

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

Διπλωματική Εργασία

Τίτλος: «Συμμετοχικά πλαίσια επαφής των νέων αναγνωστών με τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από την λογοτεχνική εμπειρία»

ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΚΑΠΝΙΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

1. Βασίλης Αργυρόπουλος (Επιβλέπων Καθηγητής – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
2. Μαγδαληνή Νικολαραϊζή (Αναπληρώτρια καθηγήτρια – Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
3. Κωνσταντίνος Μάγος (Καθηγητής – Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

Βόλος, 2025

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Συμμετοχικά πλαίσια επαφής των νέων αναγνωστών με τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από την λογοτεχνική εμπειρία» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή. Καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής, για την άρτια επιμέλειά της, καθοριστικό ρόλο συντέλεσε ο επιβλέπων αυτής της εργασίας Αργυρόπουλος Βασίλειος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τον ευχαριστώ θερμά για την ανεκτίμητη βοήθεια, τις πολύτιμες και κατευθυντήριες συμβουλές, την διαρκή στήριξη και καθοδήγηση, τον πολύτιμο χρόνο και την ειλικρινή διάθεση που διέθεσε σε όλο αυτό το ταξίδι. Τέλος, τον ευχαριστώ από καρδιάς για τις γνώσεις τις οποίες μου μετέδωσε κατά την διάρκεια των συναντήσεών μας.

Επίσης, θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τον κ. Μάγο Κωνσταντίνο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την άψογη συνεργασία. Οι κατευθυντήριες γραμμές, οι συμβουλές και οι γνώσεις του αποτέλεσαν υψίστης σημασίας βοήθεια για την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ακόμη, θερμά ευχαριστώ την κ. Νικολαραϊζή Μαγδαληνή, Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την συμβολή της και την διάθεση του χρόνου της στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να τονίσω τον σπουδαίο και καταλυτικό ρόλο που διαδραμάτισαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αυτής της έρευνας, καθώς χωρίς την συμμετοχή τους δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της. Για τον λόγο αυτό, τους ευχαριστώ από καρδιάς για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Αφιερωμένη στη γιαγιά μου Χρυσάνθη ..

Περίληψη στα ελληνικά

Η παιδική λογοτεχνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην διαμόρφωση των αναγνωστικών εμπειριών των παιδιών. Η παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας στα κείμενά της ωστόσο, συντελεί τόσο στην δημιουργία αναγνωστικών εμπειριών, όσο και στην οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης, της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της συμπερίληψης.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η μελέτη δεκατριών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων προσχολικής και σχολικής ηλικίας της τελευταίας 20ετίας που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας στο περιεχόμενό τους. Μέσα από την μελέτη των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων εξετάζονται οι αναπαραστάσεις της αναπηρίας, οι πιθανές στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας, και η περιγραφή και θέση του ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο. Για τον σκοπό αυτό, ως μεθοδολογική στρατηγική επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία. Επίσης, για να αποδοθεί μία πιο εμπεριστατωμένη και αντικειμενική πλευρά, διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της παιδικής λογοτεχνίας που σχετίζεται με την αναπηρία. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η μεθοδολογική στρατηγική που επιλέχθηκε κι εδώ είναι η θεματική ανάλυση.

Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία για το πώς αναπαρίσταται το άτομο με αναπηρία στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, διαπιστώθηκε πως στα περισσότερα βιβλία δεν υπάρχουν στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας, κι αν υπάρχουν είναι ελάχιστες και επίσης η θέση που κατέχουν τα άτομα με αναπηρία στην οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο όσον αφορά την αποδοχή και την συμπερίληψη των ατόμων αυτών, διαπιστώθηκε πως τις περισσότερες φορές ήταν θετική. Τέλος, τόσο οι απόψεις των γονέων όσο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα θετικές και υποστηρικτικές όσον αφορά την παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με την αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, αναπαράσταση της αναπηρίας, μορφές αναπηρίας, γονείς, εκπαιδευτικοί.

Abstract

Children's literature plays an important role in shaping children's reading experiences. Children's literature that addresses the theme of disability in its texts, however, contributes not only to the creation of reading experiences, but also to the development of awareness, empathy, acceptance, and inclusion.

The present dissertation, analyzed thirteen children's books (pre-school and school age) from the past twenty years focusing on disability. The author, through the study of these books, examined the representations of disability, potential stereotypical depictions, and the description and role of the person with a disability within the family, society, and school. For this purpose, the selected methodological strategy was thematic analysis of the content of the children's books focusing on disability. Additionally, in order to achieve a more thorough and objective perspective, the opinions and attitudes of parents and educators regarding children's literature related to disability were investigated. The research tool used was semi-structured interview and thematic analysis was conducted to work out the obtained data from the interviews.

The research findings revealed interesting insights into how people with disabilities are portrayed in children's literature. It was found that most books do not contain stereotypical representations of disability; and where such depictions do exist, they are minimal. Moreover, the position held by people with disabilities within the family, society, and school—regarding acceptance and inclusion—was found to be mostly positive. Finally, both parents' and educators' views were particularly positive and supportive of children's literature related to disability.

Keywords: children's literature, representation of disability, forms of disability, parents, educators.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη στα ελληνικά.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή	9
1 ^ο κεφάλαιο : Η παιδική λογοτεχνία	14
1.1 Ο όρος «παιδική λογοτεχνία»	14
1.2 Σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας	16
1.3 Τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας	18
1.3.1 Παραμύθι.....	18
1.3.2 Σύγχρονο παραμύθι	19
1.3.3 Μύθος.....	20
1.3.4 Μικρή Ιστορία	20
1.3.5 Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία.....	21
1.3.6 Κόμικς	21
1.3.7 Μυθιστόρημα.....	22
1.3.8 Παιδική ποίηση	22
1.4 Το παιδί ως αναγνώστης – αναγνωστικοί ρόλοι	24
2 ^ο κεφάλαιο : Η επιλογή των παιδικών βιβλίων	27
2.1 Ανάλογα με την ηλικία.....	27
2.2 Μορφολογικά, αισθητικά, ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια επιλογής των βιβλίων	28
2.3 Ο ρόλος της οικογένειας στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας	29
2.3.1 Κριτήρια επιλογής βιβλίων από το οικογενειακό πλαίσιο	30
2.4 Ο ρόλος του σχολείου στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας	32
2.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	33
2.4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή βιβλίων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	35
2.4.3 Κριτήρια επιλογής βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς	36
2.4.4 Σύγκριση κριτηρίων επιλογής βιβλίων γονέων – εκπαιδευτικών	37
2.5 Τόποι ανάγνωσης παιδικών βιβλίων	38
2.5.1 Παιδική βιβλιοθήκη.....	39
2.5.2 Η βιβλιοθήκη στο σπίτι.....	41
2.5.3 Βιβλιοπωλεία.....	41
2.5.4 Λέσχες ανάγνωσης.....	42
3 ^ο κεφάλαιο: Η αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία	43
3.1 Η έννοια της αναπηρίας.....	43

3.2 Ιατρικό – κοινωνικό μοντέλο	43
3.3 Η αναπηρία στην κοινωνία – κοινωνικοί αποκλεισμοί.....	44
3.4 Εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία	45
3.5 Η αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία.....	47
3.6 Γενικά συμπεράσματα – Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι της έρευνας.....	48
4 ^ο κεφάλαιο: Μεθοδολογία	51
4.1 Το υπό έρευνα υλικό	51
4.2 Κατηγοριοποίηση του υλικού	52
4.2.1 Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας / κατηγοριοποίηση με βάση την αναπηρία.....	52
4.2.2 Εκδοτική κίνηση των βιβλίων.....	53
4.2.3 Οι ηλικίες των νεαρών αναγνωστών που απευθύνονται τα βιβλία	54
4.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	54
4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	56
4.5 Ζητήματα ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	60
5 ^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας	63
5.1 Εισαγωγή	63
5.2 Αποτελέσματα που αφορούν τους τρεις πρώτους ερευνητικούς στόχους	63
5.2.1 «Τρελό μου αμαξίδιο» (KA1)	64
5.2.2 Η μαμά μου η καροτσάτη (KA2)	65
5.2.3 Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά (KA3).....	66
5.2.4 Ο Τρεχαλήτης και η Τίποτα (KA4).....	67
5.2.5 Λυμένα κορδόνια (KA5)	69
5.2.6 Η μάγισσα Αμπουλίνα (KA6)	70
5.2.7 Φένια, η αγαπημένη των ήχων (T1).....	73
5.2.8 Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά (T2)	75
5.2.9 Μια μαγική νύχτα (T3)	76
5.2.10 Με τα μάτια μιας νεράιδας (T4).....	77
5.2.11 Η λευκή Μόλι (K1)	78
5.2.12 Το Αυγό (A1).....	81
5.2.13 Τι έχει ο Γιάννης; (A2).....	82
5.3 Αποτελέσματα που αφορούν τον τέταρτο ερευνητικό στόχο	97
5.3.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών.....	97
5.3.2 Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	97
5.3.3 Κριτήρια επιλογής.....	98
5.3.4 Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	99

5.3.5 Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων.....	101
5.3.6 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών	102
5.3.7 Αποτελέσματα συνεντεύξεων γονέων	110
5.3.8 Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	110
5.3.9 Κριτήρια επιλογής.....	110
5.3.10 Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	111
5.3.11 Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων.....	112
5.3.12 Στάσεις και απόψεις των γονέων	113
5.4 Σύγκριση αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών – γονέων	118
6 ^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	120
6.1 Εισαγωγή	120
6.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων	120
6.3 Περιορισμοί της έρευνας	125
6.4 Εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	125
Επίλογος.....	127
Βιβλιογραφία	128

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας.....	16
Πίνακας 2. Κριτήρια επιλογής βιβλίων από το οικογενειακό πλαίσιο	31
Πίνακας 3. Κριτήρια επιλογής βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς.....	37
Πίνακας 4. Μορφές αναπηρίας _ άρθρο 3 _ νόμος 3699/2008	47
Πίνακας 5. Υπό έρευνα υλικό _ βιβλία.....	51
Πίνακας 6. Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας με βάση το υλικό της παρούσης έρευνας.....	53
Πίνακας 7. Εκδοτική κίνηση των βιβλίων με βάση το υλικό της παρούσης έρευνας	53
Πίνακας 8. Ταξινόμηση βιβλίων με βάση το ηλικιακό εύρος.....	54
Πίνακας 9. Δημογραφικά στοιχεία των ειδικών παιδαγωγών.....	55
Πίνακας 10. Δημογραφικά στοιχεία γονέων	55
Πίνακας 11. Οδηγός συνέντευξης γονέων	58
Πίνακας 12. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών	59
Πίνακας 13. Ερευνητικοί στόχοι.....	61
Πίνακας 14. Θεματικές κατηγορίες του περιεχομένου του επιλεγμένου υλικού (13 βιβλία)	62
Πίνακας 15. Θεματικές κατηγορίες ανάλυσης αποσπασμάτων	63
Πίνακας 16. Θεματικές κατηγορίες & σχετικά αποσπάσματα παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων.....	85
Πίνακας 17. Θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων.....	97
Πίνακας 18. Θεματικές κατηγορίες & σχετ. αποσπάσματα εκπαιδευτικών	105
Πίνακας 19. Θεματικές κατηγορίες & σχετ. αποσπάσματα γονέων	115

Εισαγωγή

Η σχέση του ατόμου με την λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μία σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου, ενός διαφορετικού, που γίνεται αρωγός ώστε να δοθεί σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά φαινόμενα, να προσδιορίσει την ατομική και συλλογική του ταυτότητα καθώς επίσης και να προσδιοριστεί μέσα στο πολύπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Μέσα από αυτή τη σχέση με την λογοτεχνία το άτομο ανακαλύπτει έναν κώδικα επικοινωνίας, συμπεριφοράς με το διαφορετικό (Αποστολίδου & συν., 2003).

Γίνεται λοιπόν, η λογοτεχνία όχι απλώς ένας τρόπος συνάντησης των αναγνωστών ή των συγγραφέων, αλλά πολύ περισσότερο ένας ιδεατός κόλπος ανταλλαγής ιδεών, κουλτουρών, αξιών, στάσεων, διδαχών. Με την αναγνωστική εμπειρία συναντιούνται έννοιες όπως η πολυπλοκότητα, η πολυσημία, η διαφορετικότητα και η αποδοχή. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως η λογοτεχνία χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ανάπτυξης της γλωσσικής διδασκαλίας καθώς όπως διαπιστώνει ο Κ. Θ. Δημαράς η ιστορία της λογοτεχνίας είναι η ιστορία της γλώσσας. Η λογοτεχνία όπως γενικότερα και η Τέχνη χτίζει γέφυρες, μεταφέρει μηνύματα, μιλά στις ψυχές των αναγνωστών και τους εντάσσει στη βαθύτερη γνωριμία και εξέταση νέων ζητημάτων.

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχτεί, ότι το πεδίο της λογοτεχνίας αποτελούσε πάντα κεντρικό θέμα έμπνευσης και προβληματισμού αναφορικά με τα πολύπλευρα κοινωνικά φαινόμενα που προκύπτουν στο πλαίσιο της κοινωνίας. Έτσι, οι διαφορές που πιθανόν να ενυπάρχουν μέσα σε μία κοινωνία και που μπορεί να σχετίζονται με το φύλο, την θρησκεία, τις σωματικές ιδιαιτερότητες και ικανότητες και γενικότερα κάθε τι που χαρακτηρίζει ένα άτομο ως διαφορετικό, να αποτελούν θεματικές της λογοτεχνίας και της Τέχνης γενικότερα (Τσιλιμένη, 2003).

Η παιδική λογοτεχνία και τα κείμενα που έχουν ως αναγνώστες τα παιδιά εισήχθησαν στον κλάδο της λογοτεχνίας για να καταστεί πρώτον εφικτό και κατανοητό το γεγονός της συνύπαρξης των ατόμων με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά υπόβαθρα και ετερότητες και κατά δεύτερον το νέο λογοτεχνικό είδος να διαμορφώσει στάσεις, απόψεις και να ευαισθητοποιήσει το αναγνωστικό κοινό γύρω από το θέμα της διαφορετικότητας. Αξίζει να υπογραμμιστεί η σημαντικότητα του θέματος της διαφορετικότητας γιατί μέσα από την παιδική λογοτεχνία προωθούνται θεμελιώδεις

έννοιες όπως του σεβασμού, της αποδοχής, της συμπερίληψης και της συνύπαρξης. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2008:7) το καλό παιδικό λογοτέχνημα: «Ανοίγει φωτεινά παράθυρα στην αληθινή και καθαρή θέα του κόσμου, απ' όπου οι νέοι θ' αναγνωρίσουν και θα χαρούν ό,τι ωραίο κρύβει η ζωή» ανταποκρινόμενη στο σύνολο της με την πολλαπλότητα, την πολυπλοκότητα και την οικουμενικότητά της.

Οι συγγραφείς αναγνωρίζοντας την επιτακτική ανάγκη αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας και από τις προσωπικές τους εμπειρίες ολοένα και περισσότερο προβάλλουν θέματα τα οποία μέχρι πρότινος αποτελούσαν ταμπού για το κοινωνικό γίνεσθαι. Σταδιακά έχουν ασχοληθεί με την ετερότητα, την αρρώστια, τον πόνο, την αναπηρία, που εμπλουτίζουν τον κατάλογο της λογοτεχνίας και κυρίως της παιδικής λογοτεχνίας. Στις μέρες μας, εκδίδονται βιβλία για παιδιά που πραγματεύονται την αναπηρία με αμείωτους ρυθμούς. Σύμφωνα με την Γιαννικοπούλου (2018) αυτά τα νέα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία έχουν μία έντονα ιδεολογική διάσταση και, επιστρατεύοντας μηχανισμούς και τεχνικές, λέξεις και εικόνες, προσπαθούν να αποτυπώσουν μια πιο ακριβή, πιο 'σωστή' και πιο ευαισθητοποιημένη εκδοχή της αναπηρίας. Ένα ακόμη σημαντικό σημείο υπογραμμίζεται από την Τσιλιμένη (2003), όπου αναφέρει πως η κοινωνική ετερότητα και ευαισθητοποίηση του παιδιού αποτελεί συνείδηση και στόχο γενικότερο των λογοτεχνημάτων. Ο συγγραφέας μεταφέρει και μεταγγίζει αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς και ζωής που θα οικοδομήσουν στέρεες βάσεις, θα διαμορφώσουν αντιλήψεις για την ζωή και θα ενισχύσουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μικρών αναγνωστών.

Βασικός σκοπός της Παιδικής Λογοτεχνίας, είναι να ενημερώσει τους αναγνώστες, να προσφέρει πληροφορίες, και να τους εξοικειώσει με την αναπηρία αλλά και να συμβάλλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων που δημιουργούνται εξαιτίας των πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών (Αναγνωστόπουλος, 2001). Το θέμα της αναπηρίας πλαισιώνεται από τους συγγραφείς με ιδιαίτερο σεβασμό, τα βιβλία ενσωματώνουν ήρωες με αναπηρίες και φέρνουν στο φως ένα ζήτημα το οποίο είναι καθημερινό, ευαίσθητο και πάντα επίκαιρο. Η ανάγκη εξάλειψης των στερεοτύπων και του κοινωνικού αποκλεισμού ευαισθητοποιεί τους συγγραφείς να εκδώσουν παιδικά βιβλία που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας και να παρουσιάσουν στα μάτια των παιδιών έναν κόσμο αποδοχής του 'άλλου', του διαφορετικού. Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες, είναι η στάση των συνομηλίκων στο σχολικό περιβάλλον.

Η στάση και οι απόψεις που έχουν σχηματίσει τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό επιφέρει στα άτομα με αναπηρία εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Τα παιδικά βιβλία που πραγματεύονται την αναπηρία μπορούν να αποτελέσουν δίαυλο για την σωστή πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να αποδέχεται κάθε άτομο και να αποτελέσει την αφετηρία για την κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ρηγοπούλου, 2016).

Τα τελευταία χρόνια η εικόνα της αναπηρίας αλλάζει και έτσι από προσωπική τραγωδία, που παρουσιάζεται στο ιατρικό μοντέλο, γίνεται ένα ζήτημα κοινωνικό. Στο κοινωνικό μοντέλο δημιουργείται μία ομπρέλα όπου συνυπάρχουν τα άτομα με αναπηρίες και το ζήτημα αναλαμβάνει η κοινωνία, συμβάλλοντας στην εξάλειψη των στερεοτύπων και του αποκλεισμού. Το κοινωνικό μοντέλο συναντάται σε χώρους όπως η εκπαίδευση, η λογοτεχνία, η ποίηση, τα μουσεία, το θέατρο, το εργασιακό περιβάλλον κ.α. Όπως υποστηρίζει η Γιαννικοπούλου (2018) τα παιδικά βιβλία που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας χρησιμοποιούν διάφορα μέσα προκειμένου να αποδώσουν μια ιδεολογική θέση που άλλοτε παραμένει πιστή στο ιατρικό μοντέλο και εκλαμβάνει την αναπηρία ως προσωπική οδύνη και παθολογική κατάσταση που οφείλει να αντιμετωπιστεί με τη βοήθεια κατάλληλα εκπαιδευμένου (ιατρικού) προσωπικού, και άλλοτε είναι σύμφωνη με το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο την αντιμετωπίζει όχι ως το προσωπικό και οικογενειακό δράμα στιγματισμένων ατόμων, αλλά ως κοινωνική κατασκευή και δημιούργημα εποχών και προκαταλήψεων (Oliver, 1990, 2009).

Τα μέσα ή οι τρόποι που χρησιμοποιούνται στα παιδικά βιβλία, όπως αναφέραμε παραπάνω, που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας, ώστε να αποδοθούν τα μηνύματα, σύμφωνα με τον Πολίτη (2010:17) «διαθλώνται και επιβιώνουν ενήλικα λεκτικά ενεργήματα που συνιστούν ‘το συναισθηματικό τοπίο’ των λογοτεχνικών κειμένων που γράφουν οι (ενήλικοι) συγγραφείς για τα παιδιά. Έτσι, αν θα στηρίξουμε τη μυθοπλασία για παιδιά στην ιδέα ότι εκεί έξω υπάρχει ένα παιδί στο οποίο απευθυνόμαστε, χρειάζεται να παραδεχτούμε ότι η μυθοπλασία αυτή οικοδομεί με ενήλικους όρους μια εικόνα του παιδιού μέσα στο βιβλίο, προκειμένου να εξασφαλίσει το παιδί που βρίσκεται έξω από το βιβλίο». Προκύπτει λοιπόν, μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο παιδί αναγνώστη και στον ενήλικο συγγραφέα. Αυτή η σχέση έχει πολλά κοινά με τη σχέση μεταξύ του παιδιού αναγνώστη και του ενήλικα

αναγνώστη. Γιατί, όπως αναδύεται από τα οικογενειακά και σχολικά περιβάλλοντα ως επί το πλείστον οι ενήλικοι γονείς και εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που επιλέγουν τα αναγνώσματα για τα μικρά παιδιά. Θα λέγαμε λοιπόν ότι αυτές οι σχέσεις ανάγνωσης παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πώς και το γιατί οι ενήλικες αναγνώστες επιλέγουν τα συγκεκριμένα βιβλία, σε ποια περιβάλλοντα οι μικροί αναγνώστες έρχονται σε επαφή με τα βιβλία που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας και τέλος, ποιοι τίτλοι βιβλίων είναι ιδιαίτερα γνωστοί στο παιδικό αναγνωστικό κοινό.

Στόχος της παρούσας έρευνας, με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, αποτέλεσε η μελέτη παιδικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, ο τρόπος με τον οποίο οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων χειρίζονται, παρουσιάζουν και αναπαριστούν το θέμα της αναπηρίας στα έργα τους. Η αναζήτηση και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η παιδική λογοτεχνία θα μπορούσε να γίνει αρωγός στην οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης, στην συμπερίληψη, στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Να αναζητηθούν οι ταυτότητες, οι ρόλοι της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού πλαισίου που δημιουργούνται γύρω από την έννοια της αναπηρίας.

Η παρούσα μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η σχετική με τη θεματική της εργασίας βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, α) στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος «παιδική λογοτεχνία», ο σκοπός και η επίδραση της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας, και παρουσιάζεται το παιδί ως αναγνώστης και οι αναγνωστικοί ρόλοι β) το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο αναγνωστικό κοινό, στην επιλογή του βιβλίου, στους τρόπους ανάγνωσης των παιδικών βιβλίων (σπίτι, σχολείο), καθώς επίσης αναλύεται ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου όσον αφορά την προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας, γ) τέλος, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στον ορισμό της αναπηρίας και τις επικρατέστερες μορφές της μέσα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, στο ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία, στην αναπηρία στο κοινωνικό πλαίσιο και τους κοινωνικούς αποκλεισμούς και τέλος την αναπαράσταση της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία.

Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται η έρευνα: περιγράφονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού, και οι αναλύσεις που

πραγματοποιήθηκαν. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα ανά κατηγορία και η βιβλιογραφία.

1^ο κεφάλαιο : Η παιδική λογοτεχνία

Στο πρώτο κεφάλαιο της διπλωματικής έρευνας πρόκειται να αναλυθεί πως χρησιμοποιείται ο όρος «παιδική λογοτεχνία», με συγκεκριμένες αναφορές θεωρητικών σχετικά με το πεδίο μελέτης της παιδικής λογοτεχνίας. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και ο σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς επίσης, αναπτύσσονται με λεπτομερή περιγραφή τα είδη που εντάσσονται στην παιδική λογοτεχνία. Τέλος, παρουσιάζονται οι αναγνωστικοί ρόλοι και το παιδί ως αναγνώστης της παιδικής λογοτεχνίας.

1.1 Ο όρος «παιδική λογοτεχνία»

Ο όρος «παιδική λογοτεχνία» είναι δύσκολο και ιδιαίτερα απαιτητικό να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Η οντότητα της λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έντονων προβληματισμών μέχρι και σήμερα, καθώς δεν ήταν αναγνωρισμένη ως αυτόνομη περιοχή μελέτης αφού στο ενδιαφέρον των μελετητών κυριαρχούσε η αναζήτηση των παιδαγωγικών και διδακτικών παραμέτρων της (Πολίτης, 2010). Το νόημα του όρου διαφέρει επίσης, κυρίως λόγω των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων. Για τον λόγο αυτό, η Παιδική Λογοτεχνία ορίζεται πρώτα απ' όλα συγκριτικά, δηλαδή με όρους αναφορικά με τη λογοτεχνία των ενηλίκων (Κανατσούλη, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η Ζερβού (1996:33), υπογραμμίζει πως στην παιδική λογοτεχνία υπάρχει ένα «οριακό σημείο επαφής παιδιού και ενήλικα», ενώ η ανάγνωση επιφέρει σε ορισμένες περιπτώσεις τη σύγκλιση και τη σύγκρουση αναγνώστη-αφηγητή. Από την άλλη, η Lukens, επισημαίνει πως η λογοτεχνία για παιδιά διαφοροποιείται από την λογοτεχνία για ενηλίκους κυρίως στο βαθμό και όχι αναφορικά με το είδος, ακόμα και τα κριτήρια συγγραφής που ακολουθούνται θα πρέπει να είναι ταυτόσημα. Την ίδια άποψη φαίνεται να ενστερνίζεται και ο Crouch, ο οποίος θα προσθέσει ως κριτήριο την ευληπτότητα των βιβλίων. Παράλληλα, ο Tucker τονίζει την ανάγκη των συγγραφέων που γράφουν για παιδιά να παραμένουν σε ένα περιοριστικό πλαίσιο όσον αφορά τις εμπειρίες και το λεξιλόγιο (Κανατσούλη, 2002).

Ένας ακόμη θεωρητικός, ο McDowell για να προσδιορίσει τον όρο Παιδική Λογοτεχνία στηρίζεται στα χαρακτηριστικά που φέρουν τα παιδικά αναγνώσματα, επισημαίνει πως τα παιδικά βιβλία χαρακτηρίζονται από συντομία, ενεργό δράση, ευδιάκριτη δομή, διαλόγους και γεγονότα. Η γλώσσα των βιβλίων είναι

προσαρμοσμένη στο λεξιλόγιο των παιδιών, δηλαδή χρησιμοποιούνται όροι και συμβάσεις που στην λογοτεχνία των ενηλίκων δεν είναι εμφανείς. Τέλος, υπογραμμίζει τα στοιχεία του φανταστικού, της απλότητας και της περιπέτειας που κάνουν πάντοτε αισθητή την παρουσία τους στα παιδικά βιβλία (Κανατσούλη, 2002).

Η Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου εστιάζει στα στοιχεία που η παιδική λογοτεχνία διαφέρει από τα υπόλοιπα αναγνώσματα. Ως προς τη μορφή, διακρίνει τη λιτότητα του λόγου, την απουσία απρεπών χαρακτηρισμών και σαρκασμών, τη συντομία και την αμεσότητα της αφήγησης. Ως προς το περιεχόμενο, υπογραμμίζει πως η πλοκή είναι έντονη και γρήγορη με ξεκάθαρο πλαίσιο υπόθεσης, προσθέτει την ύπαρξη κάθαρσης και τονίζει ότι ο αναγνώστης είναι αντικείμενο αγάπης του συγγραφέα (Κανατσούλη, 2002).

Ομοίως, ο Καλλέργης επισημαίνει την ανάγκη οι συγγραφείς να λαμβάνουν υπόψιν τους την παιδική ψυχή και την δραστικότητα του ωραίου λόγου, καθώς αυτά θα επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη της αισθητικής και ηθικής καλλιέργειας των αναγνωστών (Κανατσούλη, 2002). Ο λογοτέχνης που γράφει για τα παιδιά θα πρέπει να έχει την ευσυνειδησία πως το προϊόν που θα δημιουργήσει οφείλει να πλάθει την παιδική ψυχή με ευγένεια και όχι με μηνύματα που πιθανόν μπορεί να βλάψουν την παιδική αθωότητα.

Τέλος, για την Γαλλίδα μελετήτρια Isabelle Jan, το μοναδικό κριτήριο της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι η καταλληλότητά της και δεν στέκεται στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών κριτηρίων (Μαλαφάντης & Μυλωνάκης, 2021).

Σε συνάρτηση των παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί πως ο Παλαμάς, ως πρωτοπόρος στα ζητήματα αισθητικής, στο άρθρο του με τίτλο «Ποίησης και Παιδαγωγική» στην εφημερίδα Εστία τον Ιούνιο του 1900, έθεσε την υψίστη ανάγκη ύπαρξης της παιδείας μέσα σε κάθε «καλή ποίηση». Η άποψη ότι τα έργα τέχνης πρέπει να προβάλλουν τη διδασκαλία του ωραίου και του καλού, αλλά και του ηθικού. Η άποψή του αυτή αναβίωσε τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20ού αιώνα και συμπεριέλαβε όχι μόνο την παιδική λογοτεχνία, αλλά και συνολικότερα την καλλιτεχνική δημιουργία (Μαλαφάντης, 2001).

Ομοίως, ο Δελώνης (1986:12) σημειώνει πως «παιδική λογοτεχνία είναι ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα

ενδιαφέροντα της προσχολικής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και που ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο». Συνεπώς, η παιδική λογοτεχνία έχει σκοπό να καλλιεργήσει τα παιδιά.

Οι παραπάνω αναφορές αναδεικνύουν αφενός την ιδιαιτερότητα της συγγραφής, και αφετέρου τη σημασία του πεδίου της παιδικής λογοτεχνίας, λόγω και του παιδαγωγικού της χαρακτήρα (Μαλαφάντης & Μυλωνάκης, 2021). Ως εκ τούτου και σύμφωνα με τον Κ. Δ. Μαλαφάντη (2001:26), μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: «Το παιδικό λογοτέχνημα αποτελεί έργο Τέχνης, το οποίο, όμως, επειδή απευθύνεται στο παιδί, εξετάζεται υπό το φως και των επιστημών της Αγωγής».

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας

1. διαφοροποίηση από την λογοτεχνία για ενηλίκους
2. ευληπτότητα των βιβλίων
3. περιοριστικές εμπειρίες – περιοριστικό λεξιλόγιο
4. συντομία
5. ενεργό δράση
6. ευδιάκριτη δομή, διάλογοι και γεγονότα
7. προσαρμοσμένη γλώσσα στο λεξιλόγιο των παιδιών
8. στοιχεία του φανταστικού, της απλότητας και της περιπέτειας
9. λιτότητα του λόγου, απουσία απρεπών χαρακτηρισμών και σαρκασμών, συντομία και αμεσότητα στην αφήγηση.
10. έντονη και γρήγορη πλοκή
11. ωραίος λόγος
12. καταλληλότητα
13. προβολή του ωραίου, του καλού και του ηθικού
14. καλλιέργεια των παιδιών

1.2 Σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας

Η Παιδική Λογοτεχνία και η Λογοτεχνία των ενηλίκων προσφέρουν την ίδια απόλαυση στους αναγνώστες τους αντίστοιχα. Η παιδική λογοτεχνία προσφέρει στα παιδιά μία ιστορία, με απλό και κατανοητό λεξιλόγιο, με γλώσσα και ύφος που είναι κατανοητό και κατάλληλο για τις παιδικές ηλικίες. Οι ιστορίες έχουν μία αμεσότητα, η δράση κυριαρχεί και τα πρόσωπα συνδέονται με σχέσεις μεταξύ τους. Οι ενήλικοι συγγραφείς ή αναγνώστες εισβάλλουν στις ιστορίες των βιβλίων για παιδιά με τις

εμπειρίες της δικής τους ζωής. Ως εκ τούτου, «η λογοτεχνία για παιδιά παράγει ιδεολογικά σχήματα που βασίζονται στη φαντασιακή εικόνα των ενηλίκων για την παιδική ηλικία, με την οποία τα παιδιά οφείλουν να ευθυγραμμιστούν» (Μαλαφάντης & Μυλωνάκης, 2021:19). Το γεγονός αυτό, γίνεται ένα άξιο απορίας ερώτημα, κατά πόσο δηλαδή, είναι εφικτό τα βιβλία για παιδιά να μην έχουν πρωταγωνιστές τους ενήλικες.

Ωστόσο, κύριος σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας είναι η διαμόρφωση και η καλλιέργεια ενός νέου ανθρώπου, με εμπειρίες, ιδέες και αξίες. Μέσω των εμπειριών, εμπλουτίζονται τα συναισθήματα, η φαντασία, η κοινωνικοποίηση και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας. Μέσω της λογοτεχνίας εγείρεται η αισθητική συγκίνηση του παιδιού και προικίζεται με ευαισθησία για τις Τέχνες.

Ο Σακελλαρίου (1989), στην προσπάθειά του να προσδιορίσει την καταλληλότητα ενός λογοτεχνήματος για παιδιά, αναφέρεται σε συγκεκριμένους όρους, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζουμε τους παρακάτω:

- Να είναι προσαρμοσμένο στο γλωσσικό πλούτο του παιδιού.
- Να είναι προσαρμοσμένο στο γνωσιολογικό πλούτο του παιδιού.
- Να ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για κίνηση.
- Να ικανοποιεί την ανάγκη για χαρά.
- Να μην προκαλεί ισχυρές, συγκλονιστικές συγκινήσεις.
- Να είναι απλό, παραστατικό, εποπτικό.
- Να καλλιεργεί στα παιδιά ευγενικά αισθήματα και να δημιουργεί παρορμήσεις για πράξεις ανώτερες.
- Να προάγει την κοινωνικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους.
- Να εξαίρει το ιδανικό της ειρήνης και της συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς, με παράλληλη καταδίκη του πολέμου.
- Να προβάλλει το ρόλο της εργασίας στην κατάκτηση της ζωής και την αποστροφή στη φυγοπονία και την κάθε είδους εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο.
- Να καλλιεργεί την αγωνιστικότητα.
- Να κάνει το παιδί να συνειδητοποιεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσιοι μεταξύ τους, ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή και στη μόρφωση.
- Να ανταποκρίνεται στη βαθμίδα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού.

Συμπερασματικά, παιδική λογοτεχνία είναι η λογοτεχνία που έχει ως αποδέκτες παιδιά, κουμπώνει στα ενδιαφέροντά τους και βοηθά στην ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη, την αισθητική καλλιέργεια και την ομαλή και ορθή ένταξη στην κοινωνία (Σακελλαρίου, 1989). Στο πλαίσιο της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας, οι συγγραφείς αναγνωρίζουν τα παιδιά ως μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκουν, λαμβάνοντας υπόψιν τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν την καθημερινότητά τους. Προβάλλουν ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινή διαβίωση και τις πραγματικότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ο βασικός σκοπός είναι να αναδείξουν κάθε πτυχή της παιδικής ζωής μέσω της λογοτεχνίας.

Η λογοτεχνία δεν έχει σα σκοπό της να ευαισθητοποιεί και να προσφέρει συγκίνηση στους αναγνώστες, αλλά παράλληλα ενημερώνει, γεννά προβληματισμούς και διαμορφώνει στάσεις ζωής (Σεμερτζίδου, 2005). Στάσεις που χτίζουν κουλτούρες και πολιτισμούς, χωρίς αποκλεισμούς και στιγματισμούς, κοινωνίες που χωρούν πολλούς χωρίς εξαιρέσεις.

1.3 Τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας

Υπάρχουν ποικίλα είδη στην παιδική λογοτεχνία, το κάθε ένα με ένα ξεχωριστό σκοπό. Απευθύνονται σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Με εκπαιδευτικές και παιδευτικές αξίες διαμορφώνουν αξίες, στάσεις και πρότυπα, όταν εντάσσονται στην καθημερινή ζωή των αναγνωστών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας.

1.3.1 Παραμύθι

Τα παραμύθια τις περισσότερες φορές αποτελούνται από φανταστικές μικρές ιστορίες, τις οποίες επινοεί ο αφηγητής ή ο συγγραφέας και αλλάζουν με τους καιρούς, ώστε να ανταποκρίνονται στην εκάστοτε εποχή και να γίνουν πιο ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τα μικρά παιδιά. Από την νηπιακή ηλικία τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αγάπη για τα παραμύθια. Το λογοτεχνικό αυτό είδος έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, καθώς η γλώσσα και ο λόγος είναι απλά και κατανοητά. Τα παραμύθια διακρίνονται σε γραπτά και προφορικά. Το προφορικό, το λαϊκό παραμύθι όπως το ονομάζουμε, έχει μια μακρόχρονη πορεία στους πολιτισμούς. Έχει αποκτήσει

μία οικουμενικότητα μέσα από την οποία διαφορετικοί λαοί μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται ή και να συμφωνούν (Κανατσούλη, 2002). Σύμφωνα με τον καθηγητή Λαογραφίας Πετρόπουλο, το λαϊκό παραμύθι κινείται σε έναν κόσμο φανταστικό και μαγικό με σκοπό την τέρψη των ακροατών, πρόκειται δηλαδή για μια διήγηση φανταστική. Στην ίδια σφαίρα κινείται και ο Μέγας, τονίζοντας πως πρόσωπα και ζώα κινούνται στον κόσμο του φανταστικού και του μαγικού (Κανατσούλη, 2002). Κάποια χαρακτηριστικά του παραμυθιού είναι:

- Συνήθως στα παραμύθια, ο κόσμος είναι ολότελα φανταστικός. Δεν ισχύουν οι νόμοι κι όταν προκύψει μία δυσκολία, τότε θα συμβεί ένα θαύμα (μία ανώτερη δύναμη), το οποίο θα δώσει τη μαγική λύση.
- Τα λαϊκά παραμύθια δεν γνωρίζουν τόπο, χρόνο ή συγκεκριμένα πρόσωπα στις ιστορίες τους. Η παραμυθιακή ιστορία εκτυλίσσεται «μια φορά και έναν καιρό», «κάποτε σε έναν μακρινό τόπο», κλπ.
- Στην εξέλιξη κάθε ιστορίας δεν υπάρχει το μέτρο. Το παραμύθι δεν γνωρίζει το σύνηθες μέτρο των ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό, επικρατούν μεγάλα ή μικρά, καλά ή κακά κλπ.
- Τέλος, το παραμύθι δεν έχει διδακτικό ή συμβουλευτικό χαρακτήρα. Παρά μόνον ηθικό, γι' αυτό στο τέλος κάθε ιστορίας υπάρχει και η κάθαρση (Κανατσούλη, 2002).

1.3.2 Σύγχρονο παραμύθι

Το σύγχρονο παραμύθι είναι προϊόν επώνυμων συγγραφέων ή παραμυθάδων, αποτελεί ένα είδος και εμπεριέχει προβληματισμούς, ιστορίες, εμπειρίες, βιώματα και συμπλέγματα των συγγραφέων. Βασικό του στοιχείο, το τελευταίο διάστημα αποτελεί ο ρεαλισμός, περιορίζοντας την φαντασία, αν και βέβαια πάντα παρουσιάζεται κάποιο μαγικό στοιχείο. Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2002), το σύγχρονο παραμύθι ακολουθεί τα χαρακτηριστικά:

- Το παραμύθι παρουσιάζει σύγχρονα προβλήματα και καλλιεργεί των προβληματισμό.
- Η χρήση της τεχνολογίας παίρνει τη θέση των μαγικών χαλιών και των μαγικών σκουπών.

- Δεν εμφανίζεται μεγάλη αναφορά σε θρύλους και μύθους του λαϊκού πολιτισμού.
- Ο διδακτισμός εξασθενεί.
- Τα σύγχρονα παραμύθια ακολουθούν το happy end και τη δικαίωση του καλού.
- Υπάρχει το χιούμορ.
- Αποφεύγονται τυχόν θηριωδίες των λαϊκών παραμυθιών.

1.3.3 Μύθος

Μύθους αποκαλούμε τις παραδόσεις των αρχαίων για θεούς και ήρωες, ενώ η επιστήμη που τους πραγματεύεται λέγεται μυθολογία. Οι μύθοι επιλέγονται, συνήθως, για να αποδώσουν με διδακτικό τρόπο μία ιστορία με περισσότερη παραστατικότητα. Ο μύθος είναι ανθρώπινο δημιούργημα. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (1987) ως μύθος ορίζεται κάθε τι το οποίο μεταδίδεται από στόμα σε στόμα και ως βασικό χαρακτηριστικό έχει την συνοπτικότητα. Ακολουθούν μία διάκριση, με βάση το περιεχόμενό τους :

- Κοσμογονικοί
- Εθνεγερτικοί
- Φυσιογνωστικοί
- Κοινωνικοί ή διδακτικοί

Ο διδακτισμός είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό του μύθου. Στην τελευταία κατηγορία, κυρίως για το παιδαγωγικό της περιεχόμενο, ανήκει ο σημαντικότερος μυθοποιός, ο Αίσωπος (Κανατσούλη, 2002). Είναι αποδεδειγμένο πως οι μύθοι του Αισώπου καταλήγουν πάντα σε κάποιο διδακτικό επιμύθιο.

1.3.4 Μικρή Ιστορία

Η μικρή ιστορία είναι μία σύντομη διήγηση, έχει έναν τόνο παραμυθιακής ιστορίας, αλλά δεν ακολουθεί τις προδιαγραφές του παραμυθιού. Το περιεχόμενό τους εμπεριέχει τον ρεαλιστικό τόνο, καθώς οι ιστορίες απευθύνονται στην καθημερινή ζωή των παιδιών, με λόγο οικείο και άμεσο. Τα βιβλία με μικρές ιστορίες για παιδιά

κοσμούνται πάντοτε από εκτενείς εικονογραφήσεις. Κατά την Κανατσούλη (2002), οι μικρές ιστορίες:

- Είναι σύντομες σε έκταση.
- Η γλώσσα και το λεξιλόγιο είναι λιτά και οικεία για τα παιδιά.
- Το περιεχόμενό τους αφορά ιστορίες της καθημερινότητας των παιδιών.
- Επικρατούν ήρωες όπως ζώα, πουλιά, αντικείμενα.
- Ο χρόνος τους είναι ρεαλιστικός, αντίθετα με τα παραμύθια.

1.3.5 Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Στον ελλαδικό χώρο, επικρατούν δύο είδη παιδικών βιβλίων: τα εικονοβιβλία (picture books) και τα βιβλία με εικόνες (illustrated books). Όσον αφορά τη διάκρισή τους, μπορούμε να εξηγήσουμε με απλό τρόπο την απόδοση που έδωσε ο Hunt, σύμφωνα με τον οποίο το βιβλίο με εικόνες συνήθως επεξηγεί και ενισχύει αυτό που λέει το κείμενο ή απλώς διακοσμεί το κείμενο, στο εικονοβιβλίο αντίθετα, η εικονική αφήγηση δεν ακολουθεί κατ' ανάγκη τον κειμενικό λόγο. Τα βιβλία με εικόνες ακολουθούν τη διπλή αφήγηση, εικονική και κειμενική, όπου η μία αναπτύσσει την άλλη (Κανατσούλη, 2002). Τα βιβλία με εικόνες αντιμετωπίζονται πλέον ως ένα «συνολικό προϊόν», καθώς η ανάγνωση του βιβλίου γίνεται διαφορετικά απ' ότι θα γινόταν σε ένα βιβλίο που θα περιείχε μόνο λέξεις. Σε αυτά τα βιβλία η αισθητική και η γνώση μας προσφέρουν μία πληρέστερη κατανόηση της ιστορίας. Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, αποτελεί η ισορροπία κειμένου και εικόνας. Κείμενο και εικόνα συνεργάζονται, οι εικόνες εμπλουτίζουν και προάγουν την υπόθεση (Κανατσούλη, 2002). Ωστόσο, τα όρια μεταξύ των δυο αυτών κατηγοριών δεν είναι διακριτά.

