

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΕΙΔΕΥΣΗΣ**

**Η ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΜΑΡΙΝΑ ΛΟΥΑΡΗ**

**ΒΟΛΟΣ, 2014**

**Η ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

**ΜΑΡΙΝΑ ΛΟΥΑΡΗ**

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Ηράκλειτος II: Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ)

*Στους γονείς μου*

## *Ευχαριστίες.....*

*Την κα Παπαρούση, επιβλέπουσα της τριμελούς επιτροπής, για την άριστη καθοδήγηση, τις εύστοχες και λεπτομερείς υποδείξεις, από την αρχή ως το τέλος της διατριβής. Οι ουσιαστικές και πολύτιμες παρατηρήσεις με βοήθησαν να διατυπώσω τις σκέψεις μου με σαφήνεια και με ενθάρρυναν σε δύσκολα σημεία να συνεχίσω και να ολοκληρώσω την παρούσα μελέτη.*

*Την κα Φιλιππάτου, μέλος της τριμελούς επιτροπής, για τις χρήσιμες συμβουλές και υποδείξεις, την ενθάρρυνση και τη σωστή καθοδήγηση.*

*Την κα Παντελιάδου, μέλος της τριμελούς επιτροπής, για τις εύστοχες και πολύτιμες παρατηρήσεις της, οι οποίες συνετέλεσαν στη δόμηση και ολοκλήρωση της διατριβής.*

*Τον κο Παπαμακάριο, για τις πολύτιμες συμβουλές του κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.*

*Τους συναδέλφους διευθυντές και εκπαιδευτικούς που με προθυμία με δέχτηκαν στις τάξεις τους και με την ευγενική τους ανταπόκριση βοήθησαν στην πραγματοποίηση της έρευνας.*

*Τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα καθώς χωρίς τη δική τους συνεισφορά θα ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΑΝΑΠΗΡΙΑ &amp; ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>14</b>
1. ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	14
1.1 Ορισμός.....	14
1.2 Μοντέλα θεώρησης της αναπηρίας.....	17
1.3 Στίγμα και περιθωριοποίηση των αναπήρων.....	21
1.4 Αναπαραστάσεις της αναπηρίας.....	25
1.4.1 Άτομα με αναπηρία ως λογοτεχνικά πρόσωπα.....	26
1.4.2 Λογοτεχνικά πρόσωπα και είδη αναπηρίας.....	28
1.4.3 Το φύλο των προσώπων.....	30
1.4.4 Πλαίσιο εξέλιξης της ιστορίας.....	31
1.4.5 Σχέσεις που απεικονίζονται.....	31
1.5 Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στην ελληνική παιδική λογοτεχνία.....	33
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	40
2.1 Ιστορική Αναδρομή.....	40
2.2 Ένταξη.....	46
2.3 Προϋποθέσεις επιτυχούς ένταξης.....	48
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ.....</b>	<b>51</b>
1. ΣΤΑΣΕΙΣ.....	51
1.1 Ορισμός.....	51
1.2 Μέτρηση στάσεων.....	52
1.3 Στάσεις και συμπεριφορά.....	53
1.4 Στρατηγικές διαμόρφωσης –αλλαγής στάσεων.....	55
2. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ.....	58
2.1 Ορισμός.....	58
2.2 Ανάπτυξη θεωριών για τις προκαταλήψεις.....	59
2.2.1 Η υπόθεση της επαφής (contact hypothesis).....	59

2.2.2 Η υπόθεση της εκτεταμένης επαφής (extended contact).....	61
<b>3. ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b> .....	62
3.1 Στάσεις τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.....	62
3.2 Οι αντιλήψεις των τυπικών μαθητών προς την αναπηρία.....	65
<b>4. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b> .....	70
4.1 Παράγοντες επιτυχούς ένταξης παιδιών με αναπηρία .....	70
4.2 Παρεμβατικά προγράμματα ενημέρωσης τυπικών μαθητών .....	73
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ</b> .....	80
1. Ιστορική προοπτική και ορισμός.....	80
2. Είδη βιβλιοθεραπείας.....	82
3. Χρήση και οφέλη της βιβλιοθεραπείας.....	84
3.1 Εφαρμογή στην παιδική ηλικία.....	84
3.2 Βιβλιοθεραπεία και εκπαίδευση.....	86
4. Στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης.....	88
5. Σχεδιασμός βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων.....	90
5.1 Μέσα για την διεξαγωγή της παρέμβασης.....	93
5.2 Ποιος μπορεί να την εφαρμόσει.....	94
6. Αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας.....	96
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	99
1. ΣΚΟΠΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ .....	99
2. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	101
2.1. Δείγμα.....	102
2.2. Εργαλεία.....	104
2.2.1 Βινιέτες.....	104
2.2.2 Το Ερωτηματολόγιο Checode-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH- R) .....	106
2.2.3 Λογοτεχνικά βιβλία.....	107
2.2.4 Γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες.....	107
2.2.5 Φύλλα αξιολόγησης της παρέμβασης .....	107
2.2.5 Πρωτόκολλα Παρατήρησης.....	107
2.2.6 Ατομικές συνεντεύξεις.....	108

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΜΑΤΟΣ</b> .....	109
1. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ.....	109
2. ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	109
2.1 Παρέμβαση.....	110
2.1.1 Πειραματική ομάδα.....	110
2.1.2 Ομάδα Ελέγχου.....	117
2.1.3 Επαναξιολόγηση (Post-test).....	117
2.1.4 Συνεντεύξεις.....	117
2.1.5 Επαναξιολόγηση.....	117
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	119
1. ΠΛΥΘΗΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	119
2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ.....	123
2.1 Διερεύνηση του εργαλείου.....	123
2.2 Χαρακτηριστικά του πιλοτικού δείγματος.....	123
2.3 Αποτελέσματα του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου.....	125
2.4 Εξέταση της δομής του Β μέρους του ερωτηματολογίου.....	128
3. ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	130
3.1 Γνώση ατόμων με αναπηρία.....	131
3.2 Κατανόηση του είδους αναπηρίας.....	132
3.3 Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά... ..	135
3.3.1 Φύλο.....	136
3.3.2 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας.....	136
3.3.3 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα.....	136
3.3.4 Γνώση ατόμου με αναπηρία.....	137
3.3.5 Γνώση είδους αναπηρίας.....	138
3.4 Σύγκριση τιμών της μεταβλητής «πλήθος των σωστών απαντήσεων» και δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	139
3.4.1 Γνώση ατόμου με αναπηρία.....	139
3.4.2 Γνώση είδους αναπηρίας.....	140
3.5 Στάσεις: συναισθηματική / συμπεριφοράς / γνωστική .....	140
3.6 Έλεγχος αξιοπιστίας.....	142
3.7 Τιμές σύνθετων μεταβλητών.....	145

3.8 Σύνθετες μεταβλητές και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	146
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	147
4.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Ο. και Ο.Ε. για τις δύο χρονικές στιγμές.....	151
4.2 Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για τις δύο χρονικές στιγμές.....	151
4.3 Αξιολόγηση των στάσεων σε σχέση με την παρέμβαση.....	152
4.3.1 Συναισθηματικός παράγοντας.....	153
4.3.2 Παράγοντας της Συμπεριφοράς.....	154
4.3.3 Γνωστικός παράγοντας.....	155
5. ΦΥΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΑΣΕΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	157
5.1 Α΄ Μέρος της παρέμβασης.....	157
5.2 Β΄ Μέρος της παρέμβασης.....	159
5.3 Γ΄ Μέρος της παρέμβασης.....	161
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Follow-up).....	164
6.1 Αναγνώριση αναπηρίας – ορθή κατάταξη.....	164
6.2 Συναισθηματικός παράγοντας.....	165
6.3 Παράγοντας της συμπεριφοράς.....	166
6.4 Γνωστικός παράγοντας.....	167
7. ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	169
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>175</b>
1. ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	175
2. ΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΚΑΠΟΙΟ ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	180
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	189
3.1 Αξιολόγηση της παρέμβασης.....	194
3.2 Αξιολόγηση συνεντεύξεων.....	197
4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	199
5. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ.....	200
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	201
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	222
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	224
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I Εργαλεία.....	225
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Χρονοδιάγραμμα – Ενδεικτικές Δραστηριότητες.....	234





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη εργασία εντάσσεται στο χώρο της διερεύνησης των γνώσεων και των στάσεων των τυπικών μαθητών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς όπως έχει διαπιστωθεί, τόσο η άγνοια όσο και οι υπάρχουσες προκαταλήψεις αποτελούν αιτία κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα σκοπός αυτής της εργασίας είναι: α) Η διερεύνηση της κατανόησης, των αντιλήψεων και της στάσης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, ηλικίας 10-12 ετών, προς την αναπηρία. β) Η υλοποίηση παρέμβασης στη Δ' και Ε' τάξη, με εργαλείο παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και στόχο την αύξηση της κατανόησης και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων προς την αναπηρία.

Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση από την παιδική ηλικία. Η επιτυχής ένταξη εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την αποδοχή ή όχι από τους γύρω τους και τη μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση, ενώ η μη αποδοχή δημιουργεί προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα, η παρουσία των οποίων έχει αρνητικά αποτελέσματα, τόσο στην επίδοση αυτών των παιδιών όσο και στην προσαρμογή τους. Καθώς το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών, είναι καταλυτικός ο ρόλος που έρχεται να παίξει αφενός στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρία, αφετέρου στην ευαισθητοποίηση των παιδιών και την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής προς όλους.

Παρόλο που τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που αφορούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις είναι διαφορούμενα, όπου εφαρμόστηκε συστηματική παρέμβαση ενημέρωσης για την αναπηρία με σκοπό τη διάλυση των μύθων και την κοινωνική αλληλεπίδραση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, αναπτύχθηκαν θετικότερες στάσεις, αφού η στάση των τυπικών μαθητών προς εκείνους με αναπηρία συνιστά σημαντικό παράγοντα όσον αφορά στην ένταξη αυτών στη γενική τάξη. Επιπλέον, αν και η επαφή στο σχολείο αποτελεί σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη θετικών στάσεων προς την αναπηρία, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το είδος των στάσεων πριν την είσοδο ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη και να κατανοούμε πώς αυτές επηρεάζονται από την παροχή των πληροφοριών, αφού σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, οι στάσεις των μη αναπήρων παιδιών είναι δυνατόν να αλλάξουν προς μια πιο θετική κατεύθυνση με τη συμβολή πολλαπλών και προσεκτικά σχεδιασμένων στρατηγικών παρέμβασης.

Από τη στιγμή που εφαρμόστηκε η πολιτική της ένταξης οι στάσεις των τυπικών μαθητών για εκείνους με αναπηρία κίνησαν το ενδιαφέρον των ερευνητών. Για να γίνουμε πιο σαφείς, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας έχουν γίνει έρευνες που αφορούν τόσο τις αντιλήψεις των παιδιών όσο και την αποδοχή ενός παιδιού με αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης και ως επέκταση το ενδεχόμενο ανάπτυξης φιλικών σχέσεων. Η πλειονότητα αυτών των ερευνών είτε περιορίζεται στη διαπίστωση ότι οι τυπικοί μαθητές διάκεινται θετικά ή όχι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, είτε επιχειρούν κάποιου είδους βραχύχρονη παρέμβαση, χωρίς επαναξιολόγησή τους για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους. Τα περιορισμένα αλλά και διφορούμενα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν τις στάσεις των τυπικών μαθητών προς εκείνους με αναπηρία οδηγούν στην αναζήτηση και εφαρμογή νέων τεχνικών και θεωριών για την ακριβέστερη διερεύνηση του θέματος και τη δημιουργία αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων με σκοπό την ομαλότερη ένταξη παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη.

Από την άλλη πλευρά, ενώ συνεχώς γίνεται λόγος για την ένταξη των μαθητών με ήπιες μορφές αναπηρίας στα γενικά σχολεία και σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές απαιτούνται μακροχρόνιες παρεμβάσεις για να υπάρξει, πραγματική και με διάρκεια, αλλαγή στάσεων, η ένταξη γίνεται χωρίς καμιά προετοιμασία των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, δεκαετίες μετά από τότε που άρχισε να γίνεται λόγος για την ένταξη παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, δεν έχει παρατηρηθεί ουσιαστική αλλαγή. Και όπου έχει ενταχθεί μαθητής με αναπηρία συχνά παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης, απομόνωσης και συχνά θυματοποίησης. Για το λόγο αυτό, τονίζεται η ανάγκη ενημέρωσης και προετοιμασίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των μαθητών, αφού οι γνώσεις και η ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες για την αλλαγή των αρνητικών στάσεων των τυπικών μαθητών. Επιπλέον, η εφαρμογή της έμμεσης επαφής πριν από την ένταξη του παιδιού με αναπηρία μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της ένταξής του, καθώς ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι εφαρμογή της όταν δεν είναι παρόντα τα εκτός ομάδας μέλη. Αυτό σημαίνει ότι αν εφαρμοστεί η παρέμβαση πριν από την ένταξη του παιδιού στην γενική τάξη, θα έχει δομηθεί ισχυρό γνωστικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορούν να διαμορφωθούν θετικές στάσεις οι οποίες θα οδηγήσουν όχι μόνο στην αποδοχή του παιδιού με αναπηρία από τους τυπικούς συμμαθητές του, αλλά και στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Αφορμώμενοι από παρόμοια δεδομένα και απόψεις, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε μια παρέμβαση με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου σε θέματα που αφορούν την αναπηρία, αφού πρώτα αξιολογηθούν οι γνώσεις που έχουν γι' αυτό το θέμα και οι στάσεις τους προς τα άτομα με αναπηρία. Τελικός στόχος της παρέμβασης είναι η τροποποίηση των τυχόν αρνητικών στάσεων και η αποδοχή από τους μαθητές των συνομηλίκων τους με αναπηρία. Ως μέσο για την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η παιδική λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία μέσω της βιβλιοθεραπείας, αφενός επειδή το αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι οικείο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στα παιδιά αυτής της ηλικίας (8 ως 12 ετών) αρέσει να τους διαβάζουν βιβλία· αφετέρου, επειδή μέσω της μυθοπλασίας και της συζήτησης σχετικά με αυτήν, τους δίνεται η ευκαιρία όχι μόνο να εκφράσουν αβίαστα τα βιώματά τους και τις ανησυχίες τους αλλά και να βιώσουν με έναν ιδιαίτερο τρόπο ποικίλες εμπειρίες και καταστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δόθηκε στο σύνολο του δείγματος το εργαλείο αξιολόγησης και στη συνέχεια υλοποιήθηκε εκτεταμένη παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και πολύ σύντομη στην ομάδα ελέγχου. Είχαν επιλεγεί τρία παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και βάση αυτών, σε συνδυασμό με τους σκοπούς της έρευνας δομήθηκε η παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα, διάρκειας οκτώ εβδομάδων. Στο τέλος έγινε αξιολόγηση μετά (post- test) και επαναξιολόγηση (follow-up) μετά από 4 μήνες. Επιπλέον, στο τέλος της παρέμβασης, με τυχαία επιλογή, δόθηκαν συνεντεύξεις από τους μαθητές της πειραματική ομάδας, ώστε να έχουμε πληρέστερη εικόνα τόσο για τις αντιλήψεις των μαθητών όσο και για την επιτυχία της διαδικασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στο γνωστικό τομέα και στη σταθεροποίηση των στάσεων.

Ως αποτέλεσμα, θεωρούμε ότι η υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος είναι σημαντική όχι μόνο ως μια ερευνητική πρόταση, αλλά ως πρόταση που μπορεί να εφαρμοστεί και να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα και με τις ανάλογες κάθε φορά προσαρμογές να καλύψει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς κάποιο συμμαθητή τους με διαφορετικότητα. Έμφαση δίνεται στην ποιοτική διάσταση της έρευνας με την καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών και των συμπεριφορών τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Τελειώνοντας αυτές τις εισαγωγικές παρατηρήσεις, προχωρούμε σε μια εντελώς σχηματική περιγραφή στον τρόπο διάρθρωσης της διατριβής και στο περιεχόμενο των κεφαλαίων που την συγκροτούν. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε σε ζητήματα που αφορούν την αναπηρία γενικότερα και ειδικότερα πώς αυτή απεικονίζεται μέσα στη λογοτεχνία. Αναφερόμαστε, επίσης, στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικότερα στην ένταξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο αντικείμενο προσέγγισης συνιστά το πώς διαμορφώνονται οι στάσεις και οι προκαταλήψεις, περιγράφονται οι αντιλήψεις των μαθητών για την αναπηρία και, εν συντομία, η στάση τους προς τα άτομα με αναπηρία· αναφερόμαστε, τέλος, σε ερευνητικά προγράμματα τροποποίησης στάσεων μέσω λογοτεχνικού κειμένου.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη βιβλιοθεραπεία, τους τρόπους εφαρμογής της στην εκπαίδευση καθώς και τα στάδια εφαρμογής της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως αυτές προέκυψαν από την αξιοποίηση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας με εκτενή παρουσίαση του σχεδιασμού, περιγραφή του δείγματος και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας των εργαλείων, καθώς και τα αποτελέσματα της πιλοτικής, της κύριας έρευνας και της επαναξιολόγησης (follow-up). Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Στο όγδοο κεφάλαιο ερμηνεύονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα σε αντιπαράθεση άλλων σχετικών ερευνών με τα ευρήματα της παρούσης μελέτης. Προσδιορίζονται οι περιορισμοί των πορισμάτων και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΑΝΑΠΗΡΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1. ΑΝΑΠΗΡΙΑ

#### 1.1 Ορισμός

Ο άνθρωπος ορίζει αντικείμενα, καταστάσεις και έννοιες, δημιουργεί κατηγορίες και εντάσσει τις έννοιες με όμοια χαρακτηριστικά στην ίδια κατηγορία ώστε να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε κάθε κατηγορία. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε απαραίτητο να οριοθετήσουμε την έννοια της αναπηρίας, καθώς δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (1998 & 2011) και την Πολυχρονοπούλου (2001) παρατηρείται αυτό το φαινόμενο γιατί καθένας αντιλαμβάνεται την έννοια διαφορετικά, καθώς είναι μια πολυεπίπεδη «κοινωνική πραγματικότητα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) που αφορά την εκπαίδευση, την οικονομία, την κοινωνία, την ιατρική. Για παράδειγμα, κατά την ιατρική επιστήμη η αναπηρία αναφέρεται στην ύπαρξη κάποιας λειτουργικής βλάβης.<sup>1</sup>

Σύμφωνα με παλαιότερο ορισμό της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Π.Ο.Υ), «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998:14), ενώ η αναπηρία έχει τρεις διαστάσεις: το μειονέκτημα (impairment), την αναπηρία (disability) και το ελάττωμα (handicap). Σύμφωνα με τον Barnes (1992, στο Darke, 1999:3), «το μειονέκτημα (impairment) αναφέρεται σε κάποιο ελαττωματικό άκρο, όργανο ή λειτουργία του σώματος, η αναπηρία (disability), ως αποτέλεσμα του μειονεκτήματος, είναι η έλλειψη λειτουργικότητας και το ελάττωμα (handicap), σημαίνει περιορισμός στην καθημερινή ζωή, που προκύπτει από την αναπηρία». Κατά συνέπεια, σύμφωνα μ' αυτό τον ορισμό, «ανάπηρο» (handicapped) θεωρείται ένα άτομο που παρουσιάζει κάποιο μειονέκτημα (impairment), στο οποίο οφείλεται η αναπηρία (disability). Όπως διαπιστώνεται, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας

---

<sup>1</sup> Αν και πολλές φορές θεωρείται συνώνυμη με τη «μειονεξία» δεν είναι αποδεκτός ο όρος, γιατί επηρεάζει διαφορετικά τη ζωή του καθενός. Ανάλογα με τη στάση του ίδιου του ατόμου προς την αναπηρία και τη στάση του περιβάλλοντός του διαμορφώνεται και εξελίσσεται η προσωπικότητα του ατόμου με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2001).

παρέμενε προσκολλημένη στο ιατρικό μοντέλο. καθώς σε μια προσπάθεια εννοιοδότησης χρησιμοποιούσε όρους που οδηγούσαν στο συμπέρασμα ότι η αναπηρία ήταν βλάβη και περιόριζε τη λειτουργικότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα ο ανάπηρος να μειονεκτεί, καθώς δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς του ρόλους. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο θεώρησης της αναπηρίας, οι αλλαγές θα έπρεπε να γίνουν από το ίδιο το άτομο, ώστε να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, και όχι από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συγχρόνως, αγνοούνταν τα στοιχεία εκείνα που συνδιαμορφώνουν την προσωπικότητα του καθενός, με αποτέλεσμα να εγείρονται διαφωνίες και αντιθέσεις από τις οργανώσεις των ίδιων των αναπήρων, οι οποίοι θέλοντας να οριοθετήσουν την έννοια επέμεναν σε δύο σημεία: στη βλάβη (ύπαρξη ελαττωματικού μέλους) και στην αναπηρία, στοιχεία τα οποία αποτελούν αιτία περιορισμού στη συμμετοχή κοινωνικών δραστηριοτήτων εξαιτίας φυσικής δυσκολίας –με τον περιορισμό να οφείλεται όχι στην ίδια την αναπηρία, αλλά στη δομή και οργάνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Οι παραπάνω ορισμοί, όπως και πολλοί άλλοι οι οποίοι κατά καιρούς διατυπώθηκαν, δεν βοήθησαν στην αποσαφήνιση της έννοιας, αλλά αντιθέτως δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ανάδυση κοινωνικών αναπαραστάσεων και στερεότυπων δομημένων σε αντιλήψεις του παρελθόντος (Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, 1997, στο Καΐλα, Πολεμικός, Φιλίππου, (επιμ.) 1997). Έμεναν σε δύο στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, στο μειονέκτημα και στον αποκλεισμό από δραστηριότητες που θεωρούνται «κανονικές» για όλους τους ανθρώπους.<sup>2</sup> Σύμφωνα με την Παντελιάδου, καθώς οι δυνατότητες και οι περιορισμοί επίτευξης των στόχων υφίστανται μεταξύ αναπήρων και μη, στόχος της κοινωνικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η ισότητα για τους ανάπηρους και η εξασφάλιση όλων εκείνων των δικαιωμάτων, τα οποία θα τους δίνουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία και άρση του αποκλεισμού, ο οποίος προκύπτει λόγω διακρίσεων κι όχι εξαιτίας της ίδιας της αναπηρίας (Παντελιάδου, 2006). Σημαντική, επίσης, είναι η παρατήρηση της Ζώνιου-Σιδέρη (1998) ότι ενώ η στάση μας είναι θετική όταν αναφερόμαστε στα

---

<sup>2</sup> Τι σημαίνει όμως «κανονικό»; Σύμφωνα με την έκθεση της UNICEF (2013) ο όρος επιδέχεται πολλές ερμηνείες επειδή σε κάθε πολιτισμικό πλαίσιο η επίτευξη κάποιων στόχων από τα παιδιά ποικίλλει, ενώ και οι ευκαιρίες που τους δίνονται είναι διαφορετικές. Επομένως, αναλόγως του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου που ο καθένας ζει και αναπτύσσεται προσδιορίζονται και οι δυνατότητές του.

προβλήματα των ατόμων με αναπηρία, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους και τη συμμετοχή τους στην κοινωνικό γίνεσθαι, η στάση μας μεταλλάσσεται σε αρνητική. Δεχόμαστε εξ ορισμού την ύπαρξη των περιορισμένων δυνατοτήτων τους σε όλους τους τομείς δράσης, αναπαράγοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία παρά την εξέλιξη της επιστήμης πολύ δύσκολα διαφοροποιούνται.

Σήμερα παρατηρείται μια τάση σύζευξης όλων των παραπάνω στοιχείων, καθώς τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με διαφοροποίηση των αναγκών τους, καθιστώντας την έννοια πολυδιάστατη και επιβάλλοντας σε κάποιες περιπτώσεις τη λήψη πρόνοιας, εφόσον δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτονόμησης του ατόμου με αναπηρία, ενώ σε άλλες επιβάλλεται η ένταξη στο ισχύον κοινωνικό σύστημα. Για το λόγο αυτό, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (2001), λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που έχουν επιτελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες, αναδιατύπωσε τον προηγούμενο ορισμό της αναπηρίας, επισημαίνοντας ότι η αναπηρία είναι μια δυναμική έννοια που προσδιορίζεται ανάλογα με το πλαίσιο και σχετίζεται με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμου και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ο καθένας ζει. Συγκρίνοντας τον παλαιότερο με τον πιο σύγχρονο ορισμό, παρατηρούμε ότι αρχικά θεωρείτο ότι η πρόσβαση του ατόμου περιοριζόταν εξαιτίας της αναπηρίας και έπρεπε να υποστηριχτεί από διάφορες υπηρεσίες ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβασή του. Σήμερα υποστηρίζεται ότι το περιβάλλον είναι εκείνο που χρειάζεται αναδιαμόρφωση για να μπορεί να ανταποκριθεί ισότιμα στις ανάγκες όλων, εφόσον η ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και τις υπηρεσίες είναι δικαίωμα όλων.

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τον παραπάνω ορισμό και υποστηρίζουμε ότι η αναπηρία είναι μια πολυδιάστατη έννοια για την εννοιοδότηση της οποίας απαιτείται συγκερασμός στοιχείων τόσο από το ιατρικό όσο και από το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας. Υποστηρίζουμε αυτή την άποψη γιατί ενώ μεν υπάρχει μια δυσλειτουργία που δεν μπορούμε να την παραβλέψουμε, όμως δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι κάθε άτομο βιώνει διαφορετικά την αναπηρία εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, κ.α. παραγόντων. Κατά συνέπεια, σε μια ολιστική προσέγγιση της αναπηρίας αντιλαμβανόμαστε ότι στόχος δεν είναι μόνο ο περιορισμός των εμποδίων αλλά η ενίσχυση των εμπειριών, καθώς δεσπόζουσα τάση αποτελεί η εμπειρία της αναπηρίας. Επιπλέον, κατά το σχεδιασμό



λήψης μέτρων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν τα άτομα με αναπηρία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι τομείς ανάπτυξης και όχι να παίρνονται αποσπασματικά μέτρα τα οποία άλλοτε αφορούν την φυσική πρόσβαση, άλλοτε την υποχρεωτική εκπαίδευση και άλλοτε την κοινωνική προσαρμογή, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι ίδιοι οι ανάπηροι.<sup>3</sup>

## 1.2 Μοντέλα θεώρησης της αναπηρίας

Ανάπηροι υπήρχαν σε κάθε ιστορική περίοδο και ο τρόπος αντιμετώπισης αυτών ήταν διαφορετικός, καθώς πολιτισμικοί και οικονομικοί κυρίως λόγοι προσδιορίζουν τις εκάστοτε αποφάσεις που λαμβάνονται για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. «Η αναπηρία παράγεται πολιτισμικά και δομείται κοινωνικά» (Oliver, 2009: 78). Χρησιμοποιούμε ως σημείο αφορμής τη συγκεκριμένη παρατήρηση για να διευκρινίσουμε ότι ανάλογα με τις αξίες και τα πνευματικά ιδεώδη κάθε εποχής μπορεί η αναπηρία να θεωρηθεί «προσωπική τραγωδία»<sup>4</sup> ή σημάδι θεϊκής εκλογής.<sup>5</sup> Επίσης, ο τρόπος παραγωγής και οργάνωσης μιας κοινωνίας προκαθόριζε τη στάση του κοινωνικού συνόλου προς τους αναπήρους αν ήταν, δηλαδή, σε θέση να συμμετάσχουν στην παραγωγή και ανάλογα του οικονομικού πλεονάσματος της εκάστοτε κοινωνίας διαμορφώνονταν και οι κοινωνικές στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, κοινωνίες με οικονομικό πλεόνασμα λάμβαναν μέριμνα για τους ανάπηρους στηριζόμενες στην ιδεολογία της προσωπικής τραγωδίας, εν αντιθέσει με τις κοινωνίες χωρίς πλεόνασμα που άφηναν τα άτομα με αναπηρία να αντεπεξέλθουν μόνα τους –για να μην αναφερθούμε στο ακραίο σημείο επιλογής θανάτωσης των αναπήρων γιατί θεωρούνταν οικονομικό βάρος. Επομένως, είναι ξεκάθαρο ότι η κοινωνική θεωρία είναι εκείνη που προκαθόριζε τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία χειριζόταν τα άτομα που απέκλιναν από το φυσιολογικό (Abbot & Sapsford, 1987 στο Oliver, 2009). Έτσι αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα θεώρησης της αναπηρίας.

---

<sup>3</sup> Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α. με Α.), αναφέρει ότι «Η κοινωνία τοποθετείται για την αναπηρία και απαιτεί τη λήψη μέτρων για την προστασία των ατόμων με αναπηρία από τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό» Αθήνα: 2008

<sup>4</sup> Για πολλά χρόνια η αναπηρία θεωρείτο προσωπική τραγωδία και, ως αποτέλεσμα αυτού, η στάση του γενικού πληθυσμού προς τους ανάπηρους ήταν ανάλογη. Η στάση αυτή ακόμη και σήμερα επηρεάζει και κατευθύνει τις πολιτικές που αφορούν την αναπηρία, καθώς οι ανάπηροι θεωρούνται «θύματα ενός τραγικού συμβάντος» (Oliver, 2009: 40).

<sup>5</sup> Θεωρείτο ότι η αναπηρία στέλνονταν από το θεό για να δοκιμαστεί ο άνθρωπος και εφόσον υπομείνει αυτή τη δοκιμασία θα ανταμειφθεί στη μετά θάνατον ζωή (Dowker, 2004).

Το *ιατρικό μοντέλο* υποστήριζε την αντίληψη περί προσωπικής τραγωδίας και έδινε έμφαση στην αντίληψη περί «κανονικοποίησης»,<sup>6</sup> τονίζοντας την αρνητική αντίληψη για την αναπηρία (Παντελιάδου, 2006). Οι ρίζες του ιατρικού μοντέλου ανάγονται στο Διαφωτισμό (Davis, 1995 στο Darke, 1999), στο ξεκίνημα της ιατρικής επιστήμης και στο βιομηχανικό καπιταλισμό, καθώς οι εργάτες ταξινομούνταν σε εκείνους «που μπορούσαν» και εκείνους «που δεν μπορούσαν» να προσφέρουν στην παραγωγή (Oliver, 2009). Επίσης, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, επικράτησε η ίδια αντίληψη και η αναπηρία θεωρούνταν «μειονέκτημα» (impairment) (Stone, 1984 στο Darke, 1999), ήταν παθολογική και δεν είχε να κάνει με την κοινωνική δομή. Το ιατρικό μοντέλο έδινε έμφαση στην ανικανότητα των ατόμων με αναπηρία και την εξάρτησή τους από τους άλλους (Barton, 1996, Sarason & Doris, 1979 στο BrownLee & Carrington, 2000) και ταμπέλες, όπως «ανάπηρος», «αργός στη μάθηση», επικύρωναν την αρνητική άποψη για την αναπηρία. Στην εκπαίδευση ακόμη και σήμερα, με το διαχωρισμό σε γενική και ειδική αγωγή, συνεχίζεται να δίνεται έμφαση στην ανεπάρκεια του ατόμου και στην ειδική εκπαίδευση, καθώς απαιτείται από το μαθητή με αναπηρία να προσπαθήσει να ανταποκριθεί στο αυστηρά θεσμοθετημένο και οριοθετημένο σχολικό πρόγραμμα. Ο τρόπος της διδασκαλίας των παιδιών με αναπηρία σχετίζεται με τις προηγούμενες εμπειρίες των δασκάλων και του τρόπου που αυτοί αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη διαφορά και την αναπηρία στην κοινωνία. Οι προσωπικοί ορισμοί και τα πιστεύω νομιμοποιούν συγκεκριμένες υποθέσεις για την αναπηρία και συνδέονται με μεροληπτικές πρακτικές (Barton, 1996, στο BrownLee & Carrington, 2000). Οι Mercer & Richardson (1975, στο BrownLee & Carrington, 2000) περιγράφοντας τις ιστορικές αλλαγές στον τρόπο κατανόησης της αναπηρίας χρησιμοποιούν όρους, όπως κοινωνική απειλή, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα, χαρακτηρίζοντας τα άτομα με αναπηρία ως φυσικώς διαφορετικά από τους άλλους, ότι χρειάζονται ιατρική περίθαλψη, με αποτέλεσμα να έχει καλλιεργηθεί και παγιωθεί από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία η πεποίθηση ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ολοκληρωτική τους ένταξη στην κοινωνία είναι η προκατειλημμένη στάση και συμπεριφορά από τα μη ανάπηρα άτομα (Donaldson,

---

<sup>6</sup> Κανονικοποίηση (normalization) σημαίνει προσπάθεια εκ μέρους του αναπήρου ώστε να προσεγγίσει όσο γίνεται το κανονικό, για να έχει όσο το δυνατόν πιο φυσιολογική ζωή μαζί με τους συνανθρώπους του (Παρασκευόπουλος, 1980· Darke, 1999).

Halmstetter, Donaldson & West, 1994, στο BrownLee & Carrington, 2000<sup>7</sup> ΕΣΑμεΑ<sup>7</sup>, 2008), αντίληψη η οποία εξακολουθεί να εμμένει στις διαφορές παρά στις ανάγκες, οι οποίες είναι όμοιες μεταξύ όλων των συνομηλίκων.

Με το κίνημα κατά της αναπηρίας τα άτομα με κινητικά προβλήματα θεωρούνταν ανάπηρα όχι εξαιτίας του προβλήματός τους (παθολογική κατάσταση), αλλά εξαιτίας των κοινωνικών εμποδίων που εγείρονταν από την ίδια την κοινωνία (Darke, 1999), η οποία εμπόδιζε την πρόσβασή τους στα λεωφορεία και στα κτίρια, στην εκπαίδευση και στην απασχόληση. Αποτέλεσμα αυτής της κίνησης ήταν η ανάπτυξη του *κοινωνικού μοντέλου* της αναπηρίας από τον Michael Oliver (2009), ο οποίος το όρισε, το αναμόρφωσε και το διατύπωσε. Η κοινωνική άποψη της αναπηρίας παρείχε μια αλλαγή στην κατανόησή της, η οποία οδήγησε σε μια νέα θεωρία, σύμφωνα με την οποία η έννοια της αναπηρίας δεν υπάρχει μόνο στο άτομο, αλλά επηρεάζεται και από τους κανόνες των κοινωνικών προσδοκιών και της αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της αναπηρίας προσλαμβάνεται με τρόπο που αντανακλά τις προκαταλήψεις (Riddell, 1996 στο BrownLee & Carrington, 2000) γιατί οι λέξεις αποκτούν τη σημασία τους μέσω της κοινωνικής ανταλλαγής. Με άλλα λόγια, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για την ετικετοποίηση των ατόμων με αναπηρία νοηματοδοτούνται από τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική ζωή (Gergen, 1991 στο BrownLee & Carrington, 2000). Αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές με αναπηρία απομονώνονται και περιθωριοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και, ως εκ τούτου, αναπτύχθηκαν καινούριες ιδέες οι οποίες προσπάθησαν να επιφέρουν την αποδοχή και την αξιοπρέπεια ξεκινώντας από την εκπαιδευτική ένταξη (Ainscow, 1994· Sebba & Ainscow, 1996· Vlachou, 1997· York-Barr, J., Schultz, T., Doyle, M., Kronberg, R. and Crossett, S., 1996, στο BrownLee & Carrington, 2000). Οι ορισμοί της αναπηρίας ο οποίοι αναφέρονταν στον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία, δημιουργήθηκαν από τις νόρμες των μη αναπήρων σύμφωνα με τα καπιταλιστικά μέσα παραγωγής (Darke, 1999), αποκλείοντας από κάθε κοινωνική δραστηριότητα άτομα με αναπηρία (Hevey, 1993, στο Darke, 1999). Στηρίζονταν στις διακρίσεις και στην υπόθεση ότι η αναπηρία είναι κοινωνικά δομημένη ως απεχθής και όχι ως το φυσικό επακόλουθο των κινητικών περιορισμών ή της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου. Το κοινωνικό μοντέλο έδωσε έμφαση σε τριών ειδών εμπόδια, τα «υποκειμενικά», τα «θεσμικά» και τα «περιβαλλοντικά» και

---

<sup>7</sup> Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

υποστήριξε την άποψη ότι για να βελτιωθεί η θέση των ατόμων με αναπηρία θα πρέπει να επέλθει κοινωνική αλλαγή και όχι «κανονικοποίηση».

Ο *αρτιμελισμός* (ableism) είναι η αντίληψη ή η πεποίθηση ότι τα άτομα με αναπηρία είναι κατώτερα από τους άλλους και ο γενικός πληθυσμός έχει απέναντί τους μια μεροληπτική, προσβλητική και καταθλιπτική στάση, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό. Συνδέεται με τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις και υποστηρίζει την άποψη ότι σαφώς είναι προτιμότερο να μην έχεις αναπηρία και να μπορείς να κάνεις πράγματα όπως όλοι αυτοί που δεν είναι ανάπηροι (Storey, 2007). Είναι η πεποίθηση ότι η αναπηρία κάνει το άτομο με κάποιο τρόπο, κατώτερο, που δεν του αξίζει ο σεβασμός και η εκτίμηση, και δεν μπορεί να υπάρξει ίση μεταχείριση και ισότητα απέναντι στη νομοθεσία (Johnson, 2006). Είναι η υποτίμηση της αναπηρίας, η οποία έχει επίδραση στις κοινωνικές στάσεις· όταν υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι είναι προτιμότερο κανείς να περπατά από το να κινείται με αναπηρικό καρότσι, να μιλά παρά να συνεννοείται με τη νοηματική γλώσσα, να μπορεί να διαβάσει οποιοδήποτε έντυπο κι όχι μέσω Braille (Johnson, 2006). Ο όρος δεν είναι ιδιαίτερα γνωστός και εκφράζει την πεποίθηση ότι το άτομο με αναπηρία δεν τυχαίνει ίσης μεταχείρισης και σεβασμού, όπως οι υπόλοιποι «αρτιμελείς» πολίτες (Johnson, 2006), εμμένει στην ύπαρξη αρνητικών διακρίσεων, στη μη απολαβή των ίσων δικαιωμάτων από όλα τα μέλη μιας κοινότητας, με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να μη θεωρούνται μέρος του κυρίαρχου πολιτισμού (Παντελιάδου, 2006). Κριτική απέναντι στο κίνημα του αρτιμελισμού ασκήθηκε την εποχή της Διακήρυξης των Ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όταν οι διακρίσεις προς τους μη-αρτιμελείς έπαψαν να θεωρούνται συνέπεια της προσωπικής τραγωδίας και θεωρούνταν κοινωνικός αποκλεισμός (Παντελιάδου, 2006). Για να απαλειφθεί ο αρτιμελισμός από την εκπαίδευση θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ενημέρωση και να πραγματοποιηθούν δράσεις με σκοπό τη μείωση των προκαταλήψεων. Τα σχολεία μπορεί να αναπτύσσουν ενταξιακά προγράμματα, στην πραγματικότητα όμως αποτυγχάνουν στην επίτευξη του στόχου τους γιατί αυτά τα προγράμματα αναπτύσσονται βάση του σκεπτικού ότι είναι για τα παιδιά με αναπηρία και όχι για όλα τα παιδιά (Storey, 2007). Ο σχεδιασμός αυτών των δράσεων θα πρέπει να θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι τα μέλη της ομάδας έχουν το ίδιο κύρος και δεν διαχωρίζονται σε έχοντες και μη έχοντες αναπηρία, καθώς επίσης να κυριαρχεί η αντίληψη «όλοι εμείς» και όχι η συνεργασία μεταξύ αναπήρων και μη. Τότε μόνο θα

έχουν θετικό αποτέλεσμα και θα συνεισφέρουν στη βελτίωση των σχέσεων όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

### **1.3 Στίγμα και περιθωριοποίηση των αναπήρων**

Τα παιδιά δεν γεννιούνται με προκαταλήψεις. Αυτές αποκτώνται μέσω των αναπαραστάσεων των ενηλίκων (ΜΜΕ, τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας) και κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους τις ενστερνίζονται. Είναι ένας αδιάσπαστος κύκλος όπου αναπαράγονται οι λάθος αντιλήψεις, ο φόβος και γενικότερα οι προκαταλήψεις προς τα άτομα με αναπηρία. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός σε μια προσπάθεια να σπάσει κάποια στιγμή η άρρηκτη συνέχεια αυτού του κύκλου και να αρχίσει μια διαφορετική θεώρηση περί αναπηρίας και διακρίσεων. Βέβαια, δεν είναι απλή υπόθεση να ανατραπούν εικόνες παγιωμένες για σειρά δεκαετιών στη συνείδηση των ανθρώπων, καθώς και μόνο το άκουσμα της λέξης αναπηρία, ανακαλεί αναπαραστάσεις αντιμετώπισης καταστάσεων που προκύπτουν από την αναπηρία, τις οποίες ο ανάπηρος προσπαθεί να βελτιώσει μέσω λογοθεραπείας, φυσιοθεραπείας (ή οποιασδήποτε άλλης θεραπείας) ακολουθώντας κάποιο πρόγραμμα ώστε να βελτιωθεί η λειτουργικότητά του και να νοιώσει καλύτερα. Σύμφωνα με τον Veil (1997: 40, στο Καΐλα και συνεργάτες, 1997), «οι άνθρωποι που θεωρούν τους εαυτούς τους φυσιολογικούς νομίζουν ότι είναι ανώτεροι από τους φορείς του στίγματος», καθώς οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι εκείνες που κατά ένα μέρος προσδιορίζουν και κατευθύνουν τον τρόπο συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Επομένως, τα άτομα χωρίς αναπηρία ανάλογα με τη στάση που έχουν διαμορφώσει, εκδηλώνουν και την αντίστοιχη συμπεριφορά προς τα άτομα με αναπηρία ως αποτέλεσμα, αν η στάση τους είναι αρνητική ποτέ δεν θα προσπαθήσουν να αλληλεπιδράσουν –πολύ δε περισσότερο, αν υπάρχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν συνάδουν με τα ιδανικά περί ωραιότητας και φυσικής έλξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Η φυσική αρτιμέλεια, η όμορφη εικόνα του σώματος, η πνευματική οξυδέρκεια αποτελούν επιθυμητές αναπαραστάσεις για κάθε άνθρωπο. Όπως αναφέρει η Παπαρούση «τα σωματικά χαρακτηριστικά και ειδικότερα οι σωματικές διαφορές πάντοτε καθόριζαν κοινωνικές διακρίσεις ορίζοντας κάποια σώματα ως τον κανόνα και συνεπώς κάποια άλλα ως παρεκκλίνοντα από αυτόν» (Παπαρούση, 2012: 9). Αν κάποιος δεν πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις, θεωρείται ότι δεν μπορεί να συμμετάσχει πλήρως στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η παραμόρφωση του σώματος ενίοτε προκαλεί φόβο και

απέχθεια, με αποτέλεσμα μια ομάδα ατόμων να στιγματίζεται και να περιθωριοποιείται ή να γελοιοποιείται (Solis, 2004). Όπως επισημαίνει η Ζώνιου-Σιδέρη, σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες (της δεκαετίας του '60), δημιουργείται αρχικά αποστροφή και, σε συνδυασμό με το άγχος και το φόβο, αποφεύγεται η αλληλεπίδραση (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι η εικόνα του σώματος αποτελεί βασικό στοιχείο δόμησης της ταυτότητας του καθενός μέσω του οποίου μεταφέρονται μηνύματα (Παπαρούση, 2012). Ως αποτέλεσμα, τα άτομα χωρίς αναπηρία βρίσκονται σε μια κατάσταση σύγχυσης, επειδή αφενός θέλουν να βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρία, αφετέρου νιώθουν φόβο για την επικείμενη αλληλεπίδραση και δηλώνουν ότι δεν ξέρουν πώς να φερθούν ή τι να πουν. Όλα αυτά τα συναισθήματα οδηγούν στην αποφυγή ανάπτυξης σχέσεων, ο διαχωρισμός είναι σαφής και υπαρκτός, με αποτέλεσμα η μια ομάδα να βρίσκεται σε μειονεκτική, περιθωριακή θέση με το στίγμα να την ακολουθεί σε οποιαδήποτε κοινωνική εκδήλωση. Αλλά και όταν ακόμη υπάρχει αλληλεπίδραση και ισότιμη συμμετοχή και των δύο ομάδων σε κοινωνικές εκδηλώσεις, τα άτομα με αναπηρία διακατέχονται από συναισθήματα αμφισβήτησης, καθώς πιστεύουν ότι όσοι είναι μαζί τους το κάνουν από συμπόνια και όχι γιατί πραγματικά επιθυμούν να είναι μαζί τους. Αυτή η αντίληψη δεν είναι τυχαία ή άτοπη, αφού οι ανάπηροι δηλώνουν ότι οι «άλλοι» αποφεύγουν να τους κοιτάξουν ή να τους μιλήσουν, κάνοντας ότι δεν τους βλέπουν. Πολλές φορές μάλιστα, νιώθουν ενοχλημένοι από την παρουσία τους και δεν αποφεύγουν μόνο τους ίδιους, αλλά και τα μέλη της οικογένειάς τους. Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι ακόμη και σήμερα μας είναι πολύ δύσκολο να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε με όρους που υπαγορεύονται από το ατομικό- ιατρικό μοντέλο και να αρχίσουμε επιτέλους να επικεντρωνόμαστε στα εμπόδια και τις δυσκολίες που εξακολουθεί η κοινωνική δομή να θέτει στους ανάπηρους. Χρειάζεται πολλή δουλειά και προεργασία, ώστε να αλλάξει ο τρόπος σκέψης και όταν αναφερόμαστε στην αναπηρία να μην σκεφτόμαστε τι πρέπει ο ανάπηρος να κάνει ή πώς μπορούμε να τον βοηθήσουμε να έχει πλήρη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά, αλλά να είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε τα λάθη και τις παραλήψεις που εμποδίζουν την πρόσβαση ή την επικοινωνία.

Τι σημαίνει, όμως, ο όρος στίγμα; Σύμφωνα με τον Oliver (2009), είναι μια έννοια η οποία συνδέεται με την ετικετοποίηση κάποιων ατόμων τα οποία αποκλίνουν από τις καθιερωμένες κοινωνικές νόρμες. Για κάποιο λόγο, είτε κοινωνικο-οικονομικό είτε

μορφωτικό, κάποια άτομα τίθενται στο περιθώριο, καθώς κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης εκείνοι που κατέχουν θέσεις κύρους αποκλείουν εκείνους που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις προσαρμογής στο σύνολο. Το στίγμα συνδέεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ατόμου, χαρακτηριστικά τα οποία λειτουργούν μειωτικά όχι μόνο για τη διαμόρφωση της στάσης των άλλων, αλλά παίζουν βασικό ρόλο και στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης. Στερεί από το άτομο την πλήρη και ισότιμη κοινωνική συμμετοχή και το αναγκάζει σε μια διαδικασία βελτίωσης της εξωτερικής του εικόνας ή, αν αυτό δεν είναι εφικτό, συγκάλυψής της. Υπήρχε πάντα σε όλες τις κοινωνίες και εποχές και αποτελούσε σημείο εξευτελισμού και δημόσιας αποπομπής. Έτσι, συνδέθηκε και με την έννοια της αναπηρίας και, παρότι είναι κοινωνικό προϊόν, αποτελεί εξατομικευμένο πρόβλημα. Καθώς τα άτομα με αναπηρία σε προηγούμενες εποχές ζούσαν απομονωμένα, ήταν σαν να μην υπήρχαν, εφόσον δεν κινούνταν μεταξύ του γενικού πληθυσμού· όταν όμως, οι ίδιοι οι ανάπηροι με τα κινήματά τους αποφάσισαν να βγουν από την αφάνεια και να διεκδικήσουν τη θέση που δικαιωματικά τους ανήκε, άρχισε να βελτιώνεται η εικόνα τους αλλά και η θέση τους.

Για την αναπαραγωγή ιδεών και αντιλήψεων βασικό εργαλείο αποτελεί η γλώσσα, καθώς μέσω αυτής οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν αναπτύσσοντας κάθε είδους σχέση, φιλική / εχθρική, συνεργατική / απορριπτική, κ.ο.τ. (Φραγκουδάκη, 1987). Μέσω αυτής περιγράφεται η κοινωνική διαστρωμάτωση, αναπαράγονται ιδέες και στερεότυπα, αλλά και στιγματίζονται ομάδες ατόμων. Η χρήση συγκεκριμένων λέξεων για αντίστοιχες κοινωνικές ομάδες εκφράζει παγιωμένες στερεοτυπικά αντιλήψεις και καθώς αυτές χρησιμοποιούνται στο γραπτό και προφορικό λόγο, τόσο των απλών ανθρώπων όσο και εκείνων που παράγουν πολιτισμό, θεωρείται φυσιολογική η χρήση τους. Ειδικότερα, αναφερόμενοι στη γλώσσα της αναπηρίας, θεωρούμε ότι ήταν και είναι στερεοτυπική. Αρκεί να ανατρέξουμε σε παλιότερους ορισμούς της νοητικής υστέρησης, για να υπενθυμίσουμε ότι αναλόγως με το δείκτη της νοημοσύνης τα άτομα κατατάσσονταν σε «εκπαιδύσιμα» και «μη εκπαιδύσιμα» (Παρασκευόπουλος, 1980)· αξίζει δε να αναφερθούμε και σε ακόμη πιο επαίσχυντους όρους οι οποίοι χρησιμοποιούνταν από την ίδια την πολιτεία και αναφέρονταν σε «ανώμαλα και απροσάρμοστα»<sup>8</sup> ή σε «ηλιθίους» που δεν επιδέχονται εκπαίδευσης,

---

<sup>8</sup> Αναφερόμαστε στο «Ειδικό Σχολείο Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδών» που ιδρύθηκε από την πολιτεία το 1937 με τον Αναγκαστικό Νόμο 453 (Σούλης, 2002, Τόμος, Α: 278)

όροι που παραμένουν ακόμη και σήμερα στο λεξιλόγιό μας και χρησιμοποιούνται τόσο για τα άτομα με αναπηρία αλλά και όταν θέλουμε να μειώσουμε ή να κοροϊδέσουμε κάποιον. Ένα ακόμη σημείο που θα θέλαμε να επισημάνουμε είναι ότι συχνά, όταν αναφερόμαστε σε άτομο με αναπηρία δεν χρησιμοποιούμε το όνομά του, αλλά το είδος της αναπηρίας. Ακόμη και μέσα στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αναφέρονται στο μαθητή με σύνδρομο Down ή αυτισμό κι όχι στο «Γιάννη» ή στη «Μαρία», όπως κάνουν με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σήμερα, σε μια προσπάθεια αποκατάστασης μέσω του κινήματος των αναπήρων, τις διακηρύξεις της Unicef και άλλων μη κερδοσκοπικών οργανισμών,<sup>9</sup> απαιτείται περισσότερος σεβασμός προς τα άτομα με αναπηρία, κατάργηση του ρατσισμού και διεκδίκηση της θέσης που δικαιωματικά ανήκει στον καθένα, καθώς επίσης βελτίωση της εικόνας των αναπήρων στα ΜΜΕ. Σταθμό εκκίνησης αποτέλεσε το 1981, που ανακηρύχθηκε έτος για την αναπηρία και άρχισε μια εκστρατεία ενημέρωσης των πολιτών. Τότε άρχισαν να προβάλλονται τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία και οι ίδιοι οι ανάπηροι δυναμικά άρχισαν να βγαίνουν από την αφάνεια και να απαιτούν λύσεις στα προβλήματά τους και πρόσβαση παντού.

Να αναφέρουμε, επειδή σχετίζεται άμεσα με την έρευνά μας, ότι ως επακόλουθο των προηγούμενων και στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας παρατηρήθηκε μια αύξηση των βιβλίων που αναφέρονταν στην αναπηρία, αύξηση η οποία συνοδεύτηκε και από βελτίωση της απεικόνισης της αναπηρίας αλλά και διεύρυνση του περιεχομένου. Εν κατακλείδι, η αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία συνοδεύτηκε από αντίστοιχη αλλαγή στον τρόπο έκφρασης κάνοντας χρήση μιας πιο ευαίσθητοποιημένης γλώσσας και απορρίπτοντας ή αποδοκιμάζοντας απαξιωτικές και αρνητικά φορτισμένες εκφράσεις

---

<sup>9</sup> Στην έκθεση της Unicef (2013) αναφέρεται η διεθνής δέσμευση για τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Για την υλοποίηση αυτής της δέσμευσης απαιτείται αύξηση της ευαισθητοποίησης των πολιτών και καταπολέμηση των διακρίσεων, άρση όλων των εμποδίων που απαγορεύουν την πρόσβαση. Στην ιδρυματοποίηση πρέπει να μπει ένα τέλος με παράλληλη προώθηση ενεργειών στήριξης των ατόμων με αναπηρία και συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν.



#### 1.4 Αναπαραστάσεις της αναπηρίας

Πριν από την εμφάνιση του καπιταλισμού οι ανάπηροι ζούσαν στην κοινωνία έχοντας αναλάβει κάποιους συγκεκριμένους ρόλους και μετέχοντας στην οικονομική ζωή της κοινότητας στην οποία ανήκαν. Από αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων του 18<sup>ου</sup> αιώνα προέκυψε ότι τυφλοί, κουφοί, κ.α. ήταν οι κεντρικοί ήρωες και διαχωρίζονταν από τους υγιείς αναγνώστες αυτών των βιβλίων διαμορφώνοντας στερεότυπα τα οποία είτε προκαλούσαν αποστροφή και αδιαφορία είτε απεικόνιζαν μη ανθρώπινα όντα (Fiedler, 1981). Στο 19<sup>ο</sup> αιώνα ήρωες με αναπηρία εμφανίζονταν στη λογοτεχνία με σκοπό είτε να εγείρουν φιλανθρωπικά συναισθήματα είτε να διδάξουν καθώς κρατούσα αντίληψη της εποχής συνέδεε την αναπηρία με τη θεϊκή τιμωρία (Keith, 2001). Όταν ο ήρωας τροποποιούσε τη συμπεριφορά του και συμμορφώνονταν με τα πρότυπα ιδεώδη, επιτυγχάνονταν και η θεραπεία. Ως αποτέλεσμα, δημιουργήθηκε το στερεότυπο ότι η γέννηση παιδιού με αναπηρία είναι αποτέλεσμα θεϊκής παρέμβασης λόγω προηγούμενων αμαρτιών της οικογένειας, θέση που εντείνονταν και από τη στάση της εκκλησίας. Για το λόγο αυτό, η οικογένεια έπρεπε αγόγγυστα να υπομείνει αυτή τη δοκιμασία για την οποία τελικά θα ανταμείβονταν (Dowker, 2004). Στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα συνέχισε να επικρατεί αυτή η αντίληψη και οι ανάπηροι απεικονίζονταν ως κάτι το διαφορετικό, δεν είχαν συνήθειες ή δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν δύο εικόνες: εκείνη του θύματος μιας ανθρώπινης τραγωδίας ή του υπερήρωα που έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά από ανυπέβλητα εμπόδια και τελικά τα καταφέρνει. Πολλές φορές μέσα στα κείμενα κυριαρχούσε η εικόνα ενός ανάπηρου διαπνεόμενου από κακία, γιατί υπήρχε η αντίληψη ότι η παραμόρφωση του σώματος έκανε τους ανάπηρους να βιώνουν μίσος για τους αρτιμελείς, αφού οι ίδιοι δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στα πρότυπα της κοινωνίας περί ωραιοποίησης και αρτιμέλειας (π.χ. Captain Hook) (Quicke, 1985). Από το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζουν να γράφονται κείμενα στα οποία παύει η συνάρτηση αναπηρίας με το θεϊκό στοιχείο, περιορίζεται η έξαρση του συναισθηματισμού και αρχίζουν να ερευνώνται οι καταστάσεις που βιώνουν οι νέοι με αναπηρία με πιο ρεαλιστικό τρόπο, μακριά από διδακτισμούς και παραινέσεις. Παρόλα αυτά, αν και γίνεται λόγος για το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, την άδικη μεταχείριση, την περιθωριοποίηση και την άσκηση λεκτικής και σωματικής βίας, εξακολουθούν στερεοτυπικές και

προκατειλημμένες αναπαραστάσεις να κυριαρχούν στα λογοτεχνικά κείμενα (Keith, 2001· Baskin & Harris, 1984).

Αυτές οι εικόνες, από ό,τι διαπιστώνεται, έχουν βαθιά ριζωθεί στην ιδεολογία των κοινωνιών ώστε, αν και είμαστε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, εξακολουθούν να υφίστανται.<sup>10</sup> Μπορεί να γίνονται προσπάθειες από τα ΜΜΕ για να αναδιαμορφωθεί αυτή η κατάσταση με το δημοσιοποιούνται δραστηριότητες και επιτεύγματα των αναπήρων, όμως θεωρούμε ότι είναι πολύ δύσκολο να ανατραπούν οι αναπαραστάσεις της αναπηρίας καθώς οι ενήλικοι δύσκολα πείθονται και υπερβαίνουν τα στερεότυπα. Μπορεί να υπάρχει, βέβαια, μια τάση αμφισβήτησης των εικόνων του παρελθόντος, αφού τα άτομα με αναπηρία πλέον συνδιαμορφώνουν τις τάσεις στην τέχνη, όμως ακόμη δεν έχει εδραιωθεί η αντίληψη ότι η αναπηρία είναι τρόπος ζωής και όχι εμπόδιο στην ολοκληρωτική συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές σχέσεις. Ακόμη και όταν γίνονται ή γράφονται πράγματα, αυτό γίνεται από τους «σημαντικούς άλλους» είτε είναι επαγγελματίες είτε καλλιτέχνες, οι οποίοι, κινούμενοι υπό την επιρροή του ιατρικού-ατομικού μοντέλου, προσπαθούν να προσφέρουν υπηρεσίες για να βελτιώσουν την εικόνα του σώματος (δέχονται την άποψη ότι εφόσον δεν λειτουργεί σωστά το σώμα, δεν λειτουργεί και το πνεύμα) είτε για ψυχολογική υποστήριξη. Η θεώρηση αυτή δέχτηκε δριμεία κριτική από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, τα οποία εδώ και δεκαετίες στάθηκαν απέναντι στους σημαντικούς άλλους διεκδικώντας τη θέση που φυσιολογικά τους ανήκει. Ένας κοινωνιολόγος με αναπηρία αναφερόμενος σε προσωπική του εμπειρία πολύ λογικά λέει ότι «το ατύχημά μου δεν ήταν απλά το παρελθόν μου, είναι μέρος από το παρόν και το μέλλον μου» (Zola, 1982, στο Oliver, 2009).

#### ***1.4.1 Άτομα με αναπηρία ως λογοτεχνικά πρόσωπα***

Ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται τα άτομα με αναπηρία επιδρά, όπως προαναφέρθηκε, στον τρόπο που παρουσιάζονται μέσα από τη λογοτεχνία. Αν η πολιτεία τα θεωρεί κτηνώδη, οι συγγραφείς τα παρουσιάζουν ότι έχουν ανάγκη επιτήρησης. Αν κάποιος τα λυπάται, παρουσιάζονται ως αποδέκτες φιλανθρωπίας. Αν

---

<sup>10</sup> Σε έκδοση της ΕΛΕΠΑΠ (2007) για το «Ευρωπαϊκό Έτος Ίσων Ευκαιριών για όλους 2007» αναφέρεται ότι οι ήρωες των κόμικς με παραμορφώσεις των άκρων σε ποσοστό 75% είναι κακοί εν αντιθέσει με τους μη ανάπηρους των οποίων το ποσοστό είναι μόλις 20%. Επομένως, παρατηρείται ότι σε έντυπα όπως τα κόμικς, τα οποία ευρέως κυκλοφορούν μεταξύ των νέων, συντηρούν τη στερεοτυπική αντίληψη ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά προσδιορίζουν και το χαρακτήρα.

παρουσιάζονται ως κοινωνική απειλή, απομονώνονται. Αν εκλαμβάνονται ότι έχουν περισσότερα κοινά σημεία με εκείνα των ατόμων χωρίς αναπηρία, θεωρούνται ενσωματωμένα.

Σε πολλά βιβλία τα άτομα με αναπηρία έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο και μέσω των ιστοριών διαχέονται πολιτισμικές και γλωσσικές παραδόσεις. Εφόσον η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί εργαλείο των εκπαιδευτικών για την ενθάρρυνση της ενόρασης ή την επικύρωση των εμπειριών των παιδιών, οι τρέχουσες συλλογές των βιβλίων θα πρέπει να απεικονίζουν πρακτικές οι οποίες δεν θα συμβάλλουν στη διαιώνιση των στερεότυπων, αλλά θα αποτελούν το υπόβαθρο για μια σύγχρονη απεικόνιση της αναπηρίας (Ayala, 1999). Για να γίνουμε πιο σαφείς, μπορεί να είναι κύριοι χαρακτήρες και να παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη του μύθου ή δευτερεύοντες, κατέχοντας σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των πρωταγωνιστών, ακόμη κι αν οι εμπειρίες τους δεν έχουν τόση σημασία στην πλοκή. Παρουσιάζονται να συνεισφέρουν θετικά στην οικογένειά τους και μερικοί από αυτούς και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, παρουσιάζονται να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις, όπως οι συνομήλικοί τους και να εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία (Dyches, Prater, & Cramer, 2001). Αμοιβαίες φιλικές σχέσεις αναπτύσσονται και ενώ η αμοιβαιότητα ποικίλλει, παρουσιάζονται καταστάσεις όπου ξεκινούν και διατηρούνται φιλικές σχέσεις μεταξύ παιδιών με αναπηρία και μη.

Εν κατακλείδι, στα σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα οι περισσότερες απεικονίσεις χαρακτήρων με αναπηρία είναι θετικές: τα πρόσωπα έχουν δυνατότητες, τις οποίες αξιοποιούν για να πετύχουν ό,τι μπορούν στη ζωή τους, έχουν υψηλές προσδοκίες, συνάπτουν φιλικές σχέσεις με τους άλλους και απολαμβάνουν οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις. Να επιμείνουμε σε ένα σημείο, που είναι σημαντικό: η εξέλιξη του λογοτεχνικού χαρακτήρα βοηθά τον αναγνώστη να σχετιστεί με τον ήρωα και να μάθει μέσω των εμπειριών του –γι' αυτό και οι δυναμικοί χαρακτήρες, οι οποίοι αναπτύσσονται, είναι σημαντικοί, ενώ οι στατικοί όχι. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι ήρωες με αναπηρία να μην είναι στατικοί, ακόμη κι αν η εξέλιξή τους είναι αργή ή δεν γίνεται αντιληπτή από κάποιον που δεν έχει εξασκηθεί να βλέπει όπως αναφέρουν και οι Dyches & Prater, μπορεί να παρουσιάζονται κάποιες αλλαγές στον χαρακτήρα, όπως σταδιακή αποδοχή της διάγνωσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, ολοκλήρωση μιας περιπέτειας με επιτυχία και ανάπτυξη νέων ταλέντων ή δεξιοτήτων (Dyches & Prater, 2005). Να σημειώσουμε,

όμως, ότι αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να παρουσιάζονται χαρακτήρες με αναπηρία που μπορούν να καταφέρουν περισσότερα από ό,τι στην πραγματικότητα· αυτό είναι κάπως επικίνδυνο, κυρίως όταν παρουσιάζονται μη αληθοφανείς καταστάσεις – λ.χ., θεραπεύτηκε παιδί από τον αυτισμό (Dyches και συν., 2001) – επειδή δημιουργούν ψευδείς προσδοκίες.

#### ***1.4.2 Λογοτεχνικά πρόσωπα και είδη αναπηρίας***

Από το 1974 έως το 1988 το πιο συνηθισμένο είδος αναπηρίας που παρουσιάζόταν στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία ήταν ήρωες με κινητικά προβλήματα και προβλήματα όρασης – με μια τάση μείωσης από το 1989 και μετά. Από το 1989 έως το 1996 άρχισαν να γράφονται παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονταν και σε άλλα είδη αναπηριών.<sup>11</sup> τα περισσότερα, όμως, εξακολουθούσαν να αφορούν ορθοπεδικές και αισθητηριακές δυσκολίες. Παρουσίαση ατόμων με Νοητική Υστέρηση παρατηρείται όχι μόνο στα βιβλία, αλλά και στον κινηματογράφο και την τηλεόραση, η δύναμη των οποίων για τη δημιουργία εικόνων σχετικών με την αναπηρία στο μυαλό των παιδιών και των εφήβων δεν πρέπει να υποτιμάται· ας μην ξεχνάμε ότι ο Κάπτεν Hook, ο Πινόκιο και άλλοι είναι περισσότερο γνωστοί στα παιδιά από τις ταινίες παρά από τα βιβλία. Τα βιβλία που αφορούν τα άτομα με Νοητική Υστέρηση δεν αυξήθηκαν, εν αντιθέσει με εκείνα που αφορούν τον αυτισμό. Σχεδόν λίγο περισσότερα από τα μισά βιβλία που αξιολογήθηκαν από τις Dyches και Prater (2005) παρουσιάζουν χαρακτήρες με αυτισμό και τα υπόλοιπα με νοητική υστέρηση. Η αύξηση της παρουσίας των ατόμων με αυτισμό μπορεί να εξηγηθεί λόγω της αύξησης των διαγνώσεων (Fombonne, 2003, στο Dyches & Prater, 2005), καθώς σε προηγούμενη έρευνα (Dyches και συν., 2001), μόνο ένα 25% των ηρώων είχαν αυτισμό και κανένας δεν ήταν Asperger, εν αντιθέσει με πιο πρόσφατη έρευνα όπου σχεδόν οι μισοί ήρωες ήταν Asperger. Από τους 17 ήρωες με Νοητική Υστέρηση οι 7 (41%) είχαν σύνδρομο Down σε σχέση με το 66% της προηγούμενης έρευνας. Τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας έδειξαν ότι οι συγγραφείς προτιμούσαν να παρουσιάζουν την αναπηρία σαν ένα χαρακτηριστικό του ατόμου και όχι να έχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην ιστορία. Στα βιβλία με ήρωες παιδιά με σύνδρομο Down, αυτή η ανάγκη είναι πιο εμφανής καθώς η αναπηρία σπανίως αναφέρονταν.

---

<sup>11</sup> Πολλαπλές δυσκολίες (14%) μαθησιακές δυσκολίες (12%), αυτισμός (5%), διάσπαση προσοχής (5%) (Ayala, 1999).

Η Prater (2003), στην έρευνα που πραγματοποίησε για το πώς παρουσιάζονται οι ήρωες με μαθησιακές δυσκολίες στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι από τους ήρωες είχαν δυσλεξία, ενώ σε άλλα βιβλία το είδος των μαθησιακών δυσκολιών δεν ήταν σαφές. Σε μερικά βιβλία δίνονταν ο ορισμός της δυσλεξίας και σε άλλα επισημαίνονταν ότι δεν ήταν μεταδοτική. Οι ήρωες παρουσίαζαν, σχεδόν όλοι, δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην πρόσληψη και έκφραση της γλώσσας, καθώς επίσης και στις κοινωνικές δεξιότητες. Ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, οι ήρωες συνήθως εκδήλωναν ιδιαίτερη επίδοση σε κάποιον άλλο τομέα, ώστε να υπάρχει μια εξισορρόπηση και παρουσιάζονταν να έχουν άριστες επιδόσεις σε κινητικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Οι παρεκτροπές στη συμπεριφορά ήταν συνηθισμένο φαινόμενο και επισκίαζαν τις φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης ήταν κοινό χαρακτηριστικό. Σε κάποιες ιστορίες οι ήρωες βελτίωναν τα συναισθήματά τους κατόπιν ειδικής εκπαίδευσης ή αφού παρουσίαζαν τις δυνατότητές τους στους άλλους. Ένα άλλο μεγάλο θέμα που πραγματεύονταν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία ήταν το θέμα της διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι γονείς συνήθως αρνούνταν να αποδεχθούν το πρόβλημα με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τη διάγνωση, είτε γιατί δεν ήθελαν το παιδί τους να αλλάξει σχολείο είτε γιατί αναλάμβαναν να βοηθήσουν οι ίδιοι το παιδί στο σπίτι, καθότι πίστευαν ότι η διάγνωση αποτελεί ένα είδος ετικετοποίησης.<sup>12</sup> Τα πειράγματα που δέχονταν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν συνηθισμένο φαινόμενο και οδηγούσε τον ήρωα σε περιθωριοποίηση.

Εν κατακλείδι, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ήρωες με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε για να εστιάσουν στη ζωή ειδικά αυτών των παιδιών είτε για να παρουσιάσουν γενικότερα τη διαφορετικότητα στην κοινωνία μας. Τα περισσότερα βιβλία είναι γραμμένα για τον πρώτο λόγο και αποτελούν μια πολύ καλή βάση, πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί η βιβλιοθεραπεία. Παιδιά τα οποία παραπέμπονται για

---

<sup>12</sup> Πολλά από τα βιβλία ανέφεραν φημισμένους ανθρώπους (Αϊνστάϊν, Τσώρτσιλ, κ.α.) που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και όμως κατάφεραν να διακριθούν στη ζωή τους. Οι Baskin & Harris (1984) αναφέρουν ότι πολλά παιδιά μπορεί να μην γνωρίζουν αυτά τα πρόσωπα, αλλά κι αν ακόμη τα γνώριζαν δεν θα μπορούσαν να εμπνεύσουν περηφάνια σ' ένα παιδί του δημοτικού και η μεταθανάτια διάγνωση σε μεγάλο βαθμό αμφισβητείται. Γι' αυτό, καλό είναι τα παραδείγματα να παίρνονται από την καθημερινή ζωή, όπου τα άτομα αυτά έχουν εκφράσει τις εμπειρίες τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

αξιολόγηση μπορεί να ωφεληθούν ακούγοντας πως και κάποια άλλα αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και, επιπλέον, οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αποκτούν ένα είδος ενσυναίσθησης για τους συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βέβαια, δεδομένου της συχνότητας εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, κάποιος θα περίμενε περισσότερες αποδόσεις χαρακτήρων σε ποιοτικά βιβλία για παιδιά και εφήβους.

### **1.4.3 Το φύλο των προσώπων**

Ως προς το φύλο των ηρώων παρατηρείται μια υπερεκπροσώπηση των αρσενικών χαρακτήρων. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Ayala (1999) παρατηρείται στα βιβλία μια υπερεκπροσώπηση των ανδρικών χαρακτήρων, καθώς αυτοί κατέχουν το 52% των απεικονίσεων εν αντιθέσει με τις γυναίκες που αποτελούν το 30%, ενώ ένας αριθμός εκδόσεων, που συνιστά σύνοψη ιστοριών που αναφέρονται σε μια ποικιλία αναπηριών, περιλαμβάνει και τα δύο φύλα (18%).<sup>13</sup> Το ίδιο φαινόμενο συνεχίζει να παρατηρείται και σε πιο πρόσφατες έρευνες, όπως στην έρευνα των Dyches και Prater (2005) κατά την οποία αξιολογήθηκαν 36 παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που δημοσιεύτηκαν από το 1999 ως το 2003 και από τους χαρακτήρες με Ν.Υ. οι 12 ήταν αγόρια και μόνο 5 κορίτσια. Όμοια αποτελέσματα είχαν βρεθεί και στην έρευνα της Dyches και συν. της που διενεργήθηκε το 2001, όπου το 86% των χαρακτήρων με Ν.Υ. ήταν αγόρια. Οι συγγραφείς ίσως απεικόνιζαν μια κοινωνική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία θεωρούνταν πιο αποδεκτό για τα αγόρια να έχουν νοητική υστέρηση παρά για τα κορίτσια. Αντιθέτως, σε πιο πρόσφατη έρευνα δεν παρατηρήθηκε αυτό το φαινόμενο, καθώς ο αριθμός των αρσενικών χαρακτήρων μειώθηκε σε 61% (Dyches, Prater, & Leininger, 2009). Επίσης, όσον αφορά το φάσμα του αυτισμού, η συχνότητα ήταν αυτή που παρατηρείται και στην πραγματικότητα (4-5 αγόρια, 1 κορίτσι), (Dyches & Prater, 2005), ενώ παρατηρείται και μια αύξηση των ηρώων που προέρχονται από ποικίλες εθνότητες, πράγμα που σημαίνει μια πιο ρεαλιστική απεικόνιση, καθώς η αναπηρία μπορεί να παρουσιαστεί σε οποιαδήποτε φυλή, εθνότητα ή πολιτισμό.

---

<sup>13</sup> Ο Ayala ανέλυσε 59 λογοτεχνικά βιβλία τα οποία ως κεντρικό ήρωα είχαν κάποιο άτομο με κινητική αναπηρία και είχαν εκδοθεί από το 1974-1996.

#### **1.4.4 Πλαίσιο εξέλιξης της ιστορίας**

Όσον αφορά το χώρο όπου οι ιστορίες εκτυλίσσονται, ένας σημαντικός αριθμός ιστοριών διαδραματίζεται στο οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο όμως δεν είναι απαραίτητα η παραδοσιακή πυρηνική οικογένεια. Μονογονεϊκές οικογένειες (15%) και παππούδες που φροντίζουν τα παιδιά με αναπηρία (12%) γίνονται, με αυξητική τάση, τα πιο συνηθισμένα παραδείγματα οικογενειών που παρουσιάζονται στο λογοτεχνικό χώρο –με πιο συνηθισμένη όμως απεικόνιση εκείνη της παραδοσιακής οικογένειας, όπου συνήθως υπάρχουν και αδέρφια. Επίσης, οι συγγραφείς συνεχίζουν να παρουσιάζουν τα παιδιά με αναπηρία σε διάφορα σχολικά πλαίσια (37%), ενταγμένα στις κανονικές τάξεις, καθώς επίσης και σε δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Η πλειοψηφία των εκδόσεων που αναλύθηκε παρουσιάζει το άτομο με αναπηρία να κινείται κατά την εξέλιξη της πλοκής σε διαφορετικά πλαίσια (53%), όπως στο σπίτι, στο σχολείο και σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, με αποτέλεσμα ο συγγραφέας να παρουσιάζει πιο σφαιρικά και ρεαλιστικά τον ήρωα, ο οποίος μπορεί και αλληλεπιδρά με τα άλλα άτομα του κοινωνικού του περίγυρου (Ayala, 1999).

Όσον αφορά τα στοιχεία για το σχολικό πλαίσιο των παιδιών με ειδικές ανάγκες που παρουσιάζονται στην έρευνα των Dyches & Prater (2005), αυτά ποικίλλουν. Τη μεγαλύτερη συχνότητα όμως παρουσιάζουν τα ενταξιακά περιβάλλοντα. Στο άλλο άκρο βρίσκονται τα παιδιά που δεν παρακολουθούν καθόλου σχολείο, αλλά αυτού του είδους οι απεικονίσεις είναι ιστορικής σημασίας.<sup>14</sup> Ως πρωταρχικός χώρος διαμονής παρουσιάζεται το σπίτι και σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται κάποια πλαίσια όπου τα παιδιά διαμένουν και συγχρόνως πηγαίνουν και σχολείο.

#### **1.4.5 Σχέσεις που απεικονίζονται**

Από την ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων στην έρευνα των Dyches & Prater (2005) προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία σχετικά με το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται: αναπτύσσονται βασικές σχέσεις μεταξύ ατόμου με αναπηρία και

---

<sup>14</sup> Η ψυχαγωγία είναι ένα θέμα που δεν παρουσιάζεται με μεγάλη συχνότητα κι όταν γίνεται, αναφέρεται σε ατομικές δραστηριότητες (υπολογιστής, ζώα, μουσική, περπάτημα). Όταν αναφέρονται σε τυπικές μορφές διασκέδασης, αυτό αφορά σε ειδικά οργανωμένες δραστηριότητες (πχ Special Olympics).

κάποιου άλλου, στις οποίες μπορεί να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, σκέψεις και πιστεύω. Η πιο συχνή σχέση που παρουσιάζεται είναι εκείνη του παιδιού με αναπηρία και ενός φίλου, ενώ ακολουθεί η σχέση μεταξύ των αδελφών ή όλης της οικογένειας. Πολλοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως θύματα γιατί τους κοροϊδεύουν και συχνά ένας αδελφός ή στενός φίλος τους προστατεύει. Γενικά, αυτοί που φροντίζουν τα παιδιά είναι οι γονείς, οι οποίοι φυσιολογικά προστατεύουν τα παιδιά τους, ή τα αδέρφια που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο. Στα ακραία παραδείγματα που υπάρχουν στα βιβλία, περιλαμβάνονται περιπτώσεις στις οποίες η μητέρα εργάζεται μόνη της για να τα βγάλει πέρα και τα παιδιά με αναπηρία δεν πάνε σχολείο.

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένοι χαρακτήρες απολαμβάνουν αμοιβαιότητα στις σχέσεις τους. Η πλειοψηφία αυτών των σχέσεων αφορά τη φιλία με συνομήλικους παρά με τα μέλη της οικογένειας. Παρουσιάζονται σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτή, που κάποτε είναι πιο ισχυρές από ό,τι αναμένεται. Σε μερικά βιβλία εμφανίζονται επαγγελματίες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, ενώ αλλού οι σχέσεις διδασκαλίας/μάθησης είναι λιγότερο τυπικές. Μόνο σε λίγες ιστορίες παρουσιάζονται φόβος ή αμηχανία κατά τη διάρκεια σύναψης φιλικών σχέσεων· οι χαρακτήρες απεικονίζονται να νιώθουν ενοχές επειδή δεν φροντίζουν τους ανάπηρους χαρακτήρες όσο θα έπρεπε ή επειδή κακοποιούνται και δεν τους προστατεύουν, επειδή δεν γνωρίζουν για την αναπηρία ή επειδή κάνουν ποταπές και μη υγιείς σκέψεις σχετικά για το άτομο με αναπηρία.

Γενικά, παρατηρούμε μια ποικιλία στη διαμόρφωση των σχέσεων. Μερικοί χαρακτήρες με αναπτυξιακές διαταραχές προστατεύονται από άλλους για να μη γίνουν θύματα, βασίζονται στους άλλους, είναι μαθητές ανεπίσημων δασκάλων, έχουν λίγες φιλικές σχέσεις και προκαλούν φόβο στη συναναστροφή με τους συνομήλικούς τους. Πολλοί παρουσιάζονται να τους βοηθούν και να διατηρούν υγιείς σχέσεις ενώ άλλοι τους πειράζουν ή τους γελοιοποιούν. Σε παρόμοιες περιπτώσεις, οι σχέσεις που συνήθως παρουσιάζονται είναι του τύπου: «με πειράζουν», «γίνομαι στόχος», «με κοροϊδεύουν». Ομάδες σχηματίζονται μεταξύ των παιδιών με διάφορες αναπηρίες για να υποστηρίξει το ένα το άλλο και για να αποδείξουν, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους, πόσο έξυπνα είναι. Ειδικότερα όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των αδελφών, σύμφωνα με τον Prater, οι σχέσεις αυτές άλλοτε περιγράφονται από τη σκοπιά του παιδιού χωρίς αναπηρία, το οποίο κατηγορεί τον αδελφό του ότι



φέρεται σα να είναι μικρότερος από την ηλικία του, και άλλοτε από τη θέση του παιδιού με αναπηρία (Prater, 2003).

### 1.5 Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στην ελληνική παιδική λογοτεχνία

Το θέμα της αναπηρίας, όπως είναι φυσικό, απασχόλησε και τους Έλληνες συγγραφείς παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. Από πολύ νωρίς, κλαστικοί συγγραφείς π.χ. Παπαδιαμάντης,<sup>15</sup> αναφέρονται σε πρόσωπα που έχουν κάποια σωματική δυσμορφία ή νοητική ανεπάρκεια και συνήθως γίνονται ο περίγελος των συγχωριανών τους, χωρίς να παραβλέψουμε τις περιπτώσεις των κλασικών παραμυθιών όπου οι ήρωες με αναπηρία χρησιμοποιούνται για την απόδοση εσωτερικών χαρακτηριστικών, είτε αυτά αφορούν την κακία και την εκδίκηση είτε χαρακτηριστικά που τον οίκτο.<sup>16</sup>

Ο τρόπος παρουσίασης των λογοτεχνικών ηρώων με αναπηρία κίνησε το ενδιαφέρον των μελετητών από πολύ νωρίς. Το 1969, ο Λαζανάς αναλύοντας έργα ελλήνων συγγραφέων παρουσίασε τον τρόπο αντίδρασης της κοινωνίας, τις προκαταλήψεις που επικρατούσαν, αλλά και τη συμπεριφορά των ατόμων με κώφωση όπως αυτή σκιαγραφούνταν στα πεζογραφήματα εκείνης της εποχής (Λαζανάς, 1969). Επίσης, ο Γεράσιμος Ρηγάτος, στο βιβλίο του *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922- 1988)*, στην έννοια «άρρωστο» εντάσσει και τα παιδιά με αναπηρία, γεγονός που αποδεικνύει πόσο δύσκολο είναι να μεταλλαχτούν οι αντιλήψεις ακόμη και μέσα στο χώρο της επιστήμης. Εξέτασε ελληνικά και κυπριακά κείμενα με σκοπό την καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων για το παιδί, όμως περιορίστηκε στην παρουσίαση της πλοκής με επιφανειακές και γενικευμένες παρατηρήσεις από τον ίδιο (Ρηγάτος, 1989).

---

<sup>15</sup> Αναφέρομαι, ενδεικτικά, σε διηγήματα όπως το *Γούτου-Γουπατού*.

<sup>16</sup> Όπως αναφέρει η Σταύρου, στα λαϊκά παραμύθια ζώα και πρόσωπα με κάποια μορφή αναπηρίας αποτελούν συνηθισμένο μοτίβο γύρω από το οποίο πλέκεται η μυθοπλασία. Πρόσωπα εκ γενετής ανάπηρα, ή επίκτητης αναπηρίας που θεωρείται ότι αποτελεί τιμωρία ή ακόμη και πρόσωπα που προσποιούνται τους ανάπηρους πιστοποιούν την ύπαρξη κοινωνικού προβλήματος που πρώιμα απασχόλησε τις κοινωνίες. Μπορεί στη λαϊκή λογοτεχνία η νοητική υστέρηση να περιγράφεται με διάφορα επίθετα (βλακεία, χαζομάρα, παλαβός, λωλός, κ.λπ.) και μέσω της διήγησης να διακωμωδούνται καταστάσεις, στην πραγματικότητα όμως αποκαλύπτεται η θέση και η αντιμετώπιση των αναπήρων εκείνης της εποχής. Μπορεί λόγω έλλειψης υποδομών να ζούσαν ως ζητιάνοι, όμως δε διέφευγε από τη λαϊκή αντίληψη ότι ανάπηρος μπορεί να είναι ο φτωχός, αλλά μπορεί και ο βασιλιάς (Σταύρου, 2012).

Οι δύο παραπάνω περιπτώσεις αναφέρθηκαν για να επισημανθεί το πρώιμο ενδιαφέρον κάποιων ως προς τον τρόπο παρουσίασης των αναπήρων μέσα από τα κείμενα. Η πρώτη αξιολογή προσπάθεια έγινε από τον μελετητή Γιάννη Παπαδάτο (δάσκαλο και λογοτέχνη), ο οποίος συγκέντρωσε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που εκδόθηκαν από το 1975 ως το 1992 από τα οποία επέλεξε εκείνα που πληρούσαν βασικές λογοτεχνικές αρχές και ο κεντρικός ήρωας ήταν παιδί με αναπηρία. Συνέταξε έναν κατάλογο από 10 παιδικά βιβλία και μέσω αυτών, με τη μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου, προσπάθησε να ανιχνεύσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου προς τα παιδιά με αναπηρία.<sup>17</sup> Η ανάλυση οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι αρσενικοί χαρακτήρες με νοητική υστέρηση υπερτερούν. Από τα είδη αναπηρίας που παρουσιάζονται, εν αντιθέσει με τη διεθνή βιβλιογραφία, στα συγκεκριμένα βιβλία πρώτη σε συχνότητα είναι η περίπτωση ηρώων με νοητική υστέρηση και μόνο δύο περιπτώσεις αφορούσαν ήρωες με κινητική αναπηρία. Η συμμετοχή και των δύο γονιών είναι σχεδόν ισότιμη, με τη διαφορά ότι η μητέρα είναι εκείνη που ενδιαφέρεται περισσότερο και η συμμετοχή του πατέρα είναι κυρίως οικονομική, ενισχύοντας το στερεότυπο της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας. Η μητέρα συχνά διακατέχεται από αισθήματα ενοχής και ντροπής, είναι αποκομμένη από τον κοινωνικό περίγυρο, ενώ ο πατέρας εμφανίζεται λιγότερο και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι απορριπτικός ή και εχθρικός. Τα αδέρφια νοιώθουν ντροπή, ενοχή και ζήλια, τα κορίτσια συνήθως βοηθούν τη μητέρα και τα αγόρια κάνουν προσωπικές θυσίες αναπαράγοντας το πατρικό πρότυπο. Εκείνοι που δρουν εχθρικά και με απορριπτικό τρόπο είναι οι συνομήλικοί τους, με τη στάση τους να κλιμακώνεται από τον οίκτο, την περιφρόνηση, την περιέργεια, την κοροϊδία ακόμη και την εκδίκηση. Βέβαια, υπάρχουν διαφοροποιήσεις, καθώς από τις ομάδες κυρίως αποβάλλονται ή απορρίπτονται τα αγόρια και ιδιαίτερα εκείνα με Νοητική Υστέρηση, τα κορίτσια όμως είναι πιο αποδεκτά. Δεν παραβλέπεται το γεγονός, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις και σχέσεις αλληλοβοήθειας, κυρίως όμως στην εφηβική ηλικία και μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου. Επίσης, αλληλοβοήθεια και συμπαράσταση υπάρχει μεταξύ των παιδιών που έχουν προβλήματα. Όσον αφορά το παιδί με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται να θυμώνει

---

<sup>17</sup> Πρόκειται για τα βιβλία: *Ο κύκλος, Προ Χριστού στη Βραυρώνα, Ο Ντάκος, Το βιβλίο ενός τυφλού, Η Αργυρώ, Ο Λάμπης και το κόκκινο καϊκι, Το μυστικό τραγούδι της Μάτα, Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι και Ο Θωμάς.*

όταν το κοροϊδεύουν, ζηλεύει τα άλλα παιδιά, χαμογελάει και είναι ευτυχισμένο όταν παίζει μαζί τους. Γενικά, όπως παρατηρεί ο ερευνητής, ενώ οι συγγραφείς παρουσιάζουν μια θετική κοινωνική συμπεριφορά, ο αναγνώστης δεν ξεχνάει το πρόβλημα, καθώς με τη δράση του ήρωα αυτό έρχεται συνεχώς στο προσκήνιο (Παπαδάτος, 1997, στο Καϊλα κ.ά., 1997).

Μια διπλωματική εργασία η οποία εκπονήθηκε από την Αγγελική Μάλμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς παρουσιάζει αντιπροσωπευτικά δείγματα στερεότυπων μορφών των ηρώων με αναπηρία στη λογοτεχνία, τα οποία αντανακλούν τη θέση της κοινωνίας που τα παρήγαγε και επιχειρεί να διαπιστώσει αν αυτά έχουν διαφοροποιηθεί στη σύγχρονη λογοτεχνία.<sup>18</sup> Κατόπιν διεξοδικής ανάλυσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πλέον στα σύγχρονα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα απουσιάζουν οι εικόνες απομόνωσης και περιθωριοποίησης, οι οποίες χαρακτήριζαν κείμενα προηγούμενων εποχών και τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζονται να έχουν τη θέληση και τη διάθεση να συμμετέχουν, να οργανώνουν τη ζωή τους, διεκδικώντας τα δικαιώματα που τους ανήκουν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Μπορεί στην αρχή της μυθοπλασίας οι συγγραφείς να παρουσιάζουν την κοινωνική περιθωριοποίηση, με την εξέλιξη όμως της πλοκής παρατηρείται μια θετική μεταστροφή. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με τα προβλήματα του ήρωα και τις κρατούσες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν γι' αυτά τα θέματα τα οποία μέσω της καθημερινότητας ίσως δεν γίνονταν αντιληπτά στους μικρούς μαθητές. Τέλος, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την παραγωγή ανάλογης θεματογραφίας, σε μια εποχή που η ανθρωπότητα γίνεται ολοένα και πιο αδιάφορη προς τις αξίες και τα δικαιώματα όλων, παρέχοντας στο νεαρό αναγνώστη σωστή και έγκυρη ενημέρωση (Μάλμου, 1999).

---

<sup>18</sup> Η εργασία εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα «Το άτομο με ειδικές ανάγκες σε πεζά κείμενα της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους τη δεκαετία 1986-1999». Αναλύθηκαν 14 βιβλία: *Η έκλειψη του ήλιου, Γάντι σε ξύλινο χεράκι, Ο Λάμπης και το κόκκινο καΐκι, Αργυρώ, Το μυστικό τραγούδι της Μάτας, Μουμού, Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου, Ο καμπούρης και τα ζωτικά, Η αδελφή μου η Αυγή, Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους, Είναι ο γιός μου, Στα φτερά του δράκου, Η Αγριόχρηνα, Μέρες της Αλκινόης, Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι, Μαργαρίτα, Για ένα σακί μαλλιά* (ορισμένα από αυτά είναι κυπριακά, τα οποία έχουν κυκλοφορήσει στην Ελλάδα).

Μια ανάλογη διπλωματική εργασία εκπονήθηκε από τη Διονυσία Λίβα.<sup>19</sup> Σκοπός και αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων για το άτομο με αναπηρία σε πιο σύγχρονα λογοτεχνήματα, σε σχέση με της προηγούμενες μελέτες (1980 έως το 2002). Από τη βιβλιογραφική έρευνα προέκυψαν σαράντα τρία (43) παιδικά και εφηβικά βιβλία στα οποία εμφανίζονταν άτομα με αναπηρία και βάσει κριτηρίων που τέθηκαν επιλέχθηκαν 13.<sup>20</sup> Από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου προέκυψε ότι πλέον η αναλογία αρσενικών και θηλυκών χαρακτήρων είναι ισόποση και κυριαρχεί η αναφορά στην κινητική αναπηρία. Το άτομο με αναπηρία συχνά απεικονίζεται χωρίς λόγο, γι' αυτό οι σκέψεις και τα συναισθήματά του εκφράζονται μέσω της αφήγησης σε τρίτο πρόσωπο. Η αναπαράσταση της αναπηρίας διαφοροποιείται ανάλογα με τον συγγραφέα. Σε ορισμένα κείμενα οι αναπαραστάσεις στηρίζονται στο ιατρικό μοντέλο και σε άλλα επηρεάζονται από την κοινωνική απεικόνιση της αναπηρίας. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις το άτομο με κινητική αναπηρία παρουσιάζεται ως έγκλειστο και απομονωμένο εξαιτίας του μειονεκτήματος, χωρίς να γίνεται καμιά αναφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιβάλλουν αυτή την απομόνωση. Αντιθέτως, όταν ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, απεικονίζει τον ήρωα ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα: το μειονέκτημα μπορεί να επηρεάζει τη ζωή του χωρίς να το απαξιώνει και δεν παραλείπει να αναφέρει τους κοινωνικούς παράγοντες που συντελούν στην απομόνωση και στον αποκλεισμό. Καταλήγει ότι τα μυθιστορήματα από το 1997 και μετά είναι λιγότερο διδακτικά, χρησιμοποιούν σύγχρονες αφηγηματικές τεχνικές και η αναπαράσταση της αναπηρίας συνάδει με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την αναπηρία (Λίβα, 2005).

Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία φαίνεται να αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης των μεταπτυχιακών φοιτητών, καθώς και η Σταυρούλα Κάργα επέλεξε 53 ελληνόγλωσσα παιδικά και εφηβικά βιβλία από

---

<sup>19</sup> Εκπονήθηκε το 2005 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, με θέμα: «Αναπηρία στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία».

<sup>20</sup> Σύμφωνα με τα κριτήρια, έπρεπε να είναι μυθιστορήματα παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, ελληνικά και μεταφρασμένα, τα οποία έχουν εκδοθεί την περίοδο 1980- 2002 και να περιλαμβάνουν τουλάχιστον έναν ανάπηρο χαρακτήρα (Λίβα, 2005: 41). Τα μυθιστορήματα είναι τα εξής: *Η έκλειψη του ήλιου*, *Ο Λάμπης και το κόκκινο καΐκι*, *Αργυρώ*, *Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι*, *Τα φτερά του δράκου*, *Μέρες της Αλκωνής*, *Ο γυρισμός του πατέρα*, *Το ποτάμι ζήλεψε*, *Θα σε ξαναδώ φιλαράκι μου*, *Λεώνη*, *Η τρομερή Γκίλν*, *Όνειρα από μετάξι*, *Με λένε Ελπίδα*.

Έλληνες και ξένους συγγραφείς και από διαφορετικές χρονικές περιόδους.<sup>21</sup> Όπως αναφέρει η ερευνήτρια επέλεξε βιβλία από έλληνες και αλλόγλωσσους συγγραφείς ώστε να υπάρξει η δυνατότητα συνεξέτασης του τρόπου προσέγγισης της αναπηρίας. Επιπλέον, το χρονικό εύρος συγγραφής των βιβλίων (από κλασσικά παραμύθια και μύθους έως και σύγχρονα παιδικά και εφηβικά βιβλία) έδωσε τη δυνατότητα διαχρονικής μελέτης του τρόπου απεικόνισης της αναπηρίας και παρακολούθησης τυχόν κλιμακωτής αλλαγής των αντιλήψεων των συγγραφέων.<sup>22</sup> Τα βιβλία που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες υπερέχουν σημαντικά (69,8%) εν αντιθέσει με τα εφηβικά στα οποία παρατηρείται σημαντική μείωση, κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία (από 62,5% σε 25%), γεγονός που αποδεικνύει ότι οι έφηβοι μπορεί να ασχολούνται κυρίως με την τεχνολογία και να δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία και μάλιστα τη λογοτεχνία που αναφέρεται στην αναπηρία. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε μια σταδιακή μείωση της απεικόνισης του ατόμου με αναπηρία ως υπεράνθρωπου και ενώ κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες στερεοτυπικές εικόνες κατακλύζουν τα κείμενα, κατά την τελευταία δεκαετία υποχωρούν, τάση που παρατηρείται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Το ιατρικό μοντέλο φαίνεται να κυριαρχεί (42%), ενώ το κοινωνικό αρχίζει να υποστηρίζεται κατά τη δεκαετία 1990-1999 (40%). Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί η απεικόνιση της αναπηρίας ως εμπόδιου που η ίδια η κοινωνία επιβάλλει μόνο σε οκτώ παιδικά βιβλία. Ως προς το φύλο των ηρώων, το αρσενικό υπερ-εκπροσωπείται (60,4%), ενώ οι θηλυκοί χαρακτήρες είναι σημαντικά λιγότεροι (20%) και τα ζώα με κάποιο είδος αναπηρίας εμφανίζονται σε ποσοστό 18%. Οι γυναίκες συγγραφείς αναφέρονται κυρίως στην κινητική αναπηρία, τη νοητική υστέρηση και τις αισθητηριακές διαταραχές, ενώ οι άντρες συγγραφείς φαίνεται να γράφουν κυρίως για τη σωματική μειονεξία και τα προβλήματα λόγου. Η κοινωνική θέση είναι τέτοια ώστε να επιτρέπει την πρόσβαση σε γιατρούς και υπηρεσίες καθώς και την προμήθεια αναγκαίων βοηθημάτων, με ελάχιστες τις αναφορές στον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω κοινωνικής θέσης. Σε σχέση με τα κείμενα ξένων συγγραφέων παρατηρήθηκε ότι στα ελληνικά εμφανίζονται περισσότερα στερεοτυπικά στοιχεία και το άτομο με

<sup>21</sup> Εκπονήθηκε το 2008 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ, ΠΜΣ με θέμα «Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία».

<sup>22</sup> Χωρίστηκαν σε τρεις δεκαετίες, καθώς 47% εκδόθηκαν από το 2000 ως το 2007, 39% από το 1990 έως το 1999 και ελάχιστα τη δεκαετία 1981 έως 1989, καθώς η αναπηρία θεωρούνταν θέμα ταμπού και δεν υπήρχε διάθεση αποδοχής (Κάργα, 2008).

αναπηρία απεικονίζεται να αποτελεί ντροπή για την οικογένεια, οικονομικό βάρος που συγχρόνως προκαλεί τον οίκτο· για το λόγο αυτό περιθωριοποιείται και κοινωνικά αποκλείεται. Ο τρόπος βίωσης από την οικογένεια ποικίλλει και οι γονείς φαίνονται ότι υποφέρουν από την αναπηρία και δύσκολα την αποδέχονται. Η στάση των αδελφών παρουσιάζει διακυμάνσεις, αφού υπάρχουν περιπτώσεις που αποδέχονται και προστατεύουν τα αδέρφια τους και σε άλλες νιώθουν ντροπή γι' αυτά. Αξίζει να αναφερθούμε στη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς απεικονίζουν μια υπαρκτή πραγματικότητα και άλλοτε σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες παροτρύνουν τους μαθητές να δεχτούν και να εντάξουν στην ομάδα τους και εκείνους με αναπηρία, ενώ σε άλλα κείμενα φαίνονται να απορρίπτουν τους μαθητές με αναπηρία και να προσπαθούν να τους οδηγήσουν στην αλλαγή εκπαιδευτικού πλαισίου. Όσο για τους συμμαθητές, από την ανάλυση των κειμένων προέκυψαν αποθαρρυντικά στοιχεία, καθώς από τα δεκατέσσερα βιβλία που αναφέρονταν σε συνομηλίκους μόνο στα δύο η απεικόνιση των σχέσεων ήταν θετική, σε τέσσερα άλλοτε τους κορόιδευαν και τους απέκλειαν κι άλλοτε τους αποδέχονταν και στα υπόλοιπα οκτώ οι στάσεις όχι μόνο ήταν άκρως αρνητικές, αλλά έφταναν μέχρι και τη σωματική βία. Εν κατακλείδι, σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη το θέμα της απεικόνισης της αναπηρίας τίθεται σε νέα βάση και γίνεται προσπάθεια να απεικονιστεί με όσο πιο ρεαλιστικό τρόπο χωρίς στερεοτυπικές εικόνες, όμως η ευθύνη της κοινωνίας για τον τρόπο βίωσης της αναπηρίας εξακολουθεί να απουσιάζει από τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα (Κάργα, 2008).

Στο 11<sup>ο</sup> Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (2010) παρουσιάστηκε μια εισήγηση για τον τρόπο παρουσίασης της αναπηρίας στο έργο της Α. Παπαδάκη (Ψάλιου & Φτιάκα, 2010). Διαπιστώθηκε μια εκτενής αναφορά στον εγκλεισμό των ατόμων με αναπηρία σε ιδρύματα με τα κίνητρα να διαφοροποιούνται κατά περίπτωση, εκείνο το στοιχείο όμως που παρέμενε σταθερό ήταν η απάνθρωπη συμπεριφορά των εργαζομένων σ' αυτά. Επιπλέον, το όνομα του ατόμου σε όλα τα κείμενα παραλείπεται και η χρήση ουδέτερου γένους τονίζει τη στέρηση της ανθρώπινης ταυτότητας και την απόδοση χαρακτηρισμών που δεν συνάδουν με την ανθρώπινη φύση. Αυτός ο υποβιβασμός έχει ως συνακόλουθο το αίσθημα ντροπής και το στιγματισμό της οικογένειας, αισθήματα που αναγκαστικά οδηγούν στον κατ' οίκον περιορισμό των αναπήρων και όταν, σε ελάχιστες περιπτώσεις, εμφανίζονται δημοσίως προκαλούν δυσανασχέτηση στο άτομο που το συνοδεύει. Όπως

διαπιστώθηκε από την ανάλυση, η εικόνα της αναπηρίας, έτσι όπως παρουσιάζεται από την Παπαδάκη, είναι «ζοφερή και δυσοίωνη» αποτελεί όμως μια πραγματικότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αντι-παράδειγμα αλλαγής νοοτροπίας και ευαισθητοποίησης, ώστε τα άτομα με αναπηρία επιτέλους να πάρουν τη θέση που δικαιωματικά τους ανήκει και επί αιώνες τους έχει αφαιρεθεί.

Τέλος, η Παπαρούση (2013) επιχειρεί να προσεγγίσει την απεικόνιση της αναπηρίας στη σύγχρονη λογοτεχνία βάσει του φύλου του ήρωα και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την οικοδόμηση της γυναικείας και της ανδρικής ταυτότητας. Σε αντίθεση με την προηγούμενη ανάλυση όπου το άτομο με αναπηρία εμφανίζεται χωρίς φύλο, ουδέτερο, σε αυτήν αναζητείται μια διαφορετική αντίληψη, αν τελικά οι συγγραφείς τολμούν να παρουσιάσουν τα πρόσωπα με αναπηρία ως ολοκληρωμένα άτομα. Από τη μελέτη τεσσάρων λογοτεχνημάτων, στα οποία οι ήρωες είναι κορίτσια και αγόρια, προκύπτει ότι αν και οι τέσσερις έφηβοι- ήρωες έχουν δυσκολία στην κίνηση λόγω κινητικής αναπηρίας, εκ γενετής και επίκτητης, δεν απομονώνονται, αλλά αντιθέτως με αποφασιστικότητα κατακτούν τη θέση που δικαιωματικά τους ανήκει, ιδιαίτερα τα δύο κορίτσια ανατρέποντας την εικόνα του κινητικά ανάπηρου και δυναμικά διεκδικώντας ότι και οι συνομήλικες τους.<sup>23</sup> Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν διακατέχονται από το φόβο και την απελπισία εξαιτίας του στιγματισμού και της απομόνωσης, από απογοήτευση γιατί δεν θα έχουν την ευκαιρία να ζήσουν τις εμπειρίες που κάθε έφηβος ονειρεύεται. Και παρά την θετική απεικόνιση της αναπηρίας στην περίπτωση του κοριτσιού με τα ακρωτηριασμένα άνω άκρα να κερδίζει σε διαγωνισμό ζωγραφικής, η στερεοτυπική εικόνα του ανάπηρου που αγωνίζεται να ξεπεράσει τα εμπόδια προβάλλεται μέσα από το κείμενο. Παρόλα αυτά, όπως και οι προηγούμενοι μελετητές έχουν αναφέρει, στα σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα παρατηρείται μια απεικόνιση της αναπηρίας απαλλαγμένη από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του παρελθόντος και επικρατεί η τάση τονισμού των ομοιοτήτων κι όχι των διαφορών, των ικανοτήτων κι όχι των διαφορών. Και η παραπάνω ερευνήτρια καταλήγει ότι η ταυτότητα των αναπήρων δομείται ανάλογα με το τι επιθυμεί ο καθένας να βιώσει,

---

<sup>23</sup> Πρόκειται για τα κείμενα των: Μ. Πυλιώτου, *Λεώνη* (κινητική αναπηρία), Ν.Τζώρτζογλου, *Αργυρώ* (ακρωτηριασμός άνω άκρων από ατύχημα), Δ. Μανθόπουλος, *Μέρες της Αλκυόνης* (κινητική αναπηρία) και Β. Μάστορη, *Το ποτάμι ζήλεψε* (σπαστική τετραπληγία) Στα κείμενα που εξετάστηκαν οι ήρωες είναι 2 κορίτσια και 2 αγόρια, αντιστοίχως.

από τον πανηγυρισμό της διαφοράς ως την επαναφορά στην κατάσταση της κανονικότητας (Παπαρούση, 2013).

Από όλες τις παραπάνω αναλύσεις οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι σύγχρονοι συγγραφείς προσεγγίζουν την αναπηρία βάσει του κοινωνικού μοντέλου, τονίζοντας συχνά υπέρμετρα τις δυνατότητες και αποσοβώντας τις δυσκολίες των ηρώων με αναπηρία, οι οποίοι πλέον είναι απαλλαγμένοι από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Καθότι παρατηρείται μια γενικότερη ευαισθητοποίηση και αποδοχή της αναπηρίας διεθνώς και στον ελληνικό χώρο, αργά αλλά σταθερά αρχίζει να διαφαίνεται αυτή η τάση. Η τέχνη και πιο συγκεκριμένα η λογοτεχνία μπορεί να συνδράμει θετικά στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τόσο των ενηλίκων όσο και των νεότερων αναγνωστών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του παρελθόντος.

## 2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1 Ιστορική Αναδρομή

Η σωματική αναπηρία στην Ομηρική εποχή όχι μόνο θεωρούνταν ελάττωμα, αλλά δεν συγχωρούνταν εφόσον το ιδεώδες της εποχής ήταν η τέλεια σωματική διάπλαση.<sup>24</sup> Εξαιρέση αποτελούσαν οι μουσικοί, τους οποίους όλοι εκτιμούσαν, άσχετα αν ήταν τυφλοί. Στη Σπάρτη υπήρχε ο Καιάδας, όπου πετούσαν τα ανάπηρα και κακόμορφα παιδιά, τα οποία μάλιστα θεωρούνταν εχθροί της πόλης, εν αντιθέσει με την Αρχαία Αθήνα που λάμβανε πρόνοια για τους ανάπηρους πολίτες της, οι οποίοι κάθε χρόνο εξετάζονταν από τη βουλή για να τους χορηγηθεί κάποιο βοήθημα (Σκανδάλης, 1986).<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Θα αναφερθούμε εν συντομία μόνο σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στον ελληνικό χώρο, γιατί θεωρούμε ότι η αναφορά στην εκπαίδευση διεθνώς ξεφεύγει από τη θεματική της παρούσας διατριβής

<sup>25</sup> Αν και στην Αρχαία Αθήνα τα άτομα με αναπηρία προστατεύονταν, στην Πλατωνική πολιτεία, όπου το ιδεώδες ήταν η ευρωστία όχι μόνο του πνεύματος αλλά και του σώματος, τα ανάπηρα άτομα δεν είχαν θέση. Το αναφέρει ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία*, όπου σε ένα διάλογο με το Σωκράτη λέει πως μόνο τα παιδιά πλούσιων και διαλεχτών οικογενειών είχαν το δικαίωμα να πηγαίνουν στον «σηκό», ενώ όσα έτυχε να γεννηθούν ανάπηρα τα έκρυσαν σε απόμακρο και μυστικό μέρος. Σε άλλο μέρος της *Πολιτείας* επίσης αναφέρεται ότι έπρεπε να τα αφήνουν να πεθαίνουν (Πολιτεία Ε, τομ. 7, κεφ. 9).



Κατά τους Ελληνιστικούς και Ρωμαϊκούς χρόνους, παρότι επικρατούσε η ανθρωπιστική ιδέα, η στάση της κοινωνίας προς τα άτομα που αποκλίνουν από το κανονικό ελάχιστο άλλαξε. Κάποια αλλαγή παρατηρήθηκε κατά τους χριστιανικούς χρόνους, η οποία όμως μεταφράζονταν σε οίκτο και φιλανθρωπία. Στα φιλανθρωπικά ιδρύματα τα άτομα με αναπηρία έβρισκαν κατοικία, τροφή και ενδυμασία, τους κάλυπταν δηλαδή βασικές ανάγκες επιβίωσης ώσπου να πεθάνουν. Εξακολουθούσαν να αποτελούν ξεχωριστό τμήμα της κοινωνίας κι όχι ένα με όλους τους άλλους (Παρασκευόπουλος, 1980). Στα χρόνια της τουρκοκρατίας οι προλήψεις και οι δεισιδαιμονίες βρίσκονταν στο αποκορύφωμά τους, λόγω αμάθειας. Ποτέ όμως δεν θεωρούσαν ως λύση το θάνατό τους, γεγονός που θεωρούνταν πολύ μεγάλη αμαρτία. Η κοινωνία μπορεί να τους αντιμετώπιζε με οίκτο, όταν όμως δίνονταν η ευκαιρία γίνονταν στόχος εμπαιγμού από μικρούς και μεγάλους. Για τη θεραπεία τους έκαναν τάματα στις εκκλησίες και πίστευαν ότι μόνο ένα θαύμα θα μπορούσε να τους γιατρέψει (Σκανδάλης, 1986).

Πρώτη συστηματική μέριμνα για τα άτομα με αναπηρία έγινε στη Γαλλία το 1350, όταν ιδρύθηκε το Άσυλο Τυφλών και λήφθηκε πρόνοια για να λαμβάνουν ένα επίδομα. Όσον αφορά την Ελλάδα, από την εποχή της ίδρυσης του Ελληνικού κράτους ελήφθησαν μέτρα «υπέρ της δημόσιας υγιεινής και της κοινωνικής πρόνοιας» για τα ορφανά και απροστάτευτα παιδιά των αγωνιστών και μεταξύ εκείνων που «έχρειαν πρόνοιας» συγκαταλέγονταν και οι ανάπηροι (Στασινός, 1991). Ο Καποδίστριας ιδρύει το ορφανοτροφείο στην Αίγινα και παίρνονται μέτρα για τους φρενοβλαβείς, οι οποίοι κλείνονται σε ιδρύματα γιατί θεωρούνται άτομα επικίνδυνα για την κοινωνία. Το 1904 οργανώνεται το 1<sup>ο</sup> Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, το οποίο μεταξύ των άλλων θεμάτων, κατέληξε στο εξής πόρισμα: «Θεωρείται αναγκαία η ίδρυση σχολείων: τυφλών, κωφαλάλων, ηλιθίων και ηθικώς διαστρόφων παιδών» (Στασινός, 1991:28). Ανατρέχοντας στο παρελθόν διαπιστώνουμε ότι πολύ νωρίς (1906) η ιδιωτική πρωτοβουλία, με πρωτεργάτιδα την Ειρήνη Λασκαρίδου αναλαμβάνει δράση και ιδρύει στην Αθήνα κέντρο για την εκπαίδευση και προστασία των τυφλών παιδιών «Ο Οίκος των Τυφλών»<sup>26</sup> Συγχρόνως, ιδρύεται και πάλι με

---

<sup>26</sup> Ο Γ. Δροσίνης ως πρωτεργάτης για την ίδρυση της Σχολής Τυφλών κάνει μια πρόταση προς το «Σύλλογο προς Διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων» για τη διεξαγωγή συνεδρίου με θέμα τα προβλήματα των τυφλών. Καθώς η Ελλάδα ήταν ανέτοιμη για μια τέτοια πρωτοβουλία, ο γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας απαντά στο Δροσίνη: «Εμείς δεν μπορούμε να εκπαιδύσουμε τους

ιδιωτική πρωτοβουλία, το Άσυλο κωφάλαλων το 1907 (Σκανδάλης, 1986). Για σειρά ετών το κράτος απέχει από αυτή τη διαδικασία στερώντας το δικαίωμα στη μόρφωση και ως αποτέλεσμα και την πρόσβαση στην παραγωγή, ενώ η ιδιωτική πρωτοβουλία συνεχίζει τη δράση της λαμβάνοντας μέριμνα μόνο για τα παιδιά με αισθητηριακές ή ορθοπεδικές βλάβες.

Κατά τη δεκαετία του 1920 οι ίδιες αντιλήψεις επικρατούσαν και για τα άτομα με Νοητική Υστέρηση, τα οποία θεωρούνταν από το κράτος «υπολειπόμενα» των άλλων, από πνευματική και ηθική άποψη. Για το λόγο αυτό επιβάλλονταν ο διαχωρισμός τους από το γενικό μαθητικό πληθυσμό της εποχής και η φοίτησή τους σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, μια πολιτική διαφορετικής μεταχείρισης, που κάθε άλλο παρά την κοινωνική τους ένταξη είχε ως στόχο. Θεωρούνταν ότι «αποτελούσαν δημόσιο κίνδυνο» και ήταν δεδομένο ότι θα γίνονταν «διεφθαρμένοι τύποι και εγκληματίες» (Σκανδάλης, 1986). Κατόπιν εκπαίδευσης θεωρούνταν «βοηθητικά» μέλη της κοινωνίας και μόνο κάτω από καθοδήγηση θα μπορούσαν να εργαστούν. Για πρώτη φορά το 1922 γίνεται λόγος για τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και το 1937 ιδρύεται με νόμο το πρώτο ειδικό σχολείο στην Αθήνα, η ονομασία του οποίου υποδηλώνει τις αντιλήψεις της εποχής.<sup>27</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνία δεν το αντιμετώπισε θετικά και έως το 1972 ήταν το μοναδικό στην Ελλάδα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Μόλις το 1958 ιδρύονται κι άλλα ειδικά σχολεία, εξακολουθώντας η ιδιωτική πρωτοβουλία να αναλαμβάνει δράση και το επίσημο κράτος να απέχει (Σκανδάλης, 1986).

Γενικότερα, στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, από το 1906 ως το 1950 η ειδική αγωγή στην Ελλάδα ασκείται από την ιδιωτική πρωτοβουλία, χωρίς όμως η κατεύθυνση να είναι εκπαιδευτική αφού κυρίως παραπέμπει σε ιδρυματική μορφή. Η απουσία του κράτους εκφράζει την ιδεολογία της εποχής, καθώς ο διαχωρισμός είναι σαφής και οι «πνευματικώς υπολειπόμενοι» διαχωρίζονται σε ανικάνους και ικανούς για μόρφωση, ιδεολογία που από πολύ νωρίς εμφύσησε στη σκέψη των ελλήνων τον στιγματισμό

---

ανοιχτομάτηδες θα κοιτάξουμε τους τυφλούς;». Ίσως γι' αυτό και το 1922 στο μυθιστόρημά του *Έρση*, όπου πρωταγωνιστούσε ένα κωφάλαλο παιδί, βρήκε την ευκαιρία να αναφερθεί στις αντιλήψεις που επικρατούσαν στην εποχή του για τα παιδιά με αναπηρία και συγχρόνως να προτείνει τι θα έπρεπε να γίνει (Βαρελλά, 1999).

<sup>27</sup> «Ειδικό Σχολείο Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων», το οποίο λίγο αργότερα μετονομάστηκε σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών»

και ενίσχυσε την κοινωνική περιθωριοποίηση. Σιγά-σιγά, τουλάχιστον στον ιδιωτικό τομέα, παρατηρείται μια αλλαγή των αντιλήψεων και γίνεται συνείδηση ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, αρχίζει να παρατηρείται μια διαφοροποίηση των στάσεων, οι οποίες αρχικά βασίζονταν στον οίκτο και την ιδρυματοποίηση, από τη στιγμή που αρχίζει να γίνεται λόγος για ίση μεταχείριση των «σωματικώς αναπήρων», με σκοπό τη μεγαλύτερη ανάπτυξή τους και αξιοποίησή τους (Στασινός, 1991).

Όταν ο εκπαιδευτικός νόμος του 1975 ψηφίστηκε στην Αμερική (Education for all Handicapped Children Act of 1975) (Dyches & Prater, 2000), τα παιδιά σχολικής ηλικίας με Νοητική Υστέρηση, τα οποία ως τότε θεωρούνταν ότι δεν άξιζαν δημόσια εκπαίδευση και απλώς στεγάζονταν με ατομική δαπάνη, κέρδισαν το δικαίωμα για ελεύθερη και κατάλληλη εκπαίδευση. Από εκεί και μετά, πολλοί θεώρησαν ακατανόητο να μην έχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της δημιουργίας σχέσεων. Πλέον, μια επιτυχημένη, παραγωγική και ευτυχισμένη ζωή δεν ήταν κάτι το ανέφικτο αλλά μια πραγματικότητα. Με την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, μπορούσαν να ζουν μαζί με την οικογένειά τους, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, να έχουν φίλους και να ασκούν κάποιο επάγγελμα. Με αυτό τον τρόπο κέρδισαν την παρουσία τους σε καθημερινά περιβάλλοντα, ο γενικός πληθυσμός άρχισε να κοιτάζει πέρα από αναχρονιστικούς μύθους και έμαθε να τα αποδέχεται και να εκτιμά τη συνεισφορά τους στην κοινωνία. Όσον αφορά στην Ελλάδα, η πολιτική και πολιτειακή αλλαγή του 1974 συνέβαλε στην ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους και στη δημοκρατική διεκδίκηση κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων για τα άτομα με αναπηρία. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις των κυβερνήσεων ήθελαν την ειδική αγωγή αποκομμένη από τη γενική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Τα πρώτα ειδικά σχολεία και εργαστήρια ιδρύθηκαν με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων. Έτσι, από την πλήρη απόρριψη και απομόνωση αυτών των ατόμων στα ιδρύματα περάσαμε στην αποδοχή και στο σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, την παροχή εκπαίδευσης και τη δυνατότητα κοινωνικής συμμετοχής και διεκδικήσεων και με πολύ αργά βήματα, μόλις τη δεκαετία του '80, ο όρος «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα»

αντικαταστάθηκε με το διεθνώς αποδεκτό όρο «Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες» (A.M.E.A) (Στασινός, 1991).<sup>28</sup>

Η αλλαγή της στάσης που παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια, συνοδεύτηκε από την αναβάθμιση των νομοθετικών και θεσμικών παρεμβάσεων για ίση μεταχείρισή τους. Σ' αυτό βοήθησε η θεσμοθέτηση κανόνων που υποχρέωναν την πολιτεία να αναλάβει τις ευθύνες της. Οι συνεχείς διακηρύξεις για τα δικαιώματα του ατόμου αποδυνάμωσαν τις αντιλήψεις που ήθελαν τα άτομα με αναπηρία χωρίς δικαιώματα και έπεισαν τους γονείς να διεκδικήσουν ισότιμη μεταχείριση των παιδιών τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα ΜΜΕ, τα οποία άρχισαν να δημοσιοποιούν τα προβλήματα τους, προκαλώντας την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης (Κουρουμπλής, 1997). Ως εκ τούτου, στις αρχές της δεκαετίας του '80 έχουμε μια ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης με στόχο την παροχή γενικής μόρφωσης και την επαγγελματική εκπαίδευση με στόχο την ένταξη στην παραγωγική διαδικασία. Εως το 1981 μια σειρά νόμων και διαταγμάτων πρακτικά ανεφάρμοστων, προετοίμασαν το έδαφος για την ψήφιση του νόμου 1143/1981 του πρώτου ολοκληρωμένου νόμου που αφορούσε την ειδική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Όπως κατά το παρελθόν έτσι και τώρα η ειδική αγωγή αποτελούσε διαφορετικό τομέα και οι νόμοι που ψηφίζονταν δεν εντάσσονταν σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά υπήρχε ο διαχωρισμός γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Το πιο μελανό σημείο είναι ότι ψηφίστηκε για να εξυπηρετήσει συμφέροντα, με δήθεν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία («αποκλίνοντα άτομα» αποκαλούνται στον παραπάνω νόμο) αδιαφορώντας για τις διεθνείς προοδευτικές παρεμβάσεις, οδηγώντας τα στο περιθώριο και απομακρύνοντάς τα από την εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Όλες οι συζητήσεις και οι επικρίσεις έφεραν στο προσκήνιο την αναθεώρηση του παραπάνω νόμου και το 1985 ο Νόμος 1566 ενέτασσε την ειδική αγωγή στο ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο που αφορούσε την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Σε πρακτικό επίπεδο και αυτός ο νόμος δεν αποτέλεσε καινοτόμο δράση, αλλά μια παράφραση όλων των προηγούμενων προεδρικών διαταγμάτων (Στασινός, 1991), χωρίς όμως να

---

<sup>28</sup> Ο όρος δέχτηκε κριτική και σήμερα δεν είναι αποδεκτός από τα άτομα με αναπηρία γιατί είναι γενικός, αφού δεν προσδιορίζει το είδος της δυσκολίας και επιπλέον ειδικές ανάγκες δημιουργούνται όταν σε ένα άτομο δεν προσφέρονται οι δυνατότητες να ασκήσει βασικά δικαιώματα και να απολαμβάνει τα κοινωνικά αγαθά» (Ευρωπαϊκό Έτος Ίσων Ευκαιριών για Όλους, 2007).

παραβλέψουμε και κάποια στοιχεία βελτίωσης. Ως απόρροια των παραπάνω, διαφοροποιήθηκε και η ψυχολογία των τυπικών μαθητών. Δεν θεωρούσαν το παιδί με αναπηρία κάτι έξω από τον κόσμο τους, αφού τώρα μπορούσαν να είναι πλέον μαζί του στο σχολείο, να παίζουν, να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητά του. Η επιστημονική γνώση και οι σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες, οι εξελίξεις σε πολλούς τομείς της επιστήμης και της έρευνας, η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, το δικαίωμα της διαφοράς, επέβαλαν την αλλαγή στον τρόπο εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Από το 1990 και μετά η ειδική αγωγή μπήκε σε μια νέα εποχή διεκδικήσεων για αλλαγές. Αυτή τη φορά δεν ήταν οι ειδικοί (ψυχολόγοι, γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, κ.α.) που ζητούσαν την αλλαγή στάσεων αλλά οι ίδιοι οι ανάπηροι, οι οποίοι βγήκαν από την αφάνεια και άρχισαν να μιλούν για κοινωνικό ρατσισμό. Διεκδίκησαν ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικοποίησης, η οποία για να επιτευχθεί απαραίτητη ήταν η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η επαγγελματική αποκατάσταση (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005).

Γενικότερα, από την περίοδο της μεταπολίτευσης και μετά λόγω των διεθνών εξελίξεων στον τομέα της ειδικής αγωγής παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από πλευράς πολιτείας με την ψήφιση νόμων και προεδρικών διαταγμάτων που αφορούν την ειδική εκπαίδευση. Τα περισσότερα από αυτά παρέμειναν ανεφάρμοστα καθώς δεν υπήρχε κατάλληλη υποδομή, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκομένων με τη γενική και ειδική εκπαίδευση. Το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817, ο οποίος με μια σειρά αποφάσεων προσπάθησε να αναδείξει τη σημασία της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες προωθώντας την αρχή της ένταξης και περιορίζοντας την εκπαίδευση σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Σήμερα, παρότι διεθνώς μιλάμε για ένταξη όχι χωροχρονική αλλά ανάπτυξη αλληλεπίδρασης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου, προσπαθούμε ακόμη να ανατρέψουμε αντιλήψεις και προκαταλήψεις παγιωμένες από το παρελθόν. Κατά την άποψή μας παρατηρείται αυτό το φαινόμενο γιατί ποτέ δεν λήφθηκε σοβαρά υπόψη το δικαίωμα κάθε ανθρώπου να μετέχει ισότιμα στην εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, στην αγορά εργασίας, αλλά η πολιτεία ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής και θέλοντας να παρουσιάσει μια προοδευτική εικόνα ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Το ενδιαφέρον όμως ήταν τυπικό και όχι ουσιαστικό, αφού ακόμη και σήμερα οι μαθητές με αναπηρία «βρίσκονται» στις

γενικές τάξεις συνήθως χωρίς υποστήριξη και δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Η υποστήριξη επαφίεται στην πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον του εκάστοτε εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να είναι αποσπασματική, χωρίς πρόγραμμα και συνέχεια. Αν λάβουμε υπόψη μας και τη συνεχόμενη συρρίκνωση της εκπαίδευσης για την εξοικονόμηση οικονομικών πόρων, την υποβάθμιση των εκπαιδευτικών και την αύξηση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα, το μέλλον διαγράφεται θολερό. Πώς μπορούμε να μιλάμε για οργανωμένα και αυστηρά δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα στηρίζουν την ένταξη ως θεσμό αλλά και ως πραγματικότητα;

## **2.2 Ένταξη (Inclusion)**

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

αποδοχής και αλληλεπίδρασης με το συγγενικό του περιβάλλον, αναπτύσσεται ένα σύστημα ενδυνάμωσης και αυτό συντελεί στην απόκτηση θετικής αυτο-εικόνας, ώστε με δυναμισμό διεκδικεί και προσπαθεί να επιτύχει την αλληλεπίδραση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μαστρομιχαλάκη- Ζούρα, 1999).

Τι σημαίνει όμως ο όρος «ένταξη» στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες;<sup>29</sup> Σύμφωνα με το National Council of Special Education της Ιρλανδίας (NCSE, 2010), κατόπιν της Διακήρυξης στη Salamanca (1994) σε συνδυασμό με την αλλαγή της νομοθεσίας στις ΗΠΑ περί εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία (IDEA, 1990), σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες προωθείται η ένταξη. Μέχρι και σήμερα, όμως, ο όρος εξακολουθεί να εγείρει διαφορούμενες ερμηνείες, καθώς δεν υπάρχουν σαφή όρια καθορισμού μεταξύ ενός εκπαιδευτικού πλαισίου έτοιμου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Norwich, 2002). Η Florian, το 1998, αναφέρει ότι ενώ υπήρχαν διάφοροι ορισμοί για την ένταξη δεν ευδοχώθηκε η ομόφωνη αποδοχή ενός κοινά αποδεκτού ορισμού διεθνώς και, μετά από μια δεκαετία περίπου το NCSE (2010) δηλώνει ότι η προσπάθεια απόδοσης ορισμού είναι μάλλον ανέφικτη. Παρόλα αυτά, οι Booth & Ainscow (2002) δηλώνουν ότι ο όρος ένταξη αναφέρεται στην ολόπλευρη συμμετοχή των μαθητών, στο σχολείο της περιοχής τους και όχι ο αποκλεισμός τόσο από τη μαθησιακή όσο και την κοινωνική διαδικασία και, μερικά χρόνια αργότερα, οι ίδιοι αναφέρουν ότι η ένταξη είναι μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση, υποστηρίζοντας την άποψη ότι απαιτείται αναμόρφωση του σχολικού πλαισίου, ώστε να ενταχθούν οι μαθητές και όχι προσαρμογή των μαθητών στις υπάρχουσες δομές (Booth & Ainscow, 2005).

Η UNESCO (2005), επίσης, θεωρεί ότι η ένταξη είναι μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού των αναγκών και των διαφορών όλων των μαθητών με σκοπό την προοδευτική συμμετοχή τους στη μάθηση, τον πολιτισμό και την κοινωνία και όχι τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό απαιτούνται μια σειρά από αλλαγές και ανάπτυξη στρατηγικών και δομών, ώστε να καλυφθεί το αίτημα όλων των μαθητών για εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Florian (2005), η ένταξη είναι μια διαδικασία πλήρους συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση, την απασχόληση, την κατανάλωση, την κοινωνία, δραστηριότητες οι οποίες προσδιορίζουν την καθημερινότητα της κοινωνίας. Και συνεχίζει τονίζοντας την

---

<sup>29</sup> «Inclusion» είναι ο αγγλικός όρος τον οποίο αποδίδουμε με τον ελληνικό «ένταξη»

ενεργό συμμετοχή και τη δυνατότητα επιλογών και όχι την παθητική συμμετοχή σε ένα πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί ειδικά για άτομα με ειδικές ανάγκες στο γενικότερο πλαίσιο.

Από ό,τι κανείς μπορεί να συμπεράνει, κάθε ερευνητής ορίζει τον όρο ένταξη (Inclusion) ανάλογα με το πλαίσιο και τις συνθήκες που ερευνά, αποφεύγοντας την αυστηρή οριοθέτηση και αφήνοντας τον αναγνώστη να συμπεράνει την έννοια του όρου ανάλογα με το υπόβαθρο του καθενός (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Και η Florian (2005) συμπληρώνει ότι μπορεί η ποικιλία και οι αποκλίσεις στους ορισμούς να υπονοούν ότι ο όρος μπορεί να εννοιοδοτηθεί ανάλογα με την περίπτωση. Εμείς αποδεχόμαστε τον ορισμό της Florian (2005), καθώς προσπαθούμε να διαμορφώσουμε κατάλληλα το πλαίσιο ώστε η ένταξη του μαθητή με αναπηρία να οδηγήσει στην πλήρη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και το γνωστικό αντικείμενο. Για εμάς ο όρος «ένταξη» νοηματοδοτείται όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό, είτε αυτό αφορά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, τις ομάδες παιχνιδιού, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, είτε την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων εκτός σχολικού προγράμματος. Και για να είναι πλήρης η ένταξη δεν αρκεί μόνο η αναδιαμόρφωση του πλαισίου, αλλά και η καλλιέργεια αντιλήψεων και προσδοκιών ανάλογες με την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Αλλάζοντας σιγά-σιγά τη νοοτροπία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, μπορούμε να ελπίζουμε σε αλλαγή γενικότερα της στάσης και μείωση των προκαταλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

### **2.3 Προϋποθέσεις επιτυχούς ένταξης**

Για να επιτευχθεί η πλήρης και ουσιαστική ένταξη, μια σειρά από παράγοντες εμπλέκονται και συχνά αποτελούν τροχοπέδη της όλης διαδικασίας. Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ένταξη θεωρητικά και πρακτικά είναι άτυπη. Αν και έχει θεσμοθετηθεί από το 1985 (Νόμος 1566/85), ουσιαστικά δεν έχει εφαρμοστεί, καθώς δεν έχει γίνει προσπάθεια προετοιμασίας όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), με αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρία αν και βρίσκονται στη γενική τάξη, δεν έχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης τόσο με το μαθησιακό υλικό όσο και με τους συμμαθητές τους. Καθώς τα αναλυτικά προγράμματα είναι έτσι δομημένα και οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση συνήθως να ακολουθούν με αυστηρή συνέπεια τις προτάσεις του Α.Π., δεν μένει περιθώριο για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα,



οι μαθητές που αποκλίνουν από το μέσο όρο επίδοσης περιθωριοποιούνται και δεν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους εφόσον το κλίμα της τάξης πολλές φορές είναι ανταγωνιστικό κι όχι συνεργατικό, στιγματίζονται εφόσον η βοήθεια που δέχονται είναι εξατομικευμένη και σε στιγμή που οι «άλλοι» συμμαθητές τους πραγματοποιούν κάποια άλλη δραστηριότητα.

Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών προς την ένταξη επηρεάζεται από μια σειρά από παράγοντες, όπως η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία, η βαθμίδα στην οποία ανήκουν, η διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, το είδος της αναπηρίας και η επιμόρφωσή τους. Αν και οι Avramidis, Bayliss & Burden (2000<sup>a</sup>), σε έρευνα που διεξήγαγαν, δεν διαπίστωσαν καμιά επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη στάση των εκπαιδευτικών, εν τούτοις ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν πιο θετική στάση από εκείνους με περισσότερα (Forlin, 1995). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η βαθμίδα στην οποία ανήκουν καθώς, σύμφωνα με τις Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πιο αρνητική στάση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των άλλων βαθμίδων.<sup>30</sup> Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα πιεστική και στρεσογόνο καθώς ο εκπαιδευτικός δεν έχει την απαραίτητη στήριξη και βοήθεια, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο έλεγχος της τάξης και συχνά να δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν είναι σε θέση να στηρίξει αποτελεσματικά το σύνολο της τάξης. Το είδος της αναπηρίας, επίσης, καθορίζει τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς πιστεύουν ότι οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες και ήπια νοητική υστέρηση μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης και δεν θα δημιουργήσουν προβλήματα, παρά μαθητές με οποιοδήποτε άλλο είδος αναπηρίας. Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις που διαθέτουν είναι ελλιπείς και δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στην πρόκληση να εντάξουν μαθητές με αναπηρία στην τάξη τους (Avramidis & Kalyva, 2007).

---

<sup>30</sup> Στην έρευνα συμμετείχαν 641 εκπαιδευτικοί, 21,2% προσχολικής βαθμίδας, 42,5% πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 36,4% δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, και ο πιο καθοριστικός, για την επιτυχία της ένταξης θεωρούμε ότι είναι η στάση των μαθητών.<sup>31</sup> Όπως προαναφέρθηκε, ο μαθητής με αναπηρία εντάσσεται σε ένα τμήμα χωρίς καμία προετοιμασία. Συχνά, όχι μόνο δεν διερευνώνται οι γνώσεις των μαθητών και η στάση τους προς τη διαφορετικότητα, αλλά δεν πραγματοποιείται καμία προεργασία υπό μορφή συζήτησης, ανταλλαγής εμπειριών, ενημέρωσης για κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συγκεκριμένου μαθητή ώστε να έχουν αναπτυχθεί κάποιες δεξιότητες προσπέλασης των δυσκολιών που τυχόν προκύπτουν. Εν αντιθέσει, διευθυντές και εκπαιδευτικοί αφήνουν τα πράγματα στην τύχη και όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα αναζητούν εκ των υστέρων τρόπους επίλυσης. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς οι γονείς όλων των μαθητών θα πρέπει να μετέχουν ισότιμα σε ένα πρόγραμμα ένταξης. Πολλοί από αυτούς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να υποστηρίζουν ότι το ειδικό σχολείο είναι πιο κατάλληλο πλαίσιο, θα πρέπει να πειστούν ότι κάθε μαθητής παρά την ιδιαιτερότητά του, έχει το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στο σχολείο της γειτονιάς του. Επιπλέον, καθώς βρίσκονται περισσότερες ώρες με τα παιδιά τους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν λεπτομέρειες του χαρακτήρα τους και ενδεχόμενες συγκρούσεις και εντάσεις επιλύονται αποτελεσματικότερα κατόπιν συνεργασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Κλείνοντας, επισημαίνουμε για μια ακόμη φορά την αναγκαιότητα διατύπωσης στόχων και την αποσαφήνιση του ρόλου των εμπλεκόμενων ώστε η ένταξη να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι στόχοι θα πρέπει να αξιολογούνται και να αναθεωρούνται ανά τακτά διαστήματα για να υπάρχει η ευκαιρία προσδιορισμού των δυνατοτήτων και των περιορισμών των ενταξιακών προγραμμάτων. Επιπλέον, η εκ των προτέρων προετοιμασία μαθητών και εκπαιδευτικών, με συστηματοποιημένα και αυστηρά δομημένα προγράμματα αποτελεί προαπαιτούμενο στοιχείο επιτυχούς ένταξης.

---

<sup>31</sup> Λεπτομερής ανάλυση στο επόμενο Κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

#### 1. ΣΤΑΣΕΙΣ

##### 1.1 Ορισμός

Οι στάσεις, βασική έννοια στην κοινωνική ψυχολογία, εγείρουν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς ναι μεν προκαθορίζουν την κοινωνική μας συμπεριφορά αλλά αποτελούν και εκείνο το στοιχείο μέσω του οποίου προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε, να προβλέψουμε και να αξιολογήσουμε μια συμπεριφορά. Αν και σήμερα οι κοινωνικοί ψυχολόγοι αμφισβητούν την εγκυρότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010), από πολύ νωρίς προκάλεσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς από το 1862 οι ψυχολόγοι άρχισαν να αναπτύσσουν θεωρίες που έδειχναν την επίδραση των στάσεων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου και προσπάθησαν μέσω αυτών των θεωριών να ερμηνεύσουν διάφορες συμπεριφορές (Ajzen & Fishbein, 1977). Ο Allport το 1935 τις χαρακτήρισε ως την πιο εξέχουσα και απολύτως αναγκαία έννοια στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας (Haddock & Maio, 2008) και όρισε ως στάση *«μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκλίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται»* (Γεώργας, 1990:123 ). Το 1981 οι Petty & Cacioppo ορίζουν ως στάση *«ένα διαρκές και γενικό, αρνητικό ή θετικό συναίσθημα για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή θέμα»* (Κοκκινάκη, 2006:93) και το 1989 οι Pratkanis & Greenwald θεωρούν τις στάσεις αναπαραστάσεις της μνήμης ορίζοντας ως στάση *«την αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για ένα αντικείμενο της σκέψης»* (Βοσνιάδου, 2000:40-41). Ο Γιώργας ορίζει ως *«στάση προς κάποιο αντικείμενο, ιδέα ή πρόσωπο, ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και κάποια τάση προς την έκφραση της συμπεριφοράς»* (Γεώργας, 1990:124). Κατόπιν τούτων διαπιστώνουμε ότι πολλοί ερευνητές θεωρούν τις στάσεις μονοδιάστατες και τις αναφέρουν ως συναισθήματα (Petty & Caccioppo, 1986), άλλοι ως γνωστικές δομές κι άλλοι ως αξιολογήσεις (Zanna & Fazio, 1982· Eagly & Chaiken, 1993).

Σύμφωνα με τους σύγχρονους ορισμούς οι στάσεις είναι πολυδιάστατες (Eagly & Chaiken, 1993; Haddock & Maio, 2008) και οι διαστάσεις τους είναι: α) η γνωστική, η οποία αναφέρεται στις γνώσεις, τις απόψεις και στις πεποιθήσεις του ατόμου, «στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσης» (Βοσνιάδου, 2000: 41), β) η συναισθηματική διάσταση, όπου το κάθε αντικείμενο που προκαλεί μια στάση, δεν παράγει τα ίδια συναισθήματα σε όλα τα άτομα και γ) η διάσταση της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία όταν κάποιος δηλώνει μια στάση, περιμένουμε να συμπεριφερθεί ανάλογα με τη στάση που έχει εκδηλώσει.

## **1.2 Μέτρηση στάσεων**

Η μέτρηση των στάσεων είναι πολύ δύσκολη υπόθεση, πολύ δε περισσότερο αν θέλουμε να δείξουμε αλλαγή στάσεων. Όπως έχουμε αναφέρει, η στάση είναι μια έννοια την οποία χρησιμοποιούμε για να προσδιορίσουμε μια συμπεριφορά ή μάλλον μέσω σκέψεων και πεποιθήσεων προσπαθούμε να προβλέψουμε τη μελλοντική συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό, δεν είναι κάτι που μπορούμε να μετρήσουμε πάντα με τον ίδιο τρόπο· επομένως, καθώς έχουμε υπόψη μας ότι η άμεση μέτρηση είναι αδύνατη, ξέρουμε ότι για τη διατύπωση των συμπερασμάτων βασιζόμαστε σε υποθέσεις. Δεν επικεντρωνόμαστε μόνο σε ένα στοιχείο, γεγονός το οποίο μπορεί να μας παραπλανήσει και να μας οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα. Με μια μόνο μέτρηση δεν είμαστε σίγουροι ότι έχουμε αξιολογήσει σωστά μια στάση, καθώς δεν είναι κάτι το στατικό, με αποτέλεσμα ασταθείς και ταλαντευόμενες στάσεις δεν είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές στην πραγματική τους διάσταση. Επίσης, όσο μεγαλύτερη επίδραση έχει η μέτρηση για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για χρήση ποικίλων εργαλείων μέτρησης.

Πιο συγκεκριμένα, στην προσπάθειά μας να συμπεράνουμε την προτιθέμενη συμπεριφορά ενός ατόμου (Fazio & Olson, 2003) χρησιμοποιούμε άμεσους και έμμεσους τρόπους μέτρησης των στάσεων. Οι άμεσες μέθοδοι αφορούν την απευθείας ερώτηση στους συμμετέχοντες για τη στάση τους προς μια κατάσταση, έννοια, κλπ. Με τις έμμεσες προσπαθούμε να αξιολογήσουμε μια στάση χωρίς να απευθύνουμε άμεσα την ερώτηση. Συνήθως χρησιμοποιούμε ερωτηματολόγια που βασίζονται στις αυτο-αναφορές και η πιο συνηθισμένη μέθοδος είναι οι κλίμακες Likert, οι οποίες απεικονίζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε προτάσεις εκ των προτέρων διατυπωμένες και ο μέσος όρος των απαντήσεων αποτελεί το γενικό δείκτη της στάσης. Οι κλίμακες είναι τρίβαθμες ή πεντάβαθμες, με άκρα συμφωνώ απόλυτα

(1) - διαφωνώ απόλυτα (5). Πολλά από τα ερωτήματα διατυπώνονται αντιστρόφως για να διαπιστωθεί κατά πόσο απαντούν τυχαία και κατά την ανάλυση αντιστρέφονται και βαθμολογούνται όμοια με τις υπόλοιπες. Παρόλα αυτά, σοβαρές ενστάσεις έχουν διατυπωθεί για την εγκυρότητα αυτής της μεθόδου μέτρησης, καθώς πολλές φορές οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα μπορεί να μην γνωρίζουν το υπό διερεύνηση αντικείμενο ή η διατύπωση των ερωτημάτων να είναι τέτοια, ώστε να επηρεάζει ή να κατευθύνει τις απαντήσεις (Haddock & Maio, 2008). Πιο αυστηρή κριτική δέχτηκε ο τρόπος αυτός μέτρησης για το γεγονός ότι ωθεί τους συμμετέχοντες να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις κι όχι αυτό που πραγματικά πιστεύουν, καθώς διστάζουν να διατυπώσουν καθαρά την άποψή τους, φοβούμενοι ότι θα θεωρηθούν προκατειλημμένοι. Σύμφωνα με τις Henerson, Morris & Gibbon (1987), θα πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι βασιζόμαστε σε υποθέσεις, καθώς είναι αδύνατο να μετρήσουμε τις στάσεις άμεσα. Αν εστιάσουμε σε μια από τις τρεις διαστάσεις, θα οδηγηθούμε σε λάθος συμπεράσματα γιατί τα πιστεύω και τα συναισθήματα δεν συμπίπτουν πάντα, ακόμη κι αν σωστά υποθέτουμε ότι αντανακλούν μια στάση. Τέλος, κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι η διάρκεια εκδήλωσης της αντίστοιχης στάσης θα είναι τέτοια, ώστε με μια μόνο μέτρηση να καταφέρουμε να την αξιολογήσουμε έγκυρα και αξιόπιστα.

Επομένως, όπως πολύ καλά όλοι κατανοούμε, η μέτρηση των στάσεων με σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που έχει αμφισβητηθεί από πολλούς ερευνητές για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Καθώς προσπαθούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για εκ των προτέρων διαμορφωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις των υποκειμένων της έρευνας, λαμβάνουμε υπόψη τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που προκύπτουν από μια τέτοια διαδικασία. Επιλέγουμε σταθμισμένα και αξιόπιστα εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούμε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους αξιολόγησης των στάσεων, π.χ. παρατήρηση, συνεντεύξεις, κ.ά., ώστε να οδηγηθούμε σε πιο έγκυρα αποτελέσματα.

### **1.3 Στάσεις και συμπεριφορά**

Οι δύο κυρίαρχες θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το αν θα εκφράσει κάποιος την ανάλογη συμπεριφορά προς τη στάση που έχει, έχουν διατυπωθεί από τους Ajzen & Fishbein και Τριάντη. Οι Fishbein & Ajzen (1975), διατυπώνοντας τη **θεωρία της αιτιολογημένης δράσης**, πιστεύουν ότι μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου, καθώς αιτία της εκδήλωσης αυτής της συγκεκριμένης συμπεριφοράς

είναι η πρόθεση, μια συνειδητή νοητική διεργασία, ώστε να τηρηθεί και να εκδηλωθεί η συμπεριφορά. Η θεωρία αυτή εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία για την πρόβλεψη ευρέως φάσματος συμπεριφορών και επισκοπήσεις μετα-ανάλυσης επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα αυτής της θεωρίας (Bohner, 2007). Επέκταση της προηγούμενης θεωρίας αποτελεί η **θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς** (Ajzen, 1991), η οποία εκτός από τις στάσεις και τις υποκειμενικές νόρμες προσθέτει ένα επιπλέον παράγοντα, τον υποκειμενικό έλεγχο της συμπεριφοράς, ο οποίος προσδιορίζει ή επηρεάζει τη συμπεριφορά είτε έμμεσα (πόσο εύκολα ή δύσκολα προτίθεται το άτομο να εκδηλώσει την αναμενόμενη συμπεριφορά) είτε άμεσα (αν τελικά θα εκδηλώσει και με ακρίβεια την προτιθέμενη συμπεριφορά).

Στη θεωρία του Τριάντη για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις τάσεις συμπεριφοράς, τις συνήθειες, τη ψυχολογική διέγερση και τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Γεώργας, 1990). Η τάση της συμπεριφοράς επηρεάζεται από δύο διαφορετικές παραμέτρους, τη στάση του ατόμου προς μια ιδέα – αντικείμενο – πρόσωπο, αλλά και από τη συνολική τάση της κοινωνίας που πολλές φορές επιβάλλει την πρότυπη συμπεριφορά. Όταν ο Τριάντης μιλά για συνήθειες του ατόμου, αναφέρεται σε μαθημένες κατά το παρελθόν συμπεριφορές που το ωθούν να δράσει με συγκεκριμένο τρόπο. Η ψυχολογική διέγερση του ατόμου αφορά τα κίνητρα που τη δεδομένη στιγμή διαθέτει, το αυξημένο ενδιαφέρον και την κατάσταση διέγερσης στην οποία βρίσκεται, ώστε να εκδηλώσει την αναμενόμενη συμπεριφορά. Τέλος, αν οι συνθήκες του περιβάλλοντος είναι ευνοϊκές, θα εκδηλωθεί η προσδοκώμενη συμπεριφορά· αντιθέτως, αν το άτομο νιώσει ότι απειλείται, δεν θα εκδηλώσει αυτό που πιστεύει. Επομένως, ο Τριάντης θεωρεί ότι η συνέπεια στάσης – συμπεριφοράς εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από το συνδυασμό των τριών διαστάσεων των στάσεων.

Από ό,τι εύκολα μπορεί κανείς να διαπιστώσει, οι παραπάνω θεωρίες υποστηρίζουν πως για να προβλεφθεί μια συμπεριφορά δεν αρκεί η γνώση απλώς της στάσης του ατόμου, αλλά παρεμβάλλονται κι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την τελική συμπεριφορά. Βασική προϋπόθεση θεωρούμε ότι αποτελεί η γνώση της διαμόρφωσης των εξεταζόμενων στάσεων. Οι στάσεις ως προϊόντα κοινωνικής μάθησης σχετίζονται είτε με άμεσες είτε με έμμεσες εμπειρίες, αλληλεπίδραση και γνωστικές διαδικασίες. Η άμεση εμπειρία μας δίνει όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε για να διαμορφώσουμε μια άποψη, γνωρίζοντας

τα χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση αντικειμένου, και η άποψη αυτή θα μας οδηγήσει στην εκδήλωση αντίστοιχης συμπεριφοράς (Fishbein & Ajzen, 1975). Επίσης, μέσω παρατήρησης, μιμούμενοι ένα πρότυπο, αντιγράφουμε ή αναπαράγουμε τις ενέργειες, τις στάσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις που αυτό επιδεικνύει (Hogg & Vaughan, 2010). Η γνωστική ανάπτυξη μάς επιτρέπει την απόκτηση εκείνων των πληροφοριών που θα αποτελέσουν τη βάση δόμησης των στάσεων.

#### **1.4 Στρατηγικές διαμόρφωσης – αλλαγής στάσεων**

Με τον όρο «αλλαγή των στάσεων» εννοούμε την αντικατάσταση μιας ήδη υπάρχουσας στάσης (συνήθως μη αποδεκτής) από κάποια άλλη, με σκοπό την αλλαγή της αντίστοιχης συμπεριφοράς. Συγχρόνως, όμως, αναφερόμαστε και στη διαμόρφωση νέων στάσεων, όταν αυτές βρίσκονται σε αρχικό στάδιο διαμόρφωσης και δεν έχουν παγιωθεί. Σύμφωνα με **το επικοινωνιακό μοντέλο** της ομάδας του πανεπιστημίου του Yale (Βοσνιάδου, 2000), για την αλλαγή των στάσεων υπεισέρχονται τρεις μεταβλητές: α) η πηγή της επικοινωνίας, η οποία πρέπει να είναι αξιόπιστη, να την εμπιστεύεται ο δέκτης και να έχει κύρος, β) το μήνυμα, το οποίο πρέπει να στηρίζεται σε κατάλληλα δομημένη επιχειρηματολογία και γ) ο δέκτης, αφού η νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων. Άτομα μέσου επιπέδου νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης είναι πολύ πιο πιθανό να αλλάζουν στάση ενδίδοντας στο μήνυμα από ό,τι άτομα χαμηλού ή υψηλού δείκτη νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης (Βοσνιάδου, 2000).

**Η γνωστική προσέγγιση** στο θέμα της αλλαγής των στάσεων στηρίζεται στην άποψη ότι η επιχειρηματολογία είναι εκείνη που μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το **Μοντέλο Πιθανότητας Λεπτομερούς Επεξεργασίας (ELM)** των Petty & Cacioppo, (1986) η πειθώ είναι εκείνος ο παράγοντας που θα θέσει σε εγρήγορση τις νοητικές διεργασίες και βάσει επιχειρημάτων θα δοθεί η απαραίτητη προσοχή στο μήνυμα, καθώς το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει το περιεχόμενο του μηνύματος και συνεξετάζοντας την ορθότητα επιχειρημάτων και θέσεων αυτού μπορεί να οδηγηθεί σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και εν γένει συμπεριφοράς. Για την νοητική επεξεργασία των επιχειρημάτων ακολουθούνται δύο διαφορετικές διαδρομές. Η κεντρική διαδρομή της πειθούς αναφέρεται στη σχολαστική διερεύνηση των επιχειρημάτων του μηνύματος και άλλων σχετικών πληροφοριών. Η περιφερική διαδρομή αφορά μηχανισμούς

χαμηλής προσπάθειας, όπως εξαρτημένη μάθηση και κοινωνική ταύτιση. Αυτές οι δύο διαδρομές, όπως πολύ εύκολα αντιλαμβανόμαστε, είναι καθαρά ανταγωνιστικές ως προς την αποτελεσματικότητα της πειθούς (Petty & Cacioppo, 1986) και τα άτομα συνήθως επιλέγουν τη δεύτερη διαδρομή. Παρόλα αυτά, οι στάσεις που σχηματίζονται μέσω της κεντρικής διαδρομής είναι ισχυρότερες και αντιστέκονται στις επιθέσεις, είναι επίμονες και έτσι διαμορφωμένες ώστε μας οδηγούν σε ακριβέστερη πρόγνωση της προτιθέμενης συμπεριφοράς (Petty, Wegener, & Fabrigar, 1997). Για την προαγωγή της πειθούς μέσω περιφερικών διαδρομών συνήθως χρησιμοποιείται η ελκυστικότητα της πηγής (π.χ. διαφήμιση), ώστε το άτομο έλκεται από την εικόνα και χωρίς βαθύτερη νοητική διεργασία ακολουθεί τις προσταγές του μηνύματος, προσδοκώντας να απολάβει θετικά στοιχεία. Έχοντας υπόψη μας αυτό το δεδομένο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ελκυστικότητα της πηγής για να διεγείρουμε και να προάγουμε τα κίνητρα για κεντρική επεξεργασία του μηνύματος σε περιπτώσεις όπου αυτή η πιθανότητα επεξεργασίας είναι περιορισμένη. Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει η δομή των επιχειρημάτων, καθώς καλά τεκμηριωμένη και ισχυρή επιχειρηματολογία παράγει θετικές νοητικές διεργασίες και μέσω της κεντρικής διαδρομής επιτυγχάνεται διαμόρφωση θετικών στάσεων. Αντιθέτως, επιχειρήματα ασαφή, μη επαρκώς τεκμηριωμένα προκαλούν αμφισβήτηση και παράγουν δυσμενείς και ταλαντευόμενες σκέψεις, οι οποίες οδηγούν στην εκδήλωση αρνητικών στάσεων (Petty & Cacioppo, 1986).

**Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας**, που αναπτύχθηκε το 1957 από τον Festinger (Hogg & Vaughan, 2010), δίνει έμφαση στις πεποιθήσεις και υποστηρίζει ότι η αναζήτηση ταύτισης – σύγκλισης μεταξύ στάσεων – πεποιθήσεων και συμπεριφορών οδηγεί σε εντάσεις, καθώς υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ αυτών των τριών στοιχείων. Δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και το άτομο επειδή βρίσκεται σε μια δυσάρεστη ψυχολογική κατάσταση προσπαθεί να αλλάξει κάποια από τα ασυνεπή στοιχεία για να νιώσει καλύτερα. Υποστηρίζεται ότι όσο πιο έντονη είναι η ασυνέπεια, τόσο μεγαλύτερες προσπάθειες καταβάλλονται για να μειωθεί (Hogg & Vaughan, 2010). Κυρίως εκδηλώνεται και γίνεται αντιληπτή, όταν υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ στάσεων και έκδηλης συμπεριφοράς, οπότε η αλλαγή στάσεων οδηγεί στη μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας. Εντέλει, η προσπάθεια αλλαγής στάσεων άλλοτε έχει θετικό αποτέλεσμα κι άλλοτε οδηγεί σε αδιέξοδο. Ψυχολογικοί μηχανισμοί αντιστέκονται σε οποιαδήποτε αλλαγή, καθώς υπάρχει περίπτωση με τη χρήση



λογικών επιχειρημάτων να μειωθεί το κύρος της πηγής, αλλά και να διαστρεβλωθεί το μήνυμα, ώστε να μην υπάρχει λόγος αλλαγής στάσης (Βοσνιάδου, 2000). Όπως αναφέρει και ο Τριάντης, «οι αλλαγές των στάσεων επηρεάζονται από τις γενικές παραμέτρους της κοινωνίας στην οποία ζει το άτομο (Γιώργας, 1995: 190).

Μπορεί μέσω της πειθούς να κινητοποιούνται και να τίθενται σε λειτουργία νοητικές διεργασίες που θα οδηγήσουν σε αλλαγή των στάσεων, όμως θεωρούμε ότι η προσωπική εμπλοκή αποτελεί ισχυρό κίνητρο στην επεξεργασία του μηνύματος, γεγονός που έχει επιβεβαιωθεί πειραματικά ότι εκείνοι που εμπλέκονται προσωπικά διαμορφώνουν θετικότερες στάσεις, εν αντιθέσει με τους μη εμπλεκόμενους που τείνουν να επεξεργάζονται το μήνυμα μέσω περιφερικών διαδρομών, με αποτέλεσμα οι στάσεις που διαμορφώνονται να μην είναι το ίδιο ισχυρές όπως στην πρώτη περίπτωση (Petty, Cacioppo & Coldman, 1981 στο Petty & Cacioppo, 1986).

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

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρήσαμε να διαμορφώσουμε στάσεις, καθώς η ηλικία του δείγματος μας το επιτρέπει, μέσω της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών· πιο συγκεκριμένα, βασιστήκαμε στο Μοντέλο Πιθανότητας Λεπτομερούς Επεξεργασίας Αλλαγής Στάσεων (Elaboration Likelihood Model of Attitude Change) των Petty & Cacioppo (1986) γιατί ως αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας η διαμόρφωση των στάσεων έχει διάρκεια και σταθερότητα στο χρόνο και σε κάθε είδους επιρροές. Επίσης, θεωρήσαμε την προσωπική εμπλοκή σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση και σταθεροποίηση των στάσεων και την ύπαρξη επαρκών προηγούμενων γνώσεων, ώστε να υπάρχει δυνατότητα επεξεργασίας των μηνύματος. Η σαφήνεια των μηνυμάτων, αλλά και ο απαραίτητος χρόνος διεργασίας αυτών, λήφθηκαν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος και

διερευνήθηκαν οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, ώστε το μήνυμα να συνάδει με το γνωστικό τους υπόβαθρο.

## 2. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

### 2.1 Ορισμός

Η προκατάληψη από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες ορίζεται ως «μια αδικαιολόγητη αρνητική συμπεριφορά, ανεπιθύμητη και άδικη στάση απέναντι σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1991). Σύμφωνα με τον Allport (1979), ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως προκατειλημμένο όταν έχει μια αρνητική στάση προς μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, προδικάζοντας αυτά τα άτομα όχι λόγω προσωπικής επαφής, αλλά εξαιτίας κάποιων προσωπικών του πιστεύω. Στο βιβλίο του *The Nature of Prejudice* αναφέρει ότι η προκατάληψη είναι μια αντιπάθεια, η οποία βασίζεται σε λαθεμένες γενικεύσεις. Μπορεί να εκδηλώνεται προς συγκεκριμένη ομάδα ατόμων ή προς κάποιο συγκεκριμένο άτομο και, γενικώς, είναι μια αρνητική έννοια υπό την επιρροή της οποίας όλα τα μέλη μιας ομάδας αξιολογούνται το ίδιο, παραβλέποντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Υποστηρίζει ότι μπορεί να μειωθεί μέσω της ομαδικής εργασίας, αρκεί να πληρούνται κάποιοι όροι, όπως: οι ομάδες να έχουν το ίδιο στάτους, να έχουν κοινούς στόχους, οι οποίοι θα βασίζονται στη συνεργασία και οι διομαδικές επαφές να είναι συχνές και με μεγάλη διάρκεια, ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων. Αν δεν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, ελλοχεύει ο κίνδυνος αύξησης των προκαταλήψεων, οι οποίες οδηγούν σε διακρίσεις και απόρριψη των ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες. Δεν επηρεάζονται μόνο τα μέλη της εξω-ομάδας, αλλά και τα ίδια τα μέλη της ομάδας που αναφέρονται, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την αυτο-εκτίμηση των μελών της (Swim & Sanna, 1996 στο Κοκκινάκη, 2006). Μπορεί η άμεση επαφή να μετριάξει τις προκαταλήψεις, όμως υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες που πιθανό να επηρεάσουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.<sup>32</sup> Επίσης, η ενημέρωση που ο καθένας διαθέτει σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες

---

<sup>32</sup> Οι Stephan και Stephan (1985) διερεύνησαν κατά πόσο η επαφή με άτομα διαφορετικών ομάδων προκαλεί ανησυχία, φόβο και άγχος και διαπίστωσαν ότι η ανησυχία και ο φόβος εξαρτώνται από προηγούμενες εμπειρίες επαφής με άτομα με διαφορετικότητα και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η επαφή.

των ατόμων με διαφορετικότητα επηρεάζει τα επίπεδα άγχους κατά την άμεση επαφή. Συνήθως, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μας ωθούν να δίνουμε έμφαση στις διαφορές και στις υπάρχουσες ανεπάρκειες μιας ομάδας και βάσει αυτών των στοιχείων δομούμε τη συμπεριφορά μας.

Για όλους αυτούς τους λόγους υποστηρίζουμε ότι η έμμεση επαφή οδηγεί σε θετικότερα αποτελέσματα γιατί δίνεται η δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να ενημερωθούν για τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που βιώνουν τα μέλη της εξω-ομάδας, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να εκφράσουν συναισθήματα και κατόπιν δόμησης κλίματος εμπιστοσύνης μπορούμε να προχωρήσουμε στην άμεση επαφή.

## **2.2 Ανάπτυξη θεωριών για τις προκαταλήψεις**

### **2.2.1 Η υπόθεση της επαφής (*contact hypothesis*)**

Καθώς πολλοί ερευνητές ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη προγραμμάτων που μπορούν να περιορίσουν τις προκαταλήψεις και να αυξήσουν τη δεκτικότητα της διαφορετικότητας, έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει παρατηρηθεί για την Υπόθεση της επαφής (*contact hypothesis*) του Allport σύμφωνα με την οποία, η απλή επαφή ή η αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες μπορεί να περιορίσει τις προκαταλήψεις (Allport, 1979). Το 1906 ο William Graham Sumner (στο Dovidio, Glick & Rudman, 2005) υποστήριζε ότι η διομαδική επαφή (*intergroup contact*), αναπόφευκτα οδηγεί σε σύγκρουση και ακολούθησε η περίφημη διακήρυξή του ότι η εχθρότητα προς τα εκτός ομάδας μέλη είναι αμοιβαία λειτουργία μιας αίσθησης ανωτερότητας. Ο Sumner επίσης πίστευε ότι οι περισσότερες ομάδες αισθάνονται ότι είναι ανώτερες από άλλες, και γι' αυτό το λόγο θεωρούσε ότι η εχθρότητα και η σύγκρουση είναι φυσικό και αναπόφευκτο αποτέλεσμα της επαφής, άποψη με την οποία συμφωνούν και πιο σύγχρονοι ερευνητές (Jackson, 1983 στο Pettigrew & Tropp, 2006· Levine & Campbell, 1972 στο Dovidio, και συν., 2005). Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι συγγραφείς εξακολούθησαν να αναφέρονται στη διομαδική επαφή (*intergroup contact*), χωρίς εμπειρικά δεδομένα. Πολλοί συμμερίζονταν την πεποίθηση ότι η επαφή μεταξύ διαφορετικών φυλών είναι βέβαιο ότι γεννά υποψία, φόβο, αγανάκτηση, ενόχληση και, μερικές φορές, ανοικτή σύγκρουση (Baker, 1934, στο Pettigrew & Tropp, 2006), ενώ κάποιοι άλλοι, έχοντας πιο ανοικτή αντίληψη, υποστήριζαν ότι οι διαφυλικές σχέσεις με κοινό στόχο οδηγούν σε αμοιβαία

κατανόηση και σεβασμό (Lett, 1945, στο Pettigrew & Tropp, 2006). Και πραγματικά, σύμφωνα με τον Brameld, (1946, στο Pettigrew & Tropp, 2006) όταν οι ομάδες είναι απομονωμένες η μία από την άλλη, «οι προκαταλήψεις και οι εντάσεις εξαπλώνονται όπως μια ασθένεια».

Καθώς άρχισε να αναδύεται η επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας, άρχισε και η μελέτη της εντός της ομάδος επαφής (intergroup contact), δίνοντας έμφαση στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις εντός των μελών μιας ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών ανέδειξαν διαφορούμενα αποτελέσματα, καθώς η εντός της ομάδος επαφή άλλοτε μείωνε και άλλοτε διόγκωνε τις προκαταλήψεις. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές κατέληξαν στη διαπίστωση ότι υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες, όπως όμοιο στάτους μεταξύ των ομάδων, κοινοί στόχοι, συνεργασία και υποστήριξη από τις αρχές, το νόμο και τις συνήθειες. Η υπόθεση της επαφής (contact theory) επεκτάθηκε προς διάφορες κατευθύνσεις. Οι Pettigrew & Tropp (2006) βρήκαν ότι η θεωρία αυτή έχει ισχύ και σε άλλες ομάδες, εκτός από τις φυλετικές για τις οποίες αρχικά αναπτύχθηκε, ομάδες στις οποίες ανήκουν και τα άτομα με νοητική και κινητική αναπηρία.

Στη συγκεκριμένη θεωρία του Allport (contact hypothesis) στηρίζονται και οι προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Ο μαθητής του Allport, Thomas Pettigrew, υποστηρίζει ότι η απλή συνύπαρξη και εκπαίδευση των παιδιών στον ίδιο χώρο δε θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων (Johnson, 2006). «Η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αλλάξει τους ανθρώπους. Πρέπει να γίνουν κοινωνικές αλλαγές, αλλαγές των ιδρυμάτων, οι οποίες τυπικά προηγούνται της αλλαγής των στάσεων» (Johnson, 2006: 8), άποψη με την οποία συμφωνούμε πλήρως γιατί για να αλλάξει ο τρόπος σκέψης και η συμπεριφορά του γενικού πληθυσμού πρέπει πρώτα να γίνουν θεσμικές αλλαγές, ώστε από πολύ νωρίς να καλλιεργηθεί στους πολίτες η αποδοχή της διαφορετικότητας.

### **2.2.2 Η υπόθεση της εκτεταμένης επαφής (extended contact)**

Προέκταση της υπόθεσης της επαφής αποτελεί η υπόθεση της εκτεταμένης επαφής, σύμφωνα με την οποία αν κάποιος έχει φιλικές σχέσεις με ένα εκτός ομάδας άτομο, μεταφέροντας την εμπειρία του στα άλλα μέλη της ομάδας μπορεί να μειωθούν οι προκαταλήψεις όλων προς την αντίστοιχη ομάδα, χωρίς να είναι απαραίτητο να

υπάρχουν φιλικές σχέσεις όλων των μελών της ομάδας με το εκτός ομάδας άτομο. Πειραματικά αποδείχθηκε από τον Wright και τους συνεργάτες του (1997), καθώς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γνώση ότι κάποια από τα μέλη διαφορετικών φυλετικών ομάδων έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους είναι ικανή να περιορίσει τις προκαταλήψεις προς όλη την ομάδα, συμπέρασμα με το οποίο συμφωνούν κι άλλοι ερευνητές και υποστηρίζουν ότι τα άτομα δεν είναι ανάγκη να έρθουν τα ίδια σε επαφή με μειονότητες, αλλά αν οι φίλοι τους βιώνουν τέτοια επαφή, μπορεί να περιοριστούν οι προκαταλήψεις τους (Paolini, Hewstone, Cairns & Voci, 2004· Liebkind, & McAlister, 1999 στο Kiu, 2006) και έχει ισχύ τόσο σε παιδιά (Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006) όσο και σε ενήλικες (Paolini και συν, 2004· Turner, Hewstone, & Voci, 2007). Εν τέλει, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι προκαταλήψεις δεν μειώνονται έτσι εύκολα, καθώς έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι η απλή παρατήρηση των μελών μιας εξω-ομάδας δεν είναι ικανή συνθήκη να κάμψει τις διακρίσεις, οι οποίες παρόλα αυτά μπορεί να μετριαστούν σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου υπάρχει αλληλεπίδραση, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι άμεση, αλλά μεταφέρεται ως εμπειρία από ένα άτομο στα μέλη της ίδιας ομάδας (Hewstone & Brown, 1986· Pettigrew, 1998· Pettigrew & Tropp, 2006).

Εν κατακλείδι, καθώς η έρευνα είναι περιορισμένη ως προς την αποτελεσματικότητα της άμεσης επαφής για τη διαμόρφωση των στάσεων των τυπικών μαθητών προς εκείνους με αναπηρία και τα ευρήματα διφορούμενα (Maras & Brown 1996, 2000· Krajewski & Hyde, 2000· Hastings & Graham, 1995), η εφαρμογή της εκτεταμένης επαφής πριν από την ένταξη του παιδιού με αναπηρία μπορεί να συντελέσει στην επιτυχία της ένταξής του. Ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η εφαρμογή της όταν δεν είναι παρόντα τα εκτός ομάδας μέλη, γεγονός που σημαίνει ότι αν εφαρμοστεί η παρέμβαση πριν από την ένταξη του μαθητή στην γενική τάξη, μπορεί να έχουν ήδη καλλιεργηθεί κάποιες θετικές στάσεις. Μέχρι αυτή τη στιγμή, η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη για την πιθανή επίδραση της εκτεταμένης επαφής στις στάσεις των παιδιών προς την αναπηρία (Cameron & Rutland, 2006).

### 3. ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΥΠΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

#### 3.1 Στάσεις τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία

Οι στάσεις των τυπικών μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία άρχισαν να ερευνώνται ήδη πριν από τη δεκαετία του '90. Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα εκτενής, γι' αυτό και στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη επισκόπησή της.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι τυπικοί μαθητές από πολύ νωρίς σχηματίζουν απόψεις και στάσεις για την αναπηρία, με τα περισσότερα παιδιά να έρχονται στο σχολείο με ήδη διαμορφωμένες στάσεις (Bunch & Valeo, 2004· Diamond & Hasteness, 1996· Diamond, Le Furgy, & Blass, 1993· Laws & Kelly, 2005· Smith & Williams, 2001· Stalker & Connors, 2004). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία της έλλογης πράξης των Ajzen & Fishbein (1980), οι στάσεις των παιδιών προς τα άτομα με αναπηρία εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κατανόηση, τις γνώσεις και τις νόρμες που οι ενήλικες διαμορφώνουν.<sup>33</sup> Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν ισχύει αυτή η συνθήκη, ότι δηλαδή τα παιδιά επηρεάζονται από τους ενήλικες ως προς τη διαμόρφωση των στάσεών τους, αλλά αντιθέτως, ο κύκλος των συνομηλίκων είναι εκείνος που διαμορφώνει και επηρεάζει τις στάσεις τους (Diamond & Hasteness, 1996· Woodward, 1995· Tamm & Prellwitz, 2001). Σε κάθε περίπτωση πάντως αυτό που προκύπτει από τις έρευνες είναι ότι η κατανόηση της αναπηρίας επηρεάζεται από εξωτερικούς κατά κύριο λόγο παράγοντες, παρά από τα χαρακτηριστικά αυτής καθ'αυτής της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκδήλωση αρνητικών ή θετικών στάσεων εκ μέρους των τυπικών μαθητών είναι η ηλικία, το φύλο των μαθητών, καθώς και παράγοντες που αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον τους, όπως στάση γονέων, δασκάλων και

---

<sup>33</sup> Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι ενήλικες θεωρούν ότι τα άτομα με αναπηρία συνιστούν οικονομικό βάρος, είναι επικίνδυνα, χρειάζονται βοήθεια (βλ. ενδεικτικά, Antonak & Livneh, 2000). Γενικότερα, πάντως, οι αρνητικές στάσεις του γενικού πληθυσμού προς τα άτομα με αναπηρία αποτελούν αιτία αποκλεισμού αυτών από το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παρά την ψήφιση νόμων και την αναζήτηση εκείνων των κοινωνικών αξιών που μειώνουν τις διακρίσεις και προωθούν την ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, οι αρνητικές στάσεις κρατούν εξέχουσα θέση στην κοινωνική συνδιαλλαγή των ατόμων με αναπηρία, διαπίστωση που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτές σχηματίζονται πολύ πριν από την ανάπτυξη της προσωπικότητας καθενός (Krahe & Altwasser, 2006· Nowicki, 2006).

συμμαθητών.<sup>34</sup> Επίσης, η γνώση, η προηγούμενη εμπειρία και η επαφή με άτομο με αναπηρία φαίνεται να επηρεάζουν εν γένει την όλη στάση –γεγονός στο οποίο θα αναφερθούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο. Αναλυτικότερα, η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα εκδήλωσης θετικής ή αρνητικής στάσης, καθώς κατά την προσχολική ηλικία οι μαθητές επιδεικνύουν αρνητική στάση προς εκείνους τους συμμαθητές τους που είναι διαφορετικοί (Sigelman, Miller & Whitworth 1986· Diamond, Hestenes, Carpenter, & Innes, 1997· Nabor & Keyes, 1997· Dyson, 2005), αφού κριτήριο επιλογής των φίλων αποτελεί η ομοιότητα. Μάλιστα, υπάρχει το ενδεχόμενο οι στάσεις να είναι εκ των προτέρων διαμορφωμένες αρνητικά και κατά τη διάρκεια της φοίτησης των νηπίων να ενταθούν ακόμη περισσότερο (Dyson, 2005). Κατά τη διάρκεια του δημοτικού (7 ως 12 ετών) οι μαθητές έχουν θετικότερη στάση από κάθε άλλη περίοδο της ζωής τους, ενώ όσο προχωρούν προς την εφηβεία γίνονται πιο αρνητικές, καθώς τα πρότυπα των εφήβων είναι διαφορετικά και ο ρόλος των συνομηλίκων είναι καθοριστικός. Οι ηγέτες των ομάδων είναι εκείνοι που προκαθορίζουν τις συμπεριφορές και όποιος δεν συμμορφώνεται, απορρίπτεται από την ομάδα. Ως αποτέλεσμα, ακόμη κι αν κάποιος έχει διαφορετική άποψη, συμμορφώνεται με τις επιταγές του συνόλου.

Όσον αφορά το φύλο, σύμφωνα με αρκετές έρευνες φαίνεται πως παίζει κάποιο ρόλο, με τα αγόρια να εκδηλώνουν πιο αρνητική στάση (Hodkinson, 2007· Farrell, 2000), κυρίως σε μεγαλύτερες ηλικίες, καθώς απορρίπτουν εκείνους τους συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν μπορούν να συμμετάσχουν στις ομάδες του παιχνιδιού ή αδυνατούν να υπακούσουν σε εντολές και οδηγίες. Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στάσεων (Roberts & Lindsell, 1997). Οι περισσότεροι μαθητές έρχονται στο σχολείο έχοντας εκ των προτέρων διαμορφώσει τη στάση τους, είτε από συζητήσεις με τους γονείς είτε μέσω των ΜΜΕ. Σύμφωνα με τη Βλάχου (Vlachou, 1997), η κουλτούρα των γονέων παίζει

---

<sup>34</sup> Η σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων προκύπτει από έρευνα των Ison, McIntyre, Rothery, Sheedy, Goldsmith, Parsonage & Foy, σύμφωνα με την οποία η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών δεν είναι απομονωμένη μόνο λόγω αυτής καθαυτής της αναπηρίας, αλλά και λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως μη διευκόλυνση προσβασιμότητας, ανεπαρκής παροχή υπηρεσιών, υποστήριξη και στάση τόσο των μελών της οικογένειας, όσο και του ευρύτερου φιλικού περιβάλλοντος (Ison et al., 2010).

σημαντικό ρόλο και τονίζεται η αναγκαιότητα διερεύνησης διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά ως προς την κατανόηση της αναπηρίας και την ύπαρξη των προκαταλήψεων.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε και στο είδος της αναπηρίας, το οποίο σε συνδυασμό με το φύλο του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο εκδήλωσης των στάσεων. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τα κορίτσια έχουν πιο θετική στάση προς τα άτομα με κινητική αναπηρία παρά προς εκείνα με προβλήματα συμπεριφοράς, εν αντιθέσει με τα αγόρια όπου ισχύει ακριβώς το αντίθετο (Laws & Kelly, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί, πάντως, ότι πολλές είναι οι έρευνες σύμφωνα με τις οποίες άλλοι παράγοντες είναι εκείνοι που συνδιαμορφώνουν τις στάσεις και προκαθορίζουν τη συμπεριφορά, όπως η κατανόηση των θεμάτων που αφορούν την αναπηρία. Έχει διαπιστωθεί ότι οι αρνητικές στάσεις προέρχονται και από την έλλειψη γνώσεων όσον αφορά την αναπηρία γενικά, αλλά και των χαρακτηριστικών των ατόμων με αναπηρία, ειδικότερα. Αυτές οι αντιλήψεις, άσχετα αν είναι ακριβείς ή όχι, συνδέονται με τις εμπειρίες του καθενός, τις γνώσεις και την ακρίβεια αυτών των γνώσεων και, σύμφωνα με τους Nowicki (2006) και Hunt & Hunt (2004), μας οδηγούν στην πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς ως προς τη συναλλαγή με τα άτομα με αναπηρία.

Εντέλει, η προηγούμενη εμπειρία και επαφή επηρεάζει σημαντικά τη στάση των τυπικών μαθητών, καθώς η άγνοια τόσο για τους περιορισμούς που δημιουργεί η αναπηρία όσο και για τις δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία, μπορεί να τους ωθήσουν σε αρνητικές συμπεριφορές (Kalyva & Agaliotis, 2009). Αυτό δεν σημαίνει, όμως, ότι η προηγούμενη εμπειρία μπορεί να είναι πάντα θετική, καθώς υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του καθενός. Σύμφωνα με τον Sherif (Βοσνιάδου, 2000), η απλή επαφή μπορεί να επιδεινώσει, αντί να ενισχύσει τις στάσεις. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει κατά τη διάρκεια της επαφής να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν συνθήκες συνεργασίας για την επίτευξη κοινού στόχου, η επαφή να έχει διάρκεια και θεσμική υποστήριξη και τα μέλη της ομάδας που θέλουμε να εντάξουμε να μην επιβεβαιώνουν τα στερεότυπα· υπό αυτές τις συνθήκες μπορεί να έχουμε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Brown 1995· Hewstone, 1996). Επιπλέον, από πολύ νωρίς ερευνητές διαπίστωσαν πως διερευνώντας τις αντιλήψεις των τυπικών μαθητών



μπορούμε να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά τους και να ενισχύσουμε τις σχέσεις τους με άτομα με αναπηρία σχεδιάζοντας καλά οργανωμένα παρεμβατικά προγράμματα (βλ. ενδεικτικά Dyson, 2005). Και το αναφέρουμε αυτό γιατί στο επόμενο υποκεφάλαιο θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο ζήτημα των αντιλήψεων των τυπικών μαθητών, καθώς υποστηρίζουμε την άποψη ότι η κατανόηση συμπεριφορών βοηθά στην αποδοχή των μαθητών με αναπηρία, ενώ η ύπαρξη λανθασμένων αντιλήψεων διαιωνίζει τις προκαταλήψεις και παγιώνει τα στερεότυπα.

### **3.2 Οι αντιλήψεις των τυπικών μαθητών προς την αναπηρία**

Γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις ιδέες των παιδιών για την αναπηρία; Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι ο βαθμός ενσωμάτωσης ενός μαθητή με αναπηρία στην τυπική τάξη δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες του ίδιου να ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις ενός τέτοιου πλαισίου. Σημαντικό ρόλο παίζει η στάση των συμμαθητών του, καθώς αυτή δομείται και εδραιώνεται στις ιδέες και στις προσδοκίες που έχουν από τον αντίστοιχο μαθητή. Ανατρέχοντας στους ορισμούς των στάσεων (ο.π. σελ. 52), και θεωρώντας τις στάσεις νοητικά σχήματα τα οποία αντιπροσωπεύουν ομάδες ατόμων ή ιδεών που αξιολογούνται θετικά ή αρνητικά (Eagly & Chaiken, 1993), ισχυριζόμαστε ότι και οι μαθητές εξετάζουν εάν ένα συγκεκριμένο παιδί ή ενήλικας πληροί εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε να ενταχθεί στην αντίστοιχη ομάδα. Είναι σαφές, επομένως, ότι οι ιδέες σχετικά με την αναπηρία αποτελούν ουσιώδες στοιχείο ανάπτυξης των στάσεων.

Πολύ λίγα είναι αυτά που γνωρίζουμε για τις αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τα άτομα με αναπηρία, αφού οι υπάρχουσες έρευνες αφορούν κυρίως την προσχολική ηλικία (βλ. ενδεικτικά Diamond & Hestenes, 1996· Diamond, Le Furgy & Blass, 1993· Smith & Williams, 2001· Stalker & Connors, 2004). Δεν θα πρέπει πάντως να διαφεύγει της προσοχής μας ότι τόσο η κατανόηση της αναπηρίας όσο και η ύπαρξη λανθασμένων αντιλήψεων σχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο εννοιολογικής ανάπτυξης των μαθητών (Diamond, 1993· Lewis, 1995). Για το λόγο αυτό και η έρευνα στην οποία αναφερόμαστε αρχικά είναι αυτή των Diamond & Hestenes (1996), καθώς επισημαίνουν ότι κανένα από τα 46 νήπια που πήραν μέρος στην έρευνά τους, δεν ανέφερε κάποια διαφορά μεταξύ ενός παιδιού με σύνδρομο Down και ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού. Είναι αδιανόητο για παιδιά προσχολικής ηλικίας να σκεφτούν ή να κατανοήσουν ότι υπάρχει αναπηρία η

οποία επηρεάζει τη νοητική εξέλιξη ενός ατόμου. Παρόλα αυτά, ακόμη και τα νήπια προτιμούν για φίλους τους ή ως συνεργάτες στην πραγματοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, παρά εκείνους με ήπια νοητική υστέρηση (Guralnick, 1997) ή διαταραχές επικοινωνίας (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996). Από την άλλη πλευρά, ο Goodman (1989) αναφέρει ότι μαθητές της τρίτης τάξης μπορούν να αναγνωρίσουν ένα μαθητή με σύνδρομο Down, από τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Μάλιστα τον αποκαλούν «καθυστερημένο», γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση της νοητικής υστέρησης έρχεται αργότερα.

Σε συναφή συμπεράσματα καταλήγουν και οι Smith & Williams (2001), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν 77 μαθητές, 4-12 ετών και αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να διαχωρίσουν και να αναφέρουν τα διάφορα είδη της αναπηρίας σταδιακά, καθώς προχωρούν από την προσχολική στη σχολική ηλικία. Αν και τα τετράχρονα παιδιά είναι σε θέση να διαχωρίσουν την κινητική από τη νοητική αναπηρία, φαίνεται να μην έχουν τόσο ρεαλιστική άποψη για σοβαρές κινητικές αναπηρίες, καθώς τείνουν να αναφέρουν ότι τα άτομα με κινητική έχουν συγχρόνως και νοητική αναπηρία. Αναλυτικότερα, στην ηλικία των 4 ετών ήταν σε θέση να διαφοροποιήσουν τη κρίση τους ως προς τα διάφορα είδη αναπηρίας, παρουσιάζοντας μια αυξητική τάση που σχετίζονταν με την ηλικία τους, ώστε στην ηλικία των 8-9 ετών να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη της νοητικής υστέρησης, καθώς ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των νοητικά καθυστερημένων και αντιλαμβάνονταν ότι οι νοητικές λειτουργίες αυτών των μαθητών επηρεάζονταν από τη νοητική υστέρηση. Έδειχναν μια ευαισθησία ως προς τους περιορισμούς που σχετίζονταν με την κινητική αναπηρία και μπορούσαν να κατανοήσουν τις συνέπειες των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών στην κοινωνική ανταπόκριση. Παρόλα αυτά, όμως, τα πιο μικρά παιδιά αν και γνώριζαν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των παιδιών με αναπηρία, στερούνταν επαρκών γνώσεων, ώστε να διαχωρίσουν τις συνέπειες των διαφόρων ειδών αναπηρίας και τις γενίκευαν στηριζόμενα σε μεμονωμένους τομείς της αναπηρίας, εν αντιθέσει με τα μεγαλύτερα που είχαν πιο ξεκάθαρες αντιλήψεις. Για το λόγο αυτό, οι πιο πάνω αναφερθέντες ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, αυστηρά δομημένων, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν

υπόψη τόσο το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, όσο και την ηλικία τους, αλλά και την προηγούμενη εμπειρία τους και επαφή με άτομα με αναπηρία.<sup>35</sup>

Άλλες έρευνες εστιάζουν στο τι συντελεί ώστε να κατανοήσουν, ή όχι, οι μαθητές διαφορετικές εκφάνσεις αναπηρίας. Έτσι, οι Ramsey & Myers (1990) και Favazza & Odom (1997) αναφέρουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας ορίζουν την αναπηρία περιγράφοντας κάποιον που κάθεται σε αμαξίδιο ή φορά ακουστικά και συμπεραίνουν ότι η συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων ειδών αναπηρίας δεν σχετίζεται με την κατανόησή της, αλλά με εξωτερικά βοηθήματα-χαρακτηριστικά. Από τις υπάρχουσες έρευνες να αναφέρουμε και εκείνη της Skar (2010), η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις 230 μαθητών, ηλικίας 7-12 ετών, μέσω εικόνων ζωγραφικής και διαπίστωσε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η αναπηρία είναι μια εκ γενετής κατάσταση, χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο να παρουσιαστεί και αργότερα. Διαπίστωσε επίσης ότι τα λιγότερο εμφανή είδη αναπηρίας δύσκολα κατανοούνται από τους μαθητές αυτής της ηλικίας και για να γίνουν αντιληπτά θεωρούν απαραίτητα τα τεχνικά βοηθήματα, άποψη με την οποία συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Diamond & Hestenes, 1996· Woodward, 1995). Οι τυπικοί μαθητές αισθάνονται λύπη και φοβούνται μήπως και οι ίδιοι βρεθούν κάποια στιγμή σ' αυτή τη θέση, για το λόγο αυτό και αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από τις ομάδες τους· τα άτομα με αναπηρία, από την πλευρά τους, στην προσπάθειά τους να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους έχουν να υπερβούν κοινωνικά και συναισθηματικά εμπόδια, με αποτέλεσμα η αναπηρία να οδηγεί στον αποκλεισμό. Η Skar καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι είναι πολύ σημαντική η ένταξη ενημερωτικών προγραμμάτων για την αναπηρία στη σχολική εκπαίδευση των τυπικών μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν όχι μόνο θετικές στάσεις, αλλά και σχέσεις που να διατηρούνται και εκτός σχολικού πλαισίου.

Οι Longoria & Marini (2006) εστιάζουν την έρευνά τους στη δυνατότητα διάκρισης μεταξύ κινητικής αναπηρίας και αναπηρίας με μη ορατά εξωτερικά χαρακτηριστικά.

---

<sup>35</sup> Στα ίδια συμπεράσματα είχαν καταλήξει και οι Diamond & Kensinger (2002), οι οποίοι διερεύνησαν τις αντιλήψεις 41 νηπίων (μέσος όρος ηλικίας 57 μήνες) σχετικά με την κινητική αναπηρία και το σύνδρομο Down, δίνοντας έμφαση στα εξωτερικά βοηθήματα (πχ μαστούνια – αμαξίδιο) παρά σε ατομικά χαρακτηριστικά. Ακόμη κι όταν παρουσίασαν βίντεο όπου πρωταγωνιστούσε παιδί με σύνδρομο Down, τα νήπια δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι είναι παιδί με αναπηρία, ακόμη κι όταν παρατήρησαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου.

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές, 8-12 ετών, στους οποίους δόθηκαν 17 ημιδομημένες ερωτήσεις, ερωτήσεις ανοικτού τύπου και δύο πολλαπλής επιλογής. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαφάνηκε ότι υπήρχε θετική στάση ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση και τις προσωπικές προσδοκίες, με την πλειοψηφία να αναφέρει ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να πάνε πανεπιστήμιο, να κάνουν οικογένεια και να έχουν ένα επάγγελμα. Ωστόσο, το 33% δηλώνει ότι θα πρέπει να παρακολουθούν ειδικό σχολείο, αντίληψη που υποδηλώνει ότι η κινητική αναπηρία σχετίζεται με νοητική ανεπάρκεια και επίσης πιστεύουν ότι αυτά τα άτομα συνεχώς σκέφτονται πώς θα καταφέρουν να περπατήσουν. Στην έρευνα αυτή διερευνάται επίσης αν υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και αυτό που προέκυψε είναι ότι δεν φάνηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Οι Magiati, Dockrell, & Logotheti (2002) προχώρησαν λίγο περισσότερο και προσπάθησαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις 79 μαθητών (8-11 ετών), σχετικά με τα διάφορα είδη αναπηρίας, μέσω ατομικών συνεντεύξεων. Σε γενικές γραμμές, οι γνώσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό ελάχιστα διαφοροποιούνται, έστω κι αν έρθουν σε επαφή με άτομα με αναπηρία. Βέβαια, και σε αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές διαθέτουν πλουσιότερη εμπειρία και μεγαλύτερη κατανόηση όσον αφορά την κινητική αναπηρία και τις αισθητηριακές αναπηρίες, όμως κανένας μαθητής δεν γνώριζε τι είναι αυτισμός. Πιο συγκεκριμένα, ήταν ενήμεροι για τα είδη της αναπηρίας που έχουν εξωτερικά βοηθήματα εν αντιθέσει με τα είδη της αναπηρίας που σχετίζονται με γνωστικές λειτουργίες (δυσλεξία, υπερκινητικότητα, κ.α.), διότι τα όρια διαχωρισμού δεν είναι σαφή και δύσκολα γίνονται αντιληπτά. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του γνωστικού υπόβαθρου των παιδιών και των επιπτώσεων της αναπηρίας, καθώς επίσης και των αιτιών, αποδίδοντας τις κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες σε κάποιο ατύχημα, ενώ τις πιο αφηρημένες και λιγότερο εμφανείς σε εκ γενετής αίτιο. Οι παρανοήσεις και οι λάθος αντιλήψεις κυριαρχούν στη σκέψη των παιδιών, με πολλά από αυτά να δηλώνουν στερεοτυπική στάση, καθώς αναφέρουν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι μόνα τους, δεν είναι δυνατόν να έχουν φίλους, καθώς δεν μπορούν να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες ούτε στις ομάδες παιχνιδιού. Ως αποτέλεσμα, στην ενήλικη ζωή τους δεν μπορούν να βρουν δουλειά, να κάνουν οικογένεια και να έχουν μια ευτυχισμένη ζωή.

Και άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας μπορεί να μας βοηθούν να γνωρίσουμε τις στάσεις των μαθητών προς κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία, όμως δεν τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες τους, καθώς μπορεί να διαπιστώνεται η ύπαρξη αρνητικών στάσεων, κυρίως προς τα παιδιά με κινητική ή νοητική αναπηρία, όμως στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουμε τι πραγματικά πιστεύουν γι' αυτά (Heyman, Gee & Giles, 2003· Norwich & Kelly, 2004). Κατά γενική παραδοχή, απαιτείται καλύτερη ενημέρωση, καθώς συνεντεύξεις από τυπικούς μαθητές κατέδειξαν την ελλιπή τους ενημέρωση (Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002), ιδιαίτερα όσον αφορά παιδιά που δεν έχουν καμιά προηγούμενη επαφή με άτομα με αναπηρία (Nabors & Keyes, 1995).<sup>36</sup>

Γενικά, από την επισκόπηση των ερευνών προκύπτει ότι υπάρχουν κενά στις γνώσεις των μαθητών, αλλά και υπεραπλουστεύσεις, ιδιαίτερα για τις λιγότερο εμφανείς αναπηρίες, οι οποίες οδηγούν σε λάθος αντιλήψεις και διαιώνιση στερεοτυπικών στάσεων. Σε κάποιες έρευνες γίνεται νύξη για τα αίτια και τη μονιμότητα των χαρακτηριστικών της αναπηρίας, όμως ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την αντίληψη των παιδιών σχετικά με τα αίτια και τη γνώμη τους περί της μονιμότητας των χαρακτηριστικών τόσο της κινητικής, όσο και της νοητικής αναπηρίας. Επίσης, δεν έχει διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις τους σχετίζονται με τη

---

<sup>36</sup> Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η Nowicki (2007) διερευνώντας τις αντιλήψεις 50 νηπίων, (4-6 ετών), κάνοντας χρήση δύο εικόνων, στη μία από τις οποίες παρουσιαζόταν να κάθεται σε καρέκλα ένα παιδί που αδυνατούσε να διαβάσει και να γράψει και στην άλλη ένα παιδί σε αμαξίδιο, χωρίς να αναφερθεί ο λόγος για τον οποίο καθόταν εκεί. Από τους μικρότερους μαθητές, το 58% δεν ήξερε τα αίτια των νοητικών δυσκολιών και το 42% τα αίτια των κινητικών. Ωστόσο, τόσο οι μικρότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι μαθητές πίστευαν ότι οι νοητικές δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν με περισσότερη προσπάθεια και βοήθεια από γονείς και δασκάλους, ενώ θεωρούσαν ότι στις κινητικές δεν υπάρχει περιθώριο βελτίωσης. Όσον αφορά τα αίτια της νοητικής ανεπάρκειας, οι μικρότεροι απάντησαν «ότι [τα παιδιά αυτά] δεν είναι αρκετά έξυπνα», ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά είπαν ότι μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη που προκλήθηκε από τραυματισμό ή ασθένεια και μικρό ποσοστό μαθητών ανέφερε ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι αρκετά έξυπνα. Όταν ρωτήθηκαν γιατί το παιδί κάθεται σε αμαξίδιο, η πρώτη ομάδα ανέφερε ότι μπορεί να οφείλεται σε ατύχημα ή μπορεί να έσπασε το πόδι, ενώ η δεύτερη απάντησε ότι οφείλεται σε παράλυση, η οποία μπορεί να είναι μόνιμη ή παροδική. Παρόλο που από την ερευνητήρια αναφέρονται περιορισμοί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, η ίδια τονίζει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών, ώστε να διαπιστωθεί αν σχετίζονται με προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση, να προσδιοριστεί ο τρόπος πληροφόρησής τους, καθώς και η πηγή, ώστε να ελεγχθεί πόσο ακριβείς είναι οι πληροφορίες.

γενικότερη στάση τους προς την αναπηρία, τη συχνότητα και το είδος της επαφής με άτομα με αναπηρία, χωρίς επίσης να έχουμε τη δυνατότητα να εξακριβώσουμε την πηγή των γνώσεων (από το σχολείο, τους γονείς ή τους συνομηλίκους). Επίσης, σχεδόν όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρονται στις κινητικές αναπηρίες και στη νοητική υστέρηση, χωρίς καμιά αναφορά στα άλλα είδη αναπηρίας. Για το λόγο αυτό, όπως από άλλους ερευνητές έχει επισημανθεί (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000· Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000), τονίζεται η ανάγκη παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία θα δομούνται κατόπιν αξιολόγησης των γνώσεων και της κατανόησης των μαθητών των διαφόρων θεμάτων που αφορούν την αναπηρία, θα έχουν διάρκεια και θα ξεκινούν από πολύ νωρίς, θα επαναλαμβάνονται με σπειροειδή μορφή, καθώς η έρευνα αποκαλύπτει ότι εννοιολογική αλλαγή μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας, υποστηριζόμενη και από κοινωνική εμπειρία.

#### **4. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

##### **4.1 Παράγοντες επιτυχούς ένταξης παιδιών με αναπηρία**

Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση από την παιδική ηλικία –δεδομένου ότι η ταυτότητα καθενός διαμορφώνεται στη βάση της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται με τους άλλους. Κατά συνέπεια και η σύγχρονη τάση που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία προστάζει την ένταξη αυτών στη γενική σχολική τάξη. Δεν προκαλεί έκπληξη, λοιπόν, που ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης έχει αυξηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια –γεγονός στο οποίο παίζει σημαντικό ρόλο και το ότι γονείς παρόμοιων παιδιών επιθυμούν πλέον την ένταξή τους στο γενικό σχολείο λόγω των θετικών στοιχείων που θεωρούν ότι θα αποκομίσουν από αυτό.

Η ένταξη θεωρείται πως αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνική επαφή (Scheepstra, 1998 στο Nakken & Pijl, 2002) και ευνοεί την ανάπτυξη θετικών φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στη γειτονιά. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι με την απλή ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία αναπτύσσεται αμέσως θετική αλληλεπίδραση και διασφαλίζεται αυτόματα η κοινωνική αποδοχή (Buysse,

Goldman & Skinner, 2002· Lee, Yoo & Bak, 2003).<sup>37</sup> αντιθέτως, μπορεί να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα (Hay, Payne & Chandwick, 2004). Έρευνα των Frostad & Pijl (2007), σε σχολεία της Νορβηγίας, έδειξε ότι το ¼ από τους ενταγμένους μαθητές είχε σοβαρά προβλήματα σύναψης φιλικών σχέσεων. Τα ίδια στοιχεία επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες (Ολλανδία, Αυστραλία, Νορβηγία, Ισραήλ, Ιταλία, Καναδά, Κροατία, Κίνα και Ελλάδα) και, παρά τις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαφορές, καταλήγουν όλες στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ήπια, μέτρια ή σοβαρή Νοητική Υστέρηση, αυτισμό και ψυχολογικά προβλήματα είναι λιγότερο αποδεκτοί και έχουν λιγότερους φίλους από ό,τι οι τυπικώς ανεπτυγμένοι συμμαθητές τους (Bakker, Dennesen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007· Lackaye & Margalit, 2006· Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fulter, 2007· Louari & Paparousi, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, διαπιστώνουμε μια γενικευμένη στάση απόρριψης των μαθητών με αναπηρία από τη σχολική κοινότητα. Ως αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η απόρριψη μακροπρόθεσμα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτο-εκτίμησή τους και οδηγεί σε ματαίωση των σχολικών προσδοκιών και μείωση των κινήτρων, καθώς, από ό,τι διαπιστώνεται, ο ρόλος των συμμαθητών είναι σημαντικός στη δόμηση της αυτο-εκτίμησης (Attermatt & Pomerantz, 2003).<sup>38</sup>

Η επιτυχής ένταξη εξαρτάται λοιπόν, κατά ένα μεγάλο βαθμό, από την αποδοχή ή όχι των μαθητών με αναπηρία από τους συμμαθητές τους και τη μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση (Bunch & Valeo, 2004· Laws & Kelly, 2005· Lewis, 1995· Skar, 2010), καθώς επίσης και από την προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης μεταξύ

---

<sup>37</sup> Η έρευνα των Wendy Smith-D' Avezzo & Cheryl Moore-Thomas (2010) επιβεβαιώνει την παραπάνω πρόταση, καθώς επισημαίνει ότι οι μαθητές με αναπηρία μπορεί να κάθονται στο ίδιο θρανίο με άλλους μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, όμως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος κάνουν παρέα με άλλα παιδιά με αναπηρία. Επομένως, σε αυτή την περίπτωση δεν μπορούμε να μιλάμε για ένταξη, καθώς τα παιδιά με αναπηρία εξακολουθούν να είναι απομονωμένα χωρικά και συναισθηματικά.

<sup>38</sup> Η χαμηλή αυτο-εκτίμηση των μαθητών με αναπηρία επιβεβαιώνεται από σχετικά μεγάλο αριθμό ερευνών (Lackaye & Margalit, 2006· Lindsay et al., 2002, Montague & Van Garderen, 2003 στο Pijl & Frostad, 2010· Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006).

παιδιών με αναπηρία και τυπικών μαθητών (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002· Skar, 2003· Tamm & Skar, 2000· Skar 2010). Ειδικότερα, η αποδοχή και η φιλία με τους συνομήλικους θεωρείται πως λειτουργεί προληπτικά όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Criss, και συν. 2002· Laws & Kelly, 2005· Skar, 2010), συμβάλλει στην επιτυχή ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις και συντελεί στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Criss και συν., 2002· Laws & Kelly, 2005). Αντιθέτως, η μη αποδοχή συμβάλλει στη δημιουργία αρνητικής αυτο-εικόνας (Bender & Wall, 1994, Cambra & Silvestre, 2003 στο Koster, Pijl, Nakken, & VanHouten, 2010), με αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών προβλημάτων, η παρουσία των οποίων έχει αρνητικά αποτελέσματα, τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη των αναπήρων παιδιών και στην προσαρμογή τους (άλλοτε εκδηλώνουν επιθετικότητα και άλλοτε κλείνονται στον εαυτό τους βιώνοντας το άγχος και την απόρριψη, απομονωμένα από τους άλλους συμμαθητές τους) όσο και στην επίδοσή τους.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που συντελεί στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις ομάδες των συνομηλίκων τους είναι η κατανόηση και η στάση των τυπικών μαθητών προς την αναπηρία (Criss και συν., 2002· Bricker 1995, Jones, Sowell & Jones 1981, Wetstein- Kroft & Vargo 1984 στο Laws & Kelly, 2005). Και αυτό μας οδηγεί στο δεύτερο θέμα που πραγματευόμαστε στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, αυτό που αφορά το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με αναπηρία σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές.

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



κοινωνική αλληλεπίδραση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (McGregor & Forlin, 2005). Για το λόγο αυτό τονίζεται η αναγκαιότητα υλοποίησης παρεμβατικών προγραμμάτων, σχεδιασμένων με προσοχή, με διάρκεια και ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες θα εμπλέκουν όλους τους μαθητές και θα προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, ώστε να βελτιωθούν οι αντιλήψεις τους και να αλλάξουν προς το θετικότερο οι στάσεις τους –με αποτέλεσμα και την επιτυχέστερη ένταξη των παιδιών με αναπηρία τόσο στο σχολικό όσο και στον κοινωνικό χώρο.

## **5.2 Παρεμβατικά προγράμματα ενημέρωσης τυπικών μαθητών**

Οι έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές παρέμβασης στην τάξη υποθέτουν ότι οι στάσεις των μη αναπήρων παιδιών απαιτείται να αλλάξουν και μπορεί να αλλάξουν προς μια πιο θετική κατεύθυνση. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, αρκετές έρευνες που αφορούν παρόμοια παρεμβατικά προγράμματα επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση. Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι τα παρεμβατικά προγράμματα έχουν διαφορετική μορφή και δομή, επικεντρώνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και δεν έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η αξιολόγησή τους είναι περιορισμένη.

Καταρχάς, υπάρχει μεγάλη ποικιλία όσον αφορά τη διάρκεια και τη συχνότητα των παρεμβάσεων: υπάρχουν παρεμβάσεις της μιας συνεδρίας με σύντομη διάρκεια, ή συνεδρίες των 15 με 20 λεπτών που διαρκούν μερικές εβδομάδες ή μήνες. Παρότι είναι πολύ λίγες οι έρευνες που αξιολογούν συστηματικά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη διάρκεια και τη συχνότητα των συνεδριών, ερευνητές αναφέρουν ότι απαιτούνται μακροχρόνιες παρεμβάσεις για να υπάρξει πραγματική και με διάρκεια αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών.<sup>39</sup>

Να αναφέρουμε ενδεικτικά, ως αντι-παράδειγμα, την παρέμβαση των Godeau, Vignes, Sentenac, Ehlinger, Navarro, Grandjean, & Arnaud (2010) που ενώ αφορούσε ένα εθνικό πρότζεκτ της Γαλλίας με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, 1509 μαθητές ηλικίας 12-13 ετών, τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά από τη στιγμή που η εφαρμογή του προγράμματος δεν πληρούσε καμία από τις προδιαγραφές: η παρέμβαση διήρκεσε μόνο ένα δίωρο· επιπλέον, όχι μόνο δεν ήταν αυστηρά δομημένο, αλλά,

---

<sup>39</sup> Να αναφέρουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα πως έχει αποδειχθεί ότι μακροχρόνιες παρεμβάσεις, όπως αυτές που αφορούν την άρση των διακρίσεων στα σχολεία, μπορεί να επιφέρουν βελτιώσεις με διάρκεια στις σχέσεις εντός της ομάδας (Stephan & Stephan, 1996).

αφέθηκε στη διάθεση και την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού και όντας ενταγμένο στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του σχολείου έπρεπε οπωσδήποτε να εφαρμοστεί. Ειδικότερα, η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία και τα τμήματα εξισώθηκαν, ώστε να μην υπάρχουν διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής. Η παρέμβαση αφορούσε την παρακολούθηση ταινίας, η οποία απεικόνιζε τις εμπειρίες παιδιών με κινητική αναπηρία από την ένταξή τους σε γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν την ταινία και μετά οργάνωσαν την παρέμβαση, η οποία αποτελούνταν από παιχνίδια ρόλων και γραπτές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο. Για τη μέτρηση πριν και μετά των στάσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CATCH του Armstrong (1986), χωρίς όμως να διαπιστωθεί σημαντική αλλαγή σε κανέναν από τους τρεις τομείς που αξιολογούσε (γνωστικό, συναισθηματικό και της συμπεριφοράς), με μια μικρή μόνο βελτίωση στο γνωστικό τομέα. Η εξήγηση που έδωσαν οι ερευνητές είναι ότι αφενός μπορεί οι συμμετέχοντες από την αρχή να έδωσαν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, οπότε δεν παρατηρήθηκε αλλαγή κατόπιν της παρέμβασης, αφετέρου υπέθεσαν ότι οι Γάλλοι μαθητές είναι πλέον αρκετά ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι στα θέματα που αφορούν την αναπηρία. Επίσης, η μέτρηση «μετά» έγινε μετά από τρίμηνη πάροδο, ενώ συνήθως γίνεται αμέσως μετά από την παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, παράγοντα προδιαγεγραμμένης αποτυχίας αποτελεί και η διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης, καθώς, όπως πολύ καλά όλοι γνωρίζουμε, δεν είναι δυνατόν στάσεις διαμορφωμένες και παγιωμένες να αλλάξουν σε ένα διδακτικό δίωρο.

Σε διαφορετικά συμπεράσματα είχε καταλήξει η έρευνα των Favazza & Odom (1997), στην οποία συμμετείχαν όμως 46 νήπια και η παρέμβαση διήρκεσε 9 εβδομάδες. Κατά τη διάρκειά της διαβάστηκε μια ιστορία και κατόπιν τα νήπια συζήτησαν για την αναπηρία. Συγχρόνως, οργανώθηκε δομημένη επαφή μέσω παιχνιδιού τυπικών νηπίων και εκείνων με αναπηρία. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου, όπου τα νήπια απλώς ήρθαν σε επαφή με κάποιο άλλο νήπιο με αναπηρία χωρίς να οργανωθεί κάποιου είδους παρέμβαση.

Οι Favazza, Phillipson & Kumar (2000) επανέλαβαν και προέκτειναν την παραπάνω έρευνα η οποία αποτελούνταν από ανάγνωση ιστορίας και συζήτηση στο σχολείο, δομημένο παιχνίδι μεταξύ νηπίων χωρίς και με αναπηρία και ανάγνωση μιας ιστορίας και συζήτηση με τους γονείς στο σπίτι. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν τρεις

φορές την εβδομάδα (εκτός από την ανάγνωση στο σπίτι που πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα) και η διάρκειά της ήταν έξι εβδομάδες. Σχηματίστηκαν 4 διαφορετικές ομάδες στις οποίες συμμετείχαν 64 τυπικώς ανεπτυγμένα νήπια και επιπλέον 32 νήπια με διάφορα είδη αναπηρίας τα οποία πήραν μέρος στην ομάδα του δομημένου παιχνιδιού.<sup>40</sup> Η συνολική παρέμβαση είχε πολύ καλά αποτελέσματα όχι μόνο ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων, αλλά τα νήπια άρχισαν να εντάσσουν στις ζωγραφιές τους παιδιά με αναπηρία και να συνομιλούν μαζί τους είτε στο διάλειμμα είτε στο κυλικείο. Έρευνες όπως αυτή, μας δίνουν την αφορμή να εστιάσουμε την προσοχή μας όσον αφορά στην επιτυχία των παρεμβάσεων όχι μόνο στον παράγοντα του χρόνου, αλλά και της επαφής και αλληλεπίδρασης.

Στην παρέμβαση των Rillotta & Nettelbeck (2007), με αριθμό συμμετεχόντων 259 μαθητές, ο σχεδιασμός και η χρονική διάρκεια υλοποίησης μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο ιδιωτικά σχολεία, από τα οποία το πρώτο είχε 18 μαθητές ενταγμένους με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι παρακολουθούσαν και μαθήματα ειδικής αγωγής· στο συγκεκριμένο σχολείο είχε υλοποιηθεί πρόγραμμα ενημέρωσης για την αναπηρία 3-5 εβδομάδες πριν την έρευνα, επομένως δεν ήταν δυνατόν να μετρηθούν οι στάσεις πριν την παρέμβαση. Στο δεύτερο σχολείο δεν υπήρχε αντίστοιχο πρόγραμμα και παρότι ήταν ενταγμένοι δύο μαθητές με νοητική υστέρηση οι μαθητές του σχολείου το αγνοούσαν, καθώς οι παραπάνω μαθητές δεν παρακολουθούσαν διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρά μόνο εκείνο της τάξης τους. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα (μαθητές 6 ετών) υλοποιήθηκαν τρεις σαρανταπεντάλεπτες συνεδρίες μέσα σε μια εβδομάδα που αφορούσαν δραστηριότητες γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές με νοητική υστέρηση, όπως συμμετοχή σε κοινές αθλητικές δραστηριότητες, μαγειρική και κατ' οίκον γραπτές δραστηριότητες, όπου έπρεπε να περιγράψουν τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η ηλικία των μαθητών της δεύτερης ομάδας ήταν 8 ετών και υλοποιήθηκαν οκτώ συνεδρίες, κατά τη διάρκεια των οποίων ζητήθηκε

---

<sup>40</sup> 1) Ομάδα όπου εφαρμόστηκαν όλα τα στάδια της παρέμβασης, 2) Ομάδα ιστορίας, η οποία συμμετείχε μόνο στην ανάγνωση της ιστορίας και στη δομημένη συνέντευξη στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, 3) Ομάδα παιχνιδιού, όπου συμμετείχαν και τα παιδιά με αναπηρία και 4) Ομάδα ελέγχου, η οποία δεν έκανε τίποτα από τα προηγούμενα, αλλά απλώς συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια πριν, μετά και εκ των υστέρων (follow-up).

από τους μαθητές να συλλέξουν πληροφορίες για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, τις οποίες θα παρουσίαζαν στην τάξη τους. Συγχρόνως, παρακολούθησαν βίντεο με σκοπό την ενημέρωσή τους για τη νοητική υστέρηση, αλλά και τον αυτισμό. Καλεσμένος ομιλητής παρουσίασε το αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, καθώς και τις δυσκολίες που βιώνει η οικογένεια των ατόμων με αναπηρία. Βασικό στοιχείο και σε αυτή την ομάδα ήταν η καλλιέργεια αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικών και αναπήρων μαθητών. Η τελευταία ομάδα αφορούσε απόφοιτους μαθητές, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει το ίδιο ακριβώς πρόγραμμα πριν οκτώ χρόνια, με τη διαφορά ότι είχε δύο επιπλέον σαρανταπεντάλεπτες συνεδρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση και είχαν παρακολουθήσει δύο βίντεο, ένα από τα οποία αφορούσε τις στάσεις προς τα άτομα με νοητική υστέρηση και ένα προς τα άτομα με σύνδρομο Down. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρέασε τις στάσεις τους και τα κορίτσια παρουσίασαν πιο θετική στάση. Εκείνο το στοιχείο που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό είναι και η διάρκεια του προγράμματος, καθώς, όπως διαπιστώθηκε, έπαιξε σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων, αλλά και στη διάρκειά τους.

Από την άλλη πλευρά, έρευνα των Cameron & Rutland (2006) διερευνά κατά πόσο η έμμεση επαφή είναι εκείνη που μπορεί να επιφέρει αλλαγή των στάσεων. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης που απευθύνονταν σε τυπικούς μαθητές ηλικίας 5 ως 10 ετών και σκοπό είχε την αλλαγή της άποψής τους για τα παιδιά με αναπηρία. Έγινε ανάγνωση ιστοριών, όπου απεικονίζονταν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ παιδιών με αναπηρία και μη. Μετά από την ανάγνωση, και σε μικρές ομάδες, οι τυπικοί μαθητές έπαιρναν μέρος σε ομαδική συζήτηση, η οποία διεξάγονταν από τους ερευνητές. Σε μερικές από αυτές τις ιστορίες δίνονταν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά, σε άλλες στη σχέση των μελών και σε άλλες δεν δινόταν έμφαση ούτε στα ατομικά χαρακτηριστικά των ηρώων αλλά ούτε και στις μεταξύ τους στις σχέσεις. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα για έξι συνεχόμενες εβδομάδες και τα αποτελέσματά της αποδεικνύουν ότι η εμπειρία της έμμεσης επαφής επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε και το ρόλο που παίζει ο τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών στις παρεμβάσεις. Ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μια ταινία που θα παρακολουθήσουν οι μαθητές έχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα από την απλή

παράθεση πληροφοριών, καθώς εγείρεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Αυτό αποδεικνύεται από την έρευνα των Krahe & Altwasser (2006), στην οποία συμμετείχαν 70 μαθητές, 9 ετών. Κατά την παρέμβαση που υλοποιήθηκε παρουσιάστηκαν κάποιες πληροφορίες για την αναπηρία και τα κυρίαρχα στερεότυπα, χωρίς όμως να παρατηρηθεί καμία βελτίωση στη στάση των μαθητών. Όμως, όταν υπήρξε επαφή μεταξύ ατόμων με αναπηρία και ταυτοχρόνως παιχνίδι ρόλων, τα αποτελέσματα ήταν όχι μόνο σημαντικά θετικότερα αλλά και με διάρκεια, όπως επιβεβαιώνεται από την επαναξιολόγηση μετά από τρεις μήνες. Επιπλέον, οι δύο παρεμβάσεις αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες, με τη δεύτερη να συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις (Krahe & Altwasser, 2006).

Η Ε.Α. Kanarowski (2012) στη διδακτορική της μελέτη θέλησε να διερευνήσει κατά πόσο η βιβλιοθεραπεία επηρεάζει τις στάσεις τυπικών μαθητών προς συμμαθητή τους που χρησιμοποιεί βοηθητικούς και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Η παρέμβαση στηρίχτηκε στο τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων και πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία από τα οποία επιλέχθηκαν 71 μαθητές, έξι και επτά ετών. Στην πειραματική ομάδα διαβάστηκε ένα βιβλίο που γράφτηκε από την ερευνήτρια και αφορούσε μαθητή με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Στην ομάδα ελέγχου διαβάστηκε ένα τυχαίο βιβλίο. Κατόπιν της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε 15λεπτη συζήτηση και πέντε λεπτά αφιερώθηκαν στη ζωγραφική. Πριν την παρέμβαση συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης και μετά την παρέμβαση δόθηκε μια κλίμακα μέτρησης της προτιθέμενης συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε θετική αλλαγή στις στάσεις εν αντιθέσει με τον συναισθηματικό παράγοντα και τον παράγοντα της συμπεριφοράς όπου παρατηρήθηκαν αρνητικές στάσεις. Η ερμηνεία που δόθηκε στα παραπάνω μη θετικά αποτελέσματα σχετίζεται με το σύντομο χρόνο της παρέμβασης καθώς και την απουσία γνωστικού υπόβαθρου, η οποία δημιουργεί αμφιταλαντευόμενα συναισθήματα, τα οποία εκδηλώνονται με αρνητική προτιθέμενη συμπεριφορά. Η ομάδα ελέγχου δεν είχε καμία πληροφόρηση και παρουσίασε θετικότερες στάσεις.

Παρατηρούμε ότι άλλες από τις προηγούμενες έρευνες εστίαζαν στις στάσεις (Krahe & Altwasser, 2006), άλλες στην αποδοχή (Favazza & Odom, 1997) και πολύ λίγες έδιναν σημασία στη βελτίωση των γνώσεων. Επίσης, μεγάλο είναι το κενό όσον αφορά στα ποιοτικά δεδομένα (Rillota & Nettelbeck, 2007· Laws & Kelly, 2005), καθώς δεν έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις και οι στάσεις με ατομικές, λεκτικές

αναφορές, ούτε έχουν αξιολογηθεί οι παρεμβάσεις από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει το πρόγραμμα «Just like you» των Ison και συν. (2010), με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των γνώσεων μαθητών 11 ετών στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας, όσον αφορά άτομα με αναπηρία. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά τις γνώσεις τους και την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία βραχυπρόθεσμα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από τα ποιοτικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ενημερώθηκαν για τα διάφορα είδη της αναπηρίας και κατανόησαν ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν τις ίδιες ανάγκες, επιθυμίες και δικαιώματα, όπως όλοι οι άνθρωποι. Επιπλέον, βελτιώθηκε και η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν όταν αναφέρονταν στα άτομα με αναπηρία και γενικώς η στάση τους συνολικά. Ανέφεραν ότι ευχαριστήθηκαν από το πρόγραμμα, νοιώθουν πλέον πιο άνετα όταν βρεθούν με ένα άτομο με αναπηρία και εκδήλωσαν την επιθυμία να μάθουν περισσότερα γι' αυτό το θέμα. Ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφοριστικής προσέγγισης σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επαφής και αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αναπηρία έχει επιβεβαιωθεί από προηγούμενες μελέτες ότι οδηγεί σε θετικότερες στάσεις (Krahe & Altwasser, 2006· Rillota & Nettelbeck, 2007) και αποδοχή αυτών (Favazza & Odom, 1997). Μελλοντικά θα πρέπει ίσως να διερευνηθεί εάν η ταυτόχρονη βελτίωση των γνώσεων, των στάσεων και της ενημέρωσης οδηγούν σε θετικότερα και ισχυρότερα αποτελέσματα από ό,τι κάθε παράγοντας ξεχωριστά.

Παρόλες τις προσπάθειες που έγιναν, παρατηρείται κενό στην ύπαρξη ολοκληρωμένων παρεμβατικών προγραμμάτων όσον αφορά την ηλικία 8-12 ετών, καθώς τα περισσότερα εστιάζουν σε πολύ μικρές ηλικίες, ενώ κάποια αφορούν εφήβους. Επιπλέον, συνήθως τα παρεμβατικά προγράμματα στοχεύουν συνήθως είτε στην παροχή πληροφοριών, είτε στην άμεση επαφή με τα άτομα με αναπηρία. Εν κατακλείδι, από τη σύντομη παρουσίαση των παραπάνω προγραμμάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ενώ όλοι οι ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων αυστηρά δομημένων ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια, καθένα από αυτά εστιάζει σε έναν τομέα. Συντονισμένες δράσεις ως προς τον τρόπο παροχής πληροφοριών, ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, χρονική διάρκεια και αξιολόγηση αυτών, τόσο από τους συμμετέχοντες όσο και από εξωτερικό παρατηρητή, δεν έχουν υλοποιηθεί. Επισημαίνονται τα αρνητικά σημεία

από τους ερευνητές, αλλά η οργάνωση και η εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων εξακολουθεί να είναι ελλιπής. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα ερευνητική εργασία θα προσπαθήσουμε να καλύψουμε αυτό το κενό, καθώς διαμορφώσαμε ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα με πολλαπλές μετρήσεις (πριν- μετά- και εκ των υστέρων), πολυτροπική παρουσίαση των πληροφοριών, ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ υλικού και συμμετεχόντων, διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, ώστε πάνω σε αυτές να δομηθεί η νέα γνώση. Θεωρούμε ότι η ισχυροποίηση του γνωστικού τομέα απαιτεί προαπαιτούμενο για τη δόμηση θετικών στάσεων, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ορθή κρίση και να αμφισβητήσουν παγιωμένες θέσεις και προκαταλήψεις του παρελθόντος σε μια προσπάθεια ουσιαστικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην σύγχρονη κοινωνία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

#### 1. Ιστορική προοπτική και ορισμός

Η ιδέα της θεραπείας μέσω των βιβλίων δεν είναι καινούρια, καθώς η πρώτη καταγραφή χρήσης της βιβλιοθεραπείας ως παρέμβασης εμφανίζεται το 1840 (Afolayan, 1992). Δεν πρέπει να ξεχνάμε πάντως ότι η χρήση της τέχνης γενικότερα όσον αφορά την βελτίωση της ψυχικής υγείας ανάγεται στην αρχαιότητα, με τον Αριστοτέλη να πιστεύει ότι η παρακολούθηση της τραγωδίας μπορεί να οδηγήσει τον θεατή στη βίωση της κάθαρσης χάρη στην αποφόρτιση των αρνητικών συναισθημάτων. Το 1916 χρησιμοποιείται ο όρος σε ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Atlantic Monthly* από τον Samuel McChord Crothers για να περιγράψει τη χρήση βιβλίων με ασθενείς, οι οποίοι είχαν ανάγκη να κατανοήσουν το πρόβλημά τους (Crothers, 1916 στο Pardeck, 2005). Στη διάρκεια των επόμενων δεκαετιών και μέχρι τη δεκαετία του '70 χρησιμοποιήθηκε στα νοσοκομεία για την θεραπεία βετεράνων πολέμου και ψυχικά ασθενών (Alexander, 1977),<sup>41</sup> ενώ σταδιακά άρχισε να χρησιμοποιείται και για την υποβοήθηση πασχόντων από διάφορα ψυχολογικά προβλήματα έτσι ώστε να αναπτύξουν ή/και να βελτιώσουν την ικανότητα διαχείρισης του άγχους ή επίλυσης προβλημάτων για να καταστεί στις μέρες μας λειτουργική σε ποικίλα πεδία. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1946 χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε παιδιά (Rubin, 1978).

Αν και ο καθένας από εμάς έχει καταφύγει στα βιβλία με σκοπό την κατανόηση του εαυτού του, των άλλων και της κοινωνίας στην οποία ζει, η χρήση βιβλίων για θεραπευτικούς λόγους μπορεί να ερμηνευτεί διαφορετικά από τις διάφορες ομάδες επιστημόνων (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, δασκάλους, βιβλιοθηκονόμους, κ.ά.): έτσι, η κάθε ομάδα ανάλογα του σκοπού για τον οποίο χρησιμοποιεί τα βιβλία,

---

<sup>41</sup> Οι Karl & William Menninger ήταν οι πρώτοι θεραπευτές που χρησιμοποίησαν τη βιβλιοθεραπεία ως θεραπεία τη δεκαετία του 1940, καθώς η Αμερικανική Ένωση Βιβλιοθηκών υποστήριξε τη δημιουργία βιβλιοθηκών στα νοσοκομεία για τους ασθενείς (Pardeck, 2005).



δίνει και έναν διαφοροποιημένο ορισμό της βιβλιοθεραπείας. Ένας επιπλέον λόγος δημιουργούμενης σύγχυσης είναι ότι δεν υπάρχει απόλυτα σαφής διαχωρισμός μεταξύ καθοδηγούμενης ανάγνωσης και βιβλιοθεραπείας.<sup>42</sup> Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει πάντως ότι όλοι οι σχετικοί ορισμοί, από τον πιο απλό ως τον πιο περιεκτικό, έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: τη χρήση βιβλίων για την αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων. Ως βιβλιοθεραπεία μπορεί να οριστεί, λοιπόν, εκείνη η παρέμβαση κατά την οποία χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές (ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, ποικιλία δραστηριοτήτων) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου, κατάλληλα προετοιμασμένου και πρόθυμου να συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία.

Ειδικότερα, το 1966, η Ένωση Αμερικανικών Βιβλιοθηκών (American Library Association), εστιάζοντας στη θεραπευτική λειτουργία της, αποδέχτηκε τον εξής ορισμό: βιβλιοθεραπεία είναι η χρήση αναγνωστικού υλικού ως θεραπευτικού μέσου στην ιατρική και την ψυχιατρική. Αντιμετωπίζοντάς την μέσα από ένα παρόμοιο πρίσμα, οι Sridhar & Vaughn (2000) ορίζουν τη βιβλιοθεραπεία ως διαδικασία ανάγνωσης βιβλίων για θεραπευτικούς λόγους: ως παρέμβαση, δηλαδή, σε καταστάσεις οι οποίες προκαλούν στρες ή για την επίλυση κάποιου προβλήματος. Τη βιβλιοθεραπεία ως στρατηγική προσπέλασης ή διαχείρισης προβλημάτων αντιμετωπίζουν ερευνητές όπως οι Aïex (1996) και Stamps (2003).

Το *Dictionary of Education* συνδυάζει στον ορισμό της βιβλιοθεραπείας όχι μόνο τις θεραπευτικές αλλά και τις αναπτυξιακές πτυχές της: Η χρήση βιβλίων με σκοπό την επίδρασή τους στην συνολική ανάπτυξη του ατόμου· μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη και της λογοτεχνίας που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, την προσαρμογή, την ανάπτυξη, την κλινική και την ψυχική υγιεινή· η αντίληψη ότι οι ιδέες που ενυπάρχουν στην επιλογή του αναγνωστικού υλικού μπορεί να έχουν θεραπευτική επίδραση επί των ψυχικών ή σωματικών δεινών του αναγνώστη (Good, 1966: 212).

---

<sup>42</sup> Σύμφωνα με τον Cedric Callaghan (1988: 311), η καθοδηγούμενη ανάγνωση συνιστά μια προσπάθεια να δοθεί, την κατάλληλη στιγμή, το κατάλληλο βιβλίο στο κατάλληλο παιδί, ενώ και ο Pardeck (1989) επιχειρεί ένα διαχωρισμό, αναφέροντας ότι η βιβλιοθεραπεία, σε σχέση με την καθοδηγούμενη ανάγνωση, κάνει χρήση διαφόρων τεχνικών μέσω των οποίων στοχεύει στην καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ λογοτεχνικού κειμένου και αναγνώστη.

Ο Pardeck, εστιάζοντας στο στοιχείο της αλληλεπίδρασης, αναφέρει ότι η βιβλιοθεραπεία είναι μια οικογένεια τεχνικών για τη δόμηση αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός μεσολαβητή κι ενός συμμετέχοντα, βασιζόμενη στη χρήση ενός λογοτεχνικού κειμένου (Pardeck, 1989· Pardeck & Pardeck, 1998).

Ομάδα ερευνητών τονίζει τη σημασία της για την απόκτηση ενόρασης, καθώς ορίζουν ως βιβλιοθεραπεία τη χρήση βιβλίων ή ιστοριών με σκοπό να βοηθηθούν άτομα ή ομάδες ατόμων να αποκτήσουν ενόραση των προσωπικών τους προβλημάτων (Doll & Doll, 1997· Pardeck & Pardeck, 1997). Ειδικότερα, όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα, δομεί και ορίζει ευκαιρίες για συναισθηματική ωρίμανση και θεραπεία. Προσφέρει σημαντική βοήθεια στην ενόραση των προσωπικών μας προβλημάτων (Forgan, 2002· Pardeck, 1996) και δημιουργεί μια απόσταση ασφαλείας, ώστε το παιδί ή ο ενήλικας εμμέσως να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του, αφού άμεσα θα ήταν πολύ δύσκολο και επίπονο να το αντιμετωπίσει (Corr, 2003-04, στο Heath, Sheen, Leavy, Joung, & Money, 2005).

Εν τέλει, αυτό που έχει σημασία είναι ότι παρά το πλήθος των ορισμών, ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός επιστημόνων κάνει χρήση της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου.

## **2. Είδη βιβλιοθεραπείας**

Ανάλογα με την επιστημονική ομάδα η οποία κάνει χρήση της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου και το σκοπό χρήσης της, η βιβλιοθεραπεία ταξινομείται σε κατηγορίες. Η κλινική βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται από ειδικούς συμβούλους και ψυχολόγους σε περιπτώσεις ατόμων με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Πραγματοποιείται σε ειδικό θεραπευτικό περιβάλλον, οι συμμετέχοντες αποκαλούνται ασθενείς και είναι καθοδηγούμενη ανάγνωση υπό την καθοδήγηση επαγγελματία θεραπευτή (Kramer & Smith, 1998).

Η προληπτική βιβλιοθεραπεία διαφέρει σε δύο σημαντικά σημεία από την κλινική. Στην κλινική αφενός το πρόβλημα προϋπάρχει και επιχειρείται προσπέλασή του, αφετέρου πραγματοποιείται από κάποιο ειδήμονα, σε αντιδιαστολή με την προληπτική στο πλαίσιο της οποίας η παρέμβαση γίνεται πριν τη δημιουργία οποιασδήποτε προβληματικής κατάστασης. Επιπλέον, η προληπτική βιβλιοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Morawski & Gilbert, 2000).

Η αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία αναφέρεται στην καθοδηγούμενη ανάγνωση που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα όπως το σχολικό. Μέσω της ανάγνωσης οι μαθητές συνάπτουν συνδέσεις μεταξύ της πραγματικότητας που βιώνουν και του λογοτεχνικού περιβάλλοντος (Bohning, 1981 στο Olsen, 2007) και υπό την έννοια αυτή η αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει μια τεχνική που έχει τη δυνατότητα να αποτρέψει ή να επιλύσει στρεσογόνες καταστάσεις ή να βοηθήσει τα παιδιά μέσω της ενόρασης να αντιληφθούν ότι οι καταστάσεις που βιώνουν δεν είναι οι μοναδικές.

Να αναφερθεί επίσης και η ύπαρξη του όρου επικοινωνιακή βιβλιοθεραπεία (Interactive), τον οποίο χρησιμοποιούν όσοι τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνώστη και κειμένου. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι προϊόν των δραστηριοτήτων που ακολουθούν την ανάγνωση (Trepanier-Street & Romatowski, 1996· Salend & Moe, 1983· Zitzelesperger, 1999), καθώς επανειλημμένα οι ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία των follow-up δραστηριοτήτων, από τη στιγμή που η απλή ανάγνωση δεν θεωρείται βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση, υπό την έννοια ότι δεν επιφέρει καμιά αλλαγή στη συμπεριφορά του αναγνώστη.

Τέλος, σύμφωνα με τους Hynes & Wedl (1990), η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μια τεχνική, η οποία συνίσταται σε τέσσερις διαφορετικές διαδικασίες:

1. Την αναπτυξιακή, με ενεργό συμμετοχή, βιβλιοθεραπεία, η οποία πραγματοποιείται σε χώρους όπως το σχολείο, με σκοπό την προώθηση της ανάπτυξης του μαθητή.
2. Τη βιβλιοθεραπεία ως μοναχική διαδικασία, στις περιπτώσεις που δεν χρειάζεται θεραπευτική παρέμβαση.
3. Την κλινική, με ενεργό συμμετοχή διαδικασία, στις περιπτώσεις που απαιτείται η ύπαρξη ειδικού επιστήμονα για το συντονισμό της παρέμβασης.
4. Και τέλος, τη βιβλιοθεραπεία ως δημιουργική γραφή, η οποία χρησιμοποιείται θεραπευτικά, για να ανιχνεύσει και να εμβαθύνει στα συναισθήματα του συμμετέχοντος.

### **3. Χρήση και οφέλη της βιβλιοθεραπείας**

Το 1939 η A.I.Bryan (στο Brewster, 2008) συνόψισε τα σημαντικότερα σημεία της βιβλιοθεραπείας, σύμφωνα με τα οποία:

- ο αναγνώστης διαπιστώνει ότι δεν είναι ο μόνος που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα,
- ανακαλύπτει ότι υπάρχουν περισσότερες από μια λύσεις για την επίλυση του προβλήματος,
- η βιβλιοθεραπεία τον βοηθά να κατανοήσει το βασικό κίνητρο των ατόμων που εμπλέκονται σε μια κατάσταση,
- τον βοηθά να δει την αξία από την εμπλοκή του σε μια παρόμοια εμπειρία,
- του παρέχει δεδομένα απαραίτητα για τη λύση του προβλήματός του,
- και τέλος, τον ενθαρρύνει να αντιμετωπίσει την κατάσταση ρεαλιστικά.

Παρά την απόσταση που υπάρχει μεταξύ 1939 και σήμερα δεν έχουν αλλάξει και πολλά ως προς τον τρόπο θεώρησης της βιβλιοθεραπείας. Γενικότερα, σύμφωνα με τις Aiech (1996) και Stamps (2003) η βιβλιοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο: 1) την ανάπτυξη της αυτο-αντίληψης, 2) την αύξηση της ατομικής κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς ή των κινήτρων, 3) την εδραίωση της αυτο-εκτίμησης, 4) την παροχή βοήθειας στο άτομο, ώστε να βρει ενδιαφέροντα εκτός του εαυτού του, 5) τον κατευνασμό της συναισθηματικής ή νοητικής πίεσης, 6) την επιβεβαίωση ότι αυτός που αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα δεν είναι ο μόνος, 7) την απόδειξη ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική λύση σε ένα πρόβλημα, 8) την παρότρυνση του ατόμου ώστε να συζητήσει το πρόβλημά του πιο ελεύθερα, 9) την παροχή βοήθειας για το σχεδιασμό επίλυσης ενός προβλήματος.

Όπως έχει προαναφερθεί, δεν χρησιμοποιείται μόνο αφού εμφανιστεί το πρόβλημα, αλλά επίσης ως προληπτικό μέτρο πολύπλοκων καταστάσεων (Prater, Johnstun, Dyches, & Johnstun, 2006).

#### **3.1 Εφαρμογή στην παιδική ηλικία**

Από το 1965 ο Cianciolo (στο Olsen, 2007) είχε προσδιορίσει τις περιοχές όπου η βιβλιοθεραπεία μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη στα παιδιά, καθώς:

1. Τα βοηθά να ενημερωθούν για την ανθρώπινη συμπεριφορά, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο πρόβλημα που τους απασχολεί.

2. Μπορεί να τα παρακινήσει να αναζητήσουν τη λύση μέσα τους.
3. Μέσω της ανάγνωσης, μπορούν να βρουν ενδιαφέρον εκτός του εαυτού τους.
4. Επίσης, μέσω της ανάγνωσης, μπορούν να χειριστούν καλύτερα το άγχος που προκαλείται από διάφορες προβληματικές καταστάσεις.
5. Τα βιβλία παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν για τα προβλήματα τους πιο εύκολα όταν αναφέρονται σε κάποιο φανταστικό πρόσωπο παρά στον ίδιο τους τον εαυτό.
6. Μέσω κάποιας αντίστοιχης ιστορίας προσδιορίζονται πιο εύκολα οι προσωπικές δυσκολίες και τα παιδιά βοηθούνται να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους μέσω της ενόρασης. Αυτό σημαίνει ότι ένα πρόβλημα μπορεί να αποσαφηνιστεί μέσω της περιγραφής ενός αντίστοιχου προβλήματος από ένα άλλο πρόσωπο.

Ο Pardeck (1990) πρόσθεσε τρεις λόγους επιπλέον για τους οποίους η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει όταν τη χρησιμοποιούμε με τα παιδιά. 1) Το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στη λύση του προβλήματός του καθώς παρακολουθεί τη δράση του ήρωα στην εξέλιξη της ιστορίας που διαβάζει. 2) Μπορεί να δει πώς οι ήρωες της ιστορίας χειρίζονται ανάλογες καταστάσεις και 3) Μέσω της ενόρασης αποκτά όχι μόνο δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά και τη δυνατότητα εύρεσης εναλλακτικών λύσεων γιατί έχει την ευκαιρία να δει το πρόβλημά του από διαφορετική οπτική γωνία και να αντιληφθεί ότι και άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν ίδιες καταστάσεις. Ο ίδιος (Pardeck, 1998) οραματίστηκε τη βιβλιοθεραπεία ως διέξοδο και στήριξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν διάφορα σοβαρά προβλήματα και προώθησε τη χρήση της τόσο ως κλινικού εργαλείου για επαγγελματική άσκηση από ψυχολόγους, όσο και ως εργαλείου για μη ειδήμονες με στόχο την προσωπική ανάπτυξη.

Ειδικότερα, τα προβλήματα ή οι δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουν τα παιδιά αναφέρονται σε συναισθηματικά προβλήματα, όπως δυσκολία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, διαχείριση του θυμού και του φόβου, θέματα που αφορούν την υιοθεσία, το διαζύγιο, τις μονογονεϊκές οικογένειες, προβλήματα προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον και δυσκολίες που προκύπτουν από αλλαγές λόγω της ανάπτυξης κ.ά., (Pardeck, 1990, 1991, 1996· Pardeck & Pardeck, 1997, 1998). Επίσης, βοηθά στην απόκτηση ή βελτίωση της αυτο-εικόνας των παιδιών και της κατανόησης του εαυτού τους, καθώς επίσης και στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης (Kramer & Smith, 1998· Kramer 1999).

### 3.2 Βιβλιοθεραπεία και εκπαίδευση

Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές τους, αλλά και την προκλητική συμπεριφορά ορισμένων από αυτούς ή τη χαμηλή αυτο-αντίληψή τους, καθώς επίσης και με τη βία στο χώρο του σχολείου. Για να έρθουν πιο κοντά στο παιδί δεν αρκεί μόνο η ενασχόλησή τους με τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η καλλιέργεια σχέσεων ελεύθερης επικοινωνίας μαζί του, ώστε να του δίνουν την ευκαιρία να εκφράζει προσωπικά βιώματα. Συχνά τα παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για διάφορα γεγονότα, όπως θάνατος κάποιου κοντινού προσώπου ή διαζύγιο των γονιών τους και, αντί να ξεσπάσουν, μπορεί να υποφέρουν. Χρειάζεται χρόνος και κατάλληλη βοήθεια από ειδικούς για να υπερνικήσουν αυτά τα συναισθήματα. Άλλοτε βιώνουν τις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς συμμαθητών τους και άλλοτε νιώθουν ανεπαρκείς απέναντι σε ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ή νιώθουν ότι μειονεκτούν σε ποικίλα επίπεδα. Συχνά φέρουν στην επιφάνεια τις συνέπειες από ποικίλες φοβίες που τα καταδυναστεύουν. Ο δάσκαλος της τάξης δεν αποστασιοποιείται από παρόμοια προβλήματα. Σε συνεργασία με τα άτομα του στενού περιβάλλοντος του παιδιού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της κατάστασης –και εδώ έρχεται να προσφέρει τη βοήθειά της η βιβλιοθεραπεία.

Πολλά είναι τα θέματα που επιδέχονται βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης εντός της τάξης, όπως ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, θυματοποίηση (Ellias & Clabby, 1992), φιλικές και κοινωνικές σχέσεις, κατανόηση της διαφορετικότητας και φυλετικών διακρίσεων (Ford, 2000), διαχείριση δυσκολιών (Tu, 1999). Παρόμοιες παρεμβάσεις μπορεί να μετριάσουν τα ποσοστά άγχους των μαθητών και να δώσουν ώθηση για την αναζήτηση λύσεων και υιοθέτηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο, αφού τους δίνει την ευκαιρία να εκφράσουν τα προβλήματά τους, να συζητήσουν τις σκέψεις τους και να επιλέξουν την πλέον κατάλληλη λύση από αυτές που θα προκύψουν από τη συζήτηση (Forgan, 2002· Prater και συν., 2006).

Επιπλέον, βοηθά στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων (Health και συν., 2005· Zambo, 2007), καθώς η αναδιήγηση των ιστοριών και η συζήτηση βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Craig, Hull, Haggart, Crowder, 2001· Stringer, Reynolds, & Simpson, 2003) και εμπλουτίζει το λεξιλόγιό τους (Prater, και συν., 2006).

Να σημειωθεί ότι από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας σε ομάδες ωφελούνται όλοι οι μαθητές και όχι μόνο εκείνοι που έχουν ανάγκη βοήθειας, καθώς η κατάθλιψη και οι κρίσεις πανικού παρουσιάζουν μια έξαρση μεταξύ των μαθητών (Zambo, 2007). Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας έχει αποδειχθεί αποτελεσματική σε τέτοιες καταστάσεις, καθώς βοηθά τους μαθητές να απεγκλωβιστούν από τον εαυτό τους και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Sridhar & Vaughn, 2000). Ιδιαίτερα, η χρήση της μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που έχουν βιώσει την ακαδημαϊκή αποτυχία και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς συντελεί στη συναισθηματική τους εμπλοκή για την επίλυση του προβλήματός τους και την αποφυγή επανάληψης αντίστοιχης συμπεριφοράς στο μέλλον (Schreur, 2006).

Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εκτεταμένα στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ως εργαλείο για την ενίσχυση της κατανόησης. Άλλωστε, όπως προκύπτει από την εκπαιδευτική εμπειρία, οι μαθητές συζητούν για το πρόβλημα κάποιου φανταστικού ήρωα πιο εύκολα από ό,τι για τον εαυτό τους και συχνά προσθέτουν στοιχεία από προσωπικά βιώματα, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις ή εμπειρίες (Λουάρη & Παπαρούση, 2008).

Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς πολλές φορές αδυνατούν να προσδιορίσουν τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς (Schreur, 2006; Forgan, 2002), με αποτέλεσμα την κορύφωση των εντάσεων ή, σε άλλες περιπτώσεις, την απομόνωση. Η συναισθηματική αυτορύθμιση είναι πραγματικά μια δύσκολη δεξιότητα για όλα τα παιδιά (Zambo, 2007), όμως για τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς είναι πάρα πολύ δύσκολος, αν όχι αδύνατος, ο έλεγχος των συναισθημάτων τους. Συχνά δείχνουν τα συναισθήματά τους με λανθασμένο τρόπο, ακατάλληλη ένταση και σε λάθος χρόνο. Αντιμετωπίζουν δυσκολία να μοιραστούν τα παιχνίδια τους, να αποκτήσουν φίλους και να συνεργαστούν με τους ενήλικες (Zambo, 2007). Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία τους δίνουν την ευκαιρία να δουν με ποιο τρόπο οι ήρωες εκφράζονται και να μιμηθούν τη συμπεριφορά τους. Οι Theodore, Bray, Kehle, & Jensen, (2001) και Zambo (2007) αναφέρουν ότι τόσο οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες, όσο και εκείνοι με προβλήματα συμπεριφοράς, μπορούν να βοηθηθούν από την άμεση διδασκαλία στην κατανόηση των συναισθημάτων τους και την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων και, όπως υποστηρίζουν οι Forgan & Conzalez – DeHass (2004), Gresham, Sugai & Horner

(2001) και McIntosh, Vaughn & Zaragoza (1991), η βιβλιοθεραπεία είναι εκείνη η παρέμβαση που έχει αποτελέσματα στις παραπάνω περιπτώσεις. Συμπερασματικά, η βιβλιοθεραπεία βοηθά τα παιδιά στην απόκτηση ενσυναίσθησης κυρίως, αλλά και πληροφόρησης με έντεχνο και όχι απειλητικό ή συμβουλευτικό τρόπο (Sawyer, 2000), έτσι ώστε να αποκτήσουν ένα υπόβαθρο πληροφόρησης, το οποίο μπορεί να τους φανεί χρήσιμο όταν θα έχουν να αντιμετωπίσουν κάποιο ανάλογο πρόβλημα. Επιπλέον, δεν πιέζονται να συζητήσουν για προβλήματα ή δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν (Yauman, 1991), αλλά μέσω αυτής τους δίνεται η δυνατότητα αβίαστα και φυσικά να συζητήσουν και να αναλύσουν οτιδήποτε τους απασχολεί. Εν τέλει, συντελεί στην ολόπλευρη καλλιέργεια τόσο του ψυχικού όσο και του γνωστικού κόσμου του παιδιού, εφόσον του δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσει και να αναπτύξει την ακρόαση και τη γλώσσα, τη μιμητική, τη χειροτεχνική απασχόληση, τη δημιουργική πράξη.

#### **4. Στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης**

Η απλή ανάγνωση ενός βιβλίου δεν οδηγεί από μόνη της στην ταύτιση με τον ήρωα και το φωτισμό για την επίλυση του προβλήματος. Θα πρέπει ο αναγνώστης, σύμφωνα με τους Afolayan (1992) & Shrodes (1949, στο Sridhar & Vaughn, 2000) και Olsen (2007), να βιώσει τα παρακάτω για να έχει η παρέμβαση θεραπευτικά αποτελέσματα:

**Ταύτιση** (identification): με το βασικό ήρωα και τα γεγονότα της ιστορίας. Πριν από την ανάγνωση του βιβλίου θα πρέπει να διεγερθεί η περιέργεια του αναγνώστη και να δείξει ενδιαφέρον, καθώς από εκείνη τη στιγμή που ο αναγνώστης διαπιστώνει τις ομοιότητες που τυχόν υπάρχουν, αρχίζει η ταύτιση με τον ήρωα (Hebert & Furner, 1997), η οποία διευκολύνεται όταν ο ήρωας είναι ίδιας ηλικίας (Heath και συν., 2005). Ταυτιζόμενος με τον ήρωα, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι μόνος στο πρόβλημά του και ότι και άλλοι, εκτός από αυτόν, βιώνουν παρόμοια προβλήματα και καταστάσεις.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Η Nola-Kortner Aiech (1996) αναφέρει ότι η χρήση βιβλίων βοηθά ανθρώπους να χειριστούν και να επιλύσουν διάφορα προβλήματα, με την προϋπόθεση ότι τα άτομα μπορούν να ταυτιστούν με κάποιους από τους ήρωες, να απελευθερώσουν συναισθήματα, να αποκτήσουν νέες κατευθύνσεις και να ερευνήσουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης. Αν τα παιδιά καταφέρουν και ταυτιστούν με τους ήρωες των διαφόρων βιβλίων μπορούν πιο εύκολα να εκφράσουν με λόγια αυτά που αισθάνονται, να αντιδράσουν ή να ζωγραφίσουν τις εικόνες που κρύβουν μέσα τους (Forgan, 2002).



**Κάθαρση** (catharsis): Η σύνδεση των συναισθημάτων και των εμπειριών που πραγματοποιούνται στο στάδιο της ταύτισης είναι εκείνη που οδηγεί στην κάθαρση (Rubin, 1978· Shechtman, 1999). Μέσω της κάθαρσης, ο αναγνώστης βιώνει μια ενεργό απελευθέρωση και ανακούφιση από τα συναισθήματα που τον κατακλύζουν, που εξαγνίζουν την ψυχή του. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από μια διανοητική αναγνώριση των κοινών σημείων ανάμεσα στον αναγνώστη και τον ήρωα, αφού συνεπάγεται συναισθηματική ταύτιση με αυτόν και συναισθηματική αντίδραση. Έτσι, οι αναγνώστες συναισθάνονται και βιώνουν τα προβλήματα του χαρακτήρα (Rubin, 1978· Olsen, 2007).

**Ενόραση** (insight): η βιβλιοθεραπεία δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα της μετατόπισης. Αυτή η προστιθέμενη απόσταση του επιτρέπει να αφήσει την αμυντική στάση που έχει και να γίνει πιο δεκτικός στην ενόραση και στο ενδεχόμενο ότι πιθανόν να μην μπορούσε να γίνει διαφορετικά (Shechtman, 1999). Με την ενόραση, παραλληλίζει καταστάσεις της πραγματικότητας με εκείνες του βιβλίου (Hebert & Furner, 1997) και μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το στάδιο δομεί τη γνώση του για θέματα της καθημερινότητας πιο ουσιαστικά από ό,τι αν απλώς άκουγε γι' αυτά. Υιοθετεί και θέτει σε εφαρμογή συμπεριφορές και πράξεις όμοιες με εκείνες του ήρωα και αναπτύσσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, εξετάζοντας εναλλακτικές συμπεριφορές.

Η Stamps (2003) προσθέτει ένα επιπλέον στάδιο, τη **Γενίκευση** (Generalization). Ο μαθητής μπορεί να κατανοεί ότι αυτό που συνέβη στο βιβλίο μπορεί να έχει σχέση με τη ζωή του. Τα νέα άτομα προσπαθούν να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους, καθώς διαπιστώνουν ότι και άλλοι αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις (Hebert & Furner, 1997) και συναισθήματα (Kramer & Smith, 1998). Διαισθητικά μπαίνουν στη θέση του άλλου μέσω της γενίκευσης και αποκτούν ένα είδος ενσυναίσθησης, για να συνειδητοποιήσουν ότι άνθρωποι σ' όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Ο ενήλικας που πραγματοποιεί τη βιβλιοθεραπεία θα πρέπει να επιδεικνύει ευαισθησία στη δόμηση των ερωτήσεων κατά τη συζήτηση, ώστε να οδηγηθεί ο μαθητής αβίαστα στη γενίκευση και να αποβάλει τα συναισθήματα της απομόνωσης και της αποξένωσης.

## 5. Σχεδιασμός βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων

Κάθε πρόγραμμα πριν από την εφαρμογή του πρέπει να σχεδιαστεί με προσοχή και να αναφέρονται λεπτομερώς οι συμμετέχοντες, το πλαίσιο και η διάρκειά του, τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, κ.ά. Ειδικότερα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- **Το μέγεθος:** ο αριθμός των μαθητών να κυμαίνεται μεταξύ 5 και 8, αριθμός που δίνει σε όλους την ευκαιρία να πουν την άποψή τους, αλλά και είναι τόσο μεγάλος ώστε να υπάρχει ποικιλία απόψεων.
- **Η τοποθεσία:** Αν και η παρέμβαση πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου, θα πρέπει η μορφή της να παραμείνει μη ακαδημαϊκή και ο χώρος να είναι έτσι διαμορφωμένος που να μη θυμίζει σχολικό πλαίσιο, αλλά να είναι ένας χώρος άνετος και η διεύθυνση των επίπλων τέτοια, ώστε να διευκολύνεται η συζήτηση.
- **Διευκολυντής:** Μπορεί να αναλάβει το ρόλο αυτό οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός είναι καλά προετοιμασμένος και, το κυριότερο, έτοιμος να αναπτύξει σχέσεις με τους μαθητές του.

Άλλες σημαντικές παράμετροι που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν από την πραγματοποίηση της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης είναι:

- **Ετοιμότητα:** Η διαδικασία της βιβλιοθεραπείας προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, δασκάλων και συμβούλων, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι εκείνη που οδηγεί στην επιτυχία της παρέμβασης και όχι μόνο η ανάγνωση του βιβλίου (Wolprow & Askov, 2001). Το παιδί είναι έτοιμο να συμμετάσχει, όταν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ του ίδιου και του διαμεσολαβητή, συμφωνία εκ των προτέρων ότι θα δουλέψουν μαζί, και προκαταρκτική, προσεκτική επιλογή των στόχων.
- **Επιλογή βιβλίων:** Το βιβλίο που θα επιλεγεί θα πρέπει να έχει λογοτεχνική αξία και να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα του παιδιού και η αναγνωστική του ετοιμότητα. Πρόχειρα γραμμένο βιβλίο, με χαρακτήρες που κατακλύζονται από στερεότυπα, απλοϊκές απαντήσεις σε πολύπλοκα προβλήματα, προκαλεί πολύ περισσότερο κακό από ό,τι η μη χρήση του και δημιουργεί αρνητική άποψη για τη λογοτεχνία.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει αν θα πραγματοποιήσει την ανάγνωση ατομικά ή ομαδικά. Η ατομική ανάγνωση απαιτεί περισσότερο χρόνο, όμως πολλά άτομα νοιώθουν πιο άνετα να εκφράζουν τις σκέψεις τους ατομικά παρά ομαδικά (Aix, 1996· Stamps, 2003). Οι ομάδες ανάγνωσης, πέρα από τα όρια του σχολικού προγράμματος, μπορεί να βοηθήσουν στη βελτίωση των σχέσεων και να ενθαρρύνουν τη θετική αλληλεπίδραση. Ενώ αρχικά οι μαθητές αντιδρούν αρνητικά στο ενδεχόμενο συζήτησης θεμάτων που τους απασχολούν με το δάσκαλό τους, οι ήρωες κάποιου βιβλίου μπορεί να αποτελέσουν την αφορμή να ανοιχτούν και να κάνουν ουσιαστικές συνδέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε πιο συμβατές σχέσεις, καθώς έχει εδραιωθεί η κατανόηση του προβλήματος. Η ομάδα πολύ άνετα μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική αίθουσα, αφού αυτή αποτελεί μια φυσική ομάδα, η οποία εύκολα μπορεί να μοιραστεί σε υπο-ομάδες. Σύμφωνα με τους Pardeck & Pardeck (1990 στο Pardeck & Pardeck, 1998), οι ομάδες αποτελούν ένα ισχυρό μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων. Δίνεται σε όλα τα μέλη η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους. Δημιουργούνται αισθήματα ασφάλειας στα άτομα που ίσως νοιώθουν άβολα σε συνεδρίες ένας προς ένα.

Η παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί σε τέσσερα βήματα:

### ***Βήμα 1<sup>ο</sup>: Προετοιμασία***

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να χρησιμοποιήσει τη βιβλιοθεραπεία στην τάξη του, αποφασίζει να χρησιμοποιήσει ένα βιβλίο στο οποίο ο βασικός ήρωας παρουσιάζει συμπεριφορά όμοια με του μαθητή που θέλει να βοηθήσει ή και αντιμετωπίζει παρόμοια προβλήματα. Το βιβλίο, όπως έχει αναφερθεί, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο αναγνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή (Pardeck, 1995). Στο διαδίκτυο υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες με καταλόγους βιβλίων ταξινομημένους κατά ηλικία και θέμα και οι ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι παρέχουν καταλόγους παιδικών βιβλίων με θέματα που απασχολούν τα σημερινά παιδιά.

Οι καταστάσεις και ο κεντρικός ήρωας του βιβλίου συχνά καθορίζουν πόσο κατάλληλο είναι για χρήση με την αντίστοιχη ομάδα των μαθητών. Αν η ομάδα δεν είναι ομοιογενής, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία βιβλίων που ανταποκρίνονται σε μια σειρά μαθητών στην ομάδα.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να προσεχθεί είναι η σύνδεση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών και των προηγούμενων εμπειριών τους με εκείνες του βιβλίου.

### ***Βήμα 2<sup>ο</sup>: Τι κάνουμε πριν από την ανάγνωση***

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το εξώφυλλο του βιβλίου και οι μαθητές κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του ή κάνει μια σύντομη περίληψη του περιεχομένου και στη συνέχεια ερωτήσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται ένα πρώτο βήμα, δίνοντας στους μαθητές κάποια προκαταβολικά ερεθίσματα για το τι θα ακολουθήσει με την ανάγνωση του βιβλίου. Η διέγερση του ενδιαφέροντος μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως κάνοντας μια εισαγωγή στους μαθητές για το θέμα του βιβλίου ή προβλέψεις για το περιεχόμενό του αφού ληφθούν υπόψη οι πληροφορίες που διαθέτουν οι μαθητές για το κείμενο και οι προηγούμενες εμπειρίες τους σχετικά με τα άτομα που μοιάζουν στον ήρωα, κ.ά. Το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό και σ' αυτό στηρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος η επιτυχία της παρέμβασης, γιατί, όπως έχουμε αναφέρει, από αυτό το σημείο αρχίζει η διαδικασία ταύτισης με τον ήρωα.

### ***Βήμα 3<sup>ο</sup>: Τι κάνουμε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης***

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις, με τις οποίες προσπαθεί να επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία. Επίσης, με μια σειρά άλλων ερωτήσεων και ποικίλων δραστηριοτήτων προσπαθεί να εγείρει το ενδιαφέρον τους ως προς την εξέλιξη της πλοκής, να κάνουν προβλέψεις για την έκβαση των γεγονότων και τις επιλογές του ήρωα, ώστε να διευκολύνει την ταύτιση των μαθητών μαζί του.

### ***Βήμα 4<sup>ο</sup>: Μετά την ανάγνωση***

Μετά την ανάγνωση ακολουθεί συζήτηση με σκοπό να επεξεργαστούν την ιστορία και να ορίσουν εναλλακτικές συμπεριφορές για τον ήρωα. Οι McCarty & Chalmers (1997), στοχεύοντας στην επίτευξη των στόχων της βιβλιοθεραπείας, δίνουν οδηγίες σχετικά με το περιεχόμενο της συζήτησης μετά την ανάγνωση: οι μαθητές αναδιηγούνται την πλοκή, αξιολογούν τα συναισθήματα του ήρωα και οτιδήποτε έχει συμβεί και έτσι επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές κατανόησαν την ιστορία. Ο τύπος των ερωτήσεων είναι τέτοιος ώστε να υποβοηθείται η σύνδεση συναισθημάτων, χαρακτήρων και γεγονότων της ιστορίας.

### ***Follow-up στρατηγική***

Από το 1968 οι Zaccaria & Moses (στο Perdeck & Perdeck 1998) είχαν διαπιστώσει τη σημασία των δραστηριοτήτων και πρότειναν ότι την ανάγνωση θα πρέπει να συνοδεύουν δραστηριότητες, όπως συζήτηση, δημιουργική γραφή, σύνδεση με τα καλλιτεχνικά μαθήματα, παιχνίδι ρόλων. Αυτές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τις επιθυμίες κάθε παιδιού. Αν σε κάποιο παιδί δεν αρέσει να γράφει, μπορεί να χρησιμοποιήσει μαγνητόφωνο ώστε να καταγράψει τις ιδέες του. Επίσης, μπορεί να προταθούν διάφορες δραστηριότητες από τις οποίες το παιδί θα επιλέξει αυτές που επιθυμεί.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν την ανάγνωση, αποτελούν αφορμή για περισσότερη σκέψη και ενασχόληση με το κείμενο, για πιο εκτεταμένη επεξεργασία και εσωτερικοποίηση του περιεχομένου. Το διευρύνουν, το συμπληρώνουν και συνάμα συντελούν στην αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη (Zitzelesperger, 1999). Μέσω των δραστηριοτήτων, χωρίς να παραγνωρίζεται ο παράγοντας ψυχαγωγία, μπορεί να αφυπνιστούν κρυμμένα συναισθήματα, να προσπελαστούν εμπόδια, αλλά και να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνώσια από την πρώιμη παιδική ηλικία και να επιτευχθεί η πρόσκτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που θα μετατρέψουν το μικρό ακροατή σε «επαρκή αναγνώστη» -ο οποίος, σύμφωνα με τον Iser, όταν διαβάζει μπορεί να κοιτάζει μπρος-πίσω, να αποφασίζει αλλά και να αλλάζει αποφάσεις, να σχηματίζει προσδοκίες, να ονειροπολεί, να απορρίπτει (Spink, 1990).

#### **5.1 Μέσα για τη διεξαγωγή της παρέμβασης**

1. Λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία απεικονίζουν ένα ειδικό θέμα μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν με τον κεντρικό ήρωα και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τη θέση του (Pardeck & Pardeck, 1998).
2. Μη λογοτεχνικά βιβλία, στα οποία τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν ακριβείς πληροφορίες για ένα εξειδικευμένο θέμα, όπως είναι η αναπηρία. Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με εξειδικευμένα θέματα, όπως αυτό της διαφορετικότητας, θα πρέπει να είναι σε θέση να προτείνει πηγές που δίνουν ακριβείς πληροφορίες γι' αυτό το θέμα (Morris-Vann, 1983).
3. Βιβλία αυτο-βοήθειας, τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την κατανόηση ειδικών θεμάτων, ένας σχετικά νέος όρος στην παιδική λογοτεχνία. Το άτομο

που ασχολείται με τα παιδιά σ' αυτόν τον τομέα, θα πρέπει να διακατέχεται από ιδιαίτερη ευαισθησία ώστε να βρει τα κατάλληλα βιβλία.

4. Οι μύθοι αποτελούν ένα αγαπημένο μέσο για τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση πάνω σε διάφορα προβλήματα και τρόπους επίλυσης αυτών. Τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους ως στρατηγική για την επίλυση προβλημάτων.
5. Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι ιδιαίτερα προσφιλή στα μικρά παιδιά γιατί περιέχουν λίγα λόγια και πολλές εικόνες. Απεικονίζουν σκέψεις και συναισθήματα και συγχρόνως τα παιδιά προβάλλουν και τα δικά τους εσωτερικευμένα αισθήματα. Με αυτόν τον τρόπο εκφράζονται χωρίς να νιώθουν ότι απειλούνται. Τους δίνεται η ευκαιρία να πουν τις δικές τους ιστορίες, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό περιβάλλον. Αποτελούν ένα πολύ καλό μέσο για την παρουσίαση της αναπηρίας χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες αναγνωστικές ικανότητες, απλά παρατηρώντας τις εικόνες (Pardeck, 1998).

## **5.2 Ποιος μπορεί να την εφαρμόσει**

Δεν μπορεί οποιοσδήποτε διαθέτει τα τυπικά προσόντα (δάσκαλος, βιβλιοθηκονόμος, ψυχολόγος) να εφαρμόσει βιβλιοθεραπευτικές παρεμβάσεις. Απαιτείται ιδιαίτερη ευαισθησία, προσωπική σταθερότητα, πραγματικό ενδιαφέρον για εργασία με τους άλλους, συναισθηματική κατανόηση χωρίς ηθικολογίες, απειλές ή διαταγές. Θα πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των παιδιών και θα πρέπει να είναι βιβλιογραφικά ενήμερος γι' αυτές. Επίσης, αυτός που θα ασχοληθεί με παρόμοιες παρεμβάσεις, ο οποίος συχνά καλείται διαμεσολαβητής, θα πρέπει να είναι άτομο ήπιων τόνων ως προς τη συζήτηση των προβλημάτων, για να μην προκαλεί συναισθηματική αναστάτωση, αλλά να χειρίζεται τη συζήτηση με τέτοιο τρόπο ώστε καθένας να νοιώθει άνεση και ασφάλεια (Smith, 1989). Απαραίτητη θεωρείται η πολύ καλή εκπαίδευση και προετοιμασία (Gladding & Gladding, 1991). Ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι πολύ σημαντικός και ουσιώδης για την επιτυχία του προγράμματος και οι εμπειρίες που οι μαθητές θα βιώσουν, σχετίζονται άμεσα με το πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να παρέχει με αποτελεσματικότητα τα ακόλουθα:

Θετική παρότρυνση: να είναι σε θέση να συνάψει ουσιαστικές και θετικές σχέσεις με τους μαθητές, γιατί αν αυτοί δεν πειστούν πλήρως ότι ενδιαφέρεται για την επίτευξη

του στόχου τους, υπάρχει πολύ μικρή πιθανότητα να εμπλακούν στη διαδικασία. Επίσης, αυτή η σχέση θα πρέπει να έχει διάρκεια και να μην είναι τυπική.

Ενίσχυση των προσδοκιών: να θέσει μια σειρά από νόρμες, τις οποίες όλοι οι συμμετέχοντες θα μπορούν να ακολουθήσουν. Ενώ κάποιες προσδοκίες είναι μη διαπραγματεύσιμες, οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν ότι αυτή η ομάδα λειτουργεί προς όφελός τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο διαμεσολαβητής θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές στην ενίσχυση αυτών των προσδοκιών.

Καθοδήγηση της συζήτησης: ο σπουδαιότερος ρόλος του διαμεσολαβητή είναι να ελέγχει τη συζήτηση και, όταν κρίνεται απαραίτητο, να συμμετέχει σε αυτήν. Κατά την έναρξη της συζήτησης θέτει ερωτήματα στην ομάδα και, με ευγενικό τρόπο, ενθαρρύνει τους μαθητές που δεν είναι πολύ ομιλητικοί. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η εμπλοκή του καλό είναι να έχει φθίνουσα πορεία και απαιτείται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μη διακόπτει κάποιον. Αν και στόχος είναι να κρατά τη συζήτηση επικεντρωμένη στο θέμα τους, καλό είναι να υπάρχει μια ευελιξία γιατί αυτή δεν συνιστά ένα εντεταλμένο έργο με αυστηρούς κανόνες, αλλά μια ομάδα ανάγνωσης. Επίσης, η επαρκής γνώση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας είναι εξίσου σημαντική ώστε να περιλαμβάνει μεγάλο εύρος θεμάτων και ο βασικός κανόνας είναι: οι γνώσεις, η εκπαίδευση, η εμπειρία και οι δεξιότητες των ενηλίκων να είναι επαρκείς, για να υπάρχει δυνατότητα προσδιορισμού της δυσκολίας των μαθητών. Παρόλα αυτά, πολλά από τα προβλήματα απαιτούν εξατομικευμένη παρέμβαση και επιπλέον δεξιότητες πέραν από αυτές του εκπαιδευτικού λόγω της σοβαρότητας της κατάστασης· π.χ. σε συνεδρίες ένας προς ένα απαραίτητη είναι η χρήση ειδικών ιστοριών σε συνδυασμό με άλλες θεραπευτικές παρεμβάσεις (Brown, Pearlman, & Goodman, 2004· Schreur, 2006).

Πάνω απ' όλα όμως, προϋπόθεση είναι όλα τα εμπλεκόμενα άτομα να συμφωνούν για τη χρήση της. Να αναφερθεί, εντελώς ενδεικτικά, ότι σε κάποια έρευνα διαφάνηκε ότι τα ανάπηρα άτομα δεν θα ήθελαν να διαβάσουν βιβλία με ήρωες άτομα με αναπηρία. Πολλά από τα άτομα αυτής της έρευνας είχαν πολύ στενή αντίληψη του όρου αναπηρία και απέρριπταν όχι μόνο τη λέξη, αλλά και οτιδήποτε σχετίζονταν με αυτή (Klemens, 1993). Εν τέλει, όταν αποφασίσουμε να εφαρμόσουμε βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση, θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι δεν είναι η μοναδική παρέμβαση, αλλά ένα είδος εργαλείου παρέμβασης για την οποία απαιτείται πολύ προσεκτική

επιλογή του βιβλίου που θα χρησιμοποιηθεί (Heath, και συν., 2005), αλλά και οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων (π.χ. αν προτιμούν φωναχτή ή ατομική ανάγνωση).

## **6. Η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας**

Καθώς έχει χρησιμοποιηθεί επί σειράς ετών από ψυχολόγους, βιβλιοθηκονόμους και εκπαιδευτικούς, πολλοί μελετητές έχουν επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητά της, (Pardeck, 2005), παρόλα αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο πεδίο αφθονούν οι μελέτες περίπτωσης και οι αμφισβητούμενης ερευνητικής αξίας αναφορές, ενώ είναι ακόμη περιορισμένος ο αριθμός των εμπειρικών μελετών.

Για να γίνουμε πιο σαφείς, από μια σύνοψη των ερευνών οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιοθεραπεία προκύπτει ότι γενικά αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο, ειδικότερα όταν συνδυάζεται με άλλες τεχνικές σε θέματα που αφορούν διαζύγιο (Brennan, 1990 στο Heath, και συν., 2005), θάνατο, ανεργία ή διάσταση γονέων (Morris-Vann, 1983), προσαρμογή υιοθετημένου παιδιού στο νέο περιβάλλον (Nelson, 1993 στο Heath, και συν., 2005), ψυχικές ασθένειες γονέων (Kuivila, 1991 στο Heath, και συν., 2005· Tussing & Valentine, 2001 στο Olsen, 2007) και σε περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς είναι φυλακισμένοι (Hames & Pedreira, 2003 στο Olsen, 2007). Επίσης, διευκολύνει τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών και βελτιώνει την αυτο-αντίληψή τους (Blake, 1988, Haag, 1990, Ray, 1983 στο Heath, και συν., 2005), μειώνει το φόβο και το άγχος των παιδιών και βοηθά στην αντιμετώπιση διαφόρων συναισθηματικών δυσκολιών, όπου και επισημαίνεται η επιτυχία της μεθόδου (Heath, και συν., 2005· Myracle, 1995· Kramer, 1999) και μάλιστα έχει αποδειχθεί ότι τα αποτελέσματα έχουν διάρκεια (Register, Beckham, May & Gustafsch 1991 στο Olsen, 2007).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο έχει αποδειχθεί αποτελεσματική είναι ο κατευνασμός της επιθετικότητας, καθώς μέσω της διαπραγμάτευσης αντίστοιχου λογοτεχνικού κειμένου τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τη συμπεριφορά τους, αναγνωρίζουν τους παράγοντες εκείνους που τους ωθούν σε αυτή τη συμπεριφορά, καθώς και τα αρνητικά επακόλουθα αυτής της συμπεριφοράς (Shechtman, 1999). Οι μαθητές που μετέχουν σε πρόγραμμα βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη γενικότερα (Swantic, 1986 στο Olsen, 2007), τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Smith, 1989), και την ικανότητα να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν προβληματικές καταστάσεις (Harbaugh, 1985 στο Olsen, 2007).



Ιδιαίτερα αποτελεσματική έχει αποδειχθεί όταν χρησιμοποιείται με παιδιά που έχουν κακοποιηθεί (Kramer, 1999), πιθανόν γιατί είναι πιο δύσκολος ο χειρισμός τους με συμβατικές μεθόδους (Pardeck, 1990). Τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα κακοποίησης πολύ δύσκολα συνάπτουν σχέσεις, ακόμα και με θεραπευτές ή ψυχολόγους. Για το λόγο αυτό, η βιβλιοθεραπεία προσφέρει τη δυνατότητα να ανοιχθούν και να βρουν διέξοδο τα συναισθήματά τους που καταπιέζονται μέσω της ταύτισης με κάποιο ήρωα.

Τέλος, η βιβλιογραφία αναφέρει θετικά αποτελέσματα την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς συντελεί στη βελτίωση της αναγνωστικής ετοιμότητας (Smith, 1991 Heath, και συν., 2005), αναγνωστικής κατανόησης (Sridhar & Vaughn, 2000) και αύξησης της επίδοσης των μαθητών (Afolayan, 1992· Bauer & Balius, 1995, Borders & Paisley, 1992, Lauren, 1995 στο Olsen, 2007). Τα ακαδημαϊκά οφέλη είναι αναμφισβήτητα, όμως επισημαίνεται ότι η βελτίωση του γραμματισμού μπορεί να οδηγήσει και σε βελτίωση της ικανότητας χειρισμού εκ μέρους των μαθητών συναισθηματικών καταστάσεων καθώς αλλάζει η αυτο-εικόνα τους και ενισχύεται η αυτο-εκτίμησή τους (Kaywell, 2004 στο Schreur, 2006). Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό, οι μαθητές που είναι φτωχοί αναγνώστες να αποκτήσουν λογοτεχνικές δεξιότητες (Wolprow & Askov, 2001).

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, αρκετοί ερευνητές δεν υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά της όταν χρησιμοποιείται ως η μοναδική παρέμβαση (Aix, 1996· Riordan & Wilson, 1989). Για παράδειγμα, πολλές έρευνες (στο Heath και συν., 2005) αναφέρουν ότι δεν παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Monasch, 2004) ή στην αλλαγή στάσης των παιδιών προς τους μεγαλύτερους (Zelevnick, 1985), προς τις φυλετικές διακρίσεις (Hines, 1984), προς τα άτομα με κινητική (Agness, 1980) ή νοητική αναπηρία (Penney, 1992). Ελάχιστα ποσοστά βελτίωσης υπήρξαν σε καταστάσεις μείωσης άγχους ή βελτίωσης της αυτο-εκτίμησης παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Λόγω των διαφορούμενων αποτελεσμάτων, οι σχολικοί ψυχολόγοι αναφέρουν ότι: α) δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως η μοναδική μέθοδος παρέμβασης, αλλά ως ένα από τα διάφορα εργαλεία παρέμβασης· β) κατά τη διάρκεια υλοποίησής της θα πρέπει να ελέγχεται η πρόοδος των μαθητών για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της και γ) να γίνεται προσεκτική επιλογή βιβλίων εξετάζοντας την καταλληλότητα σε σχέση

με τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού, καθώς επίσης και το υπόβαθρο και τα χαρακτηριστικά του καθενός.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι μπορεί να εφαρμοστεί με αποτελεσματικό τρόπο σε ευρύ πεδίο θεμάτων, δεν θα πρέπει όμως να παραβλέπεται το γεγονός ότι δεν αποτελεί αλάνθαστη μέθοδο, που εφαρμόζεται από τον οποιονδήποτε, σε κάθε περίπτωση και κατάσταση (Olsen, 2007). Όπως κάθε παρέμβαση, πρέπει να σχεδιάζεται και να χρησιμοποιείται κατάλληλα για να είναι αποτελεσματική. Η Sawyer (2000) αναφέρει τρεις επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της: α) Την καταλληλότητα ως προς την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού, καθώς υπάρχουν ζητήματα που προσεγγίζονται διαφορετικά λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του παιδιού, όπως διαζύγιο, θάνατος, αρρώστια και αυτο-εκτίμηση. Υπάρχουν ζητήματα που αφορούν μικρότερα παιδιά, όπως θυματοποίηση, δυσκολίες στη σχολική καθημερινότητα ή στην απόκτηση φίλων, και θέματα που απασχολούν τους εφήβους, όπως ναρκωτικά, εικόνα του σώματος, προσωπική αξία. β) Την καταλληλότητα του περιεχομένου και την αποτελεσματικότητα ως προς τον τρόπο εφαρμογής. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή επιλογή του βιβλίου για να είναι σε θέση τα παιδιά να συνδιαλέγονται με το περιεχόμενό του. γ) Τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν κατά την παρουσίασή της. Η ύπαρξη λεπτομερούς σχεδίου εφαρμογής της παρέμβασης αποτελεί προαπαιτούμενο, θα πρέπει να γνωρίζουμε ακριβώς πώς σκοπεύουμε να την εφαρμόσουμε, πότε και τι διάρκεια θα έχει, καθώς επίσης τι εμπειρίες περιμένουμε να βιώσουμε μαζί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της βιβλιοθεραπευτικής διαδικασίας. Κυρίως, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τους περιορισμούς που υπάρχουν και ότι δεν αποτελεί πανάκεια όλων των περιστάσεων. Κατόπιν τούτων, έχουμε λογικές προσδοκίες, όμως, πώς μπορούμε να ξέρουμε αν η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα; Αν το παιδί έχει κάνει κάποιες συνδέσεις μεταξύ της ιστορίας και της προσωπικής του ζωής τότε έχουμε κάνει το πρώτο βήμα. Αν παρατηρήσουμε κάποια θετική αλλαγή στο συναισθηματικό του κόσμο τότε έχουμε θετικά αποτελέσματα. Αν έστω και ένα από τα παιδιά που πήραν μέρος στην παρέμβαση προσπαθήσει να αντιμετωπίσει κάποιο κοινωνικό- συναισθηματικό του πρόβλημα, τότε η προσπάθειά μας πέτυχε το σκοπό της (Maich & Kean, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. ΣΚΟΠΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της βιβλιοθεραπείας όσον αφορά τη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και η διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Στόχος είναι η δόμηση ισχυρού γνωστικού υπόβαθρου γεγονός που αποτελεί προαπαιτούμενο για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και την απόρριψη των προκαταλήψεων (Petty & Cacioppo, 1986).

Καθώς η άμεση επαφή με άτομα που δεν γνωρίζουμε μπορεί να προκαλέσει φόβο, άγχος και ανησυχία (Stephan και Stephan, 1985) επιλέξαμε την έμμεση επαφή ως μια πρώτη προσέγγιση της αναπηρίας γιατί, όπως η βιβλιογραφία αποδεικνύει, έχει καλύτερα αποτελέσματα από την άμεση επαφή (Paolini και συν., 2004· Cameron και συν., 2006). Ιδιαίτερα, όσον αφορά την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη είναι προτιμότερη η έμμεση επαφή γιατί δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προετοιμαστούν γνωστικά και συναισθηματικά, να διερευνηθούν προηγούμενες εμπειρίες ή τυχόν προκαταλήψεις και να αποσαφηνιστούν παρανοήσεις. Αντιθέτως, αν η ένταξη γίνει χωρίς προετοιμασία μπορεί να είναι απλώς χωρική χωρίς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικών μαθητών και εκείνου με αναπηρία (Bunch & Valeo, 2004· Laws & Kelly, 2005· Lewis, 1995· Skar, 2010).

Ως μέσο για την προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος επιλέχθηκε η βιβλιοθεραπεία, καθώς έχει αποδειχτεί η αποτελεσματικότητά της σε θέματα που δύσκολα προσεγγίζονται ή θεωρούνται ταμπού (Sridhar & Vaughn, 2000 ). Μέσω της μυθοπλασίας δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν και να εκφράσουν απορίες πιο άνετα από ότι αν είχαν απέναντί τους ένα συγκεκριμένο άτομο και ήθελαν να μάθουν για εκείνο (Forgan, 2002 · Prater και συν., 2006). Επιπλέον, τα αποτελέσματά της έχουν διάρκεια (Register, Beckham, May & Gustafsch 1991 στο Olsen, 2007).

Τέλος, σύμφωνα με το Μοντέλο Πιθανότητας Λεπτομερούς Επεξεργασίας (Petty & Cacioppo, 1986) η δόμηση ισχυρού γνωστικού υπόβαθρου που στηρίζεται στην παροχή και επεξεργασία των πληροφοριών μέσω της κεντρικής οδού έχει θετικότερα και με διάρκεια αποτελέσματα όσον αφορά τη διαμόρφωση των στάσεων και την απόρριψη των προκαταλήψεων και μας οδηγεί σε πιο ασφαλή δεδομένα για την πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς (Petty et al., 1995). Για το λόγο αυτό, δομήσαμε με αυστηρότητα και διάρκεια το πρόγραμμα της παρέμβασης που εφαρμόσαμε στην πειραματική ομάδα, κάνοντας χρήση διαφόρων μεθόδων προσέγγισης της νέας γνώσης καθώς ασαφή και μη επαρκώς τεκμηριωμένα μηνύματα παράγουν ταλαντευόμενες στάσεις (Petty & Cacioppo, 1986).

Επιδιώξαμε την προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων γιατί η προσωπική εμπλοκή αποτελεί ισχυρό κίνητρο στην επεξεργασία του μηνύματος (Petty, Cacioppo & Coldman, 1981 στο Petty & Cacioppo, 1986) και επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στη δόμηση των στάσεων.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και επεξεργασία προκύπτουν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- 1) Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου έχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με την αναπηρία και τα είδη της (Diamond & Hesteness, 1996· Woodward, 1995), καθώς:
  - 1<sup>α</sup>) Γνωρίζουν μόνο την κινητική αναπηρία και τις αισθητηριακές βλάβες (Magiati και συν., 2002)
  - 1<sup>β</sup>) Δεν γνωρίζουμε αν στο γενικό πληθυσμό μπορούν να διακρίνουν τα άτομα με αναπηρία.
  - 1<sup>γ</sup>) Η προηγούμενη εμπειρία και επαφή επηρεάζει τις γνώσεις τους (Kalyva & Agaliotis, 2009).
  - 1<sup>δ</sup>) Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις γνώσεις τους (Vlachou, 1997).
- 2) Η ηλικία των μαθητών σχετίζεται με τη στάση τους, καθώς μαθητές 8-10 ετών έχουν θετικότερη στάση (Dyson, 2005) και κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι στάσεις γίνονται πιο αρνητικές, καθώς αυτές επηρεάζονται από τον κύκλο των συνομηλίκων (Tamm & Prellwitz, 2001).
- 3) Το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις στάσεις τους, καθώς τα κορίτσια έχουν πιο θετική στάση από τα αγόρια (Laws & Kelly, 2005).

- 4) Τα αποτελέσματα μιας αυστηρά δομημένης παρέμβασης στηριζόμενη στη βιβλιοθεραπεία, με πολυαισθητηριακή παρουσίαση των πληροφοριών (Ison, και συν., 2010) και με την προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων στην επεξεργασία των πληροφοριών μπορεί:
- 4<sup>α</sup>) Να βελτιώσει τις γνώσεις και να αποσαφηνίσει τυχόν παρανοήσεις
  - 4<sup>β</sup>) Να διαμορφώσει και να σταθεροποιήσει τη στάση των μαθητών προς κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία
  - 4<sup>γ</sup>) Να τροποποιήσει αρνητικές συμπεριφορές προς πιο θετικές
- 5) Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης είναι ανάλογη με τα αποτελέσματα.
- 5<sup>α</sup>) Όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια τόσο θετικότερη στάση διαμορφώνουν οι μαθητές (Hill & Augustinos, 2001).
  - 5<sup>β</sup>) Σύντομες παρεμβάσεις οδηγούν σε αντίστροφα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα και επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των μαθητών (Petty & Cacciopo, 1986).
- 6) Τα αποτελέσματα μιας αυστηρά δομημένης βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης, έχουν διάρκεια στο χρόνο.
- 7) Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης στην προσέγγιση της αναπηρίας.
- 7<sup>α</sup>) Η παρουσίαση των πληροφοριών διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών
  - 7<sup>β</sup>) Οι δραστηριότητες με προσωπική εμπλοκή συμβάλλουν στην κατανόηση και στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος

## **2. ΜΕΘΟΔΟΣ**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Περιλαμβάνει: (α) ημι-πειραματικό σχέδιο με αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, (β) παρατήρηση και καταγραφή των συμπεριφορών των μαθητών κατά την εφαρμογή του Προγράμματος, καθώς και (γ) συνεντεύξεις με επιλεγμένο αριθμό μαθητών μετά την εφαρμογή του Προγράμματος.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με βάση την αξιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008) επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση στους

μαθητές. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν τέσσερα λογοτεχνικά βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (π.χ. να προωθεί την κατανόηση, να απεικονίζει την αποδοχή, να προωθεί την άποψη «ένας από εμάς» κ.α. Blaska, 1996).<sup>44</sup> Βάσει του περιεχομένου του βιβλίου και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου συντάχθηκαν φύλλα εργασίας για περαιτέρω αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο και διεξοδική ανάλυση του θέματος. Οι δραστηριότητες αποτέλεσαν αφορμή για περισσότερη σκέψη και ενασχόληση με το κείμενο, καθώς το διεύρυναν και συνάμα συντέλεσαν στην αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη.<sup>45</sup>

## 2.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 364 μαθητές γενικών σχολείων (10 έως 12 ετών), στα οποία δεν υπήρχε μαθητής με αναπηρία, ώστε να αποφευχθεί η προηγούμενη επαφή η οποία, όπως έχει αποδειχθεί, επηρεάζει άλλοτε θετικά (Maras & Brown, 1996· Krajewski & Hyde, 2000) και άλλοτε αρνητικά (Gash & Coffey, 1995· Hastings & Graham, 1995· Nabors & Keyes, 1997) τη στάση των μαθητών. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας διάκινται πιο θετικά προς τα άτομα με αναπηρία (Diamond & Hestenes, 1996), ενώ καθώς οι μαθητές προχωρούν προς την εφηβεία η στάση τους τρέπεται προς αρνητική (DeGrella & Green, 1984· Goodman, 1989· Nowicki, 2007) και δύσκολα αλλάζει

---

<sup>44</sup> Ένα λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να μην μεταδίδει γνώσεις, να μην έχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, όμως μέσω δραστηριοτήτων συντελεί στην ολόπλευρη καλλιέργεια τόσο του ψυχικού όσο και του γνωστικού κόσμου του παιδιού, εφόσον του δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσει και να αναπτύξει την ακρόαση και τη γλώσσα, τη μιμητική, τη χειροτεχνική απασχόληση, τη δημιουργική πράξη

<sup>45</sup> Το παιδί μέσα από την ακρόαση, την αναδιήγηση, το παιχνίδι ρόλων κ.α., μπορεί να βρει προσωπικές λύσεις σε θέματα που το απασχολούν, να συνειδητοποιήσει καταστάσεις που κινούνται στη σφαίρα του ασυνείδητου. Μέσω των δραστηριοτήτων, χωρίς να παραγνωρίζεται ο παράγοντας ψυχαγωγία, αφυπνίζονται κρυμμένα συναισθήματα, προσπελάζονται εμπόδια και καλλιεργείται η φιλιανγνωσία από την πρώιμη παιδική ηλικία με αποτέλεσμα την πρόσκτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που θα μετατρέψουν το μικρό ακροατή σε «επαρκή αναγνώστη». Επιπλέον, μέσω των γραπτών δραστηριοτήτων και των δραματοποιήσεων με την ανάλυση λόγου μπορούμε να εκμαιεύσουμε βαθύτερες σκέψεις και απόψεις των συμμετεχόντων οι οποίες δεν ανακοινώνονται στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, στοιχεία απαραίτητα για την ολοκληρωτική διερεύνηση της στάσης τους προς τα άτομα με αναπηρία.

προς θετικότερη. Για το λόγο αυτό, οι πιο μικρές ηλικίες αποτελούν την καταλληλότερη ομάδα, καθώς οι στάσεις δεν είναι ακόμη στέρεα διαμορφωμένες και υπάρχει περιθώριο για αποσαφήνιση παρανοήσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών εμπειριών. Επιχειρούν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων με σκέψη, χωρίς δοκιμές και σφάλματα και η σκέψη τους κινείται στο συγκεκριμένο, επομένως κάθε ιδέα και έννοια για να γίνει αντιληπτή πρέπει να αναφέρεται σε κάτι συγκεκριμένο (Cole & Cole, 2002).

Προκειμένου να διαπιστωθεί η μεταβολή των παραπάνω στοιχείων μέσω της υλοποίησης παρέμβασης, συμμετείχαν σε συναφειακή έρευνα υπο-ομάδες μαθητών του αρχικού δείγματος, οι οποίοι χωρίστηκαν από την αρχή σε Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ).

Η γενική επιλογή μαθητών έγινε με επιλογή σχολικών μονάδων βάσει των ακόλουθων κριτηρίων: (α) Τα σχολεία να είναι αντιπροσωπευτικά του μέσου αστικού πληθυσμού της περιοχής. (β) Τα σχολεία, από όπου προήλθαν οι τάξεις που συμμετείχαν στο δείγμα, ήταν σχολεία όμορων περιοχών, ώστε το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό προφίλ των μαθητών/ριών να είναι περίπου όμοιο. Όλα τα παιδιά ήταν κοινής ηλικιακής ομάδας. (γ) Απορρίφθηκαν τα σχολεία στα οποία υπήρχε μαθητής με αναπηρία και τα ειδικά σχολεία, ώστε το πείραμα να υλοποιηθεί σε μια τυπική τάξη Δημοτικού σχολείου. Τέλος, η τελική επιλογή των τάξεων και των σχολείων έγινε μετά από αποδοχή σχετικού αιτήματος από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών των τμημάτων καθώς και των κηδεμόνων των μαθητών. Για την πραγματοποίηση της έρευνας ζητήθηκε και δόθηκε άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Υ.ΠΑΙ.Π.Θ.Α. (αρ. πρωτ. Φ15/163/31760/Γ1). Συντάχθηκαν δύο επιστολές (Παράρτημα Ι), οι οποίες αφορούσαν η πρώτη τους γονείς και η δεύτερη τους μαθητές. Και οι δύο ενημέρωναν για τη σκοπιμότητα της έρευνας και τους στόχους, διαβεβαίωναν για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τη δυνατότητα αποχώρησης οποιασδήποτε στιγμής από το ερευνητικό πρόγραμμα. Επιπλέον, από τους γονείς ζητήθηκε η ενυπόγραφη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα.

## **2.2 Εργαλεία**

Λαμβάνοντας υπόψη το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων, γνωστική – συναισθηματική – συμπεριφοράς,<sup>46</sup> χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί για να μετρούν αυτά τα τρία στοιχεία. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος είναι τα ερωτηματολόγια, όπου χρησιμοποιείται η 5-βαθμη κλίμακα Likert, με άκρα «διαφωνώ απόλυτα» - «συμφωνώ απόλυτα» (Κοκκινάκη, 2006). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων αποτελεί το γενικό δείκτη της στάσης. Επειδή τα ερωτηματολόγια από μόνα τους δεν αποτελούν αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης των στάσεων (Haddock & Maio, 2008; Henerson και συν., 1987), καθώς οι συμμετέχοντες τείνουν να απαντούν πιο θετικά, χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος έρευνας ώστε να συγκεντρωθούν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκαν 12 βινιέτες με σκοπό να δοθεί ένα πρώτο ερέθισμα στους μαθητές για το τι σημαίνει αναπηρία. Το παραπάνω εργαλείο μεταξύ των άλλων επιλέχθηκε ώστε να αποφευχθεί ο ορισμός της έννοιας και να διαπιστώσουμε πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αναπηρία. Στη συνέχεια δόθηκε το ερωτηματολόγιο και τέλος επιλέχθηκαν τυχαία 28 μαθητές οι οποίοι έδωσαν ατομικές συνεντεύξεις. Στη συνέχεια ακολουθεί περιγραφή όλων των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

### **2.2.1 Βινιέτες**

Η βινιέτα είναι εικόνα ή περιγραφή μιας κατάστασης ή ένα σενάριο που προκαλεί προβληματισμό (Miles, 1987 στο Veal, 2002) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά και ως ερευνητικό εργαλείο. Παρουσιάζει υποθετικές καταστάσεις και απευθύνει στους συμμετέχοντες ευθείες ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή δεδομένων που αφορούν ιδέες και αντιλήψεις. Σύμφωνα με τη Veal, οι βινιέτες είναι ανοικτού τύπου περιπτώσεις που βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες ή υποθετικά σενάρια τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσουν ή έχουν αντιμετωπίσει οι ερωτώμενοι (Veal, 2002). Μπορεί να περιγράψει μια κατάσταση, να εξηγεί κάποιο πρόβλημα ή να παρουσιάζει κάποιο σενάριο στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται να πάρει θέση ή να δώσει μια απάντηση. Συνήθως χρησιμοποιούνται σε ποιοτικές έρευνες (Renold, 2002) καθώς μέσω αυτών διευκολύνεται η συζήτηση θεμάτων που δύσκολα προσεγγίζονται, μπορεί να ελεγχθεί ο τρόπος σκέψης ή ακόμη

---

<sup>46</sup> Τα τρία αυτά στοιχεία θεωρούνται παράγοντες – διεργασίες που διαμορφώνουν τις στάσεις (Eagly & Chaiken, 1993)



και η αλλαγή στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Στις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται σε αυτο-αναφορές ή αποτελούν μέρος ερωτηματολογίων, όπου στους συμμετέχοντες παρουσιάζεται ένας αριθμός σεναρίων και οι απαντήσεις επιλέγονται μέσω μιας προκαθορισμένης λίστας – likert ή υπάρχουν μόνο οι απαντήσεις «Συμφωνώ» «Δεν συμφωνώ» (Ρουλου, 2001).

Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελούνταν από 12 εικόνες και κείμενα που είχαν σκοπό να εκτιμήσουν τις γνώσεις των μαθητών ως προς την έννοια «αναπηρία». Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο αφενός για να διερευνηθεί η γνώση των μαθητών για την έννοια αναπηρία, αφετέρου για να αποφευχθεί η εννοιοδότηση της αναπηρίας από την ερευνήτρια ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο κατευθυνόμενων απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο που θα ακολουθήσει. Φροντίσαμε η μορφή τους να ανταποκρίνεται και να συνάδει με την αναγνωστική ικανότητα των ερωτώμενων (Barter & Renold, 1999· Seguin & Ambrosio, 2002· Wason, Polonsky, & Hyman, 2002), η πραγματικότητα που απεικονίζουν να είναι κοινότυπη, αποφεύγοντας τις υπερβολές και σε συνάφεια με περιστατικά που σχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες του ερωτώμενου (Barter & Renold, 1999· Seguin & Ambrosio, 2002), χαρακτηριζόμενες από εσωτερικό ειρμό (Barter & Renold, 1999· Wason και συν. 2002) και με κατανοητό περιεχόμενο. Επιπλέον, το περιεχόμενο ήταν σαφές και ξεκάθαρο, αλλά και «ανοιχτό» ώστε να διεγείρει τη σκέψη και να προβληματίσει τους ερωτώμενους (Barter & Renold, 1999· Seguin & Ambrosio, 2002· Wason, και συν., 2002). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατύπωση της ερώτησης, ώστε να μην υποδεικνύει ή κατευθύνει την απάντηση (Wason, και συν., 2002). Συνολικά, οι βινιέτες σκοπό είχαν να κινητοποιήσουν τη σκέψη των ερωτώμενων ώστε να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες και αναπαραστάσεις, να τις συσχετίσουν με εκείνες της βινιέτας και να δώσουν μια αντιπροσωπευτική απάντηση των πιστεύω και πεποιθήσεών τους.

Αναλυτικότερα, αποτελούνταν από 6 εικόνες που απεικόνιζαν παιδιά με αυτισμό, σύνδρομο Down, κινητική αναπηρία, προβλήματα όρασης και ακοής και νοητική υστέρηση. Οι υπόλοιπες έξι εικόνες αφορούσαν τυπικούς μαθητές, από τις οποίες η μία απεικόνιζε ένα παιδί με σπασμένο πόδι, ένα με παχυσαρκία, με επιθετική συμπεριφορά, ένα που διάβαζε και ένα που ήταν μόνο του στο διάλειμμα. Ως προς το φύλο, ήταν αγόρια και κορίτσια, ίδιας χρονολογικής ηλικίας με τους συμμετέχοντες

στην έρευνα. Ένα σύντομο σενάριο περιέγραφε την εικόνα και στο τέλος της κάθε βινιέτας υπήρχε η ίδια ερώτηση «Αυτό το παιδί είναι παιδί με αναπηρία; Ναι - Όχι» και έπρεπε να επιλέξουν την απάντηση που θεωρούσαν σωστή. Το εργαλείο αξιοποιήθηκε εκτιμώντας το ποσοστό σωστών απαντήσεων ανά κατηγορία αναπηρίας, καθώς και εκτιμώντας το πλήθος των τελικών σωστών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων ανά μαθητή (Παράρτημα Ι).

