

**ΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΛΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΕ
ΤΥΠΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΜΕΑ**

της Δήμητρας Αντ. Γιαννικοπούλου

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό
σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης Διπλώματος
Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών
Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης
και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και
Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Σπάρτη

2023

Εγκεκριμένο από την Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Παναγιώτα Αντωνοπούλου, Καθηγήτρια

2^ο Μέλος: Αθανάσιος Στρίγκας, Καθηγητής

3^ο Μέλος: Ανδρέας Παπαδόπουλος, Μέλος Ε.Ε.Π.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λ.π.).

Η Δηλούσα

Γιαννικοπούλου Δήμητρα

Copyright © Δήμητρα Αντ. Γιαννικοπούλου, 2023

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δήμητρα Αντ. Γιαννικοπούλου: Το λογοτεχνικό κείμενο στη συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας για τη θετική του επίδραση σε τυπικούς μαθητές και σε μαθητές ΑμεΑ. (Με την επίβλεψη της κας Παναγιώτας Αντωνοπούλου, Καθηγήτριας)

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την προσέγγιση και διερεύνηση των θετικών επιδράσεων του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία, σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο Πρωτοβάθμιου επιπέδου, με αποδέκτες τους τυπικούς μαθητές και τους μαθητές με αναπηρία. Κατόπιν βιβλιογραφικής επισκόπησης σε ελληνικό και ξενόγλωσσο επιστημονικό υλικό τίθεται στο επίκεντρο η συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία αφενός στην άρση στερεοτυπικής θέασής της και στην αποδοχή της διαφορετικότητας από τους τυπικούς μαθητές και αφετέρου στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ψυχοσυναισθηματική ενθάρρυνση και στη δυναμική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία σε κλίμα σεβασμού, ισοτιμίας και συμπερίληψης. Η παιδαγωγική και συμπεριληπτική αξία των λογοτεχνικών κειμένων με θέμα την αναπηρία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον έγκειται, επίσης, στην επιδίωξη της ισότιμης πρόσβασης, μεταχείρισης και αντιμετώπισης όλων των μαθητών, με και χωρίς αναπηρία και στην επιτυχή ολόπλευρη καλλιέργεια και ηθικοπνευματική ανάπτυξή τους. Ως προς το επίπεδο της έρευνας η παρούσα εργασία αξιοποιώντας την ποσοτική μέθοδο αποσκοπεί με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου στη μέτρηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας σε ερωτήματα που εξειδικεύουν τις θετικές επιδράσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτουν πολύ μεγάλα ποσοστά συμφωνίας του δείγματος ως προς τις πολλαπλές θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές με αναπηρία. Η έρευνα δίνει τη σκυτάλη σε μελλοντικές έρευνες που θα επιδιώκουν να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία ως πεδίο εφαρμογής πρακτικών συνεκπαίδευσης αναδεικνύοντας την ως πολύτιμο μεθοδολογικό εργαλείο για την επίτευξη της συμπερίληψης.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, συνεκπαίδευση, λογοτεχνικό κείμενο, μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, μαθητές ΑμεΑ, αναπαράσταση

ABSTRACT

The subject of this work is the approach and investigation of the positive effects of the literary text on the subject of disability, in a co-educational environment at the Primary level, with target students and students with disabilities. After a bibliographic review of Greek and foreign language scientific material, the contribution of the literary text on the subject of disability is put into focus, on the one hand, in removing its stereotypical view and in the acceptance of diversity from typical students, and, on the other hand, in strengthening self-esteem, psycho-emotional encouragement and dynamic interaction and socialization of students with disabilities in a climate of respect, equality and inclusion. The pedagogical and inclusive value of literary texts on the subject of disability in an educational environment also lies in the pursuit of equal access, treatment and treatment of all students, with and without disabilities, and in their successful all-round cultivation and moral and spiritual development. Regarding the level of the research, this work, utilizing the quantitative method, aims with a closed-ended questionnaire to measure the opinions of Primary Education teachers of the prefecture of Ilia on questions that specify the positive effects of a literary text on the subject of disability in a co-educational environment. According to the results of the statistical analysis, there are very large percentages of agreement of the sample regarding the multiple positive effects of the literary text on the subject of disability both in students of standard education and in students with disabilities. The research gives the baton to future research that will seek to approach literature as a field of inclusive education practices highlighting it as a valuable methodological tool for achieving inclusion.

Keywords: disability, co-education, literary text, formal education students, students with disabilities, representation

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια καθηγήτριά μου, κα Παναγιώτα Αντωνοπούλου, για την πολύτιμη καθοδήγηση και συμβολή της σε όλη τη διάρκεια τόσο των σπουδών μου όσο και της περιόδου εκπόνησης της διατριβής μου. Της χρωστώ ευγνωμοσύνη καθότι ήταν για μένα ένα σπουδαίο και δυνατό πρότυπο σκέψης και λόγου.

Επίσης, ευχαριστώ ολόψυχα τα φωτεινά άστρα της ζωής μου, τους λατρεμένους μου γονείς, Αντώνη και Ρούλα, χωρίς τη βοήθεια των οποίων θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση και αυτού του κύκλου σπουδών. Τους χρωστώ απέραντη ευγνωμοσύνη για τη συνεχή στήριξη, ενθάρρυνση και αγάπη τους σε κάθε βήμα στη ζωή μου!

Στους λατρεμένους μου γονείς, Αντώνη και Ρούλα

Στην πολύτιμη κόρη μου, τη Νικολίνα μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι - ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
<i>Γενικές επισημάνσεις</i>	1
<i>Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας.....</i>	1
<i>Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.....</i>	2
<i>Σκοπός της έρευνας.....</i>	4
<i>Ερευνητικές υποθέσεις.....</i>	5
<i>Οριοθετήσεις-περιορισμοί.....</i>	5
<i>Ορισμοί όρων και συντομεύσεις.....</i>	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	8
<i>Η παιδική λογοτεχνία</i>	8
<i>Η αναπαράσταση της αναπηρίας στη λογοτεχνία για παιδιά κι εφήβους</i>	9
<i>Η αναπαράσταση της αναπηρίας στο παραμύθι</i>	18
<i>Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση ως φορέας ιδεολογίας</i>	18
<i>Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία: φορέας ιδεολογιών.....</i>	20
<i>Κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και η σχέση της με την παιδική λογοτεχνία... </i>	23
<i>Η συμβολή της λογοτεχνίας σε εκπαιδευτικό περιβάλλον</i>	24
<i>Η λογοτεχνική αξία του παραμυθιού</i>	28
<i>Προσεγγίζοντας τον όρο «συνεκπαίδευση»</i>	29
<i>Μοντέλα συνεκπαίδευσης</i>	31
<i>Οφέλη συνεκπαίδευσης.....</i>	31
<i>Στάσεις μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στα ΑμεΑ σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης.....</i>	33
<i>Η ταυτότητα των ΑμεΑ</i>	36
<i>Η λογοτεχνία στη συνεκπαίδευση:.....</i>	40
<i>Λογοτεχνική ανάγνωση και μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.....</i>	40

Λογοτεχνική ανάγνωση και μαθητές με αναπηρία.....	42
Ο βιβλιοθεραπευτικός χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου.....	44
Ο βιβλιοθεραπευτικός χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου στη συνεκπαίδευση	46
Το παραμύθι στη συνεκπαίδευση.....	48
Στάδια λογοτεχνικής ανάγνωσης κειμένου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης.....	51
Στρατηγικές σχεδιασμού λογοτεχνικής ανάγνωσης σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης	52
Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ - ΜΕΘΟΔΟΣ	58
<i>Δείγμα</i>	58
<i>Μέσα συλλογής δεδομένων</i>	60
<i>Διαδικασία συλλογής δεδομένων</i>	61
<i>Στατιστική ανάλυση</i>	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	119
Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	119

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑμεΑ: άτομα με αναπηρία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικές επισημάνσεις

Η μέχρι στιγμής έρευνα έχει οδηγήσει σε συμπεράσματα σχετικά με τη διττή συμβολή της λογοτεχνικής ανάγνωσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφενός στην άρση στερεοτυπικών στάσεων και στην αποδοχή της αναπηρίας από μαθητές τυπικής εκπαίδευσης (Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018; Παπαδανιήλ, 2018) και αφετέρου στην επίτευξη κοινωνικοποίησης και αυτοπραγμάτωσης των μαθητών με αναπηρία (Ρούσσιου-Αρμαγανίδη; 1998, Σταύρου, 2012). Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες η ανάγνωση βιβλίων με θέμα την αναπηρία και αποδέκτες μαθητές σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης συμβάλλει τόσο στην επίτευξη της προσέγγισης της διαφορετικότητας και της αποδυνάμωσης στερεοτυπικών συμπεριφορών (Λουάρη & Παπαρούση, 2018) όσο και στην επίτευξη της αυτοαποδοχής και την ενδυνάμωση της κοινωνικής αυτοπεποίθησης των μαθητών με αναπηρία.

Η λογοτεχνική ανάγνωση με θέμα την αναπηρία αποτελεί παρεμβατική διαδικασία που είναι εφαρμόσιμη σε πολλά επίπεδα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δραστηριότητας. Ευεργετική είναι η αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία, ως παρεμβατική διαδικασία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων στις μαθητικές κοινότητες συνεκπαίδευσης, στην εξομάλυνση κλίματος περιθωριοποίησης και στη βελτίωση μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με αναπηρία (Λουάρη, 2014).

Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία συμβάλλει στην τροποποίηση αρνητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, δίνοντας το έναυσμα για την υιοθέτηση θετικών στάσεων από την πλευρά των τυπικών μαθητών (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey & Leboeuf, 2013).

Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές δίνει τη δυνατότητα εξωτερίκευσης συναισθημάτων, προάγει την ενσυναίσθηση και συμβάλλει στην τροποποίηση αρνητικών στάσεων για την αναπηρία. Ως εκ τούτου διαμορφώνει

ένα σχολικό πλαίσιο εδραζόμενο στο σεβασμό της ετερότητας και την ανεκτικότητα (Pulimeno, Piscitelli, Colazzo, 2020).

Η ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία έχει τη δυνατότητα ευεργετικής συμβολής στο χώρο της συνεκπαίδευσης με πολλαπλά οφέλη (Φέλιου & Κωνσταντινίδης, 2011). Ειδικότερα, ο μαθητής με αναπηρία τονώνει την αυτοπεποίθησή του, επιτυγχάνει την αυτοαποδοχή του, υιοθετεί αισιόδοξη θέαση της ζωής, διαχειρίζεται αποτελεσματικά εσωτερικές συγκρούσεις, ανασφάλειες και αρνητικά συναισθήματα και εισέρχεται σε φάση συμφιλίωσης και αποδοχής με τον εαυτό του και τις όποιες ανεπάρκειές του. Παράλληλα, ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία συμβάλλει στην τροποποίηση στερεοτυπικών στάσεων και στη διαμόρφωση κλίματος κατανόησης, σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας από την πλευρά των μαθητών γενικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία έγκειται στη νοητή και συγκινησιακή είσοδο του μαθητή με αναπηρία σε ένα περιβάλλον ασφαλές, όπου έρχεται σε επαφή με τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της κοινωνίας. Η ζωή του ανάπηρου ήρωα της λογοτεχνικής ιστορίας στηρίζεται σε ένα πλέγμα συγκρουσιακών σχέσεων με τον εαυτό του, την κοινωνία, τη φύση, τη μοίρα, γεγονός που, μέσω της ταύτισης, διεγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή με αναπηρία (Παπαντωνάκης, 2012). Ως εκ τούτου, ο μαθητής με αναπηρία επαναδιαπραγματεύεται εσωτερικές συγκρούσεις και δυσχέρειες, εξισορροπεί εσωτερικά και αυτορρυθμίζεται νοηματοδοτώντας με το δικό του τρόπο το «ιδεολογικό» του σύμπαν. Ταυτόχρονα, ο τυπικός μαθητής κατανοεί τα προβλήματα, τις αντιξοότητες και τις συνθήκες ανισότητας με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής με αναπηρία (Ανδρουτσοπούλου, 1998).

Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Σχετικά με τη συνολική εικόνα της λογοτεχνικής παραγωγής για μαθητές με θέμα την αναπηρία, μέχρι τη δεκαετία του 1990, απουσίαζε ή είχε υποτονικές τάσεις η αναπαράστασή της, γεγονός που αυτομάτως οδηγούσε σε μια άτυπη στερεοτυπική αντιμετώπισή της, ευνοώντας την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των ΑμεΑ (Κανατσούλη, 1997).

Παρά το γεγονός ότι η αναπηρία, ως λογοτεχνική θεματική των παιδικών βιβλίων, δεν αποτελούσε προσφιλέθ θέμα (Καρακίτσιος, 2001; Παπαρούση, 2013), τα σύγχρονα δεδομένα φαίνεται ότι σταδιακά ανατρέπουν το μέχρι πρότινος αρνητικό πρόσημο της εκδοτικής πορείας και εγκαινιάζουν μια νέα εποχή, συγκρατημένα πιο αισιόδοξη. Η παιδική λογοτεχνία, ήδη από το 1980 και μετά, εισέρχεται σε μια νέα φάση, καθότι αρχίζει σταδιακά να αφαιρεί από την αναπηρία το στίγμα του κοινωνικού στερεοτύπου και να την εντάσσει στις θεματικές της (Τζαφεροπούλου, 1994). Δεν αναπαριστά την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία με βάση το ιατρικό μοντέλο και τα άτομα με αναπηρία ως υποκείμενα τερατομορφίας που προκαλούσαν φόβο, χλευασμό και αποστροφή. Απεναντίας, δίνει έμφαση στις δυνατότητες και στα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία που τους εξομοιώνουν με άτομα αρτιμελή, στο πλαίσιο εξάλειψης προκαταλήψεων και προσπάθειας για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης απενοχοποιώντας την αναπηρία (Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018).

Σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, αποδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στους ήρωες με αναπηρία και γίνονται εκπαιδευτικό εργαλείο παρέμβασης. Στόχος είναι η αποδοχή των μαθητών με αναπηρία, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους, η τροποποίηση αντιλήψεων κοινωνικού αποκλεισμού, η διαμόρφωση συμπεριληπτικών στάσεων και η αρχή της λειτουργικής αλληλεπίδρασης με την αναπηρία (Παπαδανιήλ, 2018). Στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης σε θέματα ετερότητας και κατανόησης, σεβασμού και αποδοχής της αναπηρίας εντάσσεται και το εικονογραφημένο βιβλίο με θέμα την αναπηρία, στο οποίο επιστρατεύεται η δύναμη της εικόνας (Γιαννικοπούλου, 2018).

Μεγάλο μέρος μεταπτυχιακών εργασιών περιορίζεται στη λογοτεχνική αναπαράσταση της αναπηρίας μέσα από την καταγραφή και την προσέγγισή της σε παιδικά κι εφηβικά κείμενα διαφόρων εποχών. Η εστίαση γίνεται στα χαρακτηριστικά και την ιδιοσυγκρασία των κεντρικών ή των δευτερευόντων ηρώων με αναπηρία, άλλοτε στηριγμένη στο ιατρικό και άλλοτε στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Παπαδάτος, 1997; Μάλμου, 1999; Κάργα, 2008; Ντόβα, 2012; Μπολέτη, 2017; Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018). Επίσης, άλλος προσανατολισμός της ήδη υπάρχουσας έρευνας προσεγγίζει τον τρόπο διαχείρισης της αναπηρίας από μαθητές τυπικής εκπαίδευσης που συνυπάρχουν με μαθητές με αναπηρία, εστιάζοντας στους παράγοντες που

επηρεάζουν, διαμορφώνουν και στο τέλος τροποποιούν τις στάσεις τους, καταλήγοντας στο σεβασμό και την αποδοχή της (Παπαδανιήλ, 2018).

Ως εκ τούτου η παρούσα εργασία επιχειρεί τη διερεύνηση της συμβολής ενός λογοτεχνικού κείμενου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, ως αρχή για τη σχεδίαση κι εφαρμογή περισσότερων και πιο συστηματικών παρεμβατικών προγραμμάτων λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της παιδαγωγικής και συμπεριληπτικής αξίας των λογοτεχνικών κειμένων με θέμα την αναπηρία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιδιώκει την ισότιμη πρόσβαση, μεταχείριση και αντιμετώπιση όλων των μαθητών, με και χωρίς αναπηρία. Η εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει τη συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, αποφέροντας πολλαπλά οφέλη τόσο στους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και στους μαθητές με αναπηρία. Η ερευνητική διαδικασία αποσκοπεί στη μέτρηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας ως προς τις θετικές επιδράσεις της λογοτεχνικής ανάγνωσης με θέμα την αναπηρία σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας και της στατιστικής ανάλυσης γίνεται συσχετισμός του εκπαιδευτικού επιπέδου (βασικό πτυχίο, κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών) και της προϋπηρεσίας του δείγματος σε δημόσιο σχολείο με στόχο τον έλεγχο τυχόν διαφορών με τα εργασιακά και δημογραφικά στοιχεία του.

Με άλλα λόγια, στόχος της ερευνητικής διαδικασίας είναι η προσέγγιση, μελέτη και ανάδειξη των θέσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θετικές επιδράσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου που πραγματεύεται ζητήματα ετερότητας και συμπερίληψης τόσο στους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές με αναπηρία. Κατ' επέκταση, μεταξύ των στόχων της εργασίας είναι η επισήμανση των ευεργετικών δυνατοτήτων της λογοτεχνίας στην άρση προκαταλήψεων και στην ακύρωση στερεοτυπικών οπτικών μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Επιπρόσθετος άξονας ενδιαφέροντος είναι η λογοτεχνική ανάγνωση ως μια διαδικασία με δυνατότητα τροποποίησης αρνητικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, επανασυγκρότησης του αξιακού κώδικα των μαθητών και διαμόρφωσης σχολικού περιβάλλοντος ανεκτικού

στη διαφορετικότητα και θεμελιωμένου στις αρχές της ισότητας και της ισονομίας. Σημείο ερευνητικού ενδιαφέροντος αποτελεί, επίσης, η θεραπευτική αξία ενός λογοτεχνικού κειμένου στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην αποδοχή της αυτοεικόνας και στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης των μαθητών με αναπηρία.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που αποτελούν τον κορμό της εργασίας και τη βάση δόμησης του ερωτηματολογίου για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1^η ερευνητική υπόθεση: Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία έχει θετικές επιδράσεις σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.

2^η ερευνητική υπόθεση: Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία έχει θετικές επιδράσεις σε μαθητές ΑμεΑ.

3^η ερευνητική υπόθεση: Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία έχει θετικές επιδράσεις τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ.

Οριοθετήσεις-περιορισμοί

Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από τις απαντήσεις δείγματος 104 εκπαιδευτικών, σε διάστημα ενός μήνα. Ενδεχομένως, σε περίπτωση μεγαλύτερης ευελιξίας χρόνου και διαχείρισης μεγαλύτερου δείγματος τα δεδομένα να ήταν διαφορετικά, με άλλες τιμές, αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις ή ανάλογες συγκλίσεις. Επιπροσθέτως, σε περίπτωση δείγματος εκπαιδευτικών αποκλειστικά ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικών αποκλειστικά γενικής εκπαίδευσης, χωρίς γνώσεις κι επιμόρφωση στο πεδίο της ειδικής αγωγής ή εκπαιδευτικών με περισσότερη προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα να ήταν διαφορετικά.

Ορισμοί όρων και συντομεύσεις

Συνεκπαίδευση/Συμπερίληψη: Πρόκειται για μια στρατηγική των γενικών σχολείων «που θα ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους» (Στασινός, 2016), αποτελώντας ουσιώδη πτυχή στην ενιαία εκπαίδευση όλων των μαθητών, εκμηδενίζοντας τη διαφορετικότητα (Κωφίδου, 2017).

Βιβλιοθεραπεία: Καθοδηγούμενη ανάγνωση με στόχο, μέσω αλληλεπίδρασης αναγνώστη και κειμένου, την επίλυση αγχογόνων καταστάσεων και τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του αναγνώστη του καθολικότερου χαρακτήρα ενός

προβλήματος που υπερβαίνει το ατομικό επίπεδο και μεταβαίνει στη σφαίρα του συλλογικού (Λουάρη, 2014)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η παιδική λογοτεχνία

Ο όρος «παιδική λογοτεχνία» περιλαμβάνει το σύνολο των λογοτεχνικών έργων που απευθύνονται στα ενδιαφέροντα της νηπιακής, της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας και βρίσκονται σε ισορροπία με το γλωσσικό και ψυχοσυναισθηματικό τους επίπεδο (Δελώνης, 1982). Από τη δεκαετία του 1970 και εξής, με την αλλαγή της πολιτικής και κοινωνικής ζωής και την αποκατάσταση της δημοκρατίας, παρατηρείται μια θεματική ανανέωση και μια στροφή στους θεματικούς άξονες έμπνευσης και τροφοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων. Ειδικότερα, στο επίκεντρο της λογοτεχνικής έμπνευσης τίθενται σύγχρονα ζητήματα, όπως το διαζύγιο, τα ναρκωτικά, η κοινότητα των ΑμεΑ, το φυσικό περιβάλλον (Αναγνωστόπουλος, 1996) με το παιδί σε ρόλο φορέα κοινωνικοπολιτισμικών αξιών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί εφαλτήριο για τη χάραξη νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών με στόχο την αντιμετώπιση του άγχους του μαθητή και την επεξεργασία και εφαρμογή κριτηρίων στην πραγματική ζωή (Montgomery & Maunders, 2015). Παράλληλα, διαδραματίζει τριπλό ρόλο, εκπαιδευτικό, καθότι μεταδίδει στους μαθητές ένα αξιακό σύστημα και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς (Perrier & Martin Ginis, 2018), διδακτικό, δεδομένης της εμπλοκής του μαθητή σε δραστηριότητες που κινητοποιούν και εκγυμνάζουν γνωστικές δεξιότητες και ψυχολογικό, αφού δίνει διεξόδους σε εσωτερικά αδιέξοδα, εξομαλύνοντας προβληματικές καταστάσεις (Heath, Smith & Young, 2017).

Τρεις ομόκεντροι κύκλοι αποτελούν το θεματολογικό φάσμα της παιδικής λογοτεχνίας (Παπαδάτος, 2009). Ο εσωτερικός κύκλος περιλαμβάνει θεματικές που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, το οικογενειακό περιβάλλον, τα ΑμεΑ, την Τρίτη Ηλικία, τις σχέσεις παιδιού-γονέων, τις σχέσεις παιδιού-συμμαθητών και συνομηλίκων. Στο μεσαίο κύκλο εντάσσονται θέματα που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως βία, ρατσισμός, ναρκωτικά, μετανάστευση και στον εξωτερικό κύκλο κατατάσσονται θέματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα, όπως ο πόλεμος, η ειρήνη, η επιστήμη κ.ά.

Η αναπαράσταση της αναπηρίας στη λογοτεχνία για παιδιά κι εφήβους

Ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει αρνητικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία και να διαμορφώσει θετικές οπτικές απέναντι σε θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την καθημερινότητα των ΑμεΑ (Τασιόπουλος, 2006). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες και ως προς το βαθμό απεικόνισης της αναπηρίας σε λογοτεχνικά κείμενα οι λογοτεχνικοί ήρωες με αναπηρία παρουσιάζονταν με περιορισμένες δυνατότητες, έλλειψη πρωτοβουλίας και δυναμισμού (Ayala, 1999; Dyches, Prater & Jenson, 2006). Βρίσκονταν στο παρασκήνιο της πλοκής, σε δευτερεύοντες και υποστηρικτικούς ρόλους (Leininger, Dyches, Prater & Heath, 2010), καταδικασμένοι στην αδράνεια, ως θύματα της μοίρας και χωρίς περιθώρια εξέλιξης και αυτονόμησης (Prater, 1999).

Τα δεδομένα αναπαράστασης της αναπηρίας σε λογοτεχνικά κείμενα και βιβλία, αρχικά, διαμόρφωναν ένα δυσοίωνο κλίμα και πλαίσιο για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε περιβάλλον ισότητας και κανονικότητας χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (Andrews, 1998; Κουρουμπλής, 2000). Με το πέρασμα των χρόνων η λογοτεχνική θέαση της αναπηρίας και ο τρόπος λογοτεχνικής απεικόνισής της έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με τον παρωχημένο χαρακτήρα του παρελθόντος, μεταφέροντας την αναπηρία στον αναγνώστη όχι ως ένα ανυπέβλητο εμπόδιο που μεγεθύνει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις ανισότητες, αλλά ως μια κατάσταση με την οποία το ανάπηρο άτομο συμφιλιώνεται και προσπαθεί να εξισορροπήσει δυσκολίες και αντιξοότητες (Δουλάμη & Αντωνίου, 2011).

Πριν από το 1975 η λογοτεχνική απεικόνιση της αναπηρίας περιοριζόταν σε προβλήματα όρασης ή κινητικά προβλήματα, γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις η αναπηρία ήταν ορατή κι εύκολη ως προς τη λογοτεχνική μεταφορά (Carlisle σε Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018). Από το 1975 και μετά στο φάσμα της λογοτεχνικής θεματικής και της λογοτεχνικής αναπαράστασης της αναπηρίας προστίθενται και άλλες μορφές, όπως προβλήματα ακοής, αυτισμός, γλωσσικές και νευρολογικές διαταραχές (Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018). Μετά το 1990 τα λογοτεχνικά κείμενα με θέμα την αναπηρία απεικόνιζαν λογοτεχνικούς χαρακτήρες με σωματικές και αισθητηριακές ανεπάρκειες και νοητική αναπηρία (Dyches & Prater, 2005).

Ειδικότερα, σε διεθνές επίπεδο, μέχρι τη δεκαετία 1980 τα παιδικά λογοτεχνικά έργα με θέμα την αναπηρία στερούνται λογοτεχνικής αξίας (Heim, 1994), την αναπαριστούν με τρόπο ουτοπικό και στερεοτυπικό, με το λογοτεχνικό ήρωα να προβάλλεται ως θύμα ή ως πληγή και παράσιτο του κοινωνικού συνόλου (Ayala, 1999). Η απεικόνισή του γίνεται με μονόπλευρη εστίαση στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες του με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Mellon, 1986). Στα λογοτεχνικά κείμενα μεταγενέστερης εποχής τα ΑμεΑ προβάλλονται ρεαλιστικά ευαισθητοποιώντας τον αναγνώστη και θίγοντας ζητήματα ισότιμης κοινωνικής ένταξης. Παράλληλα, οι λογοτεχνικοί ήρωες με αναπηρία δίνουν την προσπάθειά τους για την εξέλιξή τους, έχουν προσδοκίες για το μέλλον και δεν είναι παθητικοί δέκτες της μοίρας τους (Dyches, Prater & Cramer, 2001).

Από αναλύσεις διεθνών λογοτεχνικών κειμένων του 18^{ου} αιώνα παρατηρείται αναπαράσταση τυφλών και κωφών ηρώων, εμφανώς διαφοροποιημένων από το πρότυπο του φυσιολογικού και κοινωνικά αποδεκτού. Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η λογοτεχνική απεικόνιση του ανάπηρου λογοτεχνικού ήρωα αποσκοπούσε στην πρόκληση συναισθημάτων οίκτου και φιλανθρωπίας λόγω της σύνδεσης της αναπηρίας με θεόσταλη τιμωρία που έθετε σε δοκιμασία τον ήρωα και την οικογένειά του (Dowker, 2004). Ειδικότερα, τα άτομα με αναπηρία θυματοποιούνταν και χαρακτηρίζονταν από αδυναμία αυτονόμησης, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα χωρίς περιθώρια δράσης (Prater, 1999).

Από το β' μισό του 20^{ου} αιώνα παρατηρείται η ρεαλιστικότερη και διδακτική λογοτεχνική αναπαράσταση της αναπηρίας από την πιο θετική οπτική των συγγραφέων που αναδεικνύουν τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ΑμεΑ και τη μείωση του ποσοστού της ιδρυματοποίησης (Keith, 2004). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις συγγραφέων που απεικονίζουν στερεοτυπικά τον ανάπηρο ήρωα με παρωχημένες οπτικές· σε έρευνα δείγματος 100 βιβλίων τα 86 απεικόνιζαν την αναπηρία ως ένα τραγικό γεγονός με δυστυχές τέλος (Beckett, Ellison, Barrett & Shah, 2010). Η αναπηρία θεωρείται πλέον ιάσιμη, γίνεται μέσο κοινωνικής διαμαρτυρίας για τις συνθήκες ανισότητας και αποκλεισμού των ανάπηρων ατόμων, προωθώντας το μοντέλο της κοινωνικής ένταξης, ενώ παρατηρείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έκδοση λογοτεχνικών βιβλίων ανάλογης θεματικής με στόχο την ευαισθητοποίηση του

κοινωνικού συνόλου και την επίτευξη της ισοτιμίας (Torrijos, 2004). Επίσης, τα νέα μοντέλα λογοτεχνικής απεικόνισης της αναπηρίας καθιστούν τα άτομα με αναπηρία αυτόνομα, κοινωνικοποιημένα με δικαίωμα στην ισότητα και την ισότιμη πρόσβαση σε δομές και ευκαιρίες της καθημερινότητας (Gervey, 2004).

Σε διεθνές επίπεδο, από το 1974 έως το 1988 η κινητική αναπηρία και τα προβλήματα όρασης αποτελούσαν αντικείμενο έμπνευσης και πραγμάτευσης σε λογοτεχνικά κείμενα. Από το 1989 έως το 1996 στη θεματική της αναπηρίας προστίθενται και άλλα είδη – πολλαπλές δυσκολίες σε ποσοστό 14%, μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 12%, αυτισμός σε ποσοστό 5%, διάσπαση προσοχής σε ποσοστό 5% (Ayala, 1999). Η διάγνωση των περιπτώσεων του αυτισμού συνέβαλε στην αύξηση του ποσοστού των λογοτεχνικών ηρώων με αυτισμό (Dyches & Prater, 2005) και σε ανάλογο επίπεδο παρατηρήθηκε αυξητική τάση σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα σε περιπτώσεις δυσλεξίας (Prater, 2003).