1.3.6 Κόμικς

Ιστορίες δράσεις ξετυλίγονται από την στενή συνεργασία σκίτσων και διαλόγων, με σκοπό την αναπαραγωγή εικονογραφημένων ιστοριών, δηλαδή των κόμικς. Ο όρος δεν είναι ελληνικός, καθώς και το περιεχόμενο εξ' αυτών. Από το 1930 και μετά, έχουν κυρίαρχη θέση στην αγορά και έχουν αποκτήσει τον μοντέρνο ρόλο ψυχαγωγίας ή απόκτησης γνώσεων (Κανατσούλη, 2002). Μία επικρατούσα αντίρρηση επικρατεί γύρω από το χώρο των κόμικς, η οποία προέρχεται κυρίως από παιδαγωγούς.

Επειδή τα κόμικς παρουσιάζουν μία ευκολία ως προς την ανάγνωση, καθώς το οπτικό μήνυμα προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη χωρίς πολλές φορές να χρειάζεται να διαβάσει τις λεζάντες. Συνεπώς, κατά την άποψή τους, η ανάγνωση δεν προσφέρει την απαιτούμενη κριτική ικανότητα. Ωστόσο, τα κόμικς λόγω της συντομίας τους προσφέρουν την άμεση επικοινωνία κειμένου – αναγνώστη, οι εικόνες αποτελούν μεγάλη πηγή πληροφοριών και συμπληρώνουν τα λόγια του αφηγητή και ο λόγος και η εικόνα ενυπάρχουν αρμονικά, δίνοντας το ερέθισμα στην παρατηρητικότητα του αναγνώστη (Κανατσούλη, 2002).

1.3.7 Μυθιστόρημα

Το μυθιστόρημα χαρακτηρίζεται από αφήγηση με αρχή, μέση και τέλος, σε πεζό λόγο. Είναι μεγάλο σε έκταση, σε σχέση με τα προαναφερθέντα είδη, με γλώσσα απλή. Μερικά από τα είδη είναι: ηθογραφικό, κοινωνικό, επιστημονικής φαντασίας, αισθηματικό κ.α. Δεν έχει διδακτικό χαρακτήρα, έγκειται κυρίως στη χαλάρωση και στη ψυχαγωγία.

1.3.8 Παιδική ποίηση

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κανατσούλη (2002), η ποίηση είναι η αρχή, το σημείο εκκίνησης της λογοτεχνικής παιδείας του ανθρώπου. Η ποίηση συμβάλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ύπαρξη του ρυθμού, αλλά και στην χαλαρότητα. Πρόκειται για ένα προσεκτικό, με μεγάλη λεπτομέρεια ταίριασμα ιδιαίτερων λέξεων σε μετρικά σχήματα. Στην ποίηση με τη χρήση μεταφορών οι αφηρημένες έννοιες προσωποποιούνται (Κανατσούλη, 2002). Ως μία μορφή τέχνης η ποίηση που απευθύνεται σε παιδιά χρησιμοποιεί τις λέξεις, ενώ μεταφέρει ιδέες, σκέψεις και νοήματα στο περιεχόμενό της. Το παιδί έρχεται σε επαφή από πολύ νωρίς με το ποίημα, καθώς από την γέννησή του το συνοδεύουν νανουρίσματα (Χριστοφιδέλλη, 2015). Καλλιεργείται ο νους, η φαντασία και ενθαρρύνεται η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Όπως και με τα παραμύθια, η παιδική ποίηση γνωρίζει ιδιαίτερη άνθιση τον 19^ο αιώνα, λόγω της μεγάλης εξάπλωσης ανθολογιών. Γνωστοί και έμπειροι συγγραφείς εμπλουτίζουν το συγγραφικό τους έργο γράφοντας ποιήματα για παιδιά κατά τον 20^ο αιώνα. Στον καιρό αυτό, η ποίηση γνωρίζει

κατηγορίες, όπως: τη Δημοτική ποίηση, την Έντεχνη ποίηση και την σύγχρονη παιδική ποίηση.

Στη Δημοτική ποίηση ανήκουν τα νανουρίσματα, τα κάλαντα, τα ταχταρίσματα, τα λαχνίσματα και τα σατιρικά τραγούδια. Τα παιδιά από νωρίς, κοντά στους γονείς και τους παππούδες γνώριζαν τον ρυθμικό ήχο, κυρίως λόγω της δημοτικής ποίησης και της εξέλιξης αυτής σε δημοτικά τραγούδια. Αλλά και στην αρχαιότητα υπήρχαν όχι μόνο στη δημοτική, αλλά και έργα κάποιων συγγραφέων που έγραφαν επιτύμβια και αναθηματικά και αφορούσαν παιδιά (Κανατσούλη, 2002).

Κατά την περίοδο του ελληνικού διαφωτισμού και μέχρι το 1880 δεν εμφανίζονται ποιήματα που να έχουν ως κύριους αποδέκτες τους παιδιά. Υπάρχει άνθιση του πνεύματος, των γραμμάτων και της λογοτεχνίας, αλλά η περίοδος που καθόρισε την παιδική ποίηση τοποθετείται από το 1880 και μετά. Ποιήματα που γράφτηκαν εκείνη την περίοδο περιγράφουν την καθημερινή ζωή των παιδιών, τα παιχνίδια κ.λ.π. Πρωτοπόρος της καινούριας παιδαγωγικής υπήρξε ο Αλέξανδρος Πάλλης (1851-1935). Κάποια γνωστά έργα του που ακολουθούσαν τα χαρακτηριστικά της παιδικής ποίησης είναι *Τραγουδάκια για παιδιά* (1889) και *Κούφια καρύδια* (1915) (Κανατσούλη, 2002).

Η σύγχρονη παιδική ποίηση αντιλαμβάνεται την ζωή, την καθημερινότητα και τις ανάγκες του παιδιού. Σύμφωνα με τον Ρώσο ποιητή, πεζογράφο, κριτικό και παιδαγωγό Chukovsky (1882-1969), από το βιβλίο του *From Two to Five* η παιδική ποίηση πρέπει να διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Πρέπει να υπάρχει εικονοπλασία, δηλαδή κάθε στροφή του ποιήματος να φέρει μια εικόνα.
- Να υπάρχει δράση, η παρουσία των εικόνων να ενισχύει την δράση.
- Η ζωγραφική με τις λέξεις να είναι λυρική.
- Κάθε στροφή πρέπει να έχει το δικό της ρυθμό.
- Να υπάρχει ομοιοκαταληξία.
- Να μην κυριαρχούν τα επίθετα στο λόγο, κυρίως ρήματα και ουσιαστικά χρησιμοποιούνται.
- Οι λέξεις που ομοιοκαταληκτούν να έχουν το κύριο βάρος σημασίας στο ποίημα.
- Ο κάθε στίχος να είναι ένα συντακτικό σύνολο.

- Η παιδική ποίηση να ακολουθεί την πληρότητα της ποίησης για ενηλίκους.
- Η παιδική ποίηση να είναι μία βαθιά γέφυρα επικοινωνίας των παιδιών με τις σκέψεις των ενηλίκων.

1.4 Το παιδί ως αναγνώστης – αναγνωστικοί ρόλοι

Μία προσαρμογή η οποία γίνεται ώστε να μελετηθούν οι θεωρίες για το παιδί ως αναγνώστης, έγκειται στις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών και αυτό διερευνάται μέσα από τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με την θεωρία του Piaget και την γνωστική-αναπτυξιακή ψυχολογία, τα χαρακτηριστικά των παιδιών εξαρτώνται άμεσα από την ηλικιακή φάση στην οποία ανήκουν. Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη σχολική ηλικία 5-8 χρονών, τα παιδιά εμφανίζουν έντονα την ζωντάνια, την κινητικότητα, συγκεκριμένα υποκειμενικά ενδιαφέροντα, τον εγωκεντρισμό, την φαντασία, κάποιες ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για ζώα και αντικείμενα και δείχνουν ιδιαίτερη όρεξη για μάθηση. Συνεπώς, ως κατάλληλα αναγνώσματα για την πρώτη σχολική ηλικία θεωρούνται: οι μικρές φανταστικές ιστορίες, τα παραμύθια και μύθοι ζώων, αστείες ιστορίες, μυθολογία κ.α. (Κανατσούλη, 2002). Για την μεσαία σχολική ηλικία 9-11 ετών τα παιδιά έχουν αναπτύξει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική ζωή και τις φιλικές σχέσεις, σταδιακά αποστασιοποιούνται από τον εγωισμό, ενισχύουν την μνήμη τους, τη λογική σκέψη και την ικανότητα να λύνουν προβλήματα, ξεχωρίζουν το καλό από το κακό και έχουν διαμορφώσει τα ατομικά – προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Κατάλληλα αναγνώσματα για αυτές τις ηλικίες φαίνονται να είναι: οι εύθυμες ιστορίες, τα ρυθμικά ποιήματα, τα ιστορικά μυθιστορήματα και αναγνώσματα με ηρωισμούς (Κανατσούλη, 2002). Για την τελευταία κατηγορία, την προεφηβεία 12-14 ετών, εξαιτίας των ραγδαίων σωματικών αλλαγών και των ορμονών που κατακλύζουν την εφηβική φύση και αφυπνούν τα σεξουαλικά ενδιαφέροντα, διατηρώντας πάντα το συναίσθημα τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, παρατηρείται η προτίμηση σε αναγνώσματα με θέματα όπως ο έρωτας, η ισότητα των δύο φύλων, κοινωνικοί προβληματισμοί κ.α. (Κανατσούλη, 2002).

Το πώς όμως πραγματικά διαβάσει ένα παιδί έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς θεωρητικούς. Είναι ένα ερώτημα το οποίο παρουσιάζει ποικιλομορφία στις απαντήσεις του. Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2018), το παιδί ανταποκρίνεται στη λογοτεχνία όπως και ο ενήλικος, υπό την προϋπόθεση ότι το παιδί έχει καλλιεργήσει

σε έναν βαθμό την επαφή του με το ανάγνωσμα. Αυτό, όμως, δεν μπορεί να συμβεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ξεκινούν με αργά βηματάκια την επαφή τους με τα αναγνώσματα (Hunt, 2001). Οι ενήλικοι λόγω της αναγνωστικής τους ευχέρειας, έχουν διαφορετική αναγνωστική αντίληψη από αυτή των παιδιών και αυτό διαφοροποιεί κατά πολύ την ανάγνωση των ενηλίκων από αυτή των παιδιών (Μαλαφάντης & Μυλωνάκης, 2021).

Σύμφωνα με τον Appleyard υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι αναγνώστη, τους οποίους ένα παιδί υιοθετεί και στη συνέχεια ο έφηβος μέχρι να ολοκληρώσουν την αναγνωστική εμπειρία. Για την πρώτη σχολική ηλικία, ο ρόλος που αποδίδει ο Appleyard είναι αυτός του αναγνώστη – παίκτη. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά δεν διαβάζουν, λειτουργούν ως ακροατές στην αναγνωστική διαδικασία (Κανατσούλη, 2018). Το παιδί συνθέτοντας την φαντασία και την πραγματικότητα ως ένα ενιαίο σύνολο νιώθει ότι ανήκει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Μέσα από τις ιστορίες και τα παραμύθια, μέσα από ανθρωπόμορφα ζώα και ήρωες, το παιδί προσλαμβάνει τους φόβους και τις αδυναμίες του και μπορεί πιο εύκολα και στη δική του γλώσσα να κατανοεί, να αντιλαμβάνεται και να ταξινομεί. Ο αναγνώστης ενήλικας, που μπορεί να είναι ο γονέας ή ο παιδαγωγός προσφέρουν στο παιδί την κοινωνική βίωση της αναγνωστικής εμπειρίας. Σε αυτό συμβάλλει η συλλογική ανάγνωση είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο και η γνωριμία του παιδιού με τους κόλπους της λογοτεχνίας (Appleyard, 2016).

Στην δεύτερη κατηγορία, των 8-12 ετών το παιδί αναγνώστης γίνεται παιδί – ήρωας καθώς μέσα από κατορθώματα των ηρώων ή και μη, διαχειρίζεται επιτυχίες και αποτυχίες της καθημερινότητας, εισάγοντάς το σταδιακά στον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων (Κανατσούλη, 2002).

Στην τελευταία κατηγορία, την περίοδο που το παιδί εισέρχεται στην εφηβεία το παιδί - ήρωας μετατρέπεται σε αναγνώστη – στοχαστή, σύμφωνα με τον Appleyard. Είναι η περίοδος, κατά την οποία ο έφηβος αρχίζει να αναζητά το νόημα, να διαμορφώνει ιδέες, αξίες και να αναζητά τα πρότυπά του (Appleyard, 2016). Μέσα στα αναγνώσματα, ο έφηβος αναζητά τον εαυτό του, τα προβλήματά του, καθώς και την δύσκολη πλευρά της πραγματικότητας (Μαλαφάντης & Μυλωνάκης, 2021). Τέλος, ο συστηματικός μελετητής της λογοτεχνίας είναι ο αναγνώστης-ερμηνευτής, ενώ ο

πολυπράγμων αναγνώστης είναι αυτός που μπορεί να διαβάζει με πολλαπλούς τρόπους τη λογοτεχνία (Κανατσούλη, 2002).

Τα στάδια της ανάγνωσης μελετήθηκαν από τους ερευνητές Cochrane, Scalena και Bruchanan (1984), οι οποίοι υποστήριξαν πως υπάρχουν διάφορα στάδια για την ανάγνωση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το πρώτο στάδιο ονομάζεται “μαγικό”, καθώς τα παιδιά αποκτούν την πρώτη επαφή με το βιβλίο, το κοιτάζουν, το πιάνουν στα χέρια τους. Δεύτερο θεωρείται το “στάδιο αυτοαντίληψης ως αναγνώστη”, κατά το οποίο αρχίζει η μίμηση, όταν το παιδί συνδυάζει εικόνα και λόγο και χρησιμοποιεί τη γλώσσα που μοιάζει με του βιβλίου. Στη συνέχεια, ακολουθεί το “στάδιο γεφυρώματος με τον αναγνώστη”, όπου ξεχωρίζει κάποια γράμματα και προσπαθεί να διαβάσει τον οικείο γραπτό λόγο από τραγούδια ή στίχους. Στην επόμενη φάση, το παιδί διαβάζει, αλλά μπερδεύεται. Γνωρίζει λέξεις, συνδυάζει φωνή – σημασία – σύνταξη της γλώσσας. Το συγκεκριμένο στάδιο είναι το “στάδιο απογείωσης του αναγνώστη”. Τέλος, η κορύφωση έρχεται στο “στάδιο ανεξάρτητου αναγνώστη”, κατά το οποίο το παιδί καταλαβαίνει το νόημα και μπορεί και προβλέπει την εξέλιξη της ιστορίας (Χριστοφιδέλλη, 2015).

2^ο κεφάλαιο : Η επιλογή των παιδικών βιβλίων

Είναι σημαντικό για να επιλέξουμε ένα βιβλίο για παιδιά να γνωρίζουμε την νοητική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και το στάδιο εξέλιξης της αναγνωστικής εμπειρίας. Υπάρχουν πολλά είδη βιβλίων, γι' αυτό οφείλουμε να είμαστε ενημερωμένοι, έτσι ώστε τα αναγνώσματα να είναι απολαυστικά για τα παιδιά. Η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου διαμορφώνεται από μια πληθώρα παραγόντων που αφορούν τόσο το παιδί όσο και τον ίδιο τον γονέα.

2.1 Ανάλογα με την ηλικία

Στην βρεφική ηλικία τα βιβλία που είναι κατάλληλα έχουν μεγάλες εικόνες και έντονα χρώματα για να τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Προτιμώνται βιβλία με ήχους, τραγουδάκια κλπ.

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά αποδίδουν σε μη ανθρώπινα όντα, σε αντικείμενα, ζώακια ή μορφές ανθρώπινα χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Είναι ιδιαίτερα ευχάριστο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας να ακούνε ιστορίες και να ταυτίζονται με τους ήρωες. Οι ιστορίες κινούνται γύρω από το δικό τους κόσμο (οικογένεια, φύση, ζώα). Πολλές φορές ταυτίζονται με τους ήρωες και γίνονται κομμάτι της ιστορίας και τα ίδια. Στην περίπτωση αυτή τα χρώματα κι οι ήχοι που περιέχουν τα βιβλία τραβούν την προσοχή των νηπίων.

Στην πρώτη σχολική ηλικία το ενδιαφέρον κι εδώ κινείται γύρω από θέματα με τη φύση, το περιβάλλον, την οικογένεια, τα ζώακια και τη μυθολογία. Τα παιδιά προτιμούν τα παραμύθια και τα εικονογραφημένα βιβλία γιατί είναι εύκολα στην ανάγνωση. Οι εικόνες και τα χρώματα τους συναρπάζουν καθώς σε αυτό το στάδιο αναπτύσσουν την αναγνωστική τους δεξιότητα.

Στην μέση σχολική ηλικία τα βιβλία με περιπέτεια και ταξίδια έχουν την τιμητική τους. Τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν έχουν ανάγκη την περιπέτεια, την δράση. Η ταύτισή τους με τον ήρωα είναι ακόμη πιο έντονη εδώ. Για τον λόγο αυτό υφίσταται η προσοχή στην επιλογή των βιβλίων σε αυτή την ηλικία. Τέλος, τα παιδιά αποζητούν το χιούμορ. Το χιούμορ έχει εισβάλει στην ψυχολογία των παιδιών και μέσα από τα βιβλία αναζητούν την τέρψη (Καρπόζηλου, 2009). Είναι σημαντικό γονείς και εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται για την σωστή επιλογή των βιβλίων αυτής της ηλικίας.

2.2 Μορφολογικά, αισθητικά, ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια επιλογής των βιβλίων

Υπάρχουν σημαντικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη κατά την επιλογή ενός βιβλίου για παιδιά. Στο παιδικό βιβλίο οφείλεται να δίνεται προσοχή στο περιεχόμενό του, την λογοτεχνική του αξία, την εικονογράφηση και την εξωτερική του μορφή. Το περιεχόμενό του πραγματεύεται συνήθως ιστορίες με μικρούς ήρωες, ζώα, αντικείμενα, τη φύση, το διάστημα και προάγει αξίες όπως η φιλία, η αγάπη και ο σεβασμός προς τους άλλους. Τα περισσότερα βιβλία επιλέγονται με βάση το εμπροσθόφυλλο και το οπισθόφυλλο. Για τον λόγο αυτό, υψίστης σημασίας ρόλο διαδραματίζει η εικονογράφηση του βιβλίου. Πρέπει να είναι ελκυστική και προσεγμένη. Το νόημα και η γλώσσα των ιστοριών να είναι απλά και να ανταποκρίνονται στην εκάστοτε ηλικιακή ομάδα. Σύμφωνα με την Καλαμαρά (2016), υπάρχουν κάποια κριτήρια για τον τύπο των βιβλίων:

Μορφολογικά: Το μορφολογικό κριτήριο της εικονογράφησης έγκειται στη σχέση εικόνας με το κείμενο. Η εικόνα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει το κείμενο και να είναι σε άρτια αρμονία μαζί του. Απαραίτητο στοιχείο λοιπόν, είναι η ισορροπία κειμένου και εικόνας. Κείμενο και εικόνα συνεργάζονται στη διήγηση της ιστορίας μεταφέροντας το καθένα τη δική του εκδοχή για την ιστορία. Πρέπει να εξετάζεται κατά πόσο η εικόνα έχει δικό της στυλ, όπως και τα χρώματα, οι σκιάσεις, οι γραμμές καθώς ανάλογα με τον τόνο τους δημιουργούν και τα ανάλογα συναισθήματα (Καλαμαρά, 2016).

Αισθητικά: Είναι εξαιρετικά δύσκολο να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ της καλλιτεχνικής τέχνης και της αντίληψης του παιδιού για την εικόνα. Συχνά βρισκόμαστε στο δίλημμα εάν ο καλλιτέχνης δίνει έμφαση στην καλλιτεχνική τέχνη ή στην επιστήμη της παιδαγωγικής. Τα όρια μεταξύ των δύο είναι ιδιαίτερα λεπτά (Καλαμαρά, 2016).

Ψυχοπαιδαγωγικά: Ο εικονογράφος οφείλει να εξετάζει κάθε φορά την ψυχοσωματική εξέλιξη των παιδιών που απευθύνεται κάθε φορά. Η εικονογράφηση στο παιδικό βιβλίο γίνεται γέφυρα που ενώνει τον κόσμο του παιδιού με την ιστορία. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται το κατάλληλο ύφος και τα κατάλληλα χρώματα, ώστε να μεταφερθεί σωστά το νόημα της ιστορίας. Η γλώσσα και το λεξιλόγιο πρέπει να είναι απλά και κατανοητά. Το εικονογραφημένο βιβλίο οφείλει

να είναι προσιτό στα παιδιά με θετικό και διδακτικό περιεχόμενο για το παιδί ώστε να αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις (Καλαμαρά, 2016).

2.3 Ο ρόλος της οικογένειας στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας

Η επιλογή των βιβλίων αποτελεί μία κρίσιμη διαδικασία τόσο για την αναγνωστική συμπεριφορά όσο και για την ψυχосύνθεση των παιδιών. Τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί-αναγνώστης από την επαφή του με ένα λογοτέχνημα ξεκινούν από την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων. Η επιλογή των κατάλληλων βιβλίων από τους γονείς συμβάλλει στην ολόπλευρη καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας από το σπίτι. Ο γονέας είναι ο φάρος απέναντι στο παιδί, από τον γονέα εξαρτάται η προσέλκυση ή η απόωση της φιλαναγνωσίας στο σπίτι. Η επιλογή βιβλίων δεν είναι μια απλή υπόθεση αισθητικής ή ψυχαγωγίας, αλλά μια διαδικασία που εμπεριέχει παιδαγωγικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές συνιστώσες (Καλοπήτα, 2023).

Γονείς που εμφανίζονται με βιβλία στα χέρια, που αδημονούν για μια απολαυστική ανάγνωση με τα παιδιά τους, που επισκέπτονται βιβλιοθήκες και εκθέσεις βιβλίων είναι εκείνοι που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις πρώτες εμπειρίες των παιδιών με την ανάγνωση (Σταυρακάκη, 2012). Είναι οι γονείς που πασχίζουν τα παιδιά τους να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να προσθέσουν στην καθημερινότητά τους την έννοια της φιλαναγνωσίας, η οποία αργότερα είναι απαραίτητο να συνεχιστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι γονείς πρέπει να βρίσκονται συνεχώς ενημερωμένοι για ψυχολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν σε κάθε ηλικία των παιδιών και ακολούθως θα βοηθηθούν στην επαφή του παιδιού με το βιβλίο και συνακόλουθα την επιλογή των βιβλίων. Έρευνες κατά καιρούς έχουν αναδείξει την σπουδαιότητα της επαφής των παιδιών από πολύ νεαρή ηλικία με τα λογοτεχνήματα, καθώς προετοιμάζουν τον νεαρό αναγνώστη να εισέλθει στους κόλπους της λογοτεχνίας και να γνωρίσει νέες μορφές γνώσεων. Όταν το παιδί αποκτά από τους πρώτους μήνες της ζωής του επαφή με το βιβλίο όπως τα βιβλία με ήχους ή και τα τρισδιάστατα βιβλία, τότε αναπτύσσεται μία αμφίδρομη σχέση εξάρτησης της γνώσης, της ανακάλυψης και της ανάγνωσης για το παιδί.

Στις μέρες μας, οι γονείς ενδιαφέρονται να διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους όσον αφορά τη θεματολογία στην επιλογή των βιβλίων. Υπάρχουν ποικίλα είδη αναγνωσμάτων και αυτό είναι πάντοτε το βασικό πρόβλημα των γονέων · η σωστή επιλογή ενός λογοτεχνήματος που να κουμπώνει στην ηλικία, να τηρεί τα μορφολογικά, αισθητικά, ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια και να ταιριάζει με τις εμπειρίες και τις προσωπικές ανάγκες του παιδιού. Ιδιαίτερα ευχάριστο είναι το γεγονός πως διάφοροι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες έχουν αλλάξει το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών και παρατηρείται πλέον, πως οι γονείς δεν παραμένουν προσκολλημένοι στα παραδοσιακά αναγνώσματα που είναι οι μύθοι και τα παραμύθια, αλλά ξεπερνούν τις στερεοτυπικές νόρμες και εισάγουν στην αναγνωστική εμπειρία των παιδιών τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που πραγματεύονται ζητήματα όπως η ειρήνη, ο πόλεμος, η αποδοχή, η ετερότητα και η αναπηρία.

Συνεπώς οι γονείς αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την προετοιμασία των νεαρών αναγνωστών και τη διδασχή των αξιών, των αντιλήψεων και των στάσεων απέναντι σε μία κοινωνία που έχει ανάγκη την συμπερίληψη και την αποδοχή.

2.3.1 Κριτήρια επιλογής βιβλίων από το οικογενειακό πλαίσιο

Έτσι, αν θέλαμε να συγκεντρώσουμε τα κριτήρια επιλογής των παιδικών βιβλίων από τους γονείς, θα αναφερόμασταν αρχικά στα ηλικιακά κριτήρια καθώς αυτά καθορίζουν το περιεχόμενο, το είδος και τη μορφή του κατάλληλου βιβλίου. Για παράδειγμα τα βρέφη και νήπια ωφελούνται από βιβλία με έντονα χρώματα και υφές, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να διαχειριστούν αφηγηματικά κείμενα με πιο σύνθετες έννοιες (Αποστολίδου, 2001). Έπειτα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού και οι προσωπικές εμπειρίες καθώς η σύνδεση του περιεχομένου με τα ενδιαφέροντα αυξάνει τα επίπεδα εμπλοκής και ευχαρίστησης (Καλοπήτα, 2023). Η εικονογράφηση αποτελεί ένα ακόμη κριτήριο, καθώς η ποιότητά της καθορίζει την κατανόηση και την ενίσχυση της αφήγησης (Χατζηιωάννου, 2008). Ένα καλό λογοτέχνημα, έχει χρώμα, φως, αρμονία χρωμάτων, σκιάσεων, γραμμών και εξαιρετική σύνδεση εικόνας – κειμένου. Επίσης, το φύλο του παιδιού μπορεί να επηρεάσει τους γονείς στην επιλογή ενός βιβλίου, ακόμη κι αν γίνονται προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας, σχετικές μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς επηρεάζονται ακόμα από στερεότυπα κατά την επιλογή θεμάτων ή χαρακτήρων (Σταυρακάκη, 2012).

Ένας ακόμη παράγοντας μπορεί να είναι το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, καθώς δεν επενδύουν όλες οι οικογένειες τα ίδια χρήματα στην αγορά βιβλίων. Τέλος, και εξίσου σημαντικό είναι οι προσωπικές εμπειρίες και προτιμήσεις των γονιών που μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή ενός βιβλίου και κυρίως οι αναγνωστικές συνήθειες που αποκτούν οι γονείς ως ενήλικες. Για την σύνοψη των κριτηρίων δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας.

Πίνακας 2. Κριτήρια επιλογής βιβλίων από το οικογενειακό πλαίσιο

1. ηλικία
2. προσωπικά ενδιαφέροντα – προσωπικές εμπειρίες του παιδιού
3. εικονογράφηση
4. το φύλο του παιδιού
5. οικονομικό υπόβαθρο οικογενειών
6. προσωπικές εμπειρίες – προτιμήσεις ενηλίκων

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη διαχείριση της επιλογής των βιβλίων, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι ωφέλιμο να αναπτύσσουν μία σχέση αμφίδρομη μεταξύ τους, ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να υπάρξει η ενημέρωση, η καθοδήγηση και η συμβουλή για την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων. Γιατί διαβάζουν οι ενήλικες, πως διαβάζουν και τι διαβάζουν έχει μεγάλη σημασία για την εξέλιξη και την σχολική επίδοση των παιδιών. Τα παιδιά ενδιαφέρονται κυρίως για ιστορίες της καθημερινής τους ζωής και ιστορίες φαντασίας, ωστόσο ο κάθε αναγνώστης επηρεάζεται από την ηλικία του, το πολιτιστικό του περιβάλλον, την αναγνωστική εμπειρία της οικογένειας, τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες κάθε εποχής (Παπαδάτος, 2009).

Εξαιτίας του μεγάλου όγκου συγγραφής βιβλίων για παιδιά, η επιλογή του κατάλληλου δυσκολεύει τους γονείς. Πέραν των κριτηρίων που αναφέρθηκαν παραπάνω αναφορικά με το κατάλληλο περιεχόμενο των βιβλίων σε σχέση με την ηλικία, οι γονείς θα ήταν σωστό πριν επιλέξουν ένα βιβλίο να ανατρέξουν στις κριτικές από έγκυρους κριτικούς βιβλίων, καθώς πολλοί θέλοντας να προωθήσουν τα βιβλία αποκρύπτουν σημαντικές παρατηρήσεις. Καλό θα είναι, οι γονείς να συμβουλευονται βιβλιοπωλεία που εμπιστεύονται, βιβλιοθήκες που γνωρίζουν ή ακόμη κα συγγραφείς για να τους προτείνουν βιβλία.

Σύμφωνα με τον Welsch (2008), υπάρχουν δύο κριτήρια στην επιλογή των βιβλίων: βιβλία που τα παιδιά θυμούνται την πλοκή τους εύκολα ή η γλώσσα επαναλαμβάνεται και βιβλία όπου παρουσιάζονται αντικείμενα αναγκαία για την πλοκή. Στα βιβλία όπου επαναλαμβάνεται η γλώσσα ξετυλίγεται το παιχνίδι γύρω από την ιστορία και στα βιβλία που αντικείμενα παρουσιάζονται αναγκαία για την πλοκή χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για να εμπλακούν τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων.

Οι Spodek και Saracho (2010), προτείνουν κάποια κριτήρια όσον αφορά την καταλληλότητα της εικονογράφησης μιας ιστορίας και του παραμυθιού:

- τηρεί τα ήθη και τις αξίες του πολιτισμού.
- είναι ρεαλιστικό και καλλιεργεί την περιέργεια και την φαντασία των παιδιών.
- δίνονται ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να μάθουν και να βελτιωθούν σε γλωσσικά ζητήματα.
- τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες.
- τα παιδιά αποκτούν συναισθήματα και μεταφράζουν νοήματα μέσα από τις σχέσεις και τα γεγονότα (Saracho & Spodek, 2010).

Ως εκ τούτου, οι γονείς οφείλουν να δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των λογοτεχνημάτων για τις μικρές ηλικίες. Κυρίως στα παιδιά με ηλικίες έξι μηνών και άνω, όπου τα βιβλία πρέπει να περιέχουν μόνο εικόνα και όχι κείμενο. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά μπορούν τα βιβλία να έχουν περισσότερα αντικείμενα στις σελίδες και μέχρι το τέλος του δεύτερου έτους μία ολοκληρωμένη σκηνή. Από το τρίτο έτος και έπειτα, οι σκηνές μπορούν να γίνουν πιο σύνθετες.

Τέλος, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε πως υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός μελετών σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων για την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων, στις οποίες τα κυριότερα χαρακτηριστικά επιλογής βιβλίων αποτελούν η ηλικία, η εικονογράφηση και το περιεχόμενο του εκάστοτε βιβλίου (Bergman Deitcher et al., 2019).

2.4 Ο ρόλος του σχολείου στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας

Οι σχολικές μονάδες στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την τεράστια ευθύνη γνωριμίας των παιδιών με λογοτεχνικά

αναγνώσματα. Και την ευθύνη λήψης πρωτοβουλιών, σε συνεργία με την διεύθυνση, δημιουργίας δράσεων και εκδηλώσεων που προάγουν την φιλαναγνωσία.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ανθρώπους στη ζωή του παιδιού που μπορεί να οδηγήσει το παιδί πιο κοντά στο βιβλίο και με πολλούς τρόπους να το αγαπήσει μέσα από λογοτεχνικές δραστηριότητες, εκδηλώσεις και θεματικές που του έλκουν το ενδιαφέρον και μπορεί να κατανοήσει επαρκώς (Χριστοφιδέλλη, 2015). Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιτακτική ανάγκη της προώθησης της φιλαναγνωσίας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για τον λόγο αυτό, διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία στους μαθητές τους. Άλλοι, δειλά κι άλλοι περισσότερο τολμηρά και αποφασιστικά επιλέγουν βιβλία για τους μαθητές τους. Έρχονται όμως, αντιμέτωποι με το ζήτημα της επιλογής του κατάλληλου λογοτεχνήματος, αναζητώντας πληροφορίες από πανεπιστημιακούς, συγγραφείς, κριτικούς κ.ά. Βέβαια, κάθε επιλογή έχει την ευθύνη του εκπαιδευτικού, καθόσον αυτός είναι που γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Αποστολίδου, 1997). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει βιβλία ώστε να εκπληρώνει τους στόχους της ανάγνωσης, της καλλιέργειας δηλαδή της ικανότητας των μαθητών να επιλέγουν τα βιβλία που τους ταιριάζουν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπαίνει σε μία θέση προβληματισμού ως προς το περιεχόμενο των βιβλίων που κουμπώνουν στην εκάστοτε εκπαιδευτική τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους μαθητές, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να αποκτήσουν αναγνωστικές εμπειρίες, να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απαιτήσεις και στρατηγικές ανάγνωσης (Αποστολίδου, 1997).

2.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Το σχολικό πλαίσιο και η επαφή με τον εκπαιδευτικό είναι το επόμενο περιβάλλον που εισέρχεται το παιδί μετά το οικογενειακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός είναι ο φορέας για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Με τη δική του στάση, τις προσωπικές του εμπειρίες, αλλά και τις διδακτικές του επιλογές, μπορεί να διαμορφώσει ένα κλίμα αγάπης για το διάβασμα. Εκπαιδευτικοί που διαβάζουν οι ίδιοι και ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνούν τον κόσμο του βιβλίου συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση αναγνωστικών συνηθειών (Τσέντζου, 2023). Για τον εκπαιδευτικό, η γνωριμία και η ενασχόληση των παιδιών με την ανάγνωση είναι μία εξαιρετική διαδικασία, η οποία απαιτεί γνώση, υπομονή και σταθερότητα. Τα παιδιά

βλέποντας τον παιδαγωγό να τους διαβάζει παραμύθια ή εικονογραφημένα βιβλία, μπαίνουν σε διαδικασία μίμησης της πράξης και ανυπομονούν να αναπαράγουν συμπεριφορές, συνήθειες και να δοκιμάσουν το μαγικό ταξίδι της ανάγνωσης.

Η σχέση μεταξύ του παιδιού και του βιβλίου που σε ορισμένες περιπτώσεις έχει καλλιεργηθεί από το σπίτι, είναι μία σχέση που ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίσει ώστε να διαρκέσει και να είναι δημιουργική. Απώτερος σκοπός είναι να δημιουργηθεί «το παιδί αναγνώστης». Το βιβλίο πρέπει να γίνει μια σταθερή πηγή γνώσης, φαντασίας και δημιουργίας, που θα συνοδεύει το παιδί σε όλα τα στάδια της ζωής του (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2013). Ο εκπαιδευτικός κατέχει μία σπουδαία θέση στην κατασκευή της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, συμμετέχοντας ενεργά στη ζωή του παιδιού (Παπάς, 1995). Η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει συνεργασία και υποστήριξη, έτσι το παιδί αλληλοεπιδρά ενεργά με τον εκπαιδευτικό (Τσιαμπάση, 2013).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην επιλογή των βιβλίων που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι καθοριστικός, καθώς μέσω των κατάλληλων βιβλίων θα αναπτυχθεί η γλωσσική δεξιότητα, η κριτική σκέψη, θα διαμορφωθεί η πολιτισμική ταυτότητα και θα προσεγγιστεί η συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών. Ιδιαίτερο βάρος στο ρόλο του παιδικού βιβλίου που μπορεί να λειτουργήσει ως δυναμικό μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία έχουν δώσει οι συγγραφείς Μάγος και Γκανάτσιου (2013). Οι συγγραφείς δίνουν έμφαση σε κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προωθούν τη συζήτηση για τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την κριτική σκέψη (Μάγος & Γκανάτσιου, 2013).

Η βιβλιογραφία στην Ελλάδα παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή, δίνοντας έμφαση στη σημασία της επιλογής των κατάλληλων βιβλίων. Η επιλογή των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι τυχαία, αλλά βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές, θεωρητικές προσεγγίσεις και κριτήρια που διασφαλίζουν την κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση τους στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, το πολιτισμικό πλαίσιο, την παιδαγωγική και ηθική αξία για να εμπλουτιστούν οι μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά.

2.4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή βιβλίων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η επιλογή των βιβλίων από τον εκπαιδευτικό είναι μία δύσκολη υπόθεση. Υπάρχουν διάφοροι παράμετροι που ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει πριν επιλέξει να εντάξει ένα βιβλίο στην τάξη του ή να προτείνει το συγκεκριμένο βιβλίο.

Το πρώτο βήμα, επομένως, είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τους μαθητές του. Έχοντας γνώση για τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των παιδιών ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει βιβλία που να απαντούν στις ανάγκες της τάξης. Γι' αυτό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την αναγνωστική εμπειρία, όπως είναι διαμορφωμένη εκείνη την στιγμή. Ένα δεύτερο κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς είναι το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να γίνεται αντιληπτό πως τα σχολεία διαφέρουν ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή και την κοινωνική διαστρωμάτωση την οποία αντανακλούν. Οι οικογένειες προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, οι μαθητές έχουν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές και συνήθειες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πολυπλοκότητα και την ετερότητα μεταξύ των μαθητών. Ίσως, να υπάρχουν μαθητές που έχουν μία τεράστια βιβλιοθήκη στο σπίτι τους και παιδιά που να μην μπορούν να επισκεφτούν ούτε την δημοτική βιβλιοθήκη. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής θα έχει αναπτύξει κάποια αναγνωστική εμπειρία, ενώ στην δεύτερη περίπτωση ο μαθητής ίσως δεν έχει ξεφυλλίσει ποτέ ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Ακόμη, το πολιτισμικό υπόβαθρο, όταν εμφανίζει μεγάλες ανομοιομορφίες, τότε καθιστά πιο δύσκολη την επιλογή των βιβλίων. Επομένως, θα πρέπει να συνδυαστούν ή να επιλεγθούν αρκετές φορές διαφορετικά είδη βιβλίων.

Ένας ακόμη παράγοντας που διαμορφώνει την επιλογή των βιβλίων είναι η ηλικία και το φύλο των παιδιών της τάξης. Η ηλικία είναι σημαντικό να εξετάζεται σε συνδυασμό με τους προαναφερόμενους παράγοντες, καθώς οι ηλικίες που παρουσιάζουν τα παιδικά βιβλία μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ο παράγοντας του φύλου, επίσης πρέπει να εξετάζεται με βάση τη γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική προέλευση του παιδιού. Κάποιες έρευνες έχουν αναδείξει πως τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο σε νεαρές ηλικίες, ενώ τα αγόρια όχι. Υπάρχουν, ωστόσο, αγόρια που διαβάζουν πολύ και παρατηρείται μια ασυνήθιστη αναγνωστική ωριμότητα. Στην ηλικία των 10-13 διαπιστώνεται διαφοροποίηση σε

σχέση με το φύλο. Συνήθως, η διάκριση σχετικά με το φύλο, έχει να κάνει με την γενικότερη ανατροφή του παιδιού.

Εξαιρετικά σημαντική παράμετρος, για την ανάγνωση ενός βιβλίου στην τάξη, είναι η αναγνωστική πρόοδος των μαθητών της τάξης. Με την έννοια ότι, κάποιοι μαθητές μπορεί να έχουν κατακτήσει την ανάγνωση σε υψηλά επίπεδα, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα βήματα της αναγνωστικής προόδου προτού επιλέξει το βιβλίο. Ένα βιβλίο, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές, δεν μπορεί να είναι πολύ δύσκολο στην ανάγνωση και κατανόηση του, ακριβώς για να μην κλονίσει την αυτοπεποίθησή των μαθητών και επίσης δεν μπορεί να είναι και πολύ εύκολο, δηλαδή πολύ χαμηλότερο από το αναγνωστικό τους επίπεδο, γιατί διαφορετικά δεν θα μπορεί να προσφέρει επιπλέον αναγνωστικές εμπειρίες (Αποστολίδου, 1997).

2.4.3 Κριτήρια επιλογής βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς

Η βαθιά κατανόηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των παιδιών, καθώς και η επίγνωση των παιδαγωγικών στόχων είναι υψίστης σημασίας όσον αφορά τα παιδικά βιβλία (Δούσκας, 2009).

Σύμφωνα με την Ιορδανίδου (2023), η γλωσσική ποιότητα των βιβλίων πρέπει να αποτελεί πεδίο ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η χρήση πλούσιου λεξιλογίου ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες. Ο Δούσκας (2009), επισημαίνει την ηλικία ως βασικό κριτήριο ώστε το βιβλίο να ανταποκρίνεται στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών. Επίσης, θεματολογία και το περιεχόμενο των βιβλίων πρέπει να ενισχύουν τις διδακτικές επιδιώξεις και να προάγουν την κριτική σκέψη, δίνοντας έτσι έμφαση στην παιδαγωγική αξία (Ιορδανίδου, 2023). Τέλος, σύμφωνα με την Σμπρίνη (2016), βιβλία που αναδεικνύουν διαφορετικές κουλτούρες συμβάλλουν στην συμπερίληψη και την ενσυναίσθηση.

Για την Αποστολίδου (1997), υπάρχουν και κάποια άλλα κριτήρια, τα οποία λαμβάνει υπόψιν του ο εκπαιδευτικός πριν προβεί στην επιλογή των βιβλίων για την εκπαιδευτική τάξη, στα πλαίσια της λογοτεχνίας και της φιλαναγνωσίας. Αρχικά, θα πρέπει το βιβλίο να εκκινεί το ενδιαφέρον για το θέμα του, το θέμα να είναι κοντά στις προτιμήσεις των μαθητών. Ακόμη, το βιβλίο να ενδιαφέρει για την οπτική του γωνία, δεν είναι η θεματολογία που απασχολεί αλλά η επιδίωξη στο να έρθουμε σε επαφή με κάτι διαφορετικό, με μια καινούρια οπτική ή με μια καινούρια κουλτούρα.

Επιπρόσθετα, το βιβλίο πρέπει να ενδιαφέρει για τη μορφή του, δηλαδή εξετάζουμε τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου λογοτεχνικού κινήματος. Δίνεται βαρύτητα στα ανθρώπινα χαρακτηριστικά και επιλέγεται το βιβλίο για τους ανθρώπινους χαρακτήρες του. Εν κατακλείδι, η επιλογή ενός βιβλίου εξαρτάται από το ενδιαφέρον για τη γλωσσική ιδιομορφία του και το ενδιαφέρον για τον συγγραφέα ή και για τη θέση του μέσα στην εθνική λογοτεχνική παράδοση.

Πίνακας 3. Κριτήρια επιλογής βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς

1. κατανόηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των παιδιών
2. επίγνωση των παιδαγωγικών στόχων
3. αναγνωστική εμπειρία των μαθητών της τάξης
4. οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών
5. η ηλικία και το φύλο
6. αναγνωστική πρόοδος των μαθητών
7. η γλωσσική ποιότητα των βιβλίων
8. η θεματολογία και το περιεχόμενο των βιβλίων
9. ενδιαφέρον για το θέμα του
10. η οπτική του γωνία
11. η μορφή του
12. οι ανθρώπινοι χαρακτήρες
13. γλωσσική ιδιομορφία
14. ενδιαφέρον για τον συγγραφέα
15. θέση στην εθνική λογοτεχνική παράδοση

2.4.4 Σύγκριση κριτηρίων επιλογής βιβλίων γονέων – εκπαιδευτικών

Με μία πρώτη εκτίμηση και θέλοντας να συγκρίνουμε τα κριτήρια επιλογής βιβλίων για παιδιά από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, θα λέγαμε πως υπάρχουν σημεία σύγκλισης των κριτηρίων και σημεία απόκλισης. Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά τα σημεία που και οι δύο κατηγορίες εμφανίζουν κοινά κριτήρια επιλογής είναι αρχικά, η ηλικία και το φύλο του παιδιού. Παρατηρείται λοιπόν, ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τους το ηλικιακό φάσμα των παιδιών και το φύλο προτού προβούν στην επιλογή των κατάλληλων βιβλίων. Ένα ακόμη κοινό σημείο, είναι τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών. Βασική προϋπόθεση για να ελκύσει το ενδιαφέρον του παιδιού ένα βιβλίο, είναι να απαντά στις

προτιμήσεις του. Επίσης, κοινό σημείο αποτελεί το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών και κατά συνέπεια των μαθητών, καθώς διαμορφώνει κατά πολύ τις επιλογές των λογοτεχνημάτων που προσφέρονται για παιδιά. Τέλος, ένα ακόμη κριτήριο το οποίο μπορούμε να πούμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις συγκλίνει είναι οι προτιμήσεις που μπορεί να διαμορφώσουν τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την επιλογή ενός βιβλίου. Για παράδειγμα ένα γονιός μπορεί να επιλέξει ένα συγκεκριμένο βιβλίο για το παιδί του, καθώς ο ίδιος εμφανίζει μία μικρή προτίμηση, με βάση τις προσωπικές του εμπειρίες. Το ίδιο και ο εκπαιδευτικός, μπορεί να επιλέξει ένα συγκεκριμένο βιβλίο για τους μαθητές του, διότι σκέφτηκε πως η θέση που κατέχει στην λογοτεχνική παράδοση συνδέεται περισσότερο με μία διδακτική την οποία θέλει να εισάγει στην εκπαιδευτική τάξη. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως και στις δύο περιπτώσεις κάποια κριτήρια επιλογής εμφανίζουν ομοιότητα.

Τα κριτήρια, ωστόσο, που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, πριν την επιλογή ενός βιβλίου για τους μαθητές τους είναι κατά πολύ περισσότερα. Εκτός από τα προαναφερόμενα κριτήρια οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τους παιδαγωγικούς στόχους, την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών της τάξης και συνακόλουθα την αναγνωστική πρόοδο, την γλωσσική ποιότητα των βιβλίων, τη θεματολογία και το περιεχόμενο, τη μορφή, την οπτική γωνία, τη γλώσσα και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές για κάποιον συγγραφέα.

Συνεπώς, δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει η ύπαρξη περισσότερων κριτηρίων στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την επιλογή ενός παιδικού λογοτεχνήματος. Αυτό οφείλεται, κατά κύριο λόγο, ακριβώς στην φύση του επαγγέλματός τους, στο μορφωτικό επίπεδο και στην αδιάκοπη ενημέρωση και επιμόρφωση, καθώς και στην συνεχή επαφή με τα παιδιά, τους μαθητές.

2.5 Τόποι ανάγνωσης παιδικών βιβλίων

Η ανάγνωση συμβάλλει κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και ερμηνείας του γραπτού λόγου. Μέσω αυτής, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι το ίδιο νόημα μπορεί να αποδοθεί με διαφορετικούς τρόπους, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με νέες μορφές χαρακτήρων και προσωπικότητες που παρουσιάζονται μέσα στις αφηγήσεις. Μέσα από τα βιβλία, τα παιδιά γνωρίζουν καινούρια συναισθήματα και καταστάσεις, διευρύνοντας την ενσυναίσθηση και την

κατανόησή τους για τους γύρω τους και τον κόσμο. Για τον Ποσλάνιεκ (1990), το σχολείο αποτελεί ιδανικό περιβάλλον για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που συνδέονται με το βιβλίο και συμβάλλουν ουσιαστικά στη θεμελίωση και την προαγωγή της φιλαναγνωσίας. Η από νωρίς επαφή με τον κόσμο των βιβλίων δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν πολιτισμούς και εμπειρίες.

2.5.1 Παιδική βιβλιοθήκη

Η κατάλληλη επιλογή ενός βιβλίου μπορεί να έχει σημαντική και καθοριστική επίδραση στη δημιουργία μελλοντικών αναγνωστών (Μπρίντεζη, 2013 σ.σ. 396-402). Από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά είναι απαραίτητο να πραγματοποιούν επισκέψεις σε δημόσιες, παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες. Οι παιδικές βιβλιοθήκες διαθέτουν μία μεγάλη γκάμα βιβλίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με την εμπειρία της ανάγνωσης. Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει τον παιδαγωγικό και φιλαναγνωστικό ρόλο που διαδραματίζει μία βιβλιοθήκη, όταν μάλιστα αυτή λειτουργεί και είναι οργανωμένη σε κατάλληλες βάσεις. Και μόνο η καθαυτού ύπαρξη μιας βιβλιοθήκης, σε έναν τόπο, μπορεί να προσφέρει στους πολίτες τους την επαφή με την γνώση σε όλες της τις μορφές και να διευρύνει τους ορίζοντες τους. Η καλλιέργεια της αγάπης για την ανάγνωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις βιβλιοθήκες, πόσο μάλλον όταν προσφέρουν πολιτισμικούς και κοινωνικούς δεσμούς.

Για παράδειγμα, αρκετά δημοτικά σχολεία στην περιοχή του Βόλου, διαθέτουν αναπτυγμένες και ενημερωμένες σχολικές βιβλιοθήκες, όπου σε συνεργασία με την διεύθυνση του σχολείου, μπορούν οι μαθητές να δανείζονται και να επιλέγουν τα αγαπημένα τους αναγνώσματα για μελέτη. Επίσης, η δημοτική βιβλιοθήκη του Δήμου Βόλου, πολύ συχνά, διοργανώνει δράσεις φιλαναγνωσίας και δράσεις για την γνωριμία των παιδιών με τους αγαπημένους τους συγγραφείς. Τα παιδιά που συμμετέχουν, μπορούν να εκπληρώσουν τις ανάγκες τους για γνώση, ψυχαγωγία και δημιουργία. Σύμφωνα με την Χριστοφιδέλλη (2015), στην οργάνωση της γωνιάς της βιβλιοθήκης οφείλουμε να προσέξουμε τα εξής:

- Ο χώρος της γωνιάς της βιβλιοθήκης είναι απαραίτητο να είναι ξεχωριστός από τις υπόλοιπες γωνιές.

- Αν η γωνιά της βιβλιοθήκης συνορεύει με άλλες, τότε σε αυτές θα πρέπει να επικρατεί ησυχία.
- Και τέλος, ο φωτισμός θα πρέπει να είναι φυσικός, όπως ο χώρος οφείλει να είναι φιλόξενος.

Η βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Ευγενίδου (Ι.Ε.) είναι μία ειδική βιβλιοθήκη, ιδιαίτερος για τα παιδιά, η οποία έχει αναπτύξει ποικιλία δραστηριοτήτων με βάση το Νεανικό της Τμήμα, το οποίο λειτουργεί σε ειδική αίθουσα. Στις δραστηριότητες τα παιδιά ανακαλύπτουν την αγάπη για την ανάγνωση και παίρνουν αβίαστα την γνώση μέσω ευχαρίστησης. Κάποια από τα προγράμματα είναι: «Γνωριμία με τη βιβλιοθήκη», «Η ιστορία της γραφής», «Ο ταξιδιώτης της γραφής», όλα τα προγράμματα διοργανώνονται με βάση επιμορφωτικά βιβλία για παιδιά, συναντήσεις με εικονογράφους και συγγραφείς κ.ά. (Μπρίντζη, 2013).

Δραστηριότητες όπως ζωγραφική, ή κουκλοθέατρο που ακολουθούν την αφήγηση, δεν προσφέρουν μόνο διασκέδαση αλλά και δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον. Η επεξεργασία της ιστορίας μέσω συζήτησης, ερωτήσεων, εναλλαγών στην πλοκή ή διαφορετικών εκδοχών του τέλους, μετατρέπει το βιβλίο σε ενεργό και ζωντανό συνοδοιπόρο των παιδιών στις γνωστικές και συναισθηματικές τους αναζητήσεις (Nikolajeva, 2003).

Η παιδική βιβλιοθήκη οφείλει να λειτουργεί ως χώρος δανεισμού βιβλίων, δίνοντας πολλές φορές την ευκαιρία στα παιδιά να αναλαμβάνουν ρόλο βιβλιοθηκονόμου και να εξερευνούν τους χώρους της βιβλιοθήκης, να διαλέγουν βιβλία ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Τα παιδιά, ενεργώντας κατά αυτόν τον τρόπο μέσα στην βιβλιοθήκη, γίνονται ενεργοί αναγνώστες και έχουν την ευθύνη του βιβλίου που δανείζονται. Αυτή η διαδικασία γίνεται η οδός για να κατευθύνει τον νεαρό αναγνώστη σε συνήθειες σωστής χρήσης και φροντίδας των βιβλίων. Το γεγονός αυτό, ενισχύει την ευθύνη και τον σεβασμό για αντικείμενα που δανείζονται. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά που έχουν γνωρίσει την διαδικασία του δανεισμού των βιβλίων από την προσχολική ηλικία, συνεχίζουν να επισκέπτονται βιβλιοθήκες και κατά την εφηβεία (Neuman, 2008).

Καταλήγοντας, ο θεσμός της βιβλιοθήκης εξυπηρετεί σημαντικούς σκοπούς. Από την μία πλευρά, διαμορφώνει συγκεκριμένες συμπεριφορές και από την άλλη ενθαρρύνει την έμμεση εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων και του ευρύτερου

οικογενειακού πλαισίου (Τάφα, 2001). Επιπλέον, επιδιώκουν την αναβάθμιση της ποιότητας των βιβλίων και την διάδοσή τους.

2.5.2 Η βιβλιοθήκη στο σπίτι

Η επαφή των γονέων και του ευρύτερου οικογενειακού πλαισίου με το βιβλίο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την μετέπειτα πνευματική εξέλιξη και καλλιέργεια των παιδιών. Ένα παιδί, βλέποντας τον γονέα να κρατά ένα βιβλίο, πάντα εγείρεται το ενδιαφέρον του για εξερεύνηση της ιστορίας. Και πόσο μάλλον, η συντροφική – η από κοινού ανάγνωση μπορεί να επιφέρει απόλαυση και ψυχαγωγία συνάμα.

Η ύπαρξης μιας βιβλιοθήκης στο σπίτι μπορεί να γίνει η αρχή για να αφυπνίσει συναισθήματα και να αποτελέσει ένα σημαντικό ερέθισμα συμπάθειας και απόκτησης αναγνωστικών εμπειριών για το παιδί. Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Μια πολύ όμορφη ιδέα, είναι η δημιουργία ενός δωματίου ανάγνωσης στο σπίτι, στο οποίο θα στεγάζεται η βιβλιοθήκη του σπιτιού, με κατάλληλο φωτισμό, όπου όλα τα μέλη της οικογένειας θα ενθαρρύνονται ώστε να διαβάζουν περισσότερο. Επιπλέον, η σωστή επιλογή των βιβλίων για την βιβλιοθήκη στο σπίτι, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και την ηλικία του παιδιού ενισχύει την επιθυμία για ανάγνωση.

Ακόμη, πέραν της οικογενειακής βιβλιοθήκης, κρίνονται απαραίτητες οι επισκέψεις σε μεγαλύτερες βιβλιοθήκες από τα μέλη της οικογένειας. Οι προγραμματισμένες επισκέψεις όλων των μελών της οικογένειας, εκκινούν και ενεργοποιούν την αίσθηση της από κοινού ανάγνωσης.

2.5.3 Βιβλιοπωλεία

Επιπλέον, πολύ διασκεδαστικό για τα παιδιά είναι οι επισκέψεις σε βιβλιοπωλεία της γειτονιάς. Δημιουργούν στα παιδιά ευχάριστα συναισθήματα, καθώς ξεφυλλίζουν, μυρίζουν και έρχονται σε επαφή με το καινούριο βιβλίο. Στα βιβλιοπωλεία, υπάρχει τεράστια ποικιλία από παιδικά βιβλία και στα μεγάλα βιβλιοπωλεία υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι όπου τα παιδιά με τους γονείς μπορούν να περάσουν ευχάριστα ώρες μέχρι να καταλήξουν στην σωστή επιλογή ενός βιβλίου.

2.5.4 Λέσχες ανάγνωσης

Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου έχει εκδώσει ένα χρήσιμο εγχειρίδιο για γονείς και εκπαιδευτικούς με τίτλο «Λέσχες Ανάγνωσης – Μιλάμε για βιβλία», το οποίο είναι εμπλουτισμένο με χρήσιμες οδηγίες για την δημιουργία και ύπαρξη λεσχών ανάγνωσης, δίνοντας έτσι την ευκαιρία για συλλογική ανάγνωση και συζήτηση γύρω από τα βιβλία και την λογοτεχνία. Στόχος του προγράμματος είναι να καταφέρει να οργανώσει ένα δίκτυο Λεσχών Ανάγνωσης, ώστε να παρέχουν πληροφορίες και βοήθεια σ' όσους επιθυμούν να ξεκινήσουν, να συμμετάσχουν ή ήδη συμμετέχουν σε μια Λέσχη Ανάγνωσης. Επίσης, σε μελλοντικά σχέδια, οι λέσχες θα συμμετέχουν σε δράσεις και θα επικοινωνούν μεταξύ τους. (<https://www.openbook.gr/lesxes-anagnwsis/>)

Μια έρευνα που προέρχεται από τον κόσμο της εκπαίδευσης, της Νικολέρη (2023), εξετάζει την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και συγκεκριμένα της πλατφόρμας Wiki, στη δημιουργία και λειτουργία ψηφιακών λεσχών ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος είναι η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και η προώθηση της συνεργατικής μάθησης μεταξύ μαθητών.

Καθώς οι περισσότεροι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα, η συγκεκριμένη διαδικασία έχει πολλά να προσφέρει. Αφενός, η επαφή με την ανάγνωση, την ανάλυση και την παρουσίαση λογοτεχνικών έργων και αφετέρου η διασκέδαση μέσω της καινοτόμου μεθόδου. Η πλατφόρμα επιτρέπει τη συλλογική καταγραφή σκέψεων, την ανταλλαγή απόψεων και την από κοινού δημιουργία περιεχομένου, ενισχύοντας έτσι την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Νικολέρη, 2023).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση της εφαρμογής ως εργαλείο για ψηφιακές λέσχες ανάγνωσης μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία, να βελτιώσει τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να προάγει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επομένως, οι λέσχες ανάγνωσης μπορούν να λειτουργήσουν και ψηφιακά, με απώτερο σκοπό την προώθηση της φιλαναγνωσίας και της συνεργατικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο.

3^ο κεφάλαιο: Η αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία

3.1 Η έννοια της αναπηρίας

Η έννοια της αναπηρίας εμπίπτει σε δύο παραμέτρους, οι οποίοι εξετάζουν το ζήτημα της αναπηρίας στα άτομα. Μέχρι και την προτελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, επικρατούσαν το ιατρικό ή το κοινωνικό μοντέλο και προσλαμβάνονταν ως πρόβλημα ή βλάβη για το άτομο (Κουτάντος, 2000). Επικεντρώνονταν κυρίως σε βλάβες και δυσλειτουργίες του ατόμου. Οι Wilson & Martin (2018), αναφέρουν πως αυτές οι βλάβες ή δυσλειτουργίες δημιουργούν μία διαφορετική ταυτότητα στα άτομα. Η βλάβη τις περισσότερες φορές ορίζεται ως αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών εμποδίων (Oliver, 1996).

3.2 Ιατρικό – κοινωνικό μοντέλο

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αναπηρίας έχει απασχολήσει έντονα και έχει εγείρει θεωρητικές και πρακτικές αναζητήσεις. Η ιστορική αναδρομή για το ζήτημα της αναπηρίας έχει αναδείξει τη μετάβαση από το ιατροκεντρικό μοντέλο σε κοινωνικές προσεγγίσεις. Κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα το ιατρικό μοντέλο ήταν αυτό που κυριαρχούσε, δίνοντας στην προσέγγιση της αναπηρίας την έννοια του προβλήματος του ατόμου, που χρήζει εσπευσμένη και αναγκαία θεραπεία (Μηνάς, 2019). Το άτομο θεραπευόταν μόνο μέσω της ιατρικής παρέμβασης. Προσεγγιζόταν ουσιαστικά, το πρόβλημα από την οπτική της ασθένειας και της θεραπείας. Τα άτομα με αναπηρία βίωναν την εξαγρίωση των γύρω τους, την προκατάληψη, τον αποκλεισμό και πολλές φορές ακόμη την απομόνωση. Η κοινωνική διάκριση έφτανε μέχρι την εργασία, την εκπαίδευση και την παραμονή σε μια περιοχή. Εν κατακλείδι, αυτό που πρεσβεύει το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας προκύπτει από κάθε μορφής απόκλιση από αυτό που θεωρείται «φυσιολογικό». Η απόκλιση αφορά σε κάποια σωματική, νοητική ή ψυχική διαταραχή (Κρουσταλάκης, 2006).

Την δεκαετία του 1970 και μετά, έκανε την εμφάνισή του το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο έδινε έμφαση στις κοινωνικές παραμέτρους και δεν εντοπιζόταν η βλάβη στο ίδιο το άτομο (Oliver, 2009). Νοείται, επομένως, η αναπηρία ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα και δεν έγκειται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η εστίαση μετατοπίζεται από το άτομο και δίνεται βαρύτητα στα προβλήματα

που προκαλούνται από το «περιβάλλον». Έτσι, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που αντιμετωπίζουν τα νεαρά άτομα και θεωρούνται από τους άλλους, ότι έχουν μιας κάποιας μορφής βλάβη είτε σωματική, είτε αισθητηριακή, είτε πνευματική (Σούλης, 2006).

3.3 Η αναπηρία στην κοινωνία – κοινωνικοί αποκλεισμοί

Οι δυσκολίες που συνοδεύουν το άτομο με αναπηρία, συνδέονται άρρηκτα με την κοινωνική του ζωή και τις κοινωνικές του συνδιαλλαγές, αφού θεωρείται πως το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το άτομο είναι επακόλουθο των προσωπικών του λειτουργικών περιορισμών, παραβλέποντας την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Τοποθετώντας αποκλειστικά και μόνο τη δυσκολία στην κορυφή, αυτομάτως δίνεται η βαρύτητα στην ιατρική αποκατάσταση του ατόμου (Who, 2002). Ως επακόλουθο, το άτομο αντιμετωπίζεται ως «ασθενές» και η βοήθεια που μπορεί να του δοθεί είναι μόνο από ειδικούς, βάζοντας σε παύση την ευθύνη της ίδιας της κοινωνίας στην ύπαρξη της αναπηρίας (Oliver, 1996).

Οι Mc Ewan & Buttlar (2007) η αναπηρία νοείται ως μια βλάβη με μεγάλη διάρκεια και πιθανόν μόνιμης μορφής που φέρει ως αποτέλεσμα τόσο την κοινωνική και οικονομική μειονεξία και τον αποκλεισμό των δικαιωμάτων, όσο και τον αποκλεισμό των ευκαιριών για ισότιμη πρόσβαση στην διαβίωση μέσα στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η αλληλεπίδραση μεταξύ των περιβαλλοντικών παραμέτρων και των ιατρικών ορίζεται ως μία δυναμική κατάσταση της αναπηρίας (Keith, 2004).

Όπως τονίστηκε παραπάνω, η έννοια της αναπηρίας είναι στενά συνδεδεμένη με το πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Ζήση & Σαββάκης (2016), στον συλλογικό τόμο «Αναπηρία και Κοινωνία», η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή και οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία εμπεριέχουν βαθιά ριζωμένες αξίες και αντιλήψεις. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, συνεπώς, οδηγούν σε διακρίσεις τόσο στον εργασιακό τομέα, όσο και στην εκπαίδευση και στην πολιτική συμμετοχή. Όλες αυτοί οι παράμετροι και η βασική έλλειψη προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρία εκτοξεύουν τον αποκλεισμό στα ύψη. Όπως και άλλες μειονοτικές ομάδες, έτσι και τα άτομα με αναπηρία, δέχονται τον αρνητισμό, την διάκριση και την

άνιση μεταχείριση μέσα στην κοινότητα. Βασικό ρόλο σε όλα τα παραπάνω διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο και δημιουργεί εμπόδια, οδηγώντας τα άτομα στον κοινωνικό αποκλεισμό, στερώντας τους τα δικαιώματα απέναντι στην κοινωνία.

3.4 Εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία

Μία πολύ σημαντική πρόκληση για το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην ισότιμη εκπαίδευση. Το μοντέλο που έχει κυριαρχήσει τα τελευταία χρόνια θέλει σχολεία «ειδικής αγωγής», στα οποία μπορούν να φοιτούν μαθητές με αναπηρία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010). Αντιθέτως, η ενταξιακή εκπαίδευση οραματίζεται την καθολική πρόσβαση όλων των μαθητών στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Βλάχου (2023), αρκετά παιδιά, αρκετά συχνά, τα οποία αντιμετωπίζουν κάποιας μορφής αναπηρία ανεξάρτητα από το είδος της, δεν τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν τη γενική εκπαίδευση ή δεν έχουν πρόσβαση σε δημόσια γενικά ή και ειδικά σχολεία, χάνοντας το δικαίωμα για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Πολλές φορές, γίνεται αντιληπτό πως πολλά παιδιά χάνουν το δικαίωμα για μάθηση εξαιτίας αυτού του διαχωρισμού. Δημιουργούνται εχθρικές και αποστροφικές διαθέσεις ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς έρχοντας αντιμέτωποι με το σκληρό πρόσωπο της γενικής εκπαίδευσης. Το φιλτράρισμα των μαθητών στα δύο είδη σχολείων, πολλές φορές οδηγεί στην απομόνωση, στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη, και στα ειδικά σχολεία που φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επικρατούν οι παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μεγάλες δυσκολίες προσβασιμότητας τόσο στο κτηριακό όσο και στο υλικοτεχνικό κομμάτι του συγκροτήματος. Οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ συχνές, με αποτέλεσμα να εντείνεται το πρόβλημα σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Όπως επισημαίνεται από τις Ζώνιου & Σιδέρη (2016), η εκπαιδευτική ένταξη δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά μια βαθιά πολιτική πράξη που απαιτεί ανακατανομή πόρων και αναθεώρηση των παιδαγωγικών αντιλήψεων. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι μόνο η φυσική παρουσία μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, αλλά

προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αναγνώριση της διαφορετικότητας ως λύση του προβλήματος και όχι ως ανασταλτικό παράγοντα για να κωλυσιεργούμε (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Η ίδια η σχολική πολιτική οφείλει να αλλάξει, ώστε να αποδεχθεί την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης κοινωνίας. Και αυτό, με τη σειρά του, θα οδηγήσει στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και θα ξεφύγει από τα στενά της ειδικής αγωγής. Γίνεται λοιπόν, πιο επιτακτική η ανάγκη για προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι απαραίτητο να εναρμονιστεί με την αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής. Η πολιτεία έχει χρέος να περικλείει μέσα της και χωρίς αποκλεισμούς τα δικαιώματα και τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Αν επιτευχθεί η πρόοδος, τότε τα άτομα με αναπηρία θα μπορέσουν να απολαύσουν τα δικαιώματά τους και να μην νιώθουν περιθωριοποιημένοι και αδικημένοι, αλλά, ότι μπορούν, να προσφέρουν και να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο.

Με τον νόμο 3699/2008, ο οποίος θεμελίωσε την ενταξιακή πολιτική ως βασική αρχή του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορούμε να ομολογήσουμε πως κάποια βήματα έχουν γίνει όσον αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα. Αυτό, όμως, από μόνο του δεν μπορεί να υποσχεθεί πολλά στους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να γίνουν τεράστια βήματα και γιγαντιαίες προσπάθειες αν θέλουμε να μιλάμε για την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών.

Σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008, οι μορφές αναπηρίας που αναγνωρίζονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 4. Μορφές αναπηρίας _ άρθρο 3 _ νόμος 3699/2008

1. νοητική αναπηρία
2. αισθητηριακές αναπηρίες όρασης
3. αισθητηριακές αναπηρίες ακοής
4. κινητική αναπηρία
5. μη ιάσιμα νοσήματα
6. διαταραχές ομιλίας και λόγου
7. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
8. διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)
9. διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές
10. ψυχικές διαταραχές
11. πολλαπλές αναπηρίες

Επομένως, η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί καίριο ζήτημα για τη δημοκρατία, την ισότητα και την συμπερίληψη, όχι μόνο για τα άτομα με αναπηρία, αλλά για όλους.

3.5 Η αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία

Το θέμα της αναπηρίας ως επί το πλείστον είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο θέμα, ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ιδιαίτερα αυξητική τάση συγγραφής ιστοριών με θέμα την αναπηρία και με πρωταγωνιστές ήρωες με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναπαράσταση της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα μεγάλο τομέα μελέτης, καθώς διαμορφώνει τις στάσεις, τις αξίες και τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στο θέμα της αναπηρίας. Η αυξητική τάση των βιβλίων παρουσιάζει την ανάγκη για αποδοχή, ενσωμάτωση και συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Από το 1960 και έπειτα η θεματολογία της παιδικής λογοτεχνίας ξεκινά να εμπλουτίζεται, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ενσωμάτωση του θέματος της αναπηρίας. Βέβαια, σταδιακά και όχι στο βαθμό που παρουσιάζεται σήμερα. Μετά την δεκαετία του 1970, παρατηρείται μία αλλαγή ως προς την έμφαση που δίνεται στην αναπηρία, μεταστρέφοντας το βλέμμα προς τις κοινωνικές στάσεις και τις προκλήσεις που έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία (Κάργα, 2020) , ξεφεύγοντας από το ιατρικό μοντέλο και θέτοντας το ζήτημα της αναπηρίας ως ένα θέμα που απασχολεί το κοινωνικό περίγυρο. Στα παλαιότερα εν γένει παιδικά λογοτεχνικά έργα, οι μορφές της αναπηρίας περιοριζόταν κυρίως στην κινητική και την νοητική αναπηρία και αργότερα εμπλουτίστηκαν με αναπηρίες όπως η κώφωση και η τυφλότητα.

Στο σήμερα, τα βιβλία για νεαρούς αναγνώστες, τα οποία πραγματεύονται το ζήτημα της αναπηρίας, μέσα από νέες τεχνικές, εικόνες και λέξεις προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους αναγνώστες γύρω από το θέμα της αναπηρίας (Γιαννικοπούλου, 2018).

Παρόλο που το εικονογραφημένο βιβλίο δεν ήταν ιδιαίτερα προσφιλές σε θέματα όπως η αναπηρία, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως η θεματολογία του έχει εμπλουτιστεί όχι μόνο με αναπηρίες που είναι ιδιαίτερα γνωστές, αλλά και με αναπηρίες που απουσίαζαν έως τώρα, όπως είναι η δυσλεξία (Γιαννικοπούλου, 2018). Για την κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας και την αποδοχή της ετερότητας από τους αναγνώστες διαφαίνεται πως σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αφηγηματικές κατηγορίες, όπως η δομή ή η εστίαση, τεχνικές όπως η διακειμενικότητα, αλλά και παράγοντες, όπως η γλώσσα του κειμένου ή η εικονογράφηση, αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικοί (Γιαννικοπούλου, 2018).

3.6 Γενικά συμπεράσματα – Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι της έρευνας

Συμπερασματικά, και μετά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η θεματολογία της παιδικής λογοτεχνίας αναφορικά με το θέμα της αναπηρίας έχει εξελιχθεί με τρόπο δυναμικό, είναι απαλλαγμένη σημαντικά από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και έχει εντάξει στους κόλπους της πιο ρεαλιστικές απεικονίσεις. Τέλος, η ένταξη χαρακτήρων ή και πρωταγωνιστών με αναπηρία στα παιδικά

λογοτεχνήματα συμβάλλει στην καλλιέργεια της αποδοχής και της κατανόησης της ετερότητας από πολύ νεαρή ηλικία.

Σκοπός της παρούσης έρευνας, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, είναι μετά τη συλλογή του υλικού, η μελέτη των παιδικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες μορφές αναπηρίας αναπαρίστανται στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, προσχολικής και σχολικής ηλικίας της τελευταίας 20ετίας. Επιπρόσθετα, μας έχουν απασχολήσει οι στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας και θα αναζητηθούν μέσα από τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, καθώς επίσης οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με αναπηρία μέσω των κοινωνικών του ανταλλαγών. Τέλος, μέσω των συνεντεύξεων που θα διεξαχθούν θα αναζητηθούν οι στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία. Οι παραπάνω υποθέσεις κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές, διότι μέσω της διερεύνησής τους, η παρούσα μελέτη ελπίζει να αναδείξει τις καλές πρακτικές που μπορεί η λογοτεχνία να συμβάλλει στην διαδικασία κατανόησης της έννοιας της αναπηρίας και την περίοδο της παιδικής ηλικίας. Για τον παραπάνω λόγο, κρίνεται αναγκαία, για την διεξαγωγή της έρευνας, μια προκαταρκτική διατύπωση των ερευνητικών στόχων (Τσιώλης, 2014). Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται παρακάτω οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας:

1^{ος} ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση της αναπηρίας στο πλαίσιο ελληνικών παιδικών βιβλίων λογοτεχνίας (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) της τελευταίας 20ετίας (2005-2025).

2^{ος} ερευνητικός στόχος: Εντοπισμός πιθανών στερεοτυπικών απεικονίσεων της αναπηρίας στα ελληνικά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) της τελευταίας 20ετίας (2005-2025).

3^{ος} ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση και περιγραφή της θέσης του ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια, την κοινωνία ή το σχολείο στα παιδικά βιβλία λογοτεχνίας (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) της τελευταίας 20ετίας (2005-2025).

4^{ος} ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών για την παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με την αναπηρία.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός πως κατόπιν ενδελεχούς βιβλιογραφικής αναζήτησης, δεν βρέθηκαν μελέτες που να εξετάζουν το συγκεκριμένο

υπό έρευνα υλικό χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο την συνέντευξη και χρησιμοποιώντας τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τη θεματική ανάλυση ενός ικανού αριθμού παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων.

4^ο κεφάλαιο: Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο, περιγράφονται βασικά μεθοδολογικά στοιχεία, όπως το υπό έρευνα υλικό και η κατηγοριοποίησή του με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς και το εργαλείο συλλογής δεδομένων, που ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Αναπτύσσεται με λεπτομέρεια ο ερευνητικός σχεδιασμός, οι ερευνητικές φάσεις και τα στάδια τους, αλλά και τα μέσα που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Τέλος, η ερευνήτρια αναφέρεται και σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί ένα συνδυασμό μεικτών μεθόδων όπου περιλαμβάνει την ενσωμάτωση ποιοτικών και ποσοτικών τρόπων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Πρόκειται για σχεδιασμό όπου συγκεντρώνονται και αναλύονται αρχικά ποσοτικού τύπου στοιχεία (ανάλυση συγκεκριμένου αριθμού παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων) και ποιοτικά στην συνέχεια δεδομένα, μέσω συνεντεύξεων. Με αυτόν τον τρόπο αφενός τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αναλυθούν και να ερμηνευτούν καλύτερα και αφετέρου μπορεί να γενικευθεί η γενική εικόνα του ερευνητικού προβλήματος και να γίνει εμβάθυνση σε κάποια σημαντικά αποτελέσματα (Bryman, 2017· Creswell & Creswell, 2018).

4.1 Το υπό έρευνα υλικό

Κατά τη διάρκεια της παρούσης έρευνας και έπειτα, από ενδελεχή αναζήτηση σε βιβλιοθήκες της πόλης, σε βιβλιοπωλεία, στο Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας και στο διαδίκτυο, κατέστη δυνατό να εντοπιστεί το υπό έρευνα υλικό και να μελετηθεί (βλ. Πίνακα 5). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αντιμετωπίστηκαν πολλές δυσκολίες κατά την εύρεση των εν λόγω βιβλίων, καθώς πολλά από αυτά δεν βρέθηκαν σε βιβλιοθήκες της πόλης, η κυκλοφορία τους έχει διακοπεί και η αναζήτησή τους στο διαδίκτυο κατέστη χρονοβόρα, διότι δεν υπάρχει κάποια «ειδική κατηγοριοποίηση» με βάση το περιεχόμενό τους, κατά συνέπεια το υπό έρευνα υλικό που θα μελετηθεί διαμορφώνεται με κωδικοποίηση για την διευκόλυνση της μελέτης ως εξής:

Πίνακας 5. Υπό έρευνα υλικό _ βιβλία

1.	<i>Φένια, η αγαπημένη των ήχων</i>	Αλεξάνδρου, Γ. – Λαδά, Ε.	2015	Αθήνα: Πατάκης
2.	<i>Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά</i>	Αλεξοπούλου- Πετράκη, Φ.	2015	Αθήνα: Παπαδόπουλος
3.	<i>Τρελό μου αμαξίδιο</i>	Αυτζής, Μ.	2014	Αθήνα: Ψυχογιός
4.	<i>Το αυγό</i>	Βακιρτζή, Ε.	2014	Αθήνα: Πατάκης
5.	<i>Η μαμά μου η καροτσάτη</i>	Ιωακειμίδου, Τ.	2016	Αθήνα: Έναστρον
6.	<i>Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά</i>	Μάττα, Μ.	2008	Θεσσαλονίκη: Ζήτη
7.	<i>Ο Τρεχαλήτης και η τίποτα</i>	Παπαγαρυφάλλου, Κ.	2018	Αθήνα: Μεταίχμιο
8.	<i>Τι έχει ο Γιάννης</i>	Σταματοπούλου, Α.	2023	Αθήνα: Μεταίχμιο
9.	<i>Μία μαγική νύχτα</i>	Σταματοπούλου, Ι.	2005	Αθήνα: Κέδρος
10.	<i>Η λευκή Μόλι</i>	Σταματοπούλου, Ι.	2005	Αθήνα: Κέδρος
11.	<i>Λυμένα κορδόνια</i>	Φαββατά, Ι.	2017	Αθήνα: Πατάκης
12.	<i>Η μάγισσα Αμπουλίνα</i>	Σταματοπούλου, Ι.	2005	Αθήνα: Κέδρος
13.	<i>Με τα μάτια μιας νεράιδας (παραμύθι από συλ.τόμο)</i>	Καπνιά- Δεσποτοπούλου, Μ.	2025	Φλώρινα: Εκδόσεις Αλάτι

4.2 Κατηγοριοποίηση του υλικού

Με τη συμβολή της θεματικής ανάλυσης, η παρούσα έρευνα εστίασε σε γραπτά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου θα αποδώσει μια σειρά από κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες θα μετατρέψουν το κείμενο σε κατηγορίες, με σκοπό την εξαγωγή δεδομένων και την ερμηνεία του νοήματός τους.

Σε αυτό το σημείο, επιλέχθηκε να γίνει μία πρώτη κατηγοριοποίηση του υλικού που επιλέχτηκε (βλ. Πίνακα 5) για την καλύτερη κατανόησή του, την διευκόλυνση στην μετέπειτα μελέτη αυτών, καθώς επίσης, και για την ανάλυση των στοιχείων του κάθε βιβλίου.

4.2.1 Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας / κατηγοριοποίηση με βάση την αναπηρία

Με βάση την πρώτη κατηγοριοποίηση του δείγματος, παρατηρείται πως στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας προσχολικής και σχολικής ηλικίας της τελευταίας 20ετίας, που θα αναλυθούν στο πέμπτο κεφάλαιο, η συχνότητα εμφάνισης της κινητικής αναπηρίας στο περιεχόμενο των βιβλίων είναι ιδιαίτερα έντονη, σε σχέση με την αισθητηριακή αναπηρία της κώφωσης. Ένα ακόμη στοιχείο, είναι πως για την νοητική αναπηρία (αυτισμός) δεν βρέθηκαν αρκετά βιβλία, παρά μόνο δύο, στο σύνολό τους.

Τέλος, η δεύτερη σε συχνότητα αναπηρία, που συναντάμε στα παιδικά βιβλία λογοτεχνίας προσχολικής και σχολικής ηλικίας της τελευταίας 20ετίας, είναι η αισθητηριακή αναπηρία της τύφλωσης (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας με βάση το υλικό της παρούσης έρευνας

Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας	Βιβλία - Κωδικοποίηση
Κινητική αναπηρία (ΚΑ)	Τρελό μου αμαξίδιο (ΚΑ1) Η μαμά μου η καροτσάτη (ΚΑ2) Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά (ΚΑ3) Ο Τρεχαλήτης και η τίποτα (ΚΑ4) Λυμμένα κορδόνια (ΚΑ5) Η μάγισσα Αμπουλίνα (ΚΑ6)
Αισθητηριακή αναπηρία – Τύφλωση (Τ)	Φένια, η αγαπημένη των ήχων (Τ1) Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά (Τ2) Μια μαγική νύχτα (Τ3) Με τα μάτια μιας νεράιδας (Τ4)
Αισθητηριακή αναπηρία – Κώφωση (Κ)	Η λευκή Μόλι (Κ1)
Αυτισμός (Α)	Το αυγό (Α1) Τι έχει ο Γιάννης (Α2)

4.2.2 Εκδοτική κίνηση των βιβλίων

Στην δεύτερη ομαδοποίηση του υπό έρευνα υλικού, επιχειρήθηκε η κατάταξη των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων προσχολικής και σχολικής ηλικίας ανά πενταετία. Η ενέργεια αυτή, αποσκοπεί στην αποτύπωση της εκδοτικής κίνησης των βιβλίων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Παρατηρείται, λοιπόν, πως από το 2005 έως το 2015 η εκδοτική κίνηση των βιβλίων με κεντρικό θέμα την αναπηρία έχει αυξητική τάση. Να σημειωθεί πως τα συγκεκριμένα βιβλία, βρίσκονται ακόμη διαθέσιμα. Από την άλλη πλευρά, η εκδοτική κίνηση την τελευταία δεκαετία φαίνεται να έχει μειωθεί (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Εκδοτική κίνηση των βιβλίων με βάση το υλικό της παρούσης έρευνας

Εκδοτική κίνηση	Βιβλία - Κωδικοποίηση
2005-2010	Η μάγισσα Αμπουλίνα (ΚΑ6) Η λευκή Μόλι (Κ1) Μια μαγική νύχτα (Τ3) Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά (ΚΑ3)
2010-2015	Φένια, η αγαπημένη των ήχων (Τ1) Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά (Τ2) Τρελό μου αμαξίδιο (ΚΑ1) Το αυγό (Α1)
2015-2020	Η μαμά μου η καροτσάτη (ΚΑ2) Ο Τρεχαλήτης και η τίποτα (ΚΑ4) Λυμμένα κορδόνια (ΚΑ5)
2020-2025	Τι έχει ο Γιάννης (Α2)

4.2.3 Οι ηλικίες των νεαρών αναγνωστών που απευθύνονται τα βιβλία

Στην τρίτη ομαδοποίηση του υπό έρευνα υλικού, τα βιβλία κατατάχθηκαν σε ομάδες ανάλογα με το ηλικιακό φάσμα στο οποίο απευθύνονται. Μέσα από την διαδικασία της εύρεσης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, παρατηρήθηκε πως τα βιβλία που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας είναι περισσότερα για παιδιά σχολικής ηλικίας (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Ταξινόμηση βιβλίων με βάση το ηλικιακό εύρος

Ηλικία	Βιβλία - Κωδικοποίηση
Προσχολική	Φένια, η αγαπημένη των ήχων (T1) Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά (T2) Το αυγό (A1) Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά (KA3) Λυμμένα κορδόνια (KA5)
Σχολική	Τρελό μου αμαξίδιο (KA1) Η μαμά μου η καροτσάτη (KA2) Ο Τρεχαλήτης και η τίποτα (KA4) Τι έχει ο Γιάννης (A2) Μια μαγική νύχτα (T3) Η λευκή Μόλι (K1) Η μάγισσα Αμπουλίνα (KA6) Με τα μάτια μιας νεράιδας (T4)

Συνολικά, το επιλεγθέν υλικό (βλ. Πίνακα 5) για το πλαίσιο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας παρουσιάστηκε και αναλύθηκε με βάση τρία κριτήρια (βλ. Πίνακες 6, 7, 8) με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση των πρώτων τριών ερευνητικών στόχων της παρούσης έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της μεθοδολογίας της παρούσης εργασίας, το οποίο απευθύνεται σε συμμετέχοντες για να διερευνηθεί ο τέταρτος ερευνητικός στόχος (βλ. 3.6)

4.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί (ειδικοί παιδαγωγοί) και γονείς. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέρχονται σε πέντε και οι γονείς σε τρία μέλη. Η ηλικία, το φύλο και κάποια ακόμη δημογραφικά στοιχεία, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων ταξινομούνται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 9. Δημογραφικά στοιχεία των ειδικών παιδαγωγών

Εκπαιδευτικοί	Πλήθος
Ηλικία	
30-35	3
35-40	1
45-50	1
Φύλο	
Άνδρας	0
Γυναίκα	5
Τομέας απασχόλησης	
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	2
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	2
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	1

Πίνακας 10. Δημογραφικά στοιχεία γονέων

Γονείς	Πλήθος
Ηλικία	
30-40	1
40-50	1
50-60	1
Φύλο	
Άνδρας	0
Γυναίκα	3
Τομέας απασχόλησης	
Συνταξιούχος εκπαιδευτικός	1
Ιδιωτικός υπάλληλος	1
Εκπαιδευτικός	1

Τα χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων διαφέρουν σε σχέση με την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους, χωρίς αυτό να αποκλίνει από τον στόχο της έρευνας. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού, προτιμήθηκε το δείγμα να αποτελέσουν εκπαιδευτικοί και γονείς, που θα σχηματίσουν στην έρευνά μας μικρές στοχευμένες ομάδες (focus groups). Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν, αρχικά δια τηλεφώνου, ώστε να ενημερωθούν λεπτομερώς για το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας όπως και για τη διαδικασία της συνέντευξης και την κατά προσέγγιση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων και ερωτήθηκαν εάν επιθυμούν να συμμετέχουν. Οκτώ από αυτούς ανταποκρίθηκαν θετικά (όσο και ο αριθμός που είχε οριστεί ως δείγμα) και δέχτηκαν να συμμετέχουν στην

διαδικασία της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ' αποστάσεως και ηχογραφήθηκαν. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από είκοσι έως τριάντα λεπτά. Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν αναλυτικά και ταξινομήθηκαν σε πίνακες με τους αντίστοιχους κωδικούς. Στον τελικό πίνακα κατατάχθηκαν τμήματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, τα οποία θα αναλυθούν στην συνέχεια.

4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κύριος σκοπός του τέταρτου ερευνητικού στόχου της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η όσο γίνεται καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των στάσεων και απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με την αναπηρία. Επομένως, για την επιτυχή διευθέτηση του παραπάνω ερευνητικού στόχου καταλήξαμε στην ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων, η οποία παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος ώστε να μελετήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων, μέσα από τη διατύπωση υποβοηθητικών ερωτήσεων με στόχο τον εμπλουτισμό της συζήτησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σε μια ευθεία αντιπαράθεση με το θετικιστικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, η ανάδειξη ποιοτικών δεδομένων δεν αποδέχεται την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά αντιθέτως τα υπό έρευνα ζητήματα μεταφράζονται ως κοινωνικά κατασκευασμένα φαινόμενα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Με την έννοια αυτή, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης και επεξήγησης παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών (Mason, 2011). Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας επομένως η συσχέτιση μεταξύ θεωρητικού και ερευνητικού πεδίου είναι διαρκής, διαλεκτική. Δεν υφίσταται διάκριση ανάμεσά τους. Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα δεν υφίσταται μέριμα για τη στατιστική αντιπροσώπευση του δείγματος, καθώς το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής του μικρού δείγματος υποκειμένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Βάσει των παραπάνω, δημιουργήθηκαν δύο οδηγοί συνέντευξης, με σκοπό να συγκεντρωθούν τα στοιχεία που αντιστοιχούν στον σκοπό και στα ερωτήματα της έρευνάς μας. Η δημιουργία των οδηγών θεωρείται απαραίτητη καθώς προσφέρει στον ερευνητή τον έλεγχο και την παρακολούθηση του υπό μελέτη θέματος. Στο σημείο

αυτό, παρατίθενται οι δύο οδηγοί συνέντευξης (βλ. Πίνακες 11 και 12 αντίστοιχα), όπως αυτοί διαμορφώθηκαν στην πορεία της έρευνας. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι ο οδηγός των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς σχεδιάστηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ελέγχθηκε ως προς την εννοιολογική εγκυρότητα από δύο ερευνητές (την συγγραφέα της διπλωματικής και τον επιβλέποντα της) και δοκιμάστηκαν μέσω πιλοτικών συνεντεύξεων. Μετά από ανατροφοδότηση, έγιναν τροποποιήσεις στη διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων και οι τελικοί διαμορφωμένοι Πίνακες είναι οι ακόλουθοι (βλ. Πίνακα 11 & Πίνακα 12).

