

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***

Διπλωματική εργασία

**"Κόκκινη κλωστή δεμένη, σε καρότσι τυλιγμένη, δώσ' της φόρα να γυρίσει, το  
καρότσι να κυλήσει". Διερεύνηση της εικόνας των ατόμων με αναπηρία στην  
παιδική λογοτεχνία**

της

**Μάργη Φωτεινής**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίριδου Ελένη, Καθηγήτρια  
Εξεταστές: Αλευριάδου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα, Μάιος 2016

Copyright © Φωτεινή Μάργη, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Μάργη Φωτεινή

**A.E.M.:** 481

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** fotinimargi@yahoo.gr

**Έτος εισαγωγής:** 2014

**Κατεύθυνση:** Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** "Κόκκινη κλωστή δεμένη, σε καρότσι τυλιγμένη, δώσ' της φόρα να γυρίσει, το καρότσι να κυλήσει". Διερεύνηση της εικόνας των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι την συγγραφέα.

Ημερομηνία 12 - 05 – 2016

Η δηλούσα

Μάργη Φωτεινή

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Εισαγωγή</b>	6
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Παιδική Λογοτεχνία</b>	
1.1 Η αξία της παιδικής λογοτεχνίας	10
1.2 Η λογοτεχνία και τα άτομα με ειδικές ανάγκες	16
1.3 Κατηγορίες κειμένων παιδικής λογοτεχνίας	23
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Αναπηρία</b>	
2.1 Η δυσκολία του ορισμού της έννοιας της αναπηρίας	25
2.2 Σύντομη ανασκόπηση κατηγοριών της αναπηρίας	28
2.2.1 Άτομα με κινητικά προβλήματα	28
2.2.2 Άτομα με νοητική αναπηρία	30
2.2.3 Άτομα με προβλήματα ακοής	31
2.2.4 Άτομα με προβλήματα όρασης	33
2.3 Στερεότυπα προκαταλήψεις και αναπηρία	36
2.4 Οι απεικονίσεις της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία	39
2.4.1 Διεθνείς έρευνες	39
2.4.2 Ελληνικές έρευνες	47
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας</b>	
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	52
3.2 Ερευνητικό υλικό	53
3.3 Περιορισμοί της έρευνας	58
3.4 Μέθοδος ανάλυσης κειμένων	59
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων</b>	62
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Παρουσίαση αποτελεσμάτων</b>	105
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> Παρατηρήσεις-Συζήτηση</b>	131
<b>ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	138
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	161

## Περίληψη

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης, στην κατανόηση και στην αποδοχή της αναπηρίας. Εξαιτίας αυτής της επίδρασης της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αναπηρία, κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί ο τρόπος, με τον οποίο οι συγγραφείς 80 παιδικών βιβλίων παρουσιάζουν και αναπαριστούν την αναπηρία στα έργα τους.

Η μέθοδος ανάλυσης κειμένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, διότι μέσα από αυτή είναι εφικτή μία αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου. Στη συνέχεια ακολούθησε ποσοτικοποίηση των δεδομένων και χρησιμοποιήθηκε μέθοδος περιγραφικής στατιστικής για την επεξεργασία των δεδομένων.

Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι τα περισσότερα βιβλία πραγματεύονται το θέμα της σωματικής διαφοράς και της κινητικής αναπηρίας. Αναφορικά με τον τίτλο των βιβλίων, διαπιστώθηκε πως στο μεγαλύτερο μέρος των βιβλίων, δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι το θέμα που πραγματεύονται αφορά στην αναπηρία. Ακόμη όσον αφορά στη γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας στα βιβλία που εξετάστηκαν, διαπιστώθηκε πως στα περισσότερα είτε υπάρχουν ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, είτε η γλώσσα απεικόνισης είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα. Εξετάζοντας το φύλο του ήρωα με αναπηρία, βρέθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ηρώων είναι αγόρια. Ακόμη στην πλειοψηφία τους οι ήρωες με αναπηρία εμφανίζονται να κατέχουν κεντρική θέση στην εξέλιξη της ιστορίας και ο χαρακτήρας τους αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς. Στα περισσότερα βιβλία που μελετήθηκαν, το τέλος της ιστορίας είναι αισιόδοξο. Τέλος βρέθηκε πως η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα, αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας, στα περισσότερα βιβλία ήταν θετική.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, παιδική λογοτεχνία, στάσεις

Keywords: disability, children's literature, attitudes

## Εισαγωγή

Οι άνθρωποι διαχρονικά και σε κάθε γεωγραφική περιοχή καλούνται να διαχειρισθούν προβλήματα ανθρώπινα, όπως ο πόνος, η αρρώστια, η μοναξιά, ο θάνατος. Ακόμη και τα παιδιά μπορεί να μην απέχουν των προβλημάτων αυτών. Η λογοτεχνία μπορεί να δώσει διεξόδους και να τα βοηθήσει να δουν τις πολλές και διαφορετικές όψεις της ζωής, να τους δείξει πως κάποιιοι άλλοι έχουν αντιμετωπίσει τις προσωπικές τους κρίσεις αλλά και να τους παροτρύνει να ψάξουν και να βρουν απαντήσεις στο νόημα της ζωής. Τα παιδιά-αναγνώστες δεν αποτελούν μια ομογενοποιημένη ομάδα με ενιαία και κοινή πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου, αλλά ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική προέλευση, το επίπεδο αναγνωστικής ωριμότητας κ.λπ., διαμορφώνουν τη σχέση τους με τα βιβλία, γεγονός που καθιστά την αναγνωστική πράξη μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία. Το παιδί μπαίνει στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, ταυτίζεται με αυτούς, προβληματίζεται ή αποστασιοποιείται από αυτούς, με αποτέλεσμα να εμπλέκεται στα γεγονότα. Αυτό σημαίνει ότι ενημερώνεται, ευαισθητοποιείται, κατανοεί και ίσως καταλήγει και να διεκδικεί. Άλλωστε, αυτό είναι ένα σπουδαίο κομμάτι της προσφοράς της παιδικής λογοτεχνίας. Το ότι ενημερώνει δηλαδή τα παιδιά για προβλήματα αλλά και τρόπους διαχείρισής τους, πριν ακόμη τα ίδια έρθουν αντιμέτωπα με αυτά.

Δεδομένου ότι η λογοτεχνική παραγωγή έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής, διαπιστώνουμε και στην παιδική λογοτεχνία τις επιρροές που δέχεται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν. Η παιδική λογοτεχνία βρίσκεται πάντα σε συνάρτηση με την εποχή της, το «αισθητικά δικαιωμένο» και το «αποδεκτό» δεν είναι το ίδιο σε κάθε εποχή. Με σεβασμό πάντα στο παιδί, την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά του, η λογοτεχνία είναι ένα απολαυστικό ταξίδι και όχι υποχρέωση (Κανατσούλη).

Η συγγραφή βιβλίων για παιδιά έχει συνήθως συγκεκριμένες σκοπιμότητες, ξεκάθαρες ή λιγότερο φανερές που συγκλίνουν στο να καλλιεργηθεί στο παιδί-αναγνώστη μια θετική αποδοχή ορισμένων κοινωνικοπολιτισμικών αξιών. Η παιδική ηλικία θεωρείται πολύ σημαντική περίοδος στη ζωή ενός ανθρώπου και η

καταλληλότερη για να διδαχθεί ένα παιδί τον κόσμο που το περιβάλλει και πώς να ζήσει σε αυτόν, πώς να συνδέεται με άλλους ανθρώπους, τι να πιστεύει και πώς να σκέφτεται (Κανατσούλη, 2002).

Αναμφισβήτητα, η παιδική λογοτεχνία αποτελεί έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους για τη μετάδοση αξιών και στάσεων. Παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στη σχολική τους ένταξη αλλά και τους μεταφέρει σύμβολα και μοντέλα ζωής, σχετικά με αξίες και με προσωπικές και διαπροσωπικές συμπεριφορές.

Η παιδική λογοτεχνία εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς. Παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των κοινωνικών προτύπων και συμπεριφορών, βοηθά τα παιδιά να μάθουν πώς να προσαρμοστούν στην κοινωνία και διευκολύνει την ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ακόμη, τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες από κείμενα, μαθαίνουν να συσχετίζουν τις λέξεις και τις εικόνες, αποκτούν κίνητρα, διασκεδάζουν και μαθαίνουν πως υπάρχουν οπτικές που μπορεί να διαφέρουν από τη δική τους. Είναι σημαντικό επίσης να σημειωθεί ότι η λογοτεχνία είναι ένας τρόπος για να δουν και να γνωρίσουν τα παιδιά τον κόσμο. Τα παιδικά βιβλία είναι ένα ισχυρό μέσο για την προώθηση της ταυτότητας των παιδιών και την κατανόηση των διαφόρων πολιτισμών καθώς επίσης και τη διδασκαλία κατανόησης και αποδοχής των ατόμων που είναι διαφορετικοί. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν το γεγονός ότι η παιδική λογοτεχνία αντανακλά τον κόσμο στον οποίο ζούμε καθώς και αυθεντικές ιστορίες αντανακλούνται μέσα από την απεικόνιση των κατάλληλων χαρακτήρων.

Ένα έργο παιδικής λογοτεχνίας με παιδαγωγικό χαρακτήρα που βασίζεται σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό υλικό από εκπαιδευτικούς και γονείς. Το παραμύθι προσφέρεται για ανάλυση, συζήτηση και διερεύνηση θεμάτων που αφορούν την ανάπτυξη, την κοινωνική προσαρμογή αλλά και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Επίσης μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για την εύρεση τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον μέσω του παραμυθιού μπορεί να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η συνεχής ενθάρρυνση και στήριξη όλων των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών με αναπηρίες.

Η διαφορετικότητα κυρίως ως έμφυλη διαφορά ή ως πολιτισμική/φυλετική έχει αποτελέσει από καιρό θεματική των λογοτεχνικών βιβλίων που απευθύνονται σε πολύ μικρές ηλικίες παιδιών. Σχετικά πρόσφατα έχει αρχίσει να απασχολεί τους μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας και η διαφορά ως αναπηρία. Όμως όταν απεικονίζεται λογοτεχνικά, όπως διαπιστώνουμε από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι προβληματικός ο τρόπος απεικόνισής της: αρνητικά στερεότυπα κυριαρχούν, όπως λογοτεχνικοί χαρακτήρες με αναπηρία που προκαλούν τον οίκτο ή είναι παθητικοί, ή αντίθετα υπερήρωες. Τόσο στη μια περίπτωση όσο και στην άλλη οι χαρακτήρες με αναπηρία δεν αποδίδονται με φυσικότητα να συμμετέχουν στα συμβάντα της καθημερινότητας (Blaska, 2003).

Με την παιδική λογοτεχνία επιχειρείται να μεταφερθούν ουσιαστικά μηνύματα και να θιγούν ευαίσθητα θέματα, με απλό, άμεσο και σαφή τρόπο. Στην προσπάθεια αυτή βοηθάει σημαντικά η εύστοχη εικονογράφηση των παραμυθιών. Η παιδική λογοτεχνία στοχεύει να ευαισθητοποιήσει τους αναγνώστες αλλά και να αποτελέσει μια πηγή έμπνευσης και μάθησης, ώστε ο καθένας από τη δική του θέση να συμβάλλει στη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες, στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η παιδική λογοτεχνία εξοικειώνει το παιδί με τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρίες και του μαθαίνει να δέχεται τη διαφορετικότητα και να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων.

Τα τελευταία χρόνια η προσέγγιση της αναπηρίας αλλάζει και από προσωπική υπόθεση και ατομικό πρόβλημα, αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό ζήτημα. Παρατηρούμε πως σε αρκετά βιβλία πλέον, οι χαρακτήρες με αναπηρία συμμετέχουν σε τυπικές καθημερινές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων θετικών και σημαντικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους, δίχως η αναπηρία τους να είναι το επίκεντρο της ιστορίας.

Στόχο λοιπόν της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων χειρίζονται, παρουσιάζουν και αναπαριστούν το θέμα της αναπηρίας στα έργα τους. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 80 βιβλία που πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας, και καταγράφηκαν οι εξής κατηγορίες: το είδος αναπηρίας, ο τίτλος του βιβλίου, το πρόσωπο αφήγησης, η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας, το φύλο του ήρωα, η φύση του ήρωα (άνθρωπος ή κάτι άλλο), η θέση



του ήρωα στο βιβλίο, η θέση του ήρωα στην κοινωνία, ο χαρακτήρας του ήρωα, το τέλος της ιστορίας και η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Παιδική Λογοτεχνία

### 1.1 Η αξία της παιδικής λογοτεχνίας

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις οι οποίες δείχνουν ότι η ποιότητα εμπειριών πρώιμου γραμματισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών (Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti & Kaderavek, 2012). Οι εμπειρίες του πρώιμου γραμματισμού, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης βιβλίων, μπορούν να βοηθήσουν στην οικοδόμηση του λεξιλογίου των παιδιών, στην ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Marulis & Neuman, 2010). Η ανάγνωση βιβλίων επηρεάζει θετικά όχι μόνο τον πρώιμο γραμματισμό και την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, αλλά υποστηρίζει επίσης και άλλους τομείς της ανάπτυξης, όπως η προσωπική, η κοινωνική-συναισθηματική, και η πνευματική τους ανάπτυξη (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Η ανάγνωση βιβλίων δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν νέα πράγματα για τον κόσμο, να θυμηθούν πράγματα που ήδη γνωρίζουν και να συσχετίσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με γεγονότα ή καταστάσεις που συναντούν στα βιβλία. Αυτό προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αντανakλούν τις προσωπικές τους εμπειρίες, να σκέφτονται από την οπτική των άλλων, να μάθουν για τις σχέσεις και να ακούσουν για την πολυμορφία και τις διαφορές.

Μακροχρόνιες έρευνες απέδειξαν ότι η μύηση του παιδιού από την πολύ μικρή του ηλικία στον έντεχνο λόγο συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ψυχική ωρίμανση και φυσικά στη γλωσσική του ανάπτυξη. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από το νέο πλαίσιο προγράμματος σπουδών, που αφορά τη γλώσσα στην προσχολική, αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο αναφέρεται ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τόσο την προφορική έκφραση, τη γραφή, όσο και την ανάγνωση. Για την καλλιέργεια των σχετικών ικανοτήτων από τα παιδιά ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη λογοτεχνία. Η διδασκαλία της στοχεύει εκτός από την καθαρά αισθητική καλλιέργεια, με την ανάπτυξη του καλαισθητικού συναισθήματος, και στην παροχή γνώσεων, όχι βέβαια κατά τρόπο συστηματικό, επειδή δεν αποτελεί βιβλίο γνώσεων.

Στοχεύει ακόμα και στην καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου και γενικότερα στο να διαμορφώσει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα στα παιδιά και γενικότερα στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, χωρίς να ηθικολογεί, αποφεύγοντας το διδακτισμό, ο οποίος οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα (Παπαγεωργίου, 2006).

Τα παιδικά βιβλία παρέχουν ένα τρόπο με τον οποίο το παιδί-αναγνώστης μπορεί να αποκτήσει μια πιο σύνθετη αντίληψη του εαυτού του και των άλλων. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι όλοι οι χαρακτήρες μοιράζονται κοινές εμπειρίες όπως τα όνειρα, τις διάφορες προκλήσεις, ορισμένες δυσκολίες και επιτυχίες (Rohner & Rosberg, 2003). Η παιδική λογοτεχνία εξυπηρετεί αναρίθμητους σκοπούς τόσο στα πλαίσια της οικογένειας όσο και στο σχολείο. Η λογοτεχνία που πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας, έχει ένα συγκεκριμένο και πολύτιμο σκοπό: να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν περισσότερο δεκτικά αναφορικά με τις ατομικές διαφορές, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή όπου η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι γεγονός. (Andrews, 1998).

Η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει μια ευρύτατη περιοχή κυρίως γραπτής έκφρασης, σ' όλες σχεδόν τις μορφές του λόγου, που στοχεύει στην αισθητική, γλωσσική, νοητική και συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών. Όπως επισημαίνει ο Παπαδάτος «Το βιβλίο αποτελεί μέγιστο πολιτισμικό αγαθό, εγκλείει έναν κόσμο που βρίσκεται σε αέναη κίνηση, συνομιλώντας πολλαπλώς με τον αναγνώστη κάθε εποχής. Για τον μικρό αναγνώστη έχει δισυπόστατη αξία: προσφέρει πρώτιστα ψυχαγωγία και απόλαυση και συνάμα διαπαιδαγωγεί» (Παπαδάτος, 2009).

Γίνεται γενικότερα αποδεκτό πως η λογοτεχνία έχει διπλή λειτουργία και αποστολή. Από τη μια ψυχαγωγική, δηλαδή να τέρψει - ευχαριστήσει το άτομο, απαντώντας στις αισθητικές του ανάγκες και από την άλλη να προάγει συνολικότερα το άτομο και την πνευματική - διανοητική, συναισθηματική και αισθητική του συγκρότηση κυρίως διαμέσου της ανάπτυξης των γλωσσικών του ικανοτήτων. Περίπου την ίδια λειτουργία και αποστολή έχει και η παιδική λογοτεχνία. Αναλυτικότερα μπορούμε να πούμε ότι προσφέρει στο παιδί αισθητική συγκίνηση, γιατί το φέρνει, ως μια τέχνη του έντεχνου λόγου, σε επαφή με δημιουργήματα έντεχνου και καλλιεργημένου λόγου. Διαμέσου των διαφόρων ειδών της η παιδική λογοτεχνία καθώς και της ανάγνωσης, ακρόασης ή παρακολούθησής της απ' τα

παιδιά, τους επιτρέπει να συμμετέχουν και να γεύονται την ομορφιά, μια ανάγκη που ενυπάρχει στην παιδική ψυχή. Ταυτόχρονα, η επαφή τους με την παιδική λογοτεχνία ενεργοποιεί και εμπλουτίζει τη φαντασία τους. Επίσης περπατώντας σε φανταστικούς και ονειρικούς κόσμους, γνωρίζοντας πρόσωπα και γεγονότα, το παιδί έρχεται παράλληλα σε επαφή με την πεζή πραγματικότητα που παρουσιάζεται στα παιδικά βιβλία είτε άμεσα είτε συμβολικά. Η παιδική φαντασία είναι γνωστό και επιστημονικά ελεγμένο ότι εκτός από στάδιο ανάπτυξης της ψυχικής πραγματικότητας του παιδιού, αποτελεί και το όχημα εκείνο που το φέρνει σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, καλλιεργείται και εκλεπτύνεται ο συναισθηματικός του κόσμος διαμέσου των συγκινήσεων που του προσφέρει η παιδική λογοτεχνία και ίσως δεν του προσφέρει απαραίτητα η καθημερινή ζωή. Το παιδί εκφράζει χαρά, ενθουσιασμός, περηφάνια εθνική, συμπάθεια και αλληλεγγύη για άτομα και ομάδες που βρίσκονται σε δύσκολη κοινωνική και συναισθηματική θέση. Παράλληλα, εξοικειώνεται με το κοινωνικό περίγυρο και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ομάδες και άτομα. Κι αυτό γιατί οι ήρωες και τα πρόσωπα της παιδικής λογοτεχνίας είναι και άνθρωποι της καθημερινότητας. Παρακολουθώντας λοιπόν το παιδί τις περιπέτειες της ζωής του, έρχεται αβίαστα σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα.

Πέρα από τον κοινωνικό περίγυρο έρχεται ταυτόχρονα σε επαφή με τον κόσμο στο σύνολό του και αποκτά συνολική γνώση και αντίληψη του κόσμου με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητές του. Η παιδική λογοτεχνία έχει όμως και πολύ συγκεκριμένες επιδράσεις στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Διαμέσου διάφορων ψυχολογικών διεργασιών (κυρίως της ταύτισης) βοηθάει το παιδί στο να ξεπεράσει άγχη, φοβίες και προσωπικές του αδυναμίες και να οργανώσει έτσι πιο ισορροπημένα τον ψυχικό του κόσμο και να αποκτήσει, παρακολουθώντας πώς ανάλογες διαδικασίες, πραγματοποιούνται από τους ήρωες των παιδικών βιβλίων. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να γίνει η παιδική λογοτεχνία, μόνιμος σύντροφος του παιδιού σ' όλες τις στιγμές και φάσεις της ζωής του. Αυτή η μόνιμη συντροφιά και παρηγοριά, αποτελεί για τον αυριανό ενήλικα μια ανεκτίμητη περιουσία, εφόσον είναι σχεδόν βέβαιο πως αν γεννηθεί και εδραιωθεί στην παιδική ηλικία θα τον ακολουθεί μέχρι τα βαθιά του γεράματα.

Τα έργα της παιδικής λογοτεχνίας με τα θετικά πρότυπα των ηρώων που προβάλλουν, ποτίζουν την αδιαμόρφωτη παιδική ψυχή με τις αιώνιες αξίες του ανθρωπισμού, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας, της ειρήνης και της ελευθερίας. Απορίες και αγωνίες που βασανίζουν την ψυχή του παιδιού, μπορούν να βρουν απαντήσεις μέσα σ' ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και να το ελευθερώσουν από τα άγχη. Γιατί την ώρα που διαβάζει, το παιδί γίνεται, όπως είπε ο Προυστ, αναγνώστης του εαυτού του, επικοινωνεί δηλαδή με το βιβλίο σε προσωπική βάση με τους συνειρμούς και την ανάκληση της πείρας του. Ένα παιδί που δοκιμάζει συναισθήματα που δεν τα ομολογεί ούτε στον εαυτό του, ανακουφίζεται όταν ανακαλύπτει ότι και άλλα παιδιά δοκιμάζουν παρόμοια συναισθήματα και παύει να νιώθει μειονεκτικά. Το παιδικό βιβλίο, ακριβώς επειδή έχει ήρωες παιδιά, μιλάει άμεσα στο παιδί, χωρίς να δίνει την εντύπωση της σκόπιμης καθοδήγησης και μπορεί έτσι να το επηρεάσει θετικά.

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα είδος λογοτεχνίας γνωστό και οικείο σε μικρούς και μεγάλους, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, και γενικότερα σε όλο τον κόσμο. Η αξία της για το παιδί και για όλους όσους ασχολούνται με αυτήν έχει κατά καιρούς επισημανθεί από πολλούς μελετητές, επιστήμονες, λογοτέχνες, κ.α.

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου προσαρμοσμένου στην προσληπτική ικανότητα του παιδιού, βγάζει το παιδί από τον καθημερινό λόγο και το οδηγεί σε νέες –φανταστικές μεν- αλλά ευχάριστες καταστάσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να προκαλέσουν επικοινωνία, η οποία θα επενδυθεί με κατάλληλο λεξιλόγιο και θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό του. Η διδακτική ενασχόληση με τις μικρές ιστορίες στο χώρο της προσχολικής αγωγής παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα ν' αυξήσουν οπωσδήποτε το ενεργητικό τους λεξιλόγιο, παράλληλα με το παθητικό (Γιοβάνη, 2013). Όταν τα παιδιά εκτίθενται σ' όλα τα είδη ενδιαφέρουσας λογοτεχνίας, σε κάθε στάδιο της σχολικής τους ζωής, αυξάνουν σημαντικά τις ικανότητες της γραπτής τους έκφρασης: τη δημιουργική γραφή, όπου η λογοτεχνία αποτελεί το έναυσμα για να εκφραστεί το παιδί και με εποικοδομητικό τρόπο να ανταποκριθεί στη λογοτεχνία, όπου τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους με δημιουργικό αλλά και κριτικό τρόπο, για τα έργα που τους διαβάζουμε. Από την προσχολική ηλικία ακόμη τα παιδιά κατανοούν την σχέση

μεταξύ του γραπτού και του προφορικού λόγου, όταν η παιδαγωγός τους διαβάζει κάποιο λογοτεχνικό κείμενο, αφού συνειδητοποιούν ότι τα όσα διαβάζει αποτελούν στοιχεία που βρίσκονται γραμμένα κάπου.

Κατά την προσχολική και τη σχολική ηλικία, προκειμένου να οικοδομηθεί η ικανότητα της ανάγνωσης, της γραφής και να αναπτυχθούν οι νοητικές ικανότητες των παιδιών, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν βιβλία που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα βιβλία, χρησιμοποιούνται στο σχολείο από πολλούς εκπαιδευτικούς, καθώς, είναι αρκετά χρήσιμα για τα παιδιά ώστε να κατανοήσουν σημαντικά θέματα καλύτερα (Pardeck & Pardeck, 1998). Ένα από τα θέματα αυτά είναι η έννοια της αναπηρίας. Ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία στον κόσμο και στη χώρα μας είναι πολύ υψηλός για να αγνοηθεί. Παρέχοντας στα παιδιά με αναπηρία την ευκαιρία της εκπαίδευσης σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, δημιουργήθηκε η ανάγκη ευαισθητοποίησης προς τα άτομα με αναπηρίες και η κατανόηση των παιδιών με αναπηρία από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Dyches, Prater & Jenson, 2006). Ένα πολύ χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο για να μιλήσουμε στα παιδιά σχετικά με την αναπηρία, είναι η παιδική λογοτεχνία. Σήμερα πολλοί συγγραφείς γράφουν βιβλία, συμπεριλαμβάνοντας χαρακτήρες με αναπηρία. Τα βιβλία βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν είναι όλοι τέλειοι και ότι οι διαφορές κάνουν τα άτομα μοναδικά και ξεχωριστά (Johnson, 2010). Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά τα βιβλία για να μιλήσουν για την αναπηρία, να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση, την κατανόηση και την κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία (Prater, Dyches & Johnstun, 2006).

Πολλά παιδιά με αναπηρία απολαμβάνουν την ανάγνωση βιβλίων, χάρη στα βιβλία που απεικονίζουν παρόμοιους χαρακτήρες με τον εαυτό τους. Επιπλέον, καθώς βλέπουν τις ομοιότητες μεταξύ του εαυτού τους και των χαρακτήρων με αναπηρία στα βιβλία που απεικονίζουν την πραγματικότητα και τις ικανότητες των ατόμων αυτών, αισθάνονται λιγότερο μόνοι, η προσωπική τους ανάπτυξη υποστηρίζεται και η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους μπορούν να βελτιωθούν (Worpperer, 2011). Σύμφωνα με τους Prater, Dyches και Johnstun (2006), τα βιβλία που συμπεριλαμβάνουν χαρακτήρες με αναπηρία δεν είναι μόνο σημαντικά για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και για τα παιδιά και τους εφήβους χωρίς αναπηρίες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να γνωρίζουν τους συνομήλικους τους με αναπηρία και να τους

αποδέχονται όπως είναι. Μέσα από αυτά τα βιβλία, μαθαίνουν για τις ομοιότητες των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των χαρακτήρων με αναπηρία και αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή. Η Blaska (2003) προτείνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να περιλαμβάνουν βιβλία που απεικονίζουν χαρακτήρες με αναπηρία στο πρόγραμμα σπουδών τους, είτε υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους είτε όχι. Είναι σημαντικό ότι καθώς επιλέγουν τα βιβλία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προσεκτικοί στην προβλεπόμενη χρήση των βιβλίων και την απεικόνιση των χαρακτήρων με αναπηρίες. Το θέμα καλό θα είναι να μην αναφέρεται άμεσα στην αναπηρία, οι χαρακτήρες να είναι ρεαλιστικοί, η ιστορία πρέπει να μπορεί να τραβήξει τον αναγνώστη, τα γεγονότα πρέπει να είναι απλά και κατανοητά και να αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των παιδιών. Ο συγγραφέας πρέπει να χρησιμοποιεί ένα απλό λογοτεχνικό ύφος αναφερόμενος στην ομάδα με αναπηρία που συμπεριλαμβάνεται ως θέμα του βιβλίου. Όσο για τις εικόνες, θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται το κάθε βιβλίο, να υποστηρίζουν το θέμα, να ασκούν επιρροή και να είναι καλλιτεχνικά πολύτιμες (Prater, Dyches & Johnstun, 2006).

Υπάρχουν, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των παιδιών, πολλά βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την αναπηρία και γενικά τη διαφορετικότητα, τα οποία μπορούμε να επιλέξουμε για να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που εστιάζουν στη διαφορετικότητα και στην αναπηρία. Πολλά παιδικά βιβλία περιλαμβάνουν χαρακτήρες με αναπηρίες, ωστόσο, πολλά από αυτά τα βιβλία είναι γραμμένα για να φέρουν σε επαφή τον αναγνώστη με την αναπηρία, αντί να συμπεριλάβουν ένα χαρακτήρα με αναπηρία σε μια ελκυστική, καλογραμμένη ιστορία. Υπάρχουν ακόμα βιβλία με ιστορίες που απεικονίζουν την αναπηρία σωστά και μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να σέβονται τα άτομα με αναπηρία και να κατανοούν την ίδια την αναπηρία. Ωστόσο, παρά την αύξηση, θεωρήθηκε ότι ο αριθμός των βιβλίων σε αυτό το πεδίο είναι αρκετά μικρός.

## 1.2 Η λογοτεχνία και τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Η λογοτεχνία πραγματεύεται τη ζωή και ο ίδιος ο λογοτέχνης αποτελεί μέλος της κοινωνίας, έτσι ένα μεγάλο μέρος των ζητημάτων με τα οποία ασχολείται η λογοτεχνία είναι κοινωνικά. Το λογοτεχνικό κείμενο που θίγει το κοινωνικό πρόβλημα της «διαφορετικότητας» εξ' αιτίας κάποιας αναπηρίας του ήρωα, βοηθά το παιδί να εμπλακεί, να ευαισθητοποιηθεί και να κατανοήσει καλύτερα το θέμα. Προβάλλοντας μια συνολική εικόνα της εμπειρίας της διαφορετικότητας μέσα από το περιεχόμενο της υπόθεσης που αιχμαλωτίζει τη φαντασία του αναγνώστη, τον οδηγεί - χωρίς εκείνος να το αντιλαμβάνεται - στο πως λειτουργεί το πρόβλημα του ήρωα σε ένα ιδιαίτερο κοινωνικό, συναισθηματικό και ιστορικό περιεχόμενο.

Τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά και εφήβους βοηθούν στην προώθηση ορισμένων στάσεων, αξιών και μορφών συμπεριφοράς και αποτελούν μια πολύ σημαντική μορφή της κοινωνικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι η παιδική λογοτεχνία με αναφορές στα άτομα με αναπηρία είναι σημαντική, διότι αντανάκλα την αυξανόμενη κοινωνική πολυμορφία και μπορεί να προωθήσει θετική στάση απέναντι σε συνομηλίκους όλων των δυνατοτήτων και στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία, υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας θετικής αυτο-εικόνας. Τα λογοτεχνικά βιβλία παρέχουν επίσης στους αναγνώστες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή των ατόμων με αναπηρία και τους βοηθούν να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι τους, ως μέλη της κοινότητάς και της ευρύτερης κοινωνίας. Σύμφωνα με Winsor (1998), τα βιβλία αυτά μπορούν να δώσουν πληροφορίες για κάποια αναπηρία, χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα χωρίς επιστημονική ορολογία. Ο Andrews (1998) τόνισε ότι είναι εξίσου σημαντικό να αναγνωρίσουμε την αξία της λογοτεχνίας με αναφορές στην αναπηρία, ως πηγή για τη διδασκαλία για την αύξηση της ευαισθητοποίησης απέναντι στην αναπηρία γενικότερα. Εν ολίγοις, αυτό το είδος της λογοτεχνίας, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθησή τους, παρέχοντας μια πραγματική σύνδεση με τη ζωή των ατόμων με αναπηρία.

Τα βιβλία αυτά έχουν επίσης τη δυνατότητα να μειώσουν τα συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης που νιώθουν τα άτομα με αναπηρία. Η λογοτεχνία που



πραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας, αποτελεί ένα διασκεδαστικό και αυθεντικό τρόπο επικοινωνίας με τα παιδιά με αναπηρία και τους παρέχει διάφορες πληροφορίες για τον εαυτό τους και τον τρόπο για να αντιμετωπίσουν την καθημερινή τους ζωή (Ayala, 1999). Σύμφωνα με τους Rohner και Rosberg (2003), τα παιδιά με αναπηρία που διαβάζουν βιβλία με πρωταγωνιστές ήρωες με αναπηρία, μπορούν να ανακαλύψουν χαρακτήρες με τους οποίους μπορούν να σχετιστούν.

Η αλήθεια είναι ότι τα παιδικά βιβλία μπορούν επίσης να ενισχύσουν αρνητικές ή ανακριβείς πεποιθήσεις και στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία, διαιωνίζοντας οποιοδήποτε στίγμα εις βάρος των ατόμων με αναπηρία. Μολονότι η λογοτεχνία θα μπορούσε να βοηθήσει καταλυτικά προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης της ισοτιμίας και της ενσωμάτωσης των συνανθρώπων μας με αναπηρία, λειτούργησε όπως ήταν φυσικό, ως καθρέπτης της πολιτισμικής ταυτότητας των κοινωνιών που την έθρεψαν. Οι αρνητικές αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες τροφοδότησαν στη λογοτεχνία εικόνες δεισιδαιμονίας και προκατάληψης για πολλούς αιώνες και εκείνη έδωσε σε παγκόσμια κλίμακα χαρακτήρες που συνέδεαν το άσχημο με το κακό, το κτηνώδες με το σωματικά παραμορφωμένο. Παρουσίασε το άτομο με νοητική αναπηρία, ως ένα καταδικασμένο αιώνια παιδί και αλλού το μη αρτιμελές άτομο παρουσιάστηκε ως αντικείμενο λύπης, ευσπλαχνίας ή ειρωνείας.

Συναντάμε συχνά εικόνες των ατόμων με αναπηρία, ως άτομα που υστερούν σε σχέση με την ανθρώπινη φύση, σε κείμενα ήδη από τον Πίνδαρο, τον Πλάτωνα και τον Αριστοφάνη. Στην Παλαιά Διαθήκη, το άτομο με αναπηρία θεωρείται εκείνο «υπεύθυνο» για την κατάσταση του, ενώ η ασθένεια και η σωματική αναπηρία είναι τιμωρίες του Θεού για τις αμαρτίες του παρελθόντος. Ακόμη μια άποψη που είναι διάχυτη επίσης στη χριστιανική παράδοση, θεωρεί ότι η ασθένεια είναι το θέλημα του Θεού και συνήθως οδηγεί σε εξαγνισμό. Τα παιδιά με αναπηρία έχουν κακομεταχειρισθεί μέχρι τον 19ο αιώνα, μια εποχή όπου ο ξυλοδαρμός ήταν μια πολύ γνωστή «θεραπεία» για οποιοδήποτε είδος αναπηρίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Τα άτομα με αναπηρία στη λογοτεχνία κατά τον 18ο και 19ο αιώνα, περιγράφονται ως "ευαίσθητα", "αδύναμα", "λεπτόκαμωμένα", "μικρά σε μέγεθος", "παραμορφωμένα", "ανίσχυρα". Όλα αυτά τα μειονεκτήματα τους όμως τους φέρνουν πιο κοντά στο Θεό και έτσι τους κάνουν συνεχώς χαρούμενους, πρόθυμους, ευγενικούς και

ανιδιοτελής. Ακόμη και αν ο χαρακτήρας είναι στο επίκεντρο της ιστορίας, ο ρόλος τους είναι συνήθως παθητικός, χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή σε ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Σε γενικές γραμμές, ο χαρακτήρας των ηρώων με αναπηρία σχετίζεται με τη φυσική τους κατάσταση, ενώ ελάχιστοι από αυτούς παρουσιάζονται να έχουν πλήρως ανεπτυγμένες προσωπικότητες.

Στα βιβλία του 20ου αιώνα, τα άτομα με αναπηρία περιγράφονται με πιο θετικούς όρους (Dowker, 2004). Οι περισσότεροι από τους σύγχρονους συγγραφείς χρησιμοποιούν λιγότερο περιγραφικά επίθετα από τους προκατόχους τους, επιλέγοντας αντ' αυτού ρήματα για να απεικονίσουν τους χαρακτήρες με αναπηρία. Η έμφαση δίνεται τώρα σε αρκετές περιπτώσεις, στις ικανότητές και όχι στις αδυναμίες τους. Οι ήρωες με αναπηρία είναι σπάνια παθητικοί, ενώ ακόμη και όταν η ιστορία επικεντρώνεται σε άλλα μέλη της οικογένειάς τους, οι αναγνώστες έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις ζωές και τους χαρακτήρες τους. Ο διδακτικός στόχος των συγγραφέων γίνεται φανερός με την ενσωμάτωση των κοινωνικών και ψυχολογικών επιπτώσεων που οι νέοι με αναπηρία αντιμετωπίζουν χωρίς το ισχυρό θρησκευτικό ύφος παλαιότερων έργων (Keith, 2004). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι πολλές φορές παρά το ρεαλισμό που τους διακρίνει, ο ρόλος αυτών των χαρακτήρων σε αυτές τις αφηγήσεις, εξακολουθεί να καθορίζεται από τα μειονεκτήματά τους αποτυπώνοντας το μεγαλύτερο μέρος της έλλειψης της γνώσης των συγγραφέων για το τι πραγματικά σημαίνει να είσαι άτομο με αναπηρία, μερικές φορές με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετές ανακρίβειες (Biklen & Bogdan, 1977).

Σήμερα, η επικράτηση νέων ιδεών και η πρόοδος της επιστήμης οδήγησαν στην αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό ενός μεγάλου μέρους των απαρχαιωμένων απόψεων και αντιλήψεων που ήθελαν τα άτομα με αναπηρία ανίκανα, εκπαιδύοντας τα έτσι επαρκώς και ισοδύναμα, όπως άλλωστε και οι υπόλοιποι άνθρωποι και δίνοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην κοινωνική ζωή γενικότερα.

Μέχρι πολύ πρόσφατα, οι αναγνώστες των παιδικών βιβλίων με χαρακτήρες με αναπηρία αποτελούσαν ένα μικρό αριθμό (Beckett, Ellison, Barrett & Shah, 2010). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα βιβλία αυτά να εκδίδονται από μικρούς εκδοτικούς οίκους (Favazza, LaRoe, Phillipsen, & Kumar, 2000) καθιστώντας σχεδόν

αδύνατη τη διεκδίκηση των ισχυρών θέσεων στα ράφια των βιβλιοπωλείων και βιβλιοθηκών. Σε αντίθεση με το παρελθόν οι παιδικές ιστορίες τώρα αξιοποιούνται με στόχο την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, που αναγνωρίζουν σ' αυτές παρόμοιες καταστάσεις με αυτές που οι ίδιοι ζουν και επίσης ως μέσο για την κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με αυτές τις αναπηρίες (Huck, 2001). Είναι σίγουρα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, επικρατεί η ιδέα ότι η αναπηρία στα παιδικά βιβλία θα πρέπει να επισημανθεί θετικά και να μην επικεντρώνεται μόνο στα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά τους. (Blaska, 2003, Saunders, 2004). Η μικρή αναλογία των χαρακτήρων με αναπηρία στα παιδικά βιβλία γίνεται αντιληπτή από την έρευνα που διεξήχθη από Blaska και Lynch (1998). Από 500 βραβευμένα και δημοφιλή παιδικά (μέχρι την ηλικία των 8) βιβλία που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 1987 και 1991, μόνο σε δέκα από αυτά (2%) περιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρία στην πλοκή τους ή τις εικόνες τους, και από αυτούς, μόνο έξι παρουσιάζουν τα άτομα με αναπηρία ως αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας τους. Η περιορισμένη παρουσία των ατόμων με αναπηρία στα παιδικά βιβλία, υπογραμμίζει την ανάγκη για τη δημιουργία περισσότερων ιστοριών που θα εκπροσωπήσουν την πολυμορφία της κοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει ανθρώπους με διαφορετικές και ποικίλες ικανότητες. Παρ' όλα αυτά, η συχνότητα των στερεοτύπων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία μειώθηκε σημαντικά, μετά την εισαγωγή της νομοθεσίας για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, ακόμη και αν τα περισσότερα από αυτά τα βιβλία, έχουν έλλειψη στη λογοτεχνική ποιότητα (Meekosha, 2004). Σταδιακά, η αναπηρία αναδύεται ως ένας μικρός αλλά σημαντικός θεματικός τομέας που περιλαμβάνεται σε μερικά έργα μεγάλων συγγραφέων του παιδικού βιβλίου, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την αναπηρία στα βιβλία τους, παίρνοντας την μακριά από τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και τη διδακτική διδασκαλία και φέρνοντάς τη στη σφαίρα της ουσιαστικής ανθρώπινης εμπειρίας, εστιάζοντας στον ξεχωριστό χαρακτήρα των ατόμων με αναπηρία.

Η οπτική γωνία, δηλαδή ο τρόπος που επιλέγει ο συγγραφέας να αφηγηθεί τα γεγονότα, ελέγχει τόσο τη στάση των αναγνωστών απέναντι στα συμβάντα που παρουσιάζονται όσο και την κατανόησή τους (Scholes, 1985). Σε κάθε λογοτεχνικό έργο, εκτός από τον πραγματικό συγγραφέα, αυτόν δηλαδή που έγραψε το έργο, υπάρχει ή διαφαίνεται και ένας συγγραφέας μέσα στο έργο. Η οπτική γωνία είναι

ιδιαίτερα σημαντική μιας και η πειστικότητα της ιστορίας συχνά εξαρτάται από την επιτυχή διατήρηση της οπτικής γωνίας. Η αφήγηση της ιστορίας σε πρώτο ή σε τρίτο πρόσωπο θα δώσει διαφορετικό χρωματισμό στη διήγηση. Τα λόγια κάποιου που δεν αποτελεί πρόσωπο του έργου, στην περίπτωση της τριτοπρόσωπης αφήγησης, όπου ο αφηγητής εμφανίζεται ως παντογνώστης, αποτελούν φωνές που στέκονται ανάμεσα στους αναγνώστες και το έργο και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι σε αυτό. Δημιουργεί την αίσθηση της αντικειμενικότητας και της αποστασιοποίησης από τα δρώμενα. Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο έχει τη δύναμη της προσωπικής μαρτυρίας, εξασφαλίζει αμεσότητα, πειστικότητα και αληθοφάνεια στην αφήγηση, της προσδίδει εμπιστευτικό, εξομολογητικό χαρακτήρα. Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο ή η ταυτότητα αφηγητή και ήρωα δεν σημαίνει απαραίτητως ότι η αφήγηση είναι όμως εστιασμένη στον ήρωα. Η διαφορά ανάμεσα στην πρωτοπρόσωπη και την τριτοπρόσωπη αφήγηση είναι σημαντική τόσο γιατί μεταβάλλεται η οπτική γωνία θέασης ενός θέματος, όσο και γιατί επηρεάζεται ο βαθμός πειστικότητας ενός κειμένου (Παπαντωνάκης, 2003).

Στα βιβλία με θέμα την αναπηρία, συνήθως η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη ή οι αφηγητές είναι άτομα χωρίς αναπηρίες που ανήκουν στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία. Μόνο τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται βιβλία που παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να μιλήσουν από τη δική τους πλευρά και να αποκτήσουν σημασία (Kendrick, 2004).

Τα βιβλία, ωστόσο, προβάλλουν τις ιδεολογικές τους θέσεις όχι μόνο με την αφήγηση και το διάλογο αλλά και με άλλα μέσα, όπως είναι ο τίτλος που κατευθύνει τη σκέψη των αναγνωστών και τονίζει τη σπουδαιότητα ορισμένων στοιχείων του έργου (Scholes, 1985). Η επιλογή του τίτλου ενός βιβλίου με θέμα την αναπηρία και η άποψη να τονιστεί σε αυτόν η αναπηρία είτε αρνητικά είτε θετικά ή να οριστεί ως καθοριστικό και μοναδικό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου, αποτελεί λοιπόν μια ιδεολογική τοποθέτηση (Κάργα, 2008).

Η απόφαση του συγγραφέα να δώσει σε κάποιους ήρωες κεντρικό ή δευτερεύοντα ρόλο φέρει επίσης στίγμα ιδεολογικό. Σύμφωνα με την Keith (2004), ένας ήρωας με αναπηρία, θεωρητικά αποτελεί κλασικό παράδειγμα περιθωριοποιημένου ατόμου, δίνοντας πολλές δυνατότητες στο συγγραφέα. Μπορεί

να έχει πολλούς λόγους για να αισθάνεται μόνος, όχι μέρος του συνόλου, στόχος κριτικών και προκαταλήψεων άλλων ανθρώπων. Πολύ συχνά, ωστόσο, οι ήρωες με αναπηρία στα παιδικά βιβλία δεν είναι οι πρωταγωνιστές, αυτοί που παίρνουν το δύσκολο δρόμο προς την ενσωμάτωση, αλλά έχουν δευτερεύοντες ρόλους ή βρίσκονται σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού. Ο ρόλος τους είναι κυρίως να αποτελέσουν το μέσο με το οποίο ο πρωταγωνιστής που δεν έχει αναπηρία καταφέρνει να γίνει ένα καλύτερο και ευτυχέστερο άτομο (Brittain, 2004, Keith, 2004). Αποτέλεσμα της απουσίας των απόψεων και των οπτικών του ήρωα με αναπηρία ως κεντρικού προσώπου της ιστορίας είναι η αποδυνάμωση της εικόνας του και η παραγνώριση του ρόλου του στην οργάνωση της δράσης. Με τον τρόπο αυτό οι ήρωες με αναπηρία μένουν ανολοκλήρωτοι και ως τέτοιοι δύσκολα μένουν στη μνήμη των αναγνωστών.

Ο τρόπος με τον οποίο τελειώνει, άλλωστε, ένα παιδικό βιβλίο έχει μια συγκεκριμένη ιδεολογική σημασία. Στις ιστορίες που έχουν καθαρά διδακτικούς σκοπούς το τέλος ενισχύει τη βεβαιότητα, ότι κάποια πράγματα είναι έτσι στη ζωή και όχι αλλιώς. Οι αβεβαιότητες και τα συγκεκριμένα όρια αποφεύγονται, για το λόγο αυτό και το αίσιο τέλος καθιερώνεται ως μία από τις πιο αυστηρά σταθεροποιημένες συμβάσεις της παιδικής λογοτεχνίας. Αν και ικανοποιεί την ανάγκη του μικρού αναγνώστη για κάθαρση, το αίσιο τέλος κρύβει και τον κίνδυνο της διαστρέβλωσης της αλήθειας ή της πραγματικότητας. Η όποια επιλογή του συγγραφέα αποκαλύπτει το βαθμό στον οποίο επιθυμεί να ασκήσει έλεγχο ή να χειραγωγήσει το μικρό παιδί (Κανατσούλη, 2000). Είναι, πιθανό, να μην υπάρχει στενός δεσμός της ιστορίας με το τέλος, αλλά το συμπέρασμα να εξαρτάται από έμμεσες υποθέσεις. Το τέλος σε βιβλία με θέμα την αναπηρία μπορεί να αποτελεί πρόβλημα για το σύγχρονο συγγραφέα, γιατί δεν μπορεί πια να χρησιμοποιήσει μια μαγική ή ως εκ θαύματος θεραπεία, αλλά ούτε και η δύναμη της ψυχής πλέον μπορεί να προσφέρει μια επιστημονική και ρεαλιστική επίλυση των φυσικών και ψυχολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο ήρωας (Κάργα, 2008). Εντούτοις, οι περισσότεροι συγγραφείς αρνούνται να τελειώσουν την ιστορία τους χωρίς τουλάχιστον μια μερική βελτίωση της κατάστασης του ήρωα που μπορεί να οφείλεται είτε στην ιατρική αγωγή ή επέμβαση είτε στη θετική επίδραση της ψυχικής δύναμης. Έτσι, στα περισσότερα σύγχρονα βιβλία, σύμφωνα με έρευνες της Keith (2004) και της Kendrick (2004), οι ήρωες

έχουν ένα μέλλον και το τέλος είναι περισσότερο αισιόδοξο, κάτι το οποίο είναι πολύ θετικό και ευοίωνο.

### 1.3 Κατηγορίες κειμένων παιδικής λογοτεχνίας

Η ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων σε κατηγορίες με βάση τα κριτήρια του ήχου και της μορφής γραφής μας οδηγούν στην παρακάτω βασική κατηγοριοποίηση (Παπαντωνάκης, 2003).

- Πεζογραφία και
- Ποίηση

Με βάση το περιεχόμενό τους τα λογοτεχνικά κείμενα διακρίνονται σε:

1. Κείμενα στα οποία η μυθοπλασία δεν είναι λογοτεχνική, μη λογοτεχνικά κείμενα (Nonfiction), όπως είναι τα πληροφοριακά βιβλία, τα βιογραφικά είδη.

2. Κείμενα στα οποία κυριαρχεί η (λογοτεχνική) μυθοπλασία (fiction), όπως: α) κείμενα ρεαλισμού (ρεαλιστικές ιστορίες, ζωικός ρεαλισμός, ιστορικός ρεαλισμός και ιστορίες που αναφέρονται στον αθλητισμό). Τα κείμενα αυτά απεικονίζουν, έστω και με κάποιο εξωφρενισμό τη ζωή μέσα στην κοινωνία (Ζωρζ Σαρή, Το ψέμα, Ο θησαυρός της Βαγίας, Τα στενά παπούτσια κ.ά. Τζώρτζογλου, Αργυρώ, Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Σπίτι για πέντε κ.ά), β) η ιστορική μυθοπλασία και γενικότερα η μυθοπλασία. Στην πρώτη εντάσσονται ιστορικά διηγήματα και μυθιστορήματα με θέματα από την ιστορία, πρόσφατη και μη, (Πηνελόπης Δέλτα, Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου, Στα μυστικά του βάλτου, Για την πατρίδα, Λιλής Μαυροκεφάλου, Άγις, Κλεομένης, Γιολάντας Πατεράκη, Στη Μακεδονία μια φορά, Τζώρτζογλου, Προ Χριστού στη Βραυρώνα κ.ά.). Στη γενικότερη μυθοπλασία ανήκουν: κείμενα μυστηρίου, θρίλερ, ρομαντικές ιστορίες κ.α., κείμενα φαντασιακά, η παραδοσιακή λογοτεχνία, στην οποία εντάσσονται τα παραμύθια, το έπος, οι μύθοι και οι θρύλοι.

Μια βασική κατηγοριοποίηση των ειδών της παιδικής λογοτεχνίας με βάση τόσο το περιεχόμενο, τη μορφή, και τους αναγνώστες (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992) στους οποίους απευθύνονται είναι η παρακάτω:

- ♣ Η παιδική ποίηση: δημοτική ποίηση και έντεχνη ποίηση
- ♣ Το παραμύθι: το λαϊκό παραμύθι και το σύγχρονο ή έντεχνο παραμύθι
- ♣ Ο Μύθος: νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι - παραδόσεις - ευτράπελες διηγήσεις ή αστειολογήματα
- ♣ Οι μικρές ιστορίες

- ♣ Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία
- ♣ Τα παιδικά περιοδικά
- ♣ Τα κόμικς
- ♣ Τα βιβλία γνώσεων
- ♣ Το παιδικό θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, ο παραγκιόζης και το κουκλοθέατρο



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Αναπηρία

### 2.1 Η δυσκολία του ορισμού της έννοιας της αναπηρίας

Συχνά το φαινόμενο της αναπηρίας λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα του, δημιουργεί σύγχυση στη διατύπωση του ορισμού του. Οι δυσκολίες ξεκινούν από την έλλειψη μιας καθολικά εφαρμόσιμης αρχής ή αναφοράς, με βάση την οποία να καθίσταται εφικτή η αξιολόγησή της. Η πολυπλοκότητα και ο δυναμισμός του φαινομένου είναι γεγονός. Οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν στο ότι η αναπηρία είναι μια κατάσταση που είτε υπάρχει εκ γενετής, είτε είναι επίκτητη, είναι μια λειτουργική βλάβη που δυσκολεύει ουσιαστικά τη ζωή του αναπήρου, είναι συνέπεια βλάβης των λειτουργιών ή της ανάπτυξης, ή τραυματικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης και πως ο κοινωνικός περίγυρος αντιδρά αρνητικά στην εμφάνιση του ανθρώπου με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Διαφορετικοί ορισμοί πηγάζουν από διαφορετικές οπτικές θεώρησης του προβλήματος.

Η πρώτη θεωρία ερμηνείας της αναπηρίας βασίζεται στο «ιατρικό μοντέλο» το οποίο θεωρεί την αναπηρία ως σωματική, νοητική ή αισθητηριακή απόκλιση από το «φυσιολογικό». Το ιατρικό μοντέλο βλέπει το φαινόμενο της αναπηρίας σαν ένα προσωπικό πρόβλημα που δημιουργείται από ασθένειες και χρήζει ιατρικής περίθαλψης. Οι επαγγελματίες είναι υπεύθυνοι για κάθε παρέμβαση που στοχεύει στη βελτίωση των διαφορετικών συμπεριφορών του ατόμου. Το μοντέλο αυτό τοποθετεί το «πρόβλημα» της αναπηρίας στο ίδιο το άτομο. Έτσι δίνει το περιθώριο σε δημιουργία προκαταλήψεων, στίγματος και αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία.

Η δεύτερη θεωρία ερμηνείας της αναπηρίας βασίζεται στο «κοινωνικό μοντέλο» το οποίο θεωρεί ότι η αναπηρία είναι κοινωνικό ζήτημα. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο η κοινωνία είναι εκείνη που «κατασκευάζει» την αναπηρία. Το μοντέλο αυτό βλέπει την αναπηρία σαν μία σύνθεση των περιορισμών που δημιουργούνται στο κοινωνικό περιβάλλον, και όχι σαν χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Με άλλα λόγια, η κοινωνία είναι που πρέπει να αλλάξει και όχι το άτομο. Αυτό το μοντέλο οδήγησε πολλές χώρες στο να αλλάξουν τις κοινωνικές τους πολιτικές και να αναπτύξουν σχέδια για κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση, ενώ ενθαρρύνει τους

ανθρώπους με αναπηρίες να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων πολιτικών.

Μια τρίτη θεωρία ερμηνείας είναι ο συνδυασμός του «ιατρικού μοντέλου» και του «κοινωνικού μοντέλου» και ονομάζεται «πολυδιάστατο μοντέλο». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η αναπηρία είναι μία κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην κατάσταση υγείας και άλλων προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αυτό το μοντέλο είναι μία σύνθεση του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου, χρησιμοποιώντας τις πιο θετικές απόψεις και των δύο. Εντός αυτού του μοντέλου, η αιτιολογία της αναπηρίας, για παράδειγμα η διανοητική αναπηρία ή αισθητήρια εξασθένηση, δεν είναι τόσο σημαντική όσο η περιγραφή του επιπέδου λειτουργικότητας και συμμετοχής του κάθε ατόμου στην κοινωνία. Με αυτή την έννοια, το άτομο εξετάζεται με θετικό τρόπο και αναγνωρίζονται τα όρια που θέτονται από τους κοινωνικούς περιορισμούς (Ταραρα, 2011).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Αναφορικά μ' αυτή την θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση:

- Το μειονέκτημα (deficiency), ορίζεται ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής ή ανατομικής λειτουργίας».
- Η ανικανότητα (incapacity), που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον».
- Το ελάττωμα (disadvantage), είναι αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό.

Ένα δεύτερο πλαίσιο αναφοράς σχεδιάστηκε στη συνέχεια από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας σε μία προσπάθεια να βελτιώσει το πρώτο σύστημα, ανταποκρινόμενο σε κριτικές που είχε αρχικά δεχτεί και λαμβάνοντας υπόψη τις

εμπειρίες που αποκτήθηκαν από την χρήση του πρώτου. Στα πλαίσια αυτού, η αναπηρία αποτελεί έναν ευρύτερο όρο, που καλύπτει τρεις επιμέρους διαστάσεις του:

- σωματικές δομές και λειτουργίες, δηλαδή η διάσταση του σώματος συνδέεται με μία απώλεια ή ανωμαλία της σωματικής δομής ή με μία φυσιολογική ή ψυχολογική λειτουργία, π.χ. απώλεια νεφρού.
- ατομικές δραστηριότητες, δηλαδή η δραστηριότητα είναι η φύση και η έκταση της λειτουργικότητας σε ατομικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες μπορούν να μειωθούν στην φύση τους, στην διάρκεια ή στην ποιότητά τους π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, διατηρώντας την εργασία κ.τ.λ.
- συμμετοχή στην κοινωνία, αναφέρεται δηλαδή στην φύση και στην έκταση της συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις, που έχουν σχέση με δραστηριότητες και άλλους παράγοντες. Η συμμετοχή είναι δυνατό να περιοριστεί στην φύση της, στην διάρκεια και στην ποιότητα της, π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας, όπου ζει το άτομο, απόκτηση άδειας οδήγησης κ.τ.λ.

Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται κυρίαρχη η τάση μιας περιγραφής βασισμένης στην «έλλειψη ικανοτήτων και συγκεκριμένων ανθρώπινων χαρακτηριστικών», που έχουν σαν αποτέλεσμα το «ελάττωμα» ή το «μειονέκτημα». Δεν πρέπει όμως να παραμεληθούν οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό των σωματικών και νοητικών χαρακτηριστικών και της αναπηρίας εν γένει (Παπαδημητρίου).

## 2.2 Σύντομη ανασκόπηση κατηγοριών της αναπηρίας

### 2.2.1 Άτομα με κινητικά προβλήματα

Την τελευταία δεκαετία έχουν αυξηθεί οι έρευνες που μελετούν τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες υπό το πρίσμα αναπτυξιακών προσεγγίσεων. Πέρα από την ετερογένεια των μορφών κινητικής αναπηρίας τίθεται και η παράμετρος των συνοδών αναπηριών, που καθιστούν σύνθετη τη διενέργεια των αναπτυξιακών ερευνών και την εξαγωγή ασφαλών και γενικεύσιμων συμπερασμάτων (Παπαδημητρίου).

Οι παθήσεις που προκαλούν κινητική αναπηρία άλλοτε είναι εμφανείς με την γέννηση και άλλοτε αναπτύσσονται αργότερα (Νεστορίδης, 2004). Οι κυριότερες είναι:

- 1) Συγγενείς παθήσεις
- 2) Κληρονομικές παθήσεις
- 3) Έλλειψη μελών ή τμημάτων αυτών
- 4) Υποπλασίες και ατροφίες αυτών
- 5) Ημιμελικές δυσπλασίες
- 6) Νευρομυϊκές παθήσεις
- 7) Μεταβολικά νοσήματα
- 8) Φλεγμονώδη νοσήματα
- 9) Αρθρίτιδες
- 10) Αρθρογρύπωση
- 11) Ατελής οστεογένεση
- 12) Αιμοφιλία
- 13) Διάφορα σύνδρομα με εκδηλώσεις και από το κινητικό σύστημα
- 14) Εγκεφαλική παράλυση
- 15) Κακώσεις – κατάγματα

Τα παιδιά με σωματική μειονεξία και κινητική αναπηρία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα πέραν της κινητικότητας. Συχνά συνυπάρχουν προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, πνευματικής ανάπτυξης, συναισθηματικής

ωρίμανσης και αυτοεκτίμησης, προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και προβλήματα στην ενσωμάτωσή τους στη σχολική τάξη (Νεστορίδης, 2004).

Όπως προκύπτει από την εμπειρία στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής Παρέμβασης αλλά και την παιδαγωγική έρευνα, τα προβλήματα που συναντώνται συχνότερα στα παιδιά με κινητική αναπηρία είναι τα εξής: δυσκολία χωρικό – χρονικού προσανατολισμού, δυσκολία στη μαθηματική σκέψη, δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής, δυσκολία στην επεξεργασία και σύνθεση των πληροφοριών, δυσκολία στη δόμηση και συγκρότηση των πληροφοριών, δυσκολία μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, δυσκολία αυθόρμητης σύγκρισης, δυσκολία στη μνημονική λειτουργία, δυσκολία στη συμβολική χρήση αντικειμένων (Παπαδημητρίου).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν με κινητική αναπηρία βιώνουν εμπειρίες τέτοιες, που επηρεάζουν σημαντικά τόσο τη διάθεσή τους όσο και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Πολλές φορές γίνονται επιθετικά, υπερκινητικά, απαθή, αδιάφορα και στερούνται την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Έρευνες δείχνουν ότι η αναπηρία είναι ίσως ο πρώτος λόγος για να εμφανίσουν τα άτομα κατάθλιψη, η οποία ενοχοποιείται για οποιαδήποτε αποτυχία τους συμβαίνει σε διάφορους τομείς και υφίστανται κοινωνική σύγκριση λόγω της αναπηρίας. Από την άλλη μια επιτυχημένη και σωστή διαχείριση των συγκρούσεων, οδηγεί στην παραδοχή ευθυνών και στην ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες, που δεν τις παρεμποδίζει η κινητική αναπηρία (Παπαρίδου, 2012). Ακόμη οι κινητικές αναπηρίες μπορεί να ευθύνονται για τα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Δυσκολίες στις περιοχές και λειτουργίες, που είναι υπεύθυνες για την παραγωγή του λόγου, περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να μιμείται ήχους, με αποτέλεσμα την παραγωγή μη κατανοητού λόγου ή την ολοκληρωτική έλλειψή του. Η ψυχολογική στήριξη κρίνεται αναγκαία ώστε το άτομο με την αναπηρία να αποδεχθεί τον εαυτό του και τα όρια του, το οικογενειακό περιβάλλον να απαλλαγεί από την ενοχή και να επικεντρωθεί στην ομαλή και ρεαλιστική πορεία του ατόμου και από το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο οφείλει να διασφαλίσει τα δικαιώματα των κινητικά αναπήρων, την προσβασιμότητα τους και το ενδιαφέρον των συνανθρώπων τους (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009).

### **2.2.2. Άτομα με νοητική αναπηρία**

Η νοητική αναπηρία αναφέρεται σε γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης. Η πλειονότητα των παιδιών με νοητική αναπηρία συμπεριλαμβάνονται στις κατηγορίες ελαφριάς και μέτριας νοητικής καθυστέρησης. Οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική αναπηρία σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό (Λαμπροπούλου, 2004).

Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων, στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων (Χρηστάκης, 2006). Έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στη αντίληψη και τη μνήμη. Η γενίκευση και η μεταφορά της μάθησης είναι περιορισμένη και απαιτούνται συχνές επαναλήψεις για την αφομοίωση των γνώσεων (Πολυχρονοπούλου, 2001). Έχουν συνήθως δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και τη λεπτή κινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και παρουσιάζουν συχνά χαμηλή αυτοαντίληψη και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορεί επίσης να παρουσιάζουν συνοδευτικές αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες καθώς και άλλα προβλήματα υγείας (Λαμπροπούλου, 2004).

Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση αποτελούν μια από τις πλέον ανομοιογενείς και εκπαιδευτικά απαιτητικές ομάδες ατόμων με αναπηρίες, λόγω των ποικίλων και πολύ σοβαρών μαθησιακών προβλημάτων που παρουσιάζουν στους περισσότερους από τους τομείς της λειτουργικότητάς τους. Πρόκειται για άτομα τα οποία έχουν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 40 και χρειάζονται συνεχή και εκτεταμένη υποστήριξη σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητές τους. Κατά την προσπάθεια προσαρμογής τους στο φυσικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν στο μέγιστο βαθμό τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται συνήθως στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Συγκεκριμένα έχουν χαμηλή γενική νοητική ικανότητα, σημαντικά περιορισμένη μνήμη, σοβαρές δυσκολίες στο σχηματισμό εννοιών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και στην κατανόηση

λογικομαθηματικών εννοιών, παθητικότητα, μεγάλα προβλήματα με τη γενίκευση και τη μεταφορά μάθησης, διαταραχές προσοχής, αναποτελεσματικές επικοινωνιακές ικανότητες, αδυναμία χειρισμού συμβολικών συστημάτων, αποτυχία στην κλασική σχολική μάθηση, χαμηλή γενική κοινωνική προσαρμοστικότητα, δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, περιορισμένες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αδυναμία οργάνωσης ελεύθερου χρόνου καθώς και σοβαρές δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής (Λαμπροπούλου, 2004).

Η μελέτη και κατά συνέπεια η προσπάθεια ορισμού της νοητικής αναπηρίας έχει αρκετές δυσκολίες και αυτό διότι υπάρχει έλλειψη ομοιογένειας μεταξύ των στοιχείων που την συγκροτούν. «Ο ορισμός σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής καθυστέρησης (*American Association on Mental Retardation*) από τον Luckasson και τους συνεργάτες του (1992,2002): Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται ως μια σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/πόρων, εργασία επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου. Η νοητική καθυστέρηση υποδιαιρείται σε ελαφριές, μέτριες και σοβαρές μειονεξίες και επιπρόσθετα ο ορισμός αναφέρεται σε διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης αυτών των ατόμων» (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009: 26-27).

### **2.2.3 Άτομα με προβλήματα ακοής**

Οι διαταραχές της ακοής μπορούν να οριστούν ως η σημαντικά μειωμένη ικανότητα για την ακρίβεια της ακοής και της αποκωδικοποίησης των ήχων σε ομιλία, με αποτέλεσμα το πρόβλημα της ακοής να μειώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες (Card & Schmider, 1995).

Ο πληθυσμός των ατόμων με προβλήματα ακοής δεν είναι ομοιογενής. Ένας αριθμός παραγόντων διαφοροποιεί σημαντικά τον πληθυσμό αυτό. Με βάση την ακουολογική κατάσταση διακρίνονται δύο βασικές ομάδες, οι κωφοί και οι βαρήκοοι. Κωφό είναι το άτομο που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Βασίζεται στο οπτικό κανάλι, ώστε να αντιληφθεί τους

συνομιλητές του και χρησιμοποιεί μεθόδους, όπως τη χειλεανάγνωση, τη νοηματική γλώσσα και το γραπτό λόγο. Η απώλεια ακοής στις περιπτώσεις των κωφών είναι από 70 dB και πάνω (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003).

Βαρήκοο είναι το άτομο που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, παρουσιάζει δυσκολίες να αντιληφθεί την ομιλία μόνο με την ακοή του. Ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών το αντιλαμβάνεται με την ακοή του. Το βαρήκοο άτομο επικοινωνεί μέσω του ακουστικού καναλιού, συχνά με τη χρήση ακουστικού βαρηκοΐας. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 69dB (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003).

Στον πληθυσμό των κωφών έχει προστεθεί την τελευταία δεκαετία και η ομάδα των ατόμων με κοχλιακά εμφυτεύματα. Ο αριθμός των ανθρώπων αυτών την τελευταία δεκαετία, παρουσιάζει πολύ μεγάλη αύξηση (Λαμπροπούλου, 2004).

Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν το πληθυσμό με προβλήματα ακοής είναι οι εξής: (Λαμπροπούλου, 2004)

1. Ο χρόνος εμφάνισης της ακουστικής απώλειας. Οι «προγλωσσικοί» κωφοί (όσοι δηλαδή έχασαν την ακοή πριν από τα 2-3 χρόνια τους, μέσα στα οποία αποκτάται η βασική δομή της γλώσσας) έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους «μεταγλωσσικούς» κωφούς, που χάνουν την ακοή τους σε ηλικίες που έχουν ήδη κατακτήσει τις βασικές δομές της ομιλούμενης γλώσσας.

2. Ο χρόνος έναρξης, η διάρκεια και η ποιότητα της έγκαιρης παρεμβατικής υποστήριξης προς την οικογένεια των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, διαφοροποιεί εξαιρετικά τους κωφούς μαθητές. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κρίσιμη περίοδος των τεσσάρων πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, κατά την οποία κατακτάται η γλώσσα και η σκέψη. Οι απώλειες κατά την χρονική αυτή περίοδο είναι μη αναστρέψιμες. Από την άποψη αυτή τα κωφά παιδιά από οικογένειες κωφών, δηλαδή το 5-10%, βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση.

3. Η έγκαιρη έκθεση του παιδιού σε γλώσσα, στην οποία έχει φυσική προσβασιμότητα (τη νοηματική κατά πρώτο λόγο). Το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού παίζει πρωταρχικό ρόλο. Αν το παιδί προέρχεται από οικογένεια με κωφά μέλη, αποκτά έγκαιρα και επαρκώς φυσική γλώσσα, τη νοηματική, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό αν οι γονείς είναι ακούοντες (με αποτέλεσμα να



μη γνωρίζουν ούτε τη νοηματική ούτε πώς να διδάξουν στα κωφά παιδιά τους όσα στοιχεία της προφορικής γλώσσας μπορούν αυτά να προσλάβουν).

4. Η έγκαιρη και κατάλληλη εκπαίδευση.
5. Η προσβασιμότητα σε κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνολογία.
6. Κοινωνικοί παράγοντες (στάσεις και πρακτικές προς τα κωφά άτομα).
7. Η ύπαρξη ή μη άλλης αναπηρίας.
8. Ατομικοί παράγοντες.

Υπάρχουν χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που έχουν τα άτομα στην ακοή τους ως προς την επικοινωνία με τους άλλους. Μερικά από αυτά είναι η ηλικία έναρξης της απώλειας, η σοβαρότητα της απώλειας, η υπολειμματική ακοή, η ικανότητα επεξεργασίας γλωσσικών δεξιοτήτων, ο τρόπος επικοινωνίας, η ψυχολογική προσαρμογή και η ανταπόκριση των άλλων απέναντι στα προβλήματα ακοής. Ανάλογη με το βαθμό της κώφωσης είναι και η γλωσσική εξέλιξη των ατόμων, ενώ σημαντική επίδραση έχουν η ηλικία έναρξης και ο βαθμός απώλειας (Card & Schmider 1995).

#### **2.2.4 Άτομα με προβλήματα όρασης**

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) τυφλό είναι το άτομο με οπτική οξύτητα λιγότερη από 1/20 της κλίμακας Shellen, όταν η φυσιολογική όραση είναι 20/20. Επίσης θεωρείται και κάθε άτομο που, αν και μπορεί να παρουσιάζει ικανοποιητική οπτική οξύτητα, η περιφερική του όραση είναι περιορισμένη στις 10 μοίρες κεντρικά ή λιγότερο (N.958/1979). Ο Π.Ο.Υ. αναφέρει πως τα αίτια εμφανίζονται περισσότερα αλλά διαφοροποιημένα σύμφωνα με την ηλικία εμφάνισης της μειονεκτικής όρασης και με το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μιας χώρας.

Τα αίτια που προκαλούν τα προβλήματα όρασης μπορούμε να τα ταξινομήσουμε σε τέσσερις κατηγορίες:

- Γενετικά: στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα διάφορα οικογενειακά εκφυλιστικά φαινόμενα όπως στον χοριοειδή, στην ίριδα και στον αμφιβληστροειδή, σε διαθλαστικές ανωμαλίες, στην καταστροφή ή βλάβη του οπτικού νεύρου.

- Προγεννητικά: σ' αυτά περιλαμβάνονται μολυσματικές ασθένειες της μητέρας κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, όπως π.χ. η ερυθρά κατά τους πρώτους τρεις μήνες, αφροδίσια νοσήματα, δηλητηριάσεις, κακώσεις του εμβρύου κατά την ενδομήτρια ζωή.
- Περιγεννητικά: στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι τραυματισμοί του κρανίου κατά του τοκετού, η ανοξαιμία κ.α.
- Μεταγεννητικά: στα αίτια αυτά περιλαμβάνονται μολυσματικές ασθένειες κατά την παιδική ηλικία, αφροδίσια νοσήματα, διάφορες οφθαλμολογικές παθήσεις, τραυματισμοί των οφθαλμών, δηλητηριάσεις, διαταραχές του μεταβολισμού, κακοήθεις όγκοι στον ιστό του οπτικού οργάνου (Σπύρου & Τσαγγάρη).

Σύμφωνα με ιατρικές εκτιμήσεις οι σημαντικότερες αιτίες τύφλωσης μπορούν να αντιμετωπιστούν με πρόληψη και θεραπεία. Όπως είναι φυσικό, τα προβλήματα όρασης έχουν και συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν την κινητική, τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και είναι διαφορετικές ανάλογα με το βαθμό τύφλωσης, τη νοητική κατάσταση και το κοινωνικό περιβάλλον που τους πλαισιώνει (Μακεδών, 2009). Τα τυφλά άτομα υστερούν αναφορικά με το συντονισμό κινήσεων, με κατάλληλη όμως ειδική παιδαγωγική παρέμβαση αυτό μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά έτσι ώστε να κινούνται αυτόνομα και ελεύθερα με την βοήθεια του λευκού μπαστουνιού, του συνοδευτικού σκύλου κ.α. Ακόμη καθυστερούν να αναπτύξουν την ομιλία τους. Ταυτόχρονα παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στη ρύθμιση του τόνου της ομιλίας, παρουσιάζουν φτωχή φωνητική ποικιλία, έχουν την τάση να ομιλούν με μεγαλύτερη ένταση και να μιλούν με βραδύτερο ρυθμό απ' ότι οι βλέποντες. Όταν μιλούν κάνουν λιγότερες χειρονομίες και κινήσεις του σώματος και, τέλος, χρησιμοποιούν λιγότερες κινήσεις των χειλιών κατά την άρθρωση των ήχων. Στα άτομα με προβλήματα όρασης οι συνήθεις τρόποι για την επικοινωνία και την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών είναι ποσοτικά και ποιοτικά περιορισμένοι λόγω μειωμένης κινητικότητας και έλλειψης του οπτικού ελέγχου καθώς και της συνακόλουθης μειωμένης δυνατότητας για μίμηση εσωτερικών, εκφραστικών κινήσεων (Σπύρου & Τσαγγάρη). Έρευνες έχουν δείξει πως έφηβοι με προβλήματα όρασης διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για κατάθλιψη και ανάπτυξη του αισθήματος της ανεπάρκειας και της κατωτερότητας (Beauty, 1992). Επίσης εμφανίζουν

προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται κοινωνικά απομονωμένοι, με λιγότερους φίλους και κοινωνικά δίκτυα που οι διαστάσεις τους είναι μικρότερες σε σχέση με άλλους εφήβους (Huurre & Aro, 1998).

## 2.3 Στερεότυπα προκαταλήψεις και αναπηρία

Η αναπηρία είναι μια ρευστή έννοια αν σκεφτούμε πως οποιοσδήποτε θεωρείται σήμερα φυσιολογικός θα μπορούσε αύριο να είναι ένα άτομο με αναπηρία. Ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται την αναπηρία διαφέρει και ως εκ τούτου διαφορετικές αντιλήψεις σημαίνουν και διαφορετικές συμπεριφορές. Στην κοινωνία μας υπάρχουν μηχανισμοί απομόνωσης για όσους δεν ανταποκρίνονται στα ισχύοντα πρότυπα, οι οποίοι οδηγούν στο περιθώριο τα άτομα αυτά και τους στερούν τα δικαιώματά τους. Η κυριότερη αιτία είναι η κοινωνική μάθηση, όπου μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τα άτομα αποκτούν συγκεκριμένες στάσεις, προσδοκίες, προκαταλήψεις και στερεότυπα (Καρίπη, 2014).

Προκατάληψη, είναι μια δυσμενής αντίληψη που δημιουργείται εναντίον ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Είναι η διαδικασία πρόωρου χαρακτηρισμού ενός συγκεκριμένου ατόμου, ομάδας ή πράγματος, εξαιτίας της εμφάνισής του, του τρόπου που συμπεριφέρεται ή της προέλευσής του. Υπονοεί ότι καταλήγουμε σε ένα συμπέρασμα χωρίς επαρκείς ενδείξεις για το άτομο ή όταν δεν έχουμε άμεση εμπειρία (Ρηγοπούλου). Άτομα ή ομάδες προδικάζονται σε σχέση με χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται, όπως φυλή, φύλο, εθνικότητα, γλώσσα, εμφάνιση και αναπηρία.

Τα στερεότυπα είναι μια απλουστευμένη και τυποποιημένη αντίληψη ή μια εικόνα, που συχνά έχουν οι άνθρωποι για μια άλλη ομάδα ανθρώπων. Τα στερεότυπα μπορούν να είναι θετικά ή αρνητικά και είναι χαρακτηριστικές γενικεύσεις βασισμένες στην ελάχιστη ή περιορισμένη γνώση για μια ομάδα ανθρώπων. Τα στερεότυπα πηγάζουν συνήθως από το φόβο για τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Πιθανώς βασίζονται σε μια σειρά μεμονωμένων συμπεριφορών που είχε το μέλος μιας ομάδας, οι οποίες κατόπιν γενικεύτηκαν και κατέληξαν να θεωρούνται χαρακτηριστικά όλων των μελών της συγκεκριμένης ομάδας και χρησιμοποιούνται με έναν αρνητικό ή προκατειλημμένο τρόπο για να δικαιολογήσουν ορισμένες μεροληπτικές συμπεριφορές. Τα στερεότυπα είναι όχι μόνο επιβλαβή στα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων αλλά βλάπτουν με την ενθάρρυνση της προκατάληψης και της διάκρισης. Η προκατάληψη είναι όχι μόνο

μια δήλωση της άποψης ή της πεποίθησης, αλλά και μια τοποθέτηση που περιλαμβάνει συναισθήματα όπως η απάθεια, η περιφρόνηση, ή και η απέχθεια.

Ιστορικά, έχουν δημιουργηθεί πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους ανθρώπους με αναπηρία, με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Μερικά από τα στερεότυπα που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν τους ανθρώπους με αναπηρίες παραμένουν ισχυρά ακόμη και σήμερα στην αντίληψη του κόσμου. Οι ελλιπείς πληροφορίες, οι μπερδεμένες αντιλήψεις, η απομόνωση και ο διαχωρισμός, έχουν διαιωνίσει πολλά από αυτά τα στερεότυπα. Η εικόνα ενός προσώπου με αναπηρίες ή ομάδες προσώπων με αναπηρίες σύμφωνα με τα στερεότυπα περιορίζει, το τι προσδοκούμε από αυτούς και το πώς συμπεριφερόμαστε απέναντί τους. Ακόμη τα άτομα με αναπηρίες συχνά απεικονίζονται στα μέσα επικοινωνίας με τρόπο που τείνουν να ενισχύσουν τα αρνητικά αυτά στερεότυπα. Τέτοια στερεότυπα υποβιβάζουν τους ανθρώπους με αναπηρία και θεωρούν την αναπηρία ως το καθοριστικό γνώρισμα του χαρακτήρα ενός ατόμου δίχως να του δίνεται η δυνατότητα να χαρακτηριστεί με τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζονται όλοι οι άλλοι άνθρωποι.

Η άγνοια, η προκατάληψη και η παραπληροφόρηση που υπάρχει πολλές φορές για τα άτομα με αναπηρίες είναι πολύ πιθανόν να μεταφραστούν σε εχθρότητα, απόρριψη, οίκτο, ανοχή και ελάχιστη αποδοχή, από τη στιγμή που θα θεωρηθεί το διαφορετικό ως μη φυσιολογικό ή στιγματισμένο. Η λανθασμένη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία έχει τις ρίζες της στην εικόνα που έχει σχηματίσει ο περισσότερος κόσμος για τα άτομα αυτά, μια εικόνα που περνάει όπως είναι φυσικό και στα παιδιά (Κυπριωτάκης, 2000).

Όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1992), οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των πληροφοριών που ο κόσμος έχει για τους διάφορους τύπους αναπηριών που υπάρχουν. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος των πληροφοριών που παρέχονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την εκπαίδευση και την επαφή με τα άτομα με αναπηρίες. Η ανάγκη άμεσης παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία ή των ατόμων

με δυσκολίες στη ζωή και στη μάθηση ως ισότιμων μελών πρέπει να ξεκινά από το σχολείο (Κυπριωτάκης, 2001).

Όλα όσα επιγραμματικά παρουσιάστηκαν αποδεικνύουν ότι οι σχετικές με την αναπηρία προκαταλήψεις και τα στερεότυπα έχουν βαθιές ρίζες. Αυτές οι προκαταλήψεις απέχουν πολύ από μια σύγχρονη οπτική που προβάλλει τον άνθρωπο με αναπηρία να διεκδικεί μια κοινωνική παρουσία απαλλαγμένη από στερεότυπα. Παρόλο που οι νέες αντιλήψεις, στο πλαίσιο της ισότητας όλως των ατόμων, προωθούν μεγαλύτερη αποδοχή της διαφορετικότητας, ωστόσο δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι απουσιάζουν προκαταλήψεις και στερεότυπες συμπεριφορές για τα άτομα με αναπηρία. Καθοριστικό ρόλο στην εικόνα της αναπηρίας στην κοινωνία διαδραματίζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία είναι επιρρεπή στην παραγωγή αρνητικής εικόνας για την αναπηρία, και παρουσιάζουν τα άτομα ως θύματα ή πάσχοντα. Μέχρι και σήμερα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά λέξεις όπως «θύμα», «γενναιότητα», «μάχη», όροι δηλαδή αρνητικοί, αφού παρουσιάζουν τα άτομα με αναπηρίες ως «αγωνιζόμενους μάρτυρες», αντανακλώντας περισσότερο ανάγκη για οίκτο και όχι για δικαιοσύνη (Κουρουμπλής, 2000: 215).

Οι στάσεις αυτές παρατηρούνται, όπως είναι φυσικό και στο λογοτεχνικό κόσμο. Τα άτομα με αναπηρία αποκαλούνταν συνήθως όχι με τα ονόματά τους, αλλά με τη μειονεξία που είχαν, σαν να καθόριζε αυτή αποκλειστικά την ταυτότητά τους. Η τάση αυτή φαίνεται τόσο σε παροιμίες - όπως «Τυφλός βελόνα γύρευε σε ξένον αχυρώνα», «Στου κουφού την πόρτα όσο θέλεις βρόντα»- όσο και σε παραμύθια όπου οι νάνοι και οι γίγαντες δεν έχουν συνήθως ονόματα και κυρίως στα μυθιστορήματα, όπου συναντούμε πλήθος υποτιμητικών αναφορών για τα άτομα με αναπηρίες, όπως κουτσός, σακάτης, ανίκανος, ανήμπορος, καημένος, συφοριασμένος, κουλός, βουβός, στραβός, διεστραμμένος, λωλός, χαζός, κουτός, στραβός, χοντροκέφαλος, άχρηστος κ.ο.κ. (Κάργα, 2008).

## 2.4 Οι απεικονίσεις της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία

### 2.4.1 Διεθνείς έρευνες

Ιστορικά, η παιδική λογοτεχνία έχει επικριθεί ευρέως για ανακρίβειες σχετικά με την παρουσίαση των δύο φύλων, τη διάπλαση του σώματος, τα άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές κοινότητες καθώς και τα άτομα με αναπηρία (Dyches et al, 2006, Wedwick & Latham, 2013). Αν και η ακριβής απεικόνιση των χαρακτήρων με αναπηρία στη λογοτεχνία έχει συζητηθεί ευρέως, εμπειρικές μελέτες που εστιάζουν στο πώς οι χαρακτήρες με αναπηρία απεικονίζονται στη λογοτεχνία των μικρών παιδιών διεξάγονται κυρίως τα τελευταία χρόνια.

Ερευνητές που έχουν εξετάσει βιβλία για μικρά παιδιά τα οποία περιλαμβάνουν χαρακτήρες με αναπηρία (Ayala, 1999, Dyches et al, 2006), διαπίστωσαν ότι οι συγγραφείς απεικονίζουν συχνά τους χαρακτήρες με αναπηρία με περιορισμένη προσωπικότητα και χωρίς ιδιαίτερο βάθος. Επιπρόσθετα, οι αναπαραστάσεις των χαρακτήρων με αναπηρία σε αυτά τα παραμύθια ήταν σε μεγάλο βαθμό ανακριβείς. Για παράδειγμα, οι χαρακτήρες με αναπηρίες συχνά απεικονίζονται να έχουν λάβει θαυματουργές θεραπείες και να έχουν «θεραπευτεί» από αναπηρίες που είναι συνήθως μόνιμες στην πραγματική ζωή. Μελέτες έχουν εξετάσει επίσης πώς συγκεκριμένες αναπηρίες απεικονίζονται στη λογοτεχνία. Για παράδειγμα, τα παιδιά με νοητική αναπηρία εμφανίζονται αρκετά συχνά σε υποστηρικτικούς ρόλους και όχι ως κύριοι χαρακτήρες (Leininger, Dyches, Prater & Heath, 2010). Ακόμη, ορισμένα βιβλία που οι χαρακτήρες τους είναι κωφοί, συχνά απεικονίζουν την κώφωση ως ασθένεια ή αναπηρία, και όχι ως μέρος ενός μεγαλύτερου πολιτισμού ή κοινότητας (Golos, Moses & Wolbers, 2012).

Η σχετική βιβλιογραφία στο εξωτερικό φαίνεται να είναι αρκετά πλούσια σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την έννοια της αναπηρίας σε παραμύθια για παιδιά. Η Hopkins (1980) σημείωσε την αυξημένη εμφάνιση των χαρακτήρων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία. Περιέγραψε χαρακτήρες που ήταν κωφοί, είχαν προβλήματα όρασης, σωματικές ή νοητικές αναπηρίες και των οποίων οι δημιουργοί

τους ύψωσαν ως μέσο για να διδάξουν σχετικά με αναπηρίες και να αναπτύξουν αυξημένη ευαισθητοποίηση και κατανόηση. Η Hopkins πρότεινε ότι τα παιδιά με αναπηρία θα αισθάνονται μια ισχυρή αίσθηση της ταυτότητας, καθώς σχετίζονται με χαρακτήρες που διαβάζουν στα βιβλία. Το φαινόμενο αυτό αναφέρεται και ως «παράθυρο και καθρέφτης», από ένα παράθυρο στη ζωή των χαρακτήρων με αναπηρία και έναν καθρέφτη στον οποίο τα παιδιά με αναπηρία θα μπορούσαν να βλέπουν τους εαυτούς τους (Bailes, 2002). Η Blaska (2004) συμφώνησε ότι το θέμα της ταυτότητας πρέπει να είναι το σήμα κατατεθέν της παιδικής λογοτεχνίας υψηλής ποιότητας, με χαρακτήρες με αναπηρία. Τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως σύνολο, ως αποδεκτά παραγωγικά μέλη των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων τους, όχι μόνο μέσα από τις εμπειρίες της ζωής τους αλλά και μέσα από τα βιβλία. Ο τρόπος που τα παιδιά βλέπουν τους εαυτούς τους να εκπροσωπούνται στα βιβλία μπορεί να τονίσει τη δική τους αυτο-εικόνα με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Bailes, 2002, Blaska, 2004).

Σύμφωνα με τους Davidson, Woodill και Bredberg (1994), στη λογοτεχνία της Βρετανίας τον 19ο αι. κυριαρχεί μια θεολογική και απλοϊκή θεώρηση της αναπηρίας με κύριο τρόπο αντιμετώπισης τη συμπόνια. Θεωρείται δεδομένη, καθορισμένη από το θεό, με καταλυτική επίδραση στη ζωή του ατόμου και αντιμετωπίζεται ως μη αναστρέψιμη, ενώ σπάνια αναφέρεται, στην αρχή τουλάχιστον του αιώνα, κάποια θεραπεία. Τα άτομα με αναπηρία θεωρείται πως θα ανταμειφθούν στην άλλη ζωή για τα βάσανα που περνούν και προκαλούν αγωνία στα μέλη της οικογένειάς τους, ιδίως στους γονείς τους που ανησυχούν για το μέλλον τους – κυρίως όταν εκείνοι δε θα είναι πλέον στη ζωή.

Σε μελέτη αξιολογήθηκαν παιδικά βιβλία (Prater, 1999), σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό, την οπτική γωνία, τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων, τις αλλαγές στους χαρακτήρες, την εκπαίδευση, τη διαμονή, την απασχόληση και την ψυχαγωγία. Βρέθηκε ότι οι περισσότεροι χαρακτήρες με αναπηρία δεν εξελίσσονταν και δεν αναπτύσσονταν κατά τη διάρκεια του βιβλίου και απεικονίζονταν πιο συχνά ως θύματα απόλυτα εξαρτημένα από άλλους για την ευημερία τους. Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων έτειναν να επικεντρώνονται σε χαρακτήρες χωρίς αναπηρίες για την έναρξη φιλίας. Οι περισσότεροι από τους χαρακτήρες με αναπηρία εκπαιδεύονταν σε ξεχωριστά περιβάλλοντα, ζούσαν στο σπίτι, εργάζονταν σε ένα



προστατευμένο περιβάλλον και σπάνια ασχολούνταν με ψυχαγωγικές δραστηριότητες, εκτός αν συμμετείχαν στα Special Olympics.

Στον 20ο αι. η αναπηρία άρχισε να γίνεται περισσότερο ιάσιμη και αποφεύξιμη - τουλάχιστον για τα νεαρά άτομα - όπως επίσης, άρχισε να παρουσιάζεται το φαινόμενο της εισαγωγής των ατόμων με αναπηρία σε ιδρύματα. Έτσι, οι χαρακτήρες με αναπηρία άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως άτομα περισσότερο σπάνια και λιγότερο «φυσιολογικά» που για να δικαιολογήσουν την ύπαρξή τους χρειάζονταν είτε μια ασυνήθιστη «αγιοποίηση» είτε μια ως εκ θαύματος θεραπεία (Dowker, 2004).

Κατά τη διάρκεια του 20ου αι. παρατηρείται η ενθάρρυνση της έκδοσης βιβλίων με θέμα την αναπηρία, στα οποία αποδοκιμάζεται η άδικη συμπεριφορά απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Έτσι, τα παιδικά βιβλία φαίνεται να αντανακλούν το πέρασμα από τις πατριαρχικές - προστατευτικές τάσεις του 19ου σε περισσότερο ανεξάρτητα μοντέλα και μοντέλα ενσωμάτωσης του 20ου αιώνα. Παρατηρείται ακόμη ότι πολλά στερεότυπα ανακυκλώνονται ακόμη στα βιβλία του 20ου αι. (Torrijos, 2004).

Η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση όπως επισημαίνει η Gervay (2004), οδήγησε σε αναθεώρηση των προηγούμενων μοντέλων και την απεικόνιση της αναπηρίας με περισσότερο ρεαλιστικό τρόπο. Τα νέα μοντέλα στα παιδικά βιβλία έχουν την τάση να παρουσιάζουν τα άτομα με αναπηρία ως ανεξάρτητα, ισότιμα, κοινωνικά ενεργά μέλη και οι αναπηρίες πλέον χαρακτηρίζονται με πιο ακριβείς ιατρικούς όρους. Πολλά παιδιά με αναπηρία μαθαίνουν να ζουν με κάποια ελαφρότερης μορφής αναπηρία ή επιβιώνουν με βαρύτερης μορφής η οποία, ωστόσο, δεν τα εμποδίζει από το να ζήσουν ενδιαφέρουσες ζωές ακόμη και να αναζητήσουν μια καριέρα.

Τις διαφοροποιήσεις των στάσεων των συγγραφέων στο δεύτερο μισό του 20ου αι., επισημαίνει και η Keith (2004), τονίζοντας πως τα βιβλία της περιόδου αυτής έχασαν μεγάλο μέρος της θρησκευτικής, της ηθικής και της συναισθηματικής βαρύτητας που τα χαρακτήριζε τον προηγούμενο αιώνα και άρχισαν να πραγματεύονται κοινωνικές και ψυχολογικές καταστάσεις που οι νέοι συχνά βίωναν. Οι σημαντικές πρόοδοι στην ιατρική είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση των θανάτων

των παιδιών με αναπηρία στην παιδική ηλικία και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Ταυτόχρονα δημιουργήθηκε η τάση να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών με αναπηρία που ήταν απομονωμένα στα ιδρύματα. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Keith (2004), αν και οι κοινωνικές στάσεις αλλάζουν, δεν αντικατοπτρίζονται στα παιδικά βιβλία. Ενώ οι συγγραφείς φαίνεται να επιθυμούν να δείξουν τα «προβλήματα» που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία, συχνά η οπτική που έχουν για την αναπηρία και η έλλειψη γνώσης για το τι σημαίνει να έχει κάποιος μια αναπηρία, τους περιορίζει σημαντικά.

Έρευνα της Torrijos (2004) έδειξε πως σε βιβλία όπου το άτομο με αναπηρία αποτελεί έναν από τους βασικούς ήρωες, συνήθως παρουσιάζεται με τρόπο παραδοσιακό, δηλαδή με αρνητικές απόψεις και στερεοτυπικές προκαταλήψεις. Όταν πρόκειται για ήρωα χωρίς αναπηρία, είναι κοινή σε όλα τα παιδικά βιβλία, η εικόνα του παιδιού που ζει μια σειρά από περιπέτειες για να κερδίσει στο τέλος την ανεξαρτησία του, εικόνα που αλλάζει εντελώς, όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία. Το μόνο που καταφέρνουν εκείνα στο τέλος είναι να αποδεχτούν την εξάρτησή τους. Η ομάδα αυτών των παιδιών εκτός του ότι απουσιάζει από τα περισσότερα παιδικά βιβλία, όταν εμφανίζεται, έχει συνήθως προβλήματα κίνησης και κάποια αισθητηριακή αναπηρία. Η Torrijos (2004) μελέτησε παιδικά ποιήματα, μια ανθολογία λαϊκών ιστοριών (1984) και βιβλία ισπανών συγγραφέων και βρήκε πως ο αριθμός των βιβλίων αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία. Μόνο ένα βιβλίο από τα 27 που μελετήθηκαν βρέθηκε για μικρούς αναγνώστες, 3 για παιδιά από 7-9 χρονών, 10 για παιδιά από 9-12 ετών, 8 για παιδιά από 12-14 και μόνο δύο για μεγαλύτερα παιδιά. Σε αυτά κυριαρχεί συχνά το αίσθημα της συμπόνιας ή της απόρριψης. Η ερευνήτρια τονίζει πως η αναπηρία συχνά εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς. Για παράδειγμα, αποτελεί ένα μέσο για κριτική στην κοινωνία για τον άδικο τρόπο που αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία, ένα μέσο κινητοποίησης και ωρίμανσης μεγαλύτερων αδερφών, μέσο για να διαφανούν οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα και ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις ή ένα κίνητρο για να αναδείξουν τα παιδιά την κοινωνική τους συνείδηση. Κοινός στόχος βέβαια στα περισσότερα βιβλία είναι να τονιστεί μέσω των παιδιών με αναπηρία, η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης. Σε μερικά βιβλία, ωστόσο, παρατηρήθηκε μια ρεαλιστική απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται τα άτομα με αναπηρία και των δυσκολιών, συναισθηματικών και κινητικών που αντιμετωπίζουν, με αρκετή ακρίβεια μάλιστα - που πολλές φορές

οφείλεται ίσως στην προσωπική εμπειρία, στην περίπτωση που οι συγγραφείς είναι και οι ίδιοι άτομα με αναπηρία. Στα βιβλία αυτά οι ήρωες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να διασκεδάσουν και να συμμετέχουν στη ζωή, αν και πολλές φορές πρέπει να αποδεχτούν ένα χαμηλότερο επίπεδο ζωής, αλλά και λιγότερες ευκαιρίες.

Η Blaska (2004) μελέτησε 500 βιβλία που εκδόθηκαν μεταξύ 1987-1991 και που συμπεριλάμβαναν ήρωες με αναπηρία. Από τα βιβλία αυτά 10 μόνο είχαν ήρωες παιδιά με αναπηρίες και μόνο 6 από αυτά τα ενσωμάτωναν ως αναπόσπαστο τμήμα τους. Η ίδια έρευνα έδειξε πως οι γονείς και οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν ποια λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία είναι διαθέσιμα, ούτε και πως να τα αξιοποιήσουν. Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα χρησιμοποιούσαν λογοτεχνικά βιβλία με σχετικό θέμα μόνο στην περίπτωση που κάποιος από τους μαθητές τους αντιμετώπιζε ανάλογη δυσκολία.

Ο Solis (2004) μελέτησε 10 παιδικά βιβλία τα οποία εκδόθηκαν μετά το 2000. Καθένα από τα βιβλία της έρευνας περιλάμβανε πολλαπλές οπτικές της αναπηρίας, ανάλογα με τις προσωπικές αντιλήψεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες των συγγραφέων σχετικά με την αναπηρία. Κάποια από τα βιβλία έδιναν την ευκαιρία να αμφισβητηθεί η ταύτιση της αναπηρίας με το θλιβερό, δυσνόητο και αξιοκατάκριτο, προσφέροντας μια εναλλακτική εικόνα της αναπηρίας ως κάτι συμπτωματικό. Ο συγγραφέας του βιβλίου παρείχε ένα πολιτικό αλλά και αισθητικό πλαίσιο, καλώντας τους αναγνώστες να προβληματιστούν για τις κοινωνικοπολιτικές στρατηγικές που κατασκευάζουν την αναπηρία ως πολιτισμική διαφορά. Σε άλλο βιβλίο ο ήρωας παρουσιαζόταν ως ατελές παιδί. Με τον τρόπο αυτό η αναπηρία εμφανίζεται ως κενό που πρέπει να καλυφθεί, ως ανεπάρκεια που πρέπει να ξεπεραστεί. Σε άλλη περίπτωση, οι συγγενείς του παιδιού με αναπηρία βρέθηκε να αναγάγουν την αναπηρία σε κάτι μεταφυσικό ή να χρησιμοποιούν συμβολισμούς που εμπεριέχουν υπερφυσικά στοιχεία. Οι προσπάθειές τους είχαν ως στόχο να εξαλείψουν τη «μη κανονικότητα» ή τη δυσλειτουργία και να τις αντικαταστήσουν με την «κανονικότητα» που έχει οριστεί και αναγνωρίζεται από την κοινή γνώμη. Σε άλλα βιβλία παρατηρήθηκε σύνδεση της αναπηρίας με την ασθένεια, εδραιώνοντας τη στερεοτυπική αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρία είναι άρρωστα.

Η Kendrick (2004), μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι χαρακτήρες με μαθησιακά προβλήματα στη μυθοπλασία και κατά πόσο αυτή επιτρέπει στην ομάδα αυτών των παιδιών, όχι μόνο να είναι φορείς μηνύματος με σημασία αλλά και να εμφανίζονται ως ανθρώπινοι. Σε κάποια από τα βιβλία δίνεται η δυνατότητα στους χαρακτήρες να έχουν τη δική τους φωνή, να μιλήσουν από τη δική τους πλευρά και να αποκτήσουν σημασία. Στο δίπολο παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που εξετάστηκε, τα κείμενα χωρίστηκαν σε αυτά που έχουν στερεοτυπικές προσεγγίσεις του θέματος και σε αυτά που επιχειρούν πιο πολύπλοκη εξέταση του χαρακτήρα και των δυναμικών της ανάπτυξης των παιδιών αυτών και των σχέσεών τους. Στη μία άκρη βρίσκονται τα βιβλία στα οποία οι χαρακτήρες με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζονται επιφανειακά, δεν εμπλέκονται καθόλου και αποτελούν απλά ένα μέσο για την ανάπτυξη των άλλων χαρακτήρων του βιβλίου ή σε ορισμένες περιπτώσεις δαιμονοποιούνται. Στην εκ διαμέτρου αντίθετη κατηγορία, που δυστυχώς δεν αριθμεί πολλά βιβλία, βρίσκουμε χαρακτήρες με μαθησιακά προβλήματα που είναι οι ίδιοι αφηγητές και έχουν τη δική τους φωνή και θέση στα πράγματα. Η υπόθεση ότι τα νέα βιβλία θα είναι περισσότερο πολιτικά ορθά και απαλλαγμένα από στερεότυπα, δυστυχώς δεν επαληθεύεται, σύμφωνα με την Kendrick (2004).

Παρατηρήθηκε πως η αύξηση του αριθμού των χαρακτήρων με αναπηρία μετά το 1975 συχνά ήταν σε βάρος της λογοτεχνικής ποιότητας και της γνησιότητας (Gervay, 2004). Δεν είναι αρκετό για τους χαρακτήρες με αναπηρία να εμφανίζονται στα βιβλία των παιδιών. Ο τρόπος που οι χαρακτήρες με αναπηρία απεικονίζονται, είναι αποφασιστικής σημασίας για τα μηνύματα που τα παιδιά λαμβάνουν για την αναπηρία και τις αντιλήψεις και τις στάσεις που σχηματίζουν και αρχίζουν να εσωτερικεύουν.

Οι Dyches, Prater και Leininger (2009) εξέτασαν 41 βιβλία με χαρακτήρες με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, το σύνδρομο ντάουν, τη νοητική αναπηρία, πολλαπλές αναπηρίες, και άλλες μη καθορισμένες αναπηρίες. Χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια όπως η μελέτη του 1999 που αναφέρθηκε προηγουμένως, οι συγγραφείς ανακάλυψαν ορισμένες θετικές τάσεις. Οι χαρακτήρες με αναπηρία παρέμειναν σε υποστηρικτικούς ρόλους τις περισσότερες φορές, αλλά ο αριθμός των βασικών χαρακτήρων με αναπηρίες

αυξήθηκε σημαντικά (39% κύριοι χαρακτήρες το 1999, 48% το 2009). Ακόμη περισσότεροι από τους χαρακτήρες με αναπηρία θεωρήθηκαν δυναμικοί, αλλάζοντας με την πάροδο του χρόνου. Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων με και χωρίς αναπηρία συνέχισε να είναι μονόπλευρη με τους ήρωες χωρίς αναπηρία να παρουσιάζονται ως φροντιστές. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ήταν πιο περιεκτικά στη μελέτη του 2009. Ωστόσο, οι περισσότεροι χαρακτήρες με αναπηρία ζούσαν στο σπίτι και συμμετείχαν σε άτυπες δραστηριότητες ψυχαγωγίας, όπως βλέποντας τηλεόραση ή κάνοντας έργα τέχνης, εκτός των 24 που συμμετείχαν στα Special Olympics. Οι συγγραφείς πρότειναν οι χαρακτήρες με αναπηρία να περιγράφονται με πιο αυθεντικό και ουσιαστικό τρόπο, συμπεριλαμβανομένης της έμφασης στη λήψη αποφάσεων και την αυτοδιάθεση (Dyches et al, 2009). Κατά τη διάρκεια των δέκα ετών μεταξύ των μελετών του 1999 και του 2009, σημειώθηκαν μερικές βελτιώσεις στην απεικόνιση των χαρακτήρων με αναπηρία, αλλά και πολλά στερεότυπα παρέμειναν. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι συγγραφείς και οι εκδότες παιδικών βιβλίων θα πρέπει να έχουν μια πιο θετική, ενθαρρυντική προσέγγιση για την εκπροσώπηση της αναπηρίας (Keith, 2004).

Η Keith (2004) βλέποντας μελλοντικά, ελπίζει και εύχεται τα περισσότερα έργα παιδικής λογοτεχνίας να γράφονται από συγγραφείς με αναπηρία έτσι ώστε αυτό να φέρει έναν αυθεντικό αέρα της ταυτότητας και της φωνής των χαρακτήρων με αναπηρία. Επιπλέον, αναμένει πως οι αναγνώστες δεν θα είναι μόνο τα παιδιά με αναπηρία, αλλά όλα τα παιδιά. Ενώ έχει σημειωθεί πρόοδος προς μια πιο ισορροπημένη κατεύθυνση ρεαλιστικών απεικονίσεων των χαρακτήρων με αναπηρία, υπάρχει πάντα περιθώριο βελτίωσης.

Η Ayala (1999) συνέστησε την ένταξη χαρακτήρων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία. Η ερευνήτρια μελέτησε 59 παιδικά βιβλία στα οποία απεικονίζονταν χαρακτήρες με αναπηρία, χρησιμοποιώντας 15 δείκτες περιεχομένου, όπως το πως η αναπηρία απεικονίζεται, την εθνικότητα, το φύλο, και την πολιτιστική έμφαση και βρήκε την πλειοψηφία των χαρακτήρων με αναπηρία να είναι λευκοί, αγγλόφωνοι και άντρες. Η Dyches και οι συνεργάτες της βρήκαν πως ο αριθμός των χαρακτήρων με αναπηρία δεν ήταν αντιπροσωπευτικός του αριθμού των μαθητών με αναπηρία στα δημόσια σχολεία. Οι άντρες και χαρακτήρες με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού και νοητικές αναπηρίες υπερεκπροσωπούνται (Dyches & Prater, 2005).

Dyches, Prater, & Jenson, 2006. Dyches et al, 2009). Αναφερόμενοι και πάλι στον Bailes (2002) και στην περιγραφή του «παραθύρου και καθρέπτη, « τα παιδιά χωρίς αναπηρία πρέπει να δουν το πλήρες φάσμα της ποικιλομορφίας της ικανότητας, έτσι ώστε να μην υποθέτουν ότι κάθε παιδί που είναι «διαφορετικό» είναι ένα λευκό κορίτσι με σύνδρομο Down ή ένα λευκό αγόρι με αυτισμό. Ομοίως, τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις με τους χαρακτήρες στην παιδική λογοτεχνία που φαίνονται και σκέφτονται και περιηγούνται στον κόσμο όπως ακριβώς κάνουν και αυτοί.

Σε μια άλλη ανάλυση περιεχομένου (Beckett et al, 2010) εξετάστηκαν 100 βιβλία αναφορικά με την αναπαράσταση της αναπηρίας. Διερευνήθηκε η απεικόνιση θετικής εικόνας ή αρνητικών στερεοτύπων και εντοπίστηκαν αρνητικές απεικονίσεις της αναπηρίας σε 86 από τα 100 βιβλία που αναλύθηκαν. Αυτές οι απεικονίσεις περιελάμβαναν στερεοτυπική γλώσσα, τραγική όψη της αναπηρίας, μη ρεαλιστικό ευτυχισμένο τέλος και χαρακτήρες με αναπηρία ως παράξενους. Παρά τις αρνητικές απεικονίσεις, 40 βιβλία παρουσίαζαν την αναπηρία ως ένα στοιχείο της διαφορετικότητας και 15 βιβλία είχαν θετικό, δίχως διακρίσεις μήνυμα. Η ανεπαρκής και ακατάλληλη εκπροσώπηση της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία φαίνεται να είναι μια πρόκληση.

Οι Golos και Moses (2011) σε έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι κωφοί χαρακτήρες απεικονίζονται σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Σημείωσαν επίσης ότι οι περισσότεροι κωφοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως θύματα. Η Hughes (2012) έδωσε έμφαση στις εικονογραφήσεις στην έρευνα της για την τύφλωση σε εικονογραφημένα βιβλία. Αυτή συνέστησε φανταστικά κείμενα που τονίζουν την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με την ενθάρρυνση των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς αναπηρία και έδωσε έμφαση στη χρήση της κατάλληλης γλώσσας τόσο στην περιγραφή των αναπηριών όσο και των χαρακτήρων με αναπηρία. Τόνισε επίσης ότι η λέξη τυφλός δεν εμφανίζεται σε πολλά εικονογραφημένα βιβλία με τυφλούς χαρακτήρες. Ίσως οι συγγραφείς αποφεύγουν τη λέξη λόγω της αρνητικής χροιάς ή επιλέγουν αυτή τη γλώσσα για να προωθήσουν την αποδοχή και την ένταξη.

## 2.4.2 Ελληνικές έρευνες

Μπορεί να δει κανείς ότι υπάρχουν πολλές μελέτες που πραγματοποιούνται στο εξωτερικό, για την ενημέρωση της κοινωνίας και των ατόμων για τα άτομα με αναπηρία, την αύξηση της ευαισθητοποίησης και την ενημέρωση για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα και οι οικογένειές τους, καθώς και τον αγώνα τους ενάντια σε αυτές τις δυσκολίες. Ο αριθμός των μελετών που αφορούν τα άτομα με αναπηρία αυξήθηκε πρόσφατα σε σύγκριση με το παρελθόν. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός των βιβλίων που περιλαμβάνονται στις μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε αυτό το πεδίο είναι αισθητός.

Στην Ελλάδα η ερευνητική προσπάθεια σχετικά με τη θέση της αναπηρίας στη λογοτεχνία και ειδικότερα στην παιδική λογοτεχνία είναι αρκετά περιορισμένη. Ο Καρακίτσιος (2001) σε έρευνα του με δείγμα παιδικά αφηγήματα, μυθιστορήματα και νουβέλες του εικοστού αιώνα, υπογραμμίζει πως το παιδί με αναπηρία φορτίζεται αρνητικά, γεγονός που επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του. Συνολικά παρατηρείται μια προσπάθεια για καταγραφή του παιδιού με αναπηρία και του αντίστοιχου χώρου, όπου κινείται και ζει. Στα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα, υπερισχύει ποσοτικά η τριτοπρόσωπη αφήγηση. Φαίνεται ότι η παιδική λογοτεχνία, το μυθιστόρημα, το αφήγημα και οι διάφορες μορφές του (διήγημα, μικρή ιστορία), παίζει ρόλο ενδιάμεσου μεσολαβητή μεταξύ του αναγνώστη και της πραγματικότητας της ειδικής αγωγής. Σε γενικές γραμμές τα καταφέρνει. Σίγουρα ακολουθεί τη ροή της κοινωνίας και της πραγματικότητας και σε ορισμένες περιπτώσεις αντιγράφει τη ζωή και αναπαριστά την πραγματικότητα. Σε άλλες όμως περιπτώσεις πλάθει και αναπλάθει τα γεγονότα, ανατρέπει την ίδια τη ζωή και δημιουργεί τη δική της πραγματικότητα, λιγότερο αληθινή, αλλά πάντοτε αληθοφανή και πειστική. Τα επινοημένα γεγονότα και επεισόδια της λογοτεχνίας παραμένουν πάντα πιο ωραιοποιημένα από τα αντίστοιχα της ειδικής αγωγής. Είναι φανταστικά παραδείγματα-υποδείγματα που συμπληρώνουν με περισσότερη σαφήνεια και καθολικότερα τον τύπο του παιδιού με αναπηρία της πραγματικότητας. Σε αυτό όμως το σημείο πιθανόν να κρύβεται και ο κίνδυνος εξωραϊσμού της πραγματικότητας, γιατί η μετατόπιση σε επεισόδια με αίσιο και ευτυχές τέλος εμφανίζεται αρκετά συχνά.

Η Σουλτάνα Μαλαμίδου (1987) σε μία μικρή μελέτη της στον ελλαδικό χώρο μελέτησε τα Ελληνικά Αλφαβητάρια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όσον αφορά τις γενικότερες αντιλήψεις γύρω από τα άτομα με αναπηρία. Τα ευρήματα -όπως ήταν αναμενόμενο- απεικονίζουν με τα μελανότερα χρώματα εικόνες απομόνωσης και παντελούς «απόρριψης», «εκμετάλλευσης», «οίκτου» και «φιλευσπλαχνίας». Θα περίμενε ίσως κανείς, μέσα από ένα σχολικό αναγνωστικό να προβληθεί η αποδοχή και η ισότιμη αντιμετώπιση των «διαφορετικών» ατόμων, ώστε να καθοριστεί η θετική και η επί ίσοις όροις στάση και συμπεριφορά των μαθητών και μελλοντικών ενηλίκων προς τα άτομα με αναπηρία.

Μία ακόμη ερευνητική προσπάθεια εξέτασης κειμένων που αφορούν στα άτομα με αναπηρία, είναι η μονογραφία του γιατρού Γεράσιμου Ρηγάτου (1989), «Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία». Η μελέτη εξετάζει ελληνικά και κυπριακά πεζά και έμμετρα κείμενα. Στόχος του είναι «η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων του κοινού για το παιδί». Παρουσιάζει πενήντα ένα νεοέλληνες συγγραφείς, εκ των οποίων μόνο οι έξι έχουν γράψει πεζά κείμενα με ήρωα άτομο με αναπηρία. Το κυρίαρχο στοιχείο του περιεχομένου τους είναι η γέννηση παιδιού με νοητική αναπηρία. Στην εργασία επιχειρείται μια απλή παρουσίαση των γεγονότων της πλοκής, τα οποία συνοδεύονται με κάποιες - ελάχιστες- ψυχολογικού περιεχομένου παρατηρήσεις του συγγραφέα, χωρίς άλλες προεκτάσεις για τη δομή ή το ύφος του κειμένου.

Ο Γιώργος Παπαδάτος (1992) παρουσιάζει μια μελέτη του που στηρίχτηκε σε υλικό δεκαεπτά χρόνων (δέκα έργα για παιδιά). Το θέμα της μελέτης ήταν η ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των έργων που μελετήθηκαν, απέναντι στο παιδί με αναπηρία και οι τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ταξινομήσεων, αλλά και των αντιστοίχων της πραγματικότητας. Ο ερευνητής υποστηρίζει πως η οικογένεια αποτελεί το φρούριο όπου «φυλάσσεται» το παιδί, προφυλαγμένο από έναν εχθρικό κοινωνικό περίγυρο και πως προσφέρονται από τους συγγραφείς εξωπραγματικά πρότυπα, παραδοσιακά στερεότυπα και μεταφυσικές παρεμβάσεις.

Η Μαρία Τζαφεροπούλου (1994) δημοσίευσε μια μικρή μελέτη που αφορούσε έξι έργα και είχε ως θέμα την παρουσίαση της νοητικής αναπηρίας στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια



παρατηρούνται κάποιες θετικές αλλαγές στην κοινωνική αντιμετώπιση του προβλήματος της νοητικής αναπηρίας. Κάποια από τα συμπεράσματά της συμπίπτουν με εκείνα του Παπαδάτου κι αυτό είναι φυσικό επειδή το υλικό είναι της ίδιας περιόδου (το ένα αποτελεί μέρος της άλλης) και η διερεύνηση και από τους δύο έγινε από τη σκοπιά κυρίως της κοινωνικής αντιμετώπισης του προβλήματος. Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η λογοτεχνία για παιδιά και νέους στην Ελλάδα, μοιάζει να βρίσκεται σε καλό δρόμο όσον αφορά την εμπλοκή της «διαφορετικότητας» στα κείμενά της. Τα έργα αυτά χαρακτηρίζονται από βαθύ και ουσιαστικό ρεαλισμό. Οι συγγραφείς αποτυπώνουν με σεβασμό και ευαισθησία ένα πρόβλημα που απασχολεί χιλιάδες οικογένειες ανά τον κόσμο. Φέρνουν σε επαφή τα παιδιά - αναγνώστες με τα νοητικά ανάπηρα παιδιά-ήρωες.

Ο Βαγγέλης Τασιόπουλος (2006) μελέτησε το θέμα της αναπηρίας σε δεκαπέντε ελληνικά λαϊκά παραμύθια και ευτράπελες διηγήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζονται συνήθως σε δεύτερους ρόλους και αντιδρούν ανάλογα με τη διάθεση και το ενδιαφέρον του πρωταγωνιστή. Το άτομο με αναπηρία θεωρείται πως κουβαλά το βαρύ φορτίο της μοίρας του και η εύνοια προς αυτόν θεωρείται θεϊκό σημάδι. Η επιστημονική εκδοχή της αναπηρίας υποχωρεί και η θεραπεία θεωρείται αποτέλεσμα του πεπρωμένου ή μαγικών σκευασμάτων. Ο κοινωνικός περίγυρος θεωρεί τον ανάπηρο άνθρωπο γήινο ή υπερφυσικό, αλλά πάντα κομμάτι του και αυτό σύμφωνα με τον ερευνητή υποδεικνύει πως ο λαός «είδε» την κοινωνική ένταξη ως προοπτική.

Η Σταυρούλα Κάργα (2008) μελέτησε πενήντα τρία παιδικά βιβλία ελλήνων και ξένων συγγραφέων από διαφορετικές χρονικές περιόδους που έχουν ως ήρωες/ ηρωίδες άτομα με αναπηρία. Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε πως τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε ο αριθμός των βιβλίων που προσεγγίζουν το θέμα της αναπηρίας και πως οι προσεγγίσεις αυτές είναι περισσότερο απαλλαγμένες από απαξιωτικές απεικονίσεις. Ωστόσο, το ποσοστό των βιβλίων παραμένει μικρό σε σύγκριση με το συνολικό αριθμό παιδικών βιβλίων, ενώ ταυτόχρονα μακρύνει και ο δρόμος μέχρι την πλήρη απαλλαγή των απεικονίσεων αυτών από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Η Αναστασία Ταραρα (2011) προσπάθησε να καταγράψει τις εγγραφές τις αναπηρίας σε 28 παιδικά βιβλία που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία. Στα 24 βιβλία παρατηρήθηκε ο χαρακτήρας με αναπηρία να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο και μόνο στα τέσσερα ο ρόλος του ήταν στατικός. Η υπόσταση του χαρακτήρα με αναπηρία ήταν κυρίως ανθρώπινη ενώ μόνο σε οχτώ ιστορίες οι χαρακτήρες με αναπηρία δεν ανήκαν στην ανθρώπινη κοινότητα. Οι χαρακτήρες με αναπηρία αντιμετώπιζαν την αναπηρία τους θετικά σε λιγότερες από τις μισές ιστορίες. Σε ίσο ποσοστό, η αναπηρία βρέθηκε να αντιμετωπίζεται αρνητικά κυρίως λόγω των δυσκολιών στην καθημερινότητα των υποκειμένων και ειδικότερα στον τομέα των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ σε τέσσερις από αυτές δεν υπάρχουν θετικές ή αρνητικές αναφορές κυρίως, γιατί οι χαρακτήρες με αναπηρία σε αυτές δεν είχαν πρωταγωνιστικό, αλλά δευτερεύοντα ρόλο. Στις περισσότερες ιστορίες οι χαρακτήρες με αναπηρία εμφανίζονταν να μην έχουν ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ή κάποια χαρίσματα σε σχέση με τους υπόλοιπους χαρακτήρες. Το είδος της αναπηρίας, που εμφανιζόταν συχνότερα στις ιστορίες ήταν οι κινητικές αναπηρίες και η σωματική μειονεξία. Ακολούθησαν οι αισθητηριακές αναπηρίες (προβλήματα όρασης, ακοής, ομιλίας) σε πολύ μικρότερη συχνότητα, αλλά δεν έλειψαν και αναφορές στο σύνδρομο Ντάουν, την εγκεφαλική παράλυση, τον αυτισμό, την ψυχική διαταραχή, ακόμη και πολλαπλές αναπηρίες.

Σε μελέτη της Παπαρίδου Ελένης (2012) αναλύθηκαν 20 βιβλία, ελληνικά και μεταφρασμένα, που εκδόθηκαν από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους κατά την δεκαπενταετία από το 1996 ως και το 2011 και πραγματεύονταν το θέμα της αναπηρίας με κοινό στόχο τη θετική αποδοχή και αντιμετώπιση τόσο από το οικογενειακό όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το είδος των βιβλίων στην πλειοψηφία τους ήταν μυθιστορήματα και απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά από εννέα χρονών και πάνω. Από την ανάλυση που ακολούθησε βρέθηκε πως οι συγγραφείς επιδίωκαν να ευαισθητοποιήσουν το παιδικό κοινό από νωρίς και να το μύησουν σε συμπεριφορές αποδοχής και σεβασμού της οποιαδήποτε μορφής αναπηρίας. Στην πλειοψηφία τους οι ήρωες ήταν πρωταγωνιστές, χαρακτήρες που αντανakλούν την πραγματικότητα του εσωτερικού τους κόσμου, προβάλλοντας τις συναισθηματικές και σωματικές τους δυσκολίες. Ως δευτεραγωνιστές προβάλλονταν σχεδόν πάντα με τρόπο στερεοτυπικό που φαντάζει γεμάτος από αρνητικές εικόνες και προκαταλήψεις. Παρόλο που οι ήρωες απεικονίζονταν πως προσπαθούσαν να

ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρατηρήθηκε η τάση να παρουσιάζεται από τους συγγραφείς ότι η κοινωνία (στα πλαίσια των συμμαθητών, φίλων, γειτονιάς κ.α.) δεν αποδέχεται την αναπηρία και δηλώνονταν στερεοτυπικές συμπεριφορές από τους μη ανάπηρους προς τα άτομα με αναπηρία.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν πως η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης, στην κατανόηση και στην αποδοχή της αναπηρίας. Επιπλέον, η παιδική λογοτεχνία έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες ως μέρος της ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας, τα οποία επιδιώκουν να βελτιώσουν τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Είναι λοιπόν σημαντικό, εξαιτίας αυτής της επίδραση της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων αναφορικά με το θέμα της αναπηρίας, να εξεταστεί το πως οι συγγραφείς παρουσιάζουν την αναπηρία. Η παρούσα έρευνα είχε ως κύριο σκοπό, τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων πραγματεύονται και αναπαριστούν την αναπηρία στα έργα τους.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και οι διεθνείς έρευνες με αντικείμενο την απεικόνιση της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία, οδήγησαν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) ποια είναι τα είδη αναπηρίας που πραγματεύονται τα βιβλία;
- β) γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο των βιβλίων ότι πρόκειται για αναπηρία;
- γ) η αφήγηση γίνεται σε πρώτο ή σε τρίτο πρόσωπο;
- δ) η γλώσσα που χρησιμοποιείται για την απεικόνιση της αναπηρίας είναι στερεοτυπική ή είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα;
- ε) ποιο είναι το φύλο του ήρωα με αναπηρία;
- στ) ο ήρωας με αναπηρία παρουσιάζεται να έχει ανθρώπινή ή άλλη μορφή;
- ζ) ο ήρωας με αναπηρία είναι κεντρικός ή δευτερεύων χαρακτήρας του βιβλίου;
- η) ποια είναι η θέση του ήρωα στην κοινωνία;
- θ) ο χαρακτήρας του ήρωα με αναπηρία αποτελεί πρότυπο, αντιπρότυπο ή είναι ουδέτερος;
- ι) υπάρχει αισιόδοξο ή απαισιόδοξο τέλος;
- κ) ποια είναι η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας;

### 3.2 Ερευνητικό υλικό

Για την έρευνα επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν 80 ελληνόγλωσσα και μεταφρασμένα παιδικά και εφηβικά βιβλία στα οποία υπήρχε ένας χαρακτήρας με αναπηρία. Τα βιβλία που ερευνήθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Χέλφτ, Κ. (2003). *Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Άγκυρα (νοητική αναπηρία)
2. Μάρρα, Ε. (1999). *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Πατάκη (νοητική αναπηρία)
3. Κοντολέων, Μ. (1994). *Γάντι σε ζύλινο χέρι*. Αθήνα: Πατάκη (κινητική αναπηρία)
4. Βαρελλά, Α. (1998). *Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια*. Αθήνα: Άγκυρα (κινητική αναπηρία)
5. Αλεξοπούλου - Πετράκη, Φ. (2005). *Φίλοι; ... φως φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (αισθητηριακή αναπηρία)
6. Ανδρικόπουλος, Ν. (2007). *Δυο παπούτσια με καρότσι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (κινητική αναπηρία)
7. Αυτζής, Μ. (2004). *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (νοητική αναπηρία)
8. Γουίλις, Τ. (2001). *Η Αργυρώ γελάει*. Αθήνα: Πατάκη (κινητική αναπηρία)
9. Ελληνικό λαϊκό παραμύθι. (1991). *Ο κολοκυθοκεφαλάκης*. Θεσσαλονίκη: Κίρκη (νοητική αναπηρία)
10. Ρώσση - Ζαΐρη, Ρ. (1996). *Ο μολυβένιος στρατιώτης*. Αθήνα: Μίνωας (κινητική αναπηρία)
11. Ηλιόπουλος, Β. (2014). *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
12. Σαβουαζά, Ε. (2001). *Ο νάνος και η Γαριδούλα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες (σωματική διαφορά)
13. Περρώ, Σ. (2004). *Ο κοντορεβυθούλης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σωματική διαφορά)
14. Όσκαρ, Ο. (1994). *Ο εγωιστής γίγαντας*. Αθήνα: Μίνωας (σωματική διαφορά)
15. Γκρέκου, Γ. (2004). *Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (κινητική αναπηρία)
16. Παπαδιαμάντης, Α. (1999). *Γουτού Γουπατού*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (νοητική αναπηρία)

17. Βένιγκερ, Μ. (2006). *Ένας για όλους και όλοι για έναν*. Αθήνα: Πατάκη (κινητική αναπηρία)
18. Μάρρα, Ε. (1987). *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*. Αθήνα: Κέδρος (αισθητηριακή αναπηρία)
19. Λενέν, Τ., & Πουαριέ, Φ. (2001). *Με τα μάτια της καρδιάς*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες (αισθητηριακή αναπηρία)
20. Σέλιγκ, Μ. (1991). *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους*. Αθήνα: Δωρικός (κινητική αναπηρία)
21. Ψαρούτη, Λ. (2003). *Ο Θωμάς*. Αθήνα: Άγκυρα (κινητική αναπηρία)
22. Σκορδάλα-Κακατσάκη, Ε. (2003). *Με λένε Ελπίδα*. Αθήνα: Άγκυρα (κινητική αναπηρία)
23. Καραγιάννη, Θ. (2007). *Ο τρυφερούλης Μικροφερούλης*. Αθήνα: Φαντασία (νοητική αναπηρία)
24. Κειβ, Κ. (1997). *Το κάτι άλλο*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
25. Βοϊτοβιτς, Γ. (2007). *Τα παιδιά των λουλουδιών*. Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός (κινητική αναπηρία)
26. Χιούζ, Φ. (1999). *Ενοικιάζεται φίλος*. Αθήνα: Μίνωας (κινητική αναπηρία)
27. Μάττα, Μ. (2008). *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*. Θεσσαλονίκη: Ζητη (κινητική αναπηρία)
28. Εφταλιώτης, Α. (2000). *Η Στραβοκόσταινα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (αισθητηριακή αναπηρία)
29. Φραγκιά, Μ. (2007). *Ο Δαχτυλοκούτσικος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σωματική διαφορά)
30. Τσιαμπαλή - Κελεπούρη, Χ. (2010). *Ένας κήπος στην τάξη μας*. Αθήνα: Ψυχογιός (κινητική αναπηρία)
31. Καστρησίου, Κ. (2010). *Πού πας χελωνάκι;*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο (κινητική αναπηρία)
32. Νευροκοπλή, Β. (2008). *Το παραμύθι της μουσικής*. Αθήνα: Λιβάνη (αισθητηριακή αναπηρία)
33. Μάττα, Μ. (2010). *Σ' αγαπώ μην αλλάξεις ποτέ!*. Θεσσαλονίκη: Ζητη (σωματική διαφορά)
34. Σακκά - Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Το ζωντανό Ρομπότ*. Αθήνα: Πατάκη (κινητική αναπηρία)

35. Βαρβόγλη - Κασκαβέλη, Λ. (2012). *Ο Πέτρος και ο αδερφός του*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (κινητική αναπηρία)
36. Γκρίν, Τ. (2004). *Είμαι ξεχωριστή...* Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί (κινητική αναπηρία)
37. Καμαράτου - Γιαλλούση, Ε. (2004). *Ο Μυτόγκας*. Αθήνα: Ψυχογιός (σωματική διαφορά)
38. Καπλάνογλου, Μ. (2001). *Η ασπίδα της ειρήνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (κινητική αναπηρία)
39. Γκεϊγερσταμ, Γ. (1990). *Ο Πέτρος με το ένα μάτι*. Αθήνα: Gutenberg (αισθητηριακή αναπηρία)
40. Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). *Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους*. Αθήνα: Ψυχογιός (κινητική αναπηρία)
41. Μηνιάδου, Μ. (1999). *Το φτερωτό βαγονάκι*. (κινητική αναπηρία)
42. Πικμάλ, Μ. (1999). *Το Μικρό Σύννεφο*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες (κινητική αναπηρία)
43. Παπουτσάκη, Κ., & Χατζηγιάννογλου, Θ. (2005). *Η μέλισσα με το σπασμένο φτερό*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση (κινητική αναπηρία)
44. Σλέντες, Κ. (2000). *Η Μιμή με τα μεγάλα αφτιά*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες (σωματική διαφορά)
45. Ματσούκα, Β. (2006). *Το λουλούδι που λεγόταν Αρλεκίνος*. Αθήνα: Πορτοκάλι (σωματική διαφορά)
46. Ντοχάνευ, Ρ. (2003). *Τίνκα. Το μικρότερο προβατάκι του κόσμου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (σωματική διαφορά)
47. Παρ, Τ. (2011). *Εγώ είμαι εγώ και μου αρέσει!*. Αθήνα: Μεταίχμιο (σωματική διαφορά)
48. Μακ Κι, Ν. (2008). *Έλμερ – ο παρδαλός ελέφαντας*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
49. Βερύκιος, Σ. (1993). *Ο μικρός καμπούρης και τα ζωτικά*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
50. Καραγιάννη, Μ. (2004). *Ερυθρούλης, το κόκκινο αστέρι*. Αθήνα: Διάπλαση (σωματική διαφορά)
51. Ανδρικόπουλος, Ν. (2006). *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*. Αθήνα: Καλέντης (σωματική διαφορά)
52. Βασιλείου, Λ. (1999). *Ο Μίμης ο πατούσας*. Αθήνα: Μίνωας (σωματική διαφορά)

53. Συλλογή παραμυθιών. (2004). *Η τοσοδούλα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σωματική διαφορά)
54. Αδερφοί Γκρίμ. (1983). *Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
55. Παπανδρέου, Μ. (1985). *Ιμπέρ ο γίγαντας*. Αθήνα: Κέδρος (σωματική διαφορά)
56. Αδερφοί Γκρίμ. (1996). *Η πεντάμορφη και το τέρας*. Αθήνα: Άγκυρα (σωματική διαφορά)
57. Ουγκώ, Β. (1996). *Η παναγία των Παρισίων*. Αθήνα: Ελαφάκι (σωματική διαφορά)
58. Δημουλίδου, Χ. (2005). *Ο Πρασινοπασχαλιάς*. Αθήνα: Λιβάνη (σωματική διαφορά)
59. Λάττα, Γ. (2009). *Όταν το 7 συνάντησε το 10*. Αθήνα: Διάπλους (σωματική διαφορά)
60. Πυλιώτου, Μ. (2001). *Ο σκύλος που έχασε την ουρά του*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
61. Γκουισού, Ρ. (2008). *Ο πράσινος λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (σωματική διαφορά)
62. Μαστόρη, Β. (2000). *Η ψυλλοελένη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σωματική διαφορά)
63. Ρίμερ, Χ. Ν. (2010). *Κανείς δεν είναι τέλειος*. Αθήνα: Μίνωας (κινητική αναπηρία)
64. Ροστάν, Ε. (2015). *Σιρανό ο ποιητής με τη μεγάλη μύτη*. Αθήνα: Μεταίχμιο (σωματική διαφορά)
65. Παπαθανασοπούλου, Μ. (2001). *Τι κι αν είμαι ασβός;*. Αθήνα: Πατάκη (σωματική διαφορά)
66. Πριοβόλου, Ε. (2002). *Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σωματική διαφορά)
67. Κωνσταντινίδου, Μ. (2001). *Ο Νιφάδας και η Γνώση*. Αθήνα: Ρώσση (σωματική διαφορά)
68. Verite, Μ. (2003). *Σλι η μικρή ροζ φώκια*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης (σωματική διαφορά)
69. Αυτζής, Μ. (2011). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου*. Αθήνα: Ψυχογιός (νοητική αναπηρία)
70. Σταθάτου, Φ. (2013). *Το αριστερό μου πόδι*. Αθήνα: Ψυχογιός (κινητική αναπηρία)
71. Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαζίδιο*. Αθήνα: Ψυχογιός (κινητική αναπηρία)



72. Τεσσόν, Ζ. (2001). *Όταν σβήνουν τα φώτα*. Αθήνα: Κάστωρ (αισθητηριακή αναπηρία)
73. Φρεν, Μ. (2004). *Ιησούς Μπέτς*. Αθήνα: Κάστωρ (κινητική αναπηρία)
74. Πουλάκης, Π. (2006). *Ο Αυτός*. Αθήνα: Κάστωρ (νοητική αναπηρία)
75. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος (νοητική αναπηρία)
76. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα*. Αθήνα: Κέδρος (κινητική αναπηρία)
77. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η λευκή Μόλι*. Αθήνα: Κέδρος (αισθητηριακή αναπηρία)
78. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος (αισθητηριακή αναπηρία)
79. Σέφλερ, Ο. (2002). *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη*. Αθήνα: Μίνωας (σωματική διαφορά)
80. Αρτζανίδου, Ε. (2009). *Τα γυαλάκια της Μαλένας*. Αθήνα: Ψυχογιός (αισθητηριακή αναπηρία)

### 3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα στο χώρο των εκδόσεων βρέθηκε μπροστά σε απρόσμενες δυσκολίες, όσον αφορά στην εύρεση των συγκεκριμένων βιβλίων. Οι εκδοτικοί κατάλογοι είναι ελλιπείς, ενώ κάποια σχετική βοήθεια προσφέρουν ορισμένες σχετικές με την αναπηρία ιστοσελίδες, στο μέτρο του δυνατού, καθώς δεν ανανεώνονται συχνά. Ορισμένα βιβλία είναι εξαντλημένα και δεν υπάρχουν ούτε στις ειδικές Βιβλιοθήκες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες επιλέχθηκαν συνολικά 80 βιβλία με αναφορές στην αναπηρία.

Ακόμη, δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάστηκαν λόγω του περιορισμένου αριθμού σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο, γεγονός που δυσχέρανε την προσπάθεια ερμηνείας και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα συγκρίθηκαν κυρίως με αντίστοιχα δεδομένα ερευνών από τον αγγλόφωνο χώρο που, ωστόσο, διαφέρει σημαντικά σε ότι αφορά στο κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο καθώς και σε άλλους τομείς. Το μέγεθος του υλικού και ο αριθμός των κατηγοριών και μεταβλητών που συνυπολογίστηκαν αποτέλεσαν άλλη μια δυσκολία, λόγω του εύρους των πιθανών εξαρτήσεων.

### 3.4 Μέθοδος ανάλυσης κειμένων

Ο σημαντικότερος παράγοντας στην έρευνα των διαστάσεων της επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Berelson (1952), είναι η επίδρασή τους πάνω στα άτομα, τις κοινωνικές ομάδες και τους θεσμούς. Οι επιδράσεις μπορεί να είναι μακροπρόθεσμες ή βραχυπρόθεσμες, άμεσες ή έμμεσες, περιορισμένης ή μεγάλης έκτασης, ενδυναμωτικές ή ανατρεπτικές. Μπορεί να αφορούν στην πληροφορία, στη γνώση, στις απόψεις, στην εμπειρία και στη συμπεριφορά.

Η ανάλυση περιεχομένου συνιστά ένα σύνολο μεθοδολογικών διεργασιών εφαρμόσιμο σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που παρουσιάζει μεγάλο εύρος εφαρμογών, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να υπηρετήσει χώρους από την κλινική ψυχολογία ως τη μελέτη των νοοτροπιών και των ιδεολογιών που αποτελεί αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών. Το σύνολο των τεχνικών αξιοποίησης των δεδομένων που εφαρμόζεται στις επιστήμες του ανθρώπου, χρησιμοποιείται κυρίως για την αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων με την ευρεία έννοια του όρου: ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, τύπος, ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές, κείμενα επίσημα, λογοτεχνικά ή επιστημονικά. Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές: κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ κ.τλ. Συνήθως η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, κινηματογράφος, ραδιόφωνο) αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού γενικότερα, όπως προσωπικά έγγραφα και ντοκουμέντα, συνεντεύξεις, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα κ.τλ. (Κυριαζή, 1999).

Οι ερευνητές θεωρούν την ανάλυση περιεχομένου ως μια ευέλικτη μέθοδο για την ανάλυση των δεδομένων κειμένου. Σύμφωνα με τους Hsieh και Shannon (2005) η ανάλυση περιεχομένου, ως ερευνητική μέθοδος, είναι μια συστηματική και αντικειμενική έννοια περιγραφής και ποσοτικοποίησης των φαινομένων. Είναι επίσης γνωστή ως μέθοδος, για την ανάλυση των εγγράφων. Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει στον ερευνητή να δοκιμάσει θεωρητικά θέματα για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων.

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου παρέχεται η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων της επικοινωνίας, το οποίο σημαίνει: προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση προσοχής και του ενδιαφέροντος των αποδεκτών και μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Με αυτό τον τρόπο η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό: α) των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, β) των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας, γ) των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή εγκύρων συμπερασμάτων (Τζάνη, 2005).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθεί ορισμένα βασικά στάδια και βήματα (Σαμαρίδης, 2011). Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και μια αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνήθως το στάδιο αυτό διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία, ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται, καθώς συλλέγονται τα δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυση τους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών και του ερευνητικού υλικού. Το τρίτο στάδιο αφορά τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων των κειμένων, ή ολόκληρων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά στη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου. Το πέμπτο στάδιο, άμεσα συνδεδεμένο και πολλές φορές ταυτόχρονο με το προηγούμενο, είναι αυτό της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής επικοινωνίας, αλλά κυρίως των κοινωνικών προεκτάσεων και συνεπειών της.

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη του τρόπου που οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων παρουσιάζουν το θέμα της αναπηρίας. Η διερεύνηση των στάσεων των συγγραφέων, των σκοπών, των κινήτρων και άλλων χαρακτηριστικών της επικοινωνίας, όπως απεικονίζονται στα βιβλία που μελετήθηκαν οδήγησαν στη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου διότι μέσα από αυτήν είναι εφικτή μια

αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου. Στη συνέχεια ακολούθησε ποσοτικοποίηση των δεδομένων και χρησιμοποιήθηκε μέθοδος περιγραφικής στατιστικής για την επεξεργασία των δεδομένων.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων

### 1. Χέλφτ, Κ. (2003). *Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Αγκυρα.

Η Νέλλη γεννιέται με τρισωμία 21 (σύνδρομο Down). Αρχικά, όταν η μητέρα της μαθαίνει για την τρισωμία, φοβάται ότι το παιδί της θα πεθάνει. Αλλά και τον πατέρα της τον απασχολεί αν θα ζήσει το παιδί του πολλά χρόνια. Ενημερώνονται όμως από το γιατρό και καταλαβαίνουν γρήγορα ότι η κόρη τους έχει ανάγκη από το φροντίδα και την αγάπη τους περισσότερο από ότι τα άλλα παιδιά.

Η Νέλλη μεγαλώνοντας έχει καλές και κακές στιγμές. Είναι ευαίσθητη αλλά και νευρική, χαρούμενη, αλλά απογοητεύεται εύκολα, ιδίως όταν δεν μπορεί να καταφέρει κάτι ή όταν βλέπει πως η διαφορετικότητά της δε γίνεται εύκολα αποδεκτή. Στο λογοθεραπευτή προσπαθεί, αλλά χάνει την υπομονή της καμιά φορά και εκνευρίζεται, όταν αργεί να μάθει να μιλά και να συνεννοείται. Στο σχολείο κάνει φίλους, αλλά της φαίνονται κάποια πράγματα ανιαρά και δίχως νόημα. Κάνει όνειρα, θέλει να γίνει ηθοποιός, αλλά δεν μπορεί να απομνημονεύσει ένα κείμενο, γιατί δεν έχει μεγάλη συγκέντρωση προσοχής. Της αρέσει η γυμναστική, αγαπάει τη μικρή της αδερφή, αν και στην αρχή τη ζήλευε, αγαπάει το γατάκι της, αν και στην αρχή του φερόταν κάπως αδέξια. Της αρέσει να περιποιείται λουλούδια κι ίσως αυτό να είναι το μελλοντικό της επάγγελμα, όπως λέει η γιαγιά της. Δεν έχει κανένα ιδιαίτερο προσόν, κάτι που να την κάνει να ξεχωρίζει, έχει όμως προτερήματα και ελαττώματα, όπως όλα τα παιδιά.

Οι γονείς της Νέλλης αποφασίζουν πολύ γρήγορα να πάρουν μέρος σε συγκέντρωση γονιών με παιδιά με αναπηρία. Στις συγκεντρώσεις αυτές γνωρίζουν το Λάκη, ένα τριαντάχρονο με τρισωμία που εργάζεται σε ένα ειδικό σχολείο. Ο Λάκης μιλά στους γονείς της Νέλλης για τη δουλειά του. Οι γονείς της την αγαπούν και ανησυχούν γι' αυτή, ιδίως όταν βγαίνει έξω μόνη. Ενδιαφέρονται για το μέλλον της, όταν εκείνοι πια δε θα ζουν.

Ο αδερφός της Νέλλης αναλαμβάνει χρέη προστάτη και τα μικρά σημάδια ζήλιας που δείχνει στην αρχή υποχωρούν γρήγορα. Αναλαμβάνει στο σχολείο να ενημερώσει τους συμμαθητές του. Η δασκάλα στον παιδικό σταθμό δείχνει αμηχανία, μοιάζει τρομαγμένη, τραβιέται, όταν η Νέλλη την πλησιάζει και δε δέχεται τη μικρή στον παιδικό Σταθμό, λέγοντας πως οι άλλοι γονείς θα ενοχληθούν και πως το προσωπικό δεν είναι ειδικευμένο. Η Ντανιέλ, η δασκάλα στο νηπιαγωγείο εξηγεί στα παιδιά την κατάσταση της Νέλλης και την προετοιμάζει να την υποδεχτούν πριν εκείνη πάει στο σχολείο. Στο νηπιαγωγείο η Νέλλη έχει φίλους που την αγαπούν, αλλά υπάρχουν και άλλα παιδιά, μεγαλύτερα που την κοροϊδεύουν, όπως και άλλα παιδιά με αναπηρίες. Οι φίλοι της την υπερασπίζονται, τη στηρίζουν, όταν η απόρριψη τη στεναχωρεί και της θυμίζουν πως όποιος τη γνωρίσει θα την αγαπήσει. Η Βεατρίκη, η δασκάλα στο ειδικό σχολείο φαίνεται να αγαπά τα παιδιά, τους φέρεται με σεβασμό, ασχολείται μαζί τους, τους χαμογελά, τους εξηγεί τι πρέπει να κάνουν και γιατί. Η ιστορία τελειώνει, όταν η Νέλλη γίνεται 14 χρονών, μαθαίνει να κινείται μόνη της, παίρνει το λεωφορείο, θέλει κινητό και δοκιμάζει διάφορα χτενίσματα.

## **2. Μάρρα, Ε. (1999). *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Πατάκη.**

Ο Ντουπ είναι ένα μυρμήγκι, που αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες από την μέρα που γεννήθηκε. Δυσκολεύεται να περπατήσει, πέφτει συνεχώς κάτω όταν περπατά, με αποτέλεσμα να φτάνει πάντα τελευταίος στην μυρμηγκοαγελάδα και να μένει νηστικός, και γενικώς δεν μπορεί να κάνει καμιά από τις δουλειές που κάνουν τα άλλα μυρμήγκια. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα τα υπόλοιπα μυρμήγκια να τον κοροϊδεύουν και αυτός με τη σειρά του να σταματήσει να κάνει παρέα μαζί τους. Επηρεασμένος από την άποψη των άλλων, θεωρεί τον εαυτό του αδύναμο και ανίκανο.

Έτσι, ο Ντουπ περνά τις μέρες του μόνος, προσπαθώντας να κρυφτεί από τις κότες. Μια μέρα όμως, μια κότα τον εντόπισε και ήταν έτοιμη να τον φάει, όταν ένας ψύλλος τον έσωσε. Ο Ντουπ εντυπωσιάστηκε από τις ικανότητες του ψύλλου, και συνοδεύοντας τον ανακάλυψε ένα καινούριο κόσμο, όπου πολλά έντομα του δάσους έκαναν προπόνηση για τους προσεχείς αγώνες στίβου. Ο μικρός Ντουπ δυναμώνει

μέρα με τη μέρα και η μειονεξία του γίνεται παρελθόν. Παίρνει μέρος στους αθλητικούς αγώνες νοιώθοντας περήφανος και δυνατός. Δεν τον πείραζε αν θα ήταν τελευταίος ή πρώτος. Ήταν εκεί και αγωνιζόταν ίσος προς ίσο με τους υπόλοιπους αθλητές. Ο Ντουπ συμμετείχε, χαρούμενος που άνηκε πλέον σε μια ομάδα όπου γινόταν αποδεκτός όπως ακριβώς ήταν.

### **3. Κοντολέων, Μ. (1994). *Γάντι σε ξύλινο χέρι*. Αθήνα: Πατάκη.**

Ο συγγραφέας περιγράφει τις γειτονιές της μεταπολεμικής Αθήνας και τα παιχνίδια που έπαιζε με τους φίλους του. Θυμάται πώς περνούσαν τα βράδια στις αποθήκες ενός σπιτιού μέχρι να τους φωνάξουν οι μανάδες τους. Όποτε ερχόταν να τους συναντήσει ο Κώστας, ένα παιδί από άλλη γειτονιά, τους διηγούνταν φανταστικές και ανατριχιαστικές ιστορίες που έπλαθε μόνος του. Όταν στη γειτονιά εμφανίστηκε ένας άντρας με γάντι στο ένα του χέρι, όλα τα παιδιά πίστεψαν πως θα το είχε χάσει στον πόλεμο. Ο Κώστας βρήκε όμως αφορμή και σκάρωσε μια τρομακτική ιστορία. Τα παιδιά φοβήθηκαν. Ο ήρωας του βιβλίου τα είπε όλα στους γονείς του που γέλασαν και δεν πίστεψαν λέξη. Η μητέρα του είπε πως θα ρωτήσει για τον κύριο αυτό στο φούρνο, αλλά πριν προλάβει, συνάντησε ο ίδιος το μυστήριο και σοβαρό αυτόν κύριο στο δρόμο. Από την τρομάρα του άρχισε να τρέχει, παραπάτησε όμως κι έπεσε. Ο κύριος τον πλησίασε και, ενώ η καρδιά του παιδιού πήγαινε να σπάσει, εκείνος τον ρώτησε με ζεστή φωνή αν είχε χτυπήσει, αν πονούσε και του 'δωσε το μαντίλι του να σκουπιστεί. Το παιδί έπιασε το μαντήλι μηχανικά κι ακούμπησε το ξύλινο χέρι. Ο άνθρωπος αυτός όπως του εξήγησε ήταν ένας τραυματίας πολέμου. Είχε χάσει το χέρι του σε έναν βομβαρδισμό και δυστυχώς και το μικρό του παιδί. Στο τέλος με τη συνομιλία που ανοίγεται μεταξύ τους, η παρεξήγηση λύνεται και ο άντρας με το μαύρο γάντι πάνω στο ξύλινο χέρι, γίνεται ο καθημερινός φίλος και γείτονας.

### **4. Βαρελλά, Α. (1998). *Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια*. Αθήνα: Άγκυρα.**

Ένας φτωχός τσαγκάρης ζούσε με τη γυναίκα του κοντά σε ένα ποτάμι. Ήταν δυστυχισμένοι, γιατί δεν μπορούσαν να αποκτήσουν παιδί, όμως μια μέρα βρήκαν έξω από την πόρτα τους ένα καλάθι με ένα μωρό κι ένα σημείωμα. Η χαρά τους ήταν απερίγραπτη. Λάτρεψαν τον μικρό Ηλία και ο τσαγκάρης κάθε μέρα του έφτιαχνε



καινούρια παπουτσάκια για να τα φορέσει όταν θα μεγάλωνε. Όταν όμως ο Ηλίας έγινε τριών ετών κατάλαβαν πως δεν πρόκειται να περπατήσει. Ο Ηλίας μεγάλωνε και ήταν ένα παιδί χαρούμενο και γελαστό. Είχε αποδεχτεί την αναπηρία του και το μόνο που τον στεναχωρούσε ήταν που έβλεπε τους γονείς του να μαραζώνουν, επειδή δεν μπορούσε να περπατήσει.

Όταν ρώτησε τη μητέρα του γιατί δεν μπορεί να περπατήσει κι εκείνος όπως τα άλλα παιδιά, εκείνη του είπε ένα παραμύθι. Ο Ηλίας παρηγορήθηκε και άρχισε να δημιουργεί και να διηγείται και αυτός όμορφα και σπουδαία παραμύθια. Έγραφε αισιόδοξες ιστορίες για παιδιά που όπως αυτός ήταν τυχερά μέσα στην κακοτυχία τους. Για παιδιά που μεγάλωναν με αγάπη όπως ο ίδιος, για παιδιά που μετρούσαν αυτά που είχαν και όχι αυτά που τους έλειπαν. Με αυτά τα παραμύθια ο Ηλίας, κατάφερε να βρει μια προσωπική διέξοδο και να κερδίσει το θαυμασμό και την εκτίμηση των συνομηλίκων του αρχικά και την αποδοχή τους αργότερα.

**5. Αλεξοπούλου - Πετράκη, Φ. (2005). *Φίλοι;... φως φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.**

Το βιβλίο μας μιλάει για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα κοριτσάκι που ακούει και ένα αγοράκι που είναι κωφό. Συνήθως, το κοριτσάκι σηκώνεται το πρωί κακόκεφο και κουρασμένο και η διαδρομή για το σχολείο του φαίνεται κουραστική και δυσάρεστη, γι' αυτό δεν έχει διάθεση να μιλήσει με κανέναν. Μια μέρα όμως, στο κόκκινο φανάρι όπου σταμάτησε το σχολικό, το κοριτσάκι συνάντησε με το βλέμμα της το χαμογελαστό πρόσωπο ενός μικρού αγοριού μέσα από ένα άλλο σχολικό. Το αγοράκι τη χαιρέτησε κουνώντας το χέρι του. Αυτό το γεγονός τη χαροποίησε πάρα πολύ και της άλλαξε τη διάθεση. Η συνάντηση εξακολούθησε από εκείνη τη μέρα να τυχαίνει τα περισσότερα πρωινά. Τα δύο παιδιά ξεκίνησαν μια μη λεκτική επικοινωνία, δείχνοντας το έ να στο άλλο ζωγραφιές και κατασκευές. Καθώς τα σχολεία τους έκαναν επίσκεψη τυχαία την ίδια μέρα στο μουσείο Φυσικής Ιστορίας, τα παιδιά συναντήθηκαν. Η χαρά της μικρής ηρωίδας ήταν απερίγραπτη όταν είδε τον φίλο της και έτρεξε κοντά του. Συνειδητοποιείσαι τότε ότι ο φίλος της βρισκόταν σε μία τάξη κωφών παιδιών τα οποία επικοινωνούσαν μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους στη νοηματική γλώσσα. Αυτό δεν την εμπόδισε

τρέξει κοντά στο φίλο της και να τον αγκαλιάσει. Έτσι, τα δυο παιδιά που επιτέλους βρέθηκαν μαζί ξεκίνησαν ένα τρελό παιχνίδι στις αίθουσες του μουσείου.

**6. Ανδρικόπουλος, Ν. (2007). *Δυο παπούτσια με καρότσι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Ο κύριος Λάζαρος Εαυτούλης παρκάρει το αυτοκίνητό του μπροστά από τη ράμπα των αναπήρων και πηγαίνει να πάρει παπούτσια. Αγοράζει ένα ακριβό ζευγάρι παπούτσια και βγαίνει χαρούμενος από το μαγαζί. Μέσα στη χαρά του, όμως γλιστράει και πέφτει σε μια τρύπα που τελειωμό δεν έχει. Εκεί συναντά μια πολιτεία αλλιώτικη από τις άλλες, γιατί κανείς δεν περπατάει. Είναι η «Τροχήλατη Δημοκρατία του Μπορώ». Όλοι πηγαίνουν μ' ένα καρότσι ή τους τραβάει ένας γάντζος για να πάνε στον προορισμό τους. Είναι όμως όλοι χαρούμενοι, σχεδόν ευτυχισμένοι εκτός από τον κύριο Λάζαρο Εαυτούλη που νοιώθει άβολα και ξεκινάει αγώνα να γυρίσει πίσω στην αγαπημένη του χώρα «Τιμενοιαζιευμένα». Πάει από το ένα γραφείο στο άλλο και χρησιμοποιεί όλα τα μεταφορικά μέσα της Τροχήλατης Δημοκρατίας για να μπορέσει να φύγει. Μετά από πολλή προσπάθεια βρίσκεται ξανά στην πόλη του, όπου κάποιος που κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο, του ζητάει να απομακρύνει το αυτοκίνητό του από τη ράμπα των αναπήρων, για να μπορέσει να περάσει. Ο κύριος Λάζαρος ντροπιασμένος ζητάει συγνώμη, γιατί τώρα μόνο πραγματικά μπορεί να καταλάβει, ότι υπάρχουν και άνθρωποι που δυσκολεύονται στη μετακίνησή τους.

**7. Αυτζής, Μ. (2004). *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Ο Μάνος με τα σκιστά μάτια και το πλακουτσό πρόσωπο είναι ένα αγόρι διαφορετικό από τα άλλα, έχει σύνδρομο Down. Γι' αυτό τα άλλα παιδιά της γειτονιάς, η Άννα – Μαρία και ο Αλέξης, δε θέλουν να παίζουν μαζί του. Ο Μάνος όμως, ξέρει να παίζει, ξέρει να μοιράζεται, μα πάνω από όλα ξέρει να αγαπά. Μια μέρα που τα άλλα δύο παιδιά πάνε στο ποταμάκι να παίζουν, αγνοώντας τον Μάνο, αυτός τους ακολουθεί. Μετά από μια μικρή περιπέτεια κοντά στο ποτάμι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο Μάνος είναι ένα ξεχωριστό παιδί που μπορεί κάλλιστα να γίνει φίλος τους. Έχει εξάλλου χαρίσματα που άλλα παιδιά δεν έχουν. Είναι τολμηρός και

γενναιόδωρος. Έχει την ικανότητα να αφουγκράζεται τη φύση και τα πλάσματά της. Έχει μια ξεχωριστή ευαισθησία με τις πεταλούδες και νοιάζεται για την αρμονία της φύσης. Στη συνέχεια, όταν ο Μάνος αρχίζει να τους δείχνει όμορφα μέρη μέσα στο δάσος, καθώς και να παίζει μαζί τους, οι τρεις τους γίνονται φίλοι. Όταν τα τρία παιδιά της παρέας που σχηματίζεται, καθρεφτίζονται στα νερά του ποταμού, μοιάζουν τόσο πολύ μεταξύ τους.

**8. Γουίλις, Τ. (2001). *Η Αργυρώ γελάει*. Αθήνα: Πατάκη.**

Η Αργυρώ η ηρωίδα του βιβλίου κάνει ό,τι όλα τα παιδιά: γελάει, τραγουδά, παίζει με τον μπαμπά της, κάνει κούνια, χαμογελά, είναι καλή αλλά και πονηρή, άλλοτε λυπημένη κι άλλοτε χαρούμενη. Χορεύει με τη βοήθεια του παππού, κολυμπά στη θάλασσα, είναι θυμωμένη κάποιες φορές αλλά και ευχαριστημένη κάποιες άλλες, όπως όλοι. Πηγαίνει βόλτες στο μουσείο, παίζει στην παιδική χαρά, μερικές φορές τα καταφέρνει στο σχολείο και νιώθει δυνατή κι άλλες δυσκολεύεται και κλαίει. Η Αργυρώ φοβάται το σκοτάδι και θέλει παραμύθια για να κοιμηθεί. Μόνο στην τελευταία σελίδα του κειμένου η Αργυρώ φαίνεται στο αναπηρικό της αμαξίδιο και μόνο τότε ο αναγνώστης καταλαβαίνει πως η Αργυρώ έχει προβλήματα κίνησης.

**9. Ελληνικό λαϊκό παραμύθι. (1991). *Ο κολοκυθοκεφαλάκης*. Θεσσαλονίκη: Κίρκη.**

Ο Κολοκυθοκεφαλάκης, ένας πολύ κουτός άνθρωπος πάει μια μέρα να αγοράσει κρέας κι ο πονηρός χασάπης του πουλά ένα κόκαλο. Από εκείνη τη στιγμή αρχίζουν οι περιπέτειές του. Πάντα λέει λάθος πράγματα σε λάθος στιγμή κι όλοι του τις βρέχουν. Φωνάζει κάτι ναύτες που είναι στο καράβι να του πουν πως πλένεται το κόκαλο κι εκείνοι, μόλις καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τους έβγαλε στη στεριά, του τις βρέχουν. «Και τι να έλεγα; ρωτάει ο Κολοκυθοκεφαλάκης. Ωρα καλή στην πρόμησας κι αέρα στα πανιά σας, κι ουδέ πουλί πετάμενο να μη βρεθεί μπροστά σας». Όταν όμως στη συνέχεια βρίσκει κάτι κυνηγούς και τους λέει αυτό που του είπαν οι ναύτες, αυτοί θυμώνουν και τον χτυπούν. Του λένε πως έπρεπε να τους πει «πέντε δέκα την ημέρα κι εκατό την εβδομάδα». Ο Κολοκυθοκεφαλάκης λέει αυτό που του είπαν οι κυνηγοί, όταν βρίσκεται σε μια κηδεία και τρώει κι εκεί ξύλο. Αυτό συνεχίζεται μέχρι

που κάτι σκυλιά του παίρνουν και το κόκαλο και έτσι φτάνει στο σπίτι του δαρμένος, γδαρμένος και με άδεια χέρια.

**10. Ρώσση - Ζαΐρη, Ρ. (1996). *Ο μολυβένιος στρατιώτης*. Αθήνα: Μίνωας.**

Το παραμύθι του Hans Christian Andersen αφηγείται τις περιπέτειες ενός μολυβένιου στρατιώτη που του λείπει το ένα του πόδι. Από το κατάστημα παιχνιδιών το στρατιωτάκι βρίσκεται στο δωμάτιο ενός αγοριού μαζί με άλλα παιχνίδια και ερωτεύεται αμέσως μια μπαλαρίνα που χορεύει δίπλα στο κάστρο της. Ένα άλλο παιχνίδι, μια μαλλιάρη και τρομακτική κάμπια –ελατήριο, ζηλεύει το μολυβένιο στρατιώτη, γιατί είναι κι αυτό ερωτευμένο με τη μπαλαρίνα. Ένα βράδυ που το αγοράκι ξεχνά το στρατιώτη στο περβάζι η μαλλιάρη κάμπια τινάζεται και τον ρίχνει κάτω στο δρόμο. Το πρωί τον βρίσκουν δυο παιδιά, τον βάζουν σε μια χάρτινη βαρκούλα και τον αφήνουν να κυλήσει σ' ένα ρυάκι. Δεν αργεί να βρεθεί σε έναν υπόνομο όπου τον κυνηγά ένας αρουραίος. Υπομένει με θάρρος όλες τις δοκιμασίες και το μόνο που τον θλίβει είναι πως δε θα ξαναδεί την αγαπημένη του χορεύτρια. Καταλήγει στην κοιλιά ενός ψαριού που στη συνέχεια πιάνεται στα δίχτυα ενός ψαρά. Ο ψαράς πουλά το ψάρι στην οικογένεια του αγοριού και το στρατιωτάκι βρίσκεται και πάλι στο παιδικό δωμάτιο. Τα παιχνίδια οργανώνουν μεγάλη γιορτή για να τον καλωσορίσουν. Ο στρατιώτης και η μπαλαρίνα είναι πολύ χαρούμενοι που ξαναβρέθηκαν. Η χαρά τους όμως δεν κρατά πολύ, γιατί την επόμενη μέρα ένας μικρός φίλος του αγοριού πετά το μολυβένιο στρατιώτη στη φωτιά κι αυτός αρχίζει να λιώνει, αφήνοντας στις στάχτες ένα κάτασπρο τριαντάφυλλο πάνω σε μια μολυβένια καρδιά.

**11. Ηλιόπουλος, Β. (2014). *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Αθήνα: Πατάκη.**

Ο Τριγωνοψαρούλης ήταν ένα ψαράκι διαφορετικό από τα άλλα. Πήγε στο σχολείο μαζί με τ' άλλα ψαράκια αλλά δυσκολευόταν να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Μόνο τριγωνάκια μπορούσε να σχεδιάσει. Ο Τριγωνοψαρούλης πέρασε δύσκολες μέρες. Όλοι τον κοροιδεύανε, το σχολείο ήταν γι' αυτόν ένα μαρτύριο. Ο καιρός περνούσε και ήρθε η ώρα τα ψαράκια να κάνουν την πρώτη τους βόλτα έξω από το σχολείο. Εκεί όμως παραμόνευε ο κίνδυνος που ήταν τα δίχτυα του ψαρά. Αποφάσισε τότε να καταστρώσει ένα σχέδιο. Έβαλε τα ψαράκια να παραταχθούν το

ένα κολλητά στο άλλο, δημιουργώντας ένα μεγάλο σουβλερό τρίγωνο που στην πρώτη γραμμή του μπήκαν οι ξιφίες. Με το σχέδιο του κατάφεραν να τρυπήσουν τα δίχτυα του ψαρά και αν ξεφύγουν από τον κίνδυνο. Ο Τριγωνοψαρούλης μ' αυτή την επιτυχία έμεινε στην ιστορία της κοινωνίας του βυθού σαν το πιο έξυπνο ψάρι.

**12. Σαβουαζά, Ε. (2001). *Ο νάνος και η Γαριδούλα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.**

Ο Μαζίμ είναι ένα μικρό αγόρι που παρά τις προσπάθειες των γονιών του και τη θεραπεία με ενέσεις δε λέει να πάρει ύψος. Το αποτέλεσμα είναι ότι στο σχολείο όλοι τον φωνάζουν νάνο και αυτό τον πονάει. Αυτό όμως που του στοιχίζει περισσότερο είναι ότι τα κορίτσια δεν του δίνουν σημασία. Απεγνωσμένος αποφασίζει να βάλει αγγελία στην εφημερίδα με την ελπίδα να βρει το ταίρι του. Και τα καταφέρνει. Έτσι θα γνωρίσει τη μικρόσωμη γαριδούλα που δουλεύει ακροβάτησα σε ένα τσίρκο και θα αποφασίσει να εκπαιδευτεί και αυτός για να κάνουν ένα νούμερο μαζί. Τα δυο παιδιά κάνουν όνειρα πως θα είναι κάθε μέρα μαζί και δε θα αφήσουν ποτέ ο ένας τον άλλον.

**13. Περρώ, Σ. (2004). *Ο κοντορεβυθούλης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Στο γνωστό κλασικό παραμύθι του Περρώ, ήρωας είναι ο Κοντορεβυθούλης που μόλις φτάνει σε μέγεθος ένα μικρό ρεβίθι. Ο μικρότερος από επτά αδέρφια, αλλά ο πιο καλός, ο πιο έξυπνος και ο πιο τολμηρός σώζει πολλές φορές τα αδέρφια του από πολλές περιπέτειες, όταν οι γονείς τους αποφασίζουν να τα εγκαταλείψουν στο δάσος, επειδή ήταν πάμφτωχοι και δεν έχουν μπορούσαν να τα αναθρέψουν. Αρχικά, υποψιάζεται τα σχέδια των γονιών του και ρίχνει στο δρόμο χαλικάκια που τον βοηθούν να ξαναγυρίσει μαζί με τα αδέρφια του στο πατρικό τους. Τη δεύτερη φορά δεν τα καταφέρνει και χάνονται στο δάσος. Όμως ο Κοντορεβυθούλης είναι ο μόνος που δεν πανικοβάλλεται και προσπαθεί να βρει λύσεις. Τα παιδιά για κακή τους τύχη βρίσκονται στο σπίτι ενός τρομερού δράκου που τρώει παιδιά. Η γυναίκα του προσπαθεί να τα κρύψει, αλλά ο δράκος τα ανακαλύπτει και σχεδιάζει να τα σκοτώσει και να τα φάει την επόμενη μέρα. Το βράδυ ο Κοντορεβυθούλης αλλάζει τις κορώνες των επτά κοριτσιών του δράκου με τα σκουφάκια των αδερφών του για να ξεγελάσει το δράκο, σε περίπτωση που άλλαζε γνώμη και προσπαθούσε να τα

σκοτώσει μέσα στη νύχτα. Και πάλι η προνοητικότητα του σώζει τα αδέρφια του. Ο δράκος μπερδεύεται και σκοτώνει τις κόρες του, ενώ ο Κοντορεβουθούλης το σκάει με τα αδέρφια του. Όταν ο δράκος καταλαβαίνει τι έγινε, φορά τις μαγικές του μπότες και τα κυνηγά. Πάλι με ένα έξυπνο κόλπο ο Κοντορεβουθούλης καταφέρνει να πάρει τις μαγικές μπότες του δράκου, οι οποίες τον βοηθούν να πάρει το χρυσάφι και το ασήμι του δράκου.

#### **14. Όσκαρ, Ο. (1994). *Ο εγωιστής γίγαντας*. Αθήνα: Μίνωας.**

Στο παραμύθι του αυτό ο Όσκαρ Ουάιλντ χρησιμοποιεί ένα γίγαντα για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Ο γίγαντας αυτός, εγωιστής, σκληρός και άκαρδος στην αρχή της ιστορίας, μεταμορφώνεται σιγά σιγά με τη βοήθεια ενός μικρού παιδιού σε ένα τρυφερό, ευαίσθητο κι ευγενικό πλάσμα που αγαπά τα παιδιά, τα πουλιά, την άνοιξη και τη φύση.

Όταν ο γίγαντας διώχνει τα παιδιά από τον πανέμορφο κήπο του, μένει μόνος, η άνοιξη φεύγει και μόνιμη βαρυχειμωνιά έρχεται. Χιόνι, αέρας, κρύο και παγωνιά. Αρχίζει να αναρωτιέται πότε θα φτιάξει ο καιρός, αλλά οι άλλες εποχές τον θεωρούν πολύ εγωιστή και δε θέλουν να πάνε στον κήπο του. Μια μέρα ακούει το τραγούδι ενός πουλιού και συγκινείται. Αμέσως τα χιόνια αρχίζουν να λιώνουν, ο κήπος γεμίζει παιδιά που για χάρη τους τα δέντρα γεμίζουν λουλούδια και τα πουλιά φτερουγίζουν χαρωπά. Η άνοιξη ήρθε. Ο γίγαντας όμως σε μια γωνία του κήπου εντοπίζει ένα μικρό αγοράκι το οποίο έκλαιγε επειδή δεν μπορούσε να φτάσει τα κλαδιά ενός παγωμένου δέντρου. Το πλησιάζει, το βοηθάει να ανέβει στο δέντρο και εκείνο για να τον ευχαριστήσει τον αγκαλιάζει και του δείχνει την αγάπη του. Η καρδιά του γίγαντα τότε μαλάκωσε και μετάνιωσε πικρά που έδιωχνε τα παιδιά. Αποφάσισε να γκρεμίσει τον τοίχο και να προσκαλέσει τα παιδιά να παίξουν εκεί.

Στον κήπο αυτόν μετά από χρόνια, εμφανίστηκε το μικρό αγόρι που είχε βοηθήσει κάποτε, με σημάδια από καρφιά στα χέρια και τα πόδια. Ο γίγαντας γονάτισε μπροστά του και ρώτησε ποιος είναι. Τότε το παιδί τον προσκάλεσε στο δικό του κήπο τον παράδεισο. Κι όταν εκείνο το απόγευμα, τα παιδιά έτρεξαν στον κήπο για να παίξουν, βρήκαν τον γίγαντα πλαγιασμένο κάτω από το δέντρο, νεκρό, σκεπασμένο ολόκληρο με κάτασπρα λουλούδια.

**15. Γκρέκου, Γ. (2004). *Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

«Ο Φοίβος... και ο άλλος Φοίβος» είναι ένα βιβλίο που παρουσιάζει τη ζωή δύο παιδιών, του Φοίβου, ενός παιδιού χωρίς αναπηρία και του άλλου Φοίβου, ενός παιδιού με προβλήματα κίνησης. Από το πρωί που ξυπνούν μέχρι το βράδυ που πέφτουν για ύπνο τα δυο παιδιά έχουν τις ίδιες εμπειρίες, τις ίδιες ανάγκες, τους ίδιους φόβους. Βιώνουν τα ίδια συναισθήματα, χαίρονται όταν τα καταφέρνουν στα αθλήματα, απογοητεύονται όταν δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο, ντρέπονται όταν κάποιος τους κοροϊδεύει. Και τα δυο παιδιά έχουν ένα κοινό όνειρο, να πάρουν μέρος στους Ολυμπιακούς και τους Παραολυμπιακούς αγώνες. Έχουν και οι δύο ευχάριστες αναμνήσεις από τις καλοκαιρινές τους διακοπές. Αντιμετωπίζουν ακόμη δυσκολίες και οι δύο καθώς η έλλειψη πεζοδρομίων και τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα τους εμποδίζουν να χαρούν μια βόλτα τους. Πρόκειται για δύο παιδιά διαφορετικά, όμως τόσο ίδια, αφού πάνω από όλα και τα δύο είναι παιδιά.

**16. Παπαδιαμάντης, Α. (1999). *Γουτού Γουπατού*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.**

Ο Μανώλης είναι ο ήρωας της ιστορίας που έχει το παρατσούκλι Γουτού Γουπατού. Είναι ένα παιδί διαφορετικό από τα άλλα. Έχει αναπηρία στο δεξί πόδι και δεξί χέρι, δυσκολία στην ομιλία και ένα παρουσιαστικό που τρομάζει, χωρίς όμως να κακός. Τα παιδιά της γειτονιάς του τον φωνάζουν Ταπόη, έτσι το λέει ο Μανώλης, από το χταπόδι με το οποίο τον παρομοιάζουν. «Γουτού Γουπατού» είναι ο τρόπος του Μανώλη να λέει «του Χριστού, τ' Αϊ-Βασιλιού».

Ο Μανολιός ο Ταπόης ήταν συνοδός και φύλακας των παιδιών της Κάτω γειτονιάς, όταν βγήκαν να πουν τα κάλαντα. Τους προστάτευε και τους φύλαγε από τα παιδιά της Απάνω Ενορίας, που είχαν αρχηγό τον τρομερό Μήτηρο τον Τσηλότατο. Ένα παιδί ορφανό που ήταν «πληγή του Φαραώ» για τους συγχωριανούς του. Η αναμέτρηση τους φαντάζει τιτανομαχία στα μάτια των άλλων παιδιών. Ο Μανολιός, υπερασπιζόμενος το δίκιο των μικρών έδειξε ότι «μπορεί να πήγαιναν αλλού τα χέρια του κι αλλού τα πόδια, μπορεί η γλώσσα του να είχε κόμπους, όμως η καρδιά του το λέγε μια φορά».

**17. Βένιγκερ, Μ. (2006). Ένας για όλους και όλοι για έναν. Αθήνα: Πατάκη.**

Ο Μάξ είναι ένα έξυπνο ποντικάκι το οποίο είχε γεννηθεί με το ένα ποδαράκι του λίγο μεγαλύτερο από το άλλο. Επειδή είχε αυτό το «ελάττωμα» στο πόδι, πολλές φορές σκόνταφτε και έπεφτε κάτω. Όταν ο Μάξ αποφάσισε να φύγει από τη φωλιά του και να γνωρίσει τον κόσμο, δεν ξέχασε ποτέ τη συμβουλή της μητέρας του που του έλεγε να ακολουθεί τα όνειρά του και να θυμάται πάντα πως είναι ξεχωριστός.

Ο Μάξ γνωρίζει και κάνει φίλο τον Φρέντυ το βάτραχο, που δεν ακούει καλά χοροπηδάει όμως πιο ψηλά από όλους, τη Μόλυ την τυφλοποντικίνα, που δε βλέπει καλά αλλά έχει δυνατή όσφρηση. Όλοι μαζί γνωρίζουν την Μπελίντα τη κοτσιφίνα και μέσω αυτής τον Τέρυ το σκαντζόχοιρο, ο οποίος είναι ένας καταπληκτικός αγκαθωτός φύλακας για όλους.

Οι πέντε φίλοι αποφασίζουν να γνωρίσουν τον κόσμο όλοι μαζί, να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους και να είναι όλοι για έναν και ένας για όλους.

**18. Μάρρα, Ε. (1987). Το μυστικό τραγούδι της Μάτας. Αθήνα: Κέδρος.**

Η Μάτα, ένα μικρό κορίτσι με κώφωση, διηγείται πώς έσωσε ένα φυτό που της χάρισε ο ξάδερφός της για τα γενέθλιά της με το τραγούδι της. Περιγράφει με χιούμορ τα μέλη της οικογένειάς της, τον μπαμπά της που έλεγε συνέχεια «φυσικά, φυσικά» τη γιαγιά που την τσιμπούσε στο μάγουλο με τα μουστάκια της κάθε φορά που πήγαινε να τη φιλήσει, το θείο Γιώργο που μάλωνε τη θεία να μην τρώει άλλο, τη γειτόνισσα που προσπαθούσε με τη νοηματική να της πει «καλημέρα», αλλά έκανε λάθος συνέχεια και της έλεγε «καλημούρα». Περιγράφει τα γενέθλια, την τούρτα και τα δώρα της και αποφασίζει να μιλήσει για όλα αυτά και στην τάξη της. Μπροστά στον καθρέφτη κάνει πρόβα πως θα έγνεφε στα παιδιά την επόμενη μέρα με τα σήματα των κωφών όλα όσα έγιναν στα γενέθλιά της.

Απ' όλα τα δώρα ξεχωρίζει τη γλάστρα του Ηλία, του ξάδερφού της που είναι αεροπόρος. Τη φροντίζει, την καμαρώνει, θέλει να μεγαλώσει για να χαρεί, όταν τη δει ο Ηλίας που σπούδαζε γεωπόνος. Το φυτό όμως αρρωσταίνει και ο ανθοπώλης της γειτονιάς, όταν η Μάτα πηγαίνει να του δείξει ένα φυλλαράκι, δεν της δίνει



σημασία και εξυπηρετεί άλλους πελάτες. Η Μάτα τότε πολύ εκνευρισμένη γυρίζει σπίτι της κι αναρωτιέται πώς μπορεί η ίδια να σώσει το φυτό που είναι άρρωστο. Σκέφτεται πως, όταν εκείνη είναι άρρωστη, τη βοηθάει πολύ να νιώθει τη μαμά της να της τραγουδάει, γιατί, ακόμα κι αν δεν ακούει τη φωνή της, βλέπει το πρόσωπό της πολύ όμορφο και ο πόνος φεύγει. Τότε με ένα τραγούδι που τραγούδησε νερά στο λουλούδι η Μάτα, αυτό ζωντάνεψε κι απλώθηκε σ' όλο το δωμάτιο. Όλοι σάστισαν, αλλά η Μάτα δεν έγνεψε το μυστικό της σε κανέναν.

**19. Λενέν, Τ., & Πουαριέ, Φ. (2001). *Με τα μάτια της καρδιάς*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.**

Ο Ουγκό είναι ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας και παράλληλα ο αφηγητής της. Αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο μια προσωπική του ιστορία. Όπως δηλώνει από την αρχή της ιστορίας είναι τυφλός και ζει σ' ένα οικοτροφείο. Η ανάγκη του να ξεφύγει από αυτό το πλαίσιο του οικοτροφείου που τον κάνει να βαριέται, τον οδηγεί στη διευθύντρια από την οποία ζητά να πάει σ' ένα κανονικό σχολείο. Η επιθυμία του πραγματοποιείται και από την καινούρια σχολική χρονιά πηγαίνει σε κανονικό σχολείο. Φροντίζει να προσαρμοστεί στους χώρους του λίγο πριν αυτό ανοίξει, ώστε κανείς να μην τον κοροϊδέψει για την αδυναμία του. Ένα ατύχημα στην τραπεζαρία γίνεται η αιτία για να γνωριστεί με την Αϊσά, η οποία τον βοηθά, γίνεται φίλη του και στη συνέχεια ερωτεύονται. Με τη βοήθειά της έμαθε ότι το κίτρινο είναι σαν τον ήλιο που ζεσταίνει το δέρμα, το πράσινο σαν τη μυρωδιά του νοτισμένου χόρτου το πρωί και το μπλε σαν τον ωκεανό όταν στέκεσαι μπρος του. Ο Ουγκό θα αναγκαστεί να αποχωριστεί όμως την Αϊσά, όταν ένας νόμος θα αναγκάσει την οικογένειά της να εγκαταλείψει τη χώρα. Στο τέλος της ιστορίας ο αφηγητής δηλώνει πως η συγκεκριμένη ιστορία είναι μια απόπειρα να φτάσει αυτή η αφήγηση στα χέρια της Αϊσά.

**20. Σέλιγκ, Μ. (1991). *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους*. Αθήνα: Δωρικός.**

Μέσα από τις καθημερινές εικόνες της ζωής ενός μικρού κοριτσιού που κυκλοφορεί με καρτσάκι, παρουσιάζονται ανάγλυφα και καθαρά οι μικρές και μεγάλες δυσκολίες ενός παιδιού με αναπηρία. Καταγράφονται αρχικά η καθημερινή

δραστηριότητα της ηρωίδας στο σπίτι, πως ξυπνάει, πως κινείται, πως καταφέρνει να ανταπεξέρχεται στις βασικές τις ανάγκες και αργότερα παρουσιάζονται ανάλογες καταστάσεις στο χώρο του σχολείου και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Παρουσιάζονται με έξυπνο τρόπο οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι σχολικές φιλίες καθώς και οι βασικές εξωσχολικές δραστηριότητες. Θίγονται επίσης με έξυπνο τρόπο, η αγωνία το άγχος και τα μικρά ή και μεγάλα παράπονα αλλά και ερωτήματα ενός παιδιού με αναπηρία. Παρουσιάζονται επίσης με πολύ αμεσότητα και ειλικρίνεια, οι μικρές ευκολίες που οφείλει η κοινωνία να προβλέπει για αυτά τα παιδιά (ειδικοί χώροι στο σχολείο, στο γήπεδο, στο θέατρο, στο λεωφορείο). Συνολικά είναι ένα βιβλίο με πλήθος πληροφοριών για τα παιδιά με αναπηρία, περισσότερο ενημερωτικό και λιγότερο λογοτεχνικό.

## **21. Ψαραύτη, Α. (2003). *Ο Θωμάς*. Αθήνα: Άγκυρα.**

Ο Θωμάς είναι ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση. Από νωρίς, τόσο η οικογένεια του Θωμά, όσο και το ίδιο το παιδί, δέχονται τον στιγματισμό από τον κοινωνικό περίγυρο, με αποτέλεσμα την απομόνωση. Ωστόσο με τη βοήθεια των γονιών του και του ειδικού σχολείου καταφέρνει να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες. Σύντομα ο γυμναστής του σχολείου αντιλαμβάνεται τις εξαιρετικές του ικανότητες στον στίβο. Έτσι, τον προπονεί μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, και ο Θωμάς συμμετέχει στην Ελληνική αποστολή των Ειδικών Ολυμπιακών Αγώνων. Όταν έρχεται η σειρά του να αγωνιστεί κάτι απρόσμενο συμβαίνει. Ένα παιδί που έτρεχε μαζί με τον Θωμά έπεσε κάτω. Ενώ οι υπόλοιποι δρομείς προσπέρασαν το παιδί, ο Θωμάς που μπορούσε να τερματίσει δεύτερος, σταμάτησε να τρέχει, πήγε στο παιδί που ήταν στο έδαφος, το βοήθησε να σηκωθεί, και έτσι αγκαλιασμένοι έτρεξαν την υπόλοιπη διαδρομή και τερμάτισαν τελευταίοι, ξεσηκώνοντας ταυτόχρονα το πλήθος, που χειροκροτούσε ασταμάτητα.

## **22. Σκορδάλα-Κακατσάκη, Ε. (2003). *Με λένε Ελπίδα*. Αθήνα: Άγκυρα.**

Η Ελπίδα ζει με την μαμά της και την γιαγιά της σ' ένα νησί. Η μητέρα της την αγαπά και την προστατεύει έχει αναλάβει συνάμα και τον ρόλο του πατέρα, αφού είναι αυτή που δουλεύει καθαρίστρια σε σπίτια πλουσίων και η γιαγιά της, τις ώρες που λείπει η μητέρα, ασχολείται με το νοικοκυριό του σπιτιού και την Ελπίδα. Η

σχέση της Ελπίδας με την μητέρα της είναι πολύ καλή, μια σχέση αγάπης, εμπιστοσύνης, παρηγοριάς και εξάρτησης εφόσον είναι και η μοναδική –μαζί αλλά και λιγότερο με την γιαγιά της- που μπορεί να επικοινωνεί, αφού τα παιδιά της ηλικίας της δεν την αποδέχονται. Η Ελπίδα κάνει όνειρα από την αναπηρική της καρέκλα δεν μπορεί να κάνει και πολλά άλλα, ούτε φίλους δεν μπορεί να κάνει. Εκεί η Ελπίδα το μόνο που κάνει είναι να στεναχωριέται και να έχει σύμμαχο την μητέρα της. Μαζί όμως και με αυτή την συντροφιά της μαμάς της έχει και την συντροφιά της Άχνας, της μικρής μαγισσούλας φίλης της.

Η Άχνα είναι αυτή που θα κρατήσει συντροφιά στην Ελπίδα και θα της μάθει, παρόλο που είναι άπειρη και μαθητευόμενη, να μπορεί να κάνει τα θέλω της πραγματικότητα μέσω της φαντασίας της. Η Άχνα προσπάθησε να της εξηγήσει πως υπάρχουν και άλλα άτομα σαν κι αυτήν που περνάνε και αυτά δυσκολίες άλλα περισσότερες και άλλα λιγότερες, αλλά όλοι αυτοί όπως και η ίδια η Ελπίδα είναι άνθρωποι ξεχωριστοί.. Η μοναδική της φίλη είναι η Άχνα η μικρή μαγισσούλα, η οποία εμφανιζόταν κάθε χειμώνα. Κάποτε τα καλοκαίρια η Ελπίδα συνήθιζε να πηγαίνει για κολύμπι, όταν όμως μεγάλωσε λίγο ο κόσμος γινόταν λιγάκι αδιάκριτος και έτσι η μαμά της αποφάσισε με τον τρόπο της να μην ξαναπάνε στη θάλασσα. Η Ελπίδα θα αναζητήσει απαντήσεις μόνο από τους αγγέλους, πηγαίνοντας στον χορό τους. Προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους γράφοντάς τους πως θέλει να τους επισκεφτεί Όταν τελικά η Άχνα από μαθητευόμενη γίνεται πραγματική μάγισσα βοηθάει την Ελπίδα να ξεφύγει και να πάει στο χορό των αγγέλων. Παρέα με τον χρυσαετό φτάνουνε εκεί που η Ελπίδα ανακαλύπτει πως υπάρχουν και άλλα δυστυχισμένα παιδιά. Μετά από αυτό το ταξίδι η Ελπίδα, αποχαιρέτησε την Άχνα και την κράτησε σαν ανάμνηση αγάπης μέσα στα μάτια των άλλων.

### **23. Καραγιάννη, Θ. (2007). *Ο τρυφερούλης Μικροφερούλης*. Αθήνα: Φαντασία.**

Στο μακρινό χωριό των Μικροφερούλιδων ζει ο Τρυφερούλης. Δεν πηγαίνει όμως στο σχολείο του χωριού, γιατί εκεί όλα κυλούν γρήγορα. Ο Τρυφερούλης όμως, δυσκολεύεται και αργεί να καταλάβει τι πρέπει να κάνει. Έτσι, ζει μόνος με την οικογένειά του και δεν έχει φίλους. Η δασκάλα του, η νεράιδα Κρινοπούλα προσπαθεί να τον βοηθήσει. Ευχή του Τρυφερούλη είναι να πάει στο σχολείο του χωριού με τα άλλα παιδιά και να βρει φίλους. Μια μέρα, συναντά τον Παιχνιδούλη,

ένα παιδάκι από το σχολείο του χωριού, που επίσης δέχεται την κοροϊδία των άλλων παιδιών. Οι δύο τους γίνονται φίλοι. Ο Παιχνιδούλης μαζί με τον δάσκαλο του σχολείου μιλάνε στα άλλα παιδιά για τον Τρυφερούλη και αποφασίζουν να τον καλέσουν στο σχολείο τους. Έτσι, με το πέρασμα του χρόνου τα άλλα παιδιά δέχονται τον Τρυφερούλη στο σχολείο τους, και το όνειρο του Τρυφερούλη να αποκτήσει φίλους γίνεται πραγματικότητα.

#### **24. Κειβ, Κ. (1997). *Το κάτι άλλο*. Αθήνα: Πατάκη.**

Ένα βιβλίο που δίνει ένα δυνατό μήνυμα αποδοχής της διαφορετικότητας. Ένα περίεργο πλασματάκι, το «Κάτι Άλλο» ζούσε μοναχικά σε ένα λόφο, καθώς κανείς δεν έπαιζε μαζί του και κανείς δεν του έκανε παρέα. Ήταν τριχωτό και περίεργο. Δεν έμοιαζε με τα υπόλοιπα ζώα. «Δεν είσαι σαν κι εμάς, είσαι κάτι άλλο», του έλεγαν όλοι, παρόλο που έκανε ό,τι μπορούσε για να τους μοιάσει. Μια μέρα το «Κάτι Άλλο» δέχτηκε μια αναπάντεχη επίσκεψη από το «Κατιτί», ένα εξίσου περίεργο, αλλά διαφορετικό πλασματάκι. Αυτό είχε μια μεγάλη και σουβλερή μύτη και τα χέρια του ήταν σαν πατούσες. Το «Κάτι Άλλο» το κοίταζε μπερδεμένο και καχύποπτο και του έκλεισε την πόρτα λέγοντας, «Νομίζω πως ήρθες σε λάθος σπίτι... δε μοιάζεις με τίποτα απ' όσα έχω δει». Κάθισε για λίγο σκεπτικό και καθώς το «Κατιτί» απομακρυνόταν λυπημένο, το «Κάτι Άλλο» έτρεξε ξωπίσω του και του είπε, «Δεν είσαι σαν κι εμένα, αλλά δε με νοιάζει καθόλου» και το προσκάλεσε να μείνει μαζί του. Τα δυο παράξενα πλασματάκια έγιναν αχώριστοι φίλοι κι όταν ένα τρίτο αλλιώτικο πλασματάκι, αυτή τη φορά ένα παιδί, τους χτύπησε την πόρτα, «δεν είπαν ότι δεν τους έμοιαζε... απλά... του έκαναν χώρο να κάτσει κι αυτό μαζί τους».

#### **25. Βοϊτοβιτς, Γ. (2007). *Τα παιδιά των λουλουδιών*. Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός.**

Τα δύο παιδιά αυτής της μικρής και τρυφερής ιστορίας ήταν διαφορετικά από τα άλλα παιδιά. Στον μικρό Τριαντάφυλλο δεν έδινε κανείς σημασία στο σχολείο, ακόμα και η δασκάλα του, γιατί είχαν ακούσει ότι οι συγγενείς του ήταν παράξενοι. Μια μέρα στο σχολείο ήρθε η Ανθή, ένα κορίτσι που το δεξί της πόδι ήταν μικρότερο από το αριστερό και η οικογένειά της είχε σχολή χορού. Τα δύο παιδιά έδειξαν

συμπάθεια μεταξύ τους κι ο Τριαντάφυλλος έφτιαξε για την Ανθή ένα ζευγάρι παπούτσια και μπόρεσαν να χορέψουν μαζί.

**26. Χιούζ, Φ. (1999). *Ενοικιάζεται φίλος*. Αθήνα: Μίνωας.**

Ο Ντάνυ είναι ένα μοναχικό παιδί που ψάχνει απεγνωσμένα για ένα φίλο. Ο πρώτος φίλος τον οποίο γνωρίζει, ο Πολ αποδεικνύεται πολύ δημοφιλής και δεν μπορεί να διαθέσει αρκετό χρόνο για τον Ντάνυ ο οποίος ονειρευόταν να συζητούν, να πηγαίνουν βόλτες, να διασκεδάζουν παρέα ακόμη και να καταφέρουν να χτίσουν ένα σπιτάκι στο δένδρο του κήπου. Ο δεύτερος φίλος ήταν ο Κέιβ ο οποίος δε μιλούσε εύκολα, δεν είχε άποψη και ήταν πολύ βαρετός. Ο τρίτος φίλος ο Στέφανος, αισιόδοξος και αυτόνομος, αν και με κινητικά προβλήματα, αποδείχθηκε εφευρετικός και δραστήριος, ο κατάλληλος φίλος για να αναπτυχθεί ανάμεσα τους μια ωραία φιλική σχέση και να βοηθήσει τον Ντάνυ να γίνουν τα όνειρά του πραγματικότητα.

**27. Μάττα, Μ. (2008). *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*. Θεσσαλονίκη: Ζητη.**

Ο Κούγκυ είναι το ένα από τα παιδιά της κυρίας κουκουβάγιας που όμως δεν μπορεί να πετάξει μαζί με αυτήν και τα αδέρφια του γι' αυτό και είναι λυπημένος. Τις νύχτες παρατηρεί το φεγγάρι και συχνά αναρωτιέται γιατί είναι λυπημένο. Ένα βράδυ θα δεχτεί ένα απρόσμενο δώρο. Δυο χρυσά φτερά τα οποία θα τον βοηθήσουν να πραγματοποιήσει το όνειρό του, να πετάξει και να βρεθεί δίπλα στο φεγγάρι. Παρέα με το φεγγάρι θαύμασαν από ψηλά τα πελώρια έλατα, το ορμητικό ποτάμι και τη λίμνη που λάμπει σαν καθρέφτης. Όλα τώρα φαινόταν πιο όμορφα γιατί είχαν ο ένας τον άλλον.

**28. Εφταλιώτης, Α. (2000). *Η Στραβοκώσταινα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.**

Η κυρία Δέσποινα μια αξιοσέβαστη κυρία ζούμε με το σύζυγο και το γιο της σε ένα απομακρυσμένο χωριό κάποιου νησιού. Η κυρία Δέσποινα η Στραβοκώσταινα (η γυναίκα του κυρίου Κώστα που δε βλέπει), η μεγάλη αρχόντισσα πια χαίρεται να βοηθάει τους χωριανούς της όταν βρεθούν σε ανάγκη αλλά και να φιλοξενεί όποιον φτάνει στο χωριό και δεν έχει που να μείνει.

Η Δέσποινα ήταν μια όμορφη κοπέλα, αρραβωνιασμένη με ένα επίσης όμορφο και φτωχό παλικάρι τον Κώστα. Όταν ο Κώστας έπαθε ατύχημα και έχασε το φως του, η Δέσποινα στάθηκε δίπλα του, τον στήριξε και δε δίστασε στιγμή να τον παντρευτεί. «Η αληθινή αγάπη που τα κάνει όλα μέλι γάλα» βασίλευε στο σπιτικό τους. Η Δέσποινα περήφανη και εργατική, ήθελε να αποδείξει ότι μπορεί να τα καταφέρει, να προκόψει και να αυξήσει το βιος της. Σε λίγα χρόνια τα χωράφια πλήθαιναν και δε χρειαζόταν να δουλεύει πια η ίδια. Ο Κώστας έψαλε με τη μελωδική φωνή του και ήταν ευτυχής να ακούει το γιο του να του διαβάζει ιστορίες.

**29. Φραγκιά, Μ. (2007). *Ο Δαχτυλοκούτσικος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Κάποτε ζούσε ένα αγαπημένο ζευγάρι, το οποίο τα είχε όλα, εκτός από ένα παιδί. Μια μέρα όμως, το όνειρό τους να αποκτήσουν ένα παιδάκι έγινε πραγματικότητα. Απέκτησαν ένα μικρό αγοράκι, που το ονόμασαν Δαχτυλοκούτσικο, γιατί ήταν τόσο μικρό που χωρούσε σε μια χούφτα. Οι γονείς ήταν πολύ ευτυχισμένοι, και φρόντιζαν να μη λείπει τίποτα στο παιδί. Αυτό όμως δεν κράτησε για πολύ, καθώς σύντομα είδαν ότι το παιδάκι τους ήταν πολύ λυπημένο, γιατί λόγω του μεγέθους του, κανένα από τα άλλα παιδιά δεν ήθελε να παίξει μαζί του και έτσι ένιωθε απέραντη μοναξιά. Ένα βράδυ επισκέφτηκε τον Δαχτυλοκούτσικο ένα άλλο πλασματάκι, ο Γυρευεποιός. Ο Δαχτυλοκούτσικος διηγήθηκε στον Γυρευεποιό τι τον προβληματίζει, αλλά και τον καημό του που είναι τόσο μικρός. Έτσι, ο Γυρευεποιός είπε στον Δαχτυλοκούτσικο ότι είναι πολύ τυχερός που είναι τόσο μικρός, καθώς μπορεί να κάνει πολλά πράγματα χωρίς να τον αντιλαμβάνεται κανείς. Επίσης, όσον αφορά τα παιχνίδια, του βρήκε λύση για κάθε παιχνίδι, σχετικά με το πώς θα μπορούσε να συμμετάσχει και ο ίδιος χωρίς να τραυματιστεί. Ο Δαχτυλοκούτσικος διηγήθηκε όλα αυτά στα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα πλέον να πηγαίνει στο σχολείο, να γίνει αποδεκτός, να αποκτήσει φίλους και να είναι πολύ ευτυχισμένος.

**30. Τσιαμπαλή - Κελεπούρη, Χ. (2010). *Ένας κήπος στην τάξη μας*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Ο Στέλιος είναι ένα παιδί της τρίτης δημοτικού που ενώ αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα και είναι αναγκασμένος να μετακινείται με αναπηρικό αμαξίδιο, έχει προσαρμοστεί στις δεδομένες συνθήκες και επιθυμεί να πηγαίνει μόνος

του κάθε μέρα στο σχολείο, χωρίς βοήθεια, καθώς απολαμβάνει την πρωινή κουβέντα με τους αγαπημένους του φίλους. Ο Στέλιος αγαπά τους συμμαθητές του, το σχολείο και τα μαθήματα γι' αυτό και τους βοηθά όταν μπορεί. Είναι πολύ χαρούμενος γιατί φέτος θα αλλάξουν σχολική αίθουσα και θα μεταφερθούν στον επάνω όροφο, τον όροφο των «μεγάλων». Η χαρά του όμως, γίνεται δυστυχία όταν ανακοινώνεται από το δάσκαλο πως η τάξη του είναι αναγκασμένη να παραμείνει στο ισόγειο εξαιτίας του, καθώς θα είναι πολύ δύσκολο γι' αυτόν να ανεβαίνει κάθε μέρα την απότομη σκάλα. Η στενοχώρια του είναι τόσο μεγάλη που στερεί από τους υπόλοιπους το προνόμιο του επάνω ορόφου, που «αρρωσταίνει» και αποφασίζει να μην ξαναπάει στο σχολείο. Έκπληκτος, μαθαίνει από τους καλούς του φίλους ότι παρά την απουσία του δεν θα μεταφέρονταν στην αίθουσα του επάνω ορόφου. Η έκπληξη του γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν οι φίλοι του του ανακοινώνουν την απόφαση του δασκάλου να μεταφερθούν στην αίθουσα του κήπου. Όταν μαθαίνει τα νέα δεδομένα, αποφασίζει να ξαναπάει στο σχολείο και μάλιστα ανυπομονεί πολύ. Η άφιξή του στο σχολείο τον γεμίζει χαρά και τον κάνει να αισθάνεται ξανά ισότιμο μέλος της τάξης του.

### **31. Καστρισιού, Κ. (2010). *Πού πας χελωνάκι*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.**

Η Λάρα μια νεαρή πράσινη χελώνα συναντά την έμπειρη θαλάσσια χελώνα Άννυ κάπου στη Μεσόγειο. Η Άννυ η οποία είναι καρέτα διηγείται στη Λάρα την ιστορία της. Της αφηγείται πως μια μέρα πριν από χρόνια μπλέχτηκε στα δίχτυα κάποιων ψαράδων, οι οποίοι αφού την ανέβασαν πάνω στο καΐκι τους έκοψαν το δίχτυ για να το ελευθερώσουν και ξαναπέταξαν τη χελώνα στη θάλασσα. Η χελώνα σώθηκε, αλλά το πτερύγιο της τραυματίστηκε από το μπλεγμένο δίχτυ και πονούσε. Με δυσκολία κατάφερε να φτάσει ως την ακτή όπου την βρήκε πληγωμένη μια μικρή, η Άννυ και η μητέρα της, οι οποίες τηλεφώνησαν σε εθελοντικές οργανώσεις που προστατεύουν τις θαλάσσιες χελώνες και προσφέρουν βοήθεια. Κατόπιν τη μετέφεραν στο κέντρο διάσωσης στη Γλυφάδα. Μετά από 5 μήνες περίθαλψης και αφού αφαιρέθηκε το ένα της τραυματισμένο πτερύγιο, επιτέλους κολύμπησε χωρίς πρόβλημα έστω και με ένα πτερύγιο λιγότερο. Η μικρή Άννυ επισκεπτόταν τακτικά και συμπαραστεκόταν στην τραυματισμένη χελώνα στο κέντρο διάσωσης. Της έφερνε δώρα αλλά το πιο σπουδαίο δώρο, της το είχε κάνει όταν τη βοήθησε να ζήσει. Γι' αυτό και εκείνη για να της δείξει την ευγνωμοσύνη της πήρε το όνομά της

από αυτή. Η Άννη η χελώνα γνώριζε πως οι μεγαλύτεροι κίνδυνοι για το είδος της οφείλονταν στους ανθρώπους αλλά και από τους ανθρώπους μπορούσαν να ελπίζουν για τη σωτηρία τους.

### **32. Νευροκοπλή, Β. (2008). *Το παραμύθι της μουσικής*. Αθήνα: Λιβάνη.**

Ο άρχοντας και η γυναίκα του ζουν αγαπημένοι σ' έναν τόπο που ονομάζεται Μαρώνια και έχουν μόνο ένα παράπονο, ότι ο Θεός δεν τους έδωσε ένα παιδί. Αποφασίζουν, λοιπόν, να συμβουλευτούν το γέροντα Σωφρόνιο. Όταν ακολουθούν τις συμβουλές του, δηλαδή να ζητήσουν από το Θεό να τους δώσει ένα παιδί όπως το θέλει ο ίδιος και όχι αυτοί, η επιθυμία τους πραγματοποιείται. Είναι πολύ ευτυχισμένοι, μέχρι τη στιγμή που ανακαλύπτουν πως η κόρη τους είναι τυφλή. Απευθύνονται σε όποιον θα μπορούσε να τη γιατρέψει και όταν τίποτα δεν έχει αποτέλεσμα η αρχόντισσα πηγαίνει να μοιραστεί τον καημό της με το γέροντα Σωφρόνιο. Μετά τη συνάντηση και τα λόγια του γέροντα η αρχόντισσα κατάλαβε το λάθος της και ευχαρίστησε το Θεό κι άρχισε να στέκεται στο παιδί της ως φύλακας-άγγελος. Αλλά και ο άντρας της είδε το λάθος του και μετάνιωσε πικρά. Άνοιξαν τα μάτια της ψυχής τους και είδαν όλες τις χάρες και τα δώρα του Θεού που στόλιζαν την κόρη τους. Κι έτσι την ονόμασαν Θεοδώρα. Η Θεοδώρα έμαθε να ακούει πίσω από τα λόγια, να αισθάνεται τη σιωπή, να διακρίνει το ψέμα από την αλήθεια. Της άρεσε πολύ η μουσική και περνούσε πολύ χρόνο με το γέρο-Δανιήλ και τον εγγονό του Αλέξιο, με τον οποίο ήρθαν κοντά μέσω της μουσικής. Όταν ήρθε η ώρα να παντρευτεί, επιθυμία της ήταν να πάρει μουσικό και απ' όσους έρχονταν να ζητήσουν το χέρι της, αντιλήφθηκε πως αυτός που τη συγκινεί είναι ο Αλέξιος. Ανακοινώσε την απόφασή της στους γονείς της και ευχαρίστησε όλους τους μουσικούς που την τίμησαν, καλώντας τους στους γάμους της με τον Αλέξιο.

### **33. Μάττα, Μ. (2010). *Σ' αγαπώ μην αλλάξεις ποτέ!*. Θεσσαλονίκη: Ζητη.**

Στην Ομορφοχώρα κυκλοφορούσαν μόνο όμορφοι άνθρωποι, διότι ο βασιλιάς Εύμορφος πίστευε ότι στην εμφάνιση καθρεφτιζόταν η καρδιά. Όταν ο βασιλιάς παντρεύτηκε την όμορφη Καλλίστη απέκτησαν τον πρίγκιπα Ευγένιο. Ο πρίγκιπας αυτός ήταν διαφορετικός, δεν ήταν όμορφος, κάτι που γέμιζε λύπη το βασιλιά. Όσο όμως περνούσε ο καιρός και μεγάλωνε έδειχνε την ευγένειά του, την



καλοσύνη του και χάριζε αγάπη και χαρά στους γύρω του. Τα ψυχικά του χαρίσματα και τα ευγενικά του αισθήματα που ήταν πιο σημαντικά από την ομορφιά που του έλειπε, τον έκαναν ξεχωριστό και βοήθησαν τον βασιλιά να καταλάβει πως και οι λιγότερο όμορφοι άνθρωποι άξιζαν τη συμπάθειά και την εύνοιά του. Όταν ο πρίγκιπας Ευγένιος, έγινε 10 χρονών η βασίλισσα είδε ένα όνειρο το οποίο την τάραξε. Ο μικρός πρίγκιπας ήταν όμορφος και έξυπνος αλλά απόμακρος και ψυχρός. Όταν η βασίλισσα ξύπνησε και είδε τον πρίγκιπα της δίπλα της, χαμογελαστό και γλυκό, συγκινημένη κατάλαβε τι ήταν πραγματικά σημαντικό και αυτό την έκανε να αγκαλιάσει το γλυκό της γιο και να του πει σε θέλω όπως είσαι «Σ' αγαπώ, μην αλλάξεις ποτέ».

**34. Σακκά - Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Το ζωντανό Ρομπότ*. Αθήνα: Πατάκη.**

Ένα παιδί ο Σέργιος αγαπάει και βοηθάει το Δημήτρη τον ξάδερφό του ο οποίος κινείται με αμαξίδιο. Ο Σέργιος είναι δίπλα στον Δημήτρη τον βοηθάει και είναι τόσο πρόθυμος να κάνει γρήγορα αυτά που ο ξάδερφός του δυσκολεύεται, που εκείνος τον αποκαλεί ζωντανό ρομπότ. Ο Δημήτρης προσέχει τον Σέργιο και τον διορθώνει στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Επίσης του διηγείται παραμύθια και ιστορίες από τα βιβλία που διαβάζει. Ο Σέργιος όταν μεγαλώσει ονειρεύεται να γίνει φυσιοθεραπευτής για να μπορεί να βοηθάει αποτελεσματικά ανθρώπους με αναπηρίες όπως ο ξάδερφός του.

**35. Βαρβόγλη - Κασκαβέλη, Λ. (2012). *Ο Πέτρος και ο αδερφός του*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.**

Ο αδερφός του Πέτρου ο Νίκος, άτομο με αναπηρία, δε μιλάει, δεν μπορεί να περπατήσει και δυσκολεύεται να πιάσει τα παιχνίδια του ακόμη και το φαγητό του. Η μαμά και ο μπαμπάς, έχουν φροντίσει ώστε να κάνει λογοθεραπεία για να βελτιώσει την ομιλία του, εργοθεραπεία για να βοηθηθεί ώστε να χρησιμοποιεί τα χέρια του και φυσιοθεραπεία που θα τον βοηθήσει να αναπτύξει δύναμη στους μυς, για να μπορεί να κάθεται, να στηρίζεται και να μετακινείται ανεξάρτητα. Ο Πέτρος έχει καταλάβει πως ο μικρός του αδερφός εκτός από τις θεραπείες, έχει ανάγκη την αγάπη και την προστασία της οικογένειάς του. Θέλει μαζί με τους γονείς του και αυτός, να

συμπαρασταθεί και να φροντίσει τον αδερφό του και μαθαίνει πολύ νωρίς να αντιμετωπίζει με υπομονή και ευγένεια τη διαφορετικότητα των ανθρώπων.

### **36. Γκρίν, Τ. (2004). *Είμαι ξεχωριστή...* Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.**

Η Ελένη είναι ένα κοριτσάκι με κινητικό πρόβλημα, που χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο. Αναφέρεται στα ενδιαφέροντά της, στη μουσική, στα κατοικίδια της, αλλά και στους δύο φίλους της, την Ιωάννα (με πρόβλημα όρασης) και τον Γιώργο (με πρόβλημα ακοής). Η Ιωάννα είναι πολύ έξυπνη και ιδιοφυΐα στη φυσική, ενώ ο Γιώργος είναι πρωταθλητής κολύμβησης. Στη συνέχεια η Ελένη μιλάει για τις διακρίσεις που υφίσταται η ίδια και οι φίλοι της λόγω της αναπηρίας τους, π.χ. ο κόσμος τη δείχνει με το δάχτυλο, στην Ιωάννα μιλάνε περίεργα σαν να μην τους καταλαβαίνει, ενώ τον Γιώργο τον κοροϊδεύουν πίσω από την πλάτη του. Η Ελένη μας αναφέρει και άλλα άτομα με αναπηρία από τον κοινωνικό της περίγυρο, έξυπνα και δραστήρια, μιλώντας για όσα μπορούν να κάνουν, όπως ο δάσκαλός της που μετά από ατύχημα γράφει μόνο με το ένα χέρι. Έτσι, η Ελένη θέλει να περάσει το μήνυμα ότι οι άνθρωποι με αναπηρία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα με το δικό τους τρόπο και στο δικό τους χρόνο, αρκεί να τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία.

### **37. Καμαράτου - Γιαλλούση, Ε. (2004). *Ο Μυτόγκας*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Στο νηπιαγωγείο ένα παιδάκι είχε πολύ μεγάλη μύτη, με αποτέλεσμα όλα τα άλλα παιδάκια να τον φωνάζουν «Μυτόγκας» και να τον κοροϊδεύουν. Η δασκάλα μάλωνε τα άλλα παιδάκια και μια μέρα τους είπε ότι δεν έχει σημασία η εξωτερική εμφάνιση, αλλά η «εσωτερική εμφάνιση». Έτσι ο Μυτόγκας αποφάσισε να έχει ωραία αισθήματα και να είναι καλός με όλους, ώστε όλοι να θαυμάζουνε τα αισθήματά του και όχι τη μύτη του. Παρά τις προσπάθειές του όμως, τα άλλα παιδάκια συνέχιζαν να τον κοροϊδεύουν, ώσπου μια μέρα ήρθε στο σχολείο ένα κοριτσάκι που δεν περπατούσε καλά γιατί το ένα της πόδι ήταν πιο κοντό από το άλλο. Ο Μυτόγκας, φοβήθηκε ότι θα την κοροϊδεύαν και αυτήν οι άλλοι συμμαθητές του, και αποφάσισε να μην τους αφήσει, με το να γίνει φίλος μαζί της. Βλέποντας τους δύο νέους φίλους σταμάτησαν και τα άλλα παιδιά να κοροϊδεύουν τον Μυτόγκας, αλλά και ο ίδιος άρχισε να βρίσκει τη μύτη του χαριτωμένη και όχι άσχημη όπως πριν.

**38. Καπλάνογλου, Μ. (2001). *Η ασπίδα της ειρήνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Ήρωας του βιβλίου είναι ο Ήφαιστος. Η Θέτιδα, μια Νηρηίδα που τον μεγάλωσε μαζί με την Ευρυνόμη στη Λήμνο, του ζητά να φτιάξει μια ασπίδα για το γιο της, τον Αχιλλέα. Ο Ήφαιστος δούλευε σκληρά για να μη χαλάσει το χατίρι κανενός, γιατί όλοι οι θεοί του ζητούσαν παλάτια και περιδέραια και χρυσούς θρόνους. Όταν όμως η Θέτιδα του ζητά μια ασπίδα να προστατεύει το γιο της, ο Ήφαιστος συνοφρυώνεται. Στεναχωριέται, ο ιδρώτας κυλά από το μέτωπό του και δεν ξέρει τι να κάνει. Δεν μπορεί να συγκρατήσει τα δάκρυά του. Ένα φουσερό που μιλάει τον συμπονά και τον ρωτά γιατί είναι στεναχωρημένος. Γιατί και το φουσερό ξέρει την ιστορία του Ήφαιστου.

Όλοι γνωρίζουν πως μια μέρα που οι δυο Νηρηίδες έκαναν μπάνιο στα νερά του Αιγαίου, έπεσε με φόρα σαν σφαίρα μέσα στο νερό ένα μωρό, ο Ήφαιστος. Το στέγνωσαν, το τύλιξαν σ' ένα κομμάτι ύφασμα και το πήγαν στον πατέρα τους, το Νηρέα. Οι Νηρηίδες αποφασίζουν να τον φροντίσουν, να τον μεγαλώσουν. Το φουσερό παροτρύνει τον Ήφαιστο να θυμηθεί πώς έγινε τεχνίτης. Ο Ήφαιστος θυμάται έγινε ο θεός της φωτιάς γιατί νοιαζόταν για τους ανθρώπους και τους συμπονούσε και παρόλο που εκείνοι ήταν αρχικά απρόθυμοι να τον πιστέψουν, ο θεός έφτιαξε το εργαστήρι του και τους έμαθε σιγά σιγά πώς να νικούν τη φωτιά με το σφυρί και το αμόνι. Οι υπόλοιποι θεοί ζήλεψαν και τον έφεραν πίσω στον Όλυμπο, ζητώντας του και πολλές συγγνώμες, γιατί είχαν ανάγκη από έναν τόσο θαυμαστό τεχνίτη. Τότε ήταν που ο Ήφαιστος αποχαιρέτησε τη Θέτιδα και της είπε να μη διστάσει να του ζητήσει ό,τι χρειαστεί. Σκέφτεται ακόμα και πόσο όμορφη είναι η ζωή των ανθρώπων. Αυτή η ομορφιά τον πλημμυρίζει κι αρχίζει να στολίζει την ασπίδα, με ουρανούς κι αστέρια. Ύστερα φτιάχνει μια πολιτεία που έχει ειρήνη, γάμους, τραγούδια, χαρές. Δίπλα φτιάχνει μια πολιτεία που έχει πόλεμο. Οι σκοτωμένοι κείτονται ολόγυρα. Έτσι ιστορεί τις χαρές της ειρήνης και τις συμφορές του πολέμου.

**39. Γκεϊγερσταμ, Γ. (1990). *Ο Πέτρος με το ένα μάτι*. Αθήνα: Gutenberg.**

Ο Πέτρος παιδί φτωχής οικογένειας η οποία ανήκε στο βοηθητικό προσωπικό ενός άρχοντα, θεωρούσε μεγάλη δυστυχία το ότι έχασε το ένα του μάτι κατά τη

γέννησή του. Τον Πέτρο περισσότερο από όλα τον πίκραινε η κοροϊδία των άλλων για το πρόβλημά του, κάτι που άλλοτε τον εξαγριώνει και άλλοτε τον έκανε να κλείνεται στον εαυτό του. Η αναπηρία του τον έκανε να καταπιέζει για πολύ καιρό το δυνατό αίσθημα για κάποια όμορφη κοπέλα του χωριού, η οποία δε δίσταζε να φλερτάρει με όλους τους νέους. Όταν τελικά βρήκε το θάρρος να τη διεκδικήσει πληγώθηκε και ταπεινώθηκε από την απόρριψή της. Καθώς περνούσε ο καιρός ο Πέτρος με τη στάση του κατάφερε να γίνει αποδεκτός και να αποδείξει σε όλους πόσο εργατικός και αξιόπιστος ήταν. Το απωθημένο του όμως παρέμεινε ο γάμος με την όμορφη και διαθέσιμη σε πολλούς άλλους κοπέλα, την οποία τελικά παντρεύεται αφού την έχουν εγκαταλείψει αυτοί στους οποίους αρχικά είχε δείξει την προτίμησή της.

**40. Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Ο παππούς ο χρόνος έχει τέσσερα παιδιά-εποχές και δώδεκα εγγονάκια-μήνες που τρέχουν τριάντα και τριανταμία μέρες όλα μαζί, μέχρι τη μέρα που ο καημένος ο Φλεβάρης λαβώνεται στο ποδαράκι του και «άσπλαχνα» οι υπόλοιποι τον αποκλείουν από τα παιχνίδια τους. Γρήγορα, όμως μετανιώνουν για τη στάση τους, προσπαθούν να βρουν τρόπο να τον εντάξουν και πάλι στην παρέα τους και τα καταφέρνουν. Οι 365 μέρες που ο παππούς χρόνος θέλει να τρέχουν δεν συμπληρώνονται και τα υπόλοιπα έντεκα εγγονάκια-μήνες αποφασίζουν να μοιραστούν δυο τρεις μέρες του Φλεβάρη, ώστε να μπορεί ξανά και εκείνος χαρούμενος πια να τρέχει μαζί τους. Αποδεικνύεται ότι κάθε μήνας έχει τη χάρη του και ότι είναι και ο Φλεβάρης ένας μήνας σαν όλους τους άλλους.

**41. Μηνιάδου, Μ. (1999). Το φτερωτό βαγονάκι.**

Πρόκειται για ένα παραμύθι που μιλά για το ταξίδι στον κόσμο ενός μικρού τρένου στον κόσμο. Όλα τα βαγονάκια, καινούρια, λαμπερά και πολύχρωμα ξεκινούν το ταξίδι τους και παίρνουν κάθε τόσο νέα βαγόνια, ώσπου ο συρμός γίνεται πολύ μεγάλος. Σε κάποια στάση συναντούν ένα βαγόνι διαφορετικό από τα άλλα. Τα υπόλοιπα βαγόνια το κοιτάζουν περίεργα, προβληματίζονται για το αν μπορούν να το πάρουν μαζί τους ή όχι και τότε το αλλιότιμο βαγονάκι στεναχωριέται. Θεωρούν πως

δεν μπορεί να τα καταφέρει ένα βαγονάκι με προβλήματα στην κίνηση και πως θα τους είναι βάρος. Η αναπηρία φαίνεται να προκαλεί δυστυχία στο φτερωτό βαγονάκι και αμηχανία στα υπόλοιπα. Τα άλλα βαγονάκια χάνουν το κέφι τους, είναι στεναχωρημένα και το αλλιώτικο βαγονάκι σκέφτεται να τους μιλήσει και να τους εξηγήσει. Η καλοσύνη, η ειλικρίνεια, το θάρρος του, αλλά και η αγάπη του γι' αυτά φαίνεται πως κάνουν τα άλλα βαγόνια να αλλάξουν γνώμη. Έτσι το φτερωτό βαγονάκι βοηθά τα υπόλοιπα να γίνουν πιο σοφά και να μάθουν να αγαπούν.

**42. Πικμάλ, Μ. (1999). *Το Μικρό Σύννεφο*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.**

Το Μικρό Σύννεφο είναι ένας νεαρός ινδιάνος που αισθάνεται περιθωριοποιημένος στην κοινωνία κυνηγών και πολεμιστών όπου ζει, εξαιτίας του ανάπηρου ποδιού του. Είναι αδύνατο να ακολουθήσει τους άλλους στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Έχει όμως ισχυρή θέληση και ψυχή και καταφέρνει να είναι χρήσιμος εξημερώνοντας το πιο άγριο άλογο της περιοχής. «Το κουτσό παιδί δάμασε μόνο του τον αρχηγό των άγριων αλόγων», διαλαλεί ο τελάλης στο χωριό. Αλλά το Μικρό Σύννεφο έχει και μια καρδιά γεμάτη από αγάπη για τους συνανθρώπους του και τη φύση. Δεν του αρέσει να βρίσκεται μάρτυρας μιας εμπόλεμης κατάστασης ανάμεσα σε ανθρώπους της ίδιας φυλής.

**43. Παπουτσάκη, Κ., & Χατζηγιάννογλου, Θ. (2005). *Η μέλισσα με το σπασμένο φτερό*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.**

Το ηλιοτρόπιο είναι περήφανο για την ομορφιά του και αδιαφορεί για τη μικρή μέλισσα Μελένια που χαϊδεύει τα πέταλά του. Η Μελένια είναι μια όμορφη μέλισσα που ο άνεμος την παρέσυρε επάνω στο ηλιοτρόπιο. Έχει, όμως ένα ατύχημα και σπάζει το ένα της φτερό. Όταν γυρίζει στην κυψέλη οι υπόλοιπες μέλισσες την περιφρονούν. Απογοητευμένη, φεύγει και ζητά παρηγοριά στο Ηλιοτρόπιο, χωρίς όμως ανταπόκριση. Έπειτα από τη συμβουλή του Ήλιου, θα ξεκινήσει ένα ταξίδι ψάχνοντας τη Χώρα του Εαυτού για να γιαντρευτεί. Θα ξεκινήσει ρωτώντας το σοφό Ποτάμι και στη συνέχεια θα αντιμετωπίσει διάφορες δυσκολίες, μέχρι που ο Ήλιος θα την παρακαλέσει να γυρίσει στο ηλιοτρόπιο. Το ηλιοτρόπιο βρέθηκε και το ίδιο σε μειονεκτική θέση και μετάνιωσε για τη συμπεριφορά του. Ζητά από τη μέλισσα τη συγχώρεση και την αγάπη της για ν' αποκτήσει νόημα η ζωή του. Η Μελένια θα

συγχωρήσει το ηλιοτρόπιο και θα του χαρίσει την αγάπη της. Η ευτυχία της θα ολοκληρωθεί, όταν οι υπόλοιπες μέλισσες θα την αποδεχτούν.

**44. Σλέντες, Κ. (2000). *Η Μιμή με τα μεγάλα αφτιά*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.**

Η Μιμή, μια ποντικίνα με τεράστια αφτιά ζούσε στο ξακουστό χωριό των ποντικών. Ήταν όμως πάντα λυπημένη γιατί τα μεγάλα της αφτιά την εμπόδιζαν να χαρεί τα παιχνίδια όπως όλα τα ποντίκια της ηλικίας της, αφού της δημιουργούσαν προβλήματα και όλοι την περιγελούσαν. Ως τη στιγμή που για καλή της τύχη θα συναντήσει τον πράσινο Βατραχούλη με τις μαύρες βούλες, που θα γίνει ο καλύτερός της φίλος και θα της αποδείξει πως δεν πρέπει να στεναχωριέται, αλλά αντίθετα να χαίρεται, γιατί με τα μεγάλα αφτιά, που την έκαναν ξεχωριστή, μπορούσε να κάνει πράγματα που άλλα ποντίκια ούτε που φαντάζονται. Έτσι, η Μιμή, ανακαλύπτοντας τι μπορεί να κάνει με τα αφτιά της, ανακτά και πάλι της αυτοπεποίθησή της, μαθαίνει να αποδέχεται τον εαυτό της και να είναι ευτυχισμένη και γίνεται επίσης αποδεκτή από τα άλλα ποντίκια, αφού βλέπουν ότι τα αφτιά της είναι τελικά πολύ χρήσιμα.

**45. Ματσούκα, Β. (2006). *Το λουλούδι που λεγόταν Αρλεκίνος*. Αθήνα: Πορτοκάλι.**

Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα κάμπο μακρινό φύτρωσε ένα παράξενο λουλούδι. Πολύχρωμο, διαφορετικό, μοναδικό. Τα άλλα λουλούδια το έβγαλαν Αρλεκίνο, γιατί θύμιζε καρναβάλι. Ούτε το ήθελαν για φίλο τους, και οι μέλισσες δεν έρχονταν σε αυτόν να πιούν τον χυμό του. Έτσι, ο Αρλεκίνος ήταν ολομόναχος και στεναχωρημένος που δεν είχε φίλους. Μόνο τα αστεράκια του ουρανού ήταν παρηγοριά στη θλίψη του, αφού του έλεγαν πόσο όμορφος ήταν. Όμως τα πράγματα δεν έμειναν για πολύ έτσι, αφού όταν ήρθε στον κάμπο η βασίλισσα των μελισσών, αυτή διάλεξε τον Αρλεκίνο για να πει από το χυμό του, με αποτέλεσμα όλα τα άλλα λουλούδια και οι μέλισσες του κάμπου να αποδεχθούν τον Αρλεκίνο και να τον θέλουν για φίλο.

**46. Ντοχάνεβ, Ρ. (2003). *Τίνκα. Το μικρότερο προβατάκι του κόσμου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.**

Η Τίνκα η οποία ήταν ένα πολύ μικρό προβατάκι ένοιωθε μεγάλη μοναξιά. Λόγω του μεγέθους της δεν μπορούσε να κοιμηθεί με τα άλλα προβατάκια και μόνη την έπαιρνε ο ύπνος δακρυσμένη κάθε βράδυ στο κρεβατάκι της. Άλλος ένας λόγος που στενοχωριόταν η Τίνα ήταν επειδή ήταν πολύ μικρή και δεν μπορούσε να δει πράγματα που έβλεπαν οι φίλες της. Όπως η μενεξεδένια αράχνη την οποία θαύμαζαν από μακρά και λαχταρούσαν όλες κάποια στιγμή, κάτι αδύνατο για αυτές, να την δουν και από κοντά. Η Τίνκα με τη βοήθεια του φίλου της του Σούτι το σπουργίτι ο οποίος προσφέρθηκε να την ταξιδέψει στην πλάτη του, αφού ήταν τόσο μικροσκοπική, κατάφερε να γνωρίσει από κοντά αυτό που τα άλλα προβατάκια αποκαλούσαν μενεξεδένια αράχνη, αλλά και που δεν ε άλλο από ένα όμορφο λιβάδι με χιλιάδες υπέροχα λουλούδια που μοσχοβολούσαν. Η μικρή Τίνκα ενθουσιασμένη βλέποντας από ψηλά τα χωράφια και τους λόφους, αισθάνθηκε έστω και για μια στιγμή ότι ήταν το μεγαλύτερο πρόβατο του κόσμου.

**47. Παρ, Τ. (2011). *Εγώ είμαι εγώ και μου αρέσει!*. Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Η Στέλλα πάει στο λούνα-παρκ μαζί με τους φίλους της να παίξει. Ανεβαίνοντας πάνω στο καρουζέλ, ο αέρας της παίρνει τα μαλλιά με αποτέλεσμα να αποκαλυφτούν τα αφτιά της, τα οποία έχουν διαφορετικό χρώμα. Το ένα είναι μπλε και το άλλο πορτοκαλί. Ένα μαϊμουδάκι βλέπει τα αφτιά της Στέλλας και την κοροϊδεύει. Η Στέλλα στεναχωριέται πολύ και συνειδητοποιεί πως μόνο η ίδια έχει δύο διαφορετικά αφτιά, γι' αυτό αποφασίζει να τα κρύψει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να μην μπορεί να ανέβει πάνω στα διάφορα παιχνίδια που θα της ανακατέψουν τα μαλλιά. Οι φίλοι της αντιλαμβάνονται πως κάτι συμβαίνει, και τελικά η Στέλλα τους εξηγεί τι την προβληματίζει. Οι φίλοι της δεν το βρίσκουν καθόλου αστείο, αντίθετα της εξηγούν πόσο σημαντικό και όμορφο είναι να είμαστε όλοι διαφορετικοί. Έτσι η Στέλλα αρχίζει να αισθάνεται καλύτερα, και για να νιώσει ακόμα πιο καλά στολίζει τα αφτιά της με δύο διαφορετικά φιογκάκια!

**48. Μακ Κι, Ν. (2008). Έλμερ – ο παρδαλός ελέφαντας. Αθήνα: Πατάκη.**

Ήταν μια φορά και έναν καιρό ένα κοπάδι με ελέφαντες. Άλλοι ήταν μεγάλοι, άλλοι μικροί, άλλοι χοντροί, άλλοι αδύναμοι, όμως όλοι είχαν το ίδιο χρώμα, γκρι, εκτός από έναν, τον Έλμερ, ο οποίος ήταν παρδαλός. Με τον Έλμερ συντροφιά οι ελέφαντες περνούσαν πάντα καλά, αφού πότε τους σκάρωνε αυτός αστεία και πότε οι άλλοι ελέφαντες σε αυτόν. Μια μέρα ο Έλμερ προβληματίστηκε και συνειδητοποίησε πως οι άλλοι γελούν μαζί του γιατί είναι διαφορετικός. Έτσι, βρήκε μια βατομουριά με καρπούς σε χρώμα ελεφαντένιο και πασαλείφτηκε με το ζουμί τους, ώσπου έγινε γκρι σαν όλους τους ελέφαντες. Επιστρέφοντας στους υπόλοιπους ελέφαντες, τους βρήκε όλους αγέλαστους και αποφάσισε να τους κάνει μια πλάκα για να γελάσουν. Οι άλλοι ελέφαντες γέλασαν όσο ποτέ άλλοτε και κατάλαβαν πως ήταν ο Έλμερ. Όταν ξέσπασε η βροχή και το γκρι χρώμα του Έλμερ έφυγε, αποφάσισαν ότι τη συγκεκριμένη μέρα κάθε χρόνο θα τη γιορτάζουν, όπου όλοι θα βάζονται παρδαλοί όπως ο Έλμερ και ο Έλμερ θα βάφεται γκρι.

**49. Βερύκιος, Σ. (1993). Ο μικρός καμπούρης και τα ζωτικά. Αθήνα: Πατάκη.**

Κάποιος που έχει ένα σωματικό «ελάττωμα» μπορεί να έχει προσόντα πολύ σημαντικά. Ο μικρός της ιστορίας αυτής είχε εξυπνάδα, καλοσύνη αλλά και πολύ ταλέντο στο βιολί, κάτι που τον βοήθησε ακόμη και να απαλλαγεί από την καμπούρα του. Αντίθετα ο κακός γείτονας του ο οποίος τον κορόιδευε για τη δυστυχία του έπαθε ότι ακριβώς κορόιδευε.

**50. Καραγιάννη, Μ. (2004). Ερυθρούλης, το κόκκινο αστέρι. Αθήνα: Διάπλαση.**

Ο Ερυθρούλης είναι το μόνο κόκκινο αστέρι ανάμεσα στα χιλιάδες αστέρια του ουρανού. Δεν γίνεται όμως αποδεκτός από τα άλλα αστέρια, αφού αυτά το κοροϊδεύουν για τη διαφορετικότητά του. Έτσι, ο Ερυθρούλης στεναχωριέται πολύ και κάθε βράδυ και κλαίει. Ένα βράδυ που τα αναφιλητά του έφτασαν μέχρι τα αυτιά του Φεγγαριού, αυτό προσέγγισε τον Ερυθρούλη και με τα λόγια του τον έκανε να μην στεναχωριέται πλέον για τη διαφορετική του εμφάνιση, αλλά να νιώθει περήφανος, αφού στη γη όλοι οι άνθρωποι αυτόν έβλεπαν. Τα υπόλοιπα αστέρια του ουρανού που κρυφάκουγαν τη συζήτηση του Φεγγαριού με τον Ερυθρούλη,



αντιλήφθηκαν πόσο άσχημα του είχαν συμπεριφερθεί, και αφού απολογήθηκαν, πήραν τον Ερυθρούλη μαζί τους στην κεντρική πλατεία του ουρανού όπου έστησαν ένα ατέλειωτο χορό.

**51. Ανδρικόπουλος, Ν. (2006). *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*. Αθήνα: Καλέντης.**

Σε μια μακρινή χώρα την Ασπρική, με κάτοικους τους Ασπρικανούς, που ήταν όλοι άσπροι, ζούσε ο Πορφύριος ο Ξεχωριστός, που ήταν κόκκινος. Αν και στην αρχή η ζωή του κυλούσε ήσυχα και ειρηνικά, ξαφνικά χωρίς λόγο οι κάτοικοι της χώρας άρχισαν να τον αντιμετωπίζουν εχθρικά, γιατί ήταν διαφορετικός. Έτσι, αποφάσισε να φύγει από τη χώρα και κατέληξε στο Κοκκινιστάν, όπου οι άνθρωποι ήταν κόκκινοι σαν αυτόν. Ούτε σε αυτή τη χώρα τον ήθελαν όμως, γιατί ήταν ξένος, γι' αυτό φώναξαν την αστυνομία να τον συλλάβει. Κατέληξε σε μια φυλακή με πολλούς άλλους πολύχρωμους ανθρώπους από διάφορες χώρες. Μια μέρα αποφάσισαν να στείλουν όλους αυτούς τους πολύχρωμους ανθρώπους πίσω στις χώρες τους. Φτάνοντας πίσω στην Ασπρική, ο Πορφύριος αποφάσισε να βαφτεί άσπρος, ώστε να μην ξεχωρίζει από τους άλλους ανθρώπους. Η βροχή όμως τον πρόδωσε, αφού το άσπρο χρώμα ξέβαψε, με αποτέλεσμα όλοι να τον αναγνωρίσουν και να απομακρυνθούν από αυτόν. Τρέχοντας και ο ίδιος να κρυφτεί είδε έναν άνθρωπο να κυνηγά τρία παιδιά. Χωρίς να το σκεφτεί του έβαλε τρικλοποδιά, με αποτέλεσμα να συλληφθεί αυτός ο άνθρωπος και να γλιτώσει τον κόσμο από τον πιο αδίστακτο κλέφτη παιδιών. Έτσι, ο Πορφύριος έγινε ήρωας και ανακηρύχτηκε ως μεγάλη προσωπικότητα της Ασπρικής.

**52. Βασιλείου, Λ. (1999). *Ο Μίμης ο πατούσας*. Αθήνα: Μίνωας.**

Ο Μίμης είναι ένα μικρό μυρμηγκάκι το οποίο αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα. Έχει δυο τεράστιες πατούσες οι οποίες τον κάνουν να περπατά παράξενα με αποτέλεσμα να παράγει έναν αστείο θόρυβο προκαλώντας τα πειράγματα των γειτόνων του. Όταν έρχεται η μέρα της μεγάλης γιορτής της Μυρμηγκούπολης, για τον ερχομό της άνοιξης, στήνεται ξέφρενο γλέντι με καλό φαγητό, ποτό και τρελό χορό. Ο Μίμης μετά από δύο αποτυχημένες προσπάθειες να χορέψει με άλλα μυρμηγκία, δίχως να απογοητευτεί αξιοποιεί τον ήχο που κάνουν οι πατούσες του

και δημιουργεί σε συνεργασία με το τριζόνι, έναν καινούριο και κεφάτο χορό που τον ακολουθούν όλοι ενθουσιασμένοι. Έτσι αξιοποιώντας το μειονέκτημά του με τον καλύτερο τρόπο, καταξιώνεται και γίνεται διάσημος και επιτυχημένος.

**53. Συλλογή παραμυθιών. (2004). *Η τοσοδούλα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Το παραμύθι μιλάει για ένα τόσο δα μικρό και όμορφο κοριτσάκι που γεννήθηκε σ' ένα λουλούδι. Το σπόρο του λουλουδιού τον έδωσε μια μάγισσα σε μια γυναίκα που ήθελε να αποκτήσει κι αυτή ένα μικρό παιδάκι. Μια μεγάλη και άσχημη βατραχίνα όμως κλέβει την Τοσοδούλα και την πηγαίνει στο βάλτο για να την παντρέψει με το γιο της. Τη βάζουν πάνω σ' ένα νούφαρο μέχρι να κάνουν τις ετοιμασίες του γάμου, αλλά τα ψάρια τη λυπούνται και την ελευθερώνουν. Η Τοσοδούλα ταξιδεύει ελεύθερη και χαίρεται την ομορφιά του ήλιου που τόσο αγαπάει, ακούει το κελάηδισμα των πουλιών και είναι ευτυχισμένη, ώσπου μπαίνει ο χειμώνας κι αρχίζουν τα βάσανά της. Κρυώνει και πεινάει μέχρι που συναντά μια ποντικίνα που τη φιλοξενεί στο σπίτι της. Σύντομα όμως αποφασίζει να την παντρέψει με έναν τυφλοπόντικα πολύ πλούσιο. Η Τοσοδούλα δε θέλει να τον παντρευτεί, αλλά δεν μπορεί να φέρει αντίρρηση στη θέληση της ποντικίνας. Βρίσκει ένα μισοπεθαμένο περιστέρι μέσα σε μια στοά και το σώζει, όταν όμως εκείνο της προτείνει να την ακολουθήσει, εκείνη αρνείται και οι ετοιμασίες για το γάμο συνεχίζονται. Η Τοσοδούλα γίνεται όλο και πιο πολύ δυστυχισμένη και την ημέρα του γάμου με δάκρυα στα μάτια αποχαιρετά τον ήλιο που δε θα ξαναδεί. Τότε εμφανίζεται το περιστέρι και η Τοσοδούλα το σκάει από το δάσος με τη βοήθειά του. Πετούν μαζί και το περιστέρι την πηγαίνει σε μέρη ζεστά όπου υπάρχουν λογής λογής λουλούδια και μέσα σ' αυτά ζουν τοσοδούλικα ανθρωπάκια σαν αυτήν. Γνωρίζει το βασιλιά τους, ένα νέο και όμορφο παλικάρι που τη ζητά σε γάμο κι εκείνη δε διστάζει ούτε λεπτό να πει το «ναι».

**54. Αδερφοί Γκριμ. (1983). *Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι*. Αθήνα: Πατάκη.**

Το γνωστό παραμύθι των αδερφών Γκριμ μιλά για τη Χιονάτη που κινδυνεύει να πεθάνει λόγω της ομορφιάς της. Όταν η μητριά της, η κακιά βασίλισσα ρωτά τον καθρέφτη της «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, πες μου ποια είναι η πιο όμορφη;» κι εκείνος της απαντά «η Χιονάτη», εκείνη τρελαίνεται από τη ζήλια της και ζητά από

έναν φρουρό να της φέρει την καρδιά της όμορφης βασιλοπούλας. Ο φρουρός τη λυπάται και της χαρίζει τη ζωή κι εκείνη βρίσκει καταφύγιο στο σπιτάκι των εφτά νάνων που την καλωσορίζουν και της λένε να μείνει στο φτωχικό τους όσο θέλει. Όταν όμως η βασίλισσα ανακαλύπτει πως η Χιονάτη ζει, αποφασίζει να την βγάλει από τη μέση μόνη της. Υποδύομενη τη φτωχή γριούλα, χτυπά την πόρτα της και της προσφέρει μήλα. Η καλόκαρδη Χιονάτη δοκιμάζει ένα μήλο και με την πρώτη δαγκωματιά σωριάζεται. Το δηλητηριασμένο μήλο την κοιμίζει, το φιλί, όμως, ενός πρίγκιπα την ανασταίνει.

**55. Παπανδρέου, Μ. (1985). *Ιμπέρ ο γίγαντας*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στο βιβλίο της η συγγραφέας χρησιμοποιεί έναν μεγαλόσωμο γίγαντα, τον Ιμπέρ, για να μιλήσει συμβολικά για τα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα όπου οι εξουσιαστές εκμεταλλεύονται το μόχθο των αδύνατων για να αυξήσουν τη δύναμή τους και τους κρατούν υποταγμένους παραχωρώντας τους ελάχιστα προνόμια.

Ο Ιμπέρ ζούσε σε ένα ολόχρυσο παλάτι που προκαλούσε το θαυμασμό όλων και μια φορά το χρόνο έκανε δώρα στους χωριανούς που του έδιναν τη μισή τους σοδειά και κάποια από τα παιδιά τους για να τον υπηρετούν. Ο Γιώργος ήταν το μόνο από τα παιδιά του χωριού που δεν τον συμπαθούσε και πίστευε πως ήταν ένας κοινός κλέφτης. Όταν ο Ιμπέρ τον πήρε για υπηρέτη, ο Γιώργος βρήκε ευκαιρία να πει και σε άλλα παιδιά πόσο κακός ήταν ο Ιμπέρ και πόσο τους εκμεταλλευόταν. Ο Ιμπέρ ανακάλυψε το Γιώργο, τον έκλεισε σε μια φυλακή και του έδινε μόνο ψωμί και νερό. Στη φυλακή του ο Γιώργος έκανε σχέδια και, όταν ο Ιμπέρ τον ελευθέρωσε, με τη βοήθεια κι άλλων παιδιών τον ξεφορτώθηκαν ρίχνοντάς του στο κεφάλι μια τεράστια κοτρόνα με τη βοήθεια μιας αυτοσχέδιας τραμπάλας.

**56. Αδερφοί Γκρίμ. (1996). *Η πεντάμορφη και το τέρας*. Αθήνα: Άγκυρα.**

Πρόκειται για το γνωστό παραμύθι της γαλλίδας Jeanne-Marie LePrince de Beaumont που γράφηκε πριν από 224 περίπου χρόνια. Η Πεντάμορφη είναι η μικρότερη από τις τρεις κόρες ενός πλούσιου εμπόρου που χάνει όλα του τα πλούτη. Αναγκάζεται να ζήσει στον πύργο ενός αποκρουστικού Τέρατος, για να ξεπληρώσει ένα λάθος του πατέρα της. Σταδιακά αναπτύσσεται μία φιλία μεταξύ τους, γιατί το

Τέρας είναι ευγενικό και γενναιόδωρο μαζί της. Της ζητά κάθε μέρα να τον παντρευτεί, εκείνη όμως αρνείται ευγενικά. Όταν το Τέρας ελευθερώνει την Πεντάμορφη, εκείνη καταλαβαίνει ότι δεν μπορεί να ζήσει μακριά του. Επιστρέφει στο παλάτι του και καθώς βρίσκει το Τέρας ετοιμοθάνατο, του ζητά να την παντρευτεί, γιατί καταλαβαίνει πόσο πολύ το αγαπά. Τότε λύνονται τα μάγια και το Τέρας μεταμορφώνεται σε έναν πανέμορφο νέο.

**57. Ουγκώ, Β. (1996). *Η παναγία των Παρισίων*. Αθήνα: Ελαφάκι.**

Ο δικαστής Φρόλο που μισεί θανάσιμα τους τσιγγάνους, τους κυνηγά χωρίς έλεος για να τους εξολοθρεύσει. Σκοτώνει τη μητέρα ενός βρέφους και παίρνει στα χέρια του το μωγαλάκι που κρατούσε και είχε μέσα ένα μωρό. Ο ιερέας της Παναγίας των Παρισίων του επιβάλλει να το μεγαλώσει για να εξιλεωθεί κι έτσι περνούν είκοσι χρόνια και το μωρό μεγάλωσε κι μεγάλωσε κι έγινε ένας άσχημος, αλλά καλόκαρδος καμπούρης. Τον ονόμασαν Κουασιμόδο.

Ο Κουασιμόδος ζούσε ολομόναχος, μακριά από τον υπόλοιπο κόσμο, σχεδόν φυλακισμένος στο ψηλό καμπαναριό της Παναγίας των Παρισίων. Λαχταρά να βρεθεί με κόσμο, αλλά ο Φρόλο δεν τον αφήνει. Τα πέτρινα ξωτικά όμως της στέγης του ναού τον ενθαρρύνουν και στη γιορτή των τρελών, όπου όλοι μασκαρεύονται, φορά μια κουκούλα κι ενώνεται με το πλήθος. Εκεί τον συναντά η Εσμεράλδα, μια όμορφη τσιγγάνα. Χαμογελώντας του με καλοσύνη και χωρίς να το καταλάβει ο Κουασιμόδος βρίσκεται με άλλους μασκοφορεμένους πάνω στην εξέδρα για το διαγωνισμό της πιο αποκρουστικής μάσκας. Μόλις καταλαβαίνουν πως δε φορά μάσκα του δίνουν το πρώτο βραβείο και τον ανακηρύσσουν Βασιλιά των Τρελών. Ο Φρόλο που είδε τη σκηνή κυνηγά την Εσμεράλδα κι ο Κουασιμόδος τη βοηθά με κίνδυνο της ζωής του να δραπετεύσει. Οι περιπέτειες ξεκινούν για την Εσμεράλδα και το νεαρό αξιωματικό Φοίβο που την αγαπά και προσπαθεί με τη βοήθεια του Κουασιμόδου να τη σώσει. Ο Φρόλο όμως τη συλλαμβάνει, την οδηγεί στην κρεμάλα και δένει τον Κουασιμόδο για να παρακολουθήσει το θέαμα. Τότε ο Κουασιμόδος, πάλι με την παρότρυνση των ξωτικών, λύνει τα δεσμά του, πιάνεται από ένα μακρύ σκοινί, κατεβαίνει στην πλατεία και σώζει την αγαπημένη του Εσμεράλδα απ' τις φλόγες. Ακολουθεί εξέγερση του πλήθους που στρέφεται κατά του Φρόλο. Η Εσμεράλδα είναι αναισθητή κι ο Κουασιμόδος κλαίει γονατιστός δίπλα της, ώσπου

εμφανίζεται ο Φρόλο κρατώντας ένα ξίφος για να τον σκοτώσει. Ο Κουασιμόδος τον αντιλαμβάνεται και παλεύει μαζί του. Ο Φρόλο πέφτει στο κενό και σκοτώνεται, ενώ τον Κουασιμόδο σώζει ο Φοίβος την τελευταία στιγμή.

**58. Δημουλίδου, Χ. (2005). *Ο Πρασινοπασχαλιάς*. Αθήνα: Λιβάνη.**

Ο πελαργός φέρνει στην οικογένεια Πασχαλιά το καινούριο τους μωρό, αλλά προς μεγάλη έκπληξη όλων διαπιστώνουν ότι αντί για κόκκινα φτερά, το μωρό έχει πράσινα φτερά. Τα αδέρφια του αντιδρούν και δε θέλουν τον Πρασινοπασχαλιά, όπως ούτε και οι άλλες πασχαλίτσες στο χωριό. Έτσι, ο Πρασινοπασχαλιάς μεγάλωνε μόνος, κρυμμένος πίσω από τα φύλλα των δέντρων για να μην φαίνεται και να τον κοροϊδεύουν οι άλλες πασχαλιές. Ο μόνος του φίλος ήταν ο Σάλης, ένα σαλιγκάρι που δεν έβλεπε καλά. Μια μέρα ένα μαύρο κοράκι ανακάλυψε το Πασχαλοχωριό και άρχισε να κυνηγά τις πασχαλίτσες. Όλες οι πασχαλίτσες αναγκάστηκαν να μένουν κρυμμένες μέσα στα σπιτάκια τους, εκτός από τον Πρασινοπασχαλιά που κρυβόταν στα φυλλάκια των δέντρων. Το κοράκι είχε θυμώσει πολύ που οι πασχαλιές προλάβαιναν να κρυφτούν στα σπίτια τους, γι' αυτό σκέφτηκε να βαφτεί πράσινος, ώστε να επιτεθεί στις πασχαλίτσες σε μια ανύποπτη στιγμή. Ο Πρασινοπασχαλιάς αντιλαμβάνεται τι θέλει να κάνει το κοράκι και μαζί με τον φίλο του τον Σάλη, του στήνουν μια παγίδα, με αποτέλεσμα να κολλήσει πάνω στο δέντρο και να μην μπορεί να επιτεθεί στις πασχαλίτσες. Αυτές μαθαίνοντας ότι ο Πρασινοπασχαλιάς τις έχει γλυτώσει από το κοράκι, τον ανακηρύσσουν αρχηγό και είναι πλέον περήφανες γι' αυτόν.

**59. Λάττα, Γ. (2009). *Όταν το 7 συνάντησε το 10*. Αθήνα: Διάπλους.**

Ξημερώνει γλυκά στην καρδιά του κήπου. Τρεις πασχαλίτσες παίρνουν το πρωινό τους καθισμένες στο φύλλο μιας πιπεριάς. Ξαφνικά έρχεται μια τέταρτη πασχαλίτσα, καινούρια στον κήπο, με το όνομα Σαχίλ. Η Σαχίλ πλησιάζει τις άλλες πασχαλίτσες θέλοντας να παίξει μαζί τους. Αυτές όμως την διώχνουν, λέγοντας της πως είναι διαφορετική, αφού έχει μόνο επτά βούλες αντί δέκα. Στεναχωρημένη η Σαχίλ, απομακρύνεται από τις τρεις πασχαλίτσες και κάθεται σε μια σκιά και κλαίει. Την πλησιάζει όμως μια πανέμορφη παπαρούνα, η οποία της λέει πως παρόλο που έχει μόνο μια βούλα δεν είναι λιγότερο όμορφη. Έτσι, η Σαχίλ μαζί με την

παπαρούνα και ακόμα δύο φίλες της παπαρούνας, πλησιάζει ξανά τις τρεις πασχαλίτσες ανακοινώνοντας τους πως έχει βρει τις τρεις βούλες που της έλειπαν (οι τρεις παπαρούνες). Οι τρεις πασχαλίτσες την αποδέχονται και το παιχνίδι αρχίζει!

**60. Πυλιώτου, Μ. (2001). *Ο σκύλος που έχασε την ουρά του*. Αθήνα: Πατάκη.**

Ο Ρομπέν ένας όμορφος και δυνατός σκύλος, μια μέρα διαπιστώνει ότι έχει χάσει την ουρά του. Ανήσυχος και τρομαγμένος πιστεύει ότι χωρίς την ουρά του δεν θα τον αποδεχτούν τα άλλα ζώα και πως χωρίς ουρά δεν αξίζει ούτε να ζει. Πάνω στον πανικό του ο σκύλος θυμήθηκε μια ιστορία που του είχε διηγηθεί η μητέρα του. Σύμφωνα με την ιστορία αυτή τα ζώα δεν είχαν ουρές έως την ημέρα που ο βασιλιάς τους το λιοντάρι, αποφάσισε να τους χαρίσει τις ουρές που είχε για όλους στη φωλιά του. Έτσι ο σκύλος ξεκίνησε ένα ταξίδι για να συναντήσει το λιοντάρι με την ελπίδα να του χαρίσει μια ουρά.

Στη διαδρομή κάνοντας στάσεις κάτω από τα δένδρα για να ξεκουραστεί, τον παίρνει ο ύπνος και βλέπει εφιάλτες, ότι του λείπουν τα δυο του αφτιά, τα μάτια του και τα δύο του πόδια. Όταν ξυπνά είναι ανακουφισμένος γιατί στην πραγματικότητα αυτό που του λείπει είναι μόνο η ουρά του. Στη διαδρομή τα πουλιά τον συμπονούν και του προσφέρουν φτερά από τις δικές τους ουρές. Όταν φτάνει πια στη φωλιά του λιονταριού, διαπιστώνει με λύπη του ότι το λιοντάρι έχει πεθάνει, αλλά και πως ουρές δεν υπήρχαν τελικά στη φωλιά του. Τότε παίρνει το δρόμο της επιστροφής με την ελπίδα πως θα γίνει αποδεκτός από τα ζώα της γειτονιάς του και κυρίως από τη Σούζη, μια σκυλίτσα που ζούσε στη διπλανή αυλή. Μόλις φτάνει στο σπίτι του η Σούζη τον καλωσορίζει γαυγίζοντας χαρούμενα, είναι τόσο ευτυχισμένη που τον ξαναβλέπει που δεν πρόσεξε καθόλου πως του έλειπε η ουρά του. Πρόσεξε όμως τα πανέμορφα φτερά που κρατούσε ο Ρομπέν και της τα χάρισε για να στολίσει το σπιτάκι της.

**61. Γκουισού, Ρ. (2008). *Ο πράσινος λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.**

Ήταν κάποτε ένα πράσινος λύκος ο Ραούλ. Ο Ραούλ αισθανόταν μειονεκτικά επειδή το χρώμα του ήταν διαφορετικό από το γκρι χρώμα των άλλων λύκων του δάσους. Αφού έκανε πολλές αποτυχημένες προσπάθειες να αλλάξει το χρώμα του,

αποδέχθηκε τελικά τη διαφορετικότητά του και έκανε και τους άλλους λύκους να τον δεχτούν όπως ακριβώς ήταν.

**62. Μαστόρη, Β. (2000). *Η ψυλλοελένη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Η Ψυλλοελένη είναι ένα αερικό που την υιοθέτησαν άνθρωποι και η ίδια δε γνωρίζει την πραγματική της καταγωγή. Ζει με τους ανθρώπους άλλα βασανίζεται εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς της μορφής της. Είναι πολύ πολύ μικρή σαν ψύλλος! Γι' αυτό και την φωνάζουν Ψυλλοελένη. Όταν κάποια στιγμή βρίσκεται κοντά σε άλλα αερικά και πληροφορείται την πραγματική της φύση, αποφασίζει να ζήσει στην Κουτσοχώρα από όπου και κατάγεται και να δημιουργήσει εκεί τη δική της οικογένεια.

**63. Ρίμερ, Χ. Ν. (2010). *Κανείς δεν είναι τέλειος*. Αθήνα: Μίνωας.**

Η Άννα-Μαρία φοιτήτρια πια μας διηγείται μια ιστορία από τα σχολικά της χρόνια και μας περιγράφει την φιλία της με τον Μπεν. Αρχικά η Άννα-Μαρία παρουσιάζει τον εαυτό της όπως ήταν τότε σε σχέση με τον Μπεν, τον φίλο της που ήταν πάρα πολύ όμορφος. Όλα ξεκίνησαν αρκετά χρόνια πριν μέσα στην σχολική τάξη, όταν ο δάσκαλος τους ανακοίνωσε πως θα έχουν έναν καινούριο συμμαθητή. Όλα τα παιδιά αλλά ειδικά οι όμορφες της τάξης περίμεναν με αγωνία τον καινούριο συμμαθητή. Όταν έφτασε ο Μπεν, πραγματικά ήταν έτσι όπως τον φανταζόντουσαν ένα όμορφο και εντυπωσιακό αγόρι. Η Άννα-Μαρία ένιωθε αμήχανα και παρόλο που ήθελε να μην τραβήξει την προσοχή, το έκανε άθελά της με μια θεαματική πτώση.

Ο Μπεν ήταν ευγενικός και κοινωνικός, ήταν προσηλωμένος στον αθλητισμό που τα κατάφερνε καλά παρόλο που φαινόταν να κουτσαίνει λίγο. Μια μέρα στο σχολείο μια παρέα παιδιών κορόιδευε τον Μπεν για το περπάτημά του, όταν το κατάλαβε η Άννα-Μαρία προσπάθησε να τον υπερασπιστεί και όταν ο Μπεν προσπάθησε να την καθησυχάσει είχε ένα ατύχημα από τις σκάλες του σχολείου. Κάπου εκεί ανακαλύπτουν τα παιδιά με μεγάλη έκπληξη πως το πόδι του είχε ένα τεχνητό μέλος. Από εκείνη την μέρα τα δυο παιδιά έγιναν αχώριστοι φίλοι. Έκαναν παρέα στο σχολείο αλλά και όχι μόνο. Τους άρεσε να πηγαίνουν μαζί στο πάρκο για βόλτα και προπόνηση. Τα υπόλοιπα παιδιά από εκείνη την ημέρα δεν ήθελαν να είναι μαζί τους. Μέχρι όμως να τελειώσει η σχολική χρονιά κάπου εκεί στην τελευταία

καλοκαιρινή γιορτή, οι σχέσεις των παιδιών αποκαταστάθηκαν όταν το ένα από αυτά ζήτησε συγγνώμη από τον Μπεν, και τα υπόλοιπα άρχισαν πια να συνηθίζουν στην ιδέα του ποδιού. Μετά από χρόνια ο Μπεν έτρεχε στους Ολυμπιακούς Αγώνες και η Άννα-Μαρία θα ήτανε εκεί να καμαρώσει για ακόμα μια φορά τον φίλο της.

**64. Ροστάν, Ε. (2015). Σιρανό ο ποιητής με τη μεγάλη μύτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Η ιστορία του ποιητή Σιρανό που η ομορφιά της ψυχής του και η εξυπνάδα του αντιμάχονται στην εξωτερική του δυσμορφία, την τεράστια μύτη του. Στο βιβλίο αυτό παρουσιάζονται οι περιπέτειες του Σιρανό με τους ενοχλητικούς, που κοροϊδεύουν τη διαφορετική, πολύ μεγάλη μύτη του, τον πόλεμο, που είναι θάνατος και τόσο δυνατός θόρυβος που κουφαίνει αυτούς που πολεμούν και δεν ακούγεται τα παιδιά που κλαίνε και κυρίως το μεγάλο του έρωτα για την Ρωξάνη που όμως αγαπούσε άλλον, τον όχι και τόσο έξυπνο αλλά πολύ όμορφο Κριστιάν. Ο Σιρανό αντιμετωπίζει όλα του τα προβλήματα με ευστροφία, ευρηματικότητα και τόλμη. Με αυτά τα όπλα ρίχνεται και στη μάχη του μεγάλου του έρωτα για την Ρωξάνη. Ένας έρωτας που τον οδηγεί σε πράξεις αυτοθυσίας. «Δανείζει» στον Κριστιάν το μυαλό και την ψυχή του για να τον κάνει εκτός από ωραίο και ευαίσθητο ποιητή και έτσι ο Σιρανό καταφέρνει να προσφέρει τον τέλει άνδρα στην αγαπημένη του Ρωξάνη. Όμως αν και στην αρχή η Ρωξάνη ερωτεύτηκε το όμορφο παρουσιαστικό του Κριστιάν, η αγάπη της ρίζωσε και μεγάλωσε εξαιτίας της ομορφιάς της ψυχής που γνώρισε μέσα από τα ποιήματά του. Αγάπησε δηλαδή πραγματικά τον Σιρανό. Το τραγικό τέλος της ιστορίας, όταν μόνο λίγο πριν πεθάνει ο Σιρανό καταλαβαίνει η Ρωξάνη ποιος είναι στα αλήθεια ο αγαπημένος της, συγκινεί και δείχνει παράλληλα τον δρόμο της λύτρωσης: να τολμούμε να βλέπουμε πιο πέρα από τα εξωτερικά φαινόμενα γιατί ο θησαυρός μπορεί να κρύβεται στο πιο διαφορετικό και παράξενο μέρος.

**65. Παπαθανασοπούλου, Μ. (2001). Τι κι αν είμαι ασβός;. Αθήνα: Πατάκη.**

Ο Ανέστης, είναι ένας ασβός, που ζει μοναχός, και είναι πολύ στεναχωρημένος που δεν τον κάνουν παρέα τα άλλα ζώα του δάσους. Έτσι, σκαρφίζεται διάφορα κόλπα για να τον προσέξουν όπως το να ντυθεί αλεπού ή λαγός. Τα άλλα ζώα όμως μυρίζονται τις πονηριές του Ανέστη, με αποτέλεσμα να μείνει



πάλι μόνος. Μια μέρα, στην προσπάθειά του να βρει φίλους συναντά έναν άλλο ασβό, την Εύα, με την οποία γίνονται φίλοι, αφού και αυτή είναι μόνη, και έτσι σύντομα το δάσος αντηχούσε από τα γέλια των δύο νέων φίλων.

**66. Πριοβόλου, Ε. (2002). *Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Κάποτε γεννήθηκε ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι. Η μαμά χελώνα η οποία το αγαπούσε και το φρόντιζε πολύ, φοβόταν να το αφήσει να βγει έξω στο λιβάδι μαζί με τα άλλα χελωνάκια. Για να το προστατέψει λοιπόν από τους κινδύνους όπως η επίθεση ενός γερακιού, το κρατούσε κλειδωμένο στο σπίτι. Μια μέρα όμως που η μαμά χελώνα κοιμήθηκε και ξέχασε να κλειδώσει, το χελωνάκι χωρίς καβούκι βγήκε έξω. Τότε όχι μόνο τα κατάφερε μια χαρά, αλλά κατάφερε επίσης να αποφύγει τους κινδύνους και να προστατευτεί με τη δύναμη και το θάρρος του και με τη στήριξη των φίλων του έγινε επάξια ο αγαπημένος τους αρχηγός.

**67. Κωνσταντινίδου, Μ. (2001). *Ο Νιφάδας και η Γνώση*. Αθήνα: Ρώσση.**

Ο Νιφάδας ένα μικρό ποντικάκι ντρεπόταν για τα τεράστια ροζ αφτιά του. Η καλή μάγισσα η Αστροφεγγιά μαζί με την Γνώση, την κουκουβάγια, του μαθαίνουν ότι ο καθένας μας είναι διαφορετικός και αξίζει να μας αγαπούν γι' αυτό που είμαστε. Τον βοηθούν ακόμη να καταλάβει ότι τα μεγάλα του αφτιά που αυτός θεωρεί μειονέκτημα του δίνουν τη δυνατότητα να ακούει την ομορφιά της ζωής του δάσους, όπως το φεγγάρι να χορεύει με τα σύννεφα, το χιόνι να πέφτει μαλακά και το τραγούδι των φύλλων. Ο Νιφάδας έτσι χαρούμενος μαθαίνει και στα άλλα πλάσματα του δάσους να ακούν την ομορφιά της ζωής και γίνεται πολύ δημοφιλής.

**68. Verite, M. (2003). *Σλι η μικρή ροζ φώκια*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.**

Στη χώρα των πάγων γεννήθηκε μια μικρή ροζ φώκια, η Λούσι. Αν και η μαμά της είναι πολύ περήφανη για το μωράκι της, φοβάται, γιατί η Λούσι δεν μοιάζει σε καμιά άλλη φώκια στον κόσμο και κινδυνεύει να τραβήξει την προσοχή των άλλων, ανθρώπων και ζώων. Πράγματι έτσι γίνεται, αφού τη μια η Λούσι κινδυνεύει από τις αρκούδες, την άλλη από τις αλεπούδες, αλλά και από τα δίχτυα των ψαράδων

και τους κυνηγούς φώκιας. Με την βοήθεια του πιγκουίνου Πίγκι, η μαμά και η μικρή ροζ φώκια καταφέρνουν να φύγουν από τον Βόρειο Πόλο και να πάνε σε ένα νησί. Φτάνοντας στο νησί, οι δύο φώκιες συναντούν πολλά ζώα, από τα οποία όμως δεν κινδυνεύουν. Επίσης συναντούν μια άλλη οικογένεια με φώκιες, η οποία τους φιλοξενεί. Επιτέλους η Λούσι, η οποία έχασε το ροζ της χρώμα και απέκτησε ένα όμορφο γκρι ανοικτό χρώμα, και η μητέρα της, μπορούν να ζήσουν ελεύθερες και ευτυχισμένες στο καινούριο νησί.

**69. Αυτζής, Μ. (2011). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Ο Ορφέας είναι ένα παιδί που νοιώθει μοναξιά γιατί δεν έχει φίλους. Τα παιχνίδια του δεν μπορούν να του προσφέρουν τη φιλία που τόσο έχει ανάγκη. Έτσι όταν η δασκάλα του τους μιλάει στο σχολείο για τα special Olympics, ο Ορφέας ενθουσιάζεται και βλέπει ότι ανοίγεται μπροστά του ένας συναρπαστικός κόσμος, ο κόσμος του εθελοντισμού. Μέσα από τον εθελοντισμό ο Ορφέας γνωρίζει παιδιά όπως ο Μάνος, με νοητική αναπηρία, τα οποία προπονούνται για να πάρουν μέρος στα special Olympics. Ο Ορφέας δίπλα στο Μάνο έζησε μοναδικές στιγμές, δέθηκε μαζί του με αληθινή φιλία και έμαθε πως σπουδαιότερη από τη νίκη είναι η προσπάθεια.

**70. Σταθάτου, Φ. (2013). *Το αριστερό μου πόδι*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Στο μεγάλο μαγευτικό δάσος φτάνει από τη μακρινή Αυστραλία μια οικογένεια καγκουρό αναζητώντας μια καλύτερη ζωή. Τα ζώα του δάσους, όλα εκτός από τον κάστορα ο οποίος δε θέλει ξένους στο μεγάλο δάσος, μετά το πρώτο ξάφνιασμα υποδέχονται με χαρά και βοηθούν πρόθυμα τη νεοφερμένη οικογένεια να βρει σπιτικό και να ζήσει στον τόπο τους. Η οικογένεια των καγκουρό για να τους ευχαριστήσει οργανώνει αγώνα πυγμαχίας. Το μικρότερο καγκουρό λόγω αναπηρίας στο μπροστινό ποδαράκι δε συμμετέχει στον αγώνα πυγμαχίας. Διακρίνεται όμως σε αγώνα ποδοσφαίρου, στον οποίο παίρνει μέρος με τα άλλα ζώα του δάσους και κλέβει την παράσταση με τα πολλά του χαρίσματα και γίνεται περιζήτητος.

**71. Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαξίδιο*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Ο Σούζας είναι το αγαπημένο αμαξίδιο της Νανάς, ενός κοριτσιού με κινητικά προβλήματα. Ο Σούζας που μαζί του η Νανά νοιώθει δυνατή, διηγείται την καθημερινότητα, τις περιπέτειες αλλά και τους κινδύνους που διατρέχουν καθημερινά στην προσπάθειά τους να μετακινηθούν μέσα στην πόλη. Τα εμπόδια που συναντούν εξαιτίας των παραλείψεων των αρμοδίων, οι οποίοι έπρεπε να έχουν μεριμνήσει για τις ασφαλείς μετακινήσεις των συμπολιτών μας που κινούνται με αμαξίδιο, υπερπηδούνται από τη δύναμη, τη δίψα για ζωή αλλά και την αισιοδοξία των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα.

**72. Τεσόν, Ζ. (2001). *Όταν σβήνουν τα φώτα*. Αθήνα: Κάστωρ.**

Το σινεμά Λουξ, είναι κοντά στη γειτονιά της Μαρίνας όπου εκείνη το επισκέπτεται συχνά. Το άρωμά της γίνεται αιτία να γνωριστούν με το Ματιέ. Ο νεαρός την πλησιάζει και για αυτήν είναι η πρώτη φορά που δεν ενοχλείται η δεν προσβάλλεται από μια τέτοια συμπεριφορά. Τα παιδιά συναντιόντουσαν στο σινεμά στις ίδιες θέσεις κάθε φορά, και άρχιζαν να γνωρίζονται να μιλούν, να ανταλλάζουν απόψεις και σκέψεις. Η Μαρίνα είναι φοιτήτρια της Αγγλικής Φιλολογίας και φιλοδοξεί να γίνει δασκάλα ενώ ο Ματιέ είναι πιανίστας. Η Γιαγιά της είναι δίπλα της και την στηρίζει. Ακόμα της δίνει κουράγιο πως πρέπει να συνεχίσει τη ζωή της, να κάνει οικογένεια. Τα δυο παιδιά αρχίζουν να ερωτεύονται, στην αρχή αυτής της σχέσης που κανένας από τους δυο δεν θέλει να παραδεχτεί ανταλλάσσουν συναισθήματα και ευγενικές χειρονομίες. Μετά από καιρό συναντήσεων άρχισαν να μιλούν για τις ζωές τους, τις παιδικές αναμνήσεις τους και εφόσον πια είχαν γνωριστεί τόσο καλά αποφάσισαν πως και οι δύο είχαν ένα μυστικό ν' αποκαλύψουν ο ένας στον άλλον. Η αποκάλυψη των μυστικών τους θα γίνει στο σπίτι του Ματιέ, που ο ίδιος έχει καλέσει τη Μαρίνα. Αυτή ανταποκρίνεται στο κάλεσμα και όταν βρίσκεται στο σπίτι του αποκαλύπτουν ο ένας στον άλλον πως είναι τυφλοί. Την αγωνία τους την παραμέρισε η αλήθεια και συνέχισαν με μια ανακούφιση ευτυχίας.

**73. Φρεν, Μ. (2004). *Ιησούς Μπέτς*. Αθήνα: Κάστωρ.**

Ο Ιησούς Μπέτς είναι ένα βιβλίο που εξιστορεί την ιστορία ενός παιδιού που γεννήθηκε χωρίς χέρια και πόδια (κορμάνθρωπος) προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα με μόνο εφόδιο στη ζωή του τη θαυμάσια φωνή υψίφωνου και τη δυνατή μνήμη του. Το βιβλίο είναι γραμμένο στο πρώτο πρόσωπο και έχει τη μορφή ενός γράμματος που «γράφει» ο ήρωας στην μητέρα του για να της αφηγηθεί τη ζωή του μέσα από 33 ημερομηνίες – σταθμούς. Ο Μπέτς αφηγείται τα δύσκολα χρόνια που πέρασε λόγω της ιδιαιτερότητάς του και μας μιλάει για την κακία και την σκληρότητα με την οποία οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το διαφορετικό. Μόλις μεγαλώσει λίγο ο Μπέτς η μητέρα του του βρίσκει δουλειά σε ένα φαλαίνοθηρικό. Πέντε χρόνια μετά όμως ένα γλάρος του βγάζει το ένα μάτι με αποτέλεσμα να τον εγκαταλείψουν στην αποβάθρα ενός λιμανιού. Εκεί θα τον βρει ένας περιπλανώμενος που θα τον εκμεταλλευτεί με τον χειρότερο τρόπο για να διασκεδάζει το πλήθος. Την περίοδο αυτή θα γνωρίσει τους πρώτους φίλους του: τη Μαραμίτα και τον Πολίξ, έναν κορμάνθρωπο με χέρια. Με τη βοήθεια του Πόλιξ, ο Μπέτς θα καταφέρει να το σκάσει από τον περιπλανώμενο και να βρει καταφύγιο σε ένα μεγάλο τσίρκο όπου η τύχη θα αλλάξει ριζικά όταν γνωρίζει την όμορφη ακροβάτισσα Σούμα Κάτρα που θα καταφέρει να γοητεύσει με τη φωνή του. Η κοπέλα και ο κορμάνθρωπος θα φύγουν από το τσίρκο και θα ανεβάσουν μόνοι τους ένα ντουέτο που τελικά τους κάνει διάσημους.

**74. Πουλάκης, Π. (2006). *Ο Αυτός*. Αθήνα: Κάστωρ.**

Ο Αυτός είναι ένα από τα 75 χελωνάκια που επωάσθησαν σε κάποια παραλία ένα καλοκαίρι. Ένα χελωνάκι διαφορετικό από τα άλλα, που προσπαθεί να επιβιώσει από τους γλάρους κι άλλους κινδύνους που παραμονεύουν. Ούτε η μαμά του όμως ούτε τα αδέρφια του ήταν περήφανα γι' αυτόν. Ο Αυτός ήταν διαφορετικός και απρόβλεπτος. Έτρεχε όχι προς τη θάλασσα αλλά προς το βουνό. Συνήθως ήταν κλεισμένος μέσα στο καβούκι του, απομονωμένος από την ομάδα σαν να βρισκόταν στο δικό του κόσμο. Κανένας δεν μπορούσε να καταλάβει τι του συμβαίνει. Μετά από πολύ καιρό, η αδερφή του η Βαγιού ανακάλυψε το μυστικό που κρυβόταν μέσα στο καβούκι του, αφού το καβούκι του ήταν διάφανο. Μπορούσε να βλέπει και να παρακολουθεί τα πάντα, μόνο που τα έβλεπε όλα διαφορετικά. Γιατί το καβούκι του ήταν ένας τεράστιος μεγεθυντικός φακός. Από τότε, κανείς δεν ήθελε να τον αλλάξει,

ούτε στεναχωριόταν για αυτόν. Αντίθετα, τους άρεσε που είχαν τον Αυτό στη δική τους οικογένεια.

**75. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος.**

Η Μόζα συναντά τον Τάλι, από το βουνό των νάνων κι εκείνος της εξηγεί τι συμβαίνει, όταν δε λειτουργεί σωστά ο εγκέφαλος και δημιουργούνται δυσκολίες σε ολόκληρο το σώμα. Της λέει πως το μυαλό μας κανονίζει τα πάντα. Αν θα μιλήσουμε, πώς θα μιλήσουμε, αν θα μπορούμε να σκεφτόμαστε, πώς θα κινούμαστε. Εξηγεί, επίσης, τις αιτίες που κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί και την ηλικία στην οποία μπορεί να παρουσιαστεί. Με τη βοήθεια ενός μαγικού φερμουάρ βρίσκονται σε ένα ειδικό σχολείο όπου φοιτούν παιδιά με σύνδρομο ντάουν. Της Μόζας της φαίνονται πως όλα μοιάζουν. Ο Τάλι της δείχνει στη συνέχεια όλα όσα μπορούν να κάνουν τα παιδιά με σύνδρομο ντάουν. Η Μόζα μαθαίνει και για την εγκεφαλική παράλυση, για τις αιτίες που την προκαλούν, για τις δυσκολίες των ατόμων με την αναπηρία αυτή στην κίνηση, αλλά και για τις δυνατότητές τους. Ο Τάλι της λέει πως πολλά άτομα με εγκεφαλική παράλυση ζωγραφίζουν ή φτιάχνουν άλλες κατασκευές που τις πουλάνε για να μπορέσουν να ζήσουν και καταλήγουν και οι δυο στο συμπέρασμα πως είναι πολύ σημαντικό να βοηθήσουν όλοι στον αγώνα τους αυτό, αγοράζοντας τις κάρτες τους. Μετά τον προβληματισμό της Μόζας, ο Τάλι της μιλάει για την Ειδική Ολυμπιάδα. Η ιστορία τελειώνει με τη συνάντηση της Μόζας με τη Μόλι και τη μάγισσα Αμπουλίνα στη γιορτή που έχουν ετοιμάσει προς τιμήν τους οι νάνοι στο βουνό τους.

**76. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα*. Αθήνα: Κέδρος.**

Η Μόζα η γάτα, συναντά την μάγισσα Αμπουλίνα και μαζί ταξιδεύουν στον κόσμο των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα. Εκεί η Μόζα μαθαίνει ότι υπάρχουν άνθρωποι που είτε μετά από ένα ατύχημα, είτε μετά από μια ασθένεια, δεν μπορούν να περπατήσουν πλέον. Μαθαίνει πως αυτοί οι άνθρωποι γυμνάζονται και κάνουν ειδικές ασκήσεις ώστε να δυναμώσουν το σώμα τους και ιδιαίτερα τα χέρια τους για να μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται. Παράλληλα, ενημερώνεται ότι υπάρχουν αυτοκίνητα κατάλληλα για άτομα με κινητικά προβλήματα, τα οποία λειτουργούν μόνο με τις κινήσεις των χεριών. Χρησιμοποιώντας τα άτομα αυτά μπορούν να

μετακινούνται και να είναι ανεξάρτητα, αρκεί οι υπόλοιποι οδηγοί να αφήνουν ελεύθερους τους χώρους στάθμευσης των ατόμων με αναπηρία, αλλά και να μην σταθμεύουν πάνω στις ράμπες των πεζοδρομίων. Στη συνέχεια η Μόζα μαθαίνει, ότι υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι παρότι έχουν πρόβλημα κίνησης, τόσο στα χέρια, όσο και στα πόδια, παρόλα αυτά, μαθαίνουν να ζουν με το πρόβλημά τους. Η Μόζα έχει την ευκαιρία να δει πράγματα που μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι όταν δεν έχουν τη δυνατότητα να κινήσουν τα χέρια τους, όπως το να ζωγραφίζουν με τα πόδια ή με το στόμα. Η Μόζα τέλος, εξομολογείται στην Αμπουλίνα ότι όλοι αυτοί οι άνθρωποι άλλοτε της φαίνονται αστείοι, και άλλοτε δεν μπορεί να πάρει τα μάτια της από πάνω τους. Η Αμπουλίνα της εξηγεί πως πρέπει να σεβόμαστε και να αγαπάμε τον κάθε συνάνθρωπό μας ακριβώς όπως είναι.

**77. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η λευκή Μόλι*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στο τρίτο βιβλίο της σειράς η συγγραφέας μιλά για τα προβλήματα ακοής και χρησιμοποιεί ως ήρωες τη Μόζα, την κεντρική ηρωίδα όλων των βιβλίων της, και μια άλλη γάτα, τη Μόλι που έχει προβλήματα ακοής. Η Μόλι είναι η γάτα της μάγισσας Αμπουλίνας και πηγαίνει στη Μόζα για να της δείξει πώς ζουν και πώς μαθαίνουν να επικοινωνούν τα άτομα που έχουν προβλήματα ακοής. Η Μόλι καταλαβαίνει τη Μόζα διαβάζοντας τα χείλη της. Ζητά από τη Μόζα να την οδηγήσει σε ένα λευκό τοίχο και προβάλλει από τα μάτια της σαν ταινία μια σχολή τυφλών για να δείξει στη Μόζα πώς μαθαίνουν τα άτομα με προβλήματα ακοής να χρησιμοποιούν τη φωνή τους και πώς διδάσκονται τη νοηματική γλώσσα. Της μιλά για τα ακουστικά βαρηκοΐας και για τους συγγενείς και φίλους που μαθαίνουν και εκείνοι τη νοηματική για να μπορούν να επικοινωνούν μαζί τους. Η Μόλι ανοιγοκλείνει τα μάτια και κάθε φορά νέα εικόνα προβάλλεται στον τοίχο. Η Μόζα μαθαίνει πώς επικοινωνούσαν τα άτομα με προβλήματα ακοής στο παρελθόν, με χαρτάκια, δηλαδή, όπου έγραφαν όσα ήθελαν να πουν περιμένοντας από το συνομιλητή τους να απαντήσει κι εκείνος στο χαρτάκι, καθώς και για το πόσο παράξενοι φαίνονταν οι άνθρωποι με κώφωση παλιότερα. Η περιγραφή τελειώνει με μια παρέα παιδιών στο νηπιαγωγείο που, ενώ έχουν προβλήματα ακοής, χορεύουν, νιώθοντας τις δονήσεις του πατώματος που πάλλεται από τη μουσική.

**78. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στον πρώτο τόμο της σειράς αυτής η συγγραφέας παρουσιάζει τη Μόζα μια μικρή γάτα που γεννήθηκε με τύφλωση, αλλά δε γνωρίζει το πρόβλημά της μέχρι που το μαξιλάρι της αποκαλύπτει το λόγο για τον οποίο πέφτει πάνω στα έπιπλα του σπιτιού. Στην κουβέντα μπαίνει και ο διακόπτης, η πόρτα, η σόμπα του σπιτιού που την κάνει να καταλάβει πως χρησιμοποιεί την αίσθηση της αφής για να μην καίγεται, τα παπούτσια που της λένε πως με την ακοή καταλαβαίνει πότε η κυρία της πηγαίνει για ύπνο, το δίπλωμα που της εξηγεί πως δεν είναι εύκολο μια γάτα που δε βλέπει να κυκλοφορεί στο δρόμο, η εγκυκλοπαίδεια που της εξηγεί γιατί οι άνθρωποι με τύφλωση που περπατούν με μπαστούνι της φαίνονται αστείοι. Της λένε πως τα άτομα με προβλήματα όρασης χρησιμοποιούν τις υπόλοιπες αισθήσεις για να κινηθούν στο χώρο τους, την ενημερώνουν για τα ειδικά μπαστούνια που χρησιμοποιούν για να κινηθούν έξω στον δρόμο, για την γραφή Braille που χρησιμοποιούν για να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά και της εξηγούν γιατί οι άλλοι άνθρωποι νιώθουν αμήχανα και συμπεριφέρονται περίεργα όταν συναντήσουν ένα άτομο με πρόβλημα όρασης. Της εξηγούν στη συνέχεια πως τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να διαβάσουν ειδικά βιβλία, να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία, να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο αλλά και να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά. Έτσι, η Μόζα μαθαίνει ότι και τα άτομα με πρόβλημα όρασης μπορούν να ζήσουν κανονικά, αρκεί να τολμήσουν και ως διαφορετικοί να ανακαλύψουν νέους τρόπους για να ζουν, αντιμετωπίζοντας έτσι τις δυσκολίες τους. Η Μόζα ικανοποιείται με όλα αυτά που έμαθε κι όταν την παίρνει, ο ύπνος βλέπει τα πιο γλυκά όνειρα.

**79. Σέφλερ, Ο. (2002). *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη*. Αθήνα: Μίνωας.**

Ένας ξένος εμφανίζεται στην πόλη. Επειδή όμως είναι διαφορετικός, έχει μία μεγάλη κόκκινη μύτη, φοβίζει τους κατοίκους. Οι άνθρωποι στο δρόμο τον δείχνουν, γελούν και λένε ότι η μύτη του μοιάζει με ντομάτα. Ο Ντομάτας κυκλοφορεί κουκουλωμένος για να μην τον αναγνωρίζουν και τον κοροϊδεύουν, κάτι όμως που κάνει τους κατοίκους να τον θεωρήσουν ύποπτο, για κάποιες ληστείες που έγιναν στην πόλη τους. Ο άνθρωπος με τη μεγάλη μύτη αναγκάζεται να φύγει από την πόλη και να βρει καταφύγιο σε ένα εγκαταλελειμμένο κτήριο, το οποίο όταν ανακαινιστεί αργότερα, θα λειτουργήσει σαν ορφανοτροφείο. Με τη

στήριξη του δημάρχου και του αστυνόμου, ο οποίος εν τω μεταξύ είχε συλλάβει τους πραγματικούς κλέφτες, ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη, προσλαμβάνεται για να προσέχει τα παιδιά κάτι που τον έκανε πολύ χαρούμενο και ευτυχισμένο.

**80. Αρτζανίδου, Ε. (2009). *Τα γυαλάκια της Μαλένας*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Η Μαλένα φορά κίτρινα μυωπικά γυαλιά και τα παιδιά στο σχολείο δεν χάνουν ευκαιρία να την περιγελούν και να την αποκλείσουν από τα παιχνίδια τους. Η δασκάλα με αφορμή την πρόσκληση στην τάξη μιας συγγραφέως παιδικών βιβλίων, ζητά από τα παιδιά να την φανταστούν ζωγραφίζοντάς την. Η Μαλένα ζωγραφίζει την προσκεκλημένη «παραμυθού» να φορά ίδια γυαλιά με τα δικά της, προκαλώντας το γέλιο μερικών παιδιών και σχόλια συσχέτισης της ευφυΐας με τα προβλήματα όρασης. Την επόμενη μέρα η «παραμυθού» εμφανίζεται διοπτροφόρος, γεγονός που αποτελεί ευκαιρία για συζήτηση μέσα στην τάξη.



## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση, η κατηγοριοποίηση και η επεξεργασία των δεδομένων, μας οδήγησαν στην κατάρτιση των πινάκων των αποτελεσμάτων που παρατίθενται στη συνέχεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Είδος αναπηρίας

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Κινητική Αναπηρία	27	33,8	33,8	33,8
Νοητική Αναπηρία	10	12,5	12,5	46,3
Αισθητηριακή Αναπηρία	10	12,5	12,5	58,8
Σωματική Διαφορά	33	41,3	41,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 1 η πλειοψηφία των βιβλίων που μελετήθηκαν δηλαδή **33 (41,3%)** βιβλία αναφέρονται στη σωματική Διαφορά και **27 (33,8%)** βιβλία αναφέρονται στην κινητική αναπηρία. Ακόμη **10 (12,5%)** από τα βιβλία αναφέρονται στη νοητική αναπηρία και **10 (12,5%)** στην αισθητηριακή αναπηρία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Με έμφαση στην αναπηρία	26	32,5	32,5	32,5
Με απλή αναφορά στην αναπηρία	13	16,3	16,3	48,8
Χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία	41	51,3	51,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα δεδομένα του πίνακα 2 για την πλειοψηφία των βιβλίων που μελετήθηκαν δηλαδή σε **41 (51,3%)** βιβλία δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι πρόκειται για αναπηρία, ενώ στον τίτλο **26 (32,5%)** βιβλίων δίνεται έμφαση στην αναπηρία που πραγματεύεται το κάθε βιβλίο και τέλος στους τίτλους **13 (16,3%)** βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Πρόσωπο αφήγησης**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid γ' πρόσωπο	24	30,0	30,0	30,0
γ' πρόσωπο με διάλογο	41	51,3	51,3	81,3
α' πρόσωπο (αφηγείται άλλο πρόσωπο)	7	8,8	8,8	90,0
α' πρόσωπο (αφηγείται ο ίδιος)	8	10,0	10,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 3 στην πλειοψηφία των βιβλίων που μελετήθηκαν δηλαδή σε **41 (51,3%)** βιβλία χρησιμοποιείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση με τη χρήση διαλόγου, ενώ σε **24 (30%)** βιβλία χρησιμοποιείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση. Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο όπου αφηγείται ο ίδιος ο ήρωας με αναπηρία, παρατηρήθηκε σε **8 (10%)** βιβλία, ενώ τέλος σε **7 (8,8%)** βιβλία η αφήγηση της ιστορίας γίνεται από κάποιο άλλο άτομο σε πρώτο πρόσωπο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Στερεοτυπική	19	23,8	23,8	23,8
Με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις	31	38,8	38,8	62,5
Απαλλαγμένη από στερεότυπα	30	37,5	37,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας που χρησιμοποιήθηκε στην πλειοψηφία των βιβλίων **31 (38,8%)** που μελετήθηκαν ήταν με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, ενώ σε **30 (37,5%)** βιβλία ήταν απαλλαγμένη από στερεότυπα και τέλος σε **19 (23,8%)** βιβλία χαρακτηρίζεται ως στερεοτυπική.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Φύλο ήρωα**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Αγόρι	56	70,0	70,0	70,0
Κορίτσι	24	30,0	30,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 5 προκύπτει ότι το φύλο του ήρωα με αναπηρία σε **56 (70%)** βιβλία ήταν αγόρι, ενώ σε **24 (30%)** ήταν κορίτσι.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6 Άνθρωπος ή κάτι άλλο**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Άνθρωπος	50	62,5	62,5	62,5
Κάτι άλλο	30	37,5	37,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε πως στα **50 (62,5%)** βιβλία που μελετήθηκαν ο ήρωας με αναπηρία είχε ανθρώπινη μορφή, ενώ σε **30 (37,5%)** βιβλία επιλέχθηκε ο ήρωας με αναπηρία να έχει κάποια άλλη μορφή κυρίως ζώου.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Θέση ήρωα**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Κεντρικός Χαρακτήρας	67	83,8	83,8	83,8
Δευτερεύων χαρακτήρας	13	16,3	16,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 7 διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των βιβλίων **67 (83,8%)** ο ήρωας με αναπηρία είναι κεντρικός χαρακτήρας του βιβλίου, ενώ σε **13 (16,3%)** βιβλία ο ήρωας με αναπηρία είναι δευτερεύων χαρακτήρας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Κοινωνική τάξη**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid Χωρίς αναφορά	29	36,3	36,3	36,3
Χαμηλή	7	8,8	8,8	45,0
Μεσαία	36	45,0	45,0	90,0
Υψηλή	8	10,0	10,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη θέση του ήρωα με αναπηρία στην κοινωνία από τον πίνακα 8 διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των βιβλίων που μελετήθηκαν δηλαδή σε **36 (45%)** βιβλία οι ήρωες με αναπηρία παρουσιάζονται να ανήκουν στη μεσαία τάξη, ενώ σε **29 (36,3%)** βιβλία δε γίνεται καμιά αναφορά στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο κάθε ήρωας. Ακόμη σε **8 (10%)** βιβλία οι ήρωες με αναπηρία ανήκουν σε υψηλή κοινωνική τάξη και τέλος σε **7 (8,8%)** βιβλία ανήκουν σε χαμηλή κοινωνική τάξη.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9 Χαρακτήρας ήρωα**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Πρότυπος	40	50,0	50,0
	Αντιπρότυπο	2	2,5	52,5
	Ουδέτερος	38	47,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 9 στην πλειοψηφία των βιβλίων σε **40 (50%)** δηλαδή βιβλία ο ήρωας με αναπηρία παρουσιάζεται ως πρότυπος χαρακτήρας, ενώ στα **38 (47,5%)** βιβλία ο χαρακτήρας του ήρωα παρουσιάζεται ουδέτερος και τέλος σε **2 (2,5%)** βιβλία ο ήρωας παρουσιάζεται ως αντιπρότυπος χαρακτήρας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10 Τέλος ιστορίας**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Αισιόδοξο	65	81,3	81,3
	Απαισιόδοξο	2	2,5	83,8
	Ουδέτερο	13	16,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0

Αναφορικά με το τέλος της ιστορίας των βιβλίων που μελετήθηκαν παρατηρείται από τα δεδομένα του πίνακα 10, ότι για την πλειοψηφία των βιβλίων **65 (81,3%)** το τέλος χαρακτηρίζεται ως αισιόδοξο, σε **13 (16,3%)** βιβλία το τέλος της ιστορίας είναι ουδέτερο, ενώ σε **2 (2,5%)** βιβλία το τέλος μπορεί να χαρακτηριστεί ως απαισιόδοξο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Θετική	41	51,3	51,3
	Αρνητική	16	20,0	71,3
	Ουδέτερη	23	28,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0

Η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον παραπάνω πίνακα στην πλειοψηφία των βιβλίων **41 (51,3%)** παρουσιάζεται θετική, ενώ σε **23 (28,8%)** βιβλία ουδέτερη και τέλος σε **16 (20%)** βιβλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρνητική.

## Έλεγχος ανεξαρτησίας $X^2$

### Μεταβλητές

#### 1. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Είδος αναπηρίας

$H_0$ : Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

$H_1$ : Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12 Είδος αναπηρίας \* Φύλο ήρωα Crosstabulation**

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Είδος αναπηρίας	Κινητική Αναπηρία	Count	17	10	27
		% within Φύλο ήρωα	30,4%	41,7%	33,8%
	Νοητική Αναπηρία	Count	8	2	10
		% within Φύλο ήρωα	14,3%	8,3%	12,5%
	Αισθητηριακή Αναπηρία	Count	5	5	10
		% within Φύλο ήρωα	8,9%	20,8%	12,5%
	Σωματική Διαφορά	Count	26	7	33
		% within Φύλο ήρωα	46,4%	29,2%	41,2%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,231 <sup>a</sup>	3	,238
Likelihood Ratio	4,167	3	,244
Linear-by-Linear Association	1,099	1	,294
N of Valid Cases	80		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και είδους αναπηρίας ( $X^2 = 4.231$ ,  $df = 3$ ,  $p = .238 > .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, το 46,4% αυτών αναφέρεται στη σωματική διαφορά, το 30,4% στην κινητική αναπηρία, το 14,3% στη νοητική αναπηρία και το 8,9% στην αισθητηριακή αναπηρία. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, το 41,7% αυτών αναφέρεται στην κινητική αναπηρία, το 29,2% στη σωματική διαφορά, ενώ το 20,8% των βιβλίων αναφέρεται στην αισθητηριακή αναπηρία και το 8,3% στη νοητική αναπηρία.

## 2. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14 Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία \* Φύλο ήρωα Crosstabulation**

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία	Με έμφαση στην αναπηρία	Count	17	9	26
		% within Φύλο ήρωα	30,4%	37,5%	32,5%
	Με απλή αναφορά στην αναπηρία	Count	11	2	13
		% within Φύλο ήρωα	19,6%	8,3%	16,2%
	Χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία	Count	28	13	41
		% within Φύλο ήρωα	50,0%	54,2%	51,2%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,643 <sup>a</sup>	2	,440
Likelihood Ratio	1,813	2	,404
Linear-by-Linear Association	,018	1	,892
N of Valid Cases	80		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,90.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και τίτλου παραμυθιού ( $X^2 = 1.643$ ,  $df = 2$ ,  $p = .440 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 50% αυτών δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 30,4% αυτών στον τίτλο τους δίνεται έμφαση στην αναπηρία, ενώ τέλος στο 19,6% γίνεται μια απλή αναφορά στον τίτλο τους για την αναπηρία. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 54,2% αυτών δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 37,5% αυτών στον τίτλο τους δίνεται έμφαση στην αναπηρία, ενώ τέλος στο 8,3% γίνεται μια απλή αναφορά στον τίτλο τους για την αναπηρία.

### 3. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Πρόσωπο αφήγησης

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16 Πρόσωπο αφήγησης \* Φύλο ήρωα Crosstabulation**

		Φύλο ήρωα		Total	
		Αγόρι	Κορίτσι		
Πρόσωπο αφήγησης	γ' πρόσωπο	Count	18	6	24
		% within Φύλο ήρωα	32,1%	25,0%	30,0%
	γ' πρόσωπο με διάλογο	Count	28	13	41
		% within Φύλο ήρωα	50,0%	54,2%	51,2%
	α' πρόσωπο (αφηγείται άλλο πρόσωπο)	Count	6	1	7
		% within Φύλο ήρωα	10,7%	4,2%	8,8%
	α' πρόσωπο (αφηγείται ο ίδιος)	Count	4	4	8
		% within Φύλο ήρωα	7,1%	16,7%	10,0%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,690 <sup>a</sup>	3	,442
Likelihood Ratio	2,693	3	,441
Linear-by-Linear Association	,813	1	,367
N of Valid Cases	80		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,10.

Σους παραπάνω πίνακες περιέχονται στοιχεία αναφορικά με το πρόσωπο αφήγησης που χρησιμοποιούν τα βιβλία που μελετήθηκαν. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και προσώπου αφήγησης ( $X^2 = 2.690$ ,  $df = 3$ ,  $p = .442 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 50% χρησιμοποιείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση με διάλογο, στο 32,1% η τριτοπρόσωπη αφήγηση, στο 10,7% η αφήγηση είναι σε πρώτο πρόσωπο, ενώ τέλος στο 7,1% αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο ο ίδιος ο ήρωας με αναπηρία. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 54,2% χρησιμοποιείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση με διάλογο, στο 25% η τριτοπρόσωπη αφήγηση, στο 16,7% αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο ο ίδιος ο ήρωας με αναπηρία, ενώ τέλος στο 4,2% η αφήγηση είναι σε πρώτο πρόσωπο από κάποιο άλλο άτομο.

#### 4. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18 Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας \* Φύλο ήρωα Crosstabulation**

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	Στερεοτυπική	Count	16	3	19
		% within Φύλο ήρωα	28,6%	12,5%	23,8%
	Με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις	Count	24	7	31
		% within Φύλο ήρωα	42,9%	29,2%	38,8%
	Απαλλαγμένη από στερεότυπα	Count	16	14	30
		% within Φύλο ήρωα	28,6%	58,3%	37,5%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 19  
Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
PearsonChi-Square	6,608 <sup>a</sup>	2	,037
LikelihoodRatio	6,591	2	,037
Linear-by-Linear Association	5,871	1	,015
N of ValidCases	80		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,70.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και γλώσσας απεικόνισης της αναπηρίας ( $X^2 = 6.608$ ,  $df = 2$ ,  $p = .037 > .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 42,9% αυτών η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, ενώ σε ίδιο ποσοστό 28,6% η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι είτε στερεοτυπική είτε απαλλαγμένη από στερεότυπα. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 58,3% αυτών η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, στο 29,2% είναι με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, ενώ τέλος στο 12,5% αυτών, η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική.



## 5. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Άνθρωπος ή κάτι άλλο

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20 Άνθρωπος ή κάτι άλλο \* Φύλο ήρωα Crosstabulation**

		Φύλο ήρωα		Total
		Αγόρι	Κορίτσι	
Άνθρωπος ή κάτι άλλο	Άνθρωπος	Count 37	Count 13	Count 50
		% within Φύλο ήρωα 66,1%	% within Φύλο ήρωα 54,2%	% within Φύλο ήρωα 62,5%
Κάτι άλλο	Κάτι άλλο	Count 19	Count 11	Count 30
		% within Φύλο ήρωα 33,9%	% within Φύλο ήρωα 45,8%	% within Φύλο ήρωα 37,5%
Total		Count 56	Count 24	Count 80
		% within Φύλο ήρωα 100,0%	% within Φύλο ήρωα 100,0%	% within Φύλο ήρωα 100,0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 21  
Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	ExactSig. (2-sided)	ExactSig. (1-sided)
PearsonChi-Square	1,016 <sup>a</sup>	1	,313		
ContinuityCorrection <sup>b</sup>	,571	1	,450		
LikelihoodRatio	1,003	1	,317		
Fisher'sExactTest				,327	,224
Linear-by-Linear Association	1,003	1	,317		
N of ValidCases	80				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και τη φύση του ήρωα ( $X^2 = 1.016$ ,  $df = 1$ ,  $p = .313 > .005$ ). Ακόμη γίνεται αντιληπτό πως από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 66,1% αυτών ο ήρωας έχει ανθρώπινη μορφή ενώ στο 33,9% έχει κάποια άλλη μορφή συνήθως ζώου. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 54,2% αυτών ο ήρωας έχει ανθρώπινη μορφή ενώ στο 45,8% έχει κάποια άλλη μορφή.

## 6. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Θέση ήρωα

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

ΠΙΝΑΚΑΣ 22 Θέση ήρωα \* Φύλο ήρωα Crosstabulation

		Φύλο ήρωα		Total	
		Αγόρι	Κορίτσι		
Θέση ήρωα	Κεντρικός Χαρακτήρας	Count	46	21	67
		% within Φύλο ήρωα	82,1%	87,5%	83,8%
	Δευτερεύων χαρακτήρας	Count	10	3	13
		% within Φύλο ήρωα	17,9%	12,5%	16,2%
Total		Count	56	24	80
		% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 23  
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	ExactSig. (2-sided)	ExactSig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,354 <sup>a</sup>	1	,552		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,070	1	,791		
Likelihood Ratio	,369	1	,543		
Fisher's Exact Test				,745	,408
Linear-by-Linear Association	,350	1	,554		
N of Valid Cases	80				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,90.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και θέσης του ήρωα ( $X^2 = .354$ ,  $df = 1$ ,  $p = .552 > .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 82,1% αυτών ο ήρωας αποτελεί κεντρικό χαρακτήρα του βιβλίου, ενώ στο 17,9% παρουσιάζεται ως δευτερεύων χαρακτήρας. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 87,5% αυτών ο ήρωας αποτελεί κεντρικό χαρακτήρα του βιβλίου, ενώ στο 12,5% παρουσιάζεται ως δευτερεύων χαρακτήρας.

## 7. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Κοινωνική τάξη

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 24 Κοινωνική τάξη \* Φύλο ήρωα Crosstabulation**

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Κοινωνική τάξη	Χωρίς αναφορά	Count	20	9	29
		% within Φύλο ήρωα	35,7%	37,5%	36,2%
	Χαμηλή	Count	6	1	7
		% within Φύλο ήρωα	10,7%	4,2%	8,8%
	Μεσαία	Count	23	13	36
		% within Φύλο ήρωα	41,1%	54,2%	45,0%
	Υψηλή	Count	7	1	8
		% within Φύλο ήρωα	12,5%	4,2%	10,0%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 25  
Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
PearsonChi-Square	2,645 <sup>a</sup>	3	,450
LikelihoodRatio	2,953	3	,399
Linear-by-Linear Association	,042	1	,837
N of ValidCases	80		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,10.

Οι παραπάνω πίνακες περιέχουν στοιχεία αναφορικά με τη θέση του ήρωα στην κοινωνία. Διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και κοινωνικής τάξης του ήρωα ( $\chi^2 = 2.645$ ,  $df = 3$ ,  $p = .450 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 41,1% ο χαρακτήρας ανήκει στη μεσαία τάξη, στο 35,7% δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική του τάξη, στο 12,5% ο χαρακτήρας ανήκει στην υψηλή κοινωνική τάξη ενώ τέλος, στο 10,7% των βιβλίων ανήκει στη χαμηλή κοινωνική τάξη. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 54,2% ο χαρακτήρας ανήκει στη μεσαία τάξη, στο 37,5% δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική του τάξη, στο 4,2% ο χαρακτήρας ανήκει στη χαμηλή κοινωνική τάξη καθώς επίσης σε ίδιο ποσοστό δηλαδή 4,2% των βιβλίων ο ήρωας ανήκει στην υψηλή κοινωνική τάξη.

## 8. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Χαρακτήρας ήρωα

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

ΠΙΝΑΚΑΣ 26 Χαρακτήρας ήρωα \* Φύλο ήρωα Crosstabulation

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Χαρακτήρας ήρωα	Πρότυπος	Count	30	10	40
		% within Φύλο ήρωα	53,6%	41,7%	50,0%
	Αντιπρότυπο	Count	2	0	2
		% within Φύλο ήρωα	3,6%	0,0%	2,5%
	Ουδέτερος	Count	24	14	38
		% within Φύλο ήρωα	42,9%	58,3%	47,5%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 27  
Chi-SquareTests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
PearsonChi-Square	2,180 <sup>a</sup>	2	,336
LikelihoodRatio	2,735	2	,255
Linear-by-Linear Association	1,276	1	,259
N of ValidCases	80		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και χαρακτήρα του ήρωα ( $X^2 = 2.180$ ,  $df = 2$ ,  $p = .336 > .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 53,6% αυτών ο χαρακτήρας του ήρωα παρουσιάζεται να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, στο 42,9% παρουσιάζεται ουδέτερος, ενώ τέλος στο 3,6% παρουσιάζεται η συμπεριφορά του να αποτελεί αντιπρότυπο. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 58,3% αυτών ο χαρακτήρας του ήρωα παρουσιάζεται ουδέτερος, στο 41,7% παρουσιάζεται να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά στην οποία η συμπεριφορά του ήρωα να αποτελεί αντιπρότυπο.

## 9. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Τέλος ιστορίας

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

ΠΙΝΑΚΑΣ 28 Τέλος ιστορίας \* Φύλο ήρωα Crosstabulation

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Τέλος ιστορίας	Αισιόδοξο	Count	49	16	65
		% within Φύλο ήρωα	87,5%	66,7%	81,2%
	Απαισιόδοξο	Count	2	0	2
		% within Φύλο ήρωα	3,6%	0,0%	2,5%
	Ουδέτερο	Count	5	8	13
		% within Φύλο ήρωα	8,9%	33,3%	16,2%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 29  
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,912 <sup>a</sup>	2	,019
Likelihood Ratio	7,866	2	,020
Linear-by-Linear Association	6,145	1	,013
N of Valid Cases	80		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και τέλους της ιστορίας των βιβλίων ( $X^2 = 7.912$ ,  $df = 2$ ,  $p = .019 > .005$ ). Ακόμη μπορούμε να διαπιστώσουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 87,5% αυτών το τέλος της ιστορίας είναι αισιόδοξο, στο 8,9% είναι ουδέτερο, ενώ στο 3,6% είναι απαισιόδοξο. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 66,7% αυτών το τέλος της ιστορίας είναι αισιόδοξο, στο 33,3% είναι ουδέτερο, ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά στην οποία το τέλος της ιστορίας είναι απαισιόδοξο.

## 10. Μεταβλητή Φύλο ήρωα χ Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

ΠΙΝΑΚΑΣ 30 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία \* Φύλο ήρωα Crosstabulation

			Φύλο ήρωα		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία	Θετική	Count	28	13	41
		% within Φύλο ήρωα	50,0%	54,2%	51,2%
	Αρνητική	Count	13	3	16
		% within Φύλο ήρωα	23,2%	12,5%	20,0%
	Ουδέτερη	Count	15	8	23
		% within Φύλο ήρωα	26,8%	33,3%	28,8%
Total	Count	56	24	80	
	% within Φύλο ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 31  
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,272 <sup>a</sup>	2	,529
Likelihood Ratio	1,355	2	,508
Linear-by-Linear Association	,013	1	,911
N of Valid Cases	80		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,80.

Η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται στους παραπάνω πίνακες. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και κοινωνικής στάσης απέναντι στην αναπηρία ( $X^2 = 1.272$ ,  $df = 2$ ,  $p = .529 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι αγόρι, στο 50% αυτών είναι θετική η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία, στο 26,8% είναι ουδέτερη, ενώ τέλος στο 23,2% είναι αρνητική. Από το σύνολο των βιβλίων που ο ήρωας με αναπηρία είναι κορίτσι, στο 54,2% αυτών είναι θετική η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία, στο 33,3% είναι ουδέτερη, ενώ τέλος στο 12,5% είναι αρνητική.

## 11. Μεταβλητή Είδος αναπηρίας χ Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 32 Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία \* Είδος αναπηρίας Crosstabulation**

			Είδος αναπηρίας				Total
			Κινητική Αναπηρία	Νοητική Αναπηρία	Αισθητηριακή Αναπηρία	Σωματική Διαφορά	
Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία	Με έμφαση στην αναπηρία	Count	5	2	2	17	26
		% within Είδος αναπηρίας	18,5%	20,0%	20,0%	51,5%	32,5%
	Με απλή αναφορά στην αναπηρία	Count	1	1	2	9	13
		% within Είδος αναπηρίας	3,7%	10,0%	20,0%	27,3%	16,2%
	Χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία	Count	21	7	6	7	41
		% within Είδος αναπηρίας	77,8%	70,0%	60,0%	21,2%	51,2%
Total	Count	27	10	10	33	80	
	% within Είδος αναπηρίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 33  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,019 <sup>a</sup>	6	,001
Likelihood Ratio	23,802	6	,001
Linear-by-Linear Association	15,022	1	,000
N of Valid Cases	80		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ είδους αναπηρίας και τίτλου παραμυθιού ( $\chi^2 = 22.019$ ,  $df = 6$ ,  $p = .001 < .005$ ). Ακόμη μπορούμε να διαπιστώσουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της κινητικής αναπηρίας το 77,8% έχουν τίτλο από τον οποίο δε γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 18,5% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, ενώ τέλος στο 3,7% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία. Ακόμη από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της νοητικής αναπηρίας το 70% έχουν τίτλο από τον οποίο δε γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 20% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, ενώ τέλος στο 10% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία. Από το

σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της αισθητηριακής αναπηρίας το 60% έχουν τίτλο από τον οποίο δε γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 20% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους καθώς επίσης και στο 20% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της σωματικής διαφοράς στο 51,5% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, στο 27,3% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία, ενώ τέλος στο 21,2% των βιβλίων δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι πρόκειται για αναπηρία.

## 12. Μεταβλητή Είδος αναπηρίας χ Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 34 Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας \* Είδος αναπηρίας Crosstabulation**

			Είδος αναπηρίας				Total
			Κινητική Αναπηρία	Νοητική Αναπηρία	Αισθητηριακή Αναπηρία	Σωματική Διαφορά	
Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	Στερεοτυπική	Count	4	6	2	7	19
		% within Είδος αναπηρίας	14,8%	60,0%	20,0%	21,2%	23,8%
	Με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις	Count	11	1	2	17	31
		% within Είδος αναπηρίας	40,7%	10,0%	20,0%	51,5%	38,8%
	Απαλλαγμένη από στερεότυπα	Count	12	3	6	9	30
		% within Είδος αναπηρίας	44,4%	30,0%	60,0%	27,3%	37,5%
Total	Count	27	10	10	33	80	
	% within Είδος αναπηρίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 35  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,813 <sup>a</sup>	6	,032
Likelihood Ratio	13,151	6	,041
Linear-by-Linear Association	,543	1	,461
N of Valid Cases	80		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.



Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ είδους αναπηρίας και γλώσσας απεικόνισης της αναπηρίας ( $X^2 = 13.813$ ,  $df = 6$ ,  $p = .032 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της κινητικής αναπηρίας στο 44,4% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, στο 40,7% χρησιμοποιούνται ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, ενώ τέλος στο 14,8% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική. Ακόμη από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της νοητικής αναπηρίας στο 60% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική, στο 30% είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, ενώ τέλος στο 10% χρησιμοποιούνται ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις. Από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της αισθητηριακής αναπηρίας στο 60% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, στο 20% χρησιμοποιούνται ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις καθώς επίσης και στο υπόλοιπο 20% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της σωματικής διαφοράς στο 51,5% χρησιμοποιούνται ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, στο 27,3% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, ενώ τέλος στο 21,2% η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική.

### 13. Μεταβλητή Είδος αναπηρίας χ Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 36 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία \* Είδος αναπηρίας Crosstabulation**

			Είδος αναπηρίας				Total
			Κινητική Αναπηρία	Νοητική Αναπηρία	Αισθητηριακή Αναπηρία	Σωματική Διαφορά	
Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία	Θετική	Count	16	7	3	15	41
		% within Είδος αναπηρίας	59,3%	70,0%	30,0%	45,5%	51,2%
	Αρνητική	Count	2	3	3	8	16
		% within Είδος αναπηρίας	7,4%	30,0%	30,0%	24,2%	20,0%
	Ουδέτερη	Count	9	0	4	10	23
		% within Είδος αναπηρίας	33,3%	0,0%	40,0%	30,3%	28,8%
Total	Count	27	10	10	33	80	
	% within Είδος αναπηρίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 37**  
**Chi-Square Tests**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,099 <sup>a</sup>	6	,168
Likelihood Ratio	12,526	6	,051
Linear-by-Linear Association	,772	1	,380
N of Valid Cases	80		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ είδους αναπηρίας και κοινωνικής στάσης απέναντι στην αναπηρία ( $X^2 = 9.099$ ,  $df = 6$ ,  $p = .168 > .005$ ). Διαπιστώνουμε ακόμη πως από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της κινητικής αναπηρίας στο 59,3% η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται θετική, στο 33,3% ουδέτερη, ενώ τέλος στο 7,4% των βιβλίων αυτών είναι αρνητική. Ακόμη από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της νοητικής αναπηρίας στο 70% η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται θετική, ενώ στο 30% αρνητική. Από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της αισθητηριακής αναπηρίας η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία στο 40% παρουσιάζεται ουδέτερη, ενώ στο 30% είναι θετική και στο υπόλοιπο 30% αρνητική. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της σωματικής διαφοράς η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία στο 45,5% παρουσιάζεται θετική, στο 30,3% ουδέτερη, ενώ στο 24,2% αρνητική.

#### 14. Μεταβλητή Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία χ Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

ΠΙΝΑΚΑΣ 38 Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας \* Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία Crosstabulation

			Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία			Total
			Με έμφαση στην αναπηρία	Με απλή αναφορά στην αναπηρία	Χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία	
Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	Στερεοτυπική	Count	7	5	7	19
		% within Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία	26,9%	38,5%	17,1%	23,8%
	Με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις	Count	12	6	13	31
		% within Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία	46,2%	46,2%	31,7%	38,8%
	Απαλλαγμένη από στερεότυπα	Count	7	2	21	30
		% within Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία	26,9%	15,4%	51,2%	37,5%
Total	Count	26	13	41	80	
	% within Τίτλος παραμυθίου σε σχέση με την αναπηρία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 39  
Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,670 <sup>a</sup>	4	,104
Likelihood Ratio	7,927	4	,094
Linear-by-Linear Association	3,693	1	,055
N of Valid Cases	80		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,09.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ τίτλου παραμυθίου και γλώσσας απεικόνισης της αναπηρίας ( $X^2 = 7.670$ ,  $df = 4$ ,  $p = .104 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και στον τίτλο τους δίνεται έμφαση στην αναπηρία που πραγματεύονται, το 46,2% χρησιμοποιεί γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, ενώ σε ποσοστό 26,9% χρησιμοποιείται είτε στερεοτυπική γλώσσα είτε γλώσσα απαλλαγμένη από στερεότυπα. Αναφορικά με τα βιβλία στον τίτλο των οποίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία που πραγματεύονται, το 46,2% χρησιμοποιεί γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, το 38,5% χρησιμοποιεί στερεοτυπική γλώσσα, ενώ

τέλος το 15,4 χρησιμοποιεί γλώσσα απαλλαγμένη από στερεότυπα. Ακόμη διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι το θέμα που πραγματεύονται είναι η αναπηρία, το 51,2% χρησιμοποιεί γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας απαλλαγμένη από στερεότυπα, το 31,7% χρησιμοποιεί γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, ενώ τέλος το 17,1% χρησιμοποιεί στερεοτυπική γλώσσα.

### 15. Μεταβλητή Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία χ Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 40 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία \* Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία Crosstabulation**

			Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία			Total
			Με έμφαση στην αναπηρία	Με απλή αναφορά στην αναπηρία	Χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία	
Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία	Θετική	Count	12	5	24	41
		% within Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία	46,2%	38,5%	58,5%	51,2%
	Αρνητική	Count	6	4	6	16
		% within Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία	23,1%	30,8%	14,6%	20,0%
	Ουδέτερη	Count	8	4	11	23
		% within Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία	30,8%	30,8%	26,8%	28,8%
Total	Count	26	13	41	80	
	% within Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 41  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,546 <sup>a</sup>	4	,636
Likelihood Ratio	2,520	4	,641
Linear-by-Linear Association	,650	1	,420
N of Valid Cases	80		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ τίτλου παραμυθιού και κοινωνικής στάσης

απέναντι στην αναπηρία ( $X^2 = 2.546$ ,  $df = 4$ ,  $p = .636 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και στον τίτλο τους δίνεται έμφαση στην αναπηρία που πραγματεύονται, στο 46,2% η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται θετική, στο 30,8% ουδέτερη, ενώ στο 23,1% αρνητική. Αναφορικά με τα βιβλία στον τίτλο των οποίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία που πραγματεύονται, στο 38,5% η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται θετική, στο 30,8% παρουσιάζεται αρνητική και σε ίδιο ποσοστό ουδέτερη. Ακόμη διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και δεν γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι το θέμα που πραγματεύονται είναι η αναπηρία, στο 58,5% η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται θετική, στο 26,8% ουδέτερη, ενώ στο 14,6% αρνητική.

## 16. Μεταβλητή Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας χ Κοινωνική τάξη

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

ΠΙΝΑΚΑΣ 42 Κοινωνική τάξη \* Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας Crosstabulation

			Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας			Total
			Σtereοτυπική	Με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις	Απαλλαγμένη από στερεότυπα	
Κοινωνική τάξη	Χωρίς αναφορά	Count	7	11	11	29
		% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	36,8%	35,5%	36,7%	36,2%
	Χαμηλή	Count	5	2	0	7
		% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	26,3%	6,5%	0,0%	8,8%
	Μεσαία	Count	7	11	18	36
% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας		36,8%	35,5%	60,0%	45,0%	
Υψηλή	Count	0	7	1	8	
	% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	0,0%	22,6%	3,3%	10,0%	
Total	Count	19	31	30	80	
	% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 43**  
**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,065 <sup>a</sup>	6	,003
Likelihood Ratio	21,336	6	,002
Linear-by-Linear Association	,627	1	,428
N of Valid Cases	80		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,66.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της γλώσσας απεικόνισης της αναπηρίας και της κοινωνικής τάξης του ήρωα ( $X^2 = 20.065$ ,  $df = 6$ ,  $p = .003 < .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε ότι από το σύνολο των βιβλίων στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική σε ποσοστό 36,8% είτε δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία, είτε ο ήρωας αυτός ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη, ενώ σε ποσοστό 26,3% ο ήρωας ανήκει σε χαμηλή κοινωνική τάξη. Αναφορικά με τα βιβλία στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας περιέχει ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις διαπιστώνουμε ότι σε ποσοστό 35,5% είτε δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία, είτε ο ήρωας αυτός ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη. Ακόμη σε ποσοστό 22,6% ο ήρωας ανήκει σε υψηλή κοινωνική τάξη, ενώ σε ποσοστό 6,5% ανήκει σε χαμηλή κοινωνική τάξη. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα σε ποσοστό 60% ο ήρωας με αναπηρία ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη, σε ποσοστό 36,7% δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία, ενώ σε ποσοστό 3,3% ανήκει στην υψηλή κοινωνική τάξη.

## 17. Μεταβλητή Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας χ Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 44 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία \* Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας Crosstabulation**

			Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας			Total
			Στερεοτυπική	Με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις	Απαλλαγμένη από στερεότυπα	
Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία	Θετική	Count	6	19	16	41
		% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	31,6%	61,3%	53,3%	51,2%
	Αρνητική	Count	8	6	2	16
		% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	42,1%	19,4%	6,7%	20,0%
	Ουδέτερη	Count	5	6	12	23
		% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	26,3%	19,4%	40,0%	28,8%
Total	Count	19	31	30	80	
	% within Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 45  
Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,697 <sup>a</sup>	4	,020
Likelihood Ratio	11,679	4	,020
Linear-by-Linear Association	,008	1	,930
N of Valid Cases	80		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,80.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της γλώσσας απεικόνισης της αναπηρίας και της κοινωνικής στάσης απέναντι στην αναπηρία ( $X^2 = 11.697$ ,  $df = 4$ ,  $p = .020 > .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε ότι από το σύνολο των βιβλίων στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται αρνητική στο 42,1%, θετική στο 31,6%, ενώ στο 26,3% είναι ουδέτερη. Στα βιβλία στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι με ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις διαπιστώνουμε ότι η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της

αναπηρίας παρουσιάζεται θετική στο 61,3%, ενώ αρνητική και ουδέτερη σε ποσοστό 19,4%. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας παρουσιάζεται θετική στο 53,3%, ουδέτερη στο 40% ενώ στο 6,7% είναι αρνητική.

### 18. Μεταβλητή Κοινωνική τάξη χ Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 46 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία \* Κοινωνική τάξη Crosstabulation**

			Κοινωνική τάξη				Total
			Χωρίς αναφορά	Χαμηλή	Μεσαία	Υψηλή	
Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία	Θετική	Count	14	2	21	4	41
		% within Κοινωνική τάξη	48,3%	28,6%	58,3%	50,0%	51,2%
	Αρνητική	Count	8	2	5	1	16
		% within Κοινωνική τάξη	27,6%	28,6%	13,9%	12,5%	20,0%
	Ουδέτερη	Count	7	3	10	3	23
		% within Κοινωνική τάξη	24,1%	42,9%	27,8%	37,5%	28,8%
Total	Count	29	7	36	8	80	
	% within Κοινωνική τάξη	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 47  
Chi-SquareTests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
PearsonChi-Square	4,020 <sup>a</sup>	6	,674
LikelihoodRatio	4,068	6	,668
Linear-by-Linear Association	,010	1	,921
N of ValidCases	80		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ κοινωνικής τάξης του ήρωα και της κοινωνικής στάσης απέναντι στην αναπηρία ( $X^2 = 4.020$ ,  $df = 6$ ,  $p = .674 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων στα οποία δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη που ανήκει ο ήρωας στο 48,3% η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρία παρουσιάζεται θετική, στο 27,6% παρουσιάζεται να είναι αρνητική, ενώ στο 24,1% είναι ουδέτερη. Στα βιβλία



στα οποία ο ήρωας με αναπηρία παρουσιάζεται να ανήκει σε χαμηλή κοινωνική τάξη, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρία παρουσιάζεται στο 42,9% ουδέτερη, ενώ σε ποσοστό 28,6% παρουσιάζεται να είναι είτε αρνητική είτε θετική. Ακόμη τα βιβλία στα οποία ο ήρωας με αναπηρία παρουσιάζεται να ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρία παρουσιάζεται στο 58,3% θετική, στο 27,8% ουδέτερη, ενώ τέλος στο 13,9% παρουσιάζεται να είναι αρνητική. Τέλος στο βιβλία που ο ήρωας με αναπηρία ανήκει στην υψηλή κοινωνική τάξη, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία παρουσιάζεται σε ποσοστό 50% θετική, σε ποσοστό 37,5% ουδέτερη και τέλος σε ποσοστό 12,5% αρνητική.

### 19. Μεταβλητή Χαρακτήρας ήρωα χ Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία

H<sub>0</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H<sub>1</sub>: Οι δυο ποιοτικές μεταβλητές είναι εξαρτημένες

**ΠΙΝΑΚΑΣ 48 Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία \* Χαρακτήρας ήρωα Crosstabulation**

			Χαρακτήρας ήρωα			Total
			Πρότυπος	Αντιπρότυπο	Ουδέτερος	
Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία	Θετική	Count	20	0	21	41
		% within Χαρακτήρας ήρωα	50,0%	0,0%	55,3%	51,2%
	Αρνητική	Count	8	1	7	16
		% within Χαρακτήρας ήρωα	20,0%	50,0%	18,4%	20,0%
	Ουδέτερη	Count	12	1	10	23
		% within Χαρακτήρας ήρωα	30,0%	50,0%	26,3%	28,8%
Total	Count	40	2	38	80	
	% within Χαρακτήρας ήρωα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 49**

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,518 <sup>a</sup>	4	,641
Likelihood Ratio	3,219	4	,522
Linear-by-Linear Association	,201	1	,654
N of Valid Cases	80		

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ του χαρακτήρα του ήρωα και της κοινωνικής στάσης απέναντι στην αναπηρία ( $X^2 = 2.518$ ,  $df = 4$ ,  $p = .641 > .005$ ). Από το σύνολο των βιβλίων στα οποία ο χαρακτήρας του ήρωα με αναπηρία παρουσιάζεται να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρία παρουσιάζεται σε ποσοστό 50% να είναι θετική, σε ποσοστό 30% ουδέτερη και τέλος σε ποσοστό 20% αρνητική. Ακόμη διαπιστώνουμε ότι από το σύνολο των βιβλίων στα οποία ο χαρακτήρας του ήρωα με αναπηρία παρουσιάζεται να αποτελεί αντιπρότυπο συμπεριφοράς, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρία παρουσιάζεται σε ποσοστό 50% είτε αρνητική είτε ουδέτερη, ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά σε θετική κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία. Τέλος στα βιβλία όπου ο χαρακτήρας του ήρωα παρουσιάζεται να είναι ουδέτερος, η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας, παρουσιάζεται σε ποσοστό 55,3% να είναι θετική, σε ποσοστό 26,3% ουδέτερη και τέλος σε ποσοστό 18,4% αρνητική.

## Παρατηρήσεις - Συζήτηση

Η απεικόνιση της αναπηρίας εξετάστηκε στα 80 βιβλία τα οποία αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό της μελέτης και καταγράφηκαν οι εξής κατηγορίες: το είδος αναπηρίας, ο τίτλος του βιβλίου, το πρόσωπο αφήγησης, η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας, το φύλο του ήρωα, η φύση του ήρωα (άνθρωπος ή κάτι άλλο), η θέση του ήρωα στο βιβλίο, η θέση του ήρωα στην κοινωνία, ο χαρακτήρας του ήρωα, το τέλος της ιστορίας και η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα, αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας.

Η ανάλυση των δεδομένων ως προς το είδος της αναπηρίας, είτε αυτό που αναφέρουν οι συγγραφείς, είτε αυτό που υπονοείται και παρουσιάζεται μέσα από τα χαρακτηριστικά των ανάπηρων ηρώων, έδειξε πως το μεγαλύτερο μέρος των βιβλίων πραγματεύονται το θέμα της σωματικής διαφοράς. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει λόγω των διαφόρων «υποκατηγοριών» που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, όπως ο νανισμός, η μεγάλη σωματική διάπλαση, η διαφορά μεγέθους κάποιου μέλους του σώματος κ.α. Ακόμη είναι πιθανό ότι οι όποιες σωματικές διαφορές, αποτελούν ένα θέμα κάπως πιο «ανώδυνο» για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και της αναπηρίας και έτσι οι συγγραφείς το επιλέγουν περισσότερο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως το είδος της αναπηρίας που εμφανίζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα αμέσως μετά είναι η κινητική αναπηρία. Έρευνες δείχνουν πως η κινητική αναπηρία είναι ίσως και ο πρώτος λόγος για να εμφανίσουν τα άτομα κατάθλιψη, η οποία ενοχοποιείται για τις τυχόν αποτυχίες σε διάφορους τομείς καθώς προκαλεί κοινωνική σύγκριση λόγω της διακριτής αυτής αναπηρίας. Τέλος σε ίδιο αριθμό 10 βιβλίων από αυτά που μελετήθηκαν το είδος αναπηρίας που πραγματεύονται είναι η νοητική αναπηρία, καθώς και σε άλλα 10 η αισθητηριακή αναπηρία δηλαδή τα προβλήματα όρασης και ακοής.

Αναφορικά με τον τίτλο των βιβλίων και τη σχέση τους με την αναπηρία διαπιστώνουμε πως στο μεγαλύτερο μέρος των βιβλίων δηλαδή σε 41 από τα 80, δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι το θέμα που πραγματεύονται αφορά στην αναπηρία. Σε 26 βιβλία δίνεται έμφαση στον τίτλο τους στην αναπηρία που πραγματεύονται, καθώς και σε ορισμένα από αυτά η αναπηρία κατέχει θέση

ονόματος, καθορίζοντας ολοκληρωτικά την ταυτότητα του ήρωα (ο νάνος και η γαριδούλα, η πεντάμορφη και το Τέρας κ.α. όπως έχει βρεθεί και σε προγενέστερη έρευνα (Κάργα, 2008). Τέλος μόνο σε 13 βιβλία υπάρχουν κάποιες ενδείξεις και γίνεται απλή αναφορά στον τίτλο τους. Ωστόσο σύμφωνα και με άλλη έρευνα (Ταραρα, 2011) στην πλειοψηφία των βιβλίων που μελετήθηκαν η αναπηρία παρουσιάζεται ήδη από την αρχή της ιστορίας και σχεδόν σε όλες αποτελεί τον κύριο παράγοντα εξέλιξης της ιστορίας. Ακόμη, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι μεταξύ της μεταβλητής «τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία» και των μεταβλητών «γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας» και «κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία», δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, όπως έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Κάργα, 2008, Ταραρα, 2011, Παπαρίδου, 2012) το γεγονός ότι δεν επικρατεί κατά κόρον μία παντογνωστική τριτοπρόσωπη αφήγηση, αν και η τελευταία παραμένει κυρίαρχη. Γίνεται φανερό η αλλαγή στάσεων ορισμένων συγγραφέων που έχουν την τάση να δίνουν φωνή στο ίδιο το άτομο με αναπηρία και επιθυμούν να εμβαθύνουν στον ψυχικό του κόσμο χρησιμοποιώντας την πρωτοπρόσωπη αφήγηση στα έργα τους. Συνήθως η ιστορία δίνεται μέσα από την οπτική ενός προσώπου, καθώς επιδιώκεται η ανάδειξη των προβλημάτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο ανάπηρος ήρωας. Φαίνεται πως οι συγγραφείς έχουν αντιληφθεί και αποφεύγουν την εκφορά ενός κουραστικού αφηγηματικού λόγου που θα εξιστορούσε απλώς τα γεγονότα με χρονολογική σειρά και επιχειρούν να εμβαθύνουν στον εσωτερικό κόσμο των ατόμων με αναπηρία.

Αναφορικά με τη γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας στα βιβλία που εξετάστηκαν διαπιστώνουμε πως στα περισσότερα, 31 βιβλία, υπάρχουν ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις και ότι η γλώσσα απεικόνισης είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα σε 30 βιβλία. Ο αριθμός των βιβλίων τα οποία χρησιμοποιούν στερεοτυπική γλώσσα για να απεικονίσουν την αναπηρία ανέρχεται σε 19. Η διαπίστωση αυτή σε σχέση με τη γλώσσα είναι πολύ θετική, αν και σε μια πρόσφατη έρευνα (Beckett et al, 2010) διαπιστώθηκε ότι παρόλο που τα τελευταία χρόνια υπάρχουν θετικά παραδείγματα της ένταξης της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία, παραμένει ένας μεγάλος αριθμός παιδικών βιβλίων στα οποία η γλώσσα και τα αρνητικά στερεότυπα της αναπηρίας είναι ακόμη παρόντα. Στην ίδια κατεύθυνση

βρίσκεται και η πιο πρόσφατη ελληνική έρευνα (Κάργα, 2008, Ταραρα, 2011), η οποία έδειξε ότι ενώ τα τελευταία χρόνια οι προσεγγίσεις της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία είναι περισσότερο απαλλαγμένες από στερεοτυπικές απεικονίσεις, παραμένει ακόμη μακρύς ο δρόμος μέχρι την πλήρη απαλλαγή απεικονίσεων της αναπηρίας από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Εξετάζοντας το φύλο του ήρωα με αναπηρία στα παιδικά βιβλία που μελετήθηκαν, διαπιστώνουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) των ηρώων είναι αγόρια, ενώ τα κορίτσια αποτελούν το 30%. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ορισμένες ελληνικές έρευνες (Κάργα, 2008, Παπαρίδου, 2012), ενώ έρχονται σε αντίθεση με ορισμένες διεθνείς μελέτες. Η Saad (2004) έδειξε πως το 80,8% των ηρώων με χρόνιες ασθένειες σε 54 παιδικά βιβλία ήταν κορίτσια. Οι άντρες-χαρακτήρες με αναπηρία υπερέχουν, ωστόσο, και στα Μ.Μ.Ε. (65%), όπως επισημαίνει και ο Barnes (1992), χωρίς να είναι αντιπροσωπευτικοί της κοινότητας των ατόμων με αναπηρία ως συνόλου. Περισσότεροι είναι οι άντρες ήρωες με αναπηρίες (21 άντρες έναντι 15 γυναικών) και στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια και τις ευτράπελες διηγήσεις, σύμφωνα με έρευνα του Τασιόπουλου (2006). Παρόλα αυτά, δε φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά ο τρόπος απεικόνισης της αναπηρίας σε σχέση με το φύλο του ήρωα των βιβλίων. Από την εξέταση της μεταβλητής «φύλο» σε σχέση με τις άλλες μεταβλητές, δεν διαπιστώθηκε να υπάρχει εξάρτηση από το τεστ  $\chi^2$  διότι σε όλες τις περιπτώσεις  $p > .005$ .

Η υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα, που παρουσιάζεται με αναπηρία είναι κυρίως ανθρώπινη όπως διαπιστώνουμε στις 50 από τις 80 ιστορίες. Στις άλλες 30 ιστορίες οι χαρακτήρες με αναπηρία δεν ανήκουν στην ανθρώπινη κοινότητα, αλλά προέρχονται από τον κόσμο των ζώων. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με προηγούμενες έρευνες (Ταραρα, 2011) που διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο.

Στην πλειοψηφία τους οι ήρωες με αναπηρία εμφανίζονται να κατέχουν κεντρική θέση στην εξέλιξη της ιστορίας των βιβλίων (83,8%), ενώ σε μικρό ποσοστό (16,3%) εμφανίζονται ως δευτερεύοντες χαρακτήρες. Παρατηρείται λοιπόν ότι αρκετοί συγγραφείς τοποθετούν τους ήρωες με αναπηρίες στο επίκεντρο της αφήγησης, υιοθετώντας τη δική τους υποκειμενική άποψη, αντανακλούν την πραγματικότητα του εσωτερικού τους κόσμου, προβάλλοντας τις συναισθηματικές

και σωματικές τους δυσκολίες. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να εισχωρήσει περισσότερο στον κόσμο των ηρώων, να νιώσει τη χαρά και τον πόνο τους, αλλά και να έρθει αντιμέτωπος με δικές του προκαταλήψεις και στερεότυπα. Είναι σίγουρα ενθαρρυντικό πως τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται από έρευνες η άποψη πως οι απεικονίσεις της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία πρέπει να «φωτίζονται» θετικά και να μην επικεντρώνονται μόνο σε στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των αναπηριών (Blaska, 2003, Prater, 2003, Saunders, 2004). Οι χαρακτήρες με αναπηρία πρέπει να αποκτήσουν πρωταγωνιστικό ρόλο και να μην εμφανίζονται μόνο σε συμπληρωματικούς ρόλους ως άτομα με αναπηρία, χωρίς να αποδίδονται άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Η κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία εξετάστηκε και βρέθηκε όπως και σε προγενέστερες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Κάργα, 2008, Παπαρίδου, 2012) πως οι ήρωες προέρχονται από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Στην πλειοψηφία των βιβλίων (45%) ο ήρωας με αναπηρία ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη, ενώ σε εξίσου μεγάλο ποσοστό (36,3%) δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική του τάξη. Ακόμη μπορούμε να διαπιστώσουμε πως σε μικρό ποσοστό (10%) ο ήρωας με αναπηρία ανήκει σε υψηλά κοινωνικά στρώματα, ενώ σε σχεδόν ίδιο ποσοστό (8,8%) ανήκει σε χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Ακόμη, από την ανάλυση των δεδομένων μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι μεταξύ της μεταβλητής «κοινωνική τάξη» και της μεταβλητής «κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία», δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ( $p = .674 > .005$ ).

Ακόμη αναφορικά με τον χαρακτήρα των ηρώων με αναπηρία, διαπιστώνουμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό (50%) των βιβλίων παρουσιάζεται ως πρότυπο συμπεριφοράς, ενώ σε λίγο μικρότερο ποσοστό (47,5%) ο χαρακτήρας είναι ουδέτερος. Τέλος σε μόλις 2 βιβλία (2,5%) ο χαρακτήρας του ήρωα παρουσιάζεται να μην έχει σωστή συμπεριφορά και αποτελεί αντι-πρότυπο. Εξετάζοντας τις μεταβλητές «χαρακτήρα ήρωα» και «κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία» δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ( $p = .641 > .005$ ).

Ο τρόπος που τελειώνει η ιστορία σε κάθε ένα από τα 80 βιβλία, μελετήθηκε και διαπιστώθηκε ότι στα περισσότερα βιβλία το τέλος είναι αισιόδοξο, φτάνοντας το 81,3% (65), γεγονός που συμφωνεί με έρευνες από το διεθνή και τον ελληνικό χώρο

(Κάργα, 2008). Ακόμη σε 13 ιστορίες το τέλος δεν είναι ούτε χαρούμενο ούτε μελαγχολικό, ενώ σε μόλις 2 βιβλία παρουσιάζεται απαισιόδοξο. Ο Quicke (1985) ήδη από τότε σε μια έρευνα σχετική με την απεικόνιση της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία σημειώνει την ιδιαίτερη σημασία του ευτυχούς τέλους, τονίζοντας όμως πως οι συγγραφείς θα ήταν θεμιτό ν' αποφεύγουν το παραδοσιακό «ευτυχισμένο τέλος», όταν με βάση το περιεχόμενο της αφήγησης είναι μη ρεαλιστικό στα όρια του αδύνατου. Τα παιδικά βιβλία που εξετάστηκαν στο σύνολό τους περιλαμβάνουν ευτυχές και αισιόδοξο τέλος, ακολουθώντας την παραδοσιακή σταθερά των παιδικών παραμυθιών. Το παιδικό βιβλίο είναι ένα πολύτιμο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας και ο χειρισμός της αναπηρίας από συγγραφείς και εικονογράφους επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά των αναγνωστών (Beckett et al, 2010).

Η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία και στον ήρωα, αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εικόνας της αναπηρίας, όπως διαπιστώνουμε είναι στην πλειοψηφία (51,3%) των βιβλίων που μελετήθηκαν θετική. Σε μικρότερο ποσοστό 28,8% εμφανίζεται να είναι ουδέτερη, ενώ σε ποσοστό 20% αρνητική. Η αποδοχή εμφανίζεται συχνά ως το τελικό στάδιο στην αφήγηση των παιδικών ιστοριών με ήρωες με αναπηρίες, οι οποίοι εμφανίζονται να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους και να προσπαθούν ν' ανταπεξέλθουν στα προβλήματα που προκύπτουν από αυτές στην καθημερινότητά τους. Η αποδοχή της αναπηρίας και η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο φαίνεται πως αποτελεί πρόθεση των συγγραφέων αλλά και των εκδοτών τα τελευταία χρόνια, η οποία εκφράζεται μέσα από τα κίνητρα και τους στόχους των ηρώων των ιστοριών, αλλά και των διδακτικών μηνυμάτων που προκύπτουν από τις συγκεκριμένες παιδικές ιστορίες (Ταραρα, 2011). Συνολικά διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια θετική αντιμετώπιση και ένας ανοιχτός προβληματισμός. Η συνολική εικόνα δείχνει μια ρεαλιστική αποτύπωση και πιθανότατα αντανάκλα το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στη στάση αλλά και στη διάθεση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Καρακίτσιος).

Από την ανάλυση των δεδομένων μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι μεταξύ της μεταβλητής «είδος αναπηρίας» και της μεταβλητής «τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ( $p = .001 < .005$ ). Διαπιστώνουμε πως από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και

πραγματεύονται το θέμα της κινητικής αναπηρίας το 77,8% έχουν τίτλο από τον οποίο δε γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 18,5% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, ενώ τέλος στο 3,7% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία. Ακόμη από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της νοητικής αναπηρίας το 70% έχουν τίτλο από τον οποίο δε γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 20% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, ενώ τέλος στο 10% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία. Από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της αισθητηριακής αναπηρίας, το 60% έχουν τίτλο από τον οποίο δε γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για αναπηρία, στο 20% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, καθώς επίσης και στο 20% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν και πραγματεύονται το θέμα της σωματικής διαφοράς, στο 51,5% δίνεται έμφαση της αναπηρίας στον τίτλο τους, στο 27,3% των τίτλων αυτών των βιβλίων γίνεται απλή αναφορά στην αναπηρία, ενώ τέλος στο 21,2% των βιβλίων δε γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο τους ότι πρόκειται για αναπηρία. Μελετώντας στη συνέχεια τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας» δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ανάμεσα σε αυτή και στις μεταβλητές «γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας» και «κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία».

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνουμε ακόμη ότι μεταξύ της μεταβλητής «γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας» και της μεταβλητής «κοινωνική τάξη» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ( $p = .003 < .005$ ). Ακόμη διαπιστώνουμε ότι από το σύνολο των βιβλίων στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας είναι στερεοτυπική σε ποσοστό 36,8% είτε δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία, είτε ο ήρωας αυτός ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη, ενώ σε ποσοστό 26,3% ο ήρωας ανήκει σε χαμηλή κοινωνική τάξη. Αναφορικά με τα βιβλία στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας περιέχει ελάχιστες στερεοτυπικές φράσεις, διαπιστώνουμε ότι σε ποσοστό 35,5% είτε δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία, είτε ο ήρωας αυτός ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη. Ακόμη σε ποσοστό 22,6% ο ήρωας ανήκει σε υψηλή κοινωνική τάξη, ενώ σε ποσοστό 6,5% ανήκει σε χαμηλή κοινωνική τάξη. Τέλος από το σύνολο των βιβλίων στα οποία η γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας



είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα σε ποσοστό 60% ο ήρωας με αναπηρία ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη, σε ποσοστό 36,7% δε γίνεται καμία αναφορά στην κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία, ενώ σε ποσοστό 3,3% ανήκει στην υψηλή κοινωνική τάξη. Από την εξέταση της μεταβλητής «γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας» και της μεταβλητής «κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία» δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση ( $p = .020 > .005$ ).

Η παιδική λογοτεχνία φέρνει το παιδί - αναγνώστη αντιμέτωπο με τα προβλήματα του ήρωα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στο θέμα της αναπηρίας. Τα τελευταία χρόνια γράφονται περισσότερα βιβλία για την αναπηρία, γίνεται μεγαλύτερη χρήση του κοινωνικού μοντέλου, παρουσιάζονται οι χαρακτήρες των βιβλίων περισσότερο απαλλαγμένοι από στερεότυπα, περισσότερο ρεαλιστικά τα γεγονότα και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις ικανότητες και όχι στις δυσκολίες των ατόμων με αναπηρίες. Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε συνάρτηση με τη γενικότερη ευαισθητοποίηση στον ελληνικό χώρο γύρω από το ζήτημα της αναπηρίας, καθώς και τη μεγαλύτερη διάθεση αποδοχής της διαφορετικότητας που παρατηρείται σε κοινωνικό επίπεδο.

Κλείνοντας, ένα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, θα μπορούσε να αποτελέσει η εικόνα των εικονογραφημένων βιβλίων με θέμα την αναπηρία, αφού και αυτή, όπως και το κείμενο, εκφράζει ιδεολογικές θέσεις και μεταφέρει ιδεολογικά μηνύματα ενώ οι μέχρι τώρα έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο αφορούν κυρίως το κείμενο και όχι την εικόνα. Ακόμη ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των αναγνωστών των βιβλίων με θέμα την αναπηρία. Θα μπορούσε επίσης να μελετηθεί και ο τρόπος αξιοποίησης των βιβλίων με θέμα την αναπηρία στη σχολική τάξη.

## ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΠΗΓΕΣ

#### Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Sperl, B. et al. (2001). «Ανάπτυξη Υπηρεσιών Βιβλιοθήκης προς τα άτομα με προβλήματα όρασης: οδηγός για ελληνικές βιβλιοθήκες», <http://195.251.214.184/wwwlib2/images/pdf/amea/egxeiridiogr.pdf>, (πρόσβαση στις 15/3/2016).

Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. «Κοινωνιολογική έρευνα-μέθοδοι και τεχνικές». Σημειώσεις μαθήματος: Μεθοδολογία έρευνας, [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj64Z315dfMAhUCECwKHa\\_hCLIQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nsph.gr%2Ffiles%2F006\\_Koinoniologias%2FResearch\\_Stages.doc&usg=AFQjCNEEhoAA4UkkyOU0Gw-klSRzEW3mOQ](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj64Z315dfMAhUCECwKHa_hCLIQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nsph.gr%2Ffiles%2F006_Koinoniologias%2FResearch_Stages.doc&usg=AFQjCNEEhoAA4UkkyOU0Gw-klSRzEW3mOQ), (πρόσβαση στις 15/12/2015).

Κανατσούλη, Μ. «Διαφορετικότητα και αναπηρία σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας», [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjOg82Yk6\\_MAhWEa5oKHY3mBB4QFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fclass.uoa.gr%2Fmodules%2Fdocument%2Findex.php%3Fcourse%3DECD230%26download%3D%2F54703217C3EN%2F548b774ci1BL.doc&usg=AFQjCNF38DeD9AtjJ3z2Z486WPSMVjTt0w&bvm=bv.120551593.d.bGs](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjOg82Yk6_MAhWEa5oKHY3mBB4QFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fclass.uoa.gr%2Fmodules%2Fdocument%2Findex.php%3Fcourse%3DECD230%26download%3D%2F54703217C3EN%2F548b774ci1BL.doc&usg=AFQjCNF38DeD9AtjJ3z2Z486WPSMVjTt0w&bvm=bv.120551593.d.bGs), (πρόσβαση στις 15/12/2015).

Καρακίτσιος, Α. «Λογοτεχνία και Πραγματικότητα. Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής», <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiusc->

[Kp9zMAhWHPxQKHSU8DkUQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fanagnostis.weebly.com%2Fuploads%2F5%2F8%2F6%2F3%2F5863147%2F...doc&usg=AFQjCNEptQq1Di9g6YEGx9awTVMdtR5FTg&bvm=bv.122129774,d.d24](http://www.your-psychology.gr/index.php/2013-05-21-01-06-39/koultoura-koinwnias-stasi-politwn-stin-anapiria), (πρόσβαση στις 15/12/2015).

Καρίπη, Φ. (2014). «Η κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας και η στάση των πολιτών απέναντι στα άτομα με αναπηρία», [http://www.your-  
psychology.gr/index.php/2013-05-21-01-06-39/koultoura-koinwnias-stasi-  
politwn-stin-anapiria](http://www.your-psychology.gr/index.php/2013-05-21-01-06-39/koultoura-koinwnias-stasi-politwn-stin-anapiria), (πρόσβαση στις 15/12/2015).

Παπαγεωργίου, Α. (2006). «Η λογοτεχνία στη ζωή των παιδιών», <http://www.lexima.gr/lxm/read-543.html>, (πρόσβαση στις 16/12/2015).

Παπαδημητρίου, Α. Η «Παιδαγωγική της Ένταξης του παιδιού με Κινητική Αναπηρία στο Σχολείο», [http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-  
kinhtikes/kinhtikes\\_6.pdf](http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_6.pdf), (πρόσβαση στις 15/3/2016).

Παπαντωνάκης, Γ. (2003). «Εισαγωγή στην Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη», [http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/papantonakis/%CE%A0%CE%91%  
CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9B%CE%9F%CE%  
93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91%20%  
20%CE%B8%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%9A%  
CE%91%CE%99%20%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9E%CE%97%20%  
202006-2007.pdf](http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/papantonakis/%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91%20%20%CE%B8%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9E%CE%97%20202006-2007.pdf), (πρόσβαση στις 15/12/2015).

Ρηγοπούλου, Τ. «Η εξοικείωση των παιδιών με την εικόνα της αναπηρίας», [http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/dfrffd@00\\_2016.pdf](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/dfrffd@00_2016.pdf),  
(πρόσβαση 20/3/2016).

Σπύρου, Κ., & Τσαγγάρη, Θ. «Αισθητηριακές παθήσεις-Τύφλωση», <http://slideplayer.gr/slide/1921088/>, (πρόσβαση 20/3/2016).

Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις μαθήματος: Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>, (πρόσβαση στις 15/12/2015).

## B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδερφοί Γκρίμ. (1983). *Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αδερφοί Γκρίμ. (1996). *Η πεντάμορφη και το τέρας*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Αλεξοπούλου - Πετράκη, Φ. (2005). *Φίλοι; ... φως φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ανδρικόπουλος, Ν. (2006). *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*. Αθήνα: Καλέντης.
- Ανδρικόπουλος, Ν. (2007). *Δυο παπούτσια με καρότσι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρτζανίδου, Ε. (2009). *Τα γυαλάκια της Μαλένας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Αυτζής, Μ. (2004). *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυτζής, Μ. (2011). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαζίδιο*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Βαρβόγλη - Κασκαβέλη, Λ. (2012). *Ο Πέτρος και ο αδερφός του*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Βαρελλά, Α. (1998). *Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Βασιλείου, Λ. (1999). *Ο Μίμης ο πατούσας*. Αθήνα: Μίνωας.
- Βένιγκερ, Μ. (2006). *Ένας για όλους και όλοι για έναν*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βερίτε, Μ. (2003). *Σλι η μικρή ροζ φώκια*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Βερύκιος, Σ. (1993). *Ο μικρός καμπούρης και τα ζωτικά*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βοϊτοβίτς, Γ. (2007). *Τα παιδιά των λουλουδιών*. Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός.
- Γιοβάνη, Α. (2013). *Παιδική Λογοτεχνία και Φιλαναγνωσία: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές στο χώρο της προσχολικής αγωγής*. ΑΤΕΙ Ιωαννίνων.
- Γκείγερσταμ, Γ. (1990). *Ο Πέτρος με το ένα μάτι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκουισού, Ρ. (2008). *Ο πράσινος λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γκρέκου, Γ. (2004). *Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γκρίν, Τ. (2004). *Είμαι ξεχωριστή...*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Γουίλις, Τ. (2001). *Η Αργυρώ γελάει*. Αθήνα: Πατάκη.
- Δημουλίδου, Χ. (2005). *Ο Πρασινοπασχαλιάς*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ελληνικό λαϊκό παραμύθι. (1991). *Ο κολοκυθοκεφαλάκης*. Θεσσαλονίκη: Κίρκη.
- Εφταλιώτης, Α. (2000). *Η Στραβοκόσταινα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιόπουλος, Β. (2014). *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καμαράτου - Γιαλλούση, Ε. (2004). *Ο Μυτόγκας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Κανατσούλη, Μ. (2001). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες.
- Καπλάνογλου, Μ. (2001). *Η ασπίδα της ειρήνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Θ. (2007). *Ο τρυφερούλης Μικροφτερούλης*. Αθήνα: Φαντασία.
- Καραγιάννη, Μ. (2004). *Ερυθρούλης, το κόκκινο αστέρι*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Καρακίτσιος, Α. (2001). Παιδική Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή, στο: Μ. Τζουριάδου (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 335-336). Αθήνα: Προμηθεύς.
- Κάργα, Σ. (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καστρησίου, Κ. (2010). *Πού πας χελωνάκι;*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κειβ, Κ. (1997). *Το κάτι άλλο*. Αθήνα: Πατάκη.

- Κοντολέων, Μ. (1994). *Γάντι σε ξύλινο χέρι*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες - Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). Η αυτονομία ως βασική επιδίωξη της αγωγής και εκπαίδευσης των ΑμΕΑ. Από το Συνέδριο Ειδικής Αγωγής «Γάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα», 12-14 Μαΐου 2000, Ρέθυμνο.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (2001). *Ο Νιφάδας και η Γνώση*. Αθήνα: Ρώσση.
- Λαμπροπούλου, Β. (Επιστ. Υπευθ.). (2004). «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Προβλήματα Ακοής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/aps-kofosiB.pdf>, (πρόσβαση στις 15/3/2016).
- Λαμπροπούλου, Β. (Επιστ. Υπευθ.). (2004). «Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση», <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-kofosiA-1.pdf>, (πρόσβαση στις 15/3/2016).
- Λαμπροπούλου, Β. (Επιστ. Υπευθ.). (2004). «Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση»,

[http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b\\_tomeas/diat/Curricula\\_MR.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Curricula_MR.pdf),

(πρόσβαση στις 15/3/2016).

Λαμπροπούλου, Β. (Επιστ. Υπευθ.). (2004). «Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση»,

<http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/aps-varia-kathisterisi.pdf>,

(πρόσβαση στις 15/3/2016).

Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. (2003). «Η Ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές»,

[http://www.moec.gov.cy/eidiki\\_ekpaidefsi/vivliografia/odigos\\_kofon.pdf](http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/odigos_kofon.pdf),

(πρόσβαση στις 15/3/2016).

Λάττα, Γ. (2009). *Όταν το 7 συνάντησε το 10*. Αθήνα: Διάπλους.

Λενέν, Τ., & Πουαριέ, Φ. (2001). *Με τα μάτια της καρδιάς*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Μακ Κι, Ν. (2008). *Έλμερ – ο παρδαλός ελέφαντας*. Αθήνα: Πατάκη.

Μακεδών, Ν. (2009). Παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία μιας ενότητας μαθηματικών σε μαθητή της τετάρτης τάξης με ολική τύφλωση από τη γέννησή του. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 10, 129-135.

Μαλαμίδου, Σ. (1987). Η αντίληψη γύρω από τα αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα και η σχετική αντιμετώπισή τους μέσα στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια του 19<sup>ου</sup> αι. *Διαφορά*.

Μάρρα, Ε. (1987). *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*. Αθήνα: Κέδρος.

Μάρρα, Ε. (1999). *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Πατάκη.

Μαστόρη, Β. (2000). *Η ψυλλοελένη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσούκα, Β. (2006). *Το λουλούδι που λεγόταν Αρλεκίνος*. Αθήνα: Πορτοκάλι.

Μάττα, Μ. (2008). *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*. Θεσσαλονίκη: Ζητη.

Μάττα, Μ. (2010). *Σ' αγαπώ μην αλλάξεις ποτέ!*. Θεσσαλονίκη: Ζητη.



- Μηνιάδου, Μ. (1999). *Το φτερωτό βαγονάκι*.
- Νεστορίδης, Χ. (2004). «Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα», [http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis\\_epaeak/meletes\\_peript.pdf](http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_epaeak/meletes_peript.pdf), (πρόσβαση στις 15/3/2016).
- Νευροκοπλή, Β. (2008). *Το παραμύθι της μουσικής*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ντοχάνευ, Ρ. (2003). *Τίνκα. Το μικρότερο προβατάκι του κόσμου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Όσκαρ, Ο. (1994). *Ο εγωιστής γίγαντας*. Αθήνα: Μίνωας.
- Ουγκώ, Β. (1996). *Η παναγία των Παρισίων*. Αθήνα: Ελαφάκι.
- Παπαδάτος, Γ. (1992). Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες: Ελληνική Παιδική λογοτεχνία της περιόδου 1975- 1992. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 7.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις –Δραστηριότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαδιαμάντης, Α. (1999). *Γουτού Γουπατού*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2001). *Τι κι αν είμαι ασβός;*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπανδρέου, Μ. (1985). *Ιμπέρ ο γίγαντας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (2009). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαρίδου, Ε. (2012). *Ο ρόλος και η ιδεολογική λειτουργία της Οικογένειας στις μυθοπλαστικές αναπαραστάσεις της Αναπηρίας σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπουτσάκη, Κ., & Χατζηγιάννογλου, Θ. (2005). *Η μέλισσα με το σπασμένο φτερό*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.

- Παρ, Τ. (2011). *Εγώ είμαι εγώ και μου αρέσει!*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Περρώ, Σ. (2004). *Ο κοντορεβυθούλης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). *Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Πικμάλ, Μ. (1999). *Το Μικρό Σύννεφο*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Πουλάκης, Π. (2006). *Ο Αυτός*. Αθήνα: Κάστωρ.
- Πριοβόλου, Ε. (2002). *Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυλιώτου, Μ. (2001). *Ο σκύλος που έχασε την ουρά του*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ρηγάτος, Γ. (1989). *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922-1988)*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Ρίμερ, Χ. Ν. (2010). *Κανείς δεν είναι τέλειος*. Αθήνα: Μίνωας.
- Ροστάν, Ε. (2015). *Σιρανό ο ποιητής με τη μεγάλη μύτη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρώσση - Ζαΐρη, Ρ. (1996). *Ο μολυβένιος στρατιώτης*. Αθήνα: Μίνωας.
- Σαβουαζά, Ε. (2001). *Ο νάνος και η Γαριδούλα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Σακκά - Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Το ζωντανό Ρομπότ*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σαμαρίδης, Τ. (2011). *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σέλινγκ, Μ. (1991). *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους*. Αθήνα: Δωρικός.
- Σέφλερ, Ο. (2002). *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη*. Αθήνα: Μίνωας.
- Σκόλες, Ρ. (1982). *Στοιχεία της Πεζογραφίας* (μετ. Παρίση, Α.) Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδη.
- Σκορδάλα-Κακατσάκη, Ε. (2003). *Με λένε Ελπίδα*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Σλέντες, Κ. (2000). *Η Μιμή με τα μεγάλα αφτιά*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Σταθάτου, Φ. (2013). *Το αριστερό μου πόδι*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η λευκή Μόλι*. Αθήνα: Κέδρος.

- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος.
- Συλλογή παραμυθιών. (2004). *Η τοσοδούλα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταραρα, Α. (2011). *Εγγραφές αναπηρίας στο παιδικό βιβλίο. Εκδοτική παραγωγή: 2000-2010. Μια ανάλυση κατά Vladimir Propp*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τασιόπουλος, Β. (2006). Οι αναπηρίες στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια και τις ευτράπελες διηγήσεις. Από το 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», 29 Σεπτεμβρίου-1 Οκτωβρίου 2006, Βόλος.
- Τεσσόν, Ζ. (2001). *Όταν σβήνουν τα φώτα*. Αθήνα: Κάστωρ.
- Τζαφεροπούλου, Μ. (1994). Η νοητική καθυστέρηση ως θέμα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. *Διαδρομές*, 33, 57-64.
- Τζαφεροπούλου, Μ. (1999). Πατέρας και παππούς: Το νέο περιεχόμενο δυο παραδοσιακών ιδιοτήτων στη σύγχρονη ελληνική και παιδική-νεανική λογοτεχνία. *Διαδρομές*, 56, 246-251.
- Τσιαμπαλή - Κελεπούρη, Χ. (2010). *Ένας κήπος στην τάξη μας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Φραγκιά, Μ. (2007). *Ο Δαχτυλοκούτσικος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρεν, Μ. (2004). *Ιησούς Μπέτς*. Αθήνα: Κάστωρ.
- Χέλφτ, Κ. (2003). *Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Χιούζ, Φ. (1999). *Ενοικιάζεται φίλος*. Αθήνα: Μίνωας.
- Ψαραύτη, Λ. (2003). *Ο Θωμάς*. Αθήνα: Άγκυρα.

- Al-Mansour, S. N., & Al-Shorman, A. R. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23(2), 69-76. doi:10.1016/j.jksult.2011.04.001
- Andrews, S. E. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), 420-426.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, C., & Tarrant, M. (2015). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879-888. doi:10.3109/09638288.2015.1074727
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-14. doi: 10.1080/08856250210129056
- 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. doi:10.1080/19388079909558314
- Bailes, C. N. (2002). Mandy: A critical look at the portrayal of a deaf character in children's literature. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 3-9. doi:10.1207/S15327892MCP0404\_2
- Barnes, C. (1992). «Disabling imagery and the media: an exploration of the principles for media representations of disabled people», <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-disabling-imagery.pdf>, (πρόσβαση στις 15/12/2015).

- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). Away with the fairies? Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373-386. doi:10.1080/09687591003701355
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Press.
- Biklen, D., & Bogdan, R. (1977). Media portrayals of disabled people: A study in stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin*, 8(6 & 7), 4-9.
- Blaska, J. K. (2003). *Using Children's Literature to Learn about Disabilities and Illness*. New York: Educator's International Press.
- Blaska, J. K. (2004). Children's literature that includes character with disabilities or illnesses, *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).
- Blaska, J. K., & Lynch, E. C. (1998). Is everyone included? Using children's literature to facilitate the understanding of disabilities. *Young Children*, 53(2), 36-38.
- Brittain, I. (2004). An examination into the portrayal of deaf characters and deaf issues in picture books for children. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379. doi: 10.1080/13668250310001616407
- Card, J. K., & Schmider, L. (1995). Group work with members who have hearing impairments. *The Journal for Specialists in Group Work*, 20(2), 83-90. doi:10.1080/01933929508411330
- Carol, M., Morrison, F., & Slominski, L. (2006). Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.665

- Ching, S. (2005). Multicultural Children's Literature as an Instrument of Power. *Language Arts*, 83(2), 128-136.
- Cook, T., Swain, J., & French, S. (2001). Voices from segregated schooling: Towards an inclusive education system. *Disability & Society*, 16(2), 293-310. doi:10.1080/09687590120035852
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A., & Crowder, E. (2001). Storytelling: Addressing the Literacy Needs of Diverse Learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51. doi: 10.1177/004005990103300507
- Curwood, S. J. (2012). Redefining Normal: A Critical Analysis of (Dis)ability in Young Adult Literature. *Children's Literature in Education*, 44, 15-28. doi: 10.1007/s10583-012-9177-0
- Davidson, I. F. W. K., Woodill, G., & Bredberg, E. (1994). Images of disability in 19th century British children's literature. *Disability & Society*, 9(1), 33-46. doi:10.1080/09687599466780031
- Dowker, A. (2004). The treatment of disability in 19th and early 20th century children's literature. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202-216.
- 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., & Jenson, J. (2006). Portrayal of Disabilities in Caldecott Books. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5).

- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 304-317.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Education, 21*(1).
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 976-985. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.331
- Favazza, P. C., LaRoe, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000) Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children, 3*(3), 2-8.
- Fiedler, C., & Simpson, R. (1987). Modifying the Attitudes of Nonhandicapped High School Students toward Handicapped Peers. *The Council for Exceptional Children, 53*(4), 342-349. doi: 10.1177/001440298705300409
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: a scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*(6), 737-749. doi: 10.1111/1460-6984.12175
- Genisio, M., & Drecktrah, M. (1999). Emergent Literacy in an Early Childhood Classroom: Center Learning To Support the Child with Special Needs. *Early Childhood Education Journal, 26*(4), 225-231.
- Gervay, S. (2004). Butterflies: Youth literature as a powerful tool in understanding disability. *Disability Studies Quarterly, 24*(1).

- Golos, D. B., & Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 270-282. doi: 10.1353/aad.2011.0025
- Golos, D. B., Moses, A. M., & Wolbers, K. A. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 239-249. doi: 10.1007/s10643-012-0506-0
- Gonen, M., Dursun, A., Topcu Bilir, Z., Tarman, I., & Nur, I. (2015). A Study on the Depiction of Disability in Illustrated Story Books. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 50, 275-292.
- Guilfoyle, B. (2015). Colorblind Ideology Expressed Through Children's Picture Books: A Social Justice Issue. *Jesuit Higher Education*, 4(2), 37-56.
- Halikiopoulou, M., & Natsiopoulou, C. (2008). Mothers reading children's books to preschoolers A Greek study. *International Journal of Caring Sciences*, 1(2), 74-85.
- Hollander, S. (2004). Inclusion Literature: Ideas for Teachers and Teacher Educators. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(8).
- Honeyghan, G. (2000). Rhythm of the Caribbean: Connecting Oral History and Literacy. *Language Arts*, 7(5), 406-413.
- Hong, S.-Y., Kwon, K.-A., & Jeon, H.-J. (2013). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. doi: 10.1002/icd.1826
- Hopkins, C. J. (1980). Developing positive attitudes toward the handicapped through children's books. *The Elementary School Journal*, 81(1), 34-39.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.



- Hsieh, H. F., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Huck, C. S. (2001). *Children's literature in the elementary school* (7th edition). Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Huckstadt, L., & Shutts, K. (2014). How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities. *Journal of Social Issues, 70*(1), 99-114. doi:10.1111/josi.12049
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards sociology of impairment. *Disability and Society, 12*(3), 325-340. doi:10.1080/09687599727209
- Hughes, C. (2012). Seeing blindness in children's picture books. *Journal of Literary & Cultural Diversity Studies, 6*(1), 35-51. doi:10.3828/jlcs.2012.3
- Huurre, T., & Aro, M. H. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry, 7*(2), 73-78. doi: 10.1007/s007870050050
- Imrie, R. (2000). Disabling Environments and the Geography of Access Policies and Practices. *Disability & Society, 15*(1), 5-24. doi: 10.1080/09687590025748
- Isbell, R. (2002). Telling and Retelling Stories. Learning Language and literacy. *Young Children, 57*(2), 26-30.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 157-163.
- Jaffer, S., & Ma, L. (2015). Preschoolers show less trust in physically disabled or obese informants. *Frontiers in Psychology, 5*. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01524

- Johnson, J. (2010). Addressing physical and emotional issues in children's literature. *Community and Junior College Libraries*, 16(4), 225-228. doi:10.1080/02763915.2010.522931
- Karasavvidou, E., Karakitsios, A., & Kotopoulos, T. (2009). Virtual and Literary Representations of Inclusion and Adaptation of the Other in Children's books of the recent decade in Greece. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 223-235.
- Katims, D. (1994). Emergence of Literacy in Preschool Children with Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(1), 58-69. doi: 10.2307/1511105
- Keith, L. (2004). What writers did next: Disability, illness and cure in books in the second half of the 20th century. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Kendrick, J. (2004). Signifying Something: Images of Learning Disability in Fiction for Children. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Kitterman, J. F. (2002). Children's books and special needs students. *The Reading Teacher*, 56, 236-239.
- Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I., & Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes, στο P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe, 218 - 227.
- Kotopoulos, T., Solaki, E., Alevriadou, A., & Solaki, M. (2012). Borders and representations of heroes with disabilities in the books of Ev. Trivizas. Από το Διεθνές Συνέδριο «Education Across Borders», 5-7 Οκτωβρίου 2012, Φλώρινα.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. doi:10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x

- Kurtts, S. A., & Gavigan, K. W. (2008). Understanding disabilities through children's literature. *Education Libraries: Childrens Resources*, 31(1), 23-31.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newberry award winning books 1975–2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583-596.
- Lewis, K., Amatya, K., Coffman, M., & Ollendick, T. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of Anxiety Disorders*, 30, 103-112. doi:10.1016/j.janxdis.2014.12.004
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. doi: 10.1037//OOI2-1649.36.5.596
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529-546. doi: 10.1111/dmcn.12326
- Manklw, S., & Strasser, J. (2013). Tender Topics: Exploring Sensitive Issues with Pre-K through First Grade Children through Read-Alouds. *Young Children*, 68(1), 84-89.
- Martínez, R. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 7(3), 473-494. doi: 10.1080/13664530300200202

- Marulis, L., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary interventions on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. doi:10.3102/0034654310377087
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Social Research*, 1(2).
- McDonagh, P. (2006). Barnaby Rudge, Idiocy and paternalism: assisting the poor idiot. *Disability & Society*, 21(5), 411-423. doi: 10.1080/09687590600785779
- Meekosha, H. (2004). Drifting down the Gulf Stream: Navigating the cultures of disability studies. *Disability and Society*, 19(7), 721-733.
- Meekosha, H. (2004). Drifting down the gulf stream: navigating the cultures of disability studies. *Disability & Society*, 19(7), 721-733, doi: 10.1080/0968759042000284204
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Molenda, F. C., & Bhavnagri, P. N. (2009). Cooperation Through Movement Education and Children's Literature. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 153-159. doi: 10.1007/s10643-009-0333-0
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37-47. doi:10.1016/j.chilyouth.2015.05.010
- Müller, F., Klijn, M., & Van Zoonen, L. (2012). Disability, prejudice and reality TV: Disablism through media representations. *Telecommunications Journal of Australia*, 62(2). doi: 10.7790/tja.v62i2.296

- Natsiopoulou, T., & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of Caring Sciences*, 4(2), 97-104.
- Nile, S. (2007). Feature – Storytelling. *The Florida Reading Quarterly*, 44(2).
- Nowicki, E., Brown, J., & Stepien, M. (2013). Children's Structured Conceptualizations of Their Beliefs on the Causes of Learning Difficulties. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 69-82. doi:10.1177/1558689813490834
- Olaleye, A. et al. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *Formerly Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 23(3), 65-75. doi 10.5463/DCID.v23i3.136
- Ostrosky, M., Mouzourou, C., Dorsey, E., Favazza, P., & Leboeuf, L. (2013). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43. doi: 10.1177/1096250613512666
- Panol, Z. S., & McBride, M. (2001). Disability Images in Print Advertising: Exploring Attitudinal Impact Issues. *Disability Studies Quarterly*, 21(2).
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity. *Early Child Development and Care*, 147(1), 25-31.
- Prater, M. A. (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4), 418-431.
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24. doi: 10.1177/10534512060420010301

- Prater, M. A. (2003). Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed? *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62. doi: 10.2307/1593684
- Price, C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2015). Exploring Representations of Characters with Disabilities in Library Books. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 1-12. doi: 10.1007/s10643-015-0740-3
- Quicke, J. (1985). *Disability in modern children's fiction*. London: Croom Helm.
- Rickford, R. J., & Rickford, E. A. (1995). Dialect Readers Revisited. *Linguistics and Education*, 7(2), 107-128. doi:10.1016/0898-5898(95)90003-9
- Rohner, J., & Rosberg, M. (2003). Children with special needs: An update. *Book Links*, 40-44.
- Roskos, K., Christie, J., & Richgels, D. (2003). The Essentials of Early Literacy Instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Saad, S. C. (2004). The Portrayal of Male and Female Characters With Chronic Illnesses in Children's Realistic Fiction, 1970-1994. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Satu, E., & Helvi, K. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Saunders, K. (2004). What disability studies can do for children's literature. *Disability Studies Quarterly*, 24(1), 1-9.
- Sénéchal, M. (2009). Literacy, Language and Emotional Development. *Language Development and Literacy*, 1-5.
- Shah, S. (2007). Special or mainstream? – The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), 425-442. doi:10.1080/02671520701651128

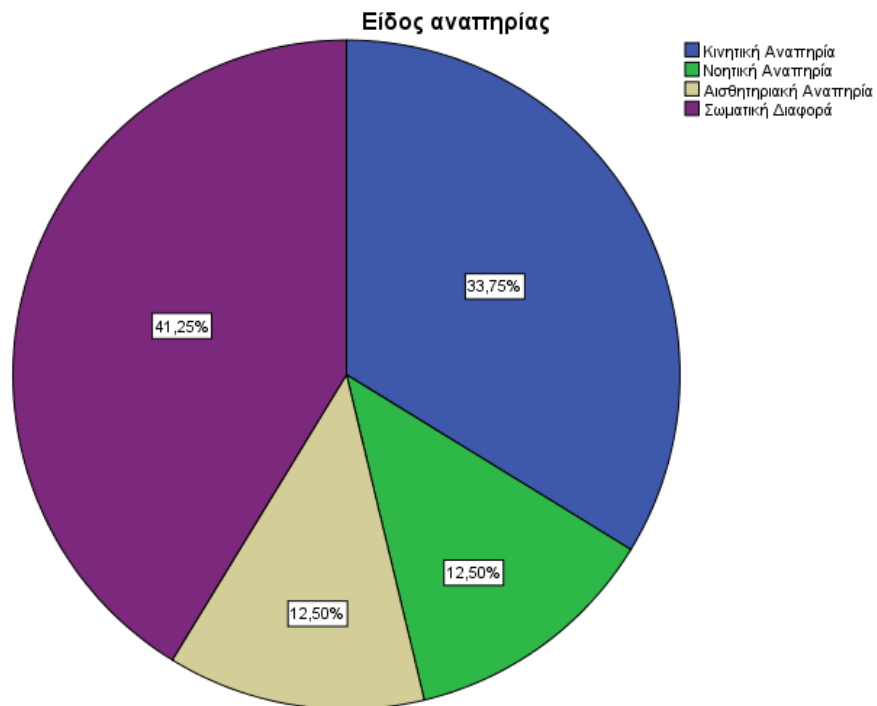
- Smith, W., & Thompson, S. (2009). Topics of Stress and Abuse in Children's Literature for Intermediate Readers. *International Journal of Education, 1*(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v1i1.174>
- Smith-D'Arezzo, W. M., & Moore-Thomas, C. (2010). Children's Perceptions of Peers with Disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus, 6*(3).
- Solis, S. (2004). The Disability making Factory: Manufacturing Differences through Children's Books. *Disability Studies Quarterly, 24*(1).
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 318-337. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9
- Titchkosky, T. (2005). Disability in the news: a reconsideration of reading. *Disability & Society, 20*(6), 655-668. doi: 10.1080/09687590500249082
- Torrijos, C. (2004). Disabled Characters in Spanish Children's Literature. *Disability Studies Quarterly, 24*(1).
- Trepanier-Street, L. M., & Romatowski, A. J. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal, 24*(1), 45-49. doi: 10.1007/BF02430551
- Trepanier-Street, L. M., & Romatowski, A. J. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Special Education, 24*(1), 45-49.
- Tsumoto, A. C., & Black, S. R. (2015). Characters on the Autism Spectrum in Young Adult Inclusion Literature. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3*(3).

- Vaz, S. et al. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Plos one*, 10(8). doi: 10.1371/journal.pone.0137002
- Wedwick, L., & Latham, N. (2013). Socializing young readers: A content analysis of body size images in Caldecott medal winners. *Reading Horizons*, 52(4), 333-352.
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107. doi:10.1016/j.ecresq.2015.07.003
- Wetstein-Kroft, S., & Vargo, J. (1984). Children's Attitudes Towards Disability: a Review and Analysis of the Literature. *International Journal for the Advancement of Counsellin*, 7(3), 181-195. doi: 10.1007/BF00116191
- Whitehurst, J., & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.2307/1132208
- Wood, P. H. N. (1980). Appreciating the consequences of disease: The international classification of impairments, disabilities, and handicaps. *WHO Chronicle*, 34(10), 376-380.
- Wopperer, E. (2011). Inclusive literature in the library and the classroom. *Knowledge Quest*, 39(3), 26-34.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2012). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439. doi: 10.1037/a0030347

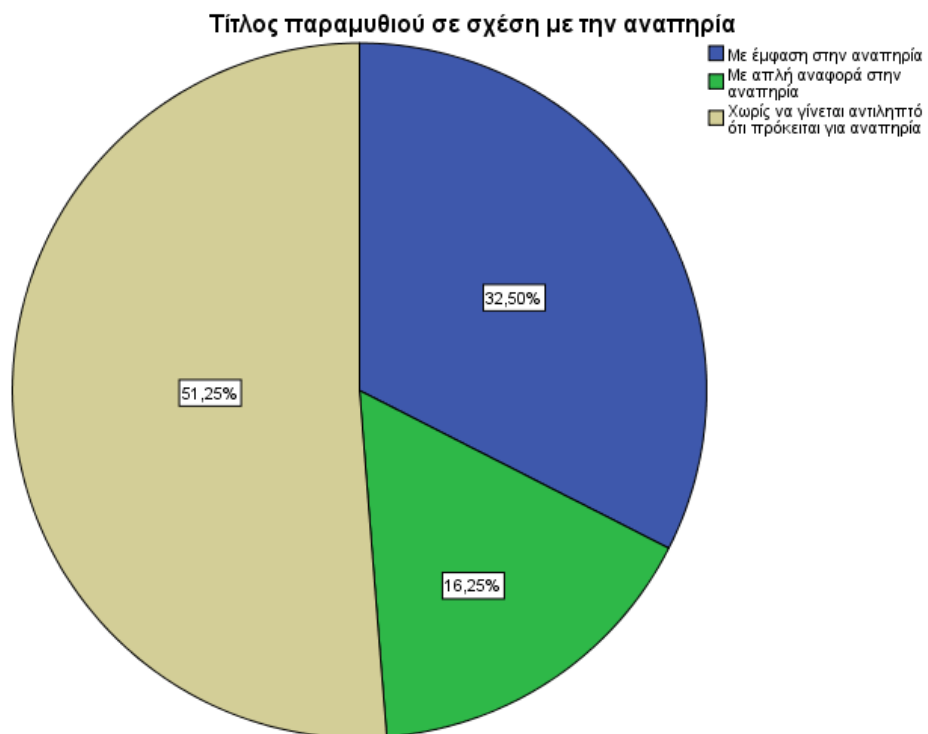


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

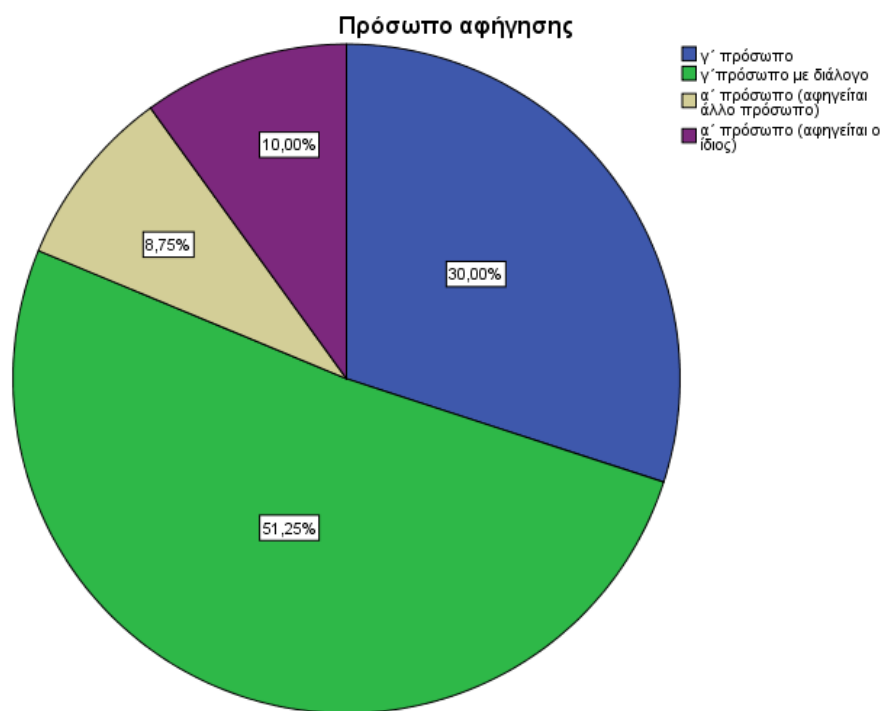
### 1. Κυκλικά διαγράμματα



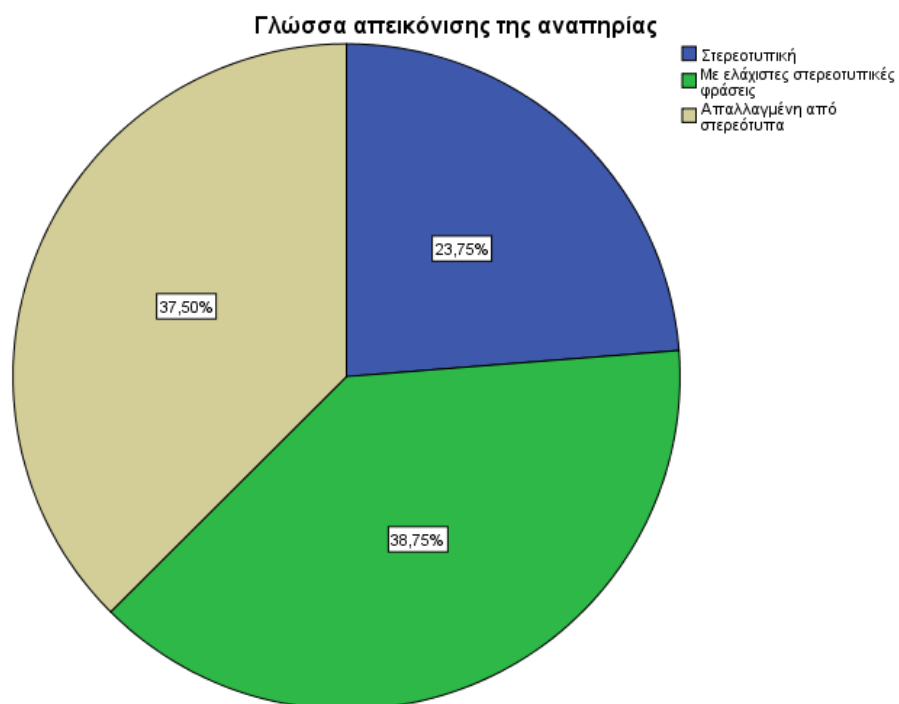
Κυκλικό διάγραμμα 1: Είδος αναπηρίας



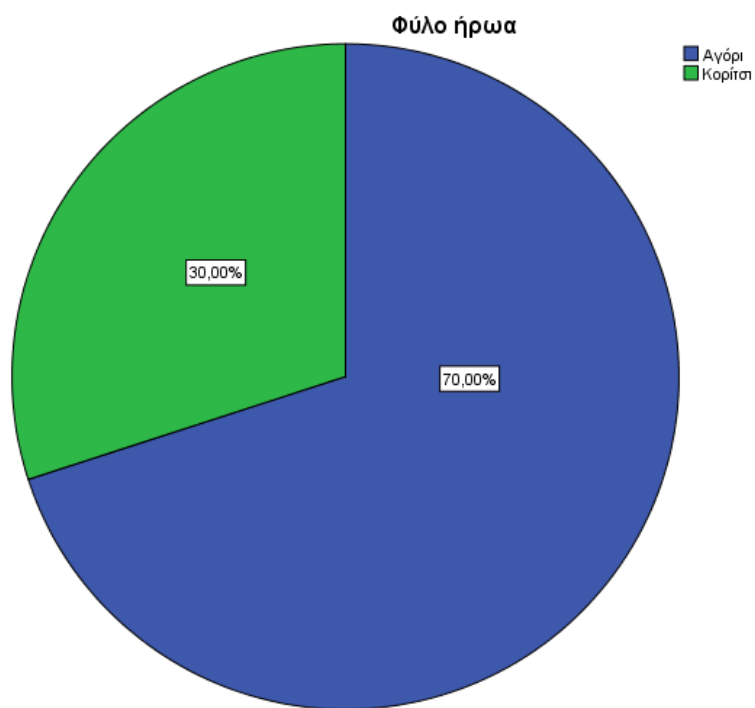
Κυκλικό διάγραμμα 2: Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία



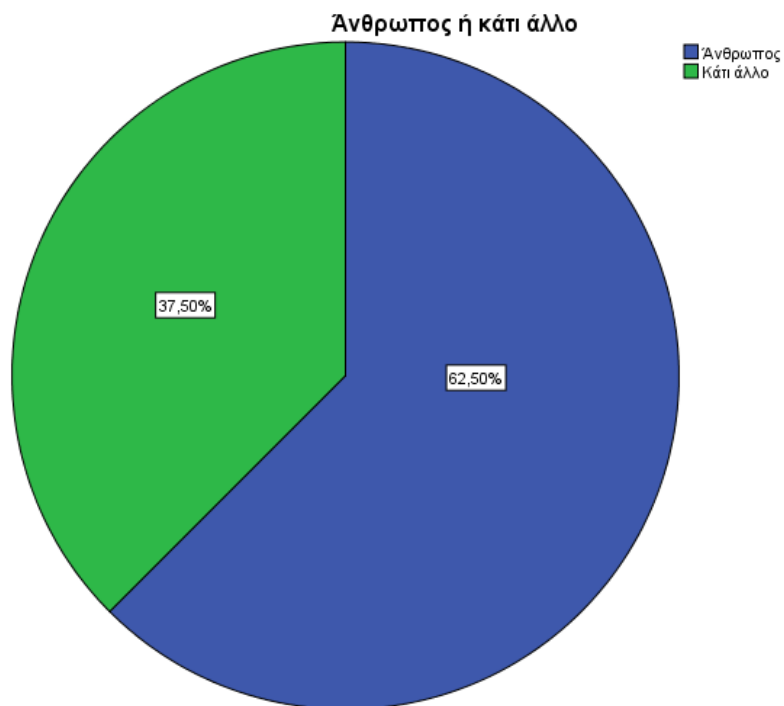
**Κυκλικό διάγραμμα 3: Πρόσωπο αφήγησης**



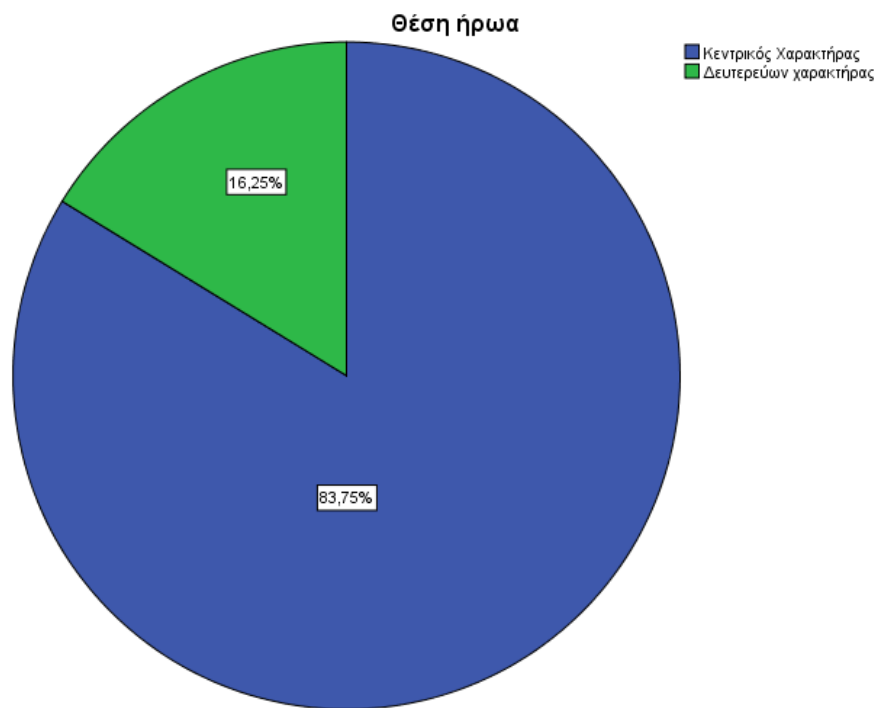
**Κυκλικό διάγραμμα 4: Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας**



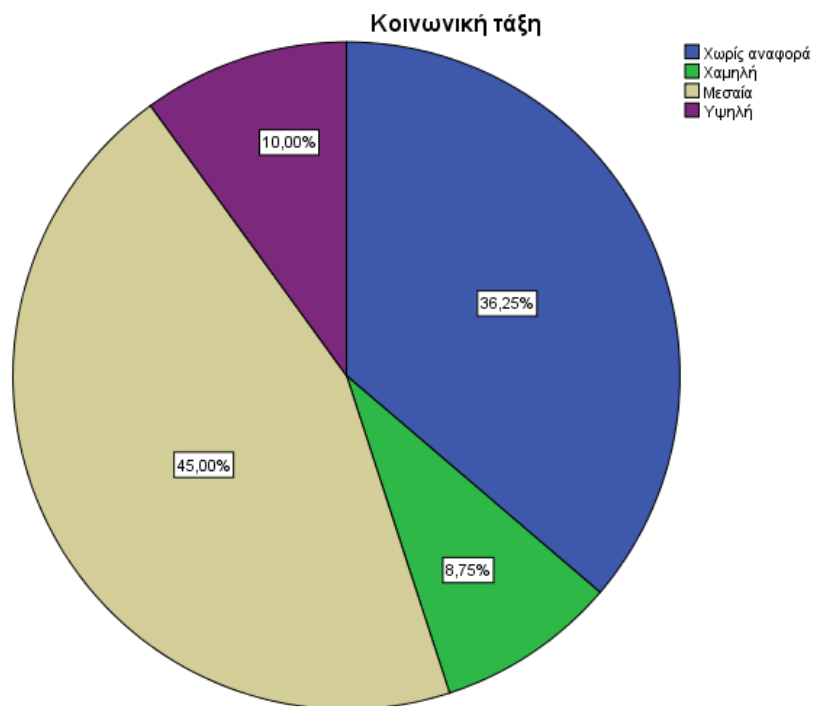
**Κυκλικό διάγραμμα 5: Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



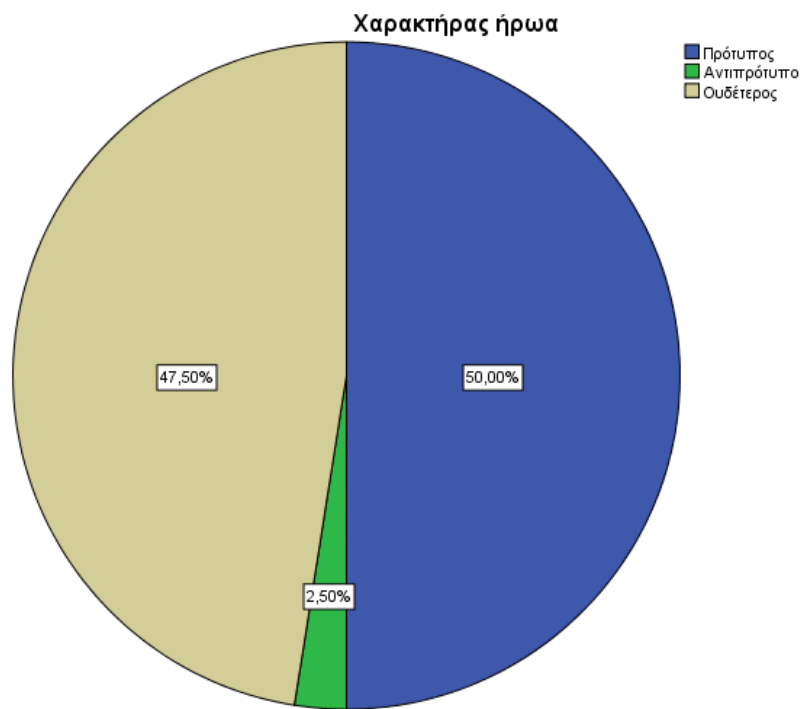
**Κυκλικό διάγραμμα 6: Η φύση του ήρωα με αναπηρία**



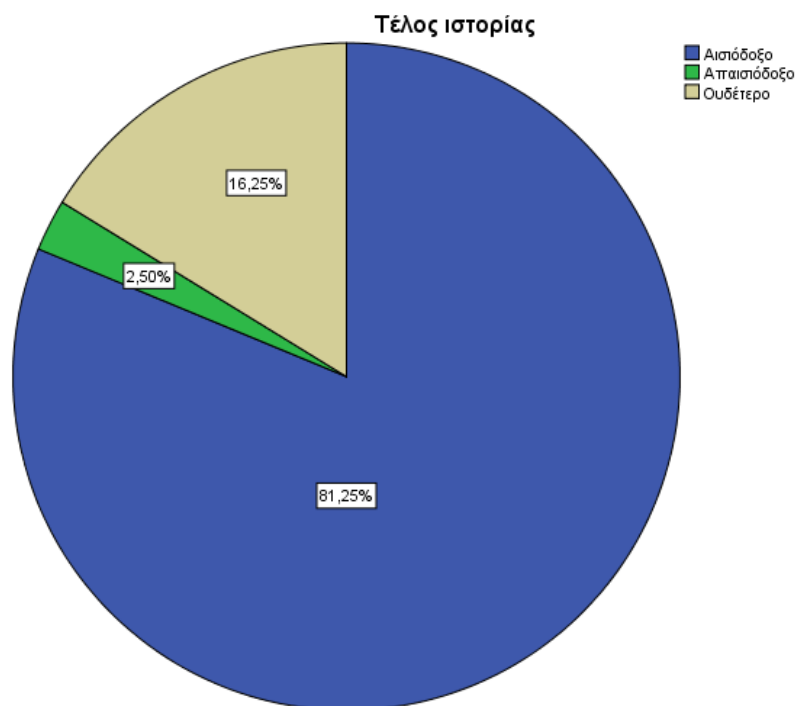
**Κυκλικό διάγραμμα 7: Η θέση του ήρωα με αναπηρία στην ιστορία**



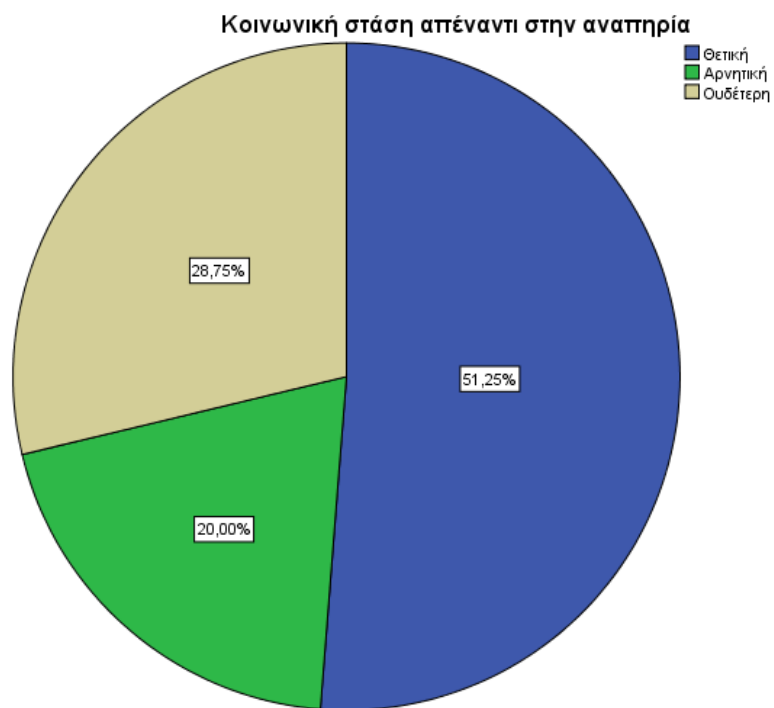
**Κυκλικό διάγραμμα 8: Η κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία**



**Κυκλικό διάγραμμα 9: Ο χαρακτήρας του ήρωα με αναπηρία**

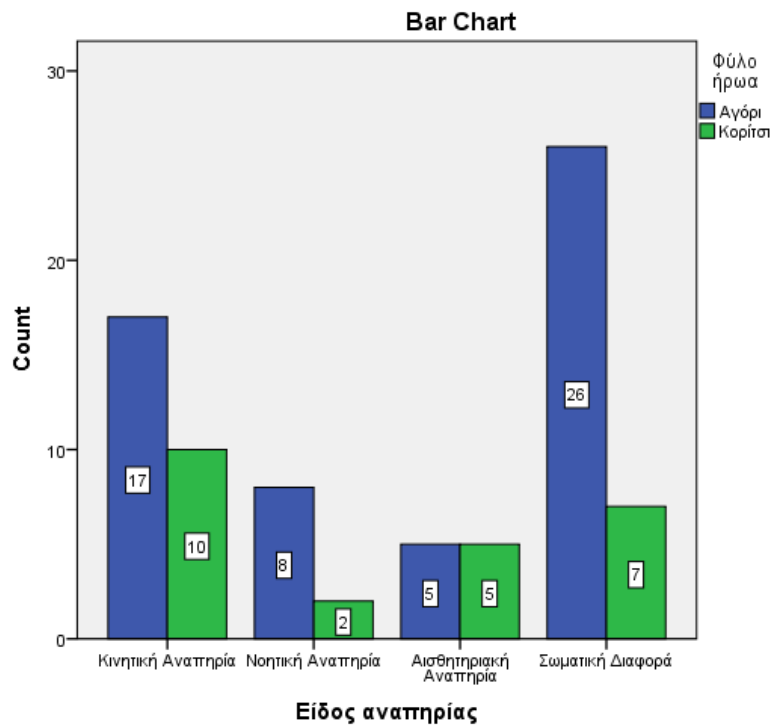


**Κυκλικό διάγραμμα 10: Το τέλος της ιστορίας**

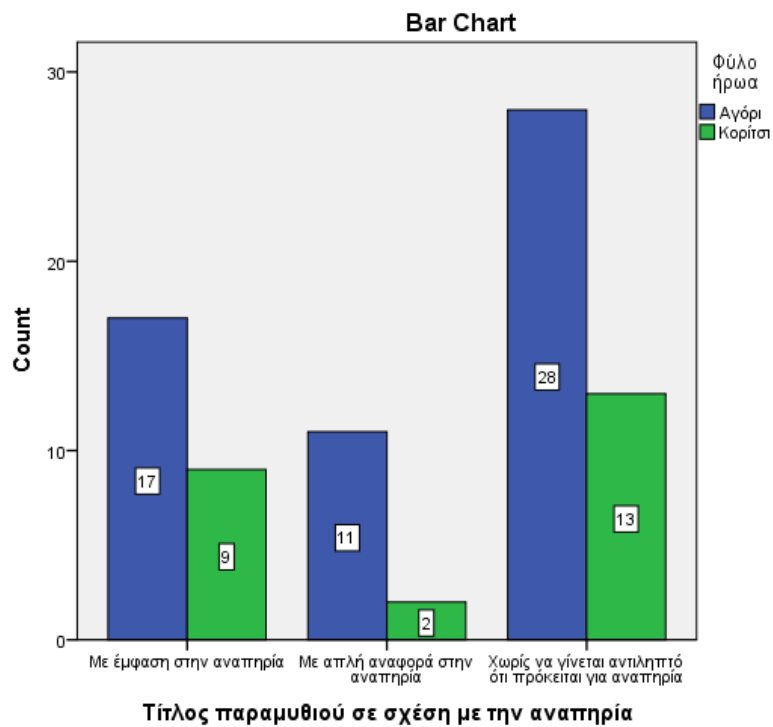


**Κυκλικό διάγραμμα 11: Η κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία**

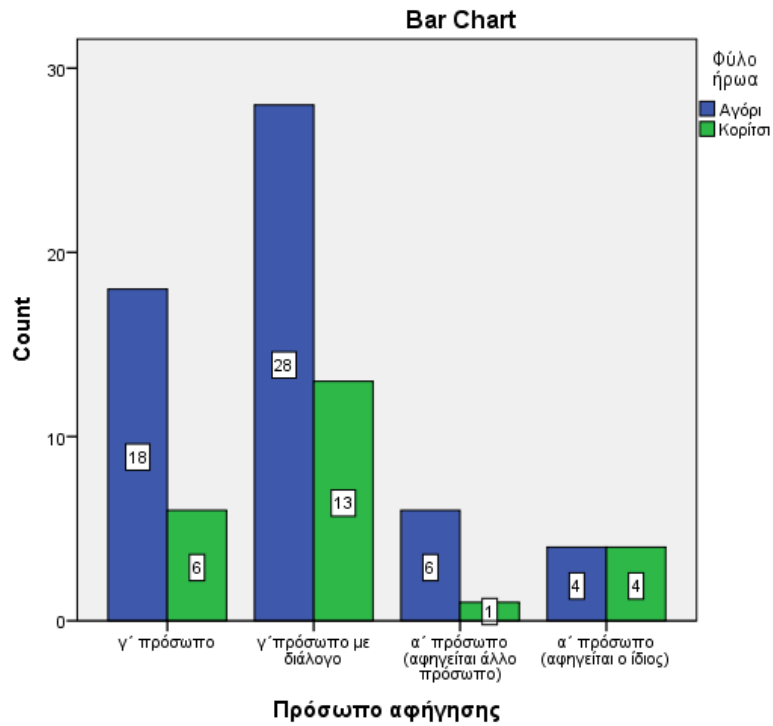
## 2. Ραβδογράμματα



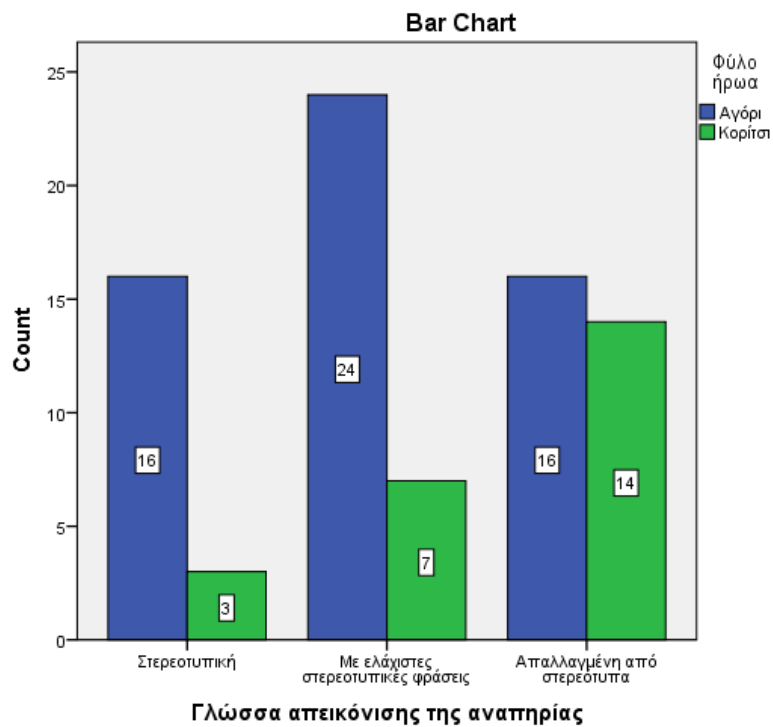
Ραβδόγραμμα 1: Είδος αναπηρίας - Φύλο του ήρωα με αναπηρία



Ραβδόγραμμα 2: Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία - Φύλο του ήρωα με αναπηρία

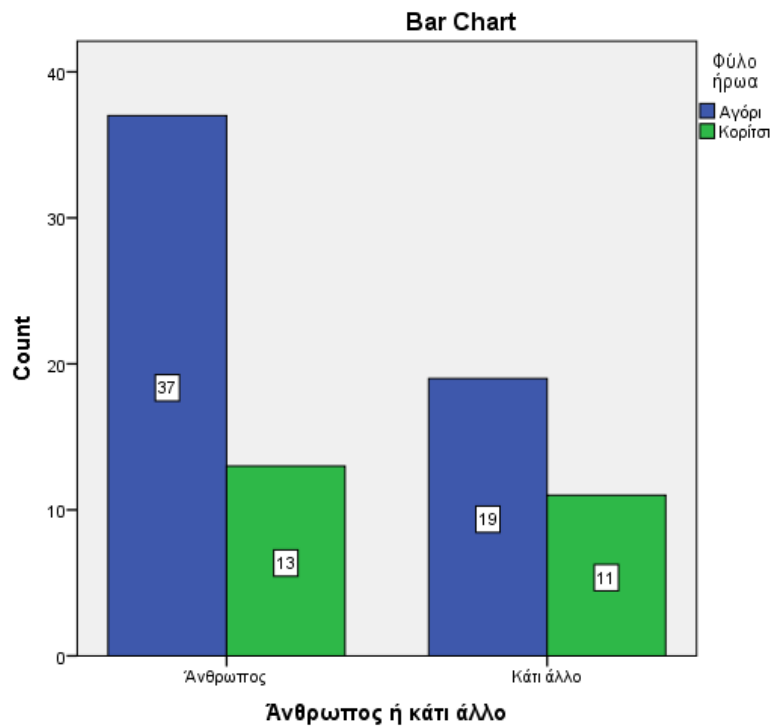


**Ραβδόγραμμα 3: Πρόσωπο αφήγησης - Φύλο του ήρωα με αναπηρία**

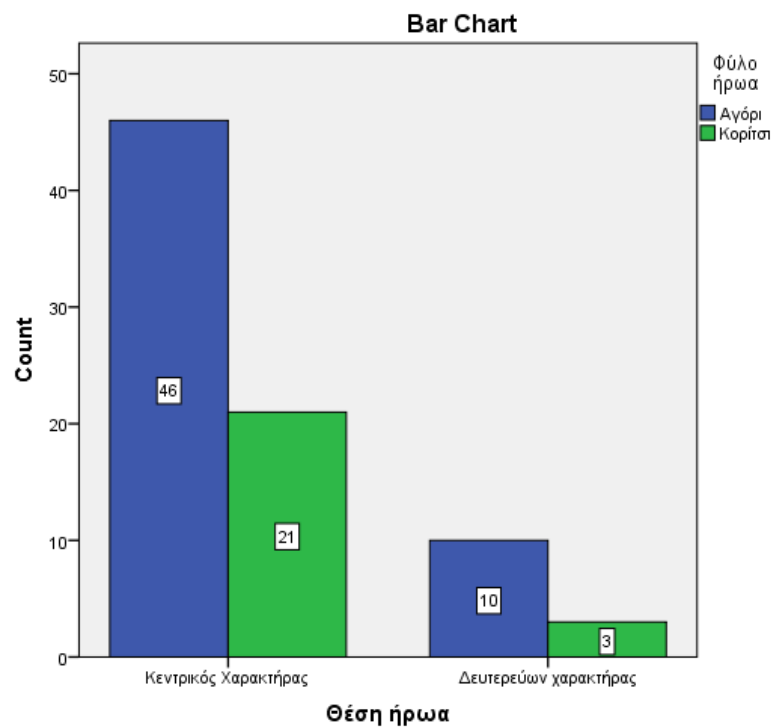


**Ραβδόγραμμα 4: Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας - Φύλο του ήρωα με αναπηρία**

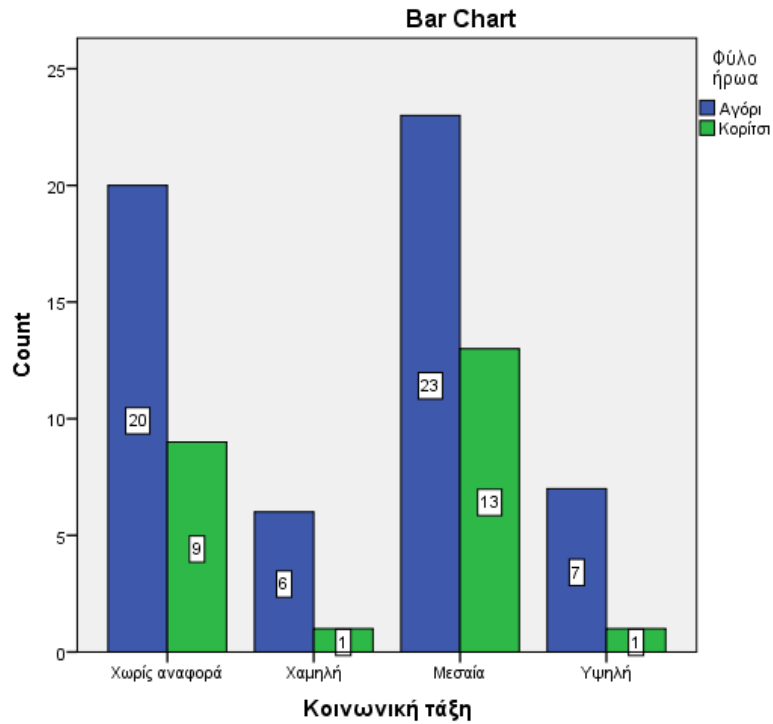




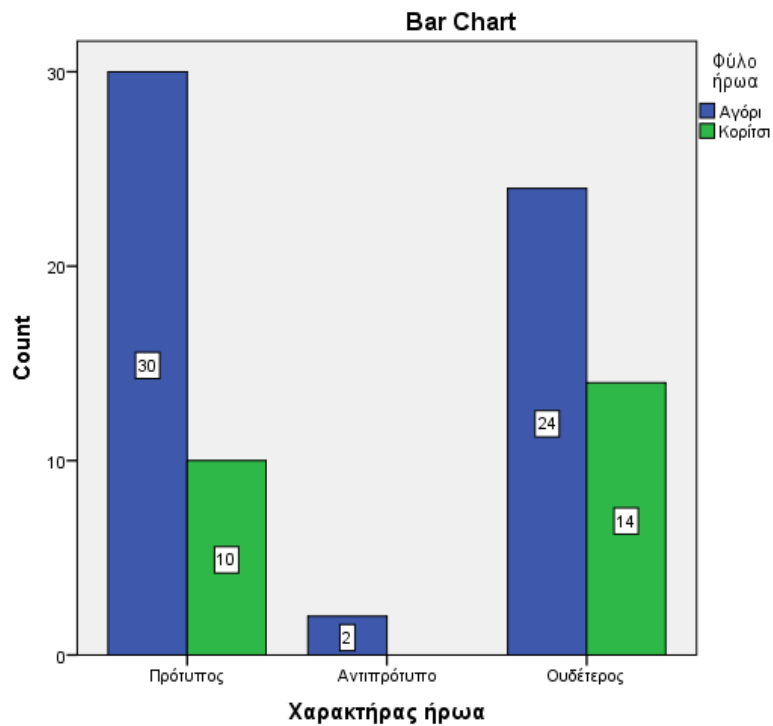
**Ραβδόγραμμα 5: Φύση του ήρωα (άνθρωπος ή κάτι άλλο) - Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



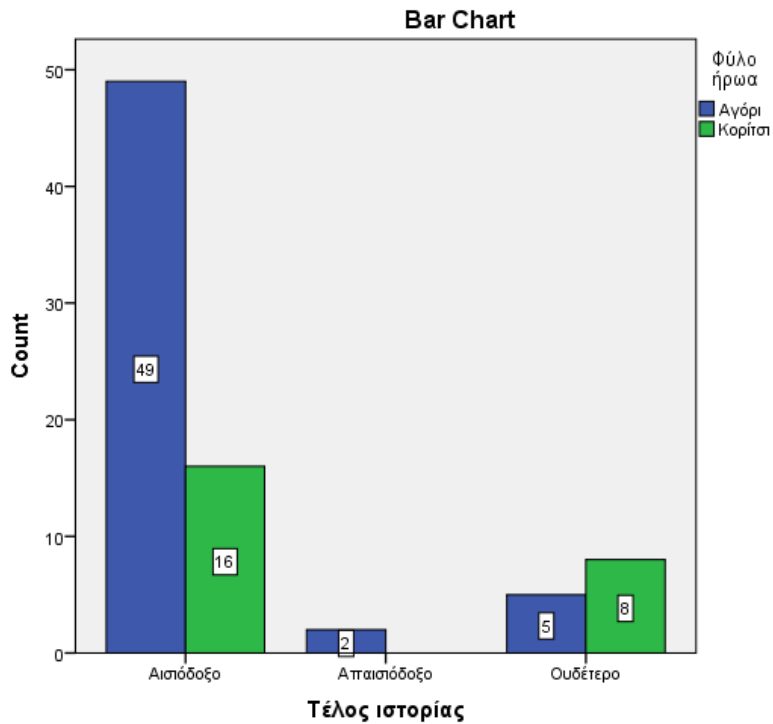
**Ραβδόγραμμα 6: Θέση του ήρωα (κεντρικός ή δευτερεύων χαρακτήρας) - Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



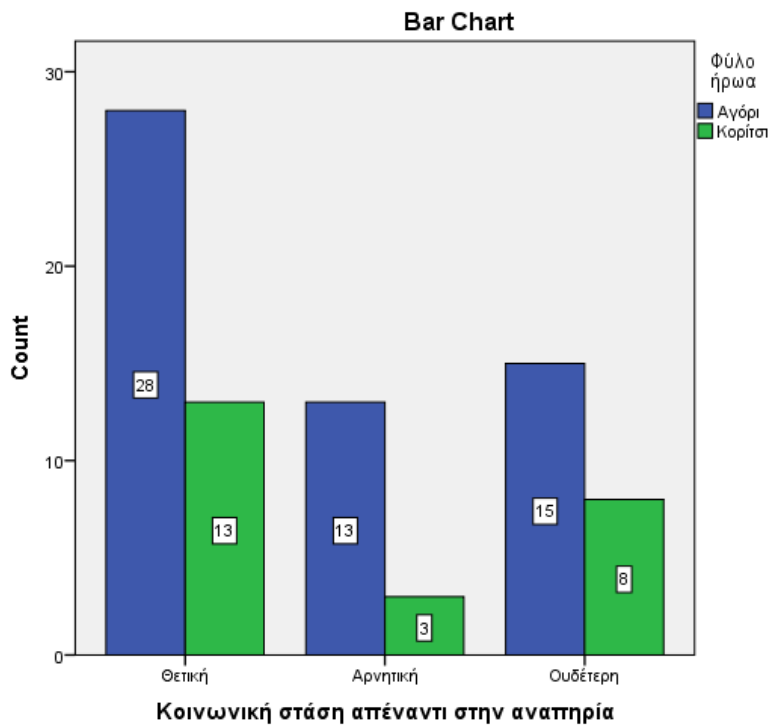
**Ραβδόγραμμα 7: Κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία- Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



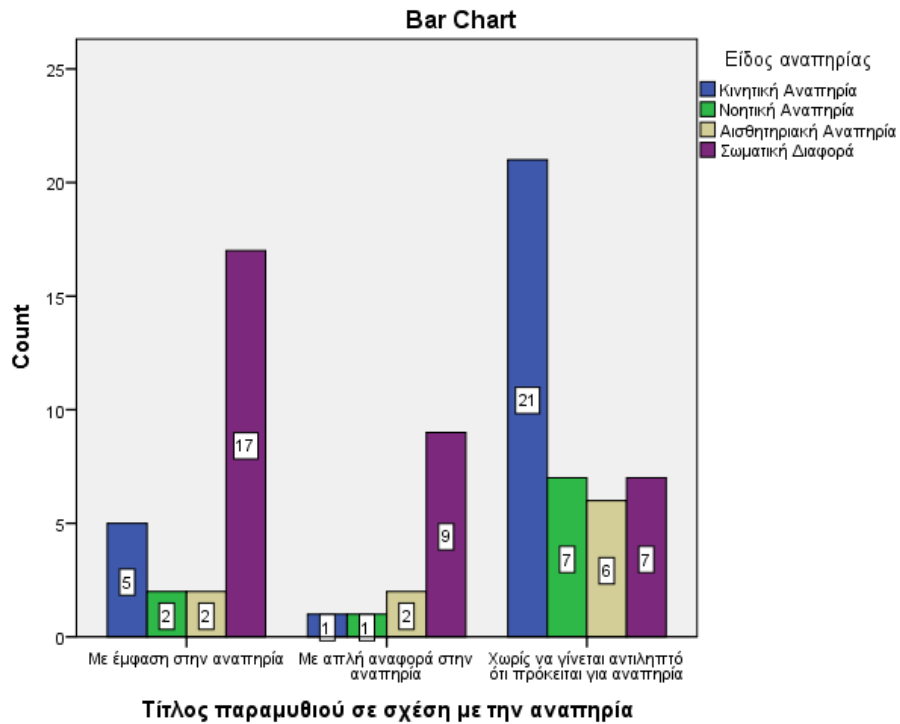
**Ραβδόγραμμα 8: Χαρακτήρας του ήρωα με αναπηρία - Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



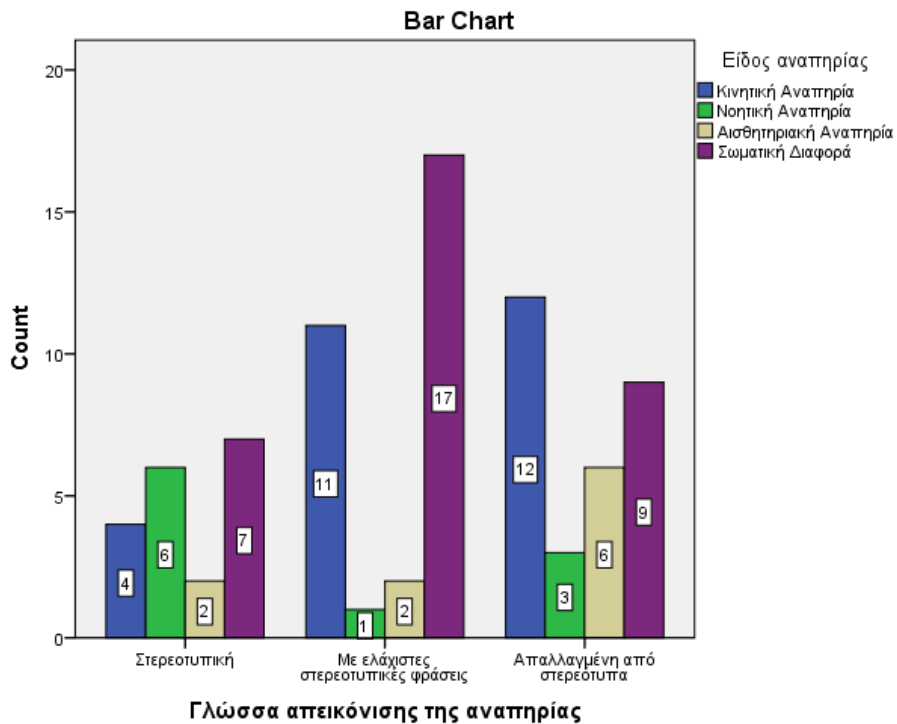
**Ραβδόγραμμα 9: Τέλος της ιστορίας - Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



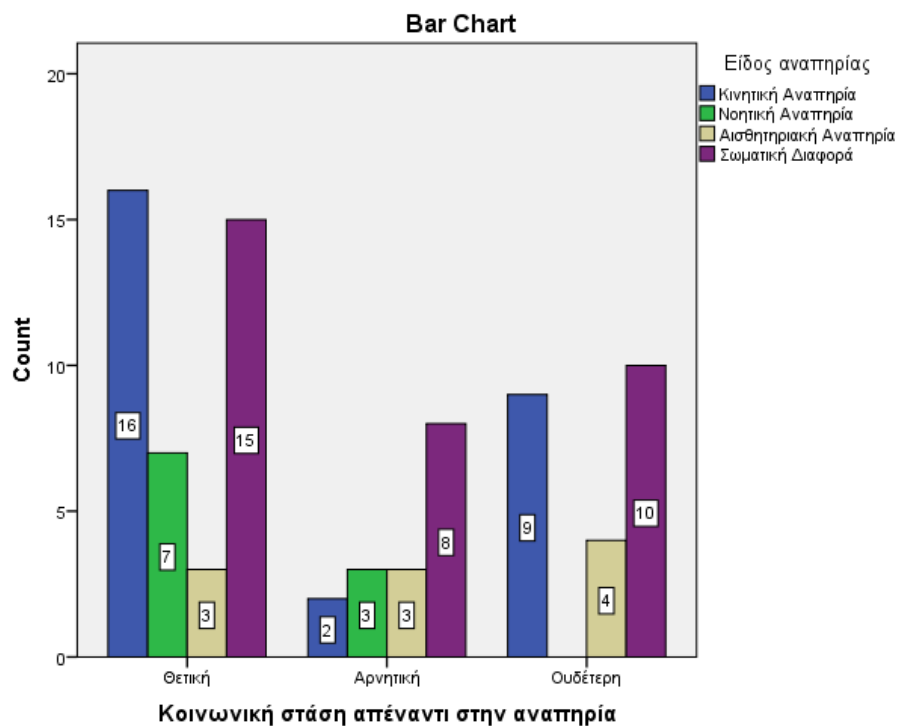
**Ραβδόγραμμα 10: Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία- Φύλο του ήρωα με αναπηρία**



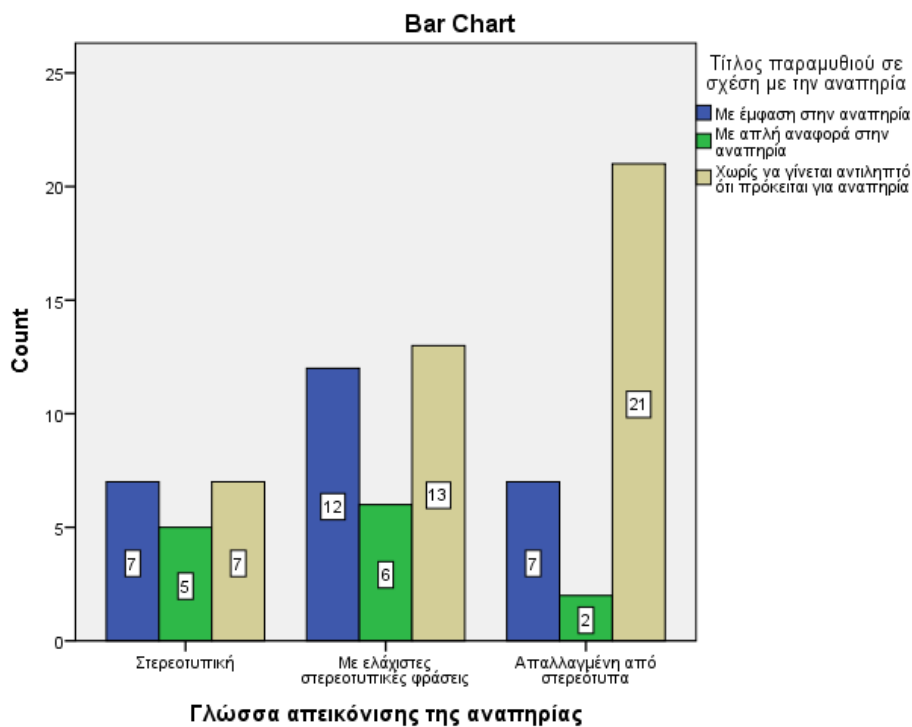
**Ραβδόγραμμα 11: Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία - Είδος αναπηρίας**



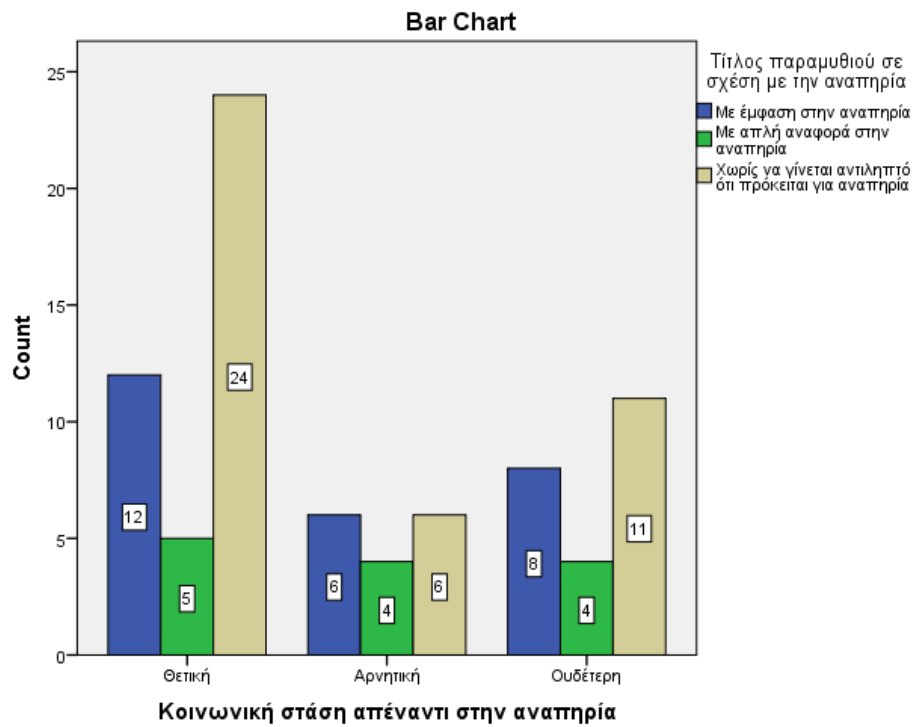
**Ραβδόγραμμα 12: Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας- Είδος αναπηρίας**



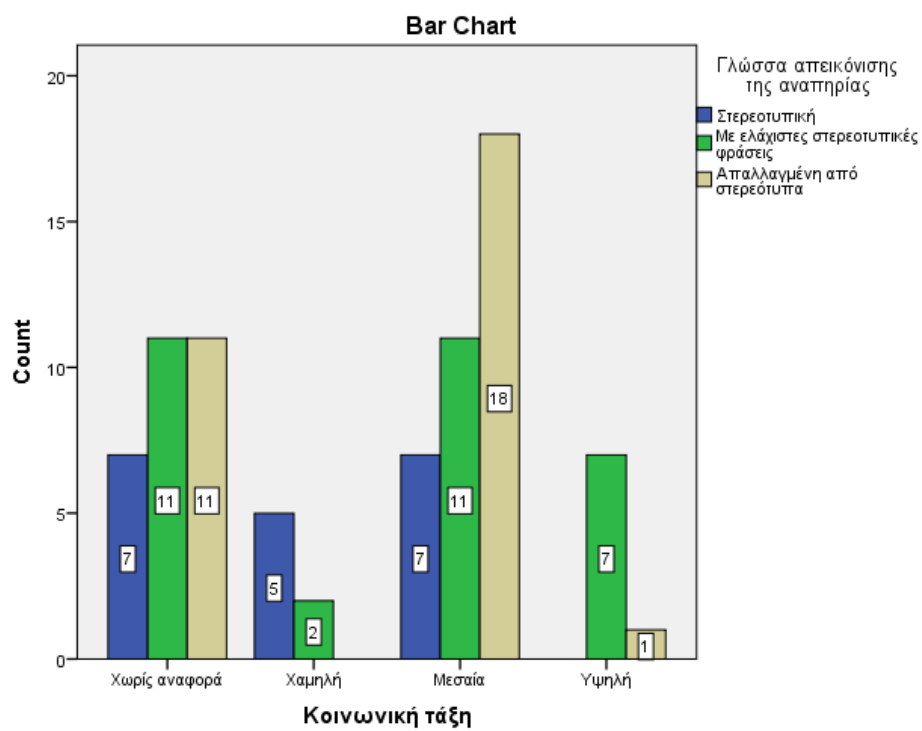
**Ραβδόγραμμα 13: Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία- Είδος αναπηρίας**



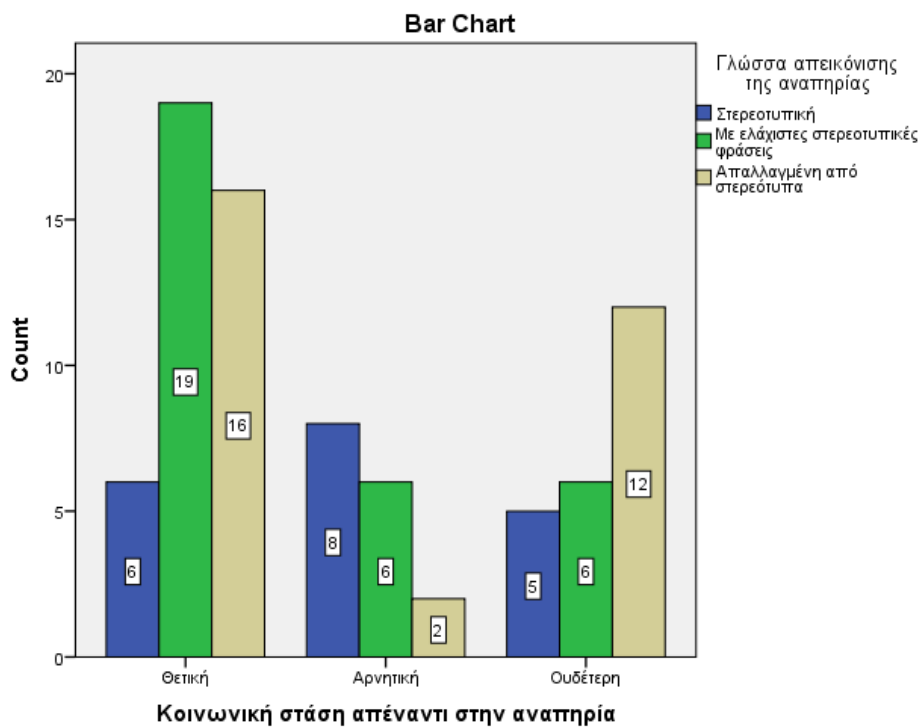
**Ραβδόγραμμα 14: Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας - Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία**



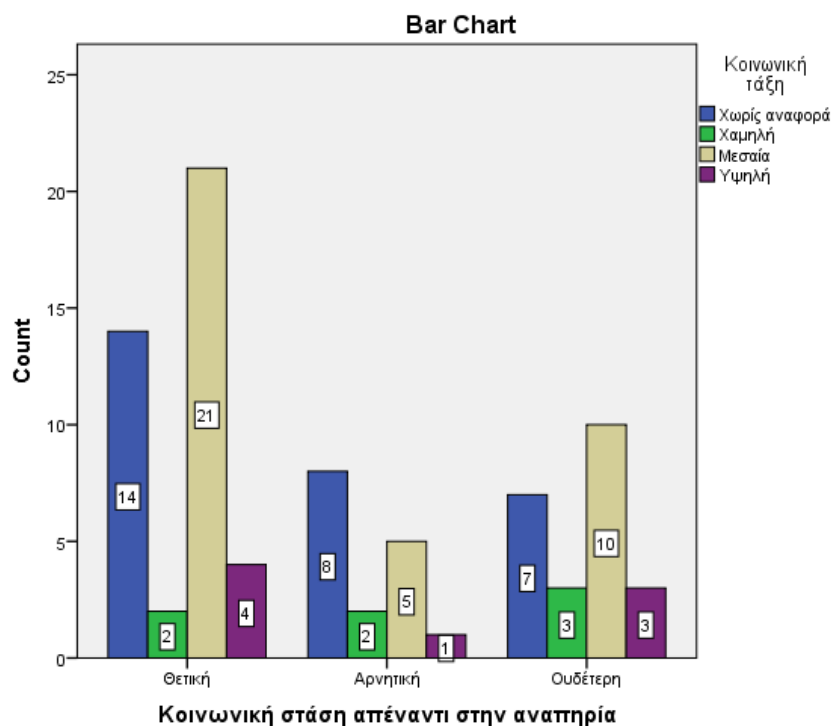
**Ραβδόγραμμα 15: Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία - Τίτλος παραμυθιού σε σχέση με την αναπηρία**



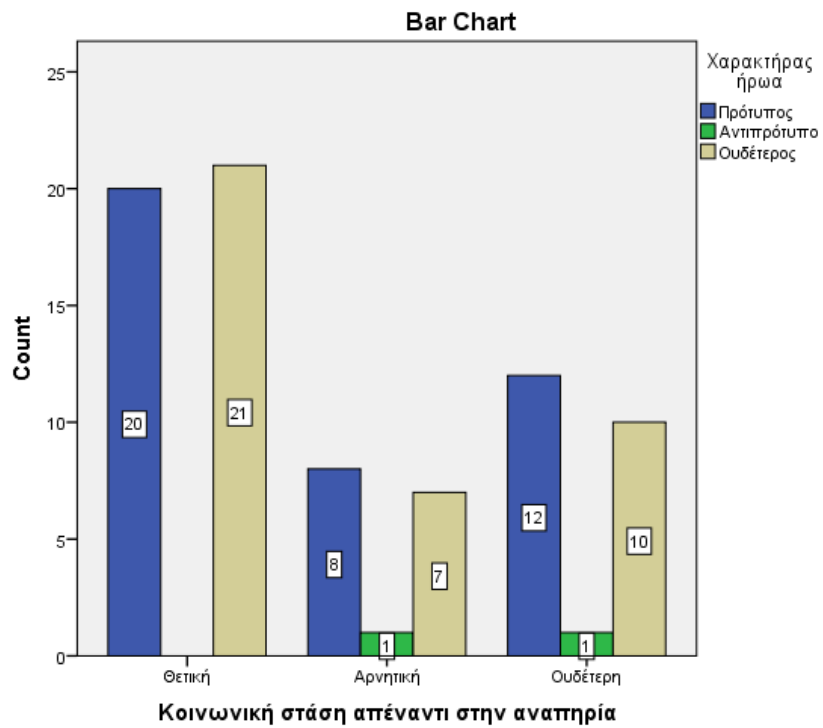
**Ραβδόγραμμα 16: Κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία - Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας**



**Ραβδόγραμμα 17: Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία - Γλώσσα απεικόνισης της αναπηρίας**



**Ραβδόγραμμα 18: Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία - Κοινωνική τάξη του ήρωα με αναπηρία**



**Ραβδόγραμμα 19: Κοινωνική στάση απέναντι στην αναπηρία - Χαρακτήρας του ήρωα με αναπηρία**