Σε διεθνή έρευνα 500 παιδικών βιβλίων στο διάστημα 1987-1991 μόνο στα 10 υπήρχαν ήρωες με αναπηρία (Blaska, 2004), ενώ παρόμοια έρευνα 41 βιβλίων ανάλογης θεματικής στο διάστημα 1999-2009 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι λογοτεχνικοί ήρωες με αναπηρία είχαν δευτερεύοντες και υποστηρικτικούς ρόλους σε ποσοστό 39% σε βιβλία του 1999, ποσοστό το οποίο αυξήθηκε σε 48% το 2009 (Dyches, Prater & Leininger, 2009). Ως προς το είδος της αναπηρίας που επιλέγεται από τους συγγραφείς είναι η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, η νοητική αναπηρία (Dyches et al., 2001) και η κώφωση (Golos, Moses & Wolbers, 2012).

Στο ελληνικό πνευματικό τοπίο το ζήτημα της αναπηρίας ανιχνεύεται πρώιμα σε λογοτεχνικά κείμενα. Από τον Α. Παπαδιαμάντη στο διήγημα *Γούτου-Γουπατού* τη σκυτάλη παίρνει ο Γ. Δενδρινός με το διήγημα «Οι ψιλοδουλειές της φρόνησης», δημοσιευμένο το 1933 (Μάλμου, 1999) και ενταγμένο στο βιβλίο του *Ο άνθρωπος που τα δέχονταν όλα*, ενώ το 1966 ο Δ. Χατζής εκδίδει το διήγημα «Η Ωρα της φυρονεριάς». Το 1974 ο Κύπρος Χρυσάνθης δημοσιεύει δύο νουβέλες ανάλογης θεματικής – *Το ημερολόγιο του Γαλάζιου κοριτσιού* και *Παιδάκι μου Τριαντάφυλλε* και το 1982 ο Σ. Παναγιωτόπουλος δημοσιεύει το διήγημα «Το βλαμμένο αγόρι» (Μάλμου, 1999).

Ως προς τις μελέτες σχετικά με την απεικόνιση της αναπηρίας σε λογοτεχνικά έργα ο Β. Λαζανάς δημοσιεύει τη μελέτη του με αντικείμενο τα άτομα με προβλήματα κώφωσης σε συνδυασμό με τις προκαταλήψεις και τη στερεοτυπική θέασή τους από την κοινωνία (Λαζανάς, 1969). Από το 1985 και εξής παρατηρείται μια τάση από την πλευρά των Ελλήνων δημιουργών έργων παιδικής κι εφηβικής λογοτεχνίας για την άρση των στερεοτύπων σε βάρος της αναπηρίας και την επιδίωξη της ευαισθητοποίησης του αναγνώστη μέσω της ενσυναίσθησης (Σκάρπα, 2017).

Ως προς τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα η Σ. Μαλαμίδου δημοσιεύει τη μελέτη της με τίτλο *Η αντίληψη γύρω από τα αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα και η σχετική αντιμετώπισή τους μέσα στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια του 19ου αι.*, με αντικείμενο έρευνας τα Ελληνικά Αλφαβητάρια του 19^{ου} αιώνα. Συμπεραίνει την απόρριψη, την εκμετάλλευση, το στιγματισμό και τη γελοιοποίηση που βιώνει ο λογοτεχνικός ήρωας (Μαλαμίδου, 1987). Με ανάλογο τρόπο ο Γ. Ρηγάτος δημοσιεύει μια μονογραφία με χρονικό εύρος το 1922-1988 μελετώντας 51 Έλληνες και Κύπριους λογοτέχνες και την έμμετρη και πεζή παραγωγή τους, επισημαίνοντας το εχθρικό περιβάλλον με το οποίο έρχεται αντιμέτωπο το ανάπηρο παιδί, μόλις σε κείμενα των 6 από αυτούς (Ρηγάτος, 1989).

Το 1992 ο Γ. Παπαδάτος μελετά δέκα έργα της παιδικής λογοτεχνίας με πρωταγωνιστή ήρωα ΑμεΑ, με στόχο να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας σε θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία, τις κατηγοριοποιήσεις και τη λογοτεχνική εκφορά της διαφορετικότητας (Παπαδάτος, 1997). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της προσέγγισής του σημειώνονται στην πλειοψηφία ήρωες αρσενικοί με νοητική υστέρηση και δύο με κινητική αναπηρία.

Τη σκυτάλη παίρνει η Μ. Τζαφεροπούλου μελετώντας έξι έργα της περιόδου 1988-1991, παρουσιάζοντας τη ρεαλιστική αναπαράσταση της νοητικής αναπηρίας σε κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας κι επισημαίνοντας την αλλαγή των αρνητικών στάσεων των δημιουργών. Συμπεραίνει τη θετική οπτική των συγγραφέων ως προς την έμπνευση κι έκδοση έργων με θέμα την αναπηρία, με στόχο την ένταξη της ετερότητας στο λογοτεχνικό τοπίο και την επαφή των παιδιών με ζητήματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Τζαφεροπούλου, 1994).

Το θέμα της αναπαράστασης της αναπηρίας στη λογοτεχνία αποτέλεσε και αντικείμενο διερεύνησης μεταπτυχιακών διατριβών, στις οποίες έγινε καταγραφή και ανάλυση περιεχομένου παιδικών λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονταν ζητήματα που σχετίζονται με την κοινότητα των ΑμεΑ (Μάλμου, 1999; Σουινιάδη, 1999; Λίβα, 2005; Κάργα, 2008; Ντόβα, 2012; Πωλ, 2015; Γεωργάκη, 2016; Μάργη, 2016; Μπολέτη, 2017; Τζημίρη, 2021- και οι ανέκδοτες Τάραρα, 2011; Παπαρίδου, 2012).

Η Α. Μάλμου μελέτησε 17 βιβλία που εκδόθηκαν τη δεκαετία 1986-1996 με θέμα την αναπηρία - *Η έκλειψη του ήλιου, Γάντι σε ξύλινο χεράκι, Ο Λάμπης και το κόκκινο καϊκι, Αργυρώ, Το μυστικό τραγούδι της Μάτας, Μουμού, Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου, Ο καμπούρης και τα ζωτικά, Η αδελφή μου η Αυγή, Δεν είμαι τόσο αλλιώς από τους άλλους, Είναι ο γιός μου, Στα φτερά του δράκου, Η Αγριόχρηνα, Μέρες της Αλκυόνης, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι, Μαργαρίτα, Για ένα σακί μαλλιά* (Μάλμου, 1999).

Οι περισσότεροι λογοτεχνικοί ήρωες με αναπηρία είναι άρρενες, με σωματική αναπηρία και νοητική υστέρηση και απεικονίζονται άμεσα και ρεαλιστικά, χωρίς υπερβολές. Επισημαίνονται οι συνθήκες περιθωριοποίησης και ο συνεχής αγώνας που βιώνουν ο ήρωας ΑμεΑ και η οικογένειά του. Στα πιο σύγχρονα λογοτεχνικά έργα ο ήρωας απεικονίζεται ως μια προσωπικότητα με βούληση, που διεκδικεί τη ζωή υποστηριζόμενος και πλαισιωμένος από τους ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς. Επίσης, οι συγγραφείς κάνουν αναφορά στα δικαιώματα των ΑμεΑ και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα αποδοχής της διαφορετικότητας ως κοινωνικό αίτημα.

Επίσης, η Δ. Λίβα στη διπλωματική της εργασία κατέγραψε 43 παιδικά κι εφηβικά λογοτεχνικά έργα με θέμα την αναπηρία μεταξύ 1980 και 2002, επιλέγοντας από αυτά για προσέγγιση και μελέτη 13 μυθιστορήματα, βασισμένα στο ειδολογικό κριτήριο που έθεσε- *Η έκλειψη του ήλιου, Ο Λάμπης και το κόκκινο καϊκι, Αργυρώ, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι, Τα φτερά του δράκου, Μέρες της Αλκυόνης, Ο γυρισμός του πατέρα, Το ποτάμι ζήλεψε, Θα σε ξαναδώ φιλαράκι μου, Λεώνη, Η τρομερή Γκίλυ, Όνειρα από μετάξι, Με λένε Ελπίδα* (Λίβα, 2005)

Επιπροσθέτως, στη μεταπτυχιακή εργασία της η Σ. Κάργα μελέτησε 53 ελληνόγλωσσα παιδικά κι εφηβικά λογοτεχνικά έργα (ελληνικά ή μεταφρασμένα στην ελληνική) από διαφορετικές χρονολογικές περιόδους, καλύπτοντας το διάστημα 1980-2007. (*Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες, Ο μικρός Ντουπ, Ο Μαξ είναι σημαντικός, Ταξίδι στα σύννεφα, Ο Θωμάς, Πιάσε το αστέρι που πέφτει, Το μυστικό τραγούδι της Μάτας, Γάντι σε ξύλινο χέρι, Φίλοι; Φως...Φανάρι, Ο Ήφαιστος, Η ασπίδα της Ειρήνης, Η πεντάμορφη και το τέρας, Ο μολυβένιος στρατιώτης, Ένας κλέφτης στο χωριό, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι;, Αγαπάει Γιάγκο, αγαπάει, Ο κουτούτσικος, Η τοσοδούλα, Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι, Η Παναγία των Παρισίων, Γράμμα στο μοναχικό αδερφό μου, Μέρες της Αλκινόης, Ο κολοκυθοκεφαλάκης, Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου, Ο νάνος και η γαριδούλα, Λεωνή, Ιμπέρ ο γίγαντας, Ο Μυτόγκας, Θα σε ξαναδώ φιλαράκι μου, Η Αργυρώ γελάει, Το φτερωτό βαγονάκι, Ο παπουτσής και οι νάνοι, Δεν είμαι τόσο αλλιότικος από τους άλλους, Συναισθήματα- απόρριψη, Το ποτάμι ζήλεψε, Ψάχνοντας το Νέμο, Ο Τριγωνοψαρούλης, Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια, Μπίλυ ο ανάποδος, Η μάγισσα Αμπουλίνα, Η λευκή Μόλι, Η Αργυρώ, Δυο παπούτσια με καρότσι, Ο κοντορεβυθούλης, Ο εγωιστής γίγαντας, Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος, Μια μαγική νύχτα, Το βουνό των νάνων, Ο αδερφός της Ασπασίας, Ελπίδα ή Λουίζα, Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα, Ονειροφύλακες*) (Κάργα, 2008).

Στόχος της Σ. Κάργα ήταν η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας ως προς τον τρόπο απεικόνισης της αναπηρίας σε διαφορετικές εποχές και σε διαφορετικά εθνικοπολιτιστικά πλαίσια. Ειδικότερα, τα 6 από τα 53 λογοτεχνικά έργα εκδόθηκαν την περίοδο 1980-1989, τα 19 την περίοδο 1990-1999 και τα υπόλοιπα ήρθαν στο εκδοτικό φως το διάστημα 2000-2007. Σύμφωνα με την ερευνητική προσέγγιση της Σ. Κάργα η θέαση της αναπηρίας υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου κυριαρχεί έως το 1990, έτος που σηματοδοτεί τη στροφή προς το κοινωνικό μοντέλο. Μέχρι το 1990 καταγράφεται στερεοτυπική απεικόνιση της αναπηρίας και συναισθήματα οίκτου και ντροπής για τον ανάπηρο ήρωα. Στα προς μελέτη έργα οι λογοτεχνικοί ήρωες με αναπηρία είναι στην πλειοψηφία τους άρρενες, με κινητική αναπηρία, νοητική υστέρηση και αισθητηριακές διαταραχές.

Η Σ. Κάργα προβαίνει σε μια στατιστική προσέγγιση του εκδοτικού ρεύματος με θέμα την αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία και σημειώνει ότι το διάστημα 1981-

1989 το ποσοστό των δημοσιευμένων λογοτεχνικών έργων αυτής της θεματικής ήταν πολύ μικρό, ενώ τη δεκαετία 1990-1999 έφτασε το 39,6%, για να αγγίξει το 47,1% το διάστημα 2000-2007. Τα τελευταία χρόνια του χρονικού εύρους που επέλεξε να ερευνήσει παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον των δημιουργών, οι οποίοι εμπνεύστηκαν από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας κι εστίασαν στη ρεαλιστική απεικόνιση των ηρώων ΑμεΑ. Δόθηκε έμφαση στις ικανότητές τους και οι ήρωες ήταν απαλλαγμένοι από στερεότυπα και συναισθήματα συμπόνιας, οίκτου ή απαξίωσης και περιφρόνησης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από αντίστοιχες έρευνες (Blaska, 2004; Torrijos, 2004; Kotopoulos, Alevriadou, Vamvakidou & Michailidis, 2012; Πωλ. 2015).

Επιπροσθέτως, η Σ. Κάργα επισημαίνει την ανάγκη απόδοσης και ανάληψης ευθυνών από το κοινωνικό σύνολο για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και καθημερινότητας των ΑμεΑ και την άρση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας. Τέλος, τονίζει την ανάγκη να δοθεί έμφαση κατά τη λογοτεχνική αναπαράσταση της αναπηρίας αφενός στις ικανότητες του λογοτεχνικού ήρωα ΑμεΑ και όχι στις μειονεξίες και αφετέρου στις ομοιότητές του με τους υπόλοιπους αρτιμελείς και όχι στις διαφορές τους και στα σημεία απόκλισής του από αυτούς.

Η Δ. Ντόβα στη μεταπτυχιακή διπλωματικής της εργασία προσεγγίζει 12 εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, δημοσιευμένα από το 1999 και μετά- *Γούτου-Γουπατού, Με τα μάτια της καρδιάς, Η Αργυρώ γελάει, Ο Θωμάς, Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος, Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου, Ιησούς Μπετς, Φίλοι; Φως, Φανάρι, Το βουνό των νάνων, Η μάγισσα Αμπουλίνα, Δεν ντρέπομαι πια, Ο Πέτρος κι ο αδερφός του* (Ντόβα, 2012). Θέτει στο επίκεντρο της έρευνάς της το ζήτημα της αποδοχής της ετερότητας οργανώνοντας το προς μελέτη υλικό της με βάση ερευνητικούς άξονες, όπως εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά ανάπηρου ήρωα, τη συναισθηματική του κατάσταση, προβλήματα της καθημερινότητάς του. Ειδικότεροι άξονες είναι η προσβασιμότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες, ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι σχέσεις του ήρωα με την οικογένειά του, οι στάσεις του κοινωνικού περιγύρου απέναντι σε αυτόν και την οικογένειά του.

Η Φ. Μάργη στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής της εργασίας μελετά το περιεχόμενο 80 ελληνόγλωσσων βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά κι εφήβους. Αυτά είναι τα εξής: *Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες, Ο μικρός Ντουπ, Γάντι σε ζύλινο*

χέρι, Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια, Φίλοι;... φως φανάρι, Δυο παπούτσια με καρότσι, Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου, Η Αργυρώ γελάει, Ο κολοκυθοκεφαλάκης, Ο μολυβένιος στρατιώτης, Ο Τριγωνομαρούλης, Ο νάνος και η Γαριδούλα, Ο κοντορεβυθούλης, Ο εγωιστής γίγαντας, Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος, Γουτού Γουπατού, Ένας για όλους και όλοι για έναν, Το μυστικό τραγούδι της Μάτας, Με τα μάτια της καρδιάς, Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους, Ο Θωμάς, Με λένε Ελπίδα, Ο τρυφερούλης Μικροφτερούλης, Το κάτι άλλο, Τα παιδιά των λουλουδιών, Ενοικιάζεται φίλος, Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά, Η Στραβοκόσταινα, Ο Δαχτυλοκούτσικος, Ένας κήπος στην τάξη μας, Πού πας χελωνάκι;, Το παραμύθι της μουσικής, Σ' αγαπώ μην αλλάξεις ποτέ!, Το ζωντανό Ρομπότ, Ο Πέτρος και ο αδερφός του, Είμαι ξεχωριστή..., Ο Μυτόγκας, Η ασπίδα της ειρήνης, Ο Πέτρος με το ένα μάτι, Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους, Το φτερωτό βαγονάκι, Το Μικρό Σύννεφο, Η μέλισσα με το σπασμένο φτερό, Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά, Το λουλούδι που λεγόταν Αρλεκίνος, Τίνκα. Το μικρότερο προβατάκι του κόσμου, Εγώ είμαι εγώ και μου αρέσει!, Έλμερ – ο παρδαλός ελέφαντας, Ο μικρός καμπούρης και τα ζωτικά, Ερυθρούλης, το κόκκινο αστέρι, Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους, Ο Μίμης ο πατούσας, Η τοσοδούλα, Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι, Ιμπέρ ο γίγαντας, Η πεντάμορφη και το τέρας, Η παναγία των Παρισίων, Ο Πρασινοπασχαλιάς, Όταν το 7 συνάντησε το 10, Ο σκύλος που έχασε την ουρά του, Ο πράσινος λύκος, Η ψυλλοελένη, Κανείς δεν είναι τέλειος, Σιρανό ο ποιητής με τη μεγάλη μύτη, Τι κι αν είμαι ασβός;, Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι, Ο Νιφάδας και η Γνώση, Σλι η μικρή ροζ φώκια, Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου, Το αριστερό μου πόδι, Τρελό μου αμαζίδιο, Όταν σβήνουν τα φώτα, Ιησούς Μπέτς, Ο Αυτός, Το βουνό των νάνων, Η μάγισσα Αμπουλίνα, Η λευκή Μόλι, Μια μαγική νύχτα, Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη και Τα γυαλάκια της Μαλένας (Μάργη, 2016).

Από αυτά, τα δύο εκδόθηκαν τη δεκαετία 1980 (1982 και 1983), τα 17 εκδόθηκαν το διάστημα 1990-1999 και τα υπόλοιπα 61 εκδόθηκαν από το 2000-2014. Στην πλειοψηφία τους απεικονίζουν τη σωματική διαφορά και την κινητική αναπηρία και λιγότερα τη νοητική υστέρηση και την αισθητηριακή αναπηρία, με περισσότερους άρρενες λογοτεχνικούς χαρακτήρες και με αισιόδοξο τέλος. Ως προς τη στάση των συγγραφέων απέναντι στην αναπηρία το 51,3% σημείωσε θετική στάση, το 28,8% ουδέτερη και το 20% αρνητική στάση. Τέλος, στα λογοτεχνικά κείμενα που μελετήθηκαν σε μεγάλο ποσοστό δεν παρατηρήθηκαν στερεοτυπικές εκφράσεις, η

γλώσσα ήταν απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις και μόλις το 23,8% είχε στερεοτυπικό χαρακτήρα.

Η Ε. Μπολέτη μελετά στη μεταπτυχιακή διπλωματική της εργασία 23 εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, ελληνικά και μεταφρασμένα, που εκδόθηκαν από το 2000 και μετά και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας- *Μια μαγική νύχτα, Η μάγισσα Αμπουλίνα, Η Αργυρώ γελάει, Η λευκή Μόλι, Το βουνό των νάνων, Ο Αυτός, Φίλοι; Φως Φανάρι, Δυο παπούτσια με καρότσι, Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου, Είμαι ξεχωριστή, Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος, Το παραμύθι της μουσικής, Ένας για όλους και όλοι για έναν, Φένια, η αγαπημένη των ήχων, Το αυγό, Τα παιδιά των λουλουδιών, Ο νάνος και η γαριδούλα, Ολιβερ, Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει, Ο Θωμάς, Το Κάτι Άλλο, Το θαύμα των σκύλων, Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους* (Μπολέτη, 2017).

Οι περισσότεροι ήρωες είναι αρσενικού γένους, απεικονίζονται με τρόπο ρεαλιστικό και στην πλειονότητά τους παρουσιάζουν κινητική αναπηρία και προβλήματα όρασης. Οι υπόλοιποι, σε λιγότερο ποσοστό, πάσχουν από νοητική υστέρηση, αυτισμό και προβλήματα ακοής. Δίνεται έμφαση στις δυνατότητές τους, στην προσπάθεια συμμετοχής τους σε διάφορες δραστηριότητες και στην αυτονόμησή τους με στόχο την επίλυση προσωπικών προβλημάτων και την εύρεση λύσεων σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η Μπολέτη επισημαίνει την ανάγκη για τη σύνθεση περισσότερων μυθοπλαστικών ιστοριών με θέμα την αναπηρία, ώστε η θεματική αυτή να αποτελεί πηγή έμπνευσης και εφαλτήριο κοινωνικού προβληματισμού.

Η Α. Τζημίρη στη μεταπτυχιακή διπλωματική της εργασία μελετά 22 παιδικά λογοτεχνικά έργα που εκδόθηκαν την περίοδο 2004-2019 με θέμα την αναπηρία- *Οι Ονειροφύλακες, Ο φάλτσος νάνος, Οι νεράιδες μας μιλάνε για την αυτοεκτίμηση, Ο Μαγικός ήχος της σιωπής, Ο Νέος κόσμος του Ρίκι, Ο Θωμάς, Είμαι ο Ήφαιστος, Δεν είμαι τέρας, σου λέω!, Ο Πέτρος και ο αδερφός του, Μόζα η γάτα. Μια μαγική νύχτα, Μόζα η γάτα. Η μάγισσα Αμπουλίνα, Μόζα η γάτα. Η λευκή Μόλι, Μόζα η γάτα. Το βουνό των νάνων, Η Αργυρώ γελάει, Δυο παπούτσια με καρότσι, Φίλοι; ... φως φανάρι, Ιησούς Μπετς, Ο Τρεχαλητής και η Τίποτα, Ο Γλεντζοφλέβαρος, Ένας κήπος στην τάξη μας, Ένα αστέρι για την ευτυχία, Η μαμά μου η καροτσάτη* (Τζημίρη, 2021).

Με βάση τους ερευνητικούς της άξονες επιχειρεί την ομαδοποίηση των έργων ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που απεικονίζουν, τον τρόπο αναπαράστασής της και το πλέγμα οικογενειακών σχέσεων που δημιουργείται στην πορεία της πλοκής. Ειδικότερα, συμπεραίνει ότι η πλειοψηφία των έργων απεικονίζει την κινητική αναπηρία και παρατηρείται ο ρεαλιστικός τρόπος αναπαράστασής της. Θίγονται ζητήματα όπως η αδυναμία ή η δυσχέρεια προσβασιμότητας των ΑμεΑ που επιβεβαιώνουν την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και διαιωρίζουν την περιθωριοποίησή τους. Τέλος, επιχειρείται μια καταγραφή του είδους των οικογενειακών δεσμών που αναπτύσσονται ανάμεσα στον ανάπηρο λογοτεχνικό ήρωα και τα μέλη της οικογένειάς του.

Η αναπαράσταση της αναπηρίας στο παραμύθι

Ο τρόπος αναπαράστασης της αναπηρίας στο παραμύθι οδηγεί, σε μερικές περιπτώσεις, σε αναπαραγωγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε βάρος της κοινότητας των αναπήρων, καθώς οι ανάπηροι λογοτεχνικοί ήρωες στιγματίζονται λόγω της αναπηρίας τους. Η αναπηρία αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας, της αναγνώρισης και της αποδοχής τους από το κοινωνικό σύνολο. Για παράδειγμα ένας λογοτεχνικός ήρωας με προβλήματα όρασης προσφωνείται όχι με το όνομά του, αλλά με το επίθετο «τυφλός», γεγονός που τον στιγματίζει, τον διαφοροποιεί αρνητικά και τον περιθωριοποιεί αυτόματα (Σταύρου, 2012).

Επίσης, οι ανάπηροι λογοτεχνικοί ήρωες αναπαρίστανται χλωμοί, δύσμορφοι, ανήμποροι, θύματα της προσωπικής τους τραγωδίας (Holmes, 2004 σε Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018), ακρωτηριασμένοι, αντιμέτωποι με την κοινωνική απαξίωση και τον αποκλεισμό, ζώντας σε συνθήκες ανισότητας και αντίξοων διαπροσωπικών σχέσεων (Pinsent, 1993). Σε όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως προστίθεται η αναπαράσταση των ανάπηρων λογοτεχνικών ηρώων ως συμβόλου του κακού, ως υπερανθρώπων με υπερμεγέθη κι εξωπραγματικά χαρακτηριστικά ή ως υπανθρώπων προκαλώντας αρχικά συμπεριφορές περιφρόνησης και απαξίωσης κι έπειτα συναισθήματα οίκτου και φιλευσπλαχνίας (Κώτη-Παπαντωνάκη, 2018).

Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση ως φορέας ιδεολογίας

Η παιδική λογοτεχνία είναι φορέας ιδεολογίας, εκφράζοντας τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τον τρόπο θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας μιας ομάδας, μιας

τάξης, μιας εποχής, στηριζόμενη σε εσωτερικές αρχές και σε ορισμένες περιπτώσεις επιδιώκοντας τη μεταβολή των όρων και των αξιών της κοινωνικής πραγματικότητας (Καλλέργης, 1995). Είναι φορέας άμεσων ή έμμεσων μηνυμάτων και αγωγός αξιών διαδραματίζοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο κείμενο και το παιδί-αναγνώστη.

Η ιδεολογία ενός λογοτεχνικού κειμένου συγκροτείται από τα συμπεράσματα, τις πεποιθήσεις, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές της εκάστοτε εποχής στην οποία το κείμενο εγγράφεται, είτε εμφανώς διατυπωμένα είτε τεχνηέντως και σκοπίμως συγκεκαλυμμένα και με υπολανθάνοντα τρόπο (Κανατσούλη, 2000). Κατά συνέπεια, ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δύναμη να διαμορφώνει νοοτροπίες και συμπεριφορές, να επηρεάζει συνειδήσεις, να τροποποιεί αντιλήψεις, να ασκεί κριτική σε παγιωμένες απόψεις, να αίρει στερεοτυπικές οπτικές και γενικότερα να θέτει ερωτήματα, γυμνάζοντας τον κριτικό προβληματισμό των μαθητών και σηματοδοτώντας την αρχή για πνευματική εγρήγορση.

Ο βασικός πομπός της ιδεολογίας ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι ο δημιουργός του, ο οποίος μεταλαμπαδεύει στους αποδέκτες του τις πεποιθήσεις του, την κοσμοθεωρία του, τον κώδικα ηθικών και πολιτισμικών αξιών του (Κανατσούλη, 2004), αναδεικνύοντας τους ιδεολογικούς του προσανατολισμούς και τη συνειδητοποιημένη σκέψη του (Πρεβεζάνου, 2007). Ταυτόχρονα γίνεται εκφραστής της συλλογικής ιδεολογίας της κοινωνίας της οποίας είναι μέλος και της εποχής στην οποία ζει. Το παιδικό λογοτεχνικό κείμενο γίνεται πεδίο αναπαράστασης των βιωμάτων και των αξιών της εποχής του δημιουργού κι εδώ έγκειται η κοινωνική αποστολή του, δηλαδή η μετάδοση ηθικών αρχών και η επίδρασή του στη διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας των παιδιών (Καλλέργης, 1995). Ο ιδεολογικός κόσμος ενός κειμένου αντανακλάται στη γλώσσα του, στις λέξεις του, στους κώδικές του (Stephens, 1992).

Η παιδική λογοτεχνία, τροφοδοτούμενη από την κοινωνική πραγματικότητα και μετασχηματίζοντας τις ιδέες σε εικόνες και τις εικόνες σε ιδέες, έχει αποδέκτες άτομα εν εξελίξει αποσκοπώντας στην κοινωνικοποίησή τους και τη διάπλαση του χαρακτήρα τους. Έχει ως βάση έναν αξιακό προσανατολισμό και γενικά αποδεκτές πανανθρώπινες αξίες, όπως ειρήνη, δημοκρατία, ισότητα, ελευθερία, αξιοπρέπεια, αναδεικνύοντας το θρίαμβο της δικαιοσύνης και της καλοσύνης (Καλλέργης, 1995). Η ουσία της παιδικής

λογοτεχνίας έγκειται στην καλλιέργεια και την ενδυνάμωση της φαντασίας και του κριτικού προβληματισμού επιτυγχάνοντας τη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου, αυτόνομου και ικανού ως προς την αποτελεσματική διαχείριση μελλοντικών προβλημάτων.

Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία: φορέας ιδεολογιών

Η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως φορέας ιδεών και πολλαπλών μηνυμάτων αντανακλώντας κοινωνικές συνθήκες, νοοτροπίες και πεποιθήσεις (Χρέμου, 2019) και ασκώντας καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών στάσεων ή στην τροποποίηση συμπεριφορών, με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Swain, French & Cameron, 2003). Ωστόσο, η απουσία λογοτεχνικών ηρώων με αναπηρία από λογοτεχνικά κείμενα έχει σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό, εντείνοντας προκαταλήψεις και στερεοτυπικές οπτικές σε βάρος της κοινότητας της αναπηρίας και αποδυναμώνοντας λογοτεχνικές προσπάθειες ανάδειξης ζητημάτων σεβασμού και αποδοχής διαφορετικότητας (Γιαννικοπούλου, 2005).

Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται αντιληπτός ο δεοντολογικός χαρακτήρας της λογοτεχνικής έκφρασης κι έμπνευσης ως δείκτης συγκεκριμένων ιδεολογικών προσανατολισμών και θεματικής. Με τον τρόπο αυτό ασκείται καταλυτική επιρροή στο περιεχόμενο των μελλοντικών λογοτεχνικών κειμένων βάσει ενός συνόλου άτυπων δεσμευτικών κανόνων που συγκροτούνται από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της εκάστοτε εποχής (Ζερβού, 1999).

Σε λογοτεχνικά κείμενα με θέμα κάθε μορφής ετερότητα σκιαγραφείται η εικόνα του «Άλλου», του διαφορετικού ως μειονεκτικού τύπου που εκ προοιμίου ενεργοποιεί προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος του, περιθωριοποιείται από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα ως όνειδος για την κοινωνία, ως κάτι εξοβελιστέο, προκειμένου να επανέλθει η ισορροπία και η φυσική τάξη (Πρεβεζάνου, 2007). Επίσης, το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο δημιουργεί την εικόνα ενός «ξένου» που τον εισάγει στην πλοκή με τη χρήση ειδικού λεξιλογίου κι επιθέτων χαρακτηρισμού ή υπογραμμίζοντας κάποια ιδιαιτερότητά του ως ειδοποιό διαφορά, υποδηλώνοντας εξ αρχής την ετερότητα και διαφοροποιώντας τον από τα υπόλοιπα «φυσιολογικά» μέλη της κοινωνίας του (Αμπατζοπούλου, 1998).