Πίνακας 11. Οδηγός συνέντευξης γονέων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ (ΘΑ)	Ενδεικτικές Ερωτήσεις
1^{ος} ΘΑ Κριτήρια επιλογής των παιδικών βιβλίων με αναπαραστάσεις της αναπηρίας	Ποιος ή ποιοι επιλέγουν λογοτεχνικά βιβλία για τα παιδιά σας; Επιλέγετε συχνά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με κεντρικό θέμα την αναπηρία; Με ποια κριτήρια θα διαλέγατε ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με θέμα την αναπηρία;
2^{ος} ΘΑ Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία στην πρόσληψη της αναπηρίας από τα παιδιά	Πιστεύετε ότι η παιδική λογοτεχνία για την αναπηρία μπορεί να διαμορφώσει τις στάσεις και τις απόψεις των παιδιών σας απέναντι στην αναπηρία; Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στην πρόσληψη της αναπηρίας από τα παιδιά σας για θέματα σχετικά με την αναπηρία, μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου με θέμα την αναπηρία;
3^{ος} ΘΑ Τόποι προώθησης της παιδικής λογοτεχνίας για την αναπηρία	Πού αναζητείτε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σχετικά με την αναπηρία; Έχετε στην βιβλιοθήκη σας παιδικά λογοτεχνικά βιβλία για την αναπηρία; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Είναι εύκολο ή δύσκολο για εσάς να αναζητήσετε ή να βρείτε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία;
4^{ος} ΘΑ Στάσεις και απόψεις γονέων για την παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με την αναπηρία.	Ποια η γνώμη σας για την παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας; Χρησιμοποιείτε συχνά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία ως αφορμή για να μιλήσετε στα παιδιά σας για θέματα αναπηρίας;

Πίνακας 12. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ (ΘΑ)	Ενδεικτικές Ερωτήσεις
1^{ος} ΘΑ Κριτήρια επιλογής των παιδικών βιβλίων με αναπαραστάσεις της αναπηρίας	Ποιος ή ποιοι επιλέγουν λογοτεχνικά βιβλία για τους μαθητές σας; Ποια ήταν η τελευταία φορά που διαβάσατε ένα παιδικό βιβλίο στους μαθητές σας με θέμα την αναπηρία; Με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου με θέμα την αναπηρία;
2^{ος} ΘΑ Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία στην πρόσληψη της αναπηρίας από τα παιδιά	Πιστεύετε ότι αν το σχολείο σας διοργανώσει δράσεις φιλιαναγνωσίας και συμπεριλάβει αναγνώσεις παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, θα διαμορφώσει τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην αναπηρία; Έχετε παρατηρήσει την ευαισθητοποίηση ή τον προβληματισμό των μαθητών σας για θέματα σχετικά με την αναπηρία, μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου με θέμα την αναπηρία;
3^{ος} ΘΑ Τόποι προώθησης της παιδικής λογοτεχνίας για την αναπηρία	Που βρίσκετε ή που αναζητείτε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σχετικά με την αναπηρία; Έχετε στην σχολική βιβλιοθήκη σας παιδικά λογοτεχνικά βιβλία για την αναπηρία; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Οι μαθητές σας επιλέγουν από μόνοι τους λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία;
4^{ος} ΘΑ Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με την αναπηρία.	Ποια η γνώμη σας για την παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας; Χρησιμοποιείτε συχνά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία ως αφορμή για να μιλήσετε στα παιδιά για θέματα αναπηρίας;

4.5 Ζητήματα ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, υιοθετήθηκε ένας συνδυασμός μεικτών μεθόδων όπου περιλαμβάνει την ενσωμάτωση ποιοτικών και ποσοτικών τρόπων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. Ο αριθμός των βιβλίων που τελικά αναλύθηκε ανέρχεται σε δεκατρία. Επίσης, η θεματική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε και στην ανάλυση των συνεντεύξεων. Ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων ανέρχεται σε οκτώ.

Η ποιοτική μέθοδος στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ολόπλευρης θεώρησης με βάση πλούσια στοιχεία και λεπτομέρειες, καθώς τα ίδια παρουσιάζονται στο φυσικό κοινωνικό τους περιβάλλον. Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς δεν διατυπώνει λύσεις για τη διαχείριση, την ίαση, την ιεραρχία, την εκτίμηση βλαβών του σώματος, αλλά στοχεύει περισσότερο να εμβαθύνει στις πολιτισμικές αξίες, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην απόρριψη της μιας και μόνης ιστορικής και κοινωνικής «αλήθειας». Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2011). Ως εκ τούτου η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την διερεύνηση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία.

Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος της θεματικής ανάλυσης χρησιμοποιείται για την ανάλυση και ερμηνεία θεμάτων μέσα σε δεδομένα. Μπορεί συχνά να εφαρμοστεί σε άρθρα ή λογοτεχνικά έργα και συνεντεύξεις για να φέρει στην επιφάνεια υποκείμενα νοήματα και κοινωνικά φαινόμενα (Braun & Clarke, 2006). Η Κανατσούλη, (2018) τονίζει πως η μέθοδος διακρίνεται από μία ευελιξία που την καθιστά κατάλληλη για διάφορα θέματα, συμπεριλαμβανομένης της λογοτεχνικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση μπορεί να προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο που αποφέρει την εις βάθος ερμηνεία, νοημάτων και κοινωνικών μηνυμάτων που εμπεριέχονται στην λογοτεχνία (Braun & Clarke, 2006). Επιπλέον, τα βιώματα και οι εμπειρίες των χαρακτήρων των λογοτεχνικών βιβλίων δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσω στατιστικών ή άλλων ποσοτικών μεθόδων, γι' αυτό η θεματική ανάλυση κρίνεται ως η πιο κατάλληλη (Braun

& Clarke, 2013). Ένα ακόμη στοιχείο της θεματικής ανάλυσης είναι πως μπορεί και αγκαλιάζει τους συμβολισμούς και τα αφηγηματικά σχήματα, τα οποία είναι κυρίαρχα στην παιδική λογοτεχνία (Κανατσούλη, 2018). Τέλος, μέσω της θεματικής ανάλυσης ένα μεγάλο κομμάτι των δεδομένων μπορεί να συνοψιστεί και να οδηγήσει στην εξαγωγή ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων του υλικού (Ισαρη & Πούρκο, 2016). Τέλος, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους η θεματική ανάλυση δίνει χώρο στην φωνή του συνεντευξιζόμενου, με τον ερευνητή να μπορεί να εισχωρήσει καλύτερα στις απόψεις του (Nowell et al., 2017).

Η έρευνα μέσω της θεματικής ανάλυσης των δεκατριών βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας επιχειρεί να απαντήσει στους τρεις πρώτους ερευνητικούς στόχους.

Πίνακας 13. Ερευνητικοί στόχοι

A) Διερεύνηση της αναπηρίας στο πλαίσιο ελληνικών παιδικών βιβλίων λογοτεχνίας (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) της τελευταίας 20ετίας (2005-2025).
B) Εντοπισμός πιθανών στερεοτυπικών απεικονίσεων της αναπηρίας στα ελληνικά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) της τελευταίας 20ετίας (2005-2025).
Γ) Διερεύνηση και περιγραφή της θέσης του ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια, την κοινωνία ή το σχολείο στα παιδικά βιβλία λογοτεχνίας (προσχολικής και σχολικής ηλικίας) της τελευταίας 20ετίας (2005-2025).

Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες από μια ομάδα ερευνητών (συγκεκριμένα η υποφαινόμενη και ο επιβλέπων της συγκεκριμένης διπλωματικής) για να εντοπιστούν συγκλίσεις ή αποκλίσεις των θεματικών κατηγοριών. Ένας σημαντικός δείκτης αξιοπιστίας στη θεματική ανάλυση είναι η διακριτική αξιοπιστία (interrater reliability ή intercoder reliability), που αφορά στο κατά πόσο συμφωνούν οι ερευνητές μεταξύ τους κατά την κατηγοριοποίηση των δεδομένων και την εξαγωγή θεματικών κατηγοριών. Στη συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο ποσοστιαίος δείκτης συμφωνίας

$$(\text{percent agreement}) = \frac{\text{Αριθμός Συμφωνιών}}{\text{Σύνολο Αξιολογήσεων}} \times 100$$

Η αρχική τιμή του συγκεκριμένου δείκτη ήταν 86% όπου θεωρείται υψηλή τιμή συμφωνίας. Παρόλα αυτά οι δύο ερευνητές συζήτησαν για να βελτιώσουν και άλλο το ποσοστό συμφωνίας. Έπειτα από επανεξέταση του περιεχομένου των 13 βιβλίων και

των θεματικών κατηγοριών και συζήτηση μεταξύ των ερευνητών, η τελική συμφωνία βελτιώθηκε στο 96%, γεγονός που θεωρήθηκε πολύ ικανοποιητικό για τους σκοπούς της παρούσας θεματικής ανάλυσης. Η κάθε θεματική κατηγορία τελικά αντιστοιχούσε σε κάποιον ερευνητικό στόχο της παρούσης διπλωματικής εργασίας (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14. Θεματικές κατηγορίες του περιεχομένου του επιλεγμένου υλικού (13 βιβλία)

A) Η αναπαράσταση της αναπηρίας (η εικόνα του ατόμου με αναπηρία)
B) Στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας
Γ1) Η θέση του ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια
Γ2) Η θέση του ατόμου με αναπηρία στην κοινωνία
Γ3) Η θέση του ατόμου με αναπηρία στο σχολείο

5^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά πρόκειται να παρουσιαστούν λεπτομερώς τα αποτελέσματα που αφορούν την ανάλυση των 13 παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, απαντώντας στους τρίτους πρώτους ερευνητικούς στόχους και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την διενέργεια των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, απαντώντας στον τέταρτο ερευνητικό στόχο.

5.2 Αποτελέσματα που αφορούν τους τρεις πρώτους ερευνητικούς στόχους

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση δεκατριών επιλεγόμενων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, προσχολικής και σχολικής ηλικίας, της τελευταίας 20ετίας (2005-2025). Οι μορφές αναπηρίες που παρουσιάζονται εναλλάσσονται με βάση την επιλογή των βιβλίων. Η πρώτη συνολική εικόνα που προσπαθούν όλα τα βιβλία να παρουσιάσουν και εν τέλει να ευαισθητοποιήσουν, είναι η ανάγκη για αποδοχή και συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία.

Όσον αφορά, την ανασκόπηση των τίτλων των βιβλίων, αυτό που διαπιστώθηκε, είναι πως στο μεγαλύτερο μέρος των βιβλίων, δε γίνεται φανερό το θέμα της αναπηρίας που πραγματεύονται τα παραπάνω παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Λιγότερα από πέντε βιβλία, φανερώνουν την αναπηρία στον τίτλο τους. Η θεματική ανάλυση των 13 βιβλίων ανέδειξε συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες των οποίων η ανάλυση τους θα αποτελέσει και το πλαίσιο επεξεργασίας των πρώτων τριών ερευνητικών στόχων της παρούσης έρευνας.

Πίνακας 15. Θεματικές κατηγορίες ανάλυσης αποσπασμάτων

Σtereοτυπικές απεικονίσεις	Η θέση του ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια	Η θέση του ατόμου με αναπηρία στην κοινωνία	Η θέση του ατόμου με αναπηρία στο σχολείο	Η αναπαράσταση της αναπηρίας (η εικόνα του ατόμου με αναπηρία)

5.2.1 «Τρελό μου αμαξίδιο» (ΚΑΙ)

Στο βιβλίο, **Τρελό μου αμαξίδιο**, πρωταγωνιστές έχουμε τη Νανά, ένα κορίτσι με κινητικά προβλήματα, και τον Σούζα, το τρελό αμαξίδιο της Νανάς. Και οι δυο τους είναι αχώριστοι, μαζί στο σπίτι, μαζί στο σχολείο, μαζί και στα δύσκολα. Ο Σούζας δείχνει μεγάλη αδυναμία στη Νανά και χωρίς αυτή δεν μπορεί! Όπως οι περισσότεροι άνθρωποι που κινούνται με αναπηρικά αμαξίδια, έτσι και η Νανά, έρχονται αντιμέτωποι με πολλά εμπόδια στο δρόμο τους, μέσα στο κείμενο βλέπουμε πως η Νανά και ο Σούζας δυσκολεύονται να διασχίσουν δρόμους, πεζοδρόμια και χώρους χωρίς ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια. Μέχρι που, κάποια στιγμή, εξαιτίας των εμποδίων, αντιμετωπίζουν ένα ατύχημα. Για καλή τους τύχη, όμως, βρέθηκαν πάλι και έμειναν αχώριστοι.

Αναφορές στην εικόνα της αναπηρίας της Νανάς έχουμε από την αρχή του κειμένου, καθώς, όταν μας συστήνεται ο Σούζας *«Ποιος είμαι που μιλάω έτσι; Μα σας το είπα. Το αμαξίδιο της Νανάς» (ΚΑΙ)*, αντιλαμβανόμαστε πως η Νανά είναι ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία. Όμως, η Νανά δεν προσλαμβάνει την αναπηρία της ως μειονεξία, αντιθέτως *«δεν το βάζει κάτω, όλο με το χαμόγελο είναι και.. «όλα καλά θα πάνε!» λέει» (ΚΑΙ)*.

Οι σχέσεις της Νανάς με τους συνομηλίκους της είναι εξαιρετικές, τα παιδιά την αντιμετωπίζουν με αγάπη στο σχολείο, καθώς *«οι συμμαθητές της κάνουν ότι πιο παράτολμο σκαρφιστούν για να την ευχαριστήσουν» (ΚΑΙ)*.

Εκεί που η Νανά αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα και δυστυχώς στερείται πολλά πράγματα είναι το κοινωνικό πλαίσιο. Οι φραγμοί που εμείς οι άνθρωποι δημιουργούμε στα άτομα με κινητικά προβλήματα, γίνεται η αιτία για να ανακύψουν προβλήματα προσβασιμότητας σε αυτούς. Η δική μας βολική μεταχείριση των ραμπών, των δρόμων, των πεζοδρομίων γίνονται τροχοπέδη για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Στο κείμενο σε πολλά σημεία, ο Σούζας αναφέρει τα προβλήματα προσβασιμότητας που αντιμετωπίζει καθημερινά η Νανά, όπως *«Οι δρόμοι κυκλοφορίας είναι άκρως επικίνδυνοι. Τα πεζοδρόμια στις άκρες τους. Τα οπίσθια των αυτοκινήτων. Οι διαβάσεις δίχως φανάρια. Τα σχολεία, οι εκκλησίες, και όλα τα κτήρια δίχως ράμπες και ασανσέρ» (ΚΑΙ)*, *«Ας πούμε, γιατί δεν υπάρχουν ανάμεσα στους δρόμους και στα πεζοδρόμια ειδικοί διάδρομοι για αναπηρικά καροτσάκια;» (ΚΑΙ)*. Δυστυχώς, στο τέλος, ο Σούζας το τρελό αμαξίδιο της Νανάς καταλήγει πως *«Οι δρόμοι φτιάχτηκαν για τα αυτοκίνητα και για όσους μπορούν να περπατούν» (ΚΑΙ)*.

Ως αποτέλεσμα, στην περίπτωση της Νανάς, μέσω του κειμένου, αντιλαμβανόμαστε τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητική αναπηρία τόσο στην πρόσβαση στους δρόμους, όσο και αναφορικά με την πρόσβαση στο σχολείο και σε χώρους, οι οποίοι δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι ώστε να φιλοξενούν άτομα με κινητική αναπηρία. Και αυτό, πρέπει να δημιουργεί τον προβληματισμό μας και την ενεργοποίησή μας για θέματα προσβασιμότητας.

5.2.2 Η μαμά μου η καροτσάτη (KA2)

Στο επόμενο βιβλίο, **Η μαμά μου η καροτσάτη**, έπειτα από την ανάλυσή του, πρωταγωνίστρια στην ιστορία μας είναι μία μαμά. Μία μαμά διαφορετική από τις άλλες, καθώς όταν έπαθε ένα ατύχημα, δεν μπόρεσε να ξαναπερπατήσει κι από τότε ήταν καθισμένη στο αναπηρικό αμαξίδιό της. Ο γιος της, ο Ιάσωνας ανησυχούσε πολύ για την μητέρα του, προβληματιζόταν αν θα μπορούσε να κάνει τις δουλειές που έκανε, αν θα μπορούσε να τον φροντίζει όπως πριν κτλ. Όταν η μητέρα του, επέστρεψε στο σπίτι από το νοσοκομείο, ο Ιάσωνας διαπίστωσε πως η μαμά του ήταν όπως και πριν, μπορούσε να κάνει τα πάντα, μέχρι και να οδηγήσει! Ένας ακόμη προβληματισμός του Ιάσωνα, ήταν πως θα κοιτάνε τη μαμά του οι συμμαθητές του στο σχολείο, κι αυτό όμως κύλησε ομαλά στο τέλος. Ο Ιάσωνας και η μαμά του ζούσαν όπως πριν, και με περισσότερο παιχνίδι από πριν!

Αναφορές για την εικόνα της αναπηρίας στην μητέρα υπάρχουν σε όλο το κείμενο, συγκεκριμένα όταν επιστρέφει στο σπίτι και την βλέπει ο Ιάσωνας *«Ο καιρός πέρασε και επιτέλους η μαμά γύρισε σπίτι, όμως ήταν διαφορετική. Δεν μπορούσε να περπατήσει και καθόταν συνεχώς σε ένα καροτσάκι που ονομάζεται “αναπηρικό αμαξίδιο”» (KA2)*, *«Της μαμάς το αμαξίδιο είναι πολύ σούπερ» (KA2)*. Στο τέλος βέβαια, αποδέχεται πλήρως την εικόνα της μητέρας του, αφού πείθεται ότι μπορεί να κάνει ό,τι έκανε και πριν, ακόμη και να οδηγή *«Η μαμά μου, αν και καθισμένη στο αμαξίδιο, μπορεί να κάνει ό,τι έκανε πριν!» (KA2)*, *«Η μαμά οδηγεί ένα μαγικό αυτοκίνητο! Είναι ένα αμάξι ειδικά φτιαγμένο για εκείνη. Το ξέρατε εσείς ότι υπάρχουν αυτοκίνητα που τα οδηγείς μόνο με τα χέρια;» (KA2)*.

Αναφορές για τις σχέσεις της μαμάς με την οικογένεια υπάρχουν, όταν μας μιλάει ο Ιάσωνας για εκείνη. Το γενικό κλίμα ωστόσο, φαίνεται ιδιαίτερα καλό και η θέση του ατόμου με αναπηρία δεν επηρεάζεται από το οικογενειακό πλαίσιο. Ο

Ιάσωνας όταν είδε τη μαμά του φοβήθηκε, μήπως μετά δεν μπορούσε να κάνει ό,τι έκανε πριν *«Πολύ φοβήθηκα όταν πρωτοείδα τη μαμά να κάθεται σ' αυτό το αμαξίδιο» (KA2)*, *«Πώς θα με φροντίζει τώρα, σκέφτηκα. Θα μπορεί να είναι δίπλα μου όπως παλιά; Θα μπορούμε να παίζουμε μαζί; Κι αν θέλει να πιάσει κάτι από τα ψηλά ράφια, πώς θα το κάνει αφού δεν φτάνει;» (KA2)*. Στο τέλος, που επιβεβαιώνεται πως τίποτα δεν άλλαξε την επαινεί με πολύ όμορφο τρόπο *«Τελικά, τώρα που το σκέφτομαι, η μαμά μου είναι η καλύτερη, κι ας κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο. Είναι η μαμά μου η καροτσάτη!» (KA2)*.

Ένας φόβος του Ιάσωνα, ήταν ο κοινωνικός περίγυρος, συγκεκριμένα οι συμμαθητές του, φοβόταν τι θα έλεγαν όταν αντίκριζαν τη μητέρα του *«Τι θα πουν τώρα οι συμμαθητές μου που θα δουν τη μαμά μου να κάθεται στο αμαξίδιο; Σκεφτόμουν. Η αλήθεια είναι ότι τις πρώτες μέρες την κοιτούσαν περίεργα, σαν εξωγήινη μπορώ να πω» (KA2)*. Και ήταν επόμενο, να γεννηθούν ερωτήματα *«Μα γιατί αυτή η μαμά είναι διαφορετική από τις άλλες;» (KA2)*. Όσο περνούσε ο καιρός, και τα παιδιά κατάλαβαν πως το γεγονός ότι η μαμά του Ιάσωνα κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο δεν παίζει κανέναν απολύτως λόγο ανησυχίας *«Με τον καιρό όμως, που τη γνώρισαν καλύτερα, κατάλαβαν ότι η μαμά μου μπορεί και κάνει ό,τι και η δική τους μαμά» (KA2)*.

Σε αυτήν την ιστορία, ο ήρωας με αναπηρία είναι η μαμά του Ιάσωνα. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες, εδώ, παρατηρούμε την δύναμη της οικογένειας να προέρχεται από τα μικρότερα μέλη, εν προκειμένω τον Ιάσωνα. Ο Ιάσωνας ενθαρρύνει, στηρίζει και αποδέχεται την μητέρα του, παρόλο που τα πράγματα ήρθαν διαφορετικά απ' ό,τι τα περιμένανε. Και τέλος, ο Ιάσωνας στέκεται απέναντι στον κοινωνικό περίγυρο, ώστε να προστατεύσει την μητέρα του.

5.2.3 Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά (KA3)

Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου με τίτλο **Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά**, ο πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι μια κουκουβάγια, η οποία δεν είναι σαν όλες τις άλλες. Αυτή δεν μπορεί να πετάξει, συγκεκριμένα από την ημέρα που γεννήθηκε δεν πέταξε ποτέ. Ζει μέσα στο δάσος μαζί με τη μαμά και τα αδέρφια της και κοιτάει κάθε βράδυ το φεγγάρι που φαίνεται μόνο και λυπημένο. Μια νύχτα, όμως, το φεγγάρι έστειλε ένα δώρο στον Κούγκυ, την κουκουβάγια, του έστειλε δύο χρυσά φτερά που τον βοήθησαν να πετάξει. Το μεγαλύτερο όνειρο του Κούγκυ,

πραγματοποιήθηκε, πέταξε και είδε από κοντά το φεγγάρι. Αυτό, όμως ήταν και το μυστικό τους.

Η αναφορά στο κείμενο για την κινητική αναπηρία του ήρωα, υπάρχει στην αρχή της ιστορίας, όταν παρουσιάζονται τα πρόσωπα της ιστορίας *«Ο Κούγκυ όμως δε πετάει ποτέ μαζί με τα αδερφάκια του. Στην πραγματικότητα δεν έχει πετάξει ποτέ στη ζωή του» (ΚΑ3).*

Οι σχέσεις του ήρωα με την οικογένειά του είναι πολύ καλές, σε σημείο μέσα στο κείμενο φαίνεται η μητέρα του να του εξηγεί γιατί είναι διαφορετικός από τις άλλες κουκουβάγιες και τον συμβουλεύει να μην τον λυπεί αυτή η κατάσταση. Η έννοια της αποδοχής είναι έντονη στο συγκεκριμένο χωρίο *«Μανούλα μου σοφή, γιατί εγώ δεν μπορώ να πετάξω; Ρώτησε τη μαμά του και εκείνη του απάντησε Μικρό μου, μην στενοχωριέσαι. Από τότε που βγήκες από το αυγό σου ήσουν διαφορετικός από τις άλλες κουκουβάγιες. Τα φτερά σου είναι αδύναμα, όμως δεν πρέπει να λυπάσαι γι' αυτό, γιατί μπορεί να μην έχεις δυνατά φτερά, έχεις όμως μια πολύ μεγάλη καρδιά που μπορεί να αγαπήσει όλο τον κόσμο» (ΚΑ3).* Και τα αδέλφια του τον αγαπούν και τον αποδέχονται, καθώς οι σχέσεις τους φαίνονται ιδιαίτερα καλές *«Μάλιστα, οι αδερφές του, η Κάτια και η Κέλυ, κάθε φορά που γυρίζουν από τη βόλτα τους, του φέρνουν τις πιο νόστιμες λιχουδιές, όπως φράουλες, άγρια βατόμουρα και ηλιόσπορους» (ΚΑ3).*

Η ιδέα πως ο ήρωας με την αναπηρία καταβάλλεται ψυχολογικά εξαιτίας της αναπηρίας του, ανήκει στις στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας. Στο εν λόγω κείμενο διαφαίνεται σε ένα χωρίο *«Ύστερα επιστρέφει λυπημένος στο μικρό πουπουλένιο κρεβάτι του» (ΚΑ3).*

Συμπερασματικά, ο ήρωας αγκαλιάζεται από την οικογένειά του και από τα αδέλφια του. Η αποδοχή της οικογένειας δείχνει να δίνει δύναμη στον ήρωα της ιστορίας. Τέλος, η πραγματοποίηση του ονείρου δίνει μια ανατροπή στο τέλος της ιστορίας.

5.2.4 Ο Τρεχαλήτης και η Τίποτα (ΚΑ4)

Σε αυτή την ιστορία, που φιλοξενείται στο βιβλίο με τίτλο **Ο Τρεχαλήτης και η Τίποτα**, οι πρωταγωνιστές μας είναι δύο. Από την μία πλευρά είναι ο Τρεχαλήτης, ένα μικρό αγόρι με κινητική αναπηρία. Ο Τρεχαλήτης στα όνειρά του βλέπει πως τρέχει σε λιβάδια ξέγνοιαστος, τρέχει τόσο πολύ που λαχανιάζει. Στο σχολείο, είναι πολύ καλός μαθητής, γνωρίζει πάρα πολλά. Η Τίποτα είναι ένα μικρό κορίτσι, που κλαίει

συνεχώς στο σχολείο. Σε αντίθεση με τον Τρεχαλήτη, η Τίποτα δεν έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο, της αρέσει όμως πολύ να ζωγραφίζει. Εκείνη, στα όνειρά της φαντάζεται πως τα πηγαίνει καλύτερα στο σχολείο και δεν κλαίει ποτέ. Η Τίποτα θαυμάζει τον Τρεχαλήτη, θέλει να γίνουν φίλοι, ωστόσο φοβάται να τον πλησιάσει. Ο δάσκαλος μια μέρα, προτείνει στα παιδιά να καθίσουν όπου θέλουν και έτσι η Τίποτα κάθεται δίπλα στον Τρεχαλήτη και γίνονται φίλοι! Ο ένας βοηθάει τον άλλο και γίνονται αχώριστοι, συμφωνούν μάλιστα ότι τα δύο «Τ» τους θα είναι ενωμένα.

Μέσα στο κείμενο, από την αρχή κιόλας, όταν γνωρίζουμε τον Τρεχαλήτη, η συγγραφέας περιγράφει όσα ο Τρεχαλήτης δεν μπορεί να κάνει στην πραγματική του ζωή και τα ονειρεύεται *«Το αγόρι είναι ο Τρεχαλήτης. Κανείς δεν τον φωνάζει έτσι. Έτσι φωνάζει αυτός τον εαυτό του στα όνειρά του. Στα όνειρά του τρέχει με το γυαλιστερό ποδήλατο στο λιβάδι» (ΚΑ4)* και μας δίνει μία πρώτη εικόνα της αναπηρίας του. Στην συνέχεια, όταν μας περιγράφει την καθημερινότητά του, η αναφορά σχετικά με την αναπηρία γίνεται έκδηλη *«Όταν ξυπνάει δεν είναι πια ο Τρεχαλήτης. Οι μεγάλες ρόδες είναι τα πόδια του. Τις σπρώχνει με τα δυνατά του χέρια και πηγαίνει στο σχολείο» (ΚΑ4)*. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη πρωταγωνίστρια, η Τίποτα παρουσιάζεται στο κείμενο σαν να κάνει «τίποτα», όπως φανερώνει και το όνομά της *«Το κορίτσι είναι η Τίποτα. Όλοι τη φωνάζουν έτσι. Γιατί όταν της μιλάει ο δάσκαλος δεν απαντάει τίποτα» (ΚΑ4)*, το κορίτσι είναι φανερό πως αντιμετωπίζει δυσκολίες με το σχολείο. Ακόμη μία αναφορά για την εικόνα της αναπηρίας του Τρεχαλήτη, έχουμε όταν καταλαβαίνουμε την συμπάθεια της Τίποτα για τον Τρεχαλήτη *«Η Τίποτα συμπαθεί πολύ τον Τρεχαλήτη. Δεν τον ξέρει με αυτό το όνομα. Μέσα της τον φωνάζει ‘‘το αγόρι με τις ρόδες’’» (ΚΑ4)*.

Επιπλέον, αναφορές για την θέση του Τρεχαλήτη και της Τίποτα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν αρκετές στο κείμενο. Συγκεκριμένα, ο Τρεχαλήτης παρουσιάζεται πολύ καλός μαθητής *«Στο σχολείο είναι πολύ καλός. Μπορεί να μετρήσει ως το χίλια. Μπορεί να διαβάσει τις πιο δύσκολες λέξεις. Μπορεί να διηγηθεί όλους τους πολέμους, τις μάχες και τα κατορθώματα των ηρώων» (ΚΑ4)*, εν αντιθέσει με την Τίποτα, η οποία δεν τα καταφέρνει τόσο καλά στο σχολείο, αλλά αγαπάει τη ζωγραφική *«Στο τετράδιό της τα γράμματα είναι λουλούδια που χαμογελούν στο ανοιξιάτικο φως. Οι αριθμοί είναι μικρά ανθρωπάκια από χιόνι που λιώνουν στον ήλιο. Κανείς δεν ξέρει ότι η Τίποτα μπορεί να κάνει τις πιο φανταστικο-καταπληκτικές ζωγραφιές» (ΚΑ4)*. Ωστόσο, η δύναμη της φιλίας ξετυλίγεται ανάμεσα στα δύο παιδιά που συνυπάρχουν στην ίδια τάξη και είναι φανερή η χαρά και των δυο *«Εκείνες οι πρώτες μέρες που*

κάθονται μαζί είναι γιορτή. Ο Τρεχαλήτης μαθαίνει στην Τίποτα τα πάντα. Τους αριθμούς, τα γράμματα, τις λέξεις. Τις μάχες και τους ήρωες, τις πόλεις, τις θάλασσες και τα βουνά» (ΚΑ4). Όσπου, στο τέλος, ενώνουν τις αδυναμίες τους και γίνονται αχώριστοι «Και μια μέρα μια ιδέα: Θέλεις να πάμε έξω, στην αυλή; Δεν έχει σημασία ποιος τη σκέφτηκε. Γιατί στριφογύριζε και των δύο από καιρό. Μα έχω τις ρόδες μου, λέει ο Τρεχαλήτης. Μα κανείς δε με πλησιάζει, λέει η Τίποτα. Και μετά κοιτιούνται. Και στα μάτια τους υπάρχει μία μυστική συμφωνία. Ότι ποτέ πια δε θα είναι μόνοι. Ότι αποδώ και μπρος θα είναι δύο Τ ενωμένα» (ΚΑ4).

Στο κείμενο, εμφανίζονται κάποιες στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας, όσον αφορά την μοναχικότητα των παιδιών με αναπηρία, όταν ο Τρεχαλήτης μένει στην τάξη «Συνήθως κοιτάει από το παράθυρο και νιώθει μόνος» (ΚΑ4) και όταν η Τίποτα σκέφτεται ότι αν πλησιάσει τον Τρεχαλήτη θα την κοροϊδέψει «Αλλά φοβάται ότι κι αυτός μπορεί να την κοροϊδέσει. Κι έτσι δεν κάνει τίποτα» (ΚΑ4).

Σε αυτή την ιστορία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, η φιλία που αναπτύσσεται και το γεγονός ότι δύο παιδιά που ξεκίνησαν μόνα την σχολική χρονιά, ένωσαν τις δυνάμεις τους και κατάφεραν να σχηματίσουν μία δυνατή φιλία.

5.2.5 Λυμένα κορδόνια (ΚΑ5)

Η ιστορία της Σοφίας, στο βιβλίο με τίτλο **Λυμένα κορδόνια**, ξεκινάει καθώς περιμένει το δώρο της. Η Σοφία είχε ζητήσει να της αγοράσουν, και συγκεκριμένα από την νονά της, ένα ζευγάρι παπούτσια με κορδόνια. Μια μέρα, λοιπόν, ανακαλύπτει πως η νονά της αγόρασε παπούτσια με κορδόνια! Με τα παπούτσια αυτά η Σοφία δεν φοβόταν τίποτα, μπορούσε να κάνει πολλές βόλτες παντού. Η Σοφία φόρεσε τα καινούρια της παπούτσια και αυτά την ταξίδεψαν σε ένα μέρος, εκεί συνάντησε κάποια παράξενα ζώακια που είχαν φωνή, έναν σκύλο, έναν λύκο και μία αρκούδα με το αρκουδάκι της. Εκεί έγινε κάτι σαν γιορτή, χορέψαν, τραγουδήσαν και η Σοφία ήταν πολύ χαρούμενη. Η ιστορία κλείνει όταν η Σοφία αποκαλύπτει στον σκύλο πως κάθε βράδυ φοράει τα μαγικά της παπούτσια και πηγαίνει στη δεύτερη οικογένειά της, όπου με το καροτσάκι της δεν έφτασε ποτέ.

Μετά από την ανάλυση του περιεχομένου της συγκεκριμένης ιστορίας, διαπιστώθηκε πως η συγγραφέας επιλέγει να μην κάνει φανερή την εικόνα της

αναπηρίας της Σοφίας από την αρχή. Καθώς εκτυλίσσεται η ιστορία δεν εντοπίζονται αναφορές μέσα στο κείμενο για την εικόνα της Σοφίας.

Όσον αφορά τις σχέσεις με την οικογένειά της, το συνολικό μήνυμα που εξάγεται από την ανάγνωση του βιβλίου, είναι πως το οικογενειακό της περιβάλλον εμφανίζεται ιδιαίτερα υποστηρικτικό.

Οι σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο και με το σχολικό πλαίσιο δεν εντοπίστηκαν μέσα στο κείμενο.

Όταν η ιστορία τελειώνει, και μάλιστα στην τελευταία σελίδα, η συγγραφέας αποκαλύπτει πως η Σοφία κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο *«Κάθε βράδυ φορούσα τα παπούτσια με κορδόνια και πήγαινα κοντά τους, στη δεύτερη οικογένειά μου, εκεί που με το καροτσάκι μου δεν έφτασα ποτέ..» (ΚΑ5)* και σε εκείνο το σημείο καταλαβαίνουμε πως η Σοφία είναι ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία.

5.2.6 Η μάγισσα Αμπουλίνα (ΚΑ6)

Σε αυτό το βιβλίο με τίτλο **Η μάγισσα Αμπουλίνα**, υπάρχουν δύο πρωταγωνίστριες, η Μόζα η γάτα, που την συναντήσαμε και σε άλλα βιβλία, και μια καλή μάγισσα με κατακόκκινα μαλλιά, η μάγισσα Αμπουλίνα. Καθώς, η Μόζα έτρωγε στο σπίτι της, άκουσε έναν πολύ περίεργο θόρυβο απ' έξω. Ήταν η μάγισσα Αμπουλίνα, η οποία είχε πέσει στη βεράντα, στην προσπάθειά της να πετάξει με την καινούρια της σκούπα. Όταν την αντιλήφθηκε η Μόζα, η οποία έχουμε αναφέρει πως δεν βλέπει, τρόμαξε και φοβήθηκε. Η Μόζα μπερδεύεται ακόμα περισσότερο, όταν η μάγισσα Αμπουλίνα αρχίζει να της μιλά για τους ανθρώπους με κινητικά προβλήματα. Ωστόσο, καταφέρνει να την πείσει να κάνουν ένα μαγικό ταξίδι με την σκούπα, οι δυο τους. Έτσι, μεταφέρονται σε διάφορα μέρη, όπου συναντούν ανθρώπους με κινητικές αναπηρίες. Ο πρώτος σταθμός είναι ένα νοσοκομείο, όπου νοσηλεύονται άνθρωποι με κινητικά προβλήματα, ο δεύτερος σταθμός είναι ένα μεγάλο γυμναστήριο, όπου εκεί οι άνθρωποι μαθαίνουν να σηκώνονται και να κάθονται στα αναπηρικά αμαξίδια. Σε όλα αυτά, η Μόζα κάνει πολλές ερωτήσεις και κοιτάει με μεγάλη απορία. Μετά, πηγαίνουν σε ένα συνεργείο αυτοκινήτων, όπου τα αυτοκίνητα γίνονται λειτουργικά για άτομα με προβλήματα κίνησης, έπειτα πηγαίνουν σε χώρους εργασίας που εργάζονται άτομα με κινητικά προβλήματα. Ακόμη, η μάγισσα Αμπουλίνα οδηγεί την Μόζα σε μια θεατρική παράσταση, που οι χορευτές κινούνται με αναπηρικό καρότσι και σε μια ομάδα

μπάσκει, όπου οι αθλητές κινούνται με καροτσάκια. Στη συνέχεια, οι δυο τους εξερευνούν τους δρόμους και παρατηρούν τα ειδικά σήματα, τις ράμπες και τους δρόμους που κινούνται τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Τέλος, η Μόζα συναντά ανθρώπους που ασχολούνται με την ζωγραφική, αλλά κάποιο πρόβλημα με την κίνηση των χεριών, οπότε και ζωγραφίζουν με το στόμα ή το πόδι. Συνεχίζει να κοιτά με απορία..

Θα πρέπει να αναφέρουμε πως στο συγκεκριμένο βιβλίο δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος χαρακτήρας, ο οποίος να εμφανίζεται με κινητική αναπηρία. Τα δεδομένα για την εμφάνιση της κινητικής αναπηρίας στο κείμενο, τα αντλούμε από τους ανθρώπους που συναντάνε η Μόζα και η μάγισσα Αμπουλίνα κατά τη διάρκεια του ταξιδιού που κάνουν με τη μαγική σκούπα. Αναφορές για την κινητική αναπηρία υπάρχουν πάρα πολλές μέσα στο κείμενο και ξεκινούν από τις απορίες που δημιουργούνται στη Μόζα, «*Σε κάποιες περιπτώσεις οι άνθρωποι δεν ξαναπερπατάνε*» (ΚΑ6). Η εικόνα της αναπηρίας εμφανίζεται έντονη στο κείμενο κι όταν επισκέπτονται οι δυο τους το γυμναστήριο «*γυμναστήριο με ανθρώπους που κάθονται σε πολυθρόνες με ρόδες στο πλάι. Το κέντρο που εκπαιδεύονται οι άνθρωποι που δεν μπορούν να περπατήσουν, κάθονται σε ειδικά καροτσάκια, για να μπορούν να γυρίζουν τις ρόδες τους να πηγαίνουν απ' το ένα μέρος στ' άλλο*» (ΚΑ6). Πολύ πιο έντονες εικόνες έχουμε όταν η Μόζα επισκέπτεται χώρους εργασίας και μια θεατρική παράσταση, στην οποία συμμετέχουν χορευτές με αναπηρικά αμαξίδια «*Ο κύριος κάθεται σε μια καρέκλα με ρόδες / έναν άνθρωπο στο καρότσι με τις ρόδες*» (ΚΑ6), «*Άρχισαν να βγαίνουν ζευγάρια χορευτών αλλά – τι περίεργο! – ο ένας από το κάθε ζευγάρι ήταν σε αναπηρικό καρότσι*» (ΚΑ6). Και στην ομάδα μπάσκει, όπου περιγράφονται με έμφαση οι αθλητές «*Είναι ειδική ομάδα μπάσκει για άτομα με προβλήματα στην κίνηση / Αυτοί μια χαρά κινούνται. Με το ένα χέρι γυρνάνε τη ρόδα στο καρότσι τους και με το άλλο βάζουν καλάθια*» (ΚΑ6). Η συγγραφέας δεν στέκεται ωστόσο, μόνο στις βλάβες των ποδιών, αλλά τονίζει πως κάποια άτομα μπορεί να έχουν κινητικά προβλήματα στα χέρια τους «*Μπορεί να έχουν γεννηθεί έτσι, να έπαθαν κάποιο ατύχημα ή αρρώστια μεγαλώνοντας και να έχουν πρόβλημα στην κίνηση των χεριών*» (ΚΑ6). Αναπαράσταση της κινητικής αναπηρίας των χεριών, εντοπίζουμε όταν οι δύο ηρωίδες επισκέπτονται μία αίθουσα ζωγραφικής και βλέπουν τα άτομα που ζωγραφίζουν με το στόμα ή το πόδι «*Αυτός ο άνθρωπος ζωγραφίζει με το πόδι του! Κι εκείνος με το πορτοκαλί πουκάμισο ζωγραφίζει με το... στόμα! Α, βλέπω και κάποιον που έχει το πινέλο στερεωμένο στο κούτελο*» (ΚΑ6) ,

«Δηλαδή, αυτοί οι άνθρωποι ζωγραφίζουν με τα πόδια, με το στόμα ή με το κεφάλι γιατί δεν μπορούν να το κάνουν με τα χέρια τους;» (KA6).

Όσον αφορά τη θέση του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο, παρατηρούμε αναφορές στο βιβλίο, όταν τίγονται κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό της πρόσβασης των ατόμων με κινητική αναπηρία. Πιο αναλυτικά, οι δυο ηρωίδες κινούνται σε έναν δρόμο στην Αθήνα και συναντούν αυτοκίνητα παρκαρισμένα σε ράμπες, μηχανάκια σε πεζοδρόμια *«Σ' έναν δρόμο κάπου στην Αθήνα, μια κοπέλα σε αναπηρικό καροτσάκι / Αυτή η κοπέλα ήρθε ως την άκρη για να περάσει απέναντι. Ναι, αλλά γιατί ξαναγύρισε πίσω; Ήταν πολύ ψηλό το πεζοδρόμιο και φοβήθηκε μην πέσει; Ακριβώς το αντίθετο. Ήρθε ως την άκρη του πεζοδρομίου, όπου βρίσκεται το ειδικό πέρασμα για τα καροτσάκια» (KA6), «Αυτό που λες μικρή τσουλήθρα ονομάζεται ράμπα και είναι ειδικά φτιαγμένο, για να μην είναι παντού ψηλά και φοβούνται να κατέβουν» (KA6), «Και γιατί πάρκαρε εδώ το αυτοκίνητο; Δεν είδε ότι υπάρχει αυτή η ράμπα; Δεν ξέρω αν την είδε ή όχι, πάντως σίγουρα έκλεισε το δρόμο για τους ανθρώπους που είναι σε καροτσάκι» (KA6), «Σταμάτησε η κοπέλα. Δεν προχωράει πια. Μήπως την εμποδίζει το μηχανάκι που έχει παρκάρει πάνω στο πεζοδρόμιο;» (KA6), «Λες αυτό με τον άνθρωπο που κάθεται στο καρότσι, ε; Αυτό είναι το ειδικό σήμα / είναι για ανθρώπους με προβλήματα στην κίνηση / σε χώρους όπου παρκάρουν αυτοκίνητα, σε τουαλέτες» (KA6), στοιχειώδη πράγματα που οι άνθρωποι δεν μπορούν να σκεφτούν πως με τις πράξεις τους δυσκολεύουν τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Τέλος, κοινωνική χροιά αφήνει το σχόλιο της Αμπουλίνας *«Και δε μου λες, Αμπουλίνα, ποιος κανόνισε να υπάρχουν αυτές οι ράμπες; Αυτά τα φροντίζει το κράτος» (KA6).**

Αναφορικά με τις στερεοτυπικές απεικονίσεις των ατόμων με κινητικές αναπηρίες, παρατηρούμε πως μέσα στο κείμενο σχολιάζεται η άποψη πως τα άτομα με κινητικά προβλήματα δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν *«Έτσι είναι για πολλούς ανθρώπους. Νομίζουν πως, όταν κάποιος έχει μια δυσκολία, όπως να μην περπατάει, δεν μπορεί να κάνει τίποτ' άλλο» (KA6), στην πορεία ανατρέπεται από την εξέλιξη της ιστορίας. Και επίσης, σε ακόμη δύο σημεία, όπου η Μόζα ομολογεί πως ένιωσε για πρώτη φορά όταν αντίκρισε τα άτομα με κινητική αναπηρία «Βλέποντας για πρώτη φορά τους ανάπηρους ανθρώπους, σαν να της ήρθαν γέλια, σαν να φοβήθηκε λίγο» (KA6), «Σαν να μου φαίνονται αστείοι και, σίγουρα περίεργοι / μου φαινόταν περίεργο να τους βλέπω έτσι» (KA6).*

Το συγκεκριμένο βιβλίο έχει ενημερωτικό χαρακτήρα, όσον αφορά την κινητική αναπηρία. Η αναπηρία παρουσιάζεται από άνδρες και γυναίκες ή και ομάδες ατόμων, για την αναπηρία πληροφορούμαστε από την αφήγηση της μάγισσας Αμπουλίνας και με τη βοήθεια των αποριών της Μόζας δίνεται η εικόνα της αναπηρίας. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε πως οι στερεοτυπικές αντιδράσεις της Μόζας, ανατρέπονται από την Αμπουλίνα, καθώς της εξηγεί πως οι περισσότεροι άνθρωποι που δεν γνωρίζουν, αντιδρούν με αυτό τον τρόπο. Συμπερασματικά, τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζονται με ρεαλιστικό τρόπο και δίνεται έμφαση σε όσα μπορούν να κάνουν.

5.2.7 Φένια, η αγαπημένη των ήχων (T1)

Μέσα από την καταγραφή και ανάλυση των ευρημάτων, στο τέταρτο λογοτεχνικό κείμενο, **Φένια, η αγαπημένη των ήχων**, η Φένια είναι ένα υπέροχο πλάσμα, με φωτεινό χαμόγελο. Καλοπροαίρετη και καλοσυνάτη. Της αρέσει πολύ το κολύμπι, επίσης της αρέσουν πολύ οι ήχοι, όλους τους καταλαβαίνει από τον ήχο που περπατούν. Η Φένια, στο βιβλίο μας, είναι ένα κορίτσι με αναπηρία όρασης, γι' αυτό και χρησιμοποιεί μπαστούνι. Στο σχολείο αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες, οι οποίες όμως με την βοήθεια της δασκάλας της και του αδερφού της, ξεπερνιούνται και καταφέρνει να κάνει φιλίες με όλα τα παιδιά στο τέλος. Δεν έφταιγε η Φένια, απλώς κάποια παιδιά δεν είχαν αντιληφθεί πως η Φένια δεν βλέπει, όπως αυτοί.

Αναφορές σχετικά με την εικόνα της Φένιας και της αναπηρίας της, έχουμε σε πολλά σημεία του κειμένου *«Με καταλαβαίνει από το περπάτημα. Ο καθένας έχει το δικό του περπάτημα, τη δική του μουσική, Άλκη, μου λέει. Τα βήματά σου είναι παιχνιδιάρικου ζωτικού. Μικρά και χοροπηδηχτά. Της μαμάς είναι σαν νεαρού ελαφιού. Ανάλαφρα, κοφτά, με εκείνο το ρυθμικό τακ τακ των τακουνιών της. Του μπαμπά είναι αγχωμένου ελέφαντα. Γρήγορα και βαριά» (T1)*. Στο κείμενο, μας μιλάει ο αδερφός της Φένιας, επιπλέον μας περιγράφει τα βιβλία της Φένιας, τα βιβλία της Φένιας ακολουθούν τον κώδικα Braille, ώστε η Φένια να μπορεί να διαβάσει. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή της εικόνας της Φένιας, όταν ο αδελφός της, μας εξηγεί πως η Φένια χρησιμοποιεί το μπαστούνι *«Τότε μας μαγεύει με το λευκό “ραβδί” της. Το λευκό “ραβδί” της είναι όπως η πυξίδα στα πλοία. Τη βοηθά να βρίσκει τον δρόμο της ανάμεσα στα εμπόδια» (T1)*. Επίσης, όταν η δασκάλα καταλαβαίνει ότι κάποια παιδιά ενοχλήσαν τη Φένια, τους βάζει σε ένα παιχνίδι, τους βάζει «να περπατήσουν με τα παπούτσια της

Φένιας» και τότε καταλαβαίνουν πόσο δύσκολο είναι αυτό για τη Φένια «Για λίγο ζήσαμε όλοι στον κόσμο της Φένιας. Έναν κόσμο γεμάτο ήχους, μυρωδιές, αγγίγματα και πολλή φαντασία» (T1). Στο τέλος, όμως όλοι αποδέχτηκαν τη Φένια «Τώρα ξέρω ότι δεν είναι εύκολο για εκείνη. Όμως, αυτός είναι ο κόσμος της Φένιας» (T1).

Οι σχέσεις της Φένιας με την οικογένειά της είναι πολύ καλές, κι αυτό φαίνεται από τον τρόπο που μιλάει ο αδερφός της για εκείνη σε αρκετά σημεία στο κείμενο «Τη θαυμάζω τη Φένια. Έμαθε γρήγορα τον κώδικα. Της αρέσουν πολύ τα παραμύθια, για' αυτό». (T1). Επίσης, ο αδερφός της μιλάει με τα πιο όμορφα λόγια για τη Φένια, γεγονός που δηλώνει την εξαιρετική σχέση των δύο αδελφών «Η Φένια, η γλυκιά σαν παγωτό φράουλα. Η Φένια με τη ξεστή καρδιά, σαν της μαμάς, όταν χτυπάω. Η αδερφή μου» (T1).

Οι σχέσεις της Φένιας με τους συμμαθητές της ήταν ταραγμένες στην αρχή της ιστορίας μας, καθώς κάποια παιδιά δεν είχαν αντιληφθεί την αναπηρία της Φένιας και την έβαζαν σε μπελάδες «Προχθές, όμως, ο Μήτσος ο Απαίσιος και οι φίλοι του έκλεισαν επίτηδες την πόρτα της τάξης μας. Όταν πήγε να μπει η Φένια, της έβαλαν τρικλοποδιά και την έριξαν κάτω» (T1). Πολύ καθοριστική, ήταν η αντίδραση της δασκάλας απέναντι σε αυτό το περιστατικό, καθώς οργάνωσε ένα παιχνίδι, όπου τα παιδιά “μπήκαν στα παπούτσια της Φένιας” «Η κυρία, αντί να τον μαλώσει, μας έβαλε να παίζουμε. Με τα μάτια κλειστά» (T1), «Ο Μήτσος και η παρέα του δυσκολεύτηκαν. Τους είδα. Κοιτούσαν τη Φένια. Της ζήτησαν να γίνουν φίλοι. Καιρός ήταν. Η Φένια χαμογελούσε. Και η κυρία χαμογελούσε. Τότε κατάλαβα. Χαμογέλασα και εγώ» (T1). Στο τέλος, όμως όλοι αποδέχτηκαν τη Φένια και έγιναν φίλοι για πάντα. Εκτός, από αυτό το περιστατικό, όμως πρέπει να αναφέρουμε πως το κλίμα των υπολοίπων συμμαθητών ήταν ιδιαίτερα φιλικό προς τη Φένια «Στο σχολείο αφήνουμε πάντα τις πόρτες ανοιχτές για τη Φένια» (T1).

Στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας της Φένιας, εμφανίζονται στο κείμενο, όταν η Φένια πέφτει στους μπελάδες που της έστησαν κάποια παιδιά και σκοντάφτει πάνω σε μια πόρτα. Σε εκείνο το σημείο, τα παιδιά της φώναζαν «Δε βλέπεις μπροστά σου;!, της φώναζαν γελώντας. Δεν ήταν η πρώτη φορά» (T1).

Συμπερασματικά, στην περίπτωση της Φένιας, η δασκάλα της και ο αδερφός της προσπαθούν μέσα από έξυπνες τεχνικές να φέρουν κοντά τα υπόλοιπα παιδιά με την Φένια και να την αποδεχθούν όπως είναι και το καταφέρνουν, αφού η Φένια έκανε

φιλίες με όλα τα παιδιά. Επίσης, η αποδοχή εμφανίζεται πολύ έντονη και στην σχέση που έχουν αναπτύξει η Φένια και η οικογένειά της.

5.2.8 Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά (T2)

Στην παρούσα ιστορία, η οποία φιλοξενείται στο βιβλίο με τίτλο **Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά**, πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι ο μικρός Ανδρέας και η διαφορετική πανέμορφη πριγκίπισσά του. Οι ήρωες της ιστορίας είναι δυναμικοί, με τον δικό τους τρόπο. Ο μικρός Ανδρέας είναι ένα παιδί με απίστευτη φαντασία, όπου κι αν βρεθεί ονειρεύεται περιπέτειες, στο σούπερ μάρκετ με τη μαμά και στο γραφείο του μπαμπά. Αυτός είναι και ο δικός του τρόπος να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που τον περιτριγυρίζουν. Ακόμη, κι όταν επιτέλους καταφέρνει να πλησιάσει την όμορφη πριγκίπισσα, που τόσο πολύ επιθυμούσε, και αντιλαμβάνεται πως η πριγκίπισσά του δεν βλέπει, ο Ανδρέας γίνεται ακόμη πιο γλυκός και προστατευτικός.

Αναφορές για την εικόνα της ηρωίδας, δεν υπάρχουν στο κείμενο, παρά μόνον στο τέλος, όταν εν τέλει γνωρίζονται με τον Ανδρέα και εκείνος ρίχνει το παιχνιδι-μπαλάκι στα πόδια της πριγκίπισσας, και εκείνη προσπαθεί να το βρει με τα χεράκια της, εφόσον δεν μπορεί να δει *«Όταν πλησιάζουμε, το στέλνω επιδέξια στα πόδια της πριγκίπισσάς μου. Σταματάει σαστισμένη και σφίγγει το χέρι της μαμάς της. Κάτι της ψιθυρίζει και αργά, με μεγαλοπρέπεια, σκύβει και.. με τα χεράκια της.. ψαχουλεύει γύρω από τα πόδια της, βρίσκει το μπαλάκι και απλώνει το χέρι της προς εμένα. Χωρίς να μου χαρίσει το βλέμμα της!» (T2).*

Η θέση της ηρωίδας στο κοινωνικό πλαίσιο, δηλώνεται με την φιλία της με τον Ανδρέα, καθώς φαίνεται ότι είναι φιλική και δημιουργεί εύκολα φιλίες. Βέβαια, σε αυτό βοήθησε και η θέση του Ανδρέα που ήθελε τόσο πολύ να γίνουνε φίλοι *«Είμαι ο Ανδρέας! Με το σφύριγμα! Και εγώ η Τριδα! Δικό σου είναι το μπαλάκι με τα γκλιν γκλιν; Ναι, κι αν σου αρέσει, σου το χαρίζω. Θέλεις να προχωρήσουμε μαζί; Και βέβαια θέλω! Παίρνω το χέρι της και ξεκινάμε. Τα αγάλματα δεν κουνιούνται. Έτσι βρίσκω ευκαιρία να φωνάξω για να τα κάνω να ξεκινήσουν “Θα προσέχω! ΕΓΩ και για τους ΔΥΟ» (T2).*

Σε αυτή την ιστορία, η αξία της αποδοχής και η δύναμη της φιλίας διαφαίνονται έντονες. Τόσο ο μικρός Ανδρέας, όσο και η πριγκίπισσα έβαλαν στην άκρη τις διαφορές του και η διαφορετικότητα έγινε η γραμμή που τους ένωσε.

5.2.9 Μια μαγική νύχτα (T3)

Στο βιβλίο, με τίτλο **Μια μαγική νύχτα**, πρωταγωνίστρια είναι η Μόζα, η γάτα. Η Μόζα είναι μία μικρή γατούλα με αναπηρία όρασης και ζει σε ένα ζεστό σπίτι. Για φίλους της έχει το μαξιλάρι της, ένα βιβλίο, τα παπούτσια, την πόρτα, το δωμάτιο, το δίπλωμα οδήγησης, την σόμπα και τον διακόπτη για το φως. Μέσα στην ιστορία, εκτυλίσσονται οι διάλογοι της Μόζας με τους φίλους της, τα αντικείμενα και τα έπιπλα του σπιτιού. Οι φίλοι της προσπαθούν να της εξηγήσουν μέσα από διάφορα παραδείγματα το γεγονός ότι δεν βλέπει. Η Μόζα δυσκολεύτηκε στην αρχή να το καταλάβει, μετά, όμως, κατάλαβε γιατί τόσο καιρό έπεφτε πάνω στα έπιπλα, εν προκειμένω τώρα στους φίλους της.

Αναφορές στο κείμενο για την αναπηρία της Μόζας υπάρχουν σε πολλά σημεία, συγκεκριμένα, και από την αρχή όταν ξεκινάει ο διάλογος με το μαξιλάρι και γνωρίζουμε ποια είναι και τι κάνει η Μόζα *«Δε με βλέπεις, γιατί δεν μπορείς να με δεις, απάντησε το μαξιλάρι. Πώς γίνεται να είσαι τόσο κοντά μου, να σε ακουμπάω αλλά να μη σε βλέπω; Γίνεται και παραγίνεται. Δε φταίει που είναι σκοτεινά, γιατί υπάρχει ένα φως στο διάδρομο. Απλώς εσύ δεν μπορείς να με δεις.. Μήπως είσαι αόρατο; Όχι βέβαια. Απλώς, δεν μπορείς να με δεις γιατί δεν έχεις μάτια» (T3)*. Το μαξιλάρι εδώ, προσπαθεί να εξηγήσει στην Μόζα το λόγο που δεν μπορεί να το δει, ενώ του μιλάει. Έπειτα, προσπαθεί να της εξηγήσει πως τη βλέπει εκείνο να κινείται μέσα στο χώρο του σπιτιού, όπου συνυπάρχουν *«Σε βλέπω τόσο καιρό που προσπαθώντας να τρέξεις κουτουλάς στα έπιπλα, επειδή δεν τα βλέπεις» (T3)*. Στη συνέχεια, της εκφράζει την εντύπωση που προκάλεσε η Μόζα σε εκείνο και στα υπόλοιπα αντικείμενα του σπιτιού όταν την πρωτοείδαν *«Μας έκανες εντύπωση, γιατί είχες έναν περίεργο τρόπο να κινείσαι μέσα στο σπίτι. Περπατούσες πολύ προσεχτικά, κι όποτε έτρεχες, έπεφτες πάνω σε ό,τι ήταν μπροστά σου, λες και δεν έβλεπες ότι βρίσκονταν εκεί» (T3)*. Η γατούλα, όμως, έχει πολλές απορίες καθώς δεν μπορεί να καταλάβει πώς εκείνο βλέπει, κι εκείνη δεν μπορεί να το δει *«Τι θα πει μάτια; Τα μάτια είναι τα όργανα της όρασης, αυτά που κάνουν τους ανθρώπους και τα ζώα να βλέπουν ό,τι υπάρχει γύρω τους. Μα τι μου λες τώρα; Εγώ το ίδιο πράγμα βλέπω πάντα, αλλά όλο κάτι πέφτει πάνω μου. Τίποτα δεν πέφτει πάνω σου. Εσύ πέφτεις πάνω στα πράγματα, γιατί δεν τα βλέπεις» (T3)*. Μετά όμως, καταλαβαίνει πως έχει αναπτύξει άλλες αισθήσεις για να αντιλαμβάνεται αυτά που δεν μπορεί να δει, οι αναφορές σε αυτά είναι αρκετές *«Ακούω ένα κλικ, και μετά*

άλλο ένα και άλλο ένα, ώσπου ακούω ένα κλικ από μακριά, στο δωμάτιο με το μεγάλο κρεβάτι. Έτσι ξέρω πως είναι η ώρα που η κυρία πάει για ύπνο. Αντί για τα μάτια σου χρησιμοποιείς τα αυτιά σου» (T3), «Μπορεί να μην βλέπω το φως του δωματίου, αλλά είναι σαν να το ακούω» (T3), «Όταν ακούς εμάς, καταλαβαίνεις πως η κυρία σου είναι έτοιμη να βγει από το σπίτι. Και όταν μας ξανακούς μετά την πόρτα, ξέρεις πως η κυρία γύρισε, έτσι δεν είναι; Έτσι ακριβώς. Άσε που σας ακούω πριν ακόμα μπει απ' την πόρτα, ενώ είναι ακόμα στο διάδρομο έξω από το σπίτι» (T3). Στο τέλος και αφού έχει αντιληφθεί μέσα από την κουβέντα με τα υπόλοιπα αντικείμενα του σπιτιού, το μαξιλάρι της εξηγεί πως πλέον κινείται άνετα στον χώρο του σπιτιού.

Στο κείμενο οι στερεοτυπικές απεικονίσεις είναι λίγες. Όταν μιλάει στη Μόζα το δίπλωμα οδήγησης και προσπαθεί να της εξηγήσει για την κυκλοφορία στους δρόμους, σε κάποιο σημείο αγανακτισμένα φαίνεται να της λέει πως θα την πατήσουν, εάν βγει έξω «Αφού δε βλέπεις! Είναι πραγματικά πολύ επικίνδυνο να βγεις έξω εσύ, γιατί μπορεί να σε πατήσει κανένα αυτοκίνητο» (T3) και η Μόζα απαντά «Δηλαδή, όποιος έχει προβλήματα όρασης μένει συνέχεια στο σπίτι, ε;» (T3). Στο τέλος, προσπαθούν να της εξηγήσουν γιατί πολλές φορές οι άνθρωποι γελάνε ή κοροϊδεύουν κάποιον με προβλήματα όρασης και η Μόζα φαίνεται να δείχνει κατανόηση σε αυτό «Καμιά φορά είναι δύσκολο να δεχτούμε ότι κάποιος είναι διαφορετικός από εμάς. Και ειδικά αν του λείπει κάτι που εμείς έχουμε, μπορεί να τον θεωρούμε αστείο ή περίεργο. Μπορεί να φοβόμαστε ότι κάτι τέτοιο θα πάθουμε κι εμείς ή μπορεί να μην ξέρουμε πώς να φερθούμε, οπότε από ντροπή, απλώς γελάμε» (T3).

Στην ιστορία της Μόζας, οι άνθρωποι παίρνουν τον ρόλο αντικειμένων και επίπλων σε ένα σπίτι, όπου όλοι μπορούν να συνυπάρχουν. Η αξία της αποδοχής διαφαίνεται έντονα μέσα στο κείμενο, καθώς μια τυφλή γατούλα, μπορεί κάλλιστα να ζει μαζί με βλέποντες στο ίδιο σπίτι.

5.2.10 Με τα μάτια μιας νεράιδας (T4)

Το επόμενο λογοτεχνικό κείμενο, **Με τα μάτια μιας νεράιδας**, είναι ένα σύντομο παραμύθι, το οποίο φιλοξενείται στο συλλογικό βιβλίο «Σύντομα παραμύθια για νεράιδες». Το κείμενο, έχει ως επίκεντρο την νεράιδα με αναπηρία όρασης, τη Νεφέλη. Η δύναμη ψυχής και η θέληση της Νεφέλης διαπερνούν το κείμενο σε πολλά σημεία. Η Νεφέλη γεννήθηκε με αναπηρία όρασης, από μπαμπά Βασιλιά και μαμά

Βασίλισσα σε μια μακρινή λίμνη. Ως είθισται στο βασίλειο των νεράιδων, η Νεφέλη όταν μεγάλωνε έπρεπε να αναλάβει το Βασίλειο των Νεράιδων. Ο μπαμπάς και η μαμά της ήταν σίγουροι πως θα τα κατάφερνε, η Νεφέλη όμως είχε πολλούς προβληματισμούς, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έβλεπε. Στο τέλος, όμως, και μετά από πολλή στήριξη από όλους, η Νεφέλη τα κατάφερε!

Αναφορές για την αναπηρία της Νεφέλης, υπάρχουν μέσα στο κείμενο *«Καθώς μεγάλωνε η Νεφέλη, η μαμά έβλεπε πως είχε κάτι διαφορετικό από τις υπόλοιπες νεράιδες» (T4), «Δυστυχώς, όμως, δεν μπορούσε να δει καθαρά» (T4)*. Χαρακτηριστικό στο εν λόγω κείμενο είναι πως η αναπηρία δηλώνεται από την αρχή και με ξεκάθαρο τρόπο.

Σημαντικό ρόλο στην ιστορία της Νεφέλης διαδραματίζει ο Βασιλιάς μπαμπάς της, καθώς βρίσκεται στο πλευρό της και την ενθαρρύνει καθημερινά να αναλάβει το Βασίλειο των Νεράιδων. Εδώ, διαφαίνεται ο σημαντικός και υποστηρικτικός ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια στην περίπτωση παιδιών με αναπηρίες. Τα χωρία που φανερώνουν την υποστήριξη της Νεφέλης είναι: *«Ο βασιλιάς μπαμπάς προσπαθούσε να μάθει στην Νεφέλη, από τα πρώτα της χρόνια, τα μυστικά της λίμνης και τους κανόνες, ώστε να μπορεί αργότερα να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε εμπόδιο βρισκόταν μπροστά της» (T4), «Βασιλιάς: Νεφέλη μου, εσύ βλέπεις καλύτερα απ' όλους και ξέρεις γιατί; Γιατί νιώθεις τους κινδύνους, αφουγκράζεσαι τις ανάγκες τους, δεν αφήνεις τα μάτια να επηρεάσουν την ψυχή σου, η καρδιά σου μιλάει κατευθείαν» (T4)*.

Η εικόνα της δύναμης της οικογένειας που μας αφήνει, στο τέλος του, το παραμύθι της Νεφέλης είναι πολύ δυνατή. Μέσα από το κείμενο, αναγνωρίζεται η συνεχής καθοδήγηση και η αδιάκοπη στήριξη του Βασιλιά μπαμπά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως τα άτομα με αναπηρία χρειάζονται αδιαλείπτως την στήριξη και την ενθάρρυνσή μας. Όπως και η δύναμη ψυχής, που παρουσιάζει η Νεφέλη είναι άξια σεβασμού.

5.2.11 Η λευκή Μόλι (K1)

Σε αυτό το βιβλίο, με τίτλο **Η λευκή Μόλι**, η Μόζα η γάτα κάθεται ήσυχα στην βεράντα του σπιτιού της, ώσπου ακούει έναν περίεργο θόρυβο να έρχεται από μια γλάστρα. Ήταν η λευκή Μόλι, μια άσπρη γάτα, η γάτα της μάγισσας Αμπουλίνας. Η Μόζα η γάτα, όπως μας παρουσιάστηκε και σε προηγούμενο βιβλίο έχει προβλήματα

όρασης, η νέα πρωταγωνίστρια η Μόλι, είναι μία γάτα με προβλήματα ακοής, απέκτησε την αναπηρία εκ γενετής. Αφού γνωριστούν καλά οι δυο τους, η λευκή Μόλι προσπαθεί να εξηγήσει στη Μόζα την αναπηρία της, αφού για την Μόζα είναι δύσκολο να καταλάβει. Έτσι, η Μόλι μεταφέρει τη Μόζα μέσω ενός τοίχου, σαν μια προβολή ταινίας σε μια σχολή κωφών, όπου εκεί μαθαίνει για την νοηματική γλώσσα, κι πως οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής μαθαίνουν να διαβάζουν τα χείλη και να μιλάνε. Στη συνέχεια, μεταφέρονται σε μια άλλη αίθουσα, όπου εκεί οι άνθρωποι δεν είναι κωφοί, αλλά μαθαίνουν την νοηματική γλώσσα για να μπορούν να επικοινωνήσουν με άτομα με προβλήματα ακοής. Μετά, η Μόλι δείχνει στην Μόζα πως επικοινωνούσαν οι κωφοί πριν από πολλά χρόνια και ποια προβλήματα συναντούσαν. Τέλος, μεταφέρονται σε μία τάξη νηπιαγωγείου, όπου εκεί φοιτά ένας κωφός μαθητής και η Μόζα μένει έκπληκτη από τις ικανότητές του να αντιλαμβάνεται τον ήχο της μουσικής.

Οι αναφορές για την εικόνα της αναπηρίας διατρέχουν όλο το κείμενο, από την αρχή κιόλας που οι δύο γατούλες προσπαθούν να καταλάβουν τι συμβαίνει. Η Μόλι προσπαθεί να εξηγήσει στην Μόζα πως δεν ακούει, κι εκείνη δείχνει να μην πολυκαταλαβαίνει τι ακριβώς συμβαίνει *«Ε, να τα αυτιά μου δε λειτουργούν» (ΚΙ)*, *«Δε λειτουργούν τα αυτιά της» (ΚΙ)*, *«Δηλαδή πραγματικά δεν ακούς; Τα αυτιά μου δε λειτουργούν από τότε που γεννήθηκα, κι έτσι δεν ακούω» (ΚΙ)*. Έπειτα η Μόλι της εξηγεί πως ενώ δεν ακούει μπορεί να καταλάβει γιατί διαβάζει τα χείλη της *«Αφού δεν ακούς, πώς γίνεται να μιλάμε και να μου απαντάς κανονικά; Διαβάζω τα χείλια σου και καταλαβαίνω τι μου λες» (ΚΙ)*, *«Να γυρίζω να διαβάζω τα χείλια σου και θα σου εξηγώ» (ΚΙ)*. Επίσης, αναφορές για την αναπηρία έχουμε στο κείμενο, όταν η Μόλι και η Μόζα επισκέπτονται τη σχολή κωφών και μαθαίνουν εκεί γιατί οι άνθρωποι επικοινωνούν με νοήματα, μέσω της νοηματικής γλώσσας *«Σχολή κωφών.. άνθρωποι με προβλήματα ακοής.. Κάποιοι ακούνε περισσότερο και κάποιοι λιγότερο ή καθόλου. Για κοίτα τα αυτιά τους προσεχτικά. Κάτι έχουν μερικοί στο αυτί τους. Κάτι σαν μικρό παιχνίδι. Το ειδικό ακουστικό βαρηκοΐας» (ΚΙ)*, *«ακούγονται περίεργα οι φωνές τους. Ε, αφού τώρα μαθαίνουν. Δεν είναι εύκολο, ξέρεις να μάθεις να μιλάς χωρίς να ακούς τον ήχο της φωνής» (ΚΙ)*. Τέλος, στο τυπικό νηπιαγωγείο που επισκέπτονται και εκεί φοιτά ένα κωφό αγόρι, η Μόλι εντυπωσιάζεται από τις ικανότητές του, κι εδώ υπάρχουν αναφορές για την εικόνα του ατόμου με αναπηρία *«Αυτό το αγοράκι ξεκίνησε μόλις άρχισε η μουσική και σταμάτησε πάλι αμέσως μόλις έκλεισε η δασκάλα το κασετόφωνο. Τι θα έλεγες αν μάθαινες πως αυτό το αγοράκι δεν ακούει καθόλου;» (ΚΙ)*, *«μοιάζει να*

καταλαβαίνει τη μουσική με διαφορετικό τρόπο, αφού δεν ακούει ..το αγόρι θα πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλους τρόπους το αγόρι για να νιώσει τη μουσική» (Κ1).

Επιπλέον, μέσα από το κείμενο παρατηρήθηκε η θέση των ατόμων με προβλήματα ακοής στο κοινωνικό πλαίσιο, όταν οι δύο πρωταγωνίστριες επισκέφτηκαν τη σχολή κωφών «Γιατί κάνουν τόσο γρήγορες κινήσεις με τα χέρια τους; Μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα.. όπως λέμε σου κάνω νοήματα; Ακριβώς! Μαθαίνουν όλε τις λέξεις με ειδικά νοήματα που κάνουν με τα χέρια κι έτσι δε χρειάζεται καν να μιλάνε μεταξύ τους. Η νοηματική είναι σαν μια ξένη γλώσσα, όπως τα αγγλικά. Έχει και αυτή όπως κάθε γλώσσα ορισμένες λέξεις που τις δείχνουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο.. για τα ονόματα που λες υπάρχουν πάντα και τα γράμματα. Αντί να πουν ένα όνομα με μια κίνηση, κάνουν ένα ένα τα γράμματα με τα χέρια τους και ο άλλος καταλαβαίνει» (Κ1), παρουσιάζεται έντονα εδώ, το αίσθημα του ανήκειν, το νόημα δημιουργίας μιας κοινότητας που συνυπάρχουν οι άνθρωποι με αναπηρία. Όπως και στην ομάδα με τους ακούοντες συμμετέχοντες, οι οποίοι μαθαίνουν τη νοηματική με σκοπό να επικοινωνούν με συγγενείς τους με προβλήματα ακοής «Εδώ έρχονται οι γονείς των ανθρώπων με προβλήματα ακοής, οι αγαπημένοι τους και όσοι θέλουν να μάθουν αυτή τη γλώσσα για να γίνουν δάσκαλοι νοηματικής ή απλώς γιατί τους αρέσει να την ξέρουν» (Κ1). Τέλος και όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο, όταν οι πρωταγωνίστριες μεταφέρθηκαν πίσω στο χρόνο για να δουν πως ζούσαν οι άνθρωποι με αναπηρία τα παλαιότερα χρόνια, διαπίστωσαν ότι ο κοινωνικός περίγυρος δεν ήταν ιδιαίτερα φιλικός προς αυτά τα άτομα «Σίγουρα είναι δύσκολο όταν δε σε δέχονται οι άλλοι γιατί νομίζουν ότι είσαι διαφορετικός. Αυτά όμως γίνονταν παλιά» (Κ1) και οι δυο τους ωστόσο, καταλήγουν πως αυτά ανήκουν στο παρελθόν.

Στο βιβλίο εντοπίστηκαν κάποιες στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας, αρχικά η Μόλι δεν πίστευε πως οι άνθρωποι που δεν ακούνε μπορούν να μιλήσουν, γενικεύοντας έτσι την πεποίθηση για τα κωφά άτομα «Νόμιζα πως οι άνθρωποι που δεν ακούνε δεν μπορούν και να μιλήσουν» (Κ1), επίσης όταν μεταφέρθηκαν στο παρελθόν για να δουν πως ζούσαν οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής εντοπίζονται παρόμοια χωρία «Τότε οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής θεωρούνταν παράξενοι και δεν τους ήθελαν οι άλλοι» (Κ1) «Γιατί τον κοροϊδεύουν αυτό τον άνθρωπο; Λένε την λέξη κωφάλαλος.» (Κ1).

Συμπερασματικά, και βάσει των παραπάνω, πρόκειται για ένα βιβλίο με ενημερωτικό χαρακτήρα γύρω από την αναπηρία της κώφωσης. Οι δύο πρωταγωνίστριες προσεγγίζουν το θέμα με ωραίο τρόπο και θίγουν το θέμα της νοηματικής γλώσσας, της χειλανάγνωσης και της συμπερίληψης.

5.2.12 Το Αυγό (A1)

Πιο αναλυτικά, μέσα από την καταγραφή και ανάλυση των ευρημάτων, στο λογοτεχνικό κείμενο, **Το αυγό**, ο Βίκτωρας είναι ένα πολύ καλό παιδί, αλλά με κάποιες παραξενιές. Ο Βίκτωρας είναι ένα παιδί με αυτισμό και για να αποφύγει τους ενοχλητικούς θορύβους και τους ανθρώπους που τον ενοχλεί η συμπεριφορά τους, κλείνεται για ώρες μέσα στο αυγό του, με το σκληρό τσόφλι! Μέσα σε αυτό το αυγό, ο Βίκτωρας καταλαβαίνει και ακούει τα πάντα. Η δασκάλα του η Ελβίρα είναι από τους λίγους ανθρώπους που έχει καταφέρει να ανοίξει χαραμάδες στο σκληρό τσόφλι και να βοηθήσει τον Βίκτωρα να ξετυλίξει τον εαυτό του.

Αναφορές για την εικόνα του ατόμου με αναπηρία, εν προκειμένω του Βίκτωρα, έχουμε σε πολλά σημεία του κειμένου. Συγκεκριμένα, στην αρχή, όταν συστήνεται στους αναγνώστες *«Γιατί εγώ σίγουρα σας φαίνομαι περίεργος! μόλις με πλησιάσουν λίγο περισσότερο και προσπαθήσουν να μου πιάσουν κουβέντα... αλλάζουν γνώμη... Και μετά αρχίζουν να μιλάνε μόνο στον μπαμπά και στη μαμά» (A1)*. Και σε άλλα σημεία, *«κάνω μυστήριους και ενοχλητικούς ήχους» (A1)*, στα συγκεκριμένα χωρία διαφαίνονται έντονα τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, όπως στο επόμενο, που είναι έντονες οι αντιδράσεις του Βίκτωρα απέναντι σε ήχους και συμπεριφορές που τον ενοχλούν *«Οι τσιρίδες των παιδιών στην αυλή, το ντρρρρρριν του κουδουνιού στο διάλειμμα, το παφ παφ της σημαίας που τη φυσάει ο αέρας στο κοντάρι, το γρρρρρτς των μολυβιών στο χαρτί, η φωνή της δασκάλας όταν είναι θυμωμένη, λέξεις διάφορες, έρχονται όλα μαζί ανακατεμένα μέσα στο Αυγό μου, στήνουν χορό γύρω μου και με ζαλίζουν. Τότε είναι που πρέπει να κλείσω τα αυτιά μου, να μην ακούω και να μη ζαλίζομαι, να τα αφήσω όλα αυτά έξω από το άσπρο μου Αυγό» (A1)*. Επίσης, τυπικό χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η ευαισθησία τους σε αγγίγματα, στο συγκεκριμένο κείμενο, αυτό διαφαίνεται από το χωρίο *«αναστατώνομαι όταν με ακουμπάνε ή με κοιτάζουν μέσα στα μάτια» (A1)*.

Οι σχέσεις του Βίκτωρα με το οικογενειακό του περιβάλλον είναι πολύ καλές, η μαμά και ο μπαμπάς του, τού προσφέρουν αγάπη κι ο Βίκτωρας το εισπράττει *«τους*

αγαπώ πολύ και ξέρω ότι κι εκείνοι με αγαπούν! Όπως η μαμά και ο μπαμπάς» (A1). Όσον αφορά τον κοινωνικό περίγυρο, ο Βίκτωρας εμφανίζει παράπονα, καθώς γιατί πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητά του και πολλές φορές γίνονται ενοχλητικοί *«Όλοι λένε ότι είμαι κλεισμένος στον Εαυτό μου. Δηλαδή ότι δεν κοιτάω τους άλλους στα μάτια όταν μου μιλάνε»*. Αυτό φαίνεται και από ένα ακόμη σημείο, όπου τα στερεότυπα για την αναπηρία δεν έχουν εξαλειφθεί, καθώς κάποιος από τον κοινωνικό περίγυρο δεν αντιλαμβάνεται ότι ο Βίκτωρας έχει αυτισμό και διαμαρτύρεται από τις φωνές του *«Ποπό, πως τσιρίζει έτσι! Μας ξεκούφανε! πρέπει να είστε πιο αυστηροί!» (A1)*.

Οι σχέσεις του Βίκτωρα με τους συμμαθητές του στο σχολείο δεν είναι και ιδιαίτερα καλές, καθώς ο Βίκτωρας, όπως και τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό, δεν δημιουργούν εύκολα φιλίες. Αυτό γίνεται έκδηλο από το χωρίο *«δε θέλω να παίζω με τα παιδιά στο Διάλειμμα» (A1)*. Με την δασκάλα του, όμως, έχει αναπτύξει μία εξαιρετική σχέση, καθώς γιατί η δασκάλα του Βίκτωρα προσπαθεί συνεχώς να βρίσκει τρόπους να φέρει τον Βίκτωρα κοντά της και να τον βοηθήσει να ανοίξει τα φτερά του *«Η Ελβίρα (δασκάλα) προσπαθεί να ανοίγει χαραμάδες στο σκληρό τσόφλι του Αυγού μου» (A1), τότε τα πράγματα για μένα θα αλλάξουν» (A1)*, *«η δασκάλα μου η Ελβίρα διαβάζει πολλά βιβλία μόνο και μόνο για να με βοηθήσει να ξεφύγω από το Αυγό μου» (A1)*, *«Η Ελβίρα μου δείχνει την αγάπη της με κάθε τρόπο» (A1), «Επίσης ξέρω ότι η Ελβίρα με σέβεται πολύ» (A1)*.

Συμπερασματικά, στην περίπτωση του Βίκτωρα, η δασκάλα του είναι αυτή που παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην ζωή του, καθώς αφιερώνει πολύ χρόνο στο να μας μιλήσει γι' αυτήν. Είναι σαφές, πως νιώθει όμορφα μαζί της και καταλαβαίνει πως η δασκάλα του έχει πολύ καλή διάθεση για να τον βοηθήσει να προχωρήσει και να ξεπεράσει τα εμπόδια που μπορεί να βρεθούν μπροστά του.

5.2.13 Τι έχει ο Γιάννης; (A2)

Στο τελευταίο προς ανάλυση βιβλίο, **Τι έχει ο Γιάννης**, πρωταγωνιστής είναι ο μικρός Γιάννης, είναι τεσσάρων ετών και έχει αυτισμό. Το βιβλίο έχει ενημερωτικό χαρακτήρα γύρω από την καθημερινότητα των παιδιών με αυτισμό. Η συγγραφέας μας παρουσιάζει τον Γιάννη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, μας εξηγεί ότι δεν μπορεί να μιλήσει και χρησιμοποιεί εικόνες για να επικοινωνεί με την οικογένειά του. Ο Γιάννης βγάζει κραυγές, νιώθει χαρά και στενοχώρια, του αρέσει να κάνει ποδήλατο

και να φωνάζει με ενθουσιασμό. Ο Γιάννης ακολουθεί πιστά τις καθημερινές του συνήθειες, μέχρι το κλείσιμο της ημέρας. Πηγαίνει στο σχολείο, όπου έχει έναν φίλο, τον Λάζαρο, πηγαίνει και στο κολυμβητήριο. Του αρέσει να παίζει στην παιδική χαρά και να κάνει κούνια. Ο Γιάννης περνάει αρκετό χρόνο με τους γονείς του. Αυτός είναι ο Γιάννης..

Έπειτα από την ανάλυση του βιβλίου, εντοπίστηκαν αρκετές εικόνες που παρουσιάζουν εκτενώς και λεπτομερώς την αναπηρία του Γιάννη, συγκεκριμένα από την πρώτη κιόλας σελίδα, η συγγραφέας μας συστήνει τον Γιάννη *«Ο Γιάννης είναι τεσσάρων χρόνων και είναι αυτιστικός. Γεννήθηκε αυτιστικός, αλλά φάνηκε ότι είναι διαφορετικός από τα άλλα παιδιά όταν ήταν δύο» (A2)* και αργότερα μας εξηγεί *«Στον Γιάννη κάποια καλώδια έχουν μπερδευτεί και έχουν γίνει ένα μεγάλο κουβάρι στο κεφάλι του» (A2)*, *«Ο αυτισμός δεν είναι αρρώστια. Δεν κολλάει όπως η ιλαρά» (A2)*. Μας περιγράφει πώς σκέφτεται και πώς επικοινωνεί ο Γιάννης *«Ο Γιάννης σκέφτεται περισσότερο τον εαυτό του, δεν τον ενδιαφέρουν και τόσο όσοι είναι γύρω του» (A2)*, *«Δεν μπορεί να μιλήσει με λέξεις, αλλά επικοινωνεί με τη μαμά και τον μπαμπά του χρησιμοποιώντας μικρές εικόνες που απεικονίζουν τις λέξεις που θέλει να πει.. Η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύεται» (A2)*, *«Ο Γιάννης βγάζει δυνατές κραυγές όλη την ημέρα!» (A2)*, *«Κάνει συνέχεια μμμμμμ, γιατί αυτός ο ήχος τού αρέσει και τον ηρεμεί, σαν νανούρισμα» (A2)*. Επιπλέον, γίνεται αναφορά όταν ο Γιάννης πηγαίνει στην παιδική χαρά για να παίξει και δεν θέλει να δώσει την κούνια του *«Είναι δύσκολο για τον Γιάννη να δώσει την κούνια σε άλλο παιδί, γι' αυτό πρέπει να έχεις υπομονή μαζί του αν τον συναντήσεις στην παιδική χαρά» (A2)* και όταν ακόμη παίζει με τα τρενάκια του, τα χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι εμφανή *«Δεν θέλει να του πειράξεις τα τρενάκια και δεν του είναι εύκολο να τα μοιραστεί μαζί σου» (A2)*. Λόγω του αυτισμού, ο Γιάννης δυσκολεύεται όταν βγαίνει για φαγητό σε ένα εστιατόριο με τους γονείς του *«Ο Γιάννης δεν μπορεί να κάθεται πολλή ώρα στην ίδια θέση και γι' αυτό δυσκολεύεται όταν πηγαίνει με τους γονείς του να φάει σε εστιατόριο. Σηκώνεται αρκετές φορές από την καρέκλα του. Μα κι όταν κάθεται, κάνει μπρος πίσω το σώμα του μουρμουρίζοντας μμμμμμ» (A2)*.

Όσον αφορά τη θέση του ατόμου, εν προκειμένω του Γιάννη, στο οικογενειακό πλαίσιο, γίνεται εμφανές πως υπάρχουν στέρεες βάσεις και ενημέρωση γύρω από το θέμα του αυτισμού από τους γονείς, γεγονός που εξασφαλίζει ένα υγιές περιβάλλον στον Γιάννη. Χαρακτηριστικό απόσπασμα είναι πως παρ' όλο που ο Γιάννης δεν μιλάει, οι γονείς του έχουν μάθει να καταλαβαίνουν τί χρειάζεται ο Γιάννης *«Η μαμά του και*

ο μπαμπάς του έχουν μάθει να διακρίνουν τις κραυγές του και καταλαβαίνουν πώς αισθάνεται ο Γιάννης κάθε φορά» (A2). Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός πως περνάνε χρόνο όλοι μαζί και μαθαίνουν στον Γιάννη βασικές λειτουργικές δεξιότητες.

Αναφορικά με το κοινωνικό πλαίσιο, παρατηρήθηκε πως στο περιβάλλον του Γιάννη υπάρχουν άνθρωποι που προσπαθούν να τον διευκολύνουν και κατανοούν την διαφορετικότητά του, όπως η κυρία Άννα από το σούπερ μάρκετ *«Η κυρία Άννα γνωρίζει ότι ο Γιάννης είναι αυτιστικός και τον προσκαλεί να έρθει στο ταμείο Ι χωρίς να περιμένει, ο Γιάννης τρέχει προς την κυρία Άννα χαρούμενος» (A2).*

Τέλος, υπάρχει μέσα στο κείμενο ένα χωρίο, το οποίο περιγράφει την στερεοτυπική εικόνα που σχηματίζουν ή την στερεοτυπική αντίδραση που δηλώνουν οι άνθρωποι που δεν είναι ενημερωμένοι γύρω από το θέμα τη αναπηρίας *«Όλος ο κόσμος τον κοιτάζει παραξενεμένος και κάποιοι φοβούνται καθώς περνάει τρέχοντας και φωνάζοντας ανάμεσά τους» (A2).*

Εν κατακλείδι, πρόκειται για ένα βιβλίο το οποίο έχει κυρίως ως στόχο να ενημερώσει, να ευαισθητοποιήσει και να προάγει την συμπερίληψη και τον αλληλοσεβασμό απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Αξίζει να αναφερθεί πως η συγγραφέας είναι και η μητέρα του Γιάννη.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται καταγεγραμμένα τα σχετικά αποσπάσματα ανά θεματική κατηγορία, όπως αυτά εντοπίστηκαν μέσα από την μελέτη των δεκατριών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, προσχολικής και σχολικής ηλικίας, της τελευταίας 20ετίας, που πραγματεύονται το ζήτημα της αναπηρίας στο περιεχόμενό τους.

Πίνακας 16. Θεματικές κατηγορίες & σχετικά αποσπάσματα παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Σtereοτυπικές απεικονίσεις	Η θέση του ατόμου με αναπηρία στην οικογένεια	Η θέση του ατόμου με αναπηρία στην κοινωνία	Η θέση του ατόμου με αναπηρία στο σχολείο	Η αναπαράσταση της αναπηρίας (η εικόνα του ατόμου με αναπηρία)
«Υστερα επιστρέφει λυπημένος στο μικρό πουπουλένιο κρεβάτι του» (KA3) «Συνήθως κοιτάει από το παράθυρο και νιώθει μόνος» (KA4) «Αλλά φοβάται ότι κι αυτός μπορεί να την κοροϊδέψει. Κι έτσι δεν κάνει τίποτα» (KA4) «Έτσι είναι για πολλούς ανθρώπους. Νομίζουν πως, όταν κάποιος έχει μια δυσκολία, όπως να μην περπατάει, δεν μπορεί να κάνει τίποτ' άλλο» (KA6) «Βλέποντας για πρώτη φορά τους ανάπηρους ανθρώπους, σαν να της ήρθαν γέλια, σαν να φοβήθηκε λίγο» (KA6) «Σαν να μου φαίνονται αστείοι και, σίγουρα περίεργοι / μου φαινόταν	«Πολύ φοβήθηκα όταν πρωτοείδα τη μαμά να κάθεται σ' αυτό το αμαξίδιο» (KA2) «Πώς θα με φροντίζει τώρα, σκέφτηκα. Θα μπορεί να είναι δίπλα μου όπως παλιά; Θα μπορούμε να παίζουμε μαζί; Κι αν θέλει να πιάσει κάτι από τα ψηλά ράφια, πώς θα το κάνει αφού δεν φτάνει;» (KA2) «Τελικά, τώρα που το σκέφτομαι, η μαμά μου είναι η καλύτερη, κι ας κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο. Είναι η μαμά μου η καροτσάτη!» (KA2) «Μανούλα μου σοφή, γιατί εγώ δεν μπορώ να πετάξω; Ρώτησε τη μαμά του και εκείνη του απάντησε Μικρό μου, μην στενοχωριέσαι. Από τότε που βγήκες από το αυγό σου ήσουν διαφορετικός από τις άλλες κουκουβάγιες. Τα φτερά σου είναι αδύναμα,	«Οι δρόμοι κυκλοφορίας είναι άκρως επικίνδυνοι. Τα πεζοδρόμια στις άκρες τους. Τα οπίσθια των αυτοκινήτων. Οι διαβάσεις δίχως φανάρια. Και άλλα είναι απροσπέλαστα και απλησίαστα. Τα σχολεία, οι εκκλησίες, και όλα τα κτήρια δίχως ράμπες και ασανσέρ» (KA1) «Ας πούμε, γιατί δεν υπάρχουν ανάμεσα στους δρόμους και στα πεζοδρόμια ειδικοί διάδρομοι για αναπηρικά καροτσάκια;» (KA1) «Οι δρόμοι φτιάχτηκαν για τα αυτοκίνητα και για όσους μπορούν να περπατούν» (KA1) «Τι θα πουν τώρα οι συμμαθητές μου που θα δουν τη μαμά μου να κάθεται στο αμαξίδιο; Σκεφτόμουν. Η αλήθεια είναι ότι τις πρώτες μέρες την κοιτούσαν περιέργα, σαν εξωγήινη μπορώ να πω» (KA2)	«οι συμμαθητές της κάνουν ότι πιο παράτολμο σκαρφιστούν για να την ευχαριστήσουν» (KA1) «Στο σχολείο είναι πολύ καλός. Μπορεί να μετρήσει ως το χίλια. Μπορεί να διαβάσει τις πιο δύσκολες λέξεις. Μπορεί να διηγηθεί όλους τους πολέμους, τις μάχες και τα κατορθώματα των ηρώων» (KA4) «Στο τετράδιό της τα γράμματα είναι λουλούδια που χαμογελούν στο ανοιξιάτικο φως. Οι αριθμοί είναι μικρά ανθρωπάκια από χιόνι που λιώνουν στον ήλιο. Κανείς δεν ξέρει ότι η Τίποτα μπορεί να κάνει τις πιο φανταστικο-καταπληκτικές ζωγραφιές» (KA4) «Εκείνες οι πρώτες μέρες που κάθονται μαζί είναι γιορτή. Ο Τρεχαλήτης μαθαίνει στην Τίποτα τα πάντα. Τους	«Ποιος είμαι που μιλάω έτσι; Μα σας το είπα. Το αμαξίδιο της Νανάς» (KA1) «Η φίλη μου δεν το βάζει κάτω, όλο με το χαμόγελο είναι και.. «όλα καλά θα πάνε!» λέει» (KA1) «Ο καιρός πέρασε και επιτέλους η μαμά γύρισε σπίτι, όμως ήταν διαφορετική. Δεν μπορούσε να περπατήσει και καθόταν συνεχώς σε ένα καροτσάκι που ονομάζεται ‘αναπηρικό αμαξίδιο’» (KA2) «Της μαμάς το αμαξίδιο είναι πολύ σούπερ» (KA2) «Η μαμά μου, αν και καθισμένη στο αμαξίδιο, μπορεί να κάνει ό,τι έκανε πριν!» (KA2) «Η μαμά οδηγεί ένα μαγικό αυτοκίνητο! Είναι ένα αμάξι ειδικά φτιαγμένο για εκείνη. Το ξέρατε εσείς ότι υπάρχουν αυτοκίνητα που τα οδηγείς μόνο με τα χέρια;» (KA2)

περίεργο να τους βλέπω έτσι» (KA6) «Δε βλέπεις μπροστά σου;! της φώναξαν γελώντας. Δεν ήταν η πρώτη φορά» (T1) «Αφού δε βλέπεις! Είναι πραγματικά πολύ επικίνδυνο να βγεις έξω εσύ, γιατί μπορεί να σε πατήσει κανένα αυτοκίνητο» (T3) «Δηλαδή, όποιος έχει προβλήματα όρασης μένει συνέχεια στο σπίτι, ε;» (T3) «Καμιά φορά είναι δύσκολο να δεχτούμε ότι κάποιος είναι διαφορετικός από εμάς. Και ειδικά αν του λείπει κάτι που εμείς έχουμε, μπορεί να τον θεωρούμε αστείο ή περίεργο. Μπορεί να φοβόμαστε ότι κάτι τέτοιο θα πάθουμε κι εμείς ή μπορεί να μην ξέρουμε πώς να φερθούμε, οπότε από ντροπή, απλώς γελάμε» (T3) «Νόμιζα πως οι άνθρωποι που δεν ακούνε δεν μπορούν και να μιλήσουν» (K1)	όμως δεν πρέπει να λυπάσαι γι' αυτό, γιατί μπορεί να μην έχεις δυνατά φτερά, έχεις όμως μια πολύ μεγάλη καρδιά που μπορεί να αγαπήσει όλο τον κόσμο» (KA3) «Μάλιστα, οι αδερφές του, η Κάτια και η Κέλυ, κάθε φορά που γυρίζουν από τη βόλτα τους, του φέρνουν τις πιο νόστιμες λιχουδιές, όπως φράουλες, άγρια βατόμουρα και ηλιόσπορους» (KA3) «Τη θαυμάζω τη Φένια. Έμαθε γρήγορα τον κώδικα. Της αρέσουν πολύ τα παραμύθια, για' αυτό». (T1) «Η Φένια, η γλυκιά σαν παγωτό φράουλα. Η Φένια με τη ζεστή καρδιά, σαν της μαμάς, όταν χτυπάω. Η αδερφή μου» (T1) «Ο βασιλιάς μπαμπάς προσπαθούσε να μάθει στην Νεφέλη, από τα πρώτα της χρόνια, τα μυστικά της λίμνης και τους κανόνες, ώστε να μπορεί αργότερα να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε εμπόδιο βρισκόταν μπροστά της» (T4)	«Μα γιατί αυτή η μαμά είναι διαφορετική από τις άλλες;» (KA2) «Με τον καιρό όμως, που τη γνώρισαν καλύτερα, κατάλαβαν ότι η μαμά μου μπορεί και κάνει ό,τι και η δική τους μαμά» (KA2) Σ' έναν δρόμο κάπου στην Αθήνα, μια κοπέλα σε αναπηρικό καροτσάκι / Αυτή η κοπέλα ήρθε ως την άκρη για να περάσει απέναντι. Ναι, αλλά γιατί ξαναγύρισε πίσω; Ήταν πολύ ψηλό το πεζοδρόμιο και φοβήθηκε μην πέσει; Ακριβώς το αντίθετο. Ήρθε ως την άκρη του πεζοδρομίου, όπου βρίσκεται το ειδικό πέρασμα για τα καροτσάκια» (KA6) «Αυτό που λες μικρή τσουλήθρα ονομάζεται ράμπα και είναι ειδικά φτιαγμένο, για να μην είναι παντού ψηλά και φοβούνται να κατέβουν» (KA6) «Και γιατί πάρκαρα εδώ το αυτοκίνητο; Δεν είδε ότι υπάρχει αυτή η ράμπα; Δεν ξέρω αν την είδε ή όχι, πάντως σίγουρα έκλεισε το δρόμο για	αριθμούς, τα γράμματα, τις λέξεις. Τις μάχες και τους ήρωες, τις πόλεις, τις θάλασσες και τα βουνά» (KA4) «Και μια μέρα μια ιδέα: Θέλεις να πάμε έξω, στην αυλή; Δεν έχει σημασία ποιος τη σκέφτηκε. Γιατί στριφογύριζε και των δύο από καιρό. Μα έχω τις ρόδες μου, λέει ο Τρεχαλήτης. Μα κανείς δε με πλησιάζει, λέει η Τίποτα. Και μετά κοιτιούνται. Και στα μάτια τους υπάρχει μία μυστική συμφωνία. Ότι ποτέ πια δε θα είναι μόνοι. Ότι αποδώ και μπρος θα είναι δύο Τ ενωμένα» (KA4) «Στο σχολείο αφήνουμε πάντα τις πόρτες ανοιχτές για τη Φένια» (T1) «Προχθές, όμως, ο Μήτσος ο Απαίσιος και οι φίλοι του έκλεισαν επίτηδες την πόρτα της τάξης μας. Όταν πήγε να μπει η Φένια, της έβαλαν τρικλοποδιά και την έριξαν κάτω» (T1) «Η κυρία, αντί να τον μαλώσει, μας έβαλε να παίζουμε. Με τα μάτια κλειστά» (T1)	«Ο Κούγκυ όμως δε πετάει ποτέ μαζί με τα αδερφάκια του. Στην πραγματικότητα δεν έχει πετάξει ποτέ στη ζωή του» (KA3) «Το αγόρι είναι ο Τρεχαλήτης. Κανείς δεν τον φωνάζει έτσι. Έτσι φωνάζει αυτός τον εαυτό του στα όνειρά του. Στα όνειρά του τρέχει με το γυαλιστερό ποδήλατο στο λιβάδι» (KA4) «Όταν ξυπνάει δεν είναι πια ο Τρεχαλήτης. Οι μεγάλες ρόδες είναι τα πόδια του. Τις σπρώχνει με τα δυνατά του χέρια και πηγαίνει στο σχολείο» (KA4) «Το κορίτσι είναι η Τίποτα. Όλοι τη φωνάζουν έτσι. Γιατί όταν της μιλάει ο δάσκαλος δεν απαντάει τίποτα» (KA4) «Η Τίποτα συμπαθεί πολύ τον Τρεχαλήτη. Δεν τον ξέρει με αυτό το όνομα. Μέσα της τον φωνάζει “το αγόρι με τις ρόδες”» (KA4)
--	--	--	---	---

«Τότε οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής θεωρούνταν παράξενοι και δεν τους ήθελαν οι άλλοι» (Κ1) «Γιατί τον κοροϊδεύουν αυτό τον άνθρωπο; Λένε την λέξη κωφάλαλος.» (Κ1) «Ποπό, πως τσιρίζει έτσι! Μας ξεκούφανε! πρέπει να είστε πιο αυστηροί!» (Α1) «Όλος ο κόσμος τον κοιτάζει παραξευμένος και κάποιοι φοβούνται καθώς περνάει τρέχοντας και φωνάζοντας ανάμεσά τους» (Α2)	«Βασιλιάς: Νεφέλη μου, εσύ βλέπεις καλύτερα απ' όλους και ξέρεις γιατί; Γιατί νιώθεις τους κινδύνους, αφουγκράζεσαι τις ανάγκες τους, δεν αφήνεις τα μάτια να επηρεάσουν την ψυχή σου, η καρδιά σου μιλάει κατευθείαν» (Τ4) «Μερικούς μάλιστα από αυτούς τους αγαπώ πολύ και ξέρω ότι κι εκείνοι με αγαπούν! Όπως η μαμά και ο μπαμπάς, η δασκάλα μου η Ελβίρα και η φίλη μου η Αννούλα» (Α1) «Η μαμά του και ο μπαμπάς του έχουν μάθει να διακρίνουν τις κραυγές του και καταλαβαίνουν πώς αισθάνεται ο Γιάννης κάθε φορά» (Α2)	τους ανθρώπους που είναι σε καροτσάκι» (ΚΑ6) «Σταμάτησε η κοπέλα. Δεν προχωράει πια. Μήπως την εμποδίζει το μηχανάκι που έχει παρκάρει πάνω στο πεζοδρόμιο;» (ΚΑ6) «Και δε μου λες, Αμπουλίνα, ποιος κανόνισε να υπάρχουν αυτές οι ράμπες; Αυτά τα φροντίζει το κράτος» (ΚΑ6) «Λες αυτό με τον άνθρωπο που κάθεται στο καρότσι, ε; Αυτό είναι το ειδικό σήμα / είναι για ανθρώπους με προβλήματα στην κίνηση / σε χώρους όπου παρκάρουν αυτοκίνητα, σε τουαλέτες» (ΚΑ6) «Είμαι ο Ανδρέας! Με το σφύριγμα! Και εγώ η Ίριδα! Δικό σου είναι το μπαλάκι με τα γκλιν γκλιν; Ναι, κι αν σου αρέσει, σου το χαρίζω. Θέλεις να προχωρήσουμε μαζί; Και βέβαια θέλω! Παίρνω το χέρι της και ξεκινάμε. Τα αγάλματα δεν κουνιούνται. Έτσι βρίσκω ευκαιρία να φωνάξω για να τα κάνω να ξεκινήσουν “Θα προσέχω! ΕΓΩ και για τους ΔΥΟ» (Τ2)	«Ο Μήτσος και η παρέα του δυσκολεύτηκαν. Τους είδα. Κοιτούσαν τη Φένια. Της ζήτησαν να γίνουν φίλοι. Καιρός ήταν. Η Φένια χαμογελούσε. Και η κυρία χαμογελούσε. Τότε κατάλαβα. Χαμογέλασα και εγώ» (Τ1) «ότι δε θέλω να παίζω με τα παιδιά στο Διάλειμμα» (Α1) «Η Ελβίρα προσπαθεί να ανοίγει χαραμάδες στο σκληρό τσόφλι του Αυγού μου και να με κάνει να κοιτάζω έξω. Πιστεύει ότι, αν καταφέρουμε μαζί να ανοίξουμε μια μεγάλη χαραμάδα, που να χωράει να βγάλω το κεφάλι μου έξω και να δω τον κόσμο, τότε τα πράγματα για μένα θα αλλάζουν» (Α1) «η δασκάλα μου η Ελβίρα διαβάζει πολλά βιβλία μόνο και μόνο για να με βοηθήσει να ξεφύγω από το Αυγό μου και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους που άλλοτε πετυχαίνουν, άλλοτε όχι» (Α1)	«Κάθε βράδυ φορούσα τα παπούτσια με κορδόνια και πήγαινα κοντά τους, στη δεύτερη οικογένειά μου, εκεί που με το καροτσάκι μου δεν έφτασα ποτέ..» (ΚΑ5) «Σε κάποιες περιπτώσεις οι άνθρωποι δεν ξαναπερπατάνε» (ΚΑ6) «γυμναστήριο με ανθρώπους που κάθονται σε πολυθρόνες με ρόδες στο πλάι. Το κέντρο που εκπαιδεύονται οι άνθρωποι που δεν μπορούν να περπατήσουν, κάθονται σε ειδικά καροτσάκια, για να μπορούν να γυρίζουν τις ρόδες τους να πηγαίνουν απ' το ένα μέρος στ' άλλο» (ΚΑ6) «Ο κύριος κάθεται σε μια καρέκλα με ρόδες / έναν άνθρωπο στο καρότσι με τις ρόδες» (ΚΑ6) «Άρχισαν να βγαίνουν ζευγάρια χορευτών αλλά – τι περίεργο! – ο ένας από το κάθε ζευγάρι ήταν σε αναπηρικό καρότσι» (ΚΑ6)
---	--	---	--	--

		«Γιατί κάνουν τόσο γρήγορες κινήσεις με τα χέρια τους; Μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα.. όπως λέμε σου κάνω νοήματα; Ακριβώς! Μαθαίνουν όλες τις λέξεις με ειδικά νοήματα που κάνουν με τα χέρια κι έτσι δε χρειάζεται καν να μιλάνε μεταξύ τους. Η νοηματική είναι σαν μια ξένη γλώσσα, όπως τα αγγλικά. Έχει και αυτή όπως κάθε γλώσσα ορισμένες λέξεις που τις δείχνουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο.. για τα ονόματα που λες υπάρχουν πάντα και τα γράμματα. Αντί να πουν ένα όνομα με μια κίνηση, κάνουν ένα ένα τα γράμματα με τα χέρια τους και ο άλλος καταλαβαίνει» (Κ1) «Εδώ έρχονται οι γονείς των ανθρώπων με προβλήματα ακοής, οι αγαπημένοι τους και όσοι θέλουν να μάθουν αυτή τη γλώσσα για να γίνουν δάσκαλοι νοηματικής ή απλώς γιατί τους αρέσει να την ξέρουν» (Κ1) «Σίγουρα είναι δύσκολο όταν δε σε δέχονται οι άλλοι γιατί νομίζουν ότι είσαι διαφορετικός. Αυτά όμως γίνονταν παλιά» (Κ1)	«Η Ελβίρα μου δείχνει την αγάπη της με κάθε τρόπο. Με αγκαλιάζει όταν είμαι ανήσυχος, μου λέει πολλά μπράβο και «κόλλα το!» όταν μπορέσω και μείνω συγκεντρωμένος στην άσκηση με τα σχήματα» (Α1) «Επίσης ξέρω ότι η Ελβίρα με σέβεται πολύ. Μου λέει συνέχεια ότι είμαι ένα καλό, όμορφο Παιδί που μπορεί να κάνει ένα σωρό πράγματα όταν θέλει» (Α1) «Μου λέει επίσης ότι είναι πολύ περήφανη για μένα» (Α1) «Ο Γιάννης στο σχολείο έχει έναν φίλο, τον Λάζαρο. Είναι κι αυτός αυτιστικός, αλλά μπορεί να μιλάει. Δεν είναι όλοι οι αυτιστικοί ίδιοι μεταξύ τους» (Α2) «Στα διαλείμματα ο Λάζαρος παίρνει τον Γιάννη από το χέρι, τρέχουν στο προαύλιο και φωνάζει δυνατά: Βαλίτσα, βαλίτσα, βαλίτσα!» (Α2) «Του Γιάννη του αρέσει πολύ να κάνει παρέα με τον Λάζαρο γιατί δεν τον κοροϊδεύει ποτέ	«Είναι ειδική ομάδα μπάσκετ για άτομα με προβλήματα στην κίνηση / Αυτοί μια χαρά κινούνται. Με το ένα χέρι γυρνάνε τη ρόδα στο καρότσι τους και με το άλλο βάζουν καλάθια» (ΚΑ6) «Μπορεί να έχουν γεννηθεί έτσι, να έπαθαν κάποιο ατύχημα ή αρρώστια μεγάλωνοντας και να έχουν πρόβλημα στην κίνηση των χεριών» (ΚΑ6) «Αυτός ο άνθρωπος ζωγραφίζει με το πόδι του! Κι εκείνος με το πορτοκαλί πουκάμισο ζωγραφίζει με το... στόμα! Α, βλέπω και κάποιον που έχει το πινέλο στερεωμένο στο κούτελο» (ΚΑ6) «Δηλαδή, αυτοί οι άνθρωποι ζωγραφίζουν με τα πόδια, με το στόμα ή με το κεφάλι γιατί δεν μπορούν να το κάνουν με τα χέρια τους;» (ΚΑ6) «Με καταλαβαίνει από το περπάτημα. Ο καθένας έχει το δικό του περπάτημα, τη δική του μουσική, Άλκη, μου λέει. Τα βήματά σου είναι παιχνιδιάρικου ξωτικού. Μικρά και χοροπηδηχτά. Της μαμάς είναι σαν νεαρού ελαφιού.
--	--	---	---	---

		«Όλοι λένε ότι είμαι κλεισμένος στον Εαυτό μου. Δηλαδή ότι δεν κοιτάω τους άλλους στα μάτια όταν μου μιλάνε» (A1) «Η κυρία Άννα γνωρίζει ότι ο Γιάννης είναι αυτιστικός και τον προσκαλεί να έρθει στο ταμείο 1 χωρίς να περιμένει, ο Γιάννης τρέχει προς την κυρία Άννα χαρούμενος» (A2)	που τρέχει κάπως περίεργα» (A2)	Ανάλαφρα, κοφτά, με εκείνο το ρυθμικό τακ τακ των τακουνιών της. Του μπαμπά είναι αγχωμένου ελέφαντα. Γρήγορα και βαριά» (T1) «Τότε μας μαγεύει με το λευκό “ραβδί” της. Το λευκό “ραβδί” της είναι όπως η πυξίδα στα πλοία. Τη βοηθά να βρίσκει τον δρόμο της ανάμεσα στα εμπόδια» (T1) «Για λίγο ζήσαμε όλοι στον κόσμο της Φένιας. Έναν κόσμο γεμάτο ήχους, μυρωδιές, αγγίγματα και πολλή φαντασία» (T1) «Τώρα ξέρω ότι δεν είναι εύκολο για εκείνη. Όμως, αυτός είναι ο κόσμος της Φένιας» (T1) «Όταν πλησιάζουμε, το στέλνω επιδέξια στα πόδια της πριγκίπισσάς μου. Σταματάει σαστισμένη και σφίγγει το χέρι της μαμάς της. Κάτι της ψιθυρίζει και αργά, με μεγαλοπρέπεια, σκύβει και.. με τα χεράκια της.. ψαχουλεύει γύρω από τα πόδια της, βρίσκει το μπαλάκι και απλώνει το χέρι της προς εμένα. Χωρίς να μου χαρίσει το βλέμμα της!» (T2)
--	--	---	---	--

				«Δε με βλέπεις, γιατί δεν μπορείς να με δεις, απάντησε το μαξιλάρι. Πώς γίνεται να είσαι τόσο κοντά μου, να σε ακουμπάω αλλά να μη σε βλέπω; Γίνεται και παραγίνεται. Δε φταίει που είναι σκοτεινά, γιατί υπάρχει ένα φως στο διάδρομο. Απλώς εσύ δεν μπορείς να με δεις.. Μήπως είσαι αόρατο; Όχι βέβαια. Απλώς, δεν μπορείς να με δεις γιατί δεν έχεις μάτια» (T3) «Σε βλέπω τόσο καιρό που προσπαθώντας να τρέξεις κουτουλάς στα έπιπλα, επειδή δεν τα βλέπεις» (T3) «Μας έκανες εντύπωση, γιατί είχες έναν περίεργο τρόπο να κινείσαι μέσα στο σπίτι. Περπατούσες πολύ προσεχτικά, κι όποτε έτρεχες, έπεφτες πάνω σε ό,τι ήταν μπροστά σου, λες και δεν έβλεπες ότι βρίσκονταν εκεί» (T3) «Τι θα πει μάτια; Τα μάτια είναι τα όργανα της όρασης, αυτά που κάνουν τους ανθρώπους και τα ζώα να βλέπουν ό,τι υπάρχει γύρω τους. Μα τι μου λες τώρα;
--	--	--	--	--

				Εγώ το ίδιο πράγμα βλέπω πάντα, αλλά όλο κάτι πέφτει πάνω μου. Τίποτα δεν πέφτει πάνω σου. Εσύ πέφτεις πάνω στα πράγματα, γιατί δεν τα βλέπεις» (T3) «Ακούω ένα κλικ, και μετά άλλο ένα και άλλο ένα, ώσπου ακούω ένα κλικ από μακριά, στο δωμάτιο με το μεγάλο κρεβάτι. Έτσι ξέρω πως είναι η ώρα που η κυρία πάει για ύπνο. Αντί για τα μάτια σου χρησιμοποιείς τα αυτιά σου» (T3) «Μπορεί να μην βλέπω το φως του δωματίου, αλλά είναι σαν να το ακούω» (T3) «Όταν ακούς εμάς, καταλαβαίνεις πως η κυρία σου είναι έτοιμη να βγει από το σπίτι. Και όταν μας ξανακούς μετά την πόρτα, ξέρεις πως η κυρία γύρισε, έτσι δεν είναι; Έτσι ακριβώς. Άσε που σας ακούω πριν ακόμα μπει απ' την πόρτα, ενώ είναι ακόμα στο διάδρομο έξω από το σπίτι» (T3) «Καθώς μεγάλωνε η Νεφέλη, η μαμά έβλεπε πως είχε κάτι διαφορετικό από τις υπόλοιπες νεράιδες» (T4)
--	--	--	--	---

				«Η ομορφιά της είχε τα χρώματα της λίμνης, στο πρόσωπό της ξεχώριζαν τα μεγάλα γαλαζοπράσινα μάτια και φάνταζαν λαμπρότατα τα μεγάλα γαλαζοπράσινα φτερά της. Δυστυχώς, όμως, δεν μπορούσε να δει καθαρά» (T4) «Ε, να τα αυτιά μου δε λειτουργούν» (K1) «Δε λειτουργούν τα αυτιά της» (K1) «Δηλαδή πραγματικά δεν ακούς; Τα αυτιά μου δε λειτουργούν από τότε που γεννήθηκα, κι έτσι δεν ακούω» (K1) «Αφού δεν ακούς, πώς γίνεται να μιλάμε και να μου απαντάς κανονικά; Διαβάζω τα χείλια σου και καταλαβαίνω τι μου λες» (K1) «Να γυρίσω να διαβάζω τα χείλια σου και θα σου εξηγώ» (K1) «Σχολή κωφών.. άνθρωποι με προβλήματα ακοής.. Κάποιοι
--	--	--	--	---

				ακούνε περισσότερο και κάποιοι λιγότερο ή καθόλου. Για κοίτα τα αυτιά τους προσεχτικά. Κάτι έχουν μερικοί στο αυτί τους. Κάτι σαν μικρό παιχνίδι. Το ειδικό ακουστικό βαρηκοΐας» (Κ1) «ακούγονται περίεργα οι φωνές τους. Ε, αφού τώρα μαθαίνουν. Δεν είναι εύκολο, ξέρεις να μάθεις να μιλάς χωρίς να ακούς τον ήχο της φωνής» (Κ1) «Αυτό το αγοράκι ξεκίνησε μόλις άρχισε η μουσική και σταμάτησε πάλι αμέσως μόλις έκλεισε η δασκάλα το κασετόφωνο. Τι θα έλεγες αν μάθαινες πως αυτό το αγοράκι δεν ακούει καθόλου;» (Κ1) «μοιάζει σαν να καταλαβαίνει τη μουσική με διαφορετικό τρόπο» (Κ1) «αφού δεν ακούει το αγόρι θα πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλους τρόπους για να νιώσει τη μουσική» (Κ1) «Γιατί εγώ σίγουρα σας φαίνομαι περίεργος!
--	--	--	--	--

				Όσοι με βλέπουν για πρώτη φορά λένε «μα τι όμορφο παιδί! Φτου, φτου, να μην το ματιάσουμε!». Όμως... μόλις με πλησιάσουν λίγο περισσότερο και προσπαθήσουν να μου πιάσουν κουβέντα... αλλάζουν γνώμη... Και μετά αρχίζουν να μιλάνε μόνο στον μπαμπά και στη μαμά». (A1) «κάνω μυστήριους και ενοχλητικούς ήχους» (A1) «Οι τσιρίδες των παιδιών στην αυλή, το ντρρρρρρρρ του κουδουνιού στο διάλειμμα, το παφ παφ της σημαίας που τη φυσάει ο αέρας στο κοντάρι, το γρρρρρτς των μολυβιών στο χαρτί, η φωνή της δασκάλας όταν είναι θυμωμένη, λέξεις διάφορες, έρχονται όλα μαζί ανακατεμένα μέσα στο Αυγό μου, στήνουν χορό γύρω μου και με ζαλίζουν. Τότε είναι που πρέπει να κλείσω τα αυτιά μου, να μην ακούω και να μη ζαλίζομαι, να τα αφήσω όλα αυτά έξω από το άσπρο μου Αυγό» (A1) «αναστατώνομαι όταν με ακουμπάνε ή με κοιτάζουν μέσα στα μάτια
--	--	--	--	--

				άνθρωποι που δεν τους ξέρω» (A1) «Ο Γιάννης είναι τεσσάρων χρόνων και είναι αυτιστικός. Γεννήθηκε αυτιστικός, αλλά φάνηκε ότι είναι διαφορετικός από τα άλλα παιδιά όταν ήταν δύο» (A2) «Στον Γιάννη κάποια καλώδια έχουν μπερδευτεί και έχουν γίνει ένα μεγάλο κουβάρι στο κεφάλι του» (A2) «Ο αυτισμός δεν είναι αρρώστια. Δεν κολλάει όπως η ιλαρά» (A2) «Ο Γιάννης σκέφτεται περισσότερο τον εαυτό του, δεν τον ενδιαφέρουν και τόσο όσοι είναι γύρω του» (A2) «Δεν μπορεί να μιλήσει με λέξεις, αλλά επικοινωνεί με τη μαμά και τον μπαμπά του χρησιμοποιώντας μικρές εικόνες που απεικονίζουν τις λέξεις που θέλει να πει.. Η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύεται» (A2) «Ο Γιάννης βγάζει δυνατές κραυγές όλη την ημέρα!» (A2)
--	--	--	--	---

				«Κάνει συνέχεια μμμμμ, γιατί αυτός ο ήχος τού αρέσει και τον ηρεμεί, σαν νανούρισμα» (A2) «Είναι δύσκολο για τον Γιάννη να δώσει την κούνια σε άλλο παιδί, γι' αυτό πρέπει να έχεις υπομονή μαζί του αν τον συναντήσεις στην παιδική χαρά» (A2) «Δεν θέλει να του πειράξεις τα τρενάκια και δεν του είναι εύκολο να τα μοιραστεί μαζί σου» (A2) «Ο Γιάννης δεν μπορεί να κάθεται πολλή ώρα στην ίδια θέση και γι' αυτό δυσκολεύεται όταν πηγαίνει με τους γονείς του να φάει σε εστιατόριο. Σηκώνεται αρκετές φορές από την καρέκλα του. Μα κι όταν κάθεται, κάνει μπρος πίσω το σώμα του μουρμουρίζοντας μμμμμ» (A2)
--	--	--	--	---

5.3 Αποτελέσματα που αφορούν τον τέταρτο ερευνητικό στόχο

Όπως και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, έτσι και στο παρόν κεφάλαιο η θεματική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των οκτώ συνεντεύξεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν πέντε εκπαιδευτικοί και τρεις γονείς. Μετά, το πέρας των συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους, η μεταγραφή των λεγομένων των συμμετεχόντων, η αποτύπωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις ερευνητικές ερωτήσεις σε πίνακες θεματικών κατηγοριών και η αναλυτική προσέγγισή τους. Η ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων έγινε σε μορφή πίνακα κατά θεματική κατηγορία, ώστε να παρουσιάζεται η θέση κάθε συνεντευξιαζόμενου. Η αναλυτική προσέγγιση σχετίστηκε με την εξαγωγή νοημάτων από τα ποιοτικά στοιχεία που είχαν συγκεντρωθεί, με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στον τέταρτο ερευνητικό στόχο.

Πίνακας 17. Θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων

Πίνακας : Θεματικές Κατηγορίες				
Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Κριτήρια επιλογής	Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Στάσεις και απόψεις

5.3.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν ορισμένα σαφή συμπεράσματα σχετικά την επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, την άποψή τους για τα κριτήρια που πρέπει να τηρεί ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με θέμα την αναπηρία, ώστε να το επιλέξουν, τη γνώμη τους για την συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, καθώς επίσης και την άποψή τους για την προώθηση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την άποψή τους γύρω από το θέμα της παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία.

5.3.2 Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επιλογή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων είναι μία πολύ σημαντική απόφαση, που μπορεί να διαμορφώσει τις στάσεις των μαθητών τους. Επίσης, τονίζουν το γεγονός πως τα βιβλία που επιλέγουν τα αξιοποιούν για να διοργανώσουν διάφορες δράσεις στο σχολείο τους, δημιουργούν γωνιές

ανάγνωσης και κάποιοι άλλοι τα χρησιμοποιούν για να στήσουν ένα ολόκληρο μάθημα, όπως αναφέρουν *«με αφορμή την το βιβλίο αυτό που πραγματευόταν την αναπηρία ε έστησα ένα ολόκληρο μάθημα» (συν.E5)*. Επίσης, σημαντικό είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως επιλέγουν οι ίδιοι τα βιβλία για τους μαθητές τους *«Εγώ τα εγώ επιλέγω του τα βιβλία» (συν.E1)* / *«Εγώ σαν εκπαιδευτικός... δηλαδή τα επιλέγω εγώ είτε από το προσωπικό μου αρχείο ή ανάλογα με τις ανάγκες όντως των μαθητών» (συν.E2)* / *«Ε κυρίως εγώ... γενικότερα προσπαθώ να εμπλέκω εγώ τους μαθητές μου έτσι να έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία» (συν.E3)* / *«Εγώ η ίδια και πολλές φορές το συζητάω και με τους ίδιους τους μαθητές δηλαδή έχω κάποιες και μαζί συναποφασίζαμε» (συν.E4)* / *«Κυρίως εγώ, θα έλεγα ότι επιλέγω λίγο λογοτεχνικά βιβλία» (συν.E5)*. Κάποιοι επίσης ανέφεραν πως το συζητάνε και με τους μαθητές τους, πριν το αποφασίσουν, κάποιοι άλλοι ότι είχαν μαθητές που είχαν ερεθίσματα από το σπίτι καθώς διάβαζαν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και άλλοι ανέφεραν ακόμη, πως οι παγκόσμιες ημέρες γίνονται αφορμές για να επιλέξουν παιδικά βιβλία με θέμα την αναπηρία στο σχολείο *«φέτος στην παγκόσμια ημέρα τότε που γινόταν δράσεις για τα άτομα με αναπηρία και ήταν ο μικρός Ντουπ» (συν.E3)*.

5.3.3 Κριτήρια επιλογής

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία η άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρήση τους στηρίχτηκε κυρίως στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, οι περισσότεροι επιλέγουν βιβλία με σκοπό να ενημερώσουν τους μαθητές γύρω από το θέμα της αναπηρίας *«αν θες θέλω να ευαισθητοποιήσω ε τους μαθητές κυρίως της παγκόσμιες ημέρες π.χ την ημέρα των ατόμων με αναπηρία ή γενικότερα εε την ημέρα του κώδικα Braille» (συν.E1)* / *«ως αφορμή όμως γιατί έπειτα κάνουμε και δραστηριότητες» (συν.E1)*. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί που ήθελαν να πετύχουν την ενσωμάτωση μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιλέξαν ένα συμπεριληπτικό βιβλίο *«και τον αποκλεισμό αυτό έγινε γιατί τότε έχει έρθει στο σχολείο μας ένα κοριτσάκι από γενικό σχολείο που δεν το άντεξε πλέον το ειδικό στο γενικό πλαίσιο και ήρθε σε εμάς και ήθελα με αυτόν τον τρόπο να μιλήσουμε λίγο έτυχε να ναι και εκείνες οι μέρες που όλοι κάνουνε δράση» (συν.E3)* / *το κριτήριο για αυτό ήτανε επειδή το βιβλίο αναφέρεται σε ένα μικρό μυρμηγκάκι που γεννιέται διαφορετικό από όλα τα υπόλοιπα και στην αρχή βιώνει πάρα πολύ έντονο την εντός εισαγωγικών όχι την κοροϊδία (συν.E3)*.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έθεσαν τη σημασία του περιεχομένου ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας, τονίζοντας πως τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία δεν πρέπει να προάγουν μισαναπηρικές ιδέες και στερεοτυπικές απεικονίσεις της αναπηρίας, να μην εξιδανικεύουν την πραγματικότητα, δηλαδή ο ήρωας να έχει πραγματικά – ρεαλιστικά στοιχεία της αναπηρίας και να μην παρουσιάζεται με μαγικές δυνάμεις και ικανότητες, όπως αναφέρεται στα αποσπάσματα «Ναι το να μην μην παρουσιάζει το παιδί σαν ήρωα με μαγικές ικανότητες μαγικές δυνάμεις, να μην έχει μέσα το κομμάτι της λύπησης και της αυτολύπησης να προσφέρει δηλαδή κάποια στοιχεία πραγματικά να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα δηλαδή και φυσικά να έχεις στόχο την ευαισθητοποίηση για τα υπόλοιπα παιδιά και να τους δίνει παραδείγματα συμπεριφοράς, δηλαδή το πως θα αλληλεπιδράσουν ας πούμε με ένα άτομο με αναπηρία» (συν.Ε4) / «Με το να μην περιέχει με ξεπερασμένα στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία ε να εκφράζει σεβασμό προς τα ανάπηρα πρόσωπα και γενικότερα να μην προάγει μισαναπηρικές ιδέες να μην εξιδανικεύει την κανονικότητα και θα έλεγα να προωθεί την διαφορετικότητα» (συν.Ε5). Ωστόσο, επιμένουν ότι τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία οφείλουν να προάγουν τον σεβασμό και την ευαισθητοποίηση.

Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι που δεν έχουν στην αντίληψή τους πολλά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, γιατί δεν έχουν βρει τόσα και η βιβλιοθήκη του σχολείου δεν είναι εμπλουτισμένη «ίσως γιατί δεν έχω βρει και τόσα πολλά ή και να έχω εγώ δηλαδή στο προσωπικό μου αρχείο γιατί εντάζει το αρχείο ίσως του σχολείου όχι ότι κατηγορώ αλλά δεν έχω δεν έχουμε τόσα πολλά» (συν.Ε2).

5.3.4 Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Αναφορικά με την συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, στη διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων των μαθητών απέναντι στο ζήτημα της αναπηρίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα η παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας μπορεί να διαμορφώσει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών τους όσον αφορά την πρόσληψη της αναπηρίας. Υποστηρίζουν πως η καλλιέργεια μέσα από την ανάγνωση τέτοιων βιβλίων δουλεύεται εσωτερικά «Εε πιστεύω πως ναι. Εε ναι γενικότερα βλέπω εγώ εε είμαι με έφηβους παρατηρώ ότι αυτό όταν υπάρχει κάποιο βίωμα εεε δουλεύετε εσωτερικά» (συν.Ε1), αναφέρουν πως τα παιδιά πρέπει να έχουν στο μυαλό τους τον ήρωα με την διαφορετικότητα και να αφήσουν για λίγο τα παραμύθια με τους

βασιλιάδες και τους πρίγκιπες «Σίγουρα σίγουρα είναι πολύ πιο ωραίο αυτό εμ από το να βλέπουνε τους κλασικούς ήρωες εε τα παιδιά δηλαδή που που περπατάνε τα παιδιά που ε είναι πρίγκιπες στα παιδιά που είναι βασιλιάδες εε που βάζουνε στα μυαλό τους έναν ιδεατό έναν τέλειο κόσμο εε σίγουρα τα παραμύθια που έχουνε την διαφορετικότητα δεν δηλαδή μέσα σε ένα παραμύθι μπορεί να μην εννοούμε μόνο τον έχει ένα ανάπητο παιδί ένα παιδί που είναι σε αμαξίδιο ένα παιδί που δεν βλέπει δεν ακούει μπορεί να είναι και το διαφορετικό» (συν.Ε2), επίσης τονίζουν πως μόνο η ανάγνωση ή οι δράσεις φιλικής αλληλεγγύης δεν αρκούν, θα πρέπει να γίνονται συστηματικά ενέργειες, ακόμη και η καθιέρωση ενός ολοκληρωμένου μαθήματος είναι απαραίτητη όπως αναφέρουν «αν αυτό δεν είναι φιλοσοφία αν αυτό δεν είναι καλλιέργεται στα παιδιά με πολλούς τρόπους αν αυτό δεν γίνεται συστηματικά (συν.Ε3) / ότι πρέπει να είναι κάτι το οποίο γίνεται συστηματικά και επαναλαμβανόμενα (συν.Ε3) / κάτι πιο ολοκληρωμένο μπορεί να αξιοποιηθεί τώρα και στα πλαίσια έτσι με τα προγράμματα που γίνονται στα διάφορα σχολεία σαν δράση δηλαδή να επιλέγεις την ενότητα εμένα με ενθουσιάζει το να μπορούσε να ενταχθεί σε ένα γενικό σχολείο κάτι τέτοιο, η ανάγνωση σαν θεματική και βοηθάει αρκετά, αλλά μία φορά και αποσπασματική δεν θεωρώ ότι προσφέρει (συν.Ε3). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως η ανάγνωση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, καθώς όπως αναφέρουν αναδύεται η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός «Ναι ναι συμφωνώ με αυτό. (συν.Ε4) / οπωσδήποτε θεωρώ ότι ε σε ένα μεγάλο βαθμό επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα και διαμορφώνουν και τη συμπεριφορά τους τις συνειδήσεις τους τις απόψεις τους (συν.Ε5) / την ευαισθητοποίηση ή τον προβληματισμό. Ε ναι, σαφώς και μπορεί ναι» (συν.Ε5).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν έχουν παρατηρήσει την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών τους μετά την ανάγνωση ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου με θέμα την αναπηρία, και καταλήγουν στην άποψη πως μια τέτοια πρωτοβουλία βοηθάει και επιβεβαιώνει την συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία «ναι ναι ναι βοηθάει και αυτό. Ναι, φυσικά» (συν.Ε1) / «Ναι θα μου πει γιατί θα μου ναι όντως θα το πούνε και οι ίδιοι θα δουν ότι είναι κάτι διαφορετικό βέβαια το ότι συνυπάρχουν όλα σε ειδικό σχολείο και βλέπουνε το βλέπουνε μπροστά τους απλά εκείνη την ώρα θα το συζητήσουμε και να θα κάνουν σύγκριση. Και τα ίδια νιώθουνε διαφορετικά» (συν.Ε2) / «Αυτά τα παιδιά δείχνουνε ιδιαίτερο μία ιδιαίτερη ευαίσθητη πλευρά σε σχέση με αυτό βλέπω ότι πάντα

προσπαθούν να βοηθήσουν τον ήρωα που για κάποιον που παρουσιάζεται με την αναπηρία σου να φτάσει και να αποδείξει την δική του αξία» (συν.Ε3).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την αξία του βιβλίου, τονίζουν πως το λογοτεχνικό βιβλίο εγείρει απορίες και γίνεται η αφορμή για συζητήσεις μέσα στην τάξη, ώστε οι μαθητές να νιώσουν πιο οικεία και να καταφέρουν και οι ίδιοι να φέρουν τα βιώματά τους μέσα στην τάξη προς συζήτηση *«Πάντα το βιβλίο είναι αφορμή για να συζητήσουμε διάφορα πράγματα που τους προβληματίζουν μπορεί το βιβλίο να μην έχει ξεκάθαρη ε να μη δηλώνει μία ξεκάθαρη αναπηρία, απλά να είναι ένα βιβλίο για την διαφορετικότητα. Πάντα πάντα έχουνε απορίες, πάντα φέρνουν δικά τους βιώματα δηλαδή προσπαθούν να το να το βάλουνε σε συνδυασμό με αυτά που ζούνε οι ίδιοι εε τα παιδιά έχουνε μια άλλη οπτική είναι πιο θετική οπτική αλλά είναι πάντα το βιβλίο αφορμή για να συζητηθούν όλα αυτά και να φέρουν στην τάξη τα βιώματά τους» (συν.Ε4).*

5.3.5 Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Όσον αφορά τους τρόπους και τα μέρη αναζήτησης και προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί ομολογούν πως στη σχολική βιβλιοθήκη του σχολείου δεν υπάρχουν πολλά βιβλία και πόσο μάλλον βιβλία με θέμα την αναπηρία, για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί φέρνουν το δικό τους υλικό ή πολλές φορές το δημιουργούν στο σχολείο *«Ε εμείς έχουμε κάποια βιβλία στην στο σχολείο σε μία βιβλιοθήκη που εντάζει εντάζει δεν είναι πλούσια παίρνουμε το δικό μας υλικό ανάλογα με τους στόχους» (συν.Ε3).* Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με την αναζήτηση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων και αναφέρουν ότι ψάχνουν βιβλία σε βιβλιοθήκες της πόλης, σε φυσικά βιβλιοπωλεία, στο διαδίκτυο και σε φορείς ατόμων με αναπηρία *«Εγώ κυρίως στο διαδίκτυο ψάχνω βιβλία εεμ ή αντίστοιχα σε ένα βιβλιοπωλείο μπορεί να πάω και να να πω το θέμα και να ψάξω με τον βιβλιοπώλη εεεμ έχουμε στο σχολείο βιβλιοθήκη, αλλά δεν υπάρχουνε βιβλία δυστυχώς.. Με θέμα την αναπηρία. Είναι αυτά που έχω φέρει εγώ» (συν.Ε1) / «δηλαδή πολλές φορές κι εμένα μου βγαίνουν στο instagram στο facebook είτε σε ομάδες δασκάλων» (συν.Ε2) / «σε βιβλιοπωλεία ή που τα έχουμε οι περισσότεροι στο σπίτι αλλά τα αναζητούμε στο διαδίκτυο και στο διαδίκτυο πολλές φορές έχουμε αναζητήσουμε» (συν.Ε3) / «Έχω πάρα πολλά. Από την άλλη που τα αναζητώ, συνήθως εγώ μπαίνω στα βιβλιοπωλεία και ψάχνω. Σε φυσικά βιβλιοπωλεία και μέσα από φορείς για παράδειγμα υπάρχουνε κάποιοι φορείς με ατόμων με αναπηρία*

που μπορεί να είναι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και τα λοιπά οι οποίοι αναφέρουν μέσα κάποια βιβλία. Οπότε πάντα μετά τα αναζητώ σε φυσικά βιβλιοπωλεία» (συν.E4) / «Έχω πολλά για την αναπηρία στη βιβλιοθήκη, ε εάν θέλω να βρω κάποιον πολύ συγκεκριμένο τίτλο θα απευθυνθώ στις τοπικές βιβλιοθήκες της πόλης μου ή μετά θα αναζητήσω στο Internet κάποια καινούργια βιβλία» (συν.E5).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά ζητάνε από μόνα τους να διαβάσουν στην τάξη ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με θέμα την αναπηρία «Στο ειδικό σχολείο όχι, στο γενικό σχολείο μου έχει τύχει στο νηπιαγωγείο με τον ελέφαντα για την διαφορετικότητα» (συν.E3) / «ο Έλμερ είναι ένα πολύ αγαπημένο παραμύθι και ο τριγωνοψαρούλης αλλά βλέπω ότι το ζητάνε τους αρέσει πολύ τα ζητάνε να τα ζητάνε τα παιδιά νομίζω ότι εντοπίζουν πολλά στοιχεία του εαυτού τους μέσα σε όλο αυτό. Και επίσης, νιώθω ότι ζητάνε και σε μικρότερες ηλικίες.. το ζητάνε πιο πολύ γιατί νομίζω ότι είναι ένα θέμα το οποίο δεν συζητιέται πολύ στην οικογένεια και τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την εικόνα, με αυτές τις εικόνες με την εικόνα ενός ανάπηρου, ε οπότε έχουνε και πολλές απορίες» (συν.E4).

Ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με το θέμα της αναπηρίας, οπότε και δεν υπάρχει η ζήτηση «όχι δεν διαλέγουνε μόνο τους όχι» (συν.E1) / «Όχι, όχι είναι επηρεασμένα από τα παιδικά που βλέπουνε στην τηλεόραση που είναι του του εμπορίου» (συν.E2) / «Δεν μπορώ να πω ότι μου έχει τύχει, γιατί αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να το φέρουμε κατ' αρχήν στην προσοχή των παιδιών» (συν.E5).

5.3.6 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους γύρω από την λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας και απευθύνεται στα παιδιά, υπογραμμίζουν την σπουδαιότητα της παιδικής λογοτεχνίας στη ζωή και στη διαμόρφωση στάσεων στα παιδιά, όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα «πιστεύω ότι είναι κάτι πολύ θετικό εεε στο να εε δουν σε εισαγωγικά δουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εε τις διάφορες αναπηρίες εεε είναι πολύ θετικό και γενικότερα το βιβλίο προσεγγίζει διάφορα σύγχρονα θέματα» (συν.E1). Επίσης, εκφράζουν την ανάγκη να υπάρξουν ακόμη περισσότερα παιδικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, να γίνονται γνωστά στους αναγνώστες ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση και οι ίδιοι και να μπορούν να τα φέρουν στην τάξη «σαν εκπαιδευτικός θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερα βιβλία γιατί πλέον στην κοινωνία μας

νομίζω το διαφορετικό εε είναι αυτό που επικρατεί είτε είναι αναπηρία μάλλον αυτό ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, δεν χρειάζεται τα παιδιά μας να μαθαίνουν ότι όλα είναι τέλεια» (συν.Ε2). Επιπρόσθετα, τονίζουν τη δύναμη που κρύβει η λογοτεχνία όσον αφορά την επίδραση και την συμβολή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο «ότι γενικά η λογοτεχνία για μένα έχει πολύ μεγάλη δύναμη και επίδραση αν υπήρχαν ακόμη περισσότερα βιβλία αυτό θεωρώ ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ στο να υπάρχει ακόμα και ένα μάθημα ε που να αξιοποιεί αυτά τα έργα που θα διαμορφώνει πολίτες» (συν.Ε3) / «θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό στο κομμάτι της λογοτεχνίας να αξιοποιήσουμε βιβλία που τονίζουν τις δυνατότητες τους. Τώρα το κομμάτι αυτό του να αναδεικνύει ότι δεν έχει σημασία ή οποιαδήποτε έλλειψη οποιαδήποτε δυσκολία για οποιοδήποτε αναπηρία αλλά η προσωπικότητα» (συν.Ε3). Εκφράζουν την επιθυμία τους τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία να εμπλουτιστούν με θέματα διαφορετικότητας, να τονίζουν τις δυνατότητες των ηρώων, να έχουν ρεαλιστική αποτύπωση της αναπηρίας, να έχουν πλούσια εικονογράφηση και να φέρνουν την πραγματικότητα κοντά στους μαθητές «Νομίζω ότι γίνονται καλές προσπάθειες πλέον παλιότερα υπήρχε λίγο υπήρχε λίγο αυτό το κομμάτι της φιλανθρωπίας της λύπησης νομίζω όμως ότι γίνεται πολύ καλές και έξυπνες προσπάθειες πλέον στα παραμύθια και στη λογοτεχνία, ε εγώ εύχομαι απλά να να εμπλουτιστεί πάρα πολύ αυτό το θέμα της διαφορετικότητας. ότι πρέπει να εμπλουτιστεί και άλλο κι άλλο και με πιο έξυπνα με καλή εικονογράφηση, τα οποία όμως θα φέρουν την πραγματικότητα μέσα τους όχι κάτι πολύ ωραιοποιημένο να να φέρουμε την πραγματικότητα κοντά τους. Και η περιγραφή του ήρωα να γίνει πιο ρεαλιστική» (συν.Ε4). Τέλος, καταλήγουν πως η παιδική λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία είναι σημαντική για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, των απόψεων, των στάσεων των μαθητών απέναντι στην αναπηρία και αποτελεί το καλύτερο μέσο ώστε να συζητηθεί το θέμα της αναπηρίας στο πλαίσιο της τάξης «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντική η παιδική λογοτεχνία γενικότερα, για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, των απόψεων, των στάσεων των παιδιών, είναι ένα πολύ ωραίο και ευχάριστο μέσο για να ε { } γενικά συζητηθούν διάφορα θέματα είτε στο πλαίσιο της οικογένειας είτε στο πλαίσιο του σχολείου και φυσικά δεν θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερο μέσο για να επικοινωνηθεί το θέμα της αναπηρίας και να συζητηθεί σε ένα πλαίσιο μαθήματος» (συν.Ε5).

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τόνισαν πως χρησιμοποιούν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, ως αφορμή για να μιλήσουν στους μαθητές τους για θέματα σχετικά με την αναπηρία, στο πλαίσιο της τάξης, και

καταλήγουν πως είναι ένα από τα πιο σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία στο επάγγελμά τους «ναι ναι ναι διαλέγω κυρίως για τις αισθητηριακές, τώρα για τον αυτισμό ή για τη νοητική υστέρηση πιο πολύ δείχνουμε βίντεο» (συν.E1) / «χρησιμοποιώ το παραμύθι γενικά το θεωρώ ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία παιδαγωγικά οπότε ναι πάντα ξεκινούσαμε με ένα παραμύθι» (συν.E4) / «Ναι βεβαίως, θα έλεγα σε πάρα πολύ μεγάλη συχνότητα» (συν.E5).

Τα παραπάνω συμπεράσματα προέκυψαν από την διενέργεια των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Καταδεικνύουν την σπουδαιότητα των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με κεντρικό θέμα την αναπηρία για την πρόσληψη της αναπηρίας από τα παιδιά και την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως αρωγό για την μετάδοση αξιών στους μαθητές.

Πίνακας 18. Θεματικές κατηγορίες & σχετ. αποσπάσματα εκπαιδευτικών

Πίνακας : Θεματικές κατηγορίες & τα σχετικά αποσπάσματα				
Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Κριτήρια επιλογής	Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών
Εγώ τα εγώ επιλέγω του τα βιβλία Στη δευτεροβάθμια και αντίστοιχα στον παιδικό σταθμό αν βοηθάει που δούλευα πάλι εγώ τα τα διάλεγα μπορεί να έφερνε και κάποιο παιδί από το σπίτι του αλλά συνήθως οι παιδαγωγοί. (συν.Ε1) Εγώ σαν εκπαιδευτικός εγώ δηλαδή εμμ {.} έτυχε πέρυσι βέβαια πέρυσι είχαμε κάνει σαν τμήματάκι εε να το πω έτσι μάλλον δύο με τρεις ώρες την εβδομάδα της αφιέρωνα ε σε ειδικό διαμορφωμένο χώρο ε για να κάνουμε έτσι να μιλάμε για κάποια παραμύθια	Εεεμ κυρίως εε αν θες θέλω να ευαισθητοποιήσω ε τους μαθητές κυρίως της παγκόσμιες ημέρες π.χ την ημέρα των ατόμων με αναπηρία ή γενικότερα εε την ημέρα του κώδικα Braille, ή ας πούμε γενικότερα που υπάρχουν και κάποιες συγκεκριμένες ημέρες Ναι, ναι ναι ως αφόρμηση όμως γιατί έπειτα κάνουμε και δραστηριότητες, εγώ γενικότερα με της άποψης ότι okay το βιβλίο πολύ καλό εργαλείο αλλά εεε αν δεν κάνουμε και έπειτα δραστηριότητες και δεν το βιώσουν τα παιδιά ε δεν	Εεε πιστεύω πως ναι. Εεε ναι γενικότερα βλέπω εγώ εε είμαι με έφηβους παρατηρώ ότι αυτό όταν υπάρχει κάποιο βίωμα εεε δουλεύετε εσωτερικά (συν.Ε1) ναι ναι ναι βοηθάει και αυτό. Ναι, φυσικά. (συν.Ε1) Σίγουρα σίγουρα είναι πολύ πιο ωραίο αυτό εεμ από το να βλέπουνε τους κλασικούς ήρωες εε τα παιδιά δηλαδή που που περπατάνε τα παιδιά που ε είναι πρίγκιπες στα παιδιά που είναι βασιλιάδες εε που βάζουνε στα μυαλό τους έναν ιδεατό έναν τέλειο κόσμο εε σίγουρα τα παραμύθια που έχουνε την διαφορετικότητα	Εγώ κυρίως στο διαδίκτυο ψάχνω βιβλία εεμ ή αντίστοιχα σε ένα βιβλιοπωλείο μπορεί να πάω και να να πω το θέμα και να ψάξω με τον βιβλιοπώλη εεεμ έχουμε στο σχολείο βιβλιοθήκη, αλλά δεν υπάρχουνε βιβλία δυστυχώς.. Με θέμα την αναπηρία. Ε όχι δεν διαλέγουνε μόνο τους όχι (συν.Ε1) Όχι, όχι είναι επηρεασμένα από τα παιδικά που βλέπουνε στην τηλεόραση που είναι του του εμπορίου δηλαδή θα πει θέλω ένα παραμύθι πιο το Μήκη, άρα ή εμείς ή οι γονείς δηλαδή ή εμείς ή οι γονείς οι οποίοι πάλι ίσως το νοητικό επίπεδο δεν είναι ιδανικό	Ε πιστεύω ότι είναι κάτι πολύ θετικό εεε στο να εε δουν σε εισαγωγικά δουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εε τις διάφορες αναπηρίες εεε είναι πολύ θετικό και γενικότερα το βιβλίο προσεγγίζει διάφορα σύγχρονα θέματα Ε ναι ναι ναι διαλέγω κυρίως για τις αισθητηριακές, τώρα για τον αυτισμό ή για τη νοητική υστέρηση πιο πολύ δείχνουμε βίντεο ή διάφορες συνεντεύξεις στο διαδίκτυο, είμαστε πιο πολύ σε αυτό ας πούμε (συν.Ε1) σαν εκπαιδευτικός θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερα βιβλία γιατί πλέον στην κοινωνία μας νομίζω το διαφορετικό εε είναι αυτό που επικρατεί είτε είναι

δηλαδή τα επιλέγω εγώ είτε από το προσωπικό μου αρχείο ή ανάλογα με τις ανάγκες όντως των μαθητών (συν.E2) η αλήθεια είναι ότι είχε γίνει ένα δρώμενο στο σχολείο em τελευταία φορά που ήταν με θέμα έτσι την αναπηρία νομίζω «Άκου να δεις» ήταν ο τίτλος του, δεν το θυμάμαι και πάρα πολύ καλά της Μάρω Αισώπου (συν.E2) Ε κυρίως εγώ ε που οι γονείς του είχαν τους πάρα πολλά ερεθίσματα και διάβαζε εξωσχολικά βιβλία εκτός από εκείνη τη φορά όλα τα υπόλοιπα χρόνια γενικότερα προσπαθώ να εμπλέκω εγώ τους μαθητές μου έτσι να έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία με έναν τρόπο είτε πιο παιγνιώδη μέσα από έτσι δραστηριότητες που κάνουμε πάντως τα βιβλία τα περισσότερα παιδιά στα ειδικά έρχονται σε επαφή μέσα από τους δάσκαλους (συν.E3) φέτος στην παγκόσμια ημέρα τότε που γινόταν δράσεις για τα	μπορούν να το καταλάβουνε. (συν.E1) Άρα η αλήθεια είναι ότι δεν είναι πάρα πολλές οι φορές που μπορεί να χρησιμοποιήσω παραμύθι με αναπηρία ίσως γιατί δεν έχω βρει και τόσα πολλά ή και να έχω εγώ δηλαδή στο προσωπικό μου αρχείο γιατί εντάζει το αρχείο ίσως του σχολείου όχι ότι κατηγορώ αλλά δεν έχω δεν έχουμε τόσα πολλά (συν.E2) το κριτήριο για αυτό ήταν επειδή το βιβλίο αναφέρεται σε ένα μικρό μυρμηγκάκι που γεννιέται διαφορετικό από όλα τα υπόλοιπα και στην αρχή βιώνει πάρα πολύ έντονο την εντός εισαγωγικών όχι την κοροϊδία (συν.E3) και τον αποκλεισμό αυτό έγινε γιατί τότε έχει έρθει στο σχολείο μας ένα κοριτσάκι από γενικό σχολείο που δεν το άντεξε πλέον το ειδικό στο γενικό πλαίσιο και ήρθε σε εμάς και	διαφορετικότητα δεν δηλαδή μέσα σε ένα παραμύθι μπορεί να μην εννοούμε μόνο τον έχει ένα ανάπητο παιδί ένα παιδί που είναι σε αμαξίδιο ένα παιδί που δεν βλέπει δεν ακούει μπορεί να είναι και το διαφορετικό (συν.E2) οπότε καταλήγουμε ότι αν το σχολείο οργανώσει δράσεις φιλιανγνωσίας αυτό σίγουρα θα μπορέσει να διαμορφώσει τις απόψεις Ναι, σίγουρα. (συν.E2) Ναι θα μου πει γιατί θα μου ναι όντως θα το πούνε και οι ίδιοι θα δουν ότι είναι κάτι διαφορετικό βέβαια το ότι συνυπάρχουν όλα σε ειδικό σχολείο και βλέπουνε το βλέπουνε μπροστά τους απλά εκείνη την ώρα θα το συζητήσουμε και να θα κάνουν σύγκριση. Και τα ίδια νιώθουνε διαφορετικά (συν.E2) για παράδειγμα να καλωσορίσουμε μία καινούργια μαθήτρια να αισθανθεί αυτή ε πιο όμορφα και να εισάγουμε έτσι να και τους υπόλοιπους μαθητές στην ενσωμάτωση μιας νέας μαθήτριας	για να διαλέξουν το σωστό βιβλίο. (συν.E2) τα αναζητώ, βέβαια και εγώ εε ίσως και θέμα χρόνου εντάζει γιατί οι ρυθμοί μας είναι λίγο περίεργοι και οι δικοί μου πάλι είναι λίγο περίεργοι πολύ δηλαδή δεν θα μπω να το γκουγκλάρω να πω δηλαδή πολλές φορές κι εμένα μου βγαίνουν στο instagram στο facebook είτε σε ομάδες δασκάλων δηλαδή ο τρόπος που τα αναζητώ είμαι και εγώ έτσι δηλαδή όταν θα μου έρθει κάτι μπροστά μου δεν θα το ψάξω κάτι θα μου έρθει (συν.E2) Ε εμείς έχουμε κάποια βιβλία στην στο σχολείο σε μία βιβλιοθήκη που εντάζει εντάζει δεν είναι πλούσια παίρνουμε το δικό μας υλικό ανάλογα με τους στόχους το βάζουμε σε αυτή τη βιβλιοθήκη έχει δημιουργηθεί μια γωνιά που είναι βιβλιοθήκη του σχολείου (συν.E3) οπότε αν δεν υπάρχει κάποιο θέμα δημιουργούμε κάποιο δικό μας	αναπηρία μάλλον αυτό ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί δεν χρειάζεται τα παιδιά μας να μαθαίνουν ότι όλα είναι τέλεια ότι όλα εε εξελίσσονται ιδανικά και όλα αυτά που βλέπουμε δηλαδή φτάνει τα στρουμφάκια αυτά (Γέλιο) φτάνει η Χιονάτη κλασσικά παραμύθια (συν.E2) για τον καρκίνο εε δηλαδή εγώ χάρηκα γιατί τα παίρνω για τα δικά μου παιδιά ε μαθαίνουν ότι υπάρχει και αυτό το πρόβλημα em και όχι μόνο και στα παιχνίδια τους δηλαδή θέλω να υπάρχουνε πρότυπα που να δείχνουν αναπηρία να δείχνουνε ουσιαστικά πράγματα (συν.E2) ότι γενικά η λογοτεχνία για μένα έχει πολύ μεγάλη δύναμη και επίδραση αν υπήρχαν ακόμη περισσότερα βιβλία αυτό θεωρώ ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ στο να υπάρχει ακόμα και ένα μάθημα ε που να αξιοποιεί αυτά τα έργα που θα διαμορφώνει πολίτες (συν.E3) ότι εγώ προσωπικά υπάρχει μεγάλο κενό σε αυτό και θα ήταν
--	--	--	---	---

άτομα με αναπηρία και ήταν ο μικρός Ντουπ. (συν.E3) Εγώ η ίδια και πολλές φορές το συζητάω και με τους ίδιους τους μαθητές δηλαδή έχω κάποιες και μαζί συναποφασίζαμε (συν.E4) Κυρίως εγώ, θα έλεγα ότι επιλέγω λίγο λογοτεχνικά βιβλία (συν.E5) με αφορμή την το βιβλίο αυτό που πραγματευόταν την αναπηρία ε έστησα ένα ολόκληρο μάθημα (συν.E5)	ήθελα με αυτόν τον τρόπο να μιλήσουμε λίγο έτυχε να ναι και εκείνες οι μέρες που όλοι κάνουνε δράση (συν.E3) ότι είμαστε διαφορετικοί και δεν είμαστε ακριβώς ίδιοι με τους άλλους ε δεν σημαίνει ότι δεν έχουμε δυνατότητες (συν.E3) Ναι το να μην μην παρουσιάζει το παιδί σαν ήρωα με μαγικές ικανότητες μαγικές δυνάμεις, να μην έχει μέσα το κομμάτι της λύπησης και της αυτολύπησης να προσφέρει δηλαδή κάποια στοιχεία πραγματικά να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα δηλαδή και φυσικά να έχεις στόχο την ευαισθητοποίηση για τα υπόλοιπα παιδιά και να τους δίνει παραδείγματα συμπεριφοράς, δηλαδή το πως θα αλληλεπιδράσουν ας πούμε με ένα άτομο με αναπηρία. (συν.E4) Με το να μην περιέχει με ξεπερασμένα στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία ε να	θα ήθελα να πω ότι βρίσκουμε τρόπους (συν.E3) δεν ξέρω αν η ανάγνωση μόνο χωρίς να υπάρχει γενικά αυτή η φιλοσοφία στο σχολείο η ανάγνωση ενός βιβλίου από μόνο του ή μέσα σε μια δράση δηλαδή να βρεθεί ένα ειδικό σχολείο σε ένα γενικό ή να καλέσουμε κάποιον που για μία παγκόσμια ημέρα που μας διαβάσει κάτι ότι μπορεί σε ένα μεγάλο βαθμό να επηρεάσει καταλαβαίνετε τι εννοώ (συν.E3) από μόνο του, αν αυτό δεν είναι φιλοσοφία αν αυτό δεν είναι καλλιεργείται στα παιδιά με πολλούς τρόπους αν αυτό δεν γίνεται συστηματικά (συν.E3) ότι πρέπει να είναι κάτι το οποίο γίνεται συστηματικά και επαναλαμβανόμενα (συν.E3) κάτι πιο ολοκληρωμένο μπορεί να αξιοποιηθεί τώρα και στα πλαίσια έτσι με τα προγράμματα που γίνονται στα διάφορα σχολεία σαν δράση δηλαδή να επιλέγεις την ενότητα εμένα με ενθουσιάζει το να	φανταστικό ήρωα κάθε φορά ο οποίος απευθύνεται στον δικό μας στόχο, ενώ τα υπόλοιπα παραμύθια τα φέρνουμε συνήθως εμείς και τα έχουμε στη βιβλιοθήκη (συν.E3) αυτά σε βιβλιοπωλεία ή που τα έχουμε οι περισσότεροι στο σπίτι αλλά τα αναζητούμε στο διαδίκτυο και στο διαδίκτυο πολλές φορές έχουμε αναζητήσουμε (συν.E3) Στο ειδικό σχολείο όχι, στο γενικό σχολείο μου έχει τύχει στο νηπιαγωγείο με τον ελέφαντα για την διαφορετικότητα (συν.E3) Έχω πάρα πολλά Από την άλλη που τα αναζητώ, συνήθως εγώ μπαίνω στα βιβλιοπωλεία και ψάχνω Σε φυσικά βιβλιοπωλεία και μέσα από φορείς για παράδειγμα υπάρχουνε κάποιοι φορείς με ατόμων με αναπηρία που μπορεί να είναι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και τα λοιπά οι οποίοι αναφέρουνε μέσα κάποια βιβλία	πάρα πολύ σημαντικό στο κομμάτι της λογοτεχνίας να αξιοποιήσουμε βιβλία που τονίζουν τις δυνατότητες τους (συν.E3) Τώρα το κομμάτι αυτό του να αναδεικνύει ότι δεν έχει σημασία ή οποιαδήποτε έλλειψη οποιαδήποτε δυσκολία για οποιοδήποτε αναπηρία αλλά η προσωπικότητα (συν.E3) το θέμα αυτό για μένα είναι κάτι νομίζω ότι αξίζει έτσι να πέσει ο φακός να πέσει προς τα εκεί (συν.E3) Νομίζω ότι γίνονται καλές προσπάθειες πλέον παλιότερα υπήρχε λίγο υπήρχε λίγο αυτό το κομμάτι της φιλανθρωπίας της λύπησης νομίζω όμως ότι γίνεται πολύ καλές και έξυπνες προσπάθειες πλέον στα παραμύθια και στη λογοτεχνία, ε εγώ εύχομαι απλά να να εμπλουτιστεί πάρα πολύ αυτό το θέμα της διαφορετικότητας (συν.E4) ότι πρέπει να εμπλουτιστεί και άλλο κι άλλο και με πιο έξυπνα με
--	--	--	--	--

	εκφράζει σεβασμό προς τα ανάπηρα πρόσωπα και γενικότερα να μην προάγει μισαναπηρικές ιδέες να μην εξιδανικεύει την κανονικότητα και θα έλεγα να προωθεί την διαφορετικότητα. (συν.E5)	μπορούσε να ενταχθεί σε ένα γενικό σχολείο κάτι τέτοιο, η ανάγνωση σαν θεματική και βοηθάει αρκετά, αλλά μία φορά και αποσπασματική δεν θεωρώ ότι προσφέρει (συν.E3) Αυτά τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο μία ιδιαίτερη ευαίσθητη πλευρά σε σχέση με αυτό βλέπω ότι πάντα προσπαθούν να βοηθήσουν τον ήρωα που για κάποιον που παρουσιάζεται με την αναπηρία σου να φτάσει και να αποδείξει την δική του αξία (συν.E3) Ναι ναι συμφωνώ με αυτό. (συν.E4) Πάντα το βιβλίο είναι αφορμή για να συζητήσουμε διάφορα πράγματα που τους προβληματίζουν μπορεί το βιβλίο να μην έχει ξεκάθαρη ε να μη δηλώνει μία ξεκάθαρη αναπηρία, απλά να είναι ένα βιβλίο για την διαφορετικότητα. Πάντα πάντα έχουνε απορίες, πάντα φέρνουν δικά τους βιώματα δηλαδή προσπαθούν να το να το βάλουνε σε συνδυασμό με αυτά που ζούνε οι	Οπότε πάντα μετά τα αναζητώ σε φυσικά βιβλιοπωλεία (συν.E4) ο Έλμερ είναι ένα πολύ αγαπημένο παραμύθι και ο τριγωνοψαρούλης αλλά βλέπω ότι το ζητάνε τους αρέσει πολύ τα ζητάνε ναι τα ζητάνε τα παιδιά νομίζω ότι εντοπίζουν πολλά στοιχεία του εαυτού τους μέσα σε όλο αυτό. Και επίσης, νιώθω ότι ζητάνε και σε μικρότερες ηλικίες δηλαδή παιδιά του νηπιαγωγείου και προνήπια το ζητάνε πιο πολύ γιατί νομίζω ότι είναι ένα θέμα το οποίο δεν συζητιέται πολύ στην οικογένεια και τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την εικόνα, με αυτές τις εικόνες με την εικόνα ενός ανάπηρου, ε οπότε έχουνε και πολλές απορίες. (συν.E4) Έχω πολλά για την αναπηρία στη βιβλιοθήκη , ε εάν θέλω να βρω κάποιον πολύ συγκεκριμένο τίτλο θα απευθυνθώ στις τοπικές βιβλιοθήκες της πόλης μου ή μετά	καλή εικονογράφηση, τα οποία όμως θα φέρουν την πραγματικότητα μέσα τους όχι κάτι πολύ ωραιοποιημένο να να φέρουμε την πραγματικότητα κοντά τους. Και η περιγραφή του ήρωα να γίνει πιο ρεαλιστική . χρησιμοποιώ το παραμύθι γενικά το θεωρώ ένα από τα πιο πιο σημαντικά εργαλεία παιδαγωγικά οπότε ναι πάντα ξεκινούσαμε με ένα παραμύθι (συν.E4) Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντική η παιδική λογοτεχνία γενικότερα, για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, των απόψεων, των στάσεων των παιδιών, είναι ένα πολύ ωραίο και ευχάριστο μέσο για να ε { . } γενικά συζητηθούν διάφορα θέματα είτε στο πλαίσιο της οικογένειας είτε στο πλαίσιο του σχολείου και φυσικά δεν θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερο μέσο για να επικοινωνηθεί το θέμα της αναπηρίας και να συζητηθεί σε ένα πλαίσιο μαθήματος. (συν.E5)
--	---	--	--	---

		ίδιοι εε τα παιδιά έχουνε μια άλλη οπτική είναι πιο θετική οπτική αλλά είναι πάντα το βιβλίο αφορμή για να συζητηθούν όλα αυτά και να φέρουν στην τάξη τα βιώματα τους (συν.Ε4) οπωσδήποτε θεωρώ ότι ε σε ένα μεγάλο βαθμό επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα και διαμορφώνουν και τη συμπεριφορά τους τις συνειδήσεις τους τις απόψεις τους (συν.Ε5) την ευαισθητοποίηση ή τον προβληματισμό Ε ναι, σαφώς και μπορεί ναι (συν.Ε5)	θα αναζητήσω στο Internet κάποια καινούργια βιβλία (συν.Ε5) Δεν μπορώ να πω ότι μου έχει τύχει, γιατί αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να το φέρουμε κατ' αρχήν στην προσοχή των παιδιών (συν.Ε5)	Ναι βεβαίως, θα έλεγα σε πάρα πολύ μεγάλη συχνότητα (συν.Ε5)
--	--	---	--	--

5.3.7 Αποτελέσματα συνεντεύξεων γονέων

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους γονείς προκύπτουν συγκεκριμένα συμπεράσματα, όσον αφορά την επιλογή παιδικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία για τα παιδιά τους, τα κριτήρια που θέτουν οι ίδιοι στην επιλογή ενός ανάλογου βιβλίου, τον ρόλο που διαδραματίζει η παιδική λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία στην πρόσληψη της αναπηρίας από τα παιδιά τους, τα σημεία που αναζητούν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι να τα εντοπίσουν. Τέλος, εκφράσουν την προσωπική στάση τους απέναντι στην παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας.

5.3.8 Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους γονείς, όσον αφορά την επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, αυτό που διαφαίνεται είναι πως κυρίως οι γονείς, το οικογενειακό περιβάλλον δηλαδή επιλέγει τα βιβλία λογοτεχνίας. Κάποιες φορές επιλέγουν και τα ίδια τα παιδιά, αλλά τις περισσότερες φορές οι γονείς επιλέγουν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν *«Εγώ επέλεγα σύμφωνα πάντα με την αισθητηριακή με το αισθητηριακό πρόβλημα του γιου μου, δηλαδή φρόντιζα οι εικόνες να είναι μεγάλες, τα κείμενα μικρά έως ανύπαρκτα» (συν.Γ1)* / *«στις μικρότερες ηλικίες το επιλέγαμε μαζί με τα παιδιά, τώρα το επιλέγει μόνο του το παιδί» (συν.Γ2)* / *«επιλέγω και εγώ, επιλέγουν και τα ίδια τα παιδιά και καμιά φορά επιλέγει και ο μπαμπάς» (συν.Γ3).*

Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, είναι το γεγονός πως, οι γονείς δεν επιλέγουν και τόσο συχνά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία. Η μη συστηματική χρήση αυτών των βιβλίων μπορεί να οφείλεται, όπως πιστεύουν στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία ή στο ότι τέτοιου είδους παιδικά βιβλία δεν πέφτουν στην αντίληψή τους *«Όχι, δεν ξέρω γιατί . Δεν ξέρω γιατί απλά όχι. (συν.Γ1)* / *«Η όχι στα δικά μου τότε όχι δεν ήτανε αυτό το της λογοτεχνίας με την αναπηρία» (συν.Γ2)* / *«Όχι πολύ συχνά άμα τύχει, βασικά δεν νομίζω ότι πέφτουν τόσο πολύ στην αντίληψή μας, ότι κυκλοφορούν μάλλον τόσο πολλά βιβλία με θέμα την αναπηρία» (συν.Γ3).*

5.3.9 Κριτήρια επιλογής

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με κεντρικό θέμα την αναπηρία, οι γονείς επικέντρωσαν την άποψή τους στο περιεχόμενο του

βιβλίου. Επιλέγουν, δηλαδή βιβλία που περιέχουν ιστορίες με φίλους και παρέες, με βασικές λειτουργικές δεξιότητες, ακόμη επιλέγουν βιβλία με βάση κάποια αναπηρία που υπάρχει στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση *«Ε συνήθως θέματα από τη σχολική ζωή και από αυτές που οι ιστορίες έχουν φίλους {.} και προβλήματα μεταξύ της παρέας των φίλων. Η εκμάθηση μέρους του σπιτιού τα ρούχα τα γνωστά, βασικές δηλαδή λειτουργικές δεξιότητες» (συν.Γ1)* / *«διάλεγα με κάποια αναπηρία αν είχαμε κάποιον γνωστό στην οικογένεια που είχε κάποιο τέτοιο συγκεκριμένο είδος αναπηρίας, από το οικογενειακό περιβάλλον αν είχαμε κάποιον θα διάλεγα με το κριτήριο αυτό αν ήξερα κάποιο πρόβλημα που έχει κάποιο παιδί θα διάλεγα πάνω κάτω εκεί για να ενημερωθούμε κι εμείς ας πούμε» (συν.Γ2)*. Τέλος, επικεντρώνονται στην εικονογράφηση και στο κείμενο, για το οποίο υποστηρίζουν ότι πρέπει να είναι απλό, περιεκτικό και κατανοητό για τα παιδιά τους *«θα ήθελα σίγουρα να έχουν εικονογράφηση ε θα ήθελα να είναι προσανατολισμένα στην συμπερίληψη, να μην έχουν μέσα δείγματα οίκτου, ε να έχουν αυτό που λέμε συμπερίληψη και {.} το κείμενο να είναι απλό, περιεκτικό και κατανοητό στα παιδιά και εύληπτο» (συν.Γ3)*.

5.3.10 Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Οι γονείς αναδεικνύουν την αξία της παιδικής λογοτεχνίας, όσον αφορά την διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων των παιδιών τους απέναντι στην αναπηρία μέσα από τις απαντήσεις τους. Πιστεύουν πως η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία ασκεί μεγάλη επιρροή όσον αφορά την κριτική σκέψη, την πρόσληψη της αναπηρίας, τα μηνύματα ευαισθητοποίησης που φέρουν τα εν λόγω βιβλία καθώς επίσης, τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, ακριβώς γιατί ο χαρακτήρας και η ηλικία των παιδιών είναι ακόμη εύπλαστα και μπορούν να διαμορφωθούν οι στάσεις τους προς τη σωστή κατεύθυνση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν *«Ναι, πιστεύω γιατί γενικά η λογοτεχνία μας βοηθάει στην κριτική σκέψη, να γνωρίσουμε τις ζωές των άλλων ανθρώπων, μας περνάει μηνύματα γενικά η λογοτεχνία και ακόμη περισσότερο η λογοτεχνία με τέτοιου είδους προβλήματα εξειδικευμένα, με το είδος της αναπηρίας. Ναι, θα βοηθούσε πάρα πολύ» (συν.Γ2)* / *«Ναι, μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο γιατί η ηλικία τους ακόμα είναι μικρή και είναι οι απόψεις τους μπορούν να διαμορφωθούν, είναι εύπλαστος δηλαδή και ο χαρακτήρας τους και οι απόψεις τους, οπότε είναι σε ηλικία που μπορούν να διαμορφωθούν οι στάσεις τους απέναντι στην αναπηρία προς τη σωστή κατεύθυνση» (συν.Γ3)*.

Τέλος, υπογραμμίζουν το γεγονός ότι μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου, που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας, στα παιδιά τους έχουν παρατηρήσει αλλαγές στις στάσεις και απόψεις των παιδιών τους σχετικά με το θέμα της αναπηρίας «Ναι, ναι, ναι επηρεάζονται, επηρεάζονται πολύ» (συν.Γ1) / «Έχω παρατηρήσει αλλαγές ναι» (συν.Γ3).

5.3.11 Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων

Μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν οι γονείς περιγράφουν πως αναζητούν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία κυρίως στα φυσικά βιβλιοπωλεία. Κάποιοι άλλοι τα αναζητούν στο διαδίκτυο, σε σχολικές βιβλιοθήκες ή και σε εκθέσεις βιβλίου «Στο βιβλιοπωλείο, στο φυσικό βιβλιοπωλείο. Ναι αρκετά έχω» (συν.Γ1) / «Εγώ αναζητώ βιβλία και στη βιβλιοθήκη του δικού μου του σχολείου, σε κάποια έκθεση βιβλίου» (συν.Γ3). Επίσης, εκτός από τα βιβλιοπωλεία, οι γονείς ζητούν την συμβουλή ειδικών παιδαγωγών που μπορούν να τους προτείνουν παιδικά βιβλία με θέμα την αναπηρία «Στο ίντερνετ ναι, σίγουρα σε κάποιο βιβλιοπωλείο, γιατί εντάξει εκεί θα είχα επαφή να δω, να διαβάσω λίγο τουλάχιστον το οπισθόφυλλο, θα αναζητούσα βιβλία και μέσω εκπαιδευτικών ειδικών εκπαιδευτικών που έχουν ασχοληθεί με αυτό το είδος ας πούμε, με την αναπηρία» (συν.Γ2).

Επιπρόσθετα, οι γονείς τονίζουν την άποψή τους σχετικά με την πρόσβαση που έχουν στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, καθώς για κάποιους είναι αρκετά δύσκολο να τα εντοπίσουν, διότι δεν υπάρχουν πολλές επιλογές στα βιβλιοπωλεία και δεν υπάρχει κάποια σχετική ενημέρωση επί του θέματος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «Πολύ δύσκολο δεν υπάρχουν στα βιβλιοπωλεία πολλά, ήταν πολύ λίγες οι επιλογές, απλά συμμετείχα σαν στη δουλειά μου σε διάφορα προγράμματα με θέμα την διαφορετικότητα την ενσυναίσθηση, συνεργαζόμουν με τον OKANA σε κάποια πρώτα βήματα που έκανε για δια βίου για την αυτοεκτίμηση και εκεί ήταν οι πηγές μου για βιβλία» (συν.Γ1) / «ήταν πιο πολύ είναι δύσκολο γιατί δεν υπάρχει ενημέρωση πάνω σε αυτό το είδος, θέλει λίγο ψάξιμο» (συν.Γ2). Για κάποιους άλλους, ωστόσο είναι εύκολο να εντοπίσουν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, καθώς είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του διαδικτύου «Πιστεύω ότι είναι εύκολο και μέσω διαδικτύου μπορεί κανείς να αναζητήσει παιδικά βιβλία και πλέον πολλά βιβλία είναι και σε μορφή βίντεο μέσα στο youtube οπότε μπορείς και να βρεις το βιβλίο και να δεις το βιντεάκι το αντίστοιχο» (συν.Γ3).

5.3.12 Στάσεις και απόψεις των γονέων

Οι γονείς εξέφρασαν αναλυτικά και εμπειριστατωμένα τις απόψεις τους για την παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας, συγκεκριμένα αναφέρουν πως είναι επιτακτική ανάγκη να γίνονται προσπάθειες συγγραφής τέτοιων βιβλίων, και πόσο μάλλον εάν κάποιος συγγραφέας εμπλέκεται με το θέμα της αναπηρίας, αυτό όπως πιστεύουν, μπορεί να κάνει το βιβλίο πιο δομημένο *«Καλώς υπάρχει! Απλά {.} όταν οι συγγραφείς ή ο συγγραφέας έχει βιώματα από αναπηρία είναι αλλιώς δομημένο το βιβλίο από κάποιον που δεν ξέρει δεν το έχει βιώσει» (συν.Γ1)*. Οι περισσότεροι τονίζουν την σπουδαιότητα της παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία, καθώς υπογραμμίζουν ότι καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση, βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση τόσο των μικρών όσο και των μεγάλων ανθρώπων *«Σίγουρα είναι ωφέλιμη δεν το συζητώ γιατί διαβάζοντας υπάρχει ενημέρωση πρώτον, υπάρχει αυτό που είπα πριν η κριτική σκέψη γνωρίζουμε τα προβλήματα και έτσι προσπαθούμε να κατανοήσουμε αν κάποιος γύρω μας έχει αυτό το πρόβλημα, εγείρουμε τις ευαισθησίες, σίγουρα με την λογοτεχνία αυτό έχουμε σαν αποτέλεσμα, διαβάζοντας το βιβλίο ακόμα και λογοτεχνικό γινόμαστε πιο ευαίσθητοι γινόμαστε, ανοίγουν ο ορίζοντές μας, θα βοηθούσε πάρα πολύ πιστεύω γιατί θα είχαμε να τους πούμε κι εμείς πράγματα γύρω από αυτά που διαβάσαμε, θα αντιμετωπίζαμε με άλλη κριτική σκέψη, θα ήμασταν πιο ευαισθητοποιημένοι από τα προηγούμενα χρόνια» (συν.Γ2)*. Τέλος, εκφράζουν την άποψή τους πως τα τελευταία χρόνια γίνονται πολύ καλές προσπάθειες από τους συγγραφείς παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, γεγονός που εγείρει μια συζήτηση, μια κινητοποίηση και μια ενεργοποίηση για θέματα κάθε μορφής αναπηρίας, προάγοντας τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή *«όσο περνάνε τα χρόνια νομίζω ότι γράφονται αρκετά βιβλία σε σχέση με αυτό το θέμα και για τα μικρότερα παιδιά και για τα μεγαλύτερα και υπάρχει έτσι μία κινητοποίηση, ε και μία συζήτηση και μία ενεργοποίηση γύρω από αυτά τα θέματα για κάθε μορφή αναπηρία και γίνεται λίγο πιο προσιτός στα παιδιά αυτό το θέμα, το θέμα του σεβασμού, της διαφορετικότητας, νομίζω ότι γίνονται καλές προσπάθειες από όσους ασχολούνται, από τους συγγραφείς που ασχολούνται με αυτό το θέμα» (συν.Γ3)*.

Εν συνεχεία οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά όσον αφορά την αξιοποίηση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία ως αφορμή για να μιλήσουν στα παιδιά τους για θέματα αποδοχής και συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν

πως μέσα από την ανάγνωση των εν λόγω βιβλίων, τα παιδιά δημιουργούν ερωτήματα και απορίες σχετικά με την αναπηρία, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να τους εξηγήσουν πολλά πράγματα σχετικά με την αναπηρία και να τους μεταφέρουν τα σωστά μηνύματα, ώστε τα ίδια τα παιδιά να κατανοήσουν την διαφορετικότητα και την πραγματικότητα *«με αυτό το βιβλίο και μέσα από την αναπηρία θα περνούσα μηνύματα ότι δεν είναι και όλα στη ζωή εύκολα, αυτό θα τους δημιουργήσει πολλά ερωτήματα, αλλά και θα δουν και τον κόσμο διαφορετικά, η ζωή από δω και πέρα των παιδιών, μας οπότε αυτό είναι σημαντικό διαβάζοντας ένα βιβλίο να τους μεταλαμπαδεύσουν κι άλλα ή να γεννήσουν κάποιες απορίες, είναι σημαντικό τα ερωτήματα που θα δημιουργούνται» (συν.Γ2).* Κάποιοι άλλοι γονείς υποστήριξαν πως θα αδράξουν την ευκαιρία δυο και τρεις φορές μέσα στο χρόνο και θα διαβάσουν μαζί με τα παιδιά τους βιβλία με θέμα την αναπηρία, γιατί θα τύχει και οι ίδιοι να τα αξιοποιήσουν στην εργασία τους και να τα φέρουν στο σπίτι, ώστε να τα μελετήσουν και με τα δικά τους παιδιά *«συζητήσουμε κάποιο θέμα με το γιο μου που πάει σε ειδικό σχολείο για το αναπηρικό αμαξίδιο ή κάτι που μπορεί να έχει συμβεί σε μία φίλη του που είναι σε αναπηρικό αμαξίδιο ε μπορεί ενδεχομένως να βρούμε ένα αντίστοιχο βιβλίο και να το διαβάσουμε, χρησιμοποίησα και κάποια βιβλία τα είχα φέρει και στο σπίτι και τα διαβάσαμε και με τα μικρά μου τα παιδιά, θα το κάνουμε μέσα στη χρονιά δύο φορές ναι δύο τρεις φορές για διάφορες μορφές αναπηρίας όπως είναι ο αυτισμός η ακουστική αναπηρία ή οπτική αναπηρία, το έχουμε κάνει δηλαδή με τα παιδιά» (συν.Γ3).*

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται από την καταγραφή των συμπερασμάτων, ότι και οι γονείς είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι γύρω από την παιδική λογοτεχνικά που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας και προσπαθούν να κάνουν προσπάθειες ώστε τα παιδιά τους να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιηθούν και να καλλιεργήσουν την αποδοχή μέσα τους.

Πίνακας 19. Θεματικές κατηγορίες & σχετ. αποσπάσματα γονέων

Πίνακας : Θεματικές κατηγορίες & τα σχετικά αποσπάσματα				
Επιλογή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Κριτήρια επιλογής	Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Τόποι προώθησης των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων	Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών
Εγώ επέλεγα σύμφωνα πάντα με την αισθητηριακή με το αισθητηριακό πρόβλημα του γιου μου, δηλαδή φρόντιζα οι εικόνες να είναι μεγάλες, τα κείμενα μικρά έως ανύπαρκτα (συν.Γ1) Όχι, δεν ξέρω γιατί . Δεν ξέρω γιατί απλά όχι. (συν.Γ1) στις μικρότερες ηλικίες το επιλέγαμε μαζί με τα παιδιά, τώρα το επιλέγει μόνο του το παιδί. (συν.Γ2) Η όχι στα δικά μου τότε όχι δεν ήτανε αυτό το της λογοτεχνίας με την αναπηρία (συν.Γ2) επιλέγω και εγώ, επιλέγουν και τα ίδια τα παιδιά και καμιά φορά επιλέγει και ο μπαμπάς (συν.Γ3)	Ε συνήθως θέματα από τη σχολική ζωή και από αυτές που οι ιστορίες έχουν φίλους {.} και προβλήματα μεταξύ της παρέας των φίλων. η εκμάθηση μέρους του σπιτιού τα ρούχα τα γνωστά Βασικές δηλαδή λειτουργικές δεξιότητες (συν.Γ1) διάλεγα με κάποια αναπηρία αν είχαμε κάποιον γνωστό στην οικογένεια που είχε κάποιο τέτοιο συγκεκριμένο είδος αναπηρίας από το οικογενειακό περιβάλλον αν είχαμε κάποιον θα διάλεγα με το κριτήριο αυτό αν ήξερα κάποιο πρόβλημα που έχει κάποιο παιδί θα διάλεγα πάνω κάτω εκεί για να ενημερωθούμε κι εμείς ας πούμε. (συν.Γ2)	Ναι, ναι, ναι επηρεάζονται, επηρεάζονται πολύ (συν.Γ1) Ναι, πιστεύω γιατί γενικά η λογοτεχνία μας βοηθάει στην κριτική σκέψη, να γνωρίσουμε τις ζωές των άλλων ανθρώπων, μας περνάει μηνύματα γενικά η λογοτεχνία και ακόμη περισσότερο η λογοτεχνία με τέτοιου είδους προβλήματα εξειδικευμένα, με το είδος της αναπηρίας. Ναι, θα βοηθούσε πάρα πολύ. (συν.Γ2) Ναι, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο γιατί η ηλικία τους ακόμα είναι μικρή και είναι οι απόψεις τους μπορούν να διαμορφωθούν, είναι εύπλαστος δηλαδή και ο χαρακτήρας τους και οι απόψεις τους, οπότε είναι σε ηλικία που μπορούν να διαμορφωθούν οι στάσεις τους απέναντι στην αναπηρία προς τη σωστή κατεύθυνση. (συν.Γ3)	Στο βιβλιοπωλείο, στο φυσικό βιβλιοπωλείο. Ναι αρκετά έχω, Η Λευκή Μόλη (συν.Γ1) Πολύ δύσκολο δεν υπάρχουν σταβιβλιοπωλεία πολλά, ήταν πολύ λίγες οι επιλογές, απλά συμμετείχα σαν στη δουλειά μου σε διάφορα προγράμματα με θέμα την διαφορετικότητα την ενσυναίσθηση, συνεργαζόμουν με τον OKANA Λάρισας σε κάποια πρώτα βήματα που έκανε για δια βίου για την αυτοεκτίμηση και εκεί ήταν οι πηγές μου για βιβλία. (συν.Γ1) Στο ίντερνετ ναι, σίγουρα σε κάποιο βιβλιοπωλείο, γιατί εντάξει εκεί θα είχα επαφή να δω, να διαβάσω λίγο τουλάχιστον το οπισθόφυλλο θα αναζητούσα βιβλία και μέσω εκπαιδευτικών ειδικών εκπαιδευτικών που έχουν	Καλώς υπάρχει! Απλά {.} όταν οι συγγραφείς ή ο συγγραφέας έχει βιώματα από αναπηρία είναι αλλιώς δομημένο το βιβλίο από κάποιον που δεν ξέρει δεν το έχει βιώσει . (συν.Γ1) Σίγουρα είναι ωφέλιμη δεν το συζητώ γιατί διαβάζοντας υπάρχει ενημέρωση πρώτον, υπάρχει αυτό που είπα πριν η κριτική σκέψη γνωρίζουμε τα προβλήματα και έτσι προσπαθούμε να κατανοήσουμε αν κάποιος γύρω μας έχει αυτό το πρόβλημα, εγείρουμε τις ευαισθησίες, σίγουρα με την λογοτεχνία αυτό έχουμε σαν αποτέλεσμα, διαβάζοντας το βιβλίο ακόμα και λογοτεχνικό γινόμαστε πιο ευαίσθητοι γινόμαστε, ανοίγουν ο ορίζοντές μας, θα βοηθούσε πάρα πολύ πιστεύω γιατί θα είχαμε να τους πούμε κι εμείς πράγματα γύρω από αυτά που

Όχι πολύ συχνά άμα τύχει, βασικά δεν νομίζω ότι πέφτουν τόσο πολύ στην αντίληψή μας, ότι κυκλοφορούν μάλλον τόσο πολλά βιβλία με θέμα την αναπηρία. (συν.Γ3)	θα ήθελα σίγουρα να έχουν εικονογράφηση ε θα ήθελα να είναι προσανατολισμένα στην συμπερίληψη, να μην έχουνε μέσα δείγματα οίκτου, ε να έχουν αυτό που λέμε συμπερίληψη και {.} το κείμενο να είναι απλό, περιεκτικό και κατανοητό στα παιδιά και εύληπτο. (συν.Γ3)	Έχω παρατηρήσει αλλαγές να (συν.Γ3)	ασχοληθεί με αυτό το είδος ας πούμε, με την αναπηρία. (συν.Γ2) Εγώ αναζητώ βιβλία και στη βιβλιοθήκη του δικού μου του σχολείου, σε κάποια έκθεση βιβλίου (συν.Γ3) Πιστεύω ότι είναι εύκολο και μέσω διαδικτύου μπορεί κανείς να αναζητήσει παιδικά βιβλία και πλέον πολλά βιβλία είναι και σε μορφή βίντεο μέσα στο youtube οπότε μπορείς και να βρεις το βιβλίο και να δεις το βιντεάκι το αντίστοιχο. (συν.Γ3)	διαβάσαμε, θα αντιμετωπίζαμε με άλλη κριτική σκέψη, θα ήμασταν πιο ευαισθητοποιημένοι από τα προηγούμενα χρόνια (συν.Γ2) με αυτό το βιβλίο και μέσα από την αναπηρία θα περνούσα μηνύματα ότι δεν είναι και όλα στη ζωή εύκολα, αυτό θα τους δημιουργήσει πολλά ερωτήματα, αλλά και θα δουν και τον κόσμο διαφορετικά, η ζωή από δω και πέρα των παιδιών, μας οπότε αυτό είναι σημαντικό διαβάζοντας ένα βιβλίο να τους μεταλαμπαδεύσουν κι άλλα ή να γεννήσουν κάποιες απορίες, είναι σημαντικό τα ερωτήματα που θα δημιουργούνται. (συν.Γ2) όσο περνάνε τα χρόνια νομίζω ότι γράφονται αρκετά βιβλία σε σχέση με αυτό το θέμα και για τα μικρότερα παιδιά και για τα μεγαλύτερα και υπάρχει έτσι μία κινητοποίηση, ε και μία συζήτηση και μία ενεργοποίηση γύρω από αυτά τα θέματα για κάθε μορφής αναπηρία και γίνεται λίγο πιο προσοιτός στα παιδιά αυτό το θέμα, το θέμα του σεβασμού, της διαφορετικότητας, νομίζω ότι
--	---	---	--	---

				γίνονται καλές προσπάθειες από όσους ασχολούνται, από τους συγγραφείς που ασχολούνται με αυτό το θέμα. (συν.Γ3) συζητήσουμε κάποιο θέμα με το γιο μου που πάει σε ειδικό σχολείο για το αναπηρικό αμαξίδιο ή κάτι που μπορεί να έχει συμβεί σε μία φίλη του που είναι σε αναπηρικό αμαξίδιο ε μπορεί ενδεχομένως να βρούμε ένα αντίστοιχο βιβλίο και να το διαβάσουμε χρησιμοποιήσα και κάποια βιβλία τα είχα φέρει και στο σπίτι και τα διαβάσαμε και με τα μικρά μου τα παιδιά,θα το κάνουμε μέσα στη χρονιά δύο φορές ναι δύο τρεις φορές για διάφορες μορφές αναπηρίας όπως είναι ο αυτισμός η ακουστική αναπηρία ή οπτική αναπηρία, το έχουμε κάνει δηλαδή με τα παιδιά. (συν.Γ3)
--	--	--	--	--

5.4 Σύγκριση αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών – γονέων

Μέσα από την λεπτομερή ανάλυση των αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των γονέων προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα που πρόκειται να αναλυθούν. Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά την επιλογή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, γονείς και εκπαιδευτικοί απάντησαν πως επιλέγουν οι ίδιοι τα βιβλία για τα παιδιά – μαθητές τους. Κάποιες φορές μάλιστα το συζητάνε με τα παιδιά – μαθητές τους και συνεπιδέχονται. Αξιοσημείωτο είναι το σημείο, όπου γίνεται φανερό πως οι γονείς δεν επιλέγουν πολύ συχνά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, αυτό οφείλεται, όπως ανέφεραν στο γεγονός ότι δεν πέφτουν στην αντίληψή τους και δεν τα συναντούν πολύ συχνά.

Επιπλέον, στα κριτήρια επιλογής των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως τα βιβλία που επιλέγουν επιθυμούν να προάγουν την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση γύρω από το θέμα της αναπηρίας και να μην περιέχουν στερεοτυπικές ιδέες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία που το περιεχόμενό τους βοηθάει στην ενσωμάτωση μαθητών. Ενώ κάποιοι γονείς δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο του βιβλίου, ώστε να είναι απλό και κατανοητό, καθώς επίσης παρατηρούν και την εικονογράφηση.

Αναφορικά με την συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων εκπαιδευτικοί και γονείς τονίζουν την αξία της παιδικής λογοτεχνίας που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας σχετικά με την διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων των παιδιών στην πρόσληψη της αναπηρίας. Δίνουν έμφαση στην ευαισθητοποίηση, στον προβληματισμό και στην κριτική σκέψη, τα οποία καλλιεργούνται μέσα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που πραγματεύονται το ζήτημα της αναπηρίας.

Επιπρόσθετα, οι τόποι προώθησης της παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία, φαίνονται να είναι για τους γονείς και για τους εκπαιδευτικούς τα φυσικά βιβλιοπωλεία, οι βιβλιοθήκες και το διαδίκτυο. Επειδή κάποιοι γονείς δυσκολεύονται στον εντοπισμό των βιβλίων ζητάνε την βοήθεια ειδικών παιδαγωγών, ώστε να τους καθοδηγήσουν.

Εν κατακλείδι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση και ανταπόκριση απέναντι στην παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας. Υπογραμμίζουν την σπουδαιότητα της ύπαρξής της, αναφορικά με την πρόσληψη της αναπηρίας από τα παιδιά – μαθητές και εκφράζουν την ανάγκη να

υπάρξουν περισσότερα βιβλία με κεντρικό θέμα την αναπηρία. Τέλος, γονείς και εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως χρησιμοποιούν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία ως αφορμή για να μιλήσουν στα παιδιά – μαθητές τους για το ζήτημα της αναπηρίας.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

6.1 Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η μελέτη και εξέταση των δεκατριών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων προσχολικής και σχολικής ηλικίας της τελευταίας 20ετίας, ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες μορφές αναπηρίας αναπαρίστανται στα παιδικά λογοτεχνήματα. Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν οι όποιες στερεοτυπικές αναφορές υπήρχαν στα εν λόγω βιβλία, καθώς επίσης οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με αναπηρία μέσω των κοινωνικών του συνδιαλλαγών και όπου αυτές αναπτύσσονται: στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία. Τέλος, από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων διερευνήθηκαν, καταγράφηκαν και εξετάστηκαν οι στάσεις και οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με την παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το ζήτημα της αναπηρίας.

6.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας και πριν την μελέτη των δεκατριών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, επιχειρήθηκε η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων, όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας στο περιεχόμενο των βιβλίων, την εκδοτική κίνηση των βιβλίων και το ηλικιακό εύρος των εν λόγω βιβλίων. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε πως η εμφάνιση της κινητικής αναπηρίας είναι η επικρατούσα στα περισσότερα παιδικά βιβλία, δεύτερη σε συχνότητα ήταν η αισθητηριακή αναπηρία της τύφλωσης, ενώ για την αισθητηριακή αναπηρία της κώφωσης και τον αυτισμό δεν εντοπίστηκαν αρκετά βιβλία στην χρονική περίοδο που μελετήθηκε. Η έντονη εμφάνιση της κινητικής αναπηρίας στα παιδικά βιβλία μπορεί να οφείλεται σε ένα μεγάλο ποσοστό, εξαιτίας του γεγονότος ότι η κινητική αναπηρία γίνεται περισσότερο αντιληπτή σε σχέση με τις υπόλοιπες αναπηρίες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε η έντονη εκδοτική κίνηση των συγκεκριμένων βιβλίων κατά την περίοδο από το 2005 έως το 2015, γεγονός που ομολογεί την έντονη κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση των συγγραφέων για θέματα αναπηρίας εκείνη την περίοδο. Επίσης, με βάση τις ηλικίες των νεαρών αναγνωστών που απευθύνονται τα υπό εξέταση παιδικά βιβλία, παρατηρήθηκε πως τα περισσότερα βιβλία απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Τέλος, όσον αφορά την ανασκόπηση των τίτλων των

βιβλίων, διαπιστώθηκε πως στα περισσότερα βιβλία το θέμα της αναπηρίας δεν γίνεται φανερό από τον τίτλο τους.

Με βάση τον πρώτο ερευνητικό στόχο, που αναφέρεται στην αναπαράσταση της αναπηρίας μέσα από τα παιδικά βιβλία, από τα ευρήματα γίνεται αντιληπτό πως στα περισσότερα βιβλία η αναπηρία δηλώνεται με ξεκάθαρο και κατανοητό τρόπο από την αρχή της ιστορίας. Επίσης, τα χαρακτηριστικά των ηρώων, όπως περιγράφονται δίνουν στον αναγνώστη την εικόνα της αναπηρίας και τις περισσότερες φορές δεν δηλώνεται ως κώλυμα ή εμπόδιο του ατόμου να ζει φυσιολογικά και να συνυπάρχει με τον κοινωνικό περίγυρο. Ένα ακόμη συμπέρασμα που εξήχθη από την ανάλυση των κειμένων, είναι πως στα περισσότερα βιβλία τα άτομα με αναπηρία είναι οι κεντρικοί ήρωες και συνήθως οι συγγραφείς προτιμούν για ήρωες παιδιά, ίδιας ηλικίας με το κοινό που απευθύνεται το βιβλίο. Παρατηρήθηκε, ακόμη πως η αναπαράσταση των χαρακτηριστικών, τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών αποδίδονται με ρεαλιστικό τρόπο, χωρίς μοιρολατρίες και εικόνες λύπησης, όπως επιβεβαιώνεται από την Σκάρπα (2017), η απεικόνιση των ηρώων στα λογοτεχνήματα γίνεται με ρεαλισμό και ευαισθησία. Οι ήρωες – άτομα με αναπηρία στα παιδικά βιβλία εμφανίζονται θετικοί χαρακτήρες, απαλλαγμένοι από τυχόν συμπλέγματα κατωτερότητας ή μειονεξίας και δείχνουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία τους και να έχουν αποδεχθεί την εικόνα τους, αφού πολλές φορές οι ίδιοι μιλούν για την αναπηρία τους, όπως αναφέρει η Παπαντωνάκη (2018), στην έρευνά της, τα παιδικά βιβλία με θέμα την αναπηρία πρέπει να προωθούν τη συμπάθεια και όχι τον οίκτο. Οι συγγραφείς επιλέγουν κυρίως προγεννητικά αίτια για να αναπαραστήσουν τον ήρωα με αναπηρία στην ιστορία τους, γεγονός που για τον αναγνώστη λειτουργεί ως μια προοικονομία της ιστορίας.

Αναφορικά με τον δεύτερο ερευνητικό στόχο για τον εντοπισμό τυχόν στερεοτυπικών απεικονίσεων της αναπηρίας στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, παρατηρήθηκε πως υπάρχουν κάποιες στερεοτυπικές αναφορές κυρίως στα παλαιότερα βιβλία του υπό εξέταση δείγματος, γεγονός που μαρτυρά τις εκάστοτε κοινωνικές αντιλήψεις για το θέμα της αναπηρίας. Στα πιο πρόσφατα βιβλία οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αρχίζουν να εξασθενούν, αυτό συμβαίνει επειδή οι συγγραφείς μετατοπίζουν την προσοχή τους στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, μη μένοντας προσκολλημένοι στο ιατρικό μοντέλο που λογίζει την αναπηρία ως βλάβη. Όπως επισημαίνεται από την Γιαντζελίδου (2022), η παιδική λογοτεχνία με κεντρικό θέμα

την αναπηρία οφείλει να είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και να παρέχει σαφής ενημέρωση για τη συνθήκη της αναπηρίας από τη ρεαλιστική απεικόνισή της. Πλέον οι συγγραφείς δεν στέκονται μόνο στο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά εστιάζουν την προσοχή στις πιο κλειστές ομάδες συνδιαλλαγής του ατόμου που είναι η οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον.

Σχετικά με τον τρίτο ερευνητικό στόχο, που αναφέρεται στην θέση που κατέχει το άτομο στις κοινωνικές του συνδιαλλαγές, αρχικά διερευνήθηκε η θέση του ατόμου στην οικογένεια. Στα περισσότερα βιβλία εμφανίζονται οι γονείς, κυρίως οι μητέρες, ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Δημιουργείται στον αναγνώστη το αίσθημα της προστασίας των παιδιών από τους γονείς τους, οι οποίοι όμως είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και συμπλέγματα ντροπής και κατωτερότητας. Η οικογένεια διαπιστώθηκε πως διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο υποστήριξης του ατόμου με αναπηρία στα περισσότερα βιβλία και γίνεται αρωγός στην αντιμετώπιση επικείμενων δυσκολιών στο άτομο. Οι γονείς που παρουσιάζονται στα βιβλία έχουν αναπτύξει το αίσθημα της αποδοχής και κάνουν προσπάθειες ώστε το αγαπημένο τους πρόσωπο με αναπηρία να μπορέσει να συμπεριληφθεί αρμονικά στο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, η οικογένεια είναι πάντα παρούσα, γεγονός που μαρτυρά την ενεργό συμμετοχή της στα ζητήματα που αφορούν το άτομο με αναπηρία. Τέλος, ο σπουδαίος θεσμός της οικογένειας διακρίνεται στα βιβλία και αυτό είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό για τα άτομα με αναπηρία. Τα αδέρφια των ατόμων με αναπηρία στα παιδικά βιβλία, εμφανίζονται γεμάτα θετικά αισθήματα, αισθήματα αγάπης και αποδοχής. Επίσης, διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο, όπως αναφέρει η Σκάρπα (2017) τα αδέρφια είναι άτομα της οικογένειας που εμπλέκονται άμεσα καθώς καθημερινά αντιμετωπίζουν την αναπηρία στο σπίτι τους.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η θέση του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, στο σύνολό του το σχολικό πλαίσιο έχει θετική ανταπόκριση απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Οι συμπεριφορές και οι κινήσεις των συμμαθητών δίνουν το συμπέρασμα μιας εικόνας, που παρουσιάζεται ως θετική, υποστηρικτική, φιλική, χωρίς επεισόδια διακρίσεων και συγκρούσεων. Επίσης, κάποιοι συμμαθητές δημιουργούν το πλαίσιο, αναπτύσσουν σχέσεις και φροντίζουν για την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία, όπως παρατηρεί ο Παπαδάτος (1997) τα παιδιά αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις και σχέσεις αλληλοβοήθειας. Οι σχέσεις αυτές μαρτυρούν πως τα συγκεκριμένα παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα, ενημερωμένα και έχουν καλλιεργήσει

το αίσθημα της αποδοχής μέσα τους. Μία ήταν η περίπτωση, όπου οι συμμαθητές εμφανίστηκαν με αρνητική στάση, ωστόσο με τη σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αυτά ανατράπηκαν και άλλαξαν άρδην την στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις των ατόμων με αναπηρία με τους εκπαιδευτικούς με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, μπορεί να χαρακτηριστεί εξαιρετική, καθώς οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ευαισθητοποιημένοι, ενημερωμένοι και με γνώσεις σε ζητήματα συμπερίληψης μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διενεργούν προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των άλλων μαθητών, με σκοπό να προετοιμαστεί το πλαίσιο για την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Επομένως, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να οικοδομήσει τις σωστές βάσεις για τον απώτερο σκοπό που είναι η ένταξη και η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία.

Τέλος, διερευνήθηκε η θέση του ατόμου στην κοινωνία. Πιο αναλυτικά, μέσα από την μελέτη των παιδικών βιβλίων με κεντρικό θέμα την αναπηρία, διαπιστώθηκε πως η στάση του κοινωνικού πλαισίου είναι θετική απέναντι στα άτομα με αναπηρία, όπως όμοια διαπιστώνεται και στην μελέτη της Σκάρπα (2017). Κάποιοι φροντίζουν να το κοινωνικό περιβάλλον είναι φιλικό, πολλές φορές τους διευκολύνουν και άλλες φορές προσφέρουν την βοήθειά τους. Διαπιστώνεται λοιπόν πως στα σύγχρονα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία δεν υπάρχουν εικόνες περιθωριοποίησης από το κοινωνικό ή το οικογενειακό πλαίσιο (Μάλμου, 1999). Σε ορισμένα βιβλία παρουσιάζονται ζητήματα προσβασιμότητας στους δρόμους, τους χώρους και τα μέσα όπου υπάρχουν άνθρωποι που δεν σκέφτονται, δεν έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθηση και για τον λόγο αυτό δημιουργούν εμπόδια στην πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο, σε μέσα από την έρευνα αποδεικνύεται ότι στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία καλλιεργούνται στάσεις που είναι ενθαρρυντικές για τα παιδιά.

Αναφορικά με τον τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό στόχο, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με την αναπηρία. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως γονείς και εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι γύρω από τα λογοτεχνήματα που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας. Επίσης, γίνονται προσπάθειες ώστε μέσω των παιδικών βιβλίων να επιτευχθεί η ενημέρωση και η καλλιέργεια της αποδοχής. Συμπερασματικά, η στάση εκπαιδευτικών και γονέων είναι θετική απέναντι στην παιδική λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία και εκφράζεται έντονα η ανάγκη για συγγραφή περισσότερων παιδικών βιβλίων που να ενημερώνουν και να ευαισθητοποιούν, με απώτερο σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας από τα παιδιά, γιατί όπως αναφέρει η Ρηγοπούλου

(2016), το παιδικό βιβλίο μπορεί να επηρεάσει θετικά το παιδί, ακριβώς γιατί μιλάει στο παιδί, χωρίς να εξυπηρετεί κάποιους σκοπούς.

Κατά την ανάλυση των συμπερασμάτων των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων της έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι συγγραφείς επιλέγουν αναπηρίες, οι οποίες είναι εμφανείς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η κινητική αναπηρία είναι η επικρατούσα, δεν επιλέγουν αναπηρίες όπως ο αυτισμός, η νοητική υστέρηση, η ΔΕΠ-Υ, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην δυσκολία να πραγματευτούν αυτές τις αναπηρίες σε πραγματικές διαστάσεις καθώς χρειάζεται συνεχής ενημέρωση και εκτενής έρευνα για το θέμα από τους συγγραφείς.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προκύπτει είναι το γεγονός πως οι γονείς και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία εμφανίζεται ιδιαίτερα ενημερωμένο γύρω από το θέμα της αναπηρίας, χωρίς να χρειάζεται υποστήριξη και βοήθεια, ενώ στις συνεντεύξεις οι γονείς εκφράζουν την επιτακτική ανάγκη για ενημέρωση, για ευαισθητοποίηση μέσω των βιβλίων, για το θέμα της αναπηρίας. Στο περιεχόμενο των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, παρατηρείται η εικόνα εξιδανίκευσης της οικογένειας, γεγονός που απέχει από την πραγματικότητα καθώς οι περισσότερες οικογένειες δεν λαμβάνουν πάντα την κατάλληλη υποστήριξη και ενημέρωση γύρω από το θέμα της αναπηρίας. Αυτό βέβαια, μπορεί να δικαιολογηθεί και ως πρότυπο, το οποίο πιθανόν να υιοθετήσουν οι μελλοντικές γενιές, σίγουρα όμως δεν θα πρέπει να αποτελεί έναν εξωραϊσμό της οικογένειας που στα μέλη της υπάρχει άτομο με αναπηρία.

Τέλος, μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η εξέλιξη των μοντέλων της αναπηρίας στο πέρασμα των χρόνων. Στα περισσότερα βιβλία που μελετήθηκαν δεν αναφέρεται ο τρόπος που το άτομο απέκτησε την αναπηρία, αυτό συμβαίνει ίσως γιατί η ιατρική πλευρά της αναπηρίας δεν είναι αυτή που ενδιαφέρει περισσότερο τους συγγραφείς, παρατηρείται όμως πως η εστίαση δίνεται στην κοινωνική πλευρά της αναπηρίας. Το ιατρικό μοντέλο φαίνεται να εξασθενεί στην λογοτεχνική οπτική, καθώς δεν υπήρξαν αναφορές που να επικεντρώναν τη βλάβη στο ίδιο το άτομο και δεν υπήρχαν αναφορές για τον χαρακτήρα της ιατρικής πλευράς που είναι κυρίως ενημερωτικός. Παρατηρήθηκε ακόμη πως η στάση των συγγραφέων εστιάζεται στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο) καθώς η αναπηρία προσεγγίζεται με έναν ρεαλιστικό τρόπο. Επίσης, επισημαίνεται η αποδοχή της αναπηρίας από το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση γύρω από το ζήτημα της αναπηρίας. Η εστίαση των συγγραφέων στα υπό εξέταση παιδικά

λογοτεχνικά βιβλία της παρούσας έρευνας μετατοπίζεται στο κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο της αναπηρίας όπου η αναπηρία νοείται ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα και μια πολιτισμική κατασκευή και στοχεύει στην ερμηνεία της ιστορίας της αναπηρίας που εξαρτάται από τις αξίες, τα ιδεώδη και τις προσδοκίες κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας παρατηρείται πως η κοινωνία τις περισσότερες φορές δεν κρίνεται άξια να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας δίνει έμφαση στην αλλαγή του κοινωνικού συνόλου με σκοπό την προσαρμογή του στις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων (Μουτσινάς κ.α., 2018). Σε πολλά βιβλία εντοπίστηκαν ζητήματα προσβασιμότητας στους δρόμους, τους χώρους και τα μέσα της σύγχρονης κοινωνίας που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, γεγονός που μαρτυρά πως το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί εμπόδια στα άτομα με αναπηρία.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, ένας βασικός περιοριστικός παράγοντας αποτέλεσε ο αριθμός των διαθέσιμων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων προσχολικής και σχολικής ηλικίας της τελευταίας 20ετίας που πραγματεύεται το ζήτημα της αναπηρίας. Τα εν λόγω βιβλία, τα οποία αναλύθηκαν λεπτομερώς στην ανά χείρας διπλωματική εργασία, δεν υπήρχαν διαθέσιμα στην κεντρική βιβλιοθήκη του Δήμου Βόλου και δεν βρέθηκαν στο Μουσείο Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας. Για τον λόγο αυτό, κατέστη δύσκολος ο εντοπισμός τους. Διαθέσιμα βρέθηκαν τα περισσότερα σε ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία, ωστόσο υπήρξε καθυστέρηση παραλαβής καθώς κάποια από αυτά δεν υπήρχαν στα ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία και ζητήθηκαν από τους εκδοτικούς οίκους.

Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το δείγμα της έρευνας το οποίο αποτέλεσαν οκτώ άτομα· εκπαιδευτικοί και γονείς. Το δείγμα θα μπορούσε να αυξηθεί και να συμπεριληφθούν και παιδιά, με ακριβέστερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

6.4 Εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα, ώστε τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία να συμπεριληφθούν στο Αναλυτικό

Πρόγραμμα των νηπιαγωγείων και των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με σκοπό την αξιοποίησή τους για την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση μαθητών και την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία. Όπως επισημαίνεται από τους συγγραφείς Μάγο & Τριανταφυλλίδη (2014), η προσχολική ηλικία κρίνεται η καταλληλότερη στιγμή ώστε να γίνει η αρχή της ευαισθητοποίησης των μικρών παιδιών σε ζητήματα αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας.

Ακόμη, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ενταχθούν δράσεις φιλαναγκωσίας και δρώμενα σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα που να περιλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους βιβλία με κεντρικό θέμα την αναπηρία. Επίσης, κάποια από τα αναλυθέντα βιβλία ενέχουν ενημερωτικό χαρακτήρα για το θέμα της αναπηρίας και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία, στο πλαίσιο διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων καθώς παρέχουν ενημέρωση, με ιδιαίτερα διδακτικό τρόπο, στους μαθητές – αναγνώστες για το ζήτημα της αναπηρίας. Καθώς όπως ήδη έχει επισημανθεί στο πλαίσιο πρόσφατης επιστημονικής ανακοίνωσης (Καπνιά- Λεσποτοπούλου, Χαμούλια & Αργυρόπουλος, 2024) η λογοτεχνία και συνεπώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως «όχημα» μεταφοράς ιδεών, πρακτικών και συμπεριφορών εναρμονισμένων με μια συμπεριληπτική φιλοσοφία ενισχύοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τις απεικονίσεις της αναπηρίας και των στερεοτυπικών αναφορών στα σύγχρονα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία ή τη διαφορετικότητα, εμπλουτίζοντας το δείγμα της έρευνας με περισσότερους συμμετέχοντες ή και παιδιά, γενικεύοντας την έννοια της αναπηρίας χωρίς να καταστρατηγείται ως απεικόνιση.

Επιπλέον, η ανάλυση της εικόνας είναι μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση, καθώς θα πρέπει να ριχθεί φως στην εικονογράφηση των εν λόγω βιβλίων και να επιχειρηθεί μία σύγκριση των ευρημάτων με την ανά χείρας διπλωματική εργασία. Τέλος, οι στάσεις και οι απόψεις των παιδιών – αναγνωστών αναφορικά με την πρόσληψη της αναπηρίας από την ανάγνωση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, θα αποτελούσε εξαιρετικό αντικείμενο περαιτέρω μελέτης για την ολόπλευρη εξέταση του θέματος.

Επίλογος

Σε συνάρτηση όλων των παραπάνω, ελπίζουμε και ευχόμαστε η παρούσα διπλωματική εργασία να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα γύρω από την παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας. Είθε μέσω των αποτελεσμάτων της να εκκινήσει περισσότερο το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και γονέων ώστε να αξιοποιήσουν το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με θέμα την αναπηρία και να ενταχθεί στις αναγνωστικές τους εμπειρίες. Η αξιοποίηση και επιλογή των βιβλίων να γίνεται πάντα με προσοχή και με την χρήση των κατάλληλων κριτηρίων, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Μόνο έτσι αναδεικνύεται η δύναμη που έχει η λογοτεχνία να καλλιεργεί αξίες, στάσεις και αντιλήψεις, τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Η συγγραφή περισσότερων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με αναπαραστάσεις αναπηρίας και κατά συνέπεια ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών με τα εν λόγω βιβλία μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση μίας κοινωνίας απαλλαγμένης από στερεότυπα και προκαταλήψεις, με απώτερο σκοπό τον σεβασμό της διαφορετικότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2019). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 291-315.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on Their Integration. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research* (pp. 57-78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248813-3>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approach* (5th ed.). Sage.
- Keith, L. (2004). What Writers Did Next: Disability, Illness and Cure in books in the Second Half of the 20th Century. *Disability Studies Quarterly* 24 (1).
- McEwan, C. & Butler, R. (2007). Disability and Development: Different Models, Different Places. *Geography Compass*, 1(3).
- Neuman, S.B., Koh S., & Dwyer, J. (2008). «CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation», *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 159-172.
- Nikolajeva, M. (2003). «Verbal and visual literacy: The role of picture books in the reading experience of young children», in Hall N., Larson J., Marsh J. (dir.) : *Handbook of early childhood literacy*, London : Sage
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan.
- Lukens, R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2010). Families Selection of Children's Literature Books. *Early Childhood Education J*, 37, 401-409.

- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2010b). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180 (10), 1379 – 1389.
- Welsch, J. G. (2008). Playing with and beyond the story: Encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher*, 62, 138-148.
- Wilson, L. & Martin, N. (2018). Models of disability affect language: Implications for disability, equality and inclusivity practice. *The journal of inclusive practice in further and higher education*, 10(1), 4-19.
- World Health Organization (2002). Towards a common language for functioning, disability and health: ICF. *The international classification of functioning, disability and health*.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Appleyard, A. J. (2016). Η διαμόρφωση του αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση (μτφ. Κ. Δεσποινιάδης). Στη σειρά Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hunt, P. (2001). *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία* (μτφ. Ε. Σακελλαριάδου). Αθήνα: Πατάκη.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Εκδ. Επίκεντρο.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας – Α' Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Β., (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία: Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις* (τόμ. Α'). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Β., (2008). *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων.
- Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Αποστολίδου, Β. (2001). *Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: θεωρία και διδακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2003). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α.(Επιμ.) *Ομοιότητες και διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, (σελ.133-139). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Βλάχου, Α. (2023). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα*. Πεδίο.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2018). Η αναπηρία στο εικονογραφημένο βιβλίο. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας* (τομ. 27, σελ. 1-15).
- Γιαντζελίδου, Π. (2022). *Η αναπαράσταση της κινητικής αναπηρίας σε προτεινόμενα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση βιβλία παιδικής λογοτεχνίας*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δελώνης Α. (1986): *Ελληνική παιδική λογοτεχνία, 1835-1985, από τις πρώτες ρίζες, μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δούσκας, Γ. (2009). *Η επιλογή παιδικών βιβλίων στο σύγχρονο σχολείο*. *Επιστημονικό Βήμα*, 7.
- Ζερβού, Α. (1996). Ο ανήλικος αναγνώστης και ο ενήλικος συγγραφέας: Τρόποι επαφής και επικοινωνίας. *Γράμματα και Τέχνες*, 77, 33-4.
- Ζήση, Α., & Σαββάκης, Μ. (Επιμ.) (2016). *Αναπηρία και Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Τζιόλα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Εκδ. Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. κ.ά. (Επιμ.). (2016). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Εκδ. Πεδίο.
- Ιορδανίδου, Ε. (2023). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας*. *Εκπαιδευτικά Θέματα*, 28(1).
- Ίσαρη Φ., & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά ακαδημαϊκά και ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Καλαμαρά, Π. (2016). *Η θεά που γεννήθηκε από τον αφρό-το δελφίνι της Νηρηίδας: Δύο μύθοι του αττικού παραμυθιού*. [Πτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών].
- Καλοπήτα, Κ.-Α. (2023). *Διερεύνηση αντιλήψεων γονέων για την επιλογή παιδικών βιβλίων*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας. ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες.

- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: University Studio Press.
- Καπνιά- Δεσποτοπούλου, Μ., Χαμούλια, Ο. & Αργυρόπουλος, Β. (2024, November 2-3). Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι και η Τέχνη ως Μέσα Συμπερίληψης για Άτομα με Αναπηρία. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι και η Τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό*. <https://ekedisy.gr/praktika-5oy-panellinioy-synedrioy-to-ekpaideytiko-paichnidi-kai-i-techni-stin-ekpaideysi-kai-ston-politismo/>
- Κάργα, Σ. (2020). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*. [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
- Καρπόζηλου, Μ. (2009). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α (2013). *Καλλιερώντας τη φιλιαναγνωσία*. Διάδραση
- Κουτάντος, Δ., (2000). «Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 30.
- Κρουσταλάκης, Σ. Γ., (2006). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση*. Αθήνα: Ιδίου.
- Κυριαζή Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κώτη Παπαντωνάκη, Δ. (2018). *Άτομα με αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- Μάγος, Κ. & Γκανάτσιου, Γ. (2013). Ο Νασρεντίν, η παπαρούνα και το μαύρο πρόβατο: Το παιδικό βιβλίο ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. Στο Α. Ακριτόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: «Προσδιορίζοντας την Ελληνική Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Ζητήματα Ιστορίας και Κριτικής»* (σ. 633-656). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). Ο Άγγελος και ο «Άλλος»: η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 268-276. <https://doi.org/10.12681/icw.17959>
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Η Λογοτεχνία στο παιδικό ανάγνωσμα-Εννοιολογικές οριοθετήσεις*. Στο *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Μυλωνάκης, Ν. Ε. (2021). Εννοιολογικές οριοθετήσεις στην παιδική λογοτεχνία: μια επισκόπηση. *MusEd: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση*, 2(3).

- Μάλμου, Α. (1999). Το άτομο με ειδικές ανάγκες σε πεζά κείμενα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους τη δεκαετία 1986-1999. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης], Ρέθυμνο.
- Μηνάς, Ε.Α. (2019). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γράφημα.
- Μουτσινάς, Γ., Ντζιαβίδα, Α., Λαμπριανίδου, Σ., & Μάρκου, Α. (2018). Κριτική θεώρηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας: Παρελθόν, τρέχουσες τάσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Β*, 5, 15-28.
- Μπρίντζη, Χ. (2013). *Η προώθηση της φιλαναγνωσίας ως πρωταρχικός σκοπός των βιβλιοθηκών: Οι δραστηριότητες της βιβλιοθήκης του Ιδρύματος Ευγενίδου*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής].
- Νικολέρη, Δ. (2023). Ψηφιακή Λέσχη Ανάγνωσης: διδακτικές εφαρμογές σε Wiki. *Μέντορας*, 21(1), 89-126.
- Παπαδάτος, Γ. (1997). *Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες*. Ελληνική παιδική λογοτεχνία της περιόδου 1975-1992. Στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες, τομ. β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 726-739.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπάς, Α. (1995). Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της αγάπης του παιδιού για τη λογοτεχνία. Στο: Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, *Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολίτης, Δ. (2010). Η Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους στην Προοπτική της Θεωρίας: Οι Αξιώσεις της Λογοτεχνικής Γραφής και οι Δυνατότητες Θεώρησής τους. *Δια-κείμενα* (τόμ. 12, σελ. 11-23).
- Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ρηγοπούλου, Τ. (2016). Η εξοικείωση των παιδιών με την εικόνα της αναπηρίας. Ανακτήθηκε από <https://www.eoty.gr/i-eksoikeiosi-ton-paidion-me-tin-eikona-tis-anapirias/>.
- Σακελλαρίου, Χ. (1989). *Τι είναι η παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg
- Σεμερτζίδου Ε. (2005). Παιδική λογοτεχνία και ετερότητα. Διαχρονικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ανακτήθηκε από: https://arthrografia.blogspot.com/2008/10/blog-post_3622.html
- Σκάρπα, Η. (2017). Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες σε μυθιστορήματα ελληνικής παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1221-1231.
- Σμπρίνη, Β. (2016). Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση: Η δύναμη των βιβλίων στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πρακτική, 12*(4).

- Σούλης, Γ. Σ. (2006). *Παιδαγωγική της ένταξης* (τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος (Α' Εκδ. 2002).
- Σταυρακάκη, Β. (2012). *Τα κριτήρια επιλογής παιδικών βιβλίων και οι παράγοντες που επιδρούν στις αναγνωστικές στάσεις των γονέων*. [Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης].
- Τάφα, Ε. (2001). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια Τζελεπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (211-239). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσέντζου, Χ. (2023). *Το παιδικό βιβλίο: Η συμβολή, η σημαντικότητα του στην προσχολική αγωγή και η αξιοποίηση του με ψηφιακή μορφή*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής].
- Τσιαμπάση, Φ. (2013). Η Προώθηση της Ανάγνωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο Λόγος στους Εκπαιδευτικούς. Στο Α. Κατσίκη – Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνώσια: Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες. *Διαδρομές*. (Τομ. 9, 10, σελ. 17-26).
- Τσιώλης, Γ., Κασσέρ, Ζ. (επιμ.) (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζιωάννου, Κ. (2008). *Η παιδική λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΕΑΠ].
- Χριστοφιδέλλη, Σ. (2015). Η παιδική λογοτεχνία και ο εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1555-1566. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/388>