### ***2.2.2 Το Ερωτηματολόγιο Checode-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH- R)***

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική συνάφεια (Co-efficient 0.70 & Cronbach's  $\alpha$  0.90). Αναπτύχθηκε στον Καναδά (Armstrong, 1986) και χρησιμοποιείται έως σήμερα επειδή σύμφωνα με τους Vignes, και συν., (2008) συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά από τα υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία.<sup>47</sup> Η μεταφορά των προτάσεων του ερωτηματολογίου από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με τη μέθοδο της πολλαπλής μετάφρασης, μεταφράστηκε αρχικά στα ελληνικά από πολύ καλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας και στη συνέχεια έγινε αντίστροφη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά από διαφορετικά άτομα, για να ελεγχθεί η ορθότητα της αρχικής μετάφρασης. Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμη κλίμακα Likert, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα» και η τιμή 5 στην επιλογή «Διαφωνώ απόλυτα» (Παράρτημα Ι). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ομαδοποιημένες σε 3 κατηγορίες- παραμέτρους οι οποίες αποτελούν τις στάσεις: (α) Συναισθηματικός τομέας (Affective), ο οποίος αποτελούνταν από 13 ερωτήσεις. (β) Συμπεριφορικός τομέας (Behavioral), ο οποίος αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις. Και (γ) γνωστικός τομέας (Cognitive), ο οποίος αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις.

Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν ώστε να προσδώσουν θετική στάση αναφορικά με κάθε μια από τις παραπάνω παραμέτρους. Οι τιμές των 3<sup>ων</sup> σύνθετων μεταβλητών προέκυψαν από το άθροισμα των απαντήσεων συνεπώς χαμηλές τιμές βαθμολόγησης εκφράζουν θετική στάση στις παραπάνω παραμέτρους και αντίθετα υψηλές τιμές βαθμολόγησης εκπροσωπούν αρνητική στάση.

<sup>47</sup> Αν και σχεδιάστηκε τη δεκαετία του '80 χρησιμοποιείται ακόμη ως σήμερα και αφορά μαθητές ηλικίας 9-13 ετών. Αποτελείται από 36 ερωτήσεις και εκτιμάται ότι χρειάζεται περίπου 20 ως 30 λεπτά για να συμπληρωθεί. Μετρά και τις τρεις διαστάσεις των στάσεων και είναι σταθμισμένο.

### **2.2.3 Λογοτεχνικά βιβλία.**

Για την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία: 1) «Δυο παπούτσια με καρότσι» του Ν. Ανδρικόπουλου, με θέμα την κινητική αναπηρία, 2) «Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου» του Μ. Αυτζή με θέμα το σύνδρομο Down και 3) «Ο Αυτός» των Π. Πουλάκη και Β. Παπατσαρούχα με θέμα των αυτισμό και 4) «Δεν είμαι τέρας σου λέω» της Π. Πλήση (2011).

### **2.2.4 Γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες.**

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης, μέσω των οποίων επιδιώκεται αρχικά η διέγερση του ενδιαφέροντος και η διαπίστωση ύπαρξης ομοιοτήτων και διαφορών ώστε να επιτευχθεί η ταύτιση με τον βασικό ήρωα. Στη συνέχεια με τις κατάλληλες δραστηριότητες επιδιώκεται η διά αντιπροσώπου βίωση καταστάσεων και εμπειριών του «άλλου» και η σύνδεση με προσωπικά βιώματα και συναισθήματα (Κάθαρση). Από τη στιγμή που ο συμμετέχων στην παρέμβαση αποκτά τη δυνατότητα μετατόπισης του προβλήματος και αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς, παραλληλίζοντας τις καταστάσεις που βιώνει ο ήρωας με προσωπικές εμπειρίες, βιώνει την ενόραση και αποκτά δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Εν τέλει, μέσω της γενίκευσης, αποκτά ενσυναίσθηση και κατανοεί ότι άνθρωποι οπουδήποτε μπορεί να αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα.

### **2.2.5 Φύλλα αξιολόγησης της παρέμβασης**

Τα φύλλα αξιολόγησης δημιουργήθηκαν για να αξιολογηθούν στοιχεία και χαρακτηριστικά που αφορούν τον τρόπο υλοποίησης της παρέμβασης.

Κάθε φύλλο αποτελούνταν από 2 τμήματα: (α) Αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης του αντικειμένου και (β) αξιολόγηση των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν και των προσδοκιών από νέα εφαρμογή. Το εργαλείο εφαρμόστηκε στο τέλος κάθε φάσης της παρέμβασης στην Πειραματική ομάδα.

### **2.2.6 Πρωτόκολλα Παρατήρησης**

Ένας παρατηρητής (δάσκαλος της τάξης) σημείωνε τις αντιδράσεις – συμπεριφορές των μαθητών, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε ένα από πριν διαμορφωμένο πρωτόκολλο (Παράρτημα, Ι).

### **2.2.7 Ατομικές συνεντεύξεις**

Οι ατομικές συνεντεύξεις αποτελούνταν από 10 ημι-δομημένες ερωτήσεις οι οποίες βασίζονταν στις βινιέτες, το ερωτηματολόγιο και στην παρέμβαση και χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή στοιχείων τα οποία δεν εκδηλώνονται άμεσα ή είναι δύσκολο να γίνουν αντικείμενο μελέτης. Παρατηρώντας και καταγράφοντας εκφράσεις, χειρονομίες και την εν γένει στάση του σώματος μπορέσαμε να αντιληφθούμε την ορθότητα των λεγομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Συλλέχθηκαν ατομικά, μαγνητοφωνήθηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν ώστε να υπάρχουν και ποιοτικά δεδομένα για τις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο αξιολογήθηκε έμμεσα η παρέμβαση αφού οι ερωτήσεις συνδυάστηκαν τόσο με το ερωτηματολόγιο όσο και με τις δραστηριότητες της παρέμβασης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η εφαρμογή του προγράμματος περιελάμβανε 6 στάδια:

#### 1. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Πριν από την εφαρμογή του κυρίως προγράμματος πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων σε 2 τμήματα της Δ' τάξης και σε 2 τμήματα της Ε' τάξης και το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 84 μαθητές. Συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, αναλύθηκαν, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των εργαλείων και έγιναν κάποιες διορθώσεις στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Επίσης, υπολογίστηκε ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση των εργαλείων, ώστε να προγραμματιστεί ακριβώς η διάρκεια του προγράμματος.

#### 2. ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Αρχικά διαβάστηκε η επιστολή που απευθύνονταν στους μαθητές από την ερευνήτρια. Δόθηκαν εξηγήσεις για το περιεχόμενο της έρευνας, τονίστηκε η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους σε αυτή και διαβεβαιώθηκε ότι οι απαντήσεις τους είναι ανώνυμες και με κανένα τρόπο δεν επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Στη συνέχεια μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο στο σύνολο του δείγματος. Για τη συμπλήρωσή του απαιτούνταν περίπου μια διδακτική ώρα. Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών συμπληρώθηκαν με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Αναλυτικότερα, διάβαζε κάθε ερώτηση, εξηγούσε και οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν. Ακολουθήθηκε αυτή η τακτική, καθώς από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου προέκυψε δυσκολία στο να συμπληρώσουν ατομικά αυτά τα στοιχεία.<sup>48</sup> Αφού ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση αυτών των στοιχείων η ερευνήτρια επισήμανε για μια ακόμη φορά ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι

---

<sup>48</sup> Στην πιλοτική εφαρμογή, καθώς η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων έγινε ατομικά, οι μαθητές είχαν συνεχώς απορίες και ανάλογα με το ρυθμό ανάγνωσης του καθενός επαναλαμβάνονταν οι ίδιες ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση

ανώνυμη, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και αυτό μου μας ενδιαφέρει είναι η γνώμη του καθενός προσωπικά. Παρόλα αυτά, κάποιοι μαθητές επισήμαναν ότι από την ημερομηνία γέννησης μπορούμε να καταλάβουμε για ποιον πρόκειται. Τους δόθηκε ξανά η διαβεβαίωση ότι η ερευνήτρια δεν έχει ζητήσει τα ατομικά τους στοιχεία, τα οποία βρίσκονται στο γραφείο του διευθυντή και δεν δίνονται σε κανέναν και για κανένα λόγο. Μετά από αυτή τη διαβεβαίωση συνέχισε καθένας ατομικά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες πολλές φορές είχαν απορίες και ερωτήσεις, πάντα όμως δίνονταν η ίδια στερεότυπη απάντηση: «Απάντησε ό,τι εσύ νομίζεις». Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο δίνονταν ατομικά στην ερευνήτρια, ώστε να ελέγχεται η ολοκλήρωση των απαντήσεων. Σε ορισμένες, ελάχιστες, περιπτώσεις όπου υπήρχαν αναγνωστικές δυσκολίες η ερευνήτρια διάβαζε την ερώτηση και οι συμμετέχοντες επέλεγαν την απάντηση.

## **2.1 Παρέμβαση**

### ***2.1.1 Πειραματική ομάδα.***

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος – Ιούνιος 2012. Απασχολήθηκαν μαθητές των τάξεων Δ' και Ε' από δύο σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος της πόλης του Βόλου, οι οποίοι αποτελούσαν την πειραματική ομάδα (ΠΟ). Κατόπιν ενημέρωσης του σχολικού συμβούλου και του Δ/ντή Α/θμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, συνεννόησης με τους διευθυντές των σχολείων και συναίνεσης των εκπαιδευτικών των αντιστοιχών τμημάτων η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά την ώρα της ευέλικτης ώρας στα παραπάνω τμήματα και αποτέλεσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, η διάρκεια του οποίου ήταν 10 διδακτικά δίωρα. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι δεν παρακωλύθηκε τόσο η λειτουργία του σχολείου όσο και της τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού του αντίστοιχου τμήματος ήταν επικουρικός. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των γονέων για το περιεχόμενο, τους στόχους και τη διάρκεια του προγράμματος και δόθηκε η διαβεβαίωση ότι τα αποτελέσματα θα τους ανακοινωθούν με το πέρας της διαδικασίας.

Ηθική υποχρέωση κάθε ερευνητή είναι η διασφάλιση της ανωνυμίας και προστασίας των δεδομένων όλων των εμπλεκόμενων στην έρευνα (σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών). Επομένως, στην παρούσα διδακτορική διατριβή αυτή η υποχρέωση ίσχυσε αμετάκλητα, καθώς δεν δημοσιοποιήθηκαν, ούτε πρόκειται μελλοντικά να

δημοσιοποιηθούν στοιχεία, τα οποία με άμεσο ή έμμεσο τρόπο υποδεικνύουν συγκεκριμένα πρόσωπα. Μέσω ενημερωτικής επιστολής (Παράρτημα ΙΙ) πληροφορήθηκαν οι γονείς για το σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε ενυπόγραφα η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή ή μη των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Από την Π.Ο. δεν έδωσαν άδεια τρεις γονείς (ένας από την Δ΄ τάξη και δύο από την Ε΄). Αυτοί οι μαθητές δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια όμως του προγράμματος ήταν στην τάξη και παρακολουθούσαν. Αφού ολοκληρώθηκαν οι διαδικαστικές ενέργειες, στο πρώτο δίωρο έγινε γνωριμία με τους μαθητές και περιγραφή του προγράμματος. Για να μπορέσει να γίνει η μέτρηση της στάσης πριν και μετά δόθηκαν κωδικοί στα ερωτηματολόγια, οι οποίοι δημιουργήθηκαν βάσει ενός συνδυασμού αριθμών που μόνο η ερευνήτρια γνώριζε και κανείς άλλος. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η ερευνήτρια ανέλαβε την ηθική υποχρέωση να καταστρέψει τη λίστα με τους κωδικούς. Αναλυτικότερα οι ώρες και τα τμήματα υλοποίησης του προγράμματος ήταν:

- Δ΄ Τάξη του 30<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Βόλου, κάθε Τετάρτη 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ώρα
- Ε΄ Τάξη του 30<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Βόλου, κάθε Δευτέρα 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ώρα
- Δ΄ Τάξη του 16<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Βόλου, κάθε Παρασκευή 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ώρα
- Ε΄ Τάξη του 16<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Βόλου, κάθε Τρίτη 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ώρα

Η παρέμβαση αποτελούνταν από τρεις ενότητες κατά τις οποίες διαβάστηκαν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που είχαν επιλεγεί<sup>49</sup> και έγινε συζήτηση με βάση το περιεχόμενο του βιβλίου. Ακολούθησαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες, καθώς και δραματοποιήσεις με θέμα ανάλογο αυτό του βιβλίου και σκοπό τόσο την ενημέρωση όσο και την ευαισθητοποίηση των παραπάνω μαθητών. Για το σχεδιασμό του όλου προγράμματος και ειδικότερα των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης:

α) Για να επιτευχθεί η ταύτιση με το βασικό ήρωα επιχειρήθηκε διέγερση περιέργειας- ενδιαφέροντος ποικιλοτρόπως, όπως παρακολούθηση βίντεο, εικόνες ατόμων με αναπηρία ή παροχή πληροφοριών.

---

<sup>49</sup> Αναφέρονται στη σελίδα 105

β) Μέσω των δραματοποιήσεων και του παιχνιδιού ρόλων βίωσαν καταστάσεις, συνέδεσαν εμπειρίες και συναισθήματα του ήρωα και δικά τους, ώστε να επιτευχθεί η κάθαρση.

γ) Αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς, συγκρίνοντας καταστάσεις και δεδομένα του ήρωα με την πραγματικότητα, την υιοθέτηση ή απόρριψη συμπεριφορών και την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων οδηγήθηκαν στην ενόραση.

δ) Καθώς απέκτησαν τη δυνατότητα μετατόπισης του προβλήματος κατανόησαν ότι το περιεχόμενο του βιβλίου έχει σχέση με τη ζωή (ενσυναίσθηση) και άνθρωποι οπουδήποτε μπορεί να αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα (γενίκευση).

### ***A' Μέρος: Χρονοδιάγραμμα***

#### **1<sup>ο</sup> δώρο:**

- Η εικόνα αποτελεί πηγή διέγερσης του ενδιαφέροντος, πόσο μάλλον όταν δεν είναι στατική αλλά συνοδεύεται από κίνηση και ήχο. Για το λόγο αυτό, από την αρχή του προγράμματος θελήσαμε να προκαλέσουμε έντονη διέγερση του ενδιαφέροντος γι' αυτό επιλέξαμε μια σειρά σύντομων βίντεο τα οποία παρουσίαζαν πρωτότυπες δραστηριότητες ατόμων με κινητικά προβλήματα, όπως συμμετοχή σε χορευτικές παραστάσεις, σκι με ειδικά καθίσματα, αγώνες δρόμου με ειδικά σχεδιασμένα αμαξίδια, αγώνες ξιφασκίας. Ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν μεγάλος, σχολίαζαν τις δυνατότητες που έχει καθένας αρκεί να του δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και πραγματοποιήθηκε μια εκτεταμένη συζήτηση, η οποία οδήγησε στο επόμενο στάδιο.
- Το βιβλίο «Δυο παπούτσια με καρότσι» είχε πολύ ελκυστική εικονογράφηση και συγχρόνως με την ανάγνωση γινόταν προβολή του περιεχομένου στον πίνακα μέσω προβολέα, ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές στην παρακολούθηση.
- Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ακολούθησαν ερωτο-αποκρίσεις επί του περιεχομένου και αποσαφήνιση αποριών.

#### **2<sup>ο</sup> δώρο**

- Το δεύτερο δώρο έγινε καταρχάς επαναδιήγηση της ιστορίας για να επιτευχθεί σύνδεση με τα προηγούμενα.



- Ακολούθησαν γραπτές δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι κατά τη μετακίνησή τους, οι οποίες δυσκολίες οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η δραστηριότητα αυτή είχε σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές τη δυσκολία πρόσβασης των ατόμων με κινητική αναπηρία σε χώρους όπου δεν έχει ληφθεί καμία πρόνοια για την πρόσβασή τους. Η δεύτερη γραπτή δραστηριότητα αφορούσε τη συγγραφή ιστορίας με ήρωα ένα παιδί σε αμαξίδιο το οποίο δεν μπορούσε να περάσει τη διάβαση γιατί είχε κάποιος παρκάρει παράνομα. Σκοπός ήταν η απόκτηση ενόρασης και αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς.
- Για τη συναισθηματική αποφόρτιση, την αξιοποίηση των αποκτηθέντων γνώσεων, αλλά και την ενημέρωση των συμμαθητών τους για το δικαίωμα της πρόσβασης όλων σε όλους τους χώρους προχώρησαν στο σχεδιασμό αφίσας με κολάζ και ζωγραφική (ομαδική εργασία).

### **3<sup>ο</sup> δίωρο**

- Για να γίνει μια σύνδεση με τα προηγούμενα, έκαναν σε χαρτί του μέτρου το ημερολόγιο του ήρωα (Λάζαρος) στην Τροχήλατη Δημοκρατία. Ήταν ομαδική εργασία (ανά πέντε μαθητές) και σκοπό είχε την επισήμανση ξανά των δυσκολιών που βιώνει κάποιος κατά τη μετακίνησή του, δυσκολίες οι οποίες δεν οφείλονται στο ατομικό μειονέκτημα αλλά στο σχεδιασμό των κτιρίων και των δρόμων λαμβάνοντας υπόψη τους πολλούς και όχι όλους.
- Οι γραπτές δραστηριότητες αφορούσαν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και σκοπό είχαν την απόκτηση της δεξιότητας μετατόπισης του προβλήματος και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
- Η ενότητα έκλεισε με ζωγραφική (ατομικά) και τα έργα των μαθητών θα παρουσιάζονταν σε έκθεση που θα γίνονταν με το τέλος του προγράμματος.

### ***B' Μέρος: Χρονοδιάγραμμα***

#### **1<sup>ο</sup> δίωρο:**

- Από την πιλοτική έρευνα είχε διαπιστωθεί ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές δεν γνώριζαν τι σημαίνει σύνδρομο Down. Για το λόγο αυτό ως εισαγωγή στο δεύτερο μέρος, χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες ατόμων με σύνδρομο Down βάσει των οποίων έγινε περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών. Πληροφοριακό υλικό που αφορούσε τις γνωστικές

δυνατότητες, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και τη δυνατότητα επαγγελματικής ενασχόλησης παρουσιάστηκε στους μαθητές με τη μορφή αφίσας ή καρτέλας. Ακολούθησε συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, καθώς και αποσαφήνιση και επίλυση αποριών.

- Ακολούθησε τμηματική ανάγνωση του βιβλίου «Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου». Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σχολιάζονταν ή προτεινόταν εναλλακτικές συμπεριφορές, γίνονταν προβλέψεις, σε πολλά σημεία γύριζε πίσω η ανάγνωση, και ξαναδιαβάζαμε κάποια σημεία που ίσως δεν είχαν προσεχτεί, ώστε να είναι σε εγρήγορση το ενδιαφέρον των ακροατών και να μην είναι βαρετή η ανάγνωση.
- Το πρώτο δώρο έκλεισε με ερωτο-αποκρίσεις και την κατάθεση προσωπικών εμπειριών.

## **2<sup>ο</sup> δώρο**

- Μέχρι την επόμενη συνάντηση μεσολαβούσε μία εβδομάδα, οπότε η επαναδιήγηση της ιστορίας και η σύνδεση με τα προηγούμενα ήταν απαραίτητη.
- Στη συνέχεια οι μαθητές έπαιξαν ένα παιχνίδι. Εκ των προτέρων είχαν σχεδιαστεί κάρτες με αρνητικά και θετικά επίθετα οι οποίες μοιράστηκαν τυχαία σε όλους τους μαθητές. Καθένας διάβαζε την κάρτα του και έλεγε αν αυτό το επίθετο τον χαρακτήριζε και πώς ένιωθε από αυτόν τον χαρακτηρισμό. Σκοπός αυτού του παιχνιδιού ήταν να κατανοήσουν ότι πολλές φορές αποδίδουμε στους άλλους απερίσκεπτα ιδιότητες που δεν ισχύουν και να αισθανθούν πώς νιώθει ο καθένας μας εξαιτίας αυτών των χαρακτηρισμών. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της απόκτησης της δεξιότητας μετατόπισης του προβλήματος καλλιεργείται η ενσυναίσθηση.
- Οι γραπτές δραστηριότητες που ακολούθησαν επισήμαναν την ύπαρξη διαφορετικότητας μεταξύ όλων των ανθρώπων, είτε αφορούν εξωτερικά χαρακτηριστικά είτε δεξιότητες-δυνατότητες. Σκοπός ήταν να κατανοήσουν ότι άτομο με αναπηρία δε σημαίνει αποκλειστικά και μόνο κάποιο άτομο που είναι εντελώς διαφορετικό από εμάς· μπορεί να διαφέρει σε κάποια σημεία, υπάρχουν όμως σημεία και ενδιαφέροντα που είναι κοινά.
- Στο τέλος ζωγράφισαν μια σκηνή από το βιβλίο και έβαλαν λεζάντες.

### **3<sup>ο</sup> δίωρο**

- Το τρίτο δίωρο είχε ως σκοπό την καλλιέργεια της αποδοχής ενός παιδιού με σύνδρομο Down τόσο στις ομάδες παιχνιδιού, όσο και σε δραστηριότητες εξωσχολικές και ενδοσχολικές. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ως δραστηριότητα η δραματοποίηση ενός διαλόγου από το βιβλίο όπου η ηρωίδα διάκειται θετικά προς το «Μάνο» που είναι ένα παιδί με σύνδρομο Down, και προσπαθεί επιχειρηματολογώντας να πείσει τον Αλέξη (ο οποίος δεν δέχεται το Μάνο ως φίλο, προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες) να τον δεχτούν στο παιχνίδι τους. Μέσω της επιχειρηματολογίας αναπτύσσονται ιδέες και περιγράφονται συναισθήματα τα οποία είναι καταπιεσμένα και δεν εκδηλώνονται. Στους μαθητές τονίστηκε ότι δεν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τα λόγια του βιβλίου, αλλά να προβάλουν τη δική τους άποψη.
- Οι γραπτές δραστηριότητες που ακολούθησαν συνδέονταν με την προηγούμενη δραματοποίηση και αφορούσαν την περιγραφή των συναισθημάτων που θα νιώθαμε αν εμείς ήμαστε στην θέση του παιδιού με σύνδρομο Down και μας απέρριπταν οι συνομήλικοί μας.
- Τέλος, για να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα προηγούμενα, στην απόκτηση ενσυναίσθησης και γενίκευσης (ο αποκλεισμός από τον κύκλο των συνομηλίκων δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία) σχεδιάστηκε ένα ομαδικό παιχνίδι. Σχηματίστηκαν ομάδες των πέντε μαθητών και κάθε φορά αποκλείονταν αυθαίρετα από το δάσκαλο της τάξης ένας μαθητής. Τόσο ο ίδιος όσο και οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να μαντέψουν και έγραφαν σε ένα χαρτί τους λόγους που αποκλείστηκε. Στη συνέχεια διάβαζαν τους λόγους που υπέθεταν και διαπίστωναν ότι οι περισσότεροι ήταν επουσιώδεις ή ανύπαρκτοι.

### ***Γ' Μέρος: Χρονοδιάγραμμα***

#### **1<sup>ο</sup> Δίωρο:**

- Τμηματική ανάγνωση (σελίδα – σελίδα) του βιβλίου «Ο Αυτός» με θέμα τον αυτισμό και συγχρόνως ανάλυση του περιεχομένου για την αποφυγή παρανοήσεων. Για να διαπιστωθεί η κατανόηση ακολούθησαν ερωτήσεις και

βάσει αυτών πραγματοποιήθηκε μια πιο διεξοδική συζήτηση. Εκφράστηκαν απορίες και απαντήθηκαν σε συνδυασμό με όσα είχαν αναφερθεί.

- Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν μέσα στο κείμενο τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό.

Αυτή η προσέγγιση του περιεχομένου είχε σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά έχει κάποια αιτία που εκδηλώνεται, να μάθουν να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους όταν κρίνεται απαραίτητο και, επιπλέον, να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα άτομα που σχετίζονται άμεσα με ένα παιδί με αυτισμό.

### **2<sup>ο</sup> Δίωρο:**

- Στο δεύτερο δίωρο, αφού έγινε μια σύνδεση με τα προηγούμενα, διαβάστηκαν αποσπάσματα από το βιβλίο της Παναγιώτας Πλήση, «*Δεν είμαι τέρας σου λέω*» (2011), ως παράλληλο κείμενο με θέμα το σύνδρομο Asperger, και έγινε σύγκριση των χαρακτηριστικών – συμπεριφορών των δύο κεντρικών ηρώων.
- Στη συνέχεια, διαβάστηκε ένα γράμμα που είχε γραφεί από το ίδιο το παιδί με αυτισμό μέσω του οποίου προσπαθούσε να περιγράψει και να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του.

### **3<sup>ο</sup> Δίωρο:**

- Οι γραπτές δραστηριότητες αφορούσαν την επίλυση σεναρίου προβληματικής συμπεριφοράς.
- Για να αποφορτιστούν από όλα τα παραπάνω ασχολήθηκαν με τη ζωγραφική ενός περιστατικού από όποιο κείμενο ήθελαν.
- Τέλος, τους ζητήθηκε να γράψουν ένα γράμμα προς τη μητέρα ενός παιδιού με αυτισμό ή προς τα αδέρφια του ή οποιοδήποτε άλλο οικείο πρόσωπο.

Ο αυτισμός είναι ένα θέμα που δύσκολα προσεγγίζεται από τους μαθητές αυτών των ηλικιών και οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις δυσκολίες. Για το λόγο αυτό, για μια πρώτη προσέγγιση επιλέχτηκε το βιβλίο «Ο Αυτός», στο οποίο ο κεντρικός ήρωας ήταν ένα χελωνάκι του οποίου παρακολουθήσαμε την εξέλιξη της συμπεριφοράς του από τη στιγμή που γεννήθηκε, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γύρω του εξαιτίας της άγνοιάς τους και τέλος την αποδοχή του. Για να είναι σε θέση να εφαρμόσουν όσα έμαθαν σε παρόμοιες συνθήκες ως παράλληλο

κείμενο επιλέχθηκαν, όπως αναφέρθηκε και λίγο παραπάνω, αποσπάσματα από το βιβλίο της Π. Πλήση, όπου περιγράφεται η προσωρινή συμβίωση ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger με κάποιο άτομο το οποίο δε γνώριζε τις ιδιαιτερότητές του με αποτέλεσμα να βιώσουν απερίγραπτες καταστάσεις. Τα κωμικά σημεία του κειμένου βοήθησαν ώστε οι μαθητές να αποφορτιστούν από το κλίμα που είχε δημιουργηθεί και να διαπιστώσουν ότι αν γνωρίζουμε τα αίτια κάποιων συμπεριφορών μπορούμε πιο εύκολα και με θετικά αποτελέσματα να τις αντιμετωπίσουμε.

### **2.1.2 Ομάδα Ελέγχου**

Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν η Δ' και Ε' τάξη του 27<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου και η Δ' και Ε' τάξη του 32<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Στα παραπάνω τμήματα οι μαθητές απασχολήθηκαν 3 διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια των οποίων διαβάστηκαν τα ίδια λογοτεχνικά βιβλία με την πειραματική ομάδα και ακολούθησε συζήτηση ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου, την ίδια χρονική στιγμή που πραγματοποιούνταν η ανάγνωση στην πειραματική ομάδα.

### **2.1.3 Εκ των υστέρων αξιολόγηση (Post-test)**

Στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο, χωρίς τα δημογραφικά στοιχεία. Τα ερωτηματολόγια, όπως προανέφερα, ήταν κωδικοποιημένα. Δόθηκε σε κάθε παιδί ο ίδιος κωδικός για να μετρηθεί αν υπήρξε κάποια μεταβολή μετά την παρέμβαση τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό κομμάτι των στάσεων.

### **2.1.4 Συνεντεύξεις:**

Επιλέχθηκαν τυχαία 28 μαθητές (14 αγόρια- 14 κορίτσια) οι οποίοι απάντησαν ατομικά σε 10 ημι-δομημένες ερωτήσεις για να διαπιστωθούν οι ευρύτερες αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την αναπηρία.

### **2.1.5 Επαναξιολόγηση (Follow-up)**

Μετά την πάροδο τεσσάρων μηνών, τον Οκτώβριο του 2012, δόθηκε στην πειραματική ομάδα το ερωτηματολόγιο για επαναξιολόγηση ώστε να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα του προγράμματος είχαν διάρκεια.

Κατά την υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος διαπιστώθηκαν τα εξής: καταρχήν οι μαθητές της Δ' τάξης, τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και σοβαρότητα κατά τη διάρκεια του προγράμματος,

συνολικά. Λίγες ήταν εκείνες οι περιπτώσεις μαθητών που έδειξαν να μην ενδιαφέρονται ή να βαριούνται οι συγκεκριμένοι μαθητές όμως, παρουσίαζαν γενικότερα αυτή τη συμπεριφορά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως επισήμανε ο δάσκαλος της τάξης. Εν αντιθέσει, στην Ε΄ τάξη αντιμετωπίσαμε πολλές δυσκολίες στην υλοποίηση του προγράμματος και πολλές φορές ήταν απαραίτητη και η συμβολή του δασκάλου της τάξης ώστε να μπορέσουμε να συνεχίσουμε. Κυρίως τα αγόρια, αλλά όχι μόνο, έκαναν φασαρία, σχολίαζαν με άσχημο τρόπο καταστάσεις και χρησιμοποιούσαν μη αποδεκτό λεξιλόγιο. Ενώ στην αρχή τα βίντεο τράβηξαν την προσοχή τους, στη συνέχεια επικροτούσαν μη αποδεκτές συμπεριφορές, π.χ. «καλά έκανε και παρκάρισε στη ράμπα των αναπήρων αφού βιάζονταν», «με μογγολάκια θα ασχολούμαστε τώρα», «σιγά να μην παίζαμε μαζί» «και τι μας νοιάζουν εμάς όλα αυτά» κ.α. Αντιθέτως, οι μικρότεροι μαθητές παρουσίασαν μια πολύ θετική συμπεριφορά και με πραγματικό ενδιαφέρον έψαχναν για εναλλακτικές συμπεριφορές και λύσεις στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι ήρωες. Ως προς τις δραστηριότητες, όλοι γενικώς έδειχναν μια δυσαρέσκεια όταν επρόκειτο να ασχοληθούν με γραπτές δραστηριότητες, όμως και εδώ οι μικρότεροι παρουσίασαν πιο εκτενή και προσεγμένα κείμενα.

## **2.2 Στατιστικές Αναλύσεις**

Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS- PASW Statistics 18 και πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

- Factor Analysis ( $\alpha = 0.005$ )
- Cronbach alpha
- T-test
- ANOVA
- Pearson R
- $\chi^2$  test

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 1. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμμετείχαν 364 μαθητές Δ', Ε', και ΣΤ' τάξης, ηλικίας 10-12 ετών, οι οποίοι αποτέλεσαν το συνολικό δείγμα της έρευνας με βάση το οποίο έγινε η εκτίμηση των παραμέτρων της έρευνας. Διανεμήθηκαν 364 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 364. Η ανταπόκριση κρίνεται απολύτως ικανοποιητική (100%). Από το συνολικό δείγμα επιλέχθηκαν τυχαία μαθητές της Δ' και Ε' τάξης οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (N=61) και σε επόμενη φάση συμμετείχαν στην υλοποίηση της παρέμβασης, και μαθητές αντιστοίχων τάξεων που αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου (N=63) και συμμετείχαν στην τελική εφαρμογή του ερωτηματολογίου μαζί με την ΠΟ προκειμένου να υπάρχει συγκρισιμότητα στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Το δείγμα της συναφειακής έρευνας αποτέλεσαν 4 τμήματα Δ' τάξης και 4 τμήματα Ε' τάξης, Σχολείων του Βόλου (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείγμα συναφειακής έρευνας

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Πειραματική ομάδα – ΠΟ	61	16,8	16,8	16,8
Ομάδα ελέγχου– ΟΕ	63	17,3	17,3	34,1
Γενικό δείγμα	240	65,9	65,9	100,0
Σύνολο	364	100,0	100,0	

Το συνολικό μέγεθος δείγματος της έρευνας, συνεπώς, αποτελείται από 364 μαθητές με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Από την κατανομή ως προς την τάξη το 39,8% των μαθητών είναι μαθητές Δ' τάξης, το 31% Ε' τάξης και το υπόλοιπο 29,1 είναι μαθητές ΣΤ' τάξης. Από την κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι υπάρχει όμοια σχεδόν εκπροσώπηση μεταξύ των φύλων με το 50,7% να είναι κορίτσια και το 49,3% αγόρια. Ως προς την ηλικία, ο μέσος όρος είναι 126,54 μήνες δηλαδή τα 10,5 έτη. Ως προς το πλήθος των αδερφών, το 13,7% δήλωσε ότι δεν έχει κανένα αδερφό, ενώ το

53,8% δήλωσε ότι έχει ένα αδελφό ή μία αδελφή. Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, στο 8,2% των περιπτώσεων η μητέρα ήταν απόφοιτη γυμνασίου, στο 25,2% απόφοιτη Λυκείου και 49,7% δήλωσε απόφοιτη ΑΕΙ. Αντίστοιχα 9,6% των περιπτώσεων δήλωσε ότι ο πατέρας είναι απόφοιτος γυμνασίου, 25,1% Λυκείου και 47,2% απόφοιτος ΑΕΙ.

Οι πίνακες και τα υποστηρικτικά γραφήματα που ακολουθούν απεικονίζουν τις παραπάνω κατανομές του δείγματος ως προς τη συχνότητα και τα ποσοστά, καθώς επίσης τις μέσες τιμές και τη διασπορά.

*Πίνακας 2: Τάξη*

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Δ' (Τετάρτη)	145	39,8	39,8	39,8
Ε' (Πέμπτη)	113	31,0	31,0	70,9
ΣΤ' (Εκτη)	106	29,1	29,1	100,0
Άθροισμα	364	100,0	100,0	

*Πίνακας 3: Φύλο*

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
κορίτσι	184	50,5	50,7	50,7
αγόρι	179	49,2	49,3	100,0
σύνολο	363	99,7	100,0	
Missing 999	1	,3		
Άθροισμα	364	100,0		

*Πίνακας 4: Πλήθος αδερφιών*

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
0	50	13,7	13,7	13,7
ένα	196	53,8	53,8	67,6
δύο	75	20,6	20,6	88,2
τρία	31	8,5	8,5	96,7
περισσότερα	12	3,3	3,3	100,0
Άθροισμα	364	100,0	100,0	



*Πίνακας 5: Περιγραφική Στατιστική*

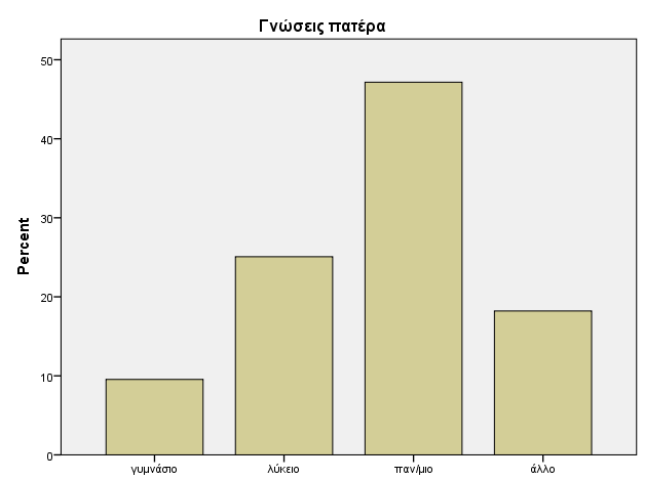
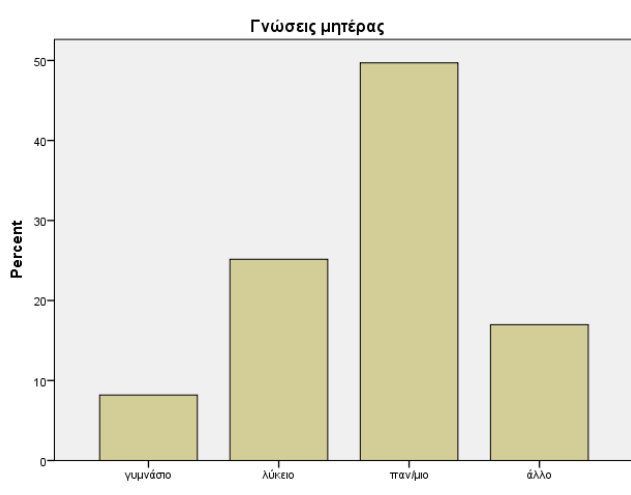
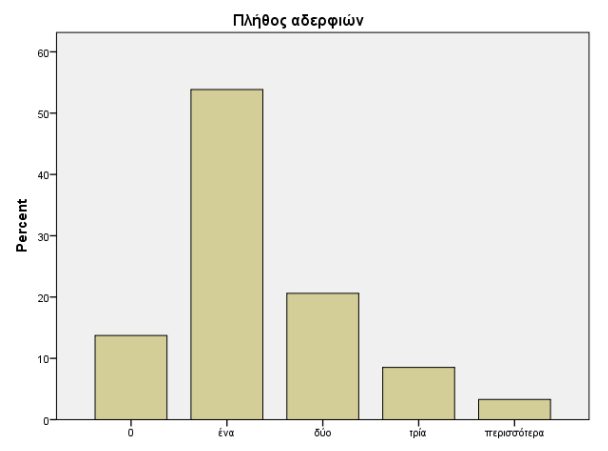
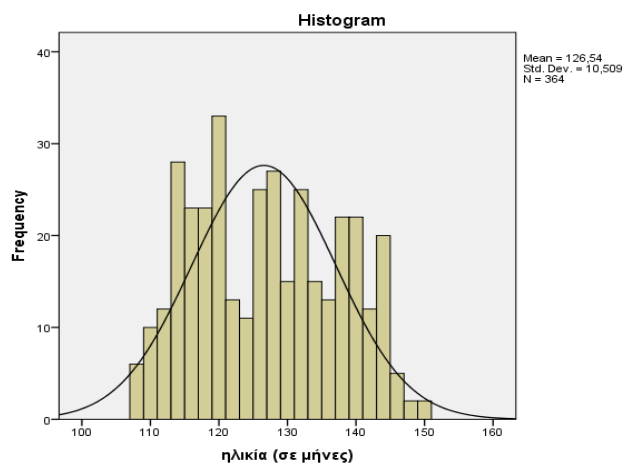
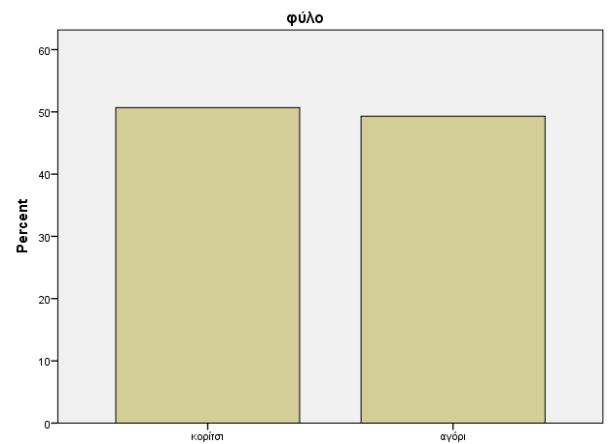
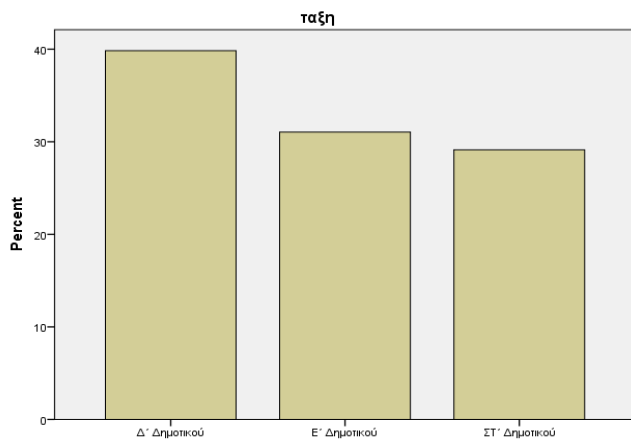
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΟ	ΤΑ
ηλικία (σε μήνες)	364	108	150	126,54	10,509
Valid N (listwise)	364				

*Πίνακας 6: Γνώσεις μητέρας*

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %	
Valid	γυμνάσιο	27	7,4	8,2	8,2
	λύκειο	83	22,8	25,2	33,3
	παν/μιο	164	45,1	49,7	83,0
	άλλο	56	15,4	17,0	100,0
Missing	άθροισμα	330	90,7	100,0	
	999	34	9,3		
Total		364	100,0		

*Πίνακας 7: Γνώσεις πατέρα*

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %	
Valid	γυμνάσιο	32	8,8	9,6	9,6
	λύκειο	84	23,1	25,1	34,6
	παν/μιο	158	43,4	47,2	81,8
	άλλο	61	16,8	18,2	100,0
Missing	άθροισμα	335	92,0	100,0	
	999	29	8,0		
Total		364	100,0		



## 2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

### 2.1 Διερεύνηση του εργαλείου

Για την διερεύνηση του ερωτηματολογίου έγινε εκτίμηση της αξιοπιστίας του με μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Cronbach alpha. Για τη διερεύνηση της δομής (Factor analysis) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Principal Components Analysis με Varimax rotation method, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Το επιλεγμένο επίπεδο σημαντικότητας ήταν  $\alpha=0,005$ .

### 2.2 Χαρακτηριστικά του πιλοτικού δείγματος

Στην α φάση της μελέτης συμμετείχαν 85 άτομα. Η κατανομή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι σχεδόν ισόποση. Ως τόπος καταγωγής προκύπτει κυρίως η Ελλάδα. Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος έχουν κυρίως ένα ή δύο αδέρφια. Αναφορικά με τις γνώσεις των γονέων, το υψηλότερο ποσοστό των μητέρων 48,2% είναι απόφοιτες ΑΕΙ και αντίστοιχα το 50% των πατέρων. Τέλος το 35,7% των παιδιών γνωρίζουν άτομο με αναπηρία και το 17,9% γνωρίζουν το είδος της αναπηρίας του. Αναλυτικότερα ακολουθούν οι κατανομές συχνοτήτων κα ποσοστών:

Πίνακας 8: Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	κορίτσι	43	50,6	50,6	50,6
	αγόρι	42	49,4	49,4	100,0
	άθροισμα	85	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Τόπος καταγωγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αλλοδαπός	2	2,4	2,4	2,4
	Ελλάδα	82	96,5	97,6	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Missing	999,00	1	1,2		
Total		85	100,0		

*Πίνακας 10: Πλήθος αδερφιών*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	12	14,1	14,1	14,1
	ένα	40	47,1	47,1	61,2
	δύο	19	22,4	22,4	83,5
	τρία	8	9,4	9,4	92,9
	περισσότερα	6	7,1	7,1	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 11: Γνώσεις μητέρας*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	γυμνάσιο	5	5,9	6,2	6,2
	λύκειο	26	30,6	32,1	38,3
	παν/μιο	41	48,2	50,6	88,9
	άλλο	9	10,6	11,1	100,0
	Total	81	95,3	100,0	
Missing	999,00	4	4,7		
Total		85	100,0		

*Πίνακας 12: Γνώσεις πατέρα*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	γυμνάσιο	7	8,2	8,5	8,5
	λύκειο	23	27,1	28,0	36,6
	παν/μιο	41	48,2	50,0	86,6
	άλλο	11	12,9	13,4	100,0
	Total	82	96,5	100,0	
Missing	999,00	3	3,5		
Total		85	100,0		

*Πίνακας 13: Γνωρίζεις κάποιο άτομο με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	54	63,5	64,3	64,3
	ναι	30	35,3	35,7	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Missing	999,00	1	1,2		
Total		85	100,0		

*Πίνακας 14: Αν ναι, γνωρίζεις το είδος της αναπηρίας;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	69	81,2	82,1	82,1
	ναι	15	17,6	17,9	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Missing	999,00	1	1,2		
Total		85	100,0		

### 2.3 Αποτελέσματα του Α' μέρους του ερωτηματολογίου

Εξετάζοντας τις εικόνες των παιδιών προκύπτει ότι:

1. Το παιδί με τύφλωση αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 52,9%.
2. Το παιδί που προσπαθεί να διαβάσει αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 21,2%.
3. Το παιδί με κινητικό πρόβλημα αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 95,2%.
4. Το παιδί που είναι μόνο του, αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 11,8%.
5. Το παιδί με νοητική καθυστέρηση αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 58,8%.
6. Το παιδί με αυτισμό αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 41,2%.
7. Το παχύσαρκο παιδί αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 22,4%.
8. Το παιδί με πρόβλημα ακοής αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 50,6%.
9. Το παιδί με σπασμένο πόδι αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 45,9%.
10. Το παιδί με σύνδρομο Down αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 58,8%.
11. Το παιδί που μαλώνει αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 7,1%.
12. Το παιδί που δεν του αρέσει το σχολείο αναγνωρίζεται ως παιδί με αναπηρία από το 3,6%.

*Πίνακας 15: Είναι μαθητής της Γ' τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	40	47,1	47,1	47,1
	ναι	45	52,9	52,9	100,0

*Πίνακας 15: Είναι μαθητής της Γ' τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	40	47,1	47,1	47,1
	ναι	45	52,9	52,9	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 16: Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει, αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση θα τα καταφέρει. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	67	78,8	78,8	78,8
	ναι	18	21,2	21,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 17: Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	4	4,7	4,8	4,8
	ναι	80	94,1	95,2	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Missing	999,00	1	1,2		
Total		85	100,0		

*Πίνακας 18: Είναι μαθητής της Δ' τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	75	88,2	88,2	88,2
	ναι	10	11,8	11,8	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 19: Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	35	41,2	41,2	41,2
	ναι	50	58,8	58,8	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 20: Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	50	58,8	58,8	58,8
	ναι	35	41,2	41,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 21: Τους αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση γιατί είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	66	77,6	77,6	77,6
	ναι	19	22,4	22,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 22: Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	42	49,4	49,4	49,4
	ναι	43	50,6	50,6	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 23: Καθώς έπαιζε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	46	54,1	54,1	54,1
	ναι	39	45,9	45,9	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 24: Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	35	41,2	41,2	41,2
	ναι	50	58,8	58,8	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 25: Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάσει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	79	92,9	92,9	92,9
	ναι	6	7,1	7,1	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

*Πίνακας 26: Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	81	95,3	96,4	96,4
	ναι	3	3,5	3,6	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Missing	999,00	1	1,2		
Total		85	100,0		

## 2.4 Δομή του Β' μέρους

Με βάση την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, το πλήθος των ομάδων – παραγόντων ήταν αυξημένο σε πλήθος και δεν συνέπιπτε με την αρχική ομαδοποίηση. Για το λόγο αυτό, λάβαμε υπόψη την προτεινόμενη ομαδοποίηση του εργαλείου σε 3 ομάδες και κατά συνέπεια τη δημιουργία τριών σύνθετων μεταβλητών οι οποίες προκύπτουν από το άθροισμα των επιμέρους μεταβλητών που τις δημιουργούν. Με βάση αυτή την παραδοχή προκύπτει:

Η μεταβλητή Α Συναισθηματικός παράγοντας (Affective), η οποία δημιουργείται από 13 αρχικές μεταβλητές. Δεδομένου ότι η κλίμακα αξιολόγησης είναι από 1 έως 5, όπου το 1 εκφράζει την δήλωση ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 την δήλωση



ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, προκύπτει ότι το εύρος των τιμών της μεταβλητής είναι 1 έως 65 με την τιμή 1 να δηλώνει την θετικότερη στάση ως προς την αναπηρία ενώ η τιμή 32,5 δηλώνει το μέσο της κλίμακας.

Αντίστοιχα η μεταβλητή **B της Συμπεριφοράς (Behavioural)** δημιουργείται από 11 αρχικές μεταβλητές. Δεδομένου ότι η κλίμακα αξιολόγησης είναι από 1 έως 5, όπου το 1 εκφράζει την δήλωση ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 την δήλωση ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, προκύπτει ότι το εύρος των τιμών της μεταβλητής είναι 1 έως 55 με την τιμή 1 να δηλώνει την θετικότερη στάση ως προς την αναπηρία ενώ η τιμή 27,5 δηλώνει το μέσο της κλίμακας.

Τέλος, η μεταβλητή **C που αφορά το Γνωστικό παράγοντα (Cognitive)** η οποία δημιουργείται από 12 αρχικές μεταβλητές. Δεδομένου ότι η κλίμακα αξιολόγησης είναι από 1 έως 5, όπου το 1 εκφράζει την δήλωση ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 την δήλωση ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, προκύπτει ότι το εύρος των τιμών της μεταβλητής είναι 1 έως 60, με την τιμή 1 να δηλώνει την θετικότερη στάση ως προς την αναπηρία ενώ η τιμή 30 δηλώνει το μέσο της κλίμακας.

Τα αποτελέσματα των μεταβλητών περιγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν:

*Πίνακας 27: Περιγραφική Στατιστική*

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική Απόκλιση
A. Affective	85	16,00	61,00	31,7176	9,82782
B. Behavioral	85	7,00	51,00	26,1059	9,68802
C. Cognitive	85	14,00	49,00	33,0353	6,87031
Valid N (listwise)	85				

Σύμφωνα με τις προηγούμενες επισημάνσεις ως προς τις τιμές των τριών μεταβλητών προκύπτει ότι κατά την πιλοτική εφαρμογή η μεταβλητή που αφορά το συναισθηματικό παράγοντα κρίνεται μέτρια  $\mu=31,7$ , η μεταβλητή που αναφέρεται στη συμπεριφορά είναι επίσης μέτρια με  $\mu=26,1$  και ελάχιστα θετική τάση ενώ η μεταβλητή που αφορά τον γνωστικό παράγοντα έχει ελάχιστα αρνητική τάση με  $\mu=33,0$  (Πίνακας 27).

### 3. Κύρια Έρευνα

Προς διευκόλυνση του αναγνώστη των αποτελεσμάτων της κύριας έρευνας αναφέρουμε ότι αρχικά παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των αρχικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου που αφορούν την γνωστική ικανότητα των μαθητών (Βινιέτες). Ακολουθεί ο έλεγχος της συνάφειας των μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Για την εκτίμηση των 3<sup>ων</sup> παραμέτρων των στάσεων (Affective – Συναισθηματικός παράγοντας, Behavioral – παράγοντα της Συμπεριφοράς, Cognitive – Γνωστικός παράγοντας) αρχικά εξετάζεται η αξιοπιστία του εργαλείου ανά ομάδα μεταβλητών και παρατίθενται οι συντελεστές αξιοπιστία (cronbach  $\alpha$ ). Ακολουθεί η παρουσίαση των ερωτήσεων ανά ομάδα μεταβλητών με βάση τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Κατόπιν δημιουργούνται οι νέες σύνθετες μεταβλητές με βάση την δομή του εργαλείου και παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης και διασποράς δηλαδή οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των νέων σύνθετων μεταβλητών. Κάθε νέα σύνθετη μεταβλητή δημιουργείται από το άθροισμα των τιμών των αρχικών μεταβλητών του εργαλείου που ανήκουν στην αντίστοιχη ομάδα, συνεπώς οι νέες μεταβλητές είναι συνεχείς μεταβλητές. Τέλος γίνεται έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Για τους παραπάνω ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα:

- T-test για τον έλεγχο των μέσων τιμών ή ανάλυση διασποράς ANOVA στην περίπτωση του ελέγχου των σύνθετων μεταβλητών.
- Πίνακα συσχέτισης και υπολογισμό του δείκτη Pearson R για τον έλεγχο της σχέσης των σύνθετων μεταβλητών με την ηλικία.
- Εφαρμογή  $\chi^2$  test για τον έλεγχο μεταξύ των δημογραφικών και των κατηγορικών μεταβλητών του Α' μέρους.

Αναφορικά με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης γίνεται εφαρμογή διπλής ανάλυσης διακύμανσης με εξέταση την αλληλεπίδραση της εξαρτημένης μεταβλητής κάθε σύνθετης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες, που είναι η ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και η χρονική στιγμή (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις). Από την ανάλυση αυτή θα εξεταστεί η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης χρόνου και ομάδας και θα διαπιστωθεί η πιθανή μεταβολή των στάσεων των μαθητών λόγω της παρέμβασης.

Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των φύλλων αξιολόγηση των 3<sup>ων</sup> μερών της παρέμβασης, η οποία γίνεται με απλή περιγραφική στατιστική.

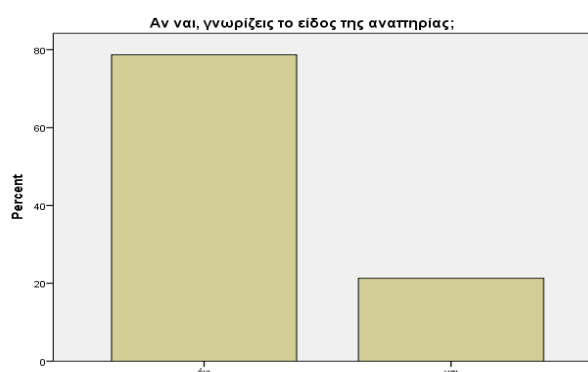
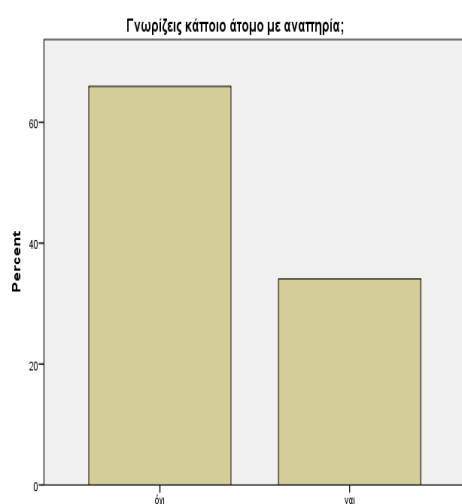
Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι  $\alpha=,05$  και η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18).

### 3.1 Γνώση ατόμων με αναπηρία

Εξετάζοντας αν οι μαθητές του δείγματος γνωρίζουν άτομα με αναπηρία, το 34,1% απάντησε θετικά, ενώ το 65,9% έδωσε αρνητική απάντηση. Στην ερώτηση αν γνώριζαν το είδος της αναπηρίας, θετικά απάντησε το 21,3% του συνόλου του δείγματος, ποσοστό που υπολείπεται του προηγούμενου και φανερώνει την έλλειψη γνώσης για το είδος της αναπηρίας.

Πίνακας 28: Γνωρίζεις κάποιο άτομο με αναπηρία;

		συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Valid	όχι	236	64,8	65,9	65,9
	ναι	122	33,5	34,1	100,0
	Total	358	98,4	100,0	
Missing	999	6	1,6		
Total		364	100,0		



*Πίνακας 29: Αν ναι, γνωρίζεις το είδος της αναπηρίας;*

		συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Valid	όχι	277	76,1	78,7	78,7
	ναι	75	20,6	21,3	100,0
	Total	352	96,7	100,0	
Missing	999	12	3,3		
Total		364	100,0		

### 3.2 Κατανόηση του είδους αναπηρίας

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των ποσοστών και των συχνοτήτων των απαντήσεων στο Α΄ Μέρος του εργαλείου.

*Πίνακας 31: Κατανόηση Αναπηρίας*

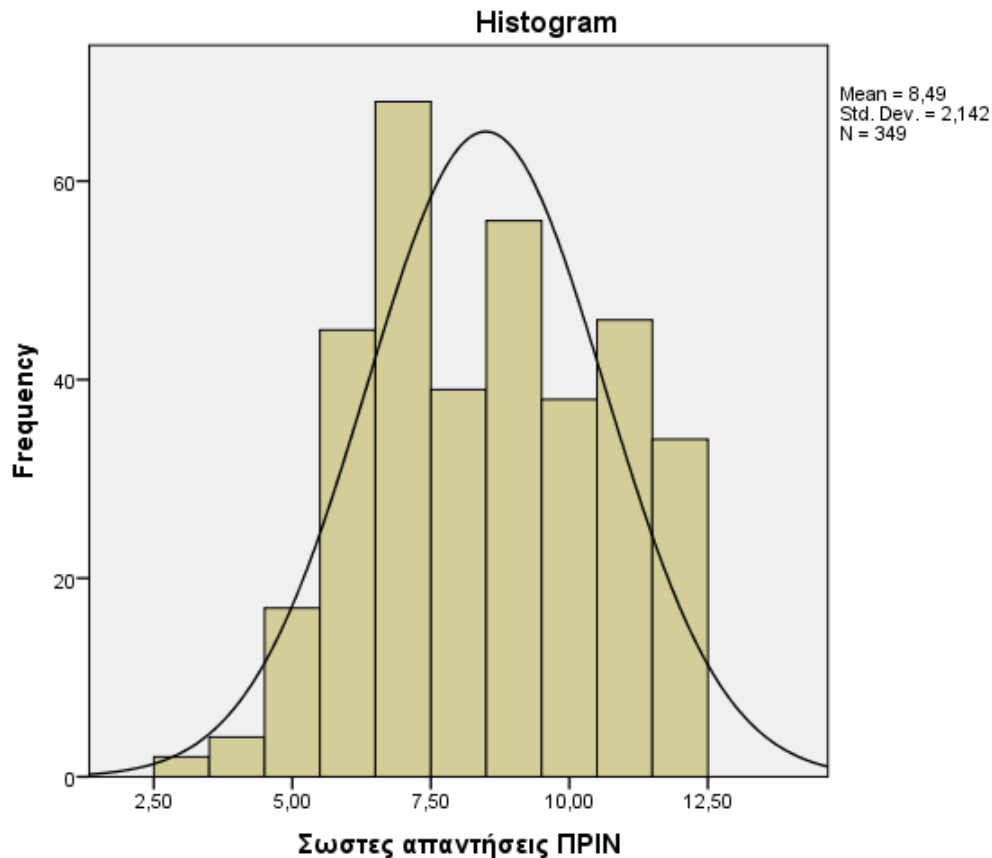
	Σωστή απάντηση	όχι	ναι	% σωστών
1. Είναι μαθητής της Γ΄ τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	NAI	45,2	54,8	<b>54,8</b>
2. Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει, αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση, θα τα καταφέρει. Είναι παιδί με αναπηρία;	OXI	79,8	20,2	<b>79,8</b>
3. Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία;	NAI	6,9	93,1	<b>93,1</b>
4. Είναι μαθητής της Δ΄ τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	OXI	91,5	8,5	<b>91,5</b>
5. Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	NAI	43,6	56,4	<b>56,4</b>
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	NAI	48,6	51,4	<b>51,4</b>
7. Τους αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση γιατί είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;	OXI	68,7	31,3	<b>68,7</b>
8. Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	NAI	44,2	55,8	<b>55,8</b>
9. Καθώς έπαιζε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	OXI	55,5	44,5	<b>55,5</b>

10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	NAI	40,8	59,2	<b>59,2</b>
11. Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;	OXI	88,5	11,5	<b>88,5</b>
12. Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	OXI	90,3	9,7	<b>90,3</b>



Από τα παραπάνω προκύπτει υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων να εντοπίζονται στην αναγνώριση της κινητικής αναπηρίας. Αντίθετα, οι περιπτώσεις της τύφλωσης, της νοητικής υστέρησης, του αυτισμού και της ακοής εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων, με τιμές λίγο πάνω από το 50%. Σχετικά υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων (59%) δηλώνεται στην περίπτωση του συνδρόμου Down. Στις περιπτώσεις έλλειψης αναπηρίας, τα ποσοστά σωστής κατάταξης ήταν συγκριτικά υψηλότερα με το χαμηλότερο ποσοστό να εμφανίζεται στην περίπτωση του παιδιού με σπασμένο πόδι όπου οι απαντήσεις ήταν σχεδόν μοιρασμένες.

Δημιουργώντας μια νέα σύνθετη μεταβλητή, η οποία εκφράζει τον αριθμό των σωστών επιλογών στο σύνολο των 12 ερωτήσεων, προκύπτει ότι ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων ήταν 8,49 με ελάχιστη τιμή τις 3 και μέγιστη τιμή τις 12 σωστές απαντήσεις. Η τιμή είναι υψηλότερη της ενδιάμεσης τιμής της κλίμακας που είναι η τιμή 6 και άρα το δείγμα των μαθητών είχε γενικά θετική απόδοση στο σύνολο των ερωτήσεων.



### 3.3 Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εφαρμόζοντας  $\chi^2$ -test αναλυτικά ανά μεταβλητή ή έλεγχο μέσω των τιμών στην περίπτωση της σύνθετης μεταβλητής, με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υπο-πληθυσμούς των δημογραφικών στοιχείων, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 30: Τάξη Δ-ΣΤ'

	Δ'		ΣΤ'		X2	βε	p
	όχι	ναι	όχι	ναι			
1. Είναι μαθητής της Γ' τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	44,8%	<b>55,2%</b>	29,2%	<b>70,8%</b>	6,206	1	,013
3. Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία	9,7%	<b>90,3%</b>	1,9%	<b>98,1%</b>	6,107	1	,013
4. Είναι μαθητής της Δ' τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	<b>88,2%</b>	11,8%	<b>97,2%</b>	2,8%	6,683	1	,010
5. Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	49,3%	<b>50,7%</b>	24,5%	<b>75,5%</b>	15,785	1	,000
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία	53,5%	<b>46,5%</b>	36,8%	<b>63,2%</b>	6,830	1	,009
9. Καθώς έπαιζε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	<b>40,7%</b>	59,3%	<b>72,6%</b>	27,4%	25,183	1	,000
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	42,8%	<b>57,2%</b>	22,9%	<b>77,1%</b>	10,689	1	,001
12. Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	<b>85,4%</b>	14,6%	<b>95,3%</b>	4,7%	6,378	1	,012

Εφαρμόζοντας  $\chi^2$ -test σε 8 από τις 12 ερωτήσεις, οι απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μεταξύ των 2 τάξεων. Οι διαφοροποιήσεις είναι σημαντικές

στην περίπτωση της τύφλωσης ( $\chi^2(1)=6,20$ ,  $p=,013<,05$ ), του κινητικού προβλήματος ( $\chi^2(1)=6,10$ ,  $p=,013<,05$ ), του παιδιού που μαλώνει ( $\chi^2(1)=6,68$ ,  $p=,010<,05$ ), της νοητικής υστέρησης ( $\chi^2(1)=15,78$ ,  $p=,000<,05$ ), του αυτισμού ( $\chi^2(1)=6,83$ ,  $p=,009<,05$ ), του παιδιού με σπασμένο πόδι ( $\chi^2(1)=25,18$ ,  $p=,000<,05$ ), στου συνδρόμου down ( $\chi^2(1)=10,68$ ,  $p=,001<,05$ ) και του θυμωμένου παιδιού ( $\chi^2(1)=6,37$ ,  $p=,012<,05$ ). Εξετάζοντας της επιμέρους κατανομές των ποσοστών των απαντήσεων μεταξύ των τάξεων προκύπτει ότι στο σύνολο των περιπτώσεων η διαφορά εντοπίζεται στην αύξηση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στην περίπτωση της ΣΤ' Δημοτικού σε σχέση με την Δ' τάξη.

### 3.3.1 Φύλο

Εφαρμόζοντας  $\chi^2$ -test, σε καμία από της 12 ερωτήσεις οι απαντήσεις δεν διαφοροποιούνται μεταξύ των 2 φύλων, καθώς οι τιμές του p είναι  $>0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις.

### 3.3.2 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Εφαρμόζοντας  $\chi^2$ -test, σε καμία από της 12 ερωτήσεις οι απαντήσεις δεν διαφοροποιούνται μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης της μητέρας και, κατά συνέπεια, η εκπαίδευση της μητέρας δεν επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών.

### 3.3.3 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Εφαρμόζοντας  $\chi^2$ -test, προκύπτει ότι σε 2 ερωτήσεις οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 31: Εκπαίδευση Πατέρα

		όχι	ναι	X2	βε	p
9. Καθώς έπαιξε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γυμνάσιο	37,5%	62,5%	9,026	3	,029
	λύκειο	60,7%	39,3%			
	παν/μιο	62,7%	37,3%			
	άλλο	49,2%	50,8%			
11. Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γυμνάσιο	90,6%	9,4%	8,557	3	,036
	λύκειο	96,4%	3,6%			
	παν/μιο	90,5%	9,5%			
	άλλο	82,0%	18,0%			



Στην περίπτωση του παιδιού με σπασμένο πόδι ( $\chi^2(1)=9,02$ ,  $p=,029<,05$ ) , τα παιδιά με πατέρα απόφοιτο γυμνασίου δίνουν στην πλειοψηφία όμως λανθασμένη απάντηση. Η στάση αυτή αντιστρέφεται όμως περιπτώσεις των παιδιών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου ή ΑΕΙ.

Στην περίπτωση του παιδιού που διαρκώς μαλώνει ( $\chi^2(1)=8,55$ ,  $p=,036<,05$ ) το σύνολο σχεδόν των μαθητών απαντούν σωστά με την διαφοροποίηση να εντοπίζεται στην βαθμίδα «άλλο», όπου η στάση είναι όμοια με μικρότερο συγκριτικό ποσοστό σωστών απαντήσεων.

### 3.3.4 Γνώση ατόμου με αναπηρία

Πίνακας 32: Γνωρίζεις άτομο με αναπηρία;

		όχι	ναι	X2	βε	p
5. Όμως αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις όμως ιδιαιτερότητές όμως, μπορείς να συνεργαστείς μαζί όμως. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις άτομο όχι	48,3%	51,7%	4,862	1	,027
	Γνωρίζεις άτομο ναι	36,1%	63,9%			
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για όμως όμως έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις άτομο όχι	54,7%	45,3%	9,270	1	,002
	Γνωρίζεις άτομο ναι	37,7%	62,3%			
9. Καθώς έπαιξε, έπεσε, έσπασε το πόδι όμως και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις άτομο όχι	50,0%	50,0%	8,755	1	,003
	Γνωρίζεις άτομο ναι	66,4%	33,6%			
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις άτομο όχι	46,4%	53,6%	8,564	1	,003
	Γνωρίζεις άτομο ναι	30,3%	69,7%			

Η γνώση ατόμου με αναπηρία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις των παιδιών σε 4 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν την αναγνώριση της αναπηρίας στην νοητική υστέρηση ( $\chi^2(1)=4,86$ ,  $p=,027<,05$ ) στον αυτισμό ( $\chi^2(1)=9,27$  ,  $p=,002<,05$ ) και στο σύνδρομο Down ( $\chi^2(1)=8,56$ ,  $p=,003<,05$ ). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η γνωριμία με άτομο με αναπηρία βελτιώνει τα ποσοστά σωστών απαντήσεων. Βελτίωση παρουσιάζεται και στην περίπτωση του παιδιού με σπασμένο

πόδι ( $\chi^2(1)=8,75$ ,  $p=,003<,05$ ), όπου αν και δεν αφορά αναπηρία, τα παιδιά που γνωρίζουν άτομο με αναπηρία κατατάσσουν την συγκεκριμένη περίπτωση σε μη αναπηρία, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά είναι μοιρασμένα.

### 3.3.5 Γνώση είδους αναπηρίας

Πίνακας 33: Αν ναι, γνωρίζεις το είδος της αναπηρίας;

		όχι	ναι	X2	βε	p
1. Είναι μαθητής της Γ΄τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	48,5%	51,5%	7,610	1	,006
	Γνωρίζεις το είδος ναι	30,7%	69,3%			
4. Είναι μαθητής της Δ΄τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	89,5%	10,5%	6,350	1	,012
	Γνωρίζεις το είδος ναι	98,7%	1,3%			
5. Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	49,1%	50,9%	15,078	1	,000
	Γνωρίζεις το είδος ναι	24,0%	76,0%			
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	54,5%	45,5%	20,138	1	,000
	Γνωρίζεις το είδος ναι	25,3%	74,7%			
8. Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	47,6%	52,4%	5,839	1	,016
	Γνωρίζεις το είδος ναι	32,0%	68,0%			
9. Καθώς έπαιξε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	53,4%	46,6%	4,202	1	,040
	Γνωρίζεις το είδος ναι	66,7%	33,3%			
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	Γνωρίζεις το είδος όχι	44,6%	55,4%	9,055	1	,003
	Γνωρίζεις το είδος ναι	25,3%	74,7%			

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η γνώση της αναπηρίας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις των παιδιών σε 7 ερωτήσεις, 3 περισσότερες από την προηγούμενη περίπτωση. Οι ερωτήσεις αυτές, επιπλέον των προηγουμένων, αφορούν την τύφλωση ( $\chi^2(1)=7,61$ ,  $p=,006<,05$ ), την ακοή ( $\chi^2(1)=5,83$ ,  $p=,016<,05$ ), αλλά και το εκνευρισμένο παιδί που μαλώνει συνεχώς ( $\chi^2(1)=6,35$ ,  $p=,012<,05$ ). Όπως και προηγουμένως, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η γνώση της αναπηρίας βελτιώνει τα ποσοστά σωστών απαντήσεων. Επιπλέον, τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων είναι πιο βελτιωμένα από τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών που γνώριζαν άτομο με αναπηρία στις ανάλογες ερωτήσεις.

### 3.4 Σύγκριση των τιμών της μεταβλητής “πλήθος των σωστών απαντήσεων” και «δημογραφικών χαρακτηριστικών»

Πίνακας 34: Τάξη Δ-ΣΤ'

	Τάξη	N	ΜΟ	ΤΑ	t	βε	p
Σωστές απαντήσεις	Δ'	139	8,0576	2,13586	-5,859	239	,000
	ΣΤ'	102	9,5980	1,84154			

Από τον έλεγχο των μέσων όρων προκύπτει ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων είναι στατιστικά σημαντική ( $t=-5,85$ ,  $p=,000<,05$ ) καθώς οι μαθητές ΣΤ' Δημοτικού έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις

Ως προς το Φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων δεν εμφανίζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

#### 3.4.1 Γνώση ατόμου με αναπηρία

Πίνακας 35: Γνωρίζεις κάποιο άτομο με αναπηρία;

		N	ΜΟ	ΤΑ	t	βε	p
Σωστές απαντήσεις ΠΡΙΝ	όχι	224	8,2411	2,13972	-3,024	341	,003
	ναι	119	8,9664	2,06641			

### 3.4.2 Γνώση είδους αναπηρίας

Πίνακας 36: Αν ναι, γνωρίζεις το είδος της αναπηρίας;

		N	MO	TA	t	βε	p
Σωστές απαντήσεις ΠΡΙΝ	όχι	263	8,2510	2,07625	-4,479	335	,000
	ναι	74	9,4730	2,06220			

Από τον έλεγχο των μέσων όρων προκύπτει ότι η διαφοροποίηση των παιδιών αναφορικά με τη γνώση ατόμου με αναπηρία ή με την γνώση της αναπηρίας είναι στατιστικά σημαντική και στις 2 περιπτώσεις ( $t=-3,02$ ,  $p=,003<,05$  και  $t=-4,47$ ,  $p=,000<,05$ ). Εξετάζοντας τους μέσους όρους, προκύπτει ότι τα παιδιά που γνωρίζουν άτομο με αναπηρία καθώς και τα παιδιά που γνωρίζουν το είδος της αναπηρίας έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις. Συγκριτικά, το μεγαλύτερο μέσο πλήθος σωστών απαντήσεων δόθηκε από τα παιδιά που δήλωσαν ότι γνωρίζουν την αναπηρία του ατόμου.

### 3.5 Στάσεις: συναισθηματική / συμπεριφοράς / γνωστική

Πίνακας 37: Συναισθηματικός Παράγοντας

	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
1Α. Δεν θα με ενοχλούσε αν ένα παιδί με αναπηρία κάθονταν δίπλα μου στο θρανίο.	67,5	10,2	16,5	2,8	3,0
2Α. Δε θα γνώριζα ένα παιδί με αναπηρία στους φίλους μου.	12,2	9,7	12,2	13,0	53,0
6Α. Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με αναπηρία	86,2	5,8	3,9	1,1	3,0
10Α. Θα φοβόμουν κάποιο παιδί με αναπηρία	4,4	6,9	11,8	11,6	65,3
13Α. Θα ήθελα να μένει στη γειτονιά μου ένα παιδί με αναπηρία	41,3	17,9	30,3	2,8	7,7
15Α. Θα ήταν χαρά μου αν είχα ένα παιδί με αναπηρία ως ένα ιδιαίτερο φίλο μου	48,2	18,9	18,7	6,4	7,8
18Α. Δε θα συμπαθούσα εξίσου ένα φίλο με αναπηρία τόσο όσο τους άλλους φίλους μου	10,8	11,9	18,3	13,6	45,3
21Α. Θα ήμουν χαρούμενος αν ένα παιδί με αναπηρία με καλούσε σπίτι του	54,8	19,0	17,9	3,0	5,2

23A. Θα ένιωθα άνετα αν συνεργαζόμουν με ένα παιδί με αναπηρία για να κάνουμε μια σχολική εργασία	56,5	17,8	13,9	5,3	6,4
26A. Με φοβίζει να βρίσκομαι κοντά σε ένα παιδί με αναπηρία	7,0	11,8	11,5	11,0	58,7
28A. Θα ένιωθα άβολα αν ένα παιδί με αναπηρία με προσκαλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του	13,6	12,8	15,0	11,7	46,8
31A. Θα μου άρεσε η παρέα ενός παιδιού με αναπηρία	47,5	17,2	20,6	7,5	7,2
34A. Νιώθω αναστατωμένος όταν βλέπω ένα παιδί με αναπηρία	35,8	20,9	12,1	9,6	21,5

*Πίνακας 38: Συμπεριφορικός Παράγοντας*

	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
4B. Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα παιδί με αναπηρία	18,3	16,4	23,6	17,5	24,2
7B. Θα υπερασπιζόμουν ένα παιδί με αναπηρία αν τα άλλα παιδιά το κοροΐδευαν	82,5	8,3	3,0	,8	5,3
9B. Θα προσκαλούσα κάποιο παιδί με αναπηρία στο πάρτι των γενεθλίων μου	59,6	19,1	12,5	3,9	5,0
11B. Θα μιλούσα σε ένα παιδί με αναπηρία το οποίο δεν γνωρίζω	26,4	17,9	29,1	12,1	14,6
16B. Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από κάποιο παιδί με αναπηρία	5,1	5,9	8,7	15,2	65,2
20B. Στην τάξη μου δεν θα καθόμουν στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί με αναπηρία	10,5	5,5	16,3	13,8	54,0
22B. Προσπαθώ να μην κοιτάζω κάποιον που έχει αναπηρία	15,7	12,9	15,1	12,6	43,7
25B. Θα προσκαλούσα ένα παιδί με αναπηρία για να κοιμηθεί στο σπίτι μου	31,4	13,1	28,3	13,1	14,2
29B. Θα έλεγα τα μυστικά μου σε ένα παιδί με αναπηρία	38,2	13,5	23,9	11,8	12,6
32B. Δεν θα πήγαινα στο σπίτι ενός παιδιού με αναπηρία για να παίξουμε	9,7	8,6	15,8	16,9	49,0
35B. Θα έχανα το διάλειμμα μου για να κάνω παρέα σε ένα παιδί με αναπηρία	47,9	16,6	16,6	6,6	12,2

*Πίνακας 39: Γνωστικός Παράγοντας*

	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
3C. Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους	44,0	21,3	19,4	9,4	5,8
5C. Στα παιδιά με αναπηρία αρέσει να παίζουν	60,2	15,2	14,9	5,0	4,7
8C. Τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη από την προσοχή των μεγάλων	80,6	10,6	3,6	2,5	2,8
12C. Στα παιδιά με αναπηρία δεν αρέσει να έχουν φίλους	7,2	3,9	5,0	9,7	74,3
14C. Τα παιδιά με αναπηρία λυπούνται τον εαυτό τους	34,3	13,6	22,3	9,7	20,1
17C. Τα παιδιά με αναπηρία είναι το ίδιο χαρούμενα όπως εγώ	33,1	19,6	17,4	14,1	15,7
19C. Τα παιδιά με αναπηρία ξέρουν να συμπεριφέρονται σωστά	51,1	17,1	18,5	8,6	4,7
24C. Τα παιδιά με αναπηρία δεν έχουν πολύ πλάκα	17,2	16,9	20,8	15,0	30,2
27C. Τα παιδιά με αναπηρία έχουν πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα	56,6	20,7	14,6	3,9	4,1
30C. Τα παιδιά με αναπηρία είναι συνήθως λυπημένα	29,5	22,0	21,2	10,5	16,8
33C. Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν φίλους	77,9	11,3	3,9	3,3	3,6
36C. Τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται βοήθεια για να κάνουν διάφορα πράγματα	65,7	15,8	10,8	4,2	3,6

Στους πίνακες 39, 40, 41 παρουσιάζεται η κατανομή των ποσοστών και των συχνοτήτων των απαντήσεων που αφορούν τους τρεις παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τις στάσεις των μαθητών ως προς κάποιο συνομήλικό τους με αναπηρία.

### **3.6 Έλεγχος αξιοπιστίας.**

Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τις αποτελούν, οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε ένα πλήθος μεταβλητών και εκτιμά τη συνέπεια των μεταβλητών

αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού. Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στην μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Οι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα σε ομάδες ερωτήσεων οι οποίες προσδιορίζουν κάποιο χαρακτηριστικό είναι ο συναισθηματικός παράγοντας, ο παράγοντας της συμπεριφοράς και ο γνωστικός παράγοντας και ο δείκτης αξιοπιστίας (Alpha Cronbach) για κάθε έναν είναι:

- **Συναισθηματικός παράγοντας: ,798**
- **Συμπεριφορικός παράγοντας: ,786**
- **Γνωστικός παράγοντας: ,625**

Οι ομάδες διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής  $\alpha$  βρίσκεται κοντά στο 0,7 και επομένως κρίνεται ικανοποιητικός, ενώ στην περίπτωση των υποκλιμάκων η τιμή άνω του 0,60 είναι ικανοποιητική. Και στις 3 ομάδες οι συντελεστές ήταν μεγαλύτεροι του 0,60. Κατά συνέπεια οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υποομάδας. Οι μεταβλητές δημιουργούνται από το άθροισμα των απαντήσεων των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων μεταβλητών της ενότητας. Αναλυτικότερα:

*Πίνακας 40: Δείκτης Αξιοπιστίας Συναισθηματικού Παράγοντα*

Cronbach's Alpha	N of Items
,798	13

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1Α. Δεν θα με ενοχλούσε αν ένα παιδί με αναπηρία κάθονταν δίπλα μου στο θρανίο.	,783
2Α-	,788
6Α-	,819
10Α-	,794
13Α. Θα ήθελα να μένει στη γειτονιά μου ένα παιδί με αναπηρία	,784
15Α. Θα ήταν χαρά μου αν είχα ένα παιδί με αναπηρία ως ένα ιδιαίτερο φίλο μου.	,770
18Α-	,771
21Α. Θα ήμουν χαρούμενος αν ένα παιδί με αναπηρία με καλούσε σπίτι του	,772

23A. Θα ένιωθα άνετα αν συνεργαζόμουν με ένα παιδί με αναπηρία για να κάνουμε μια σχολική εργασία.	,774
26A-	,778
28A-	,783
31A. Θα μου άρεσε η παρέα ενός παιδιού με αναπηρία	,774
34A-	,809

*Πίνακας 41: Δείκτης Αξιοπιστίας Συμπεριφορικού Παράγοντα*

Cronbach's Alpha	N of Items
,786	11

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4B-	,794
7B. Θα υπερασπιζόμουν ένα παιδί με αναπηρία αν τα άλλα παιδιά το κορόιδευαν.	,794
9B. Θα προσκαλούσα κάποιο παιδί με αναπηρία στο πάρτι των γενεθλίων μου	,765
11B. Θα μιλούσα σε ένα παιδί με αναπηρία το οποίο δεν γνωρίζω	,777
16B-	,757
20B-	,768
22B-	,782
25B. Θα προσκαλούσα ένα παιδί με αναπηρία για να κοιμηθεί στο σπίτι μου	,746
29B. Θα έλεγα τα μυστικά μου σε ένα παιδί με αναπηρία	,755
32B-	,758
35B. Θα έχανα το διάλειμμα μου για να κάνω παρέα σε ένα παιδί με αναπηρία	,761

*Πίνακας 42: Δείκτης Αξιοπιστίας Γνωστικού Παράγοντα*

Cronbach's Alpha	N of Items
,625	12

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
3C. Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους.	,603
5C. Στα παιδιά με αναπηρία αρέσει να παίζουν.	,607
8C-	,640
12C-	,622
14C-	,571



17C. Τα παιδιά με αναπηρία είναι το ίδιο χαρούμενα όπως εγώ	,583
19C. Τα παιδιά με αναπηρία ξέρουν να συμπεριφέρονται σωστά	,614
24C-	,601
27C. Τα παιδιά με αναπηρία έχουν πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα	,629
30C-	,550
33C. Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν φίλους	,598
36C-	,619

### 3.7 Τιμές σύνθετων μεταβλητών

Από την κατασκευή των τριών νέων σύνθετων μεταβλητών προκύπτει ότι και οι τρεις νέες μεταβλητές των αντίστοιχων ενοτήτων εκφράζουν το άθροισμα των απαντήσεων των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στις αντίστοιχες ενότητες. Κατά συνέπεια, είναι συνεχείς μεταβλητές με εύρος τιμών για τη μεταβλητή που αφορά το Συναισθηματικό τομέα το διάστημα [13, 65] με το μέσο του διαστήματος να είναι το 39, για τη μεταβλητή της Συμπεριφοράς το διάστημα [11,55] με μέσο του διαστήματος την τιμή 33 και τέλος για την Γνωστική το διάστημα [12,60] με μέσο την τιμή 36. Με βάση την θετική διατύπωση των δηλώσεων που συνθέτουν τις 3 μεταβλητές και με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, τιμές χαμηλότερες του μέσου

*Πίνακας 43: Τιμές Σύνθετων Μεταβλητών*

	N	Min	Max	MO	TA
A. Affective - Συναισθηματική	364	13,00	61,00	30,0769	8,91896
B. Behavioral - Συμπεριφοράς	364	11,00	51,00	24,1319	8,11346
C. Cognitive - Γνωστική	364	14,00	50,00	31,5027	6,58594
Valid N (listwise)	364				

του διαστήματος και προς την αρχική τιμή δηλώνουν θετική βαθμολόγηση σε κάθε παράγοντα (Πίνακας 43). Ερμηνεύοντας τους μέσους όρους με βάση την παραπάνω παρατήρηση προκύπτει ότι:

Ο μέσος όρος του Συναισθηματικού τομέα είναι  $\mu=30,7$ , τιμή που τοποθετείται χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν θετική συναισθηματική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Ο μέσος όρος της μεταβλητής που αφορά τη Συμπεριφορά είναι  $\mu=24,1$ , τιμή που επίσης

τοποθετείται χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν θετική στάση ως προς την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Ο μέσος όρος της Γνωστικής είναι  $\mu=31,5$ , τιμή που τοποθετείται κοντά, αλλά σαφώς χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν μέτρια προς θετική γνωστική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία.

### 3.8 Σύνθετες μεταβλητές και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά σύνθετη μεταβλητή, με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υπο-πληθυσμούς των δημογραφικών στοιχείων, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 44: Τάξη Δ-ΣΤ'

	τάξη	N	MO	TA	t	βε	p
A.pre Affective - Συναισθηματική	Δ' Δημοτικού	145	29,7862	8,10280	-1,967	249	,050
	ΣΤ' Δημοτικού	106	31,9245	9,03084			
B.pre Behavioral - Συμπεριφοράς	Δ' Δημοτικού	145	23,8621	7,23285	-2,014	249	,045
	ΣΤ' Δημοτικού	106	25,8868	8,66555			

Από τον έλεγχο μέσων όρων προκύπτει ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων είναι στατιστικά σημαντική στην περίπτωση του συναισθηματικού παράγοντα ( $t=-1,96$ ,  $p=,050<,05$ ) και του παράγοντα της συμπεριφοράς ( $t=-2,01$ ,  $p=,045<,05$ ). Εξετάζοντας τους μέσους όρους ανά τάξη προκύπτει ότι η ΣΤ' δημοτικού βαθμολογεί συγκριτικά υψηλότερα και κατά συνέπεια η Δ' δημοτικού εμφανίζει θετικότερη συναισθηματική στάση και στάση συμπεριφοράς.

Πίνακας 45: Φύλο

	φύλο	N	MO	TA	t	βε	p
A.pre Affective - Συναισθηματική	κορίτσι	184	28,7174	8,56518	-2,892	361	,004
	αγόρι	179	31,3911	9,04999			
B.pre Behavioral - Συμπεριφοράς	κορίτσι	184	22,5543	7,42741	-3,828	361	,000
	αγόρι	179	25,7598	8,50204			
C.pre Cognitive - Γνωστική	κορίτσι	184	30,4076	6,47080	-3,207	361	,001
	αγόρι	179	32,5978	6,54159			

Από τον έλεγχο μέσων όρων προκύπτει ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των τάξεων είναι στατιστικά σημαντική και στις 3 περιπτώσεις ( $t=-2,89$ ,  $p=,004<,05$ ,  $t=-3,82$ ,  $p=,000<,05$  και  $t=-3,20$ ,  $p=,001<,05$ ). Εξετάζοντας τους μέσους όρους ανά φύλο προκύπτει ότι και στις 3 περιπτώσεις τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερους μέσους όρους, κάτι που σημαίνει ότι το κορίτσια χαρακτηρίζονται από θετικότερη στάση και στις 3 παραμέτρους.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, τη γνώση ατόμου με αναπηρία και τη γνώση του είδους της αναπηρίας δεν εμφανίζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

#### **4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Το εργαλείο εφαρμόστηκε στην Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) και στην Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) σε δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά την παρέμβαση. Εξετάστηκε αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις στάσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας, σχετικά με την επίδοσή τους στην κατάταξη των παραδειγμάτων αναπηρίας, καθώς και στις στάσεις τους στους 3 παράγοντες. Η κατανομή των απαντήσεων για την Πειραματική Ομάδα κατά την αρχική και τελική εφαρμογή του εργαλείου που αφορούν την αναγνώριση αναπηρίας παρουσιάζεται στον Πίνακα 46. Από τον έλεγχο των απαντήσεων μεταξύ των χρονικών στιγμών προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται σε 8 από τις 12 ερωτήσεις. Εξετάζοντας τις επιμέρους κατανομές των απαντήσεων, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας αύξησαν τα ποσοστά των σωστών επιλογών στην αναγνώριση της αναπηρίας μετά την παρέμβαση (Πίνακας 46).

Από τον έλεγχο των απαντήσεων μεταξύ των χρονικών στιγμών προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική μεταβολή στις κατανομές των απαντήσεων, στην περίπτωση των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ των χρονικών στιγμών. Από την εφαρμογή διπλής ανάλυσης διασποράς με εξέταση της αλληλεπίδρασης για την εξαρτημένη μεταβλητή το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην κατάταξη του είδους αναπηρίας και ανεξάρτητες την ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και τις χρονικές στιγμές (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) προκύπτουν τα αποτελέσματα όπως αυτά φαίνονται στον Πίνακα 47.

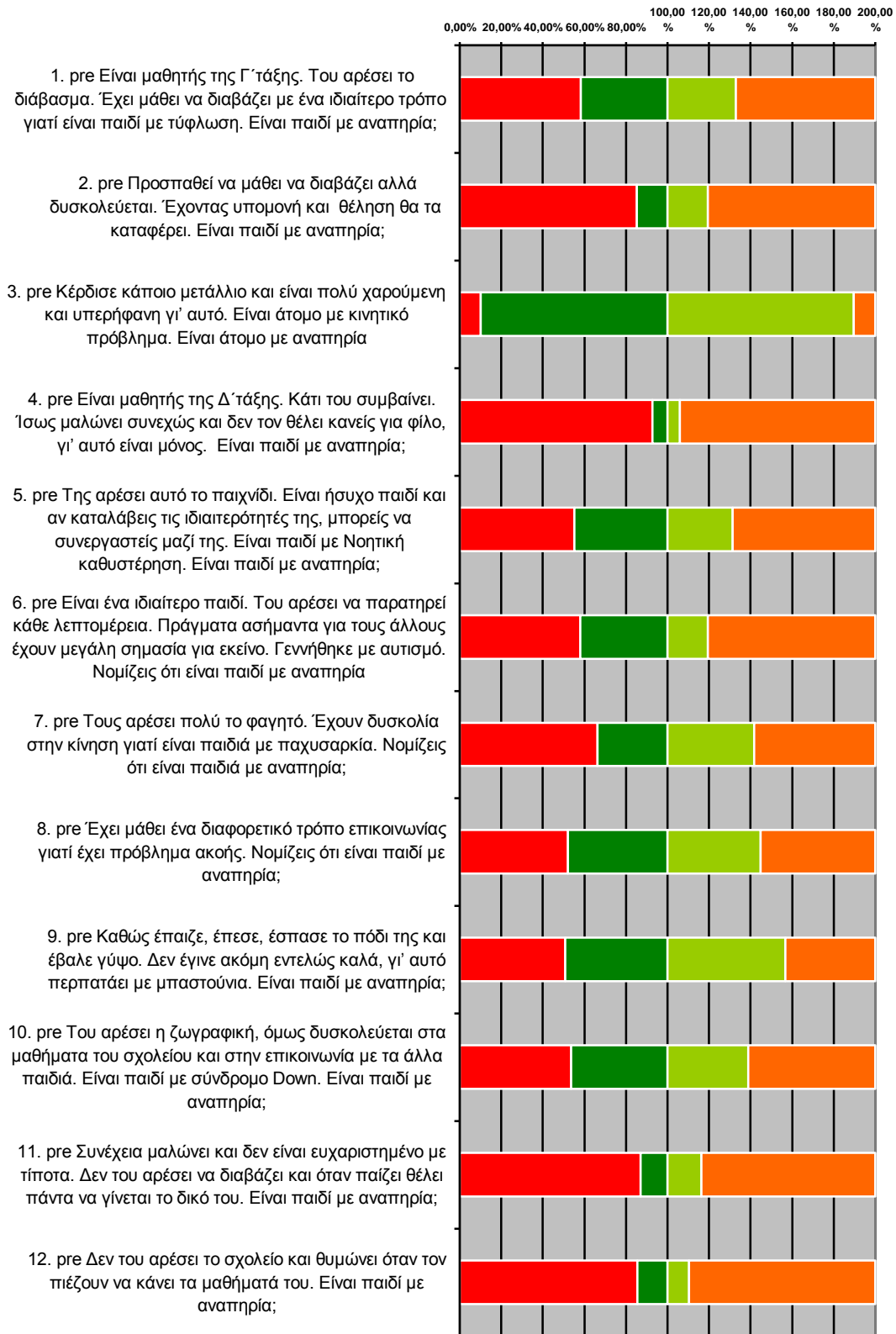
**Παρέμβαση και αναγνώριση αναπηρίας – ορθή κατάταξη**

Πίνακας 46: Πειραματική Ομάδα

	πριν		μετά		X <sup>2</sup>	βε	p
	όχι	ναι	όχι	ναι			
1. pre Είναι μαθητής όχι Γ΄τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	47,5%	52,5%	11,9%	88,1%	39,583	1	,000
2. pre Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση θα τα καταφέρει. Είναι παιδί με αναπηρία;	75,4%	24,6%	83,1%	16,9%	,127	1	,722
3. pre Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία;	6,7%	93,3%	1,7%	98,3%	3,949	1	,047
4. pre Είναι μαθητής όχι Δ΄τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	85,2%	14,8%	91,4%	8,6%	,327	1	,568
5. pre Όχι αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις όχι ιδιαιτερότητές όχι, μπορείς να συνεργαστείς μαζί όχι. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	47,5%	52,5%	10,3%	89,7%	43,511	1	,000
6. pre Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για όχι όχι έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	60,7%	39,3%	12,1%	87,9%	58,431	1	,000
7. pre Όχι αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση γιατί είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;	73,8%	26,2%	91,4%	8,6%	17,604	1	,000
8. pre Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	52,5%	47,5%	10,3%	89,7%	27,747	1	,000
9. pre Καθώς έπαιξε, έπεσε, έσπασε το πόδι όχι και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	45,9%	54,1%	93,2%	6,8%	35,205	1	,000
10. pre Του αρέσει η ζωγραφική, όχι δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	45,9%	54,1%	5,1%	94,9%	43,461	1	,000
11. pre Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;	91,8%	8,2%	81,4%	18,6%	,108	1	,743
12. pre Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	95,0%	5,0%	89,8%	10,2%	,003	1	,959

Πίνακας 47: Ομάδα ελέγχου

	πριν		μετά		X <sup>2</sup>	βε	p
	όχι	ναι	όχι	ναι			
1. Είναι μαθητής της Γ΄ τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	58,2%	41,8%	67,2%	32,8%	1,459	1	,227
2. Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση θα τα καταφέρει. Είναι παιδί με αναπηρία;	85,3%	14,7%	80,6%	19,4%	2,011	1	,156
3. Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία;	10,1%	89,9%	10,4%	89,6%	,498	1	,480
4. Είναι μαθητής της Δ΄ τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	92,8%	7,2%	94,0%	6,0%	1,899	1	,168
5. Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	55,1%	44,9%	68,7%	31,3%	,735	1	,391
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	58,0%	42,0%	80,6%	19,4%	,097	1	,756
7. Τους αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση γιατί είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;	66,2%	33,8%	58,2%	41,8%	,879	1	,348
8. Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	52,2%	47,8%	55,2%	44,8%	,001	1	,974
9. Καθώς έπαιζε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	50,7%	49,3%	43,3%	56,7%	,302	1	,583
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	53,6%	46,4%	61,2%	38,8%	,772	1	,380
11. Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;	87,0%	13,0%	83,6%	16,4%	,791	1	,374
12. Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	85,5%	14,5%	89,6%	10,4%	3,191	1	,074



#### 4.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Π.Ο. και Ο.Ε. για τις δύο χρονικές στιγμές

Πίνακας 48: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις ομάδες ελέγχου και πειραματικής

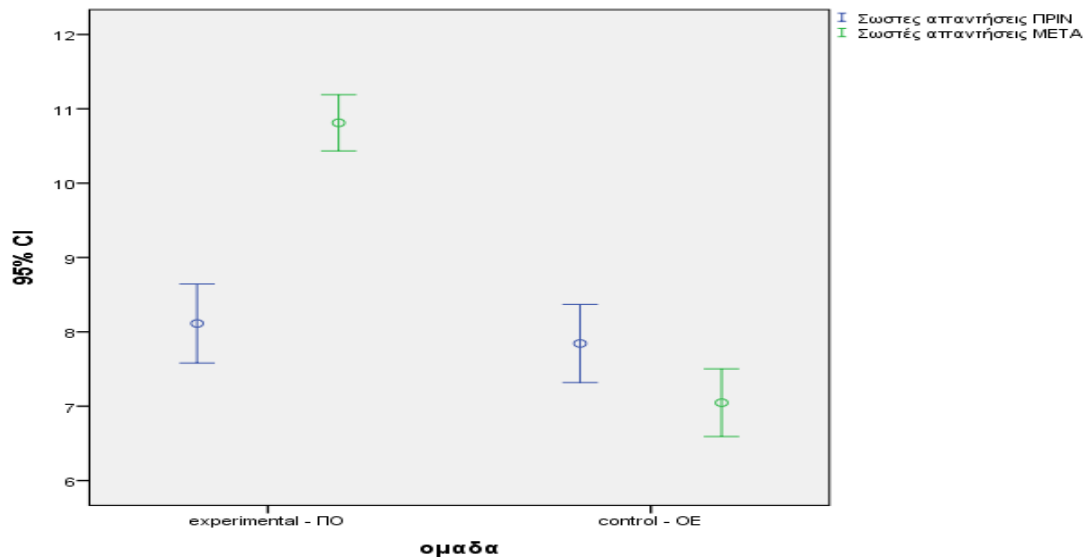
		Μεταβολή			
		ΜΟ	%	ΤΑ	N
Σωστές απαντήσεις ΠΡΙΝ	experimental - ΠΟ	8,1132		1,92814	53
	control - ΟΕ	7,8437		2,10229	64
	Total	7,9658		2,02115	117
Σωστές απαντήσεις ΜΕΤΑ	experimental - ΠΟ	10,8113	<b>+33,29</b>	1,37361	53
	control - ΟΕ	7,0469	<b>-10,20</b>	1,82078	64
	Total	8,7521		2,48758	117

#### 4.2 Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για τις δύο χρονικές στιγμές

Πίνακας 49: Ανάλυση διασποράς

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Χρονική στιγμή	52,398	1	29,428	,000
Ομάδα	235,880	1	47,261	,000
Αλληλεπίδραση	177,064	1	99,443	,000

Οι δύο χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ( $F(1,117)=29,42$ ,  $p=,000<,05$ ), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί. Επίσης, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $F(1,117)=47,26$ ,  $p=,000<,05$ ) και, τέλος, η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ( $F(1,117)=99,44$ ,  $p=,000<,05$ ). Για το λόγο αυτό, εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων τιμών ανά ομάδα και χρονική στιγμή, προκύπτει ότι παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει βελτίωση των μέσων όρων, εξετάζοντας επιμέρους τις δύο ομάδες προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΟΕ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά, ενώ η μικρή βελτίωση αφορά σε μείωση των σωστών απαντήσεων την τελική στιγμή. Έτσι η στατιστικά σημαντική μεταβολή και βελτίωση των μέσων όρων των αρχικών επιδόσεων οφείλεται στην βελτίωση των μέσων όρων που εμφανίζει η Π.Ο.



### 4.3 Αξιολόγηση των στάσεων σε σχέση με την παρέμβαση

Αρχικά γίνεται έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων προσδιορισμού των παραμέτρων στις δύο χρονικές στιγμές εφαρμογής του εργαλείου.

Πίνακας 50: Έλεγχος Αξιοπιστίας

	Αρχική χρονική στιγμή	Τελική χρονική στιγμή
Συναισθηματική	,808	,860
Συμπεριφοράς	,786	,849
Γνωστική	,625	,728

Οι ομάδες διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία και στις δύο χρονικές στιγμές. Κατά συνέπεια, οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υπο-ομάδας καθώς το εργαλείο συνεχίζει να είναι αξιόπιστο και στις δύο φάσεις της εφαρμογής του. Από την εφαρμογή της διπλής ανάλυσης διασποράς με εξέταση της αλληλεπίδρασης για τις εξαρτημένες μεταβλητές που εκφράζουν τις στάσεις των μαθητών στην αναπηρία και ανεξάρτητες την ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και τις χρονικές στιγμές (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) προκύπτει:



### 4.3.1 Συναισθηματικός παράγοντας

Οι δύο χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ( $F(1,117)=17,17, p=,000<,05$ ), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί.

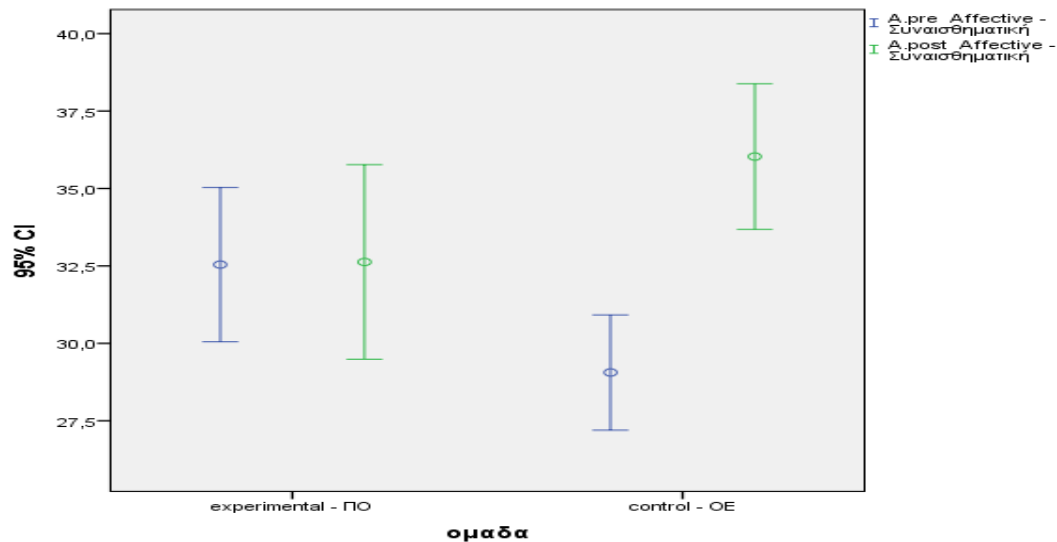
Πίνακας 51: Συναισθηματικός Παράγοντας πριν και μετά

	ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
A.pre Affective - Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,5424		9,55262	59
	control - OE	29,0597		7,62746	67
	Total	30,6905		8,72373	126
A.post Affective - Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,6271	+0,24	12,05433	59
	control - OE	36,0299	+23,99	9,63574	67
	Total	34,4365		10,92483	126

Πίνακας 52: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Συναισθηματικός	780,742	1	17,177	,000
Ομάδα	,100	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	743,678	1	16,361	,000

Αντίθετα, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ωστόσο, η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ( $F(1,117)=16,36, p=,000<,05$ ). Εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή, προκύπτει ότι παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της στάσης με αύξηση των μέσων όρων, εξετάζοντας επιμέρους τις δύο ομάδες προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην Π.Ο. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+0,24), ενώ η συνολική επιδείνωση οφείλεται στην μεταβολή μέσω της αύξησης των μέσων όρων της ΟΕ (+23,99) γεγονός που αποδεικνύει την επιδείνωση της συναισθηματικής στάσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης στην ομάδα ελέγχου.



### 4.3.2 Παράγοντας της Συμπεριφοράς

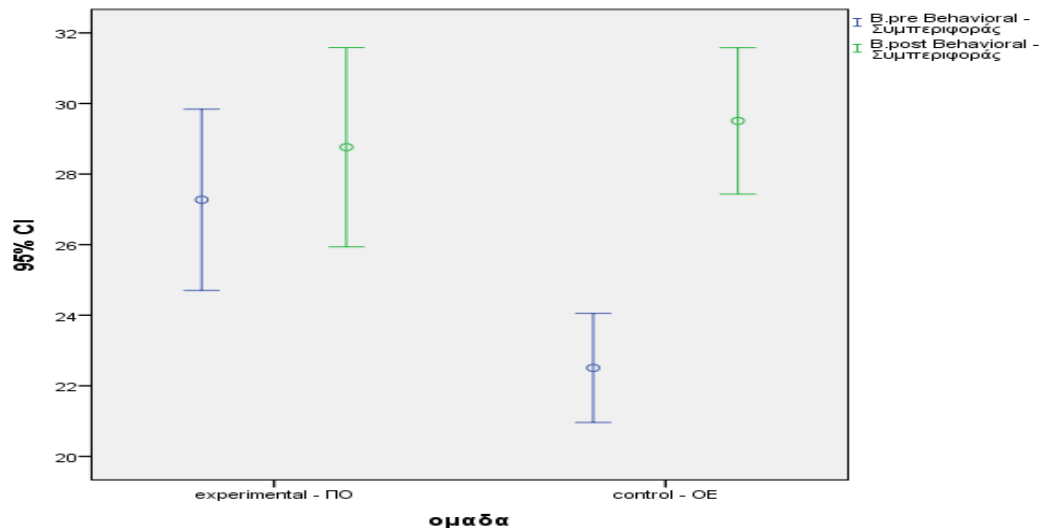
Πίνακας 53: Παράγοντας Συμπεριφοράς πριν και μετά

ομάδα		ΜΟ	ΤΑ	Μεταβολή %	N
B.pre Behavioral - Συμπεριφοράς	experimental - ΠΟ	27,2712	9,85031		59
	control - ΟΕ	22,5075	6,33502		67
	Total	24,7381	8,47979		126
B.post Behavioral - Συμπεριφοράς	experimental - ΠΟ	28,7627	10,83153	+5,46	59
	control - ΟΕ	29,5075	8,50557	+31,11	67
	Total	29,1587	9,63196		126

Πίνακας 54: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Συμπεριφοράς	1131,091	1	29,600	,000
ΟΜΑΔΑ	253,371	1	2,078	,152
Αλληλεπίδραση	475,980	1	12,456	,001

Και στη μεταβλητή της συμπεριφοράς στις δύο χρονικές στιγμές παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στατιστικά σημαντική ( $F(1,117)=29,60$ ,  $p=,000<,05$ ), με τους αντίστοιχους μέσους όρους να είναι διαφορετικοί.



Μπορεί οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά να μην διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ωστόσο, η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ( $F(1,117)=12,45, p=,000<,05$ ).

Από τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή προκύπτει ότι μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της συμπεριφοράς με αύξηση των μέσων όρων. Αν όμως ελέγξουμε τις δύο ομάδες ξεχωριστά προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΠΟ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+5,46), άρα ο παράγοντας «συμπεριφορά» παραμένει σταθερός εν αντιθέσει με την ΟΕ όπου παρατηρείται επιδείνωση στον παράγοντα «συμπεριφορά» καθώς η μεταβολή των μέσων όρων στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές είναι +33,11, επομένως η συμπεριφορά των μαθητών αυτής της ομάδας παρουσιάζει διακυμάνσεις.

#### 4.3.3 Γνωστικός παράγοντας

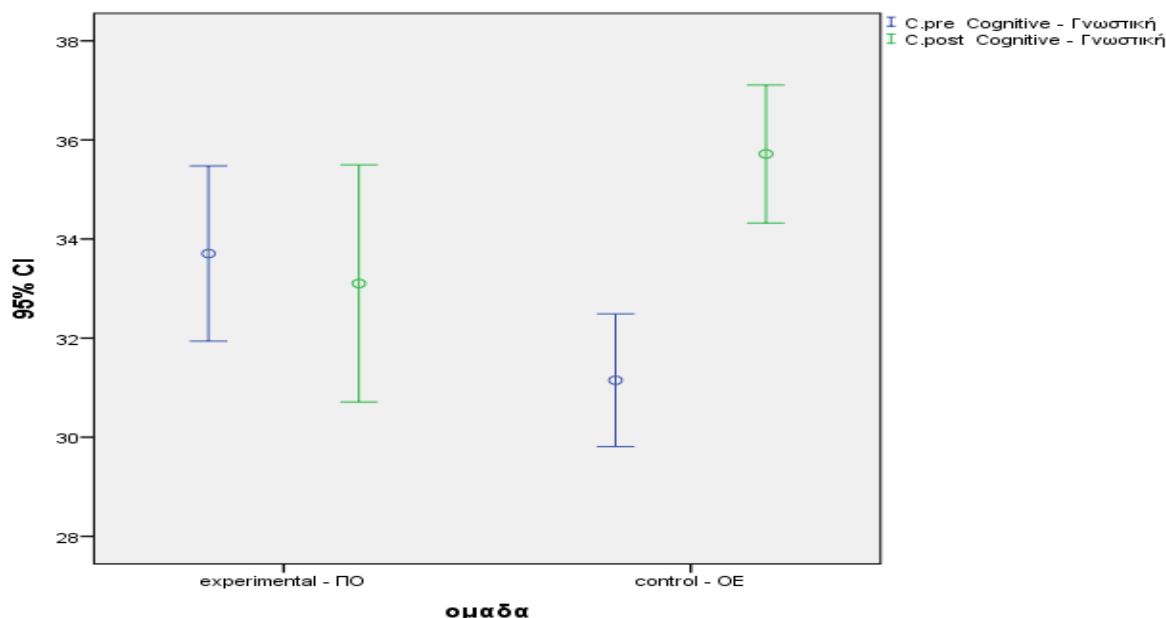
*Πίνακας 55: Γνωστικός Παράγοντας πριν και μετά*

	ομάδα	Μεταβολή			N
		ΜΟ	%	ΤΑ	
C.pre Cognitive - Γνωστική	experimental - ΠΟ	33,7069		6,72260	58
	control - ΟΕ	31,1493		5,49174	67
	Total	32,3360		6,20216	125
C.post Cognitive - Γνωστική	experimental - ΠΟ	33,1034	<b>-1,78</b>	9,09924	58
	control - ΟΕ	35,7164	<b>+14,67</b>	5,70700	67
	Total	34,5040		7,55691	125

Πίνακας 56: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	BE	Λόγος F	p
Γνωστική	244,212	1	9,755	,002
ΟΜΑΔΑ	,048	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	415,572	1	16,600	,000

Ο γνωστικός παράγοντας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ( $F(1,117)=9,75$ ,  $p=,002<,05$ ) και την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής ( $F(1,117)=16,60$ ,  $p=,000<,05$ ) να είναι επίσης στατιστικά σημαντική. Λαμβάνοντας υπόψη τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΠΟ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά και μια μικρή μεταβολή (-1,78) που παρατηρείται να αφορά σε μείωση των τιμών και άρα σε βελτίωση του γνωστικού παράγοντα. Αντιθέτως, στην ΟΕ οι μέσοι όροι αυξάνονται σημαντικά (+14,67) με αποτέλεσμα να παρατηρείται επιδείνωση στον γνωστικό παράγοντα αυτής της ομάδας, εν αντιθέσει με την ΠΟ ομάδα όπου ο γνωστικός παράγοντας παραμένει σταθερός με μικρή βελτίωση.



## 5. ΦΥΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΑΣΕΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το φύλλο αποτελείται από 2 ενότητες παρατήρησης:

A) Αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης του αντικειμένου. Η ενότητα αποτελείται από 4 ερωτήσεις κατανόησης και αξιολογείται ως το πλήθος των σωστών απαντήσεων.

B) Αξιολόγηση των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν και των προσδοκιών για μελλοντική εφαρμογή. Η ενότητα αποτελείται από κατηγορικές ερωτήσεις που περιγράφουν στοιχεία της υλοποίησης της παρέμβασης.

Κατά την ολοκλήρωση κάθε φάσης, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα φύλλο αξιολόγησης, ώστε να αξιολογηθεί η εφαρμογή της μεθόδου. Τα ερωτήματα της αξιολόγησης αφορούσαν τις 3 φάσεις της παρέμβασης. Από την ανάλυσή τους προέκυψαν τα ακόλουθα:

### 5.1 Α' Μέρος της παρέμβασης :

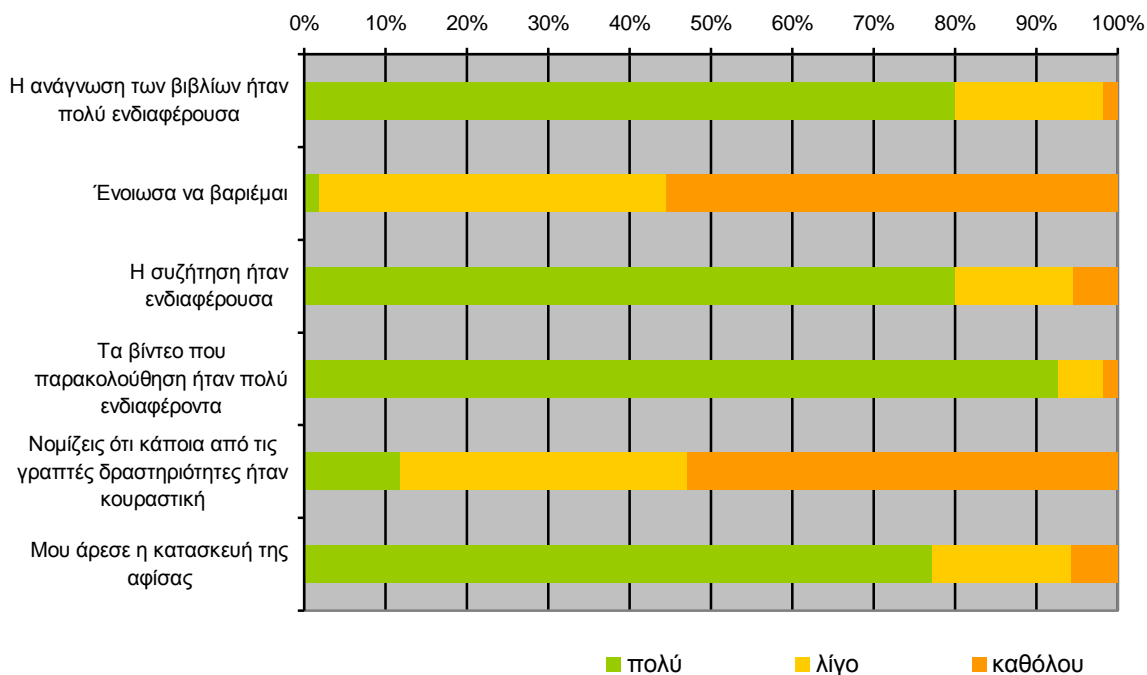
Πίνακας 57: Μ.Ο. Σωστών απαντήσεων

	μο	Δ	Ε	t	βε	p
Αριθμός σωστών απαντήσεων	2,15	2,04	2,24	-,717	53	,477

Αναφορικά με το επίπεδο κατανόησης του αντικειμένου, ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στο σύνολο των 4<sup>ων</sup> ερωτήσεων είναι  $\mu=2,15$ , τιμή η οποία κατατάσσεται ως μέτρια με θετική τάση, καθώς τοποθετείται κοντά της τιμής 2, η οποία εκφράζει το μέσο της κλίμακας [0-4] που είναι το πιθανό σύνολο σωστών απαντήσεων στις 4 ερωτήσεις. Αν και εμφανίζεται μια μικρή διαφοροποίηση στον μέσο όρο μεταξύ των 2 τάξεων, αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 58: Κατανόηση

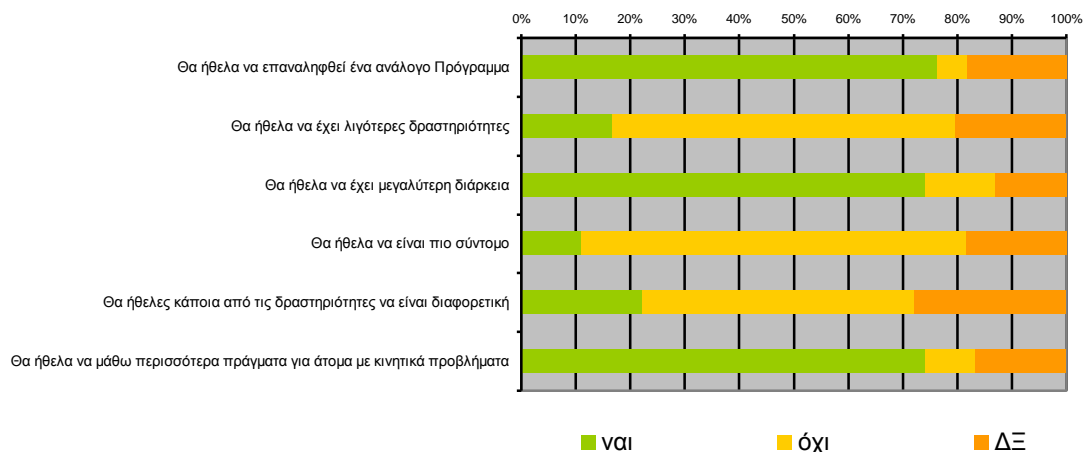
	πολύ	λίγο	καθόλου
Η ανάγνωση των βιβλίων ήταν πολύ ενδιαφέρουσα	80,0	18,2	1,8
Ένοιωσα να βαριέμαι	1,9	42,6	55,6
Η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα	80,0	14,5	5,5
Τα βίντεο που παρακολούθησα ήταν πολύ ενδιαφέροντα	92,7	5,5	1,8
Νομίζεις ότι κάποια από τις γραπτές δραστηριότητες ήταν κουραστική	11,8	35,3	52,9
Μου άρεσε η κατασκευή της αφίσας	77,1	17,1	5,7



Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης, οι μαθητές της Π.Ο. αξιολόγησαν θετικά το σύνολο των παραμέτρων, καθώς θεώρησαν ότι η ανάγνωση των βιβλίων, η συζήτηση, τα βίντεο που παρακολούθησαν, καθώς και η κατασκευή αφίσας ήταν στο σύνολό τους πολύ ενδιαφέροντα, με το βίντεο να συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής. Αρνητικές δηλώσεις όπως βαρετή παρέμβαση ή κουραστικές γραπτές δραστηριότητες συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά στις κατηγορίες «Λίγο» και «Καθόλου» με την «Καθόλου» να υπερτερεί.

*Πίνακας 59: Χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης*

	ναι	όχι	ΔΞ
Θα ήθελα να επαναληφθεί ένα ανάλογο Πρόγραμμα	76,4	5,5	18,2
Θα ήθελα να έχει λιγότερες δραστηριότητες	16,7	63,0	20,4
Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια	74,1	13,0	13,0
Θα ήθελα να είναι πιο σύντομο	11,1	70,4	18,5
Θα ήθελες κάποια από τις δραστηριότητες να είναι διαφορετική	22,2	50,0	27,8
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα για άτομα με κινητικά προβλήματα	74,1	9,3	16,7



Αναφορικά με τις προσδοκίες για τα χαρακτηριστικά μελλοντικών παρεμβάσεων, τα άτομα του δείγματος αξιολόγησαν θετικά την παρέμβαση, καθώς το υψηλότερο ποσοστό απάντησε θετικά σε επανάληψη ανάλογου προγράμματος, μεγαλύτερης διάρκειας, το οποίο θα περιλαμβάνει περισσότερα στοιχεία για άτομα με κινητικά προβλήματα. Ταυτόχρονα, αρνητικά απαντά η πλειοψηφία των ατόμων όσον αφορά στη μείωση του πλήθους των δραστηριοτήτων και σε κάποια διαφοροποίησή τους.

## 5.2 Β' Μέρος της παρέμβασης

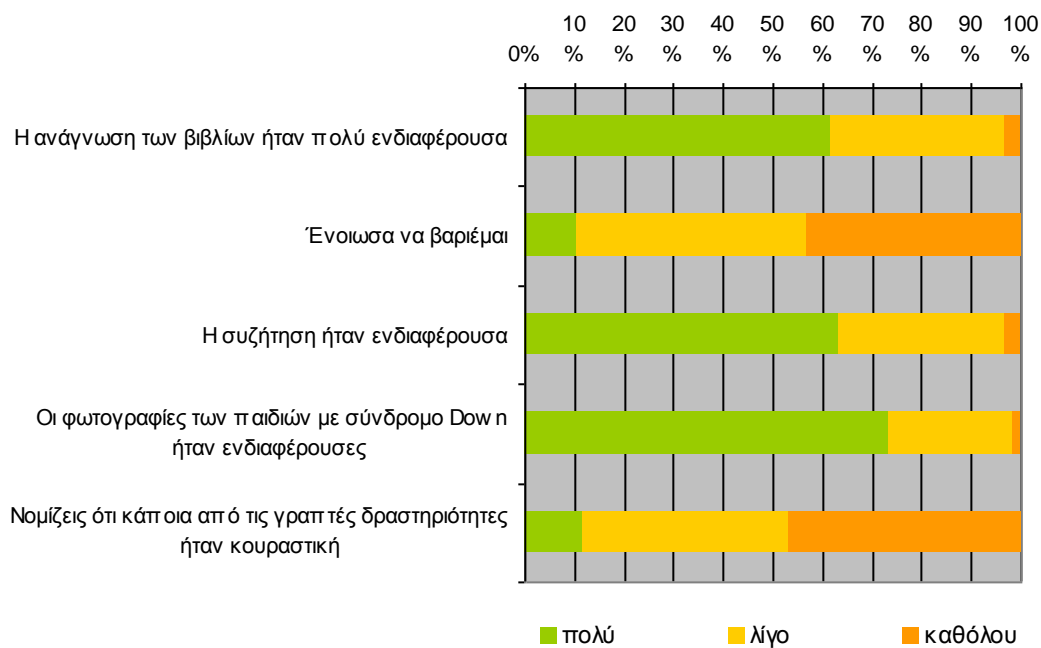
Πίνακας 60: Μ.Ο. σωστών απαντήσεων

	μο	Δ	Ε	t	βε	p
Αριθμός σωστών απαντήσεων	3,13	3,36	2,94	1,329	58	,189

Αναφορικά με το επίπεδο κατανόησης του αντικειμένου, ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στο σύνολο των 4<sup>ων</sup> ερωτήσεων είναι  $\mu=3,13$ , η οποία κατατάσσεται σε θετική θέση καθώς τοποθετείται υψηλότερα της τιμής 2, η οποία εκφράζει το μέσο της κλίμακας [0-4]. Αν και εμφανίζεται μια μικρή διαφοροποίηση στον μέσο όρο μεταξύ των 2 τάξεων, αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 61: Κατανόηση

	πολύ	λίγο	καθόλου
Η ανάγνωση των βιβλίων ήταν πολύ ενδιαφέροντα	61,7	35,0	3,3
Ένοιωσα να βαριέμαι	10,3	46,6	43,1
Η συζήτηση ήταν ενδιαφέροντα	63,3	33,3	3,3
Οι φωτογραφίες των παιδιών με σύνδρομο Down ήταν ενδιαφέρουσες	73,3	25,0	1,7
Νομίζεις ότι κάποια από τις γραπτές δραστηριότητες ήταν κουραστική	11,7	41,7	46,7

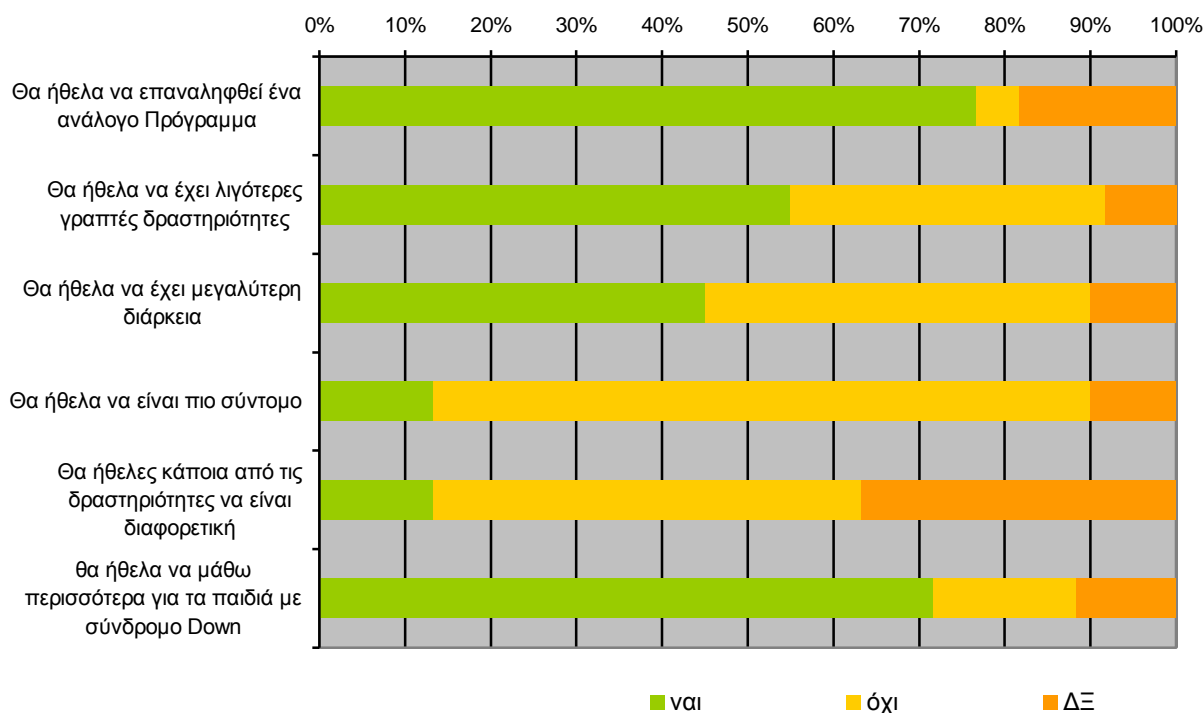


Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης στο Β' μέρος, οι μαθητές της Π.Ο. αξιολόγησαν και πάλι θετικά το σύνολο των παραμέτρων, καθώς θεώρησαν ότι η ανάγνωση των βιβλίων, η συζήτηση, και οι φωτογραφίες των παιδιών με σύνδρομο Down που παρακολούθησαν ήταν στο σύνολό τους πολύ ενδιαφέροντα, με τα ποσοστά της κατηγορίας «Πολύ» να είναι όμως συγκριτικά μικρότερα από τα αντίστοιχα της προηγούμενης φάσης. Και στην παρούσα φάση οι αρνητικές δηλώσεις, όπως βαρετή παρέμβαση ή κουραστικές γραπτές δραστηριότητες, συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά στις κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου», κάτι που ενισχύει την θετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της παρέμβασης.

*Πίνακας 62: Χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης*

	ναι	όχι	ΔΞ
Θα ήθελα να επαναληφθεί ένα ανάλογο Πρόγραμμα	76,7	5,0	18,3
Θα ήθελα να έχει λιγότερες γραπτές δραστηριότητες	55,0	36,7	8,3
Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια	45,0	45,0	10,0
Θα ήθελα να είναι πιο σύντομο	13,3	76,7	10,0
Θα ήθελες κάποια από τις δραστηριότητες να είναι διαφορετική	13,3	50,0	36,7
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τα παιδιά με σύνδρομο Down	71,7	16,7	11,7





Αναφορικά με τις προσδοκίες για τα χαρακτηριστικά μελλοντικών παρεμβάσεων, τα άτομα του δείγματος αξιολόγησαν θετικά την παρέμβαση, καθώς το υψηλότερο ποσοστό απάντησε θετικά σε επανάληψη ανάλογου προγράμματος. Θετικά, με μικρότερο συγκριτικά ποσοστό, απάντησαν τα άτομα της Π.Ο. στην μείωση των γραπτών δραστηριοτήτων. Μοιρασμένες ήταν οι απαντήσεις ως προς την αξιολόγηση της μελλοντικής διάρκειας. Αυτή η απάντηση σε συνδυασμό με την πλειοψηφία των αρνητικών απαντήσεων στην ερώτηση για πιο σύντομη διάρκεια φανερώνει ότι είτε η παρέμβαση πρέπει να διατηρηθεί χρονικά στο ίδιο πλαίσιο, είτε να αυξηθεί, αλλά οπωσδήποτε χωρίς να μειωθεί χρονικά. Κυρίως αρνητικά απαντά η πλειοψηφία των ατόμων σε διαφοροποίηση δραστηριοτήτων, ενώ υψηλό είναι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων στην λήψη περισσότερων πληροφοριών για τα άτομα με σύνδρομο Down.

### 5.3 Γ' Μέρος της παρέμβασης

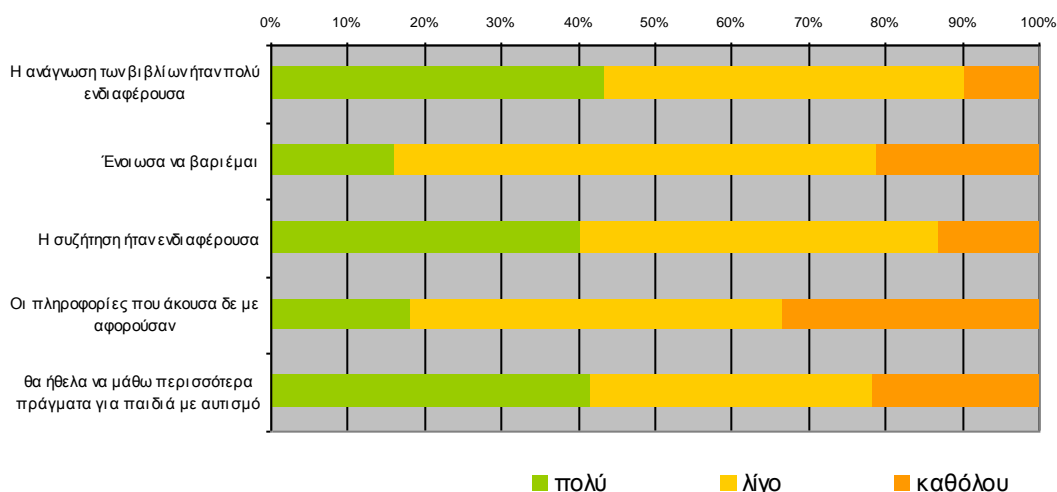
Πίνακας 63:Μ.Ο. σωστών απαντήσεων

	μο	Δ	Ε	t	βε	p
Αριθμός σωστών απαντήσεων	2,19	2,24	2,15	,266	60	,791

Αναφορικά με το επίπεδο κατανόησης του αντικειμένου, ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων στο σύνολο των 4<sup>ων</sup> ερωτήσεων είναι  $\mu=2,19$  η οποία κατατάσσεται σε μέτρια προς θετική θέση. Αν και εμφανίζεται μια μικρή διαφοροποίηση στον μέσο όρο μεταξύ των 2 τάξεων, επίσης αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

*Πίνακας 64: Κατανόηση*

	πολύ	λίγο	καθόλου
Η ανάγνωση των βιβλίων ήταν πολύ ενδιαφέρουσα	43,5	46,8	9,7
Ένοιωσα να βαριέμαι	16,1	62,9	21,0
Η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα	40,3	46,8	12,9
Οι πληροφορίες που άκουσα δε με αφορούσαν	18,3	48,3	33,3
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα για παιδιά με αυτισμό	41,7	36,7	21,7

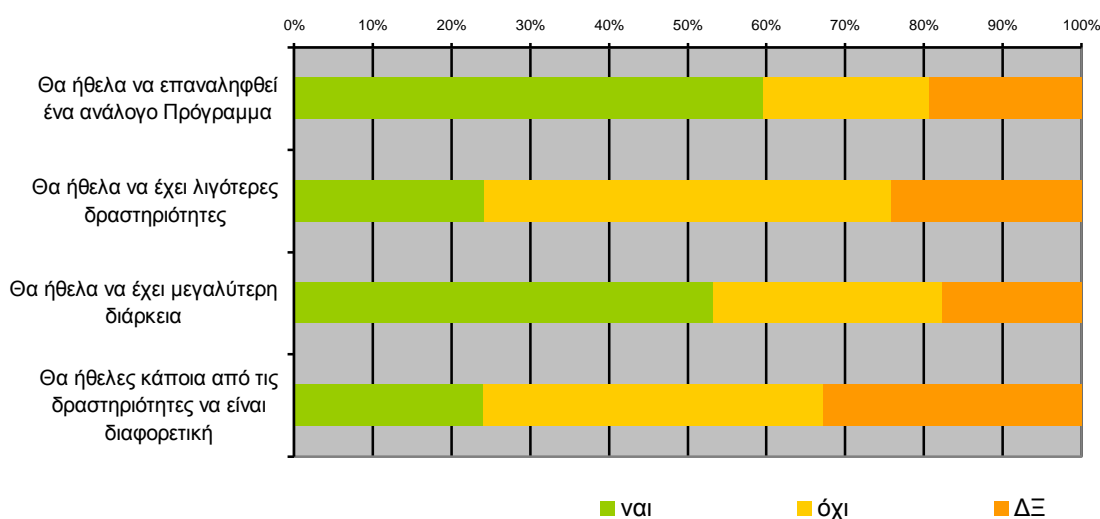


Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης στο Γ' μέρος, οι μαθητές της Π.Ο. αξιολόγησαν μέτρια το σύνολο των παραμέτρων. Ως προς την αξιολόγηση που αφορά στην ανάγνωση των βιβλίων, τα ποσοστά μοιράζονται στις κατηγορίες «Πολύ» και «Λίγο» με την «Λίγο» να υπερτερεί ελάχιστα. Στην αρνητική δήλωση «Ένοιωσα να βαριέμαι», το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην κατηγορία «Λίγο». Ως προς το αν η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα, η κατηγορία «Λίγο» υπερισχύει έναντι των υπολοίπων. Ως προς το αν οι πληροφορίες που δόθηκαν δεν αφορούσαν την Π.Ο. επίσης η κατηγορία «Λίγο» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστά με την κατηγορία «Καθόλου» να ακολουθεί. Τέλος μοιρασμένο μεταξύ των επιλογών «Πολύ» και «Λίγο», με ελαφρό προβάδισμα της επιλογής

«Πολύ», ήταν το ποσοστό των απαντήσεων στην ερώτηση αναφορικά με το αν θα ήθελαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά με αυτισμό.

Πίνακας 65: Χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης

	ναι	όχι	ΔΞ
Θα ήθελα να επαναληφθεί ένα ανάλογο Πρόγραμμα	59,7	21,0	19,4
Θα ήθελα να έχει λιγότερες δραστηριότητες	24,2	51,6	24,2
Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια	53,2	29,0	17,7
Θα ήθελες κάποια από τις δραστηριότητες να είναι διαφορετική	24,1	43,1	32,8



Αναφορικά με τις προσδοκίες για τα χαρακτηριστικά μελλοντικών παρεμβάσεων, τα άτομα του δείγματος αξιολόγησαν θετικά την παρέμβαση, καθώς το υψηλότερο ποσοστό απάντησε θετικά σε επανάληψη ανάλογου προγράμματος. Κυρίως αρνητικά απάντησαν τα άτομα της Π.Ο. όσον αφορά στην μείωση των δραστηριοτήτων. Θετικές κυρίως ήταν οι απαντήσεις ως προς την αύξηση της μελλοντικής διάρκειας. Τέλος, κυρίως αρνητικά απαντά η πλειοψηφία των ατόμων όσον αφορά στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων, με την κατηγορία «Δεν ξέρω» να εμφανίζει το επόμενο υψηλό ποσοστό.

## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Follow-up)

Εφαρμόζοντας στην πειραματική ομάδα τα αρχικά εργαλεία τέσσερις μήνες μετά την εκ των υστέρων εφαρμογή, πραγματοποιήθηκε follow up δοκιμή προκειμένου για να διαπιστωθεί πιθανή μεταβολή στις τιμές των 4<sup>ov</sup> σύνθετων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα προέκυψαν με έλεγχο μέσων τιμών σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις μεταξύ των 3<sup>ov</sup> δοκιμασιών. Αναλυτικότερα:

### 6.1 Αναγνώριση αναπηρίας

*Πίνακας 66: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Π.Ο.*

	ΜΤ	ΤΑ	N
Σωστες απαντήσεις ΠΡΙΝ	8,1333	1,96098	45
Σωστές απαντήσεις ΜΕΤΑ	10,8444	1,39733	45
Σωστές απαντήσεις follow up	11,2889	,86923	45

*Πίνακας 67: Ανάλυση διασποράς*

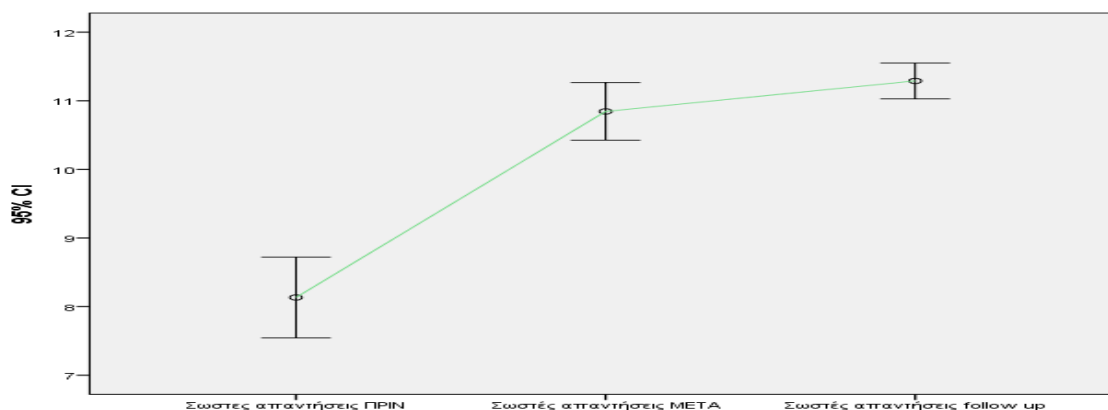
Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Χρονική στιγμή	131,289	2	56,610	,000

*Πίνακας 68: Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και έλεγχος κατά ζεύγη*

Έλεγχος κατά ζεύγη χρονικών στιγμών	p
1 2	,000
1 3	,000
2 1	,000
2 3	,067
3 1	,000
3 2	,067

Οι 3 χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ( $F(2,43)=56,61$ ,  $p=,000<,05$ ), ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων, καθώς οι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί. Επίσης, οι μέσοι όροι κατά ζεύγη δείχνουν ότι οι μέσοι όροι της 2<sup>ης</sup> (εκ των υστέρων) και 3<sup>ης</sup> (follow up) εφαρμογής διαφοροποιούνται

από την 1<sup>η</sup> (εκ των προτέρων). Για το λόγο αυτό και εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων τιμών ανά χρονική στιγμή, καθώς και από το γράφημα των διαστημάτων εμπιστοσύνης προκύπτει ότι η στατιστικά σημαντική μεταβολή οφείλεται στην βελτίωση των μέσων όρων των αρχικών επιδόσεων κατά τις 2 χρονικές στιγμές. Ειδικότερα, η τάση που εμφανίζεται στο δείγμα είναι ο τελικός μέσος όρος να είναι υψηλότερος, αλλά δεν διαφέρει στατιστικά από τον 2<sup>ο</sup>.



## 6.2 Συναισθηματικός παράγοντας

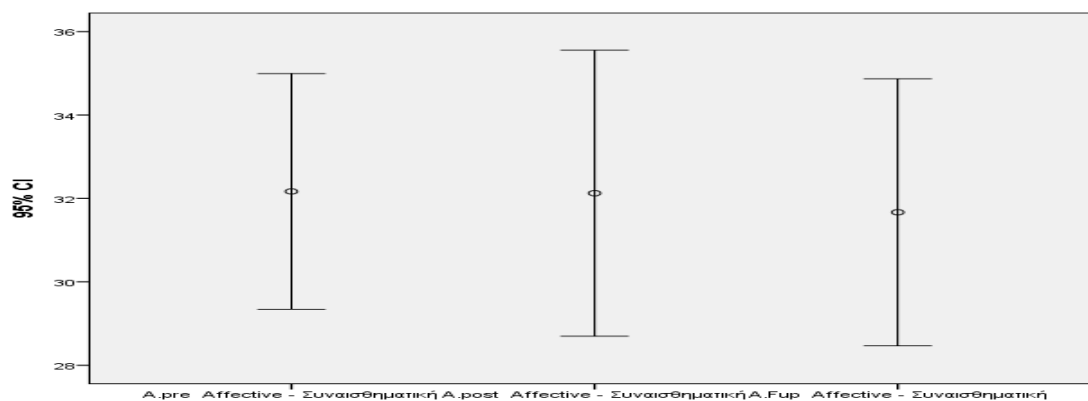
Πίνακας 69: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Π.Ο.

	MT	TA	N
A.pre Affective - Συναισθηματική	32,1667	9,73332	48
A.post Affective - Συναισθηματική	32,1250	11,80448	48
A.Fup Affective - Συναισθηματική	31,6667	11,01900	48

Πίνακας 70: Ανάλυση διασποράς - Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και έλεγχος κατά ζεύγη

Παράγοντες	Άθροισμα				Έλεγχος κατά ζεύγη χρονικών στιγμών	p
	τετραγώνω	BE	Λόγος F	ν		
Χρονική στιγμή	5,625	2	,076	,848	1	,980
					2	,759
					3	,980
					1	,544
					2	,759
					3	,544

Οι 3 χρονικές στιγμές δεν διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ( $F(2,43)=,076$ ,  $p=,848 < ,05$ ) ως προς την σύνθετη μεταβλητή του συναισθηματικού παράγοντα. Εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων τιμών ανά χρονική στιγμή, καθώς και από το γράφημα των διαστημάτων εμπιστοσύνης προκύπτει ότι ο συναισθηματικός παράγοντας είναι σταθερός χωρίς μεταβολή.



### 6.3 Παράγοντας της Συμπεριφοράς

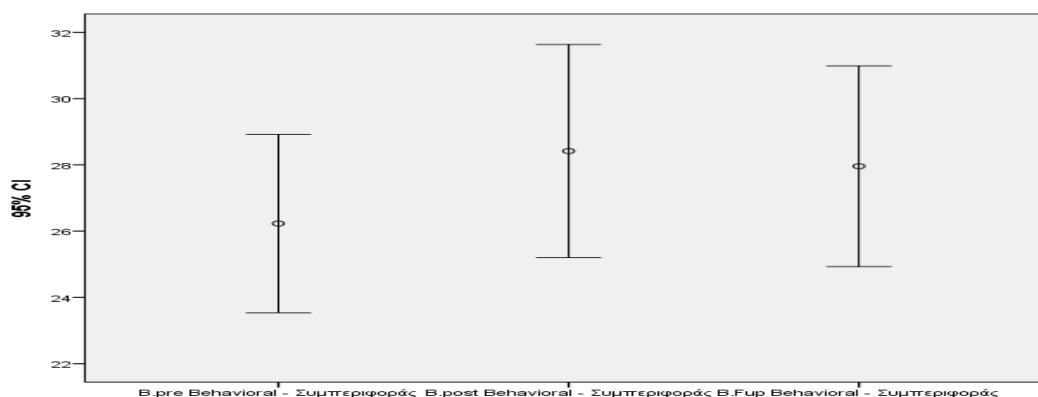
Πίνακας 71: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Π.Ο.

	ΜΤ	ΤΑ	N
B.pre Behavioral - Συμπεριφοράς	26,2292	9,27646	48
B.post Behavioral - Συμπεριφοράς	28,4167	11,07005	48
B.Fup Behavioral - Συμπεριφοράς	27,9583	10,43309	48

Πίνακας 72: Ανάλυση διασποράς - Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και έλεγχος κατά ζεύγη

Παράγοντες	Άθροισμα		Λόγος F	p	Έλεγχος κατά ζεύγη	p
	τετραγώνω	BE				
Χρονική στιγμή	93,046	2	1,810	,181		
					1	,142
					2	,199
					3	,142
					1	,521
					2	,521
					3	,199
					1	,521
					2	,521

Οι 3 χρονικές στιγμές δεν διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ( $F(2,43)=1,810$   $p=,181<,05$ ) ως προς την σύνθετη μεταβλητή του παράγοντα της συμπεριφοράς. Εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων τιμών ανά χρονική στιγμή, καθώς και από το γράφημα των διαστημάτων εμπιστοσύνης προκύπτει ότι η τιμή της μεταβλητής της συμπεριφοράς είναι σταθερή χωρίς μεταβολή κυρίως μεταξύ της εκ των υστέρων και της follow up δοκιμής.



#### 6.4 Γνωστικός παράγοντας

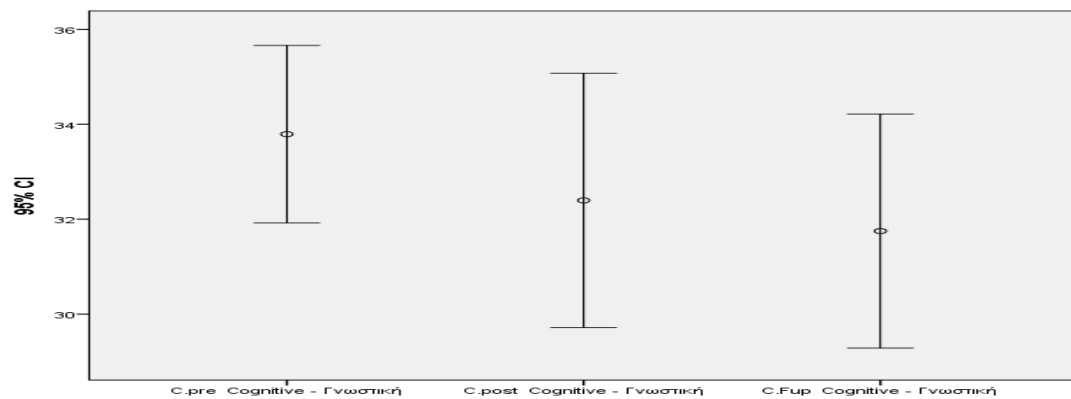
Πίνακας 73: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Π.Ο.

	ΜΤ	ΤΑ	N
C.pre Cognitive - Γνωστική	33,7917	6,44109	48
C.post Cognitive - Γνωστική	32,3958	9,22932	48
C.Fup Cognitive - Γνωστική	31,7500	8,49405	48

Πίνακας 74: Ανάλυση διασποράς - Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και έλεγχος κατά ζεύγη

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p	Έλεγχος κατά χρονικών στιγμών	ζεύγη	p
Χρονική στιγμή	73,873	2	1,844	,176	1	2	,276
					1	3	,104
					2	1	,276
					2	3	,326
					3	1	,104
					3	2	,326

Οι 3 χρονικές στιγμές δεν διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ( $F(2,43)=1,844$   $p=,176<,05$ ) ως προς την σύνθετη μεταβλητή του γνωστικού παράγοντα. Εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων τιμών ανά χρονική στιγμή, καθώς και από το γράφημα των διαστημάτων εμπιστοσύνης προκύπτει ότι η τιμή της μεταβλητής του γνωστικού παράγοντα παρουσιάζει μια σταθερή τάση για μείωση η οποία όπως εκτιμάται προηγούμενα δεν είναι σημαντική. Ωστόσο η θετική αυτή στάση στο γνωστικό παράγοντα σχετίζεται με την βελτίωση των τιμών ορθής κατάταξης που επίσης εκτιμά την βελτίωση του γνωστικού επιπέδου.





## 7. ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν μέσω των συνεντεύξεων συνέβαλε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η μέτρηση των στάσεων μέσω ερωτηματολογίων αποτελεί το πιο συνηθισμένο και γρήγορο τρόπο συλλογής δεδομένων, χωρίς ωστόσο να είναι πάντα κι ο πιο αξιόπιστος (όπως έχει προειπωθεί). Ειδικότερα, στο χώρο της ειδικής αγωγής ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων βοηθά στην εξαγωγή πιο αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Για το σχολιασμό των ποιοτικών δεδομένων, αναφερθήκαμε στις συνθήκες συλλογής αυτών (επιθυμία για συμμετοχή, συμπεριφορά, λεκτικές και μη αντιδράσεις) και στην αναπαράσταση του νοήματος (νοηματοδότηση = τι λέει ο συμμετέχων). Αναφέρθηκαν σχόλια των συμμετεχόντων, τα οποία κατά την άποψή μας έχουν σημαντική ερμηνευτική και αναλυτική αξία, καθώς μας έδωσαν τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στη σκέψη τους και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα τα οποία δικαιολογούν ή καταρρίπτουν συμπεριφορές, διευκρινίζουν σημεία ή αναδεικνύουν και ερμηνεύουν εξαιρέσεις (Ιωσηφίδης, 2008). Στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν η παραγωγή νοήματος και ερμηνεία συμπεριφορών και τελικός σκοπός η διατύπωση θεωρίας, η οποία θεμελιώνεται με τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα.

Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν σε μορφή κειμένου με τη βοήθεια μιας σειράς συμβάσεων (π.χ. σύμβολα, πλάγια γράμματα, αποσιωπητικά) για την περιγραφή της μη λεκτικής επικοινωνίας, ώστε να αποτελεί όσο το δυνατόν πιο πιστή αποτύπωση της επικοινωνίας μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιζόμενου. Για την καλύτερη κατανόηση της αναλυτικής-ερμηνευτικής διαδικασίας αναφέρουμε ότι αυτή έγινε στο πλαίσιο της θεμελιωμένης θεωρίας (Ground Theory) (Morse & Richards, 2002). Χρησιμοποιήθηκε η ανοικτή κωδικοποίηση, καθώς στόχος ήταν η σύνδεση των ποιοτικών δεδομένων με ιδέες και έννοιες οι οποίες έχουν τόσο ερμηνευτικό όσο και ερευνητικό χαρακτήρα (Ιωσηφίδης, 2008). Για το λόγο αυτό, εστίασαμε το ενδιαφέρον μας σε εκείνα τα τμήματα των απαντήσεων τα οποία είχαν ερευνητικό ενδιαφέρον από την άποψη ότι συνέβαλλαν στην κατανόηση και στην περαιτέρω εμβάθυνση του προς εξέταση φαινομένου. Βάσει της τυπολογικής ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2008), το υλικό που συγκεντρώθηκε αποδομήθηκε σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες ήταν εξαντλητικές και λήφθηκε πρόνοια ώστε να μην υπάρχουν

επικαλύψεις μεταξύ προηγούμενων και επόμενων απαντήσεων. Η κωδικοποίηση έγινε ανά φράση και οι κατηγορίες προέκυψαν ως απαντήσεις σε μια σειρά ερωτήσεων που έπρεπε να απαντηθούν (ποιος, πώς, πότε, πόσο πολύ, γιατί, για ποιο λόγο), διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το εννοιολογικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, οι κατηγορίες συνδέθηκαν με έννοιες και το σύνολο των εννοιών και της επεξεργασίας αποτέλεσε το ερμηνευτικό μοντέλο αυτής της ερευνητικής διαδικασίας. Στόχος αυτής της επεξεργασίας ήταν η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου, το οποίο θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων και συγχρόνως θα αποτελέσει ένα δείκτη πρόβλεψης συμπεριφορών. Μέσω της ερμηνευτικής κωδικοποίησης θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα που αναφέρονται στις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου σχηματισμού τους, των σχέσεων που αναπτύσσονται ή που συνδέουν τις κατηγορίες μεταξύ τους, καθώς και την ύπαρξη αμφισημίας επιβεβαιώνοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των στάσεων.

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε ο μετασχηματισμός τους σε ποσοτική μορφή, καθώς οι κατηγορίες που σχηματιστήκαν μας επέτρεψαν να αναφερθούμε σε ποσοστό των συμμετεχόντων σε κάθε συγκεκριμένη κατηγορία. Στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η μέτρηση και ποσοτικοποίηση των δεδομένων, αλλά στην παρούσα έρευνα που ερευνώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για την αναπηρία αυτή η ποσοτικοποίηση μας βοηθά στον προσδιορισμό των στάσεων, στη διατύπωση τυχόν αντιθέσεων μεταξύ πρόθεσης και πράξης, αλλά και στην περαιτέρω διερεύνηση της αποκτηθείσας γνώσης, η οποία δεν ήταν εφικτό να μετρηθεί με άλλο τρόπο. Συγχρόνως, η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μας επέτρεψε τη διερεύνηση τυχόν παρανοήσεων, οι οποίες αφορούν την έννοια της αναπηρίας, μια έννοια η οποία δομείται πολυδιάστατα, αλλά και βαθύτερων σκέψεων των μαθητών, οι οποίες μας βοηθούν να κατανοήσουμε συμπεριφορές και να προλάβουμε τη διαμόρφωση στερεότυπων και προκαταλήψεων, οι οποίες δύσκολα αποδομούνται κατά την εφηβική ηλικία -πόσο μάλλον όταν το άτομο ενηλικιωθεί.

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν ατομικά στην ερευνήτρια και, επομένως, μεταξύ των δύο υπήρχε οικειότητα, εφόσον είχε προηγηθεί χρονικά η παρέμβαση. Εξήγησε ότι η συνομιλία θα μαγνητοφωνηθεί, ώστε να υπάρξει διευκόλυνση στην καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν στο τέλος του προγράμματος,

το οποίο χρονικά συνέπεσε με το τέλος της σχολικής χρονιάς, στιγμή η οποία δεν ήταν και η καταλληλότερη καθώς οι μαθητές αδημονούσαν για τις καλοκαιρινές διακοπές και εκείνη την περίοδο στα σχολεία πραγματοποιούνταν διάφορες δραστηριότητες (καλλιτεχνικές ή αθλητικές). Παρόλα αυτά, οι μαθητές συνεργάστηκαν ικανοποιητικά, έδειξαν ενδιαφέρον και επιθυμία να συμμετάσχουν και όσοι δεν επιλέχθηκαν, δυσαρεστήθηκαν. Η επιλογή έγινε με κλήρωση ενώπιων όλων των μαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης, ώστε να προληφθούν τυχόν παρεξηγήσεις. Ο χώρος που επιλέχθηκε ήταν μια μικρή, φωτεινή και ιδιαίτερα ελκυστική αίθουσα. Το μόνο μειονέκτημα ήταν ότι ακούγονταν οι φωνές των παιδιών από το προαύλιο και μερικές φορές αποσπούσαν την προσοχή των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν την ώρα που το τμήμα στο οποίο ανήκε ο εκάστοτε ερωτώμενος είχε μάθημα. Οι απαντήσεις δόθηκαν με ειλικρίνεια και σε όσες παρατηρούνταν δισταγμός η ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή αυτό που νιώθουν. Συχνά οι απαντήσεις ήταν μονολεκτικές, τότε παρωθούνταν να εκφραστούν πιο ολοκληρωμένα, χωρίς όμως ιδιαίτερη πίεση όταν παρατηρούνταν ότι αγχώνονται και δεν θέλουν να επεκταθούν.

Αναλυτικότερα: όσον αφορά την πρώτη ερώτηση «ανάφερε τα είδη της αναπηρίας που γνωρίζεις», η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε αποκλειστικά και μόνο τα τρία είδη τα οποία συζητήθηκαν μέσω των λογοτεχνικών βιβλίων. Υψηλότερο ποσοστό αναφοράς συγκέντρωσε η αναφορά στο σύνδρομο Down (89,2%) και στη συνέχεια ο η αναφορά στον αυτισμό (85,7%). Μικρότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε η κινητική αναπηρία (67,8 %). Ακόμη πιο μικρό ποσοστό αναφορών συγκέντρωσαν οι αισθητηριακές βλάβες (όραση 35,7%, τύφλωση 21,4%) και το μικρότερο από όλα η αναφορά στη νοητική υστέρηση (10,7% ).

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε το τμήμα του προγράμματος που τους άρεσε περισσότερο. Το 35,7% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά για το βιβλίο με θέμα το σύνδρομο Down και οι μαθητές ήταν, κατά κύριο λόγο, της Δ' τάξης. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι τους άρεσε το θέμα και ότι είχε ενδιαφέρον. Αξίζει να αναφερθεί η απάντηση μαθητή που είπε ότι «είχε λιγότερο άγχος από τα άλλα» (εννοούσαν βιβλία). Επίσης αξιοσημείωτη είναι η απάντηση κάποιων κοριτσιών, οι οποίες ανέφεραν ότι τους άρεσε γιατί έμαθαν πώς νιώθουν τα παιδιά με σύνδρομο Down και ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να μάθουν περισσότερα γι' αυτό το θέμα. Αντιθέτως, τα αγόρια απάντησαν ότι το βιβλίο με θέμα το σύνδρομο Down τους

άρεσε γιατί παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε (ο ήρωας) με τα άλλα παιδιά δεν το έβαλε κάτω, συνέχισε να επιζητά τη φιλία τους και τελικά κατάφερε να τον εμπιστευτούν και να γίνουν φίλοι. Επίσης, το βιβλίο με θέμα τις κινητικές δυσκολίες άρεσε στους συγκεκριμένους μαθητές γιατί ήταν περιπετειώδες και είχε ενδιαφέρον. Οι απαντήσεις των μαθητών της Ε΄ τάξης ήταν μοιρασμένες μεταξύ του βιβλίου που αναφέρεται στον αυτισμό (4 κορίτσια- 2 αγόρια) και γενικότερα στα στάδια του προγράμματος που αφορούσαν τις δραστηριότητες και την ανάγνωση του βιβλίου, χωρίς να επιλέξουν κάποιο από τα βιβλία. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσε «ο Αυτός» γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για τον αυτισμό.

Η τρίτη ερώτηση αναφερόταν στο αν υπάρχει κάτι που δυσκολεύει τη ζωή του παιδιού με αναπηρία και τι μπορεί να είναι αυτό. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι «δεν μπορεί να τρέξει, να παίξει και να κάνει ότι κάνουμε εμείς». Επιπλέον, κάποιοι τόνισαν ότι το παιδί με αναπηρία ως συνέπεια αισθάνεται δυστυχισμένο και πολλοί μαθητές είτε τα περιφρονούν είτε τα κοροϊδεύουν. Λίγοι μαθητές αναφέρθηκαν στα προβλήματα λόγου και ομιλίας και τόνισαν ότι διαφέρουν από τα άλλα παιδιά γιατί δεν καταλαβαίνουν τι θέλουν να πουν. Κυρίως όμως αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι αυτή η ιδιαιτερότητα ή δυσκολία που έχουν δεν τους επιτρέπει να έχουν φίλους, με αποτέλεσμα να νιώθουν μόνοι ή να έχουν για φίλους άλλα παιδιά με αναπηρία.

Το τέταρτο ερώτημα έρχεται να επιβεβαιώσει την προηγούμενη φράση και αναφέρεται στην ύπαρξη ή όχι φιλίας μεταξύ παιδιών με αναπηρία και μη. Το 64,2% αναφέρει ότι θα ήθελε για φίλο ένα παιδί με αναπηρία, αλλά το 25% απάντησε αρνητικά, το 10,7% απάντησε ότι «δεν ξέρω», «ίσως» «μάλλον». Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις κάποιων μαθητών που ανέφεραν ότι δεν θα έκαναν παρέα μαζί του γιατί «οι άλλοι (οι φίλοι) θα τον κοροΐδευαν» ή «δεν θα τον έκαναν παρέα». Ένα αγόρι απάντησε ότι «δεν θα ήθελε να έχει φίλο ένα παιδί με αναπηρία γιατί θα ντρεπόταν». Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αγόρια ήταν εκείνα που είχαν περισσότερο αρνητική στάση, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πιο θετικά.

Το 5<sup>ο</sup> ερώτημα αφορούσε το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα ήταν καταλληλότερο για ένα μαθητή με αναπηρία. Ρωτήσαμε τους μαθητές να μας πουν αν θα ήταν προτιμότερο ένας μαθητής με αναπηρία να πηγαίνει στο σχολείο της γειτονιάς, όπως άλλωστε κάνουν και οι ίδιοι, ή σε ειδικό σχολείο. Το 85,7 % απάντησε ότι το ειδικό

είναι η καλύτερη λύση και μόνο το 14,2% ανέφερε ότι θα μπορούσαν να έρχονται στο σχολείο που πηγαίνουν και οι ίδιοι. Οι λόγοι που πρόβαλαν ήταν ποικίλοι, όπως «δεν θα μπορούσαν να καταλάβουν τα μαθήματα», «χρειάζονται ειδικούς δασκάλους για να μάθουν», «δεν μπορούν να κάνουν ότι κάνουμε εμείς και θα στεναχωριούνται», «στο ειδικό θα βρουν φίλους ενώ στο δικό μας θα είναι μόνοι τους», «στο κανονικό θα τους κοροϊδεύουν». Ωστόσο, αρκετοί μαθητές κυρίως της Ε΄ τάξης, χωρίς διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, υποστήριξαν ότι «το κανονικό σχολείο έχει πολλά να τους προσφέρει», «μπορούν να μάθουν πολύ περισσότερα» και, το βασικότερο, ότι «θα είναι χαρούμενα αν όλοι τους κάνουμε παρέα και τους βοηθάμε».

Το έκτο ερώτημα αφορούσε την ανεξάρτητη διαβίωση όταν μεγαλώσουν. Ρωτήσαμε τους μαθητές να μας πουν τι πιστεύουν για το αν μπορούν τα άτομα με αναπηρία να ζήσουν μόνοι τους χωρίς υποστήριξη, και το 67,8% απάντησε χωρίς δισταγμό αρνητικά, το 25% υποστηρίζει ότι μπορούν και μόνοι τους και μόνο το 7,1% ανέφερε ότι εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας. Κάποιοι φάνηκαν να διστάζουν και να προβληματίζονται περισσότερο, αλλά τελικά κατέληξαν κι εκείνοι στο συμπέρασμα ότι καλό είναι κάποιος να τα φροντίζει γιατί χρειάζονται βοήθεια.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν πιο προσωπικές σχέσεις, καθώς τους ρωτήσαμε να μας πουν αν θα δέχονταν να συνεργαστούν με ένα συμμαθητή τους με σύνδρομο Down. Το 53,5% απάντησε ότι η συνεργασία δε θα δημιουργούσε πρόβλημα και ότι «κι **αυτά** τα παιδιά μπορούν να προσφέρουν βοήθεια και ίσως έχουν κάποιες καλές ιδέες». Αντιθέτως, το 35,7% πιστεύει ότι «η συνεργασία θα δημιουργήσει προβλήματα και καλά θα ήταν να είναι σε άλλη ομάδα κι όχι στη δική τους». Επιπλέον, ανέφεραν ότι δεν επιθυμούν να συνεργαστούν καθόλου μαζί του και κάποιοι επισήμαιναν ότι «δεν ξέρει να φερθεί σωστά και αυτό θα δημιουργούσε πολλά προβλήματα». Παρόλα αυτά, κάποιοι μαθητές προβληματίστηκαν περισσότερο και απάντησαν ότι «στην πραγματικότητα δεν ξέρουν τι θα έκαναν» και δεν θέλησαν να σχολιάσουν περισσότερο το θέμα.

Όσον αφορά τους μαθητές με κινητική αναπηρία, οι τυπικοί μαθητές (78,5%) απάντησαν ότι θα έκαναν παρέα και θα πήγαιναν μαζί τους κάπου. Μάλιστα πολλοί από αυτούς ανέφεραν ότι θα περνούσαν καλά και μάλιστα θα είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν ένα νέο φίλο. Κάποιοι αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι θα ένιωθαν πολύ καλά γιατί θα βοηθούσαν ένα παιδί να διασκεδάσει και να αποκτήσει φίλους.

Μερικοί μάλιστα τόνισαν ότι ακόμη κι αν οι υπόλοιποι τους κορόιδευαν, εκείνοι θα έκαναν παρέα μαζί τους. Αντιθέτως, το 17,8% απάντησε ότι δε θα δέχονταν γιατί δε θα ένιωθαν άνετα μαζί του» και «θα ντρεπόταν να πάνε κάπου μαζί», ή «θα ένιωθαν άβουλα να τους βλέπει ο κόσμος» και το μόνο που προτίθενται να κάνουν είναι «να τους επισκεφτούν μια μέρα στο σπίτι τους».

Τέλος, το 64,2% δηλώνει ότι ένα παιδί με αυτισμό θα μπορούσε να έρθει στο πάρτι των γενεθλίων του και μάλιστα δείχνει και μια ανοχή, αν τυχόν η συμπεριφορά του αποκλίνει. Αναλυτικότερα, αναφέρουν ότι κατανοούν κάποια πράγματα, αλλά «καλό θα είναι να είναι και κάποιος άλλος μαζί του, ώστε να το ηρεμεί και να το καθησυχάζει όταν κάνει τρέλες». Το 32,1% ποσοστό που αφορά κυρίως μαθητές της Ε' τάξης αναφέρει ότι «καλύτερα για όλους θα ήταν να μην έρθει» και αιτιολογούν αυτή τη θέση, λέγοντας ότι «αυτή η συμπεριφορά οφείλεται σε κάποιο πρόβλημα που έχει, μπορεί κάτι να τον εκνευρίζει ή να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί». Επίσης, αναφέρουν ότι «τα παιδιά με αυτισμό έχουν συνηθίσει να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα» και «αν βγουν από αυτό αναστατώνονται και δεν μπορούν να φερθούν σωστά». Για όλους αυτούς τους λόγους και «για τη δική του ηρεμία» (εννοούν του παιδιού με αυτισμό) υποστηρίζουν ότι θα ήταν προτιμότερο να μην έρθει στο πάρτι. Παρόλα αυτά, το 67,8% απάντησε θετικά ότι θα το προσκαλούσαν, όπως όλους τους συμμαθητές τους, και το 21,4% ήταν εντελώς αρνητικοί. Ένα 10,7% έδειξε να προβληματίζεται, σκέφτηκε τα προβλήματα που τυχόν θα δημιουργούνταν και τελικά δεν έδωσε ξεκάθαρη απάντηση λέγοντας πως «δεν ξέρω τι πραγματικά θα έκανα».

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν δεδομένα τα οποία μπορεί να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, αλλά από τη συνεξέταση με άλλες απαντήσεις αναδύονται βαθύτερες σκέψεις, οι οποίες μας προϊδεάζουν για την προτιθέμενη συμπεριφορά τους σε πραγματικές συνθήκες επαφής και συνεργασίας. Μας βοηθούν να εντοπίσουμε εκείνες τις παραμέτρους που θα πρέπει ίσως να αναλυθούν και να δουλευτούν περισσότερο με τους μαθητές, ώστε να βελτιωθούν, αν όχι να τροποποιηθούν, τόσο οι αντιλήψεις και τα πιστεύω τους, όσο και γενικότερα η στάση τους, σε μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής τάσης η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται από αδιαφορία, απέχθεια και απόρριψη προς τα άτομα με αναπηρία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κατόπιν επεξεργασίας τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών αποτελεσμάτων καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα από τα οποία άλλα έρχονται σε συμφωνία και επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες και άλλα έρχονται σε αντίφαση. Το ζήτημα της αποδοχής ατόμων με αναπηρία είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο και συχνά οι συμμετέχοντες σε τέτοιου είδους έρευνες, όπως έχουμε προαναφέρει, δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να διατυπωθούν με αξιοπιστία τα οποιαδήποτε συμπεράσματα. Ο συνδυασμός μεθόδων συλλογής αυτών των δεδομένων αποτελεί πιο αξιόπιστο τρόπο διατύπωσης συμπερασμάτων, παρόλα αυτά πάντα υπάρχουν περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να συλλέξουμε όσο περισσότερα και με διαφορετικό τρόπο δεδομένα ώστε αρχικά να προσδιορίσουμε το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, αλλά και να διαπιστώσουμε την ύπαρξη τυχόν παρανοήσεων ώστε στη συνέχεια να δομήσουμε με ακρίβεια και σαφήνεια τους στόχους κάθε δραστηριότητας. Τελικός σκοπός ήταν η δόμηση ενός σταθερού γνωστικού τομέα πάνω στον οποίο θα διαμορφωθούν οι στάσεις των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία, ώστε σε περίπτωση ένταξης μαθητού με αναπηρία να είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές για τέτοιου είδους αλληλεπίδραση.

#### 1. ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, όπως έχουμε αναφέρει, είχε διττό σκοπό: την ενεργοποίηση και ανίχνευση των γνώσεων των μαθητών αλλά και την αποφυγή εννοιολόγησης της αναπηρίας. Μέσω αυτού δόθηκε απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις γνώσεις των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του δημοτικού κατά κύριο λόγο συνδέουν την έννοια «αναπηρία» μόνο με την κινητική και φαίνεται να βρίσκονται σε σύγχυση όσον αφορά τα άλλα είδη αυτής. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν το σύνολο του δείγματος αναγνωρίζει μέσα στο γενικό πληθυσμό τα άτομα με κινητική αναπηρία αλλά όταν αναφερόμαστε στις αισθητηριακές βλάβες το ποσοστό μειώνεται σημαντικά, εύρημα

το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες μελέτες (Hodkinson, 2007· Dyson, 2005· Diamond & Hestenes, 1996)· εκείνο το στοιχείο που οδηγεί στην περιγραφή της είναι τα εξωτερικά βοηθήματα και μάλιστα η χρήση αμαξιδίου, καθώς και σε προηγούμενες έρευνες όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν μια εικόνα όταν ακούνε τη λέξη ανάπηρος, σχεδόν όλοι οι μαθητές ζωγράρισαν κάποιον να κάθεται σε αμαξίδιο και ελάχιστοι κάποιον να περπατά με μπαστούνια (Laws & Kelly, 2005). Μπορεί τα εξωτερικά βοηθήματα να κατευθύνουν τη σκέψη των μαθητών προς την αναγνώριση της αναπηρίας όμως φαίνεται ότι αυτή η συνθήκη δεν είναι το ίδιο ισχυρή στην περίπτωση των αισθητηριακών αναπηριών. Στις βινιέτες οι εικόνες ήταν σαφέστατες και υπήρχαν εμφανείς νύξεις, παρόλα αυτά οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές αναγνώρισαν ως ανάπηρους τους τυφλούς και εκείνους με απώλεια της ακοής. Οι αισθητηριακές αναπηρίες, εφόσον νοητικά δεν έχουν επιπτώσεις και παρότι οι τυφλοί έχουν δυσκολία στη μετακίνηση και χρησιμοποιούν βοηθήματα δεν αποτελούν για τους μαθητές αυτής της ηλικίας κατηγορία αναπηρίας. Όσο για τα άτομα με πρόβλημα στην ακοή θεωρούν ότι είναι «κάτι πολύ πιθανό να συμβεί» μπορεί όμως να διορθωθεί με ακουστικά ή στην χειρότερη των περιπτώσεων «μαθαίνουν και επικοινωνούν με άλλο τρόπο». Επιπλέον, «μπορούν να παίξουν» και «να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης τους» επομένως καταλήγουν οι μαθητές «δεν υπάρχει λόγος κατάταξης αυτών των ανθρώπων μεταξύ εκείνων με αναπηρία». Απ' ότι διαπιστώνεται, στη σκέψη των μαθητών αυτής της ηλικίας κυριαρχούν λάθος αντιλήψεις οι οποίες εμποδίζουν την κατανόηση των αισθητηριακών αναπηριών, η αναγνώριση των οποίων έρχεται σε μεγαλύτερη ηλικία (Μαυροκεφαλίδου, 2008). Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγήθηκε και η Skar (2010) καθώς μόνο ελάχιστοι μαθητές ενέτασσαν την κώφωση στην έννοια «αναπηρία» για τον ορισμό της οποίας θεωρούσαν τα τεχνικά βοηθήματα προαπαιτούμενο.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι πιο εύκολα μπορούν να κατατάξουν ένα άτομο με νοητική υστέρηση στην κατηγορία «αναπηρία» καταλαβαίνουμε ότι σ' αυτή την περίπτωση οι λέξεις είναι εκείνες που κατευθύνουν τη σκέψη τους, αφού περισσότεροι μαθητές μπορούν με βεβαιότητα να αποφανθούν ότι η νοητική υστέρηση αποτελεί είδος αναπηρίας. Αυτό διαπιστώθηκε και από τη συζήτηση που ακολούθησε, καθώς δεν υπήρχε αμφιβολία για την κατάταξή της. Μάλιστα, επισήμαναν ότι κάποιος μαθητής με νοητική υστέρηση δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις δραστηριότητες του σχολείου και συχνά αποτελεί αντικείμενο εμπαιγμού των συμμαθητών του, καθώς



«όλοι τον κοροϊδεύουν και εκείνος γελάει ακόμη κι όταν του φέρονται άσχημα» ή «κανένας δεν τον λυπάται κι όλο το σχολείο γελάει μαζί του». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνο των Smith & Williams (2001) όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές ηλικίας 8-9 ετών είναι σε θέση να κατανοήσουν τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των ατόμων με Νοητική Υστέρηση. Παρόλα αυτά όμως, παρουσιάζουν μια στερεοτυπική συμπεριφορά χλευάζοντας τους μαθητές με διαφορετικό νοητικό δυναμικό. Ακόμη πιο ξεκάθαρη άποψη είχαν για τους μαθητές με σύνδρομο Down αφού το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν αρκετά ικανοποιητικό. Σ' αυτή την περίπτωση τα χαρακτηριστικά του προσώπου ήταν εκείνα που κατεύθυναν τη σκέψη των μαθητών (Lewis, 1995· Laws & Kelly, 2005) καθώς μπορεί να μην γνώριζαν τον όρο «σύνδρομο Down» γνώριζαν όμως πολύ καλά το στερεοτυπικό χαρακτηρισμό «μογγολάκια» αποκαλώντας τα «χαζά». Και εδώ η χρήση σκληρής και άτοπης γλώσσας αποκαλύπτει αφενός προκατειλημμένη συμπεριφορά αφετέρου τη σκληρότητα του χαρακτήρα των μαθητών αυτής της ηλικίας, αφού σε συζήτηση αναφέρθηκε ότι «όλα αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε σχολείο», «δεν μπορούν να μας καταλάβουν», «μας κοιτάζουν σαν χαζά και δεν απαντούν». Στερεοτυπικές αντιλήψεις που αποκαλύπτονται κι από τη χρήση ανάλογης γλώσσας έχουν παρεισφρήσει στις αντιλήψεις μας περί αναπηρίας και είναι αρκετά δύσκολο να μεταλλαχθούν, καθώς το επιβεβαιώνει η έρευνα της Routel (2009) όπου η παρέμβασή της, παρόλο που ήταν άρτια δομημένη, δεν στάθηκε ικανή να μεταβάλλει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών.

Το χαμηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων αφορά τον αυτισμό καθώς λίγοι από τους μαθητές αναγνώρισαν το μαθητή με αυτισμό ως μαθητή με αναπηρία, εύρημα αναμενόμενο, αφού ακόμη και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα αίτια (Glasberg 2000 στο Smith & Williams, 2001). Και η Magiati με τις συν. της (2002) κατέληξαν σε παρομοια συμπεράσματα καθώς διαπίστωσαν ότι οι μαθητές κατά την περίοδο φοίτησής τους στο Δημοτικό σταδιακά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν περισσότερα είδη αναπηρίας, όμως κανένας από τους μαθητές που μετείχαν στην παραπάνω έρευνα δεν γνώριζε την έννοια «αυτισμός». Ο αυτισμός είναι μια έννοια που δύσκολα γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές αυτής της ηλικίας, καθώς κύριο χαρακτηριστικό της αποτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές διαταραχές, η κατανόηση των οποίων έρχεται κατά την εφηβεία (Smith & Williams, 2001).

Όλα τα παραπάνω δεδομένα τροποποιούνται αν συνδυαστούν με τη μεταβλητή προηγούμενη γνώση και εμπειρία, εφόσον οι μαθητές που γνώριζαν κάποιο άτομο με αναπηρία, ακόμη κι αν δεν γνώριζαν το είδος είχαν ορθότερη αντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση ατόμου με αναπηρία βελτίωσε τις απαντήσεις των μαθητών σε τέσσερις περιπτώσεις από τις οποίες εκείνη που χρήζει ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι του αυτισμού, εφόσον οι μαθητές με γνωριμία ατόμου με αναπηρία απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωστά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Επίσης, στην περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι, όπου διαπιστώθηκε η παρανόηση ότι αποτελεί παιδί με αναπηρία, οι μαθητές που διέθεταν προηγούμενη εμπειρία απάντησαν σωστά, εν αντιθέσει με το γενικό δείγμα. Επιπλέον, η γνώση και του είδους της αναπηρίας ανεβάζει ακόμη περισσότερο το ποσοστό των σωστών απαντήσεων εκτός από τις προηγούμενες σε δύο ακόμη περιπτώσεις, εκείνες της τύφλωσης και της κώφωσης. Διεθνείς και ελληνικές μελέτες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα (Stone & Colella, 1996· Laws & Kelley, 2005· Hutzler, Fliess-Douer, Avraham, Reiter, & Talmor, 2007· Ison και συν., 2010· Magiati, και συν., 2002· Πατσίδου, 2010· Kalyva & Agaliotis, 2009), όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές που διέθεταν προηγούμενη προσωπική εμπειρία έδιναν πιο σαφείς απαντήσεις. Οι Magiati, και συν. (2002) επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω αναφέρουν ότι η προσωπική εμπειρία εκτός σχολείου συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση της γνώσης αλλά επιπλέον συντελεί στην κατανόηση των κοινωνικών και συναισθηματικών επιπτώσεων. Εμείς επισημαίνουμε την αναγκαιότητα παροχής ενημέρωσης και γνώσεων ώστε οι μαθητές να αρχίσουν να κατανοούν ένα τόσο πολυδιάστατο θέμα. Μπορεί τα εξωτερικά βοηθήματα να είναι εκείνα που νοηματοδοτούν την έννοια και να κατευθύνουν τη σκέψη των μαθητών στη σύνδεση αναπηρίας και ευκολίας ή δυσκολίας στην πρόσβαση, θα πρέπει όμως να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται κι άλλες παραμέτρους, κοινωνικές και συναισθηματικές που επηρεάζουν τη ζωή των αναπήρων.

Διερεύνηση της άποψης των μαθητών για τα αίτια της αναπηρίας δεν πραγματοποιήθηκε και μελλοντικά ίσως θα έπρεπε να διερευνηθεί λεπτομερώς, αλλά από τη συζήτηση που ακολούθησε διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές πίστευαν ότι η κινητική αιτία οφείλεται σε επίκτητα αίτια εν αντιθέσει με τη νοητική υστέρηση και το σύνδρομο Down, όπου πολύ καλά αντιλαμβάνονταν ότι τα αίτια είναι εκ γενετής. Οι Magiati και συν. (2002) αναφέρουν ότι διαπίστωσαν συσχέτιση αναπηρίας και

ατυχήματος, καθώς όπως αναφέρουν, υπάρχει η τάση συσχέτισης της αναπηρίας με ορατά εξωτερικά χαρακτηριστικά με επίσης εύκολα αναγνωρίσιμα αίτια.

Η ηλικία των μαθητών, είναι ένα επιπλέον στοιχείο που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων μεταξύ των μαθητών της Δ' και Στ' τάξης του Δημοτικού. Ακόμη και στην αναγνώριση της κινητικής αναπηρίας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων ήταν σημαντικά πιο χαμηλά από εκείνα των μεγαλύτερων μαθητών. Καθώς φαίνεται η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της αναπηρίας, ακόμη κι όταν πρόκειται για μικρή ηλικιακή διαφορά, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι η κατανόηση έρχεται σταδιακά (Abrams, Jacksom & Claire, 1990· Nowicki 2007). Καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών αυξάνεται και η κατανόησή τους για λιγότερο εμφανή είδη αναπηρίας (Magiati, και συν, 2002· Diamond και συν., 1997· Hodgkinson, 2007). Ακόμη και στην περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι οι μικρότεροι μαθητές εφόσον δεν διέθεταν σαφή εικόνα της αναπηρίας έδωσαν λάθος απάντηση σε αρκετά υψηλό ποσοστό εν αντιθέσει με τους μεγαλύτερους που απάντησαν σχεδόν όλοι σωστά. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, όπου υποστηρίζεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ηλικίας και γνώσης.

Για το λόγο από θεωρούμε προαπαιτούμενο την παροχή σωστής και ανάλογης με την ηλικία των μαθητών πληροφόρησης, για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και γόνιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικών και αναπήρων μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές τους δυνατότητες μπορούμε να διαμορφώσουμε κατάλληλα προγράμματα και να προσφέρουμε αντικειμενική πληροφόρηση κι όχι να επιτρέπουμε τη διαιώνιση λανθασμένων αντιλήψεων που οδηγούν σε απορριπτικές συμπεριφορές.

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών δεν υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τις σωστές απαντήσεις αλλά εκείνη η μεταβλητή που φαίνεται να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα είναι η εκπαίδευση των γονέων. Η εκπαίδευση της μητέρας φαίνεται να μην παίζει σημαντικό ρόλο ως προς το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αλλά η εκπαίδευση του πατέρα είναι εκείνη που φαίνεται να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι οι μαθητές με πατέρα απόφοιτο γυμνασίου δίνουν σχεδόν όλοι λανθασμένη απάντηση εν αντιθέσει με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου ή Λυκείου να

δίνουν περισσότερες σωστές απαντήσεις. Μάλλον οι γονείς που διαθέτουν το κατάλληλο γνωστικό επίπεδο συζητούν με τα παιδιά τους περισσότερο και πιο τεκμηριωμένα. Δεν ενδιαφέρονται αποκλειστικά και μόνο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους αλλά συζητούν και εμβαθύνουν σε κοινωνικά θέματα προτρέποντας και τα παιδιά τους να πάρουν αντίστοιχη θέση. Ως αποτέλεσμα, όταν καλούνται να δώσουν απαντήσεις σε διαφορούμενα ερωτήματα έχουν πιο ξεκάθαρη άποψη και δεν απαντούν τυχαία. Ερευνητικά δεδομένα δεν υποστηρίζουν αυτό το εύρημα και μελλοντικά ίσως θα έπρεπε να διερευνηθεί κατά πόσο και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση των γονιών μπορεί να επηρεάσει την άποψη των μικρών μαθητών για την αναπηρία.

## **2. ΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΚΑΠΟΙΟ ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη στάση των μαθητών προς κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία κατόπιν μελέτης των τριών διαστάσεων των στάσεων (συναισθηματικής, συμπεριφοράς και γνωστικής) προέκυψε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν εν γένει μέτρια προς θετική στάση και αποδέχονται τη φοίτηση στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, χωρίς να διαφοροποιούν τη στάση τους ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενους ερευνητές (Magiati και συν., 2002· Kalyva & Agaliotis, 2009). Ορισμένοι μπορεί να απάντησαν αβίαστα θετικά, από τη συζήτηση όμως διαφάνηκε ότι δεν είχαν αντιληφθεί επαρκώς κάποιους περιορισμούς. Αντιθέτως, κάποιοι άλλοι διαφοροποίησαν τη στάση τους, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και αναφέρθηκαν στη δυνατότητα παρακολούθησης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, στοιχείο που συμφωνεί και με την έρευνα του Siperstein και των συν. (2007), στην οποία έρευνα οι μαθητές διαχωρίζουν τη θέση τους ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και αναφέρουν ότι ναι μεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν στα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά όμως όχι στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι η ανταπόκριση στο σχολικό πρόγραμμα σχετίζεται καθαρά με το είδος της αναπηρίας και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η έννοια της αναπηρίας στη σκέψη των μαθητών σχετίζεται ξεκάθαρα με τη νοητική αναπηρία. Αυτό το στοιχείο επιβεβαιώνεται και μέσω της συζήτησης καθώς οι μαθητές ξεκάθαρα δήλωσαν ότι θέλουν να είναι μαζί στην τάξη, όμως «στην ώρα της γλώσσας τι θα κάνουν αφού δεν μπορούν να διαβάσουν» και «στην ώρα των μαθηματικών θα βαριούνται» και «θα ενοχλούν γιατί δεν θα

καταλαβαίνουν τίποτα». Αντιθέτως, «μπορούν να παρακολουθήσουν μουσική και ζωγραφική αρκεί να είναι σε θέση να ακολουθούν τις οδηγίες και να μην ενοχλούν». Εκείνο το σημείο που προκαλεί εντύπωση είναι η άποψη κάποιων μαθητριών όπου παρά τη συζήτηση που έγινε για το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο στο τέλος δήλωσαν ότι το ειδικό σχολείο είναι προτιμότερο, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι μαθητές που μετείχαν στην έρευνα των Longoria & Marini (2006) γιατί «εκεί θα είναι κι άλλα παιδιά με παρόμοιες δυνατότητες, θα κάνουν τα ίδια μαθήματα και θα έχουν περισσότερους φίλους». Εμμέσως θίγεται το θέμα της φιλίας και διαπιστώνουμε ότι αν και δηλώνουν θετική πρόθεση για τη σύναψη φιλικών σχέσεων η προτιθέμενη συμπεριφορά σε πραγματικές συνθήκες φαίνεται να είναι διαφορετική.

Ένα επιπλέον στοιχείο που αναδύθηκε μέσω της συζήτησης και έρχεται σε αντίφαση με τη θετική στάση που προκύπτει από τα ερωτηματολόγια, είναι η διαπίστωση των τυπικών μαθητών ότι «οι μαθητές με αναπηρία δεν έχουν κανένα όφελος αλλά ούτε και οι ίδιοι», επομένως «ποιος ο λόγος να βρίσκονται στο γενικό σχολείο». Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι παρακωλύεται η μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εκείνους και πολλές φορές διακόπτεται το μάθημα είτε για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης είτε γιατί απαιτείται περισσότερη προσοχή και διαφορετικός τρόπος προσέγγισης στη δραστηριότητα που εκείνη τη στιγμή πραγματοποιείται. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται η εγωκεντρικότητα των τυπικών μαθητών και ο διαχωρισμός «εκείνοι και εμείς» κυριαρχεί στη σκέψη τους καθώς δεν έχουν αντιληφθεί ότι η σχολική κοινότητα είναι ανοικτή για όλους, πάντα θα υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ασχέτως αν ο καθένας επιθυμεί να έχει την αποκλειστικότητα του εκπαιδευτικού για όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο. Αυτές οι διαπιστώσεις διατυπώθηκαν κυρίως από τους μαθητές της Ε΄ τάξης και ως ένα σημείο δικαιολογούνται καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης τάξης είναι πιο απαιτητικό, εν αντιθέσει με τους μαθητές της Δ΄ τάξης που είχαν πιο θετική στάση και δήλωσαν ότι όχι μόνο δεν θα ενοχλούνταν από την παρουσία μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους αλλά έχουν την πρόθεση να συνεργαστούν μαζί του και να βοηθήσουν. Επιπλέον, εν αντιθέσει με τους μαθητές της Ε΄ τάξης, ανέφεραν ότι όλοι ωφελούνται από αυτή τη συνύπαρξη γιατί οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να πάνε στο σχολείο της γειτονιάς τους και δεν χρειάζεται να μετακινούνται κάθε μέρα, «αποκτούν φίλους και μπορούν να παίξουν μαζί τους το απόγευμα». Μαθαίνουν

τρόπους συμπεριφοράς και μπορούν να πάρουν μέρος στις σχολικές εκδηλώσεις. Οι ίδιοι ωφελούνται γιατί «μαθαίνουν να είναι μαζί με παιδιά που είναι διαφορετικά» και «νοιώθουν ότι είναι χρήσιμοι γιατί βοηθώντας τους μαθαίνουν καλύτερα». Παρατηρούμε ότι οι μαθητές των δύο τάξεων αν και ηλικιακά διαφέρουν μόνο ένα χρόνο, εντούτοις υπάρχει εμφανής διαφορά στις αντιλήψεις και στη στάση τους γενικότερα, διαφορά που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (π.χ. Krajewski & Flaherty, 2000· Dyson, 2005· Siperstein, και συν., 2007· Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Οι μικρότεροι μαθητές, φαίνεται να σκέφτονται πιο ώριμα, να συνεκτιμούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της συνεκπαίδευσης και να αποφαίνονται υπέρ των πρώτων. Αντιθέτως, οι μαθητές της Ε΄ τάξης, σκεπτόμενοι, όπως προηγουμένως αναφέρθηκε, εγωκεντρικά θεωρούν βάρος και τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία ένα ανάπηρο μαθητή, χωρίς να αναλογίζονται ότι και οι ίδιοι πολλές φορές δημιουργούν προβλήματα και εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, δεν έδειξαν την παραμικρή πρόθεση για συνεργασία και αλληλεπίδραση εντός σχολικού πλαισίου πολύ δε περισσότερο δεν έγινε η παραμικρή νύξη για συνεργασία εκτός σχολείου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ferguson (1999) όπου το 67% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρνητικά προς την ένταξη. Επίσης, σε πιο πρόσφατη έρευνα του Siperstein και των συν. (2007), όπου η ένταξη είναι πια γεγονός, μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου εξακολουθούν να είναι αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, χωρίς διαχωρισμό μαθημάτων, αλλά ακόμη και στις ομάδες παιχνιδιού αναφέρουν ότι μπορούν να μετέχουν υπό προϋποθέσεις. Να σχηματιστούν ομάδες μαθητών με παρόμοιες ικανότητες κι όχι τυχαία ενταγμένοι σε οποιαδήποτε ομάδα γιατί «οι άλλοι θα μας κερδίσουν αφού δεν θα έχουν μαθητή με αναπηρία στην ομάδα τους».

Από όλη αυτή τη στάση διαφαίνεται ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα κυριαρχούν στη σκέψη των μαθητών και καθώς προχωρούν προς την εφηβεία η παρουσία τους γίνεται εντονότερη. Ως εκ τούτου, για μια ακόμη φορά, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα προγραμμάτων τα οποία θα συμβάλουν στην κατανόηση της διαφορετικότητας ώστε να γίνει αποδεκτή αρχικά στο σχολικό πλαίσιο και στη συνέχεια στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Γιατί οι ενήλικες μπορεί να μην δηλώνουν ξεκάθαρα απορριπτική στάση προς τα άτομα με αναπηρία, συχνά όμως νοιώθουν οίκτο και λύπη για τους ανάπηρους, αισθήματα τα οποία δεν συνάδουν με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αλλά με το ιατρικό.

Και οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα λύπης, τα οποία εκδηλώθηκαν σε υψηλό ποσοστό μέσω των γραπτών δραστηριοτήτων, αίσθημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες. Στην έρευνα της Skar (2010) οι μαθητές ζωγράφισαν παιδιά σε αμαξίδια να κλαίνε και αιτιολόγησαν αυτή την εικόνα λέγοντας πως λυπούνται γιατί δεν μπορούν να παίξουν. Συχνά οι άνθρωποι (Stone, 1995 στο Skar, 2010) δηλώνουν ότι νιώθουν λύπη και τα παιδιά επιπλέον αναφέρουν ότι ναι μεν λυπούνται αλλά συγχρόνως και τα ίδια νιώθουν φόβο μήπως κάποτε βρεθούν στην ίδια κατάσταση (Skar, 2010) και δεν μπορούν να μετέχουν στις ομάδες των συνομιλήκων τους (Diamond, Le Furgy, & Blass, 1993· Longoria & Marini, 2006· Roberts & Lindsell, 1997). Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν μια τάση αποδοχής, όμως αν λάβουμε υπόψη ότι οι ερωτήσεις αφορούν υποθετική κατάσταση δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν αυτή η στάση υποδηλώνει και την προτιθέμενη συμπεριφορά, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι απαντήσεις είτε είναι μοιρασμένες μεταξύ «συμφωνώ-διαφωνώ» ή δεν δίνεται απάντηση.

Επίσης, στην περίπτωση ανάπτυξης πιο ουσιαστικών σχέσεων, εκτός σχολικού πλαισίου, η τάση ήταν μεν θετική, όμως όλοι πολύ καλά γνωρίζουμε τόσο από εμπειρία όσο και ερευνητικά ότι οι μαθητές με αναπηρία με τη λήξη του σχολικού προγράμματος επιστρέφουν σπίτι τους και σπάνια έχουν επαφή με τους συμμαθητές τους (Πατσίδου, 2010· Κουρέα & Φτιάκα, 2003· Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman, 2007· Hodkinson, 2007). Στις παραπάνω έρευνες δηλώνουν ξεκάθαρα ότι εκτός σχολικού πλαισίου δεν θα ήθελαν κανενός είδους αλληλεπίδραση και ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ στην παρούσα μελέτη αν συσχετιστούν οι αυτο-αναφορές με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων παρατηρείται αντίφαση. Ναι μεν απάντησαν ότι θα τα προσκαλούσαν στο σπίτι τους αλλά, καθώς η συζήτηση προχωρούσε άρχισαν να αναδύονται διλήμματα, τα οποία κάθε άλλο παρά θετική πρόθεση αποκάλυπταν. Αναγνωρίζουν βέβαια την ανάγκη τους να παίξουν και να έχουν φίλους και κατανοούν ότι μπορεί να έχουν πολλά και αξιόλογα ενδιαφέροντα όμως σε πολύ υψηλό ποσοστό τονίζουν την ανάγκη εποπτείας από κάποιο μεγαλύτερο. Επομένως, στη σκέψη τους κυριαρχεί η εικόνα ενός ατόμου που δεν θα μπορέσει να ανεξαρτοποιηθεί καθώς όλοι σχεδόν οι μαθητές αναφέρουν ότι χρειάζονται βοήθεια για να κάνουν οτιδήποτε και επανέρχεται πάλι η εικόνα ενός λυπημένου παιδιού που ναι μεν επιθυμεί να έχει φίλους και να μετέχει σε

δραστηριότητες από κοινού με τους συμμαθητές του όμως παρόλα αυτά υπάρχει πάντα η ανάγκη επιτήρησης από κάποιο ενήλικο άτομο (Skar, 2010).

Η ηλικία των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων γεγονός το οποίο κατά κύριο λόγο προέκυψε όχι τόσο από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αλλά από τα πρωτόκολλα παρατήρησης, τη συζήτηση και τις συνεντεύξεις. Ενώ στα ερωτηματολόγια δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Δ΄ και Ε΄ τάξης από τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν διαφορετικά αποτελέσματα. Από προηγούμενες έρευνες γνωρίζουμε ότι οι μαθητές προχωρώντας στην εφηβεία διαμορφώνουν πιο αρνητική στάση (Ferguson, 1999· Tamm & Prellwitz, 2001· Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000) καθώς επηρεάζονται από τις απόψεις των συνομηλίκων τους και τείνουν να προσαρμόζονται στις επιταγές της ομάδας στην οποία ανήκουν (Nowicki & Sandieson, 2002). Επιπλέον, κατά την εφηβεία η εικόνα της αρτιμέλειας και η σημασία που δίνεται στην εμφάνιση φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998· Παπαρούση, 2012). Οι αρτιμελείς έφηβοι φαίνεται να επιλέγουν για φίλους τους άτομα με τα οποία έχουν ίδια ή παρόμοια εξωτερικά χαρακτηριστικά και να απορρίπτουν οποιονδήποτε άλλο δεν πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις. Ως αποτέλεσμα, έφηβοι με αναπηρία δεν μπορούν να ενταχθούν στις παραπάνω ομάδες καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις επιταγές της (Πατσίδου, 2010).

Η διαμόρφωση αυτής της στάσης ξεκινά από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, καθώς αγόρια και κορίτσια δηλώνουν ότι «μπορεί και να έκαναν παρέα αν όλοι οι φίλοι τους έκαναν το ίδιο» «μόνο αυτοί δεν θα έκανα ποτέ γιατί οι άλλοι θα τους κοροΐδευαν και δεν θα τους ήθελαν για φίλους» γεγονός που οδηγεί την αποστασιοποίηση μεταξύ των μελών των δύο ομάδων. Επιπλέον, τα αγόρια κυρίως της Ε΄ τάξης, ήταν πιο «σκληρά» όχι μόνο στη συμπεριφορά αλλά και στις εκφράσεις που χρησιμοποιούσαν, όπως διαφάνηκε από τα πρωτόκολλα παρατήρησης. Γλώσσα σκληρή και άτοπη, με χαρακτηρισμούς που έχουν καλά εδραιωθεί στο λεξιλόγιο των μαθητών αυτής της ηλικίας (π.χ. μογγολάκια, καθυστερημένα, κι άλλες άτοπες εκφράσεις) φανερώνουν πόσο στέρεα παγιωμένες προκαταλήψεις εξακολουθούν να υπάρχουν. Προκαταλήψεις, οι οποίες δεν σχετίζονται με την πραγματικότητα αλλά συνεχίζουν να διαβιώνονται λόγω απουσίας έγκυρης και εμπειριστατωμένης πληροφόρησης. Και καθώς στην ηλικία των 11 ετών έχουν ήδη διαμορφωθεί κάποιες στάσεις και είναι δύσκολο να τροποποιηθούν, ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός



στην παροχή άμεσης και αξιόπιστης πληροφόρησης από μικρότερη ηλικία σε μια προσπάθεια τροποποίησης των υπαρχουσών αντιλήψεων που σχετίζονται με την αναπηρία.

Αντιθέτως, οι μαθητές της Δ΄ τάξης έχουν διαφορετική στάση, καθώς τα πρωτόκολλα παρατήρησης αποκάλυψαν θετικότερη στάση καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενους ερευνητές (Tamm & Prellwitz, 2001· Dyson, 2005). Έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον και συμμετείχαν με σύνεση και σοβαρότητα σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες. Τα σχόλιά τους ήταν διατυπωμένα κατά τέτοιο τρόπο ώστε δεν προκαλούσαν και οι απόψεις τους ήταν τεκμηριωμένες. Η πρόθεσή τους για αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκείνων και μαθητή με αναπηρία αποκάλυπτε θετικά διακείμενη συμπεριφορά.

Εν κατακλείδι, ως προς την αποδοχή φαίνεται ότι οι μαθητές της Δ΄ τάξης έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με εκείνους της Ε΄ τάξης, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι μικρότεροι μαθητές έχουν θετικότερη στάση (Dyson, 2005· Tamm & Prellwitz, 2001· Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Καθώς οι ανάπηροι μαθητές δεν ταιριάζουν με το κυρίαρχο πρότυπο απορρίπτονται από τους εφήβους γιατί επιθυμούν να συμμορφώνονται με τα πρότυπα των συνομηλίκων τους (Πατσίδου, 2010· Nowicki & Sandieson, 2002) και να ακολουθούν τα πρότυπα της κυρίαρχης ομάδας.

Το φύλο είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τη στάση των μαθητών (Ferguson, 1999· Krajewski & Flaherty, 2000· Siperstein και συν. 2007). Τα κορίτσια, σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα κι αν ανήκουν, έχουν εν γένει θετικότερη στάση απ' ό τι τα αγόρια, καθώς δηλώνουν ότι θα ήθελαν να βρίσκονται στην ίδια τάξη με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία (Ferguson, 1999· Siperstein και συν. 2007) και διάκεινται θετικότερα στην από κοινού συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Krajewski & Flaherty, 2000).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα καθώς τα κορίτσια είχαν θετικότερη στάση και στις τρεις παραμέτρους σε σχέση με τα αγόρια. Αν και κάποιοι μελετητές έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα (Laws & Kelley, 2005· Hutzler, και συν., 2007· Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, 2005) η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα ότι εν γένει τα κορίτσια έχουν

θετικότερη στάση, άποψη με την οποία συμφωνούν κι άλλοι ερευνητές (Hastings & Graham, 1995· Nowicki & Sandieson, 2002· McGregor & Forlin, 2005), καθώς και από τη συζήτηση που ακολούθησε διαφάνηκε να παρουσιάζουν μεγαλύτερη δεκτικότητα στο ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης εν αντιθέσει με τα αγόρια από τα οποία κάποια ήταν ξεκάθαρα αντίθετα σε οποιαδήποτε επαφή και επικοινωνία και κάποια προβληματίζονταν αν θα δέχονταν να συνεργαστούν σε κάποια σχολική δραστηριότητα. Επιπλέον, στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε ότι δεν ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί τους γιατί οι υπόλοιποι είτε «θα τους κορόιδευαν ή δεν θα τους έκαναν πλέον παρέα». Επομένως, όπως προ-αναφέρθηκε, οι κοινωνικές προεκτάσεις της αναπηρίας (Skar, 2010) και κυρίως ο αποκλεισμός από τις ομάδες των συνομηλίκων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα σύναψης ουσιαστικών σχέσεων (Prellwitz & Skar, 2007· Shapiro, 2000), με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να βιώνουν σοβαρά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα στην προσπάθεια σύναψης φιλικών σχέσεων (Skar & Tamm 2001· Skar 2003). Για το λόγο αυτό, θεωρείται απαραίτητη η ανάγκη πρώιμης ενημέρωσης και διαμόρφωσης θετικών στάσεων γιατί, καθώς προχωρούν στην εφηβεία, οι παρέες αναγκάζουν τους έφηβους να προσαρμοστούν στα δικά τους δεδομένα και μη συμμόρφωση σημαίνει απόρριψη.

Φαίνεται ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του φύλου με τις οποίες μεγαλώνουν επηρεάζουν τη μετέπειτα στάση τους. Ο χαρακτήρας των αγοριών διαμορφώνεται μέσα από τις αναπαραστάσεις του φύλου τους εν αντιθέσει με τα κορίτσια όπου ο μητρικός ρόλος προσδίδει στο χαρακτήρα τους διαλλακτικότητα και προσέγγιση των ατόμων που έχουν ανάγκη, αντίληψη η οποία δεν μας βρίσκει σύμφωνους. Η κοινωνική ανταπόκριση και η καλλιέργεια ισότιμης συμμετοχής όλων σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικοποίησης του ατόμου θεωρούμε ότι δεν αρμόζει να επηρεάζεται από το φύλο και τη διαφορετικότητα του καθενός.

Εν κατακλείδι, η ανάγκη πρώιμης ενημέρωσης και διαμόρφωσης θετικών στάσεων προς τη διαφορετικότητα αποτελεί σημαντικό στόχο του σχολείου η υλοποίηση του οποίου μπορεί ίσως να δημιουργήσει συγκρούσεις μεταξύ οικογένειας και σχολικού πλαισίου, η πειθώ όμως και η τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία μπορεί να αποτελέσει αδιάσειστο παράγοντα επίτευξης αυτού του στόχου.

Πολλοί ερευνητές δίνουν ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα στον παράγοντα «προηγούμενη επαφή και εμπειρία» καταδεικνύοντας ότι αυτή είναι που επηρεάζει θετικά τη στάση των μαθητών (Rillotta, Nettelbeck, 2007· Diamond & Carpenter,

2000· Diamond & Hestenes 1996· Diamond και συν., 1997· Favazza & Odom, 1997· Favazza, και συν., 2000). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μαθητές που έχουν εμπειρία από ενταξιακά πλαίσια αναπτύσσουν πιο εύκολα φιλική σχέση με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία με αποτέλεσμα να παρατηρούνται λιγότερα συχνά απορριπτικές ή ακατάλληλες συμπεριφορές (Buch & Valeo, 2004). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η προηγούμενη εμπειρία αποτελεί εκείνο το στοιχείο που δρα θετικά στην ανάπτυξη περισσότερων γνώσεων (Magiati και συν., 2002· Kalyva & Agaliotis, 2009) οι οποίες γνώσεις επηρεάζουν τις στάσεις. Τα δεδομένα αυτά φαίνονται να μην επαληθεύονται από την παρούσα έρευνα καθώς η προηγούμενη εμπειρία δεν επηρέασε τη στάση των μαθητών. Βέβαια, δεν διερευνήθηκε αν η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών αυτής της έρευνας σχετίζεται με ενταξιακό πλαίσιο, όμως παρόλα αυτά, το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με εκείνο της Ferguson (1999), όπου, παρόλο που για μεγάλο χρονικό διάστημα το δείγμα της έρευνας είχε επαφή με μαθητές με αναπηρία, η στάση τους δεν διέφερε από εκείνους που είχαν ελάχιστη επαφή.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι το θέμα της άμεσης επαφής δεν είναι τόσο απλό, καθώς δευτερογενώς επιδρούν κι άλλοι παράγοντες που καθορίζουν τη στάση των μαθητών. Αν ο μαθητής με αναπηρία ενταχθεί στην τυπική τάξη χωρίς προηγούμενη προετοιμασία των μαθητών τα αποτελέσματα θα είναι αμφιλεγόμενα και εξαρτώμενα από τη συμπεριφορά όλων. Ακραίες συμπεριφορές σε περιπτώσεις κρίσεων κρίνονται απορριπτικές από τους τυπικούς μαθητές και απομακρύνουν το ενδεχόμενο οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης. Η προετοιμασία και η γνώση για το ενδεχόμενο ανάλογων συμπεριφορών συντελεί θετικά στην ανεκτικότητα των τυπικών μαθητών και καθώς έχουν προετοιμαστεί, προσαρμόζουν αναλόγως τη συμπεριφορά τους. Επίσης, και η συμπεριφορά των ενηλίκων διαφοροποιεί τα δεδομένα ως προς την προηγούμενη επαφή. Αν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανέτοιμοι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο λόγω έλλειψης εμπειρίας, γνώσεων αλλά και υλικοτεχνικής υποδομής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2007) και αν πιστεύουν ότι η ένταξη δεν πρόκειται να βελτιώσει ή απλώς να ωφελήσει τους ανάπηρους μαθητές τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική τους εξέλιξη (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2007) οι αντιλήψεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο και στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών. Επομένως, για να απαντήσουμε με ασφάλεια κατά πόσο η προηγούμενη εμπειρία και επαφή καθορίζει τη μετέπειτα στάση των μαθητών θα πρέπει να διερευνήσουμε και

να συνεξετάσουμε μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι συνδιαμορφώνουν την τελική στάση.

Η ύπαρξη υγιών φιλικών σχέσεων κατά την παιδική ηλικία αποτελεί βασικό παράγοντα για την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και προαπαιτούμενο για την εδραίωση κοινωνικής συναλλαγής κατά την ενήλικη ζωή (Cole & Cole, 2002). Ένας από τους σκοπούς της ένταξης είναι η προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικών μαθητών και εκείνων με αναπηρία και παρόλο που έχουν περάσει χρόνια από την εφαρμογή του παραπάνω θεσμού, οι μαθητές με αναπηρία εξακολουθούν να μην γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Hodkinson, 2007) καθώς οι κοινωνικές συναλλαγές μεταξύ των μαθητών εξαρτώνται κατά κανόνα από την ικανότητα αντίληψης του τρόπου σκέψης του άλλου αλλά και των συναισθημάτων του (Cole & Cole, 2002). Σε προηγούμενη έρευνα που πραγματοποιήσαμε (Louari & Paparousi, 2009) αν και αρχικά διαφάνηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν εν γένει θετική στάση ως προς το ενδεχόμενο σύναψης φιλικών σχέσεων με συμμαθητή τους με αναπηρία, κατόπιν της παρέμβασης η συνθήκη αυτή αντιστράφηκε και παρατηρήθηκε μια καχυποψία ως προς ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Και στην παρούσα έρευνα, αν και στα ερωτηματολόγια απάντησαν θετικά στο ενδεχόμενο πρόσκλησης ενός παιδιού με αναπηρία στο σπίτι τους ή στον προγραμματισμό μιας από κοινού εξόδου, κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναδύθηκαν διαφορετικά δεδομένα. Αναφέρθηκαν ότι σε περίπτωση ανάρμοστης συμπεριφοράς θα διαταράσσονταν οι σχέσεις όλων, το ίδιο το παιδί «θα ένιωθε άβολα γιατί δεν θα μπορούσε να συμμετέχει ουσιαστικά» και μια σειρά από δικαιολογίες οι οποίες αιτιολογούσαν την αποφυγή ουσιαστικότερης αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, ο παράγοντας «οι άλλοι θα με κοροϊδέψουν» ή «θα μας κοιτάζουν περίεργα και θα μας λυπούνται» ήρθε ξανά στο προσκήνιο επιβεβαιώνοντας ερευνητικά δεδομένα συμμόρφωσης ως προς τους κανόνες και τα πρότυπα της ομάδας στην οποία ανήκουν (Rubin και συν., 1999 στο Cole & Cole, 2002). Για το λόγο αυτό, αν και στα ερωτηματολόγια απαντούν ξεκάθαρα θετικά όταν φτάνει η στιγμή σύναψης ουσιαστικών φιλικών σχέσεων παρατηρείται η αντίφαση που έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μαθητών με αναπηρία.

Παρά τη δημοσιοποίηση των επιτευγμάτων των αναπήρων τόσο στο χώρο της επιστήμης όσο και του αθλητισμού, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών είναι τόσο καλά εδραιωμένες ώστε δύσκολα καταρρίπτονται. Αν και κατά καιρούς

αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου θεωρούμε ότι εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων που δεν λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό τους (όπως π.χ. γνωστικό υπόβαθρο και ηλικία μαθητών, διάρκεια και τρόπος υλοποίησης των προγραμμάτων, κ.α.) αποτυγχάνουν στην επίτευξη των στόχων τους. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με αναπηρία εξακολουθούν να είναι μόνοι τους, επιλέγοντας για φίλους άλλους μαθητές με παρόμοια ενδιαφέροντα χωρίς τη δυνατότητα ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι στο θέμα αποδοχή και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων παρατηρείται μια διστακτικότητα παρά τη διαπίστωση θετικής στάσης. Επομένως, στην παρούσα περίπτωση η γνώση των στάσεων δεν μπορεί να μας οδηγήσει με αξιοπιστία στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς (Fishbein & Ajzen, 1975) γιατί υπεισέρχονται αστάθμητοι παράγοντες που αλλοιώνουν το αποτέλεσμα. Αυτό το δεδομένο πρέπει να το λάβουμε σοβαρά υπόψη μας όταν πρόκειται να ενταχθεί μαθητής με αναπηρία στη γενική τάξη ώστε να αποφευχθούν οι συνέπειες της απόρριψης και περιθωριοποίησης που παρατηρήθηκαν σε ανάλογες περιπτώσεις (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999· Cannon & McGilloyay, 2009).

### **3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Για να απαντήσουμε στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχεδιάσαμε την παρέμβαση που έχουμε περιγράψει και την υλοποιήσαμε στην πειραματική ομάδα. Κατόπιν δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί τυχόν διαφοροποίηση στα αποτελέσματα της πρώτης μέτρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στο Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου, καθώς οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας αυξήθηκαν σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδωσαν σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις σωστή απάντηση. Στην αναγνώριση των αισθητηριακών αναπηριών τα ποσοστά σχεδόν διπλασιάστηκαν, καθώς επίσης στην αναγνώριση της νοητικής υστέρησης. Ιδιαίτερα αναφέρουμε τη σωστή κατάταξη του παιδιού με αυτισμό όπου ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε σημαντικά μετά από την παρέμβαση. Επίσης, η περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι είχε προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές, καθώς πριν από την παρέμβαση σημαντικός αριθμός μαθητών θεωρούσε ότι είναι παιδί με αναπηρία. Κατόπιν όμως της παρέμβασης σχεδόν όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας, κατανόησαν ότι το σπάσιμο του ποδιού είναι μια κατάσταση που δυσκολεύει την

κίνηση δεν έχει όμως σχέση με την κινητική αναπηρία, όπου εκεί η δυσκολία είναι μόνιμη.

Τα ίδια όμως αποτελέσματα δεν διαπιστώθηκαν στην ομάδα ελέγχου όπου ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων παρέμεινε ο ίδιος με μια τάση μείωσης. Στην περίπτωση της κινητικής αναπηρίας ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων παρέμεινε ακριβώς ο ίδιος εν αντιθέσει με τα άλλα είδη αναπηρίας όπου ο Μ.Ο. μειώθηκε. Στην περίπτωση του παιδιού με αυτισμό το ποσοστό των σωστών απαντήσεων μειώθηκε, καθώς επίσης και στην περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι. Γενικά, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μια αυξομείωση στο Μ.Ο. των απαντήσεων καθώς στις περιπτώσεις που δεν αφορούσαν αναπηρία οι θετικές επισημάνσεις αυξήθηκαν εν αντιθέσει με τις περιπτώσεις που αφορούσαν αναπηρία όπου εκεί μειώθηκαν, εκτός από την περίπτωση της κινητικής αναπηρίας όπου το ποσοστό παρέμεινε σταθερό. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αυτή τη μεταστροφή στο γνωστικό παράγοντα για δύο σημαντικούς λόγους. Όπως έχουμε αναφέρει, το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε περιορίστηκε στην ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων και σε μια σύντομη συζήτηση επί του περιεχομένου αυτών. Ως εκ τούτου, δεν δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συζητήσουν για θέματα που ίσως τους προβληματίζαν αλλά ούτε και να ερμηνεύσουν συμπεριφορές. Επομένως, αντί να επιλυθούν απορίες και να αποσαφηνιστούν λάθος αντιλήψεις δημιουργήθηκαν και νέες που ίσως έρχονταν σε σύγκρουση με τις υπάρχουσες. Η άγνοια και ο φόβος τυχόν αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων με εκείνες που περιγράφονταν στο κείμενο οδήγησαν τους μαθητές στην τροποποίηση των απαντήσεών τους. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας, που σχετίζεται με τον προηγούμενο, αφορά στην απουσία προσωπικής εμπλοκής μέσω δραστηριοτήτων και αλληλεπίδρασης με το κείμενο. Καθώς η χρονική διάρκεια του προγράμματος ήταν περιορισμένη, δεν δόθηκε η ευκαιρία ταύτισης με τους ήρωες ώστε να απελευθερωθούν τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν νέες κατευθύνσεις και να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης, να εκφράσουν με λόγια ή εικόνες τα συναισθήματά τους. Επομένως, δεν επιτεύχθηκε απελευθέρωση και ανακούφιση από αυτά, γεγονός που θεωρούμε αιτία αυτής της αρνητικής μεταστροφής. Επιπλέον, η απουσία προσωπικής εμπλοκής στέρησε στους μαθητές της ομάδας ελέγχου σύνδεση της πραγματικότητας με εκείνης του βιβλίου και την απόκτηση ενσυναίσθησης. Ως

αποτέλεσμα, αντί να βελτιωθούν οι γνώσεις τους προκλήθηκε τέτοια γνωστική σύγκρουση που οδήγησε σε αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Μολαταύτα, η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα εφόσον αυξήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας και μπορούσαν μέσα στο γενικό πληθυσμό να αναγνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καθώς αναφέρεται ότι άρτια δομημένες και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών (Ison, και συν., 2010). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα στην ομάδα ελέγχου μας αναγκάζουν να επισημάνουμε για μια ακόμη φορά ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων δεν αρκεί για να εμπλουτιστούν οι γνώσεις αλλά απαιτείται ταυτόχρονη υλοποίηση δραστηριοτήτων για εμβάθυνση και αλληλεπίδραση με το κείμενο, προσωπική εμπλοκή και διάρκεια στο πρόγραμμα ώστε να δοθεί η ευκαιρία να συζητηθούν και να αποσαφηνιστούν όλες οι τυχόν παρανοήσεις και να απαντηθούν ερωτήματα, ώστε να κατανοηθεί η έννοια «αναπηρία» πολυεπίπεδα. Εξάλλου, οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αποτελέσματα γιατί οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση μπορούσαν να απαριθμήσουν περισσότερα των τριών είδη αναπηρίας, γεγονός που αποδεικνύει τη δυνατότητα χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης.

Όσον αφορά τις στάσεις παρατηρήθηκαν κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση είχε σημαντικά πιο θετική στάση από την πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Και στους τρεις παράγοντες των στάσεων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα όπου και οι τρεις παράγοντες παρέμειναν σταθεροί. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εφόσον στόχος ήταν η διαμόρφωση θετικών στάσεων. Μπορεί η πειραματική ομάδα να μην ήρθε σε άμεση επαφή με άτομο με αναπηρία, όμως η έμμεση επαφή είχε πολύ καλά αποτελέσματα, όπως έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Cameron & Rutland, 2006; Cameron, Rutland, & Brown, 2007). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ατόμων με αναπηρία, να ανταλλάξουν απόψεις και τελικά να διαμορφώσουν θετική αντίληψη. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου στους οποίους δεν δόθηκε η ευκαιρία λεπτομερούς επεξεργασίας των πληροφοριών, ο φόβος της αναπηρίας τους προκάλεσε άγχος (Fleitas, 2000) με

αποτέλεσμα να εκδηλώσουν απόρριψη προς τα άτομα με αναπηρία, γεγονός που συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Diamond, και συν., 1993; Longoria & Marini, 2006; Roberts & Lindsell, 1997). Επομένως, η άγνοια και ο φόβος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης ενώ η παροχή σωστής πληροφόρησης γενικεύει και σταθεροποιεί μια αρχικά θετική πρόθεση (Hewstone & Brown, 1986) και μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή μείωση των προκαταλήψεων. Εκείνο το στοιχείο που ίσως μελλοντικά χρήζει διερεύνησης αποτελεί το γεγονός πώς ενώ η αλλαγή των στάσεων προς το θετικότερο είναι μια μακροχρόνια διαδικασία με αμφίβολα αποτελέσματα, η αλλαγή προς αρνητική κατεύθυνση είναι τόσο άμεση. Το αναφέρουμε γιατί στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε αρνητική αλλαγή σε όλους ανεξαιρέτως τους παράγοντες, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα, όπου αν και η εφαρμογή του προγράμματος είχε διάρκεια, ποικιλία ερεθισμάτων και επιχειρηματολογία, η στάση τους παρέμεινε αμετάβλητη.

Επομένως και η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ένας από τους παράγοντες που έδρασαν θετικά γιατί, όπως αποδείχτηκε, το σύντομο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου δεν είχε το αναμενόμενο αποτέλεσμα, όπως και άλλες σύντομες παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το παρελθόν (Codeau, και συν., 2010; Nickson 2001, Fritz, 1990 στο Rillota & Nettelbeck, 2007). Η διάρκεια της παρέμβασης θεωρούμε ότι αποτελεί το πρώτο μέλημα των ερευνητών που σχεδιάζουν ανάλογες παρεμβάσεις. Όπως έχει αναφερθεί η μέτρηση των στάσεων με σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που απαιτεί ποικιλία εργαλείων και πολλαπλές αξιολογήσεις (Henerson, και συν. 1987). Συνεξετάζοντας αυτή τη θέση με το ενδεχόμενο κατευθυνόμενων απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτό-αναφοράς (Haddock & Maio, 2008) διαπιστώνουμε ότι στις σύντομες παρεμβάσεις δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους πολυεπίπεδα ώστε να οδηγηθούμε με μεγαλύτερη ασφάλεια στην πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς. Εξάλλου για το λόγο αυτό, οι στάσεις αποτελούν θεμελιώδη έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας (Haddock & Maio, 2008) και αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες σε μια προσπάθεια πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Επομένως, αν το πρόγραμμα έχει σύντομη διάρκεια πώς θα δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν απόψεις, να εκφράσουν απορίες και να αναλύσουν διεξοδικά τα θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία; Σύντομες παρεμβάσεις στερούν τη δυνατότητα λεπτομερούς επεξεργασίας του μηνύματος. Για να



κατανοηθεί το περιεχόμενό του θα πρέπει να τεθούν σε εγρήγορση οι απαραίτητες νοητικές διεργασίες, να διερευνηθούν τα επιχειρήματα και συνεξετάζοντας την ορθότητα αυτών με τις προβαλλόμενες θέσεις να οδηγηθούν σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς. Επομένως, όταν δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για την επεξεργασία του μηνύματος μπορεί το άτομο να έλκεται αρχικά και με επιφανειακή νοητική διεργασία να διαμορφώνει ή να τροποποιεί τη στάση του. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύονται και από την παρούσα έρευνα καθώς η ομάδα ελέγχου έδειξε μια αρνητική μεταστροφή στη στάση της. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από την ελκυστικότητα του μηνύματος αφού ήταν κάτι νέο γι' αυτούς, εκδηλώθηκαν όμως αρνητικά συναισθήματα καθώς υπήρξε ασυνέπεια μεταξύ στάσης και έκδηλης συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010). Ενώ αρχικά έδειξαν θετική στάση και στις τρεις παραμέτρους, γνωστική – συναισθηματική – συμπεριφοράς, κατόπιν της παρέμβασης εξαιτίας της γνωστικής ασυμφωνίας που προκλήθηκε μεταξύ στάσεων – πεποιθήσεων και συμπεριφοράς εκφράστηκαν αρνητικά συναισθήματα. Για να μειωθεί η γνωστική ασυμφωνία άλλαξε άρδην η συμπεριφορά τους και επήλθε συναισθηματική ισορροπία.

Εν τέλει, η διάρκεια της παρέμβασης μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ανάλογων προγραμμάτων, όμως θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκειά τους παίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα με διάρκεια στο χρόνο (Krahe & Altwasser, 2006 · Rillota & Nettelbeck, 2007). Καθώς πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παρεμβάσεων τους στην απουσία δραστηριοτήτων (Godeau και συν., 1010) και άλλοι τα θετικά αποτελέσματα σ' αυτές (Krahe & Altwasser, 2006) επισημαίνουμε την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων τα οποία όχι μόνο θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000) αλλά θα δομήσουν ένα σταθερό γνωστικό υπόβαθρο ώστε να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικότητας και να διαμορφώσει θετική πρόθεση για κοινωνική επαφή.

Όλα τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο γνωστικός τομέας αναμφίβολα βελτιώθηκε και μάλιστα οι γνώσεις των μαθητών διευρύνθηκαν, γεγονός που αποδεικνύει ότι η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα ήταν ουσιαστική, και ανακαλώντας τις προσληφθείσες πληροφορίες έδωσαν πιο σαφείς απαντήσεις. Επιτεύχθηκε όχι μόνο η διαμόρφωση θετικών

στάσεων αλλά και η σταθερότητα αυτών, καθώς η επαναξιολόγηση μετά από τέσσερις περίπου μήνες έδειξε ότι τα αποτελέσματα είχαν διάρκεια στο χρόνο. Επομένως, αν και είχε μεσολαβήσει το διάστημα των καλοκαιρινών διακοπών και οι μαθητές ήταν πλέον σε μεγαλύτερη τάξη, η εκ των υστέρων αξιολόγηση (follow-up) έδειξε ότι δεν υπήρξε μεταβολή σε καμιά από τις τρεις παραμέτρους των στάσεων μεταξύ της δεύτερης και τρίτης αξιολόγησης. Άρα επιβεβαιώνεται η έκτη ερευνητική υπόθεση, αφού τα αποτελέσματα του προγράμματος είχαν διάρκεια στο χρόνο. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι θα αποτελούσε ερευνητικό ενδιαφέρον η επαναξιολόγηση των μαθητών στο τέλος της Ε' τάξης για να διαπιστωθεί η ύπαρξη αλλαγής στην στάση τους κι αν αυτή η αλλαγή σχετιζόταν με την στάση που επέδειξαν οι μαθητές της αντίστοιχης τάξης όταν παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Απαντώντας σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα μπορούσαμε να αποφανθούμε για την καθ' ολοκληρίαν επιτυχία του προγράμματος.

### **3.1 Αξιολόγηση της παρέμβασης**

Η αξιολόγηση των φύλλων παρατήρησης δίνει απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό αποτέλεσμα. Για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης κι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες δόθηκαν φύλλα αξιολόγησης με το τέλος κάθε ενότητας, ώστε να υπάρξει διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση αλλά και αυτόνομη αξιολόγηση κάθε μέρους.

Ως προς το επίπεδο της κατανόησης του κειμένου στο πρώτο και τρίτο μέρος (αφορούσαν την κινητική αναπηρία και τον αυτισμό, αντιστοίχως) ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων αποδεικνύει ικανοποιητική κατανόηση. Το δεύτερο μέρος (αφορούσε το σύνδρομο Down) η κατανόηση του κειμένου ήταν καλύτερη αφού ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων άγγιζε το άριστα. Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί γιατί το κείμενο που αφορούσε την κινητική αναπηρία ήταν διφορούμενο καθώς περιέγραφε τις δυσκολίες ενός μη ανάπηρου ατόμου σε μια πόλη χτισμένη μόνο για άτομα με κινητική αναπηρία. Θεωρούμε ότι το κείμενο ήταν αξιόλογο καθώς προβλημάτισε τους μαθητές και τους έδωσε έναυσμα να αρχίσουν να σκέπτονται διαφορετικά και μέσω της μυθοπλασίας δόθηκε η δυνατότητα υποστήριξης του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται μια άλλη διάσταση της αναπηρίας, συνειδητοποιώντας ότι η δυσκολία ή η ευκολία στην πρόσβαση είναι αποτέλεσμα εμποδίων που η ίδια η κοινωνία εγείρει (Darke, 1999) καθώς μπορεί να εμποδίζει την πρόσβαση σε κτίρια

και μέσα μετακίνησης αλλά και στην εκπαίδευση και την απασχόληση. Δόθηκε η ευκαιρία εκτενούς συζήτησης επί της προσβασιμότητας καθώς το κείμενο περιέγραφε μια πόλη σχεδιασμένη μόνο για κινητικά ανάπηρους εμποδίζοντας την πρόσβαση σε οποιονδήποτε «αρτιμελή» πολίτη. Επομένως, κατέληξαν οι μαθητές, «οι μηχανικοί και εκείνοι που σχεδιάζουν τις πόλεις δεν ξέρουν ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι;». Η απορία τους ήταν εύλογη και άρχισαν να αναδύονται κι άλλα ερωτήματα που σχετίζονταν με προηγούμενες εμπειρίες. Όπως για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι μια χρονιά υπήρχε στο σχολείο τους κάποιος μαθητής που κινούνταν με αμαξίδιο (την αιτία δεν την γνώριζαν οι μαθητές) και για να μπορέσει να παρακολουθήσει το μάθημα μια ολόκληρη τάξη αναγκάστηκε να μετακομίσει στη βιβλιοθήκη του σχολείου, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα ο μαθητής να ανέβει στην πρώτο όροφο, όπου βρισκόταν κανονικά η τάξη του. Και ρώτησαν ξανά: «όταν χτίστηκε το σχολείο γιατί κανείς δεν προέβλεψε να μπει ανελκυστήρας ή κάτι άλλο ώστε να μην υπάρχει αυτή η δυσκολία στην πρόσβαση;». Ακόμη «κι αν κάποιος μαθητής έσπαζε το πόδι του έπρεπε είτε να παραμείνει στο σπίτι του ή ολόκληρη η τάξη να μετακομίσει». Μέσω αυτών των ερωτημάτων οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με αναπηρία συχνά απομονώνονται ή περιθωριοποιούνται λόγω μη σωστού σχεδιασμού των κτιρίων, μη μπορώντας να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες, σε χώρους εργασίας αλλά και διασκέδασης.

Το δεύτερο κείμενο ήταν πιο ευχάριστο γιατί αφορούσε την προσπάθεια ενός παιδιού με σύνδρομο Down ώστε να προσεγγίσει και να γίνει αποδεκτό από τα παιδιά της γειτονιάς του. Καταρχήν, οι μαθητές ανέφεραν ότι σε αυτό το μέρος ένιωσαν καλύτερα γιατί το προηγούμενο τους έκανε να βιώσουν απερίγραπτο άγχος. Εδώ τους δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτούν πώς νιώθει κάποιος όταν απομονώνεται όχι εξαιτίας περιβαλλοντικών αιτιών αλλά εξαιτίας των προκαταλήψεων. Όπως έχουμε αναφέρει, τα παιδιά δεν γεννιούνται με προκαταλήψεις αλλά τις ενστερνίζονται κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους. Στο άκουσμα και μόνο της λέξης «ανάπηρος» γεννιούνται εικόνες μη αρτιμελούς ατόμου, με εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και χαμηλό νοητικό δυναμικό, το οποίο άτομο, αν έχει τη δυνατότητα, υποβάλλεται σε μια σειρά από θεραπείες ώστε να βελτιωθεί η λειτουργικότητά του. Ποτέ όμως δεν θα γίνει πλήρως αποδεκτό από τους άλλους. Μέσω του κειμένου δόθηκε η ευκαιρία να συζητηθούν αυτά τα θέματα και παραλληλίζοντας τα δύο κείμενα διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις κατευθύνουν και προσδιορίζουν τον τρόπο

συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και αποτελούν μια εξίσου σημαντική αιτία αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία από καθημερινές δραστηριότητες. Επιπλέον, μέσω των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν τέθηκε ο προβληματισμός σχετικά με την έννοια όμοιος – διαφορετικός και διαπιστώθηκε ότι τα όρια διαχωρισμού είναι όχι μόνο ασαφή αλλά και ρευστά. Επομένως, δεν μπορούμε να αποκλείουμε από μια ομάδα άτομα λόγω εξωτερικών χαρακτηριστικών ή γνωστικών δυσκολιών από τη στιγμή που δεν γνωρίζουμε άλλα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Βέβαια, στο συγκεκριμένο μέρος του προγράμματος οι μαθητές της Ε΄ τάξης ήταν πιο αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, καθώς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή των φίλων και επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα που σχετίζονται με την αποδοχή και τη σωματική εικόνα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998· Παπαρούση, 2012).

Το τρίτο μέρος επίσης τους δυσκόλεψε γιατί αφορούσε τον αυτισμό. Όπως έχουμε αναφέρει ο αυτισμός ήταν μια έννοια που οι μαθητές δεν γνώριζαν. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βιβλίο ώστε μέσω του κειμένου να αναζητηθούν τα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Αν και το περιεχόμενο ήταν κατανοητό δεν γνωρίζουμε κατά πόσο επιτεύχθηκε γενίκευση της αποκτηθείσης γνώσης. Εντοπίστηκαν από τους μαθητές αρκετά από τα χαρακτηριστικά αλλά δεν γνωρίζουμε αν σε πραγματικές συνθήκες θα αναγνωριστούν. Βέβαια, όπως έχει προαναφερθεί, η έννοια του αυτισμού κατανοείται αργότερα, παρόλα αυτά δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία για μια πρώτη επαφή.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά το σύνολο των παραμέτρων. Μπορεί οι γραπτές δραστηριότητες να κούραζαν τους μαθητές και να δυσανασχετούσαν όμως, παρόλα αυτά, τις αξιολόγησαν θετικά. Περισσότερο ενδιαφέρον έδειξαν για τις εικαστικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια ρόλων. Επίσης, παρόλο που η διάρκεια της παρέμβασης ήταν μεγάλη κανένας μαθητής δεν πρότεινε να μειωθεί και να γίνει πιο σύντομο το πρόγραμμα. Αντιθέτως, δήλωσαν ότι επιθυμούν να επαναληφθεί γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουν για θέματα που δεν γνώριζαν και που είχαν πραγματικό ενδιαφέρον. Όλες αυτές οι δηλώσεις ήταν πολύ ενθαρρυντικές για την οργάνωση και υλοποίηση αναλόγων προγραμμάτων, εκείνο που θα θέλαμε να επισημάνουμε είναι η ποικιλία στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ώστε αφενός να

παραμένει σε εγρήγορση το ενδιαφέρον των μαθητών αφετέρου να μην κουράζονται και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες όλων των συμμετεχόντων.

### **3.2 Αξιολόγηση συνεντεύξεων**

Η ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων έρχεται να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει τα προηγούμενα αποτελέσματα. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η βελτίωση στο γνωστικό τομέα επιβεβαιώθηκε και από την δυνατότητα των μαθητών να απαριθμήσουν τα είδη της αναπηρίας. Κατά την έναρξη του προγράμματος μπορούσαν να αναγνωρίσουν μόνο τα άτομα με κινητική αναπηρία, στο τέλος όμως ήταν σε θέση να αναφερθούν σε περισσότερες κατηγορίες, εκτός αυτών που λεπτομερώς αναλύθηκαν μέσω των κειμένων.

Το τμήμα του προγράμματος που τους άρεσε περισσότερο ήταν το δεύτερο γεγονός που αποδείχτηκε και από τα φύλλα αξιολόγησης. Εκείνο που θα πρέπει να αναφερθεί είναι η αναφορά κάποιου μαθητή στο άγχος που βίωσε κατά την επεξεργασία του πρώτου και τρίτου μέρους. Επομένως και η έμμεση επαφή μπορεί να οδηγήσει στη βίωση άγχους, παρά τα αντίθετα ερευνητικά δεδομένα, πόσο μάλλον η άμεση όταν δεν είμαστε προετοιμασμένοι για τέτοιου είδους επαφή.

Ως προς τα θέματα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων ενώ γενικά φαίνονται να αποδέχονται μια τέτοιου είδους σχέση τα αγόρια φαίνεται να κρατούν πιο αρνητική στάση και να ενδιαφέρονται περισσότερο για την γνώμη των άλλων καθώς δηλώνουν πώς να μην «θα ήθελαν να κάνουν παρέα με ένα συμμαθητή τους με αναπηρία» σκέφτονται όμως ότι «οι υπόλοιποι δεν θα τους κάνουν παρέα ή θα τους κοροϊδεύουν». Αυτό το δίλημμα είχαν οι μαθητές της Δ΄τάξης αφού οι μεγαλύτεροι ήταν ξεκάθαρα αρνητικοί. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν ότι τα κορίτσια και οι μικρότεροι μαθητές έχουν θετικότερη στάση, όμως αναδύεται και ένα εξίσου σημαντικό εύρημα η δύναμη και επιρροή των συνομηλίκων στην εκδήλωση της προτιθέμενης συμπεριφοράς.

Ως προς το πλαίσιο φοίτησης, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι το ειδικό πλαίσιο είναι πολύ καλύτερο και ως προς την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων αλλά και ως προς τη δυνατότητα σύναψης φιλικών σχέσεων. Επομένως, επιβεβαιώνεται η θέση ότι στα ερωτηματολόγια οι συμμετέχοντες τείνουν να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις όταν όμως έρχονται άμεσα αντιμέτωποι με την εκδήλωση της προτιθέμενης συμπεριφοράς τα δεδομένα τροποποιούνται. Το εύρημα αυτό

αποδεικνύει ότι οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι για την ουσιαστική ένταξη μαθητή και απαιτείται συστηματική και άρτια δομημένη προετοιμασία. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνει και η επόμενη ερώτηση αν θα προσκαλούσαν κάποιο παιδί με αυτισμό στο σπίτι τους. Ενώ αρχικά απάντησαν θετικά στη συνέχεια μέσω της συζήτησης προέκυψαν κάποιοι προβληματισμοί ώστε τελικά αποφάνθηκαν ότι «και για το ίδιο ίσως θα ήταν καλύτερα να μην έρθει γιατί θα δυσκολευτεί να προσαρμοστεί». Τελικά διαφάνηκε ότι με εύσημο τρόπο προσπαθούσαν να αποφύγουν αυτού του είδους την αλληλεπίδραση.

Τέλος, όσον αφορά την ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με αναπηρία οι περισσότεροι χωρίς δισταγμό απάντησαν αρνητικά, γεγονός που έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη που εκφράστηκε και μέσω της συζήτησης ότι «κάποιος θα πρέπει να τα φροντίζει». Μόνο ένα μικρό ποσοστό έδειξε να προβληματίζεται και να αναφέρει ότι εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας. Οι απαντήσεις αυτές δεν απέχουν από την πραγματικότητα αφού στην Ελλάδα δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί κατάλληλη υποδομή για ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με αναπηρία εν αντιθέσει με άλλες χώρες (π.χ. Αγγλία, Δανία).

Εν κατακλείδι, από τις συνεντεύξεις προέκυψαν στοιχεία τα οποία με τις κλίμακες αυτο-αναφοράς δεν μπορούν να ανιχνευτούν. Από ανάλογες παρεμβάσεις δεν περιμένουμε θεαματικά αποτελέσματα καθώς η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι μια σταδιακή διαδικασία. Χρησιμοποιούμε ποικιλία μεθόδων προσέγγισης του θέματος ώστε να εγείρεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αλλά και να διατηρείται αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα πολύ καλό μέσο παρουσίασης των πληροφοριών καθώς τα πληροφοριακά κείμενα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, ο συνδυασμός εικαστικών δραστηριοτήτων, δραματοποίησης και παρακολούθησης βίντεο ενθουσιάζουν τους μαθητές. Μέσω όλων αυτών των δραστηριοτήτων φροντίζουμε για τη δόμηση ισχυρού γνωστικού υπόβαθρου ώστε να υπάρξει θετική ενημέρωση και αποσαφήνιση των παρανοήσεων. Η θετική απεικόνιση της αναπηρίας βάση συγκεκριμένων γνώσεων οδηγεί στην κατανόηση και αποδοχή της. Τα έντυπα και τα ΜΜΕ επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις μας (Shapiro 1999· Zoniou- Sideri, & Vlachou, 2006) αλλά αν αφήσουμε τους μαθητές να αναζητήσουν αυτή την ενημέρωση αυτοβούλως δεν θα υπάρξει η αναμενόμενη ανταπόκριση.

#### 4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σχεδιασμό της παρούσης μελέτης προσπαθήσαμε να λάβουμε υπόψη τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς προηγούμενων ερευνών, περιορισμοί οι οποίοι δεν επέτρεπαν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Κατόπιν ενδελεχούς μελέτης της βιβλιογραφίας και καταγραφής των αδυναμιών δομήσαμε το ερευνητικό μέρος του προγράμματος. Παρόλα αυτά, κάποια σημεία ίσως έχρηζαν συστηματικότερης μελέτης και προσοχής ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αξιόπιστα. Πιο συγκεκριμένα:

Η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία και οι ομάδες ελέγχου και πειραματική ορίστηκαν εξ αρχής. Ως αποτέλεσμα, κατά την εκκίνηση της έρευνας η ομάδα ελέγχου παρουσίαζε θετικότερη γενική στάση από την πειραματική ομάδα. Θα έπρεπε να σχηματιστούν οι ομάδες κατόπιν ανάλυσης των δεδομένων, καθότι όμως έπρεπε να δοθεί άδεια από το Ινστιτούτο Έρευνας και έπρεπε να αναφέρονται συγκεκριμένα τμήματα αυτό ήταν ανέφικτο.

Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία και επαφή με κάποιο άτομο με αναπηρία. Δεν διερευνήσαμε αν αυτή η επαφή προέρχονταν από το οικογενειακό ή εξωσχολικό περιβάλλον κι αν αναφέρονταν σε συνομήλικο ή ενήλικο άτομο.

Δεν διερευνήσαμε τις πηγές απόκτησης γνώσεων των μαθητών σχετικών με την αναπηρία, αν δηλαδή προέρχονταν από την οικογένεια, τους φίλους ή από τα μέσα ενημέρωσης.

Καθώς η παρέμβαση υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν θα είχε τα ίδια αποτελέσματα στην περίπτωση που υλοποιούνταν από κάποιον άλλο, π.χ. δάσκαλο της τάξης.

Η συλλογή περισσότερων ποιοτικών δεδομένων θα έδινε περισσότερες πληροφορίες για τις αντιλήψεις των μαθητών και ίσως μας οδηγούσαν σε εγκυρότερη πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς.

## 5. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω προτείνουμε:

1. Διερεύνηση του τρόπου και των πηγών ενημέρωσης των μαθητών για θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία
2. Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών
3. Η στάση των δασκάλων ως προς την ένταξη επηρεάζει τη στάση των μαθητών ως προς την αποδοχή και αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία
4. Να σχεδιαστεί ένα ανάλογο πρόγραμμα από κάποιο ερευνητή αλλά η υλοποίησή του να αφηθεί στους εκπαιδευτικούς, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του
5. Να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αντί λογοτεχνικού βιβλίου ένα πληροφοριακό κείμενο
6. Να εφαρμοστεί διαχρονικά, ξεκινώντας από μικρότερη τάξη και σταδιακά προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις μεγαλύτερες
7. Να υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες, δηλαδή να γίνει η παρέμβαση πριν από την ένταξη συγκεκριμένου μαθητή, να ενταχθεί ο μαθητής και κατόπιν να ελεγχθεί η αξιοπιστία των προηγούμενων συμπερασμάτων



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

#### Α - Ι

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Βαρελλά, Α. (1999). Ο Γεώργιος Δροσίνης και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Διαδρομές*, 55
- Βοσνιάδου, Σ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Β΄. (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α. Αθήνα
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), 2008. *Η κοινωνία τοποθετείται για την αναπηρία και απαιτεί τη λήψη μέτρων για την προστασία των ατόμων με αναπηρία από τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό*. Αθήνα
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕΠΑΠ), (2007). *Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο για την Πληροφόρηση και Ενημέρωση Επαγγελματιών στα Θέματα Αναπηρίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης (ΙΚΠΑ)
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και οι εκπαιδευτή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και οι εκπαιδευτή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο
- Θεοδωροπούλου- Καλογήρου, Ε. (1997). Η περίπτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια νέα πρόκληση για το Φιλοσοφικό Λόγο και τους Φιλοσοφούντες στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου, Γ. (Επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α, 59-65. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

## Κ-Π

- Κάργα Σ., (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*, Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Θεσσαλονίκη
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κουρέα, Λ., & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 107, 133-146
- Κουρουμπλής, Π. (1997). Ανθρωπισμός ή κοινωνικός δαρβινισμός; στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες* στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου, Γ. (Επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α, 68-79. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυπριωτάκης, Α. (2004). Νέες αντιλήψεις και τάσης στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. <http://www.Specialeducation.gr>
- Λαζανάς, Β. (1969). *Η παρουσία των κωφάλαλων στην ελληνική πεζογραφία*. Αθήνα
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2005). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση. <http://www.specialeducation.gr>
- Λίβα, Δ. (2005). *Αναπηρία στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία (1986-2002)*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Π.Σ. : Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αθήνα
- Λουάρη, Μ., & Παπαρούση, Μ. (2008). Η βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη στο Τριλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Π.Ε.Ε., Τόμος Β', 241-248. Αθήνα: Ατραπός
- Λουάρη, Μ. (2008). *Λογοτεχνία και Αναπηρία: Ενημέρωση και Ευαισθητοποίηση*. Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Τμήμα, Π.Τ.Δ.Ε. Βόλος
- Μάλμου, Α. (1999). *Το άτομο με ειδικές ανάγκες σε πεζά κείμενα της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους τη δεκαετία 1986-1999*. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο
- Μαστρομιχαλάκη – Ζούρα Α. (1999). Η στάση της οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (1975-1999). *Διαδρομές*, 55

- Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2008). *Οι απόψεις των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Γενικού Δημοτικού Σχολείου για τους μαθητές του συστεγαζόμενου σχολείου Ειδικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Π.Τ.Δ.Ε., Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. Θεσσαλονίκη
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό (1991).
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96
- Παντελιάδου, Σ. (2006). Σημειώσεις για το μάθημα «*Πολιτική της Αναπηρίας*». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής: Βόλος
- Παπαδάτος Γ. (1997). Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες. *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία της περιόδου 1975- 1992 στο Καϊλα, Μ., Πολεμικού, Ν., & Φιλίππου, Γ. (Επιμ.) Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β, 726-738. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητές που σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος
- Παπαρούση, Μ. (2012). *Το σώμα και η διαπραγμάτευση της διαφοράς στη σύγχρονη ελληνική πεζογραφία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Παπαρούση, Μ. (2013). Κορίτσια και αγόρια με αναπηρία στη σύγχρονη νεανική λογοτεχνία στο *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για παιδιά και νέους* (Συλλογικό), 83-94. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβαθμια Εκπαίδευση*. Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή. Θεσσαλονίκη
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11. Αθήνα: Πατάκης
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός

## **P - Ω**

- Ρηγάτος, Γ. (1989). *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922- 1988)*. Αθήνα – Γιάννενα: Δωδώνη
- Σκανδάλης, Χ. (1986). *Το βιβλίο ενός τυφλού*. Αθήνα: Χρήσιμα Βιβλία
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος
- Στασινός Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές, Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906- 1989)*. Αθήνα: Gutenberg
- Σταύρου Α. (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Ψάλιου, Π. & Φτιάκα, Ε. (2010). *Η αναπηρία στο λογοτεχνικό έργο της Αλκμόνης Παπαδάκη*. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου με θέμα: Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα και Πολιτική πράξη

## **B. ΑΓΓΛΙΚΗ**

### **A**

- Abrams, D., Jackson D., Claire, L. (1990). Social identity and the handicapping functions of stereotypes: children's understanding of mental and psisical handicap. *Human Relations*, 43, 1085-1098
- Afolayan, J.A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33, 137-148
- Aiex, N.K. (1996). Bibliotherapy: Learning Disabilities OnLine. ERIC Digest 82. [http://www.idonline.org/id\\_store/bibliotherapy/eric\\_digest82.html](http://www.idonline.org/id_store/bibliotherapy/eric_digest82.html)
- Ainscow, M. (1994). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- Ainscow, M., Booth T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & N. York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211
- Alexander, R. H. (1977). *The therapeutic function of the psychiatric librarian in a state mental hospital: Bibliotherapy with chronic schizophrenics*. San José: San José State University Library
- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books
- Antonak, R.F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes toward persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224
- Armstrong, R.W. (1986). *Attitudes Toward Disabled Children: A New Measure*. Open Access Dissertations and Theses. Paper 1171. <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/1171>
- Attermatt, E.R., & Pomerantz, E.M. (2003). The development of competence-related and motivated beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95, 111-123
- Avramidis, E. Bayliss, P., Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389
- 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

## **B**

- Bakker, J.T.A., Dennesen, E., Bosman, A.M.T., Krijger, E., Bouts, L. (2007). Sociometric status and self- image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education schools. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 47-62
- Barter, Ch., Renold, E. (2000). "I wanna tell you a story": Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-323

- Baskin, B., & Harris, K. (1984). *More notes from a different drummer: A guide to juvenile fiction portraying the disabled*. New York: R. Bowker
- Blaska, J.K (1996). *Using children's literature to learn about disabilities and illness*. Moorhead, MN: Practical Press
- Blaska, J.K. (2005). Collection of Children's Literature Featuring Characters with Disabilities or Chronic Illnesses. *Journal of Children's Literature*, 31(1), 71-78
- Bohner Gr. (2007). *Οι στάσεις στο Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία στο* Hewstone M. & Stroebe W. (Eds). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)
- Brewster, L. (2008). Medicine for the soul: Bibliotherapy. *Aplis*, 21(3), 115-119
- Brown, E.J., Pearlman, M.Y., Goodman, R.F. (2004). Facing fears and sadness: Cognitive-Behavioral Therapy for childhood traumatic grief. *Harvard Review of Psychiatry* 12(4), 187-198
- Brown, R.J. (1995). *Prejudice: Its Social psychology*. Blackwell: Oxford
- Brownlee, J. & Carrington (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for learning*, 15 (3), 99-105
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society* 19, 61-76
- Buyse, V., Goldman, D.B., Skinner, M.L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-505
- C**
- Callaghan, C. (1988). Bringing children and books together in libraries στο I. Cilliers (επιμ.), *Towards understanding: children's literature in South Africa*, 310-314. Cape Town: Maskew Miller-Longman
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469- 488
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioural Development*, 31, 454-466

- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., Douch, R. (2006). Changing children's intragroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Children Development*, 77(50), 1208-1219
- Cannon, S. & McGillway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down syndrome in schools in rural Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (4), 455-463
- Chamberlain, B., Kasari, C., Rotheram-Fulter, E. (2007). Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242
- Cole, M., & Cole, Sh. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A.G., Crowder, E. (2001). Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relations, and children's externalising behaviour. A longitudinal perspective on the risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237

## D

- Darke, P.A. (1999). *The cinematic construction of physical disability as identified through the application of the social model of disability to six indicative films made since 1970*. Thesis: University of Warwick
- DeGrella, L.H., & Green, V.P. (1984). Young children's attitudes toward orthopedic and sensory disabilities. *Education of the Visually Handicapped*, 16(1), 3-11
- Diamond, K. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 123-129
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and pre-school children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536
- Diamond, K., & Carpenter, C. (2000). The influence of inclusive pre-school programs on children's sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23, 81-91

- Diamond, K.E., & Hestenes, L.L. (1996). Preschool children's conception of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475
- Diamond, K.E. & Kensinger, K.R. (2002). Vignettes from sesame street: Preschooler's ideas about children with Down syndrome and physical disability. *Early Education and Development*, 13, 409-422
- Diamond, K.E., Le Furgy, W., Blass, S. (1993). Attitudes of pre-school children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The journal of Genetic Psychology* 154, 215-221
- Doll, B. & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental Health professionals working together*. Englewood, CO: Libraries Unlimited
- Dovidio, J.F., Glick, P.S., Rudman, L.A. (2005). *On the nature of prejudice: Fifty Years After Allport*. Madlen, M.A.: Blackwell
- Dowker A. (2004). The Treatment of Disability in 19th and Early 20th Century. *Children's Literature Disability Studies Quarterly*, 24(1), [www.dsqsds.org/article/view/843](http://www.dsqsds.org/article/view/843)
- Dyches T.T. & Prater, M.A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities* 40(3), 202-16
- Dyches, T.T., Prater, M.A., Cramer, S.F. (2001). Characterization of Mental Retardation and Autism in Children's Books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 230-243
- Dyches, T.T., Prater, M.A., Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304-317
- Dyches, T.T, & Prater, M.A. (2000). *Developmental Disability in Children's Literature. (Issues and Annotated Bibliography)*. Mental Retardation & Developmental Disabilities Division of the Council for Exceptional Children
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (2), 95-105



## E-F

- Eagly, A.H., & Chaiken, Sh. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt College Publishers: USA
- Ellias M. & Clabby, J.F. (1992). *Building Social Problem Skills: Guidelines from a School Based Program*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162
- Favazza, P.C., Phillipson, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-509
- Favazza, P.C., & Odom, S.L., (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418
- Fazio, R.H. & Olson, M.A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120
- Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173-179
- Fiedler, J.L. (1981). A review of the literature on access and utilization of medical care with special emphasis on rural primary care. *School Science and Medicine*, 15, 129-142
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Fleitas, J. (2000). Sticks, stones and the stigmata of childhood illness and disability. *Reclaiming children and youth*, 9(3), 146-150
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? στο K. Topping and S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education*. Oxon, UK: Routledge
- Ford, D.Y. (2000). Multicultural Literature and Gifted Black Students: Promoting Self-Understanding, Awareness, and Pride. *Roeper Review* 22(4), 235-240
- Forgan J.W. & Conzalez –Dehass, A. (2004). How to infuse social skills training into literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 36, 24-30

- Forgan, J.W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245
- Frostad, P., & Pijl, S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30

## G

- Gladding, S. & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counsellors. *School Counselor*, 39(1), 7-13
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242
- Good, C. (1966). *Dictionary of Education*. Springfield, MA: Merriam.
- Goodman K.S. (1989). Whole language research: foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90, 208-221
- Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Guralnick, M.J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore:Brookes
- Guralnick, M.J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J.M., Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social intervention of preschool children. *American Journal of Mental Retardation*, 100(4), 359-377

## H

- Haddock, G. & Maio, G. (2008). Attitudes: Content, Structure and Functions στο  
Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2008) (Eds), *Introduction to social psychology: a European perspective*. Madlen, M.A.: Blackwell

- Hastings, R.P. & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effect of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15(2), 149-159
- Hay, D.F., Payne, A., Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108
- Heath, M.A., Sheen, D., Leavy, D., Joung, E. & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology*, 26, 563-580
- Hebert, T.P. & Furner, J.M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 164-179.
- Henerson, M.E., Morris, L.L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to Measure Attitudes*. London: Sage Publications
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the "contact hypothesis" στο M. Hewstone, & R. Brown (Eds), *Contact and conflict in intergroup encounters*, (1-44). Oxford,UK: Blackwell
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations στο C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.) *Stereotypes and stereotyping*, 323-368. New York: Guilford Press
- Heyman, G.D., Gee, C.L., Giles, J.W. (2003). Preschool children's reasoning about ability. *Child Development*, 74(2), 516-534
- Hill, M.E., & Augustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: short -and long- term evaluation of a cross-cultural awareness program. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 243-262
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change?: An examination of non-disabled primary school attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Μτφ. Βασιλικός Ερ.). Αθήνα: Gutenberg
- Hunt, C.S., & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16, 266-280

Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes towards peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161

Hynes, A.M. & Wedl L.C. (1990). Bibliotherapy: An interactive process in counselling older person. *Journal of Mental Health Counselling*, 21, 288-302

## **I – J**

Ison, N., McIntyre, Sh., Rothery, S. Smithers-Sheedy H., Goldsmith, Sh., Parsonage S., Foy, L. (2010). "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368

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

## **K**

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Education*, 24(2), 213-220

Kanarowski, E.A. (2012). *The influence of Bibliotherapy on children's attitudes toward peers who use augmentative and alternative communication*. Dissertation: University of Utah, Department of Special Education

Keith L., (2001). *Take up thy bed & walk: Death, disability and cure in classic fiction for girls*. New York: Routledge

Kiu, L. (2006). *The extended contact effect: The influence of typicality on intergroup attitudes*. Thesis: Simon Fraser University. British Columbia:Canada. [www.psyc.sfu.ca/](http://www.psyc.sfu.ca/)

Klemens, L. (1993). *Are handicapped adolescents interested in reading fiction with handicapped characters?* Thesis: Kean College. CS 011 232

Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H., Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75

Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69

Krajewski, J.J. & Hyde, M.S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 284- 293

Kramer, P.A. & Smith, G.G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 26, 89-95

Kramer, P.A. (1999). Using literature to enhance inclusion. *Contemporary Education*, 70, 34-38

## L

Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446

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

Lee, S.H., Yoo, S.Y., Bak, S.H. (2003). Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2), 157-166

Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disabilities*. London: Routledge

Longoria, L. & Marini, I. (2006). Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 72(3), 19-25

Louari, M., & Paparousi, M. (2009). Do children with disabilities have friends? στο I. Gomes & R. L. Maia (Eds) *International Congress on Family, School and Society "Special Education: From Theory to Practice"* Praga- Portugal: Universidade Fernando Pessoa, 513-520

## M

Magiati, I., Dockrell, J.E., Logotheti, A.E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430

Maich, K. & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 1(2), 5-11

- Maras, P. & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disabilities: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113-2134
- Maras, P. & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351
- McCarty, H. & Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy intervention and Prevention. *Teaching Exceptional Children*, 29, 12-17
- McGregor, S. & Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, 1(2), 18 - 34
- McIntosh, R., Vaughn, S., Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 451-458
- Monson, O. & Shurtleff, C. (1979). Altering attitudes toward the physically handicapped through print and non-print media. *Language Arts*, 56(2), 163-170
- Morawski, C.M. & Gilbert, J.N. (2000). Developmental interactive bibliotherapy. *College Teaching*, 48(3), 108-114
- Morris-Vann, A.M. (1983). *The efficacy of bibliotherapy on the mental health of elementary students who have experienced a loss precipitated by parental unemployment, divorce, marital separation, or divorce*. Dissertation: University Microfilms
- Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Readme first. For a reader's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Myracle, L. (1995). Molding the minds of the young: The history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *The Alan Review* 22(2), 34-40

## N

- Nabors, L.A., & Keyes, L.A. (1995). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 335-355
- Nabors, L.A., & Keyes, L.A. (1997). Preschoolers' social preferences for interaction with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113 - 122.
- National Council for Special Education (NCSE), 2010. Annual Report, [www.ncse.ie](http://www.ncse.ie)

- Nakken, H., & Pijl, S.J. (2002). Getting along with classmates in the regular schools: A review of the effects of integration the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 47-61
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119
- Norwich, Br., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482-502
- Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348
- Nowicki, E.A. (2007). Children's beliefs about learning and physical difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 417-428
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265

## **O**

- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Olsen, M. (2007). *Bibliotherapy: Schools Psychologists' report of use and efficacy*. Thesis: Brigham Young University, Department of Counseling Psychology and Special Education

## **P-Q**

- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgements of Catholic and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety – reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770-786

- Pardeck, J.T. (2005). Using children's books as an approach to enhancing our understanding of disability. *Journal of Social Work and Rehabilitation*, 4(1-2), 77-85
- Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1997). Recommended books for helping young children deal with social and developmental problems. *Early Child Development and Care*, 136, 57-63
- Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1998). *Children in Foster, Care, & Adoption. A Guide to Bibliotherapy*. U.S.A.: Greenwood
- Pardeck, J.T. (1989). Children's literature and adoption. *Child Psychiatry Quarterly* 22(4), 115-123
- Pardeck, J.T. (1990). Children's literature and child abuse. *Child Welfare* 69(1), 83-88
- Pardeck, J.T. (1991). Using books to prevent and treat adolescence chemical dependency. *Adolescence*, 26, 201-208
- Pardeck, J.T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110(1), 83-88
- Pardeck, J.T. (1996). Recommended books for helping children deal with separation and divorce. *Adolescence*, 31, 233-237
- Pardeck, J.T. (1998). *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy*. N.Y. U.S.A.: The Haworth Press, Inc
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology* , 90(50), 751- 783
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205
- Petty, R. E., Haugtvedt, C. P., Smith, S.M. (1995). Elaboration as a determinant of attitude strength. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences*, 93-130. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Petty, R.E., Wegener, D.T., & Fabrigal, L. R. (1997). Attitudes and Attitude change. *Annual Reviews Psychology*, 48, 609-647
- Pijl S.J., Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105



- Polychroni, F., Koukoura, K., Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioral difficulties. *Emotional and behavioral Difficulties*, 6(1), 50-62
- Prater, M.A. (2003). Learning Disabilities in children's and adolescent Literature: How are characters portrayed? *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62
- Prater, M.A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T. Johnstun, M.R (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50, 5-13.

Quicke J. (1985) *Disability in Modern Children's Fiction*, London: Croom Helm

## **R**

- Ramsey, P.G. & Myers, L.C. (1990). Salience of race in young children's cognitive, affective and behavioral responses to social environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(1), 49-67
- Renold, E. (2002) Using Vignettes in Qualitative Research. *Building Research Capacity*, 3, 3-5
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27
- Riordan, R.J. & Wilson, L.S. (1989). Bibliotherapy: Does it work? *Journal of Counselling and Development*, 67(9), 506-508
- Roberts, C.M., & Lindsell, J.S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133- 145
- Routel, C. (2009). *The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability*. Thesis. Eastern Michigan University, Department of Special Education. <http://commons.emich.edu/thesis/245>
- Rubin, R.J. (1978). *Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice*. Phoenix: Oryx

## **S**

- Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education, (1994). World Conference on Special Education: Access and Quality. Salamanca, Spain

- Salend, S.J. & Moe, L. (1983). Modifying nonhandicapped students attitudes toward handicapped peers through children's literature. *Journal of Special Educators*, 19, 22-28
- Sawyer, W.E. (2000). Bibliotherapy: *Using books to heal*. In W.E. Sawyer (Ed.), *Growing up with Literature* (3<sup>rd</sup> Ed.), 207-235. Albany, N.York: Delmar Publishers Inc.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220
- Schenker, R., Coster, W.J., Parush, S. (2005). Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstream in elementary schools. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(12), 808-814
- Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15, 106-111
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18
- Segal, R., Mandich, A., Polatajko, H., Cook, J.V. (2002). Play time. *The Interdisciplinary Journal of Rehabilitation*, 15, 44-50
- Seguin, C.A. & Ambrosio, A.L. (2002). Multicultural vignettes for teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 4, 10-16
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs. Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York : RoutledgeFalmer
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 39-53
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455
- Skar, L. & Tamm, M. (2001). My assistant and I: Disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society*, 16(7), 917-931
- Skar, L. (2003). Peer and adult relationships of adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence*, 26(6), 635-649

- Skar, L. (2010). Children's conceptions of the word "disabled": a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189
- Smith, A.G. (1989). Will the real bibliotherapist please stand up? *Journal of Youth Services in Libraries*, 2(3), 241-249
- Smith, L.A. & Williams, J.M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child, Care, Health and Development*, 27(6), 603-617
- Smith-D' Avezzo, W.M., & Moore-Thomas, C. (2010). Children's perceptions of peers with disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3), 1-16
- Solis, S. (2004). The Disability making Factory: Manufacturing "Differences" through Children's Books. *Disability Studies Quarterly*, 24(1), [dsq-sds.org/article/view/851](http://dsq-sds.org/article/view/851)
- Spink, J. (1990). *Ta παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behaviour. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82
- Stalker, K. & Connors, C. (2004). Children's perceptions of their disabled siblings: "She's different but it's normal for us". *Children and Society*, 18(3), 218-230
- Stamps, L.S. (2003). Bibliotherapy: How Books can help children cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3), 157-175
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1996). *Intergroup relations. Social psychology series*. Madison, WI, US: Brown & Benchmark Publishers.
- Stone, D.L., & Colella, A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations. *Academy of management Review*, 21(2), 352-401
- Storey, K. (2007). Combating ableism in schools. *Preventing School Failure*, 52(1), 56-58
- Stringer, S.J., Reynolds, G.P, Simpson, F.M (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 69-76

## T

- Tamm, M. & Prellwitz, M. (2001). 'If I had a friend in wheelchair': Children's thoughts on disabilities. *Child, Care, Health and Development*, 27(3), 223-240
- Tamm, M. & Skar, L. (2000). How I play: Roles and relations in the play situations of children with restricted mobility. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(4), 174- 182
- Theodore, L.A., Bray, M.A., Kehle, T.J., Jensen, W.R. (2001). Randomisation of group contingencies and rein forcers to reduce classroom behavior. *Journal of School Psychology*, 39, 267-277
- Trepanier-Street, M.L., & Romatowski, J.A. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 24, 45-49
- Tu, W. (1999). *Using literature to help children cope with problems*. Bloomington, IN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED436008)
- Turner, R.N., Hewstone, M., Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of personality and Social Psychology*, 93(3), 369-388

## U-V

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Author.
- United Nations Children's Fund (Unicef), ( 2013). The state of the world's children 2013. Children with Disabilities. [www.unicef.org/sowc2013](http://www.unicef.org/sowc2013)
- Veal, W.R.(2002). Content Specific Vignettes as Tools for Research and Teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 6 (4), 1-37
- Veil, Cl. (1997). Αναπηρία και δυσπροσαρμοστικότητα θέτουν σε δοκιμασία τη δημοκρατία στο Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου, Γ. *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α, 38-46. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Open University Press: Buckingham: Philadelphia
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., Arnoud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189

## W-Y-Z

- Wason, K.D., Polonsky, M.J., Hyman, M.R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal*, 10, 41-58
- Wolpow, R. & Askov, E. (2001). Widened frameworks and practice: From bibliotherapy to the literacy of testimony and witness. *Journal of Adolescence & Adult Literacy*. 67 (7), 606-609
- Woodward, R. (1995). The effects of gender and type of disability on attitudes of children toward their peers with physical disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 29, 218-227
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., Ropp, S .A. (1997). The extended contact effect: knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.
- Yauman, B.E. (1991). School based group counseling for children of divorce: A review of literature. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26, 130-139
- Zambo, D. (2007). What can you learn from Bombaloo? Using picture books to help young students with special needs regulate their emotions. *Teaching Exceptional Children*, 39, 32-39
- Zanna, M.P., & Fazio, R.H. (1982). The attitude-behavior relation: Moving toward a third generation of research στο Zanna MP, Higgins ET, Herman CP, (Eds). *Consistency in social behavior: The Ontario symposium*. Vol.2, 283-301. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Zitzlesperger, H. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*. Αθήνα: Πατάκης
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of Inclusive education*, 10(2), 379-293

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τάση που επικρατεί σήμερα στους χώρους της εκπαίδευσης είναι η συνεκπαίδευση των παιδιών, αναπήρων και μη, στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Για να ευοδωθεί ο σκοπός της συνεκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η προετοιμασία των παιδιών της γενικής τάξης, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των τυπικών μαθητών σχετικά με την αναπηρία. Συνήθως επικρατούν προκαταλήψεις τις οποίες οι μαθητές φέρνουν από την οικογένειά τους ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες προκαταλήψεις δεν ανταποκρίνονται με την πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η κατανόηση και οι γνώσεις των μαθητών είναι περιορισμένες. Αξίζει να τονιστεί ότι όπου εφαρμόστηκε συστηματική παρέμβαση ενημέρωσης με σκοπό τη διάλυση των μύθων και τη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων ώστε να διευκολυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ τυπικών και μη μαθητών, αναπτύχθηκαν θετικότερες στάσεις.

Η επιτυχής ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την αποδοχή των συμμαθητών τους και την μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για την προώθηση τέτοιων θεμάτων. Η ανάγνωση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων και η υλοποίηση δραστηριοτήτων συντελεί στη διαμόρφωση και σταθεροποίηση των στάσεων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, αφού αξιολογήσαμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και διερευνήσαμε τις στάσεις τους προς κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας των μαθητών της γενικής τάξης Δημοτικού σχολείου για την ένταξη παιδιού με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη δόμηση ισχυρού γνωστικού υπόβαθρου, πάνω στο οποίο μπορεί να δομηθούν στάσεις αποδοχής των ατόμων με αναπηρία, απαλλαγμένες από παρανοήσεις και προκαταλήψεις.

## **ABSTRACT**

The current trend in students' education is to provide a school community that includes all students, despite different abilities, ethnicity and socioeconomic status. In order to reach this target it is necessary teachers as well as students to be prepared for the inclusion of children with disabilities in the mainstream classroom. Positive attitudes of typical students are fundamental factor for providing an inclusion programme.

Research evidence suggests that students' understanding and knowledge about disability are restricted. Researchers have highlighted that when an intervention programme is implemented prejudices are restricted and misconceptions are clarified. As a result, interaction among students with and without disabilities may be promoted and positive attitudes may emerge.

As a result, disabled students' inclusion depends on typical students' acceptance and positive interaction. Many researchers have stressed the fact that bibliotherapy is an inexpensive, interesting and authentic way of promoting awareness, understanding and acceptance of disabilities. For that reason, we have firstly assessed students' prior knowledge and then investigated their attitudes in order to design and implement an intervention programme. The aim of that programme was the students' preparation for a disabled student inclusion.

The results showed that the intervention had a positive impact as regard students' knowledge and their attitudes. The strong cognitive background enables the acquisition and maintenance acceptance and positive attitudes toward a peer with disability, far from prejudices and misconceptions.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι (Εργαλεία)**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ (Χρονοδιάγραμμα – Ενδεικτικές Δραστηριότητες)**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι (Εργαλεία)

### Επιστολή προς τους γονείς

Ονομάζομαι Μαρίνα Λουάρη, είμαι δασκάλα ειδικής αγωγής (κατόπιν εξετάσεων για το πρόγραμμα Μετεκπαίδευσης του Μαράσλειου Διδασκαλείου) και κάτοχος του Μεταπτυχιακού τίτλου «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης: Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τώρα εκπονώ τη διδακτορική μου διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην ευρύτερη περιοχή της Ειδικής αγωγής με τίτλο «Εναισθητοποίηση τυπικών μαθητών για μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσω της βιβλιοθεραπείας» με επιβλέπουσες καθηγήτριες την κα Παπαρούση Μαρίτα και Φιλιππάτου Διαμάντω. Συγχρόνως, έχω λάβει υποτροφία από το πρόγραμμα «ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ ΙΙ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» για την υλοποίηση της παραπάνω διδακτορικής διατριβής.

Η έρευνά μου επικεντρώνεται στις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την αναπηρία. Θα πραγματοποιηθεί παρέμβαση ενημέρωσης πάνω στα ζητήματα της αναπηρίας η οποία θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της ευέλικτης ζώνης και έχει ζητηθεί άδεια από το Υπουργείο Παιδείας για τη διεξαγωγή της. Θα διαβαστούν κάποια λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία, θα γίνει συζήτηση όπου τα παιδιά αβίαστα θα εκφράσουν την άποψή τους και θα πραγματοποιηθούν κάποιες δραστηριότητες γραπτές και εικαστικές. Τα ερωτηματολόγια καθώς και τα φύλλα των δραστηριοτήτων θα είναι εντελώς ανώνυμα. Η συμμετοχή των παιδιών είναι προαιρετική και αν **ΔΕΝ Θέλετε** να πάρει μέρος το παιδί σας στο παραπάνω πρόγραμμα παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω σημείωμα και επιστρέψτε το στο δάσκαλο της τάξης.

Ευχαριστώ

ΛΟΥΑΡΗ ΜΑΡΙΝΑ

### ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Σας παρακαλώ να εξαιρεθεί το παιδί μου .....  
μαθητής της ..... τάξης του ..... Σχολείου από το παραπάνω πρόγραμμα.

**Υπογραφή**

## ΕΠΙΣΤΟΛΗ (προς μαθητές)

Στο σχολείο σας μπορεί να υπάρχει ή πρόκειται να έρθει κάποιο παιδί με αναπηρία. Υπάρχουν διάφορα είδη αναπηρίας, το καθένα από τα οποία έχει κάποια χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν πολλές φορές μια διαφορετική συμπεριφορά ή να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Εμείς πολλές φορές δεν αντιλαμβανόμαστε αυτή τη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις στην καθημερινή μας επαφή. Ζητάμε να συμπληρώσεις το παρακάτω ερωτηματολόγιο για να μπορέσουμε να μάθουμε την άποψη και τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου για το θέμα της αναπηρίας, ώστε να σχεδιάσουμε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα θα βοηθήσουν τόσο τα παιδιά με αναπηρία όσο και εσάς τους ίδιους στην καθημερινότητα του σχολείου αλλά και έξω από αυτή.

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες και δεν πρόκειται να αξιολογηθείς από αυτό. Να θυμάσαι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Θέλουμε απλώς να μάθουμε την άποψή σου και ότι μας πεις θα είναι πολύ χρήσιμο.

Σε ευχαριστούμε για τη βοήθειά σου

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**ΑΓΟΡΙ**

**ΚΟΡΙΤΣΙ**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ** .....

**ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**.....

**ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ**.....

**ΑΔΕΛΦΙΑ:** Ένα  Δύο  Τρία  Περισσότερα

**ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ:** ΓΥΜΝΑΣΙΟ  ΛΥΚΕΙΟ  ΠΑΝ/ΜΙΟ   
ΑΛΛΟ

**ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ:** ΓΥΜΝΑΣΙΟ  ΛΥΚΕΙΟ  ΠΑΝ/ΜΙΟ   
ΑΛΛΟ

**Γνωρίζεις κάποιο άτομο με αναπηρία;** ΝΑΙ  ΟΧΙ





**Αν ναι, γνωρίζεις το είδος της αναπηρίας;** ΝΑΙ  ΟΧΙ

**Μπορείς να μας το αναφέρεις;** .....





.....





## Α΄ ΜΕΡΟΣ

**Παρατήρησε τις εικόνες<sup>50</sup>. Διάβασε τα κείμενα και μετά κύκλωσε την απάντηση που νομίζεις ότι είναι σωστή.**

1		<p>Είναι παιδί της Γ΄τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο. Είναι παιδί με τύφλωση. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;</p> <p style="text-align: center;"><b>ΝΑΙ      ΟΧΙ</b></p>
2		<p>Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση θα τα καταφέρει. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;</p> <p style="text-align: center;"><b>ΝΑΙ      ΟΧΙ</b></p>
3		<p>Όταν κερδίζεις κάποιο μετάλλιο είσαι πολύ χαρούμενος και υπερήφανος γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητική πρόβλημα. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;</p> <p style="text-align: center;"><b>ΝΑΙ      ΟΧΙ</b></p>
4		<p>Είναι παιδί της Δ΄τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο. Είναι μόνος. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;</p> <p style="text-align: center;"><b>ΝΑΙ      ΟΧΙ</b></p>

<sup>50</sup> Σημ. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν είναι από το διαδίκτυο

5		<p>Είναι ήσυχο παιδί, όταν δεν το ενοχλούν. Αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές του, μπορείς να συνεργαστείς μαζί του. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ    ΟΧΙ</b></p>
6		<p>Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ    ΟΧΙ</b></p>
7		<p>Τους αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση. Είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ    ΟΧΙ</b></p>
8		<p>Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. Έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ    ΟΧΙ</b></p>

9		<p>Καθώς έπαιζε έπεσε και έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά. Περπατάει με μπαστούνια. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
10		<p>Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
11		<p>Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>
12		<p>Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;</p> <p><b>ΝΑΙ ΟΧΙ</b></p>

1. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 2. ΣΥΜΦΩΝΩ 3. ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ 4. ΔΙΑΦΩΝΩ 5. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

		1	2	3	4	5
1	Δεν θα με ενοχλούσε αν ένα παιδί με αναπηρία κάθονταν δίπλα μου στο θρανίο.					
2	Δε θα συνέστηνα ένα παιδί με αναπηρία στους φίλους μου.					
3	Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους.					
4	Δεν θα ήξερα τι να πω σε ένα παιδί με αναπηρία.					
5	Στα παιδιά με αναπηρία αρέσει να παίζουν.					
6	Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με αναπηρία.					
7	Θα υπερασπιζόμουν ένα παιδί με αναπηρία αν τα άλλα παιδιά το κοροϊδεύαν.					
8	Τα παιδιά με αναπηρία έχουν ανάγκη από την προσοχή των μεγάλων.					
9	Θα προσκαλούσα κάποιο παιδί με αναπηρία στο πάρτι των γενεθλίων μου					
10	Θα φοβόμουν κάποιο παιδί με αναπηρία					
11	Θα μιλούσα σε ένα παιδί με αναπηρία το οποίο δεν γνωρίζω					
12	Στα παιδιά με αναπηρία δεν αρέσει να έχουν φίλους					
13	Θα ήθελα να μένει στη γειτονιά μου ένα παιδί με αναπηρία					
14	Τα παιδιά με αναπηρία λυπούνται τον εαυτό τους					
15	Θα ήταν χαρά μου αν είχα ένα παιδί με αναπηρία ως ένα ιδιαίτερο φίλο μου.					
16	Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από κάποιο παιδί με αναπηρία					
17	Τα παιδιά με αναπηρία είναι το ίδιο χαρούμενα όπως εγώ					
18	Δε θα συμπαθούσα εξίσου ένα φίλο με αναπηρία τόσο όσο τους άλλους φίλους μου					



		1	2	3	4	5
19	Τα παιδιά με αναπηρία ξέρουν να συμπεριφέρονται σωστά					
20	Στην τάξη μου δεν θα καθόμουν στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί με αναπηρία					
21	Θα ήμουν χαρούμενος αν ένα παιδί με αναπηρία με καλούσε σπίτι του					
22	Προσπαθώ να μην κοιτάζω κάποιον που έχει αναπηρία					
23	Θα ένιωθα άνετα αν συνεργαζόμουν με ένα παιδί με αναπηρία για να κάνουμε μια σχολική εργασία.					
24	Τα παιδιά με αναπηρία δεν έχουν πολύ πλάκα.					
25	Θα προσκαλούσα ένα παιδί με αναπηρία για να κοιμηθεί στο σπίτι μου					
26	Με φοβίζει να βρίσκομαι κοντά σε ένα παιδί με αναπηρία					
27	Τα παιδιά με αναπηρία έχουν πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα					
28	Θα ένιωθα άβολα αν ένα παιδί με αναπηρία με προσκαλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του					
29	Θα έλεγα τα μυστικά μου σε ένα παιδί με αναπηρία					
30	Τα παιδιά με αναπηρία είναι συνήθως λυπημένα					
31	Θα μου άρεσε η παρέα ενός παιδιού με αναπηρία					
32	Δεν θα πήγαινα στο σπίτι ενός παιδιού με αναπηρία για να παίξουμε					
33	Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν φίλους					
34	Νιώθω αναστατωμένος όταν βλέπω ένα παιδί με αναπηρία					
35	Θα έχανα το διάλειμμα μου για να κάνω παρέα σε ένα παιδί με αναπηρία					
36	Τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται βοήθεια για να κάνουν διάφορα πράγματα					



<b>ΠΡΩΤΟΚΟΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ</b>					
		<b>ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ</b>	<b>ΠΟΛΥ</b>	<b>ΛΙΓΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
<b>1</b>	Αναφέρθηκε ο σκοπός του προγράμματος				
<b>2</b>	Έγινε σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών				
<b>3</b>	Παρουσιάστηκε το γενικότερο πλάνο του προγράμματος				
<b>4</b>	Η παρουσίαση είχε συνοχή και μια λογική σειρά				
<b>5</b>	Το υλικό ήταν κατανοητό από τους μαθητές				
<b>6</b>	Το υλικό ήταν επαρκές				
<b>7</b>	Οι δραστηριότητες κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών				
<b>8</b>	Η ερευνήτρια άκουγε με προσοχή τα σχόλια των μαθητών				
<b>9</b>	Ενθάρρυνε όλους τους μαθητές να πάρουν μέρος				
<b>10</b>	Όταν έδειχναν να κουράζονται υπήρχε εναλλακτικό υλικό				
<b>11</b>	Οι μαθητές συμμετείχαν με ενδιαφέρον				
<b>12</b>	Οι μαθητές έδειξαν να βαριούνται				

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

<b>ΔΕΛΤΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b> <b>Α΄ ΜΕΡΟΣ</b>	
	<b>Διαλέγω την απάντηση που θεωρώ καλύτερη:</b>
<b>A</b>	<p><u>Ποιο ήταν το λάθος του Λάζαρου:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να μην αγοράζε παπούτσια</li> <li>2. Να μην άφηνε το αυτοκίνητό του στη ράμπα των αναπήρων</li> <li>3. Να μην φορούσε τα καινούρια παπούτσια</li> <li>4. Να μην καθυστερούσε τόσο πολύ</li> </ol>
<b>B</b>	<p><u>Γιατί ο Λάζαρος δεν μπορούσε να μετακινηθεί στην Τροχήλατη Δημοκρατία:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δεν είχε λεωφορεία</li> <li>2. Δεν είχε αναπηρικό καροτσάκι</li> <li>3. Η πόλη ήταν φτιαγμένη για συγκεκριμένους ανθρώπους</li> <li>4. Ήταν πολύ ψηλός και δεν μπορούσε να κινηθεί με άνεση</li> </ol>
<b>Γ</b>	<p><u>Κάποιοι άνθρωποι κλείνουν τις ράμπες των αναπήρων γιατί:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Βιάζονται να πάνε στη δουλειά τους</li> <li>2. Δε βρίσκουν να παρκάρουν</li> <li>3. Δεν καταλαβαίνουν ότι εμποδίζουν την κίνηση κάποιων ανθρώπων</li> <li>4. Πιστεύουν ότι είναι άχρηστες</li> </ol>
<b>Δ</b>	<p><u>Οι άνθρωποι με κινητική αναπηρία έχουν δυσκολία στη μετακίνησή τους γιατί:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δεν μπορούν να περπατήσουν</li> <li>2. Δεν μπορούν να μετακινηθούν γιατί έχει πολλά αυτοκίνητα</li> <li>3. Οι κατασκευαστές των κτηρίων και των δρόμων δεν έχουν προνοήσει γι' αυτούς</li> <li>4. Δε χρησιμοποιούν λεωφορείο ή αυτοκίνητο</li> </ol>

<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ</b>		<b>ΠΟΛΥ</b>	<b>ΛΙΓΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
1	Η ανάγνωση του βιβλίου ήταν ενδιαφέρουσα			
2	Ένοιωσα να βαριέμαι			
3	Η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα			

4	Τα βίντεο που παρακολούθησα ήταν πολύ ενδιαφέροντα			
5	Νομίζεις ότι κάποια από τις γραπτές δραστηριότητες ήταν κουραστική;			
	Αν ναι, ποια;			
6	Μου άρεσε η κατασκευή της αφίσας			
<b>Γ' ΜΕΡΟΣ</b>		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΔΕΝ ΞΕΡΩ</b>
1	Θα ήθελα να επαναληφθεί ένα ανάλογο Πρόγραμμα			
2	Θα ήθελα να έχει λιγότερες δραστηριότητες			
3	Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια			
4	Θα ήθελα να είναι πιο σύντομο			
5	Θα ήθελες κάποια από τις δραστηριότητες να είναι διαφορετική;			
	Αν Ναι, τι θα άλλαζες;			
6	Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα για τα άτομα με κινητική αναπηρία			

## Χρονοδιάγραμμα Α' μέρους παρέμβασης

### 1<sup>ο</sup> δίωρο: (Ταύτιση)

- Παρακολούθηση video με δραστηριότητες ατόμων με κινητικά προβλήματα. Σχολιασμός και συζήτηση (Καταγραφή αντιδράσεων)
- Προετοιμασία για την ανάγνωση. Ανάγνωση του βιβλίου και συγχρόνως προβολή και παρακολούθηση των εικόνων από τους μαθητές.
- Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> «Προβλήματα και δυσκολίες»

### 2<sup>ο</sup> δίωρο (Κάθαρση)

- Επαναδιήγηση της ιστορίας έως την πτώση του Λάζαρου
- Συγγραφή μιας ιστορίας
- Λάζαρος Εαυτούλης στην καυτή καρέκλα

#### (Ενόραση)

- Καταγραφή σημείων πρόσβασης στην πόλη
- Λύση προβλήματος (1)

### 3<sup>ο</sup> δίωρο

- Επαναδιήγηση της ιστορίας ως το τέλος
- Το Ημερολόγιο του Λάζαρου στην Τροχήλατη Δημοκρατία
- Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

#### (Γενίκευση)

- Επίλυση προβλήματος (Αναμενόμενη συμπεριφορά)
- Κολάζ

1) Εικόνες από το internet με άτομα με κινητικά προβλήματα. Κάνουμε με κολάζ αφίσες που θα ενημερώνουν για το δικαίωμα της πρόσβασης σε όλους παντού.

2) Συλλογικά, στην τάξη, σε χαρτί του μέτρου κάνουμε το ημερολόγιο του Λάζαρου στην Τροχήλατη Δημοκρατία.

**ΔΕΛΤΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
Β΄ ΜΕΡΟΣ**

**Διαλέγω την απάντηση που θεωρώ καλύτερη:**

**A** Γιατί ο Αλέξης και η Άννα-Μαρία δεν έπαιζαν με το Μάνο;

5. Γιατί ήταν πιο μικρός
6. Γιατί δεν πήγαιναν στο ίδιο σχολείο
7. Γιατί ήταν παιδί με σύνδρομο Down
8. Γιατί δε μιλούσε καλά

**B** Γιατί ο Μάνος δεν πήγαινε στο ίδιο σχολείο με την Άννα-Μαρία;

5. Γιατί δεν έμενε στην ίδια γειτονιά
6. Γιατί δεν ήξερε να διαβάζει
7. Γιατί ήταν παιδί με ειδικές ανάγκες
8. Γιατί τα μαθήματα ήταν δύσκολα για εκείνον

**Γ** Κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες πάνε σε ειδικό σχολείο γιατί:

5. Δεν τους θέλουν στο κανονικό σχολείο
6. Οι φίλοι τους είναι στο ειδικό σχολείο
7. Τα καταφέρνουν καλύτερα εκεί
8. Δεν έχουν φίλους στο γενικό σχολείο

**Δ** Οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο γενικό σχολείο γιατί:

5. Θα έχουν πολλούς φίλους
6. Μπορούν να παρακολουθήσουν κάποια από τα μαθήματα
7. Δε θα μετακινούνται μακριά από το σπίτι τους
8. Δε θα χρησιμοποιούν λεωφορείο ή αυτοκίνητο

<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ</b>		<b>ΠΟΛΥ</b>	<b>ΛΙΓΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
1	Η ανάγνωση του βιβλίου ήταν ενδιαφέρουσα			
2	Ένοιωσα να βαριέμαι			
3	Η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα			
4	Οι φωτογραφίες των παιδιών με σύνδρομο Down ήταν ενδιαφέρουσες			

5	Νομίζεις ότι κάποια από τις γραπτές δραστηριότητες ήταν κουραστική;	ΠΟΛΥ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
	Αν ναι, ποια;			
<b>Γ' ΜΕΡΟΣ</b>		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΔΕΝ ΞΕΡΩ</b>
1	Θα ήθελα να επαναληφθεί ένα ανάλογο Πρόγραμμα			
2	Θα ήθελα να έχει λιγότερες γραπτές δραστηριότητες			
3	Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια			
4	Θα ήθελα να είναι πιο σύντομο για να μην είναι βαρετό			
5	Θα ήθελες κάποια από τις δραστηριότητες να είναι διαφορετική;			
	Αν Ναι, τι θα άλλαζες;			
6	Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα για τα άτομα με σύνδρομο Down			

## Χρονοδιάγραμμα παρέμβασης (Β΄ ΜΕΡΟΣ)

1<sup>ο</sup> δίωρο: Ανάγνωση - Συζήτηση

Δραστηριότητες Όμοιος Διαφορετικός

Κάρτες με τα επίθετα <sup>1</sup>

Ζωγραφίζουν μια σκηνή και βάζουμε λεζάντες

2<sup>ο</sup> δίωρο: Συζήτηση και πληροφορίες για Σύνδρομο Down

Δραστηριότητα «Μπορούν- Δεν μπορούν»

Δραστηριότητα «Ιδιαίτερο παιδί»

Σχεδιάζουμε σε χαρτί του μέτρου τη διαδρομή του Μάνου. Σε κάθε εμπόδιο - σταθμό βάζουμε τη φατσούλα που δείχνει πώς νιώθει.

3<sup>ο</sup> δίωρο: Τρίτη δραστηριότητα

Ομαδικό παιχνίδι <sup>2</sup>

Δραματοποίηση διαλόγου

Κάρτες με ένα σύντομο κείμενο και επιλέγουν στην τύχη για να το ζωγραφίσουν

<sup>1</sup> Ετοιμάζουμε κάρτες με αρνητικά και θετικά επίθετα οι οποίες μοιράζονται τυχαία στα παιδιά. Καθένας διαβάζει την κάρτα του και λέει αν αυτό το επίθετο τον χαρακτηρίζει.

<sup>2</sup> Ομαδικό παιχνίδι. Αποκλείονται δύο μαθητές με ένα κοινό χαρακτηριστικό. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν γιατί αποκλείστηκαν.

**ΔΕΛΤΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
Γ' ΜΕΡΟΣ**

	<b>Διαλέγω την απάντηση που θεωρώ καλύτερη:</b>
<b>A</b>	<p><u>Γιατί ο Αυτός δεν ακλουθούσε τους άλλους στη θάλασσα:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δεν υπάκουε στη μητέρα του</li> <li>2. Του άρεσε να κάνει ότι ήθελε</li> <li>3. Ήθελε να κάνει πάντα κάτι διαφορετικό από τους άλλους</li> <li>4. Δυσκολεύονταν να καταλάβει τις εντολές της μητέρας του</li> </ol>
<b>B</b>	<p><u>Πως η Βαγού αντιλήφθηκε ότι συμβαίνει κάτι διαφορετικό στον αδελφό της :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τον ακλούθησε κρυφά</li> <li>2. Ήταν έξυπνη και το κατάλαβε</li> <li>3. Μπήκε στη θέση του και έμαθε γιατί συμπεριφέρονταν έτσι</li> <li>4. Τον αγαπούσε πολύ</li> </ol>
<b>Γ</b>	<p><u>Γιατί ο Αυτός αδιαφορούσε για τα αισθήματα των άλλων:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Νοιαζόταν μόνο για τον εαυτό του</li> <li>2. Χάνονταν στις λεπτομέρειες και δεν τα καταλάβαινε</li> <li>3. Ήταν αδιάφορος</li> <li>4. Θεωρούσε άχρηστο να ασχολείται με τους άλλους</li> </ol>
<b>Δ</b>	<p><u>Τα παιδιά με αυτισμό:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Είναι κακομαθημένα και κάνουν ότι θέλουν</li> <li>2. Δε θέλουν να έχουν φίλους</li> <li>3. Τους αρέσει να ακλουθούν πιστά ένα πρόγραμμα</li> <li>4. Δε συμπεριφέρονται σωστά</li> </ol>

<b>Β' ΜΕΡΟΣ</b>		<b>ΠΟΛΥ</b>	<b>ΛΙΓΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
1	Η ανάγνωση του βιβλίου ήταν ενδιαφέρουσα			
2	Ένοιωσα να βαριέμαι			
3	Η συζήτηση ήταν ενδιαφέρουσα			



4	Οι πληροφορίες που άκουσα δε με αφορούσαν			
5	Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα για τα άτομα με αυτισμό			
<b>Γ' ΜΕΡΟΣ</b>		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΔΕΝ ΞΕΡΩ</b>
1	Θα ήθελα να επαναληφθεί ένα ανάλογο Πρόγραμμα			
2	Θα ήθελα να έχει λιγότερες δραστηριότητες			
3	Θα ήθελα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια			
4	Ποιο από τα τρία μέρη σου άρεσε περισσότερο;			
5	Θα ήθελες κάποιο από αυτά να έχει μεγαλύτερη διάρκεια; Αν ναι, ποιο;	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΔΕΝ ΞΕΡΩ</b>
<p>Θα ήθελες με λίγα λόγια να μας πεις τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση, τι σου άρεσε η τι δε σου άρεσε;</p>				

## Τρίτη Ενότητα

**1° Δίωρο:** Τμηματική ανάγνωση (σελίδα -σελίδα) , ερωτήσεις- απαντήσεις, επεξηγήσεις

Συζήτηση - Απορίες

Εντοπισμός στο κείμενο των χαρακτηριστικών του αυτισμού

**Σκοπός:** Να κατανοήσουν ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά έχει κάποια αιτία που εκδηλώνεται και δεν είναι απλώς πείσμα

Να μάθουν τα χαρακτηριστικά του αυτισμού

Να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα άτομα που σχετίζονται άμεσα με ένα παιδί με αυτισμό

Να μάθουν να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους όταν οι συνθήκες το απαιτούν

**2° Δίωρο:** Ανάγνωση γράμματος παιδιού με αυτισμό

Σενάριο προβληματικής συμπεριφοράς - Επίλυση

Να ζωγραφίσουν ένα περιστατικό από το κείμενο

Να γράψουν ένα γράμμα ή προς τη μητέρα ενός παιδιού με αυτισμό ή προς τα αδέρφια του

**Σκοπός:** Να μάθουν πώς νιώθει ένα άτομο με αυτισμό

Να μπορούν να εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε παρόμοιες συνθήκες

Να αποφορτιστούν από όσα έμαθαν και άκουσαν

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Πολύ χαμηλά κτίρια και πόρτες χαμηλές. Πεζοδρόμια και αυτοκίνητα δεν υπάρχουν. Θόρυβοι δεν ακούγονται. Άνθρωποι χαρούμενοι κινούνται με καρότσια. Πώς άραγε να νοιώθει ο Λάζαρος Εαυτούλης;



.....

.....

.....

.....

Κτίρια ψηλά με ατελείωτες σκάλες. Ασανσέρ με τα κουμπιά πολύ ψηλά. Αυτοκίνητα στους δρόμους, στα πεζοδρόμια, παντού. Άνθρωποι βιαστικοί, αδιάφοροι. Ποιοι δυσκολεύονται να κινηθούν;



.....

.....

.....

.....

## ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΤΡΟΧΗΛΑΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΟΥ  
ΜΠΟΡΩ

ΛΑΖΑΡΟΣ

ΤΙΜΕΝΟΙΑΖΕΙΜΕΝΑ

ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Γιατί αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες:





Είμαστε όλοι ίδιοι; Γράφω χαρακτηριστικά δικά μου και ενός φίλου μου

Εγώ



γειά σου



Έχουμε ομοιότητες και διαφορές:

Από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αντιστοιχίζω εκείνα που νομίζω ότι ταιριάζουν σε ένα παιδί με Σύνδρομο Down και εκείνα που ταιριάζουν σε ένα οποιοδήποτε άλλο παιδί. Υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά;

μικρά μάτια

θλιμμένο πρόσωπο

χαρούμενο πρόσωπο

ολοστρόγγυλο πρόσωπο

πλακουτσωτή μύτη

διαβάζουν

γράφουν

παίζουν

κάνουν μαθηματικά

ζωγραφίζουν

κάνουν γυμναστική

τρέχουν

χαίρονται

λυπούνται

έχουν φίλους

έχουν χόμπι

διαβάζουν βιβλία

δε μιλούν καθαρά





**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

**ΕΣΠΑ  
2007-2013**  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

**Ευρωπαϊκή Ένωση**  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης