ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β΄

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ: ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ
ΠΑΠΑΡΟΥΣΗ ΜΑΡΙΤΑ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΛΟΥΑΡΗ ΜΑΡΙΝΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2008

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 6313/1
Ημερ. Εισ.: 13-06-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.9
ΛΟΥ

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο 6

ΑΝΑΠΗΡΙΑ 6

1.1 Ορισμός της αναπηρίας 6

1.2 Ιστορική Αναδρομή 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο 16

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ 16

2.1 Ορισμός στάσης 16

2.2 Στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τα παιδιά με αναπηρία 19

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών 20

2.4 Τι αποδεικνύουν οι έρευνες για τη στάση των τυπικών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρία 22

2.5 Παρεμβάσεις για την αλλαγή της στάσης των τυπικών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρία 27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο 31

ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ 31

3.1 Ορισμοί και προβληματισμοί γύρω από τους ορισμούς 31

3.2 Λειτουργίες της παιδικής λογοτεχνίας 32

3.3 Ιστορική διαδρομή παιδικής λογοτεχνίας 34

3.4 Αξιοποίηση παιδικής λογοτεχνίας για την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων προς την αναπηρία 36

3.4.1 Επιλογή κατάλληλου βιβλίου 39

3.4.2 Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την παιδική λογοτεχνία στην τάξη 43

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

3.4.3 Ο ρόλος των δραστηριοτήτων 45

3.4.4 Πορεία εφαρμογής της παρέμβασης 47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο 52

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ 52

4.1 Εισαγωγή 52

4.2 Έρευνες στο διεθνή χώρο 55

4.3 Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Ελλάδα 57

4.4 Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως λογοτεχνικά πρόσωπα 64

4.4.1 Λογοτεχνικά πρόσωπα και είδη αναπηρίας 65

4.4.2 Το φύλο των προσώπων 68

4.4.3 Πλαίσιο όπου εκτυλίσσεται η ιστορία 69

4.4.4 Σχέσεις που απεικονίζονται 70

4.5 Ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας στην υπέρβαση της διαφορετικότητας. 71

Β΄ ΜΕΡΟΣ 75

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 75

ΣΤΟΧΟΣ 75

ΔΕΙΓΜΑ 75

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ 76

ΥΛΙΚΟ 77

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 81

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 98

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 104

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι 111

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ 113

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Αναπηρία και Λογοτεχνία: Ενημέρωση και Ευαισθητοποίηση» υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή διδακτικού υλικού – Κατεύθυνση Β΄» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μέσω της λογοτεχνίας αποτυπώνονται οι αντιλήψεις, η ιδεολογία και οι παραστάσεις του/της συγγραφέα για θέματα που αφορούν την τρέχουσα πραγματικότητα. Ως απόρροια αυτού, μπορεί κανείς διατρέχοντας τις σελίδες ενός λογοτεχνικού κειμένου να αντιληφθεί τους τρόπους αναπαράστασης κοινωνικών θεμάτων.

Η τάση που επικρατεί σήμερα στους χώρους της εκπαίδευσης είναι η συνεκπαίδευση των παιδιών, αναπήρων και μη, στα πλαίσια της γενικής τάξης. Για να ευωδοθεί αυτός ο σκοπός κρίνεται απαραίτητη τόσο η προετοιμασία των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Όπως αναφέρει η Παντελιάδου, (1995) μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη αποτελεί η εκ των προτέρων ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, ώστε να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα και να δημιουργηθεί κλίμα θετικής στάσης προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου εκτός από τη μέθεξη που προσφέρει στον αναγνώστη, μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης μιας εποικοδομητικής συζήτησης, μέσω της οποίας μπορούν να αποσαφηνιστούν σκοτεινά σημεία και παρερμηνείες που τυχόν υπάρχουν, σ' ένα δοσμένο θέμα. Αν μάλιστα ο ήρωας βρίσκεται κοντά στην ηλικία με τον αναγνώστη οι συσχετισμοί και οι παραλληλισμοί γίνονται ευκολότερα και με μεγαλύτερη σαφήνεια.

Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκε το παραπάνω θέμα ως αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας. Κατά τη συγκέντρωση του υλικού διαπιστώθηκε ότι το θέμα της απεικόνισης της αναπηρίας μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, κυρίως στο εξωτερικό, οι οποίες στρέφονται γύρω από την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων, ώστε να διαπιστωθεί ο τρόπος απεικόνισης της αναπηρίας. Ξεκινώντας απ' αυτό το σημείο θέλησα να προχωρήσω και να ερευνήσω με ποιο τρόπο μπορεί ένα λογοτεχνικό

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

κείμενο με θέμα την αναπηρία να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της γενικής τάξης, με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την αναπηρία.

Η παρούσα εργασία είναι δομημένη σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο όπου στο 1^{ο} κεφ. αναλύεται εν συντομία ο όρος αναπηρία και στο 2^{ο} κεφ. παρουσιάζονται οι στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τα παιδιά με αναπηρία. Αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις στάσεις και οι δυνατότητες τροποποίησης αυτών. Στο 3^{ο} κεφ. γίνεται μια προσπάθεια απόδοσης ορισμού της παιδικής λογοτεχνίας και παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος λογοτεχνία- αναπηρία. Τέλος παρουσιάζονται οι δυνατότητες αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού κειμένου στην υπέρβαση της διαφορετικότητας και την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων προς το εξεταζόμενο θέμα.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική προσπάθεια αυτής της εργασίας. Περιγράφεται ο στόχος και το δείγμα της έρευνας. Αναλύεται η διαδικασία υλοποίησης της παρέμβασης καθώς επίσης και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης και αναφέρονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης παρέμβασης καθώς επίσης και οι προοπτικές που υπάρχουν για περαιτέρω εφαρμογή.

Τελειώνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες κ. Παντελιάδου και κ. Παπαρούση, οι οποίες με την καθοδήγησή τους και με τις παρατηρήσεις τους με βοήθησαν στην υλοποίηση αυτής της εργασίας. Επίσης, τους διευθυντές των σχολείων και τους συναδέλφους που με διευκόλυναν παραχωρώντας τις τάξεις τους για την παρέμβασή μου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{ο}

ΑΝΑΠΗΡΙΑ

1.1 Ορισμός της αναπηρίας

Ακούγοντας τη λέξη αναπηρία στο μυαλό μας έρχονται εικόνες που συνδέονται με κάποιο άτομο το οποίο δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί, ζει απομονωμένο στο σπίτι ή σε κάποιο ίδρυμα, έχοντας ανάγκη ιατρικής περίθαλψης, χωρίς φίλους και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Συγχρόνως, μας κατακλύζουν συναισθήματα οίκτου και συμπόνιας, θεωρούμε ότι είναι έξω και μακριά από τα δικά μας δεδομένα. Αυτές οι αναπαραστάσεις της αναπηρίας είναι αποτέλεσμα των προκαταλήψεων, οι οποίες καθώς είναι πολύ καλά ριζωμένες στη συλλογική φαντασία, περνούν από γενιά σε γενιά, αφήνοντας μικρά περιθώρια υπέρβασής τους.

Σε όλες τις εποχές η αναπηρία αντιμετωπιζόταν σαν μια κατάσταση που προκαλούσε στους μη ανάπηρους συναισθήματα, τα οποία κυμαίνονταν από τον φόβο και τον οίκτο έως την απόρριψη. Οι ανάπηροι θεωρούνταν άτομα που παρέκκλιναν από το φυσιολογικό, ευθύνονταν οι ίδιοι για την κατάστασή τους, άτομα «μιασμένα», γεμάτα δεισιδαιμονίες, άχρηστα, που προκαλούσαν ντροπή στην οικογένειά τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται σε χώρους όπου δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση στον οποιονδήποτε. Παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν πολλά. Στην Αρχαία Ελλάδα, η Αντιγόνη προειδοποιείται ότι θα εξοριστεί γιατί κάνει παρέα με τον τυφλό Οιδίποδα, καθώς η επαφή με έναν τυφλό φέρνει ντροπή. Στο Μεσαίωνα πίστευαν ότι ο ξυλοδαρμός αποτελεί μέσο θεραπείας για τη Νοητική Υστέρηση. Την ίδια εποχή είναι γνωστός ο ρόλος των αναπήρων και κυρίως των μικρόσωμων ατόμων, ως γελωτοποιών. Επιπλέον, πίσω από το πλήθος των τρελών κρύβονταν όλοι όσοι παρέκκλιναν από το φυσιολογικό. Αποτέλεσαν τα εξιλαστήρια θύματα μεγάλων κοινωνικών καθαρμών και μετά τον 17^{ο} αιώνα χρησιμοποίησαν ως μέθοδο επανένταξης τη θεραπεία και τη φιλανθρωπία, την αστυνόμευση και την εργασία, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται έννοιες και προλήψεις όπως, μολυσματικότητα, ποινή και ντροπή (Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, 1997). Αποκορύφωμα αυτής της απάνθρωπης πολιτικής αποτέλεσε η κίνηση του Γ΄Ράιχ, όταν ο Χίτλερ έδωσε εντολή να εξοντωθούν όλοι όσοι δεν διέθεταν την ικανότητα για παραγωγική εργασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Τι εννοούμε, όμως, με τον όρο αναπηρία; Σύμφωνα με τη Σιδέρη (1998) και την Πολυχρονοπούλου (2001) είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο όρος, καθώς ο καθένας ερμηνεύει διαφορετικά και αναλόγως σε ποιο χώρο ανήκει (εκπαιδευτικοί, γιατροί, ψυχολόγοι) το πρόβλημα. Για παράδειγμα, κατά την ιατρική επιστήμη η αναπηρία αναφέρεται στην ύπαρξη κάποιας λειτουργικής βλάβης.[1] Η Σιδέρη (1998) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός δίνει διαφορετικό ορισμό από το γιατρό, ο γιατρός από τον ψυχολόγο κ.ο.κ.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998), ενώ η αναπηρία έχει τρεις διαστάσεις: το μειονέκτημα (impairment), την αναπηρία (disability) και το ελάττωμα (handicap). Σύμφωνα με τον Barnes, (1992, στο Darke, 1999, σελ 3): «το μειονέκτημα (impairment) αναφέρεται σε κάποιο ελαττωματικό άκρο, όργανο ή λειτουργία του σώματος, η αναπηρία (disability) ως αποτέλεσμα είναι η έλλειψη λειτουργικότητας και το ελάττωμα (handicap), σημαίνει περιορισμός στην καθημερινή ζωή, που προκύπτει από την αναπηρία». Κατά συνέπεια, σύμφωνα μ' αυτό τον ορισμό, «ανάπηρο» (handicapped) θεωρείται ένα άτομο που παρουσιάζει κάποιο μειονέκτημα (impairment) το οποίο προκαλεί την αναπηρία (disability). Ως αποτέλεσμα, η αναπηρία στηρίζεται στο παθολογικό και ατομικό μοντέλο, το ιατρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία θεωρείται προσωπική τραγωδία και δίνει έμφαση στην αντίληψη περί «κανονικοποίησης[2]», τονίζοντας την αρνητική αντίληψη για την αναπηρία (Παντελιάδου, 2006). Οι ρίζες του ιατρικού μοντέλου ανάγονται στο Διαφωτισμό (Davis, 1995, στο Darke, 1999), στο ξεκίνημα της ιατρικής επιστήμης και στο βιομηχανικό καπιταλισμό, καθώς οι εργάτες ταξινομούνταν σε εκείνους που μπορούν και εκείνους που δεν μπορούν να εργαστούν (Oliver, 1989 στο Darke, 1999). Επίσης, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, η αναπηρία ορίζονταν σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο καθώς θεωρούνταν μειονέκτημα

---

[1] Αν και πολλές φορές θεωρείται συνώνυμη με τη «μειονεξία» δεν είναι αποδεκτός ο όρος, γιατί επηρεάζει διαφορετικά τη ζωή του καθενός. Ανάλογα με τη στάση του ίδιου του ατόμου προς την αναπηρία και τη στάση του περίγυρού του διαμορφώνεται και εξελίσσεται η προσωπικότητά του (Πολυχρονοπούλου, 2001).

[2]Κανονικοποίηση (normalization) σημαίνει προσπάθεια εκ μέρους του αναπήρου ώστε να προσεγγίσει όσο γίνεται το κανονικό, για να έχει όσο το δυνατόν πιο φυσιολογική ζωή μαζί με τους συνανθρώπους του (Παρασκευόπουλος, 1980, Darke, 1999).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

(impairment) (Stone, 1984 στο Darke, 1999), ήταν παθολογική και δεν είχε να κάνει με την κοινωνική δομή. Το ιατρικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ανικανότητα των ατόμων με αναπηρία και την εξάρτησή τους από τους άλλους (Barton, 1996, Sarason & Doris, 1979, στο BrownLee & Carrington, 2000). Ταμπέλες, όπως ανάπηρος, αργός στη μάθηση, επικυρώνουν το ιατρικό μοντέλο και την αρνητική άποψη για την αναπηρία. Στην εκπαίδευση ακόμη και σήμερα, με την ειδική αγωγή συνεχίζεται να δίνεται έμφαση στην ανεπάρκεια του ατόμου, στην ειδική εκπαίδευση και στην αναπηρία. Ο τρόπος της διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες συσχετίζεται με τις προηγούμενες εμπειρίες των δασκάλων και του τρόπου που αυτοί αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη διαφορά και την αναπηρία στην κοινωνία. Οι προσωπικοί ορισμοί και τα πιστεύω είναι σημαντικά γιατί νομιμοποιούν συγκεκριμένες υποθέσεις για την αναπηρία και συνδέονται με μεροληπτικές πρακτικές (Barton, 1996, στο BrownLee & Carrington, 2000). Οι Mercer & Richardson (1975, στο BrownLee & Carrington, 2000) περιγράφουν τις ιστορικές αλλαγές στον τρόπο κατανόησης της αναπηρίας (κοινωνική απειλή, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα, ως φυσικώς διαφορετικοί από τους άλλους που χρειάζονταν ιατρική περίθαλψη), με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να πιστεύουν ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ολοκληρωτική τους ένταξη στην κοινωνία είναι η προκατειλημμένη στάση και συμπεριφορά από τα μη ανάπηρα άτομα (Donaldson, Halmstetter, Donaldson & West, 1994, στο BrownLee & Carrington, 2000). Αυτή η αρνητική στάση οφείλεται στις διαφορές τους παρά στις ανάγκες τους, οι οποίες είναι όμοιες με αυτές των συνομηλίκων τους.

Με το κίνημα κατά της αναπηρίας όμως, τα άτομα με κινητικά προβλήματα θεωρούνταν ανάπηρα, όχι εξαιτίας του προβλήματός τους (παθολογική κατάσταση) αλλά εξαιτίας των κοινωνικών εμποδίων που εγείρονταν από την ίδια την κοινωνία (Darke, 1999), η οποία εμπόδιζε την πρόσβασή τους στα λεωφορεία και στα κτίρια, στην εκπαίδευση και στην απασχόληση. Αποτέλεσμα αυτής της κίνησης ήταν η ανάπτυξη του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας από τον Michael Oliver (1990, 1996, Oliver & Barnes, 1998, στο Darke, 1999), ο οποίος το όρισε, το αναμόρφωσε και το διατύπωσε. Η κοινωνική άποψη της αναπηρίας παρείχε μια αλλαγή στην κατανόηση της, η οποία οδήγησε σε μια νέα θεωρία, σύμφωνα με την οποία η έννοια της αναπηρίας δεν υπάρχει μόνο στο άτομο, αλλά επηρεάζεται κι από τους κανόνες των κοινωνικών προσδοκιών και της αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της αναπηρίας προσλαμβάνεται με τρόπο που αντανακλά τις προκαταλήψεις (Riddell,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

1996, στο BrownLee & Carrington, 2000) γιατί οι λέξεις αποκτούν τη σημασία τους μέσω της κοινωνικής ανταλλαγής. Μ' άλλα λόγια, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για την ετικετοποίηση των ατόμων με αναπηρία νοηματοδοτούνται από τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική ζωή (Gergen, 1991, στο BrownLee & Carrington, 2000). Αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές με αναπηρία απομονώνονται και περιθωριοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου, αναπτύχθηκαν καινούριες ιδέες οι οποίες επιφέρουν την αποδοχή και την αξιοπρέπεια και αυτή η προσέγγιση είναι η εκπαιδευτική ένταξη (Ainscow, 1994, Sebba & Ainscow, 1996, Vlachou, 1997, York-Barr, Schultz, Doyle, Kronberg & Crossett, 1996, στο BrownLee & Carrington, 2000). Ο ορισμός της αναπηρίας ο οποίος αναφέρεται στον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία, δημιουργήθηκε από τις νόρμες των μη αναπήρων σύμφωνα με τα καπιταλιστικά μέσα παραγωγής (Darke, 1999). Σύμφωνα μ' αυτό, αναπηρία σημαίνει μειονέκτημα ή περιορισμός από κάποια δραστηριότητα, ο οποίος επιβάλλεται από έναν σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό που δε λαμβάνει υπόψη του τα άτομα με κάποια νοητική ή κινητική βλάβη και ως εκ τούτου τα αποκλείει από τις κοινωνικές δραστηριότητες (Hevey, 1993, στο Darke, 1999). Στηρίζεται στις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία και στην υπόθεση ότι η αναπηρία είναι κοινωνικά δομημένη ως απεχθής κι όχι ως το φυσικό επακόλουθο των κινητικών περιορισμών ή της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου. Το κοινωνικό μοντέλο δημιουργεί κατηγορίες που δίνουν έμφαση σε τριών ειδών εμπόδια, τα «υποκειμενικά», τα «θεσμικά» και τα «περιβαλλοντικά». Για να βελτιωθεί επομένως η θέση των ατόμων με αναπηρία θα πρέπει να επέλθει κοινωνική αλλαγή και όχι «κανονικοποίηση».

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός είναι αυτός που δόθηκε από το συμβούλιο της ΕΟΚ, ο οποίος αναφέρει ότι: «ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές και αισθητηριακές βλάβες, διανοητικές ή ψυχικές, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για ένα άνθρωπο» (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, Ε.Ε. αριθ. L56, σελ. 30, στο Σιδέρη, 1998).

Παρατηρούμε ότι αυτοί οι ορισμοί, όπως και πολλοί άλλοι οι οποίοι κατά καιρούς διατυπώθηκαν, δεν συνεισφέρουν στην αποσαφήνιση της έννοιας αναπηρία, αντιθέτως δημιουργούν ευνοϊκό έδαφος για την ανάδυση διαφόρων κοινωνικών αναπαραστάσεων (Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, 1997, στο Καΐλα κ.α., 1997).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Μένουν σε δύο σημαντικά χαρακτηριστικά, στο «μειονέκτημα» και στον αποκλεισμό από δραστηριότητες που θεωρούνται «κανονικές» για όλους τους ανθρώπους. Μας διαφεύγει όμως, μια πολύ σημαντική λεπτομέρεια: ότι υπάρχουν δραστηριότητες που πολλοί ανάπηροι δεν μπορούν να εκτελέσουν, όπως ακριβώς και πολλοί μη ανάπηροι (Παντελιάδου, 2006). Στόχος της κοινωνικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η ισότητα για τους ανάπηρους και η εξασφάλιση όλων εκείνων των δικαιωμάτων, τα οποία θα τους δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και άρση του αποκλεισμού, ο οποίος προκύπτει λόγω διακρίσεων κι όχι εξαιτίας της ίδιας της αναπηρίας (Παντελιάδου, 2006). Σημαντική επίσης είναι η παρατήρηση της Σιδέρη (1998) ότι ενώ η στάση μας είναι θετική όταν αναφερόμαστε στα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους, τη συμμετοχή τους στην κοινωνικό γίγνεσθαι, η στάση μας μεταλλάσσεται σε αρνητική. Εξ ορισμού, δεχόμαστε την κυριαρχία των περιορισμένων δυνατοτήτων τους σε όλους τους τομείς δράσης, αναπαράγοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις βαθιά ριζωμένα, τα οποία παρά την εξέλιξη της επιστήμης πολύ δύσκολα διαφοροποιούνται.[3]

Ο αρτιμελισμός (ableism) είναι ένας όρος που σημαίνει προκατάληψη και διακρίσεις προς τα άτομα με αναπηρία. Είναι η πεποίθηση ότι η αναπηρία κάνει το άτομο με κάποιο τρόπο μειονεκτικό, είναι η υποτίμηση της αναπηρίας, η οποία έχει επίδραση στις κοινωνικές στάσεις, όταν υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι είναι προτιμότερο κανείς να περπατά από το να κινείται με αναπηρικό καρότσι, να μιλά παρά να συνεννοείται με τη νοηματική γλώσσα, να μπορεί να διαβάζει έντυπο κι όχι με σύστημα Braille…(Johnson, 2006). Πολλοί δε γνωρίζουν τον όρο, ο οποίος εκφράζει την πεποίθηση ότι η αναπηρία κάνει κάποιον κατώτερο από τους υπόλοιπους, δεν τυχαίνει ίσης μεταχείρισης και σεβασμού, όπως οι υπόλοιποι «αρτιμελείς» πολίτες (Johnson, 2006), την ύπαρξη αρνητικών διακρίσεων, τη μη απολαβή των ίσων δικαιωμάτων από όλα τα μέλη μιας κοινότητας, με αποτέλεσμα τα

---

[3] Σύμφωνα με το λεξικό Κοινωνιολογίας των Abercrombie, Hill & Turner (1991) ως «στάση» ορίζεται ένα σταθερό σύστημα πεποιθήσεων που οδηγεί στην τελική αξιολόγηση κάποιου αντικειμένου. Ο όρος χρησιμοποιείται περισσότερο στην Ψυχολογία και υποστηρίζεται ότι η γνώση των στάσεων δεν οδηγεί απαραίτητα στην ερμηνεία ή την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των ατόμων. Τα στερεότυπα είναι μια μονόπλευρη, προκατειλημμένη θεώρηση μιας ομάδας ανθρώπων. Παρουσιάζουν αντίσταση στην αλλαγή ή στη διόρθωση, ακόμη κι αν υπάρχουν ενδείξεις που τα αναιρούν. Και τέλος με τον όρο προκατάληψη εννοούμε μια ατομική στάση απέχθειας ή και εχθρότητας προς κάποια άλλη κοινωνική ομάδα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

μέλη με κάποιο είδος αναπηρία να μη θεωρούνται μέρος του κυρίαρχου πολιτισμού (Παντελιάδου, 2006). Κριτική απέναντι στο κίνημα του αρτιμελισμού ασκήθηκε την εποχή της Διακήρυξης των Ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όταν οι διακρίσεις προς τους μη-αρτιμελείς έπαψαν να θεωρούνται συνέπεια της προσωπικής τραγωδίας και θεωρούνταν κοινωνικός αποκλεισμός (Παντελιάδου, 2006).

1.2 Ιστορική Αναδρομή

Η σωματική αναπηρία στην Ομηρική εποχή όχι μόνο θεωρείται ελάττωμα, αλλά δεν συγχωρείται. Το ιδεώδες της εποχής ήταν η τέλεια σωματική διάπλαση. Εξαίρεση αποτελούσαν οι μουσικοί, τους οποίους όλοι εκτιμούσαν, άσχετα αν ήταν τυφλοί. Στη Σπάρτη υπήρχε ο Καιάδας, όπου πετούσαν τα ανάπηρα και κακόμορφα παιδιά, τα οποία μάλιστα θεωρούνταν εχθροί της πόλης (Σκανδάλης, 1980). Αντιθέτως, η Αρχαία Αθήνα ήταν η μόνη πόλη που λάμβανε πρόνοια για τους ανάπηρους πολίτες της, οι οποίοι κάθε χρόνο εξετάζονταν από τη βουλή για να τους χορηγηθεί κάποιο βοήθημα (Λυσίας, Λόγος Υπέρ Αδυνάτου, ΟΕΔΒ).

Μια άλλη κατηγορία ανθρώπων που ζούσαν ως απόκληροι της κοινωνίας ήταν οι νάνοι στους οποίους άλλοτε αναφέρονται ως κάτι αφύσικο κι άλλοτε τους χρησιμοποιούν ως γελωτοποιούς. Αν και στην Αρχαία Αθήνα τα άτομα με αναπηρίες προστατεύονταν, στην Πλατωνική εποχή, όπου το ιδεώδες ήταν η ευρωστία όχι μόνο του πνεύματος αλλά και του σώματος, τα ανάπηρα άτομα δεν είχαν θέση. Το αναφέρει ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία*, όπου σε ένα διάλογο με το Σωκράτη λέει πως μόνο τα παιδιά πλούσιων και διαλεχτών οικογενειών είχαν το δικαίωμα να πηγαίνουν στο «σηκό», ενώ όσα έτυχε να γεννηθούν ανάπηρα τα έκρυβαν σε απόμακρο και μυστικό μέρος (Άπαντα Πλάτωνα, Πολιτεία Ε, τομ. 7) και σε άλλο μέρος της *Πολιτείας* (Πολιτεία Γ, τόμ. 6,) αναφέρεται ότι πρέπει να τα αφήνουν να πεθαίνουν.

Κατά τους Ελληνιστικούς και Ρωμαϊκούς χρόνους, παρότι επικρατούσε η ανθρωπιστική ιδέα, η στάση της κοινωνίας προς τα άτομα που αποκλίνουν από το κανονικό ελάχιστα άλλαξε. Κατά τους χριστιανικούς χρόνους παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή, η οποία όμως μεταφράζονταν σε οίκτο και φιλανθρωπία. Στα φιλανθρωπικά ιδρύματα τα άτομα με αναπηρίες έβρισκαν κατοικία, τροφή και ενδυμασία, τους κάλυπταν δηλαδή βασικές ανάγκες επιβίωσης, ώσπου να πεθάνουν. Εξακολουθούσαν να αποτελούν ξεχωριστό τμήμα της κοινωνίας κι όχι ένα με όλους τους άλλους (Παρασκευόπουλος, 1980). Στα χρόνια της τουρκοκρατίας οι προλήψεις και οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

δεισιδαιμονίες βρίσκονταν στο αποκορύφωμά τους, λόγω αμάθειας. Ποτέ όμως δεν θεωρούσαν ως λύση το θάνατο του ανάπηρου, γεγονός που θεωρούνταν πολύ μεγάλη αμαρτία. Η κοινωνία μπορεί να τους αντιμετώπιζε με οίκτο, όταν όμως δίνονταν η ευκαιρία γίνονταν στόχος εμπαιγμού από μικρούς και μεγάλους. Για τη θεραπεία τους έκαναν τάματα στις εκκλησίες και πίστευαν ότι μόνο ένα θαύμα θα μπορούσε να τους γιατρέψει (Σκανδάλης, 1980).

Πρώτη συστηματική μέριμνα για τα άτομα με αναπηρία έγινε στη Γαλλία το 1350, όταν ιδρύθηκε το Άσυλο Τυφλών και λήφθηκε πρόνοια ώστε να λαμβάνουν ένα επίδομα. Όσον αφορά την Ελλάδα, από την εποχή της ίδρυσης του Ελληνικού κράτους ελήφθησαν μέτρα «υπέρ της δημόσιας υγιεινής και της κοινωνικής πρόνοιας» για τα ορφανά και απροστάτευτα παιδιά των αγωνιστών και μεταξύ εκείνων που «έχρειαν πρόνοιας» συγκαταλέγονταν και οι ανάπηροι (Στασινός, 1991). Ο Καποδίστριας ιδρύει το ορφανοτροφείο στην Αίγινα και παίρνονται μέτρα για τους φρενοβλαβείς, οι οποίοι κλείνονται σε ιδρύματα γιατί θεωρούνται άτομα επικίνδυνα για την κοινωνία. Το 1904 οργανώνεται το 1° Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, το οποίο μεταξύ των άλλων θεμάτων, κατέληξε στο εξής πόρισμα: «Θεωρείται αναγκαία η ίδρυση σχολείων: τυφλών, κωφαλάλων, ηλιθίων και ηθικώς διαστρόφων παίδων» (Στασινός, 1991, σελ. 28). Το 1906 με πρωτεργάτιδα την Ειρήνη Λασκαρίδου συγκροτείται η εταιρία για την προστασία και την εκπαίδευση των τυφλών και ιδρύεται στη συνοικία της Αθήνας, Καλλιθέα, το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά, «Ο Οίκος των Τυφλών».[4] Συγχρόνως, ιδρύεται με ιδιωτική πρωτοβουλία, το Άσυλο κωφαλάλων το 1907 (Σνανδάλης, 1980). Κατά τη δεκαετία του 1920 οι ίδιες αντιλήψεις επικρατούσαν και για τα άτομα με Νοητική Υστέρηση, τα οποία θεωρούνταν από το κράτος «υπολειπόμενα» των άλλων, από πνευματική και ηθική άποψη. Για το λόγο αυτό, επιβάλλονταν ο διαχωρισμός τους από τον κανονικό μαθητικό πληθυσμό και η φοίτησή τους σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, μια πολιτική διαφορετικής μεταχείρισης, που κάθε άλλο παρά την κοινωνική τους ένταξη είχε ως στόχο. Θεωρούνταν ότι «αποτελούσαν δημόσιο κίνδυνο» και ήταν δεδομένο

---

[4] Ο Γ. Δροσίνης ως πρωτεργάτης για την ίδρυση της Σχολής Τυφλών κάνει μια πρόταση προς το «Σύλλογο προς Διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων» για τη διεξαγωγή συνεδρίου με θέμα τα προβλήματα των τυφλών. Καθώς η Ελλάδα ήταν ανέτοιμη για μια τέτοια πρωτοβουλία, ο γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας απαντά στο Δροσίνη: «Εμείς δεν μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους ανοιχτομάτηδες θα κοιτάξουμε τους τυφλούς;». Ίσως γι' αυτό και το 1922 στο μυθιστόρημά του «Έρση» όπου πρωταγωνιστούσε ένα κωφάλαλο παιδί, βρήκε την ευκαιρία να αναφερθεί στις αντιλήψεις που επικρατούσαν στην εποχή του για τα παιδιά με αναπηρία και συγχρόνως να προτείνει τι θα έπρεπε να γίνει (Βαρελλά, 1999).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ότι θα γίνονταν «διεφθαρμένοι τύποι και εγκληματίες» (Σκανδάλης, 1980). Κατόπιν εκπαίδευσης θεωρούνταν «βοηθητικά» μέλη της κοινωνίας και μόνο κάτω από καθοδήγηση θα μπορούσαν να εργαστούν. Για πρώτη φορά το 1922 γίνεται λόγος για τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και το 1937 ιδρύεται με νόμο «Το Σχολείον Ανωμάλων Παίδων Αθηνών», το οποίο η κοινωνία δεν το αντιμετώπισε θετικά. Μόλις το 1958 ιδρύονται κι άλλα ειδικά σχολεία, όλα με ιδιωτική πρωτοβουλία (Σκανδάλης, 1980).

Γενικά, στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα ιδιώτες και σύλλογοι αναπτύσσουν μια φιλανθρωπική κίνηση προς τους «σωματικώς αναπήρους» Πρόκειται για ιδιωτική πρωτοβουλία με χαρακτηριστικά την «κλειστή προστασία», την ιδρυματική περίθαλψη και την προαγωγή μέσα από την παροχή στοιχειωδών γνώσεων. Σιγά-σιγά, τουλάχιστον στον ιδιωτικό τομέα, παρατηρείται μια αλλαγή των αντιλήψεων και γίνεται συνείδηση ότι τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, αρχίζει να παρατηρείται μια διαφοροποίηση των στάσεων, οι οποίες αρχικά βασίζονταν στον οίκτο και την ιδρυματοποίηση, σε πιο θετικές για την ίση μεταχείριση των «σωματικώς αναπήρων», με σκοπό τη μεγαλύτερη ανάπτυξή τους και αξιοποίησή τους (Στασινός, 1991).

Όταν ο εκπαιδευτικός νόμος του 1975 ψηφίστηκε στην Αμερική (Education for all Handicapped Children Act of 1975) (Dyches & Prater, 2000, σελ. 11), τα παιδιά σχολικής ηλικίας με Νοητική Υστέρηση κέρδισαν το δικαίωμα για ελεύθερη και κατάλληλη εκπαίδευση. Πριν τη ψήφιση του νόμου αυτά τα παιδιά δεν θεωρούνταν ότι άξιζαν δημόσια εκπαίδευση και απλώς στεγάζονταν με ατομική δαπάνη. Από εκείνη τη στιγμή, πολλοί θεώρησαν ακατανόητο αυτά τα άτομα να μην έχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της δημιουργίας σχέσεων. Από τη στιγμή που θεσπίστηκε ο νόμος, μια επιτυχημένη, παραγωγική και ευτυχισμένη ζωή δεν είναι κάτι το ανέφικτο αλλά μια πραγματικότητα. Με την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, τα όνειρά τους μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και να ζουν σε ένα κανονικό περιβάλλον, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής με την οικογένειά τους, τους φίλους τους, τους γνωστούς και το βοηθητικό προσωπικό. Με αυτό τον τρόπο κέρδισαν την παρουσία τους σε καθημερινά περιβάλλοντα, ο γενικός πληθυσμός άρχισε να κοιτάζει πέρα από αναχρονιστικούς μύθους και έμαθε να τα αποδέχεται και να εκτιμά τη συνεισφορά τους στην κοινωνία. Η πολιτική και πολιτειακή αλλαγή του 1974 στην Ελλάδα, συνέβαλε στην ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους και στη δημοκρατική διεκδίκηση κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

για τα άτομα με αναπηρίες. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις των κυβερνήσεων ήθελαν την ειδική αγωγή αποκομμένη από τη γενική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Τα πρώτα ειδικά σχολεία και εργαστήρια ιδρύθηκαν με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων. Έτσι από την πλήρη απόρριψη και απομόνωση αυτών των ατόμων στα ιδρύματα, περάσαμε στην αποδοχή και στο σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, την παροχή εκπαίδευσης και τη δυνατότητα κοινωνικής συμμετοχής και διεκδικήσεων αυτών των ατόμων, με πολύ αργά βέβαια βήματα αφού μόλις τη δεκαετία του '80 ο όρος «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» αντικαταστάθηκε με το διεθνώς αποδεκτό όρο «Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες» (Α.Μ.Ε.Α) (Στασινός, 1991).

Η αλλαγή της στάσης προς τα Α.Μ.Ε.Α. που παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια, συνοδεύτηκε από την ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση των νομοθετικών και θεσμικών παρεμβάσεων για ίση μεταχείριση τους. Σ' αυτό βοήθησε η θεσμοθέτηση κανόνων που υποχρέωναν την πολιτεία να αναλάβει τις ευθύνες της. Οι συνεχείς διακηρύξεις για τα δικαιώματα του ατόμου αποδυνάμωσαν τις αντιλήψεις που ήθελαν τα Α.Μ.Ε.Α. χωρίς δικαιώματα και έπεισαν τους γονείς να διεκδικήσουν ισότιμη μεταχείριση των παιδιών τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα ΜΜΕ, τα οποία δημοσιοποιούσαν τα προβλήματα αυτών των ατόμων και των οικογενειών τους, προκαλώντας την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης (Κουρουμπλής, 1997).

Ως απόρροια των παραπάνω διαφοροποιήθηκε η ψυχολογία των άλλων παιδιών. Δεν θεωρούσαν το ανάπηρο παιδί κάτι έξω από τον κόσμο τους, αφού τώρα μπορούσαν να είναι πλέον μαζί του στο σχολείο, να παίξουν, να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητά του. Η επιστημονική γνώση και οι σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες, οι εξελίξεις σε πολλούς τομείς της επιστήμης και της έρευνας, η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, το δικαίωμα της διαφοράς, επιβάλλουν την αλλαγή στον τρόπο εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Από το 1990 και μετά η ειδική αγωγή μπαίνει σε μια νέα εποχή διεκδικήσεων για αλλαγές. Αυτή τη φορά δεν είναι οι ειδικοί (ψυχολόγοι, γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, κ.α.) που ζητούν την αλλαγή στάσεων αλλά οι ίδιοι οι ανάπηροι, οι οποίοι υψώνουν το ανάστημά τους και μιλούν για κοινωνικό ρατσισμό. Διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η οποία επιτυγχάνεται με την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2005).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών. Και σ' αυτό το σημείο ο ρόλος που έρχεται να παίξει είναι καταλυτικός. Χρέος του σχολείου είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών και η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής προς όλους, η αλληλοκατανόηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Από την προσχολική ακόμη ηλικία το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τους άλλους, να μην αφήνει κανένα στο περιθώριο, να μην μένουν περιθώρια ανάπτυξης προκαταλήψεων και διακρίσεων. Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση από την παιδική ηλικία (Κυπριωτάκης, 2004). Δε σημαίνει ότι αν βάλουμε ένα παιδί σε μια τάξη ή το εντάξουμε σε μια ομάδα, αυτό έχει ενσωματωθεί επειδή απλά συνυπάρχει με τα άλλα παιδιά. Η κοινωνική ενσωμάτωση καλλιεργείται μέσα στην ίδια την οικογένεια. Από τη στιγμή της γέννησης ενός παιδιού ξεκινά η διαδικασία της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μελών η οποία με την πάροδο της ηλικίας μεταφέρεται στον κοινωνικό περίγυρο. Όταν ένα παιδί έχει μάθει να σέβεται και να αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες του άλλου, πολύ πιο εύκολα αναπτύσσει θετικές στάσεις και προς τα άλλα μέλη της κοινωνίας, πολύ δε περισσότερο προς τα διαφορετικά άτομα. Η ισότιμη συνεργασία μεταξύ των μελών της οικογένειας αναπτύσσει γνήσιες σχέσεις και η γέννηση ενός παιδιού φέρνει πάντα χαρά. Αυτή η συνθήκη όμως, παύει να ισχύει, όταν το νέο μέλος είναι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Ανάμεικτα είναι τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στον οικογενειακό και συγγενικό χώρο. Και μέσα σ' αυτό το συνοθύλευμα συναισθημάτων το παιδί περιμένει να γίνει αποδεκτό. Την έννοια της αναπηρίας κανείς δεν την αποδέχεται. Όταν όμως το παιδί μεγαλώσει μέσα σ' ένα κλίμα αγάπης, μαθαίνει να αγαπά τον εαυτό του, τον κόσμο, τη ζωή. Αναπτύσσεται ένα σύστημα ενδυνάμωσης και αυτό θα το βοηθήσει να αποκτήσει θετική αυτο-εικόνα, ώστε να μπορέσει να συνυπάρξει σε κάθε νέο χώρο στον οποίο προσπαθεί να ενταχθεί (Μαστρομιχαλάκη- Ζούρα, 1999).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

2.1 Ορισμός στάσης

Από το 1862 οι ψυχολόγοι άρχισαν να αναπτύσσουν θεωρίες οι οποίες έδειχναν την επίδραση των στάσεων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου και μέσω αυτών των θεωριών προσπάθησαν να ερμηνεύσουν διάφορες συμπεριφορές (Ajzen & Fishbein, 1977). Οι στάσεις αποτελούν μια από τις πιο βασικές έννοιες στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας. Πρώτος ο Allport το 1935 τις χαρακτήρισε ως την πιο εξέχουσα έννοια στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη συγκεκριμένη έννοια. Ο Allport το 1935, όρισε ως στάση «*μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκλίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται*» (Γεώργας, 1995, σελ. 123). Το 1981 οι Petty & Cacioppo ορίζουν ως στάση «*ένα διαρκές και γενικό, αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή θέμα*» και το 1989 οι Pratkanis & Greenwald θεώρησαν τις στάσεις αναπαραστάσεις της μνήμης ορίζοντας ως στάση «*την αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για ένα αντικείμενο της σκέψης*» (Βοσνιάδου, 2000, σελ.40-41). Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία καταλήγει στον παρακάτω ορισμό: «*στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και κάποια τάση προς την έκφραση της συμπεριφοράς*» (Γεώργας, 1995, σελ. 124).

Οι πρώτοι ορισμοί θεωρούν ότι οι στάσεις είναι μονοδιάστατες ενώ ο τελευταίος ορισμός θεωρεί ότι οι στάσεις είναι πολυδιάστατες (Βοσνιάδου, 2000). Σύμφωνα με τον Γεώργα (1995) οι τρεις διαστάσεις των στάσεων είναι: α) η γνωστική διάσταση η οποία αναφέρεται στις γνώσεις, τις απόψεις και στις πεποιθήσεις του ατόμου, «*στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσης*» (Βοσνιάδου, 2000, σελ. 41). β) Η συναισθηματική διάσταση, όπου το κάθε αντικείμενο που προκαλεί μια στάση δεν παράγει τα ίδια συναισθήματα σε όλα τα άτομα και γ) η διάσταση της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία όταν κάποιος δηλώνει μια στάση περιμένουμε να συμπεριφερθεί ανάλογα με τη στάση που έχει εκδηλώσει.

Οι δύο κυρίαρχες θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το αν θα εκφράσει κάποιος την ανάλογη συμπεριφορά προς τη στάση που έχει, έχουν διατυπωθεί από

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

τους Τριάντη και Ajzen & Fishbein. Οι Ajzen & Fishbein (1977) πιστεύουν ότι μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου αρκεί να λάβουμε υπόψη μας τη στάση του προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και την εκτίμησή του για το πώς αντιλαμβάνονται τα άλλα άτομα την ενδεχόμενη συμπεριφορά του. Στη θεωρία του Τριάντη για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις τάσεις συμπεριφοράς, τις συνήθειες, τη ψυχολογική διέγερση και τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Γεώργας, 1995). Από ό,τι εύκολα μπορεί κανείς να διαπιστώσει και οι δύο θεωρίες υποστηρίζουν πως για να προβλεφθεί μια συμπεριφορά δεν αρκεί η γνώση απλώς της στάσης του ατόμου, αλλά παρεμβάλλονται κι άλλοι παράγοντας που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την τελική συμπεριφορά.

Οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με τη σχέση μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς προσπαθούν όχι απλώς να προβλέψουν τη συμπεριφορά, αλλά κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν να την προβλέψουν. Καθότι οι στάσεις θεωρούνται προϊόν μάθησης, τα ευρήματα των μελετών χρησιμοποιούνται τόσο για τη διαμόρφωση όσο και για την αλλαγή των στάσεων (Βοσνιάδου, 2000). Κατά την παιδική ηλικία πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων παίζει η οικογένεια. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αρχικά μεταδίδουν τις στάσεις της κοινωνίας ως τα εφηβικά χρόνια, όπου οι συνομήλικοι είναι εκείνοι που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων, χωρίς να παραβλέπεται ο ρόλος που παίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Γεώργας, 1995).

Η αλλαγή των στάσεων είναι μια προσπάθεια αντικατάστασης μιας ήδη υπάρχουσας στάσης από κάποια άλλη, με σκοπό την αλλαγή της αντίστοιχης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο της ομάδας του πανεπιστημίου του Yale, για την αλλαγή των στάσεων υπεισέρχονται τρεις μεταβλητές: α) η πηγή της επικοινωνίας, η οποία πρέπει να είναι αξιόπιστη, να την εμπιστεύεται ο δέκτης και να έχει κύρος, β) το μήνυμα, το οποίο πρέπει να στηρίζεται σε κατάλληλα δομημένη επιχειρηματολογία και γ) ο δέκτης, αφού η νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων. Άτομα μέσου επιπέδου νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης είναι πολύ πιο πιθανό να αλλάξουν στάση ενδίδοντας στο μήνυμα από ό,τι άτομα χαμηλού ή υψηλού δείκτη νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης (Βοσνιάδου, 2000). Όπως αναφέρει και ο Τριάντης «*οι αλλαγές των στάσεων επηρεάζονται από τις γενικές παραμέτρους της κοινωνίας στην οποία ζει το άτομο*» (Γιώργας, 1995, σελ. 190).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Αν και είναι παραδεκτό απ' όλους ότι οι στάσεις αποτελούνται από το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο και τη συμπεριφορά, η σταθερότητα αυτών των στοιχείων ποικίλλει από κοινωνία σε κοινωνία. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα σε μια προσπάθεια αλλαγής των στάσεων στο επίκεντρο τίθεται η συγκίνηση, η αλλαγή δηλ. του συναισθηματικού στοιχείου, κάτι το οποίο δεν ισχύει στην Αμερική, όπου εκεί επιχειρείται αλλαγή των στάσεων μέσω του γνωστικού στοιχείου, με την ανάπτυξη της κατάλληλης επιχειρηματολογίας (Γεώργας, 1995, σελ. 190). Επομένως, όταν επιχειρείται αλλαγή στάσεων, θα πρέπει να εξετάζεται η κοινωνική δομή για να εντοπιστεί εκείνο το στοιχείο που επιδέχεται αλλαγή.

Αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης έχει αποτελέσει το θέμα των στάσεων των παιδιών χωρίς αναπηρίες προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, εφόσον σχετίζεται άμεσα με την προετοιμασία της τάξης για την ένταξη παιδιών με αναπηρία και γενικότερα για τη μείωση των προκαταλήψεων, οι οποίες σχηματίζονται από μικρή ηλικία και πολύ δύσκολα αλλάζουν κατά την ενήλικη ζωή.

Σύμφωνα με τον Allport (1954, στο Johnson 2006) ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω. Στο βιβλίο του *The Nature of Prejudice* αναφέρει ότι η προκατάληψη είναι μια αντιπάθεια η οποία βασίζεται σε λαθεμένες γενικεύσεις. Μπορεί να εκδηλώνεται προς συγκεκριμένη ομάδα ατόμων ή προς κάποιο συγκεκριμένο άτομο. Υποστηρίζει ότι μπορεί να μειωθεί μέσω της ομαδικής εργασίας, αρκεί να πληρούνται κάποιοι όροι, όπως: οι ομάδες να έχουν το ίδιο στάτους, να έχουν κοινούς σκοπούς οι οποίοι θα βασίζονται στη συνεργασία και οι διομαδικές επαφές να είναι συχνές και με μεγάλη διάρκεια ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων. Αν δεν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος αύξησης των προκαταλήψεων. Στη συγκεκριμένη θεωρία του Allport (contact hypothesis) στηρίζονται και οι προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Ο μαθητής του Allport, Thomas Pettigrew, υποστηρίζει ότι η απλή συνύπαρξη και εκπαίδευση των παιδιών στον ίδιο χώρο δε θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων. *Η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αλλάξει τους ανθρώπους. Πρέπει να γίνουν κοινωνικές αλλαγές, αλλαγές των ιδρυμάτων, οι οποίες τυπικά προηγούνται της αλλαγής των στάσεων* (Johnson, 2006, σελ. 8).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

2.2 Στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τα παιδιά με αναπηρία

Αντικειμενικός σκοπός της ενιαίας εκπαίδευσης είναι η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως διαφορετικών ικανοτήτων, εθνικότητας, φυλής ή κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης και χωρίς τη θετική στάση των μαθητών οποιαδήποτε πολιτική της ένταξης είναι δύσκολο να εφαρμοστεί (McGregor & Forlin, 2005).

Τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που αφορούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις είναι διφορούμενα. Μερικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη των μαθητών έχει θετικό αποτέλεσμα στη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες προς τους μαθητές με αναπηρίες (Chadbourne, 1997, Clunies- Ross & O'Meara, 1989, στο McGregor & Forlin, 2005, Roberts & Lindsell, 1997) ενώ άλλες δείχνουν ότι ίσως έχουν αρνητική επίδραση και άλλες ότι δεν έχει καμία επίδραση στη στάση των παιδιών (Hasting & Graham, 1995, Howell, 1996 στο McGregor & Forlin, 2005). Όπου εφαρμόστηκε συστηματική παρέμβαση ενημέρωσης για την αναπηρία με σκοπό τη διάλυση των μύθων και την κοινωνική αλληλεπίδραση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, αναπτύχθηκαν θετικότερες στάσεις (Clunies – Ross & O'Meara, 1989, στο McGregor & Forlin, 2005). Παρά το διφορούμενο χαρακτήρα των αποτελεσμάτων, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν θετική αλλαγή των στάσεων μετά την ένταξη μαθητών με αναπηρίες (McGregor & Forlin, 2005).

Επίσης διερευνήθηκε κατά πόσο η προηγούμενη επαφή μαθητών με αναπηρίες επηρέαζε τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες. Αυτή η μεταβλητή εξετάστηκε από τον Howell (1995, στο McGregor & Forlin, 2005) ο οποίος διαπίστωσε ότι δεν υπάρχει διαφορά στη στάση των μαθητών εξαιτίας προηγούμενης επαφής. Ο Howell (1995, στο McGregor & Forlin, 2005) παρατήρησε ότι πιθανότατα οι μαθητές που πέρασαν κάποιο χρόνο μαζί με συμμαθητή τους που είχε κάποια αναπηρία, είχαν πιο θετική στάση λόγω της προηγούμενης εμπειρίας σε ενταξιακά προγράμματα. Άλλες έρευνες (όπως του Roberts, 1995 στο McGregor & Forlin, 2005) έδειξαν ότι δομημένες ευκαιρίες για θετική αλληλεπίδραση και συνεργασία είναι ουσιώδεις όσο αφορά την αύξηση της κοινωνικής αποδοχής ενός μαθητή με αναπηρία. Ο Chadbourne (1997, στο McGregor & Forlin, 2005) διαπίστωσε ότι αν και υπάρχουν θετικά κοινωνικά δεδομένα για την ένταξη των μαθητών, παρόλα αυτά η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στις ομάδες του παιχνιδιού γενικά δε συμβαίνει. Διαπιστώνουμε ότι αν και μιλούμε συνεχώς για την ένταξη, οι μαθητές με αναπηρίες βλέπουν την ένταξή τους στις γενικές τάξεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ακόμη ως αναδυόμενο γεγονός, χωρίς να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν πλήρως σε θετικές αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις και γι' αυτό αποδέχονται την ένταξή τους ως αυτό το σημείο (McGregor & Forlin, 2005).

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών

Τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών ως προς το ερώτημα αν η επαφή των παιδιών με αναπηρίες αυξάνει τη θετική στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία δεν είναι ενθαρρυντικά, παρόλο που σημειώθηκε κάποια βελτίωση στη στάση τους. Σαν πιθανή αιτία μπορεί να εξεταστεί το ενδεχόμενο ότι αν και η επαφή βελτιώνει τις στάσεις δε δίνονται αρκετές ευκαιρίες για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση ώστε η βελτίωση να είναι στατιστικά σημαντική. Ερευνητές μίλησαν για προγράμματα αλλαγής των στάσεων, διδάσκοντας δεξιότητες επικοινωνίας, διεξάγοντας ενημερωτικές καμπάνιες σχετικά με την αναπηρία κ.α., όμως τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων δεν ήταν πάντα θετικά.

Ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση και τις στάσεις των παιδιών είναι η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή. Ο Diamond (2001) βασιζόμενος στα δεδομένα των Favazza & Odom (1997), προτείνει ότι η συστηματική και καλά σχεδιασμένη επαφή των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, συνοδευμένη από δραστηριότητες, προωθεί την αποδοχή και συνεισφέρει στην καλλιέργεια θετικών στάσεων. Κι ο Donaldson (1980) σε μια επισκόπηση της έρευνας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δομημένη επαφή με τα άτομα με αναπηρίες έχει ως αποτέλεσμα τη δόμηση θετικών στάσεων στα άτομα χωρίς αναπηρίες. Οι Esposito & Reed (1986) διαπίστωσαν ότι η επαφή των παιδιών χωρίς και με αναπηρίες, άσχετα αν είναι δομημένη ή όχι, καλλιεργεί πιο θετικές στάσεις απ' ότι η μη επαφή. Πιο πρόσφατα, η Okagaki και οι συνεργάτες της (1998) διαπίστωσαν ότι και η συχνότητα της επαφής είναι ένας παράγοντας που συντελεί στην καλλιέργεια θετικών στάσεων. Ομοίως και ο Diamond (2001) έδειξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που έχουν περισσότερες επαφές με συνομηλίκους τους με αναπηρίες τους αποδέχονται περισσότερο απ' ότι εκείνα που δεν έχουν καμία επαφή. Συνεπώς, η έρευνα αποδεικνύει ότι η επαφή δομημένη ή όχι, μπορεί να διευκολύνει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς αυτά τα άτομα[5]

---

[5] Από τη δεκαετία του 1950 είχε παρατηρηθεί ότι οι μη επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και η ακατάλληλη συμπεριφορά έχουν ως αποτέλεσμα την απόρριψη των μαθητών με αναπηρία τόσο από τους συμμαθητές τους όσο κι από τους δασκάλους τους (Yuker, 1988).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Όπως προαναφέρθηκε, η επιτυχής ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την αποδοχή ή όχι των συμμαθητών τους και τη μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση. Η μη αποδοχή δημιουργεί προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα, η παρουσία των οποίων έχει αρνητικά αποτελέσματα, τόσο στην επίδοση αυτών των παιδιών όσο και στην προσαρμογή τους. Αντιθέτως, η αποδοχή και η φιλία με τους συνομήλικους προλαμβάνει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002, στο Laws & Kelly, 2005), συμβάλλει στην επιτυχή ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις και συντελεί στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Laws & Kelly, 2005).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που συντελεί στην ένταξη των μαθητών είναι η κατανόηση και η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία προς την αναπηρία (Bricker 1995, Jones, Sowell & Jones 1981, Wetstein- Kroft & Vargo 1984, στο Laws & Kelly, 2005). Η κατανόηση της αναπηρίας από τα παιδιά χωρίς αναπηρία παίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις ομάδες των συνομηλίκων τους. Η Lewis (1995, στο Laws & Kelly, 2005) δίνει μεγάλη έμφαση στην κατανόηση της αναπηρίας εκ μέρους των παιδιών και τονίζει τη σπουδαιότητά της στη μεταξύ τους αποδοχή. Αν και η επαφή στο σχολείο αποτελεί σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη θετικών στάσεων προς την αναπηρία, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το είδος των στάσεων πριν την είσοδο ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη και να κατανοούμε πώς αυτές επηρεάζονται από την παροχή των πληροφοριών.

Άλλοι παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των στάσεων είναι το φύλο και η ηλικία των παιδιών καθώς επίσης και η δημιουργία στερεότυπων (Lucas, 1999). Τα αγόρια έχουν την τάση να έχουν πιο αρνητική στάση από ό,τι τα κορίτσια (Woodward, 1995, στο Lucas, 1999). Επίσης, η ηλικία των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο και υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης από την πρώιμη ηλικία μέχρι και την αρχή της εφηβείας. Όμως, προς το τέλος της εφηβείας είναι λιγότερο θετικές, ενώ των ενηλίκων ξαναγίνονται περισσότερο θετικές. Οι ερευνητές συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το είδος της αναπηρίας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των στερεότυπων, οι οποίες φαίνεται να είναι περισσότερο ευνοϊκές για

Στη συνέχεια, εξακολούθησε να διαφαίνεται ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων υπονομεύει την πιθανότητα οι μαθητές με αναπηρία να γίνονται αποδεκτοί (Cook & Semmel, 1999, Hastings & Graham 1995, Thomas & Graham 2002, Siperstein & Bak 1985, στο Laws & Kelly 2005).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

τα άτομα που είναι επαρκή και φαίνονται φυσιολογικά παρά για εκείνα που εμφανίζονται ανεπαρκή και μη φυσιολογικά (Beck & Dennis 1996, Colella, DeNisi & Varma 1998, στο Lucas, 1999).

2.4 Τι αποδεικνύουν οι έρευνες για τη στάση των τυπικών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρία

Όπως αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (Lucas, 1999) οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη μελέτη των στάσεων των παιδιών χωρίς αναπηρία προς τα παιδιά με αναπηρία αναφέρονται κυρίως στις κινητικές αναπηρίες και αποδεικνύουν ότι τα άτομα χωρίς αναπηρία έχουν αρνητική στάση προς τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, γιατί θεωρούν ότι αυτά δεν μπορούν να μετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες (Morgan & Wisely, 1996, στο Lucas, 1999). Αυτά τα άτομα έχουν την τάση να θεωρούν ότι τα άτομα με κινητικές αναπηρίες είναι διαφορετικά, ανεπαρκή και κατώτερα από εκείνους (Millington, Strohmer, Reid & Spengler, 1996 στο Lucas, 1999). Επίσης, τα θεωρούν μη κοινωνικά, ανασφαλή, αδύναμα και χωρίς διεκδικήσεις (Goldstein & Johnson 1997, στο Lucas, 1999).

Η έρευνα της Lucas (1999) εξετάζει αν υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων προς τα άτομα με και χωρίς αναπηρία και αν η αιτία της αναπηρίας (δυστύχημα ή ασθένεια) παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων. Τα αποτελέσματά της συμφωνούν με εκείνα παλαιότερων ερευνών, καθώς οι συμμετέχοντες θεώρησαν τα άτομα που κάθονταν στη συνηθισμένη καρέκλα και εκείνα που κάθονταν σε αμαξίδιο ως εντελώς διαφορετικά άτομα. Η αιτία της αναπηρίας δεν είχε καμιά επίδραση στη στάση τους (αν δηλαδή προέρχονταν από σκλήρωση ή από ατύχημα). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, γιατί απλώς εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη διαφορετικής στάσης προς τους αναπήρους και μη και επιπλέον το δείγμα ήταν από μια συγκεκριμένη περιοχή.

Οι Roberts & Lindsell (1997) σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν σε τμήμα ένταξης σχετικά με τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών προς τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των παιδιών συσχετίζονται με εκείνες των δασκάλων, τις αρχές του σχολείου και των γονιών (υποκειμενικές νόρμες).

Και η έρευνα των Roberts & Smith, (1999) αφορά τις στάσεις προς τα άτομα με κινητικές αναπηρίες. Όμως, δεν είναι βέβαιο αν τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν σε καταστάσεις νοητικής καθυστέρησης. Η κατανόηση των παιδιών φαίνεται να επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με την αναπηρία (Diamond

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

1996, Woodward 1995, στο Laws & Kelly, 2005) όπως, για παράδειγμα όταν γίνεται χρήση βοηθητικών μέσων (αμαξίδιο, κ.α.). Τότε ίσως είναι ευκολότερο να κατανοήσουν και να παρατηρήσουν την αναπηρία. Αναπηρίες λιγότερο εμφανείς είναι πιο δύσκολο να κατανοηθούν. Ο Woodward (1995, στο Laws & Kelly, 2005) έδειξε ότι να παιδιά δεν γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο σύνδρομο Down, αντιθέτως αναγνωρίζουν αμέσως μια κινητική αναπηρία. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε αν η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα διάφορα είδη αναπηριών έχει επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεών τους, τόσο στην αίθουσα όσο και στο προαύλιο του σχολείου.

Η έρευνα των Laws & Kelly (2005)[6] εξετάζει τις στάσεις των παιδιών προς την αναπηρία. Με τη χρήση ενός εργαλείου (Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale, PATHS) διερευνά τόσο τις στάσεις των παιδιών για κάποιο υποθετικό παιδί με αναπηρία όσο και τη δυνατότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς, αν δηλαδή διάκειται φιλικά προς κάποιο υποθετικό συμμαθητή του με αναπηρία. Κι εδώ όμως, δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων, αφού όταν αναφερόμαστε σε κάποιο υποθετικό πρόσωπο διαμορφώνουμε θετικότερη στάση, εφόσον δεν γνωρίζουμε άλλα χαρακτηριστικά του παιδιού. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού με αναπηρία καθώς και η στάση όλης της τάξης προς το συγκεκριμένο παιδί επηρεάζει τα αποτελέσματα. Διαφορές έχουν παρατηρηθεί στις στάσεις αγοριών και κοριτσιών (Furnham & Gibbis, 1984, Gash & Coffee, 1995, Royal & Roberts, 1987, Sandberg, 1982, Weisel & Florian, 1990, στο Laws & Kelly, 2005). Οι Gash & Coffee (1995) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια είναι πολύ πιθανό να επηρεαστούν από τη φιλία και να ενδιαφερθούν για τα παιδιά με αναπηρία, γι' αυτό το φύλο των συμμετεχόντων λαμβάνεται πάντα υπόψη στις αναλύσεις των δεδομένων.

Οι Laws & Kelly (2005) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων με την κοινωνιομετρική μέθοδο. Από κάθε μαθητή ζητήθηκε να αναφέρει ποιο συμμαθητή του προτιμά περισσότερο και ποιο λιγότερο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά με ημιπληγία συχνά απορρίπτονταν ή ήταν λιγότερο δημοφιλή. Είχαν λιγότερους φίλους και συχνά έπεφταν θύματα κακοποίησης. Όμως, δεν παρουσιάζουν όλες οι κοινωνιομετρικές έρευνες την ίδια αρνητική εικόνα. Για παράδειγμα, η Lewis και οι συνεργάτες της (1996, στο Laws & Kelly, 2005) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down που βρίσκονται στις γενικές τάξεις δεν

---

[6] Στην έρευνα πήραν μέρος 202 παιδιά, 105 αγόρια και 97 κορίτσια από 4 διαφορετικά γενικά σχολεία (στις τάξεις τους δεν υπήρχε κανένα παιδί με αναπηρία)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

είναι λιγότερο δημοφιλή κατά μέσο όρο απ' ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Αν και οι δάσκαλοι ταξινομούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με σύνδρομο Down ως τα πιο σοβαρά απ' ότι των άλλων παιδιών, αυτό δεν περιορίζει την αποδοχή τους. Όμως, παρά αυτή την κατηγοριοποίηση ως προς τη δημοτικότητα, πολλά παιδιά με σύνδρομο Down θεωρούνται ως οι καλύτεροι φίλοι και δέχονται προσκλήσεις από άλλα παιδιά. Στην ίδια έρευνα τα παιδιά παρουσίασαν σημαντικά πιο αρνητική στάση προς τη διασπαστική και επιθετική συμπεριφορά παρά στις κινητικές και νοητικές αναπηρίες. Διαφορά υπήρχε στις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών. Αν και οι στάσεις προς τα προβλήματα συμπεριφοράς ήταν ίδιες τα κορίτσια έδειξαν πιο θετικές στάσεις προς τις κινητικές αναπηρίες απ' ότι τα αγόρια. Όταν αυτά τα αποτελέσματα αναλύθηκαν σε σχέση με το αν είχαν δοθεί επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τις νοητικές και κινητικές αναπηρίες, η εικόνα δεν ήταν απλή. Είχε σημασία αν οι πληροφορίες αφορούσαν την εγκεφαλική παράλυση ή το σύνδρομο Down. Όταν δίνονταν πληροφορίες για το σύνδρομο Down είχαν πιο θετική στάση προς τη νοητική αναπηρία, αλλά όταν οι πληροφορίες αφορούσαν την εγκεφαλική παράλυση παρατηρούνταν πιο αρνητική στάση στις κινητικές αναπηρίες. Από το άλλο μέρος, ενώ τα κορίτσια γενικά είχαν πιο θετική στάση, αυτή επηρεάζονταν από την παροχή των πληροφοριών. Είχαν πιο θετική στάση για τη νοητική καθυστέρηση αν είχαν δει κάποια εικόνα παιδιού με σύνδρομο Down και είχαν αρνητική αν η εικόνα έδειχνε παιδί με εγκεφαλική παράλυση. Επίσης ρωτήθηκαν αν θα μπορούσαν να έχουν φιλική σχέση με ένα παιδί με αναπηρία. Ενώ τα περισσότερα απάντησαν ότι ευχαρίστως θα χαιρετούσαν ή θα προσέφεραν κάτι σ' ένα παιδί με αναπηρία, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών απάντησε ότι δεν θα μπορούσε να έχει πιο ουσιαστικές φιλικές σχέσεις, όπως να το καλέσει στο σπίτι του ή να πάνε μαζί στον κινηματογράφο. Επιπλέον, το ¼ των παιδιών είπε ότι δεν θα ήθελε να αλληλεπιδρά μαζί του στην τάξη ή στο προαύλιο. Παρόλα αυτά επειδή δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου που να δείχνει την αναλογία των παιδιών που δεν θα αλληλεπιδρούσαν με ένα άγνωστο παιδί, ασχέτως της ύπαρξης αναπηρίας ή όχι δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το αποτέλεσμα. Το αντίθετο αυτού του αποτελέσματος, ότι τα ¾ των παιδιών θα ήθελαν να παίξουν ή να καθίσουν στο θρανίο με ένα παιδί με αναπηρία, ίσως αντανακλά την πεποίθηση ότι κάθε νέο μέλος στην τάξη είναι ευπρόσδεκτο.

Αν και τα πολύ μικρά παιδιά (μικρότερα των 4 ετών) έχουν περιορισμένη κατανόηση της αναπηρίας (Nabors & Keyes, 1997), τα μεγαλύτερα μπορούν να διαχωρίσουν φυσικές διαφορές και διαφορές στη συμπεριφορά των συνομηλίκων

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

τους καθώς κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να έχουν αρνητική στάση προς τα άτομα που είναι διαφορετικά (Sigelman, Miller & Whitworth 1986, Diamond et al. 1997, στο Dyson, 2005). Μια άλλη έρευνα αναφέρει ότι παιδιά με ήπιες διαταραχές είναι λιγότερο αποδεκτά σε σχέση με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες (Guralnick, Conner, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996a, στο Dyson, 2005). Η Okagki και οι συνεργάτες (1998) διαπίστωσαν, παρόλα αυτά, ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρίες αποδέχονται και επιθυμούν να είναι μαζί στις ομάδες παιχνιδιού με τους συμμαθητές τους με αναπηρία κατά τη διάρκεια προγραμμάτων ένταξης. Την ίδια στιγμή, ο Bellings (1963, στο Dyson 2005) αναφέρει ότι οι στάσεις των παιδιών μεταξύ της πρώτης και έκτης τάξης σταδιακά γίνονται αρνητικές. Έρευνες, άλλωστε, αποδεικνύουν ότι οι αρνητικές στάσεις αναδύονται κατά την προσχολική ηλικία και εντείνονται κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου, γι΄ αυτό, αυτή η περίοδος είναι πολύ σημαντική καθότι γίνονται πιο εμφανείς οι αρνητικές στάσεις και η ευαισθησία των παιδιών προς τις αναπηρίες.

Επιπλέον, έρευνες αποδεικνύουν ότι: α) τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαφοροποιούνται μεταξύ στων συνομηλίκων τους σε θέματα που έχουν σχέση με απροκάλυπτα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η καταγωγή (Maccoby, 1988, Ramsey & Meyers, 1990, στο Dyson, 2005) και β) αντιδρούν σε φυσικά πρότυπα σε μια προσπάθεια ορισμού των συνομηλίκων τους με αναπηρίες (Diamond, 1993, Diamond et al., 1997, στο Dyson, 2005). Πριν την ηλικία των 7 ετών τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της αναπηρίας, παρά μόνο όταν σχετίζεται με εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως βοηθητικά μέσα. Αυτές οι έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου γενικά κρατούν μια αρνητική στάση προς τα παιδιά με αναπηρίες, παρότι έχουν διεξαχθεί πολλές δεκαετίες πιο πριν, πριν την ψήφιση του νόμου για την ένταξη (Bellings, 1963, Jones & Sick, 1970, στο Dyson, 2005) ή περιέχουν μόνο ποσοτικές πληροφορίες (Favazza & Odom, 1997, Graffi & Minnes, 1988).

Η Dyson (2005) στην έρευνά της ασχολήθηκε με τη στάση των νηπίων προς την αναπηρία σε μια περίοδο η οποία είναι πολύ σημαντική για το σχηματισμό των αντιλήψεων στη σκέψη των παιδιών και η δόμηση κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με τη διαφορετικότητα είναι αρκετά εμφανής. Επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα του Daimond (1993), έδειξε ότι μια σημαντική μερίδα παιδιών (σχεδόν πάνω από το μισό) έχει σαφή εικόνα της αναπηρίας και μπορεί να την ορίσει. Παρόλα αυτά, για την απόδοση των ορισμών χρησιμοποιούν ως πλαίσιο των εαυτό τους και συγχρόνως

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι βρίσκονται στο στάδιο όπου κυριαρχούν τα αντιληπτικά και φυσικά χαρακτηριστικά. Την αναπηρία τη χαρακτηρίζουν γνωρίσματα τα οποία είναι διαφορετικά από εκείνα που έχουν τα ίδια, κυρίως σε ό,τι έχει σχέση με την εξωτερική εμφάνιση και την κοινωνική επάρκεια. Γι' αυτά αναπηρία σημαίνει μια διαφορετική εμφάνιση και η έλλειψη ικανότητας για παιχνίδι. Επίσης, προσθέτουν στα χαρακτηριστικά την έλλειψη φυσικών ικανοτήτων και ως αποτέλεσμα τη χρήση βοηθητικών μέσων (πχ αναπηρικό αμαξίδιο). Και αυτή η αντίληψη συμφωνεί με τα ευρήματα του Diamond (1993) καθώς επίσης και με εκείνα των Smith & Williams (2004) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ως 11 ετών δείχνουν μια προτίμηση στις φυσικές και βιολογικές αιτίες των αναπηριών. Έτσι, τα νήπια όπως και τα άλλα παιδιά, φαίνεται ότι σχηματίζουν την έννοια της αναπηρίας βασιζόμενα στις αντιληπτικές πληροφορίες. Συμφωνεί, επίσης, με τα ευρήματα της έρευνας της Okagaki και των συνεργατών της (1998) η οποία συμπέρανε ότι τα μικρά παιδιά στα τμήματα ένταξης αναπτύσσουν θετικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία όπως ακριβώς και προς εκείνους χωρίς. Τα παρόντα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία και με εκείνα των Tamm & Prellwitz (2001) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 6 και 8 ετών έχουν γενικά θετική στάση. Οι στάσεις που παρατηρήθηκαν μπορεί να έχουν σχέση με τη συνεχή επαφή που έχουν τα παιδιά στα τμήματα ένταξης. Προσοχή χρειάζεται στην ερμηνεία τέτοιων δεδομένων καθώς υποστηρίζεται ότι στα ενταξιακά πλαίσια η απλή συνύπαρξη δεν αρκεί, αλλά για να έχουμε θετικά αποτελέσματα απαιτείται συχνή και δομημένη επαφή (Diamond 2001, Okagaki et al., 1998). Στις ενταξιακές πρακτικές θα πρέπει να προστεθεί η επαφή μέσω σκόπιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αποδοχής.

Η Lewis (1993) παρατήρησε ότι ενώ τα 7χρονα παιδιά δίνουν τον ορισμό της αναπηρίας βασιζόμενα σε φυσικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά των 11 ετών δίνουν έμφαση στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως στις σκέψεις και τα συναισθήματα. Στην παρούσα έρευνα διαπίστωσε την εμφάνιση μιας τέτοιας ενημερότητας στην ηλικία των 4 και 5 ετών. Για παράδειγμα, πολλά από τα παιδιά αρχίζουν και συνδέουν συγκεκριμένα συναισθήματα και συνθήκες με την αναπηρία, όπως την ανάγκη για βοήθεια, τη βίωση της αποτυχίας και ακόμη τις προσωπικές δυνατότητες. Επίσης, αξιοπρόσεκτη είναι η παρατήρηση ότι τα μικρά παιδιά έχουν ήδη αρχίσει να χρησιμοποιούν λογικά κριτήρια για να ερμηνεύσουν τις στάσεις τους. Για παράδειγμα η θετική στάση εξαρτάται από δύο παράγοντες: τον κοινωνικό (εμφάνιση) και το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

λειτουργικό (να μπορούν να παίζουν) Έτσι, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε την παρουσία αφηρημένων εννοιών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών ως κριτήρια για τον ορισμό των στάσεων των παιδιών προς την αναπηρία. Γι' αυτό η νηπιακή ηλικία ίσως αποτελεί κρίσιμο σημείο για την ανάπτυξη αυτών των στάσεων (Dyson, 2005).

Το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών δεν μπορούσε να απαντήσει αν η αναπηρία είναι μεταδοτική ή όχι ίσως πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για την προώθηση της ένταξης. Η έλλειψη αυτής της ικανότητας αποδεικνύει ότι δεν είναι ακόμη έτοιμα για τέτοιες αφηρημένες έννοιες. Αφού τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας, σύμφωνα με τον Piaget, βρίσκονται στο στάδιο της προ-λογικής σκέψης, η σκέψη τους γενικά κυριαρχείται από τις αντιληπτικές εμπειρίες και είναι ακόμη περιορισμένη βάση των ατομικών εμπειριών και των συγκεκριμένων πράξεων (Dyson, 2005). Η παρουσία αυτού του σταδίου υποστηρίχθηκε από τους Conant & Budoff (1983, στο Dyson, 2005), οι οποίοι παρατήρησαν ότι όταν τα παιδιά ερωτώνται σχετικά με την αναπηρία αναφέρουν χαρακτηριστικά αξιοπρόσεκτα και προεξέχοντα, όπως για παράδειγμα τύφλωση, κώφωση και ορθοπεδικές βλάβες (ένα παιδί μπορεί να κλείσει τα μάτια του για να βιώσει πώς αισθάνεται ένα τυφλό παιδί). Η κατανόηση αφηρημένων εννοιών όπως η αναπηρία αποτελεί πρόκληση για αυτά τα παιδιά. Επίσης, ο περιορισμένος λεκτικός τους κώδικας ίσως αποτελεί εμπόδιο στη διατύπωση τέτοιων ορισμών.

Παρατηρείται όμως μια αντίφαση. Ενώ τα παιδιά χωρίς αναπηρίες παρουσιάζουν θετική στάση και αποδέχονται τα παιδιά με αναπηρίες, μόνο τα μισά από αυτά ανέφεραν ότι έχουν φίλους με αναπηρία. Τέτοια διαφορά μπορεί να σημαίνει ότι παρά τη θετική στάση των συνομηλίκων τους, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πολύ λίγους φίλους στις γενικές τάξεις. Επομένως, είναι σαφές ότι πρέπει να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες Επίσης, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αδυνατούν να προσδιορίσουν άλλου είδους αναπηρίες (όπως η διαταραχή διάσπασης της προσοχής ή η Νοητική Υστέρηση) αν και πολλά από αυτά τα παιδιά είναι μαζί τους στην τάξη (Dyson, 2005).

2.5 Παρεμβάσεις για την αλλαγή της στάσης των τυπικών παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρία

Όταν τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία κατά την οποία διαμορφώνονται οι στάσεις τους είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τις γνώσεις τους, την κατανόηση και τις στάσεις τους προς τα παιδιά με αναπηρία. Η παιδική ηλικία είναι μια σημαντική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

περίοδος κατά την οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μια παρέμβαση στα πλαίσια της τάξης. Η υπάρχουσα έρευνα πάνω σ' αυτό το θέμα είναι περιορισμένη (Trepanier – Street & Romatowski, 1996).

Όπως προαναφέρθηκε, όταν τα άτομα έρχονται σε επαφή με άτομα με αναπηρία, έχουν πολύ πιο θετική στάση από οποιοδήποτε άλλο άτομο που δεν έχει επαφή (Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996, Jones, Wint & Ellis, 1990, στο Brownlee & Carrington, 2000). Επιπλέον, αυτές οι δομημένες εμπειρίες (περισσότερο από τις μη-δομημένες) με τα άτομα με αναπηρία έχουν θετική επίδραση στη διάλυση των αρνητικών προκαταλήψεων. Όταν το άτομο με αναπηρία έχει την ίδια ηλικία και θέση, συμπεριφέρεται με μη-στερεοτυπικό τρόπο, τότε τα στερεότυπα και τα πιστεύω είναι πολύ πιθανό να αλλάξουν ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας δομημένης αλληλεπίδρασης (Donaldson, 1980, Carrington & Brownlee (under review), Marini, 1994, στο Brownlee & Carrington, 2000). Ο Marini, (1994, στο Brownlee & Carrington, 2000) συμφωνεί ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πιο αποτελεσματικά όταν τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζονται να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή και δεν απεικονίζονται ως άτομα που έχουν ανάγκη βοήθεια ή ως θύματα. Είναι απαραίτητο να αλλάξουν τα πιστεύω των δασκάλων και από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας να στραφούν σε πιο ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Brownlee & Carrington, 2000).

Οι έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης στην τάξη υποθέτουν ότι οι στάσεις των μη αναπήρων παιδιών απαιτείται να αλλάξουν και μπορεί να αλλάξουν προς μια πιο θετική κατεύθυνση. Τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση. Μελέτες όπου έφεραν σε άμεση επαφή τα παιδιά με ανάπηρα άτομα είχαν ως αποτέλεσμα μια σχετική αλλαγή στη στάση τους. Για παράδειγμα, οι Cohen, Nabors & Morgan (1994) αναφέρουν ότι ενώ τα μη ανάπηρα παιδιά προτιμούν εκείνα με τις ορθοπεδικές βλάβες η αυξημένη επαφή αυξάνει το επίπεδο προτίμησής τους. Οι Esposito & Peach (1983) αναφέρουν ότι η άμεση επαφή με τα παιδιά με αναπηρία μέσω δομημένων δραστηριοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικότερων στάσεων.

Οι έρευνες παρέμβασης που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν επίσης να αλλάξουν τις στάσεις των παιδιών. Ο Harvey (1985, στο Trepanier – Street & Romatowski, 1996) αξιολόγησε τις γνώσεις και τις στάσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση. Η παρέμβαση έγινε με την παρουσίαση πραγματικών πληροφοριών και δραστηριοτήτων σχετικά με τη μέτρια νοητική καθυστέρηση. Τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ η παρέμβαση ήταν επιτυχής σε όλα τα επίπεδα, τα σκορ των μικρότερων μαθητών ενώ ήταν χαμηλότερα στο pretest παρουσίασαν τη μεγαλύτερη αλλαγή στο posttest. Ο ερευνητής ερμήνευσε αυτό το αποτέλεσμα λέγοντας ότι οι στάσεις των μικρών παιδιών δεν είναι ακόμη πολύ καλά διαμορφωμένες και υπάρχει μια μεγαλύτερη δυνατότητα για θετική αλλαγή. Άλλη μια έρευνα παρέμβασης (Jones, Sowell, Jones & Butler, 1981, στο Trepanier – Street & Romatowski, 1996) η οποία εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 8 ετών έδειξε ότι η χρήση προσομοιώσεων, συνεντεύξεων, παρακολούθηση ταινιών και συζητήσεων μπορεί να επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιδιά με αναπηρία. Σε μια άλλη έρευνα (Monson & Shurtleff, 1979, στο Andrews, 1998) η χρήση ταινιών και η ανάγνωση παιδικών βιβλίων σχετικά με θέματα αναπηρίας οδήγησε στη θετική αλλαγή των στάσεων παιδιών ηλικίας 5 ως 8 ετών προς τα παιδιά με αναπηρία. Επίσης, σ' ένα πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας 5 ετών κατά το οποίο χρησιμοποιήθηκαν κούκλες και χειρόγραφα παρατηρήθηκε θετική αλλαγή στάσεων (Trepanier – Street & Romatowski, 1996). Οι Becker, Baskin & Lennox (1982) όπως αναφέρεται στο Baskin & Harris (1984) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά 6 με 8 ετών όταν τους διαβάσουμε παιδικά βιβλία που αφορούν ήρωες με αναπηρία παρουσιάζουν θετική αντίδραση προς τα παιδιά με αναπηρία. Ο Hagino (1980, στο Trepanier – Street & Romatowski, 1996) επίσης αναφέρει ότι τα παιδικά βιβλία χρησιμοποιήθηκαν με επιτυχία για την αύξηση της αποδοχής των απιδιών με αναπηρία. Παρομοίως και ο Mauer (1979, στο Trepanier – Street & Romatowski, 1996) βρήκε ότι τα αγόρια ηλικίας 4 με 7 ετών τα οποία διάβασαν μια ιστορία όπου περιγράφονταν μια φιλία μεταξύ ενός παιδιού με αναπηρία και ενός χωρίς αναπηρία, θεώρησαν αποδεκτό το γεγονός να τον έχουν φίλο τους. Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Beardsley (1982, στο Trepanier – Street & Romatowski, 1996) με παιδιά τρίτης τάξης διαπιστώθηκε ότι η ανάγνωση βιβλίων σχετικά με την αναπηρία δεν άλλαξε τις στάσεις τους. Αυτή η έρευνα δεν περιλάμβανε δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση βιβλίων, συζήτηση ή άλλου είδους δραστηριότητες που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στην τάξη. Επίσης, ο ερευνητής ανέφερε ότι οι κάπως θετικές στάσεις κατά την έναρξη άφηνε μικρή πιθανότητα για αλλαγή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι Salend & Moe (1983, στο Trepanier – Street & Romatowski, 1996) για να στηρίξουν τη σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων αναφέρουν ότι η ανάγνωση ενός βιβλίου δεν προωθεί την αλλαγή. Όμως, όταν το βιβλίο συνδυάζεται με την πραγματοποίηση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

δραστηριοτήτων που δίνουν έμφαση στην ουσιαστική πληροφόρηση σχετικά με θέματα αναπηρίας, η παρέμβαση θα ήταν επιτυχής.

Συνολικά, η έρευνα αποδεικνύει ότι οι γνώσεις και οι στάσεις των παιδιών μπορεί να αλλάξουν θετικά με παρεμβάσεις οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν στην τάξη. Επίσης αναφέρει ότι η αλλαγή των στάσεων δεν είναι κάτι εύκολο αλλά απαιτούνται πολλαπλές στρατηγικές παρέμβασης.

Καθότι γίνονται συνεχώς προσπάθειες ένταξης των παιδιών με αναπηρία τόσο στο σχολικό όσο και στον κοινωνικό χώρο, τα παιδιά σήμερα είναι πιο ενημερωμένα σε σχέση με προηγούμενες εποχές σε θέματα που αφορούν την αναπηρία. Ενώ η άμεση επαφή και συνύπαρξη είναι ένα σημείο εκκίνησης, η καλλιέργεια των γνώσεων, η διαμόρφωση θετικών στάσεων και η αποδοχή των παιδιών με αναπηρία απαιτούν σχεδιασμένες με προσοχή παρεμβάσεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο}

ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

3.1 Ορισμοί και προβληματισμοί γύρω από τους ορισμούς

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί της λογοτεχνίας, η απόδοση των οποίων στηρίζεται σε λειτουργίες ή εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου, με αποτέλεσμα ο όρος να χαρακτηρίζεται από πολυσημία (Hunt, 1991). Το θέμα γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκο, όταν επιχειρείται απόδοση ορισμού ή οριοθέτηση του όρου Παιδική Λογοτεχνία. Από μια πρώτη βιβλιογραφική διερεύνηση προκύπτει μια ποικιλία ορισμών, οι οποίοι άλλοτε προκύπτουν στη βάση κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών κι άλλοτε στη βάση του ρόλου που καλείται να επιτελέσει η Παιδική Λογοτεχνία.

Ο Peter Hunt (1991) παρατηρεί, ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένας και μοναδικός ορισμός της Παιδικής Λογοτεχνίας, γιατί αυτό που αποδέχεται ως καλό μια ομάδα ατόμων σύμφωνα με τα κριτήρια που έχει θέσει, δεν είναι καλό σύμφωνα με άλλα αξιολογικά κριτήρια. Η Lukens (στο Hunt, 1991) αναφέρει ότι «η Λογοτεχνία για παιδιά διαφέρει μόνο στο βαθμό κι όχι στο είδος, και τα κριτήρια πρέπει να είναι ίδια, διαφορετικά η Παιδική Λογοτεχνία είναι κατώτερη από τη λογοτεχνία των ενηλίκων». Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2002), κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες απόδοσης ορισμού της Λογοτεχνίας στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών της, όπως γλωσσικά, πολιτισμικά, κανόνες και αξίες ιδιαίτερες για κάθε χώρα και πολιτισμό, συναισθηματική φόρτιση. Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών το παιδί-αναγνώστης αποκλείεται, γιατί ούτε τη γλωσσική επάρκεια διαθέτει ούτε τις απαιτούμενες γνώσεις. Παρατηρεί ότι διαφορετικός είναι ο ρόλος της για τους ενήλικες (ψυχαγωγία και τροποποίηση των απόψεων) και διαφορετικός για το παιδί (διαμόρφωση απόψεων) (Κανατσούλη, 2002). Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία στην εννοιολογική απόδοση της λέξεως παιδί. Κυρίως βασιζόμαστε στα χαρακτηριστικά εκείνα που το διαφοροποιούν από τον ενήλικα. Εφόσον η έννοια παιδική ηλικία δεν είναι βιβλιογραφικά επαρκώς τεκμηριωμένη, πώς μπορούμε να πούμε τι είδους βιβλία πρέπει να γράφονται για τα παιδιά. Άρα, ο όρος Παιδική Λογοτεχνία είναι προβληματικός. Για την εννοιολογική του απόδοση χρησιμοποιούνται εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται θα πρέπει να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

είναι εύληπτη και το λεξιλόγιο περιορισμένο. Άλλοι χρησιμοποιούν τα σημεία αναγνώρισής της, όπως: λόγος, μορφή, πλοκή ανάλογα με τις ψυχικές ανάγκες του παιδιού (Κανατσούλη, 2002).

Η Ανδρουτσοπούλου ορίζει ως Παιδική Λογοτεχνία «την τέχνη του λόγου που καλλιεργείται από ενήλικες και απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, στα παιδιά – είτε ενσυνείδητα το επιδιώκουν αυτό οι δημιουργοί της είτε όχι, είναι το σύνολο των αισθητικά καταξιωμένων κειμένων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και στην πνευματική τους καλλιέργεια» (Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, 1990, σελ.14). Ο Γιάκος δίνει τον ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας βασιζόμενος κι αυτός στην αισθητική της αξία και στην απόλαυση που δίνει στον αναγνώστη. Με τον όρο Παιδική Λογοτεχνία δεν εννοούμε τα λογοτεχνήματα που έχουν γράψει τα παιδιά, αλλά τα «αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της τέχνης και ειδικότερα της Λογοτεχνίας» (Γιάκος 1991, σελ.7). Είναι δημιουργήματα των ενηλίκων, όταν διαθέτουν το γνωστικό και αισθητικό υπόβαθρο ώστε να προσφέρουν την αισθητική συγκίνηση, εφόσον βέβαια διαθέτουν αυτή την ικανότητα. Το παιδικό βιβλίο δε διαβάζεται αποκλειστικά και μόνο από παιδιά αλλά κι από μεγάλους. Τα όρια μεταξύ Παιδικής Λογοτεχνίας και Λογοτεχνίας συχνά συγχέονται και ως σημείο σύγκλισης μπορεί να θεωρηθεί η αισθητική καταξίωση. Εφόσον είναι «αισθητικά δικαιωμένη» όπως όλες οι τέχνες, έχει κι αυτή την αξία της. Εξάλλου, σύμφωνα με τη Σέλμα Λάγκερλεφ «το παιδικό λογοτέχνημα είναι αληθινό όταν αρέσει τόσο στους μεγάλους όσο και στους μικρούς» (Γιάκος, 1991, σελ.9). Και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου έχει την ίδια άποψη αναφέροντας πως ένα παιδικό βιβλίο όταν διαβάζεται από μικρούς και μεγάλους με το ίδιο ενδιαφέρον και απόλαυση τότε μόνο θεωρείται επιτυχημένο (Γκίβαλου, 1995).

3.2 Λειτουργίες της παιδικής λογοτεχνίας

Ο ρόλος του παιδιού-ήρωα στο παιδικό βιβλίο είναι πολύ σημαντικός, γιατί αποτελεί πρότυπο για το παιδί αναγνώστη (Γκίβαλου, 1995). Το παιδί-αναγνώστης έχει ανάλογα με τη γνωστική/ αναπτυξιακή του εξέλιξη ορισμένα χαρακτηριστικά. Π.χ. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας δε διαβάζει, είναι μόνο ακροατής, το φανταστικό με το πραγματικό συνυπάρχουν, είναι το παιδί παίχτης. Το παιδί του δημοτικού (7-12 ετών) ταυτίζεται με τον ήρωα ή την ηρωίδα, η ιστορία ξαναγράφεται κάθε φορά που το παιδί προβάλλει τον εαυτό του στον ήρωα και συγκεντρώνοντας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

πληροφορίες επιχειρεί να λύσει διάφορα προβλήματα του ευρύτερου κόσμου γενικότερα και ειδικότερα του δικού του (Κανατσούλη, 2002). Μπορεί μερικές φορές, οι ιστορίες για τους ενήλικες να είναι ανιαρές, στο παιδί όμως προκαλούν εντύπωση και νοιώθει την ανάγκη να διαβάζει συνεχώς παρόμοιες ιστορίες, γιατί έτσι επιβεβαιώνονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του.

Κατά συνέπεια, η Παιδική Λογοτεχνία και γενικότερα η τέχνη, βοηθά το παιδί να γνωρίσει τον κόσμο, βοηθά στην αισθητική του και πνευματική του καλλιέργεια, διαμορφώνει το χαρακτήρα του. Για να επιτελέσει αυτή τη λειτουργία της, σύμφωνα με τον Σακελαρίου, ένα παιδικό λογοτέχνημα πρέπει να πληροί κάποιους όρους, όπως: α) Να είναι προσαρμοσμένο στο γλωσσικό και γνωσιολογικό επίπεδο του παιδιού στο οποίο απευθύνεται. Να μην απομακρύνεται από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί κάθε ηλικία. Επίσης, να μη βρίσκεται πολύ μακριά από τις εμπειρίες του παιδιού, γιατί οτιδήποτε «ξένο» το αφήνει αδιάφορο, δεν το συγκινεί. Αντίθετα ό,τι αγγίζει τα ενδιαφέροντά του προκαλεί συγκίνηση, εξάπτει τη φαντασία του και επιθυμεί να το γνωρίσει. β) Να μην είναι έντονη η συγκίνηση που προκαλεί, γιατί αναστατώνεται η παιδική ψυχή. γ) Να ικανοποιεί την ανάγκη για κίνηση και χαρά. Αυτό επιτυγχάνεται με τη γρήγορη εναλλαγή των γεγονότων και του χώρου όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα. Ένα κείμενο στατικό γρήγορα κουράζει το παιδί και το αφήνει αδιάφορο στην εξέλιξή του. δ) Να είναι απλό ως προς τη γλώσσα και τη δομή, παραστατικό και εποπτικό. Οι εικόνες και τα νοήματα να είναι προσιτά στο παιδί και οι καταστάσεις που περιγράφονται να βρίσκονται σε αρμονική σχέση με τον ψυχισμό του παιδιού. ε) Να καλλιεργεί ευγενικά αισθήματα, να προάγει την κοινωνικότητα και τη συνεργασία. Π δράση των ηρώων μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, τα οποία χαρακτηρίζονται από εγωκεντρικές τάσεις και μέσω δραστηριοτήτων μπορεί να συντελέσει στην προώθηση της συνεργασίας, καθώς και στη συνειδητοποίηση της ανθρώπινης ισότητας. στ) Να ανταποκρίνεται στη βαθμίδα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού. Να μην έχει σα μοναδικό σκοπό την τέρψη, αλλά να βοηθά στη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και να δίνει ώθηση στον αναγνώστη για βελτίωση των συνθηκών του περιβάλλοντός του (κοινωνικού και φυσικού) (Σακελαρίου, 1991).

Η Ανδρουτσοπούλου, (1990, σελ.27) αναφέρει ότι «η σημασία της Παιδικής Λογοτεχνίας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί απ' όλους τους παράγοντες της αγωγής, ως μέσο για την επίτευξη του γενικού σκοπού της αγωγής». Μελετάται και ερευνάται από πολλές σκοπιές, λόγου χάρη οι παιδαγωγοί την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

εξετάζουν από παιδαγωγική σκοπιά, οι ψυχολόγοι από ψυχολογική κ.α. Ασφαλώς οι δυνατότητές της και οι προσεγγίσεις είναι πολλαπλές. Δε θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι είναι μια μορφή τέχνης και δε θα πρέπει να κρίνεται το παιδικό βιβλίο ως μέσο αγωγής αλλά ως έργο τέχνης. Υπάρχει έντονος προβληματισμός επί του θέματος, αν κρίνει κανείς από τα άρθρα που έχουν δημοσιευτεί γύρω από αυτό το θέμα. Φυσικά μπορεί να υπάρξει σύζευξη αγωγής και τέχνης, όμως το σημαντικό είναι να αναγνωρίζεται η λειτουργία καθεμιάς χωριστά.

3.3 Ιστορική διαδρομή παιδικής λογοτεχνίας

Η πρώτη εμφάνιση του παιδικού βιβλίου στο τέλος του 18ου αιώνα (Αναγνωστόπουλος, 2001) συμπίπτει χρονικά με την εποχή που το παιδί παύει να θεωρείται μικρογραφία του ενήλικα και αντιμετωπίζεται ως άτομο με ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά (Χατζηδημητρίου, 1999). Βέβαια, τα παιδικά βιβλία εκείνης της εποχής χαρακτηρίζονται από έντονο διδακτισμό και ηθικολογία, τάσεις οι οποίες εκφράζουν τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δεδομένα της αντίστοιχης εποχής. Όπως αναφέρει ο Αναγνωστόπουλος, «θα ήταν περίεργο γεγονός αν το παιδικό βιβλίο σε μια συντηρητική κοινωνία, όπως η Ελληνική, δε συμβάδιζε με το κοινωνικό στάτους» (Αναγνωστόπουλος, 2001, σελ.10).

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα λογοτεχνικά βιβλία ως τα μέσα του 19ου αιώνα έχουν έντονα διδακτικό περιεχόμενο και γράφονταν για να παρουσιάσουν θρησκευτικά θέματα ή για να προειδοποιήσουν για τους πειρασμούς που υπάρχουν στον υλικό κόσμο. Οι μύθοι με έντονο το διδακτικό στοιχείο αποτελούν τα βασικά αναγνώσματα των παιδιών. Τον 19ο αιώνα, λόγω της κυριαρχίας των νέων παιδαγωγικών θεωριών για την παιδική ηλικία, αρχίζει να εμφανίζεται η Παιδική Λογοτεχνία. Ως τα τέλη του ίδιου αιώνα, το παιδί αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο αγωγής και ο ρόλος του ήρωα στα παιδικά βιβλία είναι πολύ σημαντικός, καθώς αποτελεί το πρότυπο για το παιδί- αναγνώστη. Παιδιά υπάκουα, φιλομαθή και ενάρετα είναι οι χαρακτήρες που εμφανίζονται στα έργα της εποχής, με κατακλείδα το ηθικό δίδαγμα. Η ίδια τάση επικρατεί και στον ελληνικό χώρο, όπου παρατηρείται παραγωγή λογοτεχνικών έργων για παιδιά από λογοτέχνες που γράφουν για μεγάλους, με κυριαρχα τα ίδια ιδεολογικά στοιχεία. Εφόσον η κυρίαρχη ιδεολογία εκείνης της εποχής ήταν το μοντέλο του υπάκουου παιδιού, ήταν βέβαιο ότι αυτό επηρέαζε και τον τρόπο γραφής των συγγραφέων. Πάντως, στο τέλος του 19ου αιώνα αρχίζουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

σιγά- σιγά να ξεφεύγουν από τον «άκρατο διδακτισμό», χωρίς ωστόσο να ξεφεύγουν από την καλλιέργεια του πατριωτικού αισθήματος (Γκίβαλου, 1995).

Από το 1970 και μετά, λόγω των κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, της επικράτησης νέων παιδαγωγικών θεωριών, της εξέλιξης της τεχνολογίας και της επίδρασής της στο οικοσύστημα, παρατηρείται παραγωγή πλούσιου λογοτεχνικού υλικού, με ποικιλία θεμάτων, σύμφωνου με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, απαλλαγμένου από τον ηθικοδιδακτισμό των προηγούμενων δεκαετιών. Η σχέση κοινωνίας – λογοτεχνίας είναι άλλωστε αμφίδρομη. Ο κοινωνικός χώρος όπου ζει και κινείται ο συγγραφέας επηρεάζει και διαμορφώνει τις απόψεις του, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στο περιεχόμενο των δημιουργημάτων του (Γκίβαλου, 1995). Είναι λοιπόν φυσικό τον 20^{ο} αιώνα, που χαρακτηρίστηκε ως «αιώνας του παιδιού», πολλές από τις απόψεις μας σχετικά με την παιδική ηλικία να αναθεωρηθούν, με αποκορύφωμα τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού και την καθιέρωση σε πολλά κράτη «του έτους παιδιού» με στόχο τη διαπραγμάτευση των προβλημάτων των παιδιών όλου του κόσμου (Σακελαρίου, 1991). Καθώς εισάγεται δε και ο ρεαλισμος[7] στην παιδική λογοτεχνία, οι συγγραφείς αρχίζουν να καταπιάνονται με θέματα που αφορούν το περιβάλλον, διάφορα πολιτικά γεγονότα, τις σεξουαλικές σχέσεις, την έκτρωση, τον αλκοολισμό, τα ναρκωτικά, τα διαζύγια, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τις φυλετικές διακρίσεις, το AIDS. Η θεματολογία έχει διευρυνθεί, το παιδί δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μικρογραφία του ενήλικα και έρχεται σε επαφή με θέματα που αφορούν την καθημερινότητά του. Αυτή η διεύρυνση προκαλεί προβλήματα και αντιρρήσεις στον κύκλο των γονιών, των εκπαιδευτικών, των συγγραφέων. Συμφωνούν ότι ο ρεαλιστικός τρόπος γραφής είναι πιο κοντά στην καθημερινότητα, διχάζονται όμως οι απόψεις σχετικά με το πού μπορεί να φθάσει. Στο 16^{ο} Συνέδριο της IBBY, 1978, ακούστηκαν απόψεις όπως «τα παιδιά ανακαλύπτοντας ήρωες με συναισθηματικό κόσμο όμοιο με το δικό τους βοηθούνται να δουν ξεκάθαρα την πραγματικότητα και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. (Αναγνωστόπουλος, 1996, σελ.85).

---

[7] Ρεαλισμός στη λογοτεχνία δεν σημαίνει πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά ότι φανταστικά θέματα παρουσιάζονται με αληθοφανή και πειστικό τρόπο. Το θέμα γέννησε προβλήματα μεταξύ συγγραφέων, γονέων και παιδαγωγών, σχετικά με τα όρια του ρεαλισμού στα παιδικά έργα (Αναγνωστόπουλος, 1996).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

3.4 Αξιοποίηση παιδικής λογοτεχνίας για την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων προς την αναπηρία

Η εκπαιδευτική τάση που επικρατεί στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις κανονικές τάξεις και, ως συνέπεια, η πλήρης ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Για την υλοποίηση αυτής της προσπάθειας τα παιδικά βιβλία αποτελούν ένα καλό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθεια αύξησης της κατανόησης από τα παιδιά των θεμάτων που αφορούν την αναπηρία (Cuddigan & Hanson, 1988). Πολλοί ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονται στην αναπηρία προσφέρουν ένα μη δαπανηρό, διασκεδαστικό και αυθεντικό τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του γενικού πληθυσμού σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με αναπηρία, σκιαγραφώντας μέσω των ιστοριών το χαρακτήρα τους και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται διάφορες καταστάσεις στην καθημερινότητά τους (Baskin & Harris, 1984, Cuddigan & Hanson, 1988, Kupper, 1994). Παρόλα αυτά, ενώ στις σελίδες των παιδικών βιβλίων παρουσιάζονται οι κοινωνικές αλλαγές που παρατηρούνται στο χώρο της αναπηρίας δεν έχει ακόμη έρθει στην επιφάνεια το θέμα της σχολικής ένταξης, μια σημαντική κίνηση στο χώρο της εκπαίδευσης (Ayala, 1999).

Η έρευνα αποδεικνύει ότι η στρατηγική της ανάγνωσης επιλεγμένων βιβλίων και η πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων μπορεί να αποδειχθεί μια αποτελεσματική μέθοδος αλλαγής των στάσεων. Όπως αναφέρουν οι Baskin & Harris (1984) η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει μια ουσιαστική μέθοδος παρέμβασης για τους εξής λόγους:

- Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί άμεσα και έχει χαμηλό κόστος
- Είναι μια τεχνική την οποία οι δάσκαλοι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν
- Η λογοτεχνία είναι βασικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος
- Η μελέτη της μπορεί να προωθήσει την ταύτιση με τους χαρακτήρες, τη μοντελοποίηση της κατάλληλης συμπεριφοράς και την αλληλεπίδραση με τους άλλους
- Οι ιστορίες μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες των παιδιών

Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν γνώση για τα άτομα με αναπηρία και αυτή είναι θετική, θεωρούν πολύ πιθανό να έχουν φίλο ένα παιδί με αναπηρία, η στάση τους όμως, διαφοροποιείται όταν πρόκειται για φυσικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες και εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας (Monson & Shurtleff, 1979, Becker, Baskin & Lennox, 1982, Hagino, 1980, Mauer, 1979, στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Trepanier – Street, 1996). Η χρήση επιλεγμένων βιβλίων σχετικών με θέματα αναπηρίας και η δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων, μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική παρέμβαση στην τάξη η οποία εύκολα ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να είναι πολύ καλά οργανωμένη, διεξοδική, με στόχους και διάρκεια. Η τυχαία ανάγνωση ενός βιβλίου δεν αποτελεί ισχυρό εργαλείο ώστε να επιτευχθεί αλλαγή των στάσεων. Στα παιδιά αρέσει να διαβάζουν ή κάποιος άλλος να τους διαβάζει. Το λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να μη μεταδίδει γνώσεις, όπως ένα επιστημονικό ή σχολικό βιβλίο, ανοίγει όμως δρόμους προς άλλες κατευθύνσεις. Επιτρέπει στη φαντασία να κινηθεί σ' ένα ανοίκειο κόσμο, δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να βιώσει καταστάσεις πρωτόγνωρες, και μέσω της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού βιβλίου δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να δει πέρα από τον εαυτό του (Dyches & Prater, 2000). Πολλά παιδικά βιβλία αναφέρονται σε ρεαλιστικές ιστορίες της καθημερινότητας μέσω των οποίων το παιδί βρίσκει την αντανάκλαση του εαυτού του και έχει τη δυνατότητα να κάνει συγκρίσεις της περιγραφόμενης πραγματικότητας με τη δική του (Αναγνωστοπούλου στο Αποστολίδου- Χοντολίδου, 2004). Όταν ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με τους ήρωες μέσω δραστηριοτήτων μπορεί να διαπιστώσει προσωπικές αντανακλάσεις που ίσως δεν έχει συνειδητοποιήσει. Δεσμοί δημιουργούνται μεταξύ αναγνώστη και ήρωα, άσχετα αν απέχουν χρονικά και τοπικά, αν έχουν διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα. Καθώς τα παιδιά διαπιστώνουν αυτές τις ομοιότητες μαθαίνουν να αποδέχονται τα άτομα με διαφορετικότητα. Αυτή τη δυνατότητα καλείται ο εκπαιδευτικός να την αξιοποιήσει στην τάξη του, όχι μόνο για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του σε διάφορα κοινωνικά θέματα, αλλά και να βοηθήσει στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και στη συνειδητοποίηση ότι κάθε πρόβλημα δεν έχει μία λύση, αλλά πάντα υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης (problem solving).

Τα παιδικά βιβλία, τα οποία περιλαμβάνουν ήρωες με νοητική ή άλλου είδους αναπηρία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ενημέρωση, κατανόηση και αποδοχή των άλλων και να επηρεάσει τις στάσεις και τα αισθήματα του αναγνώστη (Brown & Stepfens, 1995, Lewis & Johnson, 1982, Stroud, 1981a, Fein & Ginsberg, 1978, Heim, 1994, Kelly, 1995, Lewis & Johnson, 1982, Radencich, 1986, Stroud, 1981b, Umerlik, 1992, στο Andrews, 1998). Μ' αυτό τον τρόπο η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους τυπικούς μαθητές να είναι πιο ανεκτικοί τόσο στην τάξη τους όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Επιπλέον, μπορεί να κατευνάσει φόβους και ανησυχίες που προέρχονται από την άγνοια, να αντικαταστήσει αρνητικά στερεότυπα με γνώσεις και κατανόηση της αναπηρίας (Dobo, 1982, Hopkins, 1980, Stroud, 1981a, Wagoner, 1984, στο Andrews, 1999). Οι Monson & Shurtleff (1979, στο Andrews 1998) διαπίστωσαν ότι η χρήση των μέσων ενημέρωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις των παιδιών, και εκείνα που παρουσίασαν την περισσότερο δυνατή αλλαγή των στάσεων ήταν εκείνα που είχαν διαβάσει ή τους είχαν διαβάσει κάποιο σχετικό βιβλίο με θέμα την αναπηρία. Οι Donaldson, (1980), Evans, (1976), Wright, (1980) (στο Andrews, 1998) έχουν προτείνει στρατηγικές οι οποίες βοηθούν στην αλλαγή των στάσεων και την ενθάρρυνση της αποδοχής (μίμηση ή παιχνίδια ρόλων και προσωπικές επαφές). Επίσης, συντελεί στη διαπίστωση ότι έχουμε παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνα τα άτομα που έχουν κάποια αναπηρία (Fein & Ginsberg, 1978, στο Andrews, 1998).

Μέσω της ανάγνωσης οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τα αισθήματά τους σχετικά με την αναπηρία και να μάθουν πώς να αλληλεπιδρούν, να επιλύουν προβλήματα, να είναι ευαίσθητοι. Ένα βιβλίο γνώσεων θα μπορούσε να προσφέρει την ανάλογη ενημέρωση, μέσω όμως ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί πιο εύκολα να εξετάσει τα προβλήματα που προκύπτουν και μέσω δραστηριοτήτων να προτείνει λύσεις, γενικά να δει την κατάσταση από μια άλλη άποψη (Kelly, 1995, Reed, 1988, στο Andrews, 1998). Η Myracle (1995) συμφωνεί και προτείνει ότι τα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν απαραίτητο εργαλείο το οποίο διαμορφώνει το μυαλό, οδηγεί τη σκέψη, βελτιώνει το χαρακτήρα και μορφοποιεί τη συμπεριφορά. Ως συμπέρασμα, η παιδική λογοτεχνία η οποία αναφέρεται σε θέματα αναπηρίας (inclusion literature) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο προσέγγισης των μαθητών στα διάφορα είδη αναπηρίας και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία καθημερινά, ενώ συγχρόνως βοηθά στην αλλαγή των αρνητικών στερεότυπων που σχετίζονται με την αναπηρία (Kraus, 1981, στο Andrews, 1999)

Ειδικότερα, όσο αφορά την <u>ενημέρωση</u> τα παιδιά από μικρή ηλικία μαθαίνουν ότι υπάρχει διαφορετικότητα στον ανθρώπινο πληθυσμό. Τυπικά αυτή την γνώση την αποκτούν μέσω εμπειρίας καθώς διαπιστώνουν ότι υπάρχουν άτομα διαφορετικά από εκείνα: αγόρια/ κορίτσια, νέοι/ γέροι, λευκοί/ μαύροι κ.ο. Όμως, οι εμπειρίες των παιδιών σχετικά με τα άτομα με αναπηρία είναι περιορισμένες. Ένας από τους ρόλους τους οποίους η λογοτεχνία καλείται να παίξει, όπως προαναφέρθηκε, είναι η ενημέρωση. Εκτός από τη φύση και τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων αναπηριών μπορούν να ενημερωθούν και για τη συμπεριφορά αυτών των ατόμων. Αυτή η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ενημερότητα μπορεί να επεκταθεί ως προς τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία και την επιθυμία τους να γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Μπορούν επίσης να ενημερωθούν για κοινωνικά θέματα, όπως η ένταξη, η καλλιέργεια φιλικών σχέσεων και οι οικογενειακές σχέσεις. Αν σχεδιαστούν και οι κατάλληλες δραστηριότητες το αποτέλεσμα θα είναι πιο θετικό.

Η γνώση μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση, η οποία είναι το επόμενο στάδιο που ακολουθεί την ενημέρωση. Μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου οι αναγνώστες μπορούν να πετύχουν πληρέστερη κατανόηση αρχικά του εαυτού τους και κατόπιν των άλλων, και στη συνέχεια κοινωνικών θεμάτων. Διαβάζοντας ένα βιβλίο, όπου απεικονίζεται ένα άτομο με αναπηρία, μπορούν να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν αρχικά τα δικά τους συναισθήματα και στη συνέχεια τη συμπεριφορά τους προς αυτά τα άτομα. Μπορεί να διεξαχθεί συζήτηση, όπου ο αναγνώστης καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις του τύπου: «τι θα έκανα σε μια ανάλογη περίπτωση;» ή «πώς θα ένοιωθα αν είχα ένα αδελφό με νοητική καθυστέρηση;». Επίσης, οι αναγνώστες μπορούν να κατανοήσουν τις δυσκολίες που βιώνει ένα άτομο, για παράδειγμα με νοητική καθυστέρηση, όσο αφορά τις βασικές δεξιότητες, την επικοινωνία, την απόκτηση φίλων, τις καθημερινές ανάγκες τους, μέσω της εξέλιξης μιας αφήγησης.

Η αποδοχή του εαυτού μας και των άλλων, απαιτεί ένα είδος συναισθηματικής εμπλοκής. Είναι πολύ πιθανό να κατανοούμε τη διαφορετικότητα και να γνωρίζουμε τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, ποτέ όμως να μην μπορούμε να φθάσουμε στην πλήρη αποδοχή εκείνων που είναι διαφορετικοί. Ένα ποιοτικό βιβλίο μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη η οποία μπορεί να μετασχηματίσει τη ζωή του αναγνώστη, καθώς μαθαίνει να αποδέχεται τις ανεπάρκειες, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων καθώς αλληλεπιδρά με ένα μεγάλο αριθμό ατόμων (Dyches & Prater, 2000).

3.4.1 Επιλογή κατάλληλου βιβλίου

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για την εκπαίδευση και την άσκηση των μελλοντικών δασκάλων η οποίοι καλό είναι να έχουν μια συλλογή αντίστοιχων βιβλίων.[8] Για την επιλογή του κατάλληλου

---

[8] Η Blaska (2005) έκανε μια συλλογή από 300 βιβλία τα οποία αναφέρονταν στα άτομα με αναπηρία και χρόνιες παθήσεις. Τα βιβλία αυτά στη συνέχεια τα δώρισε σε κάποια βιβλιοθήκη και ενσωματώθηκαν στα υπάρχοντα 20.000 βιβλία της Παιδικής Λογοτεχνίας που υπήρχαν στην αντίστοιχη βιβλιοθήκη. Δεν αποτέλεσαν ξεχωριστή κατηγορία, όπως και τα άτομα με αναπηρία δεν είναι διαφορετικά αλλά αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

βιβλίου η Blaska (2005) παραθέτει ένα κατάλογο δέκα κριτηρίων τα οποία θεωρεί απαραίτητο να πληρούνται.

1. Να προωθεί τη συναισθηματική κατανόηση (empathy) κι όχι τον οίκτο.
2. Να απεικονίζει την αποδοχή κι όχι τη γελοιοποίηση.
3. Να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιτυχία.
4. Να προωθεί τη θετική απεικόνιση των ατόμων με αναπηρία.
5. Να βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με την αναπηρία.
6. Να προβάλει το σεβασμό προς τα άτομα με αναπηρία.
7. Να προωθεί την άποψη «ένας από εμάς» κι όχι «ένας από αυτούς».
8. Να κάνει χρήση της γλώσσας, η οποία πρώτα αναφέρεται στο όνομα του ατόμου και κατόπιν στο είδος της αναπηρίας.
9. Να περιγράφει την αναπηρία ή το άτομο με την αναπηρία με ρεαλιστικό τρόπο (να μη χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως «κτηνώδης» ή «υπεράνθρωπος»).
10. Να απεικονίζει τους χαρακτήρες με ρεαλιστικό τρόπο.

Το βιβλίο που θα επιλεγεί θα πρέπει να έχει λογοτεχνική αξία. Οι χαρακτηρισμοί των ατόμων με αναπηρία πρέπει να είναι θετικοί και ρεαλιστικοί. Θετική χαρακτηρίζεται εκείνη η απεικόνιση που παρουσιάζει τα άτομα με αναπηρίες να έχουν υψηλές προσδοκίες, να ενισχύονται οι θετικές συνεργασίες, να στηρίζονται στη δύναμή τους. Τα παρουσιάζουν να δρουν κατόπιν επιλογών και να αναπτύσσουν αμοιβαίες σχέσεις με άλλα άτομα. Συγχρόνως, επιβεβαιώνουν ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα άλλα μέλη της κοινωνίας (Turnbull, Turnbull, Shank, & Leal, 1999). Η ρεαλιστική απεικόνιση περιλαμβάνει τα τυπικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και γλώσσας των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, οι χαρακτήρες θα πρέπει να είναι πιστευτοί, συνεπείς και πολυδιάστατοι, να συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να μεγαλώνουν, περιλαμβάνοντας και εκείνους με αναπηρία (Dyches & Prater, 2000). Πρόχειρα γραμμένο βιβλίο, με χαρακτήρες που κατακλύζονται από στερεότυπα και απλοϊκές απαντήσεις σε πολύπλοκα προβλήματα μπορεί να προκαλέσει πολύ περισσότερο κακό απ' ότι η μη χρήση του και δημιουργεί αρνητική άποψη για τη λογοτεχνία. Η ποιοτική ανάγνωση μπορεί να ωφελήσει με οποιοδήποτε τρόπο τον αναγνώστη (Aiex, 2004). Η πλοκή του βιβλίου δεν θα πρέπει να μένει στην αναπηρία. Αντιθέτως, θα πρέπει να τονίζει τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των αναπήρων και μη παιδιών. Καλό είναι να στρέφεται γύρω από το θέμα της φιλίας, των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και των παιδιών, θέματα τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

οποία έλκουν το ενδιαφέρον όλων ανεξαιρέτως των παιδιών και να παρουσιάζονται αποδεκτοί τρόποι επίλυσης αυτών των προβλημάτων, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη χρησιμοποίηση όλων των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Andrews, 1998).

Αν κάποιος έχει μια λίστα βιβλίων με ήρωες παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτό δε σημαίνει ότι μπορεί να προτείνει κάποια από αυτά τα βιβλία στους μαθητές ή στους γονείς αν προηγουμένως ο ίδιος δεν το έχει διαβάσει και δεν το έχει αξιολογήσει για την καταλληλότητά του. Ο δάσκαλος που θα κάνει χρήση θα πρέπει πραγματικά να αγαπά αυτό που κάνει και με ιδιαίτερη ευαισθησία να επιλέγει το κατάλληλο βιβλίο, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενό του και προβλέποντας τα αισθήματα που θα προκαλέσει στους μαθητές του. Η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου είναι το πιο σημαντικό βήμα. Μπορεί να τα χρησιμοποιηθεί στην τάξη ή να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών τους. Ακόμη μπορούν να παρουσιαστούν βιβλία αναχρονιστικά ως αρνητικά παραδείγματα, μια κάπως παρακινδυνευμένη διαδικασία καθώς ενέχει ο κίνδυνος δημιουργίας λανθασμένων αντιλήψεων. Άσχετα από τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν, οι μαθητές θέλουν μια ευκαιρία να συζητήσουν αντιπαραθέτοντας βιβλία και σχετικές έννοιες που απεικονίζουν καταστάσεις από την καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, χρήση μπορεί να γίνει κι από τους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς μπορούν να συγκρίνουν χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στα βιβλία γνώσεων με εκείνα που παρουσιάζονται στα λογοτεχνικά βιβλία και να κάνουν τις κρίσεις τους. Επίσης, οι καθηγητές μπορούν να προβούν στο σχεδιασμό μαθημάτων περιλαμβάνοντας και τη χρήση αυτών των βιβλίων και καλό είναι οι μέλλοντες δάσκαλοι να έχουν στη διάθεσή τους αυτές τις λίστες για μελλοντική χρήση.

Πολύ σημαντικό στοιχείο για την επιλογή κατάλληλου βιβλίου αποτελεί η ακρίβεια των πληροφοριών. Δεν αποτελεί δικαιολογία για τη μη χρήση της λογοτεχνίας, η ελλιπής ή ανύπαρκτη ενημέρωση των δασκάλων σχετικά με το θέμα. Μπορούν να ενημερωθούν μόνοι τους ή να ζητήσουν τη γνώμη κάποιου ειδικού. Η επιλογή ενός βιβλίου που δεν παρέχει ακριβή απεικόνιση του θέματος αλλά διαιωνίζει μύθους και στερεότυπα μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες. Επίσης, οι δάσκαλοι θα πρέπει να ψάξουν βιβλία των οποίων οι ήρωες να μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες ζωής, τα όνειρα, τις επιτυχίες και αποτυχίες με τους αναγνώστες κι όχι να απεικονίζουν μόνο μια όψη, εκείνη της αναπηρίας. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ιδιαίτερη σημασία στην ορολογία που χρησιμοποιείται, να είναι ακριβής και σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα. Σημείο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, να δίνεται πρώτα το όνομα του ήρωα και μετά το είδος της αναπηρίας – ετικέτα. Αν συμβαίνει το αντίθετο, ο μόνος σκοπός χρήσης του συγκεκριμένου βιβλίου είναι για την πραγματοποίηση συζήτησης σχετικά με την ετικετοποίηση αυτών των ατόμων και τις αρνητικές της συνέπειες.

Επίσης, δεν θα πρέπει να γίνεται χρήση εκείνων των βιβλίων που διαιωνίζουν στερεότυπα, αντιθέτως τα βιβλία που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να παρουσιάζουν καταστάσεις και χαρακτήρες όπου προβάλλεται η κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Βιβλία που παρουσιάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως αξιολύπητα, ως αντικείμενο βίας, ως διεφθαρμένα ή ως γελοία και εχθρικά άτομα, ως άτομα τα οποία αποτελούν βάρος για τους γύρω τους, θα πρέπει να αποφεύγονται.

Επιπλέον, η κατανοησιμότητα να είναι ανάλογη με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ο λόγος να είναι σαφής και πειστικός, χωρίς συναισθηματικές υπερβολές, οι οποίες προκαλούν συναισθηματικές εξάρσεις. Η περιγραφή του προβλήματος να είναι σαφής χωρίς αμφισημίες, ώστε να διευκολύνεται η ταύτιση με τον ήρωα ή τους ήρωες της αφήγησης. Η έκτασή του να είναι τέτοια ώστε και η ανάγνωσή του να μπορεί να γίνει σε μία διδακτική ώρα και η προσοχή των μαθητών να μην αποσπάται, καθώς μακροσκελή κείμενα κουράζουν και δύσκολα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των ακροατών.

Και τέλος, η στάση του δασκάλου προς το όλο θέμα παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών. Η αρνητική στάση του δασκάλου είναι πιθανό να επηρεάσει τη στάση των μαθητών. Έρευνες έδειξαν ότι όταν οι δάσκαλοι είναι προετοιμασμένοι για την ένταξη αναπήρων παιδιών στις τάξεις τους, οι στάσεις τους αλλάζουν (Dickens-Smith, 1995). Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές και ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει στην επιτυχή ολοκληρωτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Σ' αυτό το σημείο παρεμβαίνει βοηθητικά η ανάγνωση ενός σχετικού κειμένου στην τάξη ώστε να σταλεί στους μαθητές ένα ισχυρό μήνυμα. Μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης μιας εποικοδομητικής συζήτησης σχετικά με τη στάση μας και τα αισθήματά μας προς αυτά τα παιδιά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

3.4.2 Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την παιδική λογοτεχνία στην τάξη

Ένα άλλο σημαντικό βήμα, μετά την επιλογή του βιβλίου είναι η κατάλληλη προσαρμογή του στο σχολικό πρόγραμμα και αν μπορεί να ενταχθεί το θέμα σε διάφορα μαθήματα. Επιπλέον, όταν κάποιος αποφασίζει να χρησιμοποιήσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο στην τάξη του θα πρέπει να σχεδιάζει και τις ανάλογες στρατηγικές. Η απλή ανάγνωση και οι ερωτο-αποκρίσεις μπορεί να αποδώσουν όταν χρησιμοποιείται για την προώθηση της ενημέρωσης, δεν επιφέρει όμως κανένα αποτέλεσμα όταν έχει ως στόχο την κατανόηση και την αποδοχή της αναπηρίας. Δραστηριότητες επιπρόσθετες στο γενικό πρόγραμμα, προσπαθούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές την ενημέρωση, την πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση μέσω της παιδικής λογοτεχνίας, ακόμη κι αν δεν υπάρχει παιδί με αναπηρία στην τάξη. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η διαφορετικότητα δεν είναι ένα επιπλέον στοιχείο του προγράμματος, αλλά ένα από τα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος.

Μια μέθοδος προσέγγισης της διαφορετικότητας είναι η καθοδηγούμενη συζήτηση. Μέσω αυτής της προσέγγισης επιχειρείται μια σύνδεση μεταξύ λογοτεχνίας και των εμπειριών των μαθητών. Ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

1.Συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο της ιστορίας: ποιος, πότε, που, γιατί

2.Συζήτηση για τα παιδιά με αναπηρία

3.Αναδιήγηση της ιστορίας σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών

4.Επισήμανση ομοιότητας μεταξύ του ήρωα με αναπηρία και του αναγνώστη

5.Συζήτηση σχετικά με οτιδήποτε βοηθητικό μέσο αναφέρεται στην ιστορία

6.Συζήτηση σχετικά με τη βοηθητική τεχνολογία

7.Συζήτηση σχετικά με τις μελλοντικές εμπειρίες τις οποίες ο αναγνώστης μπορεί να έχει.

Ο Orlansky (1979) πάντως, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενεργός διαδικασία μάθησης (παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες προσομοίωσης και επίλυσης προβλημάτων) είναι πιο αποτελεσματική για την αλλαγή στάσεων από μια τυπική εισήγηση του θέματος.

Ασχέτως της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί κατά τη χρήση των παιδικών βιβλίων, ο σκοπός παραμένει σαφής. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις αντιδράσεις τους μετά την ανάγνωση του βιβλίου, είτε προφορικά είτε γραπτά, ατομικά ή ομαδικά. Όταν ο αναγνώστης συν-οικοδομεί τη γνώση του σχετικά με τη ζωή των ατόμων με αναπηρία, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να διαφοροποιηθεί η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

συμπεριφορά του, το πως θα φερθεί και θα αλληλεπιδράσει με εκείνα τα άτομα τα οποία ως τώρα αγνοούνταν (Dyches & Prater, 2000).

Με πολλούς τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών πριν την ανάγνωση (π.χ. με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών, φυλλαδίων όπου καταγράφουν τι γνωρίζουμε, με προβλέψεις), κατά τη διάρκεια (συζητήσεις σχετικά με την ετικετοποίηση, τη φιλία, τους γονείς, τα εμπόδια και το σχολείο) και μετά την ανάγνωση. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί σε τέσσερα βήματα:

Βήμα 1^{ο}: Προετοιμασία

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τον κατάλογο των σχετικών βιβλίων και αφού λάβει υπόψη του τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, αποφασίζει πιο είναι το πιο κατάλληλο για να το χρησιμοποιήσει. Στο διαδύκτιο υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες με καταλόγους βιβλίων ταξινομημένους κατά ηλικία και θέμα, όπως για παράδειγμα www.clpgh.org/clp/libctr/famctr/bibtherapy (Sridhar, Vaughn, 2000). Επίσης, οι ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι παρέχουν καταλόγους παιδικών βιβλίων με θέματα που απασχολούν τα σημερινά παιδιά. Οι καταστάσεις και ο κεντρικός ήρωας του βιβλίου συχνά καθορίζουν πόσο κατάλληλο είναι για χρήση με την αντίστοιχη ομάδα των μαθητών. Αν η ομάδα δεν είναι ομοιογενής, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία βιβλίων που ανταποκρίνονται σε μια σειρά μαθητών στην ομάδα. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να προσεχθεί είναι η σύνδεση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών και των προηγούμενων εμπειριών τους με εκείνες του βιβλίου.

Βήμα 2^{ο}: Τι κάνουμε πριν την ανάγνωση

Ο εκπαιδευτικός δείχνει το εξώφυλλο του βιβλίου και οι μαθητές κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του ή κάνει μια σύντομη περίληψη του περιεχομένου και στη συνέχεια ερωτήσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται ένα πρώτο βήμα δίνοντας στους μαθητές κάποια προκαταβολικά ερεθίσματα για τι θα ακολουθήσει με την ανάγνωση του βιβλίου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τρία βήματα:

- Κάνοντας μια εισαγωγή στους μαθητές για το θέμα του βιβλίου.
- Τους προτρέπει να συγκρίνουν αντίστοιχες εμπειρίες τους με εκείνες της ιστορίας.
- Βοήθα τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του βιβλίου αφού λάβουν υπόψη τις πληροφορίες που έχουν για το κείμενο και τις προηγούμενες εμπειρίες τους σχετικά με τα άτομα που μοιάζουν στον ήρωα.

Βήμα 3^{ο}: Τι κάνουμε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις με τις οποίες προσπαθεί να επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία. Επίσης, με μια σειρά άλλων ερωτήσεων, προσπαθεί να διευκολύνει την ταύτιση των μαθητών με τα χαρακτηριστικά του ήρωα. Ο δάσκαλος θα πρέπει να διαβάζει με κατάλληλο ρυθμό και να χρησιμοποιεί κατάλληλο τόνο της φωνής, οι μαθητές να ακούνε και να προσέχουν. Οι μαθητές επίσης μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις.

Βήμα 4^{ο}: Τι θα κάνουμε μετά την ανάγνωση

Μετά την ανάγνωση ακολουθεί συζήτηση, ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν την ιστορία και να ορίσουν εναλλακτικές συμπεριφορές για τον ήρωα. Στη συνέχεια ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει το διάγραμμα του Venn για να παρουσιάσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ηρώων του βιβλίου. Επίσης, η χρήση του γνωστικού χάρτη KWL (Know, Want, Learn)., είναι μια δραστηριότητα πρόβλεψης η οποία διευκολύνει τους μαθητές να προσδιορίσουν τι ξέρουν για το θέμα, τι θέλουν να μάθουν και τι έμαθαν.

Να σημειωθεί εδώ ότι τα βιβλία πρέπει να έχουν τέτοια έκταση, ώστε να μπορούν να διαβαστούν στην τάξη ολόκληρα κι όχι τμηματικά. Αφού τελειώσει η ανάγνωση, αφήνουμε τους μαθητές μερικά λεπτά να αναλογιστούν την ιστορία και είτε γράφουν κάτι σύντομο είτε ξεκινάμε τη συζήτηση. Οι McCarty & Chalmers (1997) δίνουν οδηγίες σχετικά με το περιεχόμενο της συζήτησης μετά την ανάγνωση, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι μας. Οι μαθητές αναδιηγούνται την πλοκή, αξιολογούν τα συναισθήματα του ήρωα και οτιδήποτε έχει συμβεί και έτσι επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές κατανόησαν την ιστορία. Ο τύπος των ερωτήσεων είναι τέτοιος, ώστε να βοηθούν τη σύνδεση συναισθημάτων και προσδιορισμού χαρακτήρων και γεγονότων της ιστορίας. Οι Doll & Doll (1997) αναφέρουν ότι « αυτός ο τρόπος βοηθά τους νέους να αλλάξουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης ή συμπεριφοράς προς τους άλλους ανθρώπους».

3.4.3 Ο ρόλος των δραστηριοτήτων

Ένα λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να μην μεταδίδει γνώσεις, να μην έχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, όμως μέσω δραστηριοτήτων συντελεί στην ολόπλευρη καλλιέργεια τόσο του ψυχικού όσο και του γνωστικού κόσμου του παιδιού, εφόσον του δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσει και να αναπτύξει την ακρόαση και τη γλώσσα, τη μιμητική, τη χειροτεχνική απασχόληση, τη δημιουργική πράξη. Πραγματώνεται, σύμφωνα με την Rosenblatt η συναλλαγή κειμένου-

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

αναγνώστη (Πολίτης, 1996). Μέσω συζητήσεων εκφράζει σκέψεις και απόψεις, φανερώνοντας ένα εσωτερικό κόσμο, άγνωστο ίσως ως τώρα. Συνεργάζεται με άτομα της ηλικίας του, αναλαμβάνει ρόλους. Η συγκινησιακή μάθηση πρέπει να τίθεται σε ισότιμη βάση με τη γνωστική (Zitzelesperger, 1999).

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν αποτελούν αφορμή για περισσότερη σκέψη και ενασχόληση με το κείμενο, για πιο εκτεταμένη επεξεργασία και εσωτερικοποίηση του περιεχομένου. Το διευρύνουν, το συμπληρώνουν και συνάμα συντελούν στην αλληλεπίδραση κειμένου αναγνώστη(Zitzelesperger, 1999). Το παιδί μέσα από την ακρόαση, την αναδιήγηση, το παιχνίδι ρόλων κ.α., μπορεί να βρει προσωπικές λύσεις σε θέματα που το απασχολούν, να συνειδητοποιήσει καταστάσεις που κινούνται στη σφαίρα του ασυνείδητου[9]. Μέσω των δραστηριοτήτων, χωρίς να παραγνωρίζεται ο παράγοντας ψυχαγωγία, μπορεί να αφυπνιστούν κρυμμένα συναισθήματα, να προσπελαστούν εμπόδια, αλλά και να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία από την πρώιμη παιδική ηλικία και να επιτευχθεί η πρόσκτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που θα μετατρέψουν το μικρό ακροατή σε «*επαρκή αναγνώστη*», ο οποίος σύμφωνα με τον Iser όταν διαβάζει μπορεί να κοιτάζει μπρος-πίσω, να αποφασίζει αλλά και να αλλάζει αποφάσεις, να σχηματίζει προσδοκίες, να ονειροπολεί, να απορρίπτει (John Spink, 1990).

Ενδεικτικά μιλώντας, με το παιχνίδι ρόλων αφενός επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφετέρου αντικειμενοποιούνται φόβοι, αφού δίνεται ώθηση στην φαντασία να κινηθεί ελεύθερα και αβίαστα, να εκφραστούν συναισθήματα. Η μάθηση που ίσως επιτυγχάνεται είναι συμπτωματική (Ευδοκίμου - Παπαγεωργίου, 1999). Οι συγκινήσεις είναι όμως, οξύτερες και εντονότερες απ' ό,τι στην κατοπινή ζωή και όταν στερούμε από το παιδί να νιώσει τη χαρά, του στερούμε εμπειρίες που ίσως δεν θα ξανανιώσει στη ζωή του. Μέσω του παιχνιδιού ανιχνεύει νέες καταστάσεις, η επιλογή του προκύπτει χωρίς στόχο, παίζει ασυνείδητα. Αποτελεί ερέθισμα για κοινωνική μάθηση, καθώς μαθαίνει τι είναι αποδεκτό και τι όχι. Η

---

[9] Το πλήθος των χαρακτήρων και των διαφορετικών συμβάντων δίνουν ενδείξεις στο παιδί για την πραγματικότητα που δεν γνωρίζει, το βοηθούν να γνωρίσει τον εαυτό του. Όπως στην ψυχολογία ανατρέχουμε στα όνειρα για την αποκάλυψη των αιτίων των ψυχικών διαταραχών, έτσι στοιχεία των ονείρων προσομοιάζονται με τα παραμύθια αφού και τα δύο κινούνται στη σφαίρα του φανταστικού και μέσω ελεύθερων συνειρμών επιτυγχάνεται η συναισθηματική ενόραση των επιθυμιών (Pervin, John, 2001). Όταν η πλοκή είναι συνυφασμένη με την πραγματικότητα, η φαντασία αδρανοποιείται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αισθήματα ενοχής, εφόσον παρεμποδίζεται η ταυτοποίηση συναισθημάτων με μορφές και πράξεις που του ταιριάζουν, αισθήματα μίσους, απόρριψης, πόθου για την επίτευξη ανέφικτων προσδοκιών (Zitzelesperger, 1999).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

επιλογή του ρόλου προσδιορίζει καταπιεσμένα αισθήματα ή έκφραση συναισθημάτων φόβου, αφού μέσω του παιχνιδιού δίνεται η ευκαιρία εικονοποίησης φοβικών καταστάσεων, οι οποίες καθώς εκφράζονται αβίαστα αποτελούν ενδείξεις για τον παιδαγωγό, ώστε να επιλέξει σωστό τρόπο αντιμετώπισης ή πρόληψης δυσάρεστων καταστάσεων. Προσοχή χρειάζεται ώστε να μετέχουν όλα τα παιδιά ακόμη και αυτά που δεν επιθυμούν να αναλάβουν κάποιο ενεργητικό ρόλο μπορεί να γίνουν «δέντρα», «πουλιά», «ζώα»[10].

3.4.4 Πορεία εφαρμογής της παρέμβασης

Λαμβάνοντας υπόψη όσο προαναφέρθηκαν κατανοούμε ότι η αβίαστη αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι πολλαπλή. Συντελεί τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική και κινητική μάθηση του παιδιού ώστε έρχεται σε συμφωνία με το σκοπό του σχολείου που είναι η ολόπλευρη καλλιέργεια και μάθηση του παιδιού.

Μια γωνιά της τάξης μπορεί να έχει διαμορφωθεί κατάλληλα και να αποτελεί το χώρο της ανάγνωσης. Μία μοκέτα, μερικά μαξιλάρια, διάφορες σχετικές αφίσες αρκούν για τη διαμόρφωση της γωνιάς. Εκεί τα παιδιά θα πρέπει να αισθάνονται ότι δε γίνεται μάθημα, αλλά είναι ένας χώρος χαλάρωσης και συζήτησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραβιάζονται ορισμένοι κανόνες συμπεριφοράς. Για να μπουν στο κλίμα του βιβλίου παρουσιάζεται σχετικό οπτικό υλικό πάνω στο οποίο γίνεται συζήτηση, ανταλλάσσονται σκέψεις, βιώματα, συναισθήματα. Στη συνέχεια παρατηρούν το εξώφυλλο και τον τίτλο του βιβλίου και αφήνουν τη φαντασία τους να τους οδηγήσει στο περιεχόμενο. Κλασσική μουσική μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για να ξεκινήσει το ταξίδι με το κείμενο. Ο/η δάσκαλος/α διαβάζει αργά, καθαρά με παύσεις. Οι παύσεις βοηθούν τον καθένα να αναλογιστεί αυτά που άκουσε, να δημιουργηθούν προσδοκίες για την έκβαση της μυθιστορίας. Σε μερικά σημεία οι παύσεις θα είναι μεγαλύτερες για να γίνεται κάποιος σχολιασμός και οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις. Οι μαθητές μπορεί να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, να ανταλλάσσουν απόψεις κατά τη ροή της πλοκής. Μ' αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η ακρόαση, διεγείρεται το ενδιαφέρον για το τι θα ακολουθήσει, αν θα εκπληρωθούν οι προσδοκίες του αναγνώστη-ακροατή.

---

[10] Συνήθως, παιδιά με γλωσσικές δυσχέρειες νιώθουν απομονωμένα, δεν δημιουργούν στενές σχέσεις με γλωσσικά ευχερή παιδιά (Zitzelesperger, 1999). Ο δάσκαλος, ως εμψυχωτής των δραστηριοτήτων, τα παρωθεί σε γλωσσικές ανταλλαγές, συμβάλλοντας στη βελτίωση των ικανοτήτων τους και την απόκτηση αυτοπεποίθησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Αφού τελειώσει η ανάγνωση, για μερικά λεπτά γίνεται παύση ώστε ο καθένας να βυθιστεί στις σκέψεις του. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι και μια πράξη επικοινωνίας που απαιτεί την ιδιωτικότητα, τη σιωπή. Δεν μπορούμε και δε θέλουμε να συζητήσουμε αμέσως. Πρέπει να αφήσουμε λίγο χρόνο για να βρει τη θέση της μέσα μας. Όπως αναφέρει ο Pennac «Φαντάσου να μας την έχει κάποιος στημένη στη στροφή της ανάγνωσης για να μας ρωτήσει: Λοιπόν ήταν ωραία; Το κατάλαβες; Εργασία γρήγορα!» (Pennac στο Καλογήρου, 1999). Μπορούν να δουν το βιβλίο να το ξεφυλλίσουν, να παρατηρήσουν τις εικόνες του, αλλού να μείνουν περισσότερο κι αλλού λιγότερο.

Στη συνέχεια μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση με ερωτήσεις που σχετίζονται με τη δομή της λογοτεχνικής αφήγησης:

--Αναφέρεται ο τόπος και ο χρόνος;

--Ποιος/οι είναι ο/οι πρωταγωνιστές;

--Ποια είναι τα δευτερεύοντα πρόσωπα;

--Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει ο ήρωας;

--Τι είναι αυτό που εμποδίζει την επίλυσή του;

--Με ποιο τρόπο αντιδρά; Έχει εναλλακτικούς τρόπους δράσης; Αν ναι, θα είχε τα ίδια αποτελέσματα;

--Υπάρχουν πρόσωπα που εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν τη δράση του ήρωα;

--Το πρόβλημα επιλύεται με την πρώτη προσπάθεια; Ακολουθεί κι άλλη ή παραιτείται ο ήρωας;

--Έχετε βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση; Πώς αντιδράσατε;

--Αν είσαστε ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας τι συμβουλή θα δίνατε στον ήρωα;

--Τελικά καταφέρνει να φτάσει στην επίλυση του προβλήματος; Πώς νομίζεται ότι μπορεί να αισθάνεται;

--Ήταν αναμενόμενη η έκβαση ή περιμένατε κάτι άλλο;

Μπορούμε να μοιράσουμε τους μαθητές σε ομάδες, κάθε ομάδα συζητά την ιστορία και αναζητά λύσεις στο πρόβλημα του ήρωα. Οι ομάδες αναδιηγούνται την ιστορία, προσπαθούν να μαντέψουν τα συναισθήματα του ήρωα και των άλλων δρώντων προσώπων. Φαντάζονται τι θα μπορούσε να έχει κάνει και τι θα μπορούσε να έχει αποφύγει για να επιτύχει την επίλυση του προβλήματός του. Αυτές οι δραστηριότητες αφενός καλλιεργούν τη γλωσσική έκφραση και τη φαντασία αφετέρου βοηθούν στην επικέντρωση της προσοχής στην ιστορία συνολικά, παρέχοντας ένα πλαίσιο κατανόησης και οργάνωσης των δεδομένων. Στη συνέχεια,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

καταγράφει κάθε ομάδα τις ιδέες της και στη συνέχεια τις ανταλλάσσουν μεταξύ τους οι ομάδες. Έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι σε ένα πρόβλημα υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις, ανάλογα με την προσέγγιση του καθενός. Γίνεται δι-ομαδική συζήτηση για την καλύτερη και άμεσα εφαρμόσιμη λύση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτή τη φάση είναι διαμεσολαβητικός. Παρακολουθεί και συντονίζει τη συζήτηση μεταξύ των ομάδων και παρακινεί τη συμμετοχή όλων ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση. Καθώς ο αναγνώστης – μαθητής εμπλέκεται με το κείμενο, δίνει νόημα σ' αυτό μέσω των προηγούμενων εμπειριών του, των γνώσεων του, των βιωμάτων του, γίνεται συνδημιουργός του κειμένου (Καλογήρου, 1999).

Μετά τις προφορικές δραστηριότητες καταπιάνονται με γραπτές δραστηριότητες και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Αυτές ενισχύουν την επινοητικότητα των παιδιών και τη φαντασία τους, δίνοντας συγχρόνως τη δυνατότητα δημιουργικής ανάμειξης προσωπικών εμπειριών.

Να συμπληρώσουν ένα πίνακα με τα χαρακτηριστικά του ήρωα και του εαυτού τους (ή κάποιου άλλου φίλου τους χωρίς να τον ονομάσουν) και κάποιο άλλο πίνακα με τις διαφορές στη συμπεριφορά.

Με κολάζ ή ζωγραφική να απεικονίσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του ήρωα και στη συνέχεια να συμπληρώσουν ένα χάρτη με τα συναισθήματα του ήρωα. Αυτή η δραστηριότητα βοηθά στην κατανόηση των συναισθημάτων μέσω εξωτερικών στοιχείων. Στη συνέχεια έχοντας ως οδηγό αυτό το χάρτη συναισθημάτων μπορούν να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες.

Επίσης, με την παρουσίαση παράλληλων κειμένων (με παρόμοιο περιεχόμενο) μπορούν οι μαθητές να διαπιστώσουν τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης ενός προβλήματος, επισημαίνοντας τα θετικά και αρνητικά στοιχεία στο διαφορετικό τρόπο δράσης των προσώπων και αποφασίζοντας ποια λύση θα επέλεγαν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση των ηρώων. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν σκοπό την κατανόηση των συναισθημάτων όπως διαγράφονται κατά την εξέλιξη του μύθου και συγχρόνως τη διευκόλυνση της κατανόησης των καταστάσεων που βιώνει ο ήρωας.

Μια πολύ καλή δραστηριότητα είναι η συλλογική γραφή μιας ιστορίας. Ξεκινά η μία ομάδα, γράφει ως ένα σημείο και μετά συνεχίζει η επόμενη. Στο τέλος έχουμε ένα συλλογικό κείμενο μέσω του οποίου μπορούμε να επισημάνουμε πόσο ευμετάβολη είναι μερικές η πραγματικότητα. Ξεκινάμε από κάποιο σημείο και με τα στοιχεία που προστίθενται στην πορεία μπορεί να αλλάξουν τα δεδομένα, άλλοτε προς το καλύτερο και άλλοτε περιπλέκοντας τις διάφορες καταστάσεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Επίσης, μπορούμε να μοιράσουμε κάρτες όπου περιγράφεται ένα περιστατικό και ζητάμε να μαντέψουν ποια πρόσωπα παίρνουν μέρος σ΄ αυτό το συγκεκριμένο σημείο δράσης. Μ' αυτό τον τρόπο προσπαθούμε να πετύχουμε σύνδεση προσώπων με τις διαμορφούμενες καταστάσεις.

Κατά το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές επιλέγουν όποιο ήρωα θέλουν και προσθέτοντας δικά τους στοιχεία παίζουν την ιστορία. Κατασκευάζουν κούκλες οι οποίες μπορεί να υποδυθούν διαφόρους ρόλους. Τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να μιμηθούν με παντομίμα διάφορους ήρωες και να εκφράσουν συναισθήματα, ζητώντας από τις άλλες ομάδες να μαντέψουν για ποιο ήρωα πρόκειται.

Όπως αναφέρθηκε και πριν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η ώρα των καλλιτεχνικών μαθημάτων με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση του βιβλίου. Μπορούν να κατασκευάσουν κάρτες με τους ήρωες της ιστορίας, διαφορετικές κάθε ομάδα. Μία ομάδα κατασκευάζει κάρτες με τους φίλους του ήρωα, άλλη με τους εχθρούς, άλλη με άλλα πρόσωπα δράσης. Στη συνέχεια προσπαθούν να αιτιολογήσουν τη δράση αυτών των προσώπων. Τέλος, μια ομάδα μπορεί να αναλάβει την εικονογράφηση του βιβλίου που διαβάστηκε και μια άλλη της συλλογικής ιστορίας και να τα παρουσιάσουν σε κάποιο άλλο τμήμα ή στο τέλος της χρονιάς σε κάποια εκδήλωση που θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο τους.

Ως αξιολόγηση της όλης διαδικασίας μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να συνθέσουν μια νέα ιστορία, κρατώντας σταθερά όποια στοιχεία εκείνοι επιθυμούν. Για να διευκολυνθούν τους δίνουμε έναν πίνακα όπου συμπληρώνουν στοιχεία της αρχικής ιστορίας και δίπλα τα δικά τους.

Είναι πολλά τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που αφορμώνται από την πλοκή μιας ιστορίας μέσω των οποίων ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει την προσωπική του ανταπόκριση στο κείμενο. Οι συναισθηματικές κορυφώσεις και οι συγκρούσεις κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του και μέσω των δραστηριοτήτων μπορεί να αποκαλύψει με ενάργεια ψυχικές καταστάσεις οι οποίες ήταν βαθιά απωθημένες στο ασυνείδητό του. Η ανάγνωση είναι μια δυναμική και πολυσύνθετη πράξη που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη. Αυτός είναι που τροφοδοτεί το κείμενο με συνειρμούς, προσωπικές αναμνήσεις, συναισθηματικές καταστάσεις (Καλογήρου, 1999). Γι' αυτό, όταν εφαρμόζουμε την παρέμβαση, θα πρέπει να δώσουμε στο παιδί οποιοδήποτε μέσο έχουμε διαθέσιμο, προκειμένου να εκφραστεί αβίαστα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Μέσω της χρήσης ποιοτικού λογοτεχνικού κειμένου για την αναπηρία, ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να δημιουργήσει θετικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία και να βοηθήσει στην επιτυχή ένταξή τους. Οι μαθητές της τάξης κατανοούν και αποδέχονται καλύτερα τα άτομα που έτυχε να παρουσιάσουν κάποια αναπηρία. Ως αποτέλεσμα η ίδια η κοινωνία ωφελείται καθώς τα μέλη της αποκτούν θετικές στάσεις προς τα υπόλοιπα άτομα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

4.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Μαστρομιχαλάκη- Ζούρα η ταυτότητα της Παιδικής Λογοτεχνίας προσδιορίζεται από την κοινωνική της διάσταση (Μαστρομιχαλάκη-Ζούρα, 1999). Μια ματιά στους καταλόγους των παιδικών βιβλίων αποκαλύπτει μια ποικιλία στους τίτλους οι οποίοι προβάλλουν τις αναδυόμενες τάσεις της σημερινής κοινωνίας. Επιπλέον παρουσιάζεται μια ευρύτητα θεμάτων, από την απόκτηση φίλων ως τη διαχείριση προβλημάτων (θυμός, απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου). Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως μέσο παροχής βοήθειας για την κατανόηση και τη διαχείριση δύσκολων προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά της σημερινής κοινωνίας και επιπλέον υπάρχει μια νέα εκπαιδευτική τάση αύξησης της εγγραματοσύνης των παιδιών μέσω αυθεντικών ιστοριών (Kibler, 1996, στο Ayala 1999). Η σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από τη διάθεση των συγγραφέων να προβάλουν θέματα που ως τώρα θεωρούνταν ταμπού. Ο/η συγγραφέας επιχειρεί να φέρει σε επαφή τον αναγνώστη με κοινωνικά θέματα, να τον προβληματίσει, να δώσει το έναυσμα για ένα ουσιαστικό διάλογο πάνω σε θέματα που τον απασχολούν. Για να το πετύχει θα πρέπει να διαθέτει εμπειρικές και θεωρητικές γνώσεις, να διακατέχεται από συναισθήματα αποδοχής και ευαισθησίας. Από την αναδίφηση του κειμένου να μην προκύπτουν ηθικολογίες και διδακτισμός, ούτε συναισθήματα οίκτου και λύπησης, αλλά με ρεαλισμό[11] να αποδίδεται η πραγματικότητα.

Η παρουσία χαρακτήρων με ειδικές ανάγκες στην παιδική λογοτεχνία είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο, παρά το γεγονός ότι γενικά παρουσιάζονται χαρακτήρες με αναπηρίες ακόμη και στην κλασσική λογοτεχνία. Ήρωες με αναπηρίες πάντα παρουσιάζονταν στα παιδικά βιβλία, όπως νάνοι, κακοσχηματισμένες μάγισσες, γίγαντες κ.α. Οι συγγραφείς της κλασικής λογοτεχνίας χρησιμοποιούν χαρακτήρες με αναπηρία για να παρουσιάσουν διάφορα εσωτερικά χαρακτηριστικά. Μερικές φορές ένα ελάττωμα αντιπροσωπεύει διαβολικές ιδιότητες κι άλλες φορές την καλοσύνη. Η κλασσική λογοτεχνία παρουσιάζει τα άτομα με αναπηρία σαν

---

[11] Σύμφωνα με την Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου (1993) «ρεαλιστικό είναι ένα δημιούργημα όταν κατά την ώρα της γέννησής του επικρατεί στο δημιουργό η διάθεση να εκφράσει την πραγματικότητα και την αλήθεια όπως εκείνος την αντιλαμβάνεται και τη μεταπλάθει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

διαβολικά, κτηνώδη, υπεράνθρωπα, αξιοθρήνητα, υπερβολικά ενάρετα. Για παράδειγμα, οι αδελφοί Grimm συγκέντρωσαν και δημοσίευσαν μύθους από τις αρχές του 19ου αι. που παρουσιάζουν κακοσχηματισμένες μάγισσες με ασθενή όραση, οι οποίες είναι διαβολικές. Στη σημερινή λογοτεχνία οι φυσικές ιδιότητες που απεικονίζουν εσωτερικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως στερεότυπα, μη αποδεκτά και κοινωνικά μη σωστά (Dyches & Prater, 2000).

Στόχος των συγγραφέων μπορεί να είναι αφενός η εξοικείωση του παιδιού-αναγνώστη με το θέμα και η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει το παιδί με ειδικές ανάγκες και οι ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται. Αφετέρου, τα ίδια τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι κι άλλα άτομα αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, διακατέχονται από παρόμοια συναισθήματα τα οποία διστάζουν να αποκαλύψουν. Έρχονται σε επαφή με μια πραγματικότητα την οποία μπορεί μεν να τη γνωρίζουν από τα διάφορα μέσα ενημέρωσης, η προσέγγιση όμως μέσω της τέχνης είναι διαφορετική, πιο ευαισθητοποιημένη (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1993). Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ήρωες με αναπηρία για δύο κυρίως λόγους: για να εξυπηρετήσουν ποικίλους λογοτεχνικούς σκοπούς και για να παρουσιάσουν κοινωνικές τάσεις που επικρατούν σχετικά μ' αυτό το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιούν την παιδική λογοτεχνία τόσο για να διδάξουν τα σχετικά με την αναπηρία στους μαθητές τους όσο και για βιβλιοθεραπεία [12](Prater, 2003).

Στα παιδιά συνήθως αρέσει να διαβάζουν βιβλία στα οποία βλέπουν τους ήρωες να συμπεριφέρονται όπως κι αυτά, άσχετα με τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, τις ομοιότητες και τις διαφορές που τυχόν έχουν. Από πολύ μικρή ηλικία έχουν την τάση να παρατηρούν και να διαπιστώνουν διαφορές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, για τις οποίες αναζητούν μια αφορμή να συζητήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Blaska, 2005). Τα παιδιά των τριών και τεσσάρων ετών επηρεάζονται εύκολα και πιστεύουν στα στερεότυπα, γι' αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη να λαμβάνουν σωστή πληροφόρηση, ώστε να περιοριστούν οι προκαταλήψεις που τυχόν έχουν σχηματίσει. Κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων διαπιστώνουν ότι όλα τα άτομα έχουν κοινές ανάγκες, άσχετα από την εξωτερική

---

[12] Βιβλιοθεραπεία σύμφωνα με τον ορισμό του δίνει η Aiex (2004) είναι η ανάγνωση βιβλίων μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια επίλυσης ή διαχείρισης προβλημάτων που απασχολούν τα συγκεκριμένα άτομα. Στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα είδος παρέμβασης, όπου χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές (ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, δραστηριότητες) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου κατάλληλα προετοιμασμένου για μια τέτοια διαδικασία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

τους εμφάνιση. Διαβάζοντας βιβλία με ήρωες που παρουσιάζουν διαφορές, τους δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουν γι' αυτές, ώστε να δομήσουν την προσωπική τους αντίληψη και να αποδεχτούν τα άτομα τα οποία μπορεί να δρουν και να εμφανίζονται διαφορετικά.

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι συγγραφείς παρουσίαζαν τα άτομα τα Νοητική Υστέρηση να ζουν με τους γονείς τους κι όχι σε ιδρύματα, να παρακολουθούν το σχολείο της περιοχής τους κι όχι το ειδικό, να έχουν διαφόρους φίλους κι όχι καθόλου ή φίλους με αναπηρία (Dyches & Prater, 2000). Πάντως, στη σύγχρονη λογοτεχνία περιμένουμε τα άτομα με αναπηρία να παρουσιάζονται στα παιδικά βιβλία ενσωματωμένα στην κοινωνία, να έχουν φιλικές σχέσεις με άλλα άτομα μη ανάπηρα, να συνεργάζονται και να έχουν επιλογές δράσης. Μεταφορική χρήση της φυσικής ή της νοητικής αναπηρίας δεν είναι πλέον αποδεκτή (Dyches et all, 2005).

Μέσα στο κλίμα αλλαγής αντιλήψεων και στάσεων προς τα Α.Μ.Ε.Α., ένας επιπλέον παράγοντας που έρχεται να δυναμώσει και να εντείνει αυτό το κλίμα των αλλαγών είναι η παιδική λογοτεχνία. Το 1985 παρουσιάστηκαν στην Μπολόνια 283 βιβλία, επιλεγμένα από τη Διεθνή Οργάνωση Βιβλίων για τη Νεότητα (IBBY), για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου σε συνεργασία με το εργαστήρι Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα» παρουσίασε αυτά τα βιβλία και στην Αθήνα με πολύ μεγάλη επιτυχία (Ψαραύτη, 1999). Η ίδια έκθεση ξαναπαρουσιάστηκε το 1998 από τον ίδιο φορέα και σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒ) και την Εστία Ειδικής Αγωγής.

Το πρόγραμμα «Βιβλία για παιδιά με ειδικές ανάγκες» της Διεθνούς οργάνωσης Βιβλία για τη Νεότητα (IBBY), εκτός από τη συστηματική επιλογή βιβλίων για ΑΜΕΑ, οδήγησε στην παραγωγή λογοτεχνημάτων με ήρωες ΑΜΕΑ, με στόχο να συμβάλουν στη γνωριμία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά (Ανδρουτσοπούλου- Πέτροβιτς 1990). Έτσι, η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία τα τελευταία χρόνια τα έχει περιλάβει στη θεματική της, ως ήρωες ή δευτερεύοντα πρόσωπα. Για την περίοδο 1975-1999 υπάρχει ένας δημοσιευμένος κατάλογος, στον οποίο (τώρα τελευταία) μπορούν να προστεθούν αρκετά ακόμη βιβλία, καθώς οι απαιτήσεις των καιρών στο τέλος του 20ου αιώνα και στις αρχές του 21ου και οι διακηρύξεις για τη θέση του παιδιού έδωσαν το έναυσμα για τη συγγραφή ανάλογων βιβλίων (Μαστρομιχαλάκη - Ζούρα, 1999).

Στις 8 Οκτωβρίου 1998 εγκαινιάστηκε στην Αίθουσα Λόγου (Στοά του βιβλίου) η «Έκθεση Βιβλίων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες». Πρόκειται για μια κινητή έκθεση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

βιβλίων, που περιλαμβάνει 38 βιβλία. Τα βιβλία αυτά ανανεώνονται κάθε δύο χρόνια. Η σταθερή έκθεση έχει την έδρα της στο Όσλο και περιλαμβάνει βιβλία τα οποία είτε έχουν εκδοθεί ειδικά για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή απευθύνονται σε όλα τα παιδιά έχοντας ως ήρωες τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Τζαφεροπούλου, 1999).

4.2 Έρευνες στο διεθνή χώρο

Κατά καιρούς πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες στις οποίες έγινε προσπάθεια συγκέντρωσης και ταξινόμησης παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που αναφέρονταν στο θέμα της αναπηρίας. Αναλύθηκε το περιεχόμενό τους, αξιολογήθηκαν και προέκυψαν συλλογικοί κατάλογοι βιβλίων με θέμα την αναπηρία. Ενδεικτικά αναφέρω ότι οι Baskin & Harris (1977, 1984) διεξήγαγαν μια εκτεταμένη ιστορική ανάλυση του τρόπου παρουσίασης των ατόμων με αναπηρία σε περισσότερα από 300 βιβλία (Ayala,1999). Κάλυψαν δύο περιόδους από το 1940 ως το 1975 και από το 1976 ως το 1981. Αναφέρθηκαν στα πρότυπα που αναδύονταν από την λογοτεχνία σχετικά με θέματα που αφορούσαν την απεικόνιση των ηρώων, το ρόλο που έπαιζαν, τα είδη αναπηρίας που παρουσιάζονταν, κάποιες ρεαλιστές εκφράσεις που χρησιμοποιούνταν, τη λογοτεχνική ποιότητα των κειμένων, την περιγραφή των εκπαιδευτικών και τη σχετικότητα των τίτλων. Η έκταση και η πολυπλοκότητα της έρευνάς τους αποτέλεσε μια σταθερή βάση για μελλοντικές έρευνες.

Οι Friedberg, Mullins & Sukiennik (1985, στο Ayala, 1999) παρατήρησαν ότι τα ποιοτικά παιδικά βιβλία αντιλαμβάνονται την ανησυχία την οποία βιώνουν τα παιδιά, όταν έρχονται αντιμέτωπα με το θέμα της διαφορετικότητας. Για το λόγο αυτό, οι ήρωες θα πρέπει να απεικονίζονται όσο πιο ρεαλιστικά είναι δυνατό, περιγράφοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες και όχι δημιουργώντας σενάρια τα οποία παρουσιάζουν ευλογοφανείς λύσεις.

Η Mellon (1989) ασχολήθηκε με την ύπαρξη των στερεότυπων που αφορούν την αναπηρία στην Παιδική Λογοτεχνία. Από τις έρευνές της διαπίστωσε ότι πολλά παιδικά βιβλία επικεντρώνονται μόνο στις διαφορές που απορρέουν εξαιτίας της αναπηρίας κι όχι στις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ όλων των παιδιών. Συχνά οι τίτλοι των βιβλίων και η εικονογράφηση του εξώφυλλου αποδίδει στον κεντρικό ήρωα όλα τα συνωδά στερεότυπα της αναπηρίας. Παρατήρησε ότι τα άτομα με αναπηρίες, κυρίως εκείνα με κινητικές αναπηρίες, αναλαμβάνουν δύο διακριτούς ρόλους. Παρουσιάζονται ως «κακόμοιρα, ασήμαντα πράγματα» ή ως «παλικαρίσιες ψυχές» (poor little things or brave little soul), ως αρνητικά στερεότυπα και οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

συγγραφείς αδιαφορούν ή αγνοούν τις τρομερές διαφορές που υπάρχουν μέσα σε κάθε ομάδα παιδιών.

Οι Harrill, Leung, McKeag, & Price (1993, στο Prater, 2003) επέλεξαν τυχαία παιδικά βιβλία, τα οποία δημοσιεύτηκαν πριν και μετά τη ψήφιση του νόμου για την ειδική αγωγή στις Η.Π.Α, P.L. 94- 142. Κάθε βιβλίο ταξινομήθηκε από τους δασκάλους ανάλογα με τα στοιχεία του περιεχομένου τους, τα οποία αναφέρονταν στην απεικόνιση του χαρακτήρα (στην ύπαρξη ή όχι στερεότυπων, στη ρεαλιστική απεικόνιση του ήρωα), το χρόνο που ο ήρωας περνούσε σε περιοριστικό ή όχι περιβάλλον, ή για ποιο λόγο έπαιζε ο ήρωας το συγκεκριμένο ρόλο στην ιστορία.

Η Heim (1994) παρουσίασε τα ευρήματα της έρευνάς της, τα οποία απεκάλυπταν ότι πολλά βιβλία προβάλλουν μόνο τα στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία και στερούνται λογοτεχνικής ποιότητας. Ως αποτέλεσμα παρουσίασε πέντε κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των παιδικών βιβλίων: την ακρίβεια στην απόδοση των πληροφοριών, την απαλλαγή από τα στερεότυπα, τη λογοτεχνική ποιότητα, την αντιμετώπιση της αναπηρίας και τη μη χρήση της λέξης «ανάπηρος».

Στην έρευνα του Ayala (1999), εξετάστηκαν 59 βιβλία λογοτεχνικά και μη για παιδιά, δημοσιευμένα μεταξύ 1974 και 1996. Σ' αυτά η πιο συνηθισμένη μορφή αναπηρίας ήταν τα κινητικά προβλήματα, παρουσιάστηκαν διάφορα περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου) και διάφορα σχολικά περιβάλλοντα, περιλαμβάνοντας και τη γενική τάξη. Το άτομο με αναπηρία σε πολλά απ' αυτά παρουσιαζόταν σα θύμα ή «απόβλητο» της κοινωνίας και σύμφωνα με τα κριτήρια του συγγραφέα μόνο ένα 20% παρουσίαζε την αναπηρία με ρεαλιστικό τρόπο.

Μια ανάλογη έρευνα πραγματοποίησε η Prater (1999), κατά την οποία εξετάστηκαν 68 βιβλία με ήρωες παιδιά με ΝΥ, γραμμένα μεταξύ 1965 και 1996. Οι ήρωες κατηγοριοποιήθηκαν σε κύριους και υποστηρικτικούς ή βοηθητικούς, σε στατικούς που δεν άλλαζαν στην εξέλιξη του μύθου και σε δυναμικούς, οι οποίοι εξελίσσονταν με τη ροή της μυθοπλασίας. Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι ήρωες ήταν δευτερεύοντες και αμετάβλητοι και τα περισσότερα βιβλία δεν γράφονται από τη θέση του ατόμου με Νοητική Υστέρηση. Το σχολείο και η ύπαρξη εκπαίδευσης σπανίως παρουσιάζονταν και όταν αυτό συνέβαινε γενικά ήταν εκτός σχολικού πλαισίου. Αν κάποιο είδος διδασκαλίας λάμβανε χώρα, ο δάσκαλος ήταν ή συνομήλικος, ή αδελφός ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας. Τις λίγες φορές που οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

δάσκαλοι αναφέρονταν παρουσιάζονταν ως ευχάριστοι. Η Prater (1999) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πολλοί από αυτούς τους χαρακτήρες παρουσιάζονταν από τη θέση του ατόμου με Νοητική Υστέρηση, οι περισσότεροι δεν εξελίχθηκαν στην πορεία της ιστορίας και χρησιμοποιήθηκαν ως καταλύτες για αλλαγή στάσης των ατόμων χωρίς αναπηρία προς την αναπηρία.

Οι Dyches, Prater & Cramer, (2001) εξέτασαν βιβλία τα οποία ως θέμα είχαν τη Νοητική Υστέρηση και τον Αυτισμό και γράφτηκαν το 1997 και το 1998. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι χαρακτηρισμοί δεν ήταν συνεπείς με τις προδιαγραφές καταλληλότητας που είχαν τεθεί. Αν και περισσότεροι από τους χαρακτήρες παρουσιάζονταν να κάνουν επιλογές για τη ζωή τους και εκπαιδεύονταν σε πιο ενταξιακά περιβάλλοντα απ' ότι οι ήρωες της Prater (1999), παρόλα αυτά υπήρχαν πολλές διαφωνίες. Οι ερευνητές έψαξαν για περισσότερα βιβλία που να περιλαμβάνουν χαρακτήρες με ΝΥ ή αυτισμό με τα εξής χαρακτηριστικά: α) να είναι ενταγμένοι και αποδεκτοί στην κοινωνία, β) να παίζουν βοηθητικούς ρόλους παρά να είναι οι μοναδικοί αποδέκτες φροντίδας και γ) η αναπηρία τους να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά τους.

4.3 Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Ελλάδα

Σχετικά με το θέμα αυτό, έρευνες για τα ελληνικά δεδομένα δεν υπάρχουν εκτός του Λαζανά (1969), ο οποίος αναλύει έργα ελλήνων συγγραφέων με ήρωες κωφάλαλους και παρουσιάζει τις αντιδράσεις της κοινωνίας, τις προκαταλήψεις που επικρατούν και τη συμπεριφορά των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη είναι αυτή που εκπονήθηκε από τη Σ. Μαλαμίδου (1987), η οποία εξετάζει τις αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρίες, που απεικονίζονται στα ελληνικά αλφαβητάρια του 19^{ου} αιώνα. Αν λάβουμε υπόψη μας τις αντιλήψεις που επικρατούσαν εκείνη την εποχή σχετικά με το θέμα της αναπηρίας, αναμενόμενο ήταν αυτές να παρουσιάζονται και στα αντίστοιχα έντυπα της εποχής. Ακόμη κι αν πρόκειται για σχολικά βιβλία, όπου θα έπρεπε να προβάλλεται η αποδοχή και η ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Τα ευρήματα της μελέτης είναι εντελώς αποθαρρυντικά, καθώς παρουσιάζονται εικόνες απόρριψης, εκμετάλλευσης, γελοιοποίησης, οίκτου και φιλευσπλαχνίας. Συγκεντρωμένα τόσα πολλά αρνητικά στερεότυπα, επόμενο ήταν να διαμορφώσουν τις στάσεις των μικρών παιδιών, τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

οποία ως ενήλικες τα μετέφεραν στον επόμενο αιώνα και με πολύ κόπο άρχισαν οι στάσεις να διαφοροποιούνται πολύ αργότερα.

Επίσης, ο Γεράσιμος Ρηγάτος στην εργασία του «*Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922- 1988)*» θεωρεί φυσικό μέσα στην έννοια «άρρωστο» να περιλάβει και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αν λάβουμε υπόψη μας την ημερομηνία έκδοσης του παραπάνω βιβλίου (1989), διαπιστώνουμε πόσο δύσκολο ήταν να μεταλλαχθούν οι αντιλήψεις, ακόμη και μέσα στο χώρο της επιστήμης[13], εφόσον και ο ίδιος τα θεωρεί «άρρωστα». Εξετάζει ελληνικά και κυπριακά κείμενα με σκοπό την καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων για το παιδί. Από τα πενήντα κείμενα που εξετάζει, μόνο στα έξι από αυτά ο ήρωας είναι άτομο με ειδικές ανάγκες. η ανάλυση περιορίζεται μόνο στην παρουσίαση της πλοκής, οι παρατηρήσεις του ερευνητή-συγγραφέα είναι πολύ περιορισμένες, γενικευμένες και επιφανειακές.

Μια αξιόλογη προσπάθεια έγινε από το μελετητή Γιάννη Παπαδάτο (δάσκαλο και λογοτέχνη). Πραγματοποίησε μια έρευνα στο χώρο της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, όπου συγκέντρωσε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία τα οποία εκδόθηκαν από το 1975 ως το 1992. Όπως εξηγεί ο ίδιος, χρησιμοποίησε ως αφετηρία το 1975 για πολιτικοκοινωνικούς και εκπαιδευτικούς λόγους. Επέλεξε εκείνα τα βιβλία στα οποία ο κεντρικός ήρωας είναι το παιδί με ειδικές ανάγκες και πληρούσαν βασικές λογοτεχνικές αρχές. Έκανε ένα κατάλογο από 10 παιδικά βιβλία[14] και μέσω αυτών, με τη μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου, προσπάθησε να ανιχνεύσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η ανάλυση τον οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις: Οι αρσενικοί χαρακτήρες, σε κύριους και δευτερεύοντες ρόλους είναι εκείνοι που κυριαρχούν. Μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης έχει η Νοητική Υστέρηση (5 στις 10 περιπτώσεις, οι 4 είναι αρσενικού γένους) και ακολουθούν τα προβλήματα όρασης (2 περιπτώσεις), της ακοής (1 περίπτωση) και οι κινητικές διαταραχές (2 περιπτώσεις). Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου κυριαρχούν βέβαια οι χαρακτήρες αρσενικού γένους αλλά την πρώτη θέση κατέχουν από το 1974 ως το

---

[13] Ο Γ. Ρηγάτος είναι γιατρός

[14] Καλαπανίδας, Κ. «Ο κύκλος», Τζώρτζογλου, Ν. «Προ Χριστού στη Βραυρώνα», Σακελλαρίου, Χ. «Ο Ντάκος», Σκανδάλης, Χ. «Το βιβλίο ενός τυφλού», Τζώρτζογλου, Ν. «Η Αργυρώ», Ολφρέι, Κ. «Ο Λάμπης και το κόκκινο καΐκι», Μάρρα, Ει. «Το μυστικό τραγούδι της Μάτα», Αβραμίδου, Μ. «Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου», Πουλχερίου, Κ. «Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι», Ψαραύτη, Λ. «Ο Θωμάς»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

1988 οι χαρακτήρες με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα όρασης με μια τάση μείωσης από το '89 και μετά (Carlisle, www.monroe.lib.in.us).

Σύμφωνα με τον Παπαδάτο, η συμμετοχή και των δύο γονιών είναι σχεδόν ισότιμη, με τη διαφορά ότι η μητέρα είναι εκείνη που ενδιαφέρεται περισσότερο και η συμμετοχή του πατέρα είναι κυρίως οικονομική, ενισχύοντας το στερεότυπο της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας. Η μητέρα συχνά διακατέχεται από αισθήματα ενοχής και ντροπής, παραμελεί τον εαυτό της και είναι αποκομμένη από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο πατέρας αναλαμβάνει βοηθητικούς κυρίως ρόλους, εμφανίζεται λιγότερο και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι απορριπτικός ή και εχθρικός. Γενικά, οι γονείς έχουν την αντίληψη ότι τα παιδιά τους έχουν περιορισμένες δυνατότητες, θεωρούν το πρόβλημα «πάθηση» και δεν αντιλαμβάνονται την ανάγκη του παιδιού για κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση στην κοινωνία. Τα αδέλφια νοιώθουν κι αυτά ντροπή, ενοχή και ζήλια, τα κορίτσια συνήθως βοηθούν τη μητέρα και τα αγόρια κάνουν προσωπικές θυσίες αναπαράγοντας το πατρικό πρότυπο. Σε πολλές περιπτώσεις σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι παππούδες. Είναι εκείνοι που τα συμπεριφέρονται ως φυσιολογικά παιδιά, τα προστατεύουν, τα λένε παραμύθια, τα συγχωρούν για τις σκανδαλιές τους.

Εκείνοι που δρουν εχθρικά και με απορριπτικό τρόπο είναι οι συνομήλικοί τους, γιατί τους «χαλούν το παιχνίδι». Η στάση τους κλιμακώνεται από τον οίκτο, την περιφρόνηση, την περιέργεια, την κοροϊδία ακόμη και την εκδίκηση. Βέβαια, υπάρχουν διαφοροποιήσεις, καθώς από τις ομάδες κυρίως αποβάλλονται ή απορρίπτονται τα αγόρια και ιδιαίτερα εκείνα με Νοητική Υστέρηση, τα κορίτσια όμως είναι πιο αποδεκτά. Δεν παραβλέπεται το γεγονός, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις και σχέσεις αλληλοβοήθειας, κυρίως όμως στην εφηβική ηλικία και μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου. Επίσης, αλληλοβοήθεια και συμπαράσταση υπάρχει μεταξύ των παιδιών που έχουν προβλήματα.

Σημαντική είναι η παρατήρηση ότι στη συγκεκριμένη κατηγορία βιβλίων απουσιάζει εντελώς το χιούμορ, παρά τις έρευνες που έχουν γίνει για την αναγκαιότητά του στα παιδικά βιβλία. Η Βαρελά παρομοιάζει ένα παιδικό βιβλίο με κλειδί που μπορεί να ανοίξει «τριπλοκλειδωμένες πόρτες» και ως μέσο με το οποίο μπορούν να ξεπεραστούν οι δυσκολίες (Γκίβαλου, 1995).

Όσον αφορά το παιδί με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται να θυμώνει όταν το κοροϊδεύουν, ζηλεύει τα άλλα παιδιά, χαμογελάει και είναι ευτυχισμένο όταν παίζει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

μαζί με τα άλλα παιδιά. Οι συγγραφείς παρουσιάζουν τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση πιο υπομονετικά, επίμονα και επιδέξια απ' ότι τα παιδιά με άλλου είδους αναπηρίες και τα κορίτσια πιο όμορφα και αποδεκτά. Γενικά, όπως παρατηρεί ο ερευνητής, ενώ οι συγγραφείς παρουσιάζουν μια θετική κοινωνική συμπεριφορά, ο αναγνώστης δεν ξεχνάει το πρόβλημα καθώς με τη δράση του ήρωα έρχεται συνεχώς στο προσκήνιο (Παπαδάτος, 1997, στο Καϊλα κ.α., 1997).

Μια ανάλογη ανάλυση έγινε στη διπλωματική εργασία της Σ. Σουνάδη.[15] Περιέλαβε στην ανάλυσή της 14 βιβλία από το 1986 ως το 1997[16]. Το ειδικό πρόβλημα που εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα και εδώ, είναι η Νοητική Υστέρηση (8 από τις 14 περιπτώσεις και 1 περίπτωση με σύνδρομο Down). Αμέσως μετά ακολουθεί η σωματική αναπηρία (3 από τις 14 περιπτώσεις). Άλλες κατηγορίες είναι τα προβλήματα όρασης (1 περίπτωση) και τα προβλήματα ακοής (1 περίπτωση). Οι περισσότεροι χαρακτήρες κι εδώ είναι αρσενικού γένους (10/14) εν αντιθέσει με τους χαρακτήρες θηλυκού γένους που είναι μόνο 4 (4/14). Και από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι ο ρόλος των γονιών καθρεπτίζει το στερεότυπο της παραδοσιακής οικογένειας. Οι μητέρες διακατέχονται από ανάμεικτα συναισθήματα και αποδέχονται εξαρχής το πρόβλημα. Ο πατέρας εμφανίζεται λιγότερο, πολλές φορές είναι εκείνος που αναλαμβάνει πρωτοβουλία για να βοηθήσει το παιδί του, το ενθαρρύνει και του δίνει κίνητρα να συνεχίσει την προσπάθειά του και άλλες φορές παρουσιάζεται ως αδιάφορος, εχθρικός και απορριπτικός. Τα αδέλφια διακατέχονται από μιας ευρείας κλίμακας συναισθήματα, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις από την προηγούμενη έρευνα. Όσο για τους φίλους και τους συνομηλίκους εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα, συχνά κοροϊδεύουν με άσχημο τρόπο το παιδί με αναπηρία. «Ο μικρός Ντουπ» στο έργο της Μάρρα αποτελεί μια πολύ παραστατική εικόνα αυτής της κατάστασης. *«Οι κοροϊδίες και το παρατσούκλι που συνόδεψαν τη γέννησή του, τρύπωσαν μέσα στο κεφάλι του, έπιασαν όλο τον τόπο και δεν άφησαν καθόλου χώρο στο μυαλό».* Σε αντίστοιχες περιπτώσεις ο ρόλος των συνομηλίκων είναι

---

[15] Εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην παιδική λογοτεχνία» , 1999

[16] Από αυτά τα 7 περιλαμβάνονται στην ανάλυση του Παπαδάτου και τα υπόλοιπα είναι: της Τσοκοπούλου (1991) «Είναι ο γιος μου», το οποίο είναι μέσα στα χρονικά πλαίσια που έθεσε ο Παπαδάτος, δεν το περιέλαβε όμως γιατί δε θεωρείται λογοτεχνικό αφού είναι αυτοβιογραφία. Της Μάρρα (1992), «Ο μικρός Ντουπ», και 4 του 1997, της Μάστορη «Το ποτάμι ζήλεψε», της Δικαίου «Θα σε ξαναδώ φιλαράκι», του Ηλιόπουλου «Ο Τριγωνοψαρούλης», της Βακάλη- Συρογιαννοπούλου «Αγαπάει Γιάγκο αγαπάει» και ένα του 1998 της Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου «Τα παιχνίδια του Φλεβάρη».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

καταστροφικός, καθώς δεν συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα του προβλήματος και δεν γνωρίζουν ή αδιαφορούν για τις συνέπειες μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Δείγματα αλληλοκατανόησης υπάρχουν μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Εκείνα που απορρίπτονται είναι τα αγόρια με Νοητική Υστέρηση. Οι μεγάλοι εμφανίζονται απορριπτικοί, νιώθουν οίκτο, δεν αντέχουν στη θέα ενός παιδιού με κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Αυτή είναι μια όψη της στάσης των μεγάλων καθότι υπάρχει και η αντίθετη, όπου οι μεγάλοι εμφανίζονται βοηθητικοί, δείχνουν κατανόηση και δίνουν κουράγιο στους δικούς τους που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα (πχ. Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι).

Οι συγγραφείς δεν στέκονται σε λεπτομέρειες της εμφάνισής τους, αντιθέτως τονίζουν εξίσου τόσο την ομορφιά όσο και την ασχήμια. Η αιτία της Νοητικής Υστέρησης ποικίλλει από περίπτωση σε περίπτωση και συνήθως αποδίδεται με σχετική απλοϊκότητα. Στις περιπτώσεις των κινητικών προβλημάτων μόνο σε μία περίπτωση αναφέρεται ότι αιτία του προβλήματος ήταν κάποιο ατύχημα (Αργυρώ, Τζώρτζογλου, Ν). Επίσης, τα παιδιά με σωματική αναπηρία παρουσιάζονται να έχουν συναίσθηση της κατάστασης, αντιλαμβάνονται τα σχόλια που γίνονται, είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά. Οι ικανότητες που έχει κάθε παιδί παρουσιάζονται σκόπιμα στη διάρκεια της πλοκής, ενώ από την άλλη πλευρά, είναι λιγότερο κοινωνικά από τα άλλα παιδιά λόγω των αρνητικών σχολίων που αντιλαμβάνεται. Το μήνυμα που οι συγγραφείς θέλουν να περάσουν είναι ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες είναι ένα απόλυτα φυσιολογικό παιδί ανάμεσα σε άλλα ειδικά παιδιά. Δεν συγκρίνουμε τις δυνατότητες του ενός με τις δυνατότητες του άλλου, εφόσον κάθε άτομο, με ειδικές ανάγκες ή όχι, είναι μοναδικό. Γενικά, οι συγγραφείς παρουσιάζουν το θέμα με ευαισθησία και ρεαλισμό, γνώση και επίγνωση της κατάστασης. Απουσιάζει ο ηθικοδιδακτισμός και η μοιρολατρία παλαιότερων εποχών και η αμεσότητα και η ειλικρίνεια χαρακτηρίζουν τον τρόπο γραφής των βιβλίων. Τα θέματα προσεγγίζονται με πρωτοτυπία, σε πλαίσια αναφοράς τα οποία δεν είναι εξωπραγματικά.

Μπορεί η αναπηρία να αποτελεί το κεντρικό στοιχείο γύρω από το οποίο εκτυλίσσεται η μυθοπλασία, επιτυγχάνεται όμως η εξοικείωση των παιδιών με το θέμα και η απόκτηση εκείνων των εφοδίων που θα βοηθήσουν στην αποδοχή της αναπηρίας και την αντιμετώπισή της ως μια όψη της ζωής. Επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίησή τους και η διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στους συμμαθητές τους, τους φίλους και γενικά τους συνανθρώπους που είναι διαφορετικοί.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί, μια από τις λειτουργίες της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι η διαμόρφωση των απόψεων, ο εμπλουτισμός της παιδικής ψυχής με εμπειρίες, σκέψεις, εικόνες, που συντελούν στην καλλιέργεια της κατανόησης και της αρμονικής συνύπαρξης στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Σουνάδη, 1999).

Μια μεταπτυχιακή εργασία η οποία εκπονήθηκε από την Αγγελική Μάλμου[17] παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς παρουσιάζει αντιπροσωπευτικά δείγματα στερεότυπων μορφών των ηρώων με ειδικές ανάγκες στη λογοτεχνία, τονίζοντας ότι η «ψυχική ασχήμια» συμβαδίζει πάντα με τη σωματική μειονεξία (Μάλμου, 1999, σελ.13). Μελετώντας τα αρνητικά στερεότυπα των ηρώων με ειδικές ανάγκες κατά το παρελθόν, τα οποία αντανακλούν και τη θέση της κοινωνίας η οποία τα παρήγαγε, επιχειρεί να διαπιστώσει αν κάτι ως προς το θέμα αυτό έχει αλλάξει στη σύγχρονη λογοτεχνία, καθώς όπως αναφέρει «η τέχνη δεν αναπαριστά απλώς τη ζωή, αλλά και τη διαμορφώνει» (Wellek & Warren, στο Μάλμου, 1999, σελ.16). Αναλύθηκαν 17 βιβλία[18] και δίνονται στοιχεία για τη συχνότητα του φύλου των παιδιών με ειδικές ανάγκες, των παθήσεων, κ.α. στοιχεία, καθώς επίσης παρουσιάζεται το περιεχόμενό τους και οι απόψεις μερικών μαθητών που διάβασαν ορισμένα απ' αυτά. Κατόπιν διεξοδικής ανάλυσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν πλέον στα σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά, εικόνες απομόνωσης και περιθωριοποίησης, οι οποίες χαρακτήριζαν ανάλογα κείμενα προηγούμενων εποχών. Μπορεί στην αρχή της μυθοπλασίας οι συγγραφείς να παρουσιάζουν ότι η κοινωνία περιθωριοποιεί τα άτομα με αναπηρίες, με την εξέλιξη όμως της πλοκής παρατηρείται μια θετική μεταστροφή. Τα άτομα με αναπηρίες παρουσιάζονται να έχουν τη θέληση και τη διάθεση να συμμετέχουν, να οργανώνουν τη ζωή τους, διεκδικώντας τα δικαιώματα που τους ανήκουν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Επίσης, περιγράφονται οι δεσμοί και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μεταξύ των ηρώων και των ατόμων του στενού και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο ο αναγνώστης έρχεται

---

[17] Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα «Το άτομο με ειδικές ανάγκες σε πεζά κείμενα της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους τη δεκαετία 1986-1999», 1999

[18] Η έκλειψη του ήλιου, Γάντι σε ξύλινο χεράκι, Ο Λάμπης και το κόκκινο καΐκι, Αργυρώ, Το μυστικό τραγούδι της Μάτας, Μουμού, Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου, Ο καμπούρης και τα ξωτικά, Η αδελφή μου η Αυγή, Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους, Είναι ο γιός μου, Στα φτερά του δράκου, Η Αγριόχηνα, Μέρες της Αλκυόνης, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι, Μαργαρίτα, Για ένα σακί μαλλιά (ορισμένα από αυτά είναι κυπριακά, τα οποία έχουν κυκλοφορήσει στην Ελλάδα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

αντιμέτωπος με τα προβλήματα του ήρωα και τις κρατούσες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν γι' αυτά τα θέματα τα οποία μέσω της καθημερινότητας ίσως δεν γίνονταν αντιληπτά στους μικρούς μαθητές. Τέλος, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την παραγωγή ανάλογης θεματογραφίας, σε μια εποχή που η ανθρωπότητα γίνεται ολοένα και πιο αδιάφορη προς τις αξίες και τα δικαιώματα όλων, παρέχοντας στο νεαρό αναγνώστη σωστή και έγκυρη ενημέρωση (Μάλμου, 1999).

Τέλος, μια ανάλογη διπλωματική εργασία έγινε από τη Διονυσία Λίβα.[19] Σκοπός της ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων για το ανάπηρο άτομο σε λογοτεχνήματα της περιόδου από το 1980 ως το 2002. Βρέθηκαν σαράντα τρία (43) παιδικά και εφηβικά και βάσει κριτηρίων που τέθηκαν[20] επιλέχθηκαν 13[21] και για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και ως μονάδα καταγραφής το ανάπηρο άτομο. Η αναλογία αρσενικών και θηλυκών χαρακτήρων είναι μοιρασμένη και τα κινητικά προβλήματα είναι εκείνα που κυριαρχούν. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα με αναπηρίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής. Το άτομο με αναπηρία συνήθως δεν έχει λόγο και οι σκέψεις και τα συναισθήματα εκφράζονται μέσω της αφήγησης στο τρίτο πρόσωπο. Η αναπαράσταση της αναπηρίας διαφοροποιείται ανάλογα με το συγγραφέα. Σε ορισμένα κείμενα οι αναπαραστάσεις στηρίζονται στο ιατρικό μοντέλο και σε άλλα επηρεάζονται από την κοινωνική απεικόνιση της αναπηρίας. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις το άτομο με κινητική αναπηρία παρουσιάζεται ως έγκλειστο και απομονωμένο, εξαιτίας του μειονεκτήματος χωρίς να γίνεται καμιά αναφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιβάλλουν αυτή την απομόνωση. Αντιθέτως, όταν ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, απεικονίζει τον ήρωα ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, όπου το μειονέκτημα μπορεί να επηρεάζει τη ζωή του όμως δεν το απαξιώνει αλλά τονίζονται

---

[19] Πανεπιστήμιο Αθηνών, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, με θέμα: «Αναπηρία στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία», 2005

[20] Να είναι μυθιστορήματα παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, ελληνικά και μεταφρασμένα, τα οποία έχουν εκδοθεί την περίοδο 1980- 2002 και να περιλαμβάνουν τουλάχιστον ένα ανάπηρο χαρακτήρα (Λίβα, 2005, σελ. 41)

[21] Η έκλειψη του ήλιου, Ο Λάμπης και το κόκκινο καΐκι, Αργυρώ, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι, Τα φτερά του δράκου, Μέρες της Αλκυόνης, Ο γυρισμός του πατέρα, Το ποτάμι ζήλεψε, Θα σε ξαναδώ φιλαράκι μου, Λεώνη, Η τρομερή Γκίλυ, Όνειρα από μετάξι, Με λένε Ελπίδα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

και οι κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στην απομόνωση και στον αποκλεισμό. Καταλήγει, ότι τα μυθιστορήματα από το 1997 και μετά είναι λιγότερο διδακτικά, χρησιμοποιούν σύγχρονες αφηγηματικές τεχνικές και η αναπαράσταση της αναπηρίας συνάδει με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την αναπηρία (Λίβα, 2005).

4.4 Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως λογοτεχνικά πρόσωπα

Ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται τα άτομα με αναπηρία επιδρά στον τρόπο που παρουσιάζονται μέσα από τη λογοτεχνία. Αν η πολιτεία τα θεωρεί κτηνώδη, οι συγγραφείς τα παρουσιάζουν ότι έχουν ανάγκη επιτήρησης. Αν κάποιος τα λυπάται, παρουσιάζονται ως αποδέκτες φιλανθρωπίας. Αν παρουσιάζονται ως κοινωνική απειλή τότε απομονώνονται. Αν εκλαμβάνονται ότι έχουν περισσότερα κοινά σημεία με εκείνα των ατόμων χωρίς αναπηρία, θεωρούνται ενσωματωμένα.

Σε πολλά βιβλία τα άτομα με αναπηρίες έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο και μέσω των ιστοριών διαχέονται πολιτισμικές και γλωσσικές παραδόσεις. Αν η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί εργαλείο των εκπαιδευτικών για την ενθάρρυνση της ενόρασης μερικών παιδιών και την επικύρωση των εμπειριών κάποιων άλλων, οι τρέχουσες συλλογές των βιβλίων θα πρέπει να απεικονίζουν την κοινωνία μας. Δεδομένης της ποικιλομορφίας των αναπηριών που υπάρχει στην κοινωνία μας και της αυξητικής τάσης των ενταξιακών πρακτικών στα σχολεία, ποτέ δεν ήταν πιο αναγκαίος ο προσδιορισμός της υπάρχουσας Παιδικής Λογοτεχνίας, της σχετικής με αυτά τα θέματα (Ayala, 1999).

Τα άτομα με αναπηρία μπορεί να είναι κύριοι χαρακτήρες (παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη του μύθου) ή δευτερεύοντες (παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των πρωταγωνιστών, ακόμη κι αν οι εμπειρίες τους δεν έχουν τόση σημασία στην πλοκή). Πολλοί από τους χαρακτήρες παρουσιάζονται να συνεισφέρουν θετικά στην οικογένειά τους και μερικοί απ' αυτούς και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Παρότι όλοι εμφανίζονται να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές αυτές οι επιλογές, δεν παίζουν όλες σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής. Επιπλέον, παρουσιάζονται να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις, όπως οι συνομήλικοι τους και να εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία (Dyches & Prater, 2001). Αμοιβαίες φιλικές σχέσεις αναπτύσσονται και ενώ η αμοιβαιότητα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ποικίλλει, παρουσιάζονται καταστάσεις όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες ξεκινούν και διατηρούν φιλικές σχέσεις. [22]

Η ανάπτυξη του χαρακτήρα βοηθά τον αναγνώστη να σχετιστεί με τον ήρωα και να μάθει μέσω των εμπειριών του. Οι δυναμικοί χαρακτήρες είναι σημαντικοί επειδή αναπτύσσονται ή μεγαλώνουν, ενώ οι στατικοί όχι. Είναι σημαντικό οι ήρωες με ειδικές ανάγκες να μην είναι στατικοί ακόμη κι αν η εξέλιξη τους είναι αργή ή δεν γίνεται αντιληπτή από κάποιον που δεν έχει εξασκηθεί να βλέπει. Μπορεί να παρουσιάζονται κάποιες αλλαγές στον χαρακτήρα όπως, σταδιακή αποδοχή της διάγνωσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση μυστηρίων, ολοκλήρωση μιας περιπέτειας με επιτυχία και ανάπτυξη νέων ταλέντων ή δεξιοτήτων(Dyches, 2005).

Οι περισσότεροι χαρακτήρες παρουσιάζονται ρεαλιστικά, με εξαίρεση ορισμένες ουτοπικές παρουσιάσεις, όπου τα άτομα με αναπηρία μπορούν να καταφέρουν περισσότερα απ' ό,τι στην πραγματικότητα. Αυτό είναι κάπως επικίνδυνο, γιατί παρουσιάζουν μη ρεαλιστικές καταστάσεις[23] (Dyches & Prater, 2001). Οι περισσότερες απεικονίσεις είναι θετικές: τα πρόσωπα έχουν δυνατότητες, τις οποίες αξιοποιούν για να πετύχουν ό,τι μπορούν στη ζωή τους, έχουν υψηλές προσδοκίες, συνάπτουν φιλικές σχέσεις με τους άλλους και απολαμβάνουν οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις. Λογοτεχνική αδυναμία θεωρείται το τέλος κάποιων ιστοριών, που παρουσιάζουν τον ήρωα να απορρίπτεται είτε γιατί πεθαίνει είτε γιατί κλείνεται σε ίδρυμα. Αυτό αποκαλύπτει ότι οι συγγραφείς δεν ξέρουν πώς να χειριστούν σχέσεις και καταστάσεις γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

4.4.1 Λογοτεχνικά πρόσωπα και είδη αναπηρίας

Από το 1974 ως το 1988 το πιο συνηθισμένο είδος αναπηρίας που παρουσιάζονταν στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία ήταν ήρωες με κινητικά προβλήματα και προβλήματα όρασης, με μια τάση μείωσης από μετά το 1989. Πιο πρόσφατες εκδόσεις (1989-1996) περιλαμβάνουν ήρωες με πολλαπλές δυσκολίες (14%) και πολύ πιο πρόσφατα περιλαμβάνονται θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες (12%), τον αυτισμό (5%) και τη διάσπαση προσοχής (5%) (Ayala, 1999).

---

[22] Για παράδειγμα, ένα 11χρονο κορίτσι κάνει παρέα με τον 21 ετών θείο της ο οποίος έχει Νοητική Υστέρηση, απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου παρά τη διαφορά στην ηλικία, και δεν νοιώθει την ανάγκη να τον προστατέψει, να τον φροντίσει ή να του μάθει πράγματα. Απλά κάνουν παρέα, όπως θα έκανε με οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο (Dyches, 2005).

[23] π.χ. θεραπεύτηκε παιδί από τον αυτισμό ή ότι ο αυτισμός παρουσιάστηκε σε μεγαλύτερη ηλικία απ' ό,τι πραγματικά συμβαίνει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Τα περισσότερα βιβλία που έχουν γραφεί περιέχουν ήρωες που παρουσιάζουν ορθοπεδικές και αισθητηριακές βλάβες παρά οποιοδήποτε άλλο είδος αναπηρίας. Σήμερα, παρουσίαση ατόμων με Νοητική Υστέρηση παρατηρείται όχι μόνο στα βιβλία, αλλά και στον κινηματογράφο και την τηλεόραση, των οποίων η δύναμη για τη δημιουργία εικόνων σχετικών με την αναπηρία στο μυαλό των παιδιών και των εφήβων δεν πρέπει να υποτιμάται. Πράγματι, ο Tiny Tim, ο Πινόκιο και άλλοι είναι περισσότερο γνωστοί στα παιδιά από τις ταινίες παρά από τα βιβλία. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 πολλές ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα παρουσίαζαν άτομα με αναπηρίες, μερικά με ρεαλιστικό τρόπο κι άλλα έκαναν χρήση των στερεότυπων με μη ρεαλιστικό τρόπο. Πολλές φορές η παρουσίαση ενέχει τον κίνδυνο να θεωρήσουν τα παιδιά ότι όλα τα άτομα με Νοητική Υστέρηση ή αυτισμό παρουσιάζουν τα ίδια πάντα χαρακτηριστικά με τον ήρωα της ταινίας, ο οποίος παρουσιάζεται να διαθέτει υπεράνθρωπες δεξιότητες.

Διάφοροι συγγραφείς έχουν δημοσιεύσει καταλόγους βιβλίων με σχόλια (Baskin & Harris, 1977, Baskin & Harris, 1984, Robertson, 1992), αναφέροντας παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με ήρωες με Νοητική Υστέρηση κατά τη δεκαετία του '60, (26 στη δεκαετία του '70 και 29 του '80). Πολλά αναφέρονται στα άτομα με αυτισμό (1 του '60, 5 του '70, 2 του ΄80). Τα βιβλία που αφορούν τα άτομα με Νοητική Υστέρηση δεν αυξήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία, εν αντιθέσει με εκείνα που αφορούν τον αυτισμό που, από 1 που ήταν τη δεκαετία του 1960 έγιναν 9 κατά τη δεκαετία του '90. Σχεδόν λίγο περισσότερο από τα μισά βιβλία που αξιολογήθηκαν από τους Dyches et al. (2005) παρουσιάζουν χαρακτήρες με αυτισμό και τα υπόλοιπα με νοητική υστέρηση. Η απεικόνιση είναι δυσανάλογη, καθώς σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία των Η.Π.Α. η συχνότητα της Νοητικής Υστέρησης είναι μεγαλύτερη από εκείνη του αυτιστικού φάσματος. Η αύξηση της παρουσίασης των αυτιστικών ατόμων μπορεί να εξηγηθεί λόγου της αύξησης των διαγνώσεων για τον αυτισμό (Fombonne, 2003, στο Dyches et al., 2005). Σε προηγούμενη έρευνα (Dyches et al., 2001), μόνο ένα 25% των ηρώων είχαν αυτισμό και κανένας δεν ήταν Asperger. Στην παρούσα έρευνα σχεδόν οι μισοί αυτιστικοί ήρωες ήταν Asperger. Από τους 17 ήρωες με Νοητική Υστέρηση οι 7 (41%) είχαν σύνδρομο Down σε σχέση με το 66% της προηγούμενης έρευνας. Τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας έδειξαν ότι οι συγγραφείς προτιμούν να παρουσιάζουν την αναπηρία σαν ένα χαρακτηριστικό του ατόμου κι όχι να έχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην ιστορία. Στα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

βιβλία με ήρωες τα άτομα με σύνδρομο Down, αυτή η ανάγκη είναι πιο εμφανής καθώς η αναπηρία σπανίως αναφέρεται.

Η Prater (2003), στην έρευνα που πραγματοποίησε για το πώς παρουσιάζονται οι ήρωες με μαθησιακές δυσκολίες στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι από τους ήρωες είχαν δυσλεξία και σε άλλα βιβλία το είδος των μαθησιακών δυσκολιών δεν ήταν σαφές. Σε μερικά βιβλία δίνονταν ο ορισμός της δυσλεξίας και σε άλλα επισημαίνονταν ότι δεν ήταν μεταδοτική. Οι ήρωες σχεδόν όλοι παρουσίαζαν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην πρόσληψη και έκφραση της γλώσσας. Επίσης, παρουσιάζονταν να έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες. Ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, οι ήρωες συνήθως εκδηλώνουν ιδιαίτερη επίδοση σε κάποιο άλλο τομέα, ώστε να υπάρχει μια εξισορρόπηση. Για παράδειγμα, ένας ήρωας ενώ παρουσίαζε δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ήταν ιδιαίτερα καλός στα μαθηματικά. Επίσης, οι ήρωες παρουσιάζονταν να έχουν άριστες επιδόσεις σε κινητικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Οι παρεκτροπές στη συμπεριφορά ήταν συνηθισμένο φαινόμενο, ώστε να καλυφθούν οι φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης ήταν κοινό χαρακτηριστικό. Σε κάποιες ιστορίες οι ήρωες βελτίωναν τα συναισθήματά τους κατόπιν ειδικής εκπαίδευσης ή αφού παρουσίαζαν τις δυνατότητές τους στους άλλους. Ένα άλλο μεγάλο θέμα που πραγματεύονταν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία ήταν το θέμα της διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι γονείς συνήθως αρνούνταν να αποδεχθούν το πρόβλημα με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τη διάγνωση είτε γιατί δεν ήθελαν το παιδί τους να αλλάξει σχολείο είτε γιατί αναλάμβαναν να βοηθήσουν οι ίδιοι το παιδί στο σπίτι, καθότι πίστευαν ότι η διάγνωση αποτελεί ένα είδος ετικετοποίησης.[24] Τα πειράγματα που δέχονταν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν επίσης ένα συνηθισμένο φαινόμενο, το οποίο οδηγούσε τον ήρωα σε περιθωριοποίηση.

Όπως όλα τα λογοτεχνικά βιβλία έτσι και αυτά που αναφέρονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι ευάλωτα στην κρίση, παρουσιάζοντας τα ίδια μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα όπως όλα τα υπόλοιπα. Οι Baskin & Harris (1984) αναφέρουν ότι

---

[24] Πολλά από τα βιβλία ανέφεραν φημισμένους ανθρώπους (Αϊνστάϊν, Τσώρτσιλ, κ.α.) που είχαν μαθησιακές δυσκολίες κι όμως κατάφεραν να διακριθούν στη ζωή τους. Οι Baskin & Harris (1984), αναφέρουν ότι πολλά παιδιά να μην γνωρίζουν αυτά τα πρόσωπα αλλά κι αν ακόμη τα γνώριζαν δεν θα μπορούσαν να εμπνεύσουν περηφάνια σ' ένα παιδί του δημοτικού και η μεταθανάτια διάγνωση σε μεγάλο βαθμό αμφισβητείται. Γι' αυτό καλό είναι τα παραδείγματα να παίρνονται από την καθημερινή ζωή, όπου τα άτομα αυτά έχουν εκφράσει τις εμπειρίες τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

άλλα είναι μέτριας ποιότητας, μερικά είναι άτοπα κι άλλα εντυπωσιακά. Πολλά παρουσιάζουν ακαδημαϊκές πληροφορίες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες χωριστά από την ιστορία, όπως επίσης και υπηρεσίες που είναι σχετικές με το θέμα. Άλλα περιλαμβάνουν αυτές τις πληροφορίες ως προεξέχουσες στην ιστορία. Ο ήρωας δίνει ορισμούς και χρησιμοποιεί εξειδικευμένη ορολογία, όταν περιγράφει τον εαυτό του.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ήρωες με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε για να εστιάσουν στη ζωή του ατόμου με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε για να παρουσιάσουν τη διαφορετικότητα στην κοινωνία μας. Τα περισσότερα βιβλία είναι γραμμένα για τον πρώτο λόγο. Αυτά τα βιβλία αποτελούν μια πολύ καλή βάση, πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί η βιβλιοθεραπεία. Παιδιά τα οποία παραπέμπονται για αξιολόγηση μπορεί να ωφεληθούν ακούγοντας πως και κάποια άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Επιπλέον, οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αποκτούν ένα είδος ενσυναίσθησης για εκείνα με Μαθησιακές Δυσκολίες, διαβάζοντας ή ακούγοντας ιστορίες παιδιών τα οποία απορρίπτονταν λόγω του προβλήματός τους. Παρόλα αυτά η Prater απογοητεύτηκε, γιατί τα περισσότερα βιβλία δεν εστιάζουν στην απόδοση της διαφορετικότητας, να διηγηθούν δηλαδή μια ιστορία η οποία απλώς συνέβη περιλαμβάνοντας ένα ήρωα με Μαθησιακές Δυσκολίες. Δεδομένου της συχνότητας εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, κάποιος θα περίμενε περισσότερες αποδόσεις χαρακτήρων σε ποιοτικά βιβλία για παιδιά και εφήβους.

4.4.2 Το φύλο των προσώπων

Ως προς το φύλο των ηρώων παρατηρείται μια υπέρ-εκπροσώπηση των ανδρών (12 με ΝΥ ήταν άνδρες και μόνο 5 γυναίκες), αναλογία η οποία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα καθώς 1,5% είναι άνδρες και 1% γυναίκες (Αμερικάνικος Ψυχολογικός Σύλλογος). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην προηγούμενη έρευνα όπου το 82% των ατόμων με νοητική υστέρηση ήταν άνδρες. Ίσως οι συγγραφείς απεικονίζουν μια κοινωνική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία θεωρείται πιο αποδεκτό τα αγόρια να έχουν νοητική υστέρηση παρά τα κορίτσια. Αντιθέτως, στο φάσμα του αυτισμού, η συχνότητα είναι αυτή που παρατηρείται και στην πραγματικότητα (4-5 αγόρια, 1 κορίτσι), (Dyches, 2005). Επίσης, παρατηρείται μια αύξηση των ηρώων που προέρχονται από ποικίλες εθνότητες, πράγμα που σημαίνει μια πιο ρεαλιστική απεικόνιση, καθώς η αναπηρία μπορεί να παρουσιαστεί σε οποιαδήποτε φυλή, εθνότητα ή πολιτισμό.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Και στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Ayala (1999) παρατηρείται μια υπερεκπροσώπιση των ανδρών καθώς κατέχουν το 52% των απεικονίσεων εν αντιθέσει με τις γυναίκες που αποτελούν το 30%, ενώ ένας αριθμός εκδόσεων περιλαμβάνει και τα δύο φύλα (18%). Αυτές οι εκδόσεις συνήθως χωρίζονται σε κεφάλαια. Είναι μια σύνοψη ιστοριών, που αναφέρονται σε μια ποικιλία αναπηριών.

4.4.3 Πλαίσιο όπου εκτυλίσσεται η ιστορία

Όσον αφορά το χώρο όπου οι ιστορίες εκτυλίσσονται, ένας σημαντικός αριθμός ιστοριών διαδραματίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο όμως δεν είναι απαραίτητα η παραδοσιακή πυρηνική οικογένεια. Μονογονεϊκές οικογένειες (15%) και παππούδες οι οποίοι φροντίζουν τα παιδιά με αναπηρία (12%) γίνονται με αυξητική τάση, τα πιο συνηθισμένα παραδείγματα οικογενειών που παρουσιάζονται στο λογοτεχνικό χώρο. Επίσης, οι συγγραφείς συνεχίζουν να παρουσιάζουν τα παιδιά με αναπηρία σε διάφορα σχολικά πλαίσια (37%), ενταγμένα στις κανονικές τάξεις, καθώς επίσης και σε δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Η πλειοψηφία των εκδόσεων που αναλύθηκε παρουσιάζει το άτομο με αναπηρία να κινείται κατά την εξέλιξη της πλοκής σε διαφορετικά πλαίσια (53%), όπως στο σπίτι, στο σχολείο και σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, με αποτέλεσμα ο συγγραφέας να παρουσιάζει πιο σφαιρικά και ρεαλιστικά τον ήρωα, ο οποίος μπορεί και αλληλεπιδρά με τα άλλα άτομα του κοινωνικού του περίγυρου.

Τα σχολεία έχουν δείξει λίγη υποστήριξη ως τώρα για την παροχή μιας καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνήθως μέχρι πριν μερικά χρόνια, τοποθετούνταν στο πίσω μέρος της γενικής τάξης, αγνοούνταν από το δάσκαλο και οι συμμαθητές τους τα μεταχειρίζονταν άσχημα. Ο φόβος, οι λανθασμένες αντιλήψεις για «τον άλλο» που κοιτάζει, μιλά και ενεργεί διαφορετικά από εκείνους ίσως ήταν η αιτία που έκανε τους μαθητές να συμπεριφέρονται χωρίς σεβασμό στα άτομα με αναπηρίες. Όσο αφορά τα στοιχεία για τα σχολικά πλαίσια των παιδιών με ειδικές ανάγκες που παρουσιάζονται στην έρευνα των Dyches et al., (2005) αυτά ποικίλουν. Τη μεγαλύτερη συχνότητα όμως παρουσιάζουν τα ενταξιακά περιβάλλοντα. Στο άλλο άκρο βρίσκονται τα παιδιά που δεν παρακολουθούν καθόλου σχολείο, αλλά αυτού του είδους οι απεικονίσεις είναι ιστορικής σημασίας[25].

---

[25] Η ψυχαγωγία είναι ένα θέμα που δεν παρουσιάζεται με μεγάλη συχνότητα κι όταν γίνεται, αναφέρεται σε ατομικές δραστηριότητες (υπολογιστής, ζώα, μουσική, περπάτημα). Όταν αναφέρονται σε τυπικές μορφές διασκέδασης, αυτό αφορά σε ειδικά οργανωμένες δραστηριότητες (πχ Special Olympics).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Ως πρωταρχικός χώρος διαμονής παρουσιάζεται το σπίτι, εκτός από μια περίπτωση που κάποιο παιδί ήταν άστεγο μέχρι που βρήκε τον πατέρα του. Επίσης, σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται σε σχολεία όπου τα παιδιά διαμένουν, ενώ σε μια περίπτωση ο ήρωας στάλθηκε σε άσυλο γιατί κατηγορήθηκε για φόνο. Παρουσιάζονται διάφοροι τύποι οικογενειών, παραδοσιακή και μονογονεϊκή, αδέλφια υπάρχουν σε πολλές οικογένειες. Πάντως, η πιο συνηθισμένη απεικόνιση είναι εκείνη της παραδοσιακής οικογένειας.

4.4.4 Σχέσεις που απεικονίζονται

Οι σχέσεις που συνήθως παρουσιάζονται είναι του τύπου: «με πειράζουν», «γίνομαι στόχος», «με κοροϊδεύουν». Ομάδες σχηματίζονται μεταξύ των παιδιών με διάφορες αναπηρίες για να υποστηρίζει το ένα το άλλο και για να αποδείξουν, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους, πόσο έξυπνα είναι. Οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών άλλοτε περιγράφονται από τη σκοπιά του παιδιού χωρίς αναπηρία, το οποίο κατηγορεί τον αδελφό του ότι φέρεται σα να είναι μικρότερος από την ηλικία του, και άλλοτε από τη θέση του παιδιού με αναπηρία (Prater, 2003).

Από την ανάλυση του περιεχομένου των Dyches et al.,(2005) προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία σχετικά με το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται: Αναπτύσσονται βασικές σχέσεις μεταξύ ατόμου με ειδικές ανάγκες και κάποιου άλλου, όπου μπορεί να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, σκέψεις και πιστεύω. Η πιο συχνή σχέση που παρουσιάζεται είναι εκείνη μεταξύ του ατόμου με ειδικές ανάγκες και ενός φίλου, ακολουθεί η σχέση μεταξύ των αδελφών ή όλης της οικογένειας. Πολλοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως θύματα γιατί τους κοροϊδεύουν και συχνά ένας αδελφός ή στενός φίλος τους προστατεύει. Μόνο ως αυταπάτη (fantasy) ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να προστατέψει κάποιο άλλο χωρίς. Γενικά, αυτοί που φροντίζουν τα παιδιά (caregivers) είναι οι γονείς, που φυσιολογικά προστατεύουν τα παιδιά τους ή τα αδέλφια που αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους. Στα ακραία παραδείγματα που υπάρχουν στα βιβλία, περιλαμβάνονται περιπτώσεις που η μητέρα εργάζεται μόνη της για να τα βγάλει πέρα και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν πάνε σχολείο.

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένοι χαρακτήρες απολαμβάνουν αμοιβαιότητα στις σχέσεις τους. Η πλειοψηφία αυτών των σχέσεων αφορούν τη φιλία με συνομήλικους παρά με τα μέλη της οικογένειας. Παρουσιάζονται σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτή που κάποτε είναι πιο ισχυρές από ό,τι αναμένεται. Σε μερικά βιβλία εμφανίζονται επαγγελματίες όπου παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση κι αλλού οι σχέσεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

διδασκαλίας/μάθησης είναι λιγότερο τυπικές. Μόνο σε λίγες ιστορίες παρουσιάζονται φόβος ή αμηχανία από τη σύναψη φιλικών σχέσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες και χωρίς. Πολλοί χαρακτήρες χωρίς ειδικές ανάγκες απεικονίζονται να νοιώθουν ενοχές με διάφορους τρόπους σε σχέση με τους χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες. Αυτές αφορούν σκέψεις ότι δεν τα φροντίζουν όσο θα έπρεπε, δεν γνωρίζουν για την αναπηρία, κακοποιούνται και δεν τα προστατεύουν, κάνουν ποταπές ή μη υγιείς σκέψεις σχετικά με το ανάπηρο άτομο.

Γενικά, παρατηρούμε μια ποικιλία στη διαμόρφωση των σχέσεων. Μερικοί χαρακτήρες με αναπτυξιακές διαταραχές προστατεύονται από άλλους για να μη γίνουν θύματα, βασίζονται στους άλλους, είναι μαθητές ανεπίσημων δασκάλων, έχουν λίγες φιλικές σχέσεις και προκαλούν φόβο στη συναναστροφή τους με τους συνομήλικούς τους. Πολλοί παρουσιάζονται να τους βοηθούν και να διατηρούν υγιείς σχέσεις ενώ άλλοι τους πειράζουν ή τους γελοιοποιούν

4.5 Ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας στην υπέρβαση της διαφορετικότητας

Οι νεότεροι ερευνητές στρέφονται προς την ανταπόκριση των παιδιών στο ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο με αφετηρία το έργο της Rosenblat (Πολίτης, 1996). Η Rosenblat μιλά για συναλλαγή με το κείμενο κι όχι για αλληλεπίδραση. Υποστηρίζει ότι η τάση να αντιλαμβανόμαστε τη λογοτεχνία σα μια οντότητα που υπάρχει ξεχωριστά από το συγγραφέα και τον αναγνώστη είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο της λογοτεχνικής κριτικής και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Δίνει το προβάδισμα στον αναγνώστη κι αναφέρει ότι η λογοτεχνική εμπειρία είναι μια ατομική εμπειρία, κατά την οποία ο αναγνώστης κινείται συνεχώς ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις κι αναγνωστικές προσδοκίες (Πολίτης, 1996). Κατά συνέπεια, μπορεί να υπάρχουν ποικίλες αναγνώσεις από την πλευρά των αναγνωστών. Για τον καθένα είναι μοναδικές, γιατί εξαρτώνται από την εμπειρία του, το θεωρητικό του υπόβαθρο· σε άλλα σημεία θα σταθεί περισσότερο, αλλού λιγότερο, άλλα θα τα παραποιήσει.

Η Κανατσούλη (2002) αναφέρεται σε δύο είδη ανάγνωσης κειμένων: την εσωτερική, όπου ο αναγνώστης αρκείται στα κειμενικά στοιχεία χωρίς να κάνει συνδέσεις εκτός κειμένου, και την εξωτερική, όπου αναζητά την ευρύτερη κατανόηση, τη βαθύτερη ευχαρίστηση, εφόσον οι αναγνώστες κάνουν αναφορές σε συνθήκες και γεγονότα εκτός κειμένου. Επομένως, η εξωτερική ανάγνωση δεν προσφέρεται στο παιδί, εφόσον το πεδίο των γνώσεών του είναι περιορισμένο και οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

αναγωγές σε πληροφορίες εκτός κειμένου είναι περιορισμένες. Άρα, η ευχαρίστηση πηγάζει από το ίδιο το κείμενο.

Οι Turnbull, Turnbull, Shank & Leal (1999) υπογράμμισαν 6 αξίες που οδηγούν στην αλληλεπίδραση με τα άτομα με αναπηρίες. 1) Να έχουμε υψηλές προσδοκίες από τον ήρωα με ειδικές ανάγκες, 2) να ενισχύουν τη θετική συνεισφορά, 3) τα άτομα με αναπηρίες να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, 4) ο ήρωας να ενεργεί κατόπιν δικών του επιλογών, 5) να απεικονίζονται αμοιβαίες σχέσεις με τους γύρω τους και 6) να επιβεβαιώνεται ότι ο ήρωας με αναπηρία απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα όπως και οι άλλοι συμπολίτες του. Όταν αυτές οι αξίες είναι παρούσες στην Παιδική Λογοτεχνία, οι προκαταλήψεις μπορούν να ξεπεραστούν και οι αναγνώστες να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα της κοινωνίας.

Με άλλα λόγια, οι ήρωες με ειδικές ανάγκες στην Παιδική Λογοτεχνία μπορούν να μας διδάξουν. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν ότι οι συμμαθητές τους με αναπηρία έχουν τις ίδιες ανάγκες με εκείνους για να αποκτήσουν φίλους, να αισθανθούν ανεξάρτητα και η ζωή τους να έχει κάποιο νόημα. Οι δάσκαλοι έχουν ένα εργαλείο με το οποίο μπορούν να διδάξουν για τη διαφορετικότητα που υπάρχει στην κοινωνία και να μειώσει τις υπάρχουσες προκαταλήψεις, ειδικά εκείνες που δημιουργούνται λόγω άγνοιας ή φόβου. Οι γονείς και τα αδέλφια των παιδιών με αναπηρία μπορούν να κάνουν συνδέσεις και να βρούνε σημεία σύνδεσης μεταξύ της δικής τους ζωής και της ζωής των ηρώων μέσω των σελίδων ενός βιβλίου.

Ίσως ο πιο μεγάλος στόχος που επιτεύχθηκε τα τελευταία χρόνια είναι η συζήτηση για την αναγκαιότητα αυθεντικών απεικονίσεων της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία. Σε μια προσπάθεια ακριβούς απεικόνισης ενός ατόμου με αναπηρία, συγγραφείς και εκδοτικοί οίκοι πρέπει να κατανοήσουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των αναπηριών και επιπλέον την παρατηρούμενη αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων (Ayala, 1999). Ο αυτισμός, οι μαθησιακές δυσκολίες, η διάσπαση προσοχής, είναι θέματα τα οποία αναφέρονται τελευταία στις λογοτεχνικές σελίδες, λόγω του ότι τελευταία αρχίσαμε να γνωρίζουμε περισσότερα γι' αυτά από επιστημονική άποψη.

Αν τα παιδικά βιβλία αποτελούν λοιπόν ένα εργαλείο μέσω του οποίου τα παιδιά χωρίς αναπηρία μπορούν να αρχίσουν να κατανοούν και να αποδέχονται τους συνομηλίκους τους με αναπηρία σε ένα πλαίσιο κοινωνικής τους ένταξης, θα πρέπει να απεικονίζουν την αναπηρία με αυθεντικό και ρεαλιστικό τρόπο. Επίσης, αν αυτά τα βιβλία αποτελούν ένα καθρέφτη μέσω του οποίου τα παιδιά με αναπηρία μπορούν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

να δουν ακριβή παρουσίαση της ζωής τους, αυτά τα βιβλία πρέπει να παρουσιάζουν τη διαφορετικότητά τους. Γενικά, οι χαρακτήρες χωρίς ειδικές ανάγκες μαθαίνουν να αποδέχονται ή αρχίζουν να κατανοούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σε κανένα βιβλίο δεν παρατηρείται ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων από τα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, σε πολλά βιβλία παρουσιάζεται αποδοχή από την αρχή του βιβλίου κι όχι σταδιακή αποδοχή, γεγονός που μας κάνει να προσθέσουμε ότι για να διευκολυνθεί η ταύτιση του παιδιού αναγνώστη με το παιδί ήρωα θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως:

- Ο πρωταγωνιστής μιας ιστορίας να είναι εύκολα αναγνωρίσιμος από τα παιδιά, να μη συγχέεται με τα άλλα πρόσωπα.
- Οι εικόνες μιας φανταστικής περιπετειώδους πορείας, να ακολουθούν μια εξελικτική πορεία, ανάλογη με την εξέλιξη του μύθου (μεγαλύτερη εικόνα κατά την κορύφωση του μύθου, αποφόρτιση από την ένταση με ολοένα μικρότερη εικόνα).
- Να γίνεται σύνδεση (αφετηρία- τερματισμός) με το ρεαλιστικό κόσμο του παιδιού και το φανταστικό της ιστορίας (Κανατσούλη, 2002).

Εντέλει, γνωρίζουμε ότι οι ταμπέλες καθορίζουν τη δράση του καθενός και μάλιστα την περιορίζουν. Γι' αυτό θα ήταν προτιμότερο να έχουμε περισσότερες προσδοκίες από τα άτομα με αναπηρίες και να τα ωθούμε στο να βρίσκουν τρόπους να τις καλλιεργήσουν και να τις εφαρμόσουν. Με το να αναφερόμαστε πρώτα στο όνομα του προσώπου και μετά στο είδος της αναπηρίας, μπορούμε να διευκολύνουμε την καλλιέργεια των οραματισμών μας. Π.χ. Αν θεωρείται απαραίτητο να αναφερθούμε στην αναπηρία δε θα πούμε «το κορίτσι με τη Νοητική Υστέρηση» αλλά «η Μαρία, η οποία έχει Νοητική Υστέρηση». Όταν οι άνθρωποι βάζουν ταμπέλες σε άλλα άτομα, τότε πολύ εύκολα δημιουργούνται στερεότυπα, τα οποία εμποδίζουν την εξέλιξη των ατόμων με αναπηρίες.

Τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να συνεισφέρουν σαν ισότιμα μέλη στην κοινωνία κι όχι να παρουσιάζονται σαν δέκτες της φιλανθρωπίας των άλλων, της υπομονής και των υπηρεσιών. Είναι δυνατόν να παρουσιάσουν δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες μπορούν πραγματικά να αξιολογηθούν από τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια, σε επιτηρούμενη απασχόληση ή κοινωνικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της ετικετοποίησης τους. Αν τα περιορίσουμε, ίσως ποτέ δεν τους δοθεί η δυνατότητα να ανακαλύψουν διάφορα ταλέντα που μπορεί να έχουν ή να πραγματοποιήσουν κάποια τους όνειρα. Όταν όμως λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

κίνητρα του κάθε ατόμου, του δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχει στην κοινωνία. Εξετάζοντας αυτές τις δυνατότητες στον καθένα ατομικά κι όχι κάνοντας σύγκριση με τα άλλα άτομα, μπορούμε να προωθήσουμε μια θετικά ενισχυμένη εικόνα.

Δικαίωμά μας είναι να κάνουμε επιλογές στη ζωή μας. Αυτές οι επιλογές θα έπρεπε να είναι διαθέσιμες για τα άτομα με Νοητική Υστέρηση και τις οικογένειές τους. Η ελευθερία των επιλογών θα πρέπει να εξισορροπείται από την αποδοχή των αποτελεσμάτων αυτών των επιλογών. Θα πρέπει να μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά και να δέχονται τις συνέπειες αυτών των αποφάσεων. Τέτοιες αποφάσεις μπορεί να είναι η επιλογή των φίλων, η συμμετοχή σε ομάδες, το ντύσιμο, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και η απασχόληση. Κατά το παρελθόν αυτές οι αποφάσεις λαμβάνονταν από άλλους για άλλους.

Η δόμηση και διατήρηση ενός κοινωνικού δικτύου είναι μια ουσιαστική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας. Συχνά τα άτομα με αναπηρία περιτριγυρίζονται από άτομα που είναι υποχρεωμένα να είναι μαζί τους (γονείς, αδέλφια, κ.α.) ή γιατί πληρώνονται για αυτό το λόγο (δάσκαλοι, θεραπευτές και όσοι τα φροντίζουν). Αυτού του είδους οι σχέσεις είναι μονόδρομες, ο ένας δίνει και ο άλλος παίρνει. Όταν υπάρχει αμοιβαιότητα στη σχέση, ωφελούνται όλοι. Τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να θεωρούνται ισότιμοι πολίτες της κοινωνίας στην οποία ζουν. Πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επιλέγουν το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται, (εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, κοινωνικό) και το επίπεδο και το είδος της στήριξης που χρειάζονται. Να απολαμβάνουν τα δικαιώματα του πολίτη όπως όλα τα άτομα χωρίς αναπηρίες. Αυτές οι αρχές δεν αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο στα άτομα με αναπηρίες. Αφορούν όλους τους ανθρώπους, καθώς όλοι μας έχουμε ανάγκη από αγάπη και σεβασμό της ατομικότητάς μας. Για να είναι ποιοτικά τα παιδικά βιβλία θα πρέπει να εκφράζουν όλα τα παραπάνω, τόσο μέσω του κειμένου όσο και μέσω της εικονογράφησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΤΟΧΟΣ

Η συγκεκριμένη εργασία εντάσσεται στο χώρο της διερεύνησης των γνώσεων και των στάσεων των τυπικών μαθητών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Τόσο η άγνοια όσο και οι υπάρχουσες προκαταλήψεις αποτελούν αιτία κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μπορεί να παρατηρούνται προσπάθειες ένταξής τους στις γενικές τάξεις όμως, κατά πόσο αυτή η ένταξη είναι ουσιαστική και όχι απλή συνύπαρξη τυπικών μαθητών και παιδιού με ειδικές ανάγκες; Ξεκινώντας από αυτό το ερώτημα τέθηκαν οι επιμέρους στόχοι αυτής της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός αυτής της εργασίας είναι:

Α) Να αξιολογηθούν οι γνώσεις των μαθητών της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down.

Β) Να διερευνηθούν οι στάσεις τους προς ένα συμμαθητή τους με σύνδρομο Down.

Γ) Να διερευνηθεί κατά πόσο μπορεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με ήρωα ένα παιδί με σύνδρομο Down και η εκπόνηση ανάλογων δραστηριοτήτων να βελτιώσει τις γνώσεις τους και να τροποποιήσει τις στάσεις τους.

Από τα είδη των αναπηριών επιλέχθηκε το σύνδρομο Down γιατί α) εμπλέκει τη νοητική διαφοροποίηση, β) έχει εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και γ) υπερβαίνει την τυπική ταύτιση μεταξύ αναπηρίας και κινητικών αποκλειστικά δυσκολιών.

ΔΕΙΓΜΑ

Η υλοποίηση της παρέμβασης έγινε με τη συμμετοχή μαθητών/τριών της Ε' τάξης τριών δημοτικών σχολείων. Τα δύο βρίσκονταν στην πόλη του Βόλου και το τρίτο σε ημιαστική περιοχή. Το σύνολο του δείγματος ήταν 73 μαθητές, 33 αγόρια και 40 κορίτσια. Η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία για τη συγκεκριμένη περιοχή και μοναδικό κριτήριο που τέθηκε ήταν η μη ύπαρξη παιδιού με σύνδρομο Down στο σχολείο, ώστε να αποφευχθεί κατά ένα ποσοστό η προηγούμενη επαφή του δείγματος με κάποιο παιδί με σύνδρομο Down, ώστε να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης λόγω προηγούμενων στάσεων και γνώσεων. Επιλέχθηκε η Ε' τάξη γιατί οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν διαμορφώσει κάποιες στάσεις από το κοινωνικό

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

και οικογενειακό περιβάλλον προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, οι οποίες είναι αρκετά σταθερές και απαιτείται μια αρκετά καλά δομημένη παρέμβαση για να παρατηρηθεί κάποια αλλαγή. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην ώρα της ευέλικτης ζώνης, ένα πρόγραμμα που υλοποιείται με μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης. Ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών δεν ήταν δυνατό να εξισωθεί γιατί η επιλογή των τμημάτων ήταν τυχαία και είναι σπάνιο, σε ένα τμήμα να υπάρχει ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και οι δασκάλες των τάξεων δεν συμμετείχαν στη διαδικασία (βρίσκονταν εκτός τάξης). Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 4 διδακτικές ώρες (δύο 45λεπτα και ένα διδακτικό δίωρο). Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Την πρώτη ημέρα της παρέμβασης δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο (pre-test), στο οποίο καλούνταν να απαντήσουν σε ένα σύνολο 20 ερωτήσεων με τις οποίες αξιολογούνταν οι προηγούμενες γνώσεις και στάσεις των μαθητών προς κάποιο υποθετικό παιδί με σύνδρομο Down. Πριν δοθεί το ερωτηματολόγιο η ερευνήτρια περιέγραψε στους μαθητές εν συντομία τι θα ακολουθήσει και για ποιο σκοπό. Τους είπε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ό,τι νομίζουν, αφού τους διαβεβαίωσε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τους εξήγησε ότι η συλλογή αυτών των δεδομένων θα βοηθήσει, ώστε να οργανωθεί καλύτερα ένα πρόγραμμα για την υλοποίηση του οποίου είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή τους.

Αφού δόθηκαν τα ερωτηματολόγια σε διάστημα δύο ημερών και στα τρία σχολεία ακολούθησε το δίωρο της παρέμβασης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τέσσερα βήματα, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως (ο.π. σελ. 44). Αρχικά έγινε συζήτηση με βάση τον τίτλο και την εικόνα του εξώφυλλου. Ιδιαίτερη επισήμανση έγινε στις λέξεις «με ειδικές ανάγκες», δόθηκαν εξηγήσεις και ανταλλάχτηκαν απόψεις μεταξύ των μαθητών. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να εικάσουν το περιεχόμενο του βιβλίου και τι προσδοκούν από την ανάγνωσή του. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τέθηκαν τα ίδια ερωτήματα[26] στους μαθητές και των τριών σχολείων,

---

[26] Π.χ. Γιατί οι γονείς γελάνε και κλαίνε; Ποιο γεγονός κάνει τους γονείς να αρχίσουν να ανησυχούν; Πώς ο γιατρός προσπαθεί να εξηγήσει στους γονείς τι συμβαίνει; Ποια είναι η πρώτη αντίδραση των γονιών; Εσείς έχετε ακούσει τις λέξεις «μειονεκτικότητα» και «γενετικό ατύχημα»; Πώς προσπαθεί ο γιατρός να τους καθυσηχάσει; Η μαμά ρωτάει αν θα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

αφενός για να επικεντρωθεί η προσοχή τους στα κύρια σημεία και αφετέρου για να παραμείνει σε εγρήγορση το ενδιαφέρον τους, ώστε να μην είναι μονότονη και κουραστική η ανάγνωση. Στο τέλος της ανάγνωσης έγινε πιο διεξοδική συζήτηση, αναλύθηκαν τυχόν ασάφειες και μίλησαν για αντίστοιχες εμπειρίες τους.

Για να πραγματωθεί η συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη και για την πιο εκτεταμένη επεξεργασία και ενασχόληση με το κείμενο δόθηκαν οι δραστηριότητες. Οι μαθητές είχαν χωριστεί σε τέσσερις ομάδες, ανομοιογενείς ως προς το φύλο και την επίδοσή τους. Κάθε ομάδα είχε διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονταν σε αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου που διαβάστηκε. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα ενασχόλησης σε μεγαλύτερη έκταση με το περιεχόμενο του βιβλίου και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών τόσο ενδο-ομαδικά όσο και διομαδικά. Γιατί, παρόλο που κάθε μαθητής είχε το δικό του φυλλάδιο να συμπληρώσει οι περισσότερες δραστηριότητες γίνονταν ομαδικά, κατόπιν συζήτησης και μόνο η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε την προσωπική τους άποψη. Στο τέλος, αφού ολοκληρωθήκαν οι δραστηριότητες, κάθε ομάδα ανακοίνωσε στις άλλες τι έκανε και δέχονταν ερωτήσεις και σχόλια από τα μέλη των άλλων ομάδων. Το συντονισμό της συζήτησης είχε αναλάβει η ερευνήτρια. Η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των παιδιών ήταν αρκετά ικανοποιητική εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις όπου δε συμμετείχαν στη συζήτηση ή κρατούσαν μια αδιάφορη στάση.

Μετά από δέκα μέρες δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο (post-test) για να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή τόσο στις γνώσεις όσο και στις στάσεις των μαθητών.

ΥΛΙΚΟ

Για την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το ακόλουθο υλικό:

1) **Ερωτηματολόγιο**. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Gash, (2000) το οποίο μετρούσε τις γνώσεις και τις στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις, οι πρώτες 9 ερωτήσεις εξέταζαν τις γνώσεις των παιδιών για τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των παιδιών με σύνδρομο Down και οι υπόλοιπες τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Οι απαντήσεις ήταν «Ναι» και «Όχι». Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα εισαγωγικό κείμενο το οποίο έδινε κάποια

γίνει καλά. Ο γιατρός της λέει την αλήθεια ; Νομίζετε είναι σωστή η ενέργεια του γιατρού; Ποια είναι η αντίδραση του Αλέξη για την αδελφή του; Όταν ο Αλέξης επιστρέφει στο σχολείο οι συμμαθητές του μιλάνε για την αδελφή του. Κάποιο από τα παιδιά λέει: «Είναι παράξενη, έχει μια αρρώστια». Πιστεύετε ότι έχουν δίκαιο οι συμμαθητές του;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

πληροφοριακά στοιχεία για το σκοπό της έρευνας, καθώς επίσης ζητούσε και κάποια ατομικά στοιχεία του μαθητή ((βλ. Παράρτημα Ι). Το ίδιο ακριβώς ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για το pre και post-test, με τη μόνη διαφοροποίηση ότι στο post-test παραλήφθηκε το αρχικό κείμενο.

2) **Λογοτεχνικό βιβλίο.** Η επιλογή κατάλληλου λογοτεχνικού βιβλίου ήταν μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Για τα ελληνικά δεδομένα δεν υπάρχει κάποιος ολοκληρωμένος κατάλογος με παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που να έχουν ως θέμα την αναπηρία, σε αντίθεση με την ξένη βιβλιογραφία όπου υπάρχουν στο διαδύκτιο κατάλογοι παιδικών βιβλίων ταξινομημένα κατά θέμα (είδος αναπηρίας) και ηλικία. Εντοπίστηκαν τρία ελληνικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα το σύνδρομο Down, «Το βουνό των νάνων» της Ιωάννας Σταματοπούλου, εκδόσεις Κέδρος, 2005, «Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου» του Μερκούριου Αβτζή, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2004 και «Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες» της Κλοντ Χελφτ, μετάφ. Β. Αγγελοπούλου, Εκδόσεις Άγκυρα, 2003. Από αυτά, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο και την έκταση του βιβλίου, καθώς επίσης και τα κριτήρια επιλογής της Joan Blaska (σελ. 40), το περιεχόμενο και την έκταση του βιβλίου, επιλέχθηκε το βιβλίο «Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες» της Κλοντ Χελφτ, Εκδόσεις Άγκυρα. Η συγγραφέας αφηγείται τη γέννηση της Νέλλης, ενός παιδιού με σύνδρομο Down, και ο αναγνώστης παρακολουθεί τα συναισθήματα και τις διακυμάνσεις τους, τις στάσεις των ατόμων που αποτελούν τον περίγυρο της συγκεκριμένης οικογένειας. Ο γιατρός αναλαμβάνει να εξηγήσει «το γενετικό ατύχημα», η μητέρα αρχικά καταρρέει και με τη βοήθεια του άντρα της και των παππούδων αποδέχεται το γεγονός. Ο μεγάλος αδελφός, αρχικά διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα, στη συνέχεια όμως υπόσχεται ότι θα την προσέχει και θα την υπερασπίζεται. Η δασκάλα του σχολείου ενημερώνει τους μαθητές της για την είσοδο στο σχολείο μιας νέας μαθήτριας. Οι συμμαθητές της την αποδέχονται, χωρίς βέβαια να απουσιάζουν και κάποια μεμονωμένα φαινόμενα κοροϊδίας. Η Νέλλη καθώς μεγαλώνει, προχωρεί και διαμορφώνει τη ζωή της μέσα από τη διαφορετικότητά της.

Επειδή η έκταση του κειμένου ήταν αρκετά μεγάλη και δε βοηθούσε τις ανάγκες της παρέμβασης, επιλέχθηκαν ορισμένα κεφάλαια τα οποία διαβάστηκαν στους μαθητές. Τα συγκεκριμένα κεφάλαια επιλέχθηκαν γιατί περιέγραφαν σημαντικούς σταθμούς στη ζωή του παιδιού. Τη γέννηση και την αποδοχή από τα μέλη της οικογένειας ενός παιδιού με σύνδρομο Down, την προετοιμασία της τάξης και την είσοδό του στο σχολείο, την εφηβεία και τα σχέδια για τη μελλοντική του ζωή. Το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

παιδί με σύνδρομο Down αποτελεί τον κεντρικό ήρωα στην πλοκή της ιστορίας και αφηγητής είναι η συγγραφέας.

3) **Φύλλα εργασίας**. Δημιουργήθηκαν τέσσερα έντυπα με διαφορετικές δραστηριότητες, ένα για κάθε ομάδα μαθητών. Το καθένα είχε διαφορετικό εξώφυλλο, τόσο ως προς το χρωματισμό όσο και ως προς την εικονογράφηση ώστε η εικόνα να παραπέμπει στο αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου (βλ. Παράρτημα ΙΙ). Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συσχέτιση με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η πρώτη σελίδα και από τα τέσσερα έντυπα των δραστηριοτήτων αφορούσε την ανάπτυξη προσωπικών αντιλήψεων πάνω στο εξεταζόμενο θέμα ώστε να υπάρχει δυνατότητα συσχέτισης με το περιεχόμενο του κειμένου καθώς η κατανόηση του εαυτού μας οδηγεί στην κατανόηση του άλλου. Αναλυτικότερα:

Στην πρώτη ομάδα ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές που έχουν οι ίδιοι με κάποιο φίλο ή συμμαθητή τους, ώστε να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και να μη συνδέουν το «διαφορετικό» αποκλειστικά και μόνο με τα άτομα που έχουν κάποια αναπηρία. Η απεικόνιση αυτή έχει δραματικές επιπτώσεις στη ζωή των ατόμων με αναπηρία καθώς θεωρούνται «διαφορετικοί από τους άλλους» (Disability Services Queensland, 2006). Η ερώτηση της μητέρας προς το γιατρό «θα γίνει καλά» (Χελφτ, 2003, σελ.12) έδωσε ένα ισχυρό κίνητρο για να συζητήσουμε και να αποσαφηνίσουμε ότι ένα άτομο με αναπηρία δεν είναι άρρωστο, απλά μεγαλώνει με τους δικούς του ρυθμούς, όπως άλλωστε όλοι μας. Επίσης έδωσε την ευκαιρία να διαλυθούν τυχόν ψευδαισθήσεις ότι ένα άτομο με σύνδρομο Down ή οποιοδήποτε άλλο είδος αναπηρίας – δυσλειτουργίας μπορεί να θεραπευτεί. Εκείνο που μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλη αγωγή είναι βελτίωση της κατάστασης και μεγιστοποίηση της λειτουργικότητας του ατόμου. Η επόμενη δραστηριότητα συνδέεται με τα προηγούμενα. Η απάντηση του γιατρού «Θα ζήσει με αυτό το μειονέκτημα,….., θα εξελιχτεί……. έχει μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, όπως όλοι μας» (Χελφτ, 2003, σελ.8) συμπληρώνει και επιβεβαιώνει όσα ειπώθηκαν· δίνει τη δυνατότητα προβλέψεων καθώς ζητά από τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις για τη ζωή της Νέλης και κατά πόσο θα διαφέρει από των άλλων παιδιών. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων επιδιώκεται η αποσαφήνιση των εννοιών «όμοιος-διαφορετικός» με μια κλιμάκωση στις δραστηριότητες, καθώς από το προσωπικό επίπεδο περνάμε στο κείμενο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Στη δεύτερη ομάδα ξεκινώντας με την παρατήρηση ότι οι άλλοι μας αγαπούν όπως είμαστε, με τα ελαττώματά μας και τα προτερήματά μας, ζητήσαμε από τους μαθητές να γράψουν ποια νομίζουν ότι είναι τα ελαττώματα και ποια τα προτερήματά τους. Στη συνέχεια, για να δοθεί έμφαση στο λεξιλόγιο και στις εκφράσεις που χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε στα άτομα με αναπηρία, τους ζητήθηκε να συντάξουν ένα κατάλογο λέξεων που είναι σχετικές με την αναπηρία. Μ' αυτό τον τρόπο, δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουμε για τον τρόπο που εκφραζόμαστε όταν θέλουμε να αναφερθούμε σε κάποιο άτομο με αναπηρία και να τονίσουμε ότι πρώτα χρησιμοποιούμε το πρόσωπο και μετά αναφερόμαστε στην αναπηρία, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Disability Services Queensland, 2006). Για να τονιστεί ιδιαίτερα το θέμα των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που συνεχίζουν να αναπαράγονται στην κοινωνία μας, μείναμε στη φράση του κειμένου «....η Νέλη είναι παράξενη, έχει μια αρρώστια...» (Χελφτ, 2003, σελ.19). Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω σ' αυτό, δηλαδή να μας πουν αν θεωρούν ένα παιδί με αναπηρία άρρωστο ή παράξενο. Ως συνέχεια, δόθηκε μια ακόμη φράση του βιβλίου «Ο Φατί είναι διαφορετικός» (Χελφτ, 2003, σελ.21) και τους ζητήθηκε να αναφέρουν άτομα που γνωρίζουν και είναι διαφορετικά. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ένα άτομο με αναπηρία δεν είναι άρρωστο και να μάθουν να εκφράζονται κατάλληλα όταν αναφέρονται στα άτομα με αναπηρία.

Στην τρίτη ομάδα οι δραστηριότητες ξεκινούν με τον τίτλο «δεν είμαστε όλοι ίδιοι» δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να εστιάσουν σε ορισμένα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και στα χαρακτηριστικά κάποιου φίλου τους. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο καθένας έχει μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και αποδεχόμαστε τους φίλους μας όπως είναι, ασχέτως αν συμφωνούμε μαζί τους. Μετά από αυτή τη δραστηριότητα ακολουθούν δραστηριότητες που σκοπό έχουν την αλληλεπίδραση με το κείμενο. Αφού λάβουν υπόψη τους την πρώτη δραστηριότητα τους ζητάμε να μας πουν πώς καταλαβαίνουν τη φράση «πρέπει να μάθουμε να ζούμε μαζί» (Χελφτ, 2003, σελ.39) και τι κάνουμε να το πετύχουμε. Με την τελευταία δραστηριότητα «γράφω ένα γράμμα στη μαμά της Νέλης και περιγράφω πώς ήταν η πρώτη μέρα της στο σχολείο» ζητάμε από τους μαθητές, αφού εμπλακούν με το κείμενο, μέσω της αναδιήγησης, να εντοπίσουν στοιχεία από την καθημερινότητα της Νέλης και να οδηγηθούν στη διαπίστωση ότι η μέρα της στο σχολείο δεν έχει ουσιαστικές διαφορές από ένα τυπικό συμμαθητή της.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Τέλος, οι δραστηριότητες της τέταρτης ομάδας επεξεργάζονται το θέμα της φιλίας. Ξεκινώντας και πάλι από τις προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με το θέμα της φιλίας, τι προσδοκούμε από ένα /μια φίλο/η και τι κάνουμε εμείς οι ίδιοι για τους φίλους μας περνάμε στο θέμα της φιλίας με τη Νέλη. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων είναι να εμπλακούν σε μια συζήτηση σχετικά με το θέμα φιλία με κάποιο άτομο με αναπηρία, να ανταλλάξουν απόψεις και να αναφερθούν σε πιο πλαίσιο τοποθετούν αυτή τη φιλία. Μένουν απλά σε μια φιλική προσέγγιση στο χώρο του σχολείου ή επιθυμούν να τους προσκαλέσουν στο σπίτι τους ή να πάνε κάπου μαζί; Υπάρχουν πράγματα που θα απέφευγαν να κάνουν μαζί; Θα τους εμπιστεύονταν ή θα ήταν επιφυλακτικοί μαζί τους; Κλίνοντας, τους ζητάμε, αφού λάβουν υπόψη το κείμενο, να κάνουν προβλέψεις για το μέλλον της Νέλης.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τον εξής τρόπο:

Για να αξιολογηθούν οι «γνώσεις και στάσεις» χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Gash (2000) αφού μεταφράστηκε και τροποποιήθηκε η σειρά των ερωτήσεων. Από το ερωτηματολόγιο του Gash (2000) παραλήφθηκαν τρεις ερωτήσεις. Η μία αφορούσε το θέμα της φιλίας («Θα έκανες ένα παιδί με σύνδρομο Down τον καλύτερο/η φίλο/η σου;») και οι άλλες δύο αφορούσαν την ένταξη των παιδιών με σύνδρομο Down στις γενικές τάξεις («Νομίζεις ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down θα έπρεπε να έχουν τη δική τους τάξη στο σχολείο σου;», «Νομίζεις ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down θα έπρεπε να έχουν το δικό τους σχολείο, όπου όλα τα παιδιά θα έχουν σύνδρομο Down;»). Παραλείφθηκαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις γιατί αφενός θεώρησα ότι το θέμα της φιλίας και της ένταξης καλύπτονταν από άλλες ερωτήσεις και αφετέρου θέλησα να περιλάβω δύο άλλες ερωτήσεις που αφορούσαν το θέμα αν κάποιος με σύνδρομο Down είναι άρρωστος και αν υπάρχει κίνδυνος να κολλήσει κάποιος αν κάνει παρέα μαζί του. Οι ερωτήσεις από την $1^{η}$ ως και την $9^{η}$ αφορούν τις γνώσεις των παιδιών για κάποια χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down, τόσο εξωτερικών όσο και γνωστικών. Οι ερωτήσεις από την $10^{η}$ ως την $20^{η}$ αφορούν τη στάση του κάθε παιδιού προς κάποιο υποθετικό συμμαθητή τους με σύνδρομο Down. Υπάρχει μια κλιμάκωση ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ξεκινάμε από ερωτήσεις του τύπου «θα χαμογελούσες σε ένα παιδί με σύνδρομο Down» και συνεχίζουμε με ερωτήσεις που αφορούν περισσότερη συναισθηματική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

εμπλοκή και προσέγγιση, όπως «θα του έλεγες τα μυστικά σου» ή «θα σε ένοιαζε αν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα μαζί του». Όπως προαναφέρθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε δύο φορές πριν και μετά την παρέμβαση (pre και post-test).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων που αναφέρονταν στις γνώσεις των παιδιών σε θέματα ακαδημαϊκής επίδοσης και σχέσεων αρχικά οι απαντήσεις τους ήταν θετικές, θεωρώντας ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τυπικών παιδιών και παιδιών με σύνδρομο Down. Πίστευαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down, μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά, όπως οι συνομήλικοί τους, ότι μπορούν να έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και τις ίδιες ικανότητες, να παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα στα πλαίσια της γενικής τάξης. Μετά όμως από την παρέμβαση, παρατηρήθηκε ένας προβληματισμός και μια επιφύλαξη. Τα παιδιά έγιναν πιο φειδωλά στη διατύπωση θετικών απαντήσεων και γνωρίζοντας τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down, έδωσαν πιο αντικειμενικές απαντήσεις σχετικά με το τι είναι ικανά να κάνουν και τι όχι. Γενικά, σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την επίδοσή τους στο σχολικό πλαίσιο υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις τους. Σε ορισμένα θέματα είχαν πιο ξεκάθαρη άποψη, όπως ότι η αναπηρία δεν είναι κάτι το κολλητικό, αν και στην αρχή πίστευαν ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο (Πίνακας Α). Αναλυτικότερα:

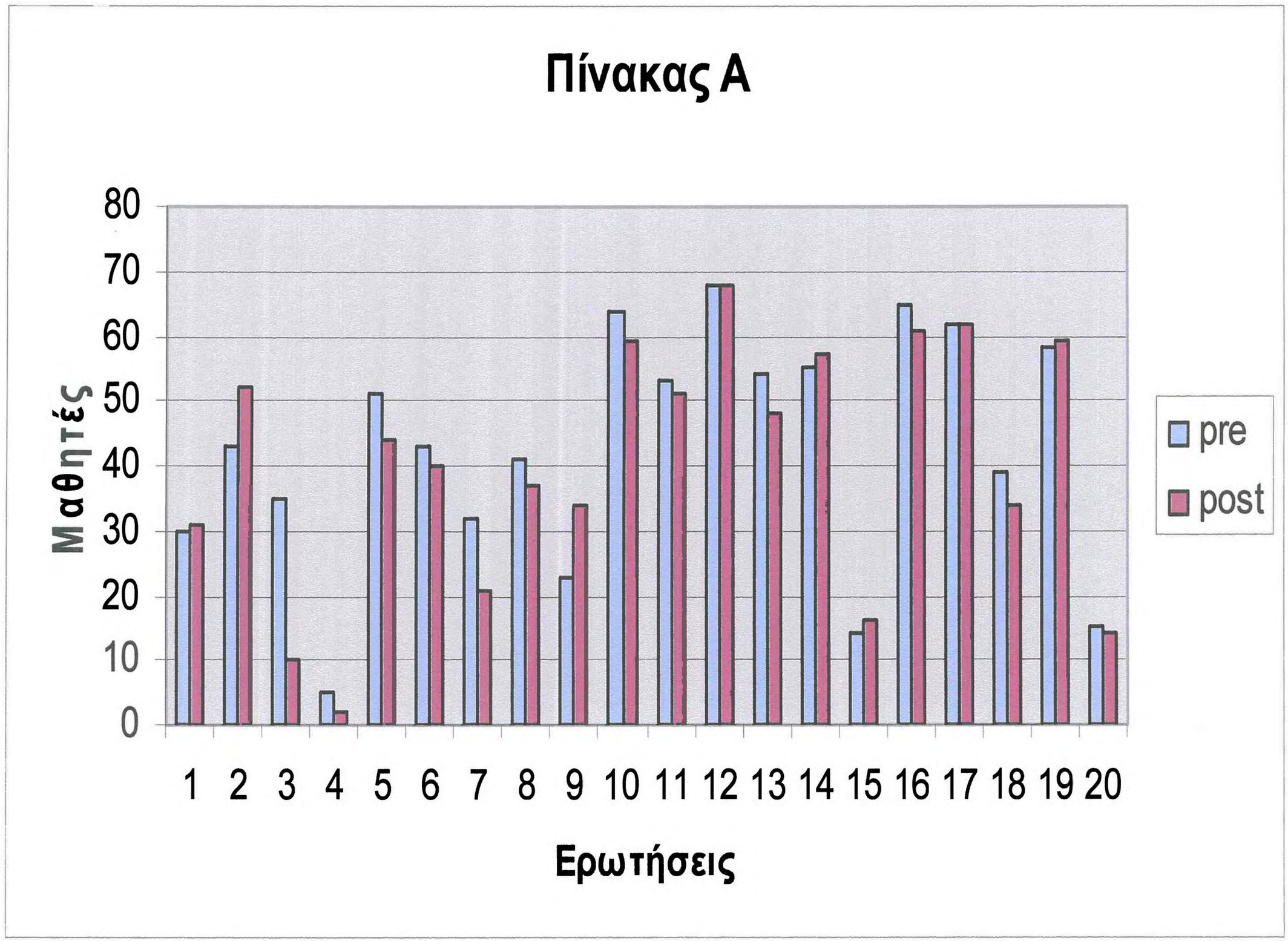
Στην ερώτηση «**αν μπορείς να αναγνωρίσεις ένα παιδί με σύνδρομο Down κοιτάζοντας το πρόσωπό του»** (Πίνακας 1), ερώτηση που αφορά ξεκάθαρα γνώσεις

Μπορείς να αναγνωρίσεις ένα παιδί με σύνδρομο Down κοιτάζοντας το πρόσωπό του;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	23	17	0
	Αγόρια	20	12	1
ΣΥΝΟΛΟ		43 58,9%	29 39,7%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	31	8	0
	Αγόρια	21	11	0
ΣΥΝΟΛΟ		52 71,2%	19 26,02%	2 2,7%

Πίνακας 1

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Πίνακας Α



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

των χαρακτηριστικών των ατόμων με σύνδρομο Down, υπήρξε διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ pre και post test. Ενώ στο pre-test απάντησε «Ναι» το 58,9 των μαθητών (N=43), στο post-test απάντησε το 71,2% (N=52).

Επίσης, πολύ μεγάλη διαφοροποίηση υπήρξε στο θέμα που αφορά τη συσχέτιση αναπηρίας- αρρώστιας. Στην ερώτηση «αν **ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο»** (Πίνακας 2), στο pre-test απάντησε «Ναι» το 47,9% (N=35) και στο post-test απάντησε το13,6 % (N=10). Ενώ αρχικά οι μαθητές αυτής της ηλικίας θεωρούσαν ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο κατόπιν της παρέμβασης κατανόησαν ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down δεν είναι άρρωστο, απλά έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και διαφορές από εκείνα.

Ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	19	21	0
	Αγόρια	16	17	0
ΣΥΝΟΛΟ		35 47,9%	38 52,05%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	4	35	0
	Αγόρια	6	26	0
ΣΥΝΟΛΟ		10 13,6%	61 83,5%	2 2,7%

Πίνακας 2

Αν και στην προηγούμενη ερώτηση υπήρχε μια σύγχυση, για το αν ένα άτομο με αναπηρία είναι άρρωστο, στην ερώτηση αν «**μπορείς να κολλήσεις αν παίζεις μαζί του»** από την αρχή ήταν ξεκάθαρα αρνητικές οι απαντήσεις τους κι εκεί υπήρξε ένα μικρό ποσοστό διαφοροποίησης (Πίνακας 3). Ενώ στο pre-test απάντησαν «Ναι» το 6,8% N=%), και στο post-test απάντησε το2,7 % (N=2).

Στην ερώτηση «**Πιστεύεις ότι μπορεί να έχει τα ίδια χόμπι όπως τα άλλα παιδιά στην τάξη»** αρχικά οι απαντήσεις τους ήταν θετικότερες, κατόπιν όμως της παροχής των πληροφοριών υπήρξε κάποιος προβληματισμός, με αποτέλεσμα να δώσουν πιο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ρεαλιστικές απαντήσεις (Πίνακας 4). Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο pre-test απάντησε «Ναι» 69,8% (N=51), στο post-test απάντησε το 60,2% (N=44).

Μπορείς να αρρωστήσεις, όπως κολλάς γρίπη, όταν παίζεις με ένα παιδί με σύνδρομο Down;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	1	38	1
	Αγόρια	4	29	0
ΣΥΝΟΛΟ		5 6,8%	67 91,7%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	0	39	
	Αγόρια	2	29	
ΣΥΝΟΛΟ		2 2,7%	68 93,1%	3 4,1%

Πίνακας 3

Πιστεύεις ότι μπορεί να έχει τα ίδια χόμπι όπως τα άλλα παιδιά στην τάξη;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	32	8	0
	Αγόρια	19	14	0
ΣΥΝΟΛΟ		51 69,8%	22 30,1%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	26	13	
	Αγόρια	18	14	
ΣΥΝΟΛΟ		44 60,2%	27 36,9%	2 2,7%

Πίνακας 4

Κάτι ανάλογο συνέβη και στην επόμενη ερώτηση «**Πιστεύεις ότι μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία»** (Πίνακας 5). Στο pre-test απάντησε «Ναι» το 58,9% (N=43) ενώ στο post-test απάντησε το 54,7% (N=40).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Πιστεύεις ότι μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	25	14	1
	Αγόρια	18	15	0
ΣΥΝΟΛΟ		43 58,9%	29 39,7%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	23	16	
	Αγόρια	17	13	
ΣΥΝΟΛΟ		40 54,7%	29 39,7%	4 5,4%

Πίνακας 5

Όταν όμως μπαίνουμε σε θέματα που άπτονται της ακαδημαϊκής επίδοσης και ικανότητας, οι απαντήσεις γίνονται ρεαλιστικότερες. Στην ερώτηση «**Πιστεύεις ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να κάνει τα μαθήματα του σχολείου, όπως εσύ**» υπήρξε σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις (Πίνακας 6). Ενώ στο pre-test απάντησε «Ναι» το 43,8% (N=32) στο post-test απάντησε το 28,7% (N=21).

Πιστεύεις ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να κάνει τα μαθήματα του σχολείου, όπως εσύ;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	18	22	0
	Αγόρια	14	19	0
ΣΥΝΟΛΟ		32 43,8%	41 56,1%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	10	29	
	Αγόρια	11	21	
ΣΥΝΟΛΟ		21 28,7%	50 68,4%	2 2,7%

Πίνακας 6

Ως προς το θέμα της συνδιδασκαλίας υπήρξε ένας προβληματισμός, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών ήταν διχασμένες, ακόμη και μετά την παρέμβαση. Στην ερώτηση αν «**Τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει να βρίσκονται κατά τη**

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

διδασκαλία μαζί με τους συμμαθητές τους στην ίδια τάξη» οι απαντήσεις ήταν περίπου στη μέση μεταξύ «Ναι» και «Όχι» (Πίνακας 7). Πιο συγκεκριμένα, στο pre-test απάντησε «Ναι» το 56,1% (N=41), στο post-test απάντησε το 50,6% (N=37).

Νομίζεις ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει να βρίσκονται κατά τη διδασκαλία μαζί με τους συμμαθητές τους στην ίδια τάξη;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	24	16	0
	Αγόρια	17	16	0
ΣΥΝΟΛΟ		41 56,1%	32 43,8%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	23	16	
	Αγόρια	14	18	
ΣΥΝΟΛΟ		37 50,6%	34 46,5%	2 2,7%

Πίνακας 7

Επίσης σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε στην ερώτηση «**αν τα παιδιά με σύνδρομο Down προτιμούν για φίλους άλλα παιδιά με σύνδρομο Down»** (Πίνακας 8). Ενώ στο pre-test απάντησε «Ναι» το 31,5% (N=23), στο post-test απάντησε το 46,5% (N=34).

Τα παιδιά με σύνδρομο Down προτιμούν για φίλους άλλα παιδιά με σύνδρομο Down				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	10	30	0
	Αγόρια	13	20	0
ΣΥΝΟΛΟ		23 31,5%	50 68,4%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	16	23	
	Αγόρια	18	14	
ΣΥΝΟΛΟ		34 46,5%	37 50,6%	2 2,7%

Πίνακας 8

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Ενώ στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις τους στο κομμάτι που αφορά τις στάσεις των παιδιών προς κάποιο παιδί με σύνδρομο Down, δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα:

Στις ερωτήσεις «**αν θα του χαμογελούσες από την πρώτη μέρα»** (Πίνακας 9) και **«αν θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου»** (Πίνακας 10), υπήρξε πολύ μικρή διαφοροποίηση, και εδώ όμως αρνητική. Ενώ στην πρώτη ερώτηση στο pre-test απάντησε «Ναι» (N=64) ποσοστό 87,6%, στο post-test απάντησε «Ναι» (N=59) ποσοστό 80,8%, και στη δεύτερη στο pre-test απάντησε «Ναι» (N=53) ποσοστό 72,6 %, στο post-test απάντησε (N=51) ποσοστό 69,8%.

Θα του χαμογελούσες από την πρώτη μέρα;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	34	6	0
	Αγόρια	30	2	1
ΣΥΝΟΛΟ		64 87,6%	8 10,9%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	32	7	
	Αγόρια	27	4	
ΣΥΝΟΛΟ		59 80,8%	11 15,06%	3 4,1%

Πίνακας 9

Εκεί όμως που υπήρχε απόλυτη συνέπεια μεταξύ pre-test και post-test ήταν στην 12η ερώτηση, «**αν θα μιλούσες μαζί του στο διάλειμμα»** (Πίνακας 11). Και στο pre-test και στο post-test απάντησε «Ναι» το 93,1% (N=68).

Αντιθέτως, στην ερώτηση «**με την πάροδο του χρόνου θα του έλεγες τα μυστικά σου»** παρατηρήθηκε διαφοροποίηση (Πίνακας 12). Ενώ στο pre-test απάντησαν «Ναι» 54 μαθητές, ποσοστό 73,9%, στο post-test οι θετικές απαντήσεις ήταν ρεαλιστικότερες, απάντησαν «Ναι» 48 μαθητές, ποσοστό 65,7%.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	29	10	1
	Αγόρια	24	9	0
ΣΥΝΟΛΟ		53 72,6%	19 26,02%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	28	11	
	Αγόρια	23	9	
ΣΥΝΟΛΟ		51 69,8%	20 27,3%	2 2,7%

Πίνακας 10

Θα μιλούσες μαζί του στο διάλειμμα;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	38	1	1
	Αγόρια	30	3	0
ΣΥΝΟΛΟ		68 93,1%	4 5,4%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	36	2	
	Αγόρια	32	0	
ΣΥΝΟΛΟ		68 93,1%	2 2,7%	3 4,1%

Πίνακας 11

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Με την πάροδο του χρόνου θα του έλεγες τα μυστικά σου τα οποία λες στους φίλους σου;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	27	13	0
	Αγόρια	27	6	0
ΣΥΝΟΛΟ		54 73,9%	19 26,02%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	27	12	
	Αγόρια	21	10	
ΣΥΝΟΛΟ		48 65,7%	22 30,1%	3 4,1%

Πίνακας 12

Επίσης, στην ερώτηση που αφορά την πρόσκληση ενός παιδιού με σύνδρομο Down στο σπίτι για να παίξουν, οι μαθητές είχαν ξεκάθαρη και σταθερή άποψη. Οι περισσότεροι, 55 μαθητές απάντησαν «Ναι», ποσοστό 75,3% στο pre-test και στο post-test απάντησαν 57 μαθητές, ποσοστό 78,08%.

Θα τον προσκαλούσες στο σπίτι σου ένα απόγευμα για να παίξετε;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	27	13	0
	Αγόρια	28	5	0
ΣΥΝΟΛΟ		55 75,3%	18 24,6%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	30	9	
	Αγόρια	27	4	
ΣΥΝΟΛΟ		57 78,08%	13 17,8%	3 4,1%

Πίνακας 13

Σταθερότητα παρατηρήθηκε επίσης στην ερώτηση που αφορούσε τη στάση που θα κρατούσαν απέναντί του αν δεν τηρούσε τους κανόνες του παιχνιδιού. Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν ιδιαίτερα και εντυπωσιακά ανεκτική απέναντι σ' αυτό το θέμα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Στην ερώτηση αν «**Θα θύμωνες αν δεν τηρούσε τους κανόνες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σας»** (Πίνακας 14) στο pre-test απάντησαν «Ναι» μόνο 14 μαθητές, ποσοστό 19,1%, στο post-test απάντησαν 16 μαθητές, ποσοστό 21,9%.

Θα θύμωνες αν δεν τηρούσε τους κανόνες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σας;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	8	32	0
	Αγόρια	6	27	0
ΣΥΝΟΛΟ		14 19,1%	59 80,8%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	8	31	
	Αγόρια	8	24	
ΣΥΝΟΛΟ		16 21,9%	55 75,3%	2 2,7%

Πίνακας 14

Κάνοντας πιο συγκεκριμένη την ερώτηση που αφορά κάποια πρόσκληση, αναφερόμαστε σε μια πρόσκληση γενεθλίων όπου θα παρευρίσκονται και άλλοι φίλοι και συμμαθητές, οι απαντήσεις εξακολουθούν να είναι ανεπιφύλακτα θετικές και σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με την πρόσκληση για παιχνίδι. Μόνο ένας ελάχιστα μικρός αριθμός του δείγματος απάντησε αρνητικά (Πίνακας 15).

Θα τον προσκαλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου μαζί με άλλους φίλους σου;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	33	7	0
	Αγόρια	32	1	0
ΣΥΝΟΛΟ		65 89,04%	8 10,9%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	34	5	
	Αγόρια	27	5	
ΣΥΝΟΛΟ		61 83,5%	10 13,6%	2 2,7%

Πίνακας 15

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Αναλυτικότερα, στο pre-test απάντησαν «Ναι» 65 μαθητές, ποσοστό 89,04%, στο post-test απάντησαν 61 μαθητές, ποσοστό 83,5%.

Όπως και στη ερώτηση που αφορούσε τους κανόνες ενός παιχνιδιού έδειξαν να μην ενοχλούνται από την τήρηση τους ή όχι, έτσι η πλειοψηφία του δείγματος ανεπιφύλακτα απαντά θετικά και με σταθερότητα στην ερώτηση που αφορά την ένταξη ενός παιδιού με σύνδρομο Down στην ομάδα τους και μάλιστα όταν το αποτέλεσμα της ομαδικής δραστηριότητας πρόκειται να κριθεί στα πλαίσια ενός διαγωνισμού (Πίνακας 16). Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση αν «**Θα τον περιελάμβανες στην ομάδα σου κατά τη διάρκεια ενός διαγωνισμού**» στο pre-test και στο post-test απάντησαν 62 μαθητές, ποσοστό 84,9 %.

Θα τον περιελάμβανες στην ομάδα σου κατά τη διάρκεια ενός διαγωνισμού;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	35	4	1
	Αγόρια	27	6	0
ΣΥΝΟΛΟ		62 84,9%	10 13,6%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	34	5	
	Αγόρια	28	4	
ΣΥΝΟΛΟ		62 84,9%	9 12,3%	2 2,7%

Πίνακας 16

Εκεί που διίστανται οι απόψεις των μαθητών είναι η ερώτηση που αφορά προσωπικά στοιχεία του παιδιού με σύνδρομο Down. Σχεδόν οι μισοί απαντούν «Ναι» και οι υπόλοιποι «Όχι» και ένας ελάχιστος αριθμός μαθητών δεν έχει ξεκάθαρη άποψη και μετακινείται μεταξύ των δύο απαντήσεων. Στην ερώτηση αν «**Θα του έκανες ερωτήσεις για τον εαυτό του**» (Πίνακας 17) στο pre-test απάντησαν «Ναι» 39 μαθητές, ποσοστό 53,4%, στο post-test απάντησαν 34 μαθητές, ποσοστό 46,5%.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Θα του έκανες ερωτήσεις για τον εαυτό του;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	23	17	0
	Αγόρια	16	16	1
ΣΥΝΟΛΟ		39 53,4%	33 45,2%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	19	20	
	Αγόρια	15	17	
ΣΥΝΟΛΟ		34 46,5%	37 50,6%	2 2,7%

Πίνακας 17

Η ίδια σταθερότητα παρατηρείται και στην επόμενη ερώτηση δηλώνοντας ξεκάθαρα η πλειοψηφία του δείγματος ότι θα ενοχλούνταν αν κάποιος κορόιδευε συμμαθητή τους με σύνδρομο Down. Στην ερώτηση αν **«Θα σε ένοιαζε αν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα με ένα παιδί με σύνδρομο Down»** (Πίνακας 18), στο pre-test απάντησαν «Ναι» 58 μαθητές, ποσοστό 79,4%, στο post-test απάντησαν 59 μαθητές, ποσοστό 80,8%. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που έδειξαν να μην ενοχλούνται και απάντησαν αρνητικά («Όχι» 14 στο pre-test με 12 μαθητές στο post-test).

Θα σε ένοιαζε αν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα με ένα παιδί με σύνδρομο Down;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	32	7	1
	Αγόρια	26	7	0
ΣΥΝΟΛΟ		58 79,4%	14 19,1%	1 1,3%
Post-test	Κορίτσια	35	4	
	Αγόρια	24	8	
ΣΥΝΟΛΟ		59 80,8%	12 16,4%	2 2,7%

Πίνακας 18

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Όσο αφορά την τελευταία ερώτηση που τίθεται το θέμα αν ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να προκαλέσει αισθήματα φόβου στους συμμαθητές του, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που απάντησαν θετικά και με σταθερότητα, ακόμη και μετά την παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν «**Νοιώθεις να φοβάσαι ένα παιδί με σύνδρομο Down**» (Πίνακας 19) στο pre-test απάντησαν «Ναι» 15 μαθητές, ποσοστό 20,5%, στο post-test απάντησαν 14 μαθητές, ποσοστό 19,1%.

Νοιώθεις να φοβάσαι ένα παιδί με σύνδρομο Down;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
Pre-test	Κορίτσια	9	31	0
	Αγόρια	6	27	0
ΣΥΝΟΛΟ		15 20,5%	58 79,4%	0 0%
Post-test	Κορίτσια	7	32	
	Αγόρια	7	25	
ΣΥΝΟΛΟ		14 19,1%	57 78,08%	2 2,7%

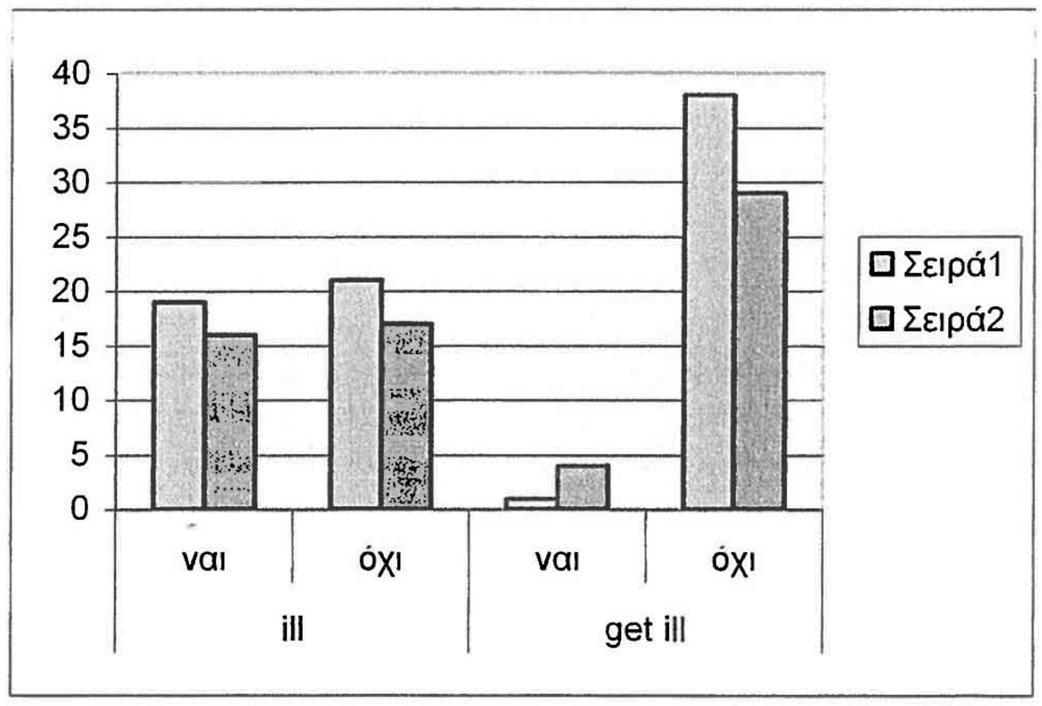
Πίνακας 19

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι οι γνώσεις που απέκτησαν μετά την παρέμβαση έφεραν μια αλλαγή στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Η ουσιαστικότερη αλλαγή που παρατηρήθηκε ήταν στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις γνώσεις. Στο τμήμα που αφορούσε τη στάση τους απέναντι σε ένα υποθετικό συμμαθητή τους η παρέμβαση δεν έφερε σημαντική μετακίνηση των μαθητών μεταξύ pre-test και post-test (Πίνακας 20).

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ pre-test και post-test μεγάλη διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην ερώτηση 3, αν ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο. Αρχικά οι απαντήσεις τους ήταν καταφατικές, συνδέοντας την αναπηρία με την αρρώστια. Εξετάζοντας τα φύλλα εργασίας όπου υπήρχε μια δραστηριότητα στην ομάδα Α η οποία αφορούσε το θέμα διαφορετικός σημαίνει άρρωστος, παρατηρούμε ότι είχε ξεκινήσει ο προβληματισμός των παιδιών πάνω στο συγκεκριμένο ερώτημα. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι «διαφορετικός δεν σημαίνει άρρωστος». Μερικά όμως απάντησαν ότι «είναι άρρωστος γιατί δεν κάνει τα πράγματα που

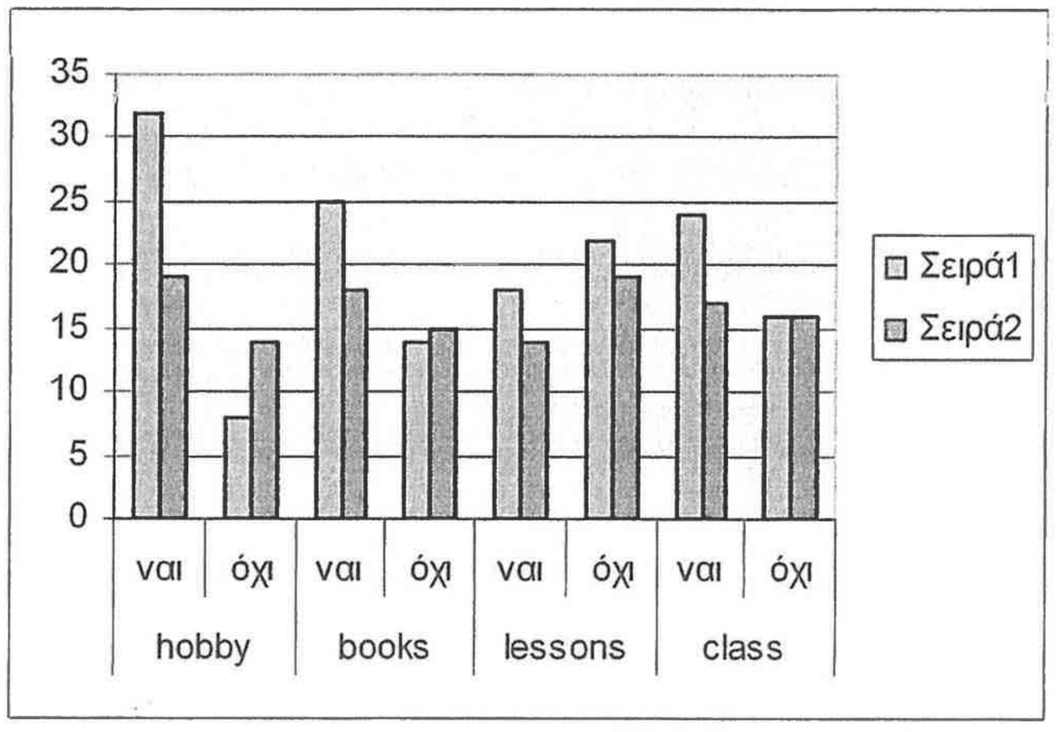
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

κάνουμε εμείς και δεν σκέφτεται και δεν καταλαβαίνει εύκολα». Συσχετίζοντας όμως αυτή την ερώτηση με την επόμενη, αν μπορείς να κολλήσεις όταν παίζεις με ένα παιδί με σύνδρομο Down παρατηρούμε ότι στη δεύτερη ερώτηση οι απαντήσεις τους ήταν ξεκάθαρα αρνητικές από την αρχή (Πίνακας 21).



Πίνακας 21

Όσο αφορά τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών με σύνδρομο Down, δηλ. αν θα μπορούσαν να έχουν τα ίδια χόμπι, να διαβάσουν τα ίδια βιβλία, να κάνουν τα μαθήματα του σχολείου και να βρίσκονται στην ίδια αίθουσα με τους συμμαθητές τους, παρατηρούμε ότι πριν από την παρέμβαση οι απαντήσεις τους ήταν θετικές πιστεύοντας ότι μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά όπως όλα τα τυπικά παιδιά. Κατά την παρέμβαση όμως προκλήθηκε προβληματισμός ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση των απαντήσεων. Η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ pre-test και post-test παρατηρήθηκε στην ερώτηση που αφορούσε τα χόμπι τους (Πίνακας 22).



Πίνακας 22

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Ως προς τη στάση τους απέναντι σε ένα παιδί με σύνδρομο Down, όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται μια σταθερότητα στις απαντήσεις μεταξύ pre-test και post-test και κυρίως στις ερωτήσεις 12 και 17, αν θα του μιλούσαν στο διάλειμμα και αν θα το περιελάμβαναν στην ομάδα τους όπου οι θετικές απαντήσεις ήταν ακριβώς οι ίδιες μεταξύ pre-test και post-test (Πίνακας 20). Εξετάζοντας τα φύλλα εργασίας, όπου υπήρχαν δραστηριότητες που αφορούσαν το είδος των σχέσεων που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ ενός τυπικού παιδιού και ενός με σύνδρομο Down, διαπιστώνουμε ότι επιθυμούν να συμμετέχουν από κοινού σε δραστηριότητες, όπως να πάνε στον κινηματογράφο, να πάνε βόλτα και να είναι φίλοι. Ενοχλούνται όταν κάποιος θελήσει να κοροϊδεύσει το συμμαθητή τους. Στην ερώτηση τι δεν θα ήθελαν να κάνουν με ένα παιδί με σύνδρομο Down αρκετοί ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να το κοροϊδεύουν και να μην του κάνουν παρέα. Γι' αυτό θεωρούν απαραίτητη τη προετοιμασία της τάξης ώστε να μάθουν «να συμπεριφέρονται σωστά» καθώς θα γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα του. Κάποια επιφυλακτικότητα διαπιστώθηκε στο θέμα εμπιστοσύνης, αν θα μοιράζονταν τα μυστικά τους, απαντώντας πως θα το ήθελαν αρκεί να είναι σίγουροι ότι δε θα διαρρεύσουν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Για την υλοποίηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, κοινονικο-οικονομικής κατάστασης και εθνικότητας κρίνεται απαραίτητη η θετική στάση των μαθητών των γενικών τάξεων προς τους συμμαθητές τους με κάθε είδους διαφορετικότητα. Όπως τονίζουν οι Padeliadou & Lampropoulou (1997) και οι Κουρέα & Φτιάκα (2003) η θετική στάση των παιδιών χωρίς αναπηρίες προς τα παιδιά με αναπηρία αποτελεί προαπαιτούμενο για να επιτευχθεί η πλήρης ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία. Διαφορετικά, οποιαδήποτε πολιτική της ένταξης δύσκολα εφαρμόζεται και συχνά οδηγείται σε αποτυχία (McGregor & Forlin, 2005). Τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν την ένταξη μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις είναι διφορούμενα. Μερικές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία έχει θετικό αποτέλεσμα στη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία (Chadbourne, 1997, Clunies- Ross & O'Meara, 1989, στο McGregor & Forlin, 2005, Roberts & Lindsell, 1997), ενώ άλλες δείχνουν ότι ίσως έχουν αρνητική επίδραση και άλλες ότι δεν έχει καμία επίδραση στη στάση των παιδιών (Hasting & Graham 1995, Howell, 1996, στο McGregor & Forlin, 2005). Η ύπαρξη θετικότερων στάσεων καταγράφεται ιδιαίτερα σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκε συστηματική παρέμβαση ενημέρωσης για την αναπηρία. Η ενημέρωση αυτή στόχευε στη διάλυση των μύθων και των προκαταλήψεων που αφορούσαν την αναπηρία και την κοινωνική αλληλεπίδραση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Clunies – Ross & O'Meara, 1989 στο McGregor & Forlin, 2005).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν κάποια σημαντικά ευρήματα. Όσο αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση των γνώσεων, διαπιστώθηκε πολύ μεγάλη έλλειψη αντικειμενικής πληροφόρησης και γνώσεων. Ενώ ένα ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι γνωρίζει κάποιο παιδί με σύνδρομο Down, από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκε ότι αγνοούσαν σημαντικά χαρακτηριστικά. Η άγνοια οδήγησε απ΄ ότι φάνηκε, στην υπερεκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down με αποτέλεσμα πολλές θετικές απαντήσεις σε θέματα που αφορούσαν τα χόμπυ, τη δυνατότητα να διαβάζει τα ίδια βιβλία και να παρακολουθεί τα ίδια μαθήματα με οποιοδήποτε άλλο συμμαθητή του. Δεν έβλεπαν το λόγο διαφοροποίησης της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

διδασκαλίας και ως αποτέλεσμα απάντησαν θετικά ότι θα μπορούσε να βρίσκεται στην τάξη με τους άλλους συμμαθητές του. Εφόσον δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση δε βλέπουν το λόγο ιδιαίτερης μεταχείρισης. Η αντίληψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη ματαίωση των προσδοκιών τους όταν έρθουν πραγματικά σε επαφή και άρα την αδυναμία κατανόησης της συμπεριφοράς τους σε περιπτώσεις κρίσεων. Η ελλιπής ενημέρωση οδηγεί σε παρανοήσεις, ώστε συμπεριφορές που θεωρούνται αναμενόμενες από ένα παιδί με σύνδρομο Down να εκλαμβάνονται ως προβληματικές και καταδικαστέες από τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρούσεων και αντιδικιών. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ενημέρωση και κατανόηση της αναπηρίας παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Σύμφωνα με τους Bricker (1995), Jones, Sowell & Jones (1981), Wetstein- Kroft & Vargo (1984), Lewis (1995) (στο Laws & Kelly, 2005) σημαντικό ρόλο πριν από την ένταξη μαθητών με αναπηρία παίζει η κατανόησή της.

Μια σύγχυση παρατηρήθηκε στη συσχέτιση αναπηρίας – αρρώστιας. Ενώ αρχικά σχεδόν τα μισά από τα παιδιά απάντησαν ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο, ελάχιστα απάντησαν ότι υπάρχει κίνδυνος να κολλήσεις όταν παίζεις μαζί τους. Από τις απαντήσεις που έδωσαν κατά την επεξεργασία του κειμένου, αιτιολόγησαν αυτή τους την αντίληψη αναφέροντας ότι είναι άρρωστα εφόσον δεν μπορούν να κάνουν ότι κάνουμε εμείς. Από αυτές τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται η σύγχυση και οι λανθασμένες αντιλήψεις που έχουν γύρω από το θέμα της αναπηρίας. Από το ένα μέρος απαντούν θετικά στις ερωτήσεις που αφορούν τα ενδιαφέροντα και τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των παιδιών με σύνδρομο Down, όταν όμως προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση και αιτιολόγηση καταστάσεων προκύπτει γνωστική σύγκρουση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διενεργήθηκε από την Ε. Φτιάκα [27]όπου μέσα από περιγραφικές δηλώσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε υπήρχαν οι φράσεις «είναι άρρωστα», «μπορεί να μας κολλήσουν» (σελ, 246 Φτιάκα, 2007). Μετά από την παρέμβαση όμως, παρατηρήθηκε μια μεταστροφή ως προς τις απαντήσεις τους. Με μεγαλύτερη φειδώ απαντούσαν θετικά και από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με βάση το κείμενο, έθεταν ορισμένες προϋποθέσεις όσο αφορά την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και την

---

[27] Πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο κατά το σχολικό έτος 2002-2003. Το δείγμα της ήταν 103 μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού και ο σκοπός της ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των γνώσεων προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες. Από το ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκε ότι ξεκαθάρισε ως ένα σημείο το θέμα «αναπηρία και αρρώστια». Κι εκεί όμως υπάρχουν ακόμη κάποιες επιφυλάξεις γιατί ασχοληθήκαμε μόνο με τα παιδιά με σύνδρομο Down κι όχι με κάποιο άλλο είδος αναπηρίας. Ένας μαθητής πρόβαλε τις ενστάσεις του αναφέροντας πως κάποιο παιδί που είναι σε αναπηρικό αμαξίδιο δεν είναι κατά κάποιο τρόπο άρρωστο αφού δεν μπορεί να μετακινηθεί; Αφού κάποιο μέλος του σώματος δεν λειτουργεί σωστά θεωρείται άρρωστος, κατέληξε στο συμπέρασμα ο ίδιος μαθητής. Για να επιτευχθεί η αποσύνδεση αρρώστιας – αναπηρίας πλήρως, θα έπρεπε να παρουσιαστούν διάφορα είδη αναπηρίας, να γίνει λεπτομερής ανάλυση και συζήτηση, ώστε να τροποποιηθούν οι λανθασμένες αντιλήψεις των παιδιών επί του θέματος.

Από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά από την παρέμβαση φάνηκε ότι οι γνώσεις αλλάζουν σχετικά εύκολα. Παρότι όμως οι γνώσεις τροποποιούνται και βελτιώνονται αυτό δε σημαίνει ότι αλλάζει και η στάση των μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε, μετά την παρέμβαση οι στάσεις των μαθητών παρέμειναν αμετακίνητες και σταθερές παρά την πληροφόρηση και τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε. Ενώ δήλωναν ότι θα χαμογελούσαν σ' ένα παιδί με σύνδρομο Down, δε θα ενοχλούνταν να καθίσει δίπλα τους και να μιλήσουν μαζί του στο διάλειμμα, παρατηρήθηκε μια επιφυλακτικότητα στην ανάπτυξη πιο ουσιαστικών σχέσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, όπου επισημαίνεται ότι η κοινωνική αποδοχή ενός μαθητή με αναπηρία μπορεί να αυξηθεί κατόπιν δομημένης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους τυπικούς μαθητές (Roberts, 1995, στο McGregor & Forlin, 2005). Παρόλα αυτά ο Chadbourne (1997) (στο McGregor & Forlin, 2005) αντιτείνει ότι παρά τα θετικά κοινωνικά δεδομένα που παρατηρούνται κατά την ένταξη των μαθητών, δεν παρατηρείται ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στις ομάδες του παιχνιδιού που υφίστανται εκτός σχολικού προγράμματος.

Μπορεί οι Diamond (2001), Favazza & Odom (1997), Donaldson (1980), Esposito & Reed (1986), Okagaki και οι συνεργάτες του (1998) να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συστηματική και καλά σχεδιασμένη επαφή παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, συνοδευόμενη από την εκπόνηση από κοινού δραστηριοτήτων, να προωθεί την αποδοχή και να συνεισφέρει στην καλλιέργεια θετικότερων στάσεων όμως, όπως επισημαίνει η Dyson (2005) παρατηρείται μια αντίφαση καθώς τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πολύ λίγους φίλους στις γενικές τάξεις. Στην παρούσα έρευνα,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ενώ απαντούν θετικά στο ενδεχόμενο να προσκαλέσουν ένα παιδί με αναπηρία στο σπίτι τους ένα απόγευμα ή στο πάρτυ των γενεθλίων τους, δεν μπορούμε με βεβαιότητα να εκλάβουμε αυτή τη στάση ως αμετάβλητη, γιατί αφενός το πρόσωπο είναι υποθετικό και σύμφωνα με τους Laws & Kelly (2005) όταν αναφερόμαστε σε κάποιο υποθετικό πρόσωπο διαμορφώνουμε θετικότερη στάση. Αφετέρου, δε γνωρίζουμε αν η στάση τους διαφοροποιείται προς οποιοδήποτε νέο μαθητή που πρόκειται να έρθει στην τάξη τους εφόσον δεν διερευνήθηκε αρχικά ποια είναι η στάση τους γενικότερα προς κάθε νέο συμμαθητή τους και ειδικότερα προς κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία. Πάντως η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αυτά τα αποτελέσματα, καθώς ενώ οι μαθητές στα ερωτηματολόγια απαντούν θετικά ότι θα ήθελαν ένα παιδί με αναπηρία για φίλο τους η παρατήρηση έδειξε ότι κανείς δεν τα πλησίαζε την ώρα του διαλείμματος με αποτέλεσμα να είναι μόνα και περιθωριοποιημένα (Φτιάκα, 2007).

Αξιοσημείωτο είναι το υψηλό αίσθημα αποδοχής που παρατηρείται, καθώς δηλώνουν ότι θα το περιελάμβαναν στην ομάδα τους και μάλιστα στα πλαίσια κάποιου διαγωνισμού. Η σταθερότητα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση και το υψηλό ποσοστό (62 Ναι, ποσοστό 84,9%) φανερώνουν ότι δεν απαντούν τυχαία αλλά οι απαντήσεις τους είναι συνειδητές. Επίσης, η ίδια σταθερότητα παρατηρείται και στην ερώτηση που αναφέρεται αν θα τους ένοιαζε αν κάποιος έκανε πλάκα σε ένα παιδί με σύνδρομο Down. Κατά πόσο όμως αυτή η αποδοχή έχει σχέση με τις πραγματικές σχέσεις; Η Φτιάκα αναφέρει ότι σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία το 2001 αποδείχθηκε ότι ο τρόπος συμπεριφοράς των συμμαθητών των παιδιών με αναπηρία είναι αιτία της περιθωριοποίησης και της απόρριψης που βιώνουν και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό ενήλικων νοητικά καθυστερημένων απάντησε ότι είχαν γίνει αντικείμενο πειράγματος από τους συνομηλίκους τους (Φτιάκα, 2007).

Μπορεί η προηγούμενη επαφή και εμπειρία σε ενταξιακά προγράμματα να επηρεάζει τις στάσεις θετικά (Howell, 1995), μπορεί αυτοί οι μαθητές να έχουν θετικότερη στάση από άλλους που δεν έχουν καμία επαφή (Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996, Jones, Wint & Ellis, 1990, στο Brownlee & Carrington, 2000) και η επαφή και η αλληλεπίδραση να αυξάνει το επίπεδο προτίμησής τους (Cohen, Nabors & Morgan,1994) όμως παρόλα αυτά, ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι ενώ ευχαρίστως θα χαιρετούσαν ή θα πρόσφεραν κάτι σε ένα συμμαθητή τους με σύνδρομο Down, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών απάντησε ότι δεν θα ήθελε να το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

προσκαλέσει στο σπίτι του ή να πάνε μαζί στον κινηματογράφο και το ¼ αυτών των παιδιών απάντησε ότι δεν θα ήθελαν ούτε στο διάλειμμα ούτε στην τάξη να αλληλεπιδρούν (Laws & Kelly, 2005).

Τα δεδομένα αυτά δεν συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης, καθώς ένας σημαντικός αριθμός παιδιών δηλώνει θετική διάθεση και στάση όσο αφορά την αλληλεπίδραση εκτός σχολείου. Δεν μπορούμε όμως να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, καθώς όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για ένα μη υπαρκτό πρόσωπο. Αν η έρευνα πραγματοποιούνταν σε διαφορετικό ενταξιακό πλαίσιο όπου η ύπαρξη μαθητή με σύνδρομο Down ήταν γεγονός θα μπορούσε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων. Επίσης, σημαντικό ρόλο στην αποδοχή ή την απόρριψη παίζει η προσωπικότητα του παιδιού με σύνδρομο Down, η ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων.

Όσο αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με ήρωα ένα παιδί με αναπηρία και η εκπόνηση ανάλογων δραστηριοτήτων συμβάλλει στη βελτίωση των γνώσεων και την τροποποίηση των στάσεων δεν μπορούμε να απαντήσουμε με βεβαιότητα το ρόλο που παίζει το είδος του κειμένου. Αν δηλαδή, αντί για ένα λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο μέσω της μυθοπλασίας δίνει την ευκαιρία στον αναγνώστη να ταυτιστεί με τους ήρωες, χρησιμοποιούσαμε ένα πληροφοριακό- επιστημονικό κείμενο θα είχαμε τα ίδια αποτελέσματα. Επομένως, ένα ερώτημα που προκύπτει και αξίζει ίσως να διερευνηθεί μελλοντικά είναι αν το είδος του κειμένου παίζει ρόλο στην κατανόηση της αναπηρίας και στην απόκτηση βασικών γνώσεων μέσω αυτού, στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους. Μια σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Athanasia Sipsas – Hermann στην Ατλάντα το 1996 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γνώσεις των μαθητών τροποποιήθηκαν πολύ πιο εύκολα και αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιήθηκε λογοτεχνικό κείμενο παρά όταν χρησιμοποιήθηκε ένα πληροφοριακό κείμενο. Όπως όμως και η ίδια αναφέρει, αυτή η έρευνα είναι μοναδική και το δείγμα της αποτελούνταν από μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Γι' αυτό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων απαιτείται περαιτέρω και πιο εμπεριστατωμένη διερεύνηση του θέματος.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με κάποια επιφύλαξη λόγω των περιορισμών που υπάρχουν. Καταρχήν, ο αριθμός του δείγματος ήταν περιορισμένος και είναι αδύνατο να μιλήσουμε για γενίκευση των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

αποτελεσμάτων. Ο χρόνος της παρέμβασης επίσης, ήταν πολύ περιορισμένος, επομένως δεν υπήρχε η δυνατότητα διεξοδικής ανάλυσης του θέματος. Οι μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση ήταν χρονικά κοντά επομένως δεν μπορούμε να δούμε αν σταθεροποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Δεν αξιολογήθηκε η στάση των παιδιών αρχικά προς ένα οποιοδήποτε νέο μαθητή, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των στάσεων μεταξύ ενός νέου συμμαθητή με σύνδρομο Down με οποιοδήποτε άλλο νέο μέλος της τάξης. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την τάση να απαντούν θετικότερα όταν πρόκειται για κάποιο υποθετικό πρόσωπο εφόσον δεν γνωρίζουν άλλα στοιχεία του χαρακτήρα του. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί η διαπίστωση ότι η διαμόρφωση των στάσεων δεν εξαρτάται από την αντικειμενική πληροφόρηση και απόκτηση των γνώσεων. Άλλοι είναι εκείνοι οι παράγοντες (οικογενειακοί, κοινωνικοί, ομάδες συνομιλήκων) που διαμορφώνουν και εδραιώνουν τις στάσεις. Γιατί, εφόσον οι γνώσεις των μαθητών βελτιώθηκαν θα περίμενε κανείς να επηρεάσουν κατά κάποιο τρόπο και τη στάση τους, γεγονός που δεν αποδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα.

Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι αυτή η παρέμβαση αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια στον τομέα της ενημέρωσης των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν την αναπηρία. Οι μαθητές δεν είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν με κάποιο αντίστοιχο θέμα. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο κατά την ανάγνωση του κειμένου όσο και κατά την εκπόνηση των δραστηριοτήτων. Είχαν πολλά να πουν και μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων προέκυπταν συνεχώς νέα ερωτήματα αλλά και διαπιστώσεις, που ως τώρα δεν είχαν συνειδητοποιήσει. Εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα και μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα από κοινού με παιδιά με αναπηρία ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας για την από κοινού πραγμάτωση ενός στόχου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΝΩΣΗ

Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (1996) Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (2001). Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα:Καστανιώτης

Άπαντα Πλάτωνα, Πολιτεία Ε, τομ. 7, κεφ. 9

Αποστολίδου, Β, Χοντολίδου, Ε. (2004). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω

Βαρελλά Α. (1999). Ο Γεώργιος Δροσίνης και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Διαδρομές,* 55

Βοσνιάδου, Σ. (2000). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg

Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α. Αθήνα

Γιάκος Δ. (1991). Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Παπαδήμας

Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου Ρ. (1999). Δραματοθεραπεία – Μουσικοθεραπεία. Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία. Θεωρία – Ασκήσεις- Εφαρμογές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Zitzlesperger, H. (1999). Τα παιδιά παίζουν παραμύθια. Αθήνα: Πατάκης

Θεοδωροπούλου- Καλογήρου Ε. (1997). «Η περίπτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια νέα πρόκληση για το Φιλοσοφικό Λόγο και τους Φιλοσοφούντες» στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες* των Καϊλα – Πολεμικού- Φιλίππου. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καλογήρου, Τζ. (1999). Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Αθήνα: ΙΜΠ

Κανατσούλη Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: University Press Studio,

Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (1995).Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης

Κουρέα, Λ. & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία, 107, 133-146*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Κουρουμπλής Π. (1997). «Ανθρωπισμός ή κοινωνικός δαρβινισμός;» στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες* των Καϊλα – Πολεμικού- Φιλίππου. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυπριωτάκης Α. (2004). Νέες αντιλήψεις και τάσης στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. http://www.Specialeducation.gr

Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ. (2005). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση. http://www.Specialeducation.gr

Λίβα, Δ. (2005). Αναπηρία στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία (1986-2002). Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Π.Σ. : Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αθήνα

Λυσίας, Λόγος Υπέρ Αδυνάτου, ΟΕΔΒ

Μαλαμίδου, Σ. (1987). Η αντίληψη γύρω από τα αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα και η σχετική αντιμετώπισή τους μέσα στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια του 19ου αι. (1800-1880). *Διαφορά*, Δεκ. 1987, 11-14

Μάλμου, Α. (1999). Το άτομο με ειδικές ανάγκες σε πεζά κείμενα της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους τη δεκαετία 1986-1999. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιου Κρήτης. Ρέθυμνο

Μαστρομιχαλάκη – Ζούρα Α. (1999). Η στάση της οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (1975-1999). *Διαδρομές,* 55

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία,* 95, 120-133.

Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 82-83, 90-96

Παντελιάδου, Σ. (2006). Σημειώσεις για το μάθημα «Πολιτική της Αναπηρίας». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος

Παπαδάτος Γ. (1997). «Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες. Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία της περιόδου 1975- 1992» στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες* των Καϊλα – Πολεμικού- Φιλίππου. Τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). Νοητική Καθυστέρηση. Αθήνα

Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ. (1993). Ο ρεαλισμός στην Παιδική Λογοτεχνία. *Διαδρομές,* 29

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Λ. (1990). Η Παιδική Λογοτεχνία στην εποχή μας. Αθήνα: Καστανιώτης

Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Λ. (1987). Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία. Αθήνα: Καστανιώτης, Αθήνα

Πολίτης Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11. Αθήνα: Πατάκης

Πολυχρονοπούλου Στ. (2001). Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός

Ρηγάτος, Γ. (1989). Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922-1988). Αθήνα – Γιάννενα: Δωδώνη

Σακελαρίου Χ. (1991). Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Φιλιππότη

Σουνάδη, Σ. (1999). Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Παιδική Λογοτεχνία. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος

Στασινός Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές, Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906- 1989). Αθήνα: Gutenberg

Τζαφεροπούλου Μ. (1994). Η Νοητική Υστέρηση ως θέμα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. *Διαδρομές,* 33

Τζαφεροπούλου Μ. (1999). Η Μάτα και ο Ντουπ, δύο ήρωες διαφορετικοί. *Διαδρομές,* 55

Τζαφεροπούλου Μ. (1999). Το νεαρό άτομο με ειδικές ανάγκες ως πρόσωπο της σύγχρονης λογοτεχνίας. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών,* 24

Φτιάκα Ε. (2007). Ειδική & Ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο. Αθήνα: Ταξιδευτής

Χαντ Π., (1996). Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης

Χατζηδημητρίου Σ. (1999). Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία. Το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον της. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ψαραύτη Λ. (1999). Λογοτεχνικό βιβλίο, ένα εργαλείο απαραίτητο και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Διαδρομές,* 55

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aiex, N.K. (2004). Bibliotherapy. Learning Disabilities OnLine: Bibliotherapy-ERIC Digest 82.htm

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude- behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin,* 84,888-914

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Andrews, S.E. (1998). Using Inclusion Literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of adolescent & adult literacy,* 41(6)

Ayala, E.C. (1999). "Poor little things" and "Brave little souls". The portrayal of individuals with disabilities in children's literature. *Reading research and instruction*, 39(1), 103-117

Baskin, B., & Harris, K. (1984). More notes from a different drummer: A guide to juvenile fiction portraying the disabled. New York: R. Bowker

Blaska, J.K (1996). Using children's literature to learn about disabilities and illness. Moorhead, MN: Practical Press

Blaska, J.K. (2005). Collection of Children's Literature Featuring Characters with Disabilities or Chronic Illnesses. *Journal of Children's Literature*, 31(1), 71-78

Brownlee, J. & Carrington (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for learning,* 15 (3)

Carlisle, M. Portrayal of People with Disabilities in Children's Literature: 1940s to 1980s. www.monroe.lib.in.us

Cohen, R., Nabors, L., & Pierce, K. (1994). Preschoolers' evaluations of physical disabilities: A consideration of attitudes and behavior. *Journal of Pediatric Psychology,* 19, 103-111

Cuddigan, M., & Hanson, M.B. (1988). Growing paints : Helping children deal with everyday problems through reading. Chicago, IL: American Library Association.

Darke, P.A. (1999). The cinematic construction of physical disability as identified through the application of the social model of disability to six indicative films made since 1970. Thesis, University of Warwick

Diamond, K.E. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 124-129

Diamond, K.E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 104-113

Dickens- Smith, M. (!995). The effect of inclusion training on teacher's attitude towards includion. Eric, ED 381486. Chicago Public Schools IL

Doll, B. & Doll, C. (1997). Bibliotherapy with young people: Librarians and mental Heath professionals working together. Englewood, CO: Libraries Unlimited

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Donaldson, J., (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children,* 46, 504-514

Donaldson, R.M., Helmstetter, E., Donaldson, J, & West, R. (1994). Influencing high school students' toward and interactions with peers with disabilities. *Social Education*, 58 (4), 233-37

Dyches T.T. et all.(2005). Characterization of Developmental Disability in Children's Fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities* 40(3), 202-16

Dyches, T.T; Prater, M.A. (2000). Developmental Disability in Children's Literature (Issues and Annotated Bibliography). MRDD, Vol.3

Dyches, T.T; Prater, M.A., Cramer (2001). Characterization of Mental Retardation and Autism in Children's Books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 230-43

Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education,* 25 (2)

Esposito, B., & Peach, W. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children,* 49, 361-363

Esposito, B.G., & Reed, T.M., (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children,* 53, 224-229

Favazza, P.C., & Odom, S.L., (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418

Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs,* 11(3), 286-297

Gash, H.,& Coffee, J.F. (1995). Influence on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs*, 10, 1-16

Graffi, S., & Minnes, P.M. (1988). Attitudes of primary school children toward the physical appearance and labels associated with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 93, 28-35

Heim, A.B. (1994). Beyond Stereotypes: Characters with mental disabilities in children's books. *School Library Journal*, 40, 139-142

Heim, A.B. (2005). Living with Dignity: Characters with Developmental Disabilities in Children's Literature. *Library World,* 40, 289-295

Hunt, P. (1991). Criticism, Theory and Children's Literature, Basil Blackwell, Oxford

Johnson M., (2006). Disability Awareness- Do it right. The Advocado Press, Louisville, KY 40201

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Kupper, L. (1994). A guide to children's literature and society: 1989-1994. Washington, DC: National Information Center for Children and Youth with Disabilities.

Laws G., & Kelly E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (2), 79-99

Lewis, A. & Lewis V. (1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 287-292

Lewis, A. (1993). Primary school children's understanding of severe learning difficulties. *Educational Psychology*, 13, 133-145

Lucas, K. (1999). Non-handicapped students' attitudes toward physically handicapped individuals. Missouri Western State University

Mauer, R. (1979). Young children's responses to a physically disabled storybook hero. *Exceptional Children, 45,* 326-330

Mcgregor, S.J.R., & Forlin C. (2005). Attitude students toward peers with disabilities. www.coe.wayne.edu/wholeschool

McCarty, H., Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy, intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children,* 29, 12-17

Mellon, C.A. (1989). Exceptionality in children's books: Combining apples and oranges. *School Library Journal*, 2, 46-47

Monson, D & Shurtleff, C. (1979). Altering attitudes toward the physically handicapped through print and non- print media. *Language Arts, 56,*163- 170

Myracle, L. (1995). Molding the minds of young: The history of Bibliotherapy as applied to children's and adolescents. *The Alan Review*, 22(2)

Nabors, L.A., & Keyes, L.A. (1997). Preschoolers' social preferences for interaction with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113-122.

Okagaki , L., Diamond, K.E., Kontos, S.J., & Hestenes, L.L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly,* 13, 67-86

Orlansky, M.D. (1979). Active learning and student attitudes toward exceptional children. *Exceptional Children*, 46, 49-52

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997) Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education,* 12(3),173-183

Prater, M.A (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 418-431

Prater, M.A. (2003). Learning Disabilities in Children's and Adolescent Literature: How Are Characters Portrayed? *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62

Roberts, C.M., & Lindsell, J.S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education,* 44, 133- 145

Roberts, C.M., & Smith, P.R.(1999). Attitudes and behaviour of children towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education,* 46, 35-50

Smith, L.A.,& Williams, J.M. (2004). Children's understanding of the casual origins of disability. *Journal of Cognition & Development*, 5, 383-397

Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behaviour. *Teaching Exceptional Children,* 33(2), 74-82

Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). "If I had a friend in a wheelchair: Children's thoughts on disabilities". *Child: Care, Health and Development*, 27 (3), 223-240

Thompson, J.R., et all (2004). Supports intensity scale : User's manual. Washington, DC: American Association on Mental Retardation

Trepanier- Street, M.L., & Romatowski, J.A. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal,* 24, 45-49

Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M. & Leal, D. (1999). Exceptional lives: Special education in today's schools. Upper Saddle River, NJ: Merrill

Yuker , H.E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Some empirical generalizations. In Yuker H.E. (Eds.), Attitudes towards persons with disabilities (pp. 262- 274). New York: Springer Publishing Company

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο σχολείο σας μπορεί να έρθει ένας νέος μαθητής που το όνομά του είναι Γιάννης. Ο Γιάννης έχει γεννηθεί με Σύνδρομο Down. Τα παιδιά με Σύνδρομο Down έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες στον τρόπο ομιλίας τους, στον τρόπο που μαθαίνουν. Σου ζητούμε να απαντήσεις στο παρακάτω ερωτηματολόγιο γιατί θέλουμε να μάθουμε τις γνώσεις και τις απόψεις που έχουν τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου για το Σύνδρομο Down, ώστε να σχεδιάσουμε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Θέλουμε να μάθουμε την άποψή σου και ό,τι μας πεις θα είναι πολύ χρήσιμο για την έρευνά μας. Σ' ευχαριστούμε για τη βοήθειά σου!

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΣΧΟΛΕΙΟ:.....

ΤΑΞΗ:.....

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ☐

ΚΟΡΙΤΣΙ ☐

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

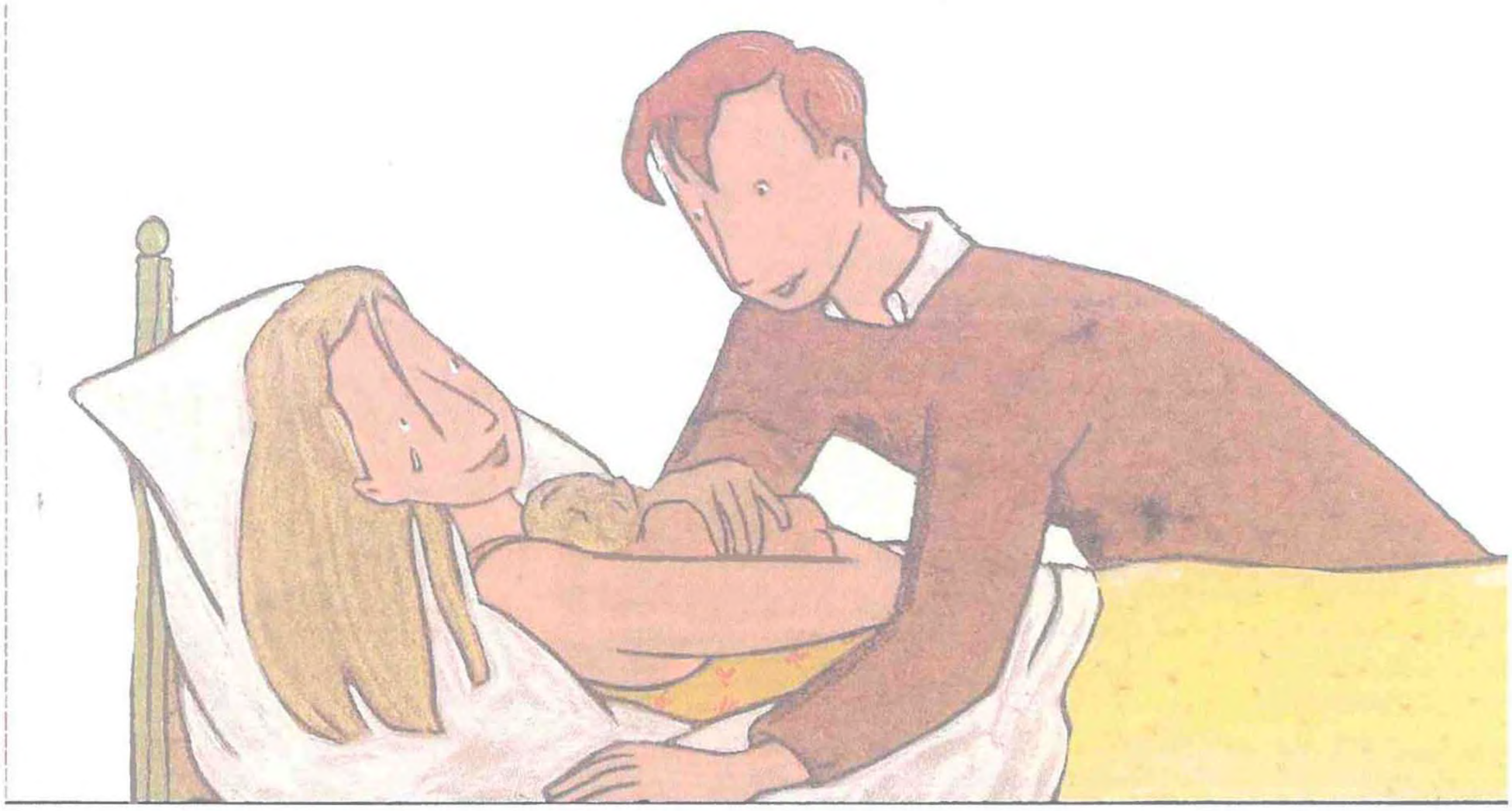
Α/Α	Ερωτήσεις	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Γνωρίζεις κάποιο παιδί με σύνδρομο Down;		
2	Μπορείς να μου πεις αν ο Γιάννης έχει σύνδρομο Down κοιτάζοντας το πρόσωπό του;		
3	Ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι άρρωστο;		
4	Μπορεί να αρρωστήσεις, όπως όταν κολλάς γρίπη, όταν παίζεις με ένα παιδί με σύνδρομο Down;		
5	Πιστεύεις ότι μπορεί να έχει τα ίδια χόμπι όπως τα άλλα παιδιά στην τάξη;		
6	Πιστεύεις ότι μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία;		
7	Πιστεύεις ότι ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να κάνει τα μαθήματα του σχολείου, όπως εσύ;		
8	Νομίζεις ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει να βρίσκονται κατά τη διδασκαλία μαζί με τους συμμαθητές τους στην ίδια τάξη;		
9	Τα παιδιά με σύνδρομο Down προτιμούν για φίλους άλλα παιδιά με σύνδρομο Down;		
10	Θα χαμογελούσες στο Γιάννη από την πρώτη μέρα;		
11	Θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;		
12	Θα μιλούσες μαζί του στο διάλειμμα;		
13	Με την πάροδο του χρόνου θα του έλεγες τα μυστικά σου τα οποία λες στους φίλους σου;		
14	Θα τον προσκαλούσες στο σπίτι σου ένα απόγευμα για να παίξετε;		
15	Θα θύμωνες αν δεν τηρούσε τους κανόνες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σας;		
16	Θα τον προσκαλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου μαζί με άλλους φίλους σου;		
17	Θα τον περιελάμβανες στην ομάδα σου κατά τη διάρκεια ενός διαγωνισμού;		
18	Θα του έκανες ερωτήσεις για τον εαυτό του;		
19	Θα σε ένοιαζε αν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα με ένα παιδί με σύνδρομο Down;		
20	Νοιώθεις να φοβάσαι ένα παιδί με σύνδρομο Down;		

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

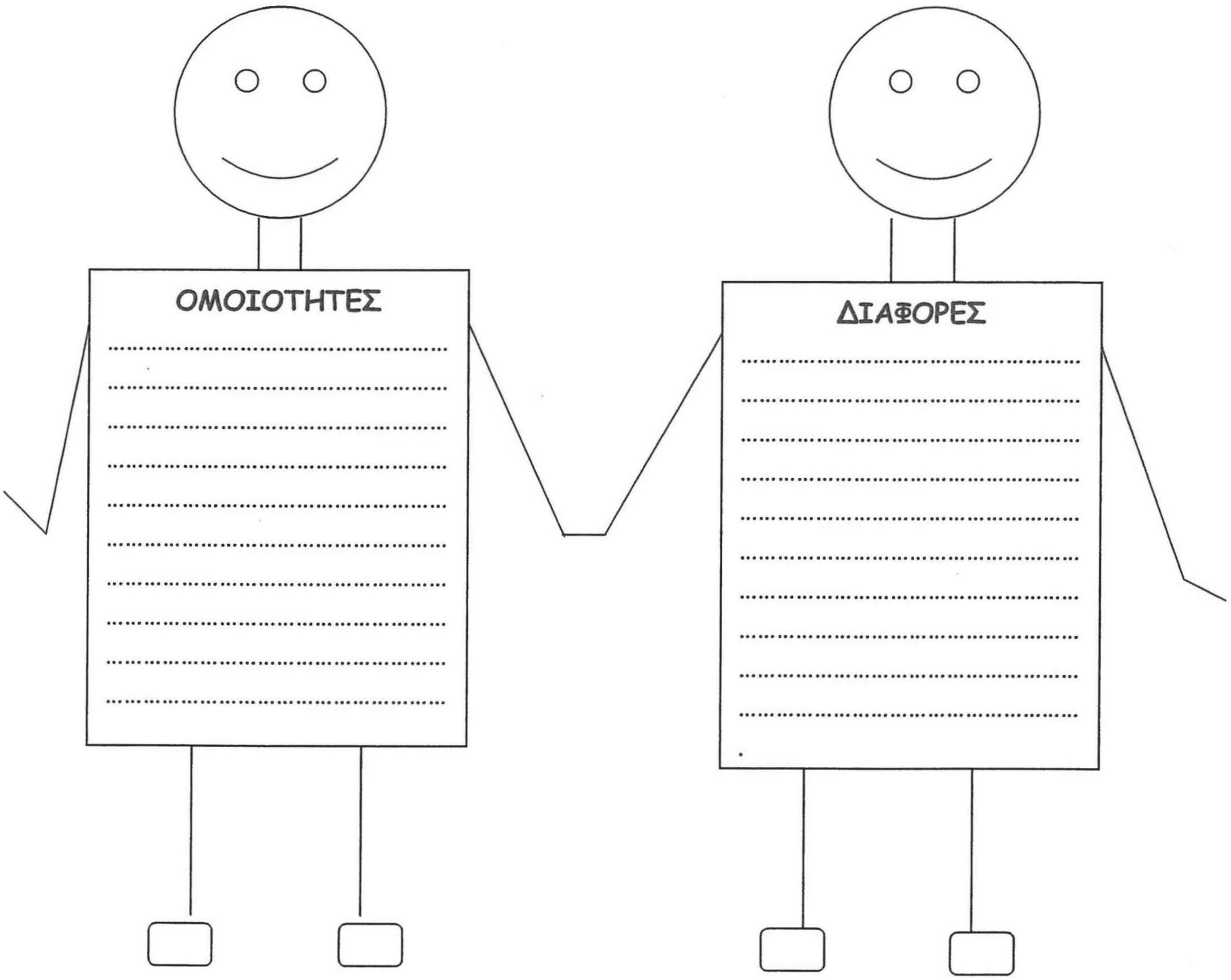
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΛΗΣ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Σκέφτομαι κάποιο πρόσωπο και βρίσκω τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουμε. Γράφω στο ένα παιδάκι τις ομοιότητες και στο άλλο τις διαφορές.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Ο γιατρός λέει για τη Νέλη ότι «έχει μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, όπως όλοι μας». Σκεφτείτε πώς θα είναι η ζωή της και πόσο θα διαφέρει από τη ζωή των άλλων παιδιών.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πως άραγε να νοιώθουν οι γονείς;
Ποια στοιχεία το δείχνουν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Οι άλλοι μας αγαπούν όπως είμαστε. Για τα προτερήματα μας και τα ελαττώματά μας. Σκέφτομαι και γράφω στο συννεφάκι τα ελαττώματά μου και στον ήλιο τα προτερήματά μου.

Ελαττώματα

.....

.....

.....

.....

Προτερήματα

.....

.....

.....

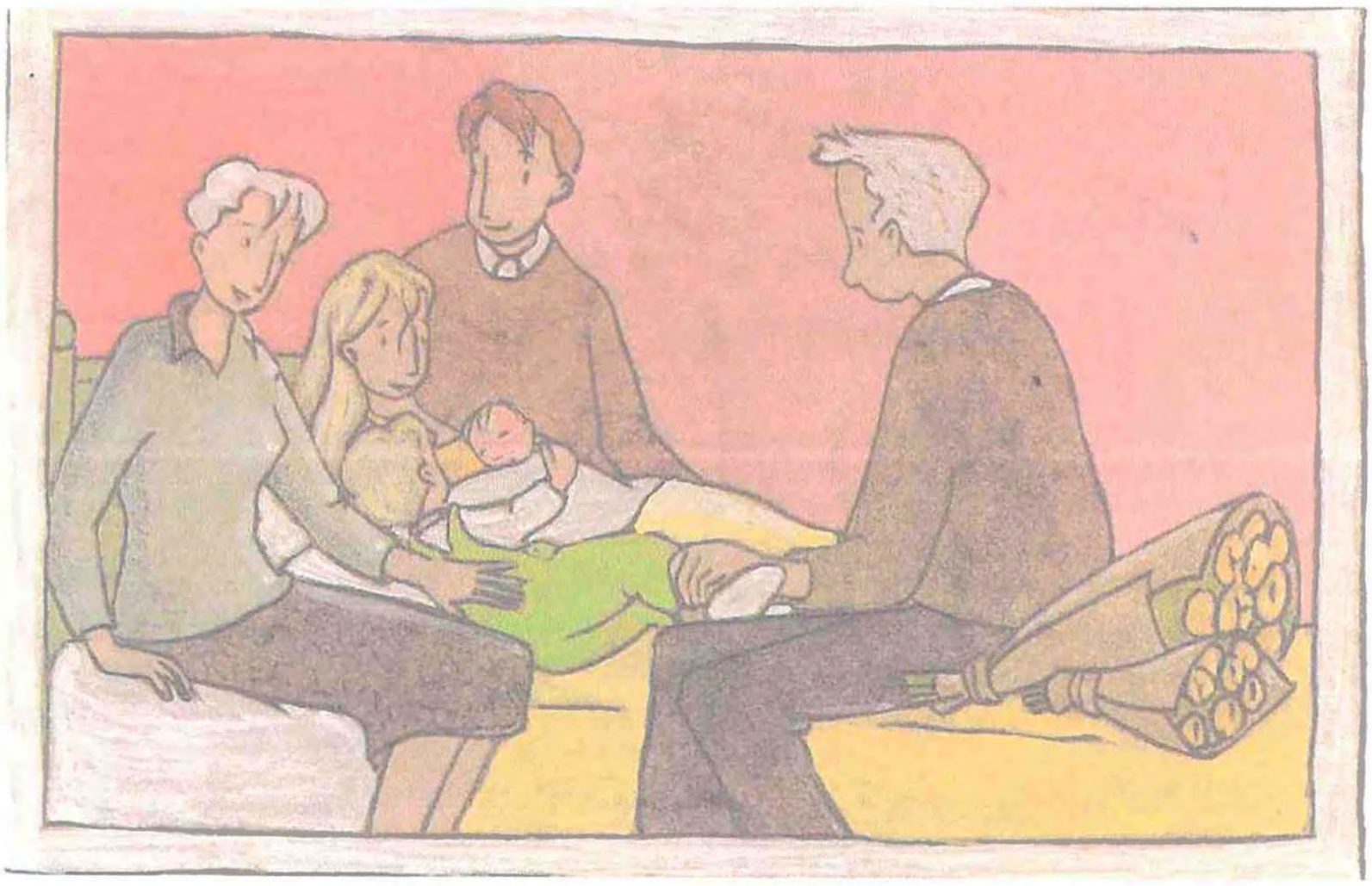
.....

.....

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΑΛΩΣ ΟΡΙΣΕΣ ΝΕΛΗ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Η συγγραφέας λέει για τη Νέλη «είναι παράξενη, έχει μια αρρώστια». Εσύ τι νομίζεις. Είναι άρρωστος ή παράξενος όταν κάποιος είναι διαφορετικός από εμάς;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

«Ο Φατί είναι διαφορετικός». Γνωρίζετε κάποια άτομα που είναι διαφορετικά; Τι είναι εκείνο που τους κάνει διαφορετικούς;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Σκεφτείτε και κάνετε ένα κατάλογο λέξεων που χρησιμοποιούμε για τα άτομα που έχουν κάτι διαφορετικό στον τρόπο που μιλάνε, που σκέφτονται, που κινούνται, που βλέπουν, που ακούν, κ.α.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ΤΑΞΗ ΤΗΣ ΝΕΛΗΣ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΔΕΝ ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΙΔΙΟΙ

☺ **Περιγράφω τον εαυτό μου:**

.....

.....

.....

☺ **Περιγράφω ένα φίλο μου ή μια φίλη μου:**

.....

.....

.....

☺ **Το μεγαλύτερό μου ελάττωμα είναι:**

.....

.....

.....

☺ **Οι άλλοι με αγαπούν γιατί**

.....

.....

.....

☺ **Αγαπώ το φίλο ή τη φίλη μου γιατί**

.....

.....

.....

☺ **Αυτό που δε μου αρέσει σ' αυτόν ή σ' αυτή είναι**

.....

.....

.....

παρόλα αυτά όμως αγαπώ το φίλο ή τη φίλη μου, όπως είναι.

☺ **Αυτό που μου αρέσει περισσότερο να κάνω είναι**.....

.....

☺ **Αυτό που δεν μου αρέσει καθόλου να κάνω είναι**.....

.....

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Πώς η δασκάλα προετοιμάζει την τάξη της για τον ερχομό της Νέλης;

Το θεωρείτε απαραίτητο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

«Πρέπει να μάθουμε να ζούμε μαζί». Πώς καταλαβαίνετε αυτή τη φράση; Τι κάνουμε για να το πετύχουμε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Είμαι συμμαθητής της Νέλης. Γράφω ένα γράμμα στη μαμά της και της διηγούμαι πώς ήταν η πρώτη μέρα της Νέλης στο σχολείο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΤΗΣ ΝΕΛΗΣ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Αν εσύ ο ίδιος είσαι καλός φίλος, τότε θα έχεις καλούς φίλους.

Τι κάνω για να είμαι καλός φίλος

Με το φίλο μου ή τη φίλη μου, μου αρέσει να

.....

.....

Όταν είναι στεναχωρημένος ή στεναχωρημένη

.....

.....

Δεν μου αρέσει οι φίλοι μου να

.....

.....

Το καλύτερο πράγμα που έχω κάνει για ένα φίλο ή φίλη μου είναι

.....

.....

Το χειρότερο που έχω κάνει σε ένα φίλο μου ή φίλη μου είναι

.....

.....

θα ήμουν καλύτερος φίλος ή καλύτερη φίλη αν

.....

.....

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Είστε φίλοι με τη Νέλη. Τι θα θέλατε να κάνετε μαζί της;

Υπάρχει κάτι που δε θα θέλατε;



Θα ήθελα ή θα μου άρεσε



Δεν θα ήθελα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250

Γίνομαι συγγραφέας και γράφω για τη ζωή της Νέλης μετά από 10 χρόνια

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
04/09/2026 10:39:12 EEST - 216.73.216.250