



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:

Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της
Γλώσσας και του Ανθολογίου της Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης

Επιβλέπων καθηγητής:

Βασίλης Τσάφος

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Μαριάννα Παπακωνσταντίνου ΑΜ: 191120

ΑΘΗΝΑ 2022

Συντομογραφίες:

ΔΕΠΥ → Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα

Β/Μ → Βιβλίο Μαθητή

Τ/Ε → Τετράδιο Εργασιών

ΑΠΣ → Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1.1 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της έννοιας της αναπηρίας.....	14
1.2 Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας	16
1.2.1 Το ιατρικό-κλινικό μοντέλο της αναπηρίας.....	16
1.2.2 Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας	17
1.3 Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	19
1.3.1 Έννοια και σημασία του σχολικού εγχειριδίου	19
1.3.2 Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου	21
1.3.3 Έρευνα των σχολικών εγχειριδίων σε διεθνές και τοπικό επίπεδο	24
1.3.4 Κριτική των σχολικών εγχειριδίων	25
1.3.5 Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	30
2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	30
2.2 Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	31
2.3 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός.....	33
2.3.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	34
2.3.2 Ερευνητικό Εργαλείο: Ανάλυση Περιεχομένου	35
2.4 Δείγμα	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	42
3.1 Η αναπαράσταση της αναπηρίας	42
3.1.1 Φύλο και Αναπηρία	42
3.1.2 Τα είδη της αναπηρίας	44
3.1.3 Τρόπος παρουσίασης της αναπηρίας	46
3.2 Η στάση απέναντι στην αναπηρία.....	50
3.2.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με κινητική αναπηρία	50
3.2.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με κώφωση.....	52

3.2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με τύφλωση.....	53
3.2.4. Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία	54
3.2.5 Χαρακτηριστικά ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες.....	55
3.2.6 Τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία.....	55
3.2.7 Οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με αναπηρία	57
3.3 Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία	60
3.3.1 Φιλία και άτομο με αναπηρία	60
3.3.2 Οικογένεια και άτομο με αναπηρία	62
3.3.3 Σχολείο και άτομο με αναπηρία.....	64
3.4 Η διαχείριση της αναπηρίας.....	65
3.4.1 Εμπόδια στην καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία.....	65
3.4.2 Τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων.....	67
3.5 Νοηματοδότηση της έννοιας της αναπηρίας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	75
4.1 Η αναπαράσταση της αναπηρίας.....	75
4.1.1 Φύλο και Αναπηρία	75
4.1.2 Τα είδη αναπηρίας.....	76
4.1.3 Τρόπος παρουσίασης της αναπηρίας	77
4.2 Η στάση απέναντι στην αναπηρία.....	78
4.2.1 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία	78
4.2.2 Τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία.....	81
4.2.3 Οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με αναπηρία	82
4.3 Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία	85
4.3.1 Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία.....	85
4.3.2 Η σχέση μεταξύ οικογένειας και ατόμων με αναπηρία.....	87
4.3.3 Η σχέση των εκπαιδευτικών με τα άτομα με αναπηρία	88
4.4 Εμπόδια στην κοινωνική ένταξη.....	90
4.4.1 Αναφορές εμποδίων	90
4.4.2 Τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων.....	92
4.5 Νοηματοδότηση της έννοιας της αναπηρίας.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	97
5.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	97
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	105

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	107
Ελληνόγλωσση	107
Ξενόγλωσση	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου, όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια, είναι τα μέσα με τα οποία ο μαθητής και η μαθήτρια έρχεται σε μία πρώτη επαφή και γνωριμία με τον κόσμο γύρω του/της, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του/της. Ειδικότερα ως εγχειρίδιο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, πέραν της κατανόησης της γλώσσας και της γραφής, στοχεύει και στην κοινωνικοποίηση του/της μαθητή/τριας, στη διαμόρφωση ιδεών, απόψεων και στάσεων ως προς τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, στην ευαισθητοποίησή τους, στη διαμόρφωση χαρακτήρων με αντιλήψεις απαλλαγμένες από ρατσιστικές και στερεοτυπικές πεποιθήσεις και στη δημιουργία ενός πνεύματος σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό. Επομένως, καθώς η εκπαίδευση κατέχει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη ζωή όλων των μαθητών/τριών οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί και να ασκούμε κριτική απέναντι στα μέσα που χρησιμοποιούμε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας πάντα ως βασική μέριμνα την αναγκαιότητα προώθησης μιας εκπαίδευσης που δεν θα αποκλείει κανέναν μαθητή/τρια, αλλά αντιθέτως θα αγωνίζεται για το δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών στη μάθηση, ανεξαρτήτως φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας κ.α με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει και να αναδείξει τον τρόπο αναπαράστασης των χαρακτήρων με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Στόχος είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα είδη των κοινωνικών προτύπων που προβάλλονται μέσα από τα εγχειρίδια απέναντι στα άτομα με αναπηρία, καθώς και το πώς αυτά είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών . Επομένως, πραγματοποιείται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια μια διερεύνηση κατά πόσο τα γλωσσικά κείμενα που περιλαμβάνονται σε αυτά, λειτουργούν ως φορείς μηνυμάτων και διατυπώνουν λόγους ως ιδεολογικές στάσεις, οι οποίες είτε αναδύονται με εμφανή και ξεκάθαρο τρόπο, είτε πρέπει να εντοπιστούν πίσω από το κρυφό μήνυμα των λέξεων μέσα από μια πιο προσεκτική

προσέγγιση και ανάλυση. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αναπαρίσταται η αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια;
2. Ποια είναι η στάση που προωθείται στα σχολικά εγχειρίδια ως προς την αναπηρία;
3. Ποια είναι τα εμπόδια και οι φραγμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητά τους στα σχολικά εγχειρίδια;
4. Ποια είναι η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια;

Με σκοπό να μελετηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης για τη συλλογή των πληροφοριών, ενώ για την ανίχνευση των δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο που θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να ανταποκριθεί καλύτερα ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Για τους σκοπούς της έρευνας αναλύθηκαν τριάντα δύο (32) βιβλία, δεκαεπτά (17) τεύχη Β/Μ, δώδεκα (12) τεύχη Τ/Ε και τρεις (3) τόμοι Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων. Για να πραγματοποιηθεί η μελέτη έπρεπε να υπάρξει κωδικοποίηση του δείγματος, με τη βοήθεια κατηγοριών και υποκατηγοριών, οι οποίες να είναι ικανές να συνεισφέρουν στη διαδικασία της ανάλυσης. Στα ευρήματα της ανάλυσης περιλαμβάνονται οι τρόποι με τους οποίους αναπαρίσταται η αναπηρία μέσα από ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως τα είδη αναπηρίας και το φύλο, η στάση που προωθείται ως προς την αναπηρία μέσα από τα χαρακτηριστικά, τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των χαρακτήρων με αναπηρία, τα καθημερινά εμπόδιά τους και τέλος η νοηματοδότηση της αναπηρίας. Μέσα από τα συμπεράσματά φαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου ενστερνίζονται κατά κύριο λόγο τη θεωρία του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, κατά το οποίο η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, στην οποία η κυρίαρχη ιδεολογία προωθεί το δικό της σύστημα αξιών, δημιουργώντας επομένως συνθήκες απομόνωσης και στιγματισμού. Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και εμπλουτισμού των σχολικών εγχειριδίων ως προς την αναπηρία, ενώ επίσης χρειάζεται ακόμη αρκετός δρόμος μέχρι την πλήρη απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια , γλωσσικά κείμενα, αναπηρία, ιδεολογία, κοινωνικό μοντέλο, ιατρικό μοντέλο

ABSTRACT

The textbooks of the Greek Language and the Anthology of Literary Texts of the Primary school, like all the other textbooks, are the means by which the students comes in contact for the first time with the world around them, shaping their personality. As a textbook for understanding language and writing, it also aims at the socialization of the students, the formation of ideas, views and attitudes towards contemporary social issues, their awareness, shaping characters with perceptions free of racist and stereotypical beliefs and in creating a spirit of respect for the different. Therefore, as education plays an extremely important role in the life of all students, we must be careful and criticize the means we use during the educational process, always having as a basic concern the need to promote an education that will not excludes any student, but instead will fight for the right of all students to learn, regardless of race, class, gender, disability, etc. in order to provide equal opportunities to all of them.

The purpose of this research is to detect and highlight the way of representing the characters with disabilities in the textbooks of Greek Language and Anthology of Primary School. The aim is to draw conclusions about the types of social patterns presented in textbooks for people with disabilities, as well as how they are likely to influence students' attitudes and behaviors. Therefore, it is investigated whether the linguistic texts contained in the textbooks function as carriers of messages and formulate speeches as ideological attitudes, which either emerge in an obvious and clear way, or must be located behind the hidden message of the words through a more careful approach and analysis. Specifically, the present study attempts to answer the following research questions:

1. How is disability and people with disabilities represented in school textbooks?
2. What is the attitude promoted in school textbooks regarding disability?
3. What are the obstacles and barriers that people with disabilities face in their daily life in school textbooks?
4. What is the conceptual approach to disability in school textbooks?

In order to study the above research questions, the qualitative method was considered the most appropriate approach method for collecting information, while for data detection, the research tool that was considered to be the best answer was qualitative content analysis. For the purposes of the research, thirty two (32) books, seventeen (17) issues of student books, twelve (12) issues of a workbook and three (3) volumes of Anthologies of Literary Texts were analysed. In order for the study to take place, the sample had to be coded, with the help of categories and subcategories, which would be able to contribute to the analysis process. The findings of the analysis include the ways in which disability is represented through qualitative characteristics such as the types of disability and gender, the attitude promoted towards disability through the characteristics, emotions, interests and interactions of the characters with disability, their daily obstacles and finally the meaning of disability. From the conclusions it seems that the textbooks of Greek Language and Anthology mainly embrace the theory of the social model of approaching disability, in which disability is a social construction, in which the dominant ideology promotes its own value system, creating therefore conditions of isolation and stigma. However, there is room for improvement and enrichment of textbooks on disability, and there is still a long way to go to get rid of prejudices and stereotypes.

Keywords: textbooks, language texts, disability, ideology, social model, medical model

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς θεσμούς της κοινωνίας και τους πιο θεμελιώδεις φορείς αγωγής των νέων. Βασικό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια, το καθημερινό εργαλείο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων. Τα εγχειρίδια αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της παιδείας και του πολιτισμού κάθε κοινωνίας, μέσα από τα κείμενα που περιλαμβάνουν, που αποτελούν μέσο δράσης και αλληλόδρασης των ανθρώπων, μέσο περιγραφής και έκφρασης. Επιπλέον, η συνεχής τριβή και επαφή των μαθητών/τριων με τα εγχειρίδια αυτά, τα καθιστά ισχυρό εργαλείο διαμόρφωσης των προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων των νέων μελών της κοινωνίας. Από τη μια πλευρά έχουν τη δύναμη να τα φέρουν σε επαφή με την ιστορική, κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα, από την άλλη όμως μπορούν να προβάλλουν μια παραποιημένη και εξωραϊσμένη πραγματικότητα. Μπορούν, επίσης, να τους καλλιεργήσουν θετικές στάσεις, διαλλακτικότητα, αποδοχή και σεβασμό προς τους άλλους. Έτσι, τα μηνύματα και η ιδεολογία που μεταδίδουν τα σχολικά εγχειρίδια χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης.

Ο σπουδαίος λειτουργικός ρόλος των σχολικών εγχειριδίων, σε συνδυασμό με το προσωπικό μου ενδιαφέρον λόγω συναφών σπουδών και εργασιακής εμπειρίας ως παράλληλη στήριξη σε ένα γενικό, δημόσιο σχολείο, δημιούργησαν κάποιους δικούς μου, προσωπικούς προβληματισμούς, που αφορούν το πώς η αναπηρία προβάλλεται μέσω των γλωσσικών κειμένων και των ασκήσεων των εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας, πώς οι μικροί/ες μαθητές/τριες ηλικίας Δημοτικού αντιλαμβάνονται την αναπηρία μέσω της ανάγνωσης αυτών και κατά πόσο αυτά επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την ιδεολογία τους και με οδήγησαν στην επιλογή του ερευνητικού θέματος «Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου». Με τη διπλωματική μου εργασία, λοιπόν, προσπάθησα να θέσω σε μια επιστημονική βάση τους προβληματισμούς μου και να μετατρέψω τη συζήτηση με τον εαυτό μου σε συζήτηση με τους άλλους, είτε κοινωνούς των ίδιων με μένα απόψεων, είτε όχι.

Για την έρευνα επιλέχθηκε το μάθημα της Γλώσσας, καθώς διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, η διδασκαλία του καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό ωρών διδασκαλίας στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και περιέχει ποικιλομορφία ως προς το γλωσσικό υλικό. Επιπλέον, μελετήθηκαν και τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων καθώς σύμφωνα με το ΑΠΣ η διδασκαλία τους δεν καταλαμβάνει συγκεκριμένες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα (ΦΕΚ 303Β, 2003), επομένως το μάθημα της Λογοτεχνίας δεν θεωρείται χωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της Γλώσσας.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελείται από πέντε (5) διαφορετικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχετική με τη θεματική της έρευνας βιβλιογραφική επισκόπηση. Σε αυτό γίνεται μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της αναπηρίας και εν συνεχεία αναφέρονται τα μοντέλα προσέγγισής της, το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, που αποτελούν τις δύο κυρίαρχες τάσεις προσέγγισης του όρου. Ακόμη, αναλύεται η έννοια, η σημασία και οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στις έρευνες και στην κριτική που έχει γίνει στα σχολικά εγχειρίδια και τέλος περιγράφονται με αναλυτικό τρόπο τα σχολικά εγχειρίδια που συνοδεύουν το μάθημα της Γλώσσας και αναλύονται οι λόγοι που αυτά αποτέλεσαν το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έρευνα, περιγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, καταγράφεται η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, καθώς και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που εφαρμόστηκε. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται το ερευνητικό εργαλείο και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Η τρίτη ενότητα αφορά την παρουσίαση των ευρημάτων, με βάση τους άξονες που έχουν τεθεί από τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κατηγορίες που επιλέχθηκαν να ερευνηθούν είναι: α) Η αναπαράσταση της αναπηρίας, β) Η στάση απέναντι στην αναπηρία, γ) Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία, δ) Η διαχείριση της αναπηρίας και ε) Η νοηματοδότηση της έννοιας της αναπηρίας, ενώ η διεξοδική ανάλυσή τους και ο σχολιασμός όλων των αναφορών στην αναπηρία βρίσκονται στο τέταρτο κεφάλαιο.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, που έχουν εξαχθεί από αυτή την έρευνα και τα ευρήματα, που προέκυψαν από την ερμηνεία στο κεφάλαιο που προηγήθηκε. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, όπως αυτές καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες σε όσους/ες συνέβαλαν με το δικό τους προσωπικό τρόπο στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της ερευνητικής εργασίας, τον κύριο Τσάφο Βασίλη, ο οποίος με την καθοδήγηση, τις συμβουλές και την άμεση ανταπόκρισή του με βοήθησε να ολοκληρώσω την έρευνά μου. Ταυτόχρονα, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω το σύνολο των καθηγητών/τριών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες πληροφορίες τους ως προς το θέμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αναπηρίας. Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους αγαπημένους μου γονείς, τον αδερφό μου και τη Μάρθα μου, οι οποίοι σε όλη μου τη ζωή, αλλά και στη διάρκεια των σπουδών μου στάθηκαν στο πλευρό μου, υποστήριξαν τις επιλογές μου, μοιράστηκαν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον σύντροφό μου και στις φίλες μου που με στηρίζουν όλα αυτά τα χρόνια και με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της χρονοβόρας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της έννοιας της αναπηρίας

Η αναπηρία είναι μια κατηγορία πάρα πολύ ιδιαίτερη και ρευστή, καθώς οποιοσδήποτε που σήμερα θεωρείται «φυσιολογικός» θα μπορούσε αύριο να είναι ο ίδιος ή κάποιος από το πολύ κοντινό του περιβάλλον, άτομο με αναπηρία (Oliver, 1990). Η αναπηρία είναι δύσκολο να οριστεί και να οριοθετηθεί, καθώς αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη διεργασία και έναν όρο που δεν μπορεί να αποδοθεί με απλή εννοιολογική εξήγηση (Brandon, 2005). Οι ορισμοί λοιπόν της αναπηρίας είναι συχνά ασαφείς, εύπλαστοι και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

Σύμφωνα με τους Oliver (1996) και Ζώνιου-Σιδέρη (1998) η αναπηρία συναντάται σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς. Το περιεχόμενό της χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και διαφοροποιήσεις με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλαπλές προεκτάσεις και ερμηνείες. Ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας από μας αντιλαμβάνεται την αναπηρία, διαφέρει. Διαφορετικές απόψεις σημαίνει και διαφορετικές συμπεριφορές, προσεγγίσεις και πολιτικές στάσεις. Αυτό όμως καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την οριοθέτηση ενός σαφούς ορισμού, ο οποίος θα εξομαλύνει ή και θα εξαλείψει την παραγωγή λανθασμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Οι πρώτες αναφορές για την αναπηρία είχαν ως βάση τα θρησκευτικά συστήματα (θεία τιμωρία, κατάρρα, δοκιμασία) και η αντιμετώπισή της ήταν η ελεημοσύνη, η αποδοχή της ως θεόσταλτη ή η αποπομπή αυτών των ατόμων. Θεωρητικοί, ερευνητές και ακτιβιστές προσπαθούν να προσεγγίσουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες που άλλοτε συμπληρώνουν η μία την άλλη και άλλοτε βρίσκονται σε αντίθεση.

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 όμως κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το ιατρικό/κλινικό, το οποίο κατανοείται μέσα από τη διάσταση της βιολογίας και επομένως το άτομο με αναπηρία θεωρείται ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από τους «ειδικούς». Η αναπηρία λογίζεται ως προσωπική τραγωδία, ως προσωπική υπόθεση, ως μία κατάσταση

δυστυχίας, η οποία οφείλει την ύπαρξη της στο ίδιο το άτομο. Η προβληματική που εντοπίζεται στο μοντέλο αυτό είναι ότι προσεγγίζει το πρόβλημα από την οπτική της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Ουσιαστικά ο ορισμός αυτός τοποθετεί την αναπηρία στο άτομο, όχι απαραίτητα με αυστηρούς ιατρικούς όρους, αλλά ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου. Υποδηλώνεται δηλαδή ότι όταν ένα άτομο δεν εμπίπτει στην ίδια κατηγορία με την πλειονότητα, τότε το άτομο έχει κάποια «ανωμαλία» (Thomas και Woods, 2008).

Ωστόσο, τα ίδια τα άτομα με αναπηρία τις τελευταίες δεκαετίες έχουν κατανοήσει ότι οι ήδη υπάρχοντες ορισμοί για την αναπηρία επιφέρουν προβλήματα στην ατομική και ομαδική τους ταυτότητα και γι' αυτό θέτουν υπό αμφισβήτηση τη χρήση της αναπηρικής γλώσσας που απευθύνεται και αναφέρεται σε αυτούς. Αντιτίθενται στις προσβλητικές και αποπροσωποποιημένες ορολογίες όπως σακάτης, μόνιμος, μειονεκτικός κ.α. και αρχίζουν να αναπτύσσουν ομαδική συνείδηση και ταυτότητα (Oliver, 2009).

Ευρωπαϊκά κινήματα αναπήρων, όπως η Ένωση των Σωματικά Αναπήρων ενάντια στο Διαχωρισμό (Union of the Physically Impaired Against Segregation [UPIAS]) στη Μεγάλη Βρετανία το 1975 βοήθησαν στην ανάπτυξη ενός διαφορετικού μοντέλου σκέψης, γνωστού ως κοινωνικό μοντέλο (Oliver, 1990· UPIAS, 1976). Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας ή κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας εστιάζει στο βίωμα του/της αναπήρου/ης και στις καταπιεστικές κοινωνικές δομές που μεταφράζουν την αναπηρία ως ανικανότητα (Thomas, 2014).

Ένας από τους πρωτεργάτες του κοινωνικού μοντέλου ήταν ο Michael Oliver, πολιτικός ακτιβιστής και ακαδημαϊκός, ο οποίος κατανοεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και διαχωρίζει τους όρους βλάβη (impairment) και αναπηρία (disability). Συγκεκριμένα, η πρώτη έννοια αναφέρεται σε κάποιου είδους δυσλειτουργία, ενώ η δεύτερη στον περιορισμό που η δυσλειτουργία αυτή προκαλεί στη ζωή των ατόμων που τη φέρουν, επειδή η εκάστοτε κοινωνική οργάνωση δεν έχει λάβει καθόλου ή έχει λάβει ελάχιστη μέριμνα για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να τα αποκλείει από τις δραστηριότητές της.

Σύμφωνα με τον Oliver (2009) «αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό (ή σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας), ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη του τους ανθρώπους με σωματικές αναπηρίες και δυσκολίες μάθησης, αποκλείοντας τους από τις κοινές κοινωνικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία δε θεωρείται ως ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως περιορισμός που επιβάλλεται από την κοινωνία, η οποία είναι ουσιαστικά εκείνη που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους, στερώντας τους το δικαίωμα της πλήρους συμμετοχής τους στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίνεσθαι.

Επομένως, τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια περιθωριοποιημένη ομάδα του κοινωνικού συνόλου, λόγω των πρακτικών, των ιδεολογιών και πολιτικών που αυτό επιβάλλει. Έτσι, η ευθύνη της αλλαγής τοποθετείται μάλλον στην κοινωνία παρά στα άτομα αυτά, τα οποία παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή (Watson, 2004).

1.2 Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

1.2.1 Το ιατρικό-κλινικό μοντέλο της αναπηρίας

Με βάση την ανασκόπηση της σύγχρονης ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας, κυριαρχούν δύο μοντέλα, τα οποία προσεγγίζουν τον ορισμό της αναπηρίας. Πρόκειται για το ιατρικό-κλινικό μοντέλο (medical model of disability) και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (social model of disability). Η ανάλυση των δύο αυτών μοντέλων κρίνεται επωφελής, καθώς αναπαριστούν μέσω διαφορετικής οπτικής την έννοια της αναπηρίας. Αυτό συνεπάγεται τον πλουραλισμό στις στάσεις και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την αναπηρία.

Το ιατρικό-κλινικό μοντέλο της αναπηρίας αναφέρεται στο σύνολο των πρακτικών, αντιλήψεων και χειρισμών των θεμάτων που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα από τη σκοπιά της παθολογίας και της ελαττωματολογίας (Oliver, 1996). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Διεθνή Ταξινόμηση Σωματικών Βλαβών, Αναπηριών και Κοινωνικών Μειονεκτημάτων (ICIDH, 1980): *Ως αναπηρία ορίζεται οποιοσδήποτε περιορισμός ή οποιαδήποτε έλλειψη ικανότητας (συνέπεια κάποιας βλάβης) για την*

εκτέλεση μιας δραστηριότητας σύμφωνα με τους τρόπους ή τα πλαίσια δράσης που νοούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον (Καραγιάννη, 2017). Ο παραπάνω ορισμός δίνει μεγάλη έμφαση στην έννοια της βλάβης ως ανωμαλία στη λειτουργικότητα, εστιάζοντας στον δυισμό βλάβη-φυσιολογικό.

Η θεώρηση αυτή αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία ως μια ειδική κατηγορία «ασθενών», αποδίδοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως αποτέλεσμα των δικών τους ατομικών λειτουργικών περιορισμών. Πρόκειται, λοιπόν, για μια προσέγγιση, η οποία τονίζει ότι η αναπηρία είναι μία προσωπική τραγωδία, ένα προσωπικό πρόβλημα, μία ανωμαλία και αποτέλεσμα της ανεπάρκειας, τοποθετώντας της ένα πολύ αυστηρά ατομικό πλαίσιο. Σε αυτήν την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι η συνέπεια μιας συγκεκριμένης παθολογίας και επομένως, οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι» μέσα στο ίδιο τους το σώμα. Το πρόβλημα ή η ανεπάρκεια επιφέρει την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της (Oliver, 1996). Χαρακτηριστικά ο Oliver (1996), περιγράφει το συγκεκριμένο μοντέλο ως ιατροποίηση της αναπηρίας όπου βασικό μέλημα είναι η θεραπεία του προβλήματος από καθαρά ιατρική σκοπιά.

Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή καλλιεργεί στο ανάπηρο άτομο το αίσθημα της απόλυτης ατομικής ευθύνης και της προσωπικής ενοχής. Δημιουργεί την εντύπωση στο άτομο αυτό ότι είναι προσωπικά υπεύθυνο για την πορεία και την εκπαιδευτική - κοινωνική εξέλιξή του και οι πιθανές αποτυχίες - δυσκολίες είναι απόρροια της προσωπικής/ατομικής αναπηρίας που τον καθιστά ανίκανο να ανταπεξέλθει στις γενικές απαιτήσεις ενός κοινωνικού συνόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Έτσι δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενοχικών συναισθημάτων και η αναπηρία εκλαμβάνεται πολλές φορές ως θεία δίκη, τιμωρία ή αποτέλεσμα ενός αμαρτήματος. Η ιατροκλινική αυτή προσέγγιση αποδυναμώνει το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση του ανάπηρου ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997).

1.2.2 Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας

Η ορθοδοξία του ατομικού μοντέλου της αναπηρίας, των κυρίαρχων δηλαδή πρακτικών, αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στους ανάπηρους, αμφισβητήθηκε

αρχικά από ανάπηρους ακτιβιστές στο πλαίσιο των κοινωνικών κινημάτων της δεκαετίας του 1960 και 1970. Το κοινωνικό μοντέλο αναδύθηκε επομένως από τη δράση των οργανώσεων των αναπήρων στις κοινωνικές συνθήκες εκδήλωσης της αμφισβήτησης του κράτους πρόνοιας αναφορικά με τη δυνατότητά του να καλύψει τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα των αναπήρων και μη πολιτών. (Καραγιάννη, 2017).

Πολλοί ερευνητές, λοιπόν, μερικοί από αυτούς άνθρωποι με αναπηρία, κατέκριναν τους ορισμούς που είχαν υιοθετηθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) καθώς ακολουθούσαν την ατομική προσέγγιση (Oliver, 1996). Έτσι, πρότειναν μια διαφορετική ορολογία, ορίζοντας «την αναπηρία (disability) ως το μειονέκτημα ή τον περιορισμό που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος δεν παίρνει καθόλου ή ελάχιστα υπόψη, τους ανθρώπους με φυσικές ανεπάρκειες και επομένως, αποκλείει τη συμμετοχή τους σε βασικές κοινωνικές δραστηριότητες (Κουτάντος, 2000).

Το νέο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας προσδίδει στην έννοια της αναπηρίας περισσότερο κοινωνικό-πολιτικό υπόβαθρο. Πρόκειται για μια προσέγγιση όπου γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στην αναπηρία και την ανικανότητα που πηγάζει από αυτήν. Η αναπηρία εξετάζεται σαν ένα θέμα που συνδέεται και με την «ανάπηρη» φύση της κοινωνίας και όχι σαν ένα πρόβλημα που αφορά μόνο τα ίδια τα άτομα και τις αναπηρίες τους. Η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας μετατοπίζει την προσοχή στην κοινωνία και στα προβλήματα που προκαλεί, καθώς και στα εμπόδια που αυτή τοποθετεί στα άτομα με αναπηρία (Oliver, 1996). Η έλλειψη των απαιτούμενων μέτρων, δομών και υπηρεσιών είναι ο λόγος, που τα άτομα με αναπηρία βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και αντιμετωπίζουν πρακτικά προβλήματα στην καθημερινότητά τους. Επομένως, σκοπός αποτελεί η ένταξη του ατόμου με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο, η οποία θα πηγάζει από τα δικαιώματα του ατόμου σε μια σύγχρονη προοδευτική κοινωνία για κοινωνική περίθαλψη, εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση, με ίση μεταχείριση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η σχετική αναδιαμόρφωση της κοινωνίας θα οδηγήσει στον περιορισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι

στην αναπηρία, ενώ παράλληλα οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας θα χαρακτηρίζονται πιο θετικές και ρεαλιστικές.

Η κύρια διαφορά μεταξύ του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας σχετίζεται με το αν τοποθετείται το θέμα της αναπηρίας σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο κοινωνίας. Οι διαφορετικοί ορισμοί της αναπηρίας αντανακλούν μια αξιοσημείωτη αλλαγή στην κοινωνία. Έχει αποδειχθεί ότι ο ορισμός της όχι μόνο αντανακλά, αλλά καθορίζει τις αξίες και τις αντιλήψεις απέναντι στην αναπηρία. Τη μετατόπιση του κέντρου βάρους του διαλόγου για την αναπηρία, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, από την φιλανθρωπία και τη στοιχειώδη περίθαλψη, στην ανάγκη για μια αυθεντική ισότητα (Ελευθερίου, 2009). Ωστόσο, αν και παρατηρείται ευρύτερη αποδοχή του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, ο δρόμος είναι μακρύς ακόμη μέχρι αυτό να ενσωματωθεί στο ιδεολογικό υπόβαθρο των Ευρωπαϊκών Κυβερνήσεων και των προνοιακών τους συστημάτων.

1.3 Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

1.3.1 Έννοια και σημασία του σχολικού εγχειριδίου

Το σχολικό εγχειρίδιο ή σχολικό βιβλίο περιέχει σε έντυπη μορφή τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος που διδάσκεται σε μία σχολική τάξη, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και σκοπό έχει να υποστηρίξει τους μαθητές/τριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008). Η κύρια διαφορά ανάμεσα στους όρους «σχολικό εγχειρίδιο» και «σχολικό βιβλίο» είναι ότι το σχολικό εγχειρίδιο έχει ως σκοπό να παρουσιάσει μία πλήρη εικόνα ενός γνωστικού αντικειμένου, ενώ ο όρος σχολικό βιβλίο έχει μια πιο ευρεία έννοια και περιλαμβάνει και άλλους συνώνυμους όρους που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως το βασικό διδακτικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του δασκάλου ή καθηγητή, το τετράδιο εργασιών του μαθητή, το σχολικό ή διδακτικό βοήθημα, δηλαδή το μη εγκεκριμένο βιβλίο, που χρησιμοποιεί συχνά ο μαθητής/τρια και πιθανόν και ο/η εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης, 2005).

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα από τα παλαιότερα αλλά ταυτόχρονα και ένα από τα πιο σπουδαία μέσα αγωγής και μάθησης (Μπονίδης, 2005) και αυτός είναι ένας από τους λόγους που το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε προς τα σχολικά βιβλία και συγκεκριμένα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας. Το σχολικό εγχειρίδιο κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς είναι το κυρίαρχο διδακτικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που χρησιμοποιείται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη μετάδοση καινούριων γνώσεων, όσο και από τους/τις μαθητές/τριες ώστε να εμπεδώσουν τις νέες γνώσεις (Ξωχέλλης, 2005). Πέρα από το κέντρο της διδακτικής πράξης, αποτελεί και το μέσο υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), το οποίο, κατ' επέκταση, αντικατοπτρίζει το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και συγχρόνως αποτυπώνει τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας και αντανακλά τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις και αξίες της εκάστοτε κοινωνίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριων (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008). Ακόμη, καθορίζει το τι διδάσκονται οι μαθητές/τριες, κατευθύνει την πορεία της μάθησης και δημιουργεί κίνητρα κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ξωχέλλης, 2005). Συγκεκριμένα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι το επίκεντρο της διδακτικής πράξης, καθορίζει δυναμικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, καθώς και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας τόσο εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες (Ματσαγγούρας, 2006). Οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς αποτελούν για αυτούς την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών, μειώνουν το χρόνο προετοιμασίας της διδασκαλίας τους και προσφέρουν μία αυτόνομη, έγκυρη και γενικά αποδεκτή συλλογή υλικού, που μπορεί να επεξεργαστεί από τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Μπονίδης, 2005).

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν το διδακτικό χρόνο τους στο σχολικό εγχειρίδιο για τους παρακάτω λόγους: α) το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται το

βασικό βοήθημα λόγω της «αυθεντίας» του περιεχομένου του, της συσχέτισης του περιεχομένου με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της λειτουργικότητάς του για την επίτευξη αυτών των στόχων, β) είναι διαθέσιμο και προσβάσιμο ανά πάσα στιγμή για τον μαθητή, ώστε να μπορεί ο καθένας ξεχωριστά να συμμετέχει ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία γ) διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία επειδή είναι αποδεκτό και εγκεκριμένο από την πολιτεία, και δ) συμβάλλει στην εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για περισσότερες ασκήσεις και δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπονίδης, 2004).

Βέβαια, πέρα από την καθημερινή χρήση τους, η σπουδαιότητά τους φανερώνεται και από το γεγονός ότι τα εγχειρίδια λειτουργούν ως φορείς μηνυμάτων, καλλιεργούν συναισθήματα, διαμορφώνουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Τα παιδιά καθώς έρχονται σε καθημερινή επαφή με αυτά, γνωρίζουν «εικόνες» της ζωής και αρχίζουν να κατανοούν διάφορα θέματα του κοινωνικού γίνεσθαι. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο δεν αποτελεί απλά ένα μέσο μετάδοσης της γνώσης, αλλά και μέσο αγωγής των μαθητών, αφού ο γενικότερος στόχος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών, που θα διακατέχονται από κριτική σκέψη και δεν θα περιορίζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Giroux, 2004). Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα κοινωνικό προϊόν, αφού κατά τη συγγραφή του, λαμβάνεται υπόψιν όλη η τρέχουσα κοινωνική κατάσταση και πραγματικότητα, αντανakλώντας και μεταβιβάζοντας αντιλήψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Επομένως, και τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, εν προκειμένω της Γλώσσας, είναι έντονα ιδεολογικά φορτισμένα, καθώς κατασκευάζουν και παρουσιάζουν αναπαραστάσεις του κόσμου με ένα συγκεκριμένο τρόπο και φωτίζουν συγχρόνως συγκεκριμένες πλευρές τους (Μπονίδης, 2004).

1.3.2 Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Σύμφωνα με το τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών η εκπαίδευση έχει ως στόχο να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές/τριες, να καλλιεργήσει τις εθνικές, πολιτικές, κοινωνικοοικονομικές, θρησκευτικές κτλ. αξίες τους και να αναπτύξει

σταδιακά την κοινωνικοποίηση τους (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2009; Pingel, 1999). Είναι μοχλός που συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του αυριανού ενεργού πολίτη και μέσο για την προώθηση αξιών και κινήτρων (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι, 2003) . Γι' αυτό το λόγο το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες με τις οποίες στοχεύει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008).

Σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Ξωχέλλης, 2005; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007; Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2009; Καψάλης & Θεοδώρου, 2002; Chambliss & Calfee, 1998; Pingel, 1999; Mikk, 2000), οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων είναι:

- να μεταφέρουν τη γνώση, η οποία πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη για την ηλικία των μαθητών στους οποίους και απευθύνεται. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν πρέπει να αποτελούν μονάχα μία ατελείωτη συλλογή κειμένων, αλλά τα περιεχόμενα να παρουσιάζονται οργανωμένα, συστηματοποιημένα και προσαρμοσμένα στους στόχους και τις συνθήκες μάθησης, όπως αυτό ορίζεται στο πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, στόχος των εγχειριδίων είναι να αποτελέσουν ένα ανεκτίμητο εργαλείο τόσο για τους δασκάλους, όσο για τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να εξασφαλίζουν μία κατανοητή προσέγγιση ενός θέματος, αλλά και να αποτελούν αφετηρία συζήτησης, κριτικής σκέψης και αναστοχασμού στην τάξη και να περιέχουν δραστηριότητες για την εξοικείωση της διδακτικής ύλης.
- να παρακινούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Καθώς τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν στους μαθητές/τριες μία πληθώρα πληροφοριών έχουν ως αποτέλεσμα πολλές φορές να μην τους παρακινούν το ενδιαφέρον και να μην τους παροτρύνουν να τα μελετήσουν. Τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να κεντρίζουν τόσο την περιέργεια, όσο και το ενδιαφέρον ενός μαθητή για το μάθημα, προκαλώντας δίψα για μάθηση, να ενισχύουν τη διαβίου μάθηση και να παρέχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που θα τους/τις βοηθούν να διαχειρίζονται όλες αυτές τις πληροφορίες.
- να βοηθούν τους μαθητές/τριες στη διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής και για αυτό είναι σημαντικό να λειτουργεί ως ένα εργαλείο για το μαθητή που

θα τον βοηθάει να προετοιμάζει το έδαφος για την κατανόηση και την εκμάθηση του περιεχομένου ενός θέματος. Για να γίνει αυτό εφικτό είναι πολύ σημαντικό το γραπτό κείμενο και οι απεικονίσεις να είναι σχεδιασμένα κατάλληλα έτσι ώστε να διευκολύνουν τόσο την ανάγνωση όσο και την κατανόηση των κειμένων.

- να διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του μαθητή. Όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει τις αξίες των μαθητών/τριών. Επομένως το σχολικό εγχειρίδιο έχει τη δύναμη να προσανατολίσει τους μαθητές/τριες σε επιθυμητές στάσεις ζωής, να προωθήσει αξίες όπως: η κοινωνική αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η ελευθερία, η δημοκρατία, η παιδεία, η προστασία της διεθνούς ειρήνης και συνεργασίας και να λειτουργήσει ως εργαλείο απόκτησης πολιτισμικής και πολιτικής συνείδησης
- να καθοδηγούν τον μαθητή/τρια στην κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και να του/της δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του ως προς τη διδαχθείσα ύλη με ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης, με στόχο την κατάκτηση της νέας γνώσης και την έμπρακτη εφαρμογή της σε παρόμοιες καταστάσεις της ζωής του.
- να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το σχολικό εγχειρίδιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη σωστής επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή
- να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και να προσφέρουν βοήθεια στους δασκάλους. Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να χρησιμοποιούνται ως σημεία αναφοράς ή ως αφετηρία για τον δάσκαλο και την τάξη και όχι να αντικαθιστούν τη διδασκαλία. Αντίθετα, πρέπει να την ενισχύουν και για αυτό οι δάσκαλοι δεν πρέπει να περιορίζονται σε αυτά, καθώς πολλές φορές έχουν αντίθετα αποτελέσματα και γίνονται βαρετά. Με την σωστή χρήση όμως τα εγχειρίδια βοηθούν τον εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην οργάνωση της ύλης και στη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας με τη χρήση κειμένου, εικόνων, σχεδιαγραμμάτων ή γραφικών παραστάσεων. Ακόμη, τον βοηθούν

να διαφοροποιεί τη μάθηση, καθώς συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

1.3.3 Έρευνα των σχολικών εγχειριδίων σε διεθνές και τοπικό επίπεδο

Το 1899 στο Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Ειρήνης ξεκίνησε η ενασχόληση με την έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια, όπου τέθηκε για πρώτη φορά επίσημα το ζήτημα της διεθνούς αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων. Ως τότε το σχολικό εγχειρίδιο στόχευε κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, δεν έφερε κάποιο σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς ακολουθήσαν οι Α΄ και Β΄ Παγκόσμιοι πόλεμοι. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, το 1946, στο Συνέδριο της UNESCO στο Παρίσι, αφού έγινε αντιληπτό και ευρύτερα γνωστό πως «οι πόλεμοι αρχίζουν στα μυαλά των ανθρώπων», ξεκίνησε το έργο της αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων και η προσπάθεια για μια εκπαίδευση που στοχεύει στην κατανόηση. Έτσι, το 1949 η UNESCO επιδίωξε τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων με κριτήρια την ακρίβεια, τη δικαιοσύνη, την αξία, την παγκόσμια αντίληψη και τη διεθνή συνεργασία, με στόχο την αποφυγή νέων πολέμων και διακρίσεων μεταξύ των ανθρώπων. Η UNESCO με την προτροπή της για την απάλειψη των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και του σοβινισμού από τα σχολικά εγχειρίδια άνοιξε το δρόμο για την ίδρυση κέντρων και ινστιτούτων έρευνας σχολικών εγχειριδίων σε διάφορες χώρες. Έτσι, αξιόλογη προσπάθεια έγινε το 1951, όταν ο καθηγητής ιστορίας Georg Eckert ίδρυσε το Διεθνές Ινστιτούτο Σχολικών Εγχειριδίων στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του Braunschweig της Γερμανίας, το οποίο στόχευε στη συνεργασία ανάμεσα στις χώρες, ώστε να αποτινάξουν τα εθνικιστικά πρότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στον «άλλο», τον «διαφορετικό». Στη συνέχεια ακολουθεί η συγγραφή από την UNESCO του έργου: «Η Ιστορία της Ανθρωπότητας» (1961 – 1976), οπότε από το 1980 κι έπειτα το σχολικό εγχειρίδιο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα. Σημειώνεται, αρχικά, προσπάθεια να εξαλειφθεί ό,τι προωθούσε την αντιπαλότητα των χωρών που πυροδοτούσαν τον ψυχρό πόλεμο και σε δεύτερο χρόνο δρομολογείται μια πιο ισότιμη αντιμετώπιση διαφορετικών

κοινωνικών ομάδων στο εσωτερικό μιας κοινωνίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα (Γρηγορίου, 2017).

Στην Ελλάδα οι πρώτες έρευνες ξεκινούν με την έρευνα της Φραγκουδάκη το 1978: «Τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου – Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία». Το 1999 το Κέντρο έρευνας Σχολικών βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (πρώην Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου) διεξάγει έρευνες σε συνεργασία με την UNESCO. Αποκαλύπτεται μέσα από τις έρευνες ο εθνοκεντρισμός που διακατέχει όχι μόνο τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία (Γρηγορίου, 2017). Επιπλέον ο μαθητής παρουσιάζεται υγιής και η φτώχεια αποδίδεται κατά κανόνα στην τεμπελιά. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι καθοριστικής σημασίας για την αποφόρτιση των σχολικών εγχειριδίων από προκαταλήψεις, εμπάθειες και κοινωνικά στερεότυπα (Μπονίδης, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στην Ελλάδα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Πολλοί ερευνητές/τριες είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά έχουν πραγματοποιήσει έρευνες με στόχο τη μελέτη του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ως προς ποικίλα θέματα, που αφορούν το φύλο, την ειρήνη, τη διαπολιτισμικότητα, τον εθνοκεντρισμό, την αναπηρία, την παιδική ηλικία, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, την εικονογράφιση κ.α., χρησιμοποιώντας διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ερευνητικά εργαλεία όπως η ποσοτική ή/και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η ερμηνευτική μέθοδος κ.α.. (Μπονίδης, 2004).

1.3.4 Κριτική των σχολικών εγχειριδίων

Τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ καλούνται να επιτελέσουν πολλές και σημαντικές εκπαιδευτικές λειτουργίες, στην πάροδο του χρόνου έχουν δεχτεί πολλές κριτικές, καθώς δεν είναι όλα λειτουργικά και αποτελεσματικά και πολλές φορές μπορεί να μη χρησιμοποιούνται σωστά. Σύμφωνα με έρευνες, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες, που σχετίζονται με την δυσκολία κατανόησης του κειμένου ή των δραστηριοτήτων, με την έλλειψη δημιουργίας κινήτρων και ενδιαφέροντος

στους/στις μαθητές/τριες ή με την ίδια την ακαταλληλότητα των εγχειριδίων λόγω των ιδεολογικών μηνυμάτων που έμμεσα περνούν σε μια τόσο ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα (Κλωνάρη, 1997).

Στην Ελλάδα τα σχολικά εγχειρίδια έχουν δεχθεί έντονη κριτική. Κατηγορούνται ότι παραμένουν στάσιμα στην πάροδο των χρόνων, καθιστώντας τα αναχρονιστικά και ξεπερασμένα, ότι οδηγούν τον μαθητή/τρια στην απομνημόνευση και την παπαγαλία και ότι είναι φορτωμένα με άφθονες πληροφορίες, χάνοντας έτσι τον πραγματικό τους ρόλο σε σημείο που να μην θεωρούνται καν «διδασκικά βιβλία» (Παπαγιαννόπουλος, 2011). Ακόμη, πλήθος ερευνών έχουν παρατηρήσει ότι στα σχολικά εγχειρίδια εξακολουθούν να αναπαράγονται στερεοτυπικές αντιλήψεις. Μάλιστα, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν θεωρηθεί κρίσιμα για τα παιδιά του Δημοτικού, καθώς υιοθετούν τα μηνύματα και τις απόψεις που μεταδίδονται στα βιβλία ευκολότερα σε σχέση με άλλα μέσα. Αυτό συμβαίνει καθώς τα μηνύματα αυτά παρουσιάζονται με έναν έμμεσο και σχεδόν ανεπαίσθητο τρόπο, «ισοπεδώνοντας» έτσι την κριτική τους σκέψη και αντίσταση (Φραγκουδάκη, 1979). Επομένως, αν ένα βιβλίο περιέχει στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς τον ρατσισμό, την αναπηρία, τους έμφυλους ρόλους κ.α. αναπαράγει στα παιδιά μια διαστρεβλωμένη εικόνα για την κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν οι μαθητές/τριες του σήμερα ως ενεργοί πολίτες του αύριο (Καμαρέτσου & Κίτσιου, 2019). Σύμφωνα με την έρευνα της Κοντονάσιου (2011), κρίνεται επιτακτική η αναδιαμόρφωση των σχολικών βιβλίων συνολικά για το μάθημα της Γλώσσας, όσον αφορά στον τρόπο που παρουσιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Γενικότερα, ύστερα από την σύσταση της UNESCO και από τη θέσπιση του νόμου 1566/85, η προσπάθεια απαλλαγής του εθνικιστικού χαρακτήρα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων συνδράμει καθοριστικά στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα (Στεφανοπούλου, Τσατήρη & Κουμζής, 2017). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την έρευνα των Μπούρα και Τριανταφύλλου (2012) φαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια αγχώνουν και δεσμεύουν τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τη διδακτέα ύλη, η οποία είναι πολύ μεγάλη και συχνά οι δάσκαλοι πασχίζουν να προλάβουν να καλύψουν εξ ολοκλήρου την ύλη. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα υποστηρίζουν ότι

πολλά από τα σχολικά βιβλία κρίνονται επιφανειακά, μη ελκυστικά, δυσλειτουργικά και ξεπερασμένα. Για παράδειγμα το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού παρουσιάζει λάθη στη δομή του περιεχομένου και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπερδεύει τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/-α πρέπει να δώσει σημασία στο τι θα παραλείψει και όχι τόσο στο τι θα διδάξει. Τέλος, γίνεται αναφορά ότι αναπτύσσεται μία σχέση ψυχαναγκαστική μεταξύ των σχολικών εγχειρίδιων και των μαθητών/τριών και αυτό συμβαίνει τόσο λόγω της πολύ κακής ποιότητας, όσο και της αποκλειστικότητάς τους ως μέσον της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και εξαιτίας του υποχρεωτικού τους χαρακτήρα ως προς τη χρήση τους από τους μαθητές/τριες και τους/τις δασκάλους/ες (Σοφού, Κατσαντώνη & Ταβουλάρη, 2011).

1.3.5 Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας

Το μάθημα της Γλώσσας διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και κατέχει στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα το πιο μεγάλο ποσοστό ωρών διδασκαλίας από οποιοδήποτε άλλο μάθημα (ΦΕΚ 303B, 2003) . Το γεγονός αυτό φανερώνει την αδιαμφισβήτητη και αλληλένδετη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μάθηση και τη γλώσσα. Σύμφωνα με το πρόγραμμα των μαθημάτων, το μάθημα της Γλώσσας στην Α΄ και Β΄ τάξη καλύπτει εβδομαδιαία εννέα (9) ώρες, στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις 8 ώρες και στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε΄ και ΣΤ΄) 7 ώρες. Τα εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας παρέχονται για να βοηθήσουν τον/την δάσκαλο/α στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και ακολουθούν τους στόχους και τις επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και της μάθησης. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα σχολικά εγχειρίδια και επαναλαμβάνουν διαρκώς τα κείμενα που περιέχονται μέσω της ανάγνωσης, της αντιγραφής, των ερωτήσεων κατανόησης και της ορθογραφίας, με αποτέλεσμα να αφομοιώνουν ευκολότερα τα διδάγματα, τις αρχές, τις αξίες και τις αντιλήψεις που περιέχονται στα κείμενα αυτά (Φραγκουδάκη, 1979).

Συνολικά σε όλο το Δημοτικό σχολείο, η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας γίνεται μέσα από δεκαεπτά (17) τεύχη βιβλίου μαθητή, δώδεκα (12) τεύχη τετραδίων εργασιών, τρία (3) τεύχη Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, ένα για

κάθε δύο τάξεις και δύο (2) λεξικά, ένα για κάθε τρεις τάξεις, ενώ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη παρέχεται ένα βιβλίο σχολικής γραμματικής για τη μελέτη δύσκολων γραμματικών φαινομένων. Συγκεκριμένα, στην Α΄ τάξη για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος προσφέρονται δύο (2) τεύχη βιβλίου μαθητή και δύο (2) τεύχη τετραδίου εργασιών, που ονομάζονται «Γράμματα, λέξεις, ιστορίες». Στη Β΄ τάξη τα εγχειρίδια της Γλώσσας λέγονται «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» και αποτελούνται από (3) βιβλία μαθητή και δύο (2) τετράδια εργασιών. Στη Γ΄ τάξη οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τρία (3) τεύχη βιβλίου μαθητή και δύο (2) τεύχη τετραδίου εργασιών, που ονομάζονται «Τα απίθανα μολύβια». Στη Δ΄ τάξη τα εγχειρίδια της Γλώσσας μοιράζονται σε τρία (3) τεύχη βιβλίου μαθητή και δύο (2) τεύχη τετραδίου εργασιών με τίτλο «Πετώντας με τις λέξεις». Για την Ε΄ τάξη τα τεύχη με τίτλο «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» είναι τρία (3) τεύχη για το βιβλίο του μαθητή και δύο (2) για το τετράδιο εργασιών. Τέλος, στη ΣΤ΄ τάξη οι μαθητές/τριες για το μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποιούν τρία (3) βιβλία μαθητή και δύο (2) τετράδια εργασιών, τα οποία ονομάζονται «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα». Κάθε ενότητα πραγματεύεται ένα διαφορετικό θέμα και στην αρχή καθεμίας υπάρχει μια εικόνα, η οποία λειτουργεί ως αφορμή για να εισαχθούν οι μαθητές/τριες στο θέμα. Στη συνέχεια, ακολουθούν λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα, εγκυκλοπαιδικά και επιστημονικά άρθρα από τον Τύπο ή το Διαδίκτυο. Τα κείμενα ακολουθούνται πάντοτε από ερωτήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, ασκήσεις επεξεργασίας του κάθε κειμένου, ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, συντακτικές και γραμματικές ασκήσεις, ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας. Στην τελευταία σελίδα της εκάστοτε ενότητας υπάρχει σε ορισμένα εγχειρίδια η φράση «Αύριο ανθολόγιο», για να ενημερώνει τους μαθητές/τριες ότι την επόμενη μέρα θα μελετήσουν κάποιο κείμενο ή ποίημα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (Οδηγίες Διδασκαλίας, 2021-2022).

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο γίνεται εδώ και πολλά χρόνια από τα Ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία έχουν την έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, ακολουθούν τις εκπαιδευτικές παραμέτρους και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και αξιοποιούνται παράλληλα ή όχι με το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας. Συγκεκριμένα το Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο αναφέρει στους ειδικούς σκοπούς, ότι είναι πολύ σημαντικό ο/η

μαθητής/τρια να έρθει σε επαφή και να μελετήσει πολλά διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα, για να ευαισθητοποιηθεί και να επιθυμεί από μόνος/η του/της τη συντροφιά ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (ΦΕΚ 303B, 2003) . Είναι φανερό η αναγνώριση της σημασίας της λογοτεχνίας στη γλωσσική και γενικότερη εξέλιξη ενός ατόμου, αλλά και στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα καθημερινά ζητήματα της ζωής. Ωστόσο, η διδασκαλία των Ανθολογίων δεν καταλαμβάνει συγκεκριμένες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στο ΑΠΣ αναφέρεται μόνο ο συνολικός χρόνος για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, αλλά δεν αναφέρεται ξεκάθαρα πόσες ώρες από αυτές πρέπει να αφιερώνονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας (ΦΕΚ 303B, 2003) . Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διδασκαλία της Λογοτεχνίας να αφήνεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στην επιλογή και τη διάθεση του/της εκπαιδευτικού. Επομένως, είναι φανερό ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας δεν θεωρείται χωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της Γλώσσας.

Σύμφωνα με το ισχύον ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, φαίνεται ότι η έννοια της αναπηρίας ενσωματώνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες που περιλαμβάνονται, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Έντονη είναι και η παρουσία του ζητήματος των παιδιών με αναπηρίες στο πρόγραμμα σπουδών. Προτείνεται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, έτσι ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να ενταχθούν στη γενική τάξη. Έχουν προταθεί διάφορα ειδικά σχέδια διδασκαλίας, για παράδειγμα για το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, που εφαρμόζονται από τον δάσκαλο της τάξης ή στα Τμήματα Ένταξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Γλώσσας για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια, «ως αποτέλεσμα επιτυχούς ανάπτυξης, σταθεροποίησης και συνεχούς εξάσκησης των ικανοτήτων ακρόασης, κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας» (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι, 2004), έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αυτών στη σχολική και γενικότερα στην κοινωνική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως εκπαιδευτικά μέσα μετάδοσης της γνώσης, παράλληλα όμως αποτελούν και φορείς ιδεολογικών μηνυμάτων, που αν και δεν αναφέρονται ξεκάθαρα, διαμορφώνουν υποσυνείδητα και καθοριστικά την ιδεολογική ταυτότητα των μαθητών/τριών. Τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν την κοινωνικοπολιτική, ιστορική και οικονομική κατάσταση μιας χώρας, όμως είναι δυνατόν να προβάλουν και μια διαφορετική, παραποιημένη πραγματικότητα. Είναι φανερό ότι τα σχολικά βιβλία εξυψώνουν συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας, στάσεις και συμπεριφορές, που στηρίζουν την επικρατούσα ιδεολογική νοοτροπία της εποχής και παρακινούν τους μαθητές/τριες να τις αφομοιώσουν (Μπονίδης, 2009). Επομένως, φαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια ενισχύουν και προάγουν ακούσια ή εκούσια στους μαθητές/τριες «στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις» (Κοντονάσιου, 2011). Είναι λοιπόν σημαντικό, εξαιτίας αυτής της επίδρασης των σχολικών εγχειριδίων στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών, να εξεταστεί το πώς παρουσιάζουν και προσεγγίζουν την αναπηρία.

Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, η ανίχνευση, η καταγραφή και η ανάδειξη των τρόπων αναπαράστασης των ατόμων με αναπηρία που περιέχονται στα γλωσσικά κείμενα των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία συμπερασμάτων για τα είδη των ιδεολογικών μηνυμάτων και των κοινωνικών στάσεων, που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και τον τρόπο που αυτά είναι πιθανόν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τα πιστεύω, τις αξίες και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριων.

Από το θεωρητικό μέρος που αναλύθηκε στο πρώτο τμήμα της εργασίας, αλλά και από τον σκοπό για τον οποίο εκπονείται η συγκεκριμένη έρευνα απορρέουν κάποια ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αναπαρίσταται η αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια;
- 1^α. Ποιο είναι το φύλο των ατόμων με αναπηρία που παρουσιάζεται κατά κύριο λόγο και γιατί;
- 1^β. Ποια είδη αναπηρίας αναφέρονται κατά κύριο λόγο στα σχολικά εγχειρίδια;
- 1^γ. Προσεγγίζονται όλες οι περιπτώσεις με τον ίδιο τρόπο;
- 1^δ. Ποιος τρόπος επιλέγεται για την παρουσίαση της αναπηρίας στους/στις μαθητές/τριες- αναγνώστες/τριες;

2. Ποια είναι η στάση που προωθείται στα σχολικά εγχειρίδια ως προς την αναπηρία;
- 2^α Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία;
- 2^β. Ποια είναι τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία;
- 2^γ. Ποιες είναι οι καθημερινές δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με αναπηρία;
- 2^δ. Ποιες είναι οι σχέσεις των ατόμων με αναπηρία με τον κοινωνικό τους περίγυρο;

3. Ποια είναι τα εμπόδια και οι φραγμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητά τους στα σχολικά εγχειρίδια;
- 3^α. Ποιοι είναι οι τρόποι άρσης των εμποδίων που προτείνονται;

4. Ποια είναι η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου;
- 4^α. Αποκτάται σαφής εικόνα της έννοιας της αναπηρίας στους/στις μαθητές/τριες- αναγνώστες/τριες;
- 4^β Ποια είναι η ιδεολογία, οι αντιλήψεις και οι στάσεις που προωθούνται ως προς την αναπηρία;

2.2 Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι μία διαφορετική κατηγορία μεθόδων που μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα ή να συμπληρώσουν και να συμπληρωθούν από τις ποσοτικές μεθόδους. Με τον όρο ποιοτικές μέθοδοι έρευνας εννοούμε ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε

διάφορες επιστήμες για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν, να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο και να αποκαλύψουν την πραγματικότητα (Παπαναστασίου, 1996). Οι ποιοτικές μέθοδοι δεν στοχεύουν σε στατιστικές συγκρίσεις, δεν μετρούν τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων, αλλά εξηγούν και αναλύουν τους λόγους εμφάνισης των φαινομένων αυτών (Ιωσηφίδης, 2008).

Σε κάθε είδους έρευνας το σημαντικότερο μέλημα του ερευνητή και της ερευνήτριας είναι να καθορίσει την ερευνητική στρατηγική που θα εφαρμόσει για τη διερεύνηση του θέματος του/της. Ανάλογα με το είδος των δεδομένων της έρευνας αλλά και τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του/της ερευνητή/τριας επιλέγεται η πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση (Βάμβουκας, 2007). Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, τον σκοπό, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης για τη συλλογή των πληροφοριών. Η ποιοτική έρευνα είναι μία ορισμένη δραστηριότητα που τοποθετεί τον ερευνητή μέσα στον κόσμο. Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες δεν είναι τυποποιημένες, δομημένες και απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή». Αντίθετα, είναι ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Επίσης, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές/τριες μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να νοηματοδοτήσουν ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ποιοτική έρευνα είναι εφικτή μια αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου μιας επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Bryman (1990), πρόκειται για «μια προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου που προσπαθεί να περιγράψει και να αναλύσει την κουλτούρα και τη συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων του από την οπτική γωνία αυτών που μελετώνται. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει μια ικανότητα για διείσδυση στα πλαίσια νοήματος που εκείνοι χρησιμοποιούν (ή με τα οποία λειτουργούν)». Τέλος, τη σπουδαιότητα της ποιοτικής ανάλυσης τονίζει και ο Kracauer (1952),

υποστηρίζοντας ότι «η μονόπλευρη εμπιστοσύνη στη χρήση της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει σε αγνόηση του σπουδαίου ρόλου που παίζουν οι ποιοτικές θεωρήσεις στην έρευνα της επικοινωνίας και να μειώσει την ακρίβεια της ανάλυσης».

2.3 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Ξεκινώντας την παρούσα έρευνα έγινε αρχικά μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σε διεθνές και τοπικό επίπεδο σχετικά με την επιλογή του αντικειμένου, το οποίο εν τέλει επιλέχθηκε από προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας λόγω συναφών σπουδών και εργασιακής εμπειρίας ως παράλληλη στήριξη σε ένα γενικό, δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναλογιζόμενη α) την σπουδαιότητα των σχολικών εγχειριδίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τις πληροφορίες και τα μηνύματα που προβάλλουν τα κείμενα και οι δραστηριότητες του μαθήματος της Γλώσσας και β) την άγνοια των μαθητών/τριων στο σχολείο που εργαζόταν η ερευνήτρια ως προς την έννοια της αναπηρίας, αλλά και τη δυσκολία να πλαισιώσουν στην παρέα τους και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο ένα παιδί με ΔΕΠΥ είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών προβληματισμών. Επιπλέον, ο λόγος που η έρευνα εστιάζει στο γλωσσικό μάθημα και όχι σε κάποιο άλλο είναι διότι διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, καλύπτει στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μεγαλύτερο ποσοστό ωρών διδασκαλίας, παρέχει πλούσιο υλικό προς έρευνα και σύμφωνα με διεθνείς έρευνες είναι εφικτό μέσα από τα περιεχόμενα μάθησης να καλλιεργούνται στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Μπονίδης, 2004). Επιπροσθέτως, η έρευνα εστιάζει στα σχολικά εγχειρίδια καθώς πρώτον έχουν εγκριθεί για διδακτική χρήση από την κυβέρνηση, επομένως εκφράζουν την πολιτική και κοινωνική ιδεολογία της χώρας, δεύτερον επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων και διαμορφώνουν ιδέες, απόψεις και στάσεις ως προς τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και τρίτον στόχος τους είναι, σύμφωνα με το ΑΠΣ, να ευαισθητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες, να διαμορφώσουν χαρακτήρες με δημοκρατικές αντιλήψεις που δεν θα διακατέχονται από ρατσιστικές και στερεοτυπικές πεποιθήσεις, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και να δημιουργήσουν ένα πνεύμα σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό.

Αρχικά, λοιπόν, ορίστηκε με σαφήνεια το θέμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας και έπειτα διατυπώθηκε ο σκοπός της. Στη συνέχεια, αφού η ερευνήτρια είχε οριστικοποιήσει το ερευνητικό σχέδιο, το οποίο εστιάζει στη διερεύνηση του τρόπου που αναπαρίσταται η αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, διατυπώθηκαν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα. Ύστερα επιλέχθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί και δεδομένου του διερευνητικού χαρακτήρα του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας αποφασίστηκε να υιοθετηθεί μία ποιοτική προσέγγιση όπου θα απέφερε πιο πλούσια και αναλυτικά δεδομένα. Για τη συλλογή των δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο που θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να ανταποκριθεί καλύτερα ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία παρέχει εγγυήσεις αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Επιπλέον, ως ερευνητική μέθοδος μπορεί να διαχειρισθεί μεγάλο όγκο δεδομένων, αφού δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά των πληροφορητών, είναι συστηματική, είναι εφικτή η συνέργεια με άλλες μεθόδους και τέλος ανιχνεύει τάσεις. Είναι, ακόμη, μία τεχνική έρευνας που στόχο έχει να οδηγηθεί ο ερευνητής σε επαληθεύσιμα και έγκυρα συμπεράσματα που προκύπτουν από γραπτά κείμενα (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, ημερολόγια, ελεύθερες συνεντεύξεις, μυθιστορήματα, βιβλία) και αφορούν το συγκεκριμένο (context) μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται (Krippendorff, 2004). Κατόπιν, με αφετηρία τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των ευρημάτων σε θεματικούς άξονες, ενώ στη συνέχεια η ερευνήτρια ανέλυσε τα ευρήματα της έρευνας της προβαίνοντας σε συγκρίσεις με τα ερευνητικά στοιχεία που επικαλέστηκε και παρουσίασε στο θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, η ερευνήτρια οδηγείται πλέον στην εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνάς της, τα οποία είναι σημαντικό να είναι απολύτως κατανοητά, έτοιμα να συνδεθούν με προτάσεις αντιμετώπισης ενδεχόμενων προβλημάτων, που προτείνει η ίδια η ερευνήτρια (Cohen, Manion & Morisson, 2008)

2.3.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ακολουθώντας τις αρχές κάθε έρευνας η παρούσα μελέτη ξεκίνησε με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία γενική εικόνα σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης. Για την αναζήτηση επιστημονικών

άρθρων και ερευνών που σχετίζονται με το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά, τίτλοι, ή συγγραφείς σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Ανατρέχοντας στην περίληψη του άρθρου ή στα περιεχόμενα του βιβλίου εξεταζόταν κάθε φορά αν η πηγή θα μπορούσε να περιέχει και να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την έρευνα. Μία άλλη πηγή αναζήτησης ήταν οι βιβλιοθήκες των πανεπιστημίων, οι οποίες ναι μεν παρείχαν πληθώρα πληροφοριών, ωστόσο λόγω της πανδημίας κατέστη δύσκολη και περιορισμένη η επίσκεψή τους. Τέλος, η αναζήτηση βιβλιογραφίας δεν ήταν εύκολη υπόθεση καθώς πολλά άρθρα ήταν κλειδωμένα από τα περιοδικά δημοσίευσής τους και για να ανακτηθούν ήταν απαραίτητο το χρηματικό αντίτιμο.

Ύστερα από την αξιολόγηση και τη μελέτη των βιβλιογραφικών πληροφοριών, σημειώνονταν ή παραφράζονταν τα σημαντικότερα και τα πιο χρήσιμα σημεία του άρθρου ή του βιβλίου. Οι βιβλιογραφικές πληροφορίες καταγράφονταν με ακρίβεια, σημειώνοντας τα στοιχεία των άρθρων (επώνυμο συγγραφέα, ημερομηνία δημοσίευσης/ έκδοσης, τίτλος κ.α. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν μία συνεχής διαδικασία, η οποία δεν ολοκληρώθηκε απευθείας, αλλά ήταν απαραίτητη σε όλα τα στάδια της συγγραφής της έρευνας.

2.3.2 Ερευνητικό Εργαλείο: Ανάλυση Περιεχομένου

Οι ποιοτικές έρευνες καταγράφουν και αναλύουν τη συμπεριφορά και το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο των ανθρώπων. «Μερικές από τις βασικές τεχνικές ποιοτικής έρευνας είναι:

- συμμετοχική παρατήρηση (participant observation)
- ομάδες εστίασης (focus groups)
- προσωπική συνέντευξη σε βάθος (personal in-depth interview)
- ανάλυση κειμένων - αρχειακού υλικού (analysis of documentation)
- ανάλυση περιεχομένου (content analysis)
- μελέτη περίπτωσης (case study)» (Ζαφειρόπουλος, 2015)

Η παρούσα έρευνα είχε ως κύριο στόχο την εξέταση του τρόπου με τον οποίο απεικονίζεται η αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου.

Ο απώτερος σκοπός είναι η ανίχνευση των στάσεων, των μηνυμάτων και των κινήτρων, όπως παρουσιάζονται στο περιεχόμενο των κειμένων και των διαφόρων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται σε αυτά, καθώς και η αναζήτηση των αποτελεσμάτων του περιεχομένου στις συμπεριφορές και τις δράσεις των παιδιών - αναγνωστών. Επομένως, το ερευνητικό εργαλείο, που θα μπορούσε να ανταποκριθεί καλύτερα στο σκοπό της έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου και ειδικότερα η ποιοτική εκδοχή της, η οποία παρέχει στον παραλήπτη της ανάλυσης μια πληροφορία διαφορετική από ότι εκείνη που δίνει η απλή ανάγνωση του υλικού (Βάμβουκας, 2007). Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων, λοιπόν, η ποσοτική μέθοδος δεν είναι αρκετή για να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τα σχολικά εγχειρίδια τους μαθητές/τριες ως προς το θέμα που πραγματευόμαστε (δηλαδή την αναπηρία), καθώς «οι δείκτες που προκύπτουν δεν διασφαλίζουν υποχρεωτικά τη λειτουργικότητα του σχολικού εγχειριδίου» (Ματσαγγούρας, 2004) και η λεκτική επικοινωνία δεν είναι μόνο «λέξεις σε χαρτί» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009), αλλά αποτελείται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις, που προωθούνται μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και κρίνεται αναγκαία η σχολαστική ερμηνεία τους (Nicholls, 2009). Σε αντίθεση, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εγγυάται τόσο την αντικειμενικότητα, όσο και την προσεκτική ερμηνεία που χρειάζονται τα δεδομένα, συμβάλλοντας στη μέγιστη μελέτη του σχετικού με την αναπαράσταση της αναπηρίας περιεχομένου (Μπονίδης, 2009).

Σύμφωνα με τον Berelson (1952), βασικά στοιχεία της χρήσης της μεθόδου αυτής είναι :

- να ανιχνεύσει την εστίαση, τις προθέσεις, τις στάσεις, τις αξίες και γενικά τα πολιτισμικά πρότυπα των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων που επικοινωνούν,
- να παρουσιάσει τις συναισθηματικές διακυμάνσεις των αναγνωστών,
- να προσδιορίσει τις ψυχολογικές, συναισθηματικές καταστάσεις ατόμων ή ομάδων,
- να εντοπίσει διεθνείς διαφορές στα περιεχόμενα επικοινωνίας,
- να φανερώσει την ύπαρξη και τις μεθόδους της προπαγάνδας.

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μία μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως: κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες κτλ. Συνήθως, επίσης, εφαρμόζεται σε υλικό που προέρχεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπως: εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση, αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού γενικότερα, όπως προσωπικά έγγραφα, ντοκουμέντα, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα, βιβλία κτλ. (Κυριαζή, 2009). Οι έρευνες που εφαρμόζουν την συγκεκριμένη μέθοδο συνήθως εστιάζουν στα κύρια θέματα που προβάλλει το κείμενο, στη συγκριτική τους σημασία, στον χώρο και στον χρόνο που διατίθεται σε αυτά, καθώς και σε άλλα στοιχεία του περιεχομένου, που δίνουν τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να αναλύσει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον αφορούν. Αντίθετα, με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου (Κυριαζή, 2009). Αυτό συνεπάγεται:

- α) Ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά.
- β) Ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται ξεκάθαρα και με σαφήνεια, ώστε να είναι εφικτή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους/ες ερευνητές/τριες.
- γ) Ότι τα δεδομένα που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ώστε να διαπιστωθεί η σημασία τους στο ίδιο κείμενο αλλά και σε άλλα.

2.4 Δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ίδιο το περιεχόμενο καθορίζει και το υπό έρευνα υλικό. Τα μέσα (υλικά) που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι όλα τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια (βιβλίο και τετράδιο εργασιών μαθητή) της Γλώσσας, καθώς και τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από τριάντα δύο (32) βιβλία, δεκαεπτά (17) τεύχη βιβλίων μαθητή, δώδεκα (12) τεύχη τετραδίων εργασιών και τρεις (3) τόμοι Ανθολογίων. Η έρευνα επικεντρώνεται στο περιεχόμενο των σχολικών

εγχειριδίων με οποιοδήποτε τρόπο και αν προβάλλεται, είτε δηλαδή σε μορφή κειμένου, είτε ασκήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το υπό έρευνα υλικό είναι:

Α΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (2 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανελλή, Θεοδώρα Τσιαγκάνη, (2006) Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Μεταίχμιο.

Β΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ, (2007) Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Ελληνικά Γράμματα.

Γ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Τα απίθανα μολύβια», Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου, (2006), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Μεταίχμιο.

Δ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Πετώντας με τις λέξεις», Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν, (2007), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Ελληνικά Γράμματα.

Ε΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς, (2006), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Πατάκης.

ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου,

Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου, (2006), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Πατάκης.

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού:

- «Το δελφίνι» Τασούλα Τσιλιμένη, Νικόλαος Γραίκος, Λεωνίδας Καίσαρης, Μάνια Καπλάνογλου, (2006), Αθήνα: «Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» – Πατάκης.

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού:

- «Στο σκοτεινό του κόσμου» Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Βίκυ Πάτσιου, Δημήτρης Πολίτης, Θεοδόσης Πυλαρινός, (2006), Αθήνα: «Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» - Ελληνικά Γράμματα.

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού:

- «Με λογισμό και μ' όνειρο» Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Στέλλα Πρωτονοτάριου, Θεοδόσης Πυλαρινός, (2001), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» - Πατάκης.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται ο αριθμός των σελίδων που θα διερευνηθεί ανά τάξη και τεύχος.

Βιβλίο Μαθητή						
	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη
1 ^ο τεύχος	78	81	87	93	87	94
2 ^ο τεύχος	80	87	87	106	95	107
3 ^ο τεύχος	-	77	71	95	92	87

Τετράδιο Εργασιών						
	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη
1 ^ο τεύχος	69	79	70	76	71	71
2 ^ο τεύχος	82	78	70	71	70	71

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων		
Α' & Β' Δημοτικού	Γ' & Δ' Δημοτικού	Ε' & ΣΤ' Δημοτικού
169	183	302

Τα βιβλία του μαθητή αποτελούν έργο διαφορετικών συγγραφικών ομάδων και είναι χωρισμένα σε θεματικές ενότητες ως εξής: δέκα (10) στην Α' τάξη, εικοσιτέσσερις (24) στη Β' τάξη, δεκαοχτώ (18) στην Γ' τάξη, δεκαέξι (16) στη Δ' τάξη, δεκαεπτά (17) στην Ε' τάξη και δεκαεπτά (17) στην ΣΤ' τάξη. Στο σύνολο, τα βιβλία του μαθητή, τα τετράδια εργασιών και τα Ανθολόγια καλύπτουν 1940 σελίδες. Όσον αφορά τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων, ο πρώτος τόμος απευθύνεται στους μαθητές/τριες των δύο πρώτων τάξεων και αποτελεί προϊόν συνεργασίας μιας ομάδας τεσσάρων ερευνητών. Στον τόμο αυτό περιλαμβάνονται εξήντα δύο (62) κείμενα καταναμεμημένα σε δέκα ενότητες: 1. Οικογένεια, 2. Σχολείο και παιδί, 3. Κοινωνική ζωή, 4. Φαντασία και περιπέτεια, 5. Παιδί και φύση, 6. Ειρήνη και φιλία, 7. Θρησκευτική ζωή, 8. Από την ελληνική ιστορία, 9. Η πολιτιστική μας κληρονομιά και 10. Η τεχνολογία στη ζωή μου. Ο δεύτερος τόμος, απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες της Γ' και Δ' τάξης και αποτελείται από πενήντα επτά (57) κείμενα, τα οποία είναι χωρισμένα σε ενότητες που κατανέμονται σε οκτώ (8) επιμέρους ενότητες. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής: 1. Κείμενα για τη φύση και την οικολογία, 2. Κείμενα για την Οικογένεια, 3. Κείμενα από την Παράδοση, 4. Κείμενα για τη Θρησκεία, 5. Κείμενα από την ιστορία, 6. Κείμενα για την Υγεία και τον Αθλητισμό, 7. Κείμενα για την Κοινωνία και 8. Κείμενα για την Τεχνολογία και την Επιστημονική Φαντασία. Τέλος, το Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού περιλαμβάνει ενενήντα τρία (93) κείμενα, που χωρίζονται σε 11 διαφορετικές θεματικές ενότητες. Αυτές αναφέρονται στη φύση, στην κοινωνική ζωή, στην οικογένεια, στην παιδική και σχολική ζωή, στους ανθρώπινους χαρακτήρες, στη θρησκευτική ζωή, στα γεγονότα από την ελληνική ιστορία, στη λαϊκή παράδοση και τον πολιτισμό, στη ειρήνη και τη φιλία, στη φαντασία και την περιπέτεια. Κάθε κείμενο όλων των Ανθολογίων συνοδεύεται από δραστηριότητες και από το βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα του. Στο πίσω μέρος των βιβλίων υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές και προτεινόμενες ασκήσεις σχετικές με το κάθε κείμενο. Τέλος, στις τελευταίες σελίδες του Ανθολογίου της Ε' και ΣΤ' τάξης βρίσκεται το Ευρετήριο δύσκολων όρων και εννοιών, όπου οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και το λεξιλόγιό τους. Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά

των Ανθολογιών, η συγκεκριμένη έρευνά θα εστιάσει στα κείμενα και τις ερωτήσεις-δραστηριότητές του.

Η συγγραφή των διδακτικών εγχειριδίων που θα ερευνηθούν εδώ έγινε στα πλαίσια του Γ΄ Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ II / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» και ειδικότερα Πράξη με τίτλο: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο». Επομένως, το παραπάνω διδακτικό υλικό έχει την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κι έχει εκδοθεί αρχικά από τον Ο.Ε.Δ.Β, τον οποίον στη συνέχεια αντικατέστησε το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος». Τα εγχειρίδια αυτά στοχεύουν στην υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, καθώς και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι, 2003) ακολουθώντας όμως νέες διδακτικές μεθόδους και εφαρμόζοντας διαφορετικές προσεγγίσεις σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια της προηγούμενης εικοσιπενταετίας.

Τέλος, είναι φανερό ότι το γλωσσικό μάθημα μέσα από τα έξι βιβλία του δασκάλου και της δασκάλας, τα δεκαεπτά τεύχη των βιβλίων του μαθητή, τα δώδεκα τεύχη των τετραδίων εργασιών και τα τρία Ανθολόγια παρέχει πλούσιο υλικό προς έρευνα ποικίλων θεμάτων. Από το σύνολο, λοιπόν, του διδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε για το μάθημα της Γλώσσας μετά το 2003, που τέθηκε σε ισχύ το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος, η έρευνα θα εστιάσει, ακριβώς λόγω αυτού του μεγάλου όγκου του υλικού, στα βιβλία που απευθύνονται και χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Συγκεκριμένα, όλα τα βιβλία του μαθητή, τα τετράδια εργασιών, αλλά και τα Ανθολόγια, μιας και αποτελούν μέρος του γλωσσικού μαθήματος και θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας πιο εμπειριστατωμένης και ολοκληρωμένης εικόνας ως προς τον τρόπο αναπαράστασης της αναπηρίας στο συγκεκριμένο σχολικό μάθημα. Το υλικό που επιλέχθηκε κρίνεται αρκετό, προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματά μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 Η αναπαράσταση της αναπηρίας

3.1.1 Φύλο και Αναπηρία

Στα εγχειρίδια της Β΄ Δημοτικού, μία από τις κύριες ηρωίδες είναι η Γαλήνη, μία μικρή μαθήτρια, η οποία χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο. Βέβαια, η αναπηρία της δεν αναφέρεται ξεκάθαρα παρά μόνο μέσω της εικονογράφησης, όπως στη σελίδα 10, Β/Μ, Α΄ τεύχος. Επίσης, στη Β΄ τάξη, στο Β/Μ, Β΄ τεύχος, σελίδα 63 στην ενότητα 14 υπάρχει ακόμα μία αναφορά στην αναπηρία μέσα από την ιστορία της Μάτας, η οποία είναι ένα κωφό κορίτσι.

Ανάλογο μοτίβο ακολουθείται και στη Γ΄ Δημοτικού, όπου μία πρωταγωνίστρια είναι η Αργυρώ, ένα κοριτσάκι που και αυτό, όπως και η Γαλήνη, έχει κινητική αναπηρία και χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο. Η αναπηρία της, επίσης δεν παρουσιάζεται ξεκάθαρα παρά μόνο μέσω της εικονογράφησης, στο Β/Μ, στο Α΄ τεύχος, σελίδα 27, ενότητα 2, ενώ στη σελίδα 50, της 16ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, μέσα από το κείμενο με τίτλο «Του κόσμου τα παιδιά», ένα κορίτσι, η Σάφια από το Νίγηρα, αναφέρεται στην τύφλωσή της και στην καθημερινότητά της.

Στα εγχειρίδια της Δ΄ Δημοτικού δεν υπάρχουν κεντρικοί ήρωες που να εμφανίζονται σε όλα τα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος, αλλά η επαφή με την αναπηρία επιτυγχάνεται μέσω χαρακτήρων. Συγκεκριμένα, το κείμενο στις σελίδες 89 και 90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, του Β΄ τεύχους, του Β/Μ, πρόκειται για ένα άρθρο, που αναφέρεται στην Ευγενία, ένα κωφό κορίτσι. Στο επόμενο τεύχος του Β/Μ, στην 13η ενότητα, στις σελίδες 43-44, παρουσιάζεται ένα κείμενο με τίτλο «Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών» όπου ο κεντρικός ήρωας είναι ο Μπίλι, ένα αγόρι με κινητική αναπηρία. Λίγες σελίδες παρακάτω, το κείμενο με τίτλο «Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα!» της 14ης ενότητας, στις σελίδες 53-54, αναφέρεται στον Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελ, ο οποίος εφηύρε το τηλέφωνο, στην προσπάθειά του να

φτιάξει μία συσκευή επικοινωνίας για τα κωφά άτομα, όπως ήταν και η μητέρα του. Επιπλέον, στο Β' τεύχος του Τ/Ε, στη σελίδα 29, η 4^η δραστηριότητα της 10ης ενότητας με τίτλο «Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα», αναφέρεται και πάλι στην Ευγενία, αλλά και σε ένα αγόρι τον Αριστείδη, ο οποίος είναι και εκείνος κωφός. Στο ίδιο εγχειρίδιο, στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι», παρατίθεται ένα απόσπασμα, από τη μαρτυρία ενός κοριτσιού με πρόβλημα όρασης, της Μυρτώς. Στην ίδια σελίδα, εκτός από της Μυρτώς, υπάρχουν μαρτυρίες και άλλων τριών παιδιών με αναπηρία, της Κικής, του Κωνσταντίνου και του Βασίλη.

Στα κείμενα της ΣΤ' τάξης υπάρχουν ποικίλες αναφορές σε άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, στις σελίδες 38 και 40, της 15ης ενότητας με τίτλο «Κινηματογράφος – Θέατρο», του Γ' τεύχους, του Β/Μ παρατίθενται αποκόμματα από περιοδικά για τον κινηματογράφο, στα οποία παρουσιάζονται διάφορες προτάσεις για ταινίες. Η μία εξ αυτών είναι το «Ψάχνοντας το Νέμο», όπου ο πρωταγωνιστής έχει κινητική αναπηρία, καθώς το ένα του πτερύγιο είναι πολύ μικρό με αποτέλεσμα να μη μπορεί να κολυμπήσει τόσο καλά όσο τα υπόλοιπα ψάρια. Επιπλέον, στην ίδια ενότητα, στη σελίδα 40, σε ένα απόσπασμα του προγράμματος ενός Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου, παρουσιάζεται και η ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», στην οποία κεντρικός χαρακτήρας είναι ο Λευτέρης, ο οποίος έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην ίδια σελίδα προτείνεται και η ταινία «Σιρκλίν: μια ερωτική ποντικοιστορία», στην οποία η βασική πρωταγωνίστρια και οι φίλοι της, βοηθούν μία ποντικούλα με προβλήματα όρασης, να γιορτάσει τα γενέθλιά της. Στο ίδιο εγχειρίδιο, στις σελίδες 63-65, της 16ης ενότητας με τίτλο «Μουσεία», μέσω ενός διασκευασμένου άρθρου με τίτλο «Μουσείο Αφής», γίνεται μια αναφορά στη διευθύντρια του Μουσείου Αφής, η οποία είναι και η ίδια τυφλή, και σε μια επισκέπτρια του μουσείου, τη Γωγή Ρουκουτάκη, που είναι τυφλή εκ γενετής. Τέλος, στη σελίδα 65 αναφέρονται τα λόγια ενός τυφλού Γάλλου καθηγητή.

Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Α' και Β' Δημοτικού, στην ενότητα με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», στη σελίδα 33 παρουσιάζεται ένα κορίτσι η Μαργαρίτα, η οποία έχει μαθησιακές δυσκολίες και στην επόμενη ενότητα με τίτλο:

«Κοινωνική ζωή», στη σελίδα 48 γίνεται αναφορά επίσης σε ένα κορίτσι, την Κατερίνα, που έχει διαταραχή του λόγου.

Στο Ανθολόγιο της Στ' τάξης στην ενότητα Β' με τίτλο : «Κοινωνική ζωή» παρουσιάζεται ένα κείμενο με τίτλο «Ο Θωμάς», το οποίο αναφέρεται στη νοητική αναπηρία και τη συμμετοχή του ήρωα στους Παραολυμπιακούς Αγώνες. Επίσης, στην ενότητα Δ' με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», στη σελίδα 105, παρατίθεται ένα απόσπασμα με τίτλο: «Η Βαγγελίτσα», από το βιβλίο της Έλλης Αλεξίου στο οποίο αναφέρεται ένα κορίτσι με νοητική αναπηρία.

Το φύλο	Β'	Α' - Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Ε' - ΣΤ'	Συχνότητα
Θηλυκό	2	2	2	4	-	2	1	13
Αρσενικό	-	-	-	4	-	3	1	8

3.1.1 Το φύλο

3.1.2 Τα είδη της αναπηρίας

Στα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της Β' Δημοτικού, γίνονται δύο αναφορές σε αναπηρία. Η μία πρόκειται για κινητική αναπηρία, όπως φαίνεται από την εικονογράφηση στη σελίδα 10, του Β/Μ, στο Α' τεύχος, ενώ η άλλη πρόκειται για αισθητηριακή αναπηρία και συγκεκριμένα κώφωση, η οποία εντοπίζεται επίσης στο Β/Μ, στο Β' τεύχος, στη σελίδα 63, στην ενότητα 14.

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού για το μάθημα της Γλώσσας, παρατηρούνται επίσης μόνο δυο αναφορές στην αναπηρία. Η πρώτη πρόκειται για μια ηρωίδα, η οποία έχει κινητική αναπηρία και χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο, το οποίο γίνεται αντιληπτό μέσω της εικονογράφησης, στο Β/Μ, στο Α' τεύχος, στη σελίδα 27 της 2^{ης} ενότητας, ενώ στη σελίδα 50, της 16^{ης} ενότητας, του Γ' τεύχους, του Β/Μ, στο κείμενο με τίτλο «Του κόσμου τα παιδιά» αναφέρεται ακόμα ένα κορίτσι με τύφλωση.

Στα εγχειρίδια της Δ' Δημοτικού υπάρχουν αρκετές αναφορές σε αναπηρίες. Συγκεκριμένα, το κείμενο στις σελίδες 89 και 90, της ενότητας 10, του Β' τεύχους, του

B/M, αναφέρεται σε ένα κωφό κορίτσι. Επίσης, στο ίδιο εγχειρίδιο αλλά στο Γ' τεύχος, στην 13^η ενότητα, στις σελίδες 43-44, παρουσιάζεται ένα κείμενο στο οποίο ο ήρωας είναι ένα αγόρι με κινητική αναπηρία, ενώ λίγο παρακάτω, στις σελίδες 53-54, το κείμενο με τίτλο «Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα!» της 14^{ης} ενότητας αναφέρεται στην εφεύρεση του τηλεφώνου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το συγκεκριμένο άρθρο σχετίζεται με την έρευνα αυτή, επειδή γίνεται αναφορά σε μία αισθητηριακή αναπηρία (απώλεια ακοής). Αναφορές σε παρόμοια αναπηρία παρατηρούνται και στο Β' τεύχος του T/E, στη σελίδα 29, στη 4^η δραστηριότητα της 10^{ης} ενότητας. Στο ίδιο εγχειρίδιο, στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13^{ης} ενότητας παρατίθεται η μαρτυρία της Μυρτώς που είναι τυφλή, καθώς και άλλων τριών παιδιών με την ίδια αναπηρία.

Αναφορές στην αναπηρία εντοπίζονται και στα κείμενα της ΣΤ' τάξης. Συγκεκριμένα, στις σελίδες 38-40, της 15^{ης} ενότητας, του Γ' τεύχους, του B/M στην ταινία που προτείνεται με τίτλο «Ψάχνοντας το Νέμο», ο πρωταγωνιστής έχει κινητική αναπηρία. Επίσης στη σελίδα 40, στη ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», ο κεντρικός χαρακτήρας έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στη ταινία «Σιρκλίν: μια ερωτική ποντικοιστορία», υπάρχει μία τυφλή ποντικούλα. Τέλος, στο ίδιο εγχειρίδιο, στις σελίδες 63-65, της 16^{ης} ενότητας, στο άρθρο με τίτλο «Μουσείο Αφής», αναφέρεται η τυφλή διευθύντρια του Μουσείου Αφής, καθώς και μια τυφλή επισκέπτρια και στη σελίδα 65 παρατίθενται τα λόγια ενός τυφλού Γάλλου καθηγητή.

Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Α' και Β' Δημοτικού, στην ενότητα με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», στη σελίδα 33 παρουσιάζεται ένα κορίτσι με μαθησιακές δυσκολίες και στην ενότητα με τίτλο: «Κοινωνική ζωή», στη σελίδα 48, το κείμενο αναφέρεται επίσης σε ένα κορίτσι, που παρουσιάζει δυσκολίες στον λόγο και την ομιλία.

Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε' και ΣΤ' τάξης, στη σελίδα 69, της ενότητας Β, εντοπίζεται ένα κείμενο με τίτλο «Ο Θωμάς», το οποίο αναφέρεται σε ένα αγόρι με νοητική αναπηρία, ενώ στην ενότητα Δ', στη σελίδα 105, το κείμενο με τίτλο «Η Βαγγελίτσα», παρουσιάζει ένα κορίτσι επίσης με νοητική αναπηρία. Τέλος, στην ενότητα Η', στη σελίδα 215, στο κείμενο με τίτλο "Η παρέλαση", γίνεται αναφορά σε κινητικά ανάπηρους τραυματίες πολέμου.

Είδος αναπηρίας	Β΄	Α΄ - Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	Ε΄ - ΣΤ΄	Συχνότητα
Κινητική αναπηρία	1	-	1	1	1	1	5
Κώφωση	1	-	-	3	-	-	4
Τύφλωση	-	-	1	4	4	-	9
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	-	1	-	-	1	-	2
Νοητική αναπηρία	-	-	-	-	-	2	2
Διαταραχή του λόγου και της ομιλίας	-	1	-	-	-	-	1

3.1.2 Τα είδη αναπηρίας

3.1.3 Τρόπος παρουσίασης της αναπηρίας

Αρχικά, στη σελίδα 6, του Α΄ τεύχους, του Β/Μ, της Β΄ Δημοτικού γίνεται η πρώτη γνωριμία των ηρώων του βιβλίου με τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της παρέας αποτελούν: ο Λουκάς, η Γαλήνη, η Χαρά και ο Αρμπέν. Ωστόσο, ενώ η Γαλήνη είναι ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία, όπως αποκαλύπτεται στις επόμενες σελίδες του σχολικού βιβλίου, σε αυτή την πρώτη παρουσίαση των μελών της ομάδας, η αναπηρία της αποκρύπτεται και δεν είναι έκδηλη. Η φωτογραφία της 1ης ενότητας με τίτλο «Στο δρόμο για το σχολείο», στη σελίδα 10, του Α΄ τεύχους, φέρνει πρώτη φορά τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με την κινητική αναπηρία της Γαλήνης, καθώς την βλέπουν να κινείται με το αναπηρικό αμαξίδιο. Στο Β΄ τεύχος, το κείμενο της σελίδας 63, της 14ης ενότητας: «Με προσκαλούν και προσκαλώ», του Β/Μ, συναντά κανείς ένα παραμύθι για τη Μάτα, που είναι ένα κορίτσι, κωφό και δεν έχει αναπτύξει ομιλούμενη γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο, όταν στα γενέθλιά της, της εύχονται εκείνη απαντά γνέφοντας. Το μήνυμα ότι το κοριτσάκι είναι κωφό δεν καθίσταται τόσο σαφές μέσα στο κείμενο, αλλά κυρίως μέσα από την ερώτηση κατανόησης που ακολουθεί το κείμενο και στην οποία οι μαθητές/τριες καλούνται

να εξηγήσουν τον τρόπο και το λόγο που η Μάτα απαντά έτσι. Η αναπηρία της υπονοείται και ουσιαστικά κρύβεται πίσω από τις λέξεις «γνέφει».

Στα εγχειρίδια της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, στην εικόνα της σελίδας 27, της 2ης ενότητας, του Α΄ τεύχους, του Β/Μ, που αποτελεί την πρώτη οπτική γνωριμία των μαθητών με την Αργυρώ και την υπόλοιπη παρέα της, απεικονίζεται η Αργυρώ πάνω σε αναπηρικό αμαξίδιο. Στη σελίδα 50, της 13ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, μέσα από το κείμενο «Του κόσμου τα παιδιά» η Σάφια από το Νίγηρα, η οποία μιλά από μόνη της ξεκάθαρα για την τύφλωσή της. Στη φωτογραφία που συνοδεύει το γλωσσικό κείμενο, βλέπουμε τη Σάφια να χαμογελάει. Η αναπηρία της δεν είναι εμφανές στη φωτογραφία, όμως την αναλύει άμεσα στο κείμενο (*σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης, δε μπορώ να δω*).

Στην ενότητα 10, του Β΄ τεύχους, του Β/Μ, της Δ΄ Δημοτικού, το κείμενο των σελίδων 89-90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», αναφέρεται στην Ευγενία, η οποία σύμφωνα με τα λόγια του αφηγητή δεν κληρονόμησε το «προνόμιο» να ακούει τους ήχους, κατέχει όμως την «επίσημη γλώσσα» των κωφών, τη νοηματική γλώσσα και είναι πολύ καλή χειλεαναγνώστρια. Επομένως, αμέσως γίνεται αντιληπτό στον αναγνώστη ότι είναι κωφή. Στο κείμενο των σελίδων 43-44, με τίτλο «Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών» της 13ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, ο ήρωας της ιστορίας μας, είναι ένα άτομο με κινητική αναπηρία, η οποία ξεκάθαρα και με σθένος παρουσιάζεται από τον ίδιο μέσα από τις φράσεις *Τα χέρια μου δεν πιάνουν μερικές φορές καλά, τα πόδια μου δεν πατούν στέρεα και δεν μπορώ να περπατήσω καλά*. Στο ίδιο τεύχος, το άρθρο των σελίδων 53-54, με τίτλο «Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα!» της 14ης ενότητας, αναφέρεται στην εφεύρεση του τηλεφώνου από τον Γκράχαμ Μπελ, η ανακάλυψη του οποίου σύμφωνα με τον αφηγητή έγινε με σκοπό να βοηθήσει τους κωφούς ανθρώπους, καθώς η ίδια η μητέρα του ήταν κωφή. Περνώντας στο Β΄ τεύχος, του τετραδίου εργασιών, η 4η δραστηριότητα, της σελίδας 29, της 10ης ενότητας, αναφέρεται και πάλι στη μικρή Ευγενία και τον Αριστείδη. Ο αρθρογράφος Γκαζμέτ Καπλάνι αναφέρει ότι ο Αριστείδης είναι *ένα διστακτικό παιδί ... που πλέον διηγείται με κέφι τη δική του ιστορία με νοήματα και έτσι τους χειροκροτούν στη γλώσσα τους*. Υπονοείται αλλά δεν αναφέρεται ξεκάθαρα ότι ο Αριστείδης είναι και

εκείνος κωφός, όπως και η φίλη του η Ευγενία. Στο ίδιο τεύχος, στο απόσπασμα της δραστηριότητας 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας μιλά ένα κορίτσι, η Μυρτώ, που μέσα από τα λόγια της υπονοείται ότι είναι τυφλή (ο σκύλος μου όταν εκπαιδευτεί, θα γίνει οδηγός μου, θα με βοηθά να περπατάω στο πεζοδρόμιο, να περνώ τις διαβάσεις), ενώ ξεκάθαρα αναφέρεται η τύφλωσή της στην εισαγωγή της άσκησης (τι λέει η Μυρτώ, μια μαθήτρια της Δ' τάξης που είναι τυφλή...). Εκτός από της Μυρτώς, υπάρχουν μαρτυρίες και άλλων παιδιών με αναπηρία που εντοπίζονται στην ίδια σελίδα. (Δε θέλω να υπάρχουν πάνω στα πεζοδρόμια παρκαρισμένα αυτοκίνητα, μηχανάκια (Κική), ...Τα μέσα συγκοινωνίας να ανακοινώνουν τις στάσεις... (Κωνσταντίνος) ... Να υπάρχουν ηχητικά φανάρια στους δρόμους και οι καταστηματαρχές να μην κατεβάζουν πολύ κάτω τις τέντες... (Βασίλης). Και στις τρεις περιπτώσεις, η αναπηρία τους υπονοείται μέσα από τα καθημερινά εμπόδια που συναντούν.

Στις σελίδες 38 - 40, της 15ης ενότητας, του Γ' τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ' Δημοτικού, μια από τις ταινίες που προτείνονται είναι το «Ψάχνοντας το Νέμο», όπου γίνεται αναφορά στο πρόβλημα μνήμης ενός ψαριού, όμως παραλείπεται και αποκρύπτεται η αναπηρία, που έχει ο βασικός πρωταγωνιστής. Ο Νέμο έχει κινητική αναπηρία, καθώς το ένα πτερύγιό του είναι πολύ μικρό, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορεί να κολυμπήσει το ίδιο καλά όπως τα υπόλοιπα ψάρια. Η αναπηρία του όμως δεν είναι ξεκάθαρη από την περίληψη της ταινίας, αλλά μόνο από κάποιον που την έχει παρακολουθήσει. Επιπρόσθετα, προτείνεται και η ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», η οποία παρουσιάζει τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του Λευτέρη. Η αναπηρία του δεν εκφράζεται ξεκάθαρα, αλλά κρύβεται πίσω από τη λέξη *αναλφάβητος*. Επίσης, προτείνεται και η ταινία «Σιρκλίν: μια ερωτική ποντικοιστορία», η οποία εμπεριέχει στην ιστορία μια ποντικούλα με μερική τύφλωση, η αναπηρία της οποίας εκφράζεται με σαφή τρόπο στην περίληψη (τα ποντικάκια βοηθούν τη μισότυφλη Σταχτοποντικούλα...). Στο ίδιο τεύχος, στις σελίδες 63-65, της 16ης ενότητας, στο άρθρο με τίτλο «Μουσείο Αφής», περιγράφεται ένα διαφορετικό μουσείο, όπου όπως αναφέρει ο αφηγητής *την ξενάγηση αναλαμβάνει η τυφλή διευθύντρια του μουσείου*. Ακόμα, συνομιλεί και με τη Γωγώ Ρουκουτάκη, που, όπως θα μάθει αργότερα, *είναι τυφλή εκ γενετής*. Μετά το τέλος του κειμένου,

στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν το κείμενο, στη σελίδα 65 παρατίθενται τα λόγια ενός τυφλού Γάλλου καθηγητή που συνοδεύουν μια εικόνα του βιβλίου. Η τύφλωσή του αναφέρεται με σαφή τρόπο μέσα από τα λόγια των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου.

Στη σελίδα 33 της ενότητας με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», του Ανθολόγιου Λογοτεχνικών Κειμένων της Α' και Β' Δημοτικού, παρουσιάζεται ένα ποίημα με πρωταγωνίστρια, τη Μαργαρίτα, η οποία έχει μαθησιακές δυσκολίες. Οι δυσκολίες της δεν παρουσιάζονται ξεκάθαρα, αλλά υπονοούνται από τον ποιητή μέσα από την επαναλαμβανόμενη φράση: *Η μικρούλα η μικρή Μαργαρίτα να διαβάσει δεν μπορεί άλφα βήτα*, αλλά και από την εικονογράφηση που δείχνει τη Μαργαρίτα απελπισμένη, να κλείνει τα αυτιά της με δύναμη, επειδή δεν μπορεί να διαβάσει. Στην επόμενη ενότητα με τίτλο: «Κοινωνική ζωή», το κείμενο στη σελίδα 48, αναφέρεται στην Κατερίνα, που έχει διαταραχή του λόγου, όπως τονίζει η αφηγήτρια (*«Τι καλά που 'ταν να μην είχε η αλφαβήτα γο!» σκέφτεται η Κατερίνα που δεν μπορεί να πει σωστά το ρο*).

Στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στην ενότητα Β', στη σελίδα 69, παρουσιάζεται ένα κείμενο με τίτλο «Ο Θωμάς», η μητέρα του οποίου αναφέρει ότι έχει νοητική αναπηρία (*Μόνο το μυαλό του δε μεγάλωσε, έμεινε όπως ήταν στα πρώτα παιδικά του χρόνια...γεννήθηκε πνευματικά καθυστερημένος*). Επίσης, στην ενότητα Δ', στη σελίδα 105, το κείμενο «Η Βαγγελίτσα», μιλάει για ένα κορίτσι με νοητική αναπηρία. Δεν είναι ξεκάθαρη η αναπηρία της, αλλά φαίνεται τόσο από την εισαγωγή που συνοδεύει το κείμενο, όπου συστήνεται ως *ένα ορφανό κοριτσάκι, δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων*, όσο και μέσα στο κείμενο από την δασκάλα της Βαγγελίτσας, η οποία αναφέρει ότι *το 'ξερε κι εκείνη πως υστερούσε από τις άλλες*. Τέλος, στη σελίδα 215, της ενότητας Η', στο κείμενο με τίτλο "Η παρέλαση", μέσα από τη φωνή της Άλκη Ζέης γίνεται γνωστό ότι στην αντίσταση έλαβαν μέρος και κινητικά ανάπηροι. (*Όλα τα καροτσάκια ξεκινούν, μαζί κι οι ανάπηροι με τα δεκανίκια...*)

Τρόπος παρουσίασης αναπηρίας	Β'	Α' - Β'	Γ'	Δ'	ΣΤ'	Ε' - ΣΤ'	Συχνότητα
------------------------------	----	---------	----	----	-----	----------	-----------

Υπονοείται	1	1	-	3	1	-	6
Από τα λόγια του/της αφηγητή/τριας	-	1	-	2	4	1	8
Από τις σχολικές δραστηριότητες	1	-	-	1		-	2
Από την εισαγωγή του κειμένου	-	-	-	-	-	1	1
Από το ίδιο το άτομο με αναπηρία	-	-	1	1		-	2
Από τα λόγια τρίτων	-	-	-	-		2	2
Από την εικονογράφηση	1	1	1	-	-	-	3
Αποκρύπτεται	-	-	-	-	1	-	1

Πίνακας 3.1.3 Τρόπος παρουσίασης αναπηρίας

3.2 Η στάση απέναντι στην αναπηρία

3.2.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με κινητική αναπηρία

Στην 5η ενότητα, στη σελίδα 41, του Α΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, η Γαλήνη, μία από τους κεντρικούς ήρωες, που έχει κινητική αναπηρία παρουσιάζεται στο διάλογο με τους φίλους της μέσα στο σούπερ μάρκετ αρκετά πιο ώριμη και συνειδητοποιημένη. Τα λόγια της σε σχέση με τα άλλα παιδιά, περιλαμβάνουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο (περιέχουν, υγεινά), οι απαντήσεις και γενικότερα οι προτάσεις της είναι πιο πλήρεις και εκτενείς. Παρουσιάζεται να έχει αναλάβει το ρόλο του ενήλικα, καθώς έχει τη λίστα με τα ψώνια, τα απαριθμεί, και προτείνει μία ώριμη, εναλλακτική πρόταση αντί για την αγορά σοκολάτας. Ακόμη, φαίνεται αυτόνομη και ανεξάρτητη, αφού η κινητική της αναπηρία δεν την περιορίζει από το να κάνει ότι και οι υπόλοιποι συμμαθητές/τριες της, ως ισότιμο μέλος της παρέας. Μπορεί να πάει μόνη της στο σχολείο χωρίς κάποιος/α να χρειάζεται να σπρώξει το αμαξίδιο της, αλλά και να ολοκληρώσει το ταξίδι που οργανώνει τόσο καιρό με τους φίλους της. Επιπλέον, στο κείμενο με τίτλο: «Γράφουμε για την

Ελλάδα» που βρίσκεται στη σελίδα 18, στην ενότητα 18, του Γ΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, αναφέρεται ένας διάλογος, όπου οι τέσσερις φίλοι συζητούν για τα άρθρα, τα οποία θα βάλουν στην σχολική τους εφημερίδα. Όλοι/ες μαζί εκφράζουν και διατυπώνουν ιδέες και απόψεις, η Γαλήνη όμως λαμβάνει έναν ηγετικό και καθοδηγητικό ρόλο, που φανερώνεται μέσω των εκφωνημάτων, που χρησιμοποιεί για να δώσει οδηγίες (*Πρέπει να ταξιδέψουμε, Να δούμε τι μπορεί να γράψει καθένας, Να το συζητήσουμε*), τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον δυναμικό της χαρακτήρα.

Στο Α΄ τεύχος, του Β/Μ, της Γ΄ Δημοτικού, στο ποίημα «Η φίλη μας η Αργυρώ», στις σελίδες 32-33, αναφέρεται σε ένα κορίτσι, την Αργυρώ, το οποίο έχει κινητική αναπηρία. Στο ποίημα η Αργυρώ περιγράφεται ως *καλή, πονηρή, άγρια, αδύναμη* αλλά και *δυνατή*. Στην τρίτη δραστηριότητα της σελίδας 23, της ενότητας με τίτλο «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄ τεύχους, του Τ/Ε, τα παιδιά μαθαίνουν τις σκέψεις της Αργυρώς, μέσα από το ημερολόγιό της. Μέσα στο κείμενο προτείνει μάλιστα να γράψει *ένα γράμμα στον Δήμαρχο* για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά της. Παρουσιάζεται δυναμική και αυτόνομη, καθώς αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην υπερπήδηση των εμποδίων που βιώνει.

Στο Β/Μ της Δ΄ Δημοτικού, στο Γ΄ τεύχος, στο κείμενο των σελίδων 43-44, με τίτλο «Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών» της 13ης ενότητας, κεντρικός χαρακτήρας είναι ο Μπίλι, που έχει κινητικά αναπηρία και παρουσιάζεται ως αδύναμος και τονίζει ότι έχει την ανάγκη των άλλων. Συγκεκριμένα, τα λόγια του είναι τα εξής: *γεννήθηκα, χωρίς να φταίω γι' αυτό, με κάποιες αδυναμίες... Γι' αυτό χρειαζόμαστε τη φροντίδα των άλλων*.

Στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, στη σελίδα 215, στο κείμενο με τίτλο «Η παρέλαση» αναφέρεται ότι ανάμεσα σε εκείνους/ες που με γενναιότητα και τόλμη πήραν μέρος στην αντίσταση ήταν και άτομα με αναπηρία. (*Όλα τα καροτσάκια ξεκινούν, μαζί κι οι ανάπηροι με τα δεκανίκια, κι ο κόσμος...σπάνε τη γραμμή των Ιταλών και προχωρούν*).

Χαρακτηριστικά ατόμων με κινητική αναπηρία	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄ - ΣΤ΄	Συχνότητα
Γενναίος/α	-	-	-	1	1
Ώριμος/ η	1	-	-	-	1
Αυτόνομος/η	1	1	-	1	3
Δυναμικός/ή	1	1	-	1	3
Ισότιμο μέλος	1	-	-	-	1
Αδύναμος/η	-	1	1	-	2
Καλός/ή	-	1	-	-	1
Πονηρός/ ή	-	1	-	-	1
Άγριος/α	-	1	-	-	1
Δυνατός/ή	-	1	-	-	1
Τολμηρός/ή	-	-	-	1	1

3.2.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με κινητική αναπηρία

3.2.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με κώφωση

Στο Β΄ τεύχος, του Β/Μ, της Δ΄ Δημοτικού, στο κείμενο των σελίδων 89-90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, είναι ένα άρθρο και αναφέρεται στην Ευγενία, ένα κορίτσι με κώφωση. Η Ευγενία παρουσιάζεται ως ένα δεκάχρονο πολύ έξυπνο κοριτσάκι, το οποίο δεν κληρονόμησε το «προνόμιο» να ακούει τους ήχους... Διαθέτει εκπληκτική εκφραστικότητα. Ακόμη, φαίνεται πολύ δυναμική και επίμονη, διότι παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε και όσο και αν δοκιμάστηκε η θέλησή της, κατάφερε να ενταχθεί με πλήρη επιτυχία στην ομάδα μπαλέτου.

Στη 4η δραστηριότητα, της σελίδας 29, της 10ης ενότητας, του Β΄ τεύχους, του Τ/Ε, γίνεται μια ακόμα αναφορά σε ένα αγόρι με κώφωση, τον Αριστείδη, ο οποίος παρουσιάζεται ότι ήταν ένα «διστακτικό παιδί μέχρι πριν λίγο καιρό». Η φράση δεν έχει κάποια άλλη εξήγηση στο κείμενο.

Χαρακτηριστικά ατόμων με κώφωση	Δ΄	Συχνότητα
Έξυπνος/η	1	1
Επίμονος/η	1	1
Δυναμικός/ή	1	1
Διστακτικός/ή	1	1
Εκφραστικός/ή	1	1

3.2.2 Χαρακτηριστικά ατόμων με κώφωση

3.2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με τύφλωση

Στη σελίδα 50, της 16ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της Γ΄ Δημοτικού, μέσα από το κείμενο «Του κόσμου τα παιδιά» περιγράφεται η τυφλή Σάφια από το Νίγηρα, η οποία παρουσιάζεται έξυπνη, ταλαντούχα και αποφασισμένη να επιτύχει τα όνειρα και τις επιλογές της. Τονίζεται ότι η αναπηρία της δεν την εμποδίζει να πηγαίνει σχολείο, είναι πολύ καλή στα μαθήματά της και όταν μεγαλώσει, θέλει να γίνει δασκάλα και να διδάσκει παιδιά σαν και εκείνη.

Στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας, του Β΄ τεύχους, του Τ/Ε, της Δ΄ Δημοτικού, παρατίθεται ένα απόσπασμα, στο οποίο παρουσιάζεται να μιλά ένα κορίτσι με τύφλωση, η Μυρτώ η οποία μέσα από τα λόγια της φαίνεται έξυπνη και ταλαντούχα, καθώς έχει πολλά χόμπι και ενδιαφέροντα, *περήφανη*, που είχε γνωρίσει την Κική Δημουλά, ενώ σύμφωνα με τον μπαμπά της πρέπει να είναι και *γενναιόδωρη...καλόψυχη* και να συγχωρεί όσους δε την καταλαβαίνουν και την πικραίνουν».

Χαρακτηριστικά ατόμων με τύφλωση	Γ΄	Δ΄	Συχνότητα
Έξυπνος/η	1	1	2
Αποφασιστικός/ή	1	-	-
Ταλαντούχος/α	1	1	2
Περήφανος/η	-	1	1

Γενναιόδωρος/η	-	1	1
Καλόψυχος/η	-	1	1

3.2.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με τύφλωση

3.2.4. Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία

Στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, στην ενότητα Β΄, στη σελίδα 69, παρουσιάζεται ένα κείμενο με τίτλο «Ο Θωμάς», η μητέρα του οποίου αναφέρει ότι *Μόνο το μυαλό του δε μεγάλωσε, έμεινε όπως ήταν στα πρώτα παιδικά του χρόνια...γεννήθηκε πνευματικά καθυστερημένος.*

Στη συνέχεια, στην ενότητα Δ΄, στη σελίδα 105, το κείμενο με τίτλο «Η Βαγγελίτσα», μιλάει για ένα κορίτσι με νοητική αναπηρία. Εκείνη περιγράφεται ως ένα παιδί *δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων*, ενώ επίσης παρουσιάζεται *αφηρημένη, διστακτική και χαμένη* κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Μαθηματικών. Ακόμη, η δασκάλα της αναφέρει ότι αφού έμαθε το κρυφό της ταλέντο, επιτέλους *δεν ήτανε πια το χειρότερο παιδί, που δεν έχει καμιά χάρη απάνω του.*

Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία	Ε΄ - ΣΤ΄	Συχνότητα
Καθυστερημένος/η	1	1
Το χειρότερο παιδί	1	1
Χωρίς καμιά χάρη	1	1
Δυσκίνητος/η	1	1
Δειλός/η	1	1
Περιορισμένων δυνατοτήτων	1	1
Αφηρημένος/η	1	1
Χαμένος/η	1	1
Διστακτικός/ή	1	1

3.2.4. Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία

3.2.5 Χαρακτηριστικά ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες

Στην ενότητα με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», του Ανθολόγιου Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα στη σελίδα 33, εντοπίζεται ένα ποίημα με πρωταγωνίστρια, τη Μαργαρίτα, η οποία λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που έχει και της δυσκολίας της να μάθει να διαβάζει παρουσιάζεται σαν ένα άταχτο παιδί.

Η ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», που βρίσκεται στις σελίδες 38 - 40, της 15ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ΄ Δημοτικού, πραγματεύεται τη ζωή του Λευτέρη, που έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στο κείμενο παρουσιάζεται αναλφάβητος, δύσπιστος ότι μπορεί να τα καταφέρει και έτοιμος να τα παρατήρει.

Χαρακτηριστικά ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες	Α΄-Β΄	ΣΤ΄	Συχνότητα
Αναλφάβητος/η	-	1	1
Δύσπιστος/η	-	1	1
Άταχτος/η	1	-	1

3.2.5 Χαρακτηριστικά ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες

3.2.6 Τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία

Στο κείμενο «Το μυστικό τραγούδι της Μάτας», της σελίδας 63, της 14ης ενότητας του Β΄ τεύχους, του Β/Μ, της Β΄ Δημοτικού, η Μάτα παρουσιάζεται ευτυχισμένη και γεμάτη αγάπη, καθώς πέρασε τα γενέθλιά της με τους αγαπημένους της. (Όμορφα που ήταν απόψε, κι η τούρτα τεράστια ... Κι όλοι τραγούδησαν το τραγούδι.)

Στο Α΄ τεύχος, του Β/Μ, της Γ΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα το ποίημα «Η φίλη μας η Αργυρώ» στις σελίδες 32-33, η Αργυρώ, παρουσιάζεται να αισθάνεται έναν κατατρεγισμό συναισθημάτων. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται στο ποίημα: η Αργυρώ γελάει... χαμογελάει...φοβάται...είναι χαρούμενη... λυπημένη... θυμωμένη... περήφανη...ευχαριστημένη.

Το κείμενο των σελίδων 89-90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, του Β' τεύχους, του Β/Μ, της Δ' Δημοτικού, παρουσιάζει την Ευγενία ως ένα ευτυχισμένο παιδί, καλλιεργημένο που θέλει να μαθαίνει καινούρια πράγματα και να γίνεται διαρκώς καλύτερη. Γι' αυτό αποφάσισε να ξεκινήσει μαθήματα μπαλέτου. *Η αρχή δεν ήταν εύκολη. Ο πρώτος ενθουσιασμός της Ευγενίας άρχισε να υποχωρεί. Φοβόταν μήπως δεν τα καταφέρνει.* Εν τέλη, όμως μετά από πολλή προσπάθεια κατάφερε ενταχθεί με πλήρη επιτυχία στην ομάδα μπαλέτου και να λάβει μέρος στην πρώτη της παράσταση, παρά το άγχος της. Επίσης, στη Δ' Δημοτικού, στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας, του Β' τεύχους, του Τ/Ε, η Κική, ο Κωνσταντίνος και ο Βασίλης μέσα από τις δυσκολίες που αναφέρουν ότι βιώνουν καθημερινά, φαίνονται ότι αισθάνονται απογοητευμένοι και ματαιωμένοι εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού τους.

Στο Γ' τεύχος, του Β/Μ, της ΣΤ' Δημοτικού, στην ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», που βρίσκεται στις σελίδες 38 - 40, της 15ης ενότητας, παρουσιάζουν τον Λευτέρη, ένα παιδί ματαιωμένο, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που οι συμμαθητές του τον έχουν περιθωριοποιήσει και νιώθει μόνος και έτοιμος να τα παρατήσει.

Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Α' και Β' Δημοτικού, στη σελίδα 33 της ενότητας με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», η Μαργαρίτα, η οποία έχει μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται λυπημένη και απογοητευμένη λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει *(Στα ματάκια της κυλά ένα δάκρυ)*. Στην επόμενη ενότητα με τίτλο: «Κοινωνική ζωή», το κείμενο στη σελίδα 48, αναφέρεται στη μικρή Κατερίνα, η οποία είναι πολύ λυπημένη γιατί μερικά παιδιά της γειτονιάς την κοροϊδεύουν που δεν μπορεί να πει το ρο... ούτε να παίζει με τα γειτονόπουλα ήθελε ούτε να μιλάει. *Κλειστό το κρατούσε όλη τη μέρα το στόμα της γιατί πολύ πολύ ντρεπόταν που μιλούσε ψευδά.* Το μόνο που την γέμιζε με χαρά ήταν όταν άκουγε τα πουλιά που κελαηδούσαν κρυμμένα στις φυλλωσιές. Τα πουλιά ήταν οι μόνοι της φίλοι καθώς όταν την άκουγαν να τραγουδάει με την ψευδή φωνούλα της...δεν την κοροϊδεύαν.

Στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στην ενότητα Β', στη σελίδα 69, το κείμενο με τίτλο «Ο Θωμάς», παρουσιάζει τον κεντρικό χαρακτήρα από τη μία χαρούμενο όταν του χαρίζανε κασέτες με τραγούδια του Νταλάρα και της

Μούσχουρη, μιας και του άρεσε πολύ η μουσική και από την άλλη θλιμμένο και θυμωμένο όταν τα άλλα παιδιά τον κορόιδευαν λόγω της αναπηρίας του (...ένα παιδί μου φώναξε «καλώς τα βλίτα» κι όλοι σκάσανε στα γέλια. Αναγκάστηκα κι εγώ να του ρίξω μια μπουνιά, είπε κι ήταν έτοιμος να ξαναβάλει τα κλάματα). Το μόνο που του έδινε δύναμη ήταν η Μαρίνα ο «έρωτάς» του. Όταν την έβλεπε να μιλάει με τ' άλλα τ' αγόρια, έσκαγε απ' τη ζήλια του.

Συναισθήματα ατόμων με αναπηρία	Β΄	Α΄ - Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	Ε΄ - ΣΤ΄	Συχνότητα
Απογοήτευση	-	1	-	1	1	-	3
Μοναξιά	-	1	-	-	1	-	2
Ντροπή	-	1	-	-	-	-	1
Αγάπη	1	-	-	1	-	-	2
Λύπη	-	2	1	-	1	1	5
Θυμός		-	1	-	1	1	3
Περηφάνια	-	-	1	-	-	-	1
Ευχαρίστηση	-	-	1	1	-	-	2
Ευτυχία	1	-	1	1	-	1	4
Άγχος	-	1	-	1	-	-	2
Έρωτας	-	-	-	-	-	1	1
Φόβος	-	-	1	1		-	2

3.2.6 Συναισθήματα ατόμων με αναπηρία

3.2.7 Οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με αναπηρία

Η Γαλήνη, μια από τις κεντρικές ηρωίδες των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος της Β΄ Δημοτικού φαίνεται ότι τίποτα δεν μπορεί να την περιορίσει ή να την εμποδίσει από το να κάνει τις δραστηριότητες που επιθυμεί. Συγκεκριμένα, μέσα από τις περιπέτειες με τους φίλους της, φαίνεται ότι της αρέσουν τα ταξίδια όπως παρατηρείται στο Α΄ τεύχος του Β/Μ, στη σελίδα 35, όπου η Χαρά, η Γαλήνη, ο Λουκάς και ο Άρμπεν αποφασίζουν να ακολουθήσουν τους ήρωες του κόμικς, την Άννα, τη Νου και το Ραφαέλ, στο ταξίδι τους για τη Χωχαρούπα. Επίσης, όπως

παρατηρείται στη σελίδα 48, της 13ης ενότητας: «Μες στο μουσείο», του Β' τεύχους, του Β/Μ, η Γαλήνη ενδιαφέρεται για επισκέψεις σε μουσεία, μιας και εκείνη με την παρέα της επισκέφτηκαν ένα λαογραφικό μουσείο, ενώ στη 14η ενότητα, του ίδιου εγχειριδίου, στη σελίδα 62, η Γαλήνη παρευρίσκεται χαρούμενη στο πάρτι γενεθλίων της φίλης της, της Χαράς.

Προχωρώντας στο Β/Μ, της Γ' Δημοτικού, στο Α' τεύχος, στις σελίδες 32-33, αναφέρεται ότι στην Αργυρώ, που έχει κινητική αναπηρία, αρέσει να ...τραγουδάει... να χορεύει... να ιππεύει... να κολυμπάει, να πηγαίνει βόλτα στο μουσείο, ενώ επίσης χαίρεται να ζωγραφίζει και να διαβάζει παραμύθια για να κοιμηθεί. Ακόμη στο Α' τεύχος του Τ/Ε, στη σελίδα 23, φανερώνεται ότι της αρέσει επίσης να παίζει παιχνίδια με τους φίλους (...παίζουμε τις κομμώτριες. Πότε χτενίζουμε τις κούκλες μας...) και να πηγαίνει βόλτα στο απέναντι παρκάκι.

Στη σελίδα 50, της 13ης ενότητας, του Γ' τεύχους, του Β/Μ, της Γ' Δημοτικού, μέσα από το κείμενο «Του κόσμου τα παιδιά», διατυπώνεται ότι η Σάφια γνωρίζει δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά. Επίσης μαθαίνει Μπράιγ που είναι ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τυφλούς.... και απολαμβάνει το τραγούδι και τον χορό.

Το κείμενο των σελίδων 89-90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, του Β' τεύχους, του Β/Μ, της Δ' Δημοτικού, αναφέρεται στην Ευγενία, ένα κωφό κορίτσι, η οποία γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και είναι πολύ καλή χειλεαναγνώστρια. Επίσης, η Ευγενία, η οποία, χωρίς να μπορεί να ακούσει τη μουσική και παρά τις δυσκολίες που πιθανόν θα αντιμετώπιζε, αποφασίζει να συμμετέχει σε χορευτικές δραστηριότητες και μάλιστα και σε χορευτικές παραστάσεις.

Στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας, του Β' τεύχους, του Τ/Ε, της Δ' Δημοτικού, παρουσιάζεται ένα κοριτσάκι με τύφλωση, η Μυρτώ, η οποία φανερώνει τα πλούσια ενδιαφέροντά της που έχει (...μαθαίνω αγγλικά και πιάνο και διαβάζω με τη μηχανή Μπράιγ..., ...κάνω γυμναστική..., τρέχω στη ρεματιά...), φανερώνοντας έμμεσα, ότι η αναπηρία της, δεν αποτελεί εμπόδιο.

Στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, στην ενότητα Β΄, στη σελίδα 69, το κείμενο αναφέρει ότι στον Θωμά όταν ήταν μικρός του άρεσαν ...τα παιχνίδια και ...να τον ανεβοκατεβάζει στα όργανα της παιδικής χαράς. Επίσης, του άρεσε να ζωγραφίζει, να ταιριάζει τα χρώματα με μεγάλη ευαισθησία κι αγαπούσε με πάθος τη μουσική. Σύμφωνα με τον προπονητή του ήταν, επίσης, πολύ γρήγορος στο τρέξιμο γι' αυτό ...τρεις φορές την εβδομάδα ο Γεράσιμος έπαιρνε το Θωμά για προπόνηση στο γήπεδο της γειτονιάς. Στη συνέχεια, στην ενότητα Δ΄, στη σελίδα 105, το απόσπασμα αναφέρεται σε ένα κορίτσι με νοητική αναπηρία, που ...το κρυφό της ταλέντο που την γέμιζε χαρά ήταν το τραγούδι.

Δραστηριότητες - Ενδιαφέροντα	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄ - ΣΤ΄	Συχνότητα
Αθλητισμός	-	-	1	1	2
Ταξίδια	1	-	-	-	1
Τραγούδι	-	2	-	1	3
Ζωγραφική	-	1	-	1	2
Κολύμπι	-	1	-	-	1
Ιππασία	-	1	-	-	1
Πιάνο	-	-	1	-	1
Ξένες γλώσσες	-	1	1	-	2
Μπράιγ	-	1	1	-	2
Νοηματική γλώσσα	-	-	1	-	1
Χειλεανάγνωση	-	-	1	-	1
Βόλτα στο πάρκο	-	1	-	-	1
Χορός	-	2	1	-	3
Παιχνίδια	-	1	-	1	2
Παιδική χαρά	-	-	-	1	1
Παραμύθια	-	1	-	-	1
Μουσική	-	-	-	1	1
Μουσεία	1	1	-	-	2

Πάρτι γενεθλίων	1	-	-	-	1
-----------------	---	---	---	---	---

3.2.7 Δραστηριότητες - Ενδιαφέροντα

3.3 Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία

3.3.1 Φιλία και άτομο με αναπηρία

Η αποδοχή στο πλαίσιο της φιλίας από τους συνομηλίκους του ανάπηρου παιδιού αναδύεται στην πλειονότητα των αναφορών. Στο Α΄ τεύχος, του Β/Μ, της Β΄ τάξης του γλωσσικού μαθήματος, στη σελίδα 6, τα παιδιά εμφανίζονται όλα στο ίδιο επίπεδο τονίζοντας την ισότιμη σχέση τους, ενώ επίσης στη σελίδα 12, αναφέρεται ότι *η Χαρά, ο Αρμπέν, ο Λουκάς και η Γαλήνη μένουν στην ίδια γειτονιά και κάνουν πολλή παρέα. Όλο το καλοκαίρι έπαιζαν μαζί.* Η Γαλήνη παρουσιάζεται να δημιουργεί φίλιες με μη ανάπηρα παιδιά, τα οποία την αποδέχονται χωρίς η αναπηρία της να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα.

Με παρόμοιο τρόπο, παρουσιάζεται και η σχέση της Αργυρώς με τους συνομηλίκους της. Συγκεκριμένα, στη σελίδα 23, στην τρίτη δραστηριότητα, του Α΄ τεύχους, του Τ/Ε, της Γ΄ Δημοτικού, η ίδια η Αργυρώ αναφέρει στο ημερολόγιο της ότι της αρέσει να περνάει χρόνο με τους φίλους της, ενώ αναφέρει ένα σωρό παιχνίδια και δραστηριότητες που παίζουν όλοι/ες μαζί χωρίς η αναπηρία της να αποτελεί εμπόδιο ή λόγος μη αποδοχής της (*Χαίρομαι να έρχονται φίλοι μου στο σπίτι για παιχνίδι ... Με τη Μελίνα παίζουμε με τις κομμώτριες. Πότε χτενίζουμε τις κούκλες μας και τότε χτενιζόμαστε μπροστά στον καθρέφτη...).*

Ακόμη και στο κείμενο των σελίδων 89-90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, του Β΄ τεύχους, του Β/Μ, της Δ΄ Δημοτικού, η Ευγενία, η οποία είναι κωφή αναφέρεται ότι *κάνει παρέα με κωφά και ακούοντα παιδιά και η πιο στενή της φίλη είναι ένα ακούον κοριτσάκι από την Κρήτη, η Στεφανία.* Μάλιστα, τονίζεται ότι *από την παρέα με την Ευγενία, η Στεφανία κατάφερε να μάθει αρκετά τη νοηματική γλώσσα, επομένως τίποτε δεν εμποδίζει την επικοινωνία τους και τη φιλία τους.* Στο επόμενο τεύχος, στις σελίδες 43-44, στην 13η ενότητα, αναφέρεται ότι όλα τα παιδιά αποδέχονται τον Μπίλι παρά τις δυσκολίες του, γι' αυτό που πραγματικά είναι και αναγνωρίζουν τα δικαιώματά του (*Είμαστε*

μαζί σου για να το διεκδικήσουμε όλοι μαζί για σένα, για όλα τα παιδιά του κόσμου που έχουν ιδιαιτερότητες. Είμαστε οι φίλοι σου). Στην 4η δραστηριότητα, της σελίδας 29, του Β΄ τεύχους, του Τ/Ε, η Ευγενία και ο Αριστείδης διηγούνται με νοήματα τις ιστορίες τους στα παιδιά της τάξης τους και εκείνα ενθουσιασμένα με την προσπάθειά τους χειροκροτούν στη γλώσσα τους.

Επίσης, στη σελίδα 40, της 15ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ΄ Δημοτικού, προτείνεται και η ταινία «Σιρκλίν: μια ερωτική ποντικοιστορία», στην οποία *οι φίλοι της τα ποντικάκια βοηθούν τη μισότυφλη Σταχτοποντικούλα και την υποστηρίζουν απέναντι στον τυραννικό πατέρα της.*

Ωστόσο, καταγράφονται και αναφορές στις οποίες τα άτομα με αναπηρία δεν είναι αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και μάλιστα τα διώχνουν από την παρέα χρησιμοποιώντας άσχημες εκφράσεις που στεναχωρούν τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα, μια από τις αναφορές αυτές εντοπίζεται στο κείμενο της σελίδας 40, της 15ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου ο Λευτέρης Μουρατίδης, επειδή έχει μαθησιακές δυσκολίες και είναι σχεδόν αναλφάβητος, έχει απομονωθεί από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, ενώ επίσης τονίζεται ότι *η συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών δεν είναι πάντα φιλική απέναντι στον Λευτέρη.*

Ακόμη, στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, στα κείμενα των σελίδων 33 και 48 αναφέρεται ότι και στις δύο περιπτώσεις τα υπόλοιπα παιδιά κοροϊδεύουν τα κορίτσια με αναπηρία λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αδιαφορώντας για τα συναισθήματά τους. *(...την κοιτάζουν τα παιδιά κάνουν χάζι...), (Γελούσαν και διασκέδαζαν τα παιδιά της γειτονιάς και καθόλου δεν τα ένοιαζε αν έκαναν σε κάποιον κακό).*

Τέλος, στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, στην ενότητα Β΄, στη σελίδα 69, ο ίδιος ο Θωμάς αναφέρει ότι μια μέρα που είχε πάει για προπόνηση την ώρα που έβαζε τη φόρμα του, ένα παιδί άρχισε να του φωνάζει και να τον αποκαλεί *βλίτο* και όλοι/ες άρχισαν να γελάνε μαζί του. Λίγες σελίδες παρακάτω, στη σελίδα 105 αναφέρεται ότι οι συμμαθητές/τριες της Βαγγελίτσας αρχικά δεν την αποδέχονταν, γιατί ήταν διαφορετική. Τα υπόλοιπα παιδιά θύμωναν μαζί της όταν δυσκολευόταν

με τα μαθήματα, ήταν παραμερισμένη από τους συμμαθητές της, που άλλοτε την κορόιδευαν και άλλοτε τη λυπούνταν. Όμως, τελικά τα παιδιά που την απέφευγαν και δεν την ήθελαν στην παρέα τους, την αποδέχθηκαν, αφού ανακάλυψαν το ταλέντο της στο τραγούδι και αντιλήφθηκαν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι (Από εκείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά... Στο μάθημα της ωδικής προσκαλιότανε πάντα πρώτη να πει τη μουσική φράση που διδασκότανε...)

Σχέση συνομήλικων και ατόμου με αναπηρία	Β΄	Α΄ - Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	Ε-ΣΤ΄	Συχνότητα
Φιλική	1	-	1	3	1	1	7
Ισοτιμία	1	-	1	3	1	1	7
Εχθρική	-	2	-	-	1	2	5
Εμπάθειας	-	2	-	-	-	2	4

3.3.1 Σχέση συνομήλικων και ατόμου με αναπηρία

3.3.2 Οικογένεια και άτομο με αναπηρία

Στην πλειονότητα του υλικού που μελετήθηκε οι γονείς εμφανίζονται να αγαπάνε, να είναι περήφανοι, να υποστηρίζουν το παιδί τους με αναπηρία και να αγωνιούν για αυτό. Συγκεκριμένα, στο Β/Μ, στη σελίδα 63, του Β΄ τεύχους, της Β΄ Δημοτικού, στην 14η ενότητα, έχουμε το κείμενο: «Το μυστικό τραγούδι της Μάτας». Το μικρό κορίτσι είναι κωφό και δεν έχει αναπτύξει την ομιλία, επομένως η απάντησή της στις ευχές για τα γενέθλιά της είναι το γνέψιμο. Η οικογένεια της Μάτας μέσα από την τρυφερότητα των λέξεων που χρησιμοποιούν, φαίνεται να αποδέχεται την αισθητηριακή αναπηρία της.

Στη σελίδα 50, της 13ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της Γ΄ Δημοτικού, μέσα από το κείμενο «Του κόσμου τα παιδιά», η Σάφια αναφέρει ότι τα αδέρφια της και οι γονείς της είναι περήφανη για εκείνη, για τα ταλέντα της και για όσα έχει επιτύχει.

Προχωρώντας στη Δ' Δημοτικού, το κείμενο των σελίδων 89 και 90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, του Β' τεύχους, του Β/Μ, αναφέρεται στην Ευγενία, ένα κορίτσι κωφό, η οποία παρουσιάζεται να δοκιμάζεται μέσα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και χρειάζεται τη δύναμη του πατέρα της για να συνεχίσει, τονίζοντας τη μεγάλη σημασία του υποστηρικτικού, οικογενειακού πειβάλλοντος στη ζωή των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, παρατίθεται ότι *φοβόταν μήπως δεν τα καταφέρνει. Σημαντικό ρόλο για να επιμείνει έπαιξαν ο πατέρας ... «Τίποτε δεν μας χαρίζεται στη ζωή. Ούτε στους κωφούς ούτε στους ακούντες. Τα πάντα κατακτούνται με θάρρος και προσπάθεια», της είπε ο πατέρας της.*

Ωστόσο, υπάρχουν και αναφορές στις οποίες οι γονείς δεν στηρίζουν το ανάπηρο παιδί τους. Για παράδειγμα, στη σελίδα 40, της 15ης ενότητας, του Γ' τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ' Δημοτικού, στην ταινία που προτείνεται με τίτλο «Σιρκλίν: μια ερωτική ποντικοιστορία», συμμετέχει μια ποντικούλα με μερική τύφλωση, η οποία βιώνει τον εγκλεισμό και την περιθωριοποίηση από τον ίδιο της τον πατέρα. Συγκεκριμένα, στο κείμενο αναφέρεται ότι *τα ποντικάκια βοηθούν τη μισότυφλη Σταχτοποντικούλα να γιορτάσει τα γενέθλια της, σε πείσμα του τυραννικού πατέρα της που την κρατά κλειδωμένη σε μια φάκα.* Ακόμη, στην ίδια σελίδα, στο κείμενο με τίτλο «Το καναρινί ποδήλατο», τονίζεται ότι οι γονείς του Λευτέρη, δεν είναι πάντα συνεργάσιμοι και υποστηρικτικοί απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά ο γιος τους.

Τέλος, στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στην ενότητα Β', στη σελίδα 69, αρχικά η μητέρα του Θωμά φαίνεται σκληρή, καθώς τον παρουσιάζει στους/στις αναγνώστες/τριες ως καθυστερημένο, *που το μυαλό του δε μεγάλωσε, έμεινε όπως ήταν στα πρώτα παιδικά του χρόνια.* Όμως, η αποδοχή από τη μητέρα του δεν αργεί να έρθει *(Ήξερα πως δε θα γινόταν ποτέ ζωγράφος και ούτε θα μάθαινε να παίζει όργανα μουσικά).* Όμως τι με αυτό; *Ο Θωμάς είχε τις χάρες του, είναι ευχαριστημένος με τις μπογιές του, με τους δίσκους της μουσικής του....και η καρδιά μου ημέρευε).*

Σχέση οικογένειας και ατόμου με αναπηρία	Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	Ε΄- ΣΤ΄	Συχνότητα
Απαξίωσης	-	-	-	1	1	2
Αγάπης	1	1	1	-	1	4
Σεβασμού	-	1	-	-	1	2
Αποδοχής	1	1	-	-	1	3
Καταπίεσης και εγκλεισμού	-	-	-	1	-	1

3.3.2 Σχέση οικογένειας και ατόμου με αναπηρία

3.3.3 Σχολείο και άτομο με αναπηρία

Σε όσα κείμενα αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με αναπηρία , η συμβολή της είναι κάθε φορά καθοριστική και σπουδαία. Συγκεκριμένα, στο κείμενο του Β΄ τεύχους, του Β/Μ, της Δ΄ Δημοτικού, των σελίδων 89-90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, αναφέρεται ότι η Ευγενία, ένα κωφό κορίτσι, γράφτηκε στη σχολή μπαλέτου όπως επιθυμούσε. Η δασκάλα του μπαλέτου τη υποδέχθηκε με χαρά και εξήγησε στα άλλα παιδιά πως η Ευγενία δεν ακούει τους ήχους, όπως τους ακούν εκείνοι αλλά πως ο χορός είναι πάνω από όλα «η γλώσσα του σώματος». Όταν η θέλησή της, όμως, δοκιμάστηκε, η δασκάλα της ήταν εκεί να τη βοηθήσει να προχωρήσει (*Σημαντικό ρόλο για να επιμείνει έπαιξαν ο πατέρας και η δασκάλα της*).

Στη σελίδα 40, της 15ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ΄ Δημοτικού στο κείμενο με τίτλο «Το καναρινί ποδήλατο», ο δάσκαλος του Λευτέρη αποφασισμένος να βοηθήσει τον μαθητή του να βγει από το αδιέξοδο, που βιώνει, αντιμετωπίζει πολλαπλά εμπόδια, όπως την ηττοπάθεια των συναδέλφων του, οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι αδύνατον να αλλάξει κάτι και είναι άδικος κόπος (*οι συνάδελφοί του είναι ηττοπαθείς*). Ευτυχώς, όμως, την κρίσιμη στιγμή που ο Λευτέρης είναι έτοιμος να τα παρατήσει, ο δάσκαλος βρίσκει τρόπο να τον εμψυχώσει και να τον ενθαρρύνει.

Στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, της ενότητας Δ΄, στη σελίδα 105, το κείμενο «Η Βαγγελίτσα» παρουσιάζεται με ρεαλιστικό τρόπο ως ένα δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων κορίτσι, που είναι παραμερισμένη από τους/τις συμμαθητές/τριες της και άλλοτε την κοροϊδεύουν και άλλοτε τη λυπούνται. Η μόνη που επιμένει και καταβάλλει συνεχώς προσπάθειες για τη βελτίωσή της είναι η δασκάλα της, ακόμη και αν αρχικά δεν έχει κάποιο αποτέλεσμα (*Η μόνη που επιμένει να βλέπει τη Βαγγελίτσα ίδια με τα άλλα παιδιά είναι η δασκάλα της, που καταβάλλει συνεχώς προσπάθειες...*).

Σχέση εκπαιδευτικών και ατόμου με αναπηρία	Δ΄	ΣΤ΄	Ε΄ - ΣΤ΄	Συχνότητα
Αδιάφορη	-	1	-	1
Υποστηρικτική	1	1	1	3

3.3.3 Σχέση εκπαιδευτικών και ατόμου με αναπηρία

3.4 Η διαχείριση της αναπηρίας

3.4.1 Εμπόδια στην καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία

Από τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού αναδύθηκαν αναφορές που παρουσιάζουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία. Οι δυσκολίες σχετίζονται κυρίως με την καθημερινή μετακίνηση, αλλά και με τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, αναφορές που σχετίζονται με την δυσκολία που έχουν τα άτομα με αναπηρία ως προς τη μετακίνηση, εντοπίζονται στο Α΄ τεύχος, του Τ/Ε, της Γ΄ Δημοτικού, στην τρίτη δραστηριότητα της σελίδας 23, όπου αναφέρεται από την ίδια την Αργυρώ το παράπονο της, ότι εκείνη και οι φίλοι της δεν μπορούν να κινηθούν άνετα στο πεζοδρόμιο, καθώς εμποδίζονται από τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα και τα σκουπίδια (*Εγώ δεν εμποδίζω κανέναν. Εμποδίζομαι όμως από τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα και τα σκουπίδια*).

Ακόμη, παρόμοιες αναφορές παρατίθενται και στο Β΄ τεύχος του Τ/Ε, της Δ΄ Δημοτικού, στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας, όπου εντοπίζεται

ένα απόσπασμα, από τη μαρτυρία ενός κοριτσιού με τύφλωση, της Μυρτώς, η οποία αναφέρει ότι για να γίνει εφικτή η μετακίνησή της στους δρόμους, χρειάζεται ένα σκύλο οδηγό, ώστε να αισθάνεται ασφαλής, καθώς στα περισσότερα φανάρια δεν υπάρχουν απτικά ή ακουστικά βοηθήματα. Εκτός από της Μυρτώς, υπάρχουν μαρτυρίες και άλλων παιδιών με αναπηρία, στις οποίες μιλούν για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η Κική εκφράζει την επιθυμία της να μην υπάρχουν παρκαρισμένα αυτοκίνητα, μηχανάκια και κάδοι απορριμμάτων πάνω στα πεζοδρόμια, ο Κωνσταντίνος διατυπώνει την άποψη πως τα μέσα συγκοινωνίας θα πρέπει να ανακοινώνουν τις στάσεις και τέλος ο Βασίλης προτείνει στους ιδιοκτήτες των καταστημάτων να μην κατεβάζουν πολύ κάτω τις τέντες, αλλά και να υπάρχουν ηχητικά φανάρια στους δρόμους.

Επιπλέον, από τη μελέτη του υλικού υπήρξαν και αναφορές που παρουσιάζουν τα άτομα με αναπηρία να έχουν δυσκολίες ως προς τη σχολική τους επίδοση, αλλά και γενικότερα στη σχολική τους ζωή. Αρχικά, στη σελίδα 40, της 15ης ενότητας, του Γ΄ τεύχους, του Β/Μ, της ΣΤ΄ Δημοτικού στο κείμενο με τίτλο «Το καναρινί ποδήλατο», αναφέρεται ότι ο Άρης Σιούτης όταν διορίστηκε δάσκαλος στη ΣΤ΄ Δημοτικού ενός δημοσίου σχολείου της Αθήνας, ανακάλυψε ότι ένας από τους μαθητές του, ο Λευτέρης Μουρατίδης, λόγω της αδιαφορίας από τους έως τότε εκπαιδευτικούς του προς τις μαθησιακές του δυσκολίες, *είναι σχεδόν αναλφάβητος..*

Παρόμοια, στη σελίδα 33 της ενότητας με τίτλο: «Σχολείο και παιδί», του Ανθολόγιου Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, η Μαργαρίτα, η οποία έχει επίσης μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορεί να διαβάσει, κλαίει, απογοητεύεται και πετά τα βιβλία της σε μια άκρη. Τέλος, στο Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, της ενότητας Δ΄, στη σελίδα 105, το κείμενο με τίτλο: «Η Βαγγελίτσα», αναφέρεται σε ένα κορίτσι με νοητική αναπηρία, η οποία δυσκολεύεται πολύ στο μάθημα των Μαθηματικών (*—Τέσσερα, είπαμε. Μέτρα και βγάλε τα! Ένα, δύο... Αρχινούσε κι έβγαζε, έβγαζε, ξεπερνώντας τα τέσσερα και μετρώντας μηχανικά. — Μόνο τέσσερα! Πολλά έβγαλες... Η Βαγγελίτσα κοίταζε αφηρημένη...Πόσα ήταν τούτα που πρωτοβγάλαμε; ... Μιλιά... Η Βαγγελίτσα κοίταζε πάλι σα χαμένη*)

Καθημερινά εμπόδια	Α΄-Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	Ε΄- ΣΤ΄	Συχνότητα
Μετακίνηση	-	1	4	-	-	5
Σχολική επίδοση	1	-	-	1	1	3

3.4.1 Καθημερινά εμπόδια

3.4.2 Τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων

Οι αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος υποδεικνύουν ότι σημαντικό ρόλο στην άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα άτομα με αναπηρία με στόχο την κοινωνική τους ένταξη, κατέχει η ίδια η κοινωνία και το κράτος. Επιπλέον, καθοριστική είναι και η μάθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να ξεκινά από το σχολείο. Συγκεκριμένα, το κείμενο της σελίδας 23, της ενότητας «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄ τεύχους, του Τ/Ε, της Γ΄ Δημοτικού, παρουσιάζει για πρώτη φορά τα καθημερινά προβλήματα των ατόμων με αναπηρία και προσφέρει την κατάλληλη αφορμή για συζήτηση μέσα στη σχολική τάξη των δυσκολιών, που έρχεται αντιμέτωπο ένα άτομο με αναπηρία στις πόλεις, όσον αφορά την ασφαλή και ανεμπόδιστη μετακίνησή τους. Στην επόμενη δραστηριότητα, οι αναγνώστες/τριες καλούνται να περιγράψουν τα εμπόδια που θα μπορούσε να συναντήσει η Αργυρώ στη μετακίνηση και την πρόσβασή της, αν επισκεπτόταν το σχολείο τους. Μάλιστα, θέλοντας να επισημανθεί ότι η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία είναι μέλημα όλων μας, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να προτείνουν λύσεις στα παραπάνω πιθανά προβλήματα.

Στο πλαίσιο της δραστηριότητας 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας του Β΄ τεύχους, του Τ/Ε, της Δ΄ Δημοτικού, γίνεται μια προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών, προκειμένου να εντοπίσουν και να καταγράψουν σε μία επιστολή προς το δήμαρχο, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με αναπηρία και συγχρόνως να προτείνουν λύσεις για να γίνει η ζωή τους πιο εύκολη και πιο ευχάριστη. Επιπρόσθετα, μέσα από μία σχεδόν βιωματική εμπειρία, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν στα μέρη, τα οποία πηγαίνουν σχεδόν

καθημερινά (πεζοδρόμια, μαγαζιά, λεωφορεία, αθλητικούς χώρους, κινηματογράφους, θέατρα, σχολεία κ.ά.), τα εμπόδια που είναι πιθανόν να παρακωλύουν την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία. Όλη αυτή η διαδικασία, κινητοποιεί τη σκέψη των μαθητών απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα και βοηθά στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι η αναπηρία δεν είναι ένα ατομικό πρόβλημα, αλλά ένα πρόβλημα που αφορά όλους, αντανakλώντας θέσεις που σχετίζονται με την κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας.

Τρόποι άρσης των εμποδίων	Γ'	Δ'	Συχνότητα
Οργάνωση κοινωνικού κράτους πρόνοιας	1	1	2
Υποδομές	1	1	2
Ενταξιακή εκπαίδευση	1	1	2

3.4.2 Τρόποι άρσης των εμποδίων

3.5 Νοηματοδότηση της έννοιας της αναπηρίας

Σε μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, μελετήθηκε ο τρόπος που πραγματεύεται και προβάλλεται η αναπηρία των ηρώων στους/στις μαθητές/τριες-αναγνώστες/ριες και ποιο μοντέλο της αναπηρίας προωθείται. Ξεκινώντας από τη Β' Δημοτικού, μιας και στην Α' τάξη δεν γίνεται καμία αναφορά στην αναπηρία, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν μια παρέα, στην οποία ένα από τα μέλη είναι η Γαλήνη, η οποία έχει κινητική αναπηρία. Το κορίτσι αυτό αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με την αναπηρία και όσα συνεπάγεται. Η Γαλήνη και οι περιπέτειες της με τους/τις φίλους/ες της απασχολούν τους/τις αναγνώστες/ριες μέχρι το τέλος της τάξης αυτής, επομένως οι αναφορές είναι πολλές και το υλικό προς μελέτη μεγάλο. Η Γαλήνη περιγράφεται ως ένα πολύ δυναμικό κορίτσι, με ώριμο λόγο και ηγετικό παρουσιαστικό. Φαίνεται να παίρνει μέρος σε όλες τις εκδηλώσεις, σε επισκέψεις μουσείων, σε ταξίδια και της αρέσει να απασχολείται με πολλές δραστηριότητες. Σημαντικό είναι ότι η αναπηρία της δεν αποτελεί εμπόδιο, ούτε παρουσιάζεται να τη

διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα μέλη της παρέας. Επομένως, οι μαθητές/τριες που γνωρίζουν για πρώτη φορά τι εστί αναπηρία, παρατηρούν ότι η Γαλήνη, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν μειονεκτεί σε σχέση με τα άλλα παιδιά, ούτε ντρέπεται επειδή είναι διαφορετική, ούτε χρήζει κάποιας ιατρικής παρέμβασης. Στην ίδια τάξη, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και ένα άλλο κορίτσι με αισθητηριακή αναπηρία, τη Μάτα, στη σελίδα 63, της 14ης ενότητας: «Με προσκαλούν και προσκαλώ» του Β' τεύχους, του Β/Μ. Η ηρωίδα του κειμένου, η Μάτα, είναι ένα κοριτσάκι το οποίο είναι κωφό και δεν έχει αναπτύξει την ομιλούμενη γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο, όταν στα γενέθλιά της, της δίνουν ευχές, εκείνη απαντά γνέφοντας. Αξίζει να επισημανθεί πως ενώ η Μάτα *γνέφει*, και έτσι γίνεται αντιληπτή η κώφωσή της, το υπόλοιπο κείμενο αποκρύπτει τις δυσκολίες και τους φραγμούς που θα αντιμετώπιζε ένας/μία κωφός/ή. Οι γονείς για παράδειγμα θα έπρεπε και αυτοί να γνέφουν ή να επικοινωνούν με τη Νοηματική Γλώσσα, τα τακούνια της μαμάς δε θα ακούγονταν (*τσακ τσακ*), το κλείσιμο της πόρτας πίσω από τη Μάτα δε θα ήταν άμεσα αντιληπτό και το τραγουδάκι των γενεθλίων δεν θα μπορούσε να το ακούσει. Το κείμενο δεν εστιάζει και δεν δίνει κάποια βαρύτητα στα θέματα αυτά. Από τη μία θέλοντας να δοθεί μια θετική διάσταση στην αναπηρία, τονίζεται πως η αναπηρία δε σημαίνει μειωμένη απόλαυση της ζωής, όμως από την άλλη αποκρύπτονται τα αντικειμενικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν, προσεγγίζοντας την αναπηρία με έναν παραμυθικό και εξωραϊσμένο τρόπο.

Περνώντας στη Γ' Δημοτικού, οι μαθητές/τριες συναντούν και πάλι άλλο ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία, που θα τους/τις συντροφεύσει σε ολόκληρη την τάξη. Η Αργυρώ παρουσιάζεται ακριβώς σαν όλα τα υπόλοιπα παιδιά με τα προτερήματα και τα ελαττώματά της, με τα ταλέντα και τις δυσκολίες της χωρίς να διαφοροποιείται. Παρουσιάζεται αυτόνομη, ικανή και επίμονη. Είναι ένα κοριτσάκι που *γελάει, τραγουδάει, χορεύει, ιππεύει, κρύβεται, φανερώνεται*. Σε καμία δραστηριότητα δε φαίνεται να χρειάζεται κάποιου είδους βοήθεια ή να ξεπερνάει κάποιο εμπόδιο που σχετίζεται με την αναπηρία της, τονίζοντας τη στάση του ποιήματος, πως η Αργυρώ είναι *σαν εμένα...σαν εσένα*, αποδίδοντας μία θετική διάσταση στην αναπηρία και δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης. Η ίδια στη σελίδα 23, του Α' τεύχους, του Τ/Ε, της Γ' Δημοτικού, μέσα από το

ημερολόγιό της εξομολογείται το παράπονο και την πικρία της. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι δεν εμποδίζει και δεν ενοχλεί κανέναν, αλλά εκείνη εμποδίζεται από την ίδια την κοινωνία, ή οποία καθιστά δύσκολη έως και απαγορευτική την μετακίνησή της (*Δεν μπορούμε να κινηθούμε ... Εγώ δεν εμποδίζω κανέναν. Εμποδίζομαι όμως από τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα και τα σκουπίδια*), εστιάζοντας την ευθύνη για τον αποκλεισμό και την αποδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Ακόμη, στη σελίδα 50, της 13ης ενότητας του Γ' τεύχους, του Β/Μ, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τη Σάφια, η οποία εξ αρχής αναφέρει ότι είναι τυφλή (*σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης, δε μπορώ να δω*). Αυτό βέβαια, δεν την εμποδίζει να πηγαίνει σχολείο, να είναι άριστη στα μαθήματά της και να μιλάει *δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά*. Απολαμβάνει το τραγούδι και τον χορό και κάνει όνειρα για την επαγγελματική της εξέλιξη. Παρουσιάζεται ξεκάθαρα η αναπηρία της, χωρίς να δίνεται βάση στα πιθανά προβλήματα, αλλά προβάλλονται και τονίζονται οι ικανότητες της και οι δεξιότητές της. Η εικόνα της ηρωίδας, αποδίδει στα άτομα με αναπηρία έναν πιο δυναμικό χαρακτήρα, γεμάτο αυτοπεποίθηση, που απομακρύνεται από τον στερεοτυπικό προφίλ του ανασφαλούς ατόμου. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για την ύπαρξη συγκεκριμένων υποστηρικτικών δομών για τα άτομα με αναπηρία, καθώς και το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Μπράιγ (Braille), που χρησιμοποιούν τα άτομα με τύφλωση. Το κείμενο αντανakλά τις αξίες του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, καθώς παρουσιάζει ότι ο κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία επιτυγχάνεται μόνο με τη δημιουργία και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και βοηθημάτων από την κοινωνία.

Συνεχίζοντας στη Δ' Δημοτικού και συγκεκριμένα στο κείμενο στις σελίδες 89-90, του Β' τεύχους, του Β/Μ, αναφέρεται η Ευγενία, ένα κορίτσι με κώφωση, η οποία γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, αλλά και χειλεανάγνωση, επικοινωνώντας έτσι χωρίς πρόβλημα με τον κοινωνικό της περίγυρο. Ακόμη, παρουσιάζεται να συμμετάσχει σε μαθήματα χορού, ακόμα και σε χορευτικές παραστάσεις, τονίζοντας έτσι την ακλόνητη θέλησή της για προσπάθεια, αλλά και τη θετική οπτική με την οποία αντιμετωπίζει η Ευγενία την αναπηρία της. Στο επόμενο τεύχος, το κείμενο των σελίδων 43-44, περιγράφει ένα αγόρι με κινητική αναπηρία. Ο Μπίλι σε μια

προσπάθεια να διεκδικήσει τα δικαιώματα που του ανήκουν για ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, τονίζει ότι χρειάζεται την αρωγή και την υποστήριξη όλων των υπολοίπων ανθρώπων. Ωστόσο, παρουσιάζει την αναπηρία του ως έλλειμμα, που τον εμποδίζει να ζήσει ελεύθερα, τονίζει ότι διαφέρει από τα υπόλοιπα παιδιά και γι' αυτό χρήζει «ειδικής» μεταχείρισης και φροντίδας. *(γεννήθηκα, χωρίς να φταίω γι' αυτό, με κάποιες αδυναμίες. Τα χέρια μου δεν πιάνουν μερικές φορές καλά, τα πόδια μου δεν πατούν στέρεα και δεν μπορώ να περπατήσω καλά ... Το δικαίωμα να με μεταχειρίζονται με τον ειδικό τρόπο που πρέπει, να με εκπαιδεύουν και να με φροντίζουν, όπως πρέπει. Γι' αυτό χρειαζόμαστε τη φροντίδα των άλλων.)* Η κινητική αναπηρία του τον καθιστά ανήμπορο και γι' αυτό κανείς δεν θα ήθελε να είναι σε αντίστοιχη θέση *(Δε ζηλεύετε, πιστεύω...)*. Στο Τ/Ε, στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, αναφέρεται η μαρτυρία της Μυρτώς, η οποία όπως αναφέρει είναι τυφλή. Φανερώνει τα πλούσια ενδιαφέροντά της *(...κάνω γυμναστική...τρέχω στη ρεματιά...μαθαίνω αγγλικά και πιάνο...)*, υποδηλώνοντας έμμεσα ότι η αναπηρία της δεν αποτελεί εμπόδιο. Μέσα από τα λόγια της πληροφορούνται ξανά για τον κώδικα Μπράιγ (Braille) και για τους σκύλους-οδηγούς, που βοηθούν, αφού πρώτα εκπαιδεύονται κατάλληλα, τα άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης, ώστε να μετακινούνται με ασφάλεια στους δρόμους, λόγω των ύπαρξης πολλαπλών εμποδίων ή της έλλειψης απτικών ή ηχητικών βοηθημάτων. Εκτός από της Μυρτώς, υπάρχουν μαρτυρίες και άλλων παιδιών με αναπηρία, στις οποίες αναφέρονται στα καθημερινά προβλήματα που βιώνουν εξαιτίας της αδιαφορίας της κοινωνίας . Η Κική, ζητάει να μην υπάρχουν πάνω στα πεζοδρόμια παρκαρισμένα αυτοκίνητα, μηχανάκια και κάδοι απορριμμάτων. Ο Κωνσταντίνος εκφέρει την άποψη πως τα μέσα συγκοινωνίας θα πρέπει να ανακοινώνουν τις στάσεις και ο Βασίλης προτείνει στους ιδιοκτήτες των καταστημάτων να μην κατεβάζουν χαμηλά τις τέντες, αλλά και να υπάρχουν ηχητικά φανάρια στους δρόμους.

Στο Β/Μ της Στ' Δημοτικού, στη σελίδα 40 του Γ' τεύχους, στη ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», ο κεντρικός χαρακτήρας έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Περιγράφεται ως αναλφάβητος, απομονωμένος και περιθωριοποιημένος τόσο από τους/τις συμμαθητές/τριες του όσο και από τους γονείς του. Ο καινούριος του δάσκαλος προσπαθεί να τον βοηθήσει συναντώντας εμπόδια τους ίδιους του τους

συναδέλφους του, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι άδικος κόπος και θεωρούν τον Λευτέρη «χαμένη» υπόθεση. Ο κοινωνικός του περίγυρος αποκλείει τον Λευτέρη, αδιαφορεί και τον εμποδίζει να διεκδικήσει το δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά στη μάθηση. Προχωρώντας στις σελίδες 63-65, στο άρθρο αναφέρονται δύο γυναίκες με τύφλωση, αλλά το κεντρικό θέμα του κειμένου είναι το «Μουσείο Αφής», του Φάρου Τυφλών στην Καλλιθέα, στο οποίο οι επισκέπτες μπορούν να αγγίζουν τα εκθέματά του, τα οποία είναι πιστά αντίγραφα άλλων διάσημων έργων. Αυτό, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και βοηθητικό και για τα άτομα με τύφλωση, αφού ψηλαφώντας τα εκθέματα, τους δίνεται η δυνατότητα, να έρθουν σε επαφή με έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι μαθητές/τριες, ενημερώνονται για την ύπαρξη αυτού του διαφορετικού μουσείου και μπαίνουν στη διαδικασία να καταλάβουν τους/τις συνανθρώπους με αναπηρία και τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου μουσείου, που έχει ως στόχο να εντάξει τα άτομα με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία και τονίζεται ότι η στήριξη της κοινωνίας μπορεί να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων αυτών και να σβήσει μια για πάντα την εικόνα των αποδυναμωμένων και κοινωνικά περιθωριοποιημένων ανθρώπων.

Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, στη σελίδα 33 παρουσιάζεται ένα κορίτσι με μαθησιακές δυσκολίες, η Μαργαρίτα, η οποία δυσκολεύεται πολύ να διαβάσει, δεν μπορεί να μάθει την αλφαβήτα με αποτέλεσμα να πετάει το βιβλίο της, να φωνάζει, να χτυπάει και να κλαίει δυστυχισμένη. Ωστόσο, ο ποιητής λόγω της συμπεριφορά της και αδιαφορώντας παντελώς για τις δυσκολίες που αισθάνεται την περιγράφει ως ένα άταχτο παιδί. Το ίδιο και οι συμμαθητές/τριες της την κοροϊδεύουν και γελάνε εις βάρος της (*την κοιτάζουν τα παιδιά κάνουν χάζι*). Στην ενότητα με τίτλο: «Κοινωνική ζωή», στη σελίδα 48, το κείμενο αναφέρεται επίσης σε ένα κορίτσι, που παρουσιάζει δυσκολίες στον λόγο και την ομιλία. Η Κατερίνα, όπως και η Μαργαρίτα, είναι θύμα χλευασμού και απαξίωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος ως προς τις δυσκολίες που παρουσιάζει (*Γελούσαν και διασκεδάζαν τα παιδιά της γειτονιάς και καθόλου δεν τα ένοιαζε αν έκαναν σε*

κάποιον κακό). Η αναπηρία της δεν είναι αυτή που στέκεται εμπόδιο στην ευτυχία της και τη μαθησιακή της εξέλιξη, αλλά η ίδια η κοινωνία.

Τέλος, στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, στη σελίδα 69, της ενότητας Β, το κείμενο με τίτλο «Ο Θωμάς», αναφέρεται σε ένα αγόρι με νοητική αναπηρία. Αρχικά, παρουσιάζεται από τη μητέρα του ως *καθυστερημένος, που το μυαλό του δε μεγάλωσε ποτέ*. Όσπου ο καινούριος γυμναστής στο σχολείο του Θωμά ανακάλυψε το ταλέντο του στον στίβο και ζήτησε από τη διστακτική μητέρα του να αναλάβει την προπόνησή του για να συμμετάσχει αρχικά στους αγώνες στο τέλος της σχολικής χρονιάς και μετέπειτα στους Παραολυμπιακούς αγώνες στην Αμερική. Το κείμενο αυτό τονίζει ότι το μόνο εμπόδιο στην πλήρη ένταξη των ατόμων με αναπηρία είναι τα στερεότυπα της κοινωνίας, που ακόμα και σήμερα τους αντιμετωπίζουν ως ανεπαρκείς, που χρήζουν θεραπείας και είναι φυλακισμένοι μέσα στα σώματά τους. Στην ενότητα Δ΄, στη σελίδα 105, ένα ακόμη κείμενο με τίτλο «Η Βαγγελίτσα», παρουσιάζει ένα κορίτσι επίσης με νοητική αναπηρία. Η Βαγγελίτσα περιγράφεται ως ένα παιδί *δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων*, το οποίο πέφτει θύμα χλευασμού από τους/τις συμμαθητές/τριες της λόγω των δυσκολιών της στα μαθήματα του σχολείου. Η δασκάλα της από τη μία φαίνεται να αναγνωρίζει τις δυσκολίες της και να θέλει να τη βοηθήσει. Όταν ανακάλυψε, βέβαια, το κρυφό της ταλέντο στο τραγούδι χάρηκε, γιατί σκέφτηκε ότι επιτέλους δεν θα ήτανε πια το χειρότερο παιδί, που δεν έχει καμιά χάρη απάνω του. Η Βαγγελίτσα είναι ένα ακόμη θύμα κοινωνικού αποκλεισμού που περιθωριοποιείται λόγω των προκαταλήψεων απέναντι στην αναπηρία της.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου αναπηρία	Β΄	Α΄ - Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΤ΄	Ε΄ – ΣΤ΄	Συχνότητα
Η αναπηρία ως ένα παραμυθικό στοιχείο	1	-	-	-	-	-	1

Η αναπηρία ως έλλειμμα	-	-	-	1	1	2	4
Η αναπηρία ως προϊόν βλάβης	-	-	-	1	1	2	4
Η αναπηρία ως εμπόδιο	-	-	-	1	1	1	3
Η αναπηρία ως προϊόν διαφορετικότητας	-	-	-	1	-	-	1
Η αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή	1	2	2	4	-	1	10
Η αναπηρία ως δικαίωμα συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι	2	-	2	2	-	-	6

Πίνακας 3.5 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου αναπηρία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1 Η αναπαράσταση της αναπηρίας

4.1.1 Φύλο και Αναπηρία

Εξετάζοντας το φύλο των κεντρικών χαρακτήρων στο υπό έρευνα υλικό γίνεται φανερό πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ηρώων με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια είναι τα κορίτσια, καθώς εντοπίζονται δεκατρείς (13) αναφορές, ενώ μόνο οχτώ (8) στο αρσενικό φύλο. Μεταξύ των 1999-2009, οι κύριοι χαρακτήρες με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία ήταν άνδρες (Dyches & Prater, 2005), ενώ οι γυναικείοι χαρακτήρες θεωρούνταν λιγότερο σημαντικοί για να αναφερθούν. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στα σχολικά εγχειρίδια σε αντίθεση με παλαιότερα οι γυναικείοι ανάπηροι χαρακτήρες αυξάνονται. Αυτό από τη μια είναι θετικό, γιατί φανερώνει ότι με το πέρασμα των χρόνων οι γυναίκες αποκτούν τη δική τους θέση στη λογοτεχνία και δεν πρέπει να αποκρύπτεται η αναπηρία τους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν κάνει βήματα προς την απαλοιφή πατριαρχικών στερεοτύπων απέναντι στο φύλο των χαρακτήρων (Tyson, 2001). Ωστόσο, από την άλλη το γεγονός ότι πλέον οι θηλυκοί χαρακτήρες υπερτερούν με μεγάλη διαφορά από τους αρσενικούς, ίσως αποδεικνύει ότι γίνεται μία σύνδεση της αναπηρίας και της γυναίκας. Πολλοί, όμως, είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ακόμη και σήμερα ότι η γυναίκα είναι πιο αδύναμη από τον άνδρα και χαρακτηρίζεται ως το ασθενές φύλο, αποσκοπώντας ίσως με αυτό τον τρόπο να συνδέσουν έμμεσα την αναπηρία με την αδυναμία. Μερικές φορές το λογοτεχνικό κείμενο είναι ποτισμένο με τις αντιλήψεις του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, που αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία ως μειονέκτημα (Barnes, 2011) και παρουσιάζει την αναπηρία ως μια παθολογική κατάσταση, που δεν σχετίζεται με την κοινωνική δομή. Ωστόσο, από τη στιγμή που αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως τα βιβλία καθιστούν έναν φορέα μετάδοσης πολιτιστικών αξιών και κοινωνικών προσδοκιών, η διαφορά της ισότιμης αντιμετώπισης μεταφέρει το μήνυμα στους/στις μαθητές/τριες ότι οι γυναίκες με αναπηρία έχουν έναν υποδεέστερο ρόλο στην κοινωνία. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν από τη μία να συμβάλλουν στην ενίσχυση κακόβουλων ή

ανακριβών πεποιθήσεων και στερεοτύπων διαιωνίζοντας το στίγμα (Kotopoulos et al., 2012) ή από την άλλη μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, μέσα στον οποίο γεννιούνται και άτομα με αναπηρία ανεξαρτήτως φύλου (Sigurjónsdóttir, 2015).

4.1.2 Τα είδη αναπηρίας

Ύστερα από την μελέτη του υπό έρευνα υλικού και σύμφωνα με τον πίνακα 3.1.2 παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν συνολικά είκοσι τρεις (23) αναφορές σε είδη αναπηρίας, οι οποίες να σημειωθεί ότι ξεκινούν από τη Β' τάξη του Δημοτικού, καθώς στην Α' τάξη δεν υπάρχει καμία. Αυτό ίσως δικαιολογείται μιας και στην πρώτη τάξη του Δημοτικού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο κομμάτι της ένταξης των μαθητών σε ένα καινούριο περιβάλλον παρά στην ευαισθητοποίηση προς την αναπηρία. Η συνηθέστερη μορφή αναπηρίας που προβάλλεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είναι η τύφλωση και ακολουθεί η κινητική αναπηρία, η οποία συνοδεύεται από την ύπαρξη ενός αναπηρικού αμαξιδίου. Η επιλογή του είδους αυτού ίσως αποτελεί προσπάθεια για παραστατική παρουσίαση της αναπηρίας και ανάδειξη των αναγκών και των καθημερινών προβλημάτων των ατόμων με κινητική αναπηρία. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι υποτιμώνται τα άλλα είδη αναπηρίας. Αρκετά συχνή είναι και η αναφορά σε αισθητηριακές αναπηρίες, όπως η κώφωση, ενώ γίνεται συνεχή προβολή από τη συγγραφική ομάδα των εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας και μάθησης, καθώς και περιγραφή του Μουσείου Αφής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες αναφορές αφορούν κάποια αισθητηριακή ή κινητική αναπηρία, καθώς γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές στους/στις αναγνώστες/τριες μιας και η βλάβη είναι ορατή, ξεκάθαρη (Καρακίτσιος, 2008). Ωστόσο, αυτή είναι μια πεποίθηση αρκετά διαδεδομένη των προηγούμενων δεκαετιών, ενώ πλέον τα πιο σύγχρονα βιβλία κάνουν προσπάθεια να προσεγγίσουν και «νέα» είδη αναπηρίας, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Συγκεκριμένα, από το 1974 ως το 1988 το πιο συνηθισμένο είδος αναπηρίας που παρουσιαζόταν στα παιδικά βιβλία ήταν η κινητική αναπηρία και η τύφλωση. Πιο πρόσφατες εκδόσεις (1989-1996) περιλαμβάνουν χαρακτήρες με πολλαπλές αναπηρίες (14%) και πολύ πιο

πρόσφατα προβάλλονται θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες (12%), τον αυτισμό (5%) και τη διάσπαση προσοχής (5%) (Ayala, 1999). Παρόμοια και στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια τα είδη αναπηρίας που αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό είναι η νοητική αναπηρία, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τέλος η διαταραχή του λόγου και ομιλίας. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί, ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε ψυχικές διαταραχές και διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Η απουσία αναφοράς των συγκεκριμένων ειδών αναπηρίας, δεν γίνεται καθώς θεωρούνται ασήμαντες ή υποδεέστερες, αλλά καθώς τα «ελλείμματα» τους δεν είναι εύκολα κατανοήσιμα από μαθητές/τριες ηλικίας Δημοτικού, μιας και δεν μπορούν να οπτικοποιηθούν και να κατανοηθούν επαρκώς. Είναι σημαντικό να τονιστεί όμως, ότι παρά την πεποίθηση που υπάρχει ακόμα και σήμερα, ότι η λέξη αναπηρία αναφέρεται σε κάποιον που είναι τυφλός, κωφός ή βρίσκεται σε αναπηρική καρέκλα, οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν ότι πέρα από το κομμάτι της βλάβης πίσω από τον όρο αναπηρία κρύβεται ένα κοινωνικό-πολιτικό ζήτημα, παρά ιατρικό (Oliver, 1996), σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας.

4.1.3 Τρόπος παρουσίασης της αναπηρίας

Ύστερα, από τη μελέτη των ειδών αναπηρίας που αναφέροντα συνολικά στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, ερευνήθηκε και ο τρόπος που παρουσιάζεται η αναπηρία των χαρακτήρων στους/στις αναγνώστες/τριες και ποια μηνύματα κρύβονται πίσω από την επιλογή αυτή των συγγραφέων. Συγκεκριμένα, λοιπόν, ως προς τις αναφορές της αναπηρίας που προβάλλονται στο υπό έρευνα υλικό, οι οχτώ (8) παρουσιάζονται μέσα από τα λόγια του/της αφηγητή/τριας των γραπτών κειμένων, ενώ οι έξι (6) υπονοούνται. Ακολουθούν τρεις (3) αναφορές, οι οποίες παρουσιάζονται μόνο μέσω της εικονογράφησης, δύο (2) που αναφέρονται είτε από το ίδιο το άτομο με αναπηρία, είτε μέσα από τα λόγια τρίτων προσώπων, που εμπλέκονται στην ιστορία. Τέλος, η αναπηρία αναφέρεται και μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες, την εισαγωγή του κειμένου, ενώ μόνο σε μία περίπτωση η αναπηρία αποκρύπτεται και δεν αναφέρεται καθόλου, αλλά είναι γνωστή η ύπαρξή της, επειδή πρόκειται για τον χαρακτήρα μιας πολύ διαδεδομένης ταινίας.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι κατά κύριο λόγο παρουσιάζεται με ξεκάθαρο τρόπο η αναπηρία στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις απλά υπονοείται μέσω των χαρακτηριστικών που περιγράφονται ή αφήνεται να εννοηθεί. Όμως, τα εγχειρίδια αυτά απευθύνονται σε μαθητές/τριες ηλικίας 7-12 ετών, οι οποίοι ακόμα γνωρίζουν τον κόσμο γύρω τους, επομένως είναι πολύ σημαντικό να αναφέρεται με σαφή τρόπο η αναπηρία των χαρακτήρων και να μην υπονοείται ή να αποκρύπτεται, μιας και ο στόχος είναι η εξοικείωση και η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων απέναντι στην αναπηρία (Καρακίτσιος, 2008). Ακόμη, μέσα από τα κείμενα της Γλώσσας, οι μαθητές/τριες με αναπηρία διαβάζοντάς τα, ανακαλύπτουν ότι γύρω τους υπάρχουν κι άλλα άτομα που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και δεν είναι μόνοι τους. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται ένα μήνυμα ισότητας και αποδοχής και δεν προβάλλεται μία ψευδής πραγματικότητα (Gervay, 2004).

4.2 Η στάση απέναντι στην αναπηρία

4.2.1 Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία

Με την πάροδο των χρόνων έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία από την κοινωνία. Η εξέλιξη στις επιστήμες της γενετικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, καθώς και η μάθηση, η διαρκής ενημέρωση, η εμπειρία και οι αλλαγές των κοινωνικών δομών συντέλεσαν καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή στάσης της κοινωνίας και στην επίτευξη σημαντικών βημάτων προς την αποδοχή της διαφορετικότητας (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009). Παρόμοιες αλλαγές εντοπίζονται τα τελευταία χρόνια και στον τρόπο προσέγγισης των ατόμων με αναπηρία στα βιβλία. Σύμφωνα με τον Keith τον 19ο αιώνα, η επιλογή χαρακτήρων με αναπηρία γινόταν για δύο λόγους, είτε για να προκαλέσουν τον οίκτο και να ωθήσουν προς τη φιλανθρωπία, είτε για να διδάξουν ηθικές αρχές και αξίες, μιας και η αναπηρία εμφανιζόταν ως τιμωρία λόγω ανάρμοστης συμπεριφοράς (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στον 20ο αιώνα επιλέγονταν για να τονίσουν τις διαφορές ανάμεσα στους ανάπηρους και μη ή για να επικρίνουν την κακομεταχείριση των

ατόμων με αναπηρία. Επίσης, περιγράφονταν με μια πιο θετική στάση, αφού χρησιμοποιούνταν πιο λίγα περιγραφικά επίθετα για την απεικόνιση τους. Δινόταν, ακόμη, έμφαση στις ικανότητές τους και όχι στην οντολογία τους, ενώ σιγά σιγά ξεκίνησε η τάση να τονίζεται ολοένα και περισσότερο η πραγματικότητα των παθήσεων και η επίδραση των κοινωνικών στάσεων στη ζωή των ατόμων με αναπηρία. (Gervay, 2004).

Πράγματι, ερευνώντας και τον τρόπο που προσεγγίζονται τα άτομα με αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, παρατηρείται ότι στα κείμενα το παιδί με αναπηρία σκιαγραφείται κατά κύριο λόγο ως έξυπνο, ώριμο, αυτόνομο, δυναμικό, γενναίο, ταλαντούχο, έτοιμο να παλέψει για τη διεκδίκηση του δικαιώματος στη ζωή και τη φιλία. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι αυτά τα χαρακτηριστικά εντοπίζονται μόνο στα άτομα με κινητική ή κάποια αισθητηριακή αναπηρία. Συγκεκριμένα, η Γαλήνη, η ηρωίδα με κινητική αναπηρία των εγχειριδίων της Β΄ Δημοτικού παρουσιάζεται ως ενεργό και ισότιμο μέλος της παρέας της, έτοιμη να παροτρύνει την ομάδα με σοβαρότητα και να την παρακινεί να δράσει και να πάρει αποφάσεις. Η παρουσία της αρχηγική, αναλαμβάνει κάθε πρωτοβουλία με δυναμισμό. Επίσης, ο λόγος της είναι σοβαρός και ώριμος. Η κινητική της αναπηρία φαίνεται να μην αποτελεί εμπόδιο, καθώς αναφέρεται ότι λαμβάνει μέρος σε όλες τις δραστηριότητες με τους φίλους της χωρίς καμία εξαίρεση. Όλοι παρουσιάζονται ως ομάδα χωρίς καμιά διαφοροποίηση, καμιά δυσκολία. Η ένταξη της Γαλήνης παρουσιάζεται ως κάτι δεδομένο, που έχει σταθερότητα μπροστά στα μάτια των αναγνωστών. Συνεχίζοντας, στη Γ΄ Δημοτικού, αναφέρεται η Σάφια, η οποία είναι τυφλή. Αυτό όμως δεν την εμποδίζει να είναι μια καλή μαθήτρια. Προβάλλεται ως ένα ικανό άτομο, με δυναμισμό. Ακόμη, στη Δ΄ Δημοτικού, μία από τις κεντρικές ηρωίδες, η Ευγενία, που είναι κωφή περιγράφεται έξυπνη, δυναμική με θέληση και επιμονή. Οι δυσκολίες που βιώνει δεν την εμποδίζουν να συμμετέχει σε χορευτικές παραστάσεις και να αντιμετωπίζει με θετική στάση την αναπηρία της. Καταφέρνει να αλληλεπιδρά και με έναν άλλο τρόπο επικοινωνίας, όπως είναι ο χορός. Στο κείμενο τονίζονται αξίες, όπως η επιμονή, η υπομονή, η εργατικότητα, η φιλία και η συντροφικότητα. Βέβαια, η απεικόνιση μόνο των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα των αναπήρων παιδιών λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο σαν αντισταθμιστικός

παράγοντας ως προς την αναπηρία, αφού οι συγγραφείς προβάλλοντας τα πλεονεκτήματα της κοινωνικής συμπεριφοράς των ηρώων αποφεύγουν να υπερτονίζουν την αναπηρία τους (Gervay, 2004). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι το μόνο αρνητικό χαρακτηριστικό σε παιδί με κινητική αναπηρία εντοπίζεται στην περίπτωση του Μπίλι, στο Β/Μ της Δ΄ Δημοτικού, ο οποίος παρουσιάζεται αδύναμος εξαιτίας της αναπηρίας του και μέσα από τη στάση που προωθείται στο συγκεκριμένο κείμενο είναι σαν να υποστηρίζεται ότι τα άτομα με αναπηρία χρήζουν βοήθειας, καθώς ανήκουν σε ευπαθή ομάδα και πρέπει να χαρακτηρίζονται έτσι. Αυτή η κοινωνική ομάδα συγκροτείται από τη συλλογική στάση, που προωθεί η κοινωνία γι' αυτή. Η κοινωνία κατασκευάζει την αναπηρία, τη μειονεξία, τη διαφορετικότητα, την αρνητική κοινωνική ταυτότητα που προσδίδεται σ' αυτή την ομάδα, η οποία σταδιακά εσωτερικεύεται. Η κοινωνική αυτή κατασκευή νομιμοποιείται από τη συλλογική αντίληψη.

Όσον αφορά τα άτομα με νοητική αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως επί των πλείστων με αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως καθυστερημένοι, αμόρφωτοι, δειλοί, άταχτοι και περιορισμένων δυνατοτήτων. Ειδικότερα, ο ένας χαρακτήρας με νοητική αναπηρία στο Ανθολόγιο της Ε΄ ΣΤ΄ Δημοτικού, ο Θωμάς, περιγράφεται από την ίδια του τη μητέρα ως καθυστερημένος που το μυαλό του δεν κατάφερε ποτέ να μεγαλώσει από όταν ήταν μικρός. Παρόμοια και σε ένα άλλο κείμενο, η Βαγγελίτσα, ένα κορίτσι επίσης με νοητική αναπηρία, παρουσιάζεται αφηρημένη, διστακτική και χαμένη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ τονίζονται οι περιορισμένες δυνατότητές της. Η αποδοχή του κοριτσιού αυτού από τον κοινωνικό της περίγυρο επέρχεται μόνο όταν ανακαλύπτεται το ταλέντο της στο τραγούδι. Ακόμη, με εξίσου αρνητικό τρόπο παρουσιάζεται και ο Λευτέρης, στο Β/Μ της ΣΤ΄ Δημοτικού, ο οποίος επειδή έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, περιγράφεται ως αναλφάβητος, χωρίς καμία πίστη στις δυνατότητές του και στο γεγονός ότι μπορεί να τα καταφέρει και να επιτύχει όπως οι συμμαθητές/τριες του.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι δεν προσεγγίζονται με τον ίδιο τρόπο όλα τα είδη αναπηρίας, ενώ παρατηρείται μια έντονα στερεοτυπική και απαξιωτική στάση απέναντι σε ορισμένα. Μάλιστα γυρίζοντας πίσω στο χρόνο, φανερώνεται ότι οι άνθρωποι με νοητική αναπηρία περιπαίζονταν και προσδιδόταν σε αυτούς

κατωτερότητα, κακία, επικινδυνότητα ή ακόμη και υπερφυσικές δυνάμεις (Rubin & Strauss Watson, 1987). Το στερεότυπο της διαστροφής των ατόμων αυτών είναι παρόν σε μεγάλο μέρος της λογοτεχνίας και της τέχνης, αλλά δυστυχώς μάλλον συνεχίζει να κυριαρχεί μέχρι τις μέρες μας.

4.2.2 Τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία

Σύμφωνα με την μελέτη των δεδομένων της έρευνας, διακρίνουμε μία πληθώρα συναισθημάτων, τα οποία βιώνουν τα άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν δώδεκα συναισθήματα εκ των οποίων κάποια είναι θετικά, όπως η ευτυχία, η ευχαρίστηση και η περηφάνια, ενώ άλλα κρίνονται ως αρνητικά, όπως είναι η λύπη, το άγχος και ο φόβος. Όπως γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα του πίνακα 3.2.6 τα αρνητικά συναισθήματα αναφέρονται πιο συχνά στα σχολικά εγχειρίδια, με τη λύπη να παρουσιάζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Γενικότερα στη λογοτεχνία, τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζονται να βιώνουν υψηλά επίπεδα στενοχώριας, μοναξιάς, απογοήτευσης και έλλειψης ικανοποίησης από τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Williams & Asher, 1992). Αυτή η τάση να προβάλλονται τα άτομα με αναπηρία ως αδύναμα και ανίκανα να ζήσουν μια «φυσιολογική» ζωή όπως όλοι οι υπόλοιποι, είναι χαρακτηριστικό μιας ιατροκατευθυνόμενης οπτικής. Σύμφωνα με τον (Saunders, 2004), κάποιοι συγγραφείς, που χρησιμοποιούν το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, έχουν ως στόχο να προκαλέσουν συγκίνηση, η οποία ενισχύει την ευαισθητοποίηση των ατόμων και συγκεκριμένα των μαθητών. Ωστόσο, η προκατάληψη που εντοπίζεται ακόμη και σήμερα στα βιβλία δεν μπορεί να κριθεί ασήμαντη. Επηρεάζει και καθορίζει την εικόνα του δέκτη και τη φιλοσοφία του για το θέμα της αναπηρίας, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τη στάση του προς αυτά τα άτομα. Αντίθετα, οι αναπαραστάσεις απαλλαγμένες από προκαταλήψεις έχουν θετική επίδραση στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και την ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Γι' αυτό οι συγγραφείς πρέπει να γνωρίζουν τα αποτελέσματα της προώθησης στερεοτύπων και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μη διαίωνιση τους (Rubin & Strauss Watson, 1987).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι σε ορισμένα από τα κείμενα του γλωσσικού μαθήματος, οι χαρακτήρες φαίνονται να βιώνουν και θετικά συναισθήματα, γεγονός που συνάδει με την ανθρώπινη φύση. Τα άτομα με αναπηρία είναι ικανά να αισθανθούν ευτυχία, αγάπη, έρωτα όπως νιώθουν τα άτομα χωρίς κάποια αναπηρία. Μάλιστα, παρατηρείται ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες, ώστε η αναπηρία στα βιβλία να επισημαίνεται με θετικό τρόπο και να μην χαρακτηρίζεται μόνο από στερεοτυπικά χαρακτηριστικά (Kotopoulos et al., 2012). Οι ήρωες με αναπηρία έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και απόλαυσης της κοινωνικής ζωής. Επίσης, σύμφωνα με την Dowker (2004) πολλές φορές παρουσιάζονται ως άτομα με ροπή στην τέχνη, ευφυή, με ειδικά ταλέντα, ικανά να ζήσουν μια ενδιαφέρουσα προσωπική ζωή και να ακολουθήσουν τα όνειρά τους. Μάλιστα, οι σύγχρονες τάσεις τονίζουν πως ο αποκλεισμός που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία δεν οφείλεται σε αυτή καθαυτή την φύση του ανάπηρου σώματος ή πνεύματος, αλλά σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας στο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίσει την πρόσβαση, είτε ως φυσικός, είτε ως κοινωνικά δομημένος χώρος (Oliver, 1996).

Συνοψίζοντας, είναι φανερό η προσπάθεια των συγγραφέων των σχολικών εγχειριδίων να προβάλουν με ρεαλιστικό τρόπο το ψυχροσυναισθηματικό προφίλ των ατόμων με αναπηρία. Φαίνεται να αποσκοπούν στη μείωση της αρνητικής εικόνας της αναπηρίας και στην προβολή ορθών προτύπων και αξιών. (Πέτροβιτς & Ανδρουτσοπούλου, 1987). Συγκεκριμένα, φανερώνουν στους/στις αναγνώστες/τριες τα αρνητικά συναισθήματα λόγω της έντονης περιθωριοποίησης και του στιγματισμού, που βιώνουν ακόμη και σήμερα τα άτομα με αναπηρία, με στόχο να προσεγγίσουν το θέμα ρεαλιστικά και να μεταφέρουν τις προεκτάσεις της αναπηρίας στο κοινωνικό περιβάλλον (Καρακίτσος, 2008). Έτσι κι αλλιώς, η ειλικρίνεια αποτελεί τον βασικότερο πυλώνα στην προσπάθεια να κατανοήσουν τα παιδιά τη σπουδαιότητα του να αποδεχτούν τα άτομα με αναπηρία και να τα εντάξουν στην δική τους πραγματικότητα. (Kotopoulos et al., 2012)

4.2.3 Οι δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με αναπηρία

Ως προς τις ενασχολήσεις των παιδιών με αναπηρία το υπό έρευνα υλικό παρουσιάζει τους χαρακτήρες να καταγίνονται με διάφορες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, εμπλουτίζοντας ποιοτικά τον ελεύθερό τους χρόνο. Σύμφωνα με τον πίνακα 3.2.7, αναφέρονται τουλάχιστον δεκαεννέα (19) ασχολίες με τις οποίες επιλέγουν να απασχοληθούν. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται να περνούν ευχάριστα τον χρόνο τους με το χορό και τη μουσική, τη ζωγραφική, την ανάγνωση παραμυθιών, το τραγούδι, το πιάνο, τις ξένες γλώσσες ή με άλλους τρόπους επικοινωνίας όπως το σύστημα Μπράιγ, τη Νοηματική γλώσσα και τη χειλεανάγνωση. Τους αρέσουν, επίσης, οι βόλτες στο πάρκο ή στην παιδική χαρά, το παιχνίδι με τους φίλους τους, οι επισκέψεις σε μουσεία. Εμφανίζονται, λοιπόν, όπως και οι υπόλοιποι ήρωες των κειμένων, χωρίς ουσιαστικά να διαφέρουν από αυτούς, επιδιώκοντας μόνο να καλύψουν ποιοτικά το χρόνο τους με τη συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες. Ακόμη, εντοπίζονται αναφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά με αναπηρία ως αθλητές, οι οποίοι με θάρρος και πίστη καταφέρνουν να υπερνικήσουν τα εμπόδια που συναντούν. Ασχολούνται με τον στίβο, το μπαλέτο, το κολύμπι και την ιππασία, ενώ εμφανίζονται να αγωνίζονται και σε επίπεδο Παραολυμπιακών αγώνων.

Πιο συγκεκριμένα, στα σχολικά εγχειρίδια της Β' Δημοτικού, οι μαθητές/τριες παρατηρούν τη Γαλήνη να πηγαίνει για ψώνια, χωρίς την επίβλεψη κάποιου ενήλικα ή να βρίσκεται μόνη της στον προαύλιο χώρο του σχολείου, χωρίς τους άλλους φίλους της και με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν πως και τα άτομα με κινητικά προβλήματα, μπορούν να έχουν ένα φυσιολογικό τρόπο ζωής και να εμπλέκονται σε καθημερινές καταστάσεις και συνήθειες, θρυμματίζοντας συγχρόνως στερεότυπες αντιλήψεις για την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία (Κουρουμπλής, 2000.). Ακόμη, όταν η Γαλήνη και οι φίλοι της αναφέρεται ότι επισκέπτονται το Λαογραφικό Μουσείο, οι συγγραφείς πιθανότατα επιδιώκουν να παρακινήσουν το ενδιαφέρον των θεατών και να αναδείξουν ότι τα άτομα με κινητικά προβλήματα μπορούν να έχουν κι αυτά μια καλύτερη ποιότητα ζωής και να συμμετέχουν σε πολιτισμικές δραστηριότητες, τονίζοντας τη θέληση για συμμετοχικότητα σε κάθε σχολική ή κοινωνική εκδήλωση και την ανάγκη για μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Το γεγονός αυτό προβληματίζει, κινητοποιεί και ενεργοποιεί όλα τα παιδιά ότι ένα άτομο με αναπηρία μπορεί να έχει ενεργό ρόλο στα πολιτισμικά δρώμενα και ταυτόχρονα να

μην απομονώνεται από τον κοινωνικό περίγυρο (Καυταντζόγλου, 2006). Ακόμη, μέσα από το κείμενο της Δ΄ Δημοτικού, που αναφέρεται στην Ευγενία, ένα κωφό κορίτσι, η οποία ξεπερνά όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει για να μάθει μπαλέτο και να συμμετέχει σε χορευτικές εκδηλώσεις, ο συγγραφέας τονίζει τη σημαντικότητα της εμπλοκής όλων μας, αλλά και ειδικότερα των ατόμων με αναπηρία σε συνθήκες και καταστάσεις που εκ των προτέρων, μπορεί να μοιάζουν ακατόρθωτες, αλλά στην πορεία μέσα από την επιμονή και την υπομονή, επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί το κείμενο της Δ΄ Δημοτικού, όπου η Μυρτώ, με προβλήματα όρασης συνομιλεί με τους/τις αναγνώστες/τριες και αναφέρει όλες τις δραστηριότητες που συμμετέχει και της προσφέρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Οι θεατές πληροφορούνται ότι μαθαίνει Αγγλικά, κάνει γυμναστική, τρέχει και παίζει πιάνο. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τη μέθοδο γραφής Μπράιγ (Braille). Πληροφορούνται ότι κάποιος με μερική ή ολική απώλεια όρασης, μπορεί να διαβάζει τα ανάγλυφα γράμματα, χρησιμοποιώντας τη γραφή αυτή. Μαθαίνουν, επίσης, για σκύλους-οδηγούς, που βοηθούν τα άτομα με τύφλωση να κυκλοφορούν στο δρόμο με ασφάλεια, ξεπερνώντας όσο είναι δυνατόν τα εμπόδια μετακίνησης. Παρατηρείται, λοιπόν, θετική στάση απέναντι στα άτομα που έχουν αισθητηριακά προβλήματα.

Κύρια διαπίστωση είναι ότι υπάρχει μία προσπάθεια άμβλυνσης της εικόνας των παιδιών με αναπηρία αναφορικά με την αναπηρία τους και εξομάλυνσής της, δίνοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κατανοήσει ότι τα παιδιά αυτά δεν διαφέρουν από τα υπόλοιπα και μπορούν να απολαμβάνουν τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η βλάβη τους δεν είναι αυτή που τα χαρακτηρίζει, αλλά αντίθετα είναι οι ικανότητες και τα ταλέντα που κατέχουν. Μπορεί ορισμένες φορές τα παιδιά με αναπηρία να βιώνουν τον διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση, εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους, αλλά δεν απομονώνονται, δεν περιθωριοποιούνται από τα δρώμενα. Το σπουδαίο, μάλιστα είναι ότι η ιδεολογία που διαφαίνεται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, αντανακλά θέσεις που αφορούν την κοινωνική στάση ως προς την αναπηρία. Πρωθείται, λοιπόν, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο αναγνωρίζει ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν φυσικές, διανοητικές ή ψυχολογικές διαφορές σε σχέση με το σύνολο των

ατόμων που ζουν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι κρίνονται ανίκανοι ή κατώτεροι απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο, το οποίο ενισχύει τη δημιουργία και τη συντήρηση προκαταλήψεων, στερεοτυπικών αντιλήψεων και οδηγεί στον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία (Thomas & Woods, 2008).

4.3 Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία

4.3.1 Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων με αναπηρία

Οι διαπροσωπικές σχέσεις ήταν και θα είναι για πάντα αναπόσπαστο κομμάτι στις ζωές των ανθρώπων. Συχνά, οι ενήλικες μπορεί να υποτιμήσουν τις φιλίες των μικρών παιδιών, χαρακτηρίζοντας αυτές ως ανώριμες και ασταθείς. Ωστόσο, η σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών μπορεί να παίξει μείζονα ρόλο στην διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και στην κοινωνική τους προσαρμογή. Σύμφωνα με τους Asher & Parker (1989), οι φίλοι ικανοποιούν σημαντικές λειτουργίες όπως είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συντροφικότητας, της ανταλλαγής ιδεών, συναισθημάτων και σκέψεων αλλά και μέσω της τήρησης κανόνων που διέπουν τις φιλικές σχέσεις (Buhrmester, 1996). Γίνεται αντιληπτή, λοιπόν, η σημαντικότητα της φιλίας στα παιδικά χρόνια για όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία, ενώ ανασταλτικός παράγοντας στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να λειτουργήσουν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Williams & Asher, 1992).

Ύστερα, από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και με βάση τα δεδομένα του πίνακα 3.3.1 παρατηρούμε ότι οι σχέσεις των συνομηλίκων χαρακτηρίζονται πιο θετικές από ότι αρνητικές. Συγκεκριμένα οι φιλικές και ισότιμες σχέσεις υπερτερούν έναντι των εχθρικών με συχνότητα επτά (7) και πέντε (5) αντίστοιχα. Στις αναφορές αυτές παρουσιάζεται το παιδί να έχει φίλους, να κάνει καθημερινή παρέα μαζί τους, να παίζει και να νιώθει χαρά, ικανοποίηση και αποδοχή. Είναι φανερό, ότι τα σχολικά εγχειρίδια επιδιώκουν μέσω αυτών των παραδειγμάτων να εξαλείψουν τυχόν προκαταλήψεις και να αναδείξουν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν παραμένουν απομονωμένα από τους συνομήλικους τους, αλλά συνάπτουν υγιείς διαπροσωπικές

σχέσεις. Αναφέρονται, ωστόσο και παραδείγματα απομόνωσης παιδιών με αναπηρία, όπου αντιμετωπίζονται από τους συνομήλικους τους εχθρικά και με εμπάθεια. Η επιλογή αυτή ίσως να γίνεται από την συγγραφική ομάδα όχι για να διαιωνίσει στερεότυπα περί απομόνωσης και περιορισμού των ατόμων με αναπηρία, αλλά για να αφυπνίσει τους μαθητές/τριες για τις συνέπειες του εκφοβισμού και του χλευασμού των ατόμων αυτών. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η κοινωνία πράγματι χαρακτηρίζεται από στερεότυπα απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και εν προκειμένω στα άτομα με αναπηρία, έχοντας ως αποτέλεσμα σοβαρούς περιορισμούς στην απόδοση των κοινωνικών ρόλων που σχετίζονται με τις φιλικές σχέσεις. Εξαιτίας των κοινωνιολογικών θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία, τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν αρνητικές επιδράσεις σχετιζόμενες με την ελκυστικότητά τους, την προσωπικότητά τους και την καταλληλότητά τους ως φίλοι (Kef & Bos, 2006). Η φιλία μεταξύ των παιδιών χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία. Συγκεκριμένα, συχνά τα άτομα χωρίς αναπηρία θέλουν να συναναστραφούν με τα παιδιά με αναπηρία, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να φοβούνται την αλληλεπίδραση μαζί τους λόγω έλλειψης γνώσεων απέναντι στις ανάγκες τους. Η αμφιθυμία αυτή, πολλές φορές μπορεί να είναι και ο λόγος αποφυγής διαπροσωπικών σχέσεων με τα άτομα αυτά. Σύμφωνα με τον Goffman (2001), η μεγαλύτερη δυσκολία ενός ανάπηρου στην αλληλεπίδραση του με έναν μη ανάπηρο είναι η εξαρτημένη επίδραση ενός στίγματος από την αρχή της αλληλεπίδρασης.

Σημαντική κρίνεται, λοιπόν, η προσπάθεια των σχολικών εγχειριδίων να αναδείξει την ύπαρξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με αναπηρία και χωρίς, επιβεβαιώνοντας την υπέρσχυση των θετικών συναισθημάτων τους έναντι των αρνητικών. Τα παιδιά μη βασιζόμενα σε κοινωνικά στερεότυπα, συνάπτουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους στην ασυνείδητη προσπάθεια τους να απολαύσουν όλα τα οφέλη που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η αυτοεπιβεβαίωση και η στήριξη του εγώ προσφέρονται μέσω της φιλίας. Ο Sullivan (1953) αναφέρθηκε στην ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της θετικής αυτοαξίας μέσω της φιλίας. Τα παιδιά και ιδιαίτερα αυτά που έχουν κάποια αναπηρία έχουν ανάγκη να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, ώστε να προσαρμοστούν κοινωνικά και να βιώνουν κατά επέκταση θετικά συναισθήματα.

4.3.2 Η σχέση μεταξύ οικογένειας και ατόμων με αναπηρία

Ο ρόλος της οικογένειας και συγκεκριμένα των γονέων είναι καθαριστικός στη ζωή των παιδιών. Η οικογένεια αποτελεί το πλαίσιο όπου επιτυγχάνεται η κοινωνικοψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και όπου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του. Ο ρόλος των γονιών είναι πολυδιάστατος και η ευθύνη της ανατροφής των παιδιών χαρακτηρίζεται από μεγάλη δυσκολία και βαρύτητα. Η ανατροφή, μάλιστα, ενός παιδιού με αναπηρία μπορεί να προκαλέσει αντιφατικά συναισθήματα, καθώς συνεπάγεται ευθύνες, κούραση άγχος και φόβο, αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από ψυχική και συναισθηματική ανταμοιβή (Lustig, 2002). Για τον λόγο αυτό απαιτείται η υποστήριξη και η καθοδήγηση των γονέων, ώστε να πλαισιώσουν με ορθό τρόπο την ανάπτυξη ενός παιδιού με αναπηρία.

Τα σχολικά εγχειρίδια εστιάζουν σε υποστηρικτικούς γονείς με τα συναισθήματα της αγάπης και της αποδοχής να παρουσιάζονται με υψηλή συχνότητα έναντι των συναισθημάτων της απαξίωσης, της καταπίεσης και εγκλεισμού (πίνακας 3.3.2). Τα εγχειρίδια αναδεικνύουν την σημαντικότητα του έργου των γονιών, οι οποίοι αποδέχονται, σέβονται και νιώθουν περήφανοι για τα παιδιά τους και τα παροτρύνουν να έχουν κοινωνικές συναναστροφές και να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους. Άλλωστε, η δυνατότητα εμπλοκής με άλλα άτομα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την ένταξη του ατόμου στη κοινωνία και την εκπαίδευση και μελλοντικά στην αγορά εργασίας (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2011).

Τα σχολικά εγχειρίδια, στην προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα κάνουν αναφορά και σε μια περίπτωση, όπου η ηρωίδα δεν έχει την απαιτούμενη αποδοχή από τον πατέρα της και συνεπώς δεν ζει σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον. Πράγματι, ακόμη και σήμερα σε κάποιες οικογένειες η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία σηματοδοτεί την εμφάνιση μίας οικογενειακής κρίσης, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλά στάδια, τα οποία ποικίλλουν. Πολλοί ερευνητές καταλήγουν, βέβαια, στο συμπέρασμα ότι ως τελικό στάδιο είναι η αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού, η οποία προκαλεί θετικά συναισθήματα στους

γονείς (Fortier & Wanlass, 1984). Ωστόσο, σε μία έρευνα που έγινε στην Ελλάδα (Τσιμπιδάκη, 2006) για την διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των γονέων απέναντι στην αναπηρία του παιδιού τους και στην εξέλιξή τους από την αρχή της διάγνωσης, έγινε φανερό ότι ένα μικρότερο ποσοστό υποστηρίζει ότι η αναπηρία είναι ένα δράμα για τη οικογένεια, καταστροφή της ζωής των γονέων, των προσδοκιών και των ονείρων τους.

Σε αυτό το σημείο μπορεί κανείς να διεξάγει το συμπέρασμα ότι οι γονείς παίζουν βαρυσήμαντο ρόλο για το παιδί με αναπηρία καθώς ανάλογα με το πώς θα διαχειριστούν τη κατάσταση θα έχουν και τα ανάλογα αποτελέσματα. Οι γονείς που προσπαθούν να αναδείξουν τις πραγματικές ικανότητες του παιδιού τους μέσω των υποστηρικτικών υπηρεσιών, μαθαίνουν να νοηματοδοτούν με αισιοδοξία το μέλλον, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μια θετικότερη εικόνα για το παιδί τους κάτι που τους κάνει περισσότερο ανθεκτικούς στο κοινωνικό στιγματισμό και αποκλεισμό (Chang & McConkey 2008).

4.3.3 Η σχέση των εκπαιδευτικών με τα άτομα με αναπηρία

Ο σύγχρονος ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος και αφορά ποικίλους τομείς παροχής σχολικών υπηρεσιών. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν με συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τους/τις μαθητές/τριες, συνεργάζονται με τους γονείς και με όλη τη σχολική κοινότητα. Στόχος είναι η βελτίωση της μαθησιακής πορείας των μαθητών, η προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, καθώς και η δημιουργία ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού κλίματος, που ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Συνεπάγεται λοιπόν από τα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία συμβάλλουν σημαντικά στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και οφείλουν να τους υποστηρίξουν και να τους αναβαθμίσουν με κάθε δυνατό τρόπο (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).

Ποικίλες έρευνες αναφέρονται στο πόσο κεντρικό ρόλο έχει η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που συχνά αφορούν τα άτομα με αναπηρία κρίνεται απαραίτητη ώστε να δημιουργηθεί μία υγιής σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές/τριες με αναπηρία και η αναγνώριση των ατομικών τους διαφορών και δυσκολιών συνδράμουν στην ψυχική υγεία των παιδιών και στην σχολική τους ένταξη (Koster et al., 2009). Παρόμοιες αντιλήψεις προωθούνται, όπως φαίνεται και στα στοιχεία του πίνακα 3.3.3, από τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία αναδεικνύουν τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Συγκεκριμένα, υπερτερεί με συχνότητα 3 προς 1 η υποστηρικτική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας έναντι της ηττοπαθής σχέσης. Στις τρεις αυτές αναφορές, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τις ικανότητες των μαθητών με αναπηρία, σέβονται τις ιδιαιτερότητές τους και παροτρύνουν τα παιδιά χωρίς αναπηρίες να τα υποδεχτούν στις παρέες τους, ενδυναμώνοντάς τα.

Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν αντιφατικές απόψεις προς την αναπηρία και την ανάγκη ένταξης των μαθητών αυτών (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Στην περίπτωση δηλαδή του Λευτέρη οι εκπαιδευτικοί του, με εξαίρεση τον Άρη, αντιμετωπίζουν αρνητικά την αναπηρία του και αδιαφορούν για τη μαθησιακή του εξέλιξη. Η Helps και οι συνεργάτες της (1999) διεξήγαγαν στην Αγγλία έρευνα, η οποία αποκάλυψε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, γεγονός που προκύπτει από την έλλειψη ορθής επιμόρφωσης και ενημέρωσης. Κρίνεται έτσι απαραίτητη, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την γενικής και ειδικής παιδείας, ώστε να αναγνωρίζουν και να σέβονται την διαφορετικότητα των παιδιών με αναπηρία και να μεριμνούν για την ένταξή τους στην τάξη.

Για άλλη μία φορά η προσπάθεια των σχολικών εγχειριδίων να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, είναι ξεκάθαρη. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς πρόθυμους να βοηθήσουν τους μαθητές/τριές τους που έχουν κάποια αναπηρία. Στοχεύουν στην ενδυνάμωση των δυνατών σημείων των παιδιών,

στη βελτίωση των δυσκολιών τους και γενικότερα στη συναισθηματική τους ευημερία, έτσι ώστε να μην γίνουν οι μαθητές/τριες θύματα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

4.4 Εμπόδια στην κοινωνική ένταξη

4.4.1 Αναφορές εμποδίων

Τα άτομα με αναπηρία, δρώντας σε μια κοινωνία που δημιουργήθηκε από άτομα χωρίς αναπηρίες, αντιμετωπίζουν πλήθος προβλημάτων και εμποδίων σε καθημερινή βάση. Το γεγονός αυτό, που καθιστά δύσκολη ακόμη και την πιο απλή τους κίνηση είναι αποτέλεσμα της άγνοιας των μη ανάπηρων ατόμων για τα προβλήματα των αναπήρων ή της πολιτείας, η οποία δεν έχει δείξει τη δέουσα προσοχή και ευαισθησία για την κοινωνική τους στήριξη. Για παράδειγμα, ένα άτομο με παραπληγία βιώνει συνθήκες κινητικής αναπηρίας σε ένα μη προσιτό, απαγορευτικό περιβάλλον, που ορθώνει διαρκώς εμπόδια. Εάν όμως το περιβάλλον είναι προσβάσιμο και ένα αμαξίδιο είναι πάντα διαθέσιμο, αυτό το άτομο δεν θα έχει κινητικούς περιορισμούς. Αντίστοιχα, ένα κωφό άτομο βιώνει αναπηρία σε ένα περιβάλλον όπου κανείς δε γνωρίζει τη νοηματική γλώσσα ή/και δεν υπάρχει οπτική σήμανση (π.χ. φώτα ειδοποίησης, πινακίδες κ.λπ.). Αν αυτά προβλέπονται τότε το κωφό άτομο μπορεί να λειτουργήσει ισότιμα με κάθε άλλον, να αισθανθεί ασφαλές και να συμμετέχει σε όλα τα κοινωνικά δρώμενα. Ένα τυφλό άτομο αισθάνεται αποκλεισμένο και «ανάπηρο» σε ένα περιβάλλον που δεν προσφέρει ηχητική/απτική πληροφόρηση ή έναν «οδηγό τυφλών» στο πεζοδρόμιο ή ένα συνοδό ή ένα σκύλο-οδηγό. Αν όλα αυτά, όμως, προβλεφθούν, το άτομο θα δρα με ασφάλεια και αυτονομία σε μεγάλο βαθμό. Τα άτομα, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, είναι τα ίδια και θα εξακολουθούν πάντοτε να έχουν κινητική αναπηρία, να είναι κωφά ή τυφλά. Άρα αυτό που καθορίζει τη συμμετοχή τους δεν είναι η αναπηρία, αλλά ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος και η πρόβλεψη ή μη των κατάλληλων βοηθημάτων και κατά συνέπεια η σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας.

Σημαντικό είναι ότι στα σχολικά εγχειρίδια θίγονται αυτού του είδους τα εμπόδια, διαμορφώνοντας στους/στις μαθητές/τριες μια πρώτη κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στα προβλήματα που βιώνουν. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον πίνακα 3.4.1. εντοπίζονται πέντε (5) αναφορές, που θίγουν τις καθημερινές δυσκολίες, που στέκονται εμπόδιο στην ομαλή και ασφαλή μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία. Μέσα από τις μαρτυρίες τους διαμαρτύρονται για τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα, τα μηχανάκια και τα σκουπίδια, που εμποδίζουν τη διέλευσή τους στο πεζοδρόμιο, για την έλλειψη απτικών ή ακουστικών βοηθημάτων στα φανάρια και στις στάσεις και για τους ιδιοκτήτες των καταστημάτων που κατεβάζουν πολύ χαμηλά τις τέντες. Οι αναγνώστες/τριες έρχονται σε επαφή με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία και συνειδητοποιούν ότι μερικά πράγματα που είναι δεδομένα και αυτονόητα για τα άτομα χωρίς αναπηρία δεν είναι τελικά για όλους. Μέσα από τα βιώματα τους αποκτούν μια πρώτη εμπειρία απέναντι στους αναπήρους και μια πιο θετική στάση απέναντι σε κείνους και στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Στα εγχειρίδια που μελετήθηκαν, λοιπόν, προωθείται η αντίληψη ότι η ανεμπόδιστη και ελεύθερη πρόσβαση σε όλους τους χώρους, δημόσιους ή/ και ιδιωτικούς είναι υποχρέωση της πολιτείας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Γιατί ζητούμενο δεν είναι μόνο να εξασφαλιστούν τα τεχνικά ζητήματα για την προσβασιμότητα, ζητούμενο κυρίως είναι η αλλαγή των στάσεων για την αναπηρία και η διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης για το αυτονόητο δικαίωμα πλήρους και ισότιμης συμμετοχής (Olivel 1990).

Ακόμη, παρουσιάζονται και τρεις (3) αναφορές, οι οποίες θίγουν το ζήτημα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Οι δυσκολίες στη σχολική πραγματικότητα είναι πολλές και παρουσιάζονται στους/στις αναγνώστες/τριες, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση τους απέναντι στην αναπηρία. Συγκεκριμένα, τρία (3) παιδιά με αναπηρία λόγω των δυσκολιών που βιώνουν στο μαθησιακό τομέα, αντιμετωπίζονται ως ανίκανοι ή άταχτοι και περιθωριοποιούνται από τους ίδιους τους δασκάλους, ενώ χλευάζονται από τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Μάλιστα, η αδιαφορία των γονιών και η απαξίωση των δασκάλων απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού, τον κατέστησαν αναλφάβητο. Μελετώντας την έκθεση της Eurostat γίνεται αναφορά στο μορφωτικό επίπεδο των ατόμων με

αναπηρία στην Ελλάδα. Το 25,4% είναι αναλφάβητοι, το 59,9% είναι απόφοιτοι Δημοτικού, το 5,7% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, το 5,6% είναι απόφοιτοι Λυκείου και το 3,4% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έντονος, δυστυχώς, είναι και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία, ο οποίος οδηγεί κατ' επέκταση στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Σύμφωνα με ερευνητικά τεκμήρια το σχολείο θα μπορούσε εν δυνάμει να αποτελέσει ασπίδα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία λειτουργεί θετικά στη ψυχολογία τους και αυξάνει τα περιθώρια για αυτοβελτίωση, μάθηση, κοινωνικοποίηση, ποιότητα ζωής (Βίκη & Παπάνης, 2008). Ωστόσο, ενώ η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης και πρόσβασης στη μόρφωση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ατόμων, με ή δίχως αναπηρία, δεν επιτυγχάνεται σε όλες τις περιπτώσεις κατά τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις και διακρίσεις για πολλούς ανθρώπους και εν προκειμένω, για τα άτομα με αναπηρία.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι συγκριτικά με τον όγκο του υλικού που μελετήθηκε, ο αριθμός αναφορών των εμποδίων που παρουσιάζονται στο κείμενο κρίνεται ελάχιστος. Δεν δίνεται, δηλαδή, μια αρκετά πλήρης περιγραφή των δυσκολιών που τα άτομα με αναπηρία καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή. Ο λόγος που γίνεται αυτή η επιλογή είναι γιατί η συγγραφική ομάδα ίσως δεν θέλει να επικεντρωθεί στην αναπηρία και στα πιθανά εμπόδια. Δεν επιθυμεί να εστιάσει στο τι δεν μπορούν να κάνουν τα άτομα με αναπηρία, αλλά στο τι μπορούν, δημιουργώντας από τη μια πλευρά μια θετική στάση για τις ικανότητες και τα ταλέντα των ατόμων με αναπηρία απέναντι στους/στις αναγνώστες/στριες, αλλά από την άλλη ίσως προβάλλουν μια ουτοπική και όχι ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας και των καθημερινών δυσκολιών που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, εξωραϊζοντας και παραποιώντας την άσχημη αλήθεια ενός αδιάφορου, καταπιεστικού κοινωνικού συστήματος, που τοποθετεί τα άτομα με αναπηρία στην κορυφή του προβλήματος, με τρόπο που αυτά να απομονώνονται και να αποκλείονται από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία (Oliver, 1990).

4.4.2 Τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα εμπόδια και οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή καθημερινά τα άτομα με αναπηρία υπήρχαν ανέκαθεν, δημιουργώντας τους προβλήματα στο να αναπτυχθούν ευκαιρίες συμμετοχής σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες. Αυτή η μειωτική και απαξιωτική στάση για τα άτομα με αναπηρία είναι η απαρχή ενός φαύλου κύκλου διακρίσεων, εμποδίζοντας ουσιαστικά τα άτομα αυτά να διατηρήσουν τη θέση τους στη συλλογική ζωή με αποτέλεσμα να επιφέρει ψυχολογικές συνέπειες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997). Μπροστά τους ορθώνεται η αδυναμία να κάνουν όνειρα, να έχουν προσδοκίες και να νοηματοδοτούν τη ζωή τους. Το αίσθημα της ματαίωσης που νιώθουν φτάνει πολλές φορές σε απελπισία και απόγνωση, μειώνοντας την αυτοπεποίθηση τους, με αποτέλεσμα να οδηγεί στην αδυναμία πραγμάτωσης κινήτρων, στόχων και αυτοπραγμάτωσης. Εκ του αποτελέσματος, το προαπαιτούμενο στοιχείο για να μπορέσουν τα άτομα με αναπηρία να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή, είναι να αλλάξει ριζικά η στάση των πολιτών απέναντί τους και να αρθούν οι προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα που επικρατούν (Μαργαρίτη, 2004). Ακόμη, καθοριστική είναι η αναγνώριση ότι το ίδιο το περιβάλλον μπορεί να μειώσει ή να αυξήσει το μέγεθος των εμποδίων λόγω της αναπηρίας κάποιου, τονίζοντας την ευθύνη της κοινωνίας για την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών και βοηθημάτων, προς όφελος του πολίτη με αναπηρία (Oliver, 1990).

Αναλύοντας το υπό έρευνα υλικό, παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται όχι μόνο να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία, αλλά και να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους, τόσο σε ατομικό επίπεδο, προσφέροντας δηλαδή τη δική τους προσωπική βοήθεια στα άτομα με αναπηρία, όσο και σε συλλογικό, κινητοποιώντας την κοινή γνώμη και τα όργανα εξουσίας να στηρίξουν με τη βοήθεια και τις υπηρεσίες τους τα άτομα αυτά. Μέσω, δηλαδή της άμεσης παρατήρησης και συζήτησης, όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ακόμη και εκείνοι/ες που δεν παρουσιάζουν κάποια αναπηρία, με συλλογικό πνεύμα κινητοποιούνται και προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση και την αναβάθμιση διαφόρων χώρων (πεζοδρόμια, μαγαζιά, αθλητικούς χώρους, κινηματογράφους, σχολεία κ.ά.), καθώς αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος οργάνωσης μιας κοινωνίας έχει

αντίκτυπο σε όλους/ες και εν προκειμένου στον τρόπο ζωής των ατόμων με αναπηρία. Τονίζεται, λοιπόν, η σπουδαιότητα της επικοινωνίας με τα θεσμικά όργανα του Δήμου, με στόχο να αναδείξουν τα προβλήματα πρόσβασης και μετακίνησης των ατόμων με αναπηρία και να προωθήσουν τη λύση τους. Είναι επιτακτικής σημασίας, η οργάνωση ενός κοινωνικού κράτους πρόνοιας, με ίσες παροχές και δικαιώματα για όλους, για να μπορέσουν όλοι οι άνθρωποι με αναπηρία να έχουν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία (Παπάνης συν., 2011). Επιπλέον, παρατηρείται ότι μέσα από τις δραστηριότητες που προσφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια οι μαθητές/τριες αποκτούν ενεργό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των εμποδίων που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία. Είναι εμφανής, λοιπόν, η ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου του σχολείου, ώστε όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία να αποκτήσουν στάσεις και συμπεριφορές που χρειάζονται για να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (Τριλίβα συν., 2008). Γι' αυτό έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία με κατάλληλα μέσα, να εμποδίσει κανείς την εμφάνιση προκαταλήψεων και να ενισχύσει την καλλιέργεια αξιών που σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαίδευση. Απαραίτητη είναι μια ριζική αλλαγή της αντίληψης ότι το «κανονικό» σχολείο αφορά τα «κανονικά παιδιά», ενώ τα παιδιά με αναπηρία χρήζουν «ειδικής αγωγής», ώστε να μη διαιωρίζονται κοινωνικά στερεότυπα, αλλά να καλλιεργηθεί η κοινωνική ευαισθησία που χρειάζεται για την αποδοχή των ατόμων αυτών ως ισότιμων μελών της κοινωνίας και για την εξάλειψη κάθε είδους φραγμού που εμποδίζει την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματική τους κατάρτιση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

4.5 Νοηματοδότηση της έννοιας της αναπηρίας

Τα τελευταία χρόνια τα λογοτεχνικά έργα διακρίνονται από ρεαλισμό, εντάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό στις ιστορίες τους τα άτομα με αναπηρία, τα οποία περιγράφονται με μία πιο θετική οπτική. Παρομοίως και στην Ελλάδα παρατηρείται ότι οι συγγραφείς ασχολούνται τελευταία περισσότερο με έργα που περιλαμβάνουν την αναπαράσταση χαρακτήρων με αναπηρία, τα οποία σταδιακά απαλλάσσονται από στερεότυπα, χωρίς βέβαια να έχουν φτάσει σε σημείο πλήρους εξάλειψης (Kotopoulos, etall, 2012). Οι προκαταλήψεις που συναντώνται ακόμη και σήμερα

επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις στάσεις του αναγνώστη για το θέμα της αναπηρίας. Αντίθετα, τα κείμενα που δεν διαιωνίζουν στερεότυπα έχουν θετική επίδραση στη ζωή των ατόμων με ή χωρίς αναπηρία (Rubin,1987).

Μελετώντας τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας και του Ανθολογίου όλων των τάξεων του Δημοτικού και παρατηρώντας τον πίνακα 3.5, φαίνεται πως η αναπηρία παρουσιάζεται κυρίως ως κοινωνική κατασκευή, τονίζοντας ότι η ίδια η κοινωνία δημιουργεί εμπόδια και φραγμούς, αποκλείοντας τα άτομα με αναπηρία από το κοινωνικό σύνολο. Τοποθετεί την αναπηρία όχι σε ένα ανήμπορο ή μη λειτουργικό σώμα, αλλά σε ένα απαγορευτικό και καταπιεστικό κοινωνικό περιβάλλον και προωθεί ότι πολλοί περιορισμοί που επιβάλλονται σε άτομα με αναπηρία δεν αποτελούν μια φυσιολογική ή αναπόφευκτη συνέπεια της «ανικακότητάς» τους, αλλά είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνίας που αδυνατεί να λάβει υπόψη της συγκεκριμένα άτομα (Marks, 1999). Η αναπηρία προβάλλεται σαν ένα θέμα που συνδέεται με την «ανάπηρη» φύση της κοινωνίας και όχι σαν ένα πρόβλημα που αφορά μόνο τα ίδια τα άτομα και τις αναπηρίες τους. Ακόμη, παρατηρείται ότι η αναπηρία προβάλλεται σε μεγάλο βαθμό και ως δικαίωμα συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι. Στις συγκεκριμένες αναφορές οι συγγραφείς δεν εστιάζουν στα κοινωνικά εμπόδια, ούτε δίνουν βάση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, αλλά στα ταλέντα, τις δεξιότητές τους και την ενεργό κοινωνική ζωή τους. Η αναπηρία δεν εμφανίζεται ως σημείο προσοχής και διαφοροποίησης, ούτε πηγή διάκρισης ή αρνητικής αντιμετώπισης, αλλά θεωρείται κομμάτι της καθημερινότητας. Προωθούνται σημαντικά μηνύματα τόσο στα παιδιά με, αλλά και χωρίς αναπηρία, αφού επισημαίνουν ότι η αναπηρία δεν αποτελεί εμπόδιο για έναν κανονικό και αξιοπρεπή βίο, ότι τα άτομα αυτά έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν στη ζωή τους και ότι εν τέλει η αναπηρία δεν συνεπάγεται τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Δουλάμη & Αντωνίου, 2011).

Ωστόσο, εντοπίζονται και αναφορές που ακολουθούν τις αντιλήψεις του ιατρικού μοντέλου, που αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία ως μια ειδική κατηγορία «ασθενών», αποδίδοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως απλές συνέπειες των δικών τους ατομικών λειτουργικών περιορισμών. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία, ως πηγή των περιορισμών που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία

θεωρεί τα ίδια τα άτομα, αγνοώντας την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά και το περιβάλλον τους. Έτσι και στα σχολικά εγχειρίδια η αναπηρία παρουσιάζεται είτε ως έλλειμμα, είτε ως προϊόν βλάβης, είτε ως εμπόδιο. Τα παιδιά στις συγκεκριμένες περιπτώσεις λόγω της αναπηρίας τους ζουν μέσα στην απομόνωση και τον χλευασμό. Η εικόνα που παρουσιάζουν είναι διαστρεβλωμένη και στερεοτυπική (Κουρουμπλής, 2000). Μόνο σε ορισμένες, ένας εκπαιδευτικός ή ένας γυμναστής στέκεται δίπλα στα παιδιά αυτά και διεκδικεί μαζί τους τα δικαιώματά τους, υποδεικνύοντας ότι ο μόνος περιορισμός και ο μόνος φραγμός για μια λειτουργική διαβίωση ήταν οι αντιλήψεις και η προκατάληψη της κοινωνίας.

Κατά κύριο λόγο στα εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, η αναπηρία προσεγγίζεται από μια κοινωνική διάσταση, καθώς τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζονται πάντοτε εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, ενώ υπάρχει μια διαρκής προσπάθεια κοινωνικής ευαισθητοποίησης σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των αναπήρων, ώστε η καθημερινότητά τους να καταστεί όσο το δυνατόν πιο «φυσιολογική», λειτουργική και παραγωγική. Ακόμη, δημιουργείται θετική στάση για τα άτομα με αναπηρία, τονίζεται η καθολικότητα των δικαιωμάτων τους, ενώ επίσης παρουσιάζονται ικανά να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία ή δραστηριότητα της καθημερινής ζωής. Βέβαια, ακόμα και τα λίγα στερεοτυπικά μηνύματα που διαιωνίζονται σε ορισμένα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων προβάλλουν αρνητικά και λανθασμένα πρότυπα στα παιδιά για την αναπηρία, φανερώνοντας ότι η ιδεολογία της ελληνικής κοινωνίας διακατέχεται ακόμη από στάσεις και προκαταλήψεις των προηγούμενων δεκαετιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μέσα μετάδοσης της γνώσης, της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής τους, καθώς και της αντίστοιχης υφιστάμενης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2004). Ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στην προώθηση μηνυμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία, τη διαφορετικότητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τα δικαιώματα των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η κατεύθυνση που δίδουν τα εγχειρίδια ενισχύει και προβάλλει συγκεκριμένες συμπεριφορές, που ασυνείδητα θα ακολουθήσουν τα παιδιά στην παιδική τους ηλικία, αλλά και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή τους. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο καθιστά ένα σπουδαίο μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής και κοινωνικοποιητικών διαδικασιών. Μπορεί να καλλιεργήσει στον/στη μαθητή/τρια την αλληλεγγύη, τη διαλλακτικότητα, την αποδοχή και τον σεβασμό προς τους άλλους, να τον/την οδηγήσουν στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και συνείδησης, στην καλλιέργεια κοινωνιοκεντρικής συμπεριφοράς, σε στάσεις και συμπεριφορές που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς του/της (Μπονίδης, 2004). Εξαιτίας αυτής της επίδρασης των σχολικών εγχειριδίων στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται και προσεγγίζεται σε αυτά η αναπηρία.

Ύστερα, από τη μελέτη και την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας και του Ανθολογίου και για τις έξι τάξεις του Δημοτικού, παρατηρήθηκε μία αυξανόμενη τάση ένταξης θεμάτων της αναπηρίας από την Α΄ τάξη, στην οποία δεν υπάρχει καμία αναφορά στην αναπηρία, παρά μόνο στο Ανθολόγιο της Α΄-Β΄ Δημοτικού, έως και τη Δ΄ τάξη, όπου ο αριθμός των αναφορών είναι αρκετά ικανοποιητικός. Η τάση αυτή δεν σχετίζεται με την ποσότητα, αλλά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία εστιάζουν αρχικά σε μια πρώτη επαφή και γνωριμία με την έννοια της αναπηρίας στις μικρές τάξεις και την περισσότερο ρεαλιστική

αναπαράσταση στις μεγαλύτερες. Φαίνεται πως ο στόχος των γλωσσικών κειμένων μετατοπίζεται σιγά σιγά από την εξοκείωση στη Β΄ Δημοτικού, στη καλλιέργεια μιας υπεύθυνης, ατομικής στάσης των μαθητών/τριών στη Δ΄ Δημοτικού. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή για την κατασκευή της έννοιας της αναπηρίας δεν παρατηρείται στα γλωσσικά εγχειρίδια της Ε΄ όπου οι αναφορές είναι ελάχιστες, σε αντίθεση με τη ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου δίνεται ξανά βάση στη σπουδαιότητα των θεμάτων της αναπηρίας. Γενικότερα, η τριβή με την αναπηρία θεωρείται σχετικά επαρκής για το Δημοτικό σχολείο, αλλά σίγουρα, συγκριτικά και με το μέγεθος του δείγματος, θα μπορούσε να είχε επεκταθεί περισσότερο.

Όσον αφορά το φύλο των ηρώων/ ηρωίδων με αναπηρία που περιγράφονται στα γραπτά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών εντοπίζεται στο γυναικείο και όχι στο αρσενικό φύλο. Πιο παλιά οι χαρακτήρες με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία ήταν κυρίως άνδρες (Dyches & Prater, 2005), στα σχολικά εγχειρίδια όμως τώρα παρατηρείται μια αύξηση των γυναικείων χαρακτήρων. Αυτό, ανατρέπει τα μέχρι τώρα δεδομένα, προωθώντας την ισότητα των δύο φύλων και τονίζοντας τη θέση της γυναίκας στη σημερινή κοινωνία. Ωστόσο, η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις αναφορές των δύο φύλων αφήνει έμμεσα και να εννοηθεί το ενδεχόμενο σύνδεσης της αναπηρίας και της γυναίκας. Αυτό άμεσα δεν δημιουργεί υποψίες. Ωστόσο, αν ληφθεί υπόψιν η προκατάληψη που χαρακτηρίζει αρκετά μεγάλο μέρος του γενικού πληθυσμού περί αδυναμίας του γυναικείου φύλου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ίσως έμμεσα προωθούνται πατριαρχικά στερεότυπα με στόχο να συνδέσουν και την αναπηρία με τη μειονεξία (Tyson, 2001) και κατ' επέκταση με τις αντιλήψεις του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας.

Επιπλέον, μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια παρατηρήθηκε ότι τα είδη αναπηρίας που παρουσιάζονται κατά κύριο λόγο είναι οι αισθητηριακές αναπηρίες και η κινητική αναπηρία. Η πλειονότητα των ηρώων/ηρωίδων με κινητική αναπηρία και τύφλωση εξηγείται καθώς πρόκειται για είδη αναπηρίας που γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά σε παιδιά μικρής ηλικίας λόγω της χρήσης αναπηρικού αμαξιδίου, λευκού μπαστούνιού ή άλλων βοηθημάτων. Αντίθετα, τα είδη αναπηρίας που αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό είναι η νοητική αναπηρία, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και

τέλος η διαταραχή του λόγου και ομιλίας, ενώ δεν εντοπίζεται καμία αναφορά σε ψυχικές διαταραχές και διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Η απουσία των συγκεκριμένων ειδών αναπηρίας από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, δεν συμβαίνει καθώς θεωρούνται ασήμαντα ή κατώτερα, αλλά ίσως επειδή οι δυσκολίες τους δεν είναι εύκολο να περιγράψουν και να κατανοηθούν πλήρως από μαθητές/τριες ηλικίας Δημοτικού, μιας και δεν είναι εύκολη η οπτική τους αναπαράσταση. Συνεχίζοντας, από την έρευνα εντοπίστηκε ότι τις περισσότερες φορές η παρουσίαση της αναπηρίας ενός χαρακτήρα γίνεται είτε με σαφή τρόπο από τον/την αφηγητή/τρια είτε απλά υπονοείται. Σε μικρότερο ποσοστό γίνεται αντιληπτή από την εικονογράφηση, από τα λόγια του ίδιου του χαρακτήρα με αναπηρία ή από τα σχόλια τρίτων. Τέλος, η αναπηρία περιγράφεται και μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες, την εισαγωγή του κειμένου, ενώ σε μία μόνο περίπτωση αποκρύπτεται, χωρίς να αναφερθεί καθόλου. Όπως παρατηρήθηκε και από την ανάλυση των δεδομένων, τα είδη της αναπηρίας κατά κύριο λόγο αναφέρονται ξεκάθαρα, αφού στόχος είναι τα παιδιά του Δημοτικού να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους, έναν κόσμο όπου υπάρχουν και άτομα με αναπηρία, τα οποία έχουν την ίδια θέση και τα ίδια δικαιώματα με τους/τις υπόλοιπους/ες. Βέβαια και το γεγονός ότι οι συγγραφείς δεν αναφέρουν σε όλες τις περιπτώσεις το είδος της αναπηρίας, αλλά το αφήνουν να εννοηθεί, φανερώνει ότι για εκείνους/ες δεν έχει σημασία το είδος της αναπηρίας, η ιατρική δηλαδή ταμπέλα και τα «ελλείμματα», αλλά τα γνωρίσματα του/της κάθε/καθεμιά ήρωα/ηρωίδα, προωθώντας μια θετική διάσταση στην αναπηρία. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την αναπηρία, αλλά διδάσκονται κιόλας ότι πρώτον καμία σημασία ή αξία δεν έχει η «ετικετοποίηση» κάποιου/ας, η οποία μπορεί να ενέχει και προκαταλήψεις και δεύτερον ότι η λέξη αναπηρία δεν σημαίνει μόνο ότι κάποιος είναι τυφλός, κωφός ή κινητικά ανάπηρος, αλλά πίσω από τον όρο αυτόν κρύβεται ένα κοινωνικό-πολιτικό ζήτημα.

Πολύ σημαντικό, επίσης, είναι ότι τα είδη της αναπηρίας δεν προσεγγίζονται με τον ίδιο τρόπο. Αυτό φαίνεται από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται ανάλογα με την αναπηρία του κάθε χαρακτήρα. Δηλαδή παρατηρήθηκε ότι όσοι/ες έχουν κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία περιγράφονται στην πλειονότητα με θετικό

τρόπο, χαρακτηρίζονται ως έξυπνα, ώριμα, αυτόνομα, δυναμικά, γενναία, ταλαντούχα και παρουσιάζονται έτοιμα να παλέψουν για τα δικαιώματά τους και για μια αξιοπρεπή ζωή. Το γεγονός ότι οι συγγραφείς δεν δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις αδυναμίες και τα «ελλείμματα», αλλά εστιάζουν στα θετικά χαρακτηριστικά του/της κάθε/καθεμιά ήρωα/ηρωίδα, χαρακτηρίζεται θετικά, καθώς παρατηρείται η προσπάθεια να δοθεί και πάλι μια θετική οπτική στην αναπηρία, αλλά και να μη γίνει σύνδεση της αναπηρίας με τη βλάβη. Αντίθετα, όμως, τα παιδιά με νοητική ή μαθησιακή αναπηρία αναφέρονται με έναν αρκετά στερεοτυπικό τρόπο, που διαιωνίζει αντιλήψεις των προηγούμενων δεκαετιών. Πολλές φορές σε παλαιότερες κοινωνίες τα άτομα με αναπηρία και συγκεκριμένα με νοητική αναπηρία κρίθηκαν ως άξια να πεθάνουν, ως τρελά, καθυστερημένα, που έχρηζαν θεραπείας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Δυστυχώς, στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια διατυπώνονται παρόμοιες αντιλήψεις όπως ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι καθυστερημένα, με μυαλό μικρού παιδιού, οι χειρότεροι/ες μαθητές/τριες, δειλοί/ες και περιορισμένων δυνατοτήτων. Παρόμοια, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται με αναχρονιστικές και οπισθοδρομικές απόψεις, καθώς προωθούν ότι όποιο παιδί έχει χαμηλή σχολική επίδοση ή δυσκολεύεται να διαβάσει είναι χαζό και καλύτερα να μείνει αναλφάβητο. Είναι φανερό ότι η άγνοια του παρελθόντος, ακόμα και σήμερα επηρεάζει ιδεολογικά τα σχολικά εγχειρίδια, επομένως και την κοινωνία, μιας και η σχέση τους είναι αλληλένδετη.

Ακόμη, οι χαρακτήρες με αναπηρία των σχολικών εγχειριδίων περιγράφονται να καταγίνονται με διάφορες δραστηριότητες, προσπαθούν να συμμετέχουν και να συνυπάρχουν με τα άλλα μέλη σε όλες τις συλλογικές εκδηλώσεις ως ενεργοί μέτοχοι της κοινότητας, καλλιεργώντας έτσι τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι ήρωες/ηρωίδες με οποιαδήποτε αναπηρία εμπλουτίζουν ποιοτικά τον ελεύθερο τους χρόνο, με πολλές δραστηριότητες όπως το χορό, τη μουσική, τη ζωγραφική, την ανάγνωση παραμυθιών, το τραγούδι και το πιάνο. Ακόμη, μαθαίνουν ξένες γλώσσες ή άλλους τρόπους επικοινωνίας όπως το σύστημα Μπράιγ, τη Νοηματική γλώσσα και τη χειλεανάγνωση. Τους αρέσει, επίσης, να περνούν χρόνο με τους φίλους τους, κάνοντας βόλτες στο πάρκο ή στην παιδική χαρά, παίζοντας παιχνίδια ή κάνοντας επισκέψεις σε μουσεία. Γίνεται φανερό η τάση

προώθησης της ενσυναίσθησης και της αποδοχής, καθώς τονίζονται οι ικανότητες των ηρώων/ηρωίδων με αναπηρία και όχι οι αδυναμίες τους. Επιπλέον, δεν απεικονίζονται συγκριτικά με παιδιά «τυπικής» ανάπτυξης και προωθούνται θετικές εικόνες, με στόχο να προάγουν την ενημέρωση των μαθητών/τριων για τα άτομα με αναπηρία και την καθημερινότητά τους και κατ' επέκταση να ενισχύσουν τη θετική στάση τους απέναντί σε εκείνα, αναγνωρίζοντας τα ως μέλη της κοινωνίας μας. Τέλος, αναφέρουν ότι συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδρούν με άλλα πρόσωπα. Επομένως, οι αναγνώστες/τριες αποκαλύπτουν μια ισχυρή, αυτόνομη προσωπικότητα, που απομακρύνεται από την εικόνα του αποδυναμωμένου και κοινωνικά περιθωριοποιημένου.

Βέβαια, ερευνώντας τα συναισθήματα που αισθάνονται οι χαρακτήρες με αναπηρία στα κείμενα, φαίνεται ότι παρότι καταπιάνονται με πολλές δραστηριότητες και ενασχολήσεις της επιλογής τους, η πλειονότητα παρουσιάζει αρνητικές συναισθηματικές εκφράσεις όπως λύπη, απογοήτευση, άγχος και φόβο. Αυτή η τάση να προβάλλονται τα άτομα με αναπηρία ως αδύναμα και περιθωριοποιημένα μπορεί να θεωρηθεί αρκετά στερεοτυπική. Όμως, από την άλλη παρατηρείται ότι αισθάνονται και ευτυχία, αγάπη, ευχαρίστηση και έρωτα. Επομένως, οι συγγραφείς ίσως θέλουν να τονίσουν ότι τα συναισθήματα των χαρακτήρων με αναπηρία χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία, το οποίο είναι πολύ ανθρώπινο και ρεαλιστικό. Όλοι οι άνθρωποι με ή χωρίς αναπηρία βιώνουμε ανά διαστήματα έναν καταγισμό συναισθημάτων λόγω της επίδρασης του κοινωνικού μας περιβάλλοντος. Επομένως, οι συγγραφείς προσεγγίζουν το θέμα ρεαλιστικά, παρουσιάζοντας στους/στις αναγνώστες/τριες τα αρνητικά συναισθήματα λόγω της έντονης περιθωριοποίησης και του στιγματισμού, που βιώνουν ακόμη και σήμερα τα άτομα με αναπηρία, καθώς και τα θετικά συναισθήματα τονίζοντας ότι η αναπηρία τους δεν είναι αυτή που στέκεται εμπόδιο σε μια αξιοπρεπή και ενδιαφέρουσα ζωή με ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και απόλαυσης της κοινωνικής ζωής, αλλά η στάση της κοινωνίας. Άλλωστε, ο ρεαλισμός προωθεί κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ένταξη και αποτελεί αναγκαιότητα, αφού το παιδί χρειάζεται

ειλικρίνεια για να γνωρίσει και να αποδεχθεί την πραγματικότητα γύρω του (Kotopoulos et al., 2012).

Όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των χαρακτήρων με αναπηρία, παρατηρείται ότι το φιλικό, το οικογενειακό, αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους είναι κατά κύριο λόγο υποστηρικτικό, ενώ οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους διακατέχονται από σεβασμό, αγάπη και αποδοχή, με αποτέλεσμα να βιώνουν μια ενδιαφέρουσα κοινωνική ζωή. Συγκεκριμένα, οι ήρωες/ηρωίδες στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται μέσω του κειμένου μόνοι/ες τους ή/και με φίλους/ες. Αυτό το γεγονός ενισχύει τη μη διαφοροποίηση των αναπήρων από τα άτομα χωρίς αναπηρία, όπου η βίωση στιγμών μοναχικότητας ή κοινωνικής συναναστροφής και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων είναι φυσικό επακόλουθο. Επομένως, το ίδιο ισχύει και για τους/τις ήρωες/ηρωίδες με αναπηρία. Η απεικόνιση των χαρακτήρων με παρέα ενισχύει θετικές στάσεις απέναντι στην κοινωνική αποδοχή και προωθεί την εικόνα πως οι άνθρωποι με αναπηρία έχουν τις ίδιες επιθυμίες και μπορούν να δημιουργήσουν, αλλά και να απολαύσουν τον σχηματισμό προσωπικών δεσμών. Στις λιγότερες περιπτώσεις που οι ήρωες/ηρωίδες απεικονίζονται μόνοι/ες τους, διακρίνουμε το θάρρος των συγγραφέων να παρουσιάσουν με ρεαλισμό το δύσκολο θέμα της κοινωνικής αποξένωσης του χαρακτήρα με αναπηρία, η οποία δεν έχει εντελώς απαλειφθεί, αλλά συναντάται ακόμη σε πολλές περιπτώσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως ο μεγαλύτερος αριθμός των ηρώων/ηρωίδων συνάπτει σχέσεις με άλλους χαρακτήρες χωρίς αναπηρία, γεγονός που προωθεί τις αρχές της ένταξης και της αποδοχής και αίρει τις προκαταλήψεις και το φόβο για τη συναναστροφή μαζί τους. Με αυτόν τον τρόπο ο/η αναγνώστης/τρια σχηματίζει, υιοθετεί αντιλήψεις, και συμπεριφορές, απέναντι σε άτομα, καταστάσεις ή θεσμούς που δεν τον/την απομονώνουν και δεν τον/την περιθωριοποιούν από το «διαφορετικό», αλλά τον/την κάνουν να συμβιώνει με τη «διαφορετικότητα» (Gervay, 2004). Επιπλέον, στα σχολικά εγχειρίδια τονίζεται η σπουδαιότητα του ρόλου τόσο της οικογένειας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι γονείς παρουσιάζονται στην πλειοψηφία υποστηρικτικοί, περήφανοι και αισιόδοξοι για τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα και εκείνα να νιώθουν αγάπη και αποδοχή. Αντίθετα, οι γονείς που αδιαφορούν και απαξιούν για τις ανάγκες των παιδιών τους, τα

επηρεάζουν αρνητικά σε συναισθηματικό επίπεδο γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα παραπάνω. Εν ολίγοις, η ευημερία των παιδιών με αναπηρία εξαρτάται άμεσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς μέσα από την οικογένεια το παιδί μπορεί να ανυψωθεί ή να καταρρακωθεί. Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά με αναπηρία. Μέσα από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση των μαθητών/τριων με αναπηρία οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και απόψεων, που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να ωφελούνται στο έπακρο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Συνακόλουθα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές/τριες σύμφωνα με τις ανάγκες τους και τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξής τους.

Επιπροσθέτως, τα σχολικά εγχειρίδια καταστούν σαφή την κοινωνική κατασκευή της έννοιας της αναπηρίας και μετατοπίζουν την εστίαση από το άτομο με αναπηρία στην κοινωνική δομή μέσα στην οποία το άτομο αυτό καταπιέζεται, καθώς τονίζουν και προβάλλουν ορισμένα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους μέσα από τις δικές τους μαρτυρίες. Τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα, τα μηχανάκια και τα σκουπίδια, που εμποδίζουν τη διέλευσή τους στο πεζοδρόμιο, η έλλειψη απτικών ή ακουστικών βοηθημάτων στα φανάρια και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός είναι μερικά από αυτά τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη ζωή τους. Παρουσιάζουν, λοιπόν, ότι οι διακρίσεις και αποκλεισμός δεν προέρχονται κατά βάση από τη φύση της αναπηρίας τους, αλλά από την άγνοια και την έλλειψη κατανόησης και μέριμνας από την κοινωνία. Πολύ σημαντικό είναι, επίσης ότι οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται όχι μόνο να κατανοήσουν τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία, αλλά και να μεριμνήσουν για την αντιμετώπισή τους, τόσο προσωπικά όσο και συλλογικά, ενεργοποιώντας τα όργανα εξουσίας να προσφέρουν τη βοήθεια και τις υπηρεσίες τους. Μέσω της παρατήρησης και της συζήτησης, όλοι/ες οι μαθητές/τριες με ή χωρίς αναπηρία κινητοποιούνται, ώστε να προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που δημιουργεί η κοινωνία στην ποιότητα ζωής τους.

Εν κατακλείδι με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις που προέκυψαν καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αποκτάται μια σαφής εικόνα της αναπηρίας, ενώ όσον αφορά την νοηματοδότηση της έννοιας της αναπηρίας παρατηρήθηκε ότι ως επί των πλείστων παρουσιάζεται ως κοινωνικό κατασκεύασμα, ως μια διάσταση της σύγχρονης πραγματικότητας, που ενυπάρχει σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες και με την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να εναρμονιστούν. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συγγραφείς αποφεύγουν τις προκατειλημμένες αντιλήψεις και το στερεοτυπικά φορτισμένο λεξιλόγιο, προσφέρουν πληροφόρηση για την αναπηρία, την προσεγγίζουν με ρεαλιστικό τρόπο και δεν την υπερτονίζουν. Επιπλέον, προσφέρουν πληροφορίες για τη ζωή του χαρακτήρα με αναπηρία, βοηθώντας τους/τις αναγνώστες/τριες να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, προσεγγίζοντας την κοινωνικά. Γίνεται κατανοητό ότι οι προθέσεις των συγγραφέων είναι να προετοιμάσουν το παιδί-αναγνώστη για την πολυπολιτισμική κοινωνία του αύριο, που πρέπει να δείχνει σεβασμό και αποδοχή στην διαφορετικότητά του/της άλλου/ης και να είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφής ρατσισμό και στερεοτυπική διάθεση. Επομένως, διαπιστώνεται ότι πράγματι υπάρχει προσπάθεια αναδόμησης της αναπηρίας, καθώς τα άτομα με αναπηρία έχουν τα ίδια γενικά χαρακτηριστικά, γνώσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες, ενώ ζουν μια αυτόνομη και αξιοπρεπή ζωή. Ο τρόπος αυτός παρουσίασης δημιουργεί μια θετική στάση απέναντι στην αναπηρία και συμβάλλει στην προσπάθεια μιας υγιούς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένα σημεία των σχολικών εγχειριδίων λάθη και προκαταλήψεις υπάρχουν, που μεταφέρουν στερεότυπες και ιατροκατευθυνόμενες αντιλήψεις για την αναπηρία και σχετίζονται με έναν πιο αναχρονιστικό τρόπο σκέψης. Ακόμα και τα ελάχιστα μηνύματα που προωθούν μια πιο ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, μπερδεύουν και προβάλλουν λανθασμένα πρότυπα στους αναγνώστες/τριες για την αναπηρία. Εύλογα συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν αθέλητα ή ηθελημένα στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας, στάσεις και νοοτροπίες, που εκφράζουν την επικρατούσα ιδεολογία της εποχής και της κοινωνίας, μιας κοινωνίας που από ότι φαίνεται ακόμη χαρακτηρίζεται από στερεότυπα και δεν έχει απαλλαγεί εντελώς από την προκατειλημμένη της ιδεολογία.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σε μία έρευνα δεν μπορεί να παραλειφθεί η αναφορά των περιορισμών που αναδείχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η διερεύνηση και η ανάδειξη του τρόπου αναπαράστασης της αναπηρίας στα γλωσσικά κείμενα των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο, καθώς και η ανίχνευση των ιδεολογικών μηνυμάτων και των κοινωνικών στάσεων και κατά πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις αξίες και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριων. Αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός, πως η έρευνα αυτή αφορά τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας και του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων και δεν περιλαμβάνει τα εγχειρίδια των υπόλοιπων μαθημάτων. Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας μελέτη, τα αποτελέσματα της οποίας δεν μπορούν να γενικευτούν σχετικά με την κατασκευή της έννοιας της αναπηρίας. Βέβαια, το συγκεκριμένο μάθημα, καθώς αποτελεί ένα από τα πιο βασικά μαθήματα και καταλαμβάνει πολλές ώρες από το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, προωθεί ή αναπαραγάγει μηνύματα που έχουν αυξημένο αντίκτυπο. Επιπλέον, μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός πως η συγκεκριμένη ανάλυση διενεργήθηκε από μία μόνο ερευνήτρια και η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο και την κρίση του/της εκάστοτε ερευνητή/τρια-αναλυτή/τρια, καθώς και την εμπειρία του/της.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Από τους περιορισμούς της έρευνας που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, προκύπτει η ανάγκη να γίνει μελλοντικά μια ανάλυση ανάλογου τύπου στα σχολικά εγχειρίδια όλων των υπολοίπων μαθημάτων ή/και όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, έτσι ώστε να χτιστεί μία πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια και του πώς αυτή επηρεάζει τα νεότερα μέλη της κοινωνίας μας, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι πιο εμπεριστατωμένα και γενικεύσιμα. Μάλιστα, η έρευνα αυτή, θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο να είναι συνεχής και να επαναλαμβάνεται ύστερα από κάθε ενημέρωση του περιεχομένου των ήδη υπάρχοντων σχολικών εγχειριδίων, αλλά και μετά την

εισαγωγή νέων εγχειριδίων. Ένα επίσης ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, που θα μπορούσε να λειτουργήσει συνδυαστικά, αλλά και συγκριτικά είναι η εξέταση της εικόνας της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια, η οποία είναι δυνατόν να προσφέρει πολλές πληροφορίες σχετικά με τις ιδεολογικές στάσεις, τα πολιτισμικά και κοινωνικά μηνύματα αναφορικά με την έννοια αυτή. Τέλος, άλλος ένας ερευνητικός άξονας θα μπορούσε να αποτελέσει η συστηματική σύγκριση με άλλες, παρόμοιες προσπάθειες που αφορούν σχολικά εγχειρίδια εκπαιδευτικών συστημάτων ξένων χωρών, ιδιαιτέρως εκείνων όπου η ενταξιακή εκπαίδευση και η κοινωνική αντίληψη για την αναπηρία έχει σημειώσει πρόοδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλευριάδου Α. & Γκιαούρη Σ. (2009). Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη : University Studio Press.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βίκη Α., Παπάνης Ε. (2008). Εργασιακή αποκατάσταση των αναπήρων. Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνική Έρευνα. *Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας*. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022 από: http://epapanis.blogspot.com/2008/09/blog-post_23.html
- Δουλάμη, Σ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2011). Η γοητεία των παραμυθιών: χρήση και αξιοποίησή τους στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 27-44.
- Ελευθερίου, Π. (2009). *Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ιχνογραφήματος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; (2^η έκδ.)*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί – προϋποθέσεις – προοπτικές. Στο Τάφα Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998) *Οι ανάπηροι κ η εκπαίδευσή τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, 1η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας- Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καμαρέτσου, Φ., Κίτσιου Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α' και Β' τάξης Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 68.

Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της Κρίσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρακίτσιος, Α. (2008). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας : αναπαραστάσεις του μικρού "άλλου", του ειδικού παιδιού και αστικού τοπίου*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καυταντζόγλου, Ι. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός : Εκτός, εντός και υπό*. Αθήνα: Σαββάλα.

Καψάλης, Α., & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. *Μακεδόν*, 10, 195-204.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κλωνάρη, Αικ.(1997). *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια από το 1913 έως σήμερα : Η περίπτωση των βιβλίων της Στ' τάξης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2022 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10866#page/1/mode/2up>

Κοντονάσιου, Π. (2011). *Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης [διπλωματική εργασία]*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2022 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/127573/files/GRI-2011-7446.pdf>

Κουρουμπλής Π. (2000). *ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΑ. Επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ανάγκες*.

Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση. Αθήνα: ANT. Ν. ΣΑΚΚΟΥΛΑΣ.

Κουτάντος Δ. (2000). *Παιδαγωγική Θεώρηση*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαργαρίτη, Μ. (2004). Η οικογένεια και το περιβάλλον. *ΕΠΕΑΕΚ*. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2022 από: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2005) Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. *Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.

Μπούρας, Α., Τριανταφύλλου, Ε. (2012). Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2022 από:

http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/104_Bouras_Triantafyllo_u.pdf

Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (σ. 32-38).

Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου για το σχολικό έτος 2021-2022. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2022 από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/glossa.pdf>

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παγκουρέλια, Δ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μία πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*.

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2022 από <https://docplayer.gr/124536-Programma-spydon-gia-ti-didaskalia-tis-neoellinikis-glossas-tis-logotehnias-sto-gymnasio.html>

Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική Έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

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

Σαλβαράς, Ι, & Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Διάδραση-Ατραπός.

Στεφανοπούλου (Stefanopoulou), Τσατήρη (Tsatiri), & Κουμζής (Koumzis), (2017). Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας Δ' Δημοτικού σχετικά με την ανάδειξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε αυτά. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 32-52. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.10834>

Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σπ., Ταβουλάρη, Ζ., (2011). Η Διδακτική της Χρήσης των Σχολικών Βιβλίων. *Περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων»*, Τεύχος 17, σσ. 104-119. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ., Χατζηνικολάου Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός*. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για τα παιδιά δημοτικού και γυμνασίου. Εκδόσεις: Gutenberg. Αθήνα.

Τσιμπιδάκη, Α. (2015). Προβολές και συναισθήματα πατέρων με παιδί με σοβαρές αναπηρίες για το παρόν και το μέλλον. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1448-1457). Αθήνα.

Thomas, C. (2014). Θεωρία της Αναπηρίας: Κεντρικές Ιδέες, Ζητήματα και Στοχαστές. Στο Γ. Καραγιάννη (Επιμ.). *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*. (μτφ. του βιβλίου των C. Barnes, M. Oliver & L. Barton) (105-138). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Thomas, D., Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

ΥΠΕΠΘ - Π.Ι, (2003). *Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2022 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠΕΠΘ - Π.Ι, (2004). *ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΦΕΚ 303B/13-03-2003. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2022 από

http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

Ξενόγλωσση

Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. *Social Competence in Developmental Perspective*, 5–23. doi:10.1007/978-94-009-2442-0_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>

Barnes, C. (2011). Understanding Disability and the Importance of Design for All. *Journal of Accessibility and Design for All*, 1,(1), pp. 55-80.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Press.

Brandon, T. (2005). *Empowerment, policy levels and service forums*. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 321–331. doi:10.1177/1744629505059176

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.

Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158–185). Cambridge University Press.

Chang, Mei-Ying; McConkey, Roy (2008). The Perceptions and Experiences of Taiwanese Parents who have Children with an Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27–41. doi:10.1080/10349120701827961

Chambliss, M., & Calfee, R.C. (1998). *Textbook for learning. Nurturing children's minds*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge. Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2022 από: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dowker, A. (2004). The treatment of Disability in 19th and Early 20th Century Children's Literature. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 202-216.

Gervay, S. (2004). Butterflies: Youth literature as a powerful tool in understanding disability. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

Fortier, L. M., & Wanlass, R. L. (1984). Family crisis following the diagnosis of a handicapped child. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 33(1), 13–24. <https://doi.org/10.2307/584585>

Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Helps, S., Newsom-Davis, I. C., Callias, M. (1999). Autism: The Teacher's View. *Autism*, 3(3), 287–298. doi:10.1177/1362361399003003006

ICIDH, International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps, (1980). *A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: World Health Organization.

Kef, S., & Bos, H. (2006). Is Love Blind? Sexual Behavior and Psychological Adjustment of Adolescents with Blindness. *Sexuality and Disability*, 24(2), 89–100. <https://doi.org/10.1007/s11195-006-9007-7>

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E., & Van Houten-van den Bosch, E. J. (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. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

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*. London: CiCe, 218 - 227.

Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4, Special Issue on International Communications Research), pp. 632. doi:10.1086/266427

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). London: Sage.

Lustig, D. C. (2002). Family coping in families with a child with a disability. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37(1), 14–22.

Marks, D. (1999). *The Social Construction of Disability, Disability: Controversial debates and Psychosocial Perspectives*. New York: Routledge.

Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Nicholls, D. (2009). *Qualitative research: Part two - Methodologies*. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(11), 586–592. doi:10.12968/ijtr.2009.16.11.44939

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. London: Macmillan Education.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability-from theory to practice*. Macmillan Press Ltd, London.

Pingel, F. (1999). *Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: Unesco.

Rubin, E., & Strauss Watson, E. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 11 (1), 60-67.

Saunders, K. (2004). What disability studies can do for children's literature. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

Sigurjónsdóttir, A. (2015). Cultural representation of disability in children's literature. *Childhood and disability in the Nordic countries*.pp115-130, doi.10.1057/9781137032645_8

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. W W Norton & Co.

Tyson, L. (2001). *Learning for a Diverse World: Using Critical Theory to Read and Write about Literature*. London: Routledge.

UPIAS (1976) *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation, London.

Watson, N., (2004). *Implementing the social model of disability: Theory and research*. Leeds: The Disability Press.

Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 373–385.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A, 2006. Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Α΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (2 τεύχη)

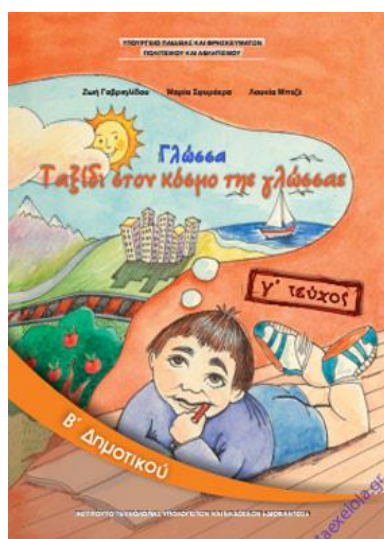
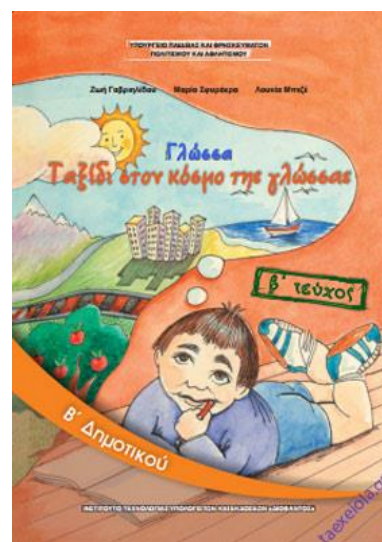


- Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

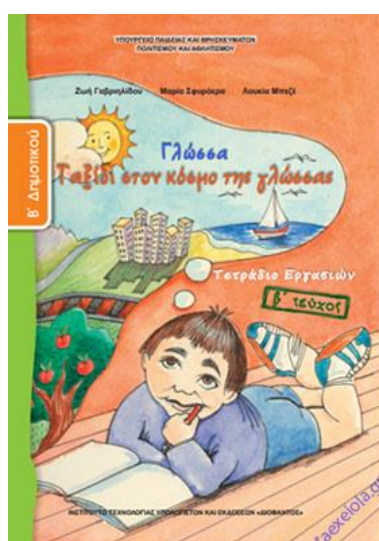


- «Γλώσσα: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανελλή, Θεοδώρα Τσιαγκάνη, (2006) Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Μεταίχμιο.

- Β' τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη)



- Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)



- «Γλώσσα: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ, (2007) Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Ελληνικά Γράμματα.

- Γ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη)



- Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)



- «Γλώσσα: Τα απίθανα μολύβια», Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου, (2006), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Μεταίχμιο.

- Δ' τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη)

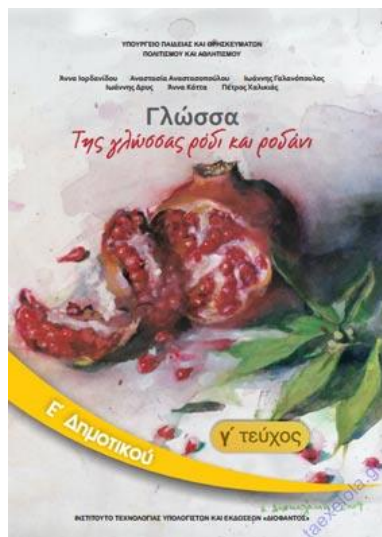
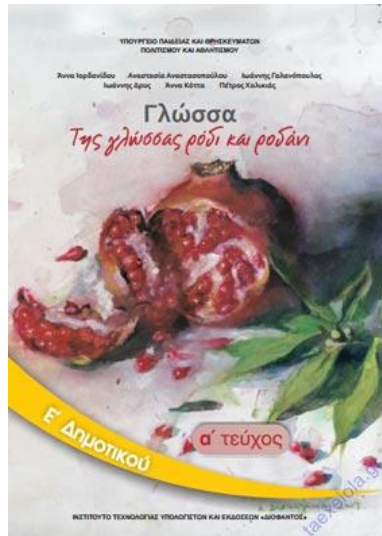


- Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

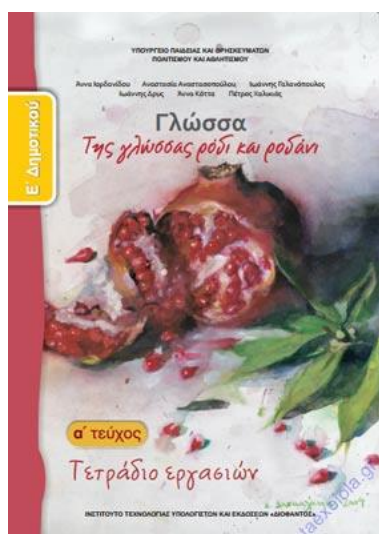


• «Γλώσσα: Πετώντας με τις λέξεις», Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν, (2007), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Ελληνικά Γράμματα.

- Ε΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη)



- Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)



- «Γλώσσα: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικάς, (2006), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Πατάκης.

- ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη)



- Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)



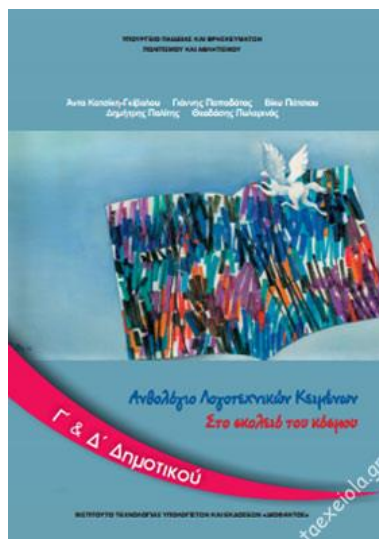
- «Γλώσσα: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου, (2006), Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -Πατάκης.

- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού



- «Το δελφίνι» Τασούλα Τσιλιμένη, Νικόλαος Γραίκος, Λεωνίδας Καίσαρης, Μάνια Καπλάνογλου, (2006), Αθήνα: «Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» – Πατάκης.

- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων. Γ' & Δ' Δημοτικού



- «Στο σκολειό του κόσμου» Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Βίκυ Πάτσιου, Δημήτρης Πολίτης, Θεοδόσης Πυλαρινός, (2006) Αθήνα: «Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» - Ελληνικά Γράμματα.

- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού



- «Με λογισμό και μ' όνειρο» Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Στέλλα Πρωτονοτάρη, Θεοδόσης Πυλαρινός, (2001),

Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» -
Πατάκης.