποια πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της φυσικής πραγματικότητας και ουσιαστικά «συμπληρώνουν» τις πληροφορίες που δίνει η όραση.

¹²⁹.- Pfeffer, W. 1986, 96. Στο Σούλης, Σπ. Γ.: *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Αθήνα 1999, σελ. 195.



Σε περίπτωση απουσίας της οπτικής αντίληψης (τυφλότητα) και προκειμένου να μπορέσει το παιδί να διάγει μια όσο το δυνατόν φυσιολογική ζωή, είναι αναγκαία η εξάσκηση των υπόλοιπων αισθήσεων. Η αναπλήρωση των κενών που δημιουργεί η έλλειψη της όρασης από την ακοή, την αφή, την όσφρηση και τη γεύση δεν είναι εύκολη και προφανώς δεν κατορθώνει ποτέ να επιτευχθεί απόλυτα. Ωστόσο, μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες που θα έδινε και η όραση. Για παράδειγμα, μέσω της ακοής και της διάκρισης των ήχων είναι σε θέση το παιδί να αντιληφθεί πόσο κοντά ή μακριά είναι από έναν τοίχο, τότε πλησιάζει ή απομακρύνεται από την κυκλοφορία στο δρόμο, σε ποια ψυχική κατάσταση βρίσκεται κάποιο άτομο-η χροιά της φωνής, συχνά, παραπέμπει σε συγκεκριμένη ψυχική διάθεση, όπως χαρά, φόβο, λύπη- κ.α. Αντίστοιχα, η αίσθηση της αφής επιτρέπει, σε μεγάλο βαθμό, στο τυφλό παιδί να «δεν» και να εξερευνήσει με τα χέρια του τον κόσμο και να αντιληφθεί τη μορφή, το σχήμα, την υφή και τις διαστάσεις των αντικειμένων που το περιβάλλουν.

Από τα προαναφερθέντα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η οπτική αντίληψη παίζει έναν ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο στην κατανόηση του περιβάλλοντος κόσμου και ότι επομένως για να είναι η μάθηση ολοκληρωμένη θα πρέπει να αξιοποιείται στο έπακρο. Επιπλέον, η μάθηση μέσω της όρασης είναι λιγότερο επίπονη και χρονοβόρα. Για παράδειγμα, ενώ δια της όρασης γίνονται άμεσα αντιληπτές οι διαστάσεις ενός αντικείμενου, δια της αφής η ίδια διαδικασία απαιτεί κάποιου είδους επεξεργασία. Ακόμη, η οπτική αντίληψη προσφέρει ολιστικές εμπειρίες, ενώ η απτική επιμέρους, τις οποίες το άτομο σταδιακά συνθέτει σε ενιαία σύνολα. Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πολλά αντικείμενα είναι απρόσιτα στην αίσθηση της αφής (π.χ. ψηλά δέντρα, βουνά, πολυκατοικίες). Συνεπώς, οι αισθήσεις πλην της όρασης αναπόφευκτα προσφέρουν στο άτομο πενιχρότερες εμπειρίες και γνώσεις, μολονότι με συστηματική εξάσκηση είναι δυνατόν να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα αντίληψης.

Δεδομένης της ισχύς της οπτικής αντίληψης έναντι της ακουστικής και της απτικής, γίνονται εύκολα κατανοητές οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κατά τη γνωστική του ανάπτυξη το τυφλό παιδί, του οποίου το 60% της γνώσης που προσλαμβάνει γίνεται μέσω της ακοής. Ομοίως, ο προβληματισμός αυτός μπορεί να επεκταθεί και στο γνωστικό αντικείμενο της ορθογραφίας¹³⁰.

6.2. Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προσδοκούμε να δώσουν το έναυσμα για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνητικών εργασιών σε πανελλαδικό επίπεδο. Η μελέτη των πορισμάτων της έρευνας μας οδηγούν στη διατύπωση των προτάσεων που ακολουθούν. Οι προτάσεις σχετίζονται με τους εξής τομείς: α) θεωρητικό, β) πρακτικό, και γ) ερευνητικό. Οι τομείς αυτοί αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς και όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης.

6.2.1. Θεωρητικός τομέας

1. Να οργανωθούν σεμινάρια σχετικά με τη σπουδαιότητα της ορθογραφικής γνώσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, όσο και για το

¹³⁰ - Goldstein, B. E.: *Sensation & perception*. U.S.A. 1999, σελ. 103-129.

- Μπόλου, Μ.- Γκούβερης, Β.: *Δώστε μου την ευκαιρία*. Θεσσαλονίκη 1990, σελ. 21-29.



επιστημονικό προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαίδευση των μαθητικών πληθυσμών με προβλήματα όρασης.

2. Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται σε χώρους εκπαίδευσης παιδιών με προβλήματα όρασης, να συμπεριλάβει τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση τους πάνω σε θέματα διδακτικής της ορθογραφίας και της γραμματικής.
3. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα, των οποίων οι θεματικές ενότητες ασχολούνται με ειδικούς πληθυσμούς και συγκεκριμένα με μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης, να συμπεριλάβουν το σύστημα γραφής Braille και τις ιδιαιτερότητες του ως βασικό αντικείμενο μελέτης τους.

6.2.2. Πρακτικός τομέας

1. Είναι αναγκαία μια συμπληρωματική σύμπραξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας στα παιδιά με προβλήματα όρασης.
2. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου και με ευκαιρίες άσκησης πάνω σε αυτόν. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να γράφουν σε Braille, ονόματα επίπλων της τάξης(καρέκλα, θρανίο, γραφείο πόρτα κ.α.) και να τα κολλούν πάνω στο καθένα· ακόμη στο εξώφυλλο αγαπημένων τους βιβλίων, στη γραφή βλεπόντων, θα μπορούσαν να κολλήσουν αντιπροσωπευτικές προτάσεις ή φράσεις του περιεχόμενου τους, γραμμένες στο Braille. Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον θα επέτρεπε στους μαθητές:
 - να έρχονται σε συνεχή επαφή με τα γράμματα και τις λέξεις και να συνειδητοποιήσουν, έτσι, ότι, εκτός του προφορικού, υπάρχει και ο γραπτός λόγος, τον οποίο θα συναντήσουν στην καθημερινή τους ζωή.
 - να ανακυκλώνουν την ορθογραφία λέξεων, που έχουν ήδη διδαχθεί,
 - να ευαισθητοποιήσουν την αφή τους στις κουκίδες-στίγματα του Braille και να κατανοήσουν την ανάγλυφη λέξη Braille στην ολότητα της.
 - να ασκούνται καθημερινά στην πρακτική εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής και των ορθογραφικών συμβάσεων,
 - να εμπεδώνουν μέσω της επανάληψης και της συνεχούς άσκησης τις γνώσεις τους, όσον αφορά την αντιστοιχία ήχων και ανάγλυφων γραφημάτων(γραπτών συμβόλων-γραμμάτων) και κατ' επέκταση την αντιστοιχία ήχων και συνδυασμών των πλήκτρων της μηχανής Braille.
3. Η διδασκαλία του αντικειμένου της ορθογραφίας σε μη βλέποντες μαθητές απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς: επιστημονική κατάρτιση, εφευρετικότητα, ευελιξία και φαντασία, προκειμένου με εύστοχες επινοήσεις και δημιουργικές πρωτοβουλίες να υπερκεράσουν τα εμπόδια που προκαλεί στους μαθητές τους η έλλειψη οπτικών παραστάσεων.
4. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπληρώσουν την ανεπάρκεια λογοτεχνικών βιβλίων και κειμένων, γραμμένων σε Braille, μεταγράφοντας οι ίδιοι βιβλία βλεπόντων στη γραφή Braille.
5. Προκειμένου να επιτευχθούν καλές επιδόσεις των μαθητών με τυφλότητα στην ορθογραφία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει προετοιμάσει καταλλήλως το έδαφος, παρέχοντας μία ποικιλία ασκήσεων με σκοπό: την άσκηση της αφής και της μνήμης και την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και της προσανατολιστικής ικανότητας.

6. Είναι αναγκαία η άμεση και έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των γονέων για τη σπουδαιότητα της ορθογραφικής μάθησης και τις κοινωνικές της προεκτάσεις. Ειδικά, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν την αξία της γνώσης της ορθογραφίας, ιδίως για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και την άμεση σχέση της με την κοινωνική τους ένταξη. Η συνειδητοποίηση αυτή, θα τους οδηγήσει στην εκδήλωση ιδιαίτερης φροντίδας για το μάθημα της ορθογραφίας, στην αφιέρωση ξεχωριστού χρόνου για την άσκηση των μαθητών πάνω σε διάφορες σχετικές εφαρμογές και στην αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας, που τυχόν δίνεται από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
7. Η εκδήλωση μεροληψίας και η διάθεση για επιείκεια απέναντι στους μη βλέποντες μαθητές, εξαιτίας της αισθητηριακής τους έλλειψης, θα πρέπει να αποβληθεί από τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους στάσεις αποδεικνύονται, μακροπρόθεσμα, επιζήμιες για τους ίδιους τους μαθητές και την πνευματική τους πρόοδο.
8. Οι γονείς χρειάζεται να μαθαίνουν οι ίδιοι τη γραφή Braille. Παρά τους όποιους ενδοιασμούς τους, είναι γεγονός ότι η μάθηση της γραφής Braille για τους βλέποντες είναι εύκολη διαδικασία, δεδομένου ότι γίνεται περισσότερο οπτικά, παρά απτικά. Επίσης, θα βοηθούσε σημαντικά τα τυφλά παιδιά η γνώση, εκ μέρους των γονέων τους, ειδικών ασκήσεων προ-Braille(π.χ. απτική εκπαίδευση, ικανότητα ανίχνευσης, ικανότητα εξερεύνησης, συσχέτισης κ.α.).
9. Ειδικοί εργοθεραπευτές ή ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι στη διάθεση των γονιών, προκειμένου να τους παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και οδηγίες για τον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής ειδικών τεχνικών εκπαίδευσης των παιδιών τους.
10. Ειδικά, ως προς το αντικείμενο της ορθογραφίας, η συμβολή των γονιών μπορεί να είναι ιδιαίτερος μεγάλη και καθοριστική. Ο έλεγχός των σχολικών ορθογραφικών ασκήσεων, η υπαγόρευση κειμένων ορθογραφίας και η συζήτηση των λαθών είναι κάποιες από τις πρακτικές, που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι γονείς στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Ωστόσο, τέτοιες πρακτικές προϋποθέτουν την καλή γνώση του συστήματος γραφής Braille.
11. Οι γονείς, πρωτίστως, χρειάζεται να είναι ηθικοί συμπαραστάτες και συνοδοιπόροι των παιδιών τους στο δύσκολο δρόμο προς την κατάκτηση της γνώσης¹³¹. Γενικότερα, η εμπλοκή και το ενδιαφέρον της οικογένειας για την εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται στο σχολείο ενισχύει στο παιδί το αίσθημα πως αυτό που κάνει είναι σημαντικό για τους γονείς του και κατ' επέκταση συντελεί στη σχολική του επιτυχία¹³².

6.2.3. Ερευνητικός τομέας

1. Να επεκταθεί η διερεύνηση των ορθογραφικών επιδόσεων των τυφλών μαθητών σε πανελλαδικό επίπεδο, προκειμένου να μελετηθεί διεξοδικότερα και εκτενέστερα το θέμα και να αποκτήσουν δυνατότητα γενίκευσης τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας.
2. Να διεξαχθούν αντίστοιχες έρευνες και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης, για να διαπιστωθεί αν οι επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία προοδευτικά βελτιώνονται ή μένουν στάσιμες.

¹³¹.- Μπόλου, Μ.- Γκούβερης, Β.: *Νέοι ορίζοντες για τα παιδιά με προβλήματα όρασης*. Θεσσαλονίκη 2000, σελ. 14-29.

¹³².- Νικολάου, Γ.: *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα 2000, σελ. 280.

3. Ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί το εάν υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις στην ορθογραφία ανάμεσα σε τυφλούς μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και σε μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης.

Κατά την εξέταση των αποτελεσμάτων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρήθηκαν οι ακόλουθοι φαινοί:

Το πρώτο φαινόμενο που παρατηρήθηκε ήταν η ύπαρξη διαφοράς στην ορθογραφία ανάμεσα στους τυφλούς μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και στους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης. Οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έδειξαν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έχουν περισσότερη επαφή με την ορθογραφία και την ανάγνωση σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης.

Το δεύτερο φαινόμενο που παρατηρήθηκε ήταν η ύπαρξη διαφοράς στην ορθογραφία ανάμεσα στους τυφλούς μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και στους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης. Οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έδειξαν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έχουν περισσότερη επαφή με την ορθογραφία και την ανάγνωση σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης.

Οι παρατηρήσεις αυτές δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά στην ορθογραφία ανάμεσα στους τυφλούς μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και στους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης. Οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι τυφλοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έχουν περισσότερη επαφή με την ορθογραφία και την ανάγνωση σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα ένταξης.



Επίλογος

Πιστεύουμε ότι η έρευνα αυτή, καθώς και όσες ελπίζουμε να ακολουθήσουν, θα ευαισθητοποιήσει όλο το επιστημονικό προσωπικό, που ασχολείται με την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης, αναφορικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Η καλή γνώση της γραφής συνιστά ένδειξη μόρφωσης και καλής κατοχής της γλώσσας. Συγχρόνως, ευνοεί την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους και την κοινωνική τους ανέλιξη και αποδοχή. Της σημαντικής αυτής δεξιότητας και γνώσης χρειάζεται να μετέχουν όλοι, ανεξαιρέτως, οι μαθητές. Η ορθογραφική γνώση δεν πρέπει να αποτελεί προνόμιο μόνο ενός συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, αλλά να γίνει κοινό κτήμα όλων. Ειδικά για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, η γνώση της ορθής αποτύπωσης του γραπτού λόγου θα συνέβαλλε σημαντικά στην λειτουργική ένταξη τους στον επαγγελματικό χώρο και στην κοινωνία γενικότερα.

Η διαδικασία της ορθογραφικής μάθησης επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων (εκπαιδευτικών, οικογενειακών, κοινωνικών) και συνάμα ο βαθμός κατάκτησης της επηρεάζει σημαντικά την ιεράρχηση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και στον κοινωνικό ιστό μετέπειτα. Για τους λόγους αυτούς είναι σημαντικό να αναδειχτεί ο ρόλος και η σπουδαιότητα της ορθογραφικής γνώσης για τους μαθητές με τυφλότητα, να αξιοποιηθούν οι παρατηρήσεις και οι μελέτες που έχουν ήδη γίνει και να διερευνηθούν τομείς και παρεμφερή πεδία που ως σήμερα έχουν μερικώς καλυφθεί.

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης δεν είναι μαθητές με λιγότερα δικαιώματα στη γνώση. Η αισθητηριακή τους μειονεξία μπορεί να δυσχεραίνει την πνευματική τους πρόοδο, αλλά σε καμία περίπτωση δεν την αναστέλλει. Η έλλειψη της όρασης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου και, ίσως, και την καταβολή μεγαλύτερου κόπου εκ μέρους τους. Η θέληση και το ειλικρινές ενδιαφέρον, εκπαιδευτικών και γονιών, για την πρόοδο αυτών των παιδιών αποτελεί τη μόνη εγγύηση για θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση τους και σταθερά βήματα στη μετέπειτα ζωή τους.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ.: *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα 1998. ✓
- Αλευριάδου, Αν.: «Σύγκριση της παρομοίωσης από τυφλά παιδιά και από παιδιά με φυσιολογική όραση: Μια γνωστική προσέγγιση». Στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 119, 2001, σελ. 24-35.
- Bell, J.: *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Βουγιούκας, Α.: *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη 1994. ✓
- Bradway, I.-Albers Hill, B.: *Δυναμώνοντας την ικανότητα του παιδιού για μάθηση*. Εκδ. Αναστασιάδη, Αθήνα 1994.
- Γκότοβος, Α.Ε.: *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό: μία εμπειρική έρευνα*. Εκδ. ✓ Gutenberg, Αθήνα 1992.
- Δήμου, Γ.Η.: *Απόκλιση-Στιγματισμός*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998. ✓
- Δήμου, Δ.Δ.: *Η Δυσορθογραφία*. Εκδ. Γ. Λεοντακιανάκος & Υιοί Ο.Ε., Αθήνα 1982. ✓
- Ενημερωτικό φυλλάδιο Κ.Ε.Α.Τ. 2003.
- Ζάχος, Γ.: Πλαίσιο προγράμματος αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Στο Στασινός, Δ.Π. (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993. ✓
- Ζωνίου / Σιδέρη, Α.: *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Εκδ. Βιβλιονομία, Αθήνα 1991.
- Καναβάκης, Μ.: *Κοινωνική παιδαγωγική*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2002.
- Κοζέης, Ν.Β.: «Διαθλαστικές ανωμαλίες της όρασης». Στο *Πρόγραμμα πρόληψης προβλημάτων όρασης και τυφλότητας «Ουράνιο τόξο»*, Κ.Ε.Α.Τ. 2002.
- Κουλαΐδης, Β.: *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Κουράτου, Α.: *Γλωσσική ανάπτυξη-Θεωρία και Πράξη*. Λευκωσία 1995 (διατριβή). ✓
- Κουτάντος, Δ.: «Η κινητικότητα παιδιών με σοβαρά οπτικά προβλήματα. Μια βιωματική προσέγγιση των δασκάλων ειδικής αγωγής». Στο *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τευχ. 5, 1999α, σελ. 48-58.
- Κουτάντος, Δ.: «Κριτική θεώρηση: Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με οπτικά προβλήματα και η εκπαιδευτική έρευνα». Στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 109, 1999β, σελ. 43-50.
- Κουτάντος, Δ.: «Περιβαλλοντικές προσαρμογές για παιδιά με μειωμένη όραση». Στο *θέματα ειδικής αγωγής*, τευχ. 9, 2000α, σελ. 43-52
- Κουτάντος, Δ.: «Πρώιμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τευχ. 8, 2000β, σελ. 27-35. ✓
- Κουτάντος, Δ.: «Η ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων για παιδιά και εφήβους με μειωμένη όραση». Στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 120-121, 2001, σελ. 117-120.
- Κρίβας, Σ.: *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Εκδ. Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση. Αθήνα. 2000.
- Κυπριωτάκης, Αντ.: *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο 1985.
- Λιοδάκης, Δ. Β.: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000.
- Μπαλή, Β.: «Παιδιά με προβλήματα όρασης και ο ρόλος του παιχνιδιού στην εξέλιξη τους». Στο *Θέματα ειδικής αγωγής*, τευχ. 24, 2004.
- Μπαμπινιώτης, Γ.: *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Εκδ. Μ. Ρωμανός ΕΠΕ, Αθήνα 1998. ✓
- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β.: *Δώστε μου την ευκαιρία*. Εκδ. Ορθόδοξο ίδρυμα



- παιδείας και πολιτισμού της Ι. Μ. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1990.
- Μπόλου, Μ. / Γκούβερης, Β.: *Νέοι ορίζοντες για τα παιδιά με προβλήματα όρασης*. Εκδ. Ορθόδοξο ίδρυμα παιδείας και πολιτισμού της Ι. Μ. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2000.
- Νικολάου, Γ.: *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Ξωχέλλης, Π. Δ.: *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1978.
- Παιδαγωγική Ψυχολογία: εγκυκλοπαιδικό Λεξικό 1993.
- Παπαδημητρίου, Δ.: *Η εκπαίδευση των τυφλών παιδιών*. Στο Καϊλα, Μ.- Πολεμικός, Ν.- Φλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1997.
- Παπαδοπούλου, Κ. / Γιαννοπούλου-Τσούρη, Σ.: *Η γλωσσική ανάπτυξη κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής*. Στο Γ. Τσιάντης / Θ. Δραγώνα(επιμ.), *Μωρά και μητέρες*. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999.
- Παπαζαφειρή, Ι.: *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*. Εκδ. Σμίλη, Αθήνα 1996.
- Παπαναστασίου, Γ. Β.: *Εφαρμοσμένη γραμματική της δημοτικής και συντακτικό*. Αθήνα 1993.
- Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα: *Εγκυκλοπαίδεια* 1993.
- Παυλίδης, Γ.: *Δυσλεξία-Μαθησιακές δυσκολίες και οφθαλμοκίνηση: αίτια, πρόγνωση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Πρακτικά διημερίδας του Τμήματος Λογοθεραπείας «Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στη σύγχρονη λογοθεραπευτική αγωγή». Ιωάννινα 2003.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ.: *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα 1995.
- Σμπόνιας, Θ.: «Κληρονομικά νοσήματα της όρασης-πολυαναπηρίες». Στο *Πρόγραμμα πρόληψης προβλημάτων όρασης και τυφλότητας «Ουράνιο τόξο»*, Κ.Ε.Α.Τ. 2003.
- Σούλης, Σπ. Γ.: *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Σουλιώτη, Α.Κ.: «Παραδοσιακά και σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα εκπαίδευσης, διδασκαλίας και επικοινωνίας και ο ρόλος τους στη σχολική, εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού με προβλήματα όρασης». Στο *Το σχολείο και το σπίτι*, τεύχ. 439, 2002, σελ. 33-42.
- Στασινός, Δ. Π.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991.
- Τριανταφυλλίδης, Μ.: *Νεοελληνική Γραμματική*. Εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1992.
- Φίλιας, Β.: *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Χατζηζαφειρίου, Σμ. / Μοσχίδου, Μ.: *Αλλοδαποί μαθητές και δυσορθογραφία. Μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα 2003 (Διπλωματική εργασία).
- Χιουρέα, Ρ.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση*. Εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1998.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ashcroft, S.C.: *Exceptional children in the school*. Στο Dunn, L.M.(επιμ.), Εκδ. Holt, Rinehart and Winston, INC, New York 1963.
- Bolinger, D. / Sears: *Aspects of language*. Εκδ. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, New York 1981.
- D' andrea, F.M.: "Materials for learning Braille by sight". Στο *Journal of Visual Impairment & Blindness*, τευχ. 90, 1996, σελ. 263-265.
- Drezek, W.: "Emergent Braille Literacy with Move, Touch, Read". Στο *Journal of Visual Impairment & Blindness*, τευχ. 93(No 2), 1999, σελ.104-107.
- Fletcher, P. / Garman, M.: *Language acquisition*. Εκδ. Cambridge University Press, New York 1988.
- Goldstein, B. E.: *Sensation & perception*. Εκδ. Brooks/Cole Publishing Company, U.S.A. 1999.
- Hendee, W.R. / Wells, P.N.T.: *The perception of visual information*. Εκδ. Springer, New York 1997.
- Holbrook, M.C. / Nannen, L.O.: "Methods of literacy instruction for Braille readers: exploring all options". Στο *Journal of visual impairment & Blindness*. Τεύχ. 91, 1997, σελ. 420-422.
- Jorm, A.F.: *The psychology reading and spelling disabilities*. London 1982.
- Kirk, S. A.: *Educating exceptional children*. Εκδ. Houghton Mifflin Company, Boston 1962.
- Kirk, S. A. / Lord, F. E.: *Exceptional children, educational resources and perspectives*. Εκδ. Houghton Mifflin Company, U.S.A. 1974.
- Livingston, R.: Visual Impairments. Στο Haring, N. G., & McCormick, L. (επιμ.), *Exceptional children and youth*. Εκδ. Charles E. merril Publishing company, U.S.A. 1986.
- Martos, F.J.: "Are visual deficits a possible cause of dyslexia?". Στο *Psychology*. Τεύχ. 8(3), 2001, σελ. 368-383.
- Perez-Pereira, M. / Conti-Ramsden, G.: *Language development and social interaction in blind children*. Εκδ. Psychology Press, U.K. 1999.
- Peters, M.L.: *Spelling: caught or taught?* Εκδ. Humanities Press, New York 1967.
- Reger, R. / Schroeder, W. / Uschold, K.: *Special Education*. Εκδ. Oxford University Press, U.S.A 1968.
- Rex, A. J. / Richesin, C.: "Report on a Review of Textbooks to Teach Braille to Blind Adults". Στο *Journal of Visual Impairment & Blindness*, τευχ. 90, 1996, σελ. 266-268.
- Scholl, G. T.: The education of children with visual impairments. Στο Cruickshank, W. M. & Johnson, O. G. (επιμ.), *Education of exceptional children and youth*. Εκδ. Staples Press, London 1968.
- Trent, S.D. / Truan, M.B.: "Speed, Accuracy, and Comprehension of Adolescent Braille Readers in a Specialized School". Στο *Journal of Visual Impairment & Blindness*, τεύχ. 91, 1997, σελ. 494-500.
- Wanner, E. / Gleitman, L.R.: *Language acquisition, the state of the art*. Εκδ. Cambridge University Press, New York 1982.
- Wyse, D.: *Primary writing*. Εκδ. Open University Press, Buckingham(England) 1998.



1977



Καίριο για την Α' τάξη Δημοτικού

Ο άλλος άστρος που φαίνεται στη βραδιά είναι ο πλανήτης Δίας. Ο Δίας αποτελεί μερικές φορές το πρώτο αστέρι που βλέπουμε μετά τον ήλιο. Συνήθως η εμφάνισή του συμβαίνει ταυτόχρονα με την εμφάνιση του πλανήτη Άρη. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης με το μέγεθος του παρόμοιο με αυτό του ηλίου. Ο Δίας είναι και περισσότερο πυκνός από τον ήλιο. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης στους άστρους που φαίνεται στον ουρανό και είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης στην ομάδα των πλανητών που ονομάζονται πλανήτες της εσωτερικής ζώνης. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης που υπάρχει στον ήλιο.

Παράρτημα

Καίριο για την Β' τάξη Δημοτικού

Ο άλλος άστρος που φαίνεται στη βραδιά είναι ο πλανήτης Δίας. Ο Δίας αποτελεί μερικές φορές το πρώτο αστέρι που βλέπουμε μετά τον ήλιο. Συνήθως η εμφάνισή του συμβαίνει ταυτόχρονα με την εμφάνιση του πλανήτη Άρη. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης με το μέγεθος του παρόμοιο με αυτό του ηλίου. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης και περισσότερο πυκνός από τον ήλιο. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης στους άστρους που φαίνεται στον ουρανό και είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης στην ομάδα των πλανητών που ονομάζονται πλανήτες της εσωτερικής ζώνης. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης που υπάρχει στον ήλιο.

Παράρτημα

Καίριο για την Γ' τάξη Δημοτικού

Ο άλλος άστρος που φαίνεται στη βραδιά είναι ο πλανήτης Δίας. Ο Δίας αποτελεί μερικές φορές το πρώτο αστέρι που βλέπουμε μετά τον ήλιο. Συνήθως η εμφάνισή του συμβαίνει ταυτόχρονα με την εμφάνιση του πλανήτη Άρη. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης με το μέγεθος του παρόμοιο με αυτό του ηλίου. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης και περισσότερο πυκνός από τον ήλιο. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης στους άστρους που φαίνεται στον ουρανό και είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης στην ομάδα των πλανητών που ονομάζονται πλανήτες της εσωτερικής ζώνης. Ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης που υπάρχει στον ήλιο.

Παράρτημα



Κείμενο για την Δ' τάξη Δημοτικού

Ο ήλιος βγαίνει και σε λίγο το ξυπνητήρι χτυπά! Ο μικρός Μιχάλης ανοίγει μурμουρίζοντας τα μάτια, τεντώνεται στο κρεβάτι του και στη συνέχεια, μ' ένα πήδημα, σηκώνεται βιαστικά. Του φαίνεται πως ψιχαλίζει! Κοιτάζει με στεναχώρια έξω από το παράθυρο. Βλέπει στο φράχτη χελιδόνια και περιστέρια να φτερουγίζουν ανήσυχα, τις γειτόνισσες να σκουπίζουν στους δρόμους ριγμένα φύλλα και το χρώμα των δέντρων περισσότερο κίτρινο από χθες. Η φύση του φαίνεται πολύ διαφορετική και τότε συλλογίζεται το καλοκαίρι που πέρασε και σαν όνειρο σκέφτεται τα παιχνίδια στην παραλία, τις βόλτες με το ποδήλατο στα ανηφορικά δρομάκια του νησιού, το φωτεινό, γαλάζιο χρώμα τ' ουρανού... Πέρασαν όλα, το φθινόπωρο έφτασε, τα σχολεία ανοίγουν!

110 λέξεις

Κείμενο για την Ε' τάξη του Δημοτικού

Ο πατέρας μου είχε ένα μανάβικο κάποτε. Τα χρήματα που κέρδιζε δεν ήταν πολλά. Είχαμε νοικιάσει ένα παλιό, ψηλοτάβανο, πέτρινο σπίτι σε μια πολύ όμορφη γειτονιά. Δίπλα μας υπήρχε ένα βιβλιοπωλείο, όπου περνούσαμε τις απογευματινές μας ώρες διαβάζοντας ή κρατώντας σημειώσεις. Είχε πολλούς θησαυρούς εκείνο το μέρος: διηγήματα, ιστορίες, παραμύθια, λεξικά! Με τη φαντασία μας ταξιδεύαμε στους κόσμους των βιβλίων! Κάποτε όλα όσα διαβάζαμε τα κάναμε παιχνίδι. Τα αγόρια γινόμασταν ήρωες, νικητές πολέμων, αστροναύτες, βασιλιάδες και τα κορίτσια νεράιδες, ηθοποιοί, βασίλισσες! Μέναμε ως αργά εκεί, νηστικοί πολλές φορές. Νιώθαμε πως είχαμε βρει μια μυστική φωλιά και αυτή μας η ασχολία μας πλημμύριζε χαρά.

103 λέξεις

Κείμενο για την Στ' τάξη του Δημοτικού

Ο κύριος Αλέξης, ο ηλικιωμένος σοφός δάσκαλος με το ήρεμο βλέμμα, είναι δύσκολο να πιστέψει κανείς πως κάποτε υπήρξε ένας ενθουσιώδης φοιτητής με έναν πολύ ιδιαίτερο χαρακτήρα που λαχταρούσε την περιπέτεια και τη συντροφιά. Στα νιάτα του, λοιπόν, ήταν ένα ανήσυχο και ευκίνητο παιδί. Φιλότιμος καθώς ήταν, φρόντιζε να ολοκληρώνει τις υποχρεώσεις που αναλάμβανε. Συνήθιζε πάντα να λέει ελεύθερα τη γνώμη του, έστω κι αν αυτό του δημιουργούσε πλήθος προβλημάτων. Ωφελούσε και υποστήριζε τους γύρω του και συγχωρούσε εύκολα όσους τον έβλαπταν. Προπαντός, όμως, στην ηλικία αυτή η ζωή του δεν θα είχε νόημα δίχως τη θάλασσα! Παρά τους κινδύνους, ξεθάρρευε κι έπλεε με τη βάρκα του στο πέλαγος και τριγύριζε στ' ανοιχτά μέχρι που έπεφτε το δειλινό...

119 λέξεις



Ο πατέρας μου είχε μία παράδοση ναύτου.
Τα χρόνια που αργότερα δεν ήταν υδρογράφος
Είχατε νηυιάσει ένα ατμόπλοιο, γυροτάλαντο,
απορροφώντας σε μια πολύ σημαντική περιοχή.
Διάβαζε μας ναύτης μία βιβλιοθήκη, όπου
απορροφούσατε τις αποχρηματισμένες ύστες
διαβαζοντας ή παρακάνοντας αντηλίσεις. Είχα
υδρογράφους, αναστοχούς ευρεία το μέρος: άνοιγμα
τα, ιστιοφόρα, παρακάνορα, άνοιγμα! Με το βραχίονα
διάβαζε ταξιδεύατε στους κόλπους των βιβλίων.
Κάνετε ο ναύτης διαβαζατε τα κείμενα διαβάζετε.
Τα αγγόρα γεννήσαντες ήρωες, κλυττές υδρογράφους,
αστροναύτες, βασιλιάδες και τα υδρογράφους
νεράδες, ηθολογία, βασιλιάδες! Μεγάλες ως αρχαία
επει νηυίασε υδρογράφους. Νηυίασε υδρος
είχατε θρηί μια ηθολογία και αυτή η
αποχρηματισμένες υδρογράφους



Extremely faint, illegible text covering the majority of the page, possibly bleed-through from the reverse side.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

➤ Γενικά στοιχεία

Φύλο..... Χρόνια Υπηρεσίας.....
Σπουδές-Κατάρτιση.....
Τάξη διδασκαλίας..... Αριθμός Παιδιών.....

➤ Ερωτήσεις

1. Κατά τη διδασκαλία της γλώσσας αφιερώνετε ξεχωριστό χρόνο για τη διδασκαλία της γραμματικής;.....
2. Εκτιμάτε ότι δίνετε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ορθογραφία, κι αν ναι πως το πιστοποιείτε; Αν όχι, γιατί και ποια είναι η κατεξοχήν προτεραιότητα σας;.....
3. Επιλέγετε να διδάξετε στην ίδια τάξη για την επόμενη σχολική χρονιά ή προτιμάτε να αναλαμβάνετε καινούργια κάθε φορά;.....
4. Βλέπετε βελτίωση χρόνου με το χρόνο στην ορθογραφία; Που την αποδίδετε;.....
5. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών ως προς την κατ' οίκον εργασία των παιδιών;.....
6. Από την εμπειρία σας, εκτός των σχολικών ασκήσεων ορθογραφίας, τα παιδιά ασχολούνται στο σπίτι, με τη βοήθεια ή παρότρυνση των γονιών τους, με θέματα ορθογραφίας;.....
7. Πόσο χρόνο αφιερώνετε για την ορθογραφία κατά τη διδασκαλία της γλώσσας; Ή δεν αφιερώνετε ειδικό χρόνο;.....
8. Εκτιμάτε ότι θα ήταν χρήσιμο ειδικά στα παιδιά με πρόβλημα όρασης να διδάσκεται η ορθογραφία ως ένα ξεχωριστό μάθημα, με ειδικές ασκήσεις ορθής γραφής;.....
9. Για εσάς έχει σημασία και πρακτική αξία το να μάθουν τα μη βλέποντα παιδιά σωστή ορθογραφία ή τη θεωρείτε περιττή γνώση;.....
10. Τα παιδιά διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία; Ναι ή όχι και γιατί;.....
11. Εκτιμάτε ότι ενδεχομένως να διευκόλυνε μία φωνητική ορθογραφία, στην οποία δε θα υπήρχε ποικιλία γραπτών τύπων /ι/, /ο/ και άλλων φωνηέντων;.....
12. Πιστεύετε ότι η αντικατάσταση της γραφομηχανής Braille με κάποιο άλλο μέσο τεχνολογίας θα διευκόλυνε την ορθογραφική μάθηση;.....
13. Σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την παρατηρούμενη διαφορά στις ορθογραφικές επιδόσεις μεταξύ βλέπόντων και μη βλέπόντων μαθητών;.....
.....
.....
.....