Με άλλα λόγια οι ιδέες, οι τρέχουσες αντιλήψεις και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα ενός λογοτεχνικού έργου που επικοινωνεί με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εποχής στην οποία ανήκει ανιχνεύονται στη λογοτεχνική έκφραση του δημιουργού. Αυτό σημαίνει ότι σε αρκετές περιπτώσεις, εάν ένα λογοτεχνικό έργο με θεματική την αναπηρία μεταφέρει στερεοτυπικές οπτικές και αντιλήψεις της εποχής του, αυτό αντικατοπτρίζεται σε πολλά επίπεδα. Η στερεοτυπική θέαση της αναπηρίας αντανακλάται σε λέξεις στερεοτυπικά φορτισμένες (π.χ. κουτσός, στραβός, παλαβός κ.ά), σε συναισθήματα ηρώων που δεν αποδέχονται την αναπηρία (μίσος, ύβρεις, απαξίωση απέναντι σε ανάπηρους ήρωες) και σε συμπεριφορές μιας κοινωνίας που περιθωριοποιεί τον ανάπηρο εξοβελίζοντάς τον από κάθε δραστηριότητα και κοινωνικοπολιτισμική πρωτοβουλία.

Ειδικότερα, ο ιδεολογικός προσανατολισμός και οι ιδεολογικές σκοπιμότητες ενός λογοτεχνικού κειμένου εντοπίζονται και στον τρόπο εστίασης της αφήγησης (Γιαννικοπούλου, 2018). Η σταθερή χρήση της εσωτερικής εστίασης στον ανάπηρο ήρωα, ενεργοποιεί κι ενδυναμώνει την ενσυναίσθηση, δεδομένου ότι ο αναγνώστης γίνεται κοινωνός συναισθημάτων του ήρωα κι εμφανίζεται σταδιακά διακείμενος φιλικά στην ετερότητα. Ανάπηρος ήρωας και αναγνώστης βρίσκονται σε μια κατάσταση ταύτισης, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να διαμορφώνει στάση κατανόησης και σεβασμού της διαφορετικότητας αποδοκιμάζοντας στερεότυπα, προκαταλήψεις και δείγματα κοινωνικού αποκλεισμού των αναπήρων.

Επιπροσθέτως, η γλώσσα αποτελεί σημείο ιδεολογίας ενός λογοτεχνικού κειμένου, μεταφέροντας ιδεολογικές τοποθετήσεις και αντανακλώντας κοινωνικές πεποιθήσεις (Γιαννικοπούλου, 2018). Αυτό γίνεται αντιληπτό εάν αναλογιστεί κανείς τη λειτουργικότητα και το σκοπό καταφατικών προτάσεων (π.χ. τι κάνει ο ήρωας), γεγονός που ενδυναμώνει τις δεξιότητες και ικανότητες του ανάπηρου ήρωα. Ανάλογο ρόλο έχει η χρήση ενεργητικών ρημάτων που υπογραμμίζουν τη δράση του ανάπηρου ήρωα, τις ενέργειές του καθιστώντας τον δυναμικό μέλος του κοινωνικού συνόλου, με πρωτοβουλία, διάθεση κοινωνικής συμμετοχής και αυτονόμηση. Με ανάλογο τρόπο και κοινό παρονομαστή τη γλώσσα ως φορέα ιδεολογίας η χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου δίνει και ανάλογο ιδεολογικό προσανατολισμό σε ένα κείμενο.

Για παράδειγμα υπάρχουν λέξεις που έχουν αποκτήσει αρνητική νοηματοδότηση και αρνητικό σημασιολογικό φορτίο, έχουν ιδεολογική φόρτιση και είναι συνυφασμένες με στερεοτυπικές οπτικές (Christensen, 1996). Εάν σε ένα κείμενο ο αναγνώστης συναντήσει τη λέξη «γκαβός», αυτόματα συμπεραίνει τη στερεοτυπική χρήση της λέξης και το μισαναπηρικό της χαρακτήρα αντιλαμβανόμενος το δυσχερές για τον ανάπηρο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του κειμένου, το οποίο γίνεται φορέας της ιδεολογίας της αντίστοιχης κοινωνίας, όπου εκτυλίσσεται η πλοκή. Αντιστρόφως, εάν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο γίνεται χρήση της φράσης «άτομο με τύφλωση», γίνεται αντιληπτή η θετική στάση του συγγραφέα και της εποχής του απέναντι στην αναπηρία, αποτυπώνοντας την αντίστοιχη κυρίαρχη ιδεολογία που σέβεται την ετερότητα, χωρίς διάθεση στιγματισμού, απαξίωσης και εξοβελισμού της.

Σε όσα αναφέρθηκαν περί ιδεολογίας ενός λογοτεχνικού κειμένου αξίζει να προστεθεί το είδος ενός λογοτεχνικού κειμένου που γίνεται αντικείμενο ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου, 2018). Για παράδειγμα η επαφή και η αλληλεπίδραση του μαθητή με άλλα συστήματα γραφής, γλώσσας Braille ή νοηματικής, συμβάλλουν στην εξοικείωσή του με την αναπηρία και έμμεσα δίνουν το ερέθισμα για την αποδοχή της. Αξίζει να προστεθεί το γεγονός ότι ιδεολογική φόρτιση έχει η επιλογή των ονομάτων των λογοτεχνικών ηρώων με αναπηρία, στους οποίους γίνεται αναφορά με το προσηγορικό της αναπηρίας τους (π.χ. τυφλός, παράλυτος) ή με ένα παρωνύμιο που δηλώνει την ιδιαιτερότητά του. Ως εκ τούτου πλήττεται η ατομικότητα του ήρωα, ενώ ισοπεδώνεται η προσωπικότητά του, στιγματισμένος με μια στερεοτυπική ετικέτα-χαρακτηρισμό.

Συμπληρωματικά, η δομή ενός κειμένου μπορεί να λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός που αποβλέπει στη μεταφορά ενός μηνύματος σχετικού με την αναπηρία, οδηγώντας στην κατασκευή της ιδεολογίας του (Γιαννικοπούλου, 2010). Για παράδειγμα η κυκλική δομή ενός κειμένου, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία ένα κείμενο ολοκληρώνεται με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο αρχίζει, μπορεί να λειτουργεί ως εργαλείο ιδεολογικής ταυτότητάς του. Ειδικότερα, σε ένα κείμενο μπορεί να επιδιώκεται συμμετρική διάρθρωση με εναλλαγή ρόλων. Για παράδειγμα ο αρτιμελής ήρωας που συμπορεύεται με τον ανάπηρο ήρωα στο τέλος του κειμένου να καταλήγει ανάπηρος. Τέλος, η κατασκευή της αναπηρίας και η ιδεολογική φόρτιση σε ένα λογοτεχνικό κείμενο επηρεάζονται από τους χαρακτηρισμούς και τη στάση του

αφηγητή απέναντι στο λογοτεχνικό ήρωα με αναπηρία, αλλά και από την αντιμετώπισή του από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή της κοινωνίας του που κάνουν χρήση λέξεων οίκτου και φιλευσπλαχνίας (π.χ. καημενούλης, καψερός κ.ά.).

Συνοψίζοντας, ο χώρος της λογοτεχνίας και το πεδίο των λογοτεχνικών κειμένων αντανakλούν πιστά το ιστορικό και κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της περιρρέουσας ατμόσφαιρας στην οποία εγγράφονται (Τζούμα, 1991). Σε ένα λογοτεχνικό κείμενο αντικατοπτρίζονται τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα κάθε εποχής και αποτυπώνονται κοινωνικά φαινόμενα, μεταξύ των οποίων είναι και το ζήτημα της ετερότητας (Λαλαγιάννη, 2003). Κατά τη διαδικασία επεξεργασίας και αποκρυπτογράφησης των νοημάτων που ενυπάρχουν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο και συγκεκριμένα σε ένα κείμενο με θέμα την αναπηρία, ανιχνεύονται λανθάνουσες ή ρητώς μεταφερόμενες ιδεολογίες του δημιουργού, της κοινωνίας και της εποχής στην οποία εγγράφεται. Κατά συνέπεια, ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία έχει τη δύναμη να κινητοποιήσει την κριτική σκέψη, να αφυπνίσει τον προβληματισμό του αναγνώστη και να δώσει το έναυσμα για αξιολόγηση και άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, σηματοδοτώντας την αλλαγή αρνητικών στάσεων και την επίτευξη της κατανόησης, του σεβασμού και της αποδοχής της αναπηρίας.

Κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και η σχέση της με την παιδική λογοτεχνία

Η αναπηρία δεν αποτελούσε μόνο σωματική βλάβη, φυσική μειονεξία ή ανεπάρκεια, αλλά μια προσωπική τραγωδία του ανάπηρου ατόμου που στιγματίζεται λόγω της φυσικής παρέκκλισης και γίνεται σύμβολο μιας απειλής απέναντι στη σωματική αρτιμέλεια και την κοινωνική κανονικότητα (Shildrick, 2002), προκαλώντας οίκτο, αποστροφή και απαξίωση του κοινωνικού συνόλου για το ανάπηρο σώμα. Το σώμα με αναπηρία γίνεται πεδίο κοινωνικών προβληματισμών και ανησυχιών σχετικά με τη θέση του και το σεβασμό που εισπράττει στο πλαίσιο της κοινωνικής του συνύπαρξης με αρτιμελή και «κανονικά» σώματα (Garland-Thomson, 1997).

Η αναπηρία εκτός από «παρεκτροπή από την κανονική βιολογική λειτουργία» (Lorber, 1997) και παθολογική κατάσταση σωματικής βλάβης ή ανεπάρκειας που χρειάζεται θεραπευτική αγωγή (Παπαρούση, 2012) σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο θέασής της, προκαλείται και εντείνεται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Ως εκ

τούτου το ανάπηρο άτομο οδηγείται μοιραία και αναπότρεπτα στον κοινωνικό στιγματισμό και την περιθωριοποίηση (Turner, 1995).

Από την πλευρά, λοιπόν, του κοινωνικού μοντέλου θέασης και θεώρησης της αναπηρίας ανακύπτει το ζήτημα της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού του ανάπηρου σώματος λόγω της διαφοροποίησής του από το ισχύον κοινωνικό περί κανονικότητας πρότυπο, που εξοβελίζει αυτόματα από την κοινωνική πραγματικότητα οτιδήποτε έτερο και «αλλότριο» (Shakespeare & Watson, 2001). Με τον τρόπο αυτό η αναπηρία δηλώνει την καταστρατήγηση κοινωνικών δικαιωμάτων και τη στέρηση δυνατοτήτων κοινωνικής εξέλιξης, με το πρόσχημα της έλλειψης ευρύτερα αποδεκτών κριτηρίων περί αρτιμέλειας και κανονικότητας (Μακρυνιώτη, 2001). Επίσης, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αναπηρίας το ανάπηρο σώμα καθίσταται ανεπαρκές και ανίκανο να ανταποκριθεί στον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος λόγω της αδυναμίας του σε λειτουργικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η ίδια η κοινωνία θέτει φραγμούς που αναστέλλουν την κοινωνικοποίηση του ανάπηρου ατόμου, την προσωπική του εξέλιξη και την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοπραγμάτωσής του. (Παπαρούση, 2012)

Η παιδική λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία αποτελεί τρόπο διαμαρτυρίας και καταγγελίας των κοινωνικών προτύπων περί σωματικής επάρκειας και κανονικότητας, στηλιτεύοντας το δίπολο χαρακτήρα της ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των ατόμων σε υγιή/άρρωστα, φυσιολογικά/ανάπηρα, κανονικά/παρεκκλίνοντα (Παπαρούση, 2012). Επίσης, ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία γίνεται πεδίο διάδρασης ανάμεσα στο βίωμα της αναπηρίας ως κατάσταση του σώματος και ως κατάσταση επιβεβλημένης από την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα, εποχή και τα αντίστοιχα πολιτισμικά συμφραζόμενα (Hughes & Patterson, 1997; Best, 2007).

Η συμβολή της λογοτεχνίας σε εκπαιδευτικό περιβάλλον

Οι αρχές του 21^{ου} αιώνα έδωσαν το έναυσμα μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης για την εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, σηματοδοτώντας την αρχή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου. Η βάση του ήταν η ενεργητική, βιωματική και συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την κινητοποίηση και την άμεση εμπλοκή των μαθητών (Mezirow, 1997).

Η λογοτεχνική ανάγνωση προωθεί πλέον τη δυναμική αλληλεπίδραση μαθητή-κειμένου διευκολύνοντας τη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του πρώτου, την αυτογνωσία, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη διαχείριση φόβων. Ως εκ τούτου τροποποιούνται και βελτιώνονται συμπεριφορές κι επιλύονται προβλήματα και αδιέξοδα σε εσωτερικό επίπεδο και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Σύμφωνα με την Τσιλιμένη το λογοτεχνικό κείμενο συμβάλλει στη γνώση κι επικοινωνία του μαθητή με σχέσεις και συμπεριφορές τοποθετώντας το στην κοινωνία (Τσιλιμένη, 2018). Έτσι, γίνεται φορέας ιδεολογιών διαμορφώνοντας υγιή προσωπικότητα με βάση την ερμηνεία και την αξιολόγηση εμπειριών (Κανατσούλη, 1997).

Ειδικότερα, η λογοτεχνία αποτελεί πηγή κατανόησης του εαυτού και του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ford, Tyson, Howard & Harris, 2000) δημιουργώντας ένα ασφαλές φανταστικό πλαίσιο, όπου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τον σύνθετο και πολύπλοκο χαρακτήρα της κοινωνίας και των σχέσεων (Ανδροτσοπούλου, 1997). Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν αναπαράσταση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας δηλώνοντας τον ιδεολογικό προσανατολισμό κάθε εποχής, στο χώρο της οποίας τοποθετούν τον αναγνώστη-μαθητή (Αμπατζοπούλου, 2000).

Το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται παιδαγωγικό μέσο με πολλαπλά οφέλη, ενδυναμώνοντας τη συμμετοχική διάθεση του μαθητή σε ομαδοσυνεργατικό κλίμα και την έκφραση συναισθημάτων και προβληματισμών. Με τον τρόπο αυτό διευρύνονται οι γνωστικοί ορίζοντες, εμπλουτίζονται οι αναγνωστικές εμπειρίες, διευκολύνεται η διαχείριση και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Τζήκας, 2001).

Με άλλα λόγια η λογοτεχνία συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή εμπλουτίζοντας και καλλιεργώντας λεκτικές και γλωσσικές του δεξιότητες με ποιοτικά γλωσσικά ερεθίσματα. Η λογοτεχνία επιδρά θετικά στο μαθητή γυμνάζοντας τη γλωσσική του ικανότητα, την κριτική του σκέψη και τις διανοητικές του δεξιότητες και αναπτύσσοντας τη φαντασία του (Καρπόζηλου, 1994).

Παράλληλα, ιδιαίτερη είναι η συμβολή της λογοτεχνικής ανάγνωσης στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, διαμορφώνοντας την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα, ενισχύοντας τον αυτοσεβασμό, καλλιεργώντας επικοινωνιακές δεξιότητες

και διαπροσωπικές σχέσεις, σε κλίμα ευαισθητοποίησης, κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού (Norton, 2007). Το παιδί, μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης, αναλαμβάνει ρόλους, αποκτά επίγνωση των υποχρεώσεων του απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, του οποίου είναι μέρος, εσωτερικεύοντας αξίες, φέροντας σε εμβρυικό στάδιο ιδεολογίες και συγκροτώντας κώδικα με κανόνες και νόρμες της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2014).

Η ταύτιση του μαθητή με τους χαρακτήρες της λογοτεχνικής ιστορίας συντελεί στην κατανόηση συναισθημάτων και συμπεριφορών των άλλων (Καρπόζηλου, 1994) και δίνει το πρότυπο αντιμετώπισης δυσκολιών και διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου ο μαθητής έχει τη δυνατότητα εύρεσης τρόπων για την επίλυση προβλημάτων και αλλαγής συμπεριφορών και στάσεων καλλιεργώντας τη φαντασία του, την κρίση του και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Doll & Doll, 1997). Μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης αναδεικνύονται πολλαπλά ερεθίσματα που ενεργοποιούν τη μίμηση προτύπων, διευκολύνοντας το μαθητή να επιλύσει προσωπικά αδιέξοδα και δυσχερείς εσωτερικές καταστάσεις (Δαράκη, 1995)

Επιπροσθέτως, σημαντικός είναι ο ρόλος της λογοτεχνικής ανάγνωσης στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, συμβάλλοντας στη ρύθμιση των συναισθημάτων του αναλογικά με την περίσταση και τις συνθήκες (Χατζηχρήστου, 2011), στην αποδοχή και το συμβιβασμό των προσωπικών του συναισθημάτων (Σπινκ, 1990), στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και στην εμπλοκή του σε αυτά (Saarni, 1997). Η λογοτεχνία αποτελεί συναισθηματική διέξοδο για ένα παιδί που διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα μέσω της ταύτισης με παρόμοιες με τις δικές του συναισθηματικές καταστάσεις (Χατζηδημητρίου, 1997), αποφορτίζοντας αρνητικά συναισθήματα κι εξασφαλίζοντας την επούλωση τραυματικών εμπειριών.

Ένα λογοτεχνικό κείμενο, στο σύνολό του, συμβάλλει στην καλλιέργεια στοχαστικής διάθεσης και κριτικού προβληματισμού, στη διαμόρφωση και υιοθέτηση στάσεων και αρχών κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς ως φορέας αξιακού κώδικα και ιδεολογίας (Τσιλιμένη, 2018). Ως εκ τούτου απελευθερώνονται συναισθήματα κι επιτυγχάνεται η κατανόηση προβληματικών και δύσκολων

καταστάσεων εκ μέρους του μαθητή-αναγνώστη μέσω της ενσυναίσθησης (Σπινκ, 1990).

Η λογοτεχνική ανάγνωση παρέχει υλικό για κριτικό προβληματισμό μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες, συμβάλλοντας στην εύρεση εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης δύσκολων καταστάσεων μέσω της συνειδητοποίησης του καθολικού χαρακτήρα ενός προβλήματος. Παράλληλα, συντελεί στην επικοινωνία των μαθητών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και στην ανάδειξη νέων αξιών (Pardeck, 1995). Ένα σωστά επιλεγμένο λογοτεχνικό κείμενο που προορίζεται για ανάγνωση διεγείρει την παρατηρητικότητα, τη λογική, τη μνήμη, τη φαντασία, ενεργοποιεί την κριτική σκέψη του μαθητή εγείροντας ερωτήματα και προβληματισμούς, εμπνέοντας πιθανές λύσεις σε προβλήματα (Pulimeno et al., 2020).

Σε όσα αναφέρθηκαν αξίζει να προστεθεί το γεγονός ότι η ανάγνωση είναι το βίωμα μιας εμπειρίας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της ατομικής ταυτότητας μέσω της ταύτισης του αποδέκτη-αναγνώστη με τον λογοτεχνικό ήρωα (Culler, 2000). Η προηγούμενη εμπειρία του ατόμου επηρεάζει το βαθμό αποδοχής, απόρριψης, αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης των θέσεων του λογοτεχνικού κειμένου (Χρονάκη, 2010). Σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο παρατηρείται συναναστροφή κι αλληλεπίδραση του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην κατασκευή της εικόνας για τον εαυτό του και για τους άλλους. Κατά συνέπεια, η διαμόρφωση της ταυτότητας του κάθε μαθητή βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ταυτότητες των άλλων συνομηθικών και με το μεταξύ τους πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, η διαδικασία διάδρασης διαμορφώνει την άποψη για τον κοινωνικά κατασκευασμένο εαυτό (Shotter, 1997). Η άποψη αυτή συνεπάγεται ότι ο μαθητής, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε αυτό που πιστεύει ότι θεωρούν οι άλλοι για εκείνον. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου δίνεται η δυνατότητα κατανόησης του εαυτού και των εμπειριών των άλλων και καλλιεργείται κλίμα αποδοχής ήδη κατασταλαγμένων ηθικών αξιών ή υιοθέτησης νέων (Κανατσούλη, 2000).

Η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί μια διαχρονικά σημαντική εκπαιδευτική στρατηγική με πολλαπλά οφέλη στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. Διευρύνει τις μαθησιακές εμπειρίες, καλλιεργεί κι εξελίσσει δεξιότητες σε ένα οικείο περιβάλλον,

βελτιώνοντας τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών κι επιτυγχάνοντας καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007). Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου παρέχει τη δυνατότητα εύρεσης πολλών εναλλακτικών λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις σε κλίμα ελεύθερης συζήτησης και ανεκτικότητας, κατόπιν σχεδιασμού και με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παράλληλα αποσκοπεί στην επίλυση δυσχερειών, στην επίτευξη της αυτοαξιολόγησης και αυτοαντίληψής τους, στην κατανόηση και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στον επαναπροσδιορισμό των αξιών (Aix, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτή η εκπαιδευτική συμβολή της λογοτεχνικής ανάγνωσης, καθότι παρέχει στους μαθητές νέες πληροφορίες και ερεθίσματα για προβληματισμό και κριτική σκέψη. Συγχρόνως, ευαισθητοποιεί και δίνει το έναυσμα για συζητήσεις σε θέματα καθημερινότητας διαμορφώνοντας νέες αξίες και στάσεις και προτείνοντας ρεαλιστικούς τρόπους επίλυσης δυσκολιών και συγκρουσιακών καταστάσεων (Cook, Vollrath & Ganz, 2006).

Η λογοτεχνική αξία του παραμυθιού

Το παραμύθι είναι ένα λογοτεχνικό είδος με πανανθρώπινο χαρακτήρα και οικουμενική διάσταση μέσω των συμβολισμών συμβάλλοντας στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση κάθε διαφορετικού (Κανατσούλη, 1997). Αποτελεί μια διαχρονική τεχνική ενίσχυσης της ανεκτικότητας ως πεδίο αλληλεπίδρασης διαφορετικών ομάδων και συνύπαρξης μειονοτικών και πλειοψηφικών κοινοτήτων (Steadman & Palmer, 1997). Διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διάπλαση του μαθητή συνδυάζοντας τη διδακτική και την ψυχοθεραπευτική του διάσταση με παιδαγωγικές προοπτικές (Kuciariński, 2014). Αποτελεί ένα διδακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο με ηθικές προεκτάσεις που εμπνέει ποικιλία συναισθημάτων- χαρά, αισιοδοξία, συγκίνηση και πίστη στη ζωή (Αυδίκος, 1999), με ευχάριστη πλοκή, οικείο κλίμα, χωρίς δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης και μαθησιακής ανταπόκρισης. Ως ψυχοπαιδαγωγικό μέσο βρίσκεται κοντά στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, στα άγχη και τα διλήμματά τους, στις εσωτερικές τους συγκρούσεις, στις ανασφάλειές τους και με τη διδακτική του αξία προσφέρει πολλαπλά μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη (Μερακλής, 1992).

Συνθέτει έναν κόσμο φαντασιακό με καταστάσεις και συνθήκες που αντιστοιχούν σε πραγματικά προβλήματα που βιώνει ο μαθητής στην καθημερινότητά

του. Με τον τρόπο αυτό ενδυναμώνει την ψυχολογία του, ενισχύει την εσωτερική του άμυνα επιτυγχάνοντας συναισθηματική ασφάλεια και συμβάλλοντας στην επίλυση αντιξοοτήτων και την εύρεση λύσεων (Rozalski, Stewart & Miller, 2010), δίνοντας λυτρωτικές διεξόδους διαφυγής από το νομοτελειακό χαρακτήρα της ζωής (Μερακλής, 2001).

Το παραμύθι, διεκδικώντας μια θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία και την οργάνωση της διδασκαλίας (Τσαμπούρη, Μυτιληναίου, Γκιαούρης & Ευγενειάδης, 2016), έχει πολυδιάστατη εκπαιδευτική και παιδαγωγική συμβολή. Ειδικότερα, ενισχύει γλωσσικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες, εξοικειώνει τους μαθητές με τον προφορικό και το γραπτό λόγο, βελτιώνει αναγνωστικές ικανότητες, απαλύνει επώδυνες εσωτερικές πτυχές, εξωτερικεύει αρνητικά συναισθήματα και βιώματα μέσω της αυτοέκφρασης και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (Bruun, Pedersen, Runderg, 1993).

Στη σύγχρονη εκδοχή του παραμυθιού δεν τοποθετείται η πλοκή σε πλαίσιο μαγικό και αφελές, αλλά σε ρεαλιστικό, ενώ η ψυχοσύνθεση του λογοτεχνικού ήρωα εδράζεται σε κοινωνικές και ηθικές αρχές με γνώμονα το δίκαιο και τον κώδικα των οικουμενικών ανθρωπιστικών αξιών. Το λογοτεχνικό τέλος έχει αισιόδοξο και καθαριστικό χαρακτήρα αναδεικνύοντας τη νίκη της ηθικής τάξης και την αποκατάσταση του δικαίου και στηλιτεύοντας κάθε είδους ανισότητα και αδικία σε βάρος της ανθρώπινης ύπαρξης (Αναγνωστόπουλος, 1996). Επίσης, καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των παιδιών δίνοντας το έναυσμα για διάλογο και αλληλεπίδραση σε ζητήματα σύγχρονου προβληματισμού με άξονα το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Προσεγγίζοντας τον όρο «συνεκπαίδευση»

Η συνεκπαίδευση είναι η φοίτηση μαθητών ΑμεΑ σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης και εγγυάται τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συμβατού με τις ανάγκες και τις δεξιότητες όλων των μαθητών, τόσο των τυπικών όσο και των ΑμεΑ (Bendova, Cechackova & Sadkova, 2014) και την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κατά τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης επιδιώκονται, σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ανεκτικότητας και σεβασμού της ετερότητας, η εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών με γνώμονα την εξατομικευμένη

προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Coubergs, Stryven, Vanthournout & Engels, 2017; Κούμπιας & Κατσούγκρη, 2017) και η άρση προκαταλήψεων (Καϊμάρα και Οικονόμου, 2018).

Βασική αρχή της συνεκπαίδευσης είναι η ένταξη των ΑμεΑ στη γενική αίθουσα με την αξιοποίηση ειδικών μεθόδων, τη χάραξη και την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστηρικτικού χαρακτήρα από καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου και την υιοθέτηση νέων οπτικών με επίκεντρο την αποδοχή της αναπηρίας (Σούλης, 2008). Κύρια προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η άρση στερεοτύπων (Ανδρούσου και Σφυρόερα, 2019), η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των μαθητών ΑμεΑ και η ισότιμη αντιμετώπισή τους με τους τυπικούς μαθητές (Κωφίδου, 2017), σε συνδυασμό με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής (Stefanidis & Strogilos, 2015).

Επιπροσθέτως, η συνεκπαίδευση απαιτεί την αναδιάρθρωση και τον επανασχεδιασμό ενός κατάλληλα διαμορφωμένου αναλυτικού προγράμματος. Στόχος του θα είναι να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή (Ainscow, 1997) επιδιώκοντας την αλληλοϋποστήριξη τυπικών μαθητών και μαθητών ΑμεΑ και την καθολική συμμετοχή τους σε ένα προσβάσιμο περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Stubbs, 2008), σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης που στηρίζεται στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στη διαδικασία της διδασκαλίας (Χατζημανώλη, 2005)

Στην επιτυχή ανταπόκριση της συνεκπαίδευσης στη συμπεριληπτική αποστολή της μπορούν να λειτουργήσουν συνεπικουρικά ορισμένες στρατηγικές (Ainscow, 2000) σε συνδυασμό με τη συνεργασία και τη δυναμική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και ΑμεΑ, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ειδικότερα, κρίνεται γόνιμη η εκ μέρους των εκπαιδευτικών αλληλεπίδρασή τους και η αξιοποίηση της εμπειρίας και της προηγούμενης γνώσης, η εξέταση των δυσκολιών που λειτουργούν ανασταλτικά για την απόδοση των μαθητών ΑμεΑ, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητές τους και ο εξατομικευμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός σε συνδυασμό με τη χάραξη κοινών διδακτικών πρακτικών σε κλίμα ομαδοσυνεργατικότητας.

Βέβαια, οι τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν ευνοούν πάντα την επιτυχή εφαρμογή και υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συνεκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με ανασταλτικούς παράγοντες όπως είναι δυσκολίες επικοινωνίας και συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών (Friend & Cook, 2004), έλλειψη πόρων, υποδομών, προσβάσιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ανεπαρκής κρατική χρηματοδότηση (Forlin, 2013).

Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Το μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion) προβλέπει ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπίδραση μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και μαθητών με αναπηρία σε ίδιο νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο χωρίς διαφοροποιήσεις και διαφορετική διαχείριση της αναπηρίας. Το μοντέλο συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place) εξασφαλίζει στους μαθητές με αναπηρία την υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό σε ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο, σε ειδικές τάξεις στήριξης, με θεσμικό πλαίσιο και αναλυτικό πρόγραμμα και τη συνδρομή άλλων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγων και άλλων παιδαγωγών. Το μοντέλο εστίασης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs) θέτει προτεραιότητα στην προσέγγιση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία. Κατά συνέπεια, εφόσον οι μαθητές ΑμεΑ αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα κατόπιν αξιολόγησης των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης με τους τυπικούς μαθητές και αδυνατούν να φοιτήσουν επιτυχώς στη γενική εκπαίδευση, κρίνεται γόνιμη η φοίτηση σε ειδικό σχολείο. Τέλος, το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion) αναγνωρίζει τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία στηρίζοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα συνύπαρξής τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης κι ενισχύοντας τη διαδικασία της επιτυχούς κοινωνικοποίησής τους. (Norwick, 2000)

Οφέλη συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία με διττά οφέλη, τόσο για τους τυπικούς μαθητές όσο και για τους μαθητές ΑμεΑ. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει τη δύναμη να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην άρση των στερεοτύπων και στη διαμόρφωση κλίματος ανεκτικότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας μέσα από προγράμματα διδασκαλίας και δράσεις αποσκοπώντας στην άμβλυνση των ανισοτήτων

(McCarthy, Mitchell & Rutherford, 2008). Οι ευεργετικές επιδράσεις της είναι αδιαμφισβήτητες τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και σε βάθος χρόνου.

Από τη μία πλευρά οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης κατανοούν, σέβονται και αποδέχονται τη διαφορετικότητα μέσω της ενσυναίσθησης (Χαρούμενη και Σούλης, 2014), απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές οπτικές, σε κλίμα συνεργασίας και γόνιμης επικοινωνίας (Καπρίνης και Λιάκος, 2015). Ευαισθητοποιούνται στην αναπηρία (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003) κατανοώντας την αξία της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης (Bourke & Burgman, 2010) κι εκδηλώνουν θετικές στάσεις, σεβόμενοι τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες στη ζωή των συμμαθητών τους ΑμεΑ και καταργώντας ετικέτες και διαχωριστικές γραμμές (Κορολόγου, 2016).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές ΑμεΑ καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ενισχύοντας τις μαθησιακές τους επιδόσεις κι επιτυγχάνοντας την κοινωνικοποίησή τους σε κλίμα συνεργασίας, ισότητας και δικαίου (McGregor & Vogelsberg, 1998). Επιπροσθέτως, η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ΑμεΑ και στην εξασφάλιση ευκαιριών μαθησιακής εξέλιξης (Ryndak, Ward, Alper, Montgomery & Storch, 2010). Ως εκ τούτου οι μαθητές ΑμεΑ σέβονται και αποδέχονται την αναπηρία τους διαμορφώνοντας θετική αυτοαντίληψη και επιδιώκοντας την κοινωνική τους ένταξη και συμμετοχή (Καπρίνης και Λιάκος, 2015), χωρίς τάσεις απομόνωσης, αίσθημα μειωμένης αυτοαντίληψης και κοινωνικής αποτυχίας. Η απουσία προγραμμάτων συνεκπαίδευσης εγκυμονεί για τους μαθητές ΑμεΑ κινδύνους κατάθλιψης, προβληματικών συμπεριφορών με ενδεχόμενες τάσεις παραβατικότητας, σχολικής εγκατάλειψης και κοινωνικής παραίτησης. (Σιαμαντά, 2019).

Η αποτελεσματική διεξαγωγή της διαδικασίας συνεκπαίδευσης προϋποθέτει την προσέγγιση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με έμφαση στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεών τους προς την αναπηρία. Βασική παράμετρος για την επιτυχή συνεκπαίδευση είναι η προσπάθεια κατανόησης της οπτικής γωνίας τους με αποδέκτες μαθητές ΑμεΑ, συνεξετάζοντας συμπεριφορές και αντιδράσεις τους σε περίπτωση συνύπαρξής τους. Στόχος είναι ο εντοπισμός μελλοντικών δυσχερειών, η

χάραξη στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και η εξομάλυνση αρνητικού κι ενδεχομένως συγκρουσιακού κλίματος (Hong, Kwon & Jeon, 2014). Επιπροσθέτως, βασικός παράγοντας επιτυχούς συνεκπαίδευσης είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και των μαθητών με αναπηρία, σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με την κατάργηση διαχωριστικών γραμμών και του φόβου απέναντι στη διαφορετικότητα (Townsend, Wilton & Vakilrad, 1993)

Στάσεις μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στα ΑμεΑ σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης

Η «στάση» είναι ένα σύστημα αντιλήψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών απέναντι σε κοινωνικές ομάδες και ζητήματα κοινωνικού χαρακτήρα (Dunn, 2014). Διαμορφώνονται από το σύνολο των απόψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών απέναντι σε κοινωνικές ομάδες και ενεργοποιούν μια γενική αξιολόγηση- θετική ή αρνητική- για αυτές (Αντωνοπούλου, 2017). Οι στάσεις είναι η κατάσταση πριν από την εκδήλωση της ανάλογης συμπεριφοράς από το άτομο. Καλλιεργούνται κι ενισχύονται από παράγοντες όπως τον τρόπο διαπαιδαγώγησης και τον αξιακό κώδικα στο πλαίσιο της οικογένειας, την επιτυχή, «υγιή» και ισορροπημένη σχολική κοινωνικοποίηση και την ανάλογη ενημέρωση (Εφραιμίδης, 2015), ενώ μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης διαμορφώνονται αντιλήψεις που στοιχειοθετούν την ταυτότητα των παιδιών. Οι αρνητικές στάσεις σχετίζονται με την έλλειψη γνώσεων (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage & Foy, 2010).

Οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, προτού ακόμα εισέλθουν στο σχολικό περιβάλλον, έχουν ήδη μπει στη διαδικασία κατηγοριοποίησης ατόμων με βάση διαφορετικά χαρακτηριστικά τους που τα καθιστούν απόκλιση από την κανονικότητα (Τσιάκαλος, 2006), ενώ ορισμένες ομάδες ταυτίζονται στο μυαλό τους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Coleman, 1997). Ειδικότερα, διαμορφώνουν αντιλήψεις περί κανονικότητας και αναπηρίας, διαχωρίζοντας άτομα με διαφορετικά από αυτούς χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια δημιουργούν από τη μία πλευρά την εξω-ομάδα, στην οποία εντάσσονται άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά που δεν γίνονται αποδεκτά, υποστασιοποιώντας την αναπηρία και από την άλλη πλευρά την ενδο-ομάδα, στην οποία ανήκουν όμοια με αυτούς άτομα (Βλάχου, 2000).

Οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης κατά την έναρξη της σχολικής τους ζωής έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις (Λουάρη, 2014). Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική ανάγκη τη χάραξη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ευαισθητοποίησης που θα αποσκοπούν στην άρση των στερεοτυπικών οπτικών περί αναπηρίας.

Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία (Dyson, 2005; Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005), παιδιά ηλικίας 7 ετών και άνω δεν επιλέγουν συμμαθητές ΑμεΑ για συναναστροφή (Cavallaro & Porter, 1980), ενώ παιδιά ηλικίας 9 ετών και άνω αρνούνται εντελώς τη συναναστροφή (Gash, 1996; Hodgkinson, 2007). Μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών φαίνεται ότι έχουν θετικότερες στάσεις και είναι πιο ανεκτικά στην αναπηρία (Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002; Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007).

Οι τυπικοί μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, σε ορισμένες περιπτώσεις, αισθάνονται άβολα με τη συνύπαρξή τους με μαθητές με αναπηρία (Heinemann, 1990). Εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές και τάσεις αποκλεισμού και επιθετικότητας σε βάρος των μαθητών ΑμεΑ, χωρίς διάθεση προσέγγισης, κατανόησης και αλληλεπίδρασης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η μορφή και η σοβαρότητα της αναπηρίας επηρεάζουν το πρόσημο των στάσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης (Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000).

Ειδικότερα, οι τυπικοί μαθητές έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην κινητική αναπηρία σε σχέση με τη νοητική υστέρηση ή το σύνδρομο Down (Nowicki & Sandieson, 2002; Siperstein, Parker, Bardon & Widaman, 2007). Επίσης, οι τυπικοί μαθητές, παρότι έχουν θετικότερη στάση απέναντι σε εμφανείς μορφές αναπηρίας (Cook & Semel, 1999), εκδηλώνουν συμπεριφορές αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρία από σχολικές δράσεις (Diamond, Hong & Tu, 2008), με αποτέλεσμα να τους καθιστούν στο περιθώριο, με δυσμενή κοινωνική θέση (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten, 2009) και ελάχιστες διαπροσωπικές σχέσεις (Ison et al., 2010).

Σύμφωνα με έρευνα στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης δεν έχουν πολλές θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία, διότι διακατέχονται από συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας και έχουν την άποψη ότι οι συμμαθητές τους ΑμεΑ έχουν μειωμένες μαθησιακές ικανότητες και δεξιότητες συγκριτικά με αυτούς. Κατά συνέπεια, δεν τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης στον ίδιο χώρο, αλλά είναι δεκτικοί στη δημιουργία ειδικών τμημάτων στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ή στη φοίτηση των ΑμεΑ σε ειδικά σχολεία (Soulis, Georgiou, Dimoula & Rapti, 2016). Άλλη ελληνική έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης που έρχονταν σε επαφή με ΑμεΑ στο πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων συνεκπαίδευσης διατηρούσαν θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία σε κλίμα ανεκτικότητας (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012).

Για την τροποποίηση των αρνητικών στάσεων των τυπικών μαθητών είναι απαραίτητη η πληροφόρηση και η ενημέρωση για θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία και η επιδίωξη της αποδοχής της διαφορετικότητας (MacMillan, Tarrant, Abraham & Morris, 2013). Αυτό είναι γόνιμο σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση, που ευνοεί την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση δυσχερειών που βιώνει η κοινότητα των ΑμεΑ στην καθημερινότητά της (Szumski, Smogorzewska & Grygiel, 2020) και την αναδιαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων (Leigers & Myers, 2015). Οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης συνειδητοποιώντας τις δυσκολίες και τις ανισότητες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα ΑμεΑ έχουν την τάση να διαμορφώνουν στάση ανεκτικότητας και διάθεση συμπερίληψης προς όφελος των συμμαθητών τους (Hong et al., 2014).

Οι αρνητικά διακείμενες στάσεις απέναντι στην αναπηρία τροφοδοτούν επιθετικές συμπεριφορές σε βάρος των ΑμεΑ, γεγονός που προκαλεί για αυτά αντίξοες συνθήκες κοινωνικοποίησης και σχολικής ενσωμάτωσης, περιθωριοποίηση, ψυχολογικό βάρος (Fisher, Pumpian & Sax, 1998), προβληματικές συμπεριφορές, άγχος, απόσυρση και αποφυγή εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Hergentrather & Rhodes, 2007). Ο τρόπος θεώρησης κι ερμηνείας της αναπηρίας από τους τυπικούς μαθητές επηρεάζει καθοριστικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές με αποδέκτες τα ΑμεΑ (Gasser, Malti & Buholzer, 2013). Απεναντίας, η ενίσχυση θετικών στάσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης προς τα ΑμεΑ αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή

συμπερίληψη και την επιτυχή συνεκπαίδευση (Rillota & Nettelbeck, 2007) θέτοντας τα θεμέλια για την οικοδόμηση σχέσεων αλληλεπίδρασης και για την επίτευξη της κατανόησης της αναπηρίας και της κοινωνικής της αποδοχής (Dyson, 2005).

Η τροποποίηση των αρνητικών στάσεων και η ενίσχυση των θετικών οπτικών απέναντι στην αναπηρία υποστηρίζεται θεωρητικά από το φαινόμενο της εκτεταμένης επαφής. Σύμφωνα με αυτό η στενή σχέση ενός μέλους της ενδο-ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, με ένα μέλος της εξω-ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, μπορεί να βελτιώσει τη στάση του ατόμου προς την εξω-ομάδα (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp (1997). Επέκταση του φαινομένου της εκτεταμένης επαφής αποτελεί το μοντέλο της κοινής ενδο-ομαδικής ταυτότητας του Gaertner που προτείνει τη δυνατότητα βελτίωσης κι εξάλειψης διομαδικών στάσεων, εάν μέλη των αντιτιθέμενων ομάδων επανακατηγοριοποιήσουν τους εαυτούς τους ως μέλη της ίδιας ομάδας (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman & Rust, 1993). Με άλλα λόγια, εάν οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ταυτιστούν με τους μαθητές με αναπηρία και τοποθετήσουν νοερά τον εαυτό τους στην ομάδα των συμμαθητών τους ΑμεΑ, θα κατανοήσουν και θα αποδεχτούν την αναπηρία, καταργώντας διαχωριστικές γραμμές.

Η ταυτότητα των ΑμεΑ

Σύμφωνα με τη θεωρία του Taifel και Turner διατυπώθηκαν οι όροι «κοινωνική ταυτότητα» και «προσωπική ταυτότητα». Ο όρος «κοινωνική ταυτότητα» δηλώνει το μέρος της αυτοαντίληψης που διαμορφώνεται μέσα από τη διαδικασία συμμετοχής του ατόμου σε κοινωνικές ομάδες, δομείται κι εξελίσσεται στη διομαδική επαφή κι επικοινωνία (Τραυλός, 2018). Ο όρος «προσωπική ταυτότητα» συγκροτεί την εικόνα του εαυτού με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά του που ορίζουν τη μοναδικότητά του διαφοροποιώντας τον από τους υπόλοιπους εαυτούς. (Hogg & Vaughan, 2010)

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Hogg & Abrams, 2003; Hogg, 2006) αποτυπώνει την υπαγωγή του ατόμου σε μια ομάδα βάσει της σύγκρισης και του αυτοπροσδιορισμού του λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά και ιδιότητες μιας ενδο-ομάδας. Η κοινωνική ταυτότητα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου (Citrin, Wong & Duff, 2001) και δεδομένης της καθοριστικής συμβολής των ομάδων στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας, ο

βαθμός εκτίμησης και αποδοχής ενός ατόμου εξαρτάται από το μέγεθος της αξίας που έχει αποδοθεί στην ομάδα που ανήκει (Crocker & Major, 1994). Ως εκ τούτου, η θετική αυτοεκτίμηση του ατόμου επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικής συνδιαλλαγής (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995) και η αυτοαντίληψή του επηρεάζεται από τη θέση και την υπόληψη της ομάδας του μέσω της ταύτισής του με αυτή. Σύμφωνα με τη θεωρία του κατοπτρικού εαυτού η διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης του ατόμου προέρχεται από την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του με βάση την εικόνα που έχουν τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας του για αυτό (Hogg & Vaughan, 2010).

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας δεν έχει θετικό πρόσημο σε περιπτώσεις στιγματισμένων ομάδων που είναι αποδέκτες προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Το στίγμα προκύπτει από τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας που προκαλούν αρνητική αξιολόγηση των μελών της (Hogg & Vaughan, 2010). Τα στιγματισμένα άτομα θεωρούνται μέλη μιας εξω-ομάδας που δεν χαίρει καταξιωμένης κοινωνικής ταυτότητας, αλλά περιθωριοποιείται, γίνεται αντικείμενο απαξίωσης σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Crocker, Major & Steele, 1998) και αποκλείεται αυτόματα από κοινωνικούς πόρους και παροχές, στερούμενη κινήτρων και ίσων ευκαιριών.

Οι στιγματισμένες εξω-ομάδες, όπως η κοινότητα των ατόμων με αναπηρία, δεν απολαμβάνουν εκτίμησης κι ευρείας αποδοχής από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ενώ οδηγούνται στην αποπροσωποποίηση, δηλαδή την κατάργηση της ατομικότητας και την ταύτισή τους με μια ετικετοποιημένη κοινωνική ομάδα (Hogg & Vaughan, 2010). Τα μέλη τους εσωτερικεύουν την αρνητική αξιολόγηση που ευθύνεται για τη διαμόρφωση μιας εικόνας εαυτού με αρνητικό φορτίο και με κατάληξη τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hogg & Vaughan, 2010) και την καθοδική σύγκριση (Hogg, 2000). Στην περίπτωση των εμφανώς στιγματισμένων μελών μιας εξω-ομάδας, ατόμων με κινητική ή νοητική αναπηρία, το βίωμα της προκατάληψης, της στερεοτυπικής αντιμετώπισης και της ετικετοποίησης είναι αναπόφευκτο (Steele & Aronson, 1995).

Τα άτομα με αναπηρία ως τη θεσμοθέτηση του νόμου 1143/1981 και κυρίως του νόμου 1566/85 χαρακτηρίζονταν ως «δυσπροσάρμοστα, ανώμαλα, αποκλίνοντα από το φυσιολογικό», γεγονός από το οποίο γίνεται αντιληπτή η αρνητική φύση ταυτότητας

που τα άτομα αυτά διαμόρφωναν. Σε όσα άτομα βρίσκονταν εκτός του πλαισίου κανονικότητας και αρτιμέλειας και ήταν λιγότερο «ανθρώπινα» αποδίδονταν αρνητικές ιδιότητες, οι οποίες συγκροτούσαν «φθαρμένες» ταυτότητες, στιγματισμένες, προκαλώντας τον οίκτο, τη ντροπή και την απαξίωση στα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Goffman, 2001). Η αναπηρία γίνεται αιτία στιγματισμού της ταυτότητας του ανάπηρου ατόμου και απανθρωποποίησης της εξω-ομάδας του, γεγονός που αποτελεί τη χειρότερη εκδοχή της προκατάληψης νομιμοποιώντας κάθε είδους φρικαλεότητες σε βάρος του (Hogg & Vaughan, 2010; Τραυλός, 2017).

Η προσωπική ταυτότητα διαμορφώνεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική ταυτότητα. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο με αναπηρία συγκροτεί την ταυτότητά του με βάση τις αντιλήψεις, τις παγιωμένες απόψεις και τα καθιερωμένα κοινωνικά πρότυπα. Το υποκείμενο διαμορφώνει την αυτοεικόνα του και αυτοπροσδιορίζεται με βάση τον τρόπο θέασής του και αντιμετώπισής του από τους άλλους (Μακρυνιώτη, 2001). Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι μια κοινωνία δεν εκδηλώνει συμπεριφορές και στάσεις κατανόησης και αποδοχής της αναπηρίας, διάθεση και στρατηγικές συμπερίληψης, τα άτομα με αναπηρία θα βιώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και το στιγματισμό. Ως εκ τούτου, θα διαμορφώσουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, καθότι η αντίληψη και η εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι για αυτούς μετασχηματίζεται σε αυτοαντίληψη (Λεοντάρη, 1996).

Η ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία συγκροτείται με βάση τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειές τους σε αντίθεση με την ταυτότητα των μη ανάπηρων ατόμων η οποία διαμορφώνεται σε σχέση με τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους (Cameron & Swain, 1999). Η αυτοεικόνα των ατόμων με αναπηρία τροφοδοτείται αυτόματα από την υποκειμενική αντίληψή τους περί εαυτού που εδράζεται σε προηγούμενες εμπειρίες και στο κοινωνικοπολιτιστικό και αξιακό υπόβαθρο κάθε κοινωνίας και κάθε εποχής (Khusumadewi et al., 2018). Το βίωμα της αναπηρίας ως απόκλιση από το ιδεατό και φυσιολογικό πρότυπο που συνθέτει και αποδέχεται κάθε κοινωνία οποιασδήποτε εποχής αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο της αρνητικής ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία θέτοντας στο επίκεντρο της εστίασης τη βλάβη, τη δυσλειτουργία και την ανεπάρκεια του ατόμου με αναπηρία (Shakespeare, 2002).

Η δομή και ο χαρακτήρας του εσωτερικού περιβάλλοντος του ατόμου με αναπηρία βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ασκεί σημαντική επίδραση. Σε ορισμένες περιπτώσεις συνεκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία γίνονται αποδέκτες αρνητικών στάσεων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους, παραιτούμενοι από κάθε προσπάθεια αυτοβελτίωσης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και εξέλιξης (Rillotta & Nettelbeck, 2007). Εάν το κοινωνικό πλαίσιο δεν αναγνωρίζει την ισοτιμία των ατόμων με αναπηρία και δεν υιοθετεί πολιτικές για την επίτευξη των προσδοκιών τους και τη διευκόλυνση της κοινωνικής τους συμμετοχής και δράσης, είναι αναπόφευκτη η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο αρνητικός αυτοπροσδιορισμός και η παραίτηση από προσπάθεια αυτοβελτίωσης (Συριοπούλου-Δελλή, 2005).

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ο μαθητής με αναπηρία που δρα κι εξελίσσεται σε κλίμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητάς του και σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους τυπικούς συμμαθητές του διαμορφώνει θετική αυτοαντίληψη κι επιδιώκει τη δυναμική κοινωνικοποίησή του και την ένταξή του σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα έχοντας προσδοκίες από τον εαυτό του και οραματιζόμενος την αυτοβελτίωση και αυτοπραγμάτωσή του (Μαστρομιχαλάκη – Ζούρα, 1999). Αντιθέτως, ο μαθητής με αναπηρία σε δυσλειτουργικά περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης αφομοιώνεται και προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του χωρίς να αναδεικνύεται η διαφορετικότητά του ως στοιχείο της δικής του ταυτότητας, αποδεχόμενος παθητικά τις παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις του συνόλου που πλειοψηφούν (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Το ζήτημα της διαμόρφωσης ταυτότητας των μαθητών ΑμεΑ ή της ενδυνάμωσής της στο πλαίσιο ανάγνωσης και διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων με θέμα την αναπηρία επιβάλλεται να αποτελεί βασικό μέλημα των αρχών της παιδικής λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο μιας λογοτεχνικής ιστορίας που θεματοποιεί την αναπηρία οι μαθητές ΑμεΑ πρέπει να νιώθουν τον εαυτό τους ως αποδεκτό μέλος ενός κοινωνικού συνόλου και με αυτοπεποίθηση να τοποθετούνται δυναμικά στην ομάδα τους (Blaska, 2004). Άλλωστε, ο τρόπος που οι μαθητές ΑμεΑ βλέπουν έναν ήρωα με αναπηρία να απεικονίζεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο ενισχύει τη δική τους ταυτότητα, ισχυροποιεί την αυτοεικόνα τους, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα να

κινητοποιούνται δυναμικά οι προσδοκίες τους για τη ζωή και να επιδιώκουν την εξέλιξή τους (Bailes, 2002).

Η λογοτεχνία στη συνεκπαίδευση:

Λογοτεχνική ανάγνωση και μαθητές τυπικής εκπαίδευσης

Το σχολείο θεωρείται ένα ιδανικό περιβάλλον που ευνοεί παρεμβάσεις και στρατηγικές που αποσκοπούν στη διαμόρφωση ισορροπημένης, υγιούς προσωπικότητας του μαθητή, επηρεάζοντας θετικά τις οπτικές του, αίροντας παρωχημένες αντιλήψεις και βελτιώνοντας τις μαθησιακές του επιδόσεις (Inchley, Muldoon & Currie, 2007). Ωστόσο, υπάρχουν συνθήκες και συμπεριφορές που τροφοδοτούνται από προκαταλήψεις μαθητών για την αναπηρία, δηλαδή από αρνητικές στάσεις για τα ανάπηρα μέλη μιας ομάδας (Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016).

Το λογοτεχνικό κείμενο, ως πεδίο ελεύθερης διακίνησης ιδεών, έχει τη δύναμη να γίνει αρωγός προσπάθειας για την καταπολέμηση στερεοτύπων, αποδοκιμάζοντας κάθε μορφή αδικίας, ανισότητας, εκμετάλλευσης και καταστρατήγησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Καλογήρου, 2003). Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης μαθαίνουν να διαχειρίζονται ζητήματα και συναισθήματα που τους προβληματίζουν από τη συνεκπαίδευσή τους με συμμαθητές ΑμεΑ.

Έρευνες έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με την ευεργετική επίδραση ενός λογοτεχνικού κειμένου στην αλλαγή αρνητικών στάσεων των τυπικών μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας απέναντι στην αναπηρία (Trepanier-Street & Romatowski, 1996; Favazza & Odom, 1997; Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000; Manolitsis & Kypriotaki στο Kourkoutas & Erkman, 2011). Επίσης, περαιτέρω έρευνες έχουν οδηγηθεί σε συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή της συζήτησης, των συγκεκριμένων περί αναπηρίας γνώσεων (De Boer, Pijl, Minnaert & Post, 2014; Meyer & Ostrosky, 2015) και της έμφασης στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρία στην αλλαγή αρνητικών προς αυτούς στάσεων (Martinez & Carspeken, 2006).

Ειδικότερα, οι τυπικοί μαθητές με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία επεξεργάζονται σημεία που απασχολούν τα ΑμεΑ όπως είναι ο ενδεχόμενος θυμός και η απογοήτευση από τον κοινωνικό αποκλεισμό τους, η μειωμένη

αυτοεκτίμηση, το άγχος της συμπερίληψης σε καθημερινές δραστηριότητες. Παράλληλα προβληματίζονται σε ζητήματα διαφορετικότητας ερχόμενοι σε επαφή με τα διαφορετικά είδη αναπηρίας και την πληθώρα δυσκολιών που δυσχεραίνουν την καθημερινότητα των ΑμεΑ (McCarthy & Chalmers, 1997).

Η συμβολή της λογοτεχνικής ανάγνωσης με θέμα την αναπηρία στη διαμόρφωση κλίματος ανεκτικότητας και ισορροπημένης συνύπαρξης των μαθητών σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης υποστηρίζεται από τη θεωρία της διαομαδικής επαφής, σύμφωνα με την οποία μέλη διαφορετικών ως προς τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες σύστασης ομάδων μπορούν να τροποποιήσουν βελτιώνοντας τις μεταξύ τους αρνητικές στάσεις (Pettigrew, 1998 & 2011). Η θεωρία αυτή έχει ιδιαίτερη αξία στη μείωση της έντασης και των αντιπαραθέσεων (Pettigrew, 1998) και αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η θετική επαφή των μαθητών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία (Pettigrew & Tropp, 2006). Σύμφωνα με τον Allport (1954) οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές οπτικές μπορούν να εξουδετερωθούν και να ανατραπούν μέσω της αλληλεπίδρασης πλειοψηφικών και μειονοτικών ομάδων για την επίτευξη κοινών στόχων.

Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης τυπικών μαθητών και μαθητών με αναπηρία και η συμμετοχή σε κοινές δράσεις και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές έχουν θετική επίδραση στην ενίσχυση και την επίτευξη συνθηκών συμπερίληψης (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Kuyini & Desai, 2009; Agbenyega & Deku, 2011; Anthony, 2011).

Παράλληλα, το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία συμβάλλει στην τροποποίηση στερεοτυπικών στάσεων και στη διαμόρφωση κλίματος κατανόησης, σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας από την πλευρά των μαθητών γενικής εκπαίδευσης. Τα οφέλη δεν περιορίζονται μόνο στις προηγούμενες κατηγορίες, αλλά επεκτείνονται και στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών και των γονέων, συμβάλλοντας στη γόνιμη αλληλεπίδρασή τους με την αναπηρία και διαλύοντας τάσεις επιφυλακτικότητας, ανασφάλειας και συστολής.

Για τον εκπαιδευτικό η λογοτεχνική ανάγνωση με θέμα την αναπηρία είναι εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και την εξομάλυνση συγκρουσιακού περιβάλλοντος που μπορεί να προκύπτει από την αδυναμία αποδοχής της αναπηρίας από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης και τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές με αναπηρία (Λουάρη, 2014). Ωστόσο, παρά τη σύμπλευση των κεντρικών τάσεων έχουν σημειωθεί προσεγγίσεις και οπτικές που διαφοροποιούνται σε ένα βαθμό και εισηγούνται το συνδυασμό της λογοτεχνικής ανάγνωσης με δραστηριότητες πληροφόρησης και τη βιωματική επαφή των παιδιών με την αναπηρία (Λουάρη & Παπαρούση, 2018).

Συνοψίζοντας, το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία αποσκοπεί στην πληροφόρηση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τα ποικίλα και διαφορετικά είδη αναπηρίας, στην επαφή, την κατανόηση κι εξοικείωσή τους με αυτή και στην άρση στερεοτύπων (Αναγνωστόπουλος, 2001). Ως εκ τούτου, οι μαθητές είναι σε θέση κριτικού προβληματισμού, αποδοκιμασίας προκαταλήψεων και πολυδιάστατης θέασης της αναπηρίας, διαμορφώνοντας στάσεις ανεκτικότητας και αποδοχής της. Επιπροσθέτως, το παιδικό λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία αποβλέπει στη μετάγχιση ηθικών αξιών και θετικών προτύπων συμπεριφοράς, μαχόμενο την ηθική διάβρωση της σύγχρονης εποχής και τον απανθρωποποιημένο χαρακτήρα της κοινωνίας (Richards, 1992).

Λογοτεχνική ανάγνωση και μαθητές με αναπηρία

Έρευνες έχουν αναδείξει τα υψηλά ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων προσαρμογής, συμπεριφοράς, ένταξης και χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών ΑμεΑ σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης λόγω της έλλειψης ανεκτικότητας και σεβασμού της ετερότητας από την πλευρά των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης (La Greca & Stone, 1990; Thompson, Lampron, Johnson & Eckstein, 1990; Vaughn, Hogan, Kouzekanani & Shapiro, 1990). Ειδικότερα, οι μαθητές με αναπηρία έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση, δεν τυγχάνουν ευρείας αποδοχής από τους τυπικούς συμμαθητές τους και παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς.

Παρόμοιες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με αναπηρία σε μερικές περιπτώσεις βιώνουν την απόρριψη και τις αρνητικές στάσεις από τους συνομηλικούς τους, καταλήγοντας περιθωριοποιημένοι και με αδυναμία

κοινωνικής συμμετοχής (Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Symes & Humphrey, 2010; Taheri, Perry & Minnes, 2016). Οι μαθητές με αναπηρία, σε σχέση με τους συμμαθητές τυπικής εκπαίδευσης, βιώνουν άγχος και φόβο για την ενδεχόμενη δυσκολία και αδυναμία ανταπόκρισής τους στις σχολικές υποχρεώσεις και για την ακαδημαϊκή τους ανεπάρκεια, με αποτέλεσμα να απειλούνται από αισθήματα κατάθλιψης, μειωμένης αυτοεκτίμησης και αρνητικής αυτοαντίληψης (Martinez, 2004). Κατά συνέπεια, εγκυμονεί ο κίνδυνος κοινωνικής περιθωριοποίησης και δυσαρμονίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Meltzer, Roditi, Houser & Perlman, 1998). Απεναντίας, αν τα επιτεύγματα του μαθητή βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις προσδοκίες του και τις δεξιότητές του, θα διαμορφωθεί κλίμα παραγωγικότητας και προσφοράς από την πλευρά του, χωρίς συμπλέγματα κατωτερότητας (Κωνσταντίνου, 1997).

Το λογοτεχνικό κείμενο- είτε πρόκειται για παραμύθι ή μικρή ιστορία ή εικονογραφημένο κείμενο (Παπανικολάου & Τσίλιμνη, 2009)- με θέμα την αναπηρία αποτελεί μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης αποσκοπώντας αφενός στην ψυχοσυναισθηματική ενθάρρυνση των μαθητών ΑμεΑ και αφετέρου στην εξάλειψη της άγνοιας, στη διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων αποκλεισμού και στην άρση στερεοτύπων που σχετίζονται με την αναπηρία (Ντεκάστρο, 2017).

Μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης οι μαθητές ΑμεΑ εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, προβληματιζόμενοι σε ζητήματα, που τους απασχολούν, κατανοώντας τη βαρύτητά τους και προσπαθώντας να βρουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσής τους (Pardeck, 1993). Το λογοτεχνικό κείμενο συνθέτει έναν εικονικό κόσμο στον οποίο προβάλλονται εμπειρίες άλλων και στις οποίες ο μαθητής εγκιβωτίζει τις δικές του συγκρίνοντας καταστάσεις και παράγοντας προβληματισμούς σχετικά με τη ζωή και τις δυσκολίες του λογοτεχνικού ήρωα (Prater & Dyches, 2008). Οι μαθητές με αναπηρία στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι όχι μόνο με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα γραφής, ανάγνωσης και κατανόησης, αλλά με δυσχέρεια στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με τους τυπικούς μαθητές και στην ένταξή τους στην ομάδα (Haager & Vaughn, 1995).

Η λογοτεχνική ανάγνωση με θέμα την αναπηρία ευνοεί την επίτευξη θετικής αυτοαντίληψης και βελτιώνει το επίπεδο των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών με

αναπηρία. Ο μαθητής με αναπηρία, με τη συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου, επιτυγχάνει την κατανόηση και τη γνώση του εαυτού του, τη θετική αυτοαντίληψή του και την επιδίωξη της αυτοβελτίωσής του σε πνευματικό, ψυχοκινητικό, διαπροσωπικό και συμπεριφορικό επίπεδο, καλλιεργώντας γνωστικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες κι εξελίσσοντας τις μαθησιακές του επιδόσεις (Afolayan, 1992; Borders & Paisley, 1992; Bauer & Balius, 1995; Lauren, 1995). Ειδικότερα, το παιδί με αναπηρία, μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης, επιτυγχάνει την αυτοαποδοχή του, τονώνει την αυτοπεποίθησή του, υιοθετεί αισιόδοξη οπτική της ζωής, διαχειρίζεται αποτελεσματικά εσωτερικές συγκρούσεις, ανασφάλειες και αρνητικά συναισθήματα και εισέρχεται σε φάση προσαρμογής και συμφιλίωσης με τον εαυτό του και τις όποιες ανεπάρκειές του.

Ο βιβλιοθεραπευτικός χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου

Η λογοτεχνική ανάγνωση ενός κειμένου και η διδακτική αξιοποίησή του σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης συσχετίζεται με την έννοια της βιβλιοθεραπείας, παρουσιάζοντας κοινά σημεία κατά την εφαρμογή της. Η βιβλιοθεραπεία είναι η ατομική ή ομαδική, αυτοβοθητική ή επιστημονικώς καθοδηγούμενη ανάγνωση βιβλίων ή ιστοριών (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005), με συμβουλευτική και συναισθηματική συμβολή. Λειτουργεί ως θεραπευτικό εργαλείο επίλυσης προσωπικών προβλημάτων και αδιεξόδων (Sturm, 2003), ως μέσο διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών και δυσχερειών σε διαπροσωπικές σχέσεις (Forgan & Gonzalez-DeHass, 2004) και ως μέθοδος για την επίτευξη της αυτογνωσίας και της εσωτερικής επικοινωνίας (Sridhar & Vaughn, 2000).

Σημαντική είναι η συμβολή της βιβλιοθεραπείας στη διαδικασία της οικογενειακής συμβουλευτικής, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και αλλοδαπών ατόμων σε πλαίσια και περιβάλλοντα πολυπολιτισμικότητας (Morawski & Gilbert, 2000). Ο όρος «βιβλιοθεραπεία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον G.O. Ireland το 1930 (Ouzts, 1991) ως λύση σε προσωπικά προβλήματα του μαθητή και ως μέθοδος ψυχολογικής αποφόρτισης και εσωτερικής εξισορρόπησης. Την ίδια δεκαετία παρατηρήθηκε συνταγογράφηση βιβλιοθεραπευτικών τεχνικών για θεραπευτικούς σκοπούς. Από το 1946 ορίζεται ως ο συντονισμένος διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, με αφετηρία ένα λογοτεχνικό κείμενο (Παπαδοπούλου, 2006).

Η βιβλιοθεραπευτική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, ως αφετηρία για την αφήγηση καθολικών εμπειριών μέσω του καθοδηγούμενου διαλόγου και της ανταλλαγής προβληματισμών (Rohner & Rosberg, 2003), είναι μια μέθοδος που αποσκοπεί στη βελτίωση συμπεριφορών, στην τροποποίηση στάσεων και αντιλήψεων (Khusumadewi & Sholeha, Ifdil, 2018), ενισχύοντας μέσω της αναγνωστικής κατανόησης τη γνώση και την κατανόηση του εαυτού (Sridhar & Vaughn, 2000). Αποτελεί έναν εποικοδομητικό τρόπο για τη διεξαγωγή διαλόγου σχετικά με το θέμα προβληματισμού που αναδύεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, καλλιεργώντας την κριτική ικανότητα και τη δυνατότητα αξιολόγησης μιας προβληματικής κατάστασης και της εύρεσης εναλλακτικών λύσεων (Παπαδοπούλου, 2006).

Έχει τρεις διαφορετικές όψεις ανάλογα με το πλαίσιο και το σκοπό εφαρμογής της: την κλινική, σε περιπτώσεις αντιμετώπισης ιατρικού προβλήματος με τη συνδρομή θεραπευτή, συμβούλου ή ψυχολόγου, την προληπτική, σε περιπτώσεις πρόληψης εκδήλωσης μιας αρνητικής κατάστασης (Παπαδοπούλου, 2004) και την αναπτυξιακή, η οποία αποσκοπεί στη διαχείριση αναπτυξιακών δυσχερειών και αναγκών (Doll & Doll, 1997).

Η αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία βρίσκει πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση και αποβλέπει στη συναισθηματική έκφραση και απελευθέρωση του μαθητή, στην επίλυση εσωτερικών προβλημάτων και αδιεξόδων, στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων και στην αυτονόμησή του (Forgan, 2002). Επίσης, συνιστά μια διαδικασία καθοδηγούμενης ανάγνωσης που έχει ευεργετικές επιδράσεις σε περιπτώσεις εκφοβισμού και προβληματικών διαπροσωπικών σχέσεων (Cook et al., 2006). Έχει ιδιαίτερη συμβολή σε καταστάσεις που σχετίζονται με άτομα με αναπηρία, με περιπτώσεις κατανόησης και αποδοχής του εαυτού και των άλλων, με στόχο την επίτευξη της ενσυναίσθησης, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της άρσης των στερεοτύπων (Gilmore & Howard, 2016).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο, καθότι εντοπίζει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των μαθητών, συμβάλλοντας στην πρόληψη συναισθηματικών δυσκολιών ως οδηγός για τα μελλοντικά στάδια παιδικής κι εφηβικής ηλικίας και δίνοντας νέες κατευθύνσεις σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης των συμμαθητών (Herbert & Kent, 2000). Επίσης, αποσκοπεί στην ενημέρωση του μαθητή σχετικά με το

θέμα του λογοτεχνικού κειμένου. Δίνει το έναυσμα για διάλογο, έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, κατανόηση και διαχείριση κοινών προβλημάτων και τροποποίηση αρνητικών στάσεων υιοθετώντας νέες αξίες (Myers, 1998), με σεβασμό και αποδοχή των διαφορετικών οπτικών και μείωση αρνητικών συναισθημάτων μέσω της ενσυναίσθησης (Pehrsson & McMillen, 2005).

Παράλληλα, μέσω της αναπτυξιακής βιβλιοθεραπείας βελτιώνεται η αυτοαντίληψη των παιδιών (Sridhar & Vaughn, 2000), μειώνεται ο φόβος και η εσωτερική πίεση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και αδιεξόδων (Lewis, Amatya, Coffman & Ollendick, 2015). Για την αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία με ανθρωποκεντρικό και κοινωνιοσυναισθηματικό προσανατολισμό ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή τροποποιώντας αξίες και αρνητικές στάσεις του (Mehdizadeh & Khosravi, 2019) και καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες (Ford et al., 2000).

Ο βιβλιοθεραπευτικός χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου στη συνεκπαίδευση

Ιδιαίτερη είναι η συμβολή της βιβλιοθεραπευτικής ανάγνωσης με αποδέκτες μαθητές με αναπηρία, καθότι μέσω της διαδικασίας της τα ΑμεΑ αντιλαμβάνονται ότι η κατάστασή τους δεν είναι η μοναδική και αναζητούν διέξοδο στα προβλήματα και τις δυσχέρειές τους. Εμπλεκόμενα σε διάλογο, ανταλλάσσουν προβληματισμούς, βελτιώνουν την αυτοαντίληψή τους και καταλήγουν στη ρεαλιστική αυτοαξιολόγησή τους (Aiech, 1993), αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους και υιοθετώντας νέες στάσεις ζωής (Redding, Herbert, Forman & Gaudiano, 2008).

Οι μαθητές ΑμεΑ επιλύουν συναισθηματικά τους αδιέξοδα και συγκρουσιακές καταστάσεις, ταυτιζόμενοι με τον ανάπηρο λογοτεχνικό ήρωα που βρίσκεται σε μια αντίστοιχη θέση και αντιμετωπίζει ανάλογα προβλήματα. Έτσι καταλήγουν στην αυτονόμησή τους εφαρμόζοντας τη λύση στο δικό τους πρόβλημα (McCarty & Chalmers, 1997). Επιπροσθέτως, λαμβάνουν μέρος σε μια συζήτηση εξωτερικεύοντας συναισθήματα και προβληματισμούς και σκεπτόμενοι πολλαπλές διεξόδους σε δυσχερείς συνθήκες και αντίξοες συγκυρίες που αναστέλλουν την εσωτερική ισορροπία και συμφιλίωση με τον εαυτό τους (Duimstra, 2003). Ο βιβλιοθεραπευτικός χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία, υποστηρίζει μέσω του

διαλόγου και της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, τη συναισθηματική εκτόνωση των μαθητών ΑμεΑ, την επούλωση εσωτερικών τραυμάτων και την ψυχική τους αποκατάσταση και εξισορρόπηση (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2003), καλλιεργώντας παράλληλα κοινωνικές δεξιότητες (Sullivan-Strang, 2002).

Μέσω της βιβλιοθεραπευτικής ανάγνωσης ο μαθητής ΑμεΑ με αίσθημα ανακούφισης ταυτίζεται με το λογοτεχνικό ήρωα, αντιλαμβανόμενος την κοινή κατάσταση που βιώνουν άλλα άτομα (Χατζηδημητρίου, 1997). Ως εκ τούτου απελευθερώνει αρνητικά συναισθήματα που εντείνουν το ψυχολογικό άγχος και αδιέξοδο επιτυγχάνοντας την αυτοαποδοχή και την αυτοεκτίμηση. Σε άμεση συνάρτηση με όσα προηγήθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι η βιβλιοθεραπευτική ανάγνωση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση και την αποδοχή μιας ισορροπημένης ταυτότητας των ΑμεΑ και στην επίτευξη της αυτοεκτίμησής τους, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων (Pettigrew, 1998).

Ωστόσο, η βιβλιοθεραπευτική ανάγνωση με θέμα την αναπηρία έχει ευεργετική επίδραση και στους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, καθότι συμβάλλει στην τροποποίηση αρνητικών στάσεων, στην άρση στερεοτυπικών οπτικών, στην κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας (Cole, 2009), αλλά και στην κατανόηση και αποδοχή του εαυτού και των άλλων (Nichols, 2005). Αποτελέσματα ερευνών έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η βιβλιοθεραπεία με θεματική την αναπηρία έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει θετικά την κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να τροποποιήσει αρνητικές στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης. (Pinsent, 1997; Aisawi, 2010; Lhotska, 2013; Gilmore & Howard, 2016).

Η βιβλιοθεραπευτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης λειτουργεί συνεπικουρικά στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών ΑμεΑ στο σχολικό πλαίσιο και συνύπαρξής τους σε επίπεδο προγράμματος σπουδών (Khusumadewi et al., 2017). Παράλληλα, τροποποιεί αρνητικές στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στην αναπηρία λόγω αυτόματων αντιλήψεων που εδραιώθηκαν από την έλλειψη γνώσης για την κοινότητα των ΑμεΑ, τις προηγούμενες εμπειρίες, τις οικογενειακές και κοινωνικές αξίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Συνοψίζοντας, το περιβάλλον συνεκπαίδευσης ευνοείται από την αξιοποίηση του βιβλιοθεραπευτικού χαρακτήρα της λογοτεχνικής ανάγνωσης με θέμα την αναπηρία, καθότι δίνεται η δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές ΑμεΑ σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ομαδοσυνεργατικής μάθησης και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομήλικους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης (Putnam, Markonchick, Johnson & Johnson 1996). Επίσης, ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία και ως εργαλείο της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου, σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, θέτει τα θεμέλια και τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση κλίματος ευαισθητοποίησης και αποδοχής της αναπηρίας (Rillotta & Nettelbeck, 2007; Ison et al., 2010; Moore & Nettelbeck, 2013).

Το παραμύθι στη συνεκπαίδευση

Το λαϊκό παραμύθι μπορεί να γίνει ένα ευχάριστο και αγαπητό εργαλείο στο χώρο της ειδικής αγωγής για τη γνωστική, τη γλωσσική και την αισθησιοκινητική καλλιέργεια του μαθητή με αναπηρία, εμπλουτίζοντας τους διδακτικούς σχεδιασμούς, με προσανατολισμό την επίτευξη της ένταξης, της κοινωνικοποίησης και της αυτεπάρκειάς του (Σάλμοντ, 2006). Το παραμύθι μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του μαθητή ΑμεΑ, να καλύψει κενά του και να γίνει μέσο μέθεξης και μετάδοσης πνευματικών και ηθικών αξιών, ενδυναμώνοντας τη φαντασία του. Τα χαρακτηριστικά του (διαυγής πλοκή, απλότητα και οικειότητα ύφους, ευτυχές τέλος) μπορούν να λειτουργήσουν θεραπευτικά και να οδηγήσουν στην εκτόνωση αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Επίσης, κατά τη διάρκεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης κι επεξεργασίας ενός παραμυθιού με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης δίνεται έμφαση στη διαδικασία της εξατομίκευσης, σύμφωνα με την οποία ο ανάπηρος μαθητής αναγνωρίζει τις δυνάμεις του, αποδέχεται και συμφιλιώνεται με τις αδυναμίες του (Abramovitch, 2014)

Συνδυάζοντας στοιχεία ρεαλισμού και φαντασίας, δράση και συναίσθημα, λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης της προσωπικότητας, κοινωνικοποίησης και κοινωνικής συνδιαλλαγής, καθότι εισάγει το μαθητή με αναπηρία στην πραγματικότητα με τρόπο ελκυστικό και διδακτικό. Παρέχει, παράλληλα, τρόπους επίλυσης των πιθανών εσωτερικών του συγκρούσεων ή προβλημάτων μέσω της ταύτισής του με τον ήρωα (Bettelheim, 1995). Το παραμύθι εμπνέει συναισθηματική ασφάλεια κι εμπιστοσύνη και γίνεται το όχημα για να εισέλθει ο μαθητής με αναπηρία με τη φαντασία του στο

παραμυθιακό σύμπαν και να επιστρέψει στον κόσμο της πραγματικότητας, διοχετεύοντας και αποφορτίζοντας αρνητικά συναισθήματα και αποβάλλοντας τραυματικά βιώματα (Koutsomprou, 2016). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής με αναπηρία υιοθετεί μια θετική στάση απέναντι στη ζωή επιλύοντας υπαρξιακά του αδιέξοδα.

Ταυτόχρονα, το παραμύθι ενισχύει τη δημιουργικότητα, δραστηριοποιεί το μαθητή ΑμεΑ και τον οδηγεί σταδιακά στην αυτονόμησή του και την αποτίναξη προσωπικών δεσμών, μεταδίδοντας το μήνυμα του αδιάκοπου αγώνα ζωής που περιλαμβάνει δυσκολίες και αντιξοότητες, αλλά καταλήγει στη νίκη μέσα από περιπλανήσεις, πολλαπλές λύσεις κι επιλογές (Μαλαφάντης, 2011, 2014). Με τον τρόπο αυτό τίθενται οι βάσεις για ένα σταθερό συναισθηματικό περιβάλλον, ικανό να διαχειριστεί τις όποιες αδυναμίες και να επιτύχει τη συναισθηματική αυτονόμηση του μαθητή με αναπηρία (Bettelheim, 1995).

Με αφορμή το παραμύθι κινητοποιείται η ταύτιση του μαθητή με τον ήρωα και μέσω της συμβολικής αναπαράστασης και της φαντασίας τροποποιούνται αρνητικές διαθέσεις με αισιόδοξη διαχείριση αρνητικών ερεθισμάτων (Sunderland, 2010), αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη και εξασφαλίζεται η ψυχοσυναισθηματική υγεία του (Κουρκούτας, 2010). Το παραμύθι ενδυναμώνει τη δόμηση της προσωπικότητας ενάντια στις δυσκολίες, συμβάλλει στην έκφραση εσωτερικών συγκρούσεων, ενώ το αίσιο τέλος του επιφέρει την ψυχολογική ισορροπία (Πελασγός, 2007). Επίσης, έχει τη δυνατότητα να γίνει αποτελεσματικό θεραπευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ενδυνάμωσή τους σε όλο το φάσμα των αντιξοοτήτων της ζωής (Δουλάμη & Αντωνίου, 2011).

Η επίδρασή του είναι ευεργετική στη γνωστική, γλωσσική, αισθητικοκινητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή με αναπηρία συμβάλλοντας στην κοινωνική του ένταξη (Σταύρου, 2012). Μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας γεφυρώνει το φαντασιακό με το επίγειο, συμφιλιώνει το αλλότριο με το οικείο διαδραματίζοντας ρόλο κοινωνικοποιητικό, επικοινωνιακό, παιδαγωγικό, ψυχοκινητικό και καλλιεργώντας την κριτική και δημιουργική σκέψη (Ντούλια, 2010).

Ευεργετική είναι η επίδραση της λογοτεχνικής ανάγνωσης ενός παραμυθιού με θέμα την αναπηρία σε περιπτώσεις νοητικής υστέρησης ή συνδρόμου Down

βελτιώνοντας την αναγνωστική δεξιότητα. Σε κωφά παιδιά εκγυμνάζει τη γραφή και την ανάγνωση, σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ενισχύει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, σε χαρισματικά παιδιά αναπτύσσει δεξιότητες διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής αλληλεπίδρασης και σε μαθητές με σύνδρομο Asperger καλλιεργεί τη φαντασία και την αντίληψή τους. (Κουρκούτας, 2010)

Μέσω του παραμυθιού οι μαθητές γίνονται κοινωνοί αξιών κι εμπειριών σε ψυχαγωγικό κι εκπαιδευτικό πλαίσιο διευκολύνοντας την επίτευξη της αυτοαντίληψής τους και ενισχύοντας τη διάθεσή τους για συνεισφορά σε προβληματικές συνθήκες και καταστάσεις (Zipes, 1996). Το παραμύθι είναι το πεδίο αναπαράστασης ηθικών αρχών και οικουμενικών αξιών, συμβάλλοντας στην ηθική αναμόρφωση του μαθητή και την ευαισθητοποίησή του σε θέματα και καταστάσεις που σχετίζονται με ποικίλες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (Nikolajeva, 1995).

Οι παιδικές ιστορίες διευρύνουν τους ορίζοντες του μαθητή, υπερβαίνοντας τα πιθανώς στενά και ήδη οικογενειακώς διαμορφωμένα πλαίσια σκέψης και αντίληψης. Με τον τρόπο αυτό ανασκευάζεται και ανασυγκροτείται ο τρόπος θέασης καταστάσεων και συνθηκών από το μαθητή, ενισχύοντας την πνευματική ανάταση και αυτονομισή του κι ενδυναμώνοντας την ανθεκτικότητά του σε μηχανισμούς ιδεολογικής χειραγώγησης και υποδούλωσης (Robin, 2008).

Το παραμύθι προβάλλει θετικά πρότυπα συμπεριφοράς επαναπροσδιορίζοντας τον κώδικα αξιών του μαθητή μεταφέροντας σαφές κι εύκολα αντιληπτό μήνυμα. Παράλληλα, ο μαθητής ταυτιζόμενος με το λογοτεχνικό ήρωα του παραμυθιού, εσωτερικεύει το μήνυμα της ιστορίας, συνδυάζοντας το λεξιλογικό του εμπλουτισμό, την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών του δεξιοτήτων, την ψυχολογική του ενθάρρυνση για την υπέρβαση δυσκολιών και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς (Bettelheim, 1991).

Το παραμύθι μέσω των μηχανισμών της συναισθηματικής εμπλοκής, της μίμησης, της ταύτισης και της οικουμενικότητας επηρεάζει θετικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Pulimeno et al., 2020) κι ευνοεί την ένταξη των περιθωριοποιημένων και ευάλωτων μαθητών στο κλίμα διαλόγου και αλληλεπίδρασης (Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya & Heusch, 2005). Το γεγονός ότι στα

παραμύθια με θέμα την αναπηρία μεταφέρονται κοινωνικά πρότυπα με στερεοτυπική οπτική γίνεται αφορμή για διάλογο, γνώση, κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης. Παράλληλα ο μαθητής με αναπηρία κοινωνικοποιείται, επιλέγει λύσεις σε προβλήματα και αδιέξοδες καταστάσεις που τον ταλανίζουν και καλλιεργεί τη δυνατότητα προσωπικής εξέλιξης (Propp, 2009)

Στάδια λογοτεχνικής ανάγνωσης κειμένου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με διεθνείς κι ελληνικές έρευνες προκύπτουν σημεία σύγκλισης ως προς τα ενδεδειγμένα στάδια λογοτεχνικής ανάγνωσης κειμένων σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη τόσο για μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και για μαθητές με αναπηρία. Τα τρία στάδια είναι η αναγνώριση, η κάθαρση και η ενόραση (Pardeck & Markward, 1995; Sullivan & Strang, 2002; Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2003). Σύμφωνα με άλλες μελέτες το στάδιο της αναγνώρισης συμπληρώνεται από τα στάδια της ιδεοθύελλας, της επιλογής, της εμβάθυνσης και της αξιολόγησης (Burnett, 1997; Παπαδοπούλου, 2004). Σύμφωνα με τη Forgan τα στάδια της λογοτεχνικής ανάγνωσης επιμερίζονται στην προανάγνωση, την καθοδηγούμενη ανάγνωση, τη συζήτηση, την επίλυση προβλημάτων και τη δραστηριότητα ενίσχυσης (Forgan, 2002).

Ειδικότερα, στο στάδιο της αναγνώρισης, σε κλίμα ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών επιδιώκεται η σύνδεση και η ταύτισή τους με το λογοτεχνικό ήρωα και η αναγνώριση κοινών σημείων και συναισθημάτων μέσω της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές εντοπίζουν στο λογοτεχνικό ήρωα στοιχεία του εαυτού τους και επιχειρούν την κατανόηση των συναισθημάτων του (Gladding & Gladding, 1991).

Στο στάδιο της ενόρασης ο μαθητής προσεγγίζει και κατανοεί το πρόβλημα που βιώνει ο λογοτεχνικός ήρωας, επεξεργάζεται τις συνθήκες της κατάστασης, τη συμπεριφορά και τις ενέργειές του και αναπτύσσει δεξιότητες επίλυσης του αδιεξόδου (Afolayan, 1992). Στο στάδιο της ιδεοθύελλας ο εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής, παροτρύνει τους μαθητές να επεξεργαστούν την προβληματική κατάσταση του ήρωα και να επιχειρήσουν την επίλυσή της προτείνοντας ενδεχόμενες διεξόδους. Κατά το

στάδιο της επιλογής οι μαθητές αξιολογούν τις προτεινόμενες λύσεις επισημαίνοντας πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και καταλήγοντας στη φαινομενικά καλύτερη.

Στο στάδιο της εμβάθυνσης οι μαθητές καλούνται να συγκροτήσουν τελικές σκέψεις και συμπεράσματα ενσωματώνοντας τη νέα γνώση στην ήδη προϋπάρχουσα. Τέλος, στο στάδιο της αξιολόγησης επιδιώκεται αφενός η αξιολόγηση της στάσης και της συμπεριφοράς του λογοτεχνικού ήρωα από τους μαθητές και αφετέρου της επιλογής προτεινόμενης λύσης, με στόχο τη δυνατότητα διαχείρισης ανάλογης προβληματικής κατάστασης στο μέλλον (Pardeck & Markward, 1995).

Σύμφωνα με τα στάδια της λογοτεχνικής ανάγνωσης που προτείνει η Forgan, κατά την προανάγνωση, με την αξιοποίηση του κατάλληλου υλικού, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν το λογοτεχνικό ήρωα και να εντοπίσουν κοινά με αυτόν σημεία και τυχόν διαφορές. Κρίνεται γόνιμη η ανάκληση προηγούμενης γνώσης σχετικής με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ήρωας και ο συσχετισμός της με το πλαίσιο του κειμένου. (Forgan, 2002)

Στο στάδιο της καθοδηγούμενης ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη διαδικασία ως διαμεσολαβητής και με κατάλληλους ρυθμούς προχωρά στη συζήτηση, όπου επιδιώκεται κατανόηση της πλοκής, αξιολόγηση χαρακτήρων, συναισθημάτων και καταστάσεων και μέσω ερωταποκρίσεων η ταύτιση των μαθητών με το λογοτεχνικό ήρωα (McCarty & Chalmers, 1997). Στο στάδιο της επίλυσης προβλημάτων καλλιεργείται στους μαθητές η δεξιότητα αυτονόμησής τους μέσω της στρατηγικής επίλυσης αδιεξόδων κι εύρεσης εναλλακτικών λύσεων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται ανεξάρτητοι ως προς το ενδεχόμενο διαχείρισης και αντιμετώπισης ανάλογης μελλοντικής προβληματικής κατάστασης. Τέλος, στο στάδιο δραστηριότητας ενίσχυσης οι μαθητές εξασκούνται στη διαδικασία εύρεσης εναλλακτικών λύσεων για την ανάγκη εφαρμογής τους στο μέλλον.

Στρατηγικές σχεδιασμού λογοτεχνικής ανάγνωσης σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης

Κατά το σχεδιασμό μιας λογοτεχνικής ανάγνωσης προτείνεται η εφαρμογή στρατηγικών προς διευκόλυνση της διαδικασίας και προς επίτευξη της αρχικής στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία της ανάγνωσης δημιουργεί μια σχέση αλληλεπίδρασης και συνδιαλλαγής εκπαιδευτικού και μαθητών στο πλαίσιο επικοινωνιακού διαλόγου και με άξονα το πεδίο του λογοτεχνικού κειμένου

(Σακελλαριάδη, 1999). Αρχικά, βασική προϋπόθεση είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση να είναι αναπτυξιακά κατάλληλη, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόληψη ή η άρση προκαταλήψεων και η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών προς την αναπηρία (Beelmann & Heinemann, 2014).

Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμος ο προσδιορισμός του προβλήματος ή της συμπεριφοράς που πρέπει να επιλυθεί ή να τροποποιηθεί και της δεξιότητας που πρέπει να αποκτηθεί, μέσω της επιλογής του κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου και σε κλίμα ελεύθερης ανάγνωσης και συνειρμικής συζήτησης. Στόχος είναι η μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση του θέματος από τους μαθητές και η διάθεση συνεργασίας για την επίλυση του (Cook et al., 2006). Κρίνεται εποικοδομητική η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων πλαισιωμένων με πληροφοριακό υλικό που θα διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών, γεφυρώνοντας πληροφοριακά χάσματα ή εμπλουτίζοντας ελλείψεις γνώσεις (Παπαδάτος, 2009).

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια σχεδιασμού μιας λογοτεχνικής ανάγνωσης κρίνεται απαραίτητη η εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών, με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες, τις ιδιαιτερότητες, τις ανασφάλειες κάθε μαθητή (Lobron & Selman, 2007) και η ανάκληση προηγούμενης γνώσης από εμπειρίες την οποία θα διευρύνει και θα εμπλουτίσει το λογοτεχνικό κείμενο (Reisman, 2012). Κατά την επόμενη φάση ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και κατευθύνει τη συλλογική ανάγνωση, την ερμηνεία και την κατανόηση του κειμένου στο σύνολό του. Επισημαίνει πληροφορίες και δίνει τη σκυτάλη στους μαθητές για την ερμηνεία και την κατασκευή του νοήματος (Kintsch, 1998), ανακεφαλαιώνοντας, εξάγοντας συμπεράσματα, ακυρώνοντας στερεοτυπικές οπτικές και ανακατασκευάζοντας τον αξιακό κώδικά τους.

Η διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης μπορεί να υποστηριχθεί εκ των προτέρων με την παρακίνηση των μαθητών με εισαγωγικές δραστηριότητες και κατά τη διάρκειά της είναι γόνιμη η εξασφάλιση του μέγιστου δυνατού χρόνου κειμενικής επεξεργασίας. Μετά το πέρας της ανάγνωσης είναι εποικοδομητική η διεξαγωγή συζήτησης και αξιολόγησης καταστάσεων και χαρακτήρων του λογοτεχνικού κειμένου (Johnson, Wan, Templeton, Graham & Sattler, 2000). Επίσης, είναι επιβεβλημένο ένα πλαίσιο ασφαλές, χωρίς ενδοιασμούς και παρωπίδες, που θα εγγυάται την ανοιχτή συζήτηση, τη θετική ενίσχυση, την ερμηνεία, τη σύνθεση και την εφαρμογή

στρατηγικών επίλυσης. Γνώμονας είναι το συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και στόχος η καλλιέργεια ικανότητας ακρόασης, η ευαισθητοποίηση, η κατανόηση του εαυτού και του Άλλου περιορίζοντας το άγχος και την απομόνωση (Masters, Mori & Mori, 1999).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή μιας λογοτεχνικής ανάγνωσης και την επίτευξη της αρχικής στοχοθεσίας με ωφελούμενους τους τυπικούς μαθητές και τους μαθητές με αναπηρία είναι η ενεργή και δυναμική συμμετοχή τους, η έκφραση και η εξωτερίκευση προσωπικών βιωμάτων και παρόμοιων με το θέμα εμπειριών και η συσχέτισή τους με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα (Παπαδάτος, 2013). Κρίνεται γόνιμη η εστίαση του εκπαιδευτικού στην ανταπόκριση των μαθητών και στη δημιουργική αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994)

Για την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας μιας λογοτεχνικής ανάγνωσης πρωτεύοντα ρόλο έχει η πλαισίωση και υποστήριξη του λογοτεχνικού κειμένου με δημιουργικές συζητήσεις στις οποίες οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται με τη διαφορική οπτική, αναθεωρούν στάσεις και επαναπροσδιορίζουν τον αξιακό κώδικά τους (Chafel, Flint, Hammel & Pomeroy, 2007). Βασική προϋπόθεση είναι η θέαση του εαυτού τους ως μέρους του παγκόσμιου παιδικού πληθυσμού, συνυπολογίζοντας τα προβλήματα, τις αδυναμίες και τις αντιξοότητες που βιώνουν παιδιά από άλλα μέρη του κόσμου (Strehle, 1999) και συμμετέχοντας ενεργά σε μια συλλογική προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας όπως απεικονίζεται στο εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο (Αποστολίδου, 2006).

Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση

Απαραίτητη προϋπόθεση κατά τη διαδικασία επιλογής του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση από τον εκπαιδευτικό είναι η σύμπλευσή του με τις ανησυχίες, τις ανασφάλειες, τους προβληματισμούς, τις συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, αποτυπώνοντας ένα ζήτημα ετερότητας με τρόπο ρεαλιστικό (Pardeck & Markward, 1995). Επίσης, η αφήγηση είναι γόνιμο να ευαισθητοποιεί και να διεγείρει τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών, εμπνέοντας το σεβασμό στη

διαφορετικότητα, τροποποιώντας αρνητικές στάσεις προς την αναπηρία και διαμορφώνοντας αντίστοιχες θετικές. Απαγορευτικός είναι ο σχολιασμός των απαντήσεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ενώ προτεραιότητα είναι η προσπάθεια ταύτισης των μαθητών με το λογοτεχνικό ήρωα (Παπαδοπούλου, 2004).

Είναι εποικοδομητική η επιλογή θέματος που δημιουργεί ένα περιβάλλον άνεσης και οικειότητας στους μαθητές, ενώ θεματικές που προκαλούν συναισθηματικές διαταραχές και ενδέχεται να πυροδοτήσουν συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις πρέπει να αποφεύγονται (Sridhar & Vaughn, 2000). Η ιστορία πρέπει να είναι σύντομη, απλή, με σαφή νοήματα και χωρίς σύνθετο και περίπλοκο σημασιολογικό πλαίσιο, ώστε να γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενο και οι μαθητές να είναι σε θέση να το επεξεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν ανταλλάσσοντας απόψεις κι επιχειρήματα. (Maich & Kean, 2004). Παράλληλα, η λογοτεχνική ανάγνωση με θέμα την αναπηρία έχει δυνατότητα ευεργετικής επίδρασης σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, εάν προτιμώνται κείμενα ή βιβλία εικονογραφημένα (Stamps, 2003; Pehrsson & McMillen, 2005).

Επιπροσθέτως, βασική παράμετρος για την επίτευξη των στόχων από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία είναι η παρουσία ομοιοτήτων ως προς τα χαρακτηριστικά, τις αδυναμίες και τα προβληματικά σημεία του λογοτεχνικού ήρωα με την ομάδα-στόχο (μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ή μαθητές ΑμεΑ). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθεται η ταύτιση των δύο μερών με κοινό παρονομαστή ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών, δύσκολης κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης, μη αποδοχής της διαφορετικότητας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και κοινωνικού αποκλεισμού (Haager & Vaughn, 1995). Έχει ιδιαίτερη βαρύτητα η συμπίεση της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή με την αντίστοιχη του λογοτεχνικού ήρωα, ώστε να επιτυγχάνεται η εγγύτητα σε ψυχολογικό επίπεδο, διευκολύνοντας τη διαδικασία της ενσυναίσθησης και της ταύτισης (Sturm, 2003).

Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία πρέπει να παρέχει ευρείες και ακριβείς γνώσεις για αυτή και εξειδικευμένο υλικό σχετικά με τα διαφορετικά είδη της, ώστε να ακυρωθούν παρωχημένες στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν υιοθετηθεί από τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης αυθαίρετα είτε λόγω άγνοιας και παρερμηνείας καταστάσεων σε οικογενειακό πλαίσιο (Brown, Odom & McConnell, 2008). Οι σελίδες

του είναι γόνιμο να αναδεικνύουν την αμφισβήτηση και την αποδοκιμασία αρνητικών και προκατειλημμένων οπτικών, την άρση στερεοτύπων, τον προβληματισμό σε ζητήματα αποκλεισμού και απύσας προσβασιμότητας των ΑμεΑ σε δράσεις και δομές της καθημερινότητας (Prater & Dyches, 2008).

Παράλληλα, έχει ιδιαίτερη σημασία η ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας και του ανάπηρου λογοτεχνικού ήρωα, χωρίς διαστάσεις υπερφυσικές ούτε με χαρακτηριστικά ανθρώπου μειωμένης εκτίμησης που θα δημιουργούν συναισθήματα οίκτου ή γελοιοποίησης (Gilmore & Howard, 2016). Είναι εποικοδομητική η επικέντρωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και αφήγησης στις δυνατότητες του ανάπηρου λογοτεχνικού ήρωα και όχι στις αδυναμίες του. Έχει σημασία η σκιαγράφηση και η αποτύπωσή του ως ένα πολυδιάστατο πρότυπο που συνδυάζει τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης αντίξοων και δυσχερών συνθηκών (Heath et al., 2005)

Η διαδικασία επιλογής του κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία είναι γόνιμο να πλαισιώνεται από τη συνδρομή μιας ομάδας επιστημονικού προσωπικού που θα απαρτίζεται από βιβλιοθηκονόμο, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό και θα υποστηρίζεται από τη διεπιστημονική συνεργασία επαγγελματιών ψυχικής υγείας (Catalano, 2017). Η διεπιστημονική αλληλεπίδραση εγγυάται τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης, καθότι εξασφαλίζεται η διαχείριση προβληματικών πτυχών που δεν περιορίζονται σε ένα επίπεδο.

Στόχος είναι η μείωση της απογοήτευσης και της απομόνωσης των μαθητών ΑμεΑ, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, η καλλιέργεια δεξιοτήτων τους, η επίλυση ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών. Επιπρόσθετος στόχος είναι η κατανόηση, ο σεβασμός και η αποδοχή της αναπηρίας από τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και η προθυμία εφαρμογής πολιτικών και στρατηγικών συμπερίληψης των συμμαθητών τους.

Προκειμένου ένα λογοτεχνικό βιβλίο να είναι σωστή και εποικοδομητική εκπαιδευτική επιλογή, είναι γόνιμη η αποφυγή κειμένων με εικόνες που αναπαριστούν στερεότυπα και αρνητικούς συμβολισμούς. Κρίνεται σκόπιμη η προβολή του λογοτεχνικού ήρωα με αναπηρία ως πρωταγωνιστή με ηγετικό ρόλο δράσης με την

ταυτόχρονη ανάδειξή του σε θετικό πρότυπο ζωής για τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και με στόχο το σεβασμό και την αποδοχή της αναπηρίας. Επιπροσθέτως, είναι εποικοδομητικός ο ρεαλιστικός χαρακτήρας της ιστορίας και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας θετικές στάσεις προς τους μαθητές με αναπηρία και διαμορφώνοντας κλίμα ισορροπίας και αλληλοαποδοχής (Forgan, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ - ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας που επιλέχθηκε για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων είναι η ποσοτική, που δίνει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης του ερευνητικού υλικού και παρουσιάσής του με τη μορφή σχηματικής απεικόνισης και ειδικότερα των ραβδογραμμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015). Επίσης, η ποσοτική μέθοδος είναι απαλλαγμένη από τυχόν προκαταλήψεις, μεροληπτικές οπτικές και προσωπικές ιδεολογίες του ερευνητή που ενδεχομένως να επηρέαζαν την εγκυρότητα της έρευνας ως ανασταλτικός παράγοντας για την εξαγωγή αντικειμενικών δεδομένων (Creswell, 2016). Παράλληλα εξασφαλίζει τη δυνατότητα συλλογής ερευνητικού υλικού σε μικρό χρονικό διάστημα και με άμεσο και λειτουργικό τρόπο (Αθανασίου, 2000).

Δείγμα

Ο πληθυσμός ως όρος της δειγματοληπτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας και το δείγμα αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί που προθυμοποιήθηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Επέλεξα ως ερευνητικό πεδίο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας του νομού Ηλείας γιατί ο νομός Ηλείας αφενός είναι το λίκνο του Ολυπισμού με ένα βαρύ πολιτισμικό φορτίο και αφετέρου είναι ένας μεγάλος νομός με αρκετές δημόσιες και ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια συγκεντρώνονται χαρακτηριστικά που τον καθιστούν αντιπροσωπευτικό στο σχετικό θέμα της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείται από 104 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, 93 γυναίκες και 11 άνδρες, ηλικίας 22 ετών και άνω, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να βρίσκονται στα ηλικιακά εύρη 31-40 ετών και 41-50 ετών και ακολουθούν οι ηλικίες 51 ετών και άνω. Το ½ σχεδόν του δείγματος έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και τέσσερα άτομα έχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας τους στη γενική εκπαίδευση μεγάλο μέρος του δείγματος έχει εργασθεί 11-20 έτη και ακολουθεί μικρότερο ποσοστό με χρόνο προϋπηρεσίας 21 έτη και άνω. Σε αντίθεση με την εμπειρία τους στη γενική εκπαίδευση, ως προς την ειδική αγωγή ο χρόνος προϋπηρεσίας τους είναι εμφανώς

λιγότερος, με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος να έχει εργασθεί στην ειδική εκπαίδευση 1-5 έτη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προέρχεται από δημόσια σχολεία και μόλις 10 εκπαιδευτικοί εργάζονται/έχουν εργασθεί σε ιδιωτικό σχολείο.

Ως προς τις γνώσεις τους και την εξειδίκευσή τους στο πεδίο της ειδικής αγωγής πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος έχουν λάβει γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, 42 εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει αντίστοιχες μεταπτυχιακές σπουδές και 71 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο/πρόγραμμα επιμόρφωσης στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνωστικό υπόβαθρο στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής, είτε πιο σφαιρικό, είτε πιο εξειδικευμένο.

Ακολουθεί ένας πίνακας που περιλαμβάνει αναλυτικά όλα τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος:

		N	%
Φύλο	Αντρας	11	10,6
	Γυναίκα	93	89,4
Ηλικία	22-30 ετών	14	13,5
	31-40 ετών	35	33,7
	41-50 ετών	35	33,7
	51 ετών +	20	19,2
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικές σπουδές- Πτυχίο	45	43,3
	Μεταπτυχιακό	55	52,9
	Διδακτορικό	4	3,8
		N	%
Χρόνος προϋπηρεσίας	0-5 έτη	25	24,0
	6-10 έτη	12	11,5
	11-20 έτη	47	45,2
	21+ έτη	20	19,2
Χρόνος	0 έτη	60	57,7

προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	1-5 έτη	36	34,6
	6-11 έτη	6	5,8
	12 + έτη	2	1,9
Φορέας εργασίας	Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	94	90,4
	Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	10	9,6
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;	Όχι	62	59,6
	Ναι	42	40,4
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή;	Όχι	33	31,7
	Ναι	71	68,3

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, κατάλληλο για την εξασφάλιση δυνατότητας ποσοτικοποίησης του ερευνητικού υλικού (Tharenou, Donohue & Cooper, 2007) και για τη συγκέντρωση απόψεων πολλών ατόμων (Brewerton & Millward, 2001). Ειδικότερα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε ηλεκτρονικό δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου και ατομικής συμπλήρωσης μέσω ειδικής ηλεκτρονικής φόρμας (google form), το οποίο απεστάλη στο δείγμα με μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ψηφιακής επικοινωνίας.

Ο δομημένος και κλειστός χαρακτήρας του ερωτηματολογίου εξασφαλίζει κατάλληλες απαντήσεις για τη συλλογή μετρήσιμων δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση (Oppenheim, 1992). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από ευκολία ως προς τη συμπλήρωση και την αποκωδικοποίηση και δεν είναι χρονοβόρες (Wilson & McLean, 1994).

Το ερωτηματολόγιο είναι προϊόν δικής μου έμπνευσης το οποίο συνέταξα κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιστημονικών μελετών και άρθρων σχετικών με το περιεχόμενο των ερευνητικών υποθέσεων και το σκοπό της παρούσας εργασίας. Οι βασικοί άξονες των ερωτήσεων προέκυψαν από διεθνή κι ελληνικά επιστημονικά δεδομένα τα οποία αξιοποιήθηκαν ως βοηθητικό εργαλείο για τη συγκρότηση του ερωτηματολογίου, τη διεξαγωγή της έρευνας και την ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης. Το ερωτηματολόγιο, προτού αποσταλεί στο δείγμα, δόθηκε πιλοτικά σε δέκα άτομα, τα οποία έκαναν κάποιες παρατηρήσεις, τις οποίες μελέτησα. Στη συνέχεια προέβην σε επιμέρους τροποποιήσεις και τελικώς το απέστειλα στο δείγμα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, χρόνος προϋπηρεσίας σε γενική και ειδική εκπαίδευση, φορέας εκπαίδευσης, σπουδές και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή). Οι άλλες τρεις ενότητες, περιλαμβάνουν ερωτήσεις με απαντήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με διαβάθμιση απαντήσεων (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το δείγμα συγκεντρώθηκε από τη δημοσίευση του ερωτηματολογίου σε σχετικές διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας είχε διάρκεια ενός μήνα. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μια συνοδευτική επιστολή, στην οποία υπήρχαν πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα και τους στόχους της έρευνας, τον τίτλο της εργασίας και τη διαβεβαίωση της ερευνήτριας σχετικά με τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και την αξιοποίηση των απαντήσεων για ερευνητικούς σκοπούς και τη διεξαγωγή της έρευνας. Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε εστίαση στον κεντρικό ερευνητικό άξονα, τη συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση,

βάσει του οποίου διατυπώθηκαν οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτέλεσαν τον κορμό του ερωτηματολογίου και συγκρότησαν τις τρεις ενότητες του.

1^η ερευνητική υπόθεση: Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.

2^η ερευνητική υπόθεση: Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ.

3^η ερευνητική υπόθεση: Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ.

Στατιστική ανάλυση

Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov ελέγχθηκαν οι κατανομές των ποσοτικών μεταβλητών ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους. Για εκείνες που κατανέμονταν κανονικά χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) για την περιγραφή τους, ενώ για εκείνες που δεν κατανέμονταν κανονικά χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartilerange). Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις διαστάσεις «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης», «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ» και «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ», από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standarderrors=SE). Όταν η κατανομή της εξαρτημένης μεταβλητής δεν ήταν κανονική, χρησιμοποιήθηκε στη γραμμική παλινδρόμηση ο λογάριθμος αυτής. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26.0.

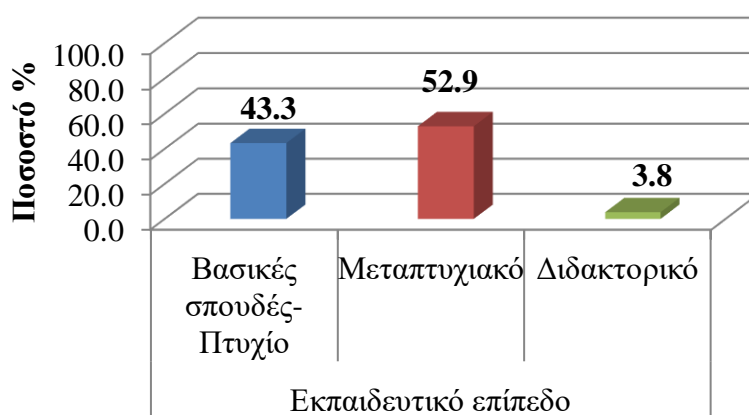
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το δείγμα αποτελείται από 104 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε ποσοστό 33,7% ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών και στο ίδιο ποσοστό στην κατηγορία 41-50 ετών. Το 89,4% του δείγματος ήταν γυναίκες. Παρακάτω δίνεται ο πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

		N	%
Φύλο	Άντρας	11	10,6
	Γυναίκα	93	89,4
Ηλικία	22-30 ετών	14	13,5
	31-40 ετών	35	33,7
	41-50 ετών	35	33,7
	51 ετών +	20	19,2
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικές σπουδές- Πτυχίο	45	43,3
	Μεταπτυχιακό	55	52,9
	Διδακτορικό	4	3,8

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών για το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, σύμφωνα με το οποίο η πλειοψηφία του, σε ποσοστό 52,9%, είχε αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 43,3% είχε ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές.



Σχήμα 1. Ποσοστά εκπαιδευτικού επιπέδου

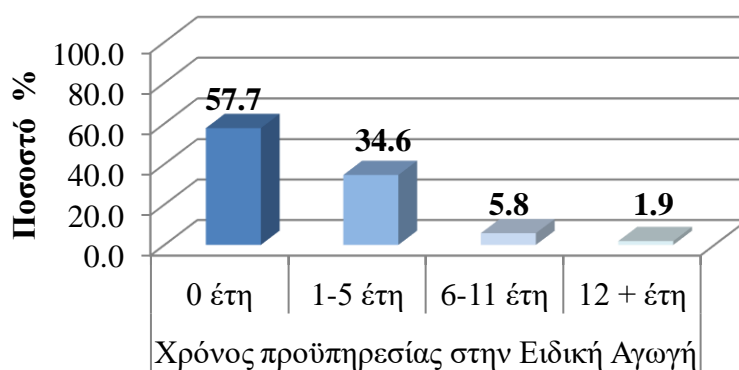
Ως προς τον χρόνο προϋπηρεσίας του δείγματος στη γενική εκπαίδευση το 45,2% του είχε εργασθεί 11-20 έτη και ακολουθούν τα μικρότερα ποσοστά των 24% με προϋπηρεσία 0-5 έτη, των 19,2% με προϋπηρεσία 21 έτη και άνω και των 11,5% με προϋπηρεσία 6-10 έτη. Ως προς τον χρόνο προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή το 57,7% είχε μηδενική εργασιακή εμπειρία, ενώ το 34,6% είχε εργασθεί 1-5 έτη στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης, η πλειονότητα του δείγματος, το 90,4%, εργαζόταν σε Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως προς το γνωστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων στο πεδίο της ειδικής αγωγής, το 40,4% είχε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και το 68,3% είχε παρακολουθήσει αντίστοιχο σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στη συνέχεια δίνονται ο πίνακας με τα εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, το ραβδόγραμμα των ποσοστών σχετικά με τον χρόνο προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή και το ραβδόγραμμα των ποσοστών για τις θετικές απαντήσεις σχετικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές και το σεμινάριο/πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή.

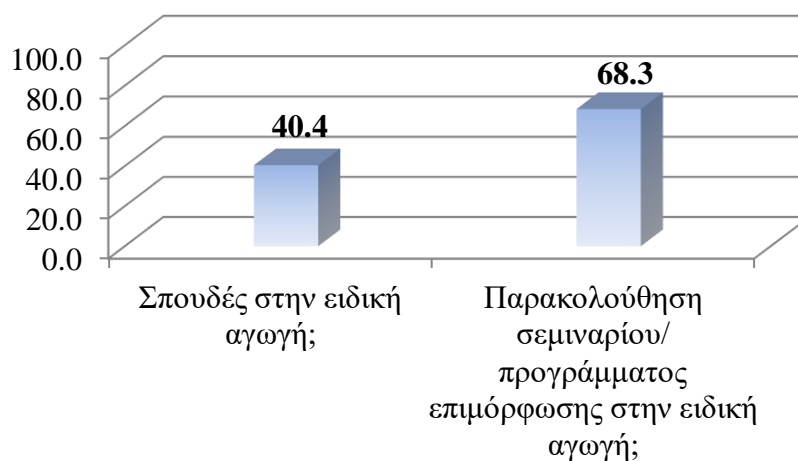
Πίνακας 2. Εργασιακά στοιχεία

		N	%
Χρόνος προϋπηρεσίας	0-5 έτη	25	24,0
	6-10 έτη	12	11,5
	11-20 έτη	47	45,2
	21+ έτη	20	19,2
Χρόνος προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	0 έτη	60	57,7
	1-5 έτη	36	34,6
	6-11 έτη	6	5,8
	12 + έτη	2	1,9
Φορέας εργασίας	Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	94	90,4
	Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	10	9,6

Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;	Όχι	62	59,6
	Ναι	42	40,4
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή;	Όχι	33	31,7
	Ναι	71	68,3



Σχήμα 2. Ποσοστά χρόνου προϋπηρεσίας στην Ειδική αγωγή



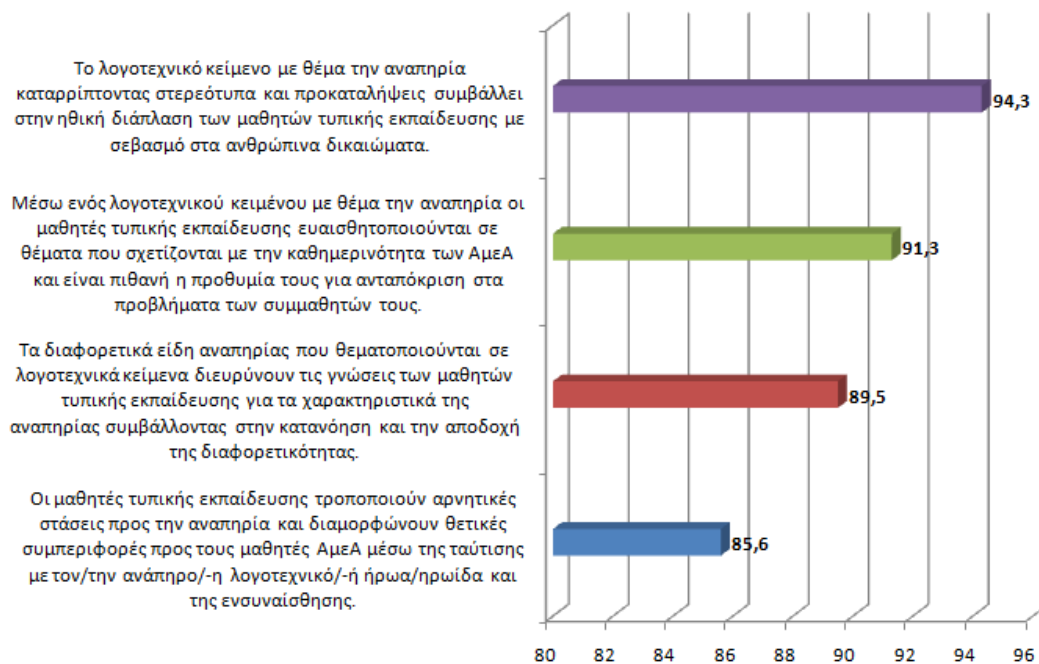
Σχήμα 3. Ποσοστά σπουδών στην Ειδική αγωγή

Ακολουθούν ο πίνακας με τις ερωτήσεις της ενότητας του ερωτηματολογίου με τίτλο «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης» και το ραβδόγραμμα των ποσοστών συμφωνίας στις παρακάτω ερωτήσεις, με φθίνουσα σειρά.

Πίνακας 3. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης

		N	%	% Συμφωνώ – Συμφωνώ απόλυτα
A1. Τα διαφορετικά είδη αναπηρίας που θεματοποιούνται σε λογοτεχνικά κείμενα διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας συμβάλλοντας στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	89,5
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	10	9,6	
	Συμφωνώ	61	58,7	
	Συμφωνώ απόλυτα	32	30,8	
A2. Οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης τροποποιούν αρνητικές στάσεις προς την αναπηρία και διαμορφώνουν θετικές συμπεριφορές προς τους μαθητές ΑμεΑ μέσω της ταύτισης με τον/την ανάπηρο/-η λογοτεχνικό/-ή ήρωα/ηρωίδα και της ενσυναίσθησης.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	85,6
	Διαφωνώ	3	2,9	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	12	11,5	
	Συμφωνώ	68	65,4	
	Συμφωνώ απόλυτα	21	20,2	
A3. Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία καταρρίπτοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις συμβάλλει στην	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	94,3
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ,	5	4,8	

ηθική διάπλαση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.	ούτε διαφωνώ			
	Συμφωνώ	61	58,7	
	Συμφωνώ απόλυτα	37	35,6	
Α4. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ευαισθητοποιούνται σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των ΑμεΑ και είναι πιθανή η προθυμία τους για ανταπόκριση στα προβλήματα των συμμαθητών τους (εθελοντική προσφορά, προτάσεις για βελτίωση προσβασιμότητας, επίλυση δυσκολιών).	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	91,3
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	8	7,7	
	Συμφωνώ	70	67,3	
	Συμφωνώ απόλυτα	25	24,0	



Σχήμα 4. Ποσοστά θετικών επιδράσεων του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης

Ως προς τις απαντήσεις του δείγματος στις παραπάνω ερωτήσεις το 89,5% συμφωνούσε με τη θέση ότι τα διαφορετικά είδη αναπηρίας που θεματοποιούνται σε λογοτεχνικά κείμενα διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας συμβάλλοντας στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας και το 85,6% με τη θέση ότι οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης τροποποιούν αρνητικές στάσεις προς την αναπηρία και διαμορφώνουν θετικές συμπεριφορές προς τους μαθητές ΑμεΑ μέσω της ταύτισης με τον/την ανάπηρο/-η λογοτεχνικό/-ή ήρωα/ηρώίδα και της ενσυναίσθησης.

Ακόμα, μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας, 94,3%, υπήρχε σχετικά με τη θέση ότι το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία καταρρίπτει στερεότυπα και προκαταλήψεις, συμβάλλοντας στην ηθική διάπλαση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με το 91,3% των συμμετεχόντων το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία ευαισθητοποιεί τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των ΑμεΑ και είναι πιθανή η προθυμία τους για ανταπόκριση στα προβλήματα των

συμμαθητών τους (εθελοντική προσφορά, προτάσεις για βελτίωση προσβασιμότητας, επίλυση δυσκολιών).

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ένα σκορ για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης» ως μέσος όρος των παραπάνω ερωτήσεων. Το σκορ κυμαινόταν από 1 έως 5 μονάδες. Τα περιγραφικά στοιχεία του σκορ δίνονται στον παρακάτω πίνακα. Υψηλότερες τιμές συνεπάγονταν περισσότερες θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 4. Σκορ για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης»

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's α
Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης	2,5	5,0	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	0,79

Η ελάχιστη τιμή, στο συγκεκριμένο δείγμα, ήταν 2,5 μονάδες και η μέγιστη 5. Η μέση τιμή ήταν 4,2 μονάδες (SD=0,5 μονάδες). Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν μεγαλύτερος από 0,7, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Ακολουθεί ο πίνακας με τις ερωτήσεις της διάστασης «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ».

Πίνακας 5. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ

		N	%	% Συμφωνώ – Συμφωνώ απόλυτα
B5. Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία βελτιώνει τη σχέση των μαθητών ΑμεΑ με τον εαυτό τους ενισχύοντας την αποδοχή της αυτοεικόνας τους, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	75,9
	Διαφωνώ	0	0,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	25	24,0	
	Συμφωνώ	59	56,7	
	Συμφωνώ απόλυτα	20	19,2	
B6. Η ταύτιση των μαθητών ΑμεΑ με τον/την ανάπηρο/-η λογοτεχνικό/-ή ήρωα/ηρωίδα συμβάλλει στην επίλυση εσωτερικών τους προβλημάτων καταλήγοντας στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση και στην αυτονομισή τους.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	77,9
	Διαφωνώ	2	1,9	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	21	20,2	
	Συμφωνώ	58	55,8	
	Συμφωνώ απόλυτα	23	22,1	
B7. Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία γίνεται πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών και σκέψεων διευκολύνοντας τη συναισθηματική έκφραση και την ψυχολογική αποφόρτιση των μαθητών ΑμεΑ.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	84,4
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	11	10,6	
	Συμφωνώ	67	64,4	
	Συμφωνώ απόλυτα	25	24,0	
B8. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	77,9

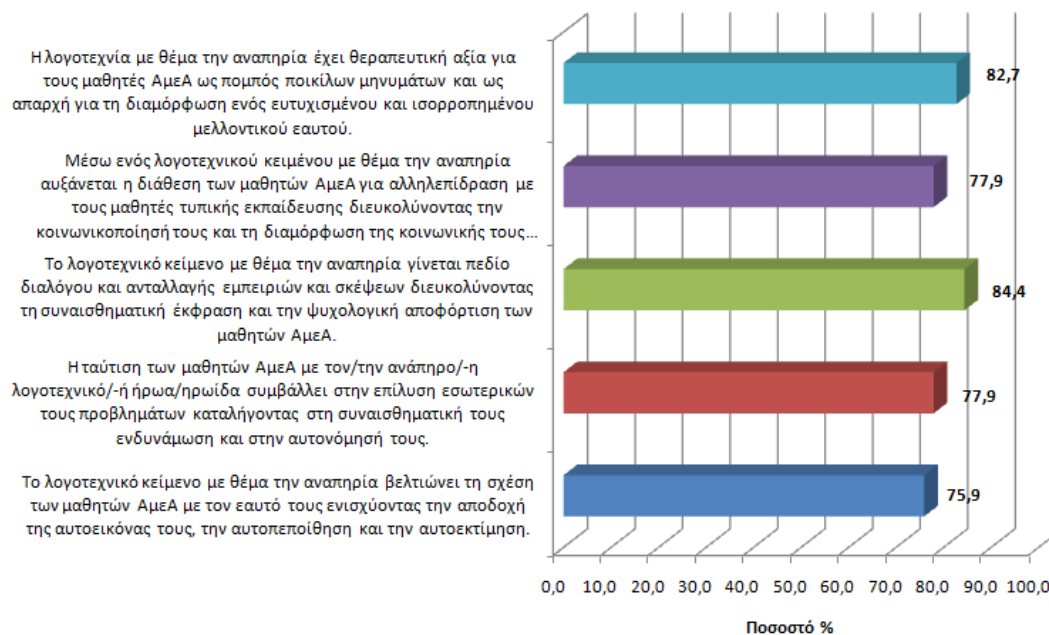
αυξάνεται η διάθεση των μαθητών ΑμεΑ για αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης διευκολύνοντας την κοινωνικοποίησή τους και τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας.	Διαφωνώ	2	1,9	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	21	20,2	
	Συμφωνώ	57	54,8	
	Συμφωνώ απόλυτα	24	23,1	
B9. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία έχει θεραπευτική αξία για τους μαθητές ΑμεΑ ως πομπός ποικίλων μηνυμάτων και ως απαρχή για τη διαμόρφωση ενός ευτυχισμένου και ισορροπημένου μελλοντικού εαυτού.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	82,7
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	17	16,3	
	Συμφωνώ	64	61,5	
	Συμφωνώ απόλυτα	22	21,2	

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι το 75,9% συμφωνεί με την άποψη ότι το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία βελτιώνει τη σχέση των μαθητών ΑμεΑ με τον εαυτό τους ενισχύοντας την αποδοχή της αυτοεικόνας τους, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, το 77,9% με την άποψη ότι η ταύτιση των μαθητών ΑμεΑ με τον/την ανάπηρο/-η λογοτεχνικό/-ή ήρωα/ηρωίδα συμβάλλει στην επίλυση εσωτερικών τους προβλημάτων καταλήγοντας στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση και στην αυτονόμησή τους. Το ίδιο ποσοστό, 77,9%, τάχθηκε υπέρ της θέσης ότι μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία αυξάνεται η διάθεση των μαθητών ΑμεΑ για αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης διευκολύνοντας την κοινωνικοποίησή τους και τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Το 84,4% απάντησε ότι το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία γίνεται πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών και σκέψεων διευκολύνοντας τη συναισθηματική έκφραση και την ψυχολογική αποφόρτιση των μαθητών ΑμεΑ και το 82,7% ότι έχει θεραπευτική αξία για τους μαθητές ΑμεΑ ως πομπός ποικίλων

μηνυμάτων και ως απαρχή για τη διαμόρφωση ενός ευτυχισμένου και ισορροπημένου μελλοντικού εαυτού.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών συμφωνίας στις παραπάνω ερωτήσεις, με φθίνουσα σειρά.



Σχήμα 5. Ποσοστά συμφωνίας στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ»

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ένα σκορ για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ» ως μέσος όρος των παραπάνω ερωτήσεων. Το σκορ κυμαινόταν από 1 έως 5 μονάδες. Τα περιγραφικά στοιχεία του σκορ δίνονται στον παρακάτω πίνακα. Υψηλότερες τιμές συνεπάγονταν περισσότερες θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ.

Πίνακας 6. Σκορ για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ»

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's α
Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ	2,2	5,0	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,4)	0,88

Η ελάχιστη τιμή, στο συγκεκριμένο δείγμα, ήταν 2,2 μονάδες και η μέγιστη 5. Η μέση τιμή ήταν 4,0 μονάδες (SD=0,6 μονάδες). Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν μεγαλύτερος από 0,7, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Ακολουθεί ο πίνακας με τις ερωτήσεις της διάστασης «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ».

Πίνακας 7. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ

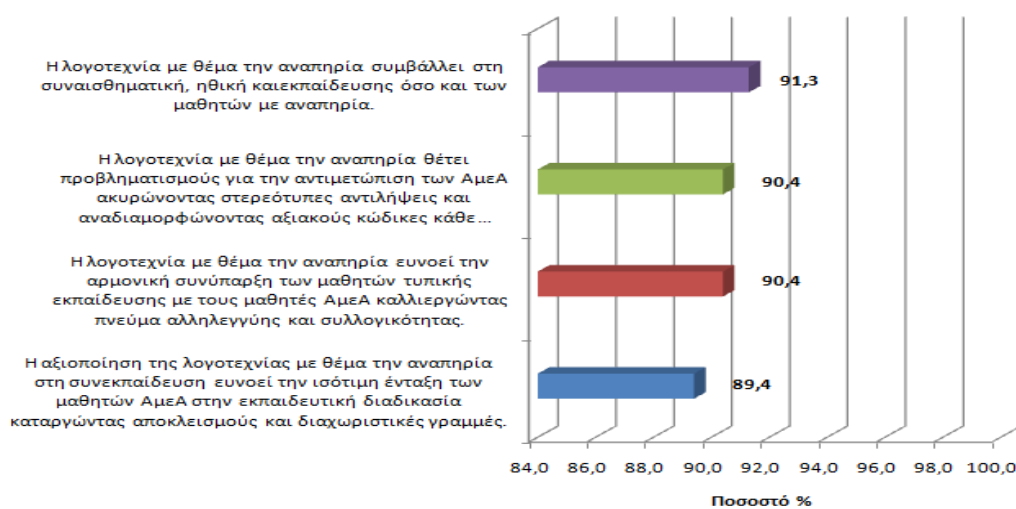
		N	%	% Συμφωνώ – Συμφωνώ απόλυτα
Γ10. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση ευνοεί την ισότιμη ένταξη των μαθητών ΑμεΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία καταργώντας αποκλεισμούς και διαχωριστικές	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	89,4
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	10	9,6	
	Συμφωνώ	65	62,5	
	Συμφωνώ	28	26,9	

γραμμές.	απόλυτα			
Γ11. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία συμβάλλει στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη τόσο των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης όσο και των μαθητών με αναπηρία.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	91,3
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	8	7,7	
	Συμφωνώ	56	53,8	
	Συμφωνώ απόλυτα	39	37,5	
Γ12. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία ευνοεί την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με τους μαθητές ΑμεΑ καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	90,4
	Διαφωνώ	1	1,0	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	9	8,7	
	Συμφωνώ	62	59,6	
	Συμφωνώ απόλυτα	32	30,8	
Γ13. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία θέτει προβληματισμούς για την αντιμετώπιση των ΑμεΑ ακυρώνοντας στερεότυπες αντιλήψεις και αναδιαμορφώνοντας αξιακούς κώδικες κάθε κοινωνίας και κάθε εποχής με γνώμονα το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.	Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	90,4
	Διαφωνώ	2	1,9	
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	8	7,7	
	Συμφωνώ	61	58,7	
	Συμφωνώ απόλυτα	33	31,7	

Σύμφωνα με τις απαντήσεις όσων έλαβαν μέρος στην έρευνα, στη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου το 89,4% συμφώνησε με τη θέση ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση ευνοεί την ισότιμη ένταξη των μαθητών ΑμεΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία καταργώντας αποκλεισμούς και διαχωριστικές γραμμές και το 91,3% τάχθηκε υπέρ της θέσης ότι η λογοτεχνία με θέμα

την αναπηρία συμβάλλει στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη τόσο των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης όσο και των μαθητών με αναπηρία. Η θέση ότι το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία ευνοεί την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με τους μαθητές ΑμεΑ καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας βρήκε σύμφωνο το 90,4%. Επίσης, το ίδιο ποσοστό συμφώνησε το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία θέτει προβληματισμούς για την ισότιμη αντιμετώπιση των ΑμεΑ ακυρώνοντας στερεότυπες αντιλήψεις και αναδιαμορφώνοντας αξιακούς κώδικες κάθε κοινωνίας και κάθε εποχής με γνώμονα το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών συμφωνίας στις παραπάνω ερωτήσεις, με φθίνουσα σειρά.



Σχήμα 7. Ποσοστά συμφωνίας στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ»

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ένα σκορ για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ» ως μέσος όρος των παραπάνω ερωτήσεων. Το σκορ κυμαινόταν από 1 έως 5 μονάδες. Τα περιγραφικά στοιχεία του σκορ δίνονται στον παρακάτω πίνακα. Υψηλότερες τιμές συνεπάγονταν περισσότερες θετικές επιδράσεις του

λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ.

Πίνακας 8. Σκορ για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ»

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	Cronbach's a
Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ	2,5	5,0	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,8)	0,87

Η ελάχιστη τιμή, στο συγκεκριμένο δείγμα, ήταν 2,5 μονάδες και η μέγιστη 5. Η μέση τιμή ήταν 4,2 μονάδες (SD=0,5 μονάδες).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν μεγαλύτερος από 0,7, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Συσχέτιση των διαστάσεων «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης», «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ» και «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ» με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Ερευνητική πτυχή της παρούσας εργασίας είναι η συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου του δείγματος (βασικό πτυχίο ή μεταπτυχιακός/διδακτορικός τίτλος σπουδών) και της προϋπηρεσίας του σε δημόσιο σχολείο και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος παρουσίας τυχόν διαφορών με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος.

Ακολουθεί ο πίνακας με τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης» με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης»

		Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης		
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άντρας	4,2 (0,4)	4 (4 – 4,3)	0,618+
	Γυναίκα	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	
Ηλικία	22-40 ετών	4,1 (0,5)	4 (4 – 4,3)	0,046+
	41-50 ετών	4,2 (0,4)	4,3 (4 – 4,5)	
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικές σπουδές- Πτυχίο	4,1 (0,6)	4 (4 – 4,3)	0,169+
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	4,2 (0,4)	4,3 (4 – 4,5)	
Χρόνος προϋπηρεσίας	0-10 έτη	4,1 (0,5)	4 (4 – 4,3)	0,422+
	11+ έτη	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Όχι	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	0,806+
	Ναι	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	
Φορέας εργασίας	Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	4,2 (0,4)	4 (4 – 4,5)	0,775+
	Ιδιωτικό σχολείο	4,1 (0,9)	4 (3,5 – 5)	

	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης			
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;	Όχι	4,2 (0,4)	4 (4 – 4,5)	0,915+
	Ναι	4,1 (0,5)	4 (4 – 4,5)	
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή;	Όχι	4,1 (0,4)	4 (4 – 4,3)	0,456+
	Ναι	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	

+Mann-Whitney test

Ακολουθεί ο πίνακας με τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ» με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ»

		Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ		
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άντρας	4,1 (0,5)	4,2 (4 – 4,4)	0,337+
	Γυναίκα	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,4)	

			4,4)	
Ηλικία	22-40 ετών	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,4)	0,692+
	41-50 ετών	4 (0,5)	4 (3,6 – 4,4)	
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικές σπουδές- Πτυχίο	3,8 (0,6)	4 (3,6 – 4,2)	0,045+
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	4,1 (0,5)	4 (3,8 – 4,4)	
Χρόνος προϋπηρεσίας	0-10 έτη	3,9 (0,6)	4 (3,6 – 4,2)	0,262+
	11+ έτη	4,1 (0,5)	4 (3,8 – 4,4)	
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Όχι	4,1 (0,5)	4 (3,8 – 4,4)	0,533+
	Ναι	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,3)	
Φορέας εργασίας	Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,4)	0,049+
	Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	4,3 (0,5)	4,3 (3,8 – 4,8)	
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;	Όχι	4,1 (0,5)	4 (3,8 – 4,4)	0,470+
	Ναι	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,2)	
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή;	Όχι	4 (0,5)	4 (3,8 – 4,2)	0,547+
	Ναι	4 (0,6)	4 (3,6 – 4,4)	

+Mann-Whitney test

Ακολουθεί ο πίνακας με τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ» με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ»

		Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ		
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (ενδ. εύρος)	
Φύλο	Αντρας	4,2 (0,4)	4 (3,8 – 4,5)	0,459+
	Γυναίκα	4,2 (0,6)	4 (4 – 4,8)	
Ηλικία	22-40 ετών	4,1 (0,6)	4 (4 – 4,5)	0,295+
	41-50 ετών	4,3 (0,5)	4 (4 – 4,8)	
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικές σπουδές- Πτυχίο	4,0 (0,6)	4 (3,8 – 4,3)	0,045+
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	4,3 (0,5)	4,3 (4 – 4,8)	
Χρόνος προϋπηρεσίας	0-10 έτη	4,1 (0,6)	4 (4 – 4,5)	0,234+
	11+ έτη	4,3 (0,5)	4 (4 – 4,8)	
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Όχι	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,8)	0,826+
	Ναι	4,2 (0,6)	4 (4 – 4,8)	

Φορέας εργασίας	Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,8)	0,750+
	Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	4,1 (0,7)	4,5 (3,8 – 4,5)	
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή;	Όχι	4,2 (0,5)	4 (4 – 4,5)	0,695+
	Ναι	4,2 (0,6)	4,1 (4 – 4,8)	
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή;	Όχι	4,2 (0,4)	4 (4 – 4,3)	0,254+
	Ναι	4,2 (0,6)	4,3 (4 – 4,8)	

+Mann-Whitney test

Για την εύρεση των παραγόντων που σχετίζονταν ανεξάρτητα με τις διαστάσεις «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης», «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ», ««Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ»» έγιναν πολυπαραγοντικές γραμμικές παλινδρομήσεις με εξαρτημένες μεταβλητές τη βαθμολογία στις διαστάσεις αυτές και ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δίνονται στους παρακάτω πίνακες.

- **Με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης»**

	β+	SE++	b*	P
--	-----------	-------------	-----------	----------

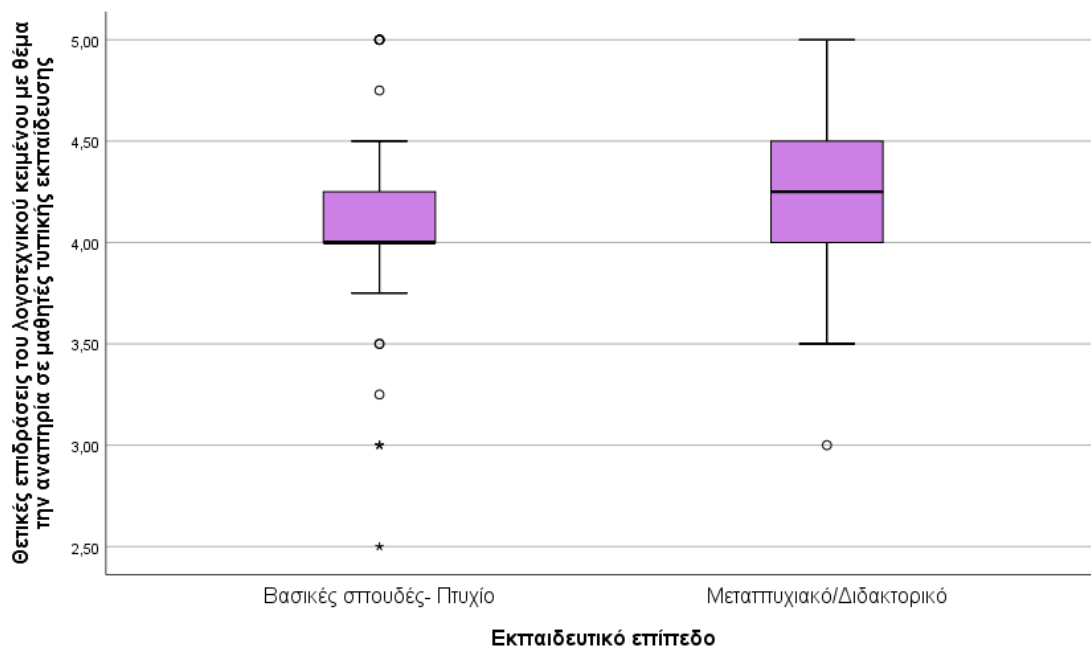
Φύλο (Γυναίκα vs Άντρας)	0,007	0,017	0,042	0,681
Ηλικία (41-50 vs 22-40)	0,021	0,013	0,198	0,096
Εκπαιδευτικό επίπεδο (Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό vs Βασικές σπουδές)	0,025	0,012	0,229	0,043
Χρόνος προϋπηρεσίας (11+ έτη vs 0-10 έτη)	0,002	0,013	0,021	0,866
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (Ναι vs Όχι)	0,006	0,015	0,059	0,680
Φορέας εργασίας (Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης vs Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)	-0,010	0,019	- 0,058	0,581
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή; (Ναι vs Όχι)	-0,013	0,015	- 0,121	0,395
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή; (Ναι vs Όχι)	0,006	0,012	0,053	0,607

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα *τυποποιημένος συντελεστής

Σημείωση: Έχει χρησιμοποιηθεί ο λογάριθμος της εξαρτημένης

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, όσοι είχαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές είχαν σημαντικά υψηλότερο σκορ, άρα θεωρούσαν μεγαλύτερες τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, συγκριτικά με όσους είχαν πραγματοποιήσει τις βασικές σπουδές.

Ακολουθεί το γράφημα για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.



Σχήμα 8. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος

- **Με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ»**

	β+	SE++	b*	P
Φύλο (Γυναίκα vs Άντρας)	-0,012	0,020	- 0,058	0,559
Ηλικία (41-50 vs 22-40)	0,001	0,014	0,004	0,971
Εκπαιδευτικό επίπεδο (Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό vs Βασικές σπουδές)	0,034	0,014	0,270	0,016
Χρόνος προϋπηρεσίας (11+ έτη vs 0-10 έτη)	0,024	0,015	0,184	0,127
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (Ναι vs Όχι)	-0,002	0,018	- 0,013	0,924

Φορέας (Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης vs Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)	εργασίας	0,044	0,022	0,212	0,043
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή; (Ναι vs Όχι)		-0,020	0,018	- 0,159	0,259
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή; (Ναι vs Όχι)		0,008	0,014	0,059	0,566

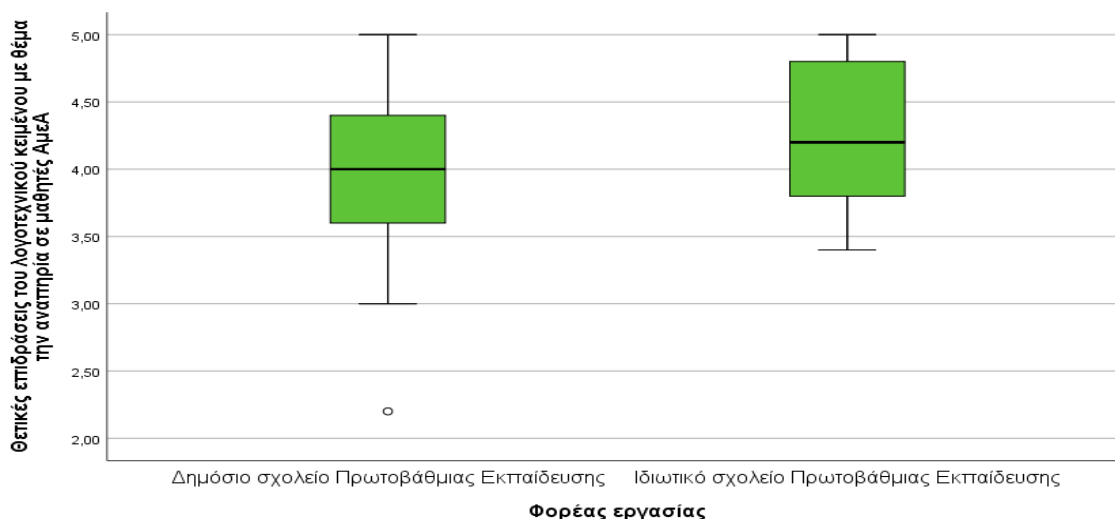
+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα *τυποποιημένος συντελεστής

Σημείωση: Έχει χρησιμοποιηθεί ο λογάριθμος της εξαρτημένης

Το εκπαιδευτικό επίπεδο και ο φορέας εργασίας των συμμετεχόντων βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ». Συγκεκριμένα:

- Όσοι είχαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές είχαν σημαντικά υψηλότερο σκορ, άρα θεωρούσαν μεγαλύτερες τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ, συγκριτικά με όσους είχαν πραγματοποιήσει τις βασικές σπουδές.
- Όσοι εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν σημαντικά υψηλότερο σκορ, άρα θεωρούσαν μεγαλύτερες τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ, συγκριτικά με όσους εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο.

Ακολουθεί το γράφημα για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ» ανάλογα με τον φορέα εργασίας.



Σχήμα 9. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ σε σχέση με το φορέα εργασίας του δείγματος

- Με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ»

	$\beta+$	SE++	b*	P
Φύλο (Γυναίκα vs Άντρας)	0,014	0,019	0,075	0,454
Ηλικία (41-50 vs 22-40)	0,016	0,014	0,137	0,244
Εκπαιδευτικό επίπεδο (Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό vs Βασικές σπουδές)	0,035	0,013	0,296	0,008
Χρόνος προϋπηρεσίας (11+ έτη vs 0-10 έτη)	0,013	0,015	0,108	0,368
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (Ναι vs Όχι)	0,002	0,017	0,014	0,918
Φορέας εργασίας (Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης vs Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)	-0,001	0,021	- 0,004	0,966
Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή; (Ναι vs Όχι)	-0,010	0,017	- 0,086	0,541

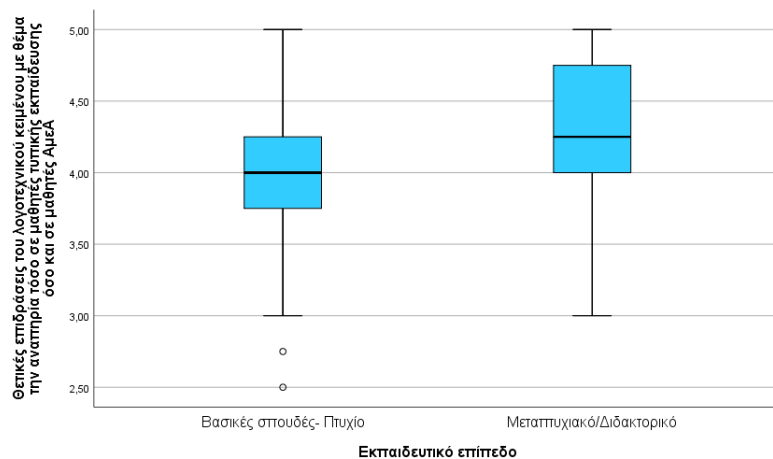
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/ πρόγραμμα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή; (Ναι vs Όχι)	0,007	0,013	0,054	0,596
---	-------	-------	-------	-------

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα *τυποποιημένος συντελεστής

Σημείωση: Έχει χρησιμοποιηθεί ο λογάριθμος της εξαρτημένης

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ». Συγκεκριμένα, όσοι είχαν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές είχαν σημαντικά υψηλότερο σκορ, άρα θεωρούσαν μεγαλύτερες τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, συγκριτικά με όσους είχαν πραγματοποιήσει τις βασικές σπουδές.

Ακολουθεί το γράφημα για τη διάσταση «Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.



Σχήμα 10. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας σχετικά με τη συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, συνυπολογίζοντας τα δημογραφικά και τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά.

Από τη στατιστική ανάλυση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, σε μεγάλα ποσοστά, με τις πολλαπλές θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση. Από τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία εξάγεται το συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και ειδικότερα η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών, οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα επιμορφωτικά σεμινάρια στο πεδίο της ειδικής αγωγής αλλά και η προϋπηρεσία τους σε δημόσιο σχολείο φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό θετικά τις απόψεις τους σχετικά με τις θετικές επιδράσεις της λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η συσχέτιση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες με βασικές σπουδές, θεωρούσαν μεγαλύτερες τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε τυπικούς μαθητές και σε μαθητές ΑμεΑ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούσαν μεγαλύτερες τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ, σε σύγκριση με όσους/όσες εργάζονταν σε ιδιωτικό.

Πιο συγκεκριμένα, από την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση του υλικού των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους ερωτώμενους/-ες εξάγεται σε γενικές γραμμές ένα πρώτο συμπέρασμα θετικών απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις για τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία α) σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, β) σε μαθητές με αναπηρία και γ) σε αμφοτέρους. Ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση, δηλαδή τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής

εκπαίδευσης, ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος έδωσε πολύ υψηλές τιμές, γεγονός που συνεπάγεται περισσότερες θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε τυπικούς μαθητές, γεγονός που επιβεβαιώνει κι ενισχύει επιστημονικά προγενέστερες έρευνες (Trepanier-Street & Romatowski, 1996; Favazza & Odom, 1997; Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000; Manolitsis & Kypriotaki στο Kourkoutas & Erkman, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ήταν σύμφωνη με τη συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στην ηθική διάπλαση των τυπικών μαθητών με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην κατάρριψη στερεοτύπων σχετικών με την αναπηρία. Πολύ υψηλά ποσοστά συμφωνίας προέκυψαν και για τη συνεισφορά του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στην ευαισθητοποίηση των τυπικών μαθητών σε θέματα καθημερινότητας των ΑμεΑ και στην πιθανή εθελοντική προσφορά και ανταπόκρισή τους σε αιτήματα και προβλήματα των μαθητών με αναπηρία (Rillotta & Nettelbeck, 2007; Ison et al., 2010; Moore & Nettelbeck, 2013).

Επίσης, σε σχεδόν ίδιο υψηλό ποσοστό τάχθηκαν υπέρ της θέσης ότι η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία διευρύνει τις σχετικές με αυτή γνώσεις των τυπικών μαθητών διευκολύνοντας την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας και τροποποιεί αρνητικές στάσεις διαμορφώνοντας, μέσω της ενσυναίσθησης, εκ νέου θετικές συμπεριφορές με αποδέκτες μαθητές ΑμεΑ (Pettigrew & Tropp, 2006).

Ως προς τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, δηλαδή τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ, μεγάλο ποσοστό του δείγματος διάκειται θετικά στη θέση ότι το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών και σκέψεων, διευκολύνοντας τη συναισθηματική έκφραση και την ψυχολογική αποφόρτιση των μαθητών ΑμεΑ (Pehrsson & McMillen, 2005). Σε ανάλογο θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό συμφώνησαν με τη θεραπευτική συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στην εξέλιξη των μαθητών ΑμεΑ σε ένα ισορροπημένο και αισιόδοξο περιβάλλον διαμορφώνοντας έναν ευτυχισμένο μελλοντικό εαυτό. Επίσης, θετικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με

αναπηρία και τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία (Putnam, Markovchick, Johnson & Johnson 1996).

Μεγάλο μέρος του δείγματος τάχθηκε υπέρ της επίλυσης εσωτερικών προβλημάτων, της συναισθηματικής ενδυνάμωσης και της αυτονόμησης των μαθητών με αναπηρία μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία. Αναφορικά με το βαθμό βελτίωσης της σχέσης των μαθητών ΑμεΑ με τον εαυτό τους, την αποδοχή της αυτοεικόνας τους, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους μέσω του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία, μεγάλο, επίσης, ήταν το ποσοστό των θετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Afolayan, 1992; Borders & Paisley, 1992; Bauer & Balius, 1995; Lauren, 1995).

Ως προς την τρίτη ερευνητική υπόθεση, δηλαδή τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ, η στατιστική ανάλυση έδωσε πολύ υψηλές τιμές θετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου αντικατοπτρίζεται η σχεδόν απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τη συμβολή του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στην πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών, τυπικών και μη, στον επαναπροσδιορισμό ηθικών αξιών, την αναδιαμόρφωση των αξιακών κωδίκων κάθε εποχής, στην ενίσχυση πνεύματος αλληλεγγύης και συλλογικότητας και στην κατάργηση κοινωνικών διαχωριστικών γραμμών.

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα για επέκταση της έρευνας σε άλλο πεδίο, προσθέτοντας άλλους άξονες και προσδίδοντας στην ερευνητική διαδικασία διαφορετικούς προσανατολισμούς. Στο πεδίο της συνεκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση εναλλακτικών στρατηγικών που θα συνδυάσουν αρμονικά τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τις δυσκολίες των δύο πλευρών, διαμορφώνοντας ένα ισορροπημένο και αρμονικό περιβάλλον, ευνοϊκό για την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο ανάδειξης της συμβολής της λογοτεχνίας σε προγράμματα σχολικής ένταξης μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στην ανάγκη για μετασχηματισμό και εμπλουτισμό ήδη υπάρχουσών εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων που σχετίζονται με την επίτευξη της

αρμονικής και αποτελεσματικής ένταξης μαθητών με αναπηρία σε σχολικά περιβάλλοντα. Επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε και η διερεύνηση ενός μελλοντικού επανασχεδιασμού εκπαιδευτικών στρατηγικών ένταξης και προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο της συμμετοχικής μάθησης και συμπερίληψης με κεντρικό άξονα τη λογοτεχνία. Η ανάγκη εξασφάλισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών συνθηκών και χάραξης καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων για την αποτελεσματική διεξαγωγή της συνεκπαίδευσης με βάση ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία θα μπορούσε να γονιμοποιήσει μελλοντικές έρευνες.

Η προσέγγιση και η αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης, ενδεχομένως, να πρέπει να ενταχθεί στις μεθοδολογικές πρακτικές, αποτελώντας μια πάγια παιδαγωγική κι εκπαιδευτική μέθοδο, ανταποκρινόμενη στις δυσκολίες και στους περιορισμούς της συνύπαρξης μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και μαθητών με αναπηρία.

Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να δώσει τη σκυτάλη σε μελλοντικές έρευνες που θα αποσκοπούσαν στην ανάδειξη νέων αξιοποιήσιμων εκπαιδευτικών εργαλείων με βάση τη λογοτεχνία, με στόχο την εξέλιξη, τον εξανθρωπισμό, την αναμόρφωση και αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού ενταξιακού συστήματος προς όφελος των μαθητικών κοινοτήτων με αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αμπατζοπούλου Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). *Η γραφή και η βάσανος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1996). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία: Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*, τ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ανδροτσοπούλου, Α. (1997). Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων: Σκεπτικό και εφαρμογές. *Διαδρομές*, 49, 12-17.
- Ανδρούσου, Α., Σφυρόερα, Μ., (2019). Από εδώ και από παντού: οι προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ευφ. Κατσικονούρη, Σ. Σαϊτή (επιμ.), *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*, Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.- Ε.Κ.Π.Α. (σ. 13-34). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αντωνοπούλου, Π. (2017). *Στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αντιμετώπιση και προσαρμογή στην αναπηρία*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 2, 2023, από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για ΑμεΑ»: <https://eclass.uop.gr/courses/356/>.
- Αποστολίδου, Β. (2006). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 335- 347). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι ένα καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Abramovitch, Y. (2014). Jung's understanding of schizophrenia: is it still relevant in the 'era of the brain'?. *The Journal of analytical psychology*, 59(2), 224-229.

- Adams K., Monahan J., Wills R. (2015). Losing the whole child? A national survey of primary education training provision for spiritual, moral, social and cultural development. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 199-216. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1030388>.
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33, 137-148. <https://doi.org/10.1177/004005990003300210>.
- Agbenyega, J. & Deku, P. (2011). Building New Identities in Teacher Preparation for Inclusive Education in Ghana. *Current Issues in Education*, 14 (1), 1-36.
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy*. Bloomington: Indiana University, Office of Educational Research and Improvement.
- Ainscow, M. (1997b). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Aisawi, S.A. (2010). *Voices of the Minorities: Children's literature and disability*. 32nd International IBBY Congress, Santiago de Compostela. 8-12 September 2010.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Andrews, S. E. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of adolescent and adult literary*, 41(6), 420-426.
- Anthony, J. (2011). Conceptualizing disability in Ghana: Implications for EFA and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1073-1086.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-195. [doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1).
- Ayala, E. C. (1999). Poor little things and Brave little souls: The portrayal of individuals with disabilities in children's literature. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 103-117. <https://doi.org/10.1080/19388079909558314>.
- Βλάχου, Α. (2000). Κοινωνική Σχολική Ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της «αναπηρίας» στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ

- μαθητών σχολικής ηλικίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σ. 55-74). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180-204.
- Bailes, C. N. (2002). Mandy: A critical look at the portrayal of a deaf character in children's literature. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 3-9.
- Bauer, M. S., & Balius, F. A., Jr. (1995). Storytelling: Integrating therapy and curriculum for students with serious emotional disturbances. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 24-28.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). Away with the fairies? Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373-386.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10-24. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2013.11.002>.
- Bendova, P., Cechackova, M., & Sadkova, L. (2014). Inclusive education of preschool children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014 – 1021.
- Best, S. (2007). The Social Construction of Pain: An Evaluation. *Disability & Society*, 22 (2), 161-171.
- Bettelheim B. (1991). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Penguin.
- Bettelheim, B.M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Ε. Αστερίου (μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Blaska, J. K. (2004). Children's literature that includes character with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1), 1-4.
- Borders, S., & Paisley, O. P. (1992). Children's literature as a resource for classroom guidance. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 131-139.

- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25 (3), 359–371. <http://dx.doi.org/10.1080/09687591003701264>.
- Brewerton, P. & Millward, L. (2001). *Organizational research methods*. London: Sage.
- Brown, W. B., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008). Peer Interactions for Preschool Children with Developmental Difficulties. In W. B. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social Competence of Young Children with Disabilities: Risk, Disability, and Intervention* (pp. 141-164). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bruun, B., Pedersen, E. & Runderg, M. (1993). *Symbols of the Soul. Therapy and Guidance through Fairy Tales*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Burnett J. (1997). *Opening the World to Children: Using Books to Develop Problem-Solving Strategies*. Annual International Conference of the Association for Childhood Education, Portland, OR. April 9-12.
- Γεωργιάκη, Π. (2016). *Η νοητική αναπηρία στη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα (1986-2016)*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Κείμενα*, 9, 1-11.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2010). Οι μη συνήθεις ύποπτοι: Ιδεολογικές συνιστώσες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Δ. Αναγνωστοπούλου (επιμ.) *Εξουσία και Δύναμη στην Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία* (σ. 168-173). Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2018). Η αναπηρία στο εικονογραφημένο βιβλίο. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 27, 1-15. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2018.640>.
- Cameron, C. & Swain, J. (1999). Unless otherwise stated: discourses of labeling and identity. In M. Corker & S. French (eds.), *Disability Discourse* (pp. 68-78). Open University Press.

- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369–379. doi/10.1080/13668250310001616407.
- Catalano, A. (2017). Making a place for bibliotherapy on the shelves of a curriculum materials center: The case for helping pre-service teachers use developmental bibliotherapy in the classroom. *Education Libraries*, 31, 17–22.
- Cavallaro, S. A., & Porter, R. H. (1980). Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 357-366.
- Chafel, J. A., Flint, A. S., Hammel, J., & Pomeroy, K. H. (2007). Young children, social issues, and critical literacy stories of teachers and researchers. *Young Children*, 62(1), 73.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, D. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: What's in a name? In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 63-78). Buckingham: Open University Press.
- Citrin, J., Wong, C. & Duff, B. (2001). The meaning of American national identity: Patterns of ethnic conflict and consensus. In R.D. Ashmore, L. Jussim & D. Wilder (Eds.), *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction* (pp. 71-100). New York: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, P.B. (2009). *Young adult literature in the 21st century*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Coleman, L. (1997). Stigma: An enigma demystified. In L. Davis (ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 141-151). New York: Routledge.
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33, 50-61.

- Cook, K.E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91–100.
- Coubergs, C., Stryven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies In Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Crocker, J. & Major, B. (1994). Reactions to stigma: The moderating role of justifications. In M.P. Zanna & J.M. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (pp. 289-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crocker, J., Major, B. & Steele, C. (1998). Social stigma. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 504-553). New York: McGraw-Hill.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Κ. Διαμαντάκου (μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Δαράκη, Π. (1995). Το παιδικό βιβλίο σαν πολιτισμική αξία. *Διαδρομές*, 40, 333-335.
- Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δελώνης, Αντ. (1982). *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Δουλάμη, Σ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2011). Η γοητεία των παραμυθιών: χρήση και αξιοποίησή τους στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 27-44.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572–583.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16, 141-155.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Englewood, CO: Libraries.
- Dowker, A. (2004). The treatment of disability in 19th and early 20th Century. *Children's Literature Disability Studies Quarterly*, 24(1).

- Duimstra, L. (2003). Teasing and name-calling: Using books to help students cope. *Teacher Librarian*, 31(2), 8–11.
- Dunn, D. (2014). *The social psychology of disability*. Oxford University Press.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 230-243.
- Dyches T.T. & Prater, M.A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202-216.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Jenson, J. (2006). Portrayal of Disabilities in Caldecott Books. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5).
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304-317.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105.
- Εφραμίδης, Π. (2016). Παρέμβαση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την τύφλωση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.) *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (473-481). Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015 (1), Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/edusc.223>.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63 (3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66 (4), 491–508.
- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.

- Ford, D., Tyson, C., Howard, T., & Harris, J. (2000). Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22, 235 - 248.
- Forgan, J. W. (2002). Using Bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in school and clinic*, 38(2), 75-82.
- Forgan, J.W. & Gonzalez-DeHass, A. (2004). How to infuse social skills training into literacy instructions. *Teaching exceptional Children*, 36(6), 24-30. doi.org/10.1177/004005990403600603.
- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 68-81.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34, 105-115.
- Friend, M., & Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico: Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, 2η έκδοση. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Ζερβού, Α. (1999). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, (σ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gaertner, S.L., Dovidio, J., Anastasio, P., Bachman, B. & Rust, M. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4, 1-26.
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.

- Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 11*, 286-297.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 948-958.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*, 531-541.
- Gervay, S. (2004). Butterflies: Youth literature as a powerful tool in understanding disability. *Disability Studies Quarterly, 24*(1).
- Gilmore, L. & Howard, G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 26*(2), 218-251.
- Gladding, S. T. & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *School Counselor, 39*(1), 7-13.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Golos, D. B., Moses, A. M., & Wolbers, K. A. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations. *Early Childhood Education Journal, 40*(4), 239-249.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 205-215.
- Heath, M.A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy. A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International, 26*(5), 563-580. <https://doi.org/10.1177/0143034305060792>.
- Heath, M.A., Smith, K. & Young, E.L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International, 38*(5), 541-561.
- Heim, An. (1994). Beyond Stereotypes: Characters with mental disabilities in children's book. *School Library Journal, 40*(9), 139-142.

- Heinemann, W. (1990). Meeting the handicapped: A case of affective-cognitive inconsistency. *European Review of Social Psychology, 1*, 323-338.
- Herbert, T. P., & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review, 22*(3), 167–171.
- Hergenrather, K., & Rhodes, S. (2007). Exploring undergraduate student attitudes toward persons with disabilities: Application of the disability social relationship scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*, 66-75.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education, 77*, 56-76.
- Hogg, M.A. (2000). Social identity and social comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 401-421). New York: Kluwer/Plenum.
- Hogg, M.A. & Abrams, D. (2003). Intergroup behavior and social identity. In M.A. Hogg & J. Cooper (eds.), *The Sage handbook of social psychology* (pp. 407-431). London: Sage.
- Hogg, M.A. (2006). Social identity theory. In P.J. Burke (eds.), *Contemporary social psychological theories* (pp. 111-136). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Hogg, M. & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Α. Χαντζή (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Hong, S-Y., Kwon, K-A., & Jeon, H-J. (2014). Children's Attitudes towards peers with disabilities: Associations with Personal and Parental factors. *Infant and Child Development, 23*(2), 170-193. doi.org/10.1002/ICD.1826.
- Hughes, B. & Patterson, K. (1997). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a Sociology of Impairment. *Disability & Society, 12*(3), 325-340.
- Inchley J., Muldoon J., Currie C. (2007). Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promotion International, 22*(1), 65-71.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children

- that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360–368.
- Johnson, C. E., Wan, G., Templeton, R. A., Graham, L. P., & Sattler, J. L. (2000). *“Booking it” to peace: Bibliotherapy guidelines for teachers*. ERIC Clearinghouse on Bibliotherapy.
- Καϊμάρα, Π. & Οικονόμου, Α., (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Γιατί; Στο Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (επιμ.) *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου 24-26 Νοεμβρίου 2017*, τ. Α' (σ. 84-98). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τ. Β'. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπρίνης, Σ. & Λιάκος, Κ. (2016). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *ΥΣΠΛΗΓΞ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, 2(1), σ.1-15. <https://doi.org/10.12681/hsjpe.27439>.
- Κάργα, Σ. (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ. <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.109090>.
- Καρπόζηλου Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο Β. Αγγελουπούλου & Ι.Ν. Βασιλαράκης (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου* (σ. 31-43). Αθήνα: Δελφίνι.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995), *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.

- Κορολόγου Σ. (2016). *Η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Α.Π.Θ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/37682>.
- Κούμπιας, Ε. & Κατσουγκρή, Α. (2017). Από την Ένταξη στη Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. Στο Ι. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα & Ι. Νικολόπουλος (επιμ.), *Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, τ. 1, (σ. 481-492).
- Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σελ. 481-521). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες - Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κωνσταντίνου, Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή - Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κώτη-Παπαντωνάκη, Δ. (2018). *Άτομα με αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμη από το ΕΚΤ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/44424>.
- Κωφίδου, Χ., & Ματσίγκος, Κ., (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2, 4-25.
- Κωφίδου, Χρ. (2017). Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3, 24-29.
- 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).

- Khusumadewi, A., Sholeha, E. & Ifdil I. (2018). The Effectiveness of Bibliotherapy to Decrease Negative Thoughts Towards Children with Special Need. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 173, 30-33.
- Kintsch, W. A. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E., (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117-140.
- Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 218-227). London: CiCe.
- Kourkoutas, E. & Erkman, F. (2011). *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts*. Boca Raton, FL: Brown Walker/Universal Press.
- Koutsompou, V-E. (2016). The Child and the Fairy Tale: The Psychological Perspective of Children's Literature. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2(4), 213-218.
- Kuciapiński MJ. (2014). The therapeutic and educational properties of fairytale therapy in the early stages of children's development. *Pedagog Rodz*, 4(2), 77-93.
- Kuyini A. B. & Desai, I. (2008). Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges. *International Journal of Whole schooling*, 4 (1), 22-38.
- Λαζανάς, Β. (1969). *Η παρουσία των κωφάλαλων στην ελληνική πεζογραφία*. Αθήνα
- Λαλαγιάννη, Β. (2003). Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία. *Διαδρομές*, 9-10, 14-18.
- Λεοντάρη, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λίβα, Δ. (2005). *Αναπηρία στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία (1986-2002)*. Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία. Αθήνα.

- Λουάρη, Μ. (2014). *Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαίδευση: προετοιμασία μαθητών Δημοτικού σχολείου για την ένταξη παιδιών με αναπηρία*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, (Βόλος). Διαθέσιμη από το ΕΚΤ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/37178>.
- Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ. (2018). Διερευνώντας την αποτελεσματικότητα των βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων στις στάσεις των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 62-81.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). LD status and achievement; Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483-490. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/002221949002300806>.
- Lauren, M. (1995). Molding the minds of the young: The history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *Alan Review*, 22(2), 36-40.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K. & Downs, D.L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities : A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79-96.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newberry award winning books 1975–2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583-596.
- Lewis, K. M., Amatya, K., Coffman, M. F. & Ollendick, T. H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of Anxiety Disorders*, 30, 103–112.
- Lhotska, Bc.R. (2013). *Representation of characters with disabilities in children's literature in English*. Diploma Thesis, Brno.
- Lobron, A. & Selman, R. (2007). The Interdependence of Social Awareness and Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 60, 528–537.
- Lorber, J. (1997). *Gender and the Social Construction of Illness*. London: Sage Publications.

- Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Εισαγωγή. Στο Ε. Goffman, *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Ο κοινωνικός στιγματισμός του εαυτού και του σώματος. Στο Ε. Goffman, *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (9-58). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μαλαμίδου, Σ. (1987). Η αντίληψη γύρω από τα αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα και η σχετική αντιμετώπισή τους μέσα στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια του 19^{ου} αι. (1800-1880). *Διαφορά*, 11-14.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 18, σ. 1-26. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578>.
- Μάλμου, Α. (1999). *Το άτομο με ειδικές ανάγκες σε πεζά κείμενα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μαστρομιχαλάκη - Ζούρα Α. (1999). Η στάση της οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ελληνική παιδική λογοτεχνία (1975-1999). *Διαδρομές*, 55, σ. 173-179.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1992). Η διδακτική αξία του λαϊκού παραμυθιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια παραμελημένη υπόθεση. Στο *Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός.
- Μπολέτη, Ερμ. (2017). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C. & Morris, C. (2013). The association between children's contact with disabilities and their attitudes towards disability: systematic review. *Development Medicine and Child Neurology*, 56(6), 529-546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>.

- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 409-430.
- Maich, K., & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children, 1*(2), 5–11.
- Martinez, R. S. (2004, July). *Emotional Adjustment of Young Adolescents with Different Learning Disability Subtypes*. Paper to be presented at the American Psychological Association, Honolulu, Hawaii.
- Martinez, R. and Carspecken, P. (2006). Effectiveness of a brief intervention on Latino children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology, 23* (1), 97-115.
- Masters, L. F., Mori, B. A., & Mori, A. A. (1999). *Teaching secondary students with learning and behavior problems*. Austin, TX.
- McCarty, H., & Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children, 29*, 12–17.
- McCarthy, C., Mitchell, F. & Rutherford, C. (2008). Disability Equality: Promoting positive attitudes through the teaching of the National Curriculum. *The Children's society*.
- McGregor, G., & Vogelsberg, T. (1998). *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling*. Pittsburgh, PA: Allegheny University of the Health Sciences.
- Mehdizadeh, M. & Khosravi, Z. (2019). An inquiry into the effectiveness of bibliotherapy for children with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities, 65*, 285-292.
- Mellon, C. (1986). Exceptionally in children's books: Combining apples and oranges. *School Library Journal, 35* (14), 46-47.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, Jr., R.F., & Perlman, M., (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 437-451.

- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2015). Impact of an Affective Intervention on the Friendships of Kindergarteners With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 1*–11.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12.
- Montgomery, P. & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 55*, 37-47.
- Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 38*, 223–231.
- Morawski, C.M. & Gilbert, J.,N. (2000). Interactive Bibliotherapy as an Innovative Inservice Practice: A Focus on the Inclusive Setting. *Reading Horizons, 41*, 47-64.
- Myers, J.E. (1998). Bibliotherapy and DCT: co-constructing the therapeutic metaphor. *Journal of Counseling & Development, 76*.
- Ντεκάστρο, Μ. (2017). Βιβλία που βοηθούν στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων. Στο Γ. Σ. Παπαδάτος & Γ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Το παιδικό βιβλίο γνώσεων* (σ. 71-86). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ντόβα, Δ. (2012). *Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Ντούλια, Αθ. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (7-9 Μαΐου 2010)*. Διαθέσιμο από το [Ntoulia Athina \(elliepek.gr\)](http://Ntoulia_Athina(elliepek.gr)).
- Nichols, A.R. (2005). *The portrayal of characters who are deaf or hard of hearing in adolescent Chapter Books written for Middle School Readers*. A thesis submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education.

- Nikolajeva M. (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 101-119.
- Norton D. (2004). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Μ. Σουλιώτης (επιμ.), Φ. Καπτσίκη –Κ. Σεβαστή (μτφρ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Norwick, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Eds.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric* (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Ostrosky, M., Mouzourou, C., Dorsey, E., & Leboeuf, L. (2013). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 43-44.
- Ouzts, D. T. (1991). The emergence of bibliotherapy as a discipline. *Reading Horizons*, 31, 199–206.
- Παπαδανιήλ, Μ. (2018). *Αξιολόγηση Προγράμματος Ψυχοκινητικής παρέμβασης με παραμύθια ως προς την επίδραση του στις αντιλήψεις μαθητών της πρώτης δημοτικού για τα άτομα με αναπηρία*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (Σέρρες). Διαθέσιμη από το ΕΚΤ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/44996>.
- Παπαδάτος, Γ. (1997). Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες. Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία της περιόδου 1975-1992. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικού & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Β'* (σελ. 726-739). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδάτος, Σ., Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές προσεγγίσεις, δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάτος, Σ. Γ. (2013). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, 2013.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σμ. (2003). *Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2006). *Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση μέσω της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού. Από τα Πρακτικά συνεδρίου Διημερίδα τέχνη και πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 13- 14/5/2006, δημοσιευμένο στο *ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ – Πρώην ‘Σχολείο και Ζωή’*, θεματικό τεύχος 2008, σ. 113-118.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (2009). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2012). Για μια δημιουργική γραφή: Η περίπτωση των συγκρούσεων. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 15. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.547>.
- Παπαρίδου, Ε. (2012). *Ο ρόλος και η ιδεολογική λειτουργία της οικογένειας στις μυθοπλαστικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπαρούση, Μ. (2012). *Το σώμα και η διαπραγμάτευση της διαφοράς στη σύγχρονη ελληνική πεζογραφία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαρούση, Μ. (2013). Κορίτσια και αγόρια με αναπηρία στη σύγχρονη νεανική λογοτεχνία. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ. Παπαδάτος, Γ. Παπαντωνάκης (επιμ.), *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*, (σελ. 83-94). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πελασγός, Σ. (2007). *Τα Μυστικά του Παραμυθά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του “άλλου” στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πωλ, Ι. (2015). *Προσεγγίζοντας την αναπηρία μέσα από τα βιβλία που βρίσκονται στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων: Απόψεις των νηπιαγωγών γενικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία.
- Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 91, 33–39.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110, 83–88.
- Pardeck J.–Markward M. (1995). Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems. *Early Child Development and Care*, 106, 75-90.
- Pehrsson, D.E. & McMillen, P. (2005). A bibliotherapy evaluation tool: grounding counselors in the therapeutic use of literature. *The Arts in Psychotherapy*, 32, 52.
- Pehrsson, D.E. & McMillen, P. (2006). Competent Bibliotherapy: Preparing counselors to use literature with culturally diverse clients.
- Perrier, M.J. & Martin Ginis, K.A. (2018). Changing health-promoting behaviours through narrative interventions: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 23(11), 1499-1517.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-75.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T. F. (2011). *When Groups Meet: the Dynamics of Intergroup Contact*. Psychology Press.
- Pinsent, P. (1993). *The Power of the Page: Children’s Books and their Readers*. London: David Fulton Publishers Ltd.

- Pinsent, P. (1997). *Children's literature and the politics of equality*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Prater, M. A. (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4), 418-431.
- Prater, M.A. (2003). Learning Disabilities in children's and adolescent Literature: How are characters portrayed? *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62.
- Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2008). *Teaching about disabilities through children's literature*. Westport, CT: Libraries Unlimited/Teacher Ideas Press.
- Propp, V. (2009). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρώς κι άλλα κείμενα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote student's global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13-23.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 16, 741-752.
- Ρηγάτος, Γ. (1989). *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922-1988)*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Ρούσσικου-Αρμαγανίδη, Κ. (1998). Παιδικό βιβλίο και παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 49, 25-28.
- Redding, R. E., Herbert, J. D., Forman, E. M. & Gaudiano, B. A. (2008). Popular self-help books for anxiety, depression, and trauma: How scientifically grounded and useful are they? *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(5), 537.
- Reisman, A. (2012). Reading like an historian: a document- based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Richards, J. (1992). "The school story". In D. Butts (eds.) *Stories and Society: Children's literature in its Social Context* (pp. 23-35). London: Macmillan.
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 19-27.

- Robin, Br. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory and Practice*, 47(3), 220-228.
- Rohner, J., & Rosberg, M. (2003). Children with special needs: An update. *Book Links*, 12(4), 40-44.
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D. & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180-185.
- Rozalski M, Stewart A, Miller J. (2010). Bibliotherapy: helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- Ryndak, D. L., Ward, T., Alper, S., Montgomery, J. W., & Storch, J. F. (2010). Long-term outcomes of services for two persons with significant disabilities with differing educational experiences: A qualitative consideration of the impact of educational experiences. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (3), 323-338.
- Σακελλαριάδη, Ευγ. (1999). Ο Μυστικός κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου –Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σάλμοντ, Ε. (2006). *Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες*. 1^ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας, 29 Σεπτεμβρίου -1 Οκτωβρίου.
- Σιαμαντά, Β. (2019). Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μαθητή με αυτισμό στο πλαίσιο γενικού νηπιαγωγείου: Έρευνα Δράσης. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ευφ. Κατσικονούρη, Σ. Σαΐτη (επιμ.), *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*, Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.- Ε.Κ.Π.Α. (σ. 322-331). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σκάρπα, Η. (2017). Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες σε μυθιστορήματα ελληνικής παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών

- Εκπαίδευση με θέμα Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα.* (σ. 1221-1231). Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/edusc.1727>.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουσιάδη, Σ. (1999). *Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην παιδική λογοτεχνία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σταύρου, Αικ. (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμη από το ΕΚΤ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/28463>.
- Συριοπούλου- Δελλή, Χ. (2005). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–69). Basic Books.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology? In S.N. Barnartt & B.M. Altman (eds.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (Research in Social Science and Disability, vol. 2) (pp. 9-28). Oxford: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-3547\(01\)80018-X](https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X).
- Shakespeare, T. (2002). The social model of disability: an outdated ideology?. *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Shildrick, M. (2002). *Embodying the Monster: Encounters with the Vulnerable Self*. London: Sage.
- Shotter, J. (1997). The Social Construction of our “Inner” Lives. *Journal of Constructivist Psychology*, 10(1), 7-24.

- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children, 73*, 435-455.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 176-196.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education, 1-14*.
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797-811.
- Sullivan, A. & Strang H. (2002). Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education, 79*(2), 74-80.
- Sunderland J. (2010). *Language, Gender and Children's fiction*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children, 33*, 74-82.
- Stamps, Lisa S. (2003). Bibliotherapy: how books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, 70*(1), 28.
- Steadman LB, Palmer CT, (1997). Myths as instructions from ancestors: the example of Oedipus. *Zygon, 32*(3), 341- 50.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies, 41*(4), 393-413.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman.

- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Sturm, Brian W. (2003). Reader's advisory and bibliotherapy: helping or healing? *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 41(2), 171-179.
- Strehle, E. (1999). Social Issues: Connecting Children to Their World. *Children's Literature in Education*, 30(3), 213-220.
- Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). *Controversial issues in a disabling society*. McGraw-Hill Education (UK).
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 478–494.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., (2020). Research in Developmental Disabilities. Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>.
- Τάραρα, Α. (2011). *Εγγραφές αναπηρίας στο παιδικό βιβλίο. Εκδοτική παραγωγή: 2000-2010. Μια ανάλυση κατά Vladimir Propp*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τασιόπουλος, Β. (2006). *Οι αναπηρίες στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια και τις εντράπεζες διηγήσεις*. 1ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας. 29 Σεπτεμβρίου -1 Οκτωβρίου.
- Τζαφεροπούλου, Μ. (1994). Η νοητική καθυστέρηση ως θέμα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 33, 57-64.
- Τζήκας, Γ. (2001). Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60, 36-41.
- Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μία κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τραυλός, Α. (2017). *Θεμελιώδεις ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της αναπηρίας*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 12, 2023, από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,

- Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για ΑμεΑ»: <https://eclass.uop.gr/courses/356/>.
- Τραυλός, Α. (2018). *Κατανοώντας την ταυτότητα των ΑμεΑ-Θετική Ψυχολογία της Αναπηρίας και Αποκατάστασης*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 5, 2023, από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για ΑμεΑ»: <https://eclass.uop.gr/courses/356/>.
- Τσαμπούρη Α., Μυτιληναίου Ε., Γκιαούρης Χ., & Ευγενειάδης Γ. (2016). «Φτιάξε μαζί μας το δικό σου παραμύθι...». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1438–1447. <https://doi.org/10.12681/edusc.366>
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιλιμένη, Τ. (2018). Κριτική σκέψη και παιδική λογοτεχνία. Στο Τ. Τσιλιμένη, Ε. Κονταξή & Ε. Σηφάκη (επιμ.), *Θεωρήσεις της παιδικής-εφηβικής λογοτεχνίας. «Ἡδονῶν ἥδιον ἔπαινος»* (σ. 471-478). Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60, 435–443.
- Tharenou, P., Donohue, R. & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.
- Thompson, R. J. , Lampron, L. B., Johnson, D. F, & Eckstein, T. L. (1990). Behavior problems in children with the presenting problem of poor school performance. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 3-20.
- Torrijos, C. (2004). Disabled Characters in Spanish Children’s Literature. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Townsend, M.A.R., Wilton, K.M. & Valilirad, T. (1993). Children’s attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405-411.
- Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1996). Young children’s attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children’s literature. *Early Childhood Special Education*, 24(1), 45–49.

- Turner, B.S. (1995). *Medical Power and Social Knowledge*. London: Sage Publications.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K., & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101-106.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbery, Co. Antrim: University of Ulster Press.
- Wright, S.C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S.A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.
- Φέλιου, Γ. & Κωνσταντινίδης, Γ. (2011). Η βιβλιοθεραπεία στην ειδική αγωγή. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σελ. 373-384). Μυτιλήνη.
- Χαρούμενη, Ζ., & Σούλης, Σ. (2014). Ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα αναπηρίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 543-551.
- Χατζηδημητρίου, Σ. (1997). Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ως επένδυση ζωής. *Διαδρομές*, 46, 134-138.
- Χατζής, Δ., (1966). «Η Ώρα της φυρονεριάς» στο *Ανυπεράσπιστοι*. Αθήνα. Θεμέλιο.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). Από την ένταξη – ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 72, 30–35.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. τ.3, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρέμου, Π. (2019). Απόψεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ευφ. Κατσικονούρη, Σ. Σαΐτη (επιμ.), *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*, Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.- Ε.Κ.Π.Α. (σ. 169-178). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρονάκη, Α. (2010). *Η συμβολή της ανάγνωσης μυθιστορημάτων στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/28848>.

- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1984). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω-Οικολογία*. Β. Ρήγα (μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.
- Zipes J. (1996). Towards a theory of the fairy-tale film: the case of Pinocchio. *Lion and the Unicorn*, 20(1), 1-24.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες" του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: **Το λογοτεχνικό κείμενο στη συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας για τη θετική του επίδραση σε τυπικούς μαθητές και σε μαθητές ΑμεΑ.**

Σκοπός της έρευνας είναι η προσέγγιση της συμβολής του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση προς όφελος τόσο των τυπικών μαθητών όσο και των μαθητών ΑμεΑ. Επιπροσθέτως η έρευνα αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης και σε μαθητές ΑμεΑ.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν θα δημοσιοποιηθούν. Είναι αναγκαίο για τη θετική έκβαση της ερευνητικής διαδικασίας να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η φόρμα χωρίζεται σε τρεις ενότητες και για τη συμπλήρωσή τους θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον το επιθυμείτε, θα είναι στη διάθεσή σας. Για οποιοδήποτε ερώτημα ή διευκρίνιση σχετικά με την έρευνα στο σύνολό της μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: demetragiannikopoulou@gmail.com.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την εθελοντική προσφορά σας και τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Γιαννικοπούλου Δήμητρα (Υπεύθυνη έρευνας)

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- 22-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51 ετών +

Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Βασικές σπουδές-Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Χρόνος προϋπηρεσίας

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-20 έτη
- 21 + έτη

Χρόνος προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

- 0 έτη
- 1-5 έτη
- 6-11 έτη
- 12 + έτη

Φορέας εργασίας

- Δημόσιο σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Έχετε πραγματοποιήσει σπουδές στην Ειδική Αγωγή;

- Ναι

- Όχι

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή;

- Ναι
- Όχι

B' ΜΕΡΟΣ

Παρακαλώ πολύ δώστε την απάντησή σας σε μία κλίμακα από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα) σε καθεμία από τις ακόλουθες ερωτήσεις.

A. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης

A1. Τα διαφορετικά είδη αναπηρίας που θεματοποιούνται σε λογοτεχνικά κείμενα διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας συμβάλλοντας στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

A2. Οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης τροποποιούν αρνητικές στάσεις προς την αναπηρία και διαμορφώνουν θετικές συμπεριφορές προς τους μαθητές ΑμεΑ μέσω της ταύτισης με τον/την ανάπηρο/-η λογοτεχνικό/-ή ήρωα/ηρωίδα και της ενσυναίσθησης.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

A3. Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία καταρρίπτοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις συμβάλλει στην ηθική διάπλαση των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

A4. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ευαισθητοποιούνται σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των ΑμεΑ και είναι πιθανή η προθυμία τους για ανταπόκριση στα προβλήματα των συμμαθητών τους (εθελοντική προσφορά, προτάσεις για βελτίωση προσβασιμότητας κι επίλυση δυσκολιών).

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

B. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία σε μαθητές ΑμεΑ

B5. Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία βελτιώνει τη σχέση των μαθητών ΑμεΑ με τον εαυτό τους ενισχύοντας την αποδοχή της αυτοεικόνας τους, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

B6. Η ταύτιση των μαθητών ΑμεΑ με τον/την ανάπηρο/-η λογοτεχνικό/-ή ήρωα/ηρωίδα συμβάλλει στην επίλυση εσωτερικών τους προβλημάτων καταλήγοντας στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση και στην αυτονόμησή τους.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

B7. Το λογοτεχνικό κείμενο με θέμα την αναπηρία γίνεται πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών και σκέψεων διευκολύνοντας τη συναισθηματική έκφραση και την ψυχολογική αποφόρτιση των μαθητών ΑμεΑ.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

B8. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία αυξάνεται η διάθεση των μαθητών ΑμεΑ για αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης διευκολύνοντας την κοινωνικοποίησή τους και τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

B9. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία έχει θεραπευτική αξία για τους μαθητές ΑμεΑ ως πομπός ποικίλων μηνυμάτων και ως απαρχή για τη διαμόρφωση ενός ευτυχισμένου και ισορροπημένου μελλοντικού εαυτού.

- Διαφωνώ απόλυτα

- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Γ. Θετικές επιδράσεις του λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την αναπηρία τόσο σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές ΑμεΑ

Γ10. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία στη συνεκπαίδευση ευνοεί την ισότιμη ένταξη των μαθητών ΑμεΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία καταργώντας αποκλεισμούς και διαχωριστικές γραμμές.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Γ11. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία συμβάλλει στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη τόσο των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης όσο και των μαθητών με αναπηρία.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Γ12. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία ευνοεί την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με τους μαθητές ΑμεΑ καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Γ13. Η λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία θέτει προβληματισμούς για την αντιμετώπιση των ΑμεΑ ακυρώνοντας στερεότυπες αντιλήψεις και αναδιαμορφώνοντας αξιακούς κώδικες κάθε κοινωνίας και κάθε εποχής με γνώμονα το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα